



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit
Ängste in der Schuleingangsphase

Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie zu den Ängsten
von KindergartenpädagogInnen und GrundschullehrerInnen

Verfasserin
Sigrid KICKINGEREDER

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag^a. Phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Matrikelnummer:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A 297
0101838
Pädagogik
Univ. Dozⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Tamara KATSCHNIG

Dank

Mein ganz besonderer Dank gilt Univ. Dozⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Tamara KATSCHNIG, die mit ihrem Engagement und viel Geduld zum Gelingen dieser Arbeit wesentlich beigetragen hat.

Danken möchte ich auch meinem Freund Bernhard, der mir in Krisen mit und ohne Computer beigestanden hat und mich von manchen Pflichten rund ums Haus befreit hat, um mich ausschließlich der Fertigstellung dieser Arbeit widmen zu können.

Danken möchte ich auch meiner Mutter und meinen Geschwistern für die Unterstützung und Motivation die letzten Jahre hindurch.

Mein Dank gilt außerdem meinen Freundinnen Nina und Angi. Danke für die zahlreichen Botengänge an Uni und Bibliothek, für die emotionale Unterstützung und die Motivation.

Vielen Dank auch an alle anderen, die an mich dachten und mir in unterschiedlichster Weise beigestanden haben.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
Einleitung	7
1 Begriffsbestimmungen	10
1.1 Allgemeine Begriffsbestimmungen.....	10
1.2 Angstkonzepte	15
1.2.1 Ansatz aus der neuro- bzw. biopsychologischen Denkrichtung.....	15
1.2.2 Ansatz aus der Sozialpsychologie.....	17
1.2.3 Ansatz aus der Emotions- bzw. Motivationspsychologie	20
1.2.4 Psychoanalytischer Ansatz	20
1.2.5 Ansatz aus der behavioristischen Denktradition	22
1.3 Resümee	24
2 Beruf KindergartenpädagogIn im Kontext der Schuleingangsphase	26
2.1 Berufsbild der KindergartenpädagogInnen	26
2.2 Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen.....	31
2.2.1 Gesetzliche Bestimmungen aus dem Oö. Kindergärten- und Horte-Dienstgesetz (Oö.KHDG) bzw. Oö. Kindergarten- und Hortgesetz (Oö.KHG)	31
2.2.2 Gesetzliche Bestimmungen aus dem Wiener <i>Kindertagesheimgesetz (WKTHG)</i>	33
2.2.3 Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen aus der Sicht der Elementarpädagogik.....	35
2.2.4 Anforderungen von sonstigen Positionen (Eltern, Grundschule, Erhalter, KollegInnen,...)	40
2.3 Resümee	43
3 Beruf LehrerIn im Kontext der Schuleingangsphase	44
3.1 Berufsbild der LehrerInnen.....	44
3.2 Anforderungen an die LehrerInnen.....	45
3.2.1 <i>Gesetzliche Bestimmungen/ Lehrplan für Volksschulen unter besonderer Berücksichtigung der ersten Klasse</i>	46
3.2.2 Anforderungen an LehrerInnen aus der Sicht der Pädagogik.....	53
3.3 Resümee	56
4 Der Schuleintritt/ Schulvorbereitung/ Schuleingangsphase	57
4.1 Begriffsbestimmungen	57
4.2 Theorien zur Gestaltung der Schuleingangsphase.....	57
4.2.1 Die „traditionelle Schuleingangsphase“.....	57
4.2.2 Die „neue Schuleingangsphase“	58
4.2.3 Die „flexible Schuleingangsphase“	58
4.2.4 Selektionsfreie klassenbezogene/klassenübergreifende Schuleingangsphase.....	59
4.2.5 Kooperative Führung der Vorschulstufe.....	59
4.2.6 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule als mögliche Angstbewältigung und Stressminderung.....	60
4.3 Resümee	64

5	Untersuchungen/Studien aus der Literatur.....	65
5.1	Zwischen Kind und Bildungsplänen – eine Untersuchung der Zeitschrift Kindergarten-Heute.....	65
5.2	Studie von SCHAARSCHMIDT zu den Belastungen von LehrerInnen	66
5.3	Habilitationsergebnisse „Angst und Humor bei Lehrer/innen!“ von Tamara KATSCHNIG (2003)	67
5.4	Dissertation von Heidi Lee PASEK zum Thema „Teaching Anxiety“ (2006)	69
5.5	Resümee	71
6	Untersuchung zu den Ängsten von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen in der Schuleingangsphase	73
6.1	Fragestellung/ Ziel der Untersuchung	73
6.2	Art und Zeitraum der Untersuchung	73
6.3	Hypothesen.....	76
6.4	Deskriptive Statistik.....	77
6.4.1	Fragen zur Person.....	78
6.4.2	Fragen zur Institution.....	84
6.4.3	Fragen zur Thematik Schulvorbereitung	98
6.4.4	Fragen zur Thematik Angst in der Schuleingangsphase	117
6.5	Hypothesenprüfung für KindergartenpädagogInnen.....	127
6.6	Hypothesenprüfung für LehrerInnen.....	140
6.7	Vergleich von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen.....	151
6.7.1	Vergleichende Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesenprüfung.....	151
6.7.2	Differenzierte Ergebnisse außerhalb der Hypothesenprüfung.....	152
6.7.3	Interessante Ergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Untersuchung	161
6.8	Resümee	168
7	Ausblick	169
8	Zusammenfassung.....	171
9	Verzeichnisse	173
9.1	Literaturverzeichnis.....	173
9.2	Abbildungsverzeichnis	178
9.3	Tabellenverzeichnis	179
10	Anhang.....	182
10.1	Fragebögen/ Interviews.....	182
10.1.1	Vortestungsfragebögen	182
10.1.2	Fragebögen	193
10.1.3	Interviewleitfaden.....	204
10.1.4	Transkribierte Interviews	206
10.2	Lebenslauf	241
10.3	Eidesstattliche Erklärung.....	242
10.4	Zusammenfassung/abstract.....	243

ZUM NACHDENKEN...

Das Märchen von der glücklichen Kindergärtnerin

Von Gerlinde Stiegler (Kindergartenpädagogin, 29 Dienstjahre)

In: Unsere Kinder 4/2004, S.14

Vor vielen vielen Jahren lebte in einem Land hinter den Bergen eine kleine Kindergärtnerin. Sie hatte gerade ihre Ausbildung an der Schule beendet, an der sie gelernt hatte, was eine ordentliche Kindergärtnerin können muss. Mit Feuereifer machte sie sich an die Arbeit und begann, den Raum, in dem die Kinder spielen sollten, liebevoll einzurichten und zu gestalten.

Bald kam eine große Kindergärtnerin, um nachzusehen, wie die kleine Kindergärtnerin ihre Arbeit tat und schüttelte den Kopf: „Das hast du nicht gut gemacht! Es wäre besser, wenn du die Möbel anders gestellt hättest!“ Und sie zeichnete einen Plan, auf dem die kleine Kindergärtnerin sehen konnte, wo der beste Platz für Schränke und Tische wäre. Kaum war die große Kindergärtnerin aus dem Haus, begann die kleine Kindergärtnerin schuldbewusst, die Möbel genau an den Platz zu stellen, der auf dem Plan eingezeichnet war.

Ein Jahr später kam eine andere große Kindergärtnerin und meint: „Nun, ich sehe, dass du dich bemühst, eine gute Kindergärtnerin zu sein, aber die Möbel hättest du ganz anders stellen müssen!“ Und sie zeichnete einen neuen Plan, auf dem die kleine Kindergärtnerin genau sehen konnte, wo der beste Platz für die Schränke und Tische wäre. Nachdem die große Kindergärtnerin gegangen war, wurde die kleine Kindergärtnerin sehr nachdenklich und überlegte. „Wenn nun im nächsten Jahr wieder eine andere große Kindergärtnerin kommt? Muss ich jedes Jahr meine Möbel umstellen?“ Doch ihre Gedanken waren bald verflogen und die kleine Kindergärtnerin bemühte sich redlich, alles zu tun, was man von ihr erwartete.

Alle lobten die eifrige kleine Kindergärtnerin sehr und so war sie schließlich selbst sehr erstaunt darüber, dass sie von Tag zu Tag trauriger wurde. Wenn sie in den

Spiegel schaute, sah es beinahe so aus, als würde sie jeden Tag noch ein wenig kleiner.

Viele Jahre gingen ins Land und obwohl die Kinder die traurige kleine Kindergärtnerin liebten und alle mit ihr sehr zufrieden waren, hatte sie keine rechte Freude mehr an ihrer Arbeit.

Als sie keinen Ausweg mehr wusste, beschloss sie in den Wald zu gehen und die gute Fee um Rat zu bitten. Sie musste sich durch ein Gestrüpp kämpfen und sieben Drachen erschlagen, ehe sie beim Palast der guten Fee ankam. Zaghafte pochte sie an das Tor und fürchtete insgeheim, die Fee würde ihr raten, die Möbel im Kindergarten wieder einmal umzustellen. Die gute Fee aber schaute sie freundlich an und meinte: „Ich weiß, warum du zu mir kommst! Höre meinen Rat: Viele Jahre lang versuchst du schon, alles zu tun, was die anderen von dir erwarten. Aber du solltest auch einmal an dich selber denken, denn nur wenn du fröhlich bist, kannst du eine Arbeit wirklich gut machen!“

„An mich selber denken?“, dachte die kleine Kindergärtnerin auf dem Heimweg. „Welch ein verwegener Gedanke! Wird man mich nicht aus dem Land jagen, wenn ich nicht mehr das tue, was die anderen von mir wollen?“ Sie beschloss jedoch, einen Versuch zu wagen, und von diesem Tag an wurde alles anders. Bei allem was sie tat, überlegte die kleine Kindergärtnerin, ob es auch für sie selber richtig war. Von Tag zu Tag wurde sie fröhlicher und auch die Augen der Kinder begannen zu strahlen. So kam es, dass die Kinder in diesem Kindergarten besonders lustig, frech und schlau wurden. Und als die kleine Kindergärtnerin eines Tages wieder in den Spiegel schaute, schien es so, als wäre sie ein ganzes Stück gewachsen.

Und wenn sie nicht gestorben ist, freut sie sich noch heute an ihrer Arbeit...

VORWORT

Durch meine Tätigkeit als Kindergartenpädagogin seit 2004 ist das Thema Angst für mich persönlich präsent geworden. Da ich ein Jahr an einem Kindergarten tätig war und nach meinem Dienstjahr noch sehr viel Zeit in dieser Gemeinde verbracht habe, tauchten Ängste bezüglich meiner Arbeit auf.

Sorgen, wie es wohl den Schulanfängern in der Schule gehen wird, wie mich die Eltern in Erinnerung behalten, was sie von mir denken, ob sie der Meinung sind, dass ich gute Arbeit geleistet habe und Ähnliches kamen mir ins Bewusstsein. Interessanterweise sind diese Sorgen verstärkt erst im Nachhinein aufgekommen, zu dem Zeitpunkt an dem ich nichts mehr ändern bzw. rückgängig machen konnte.

Auch die Angst, die Kinder nicht ausreichend auf die Anforderungen der Schule vorbereitet zu haben, hat mich stets begleitet.

Ganz besonders präsent ist diese Angst kurz vor den Ferien geworden. Ich hatte nur mehr kurz Zeit den Kindern das beizubringen, wovon ich glaubte, dass es in der Schule von Bedeutung sein könnte. Ein enormer Respekt vor den LehrerInnen und die Sorge der Eltern haben meine Befürchtungen ansteigen lassen. Ich war der Meinung, dass LehrerInnen weniger Ängste in diesem Zusammenhang haben müssten. Nach einem „Elternabend für die Schulanfänger“ zu dem auch die klassenführende Lehrerin eingeladen war, stellte sich heraus, dass auch sie schon sehr gespannt und auch ein wenig besorgt war. Zum ersten Mal konnte ich erfahren, was sich die Lehrerin von meinen Schulanfängern erwartet.

Die Erwartungen der Lehrerin bezogen sich auf Soziales, Motorik und Sprache. In diesem Zusammenhang wichen meine Erwartungen von denen der Lehrerin ab.

Aus diesen Gründen wollte ich mich persönlich mehr mit dieser Thematik beschäftigen und auch sehen, wie es anderen KindergartenpädagogInnen mit diesen Sorgen und Ängsten geht.

In diesem Kontext ist es auch spannend zu sehen, wie es LehrerInnen geht, die neue Kinder (Erstklässler) bekommen. Gibt es dort auch spezifische Ängste?

Diese sehr unterschiedlichen Fragen werden mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Literatur im Theorieteil dieser Arbeit zu beantworten versucht.¹

¹ Genauere Erläuterungen werden bei der Beschreibung der Hypothesen zu lesen sein.

Im Rahmen der Literaturrecherche zu der vorliegenden Arbeit stieß ich auf zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten zum Thema Lehrerbelastung und -ängste, jedoch kaum auf Ängste von KindergartenpädagogInnen. Die Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Untersuchungen werden im zweiten Teil aufgezeigt. Damit sollen die wissenschaftlichen Lücken bezüglich der Ängste, Sorgen und Belastungen von KindergartenpädagogInnen in Bezug zur Schuleingangsphase zumindest ansatzweise gefüllt werden.

In dieser Arbeit werden unterschiedliche Begriffe für KindergärtnerInnen verwendet. Dies können beispielsweise ElementarpädagogInnen, ErzieherInnen und KindergartenpädagogInnen sein. Wird von PädagogInnen gesprochen sind sowohl KindergartenpädagogInnen als auch Grundschul- bzw. VolksschullehrerInnen gemeint.

Einleitung

„Die ständig komplexer werdenden fachlichen Anforderungen an die beruflichen Handlungskompetenzen [...] gingen nicht mit einer entsprechenden Anhebung und Differenzierung der Personalstruktur einer Kindertageseinrichtung einher. Sie können von den meisten LeiterInnen nur durch großes persönliches Engagement bewältigt werden.“ (MERZ, 2005, S.12)

„Von immer weniger Personal wird immer mehr Leistung erwartet. Die Erwartungen, die derzeit an die Kindergärten gestellt werden, können so nicht erfüllt werden.“ (ebd., S.19, Aussagen von LeserInnen)

„Ich würde uns wünschen, dass wir die entsprechenden Rahmenbedingungen für unsere anspruchsvolle Arbeit hätten und für mich ein breites Fortbildungsangebot, das von meinem Erziehergehalt bezahlbar ist.“ (ebd., S.19, Aussagen von LeserInnen)

Nicht nur eine naturwissenschaftlich-mathematische Testung durch PISA, sondern auch eine fremdsprachliche soll künftig vorgenommen werden. Im internationalen Vergleich des Unterrichts von Fremdsprachen in der Grundschule schneidet Österreich schlecht ab. Zwar wird seit 2003/2004 an allen Grundschulen eine Fremdsprache unterrichtet, aus EU-Sicht ist das aber zu wenig. *„Wir wollen, dass die Kinder zwei Fremdsprachen lernen, von klein auf“*, sagt EU-Bildungskommissar Ján Figel. (Der Standard, vom 1./2. April 2006)

Erfahrungsbericht eines Lehrers in Deutschland

„Ich unterrichte seit 30 Jahren Sport und Sozialkunde an der Berufsschule. Lehrer bin ich hauptsächlich aus dem Grund geworden, weil ich Freude am Umgang mit jungen Menschen hatte und heute noch habe. Schon als Jugendlicher habe ich mich sehr gerne mit Kindern beschäftigt, zum Beispiel habe ich damals mehrere Sportgruppen betreut. Außerdem bin ich sozusagen vorbelastet, da mein Vater auch schon Lehrer war. Im Großen und Ganzen denke ich schon, dass es der richtige Beruf für mich ist.

Schöne Erlebnisse – aber sie werden weniger!

Schön ist es, wenn ehemalige Schüler, zum Beispiel bei Klassentreffen, erzählen, dass Tipps und Anregungen von mir etwas bewirkt haben. Wenn ich damit helfen konnte, Entscheidungen zu treffen, dann macht mich das stolz. In den letzten Jahren habe ich aber mehr und mehr das Gefühl, dass solche schönen Erlebnisse immer weniger werden. Die Achtung und der Respekt dem Lehrpersonal gegenüber nimmt von Seiten der Schüler erschreckend ab.

Ob ich nochmals Lehrer würde?

Ob ich diesen Beruf, mit meinem heutigen Erkenntnisstand, wieder ergreifen würde? Es fällt mir schwer, auf diese Frage eine klare Antwort zu geben. Ich glaube, es gibt vieles, was mich in der heutigen Zeit von diesem Beruf abhalten würde. Zum Beispiel der schwindende Respekt der Schüler, was ich ja schon erwähnte. Aber auch die Anzahl der arbeitslosen LehrerInnen. Nach dem heutigen Stand gibt es einfach zu viele LehrerInnen und die Stellen sind begrenzt. Die Chancen, eine Anstellung an einer Realschule oder einem Gymnasium zu bekommen, sind gering.“ (cct Homepage, online am 02.01.2007)

Diese Zeitungsausschnitte bzw. Erfahrungsberichte aus Österreich und Deutschland zeigen, wie umfangreich die Anforderungen und Zuständigkeitsbereiche von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen in den letzten Jahren geworden sind.

Die Aufgaben und Zielsetzungen werden komplexer und die Verantwortung größer denn je. Dies betrifft aber nicht nur den Beruf der LehrerInnen, sondern auch die Zeit der vorschulischen Bildung. In der pädagogischen Arbeit im Kindergarten steigen die Aufgaben und die Verantwortung für die PädagogInnen in letzter Zeit sehr an. Durch das EU Vorbild Skandinavien wird das österreichische Bildungssystem häufig in Frage gestellt. Diskussionen um eine verpflichtendes Vorschuljahr bzw. eine Ganztagschule sind in den Medien präsenter denn je.

Nun stellen sich eine Fülle an Fragen: Beeinflussen diese Aussagen aus den Medien die KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen? Sind PädagogInnen aufgrund der gestellten Anforderungen Burn-out gefährdet? Gibt es Ängste, die daraus resultieren? Wie sehen die Berufsbilder von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen aus? Welchen Stellenwert haben diese Berufsgruppen in unserer Gesellschaft? Funktioniert die Kommunikation zwischen den einzelnen Institutionen? Wenn ja, wie sieht eine solche Kommunikation aus? Wenn nein, wie

kann sie gestaltet werden? Welche Anforderungen nehmen KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen wahr? Von welchen Seiten werden Erwartungen an KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen gestellt? Verändern Kinder Erziehung und Unterricht? Welche Rolle spielen Eltern dabei?

Es wird versucht diese Fragen im Rahmen der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung zu klären und Möglichkeiten darzustellen Ängste und Belastungen zu minimieren.

1 Begriffsbestimmungen

Wie in wissenschaftlichen Arbeiten von Bedeutung, soll auch hier zu Beginn des Theorieteils eine Bestimmung jener Begriffe gemacht werden, die in dieser Diplomarbeit von Bedeutung sind.

RAETHER (1982) formuliert in seinem Buch „Das unbekannte Phänomen der Lehrerangst“ einen sehr wichtigen Aspekt. Nämlich jenen, dass es für Angst trotz zahlreicher Veröffentlichungen keine befriedigende und umfassende Definition dieser speziellen Emotion gibt. (RAETHER, 1982, S.21)

Trotzdem soll eine Bestimmung des Begriffes, gültig für das Aufgabenfeld dieser Arbeit, gefunden werden. Deshalb ist es von Bedeutung, unterschiedlichste Ansichten einzubringen und zu entscheiden, welche für diese Diplomarbeit gültig sein kann.

Anzumerken ist, dass es zum Begriff der Angst, sehr viel ältere, wie auch neuere Literatur gibt. Speziell in der Psychologie haben sich eine Menge Autoren mit dem Thema „Angst“ beschäftigt. Da die Berücksichtigung aller interessanten Begriffsbestimmungen beinahe unmöglich ist, werden an dieser Stelle die aktuellsten und vor allem jene, die am besten zur Fragestellung, Ängste von PädagogInnen, passen beschrieben.²

Allgemein kann gesagt werden, dass von den meisten pädagogischen bzw. psychologischen Denkrichtungen die Angst den Emotionen zugeordnet wird. Auch aus medizinisch-biologischer Sicht gehört die Angst zu den Gefühlen.

1.1 Allgemeine Begriffsbestimmungen

Wie schon zuvor RAETHER (1982) erwähnt hat, scheint es sehr schwierig eine Definition für den Begriff Angst zu finden. Schon sprachliche Differenzen sind hier anzumerken. Ähnlichkeiten der Begriffe Schauder, Bangen, Entsetzen, Furcht, Schrecken und dergleichen stehen in engem Zusammenhang mit Angst.

² Zum Teil wird in dieser Arbeit vereinfacht von PädagogInnen gesprochen – dieser Begriff steht sowohl für KindergartenpädagogInnen als auch LehrerInnen.

Auch LAZARUS-MAINKA (2000) schreibt: *„Wie an der Vielzahl von Definitionen [...] unschwer zu erkennen ist, gibt es, trotz einer vermeintlich sicheren und fassbaren physiologischen Basis des Angsterlebens, nicht die Definition von Angst, sondern es scheint, als gäbe es ebenso viele Definitionen wie Theoretiker, die sich mit dem Phänomen Angst beschäftigt haben.“* (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.12)

Zusätzlich soll der Begriff „Angst“ bzw. „Anxiety“ durch wissenschaftliche Definitionen eingegrenzt und abschließend eine begriffliche Bestimmung, gültig für die vorliegende Arbeit, gefunden werden.

Angst/Ängstlichkeit: *„mit Erregung und Verzweiflung verbundenes Gefühl. Angst gilt als eine der ursprünglichsten Triebkräfte und dürfte (evolutionstheoretisch) als Gefahrenschutz – Instinkt entwickelt worden sein. Angst ist von Furcht abzugrenzen; letztere wird meist als objektspezifisch angesehen (Furcht vor...). Angst ist hingegen weitgehend unspezifisch.“* (WISWEDE, Sozialpsychologie – Lexikon, 2004, S.21)

Angst wird im Kontext der Entwicklung des Selbst als primäres Gefühl wie auch Lust, Unlust, Ärger und Wut beschrieben. (SCHACHINGER, 2005, S.89)

Angst: *„ein mit Beengung, Erregung, Verzweiflung verknüpftes Lebensgefühl, dessen besonderes Kennzeichen die Aufhebung der Willensmäßigen und Verstandesmäßigen Steuerung der Persönlichkeit ist. Man sieht in der Angst auch einen aus dem Gefahrenschutzinstinkt erwachsenden Affekt, der teils in akutem Ausbruch (dem Schreck verwandt), teils in schleichend quälender Form eine elementare Erschütterung bewirkt. Angst dürfte eine der ursprünglichsten Triebkräfte sein. Angst und Haß sind Affekte, die sich ablösen (umschlagen) können, so wie Flucht und Aggression. [...] Neuere Persönlichkeitstheorien führen Angst meist auf Assoziationen zwischen neutralen und schmerzenden bzw. bedrohenden, unangenehmen Reizen zurück. [...] Für Ängste liegen empirisch gut gesicherte Handlungsmanuale vor. Die konkrete Auseinandersetzung mit gefürchteten Situationen scheint dabei ein wesentliches Element zu sein.“* (DORSCH, Psychologisches Wörterbuch, 1998, S.40f)

“Anxiety is an emotion characterized by heightened autonomic system activity, specifically activation of the sympathetic nervous system (i.e. increased heart rate, blood pressure, respiration and muscle tone), subjective feelings of tension and

cognitions that involve apprehension and worry. Although the subjective experience of anxiety is not necessarily accompanied by particular behaviour, behavioural indicators are often present, such as speech dysfluencies, avoidance of the focal object or event, immobilization or observable tremor. [...] Several subtypes of anxiety such as test anxiety, social anxiety, performance anxiety and speech anxiety have been identified. [...] fear is often defined as a response to a clearly identifiable danger, whereas anxiety is conceptualized as a response to an unidentifiable threat or an anticipated danger.” (Encyclopaedia of Psychology, 2000, S.209)

Anxiety: *“a state that serves to mobilize an organism to escape or to avoid danger.”* (Encyclopedia of mental Health, 1998, S.129)

Anxiety: *“physical, behavioural and mental changes occurring in response to danger or threat.”* (BARLOW, 2002. In: PASEK, 2006, S.7))

Teaching Anxiety: *“... anxiety experienced in relation to teaching activities that involve the preparation and execution of classroom activities”.* (GARDNER & LEAK, 1994, S.28. In: PASEK, 2006, S.8)

„Angst ist ein normales und natürliches Gefühl, das absolut lebenswichtig ist: Ein Mensch, der keine Angst empfindet, würde sich in ständiger Lebensgefahr befinden. Die Angst hält uns davon ab, uns in Situationen zu begeben, die eine Bedrohung für unser Wohlbefinden bedeuten und die wir nicht bewältigen können. In solchen Situationen stellt die Angstreaktion die nötige Energie bereit und erhöht die Aufmerksamkeit und Reaktionsbereitschaft, um die Situation doch noch bewältigen oder vor ihr flüchten zu können.“ (online im WWW am 03.01.2007, Medizin-netz.de)

Angst: *„Die auf das dt. und niederl. Sprachgebiet beschränkte Substantivbildung (mhd. angst, ahd. angust, niederl. angst) gehört im Sinne von Enge, Beklemmung zu der idg. Wortgruppe von eng. vgl. z.B. aus anderen idg. Sprachen lat. angustus eng, angustiae Enge, Klemme, Schwierigkeiten. Im Nhd. wird Angst auch Artangabe verwendet, beachte z.B. mir ist angst, jemandem Angst und Bange machen.“* (DUDEN – Das Herkunftswörterbuch, 4. Auflage, 2007, S.38)

„Biologisch gesehen ist Angst ein Stresszustand von starker Intensität als Antwort auf eine wahrgenommene Bedrohung, verbunden mit einem Gefühl körperlicher

Spannung sowie starken Impulsen, der Situation zu entfliehen.“ (TRICKETT, 2002, S.24)

Angst wird aus neuropsychologischer Sicht über klassisches und instrumentelles Konditionieren gelernt. Sie wird meist als *„ungerichtete, peripher-physiologische, zentralnervöse und subjektive Überaktivierung bei der Wahrnehmung von Gefahren“* definiert. (BIRBAUMER/ SCHMIDT, 1999, S.648)

Angst gehört zu unserer „Grundausstattung“ an Gefühlen. Auch andere Lebewesen sind offenbar in der Lage, Angst zu empfinden. Zweck von Angst ist es, uns zu „aktivieren“ bzw. „in einen Alarmzustand zu versetzen“. Angst erleichtert es uns, Situationen zu bewältigen, in denen wir uns noch nicht „sicher“ fühlen, weil es uns noch an den dafür notwendigen Kompetenzen mangelt. Angst ist also durchaus hilfreich, denn sie hilft beim Überleben. Außerdem zeigt sie uns durch ihre Signale, wo wir uns noch weiterentwickeln können, wo uns etwas „fehlt“. (Angstauskunft: online im WWW am 27.06.2006)

Eine allgemein gültige Definition von Angst zu formulieren hat sich als außergewöhnlich schwierig herausgestellt. Abzugrenzen, ob eine Person Angst hat oder sich Sorgen macht, wie auch in der Untersuchung zu dieser Arbeit, ist sehr schwierig. Wo beginnt die Angst? Auf welcher Skala kann man sie messen? Ist es eine erhöhte Herzfrequenz oder ist es das Schwitzen? Wo liegt der Unterschied zwischen Furcht und Angst?

Im Kontext der Abgrenzung von Furcht und Angst, sind sich die meisten AutorInnen einig (JASPERS, 1984. FREUD, 1926. MOWRER, 1950). Als Beispiele dienen Formulierungen von LAZARUS-MAINKA (2000), IZARD (1994) und aus der „Encyclopedia of mental Health“ (1998).

„Im Allgemeinen wird die Unterscheidung der Begriffe Angst und Furcht nach dem Auslöser vorgenommen: Angst vor einer bestimmten Gefahr wird als Furcht bezeichnet, während Angst als solche keinem Gefahrenmoment zuzuordnen ist.“ (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.14)

“The term fear is routinely used interchangeably with the term anxiety. However, some theorists distinguish the two, defining fear as distress about an identified threat,

and anxiety as distress about a vague or unidentified threat." (Encyclopedia of mental Health, 1998, S.129)

In all diesen genannten Definitionen lassen sich einige Gemeinsamkeiten bzw. Parallelen erkennen. Grundsätzlich, so ist auch bei LAZARUS-MAINKA (2000) zu lesen, können zwei Arten von Begriffsbestimmungen unterschieden werden: In der ersten Weise wird Angst zu einem weiteren Begriff in Bezug gesetzt. Dies könnte beispielsweise Hilflosigkeit (SELIGMAN, 1979: Theorie der gelernten Hilflosigkeit) oder Trieb (FREUD, 1926) sein. Diese Art wird auch als Realdefinition bezeichnet.

In der zweiten Definitionsart wird versucht sich dem Begriff der Angst anzunähern. Es werden die Angst begleitende Phänomene, Aktionen oder Handlungen beschrieben.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Angst in den meisten Theorien mit physiologischer Aktivität einhergeht und den Menschen vor bestimmten Gefahren schützt. Eine derartige Aktivität kann sich in einer erhöhten Herzfrequenz, Schwitzen, Verhaltensänderung wie Flucht oder mimischen Veränderungen, äußern. Die Beobachtung und Messung solcher physiologischen Reaktionen ist neben der Verhaltensbeobachtung eine der gängigen Methoden um Angst zu messen.

Fragebögen zur situationsspezifischen Beschreibung von Angst eignen sich nicht sehr gut, da die Testpersonen eine starke Tendenz haben die Antworten nach sozialer Erwünschtheit zu beantworten oder die Ergebnisse durch Abwehrstile verfälscht werden. (ASENDORPF, 1996, S.135) Auf diese spezielle Thematik wird im Laufe dieser Arbeit näher eingegangen.

Da keine der genannten Definitionen für diese Arbeit gelten kann, wird eine neue Begriffsbestimmung versucht:

Angst ist ein messbarer physiologischer Erregungszustand, der sich unter Anderem durch eine erhöhte Herzfrequenz, erhöhtem Blutdruck, Schwitzen und erhöhter Muskeltonus zeigt. Angst ist mit einer Art von Stress gekoppelt und wirkt beengend. Sie kann unterschiedliche lange andauern und von differenzierter Intensität sein.

Ob Angst Evolutionstheoretisch angeboren, klassisch konditioniert oder am Modell erlernt wird, soll im folgenden Abschnitt zu klären versucht werden.

1.2 Angstkonzepte

In diesem Abschnitt ist es von Bedeutung unterschiedliche Konzepte zur Angst zu behandeln. Viele verschiedene Strömungen der Psychologie haben differenzierte Konzepte zur Angst entwickelt. Es werden theoretische Modelle aus einzelnen psychologischen Denkrichtungen umrissen. Psychoanalyse (FREUD), Behaviorismus (SPIELBERGER), Biopsychologie (BOWLBY), Sozialpsychologie (LAZARUS) und der Emotions- und Motivationspsychologie (IZARD).

1.2.1 Ansatz aus der neuro- bzw. biopsychologischen Denkrichtung

In letzter Zeit konnte von der Autorin beobachtet werden, dass die Angstforschung sich immer mehr auf klare Fakten und Daten aus der neuro- bzw. biopsychologischen³ Forschung stützt und auf diese Weise die Entstehung von Angst zu erklären versucht.

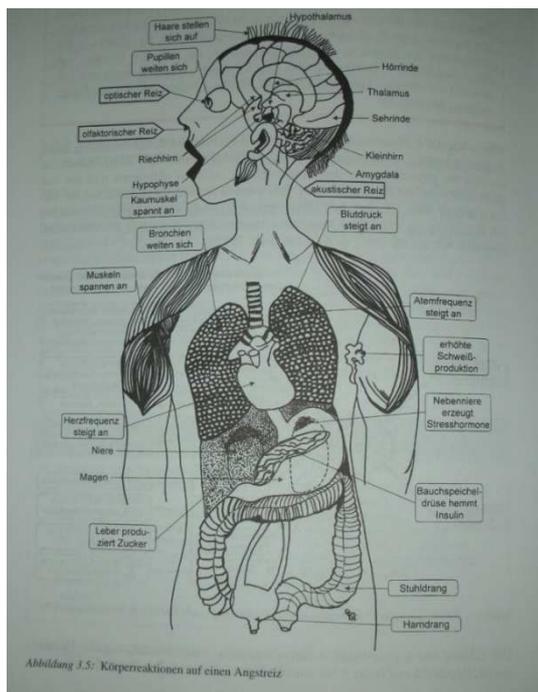


Abb. 1 Physiologische Begleiterscheinungen von Angst (In: Lazarus-Mainka, 2000, S.62)

³ gleichbedeutend wie Psychobiologie und Psychophysiologie: „Psychologische Richtung, die Verhalten und Verhaltensstörungen als Ausdruck körperlicher und seelischer Vorgänge betrachtet, die als Einheit gesehen werden.“

Von H. JUNGWITZ begründete medizinisch-biologische Lehre, deren Grundlage Erkenntnistheorie und Biologie sind. Sie will auf der Basis einer metaphysikfreien, realistischen Anschauung Neurosentherapie (‘Erkenntnistherapie’) betreiben.“ (DUDEN: Schülerduden – Psychologie, 1996, S.311)

BARD (1929) konnte anhand von Tierexperimenten mit Katzen feststellen, dass Emotionen hypothalamischen Ursprungs sind. Weitere Untersuchungen konkretisierten bzw. erweiterten diese Ergebnisse. (LAZARUS-MAINKA, 2000 S.11)

„Auf der (neuro)physiologischen Ebene kommt Angstgeschehen durch den Zusammenhang unterschiedlicher kortikaler und subkortikaler Prozesse zustande, an denen einerseits die Amygdala, der Hypothalamus, der Hirnstamm und das autonome Nervensystem und andererseits die Amygdala und der frontale und limbische Kortex beteiligt sind.“ (ebd., S.11)

Die Rolle des Kortex bezieht sich auf die Lenkung von Gefühlsausbrüchen. Die Verarbeitung von Angst findet in der Amygdala statt. Kleine Läsionen im Tierexperiment reichen aus um das Verhalten der Tiere vollständig zu verändern. (ebd., S. 73)

Zahlreiche Untersuchungen (LEDoux 1995, PHILLIPS 1964, KLÜVER und BUCY 1937) haben ergeben, dass hauptsächlich die Amygdala für Angstreaktionen verantwortlich ist. Vor allem aber der laterale Amygdalakern, der basolaterale Amygdalakern und der zentrale Amygdalakern spielen zusammen mit dem Kortex eine wesentliche Rolle beim Angsterleben. (ebd., S.74f.)

Die Konditionierung spielt in diesem Kontext eine nicht unbedeutende Rolle. Angst kann ebenso erlernt werden und der Organismus mit physiologischen Erscheinungen reagieren.

Als Beispiel dient die Zwei-Phasen-Theorie von MOWRER (1947):

„Zwei Stadien der Angstentstehung müssen unterschieden werden. Eine erste klassische Konditionierungsphase und eine zweite instrumentell-operante Phase, die auch als Bewältigungsphase bezeichnet wird.“ (BIRBAUMER/SCHMIDT, 1999, S.648)

In der klassischen Konditionierung bekommen neutrale Reize über assoziative Verbindungen die Fähigkeit, die unkonditionierten (oftmals angeborenen) Furchtreaktionen auszulösen. Eine konditionierte Reaktion entwickelt sich und Angst wird durch die bestimmte Reiz-/Stimulussetzung konditioniert. (BIRBAUMER/SCHMIDT, 1999, S.648)

KLICPERA (2006) weist in seinen Unterlagen zur Vorlesung daraufhin, dass *„Angst hingegen Reaktion nur im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Bindung an andere Menschen. Diese Fähigkeit ist eine primäre Eigenschaft von Lebewesen. Gefährdung dieser Bindung löst Angst aus, Angst hat den Charakter einer Panik. Person, von der man getrennt ist, wird verzweifelt gesucht. Angst führt dazu, dass Nähe zum andern wieder hergestellt wird.“* (KLICPERA, 2006)

Zusammenfassend ist erwähnenswert, dass bei Angstreaktionen bestimmte Hirnstrukturen aktiv sind – auch wenn die Person sie nicht unbedingt bewusst wahrnimmt. Die Amygdala merkt sich alle Erfahrungen und kann Jahre später mit physiologischen Erregungen auf spezifische Stimuli reagieren. (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.73ff)

1.2.2 Ansatz aus der Sozialpsychologie

LAZARUS (1966) und LAZARUS & OPTON (1966) formulierten ein Modell in dem die Angstenstehung als mehrphasiger Prozess konzipiert wird.

Dabei werden Furcht- und Angstzustände als komplex bestimmende und sich auf mehreren Ebenen abspielende Prozesse aufgefasst. Ausgelöst werden solche Prozesse durch externe und interne Faktoren. Sie bewirken im Individuum einen mehrphasigen Einschätzvorgang.

Auf einer ersten Stufe wird bearbeitet, ob der Reiz für das Individuum relevant ist oder nicht. Es spielt auch eine Rolle, inwiefern er eine Bedrohung darstellt. Je nach Bewertung können folgende Maßnahmen durchgeführt werden. Ist der Reiz irrelevant passiert nichts. Stellt er jedoch eine Bedrohung dar, so kann beispielsweise mit Flucht oder Angriff reagiert werden oder aber mit Abwehrmechanismen und Veränderung der Aufmerksamkeit. Im Anschluss an solche Maßnahmen wird die Situation neu eingeschätzt und kontrolliert, ob noch eine Bedrohung vorhanden ist. LAZARUS (1966) begreift daher Angst eher als ein Reaktionssyndrom als einen Triebzustand, wie beispielsweise FREUD. (BECKER, 1980, S.38ff)

„Für LAZARUS (1991) ist Angst ein Resultat der Bewertung der Situation, in die die Biographie der Person, die Ressourcen der Person sowie die Ressourcen der aktuellen Situation einfließen, ohne dass er pointiert auf die physiologische Erregung eingeht. [...] Die Person mitsamt ihrer Biographie entscheidet, ob eine aktuelle

Situation als bedrohlich oder herausfordernd zu bewerten ist. Es ist nicht ausschlaggebend, wie eine Situation oder ein Reiz physikalisch beschaffen ist, vielmehr ist entscheidend, wie die Person diesen Reiz kogniziert, d.h. wahrnimmt, interpretiert und bewertet.“ (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.26)

Die Beschreibung von LAZARUS-MAINKA (2000) erklärt, weshalb Menschen auf ein und denselben Reiz mit anderer Art bzw. Intensität reagieren. Es kann nicht gesagt werden, dass gewisse Situationen bestimmte Reaktionen auslösen. Aufgrund der Erfahrungen, die die einzelnen Personen gemacht haben, wird mit individuellem Verhalten reagiert.

„Angst ist ein besonders dauerhaftes Verhalten [...] dies liegt besonders daran, dass Angst oft ein Vermeidungsverhalten zur Folge hat. Die Annäherung an angstbesetzte Personen und Objekte löst Angst aus, ist also aversiv und wird daher immer seltener.“ (HERKNER, 2001, S.52)

Ansätze der Sozialpsychologie beschäftigen sich unter anderem mit dem Zusammenhang von Angst und Selbstkonzepten. Da dies neben der Auseinandersetzung mit Angst ein thematischer Schwerpunkt der Autorin ist, soll diese Problematik behandelt werden.

SCHACHINGER (2005) beschreibt Angst und existentialistisches Selbst wie folgt: *„Sorge, Angst, ja Verzweiflung prägen das Selbst, wenn es nicht die positiven Chancen von Freiheit und Verantwortung erkenne.“ (SCHACHINGER, 2005, S.9)*

Angst spielt im Kontext der Selbstkonzeptentwicklung eine wesentliche Rolle. Personen, die häufig Angst haben bilden wahrscheinlich ein anderes Selbstkonzept aus, als jene Menschen, die wenig Angst erleben. In diesem Zusammenhang bilden Kindheit, soziales Umfeld und die Art des vorherrschenden Kernselbst (stabil vs. variabel) einen wichtigen Aspekt. (ebd., S.31)

Nicht nur die Angst vor Veränderungen, sondern auch jene vor Neuem und Unbekanntem (Neophobie) treten im Laufe des Lebens immer wieder auf. Nicht nur die 8-Monate Angst kann bei Kindern vorkommen, sondern auch viele Erwachsene blicken Veränderungen angstvoll entgegen.

„Obwohl Veränderungen vielfältige Chancen zur Neuorientierung in sich bergen und häufig die Verwirklichung ansonsten brachliegender Potentiale und Fertigkeiten erst ermöglichen, machen sie vielen Menschen Angst und rufen manchmal massive Widerstände hervor.“ (ebd., S.32)

Nicht nur Kernselbst und existentialistisches Selbst, sondern auch kulturelles- und soziales Selbst sind im Angstkontext zu berücksichtigen.

„Radikale kulturelle Umwälzungen und Veränderungen bringen [...] die scheinbar fest gefügte Welt des bzw. der Einzelnen ins Wanken und können entsprechende Ängste und Widerstände auslösen.“ (SALOMON, et. al, 1991. In: SCHACHINGER, 2005, S.36)

„Angst vor möglicher Zurückweisung verhindert bei Personen mit einem niedrigen und labilen Selbstwertgefühl die Annäherung an einen potentiellen Intimpartner. Soziale Ablehnung stellt eine starke Belastung für den Selbstwert dar und schon die Vorwegnahme einer Abweisung wird in der Regel als große Selbstwertbedrohung erlebt, [...].“ (SCHACHINGER, 2005, S.70)

„Angst- und Erregungsbezogene Gefühle [...] treten bei Diskrepanz zum normativen Selbst auf. Kommt man eigenen und/oder vermuteten fremden Anforderungen nicht nach, so entstehen- aus einem schlechten Gewissen, (Selbst)- Kritik, (Selbst)- Bestrafung bzw. antizipierter Kritik und Strafe von anderen – Gefühl der Erregung, Schuld, Angst, innere Unruhe und Unbehaglichkeit, sowie moralische Wertlosigkeits- und Schwachheitsgefühle.“ (ebd., S.126)

Auch die sozial-kognitive Lerntheorie von BANDURA (1979) bildet einen wesentlichen Bestandteil sozialpsychologischer Erklärungsmuster für Ängste. Teile des Verhaltens werden durch eigene Erfahrungen gelernt, andere aber durch Beobachtung und Annäherung. Lernen am Modell wird gut gemerkt, da das Verhalten sowohl visuell als auch akustisch dargeboten wird. Lernen emotionaler Reaktionen, wie der Angstreaktion, ist zusätzlich begünstigt, da der Beobachtende Empathie für den anderen empfindet. Besonders stark wird von Personen gelernt, die einem sehr nahe stehen. (KLICPERA, Vorlesungsunterlagen, 2006)

1.2.3 Ansatz aus der Emotions- bzw. Motivationspsychologie

Die Emotions- bzw. Motivationspsychologie geht davon aus, dass Angst ein komplexes Phänomen ist. Angst kann als Kombination fundamentaler Emotionen gesehen werden. Wird Angst empfunden, so spielen meist auch andere Faktoren, wie beispielsweise Kummer, Zorn, Wut oder Furcht eine Rolle. (IZARD, 1994, S.116)

„Die differentielle Emotionspsychologie geht von der Hypothese aus, daß Angst, wie sie im typischen Fall gefasst wird, aus der dominanten Emotion Furcht und der Interaktionen von Furcht mit einer oder mehreren der anderen fundamentalen Emotionen besteht, insbesondere Kummer, Zorn, Scham, Schuldgefühl und Interesse.“ (IZARD, 1994, S.421)

Die differentielle Emotionspsychologie geht weiters davon aus, dass der allgemeine Begriff der Angst nicht präzise genug ist, um wissenschaftliche Forschungen anzuleiten. (ebd., S.421)

1.2.4 Psychoanalytischer Ansatz

Bekannt ist, dass sich FREUDS Auffassungen von der Entstehung der Angst im Laufe seiner Forschungen verändert haben.

Anfangs (1895) ging er davon aus, dass *„Angst eine physiologische Reaktion auf die chronische Unfähigkeit des Individuums sei, bei sexuellen Beziehungen zum Orgasmus zu gelangen“*. (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.18)

Die erste Angsttheorie FREUDS: Angst als Symptom einer Libidoüberflutung bei unterbrochener Motivbefriedigung. (STROTZKA, 1984, S.196)

Später gelangt er zu der Auffassung, *„dass Angst ein überhöhter physiologischer Triebzustand oder ein allgemeiner Erregungs- bzw. Spannungszustand ist und [...], dass das Individuum bestrebt ist, diesen Spannungszustand mit Hilfe von unterschiedlichen, unbewussten, psychologischen Aktionen auf ein angemessenes Maß zu reduzieren.“* (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.18; vgl. STROTZKA, 1984, S.196)

Das Zitat umfasst die zweite Angsttheorie FREUDS in groben Zügen.

Die Angst spielt in FREUDS Modell der Abwehrmechanismen eine wesentliche Rolle. *„Unter anderem erlernt der Mensch im Laufe seiner Entwicklung früh, Gefahren zu vermeiden. In der konkreten Situation muss er nicht erst bewusst planen und entscheiden, sondern er reagiert unbewusst (wie man volkstümlich sagt: „instinktiv“ oder „reflexartig“) so, dass er der Gefahr ausweicht, sich der gegebenen Situation anpasst. Gefahren und Ängste begleiten aber die Entwicklung des Kindes von früh an.“* (KONECNY, 1997, S.177)

Beispiele für solche Ängste sind Angst vor Objektverlust, Angst vor Liebesverlust, Kastrationsangst, Gewissensangst, und Angst vor realen Gefahren. (ebd. S.177f)

FREUD beschreibt Angst als fundamentale Emotion der Furcht. Grund für diese Angst ist in frühen Jahren der Objektverlust. Später dominieren Kastrationsangst, soziale Angst und Moralangst. (IZARD, 1994, S.419)

Aus der Psychoanalyse stammt die Unterscheidung zwischen „neurotischer“, „moralischer“ und „realer“ Angst. Die Realangst entsteht aus einer bekannten und gefürchteten Gefahr. Die neurotische Reaktion entwickelt sich aus der Angst vor einer unbekanntem, fremden Gefahr. (ASANGER & WENINGER, 1992, S.35; In: LAZARUS-MAINKA, 2000, S.18)

Weitere bekannte Begriffe aus der Psychoanalyse sind die „Kastrationsangst“ oder die Signalangst.⁴

Im Kontext der Angstentwicklung und -reaktionen bildet die Einteilung der Psyche des Menschen in die drei Ebenen (Es, Ich, Über-ich) einen nicht unbedeutenden Aspekt.

„Das Ich lernt im Laufe seiner Entwicklung eine bis dahin automatisch sich einstellende Reaktion für die Regulierung der Triebansprüche einzusetzen. Traumatische Angst wird in wesentlich milderer Form als Angstsignal vom Ich ausgelöst, sobald [...] eine Gefahr [...] droht.“ (SPRINGER-KREMSER, 1997, S.51)

⁴ **Kastrationskomplex/Kastrationsangst:** *„in der psychoanalytischen Theorie Bez. für die neurotische Befürchtung, den Penis zu verlieren bzw. kastriert zu werden (bei Knaben) oder bereits verloren zu haben bzw. kastriert worden zu sein (bei Mädchen).* (Schülerduden Psychologie, 1996, S. 197)

*„[...] angesichts einer Gefahr, die vom Ich als solche wahrgenommen wird, entwickelt das Ich eine Phantasievorstellung einer traumatischen Situation, die es schon einmal erlebt hat; diese Phantasie und der sie begleitende Affekt macht das Erlebnis **Signalangst** aus.“* (SPRINGER-KREMSER, 1997, S.50)

Dieses Angstsignal wird als Affekt bezeichnet und ist mit einem deutlichen Unlustcharakter gekennzeichnet. Aus diesem Grund wird das Ich „autorisiert“ gegen diese Triebe vorzugehen. Dabei bedient sich das Ich aller psychischen Möglichkeiten um diese Triebe unter Kontrolle zu halten. (SPRINGER-KREMSE, 1997, S.51)

Auf die Entstehung von Phobien wird nicht näher eingegangen, da diese kein Bestandteil der vorliegenden Arbeit sind.

1.2.5 Ansatz aus der behavioristischen Denktradition

„Angstvolles Verhalten wird erlernt, etwa dadurch, daß ein auf einen ursprünglich ‚neutralen‘ Reiz reagierendes Individuum Schmerz erleidet oder seitens der sozialen Umwelt bestraft wird.“ (SPIELBERGER, 1966. In: Enzyklopädie der Psychologie, 1992, S.35)

Schon anhand dieses Zitates wird deutlich, dass Begriffe wie Lernen, Konditionierung und Modelllernen mit in die Theorie einfließen. SPIELBERGERS Theorie zählt zu den neueren Entwicklungen in der Angstforschung und fließt noch heute in diverse Konzepte ein. (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.29)

Diese Theorie basiert auf der Unterscheidung von Angst als Zustand (state anxiety) und Angst als Eigenschaft (trait anxiety). (Enzyklopädie der Psychologie, 1983, S.515)

SPIELBERGER (1972) unterscheidet Angst und Ängstlichkeit im Gegensatz zu EYSENCK und CATTELL. Ähnlich wie CATTELL verwendet SPIELBERGER auch Begriffe wie trait (Eigenschaft), state (Zustandsangst) und Typ, jedoch definiert er sie eher inhaltlich als formal. Weiters spricht er von einem gelernten Motivsystem in dem er annimmt, dass ängstliche Personen eine intensivere Zustandsangst (state) haben. (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.30)

Hier besteht ein Zusammenhang zur klassischen Konditionierung von WATSON. Der Mensch lernt, dass dieser an sich „neutrale“ Reiz Schmerzen herbeiführt und entwickelt somit Angst und Vermeidungsverhalten. Diese Theorie kann jedoch nicht alle Entstehungsmuster für Ängste erklären und ist somit nicht allgemeingültig. Oft haben Personen Angst vor Spinnen ohne aber ein spezielles Erlebnis mit ihnen gehabt zu haben. Möglicherweise hatten Menschen eine derartige Erfahrung, die sie verdrängt haben und sich deswegen nicht daran erinnern können. Oder sie haben anhand von Erzählungen, Schilderungen, Medien und weiterem Ängste entwickelt.

LAZARUS-MAINKA (2000) liefert in Anlehnung an Untersuchungen von SOARES und ÖHMAN (1993) und ÖST & HUGDAHL (1981) folgende Erkenntnis. *„Zusammengefaßt machen es diese Studien wahrscheinlich, daß Menschen eine phylogenetisch bedingte Prädisposition zur Schlangenfurcht besitzen. [...] Eine einmalige Paarung von Schlangen mit einer Schmerz Wahrnehmung oder einer Angstreaktion eines Artgenossen reicht aus, um die Konditionierung wirksam werden zu lassen. Sie wird anschließend kaum noch vergessen.“* (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.102)

Das bedeutet, dass nur die Angstreaktion eines anderen Menschen reicht, um in uns möglicherweise Angst vor Spinnen oder Schlangen auszulösen.

Diese Thematik könnte auch im Kontext von Berufsängsten (KindergartenpädagogInnen/LehrerInnen) angedacht werden. Aufgrund von Erzählungen über verhaltensauffällige SchülerInnen und persönliche Erfahrungen von KollegInnen ist es daher für die Autorin denkbar, dass LehrerInnen Ängste vor „schwierigen Kindern“ entwickeln könnten.

1.3 Resümee

Wie schon zuvor angemerkt, ist es nach wie vor schwierig Angst als solche universell und in jeder Situation gültig zu definieren. Über die Struktur und das Erleben von Angst kann jedoch das semantische Differential mit Adjektivskalen Auskunft geben.

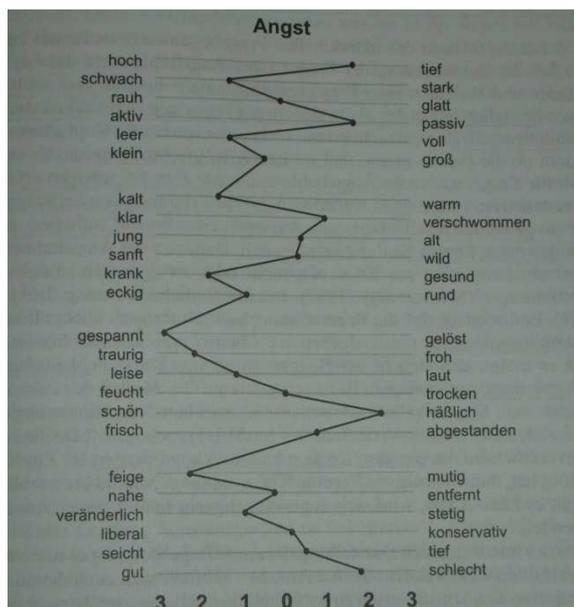


Abb. 2 Polaritätsprofil „Angst“: Durchschnittliche Beurteilungen des Begriffes auf den bipolar bezeichneten Skalen⁵

Die Gründe für Ängste können äußerst unterschiedlich sein. Fakt ist, dass jeder Mensch ein Gefühl der Angst erlebt und ihn/sie dieses Gefühl ein Leben lang begleiten kann. Unterschiedliche Ausprägungen dieser Ängste hinsichtlich Intensität, Gründe und Folgen können sich in Sorgen, Ängstlichkeit oder Belastungen äußern. Für die Autorin wurde klar, dass für sehr viele Verhaltensmuster, Reaktionen und Beweggründe Angst die Ursache sein kann. Meist ist es die Angst vor Unbekanntem, Neuem oder vor Veränderungen, die den Menschen zu schaffen machen. Angst davor Gewohntes aufgeben zu müssen, oder mit der neuen Situation nicht mehr zurechtkommen. Diese Aspekte spielen in der empirischen Untersuchung der Autorin eine wesentliche Rolle und werden daher in dieser Arbeit näher behandelt. (siehe Kapitel 6)

⁵ nach COHEN (1971) In: LAZARUS-MAINKA, 2000, S.41

Um Angst allgemeingültig messbar zu machen wird von REINECKER (1994) vorgeschlagen eine Analyse des menschlichen Verhaltens auf drei Ebenen durchzuführen. Eine Analyse auf der subjektiv-kognitiven Ebene, eine Analyse auf der Verhaltensebene und eine Analyse, die auf der physiologischen oder psychobiologischen Ebene stattfindet. (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.69)

Diese Forderung zeigt klar, dass ein Definitionsversuch von Angst aus einer Sicht unzulänglich ist. Angst kann daher aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren entstehen und auch in differenzierter Weise sichtbar werden.

Welcher Ansatz ist für Ängste in der Schuleingangsphase relevant?

Im Kontext der KindergartenpädagogInnen- bzw. LehrerInnenängste kann jedoch kein evolutionsbiologischer Ausgangspunkt von Bedeutung sein. Da es sich im Rahmen dieser speziellen Thematik um berufsbezogene Ängste handelt, müssen Ängste aufgrund sozial-situierter Aspekte entstehen. Modell-Lernen ist für die Autorin nicht haltbar, da die meisten PädagogInnen alleine ihre Gruppe/Klasse führen und so Angst aufgrund der (Verhaltens)beobachtung von KollegInnen lernen können.

Deshalb kann Angst nur in der Kommunikation mit anderen Individuen entstehen. Diese können einerseits Kinder, wie im konkreten Fall dieser Arbeit, Kindergartenkinder/SchülerInnen und andererseits Erwachsene, wie Eltern oder Vorgesetzte sein. Durch eine Aktion bzw. Reaktion, sowie Erfahrungen von früher können Ängste entstehen.

Somit ist für die Verfasserin im Kontext dieser Arbeit die Angst ein soziales Phänomen, das aber auch evolutionsbiologische Wurzeln haben kann. Sichtbar wird Angst durch physiologische Veränderungen wie Schwitzen, erhöhte Herzfrequenz oder Hautverfärbungen.

2 Beruf KindergartenpädagogIn im Kontext der Schuleingangsphase

2.1 Berufsbild der KindergartenpädagogInnen

„Das Ansehen des ErzieherInnenberufes unterscheidet sich immer noch von der gesellschaftlichen Akzeptanz von LehrerInnen.“ (FRANKEN, 2004, S.24)

Diese Aussage unterstreichen die befragten Kindergartenpädagoginnen in den Interviews, die die Autorin durchgeführt hat. Auch aus eigener Erfahrung in der Kooperation mit den Eltern der Kindergartenkinder, spürt die Verfasserin das schlechtere Image der KindergartenpädagogInnen im Vergleich zu den GrundschullehrerInnen. Diese Erfahrungen beschränken sich jedoch auf ländlich situierte Einrichtungen.

„Je jünger die zu betreuenden Menschen, desto geringer die Entlohnung.“ (RANDJBAR, 2004, S.13)

Werden die Einstiegsgehälter von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen verglichen, so trifft die These von RANDJBAR (2004) zu. Laut Standard beträgt das Einkommen für vollbeschäftigte Lehrkräfte etwa 1714 Euro brutto, während KindergartenpädagogInnen am Beginn ihrer Arbeitszeit etwa 1000 Euro brutto verdienen.⁶ Je nach ArbeitgeberIn könnten die Zahlen etwas variieren.

„Das Ansehen dieses Berufsbildes steht in keinem Verhältnis zu der Bedeutung der Arbeit in den KiTas für den weiteren Lebensweg der Kinder.“ (SELL, 2005, S.14)

Doch nicht nur im Vergleich zu den Lehrkräften schneiden KindergartenpädagogInnen schlecht ab, sondern auch ganz allgemein. Im Rahmen der Interviews stellte sich heraus, dass das gesellschaftliche Ansehen von KindergartenpädagogInnen noch immer als sehr schlecht erlebt wird.

⁶ Auskunft Gemeindeamt St. Johann am Wimberg im Juni 2007

Zu den Schlüsselqualifikationen von KindergartenpädagogInnen werden immer mehr Kenntnisse aus der frühen Kindheit gezählt. Die Bedeutung der Elementarpädagogik und somit der Arbeit von KindergartenpädagogInnen und ErzieherInnen müssen daher auch ein neues Image bekommen. (ebd., 2005, S.14)

„Die Rolle der Kindergartenpädagogin ist vielseitig. Sie sollte beispielsweise neue Bildungsinhalte (wie Englisch und Computer im Kindergarten oder neue Formen des sozialen Miteinanders wie Kinderparlament oder Kinderkonferenzen) prüfen, alte Bildungsinhalte wie Kniereiterlieder, Nonsensverse, Fingerspiele den Eltern gegenüber begründen (mit Sprache spielen macht Spaß und ist außerdem eine gute Vorbereitung auf die Schule). Sie überlegt sich, wie sie auf das Interesse einiger Kinder an Zahlen und Buchstaben spielerisch eingehen könnte. [...] Sie muss täglich neu spontane Bildungssituationen (in der Gruppe und bei einzelnen Kindern) erkennen, darauf reagieren und reflektieren wie sie durch ihre Verhalten die Kindern entwicklungsfördernd unterstützen kann.“ (BURTSCHER, 2003, S.116)

Wie zuvor BURTSCHER (2003) beschreibt sind diese Anforderungen nur ein Bruchteil des Aufgabengebietes von KleinkindpädagogInnen. Vor allem im Bereich der Schulvorbereitung nehmen die ElementarpädagogInnen eine äußerst tragende Rolle ein und übernehmen viel Verantwortung. Sie sorgen dafür, dass die Kinder nach ihrem Ermessen auf die Schule in den einzelnen Förderungsbereichen optimal vorbereitet werden.

„Obwohl der ErzieherInnenberuf zu einem der ältesten Frauenberufe in Deutschland gehört, ist das berufliche Handeln bzw. das, was die berufliche Handlungskompetenz ausmachen soll, bisher noch nicht wissenschaftlich erforscht.“ (EBERT, 2007, S.8)

Als Gründe werden dafür angegeben, dass dieser Beruf stets von Frauen ausgeübt worden ist und deshalb der Gefahr lief nicht als eigentlicher Beruf zu gelten. Deshalb gibt es kaum fachliches Wissen über den Beruf der ErzieherInnen und seine Anforderungen. (ebd., 2007, S.8)

Ein weiterer Grund dafür könnte sein, dass die Entwicklungsspanne von 3-6 Jahren in der Pädagogik kaum wissenschaftlich betrachtet wird. In der Entwicklungspsychologie wird die kindliche Entwicklung jedoch etwas mehr und genauer betrachtet.

Laut einer britischen Studie ist vor allem der Kontakt zu Menschen jener der Stress verursacht. Aus diesem Grund gehören Sozialberufe zu den stressigsten. LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen werden dabei auch genannt. (SCHÜTZE, 2007, OÖ Nachrichten vom 19.03.2007)

„Die gesellschaftliche Wertschätzung von Kindern und Erziehenden ist heute viel zu niedrig, und mit Recht setzen wir uns für eine Anhebung der gesellschaftlichen Achtung von privater und professioneller Erziehungsarbeit ein.“ (REIMITZ, 1999, S.5f)

Aus den geführten Interviews wurde auch ersichtlich, dass die ElementarpädagogInnen stets bemüht sind, sowohl Eltern als auch Erhalter und GemeindegliederInnen über die Tragweite und Verantwortung ihres Berufes zu informieren und damit eine gesellschaftliche Akzeptanz und Wertschätzung zu bewirken.

Folgende Aussagen, hat die Autorin im Laufe ihrer Arbeit im Kindergarten von Eltern und Personen aus dem sozialen Umfeld gesammelt. Es sind bei weitem nicht alle, sie sind immer wieder zu hören und prägen sich in den Köpfen der Menschen mehr und mehr ein. Zitate in Fachzeitschriften über die steigenden Anforderungen an KindergartenpädagogInnen sind des Öfteren zu finden.

„Ein Kind braucht nur ein Jahr in den Kindergarten gehen, weil spielen kann es ja eh zuhause auch.“

„Na warte, bis du in die Schule kommst, dann kannst du nicht mehr nur den ganzen Tag spielen.“

„Dein Kind ist doch erst zwei Jahre. Warum gibst du es schon in den Kindergarten? Hast du da kein schlechtes Gewissen?“

Diese Bemerkungen geben umfangreiche Auskunft über die Bedeutung des Kindergartens und der Kleinkindpädagogik in unserer Gesellschaft. Die Meinung der Gesellschaft ist scheinbar noch immer, dass ein Kind so lange wie möglich bei der Mutter bleiben sollte, denn auch der Vater bildet oft nur eine so genannte „Notlösung“. ⁷

⁷ siehe dazu auch: MATTUSEK, 2006: „Die vaterlose Gesellschaft“

Der Kindergarten ist nach Ansicht der Gesellschaft nur in Notfällen (wenn es nicht anders geht) für das Kind in Ordnung, denn ein wenig spielen, das kann es auch zuhause ganz gut alleine. Teilweise wollen Mütter die Erziehung und Pflege der Kinder selbst ausführen und gestatten die Betreuung der Kinder nicht einmal ihren Männern.

Häufig ist Eltern nicht klar, welche Fähigkeiten, Erfahrungen, Kompetenzen, etc. das Kind in dieser Institution erlernen kann. Die Autorin möchte sich aber in diesem Zusammenhang nicht in einen Rechtfertigungsdiskurs begeben, sondern aufzeigen, dass das gesellschaftliche Ansehen eher LehrerInnen bzw. der Schule als der KindergartenpädagogInnen bzw. dem Kindergarten gilt.

Nach EBERT (2007) ist es von Bedeutung personale und fachliche Kompetenzen, sowie ein Berufsrollenverständnis mitzubringen. Fachliche Kompetenzen liegen im Bild vom Kind (Personalität und Subjektstellung), Kompetenz- und Bedürfnisentwicklung zu ermöglichen „[...] und dazu entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten“, didaktisch-methodische Fähigkeiten um ganzheitliches Lernen zu gewährleisten, Kontakt zu Kindern und Erwachsenen zu organisieren, in Konfliktsituationen Unterstützung leisten, Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten und betriebswirtschaftliche Zusammenhänge erkennen und deren Anforderungen zu entsprechen. (EBERT, 2007, S.10f)

Dass es einigen PädagogInnen an persönlicher und/oder fachlicher Kompetenz mangeln mag, darf hier nicht bestritten werden. Grundsätzlich sind viele PädagogInnen aber bemüht bestmögliche Arbeit zu leisten. Vor allem konzeptuelle Entwicklungen haben in den letzten Jahren den Beruf der KindergartenpädagogInnen anspruchsvoller gestaltet. Schriftliche Vorbereitungen, Leitbilderstellung und Konzeptentwicklung zählen zu den neueren Aufgaben von PädagogInnen. Insofern haben sich die Aufgabengebiete vervielfältigt und verstreut. Einerseits ist dies die Arbeit in Lebens- und Erziehungsberatung, andererseits können es Mediations- oder Kooperationsmaßnahmen sein. Das Klientel sind nicht mehr nur die Kinder, sondern andere Institutionen oder Personen.

„Wenn ein Bildungsplan für den Elementarbereich ähnlich verbindlich ist wie ein Lehrplan für die Schulen [...] ist zu erwarten, dass es auch zu einer gesellschaftlichen Aufwertung der Bildungsprozesse in frühpädagogischen Einrichtungen kommen wird.“ (KNEIDINGER, 2007, S.11)

Diese Zitate stammen aus den letzten zehn Jahren und haben sich nicht wesentlich geändert. Aus den Interviews, die die Autorin zu diesem Thema durchgeführt hat, haben sich ähnliche Tendenzen abgezeichnet. Die betroffenen KindergartenpädagogInnen möchten sich diesem schlechten Image entziehen und versuchen daher durch spezifische Fort- und Weiterbildung ihrem Beruf mehr Professionalität zu verleihen.⁸

Die Verfasserin ist jedoch der Ansicht, dass eine zunehmende Spezialisierung und Professionalisierung einem positiveren Image nicht unmittelbar verhelfen könne. Da sie selbst als Kindergartenpädagogin von Personen in ihrem sozialen Umfeld (vor allem von älteren Menschen) noch immer nicht, trotz eines beinahe abgeschlossenen Bildungswissenschaft-Studiums, Leitungsfunktion im Kindergarten und zahlreicher Fort- und Weiterbildungen, ernst genommen wird.

Im Rahmen der Interviews hat die Verfasserin versucht zu erfragen, warum der KindergärtnerInnen-Beruf und auch der LehrerInnen-Beruf ein so schlechtes Image haben. Die Ferien-Regelung und eine Vollbeschäftigung mit etwa 25 Stunden in der Klasse werden als Gründe angegeben. (Interview L2, S.5)

Es wird dabei stets übersehen, welchen Belastungen PädagogInnen täglich ausgesetzt sind. Damit sind nicht nur Disziplinprobleme der Kinder/Schüler gemeint, sondern eine kontinuierliche Lärmbelastung, die Tatsache ständig unterbrochen zu werden und oft mehrere Dinge gleichzeitig zu machen, gemeint.

Dazu ein Beispiel aus einer Fortbildung, die die Autorin gemeinsam mit 18 anderen Kindergartenpädagoginnen zum Thema „Bild vom Kind“ besucht hat. Der Großteil der KleinkindpädagogInnen wünschen sich für ihre Arbeit im Kindergarten endlich die Möglichkeit angefangene Tätigkeiten in Ruhe, ohne Hast, Eile und Stress fertig machen zu können. Dies ist nach Angaben dieser ElementarpädagogInnen im Kindergartenalltag beinahe unmöglich, weil stets die Kinder etwas brauchen, das Telefon klingelt oder Eltern Hilfe, Beratung oder Informationen benötigen.

⁸ Siehe auch MOSER, 2003, S.131

2.2 Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen

Anforderungen werden von den unterschiedlichsten Seiten an die KindergartenpädagogInnen heran getragen. Dies können u. A. Erhalter, Gesetzgebung, Elementarpädagogik, Grundschule, Eltern und KollegInnen sein.

„Besonders Eltern von Schulanfängern erhöhen oft den Druck auf den Kindergarten und erwarten einseitige Schulvorbereitung.“ (FEINER, 2004, S.5)

Da im empirischen Teil der Großteil der befragten KindergartenpädagogInnen aus Oberösterreich und Wien stammt, ist es erforderlich die möglichen Ängste im Spannungsfeld der Oberösterreichischen Gesetzgebung und jener aus Wien zu sehen. Aus diesem Grund werden im folgenden Teil die gesetzlichen Anforderungen vom Land Oberösterreich an die KindergartenpädagogInnen (Kap.2.2.1) und jene der Stadt Wien (Kap.2.2.2) umrissen.

Die in den Interviews befragten KindergartenpädagogInnen (Kipäd1,2,3) geben an, an Fachzeitschriften interessiert zu sein. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung aktuelle Berichte mit einzubeziehen um zu sehen, in wie weit Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen gestellt werden. Dies wird genauer in Kap.2.2.3 erläutert.

Ebenso wird eine Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Eltern, Dienstgeber und anderer Personen in Bezug zu Ängsten geschehen. (Kap. 2.2.4 und 2.2.5)

2.2.1 Gesetzliche Bestimmungen aus dem Oö. Kindergärten- und Horte-Dienstgesetz (Oö.KHDG) bzw. Oö. Kindergarten- und Hortgesetz (Oö.KHG)

Im Folgenden wird auf das oberösterreichische Kindergärten- Horte- Dienstgesetz und das Kindergarten- und Hortgesetz aus dem Jahr 1999 näher eingegangen. Ab September 2007 ist eine überarbeitete Version dieses Gesetzes gültig. Diese wird aber in der Arbeit nicht näher betrachtet, da es für die Untersuchung nicht relevant ist.

In §1 dieses Gesetzes werden grundsätzlich die Ausbildungs- bzw. Anstellungsvoraussetzungen festgelegt.

KindergartenpädagogInnen müssen über eine „*erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen bzw. für Kindergärten oder der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten*“ verfügen. (Oö.KHDG 1999, S.47)

Diese Voraussetzung kann in Österreich durch eine fünfjährige Ausbildung oder ein postgraduelles College erreicht werden. Im Unterschied zur LehrerInnen-Ausbildung ist es möglich sie als Oberstufenausbildung mit abschließender Reifeprüfung zu absolvieren.

§6 Absatz 4 sieht vor, dass „*Kindergärtnerinnen, die eine Gruppe führen, zur Verbesserung der Elternberatung bzw. Elternarbeit (Abs.1Z.3) mindestens einen Elternabend (§3 Abs.3 des Oö. Kindergarten- und Hortgesetzes) pro Arbeitsjahr durchzuführen haben.*“ (Oö.KHG 1999, S.50)

Themen bzw. Schwerpunkte werden für diesen Elternabend von Seiten des Gesetzes nicht angeführt. Die Wahl der pädagogischen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden liegen im Ermessen der einzelnen KindergartenpädagogInnen.

KindergartenpädagogInnen sind laut §9 des Oö.KHDG Abs.II zu Fortbildungsveranstaltungen verpflichtet.

Auch in diesem Zusammenhang gibt es keine bestimmten Fortbildungen, die für alle PädagogInnen Pflicht sind. Für Oberösterreichische KindergartenpädagogInnen steht ein sehr breitgefächertes Fortbildungskatalog zur Verfügung, in dem viele interessante und aktuelle Themen aus Theorie und Praxis zu finden sind.

Durch die Oö. KHG-Novelle 2005, (S.171) werden den KindergartenpädagogInnen zusätzliche Aufgaben zugemutet. Die Einführung von alterserweiterten Gruppen (Betreuung von Kindern unter 3 Jahren) und alterserweiterten Gruppen mit Kindern im volksschulpflichtigen Alter bindet die pädagogische Erziehungsarbeit von Krabbelstube/Kinderkrippe und Hort mit in die alltägliche Kindergartenarbeit ein.

Dadurch entstehen zusätzliche Belastungen in der Planungsarbeit, eine steigende Kinderzahl die zu fördern bzw. bilden gilt, sowie eine weit gestreute Altersgruppe (2 – 6 Jahre). Weiters müssen die KindergartenpädagogInnen in die Lehrinhalte der Volksschule und in jene der Frühförderung eingearbeitet sein.

Nun zu den pädagogischen Aufgaben von KindergartenpädagogInnen in Oberösterreich im Hinblick auf Schulvorbereitung.

Im KHG 1999 sind keine speziellen Hinweise und Vorgaben zur Gestaltung der Schulvorbereitung verankert. Hingegen gibt es ein eigenes Kapitel über die Zusammenarbeit des Kindergartens (Hortes) mit der Schule. In diesem Zusammenhang sind in §3 Abs.1 des OöKHG folgende Aufgaben des Kindergartens festgelegt:

„Die Förderung der Schulfähigkeit unter Ausschluß jedes schulartigen Unterrichts ist eine gesetzlich definierte Aufgabe des Kindergartens. Bei der Erfüllung der Aufgaben des Kindergartens ist in geeigneter Weise unter anderem mit der Schule, die die Kinder voraussichtlich besuchen werden, zusammenzuarbeiten.“ (Oö. KHG, 1999, S.97)

Konkrete Hinweise oder Vorschläge bezüglich Methoden und Inhalten werden nicht gegeben.

Die oberösterreichische Gesetzgebung lässt viel Interpretationsraum offen. Wichtig ist die Schulfähigkeit zu fördern und dabei mit der Volksschule zusammen zu arbeiten. Unter den einzelnen Begriffen wie Schulfähigkeit, in geeigneter Weise und Zusammenarbeit, ist sehr viel zu verstehen. Durch diese offene Textformulierung kann für KindergartenpädagogInnen nicht ersichtlich sein, wie sich diese Zusammenarbeit und Förderung gestalten soll.

Von Kleinkindpädagogischer Seite kommen jedoch konkrete Forderungen wie die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule aussehen soll. (Näheres dazu in Kapitel 2.2.3)

2.2.2 Gesetzliche Bestimmungen aus dem Wiener *Kindertagesheimgesetz (WKTHG)*

Zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik wurde das Wiener Kindertagesheimgesetz vom 07. März 2003 herangezogen.

Im Vergleich zur oberösterreichischen Gesetzgebung ist das WKTHG allgemeiner und juristischer gehalten. Die Aufgaben der Kindertagesheime (worunter auch

Krabbelstuben, Horte und Sonderhorte fallen) sind nur kurz und allgemein behandelt. Über die speziellen Anforderungen bzw. Aufgaben der KindergartenpädagogInnen ist darin nichts nachzulesen.

Die Aufgaben der Kindertagesheime in Wien werden mit Schlagwörtern wie beispielsweise *„partnerschaftlich demokratischer Führungsstil [...] Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft [...] Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen [...] und Lernen auf ganzheitlicher und spielerischer Basis“* beschrieben. (WKTHG, 2003, S.1)

Auch auf die speziellen Aufgaben bezüglich der Schulvorbereitung wird im WKTHG in keinsten Weise eingegangen. Den Kindergarten- und HortpädagogInnen, sowie den ErzieherInnen in den Krabbelstuben wird die Gestaltung, Durchführung und Schwerpunktsetzung ihrer pädagogischen Arbeit selbst überlassen.

Wenn nun von der Gesetzgebung keine Orientierung in der Planung der Bildungsarbeit gegeben ist, nach welchen Gesichtspunkten wird im Kindergarten dann gebildet? Wie kann ein Kindergarten als Bildungseinrichtung in der Gesellschaft angesehen werden, wenn er keinen festgelegten klaren und verpflichtenden Bildungsauftrag hat?

Aus persönlichen Erfahrungen der Verfasserin geschieht im ländlichen Raum oft ein Austausch zwischen Schule und Kindergarten, wonach die KindergartenpädagogInnen ihre Bildungsschwerpunkte setzen können. In Wien ist aber diese Orientierung aufgrund der minimalen Kommunikation zwischen Kindergarten und Grundschule nicht gegeben.

Die anderen 17 Paragraphen gehen im Wesentlichen auf begriffliche und gesetzliche Bestimmungen, sowie auf die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ein.

2.2.3 Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen aus der Sicht der Elementarpädagogik

KindergartenpädagogInnen sind stets aufgefordert sich weiterzubilden, Fachzeitschriften zu lesen, sich Vorträge anzuhören und Seminare bzw. Fortbildungen zu besuchen. Dies könnte, wie schon zuvor erwähnt, aus dem Professionalisierungsbedürfnis der KindergartenpädagogInnen resultieren. Fehlende Bestimmungen zur Gestaltung der Schulvorbereitung von gesetzlicher Seite werden aus dem wissenschaftlichen Bereich und von Experten umfangreich kompensiert.

Gerade in den letzten Jahren haben Fachzeitschriften im pädagogischen Bereich, speziell in der Kleinkindpädagogik/Elementarpädagogik nach Ansicht der Verfasserin zugenommen.

In Fachartikeln wird den KindergartenpädagogInnen gezeigt, worauf sie sich bei der pädagogischen Arbeit rund um die „Schulfähigkeit, Schulreife oder Schuleignung“ konzentrieren sollen. Methoden, Inhalte, Reformansätze, internationale Vergleiche, neueste Erkenntnisse aus der Forschung und Praxistipps werden angeboten.

Zunehmend übt die Kleinkindpädagogik auf diese Art und Weise Druck auf KindergartenpädagogInnen aus, indem in Fachzeitschriften häufig Bildungssysteme aus anderen Teilen der Erde vorgestellt und gelobt werden. Man könnte den Eindruck bekommen, dass das österreichische Bildungssystem qualitativ minderwertig ist. (SEIBEL, 2006, S.12)



Abb. 3 Kindergärten in Europa

MEISER (2002) unterstreicht in ihrem Artikel „Kinder in Übergängen stärken“ wie wichtig es ist, dass die KindergartenpädagogInnen die Zeichen und Signale der Kinder erkennen und deuten kann. (MEISER, 2002, online Beitrag)

Sie soll auch Eltern in solch schwierigen Phasen (Einschulung, Kindergarteneintritt) unterstützen und beraten. Eine Unterstützung dieser Art erfordert spezielle fachliche Qualifikation in entwicklungspsychologischen Details. Unter anderem ist es wichtig, die Einzelbeobachtungen auf die Schulanfänger zu konzentrieren. Wo bleiben die anderen Kinder und die restliche Arbeit im Kindergarten? Wie kann das funktionieren, wenn z. B.: fünf 3-jährige und ein unter 3-jähriges in der Gruppe sind?

Auch KAMMERMEYER (2004) schreibt im Artikel „Fit für die Schule – oder nicht?“ welche große Bedeutung der Sichtweise der Förderung der Schulfähigkeit zukommt. Schulvorbereitung darf nicht als ein Training im letzten Kindergartenjahr und auf Notfallmaßnahmen beschränkt werden. (KAMMERMEYER, 2004, online Beitrag)

Nein, die KindergartenpädagogInnen müssen sich vom ersten Tag beispielsweise ein „Literacy- Konzept“⁹ zur Förderung der phonologischen Bewusstheit zurecht legen. Auch sollte von Beginn an das mengen- und zahlenbezogene Vorwissen der Kinder gefördert werden. Dies erfordert ein hohes Kreativitätspotential und auch Zeit der KindergartenpädagogInnen. Er/sie muss sich Möglichkeiten überlegen, die die Motivation und Neugierdeverhalten der Kinder in den speziellen Bereichen aufrecht erhalten.

„Von Anfang an sollten ErzieherInnen eine ‚mathematische Brille‘ aufsetzen und die Chancen nutzen, die die Lebenswelt zur Auseinandersetzung mit Mengen und Zahlen bietet. [...] Eine wichtige Aufgabe der ErzieherIn ist es jedoch, das Interesse der Kinder an Buchstaben und Lauten, an Mengen und Zahlen zu wecken, zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, damit sie wertvolle Vorläuferfähigkeiten in ihrem Alltag anwenden können. [...] Im Kindergarten ist also übergeordnetes Ziel, das Interesse an Buchstaben und Lauten, an Mengen und Zahlen zu fördern.“
(KAMMERMEYER, 2004, online Beitrag)

Nicht nur mathematische oder sprachliche Fähigkeiten sollten ausgebildet und gefördert werden, sondern auch die Gesamtpersönlichkeit jedes einzelnen Kindes muss unterstützt und entwickelt werden. Kein Bereich darf vernachlässigt werden. Das stellt bedeutende Anforderungen an die KindergartenpädagogInnen. Er/sie ist aufgefordert Instrumente zu finden, die eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes dokumentieren und somit sichern. Er/sie muss sich vor Inspektoren rechtfertigen, vor der Schule und den Eltern, wenn das Kind Probleme oder Defizite zu haben scheint.

KAMMERMEYER (2004) betont auch, dass Schulfähigkeit nicht nur vom Kind und seiner Familie abhängt, sondern ebenso von der aufnehmenden Schule.

Nur wenige AutorInnen legen die Verantwortung in die Hände der Schule.

„Schule soll kindgerecht werden anstatt das schulfertige Kind zu erwarten!“ (KLEIN, 1999, online Beitrag)

⁹ Unter Literacy-Konzept versteht man einen Plan, der die sprachliche Förderung unterstützen soll. Bilderbücher, Fingerspiele, Reime, Nonsensverse und dergleichen können Inhalte eines solchen Konzepts sein.

„Jahrgangsgemischte Lerngruppen können für die Entwicklung der Kinder große Vorteile haben: größere Rollenvielfalt, höheres Anregungspotential für soziales Lernen ...“ (KLEIN, G, 1999, online Beitrag)

Großteils sind in Kindergärten heterogene Altersgruppen zu finden und somit die Altersstreuung in den letzten Jahren auch vergrößert, die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen aber nicht.

Altersheterogene Klassen sind in der Regelschule nur vereinzelt zu finden, denn meist unterrichten die LehrerInnen einen Jahrgang. (Interviews L1, L2)

EBERT (2007) schreibt in ihrem Artikel „Ein bisschen hexen wär’ nicht schlecht“, dass die Erwartungen und Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz von ErzieherInnen komplexer denn je sind. *„Obwohl mitunter ein überzogener Erwartungsdruck auf ihnen lastet, sind sie meist allzu sehr bemüht, es jedem recht zu machen. Auch auf die Gefahr hin, sich den Vorwurf mangelnder Kompetenz einzuhandeln.“* (EBERT, 2007, S.6)

EBERT (2007) weist daraufhin, dass diese komplexe Thematik ein Hochschulstudium voraussetzt und ErzieherInnen dadurch als unzureichend ausgebildet gelten. Erfahrungen und Berufspraxis machen KindergartenpädagogInnen erst flexibel und kompetent und nicht eine universitäre Ausbildung. (ebd., S.8)

Mitte der 90er-Jahre setzte die Leitbild- und Konzeptentwicklung ein. Kurz darauf begann die Arbeit an Qualitätssicherung bzw. -management. (ebd., S.14)

Der Begriff Qualität nimmt besonders in den letzten Jahren immer häufiger Einzug in die Kindergärten Europas. Evaluierungsinstrumente und Qualitätsprüfverfahren sind keine Seltenheit mehr für KindergartenpädagogInnen. Als Beispiel für ein solches Instrument gilt das „Kieler Instrumentarium für Elementarpädagogik und Leistungsqualität“, das vor allem in Deutschland vielfach verwendet wird. (ebd., S.14)

„Untersuchungen in 220 deutschen KiTas zeigten, dass sich kaum ein Arbeitsbereich bei sorgsamer Betrachtung als von Qualitätsdefiziten verschont erwies. Dadurch wurde deutlich, dass eine qualitätsgeprägte Neu- bzw. Umorientierung dringend erforderlich war.“ (KRENTZ, 2007, S.36)

Durch das Verfassen von Konzeptionen, Planungen und Leitbildern wie KRENZ (2007) es vorschlägt, begeben sich die einzelnen KindergartenpädagogInnen wiederum in eine Rechtfertigungsdiskussion um ihr Berufsbild.

„Der Beruf der Erzieherin befindet sich in einem gewaltigen Umbruch, der vor vier bis fünf Jahren begonnen und in dessen Verlauf sich seither Grundlegendes verändert hat.“ (MERZ, 2005, S.6)

Auch „die Arbeitsbedingungen der ErzieherInnen sind entsprechend differenzierter, komplexer und flexibler geworden.“ (ebd., S.10)

Besonders betroffen davon sind KindergartenleiterInnen, sie werden immer mehr zu Personen mit Schlüsselpositionen. Sie benötigen für ihren Beruf Managementqualifikationen, Führungsqualität, kreatives Potenzial, Professionalität, Fachkompetenz und personale Empathie. (ebd., S.11)

Außerdem sind oft mediatorische Fähigkeiten unerlässlich, vor allem oft für die Kommunikation zwischen KollegInnen und Erhalter.

Da „[...] die bildungspolitischen Anforderungen an KiTas und Kindergärten immer höher, die Aufgaben immer komplexer werden, sollten sowohl die Qualifizierung als auch der Anteil der Freistellungen [...] diskutiert werden.“ (ebd., S.12)

Bei größeren Institutionen in Österreich ist dies bereits verwirklicht worden. LeiterInnen übernehmen zeitweise eine Gruppe, wenn die zuständigen KindergartenpädagogInnen erkrankt sind. Ansonsten übernehmen LeiterInnen in größeren Einrichtungen ausschließlich administrative Tätigkeiten.

„Die ErzieherInnen haben sich innerhalb ihrer Einrichtungen den ständig wachsenden Zusatzaufgaben gestellt, Konzepte und Profile entwickelt, sowie vielerorts Qualitätsmaßnahmen durchgeführt.“ (MERZ, 2005, S.16)

Die zahlreichen Beispiele bestätigen, dass die Anforderungen von Seiten der Elementarpädagogik nicht nur in Bezug zur Einschulung steigen, sondern sich ganz allgemein das Berufsbild im Wandel befindet und zukünftig sich noch vieles für KindergartenpädagogInnen verändern wird.

2.2.4 Anforderungen von sonstigen Positionen (Eltern, Grundschule, Erhalter, KollegInnen,...)

„Nur wenige Einrichtungen in der Kleinstadt bzw. im ländlichen Raum fühlen sich durch Fachberatung bzw. durch entsprechende Maßnahmen des Trägers angemessen in ihrer Arbeit unterstützt.“ (MERZ, 2005, S.16)

Aufgrund der OECD-Studie „Starting Strong“ (2006) wird empfohlen ein Bildungskonzept bzw. einen Bildungsplan geltend für alle Kindertageseinrichtungen zu entwerfen. Damit soll vor allem ein gleiches Qualitätsniveau geschaffen werden. (KNEIDINGER, 2007, S.10)

Dies würde dann auch die fehlenden Bereiche des Kindergartengesetzes für Österreich abdecken. KindergartenpädagogInnen bekämen einen klaren Bildungsauftrag und gerieten somit weniger unter Druck, es sei denn, dieses Konzept würde die Grenzen des Kindergartens übertreten.

„Die durch die Ergebnisse der PISA-Studie vermehrt in den Blick geratene große Bedeutung der frühkindlichen Bildung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die pädagogische Arbeit, Diskussionen um die Erhöhung des Ausbildungsniveaus von ErzieherInnen, die Bildungspläne bzw. –vereinbarungen, sowie der immer größer werdende Konkurrenzdruck durch die demographische Entwicklung haben die Rahmenbedingungen des ErzieherInnen-Berufs verschärft. Zudem hat sich die Zahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf (z.B.: Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Wahrnehmungsstörungen) vervielfacht. Diesem erhöhten Betreuungsbedarf kann nur unter äußerstem Arbeitseinsatz Genüge getan werden. (BEHRWIND, 2005, S.22f)

Neue Studien und Gesetze bringen diese Verpflichtungen mit sich, im internationalen Vergleich mithalten zu können und bedeuten eine zusätzliche Belastung für KindergartenpädagogInnen. Medien zeigen häufig Vorreitermodelle aus anderen Ländern und weisen auf die Defizite des Österreichischen Systems hin.

SELL (2005) schreibt in seinem Fachartikel „Wohin geht es mit dem Beruf der Erzieherin?“, dass die Ausbildung zur Erzieherin in Deutschland den aktuellen Anforderungen nicht mehr entspricht. Es werden Anforderungen von den

unterschiedlichsten Seiten an ErzieherInnen herangetragen, die nicht mehr zufriedenstellend erledigt werden können. (SELL, 2005, S.14)

Die Ausbildung zur KindergartenpädagogIn in Österreich weist ebenso Lücken auf. Sie soll jedoch lediglich eine Basisfunktion erfüllen, durch Angebote im Rahmen der Weiterbildung, werden die KindergartenpädagogInnen angeleitet, fehlende Komponenten abzudecken. Das Fortbildungsprogramm für oberösterreichische KindergartenpädagogInnen ist sehr umfangreich.¹⁰

Doch nicht nur von „wissenschaftlicher“ Seite werden Forderungen an die einzelnen KindergartenpädagogInnen herangetragen, sondern auch von Eltern. Da oftmals Mutter oder Vater allein erziehend, oder beide Elternteile berufstätig sind, wird zunehmend Erziehung institutionalisiert. Ganz bewusst wird hier von Erziehung gesprochen. Eltern sind teilweise überfordert und verunsichert, erwarten sich von den PädagogInnen Erziehungsrezepte und benötigen vermehrt die Unterstützung von KindergartenpädagogInnen.

Weiters wird erwartet, dass die Kinder optimal auf die Schule vorbereitet werden und viel im Kindergarten lernen. Immer mehr Eltern wünschen sich auch ein Mitspracherecht im Kindergartenalltag, was das pädagogische Handlungsfeld einschränken kann. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die früher im Rahmen der Familie durch Nachahmung und Geschwister erlernt wurden, müssen heute durch professionalisierte PädagogInnen vermittelt werden – das erwarten sich Eltern häufig.

In manchen Fällen kann auch KindergartenpädagogInnen eine Partnerschafts- bzw. ErziehungsberaterInnenfunktion einnehmen. Es wird von vielen Eltern für Problem A eine passende Handlungsanweisung erwartet. (FRANTA, 1995, S.68)

Neue Regelungen wie Alterserweiterung (Betreuung von 2-6-jährigen in OÖ oder 1 ½ -6-jährige in Wien bei KIWI) bringt Veränderungen mit sich. Dadurch entstehen sowohl finanzielle Belastungen für Erhalter bzw. Rechtsträger, als auch emotionale für die gruppenführenden KindergartenpädagogInnen. Die Altersspanne wächst und die Bedürfnisse der Kinder gehen immer weiter auseinander. Angebote müssen differenzierter, umfangreicher und individueller angepasst werden. Erwartungen von

¹⁰ Link dazu im Literaturverzeichnis – Fortbildungsprogramm für Oö. Kindergärten und Horte

Seiten der Eltern steigen und Fähigkeiten, die bis jetzt zuhause erlernt werden, sollen nun von den KindergartenpädagogInnen bzw. FrüherzieherInnen vermittelt wurden. Dadurch häufen sich die Anforderungen nicht nur im Kontext der Rahmenbedingungen, sondern auch für die einzelnen PädagogInnen.

Träger bzw. Erhalter mischen sich häufig in die pädagogische Arbeit im Kindergarten ein. Forderungen von dieser Seite können beispielsweise die Vermittlung bestimmter Werthaltungen sein. Schwierig für KindergartenpädagogInnen wird es dann, wenn sie selbst von diesen Haltungen nicht überzeugt sind und sie nur deswegen an die Kinder weiterzugeben versuchen, weil der Erhalter dies fordert. Auch die Erwartungen der InspektorInnen und die verpflichtende Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen können KindergartenpädagogInnen in ihrer Arbeit belasten. Neben zahlreichen anderen Verpflichtungen sollen sie nun auch langjährige Erkenntnisse an den neuesten orientieren und vielleicht sogar verwerfen. Dass dies für viele ein Problem sein kann, steht außer Frage.

In manchen Fällen wollen Erhalter/Träger nichts Genaues über die Institution wissen. Wichtig ist nur, dass es funktioniert. Auf der einen Seite bedeutet das viele Freiheiten für die KindergartenpädagogInnen in den Bereichen Jahresgestaltung, pädagogische Konzepte und Schulvorbereitung, auf der anderen Seite fehlen Unterstützung und Interesse. (ebd., S.68)

Diese Anforderungen können nicht nur in Bezug auf die Schuleingangsphase zunehmende Belastungen und Angst mit sich bringen, sondern generell die Arbeit im Kindergarten erschweren.

Erwähnenswert ist weiters, dass die Ausbildung zur KindergartenpädagogIn bzw. zur ErzieherIn in Deutschland und Österreich unterschiedlich zum Rest von Europa ist. Österreich und Deutschland sind einige der wenigen Länder in denen die Ausbildung nicht auf akademischem Niveau angeboten wird. Diese Tatsache ist vielleicht für das schlechte Image und das niedrige Ansehen dieser Berufsgruppe mitverantwortlich.

Anzumerken ist zusätzlich, dass die Auseinandersetzung in der Fachliteratur mit dieser Thematik, bezogen auf Fachzeitschriften für den Kleinkindpädagogischen Bereich, in letzter Zeit zugenommen hat. Auch im Rahmen der Fortbildungen für

KindergartenpädagogInnen des Landes Oberösterreich sind vermehrt Seminare zu „Kinderbetreuungseinrichtungen und dem gesellschaftlichen Umfeld“, angeboten worden. (Online, am 30.08.2007)

2.3 Resümee

Durch zunehmende Vergleiche mit anderen Bildungssystemen wird jenes aus Österreich meist schlechter dargestellt als es tatsächlich ist. Auch internationale Vergleichsstudien wie PISA werden in den Medien unentwegt veröffentlicht und so u. A. immer mehr Druck auf KindergartenpädagogInnen und auch auf LehrerInnen ausgeübt.

Naheliegender ist, dass KindergartenpädagogInnen ihren Beruf als anstrengend, zeitraubend und belastend empfinden müssten. Anforderungen kommen von neuen Studien, den daraus resultierenden Gesetzen, den veränderten gesellschaftlichen Strukturen (Familienstrukturen) und den eigenen, persönlichen Zielsetzungen im Beruf. Man ist bestrebt seine Arbeit gut zu machen. Die Autorin unterstellt jeder KindergartenpädagogIn ein hohes berufliches Engagement. Sie wird versuchen auf die Kinder individuell einzugehen und das Beste für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zu tun. KindergartenpädagogInnen sind aber auch nur Menschen.

Durch die thematische Auseinandersetzung vieler Fachzeitschriften, AutorInnen und KindergartenpädagogInnen selbst, mit der Berufsgruppe der ErzieherInnen (Deutschland) bzw. KindergartenpädagogInnen (Österreich) ist eine Wende im gesellschaftlichen Denken nicht auszuschließen. KindergartenpädagogInnen kämpfen in ihrem Alltag um die Eltern davon zu überzeugen, welchen wichtigen Beitrag der Kindergarten u. A. in Bezug auf die Schulvorbereitung leistet.

Aus diesen Gründen werden künftig Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen nicht nur wünschenswert, sondern in hohem Maße erforderlich sein.

3 Beruf LehrerIn im Kontext der Schuleingangsphase

In diesem Kapitel werden speziell auf die schulische Situation, die Anforderungen und Belastungen von VolksschullehrerInnen, bezogen auf die Schuleingangsphase, eingegangen. Außerdem interessieren das Rollenbild von GrundschullehrerInnen, der gesellschaftliche Stellenwert und die gesetzlichen Bestimmungen rund um den Lehrberuf in der Volksschule.

3.1 Berufsbild der LehrerInnen

Besonders das Berufsbild von LehrerInnen hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt.

POSTMAN (1982) schreibt sogar in seinem Buch „Das Verschwinden der Kindheit“, dass LehrerInnen nicht mehr so recht wüssten, was sie mit den Kindern in der Schule anfangen sollten. Weiters in Bezug auf MARX sagt POSTMAN „[...] die Schulerziehung diene der Vorbereitung auf den Eintritt ins Wirtschafts- und Konsumleben.“ (POSTMAN, 1982, S.158)

Welche Aufgaben haben LehrerInnen nun wirklich? Sollen sie auf das Leben vorbereiten?

Die Verfasserin hat, um das Berufsbild von LehrerInnen näher beschreiben zu können, mit Hilfe von Interviews nach dem Selbstverständnis einzelner LehrerInnen gefragt. Ein Lehrer beschreibt seinen Beruf so: *„Unser Beruf befindet sich am absteigenden Ast [...]. Man findet nur wenige Männer und das sagt schon einiges aus.“* (Interview L1, S.5)

Männer scheinen, wie beschrieben, die Rarität im Lehrberuf, vor allem im Grundschulbereich, zu werden. Gründe dafür können unterschiedlicher Art sein. Einerseits die umfangreiche Arbeit für wenig Entlohnung, andererseits, die veränderten SchülerInnen. Wäre dieser Beruf gesellschaftlich angesehen, würden ihn vielleicht auch mehrere Männer ausüben. Die Untersuchung der Autorin zeigt auch, wie schlecht Männer im Lehrberuf vertreten sind, wenn dann eher als Direktoren. (12 % der befragten GrundschullehrerInnen sind männlich)

Ein weiteres Interview mit einer Volksschullehrerin gibt Aufschluss darüber, dass mehrere LehrerInnen der Ansicht sind. Das Prestige von einst ist verloren gegangen. LehrerInnen genießen nicht mehr das Ansehen und den Respekt von früher. (Interview, L2, S.3)

3.2 Anforderungen an die LehrerInnen

„Die Anforderungen, die an den idealtypischen Lehrer der Schuleingangsphase gestellt werden, betreffen sowohl die Einstellung zum Kind als auch zu den fachlich-pädagogischen Bereichen. Der Lehrer muß sich der Individualität des Kindes bewußt sein. Behutsamkeit, Ermutigung, Vertrauen und Individualisierung sind Grundverhaltensweisen, die dem Konformitätsanspruch der normierten Schule entgegengesetzt werden müssen. Gelassenheit führt zu Entspannung und Entkrampfung der Lernatmosphäre und läßt den Lehrer zum ruhenden Pol, besonders gegenüber unruhigen Kindern, werden. Ein gelassener Lehrer hat Zeit, er kann zwischen Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden und hat auch Zeit, den Unterricht mit Episoden aufzulockern. Auch Erfolgszuversicht ist gefordert, da diese ein Gefühl der Sicherheit verbreitet und so für die notwendige Stabilität, besonders gegenüber ängstlichen Schülern, zaghaften Eltern und gegenüber der kritischen Öffentlichkeit sorgt.[...] Trotz der sorgfältigen Planung und Vorbereitung des Unterrichts macht es die Schulwirklichkeit immer wieder erforderlich, zu improvisieren, flexibel zu sein. Unvorhergesehene Situationen oder Schwierigkeiten verlangen ein hohes Maß an Improvisationsfähigkeit und Flexibilität. Auch die verstärkte Zusammenarbeit mit Kollegen, wie sie in den beschriebenen Modellen vorgesehen ist, benötigt die genannten Fähigkeiten wie Organisationsfähigkeit, Flexibilität u.ä.“ (HEIHS, 1991, S.117f)

Wie HEIHS (1991) aufzeigt, sind LehrerInnen besonderen Anforderungen in der Schuleingangsphase ausgesetzt. Was geschieht aber mit jenen LehrerInnen, die diese Anforderungen nicht erfüllen können? Sind diese ängstlicher oder Burn-out gefährdeter als andere?

Nach Aussagen vieler LehrerInnen ist es meist anstrengender die erste Klasse zu unterrichten als alle anderen Schulstufen.¹¹ Im Rahmen der quantitativen Untersuchung stellte sich heraus, dass die meisten LehrerInnen am liebsten die dritte Schulstufe unterrichten. Gefolgt von der zweiten und der vierten. Ganz zum Schluss geben die LehrerInnen die erste Klasse an. Als Gründe werden genannt, dass die Anfangsschwierigkeiten überwunden sind und man relativ viel Freiraum für den Stoff hat.¹²

3.2.1 Gesetzliche Bestimmungen/ Lehrplan für Volksschulen unter besonderer Berücksichtigung der ersten Klasse

„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern.“ (Lehrplan für Volksschulen – Allgemeine Bildungsziele, Stand 2001, S.3)

¹¹ Siehe auch die quantitative Untersuchung der Autorin im Kapitel 6 dieser Arbeit

¹² Siehe dazu auch Interview, L1, S.1

Dieses Zitat zeigt ganz klar, welche umfangreichen Anforderungen von gesetzlicher Seite an die VolksschulpädagogInnen herangetragen werden.

Weiters sieht der Lehrplan für Volksschulen allgemeine didaktische Bestimmungen vor.

„Bei der Arbeit der LehrerInnen [...] insbesondere in der Vorschulstufe sind das Aufgreifen von Lerngelegenheiten, das Arrangieren von Lernsituationen und das Organisieren von Lernprozessen von besonderer Bedeutung.“ (ebd., S.19)

Außerdem wird von didaktischen Grundsätzen gesprochen, die die Lehrkräfte in ihre Arbeit einfließen lassen sollen. (ebd., S.19)

Zwei dieser Prinzipien sind die Kindgemäßheit und die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen. Diese Aspekte beinhalten eine individuelle Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse und Individualität jedes einzelnen Kindes. Weiters sind die LehrerInnen aufgefordert eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen und die individuellen Bildungsvoraussetzungen zu berücksichtigen. Ein Beispiel soll die beiden Prinzipien konkretisieren. (ebd., S.19)

Dem Bewegungsdrang der Kinder in diesem Alter wird im Lehrplan besondere Aufmerksamkeit zugestanden. Die LehrerInnen sollen unterschiedliche Methoden in ihren Unterricht einfließen lassen, um diesem Bewegungsbedürfnis nachkommen zu können. (ebd., S.19)

Ein weiteres didaktisches Prinzip stellt das Soziale Lernen dar. Die Stärkung des Selbstbewusstseins, das Lernen in kooperativen Sozialformen, Aufgreifen und Anbieten sozialer Themen im Unterricht, Schaffen eines Klimas des gegenseitigen Vertrauens und der Aufbau eines Wir-Bewusstseins sind Aufgaben der LehrerInnen. (ebd., S.20)

Schon nach intensiver Auseinandersetzung mit zwei Prinzipien wird deutlich, dass die LehrerInnen ihren Unterricht äußerst individuell und Kind-orientiert gestalten müssen. Beobachtung der Gruppe und jedes einzelnen Schülers scheinen unumgänglich zu sein, um die Prinzipien erfüllen zu können.

Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit ist ein drittes Prinzip des Lehrplans. Dieses Prinzip beinhaltet, dass die LehrerInnen den Unterricht nach Möglichkeit von der konkreten Erlebniswelt des Kindes ausgehend gestalten und zu dieser auch wieder zurückführen sollen. Dabei ist es von Bedeutung, dass die ausgewählten Methoden auf den Ebenen der Sinneswahrnehmung (Hören, Sehen, Fühlen,...) und der Vorstellung geschehen sollten. Außerdem ist es anzuraten, die vorhandenen Informationstechniken für einen abwechslungsreichen Unterricht zu nutzen.

Davon abgesehen sollte das Kind von der Erfahrung zum abstrakten Denken geführt werden. Schließlich ist es notwendig, dass die LehrerInnen Lerngelegenheiten, die das soziale, kulturelle und naturhafte Umfeld des Kindes und der Schule, die Alltagssituationen oder aktuelle Ereignisse bieten, arrangieren bzw. aufgreifen müssen. (ebd., S.21)

Einen weiteren Aspekt des Lehrplans bildet die Konzentration der Bildung. Dabei ist die ganzheitliche Erziehung erwähnenswert. Kein Sinnesbereich darf vernachlässigt werden, weshalb der Unterrichtsstoff in größerer Sinnganzheit *„unter Ausnützung aller Wechselbeziehungen an die SchülerInnen“* herangebracht werden sollen. (ebd., S.21)

Die übrigen wichtigen Prinzipien, wie Sachgerechtigkeit, Aktivierung und Motivierung, Individualisieren, Differenzieren und Fördern und die Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsertrages, werden zusammengefasst erläutert.

„Außerdem ist der Unterricht so zu führen, dass die Schülerin bzw. der Schüler genügend Zeit zur persönlichen Auseinandersetzung mit den Lehrstoffen hat. Es bedeutet auch keinen Verstoß gegen diesen didaktischen Grundsatz, den Kindern die Möglichkeit zu geben, auf dem Umweg über Irrtümer zu lernen, was häufig viel nachhaltiger und damit letztlich effektiver ist. (Dies gilt jedoch nicht für den Teilbereich Rechtschreiben.) Denn auch dieses Lernen ist von der Absicht geleitet, zum Erfassen des ‚Sachrichtigen‘ hinzuführen. Sachgerechtigkeit und Kindgemäßheit sind einander notwendigerweise ergänzende, keinesfalls einander ausschließende oder widersprechende Grundsätze.“ (ebd., S.21f)

Wie kann bei immer wiederkehrenden Stundenkürzungen, Klagen der LehrerInnen über zu wenig Zeit, die vorgesehenen Inhalte durchzugehen, über Methoden der persönlichen Auseinandersetzung diskutiert werden? LehrerInnen haben, besonders in der ersten Klasse, Probleme den Stoff zu vermitteln.

„In allen Bereichen des Unterrichts sollen, wo immer möglich, spontanes Interesse, Neugierverhalten, Wissensbedürfnis und Leistungsbereitschaft der Schülerin bzw. des Schülers geweckt und gepflegt werden. [...] Die Aktivitäten reichen vom spielerischen Tun über planmäßiges Arbeiten bis zum selbst gesteuerten, entdeckenden Lernen auf eigenen Wegen. Die Kinder können an der Vorbereitung (z.B. durch vorbereitende Hausübungen) des Unterrichts, gelegentlich auch am Nachdenken über Unterricht beteiligt werden. Die Kinder sollen durch Unterricht auch zu verschiedenen Aktivitäten außerhalb der Schule angeregt werden.“ (ebd., S.22)

Diese beiden Grundsätze klingen in der Theorie sehr erstrebenswert und modern, doch sieht die Realität meist anders aus. Wie auch in der empirischen Untersuchung der Autorin nachzulesen sein wird, ist es den befragten LehrerInnen aufgrund der begrenzten Zeit im Unterricht und der Fülle an Stoff, nicht immer möglich diesem Prinzip nachzukommen. Möglicherweise lässt es eine Klasse, die in Bezug auf den Entwicklungs- bzw. Lernstand sehr heterogen ist, nicht zu, solche Lernsituationen zu arrangieren. In sehr großen Gruppen wird es ebenso schwierig sein, den Kindern die Möglichkeit zu geben anschaulich und aufgrund von Versuch-Irrtum zu lernen.

Weiters ist es nur selten der Fall, dass die LehrerInnen die Zeit haben auf jedes Kind so individuell einzugehen und es zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit der aktuellen Thematik anzuregen. Außerdem unterstellt die Autorin den einzelnen SchülerInnen eine gewisse Abneigung sich in der Freizeit mit schulischen Angelegenheiten zu befassen. Insofern wird es für die LehrerInnen schwierig sein, diese beiden Grundsätze des Lehrplans erfüllen zu können und somit ein belastender Druck entstehen kann.

Im Lehrplan ist weiters zu lesen:

„In der Grundschule unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, insbesondere die Schulanfängerinnen und Schulanfänger hinsichtlich des Entwicklungsstandes des Sozialverhaltens, der Kommunikationsfähigkeit, der Selbstständigkeit, der Interessen,

der Motivation, des Vorwissens, der Lernfähigkeit, der Arbeitshaltung ua., wie kaum in einer anderen Schulart.

Diese Unterschiede müssen erkannt, beachtet und zum Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen gemacht werden. Eine verantwortungsvolle Berücksichtigung der Unterschiede schafft die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen aller Schülerinnen und Schüler und hilft mit, Über- bzw. Unterforderungen möglichst zu vermeiden.

Ein das Lernen fördernder Unterricht soll in einer pädagogischen Atmosphäre von Ermutigung und Erfolgszuversicht, Geduld und Güte, Vertrauen und Verständnis, gegenseitiger Achtung und Rücksichtnahme erfolgen.

Dies erfordert von der Lehrerin bzw. vom Lehrer, dass sie bzw. er sich um die bestmögliche Förderung jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers bemüht. Der Klassenraum soll sowohl als lernanregende Umwelt als auch als Raum für kindliches Zusammenleben gestaltet sein und eine flexible Sitzordnung ermöglichen.“ (Lehrplan für Volksschulen – allgemeine didaktische Grundsätze, 2001, S. 22ff)

Dieser Absatz im Lehrplan beinhaltet für die LehrerInnen nicht nur Anforderungen, sondern bietet auch einige praktische Handlungsmöglichkeiten. Vor allem wird auf die Möglichkeit der fachlichen Unterstützung durch SchulpsychologInnen hingewiesen, welche sicher eine wertvolle und qualitative Entlastung für die LehrerInnen mit sich bringen kann.

Das letzte Prinzip „Sicherheit und Kontrolle des Unterrichtsertrages“ wird aufgrund des Anspruches auf Vollständigkeit erläutert.

Forderungen sind beispielsweise das Lernangebot nach den unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen zu gestalten, Über- bzw. Unterforderung zu vermeiden, die Lern- und Leistungsfreude zu erhalten und zu steigern, sowie die Bedeutung von Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Erfolgszuversicht zu berücksichtigen.

Dieses Prinzip stellt wieder hohe Anforderungen an die LehrerInnen. Es wird wiederholt verlangt das Kind ganzheitlich zu fördern. Dies sollte in abwechslungsreicher Weise geschehen, um einen Unterrichtsertrag gewährleisten zu können.

Allgemein ist zu den Prinzipien dieses Lehrplanes zu sagen, dass versucht wird alle Bereiche abzudecken. Ob dies in der Realität möglich ist, stellt die Autorin erneut in Frage. Wie sieht die Schulwirklichkeit aus? Können einige Teile dieser didaktischen Bestimmungen durchgeführt werden? Scheitert die Umsetzung an den strukturellen Gegebenheiten der Institution Schule, an der Motivation der LehrerInnen oder daran, dass auch LehrerInnen nur Menschen sind?

Ein Kind ganzheitlich zu fördern, ohne auch nur einen Teil zu vernachlässigen, ist beinahe unmöglich. Auf jedes Kind individuell einzugehen, oder eine anregende Umgebung für alle Kinder zu gestalten, lassen die schulischen Rahmenbedingungen nicht zu. Sicherlich fehlt es auch oft an Motivation den hohen Anforderungen des Lehrplanes zu entsprechen, da die Wahrscheinlichkeit sie zu erfüllen gering ist.

Folglich sind Belastungen und Resignation in diesem Bereich nahe liegend und durchaus verständlich. Klarerweise werden dadurch unterschiedliche Schutzmechanismen angewandt.

Im siebenten Teil des Lehrplans für Volksschulen werden die Bildungs- und Lehraufgaben in den einzelnen Unterrichtsgegenständen näher betrachtet.

Folglich werden nur jene Aspekte des Lehrplans herausgenommen, die speziell auf die Anforderungen an die LehrerInnen zutreffen.

„In diesem Sinne hat der Sachunterricht die Aufgabe, an entsprechenden Beispielen die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen - insbesondere die des Schülers - in dieser Wirklichkeit bewusst zu machen. [...] Im Sachunterricht sind Lernprozesse so zu organisieren, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnisse, Einsichten und Einstellungen grundgelegt werden. Dabei soll der Schüler auch fachgemäße Arbeitsweisen erlernen sowie Lernformen erwerben, die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu selbstständigem Wissenserwerb führen.“ (Lehrplan für Volksschulen, Kapitel 7, 2001, S.86)

In diesem Absatz wird zwar auf die Anforderungen an den Sachunterricht eingegangen, letztlich sind es trotzdem die einzelnen LehrerInnen, die für die Umsetzung und das Erreichen dieser Forderungen verantwortlich sind.

Weiter heißt es: *„Bei der Unterrichtsplanung und bei der Unterrichtsgestaltung ist darauf Bedacht zu nehmen, dass Inhalte aus den einzelnen Teilbereichen unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungs- und Erlebniswelt der Schüler ganzheitlich aufeinander abgestimmt werden.“* (ebd., S.86)

Erneut stellt die Autorin den Begriff der Ganzheitlichkeit in Frage. In den allgemeinen didaktischen Bestimmungen werden Individualität und Ansatz am momentanen Entwicklungsstand genannt. Weiters sollten die LehrerInnen den Erfahrungshorizont bzw. die Erlebniswelt jedes einzelnen Schülers mit in den Unterricht einbeziehen. Haben die LehrerInnen dann noch Zeit oder Energie die stofflichen Anforderungen zu erfüllen?

3.2.2 Anforderungen an LehrerInnen aus der Sicht der Pädagogik

Für die letzten Jahre kann zweifellos gesagt werden, dass sich das Berufsbild von Lehrern und Lehrerinnen an österreichischen Schulen, insbesondere die Volksschulen, verändert hat. Sind somit auch die Anforderungen an die einzelnen Lehrkräfte gestiegen?

Grundsätzlich sollen Lehrkräfte den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin *„zu Selbstständigkeit in geistiger und praktischer Hinsicht anleiten, indem sie Lehrinhalte unterrichten und zugleich Erziehungsaufgaben wahrnehmen.“* (GRUNDER, 1995, S.89)

„Im Übrigen verfügen Lehrkräfte über eigene Ziele und Vorstellungen bezüglich ihrer Aufgaben, die den Erwartungen des Staates, der Öffentlichkeit, der Schulbehörden, der Eltern, der Schulleitung, der anderen Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler niemals vollständig entsprechen können.“ (ebd., S.89)

Diese Aussage GRUNDERS (1995) zeigt gut, welchen unterschiedlichsten Anforderungen LehrerInnen entsprechen sollen. Von vielen unterschiedlichen Seiten kommen Forderungen, Erwartungen, Wünsche und auch Druck.

GRUNDER (1995) schlägt drei Dimensionen von RHEINBERG und MINSEL (1987, S.319ff) vor, die die Anforderungen an LehrerInnen größtenteils abdecken sollen.

Als erste Dimension wird die **didaktisch-methodische Dimension** genannt. Sie beinhaltet das Geschick bei Planung, Durchführung und Bewertung von Instruktionen, die dem Wissenserwerb und der Förderung intellektueller Fähigkeiten dienen soll. Darunter können Lehrzielformulierung oder die Wahl der angemessenen Sozialformen verstanden werden.

Die zweite Dimension umfasst das moralische Feld, die Charakterschulung und Persönlichkeitsentwicklung, die **erzieherische Dimension**.

„Erziehungstechnologische Instrumente bieten Lehrkräften diesbezüglich kaum Hilfe. Zudem sind ihre Wirkungen unsicher und unkontrollierbar. Deswegen trifft der Umstand, Menschen nur partiell und kaum kontinuierlich beeinflussen zu können, auf Lehrkräfte in besonderem Maße zu [...]“ (GRUNDER, 1995, S.91)

Die dritte ist die **institutionell-rechtliche Dimension**. Dieser Teil umfasst sowohl das staatliche Reglement des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens, als auch die meisten Erwartungen oder Anforderungen an die Lehrkraft. Von der Tätigkeit innerhalb der Schulmauern, wie beispielsweise Unterrichten, Umgang mit SchülerInnen, Eltern, Lehrerkollegium, bis hin zu Tätigkeiten zuhause wie z.B.: Unterrichtsvorbereitung, Nachbereitung bzw. Reflexion. Betrachtungswürdig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Lehrkräfte in den meisten Fällen, alleine in der Klasse stehen und mit etwaigen Problemen, seien es diszipliniere, inhaltliche oder methodische, zu Recht kommen müssen. (ebd., S.92)

Weiters stellt GRUNDER (1995) fest, dass das Arbeitsfeld von LehrerInnen nicht sehr abgegrenzt ist und im Allgemeinen auf zwei Orte aufgeteilt ist. Wie schon oben erwähnt bezieht sich das Unterrichten, der Kontakt mit den SchülerInnen auf das Schulgebäude und die Tätigkeiten rund um das Unterrichten, spielen sich zuhause ab. Das bedeutet, dass schulische Angelegenheiten nicht in der „Arbeit“, also im Schulhaus zurückgelassen werden können, sondern mit in die Freizeitsituation genommen werden müssen. Sowohl dieser Aspekt, als auch jener des ständigen sozialen Kontaktes mit SchülerInnen, KollegInnen und Eltern, tragen zu einer erhöhten Stressbildung bei. (ebd., S.93; Interview L1))

Besonders LehrerInnen sind verstärkt belastenden Situationen ausgesetzt, speziell psychische Belastungen treten in diesem Beruf oft auf. Sie können die pädagogische Handlungskompetenz einschränken. (ebd., S. 94)

Zunehmend kommt auch der Aspekt der Entschärfung von sozialen Problemen hinzu. Die Aufgaben der Lehrer bzw. der Schule werden ständig erweitert. Sie sollen ins gesellschaftliche Leben präventiv, korrigierend und lenkend eingreifen.

Hier besteht auch ein Zusammenhang zu den Anforderungen an die Kindergartenpädagogin. Sie soll oft Aufgaben erledigen, die eigentlich nicht aus ihrem Berufsfeld stammen. Die Elternverantwortlichkeit geht in letzter Zeit stark zurück. Hausübungsbetreuung, die früher von Eltern durchgeführt worden ist, wird durch die Institution Hort ersetzt¹³, Kleinkinder kommen teilweise vor dem dritten Lebensjahr in eine Krabbelstube bzw. werden die Kindergärten auch für unter 3-jährige geöffnet.

¹³ Siehe dazu WÖGERBAUER (2006): Der Hort im Dienst von Elternhaus und Schule. Diplomarbeit Universität Wien.

Auch Berichte von LehrerInnen wie sie in der Arbeit von WINKLER (2007) in Anlehnung an Anne-Rose BARTH (1997) zu finden sind weisen darauf hin, dass LehrerInnen immer komplexeren Anforderungen ausgesetzt sind.

LehrerInnen sind einer „erzwungenen Zusammenarbeit“ ausgesetzt. Sie können sich ihre Klienten nicht aussuchen, ihre Aufgabe besteht darin SchülerInnen – egal wie einfach oder schwierig – zu unterrichten. Ausschlaggebend dabei ist, dass die SchülerInnen nicht freiwillig in Beziehung zu LehrerInnen treten. Die Eltern sind verpflichtet ihre Kinder unterrichten zu lassen. Auch KindergartenpädagogInnen haben nicht die Möglichkeit ihr Klientel selbst auszusuchen. Den Eltern steht es frei ihr Kind in den Kindergarten zu geben, sie können sich auch aussuchen in welchen. Dies führt dazu, dass der Kindergarten auf seine Klienten angewiesen ist, was sich indirekt auf die Qualität auswirkt. Hat ein Kindergarten oder eine Schule einen guten Ruf, so wird man Kinder eher dort anmelden. Dies bezieht sich im Kindergartenbereich eher auf das städtische Gebiet, da am Land die Kinder in die örtlichen Institutionen gegeben werden.

Unter anderem bildet der hohe Lärmpegel einen hohen Belastungsfaktor, dem LehrerInnen stets ausgesetzt sind.

„Schulgesetze lassen offen, wann die Arbeitsaufgabe von LehrerInnen erfüllt ist. [...] Engagierte LehrerInnen kommen eigentlich nie zu einem Ende.“ (WINKLER, 2007, S.44)

Im Rahmen der Lehrerinterviews (im Anhang zu finden) äußert sich ein Lehrer näher zu dieser Thematik. Er meinte, dass er zu Beginn seiner Lehrerlaufbahn viel enthusiastischer gewesen sei. Er wollte alle seine Ideen im Unterricht einbringen. Im Laufe der Zeit wurde er gelassener und ist jetzt der Ansicht: *„Also es muss nicht alles drinnen sein.“* (Interview L1, 2007, S. 7)

LehrerInnen scheinen also im Laufe ihrer Berufslaufbahn zu merken, dass nicht alle Ideen und Vorschläge aufgrund unterschiedlicher Bedingungen durchführbar sind.

3.3 Resümee

Aus der Betrachtung einschlägiger Fachliteratur, der geführten Interviews und der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan für Volksschulen ergeben sich einige Aspekte, die für Ängste bzw. Belastungen für LehrerInnen und das schlechte Image dieser Berufsgruppe ausschlaggebend sind.

LehrerInnen genießen nicht mehr den Respekt von früher, welcher den Umgang mit Eltern und Schülern erschwert hat. Verhaltensauffällige SchülerInnen werden auch immer häufiger zu den Stressfaktoren für LehrerInnen gezählt. Einige Berichte in Tages- bzw. Wochenzeitungen sind darüber zu finden.¹⁴

Der Lehrplan beinhaltet eine Reihe von Anforderungen, die besonders für Junglehrer oft Belastungen ergeben. Aber auch LehrerInnen, die schon lange im Dienst sind, beklagen sich, dass der Umfang der geforderten „Tätigkeiten“ (Planung, Beobachtung, Zusammenarbeit mit Kindergarten bzw. Sekundarstufe, neue Medien, usw.) angestiegen sind.

Abschließend merkt die Autorin an, dass sowohl der Beruf der KindergartenpädagogInnen als auch jener der LehrerInnen einem Wandel ausgesetzt sind. Dieser beinhaltet einen Anstieg an Forderungen von allen Seiten. Diverse Untersuchungen und der internationale Vergleich bewirken Änderungen des Bildungssystems mit denen die in Praxis tätigen PädagogInnen oft nicht einverstanden sind. Dies hat sich auch bei der qualitativen Untersuchung der Autorin abgezeichnet.

Besonders für die Schuleingangsphase steigen die Erwartungen und der Druck von Eltern und Institutionen.

¹⁴ Siehe dazu u. a.: „Zeit online“ vom 14.12.2006. <http://www.zeit.de/2006/51/B-Lehrer>,

4 Der Schuleintritt/ Schulvorbereitung/ Schuleingangsphase

4.1 Begriffsbestimmungen

Die Schuleingangsphase ist ein moderner Begriff, der vor etwa 20 Jahren noch nicht sehr verbreitet gewesen ist.

Was bedeutet er? Welchen Zeitraum umfasst er? Warum genießt er mediale Aufmerksamkeit in den letzten Jahren?

Die Schuleingangsphase meint die Gestaltung der Zeit nach dem Schuleintritt. Diese Definition kann aus den Interviews (L1 und L2) abgeleitet werden.

Die Autorin ist jedoch mit dieser Begriffsbestimmung nicht zufrieden. Es bedarf einer Ausweitung der Schuleingangsphase auf das letzte Jahr im Kindergarten.

Ausschlaggebend ist dabei, dass nicht nur die Erlebnisse, Handlungen nach dem Schuleintritt für die SchülerInnen wichtig sind, sondern auch die Vorbereitung auf dieses prägende, erlebnisreiche und manchmal auch kritische Ereignis.

4.2 Theorien zur Gestaltung der Schuleingangsphase

4.2.1 Die „traditionelle Schuleingangsphase“

Meist ist es der Fall, dass die neuen Schulkinder mit ihren Eltern in die Schule kommen. Es folgt ein Kennenlernspiel und vielleicht wird dann miteinander ein Gedicht oder Lied gelernt. Daraufhin wird mit den Eltern besprochen was die Schulkinder so brauchen und der Stundenplan erklärt. (HEIHS, 1991, S.98)

Der Unterricht im Rahmen der traditionellen Schuleingangsphase entspricht meist einer Wochenplanung in die ein Thema einfließt. (ebd., S.98)

In den nächsten Wochen wird versucht die Kulturtechniken wie Lesen, Rechnen und Schreiben zu vermitteln. (ebd., S.98)

Ein Kennzeichen der „traditionellen Schuleingangsphase“ ist, die Vergabe von Noten schon im ersten Semester. Häufig wird eine Gesamtnote vergeben.

„In der Schuleingangsphase kommt der Evaluation besondere Bedeutung zu. Durch geeignete Formen der Leistungsbeurteilung gelingt es, Schüler die dem Unterricht nicht so folgen können, rechtzeitig zu erkennen und für sie geeignete Maßnahmen zu

treffen. So werden die Schüler, die nicht schulreif sind vom Schulbesuch zurückgestellt.“ (HEIHS, 1991, S.98f)

Werden die Leistungen von Schülern negativ beurteilt versucht man die Schüler zu selektieren und somit zurück zu stellen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten z.B.: eine Überstellung in eine Sonderschule, ein Jahr zuhause zu verbringen, eine Vorschulstufe zu besuchen, oder wieder in den Kindergarten zu gehen. (HEIHS, 1991, S.98ff)

4.2.2 Die „neue Schuleingangsphase“

Ein neues Konzept zur Gestaltung der Schuleingangsphase wurde nach einer Schulversuchsperiode 1998 in das Regelwesen übernommen. Grundsätzlich handelt es sich dabei um eine Flexibilisierung der Grundstufe 1. Folgende Veränderungen wurden durchgeführt. (SCHMIDINGER, 2002, S.122)

„Die Grundschule soll beim Schulstart das Kind dort abholen, wo es sich aufgrund seiner vorschulischen Entwicklung befindet. Dies wurde ermöglicht indem die Vorschulstufe als Teil der Grundstufe 1 gesehen wird. Dafür die ein Kind, je nachdem, welche Lernvoraussetzungen es mitbringt, ein bis drei Jahre Zeit hat, ohne dass es eine Schulstufe wiederholt.“ (ebd., S.123)

Weiters wird ein Wechsel der Schulstufe während der gesamten Grundstufe 1 ermöglicht. Dies beinhaltet einen Wechsel nach unten und nach oben. (ebd., S.124)

Schließlich wurde auch der Lehrplan neu gestaltet. Angegeben wird nur was ein Kind am Ende der zweiten Schulstufe können sollte. (ebd., S.124)

4.2.3 Die „flexible Schuleingangsphase“

Dabei ist die Schulfähigkeit nicht mehr Bedingung für eine Einschulung. Die Schule wird vielmehr kindfähig und ermöglicht die Schulfähigkeit durch eine angemessene Förderung in der Grundschule. Entscheidend dabei ist, dass es kein „Zurückstellen“ mehr gibt. (FRANKEN, 2004, S. 20)

„Alle 6-jährigen kommen in die Schule. [...] Statt des ersten und zweiten Schuljahres gibt es eine flexible, über ein bis drei Jahre dauernde Schuleingangsphase. [...]

Zusätzlich begleiten Sozialpädagogen aus den ehemaligen Schulkindergärten den Unterricht, um schwache Schüler gezielt zu stärken.“ (GARDE, 2003, online)

Dieses System wird in Teilen Deutschlands und in Österreich praktiziert und erfordert zahlreiche Vorbereitungen der Rahmenbedingungen.

Dies sind beispielsweise mehr Platz, Zusammenarbeit mit den Eltern, SozialpädagogInnen und Co-LehrerInnen, ausreichend Zeit für Vorbereitungen, Reflexionen und Absprachen mit KollegInnen. (GARDE, 2003, online)

Dabei wird klar, welcher personelle und finanzielle Aufwand für Erhalter bzw. Träger entsteht.

4.2.4 Selektionsfreie klassenbezogene/klassenübergreifende Schuleingangsphase

In der selektionsfreien klassenbezogenen Schuleingangsphase werden die Kinder eines Jahrgangs gemeinsam unterrichtet. Alle schulpflichtigen Kinder werden eingeschult, es wird jedoch darauf verzichtet, die Kinder zurückzustellen. Im Rahmen der Grundstufe I stehen pro Klasse max. 5 Wochenstunden für Förderungen in einer Teilgruppe zur Verfügung.

Schulen, in denen zusätzliche Förderressourcen möglich sind, werden so genannte Stundenpools empfohlen.

In einer selektionsfreien klassenübergreifenden Schuleingangsphase ist es üblich zwei Parallelklassen auf einer Schulstufe gemeinsam zu organisieren. Auf Rückstellung wird auch bei diesem Modell verzichtet. In diesem Fall bilden die LehrerInnen dieses Jahrgangs ein Team. Sie sollten alternative Lernformen einfließen lassen und kooperieren. (WEIDINGER et al. 1998, In: KATSCHNIG, 2003, S 8f)

4.2.5 Kooperative Führung der Vorschulstufe

Vorschulklassen, die bis spätestens Kalenderjahresende eingerichtet werden, können phasenweise mit den SchülerInnen der ersten Schulstufe unterrichtet werden. Für dieses Modell ist es notwendig offene Lernformen anzuwenden. „Der Unterricht erfolgt nach den jeweils gültigen Lehrplanbestimmungen der ersten Klasse bzw. der Vorschulstufe. Einzelne als nicht ‚schulreif‘ eingestufte SchülerInnen, die die Lehrplananforderungen im Verlauf der ersten Klasse erfüllen, kann der Rückstellbescheid nach Absprache mit den jeweiligen Erziehungsberechtigten

jederzeit bis Ende Mai aufgehoben werden kann.“ (WEIDINGER et al. 1998; In: KATSCHNIG, 2003, S.10)

4.2.6 Kooperation zwischen Kindergarten und Schule als mögliche Angstbewältigung und Stressminderung

„Nicht erst die PISA-Studie (kurz für „Program for International Student Assessment“) 2001 und IGLU-Studie (stehend für „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“) 2004 haben die Frage nach dem Bildungsauftrag des Kindergartens zu einem zentralen Thema werden lassen. [...] Bedeutsam war die 1920 durch die Reichsschulkonferenz geschaffene Regelung, die den Kindergarten dem freien Wohlfahrtssystem zuordnete und ihn damit als vorschulische und familienergänzende Institution vom schulischen Bildungssystem abtrennte. Kindergarten und Schule entwickelten sich demzufolge in ihren Strukturen und pädagogischen Konzeptionen in verschiedene Richtungen.“ (FRANKEN, 2004, S.23)

Durch unterschiedliche Kommunikationsstrukturen, unterschiedliche Zuordnung innerhalb des Bildungssystems, unterschiedliche strukturelle, personale und organisatorische Konzepte, differenzierte berufliche Voraussetzungen von Fach- und Lehrpersonal und unterschiedliche berufliche Inhalte wurde eine Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule schwierig und problematisch. (FRANKEN, 2004, S.23)

FRANKEN (2004) schreibt in seinem Artikel zum Thema Übergang vom Kindergarten in die Grundschule:

„Der Schulübergang ist eine Phase, in der das Kind ganz besonders auf eine kontinuierliche Begleitung angewiesen ist. Wenn Kindergarten, Grundschule und Elternhaus eng zusammenarbeiten, kann das Kind einen gleitenden Übergang erfahren.“ (ebd., S.4)

Weiters spricht FRANKEN von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten, Grundschule, aber auch den Eltern und externen Fachdiensten. (ebd., S.5)

Die Beschreibung der aktuellen Übergangssituation für Deutschland ist ebenfalls bei FRANKEN (2004) zu finden. Er kritisiert das Fehlen eines/einer Kooperationsbeauftragten, der/die eine gute Zusammenarbeit der beiden Institutionen gewährleistet. Oft wird auch von den LehrerInnen die Notwendigkeit zu einer Zusammenarbeit mit den KindergartenpädagogInnen nicht gesehen, da die

beiden Berufe unterschiedliches gesellschaftliches Prestige genießen, oder die Trennung der beiden Einrichtungen in zwei Systeme eine Zusammenarbeit nicht ermöglicht. Außerdem fehlt eine klare und verbindliche Definition zur Begleitung des Kindes in dieser Übergangsphase. (ebd., S. 5)

Als wichtigen Aspekt in der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule bezeichnet FRANKEN (2004) den Austausch von das Kind betreffenden Informationen. Dies könnten beispielsweise Entwicklungsstand, individuelle Bedürfnislage, erforderliche Fördermöglichkeiten, individuelle Umfeldbedingungen, personale Rahmenbedingungen, pädagogische Konzepte und Arbeitsweisen, sowie die Erwartungen, Wünsche und Unsicherheiten der Eltern sein. (ebd., S.6)

Weitere Forderungen an Kindergarten und Grundschule sind Informationsgespräche, Ähnlichkeit der pädagogischen Ansätze in beiden Institutionen, Erfahrungsaustausch, gemeinsame Fortbildung, Hospitationen und Projekte, Kooperation mit externen Diensten, gemeinsame Schulfähigkeitsfeststellung, sowie die Suche nach einem/einer Kooperationsbeauftragten. (ebd., S. 8f)

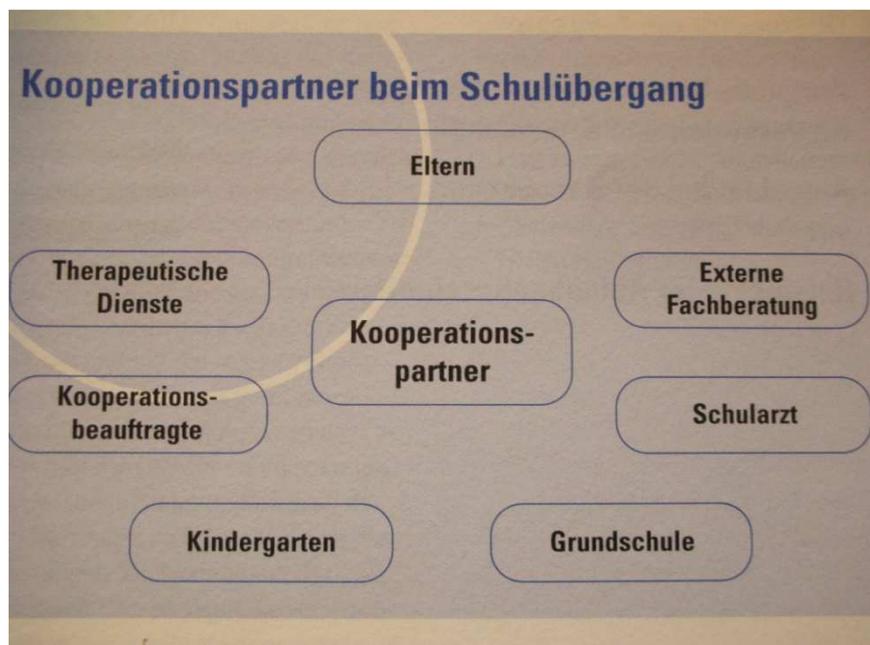


Abb. 4 Kooperationspartner beim Schulübergang nach FRANKEN (2004)¹⁵

¹⁵ In: basiswissen kita: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Sonderheft von kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. 2004. Verlag Herder, S.9

Zentrale Kompetenzbereiche	
Das Land Nordrhein-Westfalen hat in einer Übersicht unter dem Titel „Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule“ (RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kultur vom 4.6.2003 – 511-1.01.5-41448) Kernaspekte der zentralen Kompetenzbereiche zusammengefasst:	
Kompetenzbereiche	Fähigkeiten des Kindes
Motorik	<ul style="list-style-type: none"> • Grobmotorische Fähigkeiten (z. B. kann sich anziehen, klettert) • Feinmotorische Fähigkeiten (z. B. hält einen Stift und malt damit)
Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • Visuelle Wahrnehmung (z. B. unterscheidet Formen und Farben) • Auditive Wahrnehmung (z. B. kann mündliche Anweisungen umsetzen) • Körperwahrnehmung (z. B. schätzt seine Kraft im Spiel mit anderen ein) • Taktile Wahrnehmung (z. B. ertastet Formen und Materialien) • Orientierung im Raum (z. B. kann Räume in vertrauter Umgebung finden)
Personale / Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsfähigkeit (z. B. geht auf andere zu) • Kooperationsfähigkeit (z. B. hält Regeln ein) • Selbstständigkeit (z. B. erträgt Ablehnung von Wünschen) • Emotionalität (z. B. benennt Gründe für Angst)
Umgang mit Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel- und Lernverhalten/Konzentrationsfähigkeit

Abb. 5 Zentrale Kompetenzen, die im Rahmen der Schulvorbereitung im Kindergarten gefördert werden sollen. Geltend für Nordrhein-Westfalen, 2003¹⁶

Diese Forderungen stellen somit nicht nur Anforderungen an die beiden Institutionen und deren Erhalter dar, sondern auch an die einzelnen KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen. Um einen gleitenden und angenehmen Übergang gewährleisten zu können, müsste ein umfangreicher Bericht zu jedem/jeder einzelnen Schulanfänger/Schulanfängerin gemacht werden, in Teamsitzungen (Kindergarten und Schule) die Einzelheiten besprochen werden, Elternabende und Elterngespräche geführt und spezielle Projekte zur Schulvorbereitung geführt werden.

Einige dieser Anforderungen sind in der Kindergarten- bzw. Schulrealität sicherlich durchführbar, jedoch werden nur wenige die Zeit aufbringen wollen, um eine derartige Zusammenarbeit durchzuführen.

Weiters würde eine Kooperation bezüglich pädagogischer Ansätze nötig sein. Dies ist jedoch meist geographisch nicht möglich. Außerdem besuchen die SchulanfängerInnen eines Kindergartens nicht zwingend die gleiche Schule. In diesem Fall kann die gruppenführende KindergartenpädagogIn bzw. der Kindergarten den pädagogischen Ansatz der Schulen nicht umsetzen. Insofern kann der Übergang nicht optimal gestaltet werden.

¹⁶ In: basiswissen kita: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Sonderheft von kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. 2004. Verlag Herder, S.17

Anzumerken ist auch, dass nach Annahme dieser Forderungen beispielsweise Kinder aus einem Waldorfkindergarten nur in eine Waldorfschule gehen sollten, damit der Übergang fließend stattfinden kann. Würde das Kind in eine Regelschule eingeschult werden, so wäre die Veränderung zu umfangreich und könnte Ängste und Unsicherheiten sowohl beim Kind, als auch bei den Eltern auslösen. In diesem Sinne kann die Verfasserin mit der Forderung nach einer einheitlichen Pädagogik in Kindergarten und Grundschule nicht zufrieden sein.

Nun stellt sich aber die Frage welche LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen diese Zusatzaufgaben übernehmen. Weiters ist zu klären, wer die Funktion des/ der Kooperationsbeauftragten übernimmt.

Die Idee dahinter könnte sowohl für die KindergartenpädagogInnen als auch für die LehrerInnen eine Stressminderung bedeuten, wenn eventuell eine Institutionsfremde Person die organisatorischen Aufgaben übernehmen würde.

Die KindergartenpädagogInnen wüssten worauf sie besonders achten müssen und können so unwichtige Aspekte weglassen. LehrerInnen könnten sich aufgrund der Informationen der KindergartenpädagogInnen besser auf die einzelnen Persönlichkeiten (Erstklässler) vorbereiten.

Alle, in den Interviews befragten Personen (KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen), wünschen sich eine bessere bzw. engere Zusammenarbeit.

4.3 Resümee

In diesem Kapitel hat sich die Autorin mit der Gestaltung der Schuleingangsphase auseinandergesetzt.

Sechs Konzepte dazu wurden näher betrachtet. Dabei stellte sich heraus, dass keines der Modelle eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule vorsieht. Aus diesem Grund wurde das Konzept von Franken (2004) näher erläutert und eine gute Zusammenarbeit der Institutionen betont.

Die Autorin weist jedoch darauf hin, wie wichtig eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen Schule und Kindergarten ist, um für die Kinder, KindergartenpädagogInnen, LehrerInnen und Eltern den Schuleintritt angenehm gestalten zu können.

Wie schon im Kapitel zuvor angemerkt worden ist, bedeutet eine solche Zusammenarbeit meist mehr Aufwand und Kompromissbereitschaft von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen

Gemeinsame Projekte, ein Schulbesuch der Kindergartenkinder, gemeinsame Feierlichkeiten wären ein Weg, um die Schule für Kinder und Eltern einschubarer zu machen. Außerdem würden ein freundlicher, respektvoller Umgang, Tür-Angel-Gespräche, eine Besprechung im Jahr und die Möglichkeit des Treffens helfen die Belastungen, oft emotionaler bzw. Selbstwertbezogener Art für alle Beteiligten zu mindern.

Die Frage der Zuständigkeiten bleibt jedoch des Öfteren Thema. Sollen sich KindergartenpädagogInnen oder LehrerInnen darum bemühen? Wer stellt zusätzliche Stunden dafür zur Verfügung?

5 Untersuchungen/Studien aus der Literatur

Im Folgenden werden Untersuchungen zu Belastungen von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen angeführt.

Diese stammen aus Deutschland, Österreich und den Vereinigten Staaten von Amerika. Anzumerken ist, dass die Befragung der ErzieherInnen, wie sie in Deutschland üblicherweise benannt werden, sich eher um Strukturen, Rahmenbedingungen und die Institutionen an sich, dreht.

Die erste Studie war die einzige aus dem Elementarbereich, die die Autorin im Rahmen der Literaturrecherche finden konnte und wurde aus diesem Grund in die Betrachtung einbezogen.

Die Studie von SCHAARSCHMIDT zeigt vor allem Belastungen für den Lehrberuf auf, die in der Untersuchung der Autorin eine kleinere Rolle spielt und der Vollständigkeit halber behandelt werden muss.

Die Untersuchung „Angst und Humor bei Lehrer/innen!“ von Tamara KATSCHNIG (2003) weist in Teilen Parallelen zur Untersuchung der Verfasserin dieser Arbeit auf. Einzelne Fragestellungen von KATSCHNIG (2003) überschneiden sich auch mit jenen Fragen der Autorin und sind daher für diese Arbeit von Bedeutung.

PASEK'S (2006) Untersuchung ist eine aktuelle Studie und soll zeigen, dass Lehrerängste nicht nur in Deutschland und Österreich von Bedeutung sind.

Zuletzt weist auch die Habilitation von KATSCHNIG (2003) ähnliche Ergebnisse auf, wie die der Untersuchung der Autorin und wird deshalb miteinbezogen.

5.1 Zwischen Kind und Bildungsplänen – eine Untersuchung der Zeitschrift Kindergarten-Heute

MERZ (2005) konnte im Rahmen der Befragung feststellen, dass sich die Altersstruktur der KindergartenpädagogInnen in den letzten Jahren veränderte. Das

Durchschnittsalter der befragten Personen ist 37,2 Jahre und 50% haben eigene Kinder. (MERZ, 2005, S.7)

Die zu betreuenden Altersgruppen beziehen sich noch immer auf 3-6 Jahre. Alterserweiterungen haben noch keinen bedeutenden Einzug in den Kindergarten gefunden. (ebd., S.8)

Zu den Öffnungszeiten lässt sich sagen, dass sie individuell gestaltet sind – je nach Bedarf. Dabei kann festgestellt werden, dass die Institutionen bezüglich ihrer Öffnungszeiten flexibel sind. (MERZ, 2005, S.8)

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass die ErzieherInnen eng und „kundenorientiert“ mit den Eltern zusammenarbeiten. Sie leisten zunehmend Beratungsarbeit, um bei Erziehungsfragen Unterstützung zu leisten. (ebd., S.15)

Anzumerken ist auch, dass sich die meisten ErzieherInnen durch Eigeninitiative fortbilden und sich selbst helfen. Teamarbeit, Zusammenhalt in der eigenen Berufsgruppe zeichnen KindergartenpädagogInnen aus. Fachliche Beratung steht den meisten nicht zur Verfügung. (ebd., S.16)

5.2 Studie von SCHAARSCHMIDT zu den Belastungen von LehrerInnen¹⁷

Zur Auseinandersetzung wurden als Auswahl eine Zusammenfassung der Studie von Uwe SCHAARSCHMIDT und ein Interview mit „Der Zeit“ herangezogen.

„Die größte deutsche Studie zur Lehrgesundheit zeigt, dass Pädagogen seelisch stärker belastet sind als Ärzte oder Polizisten, Helfen würden mehr Kollegialität und Selbstbestimmung.“ (SPIEWAK, 2006, Die Zeit – Wissen: Die Ausgebrannten, 14.12.2006)

Einige interessante Aspekte betont SCHAARSCHMIDT im genannten Interview.

¹⁷ siehe dazu auch:

- TRACHSLER (2003-2006): Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Pädagogische Hochschule Thurgau. Online am 30.08.2007
- DAUBER/VOLLSTÄDT (2003): Psychosoziale Belastungen, Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Kassel. Online am 30.08.2007

Allem voran, dass zwei Drittel der befragten LehrerInnen zu wenige Widerstandsressourcen, Ausgeglichenheit und Spaß an der Arbeit haben. Als Gründe dafür werden zu große Klassen, zu hohe Stundenzahlen und schwierige SchülerInnen genannt. Außerdem ist ein schlechtes soziales Klima im LehrerInnenkollegium für erhöhte Belastungen verantwortlich. Ebenso das Fehlen von Erholungsmöglichkeiten kann ausschlaggebend für mangelnde LehrerInnengesundheit sein.

SCHAARSCHMIDT fordert aus diesen Gründen ein partnerschaftliches Verhalten der Schulleitung, ein gutes soziales Klima im LehrerInnenkollegium und ein anderes Zeitregime in der Schule.

SCHAARSCHMIDT kritisiert den zunehmenden „Druck von oben“, der durch PISA & Co. vergrößert wird. (SCHAARSCHMIDT, 2006, Zeit Online am 17.03.2007)

Es konnten im Rahmen dieser Untersuchung unterschiedliche Belastungsmuster erkannt werden. G (Gesundheit), S (Schonung), A (Selbstüberforderung) und B (Resignation).

„Es besteht offensichtlich eine für den Lehrerberuf charakteristische Musterverteilung. Regionen übergreifend treten wenig G-Muster (unter 20 %), dafür aber viele A- und B-Muster auf (jeweils um die 30 %).“ (SCHAARSCHMIDT, 2003, S.6)

SCHAARSCHMIDT fand auch heraus, dass diese Musterverteilung Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufwies. Lehrerinnen sind von Beanspruchungssituationen mehr betroffen als Lehrer.

Weiters wurde festgestellt, dass Unterschiede bezüglich des Alters nicht erwähnenswert sind.

Abhängigkeiten von Region und Schultyp wurden festgestellt. Es gibt einen Trend zum stärkeren Auftritt des Musters A in der Grundschule.

5.3 Habilitationsergebnisse „Angst und Humor bei Lehrer/innen!“ von Tamara KATSCHNIG (2003)

Im Rahmen der Untersuchung wurden VolksschullehrerInnen in ganz Österreich zum Thema „Angst von Lehrer/innen und deren Bewältigung durch Humor“ durchgeführt. (KATSCHNIG, 2003, S.322)

Vor allem die Ergebnisse aus den Hypothesen 3 (Dienstalter), 4 (zusätzliche Arbeitsstunden) und 8 (Selbstreflexion bzgl. Überforderung) werden genauer betrachtet, da sie sich mit den Fragestellungen der Autorin überschneiden.

Im Rahmen der Untersuchungen konnte folgendes festgestellt werden. LehrerInnen mit wenigen Dienstjahren (0-10) fühlen sich kaum von Burn-out bedroht. Hingegen LehrerInnen zwischen 41 und 50 Jahren würden sich als stark belastet bezeichnen. (ebd, S.357)

Im Kontext Rollenbild und Ansehen von LehrerInnen kam KATSCHNIG (2003) zu folgendem Ergebnis: Jüngere LehrerInnen fühlen sich durch ihr Image kaum belastet, was sie von LehrerInnen mit 21-30 Dienstjahren klar unterscheidet. (ebd, S.358)

KATSCHNIG (2003) fand heraus, dass sich jene LehrerInnen, die zwischen 21 und 30 zusätzlichen Stunden pro Woche für die Schule brauchen, durch ihr Image als LehrerInnen belastet fühlen. (ebd, S.360f)

Interessant ist auch, dass mehr als die Hälfte (57,2 %) der befragten LehrerInnen angeben, sich nicht überfordert zu fühlen. Dabei sind keine Unterschiede des Geschlechts erkennbar. Beide Geschlechter (Männer: 57,8 % und Frauen 57,2 %) fühlen sich gleichermaßen nicht überfordert. (ebd, S. 365)

Anzumerken ist jedoch, dass die Belastung mit steigendem Dienstalter und Größe des Schulstandortes steigt. (ebd, S.366f)

KATSCHNIG (2003) weist darauf hin, dass *„Männer im Volksschullehrberuf signifikant stärker durch Burnout, durch das Schulklima und durch die fehlende emotionale Stabilität belastet“* sind, als ihre weiblichen Kolleginnen. (ebd, S. 393)

Ein weiteres sehr interessantes Ergebnis ist, dass Belastungen eher in größeren Orten/Schulen auftreten, als in kleinen Ortschaften. Als mögliche Begründung wird angegeben, dass die Beantwortung der Items durch die größere Anonymität in der Stadt „ehrlicher“ durchgeführt wird. (ebd, S.393f)

KATSCHNIG (2003) schlägt auch aus den Ergebnissen resultierende Strategien vor, die die Belastungen von LehrerInnen mindern könnten. Da sich aber die Arbeit der Autorin nicht mit Bewältigungsstrategien befasst, werden diese Vorschläge hier nicht angeführt.

5.4 Dissertation von Heidi Lee PASEK zum Thema „Teaching Anxiety“ (2006)

Diese Dissertation wurde von Heidi Lee PASEK an der Universität von Montana im April 2006 erstellt. Sie untersuchte Ängste von HochschullehrerInnen, die an der Fakultät unterrichten und dabei ihren höchsten Universitätsabschluss zu machen. Dies gilt für Kunst und Naturwissenschaften. (PASEK, 2006, S.8)

Diese LehrerInnen verbringen einen großen Teil im Unterricht und wurden aus diesem Grund von PASEK in Interviews befragt. (Befragungszeitraum 2005/2006).

Es stellte sich heraus, dass manche der befragten LehrerInnen mehr als ein bloßes Angstgefühl hatten, wenn sie vor einer Klasse voll StudentInnen referierten. (PASEK, 2006, S.9)

Im Rahmen des Literaturstudiums zum Thema Lehrerängste spricht PASEK (2006) speziell von folgenden Ängsten, die die befragten LehrerInnen begleiten: „Public Speaking Anxiety“, „Performance Anxiety“ und „Stage Fright“. (PASEK, 2006, S.11-14) PASEK bezieht sich auf die Untersuchung von DARLING-HAMMOND aus dem Jahr 2001 und weist daraufhin, dass 30 % der Junglehrer vor ihrem fünften Dienstjahr den Beruf wechseln. (PASEK, 2006, S.27f)

Auch GREENBERG (1984) postuliert, dass ein Drittel der K-12 LehrerInnen ihren Beruf nicht erneut wählen würden.

PASEK (2006) führt zusätzlich Evaluationen von AMEEN, GUFFEY und JACKSON (2002) an und betont, dass demnach die Ursprünge von LehrerInnenängsten oftmals in der schlechten Organisation vor dem Unterricht liegen. In 41,1 % der Fälle sind Kommentare und Fragen der StudentInnen Gründe für die Entstehung von Ängsten im Hochschulunterricht. (PASEK, 2006, S.36)

Im Rahmen ihrer Untersuchungen sind, die im Weiteren beschriebenen, Ergebnisse relevant für diese Arbeit.

In Gesprächen mit KollegInnen fand PASEK heraus, dass viele von ihnen Erfahrungen mit Ängsten im Unterricht formulieren können. 17 Personen, mit unterschiedlichen Dienstjahren, wurden in Form von qualitativen Interviews über ihre Erfahrungen mit Lehrerängsten, deren Entstehung und ihre Auswirkungen auf die Arbeit im Unterricht, befragt. (ebd., S.66)

15 der befragten Lehrer vermuten, dass gut vorbereitete LehrerInnen sich nicht über die Arbeit im Unterricht sorgen. Die einzelnen LehrerInnen erzählen davon wie sehr ihnen gut vorbereitete Unterrichtsstunden zu Beginn ihrer LehrerInnentätigkeit halfen. (ebd., S.91f)

13 von 17 LehrerInnen sprechen von der Bedeutung von Selbstvertrauen und wie wichtig es ist, den StudentInnen Unsicherheiten nicht spüren zu lassen. (ebd., S.97)

Unterrichtsdidaktik würde, so der Großteil der befragten Lehrkräften, das Lehren an der Hochschule vereinfachen und angstfreier gestalten. (ebd., S.98)

Auch im Zusammenhang mit der Kooperation mit anderen KollegInnen gaben 11 Personen an, dass dies für sie von großer Bedeutung und vor allem hilfreich wäre. (ebd., S. 102)

16 von 17 LehrerInnen betonten die Rolle der Höflichkeit im Unterricht. Schwierigkeiten im Unterricht erzeugten bei allen Befragten Ängste. (ebd., S.105)

12 LehrerInnen sind der Meinung, dass es wichtig und notwendig ist, ihrer didaktische Arbeit zu reflektieren. Außerdem ist es für sie von Bedeutung ihre Prinzipien im Unterricht vertreten zu können. (ebd., S.111)

Die meisten LehrerInnen dieser Untersuchung ließen sich im Laufe ihrer Dienstjahre Bewältigungsstrategien einfallen, um ihre Arbeit wieder angenehm und positiv zu gestalten. Darunter fallen beispielsweise das Umhergehen in der Klasse um Stärke

zu signalisieren, Humor im Unterricht, Selbstvertrauen an den Tag legen, klare Richtlinien für die StudentInnen festlegen und einiges mehr. (ebd., S.112-117)

Interessanterweise wollten 29 % der befragten Personen das Interview nicht auf Tonband aufzeichnen lassen. Als Gründe wurden angegeben: Die Stimme auf dem Tonband sei komisch, der Interviewpartner wäre zu wenig bekannt und eine Person gab an, wie auch bei der Untersuchung der Autorin, dass LehrerInnen mit Ängsten nicht unterrichten dürften. Sie verleugnete auch, je einen schlechten Tag im Laufe ihrer Unterrichtskarriere gehabt zu haben. (ebd., S.120f.)

BERNSTEIN (1983) postulierte, dass Scham und Ablehnung eine wesentliche Rolle in Bezug zu Lehrerängsten spielen. LehrerInnen, die ExpertInnen in ihrem Feld sind, würden Probleme im Unterricht nur schwer zugeben. Aus diesem Grund suchen auch viele LehrerInnen keine Unterstützung bei Ängsten oder Problemen. (ebd., S.121)

5.5 Resümee

Die vier vorgestellten Studien zeigen sehr deutlich, dass Belastungen der behandelten Berufsgruppen in dieser Arbeit gegeben sind. Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Belastungen der Lehrer in den letzten Jahren, stehen zahlreiche Ergebnisse zur Verfügung.

Die Autorin konnte zwar keine dementsprechenden Studien zu den Belastungen von KindergartenpädagogInnen finden, bezieht sich jedoch auf die eigenen Untersuchungen, die im folgenden Kapitel zu finden sind.

Zu den vier Befragungen kann zusammenfassend gesagt werden, dass Ängste, die beiden Berufsgruppen betreffend vorhanden sind. Diese Ängste gestalten sich je nach Tätigkeitsbereich etwas anders. Ängste von HochschullehrerInnen (USA) beziehen sich eher auf eigene Fähigkeiten bzw. die Vorbereitung des Unterrichts. (PASEK, 2006)

In den Studien von SCHAARSCHMIDT wird eher auf Belastungen, Stress und Burn-out näher eingegangen.

In der Umfrage von MERZ (2005) werden Aspekte wie Rahmenbedingungen; Institutionen und Strukturen besprochen.

KATSCHNIG (2003) weist eher auf Image, Rollenbild, Burn-out und Bewältigungsstrategien durch Humor hin.

Wichtig ist auch anzumerken, wie schwer es den befragten Personen fällt, Ängste in Bezug zum Arbeitsfeld zuzugeben bzw. sich selbst einzugestehen.

6 Untersuchung zu den Ängsten von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen in der Schuleingangsphase

6.1 Fragestellung/ Ziel der Untersuchung

Ausschlaggebend für die Fragestellung dieser Arbeit, ist der Zusammenhang von KindergartenpädagogInnen- und LehrerInnenängsten. Zum einen soll die Untersuchung eine Bestandsaufnahme sein, zum anderen jedoch verschiedene Gründe für das Dasein oder „Nicht-Dasein“ von Ängsten aufzeigen.

Die konkrete Fragestellung dieser Untersuchung lautet: Welche Ängste geben KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen in der Schuleingangsphase an?

Die damit in Zusammenhang stehenden Begrifflichkeiten sind im theoretischen Teil dieser Arbeit geklärt worden und werden deshalb hier nicht mehr genannt.

Die Autorin weist darauf hin, dass nicht die Ängste der KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen ermittelt worden sind, sondern die Denkgewohnheiten bezüglich der Ängste. Von Bedeutung kann auch der Aspekt der klassischen Konditionierung durch das soziale Umfeld sein. Die Verfasserin vergleicht dazu Untersuchungen von MUMMENDEY (1987), COHEN (1965) und STAATS (1968), die herausgefunden haben, dass sich in der Beantwortung von Persönlichkeitsfragebögen Denkgewohnheiten widerspiegeln und nicht zwingend die Realität. (LAZARUS-MAINKA, 2000, S.42)

6.2 Art und Zeitraum der Untersuchung

KindergartenpädagogInnen und VolksschullehrerInnen wurden anhand einer Angst - Skala (erstellt von der Verfasserin) befragt. Dieser Fragebogen umfasste sowohl Fragen zur Person, Fragen zur Institution und Fragen zur Thematik.

Um etwaigen Fehlern vorzubeugen und die Verständlichkeit der Fragen zu sichern, führte die Autorin eine Vortestung durch. Die Fragebögen wurden sowohl mit ExpertInnen besprochen, als auch mit einigen Testpersonen (KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen) durchgeführt. Einige

KindergartenpädagogInnen gaben der Autorin per e-mail feedback. Nach einigen Veränderungen konnte der Fragebogen im Frühling 2006 ausgeteilt werden.

Die Fragebögen wurden von März 2006 bis Juli 2006 an die einzelnen Institutionen ausgeteilt und wieder abgeholt bzw. von DirektorInnen oder LeiterInnen zurückgesandt. Die Daten wurden in SPSS (Version 12.0) eingegeben und anhand der vorausgegangenen Fragestellungen, Forschungsfragen bzw. Hypothesen ausgewertet.

In der folgenden Tabelle sind die befragten Kindergärten und Volksschulen aufgelistet.

Kindergärten am Land (Oö)	Kindergärten in der Stadt (Wien, KIWI)
Berg b. Rohrbach	Ziegelofengasse
Haslach a. d. Mühl	Eibengasse
Helfenberg	Althanstraße
Neufelden	Vordere Zollamtstraße
Niederwaldkirchen	Siemensstraße
Peilstein	Hetzendorf
Sarleinsbach	Alma Seidler Weg
Schönegg	Wagramerstraße
St. Johann/Wbg.	Steinergasse
St. Martin i. Mkr.	
St. Peter/wbg.	

Kindergärten, in denen die befragten KindergartenpädagogInnen tätig sind

Volksschulen am Land (Oö)	Volksschulen in der Stadt (Oö)
Arnreit	Linz
Haslach a. d. Mühl	Urfahr
Helfenberg	
Kleinzell	
Neufelden	
Niederwaldkirchen	
Rohrbach	
Sarleinsbach	
Ulrichsberg	

Volksschulen, in denen die befragten LehrerInnen tätig sind

Durch die Zusammenarbeit mit dem Bezirksschulrat von Linz können keine genauen Angaben über die einzelnen Schulen gemacht werden, da die Fragebögen durch das Amt des Bezirksschulrates verschickt und somit keine genauen Schulen genannt worden sind.

Im Rahmen einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Literatur und „merkwürdiger“ Ergebnisse der quantitativen Untersuchung entschloss sich die Autorin ihre Untersuchung durch eine qualitative Befragung zu ergänzen. Es wurden drei KindergartenpädagogInnen und zwei LehrerInnen zu Rollenbild, Burn-out und Schuleingangsphase befragt. Der Zeitraum der Befragung beschränkte sich auf Juni 2007.

Zu den vorhin genannten „merkwürdigen Ergebnissen“ lässt sich Folgendes sagen:

Wie auch im folgenden Teil (Kapitel 6.4) ersichtlich sein wird, gibt der Großteil der befragten KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen wenig Ängste, Sorgen oder Bedenken an. Beinahe alle jedoch, würden Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Supervision besuchen. Dies ist für die Autorin ein Widerspruch, denn wenn die Arbeits- bzw. Unterrichtssituation für die befragten Personen in Ordnung ist, weshalb ist eine Nachfrage für Supervisionsseminare gegeben?

6.3 Hypothesen

Hypothese 1

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Arbeitsplatz (Stadt/Land).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Arbeitsplatz (Stadt/Land).

Hypothese 2

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen des Erhalters und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen des Erhalters und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

Hypothese 3

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen der Eltern und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen der Eltern und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

Hypothese 4

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schulleitung/ Kindergartenleitung und den Ängsten der befragten Personen.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schulleitung/ Kindergartenleitung und den Ängsten der befragten Personen.

Hypothese 5

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Geschlecht der befragten Personen.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Geschlecht der befragten Personen.

6.4 Deskriptive Statistik

Insgesamt wurden **100 KindergartenpädagogInnen**, davon 22 Leiterinnen, in Oberösterreich und Wien anhand des erstellten Testinstruments befragt. Der Fragebogen ist im Anhang zu finden. Die Rücklaufquote dieser Untersuchung ist sehr hoch, da die Autorin persönlich in die Kindergärten gefahren ist, um die Bögen auszuteilen und wieder abzuholen.

Um etwaige geographische Unterschiede herausfinden zu können wurden 50 KindergartenpädagogInnen aus dem ländlichen Bereich und 50 aus dem städtischen Gebiet befragt.

Genauso wurde im Falle der VolksschullehrerInnen vorgegangen. Aus diesem Grund konnten **120 LehrerInnen**, davon 10 DirektorInnen, in Oberösterreich befragt werden.

Die Autorin ist sich dessen bewusst, dass die beiden Gruppen nicht aus dem gleichen Gebiet kommen und so nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind. Diese Aspekte fließen in die Interpretation der Ergebnisse mit ein und werden berücksichtigt.

Bei den einzelnen Daten bzw. Variablen handelt es sich um Ordinalskalenniveau.

6.4.1 Fragen zur Person

Zuerst soll das **Alter** der befragten Personen näher erläutert werden, da die Autorin einen Zusammenhang zwischen Alter und Ängsten vermutet. Ebenso ist es von Interesse zu sehen, ob KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen in Oberösterreich und Wien eher älter oder jünger sind.

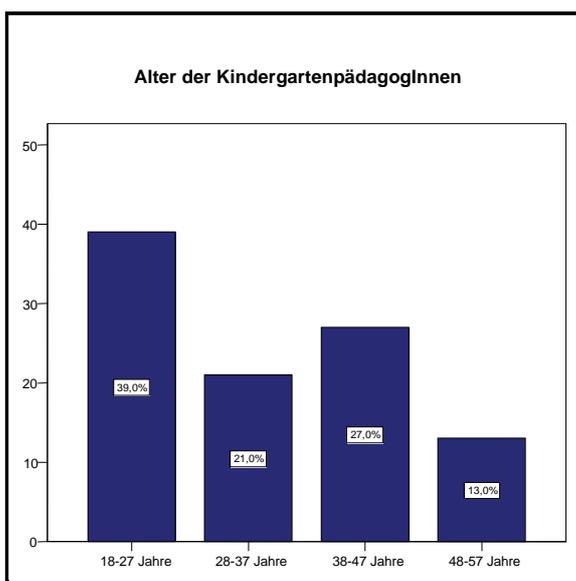


Abb. 6 Alter der befragten KindergartenpädagogInnen in 4 Gruppen

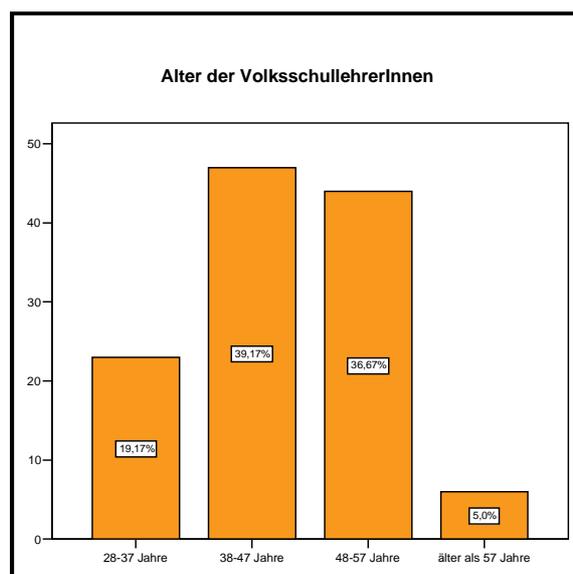


Abb. 7 Alter der befragten VolksschullehrerInnen in 4 Gruppen

Die Anzahl der befragten KindergartenpädagogInnen sind auf die einzelnen Altersgruppen relativ ähnlich verteilt. Die größte Gruppe ist jene der 18 bis 27-jährigen (39)¹⁸, gefolgt von der Gruppe der 38 bis 47-jährigen (27), anschließend die 28 bis 37-jährigen (21) und zuletzt jene der 48 bis 57-jährigen (13). Gründe für die relativ niedrige Zahl der 28 bis 37-jährigen könnten Karenzurlaub oder Bildungskarenz sein.

Die Verfasserin erklärt sich die niedrige Zahl der 48 bis 57-jährigen damit, dass viele KindergartenpädagogInnen nach ihrer Karenzzeit nicht wieder in ihren erlernten Beruf einsteigen.

Dies lässt die Vermutung zu, dass dieser Beruf nicht bis zur Pension ausgeübt wird, oder im Befragungszeitraum schon viele in Rente gegangen sind.

¹⁸ Angaben in Häufigkeiten

Anzumerken ist, dass keine der untersuchten KindergartenpädagogInnen über 57 Jahre alt ist.

Ähnliche Ergebnisse liefert auch die Kindergarten- und Hortstatistik des Landes Oberösterreich aus dem Jahr 2007/2008. Nur 0,4 % der befragten KindergartenpädagogInnen sind über 60 Jahre alt. Auch jene zwischen 50 und 59 Jahre sind 12,8 % aller KindergartenpädagogInnen in Oberösterreich. Der größte Teil ist, anders als in der Stichprobe der Verfasserin dieser Arbeit, die Gruppe der 40-49-jährigen (35,6 %)

Bei Abb. 7 ist auffallend, dass die meisten der befragten VolksschullehrerInnen zwischen 38 und 57 Jahre sind. Sehr wenige nur sind älter als 57 Jahre und auch die erste Altersgruppe (28 bis 37 Jahre) ist bedeutend kleiner. Interessant ist auch, dass keine LehrerInnen in dieser Untersuchung befragt worden sind, die jünger als 28 Jahre sind, es aber trotzdem einige gibt, die älter als 57 Jahre sind.

Werden die beiden Berufsgruppen bezüglich des Alters verglichen, so kann festgestellt werden, dass KindergartenpädagogInnen eher jünger als LehrerInnen sind: 36 KindergartenpädagogInnen sind zwischen 18 und 27 Jahren und dafür sind keine älter als 57 Jahre. Hingegen wurden keine LehrerInnen zwischen 18 und 27 Jahren und dafür einige, die älter als 57 Jahre sind befragt.

61 der befragten KindergartenpädagogInnen sind zwischen 28 und 57 Jahre, bei den LehrerInnen sind dies 114 Personen. Das könnte bedeutet, dass LehrerInnen mit größerer Wahrscheinlichkeit nach dem Karenzurlaub wieder in ihren Beruf zurückkehren oder es mehr männliche Lehrer gibt, diese Möglichkeit nicht in Anspruch nehmen. Dies wird sich dann anschließend, beim Vergleich der Geschlechter klären.

Nun zum **Geschlecht** der befragten Personen. Vor der Untersuchung wurde angenommen, dass es nur sehr wenige männliche Testpersonen geben wird. Dies ist auch bei den KindergartenpädagogInnen tatsächlich der Fall. Von 100 ist nur eine Person männlich (1 %). Dieser Kindergartenpädagoge kommt aus der Stadt (Wien).

Bei den VolksschullehrerInnen ist das Ergebnis nicht so extrem, aber dennoch aussagekräftig. Von den befragten 120 Lehrkräften sind 106 weiblich und 14 männlich (12 %).

Aufgrund der persönlichen Erfahrung und einer Recherche im Internet konnte die Verfasserin feststellen, dass meist Männer die Funktion der Schulleitung ausüben (Bezirk Rohrbach). Diese Vermutung bzw. persönliche Bemerkung stellt keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit dar.

Weiters wird die **familiäre Situation** der befragten Personen betrachtet.

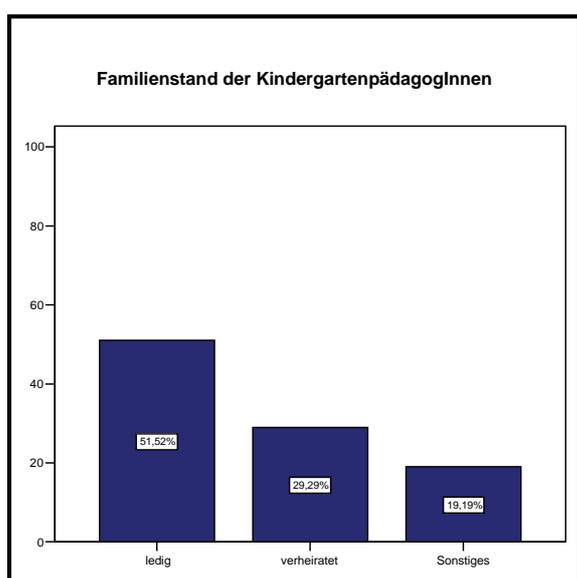


Abb. 8 Familienstand der befragten KindergartenpädagogInnen

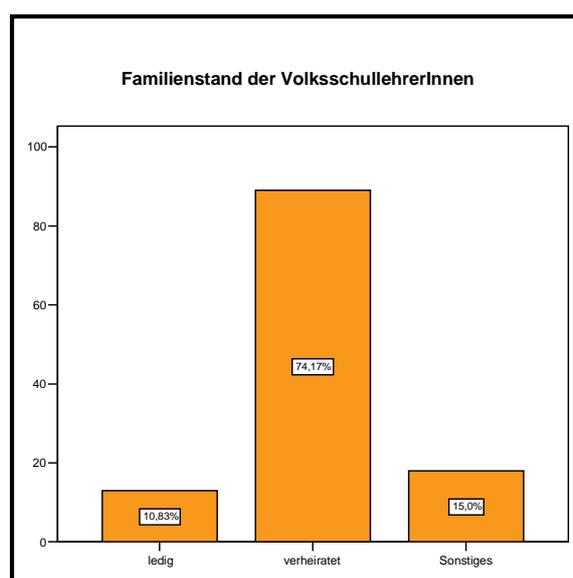


Abb. 9 Familienstand der befragten VolksschullehrerInnen

In Abb. 8 ist ersichtlich, dass der Großteil der KindergartenpädagogInnen (51,5 %) ledig ist und ungefähr 29 % der Befragten verheiratet sind. Im Rahmen der Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ wurden Scheidung (12), Lebensgemeinschaft (5), Verwitwet (1) oder „Keine Angabe“ (1) genannt.

Auffallend ist in Abb. 9, dass die meisten LehrerInnen verheiratet sind (89), nur ganz wenige (13) sind ledig. Unter der Kategorie „Sonstiges“ wurden Scheidung (15) und „Keine Angabe“ (3) genannt.

Werden die beiden Berufsgruppen bei dieser Frage miteinander verglichen, so wird klar, dass bedeutend mehr KindergartenpädagogInnen ledig sind. Dies

könnte mit der vorher erwähnten Altersverteilung in Zusammenhang stehen. (Wesentlich jüngere KindergartenpädagogInnen).

Im Rahmen des Aspektes der familiären Situation, wurde auch die Anzahl der **eigenen Kinder** der befragten Personen ermittelt.

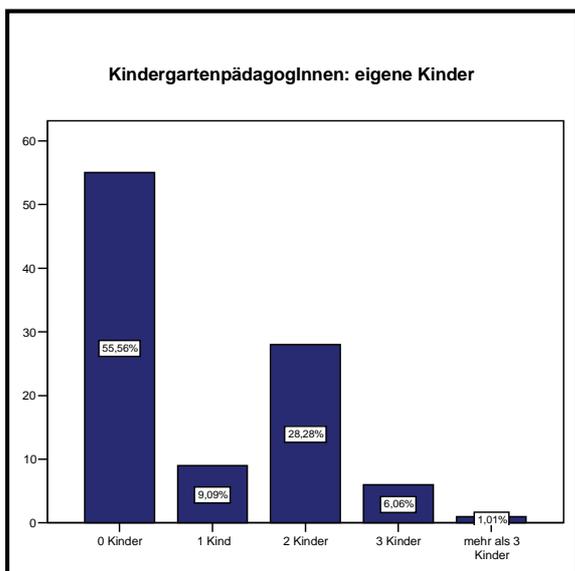


Abb. 10 Anzahl der eigenen Kinder der befragten KindergartenpädagogInnen

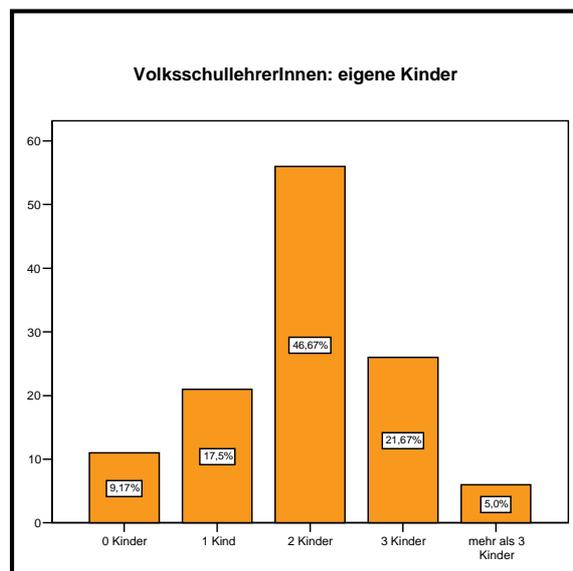


Abb. 11 Anzahl der eigenen Kinder der befragten VolksschullehrerInnen

Wie in Abb. 10 ersichtlich, haben die meisten KindergartenpädagogInnen keine Kinder (55). Dies könnte mit der relativ jungen Berufsgruppe zusammenhängen. Detaillierter wird im Folgenden, mit der Beschreibung der Dienstjahre, auf diesen Zusammenhang eingegangen. Es kann festgestellt werden, dass relativ viele KindergartenpädagogInnen (28) zwei Kinder haben. Nur 9 haben 1 Kind und eine KindergartenpädagogIn hat mehr als 3 Kinder. Eine der befragten Personen hat diese Frage nicht beantwortet.

Auch in dieser Berufsgruppe spiegelt sich der allgemeine Trend wider. KindergartenpädagogInnen bekommen auch nicht mehr Kinder, obwohl oder gerade weil sie ständig mit Kindern arbeiten.

Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen KindergartenpädagogInnen haben die meisten befragten LehrerInnen 2 Kinder (56), 26 LehrerInnen haben 3 Kinder und 21 haben 1 Kind. Der kleinste Teil der LehrerInnen hat keine Kinder (11). Ebenso wie bei den KindergartenpädagogInnen haben nur sehr wenige

LehrerInnen mehr als 3 Kinder (6). Eine befragte Person hat diese Frage nicht beantwortet. (Siehe dazu Abb. 11)

Werden diese beiden Gruppen verglichen, so kann ein gegensätzlicher Trend erkannt werden. Hohe Häufigkeiten bei den KindergartenpädagogInnen stehen niedrigen Werten bei den LehrerInnen gegenüber. (Vgl. Abb. 10 und 11)

Im folgenden Abschnitt werden die **Dienstjahre** der befragten Personen detaillierter betrachtet.

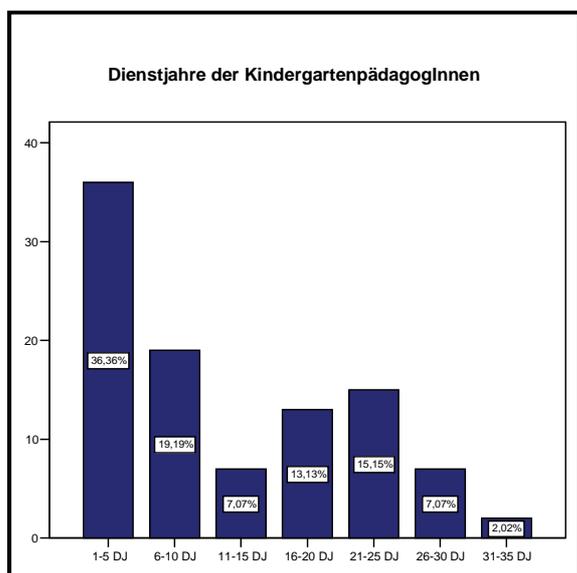


Abb. 12 Dienstjahre der befragten KindergartenpädagogInnen in 8 Gruppen

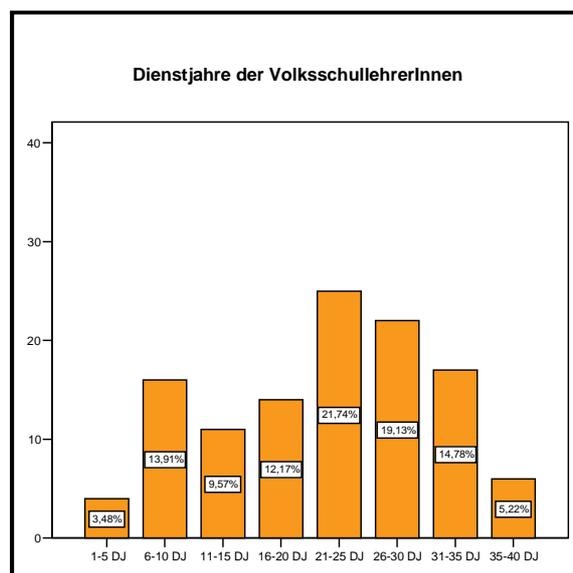


Abb. 13 Dienstjahre der befragten VolksschullehrerInnen in 8 Gruppen

Wie in der ersten Grafik (Abb. 12) ersichtlich, weisen die meisten KindergartenpädagogInnen zwischen 1 und 5 Dienstjahre (36) auf. Zwischen 6 und 10 Dienstjahre haben 19 befragte Personen. Die drittstärkste Gruppe hat zwischen 21 und 25 Dienstjahre (15) hinter sich.

Vergleicht man die beiden Abbildungen 12 und 13 mit jenen der Altersverteilung (Abbildungen 6 und 7) können ähnliche Tendenzen sichtbar gemacht werden.

Werden die beiden Grafiken (Abb. 12 und Abb. 13) miteinander verglichen, so ist ersichtlich, dass KindergartenpädagogInnen vergleichsweise kurz im Dienst sind.

36 der befragten KindergartenpädagogInnen absolvieren zwischen 1 und 5 Dienstjahre, hingegen sind es 4 LehrerInnen.

Bemerkenswert ist aber auch der Einbruch in beiden Berufsgruppen zwischen 11 und 15 Dienstjahren (beide unter 10%: KindergartenpädagogInnen 7, LehrerInnen 11).

Interessant ist ebenso, dass es nur bei den LehrerInnen Personen gibt, die zwischen 36 und 40 Dienstjahre absolviert haben.

Zwischen Dienstjahre und Leitung der Institution ist ein besonderer Zusammenhang aufgefallen.

Korrelationen			
		Dienstjahre	Kindergartenleitung
Dienstjahre	Korrelation nach Pearson	1	-,530**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	99	99
Kindergartenleitung	Korrelation nach Pearson	-,530**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	99	100

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 1 Zusammenhang zwischen Dienstjahre und Kindergartenleitung

Die Funktion der Kindergartenleitung haben vor allem jene Frauen, die durchschnittlich 21,14 Dienstjahre haben. Es gibt im Rahmen dieser Untersuchung nur 4 von 22 Kindergartenleiterinnen, die unter 10 Dienstjahre vorweisen können.

Tab. 1 zeigt den Zusammenhang zwischen Dienstjahren und der Funktion als DirektorIn bzw. KindergartenleiterIn recht deutlich. Bei den DirektorInnen ist kein Zusammenhang sichtbar (Signifikanz von 0,078).

Im Weiteren wird für diese Arbeit von Bedeutung sein, in wie fern diese Ergebnisse mit der Variable Angst in Zusammenhang stehen.

6.4.2 Fragen zur Institution

Da für diese Arbeit die räumliche Situierung der Einrichtungen von Bedeutung ist, soll auf diese näher eingegangen werden.

Insgesamt konnten 100 KindergartenpädagogInnen (50 Personen am Land und 50 aus dem städtischen Gebiet) und 120 LehrerInnen (70 Personen vom Land und 50 aus der Stadt) in die Untersuchung einbezogen werden. Im Fragebogen wurde die Peripherie oder der Stadtrand als eine dritte Kategorie als Antwortmöglichkeit angeboten, die jedoch schließlich aufgrund ihrer Nähe zu den Ballungszentren zu den städtischen Institutionen gezählt wurden. Dies gilt sowohl für Kindergärten als auch für Schulen.

Weiters ist für diese Arbeit die **Größe der Klassen** bzw. **Kindergartengruppen** von Bedeutung und werden aus diesem Grund näher erläutert.

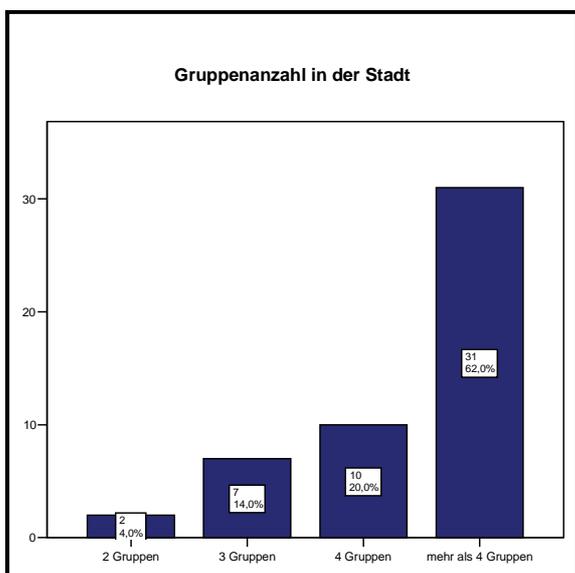


Abb. 14 Größe der Kindergärten in der **Stadt** anhand der Gruppenanzahl (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen)

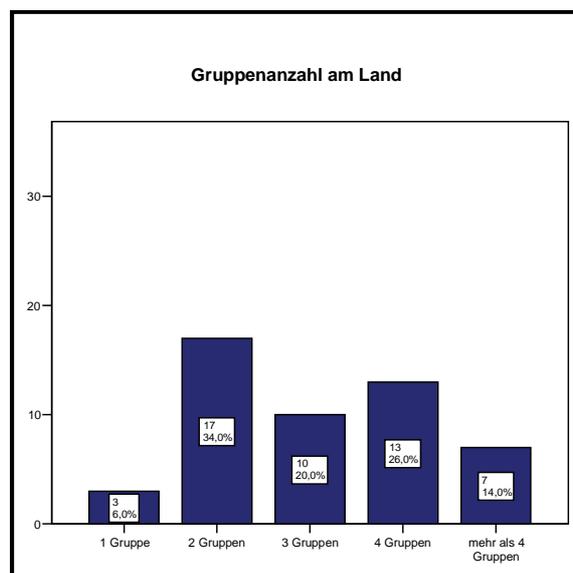


Abb. 15 Größe der Kindergärten am **Land** anhand der Gruppenanzahl (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen)

Wie in Abb. 14 ersichtlich, wurde im Rahmen der Befragung kein Kindergarten in der Stadt untersucht, der 1-gruppig ist. Dafür sind rund 62 % der Kindergärten mehr als 4-gruppig.

Am Land sind alle Einrichtungen in etwa gleich oft vertreten. Es wurden keine „Ausreißer“, die über proportional oft gegeben sind, ermittelt. Die meisten KindergartenpädagogInnen sind in 2-gruppigen (17) oder 4-gruppigen (13) Kindergärten tätig. Anzumerken ist die geringe Zahl der mehr als 4-gruppigen Kindergärten am Land (7).

Zur Situation der befragten LehrerInnen in deren Institution.

Klassenanzahl der Institutionen in der Stadt			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	zwischen 4 und 8 Klassen	30	55,6
	mehr als 8 Klassen	23	42,6
	Gesamt	53	98,1
Fehlend	System	1	1,9
Gesamt		54	100,0

Tab. 2 Anzahl der Klassen in der Stadt (nach Angaben der befragten LehrerInnen)

Beinahe 56 % der befragten LehrerInnen in der Stadt geben an in einer Institution tätig zu sein, in der es zwischen 4 und 8 Klassen gibt. In rund 43 % der Fälle sind die LehrerInnen in Einrichtungen angestellt, in denen es mehr als 8 Klassen gibt, also Klassen auch parallel geführt werden. Im städtischen Gebiet sind im Rahmen dieser Untersuchung keine LehrerInnen gefunden worden, die in einer Schule tätig ist, die weniger als 4 Klassen hat. (Tab. 2)

Klassenanzahl der Institutionen am Land			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	weniger als 4 Klassen	2	3,0
	zwischen 4 und 8 Klassen	53	80,3
	mehr als 8 Klassen	11	16,7
	Gesamt	66	100,0

Tab. 3 Anzahl der Klassen am Land (nach Angaben der befragten LehrerInnen)

Am Land scheint es nur wenige LehrerInnen (3 %), die in einer Schule arbeiten, in der weniger als 4 Klassen sind zu geben. Der Großteil (etwa 80 %) jedoch ist an Institutionen tätig, die zwischen 4 und 8 Klassen führen. Mehr als 8 Klassen (17 %) an einer Einrichtung sind ebenfalls gegeben. (Tab. 3)

Im nächsten Teil wird auf **finanzielle Aspekte** der einzelnen Institutionen näher eingegangen. Dabei betrachtet die Autorin wer die Institutionen finanziell erhält und die Höhe des **Elternbeitrages** genauer.

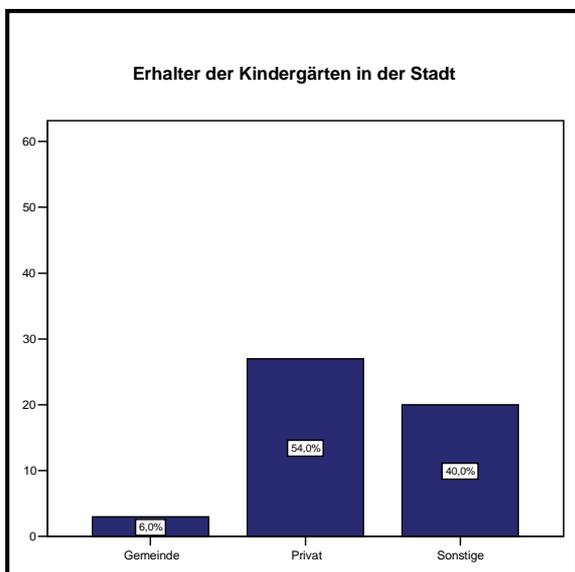


Abb. 16 Erhalter der Kindergärten in der **Stadt** (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen)

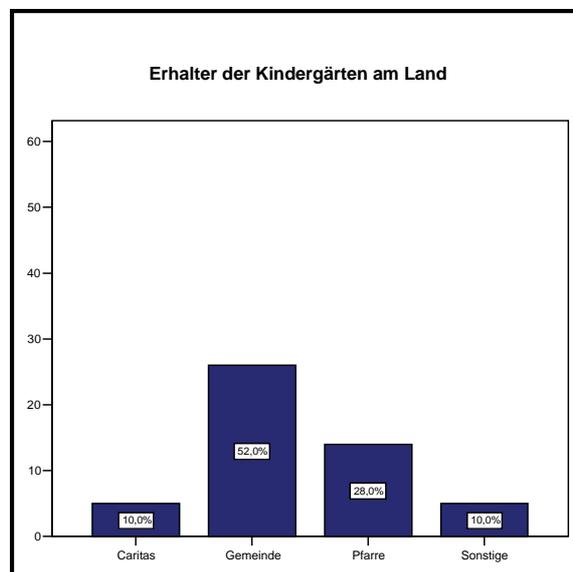


Abb. 17 Erhalter der Kindergärten am **Land** (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen)

Anhand Abb. 16 kann erkannt werden, dass der Großteil der Erhalter in städtischen Kindergärten, die an der Befragung teilgenommen haben, privat (27) ist. In dieser Untersuchung sind damit Vereine wie Kiwi (Kinder in Wien) gemeint. Einige der befragten KindergartenpädagogInnen haben auch unter Sonstige (20) KIWI als Verein angegeben. Nur sehr wenige werden von der Gemeinde erhalten, was durchaus mit der Klumpenstichprobe in Zusammenhang steht.

Die beiden überwiegenden Erhalter der Kindergärten am Land der befragten KindergartenpädagogInnen sind Gemeinde (26) und Pfarre/Caritas (14 und 5). Anzumerken ist auch, dass einige Personen Pfarrcaritaskindergärten zu „Sonstige“ gezählt haben. (Abb. 17)

Schulerhalter unterscheiden sich, wie in den folgenden beiden Abbildungen gut ersichtlich, sehr wesentlich.

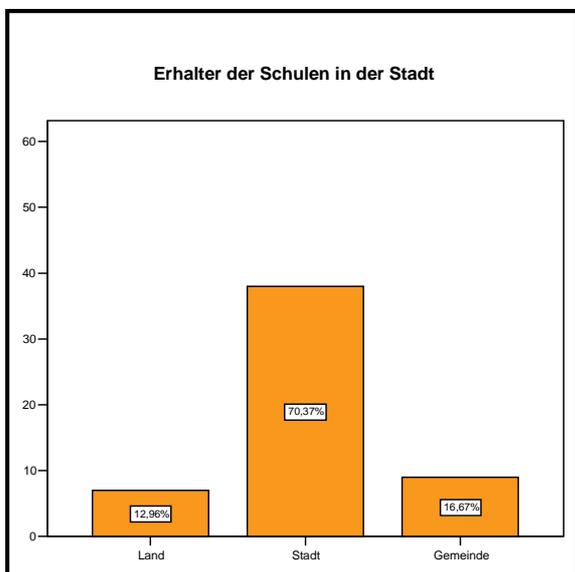


Abb. 18 Erhalter der Schulen in der **Stadt** (nach Angaben der befragten LehrerInnen)

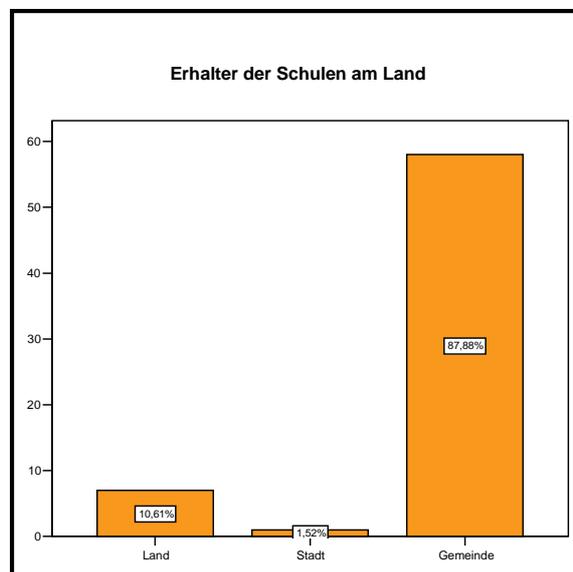


Abb. 19 Erhalter der Schulen am **Land** (nach Angaben der befragten LehrerInnen)

Auch hier (Abb. 18) ist der überwiegende Teil der Erhalter die Stadt (38), in diesem Fall die „Stadt Linz“ angegeben worden. Interessant ist, dass einige Personen aus der gleichen Institution andere Erhalter angegeben haben. Oftmals ist es scheinbar nicht ganz klar, ob das Land Oberösterreich (7) oder die Gemeinde (9) für die Schule zuständig ist.

Eine sehr klare Verteilung ist in Abb. 19 sichtbar. In rund 88 % der befragten LehrerInnen ist die Gemeinde der Erhalter in der Schule in welcher sie tätig sind. 7 LehrerInnen gaben das „Land Oberösterreich“ und nur eine Person die „Stadt“ als Erhalter an.

Weiters wurde im Fragebogen der KindergartenpädagogInnen nach dem Elternbeitrag gefragt, um später einen etwaigen Zusammenhang zu den Ängsten von KindergartenpädagogInnen herzustellen. Eltern, die einen höheren Kindergartenbeitrag bezahlen, haben eventuell auch höhere Ansprüche an die KindergartenpädagogInnen, was sich in Form von Ängsten, Belastungen und sozialen Druck auswirken könnte.

Betrag, den die Eltern monatlich für den Kindergarten leisten müssen			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	100-200	7	14,0
	über 200	40	80,0
	Gesamt	47	94,0
Fehlend	System	3	6,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 4 Betrag, den die Eltern monatlich für die Kindertageseinrichtung leisten (Stadt). Die Beträge sind in Euro angegeben.

Betrag, den die Eltern monatlich für den Kindergarten leisten müssen			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unter 50	8	16,0
	50-100	41	82,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 5 Betrag, den die Eltern monatlich für die Kindertageseinrichtung leisten (Land). Die Beträge sind in Euro angegeben.

In diesen beiden Tabellen (Tab. 4 und Tab. 5) wird sichtbar, dass die städtischen Kindergärten (Wien) wesentlich teurer sind, als jene am Land (Oberösterreich). Zu beachten ist jedoch, dass die befragten KindergartenpädagogInnen in der Stadt in privaten Kindergärten tätig sind. Somit ist dieser hohe Beitrag erklärbar.

Um trotzdem einen Vergleich schaffen zu können, hat die Autorin die monatlichen Beiträge von privaten Kindergärten in Oberösterreich und jene der öffentlichen Einrichtungen in Wien recherchiert und miteinander verglichen.

Eine Halbtagesbetreuung in einem öffentlichen Wiener Kindergarten kostet die Eltern 124,95 € im Monat. Im Vergleich dazu wird in einem Gemeindekindergarten in Oberösterreich zwischen 60 und 70€ pro Monat verlangt. (Stichprobe der Homepages der einzelnen Kindergärten)

Für eine Halbtagesbetreuung in einem Privatkindergarten in Linz, am Land gibt es nur vereinzelte, müssen die Eltern zwischen 190 und 300€ bezahlen. Dies gilt auch für diverse reformpädagogisch orientierte Institutionen wie beispielsweise Waldkindergärten, Montessori-Kindergärten, Waldorfkinderärten,...

Auch in Wien, als Beispiel wird KIWI herangezogen, kostet eine Halbtagsbetreuung ohne Mittagessen 148€ pro Monat. (Homepages der einzelnen Kindergärten, online am 27.02.2007)

Um über die Belastung der Berufsgruppe KindergartenpädagogInn mehr Auskunft zu bekommen wurde mit dem Testinstrument auch die **Gruppengröße** ermittelt.

	Häufigkeit	Prozent
Gültig 20	5	10,0
21	18	36,0
22	14	28,0
24	3	6,0
25	4	8,0
26	4	8,0
29	1	2,0
63	1	2,0
Gesamt	50	100,0

Tab. 6 Gruppengröße der befragten KindergartenpädagogInnen im städtischen Gebiet

	Häufigkeit	Prozent
Gültig 13	1	2,0
14	2	4,0
15	7	14,0
16	7	14,0
17	4	8,0
18	5	10,0
19	6	12,0
20	4	8,0
21	4	8,0
22	5	10,0
27	1	2,0
60	2	4,0
Gesamt	48	96,0
Fehlend System	2	4,0
Gesamt	50	100,0

Tab. 7 Gruppengröße der befragten KindergartenpädagogInnen am Land

Der Großteil der KindergartenpädagogInnen in der Stadt betreut eine Kindergruppe mit 21 (36 %) oder 22 (28 %) Kindern. Die sehr hohe Zahl von 63 Kindern, wurde von einer Leiterin angegeben. Sie ist vom Dienst freigestellt, aus diesem Grund hat sie die Gesamtkinderanzahl des Kindergartens angegeben. (vgl. Tab. 6)

Wie aus den beiden Tabellen (6 und 7) zu sehen ist, ist die Gruppengröße am Land deutlich geringer. Zwischen 13 und 20 Kindern sind die häufigsten Gruppengrößen (36). Kindergruppen von 21 bis 27 Kinder sind seltener zu finden (14). Erneut haben zwei Leiterinnen die Gesamtzahl der Kinder im Kindergarten angegeben.

In den Schulen wurde anhand des Fragebogens ermittelt, ob **Klassen parallel geführt** werden.

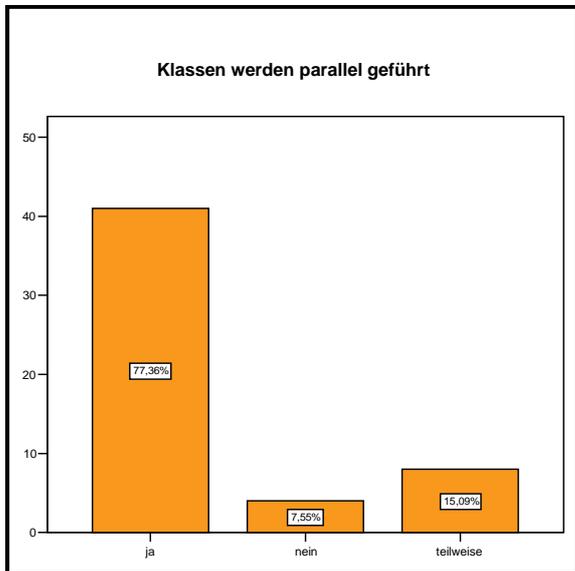


Abb. 20 Anzahl der parallel geführten Klassen (**Stadt**)

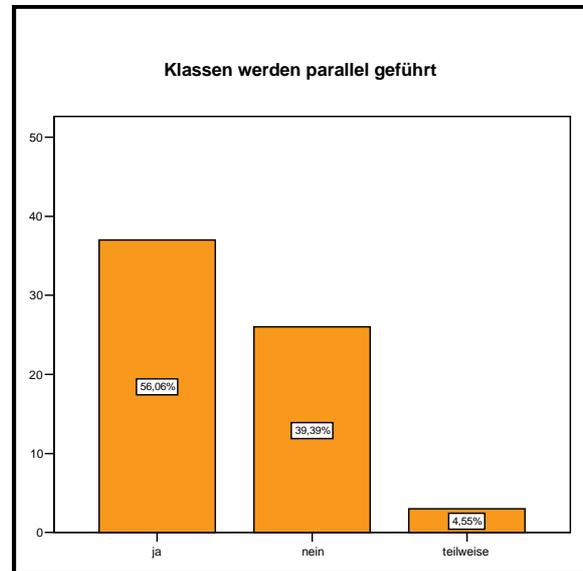


Abb. 21 Anzahl der parallel geführten Klassen (**Land**)

Wie in Abb. 20 und Abb. 21 ersichtlich, werden relativ viele Klassen parallel geführt. Entsprechend der Annahme, dass Volksschulen am Land von sinkenden SchülerInnenraten betroffen sind, kann dies auch im Rahmen der Untersuchung bestätigt werden. Ein sehr großer Anteil der befragten PädagogInnen unterrichtet in Schulen, in denen es nur eine Klasse pro Jahrgang gibt.

Im Folgenden wurde die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund ermittelt. Gibt es auch in diesem Zusammenhang Unterschiede zwischen städtischen Bereich und am Land?

Anzumerken ist, dass bei der Stichprobe in der Stadt KindergartenpädagogInnen befragt worden sind, die in einem Privatkindergarten tätig sind. Aus diesem Grund könnte das Ergebnis verfälscht sein. Können sich emigrierte Eltern einen Privatkindergarten, der zwischen 200€ und 350 € kostet, leisten?

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	0	16	32,0
	1	11	22,0
	2	8	16,0
	3	6	12,0
	4	2	4,0
	6	3	6,0
	13	2	4,0
	Gesamt	48	96,0
Fehlend	System	2	4,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 8 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindergärten in der Stadt

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	0	33	66,0
	1	5	10,0
	2	7	14,0
	4	2	4,0
	5	2	4,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 9 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindergärten am Land

In Tab. 8 ist ersichtlich, dass die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in der Stadt doppelt (32) so hoch wie am Land ist. Nur 16 von 50 befragten KindergartenpädagogInnen geben an, kein Kind mit Migrationshintergrund zu betreuen.

Tab. 9 zeigt deutlich, dass die Migrationsrate in den Gruppen der befragten KindergartenpädagogInnen am Land relativ gering ist (16). 33 der befragten Personen haben kein Kind mit Migrationshintergrund in ihrer Kindergruppe.

Somit muss die Autorin ihre Annahme von zuvor revidieren. Scheinbar besuchen viele finanziell gut abgesicherte Kinder mit Migrationshintergrund die privaten Kindergärten in Wien. Aus der Untersuchung ist nicht ersichtlich wie lange die einzelnen Kinder schon in Österreich sind. Aufgrund vieler Gespräche der

Verfasserin mit KindergartenpädagogInnen geht sie davon aus, dass die meisten der Kinder schon in Österreich geboren worden sind.

Nun zu der **Gruppenzusammensetzung**. Ist die Gruppe altershomogen oder altersheterogen? Die Autorin vermutet dabei einen Zusammenhang mit der Belastung bzw. der Angst von KindergartenpädagogInnen.

Zuerst müssen jedoch einige Begrifflichkeiten geklärt werden.

Unter Familiengruppen wird die Altersstreuung von 3 bis 6 Jahren verstanden. Grundsätzlich ist dies die häufigste Form, abgesehen von Projekten wie die alterserweiterte Familiengruppe. Hier werden Kinder von 1,5 bis 6 Jahre betreut.

In einer Altersgruppe befinden sich Jahrgangsgleiche Kinder. Kinder, die später auch zusammen eingeschult werden. Beispielsweise sind in einer Gruppe nur 5-jährige.

Eine Integrationsgruppe wird dann geführt, wenn darin ein oder mehr Kinder mit speziellen Bedürfnissen sind. Für solche Situationen sind Stützkräfte anzufordern. Dies hängt jedoch vom jeweiligen Kindergartengesetz ab, das von Bundesland zu Bundesland individuell gestaltet ist.

Gruppenart			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Familiengruppe	10	20,0
	Sonstiges	40	80,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 10 Gruppenart der Kindergärten in der Stadt

Wie in Tab. 10 ersichtlich, gaben 10 der befragten KindergartenpädagogInnen in der Stadt an eine Familiengruppe (Kinder zwischen 3 und 6 Jahre) zu betreuen. 80 % der befragten Personen wählten „Sonstiges“ als Antwort. Im Rahmen der Verbalauswertung stellte sich heraus, dass diese 40 Personen „alterserweiterte Gruppen“ betreuen (Kinder von 1,5 bis 6 Jahre). Anzumerken ist, dass die KindergartenpädagogInnen aus dem städtischen Gebiet keine

Integrationsgruppen führen. Dies könnte mit der Schwerpunktsetzung der Alterserweiterung zusammenhängen, die speziell bei KIWI zu finden ist.

Gruppenart		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Altersgruppe	2	4,0
	Familiengruppe	31	62,0
	Integrationsgruppe	11	22,0
	Sonstiges	5	10,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 11 Gruppenart der Kindergärten am Land

Die Verteilung der Gruppenformen weisen am Land andere Tendenzen auf. Im Vergleich zur Stadt sind am Land Familiengruppen sehr häufig (62 %, gefolgt von Integrationsgruppen 22 %). KindergartenpädagogInnen gaben auch am Land an in anderen Gruppenformen tätig zu sein, darunter sind ebenfalls, wie in der Verbalauswertung ersichtlich, alterserweiterte Gruppen zu verstehen. (Tab. 11)

Die hohe Zahl an Integrationsgruppen in Oberösterreich hängt wahrscheinlich mit der Schwerpunktsetzung der oberösterreichischen Landesregierung in diesem Bereich zusammen. 2007 wurde eine eigene Kindergarteninspektorin für Heil- und Integrative Pädagogik eingestellt.

Da es unter den befragten KindergartenpädagogInnen in der Stadt keine Integrationsgruppen gibt, ist es somit auch nicht möglich Integrationskinder zu betreuen. Folglich antworteten 100 % der befragten KindergartenpädagogInnen keine Integrationskinder als Schulanfänger zu betreuen.

Schulanfänger als Integrationskinder			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	0	21	42,0
	1	8	16,0
	2	19	38,0
	3	1	2,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 12 Anzahl der Schulanfänger, die Integrationskinder sind (Land)

Am Land sieht die Statistik anders aus. Die meisten KindergartenpädagogInnen (38 %) betreuen 2 Integrationskinder, die zugleich auch SchulanfängerInnen sind. 16 % der befragten ElementarpädagogInnen haben ein Integrationskind, das im kommenden Jahr eingeschult wird. Vergleichsweise wenige PädagogInnen (2 %) betreuen 1 Schulanfänger-Integrationskind. (Tab. 12)

Diese Gruppenkonstellationen haben auch Auswirkungen auf die Personalstruktur der einzelnen Institutionen.

Vorausschickend ist anzumerken, dass es sich bei den Kindergärten in der Stadt um alterserweiterte Gruppen handelt und somit aus gesetzlichen Gründen schon mehrere Personen in einer Gruppe tätig sind. Am Land können auch aufgrund Integrations- bzw. alterserweiterter Gruppe mehrere ErzieherInnen in der Gruppe tätig sein.

HelferInnen, Stützkraft, Sonstiges ganztags			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja	38	76,0
	nein	12	24,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 13 KindergartenpädagogInnen, die eine Hilfskraft ganztags in der Gruppe haben (Stadt)

HelferInnen, Stützkraft, Sonstiges stundenweise			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja	14	28,0
	nein	36	72,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 14 KindergartenpädagogInnen, die eine Hilfskraft stundenweise in der Gruppe haben (Stadt)

76% der befragten KindergartenpädagogInnen aus der Stadt geben an ganztags eine HelferIn/Stützkraft oder Sonstiges in der Gruppe zu haben. Nur 24 % haben keine HelferIn/Stützkraft oder Sonstiges zur Unterstützung. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht für einige Stunden eine andere Person in der Gruppe haben. (Tab. 13)

Werden die Tab. 13 und 14 verglichen, so kann festgestellt werden, dass in etwa 38 Fälle die KindergartenpädagogInnen ganztags und in 14 Fällen stundenweise unterstützendes Personal in den Gruppen haben.

Nun zur Situation der KindergartenpädagogInnen am Land.

HelferInnen, Stützkraft, Sonstiges ganztags			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja	14	28,0
	nein	23	46,0
	Gesamt	37	74,0
Fehlend	System	13	26,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 15 Anzahl der KindergartenpädagogInnen, die eine HelferInnen, Stützkraft oder Sonstiges ganztags zur Verfügung haben (Land)

HelferInnen, Stützkraft, Sonstiges stundenweise			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja	33	66,0
	nein	16	32,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
	Gesamt	50	100,0

Tab.16 Anzahl der KindergartenpädagogInnen, die eine HelferInnen, Stützkraft oder Sonstiges ganztags zur Verfügung haben (Land)

Der überwiegende Teil (46 %) der befragten KindergartenpädagogInnen haben keine ganztägige Unterstützung in der Kindergruppe. In 28 % der Fälle sind die KindergartenpädagogInnen nicht alleine in der Gruppe. 26 % beantworteten diese Fragestellung nicht. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie nur stundenweise jemanden zur Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit haben. (Tab. 15)

In Tab. 16 ist gut ersichtlich, dass die meisten der befragten KindergartenpädagogInnen (66 %) HelferInnen, Stützkräfte oder Sonstiges in der Gruppe haben. Dies hängt wiederum mit den Daten aus Tab. 15 zusammen, die die Interpretation zulassen, dass der Großteil der befragten Personen entweder ganztags oder stundenweise eine HelferIn, Stützkraft oder Sonstiges in der Gruppe haben.

Weiters wurde anhand des Fragebogens das **Beschäftigungsausmaß** der KindergartenpädagogInnen ermittelt.

64 % der befragten KindergartenpädagogInnen in der Stadt sind Teilzeit beschäftigt und rund 34 % Vollzeit.

Bedeutend weniger, nämlich 44 % der KindergartenpädagogInnen am Land sind Teilzeit und 56 % sind Vollzeit angestellt. Die oberösterreichische Kindergarten- und Hortstatistik von 200//2008 besagt ähnliches. 44,4 % der oberösterreichischen KindergartenpädagogInnen sind Vollzeit beschäftigt und 58,8 % Teilzeit. Darunter fallen auch StützkindergartenpädagogInnen, die in der Untersuchung der Autorin nicht befragt wurden.

Das bedeutet, dass ein Wiedereinstieg ins Berufsleben oft problematisch werden kann, weil viele ihre Kinder nicht nach zwei Jahren 40 Stunden in eine Kinderbetreuungseinrichtung geben wollen.

Ob dies in Zusammenhang mit den Belastungen und Ängsten steht wird sich später noch herausstellen.

6.4.3 Fragen zur Thematik Schulvorbereitung

6.4.3.1 Spezifische Daten für KindergartenpädagogInnen

In diesem Teil werden im Rahmen des Testinstrumentes spezielle Fragen zum Thema Schulvorbereitung gestellt. Häufigkeit, Art und Weise, Form, Ziele, Kontakt zur Grundschule und die Beurteilung des Schuleintritts für die SchulanfängerInnen werden näher betrachtet.

Die KindergartenpädagogInnen wurden im Rahmen der quantitativen Untersuchung gefragt, wie häufig Schulvorbereitung in ihrer Planung vorkommt.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	30	60,0
	häufig	14	28,0
	selten	5	10,0
	nie	1	2,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 17 Ausmaß der Schulvorbereitung in der Wochenplanung (Stadt)

Wie in Tab. 17 ersichtlich, planen 60 % der befragten KindergartenpädagogInnen in der Stadt Schulvorbereitung jede Woche mit ein. 28 % tun dies häufig, 10 % selten und 2 % nie. Als Grund, Schulvorbereitung nie einzuplanen, gab die befragte Person an, dass dies die Kollegin täte.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	29	58,0
	häufig	19	38,0
	Gesamt	48	96,0
Fehlend	System	2	4,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 18 Ausmaß der Schulvorbereitung in der Wochenplanung (Land)

Die Verteilung ist am Land ähnlich. 58 % der befragten KindergartenpädagogInnen geben an, Aktivitäten zur Schulvorbereitung wöchentlich mit einzuplanen. 38 % tun dies häufig und 4 % beantworteten diese Frage nicht. (Tab. 18)

Es zeigt sich somit, dass Schulvorbereitung für alle befragten KindergartenpädagogInnen (sowohl Stadt als auch Land) einen wesentlichen Teil der pädagogischen Bildungsarbeit im Kindergarten darstellt. Diese Angaben beinhalten keine Auskunft darüber, was die einzelnen PädagogInnen unter Schulvorbereitung verstehen. In zahlreichen Fragebögen wurde angemerkt, dass Schulvorbereitung nicht auf das letzte Kindergartenjahr beschränkt gesehen werden darf, sondern mit Kindergarteneintritt beginnt.

Um zu erfahren, wie Schulvorbereitung in den Kindergärten praktiziert wird, wurde auch nach der Form dieser speziellen Aktivitäten gefragt.

Art der Schulvorbereitung			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Schulvorbereitungsmappe	1	2,0
	selbsthergestellte Materialien	28	56,0
	Sonstiges	20	40,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 19 Art der Schulvorbereitung (Stadt)

Die meisten der befragten KindergartenpädagogInnen (56 %) im städtischen Bereich verwenden selbst hergestelltes Material zur Schulvorbereitung. 40 % nutzen sonstige Ressourcen und nur 2 % verwenden vorgefertigte Schulvorbereitungsmappen. Unter „Sonstiges“ gaben die KindergartenpädagogInnen an Montessori Material zu verwenden oder Schulvorbereitung in Form von Projekten zu gestalten. (Tab. 19)

Art der Schulvorbereitung		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Schulvorbereitungsmappe	1	2,0
	selbthergestellte Materialien	20	40,0
	Sonstiges	28	56,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 20 Art der Schulvorbereitung (Land)

Am Land, wie in Tab. 20 ersichtlich, ist ein ähnlicher Trend erkennbar. Die meisten der befragten KindergartenpädagogInnen verwenden für die Schulvorbereitung entweder „selbthergestelltes Material“ (40 %) oder „Sonstiges“ (56 %). Als Beispiele für „Sonstiges“ wurden Projekte, Spiele und individuelle Angebote genannt.

Allgemein kann festgehalten werden, dass der Trend in der Schulvorbereitung weg von vorgefertigtem Material in Richtung reformpädagogischem, selbthergestelltem und an den individuellen Bedürfnissen der Kinder ausgerichtetem Material geht.

Wie werden die SchulanfängerInnen von den einzelnen KindergartenpädagogInnen in Bezug zur Schulvorbereitung betreut?

Lassen es personelle Rahmenbedingungen zu, die Kinder einzeln und an ihren individuellen Bedürfnissen orientiert zu fördern? Oder gibt es vielleicht spezielle Angebote, die nur für die „Großen“ gedacht sind?

Form der Schulvorbereitung			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Einzelbetreuung	6	12,0
	alle Schulanfänger	17	34,0
	Sonstige	25	50,0
	Gesamt	48	96,0
Fehlend	System	2	4,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 21 Form der Schulvorbereitung in der Stadt

Form der Schulvorbereitung			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Einzelbetreuung	5	10,0
	alle Schulanfänger	24	48,0
	Sonstige	20	40,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 22 Form der Schulvorbereitung am Land

Schulvorbereitung in Form von Einzelbetreuung wird weder in der Stadt noch am Land oft durchgeführt (Stadt: 12 %, Land: 10 %). Alle Schulanfänger gemeinsam auf die Schule vorzubereiten tritt verhältnismäßig häufig auf (Stadt: 34 %, Land: 48 %). Dies könnte vor allem mit personalen Rahmenbedingungen zusammenhängen, da wie vorher angemerkt, vor allem am Land nur teilweise mehrere Fachkräfte eine Kindergartengruppe betreuen. (Tab. 21 und 22)

Sowohl in der Stadt als auch am Land haben sich KindergartenpädagogInnen Alternativen überlegt. Darunter fallen eine Abwechslung zwischen „Einzelbetreuung“ und „alle Schulanfänger gemeinsam“ oder „gruppenübergreifende Angebote“.

In den Tab. 23 und 24 wird dargestellt, in wie weit KindergartenpädagogInnen auf die Fragen der Kinder bezüglich der Schulvorbereitungsangebote eingehen (können).

Fragen Arbeitsblätter			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	21	42,0
	häufig	5	10,0
	selten	2	4,0
	nie	11	22,0
	Sonstiges	1	2,0
Gesamt		40	80,0
Fehlend	System	10	20,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 23 Berücksichtigung der Fragen der Kinder zu den Schulvorbereitungsangeboten (Stadt)

Fragen Arbeitsblätter			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	36	72,0
	häufig	7	14,0
	selten	2	4,0
	nie	3	6,0
	Gesamt	48	96,0
Fehlend	System	2	4,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 24 Berücksichtigung der Fragen der Kinder zu den Schulvorbereitungsangeboten (Land)

42 % (Stadt) bzw. 72 % (Land) der befragten KindergartenpädagogInnen geben an „immer“ auf die Fragen der Kinder einzugehen. 10 % (Stadt) bzw. 14 % (Land) tun dies häufig, 4 % (Stadt und Land) selten und 22 % (Stadt) bzw. 6 % (Land) gehen nie auf die Fragen der Kinder näher ein.

Als Gründe dafür wurden angegeben: Nie bzw. selten wird auf die Fragen eingegangen, weil es keine Arbeitsblätter gibt. Immer und häufig werden die Fragen der Kinder beantwortet, weil sie ernst genommen werden, um Klarheit zu schaffen oder weil es notwendig ist, damit die Kinder einen Lernfortschritt verzeichnen können.

Ebenso wurden die KindergartenpädagogInnen aufgefordert anzugeben, welcher der Bereiche im Rahmen der Schulvorbereitung der wichtigste, zweitwichtigste,... ist. Es stellte sich heraus, dass für die KindergartenpädagogInnen in der Stadt die Förderung der sozialen Fähigkeiten der wichtigste Aspekt in der Schulvorbereitung ist (60 %). Als zweitwichtigster Bereich wurden sowohl motorische als auch emotionale Entwicklung angegeben (36 %). Kognitive und sprachliche Fähigkeiten wurden in 28 % der Fälle als bedeutendste Bereiche angeführt.

54 % der befragten KindergartenpädagogInnen am Land gaben an, dass für sie der motorische Bereich im Rahmen der Schulvorbereitung am wichtigsten ist. Kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung gehören für jeweils 40 % der KindergartenpädagogInnen zu den wichtigsten Bereichen. 28 % halten die Förderung des emotionalen Bereiches für wesentlich.

Oft haben die KindergartenpädagogInnen keine Hierarchisierung der Bereiche vorgenommen, sondern alle Bereiche als den/die „wichtigsten“ gekennzeichnet. Auf die Frage, weshalb sie sich für diese Einteilung entschieden haben, antworteten die meisten KindergartenpädagogInnen, dass diese Einteilung ihrer Erfahrung entsprechend wichtig sei. Nur sehr wenig begründen dies mit den Forderungen der Schule. Diese Aussagen lassen die Vermutung zu, dass KindergartenpädagogInnen über die Zielsetzungen, Inhalte und Lehrplanziele der Lehrkräfte/Schule nicht Bescheid wissen oder aber sich nicht als „Handlanger“ der Schule sehen.

Um zu sehen welchen Stellenwert Schulvorbereitung aus der Sicht der KindergartenpädagogInnen hat, wurde gefragt, ob Schulvorbereitung ein wesentlicher Bestandteil der Bildungsarbeit im Kindergarten sei.

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja sehr	22	44,0
	eher ja	24	48,0
	eher nein	1	2,0
	Gesamt	47	94,0
Fehlend	System	3	6,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 25 Schulvorbereitung als wesentlicher Bestandteil der Bildungsaufgabe im Kindergarten (Stadt)

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja sehr	21	42,0
	eher ja	25	50,0
	eher nein	1	2,0
	nein	2	4,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 26 Schulvorbereitung als wesentlicher Bestandteil der Bildungsaufgabe im Kindergarten (Land)

Wie in Tab. 25 und Tab. 26 ersichtlich, wird in beiden Regionen die Schulvorbereitung als wesentliche Bildungsaufgabe des Kindergartens gesehen (Stadt: 44 % und Land: 42 %). Mit „eher ja“ antworteten in diesen Gebieten etwa 50 % der KindergartenpädagogInnen (Stadt: 48 % und Land: 50 %) und nur sehr wenige zählen Schulvorbereitung „nicht“ oder „eher nicht“ zu ihrem Aufgabengebiet.

Dieses Ergebnis ist überraschend, da sich in der Durchsicht der später im Fragebogen gestellten Items zum Thema Angst kein Verantwortungsbewusstsein der KindergartenpädagogInnen in diesem Bereich abzeichnet.

Gibt es nun spezielle Angebote, wie beispielsweise Schulanfängernachmittage, Schulanfängertage, etc. in der Bildungsarbeit im Kindergarten aus dem Bereich der Schulvorbereitung?

Die Ergebnisse unterscheiden sich in diesem Zusammenhang nur wenig.

36 % (Stadt) und 44 % (Land) geben an, dass es oft Angebote für SchulanfängerInnen im Kindergarten gibt. 15 bzw. 20 % (Stadt bzw. Land) bestätigen, dass es häufig Spezielles für SchulanfängerInnen gibt. In 7 bzw. 10 % der Fälle finden selten derartige Angebote statt. KindergartenpädagogInnen, die nie solche Aktivitäten anbieten sind sehr wenige (Stadt: 8 % und Land: 4 %).

Weiters ist es interessant zu wissen, ob diesen KindergartenpädagogInnen der Kontakt zur Volks- (Grund)schule wichtig ist.

Bemerkenswerterweise ist es grundsätzlich allen befragten Personen wichtig, Kontakt zur Volks- (Grund)schule zu haben. 30 % (Stadt) bzw. 26 % (Land) geben an, dass ein Kontakt für sie sehr wichtig wäre.

In 42 % (Stadt) bzw. 70 % (Land) der Fälle ist ein Kontakt zur Grundschule eher wichtig. 18 % bzw. 4 % der befragten KindergartenpädagogInnen halten den Kontakt zur Schule für eher nicht so wichtig.

Das Ergebnis aus dem städtischen Bereich ist interessant. Aufgrund der Antworten auf die Frage, ob die KindergartenpädagogInnen die Lehrkräfte kennen, die ihre Schulanfänger bekommen werden, kann festgestellt werden, dass meist in der Stadt wenig Kontakt zwischen Kindergarten und Volksschule besteht. 46 % der befragten KindergartenpädagogInnen geben an, dass sie die Lehrkräfte, die die Kinder bekommen werden, nicht kennen. Jeweils 22 % kennen diese nur flüchtig oder ein wenig.

Für die Autorin könnte dies ein Wunsch nach mehr Kommunikation zwischen den beiden Institutionen bedeuten. Diese Vermutung bestätigt sich auch, wenn die Interviews (Kipäd1, 2 und L1, 2) näher betrachtet werden.

Im ländlichen Bereich geben 30 % der KindergartenpädagogInnen an, dass sie die Lehrkräfte gut kennen. 36 % kennen sie ein wenig, 18 % kennen sie flüchtig und nur 16 % kennen die LehrerInnen gar nicht.

Da sich am Land meist Kindergarten und Schule in der Nähe befinden und die Orte kleiner sind ist dieses Ergebnis nachvollziehbar.

Bezieht man diese Aspekte in die Betrachtung mit ein, so sind die Ergebnisse aus der Stadt auf die Anonymität durch die hohe Bevölkerungszahl zurückzuführen. Außerdem ist es nicht immer eindeutig, in welche Schule die Kindergartenkinder eingeschult werden.

Von Bedeutung sind in diesem Kontext die Empfindungen der LehrerInnen. Haben sie Kontakt zum Kindergarten bzw. zu KindergärtnerInnen? Gibt es einen Zusammenhang zum Tätigkeitsfeld der LehrerInnen?

Kontakt zum Kindergarten			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	viel	1	1,9
	häufig	8	14,8
	selten	31	57,4
	nie	14	25,9
	Gesamt	54	100,0

Tab. 27 Kontakt der befragten LehrerInnen zum Kindergarten aus dem die Erstklässler kommen (Stadt)

Kontakt zum Kindergarten			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	viel	6	9,1
	häufig	19	28,8
	selten	32	48,5
	nie	8	12,1
	Gesamt	65	98,5
Fehlend	System	1	1,5
Gesamt		66	100,0

Tab. 28 Kontakt der befragten LehrerInnen zum Kindergarten aus dem die Erstklässler kommen (Land)

Wie in den Tab. 27 und 28 abgelesen werden kann, haben LehrerInnen nur sehr selten Kontakt zum Kindergarten. Dies wurde auch in den Interviews (L1 und L2) bestätigt.

In der Stadt könnte ein Grund dafür sein, dass die Kinder in unterschiedliche Schule eingeschult werden und somit viele Institutionen nicht zusammenarbeiten können bzw. mit einer Fülle an Kindergärten Kontakt haben müssten.

Am Land kommen die Kinder in die Schule, die ihnen aufgrund des Schulsprenghels zugeteilt ist. Abweichungen sind möglich, aber eher selten. Deshalb können Kindergarten und Schule besser kooperieren als in der Stadt.

Kontakt bzw. Kontaktwunsch zwischen den Institutionen		
Intensität	Berufsgruppe	Häufigkeit
Kontakt ist wichtig	KindergartenpädagogInnen	28
Viel Kontakt	LehrerInnen	7
Kontakt ist eher wichtig	KindergartenpädagogInnen	56
Häufiger Kontakt	LehrerInnen	27
Kontakt ist eher nicht wichtig	KindergartenpädagogInnen	11
Selten Kontakt	LehrerInnen	63
Nicht wichtig	KindergartenpädagogInnen	0
Nie Kontakt	LehrerInnen	22

Tab. 29 Kontakt zu Kindergarten bzw. Wichtigkeit des Kontaktes zur Schule

Wie in Tab. 29 ersichtlich gibt es doch eine relativ große Zahl der befragten LehrerInnen, die nie Kontakt mit dem Kindergarten haben (22).

Im Vergleich dazu haben nur 7 Lehrkräfte viel Kontakt mit den PädagogInnen aus der Institution Kindergarten. Interessanterweise geben die Mehrzahl der KindergartenpädagogInnen an, der Kontakt zur Grundschule sei ihnen „eher wichtig“, nur die Hälfte (28) ist der Ansicht, dass der Kontakt wirklich wichtig sei.

Keine/r der KleinkindpädagogInnen meint, der Kontakt zur Schule ist unwichtig und unnötig.

Detaillierter wurde nachgefragt, ob die einzelnen LehrerInnen die KindergartenpädagogInnen kennen. Dabei zeigte sich ein deutlicher Stadt/Land Unterschied.

KindergartenpädagogInnen sind bekannt			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja gut	7	13,0
	ja, aber weniger	22	40,7
	fast nicht	17	31,5
	überhaupt nicht	8	14,8
	Gesamt	54	100,0

Tab. 30 Die LehrerInnen kennen die KindergartenpädagogInnen (Stadt)

KindergartenpädagogInnen sind bekannt			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja gut	36	54,5
	ja, aber weniger	23	34,8
	fast nicht	3	4,5
	überhaupt nicht	4	6,1
	Gesamt	66	100,0

Tab. 31 Die LehrerInnen kennen die KindergartenpädagogInnen (Land)

Die beiden Tabellen (30 und 31) zeigen recht deutlich, dass in der Stadt weniger Kontakt zwischen den Institutionen vorhanden ist. Die KindergartenpädagogInnen sind zwar bekannt, aber intensiver Kontakt ist auszuschließen.

Am Land kennen rund 89 % der LehrerInnen die ElementarpädagogInnen, gut bzw. schon, aber weniger. (Tab. 31)

Auf die Frage hin, wie die KindergartenpädagogInnen den Schuleintritt für ihre SchulanfängerInnen beurteilen, antworteten der Großteil (94 % Stadt, 92 % Land) der befragten Personen, dass dieser für die Kinder prägend sei. (Tab. 32 und 33)

Beurteilung des Schuleintritts			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	als prägend	47	94,0
	als nichts besonderes	1	2,0
	Sonstiges	1	2,0
	Gesamt	49	98,0
Fehlend	System	1	2,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 32 Beurteilung des Schuleintritts für die SchulanfängerInnen (Stadt)

Beurteilung des Schuleintritts			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	als kritisch	2	4,0
	als prägend	46	92,0
	Sonstiges	2	4,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 33 Beurteilung des Schuleintritts für die SchulanfängerInnen (Land)

Ein sehr geringer Teil der befragten KindergartenpädagogInnen beurteilen den Schuleintritt kritisch oder nicht besonders wichtig. (Tab. 32 und 33)

Diese Ergebnisse scheinen die Bedeutung des Schuleintritts für KindergartenpädagogInnen klar zu legen. Die Relevanz ist den befragten ElementarpädagogInnen bewusst.

Gefühl zum Schuleintritt			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	besorgt	2	4,0
	gelassen	29	58,0
	ängstlich	1	2,0
	sorglos	16	32,0
	Sonstiges	2	4,0
	Gesamt	50	100,0

Tab. 34 Gefühl der KindergartenpädagogInnen zum Schuleintritt (Stadt)

Gefühl zum Schuleintritt			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	besorgt	5	10,0
	gelassen	33	66,0
	sorglos	4	8,0
	Sonstiges	6	12,0
	Gesamt	48	96,0
Fehlend	System	2	4,0
Gesamt		50	100,0

Tab. 35 Gefühl der KindergartenpädagogInnen zum Schuleintritt (Land)

Der Großteil der befragten KindergartenpädagogInnen hat ein gutes Gefühl wenn sie an die Einschulung ihrer SchulanfängerInnen denken (58 % Stadt, 66 % Land). Sorgenlos empfinden den Schuleintritt 32 % in der Stadt und 8 % am Land.

Angaben, die unter „Sonstiges“ gemacht wurden, sind Mischungen aus den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten.

Die Autorin führt dies auf die Unterschiedlichkeit der Kinder zurück. Nicht bei allen Kindern in einer Gruppe haben die befragten Personen ein gutes Gefühl. (Tab. 34 und 35)

Außerdem haben KindergartenpädagogInnen vor allem in der Stadt selten Kontakt zu den Schulen, die die SchulanfängerInnen besuchen werden. Daher könnte das Gefühl eher gelassen sein, weil eine Begegnung bzw. ein Gespräch mit den LehrerInnen eher unwahrscheinlich ist.

6.4.3.2 Spezifische Daten für LehrerInnen

Die LehrerInnen wurden befragt, ob sie sich auf die Hilfe und die Unterstützung ihrer KollegInnen verlassen können.

Unterstützung von KollegInnen			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja, eigentlich immer	35	64,8
	oft	19	35,2
	Gesamt	54	100,0

Tab. 36 Können sich LehrerInnen auf die Hilfe ihrer KollegInnen verlassen? (Stadt)

Unterstützung von KollegInnen			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja, eigentlich immer	52	78,8
	oft	11	16,7
	selten	3	4,5
	Gesamt	66	100,0

Tab. 37 Können sich LehrerInnen auf die Hilfe ihrer KollegInnen verlassen? (Land)

Die meisten der befragten LehrerInnen (fast 65 % Stadt, rund 79 % Land) können sich eigentlich immer auf Hilfe aus dem LehrerInnen-Team verlassen. Auf die Unterstützung aus dem Kollegium können sich 35 % in der Stadt und etwa 17 % am Land oft verlassen. (Tab. 36 und 37)

Interessanterweise geben nur LehrerInnen (rund 5 %) am Land an, sich selten auf die Unterstützung aus dem Lehrerkollegium verlassen zu können. Eigentlich wäre dieses Ergebnis in der Stadt verständlicher, da mehr LehrerInnen an den Schulen unterrichten und so ein gewisses Maß an Anonymität gegeben ist. Weiters würde der hohe Anteil (79 %) an Zustimmung für ein Fehlen von weniger Unterstützung sprechen was in der Untersuchung nicht zutrifft.

Weiters wurde ermittelt, ob die Möglichkeit zu einem Erfahrungsaustausch besteht.

Erfahrungsaustausch			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja, eigentlich immer	14	25,9
	oft	35	64,8
	selten	4	7,4
Gesamt		53	98,1
Fehlend	System	1	1,9
Gesamt		54	100,0

Tab. 38 Erfahrungsaustausch unter LehrerInnen (Stadt)

Erfahrungsaustausch			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	ja, eigentlich immer	25	37,9
	oft	33	50,0
	selten	8	12,1
Gesamt		66	100,0

Tab. 39 Erfahrungsaustausch unter LehrerInnen (Land)

Rund 65 % der befragten LehrerInnen in der Stadt und 50 % jener am Land geben an, dass oft ein Erfahrungsaustausch stattfinden kann. Etwas weniger (26 % in der Stadt und 38 % am Land) können eigentlich immer auf einen Austausch zählen. In wenigen Fällen (Stadt 7,4 % und Land 12 %) gibt es nur selten Austauschmöglichkeiten und überhaupt keine, wurden nicht genannt. (Tab.36 und 37)

Schulanfänger, die in die Schule kommen müssen vieles erst lernen. Sind in dieser Schulstufe die Anforderungen an die LehrerInnen höher als in anderen? Aus diesem Grund wurden die LehrerInnen gebeten anzugeben, welche Klasse sie am liebsten unterrichten.

Einige LehrerInnen (20 Personen) mögen grundsätzlich alle vier Stufen gleich gerne und können keine Favoriten definieren (6 Personen in der Stadt und 14 LehrerInnen am Land).

Die meisten der befragten LehrerInnen (73 Personen), Stadt und Land zusammen, gaben an, dass sie die dritte Klasse am liebsten unterrichten. Gefolgt von der zweiten Klasse (53 Personen), dann die vierte Klasse (52) und ganz zum Schluss die erste Klasse (38 Personen). Dies könnte daraufhin deuten, dass die erste Schulstufe am schwierigsten oder anspruchsvollsten zu unterrichten ist. Diese Vermutung konnte durch das Interview L1 bestätigt werden, Anforderungen an LehrerInnen und SchülerInnen sind in der ersten Klasse höher.

Um den Grad der Belastung der LehrerInnen erkennen zu können, wurde nach der Zahl der SchülerInnen gefragt, die sie insgesamt unterrichten.

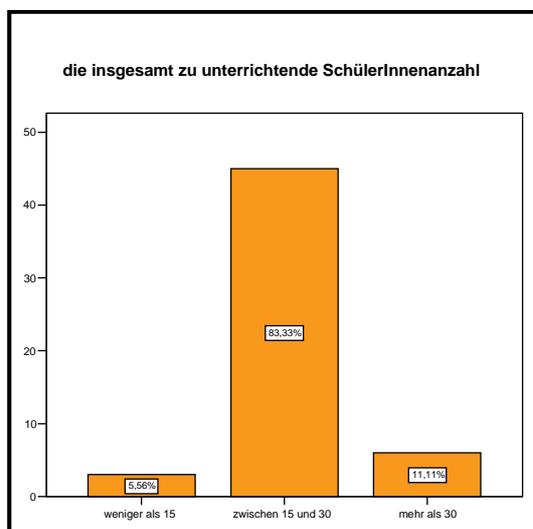


Abb. 22 GesamtschülerInnenanzahl der befragten LehrerInnen (Stadt)

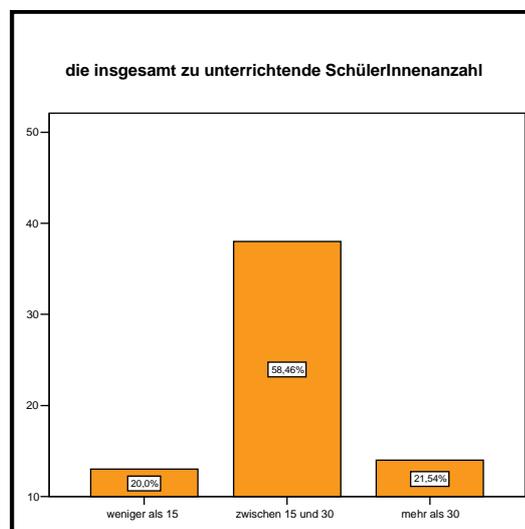


Abb. 23 GesamtschülerInnenanzahl der befragten LehrerInnen (Land)

Wie in Abb. 22 und 23 ersichtlich, unterrichten die meisten LehrerInnen durchschnittlich zwischen 15 und 30 Kinder (Stadt 83,3 % und Land 58,5 %). Mehr als 30 SchülerInnen werden von etwa 22 % (Stadt) und 11 % (Land) der befragten LehrerInnen unterrichtet und zirka 6 % (Stadt) und 20 % (Land) lehren weniger als 15 Kinder.

Weiters wurde erfragt welche Bereiche besonders gut vom Kindergarten vorbereitet werden sollten. Was müssen Kinder können um gut auf die Schule vorbereitet zu sein?

Es hat sich herausgestellt, dass die meisten der befragten LehrerInnen eine gute Vorbereitung für die Bereiche Sprache, Motorik und Soziales vom Kindergarten erwarten. In diesem Zusammenhang gibt es keine wesentlichen Stadt/Land Unterschiede. Was die einzelnen LehrerInnen im Detail darunter verstehen wurde anhand des Testinstrumentes nicht erfragt. 41 LehrerInnen gaben an, dass emotionale Fähigkeiten vom Kindergarten geschult werden sollten und nur 15 fanden es wichtig, dass der kognitive Bereich geübt werden müsste.

Einige LehrerInnen finden die Schulung von musischen bzw. kulturellen Fähigkeiten von Bedeutung (siehe Tab. 40).

In welchen Bereichen sollten Erstklässler Ihrer Meinung nach besonders gut vom Kindergarten vorbereitet werden?		
<i>Bereich</i>	<i>Stadt</i>	<i>Land</i>
Sprachlicher Bereich	45	56
Motorischer Bereich	48	53
Sozialer Bereich	47	54
Emotionaler	26	15
Kognitiver Bereich	10	5
Musisch, kultureller Bereich	3	0

Tab. 40 Bereiche, die nach Meinung der befragten LehrerInnen vom Kindergarten gefördert werden sollen. (Angabe in Häufigkeiten – Mehrfachantworten waren möglich)

Allgemein kann festgestellt werden, dass die führenden Bereiche (Sprache, Motorik, Soziales) jeweils von den LehrerInnen am Land für wichtig gehalten werden. Der kognitive, emotionale und musische Bereich sind für die LehrerInnen am Land nicht so bedeutend.

Um eine Grundstimmung der LehrerInnen in Bezug auf die Schuleingangsphase zu erkennen, wurde nach dem subjektiven Gefühl dazu gefragt. Ist die Stimmung eher mit Angst, Optimismus, Freude oder Sonstigem behaftet?

Gefühl zur ersten Klasse			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	mit Angst	2	1,7
	mit Optimismus	39	32,5
	mit Freude	39	32,5
	Sonstiges	40	33,3
	Gesamt	120	100,0

Tab. 41 Gefühl mit dem die SchülerInnen der ersten Klasse in Empfang genommen werden (Stadt und Land)

Wie in Tab. 41 ersichtlich gehen die meisten LehrerInnen dem Schulanfang mit positiven Gefühlen zu den neuen SchülerInnen gegenüber entgegen. Angst wird in nur sehr wenigen Fällen verspürt. Großteils prägen Optimismus (39) und Freude (39), sowie gemischte Gefühle (25 Antworten) den Schulstart.

Räumliche Unterschiede gibt es in diesem Kontext kaum. Nur am Land beschreiben wenige (2) LehrerInnen, ein angstgeprägtes Empfinden, wenn sie die erste Klasse in Empfang nehmen.

Anzumerken sind dabei die Ergebnisse aus den vorhergehenden Fragen. Im Allgemeinen bevorzugen die befragten LehrerInnen andere Schulstufen, gehen aber mit Freude und Optimismus in die erste Klasse.

Versuchen dabei die LehrerInnen das Beste aus der Situation zu machen? Müssen die Lehrkräfte einer ersten Klasse mit Freude begegnen? Oder wurde das Testinstrument nicht wahrheitsgemäß ausgefüllt?

Ergebnisse der qualitativen Untersuchung weisen darauf hin, dass LehrerInnen die erste Klasse nur ungern unterrichten und dabei versuchen das Beste aus der Situation zu machen. Außerdem liegt es nahe, dass LehrerInnen nicht zugeben würden erste Klassen nicht unterrichten zu wollen.

Abschließend wurde nach der **Beurteilungsform** der jeweiligen LehrerInnen für die erste Klasse gefragt.

Beurteilungsform			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	verbale Beurteilung	43	35,8
	Noten	11	9,2
	Noten und verbal	29	24,2
	Sonstiges	35	29,2
	Gesamt	118	98,3
Fehlend	System	2	1,7
Gesamt		120	100,0

Tab. 42 Beurteilungsform für die erste Klasse (Stadt und Land)

Die meisten der befragten LehrerInnen (rund 36 %) beurteilen die Leistungen ihrer Erstklässler anhand einer verbalen Beschreibung der Fähigkeiten und Defizite. Eine Mischung aus Noten und verbaler Beschreibung verwenden etwa 24 % der befragten Personen. (Tab. 42)

Unter „Sonstiges“ gaben die LehrerInnen häufig an, dass im ersten Semester u. A. eine verbale Beschreibung der Leistungen und im zweiten Semester eine Notenvergabe stattfindet, ein Pensenbuch geführt oder in Form von Elterngesprächen bewertet wird.

In wenigen Fällen werden in den ersten Klassen Noten vergeben (9 %).

6.4.4 Fragen zur Thematik Angst in der Schuleingangsphase

6.4.4.1 Spezifische Daten für KindergartenpädagogInnen

Tab. 43 zeigt die Items zur Thematik Angst in der Schuleingangsphase. Sie stammen aus dem den KindergartenpädagogInnen vorgelegten Testinstrument. Im Fragebogen wurden 50 Items zum Angstepfinden von KindergartenpädagogInnen gestellt.

Anstelle der Antwortmöglichkeiten wurden die Häufigkeiten der gegebenen Antworten eingefügt. Die Zahlen beziehen sich auf die Prozentangaben. Angaben über 70 % wurden markiert.

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu	Keine Angabe
1	Ich mache mir Gedanken darüber nicht alle Kinder gleich behandelt zu haben.	4	11	45	38	2
2	Ich habe die Schulanfänger ausreichend auf die Schule vorbereitet.	47	50	3	0	0
3	Ich habe das Gefühl, dass die Schulanfänger selbstständig genug sind um in der Schule zu Recht zu kommen.	52	42	4	2	0
4	Ich mache mir Sorgen, etwaige Ängste in den Kindern geweckt zu haben.	0	2	16	82	0
5	Ich habe das Gefühl, die Schulanfänger überfordert zu haben.	0	2	25	73	0
6	Ich mache mir Sorgen einen Bereich vernachlässigt zu haben (motorischer, kognitiver,...).	3	15	43	39	0
7	Ich habe das Gefühl, die Schulanfänger in ihrer Entwicklung gut unterstützt zu haben.	49	46	3	1	1
8	Mich beschäftigt es, eventuelle Defizite bei den Kindern übersehen zu haben.	3	17	60	19	1
9	Ich mache mir Gedanken darüber, in machen Situationen zu nachsichtig gewesen zu sein.	0	8	53	39	0
10	Ich bin eine strenge KindergartenpädagogIn.	6	41	30	20	3
11	Ich mache mir über die Qualität meiner Schulvorbereitung Sorgen.	3	5	41	50	1
12	Ich mache mir Gedanken darüber, das Kind durch meine Methoden in seiner Entwicklung negativ beeinflusst zu haben.	0	1	16	82	1
13	Ich mache mir Sorgen die optimale Mischung zwischen Über- und Unterforderung nicht getroffen zu haben.	0	6	39	53	2

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu	Keine Angabe
14	Manchmal fühle ich mich ausgelaut.	12	35	39	12	2
15	Ich mache mir Sorgen, nicht genug mit den Eltern zusammengearbeitet zu haben.	0	17	30	53	0
16	Ich mache mir Gedanken darüber, gruppensdynamische Prozesse (Ausschluss von Einzelnen) übersehen zu haben.	3	4	51	42	0
17	Ich mache mir Sorgen, den Kindern nicht genügend Freiraum zugestanden zu haben bzw. zu wenig Möglichkeiten zur optimalen Entwicklung gegeben zu haben.	1	2	31	65	1
18	Manchmal gehen mir die Ideen aus.	2	3	36	59	0
19	Ich bin eine gute Kindergartenpädagogin/ ein guter Kindergartenpädagoge.	46	40	5	3	6
20	Ich zweifle daran, die Erwartungen der Lehrer erfüllt zu haben.	2	9	30	52	7
21	Ich mache mir über etwaige Fehler Gedanken.	10	37	29	24	0
22	Ich habe Angst meine Arbeit zu verlieren (z.B.: aufgrund der sinkenden Geburtenrate).	8	8	23	61	0
23	Mir machen Meinungen bzw. Kritik von KollegInnen zu schaffen.	5	15	37	43	0
24	Es wäre unangenehm für mich, wenn meine Schulanfänger in der Schule schlechter abschneiden, als die meiner Kollegen/Kolleginnen.	2	9	19	69	1
25	Mir lassen Meinungsäußerungen und Kritik der Kindergartenleitung keine Ruhe.	4	19	24	44	9
26	Ich habe ein ungutes Gefühl, die eingeschulten Kinder und deren Eltern später wieder zu treffen.	4	2	7	86	1
27	Ich mag es nicht, wenn sich die Eltern in die pädagogische Arbeit einmischen.	6	22	32	38	2
28	Ich habe Angst vor schlechter Nachrede (schlechtem Ruf).	2	15	30	50	3
29	Ich mache mir Sorgen, dass sich die Kinder in der Schule nicht wohl fühlen.	1	12	43	44	0
30	Ich habe Angst, dass sich die Schulanfänger in der Schule nicht zu Recht finden (Tagesablauf, Organisation, ...).	0	5	35	60	0
31	Ich mache mir Sorgen, auf die Fragen der Kinder nicht genug eingegangen zu sein.	0	5	29	66	0
32	Ich würde spezielle Fortbildungen zum Thema Schulvorbereitung in Anspruch nehmen.	31	49	12	7	1
33	Ich habe Angst, etwaige Defizite nicht ausreichend gefördert zu haben.	0	16	48	36	0
34	Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Buben mehr Sorgen.	1	15	18	64	2

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu	Keine Angabe
35	Ich denke darüber nach, die Erwartungen der Kindergartenleitung nicht erfüllt zu haben.	1	2	18	66	13
36	Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Mädchen mehr Sorgen.	0	1	19	78	2
37	Ich mache mir Sorgen, dass die Schulanfänger mit dem Tempo und den Anforderungen in der Schule nicht zu Recht kommen.	3	12	32	53	11
38	Ich mache mir Sorgen, Defizite der Kinder vor den Eltern verharmlost zu haben.	0	5	32	63	0
39	In meine Planung fließt manchmal zu wenig Schulvorbereitung ein (z.B.: zu wenig Zeit).	0	17	37	46	0
40	Ich mache mir Gedanken darüber, die Erwartungen der Eltern nicht erfüllt zu haben.	0	7	28	64	1
41	Ich habe Angst, nötige Hilfen unterlassen zu haben (z.B.: Therapie, Einzelbetreuung,...).	0	4	30	66	0
42	Ich mache mir Sorgen, Begabungen übersehen zu haben.	0	8	44	48	0
43	Ich habe Angst, dass ich methodisch zu wenig individuell auf das Kind eingegangen bin.	0	11	41	47	1
44	Mir ist die tägliche Verantwortung meines Berufes bewusst.	93	5	0	2	0
45	Manchmal zweifle ich an meinen didaktischen Fähigkeiten.	1	9	37	51	2
46	Manchmal fehlt mir die Zeit um meine pädagogische Arbeit zu reflektieren.	8	39	34	19	0
47	Ich würde spezielle Fortbildung zum Thema Supervision in Anspruch nehmen.	28	27	21	22	2
48	Ich habe Angst, dass keine Gruppe mehr zustande kommt und ich Teilzeit beschäftigt werde.	4	3	11	76	6
49	Ich sehe die Kritik der Eltern als Anregung.	17	65	13	4	1
50	Durch die strukturellen Rahmenbedingungen fällt es mir schwer die Kinder optimal zu fördern.	7	18	33	41	1

Tab. 43 Items zu den Ängsten in der Schuleingangsphase (KindergartenpädagogInnen)

Werden die Häufigkeiten der einzelnen Items genauer angesehen, so fällt auf, dass Fragen, die Ängste ermitteln, zum Großteil mit Nein ('trifft eher nicht zu' und 'trifft nicht zu') beantwortet wurden. Trotzdem würden 55 % der befragten KindergartenpädagogInnen Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen.

Woher kommt diese relativ hohe Zahl, wenn zuvor beinahe niemand Angst-Items positiv beantwortet hat?

Zuzugeben, dass man sich Sorgen über die eigenen Fähigkeiten macht oder vielleicht hin und wieder daran zweifelt, ist nicht einfach. Anzumerken ist auch, dass einige Fragebogen von den Leiterinnen mit den Namen der KindergartenpädagogInnen versehen worden sind und somit ehrliche Antworten höchst unwahrscheinlich sind.

Nun werden einzelne Items, die Ausreißer bzw. ungewöhnlich erscheinen herausgegriffen und genauer betrachtet. 16 Items¹⁹ wurden von keiner der gesamten Testpersonen mit 'trifft sehr zu' beantwortet. Diese Items erfragen vor allem die Beobachtungsfähigkeit von KindergartenpädagogInnen und die Kommunikation mit den Eltern. Gründe dafür könnten sein, dass von Kleinkindpädagogischer Seite sehr viel zum Thema Beobachtung und Elternkommunikation publiziert wird und auch im Rahmen der Ausbildung Schwerpunktsetzungen erfolgen. Deshalb könnte es besonders schwer fallen, Probleme, Sorgen und Ängste in diesen Bereichen einzugestehen.

Zusammenhängende Items wurden wie erwartet gegensätzlich beantwortet. Nur sehr wenige KindergartenpädagogInnen machen sich Sorgen über die Qualität ihrer Schulvorbereitung, 83 % der KindergartenpädagogInnen sind mit dem Ausmaß der Schulvorbereitung in ihrer Planungsarbeit zufrieden und trotz allem würden 80 % der befragten Personen Fortbildungen zu diesem Thema in Anspruch nehmen.²⁰

Überraschende Ergebnisse liefern Items, von denen die Autorin zutreffende Aussagen vermutet hätte. Auf die Frage, ob die KindergartenpädagogInnen Angst vor schlechter Nachrede hätten, oder ob es ihnen unangenehm wäre, wenn die SchulanfängerInnen der KollegInnen in der Schule besser abschneiden würden, antworteten 80 % bzw. 88 % mit 'trifft eher nicht' oder 'trifft nicht zu'.²¹

Weiters geben 87 % an, keine Angst zu haben ihre Arbeit zu verlieren bzw. 84 % weniger Stunden beschäftigt zu sein.²²

¹⁹ Dies sind die Items 4,5,9,12,13,15,30,31,33,36,38,39,40,41,42, und 43.

²⁰ Dies sind die Items 11, 32 und 39.

²¹ Item 23 und 28.

²² Das beinhalten Item 22, 24 und 48.

Mit Kritik gehen die befragten KindergartenpädagogInnen scheinbar gut um. Kritik von allen Seiten (Eltern, Erhalter, LeiterInnen, KollegInnen) stört nicht und wird teilweise sogar als positiv und anregend empfunden. Auch die Erwartungen von Eltern, Leiterinnen und Eltern scheinen erfüllt zu werden.²³

Allgemein kann gesagt werden, dass die befragten Personen, dem Schuleintritt ihrer Kinder positiv entgegen schauen und großteils das Gefühl haben ihre Arbeit gut gemacht zu haben. Bei Fragen, ob sie meinen, dass die Kinder in der Schule gut zurecht kommen werden, antworten fast alle mit ‚trifft sehr‘ oder ‚trifft eher zu‘.²⁴

Gründe für diese positive Sichtweise der pädagogischen Arbeit im Rahmen der Schulvorbereitung könnten folgende sein.

Retrospektiv gestellte Items werden tendenziell positiver beantwortet. Rückblickend war alles nicht so schlimm oder tragisch. Besonders wenn Angst gut ausgestanden worden ist, ist die Empfindung später eher verwaschen/verdrängt.

Die befragten KindergartenpädagogInnen schätzen ihre pädagogische Arbeit in Bezug auf didaktische Fähigkeiten gut ein. Sie geben an, wenig Ängste bzw. Sorgen zu haben. Bei all diesen Items²⁵ antwortete kein(e) PädagogIn mit ‚trifft sehr zu‘. Für den Großteil treffen diese Fragestellungen ‚nicht zu‘.

Bei folgenden Items, die wiederum die Beobachtungsfähigkeit zum Inhalt haben²⁶ sind ähnliche, jedoch nicht so extreme, Ergebnisse sichtbar.

Auch in Bezug auf strukturelle Rahmenbedingungen haben die befragten KindergartenpädagogInnen scheinbar keinen Grund zu klagen. Im Fragebogen wurden Items zu dieser Thematik ebenso mit ‚eher nicht‘ beantwortet.²⁷

Items, die nicht speziell auf Ängste in der Schuleingangsphase abgestimmt sind, sondern eher mit der Burn-out-Syndrom Thematik in Verbindung gebracht werden können, wurden ebenso mit ‚trifft eher nicht zu‘ beantwortet. Hinzuzufügen ist aber,

²³ Darunter fallen Item 20, 25, 27, 40, 49.

²⁴ Dies sind Item 2, 3, 7, 29, 30, 34, 35, 36, 37.

²⁵ Items 4, 5, 9, 12, 13, 15, 31, 33, 38, 41, 42 und 43.

²⁶ Items 1, 6, 8, 16, 17 und 45.

²⁷ Item 46 und 50.

dass die Häufigkeit der zutreffenden Antworten auch höher als bei anderen Itemschwerpunkten ist.²⁸

Interessanterweise sind sich 93 % der befragten KindergartenpädagogInnen der Verantwortung ihres Berufes bewusst, haben aber weder Ängste noch Sorgen oder andere Arten von Belastungen aufzuweisen. Der Beruf Kindergartenpädagoge/Kindergartenpädagogin scheint in Anlehnung an diese Befragung, betreffend die Schulvorbereitung, ein sehr angenehmer zu sein. Trotzdem möchten mehr als die Hälfte der befragten Personen Fortbildungen im Bereich Supervision in Anspruch nehmen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Probleme, Ängste und Sorgen von KindergartenpädagogInnen nicht im Bereich der Schuleingangsphase liegen und müssen eventuell in anderen Bereichen gesucht werden.

²⁸ Items 14, 18 und 21.

6.4.4.2 Spezifische Daten für LehrerInnen

Im Fragebogen wurden den befragten LehrerInnen 47 Items zum Angstepfinden gestellt. Wie schon bei den KindergartenpädagogInnen sollen auch Zusammenhänge sichtbar gemacht werden. In der Tabelle sind die Häufigkeiten in Prozent nachzulesen. Erneut wurden jene Werte über 70 % gekennzeichnet. (Tab. 44)

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu	keine Angabe
1	Ich gebe ungern schlechte Note her.	42,5	44,2	9,2	4,2	0
2	Ich bin mit neuen Situationen manchmal überfordert.	0	15,8	56,7	27,5	0
3	Ich mache mir Sorgen, die Kinder nicht objektiv zu beurteilen.	0	15	55	29,2	0,8
4	Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder meine Erklärungen nicht verstehen.	0	5	43,3	50,8	0,8
5	Die vom Lehrplan verlangte Stoffmenge ist nur schwer in einem Jahr durchzubringen.	5	23,3	45	25,8	0,8
6	Mir ist die tägliche Verantwortung als LehrerIn bewusst.	89,2	10	0,8	0	0
7	Die Kritik der Eltern geht mir nahe.	31,7	51,7	15	0,8	0,8
8	Ich mache mir Sorgen nicht genug Verständnis und Kontakt zu den Eltern aufbauen zu können.	0,8	7,5	57,5	34,2	0
9	Ich habe Angst mit besonders schwierigen Kindern nicht zurecht zu kommen.	3,3	24,2	51,7	20,8	0
10	Ich mache mir Gedanken die Organisation des Unterrichts nicht zu schaffen.	0	5	37,5	57,5	0
11	Die Forderungen des Lehrplans sind nur sehr schwer umzusetzen.	2,5	8,3	45,8	43,3	0
12	Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder meine Autorität in Frage stellen.	0	3,3	34,2	62,5	0
13	Es fällt mir schwer die Forderungen der Schulleitung umzusetzen.	0	3,3	31,7	65	0
14	Ich mache mir Sorgen mich in der Klasse nicht durchsetzen zu können.	0,8	2,5	26,7	70	0
15	Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder keinen Respekt vor mir haben.	0	3,3	29,2	67,5	0
16	Ich mache mir Sorgen nicht individuell auf jedes Kind eingehen zu können.	5,8	39,2	35	20	0

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu	Keine Angabe
17	Die Kritik der Schulleitung macht mir Sorgen.	3,3	15	29,2	50,8	1,7
18	Ich mache mir Sorgen, die Kontrolle über die Klasse nicht zu bekommen bzw. erhalten zu können.	0	4,2	36,7	59,2	0
19	Ich habe Angst, dass aufgrund der sinkenden Geburtenrate keine Klasse mehr zustande kommt und ich arbeitslos werde.	5,8	12,5	21,7	60	0
20	Ich mache mir Gedanken darüber, ob mich die neuen Kinder mögen werden.	4,2	19,2	29,2	46,7	0,8
21	Ich werde nicht gerne mit meinen KollegInnen verglichen.	13,3	29,2	30,8	23,3	3,3
22	Ich probiere neue Lerninhalte nur ungern aus.	0	5	40	55	0
23	Ich treffe nur sehr ungern schwerwiegende Entscheidungen, beispielsweise ein Kind zurückzustufen.	9,2	40,8	30,8	15,8	3,3
24	Ich mache mir Sorgen in meiner Tätigkeit als LehrerIn zu versagen.	0	5,8	40,8	53,3	0
25	Ich mache mir Gedanken darüber die Erwartungen der Eltern nicht erfüllen zu können.	0,8	10	50,8	38,3	0
26	Ich mache mir Sorgen nicht genügend didaktische Fähigkeiten zu haben.	0	2,5	40	56,7	0,8
27	Die Kinder zum Lernen zu motivieren fällt mir manchmal schwer.	0	15,8	56,7	27,5	0
28	Mich belasten die täglichen Anforderungen in meinem Beruf.	6,7	23,3	39,2	30,8	0
29	Ich mache mir Sorgen einer neuen Klasse nicht gewachsen zu sein.	0,8	3,3	37,5	58,3	0
30	Ich würde Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen.	15	39,2	24,2	21,7	0
31	Meine Arbeit wird nicht ausreichend anerkannt.	9,2	15,8	42,5	31,7	0,8
32	Ich probiere nur ungern neue Methoden aus.	0	7,5	40	52,5	0
33	Ich mache mir Sorgen, dass ich mit meinem Latein ans Ende komme. (Methoden, Elternarbeit, Team)	0	5,8	46,7	46,7	0,8
34	Ich bin gezwungen meine Methoden ständig zu überdenken.	6,7	35	31,7	23,3	3,3
35	Mich beschäftigt die Kritik älterer KollegInnen sehr.	3,3	10,8	26,7	56,7	2,5
36	Ich mache mir Sorgen, die Erstklässler zu unterfordern.	0	1,7	31,7	65	1,7
37	Ich mache mir Sorgen, die neuen Kinder zu überfordern.	0	9,2	46,7	43,3	0,8

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu	Keine Angabe
38	Ich habe Angst, vor schlechter Nachrede.	2,5	20,8	45,8	30	0,8
39	Ich mache mir Sorgen, Begabungen übersehen zu haben.	0	32,5	49,2	16,7	1,7
40	Ich mache mir Gedanken darüber, dass ich Kinder in der Klasse habe, die vom Elternhaus emotional noch nicht abgelöst sind.	7,5	29,2	39,2	22,5	1,7
41	Ich mache mir über meine Methoden große Gedanken.	21,7	38,3	32,5	5,8	1,7
42	Etwaige Defizite bei den Kindern zu übersehen beschäftigt mich.	5	52,5	31,7	10	0,8
43	Ich mache mir Sorgen, Ängste in den Kindern zu wecken.	1,7	10	45,8	41,7	0,8
44	Durch die strukturellen Rahmenbedingungen fällt es mir schwer die Kinder optimal zu fördern.	16,7	40	27,5	15	0,8
45	Mich beschäftigen gemachte Fehler.	20	60	17,5	1,7	0,8
46	Ich denke viel über gruppeninterne Prozesse nach.	15,8	50,8	28,3	4,2	0,8
47	Ich mache mir Sorgen, die Kinder durch meine persönlichen Ansichten zu beeinflussen.	0	6,7	45,8	46,7	0,8

Tab. 44 Items zu den Ängsten in der Schuleingangsphase (LehrerInnen)

Wie zuvor bei den KindergartenpädagogInnen sind auch bei LehrerInnen ähnliche Ergebnisse zu vermerken, jedoch sind weniger Extremwerte (über 70 %) zu verzeichnen.

Grundsätzlich wurden Items, die nach Ängsten fragen, mit ‚trifft eher nicht zu‘ beantwortet.

In 18 Fällen beantworteten die befragten LehrerInnen die Items mit ‚trifft eher zu‘, ‚trifft eher nicht zu‘ und ‚trifft nicht zu‘.²⁹ Wie zuvor bei den KindergartenpädagogInnen sind dies ebenso Items, die nach den didaktischen Fähigkeiten von LehrerInnen fragen.

Mehr als die Hälfte (ja: 54,2 %; nein: 45,9 %) der befragten LehrerInnen würden Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen. Diese Zahl deckt sich in etwa mit den Angaben der KindergartenpädagogInnen (ja: 55 %; nein: 43 %).

²⁹ Dies gilt für folgende Items: 2, 3, 4, 10, 12, 13, 15, 18, 22, 24, 26, 27, 32, 33, 36, 37, 39 und 47.

In diesem Kontext bestätigen sich die Vermutungen der Verfasserin, da eine/einer der befragten LehrerInnen als Kommentar bei einem Fragebogen hinzufügte: *„Sorgen, Angst und Pessimismus sind schlechte Grundlagen für den Lehrberuf!“* (Lehrerin, städtisches Gebiet) Diese Aussage macht klar, dass es sozial unerwünscht ist etwaige Ängste zu offenbaren bzw. zuzugeben. Denn diese bilden eine schlechte Ausgangsposition für den Lehralltag und könnten Kritik für die Lehrperson mit sich ziehen.

Auf die Frage, ob die einzelnen Lehrpersonen Angst vor schlechter Nachrede haben, zeichnet sich eine sehr ähnliche Tendenz zu den KindergartenpädagogInnen ab. 75,8 % antworteten mit ‚trifft eher nicht zu‘ oder ‚nicht zu‘. Nur 23,3 % berichten davon Angst vor schlechter Nachrede zu haben.

Weiters wurde nach Existenzängsten gefragt. Hier wird wieder ein sehr ähnliches Ergebnis zu den Aussagen der KindergartenpädagogInnen sichtbar. 81,7 % haben keine bzw. eher keine Angst ihre Arbeit zu verlieren.

Der Beruf der GrundschullehrerInnen unter dem Aspekt der Schuleingangsphase scheint aufgrund der Ergebnisse dieser empirischen Studie genauso angenehm und stressfrei abzulaufen wie jener der KindergartenpädagogInnen. Auch hier liegt der Schluss nahe in anderen Bereichen nach Stressoren zu suchen.

6.5 Hypothesenprüfung für KindergartenpädagogInnen

In diesem Kapitel werden die zuvor vorgestellten Hypothesen auf ihre Gültigkeit geprüft. Nachdem eine Faktorenanalyse keine interpretierbaren Ergebnisse lieferte, entschied sich die Autorin selbst nach inhaltlichen Gesichtspunkten der einzelnen Items Faktoren zu bilden.

Diese wurden anhand von Reliabilitätsanalysen überprüft.

Folgende 6 Faktoren konnten gebildet werden:

Zu **Faktor 1 (Eigene Angst** - charakterisiert durch Rollenbild der KindergartenpädagogInnen und die Möglichkeit des Arbeitsplatzverlustes) wurden folgende Items zugeordnet:

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich bin eine strenge KindergartenpädagogIn (IT10)	12,58	4,387	,138	,382
Ich bin ein(e) gute(r) KindergartenpädagogIn (IT19)	13,57	4,883	,048	,427
Ich mache mir über etwaige Fehler Gedanken (IT21)	12,51	4,182	,122	,403
Ich habe Angst meine Arbeit zu verlieren (IT22)	11,80	3,596	,344	,227
Mir ist die tägliche Verantwortung meines Berufes bewusst (IT44)	14,09	5,238	,042	,413
Ich habe Angst, dass keine Gruppe mehr zustande kommt und ich Teilzeit beschäftigt werde (IT48)	11,49	3,782	,445	,186

Tab. 45 Items, die dem Faktor 1 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)

Der Autorin ist bewusst, dass ein Ausklammern der Items 19, 21 und 44 (,Ich bin ein(e) gute(r) Kindergartenpädagog(e)in', ,Ich mache mir über etwaige Fehler Gedanken' und ,Mir ist die tägliche Verantwortung meines Berufes bewusst') die Zuverlässigkeit erhöhen würde, doch gehören diese zum Rollenverständnis und der Reflexionsfähigkeit von PädagogInnen und bleiben aus diesem Grund im Faktor 1 enthalten.

Zuverlässigkeitsstatistik für Faktor 1 (eigene Angst)	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,393	6

Tab. 46 Reliabilitätsanalyse für Faktor 1 (KindergartenpädagogInnen)

In **Faktor 2** sind jene Items enthalten, die die **Angst vor den Erwartungen der Eltern** ausdrücken können:

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich mache mir Sorgen, nicht genug mit den Eltern zusammengearbeitet zu haben (IT15)	19,39	5,522	,378	,491
Ich habe ein ungutes Gefühl, die eingeschulten Kinder und deren Eltern später wieder zu treffen (IT26)	19,04	6,216	,180	,563
Ich mag es nicht, wenn sich die Eltern in die pädagogische Arbeit einmischen (IT27)	19,71	5,491	,226	,560
Ich habe Angst vor schlechter Nachrede (IT28)	19,46	4,947	,466	,446
Ich mache mir Sorgen, Defizite der Kinder vor den Eltern verharmlost zu haben (IT38)	19,20	5,686	,459	,474
Ich mache mir Gedanken darüber, die Erwartungen der Eltern nicht erfüllt zu haben (IT40)	19,24	5,356	,539	,441
Ich sehe die Kritik der Eltern als Anregung (IT49)	20,73	7,264	-,108	,652

Tab. 47 Items, die dem Faktor 2 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)

Diese sieben Items (aus Tab. 47) wurden ebenfalls anhand einer Reliabilitätsanalyse geprüft.

Zuverlässigkeitsstatistik für Faktor 2 (Angst vor Eltern)	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,564	7

Tab. 48 Reliabilitätsanalyse für Faktor 2 (KindergartenpädagogInnen)

Wie auch schon zuvor würde ein Weglassen eines einzelnen Items, das Cronbach Alpha erhöhen. Inhaltlich gesehen darf aber in diesem Fall das Item 49 (‘Ich sehe die Kritik der Eltern als Anregung’) bei Faktor 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern) nicht fehlen.

Für **Faktor 3** (Angst in Bezug auf die **Schulvorbereitungsmaßnahmen**) wurden folgende 9 Items ausgewählt.

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich habe die SchulanfängerInnen ausreichend auf die Schule vorbereitet (IT2)	24,45	9,084	-,424	,642
Ich habe das Gefühl, dass die Schulanfänger selbstständig genug sind um in der Schule zu Recht zu kommen (IT3)	24,45	8,000	-,125	,592
Ich mache mir Sorgen einen Bereich vernachlässigt zu haben (IT6)	22,85	6,549	,191	,505
Ich mache mir über die Qualität meiner Schulvorbereitung Sorgen (IT11)	22,63	5,798	,468	,401
Es wäre unangenehm für mich, wenn meine SchulanfängerInnen in der Schule schlechter abscheiden würden, als jene meiner KollegInnen (IT24)	22,44	5,999	,384	,432
Ich habe Angst, dass sich die Schulanfänger in der Schule nicht zu Recht finden (IT30)	22,44	6,291	,466	,423
Ich würde spezielle Fortbildungen zum Thema Schulvorbereitung in Anspruch nehmen (IT32)	24,07	6,193	,265	,477
Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Buben mehr Sorgen (IT34)	22,52	5,607	,476	,392
Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Mädchen mehr Sorgen (IT36)	22,23	6,552	,545	,428

Tab. 49 Items, die dem Faktor 3 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)

Die Reliabilitätsanalyse für diesen Faktor ergab einen Cronbach Alpha Wert von 0,519 und kann so als relativ zuverlässig angesehen werden. (Tab.49)

Faktor 4 beschreibt Zweifel und Angst der befragten KindergartenpädagogInnen in Bezug zu **allgemeinen pädagogischen/didaktischen Fähigkeiten**.

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich mache mir Gedanken darüber nicht alle Kinder gleich behandelt zu haben (IT1)	50,26	25,518	,322	,843
Ich mache mir Sorgen, etwaige Ängste in den Kindern geweckt zu haben (IT4)	49,66	26,363	,498	,833
Ich habe das Gefühl, die Schulanfänger überfordert zu haben (IT5)	49,77	26,181	,424	,835
Ich habe das Gefühl, die Schulanfänger in ihrer Entwicklung gut unterstützt zu haben (IT7)	51,98	30,808	-,385	,875
Mich beschäftigt es, eventuelle Defizite bei den Kindern übersehen zu haben (IT8)	50,50	24,725	,504	,830
Ich mache mir Gedanken darüber, in manchen Situationen zu nachsichtig gewesen zu sein (IT9)	50,18	25,384	,460	,833
Ich mache mir Gedanken darüber, das Kind durch meine Methoden in seiner Entwicklung negativ beeinflusst zu haben (IT12)	49,66	26,183	,591	,831
Ich mache mir Sorgen die optimale Mischen zwischen Über- und Unterforderung nicht getroffen zu haben (IT13)	50,01	24,573	,588	,826
Ich mache mir über Gedanken darüber, gruppensdynamische Prozesse (Ausschluss von Einzelnen) übersehen zu haben (IT16)	50,17	23,466	,683	,819
Ich mache mir Sorgen, den Kindern nicht genügend Freiraum zugestanden zu haben (IT17)	49,87	24,252	,684	,821
Ich mache mir Sorgen, auf die Fragen der Kinder nicht genug eingegangen zu sein (IT31)	49,87	24,858	,596	,826
Ich habe Angst, etwaige Defizite nicht ausreichend gefördert zu haben (IT33)	50,24	24,749	,488	,831
Ich habe Angst, nötige Hilfe unterlassen zu haben (IT41)	49,88	25,277	,516	,830
Ich mache mir Sorgen, Begabungen übersehen zu haben (IT42)	50,11	24,841	,517	,830
Ich habe Angst, dass ich methodisch zu wenig individuell auf das Kind eingegangen bin (IT43)	50,12	24,423	,571	,826
Manchmal zweifle ich an meinen didaktischen Fähigkeiten (IT45)	50,08	24,679	,505	,830

Tab. 50 Items, die dem Faktor 4 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)

In diesem Fall ergab sich in der Reliabilitätsanalyse ein Cronbach Alpha von 0,842. Die 16 Items sind somit gute Indikatoren für Ängste in Bezug auf pädagogische Fähigkeiten.

Die **Faktoren 5** und **6** messen Ängste vor den **Erwartungen anderer** (ausgenommen Eltern) und die Belastungen, die KindergartenpädagogInnen empfinden (**Burnout**).

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich zweifle daran, die Erwartungen der Lehrer erfüllt zu haben (IT20)	12,55	5,065	,427	,594
Mir lassen Meinungsäußerungen und Kritik der Kindergartenleitung keine Ruhe (IT25)	12,83	4,884	,304	,657
Ich denke darüber nach, die Erwartungen der Kindergartenleitung nicht erfüllt zu haben (IT35)	12,26	5,304	,516	,577
Manchmal fehlt mir die Zeit um meine pädagogische Arbeit zu reflektieren (IT46)	13,39	4,488	,467	,571
Durch strukturelle Rahmenbedingungen fällt es mir schwer die Kinder optimal zu fördern (IT50)	12,93	4,513	,400	,608

Tab. 51 Items, die dem Faktor 5 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Manchmal fühle ich mich ausgelaugt (IT14)	9,3229	2,642	,252	,107
Manchmal gehen mir die Ideen aus (IT18)	8,3333	3,025	,252	,147
Mir machen die Meinungen bzw. die Kritik von KollegInnen zu schaffen (IT23)	8,6563	2,860	,144	,239
Ich würde spezielle Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen (IT47neu)	9,2188	2,741	,016	,448

Tab. 52 Items, die dem Faktor 6 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)

Faktor 5 ergab eine Zuverlässigkeit von 0,653 (Cronbach Alpha) und Faktor 6 von 0,290. Wäre Item47neu gestrichen worden, könnte über versteckte Belastungen keine Aussage gemacht werden. Supervisionsveranstaltungen werden, nach Ansicht der Autorin, nicht ohne Grund besucht.

Weisen die gebildeten Faktoren Unterschiede zwischen Stadt und Land auf?

Test bei unabhängigen Stichproben				
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit
		F	Signifikanz	Sig. (2-seitig)
Faktor1	Varianzen sind gleich	3,206	,076	,001
	Varianzen sind nicht gleich			,001
Faktor2	Varianzen sind gleich	2,726	,102	,444
	Varianzen sind nicht gleich			,444
Faktor3	Varianzen sind gleich	5,183	,025	,046
	Varianzen sind nicht gleich			,046
Faktor4	Varianzen sind gleich	,017	,897	,179
	Varianzen sind nicht gleich			,179
Faktor5	Varianzen sind gleich	3,049	,084	,207
	Varianzen sind nicht gleich			,207
Faktor6	Varianzen sind gleich	3,183	,078	,002
	Varianzen sind nicht gleich			,002

Tab. 53 T-Test für unabhängige Stichproben: Unterschiede Stadt/Land

Auffallend ist in Tab. 53, dass Unterschiede zwischen den befragten KindergartenpädagogInnen in Bezug zu ihrer Umgebung in der sie tätig sind, nur in den Faktoren 1 (Eigene Angst), 3 (Angst in Bezug auf die Schulvorbereitungsmaßnahmen) und 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) zu finden sind.

KindergartenpädagogInnen am Land geben in allen drei Faktoren an, eher von Ängsten/Sorgen in den Bereichen „Eigene Angst“, „Angst in Bezug auf die Schulvorbereitungsmaßnahmen“ und „Angst vor den Erwartungen anderer“ begleitet zu werden als ihre KollegInnen in der Stadt. (Tab. 53)

Hypothese 1

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Arbeitsplatz (Stadt/Land).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Arbeitsplatz (Stadt/Land).

Regression: Faktoren und Umgebung (Stadt/Land)						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	1,874	,504		3,722	,000
	Faktor1	-,066	,019	-,344	-3,548	,001
	Faktor2	,012	,019	,074	,665	,508
	Faktor3	,000	,019	,002	,014	,989
	Faktor4	-,007	,008	-,097	-,896	,373
	Faktor5	-,028	,017	-,190	-1,701	,092
	Faktor6	,096	,023	,390	4,110	,000

a. Abhängige Variable: Umgebung

Tab. 54 Regression: Angstfaktoren und Umgebung

Wie in Tab. 54 zu erkennen, gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen KindergartenpädagogInnen am Land und in der Stadt in den Bereichen „Eigene Angst“ (Faktor1) und „Burn-out“ (Faktor6).

Gruppenstatistiken: Faktor 1			
	Umgebung	N	Mittelwert
Ich bin eine strenge KindergartenpädagogIn	Stadt	50	2,74
	Land	47	2,57
Ich bin ein(e) gute(r) KindergartenpädagogIn	Stadt	48	1,58
	Land	46	1,67
Ich mache mir über etwaige Fehler Gedanken	Stadt	50	2,58
	Land	50	2,76
Ich habe Angst meine Arbeit zu verlieren	Stadt	50	3,80
	Land	50	2,94
Mir ist die tägliche Verantwortung meines Berufes bewusst	Stadt	50	1,16
	Land	50	1,06
Ich habe Angst, dass keine Gruppe mehr zustande kommt und ich Teilzeit beschäftigt	Stadt	48	3,94
	Land	46	3,43

Tab. 55 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 1 (eigene Ängste) zugeordnet wurden

Wie in Tab. 55 ersichtlich, scheinen KindergartenpädagogInnen in der Stadt bei Faktor 1 (Eigene Angst) weniger Angst zu haben als jene am Land.

Faktor 6 (Burn-out) weist eine ähnliche Tendenz auf. KindergartenpädagogInnen in der Stadt sind demnach eher Burn-out gefährdet als ihre KollegInnen am Land.

Gruppenstatistiken: Faktor 6			
	Umgebung	N	Mittelwert
Manchmal fühle ich mich ausgelaugt	Stadt	48	2,35
	Land	50	2,68
Manchmal gehen mir die Ideen aus	Stadt	50	3,46
	Land	50	3,58
Mir machen die Meinungen bzw. die Kritik von KollegInnen zu schaffen	Stadt	50	3,10
	Land	50	3,26
Ich würde spezielle Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen	Stadt	48	2,15
	Land	50	2,60

Tab. 56 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 6 (Burn-out) zugeordnet wurden

Aufgrund der Ergebnisse von Tab. 56 kann die Alternativhypothese teilweise angenommen werden. In den Bereichen „Eigene Angst“ und „Burn-out“ bestehen signifikante Zusammenhänge. Faktor 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern), Faktor 3 (Angst bzgl. Schulvorbereitung), Faktor 4 (Zweifel an allg. päd. Fähigkeiten) und Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) weisen keinen signifikanten Zusammenhang mit der Variable Arbeitsplatz auf.

Hypothese 2

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen des Erhalters und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen des Erhalters und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

Korrelation Faktoren1-4,6 mit Faktor 5						
	Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	Faktor5	Faktor6
Faktor5 Korrelation nach Pearson	,129	,486	,415	,443	1	,291
Signifikanz (2-seitig)	,200	,000	,000	,000		,003
N	100	100	100	100	100	100

Tab. 57 Korrelation der einzelnen Faktoren mit Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer)

In Tab. 57 ist ersichtlich, dass die Faktoren 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern), 3 (Angst bzgl. Schulvorbereitung), 4 (Zweifel an allg. päd. Fähigkeiten) und 6 (Burn-out) mit dem Faktor 5 so korrelieren, dass von einem signifikanten Zusammenhang gesprochen werden kann.

Somit kann die Nullhypothese nur teilweise verworfen werden, da mit Faktor 1 (Eigene Angst) kein Zusammenhang besteht. In den Bereichen „Angst vor den Erwartungen der Eltern“, „Angst bzgl. Schulvorbereitung“, „Zweifel an allg. pädagogischen Fähigkeiten“ und „Burn-out“ besteht sehr wohl eine Verbindung zu der „Angst vor den Erwartungen anderer“. Daher wird die Alternativhypothese angenommen.

Gruppenstatistiken: Faktor 5			
	Umgebung	N	Mittelwert
Mir lassen Meinungsäußerungen und Kritik der Kindergartenleitung keine Ruhe	Stadt	48	3,10
	Land	43	3,28
Ich denke darüber nach, die Erwartungen der Kindergartenleitung nicht erfüllt zu haben	Stadt	47	3,66
	Land	40	3,78
Manchmal fehlt mir die Zeit um meine pädagogische Arbeit zu reflektieren	Stadt	50	2,58
	Land	50	2,70
Durch strukturelle Rahmenbedingungen fällt es mir schwer die Kinder optimal zu fördern	Stadt	49	3,16
	Land	50	3,02

Tab. 58 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) zugeordnet wurden

Hypothese 3

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen der Eltern und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen der Eltern und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

Regression: Zusammenhang zwischen Faktor 1, 3-6 und Faktor ^a 2						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	5,815	2,700		2,153	,034
	Faktor1	,169	,100	,148	1,680	,096
	Faktor3	,212	,101	,217	2,093	,039
	Faktor4	,067	,042	,157	1,591	,115
	Faktor5	,249	,087	,284	2,869	,005
	Faktor6	,117	,127	,080	,923	,359

a. Abhängige Variable: Faktor2

Tab. 59 Regression: Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und Faktor 2

Tab. 59 zeigt einen Zusammenhang zwischen Faktor 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern), Faktor 3 (Angst bzgl. Schulvorbereitung) und Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer). Das bedeutet, dass erneut teilweise die Nullhypothese beibehalten werden darf und zwar in Bezug zu Faktor 1 (eigene Angst), Faktor 4 (Zweifel an allg. päd. Fähigkeiten) und Faktor 6 (Burn-out).

Die Alternativhypothese darf jedoch ebenso bezüglich der bereits genannten Faktoren (3 und 5) angenommen werden.

Eine berechnete Korrelation nach Pearson gibt die Stärke der Zusammenhänge an: Faktor 3 weist eine Korrelation von 0,464 auf und Faktor 5 eine von 0,486 mit den „Forderungen der Eltern“ auf und sind somit signifikant.

Gruppenstatistiken für Faktor 2			
	Umgebung	N	Mittelwert
Ich mache mir Sorgen, nicht genug mit den Eltern zusammengearbeitet zu haben	Stadt	50	3,54
	Land	50	3,18
Ich habe ein ungutes Gefühl, die eingeschulerten Kinder und deren Eltern später wieder zu treffen	Stadt	50	3,84
	Land	49	3,69
Ich mag es nicht, wenn sich die Eltern in die pädagogische Arbeit einmischen	Stadt	49	2,84
	Land	49	3,24
Ich habe Angst vor schlechter Nachrede	Stadt	49	3,45
	Land	48	3,19
Ich mache mir Sorgen, Defizite der Kinder vor den Eltern verharmlost zu haben	Stadt	50	3,62
	Land	50	3,54
Ich mache mir Gedanken darüber, die Erwartungen der Eltern nicht erfüllt zu haben	Stadt	50	3,60
	Land	49	3,55
Ich sehe die Kritik der Eltern als Anregung	Stadt	50	1,90
	Land	49	2,18

Tab. 60 Mittelwerte (Stadt und Land) der Items, die dem Faktor 2 (Angst vor den Eltern) zugeordnet wurde

Wie in Tab. 60 ersichtlich, bestehen kaum Unterschiede in der Beantwortung der einzelnen Items im Faktor 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern).

KindergartenpädagogInnen am Land geben aber an, dass schlechte Nachrede eher ein „Problem“ für sie darstelle, als ihre KollegInnen in der Stadt.

Tendenziell weisen KindergartenpädagogInnen am Land eher niedrigere Mittelwerte in Faktor 2 auf, das bedeutet, dass sie eher Sorgen und Ängste angeben. Trotzdem kreisen die Mittelwerte um 3, dies bedeutet, dass die Aussagen ‚eher nicht‘ zutreffen.

Hypothese 4

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schulleitung/ Kindergartenleitung und den Ängsten der befragten Personen.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schulleitung/ Kindergartenleitung und den Ängsten der befragten Personen.

Da die Erwartungen der Kindergartenleitung ein Bestandteil des Faktors 5 (Erwartungen anderer) ist, muss der gleiche Schluss wie bei Hypothese 2 gezogen werden. Die Nullhypothese kann nur teilweise verworfen werden, da die Faktoren 2, 3, 4 und 6 einen signifikanten Zusammenhang mit Faktor 5 aufweisen.

Korrelation						
	Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	Faktor5	Faktor6
Faktor5 Korrelation nach Pearson	,129	,486	,415	,443	1	,291
Signifikanz (2-seitig)	,200	,000	,000	,000		,003
N	100	100	100	100	100	100

Tab. 61 Korrelation von Faktor (Erwartungen anderer) mit den Ängsten der Personen

Tab. 61 zeigt, dass ein Zusammenhang der Faktoren 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern), Faktor 3 (Angst bzgl. Schulvorbereitung) und Faktor 6 (Burn-out) besteht. Die einzelnen Faktoren korrelieren mit Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) mittelmäßig.

Über die Mittelwerte des Faktors 5 gibt die Tab. 58 Auskünfte (S.136).

Hypothese 5

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Geschlecht der befragten Personen.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Geschlecht der befragten Personen.

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	2,063	,115		17,959	,000
	Faktor1	-,001	,004	-,037	-,333	,740
	Faktor2	,001	,004	,017	,132	,895
	Faktor3	-,002	,004	-,063	-,480	,632
	Faktor4	,001	,002	,038	,308	,759
	Faktor5	,003	,004	,112	,878	,382
	Faktor6	-,008	,005	-,161	-1,477	,143

a. Abhängige Variable: Geschlecht

Tab. 62 Regression: Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Geschlecht der befragten Personen

Wie in Tab. 62 sichtbar, gibt es keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren und dem Geschlecht der befragten Personen. Dies hängt vermutlich mit der geringen Zahl der befragten männlichen Kindergartenpädagogen zusammen.

6.6 Hypothesenprüfung für LehrerInnen

Wie zuvor bei den KindergartenpädagogInnen wurden anhand der Daten die Items zu 6 Faktoren gebündelt. Erneut stellte sich eine Faktorenanalyse als zu ungenau heraus, weshalb die Autorin entschied, selbst diese Bündelung vorzunehmen.

Die einzelnen Faktoren wurden, um die Ergebnisse mit einander vergleichbar zu machen, gleich benannt. Faktor 3 musste abgeändert werden, da LehrerInnen sich keine Gedanken über Schulvorbereitung machen, sondern etwaige Ängste vor den Situationen mit neuen Kindern am Schulanfang haben könnten.

Folgende 6 Faktoren konnten auch für die Hypothesenprüfung der LehrerInnen gebildet werden.

Zu **Faktor 1** (eigene Angst – charakterisiert durch Organisation des Unterrichts, Rahmenbedingungen und Jobverlust) wurden folgende Items zugeordnet:

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich mache mir Gedanken die Organisation des Unterrichts nicht zu schaffen. (IT10)	14,88	6,862	,544	,684
Ich mache mir Sorgen mich in der Klasse nicht durchsetzen zu können. (IT14)	14,77	7,164	,424	,709
Ich mache mir Sorgen nicht individuell auf jedes Kind eingehen zu können. (IT16)	15,72	5,869	,518	,680
Ich treffe nur sehr ungern schwerwiegende Entscheidungen, beispielsweise ein Kind zurückzustufen. (IT23)	15,88	6,073	,448	,704
Ich mache mir Sorgen in meiner Tätigkeit als Lehrerin zu versagen. (IT24)	14,93	6,820	,517	,687
Durch die strukturellen Rahmenbedingungen fällt es mir schwer die Kinder optimal zu fördern. (IT44)	16,00	5,807	,457	,705

Tab. 63 Items, die dem Faktor 1 (eigene Angst) zugeordnet wurden (LehrerInnen)

Zuverlässigkeitsstatistik für Faktor1 (eigene Angst)	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,732	6

Tab. 64 Reliabilitätsanalyse für Faktor 1 (LehrerInnen)

Wie in Tab. 64 ersichtlich, beträgt das Cronbach Alpha 0,732 und kann als relativ zuverlässig gesehen werden.

In **Faktor 2** sind jene Items enthalten, die die **Angst vor den Erwartungen der Eltern** ausdrücken.

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Die Kritik der Eltern geht mir nahe. (IT7)	9,33	2,345	,255	,479
Ich mache mir Sorgen nicht genug Verständnis und Kontakt zu den Eltern aufbauen zu können. (IT8)	7,93	2,237	,411	,359
Ich mache mir Gedanken darüber die Erwartungen der Eltern nicht erfüllen zu können. (IT25)	7,91	2,155	,397	,360
Ich mache mir Gedanken darüber, dass ich Kinder in der Klasse habe, die vom Elternhaus emotional noch nicht abgelöst sind. (IT40)	8,39	2,103	,200	,562

Tab. 65 Items, die dem Faktor 2 zugeordnet wurden (LehrerInnen)

Zuverlässigkeitsstatistik für Faktor 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern)	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,511	4

Tab. 66 Reliabilitätsanalyse für Faktor 2 (LehrerInnen)

Für **Faktor 3** (Angst vor Erstklässler) wurden folgende Items ausgewählt:

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich bin mit neuen Situationen manchmal überfordert. (IT2)	37,31	17,190	,505	,794
Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder meine Erklärungen nicht verstehen. (IT4)	36,97	17,678	,463	,798
Die vom Lehrplan verlangte Stoffmenge ist nur schwer in einem Jahr durchzubringen. (IT5)	37,50	18,652	,142	,833
Ich habe Angst mit besonders schwierigen Kindern nicht zurecht zu kommen. (IT9)	37,54	15,763	,663	,777
Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder meine Autorität in Frage stellen. (IT12)	36,83	17,031	,657	,783
Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kindern keinen Respekt vor mir haben. (IT15)	36,78	17,197	,632	,786
Ich mache mir Sorgen, die Kontrolle über die Klasse nicht zu bekommen bzw. nicht erhalten zu können. (IT18)	36,89	16,987	,634	,784
Ich mache mir Gedanken darüber, ob mich die neuen Kinder mögen werden. (IT20)	37,26	17,167	,318	,818
Ich probiere neue Lerninhalte nur ungern aus. (IT22)	36,95	18,310	,330	,808
Ich mache mir Sorgen einer neuen Klasse nicht gewachsen zu sein. (IT29)	36,91	16,636	,671	,780
Ich mache mir Sorgen, die Erstklässler zu unterfordern. (IT36)	36,79	18,235	,421	,802
Ich mache mir Sorgen, die neuen Kinder zu überfordern. (IT37)	37,09	17,895	,372	,805

Tab. 67 Items, die dem Faktor 3 zugeordnet wurden (LehrerInnen)

Die Reliabilitätsanalyse für den Faktor 3 ergab einen Cronbach Alpha Wert von 0,811 und kann also als relativ zuverlässig angesehen werden.

Faktor 4 beschreibt Zweifel und Angst in Bezug zu **allgemeinen pädagogischen/didaktischen Fähigkeiten** der befragten LehrerInnen.

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich mache mir Sorgen, die Kindern nicht objektiv zu beurteilen. (IT3)	37,39	22,883	,248	,761
Ich mache mir Sorgen nicht individuell auf jedes Kind eingehen zu können. (IT16)	37,82	20,558	,456	,742
Ich mache mir Sorgen nicht genügend didaktische Fähigkeiten zu haben. (IT26)	37,00	22,411	,400	,749
Die Kinder zum Lernen zu motivieren fällt mir manchmal schwer. (IT27)	37,42	21,745	,446	,744
Ich probiere nur ungern neue Methoden aus. (IT32)	37,11	23,256	,185	,766
Ich mache mir Sorgen, dass ich mit meinem Latein ans Ende komme. (Methoden, Elternarbeit, Team). (IT33)	37,12	21,574	,508	,740
Ich bin gezwungen meine Methoden ständig zu überdenken. (IT34)	37,79	20,454	,425	,746
Ich mache mir Sorgen, Begabungen übersehen zu haben. (IT39)	37,69	21,251	,485	,740
Ich mache mir über meine Methoden große Gedanken. (IT41)	38,30	22,355	,208	,770
Etwaige Defizite bei den Kindern zu übersehen beschäftigt mich. (IT42)	38,06	20,809	,496	,738
Ich mache mir Sorgen, Ängste in den Kindern zu wecken. (IT43)	37,24	21,380	,440	,744
Mich beschäftigten gemachte Fehler. (IT45)	38,51	22,341	,311	,756
Ich denke viel über gruppeninterne Prozesse nach. (IT46)	38,32	21,898	,319	,756
Ich mache mir Sorgen, die Kinder durch meine persönlichen Ansichten zu beeinflussen. (IT47)	37,13	21,955	,424	,746

Tab. 68 Items, die dem Faktor 4 zugeordnet wurden (LehrerInnen)

Die Reliabilitätsanalyse für Faktor 4 ergab einen Cronbach Alpha Wert von 0,764. Die 14 Items sind somit gute Indikatoren für Ängste in Bezug auf pädagogische Fähigkeiten.

Die **Faktoren 5** und **6** messen **Ängsten vor den Erwartungen anderer** (ausgenommen Eltern) und die **Belastungen**, die LehrerInnen empfinden (Burn-out).

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Die Forderungen des Lehrplans sind nur sehr schwer umzusetzen. (IT11)	12,99	4,748	,345	,569
Es fällt mir schwer, die Forderungen der Schulleitung umzusetzen. (IT13)	12,65	5,148	,369	,570
Die Kritik der Schulleitung macht mir Sorgen. (IT17)	13,01	4,045	,438	,516
Ich werde nicht gerne mit meinen KollegInnen verglichen. (IT21)	13,64	4,232	,265	,631
Mich beschäftigt die Kritik älterer KollegInnen sehr. (IT35)	12,92	4,021	,484	,491

Tab. 69 Items, die dem Faktor 5 zugeordnet wurden (LehrerInnen)

Gesamt-Itemstatistik				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Ich gebe ungern schlechte Noten her. (IT1)	12,61	5,214	-,014	,431
Mir ist die tägliche Verantwortung als LehrerIn bewusst. (IT6)	13,25	5,644	,015	,382
Mich belasten die täglichen Anforderungen in meinem Beruf. (IT28)	11,44	3,924	,294	,222
Ich würde Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen. (IT30)	11,84	4,256	,129	,357
Meine Arbeit wird nicht ausreichend anerkannt. (IT31)	11,40	3,609	,374	,148
Ich habe Angst, vor schlechter Nachrede. (IT38)	11,32	4,562	,184	,310

Tab. 70 Items, die dem Faktor 6 zugeordnet wurden (LehrerInnen)

Faktor 5 ergab eine Zuverlässigkeit von 0,612 (Cronbach Alpha) und Faktor 6 von 0,362). (Tab. 69 und 70)

Hypothese 1

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Arbeitsplatz (Stadt/Land).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Arbeitsplatz (Stadt/Land).

Regression: Faktoren und Umgebung (Stadt/Land) für LehrerInnen						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	2,178	,429		5,077	,000
	Faktor1	,016	,027	,093	,592	,555
	Faktor2	-,011	,033	-,042	-,330	,742
	Faktor3	,005	,015	,050	,359	,721
	Faktor4	-,031	,013	-,338	-2,389	,019
	Faktor5	,010	,022	,052	,441	,660
	Faktor6	,003	,023	,015	,133	,895

a. Abhängige Variable: Umgebung

Tab. 71 Regression zwischen den einzelnen Faktoren und der abhängigen Variable Umgebung

Wie in Tab. 71 zu sehen, weist nur Faktor 4 (Zweifel an allg. päd. Fähigkeiten) einen Zusammenhang mit der Variable Umgebung auf. Aus diesem Grund muss die Alternativhypothese in Bezug auf Faktor 4 angenommen werden. Für die anderen Faktoren gilt weiterhin die Nullhypothese.

Gruppenstatistiken: Faktor 4			
	Umgebung	N	Mittelwert
Ich mache mir Sorgen, die Kindern nicht objektiv zu beurteilen.	Stadt	54	3,22
	Land	65	3,08
Ich mache mir Sorgen nicht individuell auf jedes Kind eingehen zu können.	Stadt	54	2,78
	Land	66	2,62
Ich mache mir Sorgen nicht genügend didaktische Fähigkeiten zu haben.	Stadt	54	3,59
	Land	65	3,51
Die Kinder zum Lernen zu motivieren fällt mir manchmal schwer.	Stadt	54	3,17
	Land	66	3,08
Ich probiere nur ungern neue Methoden aus.	Stadt	54	3,57
	Land	66	3,35
Ich mache mir Sorgen, dass ich mit meinem Latein ans Ende komme. (Methoden, Elternarbeit, Team)	Stadt	54	3,43
	Land	65	3,40
Ich bin gezwungen meine Methoden ständig zu überdenken.	Stadt	53	2,64
	Land	63	2,83
Ich mache mir Sorgen, Begabungen übersehen zu haben.	Stadt	54	2,93
	Land	64	2,77
Ich mache mir über meine Methoden große Gedanken.	Stadt	53	2,34
	Land	65	2,14
Etwaige Defizite bei den Kindern zu übersehen beschäftigt mich.	Stadt	54	2,61
	Land	65	2,35
Ich mache mir Sorgen, Ängste in den Kindern zu wecken.	Stadt	54	3,46
	Land	65	3,14
Mich beschäftigen gemachte Fehler.	Stadt	54	2,17
	Land	65	1,88
Ich denke viel über gruppeninterne Prozesse nach.	Stadt	54	2,22
	Land	65	2,20
Ich mache mir Sorgen, die Kinder durch meine persönlichen Ansichten zu beeinflussen.	Stadt	54	3,54
	Land	65	3,29

Tab. 72 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 4 (allg. päd. Fähigkeiten) zugeordnet wurden

Tab. 72 zeigt die einzelnen Mittelwerte, gegliedert in Stadt und Land. Ersichtlich dabei ist, dass in den meisten Fällen (eine Ausnahme) die Mittelwerte in der Stadt höher sind als am Land. Höher bedeutet in diesem Fall, dass die Items für die befragten Personen weniger zutreffen. LehrerInnen in der Stadt geben demnach tendenziell eher weniger Ängste an als ihre KollegInnen am Land.

Hypothese 2

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen des Erhalters und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen des Erhalters und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

Korrelation: Zusammenhang zwischen den Faktoren 1-4,6 und dem Faktor 5						
		Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	Faktor6
Faktor5	Korrelation nach Pearson	,532	,495	,545	,548	,399
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	120	120	120	120	120

Tab. 73 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer (LehrerInnen))

Wie Tab. 73 zeigt, kann in diesem Fall die Nullhypothese verworfen werden, da die Korrelationsberechnung einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Angst vor den Erwartungen anderer (unter anderem auch Erhalter) aufweist.

Gruppenstatistiken: Faktor 5				
	Umgebung	N	Mittelwert	
Die Forderungen des Lehrplans sind nur sehr schwer umzusetzen.	Stadt	54	3,41	
	Land	66	3,21	
Es fällt mir schwer, die Forderungen der Schulleitung umzusetzen.	Stadt	54	3,63	
	Land	66	3,61	
Die Kritik der Schulleitung macht mir Sorgen.	Stadt	52	3,35	
	Land	66	3,26	
Ich werde nicht gerne mit meinen KollegInnen verglichen.	Stadt	53	2,70	
	Land	63	2,63	
Mich beschäftigt die Kritik älterer KollegInnen sehr.	Stadt	53	3,42	
	Land	64	3,39	

Tab. 74 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) zugeordnet wurden

Interessant ist in Tab. 74, dass auch im Rahmen der Prüfung der Hypothese 2, erneut die Mittelwerte der LehrerInnen im städtischen Gebiet höher sind, als jene der KollegInnen am Land. Die Unterschiede sind gering, aber vorhanden. Aus diesem Grund kann auch hier angenommen werden, dass LehrerInnen in der Stadt weniger Ängste angeben als ihre KollegInnen am Land.

Hypothese 3

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen der Eltern und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Forderungen der Eltern und den Ängsten der befragten Personen (KIGA und VS).

Regression: Faktoren 1, 3-6 mit Faktor2						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	-,361	1,222		-,295	,768
	Faktor1	,149	,075	,228	1,989	,049
	Faktor3	,070	,043	,168	1,642	,103
	Faktor4	,072	,036	,207	2,013	,046
	Faktor5	,085	,062	,116	1,362	,176
	Faktor6	,105	,065	,134	1,617	,109

a. Abhängige Variable: Faktor2

Tab. 75 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Faktor 2 (Angst vor Erwartungen der Eltern)

In diesem Fall kann aufgrund der Regressionsberechnung in Tab. 75 die Alternativhypothese angenommen. Die Faktoren 1 und 4 weisen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Faktor 5 (Angst vor Eltern) auf. Vor allem Faktor 1 (eigene Angst) korreliert relativ hoch (0,629) mit der Angst vor den Forderungen /der Einmischung von Eltern.

Gruppenstatistiken: Faktor 2					
			N	Mittelwert	
Die Kritik der Eltern geht mir nahe.	Umgebung	Stadt	54	1,93	
		Land	65	1,78	
Ich mache mir Sorgen nicht genug Verständnis und Kontakt zu den Eltern aufbauen zu können.	Umgebung	Stadt	54	3,22	
		Land	66	3,27	
Ich mache mir Gedanken darüber die Erwartungen der Eltern nicht erfüllen zu können.	Umgebung	Stadt	54	3,39	
		Land	66	3,17	
Ich mache mir Gedanken darüber, dass ich Kinder in der Klasse habe, die vom Elternhaus emotional noch nicht abgelöst sind.	Umgebung	Stadt	53	2,87	
		Land	65	2,71	

Tab. 76 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 2 (Angst vor den Eltern) zugeordnet wurden.

In Tab. 76 ist ersichtlich, dass auch bei der „Angst vor den Erwartungen der Eltern“, sich scheinbar die PädagogInnen im ländlichen Raum etwas mehr Gedanken darüber machen. Die Autorin wählt in diesem Zusammenhang bewusst den Begriff „Gedanken“ da die Formulierung der Items dies unterstützt.

Hypothese 4

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schulleitung/ Kindergartenleitung und den Ängsten der befragten Personen.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Schulleitung/ Kindergartenleitung und den Ängsten der befragten Personen.

Regression: Faktoren 1-4,6 mit Faktor 5					
Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
	B	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	1,557	1,821		,855	,394
Faktor1	,060	,114	,067	,527	,599
Faktor2	,189	,139	,138	1,362	,176
Faktor3	,141	,064	,245	2,224	,028
Faktor4	,105	,054	,218	1,952	,053
Faktor6	,095	,098	,088	,971	,333

a. Abhängige Variable: Faktor5

Tab. 77 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer)

Tab. 77 zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Faktor 3 (Angst vor Erstklässlern) und Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer, u. a. Schulleitung) besteht. Es kann die Alternativhypothese für Faktor 3 angenommen werden.

Erneut geben LehrerInnen in der Stadt an, sich eher weniger Sorgen, in Bezug auf die Erwartungen anderer, zu machen, als ihre KollegInnen am Land.³⁰

³⁰ Siehe dazu auch Tab. 66

Hypothese 5

H0: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Geschlecht der befragten Personen.

H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Ängsten und Geschlecht der befragten Personen.

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	2,232	,279		8,006	,000
	Faktor1	-,014	,017	-,127	-,800	,426
	Faktor2	,009	,021	,052	,408	,684
	Faktor3	,009	,010	,131	,927	,356
	Faktor4	-,004	,008	-,070	-,490	,625
	Faktor5	-,021	,014	-,170	-1,443	,152
	Faktor6	-,004	,015	-,029	-,252	,802

Tab. 78 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Geschlecht der befragten LehrerInnen

Wie in Tab. 78 ersichtlich muss die Nullhypothese beibehalten werden, da keiner der Faktoren einen Zusammenhang mit dem Geschlecht aufweist. Dies könnte, wie bei den KindergartenpädagogInnen, mit der geringen Zahl an befragten männlichen Lehrkräften zusammenhängen.

Es wurden von 120 LehrerInnen nur 14 männliche Lehrkräfte befragt. Davon waren rund 43 % Direktoren, bei den weiblichen Kolleginnen nur 3,9 %. (Tab. 79)

Anzahl		DirektorIn		Gesamt
		ja	nein	
Geschlecht	männlich	6	8	14
	weiblich	4	102	106
Gesamt		10	110	120

Tab. 79 Vergleich von Schulleitungen im Hinblick auf das Geschlecht

6.7 Vergleich von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen

6.7.1 Vergleichende Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesenprüfung

Werden die Ergebnisse der beiden Hypothesenprüfungen miteinander verglichen, so können einige Unterschiede festgestellt werden.

KindergartenpädagogInnen geben in Bezug zu ihren Tätigkeitsfeldern (Stadt oder Land) andere Ängste an als LehrerInnen. KindergartenpädagogInnen machen sich scheinbar in den Bereichen „eigene Ängste“ und „Burn-out“ Gedanken, LehrerInnen hingegen eher bezüglich allgemeiner pädagogischer Fähigkeiten.

Außerdem gaben sowohl KindergartenpädagogInnen als auch LehrerInnen aus der Stadt in diesem Kontext gleiche oder negativere Antworten als ihre KollegInnen an. (vgl. Tab. 55, 56 und 72)

Interessanterweise spielt Faktor 3 (Angst bzgl. Schulvorbereitung bzw. neue Kinder) in beiden Berufsgruppen keine Rolle im Zusammenhang mit der Umgebung, in der die PädagogInnen tätig sind.

Sowohl bei den befragten KindergartenpädagogInnen als auch bei den LehrerInnen ist ein Zusammenhang zwischen „Angst vor den Erwartungen anderer“ und Ängsten sichtbar. Sogar die einzelnen Item-Mittelwerte der vergleichbaren Fragestellungen sind ident. (Tab. 58 und 74)

Kritik von Seiten der Eltern betrifft beide Berufsgruppen in gleichem Maße. Sowohl LehrerInnen als auch KindergartenpädagogInnen geben an, dass Kritik der Eltern für sie von Bedeutung ist. (Tab. 60 und 75)

In Bezug zur Annahme 5, Zusammenhang zwischen Geschlecht und Ängsten, ergaben sich bei den beiden Berufsgruppen erneut ähnliche Ergebnisse.

Bei beiden Gruppen konnten keine signifikanten Ergebnisse nachgewiesen werden.

6.7.2 Differenzierte Ergebnisse außerhalb der Hypothesenprüfung

Die Autorin interessiert im Zusammenhang mit dieser Untersuchung auch, ob sich Unterschiede in der Beantwortung der Items zwischen Führungskräften und PädagogInnen abbilden lassen.

Dazu wurden die Daten mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben ausgewertet.

Test bei unabhängigen Stichproben						
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
Faktor1	Varianzen sind gleich	,918	,340	,086	98	,932
	Varianzen sind nicht gleich			,102	45,263	,919
Faktor2	Varianzen sind gleich	,120	,730	-2,091	98	,039
	Varianzen sind nicht gleich			-2,047	32,815	,049
Faktor3	Varianzen sind gleich	4,456	,037	-2,034	98	,045
	Varianzen sind nicht gleich			-1,708	27,613	,099
Faktor4	Varianzen sind gleich	,673	,414	-1,059	98	,292
	Varianzen sind nicht gleich			-1,366	54,756	,178
Faktor5	Varianzen sind gleich	9,070	,003	-3,890	98	,000
	Varianzen sind nicht gleich			-3,083	26,239	,005
Faktor6	Varianzen sind gleich	1,622	,206	1,062	98	,291
	Varianzen sind nicht gleich			1,173	39,563	,248

Tab. 80 T-Test für unabhängige Stichproben für Faktoren 1-6 mit Leitungsfunktion (KindergartenpädagogInnen)

Wie in Tab. 80 ersichtlich, ist der Faktor 2 (Angst vor den Erwartungen der Eltern) signifikant. Da die Homogenität der Varianzen bei Faktor 3 und 5 nicht gegeben sind, wird ein U-Test nach Mann & Whitney gerechnet.

	Faktor3	Faktor5
Mann-Whitney-U	647,000	498,000
Wilcoxon-W	900,000	751,000
Z	-1,771	-3,011
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,077	,003

a. Gruppenvariable: Kindergartenleitung

Tab. 81 U-Test für Faktor 3 und 5 (KindergartenpädagogInnen)

Nun zeigt sich, dass Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) signifikante Unterschiede zwischen LeiterInnen und PädagogInnen aufweist. (Tab.81)

Bei den LehrerInnen konnte ein T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt werden, weil bei allen Faktoren der Levene-Test nicht signifikant ausfiel. Die Faktoren 1 (Eigene Angst), 3 (Angst vor Erstklässler) und 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) weisen signifikante Unterschiede hinsichtlich Leitungsfunktion auf. (siehe Tab. 82)

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
Faktor1	Varianzen sind gleich	1,029	,313	2,640	118	,009
	Varianzen sind nicht gleich			3,258	11,892	,007
Faktor2	Varianzen sind gleich	,167	,683	1,056	118	,293
	Varianzen sind nicht gleich			1,181	11,251	,262
Faktor3	Varianzen sind gleich	,022	,882	2,088	118	,039
	Varianzen sind nicht gleich			2,030	10,588	,068
Faktor4	Varianzen sind gleich	,393	,532	1,032	118	,304
	Varianzen sind nicht gleich			1,225	11,616	,245
Faktor5	Varianzen sind gleich	3,334	,070	2,753	118	,007
	Varianzen sind nicht gleich			4,109	13,822	,001
Faktor6	Varianzen sind gleich	,020	,889	-,134	118	,894
	Varianzen sind nicht gleich			-,123	10,387	,904

Tab. 82 T-Test für unabhängige Stichproben Faktoren 1-6 und Leitungsfunktion (LehrerInnen)

Werden die Ergebnisse miteinander verglichen, so kann festgestellt werden, dass Unterschiede bzgl. Leitungsfunktion und Angst in beiden Berufsgruppen nur in Zusammenhang mit Faktor 5 (Angst vor Erwartungen anderer) auftreten.

Durch einen Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Items, die dem Faktor 5 zugeordnet worden sind, konnte festgestellt werden, dass DirektorInnen (3,63) eher weniger Ängste im Hinblick auf die Erwartungen anderer angaben als ihre KollegInnen (3,23), die keine Leitungsfunktion hatten.

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Familienverhältnissen der PädagogInnen und etwaigen Ängsten?

Regression: Zusammenhang zwischen Faktoren 1-6 und Familienverhältnissen						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	-,454	,841		-,541	,590
	Faktor1	,008	,031	,027	,253	,801
	Faktor2	,021	,031	,081	,673	,503
	Faktor3	,039	,032	,152	1,218	,226
	Faktor4	,013	,013	,114	,969	,335
	Faktor5	-,088	,028	-,384	-3,180	,002
	Faktor6	,104	,039	,273	2,671	,009

a. Abhängige Variable: Familienstand

Tab. 83 Zusammenhang zwischen Familienverhältnis und den Faktoren 1-6 (KindergartenpädagogInnen)

Tab. 83 zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Faktoren 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) und 6 (Burn-out) bei den befragten KindergartenpädagogInnen besteht. Das bedeutet, dass verheiratete KindergartenpädagogInnen etwas weniger Ängste (Mittelwert: 3,36) in Bezug zu Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) angeben als ledige KollegInnen (Mittelwerte: 3,13 „ledig“ und 3,18 „Sonstige“).

Für Faktor 6 (Burn-out) heißt das: ledige oder in anderen Formen lebende KindergartenpädagogInnen weisen einen Mittelwert von 2,8 auf, geben also an eher keine Ängste vor Burn-out zu haben. Verheiratete sind sich in dieser Fragestellung

etwas sicherer. Sie geben mit einem Mittelwert von 3,2 auch an eher weniger Ängste in diesem Zusammenhang zu haben.

Bei den befragten LehrerInnen scheint es laut Tab. 78 keine Verbindung zwischen Angst (Faktoren 1-6) und den Familienverhältnissen zu geben.

Regression: Zusammenhang zwischen den Faktoren 1-6 und Familienverhältnisse ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	1,641	,432		3,796	,000
	Faktor1	,042	,027	,245	1,567	,120
	Faktor2	-,061	,033	-,232	-1,846	,067
	Faktor3	-,005	,015	-,046	-,332	,741
	Faktor4	-,013	,013	-,140	-,996	,321
	Faktor5	,039	,022	,204	1,766	,080
	Faktor6	,026	,023	,124	1,103	,272

a. Abhängige Variable: Familienstand

Tab. 84 Zusammenhang zwischen Familienverhältnis und den Faktoren 1-6 (LehrerInnen)

Besteht ein Zusammenhang zwischen Erhalter und Ängsten der PädagogInnen?

Regression: Zusammenhang zwischen den Faktoren 1-6 und Erhalter						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	3,840	1,330		2,887	,005
	Faktor1	,132	,049	,271	2,693	,008
	Faktor2	-,008	,050	-,018	-,151	,880
	Faktor3	-,043	,050	-,102	-,856	,394
	Faktor4	,018	,020	,102	,902	,369
	Faktor5	,053	,044	,142	1,225	,224
	Faktor6	-,254	,061	-,407	-4,132	,000

a. Abhängige Variable: Erhalter

Tab. 85 Zusammenhang zwischen Erhalter und den Faktoren 1-6 (LehrerInnen)

In Tabelle 85 ist ersichtlich, dass erneut bei den LehrerInnen kein Zusammenhang zwischen Erhalter und Ängsten nachweisbar ist.

Bei den KindergartenpädagogInnen ist in den Bereichen „eigene Angst“ und „Burn-out“ eine Verbindung sichtbar. Wie sich dies äußert kann in Bezug zu Faktor 1 nicht näher erläutert werden, da die Item-Mittelwerte beinahe ident sind. (um 2,5).

Am Anfang dieser Arbeit wurden einige Aspekte geschildert, die nun an dieser Stelle behandelt werden sollen.

Genauer wird ein möglicher Zusammenhang zwischen eventuellen Ängsten von KindergartenpädagogInnen und Elternbeitrag betrachtet.

Hierbei möchte die Autorin wissen, ob sich die beschriebenen Ängste je nach Tätigkeitsfeld unterscheiden. Geben KindergartenpädagogInnen, die in einem Privatkindergarten arbeiten mehr Ängste an, als ihre KollegInnen in öffentlichen Institutionen?

Varianzanalyse Erhalter und Ängste (Faktoren1-6)						
		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Faktor1	Zwischen den Gruppen	60,151	4	15,038	2,291	,065
	Innerhalb der Gruppen	623,559	95	6,564		
	Gesamt	683,710	99			
Faktor2	Zwischen den Gruppen	18,176	4	4,544	,498	,737
	Innerhalb der Gruppen	866,334	95	9,119		
	Gesamt	884,510	99			
Faktor3	Zwischen den Gruppen	77,711	4	19,428	2,174	,078
	Innerhalb der Gruppen	848,879	95	8,936		
	Gesamt	926,590	99			
Faktor4	Zwischen den Gruppen	192,023	4	48,006	,965	,430
	Innerhalb der Gruppen	4724,727	95	49,734		
	Gesamt	4916,750	99			
Faktor5	Zwischen den Gruppen	39,094	4	9,773	,841	,503
	Innerhalb der Gruppen	1103,896	95	11,620		
	Gesamt	1142,990	99			
Faktor6	Zwischen den Gruppen	57,465	4	14,366	3,817	,006
	Innerhalb der Gruppen	357,535	95	3,764		
	Gesamt	415,000	99			

Tab. 86 Varianzanalyse zwischen Erhalter und den einzelnen Angstfaktoren

Wie in Tab. 86 ersichtlich, weist Faktor 6 (Burn-out) eine Signifikanz zu Erhalter auf. Anhand einer Betrachtung der Mittelwerte für die Items, die dem Faktor 6 zugeordnet worden sind, wird die Autorin feststellen ob Personen, die in privaten Einrichtungen tätig sind eher Ängste angeben oder nicht.

Auffallend ist, dass im Bereich Burn-out jene KindergartenpädagogInnen die bei der Caritas/Sonstiges arbeiten angeben ‚eher nicht‘ betroffen zu sein (Mittelwert von 2,6 und 2,7). Alle anderen weisen einen etwas höheren Mittelwert auf (3,1). Werden nun private Institutionen (Angabe: „privat“) und öffentliche (Caritas, Gemeinde, Pfarre und

Sonstige zusammengefasst, so unterscheiden sich die Mittelwerte um 0,23. (privat: 3,1 und öffentlich: 2,87)

Darum kann gesagt werden, dass KindergartenpädagogInnen aus privaten Einrichtungen etwas weniger Ängste im Bereich Burn-out angeben als ihre KollegInnen in öffentlichen Einrichtungen.

Diese Fragestellung wird bei LehrerInnen nicht durchgeführt, da keine Lehrkräfte aus privaten Schulen befragt worden sind.

Weiters stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Ängsten von KindergartenpädagogInnen und dem Elternbeitrag gibt.

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
	B	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	3,174	1,102		2,880	,005
Faktor1	,099	,040	,238	2,445	,016
Faktor2	-,030	,040	-,083	-,748	,456
Faktor3	,016	,040	,047	,400	,690
Faktor4	,004	,017	,026	,231	,818
Faktor5	,074	,036	,229	2,030	,045
Faktor6	-,248	,051	-,462	-4,835	,000

a. Abhängige Variable: Betrag

Tab. 87 Zusammenhang zwischen Elternbeitrag und Ängsten

Wie in Tab. 87 zu sehen, weisen drei Angstfaktoren signifikante Werte auf. Dies sind Faktor 1 (eigene Ängste), Faktor 5 (Erwartungen anderer) und Faktor 6 (Burn-out). Es scheint demnach Zusammenhänge zwischen Elternbeiträgen und Angst zu geben.

Bei Faktor 1 (eigene Ängste) geben jene KindergartenpädagogInnen deren Eltern zwischen 50 und 100 Euro bezahlen am ehesten eigene Ängste an. Bei Faktor 5 (Erwartungen anderer) geben jene Kipäds die Kinder betreuen, deren Eltern über 200 Euro bezahlen eher Ängste an. Bei Faktor 6 (Burnout) sind dies eher jene, die in Institutionen arbeiten, wo die Eltern unter 50 Euro bezahlen. Auch diese Fragestellung bezieht sich auf KindergartenpädagogInnen, da keine LehrerInnen aus Privatschulen befragt wurden. Details siehe in Tab. 86.

Elternbeiträge	Mittelwerte F1	Mittelwerte F5	Mittelwerte F6
Beitrag unter 50 Euro	2,5	3,22	2,53
Beitrag 50-100 Euro	2,37	3,19	2,97
Beitrag 100-200 Euro	4,25	3,35	3,18
Beitrag über 200 Euro	2,57	3,13	2,89

Tab. 88 Übersicht der Mittelwerte der signifikanten Faktoren (KindergartenpädagogInnen)

Weiters wird ein etwaiger Zusammenhang zwischen Migration und Ängsten der KindergartenpädagogInnen überprüft.

Regression: Migration (Kinder) und Ängste (Faktoren 1-6)						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	2,678	2,848		,940	,350
	Faktor1	,190	,097	,220	1,944	,055
	Faktor2	-,046	,097	-,060	-,468	,641
	Faktor3	,003	,103	,004	,031	,975
	Faktor4	-,084	,053	-,199	-1,577	,118
	Faktor5	,036	,092	,053	,395	,694
	Faktor6	,065	,120	,058	,541	,590

a. Abhängige Variable: Kinder_nicht_öst

Tab. 89 Zusammenhang zwischen Migration der Kinder und Ängsten (Faktoren1-6)

Tab. 89 zeigt, dass keinerlei Zusammenhang zwischen Migrantenkindern und den angegebenen Ängsten der KindergartenpädagogInnen besteht. Dies würde die These „je mehr Migrantenkinder desto mehr Belastung und Ängste der KindergartenpädagogInnen“ entkräften.

Zusätzlich soll gezeigt werden, ob ein Zusammenhängen zwischen der Gruppenart und etwaigen Ängsten vorhanden ist. Geben KindergartenpädagogInnen eher Belastungen und Ängste an, wenn sie Integrations- oder Alterserweiterte Gruppen leiten?

Regression: Gruppenart und Ängsten (Faktoren 1-6)						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	3,864	1,139		3,392	,001
	Faktor1	,018	,042	,048	,436	,664
	Faktor2	-,022	,042	-,064	-,513	,609
	Faktor3	,011	,044	,033	,255	,800
	Faktor4	,002	,017	,012	,102	,919
	Faktor5	,046	,039	,152	1,178	,242
	Faktor6	-,152	,052	-,305	-2,909	,005

a. Abhängige Variable: Gruppenart

Tab. 90 Zusammenhänge zwischen Gruppenart und Ängsten (Faktoren 1-6)

Ein Zusammenhang zwischen Gruppenart und Ängsten besteht nur in Faktor 6 (Burn-out). Aus diesem Grund wird dieser Faktor in Bezug zur Gruppenart nochmals genauer betrachtet.

Am wenigsten Ängste im Bereich Burn-out geben jene KindergartenpädagogInnen an, die eine Altershomogene Gruppe betreuen (3,38), gefolgt von Familiengruppen (2,96) und Sonstiges (2,94), worunter vor allem Alterserweiterte Gruppen fallen. Schließlich geben KindergartenpädagogInnen eher Ängste an, die Integrationsgruppen (2,93) führen. Anzumerken ist dabei trotz allem, dass sich die Mittelwerte um 3 streuen und somit Ängste ‚eher nicht‘ zutreffen.

Zuletzt soll noch ein etwaiger Zusammenhang zwischen Beschäftigungsausmaß und Ängsten überprüft werden:

Regression: Beschäftigungsausmaß und Ängste (Faktoren 1-6)						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	1,100	,558		1,972	,052
	Faktor1	,019	,021	,098	,907	,367
	Faktor2	-,030	,021	-,180	-1,438	,154
	Faktor3	,007	,021	,045	,351	,726
	Faktor4	,005	,009	,069	,575	,567
	Faktor5	-,025	,018	-,170	-1,358	,178
	Faktor6	,059	,026	,242	2,287	,024

a. Abhängige Variable: Beschäftigungsausmaß

Tab. 91 Zusammenhang zwischen Beschäftigungsausmaß der KindergartenpädagogInnen und den Faktoren (1-6)

Auch hier weist nur Faktor 6 (Burn-out) einen Zusammenhang mit dem Beschäftigungsausmaß auf. Dieser wird nun noch näher analysiert.

Kindergartenpädagoginnen die Teilzeit arbeiten weisen einen Mittelwert von 2,95 auf. Jene, die Vollzeit beschäftigt sind 2,99. Vollzeit Beschäftigte fühlen sich demnach eher weniger betroffen als ihre KollegInnen, die Teilzeit arbeiten.

6.7.3 Interessante Ergebnisse aus der quantitativen und qualitativen Untersuchung

Aus den Daten und den durchgeführten Interviews ergeben sich noch einige interessante Aspekte, die der Verfasserin wichtig sind. Darum werden diese hier kurz erläutert.

Die interviewten Kindergartenpädagoginnen sind in unterschiedlichen Umfeldern tätig. Kipäd1 arbeitet momentan und war auch immer schon in einer Institution in der Stadt tätig. Kipäd2 hat sowohl in der Stadt als auch am Land gearbeitet und Kipäd3 hat nur am Land in einem Kindergarten gearbeitet.

Im Rahmen der Interviews hat sich herausgestellt, dass die befragten KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen mit den Rahmenbedingungen ihrer Institution im Großen und Ganzen zufrieden sind. Hin und wieder wären einige zusätzliche Stunden ideal. Zusätzliche Stunden würden für Vorbereitungen rund um die pädagogische Arbeit oder zur Reflexion benötigt werden. (L1, S.6; L2, S.4)

Kipäd1 ist grundsätzlich mit den **Rahmenbedingungen** in ihrer Institution zufrieden. (Kipäd1, S.5f)

Die befragten Kindergartenpädagoginnen, die am Land tätig sind, finden ihre Rahmenbedingungen eindeutig verbesserungswürdig. Sie würden sich Unterstützung finanzieller und personeller Art wünschen. (Kipäd2, S.5, Kipäd3, S.5)

Ein ähnliches Ergebnis konnte auch bei der quantitativen Untersuchung festgestellt werden. 41 % der KindergartenpädagogInnen geben an, dass die strukturellen Rahmenbedingungen zur optimalen Förderung der Kinder gegeben sind. Nur 7 % finden, dass es ihnen schwer fällt, ihre pädagogische Arbeit innerhalb der gesetzten Rahmenbedingungen zur ihrer eigenen Zufriedenheit zu leisten.

39 % der befragten ErzieherInnen finden, dass sie manchmal zu wenig Zeit haben um ihre Arbeit zu reflektieren und 34 % haben eher genug Zeit dafür.

Etwa 17 % LehrerInnen geben im Rahmen der quantitativen Befragung an, durch die strukturellen Rahmenbedingungen die Kinder nicht optimal fördern zu können. Für 40

% der LehrerInnen trifft diese Aussage ‚eher zu‘, für 28 % ‚eher nicht‘ und 15 % geben an, dass die Rahmenbedingungen optimal sind.

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung gaben die beiden befragten LehrerInnen an 6 bzw. 16 **Dienstjahre** in der Schule absolviert zu haben. (L2, L1) Beide haben diese Zeit im ländlichen Raum unterrichtet und waren in unterschiedlichen Schulen tätig. (L1, S.1; L2, S.1)

Als **Beweggründe für die Wahl des Lehrberufs** gaben beide Interviewpartner an, dass sie gerne mit Kindern arbeiten und auch schon Erfahrungen damit in ihrer Jugend sammeln konnten. (L1, L2, S.1) L1 meinte zusätzlich, dass die Pädagogische Akademie genau das richtige für ihn war, weil er nicht studieren wollte und trotzdem auch eine berufsspezifische Ausbildung machen konnte. (L1, S.1)

Bei den Kindergartenpädagoginnen war in allen drei Fällen die Liebe zur Arbeit mit Kindern für die Berufswahl ausschlaggebend. (Kipäd1,2,3) Außerdem berichteten Kipäd 2 und 3, dass sie schon Kindergärtnerin werden wollten, seit sie selbst den Kindergarten besuchten. (S.1 in beiden Interviews)

Auf die Frage zum **Rollenverständnis** ihrer Berufsgruppe sind sich sowohl LehrerInnen als auch Kindergärtnerinnen einig, dass das Bild des Pädagogen je nach Umgebung unterschiedlich ist. In der Gemeinde wird es teilweise als nicht all zu schlecht beschrieben, in der Gesellschaft jedoch schon.

Zum **Bild von LehrerInnen** in Gemeinde/Gesellschaft stimmen beide Interviewpartner der Aussage zu, dass dieser Beruf eher mit Abwertung behaftet ist. Schon lange genießen LehrerInnen nicht mehr den Stellenwert, den sie einmal hatten. (L1, L2. S. 3)

Sowohl L1 als auch L2 sind der Ansicht, dass sie in der Gemeinde, in der sie unterrichten keine Respektprobleme von Seiten der Eltern hätten. L2 merkt ergänzend an, dass sie am Anfang ihrer Berufslaufbahn mit Respektlosigkeit von Eltern und KollegInnen zu kämpfen hatte. (L2, S.3)

Zum **Image der LehrerInnen** in Österreich äußert sich L1, dass sich die Berufssparte „am absteigenden Ast“ befindet. Merkbar ist es an der niedrigen Zahl

von männlichen Lehrkräften. Weiters merkt er an, dass Unterrichten in den letzten Jahren viel schwieriger geworden ist, weil der „Status“ nicht mehr vorhanden ist.

Als Gründe für dieses schlechtere Image formuliert L1, dass Wissens- und Informationsvermittlung nicht mehr wie früher durch LehrerInnen passiert, sondern durch die Medien und dass die Autorität durch einen partnerschaftlichen Erziehungsstil vermindert wird. Beobachtungen aus seiner Tätigkeit als Lehrer zeigen auch den Rückgang des Respekts zwischen Eltern und Kindern. (L1, S.5f)

L2 bestätigt die Aussage von L1 und gibt als Gründe für dieses schlechte Image die Ferienregelung und die Vollbeschäftigung mit 22 Unterrichtseinheiten an. (L2, S.5)

Die Kindergartenpädagoginnen gaben zu dieser Frage an, dass sie ihr Image als zu „lieb“, zu verspielt und zu süß empfinden. (Kipäd 2, S.4)

Kipäd 1 findet ihr Image in ihrer engeren Umgebung „okay“. (Kipäd1, S.4)

Unter dem „Tanten-Syndrom“ leidet vor allem Kipäd 3 (S. 4).

Allen gemeinsam ist, dass sie ihre Berufsgruppe vom Umfeld, als zu wenig ernst genommen wahrnehmen.

Sowohl L1 als auch L2 beantworteten die Frage, ob sie **Fachzeitschriften** lesen würden, mit „ja“. Fachzeitschriften haben für die befragten LehrerInnen folgende Funktion: Sie sollen Tipps und Tricks für die Arbeit in der Schule bieten. Negativ beurteilt werden Konzepte, die realitätsfremd sind und nicht direkt in der Praxis umzusetzen sind. Sie fühlen sich jedoch durch die Artikel nicht unter Druck gesetzt besser bzw. mehr Arbeit in der Schule zu leisten. (L1, L2, S. 2)

Alle der befragten Kindergartenpädagoginnen lesen gerne Fachzeitschriften aus dem elementarpädagogischen Bereich und interessieren sich für situationsspezifische Themen aus ihrer Arbeit im Kindergarten. (Kipäd1, S.2, Kipäd2, S. 1f, Kipäd3, S.1)

Fachzeitschriften regen nach Meinung der Kindergärtnerinnen zu kritischem Denken an. (Kipäd1,2,3 S.1) Hin und wieder sind sie jedoch zu wenig für die Praxis brauchbar. (Kipäd2, S.1)

Die befragten Kindergartenpädagoginnen finden, dass ihr Beruf in Fachzeitschriften als qualifiziert und anspruchsvoll dargestellt wird. Kipäd2 ist aber der Ansicht, dass sich KindergartenpädagogInnen ständig auf veränderte Rahmenbedingungen anpassen müssen und dies auch von ihnen verlangt wird. (Kipäd2, S.2)

Auf die Frage, ob KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen ihren Beruf zu den anstrengendsten zählen würden, antworteten alle Befragten (Interviews Kipäd1, 2, 3 und L1, 2), dass es zwar hin und wieder etwas anstrengend ist, aber sie hätten sich den Beruf selbst ausgesucht und er mache ihnen noch immer Freude. Darum würden sie ihn nicht als einen der anstrengendsten bezeichnen.

Zum **Thema PISA** sind sich die Interviewpartner einig: Es ist zwar interessant Untersuchungen durchzuführen, aber die Berichte darum sind zu umfangreich und haben durch die Medien mehr Beachtung bekommen, als ihnen gebührt hätte. (L1, L2, S. 4) L1 ergänzt seine Aussage durch die Vermutung einer politischen Absicht hinter PISA.

L2 ist der Meinung, dass die Ergebnisse durch die hohe Ausländerquote verfälscht worden sind. Die Ergebnisse beunruhigen diese Lehrerin nicht.

L1 kritisiert die Testung an sich. Fähigkeiten und Fertigkeiten können weder mit Noten noch mit einer Testung wie PISA abgeklärt werden. Kreativität, die im weiteren Leben von Bedeutung sein wird, ist kein Bestandteil des PISA Testverfahrens. (L1, S.4)

Alle befragten Kindergärtnerinnen sind sich einig, dass die Studien aus PISA von den Medien zu sehr diskutiert werden. Kipäd1 findet aber, dass es gut ist das eigene Bildungssystem mit jenem aus anderen Ländern zu vergleichen. (Kipäd1, 3f) Ähnlich denkt Kipäd 3, da sie es als Notwendigkeit sieht die Menschen über Defizite aufzuklären und „wachzurütteln“. (Kipäd3, S.3)

Einzig Kipäd2 ist der Ansicht, dass PISA nicht alle Bereiche abdeckt und somit nicht alle Kinder „unter einen Hut bringt“. (Kipäd, 2, S.4)

„Hast du das Gefühl, dass das **österreichische Bildungssystem** schlechter ist?“

Auf diese Frage waren beide LehrerInnen der Ansicht, dass dies nicht unmittelbar so gesagt werden kann. Sie finden Teile davon Verbesserungswürdig, aber nicht unbedingt schlecht.

Veränderungen im Bildungssystem werden, nach Aussage von L2, in Österreich relativ schnell durchgeführt, ohne sich sicher zu sein, dass diese auch sinnvoll und gut sind. (L2, S.3)

L1 findet, dass Leistungen der SchülerInnen nicht unbedingt vom System abhängig sind, sondern von der Lehrer-Schüler- Beziehung, der Eingewöhnung, dem Klassenverband und dergleichen. (L1, S.5)

Grundsätzlich finden die Kindergartenpädagoginnen das österreichische Bildungssystem nicht schlecht, aber verbesserungswürdig. Nur Kipäd2 ist der Ansicht, dass Kinder in Österreich schlecht ausgebildet werden. (Kipäd2, S.5)

Kipäd2 spricht das nachlassende Verantwortungsgefühl von Eltern in Bezug auf Erziehung und Bildung der Kinder an. Institutionen werden zuständig. (Kipäd2, S.5)

Beide LehrerInnen schildern eine verbale, alternative Leistungsbeurteilung in der **Schuleingangsphase**. Genauere Informationen bezüglich dieser haben sie jedoch nicht. L1 schildert die Situation der momentanen ersten Klasse: die Lehrerin dieser Klasse hat in den ersten Wochen noch keinen Stoff durchgemacht, sondern mit Schwungübungen, Spielen und dergleichen begonnen. Außerdem werden oft alternative Konzepte (Unterricht gemeinsam mit Logopädin, sensorische Integration) durchgeführt. (L1, S. 7)

L2 findet, dass in ihrer Schule die Schuleingangsphase durch alternative Leistungsbeurteilung charakterisiert werden kann. Weiters bezieht sie zu diesem Modell Stellung und ist der Ansicht, dass diese für die Eltern mehr Aussagekraft besitzt und das Kind besser beschreibt als die Notengebung. Weiters beschreibt sie den Schuleintritt als ein sehr einschneidendes Erlebnis für das die Kinder gewisse Zeit benötigen.

Außerdem merkt L2 an, dass der Unterricht in der ersten Klasse wesentlich anstrengender und stressiger als in den anderen ist. Oft kann der vorgesehene Stoff nicht durchgebracht werden. (L2, S.5)

Alle befragten Kindergartenpädagoginnen haben keinen oder kaum Einblick in die Gestaltung der Schuleingangsphase der Grundschule in die die Kinder kommen. Über Ziele, Methoden oder Inhalte wissen sie ebenso kaum Bescheid. (Kipäd1, S.7, Kipäd2, S.6, Kipäd3, S.5f)

Beide befragten Lehrkräfte haben von diesem Modell der flexiblen Schuleingangsphase gehört, können es aber nicht detailliert beschreiben. (L1, S.9)

L2 hat selbst noch nicht danach gearbeitet. (L2, S.6)

Das Modell der flexiblen Schuleingangsphase ist auch den befragten Kindergärtnerinnen im Detail unbekannt. Kipäd3 hat aber schon einmal davon gehört. (Kipäd3, S.5f)

Sowohl L1 als auch L2 würde sich eine intensivere **Zusammenarbeit** mit der Institution Kindergarten wünschen. Leider ist es in den Schulen, in denen sie gerade tätig sind, nicht der Fall. (L1, S.8; L2, S.6)

Über schwache Kooperation mit der Grundschule berichten alle drei Kindergartenpädagoginnen. Weiters würden sie sich engere Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wünschen um die Kinder besser auf den Schuleintritt vorbereiten zu können. (Kipäd1, S.7, Kipäd2, S.5f, Kipäd3, S.5)

Außerdem lehnt in zwei der drei Fälle die Schule die Kooperation ab. (Kipäd3, S.5f, Kipäd2, S.5f)

Bezüglich **Burn-out** äußern sich befragten PädagogInnen folgendermaßen:

L1 ist der Ansicht, dass dieses Gefühl eher im Alter eine Rolle spielt und zwar vor allem zwischen 45 und 50 Jahren. Als Grund wird die lange Zeit im Beruf und die ständigen Veränderungen, die auf die Lehrkräfte zukommen, genannt. (L1, S.9)

L2 fühlt sich im Sinne von „heute war es anstrengend“ schon oft ein wenig ausgebrannt, aber energielos würde sie sich nicht beschreiben, weil sie sich sehr schnell von einem anstrengenden Tag erholt. (L2, S.6)

Zwei von drei befragten Kindergärtnerinnen würden sich phasenweise als ausgebrannt aufgrund von erlebter Hilflosigkeit gegenüber Erhalter oder Eltern beschreiben. (Kipäd2, S.6 und Kipäd3, S.6)

Kipäd1 fühlt sich oft energielos durch spezifische Probleme mit der Leiterin. (Kipäd1, S.8)

Zum Thema **Vorbereitungen** bzw. Arbeiten außerhalb der Institutionen waren die PädagogInnen folgender Ansicht:

„Arbeit gibt es immer!“ Dabei sind sich die beiden befragten LehrerInnen einig. L2 findet aber, dass das nicht so schlimm ist, sondern bloß Einteilungssache ist. (L2, S.7)

L1 leidet oft darunter und eine Trennung zwischen Arbeitsraum und Familienraum fällt ihm schwer. (L1, S.10)

Auch bei den Kindergärtnerinnen sind die Meinungen geteilt. Kipäd3 zählt die Stunden nicht mehr, die sie zuhause für Arbeit aus dem Kindergarten aufwendet. (Kipäd3, S.6)

Kipäd2 benötigt pro Woche etwa 2-3 Stunden mehr für den Kindergarten, als sie bezahlt bekommt. (Kipäd2, S. 7)

Kipäd1 kommt mit ihrer vorgegeben Zeit aus und hat zuhause kaum mehr Arbeit zu erledigen. (Kipäd1, S.9)

Einig sind sich alle Befragten (Interviews), dass Arbeit für zuhause übrig bleibt. Das Ausmaß variiert je nach Arbeit. Manchmal gibt es viel zu tun, hin und wieder nur wenig. Trotzdem lässt sich sagen, dass die gedankliche Auseinandersetzung durch die Planungs- und Vorbereitungszeit oft länger andauern kann, als in anderen Berufen.

Um ihre Arbeit im Kindergarten bestmöglich zu leisten würden alle Pädagoginnen mehr Zeit und Personalressourcen benötigen. Die Verteilung ist jedoch von Kindergärtnerin zu Kindergärtnerin unterschiedlich. Kipäd1 bräuchte mehr Vorbereitungsstunden, Kipäd2 um im Kindergarten mehr Angebote setzen zu können und Kipäd3 würde mehr Personal benötigen. (Kipäd1, S.6, Kipäd2, S.5, Kipäd3, S.5)

6.8 Resümee

Die beiden Untersuchungen haben eine Fülle an Daten und Fakten geliefert. Sie entsprachen zwar nicht den Erwartungen der Autorin, doch bilden sie auch interpretierbare Ergebnisse.

Anzumerken ist, dass die Belastungen der befragten KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen wahrscheinlich nicht mit Angst zu beschreiben sind.

Entsprechend der Ergebnisse aus den Literatur-Studien müssten in der Untersuchung der Autorin sehr wohl Angstbeschreibungen auftreten.

Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung bestätigen jedoch diese Vermutung nicht.

Hingegen wurden in den Interviews die „kritischen Ergebnisse“ der Fragenbogen-Untersuchung widerlegt und begründet.

Die befragten Personen beantworteten Angst-Items in der quantitativen Befragung tendenziell negativer als Fragen, die mit Sorgen/Gedanken umschrieben wurden. Dies zeigt, dass Angst in unserer Gesellschaft ein tabuisiertes Thema ist. Menschen gestehen sich Angst nur sehr schwer ein.

Eine Lehrkraft meinte im Rahmen der quantitativen Befragung:

„Wenn ich diese Fragen mit ‚ja‘ beantworten würde, dürfte ich gar keine Lehrerin sein!“

Diese Aussage zeigt sehr gut, wie hoch die soziale, gesellschaftliche Position zu Erziehung und Unterricht bewertet wird. Aus diesem Grund nimmt die Autorin an, dass ein Teil der befragten PädagogInnen nach sozialer Erwünschtheit geantwortet hat.

7 Ausblick

„Das leisten ErzieherInnen in Zeiten des Umbruchs. Sie nehmen die aufbrechenden gesellschaftlichen Strukturen und Schwierigkeiten in den Familien (Trennungen, Suchtverhalten,...) täglich wahr und reagieren mit individueller Hilfe und Unterstützung. Sie erfassen frühzeitig den insgesamt zunehmenden Förderbedarf bei einzelnen Kindern, bieten Unterstützung an und vermitteln helfende Dienste. Sie leisten hohe integrative Arbeit im Hinblick auf interkulturelles Zusammenleben. Sie stärken die Eltern als Experten für ihre Kinder und arbeiten eng mit ihnen zusammen (Erziehungspartnerschaften). Sie managen ihre eigene Professionalisierung und entwickeln neue Formen von teamorientierter Zusammenarbeit mit gezieltem Blick auf die Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe. Sie kämpfen gegen Kostendruck und mit den vielfältigen Forderungen bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität. Und das alles mit großem Engagement und zusätzlichem, ehrenamtlichem Einsatz in der Sorge um das Wohl und die Bildung der ihnen anvertrauten Kinder.“ (MERZ, 2005, S.18)

Wie wird unterrichten, betreuen, bilden und erziehen weiter gehen? Images von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen sind einem Wandel ausgesetzt. Beide Berufsgruppen versuchen eine Aufwertung ihrer Arbeit zu bewirken und stoßen dabei doch an ihre Grenzen.

KindergartenpädagogInnen versuchen durch Fort- und Weiterbildung, Aufklärung der Eltern und Umgebung, sowie der Professionalisierung ihren Berufsstand aufzuwerten.

In Linz gibt es an der Pädagogischen Hochschule der Diözese seit dem Wintersemester 2007 einen Hochschullehrgang für KindergartenpädagogInnen der vier Semester dauert. Nach dieser Ausbildung dürfen sich die PädagogInnen „ExpertInnen für frühe Bildung“ nennen.

Das ist zwar noch nicht ganz das, was sich die KindergartenpädagogInnen und die Autorin dieser Arbeit unter Akzeptanz und Wertschätzung verstehen, doch ist es immerhin ein Schritt in die richtige Richtung.

Umdenken muss aber in unseren Köpfen passieren. Erst durch Erfahrungen der Eltern kann verstanden werden was Kindergärten und Schulen für die Kinder tun können. Dies wird noch etwas Zeit und Energie jeder einzelnen Pädagogin und jedes einzelnen Pädagogen benötigen.

Diese Arbeit hat aus Sicht der Autorin eine hohe Relevanz für die Schul- und Elementarpädagogik. KindergartenpädagogInnen und GrundschullehrerInnen haben das Gefühl mit ihrer Situation irgendwie alleine zurecht kommen zu müssen und geben sich mit vorgefundenen Rahmenbedingungen häufig zufrieden um ihre Kräfte zu schonen.

Leiterinnen stellen ihre Verhandlungen mit dem Erhalter über finanzielle Zuschüsse ein und werden dabei kreativ und erfinderisch in der Herstellung von Materialien, die wiederum eine Menge an Zeit benötigt. Daraus schöpfen die PädagogInnen scheinbar ihre Kraft und ihr „pädagogisches Selbstbewusstsein“.

Pädagogik und Politik müssen jedoch beginne sich auch mit der Situation des Personals in den Kindergärten zu beschäftigen nachdem viel Geld für die Bedürfnisse der Eltern (Ausbau der Kinderbetreuungsplätze, längere Öffnungszeiten, Alterserweiterte Gruppen) verwendet worden ist.

Die Autorin weist auch auf eine notwendige Verbesserung der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen und GrundschullehrerInnen hin. Mehr Inhalte, die die PädagogInnen in ihrer täglichen Arbeit begleiten müssen in die Lehrpläne eingearbeitet werden und einen selbstverständlichen Platz bekommen. Denn nur mit anwendbarem Wissen und zufriedenstellenden Rahmenbedingungen kann die pädagogische Arbeit, spezielle jene der Schulvorbereitung und Einschulung, ohne Burn-out gelingen.

8 Zusammenfassung

In Vorwort und Einleitung setzt sich die Autorin mit den Beweggründen zur Erstellung dieser Arbeit auseinander. Es fließen zahlreiche eigene Erfahrungen, sowie jener von KollegInnen, in die Ausführungen mit ein.

Kapitel 1 behandelt den theoretischen Wissensstand zur Angstforschung. Dieser Teil wurde bewusst kurz gehalten, da es schon sehr viele Arbeiten zu dieser Thematik gibt. Es werden Furcht und Angst voneinander abgegrenzt und einige Konzepte zur Angstentstehung behandelt. Außerdem wird versucht eine Definition von Angst, gültig für diese Arbeit, zu erstellen

Die Autorin setzt sich in Kapitel 2 mit dem Berufsbild der KindergartenpädagogInnen in Österreich und Deutschland auseinander. Es werden Anforderungen, die an die ErzieherInnen herangetragen werden, in Bezug zur Schuleingangsphase besprochen.

Kapitel 3 widmet sich der gleichen Thematik bezogen auf den Lehrberuf. Die Ausführungen beziehen sich wiederum auf Österreich und Deutschland.

Da die Schuleingangsphase eine wesentliche Rolle in dieser Arbeit spielt, wird in Kapitel 4 näher auf diese eingegangen. Es werden unterschiedliche Modelle zur Gestaltung dieser Phase diskutiert und die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen besprochen.

Kapitel 5 umfasst eine Auswahl an Studien aus der Literatur zur gegebenen Thematik. Zwei davon behandeln Belastungen von Lehrkräften und die dritte beschäftigt sich mit der Situation der ErzieherInnen in Deutschland.

Kapitel 6 befasst sich mit jeweils einer Untersuchung zu den Belastungen von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen. Sie sind von Bedeutung um die Ergebnisse der Studie der Verfasserin zu unterstützen

Es werden die Ergebnisse der Studie der Autorin detailliert betrachtet. Sie setzt jedoch keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit und Vollkommenheit. Es sind

zahlreiche Daten impliziert, deren Behandlung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Weiters werden Ergebnisse der qualitativen Untersuchung genauer betrachtet.

Die Autorin widmet sich in Kapitel 7 einem Ausblick auf die beiden Berufsgruppen. Wie geht es mit diesen Berufen weiter? Anforderungen und Veränderungen werden formuliert.

Eine, die gesamte Arbeit betreffende Zusammenfassung bildet Kapitel 8. Sie soll einen Überblick über die behandelten Themen geben.

In Kapitel 9 sind sowohl Literatur- und Abbildungsverzeichnis, sowie ein Tabellenverzeichnis zu finden.

Die einzelnen Testinstrumente bilden die Bestandteile des 10. Kapitels (Anhang). Außerdem sind der Lebenslauf der Autorin und die Eidesstattliche Erklärung zu finden.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

ANDREAS, Reinhard et al. (1976): Angst in der Schule. Urban & Schwarzenberg.

ASENDORPF, Jens B. (1996): Psychologie der Persönlichkeit. Springer.

BEHRWIND, Jutta (2005): Wenn die Freude am Beruf verloren geht. In: Kindergarten heute. Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. Ausgabe 9/2005, S.22-26

BIRBAUMER, Niels u. SCHMIDT, Robert F. (1999): Biologische Psychologie. Springer, 4. Auflage.

BURTSCHER, Irmgard (2003): Vorschulkinder kompetent begleiten. In: Unsere Kinder: Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Auflage 5/2003, S. 114-119

BRÜCK, Horst (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Herder.

DUDEN (1996): Schülerduden – Psychologie. Dudenverlag

EBERT, Sigrid (2007): Ein bisschen hexen können wär' nicht schlecht In: Kindergarten heute. Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. Ausgabe 3/2007, S.6-13

FEINER, Waldemar (2004): In Balance bleiben? Kindergartenarbeit braucht starke Persönlichkeiten. In: Unsere Kinder – Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Ausgabe 4/2004. S.2-8.

FRANKEN, Bernd (2004): Basiswissen kita: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Sonderheft Kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder.

GARDE, Barbara (2003): Flexible Schuleingangsphase. Sendung am wdr. Online am 06.05.2007

GRUNDER, Hans-Ulrich u. BIERI, Thomas (1995): Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Verlag Paul Haupt Bern.

HEIHS, Ingrid (1991): Die Schuleingangsphase. Diplomarbeit an der Universität Wien.

IZARD, C.E. (1994): Die Emotionen des Menschen, Beltz.

KAMMERMEYER, Gisela (2004): Fit für die Schule - oder nicht? Online auf www.kindergarten-heute.de

KATSCHNIG, Tamara (1996): Die Ängste des Lehrers. Diplomarbeit Universität Wien.

KATSCHNIG, Tamara (2003): Angst und Humor bei Lehrer/innen. Habilitation an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien.

KATSCHNIG, TAMARA (2003): Modelle zur Gestaltung der Schuleingangsphase in Österreich. In: OLECHOWSKI, BABOSIK: Lehren – Lernen – Prüfen, Peter Lang Frankfurt, 1. Auflage, S.102-118

KLEIN, Günther (1999): Kinder schulfähig machen? Online auf www.kindergarten-heute.de; online im WWW: am 30.08.2007

KLICPERA, Christian (2006): Vorlesung Psychopathologie und biologische Grundlagen (SS2006). Online im WWW: <http://homepage.univie.ac.at/christian.klicpera/> am 10.04.2007

KNEIDINGER, Elisabeth (2007): Balanceakt zwischen Orientierungshilfe und Verbindlichkeit. In: Unsere Kinder 2/2007. S.9-14.

KONECNY, Elisabeth u. LEITNER, Maria L. (1997): Psychologie. Braumüller.

KRENZ, Armin K. (2006): Qualität als ständiger Prozess. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. S.36-39.

LAZARUS-MAINKA, Gerda u. SIEBENEICK, Stefanie (2000): Angst und Ängstlichkeit. Hogrefe.

MATUSSEK, Matthias (2006): Die vaterlose Gesellschaft. Fischer Verlag

MEISER, Ute (2002): Kinder in Übergängen stärken. Online auf www.kindergarten-heute.de; Online im WWW: am 30.08.2007

MERZ, Christine (2005): Erzieherin in Deutschland: Zwischen Kind und Bildungsplänen. In: Kindergarten heute Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. Ausgabe 3/2005, S.6-19.

MOSER, Lisa (2003): Gärtnerin – Tante – Pädagogin? In: Unsere Kinder: Zeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Ausgabe 5/2003. S.129-133

PASEK, Heidi (2006): A proposed grounded theory about the sources and effects of teaching anxiety among two-year college faculty, Dissertation an der Montana State University

POSTMAN, Neil (1982): Das Verschwinden der Kindheit. Fischer Taschenbuch Verlag.

RAETHER, Wulf (1982): Das unbekannte Phänomen Lehrerangst. Herder.

RANDJBAR, Helga (2004): Berufsgesinnung, was ist das? In: Unsere Kinder: Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Ausgabe 4/2004. S.9-13

REIMITZ, Judith (1999): Gebt den Kindern das Kommando. In: Unsere Kinder: Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Ausgabe 01/1999. S.2-7

SCHAARSCHMIDT Uwe (2003): Schaarschmidt-Studie: Jeder zweite Lehrer ist überbelastet. In: Realschule in Deutschland 3/2003; S.6-7

SCHACHINGER, Helga (2005): Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert – Einführung und Überblick. Verlag Hans Huber.

SCHMIDINGER, Elfriede (2002): Die neue Schuleingangsphase. In: Unsere Kinder: Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. Ausgabe 5/2002. S.121-125

SCHUSTER, P. u. SPRINGER-KREMSER, M. (1997): Bausteine der Psychoanalyse – Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. WUV.

SCHÜTZE, Karin (2007): Die stressigsten Berufe. OÖ Nachrichten, online im WWW am 19. März 2007: www.nachrichten.at

SELL, Stefan (2005): Wohin geht es mit dem Beruf der Erzieherin? In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. S.14-15

SEIBEL, Bernd (2006): Aufwachsen mit „Te Whariki“ – Was wir von Neuseeland lernen können. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. 5/2006. S.6-15

SPIEWAK, Martin (2006): Die Ausgebrannten – Interview mit Uwe SCHAARSCHMIDT, 14.12.2006, online am 17.03.2007, Die Zeit (<http://zeus.zeit.de/text/2006/51/B-Lehrer>)

STROTZKA, Hans (1984): Psychotherapie und Tiefenpsychologie. Springer-Verlag Wien, New York.

TRICKETT, Shirley (2002): Endlich wieder angstfrei leben. Oesch Verlag.

VOGELSBERGER, Manfred (2006a): Ein Blick auf Europa – Vorschulische Bildung in Österreich. In: Kindergarten heute Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. 10/2006, S.38-40.

VOGELSBERGER, Manfred (2006b): Ein Blick auf Europa – Vorschulische Bildung in der Schweiz. In: Kindergarten heute Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. 11/2006, S.38-41.

VOGELSBERGER, Manfred (2006c): Ein Blick auf Europa – Vorschulische Bildung in Irland. In: Kindergarten heute Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Verlag Herder. 12/2006, S.35-36.

WINKLER, Kurt (2007): Burnout bei Lehrern. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Fernuniversität Hagen.

Online im WWW:

Angstauskunft: http://www.angst-auskunft.de/AAA_Angst_Panik_allgemein.htm
am 27.06.2006

<http://www.ooe.kindernet.at> (Homepage des Kindergarten- und Hortreferates des Landes Oberösterreich)

http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-3037F46E-DB267223/Statistikinfo_fuer_Homepage.pdf
(Kindergarten- und Hortstatistik 200/2008) online am 24.11.2008

http://www.angst-auskunft.de/AAA_Angst-Entstehung_Panik-Entstehung.htm
27.06.2006

<http://www.aphorismen.de> 06.01.2007

<http://www.kinderinwien.at>

<http://www.montessori-sonnenhaus.at> (Montessori Kindergarten Lambach)
11.10.2006

http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lehrplan-der-volksschule-oth-grm-t06.htm 03.02.2007

<http://www.sonnentor.org> (Kindergruppe) 27.02.2007

<http://www.waldorfkindergarten-linz.at> (Waldorfkindergarten Linz Nord) 27.02.2007

http://www.ooe-kindernet.at/xchg/SID-3DCFCFBE-8ACDE16B/hs.xsl/38_DEU_HTML.htm; online am 30.08.2007

<http://www.uni-kassel.de/zlb/Publika.html>; online am 30.08.2007

www.phtg.ch/dokumente/Dokumente/Forschung/Ergebnisse-der-Analyse-der-ersten-Teilstudie.pdf, online am 30.08.2007

9.2 Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1 Physiologische Begleiterscheinungen von Angst (In: Lazarus-Mainka, 2000, S.62).....</i>	15
<i>Abb. 2 Polaritätsprofil „Angst“: Durchschnittliche Beurteilungen des Begriffes auf den bipolar bezeichneten Skalen.....</i>	24
<i>Abb. 3 Kindergärten in Europa.....</i>	36
<i>Abb. 4 Kooperationspartner beim Schulübergang nach FRANKEN (2004).....</i>	61
<i>Abb. 5 Zentrale Kompetenzen, die im Rahmen der Schulvorbereitung im Kindergarten gefördert werden sollen. Geltend für Nordrhein-Westfalen, 2003.....</i>	62
<i>Abb. 6 Alter der befragten KindergartenpädagogInnen in 4 Gruppen.....</i>	78
<i>Abb. 7 Alter der befragten VolksschullehrerInnen in 4 Gruppen.....</i>	78
<i>Abb. 8 Familienstand der befragten KindergartenpädagogInnen.....</i>	80
<i>Abb. 9 Familienstand der befragten VolksschullehrerInnen.....</i>	80
<i>Abb. 10 Anzahl der eigenen Kinder der befragten KindergartenpädagogInnen.....</i>	81
<i>Abb. 11 Anzahl der eigenen Kinder der befragten VolksschullehrerInnen.....</i>	81
<i>Abb. 12 Dienstjahre der befragten KindergartenpädagogInnen in 8 Gruppen.....</i>	82
<i>Abb. 13 Dienstjahre der befragten VolksschullehrerInnen in 8 Gruppen.....</i>	82
<i>Abb. 14 Größe der Kindergärten in der Stadt anhand der Gruppenanzahl (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen).....</i>	84
<i>Abb. 15 Größe der Kindergärten am Land anhand der Gruppenanzahl (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen).....</i>	84
<i>Abb. 16 Erhalter der Kindergärten in der Stadt (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen).....</i>	86
<i>Abb. 17 Erhalter der Kindergärten am Land (nach Angaben der befragten KindergartenpädagogInnen).....</i>	86
<i>Abb. 18 Erhalter der Schulen in der Stadt (nach Angaben der befragten LehrerInnen).....</i>	87
<i>Abb. 19 Erhalter der Schulen am Land (nach Angaben der befragten LehrerInnen).....</i>	87
<i>Abb. 20 Anzahl der parallel geführten Klassen (Stadt).....</i>	91
<i>Abb. 21 Anzahl der parallel geführten Klassen (Land).....</i>	91
<i>Abb. 22 GesamtschülerInnenanzahl der befragten LehrerInnen (Stadt).....</i>	113
<i>Abb. 23 GesamtschülerInnenanzahl der befragten LehrerInnen (Land).....</i>	113

9.3 Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Zusammenhang zwischen Dienstjahre und Kindergartenleitung.....	83
Tab. 2 Anzahl der Klassen in der Stadt (nach Angaben der befragten LehrerInnen).....	85
Tab. 3 Anzahl der Klassen am Land (nach Angaben der befragten LehrerInnen).....	85
Tab. 4 Betrag, den die Eltern monatlich für die Kindertageseinrichtung leisten (Stadt).....	88
Tab. 5 Betrag, den die Eltern monatlich für die Kindertageseinrichtung leisten (Land).....	88
Tab. 6 Gruppengröße der befragten KindergartenpädagogInnen im städtischen Gebiet	90
Tab. 7 Gruppengröße der befragten KindergartenpädagogInnen am Land	90
Tab. 8 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindergärten in der Stadt	92
Tab. 9 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindergärten am Land.....	92
Tab. 10 Gruppenart der Kindergärten in der Stadt.....	93
Tab. 11 Gruppenart der Kindergärten am Land.....	94
Tab. 12 Anzahl der Schulanfänger, die Integrationskinder sind (Land).....	95
Tab. 13 KindergartenpädagogInnen, die eine Hilfskraft ganztags in der Gruppe haben (Stadt).	95
Tab. 14 KindergartenpädagogInnen, die eine Hilfskraft stundenweise in der Gruppe haben (Stadt)	95
Tab. 15 Anzahl der KindergartenpädagogInnen, die eine HelferInnen, Stützkraft oder Sonstiges ganztags zur Verfügung haben (Land).....	96
Tab. 16 Anzahl der KindergartenpädagogInnen, die eine HelferInnen, Stützkraft oder Sonstiges ganztags zur Verfügung haben (Land).....	96
Tab. 17 Ausmaß der Schulvorbereitung in der Wochenplanung (Stadt).....	98
Tab. 18 Ausmaß der Schulvorbereitung in der Wochenplanung (Land)	98
Tab. 19 Art der Schulvorbereitung (Stadt).....	99
Tab. 20 Art der Schulvorbereitung (Land)	100
Tab. 21 Form der Schulvorbereitung in der Stadt	101
Tab. 22 Form der Schulvorbereitung am Land.....	101
Tab. 23 Berücksichtigung der Fragen der Kinder zu den Schulvorbereitungsangeboten (Stadt)	102
Tab. 24 Berücksichtigung der Fragen der Kinder zu den Schulvorbereitungsangeboten (Land)	102
Tab. 25 Schulvorbereitung als wesentlicher Bestandteil der Bildungsaufgabe im Kindergarten (Stadt).....	104
Tab. 26 Schulvorbereitung als wesentlicher Bestandteil der Bildungsaufgabe im Kindergarten (Land).....	104
Tab. 27 Kontakt der befragten LehrerInnen zum Kindergarten aus dem die Erstklässler kommen (Stadt)	106
Tab. 28 Kontakt der befragten LehrerInnen zum Kindergarten aus dem die Erstklässler kommen (Land).....	106
Tab. 29 Kontakt zu Kindergarten bzw. Wichtigkeit des Kontaktes zur Schule	107
Tab. 30 Die LehrerInnen kennen die KindergartenpädagogInnen (Stadt).....	108
Tab. 31 Die LehrerInnen kennen die KindergartenpädagogInnen (Land)	108
Tab. 32 Beurteilung des Schuleintrittes für die SchulanfängerInnen (Stadt).....	108
Tab. 33 Beurteilung des Schuleintrittes für die SchulanfängerInnen (Land)	109
Tab. 34 Gefühl der KindergartenpädagogInnen zum Schuleintritt (Stadt).....	109
Tab. 35 Gefühl der KindergartenpädagogInnen zum Schuleintritt (Land)	109
Tab. 36 Können sich LehrerInnen auf die Hilfe ihrer KollegInnen verlassen? (Stadt).....	111
Tab. 37 Können sich LehrerInnen auf die Hilfe ihrer KollegInnen verlassen? (Land)	111
Tab. 38 Erfahrungsaustausch unter LehrerInnen (Stadt).....	112
Tab. 39 Erfahrungsaustausch unter LehrerInnen (Land).....	112
Tab. 40 Bereiche, die nach Meinung der befragten LehrerInnen vom Kindergarten gefördert werden sollen. (Angabe in Häufigkeiten – Mehrfachantworten waren möglich).....	114
Tab. 41 Gefühl mit dem die SchülerInnen der ersten Klasse in Empfang genommen werden (Stadt und Land)	115
Tab. 42 Beurteilungsform für die erste Klasse (Stadt und Land)	116
Tab. 43 Items zu den Ängsten in der Schuleingangsphase (KindergartenpädagogInnen)	119
Tab. 44 Items zu den Ängsten in der Schuleingangsphase (LehrerInnen)	125
Tab. 45 Items, die dem Faktor 1 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)	127
Tab. 46 Reliabilitätsanalyse für Faktor 1 (KindergartenpädagogInnen)	128
Tab. 47 Items, die dem Faktor 2 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)	128
Tab. 48 Reliabilitätsanalyse für Faktor 2 (KindergartenpädagogInnen)	128

<i>Tab. 49 Items, die dem Faktor 3 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)</i>	129
<i>Tab. 50 Items, die dem Faktor 4 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)</i>	130
<i>Tab. 51 Items, die dem Faktor 5 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)</i>	131
<i>Tab. 52 Items, die dem Faktor 6 zugeordnet wurden (KindergartenpädagogInnen)</i>	131
<i>Tab. 53 T-Test für unabhängige Stichproben: Unterschiede Stadt/Land</i>	132
<i>Tab. 54 Regression: Angstfaktoren und Umgebung</i>	133
<i>Tab. 55 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 1 (eigene Ängste) zugeordnet wurden</i>	133
<i>Tab. 56 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 6 (Burn-out) zugeordnet wurden</i>	134
<i>Tab. 57 Korrelation der einzelnen Faktoren mit Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer)</i>	135
<i>Tab. 58 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) zugeordnet wurden</i>	135
<i>Tab. 59 Regression: Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und Faktor 2</i>	136
<i>Tab. 60 Mittelwerte (Stadt und Land) der Items, die dem Faktor 2 (Angst vor den Eltern) zugeordnet wurde</i>	137
<i>Tab. 61 Korrelation von Faktor (Erwartungen anderer) mit den Ängsten der Personen</i>	138
<i>Tab. 62 Regression: Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Geschlecht der befragten Personen</i>	139
<i>Tab. 63 Items, die dem Faktor 1 (eigene Angst) zugeordnet wurden (LehrerInnen)</i>	140
<i>Tab. 64 Reliabilitätsanalyse für Faktor 1 (LehrerInnen)</i>	141
<i>Tab. 65 Items, die dem Faktor 2 zugeordnet wurden (LehrerInnen)</i>	141
<i>Tab. 66 Reliabilitätsanalyse für Faktor 2 (LehrerInnen)</i>	141
<i>Tab. 67 Items, die dem Faktor 3 zugeordnet wurden (LehrerInnen)</i>	142
<i>Tab. 68 Items, die dem Faktor 4 zugeordnet wurden (LehrerInnen)</i>	143
<i>Tab. 69 Items, die dem Faktor 5 zugeordnet wurden (LehrerInnen)</i>	144
<i>Tab. 70 Items, die dem Faktor 6 zugeordnet wurden (LehrerInnen)</i>	144
<i>Tab. 71 Regression zwischen den einzelnen Faktoren und der abhängigen Variable Umgebung</i>	145
<i>Tab. 72 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 4 (allg. päd. Fähigkeiten) zugeordnet wurden</i>	146
<i>Tab. 73 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer (LehrerInnen))</i>	147
<i>Tab. 74 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer) zugeordnet wurden</i>	147
<i>Tab. 75 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Faktor 2 (Angst vor Erwartungen der Eltern)</i>	148
<i>Tab. 76 Mittelwerte (Stadt und Land) für die Items, die dem Faktor 2 (Angst vor den Eltern) zugeordnet wurden</i>	148
<i>Tab. 77 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Faktor 5 (Angst vor den Erwartungen anderer)</i>	149
<i>Tab. 78 Zusammenhang zwischen den einzelnen Faktoren und dem Geschlecht der befragten LehrerInnen</i>	150
<i>Tab. 79 Vergleich von Schulleitungen im Hinblick auf das Geschlecht</i>	150
<i>Tab. 80 T-Test für unabhängige Stichproben für Faktoren 1-6 mit Leitungsfunktion (KindergartenpädagogInnen)</i>	152
<i>Tab. 81 U-Test für Faktor 3 und 5 (KindergartenpädagogInnen)</i>	153
<i>Tab. 82 T-Test für unabhängige Stichproben Faktoren 1-6 und Leitungsfunktion (LehrerInnen)</i>	153
<i>Tab. 83 Zusammenhang zwischen Familienverhältnis und den Faktoren 1-6 (KindergartenpädagogInnen)</i>	154
<i>Tab. 84 Zusammenhang zwischen Familienverhältnis und den Faktoren 1-6 (LehrerInnen)</i>	155
<i>Tab. 85 Zusammenhang zwischen Erhalter und den Faktoren 1-6 (LehrerInnen)</i>	155
<i>Tab. 86 Varianzanalyse zwischen Erhalter und den einzelnen Angstfaktoren</i>	156
<i>Tab. 87 Zusammenhang zwischen Elternbeitrag und Ängsten</i>	157
<i>Tab. 88 Übersicht der Mittelwerte der signifikanten Faktoren (KindergartenpädagogInnen)</i>	158
<i>Tab. 89 Zusammenhang zwischen Migration der Kinder und Ängsten (Faktoren1-6)</i>	158
<i>Tab. 90 Zusammenhänge zwischen Gruppenart und Ängsten (Faktoren 1-6)</i>	159
<i>Tab. 91 Zusammenhang zwischen Beschäftigungsausmaß der KindergartenpädagogInnen und den Faktoren (1-6)</i>	160

10 Anhang

10.1 Fragebögen/Interviews

10.1.1 Vortestungsfragebögen

Vortestungsfragebogen für KindergartenpädagogInnen

Liebe Kollegin:

Ich, eine Pädagogikstudentin und Kindergartenpädagogin, führe im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien, eine Untersuchung zum Thema „Ängste von Kindergärtnerinnen“ durch. Zur Erstellung dieser Arbeit bitte ich Sie, folgenden Fragebogen unter Berücksichtigung Ihrer bisher gemachten Erfahrungen, auszufüllen. Selbstverständlich wird der Fragebogen vollkommen anonym behandelt. Vorrangig geht es darum, zu sehen ob die Fragen eindeutig und klar für Sie sind und ob noch Veränderungen bzw. Verbesserungen nötig sind. Bitte Unklarheiten einfach im file vermerken!

Vielen Dank im Voraus.

Sigrid Kickingeder

1. Fragen zur Person:

1.1.: Alter: 18 – 27 28 – 37 38 – 47 48 – 57 älter als 57

1.2.: Dienstjahr: _____

1.3.: Familienstand: ledig verheiratet Sonstiges: _____

1.4.: Eigene Kinder: 1 2 3 mehr als 3

1.5.: Geschlecht: männlich weiblich

2. Fragen zur Institution:

2.1.: Wo befindet sich die Institution (Region)?

Stadt Land Stadtrand/ Peripherie

2.2.: Wie viele Gruppen sind in Ihrer Institution?

1 2 3 4 mehr als 4

2.3.: Erhalter Ihres Kindergartens:

- Caritas Gemeinde Pfarre Privat
 Sonstige: _____

2.4.: Der Betrag, den die Eltern monatlich zu leisten haben beläuft sich auf

- unter 50 € zwischen 50 und 100€
 zwischen 100 und 200€ über 200€

2.5.: Gruppengröße: insgesamt _____ Kinder

davon _____ Mädchen

und _____ Buben

2.6.: Wie viele Kinder mit nicht österreichischer Herkunft gibt es in Ihrer Gruppe?

2.7.: Art der Gruppe:

- Altersgruppe Familiengruppe
 Integrationsgruppe Sonstige: _____

Wenn Integrationsgruppe:

Ist ein Integrationskind Schulanfänger?

- ja nein

2.8.: Sie haben ganztägig eine Helferin/ Stützkraft in der Gruppe:

- ja nein

2.9.: Sie haben stundenweise eine Helferin/ Stützkraft in der Gruppe:

- ja nein

2.10.: Sie sind teilzeit- oder -vollzeit beschäftigt:

- teilzeit vollzeit

3. Fragen zur Schulvorbereitung:

3.1.: In Ihrer Wochenplanung kommt Schulvorbereitung vor.

- immer häufig selten nie
 wenn nie, warum? _____

3.2.: Wie sieht die Schulvorbereitung in Ihrer Gruppe aus?

- Schulvorbereitungsmappe selbst hergestellte Schulvorbereitung
 Sonstiges: _____

3.3.: Schulvorbereitung geschieht in welcher Form:

- Einzelbetreuung alle Schulanfänger gemeinsam
 Sonstige: _____

3.4.: Sie gehen auf die Fragen bezüglich der Arbeitsblätter der Kinder ein:

- immer häufig selten nie

3.5.: Welche Bereiche beziehen Sie verstärkt in die Schulvorbereitung mit ein:

- kognitive soziale emotionale motorische

warum?

- weil ihn die Schule fordert
 weil die Eltern ihn fordern
 weil der Erhalter ihn fordert
 weil er Ihrer Erfahrung nach sehr wichtig ist
 Sonstiges: _____

3.6.: Schulvorbereitung ist für Sie ein wesentlicher Bestandteil der Bildungsaufgabe des Kindergartens:

- ja sehr eher ja eher nein nein

3.7.: Der Kontakt zur Volksschule ist Ihnen wichtig:

- ja sehr eher ja eher nicht überhaupt nicht

3.8.: Es gibt in Ihrem Kindergarten spezielle Angebote für Schulanfänger: (z.B.: Schulanfängernachmittage,...)

- oft häufig selten nie

3.9.: Sie kennen die Lehrkräfte, die die Schulanfänger bekommen werden:

- ja gut ja ein wenig nur flüchtig nein

3.10.: Wie würden Sie den Schuleintritt für Ihre Schulanfänger beurteilen?

- als kritisch als prägend als nichts besonderes

3.11.: Mit welchem Gefühl entlassen Sie Ihre Schulanfänger in die Schule?

- besorgt gelassen ängstlich sorglos

4. Fragen zur Thematik:

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
1	Ich mache mir Gedanken darüber nicht alle Kinder gleich behandelt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich habe Angst, die Schulanfänger nicht ausreichend auf die Schule vorbereitet zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich habe Angst, die Schulanfänger in Bezug zur Selbstständigkeit nicht ausreichend vorbereitet zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich mache mir Sorgen, etwaige Ängste in den Kindern geweckt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich mache mir Sorgen, den Schulanfängern nicht ausreichend Hilfe in der kindlichen Entwicklung geleistet zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ich habe Angst, die Schulanfänger zu sehr verwöhnt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ich habe Angst, die Schulanfänger zu streng erzogen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ich mache mir über die Qualität meiner Schulvorbereitung Sorgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ich habe Angst einen Bereich vernachlässigt zu haben (motorisch, kognitiv,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ich mache mir Sorgen, die Schulanfänger überfordert zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11	Ich mache mir Sorgen, die Schulanfänger unterfordert zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ich habe Angst, durch meine Methoden das Kind in seiner Entwicklung blockiert zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Ich habe Angst, das Kind durch meine persönlichen Ansichten beeinflusst zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Ich habe Angst, eventuelle Defizite übersehen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Ich mache mir Sorgen, nicht genug mit den Eltern zusammengearbeitet zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Ich habe Angst, den Kindern nicht genügend Freiraum zugestanden zu haben bzw. zu wenig Möglichkeiten zur optimalen Entwicklung gegeben zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Ich habe Angst, den Kindern nicht genügend Grenzen gesetzt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ich habe Angst, gruppeninterne Prozesse (Ausschluss von Einzelnen) übersehen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Ich habe Angst, dass ich in meiner Aufgabe als Kindergärtnerin versagt habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Ich habe Angst Fehler gemacht zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Ich habe Angst vor der Meinung/ Kritik von KollegInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Ich habe Angst vor der Meinung/ Kritik der Leiterin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Ich habe Angst vor der Meinung/ Kritik von Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Ich habe Angst vor schlechter Nachrede (schlechtem Ruf)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Ich mache mir Sorgen, dass sich die Kinder in der Schule nicht wohl fühlen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Ich habe Angst, dass sie sich in der Schule nicht zurecht finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Ich mache mir Sorgen, auf die Fragen der Kinder nicht genug eingegangen zu sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Ich würde spezielle Fortbildungen zum Thema Schulvorbereitung in Anspruch nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Buben mehr Sorgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Mädchen mehr Sorgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Ich habe Angst, Defizite nicht genug gefördert zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Ich habe Angst, dass die Schulanfänger in der Schule versagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Ich mache mir Sorgen, Defizite der Kinder vor den Eltern verharmlost zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Ich mache mir Sorgen zu wenig Schulvorbereitung in meine Planung einfließen habe lassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35	Ich habe Angst, dass meine Schulanfänger in der Schule schlechter abschneiden als die meiner Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Ich habe Angst, die Erwartungen der Lehrer nicht erfüllt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Ich habe Angst, die Erwartungen der Eltern nicht erfüllt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Ich habe Angst, die Erwartungen der Kindergartenleitung nicht erfüllt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Ich habe Angst, nötige Hilfen unterlassen zu haben (z.B.: Therapie, Einzelbetreuung,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Ich habe Angst, Begabungen übersehen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Ich habe Angst, dass ich zu wenig individuell auf das Kind eingegangen bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Ich habe Angst, mich methodisch zu wenig auf die Bedürfnisse der Kinder eingestellt zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Mir ist die tägliche Verantwortung meines Berufes bewusst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Ich zweifle an meinen didaktischen Fähigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Ich habe Angst, dass keine Gruppe mehr zustande kommt und ich teilzeit beschäftigt werde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Ich habe Angst meine Arbeit zu verlieren (z.B.: aufgrund der sinkenden Kindergarteneintritte)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vortestungsfragebogen für LehrerInnen

Liebe LehrerInnen!

Zur Erstellung meiner Diplomarbeit zum Thema „Ängste in der Schuleingangsphase – Eine empirische Studie zu den Ängsten von KindergärtnerInnen und LehrerInnen“ an der Universität Wien, möchte ich Sie bitten den folgenden Fragebogen unter Berücksichtigung Ihrer Erfahrungen auszufüllen. Selbstverständlich wird der Fragebogen völlig anonym behandelt.

Vorrangig geht es darum, zu sehen ob die Fragen eindeutig und klar für Sie sind und ob noch Veränderungen bzw. Verbesserungen nötig sind. Bitte Unklarheiten einfach im file vermerken!

Vielen Dank im Voraus!

Sigrid Kickingeder

1. Fragen zur Person:

- 1.1.: Alter: 18 – 27 28 – 37 38 – 47 48 – 57 älter als 57
- 1.2.: Dienstjahr: _____
- 1.3.: Familienstand: ledig verheiratet Sonstiges: _____
- 1.4.: Eigene Kinder: 1 2 3 mehr als 3
- 1.5.: Geschlecht: männlich weiblich

2. Fragen zur Institution:

2.1.: Wo befindet sich die Institution (Region)?

- Stadt Land Stadtrand/ Peripherie

2.2.: Wie viele Klassen befinden sich in der Schule?

- weniger als 4 zwischen 4 und 6 mehr als 6

2.3.: Erhalter Ihrer Schule ist:

- Land/ Stadt Privat Sonstige: _____

2.4.: Werden Klassen parallel geführt?

- ja nein

2.5.: Können Sie sich auf die Hilfe und Unterstützung Ihrer Kollegen verlassen?

- ja nein

2.6.: Geschieht ein Erfahrungsaustausch im LehrerInnen-Team?

- ja nein

3. Fragen zur Thematik:

3.1.: Welche Schulstufe unterrichten Sie am liebsten?

1. Schulstufe 2. Schulstufe 3. Schulstufe 4. Schulstufe
warum? _____

3.2.: Wie viele SchülerInnen unterrichten Sie im Moment insgesamt (über Schulstufen verteilt)?

- weniger als 15 zwischen 15 und 30 mehr als 30

3.3.: In welchen Bereichen sollten Erstklässler Ihrer Meinung nach **besonders** gut vom Kindergarten vorbereitet werden?

- emotionaler sozialer kognitiver sprachlicher
 motorischer Sonstiges: _____

3.4.: Mit welchem Gefühl nehmen Sie eine erste Schulstufe in Empfang:

- mit Angst mit Optimismus mit Freude
 Sonstiges: _____

3.5.: Haben Sie Kontakt zum Kindergarten aus dem die Erstklässler kommen?

- viel häufig selten nie

3.6.: Kennen Sie den Kindergarten aus dem die Schulanfänger kommen?

- ja gut ja, aber weniger fast nicht überhaupt nicht

3.7.: Kennen Sie die einzelnen KindergärtnerInnen aus dem Kindergarten?

- ja gut ja, aber weniger fast nicht überhaupt nicht

4. Fragen zur Thematik:

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
1	Ich habe Angst davor schlechte Note herzugeben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich habe Angst davor die Kinder nicht objektiv zu beurteilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich habe Angst nicht so gut erklären zu können, dass die Kinder die Inhalte verstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich habe Angst, dass die Kinder meine Erklärungen nicht verstehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich habe Angst vor der täglichen Verantwortung als LehrerIn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ich habe Angst vor Kritik von den Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Ich habe Angst nicht genug Verständnis und Kontakt zu den Eltern aufbauen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ich habe Angst, die verlangte Stoffmenge nicht durch bringen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ich habe Angst die Organisation des Unterrichts nicht zu schaffen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ich habe Angst mit besonders schwierigen Kindern nicht umgehen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Ich habe Angst die Forderungen des Lehrplans nicht erfüllen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ich habe Angst die Forderungen der Eltern nicht erfüllen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Ich habe Angst den Forderungen der Schulleitung nicht gerecht zu werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Ich habe Angst, dass die neuen Kinder meine Autorität in Frage stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15	Ich habe Angst, dass die neuen Kinder keinen Respekt vor mir haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Ich mache mir Sorgen mich nicht durchsetzen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Ich habe Angst nicht individuell auf jedes Kind eingehen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ich habe Angst vor der Kritik der Schulleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Ich habe Angst, die Kontrolle über die Klasse nicht zu bekommen bzw. erhalten zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Ich habe Angst, dass mich die Kinder nicht mögen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Ich habe Angst, dass ich keine Klasse, aufgrund der sinkenden Schuleintritte, mehr bekomme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Ich habe Angst vor einem direkten Vergleich mit Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Ich habe Angst Neues auszuprobieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Ich habe Angst vor schwerwiegenden Entscheidungen, beispielsweise ein Kind zurückzustellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Ich habe Angst in meiner Tätigkeit als LehrerIn zu versagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Ich habe Angst nicht genügend didaktische Fähigkeiten zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Ich habe Angst die Kinder nicht ausreichend zum Lernen motivieren zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Ich habe Angst den psychischen Anforderungen nicht stand halten zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Ich würde Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Ich habe Angst, dass meine Arbeit nicht anerkannt wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Ich habe Angst, dass neue Methoden auszuprobieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Ich habe Angst, dass ich mit meinem Latein ans Ende komme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Ich habe Angst, dass meine bewährten Methoden nicht mehr funktionieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Ich habe Angst, vor der Kritik älterer KollegInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Ich habe Angst, die Kinder zu überfordern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Ich habe Angst, die Kinder zu unterfordern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Ich habe Angst, vor übler bzw. schlechter Nachrede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Ich habe Angst, Begabungen übersehen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39	Ich habe Angst, dass ich Kinder in der Klasse habe, die vom Elternhaus emotional noch nicht 1abgelöst sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Ich habe Angst, durch meine Methoden die Kinder zu blockieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Ich habe Angst, Ängste in den Kindern zu wecken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Ich habe Angst, etwaige Defizite zu übersehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Ich habe Angst, dass die Qualität meiner Unterrichtsmethoden/ Inhalte und Materialien nicht ausreichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Ich habe Angst, Fehler zu machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Ich habe Angst, gruppeninterne Prozesse zu übersehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Ich habe Angst, die Kinder durch meine persönlichen Ansichten zu beeinflussen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10.1.2 Fragebögen

Fragebogen für KindergartenpädagogInnen

Liebe Kollegin:

Ich, eine Pädagogikstudentin und Kindergartenpädagogin, führe im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien, eine Untersuchung durch. Zur Erstellung dieser Arbeit bitte ich Sie, folgenden Fragebogen unter Berücksichtigung Ihrer bisher gemachten Erfahrungen, auszufüllen. Selbstverständlich wird der Fragebogen vollkommen anonym behandelt.

Vielen Dank

Sigrid Kickingereder

1. Fragen zur Person:

1.1.: Alter: 18 – 27 28 – 37 38 – 47 48 – 57 älter als 57

1.2.: Dienstjahre: _____

1.3.: Familienstand: ledig verheiratet Sonstiges: _____

1.4.: Eigene Kinder: 0 1 2 3 mehr als

3

1.5.: Geschlecht: männlich weiblich

1.6.: Haben Sie die Kindergartenleitung über?

ja nein

2. Fragen zur Institution:

2.1.: Wo befindet sich die Institution (Region)?

Stadt Land Stadtrand/ Peripherie

2.2.: Wie viele Gruppen sind in Ihrer Institution?

1 2 3 4 mehr als 4

2.3.: Erhalter Ihres Kindergartens:

- Caritas Gemeinde Pfarre Privat
 Sonstige: _____

2.4.: Der Betrag, den die Eltern monatlich zu leisten haben beläuft sich auf

- unter 50 € zwischen 50 und 100€
 zwischen 100 und 200€ über 200€

2.5.: Gruppengröße: insgesamt _____ Kinder

davon _____ Mädchen

und _____ Buben

davon _____ Schulanfänger

2.6.: Wie viele Kinder mit nicht österreichischer Herkunft gibt es in Ihrer Gruppe?

2.7.: Art der Gruppe:

- Altersgruppe Familiengruppe
 Integrationsgruppe Sonstige: _____

Wenn Integrationsgruppe:

Ist ein Integrationskind Schulanfänger?

- wenn **ja**, wie viele: _____ nein

2.8.: Sie haben **ganztägig** eine Helferin/ Stützkraft/ Sonstiges in der Gruppe:

- ja nein

2.9.: Sie haben **stundenweise** eine Helferin/ Stützkraft/ Sonstiges in der Gruppe:

- ja nein

2.10.: Sie sind Teilzeit oder Vollzeit beschäftigt:

- Teilzeit Vollzeit

3. Fragen zur Schulvorbereitung:

3.1.: In Ihrer Wochenplanung kommt Schulvorbereitung vor.

- immer häufig selten nie
 wenn nie, warum? _____

3.2.: Wie sieht die Schulvorbereitung in Ihrer Gruppe aus?

- Schulvorbereitungsmappe selbst hergestellte Schulvorbereitung
 Sonstiges: _____

3.3.: Der überwiegende Teil der Schulvorbereitung geschieht in welcher Form:

- Einzelbetreuung alle Schulanfänger gemeinsam
 Sonstige: _____

3.4.: Sie gehen auf die Fragen bezüglich der Arbeitsblätter der Kinder ein:

- immer häufig selten nie
warum? _____

3.5.: Bitte geben Sie an, welcher der folgende Bereich im Rahmen der Schulvorbereitung für Sie der wichtigste ist. (1... der wichtigste, 2... der zweitwichtigste, 3... der dritt wichtigste, 4... der viert wichtigste, 5... am wenigsten wichtig)

- ___ kognitive Förderung ___ motorische Förderung
___ soziale Förderung ___ emotionale Förderung
___ sprachliche Förderung

und warum haben Sie diese Einteilung gewählt?

- weil ihn die Schule fordert
 weil die Eltern ihn fordern
 weil der Erhalter ihn fordert
 weil er Ihrer Erfahrung nach sehr wichtig ist
 Sonstiges: _____

3.6.: Schulvorbereitung ist für Sie ein wesentlicher Bestandteil der Bildungsaufgabe in Ihrer Kindergartenarbeit:
 ja sehr eher ja eher nein nein

3.7.: Der Kontakt zur Volksschule ist Ihnen wichtig:
 ja sehr eher ja eher nicht gar nicht

3.8.: Es gibt in Ihrem Kindergarten spezielle Angebote für Schulanfänger: (z.B.: Schulanfängernachmittage,...)
 oft häufig selten nie

3.9.: Sie kennen die Lehrkräfte, die die Schulanfänger bekommen werden:
 ja gut ja ein wenig nur flüchtig nein

3.10.: Wie würden Sie den Schuleintritt für Ihre Schulanfänger beurteilen?
 als kritisch als prägend als nichts besonderes

3.11.: Mit welchem Gefühl entlassen Sie Ihre Schulanfänger in die Schule?
 besorgt gelassen ängstlich sorglos

4. Fragen zur Thematik:

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
1	Ich mache mir Gedanken darüber nicht alle Kinder gleich behandelt zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich habe die Schulanfänger ausreichend auf die Schule vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich habe das Gefühl, dass die Schulanfänger selbstständig genug sind um in der Schule zu Recht zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich mache mir Sorgen, etwaige Ängste in den Kindern geweckt zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Ich habe das Gefühl, die Schulanfänger überfordert zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Ich mache mir Sorgen einen Bereich vernachlässigt zu haben (motorischer, kognitiver,...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
7	Ich habe das Gefühl, die Schulanfänger in ihrer Entwicklung gut unterstützt zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Mich beschäftigt es, eventuelle Defizite bei den Kindern übersehen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ich mache mir Gedanken darüber, in welchen Situationen zu nachsichtig gewesen zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ich bin eine strenge Kindergartenpädagogin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Ich mache mir über die Qualität meiner Schulvorbereitung Sorgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ich mache mir Gedanken darüber, das Kind durch meine Methoden in seiner Entwicklung negativ beeinflusst zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Ich mache mir Sorgen die optimale Mischung zwischen Über- und Unterforderung nicht getroffen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Manchmal fühle ich mich ausgelaugt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Ich mache mir Sorgen, nicht genug mit den Eltern zusammengearbeitet zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Ich mache mir Gedanken darüber, gruppenspezifische Prozesse (Ausschluss von Einzelnen) übersehen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Ich mache mir Sorgen, den Kindern nicht genügend Freiraum zugestanden zu haben bzw. zu wenig Möglichkeiten zur optimalen Entwicklung gegeben zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Manchmal gehen mir die Ideen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Ich bin eine gute Kindergartenpädagogin/ ein guter Kindergartenpädagoge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Ich zweifle daran, die Erwartungen der Eltern erfüllt zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Ich mache mir über etwaige Fehler Gedanken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Ich habe Angst meine Arbeit zu verlieren (z.B.: aufgrund der sinkenden Geburtenrate).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Mir machen Meinungen bzw. Kritik von KollegInnen zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Es wäre unangenehm für mich, wenn meine Schulanfänger in der Schule schlechter abschneiden, als die meiner Kollegen/Kolleginnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Mir lassen Meinungsäußerungen und Kritik der Kindergartenleitung keine Ruhe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Ich habe ein ungutes Gefühl, die eingeschulten Kinder und deren Eltern später wieder zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Ich mag es nicht, wenn sich die Eltern in die pädagogische Arbeit einmischen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Ich habe Angst vor schlechter Nachrede (schlechtem Ruf).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
29	Ich mache mir Sorgen, dass sich die Kinder in der Schule nicht wohl fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Ich habe Angst, dass sich die Schulanfänger in der Schule nicht zu Recht finden (Tagesablauf, Organisation, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Ich mache mir Sorgen, auf die Fragen der Kinder nicht genug eingegangen zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Ich würde spezielle Fortbildungen zum Thema Schulvorbereitung in Anspruch nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Ich habe Angst, etwaige Defizite nicht ausreichend gefördert zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Buben mehr Sorgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Ich denke darüber nach, die Erwartungen der Kindergartenleitung nicht erfüllt zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Ich mache mir über den schulischen Erfolg der Mädchen mehr Sorgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Ich mache mir Sorgen, dass die Schulanfänger mit dem Tempo und den Anforderungen in der Schule nicht zu Recht kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Ich mache mir Sorgen, Defizite der Kinder vor den Eltern verharmlost zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	In meine Planung fließt manchmal zu wenig Schulvorbereitung ein (z.B.: zu wenig Zeit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Ich mache mir Gedanken darüber, die Erwartungen der Eltern nicht erfüllt zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Ich habe Angst, nötige Hilfen unterlassen zu haben (z.B.: Therapie, Einzelbetreuung,...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Ich mache mir Sorgen, Begabungen übersehen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Ich habe Angst, dass ich methodisch zu wenig individuell auf das Kind eingegangen bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Mir ist die tägliche Verantwortung meines Berufes bewusst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Manchmal zweifle ich an meinen didaktischen Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Manchmal fehlt mir die Zeit um meine pädagogische Arbeit zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Ich würde spezielle Fortbildung zum Thema Supervision in Anspruch nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Ich habe Angst, dass keine Gruppe mehr zustande kommt und ich Teilzeit beschäftigt werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Ich sehe die Kritik der Eltern als Anregung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Durch die strukturellen Rahmenbedingungen fällt es mir schwer die Kinder optimal zu fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen für LehrerInnen

Liebe LehrerInnen!

Zur Erstellung meiner Diplomarbeit an der Universität Wien, möchte ich Sie bitten den folgenden Fragebogen unter Berücksichtigung Ihrer Erfahrungen auszufüllen. Selbstverständlich wird der Fragebogen völlig anonym behandelt.

Vielen Dank

Sigrid Kickingereder

1. Fragen zur Person:

1.1.: Alter: 18 – 27 28 – 37 38 – 47 48 – 57 älter als 57

1.2.: Dienstjahr: _____

1.3.: Familienstand: ledig verheiratet Sonstiges: _____

1.4.: Eigene Kinder: 0 1 2 3 mehr als 3

1.5.: Geschlecht: männlich weiblich

1.6.: Sind Sie DirektorIn?

ja

nein

2. Fragen zur Institution:

2.1.: Wo befindet sich die Institution (Region)?

Stadt

Land

Stadtrand/ Peripherie

2.2.: Wie viele Klassen befinden sich in der Schule?

weniger als 4

zwischen 4 und 8

mehr als 8

2.3.: Erhalter Ihrer Schule ist:

Land

Stadt

Gemeinde

Privat

Sonstige: _____

2.4.: Werden Klassen parallel geführt?

- ja nein nur teilweise

2.5.: Können Sie sich auf die Hilfe und Unterstützung Ihrer Kollegen verlassen?

- ja, eigentlich immer oft selten nein, gar nicht

2.6.: Geschieht ein Erfahrungsaustausch im LehrerInnen-Team?

- ja, eigentlich immer oft selten nein, gar nicht

3. Fragen zur Thematik:

3.1.: Welche Schulstufe unterrichten Sie am liebsten? (mehrere Antworten möglich)

1. Schulstufe 2. Schulstufe 3. Schulstufe 4. Schulstufe

warum? _____

3.2.: Wie viele SchülerInnen unterrichten Sie im Moment insgesamt
(Stammklasse und über die Schulstufen verteilt)?

- weniger als 15 zwischen 15 und 30 mehr als 30

3.3.: In welchen Bereichen sollten Erstklässler Ihrer Meinung nach **besonders**
gut vom Kindergarten vorbereitet werden? (mehrere Antworten möglich)

- emotionaler sozialer kognitiver sprachlicher
 motorischer Sonstiges: _____

3.4.: Mit welchem Gefühl nehmen Sie eine erste Schulstufe in Empfang:

- mit Angst mit Optimismus mit Freude
 Sonstiges: _____

3.5.: Haben Sie Kontakt zum Kindergarten aus dem die Erstklässler kommen?

- viel häufig selten nie

3.6.: Kennen Sie den Kindergarten aus dem die Erstklässler kommen?
 ja gut ja, aber weniger fast nicht überhaupt nicht

3.7.: Kennen Sie die einzelnen KindergartenpädagogInnen aus dem Kindergarten?
 ja gut ja, aber weniger fast nicht überhaupt nicht

3.8.: Welche Beurteilungsform für die erste Schulstufe wird in Ihrer Schule vorwiegend verwendet?
 verbale Beurteilung Noten Noten und verbal
 Sonstiges: _____

4. Fragen zur Thematik:

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
1	Ich gebe ungern schlechte Note her.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ich bin mit neuen Situationen manchmal überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Ich mache mir Sorgen, die Kinder nicht objektiv zu beurteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder meine Erklärungen nicht verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Die vom Lehrplan verlangte Stoffmenge ist nur schwer in einem Jahr durchzubringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Mir ist die tägliche Verantwortung als LehrerIn bewusst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Die Kritik der Eltern geht mir nahe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Ich mache mir Sorgen nicht genug Verständnis und Kontakt zu den Eltern aufbauen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ich habe Angst mit besonders schwierigen Kindern nicht zurecht zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ich mache mir Gedanken die Organisation des Unterrichts nicht zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Die Forderungen des Lehrplans sind nur sehr schwer umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder meine Autorität in Frage stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
13	Es fällt mir schwer die Forderungen der Schulleitung umzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Ich mache mir Sorgen mich in der Klasse nicht durchsetzen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Ich mache mir Sorgen, dass die neuen Kinder keinen Respekt vor mir haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Ich mache mir Sorgen nicht individuell auf jedes Kind eingehen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Die Kritik der Schulleitung macht mir Sorgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ich mache mir Sorgen, die Kontrolle über die Klasse nicht zu bekommen bzw. erhalten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Ich habe Angst, dass aufgrund der sinkenden Geburtenrate keine Klasse mehr zustande kommt und ich arbeitslos werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Ich mache mir Gedanken darüber, ob mich die neuen Kinder mögen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Ich werde nicht gerne mit meinen KollegInnen verglichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Ich probiere neue Lerninhalte nur ungern aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Ich treffe nur sehr ungern schwerwiegende Entscheidungen, beispielsweise ein Kind zurückzustufen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Ich mache mir Sorgen in meiner Tätigkeit als LehrerIn zu versagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Ich mache mir Gedanken darüber die Erwartungen der Eltern nicht erfüllen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Ich mache mir Sorgen nicht genügend didaktische Fähigkeiten zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Die Kinder zum Lernen zu motivieren fällt mir manchmal schwer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Mich belasten die täglichen Anforderungen in meinem Beruf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Ich mache mir Sorgen einer neuen Klasse nicht gewachsen zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Ich würde Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Meine Arbeit wird nicht ausreichend anerkannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Ich probiere nur ungern neue Methoden aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Ich mache mir Sorgen, dass ich mit meinem Latein ans Ende komme. (Methoden, Elternarbeit, Team)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Ich bin gezwungen meine Methoden ständig zu überdenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Mich beschäftigt die Kritik älterer KollegInnen sehr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Folgende Aussage trifft...	sehr zu	eher zu	eher nicht zu	nicht zu
36	Ich mache mir Sorgen, die Erstklässler zu unterfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Ich mache mir Sorgen, die neuen Kinder zu überfordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Ich habe Angst, vor schlechter Nachrede.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Ich mache mir Sorgen, Begabungen übersehen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Ich mache mir Gedanken darüber, dass ich Kinder in der Klasse habe, die vom Elternhaus emotional noch nicht abgelöst sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Ich mache mir über meine Methoden große Gedanken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Etwaige Defizite bei den Kindern zu übersehen beschäftigt mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Ich mache mir Sorgen, Ängste in den Kindern zu wecken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Durch die strukturellen Rahmenbedingungen fällt es mir schwer die Kinder optimal zu fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Mich beschäftigen gemachte Fehler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Ich denke viel über gruppeninterne Prozesse nach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Ich mache mir Sorgen, die Kinder durch meine persönlichen Ansichten zu beeinflussen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10.1.3 Interviewleitfaden**Interview-Leitfaden für KIPÄD UND LEHRERINNEN**

Aufklärung bzgl. Anonymität, Dauer, „Tonbandgerät“,...

Code/Name:

Dienstjahre:

Umgebung:

Fragen:

Teil A: Berufsbild/Rollenverständnis

- 1) Warum wolltest du LehrerIn bzw. Kipäd werden?
- 2) Liest du hin und wieder Fachzeitschriften aus der Kleinkindpädagogik bzw. Schulpädagogik?

Wenn ja:

Welche Themen interessieren dich besonders?

Was hältst du von diesen Artikeln?

Findest du sie interessant?

Hast du das Gefühl, dass du damit Tipps für deine praktische Arbeit bekommst?

Welches Bild wird dir damit vermittelt?

- 3) Wie wird dein Beruf in deiner Gemeinde/Stadt gesehen? Wirst du als Kipäd/LehrerIn ernst genommen?
- 4) Wird deine Arbeit ernst genommen, oder musst du dich vor KollegInnen/Vorgesetzten/Erhalter/Eltern rechtfertigen?
- 5) Wie stehst du zu den Vergleichen, die seit PISA mit den nordischen Staaten wie Finnland, Schweden, Norwegen,... gemacht werden? Findest du sie gut? Wird diese Thematik von den Medien zu sehr aufgebauscht.
- 6) Hast du das Gefühl, dass unser Bildungssystem (Österreich) schlecht ist?
- 7) Würdest du deinen Beruf zu den anstrengendsten zählen? Wenn ja warum?
- 8) Prägst du die Kinder mit deiner Arbeit?

- 9) Kannst du die Kinder aufgrund der gesetzten, strukturellen Rahmenbedingungen (Beschäftigungsausmaß, Entgelt, Klassensituation) nach deinen Vorstellungen unterrichten?
- 10) Bist du mit den Rahmenbedingungen in deiner Institution zufrieden?
- 11) Um deine Arbeit für dich zufriedenstellend zu erledigen benötigst du mehr Zeit?
- 12) Wie würdest du das Image deines Berufes beschreiben?

Teil B: Schuleingangsphase

- 13) Beschreibe bitte die Schuleingangsphase deiner Institution!
- 14) Arbeitest du eng mit den Kipäds/LehrerInnen zusammen?
- 15) Würdest du dir enge Zusammenarbeit wünschen?
- 16) Was hältst du von der flexiblen Schuleingangsphase?
- 17) Kennst du andere Modelle, die dir für die Schuleingangsphase gefallen würden?

Teil C: Angst, Burn-out-Syndrom

- 18) Fühlst du dich manchmal ausgebrannt? Warum?
- 19) Wenn du die Schule nach einem Arbeitstag verlässt, steht dir dann Arbeit zu Hause bevor? (Hausübungen kontrollieren, Schularbeiten)
- 20) Wie viele Stunden arbeitest du pro Woche für die Schule (Unterricht und Korrekturen)?
- 21) Hast du Angst vor schlechter Nachrede?
- 22) Würdest du Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen?

10.1.4 Transkribierte Interviews

Name des Interviewpartners: (Kipäd1)
Beruf: Kindergartenpädagogin
Dauer: ca. 23 Minuten

Die Aufklärung bzgl. Anonymität und Tonbandgerät wurde im Vorhinein durchgeführt.

I: Okay, also, wie viele Dienstjahre hast du jetzt schon im Kindergarten?

IP: Da muss ich jetzt nachrechnen. 1 ½ Jahre, glaube ich.

I: Mhh, und hast du vorher irgendwo anders gearbeitet, oder war das dein erster Job?

IP: Wo ich jetzt bin? Nein ich war vorher schon woanders. Ich habe zuerst in einer Krabbelstube gearbeitet. Und vor der Krabbelstube habe ich als Stützkindergärtnerin gearbeitet.

I: Aha, und die Stützkindergärtnerinnen Arbeit hast du die bei den 1 ½ Jahren dazugerechnet?

IP: Ja, das ist dabei.

I: Mhh. Und in welcher Umgebung hast du meistens gearbeitet? Also eher im Stadtgebiet oder auf dem Land?

IP: Der Großteil davon war in der Stadt. Ein halbes Jahr davon zirka war ich am Land.

I: Gut... ahm... könntest du mir vielleicht sagen, warum du Kindergärtnerin werden wolltest? Was waren deine Beweggründe?

IP: Was waren meine Beweggründe? Weil ich eigentlich schon immer gerne mit Kindern gespielt habe und mit ihnen beschäftigt habe. Und als ich eben gehört habe, dass es da diese Schule gibt, da habe ich jemanden gehabt, der die gemacht hat, da wollte ich das auch gerne machen.

I: Warst du in der öffentlichen oder in der privaten?

IP: In der öffentlichen.

I: In Linz?

IP: (lacht) Ja! Nichts Schwarzes.

I: Alles klar, gut. Liest du hin und wieder Fachzeitschriften aus der Kleinkindpädagogik?

IP: Ja, doch!

I: Und ... ah... welche Themen interessieren dich dabei besonders?

IP: Mhh, so psychologische, soziale Themen! Und Sachen, die so im Kommen sind. Die vielleicht gesellschaftlich noch ein bisschen... ah... ein Konfliktthema sind, ja, wo man eigentlich weiß, dass sie gut sind und so im Kommen sind. Wie zum Beispiel institutionelle Betreuung von 1 ½ jährigen und solche Sachen. Das interessiert mich.

I: Das rührt wahrscheinlich auch von deiner Arbeit in der Krabbelstube her, oder...?

IP: Ja, also ich muss sagen, wie ich gesagt habe ich mache die Ausbildung, bin ich da so ohne Vorurteile heran gegangen, war eigentlich recht erstaunt, dass das so negativ aufgenommen wird, also ich habe mir gedacht, wie ich gesagt habe ich mache diese Ausbildung, dass das etwas arges ist oder dass das nicht gut sein könnte.

I: Ist das von deinem Umfeld negativ bewertet worden?

IP: Nein, eigentlich gar nicht. Von meiner Familie her und so eigentlich überhaupt nicht.

I: Okay. Ahm... wenn du solche Artikel liest, in so Fachzeitschriften... ahm... findest du die immer gut oder kannst du dir da Tipps holen, oder sind sie nicht so interessant, oder denkst du dir ... oder fühlst du dich von diesen unter Druck gesetzt?

IP: Nein, unter Druck gesetzt, gar nicht. Das sind eher Anregungen, sag ich einmal. Dass man sich selber vielleicht etwas überlegt, in seiner eigenen Arbeit wieder ein wenig umdenkt. Ja eher so zum kritischen Denken, finde ich.

I: Okay. Mhh. Also du hast das Gefühl, durch das Lesen solcher Artikel praktische Tipps für deine Arbeit zu bekommen... oder?

IP: In gewisser Weise schon, ja.

I: Für dein pädagogisches Handeln?

IP: Ja. Dass man halt offen dafür ist, dass man das annimmt. Und ein bisschen drüber nachdenkt, was man da liest. Denk ich mir schon, ja.

I: Und was hast du für ein Gefühl... ahm... welches Bild von Kindergärtnerin oder Kindergartenpädagogin werden in solchen Artikeln vermittelt?

IP: In solchen Fachartikeln?

I: Ja genau.

IP: Ich finde das eigentlich sehr wertschätzend. So erlebe ich das halt. Dass das eigentlich ein sehr verantwortungsvoller Beruf ist und doch sehr wertschätzend also nicht von wegen nur spielen und so wie es vielleicht gesellschaftlichen Anhang hat, sondern schon sehr wertschätzend.

I: Also fühlst du dich durch die Artikel sehr verstanden? Vielleicht mit Problemen, die du hast in der Arbeit oder zumindest, dass man dort ansetzt wo ein Thema als Thema behandelt wird.

IP: Ich sage einmal das Thema, das mich gerade betrifft, solche Sachen findest du selten. Teamgeschichten, Probleme im Team, sondern es geht halt einfach wirklich nur unter Anführungszeichen um die Arbeit mit den Kindern, aber nie eigentlich wie es im Kollegium aussieht. Und rundherum was dazugehört. Das findet man eigentlich gar nicht. Das ist schade.

I: Stimmt genau, vor allem in großen Institutionen, wie es bei dir ja ist. Wie viele Gruppen habt ihr?

IP: Zwei Kindergartengruppen und drei Hortgruppen.

I: Ahm... wie wird dein Beruf in deiner Gemeinde oder Stadt gesehen? Wirst du da als Kindergärtnerin oder Kindergartenpädagogin ernst genommen?

IP: Ja, also das traue ich mir schon zu sagen, dass in der Stadt ein anderes Bild herrscht als am Land.

I: Du stammst ja ursprünglich aus der Stadt ab?

IP: Ja.

I: Und in der Gemeinde, also wenn du öfters aufs Land kommst? Hast du da... empfindest du es da anders? Gibt es da eine andere Resonanz?

IP: Vielleicht insofern eine andere Resonanz, weil dort auch die Rahmenbedingungen einfach ganz anders sind, die haben andere Öffnungszeiten und ja... Ich empfinde es halt immer eher so... es ist schon mehr ernst genommen als wie es einmal war. Aber es ist trotzdem mehr so, dass noch nichts dahinter ist, ungefähr so. Das empfinde ich schon mehr.

I: Und wie bezeichnen dich die Eltern, wenn sie z. B. hereinkommen, sagen sie du bist die Tante Marlene z. B. oder sagen sie.... Oder fällt ihnen... oder sagen sie zu den Kindern etwas anderes?

IP: Also das ist jetzt eine gute Frage, weil da schaue ich immer auf das. Da habe ich die Erfahrung, dass es schon welche gibt, die Tante sagen, zu ihrem Kind, aber nicht... Da weiß ich, die meinen das nicht abwertend. Weil es gibt ja auch Leute, da merkst du es irgendwie, ja. Aber das eigentlich gar nicht, das ist vielleicht daher weil sie es wirklich so kennen, vielleicht von da her. Aber die meisten sagen einfach Marlene.

I: Okay, also du hast grundsätzlich das Gefühl in deiner sozialen Umgebung, wo du tätig bist wird dein Beruf ernst genommen und hat auch einen gewissen Stellenwert und einen gewissen Wert?

IP: Ja, doch das empfinde ich schon so. Es könnte vielleicht... na...ja es könnte immer besser sein. Aber ich bin eigentlich zufrieden.

I: Okay.

IP: Also, weil es wirklich so das Gefühl ist. Weil mir auch auffällt, dass es oft bekannt wird, dass es so pädagogisch und psychologisch ein wenig geschult ist. Also das fällt mir auf, weil sie auch oft fragen und so, ‚ist das eh normal?‘ und ‚was sagen sie da dazu?‘ Und das ist schon, also ich glaube, dass das immer mehr wird. Dass die Leute einfach wissen was da dahinter steckt.

I: Gut. Mhh. Hast du das Gefühl, dass deine Arbeit von KollegInnen oder Vorgesetzten, Erhalter, Eltern ernst genommen wird oder hast du da, oder musst du dich ständig rechtfertigen was du tust, oder...

IP: Von Kollegen fühle ich mich voll ernst genommen, vom Erhalter auch, weil der interessiert sich eh nicht dafür und von der Leiterin teilweise. Sie lobt zwar immer voll meine Vorbereitungen, aber was die praktische Arbeit angeht, da komme ich mir voll kontrolliert vor. Ja eher nicht so wertgeschätzt, sage ich einmal. Auch wenn es vielleicht nicht so ist, aber das ist mein Eindruck.

I: Und von den Eltern?

IP: Ja, von den Eltern ist es schon wertgeschätzt.

I: Okay. Wie stehst du zu den Vergleichen, die seit PISA mit den nordischen Staaten wie Finnland, Schweden, Norwegen gemacht wurden oder gemacht werden? Findest du gut, dass wir mit diesen Staaten verglichen werden oder sagst du eher nein, auf diese Vergleiche kann ich verzichten.

IP: Mhh, also da habe ich eigentlich schon zwei Meinungen gehabt, weil wenn man sich mit dem nicht beschäftigt, ja, und nur mal in ihr System hineinschaut dann habe ich immer gesagt, ja, also wenn man sich nur die Daten ansieht, also auf der Uni haben wir uns die Daten angesehen, da denkst du dir ‚es sind ja nur ein paar Punkte‘. Das alles haben sie uns so verkauft, ja. Wenn du es dir aber genauer ansiehst, wie dort das Bildungssystem so ist, dann denke ich mir ist es sehr gut, dass man sich vergleicht. Weil ich mir denke, die Leute sollen das wissen, wie es in anderen Ländern zugeht. Und dass das viel besser und viel billiger ist und die Leute viel gesünder sind. Und das gehört aufgezeigt, und das gehört geändert. Drum finde ich das gut und das ist auch im Kommen... mit Gesamtschule und so das wollen sie ja auch an das System ein bisschen angleichen, das finde ich gut.

I: Mhh, okay... wird deiner Meinung nach diese Thematik von den Medien sehr aufgebauscht oder wird das relativ realistisch verkauft?

IP: Nein, das wird überhaupt nicht realistisch verkauft. Ich finde eher, dass das voll negativ gesehen wird was die da haben und dass wir das jetzt auch haben wollen. Ich glaube dass das eher negativ ist. Glaube ich, weil sie es auch falsch verkaufen. Weil ich meine, keiner sagt gerne, in Österreich läuft alles falsch. Ich glaube eher, dass das nicht richtig hingestellt wird.

I: Kommen wir gleich zur nächsten Frage. Hast du das Gefühl, dass unser Bildungssystem in Österreich schlecht ist, in dem Sinne. Oder denkst du dir, nein so schlecht ist es eigentlich gar nicht, aber dadurch, dass wir immer im Schatten von Norwegen und so gestellt werden. Ist es irgendwie nahe liegend, dass wir als schlecht dargestellt werden.

IP: Ich finde es schlecht. Wenn man den Vergleich wirklich hat, also hineingeschaut hat, dann ist es wirklich schlecht, das muss man so sagen.

I: Okay... ahm... würdest du deinen Beruf zu den anstrengendsten zählen? Wenn ja, warum?

IP: Mhhh, es ist sicher anstrengend, ja aber jetzt nicht negativ anstrengend, also ich würde... das ist irgendwie nicht voll körperlich und nicht voll geistig, es ist beides. Also ich denke mir, wenn man seinen Beruf wirklich gut machen möchte, ist es schon anstrengend. Weil du musst dich nicht auf eine Person einstellen sondern du hast da 20 Kinder, das sind 20 Persönlichkeiten und auf die sollst du dich einstellen, ja genau. Und auf deine Chefin sollst du dich einstellen. Und auf deine anderen Kollegen sollst du dich einstellen, also sicher ja schon anstrengend auf eine gewisse Art und Weise.

I: Vielleicht noch auf den Wunsch der Eltern und des Erhalters?

IP: Sowieso.

I: Genau, okay. Hast du das Gefühl, dass du die Kinder mit deiner Arbeit prägst im Kindergarten?

IP: Auf alle Fälle. Vielleicht ... wissen wir das nicht. Aber es ist schon so. Doch... 100%ig. Weil man lebt ihnen so viel vor. Man gibt ihnen einfach so viel mit. Doch auf alle Fälle, das unterschreibe ich.

I: Mhh. Ist es dir vielleicht auch schon mal passiert, dass du irgendwie Kinder... eine Geste oder ein Wort sagen, das du häufig verwendest?

IP: Nein, so etwas gibt es bei mir nicht. Aber als ich mit der Kollegin in der Krabbelstube war, die hat immer sapperlotti gesagt, dann haben es die Kinder auch immer gesagt. Das ist wirklich so, ja. Aber so bei mir selbst, muss ich sagen eigentlich nicht. Weil es kein Wort gibt, das typisch ist für mich.

I: Gut... ahm... kannst du aufgrund der gesetzten strukturellen Rahmenbedingungen wie dein Beschäftigungsausmaß, Entgelt, Gruppensituation die Kinder nach deinen Vorstellungen, nach deinem Idealbild, unter Führungszeichen, betreuen oder bilden bzw. erziehen? Oder hast du das Gefühl, dass wenn die Rahmenbedingungen besser wären, oder wenn du besser entlohnt werden würdest, oder die Gruppe kleiner wäre, dass es besser gehen würde?

IP: Ja, mehr Geld ist immer gut. Also von dem abgesehen... ahm... das ist eine gute Frage. Also ich glaube für meine persönliche Situation glaube ich schon, dass es anders besser wäre. Dass ich persönlich mit den Kindern besser arbeiten könnte, wenn die Rahmenbedingungen besser wären.

I: Also du würdest dir nicht unbedingt mehr Personal wünschen in deiner Gruppe, sondern weniger Personal, weil einfach die... ahm... einfach die zweite Kindergärtnerin...

IP: Ja, genau.

I: Und könntest du dir das vorstellen, dass du die Kinder wirklich noch individuelle fördern kannst, wenn du alleine in der Gruppe bist? Oder funktioniert das Team Work einfach nicht.

IP: Genau, das funktioniert nicht.

I: Dass ihr euch die Arbeit gut aufteilen könnt.

IP: Genau, weil da einfach so viel Egoismus dahinter steht, das ist einfach so. Das habe ich auch schon ausgesprochen, das habe ich dir eh schon erzählt, dass das einfach nicht so gut funktioniert, glaube ich. Aber wenn das wirklich gut funktionieren würde, in der Teamarbeit, das wäre wirklich super. Aber es funktioniert halt nicht.

I: Gut, bist du grundsätzlich mit den Rahmenbedingungen in deiner Institution zufrieden?

IP: Ja, schon.

I: Ausstattung und so?

IP: Ja.

I: Um deine Arbeit für dich zufrieden stellend zu erledigen, benötigst du mehr Zeit? Mehr Vorbereitungszeit, mehr Zeit im Kindergarten.

IP: Nein eigentlich nicht, vielleicht ja eine Stunde mehr Vorbereitung wäre vielleicht. Aber nein, grundsätzlich ist es für mich okay.

I: Okay. Wie würdest du das Image deines Berufes beschreiben? Du als Kindergärtnerin, wie empfindest du... jetzt nicht unbedingt in deiner Gemeinde oder in deiner Stadt, sondern...

IP: allgemein.

I: genau.

IP: Finde ich eher nicht dementsprechend. Es wird eher so hingestellt, das ist nicht anstrengend, die spielt ja nur mit den Kindern und man braucht nicht sehr viel zu können. Und das ärgert mich eigentlich immer. Weil man schon viel können muss und es eh eigentlich genug gibt, die das bestätigen, was man da können muss. Es gibt aber auch genug schlechte KindergärtnerInnen

I: Mhh. Also die auch irgendwie... wo man dann versteht, warum das Bild so geworden ist.

IP: Genau, absolut.

I: Okay, ahm. Arbeitest du im Kindergarten mit irgendeiner Schule enger zusammen oder ist es eher so, dass die Kinder verstreut in ganz Linz werden?

IP: Je nachdem in welche Schule sie kommen. Es gibt schon immer einen Schulanfängerflug in die Schule. Also es gibt eine Schule die angrenzt, also nicht recht weit weg ist. Und da gibt es immer mit den Schulanfängern einen Ausflug dorthin. Generell. Da dürfen sie ihre Schultasche mitnehmen und das ist auch eine Lehrerin dort oder die Direktorin, keine Ahnung. Und da schauen sie sich alles genau an. Aber sonst

I: Also, gibt's in dem Sinn keinen intensiveren Kontakt, oder engere Kommunikation zwischen Kindergarten und Schule?

IP: Nein.

I: Möchtest du gerne mehr Kontakt?

IP: Ja, ich würde das gut finden. Vielleicht wo man weiß wo... also ein paar Kinder gehen immer in die angrenzende Schule und da könnte man sicher... sagen wir mal kurz vor Kindergartenschluss steht schon fest wo die Kinder hinkommen. Dass man sich da vielleicht kurz austauscht, ja wo steht das Kind. Aber das gibt es eigentlich gar nicht. Das einzige, was jetzt in Linz in Ausarbeitung ist, also das macht Caritas, Kinderfreunde und Stadt Linz, natürlich. Die tun sich zusammen, da gibt's so einen, ich weiß jetzt nicht wie es genau heißt, so einen Bogen, wo alles dokumentiert wird, die Entwicklungsstände und so. Und das wird dann auch an die Eltern, wenn sie wollen, weitergegeben und an die Schule. Obwohl ich mir denke, so ein persönlicher Kontakt wäre schon gescheiter.

I: Um vielleicht auch dem Kind ein wenig die Angst vor der Schule zu nehmen? Weil es ja doch ein ganz neues soziales Umfeld ist. Mhh... also du würdest dir engere Zusammenarbeit mit der Schule wünschen?

IP: Ja..

I: Okay, mhhh. Sagt dir der Begriff ‚flexible Schuleingangsphase‘ etwas?

IP: Nein

I: Also, das ist eher so, dass man sagt, es gibt kein zurück Stufen mehr, dass die Kinder unter Anführungszeichen nicht mehr sitzen bleiben können. Und es ist eher so aufgebaut wie eine altersheterogene Gruppe, also dass es quasi wie im Kindergarten weitergeht.

IP: Das ist eigentlich eh schon wie die Gesamtschule.

I: Genau, ja. Dass man dem Kind halt auch die Zeit gibt, was es in der ersten Klasse noch nicht lernt, dass es das dann in der zweiten lernen kann.

IP: Das heißt man kann sagen, das ist eine Klasse wo verschiedene Altersgruppen sind und da gibt es einen Lehrer, der holt sich die mal raus und macht mit denen was. Mit dem bestimmten Alter

I: Mhh. Ja, der Lehrer führt die Klasse und gibt unterschiedliche Aufgabenstellungen. Ich meine, dass ist sicher für den Lehrer eine doppelte Belastung, weil er sich ja viel mehr vorbereiten muss. Die Idee dahinter ist dass man grundsätzlich bei jedem Kind individuell ansetzt. Ob es jetzt machbar ist, oder nicht.

IP: Ja, das klingt gut.

I: Genau und bei der flexiblen Schuleingangsphase gibt es den Begriff der Schulreife nicht mehr, sondern das Kind muss quasi nicht eine gewisse Reife besitzen, sondern die Schule richtet sich an den oder orientiert sich an den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes. Also das Kind muss jetzt mit sechs Jahren nicht das und das und das können, sondern die Schule schaut sich an was es kann und setzt dann dort an. Das ist die Idee der flexiblen Schuleingangsphase.

IP: Ja, auch interessant. Dann könnten sie im Kindergarten eigentlich auch noch bleiben.

I: Stimmt, weil sich nicht viel verändert hat.

IP: Obwohl, wir haben zum Beispiel auch Schulanfänger drinnen, der passt einfach nicht mehr in den Kindergarten aber für die Schule ist er noch viel zu kindlich. Drum ist wahrscheinlich die Vorschule auch da. Da passt er dann hinein.

I: Gut, geht es dir manchmal so, dass du dich ausgebrannt fühlst oder energielos?

IP: Ausgebrannt nicht, eher so unterdrückt. Also ich wäre voll produktiv, wenn ich könnte. Und darum eher energielos, aber nicht ausgebrannt.

I: Mhh. Hast du öfter das Gefühl, dass es sowieso aussichtslos ist. Also dass du dich da irgendwie rein hängst und sagst ‚nein ich ziehe meine Linie durch und ich wehre mich‘.

IP: Nein, das ist schon sehr aussichtslos. Weil es einfach so oft ist, dass sie schon etwas entschieden hat, da schon Schnitte da sind. Wo ich mir vielleicht mal was überlegt habe

I: Mhhh. Also von der Arbeit mit den Kindern her nicht, sondern eher vom Team her.

IP: Ja, genau.

I: Okay, wenn du nach dem Kindergarten nach einem Arbeitstag nachhause kommst, hast du dann noch viel Arbeit zuhause oder ist es für dich abgeschlossen.

IP: Nein, eigentlich habe ich nicht mehr viel Arbeit zuhause. Es ist nicht so, dass ich mich dann noch für Stunden hinsetzen muss. So ist es nicht.

I: Also du kommst mit den Stunden, die dir im Rahmen des Dienstvertrages zur Verfügung stehen, gut aus.

IP: Ja, genau ja.

I: Und hast du das Gefühl, wenn du alleine in der Gruppe wärst, bräuchtest du dann mehr Stunden oder nimmst dir die andere so viele Stunden, also so viele Ideen oder so viel Planungsarbeit weg, dass du sagst...

IP: Ja, was heißt ich bin eh diejenige, die die Planungen schreibt. Und die Schnitte macht auch meistens die Helferin. Das einzige, das sie tut, ist dass sie mir... weil ich mache mir auch meine Gedanken... dass sie oft Entscheidungen trifft, ohne mich. Obwohl ich mir schon meine Gedanken dazu mache. Und ich glaube, dass ich trotzdem auskommen würde, weil ich noch drei Stunden zuhause habe, die ich momentan glaube ich nicht ganz ausnütze. Insofern käme ich sicher gut aus.

I: Mhh, ahm... wie viele Stunden arbeitest du pro Woche für den Kindergarten? Also in der Gruppe und Vorbereitungszeit zuhause und Reflexionen?

IP: Ja, 35 Stunden.

I: Okay, gut... also 29 Kinderdienststunden und 6 Stunden Vorbereitungszeit.

IP: Obwohl, mit 29 Kinderdienststunden habe ich sicher 5 Stunden mehr als die Leiterin, aber sie hat 10 Leiterinnenstunden und 7 Vorbereitungsstunden von 40, also kommt es auf 23 Stunden, sie ist also nicht viel drinnen.

I: Und da müsste sie doch eigentlich freigestellt sein?

IP: Ja, eh ist sie eh. Da macht ja der Erhalter mit, das ist ja das Problem. Sie ist ja offiziell freigestellt, es steht nirgendwo dass sie Kindergärtnerin ist, für die Behörden sag ich einmal. Die Eltern wissen es eigentlich nicht, dass sie freigestellt wäre und der Erhalter spielt mit. Es haben vor mich schon ein paar gekündigt, ich habe es dir eh schon erzählt. Aber der spielt einfach immer wieder mit. Was soll man da tun?

I: Ja sie ist schon lange Leiterin, wahrscheinlich?

IP: Ja schon über 30 Jahre. Und seit drei oder vier Jahren haben sie gesagt sie muss wen zweiten hineingeben und das funktioniert für sie... man merkt, dass es für sich auch nicht passt und sie in einem Zwiespalt ist. Und die mit ihr zusammenarbeiten, denen taugt es anscheinend auch nicht.

I: Und den Leiterinnenposten abgeben will sie wahrscheinlich auch nicht?

IP: Sie will gar nichts abgeben, sie ist Leiterin von fünf Gruppen, sie macht die Leiterinnentätigkeiten teilweise in der Nacht. Sie ist Kindergärtnerin und sie ist Vizebürgermeisterin. Da kannst du dir es vorstellen.

I: Keinen Mann, keine Kinder?

IP: Nein

I: Okay, gut, dann sage ich danke...

IP: Bitte.

Name des Interviewpartners: Kipäd2 Beruf: Kindergartenpädagogin Dauer: ca. 23 Minuten

Die Aufklärung bzgl. Anonymität und Tonbandgerät wurde im Vorhinein durchgeführt.

I: Okay, also, wie viele Dienstjahre hast du bereits?

IP: Im 4. Dienstjahr bin ich.

I: Mhh, und hast du schon immer in dieser Institution gearbeitet oder warst du vorher schon woanders? Und wenn ja, warst du eher im städtischen oder ländlichen Bereich?

IP: Ich war eher im städtischen Bereich, vorher und da habe ich in einem Hort gearbeitet, mit beeinträchtigte Kinder.

I: Okay, und jetzt bist du am Land?

IP: Im Kindergarten, genau.

I: Ahm... wie groß ist deine Gruppe, die du momentan hast?

IP: 14 Kinder

I: Okay... ahm... warum wolltest du Kindergärtnerin werden? Was waren deine Beweggründe?

IP: Das ist eine wirklich gute Frage im Nachhinein. (lacht) Ich weiß nicht, ich kann mich nur erinnern, dass ich das schon seit meiner eigenen Kindergartenzeit gerne werden wollte. Aber so konkret? Ich glaube, ich habe es mir einfach schön vorgestellt. Ich arbeite auch gerne kreativ und das kann man im Kindergarten gut umsetzen.

I: Okay, liest du hin und wieder Fachzeitschriften aus der Kleinkindpädagogik?

IP: Ja, wenn sie mir zufällig irgendwie in die Hände fallen. Ja.

I: Und welche Themen interessieren dich da besonders? Sind das eher theoretische Artikel oder eher praxisorientierte Dinge?

IP: Mhh...

I: Oder gibt es da ein spezielles Thema, das dich besonders interessiert?

IP: Na ja, grundsätzlich interessiert mich eigentlich beides. Ahm... wenn es irgendwo um Verhaltensauffälligkeiten geht oder so, das interessiert mich besonders. Oder ja wenn ich irgendwo einen Impuls bekomme wie man irgendein Thema im Kindergarten besonders aufgreifen kann. Wo ich mir denke... wo ich spontan eine Verbindung herstelle zu einem Kind aus meiner Gruppe. Ja da bleibe ich meist hängen.

I: Und ... ah... was hältst du von diesen Artikeln? Findest du sie gut, kannst du mit ihnen etwas anfangen oder denkst du dir: ‚Nein, nicht so gut‘?

IP: Meistens kann ich mir schon etwas daraus mitnehmen, ja finde ich schon. Es ist nicht so, dass ich mir denke, ich stelle meine ganze Arbeit um, oder so für den Moment dass ich mir denke, ach ja auf das könnte ich wieder ein wenig mehr achten, ach ja das ist ja so oder das könnte ich so probieren.

I: Okay,... Also grundsätzlich findest du es sehr interessant und sie helfen dir auch teilweise in deiner Arbeit?

IP: Ja.

I: Und du pickst dir das raus, was für dich zielführend und gut erscheint?

IP: Ja, genau.

I: Ahm... welches Bild wird dir vermittelt, oder welches Bild der Kindergartenpädagogin?

IP: Hmm... ja, ein Bild von einer Pädagogin, die sich ständig verändern muss, sich ständig anpassen muss, ständig auf neue Rahmenbedingungen und Elternbedürfnisse, Wünsche von allen möglichen Seiten, die sich da anpassen muss. Und schauen muss, dass sie es allen recht macht und dass sie alle zufrieden stellt. Ja genau, so ein Bild bekomme ich.... Und dass halt alles schauen, alle aus der Berufsgruppe, oder die meisten oder viele, dass sie halt immer wieder neue Wege finden, wie man etwas verbessern kann, wie man das angehen kann...

I: und eigentlich vermittelt es dir auch, dass die Kindergärtnerin immer am neuesten Stand sein sollte und irgendwie auch immer gut informiert werden sollte. Die neuesten Untersuchungen und so.

IP: Auf der einen Seite schon, auf der anderen Seite glaube ich, dass die wenigsten Eltern dann das im Hinterkopf haben, dass man sich bemüht und dass da hinter der Arbeit wirklich solche Überlegungen und solche Forschungen und solche Studien dahinter stehen. Dass das alles einen tiefgehenden Sinn hat. Ich glaube, das ist den wenigsten bewusst.

I: Und in Bezug auf KollegInnen oder Erhalter und so oder Gesetzgeber, Inspektorinnen?

IP: Ja, auf der einen Seite ist es sicher wichtig, man macht Studien und überlegt, aber auf der anderen Seite: es ändert sich ständig so viel und jede Studie besagt wieder etwas Neues. Im Grunde genommen wirst du eh ein „Schwammerl!“ wenn du dem immer nachläufst. Aber trotzdem ist es hin und wieder wichtig, dass du wieder verschiedene Aspekte ins Auge fasst.

I: Okay, mhh... wie wird dein Beruf in deiner Gemeinde gesehen? Wirst du als Kindergärtnerin ernst genommen?

IP: Ich glaube nicht! (lacht) Ich erlebe die Situation in der Gemeinde momentan sehr schwierig, ahm... ich fühle mich zu wenig akzeptiert, zu wenig ernst genommen, ja.

I: Also hast du das Gefühl, dass du für das was du tust oder leistest nicht, wie soll ich sagen, dementsprechend behandelt wirst, oder akzeptiert und respektiert wirst?

IP: Ja, ich würde mir einfach einmal wünschen, dass einfach einmal, dass immer alle einverstanden sind mit dem was ich tue geht eh nicht. Aber einfach mit einer so massiven Kritik oder so einer Antipathie habe ich nicht gerechnet. Und das ist mir einfach... für die Arbeit ist das sehr demotivierend. Ich meine ich muss auch dazusagen, dass das heuer vielleicht extrem ist, aber ja es ist sehr schade. Weil ich nicht weiß was ich tun soll oder ändern soll, dass ich das in den Griff bekomme. Es hat bis jetzt einfach nichts gefruchtet, ja...

I: Okay,... ahm... wird deine Arbeit ernst genommen? Oder musst du dich vor KollegInnen, Vorgesetzten, Erhaltern, Eltern rechtfertigen?

IP: Ja ich habe schon den Eindruck, wie wenn ich mich rechtfertigen müsste. Eigentlich für alles was ich tue. Wenn ich jetzt einmal fünf Minuten aus der Gruppe bin oder ein Kind gebracht wird und ich bin gerade nicht im Gruppenraum oder ja.

I: Mhh...

IP: Wenn die Kinder barfuß gehen, ja eigentlich für alles.

I: Okay. Wie stehst du zu den Vergleichen, die seit PISA mit den nordischen Staaten wie Finnland, Schweden, Norwegen gemacht wurden oder gemacht werden? Findest du die Vergleiche gut oder bist du der Meinung, dass das von den Medien zu sehr aufgebauscht wird?

IP: Ja, grundsätzlich wird von den Medien sehr viel aufgebauscht. Mein Eindruck ist einfach, dass... ich kann jetzt nicht sagen wie es früher war... aber momentan sehe ich, dass es extrem schwierig ist, dass man alle Kinder, alle Entwicklungsstände und Niveaus, Interessen von ich weiß nicht... ich habe jetzt neun Schulanfänger in der Gruppe, sagen wir einmal von neun Kindern unter einen Hut bringt, dass man da irgendwo eine Ebene findet, wo man ansetzen kann, dass wirklich alle mitkommen und dass alle, ja das ist extrem schwierig. Ich finde einfach für eine Person alleine, wenn man da unterrichten muss, ich wüsste auch nicht so recht wo ich anfangen müsste. Weil es ist im Kindergarten schon schwierig, dass du alle auf ein Niveau bringst, ich weiß nicht der eine ist so langsam, der andere ist so schnell, es sind alle so unterschiedlich begabt und ich denke mir das ist das schwierigste, dass du irgendwo einen Punkt findest, wo du ansetzt und ja, dass du das alles unter einen Hut bringst.

I: Und die PISA-Studie fördert dieses Bewusstsein eigentlich nicht.

IP: Naja PISA ist... also wirklich etwas anfangen damit kann man nicht, man weiß zwar dass wir schlecht abgeschnitten haben und dass.... Aber in welche Richtung, dass man gehen sollte damit Verbesserungen sichtbar werden. Das weiß ich nicht. Ganztagschule oder nicht... Hauptschule und Gymnasium zusammenlegen. Es gibt immer für und wider und ob da jetzt wirklich etwas dabei ist, das den Erfolg bringt...

I: und selbst wenn man wüsste, was man schulen oder fördern müsste, ist es nicht klar ob wir es machen könnten mit unseren Rahmenbedingungen...

IP: genau...

I: Hast du das Gefühl, dass unser Bildungssystem in Österreich schlecht ist?

IP: Nein... ich glaube nicht. Also ich, ich glaube, dass sich alle bemühen... oder habe es bis jetzt so kennen gelernt... es sind alle sehr bemüht, dass sie alles tun, das in ihrem Rahmen ist. Ja, wir sind Menschen, die Kinder sind Menschen, jeder hat Stärken und Schwächen und man kann sowieso nur in einem begrenzten Rahmen etwas weiterbringen. Und ich glaube jeder bemüht sich und ja. Manche Sachen, die kann man einfach so wie die Rahmenbedingungen sind, kann man einfach nicht ändern. Und es ist ja nicht nur das Bildungssystem jetzt schuld daran, dass die Kinder schlecht abgeschnitten haben. Da fängt es schon viel früher an, ich denke mir, da müsste man wirklich vielleicht bei den Eltern anfangen, wenn die Kinder nicht lesen lernen, was soll eine Lehrerin tun mit fünf Stunden am Tag, wo sie, ich weiß nicht wie viele, Fächer unterrichten muss. Da müssen schon die Eltern auch mithelfen. Und ich denke mir, dass das eigentlich der Knackpunkt ist, dass die sich zu wenig kümmern und alles abschieben, sich zu wenig Zeit nehmen und Kinder haben einfach nicht mehr den wichtigsten Standpunkt im Leben.

I: Wie würdest du das Image deines Berufes beschreiben? Ganz allgemein jetzt, nicht spezifisch auf deine Gemeinde sondern generell: Wie wird Kindergartenpädagogin in Österreich, welches Image hat die, aus deiner Sicht?

IP: Ja, ein wünschenswertes Image wäre für mich, dass wir einfach... dass das gesehen wird wie der Kindergarten einfach eine richtige Bildungseinrichtung ist, dass die Dinge, die wir hier machen wertvoll und bedeutungsvoll sind, für die Kinder wichtig sind. Und das Image, das ich glaube, das momentan so vertreten ist, ist mir einfach ein wenig zu lieb und ein bisschen zu viel spielen und einfach zu süß. Also ich würde es mir irgendwie... ja dass wir ernster genommen werden würden, ja... und ich glaube einfach, dass das Bild von der lieben Kindergartenante schon noch sehr fest verankert ist in den Köpfen der Leute.

I: Und, dass sie trotzdem einfach nur spielen und der Kindergarten nicht so wichtig ist.

IP: Genau, und wenn sie dann in der Schule irgendetwas nicht können, nicht schneiden und kleben, natürlich hat dann die Kindergärtnerin schuld. So ungefähr.

I: Hast du das Gefühl auch, dass das Bild das du mir beschrieben hast, in den Medien vermittelt wird oder dass da eher dein Idealbild vermittelt wird?

IP: Ich habe das Gefühl, dass schon schön langsam eine Tendenz zum Ernstnehmen entsteht, dass man sieht wie wichtig das ist, wie wertvoll das ist. Aber bis das sich das eigentlich wirklich durchsetzt, ja das wird sicher noch dauern. Das weiß ich nicht, wie man das in Angriff nehmen müsste. Dass sich das rasanter ausbreiten könnte oder das Bewusstsein verändert. Aber ich glaube schon, dass da schön langsam ein Umdenken stattfindet. Ich hoffe es (lacht).

I: Würdest du deinen Beruf zu den anstrengendsten zählen? Wenn ja, warum?

IP: Ja zu den anstrengendsten, das ist sehr subjektiv. Ich glaube jeder sieht seinen Beruf als den anstrengendsten. Das was ich am anstrengendsten finde an meinem Beruf, dass ich ab und zu wirklich das Gefühl habe, ich müsste mich zerreißen, dass ich es allen recht machen kann und das ist für mich einfach das, was am unbefriedigendsten und am anstrengendsten ist. Dass ich nicht das Gefühl habe, ich mache das jetzt und das passt, dass ich da selbst immer an mir arbeiten muss und für mich selbst immer denken muss: ‚das machst du, das ist gut, das ist wertvoll, das passt‘ und ja, dass ich das einfach zu wenig von den anderen höre. Aber den anstrengendsten Beruf... nein, das finde ich nicht.

I: Hast du das Gefühl, dass du die Kinder mit deiner Arbeit prägst?

IP: Ja, ich hoffe es (lacht). Ja, schon, sicher.

I: Kannst du die Kinder aufgrund der gesetzten strukturellen Rahmenbedingungen, Beschäftigungsausmaß, Entgelt, Gruppensituation, auch ob du vielleicht eine Helferin in der Gruppe hast oder nicht, nach deinen Vorstellungen betreuen, bilden, erziehen?

IP: Mit den Rahmenbedingungen, die ich jetzt vorfinde ist es eher schwierig, aber ich glaube auch grundsätzlich, dass mir immer Verbesserungen einfallen würden. Aber ich glaube schon, dass überall am untersten Limit gearbeitet wird und dass aufgrund Einsparungen, dass da einfach schon die

Qualität leidet. Ja es wäre schöner und einfacher zum Arbeiten, ja es wäre sicher noch viel mehr drinnen, wenn man ein bisschen mehr Unterstützung hätte, finanzieller oder personeller Art.

I: Um deine Arbeit für dich zufrieden stellend zu erledigen, würdest du mehr Zeit benötigen?

IP: Ja man braucht sicher mehr Zeit. Ich finde, man hat immer so viele Ideen im Hinterkopf, die man umsetzen könnte, schon alleine Veränderungen im Gruppenraum, die sich positiv auf die Kinder und auf die Gruppe auswirken, wo du dir dann trotzdem einfach hin und wieder denkst: ‚nein, meine Wochenstunden sind um, das lasse ich jetzt bleiben‘. Aber ich glaube es gibt immer und immer und immer wieder noch Sachen, die man in Angriff nehmen möchte, aber die man halt auch schiebt, ja die halt dann auch später als früher umgesetzt werden bzw. teilweise dann ganz ausbleiben.

I: Gut, ahm... ich weiß jetzt von deiner Institution, dass die Schule im Haus ist. Gibt es da einen Kontakt zur Schule? Oder lebt man da aneinander ein bisschen vorbei?

IP: Ja, es gibt schon einen Kontakt zur Schule im Grunde genommen lebt man trotzdem aneinander vorbei, also es ist gerade... es hat nach der Schuleinschreibung ein Nachgespräch gegeben und die Schulanfänger dürfen auch einmal eine Stunde eine Unterrichtseinheit in der ersten Klasse verbringen. Aber so der Kontakt zwischen LehrerInnen und Kindergärtnerinnen ist eigentlich kaum gegeben.

I: Okay... weißt du wie die Schuleingangsphase in der Schule bei euch im Haus abläuft?

IP: Ahm... im Grunde genommen, was dann direkt in der Schule abläuft im Herbst weiß ich nicht. Ich weiß eben nur wie das im Kindergarten irgendwie vorbereitet wird. Dass wir eben da einmal die erste Klasse besuchen, und ja. Aber so wie es dann so richtig in der Schule ist, nein.

I: Hast du das Gefühl, wenn du das wüsstest könntest du besser irgendwie die Kinder auf die Schule vorbereiten. Oder zumindest emotional das erklären kannst und sagen kannst: ‚schau her, das kommt auf dich zu‘. Dass die Kinder da irgendwie auch ein bisschen sicherer werden.

IP: Mhh... ja. Was mir jetzt spontan einfällt. Ein paar Kinder kommen immer wieder mit irgendwelchen Gerüchten oder Aussagen daher, was weiß ich...dass man in der Schule keinen Radiergummi benutzen oder wenn man dann einmal in die Schule geht muss man alles zusammen essen, solche Sachen, wo ich mir denke, wo ich mir nicht sicher bin, ob das wirklich so ist oder nicht. Aber ja, na sicher könnte ich sie dann besser darauf vorbereiten oder dann gleich sagen: ‚nein, das ist ein Blödsinn, das hat einfach irgendjemand so gesagt, das stimmt nicht‘ oder ... weil ich merke schon, dass die Schulanfänger das total ernst nehmen, dass sie das extrem beschäftigt oder ja auch wenn die älteren Schüler die jüngeren piesacken oder so oder ja da sind sie immer ganz hellhörig. Das ist für sie schon auch teilweise eine Belastung. Ja und weil ich nicht weiß wie das dann so wirklich abläuft, ja...

I: Also würdest du dir eine engere Zusammenarbeit zumindest mit dem Lehrer oder die Lehrerin, die die Kinder in der ersten Klasse bekommen wünschen?

IP: Ja, hilfreich wäre es sicher. Ich denke mir in Bezug wie sieht sie es mit... was sollen sie konkret können. Ich denke mir so einzelne Sachen muss man einfach auch extra üben wie zum Beispiel schneiden kann man üben. Ich meine das ist jetzt nur so ein... sicher hängen andere Sachen auch damit zusammen, aber wenn die jetzt einen großen Wert darauf legt, dann kann ich ja schon im Kindergarten damit anfangen, dass ich einfach hin und wieder, so weit es geht, dass ich da dran arbeite. Das wäre sicher positiv ja.

I: Fühlst du dich manchmal ausgebrannt oder energielos?

IP: Hmm... ja sicher vor den Ferien (lacht). Ich merke schon, dass man... man braucht einfach hin und wieder eine Auszeit, wo man einfach ein wenig entspannen kann und das einfach vergessen kann. Ja, weil es einfach trotzdem an den Nerven zehrt. Du sollst immer gut drauf sein, das ist auch ab und zu eine Belastung. Wenn dir eigentlich nicht der Sinn danach steht, sollst du trotzdem immer fröhlicher Natur sein. Am meisten brennt mich aus, wenn ich merke, dass meine Arbeit irgendwie nicht gut ankommt.

I: Ja, okay. Wenn du vom Kindergarten nachhause kommst, steht dir dann noch Arbeit bevor? Also die Vorbereitungen oder Planungen, ja, sei es Lieder einüben oder dergleichen.

IP: Es ist sehr unterschiedlich, es gibt schon Zeiten wo ich sehr viel zuhause erledigen muss oder zuhause erledige, je nachdem, ob ich es im Kindergarten noch mache oder nicht. Aber sicher kommt es oft vor, dass ich mir noch etwas vorbereiten muss, im Internet recherchieren muss, irgendwelche Einkäufe besorgen muss oder einfach die gedankliche Auseinandersetzung mit irgendeiner Thematik wo ich mir denke: ‚Was mache ich, wie gehen wir das an?‘ Das mich einfach zuhause weiter beschäftigt. Wann ich die einzelnen Ideen dazu habe das kann ich nicht so beeinflussen. Ja und dann setze ich mich halt dazu. Das kommt schon oft vor.

I: Wenn du also nach einem Arbeitstag von Kindergarten nach hause kommst hast du noch Arbeit.

IP: Ja habe ich.

I: Wie viele Stunden arbeitest du pro Woche für den Kindergarten?

IP: Ja, angestellt bin ich mit 40 Stunden und ich arbeite mehr, aber wie viel genau kann ich jetzt auch nicht sagen. Aber so zwei, drei Stunden in der Woche mehr sind es bestimmt. Aber jetzt nicht regelmäßig jede Woche, sondern es sind einmal fünf Stunden mehr und dann wieder einmal eine Woche nur eine Stunde mehr. So ungefähr.

I: Ahm... hast du Angst vor schlechter Nachrede? Oder ist sie dir unangenehm?

IP: Es ist mir unangenehm, ja.

I: Und kannst du dir vorstellen, dass jemand anderer sagt: ‚Nein, ich habe keine Angst davor‘ oder ‚es ist mir nicht unangenehm‘?

IP: Also, nein das kann ich mir eigentlich nicht vorstellen. Ich denke mir, wenn du da so in der Öffentlichkeit stehst und dich immer repräsentieren musst und ja es ist ganz klar, dass die Leute darüber reden und dass dann.... Es muss ja nicht unbedingt im negativen Sinn sein aber einfach dass sich da ausgetauscht wird und ja... die Leute schimpfen gerne, das ist nun einmal so und ich weiß nicht... ich weiß nicht welche Persönlichkeit man da haben müsste, dass man da sagt: ‚ich stehe da komplett darüber und es berührt mich nicht‘. ja man wird sicher mit den Jahren immer besser damit umgehen können aber so dass man sagt: ‚das lässt mich komplett kalt‘ das glaube ich nicht, nein.

I: Würdest du Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen?

IP: Supervision, wie genau?

I: Teamkonflikte, oder ja da geht man dann, glaube ich genauer darauf ein, ob man sich eben ausgebrannt fühlt oder wie man dem entgegen wirken kann. Auf die Arbeit von außen drauf schauen. Wie es einem damit geht, ob man zu viel von sich verlangt...

IP: Ja, also ich kenne das auch von der ... dem Dienstposten, wo ich vorher gearbeitet habe, da haben wir das auch immer gehabt – da hat das Fallreflexion geheißen. Da haben wir grundsätzlich immer einzelne Kinder besprochen aber wenn es irgendwie... irgendetwas angelegen ist... Konflikte im Team oder so... dann hat es oft auch mit deiner eigenen Persönlichkeit zu tun, das haben wir dann auch immer besprochen und das ist eigentlich immer recht gut angekommen. Aber ich muss auch dazusagen, dass das immer an der Supervisorin hängt. Wir haben da anfangs eine ganz tolle gehabt, da war einfach das Vertrauensverhältnis voll gegeben und ich glaube, dass ist voll ausschlaggebend. Zu jedem x-beliebigen, wenn es dann ums eingemachte geht. Ja aber grundsätzlich schon.

I: Gut, dann sage ich danke schön.

IP: Bitte sehr.

Name des Interviewpartners: Kipäd3 Beruf: Kindergartenpädagogin Dauer: ca. 18 Minuten

Die Aufklärung bzgl. Anonymität und Tonbandgerät wurde im Vorhinein durchgeführt.

I: Okay, also, wie viele Dienstjahre hast du bereits im Kindergarten?

IP: Ich habe jetzt in diesem Kindergarten 25 und von den anderen noch 4.

I: Mhh, und in welcher Umgebung bist du momentan tätig oder warst du vorher tätig?

IP: Ich bin jetzt 25 Jahre im selben Betrieb, ahm und im Kindergarten am Land.

I: Okay, und die 4 Jahre vorher, warst du da auch am Land, oder in der Stadt?

IP: Auch eher am Land, genau.

I: Ahm... wie groß ist deine Gruppe, die du momentan im Kindergarten hast? Wie viele Kinder sind da?

IP: Meine Kinder sind jetzt 16, in der Gruppe

I: Hast du von 3-6 Jahre, oder?

IP: Ja, eine Familiengruppe, von 3-6 Jahre.

I: Okay, warum wolltest du Kindergärtnerin werden?

IP: Das war schon mein Wunsch wie ich selbst in den Kindergarten gegangen bin, und das hat sich eigentlich in den ganzen Jahren immer noch mehr verfestigt. Es hat mir wahrscheinlich als Kind selbst gut gefallen und dann wie ich älter geworden bin, selbst mit Kindern zu arbeiten, war eigentlich für mich ganz klar.

I: Ahm, liest du hin und wieder Fachzeitschriften aus der Kleinkindpädagogik?

IP: Ja,... also die uns im Kindergarten angeboten werden oder die uns auch zugeschickt werden, ahm, und jetzt im Rahmen der Elternbildung noch verstärkt.

I: Welche Themen interessieren dich da besonders?

IP: Ahm, je nachdem was eben angeboten wird. Was eben zurzeit recht aktuell ist. Ahm, ob das jetzt sprachliche Förderung ist oder ob es Konfliktlösungen sind, also das wechselt.

I: Okay, was hältst du von diesen Artikeln? Sind sie für dich sinnvoll, kannst du mit ihnen etwas anfangen, oder denkst du oft: na ja, das haben Theoretiker geschrieben und in der Praxis habe ich nicht viel damit angefangen.

IP: Ahm... manche Sachen finde ich sehr übertrieben geschrieben, da merkt man einfach, dass wenig Praxis dahinter steckt. Es sind viele, die eben so ein Studium gemacht haben und eher wenig Praxiserfahrung haben und ein bisschen sehr hoch gestochen geschrieben sind und oft mit dem Alltag wenig zu tun hat. Also von Praktikern liest man eher weniger.

I: Okay,... Also hast du nicht so das Gefühl, dass du da jetzt anwendbare Tipps für deine Arbeit im Kindergarten bekommst?

IP: Das möchte ich damit nicht sagen... weil man viele Dinge dadurch vielleicht wieder neu überdenken muss und sich wieder neu zurecht richten muss, also das möchte ich nicht sagen, es ist mit manchen Dingen, da lächelt man halt darüber, wie die es sich vorstellen, die das geschrieben haben. Aber es regt trotzdem an das vielleicht wieder zu überdenken.

I: Und war das schon immer so, oder war das am Anfang deiner Kindergärtnerinnenzeit anders?

IP: Am Anfang meiner Kindergärtnerinnenzeit muss ich dazu sagen ist ja immerhin schon 33 Jahre, da hat es sehr wenig Literatur oder Fachzeitschriften gegeben. Also da hat man fast gar nichts,... außer Zeitschriften wie „Unsere Kinder“, die in unseren Kindergarten gekommen ist, aber sonst ist wenig angeboten gewesen. Da war auch in den Medien relativ wenig drinnen.

I: Und wenn du das jetzt im Laufe der Zeit so beobachtest, sind da dieser Boom an Fachzeitschriften, die Anforderungen an KindergärtnerInnen gestiegen?

IP: Genau, das stimmt. Mit diesen Fachzeitschriften will man vielleicht, so glaube ich, abdecken, diese Lücke die da drinnen war. Weil die Anforderungen ziemlich steigen und natürlich muss man schon, so glaube ich, die Fachkräfte mit diesen Themen auch ein bisschen vertraut machen, weil irgendwo müssen sie sich ja ihre Abschlüsse und ihre, wie soll ich sagen, ihre Informationen und auch ihre Tipps holen.

I: Okay. Welches Bild wird dir durch diese Fachzeitschriften von einer Kindergärtnerin vermittelt?

IP: Also das ist ... Fachzeitschriften vermitteln eigentlich schon hohe Qualität von einer Kindergartenpädagogin, so da drinnen, wenn man das jetzt, ahm, jetzt nicht. Wenn man nicht vom Fach ist und das liest, würde man wirklich lesen, dass es um einen hochqualifizierten Beruf geht.

I: Also, du hast dann das Gefühl, dass eine Kindergärtnerin, ahm, sehr viel können muss und sehr viel, ahm, dass halt aufgrund der Artikeln in Fachzeitschriften wir auch das Gefühl bekommen: wir sind sehr wichtig in der Entwicklung des Kindes und spielen eine große Rolle...

IP: Ja, du bringst es genau auf den Punkt. Eigentlich steht da drinnen welche hohen Anforderungen an so eine Kindergärtnerin gestellt werden. Und das ist natürlich klar, weil das schreiben eben Leute, die wirklich, ja dafür ausgebildet sind und die das auch wissen.

I: Okay, mhh... wie wird dein Beruf in deiner Gemeinde gesehen? Wirst du als Kindergärtnerin ernst genommen?

IP: Ahm, das möchte ich trennen von Person und der Arbeit. Eine Kindergärtnerin ist immer noch diese Tante, die spielt und die bastelt und halt ein bisschen für die Schule was macht, ahm, wobei die Personen unterschiedlich sind. Die, die mit Pädagogik zu tun haben, sehen das anders, aber man kann sagen, mehr als die Hälfte, glaube ich, hat immer noch das Bild und das glaube ich wird sich auch mit sämtlichen Imagekampagnen nicht ändern, weil das einfach so lieb ist. Eine Tante, die mit Kindern spielt ist einfach lieb.

I: Wird deine Arbeit ernst genommen, oder musst du dich vor KollegInnen, Vorgesetzten, Erhalter und Eltern rechtfertigen für das was du tust im Kindergarten?

IP: Es ist unterschiedlich: Kolleginnen sind ja selbst davon betroffen, da kann man eigentlich schon sagen, dass man da große Unterstützung bekommt und ernst genommen wird. Bei den Vorgesetzten ist es auch sehr unterschiedlich, es darf nichts kosten, dann ist so quasi die Arbeit ganz gut. Wenn es etwas kostet, dann eher nicht. Da merkt man eigentlich, dass der Hintergrund sehr wenig ist und dass man auch vor dem Erhalter sich ständig rechtfertigen muss, wenn man jetzt irgendetwas, ein Projekt macht oder... Also mit der Pädagogik möchte sich da keiner auseinandersetzen, wobei ich einen Erhalter habe, der selbst Lehrer ist und aber jetzt sofort immer in die andere wirtschaftliche Seite umwälzt und sagt: „Das darf nichts kosten.“ Also das ist eigentlich, kann man sagen, eine sehr große Hemmschwelle, dass eine Arbeit auch wirklich ernst genommen wird.

I: Und wie sieht es bei den Eltern aus?

IP: Bei den Eltern ist es so, auch teils teils. Eltern die sich wirklich aktiv damit auseinandersetzen, mit der Bildung ihres Kindes nehmen mich sehr wohl ernst. Und wobei es auch welche gibt, es hängt vom Bildungsgrad der Eltern ab, die sagen es ist notwendig, weil es alle sagen, und weil man halt ein bisschen was lernt und ein wenig spielt. Also das ist glaube ich unterschiedlich.

I: Okay. Wie stehst du zu den Vergleichen, die seit PISA mit den nordischen Staaten wie Finnland, Schweden, Norwegen gemacht wurden oder gemacht werden? Findest du die Vergleiche gut oder bist du der Meinung, dass das von den Medien zu sehr aufgebauscht wird?

IP: Ahm, ich finde, dass es gut ist, dass die Medien diese Studien immer wieder, ahm, doch vielleicht aufbauschen, das mag schon sein, dass es aufgebauscht ist. Aber ich finde es trotzdem gut, weil es die Leute aufrüttelt und weil man darüber nachdenken muss, wo liegen eigentlich wir und wo liegen andere Staaten. Und wenn dieses Thema nicht so zum Thema gemacht werden würde, dann wird es wahrscheinlich wieder in irgendeine Schublade gelegt und wird wahrscheinlich wie nach österreichischer Methode nur halb gelöst werden.

I: Hast du das Gefühl, dass unser Bildungssystem in Österreich schlecht ist im Vergleich zu anderen Ländern?

IP: Ich will nicht sagen schlecht, aber es würde sich vieles verbessern lassen und es gehört vieles überarbeitet. Ich will jetzt nicht sagen, dass wir schlecht sind, ich will nur sagen man könnte es besser machen.

I: Wie würdest du das Image deines Berufes beschreiben? Ganz allgemein jetzt, nicht spezifisch auf deine Gemeinde sondern generell: Wie wird Kindergartenpädagogin in Österreich, welches Image hat die, aus deiner Sicht? Kannst du ähnliche Tendenzen wie in deiner Gemeinde erkennen?

IP: Ja, ich glaube schon, ahm, in Österreich ist es immer noch so quasi dieses Tanten-Syndrom und das wird man wahrscheinlich nicht loswerden. Wenn wir auch Kindergartenpädagogin sagen und wenn wir auch ein Hochschulstudium machen oder noch effizientere Ausbildungen machen. Ich glaube es hängt eher damit zusammen. Nachdem wir mit kleinen Kindern arbeiten und alles was klein und nett und lieb ist muss auch das Personal nett und lieb sein, so glaube ich dass man auch mit höherer Bildung und auch mit der Aufwertung des Berufsstandes wahrscheinlich nicht das erreichen und vielleicht hat es auch einen Vorteil. Vielleicht ist es auch ein Vorteil, dass wir immer noch als ganz besondere Personen gesehen werden, denen man die Kinder anvertraut, ahm, wir wollen ja auch keine Lehrer sein, sondern etwas ganz besonderes. Und ich glaube das sind wir dann trotzdem.

I: Woher glaubst du kommt dieses schlechte Image, dieses Tanten-Image?

IP: Man muss sich vorstellen, dass ja schon von der Entwicklung, ahm, früher sind die Kinder in Klosterkindergärten gekommen, dann hat man sie einer Schwester übergeben. Das waren früher kinderlose Frauen, früher durften Kindergärtnerinnen ja nicht verheiratet sein bzw. auch nicht selbst Kinder haben und es waren so quasi diese Tanten, die man auch in den Familien hatte. Und in den Familien waren eben auch so allein stehende Tanten, die oft die Kinder übernommen haben. Ich glaube, dass sich das alles noch so festhaftet, dass ich es nachdem ich älter geworden bin sehe ich das alles gar nicht mehr so negativ, also diese Tante ist einfach was besonderes. Und wenn man sich selbst daran erinnert, man hat eine Lieblingstante und da hat man halt auch eine die man nicht so mag. Wie gut man halt zu seiner Tante steht. Hat man eine tolle Tante, dann ist es für mich etwas positives, habe ich eine, die ich nicht leiden kann, dann ist es nicht positiv, aber es ist trotzdem immerhin eine vertraute Person und ich glaube das werden wir einfach nicht los werden.

I: Hast du das Gefühl, dass du die Kinder mit deiner Arbeit prägst?

IP: Das habe ich eigentlich schon und das bestätigt sich jetzt in dem wieder, dass ich Kinder von Kindern habe, die schon bei mir in den Kindergarten gegangen sind. So merke ich eigentlich was sich da geprägt hat und was für diese Kinder, also diese jungen Eltern, wieder erinnern, wo sie einfach sagen, auf das können sie sich sehr gut erinnern. Und ich glaube diese Prägung ist in den jungen Jahren unheimlich wichtig und findet auch statt.

I: Und wenn dir das bewusst ist, dass du die Kinder so prägst, macht dir das persönlich Druck?

IP: Das macht mir ab und zu schon ein wenig Druck, weil ich mehr sehr wohl und ganz genau überlege bei gewissen Dingen, wie ich da vorgehe. Das macht mir oft Kopfzerbrechen bzw. Kopfzerbrechen nicht, das regt mich immer zum Überdenken an. Ich muss immer wieder überdenken und nachvollziehen ob das auch richtig war. Manche Dinge mache ich nicht einfach so locker weil das jetzt so ist, sondern da muss ich wirklich daran arbeiten, weil ich mir denke das ist für die Kinder so wichtig, nachhaltig, dass es auch sinnvoll ist.

I: War das am Anfang deiner Dienstzeit auch schon so? Oder hast du da nicht so viel reflektiert?

IP: Nicht so stark. Das hängt mit dem Alter zusammen, das wird immer stärker. Als junger macht man das eher noch so lockerer obwohl man es auch viel überdenkt, aber vielleicht nicht so.

I: Kannst du die Kinder aufgrund der gesetzten Rahmenbedingungen, dein Beschäftigungsausmaß, Entgelt, Gruppensituation nach deinen Vorstellungen betreuen?

IP: Nein, nein. Es reicht weder die Arbeitszeit aus, es reichen weder die Mittel aus also ich würde gerne mehr, ich muss dazu sagen ich könnte mehr machen als was mir derzeit zur Verfügung steht.

I: Okay, du hast das schon ein wenig angeschnitten. Also um deine Arbeit zufrieden stellend zu bewältigen benötigst du wahrscheinlich mehr Zeit?

IP: Ja.

I: Vielleicht auch mehr Personal?

IP: Ja mehr Personal und mehr finanzielle Mittel.

I: Ja, okay. Gibt es bei dir in der Institution eine Zusammenarbeit mit der Schule?

IP: Schwach, eher schwach. Die Schule lehnt eher die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten ab, obwohl wir räumlich ja nicht sehr weit auseinander sind. Es ist immer noch so, auch von Seiten der Schule. Ja wir sind Schule und ihr seid Kindergarten und spielt da und lässt uns in Ruhe.

I: Würdest du dir eine engere Zusammenarbeit wünschen.

IP: Ja, auf alle Fälle, weil es den Kindern zu gute käme und es wäre für die Kinder ein wesentlich leichter Start in der Schule wenn da schon ein wenig mehr Kontakt und Verbindung sein würde.

I: Hast du Einblick wie die Schuleingangsphase in eurer Schule abläuft?

IP: Eher wenig. Ich gehe öfters, gerade am Schulanfang, besuche ich die Kinder noch einmal und da bekomme ich ein wenig mit, aber nicht jetzt wirklich vom Lehrplan oder von den Methoden. Ich kann mir halt ein bisschen was raus nehmen, aber direkt nicht.

I: Ahm... kennst du das Modell der flexiblen Schuleingangsphase?

IP: Ich habe das mal so angeschnitten in der Waldorfschule/Waldorfkindergarten einmal gesehen aber nicht ausführlich.

I: Fühlst du dich manchmal ausgebrannt oder energielos?

IP: Ja, das kommt öfters vor.

I: Was sind dann meist die Gründe dafür?

IP: Die Gründe sind dafür diese Hilflosigkeit gegenüber dem Erhalter, wo wir einfach unsere Probleme aufzeigen und wo einfach nichts geschieht. Und auch die Hilflosigkeit manchen Eltern gegenüber wo man den Eltern immer wieder sagen würde was das Kind noch braucht und die Eltern einfach nicht reagieren darauf.

I: Also diese: Man möchte gerne etwas machen aber es kommt nichts zurück?

IP: Ja es kommt irgendwie falsch zurück. Der Partner versteht einen einfach nicht. Und das brennt einfach irgendwie aus. Weil man das Gefühl hat, man geht am selben Platz.

I: Wenn du den Kindergarten nach einem Arbeitstag verlässt, steht dir dann noch Arbeit zuhause bevor? In Bezug auf den Kindergarten (Planung, Vorbereitung)

IP: Ja genug.

I: Wie viele Stunden arbeitest du pro Woche für den Kindergarten?

IP: Die zähle ich nicht mehr (lacht).

I: Ahm, wie ist das bei dir. Ich habe im Rahmen meiner Untersuchung herausgefunden oder die Frage gestellt, ob die Kindergartenpädagoginnen Angst vor schlechter Nachrede haben oder nicht. Und ich habe zum Großteil herausgefunden, dass sie keine Angst haben oder das nicht unangenehm ist. Jetzt gehe ich einmal von mir persönlich aus und ich weiß, dass mich schlechte Nachrede emotional sehr wohl stresst. Wie siehst du das?

IP: Also, das geht mir unheimlich nahe, das muss ich echt sagen, bis an die Substanz das spüre ich am ganzen Körper. Vor allem Dinge wo ich einfach weiß da habe ich ... da kann ich mich nicht wehren, da kann ich das einfach auch nicht richtig stellen, wenn es einfach um Sachen geht, die unwahr sind oder einfach nur durch belangloses Getratsche und Gerede entstehen und eigentlich überhaupt nicht um einen Sachverhalt geht vor allem wenn es geht um ein Kind. Da bin ich ganz empfindlich wenn es heißt ich habe das Kind irgendwie nicht berücksichtigt oder überhaupt das Kind vernachlässigt. Gerade bei schwierigen Kindern wo man wirklich alles versucht und dann eben so eine negative Meldung hat. Also das berührt mich unheimlich.

I: und kannst du dir vorstellen, dass diese Leute aus der Untersuchung wirklich keine Angst haben – ist das für dich realistisch?

IP: Das ist für mich sehr unrealistisch, weil ich glaube das ist das schlimmste was einer Pädagogin/Kindergärtnerin passiert, wenn hinter dir über dich geredet wird. Nur ich glaube einfach, dass sich manche so ein hartes Fell zugelegt haben, dass sie auf das einfach nicht mehr horchen.

I: Okay, würdest du Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen?

IP: Sofort ja, weil das einfach ganz, ganz wichtig ist. Und für jeden TN einfach immer was bringt. Ich glaube das gehört einfach zum Berufsalltag dazu.

I: Okay, gut dann danke schön für das interessante Interview.

IP: Gerne.

Name des Interviewpartners: (L1) Beruf: Volksschullehrer Dauer: ca. 30 Minuten
--

Die Aufklärung bzgl. Anonymität und Tonbandgerät wurde im Vorhinein durchgeführt.

I: Okay, wie viele Dienstjahre hast du jetzt schon seit der Pädak?

IP: 18 Dienstjahre.

I: Und bist du da immer in der gleichen Schule gewesen oder?

IP: Nein, in 1,2,3,4. In 4 verschiedenen Schulen.

I: Und waren die Schulen, in denen du tätig warst, eher am Land oder im städtischen Bereich?

IP: Im ländlichen Bereich.

I: Mhh. Und kannst du von jetzt sagen... ähm... wie groß deine Klasse momentan ist? Wie viele Schüler?

IP: 20 Schüler.

I: Und welche Schulstufe unterrichtest du gerade?

IP: Die dritte.

I: Und was wäre deine Lieblingsschulstufe, also welche unterrichtest du am allerliebsten?

IP: Die Lieblingsschulstufe... ähm... ist die zweite.

I: Und warum?

IP: Ah, dort finde ich, dass man relativ viel Freiraum hat bezüglich Stoff. Die Anfangsschwierigkeiten sind überwunden. Da läuft es eigentlich schon ganz gut. Und, ja, das ist eigentlich der Hauptgrund.

I: Mhh. Gut, könntest du mir vielleicht sagen, warum du gerne Lehrer werden wolltest. Was waren deine Beweggründe?

IP: Phh, ich muss ganz ehrlich sagen, am Anfang. Ich habe nicht recht gewusst was ich studieren soll (lacht). Schon eigentlich, Jungschar war ich schon auch immer tätig, und ich muss ganz ehrlich sagen, es war schon auch Verlegenheit dabei. Ich wollte irgendetwas machen, studieren wollte ich damals eigentlich nicht, das war mir zu aufwendig.

I: Da war die Pädak genau das richtige, quasi?

IP: Mhh, genau!

I: Und hast du die Pädak in der öffentlichen oder der diözesanen...?

IP: In der diözesanen, ja!

I: Okay... ah... liest du hin und wieder Fachzeitschriften aus der Schulpädagogik?

IP: Ja, jetzt eigentlich schon.

I: Am Anfang nicht?

IP: Nein.

I: Also das interessiert dich erst in der letzten Zeit mehr?

IP: Mhh, ja genau.

I: Seit du studierst?

IP: Ja genau.

I: Welche Themen interessieren dich dabei besonders?

IP: Eben solche freien Lernformen... ahm... und, wie man bei Sachunterricht praktisch die... ähm... ja praktische Sachen wie man das machen kann.

I: Also eher praxisorientiert?

IP: Ja genau.

I: Liest du theoretisch orientierte Artikel auch oder?

IP: Ja, lese ich auch gern!

I: Gibt's da spezielle?

IP: Da geht's eigentlich eh um Lehrer und... ah... Untersuchungen zu so eben Burnout... ah... und Stress Geschichten, und so in der Richtung.

I: Was hältst du von diesen Artikeln?

IP: Die finde ich eigentlich sehr interessant, obwohl ich oft denk, dass stark den städtischen Bereich... ah... widerspiegelt, dass vielleicht doch oft der ländliche Bereich doch noch ein bisschen anders gelagert ist, finde ich.

I: Okay, und... ahm... was hast du für ein Gefühl, welches Bild wird dir mit den Artikeln vermittelt? Also wie Lehrer in unserer Gesellschaft gesehen werden oder ahm, ja.

IP: Wie Lehrer in unserer Gesellschaft gesehen werden?

I: Also hast du das Gefühl durch die Artikel steigen die Anforderungen an die Lehrer?

IP: Durch die Artikel ah bekommt man mehr Verständnis.

I: Aha.

IP: Warum es eigentlich doch stark sein kann.

I: Mhh.

IP: Ja.

I: Also hast du nicht das Gefühl, dass durch irgendwelche Fachartikel... ahm... beispielsweise... ahm... welche Bereiche du bei den Kindern schulen oder fördern sollst,

IP: Aso.

I: dass du da mehr Druck bekommst?

IP: Ah, an und für sich der Leistungsgedanke. Diese Artikel lese ich nicht.

I: Mhh.

IP: Da wähle ich aus, ich lese Artikel, wo ich das Gefühl habe, da kann ich mir etwas herausholen und ich denke mir einfach den Bereich Leistung das ist eh nicht die Zukunft.

I: Mhh.

IP: Nicht Thema.

I: Mhh, okay... ahm... was hast du für ein Gefühl, wie wird dein Beruf in der Gemeinde gesehen?

IP: In St. Peter ist es eher nu, da wird es konservativ gesehen, also da ist noch ein gewisser Stellenwert vom Lehrer da, von der Tradition her. Ahm... allgemein, im Bekanntenkreis, bei den jüngeren, muss ich bemerken, dass es an und für sich schon eher abwertend, also dass die Abwertung schon gegeben ist. So witzig hintergründig, also da merke ich schon, dass das da eher... ahm... Abwertung da ist.

I: Ahm, und bei den Eltern von den Kindern, die du unterrichtest?

IP: Die, mit denen kann ich eigentlich ganz gut. Und da habe ich das Gefühl das passt.

I: Mhh, also du hast das Gefühl, dass deine Arbeit ernst genommen wird, und dass du dich nicht ständig irgendwie rechtfertigen musst.

IP: Ja genau, ja also das Gefühl habe ich schon, ja.

I: Mhh, ja okay. Ahm wie stehst du zu den Vergleichen, die seit PISA eben mit den nordischen Staaten Finnland, Schweden, Norwegen und so weiter gemacht werden?

I: Oder ist das gut, diese Vergleiche?

IP: Ich finde, dass sie zu einseitig sind, das läuft nur auf den Leistungsbereich hinaus. Also das glaube ich auf jeden Fall ganz, ganz stark. Und ich merke es auch bei Schülern, zum Beispiel, die sich oft in der Schule schwer getan haben, die die Leistung nicht gebracht haben, aber dann im späteren Leben eigentlich unheimlich tüchtig geworden sind. Heißt für mich, könnten persönliche Merkmale, oft wie eben die durch PISA da sicher auch nicht abgedeckt worden sind, viel mehr zu einem späteren Erfolg beitragen, als isolierte Fertigkeiten.

I: Mhh.

IP: Also ich glaube schon, dass die Fertigkeiten einmal wichtig sind, also er muss Lesen, Schreiben, Rechnen können... ah... aber dann dann geht's um das wie kreativ ist er dabei oder was macht er draus.

I: Mhh.

IP: Das ist im Prinzip nicht mit Noten oder mit einem Test abzudecken, drum bin ich dem gegenüber sehr skeptisch eingestellt. Und das ist mir viel zu eng und zu einseitig und spiegelt irgendwie, das was später einmal gefordert wird, nicht wieder.

I: Mhh.

IP: Glaube ich.

I: Und du hast auch das Gefühl, dass diese Thematik von den Medien aufgebauscht wird oder?

IP: Ja, das glaube ich 100-prozentig, das ist politisch für mich auch sehr stark eingefärbt. Weil im Prinzip, ah, irgendwo, ich glaube, dass das einfach, ja eben ein Politikum war, damit irgendwo das jetzige System einfach schlecht gemacht wird... ah... und damit einfach, andere, andere Parteien zum Zug kommen. Dadurch ist das auch, hat das funktioniert. Das ist schon sehr stark politisiert.

I: Und auf Kosten unserer Lehrer!

IP: Ja, das glaube ich auch.

I: Genau da kommen wir eh schon zur nächsten Frage. Ob du eben das Gefühl hast, dass unser Bildungssystem in Österreich schlecht ist oder quasi schlecht gemacht wird? Das hast du eh schon ganz kurz angedeutet.

IP: Ja, ich glaube, dass, dass im Prinzip...ah... Differenzierung schon ganz etwas wichtig ist. Optimal, gerade im Grundschulbereich, von dem kann ich sprechen, ist innere Differenzierung sicher etwas ganz wichtiges. Dass du jedem Kind möglichst gerecht wirst und ich denke mir einfach, das hängt von der Beziehung des einzelnen Lehrers mit den Schülern ab. Und das ist nicht so sehr eine Systemfrage, sondern...

I: Mhh.

IP: eine Frage der Eingewöhnung, die Beziehung des einzelnen Lehrers zu seinen Schülern, und bei Kindergärtnerinnen wird's wahrscheinlich genau so sein.

I: Mhh genau.

IP: Wie würdest du das Image deines Berufes beschreiben also, nicht in deinem Ort, in deinem Tätigkeitsort, sondern generell in Österreich die Lehrer, Grundschullehrer?

I: Ja, schon eigentlich eher so... ah... am absteigenden Ast, muss ich ganz ehrlich sagen. Ah... es spricht viel dafür, also Männer sind überhaupt nicht mehr zu finden, auch im Volksschulbereich... ah... ich denke mir das sagt auch schon einiges aus. Ah... ich glaube eigentlich schon, dass es schwieriger geworden ist, aber auf der anderen Seite hat man eigentlich schon, recht viel Freiheiten. Also wie ich vor 18 Jahren angefangen habe, da ist der Bezirksschulinspektor noch da gewesen und hat gesagt er erwartet sich eigentlich schon, dass man immer mit Hemd kommt und Krawatte wäre auch recht...

I: Echt?

IP: Ja, in so fern, genieße ich es eigentlich, schon recht, dass ich da ziemlich frei bin, da hat sich in den letzten 20 Jahren viel getan. Aber es ist natürlich auch schwieriger geworden, weil im Prinzip kannst du dich nicht mehr auf deine, auf den Status Lehrer irgendwie verlassen, sondern du bist wirklich stärker gefordert, das glaube ich schon ganz stark.

I: Und woher glaubst du kommt dieses schlechtere Image? Ich meine viele Leute sagen ja die Lehrer die haben so viel frei, haben so wenig zu tun und so. Glaubst du dass es von dem her auch rührt? Weil früher hat ja der Lehrer eigentlich sehr viel Respekt genossen, denk ich mir mal. Und war eigentlich sehr... ahm... dem Lehrer wird alles geglaubt und jetzt ist es doch eigentlich so, dass man dem Kind fast mehr glaubt...

IP: Mhh.

I: von Seiten der Eltern. Glaubst du dass es mit dem auch irgendwo zusammenhängt? Oder...ob es da andere Gründe gibt warum das Image so gesunken ist?

IP: Puhh, ich denke mir auch gerade Wissensvermittlung, Informationsvermittlung geschieht einfach nicht mehr hauptsächlich über Lehrer oder...

I: Mhh.

IP: das sind Medien, die relativ stark, stark ah, präsent sind. Und es ist im Grunde auch also der Verlust von Autorität, ist im Prinzip halt sowieso ein Thema, ah, es läuft eher auf Partnerschaftlichkeit hinaus mit allen Vor- und Nachteilen.

I: Mhh.

IP: So sehe ich das. Und so, dass ich jetzt vor irgendwem Respekt habe, das sehe ich auch zwischen den Eltern und den Kindern viel weniger. Also das sagt, also das merkt man auch verstärkt und das spiegelt sich da wieder. Ein anderes Verhältnis zu Autorität sowieso, generell. Sei es der Pfarrer.

I: In den Familien?

IP: Mhh, ja in den Familien auch, ja ich glaube das ist ein wesentlicher Punkt.

I: Okay, hast du das Gefühl, dass du die Kinder in deiner Klasse mit deiner Arbeit prägst? Oder irgendwie in einem gewissen Rahmen beeinflusst, oder hast du das Gefühl, na ja, sie sind sowieso von der Familie beeinflusst und von den Medien, dass du als Lehrer gar nicht, ahm, einwirken kannst?

IP: Auf die Persönlichkeit?

I: Mhh.

IP: Ich denke mir mal, auf die Einzelpersönlichkeit eher weniger oder nur dadurch, dass es im sozialen Lernen Rückkoppelungen gibt auf den einzelnen, indem man einfach sieht, ja okay ich muss mit den anderen auskommen oder muss selbst etwas dazulernen damit das funktioniert.

I: Mhhh.

IP: Also über die Gruppe, glaube ich, funktioniert also ist schon eine Einflussnahme möglich.

I: Aha. Ahm... kannst du die Kinder aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen also dein Beschäftigungsausmaß, Entgelt, Klassensituation nach deinen Vorstellungen unterrichten oder bist du da eingeschränkt?

IP: Das passt eigentlich, ja! Der Rahmen passt eigentlich ja!

I: Ahm, also kann man sagen, dass du mit den Rahmenbedingungen in deiner Institution zufrieden bist?

IP: Ja.

I: Mhhh. Bräuchtest du oft mehr Zeit als die dir zur Verfügung gestellt ist... ahm... um die Arbeit so zu erledigen, dass es für dich so passt, sag ich einmal?

IP: Ja, der passt für mich eigentlich, weil ich stecke mir dann einfach die Inhalte so, dass es passt.

I: War das am Anfang anders?

IP: Ja, das war am Anfang anders, das irgendetwas wo man schon ein bisschen zurück geht. (lacht)

I: Okay, also am Anfang war es schon so, dass du eher ...

IP: Da habe ich das Gefühl gehabt...

I: ... enthusiastischer warst.

IP: ja genau, dass man irgendwo das möchte ich noch und das möchte ich noch und jetzt sage ich einfach, ah okay, da mach ich das und das und das und das vielleicht nicht. Weil im Grunde: ist das so wichtig, dass das jetzt auch noch geschieht? Also es muss nicht alles drinnen sein.

I: Mhh.

IP: Weniger ist mehr, nach dem Motto.

I: Mhhh.

IP: So irgendwie.

I: Also du hast das Gefühl, dass du auch früher vielleicht oder am Anfang deiner Dienstzeit, du... ahm... vielleicht ein bisschen überlasteter warst, also unter dem Motto das möchte ich noch... machen und das möchte ich noch machen, als jetzt. Hast du eigentlich die Ruhe und sagst wenn es nicht geht, dann nicht?

IP: Mhh, genau.

I: Also findest du, dass du weniger gestresst bist?

IP: Ja, genau ja.

I: Mit der Erfahrung?

IP: Ja, stimmt.

I: Mhh, okay. Wie läuft die Schuleingangsphase in deiner Institution ab?

IP: So ganz genau weiß ich es nicht. In den ersten drei Wochen wird nicht direkt Stoff vermittelt, sondern eher Vorschulsachen gemacht, Schwungübungen und dergleichen. Also in den ersten drei Wochen sicher. Ja und die Margit hat glaube ich heuer die ersten sechs Wochen hergenommen, sie hat das ausgeweitet. Das war weil sie gesagt hat, sie hat einfach das Gefühl, dass die einfach noch mehr, mehr ah, mehr brauchen für das sie wirklich konfrontiert werden mit konkreten Inhalten.

I: Und die Zeit hat sie sich auch nehmen können?

IP: Ja, die hat sie sich nehmen können.

I: Und sie macht ja das Projekt auch mit der Logopädin zusammen?

IP: Ja genau, sensorische Integration, also wo es einfach wirklich um motorische, spüren, motorische Techniken eigentlich geht. Und unterstützen des Lernprozesses, ah im Hinblick auf motorische Komponenten halt.

I: Und weißt du zufällig auch, ab wann sie ungefähr weiß, welches Kind wiederholen wird oder noch einmal quasi in die erste Klasse gehen wird?

IP: Allgemein kristallisiert sich das um Semester heraus.

I: Mhhh, und wird das den Eltern quasi auch bekannt gegeben?

IP: Zuerst eine Vorinformation, es könnte sein, und dann zu Ostern, glaube ich, sieht man eigentlich schon relativ fix dazu.

I: Und beurteilt wird bei euch verbal oder mit Noten?

IP: Verbal.

I: In der ersten?

IP: Ja.

I: Und in der zweiten?

IP: Erstes Semester noch verbal und dann...

I: Noten?

IP: Ja.

I: Okay. Ahm... arbeitest du eng mit den KindergartenpädagogInnen in deiner Institution zusammen? (beide lachen) Das kann ich jetzt selbst beantworten, gell?

IP: Ahm...

I: Oder würdest du dir mehr wünschen?

IP: indem ich also, nur 2. und 3. Klasse gehabt habe, habe ich den Berührungspunkt nicht gehabt. Aber es wird dann schon interessant, so sollte ich die erste bekommen wäre ich schon, taugen würde es mir schon. Damit man ein wenig weiß, wo steht der einzelne oder wo, man kann sich dann eh noch ein eigenes Bild machen aber sicher, es ist immer gut, wenn da ein bisschen zusammengearbeitet wird.

I: Mhhh. Es gibt nämlich von Seiten der Kindergartenpädagogik bzw. Elementarpädagogik verschiedene Konzepte die uns quasi sagen, uns Kindergärtnerinnen, wir sollen vermehrt mit der Schule zusammenarbeiten und auch das ganze Jahr schon hindurch. Also die Schulanfänger sollen das ganze Jahr schon ein bisschen mit der Schule konfrontiert sein und auch die Eltern mit einbeziehen und es gibt halt dann verschiedene Personen, die das ganze begleiten sag ich einmal. Aber ich denke mir, das ist bei uns gar nicht möglich, weil du vielleicht im August oder September erfährst, ob du die erste Klasse bekommst. Also das ist eigentlich ein Strukturproblem.

IP: Mhhh, genau. Und das ist aber ein Systemproblem der Schule, muss ich ganz ehrlich sagen. Weil einfach ah, die sinkenden Schülerzahlen und das ganze System irgendwie ziemlich, ziemlich instabil ist, sag ich einmal. Also das heißt da kommen wieder einige hin, da kommen einige weg.

I: Und wofür bemühen, wenn man nicht einmal weiß, ob die Schule überhaupt, sage ich einmal, bestehen bleibt, gell?

IP: In der Form, ja!

I: Genau, mhhh. Okay, kennst du das System der flexiblen Schuleingangsphase?

IP: Gehört schon, aber ich wüsste nicht mehr ganz genau was das ist. Die einzelnen Schüler glaube ich, ist das auf die einzelnen Schüler maßgeschneidert?

I: Ja genau, das ist eher Projektorientierter Unterricht und es gibt in dem Fall kein Zurückstufen mehr. Also es ist eher in Richtung, ahm, alters, wie sagt man da, nicht altershomogene Klassen, sondern eher gemischte Klassen.

IP: Genau. Das wäre gar nicht schlecht.

I: Kennst du andere Modelle, die dir für die Schuleingangsphase gefallen würden?

IP: Also mir würde das eh ganz gut gefallen. Das ist,... mir geht es wirklich darum, dass die einzelnen Schüler besser gefordert, gefördert werden. Nämlich auch gefordert. Weil ich weiß wie mein eigener Sohn auch... also sehr begabt ist und irgendwo das auf der anderen Seite nicht hinbekommt, was er eigentlich brauchen würde. Das muss man auch dazu sagen.

I: Okay, ahm. Geht's dir manchmal jetzt noch so, dass du dich ausgebrannt fühlst oder dass du sagst...

IP: Ich denke mir eher, ausgebrannt fühlt man sich eher im Alter, wenn man älter wird, also nicht so als junger. Also ich glaube einfach, dass das einfach auch ein Prozess über ein längerer Zeitraum ist, und dass man mit fast 45, 50 gefährliche Zeiten sind. Weil du das schon lange machst, diese Dinge und da und irgendwo die Gefahr besteht, dass du stehen bleibst,

I: Mhh.

IP: und so. Das glaube ich sind die Sachen warum es gerade... als junger kann man viel mit der Energie die man hat irgendwo noch...

I: kompensieren?

IP: kompensieren, genau. Das glaube ich auch.

I: Okay, ahm, wenn du die Schule nach der Arbeit verlässt steht dir dann noch Arbeit zuhause bevor? Also Hausübungen kontrollieren, Schularbeiten und so machen?

IP: Ja.

I: Und fällt dir das manchmal schwer, dass du das nicht trennen kannst?

IP: Das ist ein sehr großes Problem. Also diese Trennung von Familienraum und Arbeitsraum. Ja, das ist eigentlich ein sehr großes Problem.

I: Das ist auch ein großes Thema in deiner Diplomarbeit, gell? Habe ich gelesen.

IP: Mhh.

I: Irgendwo, mhh. Okay wie viele Stunden arbeitest du pro Woche für die Schule, also Unterricht und Korrekturen? Was du in der Schule machst, und daheim ungefähr?

IP: (zählt zusammen) Ich komme auf 38 Std.

I: Mhh... ahm... hast du irgendwie auch Angst vor schlechter Nachrede, dass man sagt, okay, ahm,...

IP: Das ist richtig, das hat eigentlich eh jeder, denke ich mir, ja...

I: oder einfach die Leute sagen okay...

IP: das war früher noch stärker, gerade als ich jung war, also das ist irgendwas an dem ich massiv arbeite, ah, das betrifft mich nach wie vor, aber irgendwo kann ich schon besser damit umgehen.

I: Mhh.

IP: das ist ein Thema.

I: Na ja, eben weil in meiner Untersuchung haben der Großteil, 80 % der Befragten haben gesagt: ‚nein‘ sie fürchten sich nicht vor schlechter Nachrede. Das war für mich nicht nachvollziehbar, das kann nicht sein...

IP: Nein, das glaube ich auch nicht.

I: weil ich als Kindergärtnerin mache mir Sorgen und ich denke mir, das ist in jedem sozialen Beruf irgendwo...

IP: Nein, das klingt für mich nicht ehrlich (lacht), also das sind auch die Erfahrungen, die ich auch gemacht habe in mit der Supervisionsgruppe und... ahm... in der Untersuchung. Die größte Angst besteht vor Konflikten, also Lehrer wollen nach Möglichkeit Konflikten aus dem Weg gehen. Also das ist eine These von mir. Aber Konflikte sind der größte Stressfaktor, was jetzt mit Eltern angeht oder wenn es, wie soll ich sagen. Konflikte sind der größte Stressfaktor, ja das kann ich eigentlich bestätigen.

I: Mhh. Okay, würdest du Fortbildungen zum Thema Supervision in Anspruch nehmen?

IP: Ja, würde ich und mache ich auch.

I: Ja? Na weil das ist auch so ein... ahm... ein bisschen eine Widersprüchlichkeit bei den 200, die ich befragt habe. Alle haben keine Angst, aber 99 % würden natürlich eine Fortbildung zum Thema Supervision in Anspruch nehmen.

IP: Aber kaum welche tun es auch wirklich.

I: Ja, aber wo ich mir denke,, da kann ja wohl was nicht stimmen, ich fürchte mich nicht, und ich denke mir es passt alles, aber alle würden hinlaufen.

IP: Aber wenn es wirklich Probleme gibt...

I: dann geht auch niemand.

IP: da würdest du dich outen, dass es doch, verstehst du das ist, das habe ich auch gemerkt; aber wenn du dich konkret in eine Liste einschreibst, dann schwindet die Zahl.

I: Und warum glaubst du traut sich bei einem Fragebogen niemand wahrheitsgemäß antworten? Der anonym ist, der unter 200 andere drunter gemischt worden ist.

IP: Also,... ahm... ich weiß nicht, vielleicht, ich habe einfach den Verdacht, dass Image-Pflege der Lehrer, dass es das ist. Weil da auch einer und irgendwo will man da sozusagen nicht so leicht die

Hosen herunter lassen brutal ausgedrückt. Also das ist einmal auf der einen Seite Konfliktfähigkeit... aber auch nicht so viel wie ich es mir vorstelle...

I: Mhh.

IP: im Prinzip. Vielleicht ist das jetzt auch übertrieben. Aber irgendwas, wie du es jetzt sagst, sehr im Kommen. Also ich würde sagen Angst ein ganz großes Thema.

I: Ein sehr brisantes Thema.

IP: Ein brisantes Thema. Und wenn man weiß, dass fast 30 % der Lehrer in Tirol, die über 40 Jahre sind als ausgebrannt einzustufen sind, gefährdet sind, da muss man sich fragen, das geht nur über Angst. Weil wenn ich Angst habe, dann stehe ich permanent unter Stress.

I: Also du würdest sagen, Angst und Burnout und Stress hängen eng zusammen?

IP: Richtig, ja das glaube ich auf jeden Fall. Und das ganze hängt auch irgendwo mit dem Selbstwert zusammen. Denn je geringer der Selbstwert, desto eher, ah, erstens hat man mehr Angst, desto mehr Stress und desto leichter brennt man aus, glaube ich.

I: Ja, ich habe, bei einem Fragebogen ist dazu geschrieben worden, von einer Lehrerin oder einem Lehrer, das weiß ich nicht genau... ahm... wenn ich die Fragen quasi mit ‚trifft zu‘ beantworten würde, dann könnte ich gar keine Lehrerin sein. Also, Angst, Sorgen und Befürchtungen haben in dem Beruf keinen Platz, so quasi. So hat sie oder er das geschildert.

IP: Schlimm.

I: Und da denke ich mir, wenn sich das mehr denken, was da für eine innere Spannung zusammenkommen muss. Wenn ich mir immer denken muss: ‚ich darf keine Angst haben, ich darf mich nicht fürchten, ich darf keine Befürchtung haben ich darf über dieses keine Gedanken machen und über jenes nicht.‘ Mit welcher Spannung gehe ich dann in meinen Beruf?

IP: Mhh. Das ist eh eine Katastrophe. Ich meine das war früher auch so. Wie ich vor 10 Jahren unterrichtet habe, warum sollte jemand Angst haben, aber im Grunde ist es Angst wenn ich mir Gedanken mache, ich könnte dieses und jenes tun, dann ist da Angst unterschwellig vorhanden, das muss man sich einmal eingestehen.

I: Ahm... es war auch ganz witzig in meiner Untersuchung, also man kann nicht sagen, dass jüngere weniger Angst haben als die älteren. Man hat eher das Gefühl sie trauen es sich mehr zugeben.

IP: Mhhh.

I: Die 50, 60 Jährigen sagen: ‚Ja, ich fürchte mich, und?‘

IP: Also die älteren haben es eher zugegeben?

I: Ja

IP: Mhh, das finde ich eigentlich interessant.

I: Also bei mir, beim Fragebogen, ist es eher so, dass ich bei den älteren, die kurz vor der Pension sind, da habe ich wirklich teilweise das ‚Angst vor schlechter Nachrede‘, oder ‚Angst, dass ich mit den Kindern nicht mehr zurecht komme‘ und solche Sachen, das habe ich bei jüngeren oder bis 40 überhaupt nicht.

IP: Sind die weniger reflektiert, he! Steil. Oder haben die das nicht mehr, sind sie so cool?

I: Ich weiß es nicht! ich meine ich kann nur von mir reden, aber ich bin 25 und ich mache mir schon meine Sorgen.

IP: Ja freilich.

I: Und vor allem solche Sachen wie schlechte Nachrede, das ist ganz klar, und ich denke mir vor allem in einem kleinen Ort.

IP: Das ist auch normal, bis zu einem gewissen Grade. Aber mit so etwas fertig werden. Das Problem ist, wenn du es dir nicht eingestehst, kannst du überhaupt nichts machen. Dann arbeitet es komplett brutal weiter, ja!

I: Und ich habe mir dann auch gedacht, wie ich den Fragebogen erstellt habe, dass die am Land das wohl eher haben werden, mit der Angst vor schlechter Nachrede, als die in der Stadt.

IP: Nein, das glaube ich nicht.

I: Glaubst du nicht?

IP: Nein, das glaube ich nicht? Weil... ah... da ist... ahm... also die geben es sicher weniger zu. Ich bin mir auch sicher, dass Leute in der Stadt eher schon offener sind und das eher zugeben.

I: Mhh.

IP: Das glaube ich einfach, weil die Stadt eher vorne ist.

I: Ja. Nein, weil ich habe mir gedacht, wie ich zum Beispiel in der Stadt gearbeitet habe, war es mir egal was die sagen, ja? Kennt mich ja keiner. Ist mir egal.

IP: Ach so, du meinst aus dem Grund weil es anonym ist?

I: Genau und am Land kennt dich doch wirklich jeder und wenn du aus dem Nachbarort bist, wird noch mehr geredet. Das war meine These und ich kann aber mit den Ergebnissen des Fragebogens das weder widerlegen noch bestätigen, weil ja keiner irgendwelche Ängste hat.

IP: Scheiße.

I: Insofern kann ich eigentlich nur sagen, entweder sie trauen es sich nicht zuzugeben oder sie haben Angst vor der Angst. Diese Konfrontation ich habe Angst oder ich mache mir Sorgen. Das ist jetzt eigentlich meine These, die ich daraus ziehen kann.

IP: Mhh. Das glaube ich auch. Ich glaube einfach, dass viele sich das einfach nicht eingestehen können. Zu sagen: ‚Okay ich habe da Angst.‘ Ich finde das ist auch ganz natürlich. Du arbeitest ja nicht komplett isoliert.

I: Ja.

IP: Du brauchst ja eigentlich auch die Eltern dazu. Ich meine das mit dem Image, das ist noch einmal etwas anderes, da geht es, das hat schon noch einmal andere Qualität als die Angst die Gunst der Eltern zu verlieren, sondern da geht's um: ‚Wie stehe ich da?‘ Das ist noch einmal eine andere Geschichte.

I: Mhh. Ja, weil ich habe auch bei den KindergärtnerInnen zum Beispiel gefragt, ob sie das Gefühl haben die Kinder zu beeinflussen, eben mit ihrer Arbeit und da haben alle wieder geschrieben: ‚nein‘. Aber ich habe das Gefühl, wenn sie sagen würden ‚ja ich beeinflusse, dann würden sie sich aktiv damit auseinandersetzen, was das auch bedeutet. Und dann muss ich mir meine Arbeit sehr wohl überlegen, wie ich die Kinder beeinflusse. Wenn ich aber sage ich beeinflusse die Kinder nicht, dann passt auch alles was ich mache. Aber wenn ich mir jetzt denke eines meiner Kinder macht jetzt meine Gesten oder dergleichen nach, dann hat das einen ganz anderen Einfluss auf meine Arbeit, dann sehe ich auch ganz anders auf meine Arbeit hin. Weißt du was ich meine?

IP: Mhhh, aber... das heißt, das sagt für mich nichts aus bezüglich der Angst.

I: Ja aber, dann habe ich ja viel mehr Sorge oder Befürchtung...

IP: ein höheres Anspruchsniveau...

I: was ich tue, oder?

IP: Ein höheres Anspruchsniveau in dem Bereich, sagt nicht, dass ich Angst habe. Ich bin mir nur dessen bewusst, dass Kinder viel von mir lernen, wie ich selber bin. Aber dieses mehr an Bewusstsein ob das mehr an Angst erzeugt...

I: Siehst du da keinen Zusammenhang?

IP: Nein, den sehe ich weniger. Also ich glaube, dass da einfach, ahm, wer da eher schon reflektiert ist, der wird mehr Schwerpunkt da drauf setzen, aber deswegen mehr.... Es ist auch wichtig, wenn mir etwas wichtig ist, setzt mich das nicht gleich unter Stress. Es ist eher die Angst bewertet zu werden, von anderen, glaube ich. Wer bewertet wird... wenn die Mutter sagt: ‚mit der Kindergärtnerin ist es momentan überhaupt nichts‘. So was tut weh, so was tut weh.

I: Ja genau.

IP: Oder? Wir sind ja alle stark auf andere ausgerichtet und wenn jemand sagt bei dem Lehrer macht man nichts. Das hat man schon im Hinterkopf. Solche Wertungen anderer Menschen. Das ist uns nicht gleichgültig.

I: Und das pusht uns auch irgendwie in ein Dienstleistungssystem hinein, oder? Also ich habe das Gefühl im Kindergarten, wenn die Eltern jetzt sagen: ‚immer spielen die Kinder nur‘, das kostet mich so viel Energie, dass ich sie auch wirklich spielen lasse, weil ich sie trotzdem spielen lasse wie ich will, und richte mich nicht so sehr nach dem was die Eltern wollen. Weil dann komme ich in ein Abhängigkeitssystem, weil die Eltern sagen, dass soll ich machen...

IP: und du rennst schon.

I: genau.

IP: Und wenn du dir darüber bewusst bist, dass du eigentlich, dass du es besser weißt, dass du die Expertin bist, und wenn du weißt okay, sie können viel von dir lernen, und das ist richtig so, denke ich mir, dann bist du nicht mehr der Hampelmann, der immer nachrennt.

I: Dann habe ich wieder eher die Angst, wenn ich nicht so tue wie sie wollen, dann habe ich die schlechte Nachrede. Dass ich dann die bin über die gesprochen wird.

IP: Das ist eh klar. Richtig. Das ist eine voll schwierige Sache. Aber bis zu einem gewissen Teil einfach dazustehen das ist so. Das ist der Vorteil vom mit den anderen gutstehen. Darum denke ich mir, ist es wichtig sich mit anderen Pädagogen auszutauschen und zu sehen wie die mit solchen Situationen fertig werden. Das ist unheimlich wichtig. Weil da geht es genau darum. Wo du dich dann gegenseitig stützt und stärkst, weil alleine kannst du das nicht schaffen, glaube ich.

I: Und vor allem bei uns Kindergärtnerinnen ist es ja so: wir sind keine Expertinnen. Wir sind die, die ein bisschen schauen wenn die Kinder spielen, gell. Und das ist noch immer so. Wir werden auch noch immer als Tante bezeichnet. Das ist mir jetzt am Wochenende wieder aufgefallen, weil da bin ich vorgestellt worden und alle haben mich als neue Kindergartenentante bezeichnet. Es ist noch nicht durchgedrungen, dass wir etwas anderes machen als die Kinder nur spielen zu lassen.

IP: Das ist eine ganz andere Auffassung.

I: Und dass wir uns auch selbst als ganz etwas anderes sehen. Ich kann mich oft gar nicht wehren...

IP: Du kannst dich nur mit höherer Professionalität wehren und da finde ich das Supervision der erste Schritt dazu ist. Das ist bei uns Lehrer nicht anders. Jeder arbeitet alleine in seiner Klasse und im Prinzip brauchst du das, das ist auch etwas das ich gerne initiieren möchte. Aber das ist richtig mühsam. (lacht)

I: Danke für das Interview.

IP: Bitte gerne.

Name des Interviewpartners: L2 Beruf: Volksschullehrerin Dauer: ca. 27 Minuten
--

Die Aufklärung bzgl. Anonymität und Tonbandgerät wurde im Vorhinein durchgeführt.

I: Okay, als erstes möchte ich gerne wissen von dir wie viele Dienstjahre du schon hast.

IP: Mhh, als Lehrer jetzt oder überhaupt mit Kindern?

I: Als Lehrer.

IP: Als Lehrer habe ich sechs. Sechs ja.

I: Mhh, und in welcher Umgebung warst du da meistens tätig. Eher am Land oder eher in der Stadt?

IP: Im Bezirk Rohrbach, also Land, ja.

I: Passt, okay. Warum wolltest du Lehrerin werden? Was waren deine Beweggründe?

IP: Ahm... hauptsächlich aufgrund der Arbeit mit Kindern. Der Beruf selbst hat mich interessiert und Pädagogik auch. Ja.

I: Kindergartenpädagogik weniger?

IP: Doch, habe ich auch einmal überlegt. Aber es hat sich dann einfach so ergeben, dass ich trotzdem... also nicht die Kindergartenschule gemacht habe, sondern das Gym fertig gemacht habe und dann habe ich mir gedacht, es passt eh voll gut Volksschullehrerin.

I: Okay, mhh. Liest du hin und wieder Fachzeitschriften aus der Schulpädagogik? Oder aus diesem Bereich?

IP: Ja. Bräuchtest du jetzt genaue?

I: Naja, welche Themen die dich da ganz besonders interessieren.

IP: Ja das sind direkt... die bekommen wir direkt in die Schule. So Fachzeitschriften, die halt immer so verschiedene Themen ansprechen bzw. gibt es dann ein Thema, das sich über das ganze Jahr durchzieht. Wo dann einfach jedes Monat ein Beitrag dazu ist.

I: Mhh, ahm... was hältst du von diesen Artikeln? Sind sie eher praxisorientiert oder eher theoretisch?

IP: Maa, das ist ganz verschieden. Häufig sind sie nicht so sehr praxisorientiert. Also wo ich mir eigentlich oft denke, die müssten mal in die Praxis raus, die das schreiben. Es gibt schon hin und wieder auch gute Artikel, wo du dir auch Sachen für dich und deine Klasse herausnimmst und dann so veränderst, dass es für dich passt. Aber im Großen und Ganzen sind sie eher praxisfern.

I: Also hast du das Gefühl, du müsstest es sehr umwandeln, oder...

IP: So wie es gegeben ist in der Praxis ist es nicht anzuwenden.

I: Okay, mhh. Aber grundsätzlich hast du schon das Gefühl, dass sie interessant sind und dass du dir....

IP: Ja.

I: dass sie dir etwas bringen. Welches Bild vom Lehrer wird dir durch Fachzeitschriften, durch die Artikel, vermittelt. Also bist du eher eine, die das dann liest und hast du das Gefühl du solltest das dann umsetzen in deinem Unterricht. Oder denkst du dir: ‚na ja, war ganz nett, ich habe es gelesen, aber das war es auch.‘

IP: Ich fühle mich nicht bemüßigt dazu, immer alles umzusetzen, weil es nicht möglich ist.

I: Also die Anforderungen, die du da herausliest, sind nicht möglich durchzuführen?

IP: Ja, weil viele von den Sachen wendet man sowieso an und viele Sachen... also... alles wird dann zu viel. Ich muss mir halt das suchen, wie es für mich und die Situation in der Klasse passt. Und ich kann ja auch den Kindern nicht zumuten, dass ich ständig meine Regeln, oder wie auch immer ändere weil sie mir in irgendwelchen Zeitungen schreiben, dass ich irgendetwas anders machen sollte.

I: Okay, weil bei uns in der Kindergartenpädagogik, Fachzeitschriften, da ist halt jedes Monat irgendetwas was man beachten sollte, was ganz wichtig ist, und was man ehest möglich fördern kann, dass man auch immer ganz gut beobachten sollte und solche Sachen. Wenn man sich das wirklich zu Herzen nimmt, dann bekommt man einen irrsinnigen Druck, ja. Also da wird echt ständig von einem gefordert man muss auf alle Bereich schauen und sprachlich soll noch etwas gemacht werden und kognitiv ist nicht so wichtig, weil das lernen sie dann eh in der Schule. Aber alle anderen Bereiche und so bald als möglich. Und darum wollte ich wissen ob das in den Lehrerfachzeitschriften auch so ist oder ähnlich ist.

IP: Ahm, das kann ich jetzt so nicht beantworten, weil ich für mich einfach nur herausnehme. Wie ich schon gesagt habe, ich schaue... ich kann nicht immer alles erfüllen. Ich habe einen Lehrplan an den ich mich halten muss. Ich habe unterschiedliche... wie im Kindergarten... dass die Kinder unterschiedlich weit sind. Ich muss auf das Rücksicht nehmen und dann schauen, dass ich das bestmögliche heraus hole.

I: Okay, mhh. Wie wird dein Beruf in deiner Gemeinde gesehen? Welchen Stellenwert hat der da? In deinem sozialen Umfeld?

IP: Eine klassische Aussage ist: ‚Lehrer müsste man sein‘. Obwohl ich mir oft nicht sicher bin, ob sie es wirklich so meinen. Oder ob sie das einfach so sagen, weil Lehrer aufgrund der Feriensituation, oder was auch immer... weil wenn du wirklich mit den Leuten redest, dann sagen sie wieder: ‚nein, ich möchte kein Lehrer sein‘. Also ich bin mir oft nicht ganz sicher, wie sie es wirklich meinen. Grundsätzlich hat der Lehrer nicht mehr den Respekt, den er schon einmal gehabt hat oder den er schon einmal genossen hat. Ahm... ja... Aber es gibt kaum eine Berufssparte, über die man nicht schimpft. Das ist generell, das bekomme ich extrem mit. Was geschimpft wird... ja.

I: Genau, und hast du das Gefühl, dass sie dich ernst nehmen, also dass deine Meinung etwas zählt? Oder wenn du jetzt sagst: ‚ja, das Kind zum Beispiel hat da oder da Defizite‘ wird das dann ernst genommen, also wirst du als Lehrerin und deine pädagogische Meinung oder Ansicht, wird das ernst genommen...

IP: Das ist jetzt schon besser, das Problem habe ich ganz extrem gehabt als Junglehrer, wenn ich neu in eine Schule gekommen bin, wie es bei uns sehr häufig ist, dass wir wechseln müssen... ahm... habe ich schon immer das Gefühl gehabt: ‚ah, da kommt jetzt so eine junge daher, der sagen wir es jetzt einmal‘ oder ‚von der lassen wir uns nichts sagen‘ oder ‚der zeigen wir es einmal wie es bei uns abläuft‘. Ah, das Problem hast du als Junglehrer schon, da musst du dich sehr stark auf die Füße stellen.

I: Mhh, okay. Wie stehst du zu den Vergleichen, die seit PISA mit den nordischen Staaten wie Finnland, Schweden, Norwegen gemacht werden? Findest du sie gut oder wird diese Thematik von den Medien zu sehr aufgebauscht?

IP: Auf alle Fälle wird das von den Medien zu sehr aufgebauscht, überhaupt zu aufgebauscht. Ahm... Thema Gesamtschule oder so halte ich gar nichts davon. Ahm... man darf das Ganze, die PISA-Studie gar nicht vergessen, dass wir so viele Einwanderer haben, so viele Ausländerkinder haben, da können die Werte... die müssen ganz anders ausfallen wie zum Beispiel in Schweden wo es kaum Ausländerkinder gibt. Ich kann nicht mit einer rein-deutschsprachigen Klasse ganz etwas anderes in Deutsch machen als mit vielen Ausländern. Und wenn man sich jetzt Linz ansieht, die haben Schulen mit 80-90 % Ausländeranteil, ja, da geht's grundlegend darum, dass die einmal Deutsch lernen. Da kann ich nicht großartig irgendwie was machen. Von daher auch das Ergebnis der PISA-Studie, sie sind nicht schlechter unsere Kinder. Ich kann jetzt nicht sagen aufgrund dessen der Gesamtschule haben die bessere Ergebnisse. Kann ich so nicht sagen. Das wird von den Medien sehr breit getreten.

I: Okay, die PISA-Studie gibt uns in Österreich auch irgendwie das Gefühl, dass unser Bildungssystem irgendwo schlecht ist. Oder schlechter wird es zumindest dargestellt. Wie stehst du dazu? Ist es reformbedürftig unser System oder findest du eher, dass es eigentlich ganz gut passt?

IP: Es werden eh immer wieder Veränderungen gemacht und leider werden diese Veränderungen einfach gemacht ohne dass man sie getestet hat. Dann testet man es erst nachdem man es schon fix gemacht hat und dann kommt man drauf, dass es das eigentlich gar nicht war. Ahm... machen kann ich immer was, ich kann aber auch das was wir jetzt haben positiv sehen und sagen, es passt so, man müsste vielleicht sogar wieder ein bisschen einen Schritt zurückgehen und eben nicht fordern, fordern, fordern, sondern einfach einmal schauen was kann ich da einsetzen. Jetzt wird noch viel mehr im sozialen Bereich gearbeitet, was vor ein paar Jahren noch nicht so der Fall gewesen ist. Das muss ich dann einfach Situationsbezogen gestalten. Und da kann ich mir nicht vorgeben lassen ich soll das und das und das machen, wenn es nicht möglich ist. Also irgendetwas zu verändern ist jederzeit möglich, aber man müsste es dort verändern, wo es notwendig ist, also wo es auch eine Hilfe ist und nicht immer nur fordern.

I: Ahm... würdest du deinen Beruf zu den anstrengendsten zählen?

IP: (überlegt) nein, nicht! Es ist anstrengend aber ich habe ihn gewählt und es macht mir Spaß und dann passt es auch. Natürlich komme ich manchmal nach Hause und denke mir: ‚Mah, heute war es extrem stark‘ oder ‚heute waren die Kinder extrem anstrengend‘ aber das bringt jeder Beruf mit sich. Also, nein.

I: Hast du das Gefühl, dass du die Kinder mit deiner Arbeit prägst? Also dass du zum Beispiel wenn du... ich sage jetzt einmal ein Beispiel aus meiner Arbeit... Wenn ich jetzt ein bestimmtes Wort öfter sage und ich merke dann dass die Kinder das Wort auch öfter sagen, dann habe ich das Gefühl, sie beobachten mich wirklich genau und ahmen mich nach. Hast du das Gefühl, das ist in der Schule auch?

IP: Es ist auch, aber es ist nicht mehr so stark wie noch bei Kleinkindern oder...

I: Also, ob du die Kinder prägst mit deiner Arbeit?

IP: Also ich glaube, dass es im Kindergarten noch viel mehr ist als in der Schule, da sind sie schon geprägt, aber es ist auch immer wieder, es kommt auch immer wieder vor. Im Alter des Kindergartens ist es sicher mehr oder noch jünger...

I: Mhh, ja passt. Hast du das Gefühl, dass du die Kinder aufgrund der gesetzten strukturellen Rahmenbedingungen, also dein Beschäftigungsausmaß, Entgelt, Klassensituation nach deinen Vorstellungen unterrichten kannst, oder fühlst du dich da eingeschränkt.

IP: Ah, jetzt bei uns im Bezirk Rohrbach passt das auf alle Fälle, Stadt ist natürlich wieder etwas ganz anderes, also wir sind da noch gesegnet.

I: Okay, also kann man grob sagen, dass du mit der Institution wo du jetzt bist mit den Rahmenbedingungen zufrieden bist. Oder... sei es Material oder solche Sachen auch. Da seid ihr eigentlich ganz gut ausgestattet, und macht die Arbeit auch irgendwie einfacher, sage ich einmal.

IP: Ja, und auch die KollegInnen untereinander. Im Großen und Ganzen trifft man kaum mehr auf Schulen oder Kollegen, die nicht hilfsbereit, dass da irgendwie eine Zusammenarbeit da ist also da passt.

I: Okay. Würdest du mehr Zeit brauchen um deine Arbeit für dich zufrieden stellend zu erledigen?

IP: Momentan ja, weil momentan ist es aufgrund der Situation mit meiner 3-jährigen Tochter. Ahm... zu der Zeit wo ich sie noch nicht gehabt habe hätte ich nein gesagt. Jetzt momentan ja, aber ich weiß es wird wieder besser sobald sie auch wieder im Kindergarten ist ... der Schule werde ich dann auch wieder mehr Zeit dafür haben.

I: Wie würdest du das Image, ganz allgemein, deines Berufes beschreiben. Das haben wir eh schon kurz angeschnitten.

IP: Leider wird er immer schlechter gemacht als er ist. Wir brauchen I Lehrer, es ist notwendig. Ich sage immer es steht jedem frei, den Job zu machen, wer dann genauer darüber nachdenkt will ihn eigentlich eh nicht. Ahm, ja. Also grundsätzlich stehen wir nicht so gut da, aber ich glaube, dass wir sehr gute Arbeit leisten.

I: Und woher glaubst du kommt dieses schlechtere Image?

IP: Sehr viel mit der Feriensituation, weil einfach wir so viel Ferien haben. Weil wir ja nur am Vormittag in die Schule gehen. Weil bei uns eine Vollbeschäftigung nur 22 Stunden in der Klasse sind. Es ist der große Neid, der...

I: Also eher der Neid der Leute?

IP: Ich kann es mir nicht anders erklären!

I: Mhh, okay... Könntest du bitte kurz beschreiben, wie die Schuleingangsphase in deiner Institution abläuft? Also wie das aufgeteilt ist mit verbaler Benotung und...

IP: Ahm... es setzt sich die verbale, die alternative Leistungsbeurteilung immer mehr durch, gerade in der ersten Klasse... ahm... finde ich persönlich super. Da kann jeder damit etwas anfangen. Es ist für die Eltern etwas anderes in Form von einem Gespräch das Zeugnis zu erhalten, als einfach nur mit Noten. Wird sehr häufig jetzt, also das hat sich eigentlich gut durchgesetzt, wird auch sehr häufig angewandt.

Schuleingangsphase ist schwierig, weil es für die Kinder einfach ein riesen Schritt ist. Vom Kindergarten, wo man es Kind sein lässt, auf einmal zum „Ernst des Lebens“, wie es so gerne heißt. Ich glaube man bemüht sich als Lehrer eh, dass man ihnen eh gut und einfach... ahm... gestaltet, man schaut, dass sie sich wohlfühlen in der Schule, aber es ist einfach ein anderes Arbeiten. Man ist einem gewissen Druck, gerade in der ersten Klasse, ausgesetzt. Da ist irrsinnig viel mit Buchstaben, Schreiben, Rechnen. Ahm... es ist dann wirklich ein anders Arbeiten und man kann oft auch nicht aus, dass man das ein bisschen mit Druck macht, also auch wenn man es nicht will, trotzdem auch irgendwie aufdrückt.

I: Weil man sonst auch nicht durchkommen würde?

IP: Genau, man kommt nicht durch und es ist ja dann auch fortlaufend, es fängt dann am Anfang von der zweiten Klasse schon an und so geht's dann alles irgendwie dahin und hört nicht mehr auf. Ja es ist einfach auch vom Lehrplan her, dass du angehalten wirst, dass du alles durchbringst.

I: Ahm... gibt es eine Zusammenarbeit zwischen euch Volksschullehrern und Kindergärtnerinnen im Ort, wo du tätig bist, oder kann man das wahrscheinlich nicht so sagen...

IP: Das ist ganz schwierig, das kommt sehr auf den Ort drauf an. Ich muss immer... ich war in Orten, da ist der Kindergarten im selben Haus wie in der Schule, da schaut die Zusammenarbeit ganz anders aus, als in Schulen wo der Kindergarten in einem anderen Gebäude ist. Da ist es so, wenn es in einem anderen Gebäude ist, dann kommen sie zum Schuleinschreiben, dann kommen die Kindergartenkindern einmal einen Tag auf Besuch und kommen dann mit den Mamas Schuleinschreiben und das wars. In Schulen wo der Kindergarten im Haus ist, habe ich die Erfahrung gemacht, wird viel gemeinsam gemacht. Da werden Aufführungen gemeinsam angesehen, Kindergarten zeigt etwas, die Volksschüler schauen sich das an. Man geht in der Pause zusammen. Da schaut es ein bisschen anders aus. Und dann auch der Kontakt von den KindergärtnerInnen zu den Lehrern ist natürlich wo man im selben Haus ist anders, als wenn man sich nicht sieht.

I: Okay, mhh... Kennst du das System der flexiblen Schuleingangsphase? Hast du das schon einmal gehört? Oder das Modell eigentlich...

IP: Ahm... ich habe es schon einmal gehört, aber ich habe jetzt selber noch nie nach dem gearbeitet.

I: Okay, kennst du irgendwelche anderen Modelle, die dir für die Schuleingangsphase gefallen würden?

IP: Ja, es sind sehr weitläufige Begriffe auch wie die flexible Schuleingangsphase, ja da kann man sehr viel hinein interpretieren. Also es ist einmal wichtig und das wird eh gemacht, dass man, dass in

erster Linie die Kinder Freude an der Schule haben. Weil mit Freude bewältigen sie ganz etwas anderes als wenn es überhaupt keinen Spaß macht. Sie sollen und sie dürfen auch noch Spaß haben an dem Ganzen, es soll nicht immer alles so ernst sein, auf das sollte man schauen und man sollte ihnen einfach die Zeit, die sie brauchen, geben. Auch wenn man sich selbst in einen Stress begibt, weil man eigentlich ... ich hätte dieses und jenes diese Woche machen sollen. Aber wenn sie es brauchen, man sollte sie ja trotzdem... gerade am Anfang, die erste Zeit wirklich sehr auf die Kinder schauen und das sollte noch mehr durchgeführt werden.

I: Und fällt einem das als Junglehrer schwerer, dass man sich mehr auf die Kinder einlässt oder...

IP: Nein, ich glaube, dass es uns Junglehrern leichter fällt, als Lehrern die schon jahrelang in dem Beruf sind. Weil die es, meiner Meinung nach, schwieriger haben, weil sich die Kinder so verändert haben, vom Verhalten her. Also, die müssen mit dem erst Umgehen lernen. Wir Junglehrer kennen es im Prinzip fast nicht anders.

I: Mhh... okay. Ja fühlst du dich manchmal energielos oder ausgebrannt? Gibt es solche Situationen, wo du dir denkst: ‚Mahh, jetzt reicht’s mir‘ oder so?

IP: Ahm... so das ‚es reicht‘, ja auf alle Fälle, dass ich mir denke ‚heute war es extrem anstrengend‘. Ja, aber als energielos würde ich es nicht bezeichnen. Also es ist nicht so, dass ich ewig brauche um mich von einem anstrengenden Tag zu erholen. Das ist überhaupt nicht. `

I: Wenn du die Schule nach einem Arbeitstag verlässt, steht dir zuhause noch Arbeit bevor (Hausübungen kontrollieren und Schularbeiten)?

IP: Ja.

I: Und fällt dir das oft schwer zu trennen, oder wäre es dir lieber was die Schule betrifft in der Schule zu erledigen und...

IP: Gut, das ist ja mir freigestellt wann ich das brauche, bleibe ich einfach nach dem Unterricht in der Schule und erledige das, nehme es also nicht mit nach hause. Das kommt auch ganz drauf an, wie die Situation zuhause ist. Bei mir ist es, dass ich ganz genau weiß, ich habe zuhause mein Kind. Ich schaue, dass ich nach der Schule schnell nachhause komme, dass ich dann zuhause meine Sachen erledige, bei meiner Kleinen bleibe und wenn sie am Abend schläft, dann erledige ich meine Arbeit für die Schule. Das ist momentan der Ablauf, einfach auf das Kind bezogen.

Wie sie noch nicht da war, war es ganz, weil da bin ich einfach länger in der Schule geblieben, habe dort meine Arbeit erledigt. Habe mir viel Arbeit nicht mit nachhause genommen oder ich bin nachhause gefahren und habe eine gewisse Pause gemacht und habe dann wieder weiter gemacht. Jetzt muss ich mir es einfach von der Familie her anders einteilen aber es passt, dass ich mich am Abend dann dazu setze, da habe ich dann meine Ruhe und das passt fürs Kind dann auch.

I: Okay... Wie viele Stunden arbeitest du pro Woche für die Schule also Vorbereitungen und Unterricht?

IP: Ich sage jetzt einmal grob 20 Stunden. 20-25 Stunden. Das kommt jetzt darauf an ob in der Schule außer den Unterrichtsstunden etwas dazukommt. Konferenzen, Elterngespräche. Und wenn noch etwas dazukommt, dann wird es mehr und sonst ungefähr 20 Stunden.

I: Und wie sieht der Kontakt zu den Eltern eigentlich aus als Volksschullehrerin? Hast du den öfter oder eigentlich nur an den Elternsprechtagen.

IP: Das wird mehr. Die Eltern kommen schon mehr in die Schule, fragen mehr, erkundigen sich öfter, das ist schon... die andere Seite ist, sie mischen sich viel mehr ein. Also sie kommen und sagen... und wollen eine Rechtfertigung zu dem was du da gemacht hast. Aber die andere Seite ist: sie kommen... man redet dann auch.

I: Einerseits das Interesse und andererseits dieses....

IP: Kontrolle...

I: Genau.

IP: Mitreden und mitbestimmen.

I: Und wie empfindest du das? Empfindest du das eher als zusätzliche Anforderung oder denkst du dir: ‚Super, dass sie sich einbringen‘

IP: Ja, verschieden. Manchmal ist es gut, dass sie sich einbringen, aber es ist schon auch manchmal sehr anstrengend, weil du einfach alles was du tust rechtfertigen musst. Beobachtung, Reflexion, wenn du mit einem Kind irgendein Problem gibt musst du dir alles merken, also es kommt sicher jemand und fragt danach.

I: Das ist bei uns auch sehr ähnlich. Und uns wird auch nicht geglaubt, was wir sagen, als Kindergärtnerin. Was wir halt sagen, ja das ist halt... sie horchen es sich zwar an, aber wenn ein Arzt zum Beispiel etwas anderes sagt, oder ein Lehrer etwas anderes sagt, dann ist das so. Vor allem Ärzte, das habe ich in letzter Zeit sehr bemerkt, dass die Meinung von Ärzten viel mehr zählt.

IP: Ja sie gehen auch immer mehr zu Schulpsychologen, ohne unseres Wissens, und lassen sich von denen Ergebnisse sagen und mit dem kommen sie und sagen: ‚der hat gesagt‘ und selber bist du dann vielleicht nicht der Meinung.

I: Ja, weil ich mir auch denke der Arzt oder der Schulpsychologe sieht das Kind einmal, das ist eine Momentaufnahme, und selbst hat man das Kind ein ganzes Jahr, jeden Tag und das zählt nicht was man da beobachtet oder was man da sieht, denke ich mir.

IP: Stimmt.

I: Sei es jetzt von den Eltern, oder... ich glaube... ich weiß nicht wie LehrerInnen so die KindergärtnerInnen sehen, gell. Wie die Arbeit von uns gesehen wird, ob das eher als wertvoll oder eher als na ja, okay, die machen halt...

IP: Nein, das wird sicher als wertvoll gesehen, das glaube ich schon, ahm...von den Eltern wird wahrscheinlich die Arbeit von der Kindergärtnerin nicht so geschätzt wie die Arbeit vom Lehrer, weil das was der Lehrer macht... da haben sie ein Resultat. Das haben sie bei der Arbeit der Kindergärtnerin nicht.

I: Eltern wünschten sich auch oft von uns Noten. Ich hatte einmal ein Kind, wo die Mama bei den Arbeitsblätter gesagt hat, sie möchte gerne wissen, ob sich das Kind leicht getan hat oder nicht. Das sollte ich ihr drauf schreiben, entweder ein Hakerl oder plus oder minus, ja. Ich habe mich dann eigentlich voll gewehrt und schreib ihr drauf, wie es dem Kind gegangen ist dabei, ob sie die Aufgabe leicht erfüllen hat können oder ob es schwer gefallen ist. Aber man merkt einfach von den Eltern dieses Platzieren der Kinder: ‚Wo steht mein Kind?‘ Der Vergleich mit anderen ist total wichtig. Und darum glaube ich ist es auch oft so, wenn sie keine Noten bekommen: ‚Was ist das jetzt?‘. Ich denke mir, dass es deinen Eltern anfangs auch sehr schwer gefallen ist, wie es umgestellt worden ist auf die Verbalbeurteilung.

IP: Ja, wobei man dann am Elternabend erklärt und dann verstehen sie das auch irgendwo. Oder müssen es verstehen. Oder... das ist in der Schule dann leichter, weil das sehen sie dazu, da ist die Rechnung entweder richtig oder falsch. Oder das Wort richtig geschrieben oder falsch. Das sehen sie ein bisschen leichter. Weil bei Schwungübungen da sehen sie das nicht, ob das gut oder nicht so gut gemacht worden ist. Und genau das wird das dann sein, dass sie mit dem wenig anfangen können. Und daher die Arbeit nicht so verstanden wird. Also wir LehrerInnen sehen die Arbeit der KindergärtnerInnen schon als sehr wertvoll an.

I: Ja, weil wir kämpfen eigentlich um unser Rollenbild. Auf der einen Seite werden so viele Anforderungen an uns gestellt, was wir alles machen sollen und alle möglichen Konzepte sollen wir uns überlegen, dann alternative Sachen wie Reformpädagogische Sachen sollen wir einfließen lassen, wir sollen offen sein, wir sollen überhaupt den Kindergarten öffnen, gell. Und auf der anderen Seite geht das gar nicht, weil die Eltern damit nicht zurecht kommen.

IP: Das ist das, was ich zuerst gemeint habe. Es wird gefordert, gefordert, gefordert man soll aber eigentlich einmal schauen...

I: was möglich ist.

IP: Genau... was überhaupt geht.

I: Genau. Und auch dieses ständige Rechtfertigen verlang so viel Energie von einem selbst. Bei allem muss man sich überlegen warum und habe ich da eh einen Grund... wie sage ich ihnen das, damit es für sie klar ist. Ich meine man denkt sich eh etwas dabei, aber nicht hinter jeder pädagogischen Handlung steckt immer irgendwie ein pädagogischer Gedanke, man handelt oft auch nach dem Gefühl, denke ich mir. Das wird bei Lehrer genau so sein.

IP: Das ganze bezieht sich dann auf 20 oder wie viele du halt hast, gell. Das ist ja nicht nur ein Kind. Das ist ein ganzer Haufen, auf den du schauen musst und wo du einfach aus dem Gefühl heraus reagieren musst.

I: Gut, danke schön.

IP: Bitte gerne..

10.2 Lebenslauf

Name:	Kickingereder Sigrid
16.10.1981	als 4. Kind von Gertraud und Anton Kickingereder in Linz geboren, 3 Geschwister
1984 – 1988	Besuch des Kindergartens in Haslach
1988 – 1992	Volksschule in Haslach
1992 – 1996	Hauptschule in Haslach
1996 – 2001	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Kreuzschwestern in Linz, Abschluss mit gutem Erfolg
2001 – 2003	LA P.P.P und Psychologie, Studienwechsel auf Bildungswissenschaft
2003 – 2009	Studium der Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik, Heil- und Integrative Pädagogik und Schulpädagogik
2004/2005	Kindergartenpädagogin in Helfenberg
2006 - 2008	Lehrgang zur Elternbildnerin an der Familienakademie der Kinderfreunde in Kooperation mit dem Land Oberösterreich
2006 - 2008	Leiterin des Kindergartens in St. Johann am Wimberg
seit 2008	Bildungsreferentin der Katholischen Jungschar der Diözese Linz

10.3 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Niederwaldkirchen, im Jänner 2009

Kickingereder Sigrid

10.4 Zusammenfassung/abstract

Zusammenfassung

Diese Arbeit beinhaltet einen kurzen Ausschnitt unterschiedlicher Theorien zu Angst. Sie beschäftigt sich außerdem mit den Rollenbildern von KindergartenpädagogInnen und VolksschullehrerInnen in Oberösterreich und Wien. Im Rahmen der empirischen Untersuchung konnten zwei unterschiedliche Ergebnisse herausgefunden werden. In der Beantwortung der Fragebögen gaben die befragten PädagogInnen an, ‚nicht‘ oder ‚eher nicht‘ von Sorgen oder Ängsten im Zusammenhang zur Schuleingangsphase betroffen zu sein. Da diese Ergebnisse nicht glaubwürdig erschienen wurde eine qualitative Untersuchung zusätzlich durchgeführt, wobei die PädagogInnen sehr wohl Sorgen und Ängste angaben.

Detaillierter wurde der Einfluss des Arbeitsfeldes (Stadt oder Land) in Bezug auf Ängste in der Schuleingangsphase betrachtet. Es stellte sich heraus, dass tendenziell PädagogInnen am Land eher angaben von Sorgen oder Ängsten betroffen zu sein. Unterschiede zwischen KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen zeigten sich in den Angstaussprägungen.

KindergartenpädagogInnen geben Ängste eher in den Bereichen „eigene Angst“ und „Burn-out“ an, LehrerInnen führen Sorgen im Bereich der allg. pädagogischen Fähigkeiten an. Sowohl bei den befragten KindergartenpädagogInnen als auch bei den LehrerInnen ist ein Zusammenhang zwischen „Angst vor Erwartungen anderer“ und Ängsten sichtbar. Kritik von Seiten der Eltern betrifft beide Berufsgruppen in gleichem Maße.

Zusammenfassend kann jedoch angenommen werden, dass die befragten Personen nach sozialer Erwünschtheit den Fragebogen beantwortet haben.

abstract

The thesis outlines theories of fear.

It also deals with role models of kindergarten teachers and elementary school teachers in Upper Austria and Vienna.

The empiric research shows two different results. In the questionnaire the teachers answered that they are „not“ or „rather not“ affected by problems or fears during the phase of school start.

Because of these unexpected results an additional qualitative analysis was done. It shows that the teachers are indeed affected by worries and fears.

The influence of the environment (rural and urban) with reference to the worries and fears during the phase of school start was examined /surveyed more closely.

It turned out that teachers in a rural environment indicated more often that they were affected by worries and sorrows than teachers in an urban environment.

Differences between kindergarten teachers and elementary school teachers appeared in the characteristics of fear.

Kindergarten teachers rather show fears in the domain „own fear“ and „burnout“, whereas elementary school teachers tend to worry more about „educational skills“.

The answers of the interviewed kindergarten teachers as well as elementary school teachers' answers show a correlation between „fear of others expectations“ and fears. Parental criticism affects both occupation groups in the same way.

In summary it can be assumed that Social desirability influenced the interviewees in answering the questionnaire.