

Henecka / Lipowsky · Vom Lehramtsstudium in den Beruf

Schriftenreihe der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Band 43

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Albrecht Abele, Gerhard Härle, Hans Peter Henecka,
Anette Hettinger, Gerhard Hofsäß, Veronika Strittmatter-Haubold

Hans Peter Henecka und Frank Lipowsky

Vom Lehramtsstudium in den Beruf

Statuspassagen in pädagogische
und außerpädagogische Berufsfelder

Ergebnisse
einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung
in Baden-Württemberg



Mattes Verlag · Heidelberg 2004

Über die Autoren:

Hans Peter Henecka, Dr. phil., Jg. 1941, ist Professor für Soziologie an der Abteilung Soziologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Universität Heidelberg.

Frank Lipowsky, Dr. paed., Jg. 1964, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Bildungsqualität und Evaluation“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main.

Bibliographische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-930978-63-6

© Mattes Verlag 2004

Mattes Verlag GmbH, Tischbeinstraße 62, Postfach 103866, 69028 Heidelberg
Telefon (06221) 437853, 459321, Telefax (06221) 459322

Internet www.mattes.de, Email verlag@mattes.de

Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, Hemsbach

Inhalt

Einführung	9
1 Lehrerarbeitsmarkt im Umbruch	13
2 Befunde und offene Fragen der Absolventenforschung	20
2.1 Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse der Absolventenforschung	20
2.1.1 Außerschulische Wirtschaftsbereiche und berufliche Tätigkeitsfelder für Lehramtsabsolventen	21
2.1.2 Arbeitsrechtlicher Status der außerschulisch tätigen Lehramtsabsolventen . . .	26
2.1.3 Arbeitslosigkeit	29
2.1.4 Erfolgreiche Strategien der Stellenfindung	30
2.1.5 Berufszufriedenheit, Adäquatheit der beruflichen Tätigkeit und Einkommen	30
2.1.6 Das Lehramtsstudium im Rückblick	32
2.1.7 Bindung an den Beruf	32
2.1.8 Zusammenfassung	34
2.2 Außerschulische Beschäftigungschancen von Lehrern in der Wirtschaft – Die Sicht der Unternehmen	36
2.3 Ausgewählte Befunde zum beruflichen Übergang von Geistes- und Erziehungswissenschaftlern	39
2.3.1 Geisteswissenschaftler	39
2.3.2 Erziehungswissenschaftler	43
2.3.2.1 Studienmotivation und Evaluation des Studiums	45
2.3.2.2 Arbeitslosigkeit und Dauer der Berufseinmündung	47
2.3.2.3 Arbeitsrechtliche Situation	52
2.3.2.4 Tätigkeitsbereiche und Arbeitsfelder	53
2.3.2.5 Adäquatheit der beruflichen Position, Einkommen und berufliche Zufriedenheit	55
2.3.2.6 Fazit und Zusammenfassung	57
3 Das Untersuchungsdesign	60

4	Ergebnisse der telefonischen Erhebungswelle <i>t1</i>	64
4.1	Zur beruflichen Situation der Probanden der Zufallsstichprobe	64
4.2	Zur Gruppe der nicht-eingestellten Absolventen	71
5	Ergebnisse der schriftlichen Erhebungswellen <i>t2</i> und <i>t4</i>	74
5.1	Überblick über die Untersuchungsgruppen	74
5.2	Zur Berufsmotivation von Lehrern und Nichtlehrern	75
5.3	Berufliche Situation der Nichtlehrer zum Zeitpunkt <i>t2</i>	82
5.3.1	Erwerbstätigkeitsstatus	82
5.3.2	In welchen Branchen arbeiten die nicht-eingestellten Lehramtsabsolventen?	84
5.3.3	Berufliche Tätigkeiten der Lehramtsabsolventen	85
5.3.4	Auf welchen Wegen kamen die Lehramtsabsolventen zu ihrer Stelle?	87
5.4	Dauer der Arbeitslosigkeit und Belastungserleben	89
5.4.1	Zur Erfassung der Arbeitslosigkeitsdauer und des Belastungserlebens	89
5.4.2	Belastungserleben und Dauer der Arbeitslosigkeit	91
5.4.3	Belastungserleben und Selbstkonzept	91
5.5	Zur Bedeutung des gewählten Lehramts und der studierten Fächer für den Berufseinstieg der Nichtlehrer	94
5.6	Studiendauer und Examensleistungen	96
5.7	Berufliche Situation zum Erhebungszeitpunkt <i>t4</i>	98
5.7.1	Erwerbstätigkeitsstatus	98
5.7.2	In welchen Branchen arbeiten die nicht-eingestellten Lehramtsabsolventen?	99
5.7.3	Berufliche Tätigkeiten der Lehramtsabsolventen	100
5.7.4	Adäquanz der beruflichen Tätigkeiten der gesamten Stichprobe in Abhängigkeit vom Studienort	102
5.8	Evaluation von Studium und Ausbildung aus Sicht der Absolventen	104
5.9	Eingeschätzter Kompetenzerwerb während des Studiums bzw. während des Referendariats	107
5.10	Anfangsschwierigkeiten der Lehrer	110
5.11	Kompetenzzuwachs der Lehrer zwischen <i>t2</i> und <i>t4</i>	114
5.12	Fortbildungsbedarf der Junglehrer	115
5.13	Zur Mobilität der Absolventen	117

5.13.1	Mobilität – ein wichtiges persönliches Merkmal für Lehramtsabsolventen?	117
5.13.2	Entfernungsmobilität der Absolventen zu <i>t2</i> und <i>t4</i>	119
5.13.3	Daheimgebliebene, Rückkehrer, Studienortverbleiber und mobile Absolventen verschiedenen Grades	120
5.13.4	Mobilität und Beschäftigungsstatus	123
5.13.5	Zur Mobilität der Nichtlehrer	124
5.13.6	Mobilität und Geschlecht	125
5.13.7	Berufseinstieg, besuchte Hochschule und Mobilität	127
6	Individualisierte Berufswege im Spiegel von Tiefeninterviews	135
6.1	Methodische Überlegungen zum qualitativen Teil der Absolventenstudie	135
6.1.1	Das narrative und das problemzentrierte Interview als methodische Alternativen	135
6.1.2	Die Auswahl der Probanden	139
6.1.3	Zur Konstruktion des Interviewleitfadens	141
6.1.4	Dokumentation und Erläuterung des Interviewleitfadens	143
6.1.5	Zur Durchführung des Interviews	154
6.1.6	Datenaufbereitung, Entwicklung eines Kategoriensystems und Datenauswertung	155
6.2	Auswertung und Analyse der elf Tiefeninterviews – Berufliche Verläufe zwischen Zwangsläufigkeit und Eigenkonstruktion	156
6.2.1	Die aktuelle Situation der Absolventen	156
6.2.2	Berufliche Motivation für das Lehramtsstudium	160
6.2.3	Beruflicher Werdegang	161
6.2.4	Zum Zusammenspiel zwischen Selbstkonzept, Belastungsfähigkeit und beruflichen Orientierungen	164
6.2.5	Fazit	179
7	Ausblick und mögliche Konsequenzen	180
7.1	Weiterführende Fragen für die Forschung	180
7.2	Mögliche Konsequenzen für die Schulverwaltung	181
7.3	Mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung	183
7.4	Tipps für Studierende und Absolventen	186

Literatur	189
Anhang: Wege in den Beruf	195
Fragebogen (Nichtlehrer <i>t2</i>) zum beruflichen Verbleib von PH-Absolventen	197
Fragebogen (Lehrer <i>t4</i>) zum beruflichen Verbleib von PH-Absolventen	229

Einführung

Bis Anfang der 1980er Jahre war die Lehrerarbeitslosigkeit noch ein brisantes und öffentlich viel diskutiertes Thema der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, das u. a. auch umfangreiche sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte provozierte. Während dann ab der 80er Jahre eine relative „Erholung“ des Lehrerarbeitsmarkts konstatiert wurde, ließ auch parallel hierzu – gemessen an der Anzahl der einschlägigen Veröffentlichungen – das fachwissenschaftliche Interesse an diesem Thema kontinuierlich nach. Überraschenderweise blieb aber das wiederkehrende Problem der Lehrerarbeitslosigkeit, die 1997 einen neuen Höchststand erreichte, sowohl in der Öffentlichkeit als auch in Fachkreisen weitgehend unbeachtet. Zwar wurde in diesem Zeitraum hin und wieder der Berufseinstieg von Lehrern thematisiert – bis hin zu den neueren berufsbiografischen Ansätzen in der Lehrerforschung – (vgl. Terhart et al. 1994; Terhart 2000; Huberman 1989), doch liegen hierzu keine größeren und aktuellen empirischen Studien vor.

Diese Forschungslücke versucht ein von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg sowie der Hildegard-Kasper-Stiftung gefördertes mehrjähriges Projekt für die damalige Einstellungssituation in Baden-Württemberg – zumindest regional und exemplarisch – zu schließen. Die hier vorgestellten Ergebnisse des schwerpunktmäßig soziologischen, aber auch interdisziplinär ausgerichteten Forschungsprojekts „Wege in den Beruf“ beschäftigen sich mit den schwierigen beruflichen Integrationsprozessen von Lehramtsabsolventen¹, die zwischen 1995 und 1997 in Baden-Württemberg ihr erstes Staatsexamen für die Lehramter an Grund- und Hauptschulen bzw. an Realschulen ablegten. Dabei werden sowohl die Übergänge in schulische als auch in außerschulische Arbeitsfelder näher beleuchtet.

Im ersten Teil (Kapitel 1) wird die Entwicklung auf dem Lehrerarbeitsmarkt seit Beginn der 80er Jahre dargestellt. Eine hierzu durchgeführte Befragung aller Kultusministerien im Rahmen unserer Studie zeigte, dass dieser spezifische Arbeitsmarkt hochgradig gespalten ist und dass Arbeitslosigkeit und Arbeitssuche, wenngleich für eine kleinere Gruppe von Lehramtsabsolventen, auch in den nächsten Jahren noch auf der Tagesordnung stehen werden und gegen Ende der Dekade wahrscheinlich wieder zunehmen dürften.

Im Hinblick auf die Einordnung unserer Untersuchungsergebnisse werden in Kapitel 2 daher die wichtigsten Ergebnisse von solchen Studien

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird bei der Beschreibung von Gruppen die männliche Form verwendet. Sie steht stellvertretend für männliche und weibliche Personen.

vorgestellt, die sich mit den häufig nicht geradlinigen Statuspassagen derjenigen Absolventen beschäftigen, die in den 80er Jahren keine Stelle im Schuldienst erhielten. Darüber hinaus werden auch Ergebnisse von Absolventenstudien aus benachbarten Domänen herangezogen, da davon ausgegangen wird, dass sich zwischen den beruflichen Integrationsprozessen von Lehramtsabsolventen und denen von Geistes- und Sozialwissenschaftlern Parallelen zeigen.

Im Kapitel 3 wird das Untersuchungsdesign der Längsschnittstudie dargestellt und auf die zentralen Instrumente hingewiesen, die in unserer Studie zum Einsatz gelangten.

Die wichtigsten Ergebnisse des Projekts werden in den Kapiteln 4, 5 und 6 dargestellt. Dabei liegt der Schwerpunkt in den Kapiteln 4 und 5 auf der Darstellung deskriptiver Befunde. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der ersten telefonischen Erhebung *t1* vorgestellt, im Kapitel 5 die der schriftlichen Erhebungswellen *t2* und *t4*. Kapitel 6 schließlich widmet sich den Befunden der qualitativen Begleitstudie.

Die quantitativen Daten werden vor allem hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit analysiert, da die Absolventenforschung immer wieder darauf hingewiesen hat, dass beruflicher Erfolg nicht zuletzt eine Frage des Geschlechts bzw. der Geschlechtsrollenorientierung ist (vgl. z. B. Abele, Andrä & Schute 1999; Andrä 1999). So können auch in dieser Untersuchung deutlich geschlechtsspezifische Unterschiede nachgewiesen werden. Beispielsweise zeigte sich, dass Lehramtsabsolventinnen häufiger nicht erwerbstätig und, falls sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen, seltener adäquat beruflich positioniert sind als ihre männlichen Kollegen (vgl. Kapitel 5.3.3). Ebenso unterscheiden sich weibliche und männliche Absolventen in ihrer Berufsmotivation. Für Frauen spielen vor allem pädagogische Motive, also der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, eine Rolle. Die Männer finden sich dagegen überzufällig häufig in einer Gruppe von Absolventen wieder, die auf allen erhobenen Skalen unterdurchschnittliche Werte aufweisen, d. h. die insgesamt vergleichsweise niedrig motiviert sind (vgl. Kapitel 5.2).

Die ersten Ergebnisse unserer fernmündlichen Befragung zeigten, dass sich die Einstellungschancen der Lehrer je nach Studienort erheblich unterscheiden (vgl. Henecka & Lipowsky 2000). Diese überraschenden Resultate waren der Anlass, die Daten unserer Studie auch in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Hochschulstandorten zu analysieren. Die differenzierte Auswertung der Daten nach Hochschulstandorten ergab beispielsweise, dass die verschiedenen Einstellungschancen in den Schuldienst in Abhängigkeit vom Studienort auch noch in der letzten Erhebungswelle nachweisbar waren. Dennoch waren am Ende des Untersuchungszeitraums ca. 80% der befragten Absolventen adäquat erwerbstätig, entweder als Lehrer an einer staatlichen oder privaten Schule oder außerhalb des Schuldienstes. Der Vergleich mit Quoten anderer Absolventenstudien macht deutlich, dass baden-

württembergische Lehramtsabsolventen vergleichsweise erfolgreich in den Beruf eingemündet sind. Doch andererseits: Immerhin für ein Fünftel der befragten Absolventen erwies sich die berufliche Situation vier bis sechs Jahre nach dem ersten Staatsexamen noch als offen, ungeklärt oder unsicher (vgl. Kapitel 5.7.4).

Für die in Abhängigkeit vom Hochschulstandort unterschiedlichen Einstellungsquoten in den Schuldienst kommen vor allem die Anzahl der zu besetzenden Stellen als struktureller Aspekt und die realisierte geografische Mobilität der Absolventen als individuelle Komponente in Frage. Daher wurden beide Aspekte einer genaueren Analyse unterzogen. Hier ließen sich sowohl deutliche Unterschiede in den regionalen Einstellungszahlen als auch in der realisierten geografischen Mobilität der Absolventen nachweisen (vgl. Kapitel 5.13).

Interessant ist ferner, dass weder das studierte Lehramt – Grund- und Hauptschule versus Realschule – noch die studierten Fächer oder die Studienzeiten zwischen außerschulisch erfolgreichen und weniger erfolgreichen Absolventen trennen. Lediglich die Examensleistungen zeigen Zusammenhänge mit außerschulischem beruflichem Erfolg: Diejenigen Absolventen, die bereits zum ersten schriftlichen Erhebungszeitpunkt außerschulisch adäquat erwerbstätig waren, wiesen signifikant bessere Leistungen im 1. Staatsexamen auf als diejenigen Absolventen, die zum Zeitpunkt der ersten schriftlichen Erhebung noch ohne Stelle waren (vgl. Kapitel 5.5 und 5.6).

In den beiden Kapiteln 5.8. und 5.9 wird die Wirksamkeit der baden-württembergischen Lehramtsausbildung aus Sicht ihrer Absolventen genauer evaluiert. Die Urteile der Absolventen fallen in den meisten Dimensionen allenfalls zufriedenstellend aus. Zwar lassen sich auch hier signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulstandorten nachweisen, diese sind jedoch nicht sehr bedeutsam.

Das Referendariat wird von den Absolventen sehr unterschiedlich erlebt. Die hohen Standardabweichungen und die zusätzlich erhobenen differenzierten freien Urteile der Absolventen verdeutlichen, dass das erfolgreiche Absolvieren dieser Phase stark abhängig ist von den Mentoren an den Schulen, der schulischen Situation insgesamt und den Ausbildern an den staatlichen Seminaren für schulpraktische Ausbildung. Befragt man die eingestellten Lehrer zu ihren Anfangsschwierigkeiten im Schuldienst (Kapitel 5.10), so zeigt sich, dass nicht pädagogische Aufgaben oder Disziplin-konflikte als besonders belastend erlebt werden, sondern vor allem Aspekte der Organisation und des Managements sowie die sozial-kommunikativen Anforderungen der Lehrerarbeit. Insbesondere die Klassenführung, das eigene Zeitmanagement, die Elternarbeit und das Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten werden als die Hauptbelastungsquellen in der Berufseinstiegsphase betrachtet.

Das Längsschnittdesign unserer Studie erlaubte es, die gleichen Lehrer ca. 1½ Jahre später zu ihrem zwischenzeitlichen Kompetenzzuwachs und zu

ihrem aktuellen Fortbildungsbedarf zu befragen (vgl. Kapitel 5.11 und 5.12). Dabei ergaben sich einige überraschende Resultate. Obwohl viele Lehrer über einen Kompetenzzuwachs in den Dimensionen „Elternarbeit“ und „Disziplinstörungen“ berichteten, wünschen sie sich in diesen Bereichen sowie im Bereich „Diagnostik“ deutlich mehr Fortbildungsangebote. Die Führung einer Klasse stellt dagegen für die Lehrerinnen und Lehrer mit zwei Jahren Berufserfahrung kein besonderes Problem mehr dar. Interessant ist, dass sich mehr als ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer Angebote zum Umgang mit Belastungen und mehr als ein Drittel Angebote zur Supervision wünscht.

Im Kapitel 6 werden die Bewältigungsmuster beruflicher Unsicherheit mit qualitativen Interviewdaten illustriert. Hierzu werden auf der Basis der schriftlich befragten Probanden zwei Extremgruppen gebildet. Die Aussagen der Probanden offenbaren ein breites Spektrum an Bewältigungs- und Gestaltungsversuchen und verdeutlichen, dass für die Erklärung beruflicher Wege selbstbezogene Einstellungen und Orientierungen von entscheidender Bedeutung sind.

Im Schlussteil werden einige Konsequenzen für die Lehrerbildung angesprochen. Eine zentrale Forderung bezieht sich darauf, die Eigeninitiative der Studierenden zu fördern und einzufordern sowie das wissenschaftliche wie fachdidaktische Niveau an Pädagogischen Hochschulen zu heben. Einige aus unseren Befunden ableitbare „praktische Tipps“ für Studierende und Lehramtsabsolventen schließen den Band ab.

1 Lehrerarbeitsmarkt im Umbruch

Der gesamte Arbeitsmarkt hat sich in den letzten 20 Jahren grundlegend verändert. Die Anzahl der Arbeitsstellen in Vollbeschäftigung mit sozial- und arbeitsrechtlicher Absicherung hat sich verringert, flexible Erwerbsformen des Arbeitsmarkts mit geringer Absicherung nehmen dagegen immer mehr zu. Auch vor Akademikern macht diese Entwicklung nicht Halt. Reichte früher noch eine Berufsausbildung aus, um den Lebensunterhalt zu bestreiten, so erfordern die veränderten Rahmenbedingungen auch von Hochschulabsolventen heute ein wesentlich flexibleres Arbeits- und Berufsverhalten.

Zwischen den beiden Polen „Vollbeschäftigung“ und „Arbeitslosigkeit“ existiert eine Vielzahl von Erwerbsformen, die teilweise hohe Beschäftigungsrisiken beinhalten und umfangreiche Anpassungs- und Integrationsleistungen von Arbeitnehmern erfordern. Formen der Teilzeitarbeit, der Unterbeschäftigung und Grauzonenerwerbstätigkeit lassen sich kaum noch überblicken und sind nur schwer zu erfassen. Die Komplexität dieses Erwerbsverhaltens wird noch dadurch verstärkt, dass die einzelnen Erwerbsformen fast beliebig miteinander kombiniert werden können. Mehrgleisige Erwerbstätigkeiten, die sich gleichzeitig auf verschiedenen beruflichen Wegen abspielen, werden immer häufiger zur Regel.

Die Arbeitsmarktsituation für Akademiker und Lehramtsabsolventen zeigte sich in den letzten Jahren gespalten. Zum einen erreichte die Akademikerarbeitslosigkeit 1997 mit 227.000 arbeitslosen Hochschulabsolventen einen neuen Höhepunkt (vgl. Reinberg & Rauch 1998, S. 14), zum anderen nahm gleichzeitig die Zahl der erwerbstätigen Akademiker deutlich zu.

„Bildung zahlt sich immer noch aus.“ So lautet dann auch das Fazit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (vgl. Reinberg 1997). Trotz steigender absoluter Arbeitslosenzahlen, zeigt der Vergleich mit anderen Qualifikationsgruppen, dass Akademiker generell zu den Gewinnern des Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt gerechnet werden können, da geringer Qualifizierte deutlich höhere Arbeitslosenquoten aufweisen. Ungelernte sind die Verlierer des Strukturwandels. Sie tragen ein deutlich höheres Arbeitsmarktrisiko als Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung. 1995 war jede fünfte Erwerbsperson ohne Berufsabschluss arbeitslos. Akademiker waren dagegen nur zu 4% von Arbeitslosigkeit betroffen, obwohl sich die Zahl der Hochschulabsolventen zwischen 1985 und 1995 um 40% erhöhte. Im Jahr 1995 waren fast 590.000 Hochschulabsolventen mehr beschäftigt als vier Jahre zuvor (vgl. Reinberg 1997, S. 11).

Auch für 1997 bestätigt sich die, im Vergleich zu den anderen Qualifikationsgruppen, günstige Arbeitsmarktentwicklung für die Gruppe der Akademiker. Trotz Beschäftigungskrise konnte der Arbeitsmarkt bis Ende der

letzten Dekade die weiter steigende Zahl akademischer Erwerbspersonen aufnehmen (Reinberg & Rauch 1998, S. 5). Eine repräsentative Studie des Hochschul-Informationssystems (HIS) gelangte zu ähnlichen Ergebnissen.² Demnach betrug die Arbeitslosenquote unter der Hochschulabsolventen ein Jahr nach dem Examen nur knapp 3% (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 8).

Mittlerweile hat sich die Situation für junge Akademiker jedoch spürbar verschlechtert (Bundesanstalt für Arbeit 2001; 2002). Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass die Arbeitslosenquote an sich nur wenig über die Qualität der Berufschancen aussagt. Zum einen existiert inzwischen eine Reihe von Erwerbsformen jenseits des „Normalarbeitsverhältnisses“, die nur einen geringen Grad an Stabilisierung aufweisen und in der Arbeitslosenstatistik nicht erfasst sind. Dazu zählen Honorar- und Werkvertragstätigkeiten sowie andere Formen geringfügiger Beschäftigung. Aber auch der Rückzug in die Familie oder weiterqualifizierende Maßnahmen, wie eine zusätzliche Ausbildung oder ein Zweitstudium, können teilweise als versteckte Formen der Arbeitslosigkeit verstanden werden. Zudem dürfte die Motivation von Hochschulabsolventen, sich als arbeitslos registrieren zu lassen, relativ gering sein, da viele von ihnen aufgrund fehlender Vorversicherungszeiten ohnehin keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld oder -hilfe haben. Die Arbeitslosenquote ist also nur ein vager und recht ungenauer Indikator für die Beurteilung der Berufsaussichten von Hochschulabsolventen (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 15).

Die Entwicklung des Lehrerarbeitsmarkts verlief nach einer leichten Erholung in der zweiten Hälfte der 80er Jahre mit Beginn der 90er Jahre wieder eher ungünstig. Waren 1985 noch 25.012 vollausgebildete Lehrer bei den Arbeitsämtern der alten Bundesländer als arbeitssuchend gemeldet, so verringerte sich die entsprechende Zahl bis 1991 auf 13.872, um dann bis 1997 wieder auf 18.181 (Gesamtdeutschland: 24.783) anzusteigen (KMK 1990, S. 1102; 1995, S. 6; 1999, S. 9 ff.). Im darauffolgenden Jahr stieg die Lehrerarbeitslosigkeit bundesweit weiter an, im September 1998 waren 25.457 Lehrer arbeitslos. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass sich die Entwicklung nach Bundesländern und Lehrämtern unterschiedlich darstellt. So ist der weitere Anstieg der Arbeitslosenzahlen zwischen 1997 und 1998 auf die hohen Arbeitslosenzahlen in den neuen Bundesländern zurückzuführen, in den alten Bundesländern ging die Zahl der arbeitslosen Lehrer erstmals seit 1994 zurück.

Neben diesem West-Ost-Gefälle verlief aber auch innerhalb der alten Bundesländer die Entwicklung keinesfalls einheitlich. Zunächst ging die Lehrerarbeitslosigkeit in allen alten Bundesländern im Zeitraum 1985–1991 deutlich zurück, danach nahm sie jedoch in einigen Bundesländern, darunter

² Im Rahmen dieser Studie wurden bundesweit Hochschulabsolventen aller Hochschultypen, Abschlussarten und Studiengänge befragt. Für den Prüfungsjahrgang 1997 konnten 9.586 Fragebögen ausgewertet werden. Dies entspricht einem Rücklauf von 34 Prozent.

auch in Baden-Württemberg, wieder deutlich zu. 1997 erreichte die Zahl der arbeitslosen Lehrer in Baden-Württemberg fast wieder den Höchststand von 1985.

Auch in Abhängigkeit vom jeweiligen Lehramt zeigten sich teilweise deutliche Unterschiede. Während Absolventen für das Lehramt an Sonderschulen nach wie vor einem sehr geringen Arbeitslosigkeitsrisiko unterliegen, waren Grund- und Hauptschullehrer Ende der 90er Jahre deutlich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als noch fünf Jahre zuvor. In Gesamtdeutschland bildeten sie mit der Gruppe der Gymnasiallehrer die am stärksten von Arbeitslosigkeit bedrohte Lehramtsgruppe (Parmentier, Schade & Schreyer 1998a, S. 43).

Tab. 1: Arbeitslose voll ausgebildete Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer³ in den alten Bundesländern (Daten entnommen aus: KMK 1990; 1995; 2000; 2003a)

Bundesland	1985	1989	1991	1994	1995	1996	1997	1998	2001	Index 2001 (bezogen auf 1985 = 100%)
Baden-Württemberg	1.816	882	761	1048	1.334	1.658	1.998	1.707	1.023	56,3%
Bayern	1.508	717	544	684	720	925	1.273	1.263	692	45,9%
Hessen	1.294	924	550	550	618	632	823	431	271	20,9%
Niedersachsen	2.396	2.328	1.375	1.247	1.213	1.318	1.448	1.305	683	28,5%
Nordrhein-Westfalen	3.874	3.282	2.306	1.881	1.858	1.738	2.385	2.150	1.493	38,5%
Rheinland-Pfalz	528	276	181	221	232	306	357	286	164	31,1%
Schleswig-Holstein	596	588	352	449	383	313	331	331	266	44,6%
Bremen	398	478	198	255	226	180	188	180	144	36,2%
Hamburg	368	379	223	208	203	208	211	155	108	29,3%
Saarland	158	148	96	78	66	86	97	72	45	28,5%
Berlin	520	370	285	280	301	1.061	975	732	564	108,5%
alte Bundesländer gesamt	13.456	10.372	6.871	6.901	7.154	8.425	10.086	8.612	5.453	40,5%

Ein Blick auf die einzelnen Länder offenbart aber auch hier große Unterschiede. Tabelle 1 verdeutlicht, dass die Grund-, Haupt- und Realschullehrer in Baden-Württemberg gegen Ende der letzten Dekade zu den Verlierern auf dem Lehrerarbeitsmarkt in Westdeutschland⁴ zählten. Vergleicht man die

³ Die Gruppe der Sonderschullehrer kann in dieser Zahl vernachlässigt werden. In Baden-Württemberg waren im September 1997 – laut Angaben des Landesarbeitsamts Stuttgart – 61 Sonderschullehrer arbeitslos.

⁴ Da für die neuen Bundesländer keine vergleichbaren Zahlen aus den 1980er Jahren vorliegen, wird hier auf eine Darstellung der ostdeutschen Situation verzichtet. In der Arbeitslosenzahl 1996 und 1997 für Berlin sind jedoch auch die arbeitslosen Lehrer aus

Zahlen von 1985 als Zeitpunkt hoher Lehrerarbeitslosigkeit in Deutschland mit denen von 1998, so erreicht der Index in Baden-Württemberg nahezu 100 Prozent, d. h. in Baden-Württemberg waren Ende der 90er Jahre mehr Lehrerinnen und Lehrer arbeitssuchend gemeldet als 12 Jahre zuvor. Für die Gruppe der Gymnasiallehrer stellte sich die Arbeitsmarktsituation in Baden-Württemberg Ende der 90er Jahre dagegen vergleichsweise günstig dar. Waren 1985 noch 1.258 Gymnasiallehrer arbeitssuchend, so sank die Zahl bis 1998 auf 473 ab (KMK 2000, S. 4).

Seit 2000 hat sich die Situation auf dem Lehrerarbeitsmarkt grundlegend geändert. „Wettbewerb um Lehrer“, „Gute Chancen für junge Lehrer“, „Junglehrer sind wieder gefragte Leute“, „Hessen wildert im Lehrerwald“, „Ein Königreich für einen Lehrer“ – so lauteten nur einige Schlagzeilen der letzten Monate. Die Berichterstattung in den Medien macht deutlich: Junge Lehrerinnen und Lehrer haben wieder gute Berufsaussichten.

Die Ergebnisse einer Umfrage, die wir im Rahmen unserer Forschungsstudie im Herbst 2000 unter allen Kultusministerien durchführten, deutete zwar einerseits bereits auf diese Trendwende hin, andererseits kam jedoch in den zurückgemeldeten Zahlen der Ministerien deutlich zum Ausdruck, wie gespalten der Lehrerarbeitsmarkt schon damals war. An dieser Spaltung des Arbeitsmarktes hat sich bis heute nichts geändert. Auf der einen Seite fehlen qualifizierte Lehrer, auf der anderen Seite sind nach wie vor Tausende von Lehrern arbeitslos.

Wichtige Faktoren, die die Einstellungschancen beeinflussen, sind einerseits die Entwicklung der Schülerzahlen und die Anzahl der alters- und krankheitsbedingten Ruhestandsversetzungen. Andererseits wirken sich aber auch bildungspolitische Reformvorhaben, wie z. B. die Einführung des Fremdsprachenunterrichts an Grundschulen, Maßnahmen zur besseren Integration von behinderten Schülern oder schulstrukturelle Veränderungen wie z. B. die Einführung der sechsstufigen Realschule in Bayern oder der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt direkt auf den Stellenbedarf aus. Auf Seite der Absolventen haben neben den studierten Fächern und Lehramtsbefähigungen sowie den fachlichen Qualifikationen und Examensleistungen die Anzahl der Neubewerber und insbesondere das Verhalten der vielen Altbewerber, die bisher nicht eingestellt werden konnten, einen direkten Einfluss auf die Einstellungschancen. Außerdem wirkt sich auch die zeitliche Nähe zu einer Landtags- und Bundestagswahl meist positiv auf die Einstellungschancen aus.⁵

dem Ostteil der Stadt enthalten. Dies erklärt für dieses Bundesland den drastischen Anstieg der Zahlen von 1995 auf 1996.

⁵ Das jüngste Beispiel für diese Verknüpfung von Landtagswahlen und Lehrereinstellung stammt aus Hamburg. Hier kündigte der Schulsenator Rudolf Lange im Wahlkampf noch 1.000 zusätzliche Lehrerstellen an, die er jedoch nach der Amtsübernahme sofort wieder einsparen wollte (vgl. DIE ZEIT vom 13.6. 2002, S. 28).

Darüber hinaus sind die Einstellungschancen abhängig von der regionalen Mobilität der Absolventen bzw. vom Wohnort. Dies verdeutlicht eine Statistik des Kultusministeriums in Baden-Württemberg. Während z. B. dem Freiburger Schulamt von 1997 bis zum Jahr 2000 lediglich sechs Stellen und dem Schwäbisch Gmünder Schulamt 13,5 Stellen für Grund- und Hauptschullehrer neu zugewiesen wurden, waren es im vergleichbaren Zeitraum im Schulamtsbezirk Stuttgart 225 Stellen, im Schulamtsbezirk Ludwigsburg 150 und im Schulamtsbezirk Heidelberg ebenfalls 150 (MKJS 2001; vgl. Abb. 13 u. Abb. 14).

Die Ergebnisse unserer Projektumfrage aus dem Herbst 2000 offenbarten ein deutliches Gefälle zwischen Ost und West. Während die Einstellungskorridore in den ostdeutschen Bundesländern aufgrund stark zurückgegangener Schülerzahlen eher schmal waren, hatten sich die Türen in den Schuldienst für Bewerber in den westlichen Bundesländern weiter geöffnet. Aber auch innerhalb der westdeutschen Bundesländer gab es erhebliche Unterschiede. So waren die Berufsaussichten in den kleinen Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg teilweise desolat, während sie sich in den westdeutschen Flächenstaaten Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein aber bereits deutlich verbessert hatten. Teilweise wurden nicht nur Stellen frei, sondern zusätzlich geschaffen.⁶

Allgemein wird in den nächsten Jahren mit guten bis sehr guten Berufsaussichten für Lehrer gerechnet. Die Studie von Klemm (2001) zum „Teilarbeitsmarkt Schule bis zum Jahr 2015 / 16“ und die jüngsten Berechnungen der Kultusministerkonferenz (2003b) gelangen insgesamt zu günstigen Einstellungsprognosen für Lehramtsbewerber, wenngleich sich zwischen einzelnen Lehrämtern und Fächern deutliche Unterschiede zeigen werden. So schätzen Klemm wie auch die KMK die Berufschancen für Bewerber mit dem Stufenschwerpunkt *Grundschule* deutlich ungünstiger ein als die Chancen für Bewerber mit dem Stufenschwerpunkt *Sekundarstufe I*. Nach Klemms Berechnungen kommen hier auf drei Stellen nur etwa zwei Bewerber. Auch die KMK (2003b, S. 44) schätzt die Berufsaussichten in der Sekundarstufe I ab 2004 als sehr gut ein. Besonders gute Chancen haben Lehrer mit Lehrbefähigungen für die Fächer Musik, Englisch, Naturwissenschaften, Mathematik, Technik, Sport, Bildende Kunst, Religion und Informatik.

Ausgebildete *Sonderschullehrer* unterlagen in der Vergangenheit einem niedrigen Arbeitslosigkeitsrisiko. Dies wird nach den Prognosen der KMK (2003b) auch so bleiben, wenngleich sich die Einstellungschancen auch hier in Abhängigkeit von der studierten Fachrichtung unterscheiden werden. Insgesamt wird aber bis zum Jahr 2015 mit sehr guten Einstellungsperspektiven für Sonderpädagogen gerechnet. Dagegen prognostiziert

⁶ Vgl. Lipowsky (2001).

Klemm (2001, S. 24) für diese Berufsgruppe wieder deutlich zurückgehende Chancen.

Bundesweit am ungünstigsten sind die Berufsaussichten für junge *Gymnasiallehrer*. In den meisten Bundesländern lagen die Einstellungsquoten im Sommer 2000 unter 20 Prozent. Die Prognosen für die nachfolgenden Schuljahre deuteten zwar auch hier eine leichte Verbesserung an, aber mit ähnlich hohen Einstellungsquoten wie bei den anderen Schularten ist zumindest in den nächsten Jahren kaum zu rechnen. Gymnasiallehrer haben nur dann eine günstigere Einstellungschance, wenn sie auch bereit sind, in der nichtgymnasialen Sekundarstufe zu unterrichten oder wenn sie Lehrbefähigungen für Mangelfächer erworben haben. Bundesweit sind dies vor allem Musik, Bildende Kunst, Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik, Englisch und Latein. Klemm (2001, S. 23 f.) geht für die Zeit bis zum Jahr 2010 von Einstellungsquoten zwischen 60 bis 80 Prozent aus. Auch die KMK (2003b) schätzt die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt für Gymnasiallehrer vergleichsweise ungünstig ein, wenngleich sie gleichfalls darauf hinweist, dass sich die Einstellungschancen zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern auf der einen Seite und naturwissenschaftlichen und musischen Fächern erheblich unterscheiden werden.

Die besten Berufsaussichten haben Bewerber für das *Lehramt an beruflichen Schulen*. Hier herrscht ein erheblicher Bewerbermangel, so dass einige Bundesländer bereits damit begonnen haben, die bestehenden Lücken mit Bewerbern aus der Wirtschaft zu füllen. Sowohl Klemm (2001, S. 10 ff.) als auch die KMK (2003b) rechnen mittel- und langfristig mit ausgezeichneten Einstellungsperspektiven für Bewerber um eine Stelle an beruflichen Schulen, wenngleich es auch hier fachspezifische Unterschiede gibt. Nach den Angaben der von uns im Herbst 2000 befragten Kultusministerien werden vor allem Bewerber für technische Fächer, für Betriebswirtschaftslehre und Informatik gesucht.

Die Analyse des deutschen Lehrerarbeitsmarkts ergibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt immer noch ein uneinheitliches Bild: Den insgesamt ca. 40.000 arbeitssuchenden Altbewerbern (vgl. Klemm 2001, S. 26) steht ein hoher Lehrerberuf vor allem in den sogenannten Mangelfächern gegenüber, der weder mit Alt- noch mit Jungbewerbern gedeckt werden kann, da die auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Lehrkräfte die „falschen“ Fächer studiert haben und über keine bzw. nur geringe Kompetenzen in den gesuchten Fächern verfügen. Besonders gefragt sind, und zwar über alle Schularten hinweg, Bewerber mit den Fächern Musik, Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch und Informatik, im berufsbildenden Bereich vor allem Bewerber mit technikbezogenen Fächern. Entsprechend qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber sind heute schon rar. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die 40.000 arbeitssuchenden Lehrer nur sehr eingeschränkt einsetzbar sind und daher in weitaus geringerem Umfang für eine Einstellung in den Schuldienst zur Verfügung stehen dürften.

Unberücksichtigt bleibt in diesen Prognosen, inwiefern internationale Vergleichsstudien und weitere bildungspolitische Reformvorhaben den Einstellungsbedarf noch weiter vergrößern oder inwiefern die Länder aufgrund der derzeit prekären wirtschaftlichen Situation weitere Maßnahmen, wie eine weitere Erhöhung der Lehrerarbeitszeit, ergreifen und damit Tausende von Lehrerstellen einsparen.

Für Lehramtsstudenten und arbeitssuchende Lehrer verweisen diese Befunde vor allem auf die Notwendigkeit, sich in Eigeninitiative um ihre Weiterbildung und um „arbeitsmarktorientierte“ Zusatzqualifizierungen zu kümmern.

2 Befunde und offene Fragen der Absolventenforschung

Die Integration von Lehrerinnen und Lehrern in das Beschäftigungssystem war besonders in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts Gegenstand der Forschung. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Richtungen feststellen: Im Kontext des Generationenwechsels an den Schulen in den 60er und 70er Jahren untersuchte man vor allem die Integration der Berufsanfänger in das System Schule (vgl. u. a. Liebhart 1970; Koch 1972; Müller-Fohrbrodt 1972; Hänsel 1975; Dann et al. 1978; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978). Der Rückgang der Einstellungsquoten und der Anstieg der Lehrerarbeitslosigkeit zu Beginn der 80er Jahre führten dazu, dass außerschulische Wege von Lehramtsabsolventen und psychosoziale Bewältigungsstrategien von Erwerbsunsicherheit in den Mittelpunkt der sogenannten „Übergangsforschung“ rückten (vgl. u. a. Parmentier & Stooß 1983; Ulich et al. 1985; Sommer 1986; Parmentier 1989; Unseld et al. 1988; Heinemann, Dietrich & Schubert 1990).

In den 90er Jahren änderte sich dann das Forschungsinteresse: Die Erwerbsunsicherheit und Arbeitslosigkeit von Lehrern war, im Gegensatz zu den 80er Jahren, nur noch ein Randthema für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen. Die Studien, die in den 90er Jahren hierzu veröffentlicht wurden, beziehen sich entweder auf Absolventen, die bereits in den 80er Jahren ihr Lehrerstudium abgeschlossen hatten (vgl. z. B. Wiedenhöft 1995), auf den ostdeutschen Lehrermarkt (vgl. z. B. Mayring et al. 2000) oder berücksichtigen die Lehrer lediglich als eine Akademikergruppe neben anderen (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000), was zwangsläufig Folgen für die Datentiefe und die Differenziertheit der Ergebnisse hat. Auch in dem Sammelband von Burkhardt, Schomburg & Teichler (2000) wird keine einzige Studie aufgelistet, die sich ausschließlich mit den beruflichen Wegen von Lehramtsabsolventen beschäftigte.

Daher müssen im Folgenden neben älteren Studien der Lehrerverbleibsforschung auch Untersuchungen berücksichtigt werden, die den Verbleib von Hochschulabsolventen allgemein beleuchten. Vielfach handelt es sich dabei um Studien mit deskriptivem Charakter.

2.1 Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse der Absolventenforschung

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse wichtiger Studien der letzten beiden Dekaden vorgestellt. Sie werden vor allem unter folgenden Fragestellungen beleuchtet:

- In welchen Branchen arbeiten außerschulisch tätige Lehramtsabsolventen und welche Tätigkeiten in welchen Bereichen üben sie aus? (Abschnitt 2.1.1)
- Wie stellt sich der arbeitsrechtliche Status der Absolventen dar? (Abschnitt 2.1.2)
- Wie hoch ist der Anteil der arbeitslosen Absolventen? (Abschnitt 2.1.3)
- Auf welchem Weg kamen die Absolventen zu ihrer Stelle? (Abschnitt 2.1.4)
- Wie zufrieden sind die außerschulisch tätigen Lehramtsabsolventen mit ihrer Tätigkeit? (Abschnitt 2.1.5)
- Wie wird das Studium im Rückblick eingeschätzt? (Abschnitt 2.1.6)
- Welche Auswirkungen hat die Bindung an den Lehrerberuf für den außerschulischen Berufseinstieg? (Abschnitt 2.1.7)

2.1.1 Außerschulische Wirtschaftsbereiche und berufliche Tätigkeitsfelder für Lehramtsabsolventen

Verbleibsstudien aus den 70er Jahren belegen, dass ca. 40% der Lehramtsabsolventen im öffentlichen Dienst eine Erwerbstätigkeit fanden, ca. 60% übten eine Tätigkeit in der Privatwirtschaft aus (vgl. Parmentier & Stooß 1983, S. 45). Im öffentlichen Dienst waren Lehrer vor allem im Gesundheitswesen, im Bereich der Sozialversicherung und bei Gebietskörperschaften beschäftigt; im privatwirtschaftlichen Bereich erwiesen sich das verarbeitende Gewerbe, der Handel sowie Rechts- und Wirtschaftsberatung als aufnahmefähige Bereiche. Jeder dritte Lehrer, der in den 70er Jahren außerschulisch tätig war, arbeitete im kaufmännischen Bereich bzw. als Bürokräft (vgl. ebenda, S. 44 ff.).

Stooß (1985) fasst die Ergebnisse verschiedener Studien aus den 70er Jahren zusammen, die den Berufsverbleib von arbeitslos gemeldeten Lehrern untersuchten. Dabei zeigte sich, dass außerschulisch tätige Lehramtsabsolventen vor allem in Verbänden, Kirchen, der öffentlichen Verwaltung, in der Industrie, dem Handwerk und dem Gesundheitswesen tätig waren (vgl. Stooß 1985, S. 285).

In einer weiteren Untersuchung des *Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* analysierte Parmentier (1989) die beruflichen Übergänge von Lehramtsabsolventen und verglich sie mit denen von Geistes- und Erziehungswissenschaftlern. Einbezogen wurden nur Hochschulabsolventen, die bei den Arbeitsämtern arbeitssuchend oder arbeitslos gemeldet waren und diesen Status am 31.12.1985 vor Beginn der Unter-

suchung nicht mehr innehatten. Aus dieser Gesamtpopulation wurde eine Zufallsstichprobe gezogen. Unberücksichtigt blieben sowohl Absolventen, die ohne Einschaltung des Arbeitsamtes eine Stelle fanden als auch Absolventen, die nach dem Studium Familienarbeit leisteten und sich daher nicht an das Arbeitsamt wandten. Dagegen treffen die Stichprobenkriterien auch auf diejenigen Absolventen zu, die nach der Meldung beim Arbeitsamt nicht mehr an einer Vermittlung interessiert waren, weil sie z. B. inzwischen als Hausfrau oder Hausmann tätig waren oder weil sie sich weiterqualifizierten. Es handelte sich demnach nicht um eine repräsentative Stichprobe bezogen auf eine oder mehrere Examenskohorten, sondern um eine von vornherein selektierte Gruppe von Hochschulabsolventen. Dies muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

Als besonders aufnahmefähige berufliche Einsatzfelder für die außerschulisch erwerbstätigen Lehramtsabsolventen erwiesen sich dabei die Bereiche „Datenverarbeitung und Büro“ mit 32%, außerschulische Lehrtätigkeiten mit 19% und berufliche Tätigkeiten im Bereich „Sozialpädagogik und Gesundheitsberufe“ mit 10,6% (vgl. Parmentier 1989, S. 94). Differenziertere Analysen zeigen, dass die befragten Lehramtsabsolventen dabei vor allem im Bereich der Personalentwicklung und -ausbildung, in kaufmännischen Abteilungen sowie im Rechnungswesen und der Datenverarbeitung tätig sind (vgl. ebenda, S. 105).

Das *Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München* untersuchte den Verbleib bayerischer Lehramtsabsolventen der Prüfungsjahrgänge 1977 bis 1979 und 1983. Schmidt (1987) fasst die Ergebnisse der Befragung des 83er Prüfungsjahrgangs zusammen. Von den 806 Absolventen mit erstem und zweitem Examen übte zum Befragungszeitpunkt fast die Hälfte eine unterrichtende Tätigkeit als Lehrer an einer staatlichen, kommunalen oder privaten Schule aus. Etwas mehr als ein Viertel der befragten Absolventen war außerschulisch erwerbstätig, teilweise kombiniert mit einer Beschäftigung als Lehrer im staatlichen oder privaten Schuldienst (vgl. Schmidt 1987, S. 65). Etwas mehr als ein Fünftel der befragten Absolventen (21%) war nicht erwerbstätig, 2% qualifizierten sich über ein Studium oder eine Promotion weiter. Von den nicht erwerbstätigen Absolventen bezeichneten sich knapp 20% als freiwillig beschäftigungslos, ausnahmslos waren dies Frauen.

Die außerschulisch erwerbstätigen bayerischen Lehrer arbeiteten vor allem in den Sparten „Bildung und Forschung“ (35%), im Dienstleistungssektor (21%) sowie im Bereich „Industrie und Gewerbe“ (9%). In der Industrie und im Dienstleistungsbereich dominierten besonders die Tätigkeitsbereiche Marketing und Vertrieb. Insgesamt gab es wesentliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Im außerschulischen Bildungsbereich waren Frauen überrepräsentiert, im Bereich Industrie und Dienstleistung Männer (vgl. ebenda, S. 75 ff.). Differenziert man die Beschäftigungsbereiche weiter aus, so waren neben dem außerschulischen Bildungsbereich

für die außerschulisch erwerbstätigen Grund- und Hauptschullehrer besonders die Bereiche „Gesundheits- und Sozialwesen“ (15,4%) sowie die „öffentliche Verwaltung“ (12%) vergleichsweise aufnahmefähig. Realschullehrer fanden neben dem Bildungsbereich vor allem im Sektor Industrie und Handel eine Stelle (vgl. ebenda, S. 154 f.).

Die konkreten Erwerbstätigkeiten der Grund-, Haupt- und Realschullehrer umfassten in erster Linie unterrichtende und lehrende Tätigkeiten (53%)⁷, kaufmännische Tätigkeiten (22%) sowie sonstige Dienstleistungen (10%). Journalistische und datenverarbeitende Tätigkeiten spielten eine eher ungeordnete Rolle.

Von den außerschulisch erwerbstätigen Absolventen waren zum Befragungszeitpunkt 46% in der Privatwirtschaft und 30% im öffentlichen Dienst angestellt. Der Rest übte mehrere Erwerbstätigkeiten aus und hatte somit teilweise private wie auch öffentliche Arbeitgeber (vgl. ebenda, S. 82).

In der Studie von Unseld et al. (1988; 1989) wurden alle 1.602 Lehramtsabsolventen, die zwischen 1980 und 1986 ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg beendet hatten, zu den Übergängen in den Beruf und ihren aktuellen Beschäftigungsverhältnissen außerhalb des Schuldienstes befragt. In die Auswertung wurden allerdings nur die Fragebogen derjenigen Absolventen einbezogen, die weder das Referendariat absolvierten noch im staatlichen Schuldienst tätig waren. Diese Studie wurde 1987 durchgeführt.

Wie in den Nürnberger Studien erwies sich der öffentliche Dienst mit den Anstalten des öffentlichen Rechts und der Kirchen auch in der Ludwigsburger Studie als besonders aufnahmefähiger Bereich. Zwei von fünf Absolventen fanden hier eine Anstellung. In der Industrie arbeiteten 22% der außerschulisch tätigen Absolventen, im Sektor „Handel, Banken, Versicherungen, Verbände“ ungefähr 19% und im Wirtschaftsbereich „Medien, Verlagswesen und Werbung“ 6% der Absolventen (vgl. Unseld et al. 1988, S. 8).

Betrachtet man die beruflichen Tätigkeiten in diesen Bereichen, so ergibt sich folgendes Bild: Mit 41% arbeitete ein erheblicher Teil der außerschulisch erwerbstätigen Absolventen als Lehrer, Pädagogen, Sozialpädagogen, Erzieher und Dozenten in lehrernahen Beschäftigungsfeldern. Ungefähr ein Viertel der Absolventen übte eine Sachbearbeitertätigkeit im kaufmännischen und fremdsprachenbezogenen Bereich aus, knapp 10% arbeiteten im Bereich Vertrieb und Public Relations, ca. 6% gingen einer Beschäftigung im EDV-Bereich nach, ungefähr 4% publizistischen Tätigkeiten und nur 1,5% übten eine Tätigkeit im Bereich Personalentwicklung aus. Vor allem diejenigen Absolventen, die noch einen Platz auf den Wartelisten der Oberschulämter hatten, gingen lehrernahen Tätigkeiten nach.

Heinemann, Dietrich und Schubert (1990) untersuchten den Verbleib von 2.111 Sportlehrern, die zwischen 1983 und 1985 ihr Lehramtsstudium abge-

⁷ Eigene Berechnungen auf der Datengrundlage bei Schmidt 1987, S. 157.

schlossen hatten. Insgesamt antworteten 1.356 Personen. Diese Hamburger Forschergruppe analysierte dabei auch den Studien- und Berufsverlauf, die erworbenen Qualifikationen, individuelle Einstellungen und Orientierungen und die vorhandenen Zukunftspläne der Sportlehrer. Qualitative Interviews mit selbständigen und freiberuflichen Sportlehrern dienten dazu, zusätzliche Informationen über das Spektrum und die Formen deregulierter Erwerbsarbeit und über die subjektive Verarbeitung und Interpretation dieser Übergangssituationen zu erhalten.

43,8% der von Heinemann, Dietrich und Schubert befragten Sportlehrer waren in außerschulischen Berufsfeldern tätig, 40,2% arbeiteten als Lehrer und Referendare an einer Schule und 15,9% waren zum Zeitpunkt der Befragung nicht erwerbstätig. Darunter waren auch Absolventen, die sich in einer Weiterbildungs- oder Umschulungsmaßnahme befanden und Sportlehrer, die nicht aktiv auf Stellensuche waren, sondern sich um Haushalt oder Familie kümmerten. Von den an der Schule tätigen Lehrern und Referendaren hatten allerdings nur 31% eine unbefristete Stelle.

Die in außerschulischen Berufsfeldern tätigen Absolventen verteilten sich auf vier verschiedene Berufsfelder: 30% dieser Gruppe arbeitete im Berufsfeld Sport, in dem alle sportbezogenen Tätigkeiten zusammengefasst sind. 32,2 % ging einer Tätigkeit im Berufsfeld „Pädagogik“ nach, worunter die Autoren Tätigkeiten wie Nachhilfeunterricht, Lehrer an Volkshochschulen, Sozialarbeiter und Erwachsenenbildung subsumierten. Im Berufsfeld „Sachbezogene Dienstleistungen“ waren 24,4% der außerschulisch Erwerbstätigen beschäftigt. Sie gingen Berufs- und Erwerbstätigkeiten in Organisationen und Verwaltungen als Programmierer, Verkaufsleiter, Journalisten, Dolmetscher etc. nach. 13,4% der außerschulisch erwerbstätigen Absolventen arbeiteten als Taxifahrer, Telefonistinnen, Briefträger oder Aushilfen, hatten also Jobs oder einfache Hilfstätigkeiten, die keine ausbildungsadäquate Position darstellen (vgl. Heinemann, Dietrich & Schubert 1990, S. 46 f.).

Eine *Augsburger Forschergruppe* um Ulich et al. (1985) verglich mittels quantitativer und qualitativer Methoden die Lebenssituation, die subjektiven Belastungen sowie die Krisenbewältigung und Kontrollüberzeugungen von 79 arbeitslosen Lehrern mit denen von 25 fest angestellten Lehrern über eine Dauer von dreizehn Monaten nach Beendigung der Ausbildung. Die einbezogenen Lehrer waren überwiegend Gymnasiallehrer der Prüfungsjahrgänge 1982 und 1983 (Ulich et al. 1985, S. 78). Anhand mehrerer Befragungszeitpunkte wurde der Prozesscharakter der Krisenbewältigung erfasst. Die Interviews wurden längsschnittbegleitend ausgewertet.⁸

⁸ Ein wesentliches Ergebnis der Augsburger Studie ist, dass sich zu Beginn der Arbeitslosigkeit der Experimentalgruppe keine Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe in den Bewältigungskompetenzen und im Selbstvertrauen zeigen. Erst im Längsschnitt treten die Folgen der Arbeitslosigkeit deutlich hervor. Sie dehnen sich auf alle Lebensbereiche aus und führen besonders dann zu krisenhaften Situationen der nicht

Die Augsburger Forschergruppe ermittelte zwar auch die berufliche Situation der befragten Absolventen, die entsprechenden Daten sind jedoch für nichteingestellte Lehramtsabsolventen aus mehreren Gründen nicht repräsentativ. Betrachtet man sie dennoch, so zeigt sich, dass ein erheblicher Teil der Experimentalgruppe am Beruf des Lehrers festhält: Diese Absolventen unterrichten als Lehrer an Privatschulen, als Dozenten in der Erwachsenenbildung, geben Nachhilfe oder sind im Sportverein als Übungsleiter tätig. Nur ein kleiner Teil der Probanden ist im außerpädagogischen Bereich tätig oder absolviert eine neue Ausbildung (vgl. ebenda, S. 108).

Ein *Forscherteam an der Gesamthochschule Kassel* untersuchte ebenfalls nicht primär den beruflichen Verbleib von Lehramtsabsolventen, sondern das Problem der Lehrererwerbslosigkeit und der Berufsunsicherheit auf der Folie der psychoanalytischen Entwicklungs- und Identitätstheorie. Ungefähr sechs Jahre nach Abschluss des ersten Staatsexamens wurden 86 Absolventen des Prüfungsjahrgangs 1983 mit Hilfe qualitativer Interviews und eines quantitativ auswertbaren Fragebogens zu ihrer aktuellen Lebens- und Berufssituation, zu Verarbeitungsprozessen der Berufsunsicherheit nach Abschluss des Examens, zur Entwicklung des beruflichen Identifikations- und Festlegungsprozesses sowie zu frühen Beziehungserfahrungen und zur Ablösungsphase vom Elternhaus befragt (vgl. Wiedenhöft 1995, Leuzinger-Bohleber & Garlichs 1991). Frühere Erfahrungs- und Erlebnisqualitäten in der Kindheit und beim Ablösungsprozess – so ein zentrales Ergebnis dieser Studie – beeinflussen das Denken, Erleben und Handeln in der aktuellen beruflichen Situation und über die Identitätsentwicklung auch die beruflichen Integrations- und Konsolidierungsprozesse.⁹

eingestellten Lehrer, wenn die Arbeitslosigkeit länger anhält, die soziale Unterstützung gering ist, das Selbstvertrauen sinkt und wenn die Überzeugung fehlt, die Situation aus eigener Kraft ändern zu können. Umgekehrt wirken sich ein hohes Selbstvertrauen, ein externaler Attribuerungsstil bezüglich der Ursachen der Arbeitslosigkeit sowie der Glaube, die eigene Situation ändern zu können, und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft positiv auf das Belastungserleben aus (vgl. Ulich et al. 1985, S. 132 ff.).

⁹ Wiedenhöft (1995, S. 191 ff.) generiert auf Basis der quantitativen Verfahren und der qualitativen Interviews vier Typen von Absolventen: Die „Positiven“ haben positive Elternerinnerungen und einen dynamischen Ablösungsprozess vom Elternhaus hinter sich. Sie gehen mit der Berufsunsicherheit kreativ um, indem sie vielfältige Interessen verfolgen und erhöhte Eigenaktivitäten aufnehmen. Unter ihnen finden sich vergleichsweise viele „Entdecker“. Die „Belasteten“ berichten über eine konfliktreiche Elternbeziehung und einen belasteten Ablöseprozess. Sie sind zwar bereit, neue berufliche Rollen auszuprobieren, verbinden dies jedoch mit starkem Verlustempfinden. Sie sind wesentlich belasteter als die „Positiven“. Die „Distanzierten“ haben eine distanzierte und ambivalente Elternbeziehung. Sie sind in hohem Maße sicherheitsorientiert und legen sich nach Abschluss des Studiums schnell beruflich fest. Sie neigen dazu, ihre einmal getroffene Berufsentscheidung beizubehalten. Die „Abwehrenden“ haben eine distanzierte und konfliktreiche Elternbeziehung und thematisieren, ebenso wie die „Distanzierten“, den Ablöseprozess nicht. Sie neigen zur Orientierungslosigkeit und treffen nur schwer berufliche Entscheidungen. Konflikte werden von ihnen möglichst nicht wahrgenommen, Trauerprozesse abgewehrt und Festlegungs- und Trennungsentscheidungen vermieden.

Zu ihrer beruflichen Situation befragt, gaben 43% der von Wiedenhöft (1995, S. 140 ff.) befragten Absolventen an, eine hauptberuflich adäquate Tätigkeit auszuüben, die einen akademischen Abschluss der pädagogischen Fachrichtung erfordert, 11% arbeiteten im sozialen Bereich und gingen einer Tätigkeit in einem Kinderheim oder einer anderen karitativen Einrichtung nach, ungefähr 10% der Absolventen teilten mit, sich in Familienarbeit zu befinden und 7% bezeichneten sich selbst als arbeitslos. Vergleicht man diese Daten mit denen anderer o. g. Studien, so ist zu vermuten, dass die von Wiedenhöft untersuchte Stichprobe offenbar nicht mit denen anderer Studien vergleichbar ist. Auffällig ist z. B., dass unter den befragten Kasseler Absolventen offenbar keine Absolventen vertreten waren, die in den Bereichen Handel, Banken oder Versicherungen arbeiteten oder anderen kaufmännischen Tätigkeiten nachgingen.

In der Studie am Hochschulinformationssystem Hannover (HIS) wurde der berufliche Übergang ausgewählter Absolventenkohorten der Jahrgänge 1989, 1993 und 1997 untersucht. In der 89er Kohorte befanden sich 217 Primar-, Sekundarstufen- und Sonderschullehrer, in der 93er Kohorte waren 454 und in der 97er Kohorte waren 686 Primar-, Sekundarstufen- und Sonderschullehrer vertreten (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 2 f.). Die Daten zur beruflichen Situation der Lehramtsabsolventen sind allerdings im Hinblick auf die hier diskutierte Frage nach dem beruflichen Verbleib kaum verwendbar, denn die berufliche Situation wurde zwölf Monate nach Universitätsabschluss ermittelt, also zu einer Zeit, in der der überwiegende Teil der Absolventen noch das Referendariat absolvierte. Tatsächlich befanden sich ungefähr zwei Drittel der 97er Lehramtskohorte zwölf Monate nach Abschluss des Lehramtsstudiums im Referendariat, 1993 waren es 74% und 1989 ca. 70%. Von den Lehramtsabsolventen der 97er Kohorte gingen zum Befragungszeitpunkt ungefähr 12% einer regulären Beschäftigung nach, 10% jobbten, ca. 8% arbeiteten auf Werk- bzw. Honorarvertragsbasis, ca. 15% qualifizierten sich weiter und 2% bezeichneten sich als arbeitslos.¹⁰ Im Vergleich dazu: Von den Wirtschaftswissenschaftlern der 97er Kohorte standen zwölf Monate nach Studienabschluss ca. 80% in einem regulären Arbeitsverhältnis (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 7).

2.1.2 Arbeitsrechtlicher Status der außerschulisch tätigen Lehramtsabsolventen

Die Daten zum arbeitsrechtlichen Status der in den verschiedenen Studien befragten Lehramtsabsolventen unterscheiden sich teilweise erheblich. Dies hängt zum einen mit den unterschiedlichen Stichprobenkriterien, zum anderen mit den unterschiedlichen Zeiträumen zwischen Studienabschluss und Erhebungszeitpunkt zusammen. Wird die Untersuchung zeitnah zum Studienabschluss durchgeführt, so ist der arbeitsrechtliche Status der befrag-

¹⁰ Mehrfachnennungen waren möglich.

ten Absolventen fast zwangsläufig ungesicherter als zu einem späteren Erhebungszeitpunkt. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Von den 2.931 befragten Lehramtsabsolventen der *Nürnberger Studie* gaben rund 40% an, außerhalb des Schuldienstes erwerbstätig zu sein, ca. 17% waren nicht erwerbstätig, worunter neben der Erwerbslosigkeit im engeren Sinne auch verschiedene Formen der Nichterwerbstätigkeit, wie z. B. Weiterqualifizierungen oder Familienarbeit subsumiert wurden.

Von allen genannten beruflichen Situationen¹¹ der außerschulisch tätigen Lehramtsabsolventen der *Nürnberger Studie* bezogen sich 63%¹² auf ein unbefristetes Arbeitsverhältnis (vgl. Parmentier 1989, S. 87 ff.), ungefähr 17% umfassten befristete Arbeitsverhältnisse, die übrigen betrafen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Honorar- bzw. Werkverträge sowie freiberufliche Tätigkeiten und andere berufliche Konstellationen. Diejenigen Absolventen, die in der Privatwirtschaft beschäftigt waren, hatten nach den Ergebnissen der *Nürnberger Studie* vergleichsweise häufig einen sicheren Arbeitsplatz, während Absolventen bei öffentlichen Arbeitgebern häufig mit befristeten Arbeitsverträgen vorlieb nehmen mussten (vgl. ebenda, S. 124).

Erhebliche Unterschiede in der arbeitsrechtlichen Situation gab es zwischen den Geschlechtern in Abhängigkeit von der partnerschaftlichen und der familiären Situation. Während ledige Frauen und Männer mit 46% vs. 47% etwa zu gleichen Anteilen einen unbefristeten Arbeitsvertrag hatten, waren es bei den verheirateten Frauen ohne Kinder 52% und bei den verheirateten Männern ohne Kinder 60%. Mit einer Elternschaft verändern sich die entsprechenden Anteile jedoch deutlich: Während der Anteil der Frauen mit einem unbefristeten Arbeitsverhältnis auf 21% sinkt, steigt der Anteil der Männer mit einem unbefristeten Arbeitsverhältnis auf 65% (vgl. ebenda, S. 93).

In der *Ludwigsburger Studie* hatten 51,9% der außerschulisch erwerbstätigen Absolventen einen unbefristeten Arbeitsvertrag, ca. 22% standen in einem befristeten Arbeitsverhältnis und 27% arbeiteten auf Honorarbasis bzw. stundenweise (vgl. Unselde et al. 1988, S. 14). Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch, dass von den 379 befragten Absolventen nur 248 Absolventen diese Frage beantworteten, d. h. ein erheblicher Teil der befragten Absolventen war entweder nicht erwerbstätig und / oder hat diese Frage schlicht ignoriert. Auch in dieser Studie waren geschlechtsspezifische Unterschiede feststellbar: Während die Männer in rund 63% aller Fälle eine unbefristete Stelle hatten, waren es unter den Frauen nur knapp die Hälfte (vgl. Unselde et al. 1988, S. 16).

¹¹ Mehrfachnennungen der Absolventen waren möglich. So liegt die Zahl der beruflichen Situationen über der Zahl der außerschulisch tätigen Lehramtsabsolventen.

¹² Prozentbasis sind nicht alle befragten Lehramtsabsolventen, sondern nur diejenigen, die eine außerschulische Erwerbstätigkeit ausüben.

Berücksichtigt man die Daten der *Hamburger Studie* (vgl. Heinemann, Dietrich & Schubert 1990), so arbeiteten etwa 26% der befragten Absolventen als Lehrer im Schuldienst, rund 14% absolvierten das Referendariat, ca. 44% waren außerschulisch beschäftigt und ca. 16% überhaupt nicht erwerbstätig. Von den nichteingestellten Lehramtsabsolventen hatten nur ca. 40% ein unbefristetes Arbeitsverhältnis, worunter auch eine erhebliche Anzahl freiberuflich und selbständig tätiger Absolventen zu finden war, die naturgemäß überhaupt keinen Arbeitsvertrag hatten. Nur 23% der nichteingestellten Lehramtsabsolventen waren angestellt und besaßen einen unbefristeten Arbeitsvertrag. Unterscheidet man die Selbständigen in Freiberufler und „Grauzonenerwerbstätige“ auf der einen Seite und in selbständige Betriebsinhaber auf der anderen Seite und rechnet man zu den letzteren noch die fest angestellten Lehrer und die Angestellten mit unbefristetem Arbeitsvertrag hinzu, so hatten von allen befragten Absolventen nur ca. 32% den Berufseinstieg vergleichsweise erfolgreich vollzogen und sich eine mehr oder weniger gesicherte berufliche Existenz aufgebaut, die übrigen 68% verfügten nur über befristete Arbeitsverträge, arbeiteten im Grauzonenerwerbzbereich oder waren überhaupt nicht erwerbstätig (vgl. Heinemann, Dietrich & Schubert 1990, S. 34).

Von den 79 nicht in den Schuldienst übernommenen Lehramtsabsolventen, die von Ulich et al. (1985) befragt wurden, besaß ein Jahr nach der Entlassung aus dem Referendariat nur ein Drittel einen unbefristeten Arbeitsvertrag, 29% hatten einen befristeten Vertrag, 37% waren nicht oder nur nebenerwerbstätig. Allerdings ist bei diesen Daten das Design der Studie zu berücksichtigen, das für den arbeitsrechtlichen Status bestimmter Kohorten explizit keine Repräsentativität beanspruchte.

Von den Kasseler Absolventen, die 1983 ihr erstes Staatsexamen ablegten und sechs Jahre danach zu ihrem beruflichen Werdegang befragt wurden, hatte ein Viertel zum Zeitpunkt der Befragung befristete Verträge, ein weiteres Viertel besaß überhaupt keinen Arbeitsvertrag und arbeitete im Grauzonenerwerbzbereich, der durch ein inadäquates Vergütungsniveau und mangelnde soziale Absicherung gekennzeichnet ist. Nur ungefähr die Hälfte aller Absolventen gab eine unbefristete Erwerbstätigkeit an (vgl. Wiedenhöft 1995, S. 141).

Die Daten der *HIS-Studie* von 2000 (siehe oben) werden hier nicht einbezogen und vorgestellt, da sich ein großer Teil der dort befragten Lehramtsabsolventen während des Erhebungszeitpunkts noch im Referendariat befand.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich bei einer genauen Analyse der jeweiligen Daten der verschiedenen einschlägigen Studien zeigt, dass sich die arbeitsrechtliche Situation der im außerpädagogischen Bereich beschäftigten Absolventen häufig als günstiger erweist als die Berufssituation der in lehrernahen Arbeitsfeldern tätigen Absolventen. Diejenigen Absolventen, die weder in einer Schule noch in einem anderen pädago-

gischen Beruf arbeiteten, standen zu einem höheren Prozentsatz in unbefristeten Arbeitsverhältnissen als die im Berufsfeld Pädagogik oder Sport arbeitenden Absolventen (vgl. Parmentier 1989, S. 84, 157; Unseld et al. 1989, S. 32; Heinemann, Dietrich & Schubert 1990, S. 47). Die arbeitsrechtlichen Bedingungen waren somit in ausbildungsnahen Bereichen für die Absolventen häufig ungünstiger als in ausbildungsfernen Berufsfeldern. Von den Ludwigsburger Absolventen, die nicht-pädagogischen Tätigkeiten nachgingen, hatten z. B. fast 76% einen unbefristeten Arbeitsvertrag, von den Sportlehrern der Hamburger Studie, die im Bereich „Sachbezogene Dienstleistungen“ arbeiteten, sogar 81% während ihre im pädagogischen Berufsfeld „Sport“ arbeitenden Kolleginnen und Kollegen dagegen nur zu 48% über einen derartigen Vertrag verfügten (vgl. Unseld et al. 1988, S. 15; Heinemann, Dietrich & Schubert 1990, S. 47).

2.1.3 Arbeitslosigkeit

Die Erwerbslosen- bzw. Arbeitslosenquoten variieren von Untersuchung zu Untersuchung. Dies liegt indessen nicht nur an unterschiedlichen Merkmalen der Stichproben, sondern auch an unterschiedlichen Kriterien für Erwerbslosigkeit, die den Berechnungen der jeweiligen Quoten zugrunde liegen.¹³

Parmentier (1989, S. 92), Wiedenhöft (1995, S. 139) und Heinemann, Dietrich & Schubert (1990, S. 33) ermittelten für die jeweiligen Befragungszeitpunkte und die verschiedenen Absolventengruppen Arbeitslosenquoten von 7% bis 9,2%.

In der *HIS-Studie*, der aber nach den oben genannten Gründen nur relativ geringe Aussagekraft für die berufliche Einstiegsphase von Lehramtsabsolventen zugebilligt werden kann, bezeichnen sich nur 2% der weiblichen Lehramtsabsolventen als arbeitslos (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 7). Dagegen wurde in der *Münchener Studie* bei Lehramtsabsolventen mit erstem und zweitem Examen ein Anteil von 20% ermittelt, der nicht erwerbstätig war. Besonders hoch war dort die Arbeitslosigkeit unter den Grund- und Hauptschullehrern. Jeder dritte Befragte aus dieser Gruppe war ohne Beschäftigung. Und nahezu jeder fünfte befragte Lehrer gab an, aus familiären oder sonstigen Gründen nicht erwerbstätig zu sein (vgl. Schmidt 1987, S. 108).

¹³

Ulich et al. errechneten in ihrer Längsschnittstudie ein Jahr nach dem Examen eine Arbeitslosenquote von 37%, die sich jedoch aus nicht erwerbstätigen und nebenerwerbstätigen Absolventen zusammensetzt (vgl. Ulich et al. 1985, S. 106). Über den gesamten Zeitraum von dreizehn Monaten waren 25% der Absolventen nach den Richtlinien der Arbeitsverwaltung formal arbeitslos; nicht erwerbstätig waren ein Jahr nach Abschluss des Examins noch bzw. wieder 11% der Absolventen. Für diese vergleichsweise hohen Quoten ist das Auswahlkriterium der Untersuchungsgruppe wesentlich verantwortlich: Die Untersuchungsgruppe 1 bestand qua Definition aus Lehrern, die nach dem 2. Staatsexamen arbeitslos waren, die Untersuchungsgruppe 2 aus Lehrern, die befristete Aushilfsverträge an Schulen hatten (vgl. Ulich et al. 1985, S. 77).

2.1.4 Erfolgreiche Strategien der Stellenfindung

Als vergleichsweise erfolgreicher Weg zu einer neuen Stelle erwies sich für die befragten Lehramtsabsolventen der Nürnberger Studie die klassische Bewerbung auf eine Stellenanzeige. 29% der Absolventen erhielten auf diese Art eine Stelle. An zweiter Stelle folgte mit 26,3% die Initiativbewerbung, an dritter Stelle mit 22,7% die Vermittlung von Eltern, Verwandten oder anderen Personen und an vierter Stelle mit 15,2% Umschulungsmaßnahmen des Arbeitsamtes (vgl. Parmentier 1989, S. 73).

Bei den Ludwigsburger Absolventen zeigte sich ein etwas anderes Bild. An erster Stelle bei den Vermittlungswegen stehen mit 33,6% Kontakte über Verwandte, Eltern und Bekannte, an zweiter Stelle folgen mit 25,4% Initiativbewerbungen, und erst an dritter Stelle kommt mit 23% der klassische Weg über Stellenausschreibungen. Für ungefähr jeden siebten Absolventen kommt das Arbeitsverhältnis über die Vermittlung des Arbeitsamtes zustande (vgl. Unselde et al. 1988, S. 33).

Diese Ergebnisse decken sich in etwa mit den Quoten, die Heinemann, Dietrich und Schubert für die befragten Sportlehrer ermittelten. Lediglich 14% der außerschulisch erwerbstätigen Sportlehrer erhielten einen Arbeitsplatz durch die Vermittlung des Arbeitsamtes, 18% durch eine Bewerbung auf eine Stellenanzeige, 22% durch die Vermittlung von Freunden und Bekannten. Auch die Sportlehrer hatten mit einer Blindbewerbung relativ häufig Erfolg. Ein Viertel der außerschulisch Erwerbstätigen kam so an seinen Arbeitsplatz. Bemerkenswert ist auch, dass es 10% der außerschulisch beschäftigten Befragten gelang, ihre Stelle, die sie zum Befragungszeitpunkt innehatten, selbst zu schaffen (vgl. Heinemann, Dietrich & Schubert 1990, S. 286 f.). Allerdings befinden sich darunter auch viele freiberufliche Tätigkeiten, die vergleichsweise schlecht abgesichert sind.

Schmidt (1987, S. 70) stellte für die bayerischen Lehramtsabsolventen fest, dass 24% der Absolventen mit erstem und zweitem Examen über familiäre oder persönliche Kontakte ihren Arbeitsplatz fanden, 18% waren erfolgreich über die Bewerbung auf eine Stellenanzeige, 17% über eine Initiativbewerbung. Außergewöhnlich hoch ist hier der Anteil der Absolventen, die vom Arbeitsamt vermittelt wurden: 22% gaben an, durch Vermittlungsbemühungen des Arbeitsamtes ihre erste Stelle gefunden zu haben.

2.1.5 Berufszufriedenheit, Adäquatheit der beruflichen Tätigkeit und Einkommen

Die in der *Nürnberger Studie* befragten Lehramtsabsolventen, die eine Schulstelle gefunden hatten, waren mit ihren Tätigkeiten weitgehend zufrieden. Über 80% gaben an, dass ihre derzeitige Stelle ihren Vorstellungen und Interessen entspricht.¹⁴ Anders verhielt es sich bei den außer-

¹⁴ Die Typisierung der Berufszufriedenheit erfolgte in Anlehnung an einen Vorschlag von Cordia Schlegelmilch (1987, S. 52 ff.), die drei Typen generierte: die „Berufsunzufrieden-

schulisch beschäftigen Lehramtsabsolventen. Hier gab ungefähr nur jeder zweite Absolvent an, eine Tätigkeit inne zu haben, die den eigenen Vorstellungen und Interessen nahe kommt. Zu den „Anpassungsbereiten“, die persönliche Interessen zurückstellen und sich an die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes anpassen würden, rechneten sich 32% der außerschulisch tätigen Lehramtsabsolventen. Knapp 16% der außerschulisch erwerbstätigen Lehrer waren unentschieden und hofften noch, eine Anstellung in ihrem studierten Beruf zu finden. Ungefähr 5% waren zu keiner beruflichen Umorientierung bereit und hielten kompromisslos an dem erlernten Beruf fest oder waren lediglich an einem gelegentlichen Job interessiert, aber an keiner regulären Erwerbstätigkeit (vgl. Parmentier 1989, S. 137). Darüber hinaus zeigte sich, dass die berufliche Zufriedenheit der außerschulisch beschäftigten Lehramtsabsolventen in Abhängigkeit vom arbeitsrechtlichen Status, der beruflichen Position und der beruflichen Tätigkeit variierte (vgl. ebenda, S. 138).

Parmentier (ebenda, S. 116) ermittelte für die Einkommenssituation der befragten erwerbstätigen Lehramtsabsolventen einen Durchschnittsnettolohn von 1.938 DM (\approx 991 Euro); dies ist in etwa vergleichbar mit dem Durchschnittsnettolohn von 1.958 DM (\approx 1.001 Euro) für unter 35jährige Hochschulabsolventen, wie er auf der Basis der Daten des Mikrozensus von 1985 berechnet wurde.

Die berufliche Zufriedenheit der *Ludwigsburger Absolventen* hängt noch deutlicher als bei den von Parmentier (1989) befragten Absolventen mit der arbeitsrechtlichen Situation zusammen. So sind über zwei Drittel derjenigen Ludwigsburger Absolventen, die ein unbefristetes Arbeitsverhältnis außerhalb des Schuldienstes haben, mit ihrer beruflichen Situation zufrieden, dagegen sind von denjenigen Absolventen, die nur auf Honorarbasis bzw. stundenweise arbeiten, knapp zwei Drittel mit ihrer beruflichen Situation unzufrieden (vgl. Unseld et al. 1988, S. 21).

In der *Münchener Studie* wurden die Absolventen nach der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung gefragt. Drei von fünf Absolventen mit erstem und zweitem Staatsexamen, die außerhalb der Schule arbeiteten, beurteilten ihre Tätigkeit als ausbildungsadäquat, bei Absolventen mit erstem Staatsexamen lag der Anteil sogar bei fast 90%. Dies sind überraschend hohe Quoten (vgl. Schmidt, 1987, S. 100 ff.).

Das durchschnittliche Bruttojahreseinkommen der außerhalb des Schuldienstes tätigen bayerischen Lehramtsabsolventen mit erstem und zweitem Staatsexamen belief sich auf 30.600 DM (\approx 15.645 Euro; vgl. Schmidt 1987, S. 53). Bezogen auf 12 Monate entspricht dies einem Bruttoeinkommen von 2.550 DM (\approx 1.278 Euro). Geht man davon aus, dass die gesetzlichen Sozialversicherungsbeiträge und die steuerlichen Abzüge mindestens ein

denen“, die „Anpassungsbereiten“ und die „Kompromisslosen“. Parmentier (1989, S. 137) erweiterte diese Typologie noch durch die „Unentschiedenen“ und die „Fatalisten“.

Drittel dieses Betrags ausmachen dürften, ergibt sich ein ungefähres Nettoeinkommen von 1.683 DM (\approx 861 Euro). Vergleicht man dieses Einkommen mit dem oben angeführten Betrag von 1.938 DM (\approx 991 Euro), wie er vom Mikrozensus für unter 35jährige Hochschulabsolventen für das Jahr 1985 angegeben wurde, so ergibt sich eine Differenz von mindestens 250 DM (\approx 128 Euro), die vor allem durch die unterschiedliche Beschäftigungsdauer erklärbar sein dürfte. Während es sich bei den bayerischen Absolventen ausnahmslos um junge Berufseinsteiger handelte – das Durchschnittsalter lag bei 27,7 Jahren – bezogen sich die Daten des Mikrozensus auf die Gruppe der unter 35jährigen.

2.1.6 Das Lehramtsstudium im Rückblick

In der Retrospektive wird das Lehramtsstudium von vielen Absolventen als defizitär betrachtet. So zeigten die Ergebnisse der *HIS-Studie*, dass Absolventen für das Lehramt an Gymnasien ihrem Studium vergleichsweise schlechte Noten ausstellten. Diese Absolventen hielten das Studium für vergleichsweise unstrukturiert und in der zur Verfügung stehenden Regelstudienzeit für wenig studierbar. Außerdem waren sie mit der Aktualität erlernter Methoden unzufrieden und fühlten sich auf die Praxis schlecht vorbereitet (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 50 ff.). In diesen Bereichen beurteilten die Lehramtsabsolventen ihr Studium mit am schlechtesten von allen befragten Absolventengruppen. Diese Schwächen des Lehramtsstudiums werden auch insgesamt durch Befunde der Lehrerforschung bestätigt (vgl. zusammenfassend u. a. Terhart 2000, S. 22 ff.).

Auch in der *Münchener Studie* kommt das Lehramtsstudium im Rückblick bei den Absolventen schlecht weg. Dabei beziehen sich 41% der kritischen Äußerungen von Absolventen mit erstem und zweitem Staatsexamen auf die Praxisferne des Studiums, 51% der Kritikpunkte betreffen die eingeleisige Ausbildung.

In der *Nürnberger Studie* wurde die Beurteilung des Studiums daran gemessen, ob die Absolventen einem jungen Menschen zu dem absolvierten Studium raten würden. Hier zeigte sich ein anderes Bild als in den oben angeführten Studien. Nahezu zwei Drittel der Lehramtsabsolventen bewerteten nämlich das Studium positiv und würden es empfehlen (vgl. Parmentier 1989, S. 156). Eine differenziertere inhaltliche Bewertung des Studiums unterblieb jedoch.

2.1.7 Bindung an den Beruf

Immer wieder wird in der Literatur der 80er Jahre auf die besonders starke Bindung vieler Lehramtsabsolventen an ihren erlernten Beruf hingewiesen. Ein Grund hierfür ist die wahrgenommene Eingeleisigkeit des Lehramtsstudiums. Sie verstellt in der Regel den Blick auf andere Berufsfelder und Berufsmöglichkeiten, die den Interessen und Fähigkeiten der Absolventen

entsprechen. Die Eingleisigkeit des Studiums und das eingeschränkte Spektrum an ausbildungsadäquaten Beschäftigungsmöglichkeiten begünstigen die frühe und einseitige Festlegung der beruflichen Identität. Diese hohe Bindung an und Identifikation mit dem Beruf des Lehrers erweist sich angesichts der Flexibilitätserfordernisse auf dem Arbeitsmarkt als eine wesentliche Barriere für einen reibungsloseren Übergang in außerschulische Berufsfelder.

In der *Kasseler Studie* konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich ein erheblicher Teil der befragten Absolventen noch sieben Jahre nach dem 1. Staatsexamen mit dem studierten Lehrerberuf identifiziert. Diese hohe berufliche Identifikation mit dem Lehrerberuf erschwerte bei mindestens der Hälfte der Absolventen den notwendigen beruflichen Umorientierungsprozess (vgl. Wiedenhöft 1995, S. 267). Dementsprechend verzichteten einige dieser Absolventen auf mühsame Einstiege in andere Berufe und auf längerfristige Weiterqualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen, um jederzeit eine Stelle im Schuldienst annehmen zu können. Dadurch verpassten sie aber alternative Anschlüsse an den Arbeitsmarkt und fanden sich stattdessen mit parallel ausgeübten Jobs und mit ausbildungsinadäquaten Tätigkeiten ab. Gelegenheitsjobs zur Überbrückung von Wartezeiten wurden für einige Absolventen damit zum Dauerzustand. Das starke berufliche Festhalten und die hohe Identifikation mit dem Beruf des Lehrers führten für einen Teil der Kasseler Absolventen zu prekären und instabilen Beschäftigungsverhältnissen, die sich letztlich als ein Hindernis für eine erfolgreiche Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt erwiesen. Tiefenpsychologische Interviews offenbarten dabei schwere psychosoziale Belastungen und Krisen derjenigen Absolventen, bei denen der Berufswunsch Lehrer zum zentralen Identitätskonzept gehörte, sich dieser Wunsch aber nicht realisieren ließ (vgl. Wiedenhöft 1995, S. 142; Leuzinger-Bohleber & Garlichs 1991, S. 36ff).

Zu ähnlichen Befunden kamen auch Heinemann, Dietrich und Schubert (1990, S. 249): Über 50% der von ihnen untersuchten und nicht im Schuldienst tätigen Sportlehrer machten sich auch Jahre nach dem Examen noch Hoffnung auf eine Stelle im Schuldienst. Von den geringfügig Beschäftigten mit 19 Wochenstunden hegten sogar noch 62% diese Hoffnung, – obwohl eine solche Stelle realistischlicherweise nur für einen kleinen Teil dieser Gruppe überhaupt in Betracht kommen konnte. Für die meisten der befragten Absolventen war ihr Interesse an pädagogischer Arbeit also eng verbunden mit der festen Vorstellung, dies nur im Schuldienst realisieren zu können (vgl. Heinemann, Dietrich & Schubert 1990, S. 241).

Diese Quoten sind in etwa vergleichbar mit denen der *Münchener Studie*. Von den Absolventen mit erstem und zweitem Staatsexamen hatte sich in dieser Untersuchung nur rund ein Viertel vom Lehrerberuf verabschiedet. Von allen befragten Absolventen bemühten sich 65% immer noch um eine Einstellung in den Schuldienst (vgl. Schmidt 1987, S. 106).

Auch die Forschergruppe um Ulich et al. (1985, S. 106 ff.) kommt zu ähnlichen Befunden: Einem Drittel der Untersuchungsgruppe gelang es nicht, bis zum Ende des Untersuchungszeitraums beruflich Fuß zu fassen. Für alle Absolventen schien der Lehrerberuf nach wie vor am erstrebenswertesten zu sein. Entweder arbeiteten die befragten Absolventen bereits als Lehrer an einer Schule oder aber sie gingen unqualifizierten Jobs bzw. Nebenerwerbstätigkeiten nach, um möglichst kurzfristig zur Verfügung zu stehen, falls die Schulbehörde ein überraschendes Einstellungsangebot machen würde.

Heinemann, Dietrich und Schubert stellen bei der Analyse ihrer Ergebnisse fest, dass die Bindung an den Beruf des Lehrers erst dann schwächer wird, wenn eine außerschulische Erwerbsposition erreicht wird, die ausreichend Sicherheiten und Perspektiven bietet. Ähnlich fallen auch die Ergebnisse von Ulich et al. aus: Erst konkrete berufliche Erfahrungen in außerschulischen Bereichen führen zu einem Abrücken vom Lehrerberuf. Der Lehrerberuf wird danach nicht mehr so wichtig genommen, gleichzeitig entsteht eine gewisse Jobmentalität, d. h. die berufliche Tätigkeit erhält mehr und mehr instrumentelle Funktionen und die Orientierung an materiellen Aspekten nimmt zu (vgl. Ulich et al. 1985, S. 217 f., 251).

Allerdings stellt sich hier die Frage nach der Wirkungsrichtung des Zusammenhangs. Führt ein relativ sicherer Arbeitsplatz mit guten Zukunftsperspektiven dazu, dass die Bindung an den Lehrerberuf gelockert wird oder setzen der mentale Abschied vom Lehrerberuf und die Veränderung von Berufs- und Lebenszielen Energien und Kräfte frei, die Voraussetzung dafür sind, um sich in außerschulischen Beschäftigungsfeldern um einen verhältnismäßig sicheren und perspektivenreichen Arbeitsplatz zu bemühen?

Vielen Lehramtsabsolventen fällt es nach den Ergebnissen dieser Studien offenbar schwer, bisherige Orientierungen und Verhaltensweisen relativ kurzfristig aufzugeben. Sie befinden sich auch Jahre nach dem Examen noch in einer Warteschleife, um kurzfristig auf ein schulisches Stellenangebot reagieren zu können. Wer es nach zwei bis drei Jahren nicht geschafft hat, beruflich Fuß zu fassen und sich zu konsolidieren, dem droht – so Heinemann, Dietrich und Schubert (1990, S. 55, 297) – eine dauerhafte Dequalifikation und Abdrängung in unsichere Beschäftigungsverhältnisse.

2.1.8 Zusammenfassung

Die angeführten Studien machen einen direkten Vergleich der jeweils erhobenen Daten schwierig. Gründe hierfür sind unterschiedliche Stichprobenkriterien und Untersuchungsvariablen. Hinzu kommt, dass sich die Zeiträume zwischen Erhebung und Abschluss des Studiums unter den Studien teilweise erheblich unterscheiden. Als weitere gravierende Unterschiede erweisen sich die Definitionen der jeweiligen Gesamtpopulation und die Forschungsziele der einzelnen Untersuchungen. Während die *Hamburger Studie* Repräsentativität für ausgebildete Sportlehrer erhebt, hat die *Kasseler*

Studie vor allem die Identitätsbildungsprozesse von Lehramtsabsolventen im Blick, denen der berufliche Einstieg gar nicht oder nur unzureichend gelungen ist. Die *Augsburger Studie* von Ulich et al. (1985) untersucht dagegen primär die Verarbeitung von beruflichen Krisen beim Übergang vom Studium in den Beruf und berücksichtigt als Experimentalgruppe ebenfalls Lehramtsabsolventen, denen der berufliche Einstieg nicht gelungen war.

Die berufliche Situation der nichteingestellten Lehrer in den 80er Jahren ergibt ein gespaltenes Bild. Nahezu in jeder Studie gibt es einerseits Belege für erfolgreiche berufliche Integrationsprozesse und andererseits Befunde, die in die entgegengesetzte Richtung weisen. Bei einer genaueren Betrachtung lassen sich in jeder Studie vier Gruppen von Absolventen unterscheiden:

Der *ersten Gruppe* von Lehramtsabsolventen ist ein vergleichsweise erfolgreicher außerschulischer Berufseinstieg gelungen. Trotz Nichtrealisierung ihres eigentlichen Berufswunsches sind diese Absolventen mit ihrer außerschulischen beruflichen Tätigkeit überwiegend zufrieden.

Eine *zweite Gruppe* von Absolventen ist zwar außerschulisch erwerbstätig, jedoch häufig inadäquat beschäftigt bzw. positioniert. Diese Absolventen sind mit ihren außerschulischen Tätigkeiten häufig vergleichsweise unzufrieden.

Als *dritte Gruppe* lässt sich eine größere Anzahl von Absolventen identifizieren, die unregelmäßig, geringfügig oder gar nicht erwerbstätig sind.

Die *vierte Gruppe* schließlich umfasst Absolventen, die sich nach dem Lehramtsstudium weiterqualifizieren und eine zusätzliche Ausbildung oder ein zusätzliches Studium absolvieren.

Die Anteile dieser Gruppen in den einzelnen Studien unterscheiden sich aus den oben genannten Gründen teilweise erheblich, so dass es schwierig ist, die Verhältnisse dieser Teilgruppen näher zu quantifizieren.

Interessant ist, dass vor allem diejenigen Absolventen vergleichsweise zufrieden sind, die eine eher „lehrerferne“ Tätigkeit ausüben. Dies korrespondiert häufig mit einer günstigeren arbeitsrechtlichen Situation. Dagegen gibt es offenbar eine größere Gruppe von Lehramtsabsolventen, die sich vergleichsweise eng am Tätigkeits- und Aufgabenfeld eines Lehrers „klammert“ und in der Hoffnung auf eine baldige Einstellung in den Schuldienst eine Warteschleife nach der anderen zieht. Die Untersuchungen von Wiedenhöft (1995) und Ulich et al. (1985) machen deutlich, dass dies offenbar auch mit den Persönlichkeitsstrukturen der Absolventen zu tun hat und nicht nur das Ergebnis sozialer und arbeitsmarktstruktureller Bedingungen ist. Weitere Ergebnisse der befragten Studien geben schließlich auch Hinweise, dass es offenbar erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den beruflichen Einstiegsprozessen der Lehramtsabsolventen gibt.

2.2 Außerschulische Beschäftigungschancen von Lehrern in der Wirtschaft – Die Sicht der Unternehmen

Einen ergänzenden Zugriff zum Problem der Lehrerarbeitslosigkeit ermöglichen die Untersuchungen von Herlyn, Schmidt und Vogt (1986), Unseld et al. (1988; 1989), Weiß und Falk (1985) und Braun (1998). Sie befragten potenzielle Arbeitgeber nach den Chancen von Lehramtsabsolventen in der Privatwirtschaft.

Herlyn, Schmidt und Vogt (1986) befragten Personalleiter von 47 Betrieben in der Region Göttingen und Hannover. Ihre Befragung ergab ein ernüchterndes Bild. Zwar erklärte jeder fünfte Personaleinsteller, die Chancen von Lehrern in der Wirtschaft seien gut oder sehr gut, Nachfragen nach konkretem Bedarf zeigten jedoch ein völlig anderes Bild: Nur in 21 der 47 Betriebe waren überhaupt Neubesetzungen von Stellen in den nächsten Jahren geplant. Für 17 Personalleiter dieser 21 Betriebe kamen aber nur Mitarbeiter mit einschlägigen Fach- und Berufskennntnissen in Frage. Von den verbleibenden vier Betrieben wollten drei die neuen Stellen intern besetzen. Nur ein einziger Personalleiter konnte sich vorstellen, bei einer anstehenden Neueinstellung auch externe Bewerber zu berücksichtigen. Ohne Betriebs- und Berufserfahrung und ohne Zusatzqualifikationen hatten Lehramtsabsolventen demnach so gut wie keine Chancen, in den ausgewählten Betrieben beruflich Fuß zu fassen (vgl. Herlyn; Schmidt & Vogt 1986, S. 49, 63 f.). In den Befragungen kommt auch zum Ausdruck, dass viele Personalleiter ein eher negatives Bild vom Lehrer haben: Den Lehrern wird ein geringes Leistungsvermögen, „systemkritische“ und wirtschaftsfeindliche Sichtweisen, Realitätsferne und Besserwisserei unterstellt (vgl. Herlyn; Schmidt & Vogt 1986, S. 57 ff.).

Unseld et al. (1988; 1989) führten im Rahmen ihrer Verbleibsstudie ebenfalls Gespräche mit Vertretern der Wirtschaft. Zum einen wurde dabei deutlich, dass bisherige Erfahrungen mit Lehrern überwiegend positiv waren. Gleichzeitig wurde jedoch die hohe Berufsbindung der Absolventen kritisiert, die in Einzelfällen dazu führte, dass die Absolventen ihren Arbeitsplatz außerhalb der Schule kurzfristig, ohne Einhaltung von Kündigungsfristen, aufgaben, sobald ihnen eine Stelle im Schuldienst angeboten wurde. Vertreter von Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit kurzfristigen Abwanderungen von Absolventen gesammelt hatten, erklärten, dass sie lieber Absolventen ohne 2. Staatsexamen und ohne Wartelistenplatz einstellen würden, da hier die Gefahr einer überraschenden Abwanderung geringer sei. Andere Unternehmen betrachten den Vorbereitungsdienst dagegen als Indikator für bestimmte arbeitsrelevante Fähigkeiten und Einstellungen und bevorzugten deshalb Absolventen, die den Vorbereitungsdienst bereits abgeleistet hatten. Aus den Gesprächen ergab sich auch, dass Lehrer kritischer als andere Berufsanfänger beobachtet werden und ihre Fähigkeiten stärker unter Beweis stellen müssen. Unseld et al. (1986, S. 42)

betonen, dass Lehrer keine gradlinigen Wege zu adäquaten Tätigkeiten in der Wirtschaft vorfinden, sondern dass es entscheidend auf relevante Zusatzqualifikationen jedes einzelnen Lehrers ankomme.

In einem in den 80er Jahren durchgeführten Modellversuch des Instituts der deutschen Wirtschaft wurde untersucht, in welchen außerschulischen Tätigkeitsfeldern Lehrer beschäftigt werden können. Darüber hinaus sollten die Ergebnisse des Modellversuchs auch Hinweise auf eine Reform des Lehramtsstudiums geben (vgl. Weiß & Falk 1985, S. 90). Das Vorhaben ging von der Annahme aus, dass es möglich ist, Lehrern im Wege eines „Training-on-the-job“ den außerschulischen Berufseinstieg zu ermöglichen (vgl. Weiß & Falk 1985, S. 91 ff.). An diesem Programm waren 28 Unternehmen und 1.012 Lehrer interessiert. Die Unternehmen stellten 78 Plätze zur Verfügung, von denen jedoch nur 35 besetzt werden konnten. Für die Betriebe war bei der Endauswahl der Bewerber neben der Fächerkombination vor allem der persönliche Eindruck des Bewerbers entscheidend. Daneben zeigte sich, dass Gymnasiallehrer mit mathematischen, naturwissenschaftlichen, bedingt auch mit fremdsprachlichen Kenntnissen deutlich bessere Chancen auf eine Stelle hatten als Grundschullehrer. Zusätzlich von Bedeutung waren für die Betriebe die Bereitschaft zur regionalen Mobilität, Aufgeschlossenheit, Engagement, Kontaktfreude und ein ernsthaftes Interesse an den jeweiligen betrieblichen Funktionen (vgl. Weiß & Falk 1985, S. 120 ff.). Die eingestellten Lehrer erhielten eine Praktikantenvergütung von 1.500 DM (\approx 767 Euro) brutto pro Monat sowie ein 13. Monatsgehalt.

Von den 35 Lehrern, die an dem Versuch teilnahmen, konnten 28 nach dem einjährigen Versuch einen Dauerarbeitsplatz erhalten. Pädagogische Tätigkeiten in ihrem neuen Arbeitsfeld fanden neun der eingestellten Lehrer. Sie arbeiteten als Werklehrer, Kundendienstlehrer, Weiterbildungsreferent, Trainerin, Weiterbildungsreferent, Betriebssport-Organisator, als Weiterbildungs Koordinatorin und als Referent für Personalentwicklung. Im EDV-Bereich ergaben sich ebenfalls neun Dauerarbeitsplätze, im Bereich Verlagswesen zwei, ebenso im Bereich PR-Arbeit und Werbung. Sechs Lehrer fanden im Bereich „Vertriebstätigkeiten“ einen Dauerarbeitsplatz (vgl. Weiß & Falk 1985, S. XXVI ff.). Die Mehrzahl der Lehrer wurden vom gleichen Unternehmen fest angestellt, in dem sie während des Modellversuchs beschäftigt waren.

Von den beiden Autoren wird der Modellversuch zusammenfassend als erfolgreich bewertet, da die Mehrzahl der Lehrer und Personalleiter sich dazu zufrieden äußerten. Besonders begrüßt wurde von den Unternehmen der „Training-on-the-job“-Ansatz, also die unmittelbare Einarbeitung der Teilnehmer an ihren Arbeitsplätzen vor Ort (vgl. Weiß & Falk 1985, S. XXXV). Trotzdem geben diese Erfahrungen – auch zum damaligen Zeitpunkt – keinen Anlass zu besonderer Hoffnung, denn die Gruppe der 28 Lehrer, die einen Dauerarbeitsplatz erhielt, ist keinesfalls repräsentativ, so dass Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation arbeitssuchender bzw. nicht-

eingestellter Lehrer und schon gar nicht auf die Teilgruppe der Grund-, Haupt- und Realschullehrer möglich sind. Wie die Befunde der Studie zeigen, verfügten die ausgewählten Lehrer über besondere Zusatzqualifikationen und zeigten eine ausgeprägte Affinität zu Tätigkeiten in der Wirtschaft (vgl. Weiß & Falk 1985, S. 178 ff.). Die beiden Autoren verweisen im übrigen darauf, dass die Mehrzahl der beschäftigten Lehrer ohne den Modellversuch kaum eine Chance gehabt hätte, eine derartige Position zu erreichen, da genügend anderweitige qualifizierte Bewerber zur Verfügung standen (vgl. Weiß & Falk 1985, S. 229).

Eine aktuellere Arbeit, die ebenfalls die Unternehmensperspektive berücksichtigt, legte Braun (1998) vor.¹⁵ Er befragte 100 Topunternehmen mittels Fragebogen nach Einstellungsperspektiven von Lehrern in der Wirtschaft. Die Studie kommt zwar insgesamt zu relativ günstigen Einschätzungen, bei näherer Betrachtung zeigen sich aber methodische und inhaltliche Unzulänglichkeiten der Arbeit. Der empirische Teil der Arbeit fällt gegenüber dem theoretischen Teil recht mager aus. Vor allem der dürftige Fragebogen, den Braun einsetzte, war für die geringe Aussagekraft der Ergebnisse und für die eher oberflächlichen Befunde verantwortlich. Die Ergebnisse blieben daher deutlich hinter den Erwartungen zurück. Weder informiert die Studie von Braun über den konkreten Einstellungsbedarf noch über die Anzahl an neuen Stellen, die auch mit Lehrern besetzt werden könnten. Braun (1998, S. 38) relativiert folgerichtig seine Ergebnisse auch und möchte sie als nicht ein repräsentatives Bild verstanden wissen. Er schwächt seine eigenen Ergebnisse ab, indem er bilanziert, dass Lehrer nur dann Chancen in der Wirtschaft haben, wenn sie Zusatzqualifikationen erworben haben. Ausdrücklich nennt er betriebswirtschaftliche Kenntnisse, Praxiserfahrungen, Fremdsprachenkenntnisse und die Bereitschaft, sich fortzubilden, – Qualifikationen, die die Personalchefs jedoch nicht an erster Stelle nannten. Ob und in welcher Größenordnung Lehrern gegenwärtig und zukünftig Türen in der Privatwirtschaft offen stehen, vermag daher auch diese Studie nicht zu beantworten.

Eine gewisse Übereinstimmung bei allen Studien, die die Perspektiven der Unternehmen untersuchen, ist darin zu sehen, dass zwischen den vergleichsweise günstigen Einschätzungen und Meinungen der befragten Personalleiter und dem tatsächlichen Bedarf an Lehrern erhebliche Lücken klaffen.

¹⁵ Die Examensarbeit von Braun wurde mittlerweile in einigen Zeitschriften vorgestellt und auch als Monographie veröffentlicht.

2.3 Ausgewählte Befunde zum beruflichen Übergang von Geistes- und Erziehungswissenschaftlern

Da keine aktuellen Studien zum außerschulischen Verbleib von Lehramtsabsolventen vorliegen, werden im Folgenden Absolventenstudien aus verwandten Disziplinen herangezogen, bei denen der Berufsbezug ähnlich offen ist wie bei Lehramtsabsolventen, die keiner Tätigkeit als Lehrer nachgehen wollen oder können. Es werden daher insbesondere Studien berücksichtigt, die den Verbleib von Geistes- oder Erziehungswissenschaftlern untersuchten.

2.3.1 Geisteswissenschaftler

Als Geisteswissenschaften werden hier in Anlehnung an die Einteilung des Statistischen Bundesamtes, Studienfächer der Sprach- und Kulturwissenschaften ohne Lehrämter verstanden (vgl. auch die Einteilung bei Schomburg 2000, S. 65). Dies hat zur Folge, dass der Fokus vor allem auf Absolventen aus Magisterstudiengängen gerichtet wird.

Im Folgenden werden vier Studien genauer vorgestellt. Neben der oben schon erwähnten *HIS-Studie* (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000) und einer differenzierten Auswertung des beruflichen Verbleibs der Magisterabsolventen der Prüfungsjahrgänge 1988 / 89 (vgl. Minks & Filaretow 1995), werden in diesem Kapitel Ergebnisse zweier Studien zum beruflichen Verbleib von *Hamburger Magisterabsolventen* zusammengefasst (vgl. Meyer-Althoff 1995; 1999).

Nach den Ergebnissen der Studien stellt sich die Phase des Übergangs vom Studium in den Beruf für Geisteswissenschaftler schwieriger dar als für Natur- und Wirtschaftswissenschaftler. Obwohl die meisten Studien Arbeitslosigkeitsquoten von höchstens 9% ermittelten, ist offenbar ein vergleichsweise geringer Anteil der Geisteswissenschaftler nach Abschluss des Studiums vollzeitig und ausbildungsadäquat erwerbstätig. Holtkamp, Koller und Minks (2000, S. 7) ermittelten in der oben vorgestellten *HIS-Studie* für Absolventen verschiedener Magisterstudiengänge, dass in den ersten 12 Monaten nach Studienabschluss nur ungefähr zwei Fünftel aller befragten Absolventen einer regulären Erwerbstätigkeit nachgingen.¹⁶ Die Quote des 89er Prüfungsjahrgangs (N = 264) liegt bei ca. 42%, die des 93er Jahrgangs (N = 624) bei ca. 30% (26% bei den Männern und 33% bei den Frauen) und die des 97er Jahrgangs (N = 631) bei ca. 45% (47% bei den Männern und 41% bei den Frauen). Minks und Filaretow (1995) berichten in einer differenzierteren Auswertung des Prüfungsjahrgangs 1989, dass im

¹⁶ Im Vergleich dazu gingen 75–80% der Mathematiker, Natur- und Wirtschaftswissenschaftler ein Jahr nach dem Examen einer regulären Erwerbstätigkeit nach (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 7).

ersten Monat nach Abschluss der Studiums nur ca. ein Fünftel der Magisterabsolventen eine reguläre Erwerbstätigkeit ausübte (zit. n. Schomburg 2000, S. 66 f.). Ein erheblicher Teil der Absolventen ging parallel verschiedensten Tätigkeiten nach oder qualifizierte sich weiter. Ein Jahr nach Studienabschluss hatte sich fast jeder dritte Magisterabsolvent für eine akademische Weiterqualifikation in Form eines Studiums oder einer Promotion entschieden. Auch der Anteil derjenigen Absolventen in Familienarbeit nahm während des ersten Jahres nach Studienabschluss zu. Drei Jahre nach Studienabschluss hatten 60% der Magister-Absolventen eine reguläre Erwerbstätigkeit, vier Jahre nach Abschluss des Studiums betrug der Anteil 70%. Ungefähr 10% der Absolventen leisteten Familienarbeit, 5% waren arbeitslos (zit. n. Schomburg 2000, S. 68).

Ähnliche Ergebnisse ergab die erste Studie von Martha Meyer-Althoff (1995), die den beruflichen Integrationsprozess von 445 Hamburger Magisterabsolventen der Jahrgänge 1987–1989 untersuchte. Die telefonische Befragung wurde 1993 durchgeführt. In den ersten Monaten nach Examenabschluss zeichnete sich die berufliche Situation einer großen Gruppe von Absolventen durch die Fortsetzung studentischer Jobs oder geringfügiger Erwerbstätigkeiten aus. Jeder dritte befragte und jeder zweite zum Erhebungszeitpunkt berufstätige Absolvent setzte seinen Studentenjob fort oder suchte sich eine neue Erwerbstätigkeit, die lediglich dem Lebensunterhalt diene. Nur die Hälfte der Absolventen kümmerte sich in den ersten Monaten nach Abschluss des Studiums um eine längerfristige Erwerbstätigkeit, die nicht nur dem Geldverdienen diene (vgl. Meyer-Althoff 1995, S. 274 f.).

Ein halbes Jahr nach Studienabschluss war etwas mehr als die Hälfte der 360 Absolventen¹⁷ erwerbstätig. Für zwei Drittel dieser Absolventen ergab sich die Erwerbstätigkeit über den Ausbau eines Studentenjobs oder über eine Initiativbewerbung (vgl. Meyer-Althoff 1995, S. 264).¹⁸ Die Vermittlung über das Arbeitsamt spielte sowohl beim Berufseinstieg als auch beim Berufswechsel kaum eine Rolle. Für den Berufs- bzw. Positionswechsel nutzten die Hamburger Magisterabsolventen vor allem die internen beruflichen Kontakte.

Ein Viertel der zum Befragungszeitpunkt erwerbstätigen Absolventen vollzog den Berufseinstieg frühestens ein Jahr nach Studienabschluss. Diese Absolventen qualifizierten sich entweder zwischenzeitlich weiter, bemühten sich vergeblich um einen früheren Berufseinstieg oder waren orientierungslos und unsicher (vgl. ebenda, S. 282).

Bei der Analyse der Daten der Prüfungsjahrgänge 1990–1992 (N = 683) stellt Meyer-Althoff (1999) fest, dass im Unterschied zu den früheren

¹⁷ In die differenzierte Auswertung der Daten wurden nur diejenigen 360 Absolventen einbezogen, die zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig waren.

¹⁸ Ähnliche Quoten ergaben sich auch für Magisterabsolventen anderer Hochschulstandorte (vgl. Schmidt 1996, S. 264; zusammenfassend Meyer-Althoff 1995, S. 287).

Kohorten bereits knapp zwei Drittel der befragten Absolventen ein halbes Jahr nach Abschluss des Studiums eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hatten. Zum Zeitpunkt der Befragung (1997) waren 81% berufstätig, 6% qualifizierten sich akademisch weiter, 7% leisteten Familienarbeit und nur 5% waren arbeitslos (vgl. Meyer-Althoff 1999, S. 24). Die erwerbstätigen Absolventen haben in dem untersuchten Zeitraum von fünf Jahren nach Studienabschluss überwiegend einen erfolgreichen Berufseinstieg geschafft. Knapp vier Fünftel davon sind vollzeitig erwerbstätig. Von den abhängig Beschäftigten hatten drei Viertel ein unbefristetes Arbeitsverhältnis und verdienten mindestens 4.500 DM (\approx 2.301 Euro) brutto im Monat. Die befragten Absolventen waren überwiegend sehr zufrieden. Nur 13% der erwerbstätigen Absolventen waren mit ihrem Beruf so unzufrieden, dass sie sich beruflich verändern wollten. Im Vergleich zu den früheren Kohorten hat insbesondere der Anteil der Selbstständigen und Freiberufler zugenommen. Er betrug unter den Erwerbstätigen zum Zeitpunkt der Erhebung 27% (vgl. Meyer-Althoff 1999, S. 27).

Ein ungünstigeres Bild ergibt sich für die befragten Magister der HIS-Studie von Minks und Filaretow (1995). Nur etwa ein Fünftel der befragten Absolventen betrachtete die aktuelle Erwerbstätigkeit vier bis fünf Jahre nach Studienabschluss als Dauerbeschäftigung (vgl. Minks & Filaretow 1995, S. 21 u. S. 24). Die Hälfte der befragten Absolventen wollte sich beruflich verändern. Besonders unzufrieden waren die Magister der HIS-Studie von 1995 mit ihren Aufstiegsmöglichkeiten, den Bedingungen am Arbeitsplatz, ihrer beruflichen Position, dem Einkommen und der Qualifikationsangemessenheit ihrer Arbeit. Im Vergleich zu den Hamburger Absolventen gestaltete sich die Einkommenssituation der Magisterabsolventen in der HIS-Studie ungünstiger. Nur etwas mehr als ein Viertel der Absolventen verdiente mehr als 5.000 DM (\approx 2.556 Euro) im Monat (vgl. Minks & Filaretow 1995, S. 27 u. S. 33 ff.).

Als besonders aufnahmefähige Berufsfelder für die Hamburger Magisterabsolventen der Prüfungsjahrgänge 1987 bis 1989 erwiesen sich journalistische Tätigkeiten mit 27% sowie Erwerbstätigkeiten im Sektor „Handel, Banken und Versicherungen“ mit 20% und im Bereich „PR, Werbung, Marketing“ mit 12% (vgl. Meyer-Althoff 1995, S. 285). Auch von den Jahrgängen 1990–1992 arbeiteten 27% im Bereich „Journalismus“, 11% im Bereich „PR, Werbung und Marketing“ sowie weitere 15% in der freien Wirtschaft (vgl. Meyer-Althoff 1999, S. 29 f.).¹⁹

Für die HIS-Studie aus dem Jahr 1995 ergab sich ein etwas anderes Bild. Als Journalisten waren 17% der Absolventen tätig, als wissenschaftliche Angestellte an Hochschulen 13% und als Sachbearbeiter oder Sekretärinnen in der Wirtschaft 12%. Ihre erste Arbeitsstelle fanden 31% der Magister-

¹⁹ Personalreferenten, Unternehmensberater, kaufmännische Sachbearbeiter und Sekretärinnen ordnet Meyer-Althoff (1999, S. 30) z. B. dem Bereich der Wirtschaft zu.

Absolventen im Bereich „Kultur, Medien und Verlage“, 26% an Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie 23% im Dienstleistungssektor. Aktuell waren zum Zeitpunkt der Befragung 34% im Sektor „Kultur, Medien und Verlage“ beschäftigt, 21% im Bereich „Hochschule und Forschung“ und 18% im Dienstleistungssektor (vgl. Minks & Filaretow 1995; S. 28).

Interessant ist ein Ergebnis, auf das Meyer-Althoff (1995, S. 258) nur am Rande hinweist. Von den 445 Befragten ihrer ersten Absolventenstudie waren zum Erhebungszeitpunkt nur 360 erwerbstätig. Demnach gingen 85 Absolventen keiner Erwerbstätigkeit nach. Befragt nach den Gründen, antworteten die meisten, dass sie momentan gar nicht berufstätig sein wollten, d. h. ca. 20% der Befragten waren aus eigenem Wunsch nicht erwerbstätig, weil sie sich entweder weiterqualifizierten oder der Familie widmeten.

Dieses Ergebnis findet sich in ähnlicher Form auch in den anderen Studien wieder. Meyer-Althoff (1999, S. 24) berichtet in der 99er Studie, dass von den nichterwerbstätigen Magisterabsolventen der Jahrgänge 1990 bis 1992 fast vier Fünftel gar nicht an der Aufnahme einer Tätigkeit interessiert waren. Entweder qualifizierten sie sich weiter, kümmerten sich um die Familie oder waren arbeitslos, ohne wirklich arbeiten zu wollen. Schomburg (2000, S. 67) gelangt nach Durchsicht anderer Studien zum Verbleib von Geisteswissenschaftlern zu dem Fazit, dass sich der Anteil der wirklich arbeitssuchenden Geisteswissenschaftler in den einzelnen Studien unter 5% bewegt. Die Nichterwerbstätigkeit der befragten Absolventen ist damit offenbar nur in geringem Umfang das Ergebnis eines missglückten Berufseinstiegs. Sie lässt sich vielmehr mit den Orientierungen und Wunschdispositionen der Absolventen erklären.

Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Berufseinstieg treten nach den Ergebnissen der HIS-Studien erst mehrere Jahre nach Studienabschluss deutlich zutage. Während ein Jahr nach Studienabschluss keine wesentlichen Unterschiede in der Erwerbstätigkeitsquote zwischen Männern und Frauen bestanden (vgl. Holtkamp, Koller & Minks 2000, S. 7), geht die Schere mit zunehmender Dauer immer weiter auseinander. Vier Jahre nach Abschluss des Studiums gehen 76% der Männer und 65% der Frauen der Prüfungsjahrgänge 1988 / 1989 einer regulären Erwerbstätigkeit nach. Differenziert man die berufliche Situation genauer, so brechen weitere Unterschiede auf: Männer nehmen häufiger Leitungsaufgaben wahr, verdienen mehr und sind mit ihrer beruflichen Tätigkeit zufriedener (vgl. Minks & Filaretow 1995, S. 26).

Obwohl viele der Hamburger Absolventen der Prüfungsjahrgänge 1987–1989 vergleichsweise lange für den Berufseinstieg benötigten, bedeutet dies nach den Ergebnissen der Hamburger Studie nicht, dass sich die Absolventen damit sämtliche Wege verbauen. Meyer-Althoff (1995, S. 286) resümiert, dass *„die vielen verschiedenen Berufe ... auch längere Zeit nach dem*

Examen bei aktiven Bemühungen offen für Interessenten mit ihren unterschiedlichen Vorgeschichten [sind]. Das herausragende Merkmal der Übergangsphase ist ... die Individualität der einzelnen Personen und ihrer Wege.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Übergang vom Studium in den Beruf bei Geisteswissenschaftlern länger andauert als bei Akademikern wirtschaftswissenschaftlicher oder naturwissenschaftlicher Disziplinen. Mit zunehmender Dauer gelingt es aber Geisteswissenschaftlern, die hohen Erwerbstätigkeitsquoten anderer Studienfächer zu erreichen. Die Wege in den Beruf sind für Geisteswissenschaftler jedoch weniger gerade und stringent, sondern verlaufen kurvenreicher, holpriger und heterogener.

Die herangezogenen Studien verdeutlichen zudem, dass es zwischen einzelnen Prüfungskohorten in der Phase des Berufseinstiegs teilweise erhebliche Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung gibt, die mit der jeweiligen konjunkturellen Situation zu tun haben dürften.

2.3.2 Erziehungswissenschaftler

Der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang hat sich vom einst ungeliebten Kind der Bildungsreform zum größten sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengang zu Beginn der 90er Jahre entwickelt (vgl. Rauschenbach 1994, S. 282). Die Anzahl der Studierenden stieg von 30.972 im Jahr 1985 / 86 auf 47.387 im Jahr 1994 / 95 (vgl. Bausch & Wiegand 1997, S. 1178).

Für erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengänge liegt mittlerweile eine Reihe von Absolventenstudien vor.²⁰ Das DFG-Projekt „Beruflicher Verbleib, Berufskarrieren und professionelles Selbstverständnis von AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge“ listet auf seiner Homepage 33 Titel von Publikationen auf.²¹ Hier ist nicht der Platz, um alle Studien vergleichend auszuwerten und darzustellen. Daher werden in diesem Kapitel nur einige ausgewählte Arbeiten ausführlicher dargestellt: Die *Tübinger* Studie von Bahnmüller et al. (1988) wird herangezogen, weil sie die erste größere Untersuchung war, die den beruflichen Verbleib von Diplompädagogen mehrerer Generationen unter die Lupe nahm. Die Studie von Beck et al. (1990) bietet ansatzweise Vergleichsdaten für die Gesamtpopulation von *Mainzer* Diplompädagogen. In der *Bielefelder* Studie von Nahrstedt, Timmermann und Brinkmann (1995) wird die Berufseinmündung Bielefelder Diplompädagogen der Jahrgänge 1990 bis 1994 untersucht. Als aktuellere Arbeiten werden für Ostdeutschland die *Hallenser* Studie von Krüger und Grunert (1998) und für Westdeutschland die *Freiburger* Studie

²⁰ Die Forschungsintensität in diesem Bereich liegt vor allem darin begründet, dass es sich um einen relativ jungen Studiengang handelt.

²¹ Vgl. <http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/beruf/literat.html>; Stand: Januar 2002.

von Mägdefrau (2000) rezipiert. Zusätzlich wird auf die Befunde des *Hallenser / Dortmunder* DFG-Projekts verwiesen, soweit diese bis Juli 2002 vorlagen. Zusammenfassungen bisheriger Studien finden sich in Schomburg (2000), Homfeldt, Schulze und Schenk (1995) sowie in Krüdener und Schulze (1995), auf die ebenfalls zurückgegriffen wird.

Bahn Müller et al. (1988) untersuchten den Berufsverlauf sämtlicher Diplompädagogikabsolventen der Universität Tübingen, die zwischen 1973 und 1983 ihr Studium abschlossen. In ihrer Auswertung konzentrierten sich die Autoren ausschließlich auf diejenigen Absolventen, die den Studiengang „Sozialpädagogik“ studierten, da die Richtung „Schulpädagogik“ kaum belegt wurde. Neben der Jahrgangsbefragung wurde eine Stichtagsbefragung durchgeführt, in der die Absolventen der Jahrgänge 1973 bis 1985 im Herbst 1985 zu ihrer aktuellen beruflichen Situation befragt wurden. Die Jahrgangsbefragung wurde in sechs Einzelbefragungen durchgeführt.²² Die Absolventen wurden dabei in drei Generationen eingeteilt: Die erste Generation umfasste die Jahrgänge 1974 bis 1977, die zweite die Jahrgänge 1978 bis 1981 und die dritte die Jahrgänge 1982 und 1983. Beide Untersuchungen erreichten Rücklaufquoten zwischen 35% und 53%. Insgesamt wurden im Rahmen der Jahrgangsbefragung 431 Fragebogen ausgewertet, die Stichtagsbefragung umfasst die Daten von 298 Absolventen (vgl. Bahn Müller et al. 1988, S. 47 ff.).

Beck et. al (1990) analysierten die beruflichen Statuspassagen und den Berufsverbleib aller Mainzer Absolventen zwischen 1974 und 1988. In einem ersten telefonischen Kontakt wurden 54,4% aller Absolventen erreicht. Daraufhin wurden 692 Fragebogen verschickt, 307 konnten ausgewertet werden, was einer Rücklaufquote von 44,4% entspricht.

In der Bielefelder Studie wurde der berufliche Verbleib von 166 Diplompädagogen der Studienrichtungen „Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung“, „Sozialarbeit / Sozialpädagogik“, „Freizeitpädagogik und Kulturarbeit“ sowie „Schulpädagogik“ untersucht. Die Grundgesamtheit umfasste 249 Absolventen der Jahrgänge 1990 bis 1994, die Rücklaufquote betrug damit 66,7%.

Krüger und Grunert (1998) untersuchten den Berufseinstieg von 68 Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Halle. Insgesamt wurden 111 Absolventen angeschrieben, der Rücklauf betrug 61%. Die Erhebung wurde 1997, ungefähr anderthalb Jahre nachdem die erste Generation ihr Studium abgeschlossen hatte, durchgeführt.

Mägdefrau (2000) untersuchte den beruflichen Verbleib von Diplompädagogen, die ihr Studium zwischen 1973 und 1997 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg abgeschlossen hatten. Insgesamt waren dies 1.386

²² Die Examensjahrgänge 1974-1977 wurden 1980 befragt, die Jahrgänge 1978 und 1979 im Herbst 1982, die Jahrgänge 1981, 1982 und 1983 jeweils drei Jahre später (vgl. Bahn Müller et al. 1988, S. 47).

Personen. Davon konnten 877 ermittelt und kontaktiert werden. Von den 877 kontaktierten Absolventen schickten 342 den Fragebogen zurück. Der Rücklauf betrug damit 39%. Die Ergebnisse wurden vor allem auf professionstheoretischem Hintergrund untersucht.

Im Zentrum des Hallenser / Dortmunder Kooperationsprojekts steht die Analyse des Berufsverbleibs von Diplompädagogen der Absolventenjahrgänge 1996 und 1997 aller deutschen Hochschulen (vgl. Rauschenbach et al. 2002). Die Studie wurde als Vollerhebung durchgeführt und ist damit wohl die größte Berufsverbleibsstudie im erziehungswissenschaftlichen Bereich. Die Gesamtpopulation beträgt 5.734 Absolventen, davon wurden ca. 93% angeschrieben. Die Rücklaufquote betrug 62%, in die Erstanalyse der Daten gingen 2.840 Fragebogen ein. Neben der Untersuchung des Berufsverbleibs liegt der Schwerpunkt der Studie auf der Analyse der Berufszufriedenheit und des beruflichen Selbstverständnisses.²³

2.3.2.1 Studienmotivation und Evaluation des Studiums

Evaluiert man das Lehramtsstudium aus Sicht der Studierenden und Absolventen, so offenbaren die Urteile in der Regel ein äußerst defizitäres Bild. Bemängelt wird vor allem die geringe Theorie- und Praxisverschränkung und die unzureichende Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis (vgl. zusammenfassend: Terhart 2000, S. 22 ff.; Schaefers 2002, S. 69 ff.; Henecka & Lipowsky 2002b, S. 261). Was für die Lehramtsstudiengänge gilt, hat offenbar auch Gültigkeit für die Hauptfachstudiengänge in Erziehungswissenschaft: Das Studium der Erziehungswissenschaft wird als zu wenig praxis- und berufsbezogen und als unübersichtlich eingeschätzt. Zu diesem Ergebnis kommt z. B. eine Befragung der Studierenden und Absolventen rheinland-pfälzischer Diplomstudiengänge (vgl. Wolf & Denig 1995, S. 133; Homfeldt 1995, S. 168).

Auch was die Studienmotivation anbelangt, gibt es offenbar Parallelen zur Gruppe der Lehramtsstudierenden. Für einen Teil der Studienanfänger spielen offenbar extrinsische Motive eine nicht unerhebliche Rolle. Die Befragung von Trierer Absolventen der Jahrgänge 1991 und 1992, die in diesem Zeitraum ihr Studium beendet oder sich zur Prüfung angemeldet hatten (N = 57), ergab, dass für ca. 10% die Nähe des Hochschulortes eine wichtige Rolle spielte; ein Fünftel wollte eigentlich etwas anderes studieren, was sich jedoch nicht realisieren ließ (vgl. Homfeldt 1995, S. 152). Interessant ist, dass sich viele Trierer Diplompädagogen im Studium nicht ausreichend gefordert fühlen. Homfeldt (1995, S. 182) vermutet, dass ihnen damit wichtige Erfahrungen zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstkonzepts versagt bleiben.

Im Rahmen der Mainzer Untersuchung ergab sich, dass nahezu die Hälfte der Absolventen mit dem Studium unzufrieden war. Wenig überraschend

²³

Vgl. <http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/beruf/prolang.html>; Stand: Juli 2002.

war, dass die außerhalb des pädagogischen Sektors tätigen Absolventen mit dem Studium unzufriedener waren und es seltener wieder wählen würden als die Absolventen, die in pädagogischen Handlungsfeldern arbeiteten (vgl. Beck et al. 1990, S. 28).

Von den Bielefelder Absolventen war jeder vierte mit dem Studium unzufrieden, 14,5% würden das Studium nicht mehr absolvieren. Besonders kritisch wurden auch hier der fehlende Praxisbezug und die Unübersichtlichkeit des Studienangebots bewertet, positiv dagegen die Vielfalt und die Wahlfreiheit (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 66 f.).

Krüger und Grunert befragten die Absolventen nicht nur zum Berufseinstieg und zum beruflichen Verbleib, sondern auch zu ihren Studienwahlmotiven und zur Einschätzung des Studiums. Die Antworten zur Studienmotivation ergaben, dass der Wunsch, mit Menschen zu arbeiten, für die meisten Absolventen das ausschlaggebende Motiv für die Studienaufnahme war. Eine berufliche Aufstiegsorientierung spielte für die befragten Absolventen dagegen keine Rolle. Interessant ist, dass ca. 26% (18 von 68) der Absolventen bei der Frage nach den Studienmotiven angeben, keine bessere Alternative gefunden zu haben, 13 Absolventen waren der Meinung, dass die Studienwahl eher Zufall war und für 19 Absolventen war das Studienfach offenbar nur eine Verlegenheitslösung, da sie ihr Wunschstudium nicht aufnehmen konnten.²⁴ In einer – allerdings kaum repräsentativen – Erhebung an der Frankfurter Universität erklärten sogar fast die Hälfte der befragten Diplompädagogen, dass sie nicht ihr Wunschfach studiert hätten (Keiner et al. 1997, S. 813).

Ähnlich wie Lehramtsabsolventen beklagen auch die Hallenser und die von Keiner et al. (1997) befragten Frankfurter Diplompädagogen die geringe Praxisrelevanz des Studiums (vgl. Krüger & Grunert 1998, S. 199; Keiner et al., 1997, S. 812 ff.).

Die Studienmotive der Freiburger Diplompädagogen unterscheiden sich teilweise erheblich von den berichteten Motiven der Diplompädagogen in den anderen Untersuchungen. Dies hängt aber auch damit zusammen, dass von den Freiburger Diplompädagogen bereits zwei Drittel eine pädagogische Vorqualifikation erworben hatten (vgl. Mägdefrau 2000, S. 141 ff.). Über die Hälfte der Absolventen war bereits vor der Aufnahme ihres erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums erwerbstätig, drei Viertel davon im pädagogischen Bereich. Die Absolventen des Aufbaustudiengangs „Schulpädagogik“ setzen sich zu einem erheblichen Teil aus Lehrern zusammen, die den Studiengang berufs begleitend absolvierten oder beur-

²⁴ Das Item „Ich habe keine bessere Alternative gefunden“ bewerteten 9 Absolventen mit „trifft zu“ und 9 Absolventen mit „trifft eher zu“; 7 Absolventen schätzten das Item „Ich hatte gar keinen richtigen Grund, die Entscheidung war eher Zufall“ als zutreffend, 6 Absolventen als eher zutreffend ein, auf 12 Absolventen traf das Item „Ich habe für mein Wunschfach keinen Studienplatz bekommen“ zu, auf 7 Absolventen traf es „eher“ zu (vgl. Krüger & Grunert 1998, S. 197).

laubt waren. Insgesamt waren 58% der befragten Absolventen neben ihrem Studium weiterhin erwerbstätig (vgl. Mägdefrau 2000, S. 175). Die Daten der Freiburger Studie müssen daher vor diesem besonderen Hintergrund betrachtet werden. Als wichtigste Studienwahlmotive werden die Weiterentwicklung der Persönlichkeit, die theoretische Fundierung der beruflichen Tätigkeit, der Wunsch, bildend tätig sein zu wollen, das Interesse an helfender Arbeit und die Verbesserung der eigenen Berufschancen genannt (vgl. Mägdefrau 2000, S. 150).

Bei der Beantwortung der Items zur Studienmotivation zeigten sich einige geschlechtsspezifische Unterschiede. Männer verbanden mit dem Studium eher aufstiegsorientierte Hoffnungen und fachliche Weiterbildungsinteressen, für Frauen dagegen waren das Interesse an helfender Arbeit und an der Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit ausschlaggebende Motive. Zusammenfassend gelangt Mägdefrau zu der Einschätzung, dass es Männern eher um eine fachliche Qualifizierung und Weiterentwicklung geht, während bei den Frauen eher eine altruistische Haltung dominiert (vgl. Mägdefrau 2000, S. 152 f.). Interessant ist, dass diese altruistische Haltung offenbar auch in Zusammenhang mit der Berufserfahrung steht. Die berufserfahrenen Frauen weisen dieses Motiv deutlicher zurück als die berufsunerfahrenen Frauen.

Hinsichtlich der Beurteilung des Studiums unterscheiden sich die Befunde der Freiburger Studie von den Ergebnissen der anderen Untersuchungen nicht. Auch die Freiburger Absolventen halten den Praxisbezug für unzureichend, beklagen die geringe Berufsrelevanz, fühlen sich mangelhaft betreut und vermissen eine klare erkennbare Struktur im Studium (vgl. Mägdefrau 2000, S. 180 f.). Eine differenziertere Datenanalyse zeigt aber, dass die berufserfahrenen Lehrer, die die Studienrichtung „Schulpädagogik“ absolvierten, deutlich zufriedener mit ihrem Studium waren als die Absolventen der anderen Studienrichtungen „Erwachsenenbildung“, „Sozialpädagogik“ und „Medienpädagogik“. Dies legt den Schluss nahe, dass das Erleben des Hochschulstudiums wohl u. a. auch abhängig ist von den beruflichen Erfahrungen und dem jeweiligen Sozialisationshintergrund: Den bereits berufstätigen Lehrer gelingt eine Vernetzung der Studieninhalte mit den praktischen Bezügen ihrer Arbeit offenbar eher als den berufsunerfahrenen Studierenden.

2.3.2.2 Arbeitslosigkeit und Dauer der Berufseinmündung

Diplompädagogen tauchen erstmals 1982 in der Arbeitslosenstatistik auf. Die Zahl der arbeitslos gemeldeten Absolventen erhöhte sich von 1.800 im Jahr 1982 auf ca. 4.500 im Jahr 1988, um danach wieder auf 3.000 im Jahr 1992 abzufallen (vgl. Rauschenbach 1994, S. 281 ff.). Bis zum Jahr 1996 blieb die Zahl der arbeitslos gemeldeten Diplompädagogen in Westdeutschland in etwa konstant. Im Jahr 1993 lag sie bei 3.245, im Jahr 1996 bei

3.121. Die Quote ging von 10,3% auf 6,1% zurück (vgl. Parmentier, Schade & Schreyer 1998b, S. 22).

Was tragen die Verbleibsstudien zur Darstellung der Berufseinmündung von Diplompädagogen bei? Die Stichtagsbefragung der Tübinger Forschergruppe ergab, dass insgesamt 83% der befragten Absolventen der Jahrgänge 1973 bis 1985 zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig waren. Insgesamt waren 10% arbeitslos gemeldet. Der Anteil der Arbeitslosen in der jüngsten Generation der Absolventenjahrgänge 1982 bis 1985 war mit 16% verständlicherweise höher als in der ältesten Generation mit 3,9%. Arbeitslosigkeit war damit vor allem ein Phänomen der Berufseinsteiger unter den Diplompädagogen (vgl. Bahnmüller et al. 1988, S. 66 f.).

Die Berufseinmündung der Tübinger Absolventen dauerte unterschiedlich lang. Von allen Absolventen, die mindestens einmal eine pädagogische Stelle angetreten hatten, waren 60% nach spätestens 3 Monaten und 70% nach spätestens 6 Monaten erwerbstätig (vgl. Bahnmüller et al. 1988, S. 69). Bezogen auf *alle* befragten – und nicht nur auf die erwerbstätigen – Absolventen waren knapp 60% nach 6 Monaten erwerbstätig (vgl. eigene Berechnungen auf der Datenbasis von Bahnmüller et al. 1988, S. 68 f. u. S. 224). Differenziert nach den drei Absolventengenerationen zeigt sich, dass besonders die jüngeren Kohorten länger brauchten, um in den Beruf einzumünden. Fast ein Drittel der jüngsten Generation benötigte dafür länger als 10 Monate, in der mittleren Generation waren es nur 16% und in der ältesten Generation nur 9%. Der Generationenvergleich zeigt demzufolge, dass sich die Berufseinmündungsprozesse insgesamt verschieben und ausdehnen. Allerdings verdeutlicht die Analyse der Daten auch, dass es immerhin ein Fünftel der jüngsten Generation schafft, nahtlos in den Beruf einzutreten. Diese Absolventen haben bereits vor dem Examen eine Stelle. Das bedeutet, dass es offenbar zwei Extremgruppen unter den Absolventen gibt: Für die „Schnellstarter“ stellt der Übergang in den Beruf offenbar kein Problem dar, für eine größere Gruppe von Absolventen dauert der Berufseinstieg vergleichsweise lange (vgl. Bahnmüller et al. 1988, S. 70 f.). Das Bild verändert sich weiter, wenn man als Bezugsgröße nicht die pädagogisch erwerbstätigen Absolventen heranzieht, sondern alle befragten Absolventen der jeweiligen Generation. Dann zeigt sich nämlich, dass innerhalb eines Jahres nach Studienabschluss nur 48% der Absolventen der jüngsten Generation einen pädagogischen Beruf ergreifen konnten, während es in der ersten und zweiten Generation im Vergleichszeitraum jeweils 75% waren.

Arbeitslosigkeit ist nach den Daten der Tübinger Studie nur auf den ersten Blick ein geschlechtsspezifisches Phänomen. Während die Stichtagsbefragung zu bestätigen scheint, dass Frauen unter den Absolventen sehr viel häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind als die Männer, ergibt die Jahrgangsbefragung ein umgekehrtes Bild. Während nur 9,4% der Frauen aktuell arbeitslos waren, betrug der Anteil der männlichen Absolventen 11%. Auch andere Analyseschritte bestätigten, dass nicht die Frauen, son-

dem die Männer stärker von Arbeitslosigkeit betroffen waren (vgl. Bahnmüller et al. 1988, S. 82 f.).

Die Studie von Bahnmüller et al. (1988) macht ebenso wie die Hamburger Studien (vgl. Meyer-Althoff 1995; 1999) deutlich, dass Nichterwerbstätigkeit bzw. Erwerbstätigkeit kein hinreichender Maßstab für beruflichen Erfolg darstellt. Von den Tübinger Diplompädagoginnen der jüngsten Generation war immerhin ein Drittel bis zum Zeitpunkt der Befragung überhaupt noch nicht erwerbstätig gewesen. Die Autoren erklären die Befunde zur Nichterwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit mit den unterschiedlichen Identitätskonzepten von Frauen und Männern. Während sich Männer häufiger in Vollzeitbeschäftigung befinden und eher dazu neigen, sich im Falle der Nichterwerbstätigkeit sofort arbeitslos zu melden, arbeiten Frauen häufiger in Teilzeit, nehmen öfter Unterbeschäftigungen auf, befinden sich eher in ungesicherten Arbeitsverhältnissen oder legen Erwerbstätigkeitspausen ein, ohne sich arbeitslos zu melden. Während männliche Absolventen ihre Identität also vor allem aus beruflichen Quellen speisen und sich vorrangig an einer ununterbrochenen Erwerbsbeteiligung orientieren, basiert die Identität der Frauen auf einem breiteren Spektrum an Tätigkeiten, zu dem auch Aufgaben jenseits der Erwerbstätigkeit gehören (vgl. Bahnmüller et al. 1988, S. 86). Mit anderen Worten: Die Nichterwerbstätigkeit wird von Frauen ganz anders wahrgenommen und interpretiert, da sie offenbar mit der Familienarbeit eine Option besitzen, die Männer nicht sehen bzw. nicht sehen wollen oder können. Die Nichterwerbstätigkeit der Absolventinnen hängt damit offenbar auch in dieser Studie mit ihren Orientierungen und Identitätskonzepten zusammen. Sie haben mit der Familienarbeit im Unterschied zu den Männern eine weitere Option, die ihnen die Aufrechterhaltung ihres Identitätskonzepts auch dann ermöglicht, wenn sie keine Erwerbstätigkeit finden.

Von den Mainzer Absolventen findet fast ein Drittel unmittelbar nach dem Studium und die Hälfte bis sieben Monate nach Studienabschluss eine erste Stelle, von den Trierer Absolventen der Jahrgänge 1974 bis 1983 sind es sogar 63% nach drei Monaten und 76% nach sechs Monaten (vgl. zusammenfassend: Krüdener & Schulze 1995, S. 156).

Unterschiede aufgrund des Geschlechts oder des Ausmaßes an berufspraktischen Erfahrungen lassen sich in der Mainzer Studie nicht festmachen: Frauen sind weder häufiger von Einsteigerarbeitslosigkeit betroffen noch müssen sie länger auf eine Stelle warten als die Männer (vgl. Beck et al. 1990, S. 34 ff.). Zum Erhebungszeitpunkt waren von den Mainzer Absolventen 9,2% arbeitslos. Weitere 10,2% sind zwar nicht erwerbstätig, aber beim Arbeitsamt weder als arbeitssuchend noch als arbeitslos registriert (vgl. Beck et al. 1990, S. 71).

Für die Bielefelder Absolventen ergab sich folgendes Bild: Knapp 60% der befragten Absolventen hatten sofort nach Beendigung des Studiums eine Stelle, 31% waren zunächst arbeitslos, knapp 7% waren aus persönlichen

Gründen nicht erwerbstätig (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 18). Wie weitere Analysen zeigen, ist die Chance, sofort nach dem Studium in den Beruf einzumünden, für die Bielefelder Absolventen abhängig von der gewählten Studienrichtung: Während von den Absolventen der beiden Studienrichtungen „Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung“ sowie „Sozialarbeit / Sozialpädagogik“ über 60% gleich nach dem Studium eine Stelle haben, sind es von den Absolventen der Studienrichtung „Schulpädagogik“ nur 30% (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 20). Insgesamt gelangen die Autoren dennoch zu einer positiven Bewertung, die sie vor allem auf vergleichbare Daten einer früheren Untersuchung gründen. Danach hat sich die Situation für die Bielefelder Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt im Kohortenvergleich leicht gebessert. Während die Autoren direkt nach Abschluss des Studiums noch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Arbeitslosigkeitsquote derart ausmachen konnten, dass Frauen häufiger arbeitslos waren als Männer, hatten sich die Arbeitslosigkeitsquoten der beiden Geschlechter bis zum Erhebungszeitpunkt angenähert. Zum Zeitpunkt der Befragung waren von den Bielefelder Absolventen 83,1% erwerbstätig, 6,6% waren arbeitslos gemeldet und 7,2% waren aus sonstigen Gründen nicht erwerbstätig. Vergleicht man diese Daten mit der regionalen Arbeitslosenquote und mit den Quoten aus früheren Studien, so sind die Berufschancen der Bielefelder Diplompädagogen relativ gut (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 21).

Von den Hallenser Diplompädagogen sind zum Befragungszeitpunkt nur 3% arbeitslos, 54 der 68 Absolventen (= 80%) sind erwerbstätig, 6 machen ein Promotionsstudium und 3 Absolventinnen befinden sich im Erziehungsurlaub. Damit verlaufen die Berufseinmündungsprozesse der ostdeutschen Diplompädagogen offenbar nicht langsamer als die der westdeutschen. Krüger und Grunert (1998, S. 201) ermitteln für ihre Studie, dass 16 der 68 Absolventen (23%) schon vor Abschluss des Studiums eine Stelle hatten, weitere 21 (31%) hatten innerhalb von drei Monaten nach Abschluss des Studiums eine Stelle. Nach einem halben Jahr hatten von den 68 Absolventen 71% eine Erwerbstätigkeit gefunden; bezogen auf die 54 erwerbstätigen Absolventen entspricht dies einer Quote von fast 90%.

Die Freiburger Studie ergab, dass sich zum Befragungszeitpunkt 4,8% der Absolventen als arbeitslos bezeichneten. Fast drei Viertel aller Probanden gaben an, während ihrer Berufsbiografie noch nie arbeitslos gewesen zu sein (vgl. Mägdefrau 2000, S. 209). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Ergebnisse vor allem auf die geringe Arbeitslosigkeitsquote derjenigen Absolventen zurückzuführen ist, die nach dem Diplomstudium weiterhin als Lehrer in der Schule unterrichten (vgl. ebenda, S. 217). Darüber hinaus zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Frauen waren häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. Mägdefrau (2000, S. 218) bringt dies in Zusammenhang mit der zu leistenden Familienarbeit.

Interessant sind auch ihre Befunde zum Zusammenhang zwischen Zusatzqualifikationen und Arbeitslosigkeit: Absolventen, die ihre Zusatzqualifikationen nach dem Studium erworben haben, sind von Arbeitslosigkeit häufiger betroffen als Einfachqualifizierte ohne Zusatzqualifikationen. Mägdefrau (2000, S. 226) vermutet hinter der Bereitschaft, zusätzliche Qualifikationen zu erwerben, eher einen Reflex auf antizipierte Arbeitsmarktchancen als eine Voraussetzung zur Senkung des individuellen Arbeitsmarktrisikos.

Ähnlich fallen auch die Ergebnisse der Mainzer Studie aus. Für Absolventen, die eine zusätzliche Berufsausbildung oder vermehrt Praktika absolviert hatten, ergaben sich keine Vorteile beim Berufseinstieg. Dagegen zeigte sich, dass die gewählte Studienrichtung die Chancen verbesserte: Wer die Studienrichtung „Jugend- und Erwachsenenbildung“ wählte, hatte schneller eine Stelle als diejenigen, die die Studiengänge „Sozialarbeit / Sozialpädagogik“ oder „Sonderpädagogik“ absolvierten (vgl. Beck et al. 1990, S. 34 f.).

Für diejenigen Freiburger Absolventen, die nicht als Lehrer im Schuldienst arbeiteten, gestaltete sich die Statuspassage in den Beruf verständlicherweise schwieriger. Dies zeigt sich insbesondere an dem relativ hohen Anteil inadäquat beschäftigter Absolventen in der Berufseinstiegsphase (vgl. Mägdefrau 2000, S. 238 f.). Der Generationenvergleich zeigt auch in dieser Studie deutlich die Effekte der Individualisierung: Während die ältesten Kohorten zu fast 70% eine unbefristete Stelle erhalten konnten, waren es in der jüngsten Kohorte nur noch 50%. Demgegenüber nahmen die freiberuflichen und die Honorartätigkeiten von 11 auf 32% zu.

Die ersten deskriptiven Befunde des gemeinsamen Projekts der Universitäten Halle und Dortmund zeigen, dass von den befragten Diplompädagogen, die 1997 oder 1998 ihr Studium abschlossen, drei Monate nach Studienende ca. 48% und ein Jahr danach ca. 78% erwerbstätig waren. Zum Erhebungszeitpunkt waren 18% nicht erwerbstätig, aber lediglich 5,7% im eigentlichen Sinne arbeitslos (vgl. Rauschenbach et al. 2002, S. 79).

Die Heranziehung der offiziellen Arbeitsmarktstatistiken ergibt für die jüngere Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt für Pädagogen ein ähnliches Bild (vgl. Parmentier, Schade & Schreyer 1998b, S. 23 ff.).²⁵ Die Arbeitslosenquote sank zwar von 10,3% im Jahr 1985 auf 6,1% im Jahr 1995, sie ist damit aber immer noch überdurchschnittlich hoch. Von allen arbeitslos gemeldeten Diplompädagogen sind 72% Frauen. Ihr Anteil hat sich seit 1985 leicht erhöht. Interessant ist, dass sich die Altersstruktur der Arbeitslosen völlig verschoben hat. Waren von den 1985 arbeitslos gemeldeten Pädagogen noch 77% jünger als 35 Jahre, so sind es elf Jahre später nur

²⁵ Diese Daten beziehen sich auf die Arbeitslosenzahlen mit der Berufskennziffer 8828. Darunter befinden sich nicht nur Diplompädagogen, sondern auch M.A.-Absolventen sowie sonstige Pädagogen. Absolventen der Studiengänge „Sozialarbeit / -pädagogik“ sind dagegen in diesen Zahlen nicht berücksichtigt.

noch 32%. Demgegenüber wächst der Anteil der über 50jährigen unter den Arbeitslosen von 1% im Jahr 1985 auf 8% im Jahr 1996. Die Arbeitslosigkeit unter Diplompädagogen hat ihr Aussehen somit verändert. Betroffen ist weniger die Gruppe der Berufseinsteiger als vielmehr die Gruppe der Älteren. Ein ähnlicher Befund ergab sich für die arbeitslosen Lehrer. Vergleichsweise hoch ist mit 32% auch der Anteil der Langzeitarbeitslosen. Diese Befunde relativieren die Ergebnisse der oben angeführten Verbleibsstudien.

Für die veränderte Altersstruktur gibt es zunächst formale Gründe. Da es sich beim Diplomstudiengang um einen vergleichsweise jungen Studiengang handelt, ist es evident, dass sich die Altersstruktur der Arbeitslosen mit wachsender Etablierung dieses Studiengangs verschiebt. Berücksichtigt man nämlich, dass die ersten Absolventengenerationen erst Ende der 70er Jahre auf den Arbeitsmarkt drangen und dass dies vor allem junge Absolventen waren, ist unmittelbar einsichtig, dass der Anteil der über 50jährigen damals vergleichsweise gering und der Anteil der unter 35jährigen relativ hoch ausfiel. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass sich der Anteil der älteren Arbeitslosen auch deshalb erhöht hat, weil sich unter den älteren arbeitslosen Diplompädagogen einige Personen befinden dürften, die „ausgebrannt“ sind und mit zunehmendem Alter nicht mehr an der pädagogischen „Front“ arbeiten wollen oder können. Auch Bausch und Wiegand (1997, S. 1183 ff.) stellen die abweichende Altersstruktur der arbeitslosen Diplompädagogen im Vergleich zu allen Universitätsabsolventen fest. Der Anteil der arbeitslosen Akademiker zwischen 35 und 45 Jahren liegt bei allen Universitätsabsolventen bei 33%, bei den Diplompädagogen dagegen bei 50%. Die Autoren vermuten, dass dies nicht nur mit dem Alter des Studiengangs zu erklären ist, sondern auch mit dem flexibleren Arbeitsmarktverhalten der jungen Diplompädagogengenerationen, die sich auch der Privatwirtschaft zu öffnen beginnen.

2.3.2.3 Arbeitsrechtliche Situation

Die Tübinger Studie verdeutlicht, dass sich die arbeitsrechtliche Situation über die drei Absolventengenerationen hinweg verschlechtert hat. Von den Tübinger Diplompädagogen der ersten Generation, die in pädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten, hatten noch 85% ein unbefristetes erstes Arbeitsverhältnis, von den Absolventen der dritten Generation sind es nur noch 65% (vgl. Bahn Müller et al. 1988, S. 93).

Ähnliches lässt sich für die Mainzer Diplompädagogen konstatieren: Betrug der Anteil der unbefristeten Stellen in den Prüfungsjahrgängen 1972 bis 1980 noch 75%, so lag er in den Jahrgängen 1985 bis 1988 nur noch bei 57%. Und wer erst einmal befristet angestellt war, musste sich auch bei den folgenden Beschäftigungsverhältnissen häufig mit einer befristeten Stelle zufrieden geben (vgl. Beck et al. 1990, S. 77 u. S. 103).

Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Erwerbstätigkeit zeigen sich deutliche geschlechtstypische Unterschiede: Männer arbeiten häufiger vollzeitig als Frauen. Frauen sind damit in teilzeitigen und geringfügigeren Beschäftigungsverhältnissen überrepräsentiert. Ob dies jedoch ausschließlich auf geschlechtsbedingte Benachteiligungsstrukturen zurückgeführt werden kann, wie dies Bahn Müller et al. (1988, S. 124) sowie Krüdener und Schulze (1995, S. 162) annehmen, ist fraglich. Zumindest in einigen Fällen scheint die Teilzeitarbeit von Frauen auch den eigenen Bedürfnissen und Identitätskonzepten zu entsprechen.

Die Bielefelder Absolventen haben in 58% aller Fälle eine Vollzeitstelle, weitere 27,3% sind teilzeitig erwerbstätig. Von den vollzeitig beschäftigten Absolventen haben nur 59% eine unbefristete Stelle, d. h. von allen erwerbstätigen Absolventen haben lediglich 34,5% ein unbefristetes Vollzeitverhältnis (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 49). Unbefristet erwerbstätig, ob auf Vollzeit- oder Teilzeitbasis, mit oder ohne Honorarvertrag, sind ca. 60% aller erwerbstätigen Absolventen. Diese Quote deckt sich in etwa mit den Hallenser Ergebnissen. So haben 47% der befragten und 60% der erwerbstätigen Hallenser Absolventen zum Erhebungszeitpunkt einen unbefristeten Arbeitsvertrag, 40% arbeiten auf einer unsicheren Grundlage (vgl. Krüger & Grunert 1998, S. 201).

2.3.2.4 Tätigkeitsbereiche und Arbeitsfelder

Die Ergebnisse der einzelnen Studien zeigen deutlich, dass das Spektrum beruflicher Tätigkeiten breit streut. Diplompädagogen arbeiten in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern. Beim Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Studien offenbart sich die Schwierigkeit, dass Arbeitsfelder individuell definiert sind und berufliche Tätigkeiten variablen Feldern und Bereichen zugeordnet werden.

Die Tübinger Forscher unterscheiden zwischen Absolventen, die in pädagogischen Arbeitsfeldern tätig sind, und jenen, die in nicht-pädagogischen Feldern arbeiten. Die pädagogisch arbeitenden Absolventen sind im Rahmen der Stichtagsbefragung zu 14,1% im Bereich Ausbildung und Forschung, zu 12,1% im Bereich Heimerziehung, zu 11,1% im Beratungssektor, zu 11,1% in der Jugendarbeit und zu 11,1% in der Erwachsenenbildung tätig. Auf die Bereiche „Sozialpsychiatrie“, „Sozialadministration“, „Schule und Vorschule“, auf Behinderteneinrichtungen sowie auf sonstige Felder entfallen die restlichen 40,5%.

Von den erwerbstätigen Tübinger Diplompädagogen arbeiten 10% in Feldern, die sie selbst als nichtpädagogisch eingestuft haben. Darunter befinden sich vor allem Absolventen der dritten Generation (vgl. Bahn Müller et al. 1988, S. 109). Einen wichtigen Grund für die Abwanderung in nichtpädagogische Arbeitsfelder stellte vor allem das nachlassende Interesse an pädagogischen Tätigkeiten dar, d. h. einige der Absol-

venten entschieden sich offenbar von sich aus gezielt für einen Wechsel in ein anderes Arbeitsfeld.

Wichtigster Arbeitgeber für die Tübinger Diplompädagogen sind Wohlfahrtsverbände mit 41%, gefolgt vom öffentlichen Dienst mit 31% und Vereinen und Initiativen mit 17%. Die Privatwirtschaft spielt mit 2% eine zu vernachlässigende Rolle (vgl. Bahnmüller et al. 1988, S. 112).

In der Mainzer Untersuchung von Beck et al. (1990) ergaben sich teilweise erhebliche Abweichungen zu den Quoten von Bahnmüller et al. (1988).²⁶ Im Bereich „Sozialpädagogik / Sozialarbeit“ kamen 32% der Absolventen unter. Tätigkeitsfelder in den Bereichen „Jugend- und Erwachsenenbildung“ sowie „Behinderten- und Jugendarbeit“ nahmen jeweils 14,4% der Absolventen auf. Die Aufnahmefähigkeit des Forschungssektors war mit 3,1% gering. In nichtpädagogischen Arbeitsfeldern waren 8,2% der Absolventen berufstätig (vgl. Beck et al. 1990, S. 95). Arbeitgeber für die Mainzer Absolventen waren in 27% aller Fälle die freie Wohlfahrtspflege und die Kirchen, in jeweils 26% aller Fälle der öffentliche Dienst sowie Vereine und Initiativen. Knapp 17% der Mainzer Diplompädagogen waren in der Privatwirtschaft tätig (vgl. Beck et al. 1990, S. 81).

Von den erwerbstätigen Bielefelder Absolventen arbeiteten 60,4% zum Erhebungszeitpunkt in einem pädagogischen, weitere 22,1% in einem überwiegend pädagogischen Berufsfeld. Lediglich 17,5% schätzten ihr Berufsfeld als fachfremd ein (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 28). Jeweils ca. 30% der erwerbstätigen Absolventen waren in einer sozialen Einrichtung oder in einer Einrichtung des Bildungswesens tätig, ca. 7% im Gesundheitswesen, 9% bei Behörden oder in der Verwaltung und 7% in Einrichtungen der Kultur-, Freizeit- oder Tourismusbranche. Arbeitgeber waren für insgesamt 30% der Bielefelder Absolventen der öffentliche Dienst oder kommunale Arbeitgeber, 25% waren bei Vereinen beschäftigt (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 30 ff.).

Das Spektrum der pädagogischen Arbeitsfelder, in denen die Hallenser Diplompädagogen arbeiten, reicht von der Heimerziehung (18%), über Beratungsstellen (16%), Jugendarbeit (15%), Lehre und Forschung (11%) bis hin zu Aufgaben in der Fort- und Weiterbildung und in Behinderteneinrichtungen (jeweils 7%). In nichtpädagogischen und sonstigen Bereichen sind 14% der Absolventen tätig (vgl. Krüger & Grunert 1998, S. 201). Wichtige Arbeitgeber sind Vereine und Initiativen (39%), der öffentliche Dienst (28%) sowie die Wohlfahrtsverbände (19%), während private Arbeitgeber (12%) nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Die Freiburger Absolventen arbeiten größtenteils in den Bereichen „Bildung“ (40%), „Beratung“ (17%), „Leitung“ (11%) sowie „Betreuung

²⁶ Erklärbar sind diese Abweichungen u. a. mit den unterschiedlich definierten Variablen. Während die angegebenen Mainzer Daten Informationen über Erstbeschäftigungsverhältnisse nach Ende des Studiums wiedergeben, beinhalten die Tübinger Daten Informationen über Erwerbstätigkeiten mehrere Jahre nach dem Studium.

und Erziehung“ (15%). Von den im Bildungssektor beschäftigten Absolventen arbeitet die Mehrzahl als Lehrer oder Schulleiter, einige sind als wissenschaftliche Mitarbeiter, Hochschuldozenten oder Professoren an Hochschulen oder Berufsakademien tätig (vgl. Mägdefrau 2000, S. 249). Nur 7% der Absolventen sind in einem außerpädagogischen Handlungsfeld beschäftigt.

Ähnlich wie in der Mainzer Studie zeigt sich auch bei den Freiburger Absolventen, dass die weiblichen Absolventen eher „Beziehungsarbeit“ leisten, d. h. unmittelbar mit Menschen arbeiten, während die Männer häufiger verwaltende, organisatorische und konzeptionelle Leitungsaufgaben ausüben (vgl. ebenda, S. 395). Verbunden mit der klientenzentrierten Arbeit der Frauen sind häufig Abgrenzungsprobleme. Besonders Frauen mit einem hohen Verantwortungsgefühl haben demnach in diesem Bereich Probleme. Absolventen mit Problemen bezüglich des Distanzgebots finden sich auffallend häufig unter den Lehrerinnen (vgl. ebenda, S. 399).

2.3.2.5 Adäquatheit der beruflichen Position, Einkommen und berufliche Zufriedenheit

Die Einstiegsgehälter der Tübinger Absolventen unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Generationenzugehörigkeit. Nur jeder fünfte Absolvent der dritten Generation, der im pädagogischen Bereich seine erste Stelle findet, wird in BAT III und besser eingestuft, 80% der Absolventen erhalten damit BAT IV oder schlechter. Von der ersten Generation wurden noch 35% in BAT III und besser eingestuft, von der zweiten Generation waren es noch 25% (vgl. Bahn Müller et al. 1988, S. 95). Die Einkommenssituation korrespondiert mit der Einkommenszufriedenheit. Von der jüngsten Absolventengeneration sind 69% mit der Höhe ihres Einkommens unzufrieden, nur ein Fünftel hält das Einkommen für angemessen (vgl. Bahn Müller et al. 1988, S. 139). Mit anderen Tätigkeitsmerkmalen, wie z. B. der Kollegialität, den vorhandenen Dispositionsspielräumen oder dem Arbeitsklima sind die Tübinger Diplompädagogen dagegen überwiegend zufrieden.

Je länger das Examen zurückliegt, desto besser wurden die Berufseinsteiger eingruppiert. Dieser Befund wird auch durch andere Studien bestätigt. Von den Mainzer Absolventen der 70er Jahre waren noch 43% in BAT III und besser eingestuft, von den Absolventen der 80er Jahre waren es nur noch 17% (vgl. Beck et al. 1990, S. 90).

Neben generationsabhängigen zeigen sich bei der Besoldung auch geschlechtsspezifische Effekte. In der Bielefelder Studie von Timmermann und Hunke (1990, S. 72) wurde jeder vierte Absolvent in BAT III und besser eingruppiert, von den Absolventinnen war es nur jede vierzehnte. Auch die Mainzer Studie zeigt entsprechende Unterschiede: Fast jeder zweite Mann, aber nur jede fünfte Frau erhielt BAT II und besser. Interessant ist, dass diese Unterschiede erst im Verlauf der Berufsbiografie auftreten. Bezogen auf die erste Stelle sind etwa gleich viele Frauen und Männer nach BAT II

und besser eingruppiert (vgl. Beck et al. 1990, S. 91). Auch andere Studien zeigen, dass sich die Einkommensschere zwischen Männern und Frauen erst im weiteren Verlauf der Berufsbiografie öffnet (vgl. Krüdener & Schulze 1995, S. 159).

Von besonderer Bedeutung ist die Höhe des Ersteinkommens, weil die Eingruppierung Weichen für den weiteren Karriereverlauf stellen kann (vgl. Bahn Müller et al. 1988, S. 96; Weigand 1990, S. 150 f.). Die Befunde der Mainzer Studie können dies jedoch nicht bestätigen, d. h. der Anteil derjenigen, die nach mehreren Wechseln mindestens BAT III verdienen, ist wesentlich höher als der Anteil der Berufseinsteiger mit dieser Eingruppierung (vgl. Beck et al. 1990, S. 101).

Mit ihrer beruflichen Situation sind die Mainzer Absolventen im Großen und Ganzen zufrieden.²⁷ Über diese generelle Einschätzung hinaus zeigen sich jedoch abweichende Urteile in den Bereichen Einkommen und Arbeitsbelastung, die mit entsprechenden Tätigkeitsmerkmalen in Zusammenhang stehen (vgl. Beck et al. 1990, S. 49 ff.).

Von den erwerbstätigen Bielefelder Absolventen ist zum Erhebungszeitpunkt ungefähr jeder dritte nach BAT III und besser eingestuft, der Schwerpunkt der Eingruppierung liegt jedoch bei BAT IV mit 40% (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 51). Die Frage nach der beruflichen Zufriedenheit wurde lediglich über ein Item erhoben. Daher sind die Antworten nicht sehr aussagekräftig. Es zeigte sich, dass etwa ein Viertel der erwerbstätigen Absolventen mit ihrer erreichten beruflichen Position weniger oder gar nicht zufrieden war (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 54). Das Ausmaß der beruflichen Zufriedenheit korrespondiert mit der erreichten beruflichen Position, mit den erlebten beruflichen Herausforderungen, dem wahrgenommenen Gestaltungsspielraum, den Aufstiegsmöglichkeiten, dem Gehalt und den Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. Nahrstedt, Timmermann & Brinkmann 1995, S. 58 f.).

Von den Hallenser Diplompädagogen sind nur knapp die Hälfte der Ansicht, dass sie eine Tätigkeit ausüben, die der eines Diplompädagogen entspricht. Mit ihrer beruflichen Position sind daher nur 39% zufrieden. Diese Unzufriedenheit machen die Absolventen zusätzlich an der schlechten Besoldung fest. Zwei Drittel der erwerbstätigen Diplompädagogen aus Halle werden schlechter als BAT IV bezahlt, nur ein Drittel erhält Gehaltsstufe BAT IV oder besser. Demzufolge überrascht es weniger, dass fast die Hälfte aller erwerbstätigen Absolventen angibt, dass die aktuelle Erwerbstätigkeit für sie nur eine Übergangslösung darstellt (vgl. Krüger & Grunert 1998, S. 203).

²⁷ Die berufliche Zufriedenheit wurde allerdings nicht differenziert erhoben. Die Absolventen sollten angeben, ob die einzelnen Items „eher zutreffen“ oder „eher nicht zutreffen“. Die Erhebung der Berufszufriedenheit erfolgte also nicht über eine mehrstufige Likertskala (vgl. Beck et al. 1990, S. 50).

Zum Zeitpunkt der Befragung sind 60% der Freiburger Absolventen in BAT III und besser eingruppiert, weitere 12% sind gut bezahlte Honorarkräfte (vgl. Mägdefrau 2000, S. 251 f.). Die Adäquatheit der beruflichen Position ist für die Freiburger Absolventen auch abhängig von der gewählten Studienrichtung. Die Absolventen des Studiengangs „Erwachsenenbildung“ bezeichnen ihre aktuelle Beschäftigung zu 60% als ausbildungsadäquat, von den Absolventen der Richtung „Schulpädagogik“ sind es nur 46%. Insgesamt schätzen 54% der Freiburger Absolventen ihre Stelle als angemessen ein, für 28% ist die Stelle nicht adäquat und für 18% ist sie zwar inhaltlich, nicht aber finanziell adäquat (vgl. ebenda, S. 253). Auch bei diesen Befunden zeigen sich Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts und der Kohortenzugehörigkeit. Männer beurteilen ihre aktuelle Erwerbstätigkeit häufiger der Ausbildung entsprechend als Frauen, und ältere Kohorten häufiger als jüngere (vgl. ebenda, S. 257). Dies überrascht nicht, da die jüngeren Jahrgänge erst am Beginn ihrer Berufslaufbahn stehen.

Mit ihrer aktuellen Tätigkeit sind die Freiburger Diplompädagogen überwiegend zufrieden. Darüber hinaus zeigt sich, dass die berufliche Zufriedenheit mit der beruflichen Adäquanz, dem Einkommen und der Aufgabenklarheit variiert (vgl. ebenda, S. 291). Wer der Ansicht ist, beruflich adäquat tätig zu sein, angemessen bezahlt zu werden und klar definierte Aufgaben zu erfüllen, ist zufriedener als derjenige, auf den diese Merkmale nicht zutreffen.

2.3.2.6 Fazit und Zusammenfassung

Die Einführung des Studiengangs Diplompädagogik an deutschen Hochschulen zu Beginn der 70er Jahre warf recht bald die Frage auf, in welchen Berufsfeldern sich die Absolventen dieses Studiengangs platzieren. Erste Einschätzungen fielen pessimistisch aus. So warnten Institutionen und Medien in den 70er und 80er Jahren immer wieder vor der Aufnahme eines Diplompädagogikstudiums. „Der Spiegel“ sprach in diesem Zusammenhang 1985 vom „bekannte[n] Debakel mit den praktisch wertlosen Diplompädagogen“ (zit. n. Homfeldt & Schulze 1995, S. 24).

Die hochschulbezogenen Verbleibsstudien der 80er und 90er Jahre können dieses Bild jedoch nicht bestätigen. Zwar lassen sich die Ergebnisse und Quoten nicht direkt vergleichen, doch zeigt sich in jeder Studie, dass es einem erheblichen Anteil der Diplompädagogen bereits vor Abschluss des Studiums oder kurz danach gelingt, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Zwischen 50 bis 70% der Absolventen sind nach einem halben Jahr erwerbstätig. Praxiserfahrungen und informelle Kontakte erleichtern ebenso den Berufseinstieg wie die Bereitschaft zu einem Wohnortwechsel.

Der Preis für diese vergleichsweise erfolgreichen, weil raschen Berufseinmündungsprozesse ist allerdings nicht selten eine inadäquate, d. h. nicht akademikergemäße Eingruppierung und ein ungesichertes Arbeitsverhältnis. Dieser Trend gilt jedoch nicht nur für die Diplompädagogen, sondern

betrifft Hochschulabsolventen im Allgemeinen und unter ihnen vor allem die Frauen (vgl. Schreyer 2001, S. 2227 ff.). Er zeichnete sich bereits in den 80er Jahren ab. Schon damals übte ein erheblicher Teil der Hochschulabsolventen auf seiner ersten Stelle nach dem Studium eine Tätigkeit aus, die nicht unbedingt ein Hochschulstudium erforderte. Geistes- und Sozialwissenschaftler mussten sich dabei häufiger mit ungesicherteren Arbeitsverhältnissen zufrieden geben als Wirtschaftswissenschaftler oder Ingenieure (vgl. Kaiser 1986, S. 130).

Unterscheidet man zwischen adäquaten und inadäquaten Beschäftigungsverhältnissen, so zeigt sich zusammenfassend, dass die Trennlinie zwischen einfach- und mehrfachqualifizierten sowie zwischen Frauen und Männern verläuft (vgl. zusammenfassend Kaiser 1986, S. 130; Homfeldt & Schulze 1995, S. 25). Ob allerdings Weiterqualifikationen nach dem Studium die Beschäftigungschancen automatisch, d. h. ohne Berücksichtigung der jeweiligen Branche bzw. des Arbeitsfeldbezugs, erhöhen, muss nach den Befunden der Freiburger und der Mainzer Studie bezweifelt werden.

Auch die scheinbar so deutlichen, geschlechtsspezifischen Unterschiede entpuppen sich bei näherem Hinsehen nicht als gegeben und selbstverständlich. Während in der Phase des Berufseinstiegs die Geschlechtszugehörigkeiten nämlich noch relativ irrelevant sind, verstärken sie sich im weiteren Verlauf der Berufsbiografie. Angesichts der herangezogenen Befunde stellt sich die Frage, ob man tatsächlich pauschal von einer Benachteiligung der Frauen beim Berufseinstieg in den Akademikerarbeitsmarkt sprechen kann und welche Rolle unterschiedliche geschlechtsspezifische Orientierungen für die weitere berufliche Entwicklung spielen.

Die Bewertungen der Befunde durch die jeweiligen Autoren fallen teilweise recht unterschiedlich aus: Bahnmüller et al. (1988, S. 97 ff.) gelangen zu einem ernüchternden Fazit. Sozial- und Erziehungsberufe seien besonders anfällig für Deregulierungs- und Flexibilisierungsprozesse. Die Autoren machen dafür den hohen Frauenanteil in Verbindung mit dem geringen gewerkschaftlichen Organisationsgrad, Bedürfnisse von Frauen im Hinblick auf flexiblere Erwerbstätigkeitsverhältnisse, den geringen Professionalisierungsgrad in Verbindung mit dem Nebeneinander von bezahlt-beruflicher und unbezahlt-ehrenamtlicher Mitarbeit sowie die Krise der öffentlichen Haushalte verantwortlich.

Krüger und Grunert (1998, S. 204) kommen zehn Jahre später zu einem positiven Fazit, was die Berufsaufnahme der Hallenser Diplompädagogen angeht. Allerdings halten sie es selbst für fraglich, ob ihre Untersuchung repräsentativ für alle ostdeutsche Diplompädagogen der ersten Generation sein kann.

Insgesamt zeigt sich zwar, dass das „Nadelöhr Berufseinstieg“ für Diplompädagogen im Zeitverlauf enger geworden ist, d. h. die Berufseinstiegsphase junger Generationen dauert länger als die der ersten Generationen. Von einer dramatischen Einsteigerarbeitslosigkeit kann aber keine

Rede sein, selbst wenn man die versteckten Formen der Arbeitslosigkeit berücksichtigt. Grundsätzlich müssen Diplompädagogen heute länger auf ihre erste Arbeitsstelle warten und sich auf neue Formen deregulierter Erwerbstätigkeit bzw. auf längere Nichterwerbstätigkeitsphasen zu Beginn ihrer Berufslaufbahn einstellen.

3 Das Untersuchungsdesign

Unsere Studie „Wege in den Beruf“ verfolgte das Ziel, die heterogenen beruflichen Wege von Lehramtsabsolventen in Zeiten hoher Lehrerarbeitslosigkeit nachzuzeichnen und näher zu analysieren. Hierfür wurden die Prüfungskohorten 1995 bis 1997 ausgewählt. In diesen drei Jahren hatten an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg ca. 7.500 Absolventen ihr erstes Staatsexamen abgelegt (vgl. Tab. 2).

Zunächst wurden von den 7.554 Absolventen 3.000 Probanden per Zufallsverfahren ausgewählt. Dabei wurde jeder Jahrgang gleich stark berücksichtigt. Dies entspricht auch der Verteilung in der Gesamtpopulation (vgl. Tab. 3).

Tab. 2: Gesamtpopulation: Alle Absolventen der Prüfungsjahrgänge 1995-1997

PH	1995			1996			1997			Σ
	GS	HS	RL	GS	HS	RL	GS	HS	RL	
Freiburg	290	77	214	266	90	180	274	78	225	1.694
Heidelberg	297	51	156	248	61	140	209	54	170	1.386
Karlsruhe	215	122	0	224	126	0	253	122	0	1.062
Ludwigsburg	254	82	205	235	81	193	248	90	158	1.546
Schw. Gmünd	178	86	0	218	75	0	180	101	0	838
Weingarten	152	67	121	165	44	112	165	63	139	1.028
Gesamt	1.386	485	696	1.356	477	625	1.329	508	692	7.554

Um den Absolventen für das Verbundlehramt Grund- und Hauptschule eine ausreichende Anzahl von Lehramtsabsolventen für Realschule gegenüberzustellen, wurde die Anzahl dieser Absolventen doppelt so stark gewichtet, wie es ihrem Anteil an der Gesamtpopulation entspricht.

Die nachfolgende Tabelle 3 gibt einen Überblick über die gezogene Zufallsbruttostichprobe, bei deren Ermittlung darauf geachtet wurde, dass die einzelnen Hochschulen entsprechend ihrem Anteil in der Gesamtstichprobe berücksichtigt wurden.

Eine erste telefonische Umfrage unter den ausgewählten Probanden zum Zeitpunkt *t1* diente dem Kontaktaufbau und der Motivierung zur Teilnahme an der Studie sowie einer Primärerhebung der aktuellen beruflichen Situation der Absolventen.

Tab. 3: Zufallsbruttostichprobe

PH	1995			1996			1997			Σ
	GS	HS	RL	GS	HS	RL	GS	HS	RL	
Freiburg	93	25	123	87	29	115	89	25	130	716
Heidelberg	95	16	90	81	20	90	68	18	98	576
Karlsruhe	69	39	0	73	41	0	83	40	0	345
Ludwigsburg	81	26	118	77	27	124	81	29	92	655
Schw. Gmünd	57	28	0	71	25	0	59	33	0	273
Weingarten	49	21	70	54	14	72	54	21	80	435
Gesamt	444	155	401	443	156	401	434	166	400	3.000

Von den 2.626 kontaktierten und teilnahmebereiten Absolventen wurden in einem nächsten Schritt 1.250 Absolventen ausgewählt, die 5 Monate später schriftlich befragt wurden (vgl. Tab. 4). Den Schwerpunkt innerhalb des ersten Fragebogens bildeten dabei Fragen zur Berufsmotivation, zur retrospektiven Einschätzung des Studiums und des Referendariats, zum subjektiven Erleben der Arbeitslosigkeit, zur beruflichen Vorbildung sowie zur beruflichen Zufriedenheit. Gerade bei den Fragen zur Beurteilung der Ausbildung und der Berufsmotivation war eine möglichst studiumsnahe Ermittlung notwendig, um Verzerrungen und Rationalisierungen auf Seiten der Absolventen möglichst gering zu halten, wenngleich sich diese nicht gänzlich ausschließen lassen. Darüber hinaus wurden berufliche Ziele und Pläne idiographisch erfasst, persönlichkeitsbezogene Kognitionen erhoben sowie das fähigkeitsorientierte Selbstbild ermittelt. Zusätzlich wurden der berufliche Werdegang seit dem 1. Examen und die aktuelle berufliche Situation erfasst. Für die Konstruktion der Fragen und Items wurden u. a. die Arbeiten von Henecka und Gesk (1996), der Trierer Persönlichkeitstest (vgl. Becker 1989), sowie die Fragebogen von Terhart et al. (1994), Mägdefrau (2000) und Teichler (o. J.) herangezogen. Von den 1.250 verschickten Fragebogen konnten 977 ausgewertet werden. Dies entspricht einem Rücklauf von 78%.

Ein halbes Jahr später, im Dezember 2000, wurden die nicht fest eingestellten Lehrer nochmals angerufen und nach ihrer beruflichen Situation befragt.

Im Dezember 2001 wurden schließlich die 977 Absolventen der ersten schriftlichen Erhebung noch einmal per Fragebogen zu ihrer beruflichen Situation befragt. Hierbei lag der Schwerpunkt auf beruflichen Wertorientierungen, der allgemeinen und lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit, der Geschlechtsrollenorientierung, der Leistungsmotivation sowie auf Fragen zur Zufriedenheit und zur Arbeitsbelastung im Beruf.

Herangezogen wurden Arbeiten und Fragebogenskalen von Schwarzer und Jerusalem (2001), Schmitz und Schwarzer (2000), Abele und Schrader (1998), Seifert und Bergmann (1983), Hossiep und Paschen (1998),

Tab. 4: Überblick über die verschiedenen Erhebungswellen

Erhebungswelle:	→				
	<i>t</i> ₁	<i>t</i> ₂	<i>t</i> ₃	<i>t</i> ₄	
	1.Examen	telefonische Befragung	schriftliche Befragung	telef. Befragung der Nichtlehrer	schriftliche Befragung
Zeitpunkt:	1995–1997	Dez.99–Feb.2000	Mai 2000	November 2000	Dezember 2001
N:	N = 7.554	N = 3.000 Kontakt: 2.626	N = 1.250 Rücklauf: N = 977 (78%)	N = 711 Kontakt: 705	N = 977 Rücklauf: 831 (85%)
Erhobene Variablen:		Berufliche Situation	Berufsmotivation Berufliche Pläne und Ziele Leistungsorientierung persönlichkeitsbezog. Kognitionen fähigkeitsorientiertes Selbstkonzept Kompetenzerwerb im Studium u. Referendariat Partnerschaftliche / familiäre Situation Mobilität Berufspraktische Erfahrungen Studierte Fächer Beruflicher Werdegang Erwerbstätigkeitsstatus Adäquatheit beruflicher Position Stellensuche Einkommen Berufl. Zufriedenheit Berufl. Identifikation Belastungserleben	Berufliche Situation Beruflicher Werdegang Einkommen Berufliche Zufriedenheit Stellensuche Berufliche Pläne	Berufl. Werthaltungen Berufl. Ziele Leistungsmotivation (retrospektiv und aktuell) persönlichkeitsbezogene Kognitionen Selbstwirksamkeit (retrospektiv und aktuell) Partnerschaftliche/familiäre Situation Geschlechtsrollenorientierung Mobilität Soziale Herkunft Beruflicher Werdegang Erwerbstätigkeitsstatus Berufliche Situation Adäquatheit beruflicher Position Berufsprestige Einkommen Berufl. Zufriedenheit Berufl. Identifikation, Commitment mit dem Arbeitgeber Arbeitsüberforderung

Maier und Woschée (1999) sowie von Enzmann und Kleiber (1989).²⁸ Bei einigen Konstrukten wurden die Absolventen gebeten, sich retrospektiv und aktuell einzuschätzen, so dass Entwicklungsverläufe erfasst werden konnten. Darüber hinaus wurden die gleichen selbstbezogenen Kognitionen wie zu *t*₁ erhoben und zusätzlich der berufliche Werdegang seit Mai 2000 sowie die aktuelle berufliche Situation erfasst. Von den 977 verbliebenen Absolventen zu *t*₂ schickten 831 den zweiten Fragebogen zurück, was einer nochmaligen Rücklaufquote von 85% entspricht.

In der qualitativen Begleitstudie wurden mit elf Absolventen Tiefeninterviews geführt, die vollständig transkribiert wurden.

²⁸ Ausführlichere Darstellungen in der Dissertation von Lipowsky (2003).

4 Ergebnisse der telefonischen Erhebungswelle tI

Von den per Zufallsverfahren ausgewählten 3.000 Absolventen wurden von November 1999 bis Februar 2000 insgesamt 2.670 Absolventen telefonisch erreicht. Diese erste Kontaktaufnahme diente nicht nur der Information und Motivation der Absolventen zur Teilnahme an unserer Studie, sondern brachte auch erste Ergebnisse zur aktuellen beruflichen Situation der Absolventen, die im Folgenden dargestellt werden.

4.1 Zur beruflichen Situation der Probanden der Zufallsstichprobe

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl und die Verteilung der telefonisch erreichten Absolventen. Von allen ausgewählten Absolventen konnten 89% kontaktiert werden. Da es sich nicht um eine Vollerhebung handelt, kann diese hohe Kontaktquote als erstes Indiz für die Aussagekraft der Studie und für die ausreichende Repräsentation aller Absolventen-Teilgruppen gewertet werden. Von einer systematischen Unterrepräsentation bestimmter Gruppen, wie z. B. besonders mobiler oder verheirateter Absolventen, deren Familienname sich geändert hat, ist daher nicht auszugehen.

Tab. 5: Anzahl (erste Zeile) und Kontaktquote in Prozent (zweite Zeile) der erfassten Absolventen

PH	1995			1996			1997			Σ
	GS	HS	RL	GS	HS	RL	GS	HS	RL	
Freiburg	80	24	107	82	26	108	78	23	117	645
	86,0	96,0	87,0	94,3	89,7	93,9	87,6	92,0	90,0	90,1
Heidelberg	88	13	79	76	18	84	61	17	88	524
	92,6	81,3	87,8	93,8	90,0	93,3	89,7	94,4	89,8	91,0
Karlsruhe	63	29		70	35		67	31		295
	91,3	74,4		95,9	85,4		80,7	77,5		85,5
Ludwigsburg	67	21	102	70	22	110	56	25	77	550
	82,7	80,8	86,4	90,0	81,5	88,7	69,1	86,2	83,7	84,0
Schw. Gmünd	50	25		66	24		58	31		254
	87,7	89,3		93	96		98,3	93,9		93
Weingarten	43	18	66	50	13	64	51	20	77	402
	87,8	85,7	94,3	92,6	92,9	88,9	94,4	95,2	96,3	92,4
Gesamt	391	130	354	414	138	366	371	147	359	2.670
	88,1	83,9	88,3	93,5	88,5	91,3	85,5	88,6	89,8	89,0

Wie die Kontaktquoten zeigen, verteilen sich die erreichten Absolventen relativ gleichmäßig über die einzelnen Hochschulen, Jahrgänge und studierten Stufenschwerpunkte. In nur einem Feld liegt die Kontaktquote unter 70%, in drei Feldern unter 80%, aber in insgesamt 34 der 48 Felder bei über 87%. Damit erlauben die telefonisch ermittelten Informationen erste Rückschlüsse auf die berufliche Situation der Gesamtpopulation und lassen Differenzierungen nach Hochschulort, Stufenschwerpunkt und Jahrgang zu.

Bei der telefonischen Kontaktaufnahme wurden die Absolventen danach befragt, wie sich ihr beruflicher Werdegang seit Abschluss des 1. Staatsexamens entwickelt hat und wie sich ihre derzeitige berufliche Situation darstellt. Je nach eingeschlagenem Weg und Ist-Situation wurde zwischen vier Gruppen unterschieden:

- **Gruppe 1 / L:** Absolventen, die ohne Wartezeit einen Platz im Vorbereitungsdienst und eine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst erhielten, zählen zur Gruppe 1 / L. Die zu dieser Gruppe zählenden Absolventen dürften keine oder nur wenig Erfahrungen mit außerschulischen Erwerbstätigkeiten haben. Sie sind beruflich erfolgreich in dem Sinne, dass ihre beruflichen Integrationsprozesse zumindest auf einer äußeren Ebene ohne Friktionen verliefen.
- **Gruppe 2 / L:** Hierzu wurden Absolventen gerechnet, die entweder den Vorbereitungsdienst mit zeitlicher Verzögerung, angetreten und abgeschlossen haben und / oder erst nach einer Wartezeit eine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst erhielten. Die zu dieser Gruppe zählenden Absolventen dürften vermutlich bereits einige Erfahrungen mit außerschulischen Erwerbstätigkeiten bzw. mit befristeten Stellen im Schuldienst haben. Ihre beruflichen Integrationsprozesse dauerten zwar länger als jene der Gruppe 1, aber auch sie dürften ihr berufliches Nahziel mit einer festen Stelle als Lehrer erreicht haben.
- **Gruppe 3:** Absolventen, die bis zum Erhebungszeitpunkt keine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst erhielten und / oder sich aus eigenem Wunsch beruflich neu orientiert haben und nicht im Referendariat waren, zählten zur Gruppe 3.
- **Gruppe 4 / LA:** Absolventen, die zum Zeitpunkt April 2000 ihren Vorbereitungsdienst absolvierten, bildeten die Gruppe 4 / LA.

Als „Restkategorie“ wurde schließlich die „Gruppe 0“ definiert:

- **Gruppe 0:** Hierzu zählten Absolventen, die nicht an der Untersuchung teilnehmen wollten bzw. deren Eltern die Weitergabe der Anschrift verweigerten sowie Lehramtsstudierende, die das 1. Staatsexamen nicht bestanden hatten und irrtümlicherweise in der Liste der Examinierten aufgeführt waren.

Tab. 6: Anzahl (erste Zeile) und Kontaktquote in Prozent (zweite Zeile) der erfassten Untersuchungsgruppen

PH	Absolventen für das Lehramt an Grund-, Haupt- oder Realschulen					Σ
	Gruppe 1 / L	Gruppe 2 / L	Gruppe 3	Gruppe 4 / LA	Gruppe 0	
Freiburg	162	71	323	78	11	645
	25,1	11,0	50,1	12,1	1,7	
Heidelberg	176	85	186	67	10	524
	33,6	16,2	35,5	12,8	1,9	
Karlsruhe	86	58	118	25	8	295
	29,2	19,7	40,0	8,5	2,7	
Ludwigsburg	154	71	274	47	4	550
	28,0	12,9	49,8	8,5	0,7	
Schw. Gmünd	64	30	130	28	2	254
	25,2	11,8	51,2	11,0	0,8	
Weingarten	110	43	203	37	9	402
	27,4	10,7	50,5	9,2	2,2	
Gesamt	752	358	1.234	282	44	2.670
	28,2	13,4	46,2	10,6	1,6	

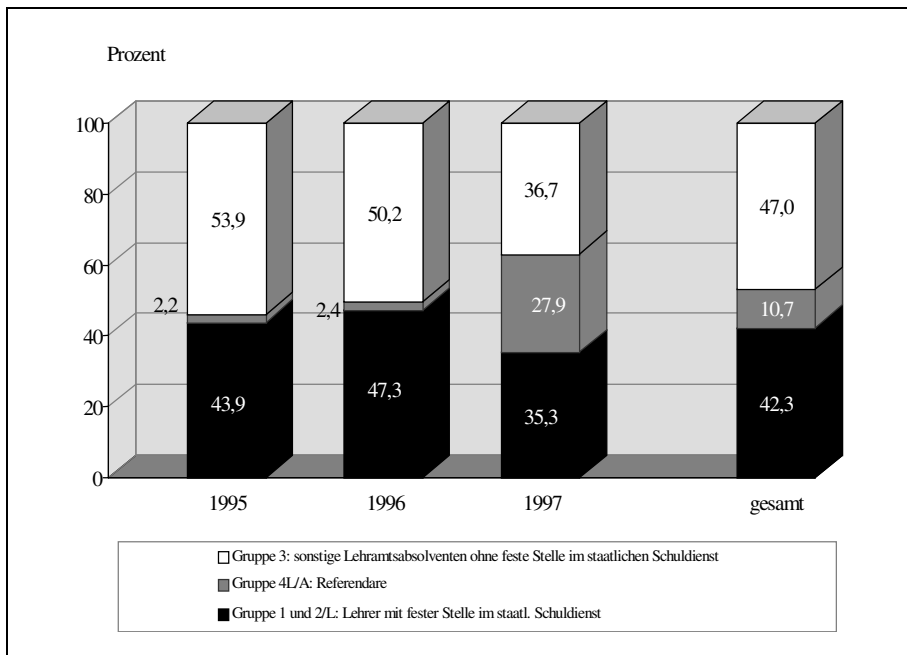
Die Tabelle 6 verdeutlicht, dass nur etwas über 40% der befragten Absolventen zum Zeitpunkt des telefonischen Erstkontakts eine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst – und damit die primär angestrebte berufliche Position – erreicht hatten. Von diesen Lehrerinnen und Lehrern hatte jeder dritte entweder zwischen dem 1. Staatsexamen und dem Vorbereitungsdienst und / oder zwischen dem 2. Staatsexamen und der Anstellung Wartezeiten zu überbrücken. Über die Hälfte der Absolventen, die zwischen 1995 und 1997 an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs ihr 1. Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Haupt- oder Realschulen ablegten, hatte zum Befragungszeitpunkt keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst. Davon befanden sich 18,6% gerade im Vorbereitungsdienst, den sie in der Regel entweder im Jahre 2000 oder 2001 abschließen wollten.

Für die Abbildung 1 wurden die Gruppen 1 und 2 zur Gruppe L (= Lehrer) zusammengefasst. Die Daten der „sonstigen Absolventen“ (= Gruppe 0) wurden aus den o. g. Gründen nicht berücksichtigt.

Insgesamt können die Daten für die befragten Absolventenjahrgänge als repräsentativ gelten. Auch durch die doppelte Gewichtung der Realschullehrer entstanden keine Verzerrungen, da sowohl Grund- und Hauptschullehrer als auch Realschullehrer zu gleichen Anteilen im Schuldienst waren.²⁹

²⁹ Ein Chi²-Test zeigte keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungszahlen zwischen beiden Lehrergruppen.

Abb. 1: Anteil der Absolventen mit und ohne feste Stelle im staatlichen Schuldienst pro Jahrgang des 1. Examens (Stand: Februar 2000)

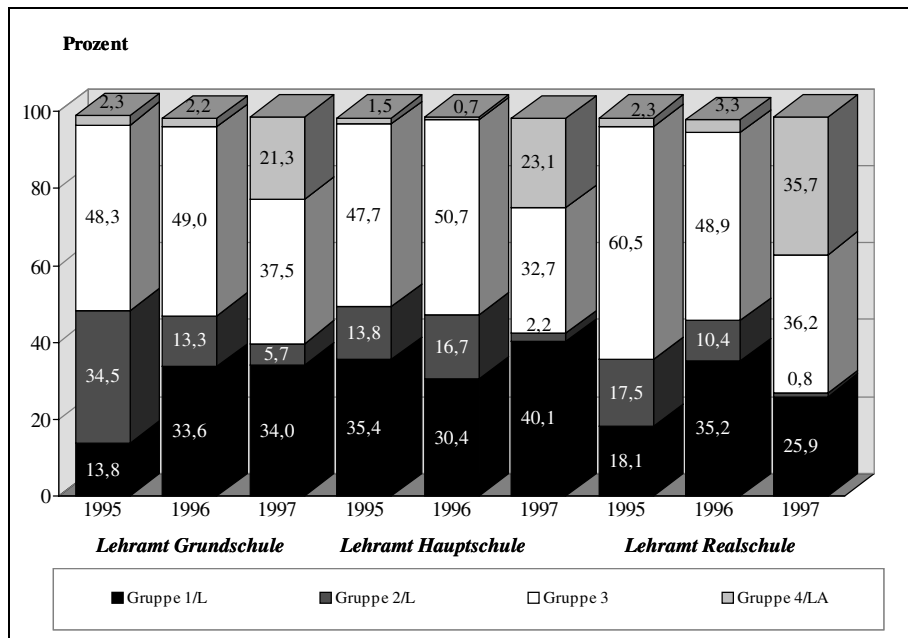


Wie die folgende Abbildung 2 deutlich macht, ergaben sich jedoch teilweise erhebliche Abweichungen in Abhängigkeit vom Prüfungsjahrgang und dem studierten Lehramt, wenn man die vier Absolventengruppen betrachtet. So wurden beispielsweise von den Absolventen, die 1995 ihr 1. Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit Stufenschwerpunkt Grundschule abgelegt haben, 13,8% direkt, d. h. zum Schuljahr 1997/98 eingestellt. Von den 96er Absolventen mit Stufenschwerpunkt Grundschule waren es dagegen 1998/99 schon 33,6%, eine ähnliche Quote ergab sich für die 97er Absolventen.

Da die Realschullehrer in der Auswahl der Stichprobe stärker vertreten sind als es ihrem Anteil an der Gesamtpopulation entspricht, wurde überprüft, ob durch die stärkere Repräsentanz der Realschullehrer überzufällige Verzerrungen entstanden sind. Der Vergleich zwischen der gezogenen und einer gewichteten Stichprobe ergibt keine signifikanten Unterschiede,³⁰ d. h. die überproportionale Gewichtung der Absolventen für das Lehramt an Realschulen führt zu keinen Verzerrungen hinsichtlich der Einstellungsquoten für die ausgewählte Stichprobe. Die entsprechenden Quoten können daher als repräsentativ für die Gesamtpopulation der drei Jahrgänge gelten.

³⁰ $\chi^2_{(3)} = 1,5, p > 0,5$

Abb. 2: Verteilung der PH-Absolventen auf die einzelnen Gruppen differenziert nach Prüfungsjahrgang und studiertem Lehramt



Die größten Chancen auf eine direkte Einstellung in den staatlichen Schuldienst hatten Absolventen mit dem Stufenschwerpunkt Hauptschule. 35,4% der Absolventen des Prüfungsjahrgangs 1995 bekamen ohne Wartezeit eine Stelle im staatlichen Schuldienst³¹, beim 97er Prüfungsjahrgang lag die Quote sogar bei 40,1%.

Von allen 97er Absolventen der einzelnen Lehrämter befanden sich im April 2000 zwischen 21,3% und 35,7% im Vorbereitungsdienst (vgl. Abb. 2). Darunter sind viele, die ihren Vorbereitungsdienst aufgrund des NC für Referendare in den Jahren 1998 oder 1999 nicht antreten konnten.

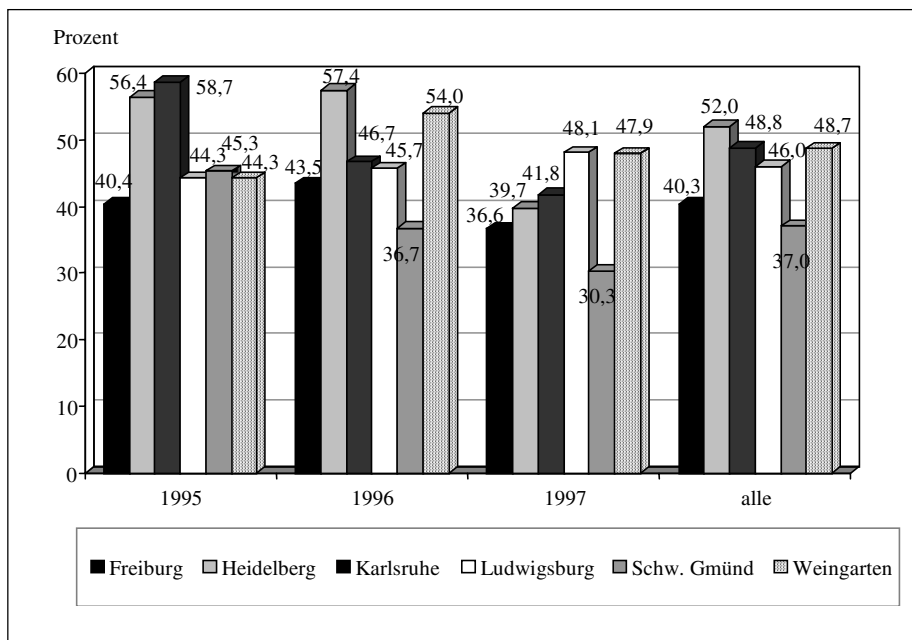
Die Tabelle 6 (vgl. S. 66) verdeutlichte bereits, dass im Erhebungszeitraum Heidelberger und Karlsruher Absolventen im Landesdurchschnitt überdurchschnittlich häufig eine unbefristete Stelle im Schuldienst erhielten, während die Aufnahme von Absolventen der Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Weingarten und Schwäbisch Gmünd in den staatlichen Schuldienst eher unterdurchschnittlich war.

Die folgende Abbildung 3 kann diese Tendenz bestätigen. Berücksichtigt werden hier allerdings nur Absolventen, die das Lehramt für Grund- und Hauptschule studiert haben, da der Lehramtsstudiengang für Realschule in Schwäbisch Gmünd und Karlsruhe nicht angeboten wird. Die Grafik gibt an,

³¹ Absolventen mit dem Stufenschwerpunkt Hauptschule erhielten in den letzten Jahren in Baden-Württemberg einen zusätzlichen Einstellungsbonus. Dennoch erhielten viele von ihnen einen Lehrauftrag an einer Grundschule.

wie viel Prozent des jeweiligen Jahrgangs entweder direkt (Gruppe 1) oder über eine Wartezeit (Gruppe 2) in den staatlichen Schuldienst eingestellt wurden. Die Quoten im 95er Jahrgang variieren zwischen 40,4% für die Freiburger und 58,7% für die Karlsruher Absolventen. Unter den 96er Absolventen, die bis *t*₂ eine feste Stelle im staatlichen Schuldienst hatten, waren Heidelberger Absolventen besonders stark vertreten. Insgesamt ergeben sich für alle drei Jahrgänge erstaunlich große Unterschiede. Von allen ausgewählten und kontaktierten Heidelberger Absolventen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen waren bis zum Frühjahr 2000 ca. 52% im staatlichen Schuldienst tätig, von den Absolventen der PH Schwäbisch Gmünd dagegen nur 37%.

Abb. 3: Anteil der Lehramtsabsolventen für Grund- und Hauptschulen der Prüfungsjahrgänge 1995 bis 1997, die bis zum April 2000 in den staatlichen Schuldienst in einem Bundesland unbefristet eingestellt wurden (in Prozent)



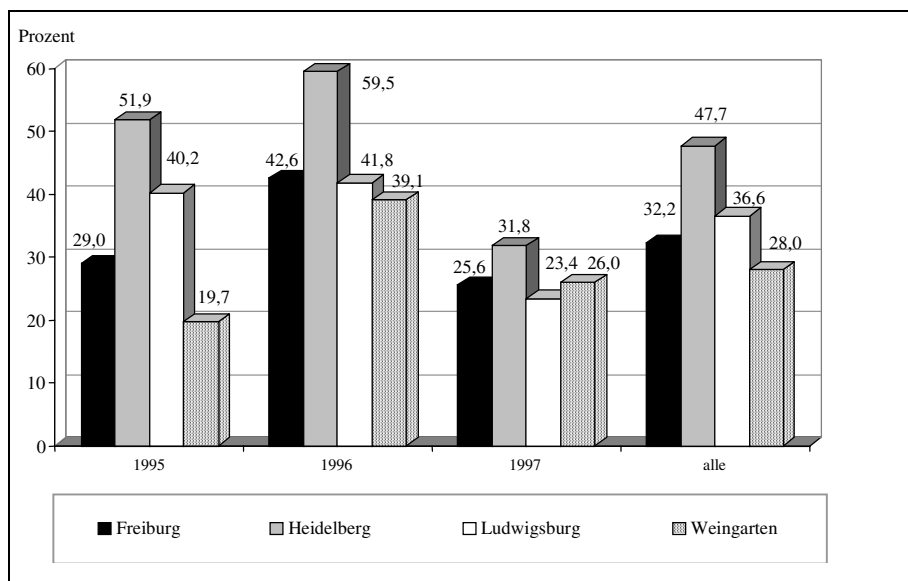
Von diesen Daten auf eine unterschiedliche Qualität der Lehramtsausbildung an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen zu schließen, erscheint jedoch verfrüht. Denn zu berücksichtigen ist neben vielem anderen z. B. die Struktur der studentischen Populationen an den einzelnen Hochschulen, die Einsatzbereitschaft und Mobilität der Absolventen, das jeweilige Einzugsgebiet und die Infrastruktur der Hochschulorte, das Angebot an Privatschulen und Auslandsschulen in der Nachbarschaft der Hochschulregion³²

³² Viele der Freiburger Absolventen nutzten die Bildungsreform in der Schweiz und die damit weit geöffneten Einstellungskorridore für deutsche Lehramtsabsolventen und haben infolgedessen bisher keine Stelle im deutschen Schulwesen angetreten.

sowie der Zeitpunkt und der Seminarort, an dem die Absolventen den Vorbereitungsdienst³³ abgeschlossen haben. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Note für das 2. Staatsexamen in Baden-Württemberg zum damaligen Zeitpunkt mit einem Gewicht von 75% in die Gesamtnote einging und damit eine wesentliche Voraussetzung für die Einstellung in den Staatsdienst darstellte. Dennoch handelt es sich hier um ein interessantes Detailergebnis, dessen Analyse in einer gesonderten Studie weitere Beachtung verdienen könnte.

Für die Gruppe der ausgebildeten Realschullehrer ergeben sich zwischen den einzelnen Hochschulstandorten noch deutlichere Unterschiede: Von den Realschulabsolventen, die in Heidelberg ihr 1. Staatsexamen abgelegt hatten, waren bis zum Frühjahr 2000 47,7% im staatlichen Schuldienst, von den Absolventen der PH Weingarten waren es dagegen knapp 20% weniger (vgl. die folgende Abb. 4).

Abb. 4: Anteil der Lehramtsabsolventen für Realschulen der Prüfungsjahrgänge 1995–1997, die bis zum April 2000 in den staatlichen Schuldienst Deutschlands unbefristet eingestellt wurden (in Prozent)



33

Absolventen des Prüfungsjahrgangs 1995, die den Vorbereitungsdienst nicht 1996, sondern 1997 oder gar erst 1998 angetreten haben, konnten mit günstigeren Einstellungsquoten nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes rechnen als Absolventen, die direkt im Anschluss an das Studium, d. h. ohne Wartefahr den Vorbereitungsdienst 1997 abschlossen und sich damit in Baden-Württemberg mit der niedrigsten Einstellungsquote seit den 80er Jahren konfrontiert sahen. Auch der Seminarort, an dem man den zweiten Ausbildungsabschnitt absolviert, hat Einfluss auf die Einstellungschancen in Baden-Württemberg. Ein fragwürdiges Bonus-Malus-Verfahren zwischen den einzelnen Seminarorten sorgt für den Ausgleich von Notenunterschieden. Leistungsstarke Bewerber in Seminarorten, die einen Malus auf die Note bekommen, haben teilweise schlechtere Einstellungschancen als weniger leistungsstarke Bewerber aus anderen Seminarorten, die einen Bonus auf ihre Leistungen erhalten.

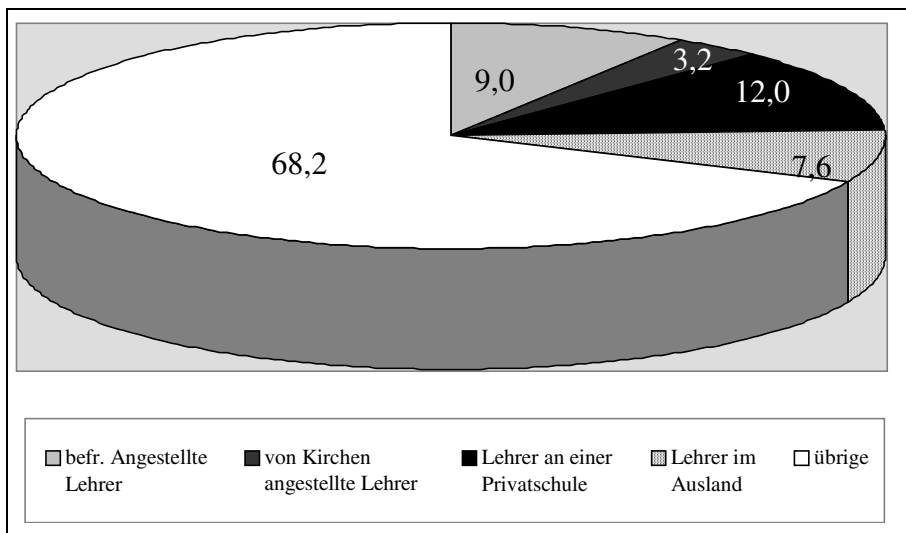
4.2 Zur Gruppe der nicht-eingestellten Absolventen

Zum Zeitpunkt des telefonischen Kontakts *t1* hatten von den 2.670 befragten Absolventen 1.234 (= 46,2%) keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst, 282 Absolventen (= 10,6%) befanden sich im Frühjahr 2000 im Referendariat.

Die berufliche Situation der nicht in den staatlichen Schuldienst übernommenen Absolventen stellte sich sehr unterschiedlich dar. In dieser dritten und für unsere Untersuchung besonders interessanten Teilgruppe befanden sich befristet angestellte Lehrer im staatlichen Schuldienst, Absolventen, die im Ausland, an Privatschulen, an Klinikschulen, in Justizvollzugsanstalten unterrichten oder als Religionslehrer von den Diözesen bzw. den Landeskirchen angestellt waren. Diese Absolventen waren zwar in ihrem angestrebten Berufsfeld im engeren oder weiteren Sinne tätig, hatten aber keine feste Anstellung im staatlichen Schuldienst. Daneben umfasste diese Gruppe 3 auch Absolventen, die in Institutionen der Erwachsenenbildung oder bei anderen Bildungsträgern lehrernahen Tätigkeiten nachgingen, an Abendschulen unterrichteten, sich über ein Studium oder eine weitere Ausbildung weiterqualifizierten, ein Praktikum absolvierten, die außerschulisch, in Vollzeit oder Teilzeit erwerbstätig waren, oder die gar nicht erwerbstätig waren, weil sie sich um ihre Familie kümmerten oder arbeitslos waren. Unter den 1.234 Absolventen der Gruppe 3 befanden sich auch Absolventen, die zweieinhalb bis fünf Jahre nach ihrem 1. Staatsexamen den Vorbereitungsdienst noch nicht begonnen hatten. Insgesamt traf dies auf 200 der kontaktierten Absolventen zu, was einem Anteil von 7,4% aller befragten Absolventen entspricht.

Die telefonisch erhobenen Daten zu *t1* erlaubten eine genauere Quantifizierung der einzelnen Subgruppen. Die folgende Abbildung 5 zeigt, dass 31,8% aller Absolventen dieser Gruppe 3, obwohl sie keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst hatten, als Lehrer tätig waren. Entweder hatten sie einen befristeten Lehrauftrag im staatlichen Schuldienst oder sie wurden von einer der beiden Kirchen angestellt, unterrichteten im Ausland oder an Privatschulen. Von den insgesamt 2.670 kontaktierten Absolventen unterrichteten 392 als Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, ohne eine feste Stelle beim Staat zu haben. Unberücksichtigt sind hierbei noch die zahlreichen Absolventen, die Lehrtätigkeiten bei Bildungsträgern und anderen Institutionen auf Honorarbasis nachgingen. Diese befinden sich in der folgenden Abbildung in der Subgruppe „übrige Absolventen“. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass zusammen mit den Absolventen, die mittlerweile eine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst erhalten hatten ca. 56,3% aller kontaktierten Absolventen als vollausgebildete Lehrer arbeiten, wengleich einige davon befristet.

Abb. 5: Zusammensetzung der Gruppe 3 (in Prozent)



Eine genauere Analyse der beruflichen Situation der im Ausland tätigen Lehrer zeigt, dass nahezu die Hälfte dieser Absolventengruppe in der Schweiz unterrichteten. Diesen Absolventen kam eine großangelegte Bildungsreform im Nachbarland entgegen, in deren Verlauf viele Stellen neu geschaffen und durch deutsche Lehrkräfte besetzt wurden. Eine weitere Differenzierung nach Jahrgang und studiertem Schwerpunkt zeigt, dass von den GHS-Lehramtsabsolventen der Gruppe 3 ca. 30% eine Stelle als befristet angestellter Lehrer in einer staatlichen Schule, als Lehrer an einer Privatschule, als Religionslehrer oder als Lehrer im Ausland haben. Bei den RL-Lehramtsabsolventen liegt die Quote sogar bei 35% (vgl. Abb. 6).

Ein befristetes Arbeitsverhältnis im Schuldienst ist eher für die GHS-Lehrer eine annehmbare Alternative als für die Realschullehrer. Diese zieht es demgegenüber häufiger ins Ausland. Die im Ausland tätigen Lehrer unserer Stichprobe unterrichten in Brasilien, Chile, China, Costa Rica, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Namibia, Spanien, Südkorea und den USA. Erklärbar sind diese Unterschiede zwischen GHS und RL-Lehramtsabsolventen möglicherweise mit einer größeren Mobilität und Flexibilität der Realschullehramtsabsolventen, aber auch das Geschlecht und Fremdsprachenkompetenzen spielen möglicherweise hierbei eine Rolle.³⁴

Auch im Privatschulwesen hatten die Realschullehrer im Vergleich zu den GHS-Lehrern offenbar die besseren Karten bzw. nahmen entsprechende Angebote eher wahr als die GHS-Lehrer. Insgesamt unterrichtete jeder sechste Absolvent für das Lehramt an Realschulen, der keine unbefristete

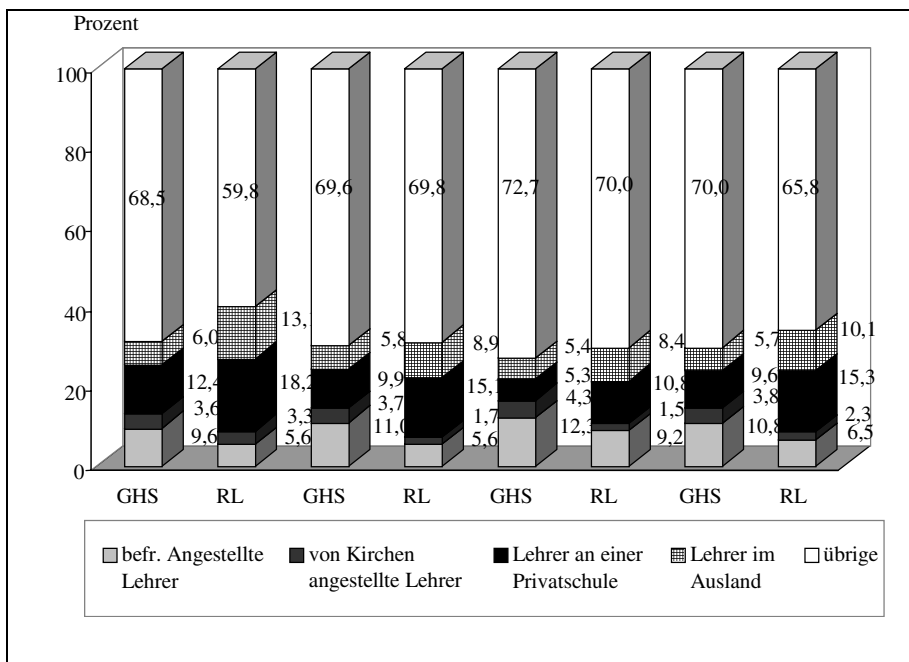
³⁴ Während der „männliche“ Anteil unter allen GHS-Lehramtsabsolventen der Gruppe 3 in der Zufallsstichprobe bei nur 15,6% liegt, ist dieser Anteil unter allen RL-Lehramts-absolventen der Gruppe 3 mit 44,9% fast dreimal so hoch.

Stelle im staatlichen Schuldienst bekommen hat, an einer Privatschule. Vom 95er Jahrgang war es sogar fast jeder fünfte Absolvent.

Die Kirche als Arbeitgeber für die angestrebte Lehrtätigkeit ist von vergleichsweise untergeordneter Bedeutung, berücksichtigt werden muss aber, dass natürlich auch nicht alle Absolventen eine Lehrbefugnis für Religionsunterricht haben.

Die Kategorie „übrige Absolventen“ setzt sich aus den unterschiedlichsten beruflichen Situationen zusammen. Differenziertere Ergebnisse, was die Zusammensetzung dieser Subgruppe anbelangt, erhält man durch die Analyse der Daten der Hauptuntersuchung (siehe Kapitel 5.3, S. 82 ff.).

Abb. 6: Zusammensetzung der Gruppe 3 (in Prozent), differenziert nach Jahrgang und Lehramt



5 Ergebnisse der schriftlichen Erhebungswellen *t2* und *t4*

5.1 Überblick über die Untersuchungsgruppen

Von den 2.626 Absolventen wurden 1.250 im Mai 2000 schriftlich zu ihrer beruflichen Situation und zu ihrem Werdegang befragt. Diese Stichprobe wurde quotiert: Für die schriftliche Befragung wurden per Zufallsverfahren 750 von den insgesamt 1.234 Absolventen der Gruppe S ausgewählt. Daneben wurden als Kontrollgruppe 300 in den Schuldienst eingestellte Lehrerinnen und Lehrer (Gruppe L) sowie 200 Referendare (Gruppe LA) schriftlich befragt. Die hohe Rücklaufquote von insgesamt 78% lässt aussagekräftige Rückschlüsse auf die beruflichen Wege aller Absolventengruppen zu. Die folgenden Daten basieren auf der Auswertung von 977 Fragebögen. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Verteilung der auswertbaren Fragebögen zum Befragungszeitpunkt Mai 2000 (*t2*).

Von den 977 Absolventen, die zum Zeitpunkt *t2* an der Erhebung teilnahmen, beteiligten sich 841 an der erneuten Erhebung im Dezember 2001. Zehn Fragebogen trafen allerdings zu spät ein und konnten für die Auswertung nicht mehr berücksichtigt werden, so dass für die Auswertung *t4* insgesamt 831 Fragebogen zur Verfügung standen. Von 831 Absolventen lagen demnach auswertbare Fragebogen aus beiden Erhebungswellen vor. In der Tabelle 8 sind die „wiederantwortenden“ Absolventen und die „Drop-outs“, bezogen auf die 977 Absolventen der ersten schriftlichen Erhebungswelle, dargestellt.

Wie deutlich wird, bewegen sich die Dropouttraten zwischen 13,5% und 18%. Eine Signifikanzprüfung ergibt keine überzufälligen Unterschiede, d. h. die „Wiederantworter“ zu *t4* repräsentieren die ursprünglich einbezogenen Absolventen.

Tab. 7: Anzahl der auswertbaren Fragebögen zu *t2*

Gruppe L Lehrerinnen und Lehrer mit fester Stelle im staatlichen Schuldienst	Gruppe LA Lehramtsanwärter	Gruppe S Sonstige Lehramtsabsolventen ohne feste Stelle im staatlichen Schuldienst			
		Hauptberufliche Lehrerinnen und Lehrer mit befristeter Stelle im staatlichen Schuldienst	... an anderen allgemeinbildenden Schulen (Privatschulen, Schulen im Ausland etc.)	Absolventen ohne hauptberufliche Tätigkeit als Lehrer	
				erwerbs-tätig	nicht erwerbs-tätig
		89	100	260	117
266	145	566		377	

Tab. 8: Verteilung der ‚Wiederantworter‘ und der ‚Dropouts‘ zu t_4 auf die Untersuchungsgruppen zum Zeitpunkt t_2

	Gruppe L Lehrerinnen und Lehrer mit fester Stelle im staatlichen Schuldienst	Gruppe LA Lehrramtsanwärter	Gruppe S Sonstige Lehramtsabsolventen ohne feste Stelle im staatlichen Schuldienst	
			Hauptberufliche Lehrerinnen und Lehrer mit befristeter Stelle im staatlichen Schuldienst oder an anderen allgemeinbildenden Schulen (Privatschulen, Schulen im Ausland etc.)	Absolventen ohne hauptberufliche Tätigkeit als Lehrer
				erwerbs-tätig nicht erwerbs-tätig
t_2	266	145	189	377
Wiederantworter zu t_4	229	119	157	326
Dropouts	37 (14%)	26 (18%)	32 (17%)	51 (13,5%)

Im folgenden Ergebnisteil werden die wichtigsten deskriptiven Befunde der beiden Erhebungswellen vorgestellt und vor allem hinsichtlich des Geschlechts der Absolventen, des studierten Lehramts als auch hinsichtlich des Studienortes differenziert.³⁵

5.2 Zur Berufsmotivation von Lehrern und Nichtlehrern

Die Berufsmotivation von Lehrern ist ein vergleichsweise gut bearbeitetes Feld der Lehrerforschung (vgl. z. B. Oesterreich 1987; Schwänke 1988; Knauf 1992; Willer 1993; Terhart et al. 1994; Henecka 1996; Henecka & Gesk 1996; Behr 1999; Terhart 2001). Die verschiedenen Studien zeigen, dass Lehramtsstudierende und Lehrer aus ganz unterschiedlichen Motiven Lehrer geworden sind bzw. werden wollen. Abgesehen vom jeweiligen Fokus und Design der einzelnen Studien, schälen sich bei näherer Analyse der Studien doch einige gemeinsame Befunde heraus. Die Berufswahlentscheidung und die Berufsmotivation von Lehrern sind, wie Werthaltungen grundsätzlich, gesellschaftlichen Wandlungen unterworfen. Sie verändern sich mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Einstellungsänderungen. Die verschiedenen Studien zeigen, dass für die Berufswahlentscheidung „Lehrer“ Motivkomplexe bestimmend sind, die sich zwar in ihrer Wichtig- und Bedeutsamkeit unterscheiden, die darüber hinaus jedoch in nahezu jeder der angeführten Studien in unterschiedlicher Reihung empirisch nachweisbar sind. Neben zeitbedingten Generations- und Kohorten-

³⁵ Auf die Darstellung multivariater Zusammenhänge wird hier verzichtet. Diese und darüber hinaus gehende weitere Ergebnisanalysen sind Bestandteil der Dissertation von Lipowsky (2003) und wurden dort veröffentlicht.

einflüssen spielen hier auch das studierte Lehramt sowie das Geschlecht eine entscheidende Rolle.

Die Motive der Lehramtsabsolventen lassen sich dabei in zwei große Motivgruppen einteilen: *Intrinsische Motive* betonen den Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen und beruhen häufig auf Erfahrungen im Umgang mit diesen Altersgruppen in der außerschulischen Betreuung. Sie umfassen ferner die Freude und den Spaß an der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die Verwirklichung eigener fachlicher Interessen, Begabungen und Fähigkeiten, den Wunsch nach Selbstverwirklichung, ganz allgemein die Liebe zu Kindern sowie altruistische und idealistische Komponenten. Insbesondere bei Frauen ist dieses altruistisch / sozialkaritative Motiv ausgeprägt, während bei Männern eher fachliche Interessen im Vordergrund stehen. Ebenfalls häufig werden „reformpädagogische“ Motive genannt: Viele Lehrerinnen und Lehrer wollen es besser machen als ihre eigenen Lehrer und entscheiden sich deshalb für ein Lehramtsstudium.

Darüber hinaus spielen auch extrinsische Motive, die nicht unmittelbar in der Tätigkeit begründet liegen, eine Rolle bei der Berufswahlentscheidung. Zu den extrinsischen Faktoren zählen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, ein Studienangebot am Heimatort, die zeitliche Kürze des Studiums, die soziale Absicherung, die Arbeitszeiten als Lehrer, aber auch fehlende berufliche Alternativen, Verlegenheits- oder Ersatzlösungen, Orientierungslosigkeit, das scheinbar „einfache“ Studium, die guten Berufsaussichten in Zeiten hohen Lehrerberarfs oder Ratschläge von Familienangehörigen.

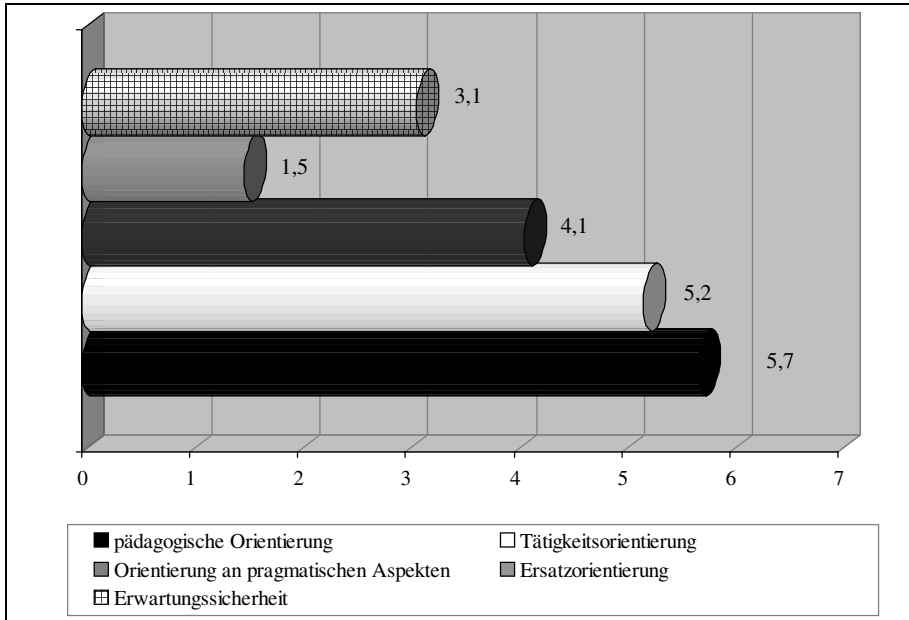
Die 19 Items zur Berufsmotivation wurden der Arbeit von Henecka und Gesk (1996, S. 128 ff.) entnommen. In Anlehnung an die verschiedenen empirischen Arbeiten zur Berufsmotivation wurden fünf Faktoren entwickelt:

- Pädagogische Orientierung: Orientierung an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- Orientierung an Tätigkeitsaspekten und ideellen Aspekten der Lehrera-
rbeit
- Orientierung an pragmatischen, extrinsischen Aspekten der Lehrera-
rbeit: Sicherheit, Einkommen, Familie und Freizeit
- Ersatzorientierung an anderen Berufsfeldern
- Erwartungssicherheit: Orientierung am Bekanntheitsgrad der Lehrera-
rbeit

Die Berufsmotivation wurde zum Zeitpunkt *t2* erhoben. Die Instruktion lautete: *Lehramtsstudium im Rückblick: Warum wollten Sie Lehrerin/Lehrer werden? Bitte geben Sie für jeden der folgenden Gründe an, inwieweit er auf Ihre Situation zutrif.*

Gemessen wurden die Antworten auf einer siebenstufigen Antwortskala (*traf überhaupt nicht zu bis traf voll und ganz zu*).

Abb. 7: Ausprägung der Berufsmotivationsfaktoren (N ≈ 977; Mittelwerte der siebenstufigen Skalen von 1 = „traf überhaupt nicht zu“ bis 7 = „traf voll und ganz zu“)



Die Faktorenanalyse mit allen 19 Items brachte eine sechsfaktorielle Lösung mit 55,7% Varianzaufklärung.³⁶

Darüber hinaus ließen sich die Items zu zwei Skalen „intrinsische“ und „extrinsische“ Motivation zusammenfassen. Die Skala „intrinsische Motivation“ umfasste vor allem die Items der „pädagogischen Orientierung“ und der „Tätigkeitsorientierung“, die Skala „extrinsische Motivation“ die Items der beiden Faktoren „Orientierung an pragmatischen Aspekten der Lehrarbeit“ sowie „Ersatzorientierung an anderen Berufsfeldern“. Die folgende Abbildung zeigt zunächst die Ausprägung der einzelnen Motivkomplexe:

Die Abbildung 7 verdeutlicht, dass die pädagogische Orientierung und die Tätigkeitsorientierung offenbar die bedeutendsten Motivkomplexe für die befragten PH-Absolventen waren, ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Deutlich wird jedoch darüber hinaus, dass auch pragmatische Aspekte wie Arbeitsplatzsicherheit, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, sowie Arbeitszeitaspekte eine wichtige Rolle spielen.

Die Ersatzorientierung hat insgesamt eine nur geringe Bedeutung, doch zeigen weitere Analysen, dass es eine kleine Gruppe von Absolventen gibt, für die das Studium auch eine Ersatzlösung darstellte: 8,1% aller befragten Absolventen haben auf dieser Skala einen Mittelwert größer als 3.

³⁶ Die fünf theoretisch entwickelten Faktoren konnten mittels Faktorenanalyse sämtlich bestätigt werden. Die Cronbach-Alphawerte sind für die Skalen „Pädagogische Orientierung“, „Tätigkeitsorientierung“ und „Orientierung an pragmatischen Aspekten“ zufriedenstellend bis gut und liegen über $\alpha = .68$, für die übrigen beiden Skalen liegen die Werte jedoch darunter.

Tab. 9: Mittelwerte der Motivationscluster (z-standardisierte Werte)

Cluster	Berufsmotivationsfaktoren				
	Orientierung an Tätigkeitsaspekten	pädagogische Orientierung	Orientierung an pragmatischen Aspekten	Erwartungssicherheit	Ersatzorientierung
1 (N = 412)	0.1	0.5	-0.3	-0.5	-0.4
2 (N = 131)	-0.3	-0.4	0.3	0.0	2.2
3 (N = 273)	0.5	0.2	0.9	0.8	-0.3
4 (N = 156)	-0.9	-1.2	-0.5	-0.2	-0.3

Um nähere Aufschlüsse darüber zu erhalten, wie sich auf individueller Ebene die unterschiedlichen Motivkomplexe verbinden, wurde eine Clusteranalyse mit diesen fünf Faktoren durchgeführt. Vorher wurden die Rohwerte z-standardisiert. Es ergibt sich eine gut interpretierbare Vierer-Lösung.

Das erste Cluster umfasst vor allem Absolventen, die an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen orientiert sind und deshalb das Lehramtsstudium aufgenommen haben. Ersatz- und Notlösungen kommen bei diesen Absolventen so gut wie nicht vor. Sie nehmen ihr Lehramtsstudium auf, weil sie mit Kindern arbeiten möchten. Absolventen dieses Clusters werden als die *pädagogisch orientierten Absolventen* bezeichnet. Sie stellen mit 42,4% die größte Gruppe der befragten Absolventen.

Für das Cluster 2 ist vor allem der hohe Wert auf der Skala „Ersatzorientierung“ und die negativen Werte auf den intrinsischen Motivationsfaktoren kennzeichnend. Diese Absolventen unterscheiden sich von den anderen Motivationstypen dadurch, dass für sie ein weiteres Berufsziel wichtig war, das sich jedoch nicht verwirklichen ließ. Ferner sind diese Absolventen weniger als andere Absolventen an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und an den Tätigkeitsmerkmalen eines Lehrers interessiert. Diese Absolventen werden im Folgenden als die *beruflich alternativ orientierten Absolventen* bezeichnet. Ihr Anteil an der Gesamtpopulation der drei Jahrgänge beträgt 13,5%.

Das dritte Cluster lässt sich durch den höchsten Wert auf dem Faktor „Orientierung an pragmatischen Aspekten“ der Lehrerverberuf sowie durch vergleichsweise hohe Werte auf den Faktoren „Tätigkeitsorientierung“ und „Erwartungssicherheit“ kennzeichnen. Für diese Absolventen führt sowohl das Interesse am konkreten Tätigkeitsfeld, die Vorstellung, dass es sich bei der Lehrertätigkeit um eine gesellschaftlich wichtige und verantwortungsvolle Tätigkeit handelt, als auch sicherheitsorientierte Aspekte und die vermeintlich mit dem Beruf verbundenen Vorteile (geregelter Freizeit, gesichertes Einkommen, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) zur Aufnahme des Lehramtsstudiums. Verstärkend kommt offenbar dazu, dass in dieser Gruppe der Lehrerberuf eine familiäre Tradition hat, d. h. die Studierenden wissen aus dem familiären Umfeld, welche Tätigkeiten, Aufgaben, Arbeitsmerkmale zum Lehrerberuf gehören, aber auch mit welchen vermeintlichen

günstigen Umständen der Lehrerberuf verknüpft ist. Dies erklärt, warum Tätigkeitsaspekte und sicherheitsorientierte, pragmatische Aspekte gleichermaßen hoch bewertet werden. Die Absolventen des Clusters 3 haben scheinbar eine relativ genaue Vorstellung von ihrem Beruf und orientieren sich in ihrer Berufswahlentscheidung aber auch an den Vorteilen und den günstigen, äußeren Arbeitsbedingungen. Sie werden hier als die *sicherheitsorientierten Idealisten* bezeichnet. Ihr Anteil in der Stichprobe beträgt 28%.

Die Absolventen des vierten Clusters fallen wegen ihrer vergleichsweise geringen Werte auf allen sechs Faktoren auf. Sie haben mit Abstand die niedrigste Berufsmotivation, auch Ersatzlösungen lassen sich bei ihnen kaum feststellen. Besonders gering ist ihre Motivation auf dem Faktor „pädagogische Orientierung“. Für diese Befundlage kommen folgende Erklärungen in Betracht: Entweder liegt die Berufsmotivation dieser Absolventen jenseits der erhobenen Motivationsfaktoren oder sie haben deshalb allgemein niedrige Werte, weil für sie die Berufswahlentscheidung eher einer allgemeinen Orientierungslosigkeit entsprang. In jedem Fall handelt es sich um eine Gruppe von Absolventen, die unter den untersuchten Motivationsfaktoren kein herausragendes Interesse am Lehrerberuf erkennen lässt. Die Absolventen dieses Clusters werden hier als die *gering Motivierten* bezeichnet. Immerhin 16% der befragten Absolventen müssen diesem Cluster zugeordnet werden.

Eine Diskriminanzfunktion kann die Gruppenzugehörigkeit mit einer Wahrscheinlichkeit von durchschnittlich 96,2% replizieren, d. h. der Anteil der korrekt zugeordneten Absolventen entspricht diesem Prozentsatz. Die Ergebnisse der folgenden Tabelle zeigen, dass die Musterzugehörigkeit zum Typ 2 sogar zu 100% vorhergesagt werden konnte.

Tab. 10: Überprüfung und Validierung der Motivationscluster

Cluster	Anzahl der Fälle	Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit durch Diskriminanzfunktion (in Prozent)			
		Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
die pädagogisch orientierten Absolventen	400	381 (95.3)	6 (1.5)	10 (0.0)	3 (0.0)
die beruflich alternativ orientierten Absolventen	130	0 (0.0)	130 (100.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
die sicherheitsorientierten Idealisten	169	3 (1.1)	7 (2.6)	257 (95.5)	2 (0.7)
die gering Motivierten	153	3 (2.0)	4 (2.6)	2 (1.3)	144 (94.1)

In einem nächsten Auswertungsschritt wurde nun überprüft, ob sich die Zugehörigkeit der Absolventen zu den vier Clustern hinsichtlich ihres Geschlechts unterscheidet.

Tatsächlich ergeben sich signifikante Unterschiede³⁷, die im Wesentlichen auf die unterschiedliche Besetzung des vierten Clusters zurückzuführen sind: Die gering Motivierten sind unter den männlichen Absolventen deutlich überrepräsentiert: 25% der Männer, aber nur 13% der Frauen lassen sich diesem Cluster zuordnen. Möglicherweise lässt sich dieser Befund damit erklären, dass insbesondere Männer bei ihrer Berufswahlentscheidung intrinsische Aspekte geringer einschätzen als Frauen. Eine Überprüfung auf signifikante Mittelwertsunterschiede legt diese Interpretation nahe: Während sich insgesamt zwischen allen Männern und Frauen keine signifikanten Unterschiede in der Bedeutung extrinsischer Motive für die Berufswahlentscheidung zeigen, spielen intrinsische Aspekte für die Frauen eine überzufällig größere Bedeutung als für die Männer.³⁸

Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Zugehörigkeit zum ersten Cluster: Frauen sind unter den pädagogisch orientierten Absolventen überrepräsentiert, Männer dagegen leicht unterrepräsentiert. Dies ist ein Teilbefund, der mit der allgemeinen Forschungslage zur Berufswahlmotivation von Lehramtsabsolventen gut in Einklang steht.

Des Weiteren stellt sich auch die Frage, inwiefern sich zwischen den einzelnen Untersuchungsgruppen Unterschiede in der Berufsmotivation zeigen: Weisen Nichtlehrer etwa geringere intrinsische und höhere extrinsische Werte auf als diejenigen Absolventen, die als Lehrer im staatlichen Schuldienst oder an anderen Schulen arbeiten?

Ein Mittelwertsvergleich zeigt, dass die Nichtlehrer zum Zeitpunkt *t2* eine signifikant höhere alternative berufliche Orientierung aufwiesen als die Gruppen der Lehrer und die Gruppe der Referendare. Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der pädagogischen Orientierung: Nichtlehrer haben die geringsten Werte auf dieser Skala und unterscheiden sich signifikant von den beiden Gruppen der Lehrer.

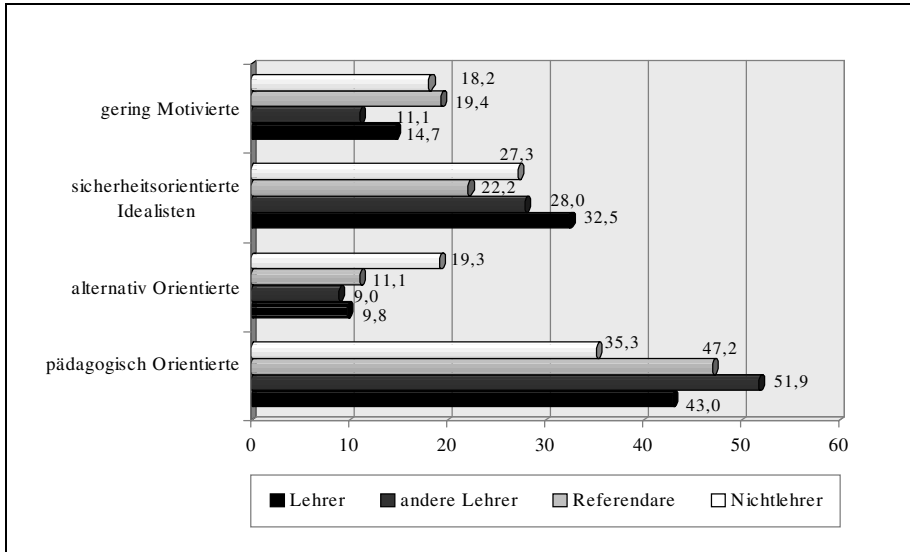
Erhärtet wird dieses Bild, wenn man die Verteilung der einzelnen Untersuchungsgruppen auf die gebildeten Motivationscluster analysiert. Die folgende Abbildung 8 verdeutlicht, dass die Nichtlehrer unter den *pädagogisch Orientierten* unterrepräsentiert und unter den *alternativ Orientierten* überrepräsentiert sind. Umgekehrt zeigt sich, dass insbesondere die anderen Lehrer, also diejenigen, die keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst haben oder an anderen Schulen unterrichten, vor allem pädagogisch orientiert sind und die geringste berufliche Ersatzorientierung von allen Absolventengruppen aufweisen. Die Unterschiede überschreiten die Signifikanzgrenze³⁹, wobei die Zellenwerte verdeutlichen, dass sie im Wesentlichen auf Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen auf der einen Seite und der Nichtlehrergruppe auf der anderen Seite in den ersten beiden Clustern zurückzuführen sind.

³⁷ $X^2_{(3)} = 18.5, p < 0.01$

³⁸ Ein Duncantest zeigt einen signifikanten Unterschied auf dem 5%-Niveau.

³⁹ $X^2_{(9)} = 33.5, p < 0.01$

Abb. 8: Anteil der Untersuchungsgruppen an den Motivationsclustern in Prozent (Lesebeispiel: Von den Lehrern lassen sich 43% dem Typ des pädagogisch orientierten Absolventen zurechnen)



Da es sich hier um Querschnittsdaten handelt, ist davon auszugehen, dass in die Antworten der Absolventen in gewissem Umfang auch Rationalisierungen einfließen. Aufgrund des Längsschnittscharakters der Studie lässt sich aber mit den vorliegenden Daten auch überprüfen, ob die unterschiedlichen Motivationslagen zum Zeitpunkt t_2 zu einem differenten Berufseintrittsverhalten der ehemaligen Nichtlehrer bis zum Zeitpunkt t_4 geführt haben. Hierzu wurden die Nichtlehrer zum Zeitpunkt t_2 in zwei Gruppen eingeteilt: in solche, die bis zum Zeitpunkt t_4 eine Stelle als Lehrer im staatlichen oder privaten Schuldienst angetreten haben und in jene, die nach wie vor nicht als Lehrer erwerbstätig sind.

Daraufhin wurde analysiert, ob sich die beiden Gruppen in ihren Motivationslagen zum Zeitpunkt t_2 unterschieden haben. Tatsächlich zeigen sich folgende Unterschiede: Die „neuen“ Lehrer, also diejenigen Absolventen, die zwischen t_2 und t_4 eine Stelle als Lehrer angetreten haben, lassen zu t_2 zwar eine signifikant höhere Orientierung an den pragmatischen Aspekten der Lehrertätigkeit erkennen als diejenigen Absolventen, die nach wie vor nicht als Lehrer tätig sind. Darüber hinaus zeigten die „neuen Lehrer“ gegenüber den Nichtlehrern eine signifikant stärkere Orientierung an Tätigkeitsaspekten der Arbeit und insgesamt an intrinsischen Motiven. Bei den anderen Faktoren bestehen dagegen keine Unterschiede. Dies bedeutet: Die Bindung an den Lehrerberuf hängt offenbar sowohl mit den vermeintlichen, eher extrinsischen Vorteilen des Lehrerberufs als auch mit den Tätigkeitsaspekten zusammen. Überraschend ist, dass sich die „neuen Lehrer“ nicht durch eine höhere pädagogische Orientierung und nicht durch eine geringere berufliche Ersatzorientierung auszeichnen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass offenbar nicht die pädagogische Orientierung der Absolventen die Bindung an den Lehrerberuf stützt, sondern ein Motivationskomplex, der sich aus extrinsischen, pragmatischen Aspekten des Lehrerberufs, aus Tätigkeitsaspekten sowie aus ideellen Motiven der Lehreraufgabe zusammensetzt.

5.3 Berufliche Situation der Nichtlehrer zum Zeitpunkt t2

5.3.1 Erwerbstätigkeitsstatus

Von den 377 befragten Nichtlehrern waren 117 (= 31%) zum Zeitpunkt t2 entsprechend der Angaben in Tabelle 11 nicht erwerbstätig. Als „arbeitslos“ im eigentlichen Sinne bezeichneten sich elf Probanden. Berücksichtigt man noch zwei weitere Absolventen, die neben ihrem Status als Arbeitslose geringfügig beschäftigt waren, so befanden sich insgesamt lediglich 13 Arbeitslose unter dieser Gruppe der 377 Absolventen, was dann einem Anteil von 3,8% entspricht. Da sich in den anderen untersuchten Absolventengruppen per definitionem keine Arbeitslosen befinden, lässt sich somit bestimmen, dass – bezogen auf alle Absolventen, die keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst haben und nicht im Referendariat sind – nur 2,5% bzw. bezogen auf die Gesamtpopulation aller Absolventen sogar nur 1,1% arbeitslos sind (vgl. Henecka & Lipowsky 2002a, S. 422 ff.).⁴⁰

Tab. 11: Lehramtsabsolventen ohne hauptberufliche Lehrtätigkeit (zum Befragungszeitpunkt t2)

Erwerbstätige und Nichterwerbstätige	absolut	in Prozent
nicht erwerbstätige Absolventen	117	31
- davon arbeitslos	11	2,9
- davon Hausmann bzw. Hausfrau	50	13,3
- davon in beruflicher Ausbildung	18	4,8
- davon in beruflicher Weiterbildung, Umschulung oder Praktikum	22	5,8
- davon Studierende an Hochschulen und Berufsakademien ohne angegebene Nebentätigkeit	16	4,2
erwerbstätige Absolventen	260	69
- davon mit einer Vollzeitstätigkeit	161 ⁴¹	42,7
- davon mit einer oder mehreren Teilzeittätigkeiten	37	9,8
- davon Hausmänner und -frauen sowie Arbeitslose mit teilzeitiger oder geringfügiger Beschäftigung	23	6,1
- davon mit einer oder mehreren Teilzeittätigkeiten und parallel in Weiterqualifizierungsmaßnahmen (Ausbildung, Umschulung, Studium u. ä.)	39	10,3
Summe	377	100

⁴⁰ Diese Quoten wurden mittels Gewichtung ermittelt.

⁴¹ Von den 161 Absolventen, die vollzeitig erwerbstätig sind, qualifizieren sich zwei über ein weiteres Studium weiter, 25 gehen einer weiteren nebenberuflichen Tätigkeit nach.

Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich viele Arbeitslose aufgrund fehlender Vorversicherungszeiten nicht arbeitslos melden dürften, da sie mit keiner finanzieller Unterstützung zu rechnen haben. Vergleicht man diese Erwerbslosenquote mit denen älterer Studien, so ergibt sich für die Absolventen unserer Untersuchung ein vergleichsweise günstiges Bild: In älteren Studien wurden Arbeitslosigkeitsquoten zwischen 7 und 9,2% ermittelt (vgl. Parmentier 1989, S. 92; Wiedenhöft 1995, S. 140; Heinemann, Dietrich & Schubert 1990, S. 33).

Der offiziell erfassten oder erfassbaren Arbeitslosenquote stehen indes faktisch versteckte Formen der Arbeitslosigkeit gegenüber, die sich im Rahmen unserer Studie in verschiedenen Formen der Nichterwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung ausdrücken. So ist beispielsweise zu vermuten, dass die Angabe „Aufnahme eines weiteren Studiums“ in manchen Fällen eher der (sozial-)rechtlichen Aufrechterhaltung eines Studentenstatus dient und weniger das Ergebnis einer neuen Berufsorientierung ist. Als Student erhält man in vielen Fällen relativ leicht eine Aushilfstätigkeit bzw. einen Job, bezahlt niedrige Sozialversicherungsbeiträge und erhält in verschiedenen Bereichen Ermäßigungen und Vergünstigungen. Nicht zuletzt lassen sich dadurch auch soziale Stigmatisierungen vermeiden, denen man als Arbeitsloser ausgesetzt sein kann. Der Studentenstatus ist daher in vielen Fällen attraktiver, wenngleich er sich faktisch meist nicht von dem eines Arbeitslosen unterscheiden dürfte. Auch die hohe Zahl an Absolventen, die sich um ihre Familien kümmern, kann als eine individuelle Antwort auf verstellte Berufsperspektiven gewertet werden.

Wie die Tabelle 12 unter dem differenzierenden Aspekt der Weiterbildung bzw. Umschulung zeigt, befanden sich zum Erhebungszeitpunkt von allen 377 Absolventen dieser Gruppe 97 Absolventen (= 25,7%) in einer Ausbildung oder einem Studium. 42 Absolventen studierten, 24 durchliefen eine weitere berufliche Ausbildung, gleichfalls 24 besuchten eine berufliche Weiterbildung, fünf Absolventen hatten ein Studium an einer Berufsakademie aufgenommen und zwei machten ein Praktikum.

Tab. 12: Absolventen ohne hauptberufliche Lehrtätigkeit, die sich zum Befragungszeitpunkt (Mai 2000) weiterqualifizieren

Absolventen in Weiterqualifizierung	absolut	in Prozent
	97	25,7
- davon in einem Studium an einer Hochschule	42	11,1
- davon in einer beruflichen Ausbildung	24	6,4
- davon in einer beruflichen Weiterbildung	24	6,4
- davon in einem Studium an einer Berufsakademie oder in einem Praktikum	7	1,9

5.3.2 In welchen Branchen arbeiten die nicht-eingestellten Lehramtsabsolventen?

Von den 377 „Nichtlehrern“ gaben 208 an, eine außerschulische hauptberufliche Tätigkeit inne zu haben.⁴² Im nächsten Auswertungsschritt wurde daher der Frage nachgegangen, in welchen Branchen diese Absolventen arbeiten.⁴³

Bei einer ersten Übersicht zeigte sich, dass nahezu alle Branchen vertreten sind (siehe Tab. 13). Quantitativ bedeutsam sind jedoch nur wenige berufliche Bereiche. So hält sich mehr als ein Viertel der Absolventen in sozialen, gesundheitsorientierten und pädagogischen Berufsfeldern auf. Angesichts der Feminisierung der Lehrerberufs ist der Übergang der Lehramtsabsolventen in diese „lehrerinnennahen“ Beschäftigungsbereiche jedoch nicht überraschend.⁴⁴ Nimmt man den informationstechnischen Bereich dazu, so arbeiteten von den 208 Absolventen 41,3% in den drei Bereichen „Erziehung und Bildung“, „Gesundheits- und Sozialwesen“ sowie „Datenverarbeitung und IT“. Diese Branchen erwiesen sich damit für Lehramtsabsolventen als besonders aufnahmefähig.

Die übrigen 58,7% verteilten sich auf dreizehn weitere, branchennah zusammengefasste Tätigkeitsbereiche. In den Sektoren „Banken, Versicherungen, Wohnungswesen, Rechts-, Steuer- und Unternehmensberatung“ sowie in den Sparten „Papier, Presse, Verlag, Druck“ und „Eisen- und Metallerzeugung, Maschinenbau, KFZ-Industrie“ hatten noch einmal 20,7% der Absolventen einen Arbeitsplatz gefunden. Die restlichen 38% verteilten sich auf zehn weitere Branchenbereiche (vgl. Tabelle 13 auf der folgenden Seite).

Diese Orientierungstendenz wird noch stärker sichtbar, wenn man diejenigen Absolventen berücksichtigt, die nur eine teilzeitige, geringfügige Beschäftigung, einen kurzfristigen Job oder eine Aushilfstätigkeit ausüben. In den drei Branchen „Erziehung und Bildung“, „Datenverarbeitung und IT“, „Gesundheits- und Sozialwesen“ arbeiteten 66,8% dieser Absolventen, wobei die Branche „Erziehung und Bildung“ und darin der Sektor „Nachhilfe“ besonders stark vertreten war. Also gerade teilzeitig und geringfügig beschäftigte Lehramtsabsolventen waren bei unserer Untersuchung überwie-

⁴² Hierunter befinden sich zwölf Absolventinnen, die z. Zt. der Erhebung im Mutterschutz bzw. im Erziehungsurlaub waren.

⁴³ Wenn im folgenden von „dieser Gruppe“ oder von „allen Absolventen“ die Rede ist, dann sind diese 377 Absolventen gemeint, die keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst haben. Dies erleichtert die Lesbarkeit des Textes.

⁴⁴ Nach der Querschnittsstudie von Heinemann, Dietrich & Schubert (1990, S. 46 f.), die den beruflichen Verbleib von Sportlehrerinnen und Sportlehrern der Examensjahrgänge 1983 bis 1985 untersuchte, gingen 32,2% der außerschulisch beschäftigten Lehramtsabsolventen (N = 590) einer Tätigkeit im Berufsfeld „Pädagogik“ nach. Darunter fassen die Autoren Erwerbstätigkeiten als pädagogische Leiter, Lehrer an Volkshochschulen, Nachhilfelehrer, Sozialarbeiter und im Bereich Erwachsenenbildung und (beruf-liche) Fortbildung zusammen.

Tab. 13: Verteilung aller Absolventen mit hauptberuflicher außerschulischer Erwerbstätigkeit auf Branchenbereiche

Branchen	Alle Erwerbstätigen mit außerschulischer Haupterwerbstätigkeit (N = 208)
Erziehung und Bildung	18,2%
Datenverarbeitung, IT	13,5%
Gesundheits- und Sozialwesen	9,6%
Banken, Versicherungen, Wohnungswesen, Rechts-, Steuer- und Unternehmensberatung	7,7%
Papier, Presse, Verlag, Druck	6,7%
Eisen- und Metallerzeugung, Maschinenbau, KFZ-Industrie	6,3%
Sport, Unterhaltung, Freizeit	4,8%
Landwirtschaft, Gartenbau, Handwerk, Messe- und Veranstaltungsbau	4,8%
Groß- und Einzelhandel, Ernährung, Nahrung- und Genussmittel	4,3%
Kunst, Theater, Museum, Rundfunk, Fernsehen	3,9%
Chemische Industrie, Elektrotechnik, Textilindustrie	3,9%
Werbung, Markt- und Meinungsforschung	3,4%
Verwaltung, Parteien, Kirche, Verbände, Organisationen	2,9%
Sonstige Dienstleistungen: Zeitarbeit, Personalentwicklung, Personenschutz	2,9%
Telekommunikation, Postbank, Postdienste	2,4%
Fremdenverkehr, Hotel- und Gaststättengewerbe	1,9%
Sonstige	2,9%
Gesamt	100%

gend in den lehrerberufsnahen erziehungs-, bildungs- und sozialorientierten Beschäftigungsfeldern zu finden.

5.3.3 Berufliche Tätigkeiten der Lehramtsabsolventen

Die Tätigkeiten der Absolventen, die außerhalb des Schulwesens hauptberuflich tätig sind, sind breit gestreut: Sie liegen teilweise quer zu den einzelnen Branchen, d. h. zwischen bestimmten traditionellen Branchenprofilen und konkreten Arten der Erwerbstätigkeit lassen sich oft keine eindeutigen 1:1 Zuordnungen vornehmen. Deshalb können die in der folgenden Tabelle dargestellten beruflichen Tätigkeiten der Absolventen nur bedingt auf die Tabelle 13 bezogen werden.

Tab. 14: Berufliche Tätigkeiten aller Absolventen mit hauptberuflicher außerschulischer Erwerbstätigkeit⁴⁵

	Berufliche Tätigkeiten (in Berufsgruppen zusammengefasst)	in %
	Unterrichtende und lehrende Tätigkeiten	15,4
Dozentin, Schulungsleiterin, Trainerin, LRS-Lehrerin, Sportlehrerin, Musiklehrer u. a..		
	Erwerbstätigkeiten im Bereich IT	10,1
Netzwerkadministrator, Softwareentwickler, Programmierer, SAP-Consultant u. a.		
	Soziale Tätigkeiten	10,1
Pädagogische Betreuerin, Erzieherin, Sozialpädagogin, Jugendreferentin, Mitarbeiterin im Jugendhaus u. a.		
	Gesundheitsdienstberufe und pflegerische Tätigkeiten	4,3
Krankenschwester, Altenpfleger, Rettungsassistent, Musik-Therapeutin u. a.		
	Kaufmännische Tätigkeiten	24,0
Sekretärin, Sachbearbeiterin, Bürokraft, Bankkauffrau, Versicherungskauffrau, Kaufmännische Angestellte u. a.		
	Tätigkeiten im Bereich Einkauf und Verkauf	5,3
Warenkauffrau, Verkäuferin, Groß- und Einzelhandelskauffrau, Pharmareferentin, Vertreterin eines Schulbuchverlags u. a.		
	Publizistische Tätigkeiten	5,8
Redakteurin, Autor, Redaktionsassistentin, Redaktionsleiterin, Werbetexterin, Beraterin bei Schulbuchverlag u. a.		
	Tätigkeiten im Bereich Personalführung und Unternehmensberatung	5,8
Personaldisponentin, Personalreferentin, Personalentwickler, Unternehmensberater u. a.		
	Tätigkeiten im Bereich Landwirtschaft, Gartenbau und gewerbliche Tätigkeiten	5,3
Landwirtin, Floristin, Maler- und Lackiermeister, Schreiner, Maurer, Gebäudesystemtechniker u. a.		
	Tätigkeiten im Bereich Marketing und Vertrieb	4,3
Vertriebsmitarbeiter, Vertriebsassistent, Projektleiter u. a.		
	Tätigkeiten im Bereich Kundenbetreuung	2,4
Leitender Angestellter, Kontakter, Kundenservice, Kundenberaterin u. a.		
	Künstlerische und kulturelle Tätigkeiten	2,4
Grafikerin, Projektmanager Eventagent u. a.		
	Postdienstleistungen, Wach- und Dienstberufe	2,8
Postzustellerin, Wachmann u. a.		
	Technische und wissenschaftliche Tätigkeiten	1,9
Ingenieur, Technischer Zeichner, Wissenschaftliche Angestellte		

Es zeigte sich, dass viele der hauptberuflich außerhalb des Schuldienstes arbeitenden Absolventen Tätigkeiten ausübten, für die sie eher überqualifiziert waren. Für Tätigkeiten wie die einer Sekretärin, einer kaufmännischen Angestellten, einer Sachbearbeiterin, einer Erzieherin, einer Postzustellerin, einer Floristin, eines Kranken- und Altenpflegers, einer Verkäuferin u. a. ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium keine formale Voraus-

⁴⁵ Wenn in der jeweiligen Berufsgruppe Frauen vertreten sind, werden in der Tabelle die weiblichen Berufsbezeichnungen aufgeführt. Die Formulierungen der Tätigkeiten entsprechen den Originalangaben der Absolventen.

setzung. Dies deckte sich im wesentlichen auch mit der Selbsteinschätzung der Absolventen: 38,7% der hauptberuflich außerhalb des Schuldienstes tätigen Absolventen hielten sich hinsichtlich ihrer Beschäftigung für eher überqualifiziert, 48,2% der Absolventen beurteilten ihre berufliche Position als ausbildungsadäquat, 13,1% hielten sich in Bezug auf ihr aktuelles Tätigkeitsprofil für eher unterqualifiziert.⁴⁶ Eine Signifikanzprüfung ergibt geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung des beruflichen Status: Männliche Absolventen betrachteten ihre berufliche Position häufiger als ausbildungsangemessen und schätzten sich selbst seltener als überqualifiziert für die Position ein, während die entsprechenden Werte für die weiblichen Absolventen in die umgekehrte Richtung weisen. Der Unterschied ist auf dem 1%-Niveau signifikant.⁴⁷ Dieses Ergebnis wird bestätigt durch die aufgelisteten beruflichen Tätigkeiten in Tabelle 14: Es sind in erster Linie weibliche Absolventen, die Tätigkeiten mit niedrigeren formalen Voraussetzungen ausüben.

Zusammenfassend lässt sich bilanzieren, dass lediglich ca. 24,4% der Lehramtsabsolventen, die zu *t2* außerschulisch hauptberuflich tätig waren, ihre berufliche Position als ausbildungsadäquat beurteilten.

5.3.4 Auf welchen Wegen kamen die Lehramtsabsolventen zu ihrer Stelle?

Von den hauptberuflich tätigen Absolventen außerhalb des staatlichen Schuldienstes kamen 26,6% über Stellenangebote in Zeitungen zu ihrem Arbeitsplatz, weitere 6,3% bewarben sich erfolgreich auf Stellenausschreibungen im Internet bzw. Online-Angebote des Stelleninformationssystems des Arbeitsamts. Für 19,8% führten berufspraktische Erfahrungen im Rahmen einer Aushilfstätigkeit, einer Honorartätigkeit, eines Praktikums oder einer sonstigen Erwerbstätigkeit zu ihrem außerschulischen Arbeitsplatz. Für nahezu die Hälfte dieser Absolventen erwies sich dabei ein studentischer Job als Sprungbrett zum außerschulischen Berufseinstieg. Weitere 2,1% der nicht-eingestellten Lehramtsabsolventen kamen über berufspraktische Erfahrungen als Angestellte einer Zeitarbeitsfirma zu ihrem außerschulischen Arbeitsplatz.

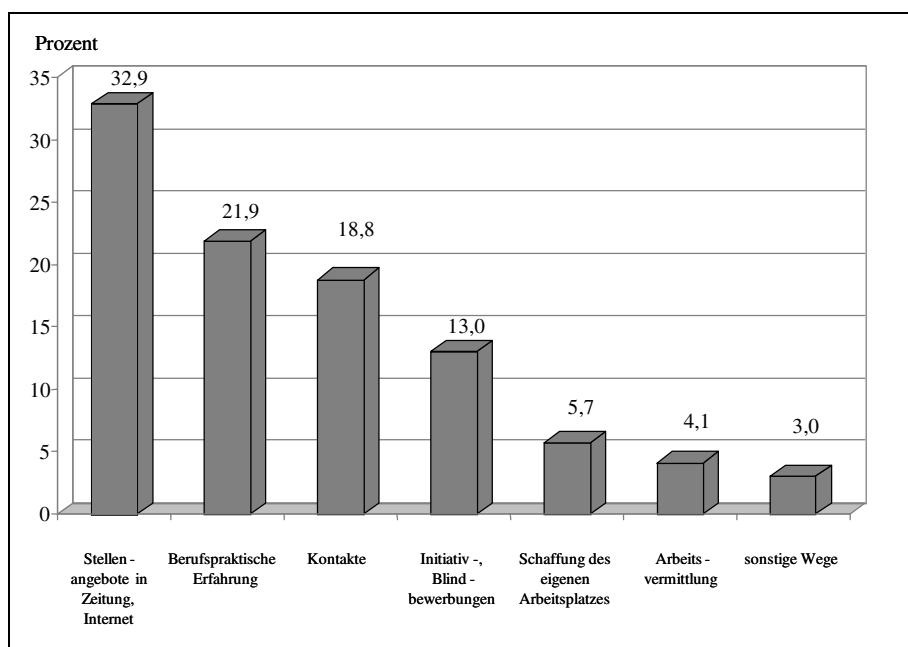
18,8% nutzten Kontakte zu Freunden, Bekannten oder anderen Personen, um einen Arbeitsplatz zu erhalten. 13% der Absolventen hatten Erfolg mit einer Initiativbewerbung, 5,7% schufen sich ihre Stelle durch eigene Findigkeit oder machten sich selbständig, 4,1% gelangten durch die Vermittlung des Arbeitsamts und privater Vermittler zu ihrer Stelle, 3,1% durch das Absolvieren von Umschulungs- bzw. Weiterqualifizierungsmaßnahmen und eine Absolventin erhielt ihren Arbeitsplatz durch ihre Heirat.

⁴⁶ Heinemann, Dietrich & Schubert (1990, S. 47) ermittelten für ihre Studie, dass ca. 13% der befragten Lehramtsabsolventen Tätigkeiten ausüben, für die keine universitäts-vermittelte Qualifikation notwendig ist.

⁴⁷ $p < 0.01$

Diese Ergebnisse unterstreichen damit nachdrücklich, wie wichtig berufspraktische Erfahrungen in Form von Jobs, Aushilfstätigkeiten oder Praktika für die Arbeitsplatzfindung sind. Jeder fünfte nicht in den Schuldienst eingestellte Absolvent kam über diesen Weg zu seinem derzeitigen Arbeitsplatz. Berücksichtigt man zusätzlich, dass 18,8% der Absolventen über die verschiedensten Kontakte zu ihrem Job kamen, so ist anzunehmen, dass neben Flexibilität und Mobilität vor allem Offenheit und Kontaktfreudigkeit wichtige Persönlichkeitseigenschaften sind, die den Weg zu einem außerschulischen Arbeitsplatz ebnen können.

Abb. 9: Antworten auf die Frage: „Auf welchem Weg sind Sie zu Ihrer derzeitigen Stelle außerhalb des Schuldienstes gekommen?“



Ein Vergleich mit den Ergebnissen älterer Studien zeigt auch, dass die Bedeutung der Arbeitsvermittlung im Rahmen eines persönlichen Kontakts zwischen Berater und Absolvent abgenommen und dafür berufspraktische Erfahrungen für einen gelingenden Berufseinstieg deutlich an Gewicht gewonnen haben. In diesem Zusammenhang ist an den Modellversuch der deutschen Wirtschaft in den 80er Jahren zu erinnern (vgl. Weiß & Falk 1985).

Im Rahmen dieses einjährigen Projekts sammelten 35 Lehrerinnen und Lehrer berufspraktische Erfahrungen in verschiedenen Firmen. Durch dieses „Training-on-the-job“ erhielten 28 der 35 Absolventen nach Beendigung des Versuchs einen Arbeitsplatz (Weiß & Falk 1985, S. XXVI ff.).⁴⁸

5.4 Dauer der Arbeitslosigkeit und Belastungserleben

5.4.1 Zur Erfassung der Arbeitslosigkeitsdauer und des Belastungserlebens

Ein weiteres Merkmal, das erfolgreiche von weniger erfolgreichen Wegen in den Beruf unterscheidet, ist die Dauer der Arbeitslosigkeit. Setzt man sich mit der Frage auseinander, wie die Arbeitslosigkeit erfasst werden kann, so ergeben sich eine Reihe von Problemen. Zum einen ist der Begriff „Arbeitslosigkeit“ nicht klar definiert. Die befragten Absolventen dürften daher unter dem Begriff „Arbeitslosigkeit“, ohne eine weitere Erläuterung, unterschiedliche Situationen und Zustände verstehen. Dazu kommt, dass viele Lehramtsabsolventen keinen oder nur einen geringen Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung haben und sich daher nur vergleichsweise selten beim Arbeitsamt arbeitslos melden dürften. Sie sind zwar u. U. tatsächlich arbeitslos, ohne jedoch als arbeitslos gemeldet zu sein.

Der Begriff Arbeitslosigkeit hat auch eine subjektive, qualitative Konnotation. Nicht jeder, der erwerbslos ist, fühlt sich auch arbeitslos oder bezeichnet sich so (vgl. Truninger 1990). Dies dürfte vor allem diejenigen Absolventen betreffen, die Familienarbeit leisten oder sich weiterqualifizieren.

Umgekehrt melden sich viele Absolventen nach Abschluss ihres Referendariats für eine kurze Übergangszeit von wenigen Wochen arbeitslos, obwohl sie bereits vor Meldung der Arbeitslosigkeit wissen, dass sie nach den Sommerferien eine Stelle im Schuldienst erhalten werden. Für diese Absolventen hat Arbeitslosigkeit – trotz ihrer Anzeige – eine ganz andere qualitative Bedeutung wie für diejenigen Absolventen, die keine Stelle in Aussicht haben.

Daher wurde im Fragebogen (*t2*) zum einen danach gefragt, ob die Absolventen bereits zu Beginn der Arbeitslosigkeitsphase eine Stellen-

⁴⁸ Allerdings sind diese Ergebnisse nicht repräsentativ. Auf 78 Plätze bewarben sich insgesamt 647 Lehrerinnen und Lehrer. Wie die Befunde der Studie zeigen, verfügten die ausgewählten Lehrerinnen und Lehrer über besondere Zusatzqualifikationen und zeigten eine ausgeprägte Affinität zu Tätigkeiten in der Wirtschaft (vgl. Weiß & Falk 1985, S. 178 ff.). Zudem waren bei der Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber die Fächerkombination und der persönliche Eindruck entscheidend. Gymnasiallehrerinnen und -lehrer mit mathematischen, naturwissenschaftlichen, bedingt auch mit fremdsprachlichen Kenntnissen hatten deutlich bessere Chancen auf eine Stelle als Grundschullehrerinnen und -lehrer. Zusätzlich von Bedeutung waren für die Betriebe die Bereitschaft zur regionalen Mobilität, Aufgeschlossenheit, Engagement, Kontaktfreude und ein ernsthaftes betriebswirtschaftliches Interesse (ebenda, S. 120 ff.; vgl. auch Kap. 2.2).

zusage für einen späteren Zeitpunkt hatten und ob sie sich auch tatsächlich arbeitslos gemeldet haben.

Die Belastungsintensität, die durch die Arbeitslosigkeit hervorgerufen wurde, sollte von den Absolventen auf einer 7-stufigen Skala eingeschätzt werden. Die Absolventen wurden zum Zeitpunkt t2 danach gefragt, wie belastend Phasen der Arbeitslosigkeit nach dem Lehramtsstudium von ihnen erlebt wurden. Mit folgenden Items wurden die selbstbezogenen Belastungen erfasst:

Tab. 15: Kennwerte der Skala „selbstbezogene Belastungen“ (BELSELB) zu t2

BELSELB M = 3.20; SD = 1.67, $\alpha = .85$	t2		
	M	r _{IT}	S
Verringerung des Selbstwertgefühls	3.6 (2.2)	.88	.59
geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten	2.8 (1.9)	.81	.78
wenig Anerkennung	2.9 (2.1)	.79	.75
keine Gelegenheit, um eigene Fähigkeiten unter Beweis zu stellen.	3.9 (2.2)	.79	.55
Nervosität	2.8 (2.0)	.70	.75

Die durch die folgenden Items ermittelten Belastungen werden als umweltbezogene Belastungen begriffen. Sie umfassen vor allem Beeinträchtigungen im Kontakt mit der Umwelt.

Tab. 16: Kennwerte der Skala „umweltbezogene Belastungen“ (BELUMW) zu t2

BELUMW M = 3.20; SD = 1.67, $\alpha = .85$	t2		
	M	r _{IT}	S
weniger Pläne schmieden	2.7 (2.0)	.85	.79
geringere Zukunftsorientierung	2.9 (2.1)	.85	.73
Einschränkung von Unternehmungen	3.0 (2.0)	.81	.73
Spannungen in der Familie / mit dem Partner / in	2.4 (1.8)	.70	.83

Die Items „Langeweile“, „gesundheitliche Probleme“, „kleinerer Freundeskreis“, „weniger soziale Kontakte“ besaßen einen so hohen Schwierigkeitsgrad (Mittelwerte < 2), dass sie nicht einbezogen wurden (vgl. Mummeley 1999, S. 73).

5.4.2 Belastungserleben und Dauer der Arbeitslosigkeit

Zunächst soll überprüft werden, welche Zusammenhänge zwischen der Dauer der Arbeitslosigkeit und dem Belastungserleben bestehen. Daher wurde für alle Absolventen die Gesamtdauer der bis zu *t2* gemeldeten sowie der nicht gemeldeten Arbeitslosigkeit ermittelt.

Es kann vermutet werden, dass die Aussicht auf eine Stelle das Belastungserleben derart beeinflusst, dass Phasen der Arbeitslosigkeit als weniger belastend erlebt werden. Daher wurde auch die Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit mit und ohne bereits erfolgter Stellenzusage für einen späteren Zeitpunkt ermittelt und zum subjektiven Belastungserleben in Beziehung gesetzt. Wie die folgende Tabelle 17 verdeutlicht, zeigen sich die erwarteten Befunde.

Tab. 17: Zusammenhang zwischen Dauer der Arbeitslosigkeit und dem Grad der erlebten Belastungen

	Gesamtdauer der ...				
	Arbeitslosigkeit	gemeldeten Arbeitslosigkeit	nicht gemeldeten Arbeitslosigkeit	Arbeitslosigkeit (ohne Stellenzusage für späteren Zeitpunkt)	Arbeitslosigkeit (mit Stellenzusage für späteren Zeitpunkt)
Selbstbezogene Belastungen	.20***	.22***	.02	.24***	-.12**
Umweltbezogene Belastungen	.16***	.22***	-.04	.20***	-.13**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Mit dem subjektiven Belastungserleben hängt am stärksten die Dauer der gemeldeten Arbeitslosigkeit bzw. der Arbeitslosigkeit ohne Stellenzusage für einen späteren Zeitpunkt zusammen. Wer sich dagegen nicht arbeitslos gemeldet hat, fühlt sich durch eine Phase der Arbeitslosigkeit auch nicht belastet. Als Grund hierfür kommt in Betracht, dass Absolventen, die angegeben haben, arbeitslos zu sein, ohne sich jedoch arbeitslos gemeldet zu haben, andere Tätigkeiten jenseits einer Erwerbstätigkeit, wie z. B. eine Weiterqualifizierungsmaßnahme oder Familienarbeit, ausübten, die sich belastungsreduzierend auswirken und / oder dass sie den Zustand der Arbeitslosigkeit als beeinfluss- und kontrollierbar erlebten.

Dass Arbeitslosigkeit auch mit positiven Effekten verbunden sein kann, lässt sich aus den negativen Korrelationen in der letzten Spalte ablesen. Wer arbeitslos war und bereits über eine Stellenzusage für einen späteren Zeitpunkt verfügte, erlebte die Arbeitslosigkeit offenbar eher als Pause zur Regeneration und Erholung denn als Belastung.

5.4.3 Belastungserleben und Selbstkonzept

Es kann vermutet werden, dass es einen reziproken Zusammenhang zwischen den erhobenen Selbstbilddausschnitten und dem Belastungserleben gibt. Da es sich um Querschnittsbefunde handelt, können auch hier keine endgültigen Aussagen zur Kausalität der Effekte getroffen werden: Beein-

flusst das subjektive Belastungserleben das Konzept von der eigenen Persönlichkeit oder aber ist das subjektive Erleben der Erwerbslosigkeit abhängig vom Selbstkonzept der Person? Beide Wirkungsrichtungen können Plausibilität beanspruchen: Einerseits dürften sich die erlebten Belastungen auf das Selbstkonzept der Absolventen auswirken, andererseits ist anzunehmen, dass Absolventen mit einem ohnehin schon belasteten Selbstkonzept Arbeitslosigkeit belastender empfinden als ausgeglichene Absolventen mit einem stabilen Bild von der eigenen Persönlichkeit.

Zunächst zeigt sich für alle Absolventen ein erwarteter Befund:⁴⁹ Wer über eine optimistischere Haltung verfügt, fühlt sich durch Phasen der Arbeitslosigkeit weniger belastet. Da es sich um Querschnittsdaten handelt und explizit nach Auswirkungen der Arbeitslosigkeit gefragt wurde, lässt sich aber auch ein umgekehrter kausaler Zusammenhang nicht ausschließen: Die Belastungen durch die Arbeitslosigkeit könnten sich auf den Grad der optimistischen Haltung ausgewirkt haben: Wer sich durch Arbeitslosigkeit besonders belastet fühlt, entwickelt ein ungünstigeres Selbstbild von sich als derjenige, der sich gering belastet gefühlt hat.

Interessante Ergebnisse erhält man, wenn zunächst nur die Daten derjenigen Absolventen berücksichtigt werden, die zum Zeitpunkt der Befragung hauptberuflich erwerbstätig sind, bei denen die Phase der Arbeitslosigkeit also schon länger zurückliegt und die die Belastungen beim Ausfüllen des Fragebogens somit rückblickend eingeschätzt haben.

Obwohl die Absolventen erwerbstätig sind und obwohl man annehmen kann, dass der Wiedereintritt ins Berufsleben bei diesen ehemaligen Erwerbslosen zu einer Verbesserung des psychischen Wohlbefindens geführt hat (vgl. Mohr 1996, S. 194), zeigen sich ähnliche hohe signifikante Zusammenhänge zwischen den vorab erlebten Belastungen und dem aktuellen Selbstkonzept wie für die gesamte Stichprobe.

Wer sich für weniger optimistisch hält, berichtet über höhere selbstbezogene Belastungen in der Vergangenheit, obwohl die vermeintliche Ursache der Belastung, die Erwerbslosigkeit nicht mehr gegeben ist.⁵⁰ Besonders deutlich fallen die Zusammenhänge zu folgenden Items aus: Wer sich für weniger optimistisch hält, verspürte nach eigenen Angaben ein geringeres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten,⁵¹ fühlte sich durch die Arbeitslosigkeit gesundheitlich belasteter,⁵² erlebte sich weniger zukunftsorientiert⁵³ und verspürte eine größere Nervosität.⁵⁴

⁴⁹ Die Werte auf der Optimismusskala korrelieren mit $r = -.19$ ($p < 0.001$, $N = 610$) mit dem Grad der selbstbezogenen Belastungen und mit $r = -.15$ ($p < 0.001$, $N = 615$) mit dem Grad der umweltbezogenen Belastungen. – Genauere Informationen zur Entwicklung der Selbstkonzeptskalen und zu den Kennwerten der Skalen finden sich bei Lipowsky (2003).

⁵⁰ $r = -.18$; $p < 0.01$, $N = 433$

⁵¹ $r = -.26$; $p < 0.001$, $N = 438$

⁵² $r = -.17$; $p < 0.001$, $N = 440$

⁵³ $r = -.17$; $p < 0.001$; $N = 438$

⁵⁴ $r = -.18$; $p < 0.001$, $N = 438$

Darüber hinaus zeigte sich, dass das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, positiv mit der Selbstsicherheit,⁵⁵ der Flexibilität⁵⁶ sowie der Leistungs- und Zielorientierung⁵⁷ korrespondiert.

Diese Ergebnisse lassen sich als Hinweise darauf werten, dass ein günstiges Selbstkonzept quasi wie ein Schild vor Belastungen schützt bzw. diese verringert. Das Erleben der Arbeitslosigkeit scheint damit auch durch das Selbstbild der Absolventen vermittelt. Dieser Befund lässt sich mit Ergebnissen von Ulich et al. (1985, S. 202 f.; S. 251) verbinden, wonach Arbeitslosigkeit dann nicht zu Belastungen führt, wenn eine hohe situationspezifische Kontrollerwartung und ein hohes Selbstvertrauen gegeben sind. Dies ist deshalb von nicht unerheblicher Bedeutung, weil in der Erwerbslosenforschung vorrangig von einer Wirkung der Arbeitslosigkeit auf die psychische Befindlichkeit ausgegangen wird.

Untersucht man nun die Zusammenhänge zwischen Selbstbildwerten und Belastungserleben bei den übrigen Absolventen⁵⁸ die zum Zeitpunkt der Befragung keiner regelmäßigen hauptberuflichen Erwerbstätigkeit nachgehen, so sind höhere signifikante Zusammenhänge zu erwarten, da zum einen virulente Belastungseffekte der aktuellen Erwerbslosigkeit und zum anderen reziproke Effekte zwischen Selbstbild und Belastungserleben zu erwarten sind. Tatsächlich fallen die Korrelationen höher aus.⁵⁹

Wer sich weniger optimistisch einschätzt, sieht sich stärker in seinem Selbstwertgefühl beeinträchtigt,⁶⁰ berichtet über einen kleineren Freundeskreis⁶¹ und über weniger soziale Kontakte,⁶² erlebt weniger Anerkennung,⁶³ entwickelt ein belasteteres Fähigkeitsselbstbild,⁶⁴ erlebt häufiger Spannungen mit dem Partner oder der Familie,⁶⁵ hat stärkere gesundheitliche Probleme,⁶⁶ erlebt sich als weniger zukunftsorientiert⁶⁷ und berichtet häufiger über Nervosität⁶⁸ und umgekehrt.

⁵⁵ $r = .20; p < 0.001, N = 433$

⁵⁶ $r = .20; p < 0.001, N = 438$

⁵⁷ $r = .24; p < 0.001, N = 436$

⁵⁸ Aufgrund ihrer besonderen Situation wurden Referendare hierbei ausgeklammert.

⁵⁹ Zwischen dem Grad der selbstzugeschriebenen optimistischen Haltung und der Höhe der selbstbezogenen Belastungen besteht ein Zusammenhang von $r = -.37$ ($p < 0.001; N = 109$), zwischen dem Grad der selbstzugeschriebenen optimistischen Haltung und der Höhe der auf die Umwelt bezogenen Belastungen ein Zusammenhang von $r = -.36$ ($p < 0.001; N = 109$).

⁶⁰ $r = -.26; p < 0.01, N = 109$

⁶¹ $r = -.35; p < 0.001, N = 109$

⁶² $r = -.31; p < 0.001, N = 109$

⁶³ $r = -.38; p < 0.001; N = 109$

⁶⁴ $r = -.42; p < 0.001, N = 110$

⁶⁵ $r = -.21; p < 0.05, N = 109$

⁶⁶ $r = -.26; p < 0.01, N = 110$

⁶⁷ $r = -.35; p < 0.001, N = 110$

⁶⁸ $r = -.34; p < 0.001, N = 110$

Ein hoher Wert auf der Leistungs- und Zielorientierungsskala bewirkt auch bei diesen Absolventen, dass sich die Belastungen hinsichtlich des Zutrauens in die eigene Fähigkeiten verringern⁶⁹ und vice versa. Darüber hinaus zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen den Werten auf der Skala „Flexibilität“ und „Extraversion“ einerseits und den Belastungen bezogen auf das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten andererseits. Wer sich für flexibel⁷⁰ und kontaktfreudig⁷¹ hält, verliert offenbar weniger schnell das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Diese höheren Korrelationen sprechen einerseits für Effekte der aktuellen beruflichen Situation auf das Selbstkonzept der Absolventen, andererseits lassen sich jedoch auch hier Effekte des Selbstkonzepts auf das Ausmaß der beruflichen Belastungen nicht ausschließen.

5.5 Zur Bedeutung des gewählten Lehramts und der studierten Fächer für den Berufseinstieg der Nichtlehrer

Angesichts der längeren und wissenschaftlicheren Ausbildung der Realschullehrer stellt sich die Frage, ob Absolventen des Lehramts an Realschulen häufiger eine hauptberufliche Stelle außerhalb des Schuldienstes innehaben als Absolventen des Lehramts an Grund- und Hauptschulen.

Um diese Frage zu beantworten, wurden zu den beiden Zeitpunkten t2 und t4 die fünf Erwerbsgruppen⁷² zu den beiden Absolventengruppen „mit regelmäßiger und hauptberuflicher Erwerbstätigkeit“ und „ohne regelmäßige und hauptberufliche Erwerbstätigkeit“ zusammengefasst.

Zu beiden Zeitpunkten ergab sich kein signifikanter Unterschied.⁷³ Das heißt: Ob die Absolventen außerschulisch beruflich erfolgreich waren, hing nicht mit dem studierten Stufenschwerpunkt zusammen. Grund- und Hauptschullehrer gingen genauso häufig einer außerschulischen hauptberuflichen Erwerbstätigkeit nach wie Realschullehrer.

Selbst wenn man die Absolventen in die fünf Erwerbsgruppen einteilt (vgl. Fußnote 72), bleiben die Ergebnisse unter der Signifikanzgrenze.⁷⁴ Grund- und Hauptschullehrer hatten genauso häufig eine adäquate berufliche Erwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes wie Realschullehrer. Die

⁶⁹ $r = -.30; p < 0.01, N = 106$

⁷⁰ $r = -.30; p < 0.01, N = 109$

⁷¹ $r = -.30; p < 0.01, N = 107$

⁷² Die fünf Erwerbsgruppen der Nichtlehrer sind: (1) nichterwerbstätige Absolventen, (2) Absolventen, mit geringfügiger und/oder unregelmäßiger Erwerbstätigkeit wie z. B. Job-ber oder Aushilfen, (3) Absolventen, die sich weiterqualifizieren, (4) Absolventen mit hauptberuflicher Erwerbstätigkeit, aber inadäquater beruflicher Position sowie (5) Absolventen mit hauptberuflicher Erwerbstätigkeit und adäquater beruflicher Position. Die Gruppen 1, 2 und 3 werden zur Kategorie „ohne hauptberufliche Stelle“, die Gruppen 4 und 5 zur Kategorie „mit hauptberuflicher Stelle“ zusammengefasst.

⁷³ t2: $X^2_{(1)} = 1.6, n. s.$ und t4: $X^2_{(1)} = 1.0, n. s.$

⁷⁴ t2: $X^2_{(4)} = 6.6, n. s.$ und t4: $X^2_{(4)} = 3.1, n. s.$

wissenschaftlichere Ausbildung und die längere Studienzeit der Realschullehramtsabsolventen garantierte demnach nicht per se bessere Chancen auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt.

In einem zweiten Zugriff wurde geprüft, welche Bedeutung die studierten Fächer spielen. Hierzu wurden die Fächer zu Fächergruppen zusammengefasst:

- *Fächergruppe 1:* Deutsch, Anfangsunterricht, Heimat- und Sachunterricht
- *Fächergruppe 2:* Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie) und Mathematik
- *Fächergruppe 3:* Bildende Kunst, Musik, Sport, Musisch-Ästhetischer Gegenstandsbereich
- *Fächergruppe 4:* Geographie, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Politik
- *Fächergruppe 5:* Theologie
- *Fächergruppe 6:* Sprachen (Englisch, Französisch)
- *Fächergruppe 7:* Technik, Natur und Technik, Hauswirtschaft / Textiles Werken

Dabei stellt sich die Frage, ob Absolventen mit bestimmten Fächern einen Vorteil bei der Integration in den außerschulischen Arbeitsmarkt haben. So wären beispielsweise Vorteile vor allem bei naturwissenschaftlich-mathematischen Fachkompetenzen zu erwarten, weniger dagegen bei Lehrbefugnissen in Fächern wie Deutsch, Heimat- und Sach- oder Anfangsunterricht.

Wie eine entsprechende Analyse zeigt, ergaben sich jedoch keine Hinweise auf fächerspezifische Vor- oder Nachteile. Signifikanztests ergaben keine überzufälligen Unterschiede. Von den Nichtlehrern, die mindestens ein Fach aus der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächergruppe studierten, hatten zum Zeitpunkt *t2* 56,8% eine hauptberufliche Stelle außerhalb des Schuldienstes. Von den Nichtlehrern, die kein Fach aus der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächergruppe studiert hatten, waren es mit 52,1% nur unwesentlich weniger.⁷⁵ Ein ähnliches Ergebnis zeigte sich für die Fächergruppe „Sprachen“.⁷⁶ Auch zum Zeitpunkt *t4* sind die Unterschiede nicht signifikant.⁷⁷

Wer mindestens zwei der drei Fächer Deutsch, Heimat- und Sachunterricht und / oder Anfangsunterricht studiert hatte, fand sich etwas häufiger in der Gruppe der Absolventen ohne Stelle. Die Wahrscheinlichkeit, mit dieser Fächerkombination einer hauptberuflichen Tätigkeit außerhalb des Schuldienstes nachzugehen, ist demnach etwas geringer als für diejenigen Absol-

⁷⁵ $X^2_{(1)} = 0,8$, n. s.

⁷⁶ $X^2_{(1)} = 0,1$, n. s.

⁷⁷ Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächergruppe: $X^2_{(1)} = 0,4$, n. s. ; Fremdsprachliche Fächergruppe: $X^2_{(1)} = 0,8$, n. s.

venten, die höchstens ein Fach aus dieser Fächergruppe studiert haben. Die Unterschiede blieben jedoch auch hier zu beiden Zeitpunkten unter der Signifikanzgrenze.⁷⁸

Auch für die anderen Fächergruppen gab es keine signifikanten Ergebnisse. Damit lässt sich vorläufig zusammenfassen: Das studierte Fach spielt beim außerschulischen Berufseinstieg eine eher zu vernachlässigende Rolle. Offenbar hatten die befragten Absolventen im Rahmen ihres fachwissenschaftlichen Studiums keine bzw. nur geringe Kompetenzen erworben, die ihnen zusätzliche Startvorteile verschafften. Das Studium einer Naturwissenschaft oder einer Sprache bot ihnen somit keinen zusätzlichen Wettbewerbsvorteil. Ein solches, primär didaktikorientiertes Studium an einer Pädagogischen Hochschule lässt sich offenbar hinsichtlich seiner berufseinstiegsrelevanten Folgen auch nicht mit einem entsprechenden Fachstudium an einer Universität vergleichen.

5.6 Studiendauer und Examensleistungen

Geht man der Frage nach, ob sich die Examensleistungen und die Studiendauer auf beruflichen Erfolg, hier gemessen am Ausüben einer regelmäßigen hauptberuflichen Erwerbstätigkeit, auswirken, so ergibt sich ein bivariater signifikanter Zusammenhang, wenn man die fünf Erwerbsgruppen (vgl. Fußnote 72) betrachtet: Diejenigen Absolventen, die bereits zum Zeitpunkt *t2* einer adäquaten außerschulischen, hauptberuflichen Erwerbstätigkeit nachgingen, wiesen signifikant bessere durchschnittliche Leistungen im 1. Staatsexamen auf als diejenigen Absolventen, die zum Zeitpunkt *t2* nicht erwerbstätig waren. In multivariaten Analysen konnte Lipowsky (2003) zudem zeigen, dass Nichtlehrer mit besseren Examensleistungen zu *t4* häufiger adäquat erwerbstätig waren, ein höheres Einkommen aufwiesen und ein höheres Berufsprestige hatten als Nichtlehrer mit schlechteren Examensleistungen. Die Studiendauer hatte dagegen keinerlei Auswirkungen auf die untersuchten Merkmale beruflichen Erfolgs.

Außerdem wurde der grundsätzlichen Frage nachgegangen, ob die Studienleistungen mit der Studiendauer in Zusammenhang stehen. Hierzu wurden alle zweimal befragten Absolventen, also nicht nur die Nichtlehrer, einbezogen. Korreliert man beide Angaben miteinander, so ergibt sich eine auf dem 0,1%-Niveau signifikante Korrelation von $r = .13$ ($N = 744$), d. h. je länger die Absolventen studierten, desto schlechter fielen ihre Examensleistungen aus. Der Zusammenhang ist zwar deutlich signifikant, die niedrige Korrelation verweist jedoch auf einen nur schwachen Zusammenhang. Die Leistungen im 1. Staatsexamen korrelieren wiederum mit $r = .37$ ($N = 665$) mit denen im 2. Staatsexamen, d. h. die Noten im 1. Staatsexamen können die Ergebnisse im 2. Staatsexamen zu 13,7% klären. Dieser

⁷⁸ *t2*: $X^2_{(1)} = 1.5$, n. s.; *t4*: $X^2_{(1)} = 2.1$, n. s.

vergleichsweise geringe Zusammenhang verdeutlicht, dass die beiden Staatsexamina unterschiedliche Anforderungen stellen und unterschiedliche Fähigkeiten erfassen.

Hinsichtlich der Studiendauer und der Noten im 2. Staatsexamen zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Frauen studierten kürzer und schnitten im 2. Staatsexamen besser ab als die Männer. Die mittlere Studiendauer lag bei den Frauen bei 9,0 Semestern, die Männer benötigten durchschnittlich 9,8 Semester bis zum Examen. Die durchschnittliche Examensnote bei den Männern betrug im 2. Staatsexamen 1,95, bei den Frauen 1,80. Kontrolliert man den Effekt des studierten Lehramts, so fallen die geschlechtsspezifischen Notenunterschiede der Grund- und Hauptschullehrer unter die Signifikanzgrenze, die entsprechenden Unterschiede für die Realschullehrer bleiben bestehen. Das heißt: Weibliche PH-Absolventen studieren signifikant kürzer als männliche Absolventen, unabhängig vom Studiengang. Weibliche Absolventen für das Lehramt an Realschulen schließen das 2. Staatsexamen mit signifikant besseren Noten ab als männliche Absolventen. In den Leistungen im 1. Staatsexamen unterscheiden sich beide Geschlechter dagegen nicht.

Untersucht man, ob sich die Noten im 1. Staatsexamen in Abhängigkeit vom Studienort unterscheiden, so ergeben sich überraschenderweise einige signifikante Unterschiede: Absolventen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Heidelberg schneiden signifikant besser ab als Absolventen in Ludwigsburg.⁷⁹ Die Mittelwerte reichen vom 1.89 in Heidelberg bis 2.15 in Ludwigsburg.

Tab. 18: Mittlere Examensleistungen (1. Staatsexamen) in Abhängigkeit vom Studienort⁸⁰

Pädagogische Hochschule	Absolventen für das	
	Lehramt an Grund- und Hauptschulen	Lehramt an Realschulen
Heidelberg	1.89 c (N = 74)	1.99 a, b (N = 56)
Weingarten	1.93 b, c (N = 59)	1.82 b (N = 60)
Schwäbisch Gmünd	2.07 a, b (N = 75)	
Karlsruhe	2.09 a (N = 74)	
Freiburg	2.11 a (N = 89)	1.99 a, b (N = 99)
Ludwigsburg	2.14 a (N = 79)	2.03 a (N = 80)

⁷⁹ Da hier eine Reihe von Einzelvergleichen durchgeführt wurde, erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass einige der Unterschiede zufällig signifikant werden. Die hier dargestellten Intergruppenunterschiede zwischen Schwäbisch Gmünd, Karlsruhe, Freiburg und Ludwigsburg (Lehramt: Grund- und Hauptschulen) sind daher insgesamt eher zu vernachlässigen, während demgegenüber der Unterschied zwischen den beiden Extremgruppen, Heidelberg und Ludwigsburg, fast eine halbe Standardabweichung beträgt.

⁸⁰ Mittelwerte mit unterschiedlichen Buchstaben (z. B. *a* vs. *b*) unterscheiden sich mindestens auf dem 5%-Niveau voneinander (Duncan-Test). Mittelwerte mit gleichen Buchstaben (auch: *a, b* vs. *b*) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

Die Unterschiede bei den Absolventen für das Lehramt an Realschulen werden nur an einer Stelle signifikant: Absolventen der PH Weingarten schneiden besser ab als Absolventen der PH Ludwigsburg. Um die Qualität der Hochschulausbildung in Abhängigkeit vom Hochschulstandort zuverlässig zu untersuchen, wäre jedoch ein standardisierter Test und ein verändertes Untersuchungsdesign notwendig.

5.7 Berufliche Situation zum Erhebungszeitpunkt t4

5.7.1 Erwerbstätigkeitsstatus

Von den 377 Nichtlehrern zum Zeitpunkt t2 hatten 326 bei der Erhebung t4 wieder geantwortet. 91 der ehemaligen Nichtlehrer waren zwischenzeitlich als Lehrer tätig und fünf befanden sich zum Zeitpunkt t4 im Referendariat. Damit hatten sich von den Wiederantwortern 29,8% – zumindest vorläufig – für den Beruf des Lehrers entschieden, der überwiegende Teil war jedoch auch weiterhin der Gruppe der Nichtlehrer zuzuordnen. Den 96 „Abgängen“ in andere Gruppen standen 28 „Zugänge“ gegenüber, so dass sich zum Zeitpunkt t4 insgesamt eine Gruppenstärke von 258 Nichtlehrern ergab.

Tab. 19: Lehramtsabsolventen ohne hauptberufliche Lehrtätigkeit (zum Befragungszeitpunkt t4)

Erwerbstätige und Nichterwerbstätige	absolut	in Prozent
nicht erwerbstätige Absolventen	78	30,2
- davon arbeitslos	11	4,3
- davon Hausmann bzw. Hausfrau bzw. in Erziehungszeit ⁸¹	59	22,9
- davon in beruflicher Weiterqualifikation (Weiterbildung, Umschulung, Studium)	8	3,1
erwerbstätige Absolventen	180	69,8
- davon mit einer Vollzeittätigkeit	124	48,1
- davon mit einer oder mehreren Teilzeittätigkeiten	28	10,9
- davon Hausmänner und -frauen sowie Arbeitslose mit teilzeitiger oder geringfügiger Beschäftigung	13	5,0
- davon mit einer oder mehreren Teilzeittätigkeiten und parallel in Weiterqualifizierungsmaßnahmen (Ausbildung, Umschulung, Studium u. ä.)	15	5,8
Summe	258	100

Von den 258 Nichtlehrern waren 78 oder 30,2% zum Zeitpunkt t4 entsprechend der Angaben in Tabelle 19 nicht erwerbstätig. Dies entspricht in etwa dem Anteil zum Zeitpunkt t2 (vgl. Tab. 11). Als „arbeitslos“ im

⁸¹ Hierunter befinden sich sowohl Absolventen, deren aktuelle Erwerbstätigkeit infolge des Erziehungsurlaubs ruht als auch Absolventen, deren Erwerbstätigkeit vor dem Mutter-schutz auslief sowie Absolventen, die nicht im Erziehungsurlaub sind.

eigentlichen Sinne bezeichneten sich elf Probanden. Berücksichtigt man einen weiteren Absolventen, der neben seinem Status als Arbeitsloser geringfügig beschäftigt war, so befanden sich insgesamt nur 12 Arbeitslose in der Gruppe der 258 Absolventen, was einem Anteil von 4,7% entspricht. Bezogen auf alle zum Zeitpunkt *t2* nicht fest in den staatlichen Schuldienst eingestellten Absolventen, die zum Zeitpunkt *t4* erneut befragt wurden, bedeutet dies eine Arbeitslosenquote von 1,5%. Bezogen auf die Gesamtstichprobe macht dies lediglich einen Anteil von 1,1% aus.

Hier gelten jedoch die gleichen Einschränkungen, wie sie oben bereits formuliert wurden: Die vergleichsweise hohe Quote der nicht-erwerbstätigen Absolventen zeigt, dass versteckte Formen der Arbeitslosigkeit deutlich mehr Gewicht haben. Gleichzeitig muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Erwerbslosigkeit bei einem relativ hohen Anteil der nichterwerbstätigen Absolvent(inn)en auch gewollt ist.

5.7.2 In welchen Branchen arbeiten die nicht-eingestellten Lehramtsabsolventen?

Von den 258 Nichtlehrern zum Zeitpunkt *t4* gaben 162 an, eine außerschulische hauptberufliche Tätigkeit inne zu haben. Im nächsten Auswertungsschritt wurde, analog zum Analyseschritt oben, der Frage nachgegangen, in welchen Branchen diese Absolventen arbeiten.⁸²

Bei einer ersten Übersicht zeigt sich, dass wie zum Zeitpunkt *t2* nahezu alle Branchen vertreten sind (vgl. Tab. 20). Quantitativ bedeutsam sind jedoch vor allem soziale, pädagogische und gesundheitsorientierte Berufsfelder sowie der Bereich Datenverarbeitung und IT. Von den 162 Absolventen arbeitet knapp die Hälfte in den drei Bereichen „Erziehung und Bildung“, „Gesundheits- und Sozialwesen“ sowie „Datenverarbeitung und IT“. Diese Branchen erweisen sich damit für Lehramtsabsolventen als besonders aufnahmefähig.

Die übrigen 50% verteilen sich auf dreizehn weitere, branchennah zusammengefasste Tätigkeitsbereiche. In den Sparten „Eisen- und Metallerzeugung, Maschinenbau, KFZ-Industrie“, „Öffentliche Verwaltung, Parteien, Verbände“ sowie „Papier, Presse, Verlag, Druck“ hat noch einmal ein Fünftel einen Arbeitsplatz gefunden. Die restlichen ca. 30% verteilen sich auf elf weitere Branchenbereiche.

⁸² Wenn im folgenden von „dieser Gruppe“ oder von „allen Absolventen“ die Rede ist, dann sind diese 258 Absolventen gemeint, die keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst haben. Dies erleichtert die Lesbarkeit des Textes.

Tab. 20: Verteilung aller Absolventen mit hauptberuflicher außerschulischer Erwerbstätigkeit auf Branchenbereiche zum Zeitpunkt *t4*

Branchen	Alle Erwerbstätigen mit außerschulischer Haupterwerbstätigkeit (N = 162)
Datenverarbeitung, IT	21,6%
Erziehung und Bildung	18,5%
Gesundheits- und Sozialwesen	8,0%
Eisen- und Metallerzeugung, Maschinenbau, KFZ-Industrie	7,4%
Öffentliche Verwaltung, Parteien, Kirche, Verbände, Organisationen	6,8%
Papier, Presse, Verlag, Druck	5,6%
Sonstige Dienstleistungen: Zeitarbeit, Personalentwicklung, Personenschutz	4,9%
Banken, Versicherungen, Wohnungswesen, Rechts-, Steuer- und Unternehmensberatung	4,3%
Landwirtschaft, Gartenbau, Handwerk, Messe- und Veranstaltungsbau	3,8%
Chemische Industrie, Elektrotechnik, Textilindustrie	3,8%
Werbung, Markt- und Meinungsforschung	3,8%
Kunst, Theater, Museum, Rundfunk, Fernsehen	3,1%
Telekommunikation, Postbank, Postdienste	1,9%
Fremdenverkehr, Hotel- und Gaststättengewerbe	1,9%
Sport, Unterhaltung, Freizeit	1,2%
Groß- und Einzelhandel, Ernährung, Nahrung- und Genussmittel	1,2%
Sonstige	3,1%
Gesamt	100%

5.7.3 Berufliche Tätigkeiten der Lehramtsabsolventen

Die Tätigkeiten der Absolventen, die außerhalb des Schulwesens hauptberuflich tätig sind, sind wie bereits zu *t2* breit gestreut (vgl. Tab. 21).⁸³

Auch zum Zeitpunkt *t4* ergibt sich in etwa das gleiche Bild wie zu *t2*: Kaufmännische Tätigkeiten dominieren vor lehrenden und unterrichtenden Berufen. Ein Fünftel der außerschulisch erwerbstätigen Absolventen geht einer kaufmännischen und/oder verwaltenden Tätigkeit nach, weitere knapp 30% der Absolventen üben eine lehrende bzw. unterrichtende, eine soziale, betreuende oder eine Tätigkeit im Gesundheitswesen aus. Tätigkeiten im Bereich IT haben gegenüber *t2* noch einmal zugenommen: Ungefähr jeder

⁸³ Wenn in der jeweiligen Berufsgruppe Frauen vertreten sind, werden in der Tabelle die weiblichen Berufsbezeichnungen aufgeführt. Die Formulierungen der Tätigkeiten entsprechen den Originalangaben der Absolventen.

siebte außerschulisch erwerbstätige Absolvent geht jetzt einer Erwerbstätigkeit in diesem Bereich nach. Ebenfalls an Bedeutung gewonnen haben publizistische Tätigkeiten und Beschäftigungen im Bereich Personalführung und Unternehmensberatung. Von den 162 Absolventen geben 101 an, eine hochschuladäquate Erwerbstätigkeit auszuüben. Eine Signifikanzprüfung ergibt deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung der Adäquanz der beruflichen Position. Während 70% der männlichen Absolventen ihre Position als adäquat bezeichneten, sind es demgegenüber nur 29,8% der weiblichen Nichtlehrer. Der Unterschied ist auf dem 1%-Niveau signifikant.⁸⁴ Dieses Ergebnis wird bestätigt durch die aufgelisteten beruflichen Tätigkeiten in Tabelle 21: Es sind in erster Linie weibliche Absolventen, die Tätigkeiten mit niedrigeren formalen Voraussetzungen ausüben.

Tab. 21: Berufliche Tätigkeiten aller Absolventen mit hauptberuflicher außerschulischer Erwerbstätigkeit zu t4

Berufliche Tätigkeiten (in Berufsgruppen zusammengefasst)	in %
Unterrichtende und lehrende Tätigkeiten Dozentin, Schulungsleiterin, Trainerin, LRS-Lehrerin, Sportlehrerin, Musiklehrer u. a.	11,7%
Erwerbstätigkeiten im Bereich IT Netzwerkadministrator, Softwareentwickler, Programmierer, SAP-Consultant u. a.	13,6%
Soziale Tätigkeiten Pädagogische Betreuerin, Erzieherin, Sozialpädagogin, Jugendreferentin, Mitarbeiterin im Jugendhaus u. a.	11,1%
Gesundheitsdienstberufe und pflegerische Tätigkeiten Krankenschwester, Altenpfleger, Rettungsassistent, Musik-Therapeutin u. a.	6,2%
Kaufmännische Tätigkeiten Sekretärin, Sachbearbeiterin, Bürokraft, Bankkauffrau, Versicherungskauffrau, Kaufmännische Angestellte u. a.	19,1%
Tätigkeiten im Bereich Einkauf und Verkauf Warenkauffrau, Verkäuferin, Groß- und Einzelhandelskauffrau, Pharmareferentin, Vertreterin eines Schulbuchverlags u. a.	4,3%
Publizistische Tätigkeiten Redakteurin, Autor, Redaktionsassistentin, Redaktionsleiterin, Werbetexterin, Beraterin bei Schulbuchverlag u. a.	9,3%
Tätigkeiten im Bereich Personalführung und Unternehmensberatung Personaldisponentin, Personalreferentin, Personalentwickler, Unternehmensberater u. a.	6,2%
Tätigkeiten im Bereich Landwirtschaft, Gartenbau und gewerbliche Tätigkeiten Landwirtin, Floristin, Maler- und Lackiermeister, Schreiner, Maurer, Gebäudesystemtechniker u. a.	4,3%
Tätigkeiten im Bereich Marketing und Vertrieb Vertriebsmitarbeiter, Vertriebsassistent, Projektleiter u. a.	3,7%
Tätigkeiten im Bereich Kundenbetreuung Leitender Angestellter, Kontaktler, Kundenservice, Kundenberaterin u. a.	1,9%
Künstlerische und kulturelle Tätigkeiten Grafikerin, Projektmanager Eventagent u. a.	3,7%
Sonstige Dienstleistungen, Wach- und Dienstberufe Postzustellerin, Restaurantfachfrau, Wachmann u. a.	3,1%
Technische und wissenschaftliche Tätigkeiten Ingenieur, Technischer Zeichner, Wissenschaftliche Angestellte	1,9%

⁸⁴ $X^2_{(1)} = 31.2, p < 0.01$

Berücksichtigt man zusätzlich diejenigen Absolventen der „alten“ Nichtlehrergruppe, die zwischen *t2* und *t4* eine Stelle als Lehrer an einer staatlichen oder privaten Schule angetreten haben, so haben zum Zeitpunkt *t4* insgesamt 186 Absolventen⁸⁵ eine ausbildungsadäquate Stelle. Bezogen auf die 326 Nichtlehrer, von denen zwei Fragebogen vorlagen, macht dies eine Quote von 57,1% aus. Das heißt umgekehrt aber auch: Vier bis sechs Jahre nach dem 1. Staatsexamen hatten 42,9% der ehemaligen Nichtlehrer immer noch keine akademisch adäquate berufliche Position inne.

5.7.4 Adäquanz der beruflichen Tätigkeiten der gesamten Stichprobe in Abhängigkeit vom Studienort

Tab. 22: Berufliche Situation aller befragten Absolventen zu *t2* in Abhängigkeit vom Studienort (in Klammern Spaltenprozente)

	Frei- burg	Heidel- berg	Karls- ruhe	Ludwigs- burg	Schw. Gmünd	Wein- garten	Summe
Lehrer mit fester Stelle im staatlichen Schuldienst	57 (22,8)	65 (37,6)	35 (36,1)	49 (23)	24 (24)	36 (25)	266 (27,3)
Referendare	40 (16)	30 (17,3)	12 (12,4)	25 (11,7)	16 (16)	22 (15,3)	145 (14,8)
Andere Lehrer (Lehrer an Privatschulen, Lehrer an staatlichen Schulen mit befristeter Stelle)	59 (23,6)	29 (16,7)	14 (14,4)	34 (16)	22 (22)	31 (21,5)	189 (19,3)
Nichtlehrer mit inadäquater Erwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes	26 (10,4)	14 (8,1)	10 (10,3)	22 (10,3)	10 (10)	18 (12,5)	100 (10,2)
Nichtlehrer mit adäquater Erwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes	28 (11,2)	12 (6,9)	6 (6,2)	41 (19,3)	9 (9)	9 (6,3)	105 (10,8)
nicht oder geringfügig erwerbstätigen Nichtlehrer	40 (16)	23 (13,3)	20 (20,6)	42 (19,7)	19 (19)	28 (19,4)	172 (17,6)
Summe	250 (100)	173 (100)	97 (100)	213 (100)	100 (100)	144 (100)	977 (100)
Insgesamt: adäquat beschäftigte Absolventen (ohne Referendare)	144 (57,6)	106 (61,3)	55 (56,7)	124 (58,2)	55 (55)	76 (52,8)	560 (57,3)

⁸⁵ Bei den 186 Absolventen sind 91 Absolventen der „alten“ Nichtlehrergruppe berücksichtigt, die zwischenzeitlich eine Stelle im Schuldienst angetreten haben. Dazu kommen 95 Absolventen der „alten“ Nichtlehrergruppe, die zum Zeitpunkt *t4* außerschulisch adäquat erwerbstätig sind. 6 Absolventen der adäquat erwerbstätigen Absolventen wurden nicht berücksichtigt, da sie zum Zeitpunkt *t2* entweder im Referendariat oder aber als „andere“ Lehrer tätig waren.

Zum Zeitpunkt *t2* hatten 57,3% der befragten Absolventen eine adäquate Erwerbstätigkeit inne (vgl. Tab. 22). Bis zum Zeitpunkt *t4* hatte sich dieser Anteil auf 80% aller befragten Absolventen erhöht (vgl. Tab. 23). Bezogen auf die Gesamtpopulation aller Absolventen, die zwischen 1995 und 1997 ihr 1. Staatsexamen an Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs abgelegt haben, entspricht dies einem Anteil von 83,8%.

Tab. 23: Berufliche Situation aller befragten Absolventen zu *t4* in Abhängigkeit vom Studienort (in Klammern Spaltenprozente)

	Frei- burg	Heidel- berg	Karls- ruhe	Ludwigs- burg	Schw. Gmünd	Wein- garten	Summe
Lehrer mit fester Stelle im staatlichen Schuldienst	99 (47,8)	103 (69,1)	44 (54,3)	93 (51,6)	45 (51,7)	66 (52)	450 (54,2)
andere Lehrer und Referendare (Lehrer an Privatschulen, Lehrer an staatlichen Schulen mit befristeter Stelle)	43 (20,8)	11 (7,4)	11 (13,6)	15 (8,3)	14 (16,1)	20 (15,8)	114 (13,7)
Nichtlehrer mit inadäquater Erwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes	14 (6,8)	11 (7,4)	5 (6,2)	12 (6,7)	6 (6,9)	13 (10,2)	61 (7,3)
Nichtlehrer mit adäquater Erwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes	26 (12,6)	15 (10,1)	9 (11,1)	30 (16,7)	7 (8,1)	14 (11,0)	101 (12,2)
nicht oder geringfügig erwerbstätige Nichtlehrer	25 (12,1)	9 (6,0)	12 (14,8)	30 (16,7)	15 (17,2)	14 (11,0)	105 (12,6)
Summe	207 (100)	149 (100)	81 (100)	180 (100)	87 (100)	127 (100)	831 (100)
Insgesamt: adäquat beschäftigte Absolventen (ohne Referendare)	168 (81,2)	129 (86,6)	64 (79)	138 (76,7)	66 (75,9)	100 (78,7)	665 (80,0)

Wie die Tabellen 22 und 23 verdeutlichen, unterscheidet sich die berufliche Situation der Absolventen auch in Abhängigkeit vom Studienort. Der Anteil der fest eingestellten Lehrer war unter den Heidelberger Absolventen zu beiden Zeitpunkten am höchsten. Er lag zum Zeitpunkt *t4* 20 Prozentpunkte über dem Anteil von Freiburg und 18 Prozentpunkte über dem Anteil von Schwäbisch Gmünd. Berücksichtigt man jedoch zusätzlich den Anteil der anderen Lehrer – zu *t4* wurden hierzu auch noch die 9 Absolventen hinzugezählt, die ihr Referendariat absolvierten – so addieren sich beide Anteile für jede Hochschule in etwa auf 68%, nur Heidelberg liegt etwas darüber, Ludwigsburg darunter. Dafür hatten die Ludwigsburger Absolventen vergleichsweise häufig eine adäquate Stelle außerhalb des Schuldienstes gefunden. Zu beiden Zeitpunkten war der jeweilige Anteil mit 19,3% bzw. 16,7% der höchste aller Studienorte. Das heißt: Diejenigen

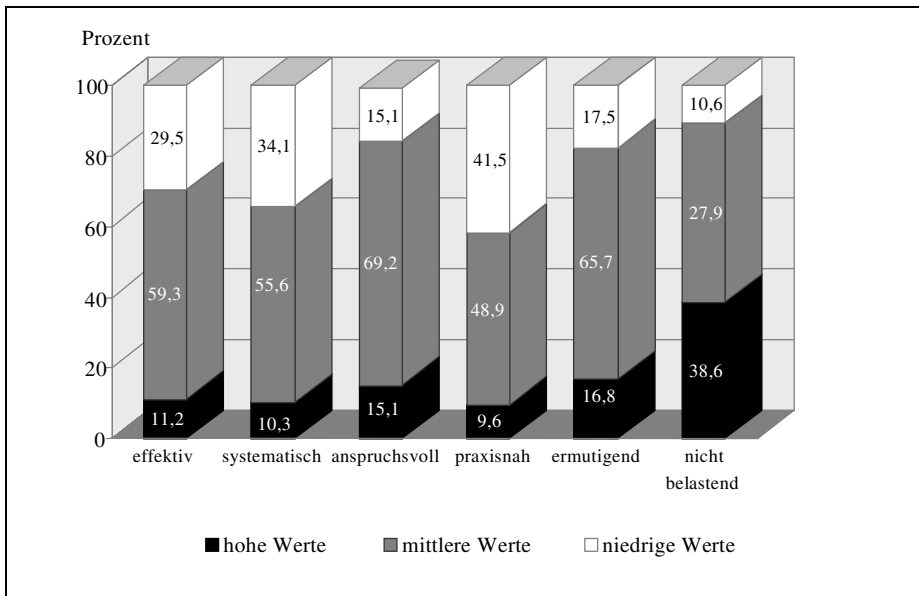
Absolventen, die keine feste Stelle im staatlichen Schuldienst fanden, kamen entweder an einer Privatschule, an einer Schule im Ausland oder als Religionslehrer unter oder fanden eine adäquate Erwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes. Dies wird deutlich, wenn man für jede Hochschule die Anteile derjenigen Absolventen bestimmt, die adäquat erwerbstätig sind. Sie bewegen sich zu beiden Zeitpunkten in einem relativ geringen Rahmen und unterscheiden sich zu t_2 und t_4 nicht signifikant voneinander. Zu Zeitpunkt t_2 sind zwischen 52,8% und 61,3% der Absolventen adäquat erwerbstätig, zum Zeitpunkt t_4 zwischen 75,9% und 86,6%.

Bei einer weiteren Ausdifferenzierung der Absolventen in die fünf bzw. sechs Gruppen (von Tabelle 22 und 23) werden die Unterschiede in der beruflichen Situation dagegen signifikant.⁸⁶

5.8 Evaluation von Studium und Ausbildung aus Sicht der Absolventen

Bei unserer Befragung wurden die Absolventen auf mehreren Skalen gebeten, ihre Ausbildung zu beurteilen. Auf einem Polaritätsprofil sollten sie einschätzen, wie sie ihr Studium, die Beratung und Betreuung durch die Lehrbeauftragten am Seminar und die Beratung durch die Mentoren an der Schule wahrgenommen und erlebt hatten.

Abb. 10: Einschätzung des Studiums in ausgewählten Kategorien (N = 977)



⁸⁶ t_2 : $X^2_{(25)} = 49,1$, $p < 0,01$; t_4 : $X^2_{(20)} = 40,9$, $p < 0,01$

Dabei zeigten hohe Standardabweichungen für alle Items, dass die Befragten ihre Ausbildung höchst unterschiedlich beurteilten. Daher werden im Folgenden nicht die Mittelwerte, sondern die Verteilungen dargestellt, wobei die beiden höchsten Ausprägungen auf den Skalen, die beiden niedrigsten Ausprägungen und die drei mittleren Ausprägungen der siebenstufigen Skalen zusammengefasst wurden.

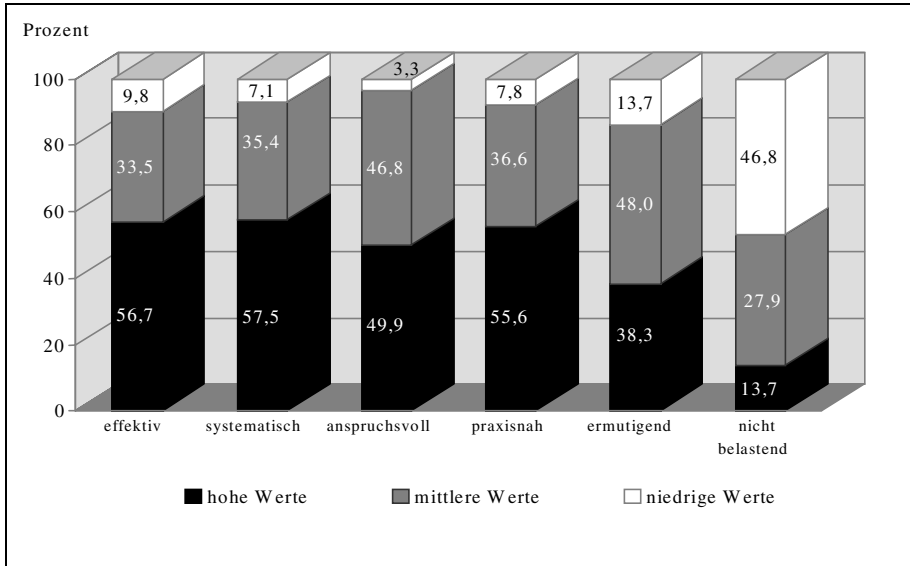
Die Abbildung 10 verdeutlicht, dass das Studium insgesamt recht kritisch betrachtet wird. Ein Drittel aller befragten Absolventen beurteilte die Effektivität und die Systematik des Studiums sehr ungünstig. Auch das Anspruchsniveau wurde als eher gering eingeschätzt. Dies wurde auch in den freien Kommentaren und in den differenzierten Einschätzungen der Absolventen ersichtlich. So zeigte die Auswertung der qualitativen Daten, dass ca. 20% der zu *t2* bereits im Schuldienst befindlichen Lehrerinnen und Lehrer das geringe Anspruchsniveau des Studiums bemängeln (vgl. Henecka & Lipowsky 2002).

In älteren Absolventenstudien mit Sozial- und Geisteswissenschaftlern wurde rückblickend immer wieder die Theorie-Praxisverknüpfung problematisiert. Auch in unserer Studie hielten 41,5% der befragten Absolventen ihr Studium für nicht praxisnah, obwohl die Pädagogischen Hochschulen diesen Anspruch doch von ihrer Aufgabenstellung wie von ihrem Selbstverständnis her stärker als die Universitäten verfolgen. 45% der eingestellten Lehrerinnen und Lehrer kritisierten in ihren idiographisch erhobenen Urteilen explizit die mangelnde Theorie-Praxisverknüpfung (Henecka & Lipowsky 2002). Dagegen erschien der Belastungsgrad des Studiums in der retrospektiven Wahrnehmung eher gering: nur jeder zehnte Absolvent hielt die Belastungen durch das Studium für hoch.

Diese Ergebnisse untermauern häufig vorgebrachte Kritikpunkte am Lehramtsstudium und zeigen, dass dieser Studiengang die Leistungspotenziale der Studierenden offenbar nicht ausreichend fordert und fördert. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass zu einem erfolgreichen und kompetenzorientierten Studium wohl auch ein Repertoire an Selbstmanagementfähigkeiten gehört.

Das Bild für die Beurteilung des Referendariats sieht dagegen völlig anders aus: Es wird zwar als belastend erlebt, gleichzeitig ist es in den Augen der Absolventen jedoch effektiver, systematischer und anspruchsvoller als das Studium an der PH. In den freien Aussagen der Absolventen kam allerdings recht häufig eine einschränkende Präzisierung zum Ausdruck: Die Beurteilung dieser Phase der Lehrerbildung stehe und falle mit dem einzelnen Lehrbeauftragten und Mentor der Absolventen.

Abb. 11: Einschätzung des Referendariats: Beratung und Betreuung in ausgewählten Kategorien (N = 977)



Der sogenannte „Praxischock“ ist somit nicht nur ein Effekt der Praxis, sondern das Ergebnis einer mangelnden Verknüpfung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sowie der erheblichen Diskrepanzen und Kontraste, die die Absolventen unter diesen Voraussetzungen erleben. Gerade weil beide Phasen so unterschiedlich wahrgenommen werden, können beim Übergang vom akademischen System der Hochschule in das schulpraktische Referendariat gravierende Brüche und biographische Zäsuren entstehen.

Wie bei den anderen von uns untersuchten Dimensionen haben wir auch hier geprüft, ob sich die Urteile der Absolventen über ihre Zeit der Lehrerbildung hinsichtlich Studienort und Geschlecht unterscheiden. Dazu wurde eine Skala generiert, die die Werte auf den drei Items „effektiv“, „systematisch“ und „anspruchsvoll“ umfasste. Inhaltlich lässt sich diese Skala mit „Effektivität und Anspruchsniveau des Lehramtsstudiums“ bezeichnen.⁸⁷

Es zeigte sich dabei, dass die Urteile der Absolventen nicht stark voneinander abweichen. Dennoch gibt es einige Unterschiede auf dem 5%-Signifikanzniveau: Die Absolventen der Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd, Weingarten und Heidelberg beurteilen die Effektivität und das Anspruchsniveau ihrer Ausbildung etwas günstiger als die Absolventen der PH Freiburg, die am unteren Ende des Rankings in der Beurteilung ihrer Studierenden liegt. Die anderen Vergleiche bleiben unter der Signifikanzgrenze. Auch hier muss jedoch einschränkend hinzugefügt

⁸⁷ Der Cronbach-Alpha-Wert liegt bei $\alpha = .63$.

werden, dass einige der dargestellten Unterschiede auch zufällig signifikant geworden sein könnten.⁸⁸

Tab. 24: Mittelwerte auf der Skala „Effektivität und Anspruchsniveau des Lehramtsstudiums“⁸⁹
(siebenstufige Skala : 1 = hohe Effektivität und hohes Anspruchsniveau; 7 = niedrige Effektivität und niedriges Anspruchsniveau)

	Frei- burg	Heidel- berg	Karls- ruhe	Ludwigs- burg	Schw. Gmünd	Wein- garten	Mittel- wert
Effektivität und Anspruchsniveau des Lehramtsstudiums	4.5 <i>a</i>	4.2 <i>b</i>	4.3 <i>a,b</i>	4.4 <i>a,b</i>	4.2 <i>b</i>	4.2 <i>b</i>	4.3

In der Einschätzung der Effektivität und des Anspruchsniveau des Studiums unterschieden sich die beiden Geschlechter nicht. Dagegen gab es geschlechtstypische Unterschiede in der Beurteilung des Referendariats: Absolventen beurteilen ihr Referendariat weniger effektiv und anspruchsvoll als Absolventinnen. Der Unterschied überschreitet die Signifikanzgrenze.

Immerhin 13,4% der zum Zeitpunkt *t4* als Lehrer an staatlichen oder privaten Schulen arbeitenden Absolventen würden, wenn sie noch einmal vor der Wahl stünden, das Lehramtsstudium nicht mehr aufnehmen. Weitere 17,7% wüssten nicht, ob sie das Studium noch einmal absolvieren würden. Lediglich 19% der Lehrer würden es uneingeschränkt absolvieren, knapp 48,9% nur unter veränderten Bedingungen. – Im folgenden Kapitel wird der Kompetenzzuwachs der Absolventen inhaltlich genauer analysiert.

5.9 Eingeschätzter Kompetenzerwerb während des Studiums bzw. während des Referendariats

Der perzipierte Kompetenzerwerb im Studium und im Referendariat wurde über verschiedene Items zum Zeitpunkt *t2* genauer erhoben. Die Instruktion für die Ermittlung des Kompetenzzuwachs durch das Studium lautete: „*Ein Studium dient der Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Kompetenzen. Schätzen Sie ein, wie hoch Ihr Erkenntnisgewinn bzw. Ihr Kompetenzzuwachs durch Ihr Lehramtsstudium in den folgenden Bereichen war?*“ Die Absolventen sollten dabei ihre Kompetenzen auf einer siebenstufigen Skala selbst einschätzen (1 = sehr geringer bis 7 = sehr hoher Erkenntnisgewinn bzw. Kompetenzzuwachs).

Eine Faktorenanalyse ergab für den Kompetenzerwerb während des Studiums folgende vier Faktoren:⁹⁰

⁸⁸ Die Effektivität und das Anspruchsniveau des Referendariats wurden nicht in Abhängigkeit von den Ausbildungsstandorten erfasst.

⁸⁹ Mittelwerte mit unterschiedlichen Buchstaben (z. B. *a* vs. *b*) unterscheiden sich mindestens auf dem 5%-Niveau voneinander (Duncan-Test). Mittelwerte mit gleichen Buchstaben (z. B. *a*, *b* vs. *a*) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

⁹⁰ Die α -Cronbach-Werte für die einzelnen Skalen bewegen sich zwischen .62 und .88.

- Kompetenzerwerb in didaktischen und pädagogischen Dimensionen (z. B. fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten)
- Kompetenzerwerb in wissenschaftlichen Dimensionen (z. B. fachwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten)
- Kompetenzerwerb in überfachlichen und personalen Dimensionen (z. B. Führung von Unterrichtsgesprächen, Techniken der Konfliktlösung)
- Kompetenzerwerb in Bezug auf Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsgestaltung (z. B. Steuerung von Lernprozessen, Anregung von Lernprozessen)

Die Instruktion für die Ermittlung des Kompetenzerwerbs im Rahmen des Referendariats lautete: „Der Vorbereitungsdienst dient der Erweiterung und Vertiefung bestimmter Kompetenzen. Schätzen Sie für die folgenden Bereiche Ihren Kompetenzzuwachs durch den Vorbereitungsdienst ein?“

Hier ergaben sich mittels Faktorenanalyse drei Faktoren:⁹¹

- Kompetenzerwerb in didaktischen und pädagogischen Dimensionen (z. B. fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten)
- Kompetenzerwerb in überfachlichen und personalen Dimensionen (z. B. Führung von Unterrichtsgesprächen, Techniken der Konfliktlösung)
- Kompetenzerwerb in Bezug auf Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsgestaltung (z. B. Steuerung von Lernprozessen, Anregung von Lernprozessen)

Es wurde dabei auch der Frage nachgegangen, ob sich der perzipierte Kompetenzerwerb im Rahmen des Studiums in Abhängigkeit von der besuchten Hochschule unterscheidet. In die Analyse der Daten wurden alle befragten Absolventen, Lehrer und Nichtlehrer einbezogen.

Tab. 25: Mittelwerte auf den Skalen „Perzipierter Kompetenzerwerb“ im Studium (siebenstufige Skala: 1 = niedriger Kompetenzzuwachs; 7 = hoher Kompetenzzuwachs)

Kompetenzerwerb in	Freiburg	Heidelberg	Karlsruhe	Ludwigsburg	Schw. Gmünd	Weingarten	Mittelwert
didaktischen und pädagogischen Dimensionen	3.9 <i>b</i>	3.9 <i>b</i>	3.6 <i>c</i>	3.8 <i>b</i>	4.2 <i>a</i>	4.0 <i>a,b</i>	3.9
wissenschaftlichen Dimensionen	4.5 <i>b</i>	4.6 <i>a,b</i>	4.5 <i>b</i>	4.7 <i>a,b</i>	4.7 <i>a,b</i>	4.9 <i>a</i>	4.7
überfachlichen und personalen Dimensionen	2.7 <i>c</i>	2.8 <i>b,c</i>	2.7 <i>c</i>	2.9 <i>b</i>	3.2 <i>a</i>	2.9 <i>b</i>	2.8
Dimensionen der Unterrichtsgestaltung und -durchführung	3.3 <i>b</i>	3.6 <i>a,b</i>	3.4 <i>b</i>	3.5 <i>b</i>	3.8 <i>a</i>	3.8 <i>a</i>	3.5

⁹¹ Die α -Cronbach-Werte für die einzelnen Skalen bewegen sich zwischen .65 und .90.

Die Tabelle 25 zeigt, dass die Absolventen ihren Kompetenzerwerb in Abhängigkeit vom Studienort unterschiedlich einschätzen. Dabei spielt offenbar die Größe der Hochschule eine gewisse, wenn auch nicht entscheidende Rolle. Der Kompetenzerwerb an den vergleichsweise kleinen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten wurde auf allen vier Dimensionen tendenziell etwas höher eingeschätzt als an den größeren Hochschulen.

Dass die Größe der Hochschule insgesamt jedoch nur eine geringe Vorhersagekraft für die Einschätzung des Kompetenzerwerbs hat, wird zum einen an den geringen Mittelwertsunterschieden, zum anderen an der Situation der Karlsruher Hochschule deutlich. Obwohl die Anzahl der Studierenden in Freiburg und Ludwigsburg im Wintersemester 1995 / 96 um ca. 60% höher lag als in Karlsruhe (vgl. Henecka & Lipowsky 2002, S. 94), stellten die Karlsruher Absolventen ihrer Hochschule auf allen Dimensionen das schlechteste Zeugnis aus, wenngleich die Unterschiede nicht auf allen Dimensionen signifikant sind.

Das Kompetenzgefühl der Absolventen, das eine wichtige Voraussetzung für berufliches Handeln darstellt, unterscheidet sich insgesamt nur geringfügig in Abhängigkeit vom Hochschulstandort. Um zu differenzierteren Einschätzungen und zu eindeutigen Schlussfolgerungen zu gelangen, wären jedoch weitere Untersuchungen mit dem Einbezug zusätzlicher Variablen notwendig. Denn es ist zu vermuten, dass die wahrgenommene Betreuung durch die Hochschullehrer, die Größe der Veranstaltungen, die Qualität der Rückmeldungen durch Dozenten, die Erkennbarkeit der Struktur des Studiums oder auch das soziale Klima an der Hochschule sich auf die subjektive Einschätzung des Kompetenzerwerbs auswirken.

Betrachtet man die Mittelwerte über die gesamte Population auf den vier Skalen, so lässt sich feststellen, dass die Hochschulen im Urteil ihrer Absolventen insgesamt nur ein „befriedigend“ erhielten. Lediglich im Bereich des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs beurteilten die Absolventen ihre Hochschulen mit einer durchschnittlichen 4,7. Auch im Bereich „didaktische und pädagogische Kompetenzen“ waren die Einschätzungen noch befriedigend, während sie in den anderen beiden Bereichen unterhalb des mittleren Skalenwertes lagen. Wie die Lehramtsausbildung an den Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zu einer universitären Ausbildung abschneidet, konnte hier nicht beurteilt werden, da Einschätzungen aus anderen Bundesländern fehlen. Es lässt sich jedoch festhalten, dass sich die PH-Absolventen gerade im Bereich des handlungspraktischen Könnens offenbar nur unbefriedigend auf die Schulpraxis vorbereitet fühlen.

Wie erwartet, ergaben sich keine hochschulabhängigen Unterschiede in der Beurteilung des Kompetenzerwerbs durch das Referendariat. Freiburger Absolventen beurteilten ihren Kompetenzerwerb im Rahmen des Referendariats genauso positiv wie Karlsruher oder Schwäbisch Gmünder Absolventen. Insgesamt fällt der perzipierte Kompetenzerwerb durch das Referen-

dariat auf den untersuchten drei Dimensionen jedoch bedeutend höher aus als der eingeschätzte Kompetenzerwerb durch das Studium (vgl. Tab. 26). Dies ist allerdings weniger überraschend, wenn man berücksichtigt, dass der Vorbereitungsdienst stärker als das Studium auf die Förderung und Vertiefung handlungspraktischer Kompetenzen abzielt.

Tab. 26: Mittelwerte auf den Skalen „Perzipierter Kompetenzerwerb im Referendariat“ (siebenstufige Skala: 1 = niedriger Kompetenzzuwachs; 7 = hoher Kompetenzzuwachs)

Kompetenzerwerb in	Frauen	Männer	Mittelwert
didaktischen und pädagogischen Dimensionen	5.0 <i>a</i>	4.8 <i>b</i>	5.0
überfachlichen und personalen Dimensionen	4.3 <i>a</i>	4.1 <i>b</i>	4.3
Dimensionen der Unterrichtsgestaltung und -durchführung	5.2 <i>a</i>	4.9 <i>b</i>	5.2

Wie die Tabelle 26 verdeutlicht, beurteilten Frauen den Kompetenzerwerb durch das Referendariat etwas günstiger als Männer. Auf allen drei Dimensionen ist der Mittelwertsunterschied signifikant. Das heißt: Frauen profitieren offenbar etwas stärker durch die Ausbildung während der zweiten Phase als Männer. Auch dieser Befund sollte jedoch nochmals abgesichert werden, da zum einen – ausgehend von der aktuellen beruflichen Situation – Rationalisierungen und zum anderen Effekte von in bestimmten Persönlichkeitsstrukturen verankerten Eigenschaften und Orientierungen wirksam sein könnten.

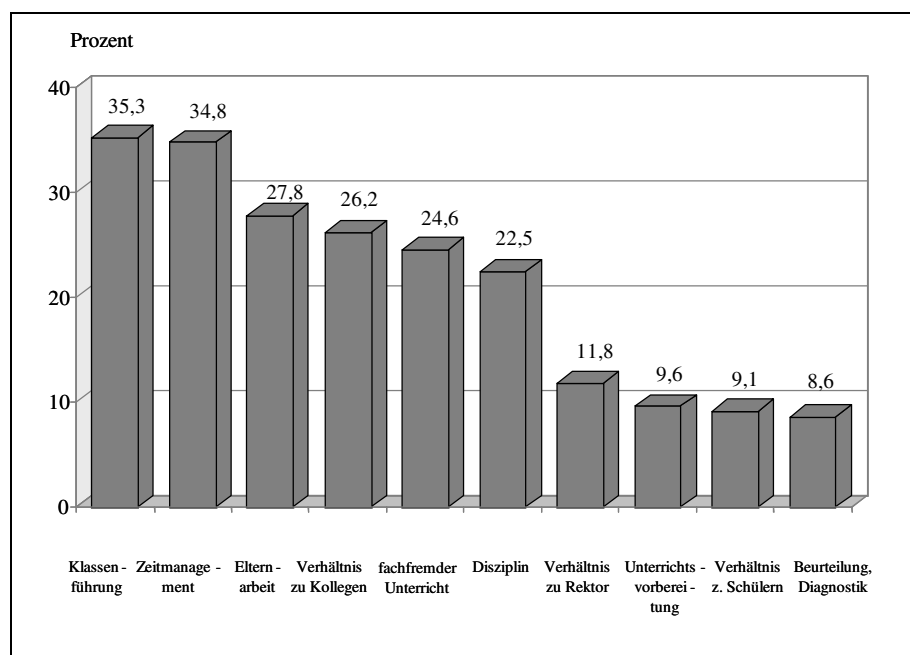
5.10 Anfangsschwierigkeiten der Lehrer

Immer wieder wird an der Lehrerausbildung der ersten Phase die geringe Praxisrelevanz beklagt. Zudem richtet sich die Kritik vieler Absolventen auf die geringe Strukturierung des Studiums sowie auf das Fehlen eines „roten Fadens“. Auch in unserer Studie wurden diese Kritikpunkte am Lehramtsstudium häufig geäußert (vgl. Henecka & Lipowsky 2002b).

In diesem Zusammenhang wurden u. a. bei unserer Untersuchung die Junglehrer zu t2 nach ihren größten Anfangsschwierigkeiten im Schuldienst befragt. Die Auswertung der idiographisch erhobenen Antworten ergab, dass weniger pädagogische Probleme, sondern vor allem formale und schulorganisatorische sowie kommunikative Schwierigkeiten im Kollegium als besonders belastend erlebt wurden. Insgesamt bezogen sich über 50% der Nennungen auf derartige Aspekte der Unterrichtstätigkeit an der Schule (vgl. Henecka & Lipowsky 2002b, S. 259ff.).

Bei der folgenden Abbildung 12 wurden nur die Daten derjenigen Lehrer berücksichtigt, die bis zum Ende der Untersuchung im Längsschnitt verblieben und die bereits zu t_2 eine feste Stelle im staatlichen Schuldienst innehatten.⁹²

Abb. 12: Antworten auf die offene Frage: „Mit welchen Anfangsschwierigkeiten hatten Sie nach Einstellung in den Schuldienst zu kämpfen?“ (Angaben in Prozent; Prozentbasis: N = 187 Lehrer)



Von allen Lehrern nannten 35,3% mindestens ein Problem, das mit der Führung einer Klasse zu tun hatte. Unter dem Begriff der „Klassenführung“ wurden vor allem diejenigen Schwierigkeiten genannt, die mit den Aufgaben eines Klassenlehrers in Verbindung stehen. Genannt wurden organisatorische Probleme, aber auch Schwierigkeiten, eine angemessene „Ordnung in die Klasse zu bekommen“.

An zweiter Stelle folgten Schwierigkeiten, die in Verbindung stehen mit dem eigenen Zeitmanagement. Die jungen Lehrerinnen und Lehrer berich-

⁹² Die Antworten der Absolventen werden auf diese Anzahl der Lehrer (N = 187) bezogen und nicht, wie an anderer Stelle (Henecka & Lipowsky 2002b, S. 259), auf die Gesamtzahl aller Nennungen. Besteht die Prozentuierungsbasis aus allen Nennungen, werden alle Antworten gezählt, ist die Basis jedoch die Zahl aller Lehrer, so werden Nennungen, die zu einem Themenbereich gehören, nur einmal berücksichtigt. Zum Beispiel: Nennt ein Lehrer vier Probleme, die alle mit der Führung einer Klasse zu tun haben, so werden diese vier Antworten tatsächlich auch als N = 4 berücksichtigt, wenn die Prozentuierungsbasis aus allen Nennungen besteht. Ist die Prozentuierungsbasis jedoch die Gesamtzahl der Lehrer, so wird die Antwort nur einfach gewertet. Diesem Lehrer wird auf der Kategorie „Klassenführung“ eine 1 zugeordnet. Diese 1 bedeutet, dass der Lehrer mindestens ein Problem mit der Klassenführung angegeben hatte.

teten von einem „Open-end-Job“, von Wochenendarbeit, von chronischem Zeitmangel bzw. von Überforderungen und Stress durch hohe zeitliche Belastungen.

Jeder vierte Lehrer berichtete außerdem von Schwierigkeiten im Umgang mit den Eltern der Schüler. Die Absolventen gaben an, im Umgang mit ihnen unsicher zu sein und beklagten sich über „unbelehrbare und unverschämte Eltern“.

Ebenfalls jeder vierte Junglehrer beklagte sich über mangelnde Hilfe und Unterstützung seitens der Kollegen, berichtete über erhöhte Ansprüche und divergierende unterrichtliche und erzieherische Ansichten, über eine innovationshemmende Stimmung an der Schule und in Einzelfällen gar über Anfeindungen und Mobbing im Kollegium.

In enger Verbindung mit den zeitlichen Problemen sind die Schwierigkeiten zu sehen, die aus fachfremdem Unterricht für die Absolventen resultieren. Von vielen Absolventen wird erwartet, dass sie von Beginn an Lehraufträge in Fächern übernehmen, für die sie nicht ausgebildet sind. Dies sorgt bei den betroffenen Absolventen für erhebliche Belastungen und konterkariert die Bemühungen und Ansätze einer stärkeren Professionalisierung in diesem Bereich. Der „heimliche Lehrplan“, der hinter diesen Maßnahmen durchscheint, lautet: Das wissenschaftliche Studium eines Faches inklusive seiner Didaktik lässt sich in ausreichendem Umfang innerhalb kurzer Zeit „quasi nebenbei“ nachholen. Ein Viertel der Junglehrer erwähnt Schwierigkeiten, die Folge dieses fachfremden Unterrichtens sind. Ob sich durch diese Alltagspraxis die Qualität des Unterrichts verbessern lässt, ist zu bezweifeln. Vielmehr ist zu befürchten, dass sich derartige Prozesse einer faktischen Deprofessionalisierung des Lehrerberufs weiter verstärken werden, denn viele Lehrer, insbesondere auch die nichteingestellten, verfügen in der Realität nicht über die gesuchten Qualifikationen in den sogenannten Mangelfächern.

Erst an sechster Stelle folgte mit „Disziplinschwierigkeiten und Konflikten“ ein pädagogischer Themenkreis, der für junge Lehrer ein erhebliches Belastungspotenzial beinhaltet. Die Absolventen bemängelten vor allem, dass die Lehramtsausbildung keine Strategien und Techniken der Konfliktlösung und des Konfliktmanagements vermittele.

12% der Lehrer fühlten sich durch den Schulleiter nicht ausreichend unterstützt oder beklagten sich über die Kontrolle und die Unterrichtsbesuche. Und ungefähr 8% aller Nennungen entfielen auf Schwierigkeiten mit der angemessenen Förderung der Schüler. Die Lehrer berichteten über Probleme der Beurteilung und Diagnostik und über Schwierigkeiten, die Leistungen und Fähigkeiten der Schüler differenziert einzuschätzen. Nur knapp 9% der Lehrer erwähnten Probleme, die sich auf das Verhältnis zu Schülern sowie auf Schwierigkeiten, die mit Fragen der Beurteilung und Diagnostik in Zusammenhang stehen, beziehen.

Ungefähr 5% der Lehrer nannten allerdings auch Schwierigkeiten, die in der „eigenen Person“ begründet sind. Sie berichteten vor allem von Problemen, sich abzugrenzen und von überhöhten Ansprüchen an sich selbst.

Über die dargestellten Bereiche hinaus kritisierten die Absolventen die schlechte Ausstattung und das geringe Leistungsniveau an einzelnen Schulen; sie vermissten Rückmeldungen seitens der Schüler und der Kollegen und berichteten von Problemen, die mit einem Stellenantritt in einem anderen Bundesland verbunden waren.

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass der Berufseinstieg für die Junglehrer deshalb erhebliche Belastungen mit sich bringt, weil sie auf ganz verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichsten Rollen gefordert werden. Sie sind eben nicht nur als Lehrer, sondern auch als Kollegen und als Berater für Eltern gefragt. Und es ist offenbar weniger das „Überleben in der Klasse“, das für die Absolventen in der Berufseinstiegsphase die meisten Belastungen hervorruft, sondern die Fülle unterschiedlichster Anforderungen und Erwartungen und das Gefühl, in diesem Balanceakt zu wenig Unterstützung zu erfahren.

Zusätzlich wurden die Absolventen um eine differenzierte Einschätzung ihres Lehramtsstudiums gebeten. 45% der eingestellten Lehrerinnen und Lehrer kritisierten, dass das Studium Theorie und Praxis zu wenig verbinde und deshalb nur ungenügend auf den Lehrerberuf vorbereite (vgl. Kapitel 5.8).⁹³ Von jedem fünften Befragten wurden das niedrige wissenschaftliche Niveau und die geringen Anforderungen des Studiums bemängelt. Demzufolge fühlten sich viele Lehrerinnen und Lehrer durch das Studium nicht ausreichend gefordert. Eine Absolventin bediente in ihrer Stellungnahme auch das Klischee von einem „Hausfrauen-Studium“, andere erwähnten, dass sie ein lockeres Leben hatten und dass es viel Spielerei in den Seminaren gab. Erst bei der Vorbereitung auf die Prüfung wurden die Anforderungen für viele Absolventen deutlich und erkennbar. Ungefähr 15% der Absolventen kritisierten außerdem, dass das Studium unsystematisch gewesen sei, dass es Detailwissen und isolierte Wissensbestände ohne übergreifende Zusammenhänge vermittele, bevor überhaupt die Grundlagen für die Einordnung und Vernetzung dieser Wissensbestände geschaffen wurden. 12% der Lehrer machten schließlich darauf aufmerksam, dass die Lehrqualität sehr stark abhängig war von einzelnen Fächern und Dozenten. Positiv wurden dagegen die Praktika erwähnt. Sie sollten nach Meinung der Absolventen zeitlich verlängert werden, auch um die Belastungen des Schulalltags differenzierter und realitätsnaher kennen- und einschätzen zu lernen. Die bisherigen Praktika reichten hierzu nicht aus.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass der Kompetenzgewinn durch das Studium in wichtigen handlungsnahen Kompetenzbereichen insgesamt allenfalls als befriedigend eingeschätzt wird. Die ausgebildeten

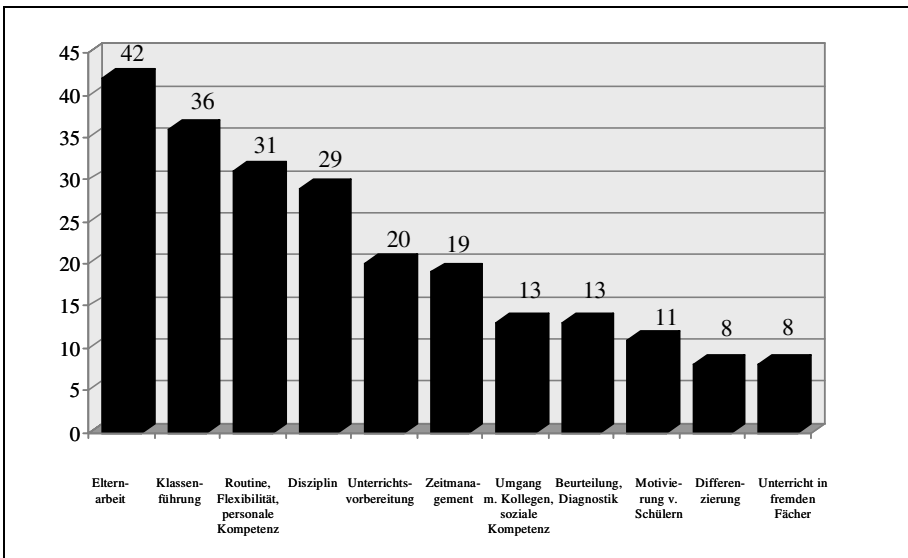
⁹³ Diese Daten beruhen auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der offenen Antworten der eingestellten Lehrer zur Einschätzung ihres Studiums.

Lehrer fordern vor allem eine stärkere Verknüpfung theoretischer und praktischer Bezüge, kritisieren das geringe Niveau sowie die fehlende Systematik des Lehramtsstudiums. Insgesamt belegen diese Ergebnisse einmal mehr die Reformbedürftigkeit der Lehramtsausbildung. Obgleich das Lehramtsstudium bislang recht eingeleigt auf den Beruf des Lehrers vorbereitet, vermittelt es offenbar nur ansatzweise diejenigen handlungsrelevanten Kompetenzen und Erfahrungen, die für einen gelingenden Berufseinstieg in diesem Beruf notwendig sind.

5.11 Kompetenzzuwachs der Lehrer zwischen t2 und t4

Dieselben 187 Lehrer, deren Anfangsschwierigkeiten zu t2 oben dargestellt wurden (vgl. Kapitel 5.9), wurden zu t4 danach befragt, in welchen Bereichen sie in der Phase des Berufseinstiegs wichtige Kompetenzen erworben haben. Die Instruktion lautete: *„Der Berufseinstieg ist eine Phase, in der junge Lehrerinnen und Lehrer vielfältige Lernerfahrungen in fachlichen, methodisch-didaktischen, sozialen und personalen Bereichen sammeln. Bitte machen Sie sich Ihren Zuwachs an Lernerfahrungen nach Beginn Ihrer Lehrertätigkeit bewusst und geben Sie wichtige Fähigkeiten an, die Sie in der Phase des Berufseinstiegs erworben haben.“*

Abb. 13: Kompetenzzuwachs der Junglehrer zu t4
(Mehrfachnennungen waren möglich; Angaben in Prozent, Prozentbasis N = 187 Lehrer)



42% der Lehrer waren der Ansicht, ihre Kompetenzen im Bereich der Elternarbeit weiterentwickelt zu haben. Ungefähr jeder dritte Lehrer gab an, sich im Bereich der Klassenführung kompetenter zu fühlen sowie routinierter und flexibler zu unterrichten. 29% der Lehrer waren der Ansicht, hin-

sichtlich des Konfliktmanagements wichtige Kompetenzen erworben zu haben und jeder fünfte Lehrer nannte auf die Frage nach dem Kompetenzzuwachs eine Fähigkeit, die mit der Unterrichtsvorbereitung in Zusammenhang stand.

Somit lässt sich festhalten, dass sich der perzipierte Kompetenzerwerb vor allem auf jene Bereiche bezieht, in denen Lehrer beraten, führen, vermitteln, organisieren und Probleme lösen müssen.

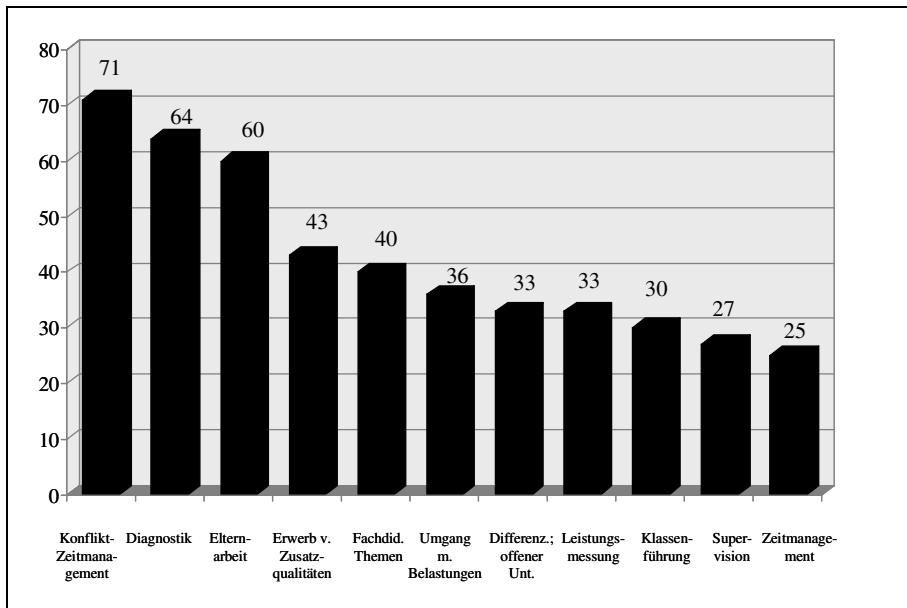
5.12 Fortbildungsbedarf der Junglehrer

Zum Zeitpunkt *t4* wurden diese 187 Lehrer auch danach gefragt, wo sie aktuell den größten Fortbildungsbedarf sehen. Die Antworten auf diese Frage und auf die Frage nach dem Kompetenzzuwachs in der Berufseinstiegsphase (vgl. Kapitel 5.11) können dazu beitragen, differenzierter zu beurteilen, in welchen Bereichen sich die jungen Lehrer durch „learning by doing“ quasi latent fort- und weitergebildet haben und in welchen Bereichen gezieltere Fortbildungen notwendig sind.

Die Instruktion lautete: „In welchen Bereichen wünschen Sie sich mehr Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten?“

Als Antworten waren diejenigen Kategorien vorgegeben, in denen die Lehrer zu *t2* die größten Anfangsschwierigkeiten äußerten. Die Absolventen konnten mehrere Antwortvorgaben ankreuzen. Die folgende Abbildung zeigt die Ergebnisse auf diese Frage.

Abb. 14: Fortbildungsbedarf der Junglehrer zu *t4*
(Mehrfachnennungen waren möglich; Angaben in Prozent, Prozentbasis N = 187 Lehrer)



Es wird deutlich, dass im Gegensatz zur Befragung *t2* nun das Hauptaugenmerk der Lehrer dem Bereich „Disziplin und Konfliktmanagement“ gilt. 71% der befragten Lehrer kreuzten diese Kategorie an. An zweiter Stelle folgte der Bereich „Diagnostik und Therapie von Lernstörungen“. Dies ist sicherlich überraschend, wenngleich dies möglicherweise in Zusammenhang steht mit den kurz vor unserer Befragung veröffentlichten Ergebnissen der internationalen PISA-Studie. Nach wie vor als belastend wird offenbar der Bereich „Elternarbeit“ betrachtet. Dieser Bereich hatte schon zu *t2* für erhebliche Schwierigkeiten und Probleme der Lehrer gesorgt. Obwohl die Absolventen in diesem Bereich den größten Kompetenzzuwachs für sich verbuchen können, bleibt der enorme Fortbildungsbedarf bestehen. Der Kontakt mit Eltern zählt schließlich zu den am meisten belastenden Aufgabenbereichen der Lehrer.

An vierter Stelle folgt der Erwerb von Zusatzqualifikationen. 43% der Lehrer wünschten sich mehr Fort- und Weiterbildungsangebote in den Bereichen EDV-Anwendungen, Präsentationstechniken und Rhetorik; – ein Anteil, der in dieser Höhe etwas überrascht. Ebenso wünschten sich 40% der Lehrer mehr fachdidaktische Angebote in der dritten Phase der Lehrerbildung, was wohl auch als Antwort auf die notwendige Übernahme von fachfremdem Unterricht begriffen werden muss.

Ebenfalls ein wichtiges Thema ist für die jungen Lehrer der Umgang mit psychischen Belastungen im Lehrerberuf. Ungefähr 36% wünschen sich mehr Angebote zur Stressbewältigung und zur Bewältigung von beruflichen Alltagsanforderungen. Dies lässt in gewisser Weise Rückschlüsse auf die allgemeine Belastungsintensität im Lehrerberuf zu. Die Untersuchung von Schaarschmidt & Fischer (2001) und unseren eigenen Ergebnisse (vgl. Lipowsky 2003) zeigen, dass ca. ein Drittel der Berufsanfänger vergleichsweise „belastet“ sind.

Ähnlich hoch war der Anteil derjenigen Absolventen, die sich mehr Angebote im Bereich „Differenzierung und offener Unterricht“ sowie im Bereich „Leistungsbeurteilung“ wünschen. Dagegen haben die Anforderungen im Zusammenhang mit der Führung einer Klasse offenbar an Gewicht verloren. Überraschend ist, dass Angebote zum eigenen Zeitmanagement weniger gefragt sind, da ja unter den Anfangsschwierigkeiten dieses Problem noch eine herausragende Stellung eingenommen hatte. Offenbar gelang es den meisten der befragten Lehrer in der Phase des Berufseinstiegs, nach und nach besser und ökonomischer mit der eigenen Arbeitszeit umzugehen. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass eine Erhöhung der Fortbildungsangebote in diesem Bereich wohl weniger nachgefragt werden. Supervisionsangebote wünscht sich dagegen jeder vierte Junglehrer.

Berücksichtigt man nun zusammenfassend die Ergebnisse der letzten drei Kapitel, die an der gleichen Lehrergruppe zu *t2* und zu *t4* ermittelt wurden, so lässt sich festhalten, dass sich Anfangsschwierigkeiten im Bereich der Klassenführung und des Zeitmanagements durch „doing-on-the-job“ redu-

ziert haben. Der Fortbildungsbedarf ist in diesem Bereich zwei bis vier Jahre nach dem Berufseinstieg nicht mehr besonders hoch. Anders sieht es jedoch in den Bereichen „Konfliktmanagement“, „Elternarbeit“, „Diagnostik“ und „fachdidaktische Weiterqualifikation“ aus. Hier besteht offenkundig ein recht erheblicher Fortbildungsbedarf. Bis zu drei von vier Lehrern wünschen sich in diesen vier zentralen Bereichen nach dem Berufseinstieg mehr Angebote.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit Befunden der internationalen Lehrerforschung (vgl. Veenman 1984; Tanner 1993; Bräm 1994), so werden, wenn auch in abweichender Reihenfolge, genau die Problem-bereiche beschrieben, die Lehrern bereits in den 80er und 90er Jahren die größten Sorgen beim Berufseinstieg bereiteten. In Ergänzung zu diesen älteren Befunden der Lehrerforschung konnte bei unserer Studie gezeigt werden, dass unmittelbar nach dem Berufseinstieg für die Berufsanfänger nicht pädagogische Probleme an erster Stelle stehen, sondern formale, organisatorische, soziale und personale Schwierigkeiten ein größeres Gewicht haben. Es geht somit weniger um das Überleben in der eigenen Klasse, sondern um das Überleben im „System Schule“ (vgl. Huberman 1989).

Auf eine differenziertere Analyse nach Hochschulstandorten wird hier verzichtet, da die Fallzahlen zu klein werden, um sie noch seriös auswerten zu können.

5.13 Zur Mobilität der Absolventen

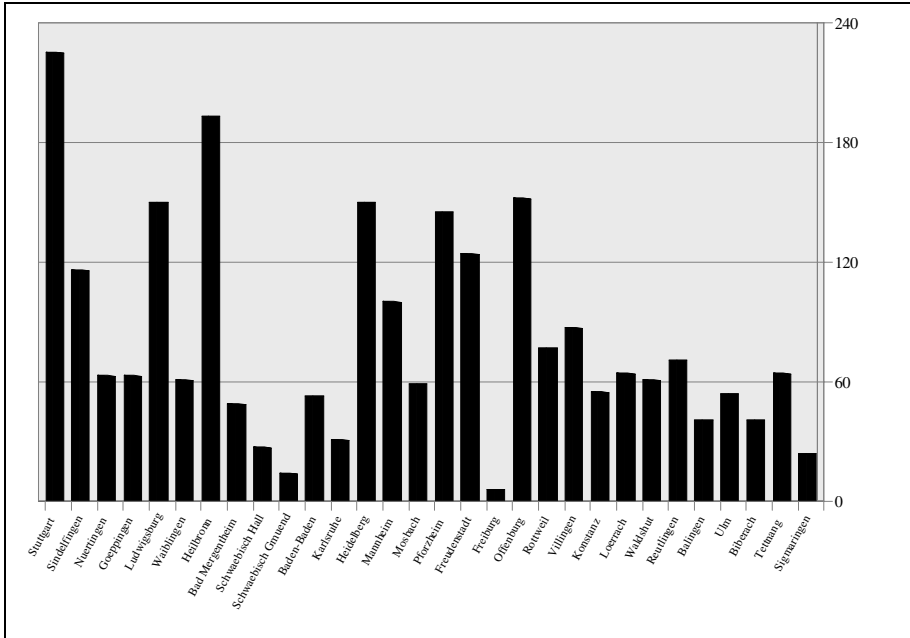
5.13.1 Mobilität – ein wichtiges persönliches Merkmal für Lehramtsabsolventen?

Der geografischen Mobilitätsbereitschaft und der realisierten Mobilität kommt im Berufsleben angesichts zunehmender Globalisierung und Individualisierung eine hohe Bedeutung zu. Der mobile, flexible Mensch wird immer mehr zur „Leitfigur der Moderne“ (Schneider 2001). In der Mobilitätsstudie der Universität Mainz im Auftrag des Bundesfamilienministeriums wird die Bedeutung der Mobilität, aber auch deren ambivalenten Folgen und Konsequenzen für Familie, Partnerschaft und Beruf beschrieben (vgl. ebenda).

Auch für Lehramtsabsolventen ist die Bereitschaft zur horizontalen Mobilität eine Eigenschaft, die die Berufschancen erhöhen oder verringern dürfte. Die folgende Abbildung zeigt, wie unterschiedlich die Einstellungs-chancen von Lehramtsabsolventen in den unterschiedlichen Schulamts-bezirken zwischen 1997 und 2000 waren.

Besonders deutlich sind die Unterschiede zwischen dem Großraum Mittlerer Neckar (Stuttgart, Ludwigsburg und Heilbronn) und den eher peripheren Regionen Südbaden (Freiburg, Lörrach), Ostalb (Schwäbisch Gmünd) und Oberschwaben (Biberach, Tettnang, Sigma-ringen).

Abb. 15: Anzahl der zugewiesenen Grund- und Hauptschullehrerstellen an die Schulamtsbezirke Baden-Württembergs zwischen 1997 und 2000 (Quelle: MKJS 2001)

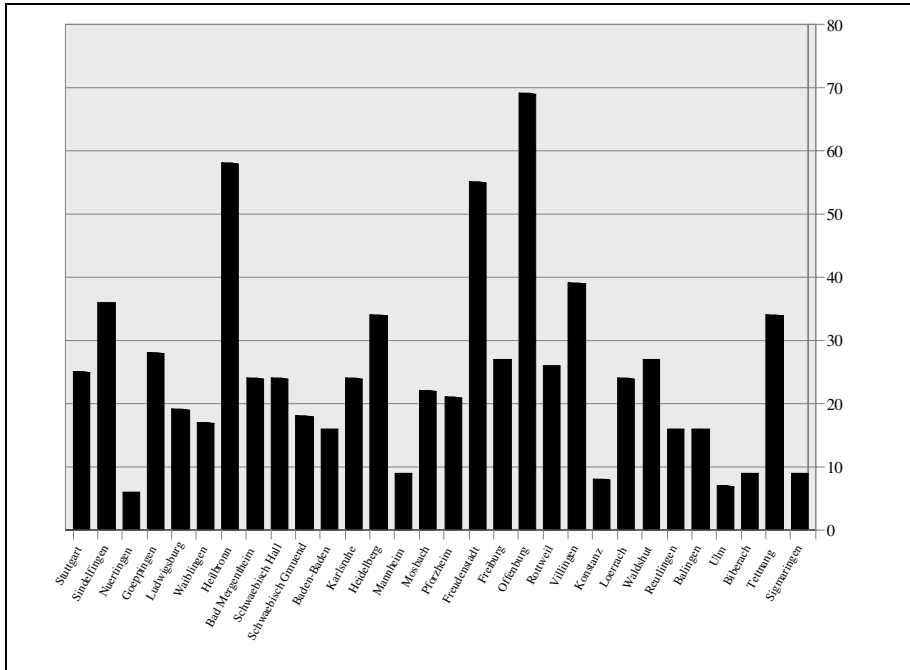


Geringere und anders gelagerte Unterschiede ergeben sich für die zugewiesenen Realschullehrerstellen (vgl. Abb. 16). Hier zeigte sich, dass im südbadischen Raum um Offenburg sowie im Schulamtsbezirk Heilbronn deutliche Einstellungsschwerpunkte lagen.

Auf die unterschiedlichen Einstellungschancen und auf die Bedeutung der Mobilität weist auch das baden-württembergische Ministerium für Kultus, Jugend und Sport hin (vgl. MKJS 2001, S.1). Allerdings sind konkrete Einstellungschancen immer auch abhängig von der Anzahl der Mitbewerber. Diese Zahlen standen für die einzelnen Schulamtsbezirke jedoch nicht zur Verfügung.

Die höchst unterschiedlichen Einstellungsmöglichkeiten verdeutlichen die Notwendigkeit, sich differenziert auch mit der realisierten Mobilität der untersuchten Absolventen zu beschäftigen. Diese realisierte Mobilität wurde bei unserer Untersuchung anhand mehrerer Faktoren erhoben.

Abb. 16: Anzahl der zugewiesenen Realschullehrerstellen an die Schulamtsbezirke Baden-Württembergs zwischen 1997 und 2000 (Quelle: MKJS 2001)



5.13.2 Entfernungsmobilität der Absolventen zu t2 und t4

Ein Maßstab für die realisierte Mobilität ist die Entfernung zwischen dem derzeitigen Wohnort der Absolventen und ihrem aktuellen Arbeitsplatz, dem Studienort sowie dem Ort, an dem sie ihr Abitur machten und an dem ihre Eltern wohnen. Die folgenden beiden Tabellen geben einen Überblick über die Verteilung der Angaben der Absolventen.

Tab. 27: Entfernungsmobilität aller Absolventen zu t2 in Prozent (N = 953)

Entfernung zwischen aktuellem Wohnort und ...	<= 5 km	5–20 km	20–50 km	50–100 km	> 100 km
Ort, an dem die Absolventen ihr Abitur abgelegt haben	20,8	21,9	12,3	15,8	29,1
Studienort	11,2	13,2	23,2	21,7	30,6
Wohnort der Eltern	26,4	15,3	11,8	15,6	30,9
aktuellem Arbeitsplatz	28,7	36,3	25,4	6,9	2,7

Deutlich wird, dass ca. ein Viertel der Absolventen zum Zeitpunkt der Befragung (noch oder wieder) in unmittelbarer Nähe der Eltern wohnte, ein Fünftel lebte in unmittelbarer Nähe des Abiturorts.

Tab. 28: Entfernungsmobilität aller Absolventen zu t4 in Prozent (N = 800)

Entfernung zwischen aktuellem Wohnort und ...	<= 5 km	5–20 km	20–50 km	50–100 km	> 100 km
Ort, an dem die Absolventen ihr Abitur abgelegt haben (=„Heimatort“)	19,9	23,1	12,6	14,8	29,6
Studienort	9,6	13,0	23,9	22,9	30,5
aktuellen Arbeitsplatz	27,3	37,7	25,7	7,4	1,9

Zum Zeitpunkt t4 hatte sich nichts Wesentliches verändert: Ein Fünftel der Absolventen wohnte nach wie vor in unmittelbarer Nähe zum Heimatort (= Abiturort), jeder Zehnte in unmittelbarer Nähe zur Hochschule. Ungefähr 30% der Absolventen hatten ihren Wohnsitz mehr als 100 km vom Heimatort entfernt. Ebenso hoch ist der Anteil derjenigen, die mindestens 100 km vom Studienort entfernt wohnten. Die Entfernung zwischen aktuellem Wohnort und dem der Eltern wurde zu t4 nicht mehr gemessen.

Allerdings lassen diese Ergebnisse noch keine Rückschlüsse zu, ob die 30%, die mindestens 100 km von ihrem Heimatort entfernt wohnten, auch tatsächlich die mobilsten Absolventen waren. So könnte es ja auch sein, dass diese häufiger am Studienort verbleiben. Umgekehrt könnte es sein, dass diejenigen Absolventen, die mehr als 100 km von ihrem Studienort wohnen, wieder in die Nähe ihres Heimatortes gezogen sind. Um daher sichere Angaben über die faktische Mobilität der Absolventen zu machen, ist es notwendig, beide Entfernungen – zwischen Wohnort und Studienort und zwischen Wohnort und Heimatort – simultan zu berücksichtigen.

5.13.3 Daheimgebliebene, Rückkehrer, Studienortverbleiber und mobile Absolventen verschiedenen Grades

In Anlehnung an die Einteilungsvorschläge von Rolfes (1996, S. 175) und Schomburg (1990a, S. 44 ff.) wurden die Absolventen unserer Studie in folgende fünf Mobilitätskategorien eingeteilt:

- *Wohnort in der Nähe von Heimat- und Studienort:*
Der aktuelle Wohnsitz ist weniger als 50 km vom Studienort und weniger als 50 km von dem Ort entfernt, an dem die Absolventen ihr Abitur abgelegt haben.⁹⁴ Hierbei handelt es sich also um Absolventen, die im Laufe des Studiums und in der Zeit nach dem 1. Staatsexamen keine nennenswerten Wohnortwechsel vorgenommen haben dürften.⁹⁵ Die Absolventen dieser Gruppe werden als die sesshaften „Daheimgebliebenen“ bezeichnet.
- *Wohnort nur in der Nähe des Heimatortes:*
Der aktuelle Wohnort ist weniger als 50 km vom Abiturort und mehr als 50 km vom Studienort entfernt. In dieser Gruppe der Absolventen

⁹⁴ In der Regel ist dies der Herkunftsort der Absolventen.

⁹⁵ Ein zwischenzeitlicher Wohnortwechsel zu Beginn des Referendariats wird bei dieser und den folgenden vier Gruppen nicht berücksichtigt.

befinden sich also vorrangig diejenigen Absolventen, die zu ihrem Studium den Heimatort verließen, und nach dem Studium dorthin wieder zurückkehrten, also die „Rückkehrer“.

- *Wohnort nur in der Nähe des Studienortes:*
Der aktuelle Wohnort ist höchstens 50 km vom Studienort und mehr als 50 km vom Heimatort entfernt. Diese Absolventen haben ihren Herkunftsort verlassen und sind nach dem Studium in der Nähe des Hochschulortes geblieben. Die Absolventen dieser Gruppe werden als die zugezogenen „Studienortverbleiber“ bezeichnet.
- *Wohnort nicht in der Nähe von Heimat- und Studienort:*
Der aktuelle Wohnort liegt zwischen 50 km und 250 km vom Studienort oder vom Heimatort (= Abiturort) entfernt und die Entfernung vom Wohnort zum jeweils anderen Ort beträgt mindestens 50 km. Absolventen dieser Gruppe zählen zu den „Mobilen“.
- *Wohnort in großer Entfernung von Heimat- und Studienort:*
Der aktuelle Wohnsitz liegt über 250 km vom Studienort und über 250 km vom Herkunftsort entfernt. Die Absolventen dieser Gruppe sind die „Mobilsten“.

Die Tabelle 29 verdeutlicht die Verteilung der Absolventen unserer Stichprobe auf diese Mobilitätskategorien. Zusätzlich wurde die Anzahl der berufsbedingten Umzüge seit dem 1. Staatsexamen ermittelt.

Der Vergleich mit den Daten der *Kasseler Studie* zeigt zunächst, dass der Anteil der Lehramtsabsolventen, die in der Nähe ihres Heimatortes studierten und auch nach dem Studienabschluss in der Nähe blieben (die *Daheimgebliebenen*), bei unserer Untersuchung geringer war. Dies deutet vordergründig auf eine höhere Mobilität von Lehramtsabsolventen hin. Das Bild ändert sich jedoch, wenn man die Daten für die letzte Mobilitätskategorie vergleicht: 20% der Absolventen aus der *Kasseler Studie* wohnten weiter als 250 km vom Studienort sowie weiter als 250 km vom Heimatort entfernt, von den Lehramtsabsolventen waren es dagegen zu *t2* nur 9,1% und zu *t4* nur 8,3%. Auf der anderen Seite fanden sich in der Kategorie 4 („Mobile“) wieder mehr Lehramtsabsolventen aus unserer Untersuchung.

Führt man auf der Basis der Daten der *Kasseler Studie* einen Signifikanztest durch, um die Unterschiede zwischen den Absolventen beider Studien auf überzufällige Abweichungen zu prüfen, so ergibt sich ein Wert von

$$X^2_{(4)} = 79.4, p < 0.001,$$

zu dem besonders die ungleichen Verteilungen in den letzten beiden Kategorien beitragen. Da diese beiden Verteilungen aber jeweils in verschiedene Richtungen weisen – auf der Basis der Kategorie 4 sind die Lehramtsstudierenden die mobileren, auf der Basis der Kategorie 5 jedoch die immobilere Absolventen – werden die Kategorien 4 und 5 zusammengefasst. Die erneute Prüfung auf signifikante Unterschiede ergibt dann einen Wert von

$$X^2_{(3)} = 13,4, p < 0,001,$$

zu dessen Gesamtwert besonders die ungleiche Verteilung der Kategorie 2 beiträgt, während sich in der Kategorie der mobilen und mobilsten Absolventen keine Unterschiede mehr zeigen. Auf der Basis dieses Ergebnisses lässt sich somit festhalten, dass die baden-württembergischen Lehramtsabsolventen der 90er Jahre etwas immobiler waren und häufiger nach Studienende an ihren Heimatort zurückkehrten als die in der Kasseler Studie befragten Hochschulabsolventen verschiedener nicht lehramtsbezogener Fachrichtungen.

Tab. 29: Anteil der Daheimgebliebenen, Rückkehrer, Studienortverbleiber und Mobilen verschiedenen Grades an allen befragten Lehramtsabsolventen zu t_2 und zu t_4 (im Vergleich mit der *Kasseler Absolventenstudie* von 1996)⁹⁶

Mobilitätskategorien	t_2		t_4	
	3–5 Jahre nach Studienabschluss	Anzahl der berufsbedingten Umzüge zw. 1. Examen und t_2	4–6 Jahre nach Studienabschluss	Anzahl der berufsbedingten Umzüge zw. 1. Examen und t_4
Wohnort in der Nähe von Heimat- und Studienort: die „Daheimgebliebenen“	34,0% (39%)	0,6	33,5%	0,8
Wohnort nur in der Nähe des Heimatortes: die „Rückkehrer“	21,1% (16%)	1,2	21,8%	1,5
Wohnort nur in der Nähe des Studienortes: die „zugezogenen Studienortverbleiber“	13,7% (12%)	0,8	13,4%	1,1
Wohnort nicht in der Nähe des Heimat- und Studienortes: die „Mobilen“	22,0% (12%)	1,7	23,1%	2,2
Wohnort in großer Entfernung von Heimat- und Studienort: die „Mobilsten“	9,1% (20%)	2,1	8,3%	2,5
Total (N)	100% (N = 941)		100 % (N = 785)	

Prüft man – in Abhängigkeit vom Examensjahrgang – die Verteilung der Lehramtsabsolventen auf die fünf generierten Mobilitätskategorien, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die unterschiedliche Dauer der Berufseingangsphase wirkt sich somit nicht auf den Mobilitätsgrad der Absolventen aus. Dies lässt sich auch bestätigen, wenn man die Dauer des Zeitraums vom 1. Staatsexamen bis zum Erhebungszeitpunkt t_2 mit der Ent-

⁹⁶ Die in Klammern stehenden Prozentangaben der linken Datenspalte geben die Vergleichswerte aus der *Kasseler Absolventenstudie* (vgl. Rolfes 1996, S. 173 ff.) vier bzw. fünf Jahre nach Studienabschluss wieder. In dieser Studie wurden Absolventen der Studien-gänge Maschinenbau, Sozialarbeit/Sozialpädagogik sowie Wirtschaftswissenschaften befragt. Die Daten stammen aus den Jahren 1988 bis 1990, d. h. diese Absolventen hatten ihr Studium in den Jahren 1983 bis 1987 abgeschlossen (vgl. Rolfes 1996, S. 101)

fernung des Wohnortes vom Heimat- und Studienort korreliert: Es zeigen sich keinerlei signifikante Korrelationen. Allerdings ist zu beachten, dass es sich hier um drei benachbarte Jahrgänge und insofern nur um relativ kleine Unterschiede bei der Dauer der Berufseingangsphase handelt.

5.13.4 Mobilität und Beschäftigungsstatus

Im Hinblick auf die Umzugsmobilität der einzelnen Untersuchungsgruppen zeigten sich zu *t2* folgende Unterschiede: Die mobilsten Absolventen, gemessen am Mittelwert der berufsbedingten Umzüge, waren diejenigen, die keine direkte Einstellung in den Schuldienst erhielten und sich in der „Warteschleife“ befanden. Diese Probanden waren offensichtlich eher bereit, für eine Einstellung in den Schuldienst auch einen Umzug in Kauf zu nehmen.⁹⁷

Tab. 30: Berufsbedingte Umzüge seit dem 1. Staatsexamen zu *t2* in Prozent

Anzahl der beruflich bedingten Umzüge seit 1. Examen	direkt eingestellte Lehrerinnen u. Lehrer	Lehrerinnen u. Lehrer mit Wartezeit	Nichtlehrerinnen und -lehrer	„Andere“ Lehrerinnen u. Lehrer (Privatschulen o.a.)	Referendare
0	33,6	26,0	45,6	33,7	43,0
1	28,6	26,7	21,8	25,1	23,9
2	29,4	27,4	19,7	25,7	26,8
3	7,6	11,6	8,4	12,3	4,9
> 3	0,8	8,2	4,6	3,2	1,4

Überprüft man die Unterschiede zwischen den fünf Untersuchungsgruppen mittels Chi²-Test auf Signifikanz, so ist das gesamte 5x5-Modell (5 Gruppen, 5 Mobilitätskategorien) mit

$$X^2_{(16)} = 40.3, p < 0.001$$

deutlich signifikant. Zum hohen Gesamtwert für X² tragen vor allem die hohe Umzugsmobilität der Lehrer mit Wartezeit, aber auch die vergleichsweise niedrige Mobilität der Nichtlehrer bei. Während für direkt eingestellte Lehrer, die wohl im Mittel die besseren Examensleistungen einbringen konnten, offenbar eine geringere Notwendigkeit bestand, umzugsmobil zu sein, erforderte eine verzögerte Einstellung von den Lehrern mit längeren Wartezeiten eine erhöhte Umzugsmobilität. Jeder fünfte Absolvent, der nach Wartezeiten eingestellt wurde, war berufsbedingt mindestens dreimal nach dem 1. Staatsexamen umgezogen.

Gemessen an der Anzahl der berufsbedingten Umzüge seit dem 1. Staatsexamen zeigten die Nichtlehrer eine vergleichsweise geringe Mobilität. Dieses Bild wird weiter ausdifferenziert, wenn man die Verteilung der

⁹⁷ Im Duncantest unterscheiden sie sich in ihrer Umzugsmobilität signifikant von den direkt eingestellten Absolventen, von den Nichtlehrern sowie von den Referendaren. Der Unterschied zu den Lehrern, die an anderen Schulen, an Privatschulen oder Schulen im Ausland unterrichten, ist jedoch nicht signifikant.

Absolventen zu t2 auf die fünf Mobilitätskategorien überprüft. Das 5x5-Modell wird dann hochsignifikant.⁹⁸ Bei der Analyse des Gesamtwerts zeigen sich folgende Auffälligkeiten: Direkt eingestellte Lehrer finden sich mit 31,0% überzufällig häufig in der Gruppe der „Rückkehrer“, die ihre Wohnung nach ihrer Ausbildung in die Nähe ihres Heimatortes zurückverlagerten, während in der Gruppe der mit Wartezeiten eingestellten Lehrern die Rückkehrerquote nur bei 17,9% liegt (ohne Tab.).

Der Anteil der „Daheimgebliebenen“ ist unter denjenigen Absolventen, die nach Wartezeiten eine Planstelle im Schuldienst erhielten, mit 25,7% am geringsten, bei den Nichtlehrern mit 38,4% am höchsten. 45% der mit Wartezeiten eingestellten Lehrern und 35,5% der anderen Lehrern zählen zu einer der beiden mobilsten Gruppen. Somit muss das Bild (vgl. 5.13.3) korrigiert werden: Diejenigen Lehramtsabsolventen, die nicht direkt eine Stelle im staatlichen Schuldienst erhielten, erwiesen sich als mobiler als die direkt eingestellten Lehrer, als die Nichtlehrer sowie auch weitaus mobiler als die Absolventen aus der *Kasseler Studie*.

Die Verteilung der Absolventen auf die fünf Wohnort-Mobilitätskategorien zeigt, dass die Nichtlehrer die immobilste Gruppe unter den fünf Gruppen bilden. Sie sind in der Gruppe der *daheimgebliebenen* Absolventen und der *Studienortverbleiber* über-, in den beiden mobilsten Gruppen, deren Wohnort nicht in der Nähe des Heimat- und Studienortes liegt, dagegen unterrepräsentiert.

Bezüglich der Entfernung zwischen Wohnort und Arbeitsplatz bleiben die Unterschiede beim Vergleich der fünf Untersuchungsgruppen unter der Signifikanzgrenze. Allerdings zeigen auch hier die einzelnen Zellenwerte, dass die Nichtlehrer eher zu den immobileren Absolventen zählen, während die nach Wartezeiten eingestellten Lehrer längere Wegstrecken zur Arbeit zurücklegen.

Die Referendare wohnten vor allem in der Nähe der Schule, an der sie unterrichteten. Sie sind in der Gruppe derjenigen, die weniger als 5 km zu ihrem Arbeitsplatz zurücklegen müssen, überrepräsentiert.

Damit kann zusammenfassend konstatiert werden, dass eher die als Lehrer tätigen Absolventen zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit Mobilität zeigen, während die Nichtlehrer insgesamt immobil sind. Diese Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Daten zu t2.

5.13.5 Zur Mobilität der Nichtlehrer

Um der Frage nachzugehen, ob es einen systematischen Zusammenhang zwischen realisierter Mobilität und dem Erwerbsstatus der Nichtlehrer gibt, wurden diese Absolventen zu t4 in fünf Gruppen eingeteilt:

- *nichterwerbstätige Absolventen,*
- *geringfügig oder nebenberuflich erwerbstätige Absolventen,*

⁹⁸ $X^2_{(16)} = 39,2, p < 0,001$

- *Absolventen in Weiterqualifikation,*
- *erwerbstätige Absolventen mit inadäquater beruflicher Position,*
- *erwerbstätige Absolventen mit adäquater beruflicher Position.*

Vergleicht man diese fünf Gruppen in der durchschnittlichen Zahl der berufsbedingten Umzüge, so ergeben sich zwar die erwarteten Unterschiede, doch bleiben sie unter der Signifikanzgrenze. Die beiden Gruppen der erwerbstätigen Absolventen und die Gruppe der sich weiterqualifizierenden Absolventen sind häufiger beruflich bedingt umgezogen als die nicht-erwerbstätigen oder geringfügig erwerbstätigen Absolventen. Fasst man die ersten drei Gruppen (die erwerbstätigen und die sich weiterqualifizierenden Absolventen) und die beiden letzten Gruppen (die nicht und die nur geringfügig erwerbstätigen Absolventen) zu je einer neuen Gruppe zusammen, so wird der Unterschied signifikant. Die erwerbstätigen und die sich weiterqualifizierenden Absolventen zeigen eine höhere Umzugsmobilität ($M = 1,2$ Umzüge) als die nicht oder nur geringfügig erwerbstätigen Absolventen ($M = 0,8$ Umzüge).

Überprüft man darüber hinaus, wie viele der erwerbstätigen und sich weiterqualifizierenden Absolventen zu den *Daheimgebliebenen*, den *Rückkehrern*, den *Studienortverbleibern* und den mehr oder weniger *Mobilen* zu rechnen sind und vergleicht man diese Anteile mit denen der nicht oder nur geringfügig erwerbstätigen Absolventen, so ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Daran ändert sich auch nichts, wenn man statt der zwei zusammengefassten die fünf Nichtlehrergruppen berücksichtigt. Lediglich auf ein Detailergebnis soll hingewiesen werden, wenngleich es wegen der niedrigen Fallzahl nicht besonders ins Gewicht fällt: Die sich zu *t4* noch weiterqualifizierenden Absolventen zählen überzufällig häufig zu den Studienortverbleibern. Sie bleiben nach dem Lehramtsstudium am Hochschulort und qualifizieren sich dort oder in der näheren Umgebung weiter.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass die berufsbedingte Mobilität keinen bzw. einen nur geringen Einfluss darauf hat, ob die Nichtlehrer eine hauptberufliche Erwerbstätigkeit haben oder nicht. Dieser Befund ist sicher überraschend, wenn man berücksichtigt, welche hohe Bedeutung der Mobilität von Arbeitnehmern allgemein zugeschrieben wird. Diese Befunde decken sich überdies mit den Ergebnissen von Rolfes, der zu dem Fazit gelangt, dass Mobilität nur ein recht mäßiger Prädiktor für beruflichen Erfolg ist (vgl. Rolfes 1996, S. 221). Auf der Basis unserer Daten und Befunde kann somit festgestellt werden, dass nur die Einstellungschancen als Lehrer von der Bereitschaft zur regionalen Mobilität abhängig sind.

5.13.6 Mobilität und Geschlecht

Im Folgenden werden Mobilitätsbereitschaften im Hinblick auf mögliche geschlechtstypische Unterschiede geprüft. Zunächst wird danach gefragt, ob sich die beiden Geschlechter in ihrer realisierten Umzugsmobilität unter-

scheiden. In der Berufsmobilitätsstudie berichtet Schneider (2001) von einer höheren Berufsmobilität der Männer. Auch Rolfes (1996, S. 190 f.) stellt auf der Basis seiner Kasseler Studie eine höhere Mobilität männlicher Absolventen der Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik fest, während er diesen Befund für die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge nicht nachweisen konnte.

Es wäre also für die Stichprobe der hier befragten Lehramtsabsolventen zu erwarten, dass männliche Absolventen mobiler sind als weibliche. Bezogen auf die Umzugsmobilität der befragten Lehramtsabsolventen kann dies jedoch nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Wie die folgende Tabelle verdeutlicht, sind die Frauen sogar etwas mobiler als die Männer. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

Tab. 31: Berufsbedingte Umzüge seit dem 1. Staatsexamen zu t4 unter dem Aspekt der Geschlechtszugehörigkeit (in Prozent)

Anzahl der beruflich bedingten Umzüge seit dem 1. Examen	Frauen (N = 642)	Männer (N = 174)
0	34,4	35,1
1	22,0	24,1
2	20,6	25,3
3	12,9	8,6
> 3	10,1	6,8

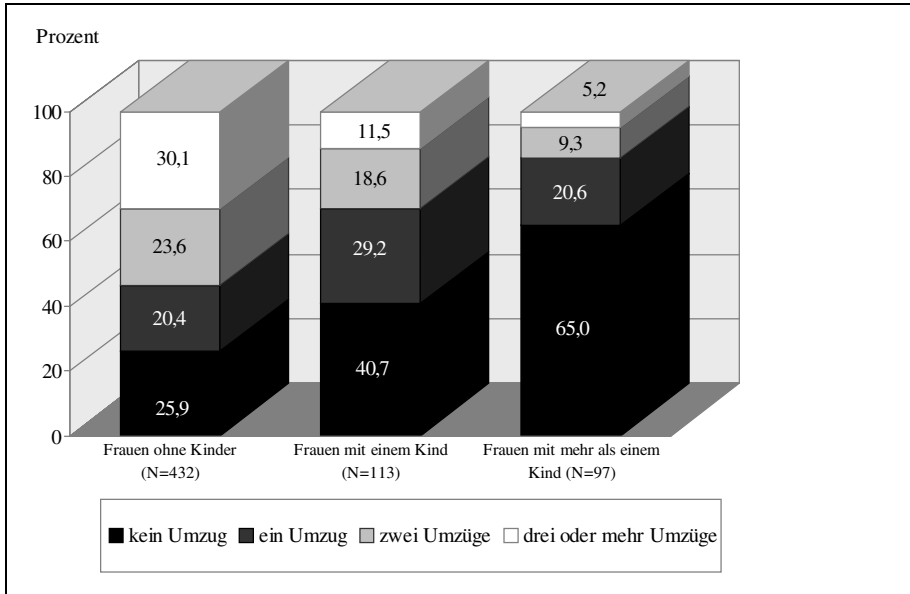
Auch im Hinblick auf die fünf Wohnort-Mobilitätskategorien zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, wenngleich unter den Männern etwas mehr „Daheimgebliebene“ zu finden sind als unter den Frauen. Die Frauen verbleiben etwas häufiger als die Männer am Studienort.

Eine weitere differenzierte Analyse zeigte, dass die Mobilität auch mit der familiären Situation zusammenhängen kann (vgl. Abb. 17).

Von den Frauen ohne Kinder sind 30,1% nach dem 1. Staatsexamen mindestens dreimal umgezogen, von den Frauen mit einem oder mehr Kindern hatten in diesem Zeitraum dagegen nur 11,5% bzw. 5,2% drei oder mehr Umzüge hinter sich. Umgekehrt ist das Verhältnis bei den wenig mobilen Absolventinnen. Von den Frauen mit mindestens zwei Kindern sind 65% nach dem ersten Staatsexamen nicht mehr umgezogen, von den Frauen mit einem Kind sind es dagegen 40,7% und von den Frauen mit keinem Kind nur 25,9%. Das gesamte 3x4-Modell ist deutlich signifikant.⁹⁹

⁹⁹ $X^2_{(6)} = 77.4, p < 0.001$

Abb. 17: Umzugsmobilität von Absolventinnen in Abhängigkeit von der Anzahl eigener Kinder (Werte in Prozent)



5.13.7 Berufseinstieg, besuchte Hochschule und Mobilität

Welche Rolle spielt die besuchte Hochschule bzw. der Studienort bei der Einstellung in den Schuldienst und bei der Integration in den außerschulischen Arbeitsmarkt? Und gibt es einen Zusammenhang zwischen besuchter Hochschule und Mobilität der befragten Absolventen?

Bei der Analyse der Erstbefragungsergebnisse zeigte sich, dass es erhebliche regionale Unterschiede bei den Einstellungschancen in den Schuldienst gibt. So schwanken die Einstellungschancen bei den Absolventen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen über alle drei Jahrgänge je nach Studienort zwischen 37% und 53%, bei den Absolventen für das Lehramt an Realschulen zwischen 28% und 48% (vgl. Abb. 3 und 4).

Im Folgenden sollen mit Hilfe der schriftlich erhobenen Daten zum Zeitpunkt *t2* mögliche empirische Hinweise für diese Ergebnisse gefunden werden.

Zunächst zeigt sich, dass auf der Basis der Daten der Hauptuntersuchung die Unterschiede in den Einstellungschancen der GH-Absolventen zwar tendenziell bestehen bleiben, jedoch nicht mehr die Signifikanzgrenze überschreiten. Die Chi²-Werte für die einzelnen Zellen zeigen aber auch hier, dass Heidelberger Absolventen überzufällig häufiger, Schwäbisch Gmünder Absolventen dagegen weniger häufig als erwartet im staatlichen

Schuldienst unterrichteten. – Für die Absolventen des Lehramtes an Realschulen bleibt der signifikante Befund auf dem 5%-Niveau bestehen.¹⁰⁰

Wie sind nun diese regional unterschiedlichen Einstellungschancen zu erklären? Zunächst könnte man vermuten, dass die Absolventen aus Hochschulstandorten, die besonders häufig im Schuldienst zu finden sind, über bessere Examensleistungen verfügen als diejenigen, die unterrepräsentiert sind. Bei den Absolventen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen deuteten sich auch tatsächlich entsprechende, wenngleich schwache, Unterschiede an (vgl. Tab. 18): Die Heidelberger und Weingartener Absolventen der gezogenen Stichprobe hatten die besten Noten im 1. Staatsexamen und waren zu *t1* (telefonische Stichtagsbefragung der 2.626 Absolventen) tatsächlich signifikant häufiger im Schuldienst vertreten. Hinsichtlich der Notenreihenfolge stehen die Schwäbisch Gmünder Absolventen bereits an dritter Stelle, doch sind sie im Schuldienst deutlich unterrepräsentiert. Offenbar ist also der Zusammenhang nicht linear. Dies ist nicht weiter verwunderlich, wenn man berücksichtigt, dass nicht nur die Noten, sondern auch die Anzahl der zu besetzenden Stellen eine Rolle spielt. Ein Vergleich mit den Daten von Abbildung 15 legt nahe, dass die Unterrepräsentation der Freiburger und Schwäbisch Gmünder Absolventen mit dem begrenzten Stellenangebot in dieser Region zu tun hat: In keiner anderen Region Baden-Württembergs gab es weniger offene Stellen als in Schwäbisch Gmünd und Freiburg. Umgekehrt zeigt sich aber für die Region Weingarten, dass trotz einer relativ geringen Anzahl freier Stellen vergleichsweise viele Absolventen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen eine Stelle erhalten konnten.

Damit muss zur Erklärung dieser Befunde eine unterschiedliche Mobilität der Absolventen in Betracht gezogen werden, da die Einstellungschancen in den Schuldienst auch davon abhängig sind, wie „breit“ sich ein Absolvent bewirbt und inwieweit er bereit ist, in einer unterversorgten Region den Dienst anzutreten. Bewerbungschancen verbessern sich also in der Regel mit der geographischen Ausdehnung der für eine potenzielle Einstellung angegebenen Region. Da andererseits jedoch bei relativ schwachen Examensergebnissen auch eine größere Mobilitätsbereitschaft nicht ausreicht, um einen Platz im Schuldienst zu erhalten, sind auch hier keine linearen Effekte zu erwarten.

Darüber hinaus dürfte die unterschiedliche Anzahl der zu besetzenden Lehrerstellen in den jeweiligen Regionen einen Sogeffekt und damit Wanderungsbewegungen unter den Bewerbern auslösen. Ferner kann vermutet werden, dass die bereits vor Studienbeginn gesammelten Mobilitätserfahrungen auch Bereitschaften fördern, sich regional breiter zu bewerben.

¹⁰⁰ $\chi^2_{(3)} = 10.7, p < 0.05$

Tab. 32: Wohnortmobilität der befragten Absolventen in Abhängigkeit vom Studienort in Prozent

Mobilitätskategorien	Frei- burg	Heidel- berg	Karls- ruhe	Ludwigs- burg	Schw. Gmünd	Wein- garten	Summe
Wohnort in der Nähe von Heimat- und Studienort: die „Dheimgebliebenen“	19,4	32,9	37,0	47,1	50,5	27,9	34,0 (N=320)
Wohnort (nur) in der Nähe des Heimatortes: die „Rückkehrer“	20,7	15,9	19,6	21,6	20,0	29,3	21,2 (N=199)
Wohnort (nur) in der Nähe des Studienortes: die „zugezogenen Studienortverbleiber“ ¹⁰¹	18,2	15,9	12,0	13,5	8,4	8,6	13,7 (N=129)
Wohnort nicht in der Nähe von Heimat- und Studienort: die „Mobilen“ ¹⁰²	41,7	35,4	31,5	17,8	21,1	34,3	31,1 (N=293)
Total (N)	242	164	92	208	95	140	941

Die Tabelle 32 gibt zunächst einen Überblick über die Wohnortmobilität aller befragten Absolventen zum Zeitpunkt t_2 . Die Unterschiede fallen deutlich ins Gewicht.¹⁰³ Auch wenn man diese Analyse nach Geschlechtern getrennt durchführt, so bleiben signifikante Unterschiede bestehen.

Lehramtsabsolventen aus Ludwigsburg und Schwäbisch Gmünd waren in unserer Untersuchung am „standorttreuesten“: Nur etwa jeder sechste Ludwigsburger und jeder fünfte Schwäbisch Gmünder Absolvent wohnte drei bis fünf Jahre nach dem 1. Staatsexamen mindestens 50 km von seinem Hochschulort und mindestens 50 km von seinem Heimatort entfernt. Dagegen zählten von den Freiburger Absolventen 41,7% und von den Heidelberger Absolventen 35,4% zu den mobilen Absolventen. Entsprechend gering war die Quote der „Daheimgebliebenen“, die zum Zeitpunkt t_2 sowohl in der Nähe des Studien- als auch in der Nähe des Heimatortes wohnten. Je höher der Anteil der Absolventen, die aus der Nähe der Hochschule kamen und auch nach dem Studium keine nennenswerten Wohnortwechsel vornahmen, desto geringer war der Anteil derjenigen, die sehr mobil sind und der Hochschule und dem Heimatort nach dem Examen den Rücken kehren. Heidelberg als Universitätsstadt bindet auf der anderen Seite traditionell auch einen vergleichsweise hohen Prozentsatz an Absolventen, die wegen der hohen kulturellen Attraktivität der Stadt bereits zu

¹⁰¹ Die Quote der „zugezogenen Studienortverbleiber“ drückt auch etwas darüber aus, wie attraktiv und wirtschaftsstarke die jeweilige Region ist. Die ländlichen Hochschulstandorte haben die geringste Quote in dieser Kategorie, die städtischen Regionen Heidelberg, Freiburg und Ludwigsburg die höchsten.

¹⁰² Unter dieser Kategorie wurden all diejenigen Absolventen zusammengefasst, die mindestens 50 km von ihrem Heimat- und Studienort entfernt wohnen, also den Gruppen der „Mobilen“ und der „Mobilsten“ (vgl. S. 120 ff.) zuzurechnen sind.

¹⁰³ Eine Signifikanzprüfung ergibt für $X^2_{(20)}$ einen Wert von 85,2, $p < 0.001$.

Beginn des Studiums dorthin gezogen waren und auch nach dem Studium dort gerne bleiben möchten.

Die unterschiedliche Mobilität der Absolventen wird auch deutlich, wenn man die anderen Mobilitätskategorien heranzieht: Ludwigsburger und Schwäbisch Gmünder Absolventen zogen seltener berufsbedingt um als die Absolventen der anderen vier Hochschulen. Die Mittelwertsunterschiede der berufsbedingten Umzüge sind signifikant. 55,5% der Ludwigsburger und 48,5% der Schwäbisch Gmünder Absolventen gaben an, seit dem 1. Staatsexamen ihren Wohnort berufsbedingt nicht verlagert zu haben, dagegen beträgt der entsprechende Anteil bei den Freiburger Absolventen nur 28,1%. Die Unterschiede im folgenden 4x6-Modell überschreiten deutlich die Signifikanzgrenze.¹⁰⁴

Tab. 33: Umzugsmobilität der befragten Absolventen in Abhängigkeit vom Studienort in Prozent

Umzugsmobilität	Frei- burg	Heidel- berg	Karls- ruhe	Ludwigs- burg	Schw. Gmünd	Wein- garten
berufsbedingt nie umgezogen	28,1	36,5	36,8	55,5	48,5	28,0
einmal berufsbedingt umgezogen	26,1	21,8	24,2	21,3	26,8	27,3
zweimal berufsbedingt umgezogen	29,3	28,8	27,4	13,7	14,4	30,1
dreimal oder häufiger berufsbedingt umgezogen	16,5	12,9	11,6	9,5	10,3	14,7

Die unterschiedliche Bindung an den Heimatort wird auch deutlich, wenn man die Entfernungen zwischen aktuellem Wohnort und dem Ort, an dem die Absolventen ihr Abitur abgelegt haben, differenzierter betrachtet (vgl. Tab. 34).

Tab. 34: Entfernung zwischen aktuellem Wohnort und Heimatort in Abhängigkeit vom Studienort in Prozent

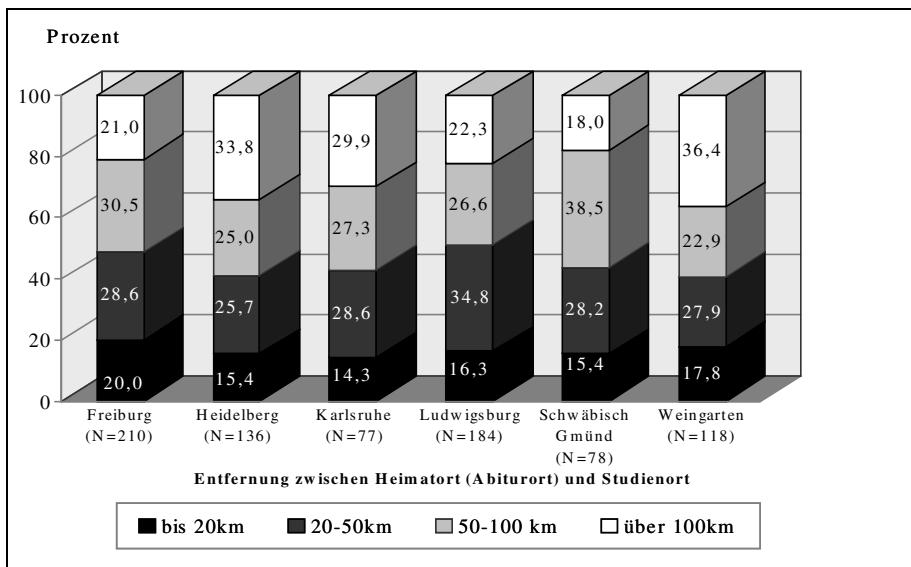
Entfernung zwischen aktuellem Wohnort und Heimatort	Frei- burg	Heidel- berg	Karls- ruhe	Ludwigs- burg	Schw. Gmünd	Wein- garten
< = 5 km	16,9	19,4	20,4	24,9	24,2	21,0
5 km–20 km	13,2	17,0	26,9	30,6	29,5	21,7
20 km–50 km	9,9	12,1	8,6	13,4	16,8	14,7
50 km–100 km	16,1	13,9	19,4	11,5	22,1	17,5
> 100 km	44,0	37,6	24,7	19,6	7,4	25,2

¹⁰⁴ $X^2_{(15)} = 57,2$, $p < 0,001$

Vor allem in der letzten Zeile springen die Unterschiede deutlich ins Auge. Fast die Hälfte der Freiburger und über ein Drittel der Heidelberger Absolventen lebten zum Zeitpunkt t_2 weiter als 100 km vom Heimatort entfernt. Dagegen war es von den Schwäbisch Gmünder Absolventen etwa nur jeder zwölfte. Von den Freiburger Absolventen wohnten zum Zeitpunkt der Umfrage 30,1% in einer Entfernung von höchstens 20 km zu ihrem Heimatort, von den Schwäbisch Gmünder Befragten waren es dagegen 53,7% und von den Ludwigsburger Absolventen sogar 55,5%. Das gesamte 5x6-Modell ist wiederum deutlich signifikant.¹⁰⁴

Alle diese Ergebnisse zur Frage der geographischen Mobilitätsbereitschaft und faktischen Mobilität der Hochschulabsolventen unserer Untersuchungsgruppe deuten zunächst darauf hin, dass die Freiburger und Heidelberger Probanden bereits vor Studienbeginn die mobileren waren. Wie bereits oben angesprochen, üben Heidelberg und Freiburg vermutlich eine solche Attraktivität als Universitätsstädte und urbane Räume aus, dass sie Studierende aus einem weiteren Umfeld anziehen als die Hochschulen in Schwäbisch Gmünd oder Ludwigsburg, an denen vorrangig Schulabgänger aus der näheren und mittleren Umgebung studieren. Eine empirische Überprüfung dieses vermuteten Zusammenhangs unter Heranziehung der Daten zu t_4 bringt jedoch teilweise erwartungswidrige Befunde:

Abb. 18: Woher kommen die Studierenden der einzelnen Hochschulen? (Werte in Prozent)



¹⁰⁴ $\chi^2_{(20)} = 82,0, p < 0,001$

So verdeutlicht die Abbildung 18, dass nicht die Pädagogische Hochschule in Freiburg, sondern die PHen in Heidelberg und Weingarten die größten Einzugsbereiche haben. Für jeden dritten der von uns befragten Heidelberger Absolventen lag der Heimatort mehr als 100 km vom Studienort entfernt. Von den Weingartner Absolventen hatten sogar 36,4% ihr Abitur weiter als 100 km vom Studienort abgelegt. Dagegen waren es in Schwäbisch Gmünd nur 18% und auch in Freiburg nur 21%. Addiert man die beiden Anteile „bis 20 km“ und „20–50 km“, so zeigt sich, dass der entsprechende Anteil für die Freiburger und die Ludwigsburger Absolventen am höchsten ist. Die Freiburger und Ludwigsburger Absolventen stammen eher aus dem unmittelbaren Umfeld der Hochschule. Dagegen ist der entsprechende Anteil in Weingarten und Heidelberg am geringsten. Die Unterschiede in dem 6x4-Modell bleiben jedoch unter der Signifikanzgrenze.

Betrachtet man die Lehrämter separat, so zeigt sich bei den Absolventen für das Lehramt an Realschulen ein signifikanter Unterschied¹⁰⁵, der in erster Linie durch die Überrepräsentation derjenigen Absolventen erzeugt wird, die in Heidelberg und Weingarten studiert haben und deren Heimatort weiter als 100 km vom jeweiligen Studienort entfernt liegt. Die Unterschiede sind also im Realschulsektor größer als im Grund- und Hauptschulbereich.

Heidelberger und Weingartner Absolventen hatten bereits zu Studienbeginn ihren Wohnort relativ häufig verlagert. Demgegenüber studierten in Freiburg und Ludwigsburg relativ viele Absolventen aus dem regionalen Umfeld. Nach dem Studium verlagerten die Freiburger Absolventen ihren Wohnort aber vergleichsweise häufig, während die Ludwigsburger Absolventen nur zu einem relativ niedrigen Prozentsatz eine wesentliche Wohnortverlagerung vornahmen.

Für die Unterschiede im Mobilitätsverhalten Freiburger und Ludwigsburger Absolventen kommen folgende zusätzliche Erklärungen in Betracht: Im Gegensatz zu Ludwigsburg verfügt Freiburg über eine Rand- und Grenzlage in Baden-Württemberg. Diese geografische Randlage, so ist zu vermuten, evoziert ein bestimmtes Maß an Mobilität. Es kann also vermutet werden, dass damit ein gewisser Mobilitätsdruck auf die Freiburger Absolventen erzeugt wird. Ludwigsburg liegt dagegen zentral.

Hinzu kommt, dass der Freiburger Raum in den Jahren 1995 bis 1998 deutlich ungünstigere Arbeitsmarktdaten aufwies als der Ludwigsburger Raum. Die Freiburger Arbeitslosenquoten lagen für die Jahre 1995 bis 1998 um 1 bis 1,5% höher als in Ludwigsburg. Die Anzahl der offenen Stellen war in diesem Zeitraum um jeweils ca. 25% niedriger als in Ludwigsburg. Dies deutet darauf hin, dass in der Region Mittlerer Neckar die Chancen größer waren, eine Stelle außerhalb des Schuldienstes zu erhalten. Ein wei-

¹⁰⁵ $X^2_{(9)} = 20.9, p < 0.05$

terer Beleg hierfür ist, dass in Freiburg im September 1995, 1996 und 1997 mehr als doppelt so viele Grund-, Haupt- und Realschullehrer als arbeitslos gemeldet waren als in Ludwigsburg.¹⁰⁶

Viele Freiburger Absolventen nahmen eine Stelle an einer Schule in der benachbarten Schweiz an, in der es in den Jahren 1996 und 1997 zu einer groß angelegten Bildungsreform mit einem entsprechendem Lehrerberarf in der Sekundarstufe kam. Freiburger Absolventen fanden sich dementsprechend häufiger in der Untersuchungsgruppe der „anderen Lehrerinnen und Lehrer“.

Berücksichtigt man zusätzlich die partnerschaftlichen Orientierungen aller befragten Absolventen zu t_2 ($N = 930$), so ergeben sich deutlich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von der besuchten Hochschule:

- 64,6% der Ludwigsburger, aber nur 40,4% der Freiburger und 41,6% der Karlsruher Absolventen lebten zum Befragungszeitpunkt mit einem Partner in der Nähe des Hochschulortes und / oder Heimatortes zusammen.
- 25,7% der Freiburger, aber nur 9,6% der Schwäbisch Gmünder Absolventen lebten mit ihrem Partner weiter als 50 km vom Hochschulort und Heimatort entfernt.
- 30,9% der Schwäbisch Gmünder, aber nur 17,8% der Freiburger Absolventen lebten ohne Partner in der Nähe des Heimat- und / oder Studienortes.
- 6,3% der Ludwigsburger Absolventen lebten ohne Partner weiter als 50 km vom Hochschul- und Heimatort entfernt, dagegen waren es von den Freiburger 16,2% und von den Heidelbergern Absolventen 13,5%.

Diese Befunde deuten insgesamt darauf hin, dass die Unter- und Überrepräsentation bestimmter Hochschulgruppen im Schuldienst nicht nur mit dem regionalen Stellenangebot und der Mobilitätsbereitschaft zum Zeitpunkt t_2 zu tun hat, sondern auf das komplexe Zusammenspiel zurückliegender Mobilitätserfahrungen, des spezifischen sozialen Klimas an der jeweiligen Hochschule, ihrer eher urbanen oder eher ländlichen Lage, der familiären und partnerschaftlichen Orientierungen der Absolventen sowie der Wirtschaftskraft der jeweiligen Region zurückzuführen ist.

Um den Zusammenhang zwischen partnerschaftlicher Situation, Mobilitätsbereitschaft und tatsächlicher Einstellung in den Schuldienst zu klären, wären weitere und differenziertere Untersuchungen notwendig. Mit den Daten dieser Studie können zunächst nur Hinweise auf mögliche Zusammenhänge gegeben werden. Wie aus den Ergebnissen aber deutlich wurde, lässt sich nicht von einer linearen und monokausalen Beziehung zwischen gezeigter Mobilität und der Einstellung in den Schuldienst ausgehen. Dies entspräche auch nicht den theoretischen Vorüberlegungen. Auf der anderen

¹⁰⁶ Diese arbeitsmarktbezogenen Daten wurden uns vom Landesarbeitsamt Stuttgart übermittelt.

Seite zeigen die Daten jedoch, dass eine niedrige Mobilitätsbereitschaft einen erheblichen Risikofaktor darstellt, der einen gelungenen Einstieg in den Schuldienst verhindert bzw. verzögert. Hierfür sprechen nicht zuletzt die Befunde bei den Schwäbisch Gmünder Absolventen. Der Umkehrschluss gilt jedoch nicht ohne weiteres.

6 Individualisierte Berufswege im Spiegel von Tiefeninterviews

6.1 Methodische Überlegungen zum qualitativen Teil der Absolventenstudie

Zur detaillierteren und „subjektiveren“ Erfassung der „Innensichten“ der in unserer Studie befragten Absolventen stellten sich uns folgende Fragen:

- Wie haben die Absolventen die Übergangsphase vom Studium in den Beruf gestaltet? Welche berufliche Nahtstellen und Zäsuren scheinen in ihren Berufsbiografien durch und wie haben sie diese bewältigt?
- Welche berufsbiografischen Entscheidungen haben die Absolventen getroffen und wie „begründen“ sie diese?
- Welche Hinweise auf „Kausalitäten“ oder zumindest auf Kausalitätsrichtungen ergeben sich?
- Welche Rolle spielen persönlichkeitsbezogene Kognitionen der Absolventen bei diesen Entscheidungsprozessen?

Um Antworten auf diese Forschungsfragen zu erhalten, schien es notwendig, über die Fragebogenerhebungen hinaus zumindest einzelne Absolventen in Tiefeninterviews unmittelbar und ausführlicher zu Wort kommen zu lassen, da ja *„der glaubwürdigste Zeuge des eigenen Erlebens und Handelns das Individuum selbst ist“* (Ulich et al. 1985, S. 84).

Für die methodische Gestaltung der Interviews kamen theoretisch zunächst vor allem zwei Typen in Frage: Das narrative Interview (nach Schütze 1983) und das problemzentrierte Interview (vor allem nach Witzel 1982; 1985).

6.1.1 Das narrative und das problemzentrierten Interview als methodische Alternativen

Beim narrativen Interview stehen insbesondere die lebensgeschichtlichen Prozesse des Befragten im Mittelpunkt, so dass es sich in der Biografie-forschung besonderer Beliebtheit erfreut. Ziel dieses Verfahrens ist es, den Befragten zum freien Erzählen zu animieren, ohne sich dabei auf einen standardisierten Leitfaden zu stützen.

Das narrative Interview verläuft in der Regel in verschiedenen Phasen: Eingeleitet wird es mit einem offenen Impuls des Interviewers, einer Erzähl-aufforderung. Die sich hieraus ergebende Stegreiferzählung bildet den Kern des narrativen Interviews. Erst wenn der Befragte selbst seine Erzählung beendet, beginnt die zweite Phase, die Nachfragephase. Diese dient vor allem dazu, Stellen mangelnder Plausibilität zu klären oder Hintergründe aufzuspüren. Dabei sollte der Interviewer diese Nachfragen jedoch immer

mit wörtlichen oder sinngemäßen Zitaten aus den narrativen Passagen des Interviews beginnen.

Beim nächsten Schritt dieses autobiografisch orientierten Interviews soll der Befragte hinsichtlich seiner Lebensgeschichte gewissermaßen als sein eigener Experte und Theoretiker fungieren, indem er über theoretische „Warum?“-Impulse seine argumentative Erklärungs- und subjektive Abstraktionsfähigkeit nutzen kann (vgl. Schütze 1983, S. 285). In dieser Phase geht es also um die Bewertung und Bilanzierung des lebensgeschichtlichen Prozesse durch den Informanten selbst.

Kennzeichnend für das narrative Interview sind vor allem die zurückhaltende Rolle des Interviewers und der Verzicht auf vorab formulierte Hypothesen oder entwickelte Fragestellungen. Gerade hierin wird der besondere Vorteil dieser Interviewtechnik gesehen: Mit den freien Erzählungen ist die Hoffnung verbunden, die Orientierungs- und Deutungsmuster des Befragten möglichst realitätsgerecht und subjektnah rekonstruieren zu können und zu den subjektiven Bedeutungsstrukturen vorzustoßen (vgl. Mayring 1993, S. 51).

Hier liegt auch der wesentliche Unterschied zum problemzentrierten Interview. Während das narrative Interview ein induktives Vorgehen vorschreibt und erst im Nachhinein die Äußerungen des Befragten in ein wissenschaftliches Konzept oder Modell überführt, handelt es sich beim problemzentrierten Interview um ein gemischt deduktiv-induktives Verfahren, das ausdrücklich von einem vorhandenen theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis des Interviewers ausgeht. Nach Ansicht von Witzel (1985, S. 231) wäre es nämlich fatal, so zu tun, als ob der Forscher eine Art „*tabula rasa*“ sei, der die Äußerungen des Interviewten vorbehaltlos aufnimmt. Denn in jedem Fall geht der Forscher nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das Interview; zumindest implizit hat er bereits bestimmte theoretische Konzepte und Hypothesen im Kopf.

Die Programmatik des problemzentrierten Interviews greift diese Tatsache auf und geht bewusst von forschungsleitenden Hypothesen und Fragestellungen des Forschers sowie von einem bereits abgesteckten, theoretisch als relevant definierten Forschungsfeld aus, – was nicht ausschließt, dass sich der Forscher im Sinne einer prozessorientierten Haltung während des Interviews auch ständig darum bemühen muss, offen zu bleiben für unerwartete empirische Daten, die sich zunächst nicht mit seinen theoretischen Vorüberlegungen vereinbaren lassen oder sich sogar als offenkundig widersprüchlich erweisen. Insofern eignet sich diese Interviewform auch gerade für eine Verknüpfung von induktiven und deduktiven Vorgehensweisen (vgl. Witzel 1985, S. 230 ff.). Im Unterschied zum narrativen Interview, das vor allem der Generierung von Hypothesen dient, bezieht sich die Funktion des problemzentrierten Interviews auf Hypothesenprüfung und -generierung gleichermaßen (vgl. Lamnek 1993a, S.91).

Witzel (1985, S. 244 ff.) entwickelt für den Verlauf eines problemzentrierten Interviews bestimmte Kommunikationsstrategien, denen er „verständnisweckende“ Funktionen zuschreibt. So haben „allgemeine Sondierungen“ die Aufgabe, Sachverhalte und Zusammenhänge zu spezifizieren und ihren Bedeutungsgehalt für den Befragten zu erfassen: Dies kann z. B. durch die Aufforderung geschehen, entsprechende Beispiele oder Situationen zu schildern. Auslassungen, Verzerrungen oder das Zurückhalten von Informationen sollen durch Fragen wie „*Was passierte da im einzelnen?*“ „*Woran denkst du insbesondere?*“ verhindert werden (vgl. Witzel 1985, S. 247). Es geht in dieser Phase also darum, bestimmte Erfahrungen, Deutungen und Ereignisse zu präzisieren, um sie in ihrer subjektiven Relevanz für den Befragten zu erfassen.

„Spezifische Sondierungen“ meinen dagegen direkte Eingriffe des Interviewers in das Gespräch wie z. B. Verständnisfragen, paraphrasierende Rückspiegelungen des wahrgenommenen und verstandenen Inhalts und Konfrontationen mit scheinbar widersprüchlichen Aussagen. Rückspiegelungen lassen sich als eine Art Bilanz verstehen, indem dem Befragten seine Explikationen nochmals vorgetragen werden und ihm damit zugleich eine Kontroll- und ggf. Korrekturmöglichkeit eröffnet wird. Dagegen ist eine Konfrontation des Befragten mit Diskrepanzen zwischen zwei oder mehreren seiner Äußerungen eine relativ scharfe Form, „beim Befragten Reflexionsprozesse über seine eigenen Aussagen zu provozieren“ (Witzel 1985, S. 249).

Die Anerkennung eines forschungsleitenden Interesses und eines theoretischen Vorverständnisses findet ihren Ausdruck auch in den eingesetzten Techniken. Dabei spielt der Interviewleitfaden eine entscheidende Rolle. In ihm spiegeln sich die Vorüberlegungen des Forschers wider. Gleichzeitig ist er für das Interview Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen (vgl. Witzel 1985, S. 236). Die Befragten werden durch den Leitfaden zwar gelenkt, bleiben in ihrem Antworten aber frei und flexibel, da keine Antworten vorgegeben werden sollen. Das Interview wird auf einem Tonband aufgenommen und später transkribiert. Außerdem sollte der Interviewer nach Witzel (1985, S. 237 f.) unmittelbar nach Gesprächsende ein Postscript anfertigen, in dem Angaben über den Inhalt nicht erfasster Ereignisse vor und nach dem Einschalten des Tonbandgeräts dokumentiert werden.

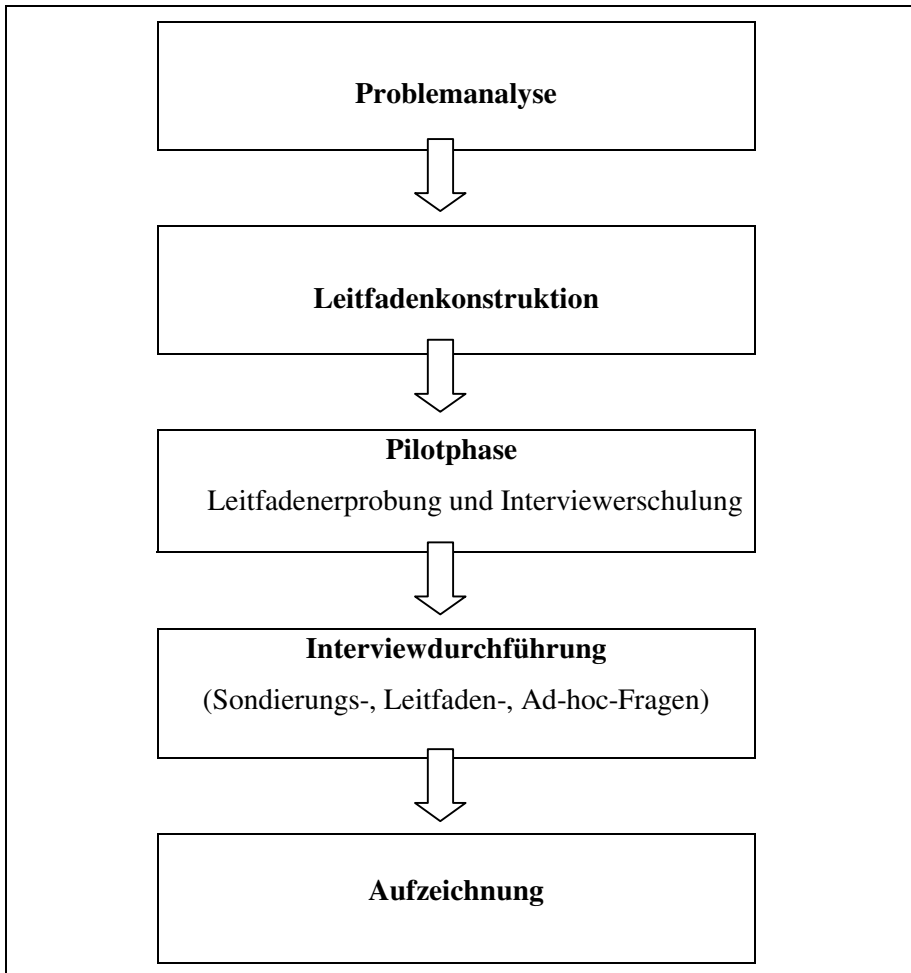
Die Gegenüberstellung dieser beiden sozialwissenschaftlichen Interviewtypen verdeutlicht, dass sich für die Zwecke unserer Studie das problemzentrierte Interview als das geeignetere anbot. Zum einen galten die durchzuführenden Interviews konkreten Fragestellungen, die überprüft werden sollten und die deshalb Eingang in den Leitfaden fanden, zum anderen verfügte die Forschungsgruppe zum Zeitpunkt der Interviews bereits über ein elaboriertes theoretisches Vorverständnis zum Forschungs-

gegenstand, um mit Hilfe dieses Instruments gezielt bestimmten Hypothesen über die Richtung von Kausalzusammenhängen nachgehen zu können.

Unterschiede zu Witzel (1982) bestehen im vorliegenden Fall allerdings im Fokus der durchzuführenden Interviews. Während Witzel (1982, S. 67) ausdrücklich erwähnt, dass es ihm *nicht* um Sondierungen von Persönlichkeitsmerkmalen geht, verfolgten unsere Interviews gerade auch die Zielsetzung, Hinweise oder gar Belege für die Bedeutung persönlicher Eigenschaften und individueller Orientierungen im Berufseinstieg zu entdecken.

Mayring (1993, S. 48) legte in Weiterführung der Arbeiten von Witzel folgendes Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews vor, das wir als Strukturierungshilfe für den qualitativen Teil unserer Studie benutzten:

Abb. 19: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (vgl. Mayring 1993, S. 48)



6.1.2 Die Auswahl der Probanden

Die Probandenauswahl kann nach unterschiedlichen Kriterien und Gesichtspunkten erfolgen. Patton (1990, S. 169 f.) nennt im Zusammenhang mit der Evaluationsforschung u. a. folgende Kriterien und Strategien für die gezielte Bildung einer Stichprobe:

- besonders abweichende und extreme Fälle: der Forschungsgegenstand wird eher von extremen Polen aus erschlossen;
- eine Stichprobe nach dem Kriterium der maximalen Variation: wenige, aber möglichst unterschiedliche Fälle werden einbezogen;
- eine Stichprobe mit typischen Fällen, die repräsentativ für den Durchschnitt aller Fälle sind;
- eine kriteriumsbezogene Stichprobe, in der bestimmte zu erklärende Eigenschaften besonders intensiv ausgeprägt sind;
- eine „kritische“ Stichprobe derjenigen Fälle, bei denen die zu untersuchenden Zusammenhänge besonders deutlich werden;
- eine Stichprobe, die nach dem Schneeballsystem zustande kommt;
- eine Auswahl der Fälle nach ökonomischen Gesichtspunkten, also z. B. nach dem Grad der Zugänglichkeit sowie nach möglichem zeitlichem und personellem Aufwand.

Für unsere Studie wurden mehrere dieser Aspekte miteinander kombiniert:

Extremfälle

Um zu überprüfen, ob die untersuchten Prädiktorvariablen tatsächlich einen Einfluss auf berufliche Entscheidungen und Handlungen haben, wurden aus den quantitativen Befunden Extremfälle generiert: In einem ersten Schritt wurden diejenigen Absolventen bestimmt, die nach Abschluss der Lehramtsausbildung bis zum Telefoninterview *t3* entweder in nur geringem Umfang oder aber schon besonders lange erwerbstätig waren. Der Vorbereitungsdienst wurde dabei zur Erwerbstätigkeitsphase gerechnet.

Kriteriumsbezogene Auswahl

Als weiteres Kriterium für die Auswahl der in Frage kommenden Erwerbstätigen wurde eine adäquate berufliche Position zugrunde gelegt. Darüber hinaus sollten nur Absolventen berücksichtigt werden, die bis zum Zeitpunkt *t3* nicht im staatlichen Schuldienst tätig waren.

Ökonomische und zeitliche Gesichtspunkte

Unter Berücksichtigung der zeitlichen und finanziellen Projektressourcen erfolgte im nächsten Schritt die Eingrenzung der in Frage kommenden Absolventen unter regionalen Gesichtspunkten. Die Befragung von Absolventen mit hoher geografischer Mobilität – die Befragten unserer Absolventenstudie verteilen sich über alle Erdteile – versprach zwar interessant und

spannend zu werden, kam aber aufgrund des immensen zeitlichen und vor allem finanziellen Aufwands nicht in Frage. So wurden nur Absolventen befragt, die in Baden-Württemberg leben.

Eine Befragung von 20 Absolventen wäre wünschenswert gewesen, scheiterte jedoch an zeitlichen Ressourcen. So wurden schließlich elf Absolventen interviewt. Die Probanden erhielten für das Interview einen Bücher-gutschein über 50 DM (25,50 Euro).

Unter Zugrundelegung dieser Stichprobenkriterien entstanden schließlich zwei Gruppen von Absolventen, deren berufliche Werdegänge sich durch unterschiedlich lange Phasen ihrer Erwerbstätigkeit auszeichneten. Gemäß ihrer aktuellen beruflichen Situation ließen sich die ausgewählten Absolventen dabei – quer zum Ausmaß ihres Erwerbsverlaufs – in fünf verschiedene Gruppen einordnen:

- NE:** Nichterwerbstätige Absolventen
GE: Geringfügig erwerbstätige Absolventen (wie „Jobber“ oder Aushilfen ohne regelmäßige hauptberufliche Erwerbstätigkeit)
WQ: Absolventen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung weiterqualifizieren
IE: Absolventen mit einer hauptberuflichen, aber inadäquaten Beschäftigung
AE: Absolventen mit einer hauptberuflichen und adäquaten Beschäftigung

Tab. 35: Erwerbstätigkeitsquoten und berufliche Situation der aus der Gesamtstichprobe für ein Tiefeninterview¹⁰⁸ ausgewählten und mit Buchstaben gekennzeichneten Probanden

	NE	GE	WQ	IE	AE
Absolventen mit hoher Erwerbstätigkeitsquote seit 1. Staatsexamen					F (84%)
					G (62%)
					H (65%)
					K (63%)
					L (64%)
				M (89%)	
Absolventen mit geringer Erwerbstätigkeitsquote seit 1. Staatsexamen	A (28%)		B (43%)		
	C (45%)				
	D (30%)				
	E (35%)				

¹⁰⁸ Bei den Fällen D und E umfassen die Erwerbstätigkeitsphasen ausschließlich den Vorbereitungsdienst.

6.1.3 Zur Konstruktion des Interviewleitfadens

Im Detail sollten die qualitativen Interviews Antworten auf folgende Fragestellungen ermöglichen:¹⁰⁹

- Wie begründen die Absolventen ihre berufsbiografischen Entscheidungen und Handlungen?
- Gibt es in den Interviews Hinweise auf die Bedeutung des Selbstbildes für den Berufseinstieg? Lassen sich dabei Kausalitätsrichtungen erkennen?
- Gibt es Belegstellen, die auf die Bedeutung beruflicher Orientierungen, Ziele oder Motive für den Berufseinstiegs hinweisen?
- Welcher Zusammenhang besteht möglicherweise zwischen Familiengründung und Berufseinstieg? Entscheiden sich Absolventinnen, die ihre Berufsaussichten ungünstiger einschätzen, eher für die Familiengründung als Absolventinnen, die ihre Beschäftigungschancen optimistisch prognostizieren? Gibt es Belege für nutzenmaximierendes, zweckrationales Handeln im Sinne der rational choice-Theorie und / oder lassen sich Hinweise finden für affektuelles, traditionelles Handeln, dem keine derartige Wahlentscheidung zugrunde liegt?

Die aus dem Forschungsstand abgeleiteten Variablen bildeten die theoretische Hintergrundfolie für die Konstruktion der Leitfragen bzw. den Rahmen für Nachfragen und Sondierungen während des Interviews. Darüber hinaus resultierten einige Fragen des Leitfadens aus ersten Ergebnissen der quantitativen Erhebung zum Zeitpunkt *t*2.

Bei der methodischen Konzeption der Interviews wurde außerdem darauf geachtet, dass sich die Absolventen nicht nur verbal äußern, sondern auch auf andere Art und Weise mitteilen können. Damit sollten die (teilweise viel Zeit in Anspruch nehmenden) Interviews abwechslungsreicher und motivierender gestaltet werden. Außerdem diente dieses Vorgehen dazu, auch andere Möglichkeiten für den Ausdruck eigenen Erlebens und Deutens anzusprechen.

- Beispielsweise wurde den Absolventen angeboten, ihren beruflichen Werdegang bildhaft darzustellen (siehe Frage 13). Hierfür standen Wachsmalstifte und ein weißes DIN-A3 Blatt zur Verfügung. Mit dem Wechsel des Darstellungsmediums war an dieser Stelle die Hoffnung verbunden, einen spontaneren, möglicherweise weniger „rational“ kontrollierten Zugang zu den eigenen Erfahrungen zu schaffen und den subjektiven Bilanzierungen eine andere Qualität zu verleihen.

¹⁰⁹ Die Analyse des Forschungsstands und die Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens finden sich bei Lipowsky (2003). Auf eine ausführliche Darstellung wird daher an dieser Stelle verzichtet.

- Berufliche Ziele und Werthaltungen wurden auf Kärtchen präsentiert, die von den Absolventen in ein Bedeutungsraaster eingeordnet werden sollten (Frage 10).
- Auch die erlebten Belastungen infolge der Nichteinstellung in den Schuldienst konnten von den Absolventen grafisch in einem Diagramm dargestellt werden (Frage 16). Zudem wurden die Absolventen nach handlungsbezogenen und kognitiven Bewältigungsstrategien befragt. Da jedoch zu erwarten war, dass offene Fragen nach kognitiven Bewältigungsstrategien nur knappe und oberflächliche Antworten evozieren, wurde an dieser Stelle die Erinnerungsfähigkeit der Absolventen mit schriftlichen Impulsen angeregt: In Anlehnung an die Studie von Mayring et al. (2000) wurden auf Kärtchen formulierte und mit Beispielen explizierte Deutungsoptionen vorgelegt. Die Absolventen sollten beurteilen, ob sie entsprechende Gedanken hegen oder nicht.
- Gegen Ende des Interviews (Frage 23) wurden den Absolventen das Instrument der „Lebenslinien“ (life-graph)¹¹⁰ zur differenzierten Einschätzung angeboten. Wie die Zufriedenheitsforschung gezeigt hat, ist die allgemeine Frage nach Einschätzung der Lebens- oder Arbeitszufriedenheit zu oberflächlich, um aussagekräftige Daten zu erhalten. Daher sollten die Absolventen ihre Zufriedenheiten nicht global, sondern nach unterschiedlichen Dimensionen einschätzen.
- Am Schluss wurden die Absolventen gebeten, sich auf einigen Selbstbildskalen einzuschätzen (Frage 24).

Thematisch wurde der Interviewleitfaden wie folgt strukturiert:

- A. Zunächst standen Fragen (1 bis 7) zur konkreten Lebenssituation und zum Selbstkonzept im Vordergrund.
- B. Im zweiten Teil (Fragen 8 bis 12) ging es um berufliche Ziele und Pläne. Bewusst wurde darauf verzichtet, das Interview mit dem bisherigen beruflichen Werdegang zu eröffnen, da zu erwarten war, dass hierbei Rationalisierungen „aktiviert“ werden, die die Antworten auf die Fragen nach Zielen und Plänen verzerren könnten. Der Blick in die Zukunft sollte also die aktuellen Orientierungen und Ziele der Absolventen möglichst „ungeschönt“ erfragen, wengleich zu berücksichtigen ist, dass Zielartikulationen immer auch das Resultat eines Abgleichs zwischen Selbstkonzept, Persönlichkeit und eigenen Wünschen sein können.
- C. Im dritten Teil (Fragen 13 und 14) wurde der berufliche Werdegang thematisiert. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Rekonstruktion beruf-

¹¹⁰ Hinweise auf dieses Instrument erhielt die Projektgruppe in der Kommunikation mit Philipp Mayring. Life graphs werden vor allem in der gerontologischen, aber auch in der biografischen Forschung eingesetzt. Mayring adaptierte das von L. B. Bourque und K. W. Back (1985) entwickelte life-graph Verfahren im Rahmen seiner Studie zur „Psychologie des Glücks“ (vgl. Mayring 1991, S. 113, 119 ff.).

licher Entscheidungen. Vor allem Fragen nach dem „Warum“ fanden hier Eingang in den Leitfaden.

- D. Im nächsten Abschnitt (Fragenkomplex 15) wurde gezielt die „doppelte“ Sozialisation angesprochen. Insbesondere ging es um die Frage, wie es bei den Absolventen zur Familiengründung kam und ob sich Hinweise auf eine kausale Wirkung von Berufsverlauf auf die Familiengründung finden lassen, wie sie z. B. von Anhängern der rational choice-Theorie vertreten wird (vgl. zusammenfassend Schaeper & Kühn 2000, S. 127 ff.).
- E. Der fünfte Teil des Interviews (Fragenkomplex 16) bezog sich auf das individuelle Belastungserleben im Anschluss an das Referendariat. Welche Qualität hatte die Nichteinstellung für die Absolventen? Wie gingen sie damit um? Welche Bewältigungsstrategien wandten sie an?
- F. Abschließend (Fragen 17 bis 25) wurden die Absolventen noch einmal gebeten, Bilanz zu ziehen: Dabei lag der Schwerpunkt auf einer retrospektiven Einschätzung der Zufriedenheit sowie auf der Ermittlung des Selbstkonzepts. Gezielt wurden die Absolventen danach gefragt, welche persönlichen Eigenschaften und Orientierungen für ihren beruflichen Werdegang maßgeblich waren und inwiefern sie sich durch berufliche Sozialisationsprozesse in diesen Orientierungen und Eigenschaften verändert haben. Hintergrund dieser Frage waren erste Befunde der quantitativen Auswertung zu t_2 , wonach es deutliche Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen einzelnen Merkmalen der Persönlichkeit und Dimensionen beruflichen Erfolgs in der Berufseinstiegsphase gibt. Mit dieser Frage sollten insbesondere Hinweise auf die Kausalitätsrichtung des Zusammenhangs gewonnen werden: Beeinflussen die persönlichkeitsbezogenen Kognitionen den Berufseinstieg und / oder wirkt sich die Sozialisation in der Berufseinstiegsphase auf das eigene Persönlichkeitsbild aus?¹¹¹

6.1.4 Dokumentation und Erläuterung des Interviewleitfadens

Im Folgenden wird der Interviewleitfaden ungekürzt, aber im Layout verändert, vorgestellt. Der Leitfaden umfasst die Kernthemen A bis F, enthält die ausformulierten Fragen 1 bis 25 und verweist auf mögliche Nachfragen zur weiteren Konkretisierung des jeweils angesprochenen Fragenkomplexes. Da sich die Erwerbstätigkeitssituation der Absolventen unterschieden, wurden

¹¹¹ Für die Erprobung des Leitfadens wurden Interviews mit vier Probanden durchgeführt. Um möglichst aussagekräftige und konstruktive Rückmeldungen zu erhalten, wurden hierbei Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg angesprochen, die eine Lehramtsausbildung absolviert hatten. Drei der vier Interviewpartner waren zum Zeitpunkt der Befragung nicht im Schuldienst. Im Anschluss an die Interviews wurden die Interviewpartner um eine differenzierte Kritik gebeten. Dieser Pretest hatte vor allem die Funktion, die Struktur des Leitfadens zu überprüfen. Die Rückmeldungen und eine erneute Prüfung der Leitfadenstruktur führten zu entsprechenden Änderungen.

selbstverständlich nicht allen Absolventen die gleichen Fragen gestellt. Die entsprechenden Filter sind ebenso angegeben wie die „Regieanweisungen“ an den Interviewer. Hinweise auf die mit den Fragen erhobenen Variablen stehen in eckigen Klammern.

Interviewleitfaden

A Einleitung

Ich möchte Ihnen zunächst sagen, wie ich mir das Interview vorgestellt habe. Zunächst soll es um Ihre gegenwärtige berufliche und private Situation gehen. Mit Hilfe der Anfangsfragen möchte ich Ihre aktuelle Lebenssituation kennen lernen.

Dann möchte ich mit Ihnen zusammen einen Blick auf Ihre beruflichen Ziele werfen, bevor es dann in die Vergangenheit geht. Den Schluss bilden einige Fragen zur Bilanzierung und Bewertung Ihres beruflichen Weges.

Ich möchte das Gespräch gern auf Tonband aufnehmen, damit ich mir keine schriftlichen Notizen machen muss. Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert. Das Band wird nach der schriftlichen Auswertung gelöscht.

B Gegenwärtige berufliche und private Situation, Selbstwertgefühl, Lebenszufriedenheit

1. *Erzählen Sie bitte, was Sie derzeit beruflich machen?*
[aktuelle berufliche Situation]
2. *Was ist Ihnen bei Ihrer beruflichen Tätigkeit wichtig?
Wie zufrieden sind Sie mit diesen Aspekten Ihrer Arbeit?*
[berufliche Aspirationen, Ziele, Werte]
3. *Welche Bedeutung hat für Sie Erwerbstätigkeit an sich? Hat sich für Sie etwas an der Bedeutung von Erwerbstätigkeit nach Abschluss des Studiums verändert?*
(nur an die Erwerbstätigen: *Welche Bedeutung hat die Art der Erwerbstätigkeit für Sie?*)
4. *Wie sieht eine normale Woche bei Ihnen aus?*
 - a) *Gehen Sie regelmäßigen Aktivitäten nach?*
 - b) *Sind Sie Mitglied in einem Club oder einem Verein?*
 - c) *Mit welchen Personen kommen Sie zusammen?*
[Netzwerke, Familie, Partnerschaft, Orientierungen]
5. *Was würde ein guter Freund, eine gute Freundin über Sie erzählen, wenn Sie nicht dabei wären?* [Selbstbild, Selbstkonzept]

6. *Nehmen wir mal an, jemand, der über Sie redet, würde Sie völlig falsch einschätzen. Welche Eigenschaften würde der Ihnen zuschreiben?* [Selbstbild, Selbstkonzept]

(Nur an die Nichterwerbstätigen:)

7. a) *Was empfinden Sie angesichts Ihrer Nichterwerbstätigkeit?*
[Belastungserleben, Orientierungen]
- b) *Wie schätzen Sie insgesamt Ihre Arbeitsmarktchancen ein?*
[Selbstbild]
- c) *Glauben Sie, dass Sie Ihre jetzige Situation aus eigener Kraft ändern können?* [Kontrollbewusstsein]
- d) *Worin sehen Sie die Ursache für Ihre Nichterwerbstätigkeit?*
[Attribution – external – internal / dauerhaft-zeitweilig]

C Angestrebte berufliche Position, berufliche und private Ziele

[Berufliche Ziele, Ambitionen, Orientierungen, Konkretheit der Pläne]

8. *Was möchten Sie in einem Jahr (3 und in 5 Jahren) beruflich erreicht haben?*
- a) *Welche beruflichen Wünsche haben Sie?*
- b) *Welcher Erwerbstätigkeit würden Sie gerne nachgehen?*
- c) *Wie stellen Sie sich Ihre Wartezeit vor?*
- d) *Was glauben Sie: Wovon ist es abhängig, dass Sie Ihre beruflichen Ziele erreichen?*
[Attribution, Kontrollbewusstsein]
- e) *Haben Sie Schritte unternommen, um ihrem Ziel / Ihren Vorstellungen näher zu kommen? Welche?*
[Handlungen]
- f) *Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Realisierung ihrer beruflichen Ziele auf sich zukommen?*
[Grad der Konkretheit der Überlegungen, Selbstbild]
9. *Gibt es für Sie weitere beruflichen Alternativen? Warum gerade diese?* [Werte, Ziele]
10. *Wenn Sie sich Ihre berufliche Zukunft vorstellen: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte beruflicher Arbeit? Ordnen Sie jedes Kärtchen hier in das Raster ein, je nachdem ob ihnen der jeweilige Aspekt sehr wichtig, eher wichtig, eher unwichtig oder ganz unwichtig ist.* [Berufsorientierungen]

Begleitmaterial zu Frage 10:

Raster mit vierstufiger Skala: „*unwichtig – eher unwichtig – wichtig – sehr wichtig*“; Kärtchen mit folgenden Berufsorientierungen:

Ich möchte ...

- *eine Tätigkeit ausüben, die mir Zeit lässt für Hobbys, Familie oder andere außerberufliche Aktivitäten;*
 - *eine verantwortliche Position haben und wichtige Entscheidungen beeinflussen;*
 - *ein hohes Einkommen haben;*
 - *hohes Ansehen durch die Tätigkeit erlangen;*
 - *mit dem Inhalt und den Anforderungen der Arbeit identifizieren;*
 - *geregelt Arbeitszeiten haben;*
 - *einen sicheren Arbeitsplatz haben;*
 - *Familie und Beruf verbinden können;*
 - *mit Menschen arbeiten;*
 - *anderen Menschen helfen und sie unterstützen;*
 - *Gelegenheiten haben, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun;*
 - *eine Tätigkeit ausüben, die mich intellektuell fordert;*
 - *eine abwechslungsreiche Tätigkeit ausüben;*
 - *Spaß haben bei der Arbeit;*
 - *etwas bewirken und ausrichten können;*
 - *gute Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen haben;*
 - *eine Tätigkeit ausüben, die mich herausfordert;*
 - *andere Menschen führen und leiten;*
 - *gute Aufstiegsmöglichkeiten haben;*
 - *das Gefühl haben, wirklich etwas geleistet zu haben;*
 - *selbständig arbeiten können.*
11. *Welche privaten und familiären Ziele haben Sie für die nächsten Jahre? Welche Beziehung besteht zwischen Ihren beruflichen und privaten Zielen? [familiäre Orientierungen]*
12. *Haben Sie insgesamt bereits klare Vorstellungen von Ihrer Zukunft? Welche? [Zukunftsorientierung]*

D Berufliche Vergangenheit – Beruflicher Werdegang

Ich möchte jetzt mit Ihnen über Ihre berufliche Vergangenheit sprechen. Besonders interessant für unsere Untersuchung sind Ihre beruflichen Entscheidungen und die Stationen auf ihrem beruflichen Lebensweg.

13. *Zu Beginn möchte ich Sie bitten, hier auf diesem Blatt mit Wachsmalstiften Ihren beruflichen Werdegang nach Abschluss Ihrer Schulzeit bildhaft darzustellen. Welche Form Sie dafür wählen, ob Ihre Darstellung konkret oder abstrakt ist, bleibt völlig Ihnen überlassen.*
- a) *Was bedeutet dieser Teil in dem Bild? Was ist hier passiert?*

- b) *In welche Phasen würden Sie Ihren beruflichen Werdegang seit Ende der Schulzeit einteilen? [Berufliche Phasen]*
 - c) *Gab es für Sie an einer Stelle Ihres beruflichen Werdegangs eine oder mehrere berufliche Alternativen? [Alternativen, Informiertheit über außerschulische Arbeitsfelder für Lehramtsabsolventen]*
 - d) *Haben Sie diese Alternative(n) weiterverfolgt?*
 - e) *Was haben sie unternommen? [Handlungen]*
 - f) *Warum haben Sie diese Alternative wieder verworfen? Was war ausschlaggebend dafür, dass Sie diese Alternativen nicht weiterverfolgt haben?*
 - g) *direktes Nachfragen: Gab es für Sie eine Alternative zum Lehrerstudium? Warum haben Sie sich für das Lehrerstudium entschieden?*
 - h) *direktes Nachfragen: Gab es für Sie zum Zeitpunkt ____ eine weitere berufliche Alternative? Haben Sie sich z. B. um eine außerschulische Stelle beworben?*
 - i) *Verfügten Sie nach dem Studium über Kenntnisse, was Lehramtsabsolventen außerhalb des Schuldienstes beruflich tun können? [Entscheidungen]*
 - j) *Wie kam es zu dieser Entscheidung? Z. B. Warum haben Sie sich für das Lehramtsstudium entschieden? Wann haben Sie sich für das Lehramtsstudium entschieden?*
 - k) *Welche Personen waren an dieser Entscheidung beteiligt?*
 - l) *Welche Situationen, Ereignisse oder äußere Umstände hatten noch Einfluss auf ihre Entscheidung?*
 - m) *Wie ging es Ihnen damals mit Ihrer Entscheidung?*
 - n) *Wie geht es Ihnen heute mit Ihrer Entscheidung von damals? [Bilanzierung]*
 - o) *Gab es weitere beruflichen Entscheidungen in Ihrem Werdegang, die Sie noch nicht erwähnt haben?*
 - p) *Rückblickend betrachtet: Glauben Sie, dass Sie Ihren bisherigen beruflichen Werdegang selbst in der Hand hatten? [Kontrollbewusstsein]*
 - q) *Gibt es weitere berufliche Tätigkeiten in Ihrem Leben, die Sie bislang noch nicht erwähnt haben (Jobs, Aushilftätigkeiten)?*
 - r) *Welche Bedeutung hatten diese Tätigkeiten für Sie? [Berufliche Tätigkeiten, Orientierungen]*
14. *Wenn Sie sich zurückerinnern: Fallen Ihnen berufliche Situationen ein, die Sie erfolgreich gemeistert haben? Können Sie sich an problematische Situationen im Beruf oder im privaten Bereich*

erinnern? Wie sind Sie damit umgegangen? Wie haben Sie diese gelöst? [Selbstkonzept, Bewältigungshandeln, Selbstwertgefühl]

E Vergangenheit – Beruf / Familie

15. *Hängt Ihre berufliche Entwicklung in der Vergangenheit mit Ihrer familiären und partnerschaftlichen Situation zusammen? Wie? Haben Sie in der Vergangenheit aus Rücksichtnahme auf Kinder, Partner oder Familienangehörige eine berufliche Entscheidung getroffen bzw. nicht getroffen?*

(An die Absolventen mit Kindern:)

- a) *Wie kam es bei Ihnen zur Familiengründung?*
- b) *Welche Aspekte und Überlegungen waren dafür ausschlaggebend?*
- c) *War der Zeitpunkt der Familiengründung bewusst gewählt?*
- d) *Inwieweit spielte damals die berufliche Situation Ihres Partners eine Rolle?*
- e) *Inwieweit beeinflusste Ihre berufliche Entwicklung die Neigung, eine Familie zu gründen?*
- f) (Ggf.:) *Inwieweit beeinflusste Ihre Mutterschaft Ihre berufliche Entwicklung? [Berufsorientierungen, Familiengründungstypen, partnerschaftliche Situation, Verschränktheit „doppelter Sozialisation“, Überprüfung von Kausalitäten]*

F Vergangenheit – Belastende Lebensereignisse

16. *Wenn Sie an die Zeit seit Ende der Schulzeit denken: Gab es einschneidende Ereignisse, die sich positiv oder negativ auf ihre berufliche Tätigkeit oder Entwicklung ausgewirkt haben?*

[Belastungen, Bewältigungshandeln, Selbstkonzept]

- a) (Wenn nicht selbst genannt, dann nach der Zäsur „Nichteinstellung“ fragen:)
Wollten Sie nach dem 1. bzw. nach dem 2. Staatsexamen Lehrerin werden?
- b) *Wie haben Sie sich gefühlt, nachdem es mit der Einstellung in den Schuldienst nicht klappte? (Erste Antworten entgegennehmen)*
- c) *Bitte zeichnen Sie für die Zeit nach Abschluss Ihrer Lehrerausbildung eine Belastungskurve. Tragen Sie darin den Grad der finanziellen, der beruflichen, der gesundheitlichen, der Belastungen ein.*

Begleitmaterial zu Frage 16c: Belastungsdiagramm¹¹²

Wie belastend war die Nichteinstellung in den Schuldienst für Sie?

hohe Belastung _____

niedrige Belastung Ereignis → zeitlicher Verlauf heute

Grad der **beruflichen** Belastungen
 Grad der **finanziellen** Belastungen
 Grad der **sozialen** Belastungen in Partnerschaft, Freundeskreis und in der Familie
 Grad der **körperlichen** Belastungen (Schlaflosigkeit, Alpträume, Unruhe, geringe Energie, Reizbarkeit)
 Grad der **allgemeinen psychischen** Belastungen (Niedergeschlagenheit, Angstzustände, Lebensunlust)
 Grad der Belastungen des **Selbstkonzepts** (Selbstzweifel, Selbstvorwürfe, Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, Minderwertigkeitsgefühle, Selbstunsicherheit, Entscheidungsunsicherheit)

- d) *Bitte erläutern Sie Ihre Belastungskurve.*
- e) *Was bedeutet dieser Knick, was bedeutet dieses Tief, dieses Hoch?*
- f) *Gab es auch Entlastungen durch diese Bereiche?*
- g) *Menschen reagieren ganz unterschiedlich auf Belastungen. Versuchen Sie sich zu erinnern: Wie haben Sie auf die Belastungen reagiert?*
- h) *Was haben Sie konkret dagegen unternommen?*
[Handlungsebene]
- i) *Was hat sich ergeben aus Ihren Aktivitäten?*
- j) *Worauf führen Sie das zurück, dass das so gelaufen ist?*
[Attribution]

¹¹² Die Probanden zeichneten die einzelnen Dimensionen als Kurven in verschiedenen Farben ein.

- k) Was war ausschlaggebend dafür, dass Sie diese Alternativen weiterverfolgt haben bzw. nicht weiterverfolgten?
- l) In den letzten Fragen ging es darum, zu erfahren, was Sie konkret unternommen haben. Was ging Ihnen denn darüber hinaus in dieser Zeit im Kopf herum? (Erste Antworten entgegennehmen)
 Hier sehen Sie weitere Beispiele, wie man mit einer belastenden Situation umgehen kann. Welche trafen auf Sie zu?
 [Deutungsebene]

Begleitmaterial zu Frage 16l: Kärtchen mit Deutungsstrategien

Vergleich meiner Lage mit der Situation anderer Menschen z. B. „im Vergleich zu vielen anderen geht es mir nicht schlecht“	Bewusstmachung eigener Fähigkeiten z. B. „ich habe gemerkt, dass das, was ich kann, nicht jeder kann“	Ankämpfen gegen die Situation z. B. „ich gebe nicht auf und lass mich nicht unterkriegen“
Vergleich meiner Lage mit früheren Lebenssituationen z. B. „in der Vergangenheit habe ich das auch irgendwie geschafft“	Akzeptieren der Situation z. B. „daran kann ich nichts ändern, damit muss ich mich abfinden“	Verzweiflung, Resignation z. B. „ich habe keine Chance, eine Stelle zu bekommen“
Umbewertung der Situation z. B. „jetzt habe ich mehr Zeit für die Familie“	Hoffnungen machen z. B. „das wird schon noch klappen“	

- m) Hat sich im Laufe der Zeit in Bezug auf Ihre Deutung der Nichteinstellung etwas verändert?

G Bilanzierungen – Bewertungen

17. Auf was sind Sie stolz, wenn Sie an Ihr bisheriges berufliches und privates Leben zurückdenken? [Selbstkonzept]
18. Wir interessieren uns auch für Ihren Kompetenzerwerb in der Zeit nach dem Studium: Welche Kompetenzen haben Sie im Zeitraum nach dem 1. Staatsexamen erworben?
 (Nachfragen:) Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen haben Sie erworben? [Selbstkonzept, Kompetenzerfahrung]
19. Nennen Sie bitte drei persönliche Eigenschaften und Orientierungen, die für Ihre Entwicklung besonders maßgeblich waren?
 (Antworten entgegennehmen)

- Inwieweit waren diese Eigenschaften für Ihren beruflichen Werdegang (für ihren außerberuflichen Werdegang) wichtig?*
20. *Wo und wie haben sich diese Eigenschaften und Orientierungen in Ihrem Leben herausgebildet? Am besten erzählen Sie hierzu einfach Situationen und Beispiele aus Ihrem Leben. [Selbstkonzept, Kompetenzentwicklung, Orientierungen, Wertorientierungen]*
 21. *Betrachten Sie Ihren beruflichen Werdegang insgesamt als erfolgreich / als weniger erfolgreich? [Bilanzierung]*
 22. *Worauf führen Sie Ihren Erfolg (geringen Erfolg) zurück? [Attribution]*
 23. *Hier sehen Sie ein Raster der allgemeinen Zufriedenheit. Unten ist die Zeit seit Studienbeginn abgetragen. Beginnen Sie mit dem Studienbeginn. Zeichnen Sie bitte Ihre persönliche Zufriedenheitskurven für jeden Bereich ein. [Allgemeine und bereichsbezogene Zufriedenheit]*

Begleitmaterial zu Frage 23: „life graph“

- Was bedeuten diese Hochs, diese Tiefs? Was ist hier passiert?

Studienbeginn

Jahr

berufliche Ausbildung, Entwicklung

Finanzen

Gesundheit

Freunde

Familie

Partner

global

24. An die Erwerbstätigen:

- a) *Wie schätzen Sie sich selbst hinsichtlich dieser Dimensionen und Orientierungen ein? Können Sie Beispiele aus Ihrem Leben nennen, an denen dies deutlich wird? Haben Ihnen diese Persönlichkeitseigenschaften und Orientierungen bei Ihrem beruflichen Werdegang geholfen?*

Begleitmaterial zu Frage 24a: Selbstkonzeptdimensionen mit jeweils siebenstufiger Ratingskala

- *Ich bin ein optimistischer Mensch, schaue zuversichtlich in die Zukunft und lasse mich auch von Misserfolgserebnissen nicht beeindrucken. Ich gebe nicht so schnell auf, wenn ich auf Hindernisse stoße. Mein Motto lautet: Für jedes Problem gibt es eine Lösung.*
- *Ich bin ein leistungs- und erfolgsorientierter Mensch. Ich habe klare berufliche Ziele, die ich ehrgeizig verfolge. Ich weiß genau, was ich beruflich will und strebe nach beruflichem Erfolg und Anerkennung meiner Tätigkeit. Bei der Arbeit muss ich grundsätzlich das Gefühl haben, etwas bewirkt und geleistet zu haben.*
- *Ich bin ein karriereorientierter Mensch. Ich möchte beruflich vorwärts kommen und Verantwortung tragen. Ich scheue mich nicht, Führungsaufgaben zu übernehmen und als Vorgesetzter für eine Reihe von Mitarbeitern verantwortlich zu sein. Für meine Karriere bin ich bereit, Abstriche an meiner Freizeit hinzunehmen. Für meine Leistung möchte ich auch mit einem entsprechenden Gehalt belohnt werden.*
- *Ich bin ein familienorientierter Mensch. Ich habe eine Familie oder möchte demnächst eine Familie gründen. In meiner Freizeit bin ich gerne mit meiner Familie oder / und meinem Partner zusammen. Meine Ziele und Orientierungen liegen eher im privaten, familiären als im beruflichen Bereich. Ich habe eine Tätigkeit bzw. strebe eine Tätigkeit an, bei der ich viel Zeit für die Beschäftigung mit Partner und / oder Familie habe.*
- *Ich bin ein freizeitorientierter Mensch. Ich habe eine Tätigkeit bzw. strebe eine Tätigkeit an, bei der ich viel Freizeit für meine persönliche Entwicklung, meine privaten Interessen und Hobbys habe. Meine Ziele liegen eher im Bereich der Freizeit und weniger im beruflichen Bereich.*
- *Ich bin ein flexibler und mobiler Mensch. Ein Wechsel von Wohnung und / oder Arbeitsplatz sind mir nicht unangenehm. Neue berufliche Anforderungen fordern mich heraus. In neue und unbekannte Situationen kann ich mich gut einfinden.*
- *Ich bin ein dominanter und durchsetzungsfähiger Mensch. Meine Interessen und Meinungen versuche ich auch gegen die Meinungen anderer durchzusetzen. Auch bei Widerstand beharre ich auf meinen Auffassungen. Ich bin nur selten bereit, mich unterzuordnen. Ich lasse mir nichts gefallen.*

**trifft überhaupt
nicht zu**

**trifft voll
und ganz zu**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- b) *Haben Sie sich durch Ihre Erwerbstätigkeiten in diesen Dimensionen verändert?*
An die Nichterwerbstätigen:
- c) *Sehen Sie in diesen Orientierungen und Eigenschaften Ursachen dafür, dass Sie nicht erwerbstätig sind?*
- d) *Haben Sie sich durch Ihre Nichterwerbstätigkeit in diesen Dimensionen verändert?*
[Attribution, Selbstkonzept; Selektionseffekt vs. Sozialisations-effekt]
25. *Was ist Ihnen in Ihrem Leben grundsätzlich sehr wichtig? Sind Sie mit diesen Dingen derzeit zufrieden?*
- a) *Mit welchen Aspekten sind Sie sehr zufrieden?*
- b) *Mit welchen Aspekten sind Sie unzufrieden?*
[Werthaltungen, Werte, Orientierungen]
26. (Bildhafte Darstellung des beruflichen Werdegangs: Frage 13 vorlegen:)
Wenn sie aus heutiger Sicht auf ihren beruflichen und privaten Weg zurückschauen: Würden Sie ihn heute anders gehen? [Bilanzierung]

Vielen Dank für dieses Gespräch.

6.1.5 Zur Durchführung des Interviews

Die Kontaktaufnahme mit den ausgewählten Absolventen erfolgte telefonisch. Die Absolventen wurden dabei gefragt, ob sie für ein ca. zweistündiges Interview zu ihrem beruflichen Werdegang zur Verfügung stehen, wobei auf die Einhaltung aller datenschutzrechtlicher Bestimmungen hingewiesen wurde. Zwei Absolventen waren hierzu nicht bereit; als Ersatz für sie wurden andere Absolventen kontaktiert. Sechs der elf angefragten Absolventen sagten spontan zu, die anderen fünf entschieden sich nach einer eingeräumten Bedenkzeit für die Teilnahme am Interview. Die Wahl des Interviewortes wurde den Probanden überlassen, der Zeitpunkt mit ihnen abgestimmt.

Die Interviews fanden teilweise in den Wohnungen der Absolventen, teilweise an ihren Arbeitsplätzen statt. Ein Interview wurde in der Hochschule durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 75 Minuten und zwei Stunden. Die Vertrautheit der Umgebung sorgte für eine zwanglose, freundliche und offene Gesprächsatmosphäre, die sich auch in der Offenheit der meisten Absolventen widerspiegelte.

Zu Beginn der Gespräche wurde die Absolventen noch einmal über den Zweck des Projekts und über die Funktion des Interviews informiert: Den Absolventen wurde erläutert, dass das Interview vor allem der Rekonstruktion des beruflichen Werdegangs dient und berufliche Entscheidungen und Handlungen näher beleuchten soll. Vor dem eigentlichen Interviewbeginn wurden die Absolventen um ihre Zustimmung für die Aufnahme des Interviews per Tonband gebeten. Ebenso wurde aus Transparenzgründen den Absolventen die vorgesehene Befragungsstruktur mitgeteilt.

Beim Gespräch hatte der Interviewer vor allem folgende Aspekte und Regeln zu beachten:

- Erste Fragen, Sondierungs- und Überblicksfragen sollten insbesondere der Relevanzeinschätzung des Themas gelten.
- Um die berufsbiografischen Handlungen und Entscheidungen der Absolventen zu verstehen, sollte sich der Interviewer auf ihre Sicht einlassen und offen bleiben für ihre rekonstruierten Erfahrungen. Konkret bedeutet dies, dass sich die Intensität der einzelnen Themen in den Interviews beträchtlich unterscheiden kann.
- Aktives Zuhören und konkretes Nachfragen sollten sich im Bemühen der Verständniserzeugung ergänzen, denn Missverständnisse und Interpretationsfehler treten seltener auf, wenn man sich über konkrete Situationen unterhält (vgl. König & Zedler 1998, S. 158).
- Mit eigenen paraphrasierenden Zusammenfassungen sollte den Absolventen das Gesagte zurückgespiegelt werden. Die Absolventen erkennen so, ob sie richtig verstanden worden sind und haben die Möglichkeit, dieser Zusammenfassung etwas hinzuzufügen oder sie zu korrigieren.
- Spezifische Fragen nach konkreten Handlungen und Aktivitäten sollten vor allem der Validierung und Konkretisierung des Gesagten dienen, beispielsweise wenn es um eine handlungsorientierte Konkretisierung persönlicher Eigenschaften geht („*Können Sie eine oder mehrere Episoden aus ihrem Leben erzählen, an denen deutlich wird, dass Sie ein optimistischer Mensch sind?*“).

6.1.6 Datenaufbereitung, Entwicklung eines Kategoriensystems und Datenauswertung

Deduktiv generierte Auswertungskategorien wurden den transkribierten Texten mit Hilfe des Computerprogramms WinMax zugeordnet (Kuckartz 1995). Auf eine quantitative Auswertung der Kategorien bzw. eine quantitative Gewichtung, wie sie z. B. von Kuckartz, Mayring u. a. vorgeschlagen wird, wurde verzichtet.

Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über die Probanden und ihre berufliche Situation zum Zeitpunkt der Erhebung.

6.2 Auswertung und Analyse der elf Tiefeninterviews – Berufliche Verläufe zwischen Zwangsläufigkeit und Eigenkonstruktion

Um ergänzende und illustrierende Informationen über die beruflichen Wege und Entwicklungen der befragten Lehramtsabsolventen zu erhalten und diese in ihrer Heterogenität und sozialen Bedingtheit zu verstehen, erschien uns eine qualitative Begleitstudie unumgänglich. Im Folgenden werden exemplarisch die beruflichen Wege von elf Absolventen näher beleuchtet, mit denen ca. 1½- bis 2-stündige Tiefeninterviews geführt werden, die vollständig transkribiert wurden.¹¹³ Auswahlkriterium war zunächst, dass die Absolventen nicht im Schuldienst waren.¹¹⁴ Als weiteres Auswahlkriterium kam hinzu, dass sich die Absolventen hinsichtlich ihres Erwerbsstatus möglichst deutlich unterscheiden sollten. Auf der einen Seite stehen die nicht- oder nur geringfügig erwerbstätigen Absolventinnen Frau A., Frau B., Frau C., Frau D. und Frau E., auf der anderen Seite der erwerbstätige Herr F. sowie Frau G., Frau H., Frau K., Frau L. und Frau M.

In den folgenden Kapiteln werden die beruflichen Verläufe und Entwicklungen sowie die subjektiven Bewältigungsstrategien der interviewten Absolventen nachgezeichnet. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf besonders auffälligen Unterschieden in den Entwicklungen und ihren potenziell relevanten Bedingungsfaktoren. Zunächst werden die elf Absolventen jedoch näher vorgestellt.

6.2.1 Die aktuelle Situation der Absolventen

Frau A. ist zum Befragungszeitpunkt 31 Jahre alt und lebt mit ihrem Mann und ihrer dreijährigen Tochter zusammen. Das Interview findet bei Frau A. zuhause statt. Das regionale Umfeld ist sehr ländlich geprägt. Die Wohnung befindet sich in einem kleinen Dorf im Süden Baden-Württembergs. Frau A. ist in der Nähe aufgewachsen und zur Schule gegangen.

Frau A. hat ihr Studium 1996 abgeschlossen. Den Vorbereitungsdienst beendete sie im Sommer 1998. Danach erhielt sie keine Einstellung in den Schuldienst. Die anschließende Phase war geprägt durch eine längere Krankheit und durch Erwerbslosigkeit, unterbrochen durch zwischenzeitliche kürzere Phasen der Erwerbstätigkeit, vor allem als Nachhilfelehrerin. Seit der Geburt ihrer Tochter ist Frau A. nicht erwerbstätig. Die Familiengründung erfolgte geplant, Frau A. hatte sich bereits längere Zeit ein Kind gewünscht. Befristete Stellenangebote mit der Möglichkeit zur Teilzeitarbeit lehnte Frau A. ab, da sie sich im Moment ganz auf die Tochter konzentrieren möchte.

¹¹³ Die Transkripte sind bei den Verfassern einsehbar.

¹¹⁴ Eine der Absolventinnen, Frau H., erhielt zwischen Terminierung und Durchführung des Interviews eine Stelle im staatlichen Schuldienst.

Frau B. ist 29 Jahre alt. Sie ist unverheiratet und lebt mit ihrem Partner in einer Altbauwohnung im Rhein-Neckar-Kreis. Frau B. geht zum Befragungszeitpunkt wieder auf die Schule: Sie absolviert eine Lehre und hat damit die Rolle als Lehrerin gegen die Rolle einer Schülerin an einer Berufsschule eingetauscht.

Frau B. legte ihre erste Dienstprüfung 1997 ab und absolvierte von 1998 bis 1999 ihren Vorbereitungsdienst. Trotz vergleichsweise guter Noten erhielt sie nach bestandenem zweiten Examen keine Stelle im Schuldienst. Zunächst hielt sich Frau B. mit einigen unterqualifizierten Tätigkeiten über Wasser, bevor sie sich zu einer Umschulung entschloss.

Mittlerweile hat sie sich vom Beruf „Lehrerin“ verabschiedet. Mehrmals kommt sie im Interview auf belastende Situationen während des Vorbereitungsdienstes zu sprechen, die sie davon abhalten, sich um eine Einstellung in den Schuldienst zu bewerben. Ihre jetzige Ausbildung und Tätigkeit macht ihr Spaß. Sie genießt es, nach Hause zu kommen und Feierabend zu haben.

Frau C. ist 30 Jahre alt und lebt noch bei ihren Eltern. Beide Eltern sind Lehrer. Das Interview findet in der gemeinsamen Wohnung im Großraum Stuttgart statt.

Frau C. ist zum Befragungszeitpunkt im Herbst 2001 erwerbslos. Eine Woche zuvor übte Frau C. noch eine Erwerbstätigkeit im Ausland als Reisebegleiterin auf Honorarbasis aus.

Frau C. beendete ihr Lehramtsstudium 1995. Den Vorbereitungsdienst begann sie 1996 und schloss ihn mit dem 2. Staatsexamen 1998 ab. Der zweite Ausbildungsabschnitt ist für Frau C. mit einigen kritischen Erfahrungen und Situationen verbunden, die u. a. zur Verlängerung der Ausbildungszeit führten. Nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes erhält Frau C. keine Stelle im staatlichen Schuldienst. Der anschließende Zeitraum bis zum Befragungszeitpunkt zeichnet sich durch die meist rasche Abfolge von Phasen der Erwerbstätigkeit, Erwerbslosigkeit und Weiterbildung aus.

Frau D. ist 29 Jahre alt. Sie ist verheiratet und lebt mit ihrem Mann und ihren beiden Kindern in einem Einfamilienhaus in einer Großstadt im Norden Baden-Württembergs. In erster Linie bezeichnet sich Frau D. als Hausfrau und Mutter, gelegentlich arbeitet sie jedoch in der Firma ihres Mannes mit. Das Interview findet bei Frau D. statt.

Frau D. absolvierte 1995 ihr erstes Staatsexamen und begann direkt im Anschluss daran mit dem Referendariat, das sie im Sommer 1997 mit dem zweiten Staatsexamen abschloss. Trotz guten Examens erhielt sie in ihrer Wunschregion keine Stelle. Bereits in die Prüfungsphase gegen Ende des Referendariats fiel die Geburt des ersten Kindes, zwei Jahre später folgte das zweite. Frau D. möchte noch ein drittes Kind. Eine Einstellung in den Schuldienst kommt für sie nur dann in Frage, wenn sich der Dienort in unmittelbarer Nähe ihres Wohnortes befindet und wenn der Lehrauftrag in der Schule die Verbindung von Familie und Beruf zulässt. Ein volles

Deputat lehnt Frau D. in jedem Fall ab. Sie möchte erst einmal für die Kinder und ihren Mann da sein. Ihr Mann verdiene so gut, so Frau D., dass sie keiner Erwerbstätigkeit nachgehen müsse.

Frau E. ist 33 Jahre alt. Sie ist verheiratet und lebt mit ihrem Mann und ihrer dreijährigen Tochter in einer Kleinstadt im nördlichen Baden-Württemberg. Sie ist zum Befragungszeitpunkt Hausfrau und geht keiner Erwerbstätigkeit nach. Das Interview findet in ihrer Wohnung statt.

Frau E. schließt ihr Studium 1995 mit dem ersten Staatsexamen ab. Vor der Lehrerausbildung hatte Frau E. bereits eine Ausbildung in der Gastronomie absolviert. Direkt im Anschluss an das Studium absolviert sie den Vorbereitungsdienst, den sie 1997 beendet. Nach dem Referendariat wird sie nicht in den Schuldienst übernommen.

Nach einer kurzen Phase der Erwerbstätigkeit im Gastronomiegewerbe und anschließender Erwerbslosigkeit entschließt sich Frau E. zur Gründung einer Familie. Im Frühjahr 1998 wird ihre Tochter geboren. Seit der Geburt ihrer Tochter ist Frau E. nicht erwerbstätig.

Herr F. ist der einzige Mann im Interviewsample. Er ist zum Befragungszeitpunkt 37 Jahre alt. Mit seiner Frau und seinen beiden Kindern lebt er im nordöstlichen Baden-Württemberg. Herr F. ist in der Nähe aufgewachsen und zur Schule gegangen.

Das Interview findet in seiner Firma statt. Herr F. ist zum Befragungszeitpunkt Leiter eines Marktforschungsinstituts, in dem er schon während des Studiums gejobbt hat.

Frau G. ist 36 Jahre alt. Sie ist unverheiratet und lebt mit ihrem Partner zusammen. Frau G. arbeitet im Bereich Personalentwicklung für einen freien Bildungsträger.

Frau G. legte im Sommer 1997 das erste Staatsexamen ab und jobbte danach einige Monate in einer Fabrik. Die plötzliche Verhängung einer Zulassungsbeschränkung für das Referendariat machte ihre weiteren Pläne, die Lehrerausbildung abzuschließen, zunichte. Frau G. entschied sich für eine Weiterbildung im Bereich „Personalentwicklung“. Nach einer kurzen Phase der Arbeitslosigkeit gelang ihr der Berufseinstieg bei einem kirchlichen Weiterbildungsträger, bei dem sie immer noch arbeitet. Für die nahe Zukunft plant Frau G. die Gründung einer Familie.

Frau H. ist zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt. Sie ist unverheiratet und lebt alleine im Großraum Freiburg. Das Interview findet in der Firma ihres Vaters statt.

Frau H. bekam wenige Wochen vor dem Interview eine Stelle als Lehrerin im staatlichen Schuldienst angeboten, die sie auch annahm. Ihr 1. Staatsexamen legte Frau H. 1996 ab. Die Zeit zwischen erstem Staatsexamen und Beginn des Vorbereitungsdienstes nutzt sie für einen mehrmonatigen Aufenthalt in den USA. Nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes erhält sie zunächst keine Stelle im Schuldienst und geht für 10 Monate als „assistant teacher“ nach Großbritannien. Nach einer kurzen

Phase der Erwerbslosigkeit gelingt ihr im Sommer 1999 der Berufseinstieg als Verlagsrepräsentantin bei einem Schulbuchverlag. Dort arbeitet sie zwei Jahre, bevor sie im das Angebot einer Lehrerinnenstelle annimmt.

Frau K. ist zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder. Sie lebt in einer Stadt im Großraum Stuttgart. Zum Befragungszeitpunkt arbeitet Frau K. als Beraterin im IT-Bereich. Sie ist daher beruflich viel unterwegs, teilweise auch über mehrere Tage.

Für Frau K. war das Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule nicht ihr erstes Studium. Bereits davor begann sie zwei Lehramtsstudiengänge an Universitäten, die sie jedoch nicht abschloss. Die Phase der Lehrerausbildung wurde durch die Geburt der Kinder zusätzlich verlängert. Im Sommer 1995 schloss sie schließlich ihr PH-Studium ab. Nach dem Referendariat erhielt Frau K. keine Stelle im Schuldienst. Zunächst widmete sie sich ihren Kindern, bevor sie ein Jahr später eine berufliche Weiterbildung begann, die sie ein Jahr später abschloss.

Bereits vor Abschluss dieser Weiterbildung hatte sie mehrere konkrete Stellenangebote, so dass der Übergang von der Weiterbildung in den Beruf für sie keine erneuten Schwierigkeiten mit sich brachte. Zum Befragungszeitpunkt arbeitet sie seit zwei Jahren in der gleichen Firma.

Frau L. ist 28 Jahre alt. Sie ist unverheiratet und lebt alleine in einer Großstadt im Süden Baden-Württembergs. Frau L. arbeitet als stellvertretende Abteilungsleiterin in einem Schulungszentrum für EDV-Kurse.

Frau L. beendete 1995 ihr Lehramtsstudium. Direkt im Anschluss absolviert sie den Vorbereitungsdienst, den sie 1997 beendet. Nach dem Referendariat wird sie nicht in den Schuldienst eingestellt.

Frau L. ist nach dem Referendariat kurze Zeit arbeitslos. Daraufhin absolviert sie einen mehrmonatigen EDV-Grundkurs und vertieft diese Kompetenzen in einer weiteren einjährigen Ausbildung im EDV-Bereich, die vom Arbeitsamt finanziert wird. Bereits vor Ende der Ausbildung ergeben sich für sie mehrere berufliche Alternativen. Schließlich bewirbt sie sich gezielt auf die Stelle einer stellvertretenden Abteilungsleiterin, die sie auch bekommt und heute noch inne hat.

Frau M. ist 47 Jahre alt. Sie ist unverheiratet und lebt alleine in einer Kleinstadt im Süden Baden-Württembergs.

Das Interview findet an ihrem Arbeitsplatz statt. Frau M. arbeitet als Chefsekretärin in der Personalabteilung eines Zulieferbetriebs der Automobilindustrie.

Das Besondere an der beruflichen Entwicklung von Frau M. ist, dass sie bereits als Lehrerin arbeitete. Diese Tätigkeit als Lehrerin fiel jedoch in eine Zeit, in der es noch keinen Vorbereitungsdienst gab. Da Frau M. die Tätigkeit als Lehrerin abbrach und sich danach die Prüfungsordnung änderte, war ein Wiedereinstieg in den Schuldienst nicht mehr ohne weiteres möglich. Nach anderen zwischenzeitlichen beruflichen Tätigkeiten als Sekretärin entschließt sie sich, die Lehramtsausbildung wieder aufzuneh-

men. Das ergänzende Lehramtsstudium beendet sie 1995 und beginnt sofort im Anschluss daran den Vorbereitungsdienst, den sie im Sommer 1997 mit dem 2. Staatsexamen beendet. Daraufhin ist Frau M. zunächst einige Monate arbeitslos. Nach einem Aushilfsjob tritt sie im Januar 1998 ihre jetzige Stelle an.

6.2.2 Berufliche Motivation für das Lehramtsstudium

Die berufliche Motivation der befragten Absolventen tangiert verschiedene Facetten und Dimensionen.

Für die meisten der befragten Absolventen bilden Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen die Grundlage für die Aufnahme des Studiums. Diese sind aber nicht immer reflektiert.

Frau B: *Da fällt mir spontan ein, dass immer jeder zu mir gesagt hat, du kannst so toll mit Kindern umgehen, mach doch etwas mit Kindern. Und dann habe ich gedacht, eigentlich, warum eigentlich nicht, weil ich eigentlich Kinder echt mag. Und äh, da ich dann einfach irgendwie nichts anderes wusste, habe ich gedacht, ha ja, dann machst du das. Also hast Abitur, PH ist nicht so weit weg. Ich wollte auch nicht unbedingt weg von daheim (Zeilen 619 ff.).*

In dieser Antwort kommen jedoch auch noch zwei andere, eher extrinsische Motivstränge zum Ausdruck: der Mangel an beruflichen Alternativen und der Wunsch, in der Nähe des Heimatortes bleiben zu wollen.

Auch bei Frau A. kommen ähnliche Motive zur Sprache: *Ich habe mich das manches mal gefragt. Am Anfang war mir das nicht so klar. Es war mehr so, ich konnte mich nicht dafür entscheiden, was ich will. Ich, ich habe mich für so vieles interessiert. Das war das eine. Und zum anderen ich habe mich in der Schule immer wohl gefühlt. Später im Interview bringt sie ihre Studienmotivation mit dem Bedürfnis in Verbindung, in der Schule etwas verändern zu wollen (Zeile 1036).*

Bei Frau C. verbindet sich der Mangel an beruflichen Alternativen mit Erfahrungen im Umgang mit Kindern. Als zusätzliches Motiv kommt hinzu, dass sie den Beruf der Lehrerin gut zu kennen glaubt. Beide Eltern sind Lehrer. *Ich habe mein Abitur gemacht, hatte keine Ahnung, was ich machen soll. Aber dadurch, dass ich im Schwimmverein Training gemacht habe für die Kleineren, habe ich gedacht: Och, so schlecht kannst du mit denen ja gar nicht umgehen. Und dann probierst du es mal, das mit dem Lehrer. Ich meine, meine Eltern sind beide Lehrer. Ich kenne das eigentlich ganz gut. Und dann wusste ich auch, was auf mich zukommt. Da habe ich gedacht: Na komm, also das kriegst du ja vielleicht auch hin (Zeilen 655 ff.).*

Auch bei Frau D. und Frau M. ist der Einfluss der sozialen Umwelt entscheidend für die Aufnahme des Studiums. Frau D. wählt das Lehramtsstudium, weil ihre Mutter Lehrerin ist und weil sie schon immer gerne mit

Kindern gearbeitet hat, für Frau M. erweisen sich die Freunde als wichtige Einflussfaktoren.

I: *Wie kamen Sie damals darauf, Lehramt zu studieren?*

Frau M: *Durch meinen Freundeskreis ... sehr viele aus meiner Klasse haben das Lehramtstudium aufgenommen. ... Also wenn wir uns getroffen haben, habe ich viele Informationen von Ihnen bekommen ... Dass sie zufrieden sind, dass auch die Berufsaussichten gut sind, das kam damals dazu. Dass also dafür geworben wurde. Und ich dachte, dass das dann auch etwas für mich ist, weil ich auch gerne mit Kindern umgehe und weil es auch, ja kreativ habe ich es mir vorgestellt und abwechslungsreich (Zeilen 449 ff.).*

Frau E. möchte einen Beruf ausüben, der mit Menschen zu tun hat und erwähnt als zusätzliches Motiv den Wunsch, Kindern etwas beibringen zu wollen (Zeile 364 ff.). Eine ähnliche Motivationslage äußert Frau L. (Zeile 864 ff.).

Für Frau H. ergibt sich das Lehramtsstudium nach eigenen Angaben eher aus Zufall:

Also, nach der Schule ... kam ich eigentlich relativ zufällig ... zu diesem Studium, das ich dann gemacht hab und zwar aus dem einfachen Grund, ich bin nach der Schule gleich ins Ausland und hab mir überlegt, wo kann ich mich bewerben, bevor ich geh, weil die meisten Sachen, die an den Universitäten oder so sind eigentlich erst fällig, wenn man ja, kurz bevor ein Studium anfängt und an die PH's konnte man aber schon die Bewerbungen wegschicken. So kam es, dass ich mich halt dann an den PH's beworben hab und dann auch eine Zusage erhalten hab und dann eigentlich relativ zufällig bei diesem Studium also ich mein, ich kam immer schon gut mit Kindern aus und dachte, das wäre vielleicht was, was mir Spaß machen würde, aber es war dann eigentlich der Zufall, dass ich da wirklich gelandet bin weil da hatte ich als erstes eine Zusage und muss gestehen, ich war dann zu faul, um mir irgendwie weiter Gedanken zu machen (Zeile 340 ff.).

Auch für Frau K. entspringt die Motivation für ein Lehramtsstudium aus einem Komplex mehrerer Motive. Sie erwähnt zum einen ihre eigenen – guten – Lehrer, die sie in ihrem Berufswunsch bestärkt hätten und zum anderen den Wunsch, Familie und Beruf verbinden zu können. *Ja, mit Sicherheit auch ..., dass ich gewusst habe, ich bin nachmittags zu Hause und kann mich um Familie kümmern. Also, ich wollte schon immer Kinder und Familie haben. Und dann habe ich natürlich auch ... [gedacht], das lässt sich gut in Einklang bringen damit. Das war mit Sicherheit auch ausschlaggebend (Zeilen 573 ff.).*

6.2.3 Beruflicher Werdegang

Die beruflichen Wege der elf befragten Absolventen verliefen alles andere als einheitlich und linear. Sie lassen sich zwischen den Polen Kontinuität und Diskontinuität, aktive, offensive Gestaltung versus abwartendes, pas-

sives Verhalten, Planung versus Spontaneität, hohe versus niedrige Erwerbsbeteiligung verorten.

Prototypisch für einen diskontinuierlichen, aber keineswegs erfolglosen beruflichen Werdegang ist der Weg von Herrn F. Für Herrn F. verläuft bereits die Phase vor Beginn des Studiums alles andere als linear. Nach dem Abitur absolviert Herr F. den Zivildienst. Eher aus Protest gegen seinen Vater verzichtet Herr F. zunächst auf das Lehramtsstudium, obwohl es sein Wunsch ist und obwohl er bereits einen Studienplatz hatte. Herr F. geht stattdessen zur Bahn. Daran schließt sich eine Ausbildung und eine Tätigkeit im Consultingbereich an. Dahinter steht das langfristige Ziel, sich nach dreijähriger Tätigkeit als Berater selbständig zu machen. Doch kurzerhand kündigt Herr F. seine Stelle und beschließt nun doch, sein eigentliches berufliches Ziel „Lehrer“ zu verfolgen, indem er das Lehramtsstudium aufnimmt. Bereits während des Studiums beginnt er, Theaterstücke zu schreiben. Es kommen Drehbücher und Kinderbücher dazu. Daneben arbeitet Herr F. als Interviewer in einem Marktforschungsinstitut. Nach dem Lehramtsstudium betätigt sich Herr F. weiter als Autor, bevor er das Referendariat aufnimmt. Ähnlich spontan, wie er seine Tätigkeit als Berater kündigte, bricht er auch das Referendariat wieder ab, weil er sich von den Lehrbeauftragten am Seminar und den Systemzwängen gegängelt und bevormundet fühlt. Auch finanzielle Erwägungen spielen für diese Entscheidung eine Rolle. Herr F. glaubt, mit dem Schreiben mehr zu verdienen und jobbt nebenbei noch als Taxifahrer. Schließlich erhält er das Angebot, als Leiter in das Marktforschungsinstitut einzusteigen, in dem er bereits während des Studiums arbeitete. Er nimmt das Angebot an und denkt zum Zeitpunkt des Interviews über eine Gründung einer wohnortnahen Filiale nach. Weiterhin geht er nebenbei der Tätigkeit eines Autors nach (Zeilen 741 ff.).

Ähnlich friktionsreich und diskontinuierlich wie für Herrn F. verläuft auch der Weg von Frau M., wenngleich man diesen Weg nicht ohne weiteres als erfolgreich bezeichnen kann. Der berufliche Werdegang von Frau M. ähnelt dem Mäandrieren eines Flusslaufs. Frau M. beginnt eine Gärtnerausbildung, bricht diese jedoch bald darauf wieder ab. Darauf nimmt sie das Lehramtsstudium auf, das sie mit dem ersten Staatsexamen abschließt. Die sich daran anschließende Tätigkeit als Lehrerin gibt sie jedoch nach kurzer Zeit auf, ohne dass sie das zweite Staatsexamen absolviert. Bereits während des Studiums arbeitet sie hin und wieder als Bürokraft. Diese Tätigkeit baut sie nach Ende der Lehrtätigkeit weiter aus, indem sie verschiedene Tätigkeiten als Sekretärin aufnimmt. Auf Dauer stellen diese Tätigkeiten sie jedoch nicht zufrieden und sie entscheidet sich erneut für den Beruf der Lehrerin. Aufgrund zwischenzeitlich veränderter Prüfungsbedingungen, muss sie ein weiteres Fach studieren und das komplette Referendariat absolvieren. Nach erfolgreichem Abschluss des Referendariats erhält sie keine Stelle und nimmt erneut eine Tätigkeit als Sekretärin auf. Dieser Tätigkeit geht sie auch zum Zeitpunkt des Referendariats nach,

wenngleich sie sich wieder um eine Einstellung in den Schuldienst beworben hat.

Relativ bruchlos verläuft zunächst der berufliche Werdegang von Frau A. Nach dem Abitur nimmt sie das Lehramtsstudium auf, das sie nach sieben Semestern abschließt. Ihre Praktika genießt sie im Unterschied zum Studium sehr: „*Da war ich in G. an der Schule und habe hinterher keine (betont) Lust mehr auf das Studium gehabt. Ich wollte gleich an die Schule. [...] Oh Gott, warum soll ich studieren?*“ (Zeile 763 ff.).

Prüfungen und berufliche Anforderungen im Studium und im Referendariat erlebt Frau A. sehr belastend. Teilweise reagiert sie darauf mit Depressionen. Nach der Geburt ihres Kindes sagt sie zwei Angebote für eine Stelle im Schuldienst ab, nicht zuletzt deshalb, weil ihr die Familie überaus wichtig ist (Zeilen 880 ff.).

Das Ausmaß der beruflichen Kontinuität und Diskontinuität korrespondiert zumindest teilweise mit den Bewältigungsstrategien der befragten Absolventen. So zeigen z. B. Frau L., Herr F. und mit Abstrichen auch Frau B., Frau G. und Frau K. ein offensives Umgehen mit der beruflichen Unsicherheit nach Abschluss des Referendariats, indem sie sich sofort nach Abschluss des Referendariats oder nach einiger Zeit beruflich weiterqualifizieren.

Frau L. jobbt in einem Büro und beginnt nach einiger Zeit eine Weiterqualifizierung im EDV-Bereich. Frau K. kümmert sich ein Jahr um die Familie und entschließt sich dann ebenfalls zu einer Umschulung im IT-Bereich. Frau G. absolviert eine Weiterbildung im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung, Frau B. beginnt eine Lehre und drückt als ausgebildete Lehrerin noch einmal die Schulbank.

Dagegen lassen sich die Entscheidungen zur Familiengründung von Frau A. und von Frau E. auf dem Hintergrund des Nichtwissens um berufliche Alternativen als berufliches Rückzugsverhalten und als Ausweichstrategie interpretieren. Die Aktivität und der Gestaltungswille beider Frauen beziehen sich weniger auf berufliche Bereiche als vielmehr auf das Familienleben.

Eine zusätzliche Kategorie, anhand derer die beruflichen Verläufe analysiert werden können, kommt durch die regionale Mobilitätsbereitschaft ins Spiel.

Frau B., Herr F. und Frau G. betonen explizit, dass sie bestimmte berufliche Wege nicht gegangen sind, weil sie einen Umzug scheuten. Für Frau B. kam nach dem abgeschlossenen Referendariat auch eine Ausbildung in Psychomotorik in Frage. Diese Alternative verwirft sie jedoch wegen des notwendigen Umzugs (Zeile 728 ff.). Frau G. verzichtet nach dem Abitur zunächst auf die Aufnahme einer Ausbildung, weil sie in der Nähe der Freunde und der Eltern bleiben möchte und jobbt stattdessen mehrere Jahre in einem Betrieb in ihrem Heimatort. Das Pendant hierzu bildet Frau H., die bereits vor dem Studium, dann zwischen Studium und Referendariat und

schließlich auch noch einmal nach dem Referendariat eine Zeit lang im Ausland lebt und arbeitet.

Analysiert man die Erwerbsverläufe der Absolventen unter der Kategorie „Erwerbsbeteiligung“, so stehen Herr F., Frau K. und Frau M. als Absolventen mit einer hohen Erwerbsbeteiligung Frau D., Frau A. und Frau E. gegenüber, die nach dem Ende des Referendariats nicht mehr bzw. kaum hauptberuflich erwerbstätig waren. Eine mittlere Position zwischen diesen beiden Polen nimmt Frau C. ein, die sich mit Saisonarbeiten über Wasser hält. Im Unterschied zu Frau A., Frau E. und Frau D. korrespondiert die geringe Erwerbsbeteiligung von Frau C. jedoch nicht mit ihrer familiären Situation, da Frau C. weder in einer festen Partnerschaft lebt noch ein Kind hat.

6.2.4 Zum Zusammenspiel zwischen Selbstkonzept, Belastungsfähigkeit und beruflichen Orientierungen

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, welche Faktoren die beruflichen Wege der Absolventen beeinflussen. Insbesondere wird nach Hinweisen gesucht, die auf die Bedeutung des Selbstkonzepts, der beruflichen und privaten Orientierungen sowie auf die Rolle der Belastungsfähigkeit verweisen.

Der berufliche Werdegang von Frau A. wird offenbar stark von ihrer ausgeprägten familiären Orientierung bestimmt. Auch sie selbst sieht in darin eine wesentliche Determinante für ihren beruflichen Werdegang (Zeile 2252 ff.). Außerdem berichtet sie über erhebliche Belastungen, die sich auf ihr Selbstkonzept und auf ihr Befinden auswirken. Sie spricht von depressiven Verstimmungen und hält sich selbst für wenig optimistisch (Zeilen 1501 ff.; 2163). Hinzu kommt eine Haltung, die man vorsichtig mit Aufopferungsbereitschaft umschreiben könnte. Frau A. stellt sich ganz in den Dienst der Familie, eigene, zumindest kurzfristige berufliche Pläne hat sie nach eigenen Angaben nicht. Sie ist nicht bereit, ihr Kind von einer Tagesmutter betreuen zu lassen und kann sich allenfalls ein geringes Deputat im Schuldienst vorstellen. Die Verschränktheit beruflicher und familiärer Rollen löst Frau A. eher zugunsten des familiären Pols auf.

Auf die Frage, welche persönliche Eigenschaften bzw. Orientierungen ihre Entwicklung besonders geprägt haben, antwortet Frau A.: *Ich halte mich für relativ selbstlos. Bin aber auch manches Mal auch ein Stückchen labil ... An sich hätte ich gesagt, ich bin kontaktfreudig, aber das, das stimmt nicht in jedem Bereich* (Zeilen 1779). Frau A ist stolz darauf, sehr ehrlich zu sein; sie glaubt aber auch, dass sie sich damit schon einige Nachteile eingehandelt hat.

Auch im Werdegang von Frau D. spielt die familiäre Orientierung eine große Rolle (z. B. Zeilen 56 ff.). Sie definiert sich, ähnlich wie Frau A., voll über ihre Rolle als Mutter und Ehefrau. Mit ihrer aktuellen Situation ist sie überaus zufrieden. Nebenbei arbeitet sie ab und zu in der Firma ihres

Mannes mit und kann somit Beruf und Privatsphäre miteinander verbinden. Finanziell ist die Familie nicht auf ihre Erwerbstätigkeit angewiesen. An der Erwerbstätigkeit in der eigenen Firma schätzt sie vor allem die Autonomie und Unabhängigkeit. Frau D. wirkt sehr ausgeglichen und belastungsfähig: *Also, die Entscheidung, dass wir ein drittes Kind wollen, wäre sicherlich nicht gefallen, wenn ich, ... wenn ich mich stressen lassen würde oder wenn ich nicht sagen könnte, ich schaffe trotzdem das und das nebenher zu machen. Also, dann wären zwei genug, glaube ich mal. Also, ich sehe das so bei meinen Freundinnen, die auch keine stressigeren Kinder haben oder die einfach sagen, mir ist es zuviel. Die müssen sich abends hinsetzen und wollen Ruhe für sich haben und so* (Zeilen 737 ff.).

Die Nichteinstellung in den Schuldienst hat Frau D. nicht belastet, da die Erwerbstätigkeit für sie aufgrund ihrer Mutterschaft keine wichtige Rolle spielt. Im Rückblick schätzt sie ihr Wohlbefinden vergleichsweise stabil und gleichbleibend ein. Es war in den zurückliegenden Jahren nie besonderen Schwankungen unterworfen. Frau D. bezeichnet sich selbst als Menschen, der immer mehrere Dinge gleichzeitig machen muss. Diese Fähigkeit zum „multitasking“ kommt im Interview an mehreren Stellen zum Ausdruck, z. B. wenn sie vom ihren normalen Wochenverlauf erzählt.

I.: *Wie sieht denn eine normale Woche bei Ihnen so aus?*

Frau D.: *Vollgepackt mit Terminen von Montag bis Freitag oder Samstag (lacht). Also nachmittags haben wir, bis auf einen Nachmittag habe ich jeden Nachmittag irgendwelche Termine oder Verabredungen für meinen Großen. Wir treffen uns einmal in der Woche mit einer Amerikanerin. Die wohnt in B., das heißt da müssen wir auch noch einmal eine Dreiviertelstunde hinfahren oder die kommt zu uns vierzehntägig. Und es ist ein Sportmusikprogramm mit meinen Großen und vormittags habe ich das gleiche nur für den Kleinen: Sport, Musik, Krabbelgruppen. Also da bin ich dann beschäftigt ... den Großen beim, vom Kindergarten abholen, den Kleinen ins Bett legen und dann ist erst einmal Ruhe zwei, drei Stunden. Esse ich mit dem Großen in aller Ruhe und beschäftige den, dann macht der irgendetwas selber und dann kann ich in der Firma arbeiten. Und abends ist halt oft auch einfach noch etwas, ja. Mein Mann kommt so zwischen, ja, sechs, halb sieben nach Hause und wenn die Kinder um acht im Bett sind, muss halt mindestens noch einer im Büro was machen. Oder ... in den Betrieb, gucken, ob alles klar gelaufen ist, so wie es laufen sollte. Also, vollgepackt* (Zeilen 78 ff.).

Angesprochen auf wichtige Orientierungen und Eigenschaften, die ihren beruflichen Werdegang beeinflusst haben, nennt Frau D. die familiäre Orientierung und „dass ich einfach nicht groß still sitzen kann“ (Zeile 716).

Auch im Werdegang von Frau B. spielt die Belastungsfähigkeit eine Rolle. Sie entscheidet sich nach dem zweiten Examen gegen den Beruf der Lehrerin, weil sie der Beruf vergleichsweise stark belastet: *Und da musst du*

ja wirklich vier Stunden am Stück schreien und gucken, dass du dich durchsetzt und ja, – fand ich dann nicht so spannend (Zeile 786).

Und zum Referendariat bemerkt Frau B.: *So die ganzen eineinhalb Jahre waren immer ja so ein bisschen zwiespältig. Also einerseits wacht man morgens auf und denkt äh, eine Freundin von mir hat mal gesagt, die ersten zwei Sekunden nach dem Aufwachen sind super und dann fällt einem ein, dass man in die Schule muss. Und so ging es mir manchmal auch. Also einfach der Wecker geht an und dir fällt ein: Oh Gott jetzt. Also ich [hatte] jeden Morgen in der ersten Stunde ... eine sechste Klasse Hauptschule in Deutsch. Und die waren, eigentlich waren sie harmlos, aber irgendwie hat man ständig irgendwie Angst. Also es ist ja jeden Tag eine neue Situation, es ist ja das alles irgendwie ausmacht. Und man geht immer rein und weiß, wenn sie wollen, können sie dich in der Luft zerreißen, aber eigentlich machen sie es nicht. Und hoffentlich machen sie es heute auch nicht. Und dann ist man drinnen und dann ist es okay. Und dann läuft es und dann nach der Stunde ist man irgendwo froh, dass es herum ist. Weil es anstrengend ist, weil man immer präsent sein muss und darf sich nichts aus den Fingern nehmen lassen (Zeile 1095 ff.).*

Auch die Prüfungszeit an der Pädagogischen Hochschule hat sie in keiner guten Erinnerung: *Ja und dann war Prüfung. Und bei Prüfungen bin ich also, irgendwie nicht mein Ding ... hat mich total gestresst dann die einzelnen Prüfungstage war ich also immer komplett fertig. Zwei Tage danach auch noch ... und dann kam, ja dann war auch dieses bange Warten irgendwie, kriegt man überhaupt einen Referendariatsplatz oder nicht? Zeile 580 ff.).*

Gefragt nach den drei wichtigsten Eigenschaften, die ihre Entwicklung maßgeblich beeinflusst haben, antwortet Frau B.: *Zuversicht – also irgendwie irgendwas geht immer, die Erfahrung habe ich gemacht – Offenheit und Flexibilität (Zeile 1387).* Besonders stolz ist Frau B., dass sie ihr PH-Studium abgeschlossen hat. *Dass ich da ja, gut abgeschnitten habe, also ich war nie die Beste, aber das fand ich auch nicht wichtig. Also das war ich schon in der Schule nie, aber das, für mich war es völlig in Ordnung so, wie es war (Zeile 1291 f.).*

Auch bei Frau B. zeigen sich Spuren und Indizien für familiäre Orientierungen, wenngleich sie nicht so deutlich ausgeprägt sind wie bei Frau A. (Zeile 366). Am wichtigsten ist Frau B., *dass man sich gut fühlt, dass es einem gut geht (Zeilen 2232 f.).*

Der Abschluss des Referendariats und die Nichteinstellung in den Schuldienst sind für Frau B. ebenfalls mit Belastungen verknüpft: *Also am Anfang hat mich das ziemlich alles belastet. Also das ganze neu Orientieren. Also das ist am Anfang schon auch ganz extrem. Eigentlich alles, also ja, weil ich wie gesagt im Referendariat auch keine Zeit hatte, mir da Gedanken darüber zu machen, weil ich da schon vor den Kopf gestoßen war (Zeilen 2036 ff.).* Frau B. berichtet über Beeinträchtigungen ihres Selbst-

wertgefühls, über Minderwertigkeitsgefühle, Selbst- und Entscheidungsunsicherheit.

Nach dem Referendariat sucht sie sich zunächst einen Übergangsjob. *Also ich habe geguckt, dass ich – ähm – trotz allem jeden Tag eine Aufgabe habe. Weil ich finde nichts schlimmer, wie dann morgens aufzustehen und ähm gar nichts zu tun zu haben... Und dann habe ich also ziemlich schnell – äh – geguckt, was ich mache und habe ja dann diesen Job angefangen* (Zeilen 2059 f.).

An einigen Stellen im Interview wird deutlich, dass die soziale Umwelt eine wichtige Rolle für die beruflichen Entscheidungen von Frau B. spielt. Der Freundes- und Bekanntenkreis hatte z. B. für die Studienwahl eine wichtige Funktion: *Da fällt mir spontan ein, dass immer jeder zu mir gesagt hat, du kannst so toll mit Kindern umgehen, mach doch etwas mit Kindern. Und dann habe ich gedacht, eigentlich, warum eigentlich nicht, weil ich eigentlich Kinder echt mag. Und – äh –, da ich dann einfach irgendwie nichts anderes wusste, habe ich gedacht, ha ja, dann machst du das* (Zeilen 619 ff.).

Auch bei der Entscheidung zur Umschulung, die für sie einen erheblichen Rollenwechsel von der Lehrerin zur Schülerin bedeutet, holt sie sich Feedback von ihrer sozialen Umwelt ein. *Wobei meine Mutter das schon immer klasse fand von Anfang an. Hat gesagt: Mach das, tut dir gut.*

Und auch im Freundeskreis sucht sie Rat und Unterstützung: *Und ... dann ... bin ich echt Hausieren gegangen zu allen möglichen Freunden. Was haltet ihr davon, ich weiß nicht, was ich machen soll und ja, auch mein Freund eigentlich, der dann auch gesagt hat, mache das, wonach dir ist... Und also in dem Jahr ist dann auch noch mein Vater gestorben. Und da ging es für mich einfach nur darum, mache das, was dir gut tut ... Und das war dann irgendwie so der Ausschlag eigentlich* (Zeilen 967 ff.).

Über ihre Freunde sagt sie an einer anderen Stelle: *Aber es war niemand dabei, der jetzt so irgendwie auf der Vernunftsschiene war und irgendwie gesagt hat: Überlege dir das gut und das ist doch ein Rückschritt oder so. Sondern eigentlich fand es jeder gut, als ich dann so langsam mit dem Gedanken kam ... Haben gesagt, ja mach' das ... Klingt gut. ... Also ich habe da, denke ich, einen Freundeskreis, der da sehr spontan ist und ... verständnisvoll auch* (Zeilen 1000 ff.).

Auch der Berater des Arbeitsamts spielt bei der Entscheidung zur Umschulung eine Rolle. Die Beratung auf dem Arbeitsamt macht ihr bewusst, dass weniger die Inhalte der Arbeit als vielmehr die Bedingungen der Arbeit wichtige Determinanten für ihre berufliche Zufriedenheit sind. *Und dann habe ich mir überlegt, was möchtest du eigentlich machen. Und dann ist mir eingefallen, dass ich, wie gesagt, zwischen erstem und zweitem Staatsexamen eine, eine Phase ja hatte und da habe ich im K. in B. eben diesen D.-Job gemacht. Und da ist mir damals schon aufgefallen, dass ich wirklich noch nie in meinem Leben morgens so gutgelaunt aufgestanden bin. Obwohl*

es wirklich früh war und die Arbeit ist auch körperlich, also manchmal schon anstrengend. Und dann habe ich mich halt daran erinnert, dass es mir in der Zeit echt gut ging, so vom Kopf her. Und dann ist das so ein bisschen gereift und ich habe mir überlegt, warum eigentlich nicht. Und da bin ich da [auf das Arbeitsamt] wieder hin und wir haben ein paar Sachen durchgesprochen. Und dann habe ich ihm das auch erzählt. Und hat er auch ein bisschen nachgefragt und dann hat er gemeint, jetzt überlegen Sie es sich noch einmal aber wenn es, wenn es Ihnen nicht mehr aus dem Kopf geht ... dann war es auch so, dass er gesagt hat, – warum nicht? (Zeilen 823 ff.).

Frau C. erhielt nach dem Referendariat keine Stelle und übt zum Zeitpunkt des Interviews verschiedene saisonale Erwerbstätigkeiten aus. Im Winter arbeitet sie in der Textilindustrie, im Sommer als Reisebegleiterin im Süden Europas.

Analysiert man das Interview mit Frau C. nach Passagen, aus denen deutlich wird, welche Faktoren ihren beruflichen Werdegang beeinflusst haben, so nimmt die Beziehung zu ihren Eltern eine besondere Stellung ein. Frau C. wohnt noch zu Hause. Beide Eltern sind Lehrer und haben die Studienmotivation entscheidend geprägt. *Ja, meine Berufsentscheidung fiel dadurch, dass meine Eltern eben beide Lehrer sind und ich wusste, worauf ich mich einlasse* (Zeile 1033).

Wie wichtig die Eltern für Frau C. sind, wird auch an berufsbiografischen Entscheidungen deutlich, die sie gegen den Willen der Eltern durchsetzt, auf die sie aber explizit und unaufgefordert hinweist. So erwähnt sie ausdrücklich, dass ihre Entscheidung für die Aufnahme einer Tätigkeit als Reisebegleiterin zum Leidwesen der Eltern erfolgte, die für sie gerne etwas Sicheres gehabt hätten (Zeile 835).

Zwischen dem Abschluss des Referendariats und der Tätigkeit als Reisebegleiterin absolviert Frau C. eine einjährige Weiterbildung des Arbeitsamts für Akademiker. Diese bezeichnet sie zwar als „gute Sache“, aber Impulse für eine berufliche Neuorientierung erhält sie dadurch nicht. Zu dieser Weiterbildung kam sie durch einen Tipp des Arbeitsamtsberaters. Zu ihrer Tätigkeit als Reisebegleiterin kommt sie ebenfalls durch einen Tipp eines Bekannten (Zeilen 820 ff.).

Auffällig ist, dass Frau C. über wenig soziale Kontakte und über einen recht kleinen Freundeskreis verfügt (Zeilen 184 ff.), obwohl sie von sich selbst sagt, dass sie gerne mit anderen Menschen zusammen ist und über ihre Erwerbstätigkeit als Reiseleiterin auch viel mit anderen Menschen zusammenkommt (Zeile 587). Sie hat einen Partner, der ca. 200 km entfernt wohnt. Im weiteren Verlauf des Interviews äußert sie sich aber unzufrieden mit ihrer Partnerbeziehung (Zeile 1702). Angesprochen auf die Bedeutung ihres Partners für ihre berufliche Entscheidungen, hält sie diese zunächst für irrelevant (Zeile 1030). Im weiteren Verlauf des Interviews wird jedoch deutlich, dass Frau C. sich eigentlich wünscht, mit ihrem Partner zusammen-

zuwohnen und eine Familie zu gründen und dass ihre Bereitschaft zur Erwerbstätigkeit als Reisebegleiterin auch mit der unzufriedenen Partnerbeziehung zusammenhängt. *Ich habe halt einfach immer gedacht: Na ja, vielleicht spricht er [der Partner] dann doch mal drüber, dass wir irgendwo zusammenziehen, ... vielleicht auch eine Familie gründen, sonst irgendetwas oder was weiß ich, was man sich da für Vorstellungen macht, wenn man jemanden gerne hat. Und – ähm –, so dass ich halt immer so, so hin und hergerissen war, bin ich mir jetzt ganz, ganz sicher, will ich das auch wirklich, dass ich da die ganze Zeit weg bin, dass ich da meinen Reiseleiterjob mache. Und das ist, ist halt das mit der Familie oder mit einer Beziehung sehr, sehr schwierig und jetzt sage ich halt einfach: Okay, der wurschtelt vor sich hin, dann wurschtel ich eben auch mal vor mich hin und dann mach ich jetzt auch mal, dass es so passt, wie es mir passt (Zeilen 1048 ff.).*

Im gesamten Interview fällt auf, dass Frau C. häufig in der „man-“ oder „wir-Form“ antwortet. Auf ihr Wohlbefinden und ihre Zufriedenheit mit ihrem Freundeskreis und ihrer Familie angesprochen, antwortet Frau C.: *Na, Freundeskreis wechselt halt ständig, aber zufrieden sind wir (Zeilen 1657 ff.).* Ein weiterer Auszug aus der Schilderung ihres beruflichen Werdegangs unterstreicht dies: *Endlich Lehrer. Da wissen wir nicht, was wir machen sollen. Also macht man Skilehrerschein, weil das kann man ja eigentlich auch, das macht auch richtig Spaß. Und die Leute haben auch immer ganz gut darauf reagiert, wenn man immer hinten die Sammelente gefahren ist bei den Skikursen vom damaligen Freund ... Im nächsten Jahr gibt es diese Veranstaltung, auf die mich der Mensch beim Arbeitsamt hinweist, MfA, Management für Akademiker. Das ist ja auch nicht schlecht. Guckt man mal, vielleicht findet man ja heraus, wie man sich selbständig machen kann oder vielleicht nimmt einen einer ja auch so (Zeilen 534 ff.).* Auch an vielen anderen Stellen spricht sie von „wir“ und „man“.

Frau C. hält sich selbst für gutmütig (Zeile 1848), für wenig durchsetzungsfähig (Zeile 1901), für wenig karriere- und leistungsorientiert sowie für freizeit-, aber nicht familienorientiert (Zeile 1881).

An mehreren Stellen des Interviews kommt ihre altruistisch-soziale Orientierung zum Ausdruck:

I.: *Was ist Ihnen in Ihrem Leben grundsätzlich sehr wichtig?*

Frau C.: *Grundsätzlich sehr wichtig – grundsätzlich sehr wichtig ist, habe ich vielleicht schon mal erwähnt, dass ich den Menschen, mit denen ich zusammen komme, irgendwie einen positiven Gedanken mitgeben kann in irgendeiner Form. Irgendetwas, wo sie sagen: Hey, dadurch ist jetzt heute zumindest mal so ein kleines bisschen Sonnenschein ins Leben getreten (Zeilen 1970 ff.).*

Gefragt nach drei Eigenschaften und Orientierungen, die ihren Werdegang geprägt haben, antwortet Frau C.: *Offenheit, Neugier und Unbekümmertheit (Zeile 1400).* Sie belegt diese Eigenschaften mit ihrer aktuellen Erwerbstätigkeit: *Ja, wenn ich nicht neugierig gewesen wäre, hätte ich nicht*

geguckt, wie das in S. ist. Wenn ich nicht so gewissermaßen unbekümmert daran gegangen wäre, hätten die Gäste nicht so viel Spaß gehabt, ich auch nicht (Zeilen 1406).

Auch für Frau E. ist die Familie wichtig. Ihre familiäre Orientierung bezeichnet sie selbst als wesentliche Determinante für ihren beruflichen Werdegang. Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass sie im Rahmen ihrer Erstausbildung im Gastronomiegewerbe beruflich ehrgeizig gewesen sei, was sich aber durch die Elternschaft deutlich verändert habe (Zeilen 905 ff.).

Nach dem Referendariat jobbt sie nochmals in der Gastronomie und erkundigt sich auf dem Arbeitsamt nach Alternativen. Diese Beratung verläuft für sie aber sehr enttäuschend und sie stellt weitere Bemühungen ein, weil *es dann doch relativ schnell klar [war], dass wir einfach eine Familie gründen (Zeile 742).*

Frau E. wirkte während des ganzen Interviews sehr distanziert, unsicher und unkonzentriert. Einige Fragen konnte sie nicht beantworten, weil ihr dazu nichts einfiel, andere verstand sie offensichtlich nicht.

Der berufliche Werdegang von Herrn F. setzt sich aus den verschiedensten Phasen zusammen. Neben seiner Lehrerausbildung arbeitete er u. a. als Zugbegleiter und Berater und ist zum Zeitpunkt des Interviews als Autor und als Leiter eines Marktforschungsinstituts tätig. Besonders auffällig ist, dass Herr F. bisweilen zu sehr spontanen beruflichen Entscheidungen neigt. Seinen Beruf als Berater gibt er quasi von heute auf morgen auf. *Im Büro habe ich das dann zweieinhalb oder drei Jahre gemacht. Und habe dann aber gemerkt: Okay, die Menschen sind zwar nett, aber die Tätigkeit ist ja absolut stinklangweilig. Ähm, und habe dann gesagt: Okay, ich fange jetzt doch noch einmal an, ich bewerbe mich doch für die PH (Zeilen 787 ff.).*

Auch die Entscheidung, das Referendariat abzubrechen, fällt Herr F. kurzfristig, ohne zu dem damaligen Zeitpunkt eine berufliche Alternative zu haben. Sein Motto lautet: Man kommt immer irgendwie auf die Füße. *Erwerbstätigkeit ist bei mir noch nie, gar nie, auch jetzt nicht, irgendwo gebunden gewesen an einen bestimmten Job: Ich habe äh sehr viel gemacht und habe immer wieder gelernt, dass es ein Ammenmärchen war, wie ich groß geworden bin. Als man von den Eltern noch gesagt bekommen hat, du musst was Sicheres usw. usw. es funktioniert, braucht man nicht. Also ich glaube, wenn man eine richtige äh das Richtige mitbringt, was immer das Richtige sein soll, bei mir hat es immer geklappt irgendwie. Dann – äh – kommt man immer auf die Füße. Also das ist mein, das ist auch so ein bisschen Lebensmotto. Es bleibt nie stehen, man fällt nie ganz herunter (Zeilen 161 ff.).*

Dieses Vertrauen in sich, die Zuversicht und der Glaube an die eigenen Fähigkeiten korrespondieren mit einer hohen Erwerbsorientierung. *Also Erwerbstätigkeit hat von daher schon – äh – eine hohe Priorität (Zeile 158).* In der Regel ist Herr F. zwölf bis vierzehn Stunden von zu Hause weg, da zu

der Arbeitszeit noch eine erhebliche Fahrtzeit hinzukommt. Herr F. betont, dass seine hohe Erwerbsbeteiligung ohne die Unterstützung seiner Frau nicht denkbar wäre, die sich um die beiden Kinder kümmert (Zeile 1312). Herr F. sieht sich auch selbst als einen selbstbewussten Menschen (Zeile 1451), den nichts so schnell aus der Bahn wirft.

An einigen Stellen im Interview kommt zum Ausdruck, dass Herr F. sehr aktiv, belastungsfähig und willensstark ist. Vorhaben, von denen er überzeugt ist, zieht er durch. Auf die Frage nach den wichtigsten Eigenschaften und Orientierungen, die seinen Werdegang beeinflussten, antwortet Herr F.: *Aufgeschlossenheit, Neugier und Belastbarkeit und in gewisser Weise auch Bequemlichkeit.* Auf Rückfragen meint Herr F.: *Also ich würde mich trotz meiner zwölf bis vierzehn Stunden, würde ich sagen, dass ich eigentlich auch irgendwo in gewisser Weise ein fauler Knochen bin. Trotzdem es, also, ich habe immer noch den Eindruck, dass ich mir nicht dramatisch etwas herausreiße... Also, das sehe ich so. Vielleicht ist es auch eine Eigenschaft, die ich mir erworben habe Kraftzuwachs. Wer weiß ... Kraftzuwachs psychisch und seelisch und irgendwie nervlich dann.*

I: *Wie meinen Sie das?*

Herr F.: *Nervlich belastbarer. Dass ich vielleicht früher gar nicht so viel vertragen habe – äh – hätte schultern können, wie ich jetzt schultern kann* (Zeilen 1655 f.). Herr F. erlebte den selbst herbeigeführten Abbruch des Referendariats in keiner Weise als Belastung (Zeilen 1404 ff.).

Frau G.s beruflicher Werdegang zeichnet sich im Unterschied zu den Wegen der anderen Absolventen durch eine längere berufliche Phase zwischen Schulabschluss und Aufnahme des Studiums aus. Da sie ihre Eltern und ihren Freundeskreis nicht verlassen will, verzichtet sie zunächst auf eine Ausbildung und jobbt mehrere Jahre in der Nähe ihres Wohnortes. Dies führt dazu, dass sie bei Studienaufnahme und -abschluss älter ist als ihre Kommilitonen.

Nach dem Studium trifft sie der Numerus Clausus auf das Referendariat unvorbereitet. Daher kann sie ihre Ausbildung nicht gleich fortsetzen. Sie lässt sich auf dem Arbeitsamt beraten und bekommt eine Weiterbildung im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung empfohlen. Sie entscheidet sich für die Umschulung und gegen das verzögerte Absolvieren des Referendariats. Im Interview erklärt Frau G., dass der Lehrerberuf keine Alternative mehr für sie ist. *Also, das ist kein Thema mehr. Nein, das habe ich jetzt abgehakt, sage ich jetzt einmal* (Zeilen 181 f.).

Frau G. macht sich wegen der Nichtzulassung zum Referendariat Vorwürfe (Zeile 752), dass sie für das erste Staatsexamen nicht genügend gelernt habe. Im weiteren Verlauf des Interviews erklärt Frau G., dass sie stolz darauf sei, ihren beruflichen Weg bislang selbst in der Hand gehabt zu haben. Dieses Kontrollgefühl wird allerdings durch die Nichteinstellung in das Referendariat irritiert.

Auffallend im Interview ist, dass Frau G. auf einige Fragen sehr distanziert und oberflächlich reagiert und einige Antworten verweigert. Die Frage nach drei bedeutsamen Eigenschaften und Orientierungen, die ihre Entwicklung geprägt haben, versteht Frau G. zunächst offenbar nicht oder sie möchte sie nicht beantworten: *Und ich stehe jetzt gerade auf dem Schlauch.* Unmittelbar danach erklärt sie, dass sie das Interview zu sehr anstrengt. Auf das Angebot, eine Pause zu machen, reagiert sie ablehnend. Sie möchte lieber fertig werden (Zeilen 961 ff.). Einige Zeit später wiederholt sie, dass sie das Interview zu sehr anstrengt. Als besonders stressig empfindet Frau G., dass sie sofort antworten müsse. Die Möglichkeit, sich mehr Zeit zu lassen, weist sie zurück.

Auffallende Schwankungen in den Zufriedenheitskurven kommentiert Frau G. nicht, so dass unklar bleibt, was ihre Unzufriedenheit in der jeweiligen Phase verursacht hat.

Frau G. bezeichnet sich selbst als relativ optimistischen Menschen und führt als Beispiel für diese Selbstzuschreibung die Phase nach Abschluss des Referendariats an. *Also, ich denke, das war sicher das Beispiel Studium: Übergang Studium Weiterbildung. Wo ich mir sage, o.k. ... es geht irgend – es geht trotzdem weiter und ich lasse mich da jetzt nicht unterkriegen und warte ein Jahr bis ich dann das Referendariat machen kann, sondern ich mache dann jetzt einfach etwas anderes* (Zeilen 1133 ff.).

Angesprochen auf das Verhältnis zwischen beruflichen und privaten Orientierungen, erscheinen ihre Antworten widersprüchlich und wenig reflektiert. *Also, was ich sicher nicht machen möchte, ist ... Abstriche an meiner Freizeit hinzunehmen. Das ist mir sehr wichtig, dass ich einfach auch abends noch Zeit für meine Freunde, für mich und für mein Hobby habe. Also, da würde ich jetzt nicht sagen, ich sitze bis abends um zehn im Büro* (Zeilen 1201 ff.). Als sehr konkretes, privates Ziel bezeichnet Frau G. den Wunsch, bald eine Familie zu gründen und dann beruflich kürzer zu treten und wenn möglich eine Telearbeit aufzunehmen (Zeilen 311 ff.).

Einige Zeilen später antwortet Frau G. auf die Frage, wie karriereorientiert sie sich einschätzt: *O.k. ich sage jetzt einmal, es kommt ja immer darauf an, was Sie als Karriere verstehen. Also Karrieremachen, wenn das dann ist, ich mache die Arbeit gerne und sie hat auch einen Sinn.*

I: *Karriere bedeutet hier für uns mehr. Karriere bedeutet wirklich eine Führungsposition innezuhaben, Mitarbeiter zu führen und zu lenken und ... eine hohe Verantwortung zu haben.*

Frau G: *Also o.k., das könnte ich mir schon gut vorstellen.*

I: *Und wie würden Sie sich dann insgesamt positionieren auf dieser Skala?*

Frau G: *Sechs. ... Ich könnte es mir gut vorstellen. Also, dann bei sechs* (Zeilen 1216 ff.).

Nach dem Interview mit Frau G. bleibt der Eindruck zurück, dass einige berufsbiografisch relevante Situationen und Faktoren im Gespräch nicht deutlich zur Sprache gekommen sind.

Als entscheidender Faktor für den beruflichen Weg von Frau H. erweisen sich ihre Neugier und ihre Bereitschaft, Neues zu wagen. Bereits nach der Schulzeit geht sie mehrere Monate ins englischsprachige Ausland. Auch nach Ende des Referendariats entscheidet sie sich für einen Aufenthalt im Ausland. Bereits vor Ende des Referendariats hat sie die Weichen für diesen Auslandsaufenthalt gestellt. *Während des Referendariats hab ich mir dann schon überlegt, was ich dann machen könnte, gerade weil die Chancen auf Stellen schlecht waren und ich war schon zwischen Studium und Referendariat ein halbes Jahr im Ausland, von der PH aus, als Teaching Assistant und es hat mir Spaß gemacht und dann dachte ich, na ja, mal sehen und dann habe ich diesen Aushang gesehen vom Pädagogischen Austauschdienst, hab mich dort beworben, hat ... dann ... ja auch geklappt* (Zeilen 373 ff.).

In dieser frühzeitigen Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft unterscheidet sie sich von den anderen interviewten Absolventen, die sich erst nach Beendigung des Referendariats Gedanken um ihre berufliche Zukunft machten.

Bei Frau H. korrespondiert die Flexibilität mit einer hohen Erwerbsorientierung. *Ich wusste immer dass ich arbeiten will und dass ich einfach auch fähig sein möchte, mir selber alles zu finanzieren, was ich haben möchte und das war schon vorher [vor Abschluss des Studiums] so* (Zeilen 35 ff.).

Ihr ist es außerdem wichtig, einen sicheren Arbeitsplatz zu haben und eine abwechslungsreiche Erwerbstätigkeit auszuüben. Sie selbst führt ihren kontinuierlichen beruflichen Werdegang auf Zufall und Glück zurück (vgl. Zeilen 395).

Im Unterschied zu einigen der interviewten Absolventinnen empfand sie das Referendariat als nicht so stressig und belastend (Zeilen 590 f.). *Referendariat selbst fand ich auch eine zweischneidige Sache, denn die Seminarangebote waren manchmal auch wieder sehr weit weg von dem, was sich eigentlich in der Schule abgespielt hat und ... es ging dann eigentlich vielen so, vielen von meinen Mitstudenten oder Mitreferendaren, dass wir oft auch das Gefühl hatten, wir sitzen da eigentlich ein bisschen alleingelassen an der Schule ... Ansonsten fand ich es wichtig, ich fand es auch, was mir unheimlich gut gefallen hat, war einfach dann diese Zeit, wo man dann selbst für eine Klasse verantwortlich war, nach dieser ganzen Zeit, wo man immer nur entweder noch einen Lehrer mit drin hatte oder so, dass man jetzt wirklich diese Klasse hat und sein Fach unterrichtet, ein Jahr lang durch und für alles verantwortlich ist, was man da auch macht. Also das war so dieser Schritt wo man dann gedacht hat endlich, endlich darf ich das jetzt auch mal* (Zeilen 603 ff.).

Auch die Nichteinstellung in den Schuldienst belastet Frau H nicht sonderlich. *Ich glaub, ich bin da nicht der Typ, der sich das dann unbedingt so, so sehr zu Herzen nimmt, weil ich eigentlich schon immer denk, irgendwas wird sich ergeben* (Zeile 1110 f.).

Ihre beiden Auslandsaufenthalte und ihre Tätigkeit bei einem Schulbuchverlag beurteilt sie auf dem Hintergrund der Entwicklung ihrer Persönlichkeit als gewinnbringend. So hat sie nach eigenen Angaben an Selbstständigkeit und Selbstsicherheit gewonnen (vgl. Zeilen 1254 ff.). Ihren Optimismus, ihre Anpassungsfähigkeit und Flexibilität sowie ihre Zielstrebigkeit und Willensstärke bezeichnet sie als die wichtigsten Eigenschaften, die ihren Werdegang beeinflusst haben (Zeilen 1289 ff.).

Frau K. hat drei Kinder. Ihr beruflicher Werdegang unterscheidet sich erheblich von den beruflichen Verläufen der Absolventinnen Frau A., Frau D. und Frau E., die ebenfalls Kinder haben. Der wahrscheinlich bedeutendste Unterschied besteht im Alter der Kinder. Die Kinder von Frau K. sind 12, 14 und 16 Jahre alt, so dass der Betreuungsaufwand nicht mehr so hoch ausfällt. Frau K. arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews vollzeitig als Softwareberaterin und verbringt ca. 80% ihrer wöchentlichen Arbeitszeit an wechselnden Arbeitsorten in Deutschland, so dass sie unter der Woche nur selten zu Hause ist. Für Frau K. ist sowohl der Beruf, als auch die Familie wichtig. Immer wieder betont Frau K., wie wichtig es ihr ist, beide Rollen ausüben zu können.

I.: *Was ist Ihnen in Ihrem Leben grundsätzlich sehr wichtig?*

Frau K.: *Meine Familie. Mein Beruf, ... und das alles zusammen muss mich auch noch zufriedenstellen. Und die anderen müssen auch zufrieden sein. Und zwar, und zwar sowohl meine Familie mit der Situation als auch natürlich meine Kunden, mein Chef. Also, es muss eigentlich so eine allgemeine Zufriedenheit herrschen. Das ist mir sogar sehr wichtig* (Zeilen 1790 ff.).

Auch auf die Frage, was ein guter Freund über sie erzählen würde, spricht Frau K. diesen Spagat zwischen beruflicher und familiärer Rollenausübung an.

I.: *Was würde ein guter Freund, eine gute Freundin über Sie erzählen, wenn Sie nicht dabei wären?*

Frau K.: *... würde erzählen, dass er es sehr mutig findet, was ich jetzt gerade tue. Würde erzählen, dass das nicht jeder kann. Würde aber auch sagen, dass es toll ist, weil es bei uns in der Familie in Verbindung mit meinem Beruf und dem Beruf meines Mannes wirklich sehr gut klappt. Es funktioniert und ich denke, da ist auch ein, wahrscheinlich auch ein bisschen Hochachtung dann dabei* (Zeilen 141 ff.).

Dabei sah nach Abschluss des Referendariats die berufliche Zukunft für Frau K. keinesfalls rosig aus. Nach dem Referendariat erhält sie keine Stelle und zieht sich voll ins Familienleben zurück.

Und nun war ich zu Hause. War eigentlich ein Jahr zu Hause und habe mich immer unwohler gefühlt. Und habe gedacht: Das kann nicht sein, also. Und dann nach ein paar Wochen, als sich zu Hause alles geregelt hatte und sich eingespielt hatte, habe ich gemerkt: Nein, ich muss hier raus, das geht nicht anders. Habe ich mir überlegt: Was machst du? Habe auch keine Idee erst einmal gehabt. Hm, – war natürlich nicht sehr flexibel, mobil, weil mein Mann mittlerweile sich dann auch niedergelassen hat oder gerade beim Niederlassen war und konnte also nicht irgendwo nach Norddeutschland oder in den Bayerischen Wald, wie viele andere das dann getan haben und auch etwas bekommen haben. Habe einen guten Bekannten, der in der IT-Branche eben arbeitet, der mich übrigens sehr unterstützt, und der hat irgendwann gesagt: Mensch, mach doch auf IT, die werden überall gesucht, und dann habe selber mal geguckt und habe mir die aus der Zeitung, die ganzen Inserate ausgeschnitten und die wurden gesucht wie noch was. Dann bin ich zum Arbeitsamt gegangen, habe gefragt und dann haben die gesagt: Ja natürlich, das wird gefördert, sofort. Und dann habe ich nach einem Jahr Pause, ja sogar genau ein Jahr Pause, ... habe ich ... eine Umschulung gemacht. Und das ging ein Jahr diese Ausbildung mit einer Prüfung hintendran, die habe ich bestanden und habe dann sofort ... eine Stelle bekommen (Zeilen 442 ff.).

In diesem Interviewausschnitt wird eine zweite wesentliche Determinante für die berufliche Entwicklung von Frau K. deutlich. Sie setzt sozusagen auf das „richtige Pferd“. Frau K. entscheidet sich für eine berufliche Weiterbildung in einem Bereich, in dem dringend Akademiker gesucht wurden. Nach erfolgreich absolvierter Weiterbildung kann sie sich die Stelle quasi aussuchen. Die Entscheidung für eine chancenreiche Umschulung ebnet Frau K. den Weg in den Beruf. Nach und nach stellt sie fest, dass sie als Software-Beraterin sogar ihre pädagogisch-didaktischen Kompetenzen einbringen kann. *Also ich wollte schon immer was, wo ich mit Menschen umgehen kann. Und ich wollte eigentlich auch schon immer so eine Art Schulungstätigkeit ... haben und das habe ich jetzt auch. Ich muss die Kunden auch schulen in den ... Bereichen, die ich einführe (Zeilen 82 ff.).* Und über die einjährige Ausbildung sagt sie: *Die ersten vier Monate ging es dabei gar nicht um die Software in dieser Ausbildung, sondern tatsächlich auch viel mit ... Pädagogik und Didaktik, was ... ja die ganzen BWLer nicht hatten und das war dann ganz angenehm für mich. Genauso mit diesen Rollenspielchen und diesen ganzen Dingen, die man ja auch macht. Diese Dinge haben wir gemacht. ... Und dann natürlich auch die allgemein, ja die allgemeine Handhabung eines Computers, diese Dinge, ne, weil das ist ja jetzt mein Hauptjob, am Computer zu arbeiten. Und da haben wir eben die ganzen Office-Sachen, Access, Word, diese ganzen Dinge gelernt ... Und da die Leute ja unterschiedliche Voraussetzungen hatten, hat man sich da auch Zeit genommen und ich hatte da ja damals auch kaum noch Kenntnisse ... meine Examensarbeit damals war so die erste Beschäftigung eigentlich*

mit dem Computer. Und da hat mich das schon herausgefordert (Zeilen 1203 ff.).

Der Werdegang von Frau K. verläuft keineswegs ohne Schwierigkeiten, wie sich auch an privaten Schicksalschlägen zeigt (Zeilen 1632 ff.). Die Nichteinstellung in den Schuldienst bewältigt sie zunächst mit Familienarbeit. Bald merkt sie jedoch, dass ihr das nicht reicht. Als ihr Unwohlsein weiter zunimmt, wird sie aktiv und entscheidet sich trotz geringer Vorkenntnisse für eine deutliche berufliche Umorientierung.

Sucht man im Interview nach weiteren Spuren und Indizien für diese aktive und offensive Problembewältigung und diese proaktive Haltung, so lassen sich tatsächlich einige Belegstellen hierfür finden: *Also, das war schon in der Schule so, glaube ich. Ich weiß es nicht wie –. Also, an mein Kleinkindalter kann ich mich nicht so gut erinnern. Ich war in der Schule schon gerne Klassensprecher immer und habe das alles in die Hand genommen (Zeilen 1300 ff.).*

Ihren beruflichen Erfolg führt Frau K. vor allem auf ihre soziale Umwelt, auf ihren Mann, ihre Kinder und den Freund, der sie auf die IT-Branche gebracht hat, zurück.

Ebenso wie Frau K. hat auch Frau L. auf eine vergleichsweise chancenreiche Weiterbildung im Bereich IT gesetzt. Nach dem Referendariat erhält auch sie keine Stelle im Schuldienst und entscheidet sich nach einiger Zeit für die Umschulung im EDV-Bereich. Sie kommt eher zufällig dazu: *Es kann nie schaden mit Computern was zu machen (Zeile 732).* Sie absolviert, ohne umfassende Kenntnisse zu haben, einen mehrmonatigen EDV-Grundkurs und spürt durch den Vergleich mit anderen Teilnehmern, dass sie schnell begreift und viel lernt.

Und dann gab es da ... eine Firma, die hat sich AB genannt. Und da habe ich dann angerufen und die haben angeboten, fünf Monate eine Weiterbildung zur Anwendungsfachfrau. Und ich bin da auch hin, die haben dann persönlich beraten und das hieß dann Anwendungsfachfrau, dass man es wirklich einfach fünf Monate nur die Grundlagen lernt im Bereich Anwendung. Also angefangen von Windows, über Word und Excel. Und bisschen Access, bisschen Internet, also wirklich einfach so Grundlagen. Und da war es dann so, dass morgens immer Theorie war und mittags haben wir praktische Übungen gemacht. Und die Übungen gingen, müsste jetzt lügen, ich sage mal bis um vier, also den ganzen Mittag. Und ich war meistens schon eine Stunde oder eineinhalb Stunden früher fertig. Und die anderen haben sich gequält und ... sind fast nicht fertig geworden und ich ... habe mich hingesetzt, habe das Zeug schon gemacht, war immer als Erste fertig. Habe gemerkt, es macht total Spaß, Computer ist klasse, ich habe keine Probleme, nichts irgendwie. Es lief einfach, es lief so rund. Und habe dann teilweise den anderen noch geholfen. ... Und die haben damals immer schon gesagt: Mensch, das wäre für Dich klasse. Du könntest das auch machen, was die Frau sowieso, also quasi diese Schulungsreferenten machen, das wäre doch

wirklich auch was. Und damals habe ich aber soweit nie gedacht, war immer dankbar, ich konnte früher gehen, es hat alles Spaß gemacht (Zeilen 734 ff.).

Die Rückmeldungen von Kollegen und ihre Kompetenzerfahrungen bestärken Frau L. darin, eine weitere einjährige Ausbildung im EDV-Bereich anzuschließen, die vom Arbeitsamt finanziert wird. Wie Frau K. erkennt auch Frau L., dass sich die dort gestellten Anforderungen durchaus mit den im Rahmen der Lehramtsausbildung erworbenen Kompetenzen verbinden lassen. *Erste Frage hat sich dann gestellt, beim Praktikum, die fünf Monate Praktikum, die wir gemacht haben, was mache ich da. Da durften wir uns selber aussuchen, wo wir hingehen. Und da war dann ein Angebot von XY und da bin ich dann hin. Also die machen halt auch EDV-Schulung wo dann wirklich deutschlandweit die Leute kommen. Und da ... ist mir dann das Licht aufgegangen, ich will verbinden Lehre und EDV, das heißt ich will EDV-Trainerin werden. Ich habe zwar bei XY nur ganz, ganz wenig unterrichtet, aber habe irgendwie, bin dann halt sehr viel mit drinnen gesessen bei dieser Schulung und so. Und habe dann gemerkt, das will ich machen. Ganz, ganz stark* (Zeilen 805 ff.).

Auch im Werdegang von Frau L. gibt es biografische Brüche und Zäsuren. Davon berichtet sie ausführlich und bereitwillig. Einen Schwerpunkt bildet die Schilderung einer persönlichen Krise, die zentral für ihre persönliche Weiterentwicklung von Frau L. zu sein scheint. Diese Entwicklung ist für Frau L. eng gekoppelt an eine zwischenmenschliche Begegnung, die sie veranlasst, über sich und ihr bisheriges Leben nachzudenken. Sie beendet daraufhin ihre Partnerbeziehung und lernt, zu sich zu stehen.

Auf die Frage, welche persönlichen Eigenschaften und Orientierungen für ihre Entwicklung maßgeblich waren, nennt Frau L. Durchhaltevermögen, Motivation, Durchsetzungsstärke und Zielstrebigkeit. Ihre Motivation kommt insbesondere bei der Bewerbung um ihre jetzige Stelle zum Ausdruck: *Und ich habe die Anzeige gesehen und wusste irgendwie, die Stelle will ich (bestimmt) ... Ich habe viele Mitbewerber gehabt, die mehr Schulungserfahrung zum Beispiel schon hatten. Hatte ich ja ganz wenig. Was aber bei mir riesengroß war, war die Motivation, die ich hatte. Also ich wollte die Stelle, ich war hochmotiviert und habe das eben, also ich denke, so eine Motivation kann man ein Stück weit spielen, aber nicht wirklich. Und das kam nämlich dann auch im Gespräch dann mit raus* (Zeilen 835 ff.).

Auch für Frau L. bedeutet die Nichteinstellung in den Schuldienst eine Zäsur in ihrer Berufsbiografie. Sie reagiert darauf zunächst mit Wut und dann mit eher offensiven Bewältigungsversuchen. *Ich bin damit umgegangen, dass ich relativ schnell angefangen habe mir was Neues zu suchen. Also Belastung in dem Sinne von: Ich war jetzt halt aktiv auf der Suche, mir zu überlegen, was mache ich jetzt. War so schon ein bisschen anstrengend, aber, also ich habe mich relativ schnell mit abgefunden* (Zeilen 1589 ff.).

Oben wurde der berufliche Werdegang von Frau M. verglichen mit Mäandern eines Flusslaufs. Frau M.s Berufsbiografie pendelt über eine längere Zeit zwischen der Tätigkeit einer Lehrerin und der einer Sekretärin hin und her. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie zwar als Sekretärin, hat sich jedoch erneut auf eine Stelle als Lehrerin beworben.

Frau M. ist nicht verheiratet und hat keine Kinder. Sie weist eine hohe Erwerbsorientierung auf. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie Chefsekretärin in einem großen Betrieb, was erhebliche Konsequenzen für die tägliche Arbeitszeit hat. *Es ist kein acht-Stunden-Tag, es ist eine sehr unregelmäßige Arbeitszeit* (Zeile 70).

Das Item „*Ich möchte eine Tätigkeit ausüben, die mir Zeit lässt für Hobbys, Familie oder andere außerberufliche Aktivitäten*“ beurteilt sie ebenso als unwichtig ein wie das Item „*geregelte Arbeitszeiten zu haben*“. Wichtig ist ihr dagegen ein guter Verdienst (Zeilen 203 ff.).

Frau M. versucht, Beruf und Privatleben miteinander zu verbinden, indem sie berufliche und geschäftliche Kontakte auch auf das Privatleben ausdehnt. Wie die meisten der interviewten Absolventen äußert sich auch Frau M. kritisch zum Referendariat. *Sehr frustrierend. Wirklich sehr frustrierend. Man ist mit viel Motivation hingegangen, aber man wurde dann auch zeitlich so ausgepowert durch die vielen Termine, die man machen muss durch die ständigen Vorführungen, Stundenvorführungen. Also ich habe mich sehr erledigt gefühlt am Ende von diesen, na ja, anderthalb Jahren* (Zeilen 554 ff.).

Nach dem Referendariat, das für Frau M. in gewisser Weise die zweite Lehramtsausbildung darstellt, erhält sie keine Stelle im Schuldienst. Sie jobbt danach als Verkäuferin und entschließt sich, bei zukünftigen Bewerbungen auf den Hinweis, dass sie eine Lehramtsausbildung absolviert hat, zu verzichten, weil sie glaubt, dadurch eher Nachteile zu erfahren. Auch bei der Bewerbung um ihre aktuelle Stelle erwähnt sie ihre abgeschlossene Lehramtsausbildung nicht.

Frau M. berichtet über eine hohe Weiterbildungsbereitschaft und möchte in den nächsten Jahren einige Projekte selbständig betreuen (Zeilen 109 ff.). Sie hat verschiedene Weiterbildungen im Bereich Personalentwicklung absolviert und interessiert sich außerdem für Stadtgeschichte und Stadtplanung. Ihre Eigenmotivation wird durch den folgenden Ausschnitt illustriert: *Also wenn ich mit irgend etwas, einer Aufgabe betraut bin, dann mache ich sie gerne richtig und habe auch Interesse daran, mehr Hintergrundinformationen zu erfahren* (Zeilen 1405 f.).

Als wichtige Determinanten ihres beruflichen Werdegangs bezeichnet Frau M. ihre Entschlossenheit, ihr Durchhaltevermögen, ihre Unverzagtheit und ihr Interesse an etwas Neuem (Zeilen 890, 1151 ff., 1198). Gleichzeitig hält sie die Anerkennung und Wertschätzung, die sie in ihrem Beruf erfährt, für wichtige Eckpfeiler ihres beruflichen Erfolgs.

6.2.5 Fazit

Die Analyse der berufsbiografischen Entwicklungen verdeutlicht, dass für die beruflichen Wege ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Determinanten verantwortlich zu sein scheint.

Für die meisten der interviewten Absolventinnen ist die berufliche Situation sehr eng mit ihrer familiären Situation verknüpft. Für einige fällt die Familiengründung unmittelbar in die Phase nach Abschluss der Ausbildung. Entsprechend hoch ist die familiäre Orientierung und die Bereitschaft, sich zumindest zeitweise aus dem Berufsleben zurückzuziehen. Die hier befragten Absolventinnen berichten, dass sie schon immer über eine entsprechende familiäre Orientierung verfügen. Greift man die Frage nach der Wirkungsrichtung dieses Zusammenhangs auf, so deuten die qualitativen Daten eher darauf hin, dass die familiäre Orientierung zum Rückzug aus dem Erwerbsleben führt und weniger darauf, dass der antizipierte Rückzug aus dem Erwerbsleben die Entscheidung zur Familiengründung bedingt.

Damit scheinen Kosten-Nutzen-Erwägungen höchstens für den Zeitpunkt der Familiengründung maßgebend zu sein. Für die meisten der hier befragten Absolventinnen stellt sich nicht grundsätzlich die Frage nach der Familiengründung, sondern nur nach dem richtigen Zeitpunkt. Die schlechten beruflichen Aussichten bzw. nicht wahrgenommene berufliche Alternativen erhöhen jedoch offenbar die Übergangswahrscheinlichkeit in die Mutterschaft, wenn die Absolventinnen gleichzeitig in einer festen Partnerschaft leben.

Die nichterwerbstätigen Absolventinnen unterscheiden sich von den erwerbstätigen Absolventinnen jedoch nicht nur in sozialen, sondern auch in einigen persönlichkeitsbezogenen Merkmalen. So wirken einige der befragten nicht- oder nur geringfügig erwerbstätigen Absolventinnen belasteter als die erwerbstätigen.

Analysiert man die Erwerbsbiografien der vergleichsweise erfolgreichen Absolventinnen G, H, K, L, M und des Absolventen F, so zeigt sich darüber hinaus bei jedem der Absolventen ein mehr oder weniger eigenes Profil von Merkmalen, Eigenschaften und Orientierungen. Bei Herrn F. ist es z. B. das hohe Selbstbewusstsein, seine Zuversicht und sein Willensstärke, bei Frau K. und Frau L. die Motivation, sich in eine neue Technik einzuarbeiten, bei Frau M. die hohe Eigenmotivation zur Weiterbildung. Bei allen vergleichsweise erfolgreichen, weil hauptberuflich erwerbstätigen Absolventen zeigt sich ein aktiver, offensiver Umgang mit der Erwerbsunsicherheit nach Beendigung der Lehramtsausbildung.

Neben den sozialen und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen, die sich auf die Gestaltung der Berufsbiografie auswirken, spielt jedoch auch die Bereitschaft, auf chancenreiche Segmente des Arbeitsmarktes zu setzen, eine wichtige Rolle für den Erwerbsstatus. Analoge Ergebnisse ergaben sich bei der Auswertung der quantitativen Daten dieser Studie (vgl. Lipowsky 2003).

7 Ausblick und mögliche Konsequenzen¹¹⁵

7.1 Weiterführende Fragen für die Forschung

Unsere Studie „Wege in den Beruf“ hat eine Reihe von Forschungsfragen beantworten können. Einige Befunde waren so überraschend, dass sie einer näheren Analyse unterzogen wurden. Dabei ergaben sich neue Fragen, die eine gezieltere und systematische Untersuchung mit einem entsprechend theoretisch fundierten Design gewinnbringend erscheinen lassen.

Obwohl Längsschnittstudien einen erheblichen Aufwand bedeuten und keine schnellen Ergebnisse versprechen, sollten Hochschulabsolventenstudien grundsätzlich ein derartiges Design haben. Sinnvoll erscheint es, eine oder mehrere Studienanfängerkohorten von Studienbeginn an zu begleiten, um Hochschulsozialisierungseffekte und den Übergang in den Beruf möglichst zeitnah erfassen zu können und individuelle Entwicklungen nachzeichnen zu können. Dabei sollten in unserem Falle alle Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs Berücksichtigung finden, um Effekte der Hochschulstandorte und möglicherweise auch einzelner Fachkulturen gezielt kontrollieren zu können.

Angesichts des aktuellen Interesse an der Wirksamkeit der Lehrerausbildung (vgl. z. B. Oser 2001; Terhart 2001) erscheint es sehr lohnenswert, auch andere Ausbildungsstrukturen, wie z. B. das konsekutive Modell, wie es in Nordrhein-Westfalen an einzelnen Hochschulstandorten realisiert wird, oder ein – zu den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg alternatives – universitäres Ausbildungsmodell in eine solche Studie vergleichend einzubeziehen.

Berücksichtigt man in einer solchen „large-scale“-Studie auch die Wohnorte bzw. die Arbeitsamtsbezirke der Absolventen, so lässt sich mit einer ausreichend hohen Stichprobe auch die Frage beantworten, welchen Einfluss arbeitsmarktstrukturelle Faktoren im Vergleich zu individuellen Aspekten der Persönlichkeit auf den Berufseinstieg der Absolventen haben. Auch unsere Ergebnisse zur realisierten Mobilität der Absolventen ergaben Unterschiede zwischen den Absolventen der einzelnen Hochschulstandorte, die teilweise mit dem Arbeitskräfteangebot der jeweiligen Region und der partnerschaftlichen Situation der Absolventen interagieren.

Persönlichkeitsbezogene Merkmale, die Einfluss auf die Gestaltung des Studiums und des Übergangs in den Beruf haben und daher in eine solche Studie einbezogen werden sollten, sind z. B. die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die Berufsmotivation und die beruflichen Orientierungen der Absolventen.

¹¹⁵ Der Ausblick und die formulierten Konsequenzen beruhen nicht nur auf den hier vorgestellten Befunden, sondern auch auf den zusätzlich in der Dissertation von Frank Lipowsky (2003) ermittelten Ergebnissen.

Ein weiterer Forschungsgewinn in einer auf unserem Projekt aufbauenden Kohortenstudie läge darin, dass bestimmte Ereignisse nicht retrospektiv eingeschätzt werden müssten, sondern aktuell bewertet werden könnten. Somit ließen sich Verzerrungseffekte und Rationalisierungen, denen Absolventenstudien grundsätzlich unterliegen, minimieren bzw. ausschließen.

Neben einer weiterführenden größeren und differenzierten Kohortenstudie bietet es sich jedoch auch an, die von uns befragten Lehramtsabsolventen in zwei bis drei Jahren erneut zu befragen. Eine solche Follow-Up-Studie kann dann neben den weiteren beruflichen Wegen der Nichtlehrer auch das Unterrichtshandeln der eingestellten Lehrerinnen und Lehrer fokussieren und der Frage nachgehen, welche Zusammenhänge sich zwischen den in diesem Projekt gemessenen persönlichkeitsbezogenen Kognitionen und dem späterem Unterrichtshandeln zeigen.

7.2 Mögliche Konsequenzen für die Schulverwaltung

Die im Rahmen unseres Forschungsprojektes durchgeführte zusätzliche Befragung unter allen Kultusministerien in Deutschland sowie die aktuelle Finanzkrise des Bundes und der Länder verdeutlichen, dass auch in Zukunft ausgebildete Lehrer keine Stelle im Schuldienst erhalten werden. Gleichzeitig wächst der Bedarf nach ausgebildeten Lehrern in den sogenannten Mangelfächern. Hierzu zählen insbesondere technische und informationstechnische, naturwissenschaftliche und musische Fächer sowie bedingt Mathematik.

Angesichts dieser Entwicklung, die sich in den nächsten Jahren noch verschärfen dürfte, stellt sich die Frage, welche Lösungswege die Schulverwaltung und die Kultusbehörden beschreiten könnten, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken.

Verstärkt sollten Bemühungen aufgenommen werden, Lehramtsstudierende frühzeitig auf Schularten mit erhöhtem Einstellungsbedarf und auf Mangelfächer hinzuweisen. Der Wechsel von Lehrämtern und Fächern sollte unter Anerkennung der bisher erbrachten Leistungen erleichtert und mit einem Bonus bei der Einstellung honoriert werden. Dies setzt voraus, dass der lehramtstypische und fachspezifische Einstellungsbedarf regelmäßig erhoben wird und über einen Zeitraum von mindestens drei Jahren prognostizierbar ist. Auch kurze Aufbaustudiengänge, in denen bestimmte Fächer kompakt „nachstudiert“ werden können, sollten ermöglicht werden.

Die dritte Phase der Lehrerbildung sollte ein Weiterbildungssystem für fertig ausgebildete Lehrer anbieten, das die berufsbegleitende Weiterqualifizierung für weitere Inhalte, Fächer, aber auch für Aufgaben in anderen Schularten vorsieht. Auch kurze Aufbaustudiengänge können in dieses System integriert werden. Daneben sollten ebenso nichteingestellte Absolventen an diesen Weiterqualifizierungsmaßnahmen teilnehmen und von diesem System profitieren können. Ein Bonus bei der Einstellung für die-

jenigen Absolventen, die eine solche Weiterqualifizierung auf sich nehmen und erfolgreich abschließen, wäre eine wichtige Voraussetzung, um sie an das System Schule zu binden und ihrer Abwanderung in andere Bereiche entgegenzuwirken. Die aktuelle rechtliche Situation verbietet es z. B. in Baden-Württemberg nichteingestellten Lehrern, Fortbildungen zu besuchen, die über die Schulverwaltung angeboten werden. Für die inhaltliche Ausrichtung der Module ist regelmäßig der Bedarf zu ermitteln. Darüber hinaus sollten angebotsorientierte Fort- und Weiterbildungen anderer Träger in das System integriert werden.

Altbewerber, die der Schule bereits mehrere Jahre den Rücken gekehrt haben, sollten die Möglichkeit haben, sich regelmäßig und leicht zugänglich über den fachlichen Bedarf an einzelnen Schulen in ihrer Region zu informieren. Hierzu sind dezentrale Einstellungsstrukturen und schulbezogene Stellenausschreibungen notwendig. Daneben können flexiblere Arbeitszeitmodelle, berufs begleitende Fortbildungen sowie beweglichere Modelle des Wiedereinstiegs unter beispielsweise partieller Beibehaltung einer bisherigen außerschulischen Tätigkeit die Quote der rückkehrwilligen Absolventen erhöhen. Gerade diejenigen Absolventen, die aufgrund ihrer informationstechnischen Qualifikationen in der Schule besonders gefragt sind, werden bereits zu einem hohen Prozentsatz eine Stelle in der Industrie bzw. in der Privatwirtschaft gefunden haben und nur bedingt zu einer exklusiven Rückkehr in den Schuldienst bereit sein. Diesen Absolventen sollte die Gelegenheit gegeben werden, auch als Lehrbeauftragte in den Schuldienst einzusteigen. Die Möglichkeit, ein außerschulisches berufliches Standbein beizubehalten, könnte für diese gesuchten Lehrer ein gangbarer Weg sein, um sie – zumindest temporär – für den Schuldienst zu gewinnen. Mit elastischeren Regelungen käme man schließlich auch denjenigen Absolventen entgegen, die sich nicht vorstellen können, bis zur Erreichung des Pensionsalters vor einer Schulklasse zu stehen. Zudem könnte man durch ein flexibleres Einstellungssystem erreichen, dass sich die zyklischen Bewegungen bei der Lehrereinstellung – Phasen massiver Lehrerarbeitslosigkeit alternieren mit Phasen verstärkten Lehrerberarfs – abschwächen. Denn sollte sich an der gängigen Einstellungspraxis nichts ändern, ist die nächste Phase der Sättigung und zunehmender Lehrerarbeitslosigkeit abzusehen.

Weitere Maßnahmen zielen darauf ab, den Lehrerberuf wieder attraktiver zu machen. Dabei muss es vor allem um die Attraktivität des Arbeitsplatzes in Haupt- und Berufsschulen gehen. Lehrer in diesen Schularten sollten von bildungspolitischer Seite deutlichere Anerkennung und Unterstützung, nicht nur in Fragen der Besoldung, erfahren. Spezielle pädagogische und psychologische Fortbildungsmaßnahmen sind anzubieten, die den Schutz der eigenen Gesundheit und die Aufrechterhaltung der Berufsmotivation zum Ziel haben. Psychische Belastungen können durch Supervisionsangebote und verschiedene Formen der Kooperation aufgefangen und möglicherweise verringert werden.

7.3 Mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die Evaluation des baden-württembergischen Lehramtsstudiums aus Absolventensicht ergab, dass die Effizienz des Lehramtsstudiums allenfalls zufriedenstellend beurteilt wird. Beklagt werden vor allem die geringe Praxisrelevanz des Studiums, die Unübersichtlichkeit des Lehrangebots sowie das geringe Anspruchsniveau einzelner Lehrveranstaltungen.

Wenngleich sich die Kritik von Absolventen an der Praxisferne des Studiums nicht nur am Lehramtsstudium entzündet, sondern generell sozialwissenschaftliche Studiengänge betrifft und obgleich der sogenannte „Praxischock“ nicht nur von Lehramtsabsolventen, sondern auch von Absolventen anderer Studiengänge erlebt wird, stellt sich doch die Frage, welchen Beitrag die Pädagogischen Hochschulen leisten können, um ihre Absolventen besser auf das Berufsleben innerhalb und außerhalb der Schule vorzubereiten.

- Zu Beginn des Lehramtsstudiums sollte die Reflexion über die Berufswahlentscheidung im Vordergrund stehen, da sich die Berufsmotivation auf die spätere Berufszufriedenheit auswirkt. Je höher die intrinsische Motivation der Lehramtsstudierende ist, desto zufriedener sind sie mit wichtigen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeit. Eine Aufgabe der Hochschule müsste demnach sein, Werte, Ziele und Motive, die zur Berufswahlentscheidung „Lehrer“ führten, bewusst zu machen. Wie die Befunde unserer Studie verdeutlichen, gibt es eine größere Gruppe von Studierenden, bei denen intrinsische Motive eine vergleichsweise geringe Rolle spielen.
- Eine zentrale Forderung besteht in der Entwicklung eines Kerncurriculums für das Lehramtsstudium. Von Gegnern eines solchen inhaltlichen Rahmens wird immer wieder behauptet, dass ein solches Curriculum der Förderung extrafunktionaler Kompetenzen von Studierenden, wie der Urteilsfähigkeit oder der Selbständigkeit, entgegenwirkt. Wir vertreten dagegen die Ansicht, dass ein solcher inhaltlicher Rahmen mit einem entsprechenden Lehrangebot tragfähigere Kompetenzen für die Berufseinstiegsphase von Lehramtsabsolventen vermittelt. Ein solches Kerncurriculum stellt einen „roten Faden“ für die gesamte Ausbildung dar, an dem sich nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende orientieren können. Alle an der Lehrerausbildung beteiligten Personen kennen die damit verknüpften Inhalte und Anforderungen. Ein Kerncurriculum hat den Bezug zu Standards und Kompetenzbereichen transparent zu machen. Mit der Entwicklung eines solchen Kerncurriculums sind neue Verantwortlichkeiten verbunden: Die Hochschule hat dafür Sorge zu tragen, dass alle Bereiche des Kerncurriculums abgedeckt sind. Die Studierenden übernehmen die Verantwortung für ihren eigenen Kompetenzerwerb und erhalten hierzu eine Reihe von Reflexions- und

Evaluationshilfen (z. B. Fragebogen, Portfolios, Videoaufnahmen über eigene Unterrichtsversuche usw.). Während der gesamten Ausbildung schätzen die Lernenden ihren Kompetenzerwerb ein und haben die Aufgabe, diejenigen Lehr- und Veranstaltungsangebote auszusuchen, die ihre Kompetenzentwicklung befördern. Mit der Schaffung eines Kerncurriculums in der beschriebenen Form verbinden wir die Erwartung, dass die Eigeninitiative und die Selbstverantwortlichkeit der Studierenden gestärkt werden.

- Einzelne Aussagen der Absolventen unserer Studie zeigen, dass Lehramtsstudierende nicht immer dazu angeregt werden, ihre Leistungspotenziale im Studium auszuschöpfen. Für die Hochschulen ergibt sich damit die Aufgabe, nach Möglichkeiten zu suchen, wie Studierende bereits im Studium Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit, Leistung und Kompetenz sammeln können. Hierzu sind gezieltere und höhere Anforderungen unverzichtbar
- Die erste Phase der Lehrerbildung sollte wissenschafts- und anwendungsorientierter zugleich werden. Diese beiden Attribute sind nicht als Gegensätze zu begreifen. Wissenschaft sollte sich vorrangig auf die empirisch vorfindbaren und relevanten Probleme der Unterrichts- und Erziehungspraxis beziehen. Theoretische Modelle sollten vor allem der Darstellung und Erklärung empirisch relevanter Phänomene dienen und die Hintergrundfolien für die Einordnung und Reflexion vorfindbarer Praxis bieten. Schulpraktika sollten gezielter von der Hochschule vorbereitet und unter einer konkreten Fragestellung, die sich auf eine Dimension des Kerncurriculums bezieht, begleitet und reflektiert werden.
- Gleichzeitig sollten Lehramtsstudierende schon früh damit konfrontiert werden, dass der Beruf des Lehrers vielfache Unsicherheiten und Unwägbarkeiten in sich birgt. Pädagogisches Handeln ist, bezogen auf seine Intentionen, immer auch unsicheres Handeln. Die Spannung zwischen Theorie und Praxis lässt sich in pädagogischen Berufsfeldern nicht aufheben. Sie kann aber eher als Herausforderung begriffen werden, wenn bereits Studierenden deutlich wird, dass es für die Fragen und Probleme im Lehreralltag keine allgemeingültigen Rezepte und Wundermittel gibt und dass es zwischen wissenschaftlichem Wissen und Lehrerkönnen notwendigerweise Unterschiede geben muss. Zur Professionalität im Lehrerberuf gehört die Reflexion der Praxis mit wissenschaftlichem Wissen unauflöslich dazu. In diesem Zusammenhang bedeutet professionelles Lehrerhandeln immer auch die Bereitschaft, sich auf Brüche zwischen Theorie und Praxis einzustellen und Unsicherheiten und Unwägbarkeiten im unterrichtlichen und erzieherischen Handeln als Resultate dieser Spannung zu begreifen.
- Eine stärkere Reflexion vorfindbarer Praxis erfordert jedoch auch strukturelle Änderungen an den Hochschulen. In Massenveranstaltungen

lassen sich diese Ziele nicht erreichen. Aus dieser Perspektive ist es mehr als fraglich, ob derzeitig diskutierte und auch praktizierte konsekutive Reformmodelle, die eine Trennung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten verfolgen, Sinn machen und erfolgreich sein werden. Im Kontext mit anderen Befunden der Lehrerforschung sprechen die Ergebnisse unserer Studie eher für eine stärkere Verschränkung beider Phasen der Lehrerbildung als für eine zusätzliche Aufsplitterung der ersten Phase.

- Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass weibliche Absolventen bei ihren außerschulischen beruflichen Wegen weniger erfolgreich sind als ihre männlichen Kollegen. Sie befinden sich seltener in adäquaten beruflichen Positionen und sind häufiger nicht erwerbstätig als die Männer. Um Absolventen insgesamt den Übergang in adäquate außerschulische Positionen zu erleichtern, sollten hochschuldidaktische Maßnahmen ergriffen werden, die die Bewusstheit für die eigene Kompetenzentwicklung stärken. Lehramtsabsolventen sollten gezielt darin unterstützt werden, ihren Kompetenzzuwachs nicht nur im fachlichen, sondern auch im extrafunktionalen Bereich wahrzunehmen. Sie haben eben nicht nur Anfangsunterricht und Heimat- und Sachunterricht studiert, sondern sie haben auch Kompetenzen in der Organisation und Strukturierung von Lernprozessen erworben, haben Erfahrungen im Moderieren und Präsentieren gesammelt und gelernt, komplexe Sachverhalte anschaulich zu erklären. Die Bewusstheitsförderung für das eigene Lernen schließt auch ein, die Selbstkonzeptentwicklung der Absolventen stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Die Entwicklung einer Feedbackkultur und zusätzliche Beratungsmöglichkeiten, wie z. B. Weiterbildungsbörsen für Lehrer sowie Informationsveranstaltungen mit ehemaligen Absolventen und Personalleitern größerer Unternehmen, können dies wirksam ergänzen.
- Die Phase des Übergangs vom Studium in das Referendariat und die Phase des Berufseinstiegs sind nach den vorliegenden Ergebnissen besonders neuralgische Perioden für Friktionen und Brüche in der Berufsbiografie. In den Nennungen der Lehrer wurde deutlich, wie vielfältig und umfassend die Belastungen in diesen Zeiten des Berufseinstiegs sein können. Gerade zeitliche Belastungen und Dauerstress in Verbindung mit dem Gefühl, wenig bewirken zu können, sind erhebliche Risikofaktoren für Burnout und persistente Arbeitsunzufriedenheit. Fehlen beispielsweise infolge von Nichteinstellung oder ungünstigen Arbeitsbedingungen die Möglichkeiten und Gelegenheiten, subjektiv bedeutsame Leistungserfahrungen zu sammeln, so – darauf deuten die Ergebnisse unserer Studie hin – wächst auf Seiten der Absolventen die Neigung, sich neu zu orientieren, sich innerlich vom Schuldienst abzuwenden und ggf. andere, auch außerberufliche Ziele zu

verfolgen. Vor diesem Hintergrund sollten besonders in der Berufseinstiegsphase Maßnahmen der Personalentwicklung einen festen Platz in der Organisation „Schule“ bekommen. Dabei sollte es besonders um die Bewusstmachung eigener Stärken und Schwächen, um klare Rückmeldungen über geleistete Arbeit und um die gezielte Förderung von Kompetenzen gehen. Die Motivation zur aktiven Gestaltung der eigenen Karriere kann so erhöht werden. Supervisionsangebote sollten verpflichtende Bestandteile der Berufseingangsphase werden

- Unsere Befragung der Absolventen zeigte schließlich auch, dass insbesondere die Phase des Referendariats höchst unterschiedlich erlebt wird. In den Urteilen der Absolventen kommt zum Ausdruck, dass der erlebte Kompetenzzuwachs abhängig ist vom schulischen Umfeld und den einschlägigen Fähigkeiten der Ausbilder. Eine Konsequenz aus den Befunden dieser Studie zielt darauf ab, die Ausbildungsqualität an den Seminaren für schulpraktische Ausbildung zu überprüfen und eine Weiterbildungsoffensive für Mentoren an den Schulen und Lehrbeauftragte an den Seminaren zu starten. Entsprechende Angebote sollten sich am Kerncurriculum orientieren, wie es auch für die erste Phase der Lehramtsausbildung gilt.

7.4 Tipps für Studierende und Absolventen

Im Schlusskapitel werden einige Tipps für Studierende und Absolventen formuliert, die ihre Chancen auf dem außerschulischen Arbeitsmarkt verbessern wollen. Diese Tipps ergeben sich entweder aus den empirischen Ergebnissen der Arbeit oder aus den Erfahrungen in der Beratungsarbeit im Rahmen des Projekts:

- Studierende sollten frühzeitig für Ihren Kompetenzerwerb Verantwortung übernehmen. In der Regel gibt es an der Universität eine Reihe von Bildungs- und Lernangeboten, die unentgeltlich besucht werden können. Studierende sollten Kompetenzen im Bereich der neuen Medien erwerben und gezielt ausbauen. Mit den gängigen Computerprogrammen, einschließlich Präsentationssoftware, sollten Studierende und Absolventen arbeiten können. Veranstaltungsangebote zum Erwerb überfachlicher Qualifikationen wie z. B. „Präsentieren und Moderieren“ finden sich nahezu an jeder Hochschule. Die Beherrschung einer Fremdsprache kann ebenfalls an der Hochschule gelernt werden. Studierende sollten ihren Kompetenzerwerb nicht zu eng auf das Berufsfeld „Schule“ fokussieren. Angesichts der hohen Bedeutung, die lebenslanges Lernen heute erfährt, werden in den nächsten Jahren vermehrt Lernexperten für außerschulische Bildungsprozesse gesucht werden. Eine basale personale Voraussetzung für erfolgreiches berufliches Handeln ist eine ausgeprägte Bereitschaft zur Eigeninitiative.

- Studierende sollten frühzeitig berufspraktische Erfahrungen außerhalb des Schuldienstes sammeln. Während des Studiums haben sie in der Regel weniger Schwierigkeiten, einen Studentenjob zu finden. Diese Tätigkeit sollte aber nicht nur ein Job zum Geldverdienen sein, sondern auch die Möglichkeit bieten, Kompetenzen für einen außerschulischen Berufseinstieg zu erwerben.
- Wichtige berufspraktische Erfahrungen lassen sich auch im Rahmen von Praktika erwerben. Dabei ist jedoch zu beachten, dass viele Praktikumsgeber lange Wartezeiten haben. Wer z. B. ein Praktikum in einem Verlag absolvieren möchte, muss sich auf mehrmonatige, ja mitunter sogar mehrjährige Wartezeiten einstellen. Hilfe bei der Praktikumsvermittlung bieten zahlreiche Börsen im Internet. Die entsprechenden Adressen finden sich über die gängigen Suchmaschinen.
- Studierende und Absolventen sollten sich ihrer Stärken, ihrer Interessen, ihrer Qualifikationen und Werthaltungen bewusst werden. Folgende Fragen können dabei helfen:
 - *Wo liegen meine Stärken, wo meine Schwächen?*
 - *Was schätzen Freunde an mir?*
 - *Was kann ich besonders gut?*
 - *Was sind meine Hobbys, wofür kann ich mich und andere Menschen begeistern?*
 - *Was ist mir wichtig im Leben? Was nicht? Wofür setze ich mich ein?*
 - *Was macht mich wütend, wo bin ich empfindlich?*
 - *Wie sehen meine beruflichen Ziele aus?*
 - *Was möchte ich in drei, in vier, in fünf Jahren beruflich und privat erreicht haben? Wie kann ich das erreichen?*
 - *Welche Schwierigkeiten sehe ich bei der Erreichung der wichtigsten Ziels auf mich zukommen?*

Die Antworten auf diese Fragen erleichtern die Erstellung eines persönlichen Profils und helfen dabei, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen.

- Zu den wichtigsten personalen Ressourcen von Lehrern zählt eine ausgeprägte Belastungs- und Widerstandsfähigkeit. Lehrer müssen zahlreiche Prozesse gleichzeitig steuern und an einem Schulvormittag eine Vielzahl von Entscheidungen treffen. Daher sollten Studierende prüfen, wie sie reagieren, wenn mehrere Anforderungen an sie herangetragen werden. Gelassenheit ist eine wichtige personale Kompetenz, um mit den hohen Anforderungen an „Multitasking“ im Lehrerberuf zurechtzukommen. Lehrer sollten sich daher intensiv um einen Ausgleich zu ihrer beruflichen Tätigkeit bemühen. Zeit- und Stressmanagement lassen sich erlernen.
- Studierende und Absolventen sollten sich darüber bewusst werden, wie sie sich und die Welt sehen, denn die Wahrnehmung der eigenen Person und der Umwelt beeinflusst auch das eigene berufliche Handeln. Wahr-

nehmungsmuster und Interpretationsstile lassen sich zumindest teilweise verändern.

- Selbstunsichere, labile und sehr introvertierte Schulabgänger sollten genau prüfen, ob das Lehramtsstudium das Richtige für sie ist. Sie sollten über ihre Beweggründe für das Lehrerstudium nachdenken und sich intensiv beraten lassen.
- Absolventen, die sich außerschulisch orientieren möchten oder müssen, sollten sich derjenigen Qualifikationen bewusst werden, die nicht im Zeugnis stehen. Wer ein Lehramtsstudium absolviert hat, hat wahrscheinlich auch gelernt, sich selbständig in neue Themengebiete einzuarbeiten, Gruppenarbeitsprozesse zu moderieren und zu steuern, frei zu sprechen und vorzutragen, verständlich zu erklären und Inhalte zu vermitteln. Lehramtsabsolventen sollten die eigenen beruflichen Qualifikationen nicht zu eng auf schulisches Lernen beziehen.
- Für die konkrete Stellensuche bieten sich neben den Tages- und Wochenzeitungen der Stelleninformationsservice des Arbeitsamts an, der auch online abrufbar ist. Darüber hinaus veröffentlicht der Wissenschaftsladen in Bonn wöchentlich in seiner Zeitschrift „Arbeitsmarkt Bildung und Kultur“ Stellenangebote für Lehrer aus ganz Deutschland. Die Internetadresse lautet: <http://www.wilabonn.de>
- Lehramtsabsolventen müssen Ausdauer und Hartnäckigkeit mitbringen, wenn sich nicht gleich die erhofften Erfolge auf außerschulische Bewerbungen einstellen. Bewerbungen sollten individuell abgefasst sein. Informationen zum Profil der Stelle und zum Arbeitgeber erhält man bei größeren Firmen aus dem Internet. Zum Thema „Bewerbung“ existiert eine umfassende Ratgeberliteratur. Hilfreich sind auch Weiterbildungsangebote für erwerbslose und arbeitssuchende Akademiker des „Hochschulteams“ beim Arbeitsamt.

Literatur

- Abele, A.E. & Schradi, M. (1998). *Fragebogen: Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Mathematik*. Erlangen-Nürnberg: Universität.
- Abele, A.E., Andrä, M.S. & Schute, M. (1999). Wer hat nach dem Hochschulexamen schnell eine Stelle? Erste Ergebnisse der Erlanger Längsschnittstudie (BELA-E). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 17 (2), 95-101.
- Andrä, M.S. (1999). Androgynie, berufliche Motivation und erfolgreicher Berufseinstieg: Ergebnisse der Erlanger Karrierestudien. In Bock, U. & Alfermann, D. (Hrsg.), *Androgynie. Vielfalt der Möglichkeiten*. (S. 157-172). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Bahn Müller, R., Rauschenbach, T., Trede, W. & Bendele U. (1988). *Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel*. Weinheim: Juventa.
- Bausch, M. & Wiegand, U. (1997). Diplom-Pädagoginnen/Diplom-Pädagogen und Magister der Erziehungswissenschaft. Gesamtbetrachtung zum Beruf und zur aktuellen Arbeitssituation. Stand Januar 1997. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) der Bundesanstalt für Arbeit*, 16, 1175-1202.
- Beck, C., Flörchinger, M., Hamburger, F. & Stenke-Knorr, D. (1990). *Mainzer Diplom-PädagogInnen im Beruf*. Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Bd. 14. Mainz: Universität.
- Becker, P. (1989). *Der Trierer Persönlichkeitsfragebogen (TPF)*. Göttingen: Hogrefe.
- Behr, M. (1999). Berufsmotivation Lehramt. Die Schwäbisch Gmünder Skalen zur Berufsmotivation Lehramt und erste Ergebnisse der Korrelationsstudie Berufsmotivation und Persönlichkeit bei Lehramtsstudierenden. *Poster 7. Tagung Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Fribourg*.
- Bourque, L.B. & Back, K.W. (1985). Life-graphs and life events. In E. Palmore et al. (Eds.), *Normal Aging III*. (S. 282-290). Durham: Duke University Press.
- Bräm, D.M. (1994). *Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrausbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis*. (Dissertation.) Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Braun, J. (1998). *Alternative Berufsperspektiven von Lehrern in der Wirtschaft*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Frankfurt/M.
- Bundesanstalt für Arbeit (2001). Strukturanalyse 2001. Bestände sowie Zu- und Abgänge an Arbeitslosen und offenen Stellen. *Sondernummer der Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit*. Nürnberg.
- Bundesanstalt für Arbeit (2002). Strukturanalyse 2002. Bestände sowie Zu- und Abgänge an Arbeitslosen und offenen Stellen. *Sondernummer der Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit*. Nürnberg.
- Burkhardt, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (Hrsg.) (2000). *Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. & Helmreich, G. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz*. Stuttgart: Klett.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Hänsel, D. (1975). *Die Anpassung des Lehrers*. Weinheim: Beltz.
- Heinemann, K., Dietrich, K. & Schubert, M. (1990). *Akademikerarbeitslosigkeit und neue Formen des Erwerbsverhaltens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Henecka, H.P. (1996). Studienabbruch bei Lehramtsstudenten. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 44 (4), 261-267.
- Henecka, H.P. & Gesk, I. (1996). *Studienabbruch bei Pädagogikstudenten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Henecka, H.P. & Lipowsky, F. (2000). *Forschungsprojekt „Wege in den Beruf“*. Zweiter Zwischenbericht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Henecka, H.P. & Lipowsky, F. (2002a). Quo vadis magister? Berufliche Wege von Lehramtsabsolventen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 414-434.
- Henecka, H.P. & Lipowsky, F. (2002b). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In Melenk, H. et.al. (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen*. (S. 251-266). Freiburg: Fillibach,
- Henecka, H.P. & Lipowsky, F. (2002c). Studiendauer an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 50 (3), 90-97.
- Herlyn, I., Schmidt, U. & Vogt, D. (1986). *Arbeitslose Lehrer – Chancen in der Wirtschaft? Abschlussbericht eines empirischen Forschungsprojekts*. Weinheim: Beltz.
- Holtkamp, R., Koller, P. & Minks K.H. (2000). *Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf*. (HIS-Reihe Hochschulplanung Band 143). Hannover: HIS.
- Homfeldt, H.G. (1995). Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise. In Homfeldt, H.G., Schulze, J. & Schenk, M. (Hrsg.), *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort*. (S. 137-184). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Homfeldt, H.G. & Schulze, J. (1995). Qualität der Lehre und des Studiums in der Diskussion. Der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang auf dem Prüfstand. Eine einführende Problemskizze. In Homfeldt, H.G., Schulze, J. & Schenk, M. (Hrsg.), *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort*. (S. 8-34). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Homfeldt, H.G., Schulze, J. & Schenk, M. (Hrsg.) (1995). *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (1998). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Huberman, M.A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Kaiser, M. (1986). Arbeitsgruppe III. Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf. In Franke, H., Kaiser, M., Nuthmann, R. & Stegmann, H. (Hrsg.), *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion*. (S. 71-141). Hauptband. BeitrAB 90.4. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,
- Keiner, E., Kroschel, M, Mohr, H. & Mohr, R. (1997). Studium für den Beruf? Perspektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (5), 803-825.
- Klemm, K. (1998). *Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Jahr 2010/11*. Essen.
- Klemm, K. (2000). *Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Jahr 2010/11*. Essen.
- Klemm, K. (2001). *Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Jahr 2015/16*. Essen.
- Knauf, T. (1992). „...weil ich gern mit Kindern zusammen bin“. Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden im Wandel. *Pädextra*, 20 (1), 55-58.
- Koch, J. J. (1972). *Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den ersten beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.

- König, E. & Zedler, P. (1998). *Theorien der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüdener, B. & Schulze, J. (1995). Verbleibsstudien als ein Beitrag zur Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz. In Arbeitsgruppe Evaluation (Hrsg.), *Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz*. (S. 143-172). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (1998). Studium und Berufseinmündung. Ergebnisse einer Befragung der ersten AbsolventInnen-Generation von Diplom-PädagogInnen in den neuen Bundesländern. *Pädagogischer Blick*, 6 (4), 196-205.
- Kultusministerkonferenz (1985). *Arbeitslose Lehrer 1973 bis 1984*. (Sonderheft Nr. 32.) Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (1990). *Arbeitslose Lehrer 1982 bis 1989*. (Sonderheft Nr. 51.) Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (1995). *Arbeitslose Lehrer 1987 bis 1994*. (Sonderheft Nr. 75.) Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (1999). *Arbeitslose Lehrer 1990 bis 1997*. (Sonderheft Nr. 92.) Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2000). *Arbeitslose Lehrer 1988 bis 1998*. (Sonderheft Nr. 95.) Neuwied: Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (2003a). Einstellung von Lehrkräften 2002. *Dokumentation Nr. 166*.
- Kultusministerkonferenz (2003b). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2002–2015. *Dokumentation Nr. 169*.
- Kuckartz, U. (1995). *winMAX professionell – Computerunterstützte Textanalyse*. Berlin: Verbi.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz (PVU).
- Leuzinger-Bohleber, M. & Garlichs, A. (1991). Lehrerausbildung und Arbeitslosigkeit. Spätadoleszente Identitätsbildungsprozesse unter erschwerten Berufsperspektiven. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Mainz*, 7-48.
- Liebhart, E.H. (1970). Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 22 (4), 715-736.
- Lipowsky, F. (2001). Welche Lehrer braucht das Land? Einstellungschancen von Lehramtsbewerbern in den einzelnen Bundesländern. *Pädagogik*, 53 (5), 40-44.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Mägdefrau, J. (2000). *Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach?* Oberried: Pais.
- Maier, G. & Woschée, R.-M. (1999). Die affektive Bindung an das Unternehmen: Psychometrische Überprüfung einer deutschsprachigen Fassung des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Porter & Smith (1970). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46 (3), 126–136.
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P., König, J., Birk, N. & A. Hurst (2000). *Opfer der Einheit. Eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern*. Opladen: Leske und Budrich.

- Meyer-Althoff, M. (1995). Nicht der Beruf ist das Problem, sondern die Wege dahin. Hamburger Magisterabsolventen beim Übergang in den Beruf. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 17 (3), 257-292.
- Meyer-Althoff, M. (1999). Stabiler Trend oder dramatischer Einbruch? Hamburger Magisterabsolventen 1990-1992 auf dem Arbeitsmarkt. In Grünh, D. (Hrsg.), *Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen*. (S. 19-42). BDS papers, Nr. 2.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001). Statistik der Lehrerrzuweisung. *Sonderauswertung des Ministeriums für das Heidelberger Forschungsprojekt „Wege in den Beruf“*.
- Minks, K.-H. & Filaretow, B. (1995). *Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Mohr, G. (1997). *Erwerbslosigkeit, Arbeitsplatzunsicherheit und psychische Befindlichkeit*. Frankfurt: Lang.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Mummendey, H.-D. (1999). *Die Fragebogen-Methode*. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Nahrstedt, W., Timmermann, D. & Brinkmann, D. (1995). *Diplom – und dann ... Untersuchung zum beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft der Jahre 1990 bis 1994*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Die Wirkung der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Parmentier, K. & Stooß, F. (1983). Außerschulische Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrer, Geisteswissenschaftler und Philologen. In Havers, N., Parmentier, K. & Stooß, F., *Alternative Einsatzfelder für Lehrer?* (S. 33-109). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Parmentier, K. (1989). Wege aus der Arbeitslosigkeit. Zum Berufsverbleib von ehemals arbeitslos gemeldeten Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern. In Parmentier, K. & Stooß, F. (Hrsg.), *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern*, (S. 55-168). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Parmentier, K., Schade, H.-J. & Schreyer, F. (1998a). Die Entwicklung in den Fächergruppen und insgesamt – West und Ost. *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Studium und Arbeitsmarkt im Überblick. 1.7*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Parmentier, K., Schade, H.-J., Schreyer, F. (1998b). Gesellschaft und Soziales. Akademiker/innen - Studium und Arbeitsmarkt. *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 1.4*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Patton, M. Q. (1991). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. Aufl. London: Sage.
- Rauschenbach, T. (1994). Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. (S. 275-294). Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T., Huber, A., Kleifgen, B., Züchner, I., Fuchs, K., Grunert, C., Krüger, H.H., Rostampour, P. & Seeling, C. (2002). Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. In Merckens, H., Rauschenbach, T. &

- Weishaupt, H. (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2.* (S. 75-111). Opladen: Leske & Budrich.
- Reinberg, A. (1997). Bildung zahlt sich immer noch aus. *IAB Werkstattbericht Nr. 15*, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung.
- Reinberg, A. & Rauch, A. (1998). Bildung und Arbeitsmarkt: Der Trend zur höheren Qualifikation ist ungebrochen. *IAB Werkstattbericht Nr. 15*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung.
- Rolfes, M. (1996). *Regionale Mobilität und akademischer Arbeitsmarkt: Hochschulabsolventen beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem und ihre potentielle und realisierte Mobilität*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65-88.
- Schaeper, H. & Kühn, T. (2000). Zur Rationalität familialer Entscheidungsprozesse am Beispiel des Zusammenhangs zwischen Berufsbiographie und Familiengründung. In Heinz, W.R. (Hrsg.), *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3. Beiheft, 124–145.
- Schmidt, S.H. (1996). Student und Arbeitsmarkt. Die Ergebnisse der 14 Praxisprogramme an der Ludwig-Maximilians-Universität München auf dem Prüfstand. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 18 (3), 255-277.
- Schmidt, S.H. (1987). *Beschäftigung von Lehrern außerhalb der Schule*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schneider, N.F. (2001). *Berufsmobilität und Lebensform – Sind berufliche Mobilitätsanfordernisse in Zeiten der Globalisierung noch mit Familie vereinbar?* Mainz: Universität. (Web-Version: <http://www.uni-mainz.de/~nos/wwwbmlf.html>)
- Schomburg, H. (2000). Geistes- und Sozialwissenschaften. In Burkhardt, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (Hrsg.), *Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien*. (S. 64-83). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Schreyer, F. (2001). Grundzüge des Akademikerarbeitsmarkts. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) der Bundesanstalt für Arbeit*, 26, 2221-2233.
- Schütze, F. (1983). Biografieforchung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293.
- Schwänke, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellversuchs selbstwirksamer Schulen“*. Berlin: Freie Universität.
- Seifert, K.H. & Bergmann, C. (1983). Deutschsprachige Adaptation des Work Values Inventory von Super. Psychologie und Praxis. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 27 (4), 160-172.
- Sommer, M. (Hrsg.) (1986). *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Diagnosen und Strategien zur Überwindung der Krise*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Stoß, F. (1985). Alternative Tätigkeitsfelder für Lehrer. Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchungen. In Zentrale Lehrerbildungskommission der Universität Bremen (Hrsg.), *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung*. (S. 268-289). Bremen: Universität.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Teichler, U. (o.J.). *Studium und Beruf im Rückblick. Fragebogen für Absolventen der Wirtschaftswissenschaften*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität/Gesamthochschule Kassel.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. et.al. (1994). *Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Timmermann, D. & Hunke, N. (1990). *Bielefelder Diplom-Pädagogen/innen: Übergänge in das Berufsleben. Eine Untersuchung über Studienverlauf und Beschäftigungssituation Bielefelder Absolventinnen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: Universität.
- Truninger, L. (1990). *Arbeitslos? – Ich nicht. Distanzierungen bei Arbeitslosen und deren subjektive Wahrnehmung der öffentlichen Wahrnehmung*. Bern: Huber.
- Ulich, D., Haußer, K., Mayring, P., Strehmel, P., Kandler, M. & Degenhardt, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung*. Weinheim: Beltz.
- Unsel, G., Fischer, A., Grob, K., Radicke, J.-S. & Schneider, K. (1988). *Außerschulische Tätigkeitsfelder für Lehrer. Abschlußbericht über ein Projekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.
- Unsel, G., Fischer, A., Grob, K., Radicke, J.-S. & Schneider, K. (1989). *Außerschulische Tätigkeitsfelder für Lehrer. Untersuchung zur Situation der Lehrer für Grund-, Haupt- und Realschulen*. In Parmentier, K., & Stoß, F. (Hrsg.), *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern*. (S. 27-54). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Weiß, R. & Falk, R. (1985). *Lehrer in die Wirtschaft*. Bad Honnef: Bock.
- Wiedenhöft, A. (1995). *In der Warteschleife. Zur Bedeutung der Integrationsfähigkeit bei der Bewältigung von Berufsunsicherheit und Arbeitslosigkeit. Eine empirische Untersuchung der Lehramtsabsolventen von 1983 der Universität/Gesamthochschule Kassel*. Frankfurt/M.: Lang.
- Willer, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten*. Frankfurt/M.: Lang.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. (S. 227-244). Weinheim: Beltz.
- Wolf, B. & Denning, T. (1995). *Diplom-Pädagogik-Studium in Koblenz, Landau, Mainz und Trier aus der Sicht der Studierenden. Ein Ergebnisbericht*. In Arbeitsgruppe Evaluation (Hrsg.), *Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz*. (S. 125-142). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Anhang

Im Folgenden werden der zu t_2 eingesetzte Nichtlehrerfragebogen und der zu t_4 eingesetzte Lehrerfragebogen abgedruckt. Die hier nicht dokumentierten Instrumente können bei den Verfassern angefordert werden.

Wege in den Beruf

Fragebogen
zum beruflichen Verbleib von PH-Absolventen

(Nichtlehrer t_2)



© Hans Peter Henecka & Frank Lipowsky (2000)
Pädagogische Hochschule, Abt. Soziologie
Keplerstrasse 87, 69120 Heidelberg

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

1. Um die meisten Fragen zu beantworten, brauchen Sie lediglich Kästchen anzukreuzen.

Beispiel: Haben Sie heute morgen Kaffee getrunken?

ja

nein

Sind mehrere Antworten möglich, lesen Sie bitte alle sorgfältig durch und *kreuzen* Sie dann alle an, die für Sie zutreffen.

Soll eine Ankreuzung besonders herausgestellt werden, bitten wir Sie, diese zu *umkringeln*.

Das sieht dann in einer Reihe von Kästchen so aus:

2. Ist für eine Antwort eine Rangskala vorgesehen, brauchen Sie nur den Skalenwert anzukreuzen, der Ihrem Urteil am besten entspricht.

Beispiel: Wie hat Ihnen das Mittagessen gestern geschmeckt?

gar nicht sehr gut

1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4	5	6	7
---	---	-------------------------------------	---	---	---	---

3. Durchgezogene Linien sind für Ihre eigenen Erläuterungen und Ergänzungen vorgesehen.

Beispiel: Welche Sportart betreiben Sie am liebsten?

Schwimmen

Basketball

Fußball

sonstige Sportart, Badminton

4. Offene Kästchen sind für Zahlen vorgesehen.

Beispiel: Wie viele Stockwerke hat das Haus, in dem Sie wohnen?

0	3
---	---

5. Bitte beantworten Sie alle Fragen hintereinander, außer Sie entdecken hinter Ihrer Antwort einen dicken Pfeil:

► Bitte weiter mit Frage 15

In diesem Fall überspringen Sie die folgenden Fragen und machen mit der hinter dem Pfeil angegebenen Frage weiter, im Beispiel wäre das Frage 15.

6. Bearbeitungshilfen sind *kursiv* gedruckt und an dem Pfeil oder an der Hand mit dem ausgestreckten Zeigefinger zu erkennen.

☞ *Mehrfachnennungen möglich!*

„Richtige“ und „falsche“ Antworten gibt es nicht, Ihre Antworten zählen.

Nochmals ganz herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

A. Lehramtsstudium im Rückblick

1. Wann und wo haben Sie das 1. Staatsexamen abgelegt?

19 PH

2. Welches Lehramtsstudium haben Sie abgeschlossen?

GHS RL

3. In welchen Fächern haben Sie das 1. Staatsexamen abgelegt?

1. 2. 3.

4. Haben Sie noch an einer anderen Hochschule, außer an der unter 1 genannten, Lehramt studiert?

ja, an der Uni/PH in nein

5. Warum wollten Sie Lehrerin/Lehrer werden? Bitte geben Sie für jeden der folgenden Gründe an, inwieweit auf Ihre Situation zutraf.

²³ Bitte kreuzen Sie für jeden Beweggrund den entsprechenden Skalenwert an!

	traf über- haupt nicht zu							traf voll und ganz zu						
- Wunsch, mit Kindern/Jugendlichen zu arbeiten	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- gute Erfahrungen im Umgang mit Kindern/Jugendlichen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Rat von Familienmitgliedern und/oder Freunden	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- konkrete Vorstellung von der beruflichen Tätigkeit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Sicherheit des Arbeitsplatzes	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- wollte während des Studiums in der vertrauten Umgebung bleiben	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- verantwortungsvolle Tätigkeit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- gesellschaftlich wichtige Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- gute Vereinbarkeit von Lehrerberuf und Familie	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- sicheres Einkommen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- geregelte Freizeit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- selbständige und abwechslungsreiche Arbeit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Hoffnung auf Bestätigung und Dankbarkeit der Schüler.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Nichtrealisierbarkeit des eigentlichen Berufswunsches	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Tradition des Lehrerberufs in der Familie	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Überbrückung der Wartezeit zu einem anderen Studium/Ausbildung	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Verwirklichung meiner Fähigkeiten und Interessen.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Freude an der Vermittlung von Wissen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Lehramtsstudium war Voraussetzung für gewünschtes (Aufbau-) Studienziel	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- weiterer Grund <input type="text"/>	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

6. a) Wie haben Sie das Lehramtsstudium im allgemeinen erfahren?

Bitte kreuzen Sie für jede Kategorie den entsprechenden Skalenwert an!

effektiv	3	2	1	0	1	2	3	ineffektiv
systematisch	3	2	1	0	1	2	3	unsystematisch
theoriegeladen	3	2	1	0	1	2	3	praxisnah
frei	3	2	1	0	1	2	3	verschult
anspruchsvoll	3	2	1	0	1	2	3	anspruchlos
fortschrittlich	3	2	1	0	1	2	3	konservativ
nicht belastend	3	2	1	0	1	2	3	belastend
ermutigend	3	2	1	0	1	2	3	entmutigend

b) Hier haben Sie Platz, diese allgemeine Beurteilung mit einigen differenzierten Einschätzungen zu ergänzen.

7. Ein Studium dient der Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Kompetenzen. Schätzen Sie ein, wie hoch Ihr Erkenntnisgewinn bzw. Ihr Kompetenzzuwachs durch Ihr Lehramtsstudium in den folgenden Bereichen war:

	sehr geringer Erkenntnisgewinn bzw. Kompetenzzuwachs				sehr hoher		
– wissenschaftliches Arbeiten	1	2	3	4	5	6	7
– fachwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
– fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
– erziehungswissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
– didaktische Reduktion komplexer Inhalte	1	2	3	4	5	6	7
– Planung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7
– Anregung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7
– Steuerung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7
– Erkennen von Lernfortschritten	1	2	3	4	5	6	7
– Beurteilung und Bewertung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7
– abwechslungsreiche Gestaltung von Unterricht	1	2	3	4	5	6	7
– Diagnose von Leistungsstärken und –schwächen der Lernenden	1	2	3	4	5	6	7
– Techniken der Konfliktlösung.....	1	2	3	4	5	6	7
– Führung von Unterrichtsgesprächen	1	2	3	4	5	6	7
– Analyse und Reflexion von Unterricht	1	2	3	4	5	6	7
– Beratung von Eltern.....	1	2	3	4	5	6	7
– Einsicht in die eigene Persönlichkeit.....	1	2	3	4	5	6	7

8. Inwieweit trafen die folgenden Aussagen über das Lehramtsstudium auf Ihre Situation zu?

Das Studium hat /die Lehrangebote haben ...	traf über- haupt nicht zu	traf voll und ganz zu					
– mich gut auf meine spätere Berufspraxis (schulische oder außerschulische Tätigkeit) vorbereitet.....	1	2	3	4	5	6	7
– sich zu einseitig an einer späteren Tätigkeit als Lehrer in der Schule orientiert ...	1	2	3	4	5	6	7
– außerschulische Tätigkeitsfelder für Pädagogen nicht ausreichend thematisiert...	1	2	3	4	5	6	7
– mir ausreichend Gelegenheiten geboten zum Erwerb oder Training von überfachlichen Qualifikationen	1	2	3	4	5	6	7
– mir ausreichend Gelegenheiten geboten zum Erwerb von Zusatzqualifikationen (Fremdsprachen, EDV-Kompetenzen u.ä.)	1	2	3	4	5	6	7

9. Das Lehramtsstudium war ...

	überhaupt nicht nützlich	sehr nützlich					
– für die Entwicklung meiner Persönlichkeit	1	2	3	4	5	6	7
– für meine aktuelle berufliche Tätigkeit.	1	2	3	4	5	6	7
– für meine bisherige berufliche Entwicklung	1	2	3	4	5	6	7
<i>falls Sie nach dem Lehramtsstudium außerschulisch tätig waren oder noch sind:</i>							
– für meine Chancen, eine außerschulische Beschäftigung zu finden.....	1	2	3	4	5	6	7

10. a) Welche Themen, Inhalte, Methoden haben Sie in Ihrem Lehramtsstudium vermisst?

b) Haben Sie weitere Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des Lehramtsstudiums?

- ja, folgende: _____
- _____
- _____
- nein

c) Würden Sie aus Ihrer heutigen Sicht wieder das gleiche Studium absolvieren?

- ja, uneingeschränkt
- ja, aber mit folgenden Änderungen: _____
- _____
- Nein, ich würde nicht mehr Lehramt studieren, weil _____
- _____
- Ich weiß nicht

B. Wichtige Tätigkeiten bis zum 1. Staatsexamen

11. a) Welche Erwerbstätigkeiten und welche ehrenamtlichen Tätigkeiten vor und während des Lehramtsstudiums waren für Ihren weiteren beruflichen Werdegang wichtig?

wichtige Erwerbstätigkeiten und ehrenamtliche Tätigkeiten *Branche (bei ehrenamtlichen Tätigkeiten: Verein oder Institution)*
bis zum 1. Staatsexamen

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

keine ► Bitte weiter mit Frage 12

b) Warum waren die unter a) angegebenen Tätigkeiten wichtig für Sie?

c) Wie bewerten Sie die im Rahmen dieser wichtigen Tätigkeit(en) gesammelten Erfahrungen?

Im Rahmen dieser wichtigen Tätigkeit(en) ...	traf über- haupt nicht zu	traf voll und ganz zu
– konnte ich meine pädagogischen Qualifikationen erweitern.....	1 2 3 4 5 6 7	
– konnte ich mir wichtige Fachkenntnisse bzw. fachspezifische Fähigkeiten aneignen, die mir den Einstieg ins Berufsleben erleichterten.....	1 2 3 4 5 6 7	
– konnte ich Schlüsselqualifikationen erwerben bzw. vertiefen.....	1 2 3 4 5 6 7	
– konnte ich Kontakte knüpfen, die mir den Einstieg ins Berufsleben erleichterten....	1 2 3 4 5 6 7	
– ist mir bewusst geworden, wo meine Stärken liegen.....	1 2 3 4 5 6 7	
– sonstige Erfahrung: _____		

C. Erwerb weiterer berufsrelevanter Qualifikationen

12. Haben Sie vor, während oder nach dem Lehramtsstudium noch eine andere Berufsausbildung und/oder ein anderes Studium (inkl. Aufbaustudium) begonnen und ggf. abgeschlossen? ☞ Bitte geben Sie ggf. auch Ihre aktuelle Berufsausbildung bzw. Ihr aktuelles (Aufbau)Studium an!

ja, und zwar ...



... handelte es sich um folgende Berufsausbildung/Studium	Jahr des Beginns	abgeschlossen	ohne Abschluss beendet	läuft noch	ggf. Jahr des Abschlusses
1.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

nein

13. Waren Sie zum Zweck der beruflichen Aus-, Fort- oder Weiterbildung vor, während oder nach dem Lehramtsstudium im Ausland bzw. sind Sie es noch?

ja,



1. in _____ für insgesamt Monate

Um welche Aus-, Fort- oder Weiterbildung handelt(e) es sich: _____

2. in _____ für insgesamt Monate

Um welche Aus-, Fort- oder Weiterbildung handelt(e) es sich: _____

nein

14. Haben Sie nach dem 1. Staatsexamen eine oder mehrere berufliche Weiterbildungen oder Umschulungen begonnen?

ja, und zwar ...



... handelte es sich um folgende berufliche Weiterbildung(en) oder Umschulung(en)	Zeitraum der Maßnahme	Die Maßnahme wurde gefördert	Ich habe die Maßnahme abgeschlossen
1.		<input type="checkbox"/> ja, von _____ <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> läuft noch
2.		<input type="checkbox"/> ja, von _____ <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> läuft noch

nein

15. a) Haben Sie nach dem 1. Staatsexamen ein außerschulisches Praktikum absolviert?

- ja, und zwar handelte es sich um folgendes Praktikum: _____
- _____
- nein ► Bitte weiter mit Frage 16

b) War dieses Praktikum für Ihren weiteren beruflichen Werdegang wichtig?

- ja, weil _____
- nein

16. a) Im folgenden finden Sie eine Liste mit Zusatzqualifikationen. Schätzen Sie Ihre aktuellen Kenntnisse und Fähigkeiten in diesen Bereichen ein!

Zusatzqualifikationen	gar keine Kenntnisse und Fähigkeiten	sehr gute
– Textverarbeitung (z.B. Word)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Tabellenkalkulation (z.B. Excel).....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Präsentationssoftware (z.B. Powerpoint)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Internetnutzung (Online-Recherchen, e-mail-Kommunikation).....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Gestalten von Webseiten (HTML, Bildbearbeitung u.a.)	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Erstellung multimedialer Produkte (CD-Roms, Hypertextsysteme u.a.).....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Beherrschen einer Programmiersprache.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Rhetorikkenntnisse.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Kenntnisse, Fähigkeiten im Rechnungs-, Finanz- und Steuerwesen.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Fremdsprachenkenntnisse in Englisch.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– Fremdsprachenkenntnisse in Französisch.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– weitere Fremdsprachenkenntnisse in _____	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
– weitere Fremdsprachenkenntnisse in _____	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

b) Falls Sie weitere zusätzliche Qualifikationen* erworben haben, tragen Sie diese bitte hier ein und schätzen Ihre Kenntnisse darin ein:

– _____ ...	1 2 3 4 5 6 7
– _____ ...	1 2 3 4 5 6 7
– _____ ...	1 2 3 4 5 6 7
– _____ ...	1 2 3 4 5 6 7

* Mit zusätzlichen Qualifikationen sind Kenntnisse und Fähigkeiten gemeint, die Sie außerhalb des obligatorischen Teils des Lehramtsstudiums erworben haben. Zu solchen zusätzlichen Qualifikationen zählen z.B. Moderationstechniken, Fähigkeiten im Bereich TZI, theaterpädagogische Kompetenzen, therapeutische Qualifikationen, musische Fähigkeiten, aber natürlich auch Kompetenzen, die sich nicht auf den pädagogisch-psychologischen Bereich erstrecken. Viele dieser Zusatzqualifikationen werden in Kursen, Seminaren oder Workshops vermittelt, einige kann man sich jedoch auch selbst (z.B. im Rahmen von Jugendarbeit, durch „learning by doing“ o.ä.) aneignen.

D. Vorbereitungsdienst und Bewerbung

17. a) Wann haben Sie den Vorbereitungsdienst begonnen?

ich habe den Vorbereitungsdienst 19

--	--

 in _____ Bundesland, ggf. Staat begonnen

ich habe den Vorbereitungsdienst noch nicht begonnen ► Bitte weiter mit Frage 22

b) Wie haben Sie die Ausbildung und Beratung durch die Lehrbeauftragten am Seminar im allgemeinen erfahren? (☞ Bitte kreuzen Sie den entsprechenden Skalenwert an!)

systematisch	3	2	1	0	1	2	3	unsystematisch
effektiv	3	2	1	0	1	2	3	ineffektiv
theoriegeladen	3	2	1	0	1	2	3	praxisnah
konstruktiv	3	2	1	0	1	2	3	nicht konstruktiv
anspruchsvoll	3	2	1	0	1	2	3	anspruchlos
fortschrittlich	3	2	1	0	1	2	3	konservativ
nicht belastend	3	2	1	0	1	2	3	belastend
ermutigend	3	2	1	0	1	2	3	entmutigend
anregend	3	2	1	0	1	2	3	nicht anregend

c) Wie haben Sie die Betreuung durch Ihre Mentoren an Ihrer Schule im allgemeinen erfahren? (☞ Bitte kreuzen Sie den entsprechenden Skalenwert an!)

effektiv	3	2	1	0	1	2	3	ineffektiv
anspruchsvoll	3	2	1	0	1	2	3	anspruchlos
konstruktiv	3	2	1	0	1	2	3	nicht konstruktiv
fortschrittlich	3	2	1	0	1	2	3	konservativ
unterstützend	3	2	1	0	1	2	3	nicht unterstützend
ermutigend	3	2	1	0	1	2	3	entmutigend
anregend	3	2	1	0	1	2	3	nicht anregend

d) Hier haben Sie Platz, diese allgemeinen Beurteilungen mit einigen differenzierten Einschätzungen zu ergänzen.

e) Der Vorbereitungsdienst dient der Erweiterung und Vertiefung bestimmter Kompetenzen. Schätzen Sie für die folgenden Bereiche Ihren Kompetenzzuwachs durch den Vorbereitungsdienst ein:

	sehr geringer sehr hoher Kompetenzzuwachs						
	1	2	3	4	5	6	7
– fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
– erziehungswissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
– Kennen lernen und Anwenden von Unterrichtsmethoden	1	2	3	4	5	6	7
– didaktische Reduktion komplexer Inhalte	1	2	3	4	5	6	7
– Planung von Lernprozessen.....	1	2	3	4	5	6	7
– Anregung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7
– Steuerung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7
– Erkennen von Lernfortschritten	1	2	3	4	5	6	7
– Beurteilung und Bewertung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7
– abwechslungsreiche Gestaltung von Unterricht	1	2	3	4	5	6	7
– Diagnose von Leistungsstärken und –schwächen der Lernenden	1	2	3	4	5	6	7
– Techniken der Konfliktlösung.....	1	2	3	4	5	6	7
– Führung von Unterrichtsgesprächen	1	2	3	4	5	6	7
– Analyse und Reflexion von Unterricht	1	2	3	4	5	6	7
– Beratung von Eltern	1	2	3	4	5	6	7
– Führung einer Klasse	1	2	3	4	5	6	7
– Einsicht in die eigene Persönlichkeit	1	2	3	4	5	6	7

18. Haben Sie den Vorbereitungsdienst abgeschlossen?

- ich habe den Vorbereitungsdienst 19 in _____ abgeschlossen
Bundesland, ggf. Staat
- nein, ich habe den Vorbereitungsdienst abgebrochen bzw. unterbrochen ▶ Bitte weiter mit Frage 22

19. a) Haben Sie sich nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes um eine Einstellung in den staatlichen Schuldienst (Planstelle, keine befristete Stelle) beworben?

- ja, ich habe mich in folgendem Bundesland bzw. folgenden Bundesländern beworben: _____
- nein, ich habe mich nicht beworben, weil ich
- ↘ keine Chance mehr sah, in den Schuldienst zu kommen
 - nicht mehr Lehrerin/Lehrer werden wollte
 - mich weiterqualifizieren wollte
 - mir eine andere berufliche Existenz aufgebaut hatte bzw. aufbauen wollte
 - mich um meine Familie kümmern musste
- } ▶ Bitte weiter mit Frage 21
- _____ (sonstiger Grund)

b) Haben Sie sich auch zum letzten Einstellungstermin um eine Einstellung beworben?

- ja
- nein, weil _____

20. a) Haben Sie auf Ihre Bewerbung(en) ein oder mehrere Einstellungsangebote für eine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst erhalten?

- ja, ich habe mindestens ein Angebot für eine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst erhalten
- nein, ich habe kein Angebot für eine unbefristete Stelle im staatlichen Schuldienst erhalten ► Bitte weiter mit Frage 21

b) Für welchen Zeitpunkt hatten bzw. haben Sie ein Einstellungsangebot in den staatlichen Schuldienst?
(☞ Bitte geben Sie auch gültige Einstellungsangebote an!)

1. für _____ (Zeitpunkt) in _____ (Bundesland)
2. für _____ (Zeitpunkt) in _____ (Bundesland)

c) Haben Sie eine angebotene Stelle angetreten?

- ja, ich habe eine Stelle angetreten und nach einiger Zeit gekündigt, weil _____
_____ ► Bitte weiter mit Frage 21
- nein, ich habe die angebotene(n) Stelle(n) im staatlichen Schuldienst nicht angetreten

d) Bitte nennen Sie uns den Grund bzw. die Gründe, warum Sie das Einstellungsangebot/ die Einstellungsangebote abgelehnt haben?**21. a) Beabsichtigen Sie, sich in Zukunft um eine Einstellung in den staatlichen Schuldienst zu bewerben?**

- ja, ich werde mich um eine Einstellung in den staatlichen Schuldienst bewerben
- nein, ich werde mich nicht (mehr) um eine Einstellung in den staatlichen Schuldienst bewerben, weil _____

► Bitte weiter mit Frage 24

b) Wie groß schätzen Sie Ihre Chancen ein, eine Stelle im staatlichen Schuldienst zu erhalten?geringe Chancen

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 große Chancen

► Bitte weiter mit Frage 24

22. Haben Sie vor, den Vorbereitungsdienst noch zu absolvieren bzw. abzuschließen?

- ja
- ich weiß noch nicht
- nein

23. Bitte nennen Sie uns den Grund/die Gründe, warum Sie den Vorbereitungsdienst bisher nicht absolviert bzw. nicht abgeschlossen haben.☞ Bitte kreuzen Sie zunächst **alle entscheidenden Gründe** an. Bitte umkreisen Sie anschließend den **entscheidendsten Grund**.

- ich habe zum 1.2. 19_____ keinen Platz im Vorbereitungsdienst erhalten
- ich wollte für eine Übergangszeit mal etwas anderes ausprobieren
- ich will keine Lehrerin/kein Lehrer (mehr) werden, sondern _____
- familiäre Gründe (Kindererziehung, u.ä.)
- gesundheitliche Gründe
- ich habe das 2. Staatsexamen nicht bestanden
- ich wollte bzw. will mich weiterqualifizieren über ein zusätzliches Studium od. eine zusätzliche Ausbildung
- sonstiger Grund, _____
- ggf. weiterer Grund, _____

Beispiel zu Frage 24

Berufliche Phase Welche der folgenden Begriffe kennzeichnet Ihre berufliche Situation zu dem angegebenen Zeitraum am besten?		genauere Beschreibung der Erwerbstätigkeiten									
		Zeitraum von Monat/ Jahr bis Monat/ Jahr	Art der Erwerbstätigkeit	War / Ist die Erwerbstätigkeit befristet?		Std./ Woche bzw. Umfang des Deputats	War / Ist diese Tätigkeit ein reiner Job zum Geldverdienen?		erwerbstätig als		
				ja	nein		ja	nein	Beamter/ Beamtin	Angestellte(r)	sonstiger Beschäftigungsstatus
		<i>1. Staatsexamen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ z.B. längerer Urlaub, Tätigkeit als Hausmann oder Hausfrau, Erholungsphasen, Umzug

E. Tätigkeiten nach dem 1. Staatsexamen

24. Bitte geben Sie in der folgenden Tabelle möglichst lückenlos an, wie sich Ihr beruflicher Werdegang nach dem 1. Staatsexamen gestaltet hat. Gehen Sie dabei bitte chronologisch vor und berücksichtigen Sie auch Phasen geringfügiger Beschäftigung, Phasen der Arbeitslosigkeit und Nicht-Erwerbstätigkeit sowie Familien- und Erziehungszeiten. Beginnen Sie beim Zeitpunkt Ihres 1. Staatsexamens. Bitte verwenden Sie für jede Änderung Ihrer Situation und für jede Phase eine neue Zeile (siehe nebenstehendes Beispiel!). Die zeitlichen Überschneidungen zwischen den einzelnen Phasen werden so deutlich.

Zeitraum von Monat/Jahr bis Monat/ Jahr	Berufliche Phase Welche der folgenden Begriffe kennzeichnet Ihre berufliche Situation zu dem angegebenen Zeitraum am besten? <ul style="list-style-type: none"> • <i>Praktikum</i> • <i>Studium</i> • <i>erwerbstätig</i> • <i>Mutterschutz, Erziehungsurlaub, Erziehungszeit</i> • <i>arbeitslos</i> • <i>Ausbildung</i> • <i>Umschulung, Weiterbildung</i> • <i>längere Krankheit</i> • <i>nicht erwerbstätig</i> • <i>.....</i> 	genauere Beschreibung der Erwerbstätigkeiten								
		Art der Erwerbstätigkeit	War / Ist die Erwerbstätigkeit befristet?		Std./Woche bzw. Umfang des Deputats	War / Ist diese Tätigkeit ein reiner Job zum Geldverdienen?		erwerbstätig als		
			ja	nein		ja	nein	Beamter/ Beamtin	Angestellte(r)	sonstiger Beschäftigungsstatus
	<i>1. Staatsexamen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung:

Zeitraum von Monat/Jahr bis Monat/ Jahr	Berufliche Phase Welche der folgenden Begriffe kennzeichnet Ihre berufliche Situation zu dem angegebenen Zeitraum am besten? • <i>Praktikum</i> • <i>Ausbildung</i> • <i>Studium</i> • <i>Umschulung,</i> • <i>erwerbstätig</i> • <i>Weiterbildung</i> • <i>Mutterschutz,</i> • <i>längere</i> <i>Erziehungs-</i> • <i>Krankheit</i> <i>urlaub, Er-</i> • <i>nicht erwerbs-</i> <i>ziehungszeit</i> • <i>tätig</i> • <i>arbeitslos</i> • <i>.....</i>	genauere Beschreibung der Erwerbstätigkeiten						erwerbstätig als		
		Art der Erwerbstätig- keit	War / Ist die Erwerbs- tätigkeit befristet?		Std./ Woche bzw. Umfang des Deputats	War / Ist diese Tätig- keit ein reiner Job zum Geld- verdienen?		Beamter/ Beamtin	Angestellte(r)	sonstiger Beschäfti- gungsstatus
			ja	nein		ja	nein			
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Derzeitige berufliche Situation

Mit Hilfe der folgenden Fragen möchten wir Ihre derzeitige berufliche Situation noch genauer kennen lernen.

25. Manche Absolventen geben außerhalb oder anstelle von regelmäßiger Erwerbstätigkeit privaten Nachhilfeunterricht. Zählen Sie zu dieser Gruppe? Falls ja, in welchem Umfang geben Sie Nachhilfe?

- ja, ich gebe private Nachhilfe im Umfang von ca. ____ Stunden pro Woche
 nein, ich gebe derzeit keine private Nachhilfe

26. Gehen Sie derzeit einer oder mehrerer Erwerbstätigkeiten (auch geringfügige Beschäftigungen) nach?

- ja, ich bin haupt- oder nebenerwerbstätig ► Bitte weiter mit Frage 28
 nein, ich bin momentan nicht erwerbstätig

27. Welche der folgenden Aussagen beschreibt Ihre derzeitige berufliche Situation am ehesten?

- | | |
|--|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ich bin gegenwärtig ausschließlich mit meinem Studium beschäftigt. | ► Bitte weiter mit Frage 50 |
| <input type="checkbox"/> Ich absolviere eine zusätzliche berufliche Ausbildung. | ► Bitte weiter mit Frage 45 |
| <input type="checkbox"/> Ich absolviere eine berufliche Weiterbildung oder Umschulung. | ► Bitte weiter mit Frage 50 |
| <input type="checkbox"/> Ich bin arbeitslos. | ► Bitte weiter mit Frage 50 |
| <input type="checkbox"/> Ich absolviere gerade ein freiwilliges soziales Jahr bzw. meinen Wehr-/Zivildienst. | ► Bitte weiter mit Frage 50 |
| <input type="checkbox"/> Ich befinde mich gerade im Erziehungsurlaub/Mutterschutz. | ► Bitte weiter mit Frage 28 |
| <input type="checkbox"/> Ich kümmere mich um die Familie/Erziehung meiner Kinder
bzw. bin Hausfrau/Hausmann, befinde mich aber nicht im Erziehungsurlaub. | ► Bitte weiter mit Frage 49 |

F 1. Unterrichtstätigkeit(en) an einer Schule

Bitte beantworten Sie die Fragen 28-44 auch dann, wenn Sie derzeit im **Erziehungsurlaub** oder in **Mutterschutz** sind. Beziehen Sie die Fragen dann auf diejenige Tätigkeit(en), aus der bzw. aus denen Sie den Mutterschutz bzw. den Erziehungsurlaub angetreten haben.

28. Unterrichten Sie derzeit als Lehrerin / Lehrer an einer oder mehreren Schule(n)?

- ja
 nein ► Bitte weiter mit Frage 34

29. Bitte machen Sie im folgenden nähere Angaben zu ihrer unterrichtenden Tätigkeit. Wenn Sie mehrere schulische Arbeitsverhältnisse haben, füllen Sie bitte für jedes eine gesonderte Spalte aus.

	1. Arbeitsverhältnis	2. Arbeitsverhältnis	3. Arbeitsverhältnis
Wer ist der Arbeitgeber Ihrer schulischen Tätigkeit?	<input type="checkbox"/> Bundesland <input type="checkbox"/> Kirche <input type="checkbox"/> Gemeinde/Stadt <input type="checkbox"/> Landkreis <input type="checkbox"/> privater Träger <input type="checkbox"/> sonstiger Arbeitgeber: _____	<input type="checkbox"/> Bundesland <input type="checkbox"/> Kirche <input type="checkbox"/> Gemeinde/Stadt <input type="checkbox"/> Landkreis <input type="checkbox"/> privater Träger <input type="checkbox"/> sonstiger Arbeitgeber: _____	<input type="checkbox"/> Bundesland <input type="checkbox"/> Kirche <input type="checkbox"/> Gemeinde/Stadt <input type="checkbox"/> Landkreis <input type="checkbox"/> privater Träger <input type="checkbox"/> sonstiger Arbeitgeber: _____
Handelt es sich um eine Privatschule oder eine staatliche Schule?	<input type="checkbox"/> Privatschule <input type="checkbox"/> staatl. Schule	<input type="checkbox"/> Privatschule <input type="checkbox"/> staatl. Schule	<input type="checkbox"/> Privatschule <input type="checkbox"/> staatl. Schule
Welche berufliche Stellung haben Sie im Rahmen dieser Tätigkeit?	<input type="checkbox"/> Krankheitsvertreter/-in <input type="checkbox"/> Lehrbeauftragte(r)/ Honorarkraft <input type="checkbox"/> Religionslehrer/-in <input type="checkbox"/> angestellter Lehrer/-in <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Krankheitsvertreter/-in <input type="checkbox"/> Lehrbeauftragte(r)/ Honorarkraft <input type="checkbox"/> Religionslehrer/-in <input type="checkbox"/> angestellter Lehrer/-in <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Krankheitsvertreter/-in <input type="checkbox"/> Lehrbeauftragte(r)/ Honorarkraft <input type="checkbox"/> Religionslehrer/-in <input type="checkbox"/> angestellter Lehrer/-in <input type="checkbox"/>
Ist diese Tätigkeit befristet?	<input type="checkbox"/> ja, bis zum _____ <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja, bis zum _____ <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja, bis zum _____ <input type="checkbox"/> nein
In welchem Bundesland (ggf. in welchem Staat) unterrichten Sie?	_____		

30. Haben Sie eine außerschulische Beschäftigung zugunsten der unterrichtenden Tätigkeit(en) aufgegeben?

- ja
 nein ► Bitte weiter mit Frage 33

31. Handelte es sich bei dem angegebenen außerschulischen Arbeitsverhältnis um eine befristete oder unbefristete Stelle?

- befristete Stelle
 unbefristete Stelle

32. Was gab für Sie den Ausschlag, die schulische Tätigkeit(en) aufzunehmen?

Bitte kreuzen Sie zunächst **alle entscheidenden Gründe** an.

Bitte umkreisen Sie anschließend den **entscheidendsten Grund**.

- Unzufriedenheit mit meiner bisherigen Tätigkeit
- Freude an der Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen
- bessere Verdienstmöglichkeiten als Lehrer(in)
- mehr persönliche Verantwortung als Lehrer(in)
- bessere Aufstiegsmöglichkeiten als Lehrer(in)
- bessere soziale Absicherung
- meiner Qualifikation angemessenere Erwerbstätigkeit
- Wunsch nach Ortswechsel
- mehr Bestätigung und Anerkennung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- Auslaufen eines befristeten Arbeitsverhältnisses
- gesundheitliche Gründe
- Nähe zum bisherigen Wohnort
- bessere Arbeitszeiten im Schuldienst
- weil ich am Lehrerberuf hänge
- partnerschaftliche/familiäre Gründe
- höheres Ansehen des Lehrerberufs
- Stelle als Lehrer(in) versprach geringere physische und/oder psychische Belastungen
- weil ich in meiner bisherigen außerschulischen Tätigkeit keinen bzw. wenig Sinn gesehen habe
- sonstiger Grund: _____

33. Wenn Sie an einer Privatschule oder an einer Schule im Ausland unterrichten oder als Religionslehrerin von der Kirche angestellt sind: Auf welchem Weg sind Sie zu Ihrer derzeitigen Stelle an dieser Schule gekommen?

- Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle
 - Stellenangebot in einer Zeitung oder Zeitschrift
 - Stellenangebot im Internet
 - Stellenangebot in _____
- unaufgeforderte Bewerbung (Blindbewerbung, Initiativbewerbung)
- eigenes Stellengesuch in der Zeitung
- Vermittlung durch das Arbeitsamt
- durch private Arbeitsvermittler
- durch Freunde, Bekannte, Eltern, Verwandte
- durch Kontakte zu anderen Personen
- durch Vermittlung der Hochschule
- durch eine Tätigkeit, Praktikum o.ä. während des Studiums
- durch Hinweise von Studienkollegen
- durch ein Praktikum
- durch _____

F 2. Jobs, Aushilfstätigkeiten und andere Nebenerwerbstätigkeiten

34. Gehen Sie derzeit kurzfristigen Jobs, Aushilfstätigkeiten oder anderen Nebenerwerbstätigkeiten außerhalb des Schuldienstes nach?

- ja
- nein ► Bitte weiter mit Frage 37

35. Um welche Erwerbstätigkeiten handelt es sich dabei und auf welcher Basis üben Sie diese Erwerbstätigkeiten aus?

Art der Erwerbstätigkeit	Basis der Beschäftigung				
	herkömmlicher Arbeitsvertrag	630 DM	Honorar-/Werkvertrag	Stundenbasis	Sonstige Basis, nämlich
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

36. Welcher Zweck erfüllt bzw. welche Zwecke erfüllen diese Tätigkeit(en) für Sie? (Mehrfachangaben möglich!)

- Finanzierung einer weiteren Ausbildung, eines Studiums oder einer Umschulung/Weiterbildung
- Überbrückung der Wartezeit bis zum Finden einer geeigneteren Stelle
- Bestreitung meines Lebensunterhalts bzw. des meiner Familie
- zusätzliches Einkommen
- Aufbau eines beruflichen Standbeins
- sonstiger Zweck: _____
- ggf. weiterer Zweck: _____

F 3. Regelmäßige Haupterwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes

Wenn Sie momentan **mehreren** regelmäßigen Erwerbstätigkeiten außerhalb des Schuldienstes nachgehen, beziehen Sie sich bei den folgenden Fragen bitte auf diejenige Haupttätigkeit, für die Sie momentan am meisten Zeit aufwenden. Tragen Sie weitere (Neben)Erwerbstätigkeiten außerhalb des Schuldienstes bitte bei Frage 35 ein.

37. Gehen Sie derzeit regelmäßig einer Haupterwerbstätigkeit außerhalb des Schuldienstes nach?

- ja
- nein ► Bitte weiter mit Frage 45

38. Um welche Tätigkeit handelt es sich hierbei und auf welcher Basis üben Sie diese Tätigkeit aus?

Berufliche Tätigkeit bzw. Berufsbezeichnung	Basis der Beschäftigung			Ist die Tätigkeit befristet?
	herkömmlicher Arbeitsvertrag	Honorar-/Werkvertrag	Sonstige Basis, nämlich (z.B. 630 DM-Basis, Stundenbasis)	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/> ja, bis zum _____ <input type="checkbox"/> nein

39. Bitte beschreiben Sie hier knapp Ihre wichtigsten beruflichen Aufgaben im Rahmen dieser Tätigkeit.

40. In welcher Branche sind Sie derzeit tätig?

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Erziehung und Bildung <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Hochschulen <input type="checkbox"/> Erwachsenenbildung und sonstiges Bildungswesen <input type="checkbox"/> Nachhilfeeinrichtungen <input type="checkbox"/> sonstige _____ <input type="checkbox"/> Öffentliche Verwaltung (Staat, Gemeinden), Verteidigung, Sozialversicherung, Gericht, Polizei <input type="checkbox"/> Parteien, Kirche, Verbände, Organisationen, Vereine <input type="checkbox"/> Sport, Unterhaltung, Freizeit, Fitness <input type="checkbox"/> Datenverarbeitung, Datenbanken, Multimedia <input type="checkbox"/> Werbung, Markt- und Meinungsforschung <input type="checkbox"/> Banken, Kredit- und Versicherungswesen | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Papier, Presse, Verlag, Druck <input type="checkbox"/> Grundstücks- und Wohnungswesen <input type="checkbox"/> Verkehrsgewerbe (Eisenbahn, Flugverkehr, Schifffahrt, Reisebüro, Reiseveranstalter, Spedition u.a.) <input type="checkbox"/> Hotel- und Gaststättengewerbe <input type="checkbox"/> Kunst, Theater, Museum, Rundfunk, Fernsehen <input type="checkbox"/> Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen <input type="checkbox"/> Telekommunikation, Postbank, Postdienste <input type="checkbox"/> Chemische Industrie, Glasgewerbe und Keramik <input type="checkbox"/> Eisen- und Metallerzeugung, Maschinenbau, KFZ-Industrie <input type="checkbox"/> Elektrotechnik, Feinmechanik, Optik, Uhren | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Herstellung von Möbeln, Schmuck, Musikinstrumenten, Sportgeräten und Spielwaren <input type="checkbox"/> Ernährung, Nahrungs- und Genussmittel <input type="checkbox"/> Textil, Bekleidung, Leder, Wäscherei und Reinigung <input type="checkbox"/> Rundfunk-, Fernseh- und Nachrichtentechnik <input type="checkbox"/> Groß- und Einzelhandel <input type="checkbox"/> Land- und Forstwirtschaft, Bergbau <input type="checkbox"/> Private Haushalte <input type="checkbox"/> Abwasser- und Abfallbeseitigung, Energiewirtschaft und Wasserversorgung <input type="checkbox"/> Rechts-, Steuer- und Unternehmensberatung, Consulting <input type="checkbox"/> Sonstige: _____ |
|---|---|--|

41. Falls Sie derzeit selbständig oder freiberuflich tätig sind: In welcher Form üben Sie Ihre Tätigkeit aus?

- Als (Mit)inhaber(in) einer Firma, die ich gegründet habe
 Als (Mit)inhaber(in) einer Firma, die ich übernommen habe
 Als (Mit)inhaber(in) einer Firma, an der ich mich beteiligt habe
 Freiberuflich
 Als freie Mitarbeiterin/freier Mitarbeiter
 Als _____

42. Auf welchem Weg sind Sie zu Ihrer derzeitigen Stelle außerhalb des Schuldienstes gekommen?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle | <input type="checkbox"/> durch eine Tätigkeit, Praktikum o.ä. während des Studiums |
| <input type="checkbox"/> Stellenangebot in einer Zeitung oder Zeitschrift | <input type="checkbox"/> Überführung einer ABM-Stelle in eine Dauerstelle |
| <input type="checkbox"/> Stellenangebot im Internet | <input type="checkbox"/> durch Hinweise von Studienkollegen |
| <input type="checkbox"/> Stellenangebot in _____ | <input type="checkbox"/> durch ein Praktikum |
| <input type="checkbox"/> unaufgeforderte Bewerbung bei potentiellen Arbeitgebern (Blindbewerbung, Initiativbewerbung) | <input type="checkbox"/> Stelle ist durch meine Initiative geschaffen worden |
| <input type="checkbox"/> eigenes Stellengesuch in der Zeitung | <input type="checkbox"/> Umschulungs-/Fortbildungsmaßnahme des Arbeitsamtes |
| <input type="checkbox"/> Vermittlung durch das Arbeitsamt | <input type="checkbox"/> ich habe mich selbständig gemacht/ich habe mir eine freiberufliche Existenz aufgebaut |
| <input type="checkbox"/> durch private Arbeitsvermittler | <input type="checkbox"/> Rekrutierungs- und Kontaktveranstaltungen (Messe o.ä.) |
| <input type="checkbox"/> durch Freunde, Bekannte, Eltern, Verwandte | <input type="checkbox"/> durch _____ |
| <input type="checkbox"/> durch Kontakte zu anderen Personen | |
| <input type="checkbox"/> durch Vermittlung der Hochschule | |
| <input type="checkbox"/> durch eine Tätigkeit vor dem Studium | |

43. Was glauben Sie: Was war ausschlaggebend dafür, dass Sie von Ihrem jetzigen Arbeitgeber eingestellt wurden bzw. dass Sie sich selbständig machen konnten?

☒ Bitte kreuzen Sie zunächst *alle entscheidenden Gründe* an.

☒ Bitte umkreisen Sie anschließend den *entscheidendsten Grund*.

- meine didaktischen und pädagogischen Qualifikationen
 meine Examensnote(n)
 meine wissenschaftliche Hausarbeit, Diplom- bzw. Doktorarbeit (Thema/Art)
 meine berufspraktischen Erfahrungen in diesem Arbeitsbereich
 meine vorhandenen berufspraktischen Erfahrungen bei diesem Unternehmen, dieser Firma/Institution
 meine Studienschwerpunkte
 informelle Kontakte/persönliche Beziehungen
 meine Persönlichkeit, mein Auftreten, mein Eindruck beim Vorstellungsgespräch
 meine Fremdsprachenkenntnisse
 andere Zusatzqualifikationen (EDV-Kenntnisse, Rhetorik u.a.)
 Ansehen/Ruf der Hochschule
 meine Auslandserfahrungen
 mein Hochschulabschluss
 eine Empfehlung
 meine Bereitschaft, eine unterbezahlte Stelle anzunehmen
 mein Geschlecht
 mein politisches, soziales oder gesellschaftliches Engagement neben meinem Studium
 meine überfachlichen Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen)
 sonstiger Grund, _____

44. Und nun zu Ihnen: Warum hatten Sie sich für diese Stelle im außerschulischen Bereich entschieden?

Bitte kreuzen Sie zunächst *alle entscheidenden Gründe an.*

Bitte umkringeln Sie anschließend den *entscheidendsten Grund.*

- Verdienstmöglichkeiten
- Überbrückung der Zeit bis zu einer anderen akzeptablen Beschäftigung
- Möglichkeit, meine pädagogischen oder didaktischen Qualifikationen anzuwenden
- interessante Aufgabe/Tätigkeit
- um nicht erwerbslos zu sein
- Nähe zum bisherigen Wohnort
- Aufbau eines weiteren beruflichen Standbeins
- sicherer Arbeitsplatz
- vorhandene Erfahrungen mit der Tätigkeit/Berufsfeld
- Aufstiegsmöglichkeiten
- bereits vorhandene Kontakte zu Kollegen
- bessere Sozialleistungen
- Arbeitsklima
- partnerschaftliche/familiäre Gründe
- persönlich verantwortungsvolle Tätigkeit
- gutes Image des Unternehmens
- Unabhängigkeit vom Elternhaus
- Zuraten von Partner(in), Familienmitgliedern oder/und von Freunden
- Möglichkeit, meine außerpädagogischen Fähigkeiten und Interessen zu verwirklichen
- Möglichkeit, weitgehend selbständig arbeiten zu können
- keine bessere Alternative
- sonstiger Grund _____

G. Berufliche Zufriedenheit, Stellenwert der Arbeit und berufliche Anforderungen

Bitte beantworten Sie die Fragen 45-48 auch dann, wenn Sie derzeit im **Erziehungsurlaub** oder in **Mutterschutz** sind. Beziehen Sie die Fragen dann auf diejenige Erwerbstätigkeit, aus der Sie den Mutterschutz bzw. den Erziehungsurlaub angetreten haben.

Wenn Sie ausschließlich Aushilfstätigkeiten ausüben, bitte weiter mit **Frage 49**.

Wenn Sie mehreren Erwerbstätigkeiten nachgehen, beziehen Sie sich bitte bei den folgenden Fragen auf diejenige Erwerbstätigkeit, für die Sie momentan am meisten Zeit aufwenden und tragen Sie diese hier ein:

45. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten Ihrer beruflichen Tätigkeit?

Aspekte der beruflichen Tätigkeit	überhaupt nicht zufrieden							sehr zu- frieden
- Anforderungsprofil der Tätigkeit	1	2	3	4	5	6	7	
- tägliche Arbeitszeit.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Einkommen	1	2	3	4	5	6	7	
- Aufstiegsmöglichkeiten.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Arbeitsplatzsicherheit.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Verhältnis zu Chef/Chefin.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.....	1	2	3	4	5	6	7	
- soziale Absicherung	1	2	3	4	5	6	7	
- Zeit für Privatleben und Freizeit.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Anwendung der im Lehramtsstudium erworbenen Qualifikationen.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Anerkennung meiner Tätigkeit durch Kollegen und Vorgesetzte	1	2	3	4	5	6	7	

46. Wie schätzen Sie Ihre derzeitige berufliche Position ein?

a) Ich habe eine berufliche Position inne,

- die meiner Ausbildung angemessen ist
 für die ich eher überqualifiziert bin
 für die ich eher unterqualifiziert bin

b) Meine berufliche Tätigkeit

- entspricht meinen Fähigkeiten
 unterfordert mich
 überfordert mich

47. Beurteilen Sie die folgenden Aussagen:

	trifft über- haupt nicht zu							trifft voll und ganz zu
- Ich betrachte meine jetzige Tätigkeit eher als notwendiges Übel	1	2	3	4	5	6	7	
- Ich habe große Freude an meiner jetzigen Tätigkeit	1	2	3	4	5	6	7	
- Meine jetzige Tätigkeit ist interessant	1	2	3	4	5	6	7	
- Meine jetzige Tätigkeit übe ich nur aus, weil ich Geld verdienen muss	1	2	3	4	5	6	7	
- Ich setze mich bei meiner jetzigen Tätigkeit ganz ein und tue oft mehr, als von mir verlangt wird.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Wenn ich die Gelegenheit dazu hätte, würde ich die jetzige Tätigkeit aufgeben und eine andere Erwerbstätigkeit ausüben.....	1	2	3	4	5	6	7	

48. In welchem Maße werden die folgenden Anforderungen im Rahmen Ihrer jetzigen beruflichen Tätigkeit an Sie gestellt?

Anforderungen	gar nicht							in hohem Maße
- Informationsvermittlung.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Erklärung von Sachverhalten.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Planung von Lernprozessen.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Steuerung von Lernprozessen	1	2	3	4	5	6	7	
- Fremdsprachenkenntnisse.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Verhandlungsgeschick.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Kreativität/Innovationsfähigkeit.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Kontakt-/Kommunikationsfähigkeit.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Rhetorische Fähigkeiten, Formulierungsfähigkeit.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Fähigkeit zur Moderation und Steuerung von Gruppenprozessen.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Präsentationsfähigkeit.....	1	2	3	4	5	6	7	
- Einfühlungsvermögen	1	2	3	4	5	6	7	
- Fähigkeit zur selbständigen Einarbeitung in neue Sachgebiete.....	1	2	3	4	5	6	7	
- unternehmerisches Denken.....	1	2	3	4	5	6	7	
- EDV Kompetenzen	1	2	3	4	5	6	7	
- sonstige Anforderung:	1	2	3	4	5	6	7	
- ggf. weitere Anforderung:	1	2	3	4	5	6	7	

H. Berufliche Perspektiven

49. Wie sehen Sie Ihre derzeitige berufliche Situation?

- als kurzfristiges Stadium
- als mittelfristiges Stadium
- als langfristiges Stadium

50. Wie beurteilen Sie Ihren bisherigen Berufsweg?

- als erfolgreich
- als weniger erfolgreich ► Bitte weiter mit Frage 52
- kann ich nicht beurteilen ► Bitte weiter mit Frage 53

51. Was war Ihrer Meinung nach ausschlaggebend dafür, dass Ihr bisheriger Berufsweg erfolgreich verlief?

- ☒ Bitte kreuzen Sie zunächst **alle entscheidenden Gründe** an.
 ☒ Bitte umkreisen Sie anschließend den **entscheidendsten Grund**.

- fachliche, pädagogische, didaktisch-methodische Qualifikationen
- Leistungen, Noten
- Interesse für außerschulische Tätigkeiten
- Zusatzqualifikationen (EDV-Kenntnisse, Fremdsprachenkenntnisse, Rhetorik u.a.)
- Informiertheit über Beschäftigungsmöglichkeiten
- berufspraktische Erfahrungen
- Persönlichkeit, Auftreten, Selbstdarstellung
- Kontakte
- Erfahrungen mit Bewerbungen
- geringe Berührungängste zur Wirtschaft
- Praktikum außerhalb der Schule
- Hartnäckigkeit
- Glück
- Selbstdisziplin
- Auslandserfahrungen
- Lehramtsstudium
- Vorbereitungsdienst
- Schlüsselqualifikationen
- Unterstützung durch Partner und/oder Freunde
- sonstiger Grund: _____
- ggf. weiterer Grund: _____

► Bitte weiter mit Frage 53

52. a) Warum beurteilen Sie Ihren bisherigen Berufsweg als weniger erfolgreich?

b) Was war Ihrer Meinung nach ausschlaggebend dafür, dass Ihr bisheriger Berufsweg weniger erfolgreich verlief?

53. Falls Sie das 1. und 2. Staatsexamen abgelegt haben: Angenommen, Sie erhalten heute ein Einstellungsangebot (feste Stelle) in den staatlichen Schuldienst. Wie würden Sie darauf reagieren?

- ich würde es auf jeden Fall annehmen
- ich würde die Stelle nur unter folgenden Bedingungen annehmen: _____

- ich weiß nicht, wie ich einer solchen Situation reagieren würde
- ich würde die Stelle ablehnen, weil _____

54. Wie sehen Ihre beruflichen Pläne für die Zukunft aus?

J. Familie und Beruf

55. Haben Sie Kinder?

- ja, Anzahl
- nein ▶ Bitte weiter mit Frage 57

56. Hat sich für Sie wegen Ihres Kindes/ Ihrer Kinder in beruflicher Hinsicht etwas verändert? (Mehrfachnennungen möglich!)

- ja,
- ich habe Erziehungsurlaub genommen
 - ich habe Erziehungsurlaub genommen und danach meine Berufstätigkeit wieder aufgenommen
 - ich habe das 1. Staatsexamen verschoben
 - ich habe den Vorbereitungsdienst verschoben
 - ich habe den Vorbereitungsdienst unterbrochen
 - ich habe auf den Vorbereitungsdienst verzichtet
 - ich habe Teilzeit gearbeitet bzw. arbeite noch in Teilzeit
 - ich hätte ohne die Doppelbelastung Beruf/Familie eine Stelle im Schuldienst bekommen
 - ich habe meine Berufstätigkeit für eine Zeit aufgegeben
 - ich habe meine Berufstätigkeit vollkommen aufgegeben
 - ich habe die Berufstätigkeit gewechselt
 - ich habe meine Karrierepläne aufgegeben bzw. aufgeschoben
 - sonstiges, _____
- nein, es hat sich keine Veränderung in beruflicher Hinsicht ergeben

57. Welchen Familienstand haben Sie?

- verheiratet und mit dem Ehepartner/der Ehepartnerin zusammenlebend ▶ Bitte weiter mit Frage 59
- ledig
- verheiratet und getrennt lebend
- geschieden
- verwitwet

58. Leben Sie mit einem festen Partner/einer festen Partnerin zusammen?

- ja
- nein ▶ Bitte weiter mit Frage 60

59. Ist Ihre Partnerin/Ihr Partner zur Zeit

- vollzeitig berufstätig
- teilzeitig berufstätig
- nicht berufstätig
- in Ausbildung
- sonstiges, _____ ?

K. Zu Ihrer Person

60. Beurteilen Sie, inwiefern folgende Aussagen auf Sie zutreffen:

	trifft über- haupt nicht zu							trifft voll und ganz zu
– Ich habe klare berufliche Ziele.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich kann mich schnell und leicht in neue Situationen einfinden.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich bin ein geselliger Mensch.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich bin oft unbeschwert und gut aufgelegt.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich bin ein aktiver Mensch.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Wichtige Entscheidungen treffe ich ungern allein.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich übernehme bei gemeinsamen Unternehmungen gerne die Führung.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich bin eher ein ängstlicher Mensch.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich bin ein ehrgeiziger Mensch.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Wenn mir etwas nicht passt, sage ich das sehr deutlich.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Neue Aufgaben fordern mich heraus.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ein Wechsel von Wohnung und/oder Arbeitsplatz sind mir unangenehm.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Neue berufliche Anforderungen verunsichern mich.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich gehe gern auf Leute zu.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Was ich mir vornehme, erreiche ich meistens auch.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Wenn es etwas Wichtiges zu entscheiden gibt, weiß ich genau, was ich will.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Meistens blicke ich voller Zuversicht in die Zukunft.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich gebe nicht so schnell auf, wenn ich auf Hindernisse stoße.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ein Leben, das in gewohnten Bahnen verläuft, ist für mich langweilig und ohne Reiz.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich besitze viele Eigenschaften, um die mich andere beneiden.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich plane immer sorgfältig und auf lange Sicht.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Wenn ich in eine schwierige Situation gerate, vertraue ich oft auf meine Fähigkeit, sie zu meistern.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Bei schwierigen Problemen hole ich mir Rat und Hilfe von Mitmenschen.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Ich gehe gerne meine eigenen Wege.....	1	2	3	4	5	6	7	
– Wenn mich etwas aus dem Gleichgewicht bringt, werde ich schneller damit fertig als andere.....	1	2	3	4	5	6	7	

L. Arbeitslosigkeit

61. Waren Sie nach Abschluss des Lehramtsstudiums zu bestimmten Zeiten arbeitslos?

ja



	Waren Sie zu dieser Zeit auch arbeitslos gemeldet?	Hatten Sie zu Beginn dieser Arbeitslosigkeitsphase bereits eine Stellenzusage für einen späteren Zeitpunkt?
1. Phase: _____ (Dauer in Monaten)	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
2. Phase: _____ (Dauer in Monaten)	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
3. Phase: _____ (Dauer in Monaten)	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
4. Phase: _____ (Dauer in Monaten)	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

nein ► Bitte weiter mit Frage 66

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen 62-65 auch dann, wenn Sie nur kurz arbeitslos waren.

62. Was haben Sie unternommen, um einen Arbeitsplatz zu erhalten?

Bitte kreuzen Sie zunächst **alle Maßnahmen an, die Sie ergriffen haben** und umkreisen Sie anschließend **diejenige(n), die maßgeblich** für das Finden einer Erwerbstätigkeit war(en).

- Information und/oder Beratung durch das Arbeitsamt
- Information und/oder Beratung durch das Berufsinformationszentrum (BIZ)
- Information und/oder Beratung durch andere Stellen
- Bewerbung in anderen Bundesländern um eine Einstellung in den Schuldienst
- Bewerbung an Privatschulen
- Bewerbung bei einem oder mehreren außerschulischen Arbeitgebern
- Absolvieren eines Praktikums bei einem außerschulischen Arbeitgeber
- Aufnahme einer beruflichen Weiterbildung/Umschulung
- Erwerb von Zusatzqualifikationen
- regelmäßiges Studium von Stellenangeboten
- Erkundigung nach Stellen bei Freunden, Bekannten, Verwandten
- sonstige Aktivität: _____
- ggf. weitere Aktivität: _____
- ich habe nichts unternommen, weil ich verzweifelt und ratlos war
- ich habe nichts unternommen, weil ich bereits eine Stellenzusage hatte
- ich habe nichts unternommen, weil _____

63. Im folgenden werden weitere Reaktionen auf Arbeitslosigkeit bzw. drohende Arbeitslosigkeit aufgeführt.

Bitte kreuzen Sie zunächst **alle Maßnahmen an, die Sie ergriffen haben** und umkreisen Sie anschließend **diejenige(n), die für Ihre Situation wichtig war(en)**.

Ich habe ...

- mit Freunden, dem Partner oder/und der Familie über meine Situation geredet
- mich um meine Familie gekümmert
- mich meinen Hobbys verstärkt zugewandt
- von Ersparnissen gelebt
- mich zurückgezogen
- unerledigte Dinge aufgearbeitet
- Aufgaben außerhalb einer Erwerbstätigkeit übernommen
- meine Ansprüche zurückgeschraubt
- mich erholt
- Urlaub gemacht
- Freunde oder/und Familie um finanzielle Unterstützung gebeten
- mir meine eigenen Stärken bewusst gemacht
- _____
- _____

64. Haben Sie positive Erfahrungen in und mit Phasen der Arbeitslosigkeit gesammelt?

- ja, und zwar _____

nein, keine

65. Im folgenden werden einige negative Auswirkungen von Arbeitslosigkeit aufgeführt. Geben Sie an, inwieweit diese Auswirkungen auf Ihre Situation zutrafen bzw. immer noch zutreffen.

Auswirkungen von Arbeitslosigkeit	traf bzw. trifft überhaupt nicht zu	traf bzw. trifft voll und ganz zu
- geringes Einkommen	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- Verringerung des Selbstwertgefühls	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- keine Gelegenheit, um eigene Fähigkeiten unter Beweis zu stellen.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- Langeweile	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- kleinerer Freundeskreis	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- weniger soziale Kontakte	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- finanzielle Abhängigkeit	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- wenig Anerkennung	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Auswirkungen von Arbeitslosigkeit	traf bzw. trifft überhaupt nicht zu	traf bzw. trifft voll und ganz zu
- geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.....	1 2 3 4 5 6 7	
- Spannungen in der Familie/mit dem Partner/-in.....	1 2 3 4 5 6 7	
- gesundheitliche Probleme	1 2 3 4 5 6 7	
- weniger Pläne schmieden.....	1 2 3 4 5 6 7	
- geringere Zukunftsorientierung.....	1 2 3 4 5 6 7	
- Nervosität.....	1 2 3 4 5 6 7	
- Einschränkung von Unternehmungen	1 2 3 4 5 6 7	
- sonstige Auswirkung:	1 2 3 4 5 6 7	
- sonstige Auswirkung:	1 2 3 4 5 6 7	

M. Allgemeine Angaben zur Person

66. Wie hoch ist Ihr eigenes monatliches Einkommen (nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungsbeiträge)?

- unter 1000 DM
- 1000 DM – 1500 DM
- 1501 DM – 2000 DM
- 2001 DM – 2500 DM
- 2501 DM – 3000 DM
- 3001 DM – 3500 DM
- 3501 DM – 4000 DM
- 4001 DM – 4500 DM
- 4501 DM – 5000 DM
- über 5000 DM

67. Wie setzt sich diese Summe zusammen?

- eigener Lohn/eigenes Gehalt
- Arbeitslosenhilfe
- Arbeitslosengeld
- Sozialhilfe
- Kindergeld
- Erziehungsgeld
- Unterstützung durch Eltern
- eigenes Vermögen/ Ersparnisse
- weitere Einkommensquellen

68. Zählen Sie im Rahmen Ihrer aktuellen Erwerbstätigkeit(en) Beiträge in die ...**a) ... gesetzliche Krankenversicherung** ja nein**c) ... Rentenversicherung** ja nein**b) ... private Krankenversicherung** ja nein**d) ... Arbeitslosenversicherung** ja nein**69. Wie groß ist die Entfernung zwischen Ihrem jetzigen Wohnort und ...**

- Entfernung in km
- Ihrem Studienort, an dem Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen haben? ca. _____
 - dem Wohnort Ihrer Eltern? ca. _____
 - dem Ort, in dem Sie Ihr Abitur gemacht haben? ca. _____
 - (falls Sie das Referendariat absolviert haben) dem Wohnort während des Referendariats? ca. _____
 - (falls Sie erwerbstätig sind) Ihrer Arbeitsstätte, an der Sie Ihrer Haupterwerbstätigkeit nachgehen? ca. _____

70. Wie oft sind Sie nach dem 1. Staatsexamen beruflich bedingt umgezogen? niemals einmal zweimal dreimal mehr als dreimal**Platz für Ihre sehr erwünschten Anmerkungen:**

Ein ganz herzliches Dankeschön für Ihre wertvolle und ausdauernde Mitarbeit!

Wege in den Beruf

Fragebogen
zum beruflichen Verbleib von PH-Absolventen

(Lehrer t4)



© Hans Peter Henecka & Frank Lipowsky (2000)
Pädagogische Hochschule, Abt. Soziologie
Keplerstrasse 87, 69120 Heidelberg

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

1. Um die meisten Fragen zu beantworten, brauchen Sie lediglich Kästchen anzukreuzen.

Beispiel: Haben Sie heute morgen Kaffee getrunken?

- ja
 nein

Sind mehrere Antworten möglich, lesen Sie bitte alle sorgfältig durch und *kreuzen* Sie dann alle *an*, die für Sie zutreffen.

Soll eine Ankreuzung besonders herausgestellt werden, bitten wir Sie, diese zu *umkringeln*.

Das sieht dann in einer Reihe von Kästchen so aus:

-

2. Ist für eine Antwort eine Rangskala vorgesehen, brauchen Sie nur den Skalenwert anzukreuzen, der Ihrem Urteil am besten entspricht.

Beispiel: Wie hat Ihnen das Mittagessen gestern geschmeckt?

gar nicht sehr gut

1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	4	5	6	7
---	---	-------------------------------------	---	---	---	---

3. Durchgezogene Linien sind für Ihre eigenen Erläuterungen und Ergänzungen vorgesehen.

Beispiel: Welche Sportart betreiben Sie am liebsten?

Schwimmen

Basketball

Fußball

sonstige Sportart, Badminton

4. Offene Kästchen sind für Zahlen vorgesehen.

Beispiel: Wie viele Stockwerke hat das Haus, in dem Sie wohnen?

|0|3|

5. Bitte beantworten Sie alle Fragen hintereinander, außer Sie entdecken hinter Ihrer Antwort einen dicken Pfeil:

► Bitte weiter mit Frage 15

In diesem Fall überspringen Sie die folgenden Fragen und machen mit der hinter dem Pfeil angegebenen Frage weiter, im Beispiel wäre das Frage 15.

6. Bearbeitungshilfen sind *kursiv* gedruckt und an dem Pfeil oder an der Hand mit dem ausgestreckten Zeigefinger zu erkennen.

☞ *Mehrfachnennungen möglich!*

„Richtige“ und „falsche“ Antworten gibt es nicht, Ihre Antworten zählen.

Nochmals ganz herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

A. Ziele, Pläne und Orientierungen

1. Stellen Sie sich Ihre berufliche Zukunft vor. Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte beruflicher Arbeit?

Ich möchte ...	völlig unwichtig	sehr wichtig
– hohes berufliches Ansehen erlangen	1 2 3 4 5 6 7	
– einen sicheren Arbeitsplatz haben.....	1 2 3 4 5 6 7	
– schwierige und herausfordernde Aufgaben bearbeiten	1 2 3 4 5 6 7	
– eine/n verständnisvolle/n Schulleiter/in haben.....	1 2 3 4 5 6 7	
– eine Arbeit, die gut mit familiären/privaten Bindungen vereinbar ist.....	1 2 3 4 5 6 7	
– viel Geld verdienen	1 2 3 4 5 6 7	
– gute Kontakte zu Arbeitskollegen haben.....	1 2 3 4 5 6 7	
– das Gefühl haben, etwas zu leisten.....	1 2 3 4 5 6 7	
– eine abwechslungsreiche Tätigkeit haben	1 2 3 4 5 6 7	
– Spaß haben bei der Arbeit	1 2 3 4 5 6 7	
– andere Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen	1 2 3 4 5 6 7	
– in Teilzeit arbeiten und Zeit für außerberufliche Tätigkeiten haben	1 2 3 4 5 6 7	
– neue Ideen entwickeln/kreativ sein	1 2 3 4 5 6 7	
– gute Karrierechancen haben	1 2 3 4 5 6 7	
– Führungsaufgaben übernehmen	1 2 3 4 5 6 7	
– bei meiner Arbeit wichtige Entscheidungen selbst treffen.....	1 2 3 4 5 6 7	
– bei der Arbeit mein/e eigene/r Chef/in sein.....	1 2 3 4 5 6 7	
– das Gefühl haben, etwas zu gestalten und zu bewirken.	1 2 3 4 5 6 7	
– die Ergebnisse der eigenen Arbeit sehen	1 2 3 4 5 6 7	
– mit Menschen arbeiten.....	1 2 3 4 5 6 7	

2. a) Nun geht es um Ihre privaten und Ihre beruflichen Ziele, d.h. um Vorhaben und Pläne, die Sie umsetzen wollen. Bitte verdeutlichen Sie sich als erstes Ihre momentane Situation und überlegen Sie dann, welchen Stellenwert private und berufliche Ziele in den nächsten beiden Jahren für Sie haben werden.

	eher private	eher berufliche
Welche Ziele stehen für Sie in den nächsten beiden Jahren im Vordergrund?	3 2 1 0 1 2 3	

b) Vergewenwärtigen Sie sich nun Ihre berufliche Situation. Bitte nennen Sie uns das wichtigste berufliche Ziel, das Sie etwa im Zeitraum der nächsten zwei Jahre verwirklichen oder für das Sie in diesem Zeitraum viel tun möchten.

Mein wichtigstes berufliches Ziel ist ...

2c) Beurteilen Sie nun die folgenden Aussagen im Hinblick auf dieses wichtigste berufliche Ziel.

	stimme ich über- haupt nicht zu	stimme ich völlig zu
- Komme was da wolle, ich werde dieses Ziel hartnäckig verfolgen	1 2 3 4 5 6 7	
- Es wird für mich schwierig, dieses Ziel zu erreichen	1 2 3 4 5 6 7	
- Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob ich dieses Ziel erreiche	1 2 3 4 5 6 7	
- Es hängt hauptsächlich von meinem privaten Umfeld ab, ob sich dieses Ziel verwirklichen lässt	1 2 3 4 5 6 7	
- Es hängt hauptsächlich von meinem schulischen Umfeld ab, ob sich dieses Ziel verwirklichen lässt	1 2 3 4 5 6 7	

3. Erinnern Sie sich bitte an die Situation nach Abschluss Ihres Referendariats. Beurteilen Sie, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Situation nach Abschluss des Referendariats zutrafen.

Phase nach Abschluss des Referendariats	traf überhaupt nicht zu	traf voll und ganz zu
- Ich bin erst einmal in ein tiefes Loch gefallen	1 2 3 4 5 6 7	
- Ich habe mir erst einmal eine Auszeit genommen.....	1 2 3 4 5 6 7	
- Ich wusste nicht, wie es beruflich weitergehen soll..	1 2 3 4 5 6 7	
- Ich hatte mir bereits Ziele im privaten Bereich gesteckt.	1 2 3 4 5 6 7	
- Ich hatte bereits ein berufliches Ziel vor Augen.....	1 2 3 4 5 6 7	

4. Nehmen Sie Stellung zu folgenden Aussagen und kreuzen Sie an, inwieweit diese auf Sie nach Abschluss Ihres Referendariats zutrafen und inwieweit sie heute auf Sie zutreffen. Versuchen Sie sich an die Phase nach Ende des Referendariats zurückzuerinnern. Manchmal hilft es, wenn man sich ein besonderes Erlebnis aus dieser Zeit in Erinnerung ruft.

nach Abschluss des Referendariats		heute	
traf überhaupt nicht zu	traf voll und ganz zu	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu
1 2 3 4 5 6 7	Ich nehme hohe Strapazen auf mich, um meinen beruflichen Zielen näher zu kommen	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich bin es gewohnt, mich selbständig und umfassend zu informieren.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich bin mit mir erst zufrieden, wenn ich außergewöhnliche Leistungen vollbringe	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich bin nicht bereit, zugunsten meines beruflichen Engagements erhebliche Einschränkungen meines Privatlebens hinzunehmen.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Mich reizen besonders Probleme, die sehr schwierig zu lösen sind	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich bin ein ehrgeiziger Mensch	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich stelle mich gern schwierigen Situationen, um festzustellen, wie gut ich bin....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Meine berufliche Zukunft sieht gut aus.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Zu beruflichen Tätigkeiten und Aufgaben motiviere ich mich selbst.....	1 2 3 4 5 6 7	

nach Abschluss des Referendariats		heute	
traf überhaupt nicht zu	traf voll und ganz zu	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu
1 2 3 4 5 6 7	Wenn ich mich mit einer schwierigen Aufgabe beschäftige, mache ich solange weiter, bis ich sie gelöst habe.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Manchmal gehe ich den Weg des geringsten Widerstands.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich gebe nicht so schnell auf, wenn ich auf Hindernisse stoße.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Schwierigkeiten im beruflichen Bereich sehe ich gelassen entgegen, da ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich bin ständig darum bemüht, mich fort- und weiterzubilden.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich lerne oft freiwillig Neues hinzu.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite daran sehen.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Mein Leben wird vor allem durch Sachzwänge bestimmt	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine beruflichen Absichten und Ziele zu verwirklichen.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Neue berufliche Aufgaben verunsichern mich.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Die Lösung schwieriger beruflicher Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Wenn ich mir etwas in den Kopf setze, ziehe ich es auch durch.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich glaube nicht, dass ich beruflich so motiviert bin, um große Schwierigkeiten meistern zu können.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Mein Motto lautet: Für jedes Problem gibt es eine Lösung.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich bin davon überzeugt, dass ich meine beruflichen Ziele erreichen kann, auch wenn die Bedingungen ungünstig sind	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Wenn ein berufliches Problem auf mich zukommt, weiß ich, wie ich es lösen kann.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu ergreifen.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich weiß, dass ich die an meinen (angestrebten) Beruf gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich ziehe oft für andere Leute die Karre aus dem Dreck.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich weiß nicht, ob ich genügend Interesse für alle mit meinem (angestrebten) Beruf verbundenen Anforderungen habe	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich bin ein ‚Stehauf-Männchen‘ und lasse mich auch durch Misserfolge nicht von meinem Vorhaben abbringen	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich habe oft das Gefühl, programmiert zu werden, anstatt selbst der Programmierer zu sein.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Ich übernehme oft die Verantwortung beim Lösen von Problemen, auch wenn ich die Ursachen der Probleme nicht zu verantworten habe.....	1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	Neue Aufgaben fordern mich heraus.....	1 2 3 4 5 6 7	

B. Tätigkeiten und berufliche Entwicklung seit Mai 2000

5. Bitte geben Sie in der folgenden Tabelle an, wie sich Ihr beruflicher Werdegang seit Mai 2000 entwickelt hat. Gehen Sie bei Ihren Eintragungen bitte chronologisch vor und berücksichtigen Sie auch Phasen geringfügiger Beschäftigung, Phasen der Arbeitslosigkeit und Nicht-Erwerbstätigkeit sowie Familien- und Erziehungszeiten. Bitte verwenden Sie für jede Änderung Ihrer Situation und für jede Phase eine neue Zeile (siehe untenstehendes Beispiel!). Beginnen Sie mit Ihrer beruflichen Situation im Mai 2000. Falls sich an Ihrer beruflichen Situation nichts geändert hat, tragen Sie bitte „keine Änderungen“ ein.

Zeitraum von Monat/Jahr bis Monat/ Jahr	Berufliche Phase Welche der folgenden Oberbegriffe kennzeichnet Ihre berufliche Situation zu dem angegebenen Zeitraum am besten? <ul style="list-style-type: none"> • <i>Praktikum</i> • <i>Studium</i> • <i>erwerbstätig</i> • <i>Mutterschutz, Erziehungsurlaub, Erziehungszeit</i> • <i>arbeitslos</i> • <i>Ausbildung</i> • <i>Umschulung, Weiterbildung</i> • <i>längere Krankheit</i> • <i>nicht erwerbstätig</i> • <i>.....</i> 	genauere Beschreibung der Erwerbstätigkeiten									
		Art der Erwerbstätigkeit	War / Ist die Erwerbstätigkeit befristet?		Std./ Woche bzw. Umfang des Deputats	War / Ist diese Tätigkeit ein reiner Job zum Geldverdienen?		erwerbstätig als			
			ja	nein		ja	nein	Beamter/ Beamtin	Angestellte(r)	sonstiger Beschäftigungsstatus	
im Mai 2000			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Mai 2000			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beispiel:

im Mai 2000			<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca. 14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis 11/2001	erwerbstätig	Lehrerin, KV	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca. 14	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Mai 2000			<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	ca. 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
bis 3/2001	erwerbstätig	Nachhilfe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	ca. 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
von 2/2001			<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	ca. 27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis 10/2001	erwerbstätig	Lehrerin	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	ca. 27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von 11/2001			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis heute	Mutterschutz / Erziehungsurlaub		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bis			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Berufseinstieg

Mit Hilfe der folgenden Fragen möchten wir Ihre aktuelle berufliche Situation genauer kennen lernen.

6. a) Bitte machen Sie im folgenden nähere Angaben zu ihrer unterrichtenden Tätigkeit.

- Ich unterrichte als Lehrer/in an einer staatlichen Schule (Inland).
 Ich unterrichte als Lehrer/in an einer Privatschule (Inland).
 Ich unterrichte als Lehrer/in an einer Schule im Ausland.
 Ich bin Lehrer/in und derzeit im Mutterschutz bzw. Erziehungsurlaub.
 Ich bin derzeit an _____ beurlaubt oder abgeordnet. ► Bitte weiter mit Frage 7
(bitte Art der Einrichtung angeben, z. B.: Hochschule o.ä.)

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auch dann, wenn Sie derzeit in Mutterschutz oder Erziehungsurlaub sind.

b) Meine Stelle ist

- befristet
 unbefristet
 befristet mit Übernahmegarantie/
 Einstellungsoption

c) Ich unterrichte vorwiegend ...

- in Klassenstufe 1-4
 in Klassenstufe 5-10

d) Umfang des Deputats

Std./Woche

e) Falls Sie im Mai 2000 noch keine Stelle als Lehrer/in hatten: Seit wann sind Sie im Schuldienst?

Ich bin seit _____ im Schuldienst von _____ (Bundesland/ggf. Staat) tätig

7. a) Im Folgenden geht es um die Phase Ihres Berufseinstiegs. Welche der folgenden internen und externen Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen wurden Ihnen in der Phase des Berufseinstiegs angeboten?

	wurde angeboten und von mir genutzt	wurde angebo- ten, aber von mir nicht genutzt	wurde nicht angeboten
- Supervision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Gesprächs- und Arbeitskreise mit anderen Berufseinsteigern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- schrittweise Einführung in die Schule durch eine/n Kollegen/Kollegin.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- spezielle Fort- und Weiterbildungsangebote für Berufseinsteiger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Gelegenheiten, eigene Fortbildungsinteressen einzubringen und umzusetzen .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sonstiges: _____.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

b) In welchen Bereichen wünschen Sie sich mehr Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten?

Bitte kreuzen Sie zunächst **alle für Sie wichtigen Angebote** an.

Bitte umkreiseln Sie anschließend das für Sie **wichtigste Angebot**.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Konfliktmanagement, Konfliktlösung, Disziplinschwierigkeiten | <input type="checkbox"/> Erwerb von Zusatzqualifikationen (EDV-Anwendungen, Präsentation, Rhetorik etc.) |
| <input type="checkbox"/> Zeitmanagement | <input type="checkbox"/> fachwissenschaftliche Themen |
| <input type="checkbox"/> Umgang mit Kommunikationsstörungen im Kollegium (Mobbing etc.) | <input type="checkbox"/> fachdidaktische Themen (z.B. Sachrechnen, Aufsatzunterricht) |
| <input type="checkbox"/> Umgang mit Belastungen im Lehrerberuf (Stressbewältigung, Entspannungstechniken etc.) | <input type="checkbox"/> Klassenführung, Klassenlehreraufgaben |
| <input type="checkbox"/> Elternarbeit, Umgang mit ‚schwierigen‘ Eltern | <input type="checkbox"/> Supervision |
| <input type="checkbox"/> Differenzierung, offener Unterricht | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |
| <input type="checkbox"/> Beurteilung und Leistungsfeststellung | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |
| <input type="checkbox"/> Diagnose und Therapie von Lernstörungen | |

c) Der Berufseinstieg ist eine Phase, in der junge Lehrerinnen und Lehrer vielfältige Lernerfahrungen in fachlichen, methodisch-didaktischen, sozialen und personalen Bereichen sammeln. Bitte machen Sie sich Ihren Zuwachs an Lernerfahrungen nach Beginn Ihrer Lehrertätigkeit bewusst und geben Sie wichtige Fähigkeiten an, die Sie in der Phase des Berufseinstiegs erworben haben.

d) Welche Fähigkeiten möchten Sie noch gezielter entwickeln und ausbauen?

D. Berufliche Zufriedenheit

Bitte beantworten Sie die Fragen 8-11 auch dann, wenn Sie derzeit im *Erziehungsurlaub* oder in *Mutterschutz* sind.

8. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten Ihrer beruflichen Tätigkeit?

Aspekte der beruflichen Tätigkeit	überhaupt							sehr zu-						
	nicht zufrieden							frieden						
- Anforderungsprofil der Tätigkeit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- tägliche Arbeitszeit.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Einkommen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Aufstiegsmöglichkeiten.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Arbeitsplatzsicherheit.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Beziehung zu Vorgesetzten	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- soziale Absicherung	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Zeit für Privatleben und Freizeit.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Anwendung der in der Lehramtsausbildung erworbenen Qualifikationen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Anerkennung meiner Tätigkeit durch Kollegen und Vorgesetzte	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Kontakt zu Eltern	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Rückmeldungen von Kollegen und Vorgesetzten	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Möglichkeiten, etwas bewirken zu können	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Gelegenheiten, eigene Leistungen erkennen zu können.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- kognitive Anforderungen der Arbeit	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Gelegenheiten zur Weiterentwicklung eigener Kompetenzen.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Gelegenheiten zum Einbringen eigener Stärken.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Möglichkeiten zur Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Schulklima.....	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
- Leitung der Schule	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

9. Beurteilen Sie, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre aktuelle Tätigkeit als Lehrer/in zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu
– Ich betrachte meine jetzige Tätigkeit eher als notwendiges Übel	1 2 3 4 5 6 7	
– Meine berufliche Tätigkeit befriedigt mich in hohem Maße	1 2 3 4 5 6 7	
– Bei meiner beruflichen Tätigkeit schaue ich nicht auf die Uhr	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich habe große Freude an meiner jetzigen Tätigkeit	1 2 3 4 5 6 7	
– Meine jetzige Tätigkeit ist interessant	1 2 3 4 5 6 7	
– Meine jetzige Tätigkeit übe ich nur aus, weil ich Geld verdienen muss	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich setze mich bei meiner jetzigen Tätigkeit ganz ein und tue oft mehr, als von mir verlangt wird	1 2 3 4 5 6 7	
– Wenn ich die Gelegenheit dazu hätte, würde ich meine jetzige Tätigkeit aufgeben und eine andere Erwerbstätigkeit ausüben	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich bin bereit, mich mehr als nötig bei meiner Arbeit zu engagieren	1 2 3 4 5 6 7	
– Freunden gegenüber lobe ich meine Schule als besonders gute Schule	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich bin der Meinung, dass meine Wertvorstellungen und die der Schule sehr ähnlich sind	1 2 3 4 5 6 7	
– Meine Schule spornt mich zu Höchstleistungen in meiner Tätigkeit an	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade an dieser Schule arbeite	1 2 3 4 5 6 7	

10. Wie erleben Sie Ihre berufliche Tätigkeit? Beurteilen Sie, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu
– Mein Beruf macht mir Spaß	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich habe schon ernsthaft überlegt, aus meinem Beruf auszusteigen	1 2 3 4 5 6 7	
– Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich halte mich gern in meiner Schule auf	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich fühle mich häufig überfordert	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können	1 2 3 4 5 6 7	
– Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen	1 2 3 4 5 6 7	
– Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen	1 2 3 4 5 6 7	
– Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß	1 2 3 4 5 6 7	
– Manchmal weiß ich gar nicht, wo ich anfangen soll	1 2 3 4 5 6 7	

11. Nehmen Sie Stellung zu folgenden Aussagen und kreuzen Sie an, inwieweit diese auf Sie zutreffen.

- | | trifft überhaupt
nicht zu | trifft voll
und ganz zu |
|--|------------------------------|----------------------------|
| – Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern die relevanten Kompetenzen zu vermitteln | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischsten Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe. | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Ich bin sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere..... | 1 2 3 4 5 6 7 | |
| – Ich traue mir zu, Veränderungen in der Schule auch gegenüber skeptischen Kollegen erfolgreich zu vertreten und zu unterstützen | 1 2 3 4 5 6 7 | |

E. Berufliche Entwicklung

12. Schätzen Sie Ihre Fähigkeiten in den folgenden Bereichen ein.

	geringe Ausprägung				hohe Ausprägung		
- methodisch-didaktische Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
- kommunikative Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
- analytische Fähigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
- Durchsetzungsvermögen	1	2	3	4	5	6	7
- Kreativität/Innovationsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7
- Rhetorische Fähigkeiten, Formulierungsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7
- Fähigkeit zur Moderation und Steuerung von Gruppenprozessen	1	2	3	4	5	6	7
- Präsentationsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7
- Einfühlungsvermögen	1	2	3	4	5	6	7
- Fähigkeit zur selbständigen Einarbeitung in neue Sachgebiete	1	2	3	4	5	6	7
- Begeisterungsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7
- Willenskraft	1	2	3	4	5	6	7
- Risikobereitschaft/Flexibilität	1	2	3	4	5	6	7
- EDV-Kompetenzen	1	2	3	4	5	6	7
- eigene Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen	1	2	3	4	5	6	7
- Organisationsfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7
- Überzeugungskraft	1	2	3	4	5	6	7
- Beharrlichkeit und Ausdauer	1	2	3	4	5	6	7
- Fähigkeit zur Selbstmotivation für berufliche Tätigkeiten	1	2	3	4	5	6	7
- Frustrationstoleranz	1	2	3	4	5	6	7
- Geduld	1	2	3	4	5	6	7
- Kontaktfähigkeit	1	2	3	4	5	6	7

13. Beurteilen Sie, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu						trifft voll und ganz zu							
– Wenn mal etwas schief läuft, mache ich mir lange Gedanken über die Ursachen und darüber, wie es nun weitergehen soll	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Manchmal muss man meinen Tatendrang bremsen.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Bei Auseinandersetzungen gewinne ich andere leicht für meine Position	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir weg schieben	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Wenn ich vor völlig unerwarteten Situationen stehe, bin ich richtig in meinem Element	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich nehme mir oft Dinge vor, die ich dann doch nicht tue	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Manchmal lassen mir meine Gedanken und Gefühle einfach keine Ruhe zum Arbeiten	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Was ich mir vornehme, erreiche ich meistens auch	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin sehr aufgeregt, wenn ich vor einer größeren Gruppe reden muss	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Wenn mich etwas aus dem Gleichgewicht bringt, werde ich damit schneller fertig als andere	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin manchmal zurückhaltend, obwohl ein etwas forscheres Auftreten von Vorteil wäre ...	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin selbstbewusst.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich habe klare berufliche Ziele	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin anderen gegenüber zu nachgiebig	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin ein ängstlicher Mensch	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Es kommt vor, dass ich anderen gegenüber sehr dominant bin	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich brauche eine Weile, bis ich neue Bekanntschaften schließe	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ein Leben, das in gewohnten Bahnen verläuft, ist für mich langweilig und ohne Reiz	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin schlagfertig	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Wenn es etwas wichtiges zu entscheiden gibt, weiß ich genau, was ich will	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich übernehme bei gemeinsamen Unternehmungen gerne die Führung	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin ein geselliger Mensch	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Bei schwierigen Problemen hole ich mir Rat und Hilfe von Mitmenschen	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin oft unbeschwert und gut aufgelegt	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Wichtige Entscheidungen treffe ich ungern allein	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ein Wechsel von Wohnung und/oder Arbeitsplatz ist mir unangenehm	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich gehe gern auf Leute zu	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich komme oft erst nach Tagen dazu, Dinge zu tun, die ich eigentlich sofort erledigen wollte	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Wenn mir etwas nicht passt, sage ich das sehr deutlich	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich besitze viele Eigenschaften, um die mich andere beneiden	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich gehe gern meine eigenen Wege	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich kann mich schnell und leicht in neue Situationen einfinden	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– Ich bin ein aktiver Mensch	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
– In Situationen, in denen die Leitung einer Gruppe erforderlich ist, stelle ich mich nicht in den Vordergrund	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

F. Familie und Beruf

Berufliche Wege stehen meist auch in Zusammenhang mit der familiären und partnerschaftlichen Situation. Daher stellen wir Ihnen im folgenden Abschnitt Fragen zu Familie und Partnerschaft.

14. Haben Sie Kinder?

- ja, Anzahl nein ► Bitte weiter mit Frage 17

Hatten Sie schon vor Abschluss Ihres Lehramtsstudiums Kinder?

- ja
 nein

15. Von wem werden Ihre Kinder tagsüber normalerweise betreut? ☞ Mehrfachnennungen möglich!

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> von mir, ganztägig | <input type="checkbox"/> von einem Familienmitglied, einem Freund oder einer anderen Privatpersonen, ganztägig |
| <input type="checkbox"/> von mir, stundenweise | <input type="checkbox"/> von einem Familienmitglied, einem Freund oder einer anderen Privatpersonen, stundenweise |
| <input type="checkbox"/> von meinem/meiner Partner/in, ganztägig | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |
| <input type="checkbox"/> von meinem/meiner Partner/in, stundenweise | |
| <input type="checkbox"/> von einer öffentlichen Institution (Kindergarten, Hort, o.a.), ganztägig | |
| <input type="checkbox"/> von einer öffentlichen Institution (Kindergarten, Hort, o.a.), stundenweise | |

16. Wie wünschen Sie sich die Betreuung für Ihre Kinder?

- keine Änderung der unter 15. angegebenen Situation
 eine veränderte Betreuung, nämlich _____

17. Falls Sie nicht verheiratet sind: Leben Sie mit einem/einer Partner/in zusammen?

- ja
 nein ► Bitte weiter mit Frage 19

18. Ist Ihr/e Partner/in zur Zeit

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> vollzeitig berufstätig | <input type="checkbox"/> in Ausbildung |
| <input type="checkbox"/> teilzeitig berufstätig | <input type="checkbox"/> Sonstiges, _____ ? |
| <input type="checkbox"/> nicht berufstätig | |

19. Im Folgenden geht es um den Stellenwert beruflicher und familiärer Aufgaben für Sie. Wie weit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu
- Ich habe bzw. wünsche mir eine Kinderbetreuung, die mir Zeit für meine berufliche Tätigkeiten bzw. meine berufliche Entwicklung lässt.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- Meine beruflichen Interessen stehen für mich derzeit eindeutig im Vordergrund ..	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- Ich möchte (weitere) Kinder haben.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- Ich bin der Meinung, dass nur eine berufstätige Frau wirklich selbständig ist.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<i>Falls Sie bereits Kinder haben:</i>		
- Ich bin derzeit familiär sehr eingespannt.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- Meine Rolle als Mutter/Vater behindert mein berufliches Vorwärtkommen.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
- Mein/e Partner/in übernimmt einen erheblichen Teil der familiären Aufgaben.....	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

24. a) Sind Sie seit Mai 2000 umgezogen?

- ja, und zwar
 - einmal
 - zweimal
 - mehr als zweimal
- nein ► Bitte weiter mit Frage 26

b) Geben Sie bitte die Anzahl der beruflich bedingten Umzüge seit Mai 2000 an.

Anzahl

25. Wie groß ist die Entfernung zwischen Ihrem aktuellen Wohnort und ...

Entfernung in km (ca.)

- Ihrer Schule, an der Sie unterrichten _____
- Ihrem Heimatort, an dem Sie Ihr Abitur abgelegt haben _____
- Ihrem Studienort, an dem Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen haben? _____

26. Wären Sie bereit, für eine gute berufliche Position umzuziehen?

ja, auf jeden Fall

3	2	1	0	1	2	3
---	---	---	---	---	---	---

 nein, unter keinen Umständen

27. Bitte geben Sie uns den letzten Schulabschluss Ihrer Eltern an.

☒ Bitte kreuzen Sie in beiden Spalten je eine Möglichkeit an

	Mutter	Vater
Volks-/Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss/Mittlere Reife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachgebundene oder Fach-Hochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abitur, allg. Hochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiss. Hochschule, Universität mit Diplom, M.A., Staatsexamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiss. Hochschule, Universität mit Promotion, Habilitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachhochschule, Wiss. Hochschule, Universität ohne Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kein Schulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulabschluss nicht bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Platz für Ihre sehr erwünschten Anmerkungen:



*Ein ganz herzliches Dankeschön für Ihre wertvolle und
ausdauernde Mitarbeit!*

