

// **GEW BERLIN** //
// **JUGENDHILFE UND SOZIALARBEIT** //
// **FRAUENPOLITIK** //



Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt) – BEAS Berlin

vorgelegt von Prof. em. Dr. rer. nat. habil. Bernd Rudow



Der Autor

Prof. em. Dr. rer. nat. habil. Bernd Rudow
Institut für Gesundheit & Organisation (IGO) Viernheim/Hochschule Merseburg

Impressum

Herausgeber:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Berlin
Ahornstraße 5
10787 Berlin
www.gew-berlin.de
info@gew-berlin.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand
OB Jugendhilfe und Sozialarbeit / OB Frauenpolitik
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt
www.gew.de
info@gew.de

Verantwortlich: Doreen Siebernik, Frauke Gützkow,
Norbert Hocke
Redaktion: Doreen Siebernik
Layout: Fleck · Zimmermann
Druck: DDZ Digital-Druck-Zentrum GmbH Berlin
Auflage: 300


April 2015

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

die GEW BERLIN freut sich, die erste wissenschaftliche Studie über die Arbeitsbelastungen von Erzieher*innen an Ganztagsgrundschulen vorlegen zu können. Während es mittlerweile etliche Untersuchungen über die Arbeitsbelastungen von Kita-Erzieher*innen sowie Studien zu deren Arbeits- und Gesundheitsschutz gibt, lag bisher keine wissenschaftliche Arbeit über diese Beschäftigten-gruppe vor.

Die GEW BERLIN bedankt sich bei den vielen, vielen Erzieher*innen, die sich die Zeit genommen und Mühe gemacht haben, sich an der Befragung zu beteiligen. Die hohe Beteiligung und die große Bereitschaft haben uns sehr gefreut. Sie waren für uns ein mehr als deutliches Zeichen, wie groß der Druck und die Belastung der Kolleg*innen sind. Die Erzieher*innen waren froh, gefragt zu werden; sie haben damit die Hoffnung verbunden, dass die Ergebnisse der Studie deutlich machen, wie groß ihre Arbeitsbelastung ist und dass von der Politik die notwendigen Konsequenzen gezogen werden.

Nach den Ergebnissen der von der Max-Träger-Stiftung der GEW in Auftrag gegebenen Studie über die Arbeitsbelastungen von Erzieher*innen an Berliner Ganztagsgrundschulen ist die Arbeitssituation der Erzieher*innen alarmierend. Der Arbeitswissenschaftler Prof. Dr. Rudow hat in einer repräsentativen Erhebung 1.435 Erzieher*innen an Berliner Ganztagsgrundschulen über ihre Arbeitsbelastungen und deren Auswirkungen befragt. Das signifikant höhere Burn-out-Risiko, die deutlich geringere Arbeitszufriedenheit als in anderen pädagogischen Berufen und die als gering empfundene Wertschätzung der Arbeit sind die beunruhigenden Kennzeichen der Arbeitssituation der Erzieher*innen an Berliner Grundschulen.

Die Studie liefert nun erstmals empirische Ergebnisse über das Belastungserleben der Erzieher*innen und zeigt dessen gesundheitliche Auswirkungen auf. Sie zeigt überdies, in welchem engem Zusammenhang die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Berliner Ganztagsgrundschulen zu den körperlichen und psychischen Gesundheitsrisiken der Erzieher*innen stehen. Dabei erweisen sich folgende Punkte als besonders problematisch:

- Die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen: Es besteht ein gravierendes Missverhältnis zu den zu erledigenden Aufgaben und der Anzahl der zu betreuenden Kinder. Verstärkt wird dieses Missverhältnis dadurch, dass die Erzieher*innen in relevantem Ausmaß für Tätigkeiten eingesetzt werden, für die keine (oder bedeutend geringere) personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Das führt bei den Erzieher*innen zu Stress,

Druck und damit verbunden zu erhöhten körperlichen und psychischen Risiken und Beschwerden.

- Die Entwicklungsziele für den Ganztag und die daraus resultierenden Aufgaben der Erzieher*innen haben im Schulalltag eine untergeordnete Bedeutung. Sie werden häufig überlagert von Aufgaben, die die Erzieher*innen zur Unterstützung des Unterrichts zu erbringen haben. Auch in der Ganztagschule hat die formale Bildung (Unterricht) Vorrang vor der informellen Bildung (außerunterrichtlicher Bereich). Hier liegt eine wesentliche Ursache für die von vielen Erzieher*innen erlebte Gratifikationskrise (mit den damit verbundenen gesundheitsgefährdenden Auswirkungen).
- Es mangelt an Zeit: Das trifft für die Kooperation mit Lehrkräften genauso zu wie für die mittelbare pädagogische Arbeit (mpA). Die dafür erforderlichen Zeiten stehen nicht verbindlich und verlässlich zur Verfügung. Auch dies führt zu Stress, Druck und dem Gefühl, den gestellten und eigenen Anforderungen nicht genügen zu können („Umsetzungsdilemma“).
- Die Raumsituation und die materielle Ausstattung verschärfen an vielen Schulen die Belastung. Zu kleine, zu wenige, schlecht ausgestattete Räume tragen zu gesundheitlichen Risiken bei. Besonders hervorzuheben ist ferner die Tatsache, dass vielfach Pausenräume fehlen.
- Ein wesentlicher, von den meisten Erzieher*innen benannter negativer Faktor ist die als unzureichend empfundene Wertschätzung und Anerkennung. Sie äußert sich in fast allen Punkten: Vorrang in der Schule hat fast immer der Unterricht. Erzieher*innen müssen Lehrkräfte vertreten, werden in hohem Maße zur Unterstützung für unterrichtsbegleitende Tätigkeiten eingesetzt – auch um den Preis, dass für den außerunterrichtlichen Bereich nicht ausreichend Personal zur Verfügung steht. Auch die Raumfrage wird zu Lasten des Ganztagsbetriebes geklärt: Fehlen Unterrichtsräume, werden Räume des Freizeitbereiches umgewandelt. Auch das Schulgesetz ist nicht „diskriminierungsfrei“: So gibt es z. B. nicht die Gesamtkonferenz der Pädagoginnen, sondern die Gesamtkonferenz der Lehrkräfte.

Trotz der schlechten Rahmenbedingungen können die meisten Erzieher*innen ihrem Beruf (noch) positive Seiten abgewinnen. Dazu zählt in erster Linie die unmittelbare Arbeit mit den Kindern. Dies ist eine wichtige Ressource, die es gilt, im Interesse der Arbeitszufriedenheit und Gesundheit der Erzieher*innen und der Bildungseinrichtung Ganztagschule auszubauen und wertzuschätzen.

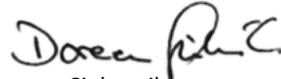
Die Senatsverwaltung für Bildung hat zehn Jahre nach der Implementierung der Ganztagsgrundschulen nicht evaluiert, wie die Ziele der ganztägigen Bildung und Erziehung umgesetzt werden (können) bzw. die Schulen darin unterstützt, sich zu guten Lern- und Lebensorten für Kinder zu entwickeln. Das für den offenen Ganztagsbetrieb entwickelte Bildungsprogramm wurde nicht für verbindlich erklärt und ist mittlerweile fast in Vergessenheit geraten. Hier wurden riesige Chancen vertan! Die Erzieher*innen werden vielerorts allein gelassen in ihrem Bestreben, ihren Bildungsauftrag und ihr Bildungsverständnis umzusetzen, den Schulalltag zu gestalten und den Kindern den ganzen Tag einen guten Lern- und Lebensort zu gestalten. Die Arbeitsorganisation der Schule folgt in der Regel dem Primat des Unterrichts. Die Erzieher*innen erleben so keine Verlässlichkeit mehr für ihre Aufgabenfelder. Sie wünschen sich folgerichtig Sicherheit und Verbindlichkeit. Für die psychische Gesundheit der Erzieher*innen hat die mangelnde Wertschätzung und Anerkennung verheerende Folgen. Hier ist dringend ein Umsteuern erforderlich!

Genauso wenig hat die Senatsbildungsverwaltung seit der flächendeckenden Einführung der Ganztagsgrundschule bisher dazu beigetragen, die Arbeitsbelastungen der Erzieher*innen zu untersuchen, zu mindern und Arbeitsbedingungen zu schaffen, die die Gesundheit der Kolleg*innen erhalten und fördern.

So sind wir über die nun vorliegende wissenschaftliche Studie dankbar. Herr Prof. Rudow hat mit dieser Studie erstmals arbeitswissenschaftlich das Arbeitsfeld von Erzieher*innen im Kontext Ganztagsgrundschule betrachtet. Die Gesamtstichprobe ist umfassend und wissenschaftlich repräsentativ. Es ist gelungen, einen detaillierten Einblick in die Tätigkeit der Erzieher*innen zu gewinnen. Vielfältige Fragen wurden aufgeworfen. Die Ergebnisse der Studie von Herrn Prof. Rudow enthalten wissenschaftlich fundierte und gesicherte Daten zu den Arbeitsbedingungen der Erzieher*innen in Ganztagsgrundschulen. Umfassend werden die diversen Belastungsfaktoren in der Arbeit der Erzieher*innen sichtbar. Auch werden durch die Ergebnisse unsere Annahmen über die zumeist schwierigen Arbeitsbedingungen von Erzieher*innen in den Ganztagsgrundschulen bestätigt.

Die Ergebnisse der Studie sind Anlass, den Diskussionsprozess um die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und den Gesundheitsschutz der Erzieher*innen zu beginnen – und damit auch einen Beitrag zur Verbesserung der pädagogischen Qualität der Ganztagsgrundschulen zu leisten.

Mit freundlichen Grüßen



Doreen Siebernik
Vorsitzende

Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt) – BEAS Berlin

Prof. em. Dr. rer. nat. habil. Bernd Rudow

Abkürzungsverzeichnis (Fachbegriffe)	6
Vorwort	7
1. Problemlage und Anliegen	8
2. Theoretische Grundlagen	13
2.1 Arbeits- und Gesundheitsschutz	13
2.2 Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept	13
2.3 Arbeitswissenschaftliche Aspekte der Tätigkeit von Erzieherinnen an Ganztagsgrundschulen	16
3. Methodische Vorgehensweise	21
3.1 Hauptschritte	21
3.2 Pilotstudie	23
4. Methoden zur Diagnostik von Belastung, Beanspruchung und Gesundheit bei Erzieherinnen	25
4.1 Einführung	25
4.2 Methoden	25
4.2.1 Psychische Belastungen bei Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen	25
4.2.2 Das Belastungs- und Beanspruchungserleben	26
4.2.3 Psychische und psychosomatische Beschwerden	27
4.2.4 Erschöpfungszustände („Burnout“)	27
4.2.5 Arbeitszufriedenheit	28
4.2.6 Gesundheitsressourcen	28
5. Empirische Studien zur Belastung, Beanspruchung und Gesundheit bei Erzieherinnen an Ganztagsgrundschulen	29
5.1 Anliegen	29
5.2 Stichproben und weitere Merkmale	30
5.3 Empirische Ergebnisse	31
5.3.1 Ergebnisse der quantitativen Studie	31
5.3.1.1 Belastungen bei Erzieherinnen in der Schule (PBE-Schule)	31
5.3.1.2 Belastungs- und Beanspruchungserleben von Erzieherinnen (BBE)	40
5.3.1.3 Erschöpfungszustände („Burnout“) bei Erzieherinnen (MBI)	47
5.3.1.4 Beschwerden bei Erzieherinnen (BLE)	50
5.3.1.5 Gesundheitsressourcen in der Arbeit von Erzieherinnen (ChER)	52
5.3.1.6 Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen (FAZE)	54
5.3.1.7 Beziehungsanalysen	54
5.3.2 Ergebnisse der qualitativen Studie	55
5.3.2.1 Die Personalausstattung	55
5.3.2.2 Die Aufgaben	56
5.3.2.3 Die Kooperation mit Lehrkräften und Schulleitung	58
5.3.2.4 Raum und Ausstattung	58
5.3.2.5 Die Altersstruktur	59
5.3.2.6 Rhythmisierung	59
5.3.2.7 Anerkennung und Wertschätzung	59

6. Betriebliche Gesundheitsförderung bei Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen	61
6.1 Organisationsgestaltung	62
6.1.1 Arbeitsauftrag	63
6.1.2 Personalausstattung	63
6.1.3 Leitung	64
6.1.4 Regelungen für ältere Erzieherinnen	64
6.1.5 Gesundheitszirkel	65
6.1.6 Supervision	65
6.1.7 Gesundheitsbetreuung	65
6.1.8 Fortbildung	66
6.1.9 Weitere Maßnahmen	66
6.2 Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation	66
6.2.1 Arbeitsinhalte/Arbeitsaufgaben	66
6.2.2 Rhythmisierung	67
6.2.3 Arbeitszeit	67
6.2.4 Erzieherinnen-Lehrkräfte-Kooperation	68
6.2.5 Arbeitsplatz- und Arbeitsraum	69
6.2.6 Gestaltung der Arbeitsumgebung/Lärm	69
6.3 Verhaltensprävention	69
6.4 Ressourcengestaltung	69
7. Zusammenfassung und Ausblick	71
7.1 Ergebnisse der empirischen Studien	71
7.1.1. Ergebnisse der quantitativen Studie	72
7.1.2. Ergebnisse der qualitativen Studie	73
7.2 Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung	74
Literaturverzeichnis	76
Publikationen des Autors zum Pädagogenberuf	80
Anschreiben zum Projekt	83
Anschreiben der GEW zum BEAS-Projekt Berlin	83
Anschreiben von IGO zum BEAS-Projekt Berlin	84
Deckblatt Persönliche Angaben	85
Kurzbeschreibung der psychodiagnostischen Methoden	86
Fragebogen zu Belastungen bei Erzieherinnen in der Ganztagschule (FBE-Schule)	86
Checkliste zum Belastungs- und Beanspruchungserleben bei Erzieherinnen (BBE)	86
Beschwerden-Liste für Erzieherinnen (BLE)	87
Maslach-Burnout-Inventory	87
Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen (FAZE)	88
Checkliste zu Erzieherinnen-Ressourcen (ChER)	88
Antrag auf Mitgliedschaft	89

Abkürzungsverzeichnis (Fachbegriffe)

Abb.	Abbildung
AGS	Arbeits- und Gesundheitsschutz
ArbSchG	Arbeitsschutzgesetz
AZ	Arbeitszufriedenheit
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BBT-E	Belastungs-Bewältigungs-Training für Erzieherinnen
BBE	Belastung und Beanspruchung bei Erzieherinnen
BLE	Beschwerden-Liste für Erzieherinnen
BGF	Betriebliche Gesundheitsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BKK	Bundeskrankenkasse
ChER	Checkliste für Erzieherinnen-Ressourcen
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung
DIN	Deutsche Industrienorm
EvaSys	Evaluationssystem (Software)
GDA	Gemeinsame Deutsche Arbeitsschutzstrategie
GGB	Gebundener Ganztagsbetrieb
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
JÜL	Jahrgangsübergreifendes Lernen
Kita	Kindertagesstätte
FAZE	Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen
KMK	Kultusministerkonferenz
M	arithmetisches Mittel (Mittelwert)
MAX QDA	MAX Qualitative Datenanalyse (Software)
MBI	Maslach-Burnout-Inventar
mpA	mittelbare pädagogische Arbeit
n	Anzahl von erfassten Personen/Erzieherinnen
OGB	offener Ganztagsbetrieb
PB-E	Prüfliste zu Belastungen bei Erzieherinnen
SAPH	Schulanfangsphase
SD	Standardabweichung (Standard Deviation)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SGB	Sozialgesetzbuch
Tab.	Tabelle
VHG	verlässliche Halbtagsgrundschule
WHO	Weltgesundheitsorganisation

Vorwort

Die vorliegende Studie entstand im Auftrage der *Max-Traeger-Stiftung* und wurde gefördert von der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)*. Sie hat folgende Funktionen: *Ers- tens* soll sie die belastende Arbeit von Erzieherinnen¹ in Ganztagsgrundschulen aus wissen- schaftlicher Sicht transparent machen. *Zweitens* dient sie dazu, auf die Notwendigkeit der betrieblichen Gesundheitsförderung unter besonderer Berücksichtigung der psychischen Belastungen für diese Berufsgruppe hinzuweisen. *Drittens* leistet sie einen Beitrag zur Gesundheits- und Belastungsforschung bei Erzieherinnen, indem erstmalig Erzieherinnen an Ganztags- schulen untersucht werden.

Die Studie stellt eine notwendige, den Forderungen der Wissenschaft und Praxis entspre- chende Fortsetzung vorliegender Untersuchungen zur Gesundheit und Belastung von Erzie- herinnen dar. Nachdem wiederholt erkannt wurde, welche großen Belastungen in der Arbeit von Erzieherinnen in Kitas auftreten, ist es eine logische Konsequenz, die Belastung und Gesundheit weiterer Erziehergruppen zu erkunden. Dabei rückt vor allem die Arbeit von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen in den Fokus, da die gesellschaftliche Bedeutung der Ganztags- schule in Deutschland eminent zunimmt. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Belastung und Gesundheit sind die entscheidende Basis für die Entwicklung und Imple- mentierung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes. Da der Arbeits- und Gesundheitsschutz (AGS) für Erzieherinnen integraler Bestandteil der Qualitätsentwicklung in Ganztags- schulen ist, dient auch die vorliegende Studie der Organisationsentwicklung. Einerseits geht es darum, Ganztags- schulen zu einem modernen Dienstleistungsbetrieb zu entwickeln. Andererseits wird es zunehmend wichtiger, die (oft knappen) sachlichen und personellen Res- sourcen zur Sicherung nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit optimal zu nutzen.

Ich möchte allen Personen herzlich danken, die mir im Projekt mit Rat und Tat zur Seite stan- den. Besonders danke ich Dr. *Fischer* (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft) für die sehr kollegiale Unterstützung bei der Dateneingabe und den statistischen Berechnungen. Dr. *Fischer* und Dr. *Püttmann* (TU Dortmund) waren im wei- teren Sinne meine Projekt- und Diskussionspartner. Schließlich gilt mein Dank den Berliner Erzieherinnen und Erziehern, von denen ich im Rahmen des Projekts in vielen Gesprächen gelernt habe.

Bernd Rudow (B.R.)
Vierenheim/Berlin im März 2015

1 Da der überwiegende Teil (mehr als 90 Prozent) der Erziehungspersonen in der Ganztagsgrundschule weiblich ist, wird vorrangig der Begriff Erzieherinnen verwendet. Die Angaben beziehen sich gleichwohl auf beide Geschlechter. Gleiches gilt für männliche Bezeichnungen, die manchmal aus Gründen besserer Lesbarkeit verwendet werden.

1. Problemlage und Anliegen

Weil unsere Kinder unsere einzige reale Verbindung zur Zukunft sind, und weil sie die Schwächsten sind, gehören sie an die erste Stelle der Gesellschaft.

Olof Palme²

In Kontrast zu den guten Worten von Olof Palme steht zum Beispiel ein Artikel in der „Berliner Morgenpost“ vom 11. November 2012. Mit dem Hinweis auf Überlastungsanzeigen der Erzieherinnen an die Senatsverwaltung findet sich unter der Überschrift „Probleme an Grundschulen“ folgender Text:

„An der Franz-Marc-Grundschule in Tegel ist nach Angaben der Elternvertretung seit Anfang des Schuljahres eine Erzieherin krank. Hinzu kämen kurzfristige Erkrankungen. Die ‚Erzieher müssen auch für kranke Lehrer am Vormittag einspringen, denn schließlich dürfen die Kinder nicht unbeaufsichtigt bleiben‘, sagt Gesamtelternvertreterin Simona Gasch. Die Erzieherinnen seien physisch und psychisch an ihrer Grenze. Aber auch die Kinder würden darunter leiden...“

Dieses Beispiel zeigt, dass es in der Arbeitsorganisation der Ganztagsgrundschule Probleme gibt, die eine Missachtung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages mit allen negativen Folgen für Kinder, Erzieherinnen und Eltern bedeuten. Es belegt nachdrücklich, dass bei Problematikierungen der Ganztagschule die Arbeitswissenschaften unabdingbar sind. Jedoch ist bisher die Arbeit von Erzieherinnen in Ganztagschulen in den Arbeitswissenschaften nicht untersucht worden. Im Vergleich zur Lehrerforschung, die etwa ab 1975 forciert wurde (z. B. *Grassel 1974, Merz 1978, Müller-Limmroth 1980, Schönwälder 1983*), erfährt die Berufsgruppe der Erzieherinnen erst seit Ende der 1990er Jahre Aufmerksamkeit in der arbeitswissenschaftlichen Forschung. Es zeigt, dass – im Gegensatz zu industriellen und Handwerkstätigkeiten – die kommunikativ-interaktive Erwerbsarbeit, besonders die pädagogische Berufsarbeit, immer noch als professionelle Arbeitstätigkeit unterschätzt wird (vgl. *Hacker 2009*). Auch *„bei Tätigkeiten, die als traditionell weiblich markiert sind, bleibt die Verberuflichung prekär. Alles, was einen Beruf ausmacht, wird geringgeschätzt: Weil es um Tätigkeiten geht, die Frauen besonders gut ausüben – begründet mit ihrem ‚Wesen‘, ihrer ‚Natur‘ oder ihrer Sozialisation –, ist keine besondere Ausbildung notwendig. Wegen der mangelnden Ausbildung ist das Entgelt niedrig. Und weil ‚Spielen mit Kindern‘ gar kein richtiger Beruf ist, ist die Qualität der Arbeitsbedingungen zu vernachlässigen“* (*Gützkow 2014*).

Die Geringschätzung des Erzieherberufs steht ferner damit im Zusammenhang, dass Kinder oft nicht als Dialogpartner für Erwachsene betrachtet werden, obwohl jede Erziehung auf einem wechselseitigen Dialog zwischen Erziehungsperson und Kind beruht. Dabei hat die Erzieherin eine wichtige Rolle. *Colberg-Schrader & Krug (1999, S. 69)* drücken dies so aus: *„Doch auch wenn das Kind von Anfang an beteiligt ist, sind bestimmte Vorleistungen der Erwachsenen (der Erzieherinnen – B.R.) notwendig, damit sich der Dialog entfalten und erweitern kann: seine Sensibilität für die Intentionen des Kindes und seine Bereitschaft, sie aufzugreifen und dadurch das Kind als Partner anzuerkennen.“*

Demzufolge hat es auch in der Pädagogik wie in den Arbeitswissenschaften recht lange gedauert, bis die Arbeit von Erzieherinnen, besonders unter dem Aspekt der Belastung und Gesundheit, als Forschungsgegenstand hinreichend erkannt und anerkannt wurde. Dies ist der Fall, obgleich die Arbeit der Erzieherin eine große gesellschaftliche Bedeutung hat. *„Die Erzieherin ist Fachfrau für Elementarpädagogik. Sie trägt Verantwortung dafür, dass Kinder in den frühen Jahren ihrer Entwicklung die entscheidenden Lernschritte gehen können. Kinder, die nicht in den Genuss einer optimalen Förderung kommen, verlieren schon zu Beginn der Grundschulzeit den Anschluss“* (*Eibeck 2003, S. 14*).

Die fehlende Wertschätzung seitens der Gesellschaft und der Eltern gilt vor allem für die Arbeit von Erzieherinnen in der Ganztagschule. In den derzeit laufenden Diskussionen um die Ganztagschule geht es in erster Linie um die Schülerinnen und Schüler sowie um die Lehrkräfte, jedoch kaum um die ganztägige Arbeit der Erzieherinnen, geschweige denn werden die Arbeitsbelastungen thematisiert. Die Beziehungen zwischen Belastungen und Gesundheit spielen keine Rolle, obwohl die Leistungsfähigkeit der Ganztagschule von ihnen wesentlich abhängt. Es besteht ein Konsens darüber, dass die Gesundheit nicht nur das höchste Lebensgut für den Menschen ist, sondern auch zu den entscheidenden Erfolgsfaktoren einer (Bildungs-)Organisation zählt (vgl. *Gänsler & Bröske 2010, Esslinger, Emmert & Schöffski 2010, Rudow 2004a. u.a.m.*). Deshalb hat auch die Europäische Agentur für Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz (EU-OSHA) im April 2014 die europaweite Kampagne *„Gesunde Arbeitsplätze – den Stress managen“* gestartet (siehe Bild 1).

Zuerst wurden Kita-Erzieherinnen zum Problemkreis der Belastung und Gesundheit untersucht (*Rudow 2001, 2004 b, 2007 a,b,c, 2010a; Khan, Thinschmidt & Seibt 2006,*

2 Schwedischer Sozialdemokrat und Ministerpräsident (1927–1986).

Almstadt, Gebauer & Medjedovic 2012, Viernickel & Voss 2013, Schreyer et al. 2014, LIA 2014 u.a.m.). Diese Studien weisen als zentrale Inhalte die Entwicklung von Methoden zur Belastungserfassung bei Erzieherinnen, die Erkennung von Belastungsschwerpunkten, den Zusammenhang von Belastungen und psychischer Gesundheit, organisatorische Rahmenbedingungen der Arbeit von Erzieherinnen und/oder den Arbeits- und Gesundheitsschutz auf. Bei allen Studien zeigten sich zahlreiche übereinstimmende Ergebnisse, die besonders auf gesundheitsgefährdende und leistungsbeeinträchtigenden Belastungsfaktoren und somit auf die Notwendigkeit der Prävention und Gesundheitsförderung hinweisen.

Erzieherinnen in Ganztagschulen finden bis heute keine Beachtung in den Arbeitswissenschaften, obgleich die Ganztagschule ein (Schul-)Betrieb ist und die Erzieherinnen hier eine pädagogisch wertvolle, ebenso anstrengende und belastende Arbeit wie Kita-Erzieherinnen leisten. Deshalb ist es notwendig, dass die Arbeit von Erzieherinnen in der Ganztagschule ein Thema der multi- und interdisziplinären, vor allem der arbeits- und erziehungswissenschaftlichen Forschung und Praxis wird. Ein Problem besteht bislang darin, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Ganztagschule diverse Gestaltungsansätze und Aufgabenfelder der Pädagogen aufgreift, aber ihre Anforderungen und Belastungen nicht thematisiert. Wenn es um die Ganztagsgrundschule als gesunde Schule geht, so ist das primäre Anliegen die Gesundheit der Kinder, aber nicht die Gesundheit der Pädagoginnen. Auch Ramseger, Preissing & Pesch (2009, S. 38) schreiben: „Gesundheitsförderung wird damit einerseits zu einem durchgängigen Prinzip für das Zusammenleben in der Schule und andererseits zu einem zentralen Inhalt der Bildungsprozesse – sowohl im Unterricht wie in den außerunterrichtlichen Bildungsangeboten.“

Die Ganztagschule bietet grundsätzlich gute zeitliche Bedingungen für die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Damit die Potenziale einer Ganztagschule genutzt werden können, ist es erforderlich, für einen Ganztagsarbeitsplatz gegenüber der Halbtagsschule veränderte und angemessene Arbeitsbedingungen zu schaffen. Eine belastungs- und gesundheitsgerechte Arbeitsgestaltung, d. h. Arbeitsaufgaben, Teamforen für Lehrkräfte und Erzieherinnen, flexible Arbeitszeitmodelle, Arbeitsräume und -plätze, lärmdämmende Böden, Decken und Wände, die Beleuchtung, das Raumklima, die Farbgestaltung und saubere sanitäre Anlagen erlangen im Ganztagsbetrieb einen höheren Stellenwert als in der Halbtagsschule. Die Ganztagschule gibt als qualitativ neue Alternative zur Halbtagsschule die Chance zur Neubestimmung auf eine für Pädagogen und Schüler leistungs- und gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung und -organisation.



Bild 1: Logo der EU-Kampagne

Die gesellschaftliche Bedeutung von Ganztagschulen nimmt in allen Bundesländern immer weiter zu (GEW Hauptvorstand 2008). Der Ausbau der Ganztagschule in Deutschland ist eines der größten bildungspolitischen Programme der letzten Jahrzehnte. Mehr als die Hälfte (ca. 54 %)³ aller öffentlichen und privaten Schulen der Primar- und der Sekundarstufe I wurden in Deutschland im Schuljahr 2011/12 als Ganztagschule geführt (vgl. Klemm 2013). Diese Tendenz ist kontinuierlich steigend. Die Kultusministerkonferenz versteht als **Ganztagschulen** solche Schulen (vgl. KMK 2013, S. 4 f.), welche

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot bereitstellen, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebes ein Mittagessen anbieten und
- ihre Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung durchführen und dabei den konzeptionellen Zusammenhang zum Unterricht sichern.

Die KMK unterscheidet gebundene und offene Ganztagschulen wie folgt:

- *Gebundene Ganztagschulen* sind solche Schulen, an denen alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet sind, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den Ganztagsangeboten teilzunehmen.
- *Offene Ganztagschulen* sind solche Schulen, an denen den Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an den Ganztagsangeboten, die an mindestens drei Tagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden ermöglicht werden, freigestellt wird.

3 Bei allen Prozentangaben im Text des Projektberichts, besonders bei der Darstellung der Ergebnisse im Kapitel 5, habe ich auf die Zehntel hinter dem Komma zugunsten besserer Lesbarkeit verzichtet und auf die ganze Zahl aufgerundet (größer/gleich .5) oder abgerundet (kleiner .5). Aus Gründen der statistischen Exaktheit sind aber die Zehntel hinter dem Komma bei den Angaben in allen Tabellen und Abbildungen (% , M, SD) aufgeführt.

- Im Land Berlin waren 2012 86,6 % aller Schulen Ganztagschulen. Seit dem Schuljahr 2005/06 sind alle öffentlichen Berliner Grundschulen Ganztagschulen, entweder im offenen Ganztagsbetrieb (OGB) oder im gebundenen Ganztagsbetrieb (GGB). Es gibt 374 öffentliche Grundschulen. Während über 80 % als offene Ganztagschulen arbeiten, sind 64 Schulen einschließlich der Staatlichen Europa-Schulen Berlin gebundene Ganztagsgrundschulen. Die 10 Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt sind ebenfalls gebundene Ganztagschulen. In den Berliner Grundschulen sind 4.041 Erziehungspersonen tätig. Davon sind 3.734 weiblich und 307 männlich. Der Frauenanteil beträgt demnach 92,4 %. In den sonderpädagogischen Förderzentren sind 1.093 pädagogische Fachkräfte tätig, von ihnen sind 88,1% weiblich.

Mit Beginn des Schuljahres 2005/06 wurde an allen Berliner Grundschulen die flexible Schulanfangsphase (SAPH) eingeführt. Gesetzliche Grundlage sind das Schulgesetz (SchulG), die Grundschulverordnung sowie die Verordnung über die ergänzende Förderung und Betreuung (Schülerförderungs- und -betreuungsverordnung – SchüFöVO) in der jeweils gültigen Fassung. Im Schuljahr 2014/15 arbeiten im Rahmen der flexiblen Schulanfangsphase 44 % aller Lerngruppen im Modell des jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL). In diesem Organisationskonzept JÜL erfolgt die Förderung des Kindes durch individuelles, gemeinsames und jahrgangsübergreifendes Lernen. Das Programm wird aus erziehungswissenschaftlicher Sicht überwiegend positiv beurteilt. Das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens sieht auch den Einsatz von Erzieherinnen im Unterricht vor. Personal wird allerdings nur im Umfang von vier Unterrichtsstunden in der Woche zur Verfügung gestellt.

Mit der Ganztagschule hat die Grundschule einen bedeutsamen Systemwandel vollzogen, aber auch neue Aufgaben übernommen. Der neue Typus der Grundschule hat einen erweiterten Bildungsauftrag und ein anderes Bildungsverständnis als die traditionelle Halbtagsgrundschule. Die Grundschule übernimmt Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, die früher in erster Linie der Familie und den familienbegleitenden Horten der Kindertagesstätten zukamen. Die Schule wird somit immer mehr zum Lern- und Lebensort der Kinder. Die Ganztagschule ist zudem ein wichtiger Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit.

Der Arbeitsplatz Ganztagschule unterscheidet sich vom Arbeitsplatz Kita und weist andere soziale, räumliche und zeitliche Arbeitsbedingungen auf. Das Aufgabenspektrum liegt im Spannungsfeld von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bildung. Damit sind Arbeitsbelastungen verbunden, die Einfluss auf Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Erzieherinnen haben.

Obwohl die Anzahl und somit die gesellschaftliche Bedeutung von Ganztagschulen zunimmt, ist es umso überraschender, „*wie wenig gesicherte Erkenntnisse es über den aktuellen Ausbaustand, über geeignete Modelle, über die Wirkungen dieser Schulform und über die zusätzlich entstehenden Kosten gibt*“ (Klemm 2013, S. 4). Dieser bedenkliche Sachverhalt ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Ganztagschule im Vergleich mit der traditionellen Halbtagschule eine soziale, komplexe, teils intransparente, hochgradig vernetzte und damit in all ihren Facetten schwer fassbare Organisation darstellt (vgl. Rudow 1996, Rolff 1995, Schley 1992). Sie steht als offenes System dauerhaft in enger Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Strömungen, kulturellen Einflüssen und verschiedenartigen Anforderungen der sozialen Umwelt. Es ist für die Wissenschaft eine schwierige Aufgabenstellung, dieser Komplexität von Arbeit und Organisation gerecht zu werden. Deshalb ist es umso wichtiger, dass die arbeitswissenschaftliche, insbesondere arbeits-, betriebs- und organisationspsychologische Forschung zur Ganztagschule forciert wird.

Vorliegende wissenschaftliche Studien zu Ganztagschulen beziehen sich auf Bildungsprogramme (Ramseger, Preissing & Pesch 2009) sowie auf die Auswirkungen der Schule auf die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die Förderung fachlicher Kompetenzen und die Förderung des sozialen Lernens (Fischer et al. 2011, Merkens & Schröder-Lenzen 2010), auf Bewegung und Sport der Kinder (Böcker & Laging 2010) und auch auf die Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften im Kontext der Kooperation mit dem weiteren pädagogischen Personal (Fussangel et al. 2010).⁴ Es verwundert nicht, wenn bis heute keine wissenschaftlichen Reflexionen, geschweige denn empirische Studien über die Auswirkungen des Ganztagsbetriebs auf die Belastung und Gesundheit der Erzieherinnen vorliegen; denn die Arbeit von Erzieherinnen in der Schule steht in der öffentlichen, schulpolitischen und wissenschaftlichen Diskussion nicht im Vordergrund. Dies ist der Fall, obgleich Erzieherinnen im Ganztagschulbetrieb eine zentrale Stellung einnehmen.

Die gesellschaftliche Schlüsselrolle in der Bildung und Erziehung von Kindern der Grundschule erfordert die Erhaltung und Stabilisierung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit als integralen und systematischen Bestandteil der Arbeit von Erzieherinnen. Es ist zu beobachten, dass Krankentage bei Erzieherinnen zunehmen, ohne dass entsprechende Vertretungsreserven zur Verfügung stehen. Die dadurch entstehende Belastung potenziert sich. Dieses bedenkliche Phänomen ist als Signal dafür zu werten, dass auf Grund der hohen Arbeitsbelastungen der gesellschaftliche Auftrag nicht ausreichend erfüllt werden kann.

⁴ Siehe dazu das Überblicksreferat des BMBF (2012).

Bei der Problematisierung der Arbeit von Erzieherinnen und deren Einfluss auf die Gesundheit stellt das Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG) vom 7. August 1996 eine wesentliche Grundlage dar. Mit diesem Gesetz hat auch die Erzieherinnengesundheit – von der Belastungserfassung über die Prävention bis hin zur Gesundheitsförderung – das erste Mal in der deutschen Geschichte eine verbindliche rechtliche Grundlage gefunden. Das Arbeitsschutzgesetz hat dem Arbeitgeber durch ArbSchG § 2 (1) den erweiterten Präventionsauftrag wie folgt auferlegt: *“... Maßnahmen des Arbeitsschutzes im Sinne dieses Gesetzes sind Maßnahmen zur Verhütung von Unfällen bei der Arbeit und arbeitsbedingten Gesundheitsgefahren einschließlich Maßnahmen der menschengerechten Gestaltung der Arbeit.”* Der Arbeitgeber ist verpflichtet, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen und auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

Die **Gemeinsame Deutsche Arbeitsschutzstrategie (GDA)** ist eine auf Dauer angelegte konzertierte Aktion von Bund, Ländern und Unfallversicherungsträgern zur Stärkung von Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz. Die rechtlichen Rahmenbedingungen der GDA sind im Arbeitsschutzgesetz und im Siebten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VII) festgelegt. Für den Zeitraum 2013 bis 2018 wurden von der GDA folgende Arbeitsschutzziele gesetzt:

- Verbesserung der Organisation des betrieblichen Arbeitsschutzes (GDA-Arbeitsprogramm Organisation)
- Verringerung von arbeitsbedingten Gesundheitsgefährdungen und Erkrankungen im Muskel-Skelett-Bereich (GDA-Arbeitsprogramm MSE)
- Schutz und Stärkung der Gesundheit bei arbeitsbedingter psychischer Belastung (GDA-Arbeitsprogramm Psyche).

Hier sind die psychischen Belastungen ausgewiesen. Mit der Novellierung des Arbeitsschutzgesetzes vom 19. Oktober 2013 durch die „Neuorganisation der bundesunmittelbaren Unfallkassen, zur Änderung des Sozialgerichtsgesetzes und zur Änderung anderer Gesetze“ (BUK-Neuorganisationsgesetz – BUK-NOG) sind im vierten Paragraphen die psychischen Belastungen konkretisiert worden. Es wurde die im ArbSchG enthaltene Pflicht des Arbeitgebers, eine Gefährdungsbeurteilung durchzuführen, erweitert. Diese bezieht sich nun auch auf „Psychische Belastungen bei der Arbeit“. Auch in der aktuellen Änderung der Arbeitsstättenverordnung vom 20. Oktober 2014 durch die Bundesregierung werden die psychischen Belastungen aufgrund räumlicher Bedingungen explizit beachtet. Damit haben diese als Gefährdungsfaktor im AGS eine solide rechtliche Grundlage erhalten und sind somit bei der Durchführung von Gefährdungsbeurteilungen in der Praxis stärker zu beachten.

Gesetze, Strategien und Arbeitsprogramme sind eine notwendige Bedingung für den umfassenden **Arbeits- und Gesundheitsschutz (AGS)** bei Erzieherinnen. Sie sind aber zunächst nur eine Aufforderung zum Handeln für die Arbeitgeber, aber auch für Erzieherinnen und ihre Interessenvertreter. Wie bei der Umsetzung des ArbSchG in der Praxis vorzugehen ist, darüber besteht jedoch weitgehend Unklarheit. Obwohl das Gesetz schon 1996 erlassen wurde, ist bis heute seine Umsetzung in der (Ganztags-)Schule nicht vollzogen worden.

Dieser defizitäre Zustand hat mehrere Gründe:

- *Erstens* fehlt bislang ein Konzept zur Gefährdungsanalyse und -beurteilung unter besonderer Berücksichtigung psychischer Belastungen.
- *Zweitens* fehlen valide Methoden zur Diagnostik psychischer Belastungen in der Arbeit der Erzieherin.
- *Drittens* fehlt ein Konzept zur Prävention und Gesundheitsförderung bei Erzieherinnen in Ganztags(grund-)schulen.

Der psychologisch orientierte AGS steht demnach noch am Anfang. Es gilt sowohl für die Gefährdungsanalyse und -beurteilung als auch für Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung (vgl. BAuA 2013). Dies muss konstatiert werden, obwohl die Quellen bzw. die Ursachen für arbeitsbedingte Gesundheitsstörungen bzw. Erkrankungen zunehmend in der Wechselwirkung von psychischen Arbeitsbelastungen und dem Menschen liegen. Dies gilt besonders für die Arbeit von Erzieherinnen.

Ausgehend von der gegenwärtigen Arbeitssituation von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen und dem Stand der Prävention und Gesundheitsförderung für diese Berufsgruppe sind die **Ziele** des BEAS-Projekts folgende:

1. Es wird als Pilotprojekt eine Erfassung und erste Analyse des Belastungs- und Gesundheitszustandes von Erzieherinnen in (Berliner) Ganztagsgrundschulen vorgenommen. Dabei wird eine arbeitswissenschaftliche, speziell arbeitspsychologische Perspektive eingenommen.
2. Es werden Methoden entwickelt, angewandt und/oder überprüft, die der validen Diagnostik *psychischer* Belastungen, Beanspruchungen und von Merkmalen der psychischen Gesundheit in der Arbeit von Erzieherinnen in Ganztagschulen dienen.
3. Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse werden Maßnahmen für die Prävention und Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF) von Erzieherinnen in Ganztagschulen abgeleitet.

Das *BEAS – Berlin* weist folgende **innovative Ansätze** auf:

- Es werden erstmalig die Tätigkeit sowie die Belastungs- und Gesundheitssituation von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen wissenschaftlich analysiert. Dabei finden die Arbeitsaufgaben, die Arbeitsorganisation, die Arbeitsumgebung und weitere Arbeitsbedingungen hinreichend Berücksichtigung.
- Es wird erstmalig eine *repräsentative Stichprobe* von Erzieherinnen in deutschen Ganztagsgrundschulen zu ihrer belastenden Arbeitssituation befragt.
- Die Belastungs- und Gesundheitssituation von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen wird erstmalig anhand eines *umfangreichen Methodeninventars* erfasst, welches psychische und körperliche Belastungen, das Beanspruchungserleben, subjektive Beanspruchungsfolgen (Beschwerden, Erschöpfung), die Arbeitszufriedenheit (Komponente des Wohlbefindens) und Gesundheitsressourcen in der Arbeit berücksichtigt.
- Es werden erstmalig aus arbeitswissenschaftlicher und -psychologischer Sicht insbesondere auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse Vorschläge zur leistungs- und gesundheitsförderlichen Gestaltung der Arbeit von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen gemacht.

Das Projekt bezieht sich im engeren Sinne auf Berliner Ganztagsgrundschulen. Da sich das Ganztagschulkonzept zunehmend in den Bundesländern durchsetzt, wird mit dem BEAS-Projekt Basisarbeit in Bezug auf die Belastungen und Gesundheit bzw. den AGS bei Erzieherinnen in deutschen Ganztagsgrundschulen geleistet. Die Hauptstadt wurde vor allem als Untersuchungssetting gewählt, da es im Land Berlin seit 2005/2006 in öffentlicher Trägerschaft nur Ganztagsgrundschulen gibt.

Das Projekt soll mit den Ansätzen und gestellten Zielen einen wesentlichen Beitrag zur notwendigen Professionalisierung des Erzieherberufs leisten (siehe *Eibeck 2013*). Denn mit der Belastungs- und Gesundheitsforschung wird davon ausgegangen, dass Erzieherinnen eine gesellschaftlich wichtige *Erwerbsarbeit* leisten. Diese Arbeit ist eine so genannte *Humandienstleistung* (vgl. *Hacker 2009*). Dadurch unterscheidet sich der arbeitswissenschaftliche Zugang von den Erziehungswissenschaften, die überwiegend kommunikativ-interaktive Prozesse des Lehrens und Lernens untersuchen, jedoch nicht explizit die Arbeit von Pädagogen, geschweige denn deren Belastungen thematisieren. Arbeitsbedingte Belastungen und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit sind aber nur durch die Analyse der Arbeitstätigkeit einschließlich ihrer Arbeitsaufgaben und Ausführungsbedingungen erfassbar.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Arbeits- und Gesundheitsschutz

Allgemeine Grundlage des BEAS-Projekts ist das Konzept zum modernen Arbeits- und Gesundheitsschutz (vgl. Rudow 2000, 2004 a, b, 2014; siehe **Abbildung 1**). Hauptfelder sind hierbei die *Prävention und Gesundheitsförderung* (**Infobox 1**). Während in den Anfängen die Unfallverhütung und darauf die Arbeitssicherheit Kern des AGS waren, gewinnen gegenwärtig die Prävention und Gesundheitsförderung an Bedeutung. Der herkömmliche Arbeitsschutz fokussiert mit der Gefährdungsbeurteilung überwiegend die Arbeitsbedingungen, die krank machen können. Ihnen muss im Rahmen der Prävention vorgebeugt werden. Die Gesundheitsförderung weist hingegen den salutogenetischen Ansatz auf, indem die Frage nach den Arbeitsbedingungen gestellt wird, welche die Gesundheit erhalten und fördern. Das heißt, mit Beachtung der Gesundheitsförderung wird über den klassischen Arbeitsschutz hinausgegangen. Demzufolge ist im AGS bei Erzieherinnen die Aufmerksamkeit nicht nur den Belastungen zu widmen, welche die Gesundheit beeinträchtigen (können), sondern auch denjenigen Arbeits- und Persönlichkeitsmerkmalen, die als Ressourcen für die Gesundheitsförderung in Frage kommen.

2.2 Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept

Der **Arbeitsauftrag** für Erzieherinnen ist gesellschaftlich bestimmt. Die Erziehungstätigkeit stellt eine Humandienstleistung für Kinder dar. Diese gliedert sich in die Teilaufträge oder Aufgabenbereiche *Bildung, Erziehung und Betreuung*. Ein wissenschaftliches Problem besteht darin, dass weder in der Pädagogik noch in den Arbeitswissenschaften diese grundlegenden Begriffe hinreichend definiert sind. Während die Begriffe *Bildung* und *Erziehung* in der Pädagogik eine Tradition haben und deshalb dazu zahlreiche Definitionen vorliegen, ist selbst in der Pädagogik der Begriff der pädagogischen *Betreuung* kaum zu finden (vgl. *Textor*

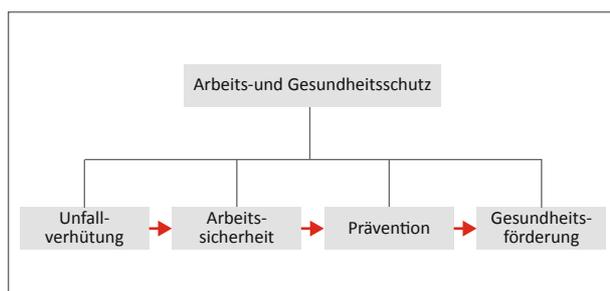


Abb. 1: Bereiche des Arbeits- und Gesundheitsschutzes

Infobox1: Begriffe Prävention und Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF)

Unter *Prävention* ist die Verhütung oder Früherkennung und Frühbehandlung von arbeitsbedingten Gesundheitsstörungen bzw. Erkrankungen oder die Einschränkung der Folgeschäden von Erkrankungen zu verstehen.

Nach der Luxemburger Deklaration zur BGF in der Europäischen Union ist Betriebliche *Gesundheitsförderung* „eine moderne Unternehmensstrategie und zielt darauf ab, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen (einschließlich arbeitsbedingter Erkrankungen, Arbeitsunfälle, Berufskrankheiten und Stress), Gesundheitspotenziale zu stärken und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu verbessern.“

1999). Obwohl die drei Begriffe sozial-interaktive Arbeitstätigkeiten implizieren, sind sie in der arbeitswissenschaftlichen Literatur kaum thematisiert worden.

Dies ist der Fall, obgleich die moderne Arbeitswelt ein vorrangiges Setting der Bildung und Erziehung ist. Karl Marx hob erstmalig die Bedeutung der Arbeit für die „polytechnische Bildung“ hervor. Nach ihm und Friedrich Engels wird der Mensch erst durch Arbeit zum Menschen. Nur durch die Arbeit gestaltet er sich selbst. Für Marx stand die „polytechnische Bildung“ im Mittelpunkt. Er forderte, dass Kinder und Jugendliche in die Grundlagen der Produktion eingeführt werden und dabei eine allgemeine technische und ökonomische Bildung erhalten.

Im Zusammenhang mit dem Arbeitsauftrag und daraus abgeleiteten Arbeitsaufgaben und -anforderungen ist also zunächst zu klären, was unter den Teilaufträgen Bildung, Erziehung und Betreuung zu verstehen ist. Diese zentralen **Begriffe** lassen sich aus arbeitswissenschaftlicher Sicht wie folgt bestimmen:

- **Bildung** ist ein sozialer Interaktionsprozess zwischen Erzieherin und Kind auf Grundlage des Dialogs. Im Dialog geht es primär um die Aneignung von Wissen und Kompetenzen. Es ist in der Ganztagschule nicht nur Aufgabe der Lehrkraft, sondern auch der Erzieherin, die Lernprozesse des Kindes so zu gestalten, dass eine dem Kind entsprechende Aneignung von Wissen und Kompetenzen ermöglicht wird.

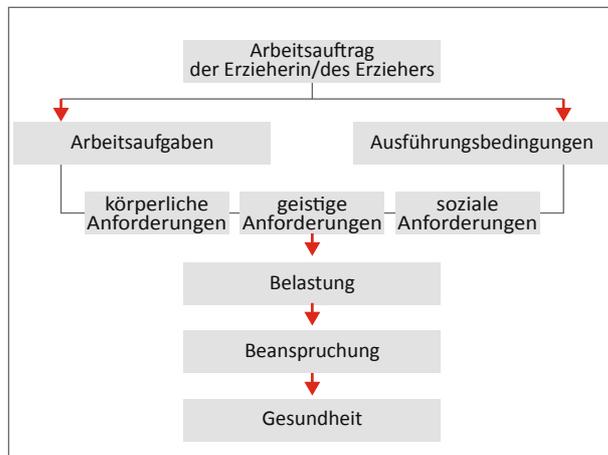


Abb. 2: Der Arbeitsauftrag und seine Auswirkungen auf Anforderungen, Belastung, Beanspruchung und Gesundheit

- **Erziehung** bezieht sich im Gegensatz zur Bildung stärker auf die Herausbildung von Einstellungen, Werthaltungen, Regeln und moralischen Grundsätzen. Es geht um die Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Welt, um den Erwerb von Ich-Kompetenz und sozialer Kompetenz.
- Der Begriff **Betreuung** wird in der pädagogischen Literatur kaum aufgegriffen. Dieser umfasst nach *Textor* (1999) drei Bereiche:
 1. *Pflege*: Damit ist der sorgsame Umgang mit den Kindern gemeint. Die Erzieherin achtet auf eine saubere Kleidung, eine gesunde Ernährung, genügend Ruhephasen, das Einhalten von hygienischen Regeln u.a.m.
 2. *Schutz*: Hier ist es das Anliegen, das Kind vor Schädigungen körperlicher und seelischer Art zu bewahren.
 3. *Fürsorge*: Es ist die Verpflichtung der Erzieherin, für das Wohl der Kinder Sorge zu tragen und deren Interessen zu schützen, ihnen Zuwendung und emotionale Wärme zu geben.

Es ist zu konstatieren, dass sich Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung teilweise überschneiden. Beispielsweise beinhaltet die Gesundheitserziehung nicht nur Einstellungen zur Gesundheit, sondern auch Wissen um gesundheitsrelevante Sachverhalte (vgl. *Rudow* 2014).

Die Professionalität der Erziehung im umfassenden Sinne (Bildung + Erziehung i.e.S. + Betreuung) ist begründet durch Anwendung erfahrungs- und wissenschaftsbasierter Erkenntnisse im methodischen und didaktischen Bereich sowie durch die Nutzung entsprechender Hilfsmittel (Bücher, Spiele, Computer u.a.m.). Die professionelle Kompetenz der Erzieherin entsteht u.a. aus dem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsbasiertem Wissen (Kompetenz im engeren Sinne: Wissen und Können)
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien und Zielen
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und der Fähigkeit zur Selbstregulation

(siehe hierzu auch *Baumert & Kunter* 2006, *Fröhlich-Gildhoff et al.* 2014).

Der Erzieherberuf steht grundsätzlich „im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik“ (*Ebert* 2006). Erzieherinnen an Ganztagschulen erfüllen ihren Arbeitsauftrag nicht nur in Bezug auf Kinder, sondern sie agieren im komplexen sozialen Spannungsfeld mit Kindern, Lehrkräften, Schulleitung, Eltern und weiteren Personen (Kita-Erzieherinnen, Sozialarbeiterinnen, Schulpsychologinnen u.a.m.). Von diesen Personengruppen werden oft unterschiedlichste Erwartungen an die Arbeit der Erzieherin gestellt (siehe *Abbildung 3*). Mit allen Personen findet ein Dialog statt. Und gemäß ihren Erwartungen soll die Erzieherin allen Personen gerecht werden. Dabei werden unterschiedliche Ansprüche gestellt, verbunden mit entsprechenden Bewertungen der Arbeit der Erzieherin. Durch diese verschiedenartigen sozialen Anforderungen entstehen vor allem *emotionale Belastungen*, welche die Erzieherin zu bewältigen hat (siehe *Abbildung 2*).

Aus der Vielzahl der Erwartungen an die Erzieherinnen ergeben sich vielfältige (und sich z.T. widersprechende) Anforderungen. Dieses Grundproblem wird dadurch verstärkt, dass in der Schule meist Bildung mit „Unterricht“ gleichgesetzt wird und dieser Priorität vor Alltagsbildung genießt. Während die Bildungsinhalte des Unterrichts in Rahmenlehrplänen definiert sind, gibt es für den nichtunterrichtlichen Teil der Ganztagschule nur unverbindliche Empfehlungen im Bildungsprogramm für den OGB bzw. im „Leitbild für die offene Ganztagsgrundschule“ (Mitteilung an das Abgeordnetenhaus von Berlin – Drucksachen Nrn. 15/2905 und 15/2905-1). Auch dies hat Auswirkungen auf die Anforderungen und Belastungen.

Die Kindergruppen sind in der Schule genauso wenig homogen wie in der Kita. Kinder benötigen für ihre Entwicklung unterschiedliche Förderung und Unterstützung. In den letzten Jahren ist z. B. die Anzahl der Kinder, die von Armut betroffen bzw. bedroht sind und besonderen Förderbedarf haben, gewachsen. Um den individuellen Förderbedarfen aller Kinder gerecht werden zu können, brauchen Erzieherinnen vor allem Zeit (d. h. ausreichende Personalressourcen).

Theoretische Grundlage für die Entwicklung der diagnostischen Methoden ist das Belastungs-Beanspruchungs-Gesundheits-Konzept (siehe *Abbildung 4*; vgl. *Rudow* 2014).



Abb. 3: Erwartungen an Erzieherinnen

Es stellt eine Erweiterung des arbeitswissenschaftlichen Belastungs-Beanspruchungs-Konzepts dar (Rohmert 1984, Luczak 1998). Hier sind die wesentlichen Belastungs- und Gesundheitsphänomene berücksichtigt. Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht sind Belastungen an sich indifferent. Das heißt: Sie treten zwangsläufig durch die Arbeitstätigkeit auf und sind von vornherein weder positiv noch negativ zu bewerten. Belastungen sind positiv zu bewerten, wenn sie den Kompetenzen und Anforderungen einer Erziehungsperson angemessen sind, wenn sie also bewältigt werden können und somit keine Über- oder Unterforderung darstellen. So sind Belastungen die „Würze des Lebens“ und damit eine wesentliche Ressource für die Gesundheit und auch Grundbedingung der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Falls die Arbeitsbelastungen den Bewältigungskompetenzen einer Erziehungsperson angemessen sind, treten positive Beanspruchungsreaktionen und -folgen auf. Somit trägt die „richtige“ Belastung zur Gesundheit einschließlich Wohlbefinden bei.

Arbeitsbelastungen sind *negativ*, wenn sie eine Über- oder Unterforderung für die Erziehungsperson darstellen. Diese Belastungen werden auch als *Fehlbelastungen* (Über- und Unterforderung) bezeichnet. Sie sind eine wesentliche Bedingung für negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen, das heißt für den Auftritt von Befindensbeeinträchtigungen und Erkrankungen. In diesem Sinne sind Belastungen nicht Ressourcen, sondern Gefährdungen für die Gesundheit des Menschen (vgl. Nagel & Petermann 2012).

Infolge der Arbeitstätigkeit treten als Auswirkungen Beanspruchungsreaktionen und -folgen auf (vgl. Rudow 1999, 2004 a, b, 2014, Ulich 2011; siehe Abbildung 4). Als Beanspruchungsreaktionen werden kurzfristig auftretende, reversible psychophysische Phänomene verstanden.

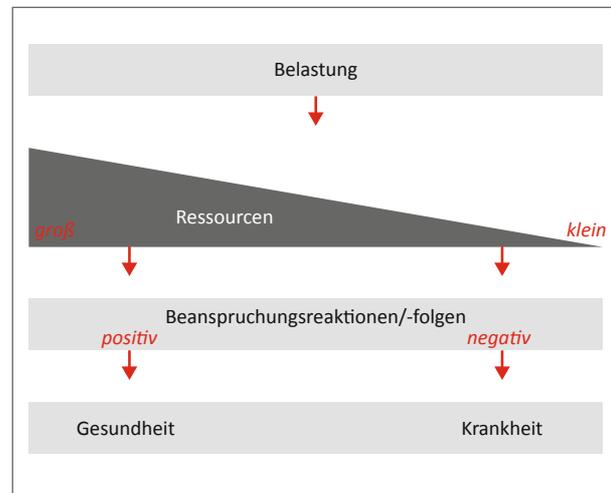


Abb. 4: Das Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept

Beanspruchungsfolgen sind hingegen überdauernde und bedingt reversible psychophysische Phänomene. Grundsätzlich werden positive und negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen unterschieden. Sie sind positiv, wenn sie zu einer Verbesserung psychophysischer Regulationen und zum Wohlbefinden führen; sie sind negativ, wenn sie eine Destabilisierung psychophysischer Regulationen und Beeinträchtigungen des Wohlbefindens hervorrufen.

Negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen sind **Fehlbeanspruchungen** durch die Arbeitstätigkeit (siehe Abbildung 4). Als negative Beanspruchungsreaktionen zählen wir in der Arbeit von Erzieherinnen vor allem die *psychische Ermüdung*, die *psychische Sättigung* und den *Stress*. Als negative Beanspruchungsfolgen verstehen wir in erster Linie *Burnout*, d. h. das Gefühl des „Ausgebranntseins“, sowie psychische und psychosomatische *Beschwerden*.

Die *negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen* lassen sich wie folgt bestimmen (siehe ausführlich Rudow 2014):

- **Stress** ist ein kurzzeitiger (akuter Stress) oder anhaltender Zustand (chronischer Stress) erhöhter psychophysischer Aktivierung, der besonders durch das Erleben einer Gefährdung von subjektiv bedeutsamen Bedürfnissen und Handlungszielen hervorgerufen wird und mit unangenehmen Emotionen (Angst, Ärger, Wut, Aggressivität usw.) verbunden ist. Eine Gesundheitsrelevanz hat besonders der chronische Stress. Dieser tritt auf, wenn die Häufigkeit und Intensität von Arbeitsbelastungen die individuellen Ressourcen zur Belastungsbewältigung anhaltend übersteigt (vgl. Hapke et al. 2013).
- Unter **Ermüdung** wird eine als Folge von (Arbeits-)Tätigkeit (Tätigkeitsdauer und -schwierigkeit) auftretende Minderung der körperlichen und/oder geistigen

Leistungsfähigkeit verstanden. Zustände der Ermüdung sind stets mit Erholungsbedürftigkeit verbunden. Die Ermüdung ist ein wichtiger Indikator für die Bewertung psychischer (Fehl-)Belastungen (Rudow 2014, Richter & Hacker 2012, Bartenwerfer 1970). Eine auslösende Ursache ist dabei die anhaltende psychische Aktivität oder Anspannung zur Erbringung einer Arbeitsleistung. Dies trifft auf die Arbeit von Erzieherinnen zu, die durch Daueraufmerksamkeit gekennzeichnet ist.

- **Psychische Sättigung** ist ein Zustand der nervös-unruhevollen, affektbetonten Ablehnung sich wiederholender Tätigkeiten oder Situationen, bei denen das Erleben des „Auf-der-Stelle-Tretens“, des „Nicht-Weiter-Kommens“ besteht. Weitere Symptome sind Frustration, Ärger, Unlust, Gleichgültigkeit („Dienst nach Vorschrift“) und Gereiztheit.

Burnout ist als Syndrom besonders durch drei Merkmale gekennzeichnet (siehe Rudow 1995, 2000, 2008a, 2014, Burisch 2006):

1. **körperlich, geistige und emotionale Erschöpfung**
Die Erzieherinnen fühlen sich in ihrer Arbeit mit den Kindern überfordert, sie haben den Eindruck, „fix und fertig“, ausgelaugt zu sein. Von den Kindern, den Eltern, den Lehrkräften und der Schulleitung wird eine stärkere Anerkennung erwartet, als diese aufzubringen bereit oder fähig sind. Die Erschöpfung ist das Leitsymptom von Burnout.
2. **reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit**
Die Erzieherinnen haben das Gefühl, die an sie gestellten Arbeitsaufgaben nicht mehr bewältigen zu können. Es entwickelt sich ein negatives Selbstbild, weil sie sich zunehmend erschöpft fühlen, an Tatkraft verlieren und sich abgearbeitet fühlen.
3. **unwilliges Verhalten gegenüber Kindern und weiterer Klientel (Depersonalisation)**
Die Erzieherinnen sind nicht mehr bereit, sich den Kindern in gebührender Weise zuzuwenden. Im Extrem können sogar Aggressionen gegenüber Kindern, Eltern, Kollegen, Lehrkräften und weiteren Personen auftreten.

Es ist zu betonen, dass Burnout im medizinischen Verständnis keine Krankheit ist, aber zweifelsohne ein Gesundheitsrisiko für Erzieherinnen darstellt (vgl. Jungbauer et al. 2013, Berger et al. 2012). Nach unserem Konzept ist Burnout eine belastungsbedingte negative Beanspruchungsfolge (siehe ausführlich Rudow 2014, ferner Rudow 2000, 2008b).

Während in der traditionellen arbeitswissenschaftlichen Belastungsforschung überwiegend negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen beachtet werden, wird im BEAS-Projekt auch das **Wohlbefinden** als positive Beanspruchungsfolge berücksichtigt (vgl. **Abbildung 5**). Gesund-

heit ist der Zustand eines vollkommenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheiten und Gebrechen (vgl. Eid & Diener 2002, Abele & Becker 1991).⁵ Nach der klassischen WHO-Definition hat also das Wohlbefinden eine zentrale Bedeutung für die psychische Gesundheit, mithin für Erzieherinnen.

Eine entscheidende Komponente ist die **Arbeitszufriedenheit** (Fischer 2006, Kliche 2010). Sie wird als Einstellung zur Arbeit und zur Arbeitssituation in ihren verschiedenen Facetten aufgefasst. Dabei wird eingeschätzt, ob und wie weit die persönliche Arbeitssituation (Arbeitsaufgaben und -bedingungen) und die Konsequenzen daraus mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen im Einklang stehen. Arbeitszufriedenheit ist also stets ein erwünschter Zustand. Sie hat mehrere Facetten, z. B. die Zufriedenheit mit der Arbeitsaufgabe, mit den Aufstiegsmöglichkeiten, mit dem Gehalt, mit dem Vorgesetzten oder mit den Kollegen. Werden die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen an die Arbeitssituation nicht oder nur begrenzt erfüllt, kommt es zur Arbeitsunzufriedenheit. Die Arbeitszufriedenheit ist aber nicht nur eine Wohlbefindenskomponente, sondern sie hat auch eine positive Beziehung zur Arbeitsleistung (Schmidt 2006).

2.3 Arbeitswissenschaftliche Aspekte der Tätigkeit von Erzieherinnen an Ganztagsgrundschulen

Die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit von Erzieherinnen wird durch die Zunahme von Ganztagsgrundschulen in Deutschland immer größer. Beispielsweise sind seit dem Schuljahr 2005/06 alle Berliner Grundschulen Ganztagsgrundschulen, entweder im *offenen Ganztagsbetrieb (OGB)* oder im *gebundenen Ganztagsbetrieb (GGB)*. Damit hat die Grundschule einen gravierenden Systemwandel vollzogen und neue Aufgaben übernommen. Der neue Typus der Grundschule hat einen erweiterten Bildungsauftrag und ein anderes Bildungsverständnis als die traditionelle Halbtagsgrundschule. Die Grundschule übernimmt Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgaben, die früher in erster Linie der Familie und den familienbegleitenden Horten der Kindertagesstätten zukamen. Die Schule wird mehr und mehr zu einem Lern- und Lebensort vieler Kinder.

Zur Arbeit der Erzieherinnen an Ganztagsgrundschulen gehören folgende **Tätigkeitsbereiche**:

- **die unmittelbare pädagogische Arbeit**
 - in der unterrichtsfreien Zeit der verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHG) und des gebundenen Ganz-

⁵ WHO-Definition vom 22. Juli 1946.

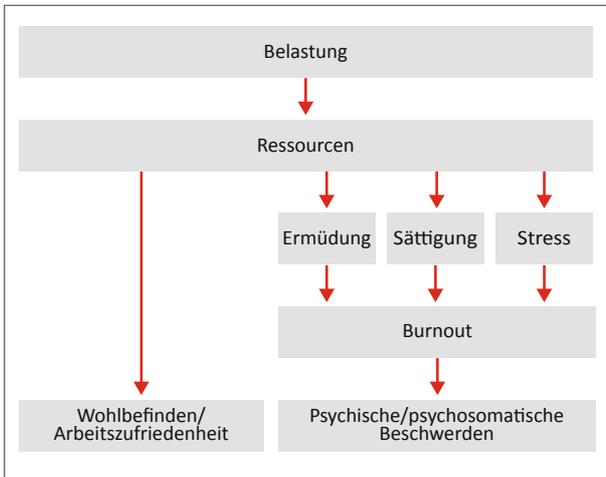


Abb. 5: Positive und negative Beanspruchungsreaktionen und -folgen (Untersuchungskonzept)



Bild 2: Erzieherin = Traumjob??? (Quelle: Renate Alf)

tags, im Nachmittagsmodul des offenen Ganztags sowie in der Früh- und Spätbetreuung und in den Ferienzeiten

- mit unterrichtsbegleitenden Aufgaben (z. B. im jahrgangsübergreifenden Lernen)
- die mittelbare pädagogische Arbeit (mpA), die u. a. folgende Tätigkeiten umfasst:
 - Vor- und Nachbereitung der unmittelbaren pädagogischen Arbeit
 - Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen
 - Kooperation mit weiteren Erzieherinnen und Lehrkräften, Sonderpädagogen, Schulsozialarbeitern, Psychologen u.a.m.
 - Kooperation mit außerschulischen Partnern (z. B. Kita, Jugendamt)
 - Teilnahme an Dienstbesprechungen und Konferenzen
 - Qualitätsentwicklung und -sicherung (z. B. Konzeptionsentwicklung und Schulprogramm, Evaluation). In der Schülerförderungs- und -betreuungsverordnung – SchuFöVo – heißt es im § 17 Abs. 2: Die Personalausstattung „beinhaltet die erforderlichen wöchentlichen Zeiten für die Teilnahme an Dienstbesprechungen, Fachberatungen, Fortbildung, die Elternarbeit, Gespräche mit anderen Dienststellen, die Anleitung von Praktikanten sowie die individuelle Vor- und Nachbereitungszeit.“ (Siehe zu diesem Problem die Kapitel 5.3.1. und 5.3.2.)

Die Rahmenbedingungen der Personalausstattung im OGB und GGB der Berliner Schulen unterscheiden sich zum Teil voneinander (siehe GEW Berlin 2012). Die (Basis-) Personalbemessung im GGB ist lerngruppenbezogen, während sie sich im OGB nach der Anzahl der Kinder in den verschiede-

nen Modulen richtet. Eine Ausnahme im OGB gibt es lediglich bei der Personalausstattung für die JÜL-Gruppen der SAPH. Hier sind bei der Personalbemessung unterrichtsbegleitende Tätigkeiten berücksichtigt worden.

Die **Ganztagsgrundschule** unterscheidet sich von der traditionellen Halbtagschule vor allem durch

- ihr erweitertes Aufgabenfeld
- einen erweiterten Verantwortungsumfang
- eine multiprofessionelle Teamzusammensetzung
- andere Raumstrukturen und Raumnutzungen
- andere Zeitstrukturen.

Die offene Ganztagschule unterscheidet sich von der gebundenen Ganztagschule vor allem durch die variable Aufenthaltsdauer der Kinder in der Schule: Manche Kinder kommen nur zur Kernzeit mit dem obligatorischen Unterrichtsangebot der VHG. Andere Kinder bleiben über Mittag, weitere kommen schon vor Unterrichtsbeginn oder bleiben bis zum frühen Abend. Mit der Ganztagschule hat sich der Charakter der Grundschule grundlegend verändert. Die offene wie gebundene Ganztagschule ist mehr denn je ein Lern- und Lebensort für die Kinder. Damit ist die Grundschule mit einem grundlegenden Veränderungsprozess konfrontiert. Dieser Prozess ist langwierig und muss sich vielen Herausforderungen stellen. Schulische Bildung ist nicht mehr traditionell und klassisch auf Unterricht ausgerichtet. Der Erwerb vielfältiger Kompetenzen (Alltagsbildung) geschieht jenseits formaler Bildung (Unterricht). Die Komplexität der Anforderungen, die Kooperation verschiedener Professionen, die ungleiche Wertigkeit von Unterricht und Alltagsbildung sowie die unterschiedlich geregelten Arbeitszeitmodelle und Bezahlungen bergen ein erhöhtes Belastungs- und Gesundheitsrisiko in sich. Das wird häufig vom Arbeitgeber unterschätzt.

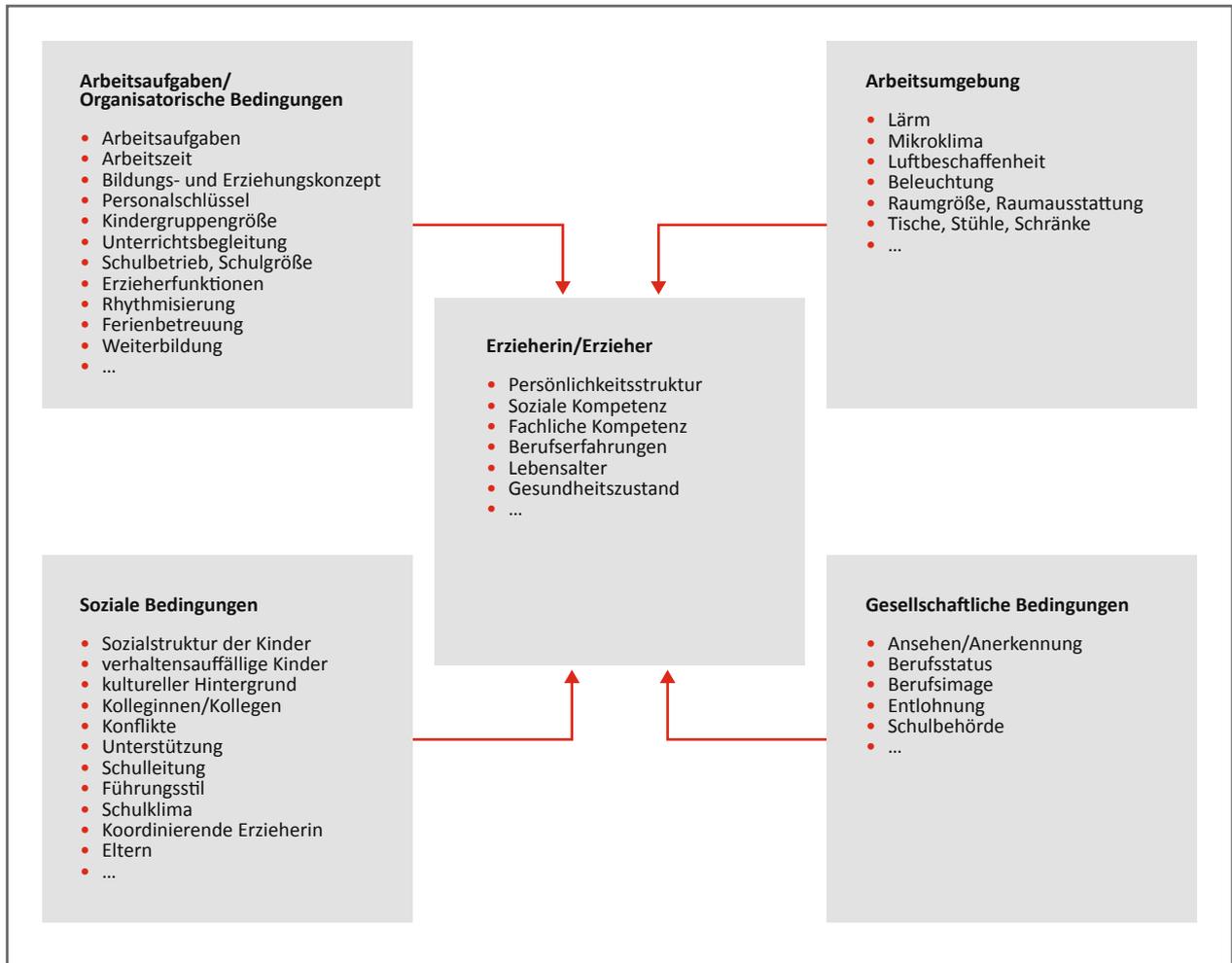


Abb. 6: Belastungskategorien und -faktoren in der Erzieherarbeit in Ganztagsgrundschulen⁶

Die Arbeit von Erzieherinnen, besonders in Ganztagsgrundschulen, weist Merkmale auf, die einerseits allgemein für Trends der Arbeit in der Gesellschaft gelten und andererseits spezifisch sind. Letztgenannte sind folgende:

- Die Arbeit der Erzieherinnen in Grundschulen weist spezifische und neuartige **Organisationsformen** auf. Die Weiterentwicklung der traditionellen Halbtagsgrundschule zur Ganztagsgrundschule stellt eine Organisationsentwicklung dar, die mit neuen Aufgaben und Anforderungen der Erzieherinnen, aber auch mit neuen Anforderungen an die Leitungs- und Lehrkräfte der Schule verbunden ist.
- In den Ganztagsgrundschulen sind **Management- und Führungskonzepte** einzuführen, die nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Erzieherinnen im Fokus haben. Sie sind Voraussetzung für die Qualitätssicherung der ganztägigen Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder im Grundschulalter.
- Im Kontext der Organisationsentwicklung sind neue Formen der **Arbeitsorganisation** erforderlich. Das bedeutet, es braucht Strukturen, die eine verlässliche Kooperation der verschiedenen Professionen ermöglicht.
- Es gibt eine spezifische Aufgabenvielfalt. Zur Erfüllung ihrer Aufgaben gehört für Erzieherinnen an der Grundschule die **enge Kooperation und Abstimmung mit den Lehrkräften**, sei es für unterrichtsbegleitende Tätigkeiten oder auch für außerunterrichtliche Arbeiten (z. B. gemeinsame Themen von Projekten).

6 Diese Klassifikation von Belastungsfaktoren, die in modifizierten Formen in mehreren Kita-Projekten Anwendung fand (vgl. Thinschmidt 2010, BKK 2012, Kefer 2010 u. a. m.), geht auf das GEW-Projekt des Autors zum „Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf“ zurück (vgl. Rudow 2000).

- *Humandienstleistungen*, besonders die Arbeit mit Kindern und weiteren Personengruppen, sind vor allem durch „**emotionale Arbeit**“ gekennzeichnet. Das heißt: Es ist eine permanente Regulation der eigenen Emotionen oder Stimmungen in Bezug auf die Kinder und auf weitere Bezugspersonen (Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung) nötig. Tatsächliche persönliche Emotionen müssen dabei oft unterdrückt werden. Wenn die Arbeit der Erzieherinnen anhaltend mit hohem psychophysischem Aufwand erfolgt, so droht als Gesundheitsrisiko das *Burnout*.
- Der **demographische Wandel** in der Arbeitswelt betrifft auch Erzieherinnen in Grundschulen. Der Altersdurchschnitt der gesamten Berufsgruppe ist deutlich gestiegen. In der Berliner Grundschule ist der größte Anteil der Erzieherinnen im Lebensalter von 45 bis 50. Demzufolge ist die Arbeit so zu gestalten und zu organisieren, dass ihre Arbeits- und Leistungsfähigkeit bis ins höhere Alter erhalten bleibt. Das gilt besonders vor dem Hintergrund der Lebensarbeitszeit.
- Die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Grundschulen wird überwiegend von Frauen ausgeübt. Der **Frauenanteil** betrug im Jahr 2013 92,4 %.
- Die Tätigkeit von Erzieherinnen wird in der Öffentlichkeit höchstens als **semiprofessionell** verstanden. Sie wird nicht als gleichberechtigte Bildungs- und Erziehungsarbeit wahrgenommen.
- Die arbeitswissenschaftliche Relevanz der Arbeit von Erzieherinnen ist durch empirische **Studien zur Belastung und Gesundheit** begründet. Es konnte in mehreren Untersuchungen, mithin vom Autor, nachgewiesen werden, dass hierbei körperliche und psychische Belastungen auftreten, die einen negativen Einfluss auf Gesundheit und Leistungsfähigkeit haben. Eine erste Umfrage der GEW BERLIN zur Arbeit der Erzieherinnen in Grundschulen bestätigt die Annahme, dass die Arbeitsbelastungen zahlreich und hoch sind. Ihre Auswirkungen auf die Gesundheit hängen auch von Merkmalen der Erziehungsperson (Persönlichkeitsstruktur, Lebensalter, Gesundheitszustand u.a.m.) ab (siehe **Abbildung 6**).
- Die Arbeit von Erzieherinnen in Grundschulen, d. h. die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, wird in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, geschweige denn anerkannt. Sie wird nicht als eine gesellschaftlich wertvolle Humandienstleistung angesehen. Die Priorität in der öffentlichen Wahrnehmung der Grundschule hat nach wie vor die schulische Bildung in Unterrichtsform.
- Die Arbeit von Erzieherinnen ist komplex. Ihre Rollenstruktur und Arbeitsaufgaben sind vielfältig. Ein Grundproblem besteht darin, dass oft die Anforderungen an die Arbeit von Erzieherinnen im schulischen Alltag nicht mit den Aufgaben übereinstimmen, für die das Personal zur Verfügung gestellt wird. Dies betrifft insbesondere unterrichtsbegleitende Tätigkeiten. Außer beim jahrgangsübergreifenden Lernen (JÜL) sind bei der Personalbemessung für Erzieherinnen keine unterrichtsbegleitenden Tätigkeiten berücksichtigt.
- Die Rollen- und Aufgabenvielfalt ruft eine Mehrfachbelastung hervor, die sich auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Erzieherinnen negativ auswirken kann. Diese negativen Auswirkungen werden oft vom Arbeitgeber und allgemein in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen. Demgemäß ist der gesetzlich vorgeschriebene Arbeitsschutz, insbesondere die Gesundheitsförderung, für Erzieherinnen in Grundschulen bis heute vom Arbeitgeber, aber auch von den Betroffenen selbst wenig reflektiert und nicht ansatzweise in der Praxis umgesetzt worden.
- Auf Grund der *Mehrfachbelastung* stellt die Arbeit ein *Gesundheitsrisiko* für Erzieherinnen dar. Über negative Beanspruchungsfolgen (Stress, Burnout usw.) und über den Gesundheitszustand dieser Berufsgruppe ist bisher wenig bekannt. Es gibt keine wissenschaftlichen Studien zu ihrer Belastungs- und Gesundheitssituation. In der Gesellschaft wird die Tätigkeit von Erzieherinnen sogar als ein „lockerer Job“ wahrgenommen, in dem „gespielt, gesungen, gebastelt und getanzt wird“ (siehe **Bild 2**).

Der Arbeits- und Gesundheitsschutz fand auch bei der Tätigkeit von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen bisher keine Beachtung, obwohl zahlreiche gesundheitsgefährdende Belastungen auftreten (vgl. GEW BERLIN 2012). Dies hat mehrere Gründe:

Aus obigen Sachverhalten ist zu schließen, dass die Arbeit von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen eine zunehmende gesellschafts-, sozial-, arbeits- und bildungspolitische Relevanz aufweist. Dieser Trend sollte sich auch in der Forcierung wissenschaftlicher Arbeiten, besonders empirischer Studien widerspiegeln. Sie können wesentlich zur Professionalisierung und Humanisierung dieser Arbeitstätigkeit beitragen.

3. Methodische Vorgehensweise

3.1 Hauptschritte

Dem methodischen Vorgehen liegt folgendes Konzept zu Grunde (vgl. **Abbildung 7**): Grundlage eines umfassenden Arbeits- und Gesundheitsschutzes ist die Kenntnis der Arbeitsaufgaben und -bedingungen von Erzieherinnen in der Grundschule. Da diese im Detail nicht bekannt sind, wird zunächst eine **Aufgaben- und Bedingungsanalyse** durchgeführt (siehe **Abbildungen 2** und **7**). Das heißt, es werden die hauptsächlichen Arbeitsaufgaben und ihre Ausführungsbedingungen einschließlich ihrer Auftrittshäufigkeit erfasst. Es erfolgt mit Hilfe von systematischen Beobachtungen und Protokollierungen sowie in freien Interviews mit Expertinnen (koordinierende Erzieherinnen, langjährig tätige Regel- und Integrationserzieherinnen). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden die Aufgaben und Arbeitsbedingungen genauer erfasst, welche höhere psychische und/oder physische **Belastungen** darstellen. Dies erfolgt mit mündlichen Befragungen und insbesondere mit der Prüfliste zu den vorwiegend psychischen Belastungen bei Erzieherinnen (PBE). Das aus den Belastungen resultierende **Beanspruchungserleben** wird in erster Linie mit einer Checkliste zum Stress, zur Ermüdung und zur psychischen Sättigung (BBE) erfasst. Die Bestimmung des psychischen **Gesundheitsstatus** erfolgt anhand der Diagnostik der emotionalen Erschöpfung (MBI), der psychischen und psychosomatischen Beschwerden (BL) und der Ausprägung des Wohlbefindens bzw. der Arbeitszufriedenheit (FAZE) von Erzieherinnen.

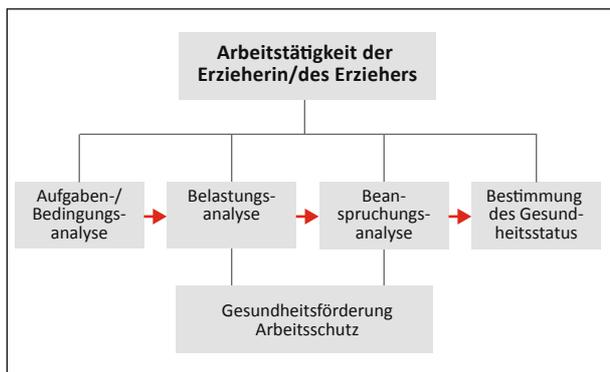


Abb. 7: Methodisches Konzept des BEAS-Projekts

In der **Methodik** wurde eine kombinierte Vorgehensweise gewählt, indem neben den psychodiagnostischen Methoden die mündliche Befragung, die systematische Beobachtung und Protokollierung, das Beobachtungsinterview und die Gruppendiskussion mit den Erzieherteams der ausgewählten Schulen durchgeführt worden sind.

- *Mündliche Befragungen* stellen eine direkte Interaktion von fragender und befragter Person dar. Diese Interaktion kann mehr oder weniger strukturiert verlaufen. Der vom Autor durchgeführten Befragung der Regel-, Integrations- und koordinierenden Erzieherinnen lagen entsprechend einer Pilotstudie einige fixe Grundfragen zugrunde, die der ersten Erkundung der Arbeitsaufgaben und der beruflichen Belastungssituation dienen.
- Die *systematische Beobachtung* mit Protokollierung der Tätigkeiten von Erzieherinnen fand in der Unterrichtsbegleitung, in der unmittelbaren Arbeit von Regel- und Integrationserzieherinnen mit den Kindern und bei der Aufsicht durch Regelerzieherinnen in der Unterrichtspause und beim Spielen der Kinder im Schulhof am Nachmittag statt.
- Die Beobachtung wurde, soweit es möglich war, mit einem Interview verbunden. Das *Beobachtungsinterview* ist eine Mischung aus Beobachtung und mündlicher Befragung. Es erfolgte vor allem unmittelbar nach der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und bei der Hofaufsicht.
- Die *Gruppendiskussion* ist eng verwandt mit der Methode der mündlichen Befragung und kann als ein Gespräch unter „Laborbedingungen“, in dem mehrere Personen zu einem Thema Auskunft geben, gesehen werden. Die Gruppendiskussion ist in der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Regel ein „ermittelndes“ Verfahren. Es dient unter anderem dazu, als Ergebnis der Diskussion mehr Informationen über einen Sachverhalt zu gewinnen. Die Gruppendiskussion in der Studie fand mit den Erzieherteams der ausgewählten Schulen statt. Hier wurden unter Moderation des Autors vorrangig die Hauptbelastungen der Erzieherinnen in ihrer Arbeit problematisiert.

Die kombinierte methodische Vorgehensweise wird grundsätzlich für die Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung vorgeschlagen (siehe BAuA 2013, DGUV 2013).

Das BEAS-Projekt wies in der Praxis folgende Hauptschritte auf (vgl. **Abbildung 8**):

1. In den Monaten Februar bis April 2013 erfolgten **Diskussionen mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der GEW BERLIN**, die sich auf folgende Aspekte bezogen:
 - Probleme in der Arbeit von Erzieherinnen in Berliner Ganztagschulen

- Verständnis der Arbeitssituation von Erzieherinnen in Ganztagschulen Berlins
 - Diskussionen des vorgelegten ersten Konzepts zum Projekt
 - Vorbereitung der Pilotstudie in vier ausgewählten Schulen.
2. Von April bis Juni 2013 fand die Pilotstudie in vier ausgewählten Grundschulen statt.
 3. Bei den entwickelten Fragebögen, Prüf- bzw. Checklisten wählten wir die klassische, so genannte „Paper-and-Pencil“-Methode, da nicht alle an der Befragung teilnehmenden Erzieherinnen, besonders die älteren, Erfahrungen mit Online-Studien haben. Alle Fragebögen und Check-/Prüflisten wurden maschinenlesbar gestaltet, so dass die ausgefüllten Bögen mit Hilfe von EvaSys später eingelesen werden können (siehe unten).
 4. Die **Durchführung der Hauptstudie** im BEAS-Projekt erfolgte von Ende Oktober 2013 bis Januar 2014. Nach Versand der Fragebögen Ende Oktober 2013 erfolgte der Rücklauf der ausgefüllten Bögen bis Ende Januar 2014. Im Anschreiben zu den Fragebögen wurde nachdrücklich auf die Anonymität der Befragung hingewiesen. Nicht wenige Schulen kopierten eigenständig auf Grund des großen Interesses an der Studie die Fragebögen, so dass sich viele Erzieherinnen beteiligten konnten. Der Projektleiter erhielt darüber hinaus während der Studie mehrere Briefe, in denen die Erzieherinnen dieses Projekt begrüßten und auf Details ihrer Arbeit mit Fragen und Hinweisen eingingen. Die Studie fand bei den meisten Erzieherinnen eine sehr positive Resonanz. Zum Beispiel schrieb eine Erzieherin: „*Ich versuche jeden Tag aus diesem Stresskreislauf herauszukommen, schaffe es aber nicht!!! Ich brauche Ihre Hilfe!!! Danke!!!*“ Das Engagement der Erzieherinnen für das BEAS-Projekt zeigte sich auch darin, dass nicht wenige Erzieherinnen über die Ausfüllung der Fragebögen hinausgehend in einem Anhang Probleme ihrer Arbeitssituation darstellten. An der Befragungsstudie beteiligten sich insgesamt **1.435 Erzieherinnen und Erzieher**. Diese Teilnehmerzahl ist eine für die Gesamtpopulation der Erzieherinnen und Erzieher in Berliner Ganztagsgrundschulen überaus repräsentative, aussagefähige Stichprobe.
 5. Die Auswertung der Fragebögen war auf Grund der großen Stichprobe sehr zeitaufwendig. Sie fand in mehreren Schritten nach folgenden Kriterien statt: Im *ersten Schritt* wurden die Fragebögen bezüglich der Beantwortung auf ihre Vollständigkeit geprüft. Unvollständig ausgefüllte Fragebögen (bei Personendaten und einzelnen Fragebögen/Checklisten) wur-

den in der weiteren Auswertung nicht berücksichtigt. Die Stichprobe verringerte sich jedoch dadurch nicht bedeutsam ($n=1.416$). Ihre Antworten gingen in die statistische Auswertung ein. Im zweiten Schritt wurden die Fragebögen nach ihrem Eingangsdatum nummeriert. Im dritten Schritt wurden die Fragebogendaten elektronisch mit dem Programm EvaSys Version 6.0 erfasst.⁷ Daten, die nicht maschinell einlesbar waren, wurden manuell eingegeben. (EvaSys ist ein webbasiertes, dezentral nutzbares Tool zur Erstellung, Durchführung und Verwaltung von Befragungen. Für das Fragebogendesign über die automatisierte Erfassung bis hin zur Auswertung der Befragungen stellt EvaSys eine wichtige Hilfe in der quantitativen Forschung dar.) Im vierten Schritt fand die qualitative Auswertung der verbalen Angaben in PBE-Schulen und im Anhang zu den Fragebögen mit Hilfe der sprachlichen Texterkennung statt. Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte mit dem Programm MAXQDA 11. (MAXQDA ist eine Software zur computergestützten Textanalyse. Sie wird hauptsächlich zur Unterstützung von wissenschaftlichen Projekten und Studien eingesetzt, bei denen Befragungen, Texte und Medien wie Bild-, Audio- und Videodateien inhaltlich analysiert werden. Ziel ist es, Einblicke in das Datenmaterial zu gewinnen, ohne die inhaltliche Interpretation durch den Forscher vorwegzunehmen.) Bei der qualitativen Analyse der Texte in der Befragung wurden auf Grundlage der Klassifikation von Belastungen in der Arbeit von Erzieherinnen in der Ganztagsgrundschule (siehe Kapitel 2.3.) und wesentlicher Inhalte der Texte folgende Kategorien gebildet:⁸

- Personalausstattung (Anzahl der Kinder pro Erzieherin)
- Tätigkeiten und Aufgaben von Erzieherinnen
- Arbeitsorganisation (unterrichtsbegleitende Tätigkeit, Erholungsmöglichkeiten, Ferientätigkeit, Rhythmisierung, Vor- und Nachbereitungszeiten u.a.m.)
- Beziehungen zu Lehrkräften und Schulleitung (Rollenproblem)
- räumliche und ergonomische Bedingungen
- Anerkennung der Arbeit (durch Schulleitung, Lehrkräfte, Gesellschaft)
- Weiterbildungsmöglichkeiten
- Beziehungen zu Eltern

7 Bei der Datenerfassung und bei der mathematisch-statistischen Analyse erfolgte eine Kooperation mit der Universität Münster. Ich danke herzlich Kollegen Dr. Bernd Fischer und Caroline Figge (Masterstudentin) vom Institut für Erziehungswissenschaft 2, AG Forschungsmethoden, für die oft mühselige Arbeit beim maschinellen oder besonders manuellen Einlesen der Daten und für die sehr kollegiale Unterstützung bei den Berechnungen und grafischen Ergebnispräsentationen.

8 Die Reihenfolge der Kategorien entspricht der Häufigkeit der Benennung in den Texten (siehe Kapitel 5.3.2.).

- Tätigkeit der koordinierenden Erzieherinnen
 - Befinden und Gesundheitszustand von Erzieherinnen einschließlich Demografieproblem
6. Nach Aufbereitung und dem Einlesen der erhobenen Daten fand die **mathematisch-statistische Analyse** statt. Wir führten folgende Berechnungen mit Hilfe der Software SPSS, Version 22 von IBM durch:^{9 10}
- Anzahl der maschinell erfassten Bögen von Erzieherinnen (**Gesamtstichprobe**). Hier wurden folgende Gruppen gebildet:
 - Erzieherinnen im OGB, Erzieherinnen im GGB, Erzieherinnen in Förderzentren
 - Erzieherinnen in Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung
 - Lebensalter mit vier Gruppen (≤ 35 , $36 - 45$, $46 - 54$, ≥ 55)
 - Funktionen mit drei Gruppen: Regel-, Koordinierende und Integrationserzieherinnen
 - Ausbildungsberuf der Erzieherinnen
 - Im **PBE-Schule** wurden für folgende Variablen das arithmetische Mittel (M) und die Standardabweichung (SD) ermittelt:
 - Skala Kinder (9 Items)
 - Skala Team (9 Items)
 - Skala Schulleitung (6 Items)
 - Skala Eltern (9 Items)
 - Skala Arbeitsaufgaben und -organisation (12 Items)
 - Skala körperliche Anforderungen (5 Items).

Da diese Skalen bzw. Items stets nach der Belastungshäufigkeit und der Belastungsintensität (subjektive Belastung) von den Erzieherinnen eingeschätzt wurden, erfolgten die Berechnungen für die Items jeweils zweimal. Ferner wurden das arithmetische Mittel M und die Standardabweichung SD für folgende Variablen berechnet:

- **Belastungs- und Beanspruchungserleben** bei den drei Gruppen: Erzieherinnen im OGB, GGB und in Förderzentren/Sonderschulen. Hier wurden alle Items erfasst. Die Items wurden nach ihrer Auftrittshäufigkeit in eine Rangreihe gebracht.
- Bei den **Beschwerden** erfolgte das gleiche statistische Prozedere. Sie wurden ebenfalls nach ihrer Auftrittshäufigkeit *während der Arbeit* sowie *während der Arbeit und zu Hause* in einer Rangreihe dargestellt.

- Die **Arbeitszufriedenheit** (21 Items) wurde auf einer 5-stufigen, semantisch unteretzten Likert-Skala mit den Polen „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ erfasst. Hier wurden ebenfalls für alle Variablen der Mittelwert und die Streuung berechnet. Nach dem Zufriedenheitsgrad wurden die Variablen in eine Rangreihe gebracht.

3.2 Pilotstudie

In der Studie zeigte sich folgendes **Grundproblem**: Es gibt kein Anforderungsprofil für das Arbeitsfeld „Erzieherin in der Ganztagsgrundschule“. Somit liegt keine Tätigkeitsbeschreibung vor. Die tägliche Arbeit von Erzieherinnen ist sehr stark abhängig von der aktuellen Schulsituation. Dazu gehören insbesondere der Führungsstil der Schulleitung sowie der Krankenstand von Lehrkräften und Erzieherinnen. In der Praxis werden die Erzieherinnen in der Schule oft zu „Mädchen für Alles“. Dies bedeutet, dass ihre Aufgaben und ihr Einsatz willkürlich durch die aktuelle Arbeitssituation an der Schule bestimmt werden. Dies trifft auf die unterschiedlichen Erzieherinnen zu, d. h. auf die koordinierende Erzieherin, die Regelerzieherin und die Integrationserzieherin. Deren Aufgaben- und Anforderungsprofil ist ebenfalls nicht eindeutig definiert.

In der Arbeitsorganisation gibt es für Erzieherinnen in den vier Ganztagsschulen folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

- Die *Arbeitszeit* der Erzieherin beträgt 39 Stunden/Woche (Vollzeitkraft). Ein nicht geringer Anteil der Erzieherinnen arbeitet in Teilzeit.
- Die Schulleiterin ist *Vorgesetzte* der Erzieherinnen.
- Die *Aufgaben der koordinierenden Erzieherin* sind u.a.: Planung und Gestaltung von Teambesprechungen und Dienstplänen, Kooperation mit Schulleitung, pädagogisch konzeptionelle Arbeiten, Bürotätigkeiten, Elterngespräche, Beratung und Unterstützung von Mitarbeiterinnen, Mitarbeit in schulischen Gremien.
- Die Stellung der koordinierenden Erzieherin in den Schulen ist unterschiedlich.
- Neben ihrer „eigentlichen“ Tätigkeit wird die Regelerzieherin häufig *unterrichtsbegleitend* eingesetzt. Die Zusammenarbeit und die Art und Weise der Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen (Niveau der unterrichtsbegleitenden Tätigkeit, Handlungsspielraum der Erzieherin u.a.m.) hängen stark vom Fach, von der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzeption und der sozial-emotionalen Beziehung zwischen Lehrkraft und Erzieherin ab.

9 SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

10 Ich beschränke mich hier auf die Berechnungen, die den im vorliegenden Bericht dargestellten Ergebnissen zugrunde liegen. Ferner werden Berechnungen durchgeführt, die weiteren wissenschaftlichen Analysen, insbesondere der Gütebestimmung der angewandten Methoden, dienen.

- Hauptaufgabe der *Integrationserzieherin* ist die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf.
- Die Erzieherinnen arbeiten in *Teams*. Diese beziehen sich auf Klassenstufen, z. B. ein Team für die 1./2. Klasse, ein Team für die 3./4. Klasse und ein Team für die 5./6. Klasse.
- Die Erzieherinnen führen einmal pro Woche eine *Dienstbesprechung* im Gesamtteam durch. Die Einzelteams führen ebenfalls regelmäßig Besprechungen durch.
- In den Schulen sind z. T. *Sozialarbeiterinnen* tätig. Während in einigen Schulen zwei Sozialarbeiter in Vollzeit zur Verfügung stehen, haben andere Schulen Sozialarbeiter als Teilzeitkräfte und weitere Schulen keine Sozialarbeiter.

Eine weitere Herausforderung der Arbeitsorganisation besteht darin, dass Erzieherinnen auf Grund unvorhersehbarer Ereignisse ihren *Tagesablauf oft nicht verlässlich planen können*. Ein unvorhersehbares Ereignis kann beispielsweise der krankheitsbedingte Ausfall von Kolleginnen oder Lehrkräften sein. Unter den *personellen, sozialen und umweltbezogenen Arbeitsbedingungen* sind in der Pilotstudie folgende Tatbestände aufgefallen:

- Die vier Erzieherinnenteams haben einen relativ hohen Altersdurchschnitt: Die meisten Erzieherinnen sind über 50 Jahre alt. Es gibt nicht wenige Teams, bei denen z. B. die jüngste 46 Jahre und die älteste Erzieherin 65 Jahre alt ist. Das relativ hohe Lebensalter kann (insbesondere nach langjähriger Tätigkeit in diesem Beruf) Auswirkungen auf die Gesundheit und somit auf die Leistungsfähigkeit der Erzieherinnen haben.
- Auffällig war der hohe Anteil von Kindern, die aus Armutsverhältnissen kommen. Das war an drei der vier untersuchten Schulen der Fall. Entsprechend leben viele Familien von Transferleistungen. Die schwierigen Lebensverhältnisse der Kinder und ihrer Eltern haben Auswirkungen auf die Arbeit der Erzieherinnen. So wurde z. T. sichtbar, dass Eltern wenig Interesse am Leben ihrer Kinder – auch in der Schule – zeigen. Der Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache betrug zwischen 30 und 80 Prozent.
- Eine der vier Schulen lag in einem bürgerlichen Kiez. Dort wurden die Erzieherinnen vor andere Herausforderungen gestellt. Eltern zeigen oft ein großes Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder und „mischen sich“ z. T. mit hohen Ansprüchen in die Gestaltung des pädagogischen Alltages „ein“.
- Ein weiteres Problem sind die *Räume*. Vielfach findet eine Doppelnutzung statt. Es gibt keine oder nur wenige Räume für die unterrichtsfreie Zeit. Gute räumliche Bedingungen waren lediglich an einer von vier Schulen zu finden. Oft sind die Räume in Bezug auf die Anzahl der Kinder zu klein. Zudem sind sie häufig schlecht ausgestattet. Das Raumproblem verschärft sich besonders in den kalten Jahreszeiten (Herbst bis Frühjahr). Auch die Schulhöfe werden den Bedürfnissen der Kinder nicht immer gerecht.
- Es wurde in mehreren Interviews geäußert, dass die Erzieherinnen nicht selten zur Arbeit gehen, obwohl sie krank sind. Dies tun sie, weil auf Grund der geringen Personalausstattung durch ihr Fehlen eine Mehrbelastung für die Kolleginnen entsteht und weil sie sich den Kindern gegenüber verpflichtet fühlen. Dieses paradoxe Anwesenheitsverhalten wird in der Fachliteratur als *Präsentismus* bezeichnet (Rudow 2014, Schmidt & Schröder 2010).

4. Methoden zur Diagnostik von Belastung, Beanspruchung und Gesundheit bei Erzieherinnen

4.1 Einführung

Grundsätzlich unterscheiden wir bei den **Methoden** zur Erfassung von Belastung, Beanspruchung und Gesundheit folgende Gruppen (vgl. Richter 2010, Rudow 2000):

- **Orientierende Methoden**
Sie dienen der Erstanalyse der Belastungs- und Gesundheitssituation in einer Berufs- oder Tätigkeitsgruppe. Demgemäß sind die Methoden in der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse einerseits wissenschaftlich fundiert, andererseits aber auch von Nutzern, die durch eine Einführung in die Anwendung der Methoden über diesbezügliche Basiskenntnisse verfügen, durchzuführen.
- **Screening-Methoden**
Sie sind in der Regel auf arbeitswissenschaftliche und / oder psychologische Konzepte bezogen und setzen deshalb ein grundlegendes Verständnis dieser Konzepte durch die Anwender voraus.
- **Experten-Methoden**
Sie können nur von Fachpsychologen, qualifizierten Arbeitsmedizinern und Arbeitswissenschaftlern eingesetzt werden, da hierfür Spezialkenntnisse erforderlich sind.

Die im Projekt eingesetzten Methoden sind gemäß der Erkundungsstudie **orientierende Methoden**, d. h. *Prüf- bzw. Checklisten* oder *Kurzfragebögen*. Mit ihrem Einsatz ist nicht in erster Linie der wissenschaftliche Anspruch verbunden, methodische Gütekriterien zu überprüfen oder Aussagen über einzelne Personen zu treffen. Vielmehr ist es das Anliegen, Belastungen und Beanspruchungsreaktionen und -folgen zu erkennen, die mit statistischer Wahrscheinlichkeit auf die Verminderung der Leistungs- bzw. Arbeitsfähigkeit und/oder auf ein arbeitsbedingtes Gesundheitsrisiko hinweisen.

Der Einsatz von orientierenden Methoden hat demnach mehrere Gründe:

- Da bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Belastungs- und Gesundheitssituation von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen vorliegen, ist eine

Erstanalyse notwendig. In der Erstanalyse werden allgemein die Arbeitsbedingungen erfasst, welche für die Gruppe der Erzieherinnen in Ganztagschulen eine Belastungs- und Gesundheitsrelevanz aufweisen.

- Auf Grundlage der Erkundungsstudie werden Erkenntnisse gewonnen, die eine wesentliche Grundlage und Orientierung für die einzuführende BGF in Ganztagschulen sind.
- Die eingesetzten Methoden sollen im Rahmen der künftigen BGF auch von Nichtpsychologen, d. h. von geschulten Sicherheitsbeauftragten, Personalvertretern, Führungskräfte u.a.m. genutzt werden können. Voraussetzung dafür ist, dass die Handhabung nicht an ein hohes wissenschaftliches Niveau gebunden ist, die Anwendung zeitökonomisch ist und somit ein erster Überblick über die Belastungs- und Gesundheitssituation erreicht wird.

4.2 Methoden

Zur Erfassung von vorwiegend psychischen Belastungen, Beanspruchungsreaktionen und Gesundheitsressourcen wurden folgende diagnostische Methoden entwickelt und in der empirischen Studie angewandt:¹¹

4.2.1 Psychische Belastungen bei Erzieherinnen in Ganztagschulen

Dafür wurde die **Prüfliste zu Belastungen bei Erzieherinnen (PBE-Schule)** weiterentwickelt und verändert. Mit ihrer Hilfe können überwiegend psychische Belastungen in ihrer Auftrittshäufigkeit und Belastungsintensität erfasst werden.

Die PBE wurde seit dem ersten Entwurf im Jahr 2001 stets weiter entwickelt, d. h. es wurden schrittweise Items eliminiert, die sowohl in der Auftrittshäufigkeit als auch in der Belastungsintensität zwischen den befragten Erzieherinnen weniger trennen. Einige Items wurden dabei, weil sie in positiver Ausprägung Gesundheitsressourcen repräsentieren, positiv formuliert. Ferner wurde der Beantwortungsmodus bei der Belastungsintensität vereinfacht, indem nur drei Belastungsgrade einzuschätzen sind.

¹¹ Die Beschreibung aller diagnostischen Methoden erfolgt in der Anlage zum BEAS-Bericht.

Die PBE weist folgende *Belastungskategorien* auf (siehe Anlage):

- Kinder und Gruppe,
- Team,
- Schulleitung/Lehrkräfte,
- Eltern,
- Arbeitsaufgaben und -organisation,
- Arbeitsumwelt und körperliche Anforderungen.

Es wurden zwei Antwortskalen gewählt:

1. die Häufigkeit des Auftretts des Belastungsfaktors (3 Stufen),
2. die erlebte Intensität des Belastungsfaktors (3 Stufen).

Im Projekt wurde den einzelnen Belastungskategorien gemäß ihrer Bedeutung eine unterschiedliche Anzahl von Items zugeordnet. Die meisten Items weisen die Kategorie „Arbeitsaufgaben und -organisation“ auf, die wenigsten die Kategorie „Körperliche Anforderungen“. Es sind diejenigen Items bzw. Belastungsfaktoren, die in der durchgeführten Pilotstudie bezüglich ihrer Auftrittshäufigkeit und Belastungsintensität am häufigsten genannt worden oder/und konzeptionell relevant sind. Über die quantitative Erfassung hinausgehend hatten die befragten Erzieherinnen in *PBE-Schule* auch die Möglichkeit, in freier schriftlicher Form ihre Hauptprobleme und Wünsche zur Arbeitssituation zu benennen (siehe Kapitel 5.3.2.).

Die *PBE-Schule* weist folgende **Vorzüge** auf (siehe dazu in Anlage):

- Sie ist eine tätigkeitsspezifische Methode. Demzufolge bezieht sich ihr Geltungsbereich primär auf Erzieherinnen in Grundschulen.
- Die Prüfliste weist eine psychologische *Validität* (Augenschein Gültigkeit) auf, weil die Belastungskategorien und -faktoren aus einem arbeitswissenschaftlichen Konzept abgeleitet und von Experten beurteilt worden sind. Sie ist logisch bzw. inhaltlich valide. Was die Prüfliste diagnostiziert, das sagt ihr Inhalt selbst aus. Der strukturelle Aufbau der *PBE-Schule* in Form von Belastungskategorien und zugeordneten Belastungsfaktoren folgt plausibel einem Grundkonzept der Arbeitsbedingungen bzw. -anforderungen bei Erzieherinnen (siehe dazu **Abbildung 5**).
- Die Prüfliste ist in der Durchführung objektiv. Sie weist eine generelle „Testanweisung“ auf, weil sie sogenannte homogene Aufgaben oder Aussagen enthält. Hier werden notwendige Informationen über Anliegen und Beantwortungsmodus vor Beginn der Anwendung gegeben. Es erfolgt ferner eine gebundene Aufgabenbeantwortung, indem die Einschätzung des Auftretts des Belastungsfaktors (trifft oft zu – trifft manchmal zu – trifft nicht zu)

und seine Belastungsintensität (belastet nicht – belastet etwas – belastet stärker) vorgegeben ist.

- Die Prüfliste misst genau oder ist *reliabel*, weil zur Messung der Gesamtbelastung bzw. der Belastung in einem Bereich (Belastungskategorie) mehrere Items dienen.
- Die Beantwortung der Aufgaben erfolgt auf Grundlage von *Tatsachenwissen*. Demzufolge kann die *PBE-Schule* nur von Experten, die genügend Sachkenntnis über die Arbeit von Erzieherinnen in Grundschulen haben, ausgefüllt werden. Die Experten sind in erster Linie die Betroffenen selbst, d. h. die Erzieherinnen.
- Der *PBE-Schule* liegt eine erste *Itemanalyse* zugrunde. Es wurde anhand empirischer Studien an ausgewählten Analysestichproben die „Schwierigkeit“ und „Trennschärfe“ der Items eingeschätzt (siehe *Lienert & Raatz 1994*).

4.2.2 Das Belastungs- und Beanspruchungserleben

Im Belastungs- und Beanspruchungserleben sind besonders – ausgehend vom Konzept der Belastung und negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen (*Rudow 1995, 1999, 2004a, 2007a, b, c, 2001, 2014*) – die Komponenten „Stress“, „Ermüdung“ und „Sättigung“ zu berücksichtigen. Hierfür wurde in Anlehnung an Checklisten, die für industrielle Tätigkeiten konstruiert worden sind (z. B. Checklisten zur Erfassung psychischer Belastungen und Beanspruchungsfolgen – ChEF – von *Richter 2000, 2010, Richter et al. 2012*), Checklisten zum **Belastungs- und Beanspruchungserleben bei Erzieherinnen (BBE)** entwickelt und überprüft. Sie dienen der Erfassung der negativen Beanspruchungsfolgen *Stress, psychische Ermüdung* und *psychische Sättigung* und deren verursachenden Arbeitsbedingungen. Diese Checklisten sind auch Bestandteil eines Leitfadens zur Gefährdungsbeurteilung bei Kita-Erzieherinnen (vgl. *Rudow 2007a*).

Stresserzeugende Belastungsmerkmale und entsprechende Erlebensmerkmale, die bei Entwicklung der **Skala „Stress“** beachtet wurden, sind folgende:

- Verantwortung für Kinder
- Termin- und Zeitdruck in der Arbeit
- Störungen und Unterbrechungen im Arbeitsablauf
- enge Vorgaben bei Tätigkeitsausübung
- Treffen von Entscheidungen ohne ausreichende Informationen
- widersprüchliche Anforderungen von Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Kindern
- fehlende soziale Unterstützung
- soziale Spannungen
- Verletzungs- und Unfallgefahr bei Kindern
- Überforderungsgefühl

- fehlende Übersicht
- Gefühl des Nichtverstandenseins
- Gefühl der Unruhe und Nervosität
- Angst, nicht alle Aufgaben schaffen zu können
- Nicht-Abschalten-Können am Feierabend.

Ermüdungserzeugende Belastungsmerkmale und entsprechende Ermüdungsreaktionen, die bei Entwicklung der **Skala „Ermüdung“** beachtet wurden, sind folgende:

- geforderte Anstrengung bei Tätigkeitsausübung
- ständige Aufmerksamkeit
- zahlreiche soziale Kontakte (mit Kindern, Lehrkräften, Eltern u.a.m.)
- das Alleinbewältigen von Problemen
- einseitige Bewegungen/Körperhaltungen
- fehlende Pausen zur Erholung
- fehlende Räume zur Erholung
- Konzentrationsprobleme mit fortschreitender Arbeitszeit
- Müdigkeit
- Bedürfnis nach Erholung.

Belastungsmerkmale und entsprechende Sättigungsreaktionen, die bei Entwicklung der **Skala „Sättigung“** beachtet wurden, sind folgende:

- schlecht gestaltete Arbeits- und Spielmaterialien
- zeitliche Gebundenheit bei Ausführung von Arbeitsaufgaben
- fehlende Informationen
- wenige Rückmeldungen über eigene Arbeit
- geringer Entscheidungsspielraum
- Führungsprobleme bei Vorgesetzten
- schlechtes soziales Arbeitsklima
- „Dienst nach Vorschrift“- Einstellung
- Gefühl der Unterforderung
- fehlende Erfolgserlebnisse
- unklarer Sinn und Nutzen der Arbeit
- Gefühl des „Auf-der-Stelle“-Tretens
- Missstimmung und Gereiztheit.

Hierbei erfolgte die gebundene Antwort als „Trifft zu“ oder „Trifft nicht zu“.

4.2.3 Psychische und psychosomatische Beschwerden

Dafür wurde eine Liste zur Erfassung psychischer und psychosomatischer Beschwerden oder *Beschwerden-Listen* eingesetzt (nach Dr. Wegner vom Institut für Arbeitsmedizin der Universität Hamburg¹²). In unseren bisherigen Untersuchungen zeigten sich die Erzieherinnen besonders bei diesen 15 Beschwerden auffällig (siehe **Tabelle 1**; auch

Rudow 2007a). Deshalb wurde die **Beschwerden-Liste für Erzieherinnen (BLE)** auf diese Symptome reduziert.

Die Beschwerden werden in ihrem Auftritt *während der Arbeit* und *während der Arbeit und zu Hause* erfasst. Mit der letztgenannten Schätzkategorie werden die Auswirkungen der Arbeitssituation auf den Freizeitbereich der Erzieherinnen festgestellt.

Die psychischen und psychosomatischen Beschwerden haben eine zweifache Bedeutung im Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Konzept. Einerseits sind sie als gesundheitlicher Belastungsfaktor anzusehen (vgl. *Almstadt, Gebauer & Medjovic 2012*), andererseits stellen sie eine langfristige Auswirkung bzw. negative Beanspruchungsfolgen auf Grund von Belastungen dar.

	Beschwerden
1.	Rückenschmerzen
2.	Kopfschmerzen
3.	Nackenschmerzen
4.	Kreuzschmerzen
5.	Schlafstörungen
6.	Gelenksbeschwerden
7.	Hitzewallungen
8.	Husten
9.	leichte Ermüdbarkeit
10.	Heiserkeit
11.	Magenschmerzen
12.	Anschwellung der Beine
13.	Schwindel
14.	Schweißausbrüche
15.	unregelmäßiger Herzschlag

Tab. 1: Beschwerden bei Erzieherinnen

4.2.4 Erschöpfungszustände („Burnout“)

Burnout ist nach unserem Konzept eine wichtige negative Beanspruchungsfolge (siehe Kapitel 2.2. und **Abbildung 5**). Sie wurde in vorliegender Studie nicht als Gesamtphänomen erfasst, sondern wir haben uns auf das Leitsymptom beschränkt. Dazu wurde die **Skala „Emotionale Erschöpfung“** des *Maslach-Burnout-Inventars* (MBI) eingesetzt. Diese Skala hat sich in unseren empirischen Studien bewährt. Hier sind Erzieherinnen auffällig (Rudow 2004 b, 2005, 2007). Demgegenüber bleiben die beiden anderen Burnout-Skalen, d. h. „reduzierte Leistungsfähigkeit“ und „Depersonalisation“ unbeachtet, da sie nach unseren bisherigen Studien bei Erzieherinnen nicht aussagefähig sind. In dem Zusammenhang ist kritisch anzumerken, dass Burnout zumeist nicht in dieser vollständigen Form (emotionale Erschöpfung + reduzierte Leistungsfähigkeit + Depersonalisation) auftritt (vgl. *Scheuch & Seibt 2007*).

12 Ich danke herzlich Dr. med. Ralf Wegner (Universität Hamburg, Arbeitsmedizin) für den kollegialen Austausch in der Erzieherinnenforschung während der letzten Jahre.

4.2.5 Arbeitszufriedenheit

Wohlbefinden ist eine wichtige positive Beanspruchungsfolge (siehe Abbildung 5). Integraler Bestandteil und Hauptkomponente des Wohlbefindens ist die *Arbeitszufriedenheit* (siehe ausführlich Rudow 1988, 2005, 2014). Bei der Entwicklung des **Fragebogens zur Arbeitszufriedenheit für Erzieherinnen (FAZE)** wurden folgende Facetten berücksichtigt:

- Einflussmöglichkeiten auf Erziehung und Bildung der Kinder
- Kompetenzen der Kinder (Verhalten, Fähigkeiten, Disziplin)
- Verhältnis zu Eltern
- Arbeitsaufgaben und Arbeitsorganisation in Schule
- Verhältnis zur Schulleitung und zur koordinieren Erzieherin
- Möglichkeiten zur selbstständigen Arbeit
- Belastungen und Gesundheit in der Arbeit
- Entlohnung
- Effektivität der pädagogischen Arbeit
- Verhältnis von Arbeit und Freizeit (Work-Life-Balance)
- äußere Rahmenbedingungen (Raum, Licht, Klima, Schall, Farben)
- Arbeit insgesamt (Allgemeine Arbeitszufriedenheit).

Die Konstruktion des FAZE geht zurück auf den Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit von Lehrern, der vom Autor entwickelt und in früheren Projekten testmethodisch überprüft worden ist (vgl. Rudow 1988). Mit dem Fragebogen wurden in Belastungs- und Gesundheitsstudien bei Lehrkräften gute Erfahrungen gemacht (z. B. Seibt & Matz 2011, Silbernagl, Haufe & Vogel 1995).

4.2.6 Gesundheitsressourcen

Hier werden Aufgabenmerkmale sowie organisatorische und soziale Bedingungen der Arbeit als Schutzfaktoren oder Ressourcen der Gesundheit fokussiert. Dazu dient die **Checkliste zu Erzieherinnen-Ressourcen (ChER)**. Eine Grundlage bei der Entwicklung dieser Checkliste war die „*Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse*“ (SALSA) von Rimann & Udris (1997). Dies ist ein in der arbeitspsychologischen Belastungs- und Ressourcenforschung anerkanntes, bewährtes und valides diagnostisches Verfahren. Zu den Ressourcen zählen die *Vollständigkeit der Arbeitsaufgaben*, die notwendige *Qualifikation* für die Tätigkeit, das *Lern- und Qualifikationspotenzial* der Tätigkeit, der *Tätigkeitsspielraum* (Handlungs-, Entscheidungs- und Kontrollspielraum), die *Bedeutsamkeit der Arbeits-*

tätigkeit und die *soziale Unterstützung*. Sie sind wie folgt zu verstehen:

- *Vollständigkeit der Arbeitsaufgaben*: Es wird erfasst, wie vollständig eine Tätigkeit durchgeführt werden kann. Dies drücken z. B. folgende Items aus: „Bei meiner Arbeit kann man vieles vollständig von Anfang bis Ende machen.“; „Man kann ein Projekt mit den Kindern von A bis Z durchführen.“
- *Qualifikation für Arbeitstätigkeit*: Es wird nach den Kompetenzen für die erfolgreiche Ausübung der Arbeit gefragt. Beispiele sind folgende Items: „Für meine Arbeit muss man gut und vielseitig ausgebildet sein.“; „Für meine Arbeit sind besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich.“
- *Lern- und Qualifikationspotenzial* der Arbeit: Hier werden die Möglichkeiten erkundet durch die Arbeit zu lernen und sich qualifizieren zu können, selbst Entscheidungen treffen und sich die Arbeit selbständig einteilen zu können. Ferner wird nach Ausführungsvarianten bei der Erledigung von Arbeitsaufgaben gefragt. Das ausgewählte Item ist folgendes: „Man kann bei dieser Arbeit ständig etwas Neues dazulernen.“
- *Tätigkeitsspielraum*: Hier wird erfasst, welche Spielräume für die Erzieherin bei der Ausübung ihrer Tätigkeit gegeben sind. Dafür einige Beispiele: „Man kann sich seine Arbeit selbst einteilen.“; „Wenn man eine gute Idee hat, kann man sie auch verwirklichen.“; „Man kann frei entscheiden, wie die Arbeitstätigkeit gestaltet wird.“; „Die Arbeit erlaubt mir, eine Menge eigener Entscheidungen zu treffen.“
- *Bedeutsamkeit der Arbeitstätigkeit*: Die erlebte Bedeutsamkeit der persönlichen Arbeit für sich, für andere und für die Gesellschaft ist ebenfalls eine Ressource. Dafür stehen z. B. diese Items: „Die Berufstätigkeit bedeutet mir sehr viel.“; „Meine Arbeit ist bedeutsam für das Leben und Wohlbefinden der Kinder.“; „Meine Arbeit erfordert große Verantwortung.“
- *Soziale Unterstützung*: Sie ist eine zentrale Gesundheitsressource. Dazu gehören beispielsweise folgende Items: „Man erhält bei Bedarf Unterstützung von Kollegen und Vorgesetzten.“; „Man bekommt genügend Rückmeldungen über seine Arbeit.“

5. Empirische Studien zur Belastung, Beanspruchung und Gesundheit bei Erzieherinnen an Ganztagsgrundschulen

5.1 Anliegen

Ganztagserschulungsforschung, egal zu welchem Thema, ist nach modernem (BMBF-)Verständnis **empirische Forschung**. Das primäre Anliegen der Studien bestand darin, auf empirischer Basis Informationen über den Auftritt von vorwiegend psychischen Belastungen und die negativen Beanspruchungsfolgen wie *Stress, psychische Ermüdung, psychische Sättigung, Burnout* und *psychosomatische Beschwerden* zu gewinnen. Untersucht werden sollten auch Arbeitszufriedenheit und gesundheitliche *Ressourcen*. Dazu wurde eine umfangreiche *quantitative Studie* mit Hilfe der genannten diagnostischen Instrumente durchgeführt.

Die quantitativen Methoden in der empirischen Sozialforschung umfassen alle Vorgehensweisen zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte, aber auch zur Unterstützung der Schlussfolgerungen aus empirischen Befunden mit Hilfe mathematisch-statistischer Prüfverfahren. Zur quantitativen Forschung gehören unter anderem die Stichprobenauswahl, die Datenerhebung und die Datenanalyse. Da in ihr mit großen, möglichst repräsentativen Fallzahlen (Anzahl der Erzieherinnen) gearbeitet wird, können die Ergebnisse (auf Ganztagsgrundschulen in Deutschland) übertragen werden.

Zusätzlich führten wir eine *qualitative Studie* durch. Qualitative Sozialforschung ist nicht standardisierte Forschung im Rahmen einer wissenschaftlichen Zielsetzung. Ihr Hauptanliegen ist die begrifflich klare Beschreibung des Forschungsgegenstandes. Die qualitative Studie dient dazu, sich einen ersten und/oder einen ergänzenden Einblick zur quantitativen Studie in die Arbeit der Erzieherinnen und ihre Belastungen verschaffen. Sie hat den Anspruch, die Arbeitswelt in der Ganztagserschulung von innen heraus, aus der Sicht der Erzieherinnen zu beschreiben. Sie trägt zum Verständnis von (Arbeits-)Abläufen und zur Erklärung der sozialen Realität in der Arbeitswelt bei. Wesentliche Merkmale qualitativer Forschung sind unter anderem die Anknüpfung an die Alltagskommunikation (was Erzieherinnen im Alltag aussprechen), die Offenheit (was Erzieherinnen ohne äußere Beeinflussung spontan meinen) und die Interpretativität, d. h. die Daten dienen im Projekt der ergänzenden Interpretation erhobener quantitativer Daten (vgl. Lamnek 2005, Holling & Bamme 1977).

Merkmal	Ausprägung	Häufigkeit	
		absolut	in %
Befristete Beschäftigung	nein, unbefristet	1.171	96,3
	ja, befristet	45	3,7
	Gesamt	1.216	100
Beschäftigungsverhältnis	Vollzeit	1.027	74,2
	Teilzeit	358	25,8
	Gesamt	1.385	100
Lebensalter gruppiert	35 und jünger	191	13,5
	36 bis 45	278	19,6
	46 bis 55	651	46,0
	56 und älter	296	20,9
	Gesamt	1.416	100
Art der Einrichtung	OGB	884	63,3
	GGB	368	26,4
	Förderzentren (GGB)	144	10,3
	Gesamt	1.396	100
Funktion	Koord. ErzieherIn	121	8,6
	RegelerzieherIn	1.092	77,9
	IntegrationserzieherIn	151	10,8
	andere	38	2,7
	Gesamt	1.402	100
Ausbildung	ErzieherIn	1.248	90,6
	Sonderpädagoge/in	24	1,7
	andere, keine spezifische	106	7,7
	Gesamt	1.378	100

Tab. 2: Schultypen und Personenmerkmale

Einrichtung	M	n	SD
OGB	47,71	884	9,402
GGB	46,25	367	10,610
Förderzentren	47,35	144	9,967
Gesamt	47,29	1.395	9,805

Tab. 3: Durchschnittsalter der Erziehergruppen an Ganztagsgrundschulen (BEAS-Projekt)

Schultyp	M	n	SD
OGB	23,85	698	2,351
GGB	23,30	312	2,640
Gesamt	23,68	1010	2,455

Tab. 4: Zahl der zu betreuenden Kinder

		Funktion				Gesamt
		I	II	III	IV	
Lebensalter gruppiert	35 und jünger	5 4,1 %	161 14,7 %	18 12,0 %	6 15,8 %	190 13,6 %
	36 bis 45	16 13,2 %	208 19,0 %	38 25,3 %	11 28,9 %	273 19,5 %
	46 bis 55	58 47,9 %	499 45,7 %	72 48,0 %	17 44,7 %	646 46,1 %
	56 und älter	42 34,7 %	224 20,5 %	22 14,7 %	4 10,5 %	292 20,8 %
Gesamt		121 100 %	1.092 100 %	150 100 %	38 100 %	1.401 100 %

Tab. 5: Lebensalter und Funktion (absolut und Spaltenprozentwerte)

I = Koordinierende Erzieherin

II = Regelerzieherin

III = Integrationserzieherin

IV = andere

5.2 Stichproben und weitere Merkmale

Die Gesamtstichprobe mit ca. 1.400 Personen ist repräsentativ für alle Erzieherinnen in Berliner Ganztagsgrundschulen. Ebenso repräsentativ sind die Teilstichproben für die Offene Ganztagschule (OGB), die es mit Abstand am häufigsten gibt, für die Gebundene Ganztagschule (GGB) und auch für die sonderpädagogischen Förderzentren. Hier weist aber die Tätigkeit der Erzieherinnen im Vergleich mit dem allgemeinen GGB viele Besonderheiten auf. Demzufolge werden die Förderzentren in der Studie separat betrachtet. Ferner fallen in den **Tabellen 2, 3, 4 und 5** folgende Aspekte auf:

- Fast alle Erzieherinnen sind unbefristet beschäftigt.
- Ein Viertel der Erzieherinnen arbeitet in Teilzeit.
- Das Durchschnittsalter der (befragten) Erzieherinnen an Ganztagsgrundschulen beträgt etwa 47 Jahre.
- Der Anteil der älteren Erzieherinnen (ab 46. Lebensjahr) ist relativ groß. Dieser macht 67 % der gesamten Stichprobe aus. Der Anteil der Erzieherinnen, die über 55 Jahre alt sind, beträgt 21 % (d. h., dass der Anteil der Erzieherinnen, die durchschnittlich etwa 35 Jahre im Beruf tätig sind, circa 15 bis 20 % beträgt).
- Anhand der Altersdaten zeigt sich deutlich ein demografisches Problem.
- Jeweils etwa 10 % sind als koordinierende oder Integrationserzieherinnen tätig. Dabei ist jedoch zu beachten, wie die qualitative Studie zeigt, dass koordinierende Erzieherinnen teilweise Gruppenarbeit leisten und Integrationserzieherinnen teilweise als Regelerzieherinnen tätig sind.
- Der Anteil der Älteren (ab 46. Lebensjahr) ist unter den koordinierenden Erzieherinnen noch etwas größer, er liegt bei etwa 80 %.
- Die Anzahl der zu betreuenden Kinder im OGB und GGB (ausschließlich Förderzentren) beträgt durchschnittlich 23 bzw. 24. (Die Streuung SD zeigt aber, dass sie bis 25 Kinder reicht.) Beim Ausfall von Kolleginnen steigt die Zahl der zu betreuenden Kinder jedoch bedeutend (siehe folgende Kapitel 5.3.1. und 5.3.2.).

M/SD/n	Gesamt	Erziehergruppen		
		A	B	C
PBE-Schule <i>Kinder</i>	M = 1,6	1,7	1,6	1,6
	SD = 0,31	0,32	0,32	0,28
	n = 1.410	116	1.090	151
PBE-Schule <i>Team</i>	M = 1,7	1,6	1,7	1,7
	SD = 0,45	0,41	0,44	0,44
	n = 1.412	121	1.087	151
PBE-Schule <i>Schulleitung/Lehrkräfte</i>	M = 2,0	1,8	2,0	1,9
	SD = 0,41	0,39	0,40	0,42
	n = 1.411	121	1.089	148
PBE-Schule <i>Eltern</i>	M = 2,0	2,0	2,0	2,0
	SD = 0,39	0,38	0,39	0,41
	n = 1.410	121	1.086	150
PBE-Schule <i>Arbeitsaufgaben und -organisation</i>	M = 1,7	1,7	1,7	1,7
	SD = 0,60	0,58	0,61	0,60
	n = 1.413	121	1.089	150
PBE-Schule <i>Arbeitsumgebung und körperl. Anforderung</i>	M = 1,3	1,3	1,3	1,2
	SD = 0,31	0,30	0,30	0,32
	n = 1.413	121	1.090	149

Tab. 6: PBE-Schule; Skalen nach Funktion der Erzieherinnen (1 = trifft oft zu; 2 = trifft manchmal zu; 3 = trifft nicht zu)

A = Koordinierende Erzieherin
B = Regelerzieherin
C = Integrationserzieherin

M/SD/n	Gesamt	Schultyp		Alter	
		A	B	C	D
PBE-Schule <i>Kinder</i>	M=1,7	1,70	1,67	1,68	1,68
	SD=0,31	,32	,29	,29	,31
	n=1.410	878	367	144	291
PBE-Schule <i>Team</i>	M=1,7	1,71	1,72	1,70	1,70
	SD=0,45	,46	,42	,43	,44
	n=1.412	881	367	143	294
PBE-Schule <i>Schulleitung/Lehrkraft</i>	M=1,9	1,91	1,95	1,89	1,91
	SD=0,41	,40	,40	,44	,43
	n=1.411	881	366	143	295
PBE-Schule <i>Eltern</i>	M=2,0	1,96	2,08	2,06	1,98
	SD=0,39	,37	,44	,36	,40
	n=1.410	879	367	143	294
PBE-Schule <i>Arbeitsaufgaben und -organisation</i>	M=1,7	1,71	1,69	1,69	1,69
	SD=0,61	,29	,30	,29	,29
	n=1.413	882	367	143	295
PBE-Schule <i>Arbeitsumgebung und körperl. Anforderung</i>	M=1,2	1,23	1,24	1,29	1,24
	SD=0,32	,32	,32	,31	,31
	n=1.413	883	366	143	296

Tab. 7: PBE-Schule – Skalen nach Schultyp und für ältere Erzieherinnen (≥ 55 Jahre)

(1= trifft oft zu; 2= trifft manchmal zu; 3= trifft nicht zu)
A = OGB
B = GGB
C = Förderzentren,
D = ältere Erzieherinnen

5.3 Empirische Ergebnisse

Die Ergebnisse der quantitativen Studie werden im vorliegenden Projektbericht anhand uni- und bivariater statistischer Analysen (Häufigkeit in %, Mittelwert **M**, Streuung **SD**, Korrelationen) dargestellt. Diese Darstellung soll einen anschaulichen und schnellen Überblick auf die erlebten (Fehl-)Belastungen (PBE, BBE), die Gesundheitsressourcen (ChER) und das Befinden (MBI, BLE, FAZE) in der Arbeit von Erzieherinnen in Berliner Ganztagsgrundschulen erlauben. Bei der Auswertung wurden – abgesehen von der Gesamtstichprobe – Erzieherinnengruppen mit teilweise unterschiedlichen Tätigkeiten und entsprechenden Anforderungen gebildet, d. h. koordinierende, Integrations- und Regelerzieherinnen im OGB, GGB oder Förderzentrum. Ferner wurde auf Grund des demografischen Problems die Gruppe der älteren Erzieherinnen besonders betrachtet. Bei dieser Altersgruppe ist ein vorrangiger Bedarf in der Forschung gegeben (Rudow 2010 b, Weiser 2013).

5.3.1 Ergebnisse der quantitativen Studie

5.3.1.1 Belastungen bei Erzieherinnen in der Schule (PBE-Schule)

Die folgenden Abbildungen und Tabellen geben einen Überblick über die durchschnittliche Ausprägung der PBE-Skalen bei den Regel-, koordinierenden und Integrations-erzieherinnen. Für die Berechnungen wurden jeweils alle zu beantwortenden Fragen (Items) innerhalb einer Skala inhaltlich gleichsinnig gepolt. Die Umkehrung der dreistufigen Antwortskala betraf in der PBE-Schule die Items 1, 2, 4, 5, 9 (Skala *Kinder*), 17 (Skala *Team*) und 33, 40, 41, 43, 44 (Skala *Arbeitsaufgaben* und *-organisation*).

Die folgenden **Tabellen 6 und 7** bilden die Mittelwerte der Kategorien *Kinder*, *Team*, *Schulleitung*, *Eltern*, *Arbeitsaufgaben* und *Organisation* sowie *Arbeitsumgebung* und *körperliche Anforderungen* ab.

In der weiteren Auswertung ist allgemein festzustellen, dass es bei den Regel-, Integrations- und koordinierenden Erzieherinnen zum größten Teil keine signifikanten Unterschiede bei der Einschätzung der Belastungsfaktoren gibt. Da die Regelerzieherinnen eindeutig die Gesamtstichprobe repräsentieren, finden ihre Einschätzungen im Folgenden besondere Beachtung.

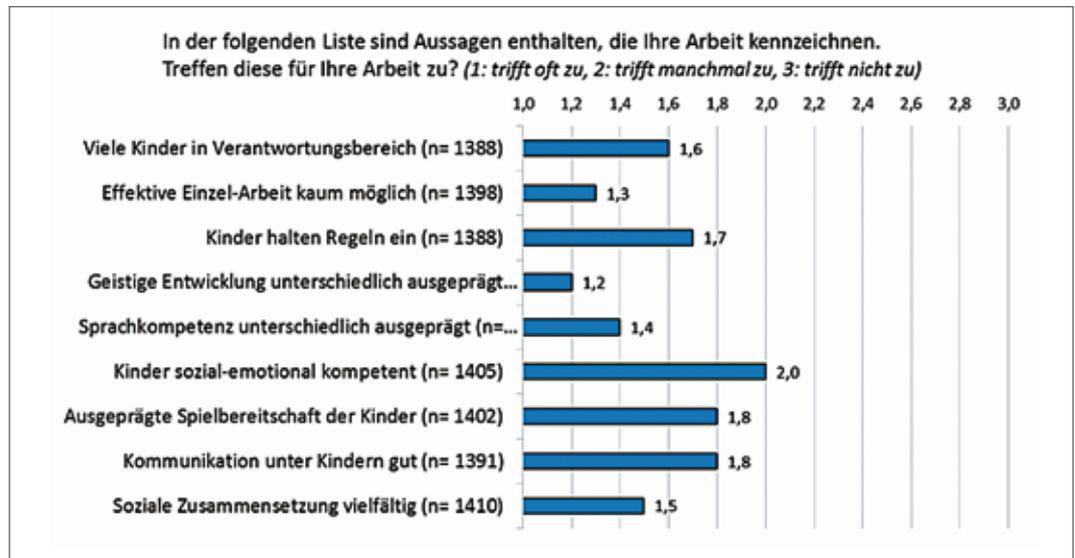


Abb. 9: Variablen der PBE-Skala „Kinder in der Schule“

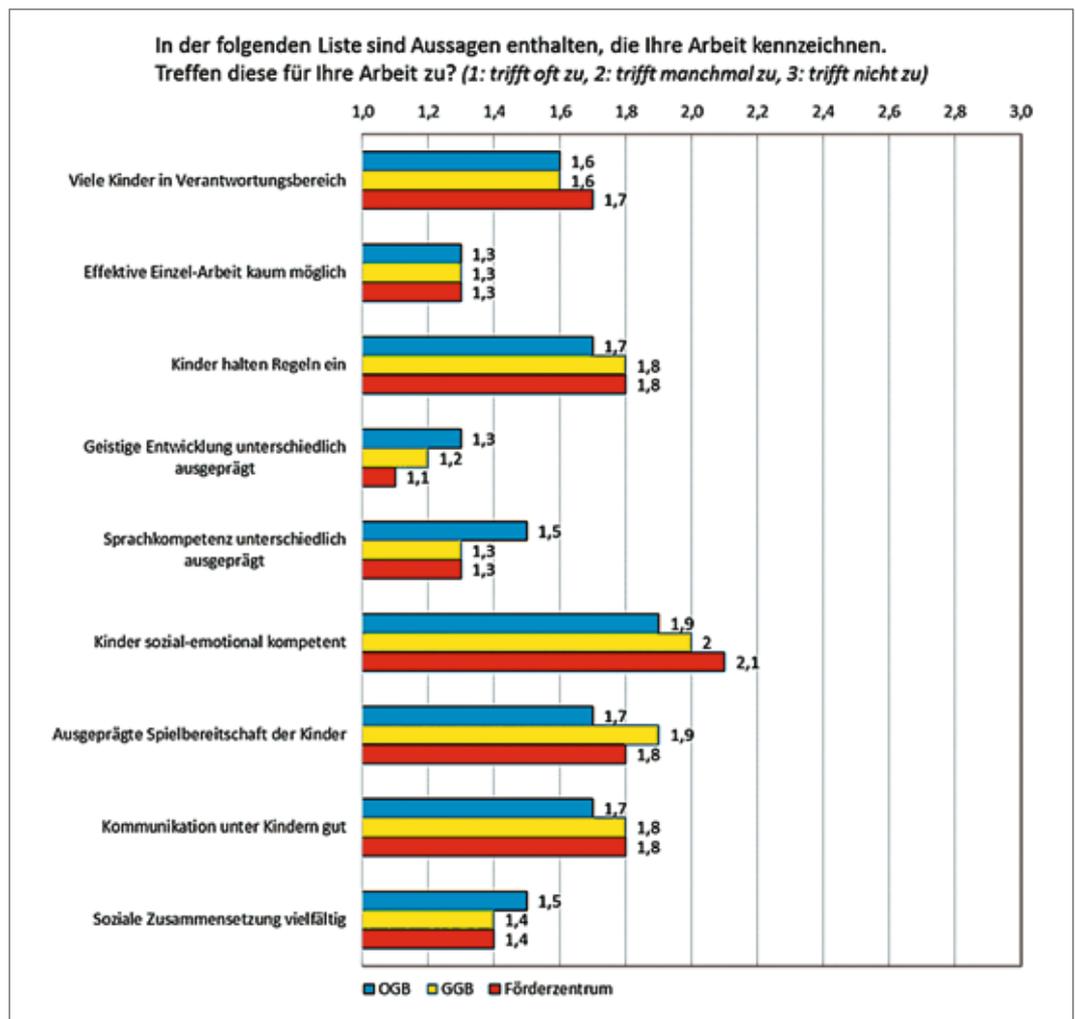


Abb. 10: Variablen der PBE-Skala Kinder in der Schule nach Schultyp

Zu den Ergebnissen im Einzelnen:

Skala „Kinder in der Schule“

Als großes Problem wird von den Erzieherinnen die hohe Anzahl von Kindern in ihrem Verantwortungsbereich benannt. Auch wird die Heterogenität und die unterschiedliche geistige und sprachliche Entwicklung der Kinder als schwierig empfunden. Die Erzieherinnen beschreiben eine große Heterogenität der Kindergruppen: So ist die soziale Zusammensetzung vielfältig, die geistige Entwicklung und Sprachkompetenz sind unterschiedlich ausgeprägt. Unter diesen Rahmenbedingungen benennen die Erzieherinnen, dass eine individuelle Zuwendung kaum möglich ist. Weiter geben die Erzieherinnen an, dass die Spielbereitschaft der Kinder wenig ausgeprägt ist. Die Kommunikation der Kinder untereinander und ihre sozial-emotionale Kompetenzen werden ebenso als nicht gut wahrgenommen. Mehr als 54 % der befragten Erzieherinnen geben an, dass die hohe Anzahl der Kinder sie stark belastet. Insgesamt benennen knapp 94 % diese Situation als belastend. Nahezu alle Erzieherinnen geben an, dass die fehlenden Möglichkeiten zur individuellen Zuwendung sie belasten (74 %: stark belastet). Lediglich 2 % der Befragten sehen hier keinen Belastungsfaktor! In diesem Zusammenhang ist auch interpretierbar, dass die Erzieherinnen eine hohe Belastung durch die unterschiedliche geistige und soziale Entwicklung der Kinder formulieren. Die **Abbildungen 9 und 10** sowie die **Tabellen 8 bis 10** zeigen die Items (Variablen) der Skala „Kinder in der Schule“.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	632	45,5	n= 1.388
trifft manchmal zu	652	47,0	M= 1,62
trifft nicht zu	104	7,5	s= 0,62
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	757	54,2	n= 1.396
belastet mich etwas	551	39,5	M= 1,52
belastet mich nicht	88	6,3	SD= 0,61

Tab. 8: Es sind zu viele Kinder in meinem Verantwortungsbereich.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	1.041	74,5	n= 1.398
trifft manchmal zu	328	23,5	M= 1,28
trifft nicht zu	29	2,1	SD= 0,49
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	1.041	74,1	n= 1.405
belastet mich etwas	336	23,9	M= 1,28
belastet mich nicht	28	2,0	SD= 0,49

Tab. 9: Eine effektive Einzelarbeit mit dem Kind ist kaum möglich.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	1.111	79,1	n= 1.404
trifft manchmal zu	268	19,1	M= 1,23
trifft nicht zu	25	1,8	SD= 0,46
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	599	43,1	n= 1.391
belastet mich etwas	600	43,1	M= 1,71
belastet mich nicht	192	13,8	SD= 0,69

Tab. 10: Die geistige und soziale Entwicklung ist bei den Kindern sehr unterschiedlich ausgeprägt.

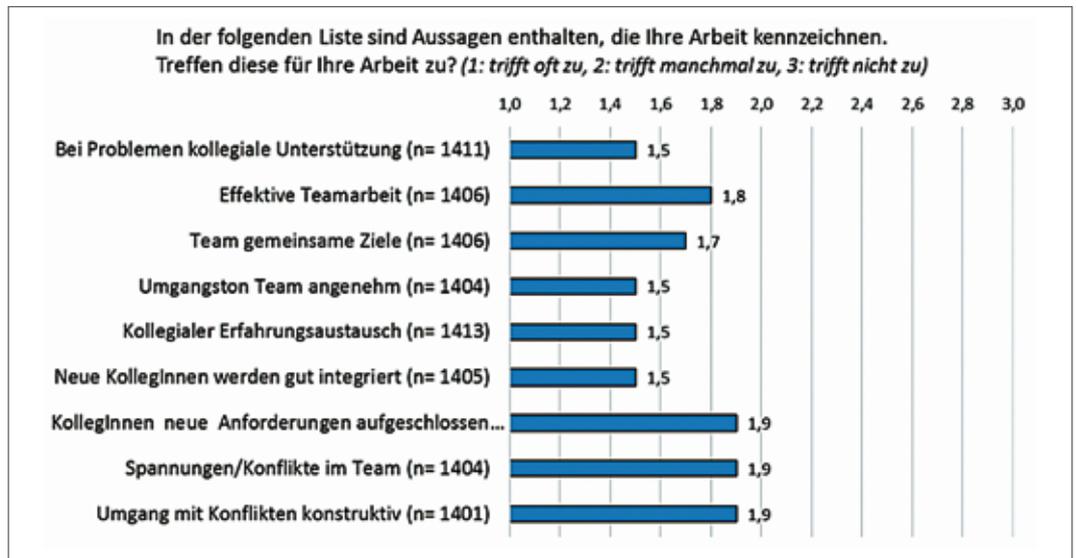


Abb. 11: Variablen der PBE-Skala Team

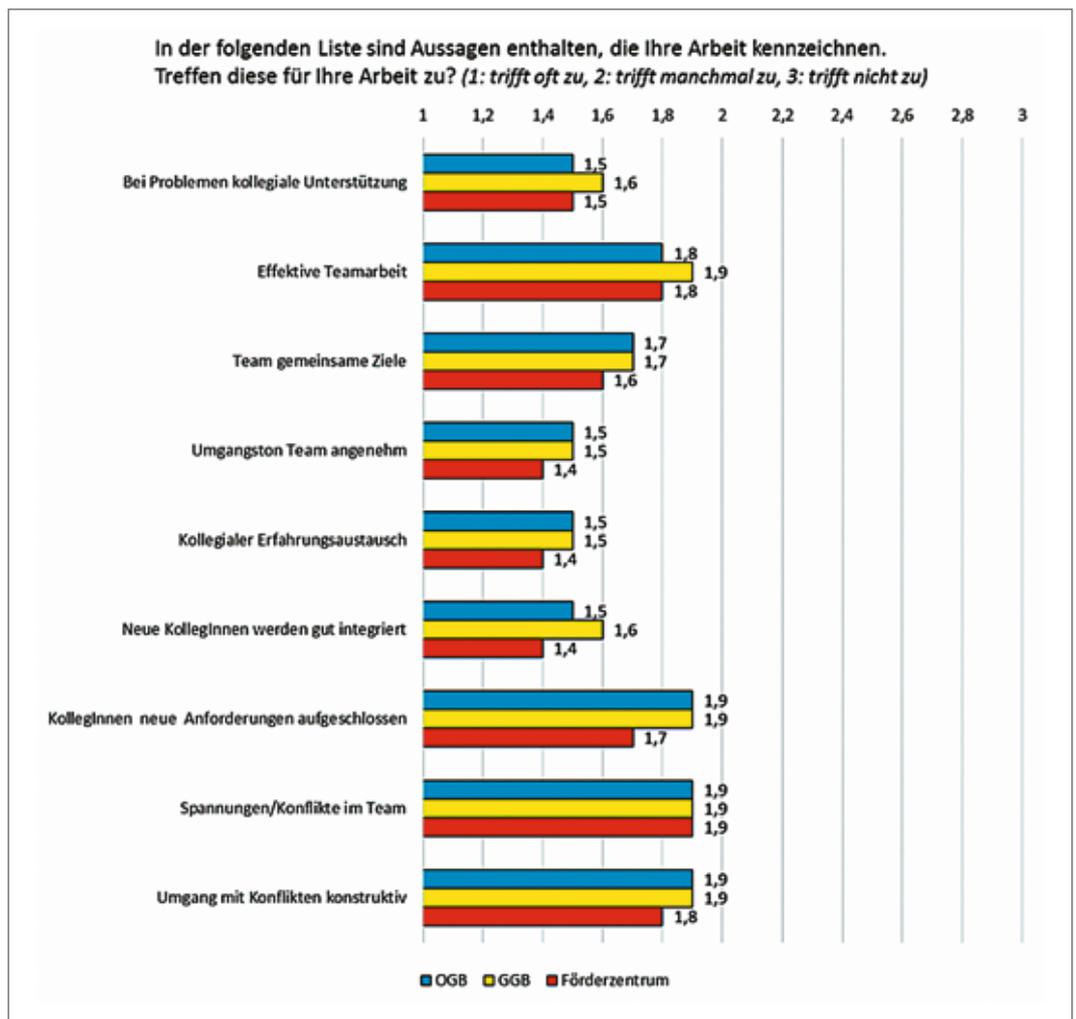


Abb. 12: Variablen der PBE-Skala Team nach Schultyp

Skala „Team“

Anhand der **Tabellen 11, 12 und 13** und der **Abbildung 11** ist zu erkennen, dass die Teamarbeit überwiegend positiv eingeschätzt wird. Hier findet ein *kollegialer Erfahrungsaustausch* statt, es ist ein *angenehmer Umgangston* gegeben, man erhält *Unterstützung bei Problemen* und *neue Kolleginnen* werden gut integriert. **Spannungen und Konflikte werden von 90 % benannt. Diese werden von etwa 85 % als belastend beschrieben. Auch der konstruktive Umgang mit den Konflikten ist durch $M = 1,9$ als belastend zu interpretieren.**

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	732	51,9	n= 1.411
trifft manchmal zu	638	45,2	M= 1,51
trifft nicht zu	41	2,9	SD= 0,55
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	167	12,1	n= 1.383
belastet mich etwas	553	40,0	M= 2,36
belastet mich nicht	663	47,9	SD= 0,69

Tab. 11: Bei Problemen erhält man Unterstützung durch Kolleginnen.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	479	34,1	n= 1.406
trifft manchmal zu	735	52,3	M= 1,80
trifft nicht zu	192	13,7	SD= 0,66
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	262	19,0	n= 1.382
belastet mich etwas	511	37,0	M= 2,25
belastet mich nicht	609	44,1	SD= 0,75

Tab. 12: Es findet eine effektive Teamarbeit statt.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	331	23,6	n= 1.404
trifft manchmal zu	941	67,0	M= 1,86
trifft nicht zu	132	9,4	s= 0,56
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	548	39,7	n= 1.381
belastet mich etwas	623	45,1	M= 1,76
belastet mich nicht	210	15,2	SD= 0,70

Tab. 13: Es gibt Spannungen/Konflikte im Team.

Skala „Schulleitung/Lehrkräfte“

Mehr als drei Viertel der Erzieherinnen fühlen sich durch die Schulleitung in ihrer Arbeit wenig (55 %) bis gar nicht (23 %) unterstützt. Das wird von 73 % als belastend eingeschätzt. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wird zwar positiver eingeschätzt, aber nur ein Viertel der Kolleginnen bescheinigt, dass die Zusammenarbeit oft gut ist. Immerhin 64 % sagen aus, dass dies nur manchmal zutrifft. Nur 16 % der Erzieherinnen sagen, dass genügend Personal für das Erzieherinnenteam zur Verfügung steht, d. h. 83 % bestätigen einen Personalmangel. Diese unzureichende Personalsituation wird von über 50 % der Kolleginnen als stark belastend und von weiteren 31 % als belastend beschrieben. Ausgewählte Items (Variablen) der PBE-Skala „Schulleitung/Lehrkräfte“ finden sich in den **Tabellen 14 bis 16**.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	302	21,5	n= 1.407
trifft manchmal zu	782	55,6	M= 2,01
trifft nicht zu	323	23,0	SD= 0,67
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	469	33,8	n= 1.387
belastet mich etwas	544	39,2	M= 1,93
belastet mich nicht	374	27,0	SD= 0,77

Tab. 14: Die Schulleitung unterstützt die Arbeit der Erzieherinnen

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	350	24,9	n= 1.405
trifft manchmal zu	900	64,1	M= 1,86
trifft nicht zu	155	11,0	s= 0,58
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	276	20,0	n= 1.381
belastet mich etwas	655	47,4	M= 2,13
belastet mich nicht	450	32,6	s= 0,71

Tab. 15: Lehrkräfte und Erzieherinnen arbeiten an der Schule gut zusammen.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	231	16,5	n= 1.401
trifft manchmal zu	462	33,0	M= 2,34
trifft nicht zu	708	50,5	SD= 0,74
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	690	50,2	n= 1.379
belastet mich etwas	433	31,4	M= 1,76
belastet mich nicht	253	18,4	SD= 0,79

Tab. 16: Es steht genügend Personal für das Erzieherteam zur Verfügung.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	433	30,8	n= 1.408
trifft manchmal zu	896	63,6	M= 1,75
trifft nicht zu	79	5,6	SD= 0,55
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	207	14,9	n= 1.387
belastet mich etwas	688	49,6	M= 2,22
belastet mich nicht	492	35,5	SD= 0,86

Tab. 17: Die Eltern interessieren sich für die Entwicklung ihres Kindes.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	150	10,7	n= 1.403
trifft manchmal zu	798	56,9	M= 2,22
trifft nicht zu	455	32,4	SD= 0,62
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	205	14,9	n= 1.374
belastet mich etwas	610	44,4	M= 2,26
belastet mich nicht	559	40,7	SD= 0,70

Tab. 18: Die Eltern interessieren sich für die Arbeitsweise der Erzieherinnen.

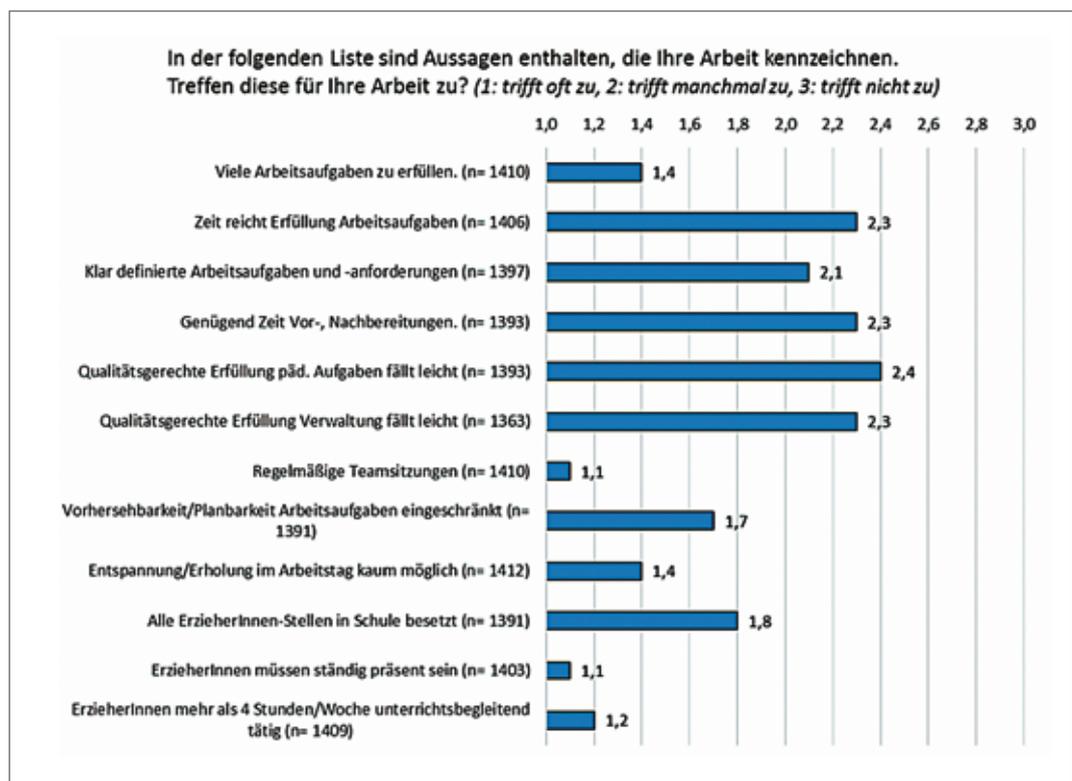


Abb. 13: Variablen der PBE-Skala Arbeitsorganisation und -aufgaben

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	885	62,8	n= 1.410
trifft manchmal zu	474	33,6	M= 1,41
trifft nicht zu	51	3,6	SD= 0,56
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	862	61,6	n= 1.399
belastet mich etwas	440	31,5	M= 1,45
belastet mich nicht	97	6,9	SD= 0,62

Tab. 19: Es sind (zu) viele Arbeitsaufgaben zu erfüllen.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	316	22,6	n= 1.397
trifft manchmal zu	655	46,9	M= 2,08
trifft nicht zu	426	30,5	SD= 0,72
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	445	32,3	n= 1.377
belastet mich etwas	609	44,2	M= 1,91
belastet mich nicht	323	23,5	SD= 0,74

Tab. 20: Die Arbeitsaufgaben und -anforderungen sind klar definiert.

Skala „Eltern“

Das Verhältnis zu den Eltern wird in der Gesamtstichprobe mit $M = 2,3$ eingeschätzt (Tabelle 8). Dieser Wert ist tendenziell negativ zu interpretieren. Nur ca. 30 % der Erzieherinnen geben an, dass sich die Eltern für die Entwicklung ihres Kindes (im Ganztage) interessieren. Kein Interesse zeigen jedoch circa 6 % der Eltern. Das Interesse der Eltern für die Arbeit der Erzieherinnen fällt noch geringer aus. Hier sind es schon 32 %, die gar kein Interesse zeigen.

Auf dieser Doppelseite stehen ausgewählte Items (Variablen) der PBE-Skala „Eltern“

Skala „Arbeitsaufgaben und -organisation“

Die PBE-Skala „Arbeitsaufgaben und -organisation“ ist bezüglich ihrer Variablen (Items) differenziert zu betrachten. Die Interpretation der Tabelle 19 zeigt überdeutlich, dass 96 % der Erzieherinnen angeben, es seien zu viele Arbeitsaufgaben zu erfüllen. Deshalb ist es folgerichtig, dass lediglich knapp 7 % der Kolleginnen angeben, dass die Vielzahl der Erfüllung der Arbeitsaufgaben sie nicht belastet. Jedoch gibt die große Mehrheit der Kolleginnen an, dass die Zeit zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben nicht ausreichend ist ($M = 2,3$). Das bedeutet u. a., dass nicht genügend Zeit für Vor- und Nachbereitung zur Verfügung steht ($M = 2,3$). Diese fehlende Zeit führt dazu, dass eine qualitätsgerechte Erfüllung der Arbeitsaufgaben sehr schwer fällt. Das belegt eindeutig der Mittelwert von 2,4 (siehe Abb. 13).

Die Ergebnisse in Tabelle 20 stehen hiermit in engem Zusammenhang: Sie zeigen, dass weit über 70 % der Erzieherinnen ihre Arbeitsaufgaben und -anforderungen als

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	1.173	83,3	n= 1.409
trifft manchmal zu	147	10,4	M= 1,23
trifft nicht zu	89	6,3	s= 0,55
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	706	50,8	n= 1.391
belastet mich etwas	399	28,7	M= 1,78
belastet mich nicht	286	20,5	SD= 0,81

Tab. 21: ErzieherInnen sind mehr als 4 Stunden pro Woche unterrichtsbegleitend tätig

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	982	69,5	n= 1.412
trifft manchmal zu	359	25,4	M= 1,35
trifft nicht zu	71	5,0	SD= 0,57
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	931	67,1	n= 1.387
belastet mich etwas	374	27,0	M= 1,39
belastet mich nicht	82	5,9	SD= 0,60

Tab. 22: Entspannung und Erholung sind im Laufe eines Arbeitstages kaum möglich.

unklar definiert ansehen. Hier wird ein Spannungsverhältnis zwischen der Fülle der Arbeitsaufgaben und der Unklarheit der Anforderungen sichtbar. Die Erledigung der vielfältigen Arbeitsanforderungen führt in der Folge dazu, dass sich die Erzieherinnen in einem permanenten Spannungszustand befinden.

Verschärft wird dieser Spannungszustand durch die Tatsache, dass nahezu 94 % der Erzieherinnen angeben, mehr als vier Stunden pro Woche unterrichtsbegleitend tätig zu sein. Dabei muss zweierlei beachtet werden:

1. Nach den Zumessungsrichtlinien für die Personalbemessung sind unterrichtsbegleitende Tätigkeiten ausschließlich für Erzieherinnen vorgesehen, die im jahrgangsübergreifenden Lernen der Schulanfangsphase eingesetzt sind. Im jahrgangsübergreifenden Lernen ist aber nur ein Teil der Erzieherinnen eingesetzt.
2. Die Interpretation der Tabelle 21 gibt keinen Aufschluss darüber, mit wie vielen Stunden die Erzieherinnen tatsächlich im Unterricht eingesetzt sind. Deutlich wird aber das hohe Maß der Belastung, denn ca. 80 % der Befragten geben eine Belastung an (davon mehr als die Hälfte eine starke Belastung). Entspannung und Erholung sind im Laufe eines Arbeitstages kaum möglich, wie Tabelle 22 eindeutig belegt. Demzufolge empfinden 94 % der Befragten die Arbeitsbedingungen als belastend.

Die Abbildungen 13 und 14 sowie die Tabellen 19 bis 22 zeigen die Items (Variablen) der PBE-Skala „Arbeitsaufgaben und -organisation“

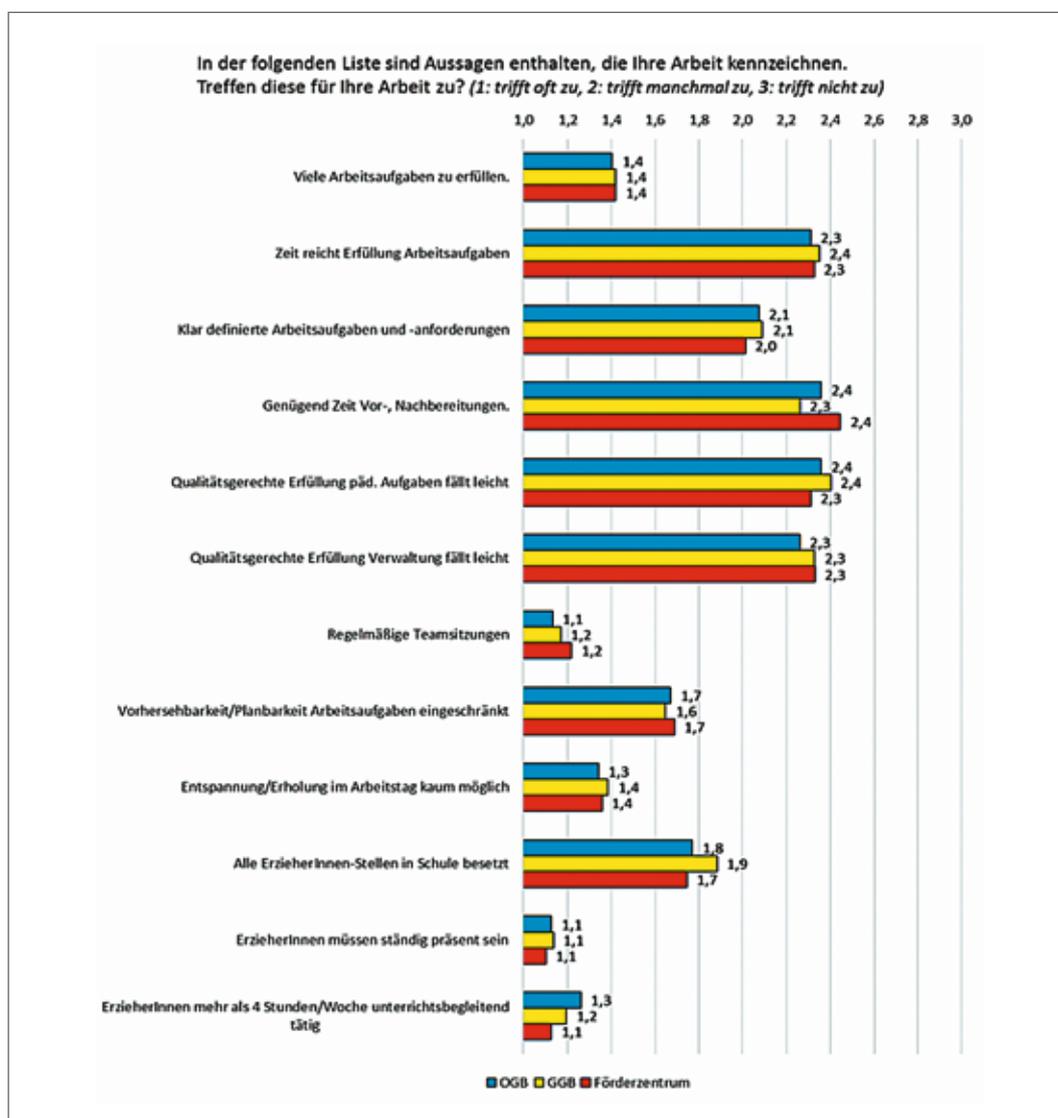


Abb. 14: Variablen der PBE-Skala Arbeitsaufgaben und -organisation nach Schultyp

Skala "Arbeitsumgebung und körperliche Anforderungen"

Eine hohe Belastung stellt der permanente Lärm dar. Der Mittelwert von 1,0 (Abb. 15) verdeutlicht dies anschaulich: Für nahezu 100 % der Kolleginnen ist der Lärm ein großes Problem. Selbstverständlich wird auch eine stimmliche Belastung formuliert. Die Abbildungen 15 und 16 sowie die Tabellen 24 und 25 bilden die Items (Variable) der Skala „Arbeitsumgebung und körperliche Anforderungen“ ab.

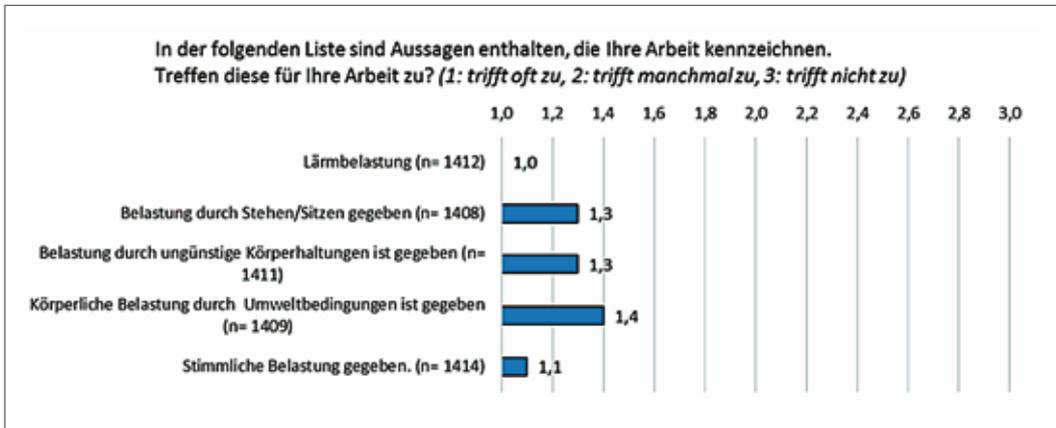


Abb. 15: Ausprägung der PBE-Skala Arbeitsumgebung und körperliche Anforderungen

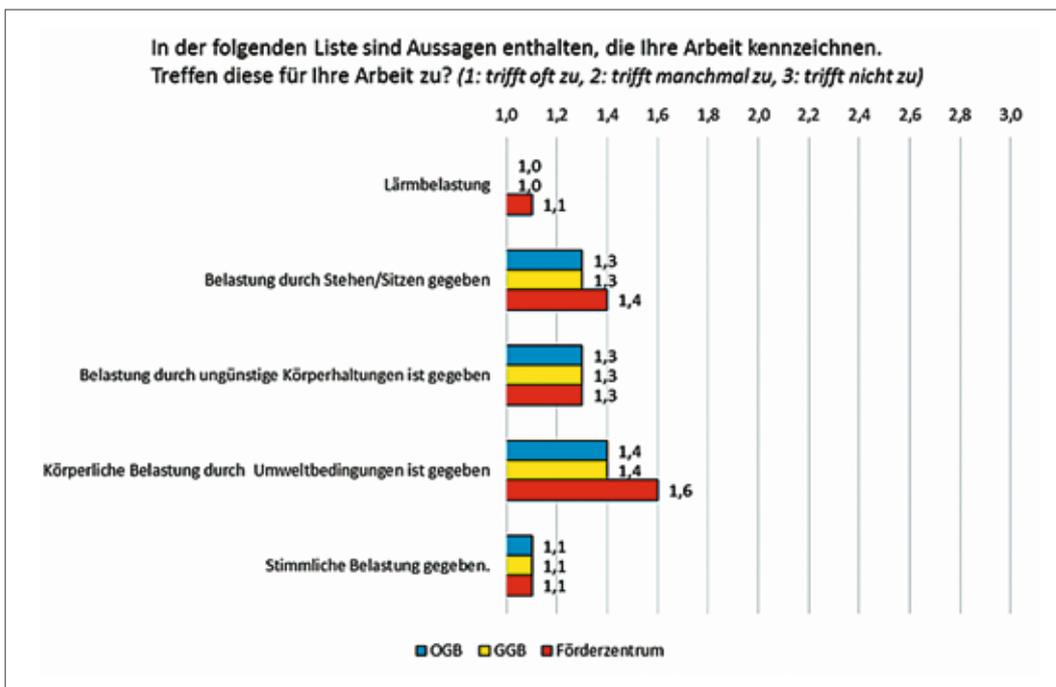


Abb. 16: Variablen der PBE-Skala Arbeitsumgebung und körperliche Anforderungen nach Schultyp

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	1.369	97,0	n= 1.412
trifft manchmal zu	39	2,8	M= 1,03
trifft nicht zu	4	,3	SD= 0,0
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	1.229	87,5	n= 1.405
belastet mich etwas	156	11,1	M= 1,14
belastet mich nicht	20	1,4	SD= 0,39

Tab. 24: Es tritt wiederholt Lärm in der Arbeit auf.

Auftrittshäufigkeit	absolut	%	Kennwerte
trifft oft zu	1.046	74,3	n= 1.408
trifft manchmal zu	264	18,8	M= 1,33
trifft nicht zu	98	7,0	s= 0,60
Belastungsgrad	absolut	%	Kennwerte
belastet mich stärker	847	60,5	n= 1.400
belastet mich etwas	421	30,1	M= 1,49
belastet mich nicht	132	9,4	s= 0,66

Tab. 25: Die Arbeit ist durch anhaltendes Stehen und/oder unergonomisches Sitzen bestimmt.

Folgende Belastungsfaktoren sind zusammenfassend hervorzuheben:

Belastungsfaktor Personalausstattung

Am häufigsten wurde die Personalausstattung genannt. Hierbei geht es um die Anzahl der Erzieherinnen im Verhältnis zur Anzahl der zu betreuenden Kinder. Es wird darüber geklagt, dass die Anzahl der Kinder mit besonderen Förderbedarfen (im Lernen, in der Sprache, im emotional-sozialen Bereich) stark angestiegen ist und die Personalausstattung dem nicht gerecht wird. Eine Erzieherin gab beispielsweise an, dass unter 20 Kindern einer Klasse acht Kinder eine besondere pädagogische Förderung benötigen. Die umfassende Förderung der Kinder würde sich positiv auf ihre Kommunikations-, Lern- und Spielkompetenzen auswirken. Die unzureichende Personalsituation steht in signifikanter Beziehung zu folgenden subjektiven Belastungsfaktoren (PBE):¹³

- erlebte Verantwortung für (zu) viele Kinder
- fehlende Zeit für effektive Arbeit mit dem einzelnen Kind
- Erfüllung (zu) vieler Arbeitsaufgaben
- wenig Zeit für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Tätigkeit
- fehlende Entspannung und Erholung im Laufe eines Arbeitstages
- Zeit- und Termindruck.

Ausgehend von diesen Ergebnissen ist kritisch festzustellen, dass die gegenwärtige Personalausstattung in Berliner Ganztagschulen zu hohen Belastungen für Erzieherinnen führt.

Belastungsfaktor Anzahl der Kinder im persönlichen Verantwortungsbereich

Die (zu) große Anzahl der zu betreuenden Kinder weist signifikante Beziehungen zu weiteren PBE-Variablen auf:

- Eine effektive Arbeit mit dem einzelnen Kind ist kaum möglich.
- Die qualitätsgerechte Erfüllung der pädagogischen Aufgaben fällt schwer.
- Es tritt wiederholt Lärm in der Arbeit auf.

Belastungsfaktor Arbeitsaufgaben

Die Erzieherinnen schätzen kritisch ein, dass

- sie in der Regel mehr als 4 Stunden in der Woche, oft sogar 10 Stunden oder mehr in der Woche unterrichtsbegleitend tätig sind
- sie im Verlaufe des Arbeitstages besonders für die Kinder ständig präsent sein müssen (Daueraufmerksamkeit)
- die Planbarkeit täglicher Arbeitsaufgaben auf Grund unvorhersehbarer Situationen (z. B. Ausfall von Kolleginnen, Unfall eines Kindes) nur begrenzt möglich ist

- die qualitätsgerechte Erfüllung der Vielzahl pädagogischer Aufgaben schwerfällt
- ihre Arbeitsaufgaben nicht klar definiert sind.

Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht, besonders ausgehend vom Zwei-Komponenten-Modell nach Karasek, stehen hohe psychische Belastungen im engen Zusammenhang mit der Intensität, Schwierigkeit und Transparenz von Arbeitsaufgaben und dem dabei gegebenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum.¹⁴

Arbeitsaufgaben von Erzieherinnen, die oft simultan auftreten, sind beispielsweise die pädagogische Arbeit mit der Kindergruppe, die Auseinandersetzung mit „undisziplinierten“ Kindern dieser Gruppe, die Einhaltung von Zeitvorgaben und die Bewältigung von Lärm. Da diese Aufgaben unter schwierigen sozialen (Gruppengröße, Kinder mit besonderem Förderungsbedarf, Sprachprobleme der Kinder u.a.m.) und ergonomischen Arbeitsbedingungen ausgeführt werden müssen, führt ihre Erfüllung über die Zeit zu psychischen und körperlichen Fehlbelastungen, die ein Gesundheitsrisiko bedeuten. Dadurch fällt es den Erzieherinnen auch zunehmend schwer, die Vielzahl von Aufgaben sachgemäß zu bewältigen.

Belastungsfaktor Lärm und unergonomische Arbeitsbedingungen

Hohe Belastungen – nicht nur psychisch, sondern auch körperlich – stellen der permanente Lärm sowie das anhaltende Stehen und das unergonomische Sitzen auf Kinderstühlen dar. Dabei wird vor allem das Lärmproblem genannt.

Belastungsfaktor Räume

Das Raumproblem wird in vielen Schulen als Belastungsfaktor angeführt. Es betrifft die Doppelnutzung des Klassenraums, geringe Raumgrößen im Verhältnis zur Kinderanzahl und fehlende Funktionsräume für Kinder. Belastend sind ferner der fehlende persönliche Arbeitsplatz für die Erzieherin sowie das Fehlen von Personal- und Pausenräumen.

5.3.1.2 Belastungs- und Beanspruchungserleben von Erzieherinnen (BBE)

Der Fragebogen zum Belastungs-Beanspruchungs-Erleben (BBE) wird mit drei Skalen erfasst:

Skala „Stress“ (Items 1 – 16)

Skala „Ermüdung“ (Items 17 – 29)

Skala „Sättigung“ (Items 30 – 44).

Das BBE ist bei den Regel-, den koordinierenden und den Integrationserzieherinnen sowie bei den älteren Erzieherinnen folgendermaßen ausgeprägt (vgl. **Tabellen 26 und 27**).

¹³ Bei den Beziehungsanalysen erfolgten 2-seitige Pearson-Korrelationsberechnungen zwischen den Tätigkeitsmerkmalen. Die Signifikanzangabe ist auf dem 1%-Niveau der Irrtumswahrscheinlichkeit. Es liegt also ein statistisch sehr gesicherter Zusammenhang vor.

¹⁴ Siehe dazu ausführlich Rudow (2014)

Es ist erkennbar, dass das Stress- und Ermüdungserleben signifikant ausgeprägt sind. Das **Stresserleben** ist besonders durch folgende Faktoren bestimmt (vgl. **Abbildung 17**):

- zu wenig Personal (86 % der Erzieherinnen)
- widersprüchliche Anforderungen von Schulleitung, Lehrkräften und Eltern (82 %)
- Störungen/Unterbrechungen im täglichen Arbeitsablauf (93 %)
- häufiger Termin- und Zeitdruck (91 %)
- Unfähigkeit, am Wochenende/Feiertag abschalten zu können (66 %)
- die Angst, Arbeitsaufgaben nicht zu schaffen (64 %)
- Gefühl der Überforderung (69 %)
- Verantwortungsgefühl für die Kinder (99 %).

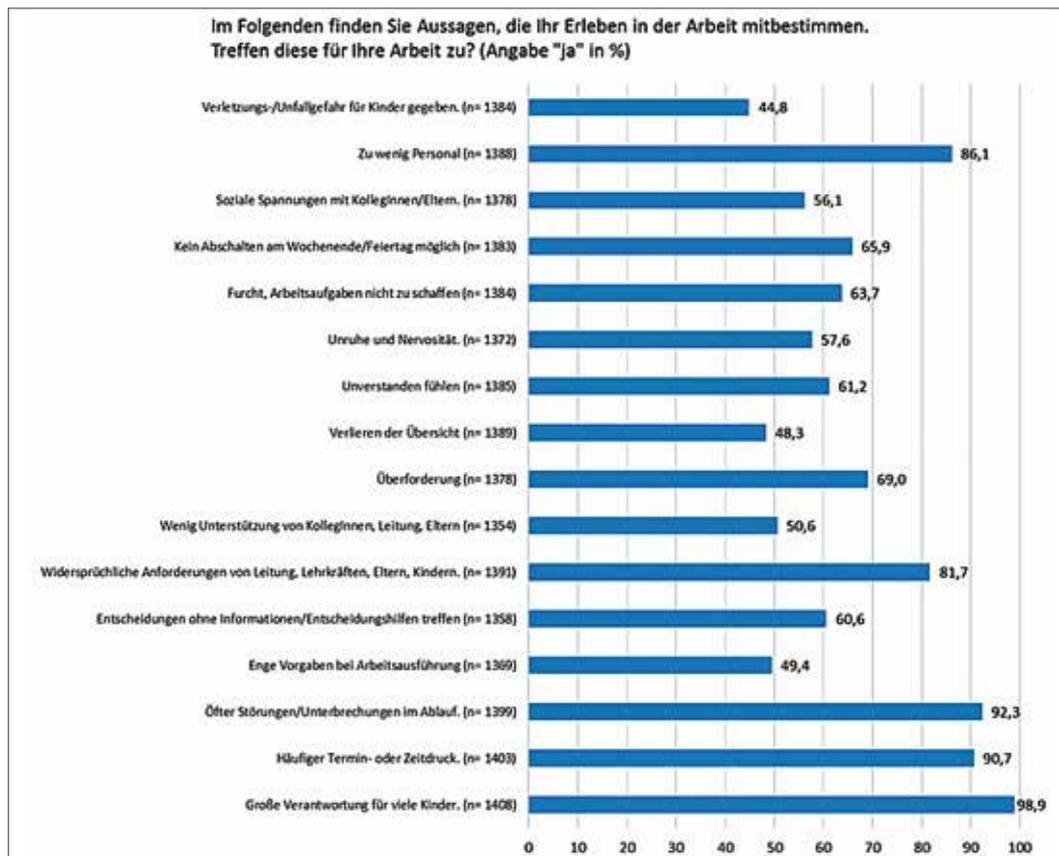


Abb. 17: Belastungs- und Beanspruchungserleben, Skala Stress (Gesamtstichprobe)

M/SD/n	Gesamt	darunter		
		A	B	C
BBE-Stress	M=0,7	0,7	0,7	0,7
	SD=0,22	0,20	0,22	0,22
	n=1.402	119	1.080	150
BBE-Ermüdung	M=0,8	0,8	0,8	0,8
	SD=0,17	0,18	0,17	0,16
	n=1.398	120	1.075	150
BBE-Sättigung	M=0,4	0,3	0,4	0,4
	SD=0,24	0,22	0,24	0,25
	n=1.399	121	1.076	150

Tab. 26: Skalenwerte nach Funktion (0 = nein; 1 = ja)

- A: Koordinierende Erzieherin
- B: Regelerzieherin
- C: Integrationserzieherin

M/SD/n	Gesamt	A	B	darunter	
				C	D
BBE-Stress	M=0,7	0,7	0,7	0,8	0,7
	SD=0,22	0,22	0,22	0,23	0,21
	n=1.402	873	365	143	292
BBE-Ermüdung	M=0,8	0,8	0,8	0,9	0,8
	SD=0,17	0,17	0,18	0,16	0,15
	n=1.398	872	363	142	292
BBE-Sättigung	M=0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
	SD=0,24	0,24	0,24	0,23	0,24
	n=1.399	872	364	142	292

Tab. 27: Skalenwerte nach Schultyp und für ältere Erzieherinnen (0 = nein; 1 = ja)

- A: OGB
- B: GGB
- C: Förderzentren
- D: ältere Erzieherinnen

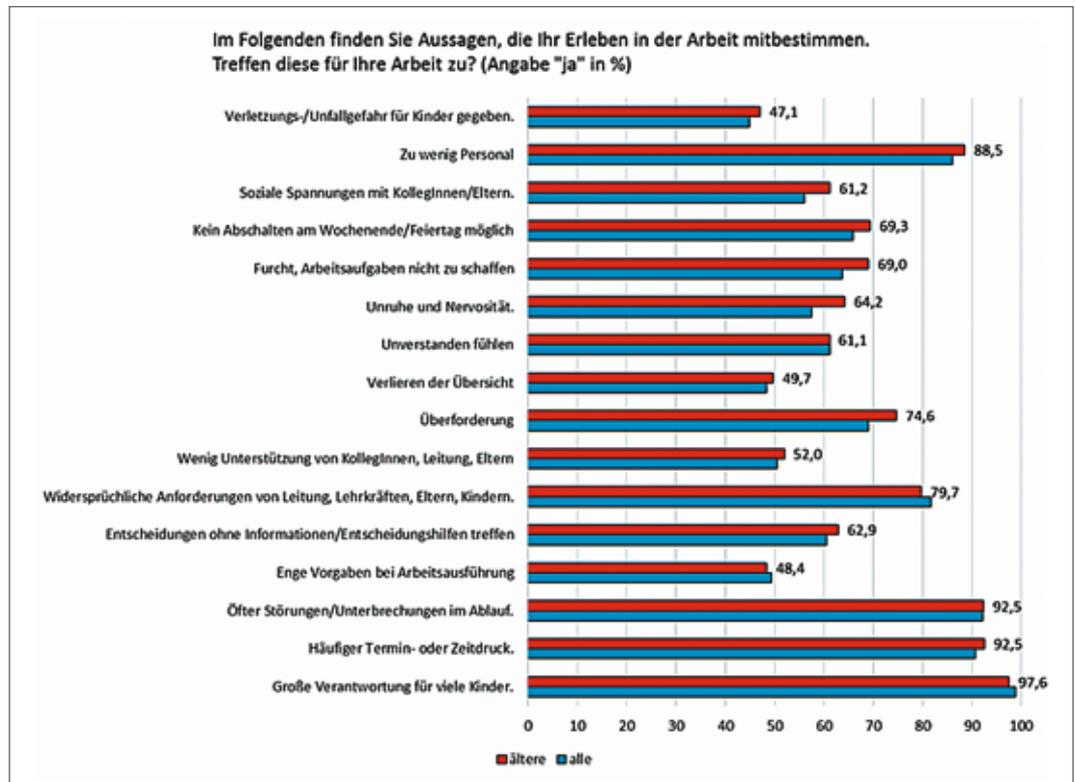


Abb. 18: Belastungs- und Beanspruchungserleben bei älteren Erzieherinnen, Skala Stress

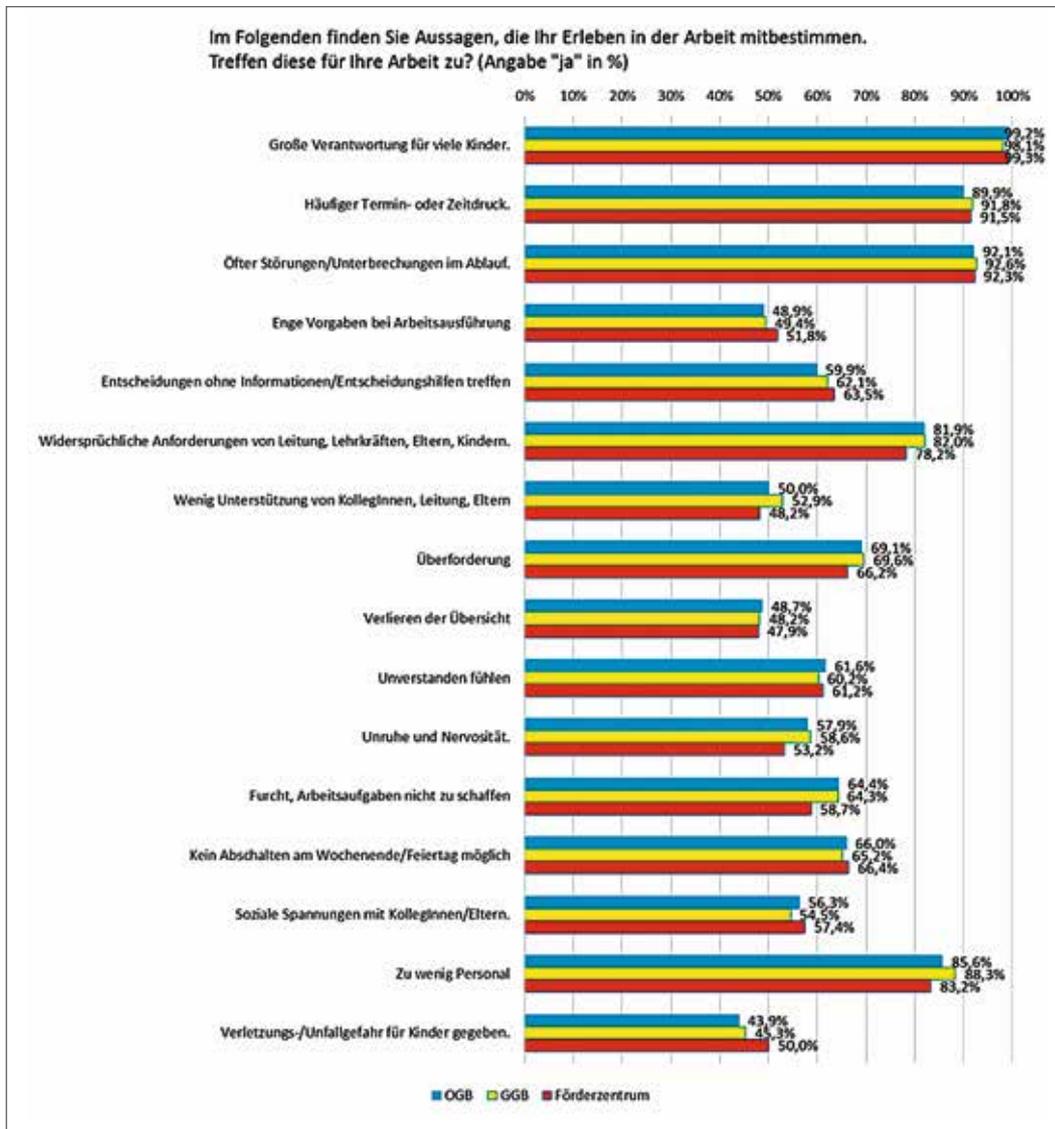


Abb. 19: Belastungs- und Beanspruchungserleben nach Schultyp, Skala Stress

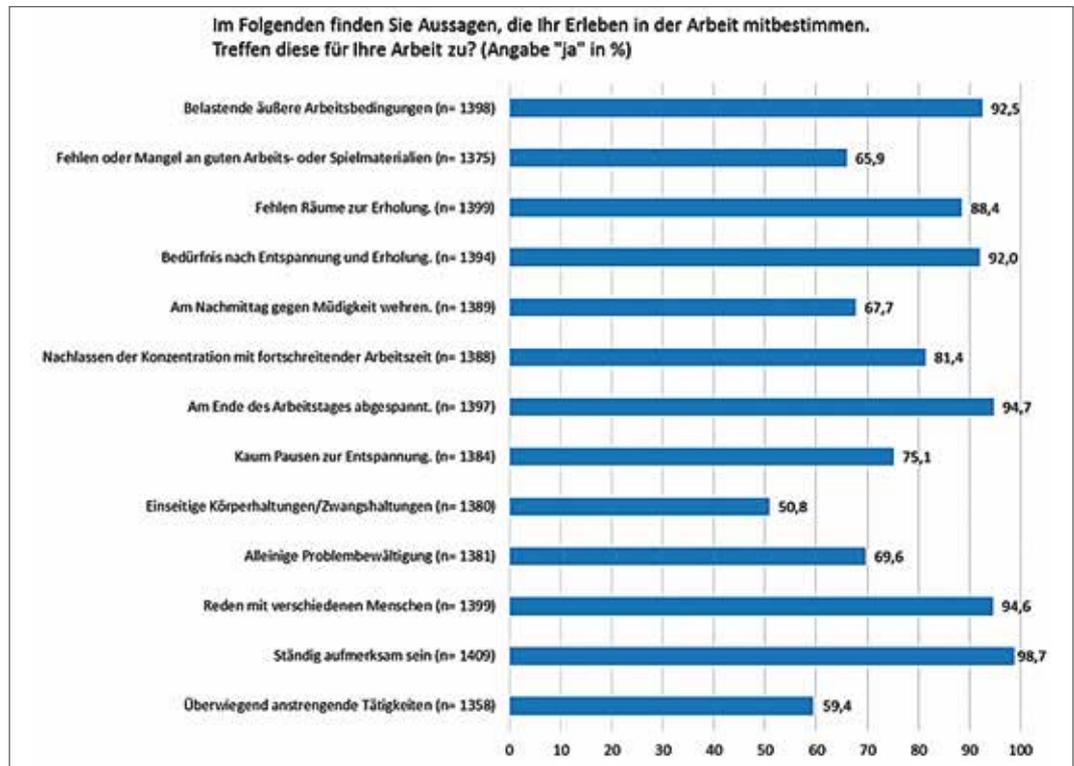


Abb. 20: Belastungs- und Beanspruchungserleben, Skala Ermüdung (Gesamtstichprobe)

Die Belastungsfaktoren führen zu Emotionen wie Angst, Unsicherheit, Überforderung, Wut und Ärger. Insgesamt ist ein Gefährdungserleben in Bezug auf das Wohl der Kinder sowie das persönliche Befinden und die berufliche Leistungsfähigkeit gegeben. Dazu gehört auch die Unfähigkeit, in der berufsfreien Zeit abschalten zu können. Das ungünstige Verhältnis von Arbeit und Freizeit (Work-Life-Balance) wird durch das FAZE-Ergebnis unterstrichen. Es gibt auch bei den Erzieherinnen die Entgrenzung von Arbeit und privatem Leben (vgl. Gottschall & Voss 2005).

Interessanterweise ist das **Ermüdungserleben** bei den Erzieherinnen sogar etwas stärker als das Stresserleben ausgeprägt. Es ist in erster Linie durch folgende Belastungsfaktoren und subjektive Reaktionen bestimmt (vgl. Abb. 20):

- äußere Arbeitsbedingungen wie Lärm, Stühle und Tische (93 %)
- fehlende Räume zur Erholung (88 %)
- kaum Pausen zur Entspannung (75 %)
- ständiger Kontakt bzw. Reden mit verschiedenen Menschen (95 %)
- Bedürfnis nach Entspannung und Erholung (92 %)
- zunehmende Ermüdung während der Arbeit (95 %)
- nachlassende Konzentration im Laufe des Arbeitstages (81 %)
- ständige Aufmerksamkeit (99 %).

Das ausgeprägte *Ermüdungserleben* lässt sich anhand seiner theoretischen Beschreibung wie folgt erklären (siehe dazu Kapitel 2.2.): Eine wesentliche Ursache des Ermüdungserlebens ist die anhaltende psychische Anspannung und Konzentration oder Daueraufmerksamkeit im Laufe eines Arbeitstages zur Erfüllung aller Arbeitsaufgaben. Dies trifft vor allem auf die Tätigkeit von Erzieherinnen zu. Ihr Arbeitstag ist (zu) lang und mit verschiedensten Aufgaben verbunden, die zu erfüllen sind. Dies erfolgt häufig unter schwierigen Arbeitsbedingungen, insbesondere unter Lärm und unergonomischen Sitzbedingungen. Im engen Zusammenhang mit der arbeitsbedingten Ermüdung ist die Erholung zu sehen. Dieses Bedürfnis kann aber auf Grund des Arbeitsablaufs, der nur wenige Arbeitspausen gestattet, und wegen des in den meisten Schulen fehlenden Pausen- oder Entspannungsraums nicht realisiert werden.

Das *Sättigungserleben* ist bei den Erzieherinnen geringer ausgeprägt. Dies ist damit zu erklären, dass die meisten Erzieherinnen neben allen Belastungen ihren Beruf schätzen sowie eine positive Einstellung vor allem zu den Kindern und der Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit haben. (siehe die Ergebnisse zur Allgemeinen Arbeitszufriedenheit im Kapitel 5.3.1). Als Belastungsfaktoren werden besonders Führungsprobleme von Vorgesetzten sowie die zeitlich starke Gebundenheit in der Arbeit hervorgehoben.

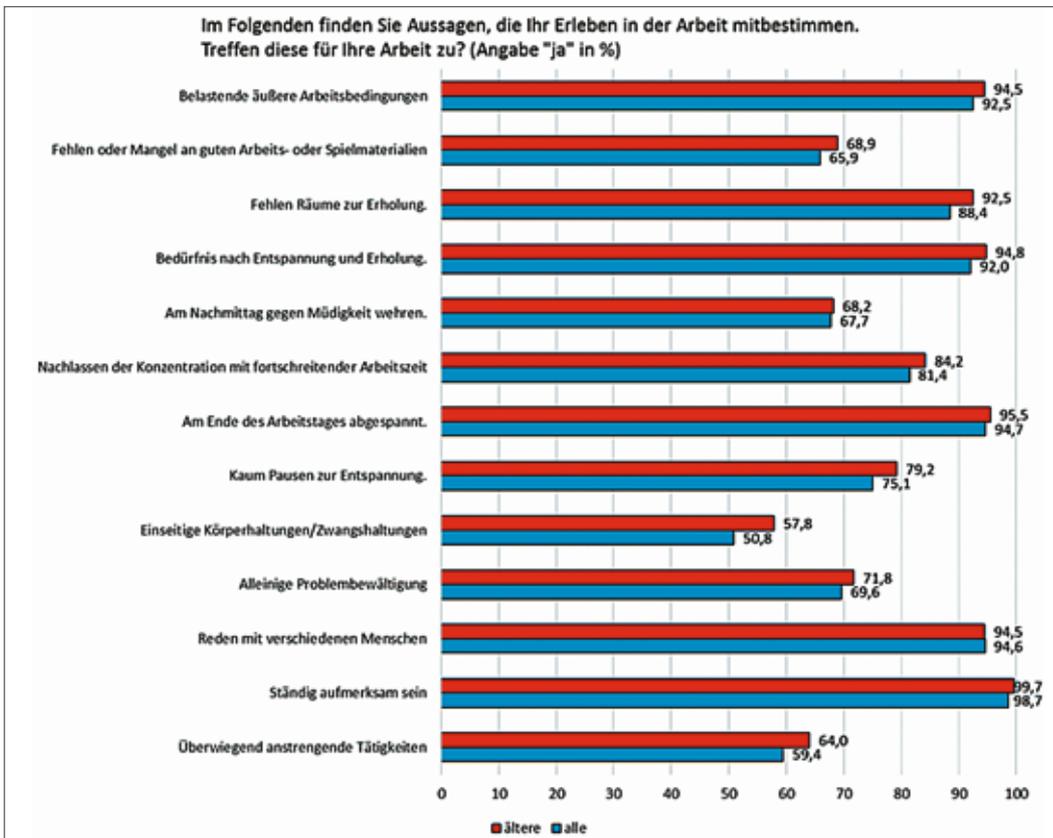


Abb. 21: Belastungs- und Beanspruchungserleben bei älteren Erzieherinnen, Skala Ermüdung

Anhand der **Tabelle 27** ist wieder zu erkennen, dass es bei den Schultypen OGB, GGB und Förderzentren keine bemerkenswerten Unterschiede im Belastungs- und Beanspruchungserleben gibt. Dies ist damit zu erklären, dass sich die Arbeitsbedingungen bzw. Belastungsfaktoren in den Schultypen unwesentlich unterscheiden. Interessant ist der *Vergleich der älteren mit den übrigen Erzieherinnen* (siehe **Abbildung 18**). Denn die ältere Gruppe zeigt ein etwas höheres Stresserleben. Dies ist auf einige Belastungsfaktoren und Reaktionen zurückzuführen, welche die Älteren stärker erleben. Es sind vor allem folgende (vgl. **Abbildung 18**):

- Unfähigkeit, am Wochenende/Feiertag abschalten zu können (69 % vs. 65 %)
- Angst, nicht alle Arbeitsaufgaben zu schaffen (69 % vs. 64 %)
- Gefühl der Unruhe und Nervosität (64 % vs. 58 %)
- Gefühl der Überforderung (75 % vs. 69 %)
- soziale Spannungen mit Kolleginnen/Eltern (61 % vs. 56 %).

Ähnliche Unterschiede gibt es auch beim *Ermüdungserleben* zwischen den älteren und den übrigen Erzieherinnen. Hier sind es folgende *Belastungsfaktoren und Reaktionen*, die diesen Unterschied ausmachen (vgl. **Abbildung 21**):

- kaum Pausen zur Entspannung (79 % vs. 75 %)

- fehlende Räume zur Erholung (92 % vs. 88 %)
- einseitige Körperhaltungen/Zwangshaltungen (57 % vs. 50 %)
- nachlassende Konzentration im Laufe des Arbeitstages (84 % vs. 81 %)
- Ausübung überwiegend anstrengender Tätigkeiten (64 % vs. 59 %).

Die nachlassende psychische und körperliche Leistungsfähigkeit mit zunehmendem (Lebens- und Berufs-)Alter zeigt sich besonders in den Belastungsfaktoren, welche die Erholung (Arbeitspausen, Räume), die Bewältigungsfähigkeit aller Aufgaben (Überforderung, nachlassende Konzentration, anstrengende Tätigkeit, Nichtschaffen von Arbeitsaufgaben, einseitige Körperhaltung) und negative psychische Zustände (nicht abschalten können, Gefühl der Überforderung, Unruhe und Nervosität) fokussieren.

In der **Abbildung 19** sind die Variablen des Stresserlebens bei den verschiedenen Schultypen dargestellt. Dabei ist folgendes zu erkennen:

- Die Furcht vor Unfällen oder Verletzungen der Kinder ist etwas größer bei den Erzieherinnen in den Förderzentren.
- Die unzureichende Personalausstattung erleben die

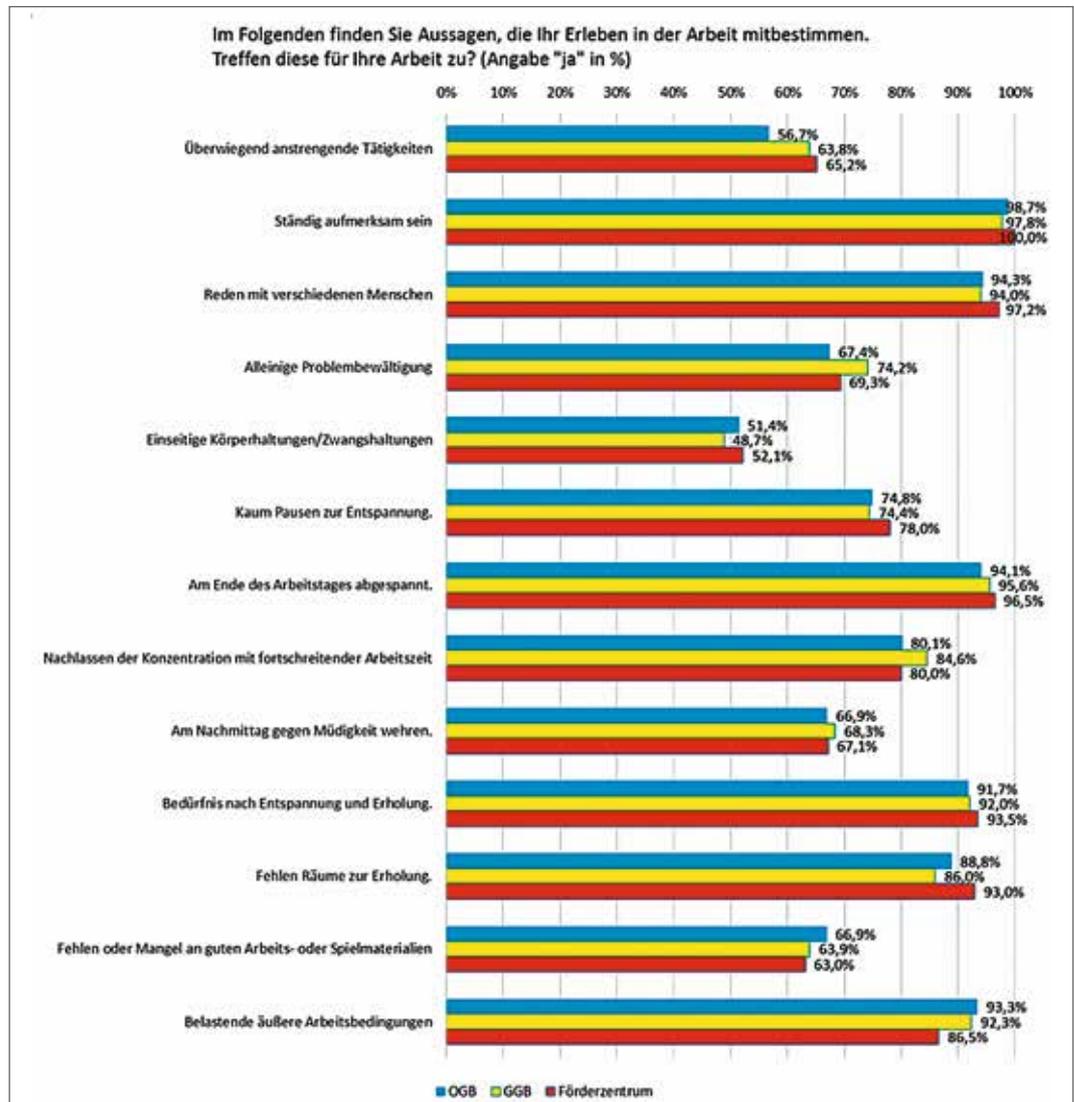


Abb. 22: Belastungs- und Beanspruchungserleben nach Schultyp, Skala Ermüdung

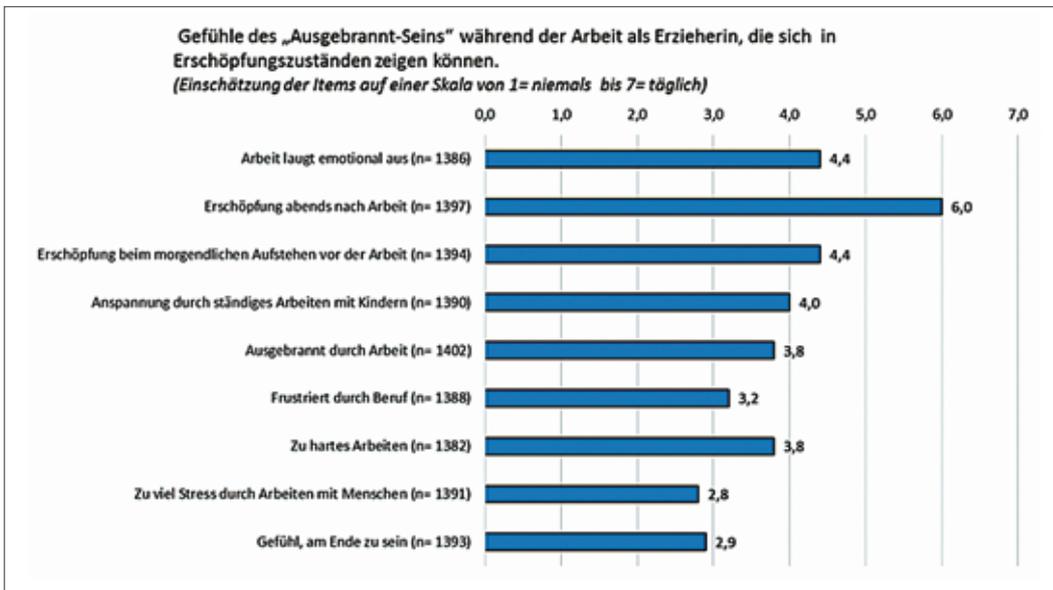


Abb. 23: Variablen der Erschöpfung bei Erzieherinnen (Gesamtstichprobe)

Erzieherinnen im GGB etwas stärker; hier stimmen 88 % diesem Problem zu.

- Bei den weiteren Variablen gibt es in der Ausprägung der Variablen keine wesentlichen Unterschiede.

In der **Abbildung 22** sind die Variablen des Ermüdungslebens bei den unterschiedlichen Schultypen dargestellt. Dabei ist folgendes zu erkennen:

- Von den Erzieherinnen in den Förderzentren wird im Vergleich zu den anderen Erzieherinnen am häufigsten angegeben, dass
 - Räume zur Erholung fehlen (93 %),
 - ein starkes Bedürfnis nach Entspannung und Erholung besteht (94 %),
 - die Ermüdung während des Arbeitstages stark zunimmt (97 %),
 - kaum Pausen zur Entspannung gegeben sind (78 %),
 - einseitige Körper- bzw. Zwangshaltungen nötig sind (51 %),
 - sie ständig aufmerksam sein müssen (100 %) und
 - ihre Tätigkeit insgesamt sehr anstrengend ist (65 %).
- Bei den weiteren Variablen gibt es in der Ausprägung der Variablen keine wesentlichen Unterschiede. Dies betrifft vor allem den GGB und den OGB.

5.3.1.3 Erschöpfungszustände („Burnout“) bei Erzieherinnen (MBI)

Es erfolgte die Anwendung der Skala „Emotionale Erschöpfung“ des MBI. Dabei wurden die einzelnen Items (Variablen) jeweils wie folgt ausgewertet (7 Antwortstufen):

- 1=niemals
- 2=ein paar Mal im Jahr
- 3=monatlich
- 4=ein paar Mal im Monat
- 5=wöchentlich
- 6=ein paar Mal in der Woche
- 7=täglich

Die Studie brachte bei den Erzieherinnen (Gesamtstichprobe) folgende Ergebnisse (vgl. **Abb. 23**): Die Erschöpfung nach der Arbeit tritt bei allen Erzieherinnen mindestens mehrmals in der Woche auf. Häufiger im Monat sind die Erzieherinnen emotional ausgelaugt und zeigen schon Erschöpfungszustände vor der Arbeit. „Ausgebrannt durch die Arbeit“ fühlen sich viele Erzieherinnen ein paar Mal im Monat. Dieses Phänomen ist eng mit der Anspannung durch ständiges Arbeiten mit Kindern verbunden.

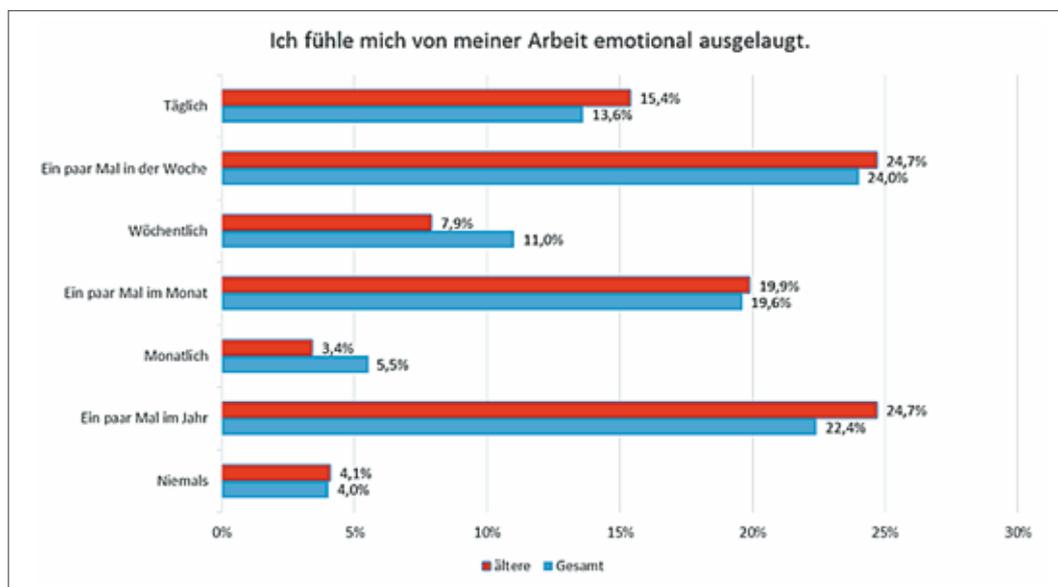


Abb. 24: Variablen des „emotionalen Ausgelaugtseins“ in Gesamtstichprobe und bei älteren Erzieherinnen

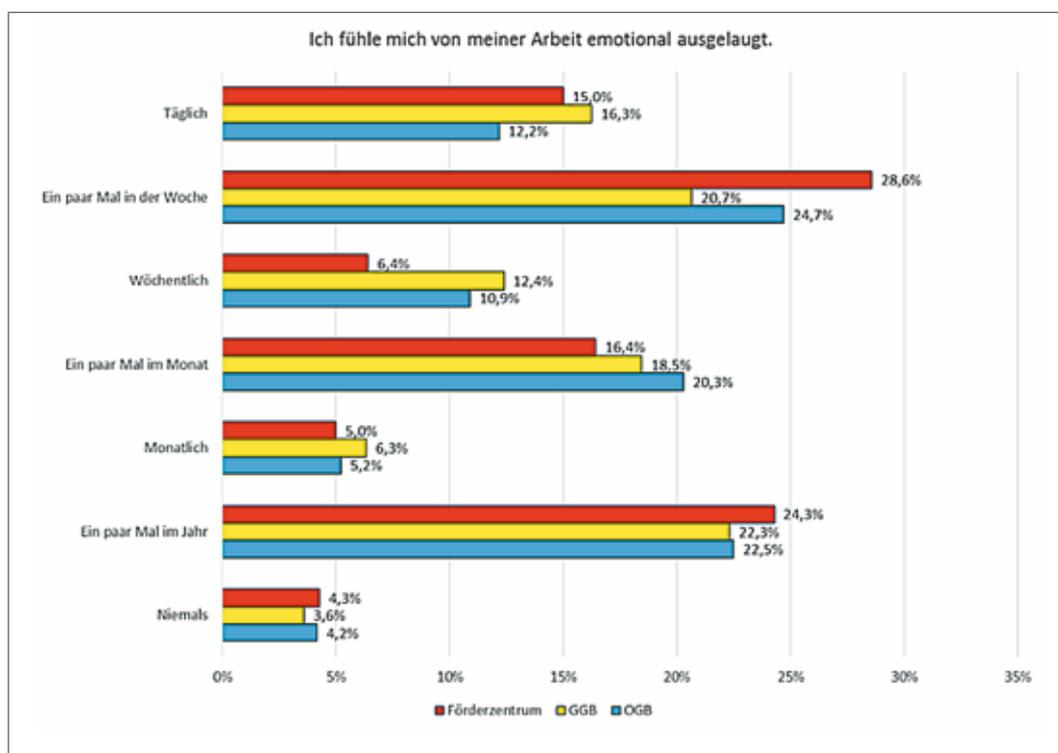


Abb. 25: Ausprägung des „emotionalen Ausgelaugtseins“ nach Schultyp

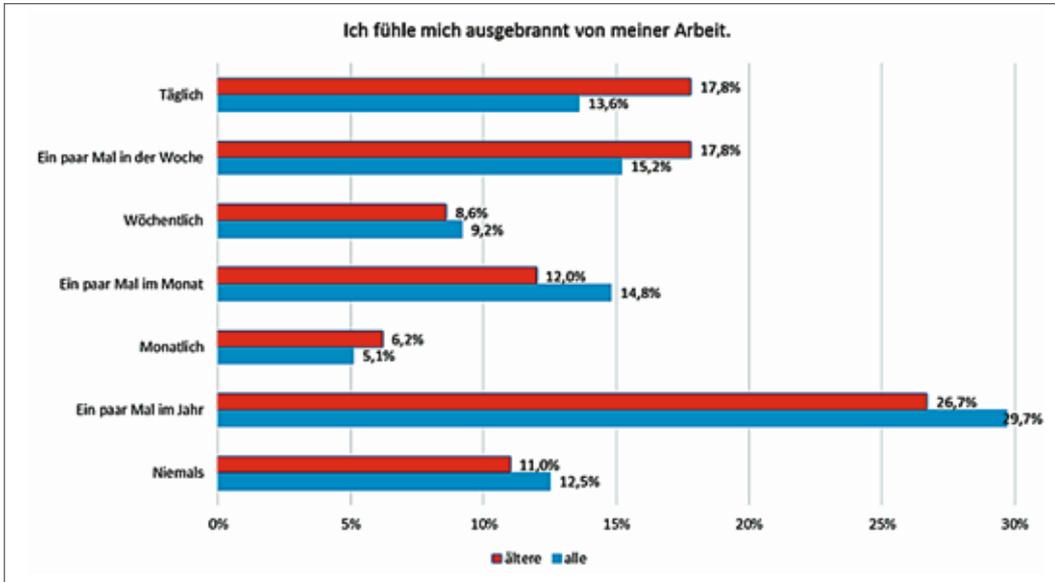


Abb. 26: Ausprägung des „Ausgebranntseins“ in Gesamtstichprobe und bei älteren Erzieherinnen

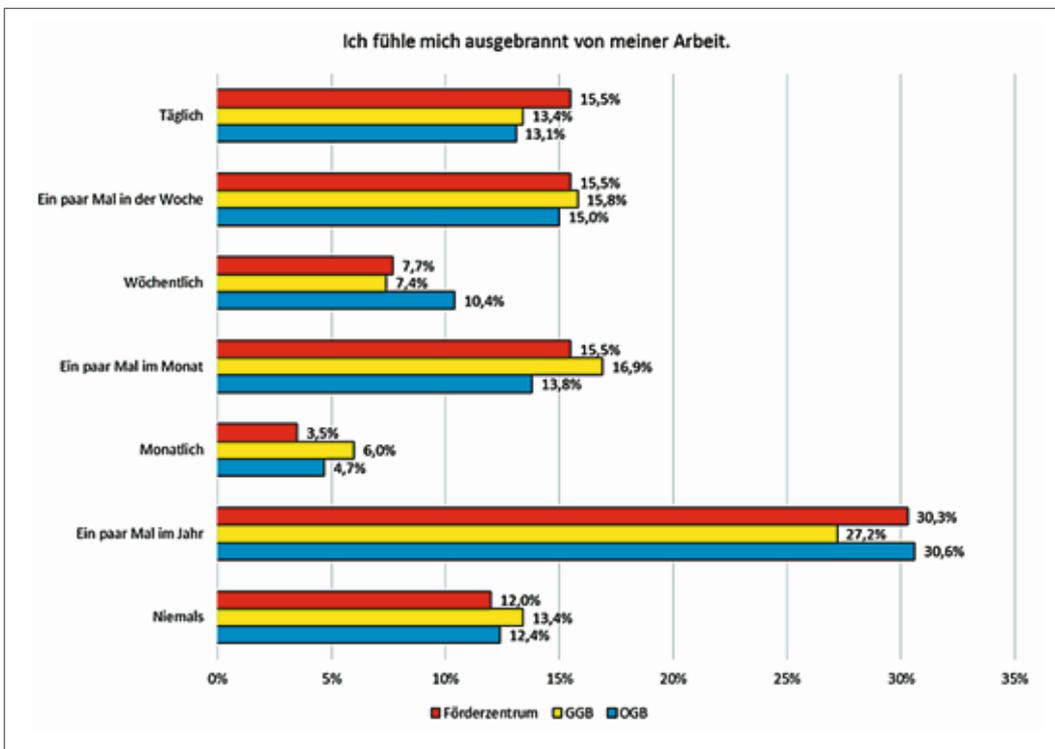


Abb. 27: Ausprägung des „Ausgebranntseins“ nach Schultyp

	alle			ältere		
	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)
leichte Ermüdbarkeit	18,9 %	42,3 %	38,7 %	17,6 %	43,3 %	39,1 %
Rückenschmerzen	20,5 %	42,3 %	37,1 %	16,0 %	42,7 %	41,3 %
Nackenschmerzen	21,7 %	42,0 %	36,3 %	20,6 %	39,4 %	40,1 %
Kopfschmerzen	27,3 %	37,4 %	35,3 %	31,8 %	36,3 %	31,8 %
Kreuzschmerzen	28,2 %	38,8 %	32,9 %	20,4 %	41,2 %	38,4 %
Schlafstörungen	27,9 %		29,5 %		45,3 %	31,2 %
Gelenksbeschwerden	38,6 %	34,0 %	27,4 %	20,9 %	43,6 %	35,5 %
Heiserkeit	43,4 %	29,8 %	26,8 %	41,8 %	32,9 %	25,4 %
Hitzewallungen	51,2 %	26,2 %	22,6 %	40,9 %	33,0 %	26,1 %
Husten	52,1 %	26,5 %	21,4 %	47,1 %	30,3 %	22,6 %
Schweißausbrüche	57,0 %	21,8 %	21,2 %	47,2 %	31,6 %	21,2 %
Magenschmerzen	58,3 %	20,9 %	20,9 %	53,6 %	23,4 %	23,0 %
Schwindelgefühle	60,8 %	20,2 %	19,0 %	56,5 %	26,1 %	17,4 %
unregelmäßiger Herzschlag	63,3 %	19,0 %	17,7 %	53,7 %	24,8 %	21,5 %
Anschwellung der Beine	61,6 %	21,4 %	17,0 %	50,2 %	29,8 %	20,0 %

Tab. 28: BLE-Ergebnisse: Welche Beschwerden traten bei Ihnen in den letzten Wochen häufiger auf?

(A): keine

(B): während der Arbeit

(C): (auch) zu Hause

Im Weiteren werden ausgewählte Items (Variablen) der emotionalen Erschöpfung genauer betrachtet. Es sind die markanten Variablen

- Ich fühle mich von meiner Arbeit emotional ausgelaugt.
- Ich fühle mich von meiner Arbeit ausgebrannt.

Diese wurden nach der Gesamtstichprobe und der Gruppe der älteren Erzieherinnen sowie nach Schultyp analysiert. Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse (vgl. **Abbildungen 24, 25, 26 und 27**): 14 % der Gesamtstichprobe und 15 % der älteren Erzieherinnen fühlen sich täglich emotional ausgelaugt. 14 % der Gesamtstichprobe und 18 % der älteren Erzieherinnen fühlen sich täglich durch ihre Arbeit „ausgebrannt“. Diese beiden Ergebnisse belegen, dass ein nicht geringer Anteil der Erzieherinnen täglich „ausgelaugt“ oder gar „ausgebrannt“ ist. Dabei sind die Werte der älteren Erzieherinnen, besonders beim „Ausgebranntsein“, höher.

Bei den Ergebnissen zum „emotionalen Ausgelaugtsein“ und „Ausgebranntsein“ nach den drei Schultypen ist zu erkennen, dass

- 16 % bzw. 15 % der Erzieherinnen in den sonderpädagogischen Förderzentren sich täglich „ausgebrannt“ bzw. „ausgelaugt“ fühlen.
- in der täglichen Arbeit die Erzieherinnen im GGB sich „emotional ausgelaugt“ (16 %) und „ausgebrannt“ (13 %) fühlen und sich dadurch vom OGB, der etwas geringere Werte aufweist, unterscheiden.

Insgesamt sind die Burnout-Werte mit den ausgewählten Items (Variablen) bei den Erzieherinnen in Berliner Ganztagschulen durchgängig signifikant höher als bei den Kita-Erzieherinnen, die der Autor in den Studien in Baden-Württemberg (Rudow 2004 a, 2007 a, b, c) und in Sachsen-Anhalt (Rudow 2005) feststellte. Hier fühlten sich durchschnittlich etwa 10 % der Erzieherinnen täglich „ausgebrannt“.

Burnout-Symptome bei den Erzieherinnen in der Ganztagsgrundschule sind insbesondere erklärbar mit einer Gratifikationskrise. Sie entsteht in der Berufsbiografie dann, wenn das Arbeitsengagement über die Zeit keine Anerkennung durch die Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern u.a.m. findet (siehe dazu Peter 2002, Siegrist 2005). Dies ist bei den befragten Erzieherinnen oft der Fall (siehe Kapitel 5.3.2).

5.3.1.4 Beschwerden bei Erzieherinnen (BLE)

Man kann in der **Tabelle 28** und in der **Abbildung 28** erkennen, dass die Ermüdbarkeit am häufigsten in der Gesamtstichprobe auftritt. Danach folgen die Rücken-, Nacken-, Kopf- und Kreuzschmerzen. Davon sind etwa ein 40 % während der Arbeit und etwa ein Drittel der Erzieherinnen auch zu Hause betroffen. Bei den älteren Erzieherinnen sind die Auftretshäufigkeiten etwas anders: Hier stehen die Rücken-, Nacken- und Kreuzschmerzen vorn, jedoch ist die Ermüdbarkeit besonders während der Arbeit auch recht hoch. Auf-

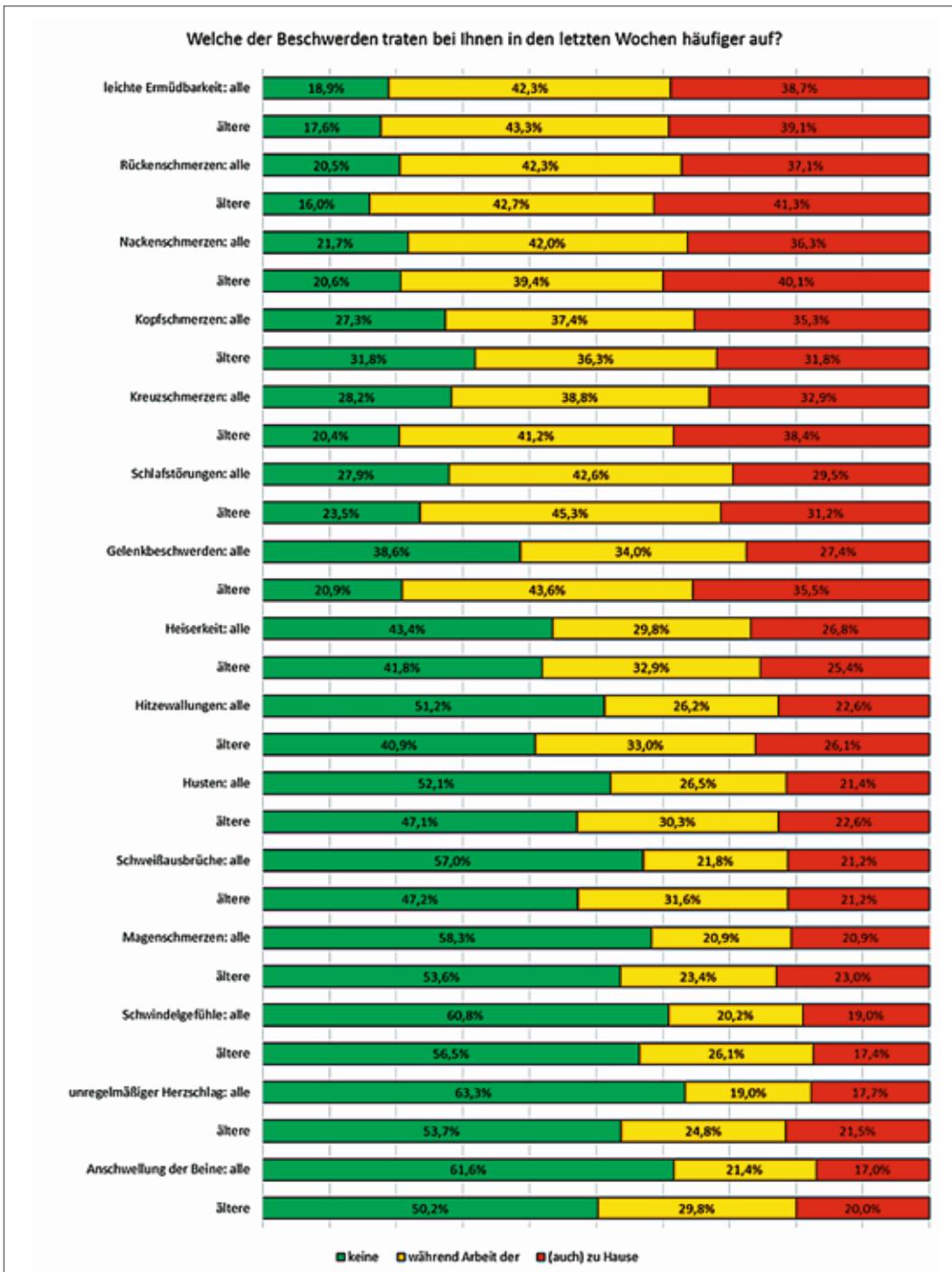


Abb. 28: Welche Beschwerden traten bei Ihnen in den letzten Wochen häufiger auf?

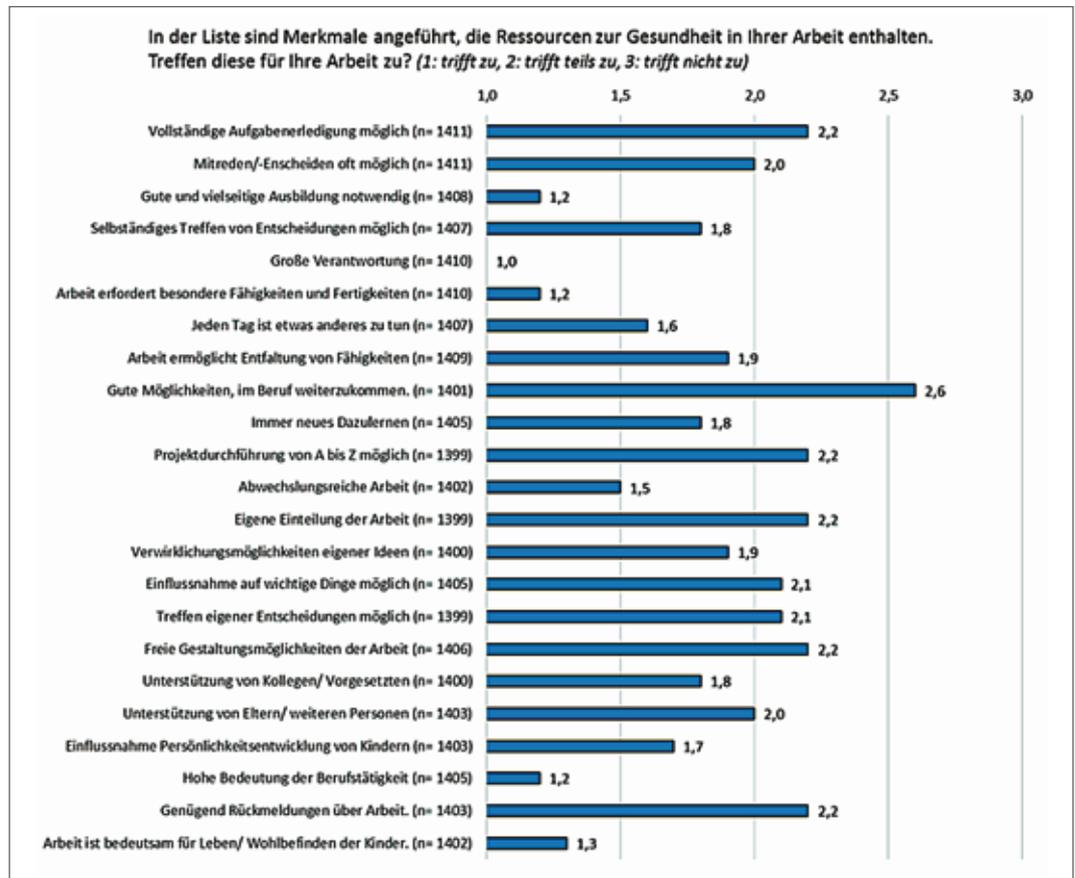


Abb. 29: Ausprägung der Ressourcen (Gesamtstichprobe)

fällig sind bei den Älteren ebenfalls die Gelenksbeschwerden (besonders während der Arbeit) und die Schlafstörungen. Die Auftrittshäufigkeit der Beschwerden stimmt mit den Ergebnissen aus anderen Erzieherinnen-Studien des Autors weitgehend überein (vgl. Rudow 2004 b, 2005, 2007 a, b, c). Rückenschmerzen, Kopf- und Nackenschmerzen sowie Gelenksbeschwerden treten ähnlich häufig auf. Demzufolge stehen bei Erzieherinnen Muskel-Skelett-Erkrankungen in der Krankheitsstatistik an zweiter Stelle. In dieser Stichprobe ist die Ermüdbarkeit bedeutend höher als bei den Kita-Erzieherinnen. Bei allen Beschwerden fällt auf, dass sie während der Arbeit und auch zu Hause recht häufig auftreten.

Die bei Erzieherinnen ausgeprägten Rücken-, Nacken- und Kreuzbeschwerden können vor allem auf die für Erwachsene ergonomisch ungünstigen Stühle und Tische und die damit verbundenen Sitzhaltungen der Erzieherinnen zurückgeführt werden. Dabei spielt die ungünstige Körperhaltung eine Hauptrolle. Diese Arbeit ist gesundheitskritisch, weil sie länger als eine Stunde am Tag auftritt – und dies oft über Jahrzehnte. Die Kopfschmerzen, die sich oft als Spannungskopfschmerzen bei Erzieherinnen äußern, stehen im engen Zusammenhang mit dem andauernden Lärm,

aber auch mit einer falschen Körperhaltung während der Arbeit (vgl. Weimann-Sandig & Osiander 2013). Die höhere Ermüdbarkeit der Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen, die mit dem Ergebnis der BBE-Checklisten übereinstimmt, ist im Zusammenhang mit mehreren Belastungsfaktoren zu sehen, insbesondere mit der Anzahl und Vielfalt der zu erfüllenden Aufgaben und der dafür zur Verfügung stehenden Zeit, unzureichenden Erholungsmöglichkeiten und mit der permanenten Aufmerksamkeit während der Arbeit.

5.3.1.5 Gesundheitsressourcen in der Arbeit von Erzieherinnen (ChER)

Gesundheitsressourcen sind Schutzfaktoren in der Arbeit. Sie können die Wirkungen von Arbeitsbelastungen auf die Leistungsfähigkeit und Gesundheit der Erzieherinnen puffern oder reduzieren (siehe dazu [Abbildung 4](#)). Dabei haben nach unserer Studie folgende von den Erzieherinnen benannte Ressourcen einen hohen Stellenwert (vgl. [Abbildung 29](#)):

- die subjektiv wahrgenommene Bedeutung und Verantwortung der persönlichen Arbeit für das Leben und Wohlbefinden der Kinder (hohe Bedeutung der Berufstätigkeit, Arbeit ist bedeutsam für Leben/Wohlbefinden der Kinder, große Verantwortung),

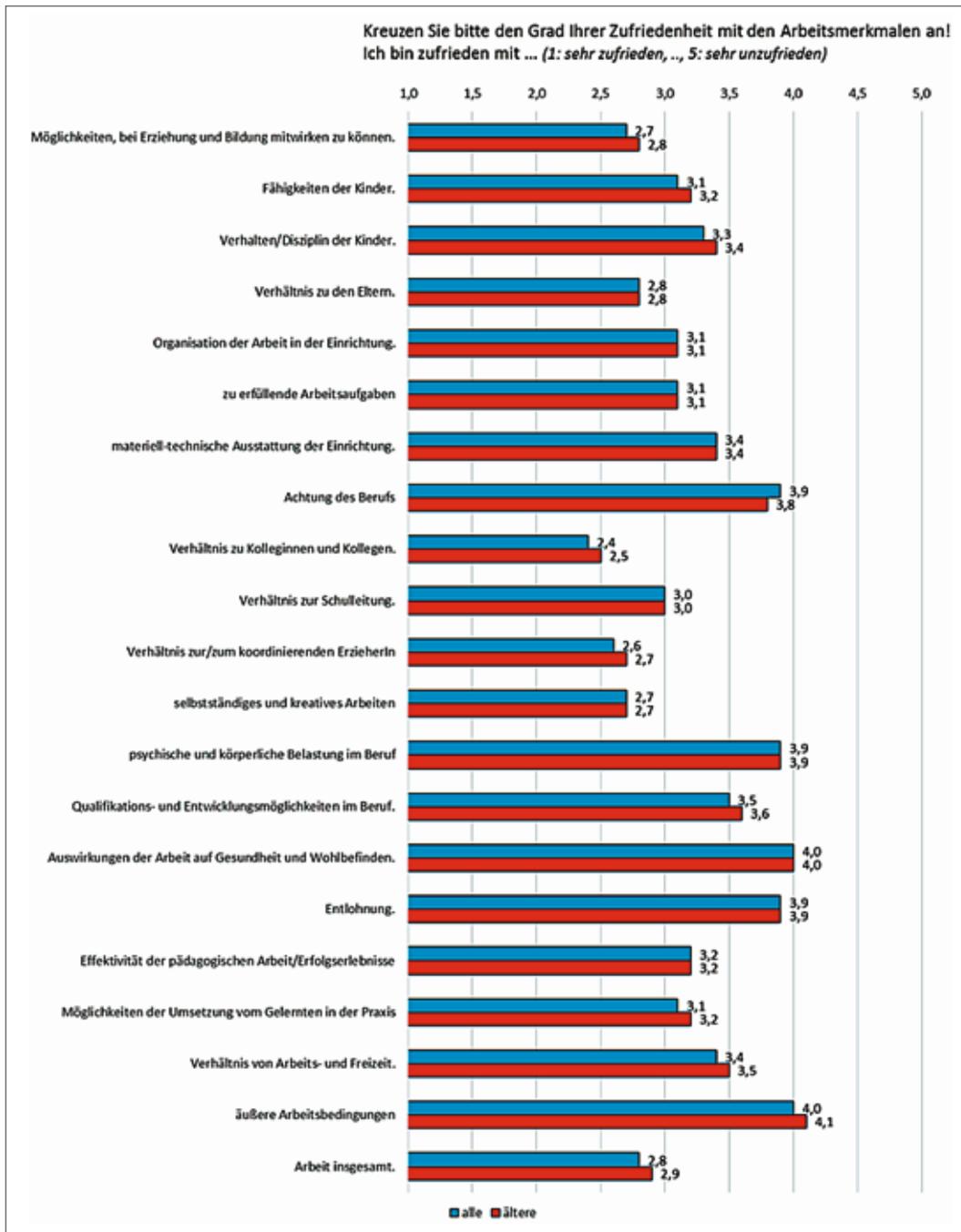


Abb. 30: Variablen der Arbeitszufriedenheit bei Erzieherinnen (Gesamtstichprobe und ältere Erzieherinnen)

- die Möglichkeit der Einflussnahme auf die Kinder (Einflussnahme auf Persönlichkeitsentwicklung von Kindern),
- hohes Anforderungsniveau in der Arbeitstätigkeit (gute und vielseitige Ausbildung, Arbeit erfordert besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten),
- der Abwechslungsreichtum oder die Anforderungsvielfalt in der Arbeit (jeden Tag ist etwas anderes zu tun, abwechslungsreiche Arbeit).

Diese Ressourcen sind auch zentraler Bestandteil der wahrgenommenen Arbeitsqualität bzw. „guter Arbeit“ (siehe Fuchs 2008, Fuchs & Trischler 2009). Ebenso sind Rückschlüsse zu ziehen über zu wenig genutzte Ressourcen. Insbesondere stechen folgende heraus:

- die Möglichkeiten, sich im Beruf weiterzuentwickeln,
- der Handlungs- und Entscheidungsspielraum (eigene Einteilung der Arbeit, freie Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit, selbstständiges Treffen von Entscheidungen),
- die soziale Unterstützung (Unterstützung durch Kolleginnen und Vorgesetzten sowie durch Eltern und weiteren Personen),
- geistig anregendes, kreatives Arbeiten (Umsetzung eigener Ideen in der Arbeit mit den Kindern, Verwirklichungsmöglichkeiten der eigenen Ideen, Entfaltung von Fähigkeiten, Möglichkeiten des Dazulernen).

Diese Ressourcen sind bei der Arbeitsgestaltung, aber auch in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen zu beachten. Thematische Schwerpunkte sollten dabei sein:

- hohe Identifikation der Erzieherinnen mit ihrem Beruf
- das positive Selbstbild vom Beruf (hohes Anforderungsniveau, vielseitige Ausbildung, große Verantwortung für Kinder, gesellschaftliche Bedeutung),
- die positiven Arbeitsinhalte, wie z. B. abwechslungsreiche Arbeit, kreative Arbeit, Arbeit mit Handlungs- und Entscheidungsspielräumen).

5.3.1.6 Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen (FAZE)

Um die Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen feststellen zu können, wurden folgende Daten erhoben:

Insgesamt bewerten die Erzieherinnen ihre allgemeine Arbeitszufriedenheit mit einem Wert von 2,8. Dieser Wert weist eher auf Unzufriedenheit als auf Zufriedenheit hin. Auch fällt dieser Wert im Vergleich mit anderen Pädagoginnen schlechter aus. (z. B.: Rudow 1988, 1995, 2000; Schreiber 2002, Kliche 2010)

Wenn man die Items detailliert betrachtet, fällt auf, dass der Wert für die Arbeit insgesamt besser ausfällt als die Beurteilung der einzelnen Arbeitszufriedenheit-Facetten. Eine sehr gute bis gute Bewertung einzelner Items wird von den Erzieherinnen in keinem Fall vergeben. Am besten, mit

einem Wert von 2,4, wird das Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen bewertet. Folgende Tätigkeitsmerkmale werden mit Werten zwischen 2,5 und 2,9 noch am Positivsten eingeschätzt:

- Verhältnis zur koordinierenden Erzieherin (2,6)
- selbstständiges und kreatives Arbeiten. (2,7)
- Möglichkeiten bei Bildung und Erziehung mitwirken zu können (2,7)
- Verhältnis zu den Eltern (2,8).

Die größte Unzufriedenheit wird in folgenden Items sichtbar:

- äußere Arbeitsbedingungen (4,0)
- Auswirkungen der Arbeit auf Gesundheit und Wohlbefinden (4,0)
- Entlohnung (3,9)
- Achtung des Berufes (3,9)
- psychische und körperliche Belastungen im Beruf (3,9).

Die Gesamtauswertung dieses Fragebogens ergab, dass die Antworten auf 15 der insgesamt 21 gestellten Fragen einen Wert von über 3,0 aufweisen. Auffällig ist ferner, dass die Angaben der Älteren sich kaum von denen der Jüngeren unterscheiden. Sie sind tendenziell noch unzufriedener. Lediglich bei der Bewertung „Achtung des Berufes“ ist bei den Jüngeren eine größere Unzufriedenheit festzustellen.

Die geringere Arbeitszufriedenheit gegenüber anderen Pädagoginnengruppen kann man in erster Linie mit den Besonderheiten der Arbeit dieser Erzieherinnen erklären. Es ist festzustellen, dass die Ressourcen, die sich aus der Zufriedenheit mit dem Beruf ergeben, deutlich schwächer ausgeprägt sind und damit verschenkt werden.

5.3.1.7 Beziehungsanalysen

Es wurden Korrelationsberechnungen von PBE (Prüfliste zur Belastung bei Erzieherinnen)-Variablen, die eine überdurchschnittlich hohe Belastung anzeigen, zu ausgewählten BBE-(Belastung und Beanspruchung bei Erzieherinnen), BLE-(Beschwerden-Liste für Erzieherinnen) und MBI(Maslach-Burnout-Inventar)-Variablen durchgeführt. Diese Beziehungen sind interessant, weil angenommen werden kann, dass die subjektiven Belastungen Einfluss auf das Beanspruchungserleben, psychische/psychosomatische Beschwerden und Erschöpfungsgefühle haben. Bei den Korrelationsanalysen konnten wir folgende signifikante Beziehungen feststellen:

- Die **große Anzahl der Kinder im persönlichen Verantwortungsbereich** weist besonders hohe signifikante Beziehungen zu folgenden Variablen auf:
 - Gefühl der Überforderung (BBE-Stress)
 - Furcht, die Arbeitsaufgaben nicht zu schaffen (BBE-Stress)
 - Gefühle der Unruhe und Nervosität (BBE-Stress)

- Rückenschmerzen, Kreuzschmerzen, Ermüdbarkeit (BLE)
- Gefühle des emotionalen Ausgelaugtseins, der Erschöpfung vor und nach der Arbeit“ (MBI).
- Die **unzureichende Personalausstattung** hat einen hochsignifikanten Zusammenhang mit folgenden Variablen:
 - Gefühl der Überforderung (BBE-Stress)
 - Gefühle der Unruhe und Nervosität (BBE-Stress)
 - Zeit- und Termindruck während der Arbeit (BBE-Stress)
 - fehlende Pausen zur Entspannung (BBE-Ermüdung)
 - Erschöpfung vor der Arbeit (MBI).
- Die **Menge der Arbeitsaufgaben** hat vorrangig eine signifikante Beziehung zu folgenden Variablen:
 - Gefühl der Überforderung (BBE-Stress)
 - Furcht, die Arbeitsaufgaben nicht zu schaffen (BBE-Stress)
 - Gefühle der Unruhe und Nervosität (BBE-Stress)
 - Unfähigkeit, am Feierabend/Wochenende abschalten zu können (BBE-Ermüdung)
 - häufige Erschöpfung und häufiges „Ausgebranntsein“ nach der Arbeit (MBI).
- Die **Lärmbelastung** hat einen signifikanten Einfluss auf die Variable Kopfschmerzen (BLE).
- Das ständige **Stehen und unergonomische Sitzen** hat einen signifikanten Einfluss auf folgende Variable:
 - Gefühl der (körperlichen) Überforderung (BBE-Stress)
 - Rückenschmerzen (BLE)
 - Kopfschmerzen (BLE)
 - häufige Erschöpfung vor der Arbeit (MBI).

5.3.2 Ergebnisse der qualitativen Studie

An der qualitativen Studie im Rahmen der Prüfliste zur Belastung PBE-Schule haben sich 71 % der Gesamtstichprobe beteiligt. Dies sind insgesamt 1.007 Erzieherinnen. Diese große Anzahl der schriftlichen Rückmeldungen zeigt, wie stark das Mitteilungsbedürfnis der Erzieherinnen über ihre Arbeitsprobleme ist.

Es wurden in angegebener Reihenfolge (nach Häufigkeit der Benennungen) folgende (oft miteinander in Zusammenhang stehende) Hauptprobleme und entsprechende Wünsche angeführt:

5.3.2.1 Die Personalausstattung

Am häufigsten wurde die Personalsituation benannt. Etwa 65 % der Stichprobe benennen diese als defizitär. Der Personalschlüssel wird als völlig unzureichend beschrieben. Der Personalschlüssel beschreibt die Anzahl der zu betreuenden Kinder in der offenen bzw. gebundenen Ganztagsgrundschule sowie der VHG je pädagogisch tätige Erzieherin. Der Personalschlüssel (vgl. Seite 26) ist jedoch eine rechnerische Größe und entspricht nicht der tatsächlichen

Erzieher-Kind-Relation. In der täglichen Betreuungssituation ergeben sich z. T. völlig andere Bedingungen.

Die Erzieherinnen beschreiben Situationen, in den sie allein für 30, 40 und mehr Kinder verantwortlich sind. Sie betonen, dass die Anforderungen an ihre Arbeit gestiegen sind. Insbesondere benennen sie folgende Punkte: Es gibt mehr Kinder mit Förderbedarf, ohne dass dies in der Personalausstattung Berücksichtigung findet. Verstärkt wird dieses Phänomen durch ein zunehmendes Armutsrisiko vieler Familien. Das bedeutet, dass z. B. Kinder mit Sprach- oder emotional-sozialen Förderbedarfen nach Aussagen der Erzieherinnen nicht angemessen und individuell betreut werden können. Eine Erzieherin gab beispielsweise an, dass von 20 Kindern einer Klasse acht Kinder emotional-soziale Förderbedarfe aufweisen.

Auch können die besonderen Bedürfnisse vieler Kinder aus Familien mit nicht-deutscher Herkunftssprache nicht befriedigt werden. Auf Grund des gegebenen Personalschlüssels hat die Erzieherin aber keine Zeit, sich angemessen um diese Kinder zu kümmern bzw. sie individuell zu betreuen. Ausdrücklich wird von den Erzieherinnen darauf verwiesen, dass die Rahmenbedingungen nicht den Erfordernissen der Inklusion genügen (siehe **Infobox 2**).

Ein weiteres Problem besteht darin, dass nach Aussage der Erzieherinnen große Bedarfe an Fort- und Weiterbildungen bestehen. So gibt es z. B. kaum Fortbildungen für die Arbeit mit „schwierigen“ Kindern.

Außerdem wünschen sich die Erzieherinnen – insbesondere an Brennpunktschulen –, dass mehr Sozialarbeiter, Sonderpädagogen und Integrationserzieherinnen eingesetzt werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die tatsächliche Personalausstattung in Berliner Ganztagschulen nicht ausreicht, um die gestellten Anforderungen sachgerecht zu erfüllen. Die Erzieherinnen fordern eine deutlich bessere Ausstattung, die auch Vertretungsmittel für langzeiterkrankte Kolleginnen berücksichtigt.

Infobox 2: Personalausstattung

„Wir sind am Ende des Machbaren. Zurzeit fehlen bei uns 11 Kolleginnen und wir brauchen bessere Arbeitsbedingungen und auch mehr Geld, weil wir jeder für 3 Kollegen arbeiten.“

Aussage einer Erzieherin

Infobox 3: Zur Personalausstattung und Inklusion

„Inklusion hat sich ‚Berlin‘ auf die Fahne geschrieben. Dann muss das Land Bedingungen dafür schaffen, was Personal, Räumlichkeiten usw. betrifft.“
Aussage einer Erzieherin

Infobox 4: Die Erzieherinnen – zuständig für alles?

„Zurzeit sind Erzieherinnen für ‚Alles‘ zuständig, das heißt zuständig und einsetzbar für Aufsichten, Hausaufgaben, Unterrichtsstoff, Essenbetreuung, Begleitungen (z. B. Aktion ‚Schwimmen‘).“

„Wo gehören wir wirklich hin? Wir arbeiten im Klassenteam, im Team der Klassenstufe, im Erzieher-team. Fehlen Lehrer, werden Erzieherinnen sofort zur Vertretung eingeteilt, und wenn wir ganz ‚toll‘ sind, machen wir auch den Unterricht. Viele Erzieherinnen wissen durch die Unterrichtsbegleitung natürlich am besten, woran die Kinder arbeiten und wer wo Hilfe benötigt. Wir sind aber nicht die Begleiter und Helfer und Vertreter der Lehrer. Für viele bleiben wir die ‚Spieltanten‘. Dabei arbeiten wir im Sozialen Lernen an den sozialen Kompetenzen, haben das große Glück, mehrere Seiten der Kinder zu sehen.“

Aussagen zweier Erzieherinnen

Infobox 5: Aufgabenbeschreibung

„Es sind klar festgeschriebene Arbeitsaufgaben für Erzieher nötig, an denen sich alle Schulleiter halten müssen.“

Aussage einer Erzieherin

Infobox 6: Aufgaben und Rollenproblem der Erzieherinnen

„Erzieherinnen sollten stärker für fachlich relevante Aufgaben verantwortlich sein; weg vom ‚Übermutter‘-Dasein hin zur kompetenten Pädagogin, was wir eigentlich sind.“

„Die Arbeit mit den Kindern macht mir viel Freude. Ich bräuchte mehr Zeit für meine eigentliche Arbeit als Erzieherin.“

Aussagen zweier Erzieherinnen

5.3.2.2 Die Aufgaben

Von den meisten Erzieherinnen (55 % der Stichprobe) wird eine unklare und in vielen Fällen als willkürlich empfundene Tätigkeitszuweisung als sehr großes Problem beschrieben (siehe **Infobox 4**):

Mehrheitlich empfinden die Erzieherinnen es als unklar und nicht verlässlich, welche Aufgaben sie zu erledigen haben. Dies ist insbesondere deshalb der Fall, weil sie je nach (Not-) Situation für Tätigkeiten herangezogen werden, die nicht zu ihrem eigentlichen Aufgabenbereich gehören (siehe **Infobox 4**). Die Erzieherinnen fordern, dass der Arbeitgeber hier verlässliche Regelungen schafft. Außerdem hoffen die Erzieherinnen, dass sich durch eine Tätigkeitsbeschreibung die angeführten Probleme lösen (siehe **Infobox 5**).

Regelerzieherinnen verstehen sich dagegen auf Grund ihrer zu betreuenden Kinder nicht selten als Integrationserzieherinnen (siehe **Infobox 7**).

Darüber hinaus bemängeln die Erzieherinnen, dass ihnen keine verlässliche und den Anforderungen gemäße individuelle Zeiten für Vor- und Nachbereitung sowie für die anderen Aufgaben der mittelbaren pädagogischen Arbeit zur Verfügung gestellt werden.

Zum Hintergrund: Für den Bereich der Berliner Kindertagesstätten gibt es eine Erhebung über die benötigten Zeitanteile für die mittelbare pädagogische Arbeit, die zur Umsetzung des Berliner Bildungsprogramms notwendig sind. Diese errechnete Zeit beläuft sich auf circa neun Stunden und ist vorgesehen für die pädagogische Planung und Vorbereitung individueller Förderung, Kooperationen mit Eltern sowie die Qualitätsentwicklung und -sicherung und Systemzeiten (Arbeitszeitbedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit – ermittelt von der Arbeitsgruppe 3.13 zur QVTAG). Für die Arbeit der Erzieherinnen in den Grundschulen gibt es eine solche Erhebung bisher nicht. Es ist davon auszugehen, dass für sie vergleichbare Zeitemfänge erforderlich sind (modifiziert um die schulspezifischen Aspekte, z. B. Kooperation in multiprofessionalen Teams). Diese Bestandteile müssen für die Arbeit der Erzieherinnen in der Grundschule ebenfalls berücksichtigt und ergänzt werden (modifiziert um die schulspezifischen Aspekte, z. B. Kooperation in multiprofessionellen Teams). Das gilt gleichermaßen für Regel-, Integrations- und koordinierende Erzieherinnen.

Infobox 7: Regel- und Integrationserzieherinnen

„Weshalb gibt es eine Trennung von Regel- und Integrationserzieherin? Müssen wir nicht ALLE Integrationserzieherin sein?“

Aussage einer Erzieherin

Auch koordinierende und Integrationserzieherinnen sind auf Grund des Personalmangels relativ häufig in der Gruppenarbeit tätig. Dies führt zu einer Doppelbelastung. Auch die Rolle der koordinierenden Erzieherinnen wird als schwierig beschrieben. Koordinierende Erzieherinnen haben keine offizielle Leitungsfunktion und sind somit in einer „Sandwich“-Position zwischen Schulleitung und dem Team der Erzieherinnen. Jedoch übertragen ihnen in der Praxis Schulleitungen oftmals die Leitung und Organisation des Ganztagsbetriebes. Im Alltag bringt dies vielfach Konflikte mit sich.

Als weiteres Hauptproblem wurde von sehr vielen Erzieherinnen der Umfang unterrichtsbegleitender Tätigkeiten oder sogar der Unterrichtsvertretung benannt. Wenn Lehrkräfte ausfallen, werden diese oft von Erzieherinnen vertreten. Die meisten Erzieherinnen (mehr als 50 %) geben an, dass sie oft 10 bis 12 Stunden pro Woche eine unterrichtsbegleitende oder -vertretende Tätigkeit ausüben.

Unterrichtsbegleitungen oder -vertretungen sind einerseits plausibel, da die Erzieherin die Klasse gut kennt. Andererseits sind die Erzieherinnen für Lehrtätigkeiten nicht qualifiziert. Zudem stellen sie für die Erzieherinnen oft eine enorme Mehrbelastung dar, da die übrigen Arbeitsaufgaben auch erfüllt werden müssen. Wenn man berücksichtigt, dass in der Personalausstattung keine Stellenanteile für unterrichtsbegleitende Tätigkeiten (außer im jahrgangübergreifenden Lernen in der Schulanfangsphase mit vier Stunden pro Lerngruppe) vorgesehen sind, ist dies ein hoher Zeitfaktor, der für Arbeiten investiert wird, für die es de jure kein Personal gibt. Die zusätzliche Lehrtätigkeit wird von Erzieherinnen zudem abgelehnt, da ihre Bezahlung geringer ist als die der Lehrkräfte. Kurz gesagt: Erzieherinnen wollen nicht immer der „verlängerte Arm“, „Lückenbüßer“ für Lehrkräfte, „Feuerwehr in der Schule“ oder „Ersatzlehrer“ sein (siehe [Infobox 9](#)).

Infobox 8: Zur Arbeit einer Integrationserzieherin

„Ich bin Integrationserzieherin in den Klassen 1 bis 6 und betreue dort neun Integrationskinder mit unterschiedlichen Behinderungen. Wöchentlich bin ich 19 Stunden unterrichtsbegleitend tätig. Nach jeweils zwei Unterrichtsstunden wechsele ich die Klasse, d. h. das zu betreuende Kind, den Raum, die Arbeitsmaterialien und die Lehrinhalte. Diese ständigen Wechsel sind enorm anstrengend, da man sich ständig auf neue Anforderungen und Bedingungen einstellen muss, die das jeweilige Kind betreffen, ohne vorbereitet zu sein. Ergeben sich im Dienstplan nicht planbare Zeiten (ca. 15 Minuten), werden diese zu V/N-Zeiten gemacht. Eine sinnvolle V/N-Zeit ist nicht möglich; meine wöchentliche V/N-Zeit wird jedoch so zum großen Teil aufgebraucht. Die Effektivität und Kontinuität meiner Arbeit wird zudem durch den häufigen Einsatz als Krankheitsvertretung gestört. Es ist auch emotional belastend, dass die integrationsbedürftigen Kinder in ihrem Recht beschnitten werden, weil die Betreuung ‚normaler Kinder‘ Vorrang hat.“

Aussage einer Erzieherin

Infobox 9: Zur Arbeit von Erzieherinnen in Ganztagschulen

„Die Erzieher und Erzieherinnen vertreten häufig den Unterricht. Es ist ja auch so einfach, denn wir haben eine längere Arbeitszeit als die Lehrer. Ich habe schon koordinierende Erzieherinnen gehört, die meinen, dass Kolleginnen, die einen hohen Anspruch haben, selbstverständlich auch den Unterricht vertreten. Damit ist gemeint, dass sie beispielsweise Mathematik oder Deutsch vertreten. Durch die Unterrichtsbegleitung in den Klassen 1 – 3 (bei uns gibt es auch Unterrichtsbegleitung in den Klassen 4 – 6) wissen unsere Kolleginnen meist tatsächlich viele besser als jeder klassenfremde Lehrer, welchen Unterrichtsstoff die Kinder gerade bearbeiten. Deshalb sind sie oft in einer Zwickmühle. Sie wollen, dass es den Kindern gut geht, und deshalb lassen sie sich auch gern mal ausnutzen. Wenn einem dann auch noch suggeriert wird, dass man nur dann professionell ist, wenn man den Unterricht mit übernimmt...“

E-Mail vom 6. November 2013 an Prof. Dr. Rudow von einer Erzieherin

Infobox 10: Zusammenarbeit von Erzieherin und Lehrerin

„Ich arbeite in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe Klassen 4–6. Dadurch ist die Belastung als ‚Klassenerzieherin‘ im Freizeitbereich sehr hoch. Da wir, Klassenleiterin und ich, als Team arbeiten müssen, ist die Zusammenarbeit, wenn man nicht ähnliche pädagogische Vorstellungen hat, extrem anstrengend.“

„Viele Lehrer an meiner Schule sehen in den Erzieherinnen nur ‚Kinderaufpasserinnen‘. So lange wir im Unterricht helfen, Wandertage begleiten und Unterrichtsausfall betreuen, ist alles in Ordnung. Stellen wir aber Forderungen, z. B. nach Räumen für OGB oder Vorbereitungszeiten, sind wir ‚Störenfriede‘. Jedes Recht Hausarbeiten zu kritisieren oder Unterricht einzuschätzen wird uns abgesprochen.“

Aussagen von Erzieherinnen

Infobox 11: Zum Arbeitsplatz und zur Raumsituation von Erzieherinnen

„Man sitzt mit 51 Jahren als Erzieherin auf einem Kinderstuhl.“

„Die räumlichen Bedingungen (ca. 45–50 Kinder in einem Raum) müssen verändert werden. Alle Kinder, die einen Hortplatz benötigen, werden aufgenommen. In den Kitas geht es nach der m²-Zahl der Einrichtung“.

„Das Verhältnis der m² pro Kind muss stimmen! Es werden immer mehr Kinder, aber die Räume bleiben.“

Aussagen von Erzieherinnen

Problematisch ist es außerdem, dass auch Integrations-erzieherinnen Lehrerinnen im Unterricht vertreten. (siehe [Infobox 8](#)).

5.3.2.3 Die Kooperation mit Lehrkräften und Schulleitung

Ein weiteres Problem ist das Verhältnis der Erzieherinnen zur Schulleitung und zu Lehrkräften. Hier sind mehrere Einzelprobleme benannt worden:

- Die Zusammenarbeit einer Erzieherin mit einer Lehrkraft ist belastend, wenn die pädagogischen Konzepte und Arbeitsstile von ihnen nicht übereinstimmen ([Infobox 10](#)).
- Die Schulleitung betrachtet die Tätigkeit von Erzieherinnen als zweitrangig. Für sie hat der Unterricht Priorität. Demgemäß wird die Unterrichtstätigkeit höher

eingeschätzt als die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Erzieherinnen. Unterricht und Freizeitbereich der Kinder sind also in der Bedeutung für die Schulleitung nicht gleich gestellt.

- Es wird mehr Mitarbeit der Lehrerinnen im Ganztags gewünscht. Die Erzieherinnen stellen kritisch fest, dass „die Lehrer spätestens um 13–13.30 Uhr nach Hause gehen, aber wir am Nachmittag weitermachen.“ Es wird in dem Kontext auch beklagt, dass Erzieherinnen zwar die Lehrerinnen am Vormittag unterstützen, nicht aber die Lehrerinnen die Erzieherinnen am Nachmittag. Die Erzieherinnen wünschen sich eine Rhythmisierung, die über die VHG hinausgeht.

Es werden mehr Kooperationsstunden oder Teamsitzungen von Lehrkräften und Erzieherinnen gewünscht. Es wird vorgeschlagen, Lehrer-Erzieher-Teamsitzungen fest zu planen. Dabei können pädagogische Maßnahmen, z. B. das Niveau der Hausaufgaben für Schüler, besser abgestimmt werden. Es wird mindestens eine Kooperationsstunde pro Woche mit der Lehrkraft, die im Stundenplan explizit angeführt ist, gewünscht.

Besonders im Kontext der Aufgaben- und Rollenproblematik von Schulleitung, Lehrkräften und Erzieherinnen muss die Frage gestellt werden, wie die Organisation „Ganztagschule“ optimal funktionieren kann.

5.3.2.4 Raum und Ausstattung

Viele Schulen haben ein Raum- und Ausstattungsproblem. Die baulichen Voraussetzungen vieler Schulgebäude genügen nicht den Anforderungen einer Ganztagschule. Es fehlen Räume und gut gestaltete Freiflächen. Demzufolge klagen die Erzieherinnen darüber, dass

- es häufig zu Doppelnutzungen kommt,
- die Raumgröße nicht angemessen für die Anzahl der zu betreuenden Kinder ist,
- Tische und Schränke für Bastel- und Spielmaterialien in den Räumen fehlen,
- die Räume keine schalldämmenden Teppiche, (Trenn-) Wände und Decken aufweisen,
- der Zustand der Sanitäreinrichtungen (Toiletten, Waschanlagen) mangelhaft ist.

Die schlecht ausgestatteten Räume sind – neben der Anzahl der Kinder – eine wesentliche Ursache für das Lärmproblem in der Arbeit von Erzieherinnen. Dabei wird besonders auf den Lärm in Fluren und im Speiseraum verwiesen. Im engen Zusammenhang mit der Raumausstattung sind die Tische und Stühle kritisch zu sehen. Sie sind ergonomisch auf die Kinder ausgerichtet und nicht auf erwachsene Personen (siehe [Infobox 11](#)). Durch anhaltendes Sitzen auf Kinderstühlen und an Kindertischen sind die Erzieherinnen körperlich stark belastet. Außerdem klagen

Infobox 12: Das demografische Problem bei Erzieherinnen

„Seit 3 Jahren bin ich nicht mehr in der Lage, die Situation ‚Schule‘ zu verarbeiten: Burnout.“

„Ich kann mir nicht vorstellen, bis 65 so weiterzuarbeiten.“

„Wie soll ich mit 65 Jahren und 7 Monaten noch vor einer 1. Klasse stehen.“

„Wir Erzieherinnen werden über die Jahre gnadenlos verheizt!“

„Da ich mir nicht vorstellen kann, diesen Beruf bis zum 67. Lebensjahr auszuüben, ist es wünschenswert, wenn durch Fortbildungen die Möglichkeit gegeben wäre, eine andere Tätigkeit, z. B. im Amt, auszuüben.“

Aussagen von Erzieherinnen

relativ viele Erzieherinnen darüber, dass ihnen weder ein persönlicher Arbeitsplatz noch ein Rückzugs- oder Pausenraum zur Verfügung steht.

5.3.2.5 Die Altersstruktur

Das demografische Problem zeigt sich bei Erzieherinnen in mehreren Facetten. Das Basisproblem ist der Altersdurchschnitt vieler Erzieherteams in den Schulen. In unserem Projekt beträgt dieser circa 47 Jahre. Dieser Altersdurchschnitt hat auf die Arbeit der Erzieherin und des Team Auswirkungen. Auf Grund der hohen Arbeitsbelastungen sinkt die individuelle Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter. Auch treten Langzeiterkrankungen häufiger bei älteren Erzieherinnen auf. Dabei spielen Burnout-Tendenzen und andere psychische Erkrankungen eine zu beachtende Rolle (vgl. [Infobox 12](#); siehe zu psychischen Erkrankungen in der Arbeit: Rudow 2014). Zudem ist der Anteil der Erzieherinnen mit Schwerbehinderungen unter den Älteren größer.

5.3.2.6 Rhythmisierung

Als ein weiteres Problem wird die unzureichende ganztägige Rhythmisierung, besonders im GGB, benannt. Der Unterricht bestimmt nach wie vor den zeitlichen Rhythmus der Ganztagschule. Durch Rhythmisierung (siehe [Infobox 13](#)) ist ein leistungs- und gesundheitsförderlicher Wechsel von Arbeit und Ruhe, von Anspannung und Entspannung, bei dem es um eine gesunde Abwechslung von Lern-, Ruhe- und Spielphasen im Alltag geht, zu erreichen. Ramseger, Preissing & Pesch schreiben dazu (2009, S. 41): „Die Kernidee von rhythmisierten Zeitplänen ist dabei immer ähnlich: Statt nach Fächern und Gegenständen wird der Tag entweder nach Phasen der Anspannung und Ent-

Infobox 13: Rhythmisierung

„Gebundene Ganztagschulen sollten den Schulalltag an 3 Tagen in der Woche (Di, Mi, Do) rhythmisieren (nicht nur auf dem Papier).“

Aussagen von Erzieherinnen

Infobox 14: Fehlende Anerkennung der Arbeit von Erzieherinnen

„Es wird von Seiten der Schulleitung nur kritisiert.“

„Die Bezahlung der Erzieherinnen an Schulen muss überdacht werden. Für die hohe Arbeitsbelastung und die vielen Anforderungen werden die Erzieherinnen nicht angemessen bezahlt.“

„Solange die Arbeit von Erzieherinnen als Bestandteil des gesamten Bildungs- und Erziehungsprozesses nicht anerkannt wird, wird sich wenig verbessern. Politiker und Schulleitungen müssen begreifen, dass auch nach dem Unterricht gelernt wird.“

„Die Politiker müssen endlich mal einen richtigen Einblick in die Arbeit bzw. in den Arbeitsalltag eines Lehrers und Erziehers bekommen!!!“

„Durch den immensen Unterschied zwischen Lehrer und Erzieher in der Arbeitszeit (besonders in den Ferien), den Einsatz als Notnagel in allen Bereichen des Schulalltags und das geringere Gehalt wird das Selbstwertgefühl eines jeden Erziehers stark herabgesetzt.“

„Eltern haben immer mehr zu sagen! Wie reagiere ich, wenn mir Eltern sagen: ‚Hauen Sie doch zu! Mein Kind muss Grenzen kennen lernen!‘ Ich behalte dabei die Hände in der Hosentasche?“

Aussagen von Erzieherinnen

spannung oder nach typisierten Arbeitsformen gegliedert, die ein produktives Arbeiten durch systematischen Wechsel der Arbeitsformen ermöglichen und der Ermüdung entgegenwirken sollen.“

5.3.2.7 Anerkennung und Wertschätzung

Als ein Grundproblem erwies sich auch (sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Studie) die fehlende Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptanz der Arbeit von Erzieherinnen. Die Erzieherinnen leiden vielfach darunter, dass ihnen und ihrer Arbeit in der Schule nicht die gleiche Bedeutung und Wertschätzung entgegengebracht wird wie den Lehrkräften und deren Tätigkeit. Unterrichtliches Lernen in der Schule wird von Öffentlichkeit, Senat, Schulleitung, Lehrkräften, Eltern u.a. höher bewertet als

außerunterrichtliche Bildung und Erziehung (Alltagsbildung). Dadurch wird u. a. bei einigen Erzieherinnen das Selbstwertgefühl gemindert (siehe **Infobox 14**). Nach Wahrnehmung der Erzieherinnen zeigt sich die fehlende Wertschätzung u. a.

- im Führungsstil der Schulleitung, bei dem die unterrichtliche Versorgung durch die Lehrkräfte die Priorität hat, die professionelle Tätigkeit von Erzieherinnen aber wenig Interesse, Unterstützung und Anerkennung erfährt (siehe **Infobox 14**),
- in der Einstellung der Lehrkräfte, welche nicht selten weder die Vertretung von Erzieherinnen im Unterricht noch die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit der Erzieherinnen am Nachmittag schätzen,
- in der fehlenden Unterstützung und Anerkennung durch die Schulaufsicht,
- in der unzureichenden Mitbestimmung der Erzieherinnen im Schulbetrieb,
- durch Eltern, die einerseits desinteressiert sind und andererseits als „Experten besserwisserisch“ Forderungen an die Erzieherinnen stellen, den Erzieherinnen aber keine sachlichen, helfenden Rückmeldungen über ihre pädagogische Arbeit geben (können) (siehe auch **Infobox 14**),
- in der Meinung von Politik und Öffentlichkeit über den Erzieherberuf. Hier wird die Arbeit von Erzieherinnen auf das Spielen, Basteln, Singen usw. reduziert,
- bei der Bezahlung, die den vielfältigen Arbeitsanforderungen und Belastungen nicht angemessen ist (siehe **Infobox 14**).

Die fehlende Anerkennung und Wertschätzung der Arbeit von Erzieherinnen ist besonders im Zusammenhang mit dem Modell zur beruflichen Gratifikationskrise zu betrachten. Wenn anhaltend ein Ungleichgewicht von persönlicher Verausgabung für die Arbeit und ausbleibender Belohnung (Lohn, Aufstiegsmöglichkeiten, Wertschätzung) erlebt wird, können chronischer Stress und psychische Störungen, insbesondere Depressivität, auftreten (vgl. Peter 2002, Siegrist 2005). Es wurden weitere vielfältige Probleme und Forderungen benannt:

- fehlende Fortbildungsangebote für Erzieherinnen zu verschiedensten Themen,
- berufsbegleitende Qualifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten schaffen,
- fehlende Angebote für (Team-)Supervision,
- Verbesserung der Struktur der offenen Arbeit,
- Möglichkeit, auch außerhalb der Ferien Urlaub nehmen zu können,
- mehr externe Angebote für Arbeitsgruppen,
- fehlendes Präventionsprogramm (z. B. „Wie schütze ich mich vor Burnout?“),
- Führungsschulung für koordinierende Erzieherinnen,
- Führungsschulung für Schulleiter in Bezug auf die Arbeit von Erzieherinnen,
- bessere Einstellungspraxis,
- bessere Ausbildung von Erzieherinnen (Didaktik, Methodik, Differenzierung, Sonderpädagogik u.a.m. in der Ausbildung verstärken),
- mehr Geld pro Kind im Schuljahr für den Kauf von Bastel-, Spielmaterialien,
- fehlende stellvertretende Koordinationserzieherin in großen Schulen.

6. Betriebliche Gesundheitsförderung bei Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen

Wenn die (Arbeits-)Verhältnisse den Menschen bilden, so hilft nichts, als die (Arbeits-)Verhältnisse menschlich zu bilden!
 Ernst Bloch¹⁵ (Einfügungen in Klammern – B.R.):

In der für die betriebliche Gesundheitsforschung und -praxis programmatischen Charta von Ottawa heißt es: „Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie hiermit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können.“

Ganztagschulen stehen in der Organisationsentwicklung noch am Anfang. Was in der Industrie und teilweise in der Verwaltung schon zum Selbstverständnis gehört, ist in diesen Schulen wenig bekannt. Dies gilt auch für den Arbeits- und Gesundheitsschutz. Für den AGS bei Erzieherinnen kommen grundsätzlich, unabhängig vom Bildungssetting Schule, Kita oder Heim, drei Ansätze in Frage (vgl. Abb. 30):

- die Organisation
- die Arbeitsstruktur
- die Person.

Hauptanliegen des AGS ist die **Prävention**. Während die beiden erstgenannten Ansätze die *Verhältnisprävention* darstellen, dient der personenbezogene Ansatz der *Verhaltensprävention*. Sollen Wohlbefinden, Gesundheit, Leistungs- und Arbeitsfähigkeit von Erzieherinnen entwickelt, erhalten oder wieder hergestellt werden, bedarf es in erster Linie Veränderungen in der Arbeitsgestaltung, d. h. Maßnahmen der Verhältnisprävention (vgl. Pohlandt, Heymer & Gruber 2008). Personenbezogene Maßnahmen der Verhaltensprävention haben eine sekundäre Bedeutung.

Gesundheitserhaltende und -fördernde Maßnahmen, die sich auch auf Erzieherinnen beziehen, sind als wesentlicher Bestandteil der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements in der Ganztagschule aufzufassen. Dabei geht es um die Einheit von Arbeit, Bildung, Erziehung & Gesundheit. Das Ziel ist eine „gute & gesunde Schule“. Die Gesundheit der Erzieherinnen, der Lehrkräfte und der Kinder steht

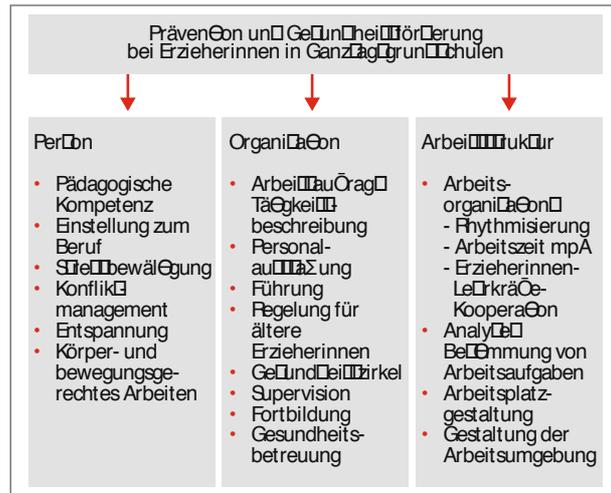


Abb. 30: Prävention und Gesundheitsförderung bei Erzieherinnen in Ganztagschulen

im engen Zusammenhang mit der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität. Eine gesunde Schule kann sich also nicht nur auf Kinder und Lehrkräfte beziehen, sondern gleichermaßen auf die Erzieherinnen, welche eine zentrale Stellung im Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozess haben. Es ist erforderlich, die Gesundheit von Erzieherinnen systematisch und systemisch in die Organisationsentwicklung der Ganztagschule zu integrieren. Betriebliches Gesundheitsmanagement sollte demnach eine Führungsaufgabe für jede Schulleitung sein. Bei der Implementierung von Gesundheit in die Organisation *Ganztagschule* sind folgende **Werte und Prinzipien** zu beachten:

- In der Gesundheitsförderung sind sowohl die Organisations- und Arbeitsstrukturen (Verhältnisprävention) als auch das individuelle Verhalten der Erzieherinnen (Verhaltensprävention) zu beachten.
- *Gesundheit* ist im Sinne der WHO *ganzheitlich* zu betrachten. Das heißt, es ist ihre physische, psychische, soziale und ökologische Dimension einschließlich Wohlbefinden zu berücksichtigen.
- Gesundheit ist eine wesentliche Bedingung der *Leistungs- und Arbeitsfähigkeit* von Erzieherinnen.
- Neben der Prävention von Gesundheitsrisiken und der Intervention bei auftretenden Gesundheitsstörungen und -erkrankungen ist die *Ressourcenorientierung* zu beach-

15 Deutscher Philosoph (1885–1977)

ten, d. h. die *Salutogenese*. Dabei werden organisationale, soziale, Arbeitstätigkeits- und individuelle Ressourcen der Gesundheit unterschieden (siehe Rudow 2014).

- Alle Erzieherinnen haben im Sinne eines *partizipativen Gesundheitsmanagements* das Recht auf stärkere Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung (siehe Schüpbach 2011).

Bei Implementierung der Prävention und Gesundheitsförderung in der Praxis sind drei **Grundprinzipien** zu beachten:

- **Empowerment** bedeutet, dass jede Erzieherin befähigt wird, für ihre Gesundheit selbst Verantwortung zu übernehmen. Jede Erzieherin hat ihr individuelles Gesundheitsverhalten selbst zu gestalten und die Folgen ihres Verhaltens zu tragen. Dem Recht auf Gesundheit durch humane Arbeit steht die Pflicht zur Gesundheit in Eigenverantwortung gegenüber.
- **Subsidiarität** heißt, dass jede Erzieherin, die bewusst handeln und sich helfen kann, auch dazu verpflichtet ist. Der Arbeitgeber bietet jeder Erzieherin Angebote zur Gesundheitsförderung, die sie in Anspruch nehmen kann.
- **Solidarität** als drittes Grundprinzip betrifft die *Fürsorgepflicht* des Arbeitgebers wie auch die *Treuepflicht* der Erzieherin gegenüber dem Arbeitgeber. Damit ist die gemeinsame Verpflichtung von Arbeitgeber und Arbeitnehmer für die Gesundheit gemeint.

Gesundheitsorientierte Veränderungen der *Organisation* und der *Arbeitsstruktur* sind ein wesentliches Anliegen humaner Arbeitsorganisation und -gestaltung (siehe ausführlich Rudow 2014). *Personenbezogene* Maßnahmen dienen der gesundheitsstabilisierenden und -förderlichen Veränderung des Verhaltens von Erzieherinnen.

Grundlage für Prävention und Gesundheitsförderung sind die **Ressourcen der Gesundheit** oder die „guten Seiten des Berufs“. Denn Ressourcen dienen nicht nur als Schutzfaktoren der Gesundheit, sondern sie sind darüber hinaus Motivationsfaktoren für eine engagierte Arbeit der Erzieherinnen. Im Projekt sind folgende Ressourcen benannt worden:

- die Bedeutung der persönlichen Arbeit für das Leben und Wohlbefinden der Kinder (Bedeutsamkeit der Arbeit),
- die Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Handlungswirksamkeit),
- der Abwechslungsreichtum in der Arbeit (Anforderungsvariabilität),
- die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen (soziale Hilfe),
- die Möglichkeit, eigene Ideen in der Arbeit mit Kindern umzusetzen (Kreativität),

- das selbstständige Treffen von Entscheidungen bei der Arbeit mit Kindern (Autonomie),
- die Lernmöglichkeiten in und durch die Arbeit (Lernpotenzial).

Es ist bezeichnend, dass die Arbeitszufriedenheit als integrativer Bestandteil des Wohlbefindens der Erzieherinnen in erster Linie durch diese Tätigkeitsmerkmale bestimmt wird. *Die „guten Seiten des Berufs“ oder Gesundheitsressourcen in der Arbeit von Erzieherinnen beziehen sich überwiegend auf kindzentrierte Tätigkeiten. Demgegenüber beziehen sich die wesentlichen Belastungsprobleme in der Arbeit von Erzieherinnen in Berliner Ganztagschulen auf die Arbeitsgestaltung und -organisation.* Sie stehen im engen Zusammenhang mit den im BEAS-Projekt empirisch nachgewiesenen Fehlbelastungen, Befindensbeeinträchtigungen und Gesundheitsstörungen.

In **Abbildung 30** sind diejenigen Gesundheitsmaßnahmen angeführt, die besonders für Erzieherinnen in der Ganztagsgrundschule in Frage kommen.

6.1 Organisationsgestaltung

Das Projekt dient ebenfalls dazu, auf Grundlage der vollzogenen Ist-Analyse die Frage zu stellen, wie aufgedeckte Defizite in der Organisation der Schule behoben werden können. Die organisatorische Gestaltung umfasst alle Aktivitäten, welche die Schaffung und Einführung von organisatorischen Regeln zum Ziel haben. Dabei geht es operativ um zu realisierende Maßnahmen, die der kurzfristigen Organisationsveränderung dienen, und strategisch um die langfristige Organisationsentwicklung. Denn Organisationsentwicklung ist strategische Organisationsgestaltung.¹⁶ Die Organisationsbedingungen sind die Rahmenbedingungen für eine *gute & gesunde Arbeit* in der (Ganztags-)Schule.

Da die *Ganztagsgrundschule* ein neuartiger, noch am Anfang stehender Schultyp ist, bedarf es auch Vorschläge zur Organisationsgestaltung aus der Perspektive der Belastungen, Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen. Das Grundanliegen besteht darin, die Organisation sowohl für die Erzieherinnen als auch für die Lehrkräfte und Kinder effektiver, effizienter und gesünder zu gestalten. Ziel ist die *gute & gesunde Ganztags(grund)schule*.¹⁷

16 Siehe dazu ausführlich z.B. Springer Gabler Verlag (Hrsg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Organisationsgestaltung, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/5323/organisationsgestaltung-v6.html>.

17 Das Konzept „Gute Arbeit“ schließt i. e. S. Gesundheitsaspekte mit ein (vgl. Rudow 2014). Zur Kennzeichnung der Bedeutung der Gesundheit in einer Organisation wird jedoch das Attribut „gesund“ zusätzlich eingefügt.

6.1.1 Arbeitsauftrag

Mit Einführung der Ganztagsgrundschule wird eine neue Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder angestrebt. Eine notwendige Bedingung für die Erreichung dieses Vorhabens ist die Leistungs- bzw. Arbeitsfähigkeit und die Gesundheit der Erzieherinnen.

Bildung in der Schule wird nach wie vor mit Unterricht (formaler Bildung) gleichgesetzt. Kinder erwerben jedoch darüber hinaus zahlreiche und wesentliche Kompetenzen und Kenntnisse (Alltagsbildung oder informelle Bildung) im Ganzttag der Grundschule. Gerade diese Alltagsbildung ist von entscheidender Bedeutung für die ganzheitliche Bildungsbiographie von Kindern. Die Bildung der Persönlichkeit, das praktische und soziale Lernen hat hier eher ihren Platz. Ein auf Unterricht verengter Bildungsbegriff vergibt viele Chancen – letztlich zu Lasten der Kinder. Notwendig und sinnvoll ist es, das Verhältnis und Zusammenspiel von formaler und informeller Bildung neu zu gestalten um die Potentiale zu nutzen. Kinder, die nicht über die erforderliche Alltagsbildung verfügen, werden später auch die Verlierer in der modernen Arbeitswelt sein.

Diese Lernprozesse zu organisieren und zu gestalten, den Kindern darin jede mögliche Unterstützung zu geben, ist die Aufgabe von Erzieherinnen an Ganztagsgrundschulen. Das ist ihr pädagogischer Auftrag. Aus dieser Zielsetzung leiten sich die einzelnen Tätigkeiten und Aufgaben der Erzieherinnen ab (vgl. Schulgesetz und SGB VIII).

Allerdings – das zeigen die Ergebnisse der Studie sehr deutlich – spielen die Umsetzung dieser Ziele und die sich daraus ergebenden Aufgaben im Alltag der Schulen eine untergeordnete Rolle bzw. stehen im Widerspruch zu den jeweils aktuellen Anforderungen der Schulleitung oder der Lehrkräfte an die Erzieherinnen. Da Unterricht Priorität genießt, müssen die Erzieherinnen mit einem nicht unerheblichen Teil ihrer Arbeitszeit dazu beitragen, dass dieser möglichst gut und umfassend gewährleistet werden kann. Ihre Aufgaben werden dem untergeordnet. Für die Erzieherinnen stellt sich dies häufig so dar, dass es für ihre eigentlichen Aufgaben nicht ausreichend (personelle) Ressourcen gibt, weil diese dem Unterricht zur Verfügung gestellt werden. So ergibt sich scheinbar eine Unklarheit über die Aufgabendefinition der Erzieherinnen. Schulleitung und z. T. auch Lehrkräfte nehmen Einfluss auf die von den Erzieherinnen zu leistenden Arbeiten. Dies verstärkt außerdem Tendenzen, den Schulalltag und somit die Kinder selbst in vormittägliche Unterrichts- und nachmittägliche Betreuungskinder aufzuspalten. Das ist nicht sinnvoll. Daher ist es zwingend geboten, dass die vormittäglichen und nachmittäglichen Bildungsangebote aufeinander bezogen werden und die verschiedenen Berufsgruppen gut zusammenarbeiten. So muss es Selbstverständnis sein, dass die Bildungsar-

beit in der Ganztagsgrundschule immer Teamarbeit ist und entsprechend organisiert wird.

6.1.2 Personalausstattung

Ein Kardinalproblem ist, wie die quantitativen und qualitativen Studien deutlich zeigen, die unzureichende Personalausstattung. Diese ist deutlich zu verbessern. Nur mit auskömmlicher Personalausstattung können die pädagogischen Prozesse abwechslungsreich, anregend, spannend und wirkungsvoll für und mit den Kindern gestaltet werden. Auch können Personalausfälle nur so angemessen abgedeckt werden. Hierzu gehören Kurz- und Langzeiterkrankungen, Schwangerschaften, Vertretungsanteile für Fort- und Weiterbildungen und Vertretungsanteile für Urlaubsabwesenheiten. Eine verbesserte Personalausstattung ist auch für eine qualitätsverbessernde pädagogische Arbeit in den Ganztagsgrundschulen erforderlich. In der Personalbemessung müssen Zeitanteile für die mittelbare pädagogische Arbeit verankert werden. Darüber hinaus sind in der Personalbemessung die erhöhten Anforderungen an die Erzieherinnen durch *Inklusion* zu beachten. Es besteht bei den Erzieherinnen der Wunsch, dass zumindest in Brennpunktschulen mehr Sozialarbeiterinnen, Sonderpädagoginnen und Integrationserzieherinnen zum Einsatz kommen.

Die Personalausstattung im OGB und GGB muss so verbessert werden, dass sie den im Schulgesetz und im Bildungsprogramm gestellten pädagogischen Anforderungen gerecht werden kann. Die große Anzahl von zu betreuenden Kindern hat ferner Auswirkungen auf den Lärm, der als wesentlicher Belastungsfaktor angegeben wird. Zudem ist im Kontext des kritischen Personalschlüssels die Raumproblematik in vielen Schulen zu sehen, die besonders in der Winterzeit gravierend ist.

Es wurde festgestellt, dass die tatsächliche Personalausstattung in Berliner Ganztagsgrundschulen vielfach den gestellten Bildungs- und Erziehungsaufgaben und realen Betreuungsbedingungen nicht gerecht wird. Da die Fachkraft-Kind-Relation ein zentrales Qualitätsmerkmal einer Ganztagsgrundschule darstellt, ist die aktuell gegebene Relation kritisch zu prüfen – und im Sinne der Erzieherinnen und Kinder zu verändern.

Zur Lösung des Problems gibt es von den Erzieherinnen folgende **Vorschläge**:

- Die Erzieherinnen beschreiben immer wieder die zu großen Kindergruppen. Eine gehobene Personalausstattung wäre hier eine Voraussetzung, um die Gruppen zu verkleinern und die Fachkraft – Kind – Relation deutlich zu verbessern.
- Es wird eine *100prozentige Stellenbesetzung* auch bei Langzeiterkrankten gefordert. Deshalb sollte grundsätz-

lich eine 110prozentige Personalausstattung erfolgen, da in der Regel personelle Ausfälle auftreten.

- Als *personelle Mindestausstattung* werden eine Vollzeiterzieherin pro Klasse und ein „Springer“ pro Schule vorgeschlagen. Für eine SAPH-Klasse werden zwei Lehrer und eine Erzieherin gewünscht.
- Zumindest in *Brennpunktschulen* sollten *mehr* Sozialarbeiterinnen, Sonderpädagoginnen, Integrationserzieherinnen eingesetzt werden.
- Es sollte ein zentraler Vertretungspool durch die Senatsverwaltung für den zeitnahen Ersatz von ausgefallenen Erzieherinnen in bestimmten Schulen eingerichtet werden.

6.1.3 Leitung

Es wird wiederholt von Erzieherinnen der **Führungsstil** an der Schule kritisiert. Ein Problem besteht wohl darin, dass das „klassische“ Führungsverhalten von Schulleiterinnen auf die Gewährleistung der unterrichtlichen Versorgung fokussiert ist. Demnach werden die Aufgaben der außerunterrichtlichen Bildung und Erziehung sowie die Betreuung als nachrangig angesehen. Dies hat zur Folge, dass die Arbeit der Erzieherinnen weniger im Führungsverhalten beachtet wird.

Des Weiteren gehört in dieses Themenfeld die Stellung und Funktion der koordinierenden Erzieherin in der Schule. Diese hat keine Leitungsfunktion und ist nur mit koordinierenden Aufgaben betraut. Im Alltag wird jedoch vielfach erwartet, dass sie verantwortlich und selbstverständlich das Team der Erzieherinnen leitet und führt. Damit gerät sie vielfach in eine „Sandwich“- Position.

Aus genannten Gründen sind folgende **Maßnahmen** zur Entwicklung der Führung an der Ganztagsgrundschule zu empfehlen:

- Es sollte eine *Führungsschulung* gemeinsam für Schulleiterinnen und koordinierende Erzieherinnen stattfinden, in der grundsätzlich die Aufgaben, Kompetenzen und mögliche Formen der Zusammenarbeit beider Professionen im Bildungs- und Erziehungsprozess geklärt werden. Derartige Führungsseminare sind vom Arbeitgeber regelmäßig anzubieten.
- Die koordinierende Erzieherin sollte in jeder Ganztagschule gleichberechtigtes *Mitglied der Schulleitung* sein.
- Gegebenenfalls sollten sich Schulleiter und koordinierende Erzieherin regelmäßig zum *Erfahrungsaustausch* und zur gemeinsamen *Klärung auftretender Probleme* in der Schulorganisation und im Bildungs- und Erziehungsprozess treffen.

Zu einem Führungsproblem wird auch zunehmend die **Inklusion**, welche Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung von Erzieherinnen hat (siehe Kapitel 5.3.2.). Allein mit einer Weiterbildung kann die Inklusion nicht umgesetzt werden. Hierzu bedarf es u. a. eines Führungsverhaltens, das die Erzieherinnen in der anspruchsvollen Inklusionsarbeit unterstützt. Demzufolge ist in der Schule eine Kultur für Inklusion zu schaffen, sind Leitlinien für eine inklusive Pädagogik zu entwickeln und es ist eine inklusive Praxis zu gestalten (vgl. *Hocke* 2011). Dafür sind auch zusätzliche finanzielle Aufwendungen nötig (vgl. *Käßmann* 2014).

Eine weitere Schwierigkeit ist die **unzureichende Anerkennung und Wertschätzung der Arbeit** von Erzieherinnen in der Schule. Denn im Arbeitsalltag stehen häufig die „kleinen und großen“ Anforderungen im Mittelpunkt der Gespräche und Meetings mit Lehrkräften und Erzieherinnen. Positive Erfahrungen sowie Anerkennung und Lob geraten dabei leicht in den Hintergrund und werden als selbstverständlich angenommen – etwa nach dem Motto „Gute Arbeit ist selbstverständlich, aber schlechte Arbeit wird kritisiert.“ Eine Möglichkeit, den Fokus deutlich auf positive Ereignisse der Arbeit zu legen, könnte die Einführung eines „Wertschätzungstags“ sein (vgl. *BKK* 2012). Hier wird eine Methode etabliert, die insbesondere Erfolge sowie Fortschritte und eine Anerkennungskultur in den Mittelpunkt stellt. Es wird sich Zeit genommen diese zu sehen und zu würdigen. Nachhaltig wird es jedoch nur, wenn dies regelmäßig zur Kultur des Alltages gehört.

Eine weitere Aufgabe der Schulleitung sollte die Förderung der **Qualifizierung** und **Fortbildung** von Mitarbeitern, insbesondere der Erzieherinnen, sein. Hierfür sind verlässliche Rahmenbedingungen zu schaffen.

6.1.4 Regelungen für ältere Erzieherinnen

Eine weitere Herausforderung an die Organisationsgestaltung ist der vergleichsweise hohe Altersdurchschnitt der Erzieherinnen in der Ganztagschule. Denn mit zunehmendem Alter lässt zumindest die körperliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit nach. Burnout-Symptome treten ebenfalls häufiger bei älteren Erzieherinnen auf. Unter den Langzeiterkrankten sind überwiegend die Älteren vertreten.

Da aber der Altersdurchschnitt unserer (repräsentativen) Stichprobe etwa 47 Jahre beträgt, ist es im Sinne einer nachhaltigen Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit notwendig, Regelungen für ältere Erzieherinnen zu treffen, die zum Erhalt der Leistungsfähigkeit und Gesundheit so beitragen, dass diese Berufsgruppe letztendlich gesund das Rentenalter erreichen kann (vgl. zu diesem Problem bei Kita-Erzieherinnen: *Weiser* 2013, *Rudow* 2010b).

Damit die Erzieherinnen auch in der Ganztagschule lange gesund und fit bleiben, sind folgende Maßnahmen zu erwägen:

- Grundsätzlich ist es notwendig, in der Schule einen umfassenden *Arbeits- und Gesundheitsschutz* zu implementieren, der neben den Lehrkräften gleichermaßen die Erzieherinnen beachtet. Denn nach dem Motto „Ein gutes Altern beginnt in der Jugend“ ist es erforderlich, möglichst früh bei Erzieherinnen auf ihre Gesundheit zu achten.
- Es ist angebracht, altersrelevante *individuelle Ressourcen* zu stärken. Hierzu dient unter anderem ein *Belastungs-Bewältigungs-Training*, das insbesondere die Anforderungen älter werdender Erzieherinnen im Spektrum hat. Ein besserer persönlicher Umgang mit dem Älterwerden kann vor allem zur psychischen Gesundheit im Alter beitragen. Solche Themen sind z. B. *altersangemessene Einstellungen* (Was kann ich leisten? Was kann ich nicht mehr leisten?), *Work-Life-Balance* (Wieviel Erholung brauche ich? Wie gestalte ich meine Freizeit?), *systematisches Problemlösen* (Welche sind meine Hauptprobleme im Alter? Wie kann ich sie lösen? Welche Hobbys sollte ich zunehmend pflegen?) oder das *Zeitmanagement* (Wie nutze ich meine Zeit? Wie kann ich meine Arbeit anders organisieren?).

6.1.5 Gesundheitszirkel

Der Gesundheitszirkel stellt eine Spezifikation des Qualitätszirkels aus der Wirtschaft dar, d. h. die aktive Einbeziehung und Beteiligung der Beschäftigten, hier von Erzieherinnen, an Informations-, Kommunikations- und Planungs- und Gestaltungsprozessen in der Organisation (vgl. Rudow 1995, 1997, 2007a, 2010a). Da Gesundheitszirkel zunehmend psychische bzw. psychosoziale Belastungen thematisieren, bieten sie sich auch zur Prävention in der Ganztagschule an. Durch sie können Erzieherinnen befähigt werden, ihre Arbeitsbelastungen und negativen Beanspruchungsreaktionen wie -folgen bei der Arbeit realistischer wahrzunehmen, differenziert zu artikulieren und bei deren Vorbeugung oder Bewältigung aktiv mitzuwirken. Ein wissenschaftlich fundierter Ansatz wurde in Sachsen verfolgt. Khan (2007) hat hier ein Konzept für Gesundheitszirkel in der Kita entwickelt und in der Praxis überprüft. Dieser Ansatz oder auch das Konzept für Lehrkräfte nach Rudow (1997) lassen sich auf die Ganztagschule übertragen.

6.1.6 Supervision

Eine besondere Form der Selbstwahrnehmung und Selbsthilfe ist die Supervision. Darunter verstehen wir die Reflexion von beruflichen Problemen mit dem Ziel, die soziale und/oder pädagogische Handlungskompetenz besonders in schwierigen Situationen zu entwickeln. Hier hat die Erzieherin die Chance, über ihre sozialen Kompetenzen,

ihre – oft widersprüchlichen – Rollen als Erzieherin (Kompetenz, Konflikte, Erwartungen) oder das berufliche Selbstverständnis (Werte, Motive, Ansprüche etc.) im Kontakt mit einer externen Beratung und/oder Kollegen zu reflektieren. Die Supervision dient der Klärung und dem besseren Verstehen von beruflichen Problem- oder Belastungssituationen. Für Erzieherinnen kommt in erster Linie, was sich auch in unserer Studie zeigte, die kollegiale oder Peer-Supervision in Frage. Diese Form der Supervision wurde von Kita-Erzieherinnen als sehr hilfreich eingeschätzt (vgl. Krause-Girth 2011, Klein 2010).

Supervision ist vor allem bei besonders schwierigen Aufgaben angebracht. Dazu gehört unter anderem die Inklusion. Hocke (2011) schreibt deshalb: „Wir brauchen Supervision als Einstieg in die Inklusionsarbeit“. Sie bietet den Erzieherinnen die Chance, schwierige, nicht vorhersehbare Probleme zu verstehen und zu lösen.

6.1.7 Gesundheitsbetreuung

Die Belastungs- und Gesundheitssituation in der Arbeit von Erzieherinnen erfordert eine Gesundheitsbetreuung. Im Mittelpunkt der pädagogisch-psychologischen Betreuung sollte das **Gesundheitscoaching** stehen. Hier unterscheidet man das externe und interne Gesundheitscoaching (z. B. Lauterbach 2005). Das *externe Coaching* wird durch einen organisationsfremden professionellen Coach durchgeführt. Das *interne Coaching* findet im Rahmen des Personalmanagements durch einen dafür qualifizierten Vorgesetzten statt. Für Erzieherinnen kommt vorrangig ein externer Coach in Frage, der mit Schulproblemen vertraut ist. Gesundheitscoaching ist als „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ zu verstehen, wobei mehrere Maßnahmen zur Hilfe bei persönlichen und beruflichen Problemen, die sich auf die Gesundheit auswirken können, durchgeführt werden. Dabei ist es nicht vorrangige Aufgabe des Coaches, die Probleme des Klienten zu lösen, sondern ihm durch Anregung zur Selbstreflexion zu helfen.

Zur **arbeitsmedizinischen Vorsorge bei Erzieherinnen** zählen folgende Aufgaben (vgl. dazu das Konzept für Kita-Erzieherinnen: Trippel 2006):

- Unterweisung über gesundheitliche Gefahren und Risiken,
- Hygieneplan und Ausschlussrichtlinien für Kinder mit Infektionskrankheiten,
- beim Kauf von Spielzeug auf Unbedenklichkeitserklärung achten,
- persönliche Schutzausrüstungen (PSA) verwenden,
- Impfangebot gegen Hepatitis A und B, Masern, Mumps, Röteln, Windpocken, Starrkrampf schaffen,
- Hautschutz- und Hygieneplan für die Hände erarbeiten und entsprechende Produkte zur Verfügung stellen,
- Tuberkulose-Vorsorge gemäß einschlägigen Bestimmungen.

Damit Gesundheitscoaching und auch die Supervision von Erzieherinnen nicht nur sporadisch stattfinden, ist es erforderlich, sie zu einem ständigen Forum in der Schule zu machen oder sogar zu institutionalisieren. Dies ist umso mehr erforderlich, da Berater wie Ärzte und Psychotherapeuten, die von Erzieherinnen bei psychischen und psychosomatischen Beschwerden wohl am häufigsten aufgesucht werden, im Verständnis berufsspezifischer Probleme oft überfordert sind. Zudem benötigen Erzieherinnen mit beruflichen Problemen meistens keine Psychotherapie, sondern eine professionelle Beratung. Als Institution kommt z. B. ein Beratungszentrum für Erzieherinnen in Frage, das in seiner Tätigkeit vom Arbeitgeber unterstützt wird.¹⁸

6.1.8 Fortbildung

Viele Erzieherinnen beschwerten sich in unserer Untersuchung darüber, dass sie wenige Entwicklungs- und Fortbildungsmöglichkeiten im Beruf haben. Eine gezielte Fortbildung sollte nach Wunsch der Erzieherinnen zu folgenden Themen stattfinden:

- Umgang mit verhaltensauffälligen und entwicklungsverzögerten Kindern,
- Stressbewältigung und Zeitmanagement,
- körper- und bewegungsgerechtes Arbeiten,
- Elternarbeit,
- Gesprächsführung,
- Konfliktlösung,
- Mediation,
- Teamentwicklung u.a.m.

Die Teilnahme an solchen Kursen würde nicht nur die berufliche Kompetenz der Erzieherinnen verbessern, sondern auch zu ihrer Motivation und Arbeitszufriedenheit beitragen.

6.1.9 Weitere Maßnahmen

Ferner sollten zur höheren Akzeptanz und Anerkennung des Erzieherberufs in der Gesellschaft *Imageaktionen* in verschiedenen Medien durchgeführt werden. Die Schule ist eine Organisation, die in der Gesellschaft für die Eltern und weitere Gruppen eine zentrale Bedeutung hat. Während in den letzten Jahren der Kita-Bereich stärker in den Medien beachtet wird, ist die Ganztagschule als ganztägiger Arbeits-, Lern-, Lebens- und Spielort noch wenig bekannt. Dies gilt insbesondere für die Rolle der Erzieherin in dieser neuartigen Schule.

6.2 Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation

Arbeitsstruktur umfasst die Art und Weise des *Arbeitsablaufs* unter bestimmten *Arbeitsbedingungen* in einem *Arbeitsystem*. **Arbeitsgestaltung** ist der *Oberbegriff* für alle Maßnahmen, Methoden und Strategien zur optimalen *Gestaltung von Arbeitssystemen, Arbeitsabläufen und Arbeitsbedingungen* (Ulich 2011). Die Arbeitsgestaltung steht in Form des arbeitswissenschaftlichen „Drei-Schritt-Modells“ im engen Zusammenhang mit der *Arbeitsanalyse* und *Arbeitsbewertung* (vgl. Rudow 2014). **Arbeitsorganisation** beschreibt als zentrale Form der Arbeitsgestaltung die *organisatorische Gestaltung der Arbeit der Erzieherin* in der Ganztagschule nach Art (z. B. pädagogische Arbeit mit Kindern, unterrichtsbegleitende Tätigkeit, Vorbereitungsarbeiten), Umfang (Anzahl und zeitlicher Anteil der Tätigkeiten) und Bedingungen (Kinderanzahl, Räume u.a.m.) der Tätigkeiten.

Wesentliche Bereiche der Arbeitsorganisation in der Ganztagschule sind

- die *Gestaltung des Arbeitsinhalts* von Erzieherinnen,
- die Gestaltung des ganztägigen Arbeitsablaufs von Erzieherinnen, vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Rhythmisierung
- die *Gestaltung der Arbeitszeit* (Arbeitszeitmodell) von Erzieherinnen und Lehrkräften
- die Gestaltung der *Teamarbeit und Führung*, d. h. der Zusammenarbeit der Erzieherinnen untereinander sowie der Kooperation mit den Lehrkräften und der Schulleitung,
- die *Gestaltung der Information und Kommunikation* im Erzieherteam, zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften, zu den Eltern und zu weiteren Kontaktgruppen (Sozialpädagogen, Kita, Behörde u.a.m.),
- die Gestaltung der Beziehung Arbeit – Freizeit, d. h. von Work-Life-Balance. Hauptanliegen der menschengerechten oder *humanen Arbeitsgestaltung* in der Ganztagschule ist eine bildungs-, erziehungs- sowie gesundheitsstabilisierende und -förderliche Gestaltung der Arbeit des pädagogischen Personals (siehe Hacker 2009).

6.2.1 Arbeitsinhalte/Arbeitsaufgaben

Die Arbeitsaufgaben haben, da sie entscheidend den Arbeitsinhalt bestimmen, eine zentrale Stellung in der Arbeitsanalyse, -bewertung und -gestaltung (vgl. Volpert 1987, Hacker 2005, Ulich 2011). Volpert (1987, S. 4) schreibt dazu: „*Der Charakter eines Schnittpunktes zwischen Organisation und Individuum macht die Arbeitsaufgaben zum psychologisch relevantesten Teil der vorgegebenen Arbeitsbedingungen.*“ Neben den Arbeitsbedingungen, unter denen die Arbeitsaufgaben zu erfüllen sind, sind sie deshalb ein Hauptgegenstand der Arbeits-

¹⁸ Beispielsweise arbeitet in Graz (Österreich) seit 20 Jahren unter dem Motto „Lehrer für Lehrer“ erfolgreich ein Team von Lehrkräften und Psychologen (LehrerInnenberatungszentrum), welches das Anliegen verfolgt, Kollegen bei beruflichen und persönlichen Problemen zu beraten (siehe www.lbz-stmk.at). Ein vergleichbares Zentrum sollte in Berlin für alle Pädagogen aufgebaut werden.

analyse. Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht ist zunächst eine **Aufgabenanalyse** in der Arbeit der Erzieherinnen durchzuführen. Sie dient dazu

- die Art der zu erfüllenden Arbeitsaufgaben insgesamt zu erfassen,
- die zu erfüllenden Arbeitsaufgaben in der unmittelbaren und mittelbaren pädagogischen Arbeit zu definieren,
- die zu erfüllenden Arbeitsaufgaben in der Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit zu bestimmen.
- Anteil von Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs-, Verwaltungs- und weiteren Aufgaben zu klären
- den Anteil der zu erfüllenden Arbeitsaufgaben an der Gesamtarbeitszeit festzustellen,
- die Aufteilung der Arbeitsaufgaben (Arbeitsteilung) mit den Lehrkräften zu erfassen.

Des Weiteren geht es in der Aufgabenanalyse, ausgehend von der Norm DIN EN ISO 9241- Teil 2 „Anforderungen an die Arbeitsaufgabe“, um die Erfassung von *Humankriterien* des Arbeitsinhalts. Solche Kriterien sind bei der Arbeit von Erzieherinnen folgende (vgl. Rudow 2004; siehe auch Kapitel 4.2. zu Gesundheitsressourcen):

1. **Ganzheitlichkeit oder Vollständigkeit der Arbeitsaufgabe**
 Sie gibt an, wie weit eine Erzieherin ihre Arbeitstätigkeit vom Anfang bis Ende durchführen kann. Dabei sollte sie folgende Schritte weitgehend selbstständig vollziehen können:
 - Vorbereitung der unmittelbaren pädagogischen Tätigkeit
 - Planung der Vorgehensweise einschließlich Arbeitsmittel bei der unmittelbaren pädagogischen Tätigkeit
 - Ausführung der pädagogischen Tätigkeit
 - Kontrolle der pädagogischen Tätigkeit, indem der Prozess und das Ergebnis der Arbeit von der Erzieherin eingeschätzt wird
 - Nachbereitung der unmittelbaren pädagogischen Tätigkeit, indem z.B. andere Spielmaterialien beschafft werden, Literatur gelesen wird, mit Eltern gesprochen wird etc.
2. **Anforderungsvielfalt**
 Je mehr verschiedene Anforderungen eine Arbeitstätigkeit enthält und je mehr unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert werden, umso positiver wirkt sich dies auf die Arbeitsmotivation aus.
3. **Wichtigkeit/Bedeutung**
 Es bedeutet, in welchem Maße eine Erzieherin durch die Erfüllung ihrer Arbeitsaufgaben auf das Leben oder/ und die Persönlichkeit (Entwicklung) der Kinder Einfluss nehmen kann.

4. *Autonomie*

Sie gibt an, wie weit die Erzieherin bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung ihrer Arbeitstätigkeit einen Handlungs- und Entscheidungsspielraum hinsichtlich der Vorgehensweise, des Ortes und der Zeit wahrnehmen kann.

5. *Feedback*

Damit sind Rückmeldungen über die Arbeitsleistung, d. h. über Tätigkeitsverlauf und -ergebnisse, durch Kollegen, Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern u.a.m. gemeint.

Die Analyse und Bestimmung erfolgt mit Hilfe der systematischen Beobachtung und Protokollierung (z.B. Multi-Moment-Aufnahme) sowie der Befragung von Erzieherinnen. Eine erste Aufgabenanalyse mit Hilfe von Beobachtung und Befragungsmethoden wurde von uns in der Pilotstudie durchgeführt. Sie sollte systematisch und detailliert fortgesetzt werden. Das methodische Ideal wäre hierbei ein „Leitfaden zur Aufgabenanalyse in der Arbeit von Erzieherinnen in der Ganztagsgrundschule“ (siehe dazu z.B. in Bezug auf Büroarbeit: *Dunckel* 1999). Dieser ist aber erst zu entwickeln.

6.2.2 Rhythmisierung

Durch eine gute Rhythmisierung kann ein leistungs- und gesundheitsförderlicher Tagesablauf für die Kinder erreicht werden. Für die Kinder wird dadurch eine effektive Abwechslung von Lern-, Ruhe- und Spielphasen erreicht, ein gesunder Wechsel von Arbeitsbelastung und Entlastung. Nach unserer Studie gibt es hier Potenzial in vielen Ganztagschulen, besonders im GGB.

Es kann ebenso wenig eine bestimmte Zeitstrukturierung als einzig richtige und damit für alle verbindliche angenommen werden. Rhythmisierung, Zeitstrukturen, Studententaktung sind somit notwendig. Die Schulform, die Länge des Schultages sowie soziale und räumliche Gegebenheiten der Schulumgebung beeinflussen ebenso wie die Einstellungen von Erzieherinnen, Lehrkräften und Eltern die Rhythmisierung von Unterricht, unterrichtsbezogener Arbeit (z.B. Betreuung von Hausaufgaben), außerunterrichtlicher Bildung und Erziehung und Spiel. Insofern kann Rhythmisierung nicht einfach eingeführt werden, sondern sie ist wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklung, die gemeinsam von Schulleitung, Lehrkräften, Erzieherinnen und Eltern zu leisten ist. Innere, äußere und funktionale Rhythmisierung bedingen sich. Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte auch am Nachmittag Unterricht durchführen. Schulunterricht am Vormittag und Betreuung der Kinder durch die Erzieherinnen am Nachmittag ist keine Rhythmisierung.

6.2.3 Arbeitszeit

Im Rahmen der Studie sind hinsichtlich der Arbeitszeit zwei wesentliche Herausforderungen erkannt worden:

- (fehlende) Regelungen für die mittelbare pädagogische Arbeit (mpA)
- die Nichteinhaltung von gesetzlichen Regelungen zur Pausengestaltung.

Als ein großes Problem haben sich fehlende Regelungen für die **mittelbare pädagogische Arbeit (mpA)** erwiesen. In der Arbeitszeit der Erzieherinnen sind Zeiten für die mpA zwar vorgesehen, diese sind aber nicht ausgewiesen und für die tägliche Praxis nicht ausreichend. Folgende Probleme sind zu klären:

- Der Zeitanteil, der für mpA benötigt wird, ist nicht definiert.
- Die für die mpA benötigten Zeitanteile werden nicht zur Verfügung gestellt (Personalausstattung).
- Die Erzieherinnen haben keinen verbindlichen und verlässlichen Anspruch auf die Gewährung dieser Zeiten.

Für Erzieherinnen in Kindertagesstätten hat eine Untersuchung ergeben, dass sie etwas über neun Stunden für die mpA benötigen (vgl. Kapitel 5.3.2 Aufgaben). Auf Grund vergleichbarer Tätigkeiten kann für Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen von mindestens diesem Zeitvolumen ausgegangen werden. Es ist anzunehmen, dass dieser Zeitanteil eher höher liegt, da die Erzieherinnen zusätzlich Zeit für die Kooperation mit Lehrkräften benötigen. Den Erzieherinnen in der Ganztagschule wird für die mpA jedoch keine verbindliche Inanspruchnahme dieser Zeit eingeräumt. Es war festzustellen, dass die Gewährung eben dieser Zeiten häufig in das Belieben der Schulleitung gestellt ist. Außerdem werden die Erzieherinnen oft als „Feuerwehr“ im Unterricht eingesetzt. Das mindert die Möglichkeiten und Zeiten sich auf die eigene pädagogische Arbeit vorbereiten.

Aus genannten Gründen ist es ratsam, dass der Arbeitgeber verlässliche Regelungen für Erzieherinnen schafft. Hier könnte mit der Personalvertretung eine Dienstvereinbarung zur Regelung der mittelbaren pädagogischen Arbeit abgeschlossen werden. Diese Maßnahme würde wesentlich zur Entlastung der Erzieherinnen und zu einer höheren Qualität der pädagogischen Arbeit beitragen. Diese Dienstvereinbarung muss den Erzieherinnen einen individuellen Anspruch auf ausreichende Zeit für die mpA zusichern. Dafür ist es erforderlich, die Aufgaben der mpA exakter zu definieren. Dies betrifft alle Tätigkeiten in der Vor- und Nachbereitung, Teamsitzungen, Projektarbeit, Elternarbeit, Kooperation mit externen Stellen u.a.m.

Ein weiteres Problem der Arbeitszeitgestaltung sind die (oft fehlenden) Pausen für Erzieherinnen. Diese führen kurz- oder mittelfristig zu Erholungsdefiziten, welche negative Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit und Gesundheit haben (vgl. Allmer 2004). Demzufolge besteht die dringende Notwendigkeit, verbindlich Pausen einzuplanen

unter Einhaltung der Regelungen des Arbeitszeitgesetzes. Eine elementare Voraussetzung sind Pausenräume.

6.2.4 Erzieherinnen-Lehrkräfte-Kooperation

Kooperation ist das *Zusammenwirken* von Personen, Gruppen oder Organisationen in Arbeitsteilung, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Erzieherinnen und Lehrerinnen haben die gemeinsame Aufgabe der Bildung und Erziehung der Kinder. Die traditionelle Aufgabe der Lehrkräfte ist nach wie vor die Vermittlung der formalen Bildung im Unterricht. Aufgabe der Erzieherinnen ist es neben der ganztägigen Betreuung (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) die Vermittlung von Alltagsbildung bzw. informeller Bildung.

Die Studie hat gezeigt, dass es vielfach an gelingender Kooperation mangelt. Das liegt u. a. darin begründet, dass beide Professionen sich nicht auf Augenhöhe begegnen, dass der Bildungsauftrag durch Unterricht einen wesentlich höheren Stellenwert genießt, dass die Arbeitszeit der Lehrkräfte durch Unterrichtsverpflichtung gekennzeichnet ist und somit keine zeitlichen Ressourcen per se vorgehalten sind. Auch bei Erzieherinnen werden keine zeitlichen Ressourcen für die Kooperation mit Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Eine organisierte Zusammenarbeit ist nur im jahrgangsübergreifenden Lernen möglich, da hier in der Personalzumessung Stellenanteile in Höhe von vier Stunden wöchentlich zur Verfügung gestellt werden. Diese Personalzumessung dient aber eigentlich der unmittelbaren Kooperation im Unterricht. Für eine Absprache und Planung der Inhalte sind keine zeitlichen Anteile eingerechnet.

Diese Voraussetzungen haben sich in unserer empirischen Studie als ein Arbeitsproblem erwiesen. Die unzureichende Zusammenarbeit der Erzieherinnen mit Lehrkräften hat m. E. mehrere Ursachen: Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist gemeinsame Zeit. Diese ist nicht in ausreichendem Maße vorhanden und dadurch nicht verlässlich in Dienst- bzw. Stundenplänen der Erzieherinnen und Lehrkräfte abgebildet. Das verstärkt die Unkenntnis über die Arbeitsweise der anderen Profession und begünstigt die Verfestigung hierarchischer Strukturen. Ein zusätzliches Konfliktpotenzial liegt in der unterrichtsbegleitenden Tätigkeit von Erzieherinnen vor, wenn das pädagogische Konzept von Lehrkraft und Erzieherin nicht übereinstimmt (siehe Kapitel 5.3.2) und sie unterschiedliche Ziele verfolgen.

Ausgehend von den genannten Ursachen kann die Kooperation und auch die Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften nur verbessert werden, wenn vor allem

- die Ziele und die *pädagogischen Konzepte* beider Berufsgruppen gemeinsam entwickelt werden,
- regelmäßig ein *gemeinsames Forum*, etwa einmal pro Woche, beider Gruppen zur Klärung von Aufgaben und Problemen stattfindet,

- die Schulleitung und koordinierende Erzieher gut zusammenarbeiten
- die zeitlichen Ressourcen sowohl in Personalausstattung von Erzieherinnen als auch von Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden
- gemeinsame Fortbildungen stattfinden.

6.2.5 Arbeitsplatz- und Arbeitsraum

Die Studie hat gezeigt, dass in vielen Schulen eine unzureichende Raumsituation besteht. Erforderlich ist deshalb, dass aus pädagogischer sowie aus arbeitswissenschaftlicher Perspektive vielfältige Veränderungen notwendig sind. Gerade Ganztagschulen als ganztägige Lern-, Lebens- und Arbeitsorte bedürfen einer Raumsituation, die diesen Erfordernissen Rechnung trägt. Dazu gehört:

- die Doppelnutzung von Räumen aufzugeben
- die Einrichtung von (Bildschirm-) Arbeitsplätzen
- Personal- und Pausenräume
- Mensen in ausreichender Größe und Ausstattung
- Einrichtung von kindgerechten Freiflächen.

Bei der Arbeitsplatzgestaltung geht es vor allem um die Bereitstellung von ergonomischem Mobiliar.

6.2.6 Gestaltung der Arbeitsumgebung/Lärm

Ein Hauptproblem unter den Umweltbedingungen ist auch bei Erzieherinnen in Ganztagschulen der **Lärm**. Damit dieser reduziert werden kann, können folgende Maßnahmen durchgeführt werden (vgl. Krause et al. 2005):

- Lärmpegel von Arbeitsschutzexperten messen lassen
- eine Lärm-Ampel zur Sensibilisierung der Kinder aufstellen
- Baumaßnahmen durchführen lassen (z.B. Einbau schallabsorbierender Decken und Wände sowie trittschalldämmender Böden)
- Raumgestaltung zur Lärmreduzierung (z.B. Anordnung der Möbel verändern)

6.3 Verhaltensprävention

In der Verhaltensprävention wird das Anliegen verfolgt, die Gesundheitskompetenz der Erzieherinnen zu stärken und gesundheitsbewusstes Arbeitshandeln in die alltägliche Bildungs- und Erziehungstätigkeit zu integrieren. Hierbei geht es um die Entwicklung individueller Ressourcen der Gesundheit von Erzieherinnen.

Dafür kommt u. a. das **Stressbewältigungstraining** in Frage. Hier lernen die Erzieherinnen, mit ihren Belastungen in Arbeit und Freizeit besser umzugehen. Ein solches Training, d.h. das Belastungs-Bewältigungs-Training für Erzieherinnen (BBT-E), wurde vom Autor entwickelt und in der Praxis überprüft (Rudow 2007). Zur Stressbewältigung gehört

i. w. S. auch das persönliche **Zeitmanagement**, welches eine spezifische Form des systematischen Problemlösens darstellt. **Entspannungsübungen**, wie z. B. die Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson oder das Autogene Training, sind fester Bestandteil der Stressbewältigung (siehe z. B. Bernstein & Borkovec 2007)

Da die Arbeit von Erzieherinnen überwiegend eine sozialinteraktive Tätigkeit mit verschiedenen Bezugspersonen ist, liegt es nahe, dass relativ häufig Konflikte auftreten. Aus dem Grund ist als Präventionsmaßnahme ein Training zum **Konfliktmanagement** zu empfehlen. Hilfreich ist auch das Erlernen von Distanzierungsfähigkeit und Abgrenzung sowie das Setzen von realistischen Ansprüchen und Erwartungen, der Abbau von Perfektionismus, das Einüben von Fehlertoleranz sich selbst gegenüber¹⁹. Unerlässlich für die Stärkung der personalen Ressourcen ist die Implementierung von kollegialer Supervision und emotionszentrierte Selbstreflexion. Hier ist der Arbeitgeber gefordert, zeitliche und finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Die Stärkung der fachlichen Kompetenz (durch Fortbildungen) führt zu psychischer Entlastung, denn sie trägt dazu bei, den täglichen Anforderungen in der Arbeit gerecht zu werden. Eine besondere Beachtung sollte auch bei Erzieherinnen in der Ganztagschule das körper- und bewegungsgerechte Arbeiten finden. Es sind die Grundsätze körpergerechter Arbeit, d.h. richtiges Sitzen, Stehen und Heben zu beachten (vgl. Rudow 2007). Darüber hinaus sind den Erzieherinnen vom Arbeitgeber in Kooperation mit Krankenkassen, Unfallkassen, Berufsgenossenschaften u. a., aber auch den Arbeitgeber selbst ein breites Angebot von Gesundheitskursen anzubieten.

6.4 Ressourcengestaltung

Auf dem Weg zum gesunden Arbeitsplatz für Erzieherinnen in der Ganztagschule reicht es nicht aus, nur diejenigen Belastungsfaktoren darzustellen, die „krank“ machen (können). Im betrieblichen Gesundheitsmanagement ist es ebenso wichtig, eine gesundheitsförderliche Organisations- und Arbeitsgestaltung zu realisieren. Es sind die Fragen zu stellen: Was entlastet die Erzieherinnen? Was erhält die Erzieherin in ihrer Arbeit gesund? Hierfür ist es erforderlich, berufliche Ressourcen der Salutogenese zu erkunden und zu gestalten. Allgemein sind es diejenigen Arbeitsbedingungen, welche zur Befriedigung individueller Bedürfnisse und Motive beitragen, d.h. der Tätigkeit einen persönlichen Sinn geben.

¹⁹ Vgl.: Susanne Viernickel: STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen Seite 206, 2012

Auch in unserem Projekt wurden solche Gesundheitsressourcen konzeptionell und empirisch beachtet. Ausgehend vom Belastungs-Beanspruchungs-Ressourcen-Modell wurde eine Checkliste (ChER) entwickelt und eingesetzt, die der Erfassung von Gesundheitsressourcen dient. Dabei haben folgende **Ressourcen** einen höheren Stellenwert (vgl. Abb. 29):

- die subjektiv wahrgenommene Bedeutung und Verantwortung der persönlichen Arbeit für das Leben und Wohlbefinden der Kinder (hohe Bedeutung der Berufstätigkeit, Arbeit ist bedeutsam für Leben/Wohlbefinden der Kinder, große Verantwortung),
- die Möglichkeit der Einflussnahme auf die Kinder (Einflussnahme auf Persönlichkeitsentwicklung von Kindern)
- hohes Anforderungsniveau in der Arbeitstätigkeit (gute und vielseitige Ausbildung, Arbeit erfordert besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten),
- der Abwechslungsreichtum oder die Anforderungsvielfalt in der Arbeit (jeden Tag ist etwas anderes zu tun, abwechslungsreiche Arbeit).

Ressourcengestaltung heißt also: Diese Tätigkeitsmerkmale sind in der gesundheits-stabilisierenden Organisations- und Arbeitsgestaltung in erster Linie zu beachten. Sinnstiftende Faktoren in der Arbeit sind hauptsächlich die subjektiv wahrgenommene *Bedeutung der Arbeit* für das Wohl der Kinder und die *Möglichkeit der Einflussnahme* auf ihre Entwicklung. Besonders diese Faktoren motivieren die Erzieherinnen und haben, wenn sie in der Praxis gut umgesetzt können, einen großen Anteil an der Arbeitszufriedenheit. Die Erzieherinnen schätzen an ihrer Arbeit den Abwechslungsreichtum. Deshalb sollte ihnen weitgehend die Möglichkeit gegeben werden, kreativ mit Kindern zu arbeiten und selbständig entscheiden zu können. Außerdem sollte es ein Anliegen sein, eine Teamentwicklung im Sinne der sozialen Unterstützung zu befördern. Großes Potenzial liegt schließlich bei der Arbeit der Erzieherinnen im Handlungs- und Entscheidungsspielraum. Da die Arbeitsintensität oft hoch ist, kann durch einen größeren Tätigkeitsspielraum die Belastung reduziert werden (vgl. Richter et al. 2000).

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die Arbeit von Erzieherinnen erlangte in den letzten Jahren einen höheren gesellschaftlichen und politischen Stellenwert. In der Folge wurden auch die Arbeitsbedingungen und das damit verknüpfte Gesundheitsrisiko untersucht. Der Trend gilt jedoch vorrangig für den Kita-Bereich. Die Arbeit von Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen hat in der öffentlichen Diskussion bislang jedoch wenig Beachtung gefunden. Die Anforderungen an die Erzieherinnen in Ganztagsgrundschulen und die damit für sie verbundenen Belastungen sind hoch. Sie stellen ein arbeitsbedingtes Gesundheitsrisiko dar. Dies hat auf die Leistungs- und Arbeitsfähigkeit und somit auch auf eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit einen wesentlichen Einfluss.

Rechtliche Grundlage des Projekts ist besonders das Arbeitsschutzgesetz, in dem psychische Belastungen seit 2013 als Gefährdungsfaktor explizit berücksichtigt werden. Davon ausgehend wurde die belastende und gesundheitskritische Arbeitssituation von Erzieherinnen in Berliner Ganztagsgrundschulen untersucht. Es ist die erste repräsentative Studie zu diesem Thema in Deutschland. Im Projektfokus stehen die bei der Umsetzung des neuen Schulmodells „Ganztagsschule“ aufgetretenen arbeitsgestalterischen bzw. -organisatorischen Probleme, die eine Belastungs- und Gesundheitsrelevanz aufweisen.

Als *erster Projektschritt wurde eine empirische Pilotstudie* in vier ausgewählten Schulen, die der Erkundung der Arbeitssituation mit ihren organisatorischen und personellen Bedingungen diente, durchgeführt. Im *zweiten Schritt folgten eine umfassende quantitative und zusätzlich eine qualitative Studie* an repräsentativen Stichproben.

Die erfasste Gesamtstichprobe mit 1.416 Personen ist repräsentativ für alle Erzieherinnen in Berliner Ganztagsgrundschulen. Ebenso repräsentativ sind die Teilstichproben für die Offene Ganztagschule (OGB), für die Gebundene Ganztagschule (GGB) und für die sonderpädagogischen Förderzentren. In der quantitativen Studie wurden die Daten von 1.416 und in der qualitativen Studie von 1.007 Erzieherinnen erhoben. Die soziodemografischen Merkmale der Gesamtstichprobe sind folgende:

- Fast alle Erzieherinnen sind unbefristet beschäftigt.
- Ein Viertel der Erzieherinnen arbeitet in Teilzeit.
- Das Durchschnittsalter der Erzieherinnen beträgt 47 Jahre.²⁰ Die Altersdurchschnitte sind im OGB 48, im GGB 46 und in den Förderzentren 47 Jahre.

Der Anteil der älteren Erzieherinnen ist relativ groß.²¹ Dieser macht 67 % der Gesamtstichprobe aus. Der Anteil der Erzieherinnen über 55 Jahre beträgt 21 %. Jede fünfte Erzieherin ist durchschnittlich etwa 35 Jahre im Beruf tätig.

Jeweils 10 % der Gesamtstichprobe sind als koordinierende oder Integrationserzieherin tätig. Der Anteil der Älteren (≥ 45 Jahre) ist unter den koordinierenden Erzieherinnen etwas größer, er beträgt 80 %.

Die Berechnungsgrundlage des Personalschlüssels in der ergänzenden Förderung und Betreuung beträgt 1:22, die Zumessung erfolgt entsprechend der jeweiligen Module. Im gebundenen Ganztagsbetrieb erfolgt die Berechnung lerngruppenbezogen. Hier werden die Stellenanteile je Lerngruppe berechnet: Jahrgang 1 bis 3: 0,75 Stellenanteile; Jahrgang 4 bis 6: 0,50 Stellenanteile. Die Stellenanteile für die VHG richten sich nach der Jahrgangsstufe und der Anzahl der Kinder. Für einen Zug (Klassenstufe 1 bis 6) mit einer Durchschnittsfrequenz von 25 Kindern wird knapp eine Stelle zur Verfügung gestellt. Für das jahrgangsübergreifende Lernen in der Schulanfangsphase werden vier (Unterrichts-)Stunden Erzieherinnenarbeitszeit zur Verfügung gestellt. Dazu kommen Personalzuschläge für Kinder mit besonderem Förderbedarf (Kinder mit Behinderungen, Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mit einem überdurchschnittlichen Anteil dieser Kinder in den Schulen, Kinder, die in Wohngebieten mit sozial benachteiligenden Bedingungen leben). Für koordinierende Tätigkeiten gibt es eine Stelle, wenn die Personalausstattung mehr als vier Vollzeitstellen/Erzieherinnen vorsieht.

Der Personalschlüssel entspricht nicht der tatsächlichen Erzieherin-Kind-Relation. Diese ist um ca. 25 % höher anzusetzen.

7.1 Ergebnisse der empirischen Studien

In den empirischen Studien (Pilot-, quantitative und qualitative Studie) wurden aussagekräftige Ergebnisse gewonnen. Die diagnostizierten Belastungen sind subjektive Belastungsfaktoren, die von der Mehrheit der Stichproben (mindestens 60 %) so erlebt werden. Dabei gelingt es den meisten Erzieherinnen nur mit großem psychophysischem Aufwand, diese Belastungsfaktoren täglich zu bewältigen.

20 Mittelwerte und Prozentzahlen wurden hier auf ganze Zahlen auf- oder abgerundet.

21 In der Fachliteratur wird von älteren Arbeitnehmerinnen in der Regel ab dem 45. Lebensjahr gesprochen. Personen mit einem Lebensalter ≥ 55 Jahre gehören zur ältesten erwerbstätigen Gruppe.

7.1.1. Ergebnisse der quantitativen Studie

Folgende Belastungsfaktoren sind besonders bedeutsam:

Belastungsfaktor: Personalausstattung

Als häufigster Belastungsfaktor wurde die Personalausstattung genannt. Diese wird als unzureichend beschrieben. Darüber hinaus benennen die Erzieherinnen, dass die Anzahl der Kinder mit besonderen Förderbedarfen (im Lernen, in der Sprache, im emotional-sozialen Bereich) stark angestiegen ist und die Personalausstattung dem nicht gerecht wird. Eine Erzieherin gab beispielsweise an, dass unter 20 Kindern einer Klasse acht Kinder emotional-soziale Förderbedarfe aufweisen. Eine umfassende Förderung der Kinder würde sich positiv auf ihre Kommunikations-, Lern- und Spielkompetenzen auswirken.

Die unzureichende Personalsituation steht insignifikanter Beziehung zu folgendem subjektiven Erleben:

- Verantwortungsgefühl für zu viele Kinder
- keine effektive Arbeit mit dem einzelnen Kind
- Erfüllung (zu) vieler Arbeitsaufgaben
- wenig Zeit für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Tätigkeit
- fehlende Entspannung und Erholung im Laufe eines Arbeitstages
- Zeit- und Termindruck
- Gefühl der Überforderung oder Stresserleben.

Ausgehend von diesen Ergebnissen ist festzustellen, dass der gegenwärtig zugemessene Personalschlüssel in Berliner Ganztagschulen zu hohen Belastungen für Erzieherinnen führt.

Belastungsfaktor: Arbeitsaufgaben

Die Erzieherinnen schätzen ferner kritisch ein, dass sie in der Regel mehr als 4 Stunden in der Woche unterrichtsbegleitend tätig sind. 83 % geben an, dass dies oft zutrifft. Eine große Zahl der Erzieherinnen benennt sogar den Umfang dieser Tätigkeit mit bis zu 10 Stunden und mehr in der Woche.

Unvorhersehbare Situationen (z. B. Ausfall von Erzieherinnen und Lehrkräften, Unfall eines Kindes) erschweren die Planbarkeit täglicher Arbeitsaufgaben. Auch ist die qualitätsgerechte Erfüllung der Vielzahl pädagogischer Aufgaben schwierig. Die Erzieherinnen empfinden zum Teil ihre Arbeitsaufgaben als nicht klar definiert. Ebenso wird als belastend beschrieben, dass sie im Laufe des Arbeitstages ständig für die Kinder präsent sein müssen (Daueraufmerksamkeit). Häufig treten Arbeitsanforderungen simultan auf: zum Beispiel die differenzierte Zuwendung für einzelne Kinder in den heterogen zusammengesetzten Gruppen, die Bewältigung unvorhergesehener Ereignisse, die Einhaltung von Zeitvorgaben, die Bewältigung des Lärms. Aus arbeitswissenschaftlicher Sicht führen die Anzahl, die Komplexität

und die geringe Planbarkeit der zu erledigenden Arbeitsaufgaben zu hohen psychischen Belastungen. Dies wird verstärkt durch fehlende zeitliche Ressourcen.

Belastungsfaktor: Lärm und unergonomische Arbeitsbedingungen

Hohe Belastungen – nicht nur psychisch, sondern auch körperlich – stellen der permanente Lärm sowie das anhaltende Stehen und das unergonomische Sitzen auf Kinderstühlen dar.

Belastungsfaktor: Räume

Das Raumproblem wird in vielen Schulen als Belastungsfaktor benannt. Das betrifft die Doppelnutzung des Klassenraums, die geringen Raumgrößen im Verhältnis zur Kinderanzahl und fehlende Funktionsräume für Kinder. Belastend ist auch der fehlende persönliche Arbeitsplatz für die Erzieherin sowie das Fehlen von Personal- und Pausenräumen.

Auswirkungen der Belastungsfaktoren: Stresserleben, Ermüdungserleben und Burnout

Das arbeitsbedingte Stress- und Ermüdungserleben ist bei den Erzieherinnen signifikant ausgeprägt. Unter den Beschwerden tritt die Ermüdbarkeit am häufigsten in der Gesamtstichprobe auf. Danach folgen Rücken-, Nacken-, Kopf- und Kreuzschmerzen. Davon sind etwa 40 % während der Arbeit und etwa ein Drittel der Erzieherinnen auch zu Hause betroffen. Bei den älteren Erzieherinnen treten hauptsächlich Rücken-, Nacken- und Kreuzschmerzen auf. Auffällig sind bei ihnen zudem Gelenk- oder Muskel-Skelett-Beschwerden während der Arbeit sowie Schlafstörungen.

Das Stresserleben ist durch folgende Belastungsfaktoren bestimmt:

- hohes Verantwortungsgefühl für die Kinder (Zustimmung 99 %)
- Störungen/Unterbrechungen im täglichen Arbeitsablauf (Zustimmung 93 %)
- häufiger Termin- und Zeitdruck (Zustimmung 91 %)
- unzureichende Personalausstattung (Zustimmung 86 %)
- widersprüchliche Anforderungen von Schulleitung, Lehrkräften und Eltern (Zustimmung 82 %)
- Gefühl der Überforderung (Zustimmung 69 %)
- Unfähigkeit, am Wochenende/Feiertag abschalten zu können (Zustimmung 66 %)
- Bedenken, Arbeitsaufgaben nicht zu schaffen (Zustimmung 64 %)

Das Ermüdungserleben wird durch diese Belastungsfaktoren hervorgerufen:

- ständige Aufmerksamkeit gegenüber vielen Kindern (Zustimmung 99 %)
- ständiger Kontakt bzw. Reden mit verschiedenen Menschen (Zustimmung 95 %)

- nachlassende Konzentration im Laufe des Arbeitstages (Zustimmung 95 %)
- äußere Arbeitsbedingungen wie Lärm, Stühle und Tische (Zustimmung 93 %)
- Bedürfnis nach Entspannung und Erholung (Zustimmung 92 %)
- fehlende Räume zur Erholung (Zustimmung 88 %)
- (zu) wenige Pausen zur Entspannung (Zustimmung 75 %).

Es sind Burnout-Symptome identifiziert worden. Beispielsweise fühlen sich 13 % (Gesamtstichprobe) und 15 % der älteren Erzieherinnen²² täglich emotional ausgelaugt. 16 % (Gesamtstichprobe) und 17 % (ältere Erzieherinnen) fühlen sich täglich durch ihre Arbeit „ausgebrannt“. Die Ergebnisse belegen, dass ein nicht geringer Anteil der Erzieherinnen täglich „ausgelaugt“ oder sogar „ausgebrannt“ ist. Diese Ergebnisse weisen auf eine Burnoutgefährdung der Erzieherinnen durch die Arbeitstätigkeit hin.

Arbeits(un)zufriedenheit

Trägt Arbeitszufriedenheit als Ressource zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben bei, so verstärkt die Arbeitsunzufriedenheit die Belastungen. Insgesamt bewerten die Erzieherinnen ihre allgemeine Arbeitszufriedenheit mit einem Wert von 2,8. Dieser Wert weist eher auf Unzufriedenheit als auf Zufriedenheit hin.

Am besten mit einem Wert von 2,4 wird das Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen bewertet. Folgende Tätigkeitsmerkmale werden mit Werten zwischen 2,5 und 2,9 noch am positivsten eingeschätzt:

- Verhältnis zur koordinierenden Erzieherin (2,6)
- selbstständiges und kreatives Arbeiten (2,7)
- Möglichkeiten bei Bildung und Erziehung mitwirken zu können (2,7)
- Verhältnis zu den Eltern (2,8).

Die größte Unzufriedenheit wird in folgenden Items sichtbar:

- äußere Arbeitsbedingungen (4,0)
- Auswirkungen der Arbeit auf Gesundheit und Wohlbefinden (4,0)
- Entlohnung (3,9)
- Achtung des Berufes (3,9)
- psychische und körperliche Belastungen im Beruf (3,9)

Zusammenfassend fällt auf, dass im Vergleich mit anderen Pädagoginnengruppen die Arbeitszufriedenheit geringer ist. (z.B.: Rudow 1988, 1995, 2000; Schreiber 2002, Kliche 2010)

7.1.2. Ergebnisse der qualitativen Studie

Die Belastungssituation und ihre negativen Auswirkungen auf die Gesundheit sind nach Meinung der Erzieherinnen auf folgende Hauptprobleme zurückzuführen:

Es fehlen verbindliche Regelungen für den Einsatz von Erzieherinnen in der Ganztagschule. Deshalb formulieren viele Erzieherinnen den Wunsch nach einer Beschreibung ihrer Aufgaben bzw. Tätigkeiten. Insbesondere fordern Erzieherinnen Regelungen über Vor- und Nachbereitungszeiten (in und außerhalb der Schule). Erzieherinnen haben keinen Rechtsanspruch auf diese Zeiten. Es fehlen verlässliche Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit (mpA). Des Weiteren erleben die Erzieherinnen den Umfang der unterrichtsbegleitenden Tätigkeit als nicht geklärt.

Im engen Zusammenhang mit den fehlenden Regelungen der Tätigkeit schätzen viele Erzieherinnen ihren Stellenwert in der Ganztagschule kritisch ein. Hierbei geht es um die Selbstwahrnehmung der Erzieherin und um die Fremdwahrnehmung durch Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern, Senat und Öffentlichkeit. Grundsätzlich sollen Erzieherinnen Aufgaben in Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder übernehmen. Es scheint nicht klar zu sein, welche Aufgaben die Erzieherinnen wann übernehmen sollen. Sie sind für Vieles in der Schule zuständig, nicht selten sogar für Aufgaben, die im Kompetenzbereich der Lehrkräfte liegen. In diesem Zusammenhang wurde auch der Umfang der unterrichtsbegleitenden Tätigkeit und sogar Unterricht genannt. Wenn Lehrkräfte ausfallen, so werden diese oft von Erzieherinnen vertreten. Die Erzieherinnen geben an, dass sie oft 10 bis 12 Stunden in der Woche im Unterricht tätig sind.

Pointiert gesagt: Erzieherinnen wollen und können nicht im Schulbetrieb „Lückenbüßer“ für Lehrkräfte, „Feuerwehr beim Ausfall von Lehrkräften“ oder „Ersatzlehrer“ sein.

Die von den Erzieherinnen wahrgenommene und beschriebene Situation hat ihre Ursachen in der nach wie vor bestehenden Gleichsetzung Bildung = Unterricht. Die formale Bildung (Unterricht) genießt auch in der Ganztagschule Priorität.

Kinder erwerben jedoch darüber hinaus zahlreiche Fähigkeiten und Kompetenzen (Alltagsbildung oder informelle Bildung) im Ganztage der Grundschule. Gerade diese Alltagsbildung ist von entscheidender Bedeutung für die ganzheitliche Bildungsbiografie von Kindern. Ein auf Unterricht verengter Bildungsbegriff vergibt viele Chancen. Allerdings – das zeigen die Ergebnisse der Studie sehr deutlich – spielen die Umsetzung dieser Ziele und die sich daraus ergebenden Aufgaben im Alltag der Schulen eine untergeordnete Rolle bzw. stehen im Widerspruch zu den jeweils aktuellen Anforderungen der Schulleitung oder der

22 Bei den Ergebnisdarstellungen sind ältere Erzieherinnen diejenigen ab dem 55. Lebensjahr.

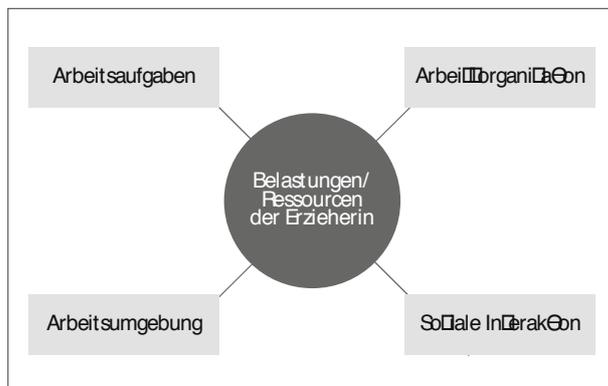


Abb. 32: Kategorien von Belastungen/Gesundheitsressourcen im Erzieherberuf

Lehrkräfte an die Erzieherinnen. Das Fehlen eines verbindlichen Bildungsprogramms für die Arbeit der Erzieherinnen in den Ganztagschulen erhöht hier das vielfach benannte Basisproblem. Auch die Rollen der koordinierenden und der Integrationserzieherin sind oft unklar. Koordinierende Erzieherinnen haben keine offizielle Vorgesetztenfunktion und befinden sich somit häufig in einer „Sandwich“-Position zwischen Schulleitung und Erzieherinnen. Integrations-erzieherinnen werden oft in der Gruppenarbeit eingesetzt.

Erzieherinnen benennen häufig die **Zusammenarbeit mit Lehrkräften** als belastend, wenn die pädagogischen Konzepte und Arbeitsstile beider Professionen nicht übereinstimmen. Auch beklagen die Erzieherinnen vielfach, dass sie bei unterschiedlichen pädagogischen Auffassungen den „Kürzeren“ ziehen. Die Unterrichtsarbeit von Lehrkräften und die Arbeit von Erzieherinnen im Ganztage sind in ihrer Bedeutung nicht gleich gestellt.

Demografische Herausforderungen zeigen sich in mehreren Facetten. Der Altersdurchschnitt vieler Erzieherinnenteams ist relativ hoch. In unserer Studie beträgt dieser ca. 47 Jahre. Dieser hohe Altersdurchschnitt kann auf die Arbeit der Einzelnen und des Erzieherinnenteams Auswirkungen haben. Anhaltend hohe Arbeitsbelastungen können mit zunehmendem Alter zu einer Senkung der Leistungsfähigkeit führen. Das wird in unseren Studienergebnissen zur Ermüdung/Ermüdbarkeit deutlich. Langzeiterkrankungen treten überwiegend bei älteren Mitarbeiterinnen auf. Dabei sind Burnout-Tendenzen und psychische Erkrankungen besonders zu beachten. Auch ist der Anteil der Erzieherinnen mit Schwerbehinderung unter den Älteren größer.

Die Erzieherinnen kritisieren, dass es bisher wenig gelungen ist, die Ganztagschule zu **rhythmisieren**. Der Unterrichtsrythmus bestimmt nach wie vor wesentlich auch die Ganztagschule.

Als zentrale Themen zeigen sich mangelnde **Anerkennung, Wertschätzung und Akzeptanz** der Arbeit von Erzieherinnen. Es betrifft u.a.:

- den Führungsstil der Schulleitung, bei dem die unterrichtliche Versorgung durch die Lehrkräfte Priorität hat, die professionelle Tätigkeit von Erzieherinnen aber wenig Interesse, Unterstützung und Anerkennung erfährt,
- die Lehrkräfte. Es wird immer wieder beschrieben, dass Lehrkräfte die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Erzieherinnen nicht als gleichwertig betrachten und den Erzieherinnen nicht auf Augenhöhe begegnen,
- die fehlende Unterstützung und Anerkennung durch die Schulaufsicht,
- die unzureichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten der Erzieherinnen im Schulbetrieb,
- die Eltern, die teils desinteressiert sind und teils als „pädagogische Experten“ Forderungen an die Erzieherinnen stellen, aber den Erzieherinnen keine sachlichen, helfenden Rückmeldungen über ihre pädagogische Arbeit geben,
- die Meinung von Politik und Öffentlichkeit über den Erzieherberuf; hier wird die Arbeit von Erzieherinnen meist auf Spielen, Basteln, Singen u. dgl. reduziert, aber nicht wahrgenommen, dass besonders in der Ganztagschule eine Einheit von formeller und informeller Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder gefordert ist,
- die Bezahlung, die nach Meinung der Erzieherinnen den vielfältigen Arbeitsanforderungen und Belastungen nicht angemessen ist.

7.2 Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Belastungen oder auch Ressourcen der Gesundheit für die Erzieherinnen vorrangig der Arbeitsstruktur entstammen. Das größte Potenzial für die Prävention und Gesundheitsförderung liegt demnach in der Analyse, (Gefährdungs-) Beurteilung und Gestaltung der Arbeitsaufgaben, der Arbeitsorganisation, der sozialen Interaktionen in der Arbeit und der Arbeitsumgebung (siehe **Abbildung 32**).

Bei Einführung der betrieblichen Gesundheitsförderung (BGF) für Erzieherinnen an Ganztagschulen sind folgende Erfolgskriterien zu beachten:

- Es bedarf einer verbindlichen Umsetzung der Dienstvereinbarung zum Gesundheitsmanagement, welche

mit dem Hauptpersonalrat des Landes Berlin im Jahre 2008 abgeschlossen wurde. Hier werden viele wichtige Maßnahmen aufgezeigt, die zu einer Verbesserung der Belastungs- und Gesundheitssituation der Erzieherinnen führen.

- Demzufolge muss die Schulleitung das BGF als Führungsaufgabe ansehen. Auch in der KMK-Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule heißt es: „Im Hinblick auf die Gesundheit der Lehrkräfte und des sonstigen schulischen Personals kommt der Umsetzung der Maßnahmen der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes eine besondere Bedeutung zu. Die Schulleitungen haben in der Umsetzung des Gesundheitsmanagements und der Gesundheitsförderung im Rahmen der schulischen Personal- und Organisationsentwicklung eine zentrale Funktion und Verantwortung“ (KMK 2012, S. 2).

Organisationsmaßnahmen

Im Folgenden werden **Organisationsmaßnahmen** zur Stärkung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit und zur Entlastung der Erzieherinnen vorgeschlagen:

1. Eine kontinuierliche und professionelle Entwicklung der Schulqualität gehört zu den Kernaufgaben der Schulleitung. Der **Führungsstil** der Schulleitung muss stärker die Arbeit der Erzieherinnen fokussieren. Dabei sollte das Motto „Wertschöpfung durch Wertschätzung“ gelten. Dies betrifft ebenso die Festlegung der Arbeitsaufgaben wie die effektive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen. Über einzelne Aufgaben hinaus muss von der Schulleitung Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe verstanden werden.
2. Als effektive Maßnahme haben sich **Gesundheitszirkel** erwiesen. Hierbei geht es darum, dass Erzieherinnen selbst ihre Probleme definieren und Vorschläge zur Problemlösung erarbeiten. Ein derartiges Forum sollte in der Ganztagschule die Lehrkräfte mit einschließen.
3. Von den Erzieherinnen wird **Teamsupervision** gewünscht. Supervision dient der Klärung und dem besseren Verstehen von beruflichen Problem- oder Belastungssituationen. Für Erzieherinnen kommt in erster Linie die kollegiale oder Peer-Supervision in Frage. Supervision ist ein erfolgreiches Instrument zur Verarbeitung und Bewältigung beruflicher Belastungen.
4. Eine weitere Maßnahme sind die gezielte **Qualitätsentwicklung** und damit verbundene **Fort- und Weiterbildungsangebote**. Dabei geht es um die Entwicklung personenbezogener beruflicher Handlungskompetenzen. Die befragten Erzieherinnen schlagen vorrangig folgende Themenfelder vor: Qualifizierung zum Thema *Inklusion, um den Einzelnen in ihrer Entwicklung gerecht zu werden, zur Stressbewältigung, zum körper- und bewegungsgerechten Arbeiten, zur Elternarbeit, Gesprächsführung, zum Konfliktmanagement und Mediation, zur Teamentwicklung*.

5. Im Rahmen eines Präventionsprogramms sollte eine belastungsbezogene **Gesundheitsbetreuung** für Erzieherinnen stattfinden. Im Mittelpunkt steht dabei das Gesundheitscoaching. Es ist als „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu verstehen. Dabei ist es vorrangige Aufgabe des Coaches, die Probleme der Erzieherin nicht zu lösen, sondern ihr durch Anregungen im Gespräch zur problembezogenen Selbstreflexion zu verhelfen.

Maßnahmen zur strukturellen Verbesserung der Arbeitsbedingungen

Schließlich werden folgende Maßnahmen zur strukturellen Verbesserung der Arbeitsbedingungen vorgeschlagen:

1. Es bedarf einer anforderungsgerechten Personalausstattung im offenen und gebundenen Ganztage. Dazu gehört eine wesentliche Verbesserung der Erzieherin-Kind-Relation, die angemessen Ausfallzeiten wie Urlaub, Krankheit, Fortbildungszeiten sowie Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit beinhalten.
2. Es sind verbindliche Regelungen für die mittelbare pädagogische Arbeit der Erzieherinnen zu treffen. Diese Zeiten müssen in einem Umfang gewährt werden, der den tatsächlichen Anforderungen entspricht. Analog zu den Untersuchungen in Kindertagesstätten werden auch hier 20 bis 25 % der Arbeitszeit für notwendig erachtet.
3. Es ist zu überprüfen, ob die stellenmäßige Ausstattung für koordinierende Tätigkeiten angemessen ist. Das bedeutet, dass in großen Schulen die Stellenanteile für koordinierende Erzieherinnen ausgeweitet werden müssen. Auch ist es geboten, die Tätigkeit der koordinierenden Erzieherin als Leitungstätigkeit zu bewerten.
4. Für ältere Kolleginnen sind Entlastungsmöglichkeiten einzuführen. Dazu könnten den Kolleginnen u.a. für die Qualitäts- und Konzeptionsentwicklung größere Zeitannteile gewährt werden.
5. Auch sind verbindliche Kooperationszeiten zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften einzuräumen.
6. Das Schulgesetz muss den Bildungsauftrag der ganztägigen Bildung und Erziehung neu fassen. Die in der Schule tätigen Professionen (Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte) sind im Schulgesetz gleichberechtigt abzubilden.

Literaturverzeichnis

- Abele, A.** & P. Becker (Hrsg.) (1991). Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim: Juventa Verlag.
- AG 3.13 QVTAG (2008):** Arbeitszeitbedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit einer Erzieherin in einer Kita.
- Alf, R.** (1997). Cartoons für Erzieherinnen. Freiburg/Br.: Herder.
- Allmer, H.** (2004). Erholungsdefizit. In G. Steffgen (Hrsg.), Betriebliche Gesundheitsförderung (S. 199–219). Göttingen: Hogrefe.
- Almstadt, E.,** Gebauer, G. & I. Medjedovic (2012). Arbeitsplatz Kita. Berufliche und gesundheitliche Belastungen von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen im Land Bremen. Schriftenreihe vom Institut für Arbeit und Wirtschaft, 15/ Oktober 2012.
- Appel, St.** & Rutz, G. (2009). Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. 5. Aufl., Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Bartenwerfer, H.** (1970). Psychische Beanspruchung und Ermüdung. In Handbuch der Psychologie, Band 9: Betriebspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, A.-R.** (1992). Burnout bei Lehrern. Göttingen: Hogrefe.
- Baumert, J.** & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, S. 469–520.
- Bernstein, D. A.** & Borkovec, T. D. (2007). Entspannungstraining. Handbuch der progressiven Muskelentspannung. 2. Aufl. München: Pfeiffer.
- BKK (2014).** Gesundheitskoffer „Fit von klein auf“. Essen.
- BKK (2012).** Gesunder Arbeitsplatz Grundschule. Essen.
- BMBF (Hrsg.) (2012).** Ganztätig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin: Referat Frühe und Allgemeine Bildung.
- Böcker, P.** & Laging, R. (2010). Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Breuer, A.** (2011). Lehrer-Erzieher-Teams – Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. In K. Speck et al. (Hrsg.), Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung (S. 85–101). Weinheim: Juventa.
- Burisch, M.** (2006). Das Burnout-Syndrom. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- BAuA (Hrsg.)(2013).** Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen. Erfahrungen und Empfehlungen. Wiesbaden: Erich Schmidt Verlag.
- Buschkowsky, H.** (2012). Neukölln ist überall. 6. Aufl.. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.
- Colberg-Schrader, H.** & M. Krug (1999). Arbeitsfeld Kindergarten. Weinheim: Juventa.
- Combe, A.** & Buchen, S. (1996). Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Max-Traeger- Stiftung. Weinheim: Juventa.
- DGVU (Hrsg.)(2013).** Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen. IAG Report 1/2013.
- Dunckel, H.** (Hrsg.), Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich: vdf.
- Ebert, S.** (2006). Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg/Br.: Herder.
- Eibeck, B.** (2013). Profession Erziehung. Merkmale, Voraussetzungen, Forderungen. TPS, Heft 1, S. 4–6.
- Eibeck, B.** (2003). Adieu, Kindergartentante. EuWis 3, 2003, S. 14
- Eid, M.** & Diener, E. (2002). Wohlbefinden. In Schwarzer, R. & M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), Gesundheitspsychologie von A bis Z (S. 634–636). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Esslinger, A. S.,** Emmert, M. & Schöffski, O. (Hrsg.)(2010). Betriebliches Gesundheitsmanagement. Mit gesunden Mitarbeitern zum unternehmerischen Erfolg. Wiesbaden: Gabler.
- Fischer, N.,** Holtappels, H.-G., Klieme, E. Rauschenbach, T. Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG). Weinheim: Juventa.
- Fischer, L.** (Hrsg.) (2006). Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. 2. Aufl.. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildhoff, K.,** Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, St. & K. Rauh (2014). Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. Evangelische Hochschule Freiburg.
- Fuchs, T.** & F. Trischler (2009). Arbeitsqualität aus der Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. GEW (Hrsg.), Frankfurt/Main.
- Fuchs, T.** (2008). Was ist gute Arbeit – Arbeit im Generationsvergleich. INQA- Bericht. Dortmund, Berlin, Dresden: BAuA.
- Fussangel, K.** et al. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. Unterrichtswissenschaft, 38, S. 51–67.
- Gänsler, S.** & Bröske, T. (2010). Die Gesundarbeiter. Warum Gesundheit der entscheidende Erfolgsfaktor in Unternehmen ist. Hamburg: Murmann Verlag.
- GEW Hauptvorstand (2008).** Arbeitsplatz Ganztagschule – pädagogisch wertvoll! Handreichung für die sozialpädagogische Arbeit an Ganztagschulen. Frankfurt/Main 06/2008.
- GEW Berlin (2012).** Wie geht's im Job? Auswertung der Befragung von Erzieher/-innen Schulen. Info-Blatt im März 2012.
- Glasl, F.** (2004). Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte 8. Aufl.. Bern: Haupt.

- Gottschall, K.** und Voss, G. G. (Hrsg.) (2005). Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. 2. Aufl.. München, Mering: R. Hampp Verlag.
- Grassel, H.** (1974). Lehrertätigkeit – Lehrerpersönlichkeit. Zu einigen medizinischen und psychologischen Problemen des Lehrerberufs. *Deutsches Gesundheitswesen*, 29, 1328-1333.
- Gützkow, F.** (2014). HEUTE FÜR MORGEN ZEICHEN SETZEN! Über Fortschritte und Rückschläge auf dem Weg der Erzieherin zum Lebensberuf. *blz – Zeitschrift der GEW Berlin* 06/14
- Hacker, W.** (2009). Arbeitsgegenstand Mensch – Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich/Berlin: Pabst.
- Hacker, W.** (1991). Aspekte einer gesundheitsstabilisierenden und -fördernden Arbeitsgestaltung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 35, 2, S. 48–58.
- Hapke, U., Maske, U. E., Scheidt-Nave, C., Bode, L., Schlack, R. & M. A. Busch** (2013). Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt* 2013, 56: S. 749–754. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Hocke, N.** (2011). Bildung konsequent inklusiv – Wir sind dabei. *Erziehung & Wissenschaft Schleswig-Holstein, Sonderheft soz.-päd. Berufe*, Sept. 2011, S. 3
- Holling, E. & Bamme, A.** (1977). Methodische Probleme empirischer Lehrerforschung. *Bildung und Erziehung*, 30, S. 140–155.
- Hüttges, A., Müller, A. & Richter, P.** (2006). Gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung durch Kurzpausensysteme: Ein Ansatz an der Schnittstelle von Verhaltens- und Verhältnisprävention. *Wirtschaftspsychologie*, 3, S. 36–43.
- Jungbauer, J. et al.** (2013). Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Abschlussbericht. Aachen: Kath. Hochschule Nordrhein- Westfalen.
- Käßmann, M.** (2014). Für Inklusion brauchen unsere Schulen mehr Geld. *BILD am SONNTAG*, 14. September, S. 11.
- Kefer, S.** (2010). Gesundheitsförderung in der Kita – auch für Erzieherinnen. In *GEW* (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S. 50-55). Frankfurt/Main.
- Khan, A.** (2007). Gesundheitsförderung für Erzieherinnen in Kindertagesstätten. Evaluation von Gesundheitszirkeln. Saarbrücken: VDM
- Khan, A., Thinschmidt, M. & R. Seibt** (2006). Betriebliche Gesundheitsförderung für Erzieherinnen. Prävention und Gesundheitsförderung, Springer Medizin Verlag. März 2006 (online-Publikation)
- Klemm** (2013). Ganztagschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kliche, T.** (2010). Determinanten der Arbeitszufriedenheit und die Breitenwirksamkeit Betrieblicher Gesundheitsförderung in Kitas. Lengerich: Pabst.
- Klein, U.** (2010). Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK** (2012). Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. Berlin
- KMK** (2013). Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Koch, A. K.** (2011). Arbeitsbezogene Belastung und Beanspruchungsmuster bei ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen. Diplomarbeit am Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal.
- Kramis-Aebischer, K.** (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Krause-Girth, C.** (2011). Geschlechtsspezifische Prävention psychosozialer Probleme in städtischen Kindertagesstätten und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung und Gesundheit des pädagogischen Personals. Abschlussbericht für Hans-Böckler-Stiftung. Darmstadt 2011.
- Krause, J. von, K. Drenckberg, S. Ludwig & K. Seßlen** (2005). *Gesundes Arbeiten in Kindertagesstätten*. München: Bayer. GUVV, Bayer. LUK, ver.di Bayern.
- Lamnek, S.** (2005). *Qualitative Sozialforschung*, 4. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag. Lauterbach, M. (2005). *Gesundheitscoaching*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- LIA – Landesinstitut für Arbeitsgestaltung des Landes NRW** (Hrsg.)(2014). *Geschlechtersensible Gesundheitsförderung im betrieblichen Setting – Erziehungsberufe*. Düsseldorf. www.lia.nrw.de (Abruf am 10.11.2014).
- Lienert, G. A. & U. Raatz** (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. 5. Aufl.. Weinheim: Beltz. Luczak, H. (Hrsg.) (1998). *Arbeitswissenschaft*. 2. Aufl.. Berlin: Springer.
- Merkens, H. & Schründer-Lenzen, A.** (2010). *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann.
- Merz, J.** (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- Müller-Limmroth, W.** (1980). *Arbeitszeit – Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M.: GEW.
- Nagel, U. & Petermann, O.** (2012). *Psychische Belastungen, Stress, Burnout? So erkennen Sie frühzeitig Gefährdungen für Ihre Mitarbeiter und beugen Erkrankungen erfolgreich vor!*
- Landsberg/Lech:** ecomed Verlag.
- Nowak, C.** (1997). *Konfliktmanagement – Zum konstruktiven Umgang mit Konflikten*. In *Schulleitung – eine psychologische Herausforderung*. Stuttgart: Josef Raabe Verlag.
- Peter R.** (2002). *Berufliche Gratifikationskrisen und Gesundheit*. *Psychotherapeut*, 47(6), 386-398.
- Pohlandt, A., Heymer, S. & Gruber, H.** (2008). *Vermeiden von Fehlbeanspruchungen durch Arbeitsgestaltung*. Bochum: InfoMedia Verlag.

- Probst, G., Raub, St. & Romhardt, K. (2006).** Wissen managen – Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource nutzen. Wiesbaden: Gabler.
- Ramseger, J., Preissing, Ch. & Pesch, L. (2009).** Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagschule. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Riman, M. & I. Udris (1999).** Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. MTO, Band 10. Zürich: vdf.
- Richter, G. (2000).** Psychische Belastung und Beanspruchung. Streß, psychische Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung. Schriftenreihe der BAuA, Fa 36., 3. Aufl., Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Richter, G. (2010).** Toolbox Version 1.2. – Instrumente zur Erfassung psychischer Belastungen. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Richter, G., Friesenbichler, H. & M. Vanis (2012).** Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz – Teil 4. Psychische Belastungen – Checklisten für den Einstieg. Bochum: InfoMedia Verlag.
- Richter, P. & Hacker, W. (2012).** Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burn-out im Arbeitsleben. 3. Aufl. Kröning: Asanger Verlag.
- Richter, P., E. Hemmann, H. Merboth, S. Fritz, C. Hänsgen & M. Rudolf (2000).** Das Erleben von Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum – Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur orientierenden Analyse (FIT). Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44, 3, S. 129–139.
- Rohmert, W. (1984).** Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 38, S. 193–200.
- Rolff, H.-G. (1995).** Die Schule als Organisation erzieht. Pädagogik, 2, 1995, S. 17–21.
- Rothland, M. (Hrsg.).** Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rudow, B. (1988).** Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit – dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit. Zeitschrift für die gesamte Hygiene, 34, S. 330–333.
- Rudow, B. (1995).** Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer Gesundheit. Bern et al.: Huber.
- Rudow, B. (1996).** Die Schule in der Krise? Aspekte der Organisationsanalyse und -entwicklung aus vorwiegend arbeits- und organisationspsychologischer Sicht. In H. Tempel, W. Schmittel & B. Rudow (Hrsg.), Die Organisation der Unternehmen im Wandel (S. 153–173). Schriftenreihe der Fachhochschule Merseburg. Bd. 1, 1996
- Rudow, B. (1997).** Personalpflege im Lehrerberuf – Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1 (S. 301–324). Weinheim: Juventa.
- Rudow, B. (1999).** Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (2000b).** Burnout – was ist das? Pluspunkt, 1, 3–4.
- Rudow, B. (2001).** Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen und Erziehern. Die Entwicklung einer Prüfliste zur vorwiegend psychischen Belastung. Projektbericht im Auftrag der GEW Baden-Württemberg und Johannes Löchner Stiftung des WLLV (unveröff.) (18 Seiten)
- Rudow, B. (2003).** Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. KiTa BW, 2/2003, S. 28–30.
- Rudow, B. (2004a).** Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement, Arbeitsschutz und Personalpflege in Organisationen. München & Wien: Oldenbourg. (447 Seiten)
- Rudow, B. (2004b).** Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Projektbericht im Auftrag der GEW Baden-Württemberg (unveröff.) (121 Seiten)
- Rudow, B. (2005).** Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen in Sachsen-Anhalt. Projektbericht im Auftrag der Unfallkasse Sachsen-Anhalt (unveröff.)
- Rudow, B. (2006).** Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), Understanding and Prevention Teacher Burnout (p. 38–58). 2. Ed.. Cambridge: University Press.
- Rudow, B. (2007a).** Arbeitsschutz, Belastungen und Belastungsbewältigung bei Erzieherinnen. ABBE-Projekt. Projektbericht für Max-Traeger-Stiftung, Bundesverband der Betriebskrankenkassen und Hans-Böckler-Stiftung. Merseburg & Viernheim. (Kurzfassung im ForschungsInformationsDienst – FID – der Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) 2/2007, S. 85–87)
- Rudow, B. (2007b).** Arbeitsschutz und psychische Belastungen. Arbeitsrecht im Betrieb, 8, 2007, S. 470–475.
- Rudow, B. (2007c).** Arbeitsschutz und psychische Belastungen bei Erzieherinnen. Arbeitsbelastungen erkennen und handeln. Der Personalrat, 10, 2007, S. 408–413.
- Rudow, B. (2008b).** Wie „ausgebrannt“ sind Erzieherinnen und Erzieher? KiTa spezial, Heft 2, 2008, S. 6–10.
- Rudow, B. (2010a).** Instrumente der Gesundheitsförderung. In GEW (Hrsg.), Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst (S. 27–34). Frankfurt/Main.
- Rudow, B. (2010b).** Älter werden in der Kita. Erheblicher Nachholbedarf. Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 7-8/2010, Dialog S. 3.
- Rudow, B. (2013).** ErzieherInnen an Ganztagsgrundschulen. Ein Projekt untersucht Gesundheit und Belastung von ErzieherInnen. blz – Zeitschrift der Berliner GEW. 10/2013
- Rudow, B. (2014).** Die gesunde Arbeit. Psychische Belastungen, Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung. Berlin/München/Boston: DeGruyter Oldenbourg Wissenschaftsverlag. (500 Seiten).

- Schley, W.** (1992). Organisationspsychologische Beratung an Schulen – Das Konzept der Systemberatung und Organisationsentwicklung. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.), *Beratung, Training und Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte und Erwerb von Handlungskompetenzen in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.
- Scheuch, K. & R. Seibt** (2007). Arbeits- und persönlichkeitsbedingte Beziehungen zu Burnout – eine kritische Betrachtung. In P. G. Richter, R. Rau & S. Mühlpfordt (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit*. Lengerich: Pabst Verlag.
- Scheuerer, A.** (2008). „Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung. In Appel, St., Ludwig, H., Rother, U. & G. Rutz (Hrsg.), *Leitthema Lernkultur* (S. 53–64.). Schwalbach i. Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Schmidt, K.-H.** (2006). Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung: Neue Entwicklungen und Perspektiven. In Fischer, L. (2006), *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde* (S. 189–204). 2. Aufl.. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, J. & Schröder, H.** (2010). Präsentismus – Krank zur Arbeit aus Angst vor Arbeitsplatzverlust. In Badura, B., Schröder, H. & Klose, J. & Macco, K. (Hrsg.), *Fehlzeiten Report 2009. Arbeit und Psyche: Belastungen reduzieren – Wohlbefinden fördern*. (S. 93–100). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Schönwälder, H.-G.** (Hrsg.) (1987). *Lehrerarbeit – eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg/Br.: Dreisam-Verlag.
- Schönwälder, H.-G.** (1983). *Lehrerarbeit – Arbeit ohne Theorie*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Schreiber, N.** (2011). Empirische Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen in Deutschland www.kindergartenpaedagogik.de/2176.html.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & O. Nicko** (2014). AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Bericht vom Staatsinstitut für Frühpädagogik München. www.aqua-studie.de (abgerufen: 10.11.2014)
- Schüpbach, H.** (2011). Partizipatives Gesundheitsmanagement. Eine arbeits- und organisationspsychologische Perspektive. In Kratzer, N., Dunkel, W., Becker, K. & Hinrichs, St. (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit im Konflikt* (S. 77–88). Berlin: edition sigma.
- Seibt, R. und A. Matz** (2011). Psychische Gesundheit von Lehrerinnen in Abhängigkeit vom Beschäftigungsumfang. *Arbeitsmed.Sozialmed.Umweltmed.* 46, 03, S. 156 (Abstract)
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung** (2010). *Bildung für Berlin – Die flexible Schulanfangsphase*. Berlin. www.berlin.de/sen/bwf (abgerufen: 10.10.2013)
- Siegrist, J.** (2005). *Medizinische Soziologie*. Stuttgart: Urban & Fischer/Elsevier Verlag.
- Silbernagl, B., Haufe, E. & H. Vogel** (1995). Arbeitszufriedenheit und Belastungserleben bei Lehrern vor und nach der Wende. In Scheuch, K., H. Vogel & E. Haufe (Hrsg.), *Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland* (S. 45–54). Dresden: Technische Universität.
- Stadler, P. & Beitner, J.** (2011). Psychische Belastungen in vorschulischen Einrichtungen – eine Schwerpunktaktion der bayerischen Gewerbeaufsicht. *Arbeitsmed.Sozialmed. Umweltmed.* 46, 03, S. 156–157.
- Textor, M.** (1999). *Bildung – Erziehung – Betreuung. Unsere Jugend*, 51 (12), S. 527–533.
- Tietze, W., Grenner, K., Gralla-Hoffmann, K. & Dabrowski, M.** (2008). Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales.
- Thinschmidt, M.** (2010). Belastungen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte – Übersicht über zentrale Ergebnisse aus vorliegenden Studien. In GEW (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S. 17–26). Frankfurt/Main.
- Trippel, M.** (2006). E 79 Arbeitsbereich: Kindertagesstätte („KiTa“). Unveröff. Manuskript. (Luzern/Freiburg)
- Ulich, E.** (2011). *Arbeitspsychologie*. 7. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Uhing, A.** (2003). Altersteilzeit – früherer Ausstieg oder gleichender Übergang in den Ruhestand? *KiTa spezial*, Nr. 2, S. 45-46.
- Viernickel, S.** (2010). Anforderungen an die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. In GEW (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S. 7-16). Frankfurt/Main.
- Viernickel, S. & A. Voss** (2013). STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Tageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht.
- Volpert, W.** (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie* (S. 1–42), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Weimann-Sandig, N. & Osiander, Ch.** (2013). Begrenzt Potential für Erziehungsberufe. *IAB-Kurzbericht 8/2013*, S. 1–8.
- Weiser, P.** (2013). Älterwerden in der Kita. Über die Belastungen von Erzieherinnen in Beruf. blz – Berliner Zeitschrift der GEW 06/2013.

Publikationen des Autors zum Pädagogenberuf

(vor 1995 Auswahl von Publikationen zum Lehrerberuf)

- Rudow, B.** (2013). ErzieherInnen an Ganztagsgrundschulen. Ein Projekt untersucht Gesundheit und Belastung von ErzieherInnen. *blz – Zeitschrift der Berliner GEW*. 10/2013
- Rudow, B.** (2010a). Arbeitsbelastungen in der Kita. Empirische Untersuchungen belegen Stressfaktoren. *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz*. 5-6/10, S. 20-21.
- Rudow, B.** (2010b). Älter werden in der Kita. Erheblicher Nachholbedarf. *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*. 7-8/2010, Dialog S. 3.
- Rudow, B.** (2010c). Instrumente der Gesundheitsförderung. In *GEW (Hrsg.), Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (27-34). Frankfurt/Main.
- Rudow, B.** (2010d). Überlastung im Amt. Macht soziale Arbeit krank? Arbeitsschutz und Gefährdungsbeurteilung in der Sozialarbeit. *Sozialmagazin*, 35, 4, S. 10–22.
- Rudow, B.** (2009). Belastungsfaktoren in der Kita. *HLZ. Zeitschrift der GEW Hessen*. 12/2009, S. 10-11.
- Rudow, B.** (2008). Wie „ausgebrannt“ sind Erzieherinnen und Erzieher? *KiTa spezial. Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen*. 2/2008, S. 6-10.
- Rudow, B.** (2007a). Arbeitsschutz, Belastungen und Belastungsbewältigung bei Erzieherinnen. *ABBE-Projekt. Projektbericht für Max-Traeger-Stiftung, Bundesverband der Betriebskrankenkassen und Hans-Böckler-Stiftung*. Merseburg & Viernheim.
- (Kurzfassung im Forschungs Informations Dienst – FID – der Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.)** 2/2007, S. 85-87)
- Rudow, B.** (2007b). Arbeitsschutz und psychische Belastungen. *Arbeitsrecht im Betrieb*, 8, 2007, 470-475.
- Rudow, B.** (2007c). Arbeitsschutz und psychische Belastungen bei Erzieherinnen. *Arbeitsbelastungen erkennen und handeln. Der Personalrat*, 10, 2007, S. 408-413.
- Rudow, B.** (2007d). Arbeits- und Gesundheitsschutz, Belastungen und Belastungsbewältigung bei Erzieherinnen. In *A. Krentz (Hrsg.), Handbuch für Erzieherinnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. München: OLZOG Verlag
- Rudow, B.** (2007e). Viel zu tun, wenig anerkannt. Gesundheitsstudie zur Arbeitsbelastung im Kita-Bereich. *Erziehung und Wissenschaft* 9/2007, S. 19.
- Rudow, B.** (2006a/1999). Stress and burnout in the teaching profession. *European studies, issues and research perspectives*. In *Huberman, M. & Vandenberghe, R. (Eds.), Teacher Burnout* (p. 38-58). New York: Cambridge University Press.
- Rudow, B.** (2006b). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. *Christ und Bildung (Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands)*, 52, Heft 2 (März 2006), S. 14 – 18.
- Rudow, B.** (2006c). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen – das Projekt wird fortgesetzt. *KIEBITZ, Nr. 1, S. 10 – 11.*
- Poschadel, B., R. Wegner, B. Rudow & X. Baur** (2006d). Burnout im Erzieherberuf. In *R. Wrbitzky (Hrsg.), Abstractband der 46. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin e. V. Hannover*.
- Rudow, B.** (2005a). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieher/innen (S. 5 – 14). In *GEW Baden-Württemberg (Hrsg.), Der Arbeitsschutz für Erzieher/innen in Kindertagesstätten*. Stuttgart.
- Rudow, B.** (2005b). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen in Sachsen-Anhalt. *Sicherheitsforum (Mitteilungsblatt der Unfallkasse Sachsen-Anhalt)* 3, S. 7 – 10.
- Rudow, B.** (2005c). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen in Sachsen-Anhalt. *Projektbericht im Auftrag der Unfallkasse Sachsen-Anhalt (unveröff.)* (106 Seiten)
- Rudow, B.** (2004a). Hohe psychische Belastungen. *Bildung & Wissenschaft (b & w – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg)*. Juni 2004, S. 6 – 11.
- Rudow, B.** (2004a). Hohe psychische Belastungen. *Bildung & Wissenschaft. Extraausgabe*. Juli 2004, S. 6 – 11.
- Rudow, B.** (2004b). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. *Projektbericht im Auftrag der GEW Baden-Württemberg (unveröff.)* (121 Seiten)
- Rudow, B.** (2004c). Arbeitsschutz für Erzieherinnen – Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojekts. In *Fister, I. et al., Qualität in stürmischen Zeiten. Tagungsband, TU Dresden*.
- Rudow, B.** (2004d). Überdurchschnittlich hohe psychische Belastungen für ErzieherInnen. *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz*, 9/2004 S. 12-16.
- Rudow, B.** (2003). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. *KiTa BW*, 2/2003, S. 28 – 30.
- Rudow, B.** (2003). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. *KiTa NRW*, 4/2003, S. 84 – 86.
- Rudow, B.** (2002). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen – ein vernachlässigtes Thema. *KIEBITZ, Nr. 1, S. 18 – 22.*
- Rudow, B.** (2001). Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen und Erziehern. *Die Entwicklung einer Prüfliste zur vorwiegend psychischen Belastung. Bericht im Auftrag der GEW Baden-Württemberg und der Johannes Löchner Stiftung des WLLV (unveröff.)* (18 Seiten)
- Rudow, B.** (1996). Die Schule in der Krise? Aspekte der Organisationsanalyse und -entwicklung aus vorwiegend arbeits- und organisationspsychologischer Sicht. In *H. Tempel, Schmittle & B. Rudow (Hrsg.), Die Organisation der Unternehmen im Wandel* (S. 153– 173). Schriftenreihe der Fachhochschule Merseburg. Bd. 1, 1996

Rudow, B. (1996). Stressmanagement bei Lehrerinnen und Lehrern in Rheinland-Pfalz. Projektbericht. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.). Mainz/Heddesheim. (198 Seiten)

Rudow, B. (1995). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern et al.: Huber Verlag.

Rudow, B. (1992). Zur psychologischen Tätigkeitsanalyse im Lehrerberuf - Konzeption, Probleme und Ergebnisse. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 36, 3, S. 137- 143.

Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, S. 1-12.

Rudow, B. (1990). Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, S. 75-85.

Rudow, B. (1988). Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit – dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit. Zeitschrift für die gesamte Hygiene, 34, S. 330–333.

Scheuch, K., Rudow, B. & Kessel, W. (1984). Stand, Probleme und Aufgaben medizinisch- psychologischer und pädagogischer Forschung zur Lehrergesundheit. Deutsches Gesundheitswesen, 39, S. 505-508

Anlagen

Anschreiben zum Projekt

- Anschreiben der GEW zum BEAS-Projekt Berlin
- Anschreiben von IGO zum BEAS-Projekt Berlin
- Deckblatt Persönliche Angaben

Kurzbeschreibung der psychodiagnostischen Methoden

- Fragebogen zu Belastungen bei Erzieherinnen in der Ganztagschule (FBE-Schule)
- Checkliste zum Belastungs- und Beanspruchungserleben bei Erzieherinnen (BBE)
- Beschwerden-Liste für Erzieherinnen (BLE)
- Maslach-Burnout-Inventary (MBI)
- Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen (FAZE)
- Checkliste zu Erzieherinnen-Ressourcen (ChER)²³

²³ Bei allen Methodenbeschreibung folge ich den Kriterien der Toolbox Version 1.2 der Bundesanstalt für Arbeitsmedizin und Arbeitsschutz (vgl. Richter 2010).



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin

GEW Berlin · Ahornstraße 5 · 10787 Berlin

Tel. (030) 21 99 93 – 0

Fax: (030) 21 99 93 50

Vorstand

Email: info@gew-berlin.de

Berlin, 22.10.2013

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

in unserem letzten Info haben wir bereits darüber berichtet, dass die GEW BERLIN zusammen mit der Max-Traeger-Stiftung eine Studie in Auftrag gegeben hat, die die Arbeitsbelastungen von Erzieher/-innen an Grundschulen untersuchen soll. Die Studie wird durchgeführt von Prof. Dr. Rudow.

Für diese Studie brauchen wir unbedingt Deine Hilfe und Unterstützung! Eine wissenschaftliche Studie wird auf der Grundlage repräsentativer Befragungen erstellt. Dafür hat Prof. Rudow umfassende Fragebögen entwickelt, die die Arbeitssituation der Erzieher/-innen in den offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen sowie den sonderpädagogischen Förderzentren erfassen.

Die Fragebögen schicken wir Dir nun mit der Post zu, verbunden mit der Bitte, sie auszufüllen. Sie sind selbstverständlich anonym und niemand wird erfahren, welche Angaben Du machst. Das sichern wir Dir 100%ig zu.

Wenn Du die Fragebögen ausgefüllt hast, schicke sie bitte umgehend an die GEW BERLIN zurück, spätestens bis zum 22.11.2013. In dieser Post findest Du auch einen Briefumschlag für die Rückantwort. Du musst kein Porto bezahlen, das übernimmt der Empfänger, also die GEW BERLIN. Die ausgefüllten Fragebögen werden maschinell eingelesen. Deshalb bitten wir Dich, die Seiten nicht zusammenzuheften.

Alle Mitglieder der GEW BERLIN, die als Erzieher/-in im offenen bzw. gebundenen Bereich einer Ganztagsgrundschule in öffentlicher Trägerschaft arbeiten, erhalten diese Fragebögen. Es können sich natürlich auch Nichtmitglieder an der Befragung beteiligen. Wir bitten Dich ausdrücklich darum, auch nicht organisierte Erzieher/-innen anzusprechen. Falls Du mehr Fragebögen benötigst, kopiere sie bitte oder melde dich bei der GEW BERLIN, wir schicken Dir dann weiteres Material zu (Telefon: 030 / 219993-0, E-Mail: info@gew-berlin.de):

Wir sind sicher, dass die Ergebnisse der Untersuchung deutlich machen werden, wie hoch die Belastungen der Erzieher/-innen sind und worin sie genau bestehen. Wir erwarten, dass die Studie im Frühjahr vorliegen wird. Selbstverständlich wird die GEW BERLIN die Kolleginnen und Kollegen ausführlich über die Ergebnisse informieren, Veranstaltungen durchführen und Infomaterial erstellen. Die GEW BERLIN wird ebenfalls die (Fach-)Öffentlichkeit informieren, und wir werden uns an die Vertreter/-innen der Politik wenden, um auf der Grundlage der gesicherten Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung auf eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Erzieher/-innen zu drängen.

Vielen Dank für Deine Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Doreen Siebernik

Vorsitzende



Prof. Dr. Bernd Rudow
Institut für Gesundheit und Organisation
Viernheim/Metropolregion Rhein-Neckar

Oskar-Kokoschka-Str. 19
D - 68519 Viernheim

b.rudow@t-online.de
www.prof-rudow.de
Fon 0171-4487960



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

FB 06 – Institut für Erziehungswissenschaft 2
AG Forschungsmethoden/Empirische Bildungsforschung
Dr. Bernd Fischer & Dr. Carsten Püttmann

EGO – Studie Berlin (ErzieherInnen – Gesundheit – Organisation)

Liebe Erzieherinnen und Erzieher,

die vorliegende Befragung findet im Rahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes für ErzieherInnen in Berliner Ganztagsgrundschulen statt. Sie erfolgt im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und in Zusammenarbeit mit der GEW Berlin. Das Anliegen unserer wissenschaftlichen Studie besteht darin, wesentliche Belastungen und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit bei ErzieherInnen zu erfassen. Hauptziel ist die Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Berliner Ganztagsgrundschulen.

Deshalb wären wir sehr dankbar, wenn Sie sich an der Befragung beteiligen. Die Studie ist im Sinne aller ErzieherInnen; denn es geht um die Verbesserung Ihrer Arbeitsbedingungen. Sie ist aussagekräftig, wenn sich möglichst viele ErzieherInnen an ihr beteiligen. Die Beteiligung ist freiwillig. Selbstverständlich werden persönliche Angaben vertraulich behandelt.

Über die Ergebnisse werden Sie von uns eine Rückmeldung erhalten. Darüber hinaus werden wir uns im Rahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes bemühen, dass auch in Ihrer Schule die Arbeitsbedingungen verbessert werden.

Sollten Sie Fragen zur Studie einschließlich Befragungen haben, so stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Dafür wenden Sie bitte an oben genannte Adresse.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen

Ihr

Prof. Dr. B. Rudow
Institutsdirektor

EvaSys	BEAS-Projekt Berlin	Electric Paper
Diagnostische Methoden:		Prof. Dr. Bernd Rudow <input type="checkbox"/>

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Persönliche Angaben

Bevor Sie mit der Einschätzung Ihrer Arbeitssituation beginnen, bitten wir um folgende persönliche Angaben:

Geschlecht weiblich männlich

Lebensalter

10er	<input type="checkbox"/>									
1er	<input type="checkbox"/>									
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9

Familienstand alleinstehend mit Partner/in
 Kinder ja nein

Anzahl und Alter der Kinder

Behinderung ja nein
 Falls eine Behinderung vorliegt: Grad der Behinderung (in %):

Befristete Beschäftigung nein, unbefristet ja, befristet
 Beschäftigungsverhältnis Vollzeit Teilzeit
 Anzahl Stunden/Woche

Anzahl der Berufsjahre:

Anzahl der Jahre in der jetzigen Schule:

Funktion Koord. ErzieherIn RegelerzieherIn IntegrationserzieherIn
 andere

Falls andere Funktion, bitte nennen:

Ausbildung Erzieher/in Sonderpädagoge/in andere oder keine spezifische

Falls Sie Zusatzqualifikation besitzen, bitte nennen:

Einrichtung: Art der Einrichtung Offene Ganztagschule (OGB) Gebundene Ganztagschule (GGB)

Falls andere Einrichtung, bitte eintragen:

Zu betreuende Klassenstufe:

10er	<input type="checkbox"/>									
1er	<input type="checkbox"/>									
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9

Anzahl zu betreuender Kinder

10er	<input type="checkbox"/>									
1er	<input type="checkbox"/>									
	x0	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9



Methode:	Fragebogen zu Belastungen bei Erzieherinnen in der Ganztagschule
Titel:	<i>FBE-Schule</i>
Autor:	Rudow, B.
AnalyseÖefe²⁴:	Screening
Gegenstand:	Auftrittshäufigkeit und Intensität vorwiegend psychischer Belastungen
Tägkeitsbezug:	Belastungskategorien in der Tätigkeit von Erziehern und Erzieherinnen (Kita, Schule)
Ziel:	Belastungsanalyse, Gefährdungsbeurteilung
Merkmalsbereiche:	Kinder in der Einrichtung, Team, Schulleitung/Lehrkräfte/andere Fachkräfte, Eltern, Arbeitsaufgaben/Arbeitsorganisation, körperliche Anforderungen
Skalen/Itemanzahl:	6 Skalen, 49 Items
Item-Beispiele:	<p>1. <i>Es sind zu viele Kinder in meinem Verantwortungsbereich</i></p> <p>12. <i>Das Team verfolgt gemeinsame Ziele.</i></p> <p>45. <i>Es tritt häufig Lärm in der Arbeit auf.</i></p> <p>Antwortformat bei Häufigkeit 3-stufig: <i>Trifft oft zu – Trifft manchmal zu – Trifft nicht zu</i></p> <p>Antwortformat bei Intensität 3-stufig: <i>Belastet mich stärker – Belastet mich etwas – Belastet mich nicht</i></p>
Durchführungsdauer:	20 – 30 Minuten
Theorie:	Modell zu Belastungen im Erzieherberuf (Rudow, Thinschmidt)
Gütekriterien:	Teilvalidierung vorhanden, derzeit weitere Bearbeitung
Literatur:	Rudow, B. (2014). Bericht zum BEAS-Projekt Berlin. Viernheim/Berlin 2014 BKK (2014). Gesundheitskoffer „Fit von klein auf“. Essen.
Zugang:	Anfrage bei Prof. Dr. B. Rudow (b.rudow@t-online.de)
Methode:	Checkliste zum Belastungs- und Beanspruchungserleben bei Erzieherinnen
Titel:	BBE
Autor:	Rudow, B.
AnalyseÖefe:	Orientierendes Verfahren
Gegenstand:	Subjektive Tätigkeitsmerkmale von Erziehern und Erzieherinnen
Ziel:	Belastungs- und Beanspruchungsanalyse, Gefährdungsbeurteilung
Merkmalsbereiche:	Stresserleben, Ermüdungserleben, Sättigungserleben
Itemanzahl:	44
Item-Beispiele:	<p>Stresserleben <i>In meiner Arbeit kommen häufig Termin- und Zeitdruck vor.</i></p> <p>Ermüdungserleben <i>In meiner Arbeit habe ich kaum Pausen zur Entspannung</i></p> <p>Sättigungserleben <i>In meiner Arbeit bin ich oft missgestimmt und gereizt</i></p> <p>Antwortformat 2-stufig: ja – nein</p>
Durchführungsdauer:	15 Minuten
Theorie:	Basiskonzept von G. Richter „Psychische Belastung und Beanspruchung“. BAuA Dortmund/Berlin 2000
Gütekriterien:	Logische Validität (siehe G. Richter, ebenda)
Literatur:	Rudow, B. (2014). Bericht zum BEAS-Projekt Berlin. Viernheim/Berlin. Rudow, B. (2007). Arbeitsschutz, Belastungen und Belastungs- bewältigung bei Erzieherinnen. Projektbericht. Merseburg & Viernheim.
Zugang:	Anfrage bei Prof. Dr. B. Rudow (b.rudow@t-online.de)

24 Bezüglich der Analysetiefe unterscheidet man Orientierende, Screening- und Experten-Verfahren oder -Methoden. Erstgenannte dienen der ersten Erkundung der Belastungs- und Gesundheitssituation in einer Organisation, letztgenannte dienen der differenzierten Aufklärung von Belastungs-, Beanspruchungs- und Gesundheitsphänomenen.

Methode:	Beschwerden-Liste für Erzieherinnen
Titel:	BLE
Autoren:	Rudow, B. (2003, 2007), Wegner, R. (Institut für Arbeitsmedizin der Universität Hamburg)
AnalyseÖfefe:	Orientierendes Verfahren
Gegenstand:	Psychische und psychosomatische Beschwerden von einzelnen Personen und Personengruppen
Merkmale:	Allgemeinbefinden, Müdigkeit, Herz-Kreislauf-System, Magen-Darm-System, Muskel-Skelett-System
Ziele:	Verhaltensprävention, Gefährdungsbeurteilung, Persönlichkeitsdiagnostik
Itemanzahl:	15
Item-Beispiele:	Welche Beschwerden traten bei Ihnen in den letzten Wochen häufiger auf? 01. Kopfschmerzen 13. Rückenschmerzen Antwortformat: während der Arbeit – (auch) zu Hause – keine
Durchführungsdauer:	5 – 10 Minuten
Theorie:	In Anlehnung an Konzepte zu Beschwerden: Fahrenberg, J. (1994). Die Freiburger Beschwerdenliste. Göttingen: Hogrefe. Von Zerssen, D., & Petermann, F. (2011). B-LR - Beschwerden-Liste. Göttingen: Hogrefe
Gütekriterien:	vorhanden (siehe oben)
Literatur:	Rudow, B. (2014). Bericht zum BEAS-Projekt Berlin. Viernheim & Berlin. Rudow, B. (2007). Arbeitsschutz, Belastungen und Belastungs- bewältigung bei Erzieherinnen. Projektbericht. Merseburg & Viernheim.
Zugang:	Anfrage bei Prof. Dr. B. Rudow (b.rudow@t-online.de)
Methode:	Maslach-Burnout-Inventary
Titel:	MBI
Autoren:	Maslach, B., Schaufeli et al., Büssing & Glaser u.a.m.
Tägigkeit:	Humandienstleistungen, u.a. Erziehungstätigkeit
AnalyseÖfefe:	Orientierendes Verfahren
Gegenstand:	Emotionale Erschöpfung (Leitsymptom von Burnout)
Merkmale:	Subjektiv wahrgenommene Symptome
Ziele:	Verhaltensprävention, Gefährdungsbeurteilung
Itemanzahl:	9
Item-Beispiele:	Wir bitten Sie, Ihre Gefühle einzuschätzen, wie oft Sie diese in letzter Zeit empfunden haben. 4. Tagaus, tagein mit Kindern zu arbeiten, bedeutet wirklich eine große Anspannung für mich. 8. Es bedeutet für mich zu viel Stress, ständig mit Menschen zu arbeiten. Antwortformat 7-stufig: niemals – ein paar Mal im Jahr – monatlich – ein paar Mal im Monat – wöchentlich – ein paar Mal in der Woche – täglich
Durchführungsdauer:	5 Minuten
Theorie:	Burnout-Modell von Maslach, Jackson & Leiter u.a.m.
Gütekriterien:	vorhanden
Literatur:	Burisch, M. (2006) Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin: Springer. Rudow, B. (2008b). Wie „ausgebrannt“ sind Erzieherinnen und Erzieher? KiTa spezial, Heft 2, 2008, S. 6–10.
Zugang:	Anfrage bei Prof. Dr. B. Rudow (b.rudow@t-online.de)

Methode:	Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen
Titel:	FAZE
Autor:	Rudow, B.
Tätigkeit:	Verhältnis zu Kindern, Eltern, Kollegen, Schulleitung; Belastung, Arbeit – Freizeit und Gesundheit durch Berufsarbeit, Entlohnung, Anerkennung, Arbeitsumgebung, Arbeitsorganisation und -effektivität
Analyseebene:	Screening
Gegenstand:	Arbeitszufriedenheit
Merkmale:	Tätigkeitsbezogene Facetten der Arbeitszufriedenheit und Gesamtzufriedenheit
Ziel:	Gefährdungsbeurteilung, Organisationsanalyse
Itemanzahl:	21
Item-Beispiel:	Ich bin zufrieden ... 3. mit dem Verhalten und der Disziplin der Kinder 10. mit dem Verhältnis zur Schulleitung 21. mit meiner Arbeit insgesamt Antwortformat 5-stufig: sehr zufrieden – zufrieden – teils-teils – unzufrieden – sehr unzufrieden
Durchführungsdauer:	5 – 10 Minuten
Theorie:	Mehrdimensionales Modell zur Arbeitszufriedenheit Gütekriterien: werden derzeit geprüft
Literatur:	Rudow, B. (1995). Die Arbeit des Lehrers. Bern: Huber; Rudow, B. (2014). Bericht zum BEAS-Projekt Berlin. Viernheim & Berlin. Rudow, B. (1988). Stand, Ergebnisse und Perspektiven der psychologischen Forschung zur Arbeitszufriedenheit – dargestellt am Beispiel der Lehrertätigkeit. Zeitschrift für die gesamte Hygiene, 34, S. 330–333. Fischer, L. (Hrsg.) (2006). Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe. Kliche, T. (2010). Determinanten der Arbeitszufriedenheit und die Breitenwirksamkeit Betrieblicher Gesundheitsförderung in Kitas. Lengerich: Pabst Verlag.
Zugang:	Anfrage bei Prof. Dr. B. Rudow (b.rudow@t-online.de)
Methode:	Checkliste zu Erzieherinnen-Ressourcen
Titel:	ChER
Autor:	Rudow, B.
Tätigkeit:	Tätigkeitsmerkmale wie z. B. Entscheidungsmöglichkeiten, vollständige Aufgaben, Abwechslung, soziale Unterstützung, Entwicklungsmöglichkeiten.
Analyseebene:	Orientierendes Verfahren
Gegenstand:	Ressourcen von Gesundheit und Wohlbefinden
Ziel:	Subjektive Arbeitsanalyse, gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung
Itemanzahl:	23
Item-Beispiele:	In der Liste sind Merkmale angeführt, die Ressourcen zur Gesundheit in Ihrer Arbeit enthalten. Treffen diese für Ihre Arbeit zu? 4. In meiner Arbeit kann man selbständig Entscheidungen treffen. 8. Bei meiner Arbeit kann man seine Fähigkeiten gut entfalten. 18. Man erhält bei Bedarf Unterstützung von Kollegen und Vorgesetzten Antwortformat 3-stufig: Trifft zu – trifft teils zu – trifft nicht zu
Durchführungsdauer:	5 – 10 Minuten
Theorie:	Modelle zu Gesundheitsressourcen, Salutogenese (nach Antonovsky et al.)
Gütekriterien:	werden derzeit geprüft
Literatur:	Rimann, M. & Udris, I. (1997). Subjektive Arbeitsanalyse: Der Fragebogen SALSA. In O. Strohm & E. Ulich (Hrsg.), Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten (281-298). Zürich: vdf Hochschulverlag. Rudow, B. (2014). Bericht zum BEAS-Projekt Berlin. Viernheim & Berlin.
Zugang:	Anfrage bei Prof. Dr. B. Rudow (b.rudow@t-online.de)

Antrag auf Mitgliedschaft

Bis in Druckschrift ausfüllen oder online Mitglied werden unter:
www.gew.de/Mitgliedsantrag.html



Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Nationalität _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich männlich

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsanfang _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe _____ Stufe _____ seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge bis _____ | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> in Rente/pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat/Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche | <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent | <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit bis _____ | _____ |

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Gewerkschafts-Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschafts-Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Bis senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bis Sie ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/ Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglichen die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/ Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/ Faches angeben.

Mitgliedsbeitrag

- BeamtenInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nachdem sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nachdem vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttolohns.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttoverdienstes. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silberstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon 0711/21030-0
Telefax 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Potkenbaumdamm 15
20148 Hamburg
Telefon 040/414633-0
Telefax 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon 06131/28988-0
Telefax 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon 0361/59095-0
Telefax 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Schwantalerstraße 64
80336 München
Telefon 089/544081-0
Telefax 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon 069/971293-0
Telefax 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon 0681/66830-0
Telefax 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon 069/78973-0
Telefax 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon 030/219993-0
Telefax 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon 0385/48527-0
Telefax 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon 0341/4947404
Telefax 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon 030/235014-0
Telefax 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon 0331/27184-0
Telefax 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon 0511/33804-0
Telefax 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon 0391/73554-0
Telefax 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofspatz 22-28
28195 Bremen
Telefon 0421/33764-0
Telefax 0421/33764-30
info@gew-b.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon 0201/29403-01
Telefax 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon 0431/5195-1550
Telefax 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

www.gew.de