



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Berufliche Neuorientierung pädagogischer Fachkräfte: Der
Übergang vom Kindergarten in ein Hochschulstudium“

verfasst von | submitted by

Lisa Mödritscher BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Astrid Wirth

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während meiner Masterarbeit unterstützt und begleitet haben. Auch jenen, die kontinuierlich Interesse an dieser Arbeit gezeigt und den Entstehungsprozess mitverfolgt haben, gilt mein herzlicher Dank. Ihr habt wesentlich dazu beigetragen, dass ich diese intensive Zeit nicht nur bewältigen, sondern auch mit Freude und Motivation durchlaufen konnte.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Ass.-Prof. Dr. Astrid Wirth. Ihre fachliche Expertise, ihre Unterstützung und der wertvolle Austausch haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Vor allem ihr konstruktives Feedback und ihre wertschätzende Begleitung habe ich während des gesamten Arbeitsprozesses sehr geschätzt.

Weiterhin möchte ich mich von Herzen bei all den Elementarpädagog:innen bedanken, die sich für ein Interview Zeit genommen haben. Danke, dass ihr so offen eure Erfahrungen, Gedanken und Perspektiven mit mir geteilt und dadurch diese Arbeit überhaupt erst möglich gemacht habt. Der Austausch mit euch war für mich sehr bereichernd und hat diese Forschung in besonderer Weise geprägt.

Ebenso möchte ich meiner Familie meinen tiefen Dank aussprechen. Ihr seid immer an meiner Seite, gebt mir Rückhalt, sprecht mir Mut zu und glaubt an mich. Danke, dass ihr mich auf diesem Weg begleitet und mich auch in fordernden Phasen unterstützt habt. Eure Unterstützung, euer Vertrauen und eure Zuversicht haben mir immer wieder Kraft gegeben.

Auch meinen Freund:innen möchte ich herzlich danken. Eure aufmunternden Worte, euer Verständnis und die gemeinsamen Gespräche und Pausen haben mir geholfen, den nötigen Ausgleich zu finden und immer wieder mit neuer Energie an diese Arbeit zurückzukehren.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinem Partner, der mich in den letzten Monaten in besonderer Weise unterstützt hat. Deine Geduld, dein Verständnis, dein Zuspruch und dein Glaube an mich haben mich durch diese intensive Zeit getragen. Danke, dass du immer für mich da warst, mich aufgebaut hast und mir gerade in herausfordernden Momenten Halt gegeben hast.

An all meine Herzensmenschen: Danke, dass ihr an mich glaubt, mich unterstützt und mich auf meinem Weg begleitet.

Ich danke euch allen von Herzen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Studien- und Neuorientierungsentscheidungen von Elementarpädagog:innen vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen, strukturellen Rahmenbedingungen und biografischen Kontexte. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Faktoren die Entscheidung für ein Hochschulstudium beeinflussen, wie der Übergang vom Kindergarten in ein Studium erlebt wird und welche beruflichen Zukunftsperspektiven sich daraus ergeben. Ziel der Arbeit ist es, ein vertieftes Verständnis dafür zu gewinnen, wie berufliche Verläufe im elementarpädagogischen Feld gestaltet, reflektiert und verändert werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews mit 13 Personen aus dem elementarpädagogischen Feld, die über eine abgeschlossene Ausbildung, Berufserfahrung im Kindergarten bzw. Elementarbereich und ein laufendes Studium verfügten. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch und zielte darauf ab, wiederkehrende Muster, zentrale Spannungsfelder und unterschiedliche Übergangs- und Deutungsverläufe im Material sichtbar zu machen. Die Stichprobe umfasst unterschiedliche Studienrichtungen sowie verschiedene berufliche Zukunftsorientierungen, wodurch eine vergleichende Betrachtung verschiedener Formen beruflicher Neuorientierung möglich wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die Entscheidung für ein Studium nicht als bloße Reaktion auf einzelne Belastungen verstanden werden kann, sondern als mehrdimensionaler Prozess, in dem berufliche Erfahrungen, strukturelle Überforderung, Professionalisierungsbestrebungen, persönliche Entwicklung und biografische Suchbewegungen zusammenwirken. Die Befragten schildern ihre Erfahrungen im Elementarbereich häufig als ambivalent: Einerseits wird die Arbeit mit Kindern als sinnstiftend, beziehungsintensiv und fachlich bedeutsam erlebt, andererseits werden Personalmangel, Zeitdruck, organisatorische Verdichtung, belastende Team- und Leitungsstrukturen sowie begrenzte Entwicklungsmöglichkeiten als zentrale Belastungsfaktoren beschrieben. Das Studium erscheint vor diesem Hintergrund zugleich als Antwort auf strukturelle Begrenzungen, als Möglichkeit fachlicher und persönlicher Weiterentwicklung sowie als Raum beruflicher Neuverortung. Darüber hinaus machen die Ergebnisse deutlich, dass der Übergang in ein Studium mit weitreichenden Veränderungen im beruflichen Selbstverständnis und in den Zukunftsperspektiven verbunden ist. Das Studium wird von vielen Befragten als Übergangs- und Transformationsraum erlebt, in dem bestehende Praxiserfahrungen neu reflektiert, theoretisch vertieft und mit neuen beruflichen Möglichkeiten in Beziehung gesetzt werden. Berufliche Zukunftsperspektiven werden dabei häufig nicht als vollständiger Ausstieg aus dem pädagogischen Feld gedacht, sondern als Suchbewegung zwischen Verbleib, Distanzierung, Weiterentwicklung und neuer beruflicher Verortung. Die Studie verdeutlicht damit, dass Studien- und Neuorientierungsentscheidungen von Elementarpädagog:innen als biografisch eingebettete Prozesse zu verstehen sind, die sich im Spannungsfeld von Belastung, Professionalisierung und Zukunftssuche vollziehen.

Stichworte: Elementarpädagogik, berufliche Neuorientierung, Weiterqualifizierung, Studium, Professionalisierung, biografische Übergänge, Arbeitsbelastung, Zukunftsperspektiven

Abstract

This master's thesis examines the study and reorientation decisions of early childhood educators against the background of their professional experiences, structural working conditions, and biographical contexts. The study focuses on the factors that influence the decision to enter higher education, how the transition from kindergarten work into university studies is experienced, and which future career perspectives emerge from this process. The aim is to gain a deeper understanding of how professional trajectories in the field of early childhood education are shaped, reflected upon, and transformed. To address the research question, a qualitative research design was chosen. Data were collected through semi-structured interviews with 13 participants from the field of early childhood education who had completed professional training, had work experience in kindergarten or early childhood settings, and were enrolled in an ongoing course of study. The data were analyzed using qualitative content analysis in order to identify recurring patterns, central tensions, and different forms of transition and interpretation within the material. The sample includes different fields of study and various professional future orientations, thus allowing for a comparative examination of different paths of professional reorientation. The findings show that the decision to enter higher education cannot be understood merely as a reaction to isolated experiences of strain, but rather as a multidimensional process in which professional experiences, structural overload, aspirations for professionalization, personal development, and biographical search movements interact. The participants describe their experiences in early childhood education as ambivalent: on the one hand, working with children is experienced as meaningful, relational, and professionally valuable; on the other hand, staff shortages, time pressure, organizational overload, challenging team and leadership structures, and limited opportunities for development are described as central burdens. Against this background, studying appears both as a response to structural limitations and as an opportunity for professional and personal development as well as for occupational repositioning. In addition, the results indicate that entering higher education is associated with broader changes in professional self-understanding and future career perspectives. Many participants experience studying as a space of transition and transformation in which existing practical experiences are reflected upon, theoretically deepened, and linked to new professional possibilities. Future career perspectives are often not conceived as a complete exit from the educational field, but rather as a movement between staying, distancing, further development, and new forms of professional positioning. The study thus highlights that educational and career reorientation decisions among early childhood educators should be understood as biographically embedded processes situated at the intersection of strain, professionalization, and the search for future perspectives.

Keywords: early childhood education, professional reorientation, further qualification, higher education, professionalization, biographical transitions, work-related strain, future perspectives

Abkürzungsverzeichnis

AKTAHS	Austrian Kindergarten Teacher and Assistant Health Study
BAfEP	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik
DJI	Deutsches Jugendinstitut
Kita	Kindertagesstätte / Kindertageseinrichtung
INT01-INT13	Interview 01-Interview 13
MAXQDA	Software zur qualitativen Datenanalyse
OeAD	Agentur für Bildung und Internationalisierung
ÖIF	Österreichisches Institut für Familienforschung
öibf	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
U3	unter 3 Jahren
Ü3	über 3 Jahren

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	i
Zusammenfassung	ii
Abstract	iii
Tabellenverzeichnis	viii
Abbildungsverzeichnis	ix
1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen	4
2.1. Begriffsbestimmung und Abgrenzung (Österreich)	4
2.1.1. Kindergarten, Kita und Elementarbereich in Österreich	4
2.1.2. Abgrenzung nach Einrichtungsform und Altersgruppen	5
2.1.3. Auftrag und Rahmen: Bildung, Betreuung und Erziehung	5
2.2. Strukturelle Rahmenbedingungen des Elementarbereichs	6
2.2.1. Erhalter und institutionelle Struktur des Elementarbereichs	6
2.2.2. Einrichtungen, betreute Kinder und Besuchsquoten	7
2.2.3. Öffnungszeiten und zeitliche Rahmenbedingungen	9
2.2.4. Relevanz für die vorliegende Arbeit	10
2.3. Arbeitsbedingungen und Belastungen im elementarpädagogischen Feld . .	11
2.3.1. Anforderungen und Aufgaben im Berufsalltag	12
2.3.2. Belastungsfaktoren und Beanspruchung	13
2.3.3. Auswirkungen auf Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und Verbleib im Beruf	16
2.4. Berufliche Neuorientierung, Weiterqualifizierung und Professionalisierung .	17
2.4.1. Ausbildungswege für den elementaren Bildungsbereich in Österreich	18
2.4.2. Beschäftigung und Altersstruktur im Elementarbereich	22
2.4.3. Berufliche Übergänge als biografische Prozesse	24
2.4.4. Studienentscheidung und Weiterqualifizierung	26
2.4.5. Professionalisierung und berufliche Zukunftsperspektiven	28
3. Empirische Erhebung	31
3.1. Forschungsinteresse	31
3.2. Erhebungsverfahren	32
3.2.1. Stichprobe	32
3.2.2. Ablauf der Datenerhebung	33
3.2.3. Leitfadeninterview	34
3.3. Auswertungsverfahren	34
3.3.1. Transkription	35
3.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse	35
3.3.3. Kategorienbildung und Auswertungsschritte	35

3.3.4. Computergestützte Auswertung mit MAXQDA	36
3.4. Gütekriterien qualitativer Forschung	36
3.5. Methodische Reflexion und Limitationen	37
3.6. Ergebnisse	38
3.6.1. Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	38
3.6.2. Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	44
3.6.3. Motive für Weiterqualifizierung / Studium	51
3.6.4. Entscheidungsprozesse	55
3.6.5. Studienerfahrungen & Übergangserleben	60
3.6.6. Zukunftsperspektiven	64
3.6.7. Biografische & persönliche Einflussfaktoren	69
4. Diskussion	74
4.1. Interpretation der Ergebnisse	74
4.1.1. Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	74
4.1.2. Belastungsfaktoren und strukturelle Rahmenbedingungen	75
4.1.3. Motive für Weiterqualifizierung / Studium	75
4.1.4. Entscheidungsprozesse	76
4.1.5. Studienerfahrungen und Übergangserleben	77
4.1.6. Zukunftsperspektiven	78
4.1.7. Biografische und persönliche Einflussfaktoren	79
4.1.8. Übergreifende Gesamtdiskussion zur Forschungsfrage	80
4.2. Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand	82
4.3. Limitationen	83
4.4. Weiterführende Forschungsansätze	85
4.5. Fazit	85
Literatur	87

A. Anhang	91
A.1. Teilnehmer:inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:	91
A.2. Interviewleitfaden	95
A.3. Kategoriensystem mit Subkategorien	98
A.3.1. Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	98
A.3.2. Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	98
A.3.3. Motive für Weiterqualifizierung / Studium	99
A.3.4. Entscheidungsprozesse	99
A.3.5. Studienerfahrungen & Übergangserleben	100
A.3.6. Zukunftsperspektiven	100
A.3.7. Biografische & persönliche Einflussfaktoren	101
A.4. Dokumentation des Einsatzes generativer KI	101

Tabellenverzeichnis

3.1. Überblick über die Stichprobe der Interviewpartner:innen (eigene Darstellung)	33
A.1. Überblick über die Kategorie Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich (eigene Darstellung)	98
A.2. Überblick über die Kategorie Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmen- bedingungen (eigene Darstellung)	98
A.3. Überblick über die Kategorie Motive für Weiterqualifizierung / Studium (eigene Darstellung)	99
A.4. Überblick über die Kategorie Entscheidungsprozesse (eigene Darstellung) .	99
A.5. Überblick über die Kategorie Studienerfahrungen & Übergangserleben (eigene Darstellung)	100
A.6. Überblick über die Kategorie Zukunftsperspektiven (eigene Darstellung) .	100
A.7. Überblick über die Kategorie Biografische & persönliche Einflussfaktoren (eigene Darstellung)	101

Abbildungsverzeichnis

2.1. Einrichtungen nach Erhalter und Einrichtungsart im Berichtsjahr 2024/25. Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025).	7
2.2. Besuchszeiten institutioneller Kinderbetreuung nach Altersgruppen. Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025).	8
2.3. Ganztägig und halbtägig geführte Einrichtungen nach Bundesländern im Berichtsjahr 2024/25. Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025). .	10
2.4. Altersverteilung des Betreuungspersonals in institutionellen Kinderbe- treuungseinrichtungen im Berichtsjahr 2024/25. Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025).	23

1. Einleitung

Der Elementarbereich gilt als ein zentraler Teil des Bildungssystems, da in den ersten Lebensjahren grundlegende Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse stattfinden. Elementarpädagog:innen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, weil sie Kinder in einer sensiblen Lebensphase begleiten, Bildungsprozesse anregen und zugleich mit Familien, Teams sowie institutionellen Anforderungen umgehen müssen. Elementare Bildungseinrichtungen sind damit nicht nur Betreuungsorte, sondern auch frühe Bildungsräume, in denen kindliche Entwicklungsverläufe in bedeutsamer Weise mitgeprägt werden. (Charlotte-Bühler-Institut, 2009)

Zugleich ist das Berufsfeld in Österreich durch spezifische institutionelle, organisatorische und qualifikatorische Rahmenbedingungen geprägt, die den pädagogischen Alltag, die Handlungsspielräume von Fachkräften und ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten wesentlich beeinflussen. Der österreichische Elementarbereich ist somit nicht nur als pädagogisches, sondern auch als strukturell gerahmtes Professionalisierungsfeld zu verstehen, in dem Fragen von Bildung, Betreuung, Erziehung, Arbeitsbedingungen und beruflicher Zukunft eng miteinander verknüpft sind.

Obwohl dem Elementarbereich hohe gesellschaftliche und bildungspolitische Relevanz zugeschrieben wird, ist die Tätigkeit von Elementarpädagog:innen vielfach mit erheblichen Anforderungen und Belastungen verbunden. Die Forschung verweist auf ein komplexes Spannungsverhältnis zwischen hohen professionellen Ansprüchen und begrenzten personellen, zeitlichen und organisatorischen Ressourcen. Der Berufsalltag ist durch ein breites Aufgabenspektrum, die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Anforderungen, knappe Vorbereitungs- und Reflexionszeiten, Dokumentationspflichten, Elternarbeit, Teamabsprachen sowie durch hohe Verantwortung in der Arbeit mit Kindern gekennzeichnet. (Hackl et al., 2015; Schreyer et al., 2014; Wustmann et al., 2010) Hinzu kommen Belastungsfaktoren wie Personalmangel, große Gruppen, Zeitdruck, fehlende Vertretungsmöglichkeiten, körperliche Beanspruchung und emotionale Anforderungen, die von Fachkräften häufig als dauerhaft belastend erlebt werden. (Klusemann et al., 2020; Rudow, 2004; Viernickel & Voss, 2012)

Solche Bedingungen wirken sich nicht nur auf das unmittelbare Belastungserleben aus, sondern auch auf Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und die langfristige Bindung an das Berufsfeld. Fragen nach Personalbindung, beruflicher Entwicklung und Verbleib im Beruf gewinnen vor diesem Hintergrund zusätzliche Relevanz. (Balaban-Feldens et al., 2023; Breil, 2025; Schreyer et al., 2014)

Gerade im elementarpädagogischen Feld stellt sich daher die Frage, wie Fachkräfte mit diesen Bedingungen umgehen, wie sie ihre berufliche Situation deuten und welche Perspektiven sie für ihre weitere Berufsbiografie entwickeln. Berufliche Neuorientierung, Weiterqualifizierung und Professionalisierung sind dabei nicht als voneinander getrennte Phänomene zu verstehen, sondern als eng miteinander verbundene Prozesse, in denen berufliche Erfahrungen, individuelle Motive und institutionelle Rahmenbedingungen zusammenwirken. Der Übergang in ein Studium kann vor diesem Hintergrund nicht allein als formale Bildungsentscheidung betrachtet werden. Vielmehr verweist er auf einen biografischen Prozess, in dem berufliche Erfahrungen neu bewertet, bisherige Tätigkeiten infrage gestellt und neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ausgelotet werden.

Studienaufnahme und berufliche Neuorientierung erscheinen damit als Ausdruck einer Auseinandersetzung mit Belastung, Entwicklung, Professionalisierung und Zukunftsorientierung zugleich. (Dahm, 2022; Pölzl-Stefanec, 2017; Wolter et al., 2017)

Besonders aufschlussreich ist dieser Zusammenhang mit Blick auf sogenannte nicht-traditionelle Studierende. Forschungsergebnisse zeigen, dass Studienentscheidungen nach einer Phase der Berufstätigkeit häufig in komplexe Lebenslagen eingebettet sind. Erwerbsarbeit, finanzielle Verpflichtungen, familiäre Verantwortung, biografische Vorleistungen sowie bereits entwickelte berufliche Selbstbilder strukturieren sowohl die Entscheidung für ein Studium als auch dessen spätere Bewältigung maßgeblich mit. (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017)

Nicht-traditionelle Studierende unterscheiden sich nicht nur formal durch ihre Bildungswege, sondern häufig auch durch umfangreiche Berufs- und Lebenserfahrung, durch eine stärkere berufliche Sozialisation und durch spezifische Abwägungen zwischen Studium, Arbeit und Alltag. Das Studium ist für diese Gruppen daher oft nicht bloß eine Fortsetzung formaler Bildung, sondern ein biografischer Schritt, der auf eine als unzureichend erlebte Passung zwischen bisherigen Berufsperspektiven und eigenen Zukunftsvorstellungen reagiert. (Wolter et al., 2017)

Gerade für Elementarpädagog:innen, die bereits mehrere Jahre im Berufsfeld gearbeitet haben, ist daher anzunehmen, dass Studienentscheidungen eng mit beruflichen Erfahrungen, Entwicklungserwartungen und Fragen langfristiger beruflicher Tragfähigkeit verbunden sind.

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zusammenhang deshalb besonders relevant, weil Übergänge vom Kindergarten in ein Hochschulstudium bislang nur begrenzt im Mittelpunkt der Forschung stehen, obwohl sie bildungsbiografisch und professionsbezogen aufschlussreich sind. Während Belastung, Arbeitsbedingungen und Berufsverbleib im elementarpädagogischen Feld in der Forschung bereits intensiv diskutiert werden, ist weniger darüber bekannt, wie Fachkräfte selbst ihren Weg in ein Studium deuten, welche Motive und Entscheidungsprozesse dabei wirksam werden, wie sie den Übergang erleben und welche beruflichen Zukunftsperspektiven sich daraus entwickeln. Die Entscheidung für ein Studium kann dabei weder ausschließlich als Reaktion auf Überforderung noch allein als Ausdruck eines linearen Bildungsaufstiegs verstanden werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich darin unterschiedliche Dimensionen überlagern: die Verarbeitung belastender Berufserfahrungen, der Wunsch nach fachlicher Vertiefung, das Streben nach Professionalisierung, das Bedürfnis nach Veränderung sowie die Suche nach langfristig tragfähigen beruflichen Perspektiven. Übergänge in ein Studium lassen sich somit als komplexe biografische Aushandlungsprozesse begreifen, in denen persönliche Werte, berufliche Selbstbilder und strukturelle Bedingungen eng miteinander verflochten sind.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, die Studien- und Neuorientierungsentscheidungen von Elementarpädagog:innen vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen, strukturellen Rahmenbedingungen und biografischen Kontexte zu untersuchen. Im Zentrum steht die Frage, welche Faktoren diese Entscheidungen beeinflussen, wie der Übergang in ein Studium erlebt wird und welche beruflichen Zukunftsperspektiven sich daraus ergeben. Auf diese Weise soll ein vertieftes Verständnis dafür gewonnen werden, wie berufliche Verläufe im elementarpädagogischen Feld gestaltet, reflektiert und verändert werden. Die Arbeit interessiert sich somit nicht nur für einzelne Motive oder Belastungsfaktoren, sondern für die Weise, in der subjektive Deutungen, berufliche Erfahrungen und biografische Prozesse zu einer Neuverortung im Bildungs- und Berufsverlauf führen.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Anhand leitfadengestützter Interviews mit Elementarpädagog:innen, die ein Studium

aufgenommen haben oder sich in beruflicher Neuorientierung befinden, werden subjektive Deutungen, Erfahrungen und Entscheidungsprozesse rekonstruiert. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, wiederkehrende Muster, zentrale Spannungsfelder und unterschiedliche Orientierungen im Material sichtbar zu machen. Dieser Zugang erscheint für die Fragestellung besonders geeignet, da er nicht nur Aussagen über genannte Gründe oder Entscheidungen zulässt, sondern auch Einsichten in deren subjektive Bedeutung, biografische Einbettung und innere Logik eröffnet. Die Arbeit richtet ihren Blick damit auf die Perspektiven der Befragten selbst und fragt danach, wie sie ihren beruflichen Weg zwischen Belastung, Weiterqualifizierung und Zukunftsorientierung deuten.

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die theoretischen und forschungsbezogenen Grundlagen zum österreichischen Elementarbereich, zu Arbeitsbedingungen und Belastungen, zu beruflicher Neuorientierung, Weiterqualifizierung und Professionalisierung dargestellt. Darauf aufbauend werden das methodische Vorgehen, das Forschungsdesign sowie die Auswertungsschritte erläutert. Im Ergebnisteil werden die zentralen Kategorien der Analyse entfaltet, darunter berufliche Erfahrungen im Elementarbereich, Belastungsfaktoren und strukturelle Rahmenbedingungen, Motive für Weiterqualifizierung und Studium, Entscheidungsprozesse, Studienerfahrungen und Übergangserleben, Zukunftsperspektiven sowie biografische und persönliche Einflussfaktoren. Abschließend werden die Ergebnisse im Diskussteil theoretisch eingeordnet, in den Forschungsstand rückgebunden und in Bezug auf die Forschungsfrage zusammengeführt. Damit verfolgt die Arbeit das Ziel, einen Beitrag zum Verständnis beruflicher Übergänge im elementarpädagogischen Feld zu leisten und jene Spannungsfelder sichtbar zu machen, in denen Fachkräfte ihre berufliche Zukunft zwischen Verbleib, Veränderung und Neuorientierung gestalten.

2. Theoretische Grundlagen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Studien- und Neuorientierungsentscheidungen von Elementarpädagog:innen vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen, strukturellen Rahmenbedingungen und biografischen Entwicklung. Um diese Prozesse analytisch einordnen zu können, ist zunächst ein theoretischer Rahmen erforderlich, der das Berufsfeld, seine institutionellen Bedingungen sowie zentrale fachliche und berufsbio-graphische Zusammenhänge beleuchtet. Die theoretischen Grundlagen dienen dabei nicht nur der Begriffsbestimmung und Kontextualisierung, sondern schaffen auch die Basis für die spätere Interpretation der empirischen Ergebnisse. Im Zentrum stehen der österreichische Elementarbereich als spezifisches Arbeits- und Professionalisierungsfeld, die Arbeitsbedingungen und Belastungen im pädagogischen Alltag sowie Fragen beruflicher Neuorientierung, Weiterqualifizierung und Professionalisierung. Auf diese Weise wird ein theoretischer Bezugsrahmen entwickelt, innerhalb dessen die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Übergänge vom Kindergarten in ein Hochschulstudium verständlich gemacht werden können.

2.1. Begriffsbestimmung und Abgrenzung (Österreich)

Im Kontext elementarer Bildung werden Begriffe teils alltags- und teils fachsprachlich verwendet. Für die vorliegende Arbeit ist eine klare Begriffsbestimmung notwendig, damit das Berufsfeld, die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die biografischen Übergänge der befragten Personen (z. B. der Schritt vom Beruf in ein Studium) eindeutig verortet werden können.

2.1.1. Kindergarten, Kita und Elementarbereich in Österreich

Elementare Bildungseinrichtungen gelten als die ersten Bildungs- und Betreuungseinrichtungen außerhalb der Familie und damit als institutionelle Orte, an denen frühe Bildungsbiografien mitgeprägt werden (Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

„Kindergärten bieten familienergänzende Betreuung für Kinder ab zweieinhalb bzw. drei Jahren bis zum Schuleintritt“ (Bundeskanzleramt Österreich, n. d.).

Im österreichischen Kontext bezeichnet der Begriff damit in der Regel Einrichtungen für Kinder im Zeitraum vor dem Schuleintritt. Diese alltagsnahe Verwendung lässt sich mit der Definition des Duden verbinden, der darunter eine „öffentliche Einrichtung zur Betreuung und zur Förderung der Entwicklung von Kindern im Vorschulalter“ versteht (Dudenredaktion, n. d.).

Damit werden zwei für diese Arbeit zentrale Aspekte sichtbar: der Kindergarten als institutioneller Ort und als pädagogisch gerahmtes Angebot. „Kita“ ist die gebräuchliche Abkürzung für „Kindertagesstätte“ (oft auch „Kindertageseinrichtung“).

„Kitas sind institutionelle Angebote, in denen Kinder in Gruppen von mehreren sozialpädagogischen Fachkräften betreut werden. So beschreibt die

Kinderkrippe Betreuungsangebote für Kinder bis zum Alter von drei Jahren in einer Umgebung, die auf die Bedürfnisse von Kleinkindern ausgerichtet ist“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, o. J.).

In Österreich ist dieser Begriff weniger gebräuchlich, findet jedoch zunehmend auch in wissenschaftlichen Texten Verwendung. In der vorliegenden Arbeit wird „Kita“ daher nur dann verwendet, wenn dies in den herangezogenen Quellen der Fall ist. Für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext in Österreich ist vor allem der Begriff Elementarbereich bzw. elementare Bildungseinrichtungen relevant. Der BildungsRahmenPlan versteht darunter alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt (Charlotte-Bühler-Institut, 2009). In dieser Arbeit wird daher primär der Begriff Kindergarten beziehungsweise Elementarbereich verwendet, da er dem österreichischen Kontext entspricht. Zugleich wird bewusst von Bildung gesprochen, um den Bildungsauftrag elementarer Einrichtungen hervorzuheben und den Kindergarten nicht auf Betreuung zu reduzieren.

2.1.2. Abgrenzung nach Einrichtungsform und Altersgruppen

Um das Untersuchungsfeld präzise einzugrenzen, ist eine Abgrenzung nach typischen Altersgruppen sinnvoll, da Aufgabenprofil, Anforderungen und Rahmenbedingungen je nach Setting variieren können. Dabei wird in Österreich (je nach Bundesland mit unterschiedlichen Bezeichnungen) typischerweise unterschieden zwischen:

- Kinderkrippe / U3-Bereich (0–3 Jahre): Elementare Bildungseinrichtungen umfassen auch Angebote für unter Dreijährige (Charlotte-Bühler-Institut, 2009).
- Kindergarten / Ü3-Bereich (3 Jahre bis Schuleintritt): Familienergänzende Betreuung ab drei Jahren bis zum Schuleintritt als zentrale Form innerhalb der Elementarbildung (OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung, n. d.).
- Hort / schulische Nachmittagsbetreuung (schulpflichtige Kinder): Anschlussangebot für schulpflichtige Kinder, häufig in Form der Nachmittagsbetreuung (OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung, n. d.).

Diese Abgrenzung ist für die vorliegende Arbeit wichtig, weil Interviewaussagen zu Belastungen, Zuständigkeiten, Entwicklungslogiken oder Karriereperspektiven häufig an ein spezifisches Setting gebunden sind.

2.1.3. Auftrag und Rahmen: Bildung, Betreuung und Erziehung

Der Rahmen für elementare Bildung versteht sich ausdrücklich nicht als Lehrplan, sondern als Orientierungsrahmen, der den Bildungsauftrag elementarer Einrichtungen klarer fasst und transparent macht (Charlotte-Bühler-Institut, 2009). Für diese Arbeit genügt eine knappe Einordnung des Auftrags in drei miteinander verschränkte Dimensionen:

- Betreuung meint die verlässliche Begleitung und Sicherung eines Rahmens, in dem Kinder geschützt, versorgt und stabil unterstützt werden. Sie ist Voraussetzung dafür, dass Kinder sich sicher fühlen und explorativ lernen können.
- Erziehung umfasst Beziehungsgestaltung sowie die Unterstützung sozialer und emotionaler Entwicklung (z. B. Regeln, Werte, Konfliktfähigkeit) und zeigt sich im professionellen Handeln im pädagogischen Alltag.

- Bildung wird als ganzheitlicher Prozess verstanden, der an Alltag und Spiel anknüpft und Lerngelegenheiten nicht im Sinne schulischer Vermittlung, sondern als entdeckende und ko-konstruktive Prozesse begreift. Ein solches Bildungsverständnis findet sich auch im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Dort wird Bildung als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt gefasst. Kinder werden als kompetente Individuen beschrieben, die ihre Bildungsprozesse im Austausch mit ihrer sozialen und materialen Umwelt mitgestalten. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Spiel als zentraler Form selbstbestimmten Lernens sowie einer ganzheitlichen, lebensweltorientierten und wertschätzenden Gestaltung pädagogischer Prozesse zu (Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Diese Trias ist für die Arbeit deshalb bedeutsam, weil sie das Tätigkeitsprofil und die professionellen Anforderungen im Kindergarten strukturiert und damit auch jene Aspekte berührt, die in den Interviews als Belastung, Motivation oder Professionalisierungsanliegen im Kontext eines Studienbeginns sichtbar werden können.

2.2. Strukturelle Rahmenbedingungen des Elementarbereichs

Die berufliche Tätigkeit im Elementarbereich vollzieht sich nicht losgelöst von institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Trägerstrukturen, Öffnungszeiten, Ausbildungswege sowie personelle Voraussetzungen prägen die Organisation des Arbeitsalltags ebenso wie die Handlungsspielräume und Belastungslagen pädagogischer Fachkräfte. Das folgende Kapitel skizziert daher zentrale Strukturmerkmale des österreichischen Elementarbereichs, die als Kontext für die Einordnung der in dieser Arbeit untersuchten beruflichen Erfahrungen, Studienmotive und Zukunftsperspektiven dienen.

2.2.1. Erhalter und institutionelle Struktur des Elementarbereichs

Der Elementarbereich in Österreich ist durch eine gemischte und regional unterschiedlich ausgeprägte Trägerstruktur charakterisiert. Öffentliche und private Erhalter tragen gemeinsam zur Bereitstellung institutioneller Bildungs- und Betreuungsangebote bei. Im Berichtsjahr 2024/25 wurden österreichweit 9.158 Einrichtungen für Kinder bis fünf Jahre gezählt, von denen 58,8 % in öffentlicher Trägerschaft standen (Statistik Austria, 2025). Kindergärten werden dabei mehrheitlich von öffentlichen Gebietskörperschaften getragen; ihr Anteil liegt österreichweit bei 73,4 %. Bei Krippen und Kleinkindbetreuungseinrichtungen zeigt sich demgegenüber ein deutlich ausgeglicheneres Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Trägern. Altersgemischte Betreuungseinrichtungen und Horte befinden sich hingegen überwiegend in privater Trägerschaft, deren Anteil hier 71,6 % beträgt (Statistik Austria, 2025).

Die Verteilung der Einrichtungen nach Erhalter und Einrichtungsart ist in Abbildung 2.1 dargestellt.

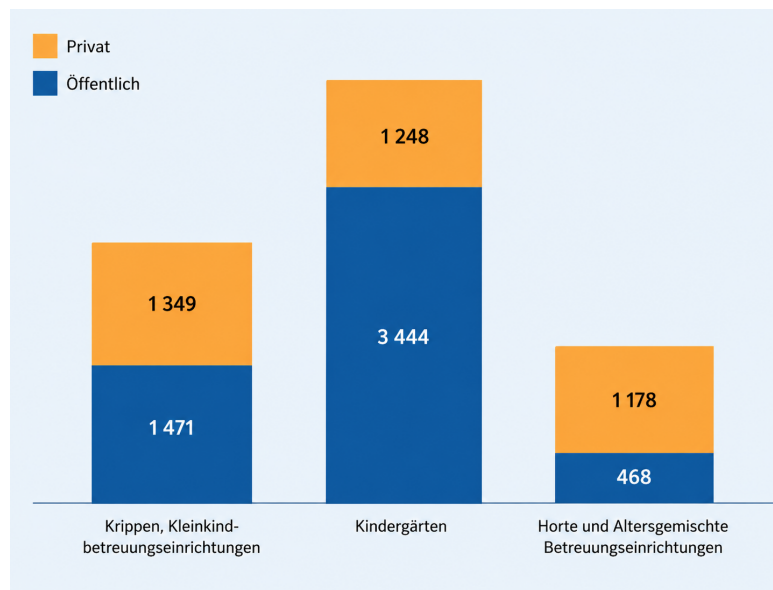


Abbildung 2.1.: Einrichtungen nach Erhalter und Einrichtungsart im Berichtsjahr 2024/25.
Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025).

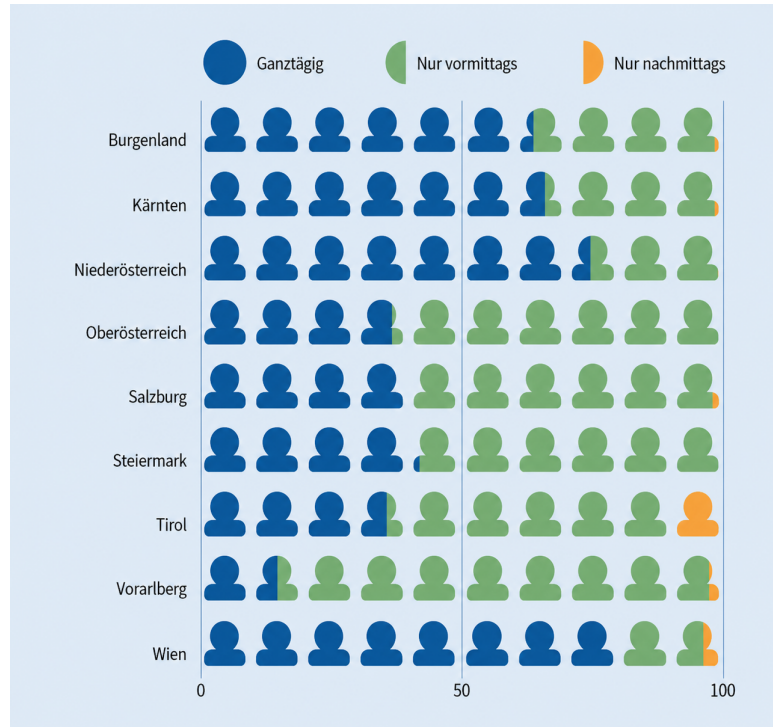
Zugleich bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. So sind im Burgenland 95,9 % der Krippen und Kleinkindbetreuungseinrichtungen öffentlich getragen, während in Kärnten 84,0 % dieser Einrichtungen privat organisiert sind. Auch im Bereich der Kindergärten zeigen sich deutliche regionale Differenzen: In Niederösterreich befinden sich 97,7 % der Kindergärten in öffentlicher Hand, im Burgenland 95,0 %, während in Wien bereits 54,6 % der Kindergärten privat geführt werden. Besonders ausgeprägt ist die regionale Varianz zudem bei altersgemischten Betreuungseinrichtungen und Horten, wo sich zwischen einzelnen Bundesländern gegensätzliche Muster zeigen: Während in Wien der Großteil dieser Einrichtungen privat getragen wird, überwiegt im Burgenland die öffentliche Trägerschaft. Insgesamt verdeutlicht dies, dass die organisatorische Ausgestaltung des Elementarbereichs in Österreich nicht einheitlich erfolgt, sondern maßgeblich durch föderale und regionale Rahmenbedingungen geprägt ist (Statistik Austria, 2025).

Für die vorliegende Arbeit ist diese institutionelle Struktur insofern relevant, als sich je nach Erhalter unterschiedliche organisatorische Rahmenbedingungen, Ressourcenlagen und Erwartungen an das pädagogische Personal ergeben können. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass sich institutionelle Rahmenbedingungen im Arbeitsalltag pädagogischer Fachkräfte unterschiedlich ausprägen können (Hackl et al., 2015; Wustmann et al., 2010). Unterschiede zeigen sich etwa hinsichtlich der personellen Ressourcen, der Organisation von Vertretung, der Verteilung administrativer Aufgaben sowie der verfügbaren Zeit für pädagogische Planung, Reflexion und Teamabstimmung. Diese Rahmenbedingungen strukturieren den beruflichen Alltag wesentlich mit und können damit auch Einfluss auf Belastungserleben, Arbeitszufriedenheit und berufliche Entwicklungsperspektiven nehmen (Hackl et al., 2015; Wustmann et al., 2010). Die Trägerstruktur bildet damit einen relevanten Kontextfaktor für Arbeitsbedingungen, Belastungserfahrungen und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Elementarbereich.

2.2.2. Einrichtungen, betreute Kinder und Besuchsquoten

Der Elementarbereich stellt in Österreich einen zentralen Bereich institutioneller Bildung und Betreuung im Vorschulalter dar. Im Berichtsjahr 2024/25 wurden österreichweit

9.158 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen erfasst, die von Kindern im Alter von null bis fünf Jahren besucht wurden. Davon entfielen 4.692 auf Kindergärten, 2.820 auf Kinderkrippen und Kleinkindbetreuungseinrichtungen sowie 1.646 auf altersgemischte Betreuungseinrichtungen inklusive Horte. Insgesamt besuchten 335.110 Kinder dieser Altersgruppe eine institutionelle Betreuungseinrichtung (Statistik Austria, 2025).



Abbildungung 2.2.: Besuchszeiten institutioneller Kinderbetreuung nach Altersgruppen. Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025).

Wie Abbildung 2.2 zeigt, unterscheiden sich die Besuchszeiten je nach Betreuungsumfang. Die Darstellung verweist darauf, dass institutionelle Kinderbetreuung nicht nur hinsichtlich der Anzahl betreuter Kinder bedeutsam ist, sondern auch in Bezug auf die zeitliche Organisation des Betreuungsalltags. Damit werden zugleich unterschiedliche Anforderungen an Personalplanung, Tagesstruktur und pädagogische Organisation sichtbar.

Bereits diese Größenordnung verweist auf die hohe gesellschaftliche und bildungspolitische Relevanz des Elementarbereichs in Österreich. Zugleich wird sichtbar, dass es sich nicht um ein einheitliches Feld handelt, sondern um ein ausdifferenziertes System unterschiedlicher Einrichtungsformen, Altersgruppen und Betreuungsarrangements. Für die vorliegende Arbeit ist dies insofern bedeutsam, als berufliche Erfahrungen von Elementarpädagog:innen nicht losgelöst von diesen institutionellen Rahmenbedingungen verstanden werden können, sondern stets innerhalb eines komplexen Systems elementarer Bildung und Betreuung verortet sind (Statistik Austria, 2025). Die hohe Zahl betreuter Kinder verweist darüber hinaus auf die zentrale Versorgungs-, Bildungs- und Betreuungsfunktion des Elementarbereichs. Mit dieser institutionellen Reichweite gehen nicht nur pädagogische Aufgaben, sondern auch erhebliche Anforderungen an Organisation, Personal und Arbeitsalltag in den Einrichtungen einher. Studien zum Arbeitsalltag in Kindergärten und Kinderkrippen zeigen, dass dieses Berufsfeld durch ein Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, sozialen Gegebenheiten und den konkreten Anforderungen des

pädagogischen Alltags geprägt ist. Damit lässt sich der Elementarbereich nicht nur als quantitativ bedeutsames, sondern auch als qualitativ hoch anspruchsvolles Berufsfeld beschreiben, in dem vielfältige Aufgaben, unterschiedliche Betreuungsbedarfe und parallele Anforderungen zusammenkommen (Hackl et al., 2015).

Vor diesem Hintergrund bildet der Umfang und die institutionelle Ausdifferenzierung des Elementarbereichs einen wichtigen Bezugsrahmen für die Einordnung von Belastungserfahrungen, beruflichen Anforderungen und Entwicklungsüberlegungen, wie sie in den Interviews thematisiert werden. Die Größe des Feldes, die Verschiedenheit der Einrichtungsformen und die damit verbundenen organisatorischen sowie pädagogischen Anforderungen legen nahe, dass berufliche Erfahrungen von Elementarpädagog:innen immer auch als Erfahrungen innerhalb eines strukturell komplexen und gesellschaftlich hoch relevanten Arbeitsfeldes zu verstehen sind. Gerade deshalb erscheint es sinnvoll, individuelle Wahrnehmungen von Belastung, Professionalisierung und beruflicher Weiterentwicklung nicht ausschließlich auf persönlicher Ebene zu betrachten, sondern sie in Relation zu den institutionellen Bedingungen des Elementarbereichs zu analysieren (Hackl et al., 2015; Statistik Austria, 2025).

2.2.3. Öffnungszeiten und zeitliche Rahmenbedingungen

Neben der reinen Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen sind auch die zeitlichen Rahmenbedingungen elementarer Bildungseinrichtungen für deren tatsächliche Nutzbarkeit von zentraler Bedeutung. Von besonderer Relevanz sind dabei die tägliche Öffnungsdauer, der Anteil ganztägig geführter Einrichtungen sowie die Zahl der geöffneten Wochen pro Jahr. Diese strukturellen Merkmale bestimmen wesentlich mit, inwieweit institutionelle Kinderbetreuung mit den Lebensrealitäten von Familien und insbesondere mit der Erwerbstätigkeit der Eltern vereinbar ist. Österreichweit zeigt sich im Berichtsjahr 2024/25 zunächst ein deutliches Übergewicht ganztägiger Angebote: 96,7 % aller Kindertagesheime für Kinder bis fünf Jahre werden ganztägig geführt, lediglich 3,3 % sind halbtägig geöffnet. Auch hinsichtlich der täglichen Öffnungszeiten zeigt sich ein vergleichsweise breites Angebot: Fast vier von zehn Einrichtungen bieten Betreuung im Ausmaß von zehn oder mehr Stunden pro Betriebstag an, während nur 3,3 % durchschnittlich weniger als sechs Stunden täglich geöffnet haben (Statistik Austria, 2025).

Gleichzeitig wird deutlich, dass diese zeitlichen Strukturen regional keineswegs einheitlich ausgeprägt sind. Zwar liegen acht von neun Bundesländern beim Anteil ganztägig geführter Einrichtungen über 90 %, dennoch zeigen sich Unterschiede im Detail: In Wien ist der Anteil ganztägiger Einrichtungen mit 99,5 % am höchsten, gefolgt von der Steiermark mit 98,9 %, während Vorarlberg mit 88,5 % den niedrigsten Anteil aufweist und zugleich mit 11,5 % den höchsten Anteil halbtägiger Einrichtungen verzeichnet. Die regionalen Unterschiede zwischen ganztägig und halbtägig geführten Einrichtungen werden in Abbildung 2.3 dargestellt.

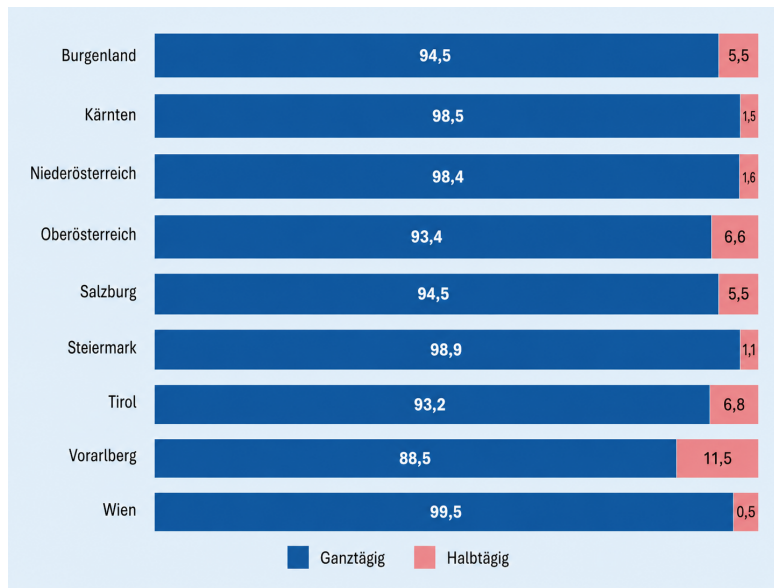


Abbildung 2.3.: Ganztägig und halbtägig geführte Einrichtungen nach Bundesländern im Berichtsjahr 2024/25. Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025).

Auch im Hinblick auf die Jahresöffnung bestehen markante Differenzen. Österreichweit haben 24,4 % der Einrichtungen 51 bis 52 Wochen im Jahr und damit ganzjährig geöffnet, weitere 25,2 % kommen auf 48 geöffnete Wochen und 18,0 % auf 47 Wochen. Im Bundesländervergleich zeigt sich jedoch, dass etwa im Burgenland 99,7 % der Einrichtungen 47 oder mehr Wochen geöffnet sind, während die entsprechenden Anteile in Kärnten mit 58,4 %, in Salzburg mit 61,2 % und in Tirol mit 70,7 % deutlich niedriger liegen. Diese Unterschiede verweisen darauf, dass die zeitliche Verfügbarkeit elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich stark von regionalen Rahmenbedingungen abhängt und sich damit auch die tatsächliche Vereinbarkeit von Betreuung, Familie und Beruf je nach Bundesland unterschiedlich gestaltet (Statistik Austria, 2025).

Für die vorliegende Arbeit sind diese Rahmenbedingungen deshalb relevant, weil sie die Arbeitsorganisation in den Einrichtungen wesentlich mitprägen. Öffnungszeiten beeinflussen unter anderem Dienstpläne, Vertretungsregelungen, Randzeitenabdeckung und die zeitliche Verdichtung pädagogischer Arbeit. Hackl et al. (2015) sowie Wustmann et al. (2010) zeigen, dass knappe zeitliche Ressourcen, eine hohe Gleichzeitigkeit von Anforderungen und begrenzte Vorbereitungs- sowie Reflexionszeiten im Arbeitsalltag elementarer Bildungseinrichtungen als belastend erlebt werden (Hackl et al., 2015; Wustmann et al., 2010). Zeitliche Rahmenbedingungen bilden damit einen strukturellen Kontextfaktor für Belastungserfahrungen und die Wahrnehmung von Arbeitsbedingungen im Elementarbereich.

2.2.4. Relevanz für die vorliegende Arbeit

Die dargestellten Strukturmerkmale des Elementarbereichs bilden den institutionellen Kontext, innerhalb dessen sich die beruflichen Erfahrungen, Belastungswahrnehmungen und Bildungsentscheidungen der befragten Elementarpädagog:innen vollziehen. Aspekte wie Trägerstruktur, zeitliche Rahmenbedingungen, institutionelle Ausdifferenzierung, Ausbildungswege sowie Personalstruktur stellen dabei nicht bloß allgemeine Hintergrundinformationen dar. Vielmehr prägen sie die konkrete Arbeitsrealität in den Einrichtungen

und beeinflussen damit maßgeblich, unter welchen Bedingungen pädagogische Arbeit geleistet wird, welche Entwicklungsmöglichkeiten wahrgenommen werden und wie berufliche Zukunftsperspektiven eingeschätzt werden. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zusammenhang insofern zentral, als individuelle Erzählungen über Studium, berufliche Neuorientierung und Verbleib im Beruf nicht losgelöst von den strukturellen Bedingungen des Feldes verstanden werden können. Empirische Studien stützen diese Annahme deutlich. Klusemann et al. (2020) verweisen auf ein ausgeprägtes Spannungsverhältnis zwischen professionellen Ansprüchen einerseits und begrenzten personellen, zeitlichen sowie räumlichen Ressourcen andererseits, das von pädagogischen Fachkräften häufig als anhaltender Druck und als Überlastung erfahren wird (Klusemann et al., 2020). Auch Viernickel und Voss (2012) zeigen, dass ungünstige Bedingungen der Strukturqualität mit einer verminderten Arbeitsfähigkeit sowie mit körperlichen und psychischen Belastungen einhergehen können (Viernickel & Voss, 2012). Für den österreichischen Kontext machen zudem Hackl et al. (2015) deutlich, dass insbesondere Zeitknappheit, vielfältige gleichzeitige Anforderungen, begrenzte personelle Ressourcen und hohe Anforderungen an die Bewältigung des pädagogischen Alltags wesentliche Merkmale des Arbeitsfeldes darstellen (Hackl et al., 2015). Insgesamt wird damit sichtbar, dass Belastungserfahrungen im Elementarbereich nicht ausschließlich individuell zu deuten sind, sondern in engem Zusammenhang mit den institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen der Einrichtungen stehen. Diese Bedingungen sind zugleich für Prozesse beruflicher Veränderung und Neuorientierung von Bedeutung. Sowohl das Fachkräftebarometer (2025) als auch Klusemann et al. (2020) weisen darauf hin, dass hohe Belastungen, eingeschränkte Handlungsspielräume, unzureichende Ressourcen sowie belastende Team- und Leitungsstrukturen zentrale Push-Faktoren für Stellenwechsel und berufliche Neuorientierungen im frühpädagogischen Feld darstellen können (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025; Klusemann et al., 2020). Umgekehrt erhöhen günstige Arbeitsbedingungen, ausreichende Ressourcen und professionelle Entwicklungsmöglichkeiten die Wahrscheinlichkeit, dass Fachkräfte im Berufsfeld verbleiben. Vor diesem Hintergrund lassen sich Studienentscheidungen nicht ausschließlich als individuelle Bildungsentscheidungen interpretieren. Vielmehr können sie auch als Reaktion auf strukturelle Bedingungen des Berufsfeldes sowie als Ausdruck von Professionalisierungsbestrebungen, Entwicklungswünschen und dem Bedürfnis nach erweiterten beruflichen Handlungsspielräumen verstanden werden (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025; Klusemann et al., 2020).

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass subjektive Erzählungen über Belastung, Studium und berufliche Zukunft nicht isoliert betrachtet werden können. Sie sind vielmehr in ein institutionell geprägtes Feld eingebettet, das durch Ressourcenfragen, strukturelle Anforderungen und Professionalisierungsdynamiken bestimmt ist. Die strukturellen Rahmenbedingungen des Elementarbereichs bilden damit einen zentralen analytischen Hintergrund, um Studienmotive, berufliche Neuorientierungen und Zukunftsentwürfe der befragten Elementarpädagog:innen angemessen einordnen zu können.

2.3. Arbeitsbedingungen und Belastungen im elementarpädagogischen Feld

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten strukturellen Rahmenbedingungen prägen den Berufsalltag elementarpädagogischer Fachkräfte in vielfacher Hinsicht. Sie beeinflussen nicht nur die Organisation pädagogischer Arbeit, sondern auch die verfügbaren Ressourcen, Handlungsspielräume und Belastungslagen in den Einrichtungen. Für die vorliegende Arbeit ist dies von zentraler Bedeutung, da berufliche Erfahrungen, wahrgenommene Bean-

spruchungen und Überlegungen zu Weiterqualifizierung oder beruflicher Neuorientierung eng mit den Bedingungen verknüpft sind, unter denen pädagogische Arbeit im Elementarbereich stattfindet. Im Folgenden werden daher zunächst die Anforderungen und Aufgaben des Berufsalltags dargestellt, anschließend zentrale Belastungsfaktoren und Beanspruchungen herausgearbeitet und schließlich deren Auswirkungen auf Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und Verbleib im Beruf beleuchtet.

2.3.1. Anforderungen und Aufgaben im Berufsalltag

Der Berufsalltag von Elementarpädagog:innen ist durch einen komplexen pädagogischen Auftrag geprägt, der Bildung, Betreuung und Erziehung miteinander verbindet.

Im Verständnis von Lorber und Neuß (2010) ist professionelles pädagogisches Handeln dadurch gekennzeichnet, dass biografisch entstandene und im Verlauf der eigenen Sozialisation verfestigte Deutungs- und Handlungsmuster nicht unreflektiert in die berufliche Praxis übernommen werden (Lorber & Neuß, 2010). Professionalität zeigt sich vielmehr darin, gegenüber den eigenen Erfahrungen, Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten eine reflexive Distanz einzunehmen. Erst diese Distanz ermöglicht es, pädagogische Situationen nicht ausschließlich aus der Perspektive persönlicher Vorerfahrungen zu deuten, sondern sie fachlich zu analysieren und in ihrer situativen Offenheit wahrzunehmen. Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Handlungsoptionen zu erschließen, diese im Hinblick auf ihre Angemessenheit abzuwägen und eine bewusste, fachlich begründete Entscheidung zu treffen. Professionelles Handeln beruht damit nicht auf bloßer Routine oder intuitivem Reagieren, sondern auf Reflexionsfähigkeit, Urteilsvermögen und der Fähigkeit, pädagogische Praxis situationssensibel und verantwortungsvoll zu gestalten (Lorber & Neuß, 2010). Elementarpädagogische Fachkräfte gestalten Lern- und Entwicklungsprozesse, begleiten Kinder in ihrer sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung und schaffen zugleich einen verlässlichen Rahmen für Betreuung und Beziehung. Damit geht ein anspruchsvolles Berufsprofil einher, das weit über reine Aufsicht oder Versorgung hinausreicht. Die Anforderungen des Berufsalltags beschränken sich jedoch nicht auf die unmittelbare Arbeit mit den Kindern. Vielmehr umfasst die Tätigkeit eine Vielzahl weiterer Aufgaben, etwa die Planung und Durchführung pädagogischer Angebote, Beobachtung und Dokumentation, Reflexion der Arbeit, Teamabsprachen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten (Hackl et al., 2015; Wustmann et al., 2010).

Hackl et al. (2015) zeigen, dass Pädagoginnen und Assistentinnen in elementaren Bildungseinrichtungen im Verlauf eines Arbeitstages mit einer Vielzahl sehr unterschiedlicher Aufgaben konfrontiert sind. Kennzeichnend ist dabei nicht nur das breite Aufgabenspektrum, sondern auch die häufig notwendige Gleichzeitigkeit verschiedener Tätigkeiten (Hackl et al., 2015). Hinzu kommt, dass sich pädagogische Arbeit im Elementarbereich nicht auf die direkte Interaktion mit Kindern reduzieren lässt. Vielmehr steht diese in einem fortwährenden Spannungsverhältnis zu mittelbaren pädagogischen Aufgaben, die für professionelles Handeln unverzichtbar sind, im Alltag jedoch häufig unter Zeitdruck geraten. Dazu zählen insbesondere Beobachtung und Dokumentation, Vor- und Nachbereitung, Teamsitzungen, Elterngespräche, konzeptionelle Absprachen sowie organisatorische Tätigkeiten. Die Forschung zeigt, dass gerade diese Gleichzeitigkeit und Konkurrenz unterschiedlicher Aufgabenbereiche ein zentrales Strukturmerkmal des Berufsalltags darstellt. Pädagogische Fachkräfte sind damit regelmäßig gefordert, zwischen unmittelbarer Interaktion, organisatorischer Sicherung und institutionellen Anforderungen abzuwägen, was das berufliche Handeln in besonderer Weise verdichtet (Hackl et al., 2015; Schreyer et al., 2014; Wustmann et al., 2010). Zudem entfällt ein beträchtlicher Anteil der Arbeit auf mittelbare pädagogische Aufgaben, etwa Vor- und Nachbereitung, Dokumentation,

Elterngespräche, Teamsitzungen und konzeptionelle Abstimmungen. Schreyer et al. (2014), Viernickel et al. (2013) sowie Wustmann et al. (2010) weisen darauf hin, dass diese Aufgaben im Alltag häufig mit der direkten pädagogischen Arbeit am Kind konkurrieren und dadurch ein Spannungsfeld zwischen professionellem Anspruch und verfügbaren Zeitressourcen entsteht (Schreyer et al., 2014; Wustmann et al., 2010). Der Berufsalltag ist zudem durch steigende gesellschaftliche und institutionelle Erwartungen geprägt. Die Anforderungen des Berufsalltags sind zudem vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Ausdifferenzierung des Tätigkeitsprofils zu betrachten. Elementarpädagogische Arbeit wird in der Forschung seit längerem nicht mehr als vorwiegend betreuende Tätigkeit verstanden, sondern als professionelles Handlungsfeld, das Bildungsbegleitung, Beobachtung, Beziehungsgestaltung, Elternkooperation, Dokumentation, Reflexion und institutionelle Abstimmung in komplexer Weise miteinander verbindet. Damit steigen nicht nur die fachlichen Erwartungen an pädagogische Fachkräfte, sondern auch die Anforderungen an ihre kommunikative, organisatorische und reflexive Handlungsfähigkeit. Der Berufsalltag ist folglich durch eine hohe Dichte unterschiedlicher, teils gleichzeitig zu bewältigender Anforderungen geprägt, die von Fachkräften eine laufende Priorisierung und situative Abstimmung verlangen (Hackl et al., 2015; Schreyer et al., 2014; Viernickel et al., 2013; Wustmann et al., 2010).

Ein zentrales Merkmal des Berufsalltags im Elementarbereich liegt in der Vielschichtigkeit der pädagogischen Arbeit. Elementarpädagogische Fachkräfte begleiten Kinder in sensiblen Entwicklungsphasen, gestalten Bildungsprozesse, kooperieren mit Eltern sowie im Team und müssen zugleich institutionelle Anforderungen des Alltags bewältigen. Damit ist die Arbeit im Elementarbereich nicht nur durch die direkte Arbeit mit dem Kind, sondern auch durch hohe fachliche, kommunikative, organisatorische und reflexive Anforderungen gekennzeichnet (Hackl et al., 2015; Schreyer et al., 2014; Viernickel et al., 2013). Zugleich ist pädagogisches Handeln in diesem Feld wesentlich beziehungsorientiert. Die Gestaltung tragfähiger Beziehungen zu Kindern, der feinfühlige Umgang mit kindlichen Bedürfnissen sowie die professionelle Interaktion mit Eltern und Kolleg:innen gehören zu den grundlegenden Anforderungen elementarpädagogischer Praxis. Daraus ergibt sich, dass pädagogisches Handeln im Elementarbereich nicht allein fachlich, sondern immer auch relational gerahmt ist. Gerade unter belastenden oder konflikthafter Bedingungen kann diese enge Einbindung in zwischenmenschliche Beziehungen mit besonderen Herausforderungen verbunden sein, da fachliche Ansprüche häufig unter begrenzten strukturellen Bedingungen eingelöst werden müssen (Hackl et al., 2015; Schreyer et al., 2014).

2.3.2. Belastungsfaktoren und Beanspruchung

Die Arbeit im elementarpädagogischen Feld ist mit vielfältigen Anforderungen verbunden, die von pädagogischen Fachkräften häufig als belastend erlebt werden. Belastung entsteht dabei nicht allein durch einzelne Tätigkeiten, sondern vor allem aus dem Zusammenspiel hoher professioneller Ansprüche mit begrenzten personellen, zeitlichen, räumlichen und organisatorischen Ressourcen. Pädagogische Fachkräfte sollen Kinder individuell begleiten, Bildungsprozesse anregen, Beziehungen gestalten, mit Eltern kooperieren, institutionelle Vorgaben erfüllen und zugleich den Alltag der Einrichtung verlässlich organisieren. Gerade diese Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Anforderungen macht den Berufsalltag im Elementarbereich zu einem komplexen und in hohem Maß verdichteten Handlungsfeld. Klusemann et al. (2020) zeigen in diesem Zusammenhang, dass pädagogische Fachkräfte dieses Spannungsverhältnis häufig unter Bedingungen von Druck, Hektik und Anspannung bewältigen müssen (Klusemann et al., 2020). Belastung ist damit nicht als punktuell Phänomen, sondern als Ausdruck einer strukturellen Verdichtung pädagogischer, organisa-

torischer und sozialer Anforderungen zu verstehen. Ein zentraler Belastungsfaktor liegt in der Breite und Gleichzeitigkeit der Aufgaben, die im elementarpädagogischen Berufsalltag zu bewältigen sind. Hackl et al. (2015) sowie Wustmann et al. (2010) verdeutlichen, dass elementarpädagogische Fachkräfte ihre Arbeit nicht auf die unmittelbare Interaktion mit Kindern beschränken können, sondern zugleich Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben, Vor- und Nachbereitung, Elterngespräche, Teamabsprachen sowie weitere organisatorische Tätigkeiten übernehmen müssen (Hackl et al., 2015; Wustmann et al., 2010).

Gerade diese Aufgabenvielfalt erzeugt jedoch einen hohen Koordinations- und Entscheidungsdruck, weil unterschiedliche Anforderungen parallel zu bewältigen sind und häufig nicht in dem Maß bearbeitet werden können, wie es dem eigenen professionellen Anspruch entsprechen würde. Hackl et al. (2015) weisen darauf hin, dass daraus nicht selten das Gefühl resultiert, den eigenen pädagogischen Ansprüchen im Alltag nicht immer gerecht werden zu können (Hackl et al., 2015). Belastung ergibt sich damit nicht nur aus der Menge an Aufgaben, sondern auch aus der Diskrepanz zwischen dem, was fachlich als notwendig oder wünschenswert angesehen wird, und dem, was unter den gegebenen Bedingungen tatsächlich realisierbar ist. Hinzu treten strukturelle Belastungsfaktoren, die den Arbeitsalltag in Einrichtungen zusätzlich verdichten. Dazu zählen insbesondere ein unzureichender Betreuungsschlüssel, große Gruppen, fehlende Vertretungsmöglichkeiten, eingeschränkte Zeitressourcen sowie räumliche Begrenzungen. Viernickel und Voss (2012) fassen diese Bedingungen als unzureichende strukturelle Rahmenbedingungen zusammen und benennen unter anderem chronischen Zeitdruck, steigende Arbeitsanforderungen, Lärmbelastung, geringe Aufstiegsmöglichkeiten und körperlich anstrengende Arbeit als zentrale Belastungsquellen (Viernickel & Voss, 2012).

Auch aus dem Forschungsprojekt von Wustmann et al. (2010) geht hervor, dass insbesondere große Gruppen, der Anstieg von Verwaltungs- und Elternarbeit sowie fehlende Zeit für Vorbereitung, Reflexion und Teamarbeit als problematisch erlebt werden (Wustmann et al., 2010). Damit zeigt sich, dass Belastung im elementarpädagogischen Feld wesentlich in den institutionellen Rahmenbedingungen der Arbeit angelegt ist und nicht allein auf subjektive Bewältigungsformen einzelner Fachkräfte zurückgeführt werden kann. Neben diesen zeitlichen und personellen Faktoren verweist die Forschung auch auf die Bedeutung teambezogener und organisationaler Bedingungen für das Belastungserleben. Teamkultur, Leitungsverhalten, Kommunikationsstrukturen und Formen kollegialer Unterstützung prägen maßgeblich, ob Anforderungen im Alltag als bewältigbar oder als zusätzlich belastend erlebt werden. Unterstützende Teamstrukturen, verlässliche Absprachen und eine wertschätzende Leitung können entlastend wirken und professionelle Sicherheit fördern. Umgekehrt können konflikthafte Teamkonstellationen, unklare Zuständigkeiten, mangelnde Unterstützung oder geringe Wertschätzung vorhandene Belastungen verstärken. Belastung ist damit nicht nur an objektive Ressourcen geknüpft, sondern auch an die Qualität der sozialen und organisationalen Einbettung pädagogischer Arbeit. Dieser Zusammenhang fügt sich in die bereits angesprochenen Befunde ein, wonach die Arbeitsrealität in elementaren Bildungseinrichtungen wesentlich durch das Verhältnis von institutionellen Rahmenbedingungen und den konkreten sozialen Gegebenheiten vor Ort bestimmt wird (Hackl et al., 2015; Klusemann et al., 2020).

Belastungen im elementarpädagogischen Berufsalltag sind darüber hinaus nicht nur organisatorischer, sondern auch körperlicher und psychischer Natur. Fuchs (2008) und Rudow (2004) weisen darauf hin, dass Fachkräfte im Elementarbereich unter anderem mit Lärm, ungünstigen räumlichen Bedingungen, häufigem Bücken, Heben und Tragen sowie mit einem hohen Ausmaß an emotionaler Beanspruchung konfrontiert sind (Fuchs & Trischler, 2008; Rudow, 2004). Rudow (2004) zeigt zudem, dass viele Fachkräfte unter Bedingungen

von Zeitdruck, Aufgabenfülle und mangelnden Möglichkeiten zur Entspannung oder Regeneration arbeiten (Rudow, 2004). Diese körperlichen und psychischen Beanspruchungen sind deshalb besonders relevant, weil sie nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern sich im Arbeitsalltag häufig gegenseitig verstärken. Wo hohe Lautstärke, körperliche Anstrengung, Zeitmangel und emotionale Anforderung zusammenkommen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Arbeit dauerhaft als überfordernd erlebt wird.

Für das elementarpädagogische Feld ist zudem bedeutsam, dass Belastung nicht nur Folgen für die Fachkräfte selbst hat, sondern auch Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern entfalten kann. Klusemann et al. (2020) zeigen, dass knappe personelle Ressourcen dazu führen können, dass Bildungsangebote eingeschränkt, Interaktionen verkürzt und individuelle Bedürfnisse der Kinder weniger berücksichtigt werden (Klusemann et al., 2020). Unter Bedingungen anhaltender Unterbesetzung verschiebt sich der Fokus pädagogischen Handelns häufig auf die Sicherung von Aufsicht und Alltagsorganisation, während der Raum für Bildungsprozesse, Beobachtung, Reflexion und beziehungsorientierte Arbeit abnimmt (Klusemann et al., 2020). Dieser Befund ist insofern zentral, als er verdeutlicht, dass Belastung im Elementarbereich nicht nur ein Problem der Arbeitszufriedenheit oder Gesundheit von Fachkräften darstellt, sondern auch in engem Zusammenhang mit der Qualität pädagogischer Prozesse steht. Aktuelle österreichische Befunde bestätigen diese Problemlage und verweisen ebenfalls auf den engen Zusammenhang zwischen Belastung und strukturellen Rahmenbedingungen. Ergebnisse der Austrian Kindergarten Teacher and Assistant Health Study (AKTAHS) deuten darauf hin, dass Personalmangel, hoher Betreuungsaufwand und gesundheitliche Beschwerden zu den zentralen Belastungsfaktoren im elementarpädagogischen Feld zählen (Breil, 2025). Damit wird die bereits in anderen Studien herausgearbeitete Annahme gestützt, dass Belastung nicht isoliert auf individueller Ebene erklärt werden kann, sondern eng mit den personellen, organisatorischen und gesundheitlich relevanten Bedingungen des Arbeitsfeldes verbunden ist. Diese österreichischen Befunde schließen damit an jene Forschungslinie an, die Belastung im Elementarbereich als Folge struktureller Verdichtungsprozesse, begrenzter Ressourcen und hoher fachlicher Anforderungen beschreibt (Hackl et al., 2015; Klusemann et al., 2020; Viernickel & Voss, 2012; Wustmann et al., 2010).

Als besonders sensible Phase kann darüber hinaus der Berufseinstieg verstanden werden. Gerade zu Beginn der Tätigkeit verdichten sich Anforderungen häufig in besonderer Weise, weil fachliche Erwartungen, institutionelle Routinen, situative Unsicherheiten und der Anspruch, sich in einem komplexen Arbeitsfeld rasch zurechtzufinden, gleichzeitig bewältigt werden müssen. Fehlt in dieser Phase eine strukturierte Einarbeitung, verlässliche Begleitung oder niederschwellige Unterstützung, kann sich das Belastungserleben erheblich verstärken. Hinweise aus dem Material der vorliegenden Arbeit deuten darauf hin, dass insbesondere unzureichende Einarbeitung und das Gefühl, mit komplexen Anforderungen weitgehend allein gelassen zu werden, für Berufsanfänger:innen eine bedeutsame Belastungsquelle darstellen können. Damit wird sichtbar, dass Belastung nicht nur aus dem allgemeinen Arbeitsalltag hervorgeht, sondern auch eng an Übergangsphasen, institutionelle Unterstützungsstrukturen und professionsbezogene Einsozialisierungsprozesse gebunden ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Beanspruchung im elementarpädagogischen Feld aus einem komplexen Zusammenspiel von Aufgabenvielfalt, Zeitdruck, Personalmangel, organisatorischen Anforderungen, körperlichen und psychischen Belastungen sowie hohen professionellen Ansprüchen entsteht. Belastung ist damit nicht als individuelles Problem einzelner Fachkräfte zu verstehen, sondern als Ausdruck struktureller Arbeitsbedingungen, die den pädagogischen Alltag maßgeblich prägen und zugleich Auswirkungen

auf die Qualität pädagogischer Arbeit entfalten können (Hackl et al., 2015; Klusemann et al., 2020; Rudow, 2004; Viernickel & Voss, 2012; Wustmann et al., 2010). Für die vorliegende Untersuchung ist dies insofern bedeutsam, als subjektive Erzählungen über Belastung, Studium und berufliche Zukunft vor dem Hintergrund dieser strukturellen Bedingungen gelesen werden müssen.

2.3.3. Auswirkungen auf Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und Verbleib im Beruf

Die beschriebenen Belastungsfaktoren wirken sich nicht nur auf die unmittelbare Arbeitsgestaltung aus, sondern auch auf die Arbeitszufriedenheit, die Gesundheit und die langfristige Bindung an das Berufsfeld. Jungbauer (2013), Kliche et al. (2009) sowie Schreyer et al. (2014) zeigen, dass die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte in hohem Maße von strukturellen Rahmenbedingungen geprägt ist (Jungbauer, 2013; Kliche, 2011; Schreyer et al., 2014). Besonders der Personalschlüssel, die Gruppengröße, verfügbare Zeitressourcen, Erholungsmöglichkeiten und die Qualität der Zusammenarbeit im Team stehen demnach in engem Zusammenhang mit dem Belastungserleben und der Einschätzung der eigenen Arbeit. Zugleich wird deutlich, dass Arbeitszufriedenheit im elementarpädagogischen Feld ambivalent ausgeprägt sein kann. Einerseits beschreiben viele Fachkräfte ihre Tätigkeit als sinnstiftend und gesellschaftlich bedeutsam (Jungbauer, 2013; Kliche, 2011; Schreyer et al., 2014). Fuchs und Trischler (2008) zeigen, dass frühpädagogische Fachkräfte ihrer Arbeit einen hohen Sinngehalt zuschreiben und sie als nützlich für andere Menschen und für die Gesellschaft erleben. Andererseits werden die konkreten Arbeitsbedingungen häufig als entwicklungsarm und belastend bewertet, insbesondere im Hinblick auf Einkommen, berufliche Sicherheit, Arbeitsintensität und fehlende Entwicklungsperspektiven (Fuchs & Trischler, 2008). Mehrere Studien weisen darauf hin, dass sich belastende Arbeitsbedingungen direkt auf die physische und psychische Gesundheit auswirken. Genannt werden unter anderem Erschöpfung, innere Unruhe, psychosomatische Beschwerden, Rücken-, Nacken- und Schulterschmerzen sowie ein erhöhtes Risiko für stressbedingte Erkrankungen und Burnout (Jungbauer, 2013; Rudow, 2004; Viernickel & Voss, 2012). Viernickel und Voss (2012) zeigen, dass ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen mit einer schlechteren Arbeitsfähigkeit des pädagogischen Personals einhergehen (Viernickel & Voss, 2012). Auch Jungbauer (2013) kommt zu dem Schluss, dass ein erheblicher Anteil der Fachkräfte von klinisch relevanten psychischen und psychosomatischen Beschwerden betroffen ist (Jungbauer, 2013). Darüber hinaus beeinflussen die Arbeitsbedingungen die Bereitschaft, im Berufsfeld zu verbleiben. Hohe Belastung, mangelnde Unterstützung, eingeschränkte Handlungsspielräume und geringe Entwicklungsmöglichkeiten können dazu beitragen, dass Fachkräfte die Einrichtung wechseln oder das Berufsfeld insgesamt verlassen. In der Forschung wird darauf hingewiesen, dass Fluktuation nicht nur eine Folge belastender Arbeitsbedingungen ist, sondern ihrerseits neue Belastungen erzeugt, da sie zu Mehrarbeit, Instabilität in Teams und erhöhtem Einarbeitungsaufwand führt (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025).

Dadurch kann eine Negativspirale entstehen, in der Belastung Fluktuation verstärkt und Fluktuation wiederum die Belastung des verbleibenden Personals erhöht. Die Auswirkungen belastender Arbeitsbedingungen reichen damit über das individuelle Belastungserleben hinaus und betreffen auch Fragen der Personalbindung und Stabilität des Berufsfeldes. Wenn Fachkräfte ihre Arbeit zwar als sinnstiftend erleben, zugleich jedoch dauerhaft unter Bedingungen arbeiten, die Erschöpfung, gesundheitliche Beeinträchtigungen und eingeschränkte Entwicklungsperspektiven begünstigen, kann dies die Bereitschaft zum Verbleib im Beruf nachhaltig schwächen. Fluktuation und frühzeitiger Berufsausstieg

erscheinen vor diesem Hintergrund nicht als isolierte Individualentscheidungen, sondern auch als Ausdruck struktureller Problemlagen im Feld. In der Forschung wird entsprechend darauf hingewiesen, dass ungünstige Arbeitsbedingungen nicht nur Wechsel- und Ausstiegsentscheidungen fördern, sondern durch die damit verbundenen personellen Instabilitäten wiederum neue Belastungen für verbleibende Teams erzeugen können. Es entsteht somit potenziell eine Dynamik, in der Belastung und Personalabgänge sich wechselseitig verstärken. Auch für Österreich wird darauf verwiesen, dass viele ausgebildete Elementarpädagog:innen entweder nach wenigen Jahren aus dem Berufsfeld ausscheiden oder nach Abschluss ihrer Ausbildung gar nicht erst in den Beruf einsteigen (Löffler et al., 2022). Ergänzend verweisen aktuelle österreichische Befunde darauf, dass ein erheblicher Teil der Beschäftigten Zweifel daran äußert, den Beruf langfristig bis zur Pension ausüben zu können. Damit wird deutlich, dass Fragen von Gesundheit, Arbeitsfähigkeit und Verbleib im Beruf eng miteinander verschränkt sind und die Attraktivität des Berufsfeldes nachhaltig beeinflussen können (Breil, 2025). Damit gewinnen Fragen der Personalbindung und der Attraktivität des Berufsfeldes zusätzlich an Bedeutung. Der Verbleib im Beruf hängt demnach nicht allein von individueller Motivation oder beruflicher Identifikation ab, sondern wesentlich auch von den institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen pädagogische Arbeit stattfindet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Arbeitszufriedenheit, Gesundheit und beruflicher Verbleib im elementarpädagogischen Feld eng miteinander verknüpft sind. Belastende Arbeitsbedingungen beeinträchtigen nicht nur das Wohlbefinden der Fachkräfte, sondern können langfristig auch die Bindung an das Berufsfeld schwächen. Umgekehrt tragen gute Arbeitsbedingungen, unterstützende Teamstrukturen, Entwicklungsmöglichkeiten und ausreichende Ressourcen dazu bei, Zufriedenheit, Gesundheit und Verbleibsneigung zu stärken (Balaban-Feldens et al., 2023; Schreyer et al., 2014).

Vor diesem Hintergrund gewinnen Fragen nach Weiterqualifizierung, Studienaufnahme und beruflicher Neuorientierung zusätzliche Relevanz. Wenn Belastung, eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten und Zweifel an der langfristigen Tragfähigkeit des Berufs zusammenwirken, rückt die Frage in den Vordergrund, wie Fachkräfte auf diese Erfahrungen reagieren und welche biografischen Übergänge sich daraus ergeben können. Übergänge in ein Studium lassen sich damit nicht allein als Bildungsentscheidungen verstehen, sondern auch als Reaktion auf arbeitsbezogene Erfahrungen, die die eigene berufliche Zukunft neu zur Disposition stellen.

2.4. Berufliche Neuorientierung, Weiterqualifizierung und Professionalisierung

Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten strukturellen Rahmenbedingungen, beruflichen Anforderungen und Belastungen im elementarpädagogischen Feld stellt sich die Frage, wie pädagogische Fachkräfte ihre berufliche Situation deuten und welche Perspektiven sie für ihre weitere Berufsbiografie entwickeln. Die Entscheidung für ein Hochschulstudium kann in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich als formaler Bildungsweg verstanden werden. Vielmehr verweist sie auf einen biografisch eingebetteten Prozess, in dem berufliche Erfahrungen, individuelle Motive, institutionelle Bedingungen und Vorstellungen beruflicher Zukunft miteinander verknüpft werden. Berufliche Neuorientierung, Weiterqualifizierung und Professionalisierung sind dabei eng miteinander verbunden. In der vorliegenden Arbeit wird berufliche Neuorientierung daher nicht ausschließlich als vollständiger Ausstieg aus dem elementarpädagogischen Feld verstanden. Vielmehr bezeichnet der Begriff einen Prozess der beruflichen Neubewertung, Weiterentwicklung und möglichen

Neuorientierung, in dem bisherige Praxiserfahrungen, Belastungserfahrungen, Professionalisierungswünsche und Zukunftsvorstellungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Neuorientierung kann aus belastenden oder als begrenzt erlebten Arbeitsbedingungen hervorgehen, muss jedoch nicht zwangsläufig als vollständige Abkehr vom pädagogischen Feld verstanden werden. Sie kann ebenso den Wunsch ausdrücken, bisherige Praxiserfahrungen zu reflektieren, fachlich zu vertiefen und in neue berufliche Handlungsmöglichkeiten zu überführen. Weiterqualifizierung erscheint vor diesem Hintergrund als Möglichkeit, auf gestiegene Anforderungen des Berufsfeldes zu reagieren, das eigene professionelle Selbstverständnis weiterzuentwickeln und langfristig tragfähige berufliche Perspektiven zu erschließen.

Gerade für Elementarpädagog:innen, die bereits über berufliche Erfahrungen verfügen, ist der Übergang in ein Studium häufig mehr als eine Fortsetzung formaler Bildung. Die Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden zeigt, dass Studienaufnahmen nach einer Phase der Berufstätigkeit meist in komplexe Lebenslagen eingebettet sind (Dahm, 2022). Erwerbsarbeit, finanzielle Verpflichtungen, familiäre Verantwortung sowie biografische Vorerfahrungen beeinflussen sowohl die Entscheidung für ein Studium als auch dessen Bewältigung (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017). Studienentscheidungen sind daher nicht losgelöst von bisherigen Berufs- und Lebensverläufen zu betrachten, sondern stehen in engem Zusammenhang mit Fragen der Vereinbarkeit, der subjektiven Erfolgserwartung, der sozialen und institutionellen Anschlussfähigkeit sowie der Passung zwischen Studium und außerhochschulischen Lebensbedingungen.

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zusammenhang zentral, weil der Wechsel von Elementarpädagog:innen in ein Hochschulstudium weder allein als Reaktion auf berufliche Belastung noch ausschließlich als Ausdruck eines linearen Bildungsaufstiegs verstanden werden kann. Vielmehr überlagern sich in dieser Entscheidung unterschiedliche Dimensionen: die Verarbeitung belastender oder begrenzender Berufserfahrungen, der Wunsch nach fachlicher Vertiefung, das Streben nach Professionalisierung, biografische Suchbewegungen sowie die Entwicklung neuer beruflicher Zukunftsperspektiven. Der Übergang in ein Studium wird daher als biografischer Aushandlungsprozess verstanden, in dem bisherige Erfahrungen neu bewertet, berufliche Selbstbilder überprüft und mögliche weitere Berufswege ausgelotet werden.

Im Folgenden werden zunächst die Ausbildungswege für den elementaren Bildungsbereich in Österreich sowie die Beschäftigungs- und Altersstruktur des Personals dargestellt, da sie zentrale institutionelle Rahmenbedingungen für berufliche Entwicklung und Weiterqualifizierung bilden. Anschließend werden berufliche Übergänge als biografische Prozesse theoretisch eingeordnet. Darauf aufbauend wird die Studienentscheidung als Form der Weiterqualifizierung betrachtet, bevor Professionalisierung im Zusammenhang mit beruflichen Zukunftsperspektiven diskutiert wird.

2.4.1. Ausbildungswege für den elementaren Bildungsbereich in Österreich

Die Qualifizierung für Tätigkeiten im elementaren Bildungsbereich ist in Österreich traditionell stark schulisch geprägt. Einen zentralen Ausbildungsweg stellt die Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) dar. Bei der BAfEP handelt es sich um eine berufsbildende höhere Schule, die an die 8. Schulstufe anschließt und in der fünfjährigen Form sowohl eine allgemeinbildende als auch eine berufsspezifische Ausbildung vermittelt. Der Abschluss erfolgt mit einer Reife- und Diplomprüfung und berechtigt einerseits zur Berufsausübung als Elementarpädagog:in und andererseits zum Zugang zu Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten. Die BAfEP nimmt damit eine besondere Stellung im österreichischen Qualifizierungssystem ein, da sie berufliche Erstausbildung und Hoch-

schulzugangsberechtigung miteinander verbindet. Diese Doppelfunktion kann als Stärke, aber auch als Spannungsfeld verstanden werden: Einerseits eröffnet die BAfEP sowohl den direkten Berufseinstieg als auch weitere Bildungswege, andererseits stellt sich die Frage, inwiefern innerhalb einer schulischen Ausbildungsform ausreichend Raum für eine vertiefte wissenschaftliche und reflexive Auseinandersetzung mit den komplexer werdenden Anforderungen des elementarpädagogischen Feldes bleibt.

Neben der fünfjährigen BAfEP bestehen weitere Ausbildungswege. Die Ausbildung kann auch als Kolleg absolviert werden. Voraussetzungen dafür ist eine Reifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung. Das Kolleg schließt mit einer Diplomprüfung ab und dauert in der regulären Form zwei Jahre bzw. zwei Semester, in berufsbegleitender Form fünf bis sechs Semester (BAfEP 10 – Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, n. d.). Seit dem Schuljahr 2019/20 bestehen zudem dreijährige Fachschulen für pädagogische Assistenzberufe, die auf unterstützende Tätigkeiten im elementarpädagogischen Feld vorbereiten. Pädagogische Assistent:innen unterstützen Elementarpädagog:innen bei der Gestaltung der Bildungsarbeit, wobei die Verantwortung für pädagogische Entscheidungen weiterhin bei den Elementarpädagog:innen liegt (BAfEP 10 – Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, n. d.; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022).

Ergänzend wurden in den letzten Jahren tertiäre Ausbildungswege sowie weiterführende Qualifizierungsangebote im Bereich der Elementarpädagogik ausgebaut (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022; Eichen & Krenn-Wache, 2020).

Die Diskussion um tertiäre Ausbildungswege ist im österreichischen Kontext eng mit der Frage der Tertiärisierung der Elementarpädagogik verbunden. Unter Tertiärisierung wird dabei die Verlagerung beziehungsweise Erweiterung elementarpädagogischer Qualifizierung in den Hochschulbereich verstanden. Gemeint ist damit nicht nur die Möglichkeit, nach einer schulischen Erstausbildung ein Studium aufzunehmen, sondern auch die grundsätzliche Frage, in welchem Ausmaß elementarpädagogische Qualifizierung künftig auf tertiärer Ebene, also an Hochschulen, Fachhochschulen oder Universitäten, verankert sein soll. Während die Ausbildung von Elementarpädagog:innen in Österreich traditionell stark durch die BAfEP und damit durch ein schulisch organisiertes Modell geprägt ist, verweisen tertiäre Studien- und Weiterbildungsangebote auf eine zunehmende akademische Ausdifferenzierung des Berufsfeldes (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022; Eichen & Krenn-Wache, 2020).

Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit gestiegenen Anforderungen an elementarpädagogisches Handeln. Pölzl-Stefanec (2017) zeigt, dass sich die Anforderungen an professionell tätige Pädagog:innen in den letzten Jahren deutlich erweitert haben. Neben der unmittelbaren Bildungs- und Beziehungsarbeit mit Kindern gewinnen unter anderem Beobachtung und Dokumentation, Bildungsplanung, Elternarbeit, Transitionen, Diversität, Inklusion sowie der Umgang mit pluralen familiären Lebenslagen an Bedeutung (Pölzl-Stefanec, 2017). Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, ob schulisch organisierte Ausbildungsformen allein ausreichen, um auf diese zunehmende Komplexität angemessen vorzubereiten, oder ob stärker hochschulisch verankerte Ausbildungs- und Weiterqualifizierungswege notwendig sind.

Tertiärisierung ist daher nicht ausschließlich als formale Verschiebung von Ausbildungsgängen in den Hochschulbereich zu verstehen. Vielmehr verweist sie auf eine breitere Professionalisierungsdebatte im elementarpädagogischen Feld. Hartel et al. (2019) machen deutlich, dass Professionalisierung in der Elementarpädagogik mit Fragen der Qualität elementarer Bildungsangebote, der fachlichen Fundierung pädagogischen Handelns und der Entwicklung professioneller Kompetenzen verbunden ist (Hartel et al., 2019). Dabei wird Professionalisierung nicht allein über formale Abschlüsse bestimmt, sondern umfasst

auch kompetenzbasierte, handlungsbezogene und evidenzbasierte Zugänge. Tertiäre Bildungswege können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, wissenschaftliches Wissen, reflexive Kompetenzen und professionsbezogene Handlungssicherheit stärker miteinander zu verbinden. Gleichzeitig ist Tertiärisierung jedoch nicht automatisch mit Professionalisierung gleichzusetzen. Zwar können hochschulische Bildungswege wissenschaftliche Reflexion und professionsbezogene Handlungssicherheit fördern, zugleich bleibt jedoch offen, ob dadurch auch die strukturellen Arbeitsbedingungen und beruflichen Handlungsspielräume im Elementarbereich verbessert werden. Zudem zeigt die österreichische Ausbildungsstruktur, dass Tertiärisierung nicht als vollständig vollzogener Systemwechsel verstanden werden kann. Die BAfEP bleibt weiterhin der zentrale Weg der Erstqualifikation für den elementaren Bildungsbereich. Tertiäre Angebote ergänzen diese Struktur vielmehr und eröffnen zusätzliche Möglichkeiten der Höherqualifizierung, Spezialisierung und akademischen Weiterentwicklung. Damit entsteht ein Nebeneinander schulischer, berufsbegleitender und hochschulischer Qualifizierungswege. Dieses Nebeneinander ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, weil es zeigt, dass der Übergang von Elementarpädagog:innen in ein Studium nicht nur als individuelle Entscheidung betrachtet werden kann, sondern auch in eine breitere Entwicklung des Berufsfeldes eingebettet ist.

Die Relevanz dieser Entwicklung wird auch durch Befunde zu Bildungs- und Berufsverläufen von Absolvent:innen elementarpädagogischer Ausbildungen gestützt. Löffler et al. (2022) zeigen, dass nicht alle Absolvent:innen der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik dauerhaft im Berufsfeld verbleiben (Löffler et al., 2022). Damit werden Fragen nach Anschlussfähigkeit, Weiterqualifizierung und beruflicher Neuorientierung besonders bedeutsam. Tertiäre Bildungswege können in diesem Zusammenhang als Möglichkeit verstanden werden, bestehende Praxiserfahrungen wissenschaftlich zu vertiefen, berufliche Entwicklungsperspektiven zu erweitern und neue Positionierungen innerhalb oder außerhalb des elementarpädagogischen Feldes zu ermöglichen.

Die Struktur der BAfEP-Ausbildung ist durch die Verbindung allgemeinbildender, fachtheoretischer, fachpraktischer und persönlichkeitsbildender Inhalte gekennzeichnet. Der Lehrplan umfasst neben allgemeinbildenden Unterrichtsgegenständen insbesondere pädagogische, didaktische, psychologische, inklusive, sprachliche, musisch-kreative, bewegungsbezogene und praxisorientierte Ausbildungsbereiche. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei die Gegenstände Pädagogik, Didaktik und Praxis ein, da sie die Verbindung zwischen theoretischer Auseinandersetzung und pädagogischem Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen herstellen. Die reguläre Gesamtwochenstundenzahl beträgt 170 Wochenstunden über fünf Jahrgänge. Bei zusätzlicher Hortpädagogik erhöht sie sich auf 183 Wochenstunden. Die zusätzliche Ausbildung im Bereich Hortpädagogik kann im Rahmen der BAfEP optional absolviert werden und erweitert die Qualifikation über das elementarpädagogische Arbeitsfeld hinaus auf die pädagogische Arbeit mit schulpflichtigen Kindern im Hortbereich (BAfEP 10 – Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, n. d.). Zudem ist vorgesehen, dass im Rahmen der Ausbildung ein Pflichtpraktikum in der unterrichtsfreien Zeit ab dem zweiten Jahrgang bis vor Beginn des fünften Jahrgangs zu absolvieren ist (BAfEP 10 – Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik, n. d.). BAfEP-Standorte gibt es in mehreren österreichischen Bundesländern, wobei sowohl öffentliche als auch private bzw. konfessionelle Träger vertreten sind. Standorte sind beispielsweise Wien, Wiener Neustadt, St. Pölten, Mistelbach, Linz, Salzburg, Graz, Hartberg, Klagenfurt, Innsbruck. Damit ist die BAfEP-Ausbildung nicht auf einzelne Regionen beschränkt, sondern österreichweit institutionell verankert (ABC der berufsbildenden Schulen, n. d.).

Aktuelle Entwicklungen zeigen darüber hinaus eine zunehmende Erweiterung elementarpädagogischer Qualifikationswege in den tertiären Bereich. Seit dem Schuljahr 2021/22

besteht an Pädagogischen Hochschulen der Hochschullehrgang 'Elementarpädagogik' als Quereinstiegsmöglichkeit für facheinschlägig vorgebildete Personen. Dieser umfasst 60 ECTS-AP, ist auf zwei Semester angelegt und führt zur Berufsberechtigung als Elementarpädagog:in (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Seit dem Studienjahr 2023/24 gibt es zusätzlich den Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ für Absolvent:innen nicht facheinschlägiger Studien im Umfang von mindestens 180 ECTS-AP. Dieser Hochschullehrgang umfasst 120 ECTS-AP, ist grundsätzlich auf vier Semester angelegt und kann in berufsbegleitender Form mit verlängerter Ausbildungsdauer geführt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Seit dem Studienjahr 2025/26 steht außerdem an der Hochschule Campus Wien ein ordentliches Bachelorstudium Elementarpädagogik zur Verfügung, das berufsbegleitend und dual organisiert ist, sechs Semester dauert und 180 ECTS-AP umfasst (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Diese Entwicklungen verweisen auf eine beginnende Tertiärisierung elementarpädagogischer Qualifizierung, ohne dass die BAfEP als zentrale schulische Ausbildungsinstitution dadurch bereits ersetzt wird.

Im Rahmen der praktischen Ausbildung sammeln Schüler:innen beziehungsweise Studierende Erfahrungen in Kindergärten, Krippen oder anderen elementarpädagogischen Einrichtungen. Die Praxis dient dabei nicht nur der Einübung pädagogischer Tätigkeiten, sondern auch der Beobachtung, Planung, Reflexion und Auswertung pädagogischer Prozesse. Damit wird bereits in der Ausbildung ein Theorie-Praxis-Bezug hergestellt, der für das professionelle Handeln im späteren Beruf zentral ist.

Gleichzeitig verweist die Struktur der BAfEP auf eine spezifische Doppelfunktion: Sie ist einerseits eine höhere Schule, die zur Reifeprüfung führt, und andererseits eine berufsqualifizierende Einrichtung, die auf die Tätigkeit im elementarpädagogischen Feld vorbereitet. Diese Verbindung ist für das österreichische Ausbildungssystem charakteristisch, bringt jedoch auch Spannungen mit sich. Pölzl-Stefanec (2017) thematisiert in ihrer Studie zu den Anforderungen an die Ausbildung von Pädagog:innen in Kinderkrippen, dass die Doppelfunktion der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik von befragten Lehrpersonen kritisch gesehen wird. Problematisiert wird dabei insbesondere, dass die BAfEP zugleich allgemeinbildende Schule mit Reifeprüfung und berufsspezifische Ausbildungsinstitution für das elementarpädagogische Feld ist (Pölzl-Stefanec, 2017). Aus Sicht der Lehrpersonen erschwert die Verbindung von allgemeiner höherer Schulbildung mit berufsqualifizierender Fachausbildung eine gezielte Anpassung der Ausbildungsinhalte an die gestiegenen und zunehmend komplexeren Anforderungen des elementarpädagogischen Berufsfeldes. Insbesondere wurde darauf verwiesen, dass die BAfEPs nicht ausschließlich auf die Vermittlung berufsspezifischer Kompetenzen ausgerichtet sind, sondern zugleich die Aufgabe haben, die Schüler:innen auf die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung vorzubereiten. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den allgemeinbildenden Anforderungen der Matura und dem Anspruch, eine fachlich vertiefte, praxisnahe und professionsorientierte Auseinandersetzung mit elementarpädagogischen Themen zu ermöglichen. Nach Einschätzung der Lehrpersonen führt dies dazu, dass für spezifische Inhalte der Elementarpädagogik, die angesichts veränderter gesellschaftlicher, pädagogischer und institutioneller Anforderungen eigentlich intensiver behandelt werden müssten, nur begrenzte zeitliche und curriculare Ressourcen zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Doppelfunktion der BAfEPs nicht nur organisatorische, sondern auch inhaltliche Spannungen erzeugt, die eine passgenaue Weiterentwicklung der Ausbildung erschweren können (Pölzl-Stefanec, 2017).

Für die vorliegende Arbeit sind diese Ausbildungswege insofern von zentraler Bedeutung, als sie den strukturellen Rahmen für berufliche Weiterentwicklung, Bildungsentscheidungen und mögliche Übergänge innerhalb des elementarpädagogischen Feldes bilden. Sie

bestimmen nicht nur, auf welchen Wegen der Zugang zum Beruf erfolgt, sondern auch, welche Anschlüsse Fachkräften im weiteren Verlauf ihrer Bildungs- und Berufsbiografie offenstehen. Die fünfjährige BAfEP eröffnet durch die Reife- und Diplomprüfung sowohl den direkten Berufseinstieg als auch die Möglichkeit eines weiterführenden Studiums. Kollegs und Aufbaulehrgänge wiederum machen deutlich, dass auch spätere oder alternative Zugänge in das Berufsfeld vorgesehen sind. Damit strukturieren die Ausbildungswege nicht nur den Eintritt in den Elementarbereich, sondern auch spätere Möglichkeiten der Höherqualifizierung, Spezialisierung und akademischen Weiterentwicklung. Übergänge aus dem Beruf in ein Studium sind vor diesem Hintergrund nicht ausschließlich als Ausdruck individueller Interessen oder persönlicher Neuorientierung zu verstehen, sondern immer auch im Zusammenhang mit institutionell vorgegebenen Qualifizierungs- und Professionalisierungswegen zu betrachten.

Mit Blick auf die von Pözl-Stefanec (2017) formulierte Kritik an bestehenden Ausbildungsstrukturen wird deutlich, dass Fragen der Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich eng mit den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen verknüpft sind (Pözl-Stefanec, 2017). Ausbildungswege sind demnach nicht bloß organisatorische Arrangements, sondern sie spiegeln auch bestimmte Vorstellungen darüber wider, welche fachlichen Kompetenzen, beruflichen Zuständigkeiten und Qualifikationsniveaus im Feld als relevant gelten. In diesem Sinne beeinflussen Ausbildungswege nicht nur den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, sondern auch die Möglichkeiten, auf veränderte Anforderungen des Berufsfeldes durch Weiterbildung, Spezialisierung oder ein weiterführendes Studium zu reagieren. Gerade vor dem Hintergrund wachsender fachlicher, gesellschaftlicher und bildungspolitischer Anforderungen an die Elementarpädagogik gewinnt die Frage an Bedeutung, inwieweit bestehende Ausbildungsstrukturen anschlussfähig gestaltet sind und berufliche Entwicklungsperspektiven eröffnen (Pözl-Stefanec, 2017). Zusätzlich wird die Relevanz solcher Übergänge durch Befunde zu Bildungs- und Berufsverläufen von Absolvent:innen unterstrichen. Wie Löffler et al. (2022) zeigen, verbleiben nicht alle Absolvent:innen der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik dauerhaft im Berufsfeld. Damit rücken Fragen nach Weiterqualifizierung, beruflicher Neuorientierung und institutionell ermöglichten Anschlusswegen besonders in den Fokus. Bildungs- und Berufsverläufe machen sichtbar, dass der Berufseinstieg nicht zwangsläufig in einen langfristigen Verbleib im Feld mündet, sondern auch von Brüchen, Übergängen und Neuentscheidungen geprägt sein kann (Löffler et al., 2022).

Insgesamt zeigen diese Perspektiven, dass Ausbildungswege im elementarpädagogischen Feld weit über die Funktion der Erstqualifikation hinausreichen. Sie prägen die Handlungsspielräume von Absolvent:innen, strukturieren mögliche weitere Bildungswege und beeinflussen damit maßgeblich, wie berufliche Entwicklung, akademische Weiterqualifizierung und gegebenenfalls auch der Ausstieg aus dem ursprünglichen Berufsfeld verlaufen. Für die Analyse von Übergängen aus der Elementarpädagogik in ein Studium bedeutet dies, dass sowohl individuelle Motive als auch die institutionellen Bedingungen dieser Bildungsentscheidungen berücksichtigt werden müssen.

2.4.2. Beschäftigung und Altersstruktur im Elementarbereich

Der Elementarbereich stellt in Österreich nicht nur ein zentrales Bildungs- und Betreuungsfeld, sondern auch einen beschäftigungsintensiven Arbeitsmarkt dar. Im Berichtsjahr 2024/25 waren in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen insgesamt 71.563 Fach- und Hilfskräfte im Alter von 16 bis 80 Jahren tätig (Statistik Austria, 2025). Damit wird deutlich, dass die Sicherstellung elementarer Bildung und Betreuung in hohem Maß von personellen Ressourcen abhängt. Zugleich verweist die Altersstruktur des Personals

auf eine breite Verteilung über verschiedene Erwerbsphasen hinweg. Besonders stark vertreten sind mittlere Altersgruppen, insbesondere die 35- bis 44-Jährigen, die in allen Bundesländern den höchsten Anteil ausmachen. Darüber hinaus ist auch der Anteil älterer Beschäftigter nicht zu vernachlässigen, was darauf hindeutet, dass der Elementarbereich auf Personal in unterschiedlichen Berufs- und Lebensphasen angewiesen ist (Statistik Austria, 2025).

Die Altersverteilung des Betreuungspersonals ist in Abbildung 2.4 dargestellt.

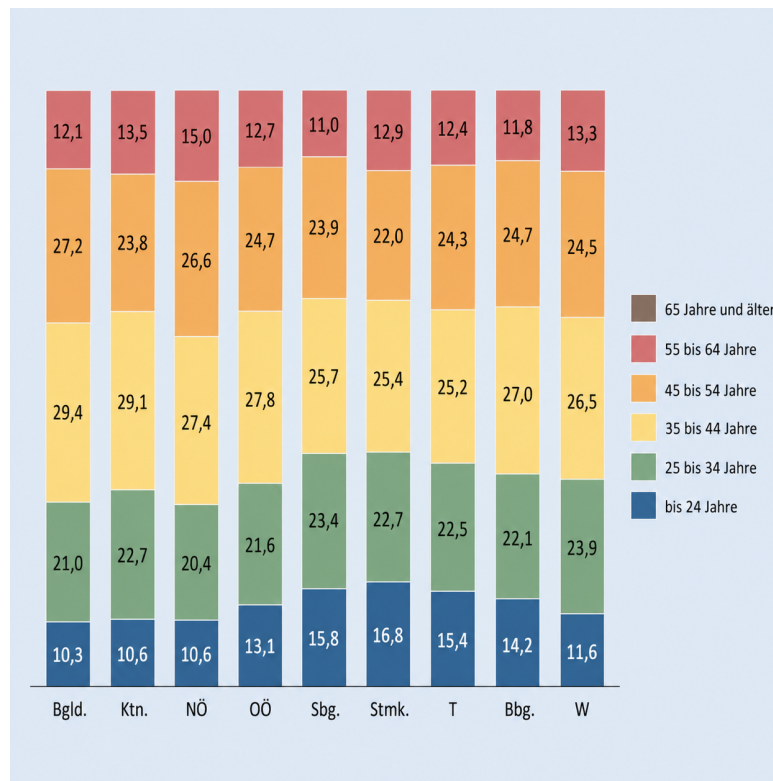


Abbildung 2.4.: Altersverteilung des Betreuungspersonals in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen im Berichtsjahr 2024/25. Quelle: Statistik Austria (Statistik Austria, 2025).

Diese Personalstruktur ist vor dem Hintergrund zukünftiger Entwicklungen von besonderer Relevanz. Vorliegende Prognosen gehen davon aus, dass der Betreuungsbedarf im Bereich der 0- bis 5-jährigen Kinder in den kommenden Jahren weiter zunehmen wird. Mit einem Ausbau der Betreuungsangebote und steigenden Qualitätsansprüchen wächst zugleich auch der Bedarf an qualifiziertem Personal. Der Fachkräftebedarf ist damit nicht nur eine Frage der quantitativen Ausweitung von Betreuungsplätzen, sondern ebenso eng mit strukturellen Anforderungen an Qualität, Gruppengrößen, Personalschlüssel und professionelle Standards verbunden (Neuwirth, 2021; Wirth et al., 2023). Je stärker der Elementarbereich ausgebaut und qualitativ weiterentwickelt werden soll, desto deutlicher tritt die Frage in den Vordergrund, ob ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, um diese Anforderungen langfristig zu erfüllen (Neuwirth, 2021; Wirth et al., 2023). Hinzu kommt, dass das Berufsfeld bereits gegenwärtig mit strukturellen Herausforderungen im Personalbereich konfrontiert ist. Löffler et al. (2022) sowie Wirth et al. (2023) weisen darauf hin, dass der Elementarbereich von Rekrutierungsproblemen, vorzeitigem Berufsausstieg und einer nur unzureichenden Ausschöpfung des vorhandenen Ausbildungspotenzials geprägt ist (Löffler et al., 2022; Wirth et al., 2023). Diese Befunde machen

deutlich, dass der Fachkräftemangel nicht allein auf einen zukünftigen Mehrbedarf verweist, sondern bereits gegenwärtig Ausdruck struktureller Spannungen im Berufsfeld ist. Dazu zählen Fragen der Attraktivität des Berufs, des Verbleibs ausgebildeter Fachkräfte im Feld sowie der Bedingungen, unter denen berufliche Kontinuität oder ein Berufsausstieg wahrscheinlich werden. (Löffler et al., 2022; Wirth et al., 2023).

Für die vorliegende Arbeit ist diese Personalstruktur insofern bedeutsam, als sie auf längerfristige Herausforderungen in Bezug auf Personalgewinnung, Personalbindung und die Sicherung institutioneller Betreuungsangebote verweist. Solche strukturellen Bedingungen bilden einen wichtigen Hintergrund für die Analyse beruflicher Erfahrungen im Elementarbereich, da sie die Arbeitsrealität in den Einrichtungen maßgeblich mitprägen können. Sie beeinflussen nicht nur die alltägliche Arbeitssituation, sondern auch Wahrnehmungen von Belastung, Entwicklungsperspektiven, beruflicher Stabilität und zukünftigen Entscheidungsprozessen. Fragen nach beruflicher Weiterentwicklung, Verbleib im Beruf oder Neuorientierung sind daher nicht ausschließlich individuell zu betrachten, sondern immer auch im Zusammenhang mit den strukturellen Bedingungen des Personalsystems im Elementarbereich zu analysieren.

2.4.3. Berufliche Übergänge als biografische Prozesse

Der Wechsel von pädagogischen Fachkräften aus dem Kindergarten in ein Studium lässt sich nicht allein als formale Bildungsentscheidung verstehen, sondern als biografischer Übergangsprozess. Solche Übergänge entstehen in der Regel nicht punktuell, sondern entwickeln sich aus dem Zusammenspiel beruflicher Erfahrungen, individueller Deutungen, persönlicher Motive und struktureller Rahmenbedingungen. Entscheidungen für ein Studium sind damit häufig Ausdruck einer längerfristigen Auseinandersetzung mit dem bisherigen Berufsalltag, den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten und zukünftigen beruflichen Perspektiven. Aus dieser Perspektive wird der Übergang in ein Studium in der vorliegenden Arbeit als biografisch und beruflich eingebetteter Prozess betrachtet.

Wahrgenommene Belastungen, eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten, der Wunsch nach fachlicher Weiterentwicklung sowie Überlegungen zu neuen Tätigkeitsfeldern können sich biografisch verdichten und in eine Neuorientierung münden. Berufliche Übergänge sind damit als Aushandlungsprozesse zu verstehen, in denen individuelle Motive, institutionelle Rahmenbedingungen und berufliche Selbstbilder ineinandergreifen.

Dahm (2022) zeigt für nicht-traditionelle Studierende, dass Unterschiede im Studienerfolg und im Abbruchrisiko nicht allein auf individuelle Motivation zurückgeführt werden können, sondern wesentlich mit Alter, Studienkontext sowie beruflichen und familiären Verpflichtungen zusammenhängen. Nicht-traditionelle Studierende unterscheiden sich demnach nicht nur hinsichtlich ihrer Vorbildung, sondern auch in ihrer Lebenssituation und in den Bedingungen, unter denen eine Studienaufnahme und ein Studium bewältigt werden müssen (Dahm, 2022). Bildungsübergänge sind daher nicht nur als individuelle Entscheidungen, sondern auch als sozial und institutionell gerahmte Prozesse zu verstehen. Berufliche Übergänge sind dabei nicht nur durch äußere Veränderungen gekennzeichnet, sondern stets auch mit Prozessen der Selbstdeutung und beruflichen Identitätsarbeit verbunden. Wie Fachkräfte ihre bisherige Tätigkeit bewerten, welche beruflichen Erfahrungen sie als bestätigend oder belastend erleben und welche Zukunftsperspektiven sie als passend wahrnehmen, hängt eng mit ihrem beruflichen Selbstverständnis zusammen. Übergänge in ein Studium oder in neue Tätigkeitsfelder lassen sich daher nicht allein als funktionale Reaktionen auf Belastung verstehen, sondern auch als Ausdruck einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Frage, wie der eigene Berufsweg künftig stimmig

fortgeführt werden kann. Berufliche Neuorientierung erscheint damit als biografischer Aushandlungsprozess, in dem Erfahrungen, Selbstbilder, Werte und Zukunftsentwürfe neu zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund ist berufliche Neuorientierung nicht zwangsläufig mit einem vollständigen Bruch mit dem bisherigen Berufsfeld gleichzusetzen. Vielmehr können sich Übergänge zwischen Verbleib, partieller Distanzierung und neuer beruflicher Verortung bewegen. Fachkräfte können im pädagogischen Feld verbleiben wollen, zugleich aber nach veränderten Rollen, erweiterten Handlungsmöglichkeiten oder stärker anschlussfähigen Tätigkeitsbereichen suchen. Biografische Übergänge sind damit häufig nicht als lineare Wechselbewegungen, sondern als offene Suchprozesse zu verstehen, in denen Stabilisierung, Weiterentwicklung und Distanzierung gleichzeitig vorkommen können.

Gerade die Forschung zu nicht-traditionellen, berufstätigen und studierenden Eltern macht deutlich, dass Übergänge in die Hochschule oft mit einem Nebeneinander unterschiedlicher Lebensbereiche verbunden sind. Berufstätigkeit, Studium und Familie verlaufen nicht nacheinander, sondern häufig parallel, was Übergänge verdichtet und spezifische Formen der Bewältigung erfordert. Brooks (2012) zeigt, dass studierende Eltern mit Spannungen zwischen Zeitanforderungen, Sorgeverantwortung, institutionellen Erwartungen und finanziellen Belastungen konfrontiert sind (Brooks, 2012). Ähnlich weisen Andrade et al. (2024) darauf hin, dass arbeitende Studierende mit Elternschaft mehrere Rollen gleichzeitig koordinieren müssen und dafür aktive Strategien der Vereinbarkeit sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung entwickeln (Andrade et al., 2024). Übergänge in ein Studium sind für diese Gruppen daher nicht nur Bildungsentscheidungen, sondern zugleich Reorganisationsprozesse des gesamten Alltags.

Diese Übergänge sind zugleich eng mit Fragen von Professionalisierung verbunden. In der Literatur wird Professionalisierung häufig als mehrdimensionaler Prozess beschrieben, der sich auf die Entwicklung und Absicherung von Wissensbeständen, Qualifikationsstandards, beruflicher Autonomie, Reflexivität und gesellschaftlicher Anerkennung bezieht (Abbott, 1988; Dewe et al., 2002; Noordegraaf, 2020; Wilensky, 1964). Für das Feld der Elementarpädagogik ist diese Diskussion insofern bedeutsam, als die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln in den letzten Jahren deutlich gestiegen sind. Pölzl-Stefanec (2017) verweist darauf, dass sich die Anforderungen an professionell tätige Pädagog:innen unter anderem im Hinblick auf Transitionen, Elternarbeit, Beobachtung und Dokumentation, Bildungsplanung, Diversität, Inklusion sowie den Umgang mit pluralen familiären Lebenslagen erheblich ausgeweitet haben (Pölzl-Stefanec, 2017). Auch im österreichischen Kontext wird Professionalisierung eng mit Fragen der Qualität elementarer Bildung verknüpft. Hartel et al. (2019) zeigen, dass Professionalisierungsfragen in Österreich wie international im Zusammenhang mit hochwertigen Bildungsangeboten und erfolgreichen Bildungsverläufen der Kinder diskutiert werden (Hartel et al., 2019). Dabei unterscheiden Hartel et al. (2019) verschiedene Zugänge zur Professionalisierung, darunter formale, kompetenzbasierte, handlungsbezogene und evidenzbasierte Professionalisierung (Hartel et al., 2019). Professionalisierung erschöpft sich demnach nicht in formalen Abschlüssen, sondern umfasst ebenso die Entwicklung reflexiver, fachlicher und handlungsbezogener Kompetenzen. Schwer et al. (2014) sowie Smidt und Burkhardt (2018) betonen, dass Professionalisierung bereits in der Ausbildung ansetzt und sich als fortlaufender Prozess über die gesamte Berufsbiografie hinweg weiterentwickelt (Schwer et al., 2014; Smidt & Burkhardt, 2018). Die professionelle Entwicklung von Elementarpädagog:innen ist damit als kontinuierlicher Prozess zu verstehen, der durch formale Qualifizierung, Berufserfahrung, Reflexion und Weiterbildung gleichermaßen geprägt wird. In diesem Zusammenhang gewinnt auch die professionelle Haltung an Bedeutung. Nentwig-Gesemann (2012) hebt hervor, dass professionelles pädagogisches Handeln nicht auf reines

Wissen oder methodische Routinen verkürzt werden kann, sondern wesentlich durch handlungsleitende Orientierungen, Wertbezüge und ein professionelles Rollenverständnis geprägt ist (Nentwig-Gesemann et al., 2012). Professionelle Haltung fungiert dabei als generatives Prinzip, das die Ausgestaltung pädagogischer Praxis grundlegend strukturiert. Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass zwischen den gestiegenen professionellen Anforderungen und den tatsächlichen strukturellen Bedingungen häufig eine erhebliche Diskrepanz besteht. Fachkräfte sollen komplexe Bildungs-, Beziehungs- und Entwicklungsarbeit leisten, verfügen jedoch nicht immer über jene zeitlichen, personellen und institutionellen Voraussetzungen, die professionelles Handeln nachhaltig absichern würden (Hartel et al., 2019).

In diesem Spannungsfeld kann der Wechsel in ein Studium auch als Ausdruck eines Professionalisierungsbestrebens verstanden werden. Der Studienwechsel steht dabei für den Wunsch nach fachlicher Vertiefung, größerer Reflexionsmöglichkeit, erweiterten Handlungsperspektiven und einer Neuausrichtung der eigenen beruflichen Rolle. Der Wechsel in ein Studium kann somit sowohl als Reaktion auf belastende oder begrenzende Bedingungen im bisherigen Berufsfeld als auch als Hinwendung zu neuen fachlichen, beruflichen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten verstanden werden. Berufliche Übergänge verweisen damit nicht nur auf Veränderung, sondern auch auf die aktive Deutung und Neugestaltung der eigenen Berufsbiografie.

Für die Analyse der Interviews ist daher zentral, den Wechsel in ein Studium als biographischen Prozess zu verstehen, in dem berufliche Erfahrungen, strukturelle Bedingungen und Professionalisierungsbestrebungen zusammenwirken.

2.4.4. Studienentscheidung und Weiterqualifizierung

Die Entscheidung, nach beruflichen Erfahrungen im Kindergarten ein Studium aufzunehmen, kann als besondere Form der Weiterqualifizierung verstanden werden. Sie ist nicht allein als Fortsetzung formaler Bildung zu betrachten, sondern als Ausdruck einer bewussten Auseinandersetzung mit dem bisherigen Berufsverlauf, den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten und zukünftigen beruflichen Perspektiven. Ein Studium stellt in diesem Zusammenhang nicht nur einen weiteren Bildungsweg dar, sondern kann auch als Versuch gelesen werden, fachliche, persönliche und berufliche Neuorientierung miteinander zu verbinden.

Pözl-Stefanec (2017) hebt hervor, dass Weiterqualifizierung im elementarpädagogischen Feld an Bedeutung gewinnt, weil die Anforderungen an das Berufsbild in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben (Pözl-Stefanec, 2017). Diese betreffen nicht nur die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern, sondern auch Bereiche wie Elternarbeit, Beobachtung und Dokumentation, den Umgang mit Diversität und Inklusion, die Gestaltung von Übergängen sowie den Umgang mit komplexen familiären und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Vor diesem Hintergrund kann der Wunsch nach Weiterqualifizierung auch als Reaktion auf ein Tätigkeitsfeld verstanden werden, das hohe professionelle Anforderungen an Fachkräfte stellt. Zugleich zeigt sich, dass das bestehende Ausbildungssystem nicht immer als ausreichend erlebt wird, um diesen Anforderungen langfristig gerecht zu werden. Pözl-Stefanec (2017) und Hartel et al. (2019) betonen, dass in der Literatur vor allem die begrenzte Verknüpfung von Theorie und Praxis, eine teilweise unzureichende Vorbereitung auf Elternarbeit, Leitungsaufgaben und Beratung sowie die Frage diskutiert werden, ob die bestehende Qualifikationsstruktur den gestiegenen Anforderungen an professionelles Handeln noch umfassend gerecht wird (Hartel et al., 2019; Pözl-Stefanec, 2017). Ein Studium kann unter diesen Bedingungen als Möglichkeit erscheinen, fachliche Wissensbestände zu erweitern, das eigene Handeln theoretisch zu fundieren und neue

professionelle Perspektiven zu entwickeln.

Studienentscheidungen sind jedoch nicht ausschließlich über Defizite des Ausgangsfeldes zu erklären. Sie stehen häufig im Spannungsfeld von belastenden Bedingungen im bisherigen Beruf und attraktiven Entwicklungsmöglichkeiten, die mit einem Studium verbunden werden. In diesem Zusammenhang kann der Wechsel in ein Studium analytisch mithilfe von Push- und Pull-Faktoren beschrieben werden. Push-Faktoren beziehen sich auf Bedingungen des bisherigen Berufsfeldes, die als belastend, begrenzend oder unzureichend erlebt werden und dadurch den Wunsch nach Veränderung verstärken. Dazu zählen etwa hohe Belastungen im Berufsalltag, eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten, geringe Aufstiegschancen oder Zweifel an der langfristigen Tragfähigkeit des Berufs (Fuchs & Trischler, 2008; Klusemann et al., 2020; Viernickel & Voss, 2012). Pull-Faktoren verweisen demgegenüber auf jene Aspekte, die ein Studium attraktiv erscheinen lassen, etwa fachliche Vertiefung, wissenschaftliche Fundierung, Professionalisierung sowie erweiterte berufliche Perspektiven (Hartel et al., 2019; Smidt & Burkhardt, 2018). Studienentscheidungen entstehen demnach häufig nicht aus einem einzelnen Motiv, sondern aus dem Zusammenwirken wegführender und hinführender Faktoren. Gerade im elementarpädagogischen Feld ist diese Konstellation plausibel, weil sich Belastungserfahrungen mit dem Wunsch nach fachlicher Weiterentwicklung, Reflexion und erweiterten beruflichen Handlungsmöglichkeiten verschränken können (Hartel et al., 2019; Klusemann et al., 2020; Smidt & Burkhardt, 2018; Viernickel & Voss, 2012).

Andererseits wird Professionalisierung zunehmend mit höherer Qualifizierung, Reflexionsfähigkeit, wissenschaftlicher Fundierung und erweiterten beruflichen Handlungsoptionen verbunden (Hartel et al., 2019; Smidt & Burkhardt, 2018). Ein Studium kann damit sowohl als Antwort auf Belastungserfahrungen als auch als aktiver Schritt hin zu fachlicher Weiterentwicklung und beruflicher Neuorientierung verstanden werden.

Darüber hinaus verweist die Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden darauf, dass Studienentscheidungen stark von Fragen der Vereinbarkeit und Passung beeinflusst werden. Wolter et al. (2017) zeigen, dass Lernumwelten, Studienorganisation und institutionelle Anschlussfähigkeit für nicht-traditionelle Studierende von besonderer Bedeutung sind, weil diese Gruppe häufiger berufliche und familiäre Verpflichtungen mit dem Studium vereinbaren muss (Wolter et al., 2017). Auch Dahm (2022) betont, dass Bildungsentscheidungen und Studienverläufe durch Kosten-Nutzen-Erwägungen, subjektive Erfolgserwartungen sowie durch Merkmale des persönlichen und institutionellen Kontexts geprägt werden (Dahm, 2022). Entsprechend können Studienentscheidungen als rational eingebettete und zugleich biografisch gerahmte Entscheidungen verstanden werden, in denen Chancen, Risiken und Belastungen gegeneinander abgewogen werden.

Besonders aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Befunde zu berufsbegleitend Studierenden und studierenden Eltern. Diese zeigen, dass die Aufnahme eines Studiums häufig mit einer Mehrfachbelastung verbunden ist, in der Erwerbsarbeit, Studium und Familie parallel organisiert werden müssen. Gaedke et al. (2011) beschreiben dies als Dreifachbelastung durch Arbeit, Studium und Familie bzw. Freizeit, die das Risiko von Überforderung, Unterbrechung oder Abbruch erhöhen kann (Gaedke et al., 2011). Limarutti et al. (2021) zeigen zudem, dass berufsbegleitend Studierende insbesondere unter Bedingungen digitaler Lehre stark durch selbstorganisiertes Lernen, umfangreiche Arbeitsaufträge und Vereinbarkeitsprobleme belastet sein können (Limarutti et al., 2021). Auch Andrade et al. (2024) verweisen darauf, dass arbeitende Studierende mit Elternschaft aktive Strategien entwickeln, um Studium, Erwerbsarbeit und Familie miteinander zu verbinden (Andrade et al., 2024). Das Studium ist für diese Gruppe daher nicht nur eine Bildungsentscheidung, sondern ein komplexes Arrangement zwischen verschiedenen Lebensbereichen. Hochschulen sind jedoch vielfach weiterhin stärker an den Bedürfnissen

traditioneller, zeitlich verfügbarer Studierender ausgerichtet, wodurch Anpassungsleistungen häufig einseitig von den Studierenden selbst erbracht werden müssen (Andrade et al., 2024).

Weiterqualifizierung ist in diesem Zusammenhang somit nicht nur als formaler Kompetenzzuwachs zu verstehen, sondern auch als Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses. Mit der Entscheidung für ein Studium kann der Anspruch verbunden sein, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren, die eigene Rolle neu zu bestimmen und sich langfristig in anderen oder erweiterten pädagogischen Feldern zu verorten. Studienentscheidungen sind damit eng mit Fragen der Professionalisierung, der beruflichen Identität und der Zukunftsplanung verknüpft.

Für die vorliegende Arbeit ist daher relevant, Studienentscheidungen nicht als isolierte Bildungsentscheidungen zu fassen, sondern als Teil biografischer Weiterqualifizierungs- und Neuorientierungsprozesse. Der Wechsel in ein Studium verweist auf die Suche nach Entwicklung, Vertiefung und Perspektive, zugleich aber auch auf die Grenzen des bisherigen beruflichen Feldes. In den Interviews ist daher zu rekonstruieren, welche individuellen und strukturellen Faktoren diesen Schritt beeinflussen und welche Bedeutung die Befragten dem Studium für ihre weitere berufliche Orientierung zuschreiben.

2.4.5. Professionalisierung und berufliche Zukunftsperspektiven

Die Entscheidung für ein Studium ist nicht nur als Schritt der Weiterqualifizierung zu verstehen, sondern auch als Ausdruck veränderter beruflicher Zukunftsperspektiven. Mit dem Übergang in ein Studium verbinden sich häufig Erwartungen an fachliche Vertiefung, persönliche Weiterentwicklung sowie an eine Neuausrichtung der eigenen beruflichen Rolle. Professionalisierung ist in diesem Zusammenhang nicht allein an formale Bildungsabschlüsse gebunden, sondern umfasst auch die Entwicklung fachlicher, reflexiver und handlungsbezogener Kompetenzen sowie die Erweiterung beruflicher Handlungsmöglichkeiten.

Die Literatur macht deutlich, dass Professionalisierung in der Elementarpädagogik nicht auf formale Abschlüsse reduziert werden kann. Vielmehr handelt es sich um einen mehrdimensionalen Prozess, der fachliches Wissen, reflexive Professionalität, professionelle Haltung, begründetes Handeln in komplexen Situationen sowie die Erweiterung beruflicher Handlungsfähigkeit umfasst (Hartel et al., 2019; Nentwig-Gesemann et al., 2012; Smidt & Burkhardt, 2018).

Professionelles Handeln setzt damit nicht nur methodisches Wissen voraus, sondern auch die Fähigkeit, widersprüchliche Anforderungen, institutionelle Rahmenbedingungen und unterschiedliche Bedürfnisse von Kindern, Eltern und Teams reflektiert aufeinander zu beziehen. Gerade im Elementarbereich, in dem pädagogische Situationen häufig offen, dynamisch und nicht standardisierbar sind, kommt der Entwicklung reflexiver und handlungsbezogener Professionalität besondere Bedeutung zu. Vor dem Hintergrund gestiegener und komplexer werdender Anforderungen in der Elementarpädagogik gewinnt damit die Frage an Bedeutung, wie Fachkräfte ihre berufliche Zukunft gestalten und welche Entwicklungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten ihnen offen stehen (Pözl-Stefanec, 2017). Ein Studium kann in diesem Zusammenhang als Möglichkeit verstanden werden, die eigene Praxis theoretisch zu fundieren, neue fachliche Perspektiven zu erschließen und den professionellen Handlungsspielraum zu erweitern. Es kann aber auch als Antwort auf Erfahrungen begrenzter Entwicklungsmöglichkeiten im bisherigen Berufsfeld gelesen werden. Wenn Fachkräfte im Ausgangsfeld nur eingeschränkte Aufstiegs-, Spezialisierungs- oder Anerkennungsmöglichkeiten wahrnehmen, kann ein Studium dazu beitragen, zusätzliche berufliche Optionen sichtbar und erreichbar zu machen.

Ein Studium kann in diesem Zusammenhang nicht nur als Ort formaler Höherqualifizierung, sondern auch als Professionalisierungs- und Transformationsraum verstanden werden. Es eröffnet die Möglichkeit, berufliche Praxis theoretisch zu fundieren, bisherige Erfahrungen neu zu deuten, den eigenen professionellen Handlungsspielraum zu erweitern und alternative Zukunftsentwürfe zu entwickeln. Damit verbindet sich das Studium nicht allein mit Wissenszuwachs, sondern auch mit Prozessen der Reflexion, Neuverortung und Veränderung beruflicher Selbstbilder.

Forschung zu berufserfahrenen und nicht-traditionellen Studierenden macht deutlich, dass ein Studium berufliche Zukunftsperspektiven nicht nur erweitert, sondern zugleich neu ordnet (Mandl et al., 2024). Für Österreich zeigen Mandl et al. (2024), dass Studierende mit verzögertem Hochschulzugang häufiger in Lebenslagen stehen, die durch Erwerbsarbeit, finanzielle Eigenverantwortung und spezifische biografische Abwägungen geprägt sind. Ein Studium ist für diese Gruppen daher vielfach mit der Frage verknüpft, wie sich berufliche Entwicklung, finanzielle Tragfähigkeit und persönliche Lebensführung künftig miteinander vereinbaren lassen (Mandl et al., 2024). Ein Studium ist für solche Gruppen oft eng mit der Frage verbunden, wie sich berufliche Entwicklung, finanzielle Tragfähigkeit und persönliche Lebensführung künftig miteinander verbinden lassen. Berufliche Zukunftsentwürfe entstehen damit nicht unabhängig vom Studium, sondern werden durch dieses in neue Möglichkeitsräume überführt. Internationale Studien zu erwerbstätigen Studierenden mit Elternschaft verdeutlichen zudem, dass Bildungsentscheidungen und Zukunftsplanungen häufig in engem Zusammenhang mit der Suche nach langfristig passenderen Lebens- und Arbeitsarrangements stehen (Andrade et al., 2024; Brooks, 2012). Das Studium erscheint in solchen Fällen nicht nur als Weg zum Erwerb formaler Qualifikationen, sondern auch als Möglichkeit, neue berufliche Optionen zu erschließen, die als besser vereinbar, entwicklungsfördernder oder sinnstiftender erlebt werden (Andrade et al., 2024; Brooks, 2012). Auch für berufsbegleitende Studierende wird hervorgehoben, dass flexible Studienbedingungen, Unterstützungssysteme und die Passung zwischen Studium und Lebenssituation entscheidend dafür sind, ob ein Studium tatsächlich als tragfähige Zukunftsinvestition erlebt wird (Gaedke et al., 2011; Limarutti et al., 2021).

Berufliche Zukunftsperspektiven im Anschluss an ein Studium sind dabei nicht zwangsläufig mit einem vollständigen Ausstieg aus dem elementarpädagogischen Feld verbunden. Vielmehr kann die Studienaufnahme auch mit dem Wunsch einhergehen, im pädagogischen Feld zu verbleiben, dieses jedoch in veränderter Form mitzugestalten: etwa durch Spezialisierung, einen Wechsel in angrenzende Tätigkeitsbereiche oder eine stärkere Beteiligung an Beratung, Qualitätsentwicklung, Ausbildung oder Leitung. Zugleich kann ein Studium auch dazu beitragen, neue Tätigkeitsfelder überhaupt erst als realistische Optionen sichtbar zu machen. Zukunftsperspektiven sind damit nicht lediglich Ergebnisse individueller Planung, sondern Ausdruck veränderter professioneller Möglichkeitsräume, die sich im Zusammenspiel von biografischer Erfahrung, institutionellen Bedingungen und Qualifizierungsprozessen entfalten. In diesem Zusammenhang kann auch die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen bedeutsam werden. Gerade für berufserfahrene Studierende stellt sich die Frage, inwiefern beruflich, non-formal oder informell erworbene Kompetenzen im Hochschulkontext anerkannt und für weitere Bildungswege nutzbar gemacht werden können. Bischof und Witzani (2025) zeigen, dass die Anerkennung solcher Kompetenzen an österreichischen Hochschulen an Bedeutung gewinnt, institutionell aber weiterhin heterogen geregelt ist (Bischof & Witzani, 2025).

Wo Vorwissen und Vorerfahrungen als bildungsrelevant anerkannt werden, können Übergänge eher als Kontinuität denn als vollständiger Neubeginn erlebt werden. Für berufserfahrene Studierende kann dies insofern relevant sein, als Anerkennung nicht nur eine

administrative Erleichterung darstellt, sondern auch symbolisch bestätigt, dass bereits erworbene Kompetenzen im Hochschulkontext anschlussfähig sind. Gleichzeitig verweist die Entscheidung für ein Studium auch auf mögliche Grenzen der bisherigen beruflichen Position. Wenn Fachkräfte im Ausgangsfeld nur eingeschränkte Entwicklungs-, Aufstiegs- oder Anerkennungsmöglichkeiten wahrnehmen, kann Professionalisierung über ein Studium als Versuch gelesen werden, zusätzliche berufliche Perspektiven jenseits des bisherigen Tätigkeitsrahmens zu erschließen. Berufliche Zukunftsentwürfe bewegen sich damit häufig in einem Spannungsfeld zwischen Verbleib, Veränderung und Ausstieg und entstehen im Zusammenspiel biografischer Erfahrungen, struktureller Bedingungen und professioneller Selbstansprüche.

Für die vorliegende Arbeit ist daher von besonderem Interesse, wie die befragten Elementarpädagog:innen ihre zukünftigen beruflichen Perspektiven im Anschluss an den Wechsel in ein Studium beschreiben. Dabei stellt sich die Frage, ob das Studium als Mittel zur Stabilisierung des Verbleibs im pädagogischen Feld, als Ausgangspunkt für eine berufliche Neuorientierung oder als Schritt in Richtung eines erweiterten professionellen Selbstverständnisses verstanden wird. Berufliche Zukunftsperspektiven sind damit eng mit Fragen der Professionalisierung verknüpft und bilden einen zentralen Bestandteil der biografischen Übergangsprozesse, die in dieser Arbeit untersucht werden.

3. Empirische Erhebung

Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen und die Darstellung zentraler Strukturmerkmale des österreichischen Elementarbereichs widmet sich der folgende Abschnitt der empirischen Untersuchung. Ziel der Studie ist es, subjektive Erfahrungen, Deutungen und Zukunftsperspektiven von Elementarpädagog:innen zu erfassen und in ihrem biografischen sowie beruflichen Zusammenhang zu rekonstruieren. Im Zentrum stehen dabei nicht allein institutionelle oder strukturelle Bedingungen des Berufsfeldes, sondern vor allem die Frage, wie diese von den Befragten wahrgenommen, interpretiert und mit ihrer Entscheidung für ein Studium sowie möglichen beruflichen Neuorientierungen in Beziehung gesetzt werden. Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Darstellung der empirischen Untersuchung. Zunächst wird das Forschungsinteresse erläutert. Anschließend werden das Erhebungsverfahren, die Stichprobe, der Ablauf der Datenerhebung sowie das halbstrukturierte Leitfadeninterview dargestellt. Danach folgen die Aufbereitung des Materials und das Auswertungsverfahren. Die Untersuchung orientiert sich an einem qualitativen Forschungszugang, da dieser geeignet ist, subjektive Sichtweisen, biografische Deutungen und individuelle Begründungszusammenhänge differenziert zu erfassen (Helfferich, 2019).

3.1. Forschungsinteresse

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist die Annahme, dass berufliche Erfahrungen im elementarpädagogischen Feld nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in institutionelle, strukturelle und biografische Kontexte eingebettet sind. Der theoretische Teil der Arbeit hat gezeigt, dass der Elementarbereich in Österreich durch unterschiedliche Trägerstrukturen, Einrichtungsformen, pädagogische Anforderungen und komplexe Arbeitsbedingungen geprägt ist. Diese Bedingungen strukturieren den beruflichen Alltag von Elementarpädagog:innen und können Einfluss darauf nehmen, wie sie ihre Tätigkeit erleben, welche Belastungen sie wahrnehmen und welche Perspektiven sie für ihre berufliche Zukunft entwickeln.

Für die vorliegende Masterarbeit ist insbesondere von Interesse, wie Elementarpädagog:innen ihre beruflichen Erfahrungen rückblickend beschreiben und deuten. Im Zentrum steht die Frage, welche Bedeutung sie belastenden oder unterstützenden Rahmenbedingungen zuschreiben und wie diese Erfahrungen mit der Entscheidung für ein Studium zusammenhängen. Darüber hinaus ist von Interesse, welche Erwartungen, Motive und Zukunftsvorstellungen mit dem Studium verbunden sind und inwiefern sich darin Prozesse beruflicher Neuorientierung zeigen.

Gegenstand der Untersuchung sind somit die subjektiven Erfahrungen, Deutungen und Zukunftsperspektiven von Elementarpädagog:innen, die sich in einem laufenden Studium befinden. Untersucht wird nicht der Elementarbereich als institutionelles Feld an sich, sondern die Perspektive von Personen, die auf Grundlage ihrer Berufsbiografie Übergänge, Weiterbildungsentscheidungen und mögliche berufliche Neuorientierungen reflektieren. Diese Übergänge werden nicht als lineare Prozesse verstanden, sondern als biografische Aushandlungsprozesse, in denen berufliche Erfahrungen, persönliche Werte und strukturelle Bedingungen zusammenwirken.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie deuten Elementarpädagog:innen ihre beruflichen Erfahrungen im elementarpädagogischen Feld, ihre Entscheidung für ein Studium sowie ihre beruflichen Zukunftsperspektiven?

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfrage stehen insbesondere folgende Themenbereiche im Fokus der empirischen Untersuchung: berufliche Erfahrungen im elementarpädagogischen Feld, wahrgenommene Belastungen und strukturelle Rahmenbedingungen, Motive für die Aufnahme eines Studiums, persönliche Entscheidungsprozesse, Studienerfahrungen sowie berufliche Zukunftsperspektiven. Ziel ist es, diese Bereiche nicht isoliert zu erfassen, sondern in ihrem Zusammenhang zu rekonstruieren, um nachvollziehbar zu machen, wie die Befragten ihre Berufsbiografie deuten und welche Bedeutung sie dem Studium in ihrem weiteren beruflichen Weg zuschreiben. Um diese subjektiven Sinnzuschreibungen und biografischen Deutungsmuster zu erfassen, wurde ein qualitatives Erhebungsverfahren gewählt, das im folgenden Kapitel dargestellt wird (Helfferich, 2019).

3.2. Erhebungsverfahren

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Ein qualitativer Zugang eignet sich insbesondere dann, wenn soziale Wirklichkeiten aus der Perspektive der Befragten rekonstruiert und individuelle Deutungs- und Begründungszusammenhänge nachvollzogen werden sollen. Da die in dieser Arbeit untersuchten Prozesse als biografisch und kontextuell eingebettete Sinnzuschreibungen verstanden werden, erscheint ein interpretativer Zugang besonders geeignet, um individuelle Entscheidungslogiken sowie deren Zusammenhang mit strukturellen Rahmenbedingungen herauszuarbeiten. Die Studie orientiert sich damit an einem Forschungsverständnis, das auf das Verstehen subjektiver Bedeutungen und biografischer Deutungsmuster abzielt (Helfferich, 2019).

Vor diesem Hintergrund wurden qualitative, halbstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese Form der Datenerhebung ermöglicht es, einerseits zentrale Themenbereiche in allen Gesprächen anzusprechen und dadurch eine gewisse Vergleichbarkeit herzustellen, andererseits aber ausreichend Offenheit für individuelle Erzählungen, Schwerpunktsetzungen und unerwartete Aspekte zu bewahren. Auf diese Weise können sowohl gemeinsame Muster als auch biografisch spezifische Perspektiven sichtbar gemacht werden (Helfferich, 2019; Vogt, 2014).

3.2.1. Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 13 Interviewpartner:innen aus dem elementarpädagogischen Feld. In die Untersuchung aufgenommen wurden ausschließlich Personen, die über eine abgeschlossene Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich sowie über Berufserfahrung im Kindergarten bzw. Elementarbereich verfügen und sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einem laufenden Studium befanden. Dadurch wurde sichergestellt, dass die Befragten sowohl über berufliche Praxiserfahrungen als auch über aktuelle Übergangs- und Neuorientierungsprozesse berichten können.

Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte gezielt im Sinne einer bewussten Fallauswahl. Ziel war es nicht, eine statistisch repräsentative Stichprobe zu gewinnen, sondern Fälle einzubeziehen, die im Hinblick auf die Forschungsfrage als besonders informationsreich gelten. Darüber hinaus wurde bei der Zusammensetzung der Stichprobe darauf

geachtet, unterschiedliche Varianten beruflicher Übergänge sichtbar zu machen. Berücksichtigt wurden daher Personen mit verschiedenen Zukunftsorientierungen, etwa mit dem Wunsch nach Verbleib im Beruf, mit dem Ziel eines Wechsels in angrenzende pädagogische Bereiche, mit Überlegungen zu einem vollständigen Ausstieg oder mit noch offenen beruflichen Perspektiven. Dadurch sollte eine vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Deutungs- und Entscheidungsverläufe ermöglicht werden. Tabelle 2.1 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe.

Fall	Alter	Berufserfahrung	Studium	Berufliche Situation / Übergang
IP1	24	3 Jahre	Bildungswissenschaft	Teilzeit im Kindergarten, Verbleib
IP2	29	7 Jahre	Soziale Arbeit	Wechsel in angrenzendes Feld geplant
IP3	32	8 Jahre	Psychologie	Nicht mehr im Kindergarten tätig, Ausstieg
IP4	27	5 Jahre	Bildungswissenschaft	Weiterhin im Kindergarten tätig, Verbleib
IP5	31	6 Jahre	Soziale Arbeit	Teilzeit im Kindergarten, offen
IP6	25	2 Jahre	Psychologie	Weiterhin im Kindergarten tätig, Neuorientierung offen
IP7	28	4 Jahre	Bildungswissenschaft	Wechsel in angrenzendes Feld angestrebt
IP8	30	7 Jahre	Soziale Arbeit	Teilzeit im Kindergarten, Verbleib mit Weiterqualifizierung
IP9	26	3 Jahre	Psychotherapeutisches Propädeutikum	Weiterhin im Kindergarten tätig, offen
IP10	35	8 Jahre	Soziologie	Nicht mehr im Kindergarten tätig, Ausstieg
IP11	23	1 Jahr	Bildungswissenschaft	Teilzeit im Kindergarten, Verbleib
IP12	33	7 Jahre	Marketing	Wechsel aus dem Feld angestrebt
IP13	21	1 Jahr	Anthropologie	Weiterhin im Kindergarten tätig, Neuorientierung offen

Tabelle 3.1.: Überblick über die Stichprobe der Interviewpartner:innen
(eigene Darstellung)

Die Übersicht verdeutlicht die Heterogenität der Stichprobe im Hinblick auf Berufserfahrung, Studienwege und berufliche Zukunftsorientierungen. Diese Vielfalt ist für die vorliegende Untersuchung insofern bedeutsam, als unterschiedliche Deutungs- und Übergangsmuster vergleichend betrachtet werden können. Die Fallzahl von 13 Interviews erwies sich für die Zielsetzung der Untersuchung als angemessen, da innerhalb des Materials sowohl wiederkehrende Muster als auch unterschiedliche Übergangs-, Studien- und Zukunftsorientierungen sichtbar wurden. Ziel der Erhebung war nicht statistische Repräsentativität, sondern eine vertiefte Rekonstruktion subjektiver Deutungen, Entscheidungsprozesse und biografischer Zusammenhänge.

3.2.2. Ablauf der Datenerhebung

Die Gewinnung der Interviewpartner:innen erfolgte über persönliche Kontakte, pädagogische Netzwerke sowie Weiterempfehlungen aus dem Studenumfeld. Diese Zugänge erwiesen sich als geeignet, um Personen zu erreichen, die sowohl über einschlägige Berufserfahrung im Elementarbereich als auch über aktuelle Studienerfahrungen verfügen.

Die Datenerhebung erfolgte im November 2025. Die Interviews wurden je nach Erreichbarkeit der Befragten entweder in Präsenz oder online durchgeführt. Diese flexible Vorgehensweise berücksichtigte die unterschiedlichen zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Interviewpartner:innen und ermöglichte zugleich die Durchführung

einer ausreichenden Anzahl geeigneter Gespräche. Vor Beginn jedes Interviews wurden die Teilnehmenden über Zielsetzung, Ablauf und Rahmenbedingungen der Untersuchung informiert. Dabei wurden insbesondere die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Möglichkeit eines jederzeitigen Abbruchs ohne Angabe von Gründen sowie der Umgang mit den erhobenen Daten erläutert. Erst im Anschluss daran wurde das Einverständnis zur Teilnahme und zur Audioaufzeichnung eingeholt. Die dokumentierte Einverständniserklärung befindet sich im Anhang 1. Die Dauer der Interviews variierte zwischen etwa 30 und 55 Minuten. Alle Gespräche wurden aufgezeichnet, um eine vollständige und verlässliche Grundlage für die spätere Transkription und Analyse zu schaffen. Während der Durchführung wurde auf eine möglichst offene und vertrauensvolle Gesprächssituation geachtet, damit die Befragten ihre Erfahrungen und Sichtweisen ausführlich darstellen konnten (Helfferich, 2019).

3.2.3. Leitfadeninterview

Als Instrument der Datenerhebung wurden halbstrukturierte, leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Diese Interviewform eignet sich besonders dann, wenn einerseits bestimmte Themenbereiche in allen Gesprächen angesprochen werden sollen und andererseits genügend Raum für individuelle Schilderungen und subjektive Sichtweisen erhalten bleiben soll. Leitfadengestützte Interviews verbinden damit thematische Vergleichbarkeit mit Offenheit gegenüber den Perspektiven der Befragten (Helfferich, 2019; Vogt, 2014). Vogt und Werner (2014) betonen, dass sich im Leitfaden zwar theoretische Vorannahmen widerspiegeln, dieser jedoch so offen gestaltet sein soll, dass die Interviewpartner:innen ihre eigenen Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungen entfalten können (Vogt, 2014). Auch Helfferich (2019) hebt hervor, dass Leitfadeninterviews keine starren Frageschemata darstellen, sondern als flexible Gesprächsstruktur zu verstehen sind, die es ermöglicht, auf individuelle Schwerpunktsetzungen und unerwartete Aspekte im Gesprächsverlauf einzugehen (Helfferich, 2019). Der für diese Untersuchung entwickelte Leitfaden diente daher als Orientierungsrahmen für die Gesprächsführung, wurde jedoch nicht schematisch abgearbeitet. Vielmehr ermöglichte er es, auf den Verlauf des jeweiligen Gesprächs flexibel zu reagieren, vertiefende Nachfragen zu stellen und individuelle Relevanzsetzungen der Befragten aufzugreifen. Auf diese Weise konnten sowohl die für die Forschungsfrage zentralen Themen systematisch angesprochen als auch persönliche Deutungen und biografische Zusammenhänge sichtbar gemacht werden (Helfferich, 2019). Inhaltlich umfasste der Leitfaden mehrere thematische Bereiche, die sich an der Forschungsfrage sowie an den theoretischen Vorüberlegungen der Arbeit orientierten. Dazu zählten insbesondere berufliche Erfahrungen im elementarpädagogischen Feld, wahrgenommene Belastungen und strukturelle Rahmenbedingungen, Motive für die Aufnahme eines Studiums, persönliche Entscheidungsprozesse, Studienerfahrungen sowie berufliche Zukunftsperspektiven. Durch die offene Gestaltung der Fragen sollte gewährleistet werden, dass die Befragten ihre Perspektiven in eigener Weise entfalten und relevante Zusammenhänge aus ihrer Sicht darstellen können. Der vollständige Interviewleitfaden ist im Anhang 2 dokumentiert.

3.3. Auswertungsverfahren

Zur Vorbereitung der Auswertung wurden alle aufgezeichneten Interviews vollständig transkribiert und anonymisiert. Im Anschluss daran erfolgte die Auswertung des Interviewmaterials mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Ziel der Auswertung ist es, die im Interviewmaterial enthaltenen Deutungen, Erfahrungen und Begründungszusammenhänge systematisch zu erfassen und im Hinblick auf die Forschungsfrage zu interpretieren. Für

die vorliegende Untersuchung erwies sich dieses Vorgehen als besonders geeignet, da die Interviews offen geführt wurden, die Auswertung jedoch entlang der Forschungsfrage systematisch strukturiert erfolgen sollte. Dadurch wird die Auswertung intersubjektiv nachvollziehbar und methodisch abgesichert (Mayring, 2022; Mayring & Fenzl, 2019).

3.3.1. Transkription

Die Transkription dient dazu, mündliche Äußerungen in eine schriftliche Form zu überführen und damit für die Analyse zugänglich zu machen. Der Grad der Genauigkeit einer Transkription hängt dabei stets von der Forschungsfrage und vom gewählten Analyseverfahren ab, da unterschiedliche Transkriptionssysteme verschiedene sprachliche und parasprachliche Merkmale unterschiedlich stark berücksichtigen (Dresing & Pehl, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2019). Für die vorliegende Untersuchung wurde eine wörtliche, inhaltlich-semantische Volltranskription gewählt. Diese Form eignet sich insbesondere dann, wenn in der Analyse vor allem der semantische Gehalt der Aussagen im Vordergrund steht und nicht die detaillierte Untersuchung gesprächsanalytischer Feinheiten. Entsprechend wurden Dialekte möglichst in Hochdeutsch übertragen und sprachliche Äußerungen in geringem Ausmaß geglättet, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Paraverbale Elemente wie längere Pausen oder Lachen wurden nur dann festgehalten, wenn sie für die inhaltliche Interpretation relevant erschienen (Dresing & Pehl, 2018; Kuckartz & Rädiker, 2019). Die Transkription erfolgte mit der Software noScribe. Sämtliche personenbezogenen Daten sowie Hinweise auf konkrete Einrichtungen wurden im Zuge der Verschriftlichung anonymisiert, um Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Institutionen zu vermeiden. Auf diese Weise wurde eine nachvollziehbare und zugleich datenschutzkonforme Grundlage für die anschließende Auswertung geschaffen.

3.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Dieses Verfahren eignet sich besonders für die systematische und zugleich interpretative Analyse umfangreichen Textmaterials. Ziel ist es, inhaltsbezogene Strukturen im Material herauszuarbeiten, zentrale Themen zu bündeln und die Aussagen der Befragten in Bezug auf die Forschungsfrage nachvollziehbar zu interpretieren (Mayring, 2022; Mayring & Fenzl, 2019). Für die vorliegende Untersuchung erwies sich dieses Vorgehen als besonders geeignet, da die Interviews offen geführt wurden, die Auswertung jedoch entlang der Forschungsfrage systematisch strukturiert erfolgen sollte. Die qualitative Inhaltsanalyse verbindet interpretative Offenheit mit methodischer Regelgeleitetheit und ermöglicht es, subjektive Erfahrungen, Belastungswahrnehmungen, Entscheidungsprozesse und Zukunftsorientierungen differenziert herauszuarbeiten (Mayring, 2022). Die Auswertung orientierte sich an einem kombinierten deduktiv-induktiven Vorgehen. Deduktive Kategorien wurden aus der Forschungsfrage und den Themen des Interviewleitfadens abgeleitet und im Analyseprozess am Material überprüft sowie weiterentwickelt. Ergänzend wurden induktiv solche Aspekte aufgenommen, die sich als wiederkehrende und für die Fragestellung relevante Themen im Datenmaterial zeigten.

3.3.3. Kategorienbildung und Auswertungsschritte

Die Kategorienbildung orientierte sich an einem kombinierten deduktiv-induktiven Vorgehen. Zunächst wurden auf Basis der Forschungsfrage sowie der Themenbereiche des Interviewleitfadens erste Hauptkategorien gebildet. Diese dienten als vorläufige Struktur

für die Auswertung und ermöglichten eine erste Ordnung des Materials. Im weiteren Analyseprozess wurden die Hauptkategorien anhand der codierten Interviewstellen überprüft, inhaltlich geschärft und durch Subkategorien differenziert. Die Subkategorien wurden induktiv aus dem Material entwickelt, wenn sich innerhalb einer Hauptkategorie wiederkehrende Themen, besondere Differenzierungen oder zusätzliche relevante Aspekte zeigten. Auf diese Weise konnte das Kategoriensystem schrittweise an die inhaltlichen Strukturen des Materials angepasst werden. Ziel war es, sowohl theorie- und fragestellungsgeleitete Aspekte zu berücksichtigen als auch solche Deutungen sichtbar zu machen, die sich erst im Material selbst herausbildeten. Im Anschluss an die Codierung wurden die den einzelnen Kategorien zugeordneten Textstellen zusammengeführt und vergleichend ausgewertet. Dabei wurden inhaltliche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und wiederkehrende Muster zwischen den Interviews herausgearbeitet. Die Zuordnung der Aussagen zu Haupt- und Subkategorien ermöglichte es, zentrale Themenfelder der Untersuchung systematisch zu strukturieren und im Hinblick auf die Forschungsfrage zu interpretieren. Das im Auswertungsprozess entwickelte Kategoriensystem umfasst sieben Hauptkategorien mit jeweils zugeordneten Subkategorien. Es bildet die thematische Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse und ist im Anhang 3 dokumentiert. Die Zuordnung einzelner Textstellen zu den Kategorien erfolgte anhand ihrer inhaltlichen Passung zur jeweiligen Haupt- oder Subkategorie. Dabei wurde berücksichtigt, ob eine Aussage primär berufliche Erfahrungen, Belastungen, Studienmotive, Entscheidungsprozesse, Studienerfahrungen, Zukunftsperspektiven oder biografische Einflussfaktoren thematisierte. Mehrdeutige Textstellen wurden im Kontext des jeweiligen Interviewverlaufs betrachtet und jener Kategorie zugeordnet, in der ihre zentrale Aussagefunktion am deutlichsten hervortrat.

3.3.4. Computergestützte Auswertung mit MAXQDA

Zur Organisation und systematischen Bearbeitung des Materials wurde die Software MAXQDA eingesetzt. Qualitative Datenanalyse-Software ist dabei nicht mit der Auswertungsmethode selbst gleichzusetzen, sondern dient der praktischen Unterstützung, Strukturierung und Dokumentation qualitativer Analyseverfahren (Kuckartz & Rädiker, 2019). MAXQDA ersetzt somit nicht die interpretative Leistung der Forschenden, sondern unterstützt diese bei der systematischen Bearbeitung des Materials. Die Transkripte wurden in MAXQDA importiert und das entwickelte Kategoriensystem dort hierarchisch angelegt. Auf dieser Grundlage konnten relevante Textstellen codiert, Kategorien laufend überprüft und thematisch zusammengehörige Segmente gebündelt werden. Darüber hinaus unterstützte die Software die strukturierte Verwaltung des Datenmaterials sowie die laufende Dokumentation des Analyseprozesses, etwa durch Memos, Code-Definitionen und die übersichtliche Organisation der codierten Interviewpassagen (Kuckartz & Rädiker, 2019). Der Einsatz von MAXQDA diente somit der Nachvollziehbarkeit, Systematisierung und transparenten Aufbereitung der Auswertung. Die eigentliche inhaltliche Interpretation des Materials blieb jedoch eine analytische Leistung der Forschenden.

3.4. Gütekriterien qualitativer Forschung

Zur Sicherung der Qualität der vorliegenden Untersuchung wurden zentrale Gütekriterien qualitativer Forschung berücksichtigt. Dazu zählen insbesondere Transparenz, Nachvollziehbarkeit, Regelgeleitetheit, Materialnähe und Reflexivität. Im Kontext qualitativer Inhaltsanalyse ist vor allem bedeutsam, dass die einzelnen Auswertungsschritte offengelegt und die Kategorienbildung nachvollziehbar dokumentiert werden (Mayring, 2022; Mayring & Fenzl, 2019). Transparenz wurde dadurch hergestellt, dass das methodische Vorgehen,

die Auswahl der Stichprobe, die Durchführung der Interviews, die Transkriptionsregeln sowie die einzelnen Schritte der Datenauswertung systematisch dargestellt wurden. Nachvollziehbarkeit und Regelgeleitetheit wurden insbesondere durch die Orientierung an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gesichert. Materialnähe wurde dadurch gewährleistet, dass Kategorien und Kernaussagen eng am Interviewmaterial entwickelt und im Ergebnisteil durch Originalzitate belegt wurden (Mayring, 2022). Ein weiterer zentraler Aspekt qualitativer Forschung ist die Reflexivität. Da qualitative Analyse immer mit interpretativen Entscheidungen verbunden ist, müssen eigene Vorannahmen, Schwerpunktsetzungen und Deutungen kritisch mitgedacht werden. Dies betrifft insbesondere die Auswahl relevanter Themen, die Benennung von Kategorien und die Interpretation subjektiver Aussagen.

3.5. Methodische Reflexion und Limitationen

Wie jede qualitative Untersuchung ist auch die vorliegende Studie mit bestimmten methodischen Begrenzungen verbunden. Die Stichprobe ist zahlenmäßig klein und auf einen spezifischen Untersuchungskontext bezogen. Die Ergebnisse sind daher nicht im statistischen Sinn repräsentativ und erlauben keine Verallgemeinerung auf alle Elementarpädagog:innen. Ziel der Untersuchung ist jedoch nicht die statistische Generalisierung, sondern die Rekonstruktion subjektiver Deutungen, typischer Muster und relevanter Zusammenhänge im untersuchten Feld. Einschränkend ist zudem zu berücksichtigen, dass alle Befragten weiblich sind. Damit bildet die Stichprobe zwar eine im Feld der Elementarpädagogik häufige Geschlechterverteilung ab, männliche Perspektiven auf Berufserfahrungen, Belastungen und Übergangsentscheidungen bleiben jedoch unberücksichtigt. Auch der Zugang zum Feld über persönliche Kontakte, pädagogische Netzwerke und Weiterempfehlungen kann Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe genommen haben. Es ist daher nicht auszuschließen, dass insbesondere Personen erreicht wurden, die bereits in bestimmten sozialen oder beruflichen Zusammenhängen eingebunden sind. Eine weitere methodische Begrenzung ergibt sich aus dem Charakter qualitativer Interviews selbst. Die erhobenen Daten beruhen auf subjektiven Darstellungen und retrospektiven Deutungen der Befragten. Sie geben daher nicht unmittelbare Realität wieder, sondern individuelle Sichtweisen auf Erfahrungen, Belastungen und Entscheidungen. Gerade diese subjektiven Perspektiven sind zwar Gegenstand der Untersuchung, zugleich ist jedoch zu berücksichtigen, dass Aussagen immer situationsgebunden, selektiv und durch die Interviewsituation mitgeprägt sind. Schließlich betrifft ein zentraler Reflexionspunkt die Rolle der Forscherin im gesamten Forschungsprozess. Sowohl die Gesprächsführung als auch die Auswertung des Materials sind mit interpretativen Entscheidungen verbunden. Die Auswahl von Themen, die Bildung von Kategorien und die Hervorhebung bestimmter Aussagen erfolgen nicht voraussetzungslos, sondern stehen immer auch im Zusammenhang mit der Perspektive der Forschenden. Umso wichtiger war es, methodische Entscheidungen offenzulegen, die Auswertung eng am Material zu entwickeln und die Grenzen der eigenen Interpretation kritisch mitzudenken. Trotz dieser Limitationen ermöglicht das gewählte Forschungsdesign eine differenzierte Analyse subjektiver Erfahrungen und Übergangsprozesse von Elementarpädagog:innen im Kontext von Studium und beruflicher Neuorientierung. Durch die systematische Datenerhebung, die regelgeleitete Auswertung und die transparente Darstellung der methodischen Vorgehensweise wird eine belastbare Grundlage für die anschließende Ergebnisdarstellung geschaffen.

3.6. Ergebnisse

3.6.1. Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich

Die beruflichen Erfahrungen der Befragten im Elementarbereich zeigen ein vielschichtiges Bild. Einerseits wurde die Arbeit im Kindergarten in vielen Interviews als sinnstiftend, beziehungsintensiv und entwicklungsbezogen beschrieben. Andererseits wird bereits auf dieser Ebene sichtbar, dass positive Erfahrungen häufig nicht losgelöst von späteren Belastungserfahrungen stehen, sondern mit diesen koexistieren. Besonders deutlich wird, dass die Arbeit mit den Kindern selbst in fast allen Interviews als zentraler positiver Bezugspunkt erscheint.

Positive Erfahrungen

Die positiven Erfahrungen im Elementarbereich beziehen sich in den Interviews vor allem auf die unmittelbare Arbeit mit den Kindern, auf Beziehungserfahrungen, auf die Begleitung kindlicher Entwicklungsprozesse sowie auf Momente, in denen die eigene pädagogische Arbeit als wirksam erlebt wurde. Der Kindergarten wurde in diesen Aussagen vielfach als Ort beschrieben, an dem Nähe, Vertrauen und konkrete Entwicklungsschritte unmittelbar erfahrbar wurden. Mehrere Befragte betonen, dass die Arbeit mit Kindern als besonders erfüllend erlebt wurde. So beschreibt INT01: „ich finde, dass einem Kinder eben schon sehr viel zurückgeben“ und dass es sehr erfüllend sei, „wenn man da in den Raum kommt und Kinder freuen sich und lachen oder erzählen die Sachen“ (INT01, Pos. 20). Ähnlich schildert INT02 die Bedeutung von Nähe und Rückmeldung im Alltag: „die pure Begeisterung von den Kindern ... [hat] gezeigt, okay, die Anstrengungen lohnen sich“ (INT02, Pos. 22). Auch INT03 erinnert sich vor allem an „die Arbeit mit den Kindern“ und daran, sie „in der Entwicklung ... begleiten zu dürfen“ (INT03, Pos. 18). INT08 bezeichnet die Tätigkeit sogar ausdrücklich als „mein Traumberuf“, als „sehr erfüllende Arbeit“, die „sehr viel Sinn“ macht (INT08, Pos. 18). Ein weiterer positiver Aspekt betrifft die Möglichkeit, Kinder über längere Zeit in ihrer Entwicklung zu begleiten. Mehrere Interviewpartner:innen schildern diese Langfristigkeit als besonders prägend. So beschreibt INT02, dass sie „so Kinder wirklich halt über zwei Jahre in einer Gruppe begleiten konnte und da Riesenteile ihrer Entwicklung mit zu verfolgen und mit zu gestalten“ (INT02, Pos. 20). Ähnlich formuliert INT04, dass es „wahnsinnig schön“ sei, über Jahre mitzuerleben, „welche Fortschritte die Kinder machen, welche Entwicklungen“ und Kinder schließlich „in die Schule schicken“ zu können (INT04, Pos. 26). Auch INT08 hebt hervor, dass es „sehr schön zu beobachten“ sei, „welche Fortschritte die Kinder machen und wie sie sich entwickeln“ (INT08, Pos. 22). Damit erscheinen Entwicklungsbegleitung und langfristige Beziehungsgestaltung als zentrale positive Erfahrungsdimensionen der Tätigkeit.

Die Aussagen machen zudem deutlich, dass positive Berufserfahrungen stark mit Bindung und Vertrauen verbunden waren. Die Kinder wurden vielfach als jene Akteur:innen beschrieben, von denen besonders direkte Rückmeldung, Zuneigung und Bestätigung ausgingen. INT05 schildert dies etwa so: „wenn man irgendwie mit einem Lachen gleich begrüßt wird, wenn dann die Kinder so ankommen, und man geknuddelt wird“ (INT05, Pos. 18). INT09 beschreibt das Vertrauen der Kinder als „ein sehr, sehr großer Vertrauensbeweis“ und spricht von einer „Bindung, wo man halt weiß, du bist wichtig für sie“ (INT09, Pos. 20–22). Auch INT11 hebt hervor, dass es erfüllend sei, „für sie da zu sein“, „eine Bindungsperson zu sein“ und Kinder „in bestimmten Lebenssituationen einfach zu begleiten“ (INT11, Pos. 18). In diesen Aussagen wird besonders deutlich, dass die Beziehung zu den Kindern nicht als Nebenaspekt, sondern als Kern der positiven Berufserfahrung erlebt wurde.

Mehrere positive Erfahrungen beziehen sich außerdem auf das Erleben pädagogischer Wirksamkeit. Befragte berichten von Situationen, in denen sichtbar wurde, dass Kinder etwas gelernt, Fortschritte gemacht oder bestimmte Entwicklungsschritte bewältigt hatten. So beschreibt INT05: „wenn man merkt, hey, die Kinder haben tatsächlich was gelernt, die wissen jetzt, was zu tun ist, die können auch plötzlich selbstständig was machen“ (INT05, Pos. 18). INT07 hebt Momente hervor, „in denen Kinder ... das Gefühl gegeben haben, okay, du hast was richtig gemacht in deiner Arbeit“ und „meine Arbeit ist bei den Kindern angekommen und das hat was bewirkt“ (INT07, Pos. 10). Vergleichbar spricht INT10 von Situationen, in denen sie im Nachhinein stolz war und dachte: „da haben wir zumindest sehr viel richtig gemacht“ (INT10, Pos. 22). Positive Erfahrungen entstehen damit nicht nur über Beziehungen, sondern auch über das Erleben von Wirksamkeit und Sinn.

Darüber hinaus traten in einzelnen Interviews auch positive Erfahrungen mit Eltern, Kolleg:innen oder guten strukturellen Bedingungen hervor. INT02 beschreibt etwa als positiv, dass Eltern ihr Verantwortung übertragen und dies auch anerkannt hätten, etwa in Entwicklungsgesprächen, in denen sie „diese Verantwortung anerkannt“ und „Wertschätzung“ erhalten habe (INT02, Pos. 20). INT05 erinnert sich an einen Kindergarten, in dem „wir sehr gut aufgestellt waren, personell und auch von den materiellen Ressourcen“ (INT05, Pos. 18), was gutes pädagogisches Arbeiten erleichtert habe. INT12 wiederum verweist auf positive Kolleg:innenerfahrungen und sagt: „von den Kollegen her habe ich echt gerne gearbeitet“ (INT12, Pos. 24). Solche Aussagen zeigen, dass positive Berufserfahrungen nicht ausschließlich aus der Arbeit mit den Kindern resultierten, sondern in einzelnen Fällen auch mit gelingenden institutionellen Bedingungen verbunden waren.

Insgesamt zeigen die positiven Erfahrungen, dass die Tätigkeit im Elementarbereich von vielen Befragten als sinnstiftend, beziehungsreich und entwicklungsbezogen erlebt wurde. Besonders die Arbeit mit den Kindern, die langfristige Begleitung ihrer Entwicklung, das Erleben von Vertrauen und das Gefühl pädagogischer Wirksamkeit traten als prägende positive Aspekte hervor. Gleichzeitig wird bereits sichtbar, dass diese positiven Erfahrungen später häufig in ein Spannungsverhältnis zu belastenden Rahmenbedingungen geraten, ohne dadurch rückblickend völlig entwertet zu werden.

Belastende Erfahrungen

Neben den positiven Erfahrungen schildern die Befragten eine Vielzahl belastender Erfahrungen im elementarpädagogischen Berufsalltag. Diese betreffen nicht nur einzelne schwierige Situationen, sondern verweisen auf wiederkehrende strukturelle Belastungen, emotionale und psychische Auswirkungen, Defizite in der Vorbereitung durch die Ausbildung sowie fehlende Unterstützung beim Berufseinstieg und im Arbeitsalltag. Insgesamt wird deutlich, dass Belastung nicht als Randphänomen erscheint, sondern als ein zentrales Strukturmerkmal der geschilderten Berufserfahrungen. Belastende Erfahrungen wurden in den Interviews sehr häufig thematisiert und beziehen sich vor allem auf Zeitdruck, Personalmangel, hohe Verantwortung, unzureichende Ressourcen, belastende Elternkontakte, problematische Team- und Leitungssituationen sowie die Schwierigkeit, Kindern unter den gegebenen Bedingungen gerecht zu werden. Auffällig ist, dass Belastung nicht nur als individuelle Überforderung beschrieben wurde, sondern meist im Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen des Arbeitsfeldes erscheint.

Mehrere Befragte schildern die Gleichzeitigkeit zahlreicher Anforderungen als zentral belastend. So beschreibt INT01 den Alltag als „total stressig“; man stehe „wirklich mit viel Stress im Tag“ und trage „eine Riesenverantwortung“ (INT01, Pos. 86). Ähnlich formuliert INT04, im Kindergarten gebe es „sehr, sehr viel Druck“ und „das ist alles sehr, sehr

anstrengend“ (INT04, Pos. 22). Auch INT08 nennt „die organisatorische Arbeit im Kindergarten“, große Gruppen, Lautstärke und ständige Bewegung als belastend und beschreibt die Arbeit als „auch körperlich relativ anstrengend“ (INT08, Pos. 22). Diese Aussagen machen deutlich, dass Belastung im Kindergartenalltag nicht an einzelne Ausnahmesituationen gebunden ist, sondern in vielen Fällen aus der alltäglichen Arbeitsorganisation selbst hervorgeht. Ein zentrales Thema ist das Gefühl, den Kindern unter den gegebenen Bedingungen nicht gerecht werden zu können. INT02 beschreibt belastend, dass es „ganz, ganz viele Situationen gab, in denen man sich zwar angestrengt hat ... [es] aber aufgrund der Rahmenbedingungen ... nicht zu meiner Zufriedenheit gereicht“ habe (INT02, Pos. 22). Ähnlich formuliert INT06 mit Blick auf den späteren Arbeitsverlauf, dass „man eigentlich die gesamten Bedürfnisse der Kinder [nicht] abdecken kann, geschweige denn einzeln auf Kinder eingehen kann“ (INT06, Pos. 18). Auch INT07 schildert als belastenden Wendepunkt, dass sie am Ende des Tages bei manchen Kindern nur mehr „guten Morgen und tschüss“ sagen konnte und „sich nicht die Zeit nehmen kann für alle Kinder“ (INT07, Pos. 10). Belastung entsteht hier also nicht nur aus Arbeitsmenge, sondern auch aus dem Widerspruch zwischen professionellem Anspruch und realen Handlungsmöglichkeiten.

Als besonders problematisch werden personelle und zeitliche Rahmenbedingungen beschrieben. Mehrere Interviewpartner:innen verweisen auf unzureichende Personalschlüssel, Alleinarbeit oder ständiges Einspringen. INT04 nennt den „Personalschlüssel ... eine absolute Katastrophe“ und beschreibt einen „Beruf, wo man halt permanent abdecken muss für Leute, die krank sind, wo man dann selber krank wird, wo man krank arbeiten geht“ (INT04, Pos. 46). INT07 schildert rückblickend, dass sie über längere Zeit „den ganzen Tag allein mit 25 Kindern“ war und dies „überhaupt nicht mehr tragbar“ gewesen sei (INT07, Pos. 16). Ähnlich sagt INT12, sie sei „viel allein“ gewesen und in vieles „hineingeschmissen worden“ (INT12, Pos. 20). Diese Aussagen verweisen deutlich auf strukturelle Überlastungssituationen, die nicht durch individuelle Anstrengung allein aufgefangen werden können.

Neben personellen Engpässen werden auch administrative Anforderungen und Dokumentationsaufgaben als belastend erlebt. INT01 beschreibt insbesondere die Dokumentationsarbeit als problematisch, weil sie sich „mit der Vorbereitungszeit ... nicht ausgeht“ und dann entweder „in der Freizeit“ erledigt werden müsse oder im Kinderdienst, „was einfach nicht erlaubt ist eigentlich“ (INT01, Pos. 20). Auch INT12 verweist auf zusätzliche Aufgaben, die nach der Arbeitszeit anfallen: „Und es war immer konstant irgendwas, was man noch machen hat müssen, daheim“ (INT12, Pos. 30). Der Arbeitsalltag erscheint damit nicht als klar begrenzte Tätigkeit, sondern als offen ausuferndes Anforderungsbündel, das in die Freizeit hineinreicht. Belastende Erfahrungen betreffen zudem häufig Team- und Leitungsstrukturen. Mehrere Interviewpartner:innen schildern schwierige Arbeitsbeziehungen, fehlende Unterstützung durch Leitung oder konflikthafte Teamkulturen. INT04 spricht davon, dass „sehr viel Hinterrücks gelästert“ werde (INT04, Pos. 40) und Elternreaktionen sowie Kolleg:innenverhalten belastend gewesen seien (INT04, Pos. 54). INT10 nennt „Machtausübung“ durch die Leitung und negative Erfahrungen mit Kolleg:innen als prägend (INT10, Pos. 20–22). Auch INT11 verweist auf negative Erfahrungen mit dem „Frauenteam“ und einem System, das „nicht mehr so wie früher“ sei (INT11, Pos. 18). Belastung wird damit nicht nur als Sache von Arbeitsmenge und Verantwortung beschrieben, sondern ebenso als Ergebnis sozialer und organisationaler Konstellationen im Arbeitsfeld.

Schließlich treten auch belastende Erfahrungen mit Eltern und schwierigen Kinderschicksalen hervor. INT01 beschreibt als belastend, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern teilweise schwierig ist (INT01, Pos. 20). INT02 beschreibt, dass Kinder „Schicksale haben und mitbringen“ und sie diese nicht losgelassen hätten (INT02, Pos. 22). Besonders

eindrücklich schildert INT06 eine frühe belastende Erfahrung: „Ich hatte ganz, ganz schnell eine Jugendamtsabnahme im Kindergarten, wo Eltern wirklich sehr übergriffig geworden sind“ (INT06, Pos. 24). Diese Aussagen machen sichtbar, dass Belastung im Elementarbereich nicht nur auf Organisation und Personal zurückgeht, sondern auch aus der emotionalen Intensität der Arbeit mit Kindern und Familien entsteht.

Zusammenfassend zeigen die belastenden Erfahrungen, dass Überforderung im Kindergartenalltag vielfach nicht auf einzelne Ausnahmesituationen beschränkt war. Vielmehr schildern die Befragten ein Arbeitsfeld, das durch hohen Zeitdruck, Personalmangel, widersprüchliche Anforderungen, belastende Beziehungen und die Erfahrung begrenzter pädagogischer Handlungsfähigkeit geprägt ist.

Emotionale/psychische Auswirkungen

Die geschilderten Belastungen blieben in den Interviews nicht auf die Beschreibung schwieriger Situationen beschränkt, sondern wurden vielfach mit emotionalen und psychischen Auswirkungen verbunden. Mehrere Befragte berichten von Frustration, Erschöpfung, innerer Anspannung, dem Mitnehmen von Belastungen nach Hause sowie von dem Gefühl, an die eigenen Grenzen zu geraten. Dabei wird deutlich, dass sich die Anforderungen des Berufs nicht nur im Arbeitsalltag selbst, sondern auch darüber hinaus auswirkten. Ein wiederkehrendes Motiv ist das Gefühl, Belastungen nicht gut abgrenzen zu können. INT02 beschreibt, dass bestimmte Schicksale der Kinder sie „nicht losgelassen haben“ und sie sich „nicht gut genug distanzieren“ konnte, „um dann nach der Arbeit das komplett zu vergessen“ (INT02, Pos. 22). Ähnlich sagt INT04: „ich nehme dazu viel mit nach Hause“ und „Mir geht vieles noch sehr nahe“ (INT04, Pos. 38, 54). Auch INT09 betont, dass der Kindergarten „kein Beruf [ist], wo du sagst, ich hab meine Stunden absolviert und geh jetzt nach Hause“, weil „das ... dich auch in deinem privaten Umfeld dann auch beschäftigen“ werde (INT09, Pos. 22). Diese Aussagen zeigen, dass die Arbeit häufig über den institutionellen Rahmen hinaus in das Privatleben hineinwirkte.

Mehrere Interviewpartner:innen beschreiben außerdem Erschöpfung und das Gefühl, psychisch an ihre Grenzen zu kommen. INT04 spricht wiederholt davon, dass die Situation „psychisch eine wahnsinnige Belastung“ gewesen sei (INT04, Pos. 30) und dass dies „sehr an mir gezehrt hat“ (INT04, Pos. 72). INT07 formuliert rückblickend, die Arbeit habe „körperlich und psychisch an mir“ gezehrt (INT07, Pos. 10). INT10 bringt die Zuspitzung besonders drastisch auf den Punkt, wenn sie sagt: „entweder bin ich irgendwann im Burnout ... oder ich schlag einen anderen Weg ein“ (INT10, Pos. 28). Auch INT12 beschreibt, dass sie unter der Woche „fix und fertig“ gewesen sei und „nicht die Kraft gehabt“ habe Freunde zu treffen (INT12, Pos. 30). Belastung erscheint damit nicht nur als Anstrengung, sondern als Zustand, der das psychische Wohlbefinden nachhaltig beeinträchtigen konnte. In einzelnen Aussagen zeigt sich auch eine starke emotionale Ambivalenz. So beschreiben manche Befragte zugleich Verbundenheit mit den Kindern und das Bedürfnis, das Feld zu verlassen. INT07 sagt etwa, sie habe „die Kinder sehr lieb gewonnen“, zugleich sei aber der Punkt gekommen, an dem sie dachte: „es funktioniert nicht mehr, ich will nicht mehr“ (INT07, Pos. 8, 10). Ähnlich formuliert INT12: „Es tut mir leid für die Kinder und für die Eltern, aber für mich selber tut's mir nicht leid eigentlich“ (INT12, Pos. 46). Diese Ambivalenz verweist darauf, dass der Wunsch nach Veränderung nicht aus Gleichgültigkeit gegenüber der Arbeit mit Kindern entstand, sondern oft trotz einer starken Beziehung zur Tätigkeit.

Daneben wird deutlich, dass sich emotionale Belastungen auch auf das Selbstbild auswirken konnten. INT06 beschreibt rückblickend: „Also, ich habe am Anfang immer so

die Sorge gehabt, dass ich das Problem bin quasi“ (INT06, Pos. 92). INT10 thematisiert ähnliche Zweifel mit der Frage, „ob ich das Problem war oder das System“ (INT10, Pos. 28). Solche Aussagen zeigen, dass belastende Arbeitskonstellationen nicht nur als äußere Schwierigkeit erlebt wurden, sondern auch zu Selbstzweifeln und innerer Verunsicherung führten. Gleichzeitig machen einzelne Interviews sichtbar, dass Distanzierung und der Übergang in ein Studium auch als Entlastung erlebt wurden. INT07 beschreibt den neuen Alltag als „viel entspannter“, „viel stressfreier“ und sagt: „ich bin sehr froh, dass ich jetzt diesen Alltag habe“ (INT07, Pos. 30). Auch INT10 spricht mit Blick auf den Austritt aus dem Kindergarten von „einem Gefühl der Erleichterung. So, als würde jetzt alles abfallen“ (INT10, Pos. 30). Die emotionalen und psychischen Auswirkungen beziehen sich somit nicht nur auf die Belastungen selbst, sondern auch auf die Erleichterung, diese zumindest teilweise hinter sich lassen zu können.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass die Belastungen im Elementarbereich vielfach tief in das emotionale Erleben und die psychische Verfassung hineinwirkten. Frustration, Erschöpfung, mangelnde Distanzierbarkeit, Selbstzweifel und das Gefühl dauerhafter Überforderung traten wiederholt auf. Zugleich wird deutlich, dass gerade diese psychischen Auswirkungen für mehrere Befragte eine wichtige Rolle dabei spielten, den bisherigen Berufsweg grundsätzlich in Frage zu stellen.

Mangelnde Vorbereitung durch Ausbildung

Ein weiterer wiederkehrender Befund betrifft die Wahrnehmung, durch die Ausbildung nicht ausreichend auf die Anforderungen des Berufsalltags vorbereitet worden zu sein. Mehrere Befragte beschreiben, dass sie beim Berufseinstieg oder im späteren Berufsalltag an Grenzen stießen, weil ihnen konkrete Werkzeuge, Hintergrundwissen oder praktische Vorbereitung für bestimmte Situationen fehlten. Besonders häufig genannt wurden herausfordernde Elterngespräche, komplexe Problemlagen von Kindern sowie der Umgang mit Diversität, Krisen oder akuten Belastungssituationen.

INT02 formuliert rückblickend sehr deutlich: „das Gefühl zu haben, dass die Ausbildung, die ich habe, mir nicht reicht, um da wirklich den Kindern helfen . . . zu können“ (INT02, Pos. 22). Sie beschreibt weiter, dass sich schon im ersten Berufsjahr die Idee eines weiteren Bildungswegs ergeben habe, weil sie gemerkt habe, „ich bin irgendwie nicht gut genug ausgebildet, um auf alles so zu reagieren, wie es vielleicht angemessen wäre“ (INT02, Pos. 24). Ähnlich sagt INT12 über den Berufseinstieg: „Ich war nicht vorbereitet auf das. Überhaupt nicht“ und „sie bereiten dich überhaupt nicht vor in der Schule“ (INT12, Pos. 18). Diese Aussagen machen deutlich, dass fehlende Vorbereitung nicht nur punktuell erlebt wurde, sondern als grundlegende Differenz zwischen Ausbildung und Praxis.

Mehrere Befragte benennen spezifisch Defizite in Bezug auf Elterngespräche und Beratungssituationen. INT11 sagt sehr anschaulich: „Wir haben in diesen fünf Jahren nicht einmal irgendwie ein Elterngespräch oder so gelernt, wie man das macht, wie man das aufbaut“ (INT11, Pos. 86). Auch die Vorstellung, als sehr junge Pädagogin Eltern auf problematische Beobachtungen ansprechen zu müssen, wird als kaum vorbereitet erlebt: „Also da wirst du nicht vorbereitet“ (INT11, Pos. 86). Vergleichbar schildert INT09, dass sie in bestimmten Situationen dachte: „ja, ich hab keine Ahnung, was ich da Ihnen da raten soll“ (INT09, Pos. 20). Die Ausbildung erscheint damit in den Aussagen häufig als unzureichend in Bezug auf kommunikative und beratungsbezogene Anforderungen des Berufsfeldes.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Mangel an tieferem fachlichem Verständnis. Einige Interviewpartner:innen heben hervor, dass die Ausbildung zwar Grundlagen vermitteln,

aber bestimmte Themen nicht ausreichend vertieft. INT08 beschreibt dazu, dass man in kurzen Weiterbildungen „ein paar Strategien mit[kiegt]“, aber „so das tiefere Verständnis, das habe ich halt jetzt erst durch Studium quasi gelernt“ (INT08, Pos. 64). Auch INT05 vergleicht die frühere Ausbildung mit dem späteren Studium und hebt hervor, dass im Studium „viel mehr um diese Hintergründe“ gehe, während zuvor „nicht viel um so Hintergrundsachen“ thematisiert worden sei (INT05, Pos. 46). Das Studium erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur als Zusatzqualifikation, sondern auch als nachträgliche Vertiefung dessen, was in der Erstausbildung als unzureichend erlebt wurde.

Schließlich wird in mehreren Aussagen die fehlende Praxisnähe oder Passung zwischen Ausbildung und tatsächlicher Berufspraxis problematisiert. INT09 formuliert dies besonders knapp: „Ausbildung gut und schön, aber hat halt nichts mit der Praxis dann tatsächlich zu tun“ (INT09, Pos. 20). Auch INT05 verweist auf das Fehlen konkreter „Tools“, „wie [man] dann wirklich in akuten Situationen so reagieren hat“ (INT05, Pos. 74). Der Eindruck mangelnder Vorbereitung bezieht sich also nicht nur auf einzelne Themen, sondern auf die grundsätzliche Erfahrung, dass sich Anforderungen im Alltag erheblich komplexer darstellen als in der Ausbildung antizipiert.

Insgesamt verdeutlichen die Interviews, dass mehrere Befragte ihre Ausbildung nicht als ausreichend empfanden, um den Anforderungen des beruflichen Alltags sicher begegnen zu können. Die wahrgenommenen Lücken beziehen sich sowohl auf Handlungskompetenzen in konkreten Praxissituationen als auch auf ein vertieftes fachliches Verständnis. Für mehrere Befragte stellte diese Erfahrung unzureichender Vorbereitung einen wesentlichen Ausgangspunkt für spätere Entscheidungen zugunsten von Weiterbildungen oder eines Studiums dar.

Fehlen von Unterstützung/Einarbeitung

Eng mit dem Thema mangelnder Vorbereitung verbunden ist die Wahrnehmung fehlender Unterstützung und unzureichender Einarbeitung im Berufsalltag. Mehrere Interviewpartner:innen berichten davon, sich gerade in der Anfangszeit allein gelassen gefühlt zu haben, wenig strukturierte Begleitung erhalten zu haben oder wichtige Informationen und Unterstützung nur zufällig oder über engagierte Einzelpersonen bekommen zu haben. Dabei wird deutlich, dass die ersten Monate im Beruf als besonders sensible Phase erlebt wurden.

INT12 beschreibt den Einstieg sehr eindrücklich: „Ich habe mich sehr viel allein gefühlt“ (INT12, Pos. 18). Zwar habe die Leitung „geholfen, aber minimal“, und es sei „nicht so, dass sie automatisch neben mir steht“ (INT12, Pos. 18). Die Orientierung beschränkte sich teilweise auf eine knappe Einführung: „Ich habe halt einmal eine Raumtour gekriegt, aber das geht halt so schnell“ (INT12, Pos. 22). Besonders deutlich wird auch, wie bedeutsam informelle Unterstützung durch erfahrene Kolleg:innen war. So sagt INT12 über ihre Assistentin: „die war ja schon seit zehn Jahren da, die hat alles gewusst, die habe ich alles fragen können und die war echt super für mich“ (INT12, Pos. 22). Unterstützung wird hier also nicht als strukturell abgesicherter Teil der Einarbeitung sichtbar, sondern als glücklicher Umstand, wenn eine erfahrene Person verfügbar ist.

Auch andere Aussagen deuten darauf hin, dass der Einstieg ohne verlässliche Begleitung besonders belastend war. INT12 beschreibt die ersten Monate als „am anstrengendsten“ (INT12, Pos. 22), während in den übrigen Materialien mehrfach hervorgehoben wird, dass fehlende Unterstützung in Verbindung mit hoher Verantwortung und unzureichender Vorbereitung das Belastungserleben zusätzlich verstärkte. Die Interviews legen damit nahe, dass fehlende Einarbeitung nicht nur ein organisatorisches Problem ist, sondern die

Wahrnehmung des gesamten Berufsstarts prägt. Interessant ist zudem, dass Unterstützung nicht nur im Berufseinstieg, sondern auch im Zusammenhang mit späteren Bildungswegen eine Rolle spielt. INT08 schildert etwa, dass ihre Leitung „doch sehr . . . unterstützend war“, obwohl sie klar gesagt habe, „dass sie nicht möchte, dass ich das Studium mache“ (INT08, Pos. 34). Diese Aussage verweist darauf, dass institutionelle Unterstützung ambivalent sein kann: selbst dort, wo Bildungswege nicht aktiv gefördert werden, können einzelne Leitungspersonen dennoch entlastend oder ermöglichend wirken. Insgesamt überwiegt in den Interviews jedoch der Eindruck, dass Begleitung und Unterstützung zu wenig systematisch vorhanden waren.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass fehlende Unterstützung und unzureichende Einarbeitung insbesondere zu Beginn der Berufstätigkeit als bedeutsame Belastungsfaktoren erlebt wurden. Wo Unterstützung vorhanden war, wurde sie als stark entlastend beschrieben; wo sie fehlte, verstärkten sich Unsicherheit, Überforderung und das Gefühl, mit den Anforderungen weitgehend allein zurechtkommen zu müssen.

Die Interviews zeigen, dass die beruflichen Erfahrungen im Elementarbereich von den Befragten überwiegend als ambivalent, zugleich jedoch in wesentlichen Teilen als sinnstiftend beschrieben werden. Besonders die direkte Arbeit mit den Kindern, die Möglichkeit, Entwicklungsprozesse über längere Zeit zu begleiten, sowie das Erleben von Nähe, Vertrauen und pädagogischer Wirksamkeit traten als zentrale positive Erfahrungsdimensionen hervor. Der Kindergarten wurde damit vielfach als Beziehungs- und Entwicklungsraum erlebt, in dem die eigene Tätigkeit als bedeutsam und wirksam erfahren werden konnte.

Gleichzeitig wird bereits auf dieser Ebene deutlich, dass positive Berufserfahrungen nicht losgelöst von späteren Belastungs- und Begrenzungserfahrungen stehen. Die starke Bindung an die Kinder und die hohe Identifikation mit der pädagogischen Arbeit bildeten für viele Befragte zwar eine wichtige Grundlage beruflicher Zufriedenheit, machten Belastungen im weiteren Berufsverlauf jedoch auch besonders wirksam. Insgesamt erscheint der Elementarbereich in den Aussagen damit als ein Berufsfeld, das einerseits hohe Sinnhaftigkeit und emotionale Erfüllung ermöglicht, andererseits aber bereits im Erleben der Befragten Spannungen enthält, die für die späteren Studien- und Neuorientierungsentscheidungen bedeutsam werden.

3.6.2. Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen

Die belastenden Erfahrungen der Befragten im Elementarbereich zeigen ebenfalls ein vielschichtiges Bild. Einerseits beziehen sich die Schilderungen auf konkrete belastende Situationen im Berufsalltag, andererseits wird deutlich, dass diese Erfahrungen meist nicht isoliert auftreten, sondern eng mit den strukturellen Bedingungen des Arbeitsfeldes verknüpft sind. In den Interviews werden Belastungen wiederholt im Zusammenhang mit personellen Engpässen, zeitlicher Verdichtung, organisatorischer Überforderung sowie problematischen Team- und Leitungsstrukturen beschrieben. Besonders deutlich wird, dass Belastung von den Befragten nicht als individuelles Scheitern einzelner Fachkräfte gedeutet wird, sondern als Ausdruck eines Arbeitsfeldes, in dem professionelle Ansprüche und tatsächliche Handlungsmöglichkeiten häufig auseinanderfallen.

Personalmangel

Eine der am häufigsten genannten Belastungsquellen ist der Personalmangel. Die Befragten schildern wiederholt, dass unzureichende Personalschlüssel, Krankenstände, fehlende

Vertretungen und dauerhafte Unterbesetzung den Berufsalltag erheblich erschweren. Der Personalmangel wird dabei nicht nur als organisatorisches Problem beschrieben, sondern als zentraler Faktor, der pädagogisches Arbeiten einschränkt, Verantwortung verdichtet und Belastung auf individueller wie auch auf Teamebene verstärkt.

Mehrere Interviewpartner:innen berichten davon, regelmäßig allein oder mit zu wenig Unterstützung in Gruppen arbeiten zu müssen. INT01 beschreibt, dass es „teilweise halt schwierig ist, wenn man wirklich alleine in einer Gruppe steht oder mit einer zweiten Person mit 20 Kindern, dass man dem einfach teilweise nicht gerecht werden kann“ (INT01, Pos. 18). Noch zugespitzter formuliert INT04: „Personalschlüssel ist eine absolute Katastrophe“ (INT04, Pos. 46) und ergänzt, dass sie sich „kaum an eine Zeit erinnern [kann], wo wir wirklich genug Personal hatten“ (INT04, Pos. 22). Auch INT07 schildert eine Situation, in der sie „den ganzen Tag allein mit 25 Kindern“ war, was „überhaupt nicht mehr tragbar“ gewesen sei (INT07, Pos. 16). Vergleichbar berichtet INT10 von „drei Monaten alleine“ in einer Gruppe (INT10, Pos. 40), während INT12 beschreibt, sie sei „teilweise mit drei Gruppen dann in meiner Gruppe gestanden und keiner ist gekommen“ (INT12, Pos. 20).

Deutlich wird in den Interviews auch, dass Personalmangel nicht nur den Alltag belastet, sondern die Qualität pädagogischer Arbeit einschränkt. INT02 beschreibt strukturelle Bedingungen mit „viel zu wenig Personal, dass es einfach keine, keine Freude mehr war, dort zu arbeiten“ (INT02, Pos. 36). INT06 bringt den Zusammenhang zwischen Ressourcenmangel und eingeschränkter Arbeit mit Kindern sehr direkt auf den Punkt: Man könne „die gesamten Bedürfnisse der Kinder [nicht] abdecken, geschweige denn einzeln auf Kinder eingehen“, weil es „vom Personal [und] von den ganzen Ressourcen nicht machbar gemacht wird“ (INT06, Pos. 18). Auch INT08 beschreibt, dass man unter solchen Bedingungen „nur irgendwie versucht, durch den Tag zu kommen, ohne dass irgendwas passiert“ (INT08, Pos. 40).

Mehrere Aussagen verweisen zudem darauf, dass Personalmangel zu einem dauerhaften Krisenmodus führt. INT04 beschreibt den Kindergarten als „ein Beruf, wo man halt permanent abdecken muss für Leute, die krank sind, wo man dann selber krank wird, wo man krank arbeiten geht“ (INT04, Pos. 46). INT03 berichtet, dass wegen personeller Engpässe am Vormittag die Kindergartengruppe und am Nachmittag zusätzlich eine Hortgruppe betreut werden musste, „einfach weil da gerade keine Pädagogin verfügbar war“ (INT03, Pos. 20). Personalmangel erscheint damit als Zustand, der nicht nur punktuell, sondern dauerhaft zu Mehrarbeit, Verantwortungsverschiebung und Überlastung führt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Personalmangel von den Befragten als wesentliches strukturelles Problem im Elementarbereich wahrgenommen wird. Unterbesetzung, fehlende Vertretungsmöglichkeiten und unzureichende Personalschlüssel führen zu einer deutlichen Verdichtung des Arbeitsalltags und schränken gleichzeitig den Spielraum ein, den Kindern pädagogisch angemessen zu begegnen. Damit erscheint Personalmangel nicht lediglich als organisatorische Herausforderung, sondern als zentraler Belastungsfaktor, der Verantwortung erhöht, Erschöpfung begünstigt und aus Sicht der Befragten die pädagogische Qualität spürbar beeinträchtigt.

Arbeitsorganisation

Ein weiterer zentraler Belastungsbereich betrifft die Arbeitsorganisation im Kindergartenalltag. Die Befragten schildern, dass die Tätigkeit von hoher Gleichzeitigkeit, unzureichender Vorbereitungszeit, ständiger Unterbrechung, hoher Verantwortung und geringer zeitlicher Selbstbestimmung geprägt ist. Arbeitsorganisation erscheint in den Interviews

damit nicht als neutraler Rahmen, sondern als entscheidende Strukturgröße dafür, ob pädagogische Arbeit als bewältigbar oder als dauerhaft überfordernd erlebt wird.

Mehrere Befragte thematisieren insbesondere die unzureichende Vorbereitungszeit. INT01 beschreibt, dass „bei jedem Träger . . . fünf Vorbereitungsstunden oder weniger“ vorgesehen seien und dass diese Zeit „eigentlich . . . zu wenig“ sei, „um adäquat zu arbeiten“ (INT01, Pos. 18). Auch die Dokumentationsarbeit wird als Belastung benannt, weil sie sich „mit der Vorbereitungszeit . . . nicht ausgeht“ und dadurch entweder in die Freizeit verlagert oder parallel zum Kinderdienst erledigt werden müsse (INT01, Pos. 20). Ähnlich berichtet INT12: „Du hast ja generell Vorbereitungszeit ja auch, aber das ist sich nie ausgegangen eigentlich“ (INT12, Pos. 30). Die Arbeitsorganisation erscheint damit so verdichtet, dass zentrale professionelle Tätigkeiten strukturell an den Rand gedrängt werden.

Mehrere Aussagen verweisen zudem auf die Schwierigkeit, sich im Kindergartenalltag Zeit selbst einzuteilen oder überhaupt kurze Pausen zu haben. INT02 beschreibt die Arbeit als Zustand „100-prozentige Aufmerksamkeit die ganze Zeit“ (INT02, Pos. 44), während das Studium im Vergleich als entlastender erlebt werde, weil sich dort „Tag und Woche . . . freier einteilen“ ließen (INT02, Pos. 46). Ähnlich berichtet INT10, dass sie Kinder „oft alleine lassen [musste], fünf Minuten, weil irgendwann habe ich aufs Klo gehen müssen, weil keiner da war“ (INT10, Pos. 20). Diese Aussagen machen deutlich, dass der Arbeitsalltag von permanenter Verfügbarkeit und geringer Regenerationsmöglichkeit geprägt ist.

Auch die Vielzahl gleichzeitiger Zuständigkeiten wird als belastend beschrieben. INT05 formuliert, belastend sei, „dass man für alles gleichzeitig zuständig ist“ (INT05, Pos. 54). INT08 verweist auf die zusätzliche Komplexität in großen Häusern mit vielen Gruppen, in denen „sehr viel Zeit“ für Besprechungen, Teamgespräche und organisatorische Abstimmungen anfalle (INT08, Pos. 22). Arbeitsorganisation meint hier also nicht nur Dienstpläne und Stundenverteilungen, sondern ein ganzes Bündel an Koordinations- und Abstimmungsleistungen, das pädagogische Arbeit begleitet und teilweise überlagert.

Hinzu kommt, dass viele Befragte die strukturelle Unflexibilität des Arbeitsfeldes hervorheben. INT08 beschreibt, ein Kindergartenjob sei „natürlich nicht so flexibel“, man habe „deine 40-Stunden-Woche und . . . deinen Dienstplan“ (INT08, Pos. 40). INT04 beschreibt, dass sie im Kindergarten vieles bereits „runtergebrochen“ habe auf „wir machen das Nötigste und nicht mehr“ (INT04, Pos. 64), weil sie unter den gegebenen Bedingungen bestimmte Aufgaben schlicht nicht mehr vollständig bewältigen könne. Arbeitsorganisation erscheint in diesen Aussagen damit nicht als planbare Ordnung, sondern als enges Korsett, das pädagogische Ansprüche und tatsächliche Möglichkeiten auseinanderdriften lässt.

Zusammenfassend zeigen die Interviews, dass die Arbeitsorganisation im Elementarbereich von Verdichtung, permanenter Zuständigkeit und geringer zeitlicher Selbstbestimmung geprägt ist. Unzureichende Vorbereitungszeit, Dokumentationsdruck, fehlende Pausen und die Gleichzeitigkeit zahlreicher Aufgaben führen dazu, dass der Alltag oft eher als reaktives Bewältigen denn als planbares professionelles Handeln erlebt wird. Die Arbeitsorganisation wirkt damit als eigenständiger Belastungsfaktor, der die Umsetzung pädagogischer Ansprüche strukturell erschwert.

Teamkultur & Leitung

Neben personellen und organisatorischen Fragen spielen auch Teamkultur und Leitung in den Interviews eine zentrale Rolle. Die Aussagen zeigen, dass Belastung nicht nur aus Aufgabenmenge oder Zeitdruck entsteht, sondern ebenso aus sozialen und organisationalen

Beziehungen im Arbeitsumfeld. Unterstützende Kolleg:innen und verlässliche Leitungen können entlastend wirken, während konflikthafte Teams, mangelnde Unterstützung oder problematische Führung Belastungen deutlich verstärken.

Mehrere Befragte schildern problematische Erfahrungen mit Leitungspersonen. INT04 beschreibt ihren Träger und die Leitung als wenig unterstützend: Es werde „ganz viel darüber“ geredet, unterstützen zu wollen, „aber es passiert halt nicht“ (INT04, Pos. 22). Besonders drastisch beschreibt sie Erfahrungen im Bereich Kinderschutz, bei denen „das war der Leitung egal, das war der Bereichsleitung egal, das war absolut jedem egal“ (INT04, Pos. 26). Sie spricht außerdem davon, dass ihr Aufgaben „aufgedrückt“ worden seien, etwa die Stellvertretung, „was ich nicht sein wollte, darum habe ich nie gebeten“ (INT04, Pos. 28). Auch INT10 thematisiert negative Leitungserfahrungen, etwa Kontrolle, mangelnde Wertschätzung und Druck im Krankenstand (INT10, Pos. 28, 40, 68). Solche Aussagen verdeutlichen, dass Leitung nicht nur als administrative Funktion erlebt wird, sondern maßgeblich bestimmt, ob der Alltag als tragfähig oder als belastend erscheint. Auch die Teamkultur wird in mehreren Interviews als ambivalent oder belastend beschrieben. INT04 berichtet, „es wird sehr viel Hinterrücks gelästert“ (INT04, Pos. 40), während INT09 von „Machtkämpfen“ und Teammitgliedern spricht, „die einfach nicht harmonieren“ (INT09, Pos. 48). INT11 beschreibt ein „Frauenteam“ mit problematischen Dynamiken und sagt, das System sei in dieser Hinsicht „ernüchternd“ (INT11, Pos. 18). Gleichzeitig zeigen andere Aussagen, dass kollegiale Unterstützung stark entlasten kann. INT12 beschreibt eine Kollegin als „Stütze“, weil sie „das Gleiche erlebt hat wie ich und wir haben so drüber reden können“ (INT12, Pos. 24). Auch INT08 hebt hervor, dass Kolleg:innen „eigentlich alle sehr unterstützend“ gewesen seien (INT08, Pos. 38).

Interessant ist zudem, dass Widerstände gegen Studien- oder Weiterbildungspläne teilweise ebenfalls über Leitung und Team vermittelt wurden. INT08 schildert, ihre Leitung habe „eigentlich nicht [gewollt], dass ich studieren gehe“, weil sie eine „gute Arbeitskraft“ gewesen sei (INT08, Pos. 28). INT09 berichtet, dass es ihr „in der Arbeit nicht immer leicht gemacht“ worden sei, das Studium zu ermöglichen (INT09, Pos. 34). Solche Aussagen zeigen, dass Team- und Leitungsstrukturen nicht nur den Arbeitsalltag prägen, sondern auch Bildungs- und Veränderungswege mit beeinflussen.

In den Interviews zeigt sich, dass Teamkultur und Leitung eine zentrale Rolle dafür spielen, wie Belastungen im Berufsalltag wahrgenommen und bewältigt werden. Werden Unterstützung, Wertschätzung oder klare Führungsstrukturen vermisst, können sich Belastungen deutlich verschärfen. Konflikthafte Teamdynamiken und problematisches Leitungsverhalten tragen ebenfalls dazu bei, dass Anforderungen als schwerer bewältigbar erlebt werden. Kollegiale Unterstützung und verlässliche Leitung hingegen können entlasten. Damit treten Team und Leitung als wichtige Schnittstellen zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und individuellem Belastungserleben hervor.

Elternarbeit

Die Elternarbeit wird in den Interviews als weiterer zentraler Belastungs- und zugleich Anforderungsbereich beschrieben. Die Aussagen zeigen, dass der Kontakt mit Eltern keineswegs durchgängig als problematisch erlebt wird, dass er jedoch hohe kommunikative Anforderungen, Unsicherheiten und zusätzliche Verantwortung mit sich bringt. Besonders belastend erscheint Elternarbeit dort, wo komplexe Anliegen, fehlende Kooperation oder mangelnde Vorbereitung auf Gesprächssituationen zusammentreffen.

Mehrere Befragte benennen Elternarbeit ausdrücklich als anspruchsvoll. INT01 formuliert, dass es „teilweise ... mit den Eltern schwierig [ist] zu arbeiten“ und man ihnen „nicht

ganz gerecht“ werde (INT01, Pos. 20). Auch INT09 beschreibt viele Elternfragen, bei denen sie „einfach nur mit Fragezeichen selber da gestanden“ sei (INT09, Pos. 20). INT12 verweist auf die alltäglichen Anforderungen in „Tür- und Angelgesprächen“, wenn Eltern schnelle Antworten auf Fragen zur Entwicklung, Sprachförderung oder Unterstützung erwarten (INT12, Pos. 18). Diese Aussagen machen sichtbar, dass Elternarbeit im Alltag oft unmittelbare, sichere und professionelle Reaktionsfähigkeit verlangt.

Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass Elternarbeit auch als Feld produktiver Zusammenarbeit erlebt werden kann. INT05 betont, dass „wenn da gewissenhaft ... kooperiert wird mit den Eltern, Kind und pädagogischen Fachkräften, dann kann schon so viel präventiv ... gemacht werden“ (INT05, Pos. 78). Auch INT09 spricht davon, schwierige Situationen mit Eltern „gemeinsam gut gemeistert“ zu haben und „daran gemeinsam [zu] wachsen“ (INT09, Pos. 20). Elternarbeit erscheint damit als ambivalenter Bereich: Sie kann entlastend und entwicklungsfördernd sein, wenn Kooperation gelingt, wird aber belastend, wenn Unsicherheit, Zeitdruck oder Konflikte hinzukommen.

Mehrere Aussagen verweisen außerdem darauf, dass das Studium rückblickend als Hilfe für Elternarbeit erlebt wird. INT11 beschreibt, das Studium habe „viele, viele Vorteile, auch im Elterngespräch“; man beginne Gespräche „ganz anders“, gebe „viel bessere und andere Ratschläge“ und könne Eltern auch an passende Institutionen weiter verweisen (INT11, Pos. 44). Gerade hierin zeigt sich, dass Elternarbeit nicht nur ein zusätzlicher Aufgabenbereich ist, sondern hohe fachliche, kommunikative und beratungsbezogene Anforderungen bündelt.

Elternarbeit wird in den Interviews als vielschichtiger Aufgabenbereich sichtbar, der hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte stellt. Die Befragten beschreiben sie als kommunikativ anspruchsvoll und situationsabhängig herausfordernd, insbesondere dann, wenn Zeitressourcen fehlen oder die Ausbildung nur unzureichend darauf vorbereitet hat. Gleichzeitig wird eine tragfähige Kooperation mit Eltern als entlastend und unterstützend erlebt. Damit zeigt sich Elternarbeit als Bereich, in dem berufliche Anforderungen, strukturelle Rahmenbedingungen und professionelle Handlungssicherheit eng miteinander verknüpft sind.

Widerspruch zwischen Vorgaben & Realität

Ein besonders prägnanter Belastungsaspekt liegt in den Interviews im Widerspruch zwischen fachlichen, institutionellen oder politischen Vorgaben und der tatsächlichen Realität im Berufsalltag. Mehrere Befragte beschreiben, dass sie in Ausbildung, Theorie oder offiziellen Programmen mit Ansprüchen an gute Bildung, Förderung, Kinderschutz oder Individualisierung konfrontiert wurden, diese aber in der Praxis aufgrund struktureller Bedingungen kaum umsetzen konnten. Gerade dieser Widerspruch wird vielfach als frustrierend und desillusionierend erlebt.

INT02 bringt diesen Gegensatz sehr klar zum Ausdruck, wenn sie beschreibt, dass man zwar gelernt habe, „die Forschung sagt das und das und das wäre super für Kinder“, in der Realität aber „nicht die Möglichkeiten“ vorhanden seien, dies auch umzusetzen (INT02, Pos. 74). Ähnlich sagt INT05, an den PHs werde vieles „sehr ideal dargestellt“ und das „entspricht halt überhaupt nicht“ der Realität. Man müsse „ganz woanders ansetzen“ (INT05, Pos. 54). Auch INT12 beschreibt, dass große Projekte oder anspruchsvolle Bildungsarbeit, wie sie in der Ausbildung gelernt wurden, „absolut nicht funktioniert“ hätten (INT12, Pos. 20). Diese Aussagen verweisen auf eine grundlegende Diskrepanz zwischen professionellen Leitbildern und gelebter Praxis.

Mehrere Interviewpartner:innen beziehen diesen Widerspruch auch auf institutionelle

Themen wie Inklusion, Kinderschutz oder Assistenzstrukturen. INT04 beschreibt etwa, dass es zwar Unterstützungsangebote gebe, diese aber „in Wahrheit . . . nullkomma gar nichts“ brächten (INT04, Pos. 22), und berichtet im Bereich Kinderschutz von Fällen, die „schon längst gemeldet werden“ hätten müssen, aber „unter den Tisch geschoben“ worden seien (INT04, Pos. 26–28). Auch INT11 kritisiert das verbreitete „Klischee des nur Spielens“ und betont demgegenüber: „Wir betreiben ja jede Minute Bildung“ (INT11, Pos. 18, 86). Der Widerspruch liegt hier nicht nur zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Alltag, sondern auch zwischen gesellschaftlicher Wahrnehmung und tatsächlicher Professionalität.

Darüber hinaus machen mehrere Aussagen deutlich, dass fehlende Umsetzungsmöglichkeiten zu Frustration und Sinnverlust führen können. INT06 beschreibt, dass vieles „durch den Mangel an Personal und Zeitmangel oft durchfällt“ und später „mit in die Schule getragen wird“ (INT06, Pos. 88). INT08 spricht von großem „Veränderungsbedarf in der frühkindlichen Erziehung“ und auch in der Ausbildung von Pädagog:innen (INT08, Pos. 80). Der Widerspruch zwischen Vorgaben und Realität wird damit nicht nur als fachliches Problem, sondern als strukturelle Grenze erlebt, die das berufliche Selbstverständnis der Befragten unter Druck setzt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Widerspruch zwischen pädagogischen Vorgaben, professionellen Ansprüchen und tatsächlicher Praxis von vielen Befragten als besonders frustrierend erlebt wird. Wo Bildungsansprüche, Individualisierung, Kinderschutz oder Kooperation theoretisch gefordert, praktisch jedoch strukturell erschwert oder verhindert werden, entsteht ein Spannungsfeld, das die berufliche Sinnhaftigkeit untergraben kann. Dieser Widerspruch erscheint damit als zentraler Hintergrund der geschilderten Belastungserfahrungen.

Spezifische Belastungszeiten

Neben allgemeinen strukturellen Belastungen verweisen einzelne Interviews auch auf spezifische Tages- oder Zeitabschnitte, in denen sich Anforderungen besonders verdichten. Solche Belastungszeiten erscheinen nicht als Nebensache, sondern als typische Momente, in denen die strukturellen Probleme des Berufsalltags besonders deutlich hervortreten. Besonders klar thematisiert wird dies von INT12 mit Blick auf die Schlafenszeit: „Schlafenszeit war für mich die Horrorzeit immer am Tag“ (INT12, Pos. 42). Sie beschreibt die Gleichzeitigkeit widerstreitender Anforderungen sehr prägnant: „du bist allein, sollst die Kinder schlafen legen und gleichzeitig die anderen Kinder leise beschäftigen. Also das funktioniert nicht“ (INT12, Pos. 42). Diese Passage macht exemplarisch sichtbar, wie bestimmte Phasen des Tages zu Verdichtungspunkten werden, in denen Unterbesetzung, Aufsicht, Ruheanforderungen und gleichzeitige Betreuungspflichten unvereinbar erscheinen. Solche spezifischen Belastungszeiten verweisen darauf, dass Überforderung im Alltag nicht nur abstrakt oder dauerhaft, sondern auch in sehr konkreten Situationen erlebt wird. Gerade dort, wo mehrere Aufgaben gleichzeitig erfüllt werden müssen und keine personelle Absicherung vorhanden ist, treten Belastungen besonders zugespitzt hervor.

In den Interviews wird deutlich, dass sich strukturelle Belastungen vor allem in bestimmten Tagesphasen zuspitzen. Gerade diese belastungsintensiven Situationen zeigen, wie eng Unterbesetzung, Aufsichtspflicht und widersprüchliche Anforderungen im Berufsalltag miteinander verflochten sind. Sie verweisen auf Momente, in denen pädagogisches Handeln von den Befragten nicht mehr als aktiv gestaltbar, sondern vor allem als kurzfristige Bewältigung akuter Anforderungen erlebt wird.

Finanzierungsstrukturen von Ausbildungen

Ein weiterer relevanter Belastungs- und Entscheidungsbereich betrifft Finanzierungsstrukturen und Ausbildungsbedingungen. Die Interviews zeigen, dass Weiterqualifizierung und Studium nicht nur inhaltlich oder biografisch motiviert sind, sondern stark davon abhängen, ob sie organisatorisch und finanziell überhaupt realisierbar sind. Finanzierung erscheint damit nicht als Randaspekt, sondern als entscheidender Faktor dafür, ob Bildungswege eröffnet oder eingeschränkt werden.

Mehrere Befragte berichten, dass Stipendien oder andere Unterstützungen eine wesentliche Voraussetzung für die Aufnahme oder Fortsetzung des Studiums waren. INT05 beschreibt das Selbsterhalterstipendium als „wichtig“ und „eine super Möglichkeit“ (INT05, Pos. 30). Auch INT07 sagt sehr klar, dass der Studienweg „ohne dem ... sowieso nicht möglich gewesen“ wäre (INT07, Pos. 22). INT08 nennt das Selbsterhalterstipendium „eine sehr große Hilfe“ (INT08, Pos. 66), während INT10 formuliert, sie habe das Studium erst dann begonnen, „wenn ich die Studiumbeihilfe und das Selbsterhalterstipendium bekomme“ (INT10, Pos. 34). Diese Aussagen verdeutlichen, dass Bildungsentscheidungen eng an materielle Machbarkeit gekoppelt sind.

Zugleich wird sichtbar, dass andere Ausbildungswege häufig mit hohen Eigenkosten verbunden sind. INT10 sagt über alternative Ausbildungen: „wenn ich dann für Ausbildung wieder 5.000, 6.000 Euro zahle, war’s mir dann irgendwie auch nicht wert“ (INT10, Pos. 32). INT11 beschreibt ihre Ausbildung als privat und betont, dass dies „eine finanzielle Herausforderung“ gewesen sei und sie inzwischen „angewiesen [sei] auf einen Studienkredit“ (INT11, Pos. 32). Auch INT08 verweist darauf, dass andere Weiterbildungen „oft was zahlen“ lassen und man sich „zweimal [überlegt], ob man sowas macht oder nicht“ (INT08, Pos. 66). Finanzierung strukturiert hier also nicht nur individuelle Möglichkeiten, sondern auch die Bewertung verschiedener Bildungswege.

Mehrere Aussagen machen zudem deutlich, dass öffentliche Unterstützungssysteme als lückenhaft oder widersprüchlich erlebt werden. INT11 berichtet von der Rückmeldung, Unterstützung gäbe es nicht, weil sie Vollzeit arbeite und sich die Ausbildung daher „ja leisten“ könne (INT11, Pos. 34). INT09 problematisiert, dass der Wegfall bestimmter Modelle der Bildungskarenz Weiterbildung für viele „fast unmöglich“ mache (INT09, Pos. 68). Solche Aussagen zeigen, dass Finanzierung nicht nur privat organisiert werden muss, sondern auch politisch und institutionell strukturiert wird.

Deutlich wird, dass Finanzierungsstrukturen einen erheblichen Einfluss darauf haben, ob Weiterqualifizierung und Studium überhaupt realisierbar sind. Stipendien, Bildungskarenz oder eigene Rücklagen können Bildungswege eröffnen, während hohe Ausbildungskosten und unzureichende Fördermöglichkeiten diese zugleich begrenzen. Finanzielle Machbarkeit erscheint damit als zentraler Rahmenfaktor, der nicht nur individuelle Entscheidungen, sondern auch berufliche Zukunftsperspektiven wesentlich mitstrukturiert.

Zusammenfassend machen die Ergebnisse deutlich, dass Belastungserfahrungen im Elementarbereich aus Sicht der Befragten nicht losgelöst von den strukturellen Bedingungen des Arbeitsfeldes verstanden werden können. Vielmehr verweisen die Interviews auf ein enges Zusammenspiel von Personalmangel, verdichteter Arbeitsorganisation, belastenden Team- und Leitungsstrukturen, anspruchsvoller Elternarbeit, Spannungen zwischen fachlichen Ansprüchen und beruflicher Realität, spezifischen Belastungssituationen im Alltag sowie eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten für Weiterqualifizierung. Belastung erscheint damit nicht als individuelles Problem einzelner Fachkräfte, sondern als Ausdruck eines Arbeitsfeldes, in dem professionelle Anforderungen unter Rahmenbedingungen be-

wältigt werden müssen, die von den Befragten wiederholt als unzureichend, erschöpfend und auf Dauer nur begrenzt tragfähig beschrieben werden.

3.6.3. Motive für Weiterqualifizierung / Studium

Die Motive für die Aufnahme eines Studiums bzw. für den Wunsch nach Weiterqualifizierung zeigen sich in den Interviews als vielschichtig und eng miteinander verflochten. Die Aussagen der Befragten machen deutlich, dass der Schritt in ein Studium nur selten auf einen einzelnen Auslöser zurückgeführt wird. Vielmehr entsteht er aus einem Zusammenspiel von persönlichem Interesse, dem Wunsch nach Entwicklung und Veränderung, biografisch bedeutsamen Erfahrungen, dem Bedürfnis nach vertieftem Verständnis sowie der Suche nach einer langfristig tragfähigen beruflichen Perspektive. Dabei wird sichtbar, dass die Aufnahme eines Studiums nicht ausschließlich als Reaktion auf Belastung im Kindergarten verstanden werden kann. Ebenso deutlich tritt hervor, dass viele Befragte mit dem Studium auch Hoffnungen auf Erweiterung, neue Perspektiven und eine veränderte berufliche Zukunft verbinden. Die Motive verweisen somit sowohl auf Distanzierungsbebewegungen gegenüber dem bisherigen Arbeitsfeld als auch auf hinführende Bewegungen in Richtung fachlicher, persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung.

Persönliche Neugier

Ein zentrales Motiv, das sich durch mehrere Interviews zieht, ist persönliche Neugier. Diese bezieht sich nicht nur auf die Lust, „etwas Neues“ auszuprobieren, sondern auch auf den Wunsch, sich mit bislang unbekannten Perspektiven, Inhalten und Zugängen auseinanderzusetzen. Das Studium erscheint in diesen Aussagen als Raum, in dem neue Denkweisen kennengelernt und bisher nicht erschlossene fachliche Felder betreten werden können.

INT01 beschreibt diesen Impuls sehr deutlich als „Neugier auf die neue Perspektive“ (INT01, Pos. 36) und verweist darauf, dass „die Forschung ... für mich einfach ein ganz neuer Bereich [war], den ich kennenlernen wollte“ (INT01, Pos. 24). Ähnlich formuliert INT02: „Ich wollte was Neues. Ich wollte mehr, ich wollte auf andere Art gefordert sein, also so kognitiv noch“ (INT02, Pos. 38). INT03 und INT06 sprechen von „definitiv die Neugier auf was Neues“ (INT03, Pos. 40, INT06, Pos. 38), während INT13 ihre Haltung als „die Neugierde auf neue Perspektiven“ beschreibt und davon spricht: „Ich suche mir wieder was Neues, ich schaue, was erwartet mich dann in diesem Studium“ (INT13, Pos. 34).

Auffällig ist, dass Neugier in den Interviews nicht oberflächlich oder beiläufig erscheint. Vielmehr ist sie häufig mit dem Wunsch verbunden, neue fachliche Felder ernsthaft kennenzulernen. So verweist INT01 zusätzlich darauf, dass sie „mit dem Forschungsteil ... überhaupt keine Ahnung gehabt habe, was das ist, und das wollte ich einfach noch kennenlernen“ (INT01, Pos. 40). Bei INT08 zeigt sich die Neugier zudem in einer länger bestehenden Offenheit für andere Themenfelder. Sie beschreibt sich als „immer schon sehr interessiert ... an anderen Kulturen, anderen Ländern, anderen Religionen“ (INT08, Pos. 28) und betont zugleich: „Ich studiere das wirklich total gerne“ (INT08, Pos. 42). Auch INT09 schildert eine starke Offenheit gegenüber neuem Wissen und neuen Zugängen, wenn sie sagt, sie sei „immer neugierig auf neue Perspektiven“ gewesen (INT09, Pos. 42).

Die Aussagen legen nahe, dass persönliche Neugier für einige Befragte einen eigenständigen Beweggrund darstellt und nicht lediglich ein Begleitmotiv anderer Belastungs- oder Veränderungserfahrungen ist. Das Studium wurde in diesen Fällen nicht primär

als Ausweichbewegung, sondern als inhaltlich reizvolle und intellektuell ansprechende Möglichkeit erlebt.

Wunsch nach Entwicklung

Ein weiteres zentrales Motiv liegt im Wunsch nach Entwicklung. Die Befragten verbinden mit einem Studium häufig die Hoffnung, sich fachlich weiterzuqualifizieren, das eigene Kompetenzprofil auszubauen und beruflich wie persönlich nicht auf dem bisherigen Stand zu bleiben. Entwicklung wird dabei nicht nur im Sinne eines formalen Bildungsaufstiegs beschrieben, sondern auch als Bedürfnis, sich selbst weiterzubringen und neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

INT01 schildert etwa, dass sie bereits früh mit zusätzlichen Qualifizierungen begonnen habe, „um mich da eben weiter zu qualifizieren“ (INT01, Pos. 22). Gleichzeitig beschreibt sie die begrenzten Entwicklungsmöglichkeiten im Kindergarten als problematisch: „Aufstiegsmöglichkeiten finde ich halt ganz schwierig, weil du kannst halt Leitung von einem Haus werden ... und das war's dann aber auch schon“ (INT01, Pos. 34). Damit wird Entwicklung nicht nur als persönliches Ziel, sondern auch als Reaktion auf wahrgenommene Begrenzung im Ausgangsfeld sichtbar. Ähnlich formuliert INT02: „Ich wollte noch was lernen“ (INT02, Pos. 24) und „Ich wollte einfach mehr wissen, mehr mich ... vertieft ausbilden“ (INT02, Pos. 56). Auch INT08 spricht diesen Impuls sehr klar aus: „ich möchte einfach was Neues lernen“ und „ich möchte mich weiterbilden“ (INT08, Pos. 42). INT13 beschreibt ihre Motivation als „diesen Antrieb, mich beruflich weiter zu qualifizieren, jetzt über Fortbildungen hinaus“ (INT13, Pos. 24) sowie als Wunsch, das eigene „Kompetenzprofil zu erweitern“ (INT13, Pos. 26).

Mehrere Aussagen machen außerdem deutlich, dass Entwicklung auch als kognitive Erweiterung verstanden wird. So beschreibt INT01, dass man sich „gerade im Kindergarten ... oftmals kognitiv nicht genug herausgefordert fühlt“ und „fachlich ... vielleicht irgendwann auch stehen [bleibt]“ (INT01, Pos. 86). INT04 formuliert in ähnlicher Weise: „ich habe einfach was gebraucht, was mich auch geistig ein bisschen fordert“ (INT04, Pos. 36). Der Wunsch nach Entwicklung bezieht sich somit nicht nur auf neue Zertifikate oder Abschlüsse, sondern auch auf ein Bedürfnis nach inhaltlicher Vertiefung, intellektueller Herausforderung und fachlicher Bewegung.

Entwicklung ist in den Interviews damit eng an die Vorstellung gekoppelt, im Beruf nicht zu stagnieren. Das Studium erscheint als Möglichkeit, über bestehende Qualifikationen hinauszugehen, mehr zu verstehen, sich weiterzubilden und sich neue Optionen zu eröffnen.

Wunsch nach Veränderung

Neben Neugier und Entwicklung tritt in den Interviews sehr deutlich der Wunsch nach Veränderung hervor. Dieser Wunsch richtet sich nicht immer auf ein klar definiertes Ziel, sondern oft zunächst auf die Erfahrung, den bisherigen beruflichen Alltag nicht unverändert fortsetzen zu wollen. Veränderung erscheint dabei als Reaktion auf Unzufriedenheit, Ermüdung oder das Gefühl, in einer nicht mehr passenden Situation festzustecken.

INT02 bringt diesen Impuls sehr prägnant auf den Punkt: „Ich wollte nicht, dass jetzt das die ganze Zeit jahrelang mein Alltag bleibt“ (INT02, Pos. 24) und später: „ich brauche doch eine größere Veränderung“ (INT02, Pos. 30). Auch INT01 beschreibt, dass sie sich „angeschaut [hat], was es noch so geben würde für Optionen“ und „generell ein bisschen was anderes machen“ wollte (INT01, Pos. 24–26). INT07 formuliert den Veränderungsdruck besonders deutlich: „ich will das nicht bis zu meiner Pension machen“ und „irgendwas

muss man ändern“ (INT07, Pos. 12). Noch klarer wird dieser Wunsch in ihrer Aussage, sie wolle „nicht versauern in diesem Beruf, ich will was anderes machen, ich will mich verwirklichen“ (INT07, Pos. 26). Auch INT08 beschreibt eine Phase, in der sie dachte: „vielleicht mach ich mal was ganz anderes und schau mal, wie es mir da gefällt“ (INT08, Pos. 24).

Bemerkenswert ist, dass Veränderung in den Interviews häufig nicht mit einem vollständigen Bruch mit dem pädagogischen Feld gleichgesetzt wird. Vielmehr geht es oft darum, sich aus einer als festgefahren oder einengend erlebten Form beruflicher Tätigkeit herauszubewegen. So sagt INT09: „irgendwann möchte ich eben was anderes machen“ und beschreibt, dass sie begonnen habe, sich zu überlegen, „was könnte ich alternativ machen“ (INT09, Pos. 24). INT13 formuliert dies als eine eher offene, suchende Bewegung: „Ich suche mir wieder was Neues, ich schaue, was erwartet mich dann in diesem Studium“ (INT13, Pos. 34). Der Wunsch nach Veränderung verweist damit auf eine Neuorientierung, die zunächst als Loslösung von bisherigen Routinen und Begrenzungen erscheint, ohne dass der Zielpunkt immer schon eindeutig feststeht.

Veränderung erscheint in den Interviews somit als bedeutsames Motiv, das sich aus Unzufriedenheit mit dem Bestehenden, aus Erschöpfung oder aus einem offenen Suchprozess speist. Das Studium wird in diesem Zusammenhang häufig als Möglichkeit erlebt, eine Bewegung einzuleiten, die beruflich und persönlich aus einem als zu eng empfundenen Rahmen herausführt.

Biografisch ausgelöste Motive

Mehrere Aussagen zeigen, dass die Entscheidung für ein Studium nicht nur aus aktuellen beruflichen Erfahrungen hervorgeht, sondern auch in biografische Kontexte eingebettet ist. Biografisch ausgelöste Motive beziehen sich dabei auf familiäre Erwartungen, persönliche Wendepunkte, prägende Erfahrungen oder länger bestehende lebensgeschichtliche Linien, die im Rückblick für die Studienentscheidung bedeutsam werden.

So beschreibt INT05 den Einfluss familiärer Erwartungen sehr deutlich: „Bei meinen Eltern, beziehungsweise hauptsächlich mein Papa, [wurde] sehr darauf gepocht ... dass ich wirklich die Matura abschließt, dass ich dann auch weiterführende Studium mache“ (INT05, Pos. 38). Hier erscheint der Studiengedanke nicht allein als spontaner Entschluss, sondern als in einem familiären Erwartungshorizont mit angelegt. INT04 formuliert ihr Motiv stärker als persönliche biografische Aufgabe: „ich hatte irgendwie das Gefühl, ich muss das mal gemacht haben in meinem Leben“ (INT04, Pos. 48). Das Studium wird hier weniger als unmittelbare Berufsstrategie, sondern als biografisch bedeutsame Erfahrung verstanden.

Besonders eindrücklich wird die biografische Einbettung bei INT11. Sie schildert, dass wiederkehrende familiäre Erfahrungen mit psychischen und sozialen Belastungen ein Schlüsselmoment für ihre Entscheidung waren: „das war für mich ein Schlüsselmoment, wo ich mir gedacht habe, ich will herausfinden, warum sich Familiengeschichten wiederholen“ (INT11, Pos. 24). In einer weiteren Passage verbindet sie dies direkt mit ihrer späteren fachlichen Ausrichtung und dem Wunsch, Kinder in belasteten Familiensituationen besser unterstützen zu können (INT11, Pos. 42). Auch bei INT06 lässt sich ein biografisch bedeutsamer Wendepunkt erkennen: Eine frühe belastende Erfahrung im Kindergarten, verbunden mit einer Jugendamtsabnahme und übergriffigen Eltern, wird als Moment beschrieben, in dem deutlich wurde: „das halte ich nicht auf lange Sicht aus“ (INT06, Pos. 24).

Diese Aussagen zeigen, dass Studienentscheidungen häufig nicht nur aus aktuellen Motiven,

sondern auch aus biografischen Verdichtungen hervorgehen. Frühere Erfahrungen, familiäre Einflüsse und persönlich bedeutsame Schlüsselmomente bilden einen Hintergrund, vor dem der Studienbeginn für die Befragten sinnvoll und nachvollziehbar wird.

Wunsch nach vertieftem Verständnis von Verhalten/Familie

Ein besonders markantes Motiv liegt im Wunsch nach vertieftem Verständnis. Mehrere Befragte beschreiben, dass sie durch ein Studium besser verstehen wollten, was ihnen im beruflichen Alltag begegnet: kindliches Verhalten, familiäre Hintergründe, Entwicklungsprozesse, Bildungszusammenhänge oder gesellschaftliche Einflussfaktoren. Der Studienwunsch ist in diesen Fällen eng mit dem Bedürfnis verbunden, pädagogische Praxis tiefer einordnen und begründen zu können.

INT02 formuliert dieses Interesse sehr klar: „Es interessiert mich, wie Kinder lernen und so weiter“ (INT02, Pos. 42) und später fragt sie nach der Bedeutung früher Kindheit: „wie wichtig diese Lebensphase eigentlich [ist]“ und „wie wichtig diese ersten Jahre sind“ (INT02, Pos. 74). Auch INT10 beschreibt, dass sie sich „Mehr Hintergrundwissen“ wünsche, um zu verstehen, „warum manches so und so ist“ und „warum manche Leute einfach so sind, wie sie sind“ (INT10, Pos. 86). Besonders prägnant bringt INT11 dieses Motiv auf den Punkt: „mir war immer ganz wichtig zum Herausfinden, warum reagiert das Kind so ... das hat ja irgendwie immer einen Grund“ (INT11, Pos. 20).

Der Wunsch nach vertieftem Verständnis ist dabei häufig eng mit der Erfahrung verknüpft, dass im Berufsalltag zu wenig Zeit oder zu wenig Wissen vorhanden war, um Zusammenhänge wirklich zu durchdringen. INT11 beschreibt etwa, dass sie konkrete Beispiele aus dem Kindergarten anonym ins Studium mitbringen könne, um dort analysieren zu lassen, „was könnte dahinter stecken, was könnte man den Eltern raten, was könnte man für das Kind ... machen“ (INT11, Pos. 46). Auch INT13 formuliert als Ziel ein „ganzheitliche[s] Bild vom Kind“ sowie die Orientierung am „kompetenten Kind“ und an der „kompetente[n] Fachkraft“ (INT13, Pos. 26). Das Studium wird in diesen Aussagen als Ort wahrgenommen, an dem das, was im Alltag oft diffus oder fragmentarisch bleibt, vertieft, reflektiert und in größere Zusammenhänge eingeordnet werden kann.

Der Wunsch nach vertieftem Verständnis verweist damit auf ein starkes Reflexionsmotiv. Das Studium erscheint nicht nur als Weg zu mehr Qualifikation, sondern als Möglichkeit, pädagogische Praxis aus einer differenzierteren, analytischeren Perspektive zu betrachten.

Suche nach langfristig belastbarem Beruf

Ein weiteres zentrales Motiv besteht in der Suche nach einem Beruf, der langfristig als tragfähig erlebt wird. In mehreren Interviews zeigt sich, dass die Befragten nicht nur nach unmittelbarer Entlastung oder nach interessanten Inhalten suchen, sondern auch nach einer beruflichen Perspektive, die körperlich, psychisch, organisatorisch und finanziell auf Dauer besser haltbar erscheint.

INT01 sagt früh im Interview, dass sie sich „nicht sicher [sei], ob ich das wirklich für immer machen will“ und deshalb „irgendwie trotzdem ein zweites Standbein“ haben möchte (INT01, Pos. 22). INT04 benennt sowohl finanzielle als auch psychische Gründe: „die Arbeit kostet mich zu viel und dafür verdiene ich zu wenig“ und „es ist eine wahnsinnige psychische Belastung“ (INT04, Pos. 46). Auch INT07 formuliert sehr klar, dass sie „das nicht bis zu meiner Pension machen“ wolle (INT07, Pos. 12). Ähnlich beschreibt INT08 ihre Überlegungen mit Blick auf ältere Kolleginnen: „Wenn ich selber älter bin, wenn ich selber 50 bin, kann ich dann noch so arbeiten“ (INT08, Pos. 40), und sie wolle „nicht als

eine von diesen Pädagoginnen enden, die dann irgendwann ihre Arbeit nicht mehr mögen“ (INT08, Pos. 42).

Diese Suche nach langfristiger Belastbarkeit bezieht sich nicht nur auf körperliche und psychische Gesundheit, sondern auch auf finanzielle Absicherung. INT10 nennt ausdrücklich den Wunsch, „abgesichert [zu] sein“ und „vielleicht eine bessere Zukunft [zu] haben, vor allem als Frau“ (INT10, Pos. 58). Auch INT12 beschreibt ihre Entscheidung stark zukunftsbezogen: „ich kann den Job nicht bis zum Ende machen und brauche eine Alternative, die ich später machen kann“ (INT12, Pos. 44). Der Studienbeginn wird hier als Investition in eine längerfristige berufliche Tragfähigkeit verstanden.

Die Aussagen machen deutlich, dass das Studium für viele Befragte nicht nur ein interessantes Zusatzprojekt ist, sondern in enger Verbindung mit der Frage steht, wie ein Berufsleben langfristig gestaltet werden kann. Die Suche nach einem belastbaren Beruf verweist damit auf die enge Verschränkung von Belastungserfahrung, Zukunftsplanung und Weiterqualifizierung.

Die Motive für Weiterqualifizierung und Studium zeigen sich in den Interviews als vielschichtig und eng miteinander verwoben. Persönliche Neugier, der Wunsch nach Entwicklung und Veränderung, biografisch bedeutsame Erfahrungen, das Bedürfnis nach vertieftem Verständnis sowie die Suche nach einem langfristig tragfähigen Beruf greifen in den Aussagen vielfach ineinander. Dabei wird deutlich, dass der Schritt in ein Studium weder ausschließlich als Reaktion auf Belastung noch allein als zielgerichteter Karriereschritt verstanden werden kann. Vielmehr erscheint er als Teil eines Such- und Aushandlungsprozesses, in dem fachliche Interessen, persönliche Entwicklung, biografische Hintergründe und berufliche Zukunftsüberlegungen zusammenwirken.

3.6.4. Entscheidungsprozesse

Die Entscheidung für ein Studium erfolgte in den Interviews nur selten als spontaner oder punktueller Entschluss. Vielmehr zeigt sich, dass der Schritt in ein Studium in den meisten Fällen das Ergebnis eines längeren Aushandlungsprozesses war, in dem berufliche Erfahrungen, persönliche Zielvorstellungen, alltagspraktische Bedingungen sowie äußere Gelegenheiten zusammenwirkten. Die Befragten schildern, dass sich der Studienwunsch häufig über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelte, sich verdichtete und schließlich in eine konkrete Entscheidung mündete. Dabei wurde nicht nur abgewogen, ob ein Studium grundsätzlich in Frage kommt, sondern auch, welche Form von Studium passend erscheint, unter welchen Bedingungen es realisierbar ist und welche Alternativen es dazu gibt. Entscheidungsprozesse verweisen damit auf eine Phase der Orientierung, des Prüfens und des Suchens, in der Belastungserfahrungen, Entwicklungswünsche und Zukunftsüberlegungen in eine konkrete biografische Richtungsentscheidung übersetzt wurden.

Auslösende Faktoren

In den Interviews wird deutlich, dass die Studienentscheidung häufig durch konkrete auslösende Faktoren angestoßen oder beschleunigt wurde. Diese Faktoren reichen von einzelnen Schlüsselmomenten über belastende Berufserfahrungen bis hin zu neuen beruflichen Möglichkeiten oder bestimmten Zukunftsvorstellungen. Auffällig ist dabei, dass auslösende Momente meist nicht isoliert stehen, sondern auf bereits länger bestehende Überlegungen treffen und diese verdichten.

INT01 beschreibt einen solchen Verdichtungsmoment ausdrücklich als „Schlüsselmoment“

(INT01, Pos. 26). Gleichzeitig war für sie von Anfang an mitentscheidend, dass ein Studium gewählt wird, das perspektivisch ermöglicht, „in einer Bafep unterrichten“ zu können (INT01, Pos. 24, 40). Bei INT02 beginnt die Entwicklung des Studienwunsches bereits früh im Berufsverlauf. Sie beschreibt, dass sich „im ersten Jahr ... angefangen [hat], so irgendwie als Idee in meinem Kopf“ zu entwickeln, weil sie gemerkt habe, „ich bin irgendwie nicht gut genug ausgebildet, um auf alles so zu reagieren, wie es vielleicht angemessen wäre“ (INT02, Pos. 24). Hier entsteht der Entscheidungsprozess also aus dem Erleben beruflicher Grenzen und dem Eindruck, dass die vorhandene Ausbildung nicht ausreicht.

Auch belastende Berufserfahrungen treten in mehreren Interviews als unmittelbare Auslöser hervor. Besonders deutlich formuliert dies INT06, die bereits „in [ihrem] ersten Monat im Kindergarten“ mit einer massiven Krisensituation konfrontiert war (INT06, Pos. 22). Die Jugendamtsabnahme und übergriffige Eltern wurden für sie zu einem Wendepunkt: „das ist etwas, was mich ausbrennt, das halte ich nicht auf lange Sicht aus“ (INT06, Pos. 24). Ähnlich schildert INT07, dass die Situation mit der langzeiterkrankten Kollegin und dem dauerhaften Alleinsein in der Gruppe letztlich zu dem Punkt führte, an dem sie sagte: „ich will nicht mehr, es geht nicht mehr“ (INT07, Pos. 16). Auch INT08 beschreibt einen klaren Zeitpunkt, an dem sich viele Anforderungen verdichteten: Die zusätzliche Verantwortung als stellvertretende Leitung, Corona und schwierige Teamkonstellationen führten dazu, dass sie sich sagte, sie brauche „eine Pause so von der riesigen Verantwortung“ und müsse „einen Schritt zurückgehen und eben jetzt das Studium beginnen“ (INT08, Pos. 30).

In anderen Fällen ergaben sich auslösende Faktoren aus neuen beruflichen Möglichkeiten. So berichtet INT03, dass eine neue Arbeitsgelegenheit im Marketingbereich dazu führte, „wirklich die Entscheidung [zu] treffen ... ich gehe dann doch auch in eine andere Richtung und probiere was anderes aus“ (INT03, Pos. 22). Der Schlüsselmoment lag hier nicht in einer akuten Überlastung, sondern in der Erfahrung, dass ein anderer Tätigkeitsbereich attraktiv wurde und zugleich eine akademische Qualifikation erforderte. INT05 wiederum beschreibt den Beginn des Entscheidungsprozesses als „relativ unspektakulär“: Sie sah ein berufsbegleitendes Angebot und gleichzeitig wurde eine Stelle im Heimatort ausgeschrieben, sodass „irgendwie dann klar [war], dass ich mich für beides bewerben werde“ (INT05, Pos. 22). In diesem Fall entsteht die Entscheidung weniger aus Krise als aus Passung zwischen Angebot und Lebenssituation.

Die Interviews zeigen, dass Studienentscheidungen häufig durch konkrete auslösende Faktoren angestoßen wurden. Solche Momente reichen von belastenden Erfahrungen im Berufsalltag über biografische Wendepunkte bis hin zu neuen beruflichen Möglichkeiten oder länger bestehenden Zielvorstellungen. Sie wirken dabei meist nicht isoliert, sondern verdichten bereits vorhandene Überlegungen und tragen dazu bei, dass aus einem eher offenen Wunsch nach Veränderung eine konkrete Entscheidung wird.

Abwägen von Alternativen

Die Entscheidung für ein Studium erfolgte in vielen Fällen nicht unmittelbar, sondern nach dem Abwägen verschiedener Alternativen. Die Befragten schildern, dass sie unterschiedliche Studienrichtungen, Weiterbildungen, berufliche Wechseloptionen oder auch den Verbleib im bisherigen Feld geprüft haben. Der Entscheidungsprozess erscheint dadurch als selektiver Suchprozess, in dem verschiedene Wege auf ihre Passung, ihre Zukunftschancen und ihre Umsetzbarkeit hin bewertet wurden. INT01 beschreibt etwa, dass sie zunächst prüfte, „was es noch so geben würde für Optionen“ (INT01, Pos. 24) und

kurz überlegte, „ob ich das über die PH mache“ (INT01, Pos. 24). Letztlich entschied sie sich aber für Bildungswissenschaft, weil dieses Studium „ein bisschen offener“ sei und „mehrere Möglichkeiten danach“ biete (INT01, Pos. 40). Damit wird deutlich, dass nicht nur irgendein Studium gesucht wurde, sondern eine Variante, die als breiter und zukunftsöffender erschien. Auch INT02 berichtet, dass sie im Laufe des zweiten Jahres geschaut habe: „was möchte ich machen“ (INT02, Pos. 24). Sie überlegte unter anderem einen Hochschullehrgang in Inklusiver Pädagogik, verwarf diesen aber, weil er bedeutet hätte, „dass ich ansonsten nichts verändere“ (INT02, Pos. 30). Hier wird das Studium gerade deshalb gewählt, weil es mehr Veränderung und eine stärkere Neuorientierung versprach als eine bloße Zusatzqualifikation innerhalb des Feldes. Mehrere Interviews zeigen, dass nicht nur zwischen verschiedenen Studien, sondern auch zwischen Studium und anderen beruflichen Wegen abgewogen wurde. INT03 überlegte „sehr lange ... ob ich nicht doch den Sozialbereich studieren soll. Also ob vielleicht Lehramt, Bildungswissenschaften oder soziale Arbeit ... eine Option wäre und nicht die wirtschaftliche Richtung“ (INT03, Pos. 28). Der letztlich gewählte Weg entstand also nicht aus eindeutiger Klarheit, sondern aus einem Vergleich verschiedener fachlicher Richtungen. INT06 berichtet, dass sie sich nach Gesprächen mit Freund:innen und Bekannten zunächst „immer wieder so ein bisschen in die Gastronomie zurückgefallen“ sei und dies auch ausprobierte, am Ende aber feststellte, dass das „noch immer nicht das Wahre“ sei; dadurch blieben „Ausbildung [und] Studium ... die einzigen Optionen, die noch offen waren“ (INT06, Pos. 26). Auch INT08 prüfte sehr verschiedene Möglichkeiten: „ob ich vielleicht kein Studium, sondern nur irgendeine andere Art von Weiterbildung machen soll“ (INT08, Pos. 28), ob sie „Richtung Leitung gehen“ könnte oder andere Spezialisierungen in Frage kämen (INT08, Pos. 32). Zum Teil wurden Alternativen auch bewusst ausgeschlossen. INT07 formuliert sehr klar: „Stellenwechsel wäre für mich nicht in Frage gekommen, weil das ändert das Problem ja eigentlich nicht“ (INT07, Pos. 18). Ähnlich beschreibt INT05, dass ein Stellenwechsel für sie keine eigentliche Lösung dargestellt hätte: „Stellenwechsel nein, also dort wäre ich alt geworden, Fort- und Weiterbildungen schon“ (INT05, Pos. 26). In diesen Aussagen zeigt sich, dass bestimmte Optionen zwar mitgedacht, aber als nicht ausreichend wirksam oder nicht anschlussfähig erlebt wurden. Das Abwägen von Alternativen macht deutlich, dass der Entschluss für ein Studium nicht nur aus Belastung heraus getroffen wurde. Er entstand vielmehr in einem Prozess des Vergleichens und Prüfens, in dem verschiedene Wege gegeneinander gestellt und hinsichtlich ihrer Passung bewertet wurden.

Die Entscheidung für ein Studium wurde in vielen Interviews im Kontrast zu anderen Möglichkeiten getroffen. Weiterbildungen, Hochschullehrgänge, Stellenwechsel, Spezialisierungen oder fachliche Richtungswechsel wurden mitgedacht, geprüft und teilweise wieder verworfen. Das Studium erscheint dadurch als Ergebnis eines Such- und Auswahlprozesses, in dem jene Option gewählt wurde, die im Vergleich zu anderen Wegen als am anschlussfähigsten, sinnvollsten oder zukunftsträchtigsten erlebt wurde.

Rolle der Lebensumstände

Die Interviews machen deutlich, dass die Entscheidung für ein Studium nicht losgelöst von den jeweiligen Lebensumständen getroffen wurde. Familiäre Unterstützung, finanzielle Absicherung, Wohnsituation, Arbeitszeiten und persönliche Verpflichtungen spielten für die Realisierbarkeit der Studienentscheidung eine zentrale Rolle. Die Frage, ob ein Studium „gewollt“ war, war daher oft eng mit der Frage verbunden, ob es unter den gegebenen Bedingungen überhaupt umsetzbar war.

Mehrere Befragte betonten die Bedeutung familiärer Unterstützung. INT02 berichtet: „Bei

meiner Familie war auch sehr viel Unterstützung da“ (INT02, Pos. 32) und später, dass sie „wirklich lange von meinen Eltern viel Unterstützung bekommen“ habe (INT02, Pos. 68). Auch INT03 nennt als zentrale Ressource: „Also unterstützt auf jeden Fall halt meine Freundin, meine Familie“ (INT03, Pos. 32). INT05 beschreibt, dass sie „überhaupt keine Widerstände“ erfahren habe und die Unterstützung durch Eltern „sehr wichtig“ gewesen sei, „auch von der Wohnsituation her“ (INT05, Pos. 28, 30). Dagegen schildert INT07, dass das Gespräch mit den Eltern anfangs „nicht so einfach“ gewesen sei und mit emotionalen Belastungen verbunden war, etwa wenn es hieß: „du willst jetzt aufhören und studieren gehen und dann noch nach Wien auch noch“ (INT07, Pos. 20). Unterstützung erscheint damit als wichtige Ressource, aber nicht als selbstverständliche Voraussetzung.

Auch die finanzielle Situation hatte für viele eine große Bedeutung. INT01 konnte die finanzielle Belastung „zum Glück nicht ... händeln, weil ich halt ... eh Vollzeit gearbeitet hab“ (INT01, Pos. 76). INT03 beschreibt, dass sie die Stunden reduzieren musste, finanziell aber „schon ein bisschen eine Struktur reinbringen“ musste, weil man „halt dann einfach weniger verdient“ (INT03, Pos. 34). INT04 sagt, dass sie „die ganze Zeit nebenbei gearbeitet“ und sich „selber finanziert“ habe (INT04, Pos. 66). INT05 verweist auf die Bedeutung des Selbsterhalterstipendiums und darauf, dass sie im Master „nur mit 15 Stunden“ gearbeitet habe (INT05, Pos. 30). Besonders deutlich formuliert dies INT07: „ohne [das Stipendium] wäre es sowieso nicht möglich gewesen“ (INT07, Pos. 22), und später: „das ausschlaggebendste [war] das Stipendium“ (INT07, Pos. 50). Lebensumstände erscheinen hier also nicht nur als Hintergrund, sondern als direkte Bedingung dafür, ob eine Entscheidung praktisch vollzogen werden konnte.

Die Vereinbarkeit von Studium und Arbeit war ebenfalls ein zentraler Aspekt. INT01 beschreibt die Situation sehr klar: „entweder ich bin arbeiten oder ich bin auf der Uni“ (INT01, Pos. 48). INT04 berichtet, dass ihre Leitung die Stunden so einteilte, „dass es sich wirklich gut ausgeht“ (INT04, Pos. 40), und hebt gleichzeitig hervor, dass „30 Stunden Arbeit nebenbei, vor allem mit Kindergarten, halt, ... machbar“ sei, aber auch „viel, viel Freizeit“ koste (INT04, Pos. 56, 66). INT08 schildert, dass die Frage lautete: „kann ich weiter arbeiten, kann ich im Kindergarten arbeiten oder muss ich mir doch was anderes überlegen“ (INT08, Pos. 34). Hier zeigt sich, wie stark Studienentscheidungen in praktische Alltagslogiken eingebettet sind. Entscheidungsprozesse werden damit als eng mit der jeweiligen Lebensführung verbunden sichtbar. Nicht nur das Interesse am Studium, sondern auch dessen praktische Einbettung in Erwerbsarbeit, Wohnen, finanzielle Sicherung und soziale Unterstützung beeinflusste, ob und wie der Schritt tatsächlich gegangen werden konnte.

Studienentscheidungen wurden wesentlich durch die jeweiligen Lebensumstände mitbestimmt. Familiäre Unterstützung, finanzielle Absicherung, Wohnsituation und die Vereinbarkeit mit Erwerbsarbeit stellten zentrale Voraussetzungen dar. Der Schritt ins Studium hing somit nicht allein von Interesse und Motivation ab, sondern ebenso davon, ob er sich im konkreten Alltag praktisch umsetzen ließ.

Regionale / organisatorische Hindernisse

Regionale Verfügbarkeit und organisatorische Machbarkeit spielten in vielen Entscheidungsprozessen eine wichtige Rolle. Die Interviews zeigen, dass Studienentscheidungen nicht nur inhaltlich, sondern auch durch regionale Angebote, Pendeldistanzen, Umzüge, Kurszeiten und Studienorganisation beeinflusst wurden. Die Wahl eines Studiums war daher häufig eng an die Frage gebunden, was am jeweiligen Wohnort oder in erreichbarer Nähe überhaupt verfügbar und mit dem Alltag vereinbar war.

Mehrere Befragte verweisen auf begrenzte regionale Angebote. INT02 beschreibt sehr deutlich: „mir war klar, ich muss umziehen, weil in Vorarlberg gab es nichts“ (INT02, Pos. 26). Auch in der „näheren Umgebung hätte es nichts gegeben, dass ich irgendwie verbinden hätte können mit dem bisherigen Alltag“ (INT02, Pos. 26). INT03 erklärt, dass das Studium nur in Wien oder St. Pölten angeboten wurde und daher ein Umzug nach Wien nötig wurde, weil sich das zeitlich besser ausging (INT03, Pos. 34, 66). INT06 formuliert ähnlich: „ich würd’s mir wünschen, dass es sowas in die Richtung auch wirklich als Studium in Wien gäbe, gibt’s aber halt nicht“ (INT06, Pos. 68). Regionale Verfügbarkeit wirkt hier als klare Begrenzung dessen, was überhaupt als realistische Option erscheint. Daneben werden organisatorische Hindernisse mehrfach thematisiert. INT03 beschreibt das Pendeln zum berufsbegleitenden Studium als zeitlich hoch belastend, weil sie „immer in den Berufsverkehr gekommen“ sei, was „so viel Zeit gekostet hat“ (INT03, Pos. 34). INT07 berichtet, dass Kurse „teilweise auch vormittags“ oder „auch oft samstags“ stattfanden und sie darüber hinaus regelmäßig zwischen Wien und Kärnten pendeln musste (INT07, Pos. 14, 22, 54). Auch INT08 betont die Schwierigkeit, Arbeitszeiten und Semesterplanung abzustimmen, wenn Seminargruppen erst spät feststehen und sie parallel ihre Arbeitszeiten koordinieren muss (INT08, Pos. 52). Solche Aussagen machen deutlich, dass organisatorische Anforderungen nicht nur Begleiterscheinungen, sondern reale Hürden im Entscheidungsprozess waren.

Zum Teil bestimmten diese Hindernisse auch die Wahl einer konkreten Institution. INT05 schildert, dass sie Eisenstadt „aus praktischen Gründen“ wählte, obwohl eine andere Hochschule näher gewesen wäre, weil dort „mehr Schwerpunkte im Studium möglich waren“ und der Abschluss als „größer“ erlebt wurde (INT05, Pos. 66). INT01 berichtet demgegenüber, dass die gute Anbindung nach Wien für sie vieles erleichtert habe und das Hochschulangebot „eigentlich ... ganz okay“ gewesen sei (INT01, Pos. 70). Regionale und organisatorische Einflüsse sind somit nicht für alle gleich stark, wirken aber in vielen Fällen als wichtige Selektionsfaktoren.

Studienentscheidungen waren eng mit den konkreten Möglichkeiten und Grenzen der Lebensorganisation verbunden. Für die Befragten stellte sich nicht nur die Frage, ob ein Studium fachlich interessant war, sondern auch, ob es unter den gegebenen Bedingungen tatsächlich bewältigt werden konnte. Regionale Angebotsstrukturen, Erreichbarkeit, Pendelaufwand, mögliche Wohnortwechsel, Kurszeiten sowie die Vereinbarkeit mit Beruf und Alltag beeinflussten die Entscheidung wesentlich. Studierbarkeit wurde damit vor allem als Frage praktischer Umsetzbarkeit erlebt.

Fehlende Information & Eigeninitiative

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Entscheidungsprozesse betrifft fehlende Information und die Notwendigkeit von Eigeninitiative. Mehrere Befragte schildern, dass sie sich Studienmöglichkeiten, Unterschiede zwischen Hochschulformen, berufliche Perspektiven oder Fördermöglichkeiten erst eigenständig erschließen mussten. Die Entscheidung für ein Studium erscheint dadurch auch als ein Prozess aktiver Selbstinformation und selbstorganisierter Orientierung.

INT02 beschreibt dies besonders deutlich. Da sie „die erste in meiner Familie [war], die ein Studium macht“ (INT02, Pos. 26), habe sie sich zunächst kaum ausgekannt, „was gibt es alles mit pädagogischen Hochschulen und Unis und so weiter“ (INT02, Pos. 26). Später sagt sie: „was ist eigentlich eine Uni, was ist eine PH, was ist der Unterschied und so Zeug wusste ich halt einfach gar nicht“ (INT02, Pos. 78). Auch über die späteren Berufsmöglichkeiten habe sie „absolut nichts“ gewusst (INT02, Pos. 78). Rückblickend formuliert sie deshalb,

sie würde sich „vielleicht von Anfang an ein bisschen mehr informieren“ und „proaktiver vorgehen“ (INT02, Pos. 78). INT01 verweist ebenfalls auf die Bedeutung konkreter Unterstützung bei organisatorischen Fragen, etwa „wie das mit den Modulen auf der Uni funktioniert“ und „das mit dem Anmelden erklärt“ wurde (INT01, Pos. 52).

In anderen Interviews tritt hervor, dass Zufälle oder informelle Kontakte bei der Informationsgewinnung eine wichtige Rolle spielten. So berichtet INT02 von einer früheren Lehrerin aus der BAFEP, die sie „ein bisschen inspiriert“ und auf passende Studiengänge hingewiesen habe (INT02, Pos. 26, 40). INT07 erfuhr Informationen zum Stipendium über „eine Mutter meiner Kinder im Kindergarten“, die zufällig bei der Stipendienstelle arbeitete und sie „echt gut informieren“ konnte (INT07, Pos. 14). Auch INT09 schildert den Moment der Entscheidung als etwas, das erst real wurde, als sie „mit meinem Studenausweis aus der Uni wieder rausgegangen“ sei (INT09, Pos. 26). Solche Aussagen zeigen, dass institutionell klare Informationswege oft fehlen und persönliche Kontakte oder Zufälle entscheidend werden können.

Mehrere Befragte beschreiben, dass sie sich ihren Weg selbst zusammensuchen mussten. INT06 formuliert dies sehr direkt: „dann musste ich mich halt irgendwie umschauen und mir meinen Weg zusammenfinden“ (INT06, Pos. 68). INT11 konstatiert grundsätzlich: „Es braucht eine strukturelle Anlaufstelle. Wo melde ich mich, wenn das und das ist? Wo finde ich Informationen ...? Wo hole ich mir als Pädagogin Hilfe?“ (INT11, Pos. 86). Diese Aussagen verdeutlichen, dass Eigeninitiative in den Entscheidungsprozessen nicht bloß zusätzlich hilfreich war, sondern vielfach notwendig wurde, um überhaupt Orientierung zu gewinnen.

Die Entscheidungsprozesse waren in vielen Fällen von unzureichender Information und einem hohen Maß an Eigeninitiative geprägt. Studienmöglichkeiten, Unterschiede zwischen Hochschulformen, Förderungen und berufliche Perspektiven mussten vielfach selbst recherchiert oder über informelle Kontakte erschlossen werden. Der Schritt in ein Studium setzte damit nicht nur Motivation, sondern häufig auch die Fähigkeit voraus, sich in einem wenig übersichtlichen Bildungs- und Informationsfeld selbstständig zu orientieren.

Die Interviews machen deutlich, dass Entscheidungsprozesse für ein Studium in der Regel nicht als spontane Einzelentscheidungen verlaufen, sondern als längere Such- und Aushandlungsprozesse. Konkrete auslösende Faktoren, das Abwägen verschiedener Alternativen, die Einbindung in die jeweiligen Lebensumstände, regionale und organisatorische Bedingungen sowie fehlende Information und notwendige Eigeninitiative greifen dabei eng ineinander. Die Entscheidung für ein Studium erscheint dadurch als biografisch eingebetteter Prozess, in dem Belastungserfahrungen, Zukunftsvorstellungen, praktische Machbarkeit und persönliche Handlungsspielräume zusammenwirken. Das Studium wird in diesem Zusammenhang weder nur als Flucht aus dem bisherigen Beruf noch ausschließlich als linearer Aufstieg verstanden, sondern als Ergebnis einer schrittweisen Annäherung an einen neuen beruflichen und biografischen Weg.

3.6.5. Studienerfahrungen & Übergangserleben

Mit dem Beginn des Studiums verbanden sich für die Befragten neue Erfahrungen, Anforderungen und Veränderungen im Alltag. Das Übergangserleben war dabei sowohl von positiven Impulsen als auch von Belastungen geprägt und wurde in enger Verbindung zur bisherigen Berufspraxis reflektiert. Die Interviews zeigen, dass das Studium nicht nur als weiterer Bildungsweg erlebt wurde, sondern zugleich als Phase der Umstellung, Neuverortung und Veränderung. Dabei traten einerseits Motivation, inhaltliche Passung und neue Perspektiven hervor, andererseits wurden Zeitdruck, Doppelbelastung und orga-

nisatorische Anforderungen als herausfordernd beschrieben. Darüber hinaus wird deutlich, dass das Studium bei mehreren Befragten zu Veränderungen im Selbstverständnis, in der beruflichen Haltung und in der Deutung pädagogischer Praxis führte. Übergangserleben meint in diesem Zusammenhang daher nicht nur den Beginn eines Studiums, sondern die Erfahrung, sich zwischen bisherigem Berufsfeld, neuen Lernanforderungen und veränderten Zukunftsperspektiven neu orientieren zu müssen.

Positive Studienerfahrungen

Die positiven Studienerfahrungen beziehen sich in den Interviews vor allem auf inhaltliches Interesse, größere zeitliche Autonomie, neue fachliche Perspektiven sowie auf die Bestätigung, mit der Entscheidung für das Studium einen passenden Schritt gesetzt zu haben. Das Studium erscheint in diesen Aussagen vielfach als bereichernde Erfahrung, die neue Denk- und Handlungsräume eröffnet und den Befragten das Gefühl gibt, sich auf einem stimmigen Weg zu befinden.

Mehrere Befragte schildern, dass sie mit Beginn des Studiums einen starken Motivations Schub erlebt haben. INT01 beschreibt, sie sei zu Beginn „plötzlich extrem motiviert“ gewesen und habe diese Zeit als „irgendwie cool“ erlebt (INT01, Pos. 42). Auch bei INT10 wird deutlich, dass das Studium als sehr positiv erfahren wurde. Sie beschreibt den Bachelor als „wirklich super“ und bezeichnet den eingeschlagenen Weg später sogar als „beste Entscheidung“ (INT10, Pos. 52, 78). INT11 formuliert ihre Zufriedenheit ebenfalls sehr stark, wenn sie von der „beste[n] Entscheidung“ und sogar von einem „Ticket in mein Glück“ spricht (INT11, Pos. 78). In diesen Aussagen wird deutlich, dass das Studium nicht nur als machbare Alternative, sondern als klar positiv bewertete Neuorientierung erlebt wurde.

Besonders häufig werden positive Studienerfahrungen mit inhaltlicher Passung verbunden. INT05 beschreibt, dass ihr an Bildungswissenschaften besonders gefalle, dass es stärker „um diese Hintergründe“ gehe und „es gibt nicht so das Richtige und Falsche“ (INT05, Pos. 46). Damit wird das Studium als inhaltlich offener, reflexiver und theoretisch anregender erlebt als frühere Ausbildungs- oder Berufskontexte. Auch INT08 berichtet, im Studium „Vorteile“ zu haben, und hebt hervor, dass ihre Berufserfahrung ihr helfe, Inhalte leichter einzuordnen und davon auch im Kindergarten zu profitieren (INT08, Pos. 48). Die positive Erfahrung ergibt sich hier nicht nur aus dem Neuen, sondern auch aus der Passung zwischen Studieninhalten und eigener Erfahrung.

Daneben wird die größere Autonomie des Studiums mehrfach als entlastend erlebt. INT02 beschreibt, es „sehr genossen“ zu haben, sich „den Tag und die Woche ... freier einzuteilen als im Kindergarten“ (INT02, Pos. 46). Auch INT04 spricht davon, dass das Studium „relativ flexibel“ sei und „voll gut eigentlich“ funktioniere (INT04, Pos. 56). In diesen Aussagen erscheint das Studium als Gegenmodell zu einem stark getakteten, fremdbestimmten Berufsalltag. Die Möglichkeit, Lernzeiten anders zu organisieren, wird nicht nur organisatorisch, sondern auch subjektiv als Gewinn erlebt.

Positive Studienerfahrungen zeigen sich zudem dort, wo das Studium bereits neue Möglichkeiten eröffnet. INT05 berichtet, dass sie durch das Studium bereits die Gelegenheit erhalten habe, „an einer PH ein Seminar ... in Kooperation zu leiten“ (INT05, Pos. 34). Solche Erfahrungen wirken bestätigend, weil sie sichtbar machen, dass das Studium nicht nur abstraktes Lernen bedeutet, sondern bereits neue Tätigkeitsräume und eine erweiterte berufliche Rolle eröffnet.

Die positiven Erfahrungen mit dem Studium verweisen damit auf Motivation, Passung, Autonomie und neu eröffnete Perspektiven. Das Studium wird in diesen Aussagen nicht nur als machbar, sondern vielfach als bereichernd, bestätigend und entwicklungsfördernd

erlebt.

Die positiven Studienerfahrungen zeigen, dass das Studium von vielen Befragten als motivierend, inhaltlich passend und entlastend erlebt wurde. Besonders bedeutsam sind dabei die größere Autonomie, neue fachliche Perspektiven und die Bestätigung, mit dem eingeschlagenen Weg eine stimmige Entscheidung getroffen zu haben. Das Studium erscheint in diesen Aussagen als Raum, der fachliche Bereicherung ermöglicht und zugleich neue berufliche Möglichkeiten sichtbar macht.

Herausforderungen

Neben den positiven Erfahrungen schildern die Befragten das Studium auch als mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Diese betreffen vor allem Zeitdruck, die Doppelbelastung durch Studium und Arbeit, organisatorischen Aufwand, Selbstzweifel sowie psychische und körperliche Erschöpfung. Die Interviews zeigen, dass das Studium nicht als durchgehend entlastende Alternative erlebt wird, sondern häufig neue Belastungsformen mit sich bringt.

Ein zentraler Aspekt ist die Doppelbelastung durch Erwerbsarbeit und Studium. INT01 beschreibt, dass sie im Masterstudium „wirklich auf den Widerstand gestoßen“ sei und gemerkt habe, „es geht sich jetzt einfach nicht mehr aus“, weshalb sie Stunden reduzieren musste (INT01, Pos. 32). Ähnlich schildert INT06, dass sie „trotzdem noch relativ viel arbeiten“ müsse und dadurch „oft an meine Grenzen“ stoße (INT06, Pos. 32). Auch INT08 beschreibt die zeitliche Beanspruchung durch Studium und Arbeit sehr deutlich. Sie spricht von organisatorischem Stress, weil Seminargruppen oft spät feststehen und parallel die Arbeit koordiniert werden muss (INT08, Pos. 52, 78). Das Studium ist damit für viele nicht mit einem Ausstieg aus Belastung verbunden, sondern mit einer Verschiebung hin zu einer anderen Form von Verdichtung.

Mehrere Interviewaussagen verweisen zudem auf hohen organisatorischen Aufwand. INT03 beschreibt etwa die berufsbegleitende Form ihres Studiums als zeitaufwendig, weil sie durch die Abendtermine „immer in den Berufsverkehr gekommen“ sei und ihr dadurch Zeit fehlte, „auch was mir dann in der Arbeit effektiv gefehlt hat“ (INT03, Pos. 46). INT07 nennt insbesondere den Übergang selbst herausfordernd, etwa das Organisieren des Umzugs, das Pendeln und das Mitteilen der Entscheidung an Eltern und Umfeld (INT07, Pos. 54). Auch bei INT04 wird sichtbar, dass Studium und Kindergartenarbeit parallel „wahnsinnig anstrengend“ sind und viel Energie binden (INT04, Pos. 34).

Neben organisatorischen Belastungen treten Selbstzweifel und psychische Beanspruchung hervor. INT07 berichtet, dass das Mitteilen der Veränderung an die Eltern „der schwierigste Teil“ gewesen sei (INT07, Pos. 54), während INT10 auf Zweifel verweist, ob man alles „unter einen Hut“ bekomme und ob der eingeschlagene Weg wirklich tragfähig sei (INT10, Pos. 72). Bei INT06 wird die Belastung besonders zugespitzt formuliert: Sie berichtet davon, teilweise „rund um die Uhr bis um vier in der Früh“ zu arbeiten und dann um 6.30 Uhr wieder in den Kindergarten zu gehen (INT06, Pos. 76). Solche Aussagen zeigen, dass das Studium phasenweise mit erheblicher Erschöpfung verbunden war. Herausforderungen werden in den Interviews somit nicht als Ausnahme, sondern als Bestandteil des Übergangs beschrieben. Das Studium eröffnet neue Möglichkeiten, bringt aber gleichzeitig neue Anforderungen hervor, die Organisation, Belastbarkeit und Anpassungsfähigkeit in hohem Maß verlangen.

Die Studienerfahrungen der Befragten sind nicht nur von positiven Impulsen, sondern auch von deutlichen Herausforderungen geprägt. Zeitdruck, Doppelbelastung, organisatorischer

Aufwand und psychische Beanspruchung treten wiederholt hervor. Das Studium erscheint damit nicht als einfacher Gegenentwurf zum belastenden Berufsalltag, sondern als neuer Anforderungsraum, der Entwicklung ermöglicht, zugleich aber neue Belastungen erzeugt.

Persönliche Transformation

Ein weiterer zentraler Aspekt des Übergangserlebens liegt in den persönlichen Veränderungen, die mit dem Studium verbunden werden. Die Interviews zeigen, dass das Studium nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch zu Perspektivenwechseln, veränderten Prioritäten, größerer Selbstsicherheit und einer differenzierteren Reflexion der eigenen beruflichen Rolle führt. Mehrere Befragte beschreiben das Studium als Phase, in der sie sich selbst, ihr berufliches Handeln und ihre Zukunftsvorstellungen neu betrachten.

INT01 verweist darauf, dass sich ihr Blick auf den Beruf durch das Studium verändert habe und sie insgesamt sicherer darin geworden sei, Dinge einzuordnen und sich fachlich zu positionieren (INT01, Pos. 64). Auch INT02 beschreibt Veränderungen im Denken und in der Selbstverortung; das Studium habe ihr geholfen, Erfahrungen neu einzuordnen und die eigene Entwicklung bewusster wahrzunehmen (INT02, Pos. 72). Bei INT04 zeigt sich persönliche Transformation vor allem in veränderten Prioritäten und einer neuen Fähigkeit zur Abgrenzung. Sie beschreibt, dass es ihr heute leichter falle, Grenzen zu ziehen, Dinge abzugeben und klarer zu sagen, „nein, das will ich nicht, das finde ich nicht gut“ (INT04, Pos. 64–70). Das Studium erscheint hier als Prozess, der nicht nur zu mehr Wissen, sondern auch zu größerer Selbstbehauptung geführt hat.

Auch bei INT06 wird eine Veränderung im persönlichen Umgang mit Belastungen deutlich. Sie beschreibt, dass sie Belastendes „besser im Kindergarten lassen kann und nicht in meine Freizeit komplett hineinziehe“, wodurch sie „auch ein bisschen ausgeglichener“ geworden sei (INT06, Pos. 86). INT08 verweist auf neue Sensibilitäten und einen anderen Blick auf Diversität, Bedürfnisse und Bildungskontexte (INT08, Pos. 64, 80). INT10 beschreibt, dass das Studium sie auch sprachlich und fachlich verändert habe. Bestimmte Themen würden nun differenzierter betrachtet, und sie könne Zusammenhänge anders erklären als früher (INT10, Pos. 80, 86). Bei INT11 wird diese persönliche Neuorientierung besonders stark positiv gedeutet, wenn sie das Studium als „Ticket in mein Glück“ beschreibt und damit nicht nur berufliche, sondern auch persönliche Veränderung anspricht (INT11, Pos. 78–80). Diese Aussagen legen nahe, dass das Studium für viele Befragte ein Transformationsraum ist. Es geht nicht nur um den Erwerb von Qualifikationen, sondern auch um ein verändertes Verhältnis zu sich selbst, zum Beruf und zu den eigenen Möglichkeiten.

Die Interviews zeigen, dass das Studium vielfach mit persönlicher Transformation verbunden ist. Perspektivenwechsel, veränderte Prioritäten, mehr Selbstsicherheit und eine differenziertere Reflexion des eigenen Handelns treten wiederholt hervor. Das Studium wirkt damit nicht nur auf fachliches Wissen, sondern auch auf Selbstverständnis, Haltung und die Art, wie berufliche Erfahrungen gedeutet werden.

Theorie-Praxis-Transfer

Ein besonders wichtiger Bereich der Studienerfahrungen betrifft das Verhältnis von Theorie und Praxis. Die Interviews zeigen, dass die Befragten ihre Berufserfahrung häufig als Ressource für das Studium erleben und zugleich berichten, dass theoretische Inhalte helfen, berufliche Praxis neu zu deuten. Theorie-Praxis-Transfer erscheint damit nicht als einseitiger Prozess, sondern als wechselseitige Bewegung zwischen Berufserfahrung und Studium. Mehrere Befragte schildern, dass ihre Praxiserfahrung ihnen im Studium

Vorteile verschafft. INT01 beschreibt, dass vieles im Studium für sie leichter einzuordnen war, weil sie berufliche Erfahrungen als Bezugspunkt hatte (INT01, Pos. 44). Auch INT08 betont, dass ihre Alltagserfahrungen aus dem Kindergarten ihr im Studium „Vorteile“ verschaffen und dass sie vieles „sehr logisch“ finde, „weil ich das in meinem Alltag halt ständig mache“ (INT08, Pos. 48). Hier zeigt sich, dass berufliche Vorerfahrung den Zugang zu theoretischen Inhalten erleichtert und abstrakte Konzepte mit konkreten Situationen verbunden werden können. Gleichzeitig wird deutlich, dass Theorie dabei hilft, Praxis differenzierter zu verstehen. INT02 beschreibt, dass Studium und Praxis sich gegenseitig ergänzen, weil sie berufliche Erfahrungen nun anders einordnen könne (INT02, Pos. 48). Auch INT09 berichtet, dass sich durch das Studium ihre Sicht auf pädagogische Situationen verändert habe und sie Erfahrungen aus dem Kindergarten stärker reflektieren könne (INT09, Pos. 50). Besonders deutlich zeigt sich dies bei INT11, die beschreibt, dass sie Beispiele aus dem Kindergarten anonym ins Studium mitnehmen und dort analysieren könne, um besser zu verstehen, „was könnte dahinter stecken“ und „was könnte man den Eltern raten“ (INT11, Pos. 46). Das Studium wird hier zu einem Ort der nachträglichen Deutung und vertieften Reflexion von Praxiserfahrungen.

Mehrere Aussagen legen außerdem nahe, dass das Studium zu einer neuen Deutung pädagogischer Situationen führt. INT10 sagt etwa, sie würde Eltern inzwischen „anders begleiten“ und habe „Mehr Hintergrundwissen, warum manches so und so ist“ (INT10, Pos. 86). Auch INT08 betont, dass sie durch das Studium ein tieferes Verständnis für Diversität und individuelle Bedürfnisse entwickelt habe (INT08, Pos. 64, 80). Theorie wirkt hier nicht als abstrakte Ergänzung, sondern als etwas, das praktische Wahrnehmung und Handlungsmöglichkeiten verändert. Der Theorie-Praxis-Transfer ist damit für viele Befragte ein zentraler Bestandteil des Übergangserlebens. Das Studium wird nicht losgelöst von der Berufserfahrung erlebt, sondern als Raum, in dem Praxiswissen reflektiert, erweitert und neu gerahmt werden kann. Der Theorie-Praxis-Transfer stellt eine zentrale Erfahrungsdimension des Studiums dar. Berufliche Vorerfahrungen erleichtern den Zugang zu Studieninhalten, während theoretische Perspektiven helfen, pädagogische Praxis neu zu verstehen und differenzierter zu reflektieren. Das Studium erscheint dadurch als Ort, an dem praktische Erfahrung und theoretisches Wissen wechselseitig aufeinander bezogen werden und sich gegenseitig vertiefen.

Die Studienerfahrungen und das Übergangserleben der Befragten zeigen ein vielschichtiges Bild. Das Studium wird einerseits als motivierend, inhaltlich bereichernd und entwicklungsfördernd erlebt, andererseits aber auch als mit Zeitdruck, Doppelbelastung und erheblichem organisatorischem Aufwand verbunden beschrieben. Besonders deutlich wird, dass das Studium nicht nur neue fachliche Perspektiven eröffnet, sondern auch persönliche Veränderungen anstößt und das Verhältnis zur bisherigen Berufspraxis verändert. Positive Erfahrungen, Herausforderungen, persönliche Transformation und Theorie-Praxis-Transfer greifen dabei eng ineinander. Das Studium erscheint somit nicht nur als weiterer Bildungsweg, sondern als Übergangsraum, in dem berufliche Erfahrungen neu verarbeitet, Selbstbilder verändert und zukünftige Handlungsmöglichkeiten erweitert werden.

3.6.6. Zukunftsperspektiven

Die Auseinandersetzung mit Studium und beruflicher Neuorientierung eröffnete den Befragten unterschiedliche Zukunftsperspektiven. Diese reichen vom Verbleib im bisherigen Feld über den Wechsel in angrenzende pädagogische oder psychosoziale Bereiche bis hin zu offenen und noch nicht eindeutig festgelegten Zukunftsentwürfen. Bereits auf der Ebene der Hauptkategorie wird deutlich, dass das Studium nicht nur bestehende berufliche

Vorstellungen verändert, sondern auch neue Möglichkeiten sichtbar macht, ohne diese in jedem Fall bereits eindeutig festzulegen. Zukunftsperspektiven erscheinen in den Interviews damit nicht als fertige Pläne, sondern als Suchbewegungen, in denen sich bisherige Berufsbezüge, neue fachliche Interessen und veränderte Vorstellungen von beruflicher Passung miteinander verschränken. Auffällig ist außerdem, dass der Kindergarten für viele Befragte nicht mehr als einziger denkbarer beruflicher Ort erscheint, sondern als ein Feld unter mehreren möglichen Optionen. Das Studium erweitert damit den Horizont möglicher beruflicher Wege und verändert zugleich die Art und Weise, wie über die eigene berufliche Zukunft nachgedacht wird.

Verbleib im Beruf

Ein zentraler Aspekt der Zukunftsperspektiven betrifft den Verbleib im elementarpädagogischen Feld. Die Interviews zeigen, dass ein vollständiger Ausstieg nur von einem Teil der Befragten angestrebt wird. Stattdessen beschreiben viele ihre berufliche Zukunft weiterhin im weiteren pädagogischen Feld, wobei der Verbleib meist nicht als unverändertes Fortführen der bisherigen Tätigkeit verstanden wird. Vielmehr wird er mit veränderten Bedingungen, reduzierter Stundenzahl oder anderen Rollen verbunden. Der Kindergarten bleibt in diesen Aussagen ein wichtiger Bezugspunkt, verliert jedoch seine Selbstverständlichkeit als alleinige langfristige Perspektive.

Mehrere Befragte betonen eine grundlegende Verbundenheit mit dem Beruf, trotz kritischer Erfahrungen im Arbeitsalltag. INT01 beschreibt etwa, dass ihr „der Beruf“ grundsätzlich gefalle und sie aktuell „sehr glücklich“ in ihrem Kindergarten sei (INT01, Pos. 54). Gleichzeitig wird deutlich, dass ein zukünftiger Verbleib nicht zwingend im klassischen Kindertagessetting verortet wird. INT01 formuliert, dass ein Arbeiten in angrenzenden Bereichen wie Beratung oder BAfEP für sie ebenfalls denkbar sei (INT01, Pos. 62). Auch INT08 hebt hervor, dass sie sich vorstellen kann, weiterhin im Kindergarten zu arbeiten, etwa in Teilzeit, und betont ihre grundsätzliche Bindung an das Berufsfeld (INT08, Pos. 56, 62). Hier zeigt sich, dass der Verbleib häufig mit einer Anpassung der Arbeitsbedingungen oder einer Verschiebung der Tätigkeit einhergeht.

Gleichzeitig wird deutlich, dass ein Verbleib im Kindergarten häufig nicht als langfristig stabile Perspektive gedacht wird, sondern als eine von mehreren Optionen. In einigen Interviews wird der Wunsch sichtbar, sich innerhalb des Feldes neu zu orientieren oder Tätigkeiten zu wählen, die als weniger belastend oder besser passend erlebt werden. INT03 beschreibt beispielsweise, grundsätzlich nicht mehr im Kindergarten arbeiten zu wollen, verweist jedoch darauf, dass finanzielle Rahmenbedingungen einen Verbleib notwendig machen können (INT03, Pos. 24). Auch andere Befragte berichten, dass sie neben dem Studium weiterhin arbeiten müssen oder ihre Entscheidungen stark von finanziellen Möglichkeiten abhängig sind. Der Verbleib im Beruf ist damit häufig nicht allein Ausdruck persönlicher Präferenzen, sondern auch durch strukturelle Bedingungen mitbestimmt.

Der Verbleib im Beruf erscheint somit nicht als bloßes Festhalten am bisherigen Tätigkeitsfeld, sondern als Prozess der Neuverortung innerhalb des pädagogischen Feldes. Das Studium fungiert in diesen Fällen weniger als Instrument des Ausstiegs, sondern als Möglichkeit, die Bedingungen des Verbleibs zu verändern und neue berufliche Perspektiven zu erschließen. Zukunftsentwürfe sind dabei häufig an Vorstellungen von Entlastung, Spezialisierung oder veränderter Rollenverteilung gebunden.

Die Aussagen zum Verbleib im Beruf verdeutlichen insgesamt, dass berufliche Zukunft nicht zwingend mit einem vollständigen Abschied vom elementarpädagogischen Feld verbunden ist. Vielmehr zeigt sich ein Verständnis von Verbleib, das auf veränderte

Bedingungen, neue Rollen und eine andere Passung innerhalb des Feldes gerichtet ist. Der Kindergarten bleibt für viele ein relevanter Bezugspunkt, wird jedoch nicht mehr selbstverständlich als einzige langfristige Perspektive gedacht.

Wechsel in neue pädagogische Bereiche

Ein weiterer Teil der Zukunftsperspektiven richtet sich auf neue pädagogische Tätigkeitsfelder, die an das bisherige Berufsfeld anschließen, jedoch nicht mehr mit der klassischen gruppenführenden Tätigkeit im Kindergarten identisch sind. Die Interviews zeigen, dass viele Befragte keinen vollständigen Ausstieg aus dem pädagogischen Feld anstreben, sondern eine Verschiebung in angrenzende oder erweiterte Bereiche. Genannt werden insbesondere Tätigkeiten in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, in Beratung, Schule, Weiterbildung, Hochschule oder Forschung. Der Kindergarten erscheint dabei häufig als beruflicher Ausgangspunkt, während das Studium neue Möglichkeiten eröffnet, pädagogische Erfahrung in anderen Kontexten weiterzuführen.

Bereits in den Entscheidungs- und Motivabschnitten wurde deutlich, dass einzelne Befragte längerfristig an Lehre, Ausbildung oder Beratung interessiert sind. Für INT01 war etwa früh zentral, ein Studium zu wählen, mit dem sie später „in einer BAfEP unterrichten kann“ (INT01, Pos. 24). Darüber hinaus beschreibt sie den Wunsch, im Beratungskontext tätig zu werden oder generell „ein bisschen was anderes“ zu machen, ohne das pädagogische Feld vollständig zu verlassen (INT01, Pos. 26, 40, 56, 62). Diese Perspektive verweist auf eine Neuverortung innerhalb des Feldes: weg von der unmittelbaren Gruppenpraxis im Kindergarten, hin zu Beratung, Ausbildung und Wissensvermittlung.

Auch INT02 formuliert eine solche Erweiterung beruflicher Möglichkeiten. Sie beschreibt eine Perspektive im wissenschaftlichen Bereich, etwa in Forschung, Lehre, an Universitäten, pädagogischen Hochschulen oder BAFEPs (INT02, Pos. 54). Zugleich hebt sie hervor, dass sich diese Möglichkeiten teilweise erst im Verlauf des Studiums ergeben haben und das wissenschaftliche Arbeiten ein neues berufliches Interesse eröffnet habe (INT02, Pos. 56, 58, 72). Das Studium fungiert hier nicht nur als formaler Qualifikationsweg, sondern als Raum, in dem neue berufliche Rollen sichtbar und realisierbar werden.

Ähnliche Verschiebungen zeigen sich auch bei weiteren Befragten. INT05 orientiert sich stärker in Richtung Schule und pädagogische Lehre und beschreibt den Wunsch, künftig in einer Schule zu arbeiten sowie Seminartätigkeiten schrittweise auszubauen (INT05, Pos. 32, 34, 52, 56). INT08 denkt an Tätigkeiten in der Ausbildung und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte und beschreibt dies als Möglichkeit, „an der Wurzel des Problems“ zu arbeiten (INT08, Pos. 60). Auch INT09 verweist auf Tätigkeiten in Lehre und Weiterbildung und betont, dass bestimmte berufliche Möglichkeiten erst durch einen Studienabschluss zugänglich werden (INT09, Pos. 60, 66). Bei INT10 wiederum wird Forschung als attraktive Perspektive sichtbar, während eine Rückkehr in den klassischen Kindergartenalltag ausgeschlossen wird (INT10, Pos. 56, 64).

Diese Zukunftsentwürfe zeigen, dass berufliche Neuorientierung vielfach nicht als vollständiger Bruch mit der Pädagogik verstanden wird. Vielmehr geht es um eine veränderte professionelle Position innerhalb eines breiteren Bildungs- und Sozialbereichs. Pädagogische Erfahrung bleibt bedeutsam, wird jedoch in andere Tätigkeitsformen übertragen: in Beratung, Lehre, Forschung, Weiterbildung, Schule oder spezialisierte pädagogische Angebote. Das Studium erweitert damit den Blick auf berufliche Möglichkeiten, die an das bisherige Feld anschließen, aber andere Arbeitsbedingungen, Aufgabenprofile und Einflussmöglichkeiten versprechen.

Auffällig ist, dass diese neuen Tätigkeitsfelder häufig als attraktiver wahrgenommen

werden, weil sie mehr Reflexion, Fachlichkeit, konzeptionelle Arbeit oder strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen als die bisherige Tätigkeit im Kindergarten. Der Wechsel in neue pädagogische Bereiche erscheint damit als Form beruflicher Weiterentwicklung, in der die Befragten ihre bisherigen Erfahrungen nicht aufgeben, sondern unter veränderten Bedingungen weiterführen möchten.

Vollständiger Ausstieg

Neben den Zukunftsentwürfen, die auf einen Verbleib im Berufsfeld oder auf Verschiebungen innerhalb pädagogischer Tätigkeitsbereiche gerichtet sind, finden sich in den Interviews auch Perspektiven, die auf einen vollständigen Ausstieg aus dem Kindergarten hinauslaufen. In diesen Fällen wird der Kindergarten nicht mehr als langfristig tragfähiger Arbeitskontext wahrgenommen, sondern als eine Phase, die bewusst beendet werden soll. Die Tabelle zu den Zukunftsperspektiven weist für diese Subkategorie Merkmale wie „endgültiger Ausstieg“, „Kündigungsabsicht“ und „keine positive Zukunft im Kindergarten“ aus. Als Belege werden unter anderem INT02, INT04, INT06 und INT11 angeführt. Die Aussagen dieser Befragten verdeutlichen eine klare Distanzierung vom bisherigen Tätigkeitsfeld.

So beschreibt INT04 wiederholt, dass sie im aktuellen Kindergarten „sicher nicht mehr“ bleiben werde und den Entschluss gefasst habe, „spätestens im Juni“ zu kündigen (INT04, Pos. 64, 72). Dabei wird der Arbeitsalltag als dauerhaft belastend geschildert, sodass eine positive Zukunft im Beruf nicht mehr gesehen wird (INT04, Pos. 46). Auch INT02 berichtet davon, „endgültig ausgestiegen“ zu sein und sich vollständig auf das Studium zu konzentrieren (INT02, Pos. 36). Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei INT06, wo der verbleibende Zeitraum im Kindergarten bereits als begrenzt erlebt wird und die Arbeit zunehmend als belastend und nicht mehr passend beschrieben wird (INT06, Pos. 72), sowie bei INT11, für die feststeht, dass sich der Kindergarten „erledigt“ habe (INT11, Pos. 26).

Der vollständige Ausstieg erscheint dabei nicht als spontane Entscheidung, sondern als Ergebnis eines längerfristigen Prozesses, in dem sich Belastungserfahrungen, Unzufriedenheit und fehlende Entwicklungsperspektiven verdichten. Der Kindergarten wird in diesen Fällen nicht mehr als Ort beruflicher Weiterentwicklung wahrgenommen, sondern als auslaufende Phase, die aktiv beendet werden soll.

Gleichzeitig zeigt sich, dass der Ausstieg nicht immer unmittelbar umgesetzt werden kann, sondern teilweise an strukturelle Bedingungen gebunden ist. Dennoch wird er von den Befragten als klare Richtung formuliert, in die sich ihre beruflichen Überlegungen entwickeln. Zukunftsperspektiven erscheinen damit auch in diesem Kontext als dynamisch, jedoch mit einer deutlich erkennbaren Tendenz zur Distanzierung vom bisherigen Arbeitsfeld.

Insgesamt wird deutlich, dass das Studium für diese Gruppe nicht nur eine Erweiterung bestehender Möglichkeiten darstellt, sondern als zentraler Schritt genutzt wird, um sich von einem als nicht mehr tragfähig erlebten Berufsfeld zu lösen und neue berufliche Perspektiven zu erschließen.

Öffnung psychosozialer Felder

In den Interviews zeigen sich zudem Zukunftsperspektiven, die über klassische pädagogische Tätigkeiten hinausweisen und auf eine Öffnung hin zu psychosozialen Berufsfeldern hindeuten. Dabei handelt es sich weniger um einen vollständigen Bruch mit dem bisherigen beruflichen Selbstverständnis als vielmehr um eine Verschiebung des Tätigkeitsfokus. Die

Arbeit mit Kindern, Familien und pädagogischen Fragestellungen bleibt bedeutsam, wird jedoch zunehmend in anderen professionellen Zusammenhängen gedacht, die stärker auf Beratung, Begleitung, Einzelfallarbeit und intensivere Unterstützungsformen ausgerichtet sind.

In mehreren Aussagen wird deutlich, dass diese Öffnung eng mit dem Wunsch verbunden ist, Kinder und Familien gezielter, umfassender und früher unterstützen zu können. Interessen an familiären Dynamiken, psychischen Belastungen und tieferliegenden Ursachen kindlichen Verhaltens, die bereits in den Motivlagen sichtbar wurden, verdichten sich hier zu konkreten beruflichen Perspektiven. So beschreibt INT11 den Wunsch, Kinder „direkt an der Quelle, direkt in der Familie“ zu unterstützen, während INT10 betont, Eltern mit „Mehr Hintergrundwissen“ besser verstehen und begleiten zu wollen (INT10, Pos. 86). Diese Aussagen verweisen auf ein stärker beratendes und verstehensorientiertes Berufsverständnis.

Gleichzeitig richten sich einige Perspektiven auf Tätigkeiten, die über die unmittelbare Arbeit mit einzelnen Personen hinausgehen und stärker auf strukturelle Einflussmöglichkeiten zielen. INT08 nennt etwa die Ausbildung von Fachkräften sowie die Verbesserung von Aus- und Weiterbildungsangeboten als Möglichkeit, „an der Wurzel des Problems [zu] arbeiten“ (INT08, Pos. 60). Auch hier zeigt sich eine Öffnung in angrenzende professionelle Felder, in denen pädagogische, beratende und strukturelle Dimensionen zusammenkommen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich mit dem Studium für einige Befragte ein erweiterter beruflicher Möglichkeitsraum eröffnet. Dieser reicht über klassische Bildungsinstitutionen hinaus und umfasst psychosoziale Kontexte, in denen pädagogische Erfahrung mit vertieftem Verstehen und individueller Unterstützung verbunden werden kann.

Unentschlossene Zukunftswege

Neben klareren Zukunftsentwürfen finden sich in den Interviews auch offene, tastende und bewusst unentschiedene Zukunftsvorstellungen. Diese Offenheit ist dabei nicht primär Ausdruck von Unsicherheit, sondern verweist darauf, dass das Studium neue Optionen sichtbar gemacht hat, ohne dass bereits entschieden wäre, welcher Weg letztlich eingeschlagen wird. Zukunft erscheint in diesen Fällen als Suchbewegung, in der mehrere Möglichkeiten gleichzeitig mitgedacht werden.

Diese Offenheit zeigt sich in verschiedenen Interviewpassagen. So beschreibt INT03, dass unterschiedliche berufliche Richtungen über längere Zeit parallel in Betracht gezogen wurden (INT03, Pos. 62), während INT09 betont, auch im weiteren Studienverlauf noch keine eindeutige berufliche Zielvorstellung entwickelt zu haben (INT09, Pos. 58). Zukunft wird hier nicht linear geplant, sondern bleibt in Bewegung und wird situativ weiterentwickelt.

Gleichzeitig wird das Studium von den Befragten häufig als Phase des Ausprobierens, Sammelns und Neuordnens erlebt. Es eröffnet einen erweiterten Möglichkeitsraum, in dem verschiedene berufliche Optionen sichtbar und prüfbar werden. Offenheit erscheint in diesem Zusammenhang weniger als Defizit, sondern als Ausdruck neu gewonnener Handlungs- und Entscheidungsräume.

Insgesamt machen die unentschlossenen Zukunftswege deutlich, dass berufliche Perspektiven nicht in allen Fällen klar vorgezeichnet sind, sondern sich im Spannungsfeld von individuellen Interessen, neuen Erfahrungen im Studium und strukturellen Möglichkeiten entwickeln. Die Zukunft wird dabei nicht als lineare Fortsetzung des bisherigen Berufswegs

verstanden, sondern als offener Aushandlungsprozess, in dem Verbleib, Veränderung und Neuorientierung parallel gedacht werden können.

Die Ergebnisse zeigen ein breites und differenziertes Spektrum beruflicher Zukunftsentwürfe, das von Verbleib im bisherigen Berufsfeld über Wechsel in neue pädagogische oder psychosoziale Bereiche bis hin zu vollständigen Ausstiegsentscheidungen und bewusst offen gehaltenen Suchprozessen reicht. Die unterschiedlichen Ausrichtungen verdeutlichen, dass berufliche Übergänge nicht als einheitliche oder lineare Entwicklung verstanden werden können, sondern als vielschichtige Aushandlungsprozesse, in denen individuelle Erfahrungen, neue Perspektiven und strukturelle Rahmenbedingungen zusammenwirken. Besonders deutlich wird, dass das Studium den Horizont möglicher beruflicher Wege erweitert und den Kindergarten nicht mehr als alleinigen Bezugspunkt erscheinen lässt. Vielmehr eröffnet es einen Möglichkeitsraum, in dem Verbleib, Veränderung, Ausstieg und Neuverortung parallel gedacht und individuell ausgestaltet werden können.

3.6.7. Biografische & persönliche Einflussfaktoren

Die Deutungen der Befragten zu Beruf, Studium und Veränderung sind eng mit biografischen Erfahrungen und persönlichen Orientierungen verknüpft. Vorberufliche Erfahrungen, persönliche Werte, lebensgeschichtliche Ereignisse, familiäre Prägungen und Prozesse der Identitätsentwicklung bilden einen bedeutsamen Hintergrund der jeweiligen Entscheidungs- und Entwicklungsverläufe. Bereits auf Ebene der Hauptkategorie wird deutlich, dass Studien- und Neuorientierungsentscheidungen nicht allein als Reaktion auf aktuelle Arbeitsbedingungen verstanden werden können. Vielmehr zeigen die Interviews, dass berufliche Belastung, Studienentscheidung und Zukunftsorientierung stets in umfassendere biografische Deutungszusammenhänge eingebettet sind. Der Übergang in ein Studium erscheint damit nicht nur als sachliche Bildungsentscheidung, sondern auch als Ausdruck persönlicher Erfahrungen, Wertehaltungen und lebensgeschichtlich gewachsener Perspektiven.

Vorberufliche Erfahrungen

Vorberufliche Erfahrungen werden von mehreren Befragten als wichtige Ressource für den späteren Studienverlauf beschrieben. Dabei wird deutlich, dass praktische Berufs- und Lebenserfahrung nicht nur fachlich relevant ist, sondern auch dazu beiträgt, Studieninhalte besser einordnen, reflektieren und mit konkreten Situationen verknüpfen zu können. Die Interviews legen nahe, dass frühere Berufserfahrung nicht bloß als Vorgeschichte des Studiums erscheint, sondern dessen Wahrnehmung und Bewältigung aktiv mitprägt. INT01 betont rückblickend sehr deutlich, dass sie „auf jeden Fall wieder arbeiten gehen“ würde, bevor sie ein Studium beginnt, da man davon „einfach generell“ profitiere (INT01, Pos. 90). Die Erfahrung, zunächst beruflich tätig gewesen zu sein, erscheint hier als eigener Wert, weil sie Abstand zum schulischen Setting schafft und zugleich Reife sowie praktische Orientierung mitbringt. Auch INT02 beschreibt es als hilfreich, auf bisherige Berufserfahrungen zurückgreifen zu können, insbesondere dann, wenn es im Studium um das Reflektieren von Prozessen geht (INT02, Pos. 48). Dadurch wird sichtbar, dass das Studium von den Befragten nicht im luftleeren Raum erlebt wird, sondern in enger Verbindung zu bereits gemachten Praxiserfahrungen steht.

In ähnlicher Weise verweist INT05 darauf, dass man durch frühere Erfahrungen und Beispiele „einfach viel besser“ verstehe, worauf sich theoretische Inhalte beziehen (INT05, Pos. 44). Auch INT03 hebt hervor, dass insbesondere Kommunikation, Teamarbeit und Selbst-

reflexion stark aus der vorherigen Arbeit im Kindergarten hervorgegangen seien (INT03, Pos. 48). Vorberufliche Erfahrungen fungieren hier also nicht nur als Hintergrundwissen, sondern auch als Quelle personaler Kompetenzen, die im Studium weiterwirken.

Mehrere Aussagen machen außerdem deutlich, dass Berufserfahrung die Passung späterer Studienentscheidungen beeinflussen kann. INT08 beschreibt rückblickend, froh darüber zu sein, zunächst gearbeitet zu haben, da sie sich direkt nach der Schule „für ein ganz anderes Studium entschieden“ hätte und erst die Berufserfahrung zu einer passenderen Orientierung beigetragen habe (INT08, Pos. 70). Diese Aussage verweist darauf, dass vorberufliche Erfahrungen nicht nur vorhandenes Wissen stützen, sondern auch helfen können, Interessen, Stärken und Grenzen klarer wahrzunehmen. Auch INT10 formuliert diesen Unterschied sehr zugespitzt, wenn sie sagt, Studierende, die „gleich von der Schule gekommen“ seien, hätten „eigentlich keine Ahnung vom Leben“, weil vieles zwar erzählt werde, man es aber „selbst ... noch nicht erlebt“ habe (INT10, Pos. 50).

Die Interviews zeigen damit, dass Arbeit vor dem Studium von mehreren Befragten nicht als Umweg, sondern als wichtige Erfahrungsbasis wahrgenommen wird. Praxiserfahrung, Lebenserfahrung und der Abstand von der Schule tragen dazu bei, das Studium anders zu erleben und die eigenen Entscheidungen fundierter zu treffen.

Vorberufliche Erfahrungen erscheinen in den Interviews als bedeutsame Ressource für Studium und Neuorientierung. Sie erleichtern die Einordnung theoretischer Inhalte, fördern personale Kompetenzen und tragen dazu bei, Interessen und berufliche Perspektiven klarer zu entwickeln. Arbeit vor dem Studium wird damit nicht als bloße Vorgeschichte, sondern als wichtiger biografischer Erfahrungsraum sichtbar, der die spätere Studienentscheidung und deren Verarbeitung maßgeblich mitprägt.

Persönliche Werte

Ein weiterer zentraler Bereich biografischer und persönlicher Einflussfaktoren sind persönliche Werte und handlungsleitende Orientierungen. Die Befragten verknüpfen ihre Entscheidungen wiederholt mit Vorstellungen von Sinnhaftigkeit, Verantwortung, Freude an der Arbeit, Selbstständigkeit, finanzieller Unabhängigkeit, Weiterentwicklung und Reflexion. Berufliche Wege werden in den Interviews nicht allein entlang äußerer Chancen oder Belastungen bewertet, sondern auch danach, ob sie zu den eigenen Werten und Ansprüchen passen.

Mehrere Befragte beschreiben beispielsweise sehr klar, dass sie berufliche Tätigkeit nicht nur funktional, sondern sinnbezogen bewerten. Bereits in anderen Abschnitten wurde sichtbar, dass Arbeit mit Kindern als sinnvoll, wirksam und beziehungsreich erlebt wurde. In den biografischen Einflussfaktoren zeigt sich nun, dass solche Wertvorstellungen auch den Umgang mit Veränderung strukturieren. INT09 formuliert an anderer Stelle deutlich, dass sie den Beruf „vom Herzen heraus gemacht“ habe, weil ihr Kinder „am Herzen liegen“ und sie es wichtig fand, „mit den Kindern zu arbeiten“ (INT09, Pos. 40). Zukunfts- und Studienentscheidungen werden dadurch immer auch vor dem Hintergrund der Frage getroffen, ob der gewählte Weg weiterhin als sinnhaft und mit dem eigenen beruflichen Ethos vereinbar erlebt wird. Daneben tritt das Bedürfnis nach Weiterentwicklung und Reflexion als persönlicher Wert hervor. Schon in den Motivlagen wurde sichtbar, dass mehrere Befragte sich nicht in einer einmal erreichten Position festschreiben wollen, sondern Entwicklung als Teil eines stimmigen Berufswegs verstehen. Dies lässt sich auch als persönliche Wertorientierung lesen: Der Wunsch, zu lernen, Dinge zu hinterfragen, sich weiterzuentwickeln und nicht in Routinen zu verharren, ist in den Interviews wiederholt präsent. Damit wird deutlich, dass der Weg ins Studium nicht nur aus äußeren Belastungen

folgt, sondern auch aus inneren Ansprüchen an sich selbst und an das eigene berufliche Leben.

Ein weiterer Aspekt betrifft Werte wie Selbstständigkeit und finanzielle Unabhängigkeit. Diese treten insbesondere dort hervor, wo das Studium als Schritt in eine abgesichertere oder autonomere Zukunft gedacht wird. Bereits in den Motiven war sichtbar, dass finanzielle Absicherung und Unabhängigkeit für einzelne Befragte eine wichtige Rolle spielten. Solche Orientierungen lassen sich nicht allein als äußere Zwänge lesen, sondern auch als persönliche Ansprüche an ein selbstbestimmtes Erwachsenenleben. Zukunftsperspektiven werden damit nicht nur fachlich, sondern auch entlang von Lebensentwürfen bewertet. Die Interviews machen somit deutlich, dass persönliche Werte den Deutungsrahmen dafür bilden, wie berufliche Erfahrungen wahrgenommen und Entscheidungen bewertet werden. Was als tragfähig, sinnvoll oder passend erlebt wird, hängt eng mit solchen Orientierungen zusammen.

Persönliche Werte bilden einen wichtigen Hintergrund der Studien- und Neuorientierungsentscheidungen. Sinnhaftigkeit, Verantwortung, Freude an der Arbeit, Weiterentwicklung, Selbstständigkeit und finanzielle Unabhängigkeit strukturieren, wie die Befragten ihre Berufserfahrungen deuten und welche Zukunftswege für sie überhaupt in Frage kommen. Entscheidungen erscheinen damit nicht nur als Reaktion auf äußere Bedingungen, sondern auch als Ausdruck persönlicher Ansprüche an ein stimmiges berufliches und lebenspraktisches Handeln.

Lebensereignisse

Die Interviews zeigen außerdem, dass bestimmte Lebensereignisse und biografische Übergänge eine wichtige Rolle für Studien- und Neuorientierungsentscheidungen spielen. Dazu zählen Umzüge, Übergänge zwischen Lebensphasen, prägende Erfahrungen im Beruf, Corona, Auslandsaufenthalte oder andere biografische Wendepunkte. Solche Ereignisse wirken häufig nicht als alleinige Ursache, markieren aber Momente, in denen Entscheidungen beschleunigt, bisherige Selbstverständlichkeiten aufgebrochen oder neue Möglichkeiten sichtbar werden.

Mehrere Interviews machen deutlich, dass solche Lebensereignisse eng mit den beruflichen Entscheidungen verwoben sind. Bei INT11 wird etwa ein biografischer Schlüsselmoment im Zusammenhang mit familiären Erfahrungen benannt, der stark auf ihre spätere Orientierung in Richtung Familien- und Krisenarbeit wirkt (INT11, Pos. 24). Auch bei INT08 tritt Corona als biografisch bedeutsamer Einschnitt hervor. Zugleich beschreibt sie, wie die Erfahrung mit älteren Kolleginnen und die zunehmende Belastung in dieser Phase ihre Zukunftsüberlegungen intensiviert haben (INT08, Pos. 26). Solche Ereignisse verändern nicht zwingend sofort den Berufsweg, sie verschieben jedoch Perspektiven und schärfen den Blick für Grenzen und Alternativen.

Auch Umzüge und Übergänge in neue Lebensphasen erscheinen als relevante Kontexte. Schon in den Entscheidungsprozessen wurde sichtbar, dass Ortswechsel, Pendeln oder ein Umzug nach Wien den Studienbeginn nicht nur organisatorisch, sondern auch biografisch rahmten. Solche Veränderungen betreffen nicht nur die äußere Organisation des Alltags, sondern markieren oft auch einen Übergang in eine neue Lebensphase. Das Studium erscheint dann nicht isoliert, sondern als Teil eines größeren biografischen Reorganisationsprozesses. Die Aussagen legen nahe, dass Lebensereignisse in den Entscheidungs- und Veränderungsprozessen eine verdichtende Funktion haben. Sie schaffen Situationen, in denen bisherige Routinen irritiert werden und neue Wege deutlicher in den Blick geraten. Gerade dadurch erhalten Übergänge in ein Studium eine biografische Tiefendimension.

Lebensereignisse und biografische Übergänge bilden für viele Befragte einen wichtigen Hintergrund ihrer Studien- und Neuorientierungsentscheidungen. Umzüge, prägende Berufserfahrungen, Corona oder andere Wendepunkte wirken dabei häufig als Momente der Verdichtung, in denen sich bestehende Zweifel, Wünsche und Entwicklungslinien zuspitzen. Das Studium erscheint dadurch nicht nur als Bildungsentscheidung, sondern oft auch als Teil eines umfassenderen biografischen Übergangs.

Familiengeschichte & generationale Muster

Die Interviews machen zudem deutlich, dass Familiengeschichte und generationale Muster in den Entscheidungsprozessen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Gemeint sind damit familiäre Bildungserwartungen, generationale Berufsvorstellungen, Unterstützung oder Widerstand aus dem familiären Umfeld sowie Familienmuster, die als Deutungsrahmen für eigene Entscheidungen dienen.

Besonders deutlich wird dieser Einfluss bei INT05. Sie beschreibt, dass vor allem ihr Vater „sehr darauf gepocht hat, dass ich wirklich die Matura abschließt, dass ich dann auch weiterführende Studium mache“, gleichzeitig aber auch verlangte, „dass ich halt irgendwie selbstständig bin und arbeiten gehe“ (INT05, Pos. 38). Hier zeigt sich ein familiärer Erwartungshorizont, der Bildung und Selbstständigkeit zugleich betont und dadurch die eigene Studienentscheidung mitprägt. Auch bei INT06 tritt die Familie als wichtige Bezugsebene auf: Ihre Mutter, selbst Kindergartenleiterin, reagierte „total einfühlsam“ und sagte, sie solle den neuen Weg „auf jeden Fall“ gehen, während die Schwester als einzige deutlich ablehnender reagierte (INT06, Pos. 30). Familie erscheint hier gleichzeitig als Ressource und als Ort unterschiedlicher Bewertungen. Bei INT07 wird sichtbar, dass familiäre Einbindung auch mit emotionalem Druck verbunden sein kann. Sie beschreibt, dass das Gespräch mit den Eltern über den Studienbeginn „am Anfang sehr schwer“ gewesen sei und mit Unsicherheit, Tränen und Rechtfertigungsbedarf einherging (INT07, Pos. 20). Solche Aussagen machen deutlich, dass Studienentscheidungen nicht nur individuell, sondern auch relational getroffen werden. Sie müssen vor dem Hintergrund von Erwartungen, Loyalitäten und familialen Deutungsmustern ausgehandelt werden.

In manchen Fällen wirken Familienmuster zudem als inhaltlicher Deutungsrahmen. Besonders eindrücklich ist dies bei INT11, die aus wiederkehrenden Erfahrungen in Familiengeschichten ein zentrales Motiv für ihre eigene spätere Orientierung entwickelt. Generationale Muster wirken hier nicht nur im Sinne von Erwartungen, sondern auch als Gegenstand der eigenen beruflichen Sinnsuche. Familie ist damit nicht nur Kontext, sondern auch Teil dessen, was beruflich verstanden, bearbeitet oder verändert werden soll.

Familiengeschichte und generationale Muster prägen die Deutung von Bildung, Beruf und Veränderung in mehrfacher Hinsicht. Familiäre Erwartungen, Unterstützung, Skepsis oder Konflikte wirken auf Entscheidungen ein und schaffen einen Bezugsrahmen, innerhalb dessen Studien- und Neuorientierungsschritte bewertet werden. Die Interviews zeigen damit, dass berufliche Wege nicht nur individuell gewählt, sondern auch im Verhältnis zu familialen Mustern und generationellen Vorstellungen ausgehandelt werden.

Identitätsentwicklung junger Pädagog:innen

Schließlich zeigen die Interviews, dass Studien- und Neuorientierungsprozesse eng mit der Identitätsentwicklung junger Pädagog:innen verbunden sind. Gemeint sind hier Veränderungen im beruflichen Selbstbild, Prozesse der Abgrenzung, Selbstbehauptung, eine

veränderte Haltung sowie persönliche und berufliche Identitätsarbeit. Der Weg ins Studium wird in mehreren Aussagen nicht nur als fachlicher, sondern auch als identitätsbezogener Prozess beschrieben.

Mehrere der bereits in anderen Abschnitten sichtbaren Veränderungen lassen sich auch als Identitätsentwicklung lesen. Bei INT04 wird dies besonders deutlich, wenn sie beschreibt, dass es ihr inzwischen leichter falle, klar zu sagen: „nein, das will ich nicht, das finde ich nicht gut“ und sich auch gegenüber Leitung und Strukturen stärker abzugrenzen (INT04, Pos. 70). Hier zeigt sich das Studium nicht nur als Wissensraum, sondern als Kontext, in dem Selbstbehauptung und berufliche Positionierung gestärkt werden. Auch INT06 beschreibt, dass sie Belastendes besser „im Kindergarten lassen kann“ und dadurch ausgeglichener sei (INT06, Pos. 86). Solche Aussagen verweisen auf eine Veränderung im Verhältnis zu sich selbst und zum Beruf.

Bei INT08, INT10 und INT11 wird ebenfalls sichtbar, dass das Studium zu einer veränderten Haltung und einem differenzierteren beruflichen Selbstverständnis beiträgt. Zukunft, Beruf und eigene Kompetenzen werden anders gedacht als zuvor. Die Erfahrung, neue Perspektiven zu gewinnen, fachlich anders sprechen zu können und sich stärker als reflektierende Fachkraft zu erleben, lässt sich als Identitätsarbeit im Übergang deuten. Identitätsentwicklung junger Pädagog:innen bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass der Kindergarten nicht mehr der einzige Bezugsrahmen beruflicher Selbstverortung bleibt. Mit dem Studium erweitern sich nicht nur berufliche Möglichkeiten, sondern auch die Vorstellungen davon, wer man beruflich sein kann oder sein möchte. Gerade dadurch wird verständlich, warum Studienentscheidungen in den Interviews oft mit einer tiefgreifenden persönlichen Bedeutung verbunden werden.

Die Identitätsentwicklung junger Pädagog:innen erweist sich als wesentliche Dimension der biografischen und persönlichen Einflussfaktoren. Studien- und Neuorientierungsprozesse gehen vielfach mit Veränderungen im beruflichen Selbstbild, mit stärkerer Abgrenzung, mehr Selbstbehauptung und einer veränderten Haltung zum Beruf einher. Das Studium wirkt damit nicht nur auf fachliche Qualifikation, sondern auch auf die Entwicklung einer reflektierten beruflichen Identität.

Die biografischen und persönlichen Einflussfaktoren zeigen, dass die Entscheidungen der Befragten für Studium und berufliche Neuorientierung nicht allein aus aktuellen Belastungen oder äußeren Gelegenheiten hervorgehen. Vorberufliche Erfahrungen, persönliche Werte, lebensgeschichtliche Ereignisse, familiäre Muster und Prozesse der Identitätsentwicklung wirken als zentrale Deutungsrahmen, innerhalb derer Beruf, Studium und Veränderung verstanden werden. Die Interviews machen damit deutlich, dass der Schritt in ein Studium nicht nur als funktionale Reaktion auf Arbeitsbedingungen gelesen werden kann, sondern als biografisch eingebetteter Prozess der Selbstverortung, Entwicklung und Neuorientierung.

4. Diskussion

4.1. Interpretation der Ergebnisse

4.1.1. Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich

Die Ergebnisse zeigen, dass berufliche Erfahrungen im Elementarbereich von den Befragten in einer grundlegenden Ambivalenz beschrieben werden. Einerseits wird die Tätigkeit als sinnstiftend, beziehungsintensiv und pädagogisch bedeutsam erlebt, wobei insbesondere die Beziehung zu den Kindern sowie die langfristige Begleitung von Entwicklungsprozessen als zentrale Quellen beruflicher Erfüllung hervorgehoben werden. Andererseits verdeutlichen die Befunde, dass diese positiven Aspekte eng mit Belastungserfahrungen verknüpft sind und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können.

Diese Ambivalenz lässt sich im Kontext bestehender Forschung einordnen, die elementarpädagogische Arbeit ebenfalls als Spannungsfeld zwischen hohen professionellen Ansprüchen und begrenzten strukturellen Ressourcen beschreibt (Hackl et al., 2015; Klusemann et al., 2020; Viernickel & Voss, 2012).

Während stärker strukturell ausgerichtete Erklärungsansätze Belastung primär auf institutionelle Rahmenbedingungen zurückführen (Viernickel & Voss, 2012), legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass auch subjektive Deutungs- und Bewertungsprozesse eine zentrale Rolle spielen.

Insbesondere die im Theorieteil herausgearbeitete Bedeutung von Beziehungsarbeit, Bildungsbegleitung und personaler Verantwortung wird durch die vorliegenden Ergebnisse gestützt. Gleichzeitig zeigen Studien, dass gerade die relationalen und emotionalen Anforderungen elementarpädagogischer Arbeit mit einer erhöhten Beanspruchung einhergehen können, da pädagogische Fachkräfte ihre Tätigkeit nicht nur funktional, sondern stark beziehungs- und verantwortungsorientiert verstehen (Schreyer et al., 2014; Wustmann et al., 2010).

Die Ergebnisse legen darüber hinaus nahe, dass Belastungserfahrungen nicht ausschließlich auf äußere Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, sondern auch aus dem Spannungsverhältnis zwischen professionellen Ansprüchen und deren begrenzter Umsetzbarkeit im Arbeitsalltag entstehen. Dieses Spannungsverhältnis wird auch in der Forschung beschrieben, etwa wenn Fachkräfte berichten, ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen unter den gegebenen Bedingungen nicht gerecht werden zu können (Hackl et al., 2015). Eine mögliche Erklärung hierfür liegt darin, dass die Tätigkeit im Elementarbereich stark identitätsbezogen erlebt wird, wodurch Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realität besonders intensiv wahrgenommen werden.

Für die Forschungsfrage bedeutet dies, dass berufliche Neuorientierung weniger als Ausdruck einer grundsätzlichen Ablehnung des elementarpädagogischen Feldes interpretiert werden kann. Vielmehr deutet sich an, dass sie aus einem Spannungsverhältnis zwischen hoher beruflicher Identifikation und wiederholten Erfahrungen eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten resultiert. Damit ergänzen die Ergebnisse bestehende Befunde dahingehend, dass nicht allein strukturelle Belastung, sondern insbesondere deren subjektive Verarbeitung im Kontext professioneller Ansprüche eine zentrale Rolle für Neuorientierungsprozesse spielt (Klusemann et al., 2020).

4.1.2. Belastungsfaktoren und strukturelle Rahmenbedingungen

Die Ergebnisse legen nahe, dass Belastungserfahrungen im Elementarbereich von den Befragten überwiegend nicht individualisierend gedeutet, sondern als Folge struktureller Rahmenbedingungen beschrieben werden. Besonders häufig werden Personalmangel, organisatorische Verdichtung, unzureichende Einarbeitung sowie belastende Team- und Leitungsstrukturen thematisiert. Damit stützen die Befunde bestehende Forschungsarbeiten, die zeigen, dass pädagogisches Handeln im Elementarbereich maßgeblich durch begrenzte personelle, zeitliche und institutionelle Ressourcen geprägt ist (Hackl et al., 2015; Klusemann et al., 2020; Viernickel & Voss, 2012).

Auffällig ist jedoch, dass Belastung in den Interviews nicht nur als Arbeitsintensität erscheint, sondern vor allem als Erfahrung eingeschränkter professioneller Handlungsfähigkeit. Belastend wird demnach weniger „viel Arbeit“ an sich, sondern insbesondere der Umstand, unter den gegebenen Bedingungen den eigenen fachlichen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Dieses Spannungsverhältnis zwischen professionellem Anspruch und struktureller Begrenzung wird auch in der Forschung beschrieben, etwa wenn Fachkräfte von einer Diskrepanz zwischen pädagogischen Qualitätsansprüchen und realen Arbeitsbedingungen berichten (Hackl et al., 2015; Schreyer et al., 2014).

Gleichzeitig legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass diese Diskrepanz nicht nur als strukturelles Problem, sondern auch als subjektiv bedeutsame Erfahrung wahrgenommen und verarbeitet wird.

Im Unterschied zu stärker strukturell ausgerichteten Erklärungsansätzen, die Belastung primär auf institutionelle Rahmenbedingungen zurückführen (Viernickel & Voss, 2012), verweisen die Ergebnisse darauf, dass Belastungserfahrungen auch durch die individuelle Bedeutung professioneller Ansprüche verstärkt werden. Damit wird deutlich, dass Belastung nicht ausschließlich aus äußeren Bedingungen resultiert, sondern im Zusammenspiel von strukturellen Anforderungen und subjektiven Deutungsprozessen entsteht.

Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass strukturelle Belastungen im Berufsalltag nicht als abstrakte Rahmenbedingungen erlebt werden, sondern sich in konkreten Situationen verdichten, etwa in übergroßen Gruppen, in unzureichend vorbereiteten Berufseinstiegen oder in konflikthafter Teamkonstellationen. Diese Alltagsnähe der Belastungserfahrungen deckt sich mit Forschungsergebnissen, die darauf hinweisen, dass sich strukturelle Bedingungen vor allem in der konkreten Organisation pädagogischer Praxis und im unmittelbaren Arbeitsvollzug manifestieren (Klusemann et al., 2020; Wustmann et al., 2010).

Für die Forschungsfrage bedeutet dies, dass berufliche Neuorientierung wesentlich im Zusammenhang mit strukturell erzeugten Belastungserfahrungen betrachtet werden muss. Die Entscheidung für ein Studium oder alternative berufliche Wege erscheint vor diesem Hintergrund nicht nur als Ausdruck individueller Entwicklungsbestrebungen, sondern auch als Reaktion auf ein Arbeitsfeld, dessen Rahmenbedingungen von vielen Befragten als langfristig nicht tragfähig erlebt werden. Damit schließen die Ergebnisse an Befunde an, die strukturelle Belastungen als zentrale Einflussfaktoren für berufliche Veränderungs- und Ausstiegsprozesse im elementarpädagogischen Feld beschreiben (Klusemann et al., 2020).

4.1.3. Motive für Weiterqualifizierung / Studium

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Entscheidung für eine Weiterqualifizierung oder ein Studium auf einem Bündel unterschiedlicher, teilweise ineinandergreifender Motive beruht. Neben dem Wunsch, belastende berufliche Bedingungen zu verlassen oder ihnen perspektivisch zu entkommen, treten auch Neugier, fachliches Interesse, der

Wunsch nach persönlicher Entwicklung sowie das Bedürfnis nach langfristigen beruflichen Perspektiven hervor. Damit wird deutlich, dass die Studienaufnahme nicht allein als Reaktion auf Belastung verstanden werden kann, sondern zugleich Ausdruck aktiver Such-, Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesse ist. Diese Befunde stehen im Einklang mit Forschungsergebnissen, die Studienentscheidungen, insbesondere bei nicht-traditionellen Studierenden, als komplexe, biografisch eingebettete Prozesse beschreiben, in denen berufliche Erfahrungen, individuelle Motive und Zukunftsvorstellungen zusammenwirken (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Besonders aufschlussreich ist, dass sich in den Aussagen sowohl wegführende als auch hinführende Motive verbinden. Einerseits spielen Überforderungserfahrungen, fehlende Entwicklungsmöglichkeiten oder Zweifel an der langfristigen Tragfähigkeit des Berufs eine wichtige Rolle. Andererseits wird das Studium vielfach mit dem Wunsch nach fachlicher Vertiefung, Erkenntnisgewinn und Erweiterung beruflicher Handlungsmöglichkeiten verknüpft. Diese Gleichzeitigkeit von Abgrenzung und Hinwendung wird auch in der Forschung beschrieben, die Weiterqualifizierung nicht ausschließlich als Reaktion auf Belastung, sondern ebenso als Ausdruck von Professionalisierungsbestrebungen und Entwicklungsorientierung versteht (Pözl-Stefanec, 2017; Wolter et al., 2017).

Im Unterschied zu eher linearen oder defizitorientierten Erklärungsansätzen, die Studienentscheidungen primär als Reaktion auf Überforderung oder als Aufstiegsstrategie interpretieren, legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass beide Dimensionen eng miteinander verflochten sind. Studienentscheidungen erscheinen damit weniger als eindeutige Reaktion auf einzelne Faktoren, sondern vielmehr als Ergebnis eines komplexen Aushandlungsprozesses zwischen Begrenzungserfahrungen und Erweiterungswünschen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Motive eng mit biografischen und subjektiven Deutungen des bisherigen Berufswegs verbunden sind. Das Studium erscheint in den Aussagen nicht nur als Mittel zur Eröffnung neuer Optionen, sondern auch als Raum, in dem berufliche Erfahrungen reflektiert, theoretisch eingeordnet und in eine längerfristig tragfähige Perspektive überführt werden können. Diese Deutung deckt sich mit Befunden, die das Studium für berufserfahrene Studierende als Transformations- und Reflexionsraum beschreiben, in dem bestehende Praxiserfahrungen neu bewertet werden (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Für die Forschungsfrage bedeutet dies, dass die Entscheidung für ein Studium nicht auf ein einzelnes Motiv zurückgeführt werden kann. Vielmehr zeigt sich, dass berufliche Neuorientierung im elementarpädagogischen Feld aus der Verflechtung von Belastung, Weiterentwicklungswunsch, fachlicher Vertiefung, biografischer Suchbewegung und Professionalisierungsbestrebungen hervorgeht. Das Studium erscheint damit zugleich als Reaktion auf erfahrene Begrenzungen und als Medium zur Eröffnung neuer professioneller Perspektiven. Damit ergänzen die Ergebnisse bestehende Forschungsbefunde dahingehend, dass nicht einzelne Motive isoliert wirksam sind, sondern deren Zusammenspiel im Kontext individueller Berufsbiografien entscheidend ist.

4.1.4. Entscheidungsprozesse

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Aufnahme eines Studiums in den meisten Fällen nicht als spontane Einzelentscheidung beschrieben wird, sondern als schrittweiser und mehrdimensionaler Prozess. Auslösende Ereignisse, biografische Erfahrungen, persönliche Überlegungen, strukturelle Rahmenbedingungen und Fragen der Realisierbarkeit greifen dabei eng ineinander. Damit bestätigen die Befunde theoretische Perspektiven, die Bildungs- und Übergangsentscheidungen nicht als isolierte Wahlhandlungen, sondern als in biografische, institutionelle und alltagspraktische Kontexte eingebettete Aushandlungs-

prozesse verstehen (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Besonders deutlich wird, dass die Entscheidung für ein Studium häufig erst dann konkret wird, wenn mehrere Bedingungen zusammenkommen, etwa eine zunehmende Unzufriedenheit mit der bisherigen beruflichen Situation, das Erkennen alternativer Möglichkeiten sowie eine gewisse finanzielle oder organisatorische Absicherung. Diese Mehrdimensionalität von Entscheidungsprozessen wird auch in der Forschung hervorgehoben, die Studienentscheidungen als Ergebnis komplexer Abwägungen zwischen individuellen Motiven, biografischen Voraussetzungen und strukturellen Möglichkeiten beschreibt (Wolter et al., 2017). Zugleich zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass Alternativen nicht nur abstrakt mitgedacht, sondern aktiv geprüft und teilweise wieder verworfen werden. Der Studienbeginn erscheint damit weniger als linearer nächster Schritt, sondern als Ergebnis eines Such- und Entscheidungsprozesses, in dem unterschiedliche Optionen miteinander verglichen und bewertet werden.

Im Unterschied zu stärker rationalistischen Modellen, die Bildungsentscheidungen als bewusst kalkulierte Wahl zwischen klar definierten Alternativen verstehen, legen die Ergebnisse nahe, dass Entscheidungsprozesse im elementarpädagogischen Feld stärker prozesshaft, offen und von Unsicherheiten geprägt sind. Entscheidungen entstehen demnach nicht zu einem einzelnen Zeitpunkt, sondern entwickeln sich über längere Phasen hinweg und werden situativ angepasst.

Darüber hinaus verweisen die Befunde darauf, dass die Entscheidung für ein Studium wesentlich von konkreten Ermöglichungsbedingungen abhängt. Fragen der Finanzierung, regionalen Zugänglichkeit, zeitlichen Vereinbarkeit und Informationsverfügbarkeit beeinflussen nicht nur die konkrete Studienwahl, sondern bereits die grundsätzliche Realisierbarkeit eines Übergangs. Diese Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen wird auch in der Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden betont, die zeigt, dass Bildungsentscheidungen eng mit sozialen und organisatorischen Voraussetzungen verknüpft sind (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Für die Forschungsfrage bedeutet dies, dass berufliche Neuorientierung nicht als unmittelbare Folge einzelner Belastungen verstanden werden kann, sondern als verdichteter Übergangsprozess, der sich über längere Zeit entwickelt. Studienentscheidungen entstehen demnach im Zusammenspiel von biografischer Reifung, beruflicher Erfahrung, situativen Auslösern und realen Ermöglichungsbedingungen. Gerade diese Prozesshaftigkeit ist zentral, um die Komplexität von Neuorientierungsentscheidungen im elementarpädagogischen Feld angemessen zu erfassen und über vereinfachende Erklärungsmodelle hinauszugehen.

4.1.5. Studienerfahrungen und Übergangserleben

Die Ergebnisse zeigen, dass der Übergang in ein Studium von den Befragten überwiegend als bedeutsame, zugleich jedoch ambivalente Erfahrung beschrieben wird. Einerseits eröffnet das Studium neue fachliche Perspektiven, größere zeitliche Autonomie sowie persönliche Entwicklungsmöglichkeiten. Andererseits ist der Übergang vielfach mit Zeitdruck, organisatorischem Aufwand und der Herausforderung verbunden, Studium, Erwerbsarbeit und Privatleben miteinander zu vereinbaren. Damit wird deutlich, dass das Studium nicht nur als Bildungsweg, sondern als biografischer Übergangs- und Transformationsraum erlebt wird. Diese Befunde stehen im Einklang mit Forschungsergebnissen, die das Studium, insbesondere für berufserfahrene bzw. nicht-traditionelle Studierende, als Phase intensiver Neuorientierung und biografischer Veränderung beschreiben (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Besonders relevant erscheint in diesem Zusammenhang der Theorie-Praxis-Transfer. Die Befragten berichten, dass berufliche Erfahrungen aus dem Kindergarten das Verständnis

theoretischer Inhalte erleichtern, während das Studium zugleich dazu beiträgt, die bisherige Praxis reflektierter und differenzierter zu betrachten. Diese wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis wird auch in der Forschung als zentrales Element professioneller Entwicklung hervorgehoben (Pölzl-Stefanec, 2017). Professionalisierung erscheint damit nicht allein als Erwerb neuen Wissens, sondern als reflexiver Prozess, in dem praktische Erfahrungen, theoretische Perspektiven und berufliche Selbstdeutungen miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Im Unterschied zu eher linearen Vorstellungen von Weiterbildung als bloßer Wissensakkumulation legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass das Studium als reflexiver Raum fungiert, in dem bestehende Praxiserfahrungen neu eingeordnet und kritisch hinterfragt werden. Darüber hinaus machen die Befunde deutlich, dass das Studium von vielen Befragten nicht nur als fachliche Weiterqualifizierung, sondern auch als Prozess persönlicher Transformation erlebt wird. Veränderungen in Selbstverständnis, Prioritätensetzung und Abgrenzungsfähigkeit weisen darauf hin, dass der Übergang ins Studium auch Prozesse biografischer Neuorientierung anstößt. Damit bestätigt sich die Annahme, dass Bildungsprozesse eng mit Veränderungen im beruflichen Selbstkonzept verbunden sind (Dahm, 2022).

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass diese positiven Erfahrungen nicht losgelöst von strukturellen und alltagspraktischen Anforderungen zu betrachten sind. Insbesondere die parallele Bewältigung von Studium und Erwerbsarbeit führt zu neuen Belastungen, die den Übergang erschweren. Diese Gleichzeitigkeit von Entlastung und neuer Beanspruchung wird auch in Studien zu nicht-traditionellen Studierenden beschrieben, die auf die besonderen Herausforderungen multipler Anforderungen hinweisen (Wolter et al., 2017). Für die Forschungsfrage bedeutet dies, dass das Studium von den Befragten nicht nur als Ausweg aus einem belastenden Berufsfeld erlebt wird, sondern zugleich als anspruchsvoller Transformationsraum, der sowohl Erweiterung als auch neue Anforderungen mit sich bringt. Gerade in dieser Gleichzeitigkeit von Neuorientierung, Professionalisierung und Belastung zeigt sich die Komplexität des Übergangserlebens im elementarpädagogischen Feld.

4.1.6. Zukunftsperspektiven

Die Befunde weisen darauf hin, dass sich mit der Aufnahme eines Studiums für viele Befragte der Horizont möglicher beruflicher Zukunftsentwürfe deutlich erweitert. Der Kindergarten erscheint dabei nicht mehr als alleiniger Ort beruflicher Tätigkeit, sondern als eine Option unter mehreren. Neben einem Verbleib im elementarpädagogischen Feld werden insbesondere Perspektiven in Lehre, Beratung, Weiterbildung, Forschung oder psychosozialen Tätigkeitsfeldern benannt. Damit wird deutlich, dass das Studium nicht nur eine formale Weiterqualifizierung darstellt, sondern zugleich Prozesse beruflicher Neuverortung anstößt. Diese Erweiterung beruflicher Möglichkeitsräume wird auch in der Forschung beschrieben, die zeigt, dass Weiterqualifizierung häufig mit einer Neubewertung bestehender Berufsoptionen und der Erschließung alternativer Tätigkeitsfelder einhergeht (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Auffällig ist, dass die Zukunftsperspektiven der Befragten häufig offen, tastend und nicht abschließend formuliert werden. Diese Offenheit ist jedoch nicht vorschnell als Unsicherheit im engeren Sinn zu interpretieren. Vielmehr verweist sie darauf, dass das Studium neue Optionen sichtbar macht, ohne dass daraus unmittelbar ein eindeutig festgelegter Berufsweg resultieren muss. In der Forschung wird diese Form der Offenheit als charakteristisch für biografische Übergangsphasen beschrieben, in denen berufliche Orientierungen neu ausgehandelt und schrittweise konkretisiert werden (Dahm, 2022).

Zukunftsperspektiven erscheinen damit weniger als feste Zielpunkte, sondern als dynamische Such- und Aushandlungsprozesse.

Im Unterschied zu linearen Vorstellungen beruflicher Entwicklung, die von klar definierten Übergängen und eindeutigen Zielpositionen ausgehen, legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass berufliche Zukunftsentwürfe im Kontext von Weiterqualifizierung deutlich offener und prozesshafter verlaufen. Die Gleichzeitigkeit von Verbleib, Wechsel und Suchbewegung deutet darauf hin, dass das Studium nicht auf eine eindeutige berufliche Richtung hinführt, sondern vielmehr einen erweiterten Möglichkeitsraum eröffnet, innerhalb dessen unterschiedliche Optionen geprüft und kombiniert werden können.

Zugleich zeigt sich, dass sich die Zukunftsentwürfe der Befragten entlang eines Spektrums ordnen lassen: vom Verbleib im Feld über den Wechsel in angrenzende pädagogische oder psychosoziale Bereiche bis hin zu offenen Suchbewegungen oder einem möglichen Ausstieg. Damit wird deutlich, dass das Studium nicht zwangsläufig zu einer linearen beruflichen Umorientierung führt, sondern unterschiedliche Formen der Neuverortung ermöglicht. Besonders bedeutsam ist dabei, dass viele der neu eröffneten Perspektiven weiterhin einen Bezug zu Bildung, Kindern oder pädagogischer Professionalität aufweisen. Neuorientierung bedeutet somit häufig weniger einen Bruch als vielmehr eine Verschiebung und Erweiterung innerhalb eines vergrößerten professionellen Feldes.

Für die Forschungsfrage bedeutet dies, dass berufliche Neuorientierung im Zusammenhang mit einem Studium nicht zwingend als vollständiger Ausstieg aus dem elementarpädagogischen Feld verstanden werden kann. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass viele Befragte nach anschlussfähigen Alternativen suchen, die weiterhin einen Bezug zu Bildung, Kindern oder pädagogischer Professionalität aufweisen. Das Studium fungiert damit als Medium, das neue Zukunftsentwürfe eröffnet, bestehende Berufsbilder relativiert und Prozesse beruflicher Selbstverortung nachhaltig verändert. Damit ergänzen die Ergebnisse bestehende Forschungsbefunde dahingehend, dass berufliche Neuorientierung weniger als Bruch, sondern vielmehr als prozesshafte Erweiterung und Differenzierung beruflicher Perspektiven zu verstehen ist.

4.1.7. Biografische und persönliche Einflussfaktoren

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Studien- und Neuorientierungsentscheidungen nicht losgelöst von biografischen Erfahrungen und persönlichen Orientierungen verstanden werden können. Vorberufliche Erfahrungen, familiäre Prägungen, lebensgeschichtliche Ereignisse sowie individuelle Werte und Selbstbilder bilden einen zentralen Deutungsrahmen dafür, wie Belastungen wahrgenommen, berufliche Optionen bewertet und Bildungsentscheidungen getroffen werden. Damit bestätigen die Befunde theoretische Perspektiven, die Bildungs- und Übergangsentscheidungen als biografisch eingebettete Prozesse verstehen, in denen individuelle Erfahrungen und strukturelle Bedingungen eng miteinander verwoben sind (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Besonders deutlich zeigt sich, dass persönliche Werte wie Sinnhaftigkeit, Verantwortung, Selbstständigkeit, Entwicklung und das Bedürfnis nach Stimmigkeit im eigenen Berufsweg eine zentrale Rolle spielen. Diese Werte strukturieren, wie die Befragten ihre berufliche Situation deuten und welche Perspektiven sie als passend oder unpassend erleben. In der Forschung wird die Bedeutung solcher subjektiven Orientierungen ebenfalls hervorgehoben, da berufliche Entscheidungen nicht allein auf objektiven Bedingungen beruhen, sondern wesentlich durch individuelle Deutungsmuster und Selbstkonzepte geprägt sind (Dahm, 2022). Zugleich verweisen die Aussagen auf die Bedeutung familiärer und generationaler Prägungen, etwa in Bezug auf Bildungsvorstellungen, Sicherheitserwartungen oder den Umgang mit Veränderung. Diese Einflüsse wirken nicht deterministisch, prägen jedoch

die Art und Weise, wie Entscheidungen reflektiert und legitimiert werden.

Im Unterschied zu stärker strukturell ausgerichteten Erklärungsansätzen, die berufliche Neuorientierung primär als Reaktion auf Arbeitsbedingungen interpretieren, legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass biografische und subjektive Faktoren eine eigenständige und nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Neuorientierungsprozesse erscheinen damit weniger als direkte Folge äußerer Bedingungen, sondern als Ergebnis einer komplexen Wechselwirkung zwischen biografischen Erfahrungen, persönlichen Orientierungen und strukturellen Kontexten.

Darüber hinaus machen die Befunde deutlich, dass das Studium selbst Teil eines Prozesses beruflicher und persönlicher Identitätsentwicklung wird. Die Befragten beschreiben veränderte Selbstbilder, neue Haltungen, stärkere Abgrenzungsfähigkeit und ein erweitertes Verständnis ihrer beruflichen Rolle. Diese Ergebnisse lassen sich im Anschluss an Forschung verstehen, die Bildungsprozesse als Transformationsräume beschreibt, in denen bestehende Selbst- und Berufsverständnisse reflektiert und weiterentwickelt werden (Dahm, 2022). Das Studium fungiert damit nicht nur als Qualifizierungsweg, sondern auch als Raum reflexiver Selbstpositionierung.

Für die Forschungsfrage bedeutet dies, dass biografische und persönliche Einflussfaktoren nicht lediglich als Hintergrundvariablen betrachtet werden können. Vielmehr sind sie zentral daran beteiligt, wie berufliche Erfahrungen gedeutet, Studienmotive entwickelt und Zukunftsperspektiven entworfen werden. Berufliche Neuorientierung erscheint damit nicht nur als Reaktion auf äußere Bedingungen, sondern als Ausdruck einer biografisch eingebetteten Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsweg und der Frage, wie dieser künftig als stimmig erlebt werden kann.

4.1.8. Übergreifende Gesamtdiskussion zur Forschungsfrage

Übergreifend lässt sich die Forschungsfrage dahingehend beantworten, dass Studienentscheidungen von Elementarpädagog:innen nicht auf einzelne Belastungs- oder Entwicklungsmotive reduziert werden können. Vielmehr zeigen die Interviews ein komplexes Zusammenspiel aus beruflichen Erfahrungen, strukturellen Belastungen, pädagogischer Sinnorientierung, Professionalisierungsbestrebungen, biografischen Prägungen und erweiterten Zukunftsentwürfen. Die Entscheidung für ein Studium stellt damit keine punktuelle Einzelentscheidung dar, sondern ist als biografisch eingebetteter Prozess beruflicher Neuverortung zu verstehen.

Ein zentrales Ergebnis besteht darin, dass der Kindergartenberuf von den Befragten nicht pauschal negativ bewertet wird. Vielmehr wird die Arbeit mit Kindern häufig als sinnstiftend, emotional bedeutsam und fachlich erfüllend beschrieben. Beziehung, Vertrauen, Entwicklungsbegleitung und pädagogische Wirksamkeit bilden zentrale positive Dimensionen des Berufs. Gerade diese hohe Identifikation mit dem pädagogischen Auftrag trägt jedoch dazu bei, dass belastende Rahmenbedingungen besonders stark wahrgenommen werden. Wo pädagogische Arbeit nicht nur als Erwerbstätigkeit, sondern als fachlich und persönlich bedeutsame Aufgabe verstanden wird, werden strukturelle Begrenzungen als Einschränkung professioneller Handlungsfähigkeit erlebt.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse deutlich, dass strukturelle Belastungen eine zentrale Rolle für Studien- und Neuorientierungsentscheidungen spielen. Personalmangel, Zeitdruck, organisatorische Verdichtung, unzureichende Einarbeitung, belastende Team- und Leitungsstrukturen sowie eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten werden von den Befragten wiederholt als Belastungsquellen benannt. Diese Erfahrungen werden jedoch kaum als individuelles Scheitern gedeutet, sondern überwiegend als Ausdruck eines Arbeitsfeldes, in dem pädagogisches Handeln unter dauerhaft begrenzten Bedingungen stattfindet.

Die Studienaufnahme kann vor diesem Hintergrund als Reaktion auf belastende Strukturen verstanden werden, jedoch nicht ausschließlich als Flucht aus dem Berufsfeld. Die Interviews zeigen vielmehr, dass belastungsbezogene Motive und entwicklungsorientierte Motive eng miteinander verbunden sind. Neben dem Wunsch nach Distanzierung von belastenden Arbeitsbedingungen treten fachliches Interesse, persönliche Neugier, der Wunsch nach theoretischer Vertiefung, Professionalisierung und erweiterten beruflichen Perspektiven hervor. Das Studium erscheint damit zugleich als Ausweg, Möglichkeitsraum und Professionalisierungsmedium.

Auch die Entscheidungsprozesse selbst erweisen sich als mehrschichtig und prozesshaft. Die Studienentscheidung entsteht bei vielen Befragten nicht plötzlich, sondern entwickelt sich im Zusammenspiel von Berufserfahrungen, biografischen Orientierungen, situativen Auslösern und Fragen der praktischen Realisierbarkeit. Finanzielle Ressourcen, zeitliche Vereinbarkeit, soziale Unterstützung und persönliche Lebenssituation beeinflussen maßgeblich, ob und wann ein Studium tatsächlich aufgenommen wird. Der Übergang in ein Studium ist damit weniger als einzelner Entschluss, sondern als Aushandlungsprozess zwischen beruflicher Belastung, persönlicher Entwicklung und Zukunftsplanung zu verstehen.

Das Studium selbst wird von den Befragten ambivalent, insgesamt jedoch häufig positiv beschrieben. Einerseits entstehen neue Anforderungen durch Zeitdruck, hohe Eigenorganisation und die Vereinbarkeit von Studium, Arbeit und Privatleben. Andererseits eröffnet das Studium neue fachliche Perspektiven, Reflexionsmöglichkeiten und ein vertieftes Verständnis pädagogischen Handelns. Besonders bedeutsam ist dabei der Theorie-Praxis-Transfer: Berufliche Erfahrungen werden im Studium aufgegriffen, theoretisch reflektiert und neu eingeordnet. Zugleich ermöglichen theoretische Inhalte eine kritischere Betrachtung der bisherigen Praxis. Das Studium fungiert somit nicht nur als formaler Bildungsweg, sondern auch als Raum reflexiver Professionalisierung und persönlicher Transformation. Diese Transformationsprozesse spiegeln sich auch in den Zukunftsperspektiven wider. Der Kindergarten erscheint nach Studienbeginn häufig nicht mehr als alleiniger beruflicher Zielort, sondern als eine Möglichkeit unter mehreren. Neue Perspektiven in Lehre, Beratung, Forschung, psychosozialen Arbeitsfeldern oder anderen pädagogischen Bereichen werden sichtbar. Die berufliche Zukunft wird dabei häufig offen gedacht. Diese Offenheit ist nicht ausschließlich als Unsicherheit zu interpretieren, sondern verweist auf einen erweiterten Möglichkeitsraum, der durch das Studium entsteht.

Schließlich zeigen die Ergebnisse, dass Studienentscheidungen und berufliche Neuorientierung eng mit biografischen und persönlichen Einflussfaktoren verbunden sind. Vorberufliche Erfahrungen, familiäre Prägungen, persönliche Werte, Selbstbilder und Identitätsentwicklungen beeinflussen, wie berufliche Belastungen gedeutet und welche Zukunftsperspektiven entwickelt werden. Berufliche Neuorientierung erscheint damit nicht nur als funktionale Reaktion auf Arbeitsbedingungen, sondern als biografisch eingebetteter Prozess der Selbstpositionierung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass berufliche Neuorientierung im elementarpädagogischen Feld als mehrdimensionaler und prozesshafter Zusammenhang zu verstehen ist. Weder strukturelle Belastungen noch individuelle Entwicklungswünsche allein erklären die Studienentscheidungen der Befragten. Vielmehr entsteht der Schritt ins Studium aus der Verflechtung von pädagogischer Sinnorientierung, struktureller Überforderung, Professionalisierungsbestrebungen, biografischer Erfahrung und Zukunftssuche. Die Entscheidung für ein Studium stellt somit keine einfache Abkehr vom Kindergarten dar, sondern eine komplexe Suchbewegung zwischen Verbleib, Distanzierung, Weiterentwicklung und neuer beruflicher Verortung.

4.2. Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich an mehreren Stellen an den Forschungsstand zu Arbeitsbedingungen, Belastungen, Berufsverbleib, Professionalisierung und nicht-traditionellen Studienverläufen anschließen. Zugleich erweitern sie diesen Forschungsstand um eine subjekt- und übergangsbezogene Perspektive, da sie sichtbar machen, wie Elementarpädagog:innen ihre beruflichen Erfahrungen deuten und in Studien- sowie Zukunftsentscheidungen übersetzen.

Zunächst bestätigen die Ergebnisse bestehende Befunde zu Arbeitsbedingungen und Belastungen im elementarpädagogischen Feld. In der Forschung wird wiederholt darauf hingewiesen, dass pädagogische Fachkräfte mit vielfältigen Anforderungen, Zeitknappheit, Personalmangel, administrativen Aufgaben und begrenzten Handlungsspielräumen konfrontiert sind (Hackl et al., 2015; Klusemann et al., 2020; Wustmann et al., 2010). Auch Viernickel und Voss (2012) zeigen, dass ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen, etwa Personalschlüssel, Lärm, körperliche Beanspruchung und Zeitdruck, mit Belastungserleben und eingeschränkter Arbeitsfähigkeit zusammenhängen (Viernickel & Voss, 2012). Die Aussagen der Befragten bestätigen diese Befunde, indem Belastungen überwiegend nicht individualisierend, sondern als Folge struktureller Bedingungen beschrieben werden.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass strukturelle Belastungen nicht nur als allgemeine Rahmenbedingungen wirksam werden, sondern unmittelbar die Wahrnehmung professioneller Handlungsfähigkeit beeinflussen. Die Befragten erleben Belastungen besonders dort als problematisch, wo sie ihre pädagogischen Ansprüche aufgrund fehlender Ressourcen, Zeitdruck oder organisatorischer Verdichtung nicht umsetzen können. Damit schließen die Befunde an Arbeiten an, die das Spannungsverhältnis zwischen professionellem Anspruch und realen Arbeitsbedingungen als zentrales Merkmal elementarpädagogischer Praxis beschreiben (Hackl et al., 2015; Klusemann et al., 2020; Schreyer et al., 2014). Die vorliegende Untersuchung macht ergänzend sichtbar, wie dieses Spannungsverhältnis subjektiv gedeutet wird und in Überlegungen zu Studium und beruflicher Neuorientierung einfließt.

Auch mit Blick auf Berufsverbleib und berufliche Veränderung sind die Ergebnisse anschlussfähig an den Forschungsstand. Bestehende Studien verweisen darauf, dass hohe Belastungen, eingeschränkte Ressourcen, geringe Entwicklungsmöglichkeiten sowie belastende Team- und Leitungsstrukturen Faktoren darstellen können, die Wechselabsichten oder berufliche Distanzierungsprozesse begünstigen (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025; Balaban-Feldens et al., 2023; Breil, 2025; Klusemann et al., 2020).

Die vorliegenden Befunde bestätigen diese Bedeutung struktureller Belastungen, differenzieren sie jedoch zugleich. Die Studienaufnahme erscheint nicht ausschließlich als Reaktion auf Überforderung, sondern auch als aktiver Schritt der Weiterentwicklung, Professionalisierung und beruflichen Selbstverortung.

Damit erweitert die Untersuchung den Forschungsstand insbesondere durch die Herausarbeitung des Zusammenspiels von Push- und Pull-Faktoren. Einerseits wirken Personalmangel, Zeitdruck, belastende Teamstrukturen und eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten als belastungsbezogene Anstöße für Veränderung. Andererseits treten fachliches Interesse, persönliche Entwicklung, theoretische Vertiefung und erweiterte berufliche Perspektiven als entwicklungsorientierte Motive hervor. Die Entscheidung für ein Studium ist somit nicht nur als Ausweichbewegung zu verstehen, sondern als komplexer Bildungs- und Neuorientierungsprozess.

Diese Mehrdimensionalität lässt sich mit Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden verbinden. Studienentscheidungen nach einer Phase der Berufstätigkeit sind häufig in komplexe Lebenslagen eingebettet und werden durch Erwerbsarbeit, finanzielle Verpflichtungen

tungen, familiäre Verantwortung, biografische Erfahrungen und berufliche Selbstbilder mitstrukturiert (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen diese Perspektive. Auch bei den befragten Elementarpädagog:innen zeigt sich, dass Studienentscheidungen nicht losgelöst von bisherigen Berufserfahrungen, Lebenssituationen und Zukunftsvorstellungen getroffen werden. Der Übergang vom Kindergarten in ein Hochschulstudium kann daher als biografisch eingebetteter Aushandlungsprozess verstanden werden.

Anschlussfähig sind die Ergebnisse zudem an professionstheoretische Überlegungen. Professionalität wird nicht allein durch praktische Erfahrung bestimmt, sondern setzt Reflexionsfähigkeit, theoretische Einordnung und fachlich begründetes Handeln voraus (Lorber & Neuß, 2010). Auch Pölzl-Stefanec (2017) betont im Kontext elementarpädagogischer Ausbildung die Bedeutung wissenschaftlicher Fundierung und reflexiver Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis (Pölzl-Stefanec, 2017). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das Studium von den Befragten genau in diesem Sinn als Raum reflexiver Professionalisierung erlebt wird. Berufliche Erfahrungen werden nicht einfach zurückgelassen, sondern im Studium theoretisch bearbeitet, neu bewertet und mit erweiterten Handlungsperspektiven verbunden.

Ein weiterer Beitrag der Untersuchung liegt in der differenzierten Betrachtung beruflicher Zukunftsperspektiven. Während Forschung zu Belastung und Berufsverbleib häufig zwischen Verbleib im Beruf und Ausstieg aus dem Berufsfeld unterscheidet, zeigen die vorliegenden Befunde ein weniger dichotomes Bild. Viele Befragte denken ihre berufliche Zukunft nicht als vollständige Abkehr vom pädagogischen Feld, sondern als Erweiterung, Verschiebung oder Neuverortung. Perspektiven in Lehre, Beratung, Forschung, psychosozialen Arbeitsfeldern oder anderen pädagogischen Kontexten bleiben häufig mit bisherigen Erfahrungen und pädagogischen Orientierungen verbunden. Neuorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht zwangsläufig Distanzierung vom Feld, sondern kann auch als Suche nach neuen Formen pädagogischer Zugehörigkeit verstanden werden.

Schließlich erweitern die Ergebnisse den Forschungsstand um eine biografieorientierte Perspektive. Während strukturelle Arbeitsbedingungen in vielen Studien zu Belastung und Berufsverbleib im Vordergrund stehen, macht die vorliegende Untersuchung sichtbar, dass Studienentscheidungen und berufliche Neuorientierungen immer auch durch persönliche Werte, familiäre Prägungen, vorberufliche Erfahrungen und Identitätsentwicklungen beeinflusst werden. Diese Perspektive knüpft an bildungsbiografische Ansätze an, die Übergänge als Prozesse verstehen, in denen bisherige Erfahrungen, subjektive Deutungen und zukünftige Möglichkeiten miteinander in Beziehung gesetzt werden (Dahm, 2022; Wolter et al., 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse bestehende Befunde zu Belastung, Arbeitsbedingungen und Berufsverbleib im elementarpädagogischen Feld bestätigen, diese jedoch zugleich erweitern. Der spezifische Beitrag der vorliegenden Untersuchung liegt darin, nicht nur aufzuzeigen, dass belastende Rahmenbedingungen berufliche Veränderungsprozesse begünstigen können, sondern auch, wie Fachkräfte diese Erfahrungen biografisch deuten, mit Professionalisierungswünschen verbinden und in neue Bildungs- und Zukunftsentwürfe übersetzen. Damit trägt die Arbeit zu einem differenzierten Verständnis beruflicher Neuorientierung im elementarpädagogischen Feld bei.

4.3. Limitationen

Die vorliegende Studie ist, wie jede qualitative Untersuchung, mit spezifischen methodischen Begrenzungen verbunden, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind.

sichtigen sind. Die Stichprobe ist zahlenmäßig begrenzt und auf einen spezifischen Untersuchungskontext ausgerichtet. Die Ergebnisse sind daher nicht im statistischen Sinn repräsentativ und erlauben keine Verallgemeinerung auf das gesamte Feld der Elementarpädagogik. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass ausschließlich Personen befragt wurden, die bereits ein Studium aufgenommen haben. Perspektiven von Elementarpädagog:innen, die zwar über ein Studium oder eine berufliche Veränderung nachdenken, diesen Schritt jedoch nicht vollzogen haben, bleiben damit unberücksichtigt. Ebenso werden Personen, die das Berufsfeld ohne Studienaufnahme verlassen haben, nicht erfasst. Die Ergebnisse beziehen sich daher auf subjektive Deutungen bereits vollzogener Studienentscheidungen und erlauben keine Aussagen über alle Formen beruflicher Neuorientierung im elementarpädagogischen Feld.

Ziel der Untersuchung ist jedoch nicht die Generalisierung, sondern die Rekonstruktion subjektiver Deutungen, typischer Muster und zentraler Zusammenhänge. Erfahrungen von Fachkräften, die trotz vergleichbarer Belastungen im Beruf verbleiben, bleiben damit unberücksichtigt, was die Reichweite der Ergebnisse einschränkt.

Einschränkend ist zudem zu berücksichtigen, dass alle Befragten weiblich sind. Zwar entspricht dies der Geschlechterverteilung im Feld, dennoch bleiben männliche Perspektiven auf berufliche Erfahrungen, Belastungen und Übergangsentscheidungen unberücksichtigt. Darüber hinaus erfolgte der Zugang zum Feld über persönliche Kontakte, pädagogische Netzwerke und Weiterempfehlungen. Dies kann dazu geführt haben, dass vor allem Personen erreicht wurden, die bereits in bestimmten sozialen oder professionellen Kontexten eingebunden sind. Infolgedessen könnten insbesondere reflexionsstarke oder weiterbildungsorientierte Perspektiven im Material stärker vertreten sein, während andere Sichtweisen unterrepräsentiert bleiben.

Eine weitere methodische Begrenzung ergibt sich aus dem Charakter qualitativer Interviews. Die erhobenen Daten basieren auf subjektiven Darstellungen und retrospektiven Deutungen der Befragten. Sie bilden daher keine unmittelbare Realität ab, sondern individuelle Perspektiven auf Erfahrungen und Entscheidungen. Diese Perspektiven sind für die Fragestellung zentral, zugleich ist jedoch zu berücksichtigen, dass sie selektiv sind und durch Erinnerungsprozesse sowie die konkrete Interviewsituation beeinflusst werden. Dies kann dazu führen, dass bestimmte Aspekte nachträglich stärker strukturiert oder begründet dargestellt werden, als sie im Entscheidungsprozess ursprünglich erlebt wurden. Schließlich betrifft ein zentraler Reflexionspunkt die Rolle der Forscherin im Forschungsprozess. Sowohl die Datenerhebung als auch die Auswertung sind mit interpretativen Entscheidungen verbunden. Die Auswahl von Themen, die Kategorienbildung und die Gewichtung einzelner Aussagen erfolgen nicht unabhängig von der Perspektive der Forschenden. Trotz der Bemühung um eine systematische und am Material orientierte Auswertung kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass bestimmte Deutungen hervorgehoben und andere weniger stark berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse sind somit als interpretative Rekonstruktionen zu verstehen, die durch den jeweiligen Analysezugang mitgeprägt sind.

Trotz dieser Limitationen ermöglicht das gewählte Forschungsdesign eine differenzierte Analyse subjektiver Erfahrungen und Übergangsprozesse im Kontext von Studium und beruflicher Neuorientierung. Insbesondere erlaubt der qualitative Zugang Einblicke in die komplexe Verschränkung von strukturellen Bedingungen, biografischen Deutungen und individuellen Entscheidungsprozessen, die in quantitativen Designs nur eingeschränkt zugänglich wären.

4.4. Weiterführende Forschungsansätze

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen auf mehrere Ansatzpunkte für weiterführende Forschung hin. Zunächst erscheint es sinnvoll, die gewonnenen Befunde mit einer größeren und stärker ausdifferenzierten Stichprobe zu überprüfen. Insbesondere vergleichende Studien zwischen verschiedenen Bundesländern, Trägerformen, Ausbildungswegen und Beschäftigungssettings im Elementarbereich könnten dazu beitragen, den Einfluss unterschiedlicher struktureller Rahmenbedingungen auf Belastungserleben, Studienentscheidungen und berufliche Zukunftsentwürfe differenzierter zu analysieren.

Darüber hinaus wäre es forschungsrelevant, männliche Fachkräfte sowie Personen mit unterschiedlichen biografischen, sozialen und institutionellen Hintergründen gezielt einzubeziehen. Auf diese Weise ließe sich genauer untersuchen, inwiefern Geschlecht, Ausbildungskontext, familiäre Prägung oder regionale Bedingungen berufliche Übergänge und Neuorientierungsprozesse beeinflussen. Ergänzend dazu könnten längsschnittliche Studien einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Übergänge nicht nur retrospektiv erfassen, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg begleiten und damit Veränderungen von Motiven, Selbstbildern und Zukunftsperspektiven sichtbar machen.

Ein weiterer Ansatz liegt in der vertieften Analyse des Zusammenhangs von Studium, Professionalisierung und beruflicher Identitätsentwicklung. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit deuten darauf hin, dass das Studium nicht nur als formale Weiterqualifizierung, sondern als Raum biografischer Neuverortung und persönlicher Transformation erlebt wird. Zukünftige Studien könnten daher systematisch untersuchen, wie sich Studienprozesse auf professionelle Selbstbilder, berufliche Rollenverständnisse und langfristige Berufsverläufe auswirken.

Schließlich erscheint es sinnvoll, die Perspektive über individuelle Deutungen hinaus auf institutionelle und organisationale Bedingungen zu erweitern. Künftige Forschung könnte verstärkt danach fragen, welche Rahmenbedingungen den Verbleib im Beruf fördern, welche organisationalen Unterstützungsstrukturen Übergänge erleichtern und unter welchen Voraussetzungen Weiterqualifizierung eher als Erweiterung denn als Ausstieg erlebt wird. Auf diese Weise können weiterführende Studien nicht nur zum vertieften Verständnis individueller Neuorientierungsprozesse beitragen, sondern auch praxisrelevante Hinweise für Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen und Träger im Elementarbereich liefern.

4.5. Fazit

Die vorliegende Arbeit untersuchte die Studien- und Neuorientierungsentscheidungen von Elementarpädagog:innen vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen, strukturellen Rahmenbedingungen und biografischen Kontexte. Im Zentrum stand die Frage, welche Faktoren die Entscheidung für ein Hochschulstudium beeinflussen, wie der Übergang vom Kindergarten in ein Studium erlebt wird und welche beruflichen Zukunftsperspektiven sich daraus ergeben. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Entscheidungen nicht auf einzelne Auslöser reduziert werden können. Vielmehr handelt es sich um komplexe, biografisch eingebettete Prozesse, in denen berufliche Erfahrungen, strukturelle Belastungen, individuelle Entwicklungswünsche, Professionalisierungsbestrebungen und Zukunftsvorstellungen eng miteinander verwoben sind.

Ein zentrales Ergebnis besteht darin, dass der Kindergartenberuf von den Befragten nicht pauschal negativ bewertet wird. Die Arbeit mit Kindern wird vielfach als sinnstiftend, beziehungsorientiert und fachlich bedeutsam erlebt. Gerade diese hohe Identifikation macht jedoch sichtbar, wie belastend es sein kann, wenn professionelle Ansprüche unter

den gegebenen strukturellen Bedingungen nur eingeschränkt realisiert werden können. Personalmangel, Zeitdruck, organisatorische Verdichtung sowie belastende Team- und Leitungsstrukturen erweisen sich als zentrale Faktoren, die Unzufriedenheit und Neuorientierungsprozesse begünstigen. Die Ergebnisse bestätigen damit, dass Belastung im elementarpädagogischen Feld wesentlich strukturell geprägt ist und nicht allein individuell erklärt werden kann.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Entscheidung für ein Studium nicht ausschließlich als Reaktion auf Belastung verstanden werden kann. Das Studium erscheint ebenso als Möglichkeit fachlicher Vertiefung, persönlicher Weiterentwicklung und beruflicher Neuverortung. Es eröffnet einen Raum, in dem Praxiserfahrungen reflektiert, theoretisch eingeordnet und mit neuen Perspektiven verknüpft werden können. Besonders bedeutsam ist dabei der Theorie-Praxis-Transfer: Berufserfahrungen fungieren als Ressource für das Studium, während wissenschaftliche Inhalte dazu beitragen, die eigene Praxis differenzierter zu verstehen und das berufliche Selbstverständnis weiterzuentwickeln. Das Studium wird damit zu einem Transformationsraum, der sowohl Entlastung als auch neue Anforderungen mit sich bringt.

Auch die beruflichen Zukunftsperspektiven zeigen, dass Neuorientierung nicht zwangsläufig mit einem vollständigen Ausstieg aus dem pädagogischen Feld verbunden ist. Vielmehr bewegen sich die Zukunftsentwürfe zwischen Verbleib, Weiterentwicklung, Distanzierung und neuer Positionierung. Häufig bleibt ein Bezug zu Bildung, Kindern oder psychosozialen Tätigkeitsfeldern bestehen. Neuorientierung erscheint damit weniger als Bruch, sondern als Erweiterung und Neujustierung innerhalb eines vergrößerten professionellen Handlungsspektrums.

Insgesamt verdeutlicht die Arbeit, dass Studienentscheidungen von Elementarpädagog:innen als Ausdruck vielschichtiger Aushandlungsprozesse zu verstehen sind. Sie entstehen im Spannungsfeld von Belastung und Sinnhaftigkeit, struktureller Begrenzung und individuellem Entwicklungswunsch sowie beruflicher Verbundenheit und dem Bedürfnis nach Veränderung. Der Übergang in ein Studium ist dabei nicht nur eine formale Bildungsentscheidung, sondern ein biografischer Prozess, in dem Fachkräfte ihre Erfahrungen reflektieren, ihre berufliche Identität weiterentwickeln und neue Zukunftsmöglichkeiten erschließen.

Die Arbeit leistet damit einen Beitrag zum Verständnis beruflicher Neuorientierung im elementarpädagogischen Feld. Sie zeigt, dass Studienentscheidungen nicht isoliert betrachtet werden können, sondern auf strukturelle Herausforderungen ebenso verweisen wie auf das Professionalisierungspotenzial der Fachkräfte. Gerade darin liegt die besondere Bedeutung dieser Übergänge: Sie machen sichtbar, wie Elementarpädagog:innen ihre berufliche Zukunft aktiv gestalten und zwischen Verbleib, Veränderung und Neuorientierung nach tragfähigen Perspektiven suchen.

Literatur

- Abbott, A.** (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. University of Chicago Press.
- ABC der berufsbildenden Schulen.** (n. d.). *SchoolFinder: Elementarpädagogik* [Berufsbildende Schulen]. Verfügbar 16. Februar 2026 unter https://www.abc-berufsbildendeschulen.at/schoolfinder?kindOfSchool=schulen&area_of_interest=10
- Andrade, C., Fernandes, J. L., & Almeida, L. S.** (2024). Mature working student parents navigating multiple roles: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 14(7), 786. <https://doi.org/10.3390/educsci14070786>
- Autor:innengruppe Fachkräftebarometer.** (2025). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025* (Techn. Ber.). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. <https://doi.org/10.3278/9783763979578>
- BAfEP 10 – Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik.** (n. d.). *Ausbildungen*. Verfügbar 16. Februar 2026 unter <https://www.bafep10.at/ausbildung/>
- Balaban-Feldens, E., Buchmann, J., Drexl, D., & Wenger, F.** (2023). HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte. In C. Meiner-Teubner, D. D. Schacht, N. Klinkhammer, B. Kalicki, S. Kuger & B. Riedel (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht III*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974597-06>
- Bischof, C., & Witzani, A.** (2025). *Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Einblicke in die hochschulische Praxis und Empfehlungen zur Gestaltung von Validierungs- und Anerkennungsverfahren des RPL Network Austria*. AQ Austria.
- Breil, C.** (2025, 27. Februar). *Elementarpädagogik: Ressourcen, Belastungen, Auswege*. Sichere Arbeit. Verfügbar 18. April 2026 unter <https://www.sicherearbeit.at/ausgaben/2025/ausgabe-1-2025/elementarpaedagogik-ressourcen-belastungen-auswege>
- Brooks, R.** (2012). Student-parents and higher education: A cross-national comparison. *Journal of Education Policy*, 27(3), 423–439. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.613598>
- Bundeskanzleramt Österreich.** (n. d.). *Struktur und Formen Kinderbildung und -betreuung* [o. J.]. Verfügbar 23. März 2026 unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderbildung-und-betreuung/struktur-und-formen-kinderbildung-und-betreuung.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.** (2022). *Bildungswege in Österreich 2022/23*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Charlotte-Bühler-Institut.** (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (Endfassung, August 2009). Charlotte-Bühler-Institut. Wien.
- Dahm, G.** (2022). Warum brechen nicht-traditionelle Studierende häufiger ihr Studium ab? Eine Dekompositionsanalyse. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(4), 111–132. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-04/06>

- Dewe, B., Wiesner, G., & Wittpoth, J. (2002). *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln: Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. wbv.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Dudenredaktion. (n.d.). *Kindergarten* [In: Duden online]. Verfügbar 16. Februar 2026 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kindergarten>
- Eichen, L., & Krenn-Wache, M. (2020). Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik: Die 5-jährige berufsbildende höhere Schule und das Kolleg für Elementarpädagogik. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch: Einblicke und Ausblicke* (Bd. 6). Waxmann.
- Friedrich-Ebert-Stiftung. (o. J.). *Kinderbetreuung und Kindertagesbetreuung: Definition: Kinderbetreuung und Kindertagesbetreuung* [FES Wissen]. Verfügbar 23. März 2026 unter <https://www.fes.de/wissen/kinderbetreuung>
- Fuchs, T., & Trischler, F. (2008). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern* (Techn. Ber.). Deutscher Gewerkschaftsbund.
- Gaedke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S., & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198–213.
- Hackl, M., Geserick, C., Hannes, C., & Kapella, O. (2015). *Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe* (Techn. Ber.). Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C., & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich: Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–224). Leykam.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Jungbauer, J. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern: Ergebnisse einer Fragebogenstudie* (Abschlussbericht). Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen. Aachen.
- Kliche, T. (2011). *Determinanten der Arbeitszufriedenheit und die Breitenwirksamkeit betrieblicher Gesundheitsförderung in Kitas: Eine bundesweite Querschnittsstudie*. Pabst.
- Klusemann, S., Rosenkranz, L., & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System: Perspektiven pädagogischer Akteurinnen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)* (Techn. Ber.). Bertelsmann Stiftung.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video* (2. Aufl.). Springer VS.
- Limarutti, A., Flaschberger, S. S., & Mir, E. (2021). Wo steht mir der Kopf? Herausforderungen von berufsbegleitend Studierenden während der COVID-19-Pandemie. *HBScience*, 12, 39–47. <https://doi.org/10.1007/s16024-021-00351-1>
- Löffler, R., Michitsch, V., Bauer, V., Esterl, A., Geppert, C., Mayerl, M., Petanovitsch, A., & Pirstnig, M. (2022). *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik* (Techn. Ber.). Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

- Lorber, K., & Neuß, N.** (2010). Berufswissen von Elementarpädagoginnen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 18–28). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Mandl, S., Unger, M., & Dau, J.** (2024). *Students with a Delayed Transition into Higher Education with a Special Focus on Austria, Lithuania, and Romania: A Comparative Study and Exploration of Eurostudent VII Data* (Techn. Ber.). Institute for Advanced Studies.
- Mayring, P.** (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T.** (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S.** (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (Techn. Ber.). Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Neuwirth, N.** (2021). *Kostenschätzung zum Ausbau im Elementarbildungsbereich* (ÖIF-Forschungsbericht Nr. 42). Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Noordegraaf, M.** (2020). Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts. *Journal of Professions and Organization*, 7(2), 205–223. <https://doi.org/10.1093/jpo/joaa011>
- OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung.** (n. d.). *Kindergarten* [Das österreichische Bildungssystem]. Verfügbar 16. Februar 2026 unter <https://bildungssystem.oead.at/kindergarten/kindergarten>
- Pölzl-Stefanec, E. M.** (2017). *Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen: Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform*. Budrich UniPress.
- Rudow, B.** (2004). *Belastungen und Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen* (Techn. Ber.). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg.
- Schreyer, I., et al.** (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas* (Techn. Ber.). Staatsinstitut für Frühpädagogik. München.
- Schwer, C., Solzbacher, C., & Behrensen, B.** (2014). Annäherung an das Konzept “Professionelle pädagogische Haltung”: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47–78). Klinkhardt.
- Smidt, W., & Burkhardt, L.** (2018). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–484). Waxmann.
- Statistik Austria.** (2025). *Monitoring-Bericht über die elementare Bildung 2024/25: Statistik über die elementare Bildung und das Hortwesen 2024/25* (Techn. Ber.). Statistik Austria.
- Viernickel, S., & Voss, A.** (2012). *STEGE – Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen* (Techn. Ber.). Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L.** (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (Techn. Ber.). Der Paritätische Gesamtverband. Berlin.

- Vogt, S.** (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse* (Techn. Ber.) (Skript). TH Köln. https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf
- Wilensky, H. L.** (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137–158. <https://doi.org/10.1086/223790>
- Wirth, K., Weixlbraun, V., & Taumberger, M.** (2023). *Personalknappheit im Bereich der Elementarpädagogik: Einschätzungen zur aktuellen kommunalen Situation* (Techn. Ber.). KDZ – Zentrum für Verwaltungsforschung.
- Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G., & Kerst, C.** (2017). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten* (Techn. Ber.). Humboldt-Universität zu Berlin / Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Wustmann, C., Bodi, O., Gehart, H., & Geißler, C.** (2010, November). *Wissen, was so los ist! Mit Kindergartenleiterinnen reden und Bedarfe ermitteln* (Techn. Ber.) (Studie im Auftrag des Landes Steiermark, Fachabteilung 6 E Elementare und musikalische Bildung, und der Stadt Graz, Amt für Jugend und Familie). Karl-Franzens-Universität Graz. Graz.

A. Anhang

A.1. Teilnehmer:inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:

„Berufliche Neuorientierung pädagogischer Fachkräfte: Der Übergang vom Kindergarten in ein Hochschulstudium“

Sehr geehrte pädagogische Fachkräfte,
wir laden Sie herzlich ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.
Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie. Ziel der Studie ist es, Erkenntnisse über jene Faktoren zu gewinnen, die den Entscheidungsprozess pädagogischer Fachkräfte für ein Hochschulstudium prägen, um daraus Impulse für Ausbildungseinrichtungen und Bildungspolitik abzuleiten. Voraussetzung für Ihre Teilnahme ist Ihre schriftliche Einwilligung.
Bitte lesen Sie die folgende Information aufmerksam durch. Bei Fragen können Sie sich jederzeit an uns wenden.
Unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur:

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie der Teilnahme zustimmen möchten,
- wenn Sie sich Ihrer Rechte als Teilnehmer:in bewusst sind.

Was ist der Zweck der Studie?

Ziel der Studie ist es, ein besseres Verständnis dafür zu gewinnen, welche individuellen und strukturellen Faktoren pädagogische Fachkräfte dazu bewegen, den Schritt vom Berufsfeld Kindergarten in ein Hochschulstudium zu wagen oder sich dagegen zu entscheiden. Im Zentrum stehen dabei ihre persönlichen Erfahrungen, Motive und Erwartungen im Zusammenhang mit diesem Übergang. Untersucht werden sollen sowohl hemmende als auch fördernde Bedingungen, die den Entscheidungsprozess beeinflussen, sowie die beruflichen Zielvorstellungen, die mit der Studienaufnahme verbunden sind. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung sollen dazu beitragen, Bildungs- und Professionalisierungsprozesse im frühpädagogischen Bereich besser zu verstehen, praxisnahe Unterstützungsangebote für Fachkräfte zu entwickeln und den Dialog zwischen beruflicher Praxis, Hochschulen und Bildungspolitik zu stärken. Mit Ihrer Teilnahme leisten Sie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der beruflichen Entwicklung und Weiterqualifizierung pädagogischer Fachkräfte in Österreich.

Wie läuft die Studie ab?

Wenn Sie an der Studie teilnehmen, wird mit Ihnen ein „Problemzentriertes Interview“

durchgeführt. Das Interview findet je nach Absprache online (z. B. über Zoom) oder persönlich vor Ort statt und dauert etwa 45 bis 60 Minuten. Ziel ist es, Ihre persönlichen Erfahrungen, Einstellungen, Beweggründe und eventuelle Bedenken in Bezug auf die Teilnahme an Forschungsprojekten zu erfassen. Das Gespräch wird mit Ihrem Einverständnis audioaufgezeichnet und anschließend wörtlich verschriftlicht(transkribiert). Ihre Aussagen werden pseudonymisiert, d.h. Ihr Name oder andere identifizierende Informationen werden nicht in die Auswertung einbezogen.

Im Interview werden Sie unter anderem gebeten:

- ihre bisherigen Erfahrungen im Berufsfeld Kindergarten sowie im Zusammenhang mit dem Entscheidungsprozess für ein Studium zu schildern,
- hemmende und fördernde Faktoren dieses Übergangs zu reflektieren,
- sowie ihre Erwartungen an das Studium, an ihre zukünftige berufliche Entwicklung und an mögliche Veränderungen ihrer professionellen Rolle zu beschreiben.

Sie können Fragen offen beantworten und müssen keine Themen ansprechen, über die Sie nicht sprechen möchten. Die Interviews werden im Zeitraum Oktober bis Jänner 2025 durchgeführt. Die Auswertung Ihrer Beiträge erfolgt streng vertraulich und anonymisiert.

Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?

Ihre Teilnahme ermöglicht es, die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften, die tagtäglich mit den Herausforderungen und Chancen im frühpädagogischen Arbeitsfeld konfrontiert sind, in die wissenschaftliche Auseinandersetzung über berufliche Neuorientierung einzubeziehen. Indem Sie Ihre Erfahrungen, Beweggründe und Erwartungen im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten in ein Hochschulstudium teilen, leisten Sie einen wertvollen Beitrag zum Verständnis dieses biografischen und professionellen Veränderungsprozesses.

Die Ergebnisse der Studie sollen dazu beitragen,

- die Entscheidungsprozesse pädagogischer Fachkräfte im Kontext von Weiterqualifizierung und Studium besser zu verstehen,
- praxisnahe Ansätze zur Begleitung und Unterstützung solcher Übergänge zu entwickeln,
- sowie Impulse für eine engere Verbindung zwischen frühpädagogischer Praxis, Hochschulen und Bildungspolitik zu geben.

Langfristig können die gewonnenen Erkenntnisse dazu beitragen, die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zu fördern, Bildungsbiografien gezielter zu unterstützen und die Qualität der frühkindlichen Bildung nachhaltig zu stärken. Ihre Expertise als Fachkraft wird sichtbar gemacht und trägt aktiv zur Weiterentwicklung von Wissenschaft und Praxis im Feld der Frühpädagogik bei.

Gibt es Risiken bei der Durchführung der Studie und ist mit Beschwerden oder anderen Begleiterscheinungen zu rechnen?

Die Teilnahme an dieser Studie ist mit keinen gesundheitlichen oder psychischen Risiken verbunden. Das Interview wird in einer offenen, respektvollen und wertschätzenden

Atmosphäre geführt. Es gibt keine 'richtigen' oder 'falschen' Antworten. Sie entscheiden selbst, welche Fragen Sie beantworten möchten und können jederzeit eine Pause einlegen oder das Gespräch abbrechen.

Sollten Sie sich im Laufe des Gesprächs unwohl fühlen oder Probleme auftreten, können Sie sich jederzeit an die Studienleitung wenden.

Eine Liste mit Kontaktmöglichkeiten finden Sie unter Punkt 6.

Hat die Teilnahme an der Studie sonstige Auswirkungen auf die Lebensführung und welche Verpflichtungen ergeben sich daraus?

Mit der Teilnahme an einem Interview entsteht für Sie kein langfristiger Aufwand und keine Verpflichtung, an weiteren Untersuchungen teilzunehmen. Das Interview ist eine einmalige Aktivität und dauert etwa 45 bis 60 Minuten. Ihre Lebensführung wird durch die Teilnahme nicht eingeschränkt oder beeinflusst. Sie entscheiden selbst, wie viel Sie im Gespräch preisgeben möchten. Es gibt keinerlei Verpflichtung, private oder sensible Informationen mitzuteilen.

Was ist zu tun beim Auftreten von Beschwerdesymptomen, unerwünschten Begleiterscheinungen und/oder Verletzungen?

Bei Problemen oder Beschwerden wenden Sie sich bitte direkt bei der Studienleitung an:

Wann wird die Studie vorzeitig beendet?

Sie können Ihre Teilnahme an der Studie jederzeit und ohne Angabe von Gründen beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen. Es genügt eine kurze mündliche oder schriftliche Mitteilung an die Studienleitung.

Auch die Studienleitung behält sich vor, eine Teilnahme zu beenden, wenn:

- die Anforderungen der Studie nicht erfüllt werden können,
- oder die Fortsetzung des Interviews nicht im besten Interesse der*des Teilnehmenden erscheint (z. B. bei Unwohlsein oder auf Wunsch der teilnehmenden Person).

In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Alle im Rahmen der Studie erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt. Ihre Angaben werden pseudonymisiert, das heißt, Ihre personenbezogenen Daten werden durch eine individuelle Kennziffer ersetzt.

Die Tonaufnahmen des Interviews werden ausschließlich zur Anfertigung von Transkripten genutzt und anschließend gelöscht. Die anonymisierten Textdaten werden wissenschaftlich ausgewertet und ausschließlich in zusammengefasster Form veröffentlicht. Ein Rückschluss auf Ihre Person ist dabei nicht möglich.

Die Rohdaten werden bis zum Abschluss des Projekts (Wintersemester 26/27) auf einem gesicherten Server gespeichert und danach vollständig gelöscht.

Sie haben das Recht, bis zur endgültigen Anonymisierung jederzeit die Löschung Ihrer Daten zu verlangen.

Entstehen für die Teilnehmer:innen Kosten? Gibt es einen Kostenersatz oder eine Vergütung?

Die Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig und unentgeltlich. Für Ihre Teilnahme entstehen Ihnen keine Kosten. Es erfolgt keine finanzielle Vergütung.

Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen

Falls Sie Fragen zur Studie, zu Ihrer Teilnahme oder zur Verarbeitung Ihrer Daten haben, stehen Ihnen die folgenden Ansprechpersonen jederzeit gerne zur Verfügung:

Studienleitung:

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person (in Druckbuchstaben):

Geb. Datum:

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „Berufliche Neuorientierung pädagogischer Fachkräfte: Der Übergang vom Kindergarten in ein Hochschulstudium“ teilzunehmen.

Ich bin ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer:inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 4. Abschnitt. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei der Studienleitung veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter / pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Noch nicht anonymisierte Daten oder pseudonymisierte Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen und bis 30. Dezember. 2025 bei der Studienleitung veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

Eine Kopie dieser Teilnehmer:inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

(Datum und Unterschrift der*des Teilnehmenden)

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

A.2. Interviewleitfaden

Alter

Geschlecht

Berufserfahrung

- Wie lange im Elementarbereich tätig?
- Welche Funktion/Position? Bei welchem Träger?

Ausbildung

- Welche pädagogische Ausbildung haben Sie abgeschlossen?

Studium

- Welches Studium? Seit wann?
- Vollzeit oder berufsbegleitend?
- Geplantes Studienende?

Aktuelle berufliche Situation

- Derzeitige Stundenzahl und Aufgabenbereich (falls noch tätig)

Biografischer Hintergrund & bisheriger Berufsweg

- Welche Erfahrungen und prägenden Eindrücke haben Sie während Ihrer Tätigkeit im Kindergarten gesammelt?
- Welche Aspekte Ihrer früheren Arbeit haben Sie als besonders erfüllend, welche als belastend erlebt?
- Gab es schon während Ihrer Tätigkeit Überlegungen zur beruflichen Weiterqualifizierung?
- Wann kam zuerst die Überlegung auf für eine berufliche Weiterqualifizierung?

Entscheidungsfindung & Übergangsphase

- Wie gestaltete sich Ihr individueller Entscheidungsprozess für den Schritt ins Studium?
- Gab es ausschlaggebende Ereignisse, Situationen oder „Schlüsselmomente“ für Ihre Entscheidung, ein Studium zu beginnen?
- Haben Sie Alternativen neben dem Studium erwogen (z. B. Fort- und Weiterbildungen, Stellenwechsel)?
- Wer oder was hat Ihren Entschluss unterstützt – und wo sind Sie auf Widerstände gestoßen?
- Welche organisatorischen und finanziellen Schritte waren notwendig, um den Übergang zu ermöglichen?

Beweggründe & persönliche Motivation

- Welche persönlichen und fachlichen Motive haben Sie dazu bewegt, den Kindergarten zu verlassen und ein Studium aufzunehmen?
- Spielten strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. Personalschlüssel, Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten) eine Rolle in Ihrer Entscheidung?
- War Ihre Motivation stärker durch den Wunsch geprägt, Belastungen zu entkommen, oder durch Neugier auf neue Perspektiven?
- Gab es Vorbilder, theoretische Impulse oder gesellschaftliche Diskurse (z. B. Akademisierung, Fachkräftemangel), die Ihre Entscheidung beeinflusst haben?

Erfahrungen im Studium

- Aus welchen Gründen haben Sie sich für genau diesen Studiengang entschieden?
- Welche Unterschiede erleben Sie im Vergleich zu Ihrem früheren Berufsalltag?
- Inwiefern können Sie Ihre praktischen Erfahrungen im Studium nutzen?
- Haben sich Ihre Erwartungen an das Studium bislang erfüllt?
- Wie zufrieden sind Sie mit dem Inhalt des Studiums, der Organisation, der Flexibilität etc.? – Was würden Sie sich dahingehend wünschen?
- Welche Unterstützungsangebote oder Ressourcen waren dabei besonders hilfreich?

Berufliche Ziele & Selbstbild

- Welche beruflichen Ziele verfolgen Sie nach dem Studium?
- Haben sich Ihre Vorstellungen im Laufe des Studiums verändert?
- Gibt es Tätigkeitsfelder, die Sie durch das Studium neu entdeckt haben?
- Was bedeutet für Sie beruflicher Erfolg – und welche Rolle spielt Karriere?
- Möchten Sie im Feld frühkindlicher Bildung bleiben?
- Inwiefern hat das Studium Ihr berufliches Selbstverständnis als pädagogische Fachkraft verändert?

Einflussfaktoren & Rahmenbedingungen

- Inwiefern haben Erfahrungen im Berufsfeld Kindergarten zu Ihrem Wunsch nach beruflicher Veränderung und zur Aufnahme eines Studiums beigetragen?
- Inwiefern haben strukturelle Bedingungen wie Bezahlung, gesellschaftliche Anerkennung oder Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten Ihre Entscheidung beeinflusst?
- Haben bildungspolitische Diskussionen oder Fördermöglichkeiten (z. B. Stipendien, Anrechnung von Vorleistungen) Ihren Weg beeinflusst?
- Inwiefern haben regionale Gegebenheiten oder das Hochschulangebot Ihre Wahl bestimmt?

Hürden & Herausforderungen

- Vor welche praktischen oder emotionalen Herausforderungen stellte Sie der Übergang ins Studium?
- Gab es Phasen des Zweifelns oder Überlegungen zum Abbruch?
- Welche Strategien haben Sie entwickelt, um mit finanziellen Belastungen, Zeitdruck oder Unsicherheiten umzugehen?

Rückblick & persönliche Reflexion

- Wenn Sie heute zurückblicken: Wie bewerten Sie Ihre Entscheidung für das Studium?
- Welche Veränderungen haben sich für Sie persönlich und beruflich ergeben?
- Hat sich Ihr Blick auf den Kindergarten bzw. das Feld der frühkindlichen Bildung durch das Studium verändert?
- Was würden Sie Kolleg:Innen raten, die mit ähnlichen Überlegungen spielen?
- Gibt es Aspekte, die Sie – mit dem heutigen Wissen – anders gestalten würden?

A.3. Kategoriensystem mit Subkategorien

A.3.1. Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich

Kategorie	Subkategorie	Interviewbelege
Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	Positive Erfahrungen	Beziehung zu Kindern, Vertrauen, Entwicklungsbegleitung, Anerkennung durch Kinder und Eltern (INT01, Pos. 20; INT02, Pos. 20; INT08, Pos. 22; INT09, Pos. 22; INT10, Pos. 22)
Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	Belastende Erfahrungen	Überforderung im Berufsalltag, Frustration durch Rahmenbedingungen, schwierige Elternarbeit, Dokumentationsaufwand, Personalmangel, körperliche und psychische Belastung (INT02, Pos. 22; INT06, Pos. 18; INT01, Pos. 20; INT04, Pos. 46; INT08, Pos. 18; INT07, Pos. 12)
Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	Emotionale / psychische Auswirkungen	Nachwirken belastender Situationen, psychische Belastung, Erschöpfung, Ausbrennungsgefühle, Burnout-Angst (INT02, Pos. 22; INT04, Pos. 30, 46; INT07, Pos. 10; INT06, Pos. 24; INT10, Pos. 28)
Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	Mangelnde Vorbereitung durch Ausbildung	Fehlende Handlungssicherheit, unzureichende Vorbereitung auf Elterngespräche, fehlende praxisnahe Tools, Gefühl unzureichender Ausbildung (INT02, Pos. 22, 24; INT05, Pos. 74; INT11, Pos. 86; INT12, Pos. 18)
Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich	Fehlen von Unterstützung / Einarbeitung	Gefühl des Alleingelassenseins, minimale Unterstützung durch Leitung, unzureichende Einarbeitung, Bedeutung informeller Unterstützung (INT12, Pos. 18, 22)

Tabelle A.1.: Überblick über die Kategorie Berufliche Erfahrungen im Elementarbereich (eigene Darstellung)

A.3.2. Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen

Kategorie	Subkategorie	Interviewbelege
Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	Personalmangel	Allein in der Gruppe, unzureichender Personalschlüssel, fehlende Vertretung, unterqualifiziertes Personal, Einschränkung pädagogischer Qualität (INT01, Pos. 18, 38; INT04, Pos. 22, 46; INT07, Pos. 16; INT10, Pos. 40; INT12, Pos. 20; INT06, Pos. 18)
Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	Arbeitsorganisation	Zu wenig Vorbereitungszeit, Dokumentationsaufwand, starre Dienstzeiten, fehlende Flexibilität, Mehrfachzuständigkeiten, pädagogische Reduktion auf das Nötigste (INT01, Pos. 18, 20; INT02, Pos. 46; INT05, Pos. 54; INT08, Pos. 40; INT10, Pos. 24; INT12, Pos. 20, 30)
Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	Teamkultur & Leitung	Schwieriges Teamklima, Lästern, Machtkämpfe, ignorierende Leitung, fehlende Wertschätzung, unterstützende Kolleg:innen als Ressource (INT04, Pos. 22, 28, 40; INT09, Pos. 48; INT10, Pos. 68; INT12, Pos. 24; INT08, Pos. 38)
Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	Elternarbeit	Fehlende Wertschätzung durch Eltern, schwierige Kooperation, herausfordernde Gespräche, Tür-und-Angel-Gespräche, Elternarbeit als präventive Kooperation (INT01, Pos. 18, 20; INT05, Pos. 78; INT06, Pos. 20; INT09, Pos. 20; INT11, Pos. 86; INT12, Pos. 18)
Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	Widerspruch zwischen Vorgaben und Realität	Theorie-Praxis-Diskrepanz, unrealistische Vorgaben, idealisierte Ausbildung, fehlende Umsetzbarkeit, symbolische Unterstützungssysteme, fehlende praktische Umsetzung von Akademisierung (INT01, Pos. 20; INT02, Pos. 74; INT04, Pos. 22, 26; INT05, Pos. 54; INT09, Pos. 44; INT12, Pos. 48)
Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	Spezifische Belastungszeiten	Verdichtete Tagesphasen, Schlafenszeit, gleichzeitige Aufsichts-, Betreuungs- und Begleitungsaufgaben, Überforderung durch Parallelität von Anforderungen (INT12, Pos. 42)
Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen	Finanzierungsstrukturen von Ausbildungen	Bedeutung von Stipendien, fehlende Fördermöglichkeiten, private Ausbildungskosten, Studienkredite, finanzielle Hürden für Weiterbildung (INT05, Pos. 30; INT07, Pos. 22; INT08, Pos. 66; INT10, Pos. 32, 34; INT11, Pos. 32, 34; INT13, Pos. 32)

Tabelle A.2.: Überblick über die Kategorie Belastungsfaktoren & strukturelle Rahmenbedingungen (eigene Darstellung)

A.3.3. Motive für Weiterqualifizierung / Studium

Kategorie	Subkategorie	Interviewbelege
Motive für Weiterqualifizierung / Studium	Persönliche Neugier	Interesse an Neuem, intellektuelle Herausforderung, Wissensdurst, neue Perspektiven, Theorie-Praxis-Interesse (INT01, Pos. 24; INT02, Pos. 38; INT03, Pos. 40; INT04, Pos. 36; INT06, Pos. 38; INT08, Pos. 42; INT09, Pos. 42)
Motive für Weiterqualifizierung / Studium	Wunsch nach Entwicklung	Weiterqualifizierung, fachliche Vertiefung, persönliche Weiterentwicklung, Erweiterung des Kompetenzprofils, Selbstverwirklichung, neue Möglichkeiten (INT01, Pos. 22, 86; INT02, Pos. 24, 56; INT05, Pos. 20; INT07, Pos. 26; INT08, Pos. 42; INT09, Pos. 32; INT13, Pos. 24, 34)
Motive für Weiterqualifizierung / Studium	Wunsch nach Veränderung	Alltag nicht dauerhaft fortführen wollen, Wunsch nach etwas Anderem, zweites Standbein, Veränderung des Berufsalltags, Ablehnung bloßer Stellenwechsel (INT01, Pos. 22; INT02, Pos. 24, 30; INT07, Pos. 12, 18, 26; INT08, Pos. 32; INT12, Pos. 32)
Motive für Weiterqualifizierung / Studium	Biografisch ausgelöste Motive	Familiäre Erwartungen, persönliche Schlüsselmomente, prägende Erfahrungen im Kindergarten, lebensgeschichtliche Suchbewegungen (INT01, Pos. 22; INT04, Pos. 48; INT05, Pos. 38; INT06, Pos. 24; INT11, Pos. 24, 42)
Motive für Weiterqualifizierung / Studium	Wunsch nach vertieftem Verständnis	Kindliches Verhalten verstehen, familiäre Zusammenhänge verstehen, pädagogische Prozesse einordnen, ganzheitlicher Blick auf das Kind (INT02, Pos. 42, 74; INT06, Pos. 64; INT08, Pos. 80; INT10, Pos. 86; INT11, Pos. 20, 24, 42; INT13, Pos. 26)
Motive für Weiterqualifizierung / Studium	Suche nach einem langfristig belastbaren Beruf	Beruf nicht bis zur Pension machen wollen, körperliche und psychische Belastbarkeit, finanzielle Absicherung, langfristige Tragfähigkeit (INT01, Pos. 22; INT04, Pos. 46; INT07, Pos. 12; INT08, Pos. 40; INT10, Pos. 58; INT11, Pos. 38; INT12, Pos. 44)

Tabelle A.3.: Überblick über die Kategorie Motive für Weiterqualifizierung / Studium (eigene Darstellung)

A.3.4. Entscheidungsprozesse

Kategorie	Subkategorie	Interviewbelege
Entscheidungsprozesse	Auslösende Faktoren	Schlüsselmomente, belastende Ereignisse, Corona, äußere Impulse, Verdichtung von Unzufriedenheit, konkrete Übergangsanlässe (INT01, Pos. 24, 26, 40; INT04, Pos. 30; INT05, Pos. 22; INT06, Pos. 24; INT07, Pos. 16; INT10, Pos. 28; INT02, Pos. 26, 40)
Entscheidungsprozesse	Abwägen von Alternativen	Vergleich verschiedener Studienwege, Weiterbildung statt Studium, PH/Uni, Stellenwechsel, Alternativen verworfen, Passung verschiedener Optionen (INT01, Pos. 24, 40; INT02, Pos. 30; INT03, Pos. 36; INT07, Pos. 18; INT08, Pos. 28, 32; INT12, Pos. 32)
Entscheidungsprozesse	Rolle der Lebensumstände	Vereinbarkeit mit Arbeit, familiäre Unterstützung, Wohnsituation, finanzielle Lage, Alltagspassung, Studium neben Erwerbstätigkeit (INT01, Pos. 48; INT02, Pos. 32, 68; INT03, Pos. 34; INT05, Pos. 30; INT07, Pos. 22, 50, 54; INT08, Pos. 50; INT10, Pos. 34; INT12, Pos. 28, 38)
Entscheidungsprozesse	Regionale und organisatorische Hindernisse	Fehlende Studienangebote, Umzug, Pendeln, unpassende Kurszeiten, erschwerte Planbarkeit, regionale Begrenzung (INT02, Pos. 26; INT03, Pos. 66; INT07, Pos. 14, 54; INT08, Pos. 52; INT11, Pos. 66)
Entscheidungsprozesse	Fehlende Information und Eigeninitiative	Selbstständige Recherche, unklare Unterschiede zwischen Studienformen, Informationsdefizite, fehlende Beratungsstellen, Eigeninitiative als Voraussetzung (INT01, Pos. 52; INT02, Pos. 26, 78; INT07, Pos. 14; INT11, Pos. 64, 86; INT12, Pos. 84)

Tabelle A.4.: Überblick über die Kategorie Entscheidungsprozesse (eigene Darstellung)

A.3.5. Studienerfahrungen & Übergangserleben

Kategorie	Subkategorie	Interviewbelege
Studienerfahrungen & Übergangserleben	Positive Studienerfahrungen	Motivation, inhaltliche Passung, größere Autonomie, neue Perspektiven, Bestätigung der Entscheidung, fachliche Bereicherung (INT01, Pos. 42; INT02, Pos. 46; INT04, Pos. 56; INT05, Pos. 34, 46; INT08, Pos. 48; INT10, Pos. 52, 78; INT11, Pos. 78)
Studienerfahrungen & Übergangserleben	Herausforderungen	Zeitdruck, Doppelbelastung Arbeit/Studium, organisatorischer Aufwand, Selbstzweifel, psychische Belastung, dauerhafte Arbeitsverdichtung (INT01, Pos. 32, 48; INT03, Pos. 46; INT04, Pos. 34; INT06, Pos. 32; INT07, Pos. 54; INT08, Pos. 52, 78; INT10, Pos. 72)
Studienerfahrungen & Übergangserleben	Persönliche Transformation	Perspektivenwechsel, veränderte Prioritäten, Selbstsicherheit, Reflexionsfähigkeit, Selbstfindung, veränderte Sprache und Haltung (INT01, Pos. 64; INT02, Pos. 72; INT04, Pos. 64–70; INT06, Pos. 86; INT08, Pos. 64, 80; INT09, Pos. 82; INT10, Pos. 80, 86; INT11, Pos. 78–80)
Studienerfahrungen & Übergangserleben	Theorie-Praxis-Transfer	Praxiserfahrung hilft im Studium, Theorie hilft in der Praxis, Reflexion beruflicher Erfahrungen, neue Deutung pädagogischer Situationen (INT01, Pos. 44; INT02, Pos. 48; INT05, Pos. 16; INT08, Pos. 48, 64; INT09, Pos. 50; INT10, Pos. 86; INT11, Pos. 46)

Tabelle A.5.: Überblick über die Kategorie Studienerfahrungen & Übergangserleben (eigene Darstellung)

A.3.6. Zukunftsperspektiven

Kategorie	Subkategorie	Interviewbelege
Zukunftsperspektiven	Verbleib im Beruf	Weiterhin im Feld bleiben, Teilzeit im Kindergarten, Verbundenheit mit dem Beruf, Verbleib in veränderter Form (INT01, Pos. 54, 62; INT04, Pos. 24; INT08, Pos. 56, 62; INT12, Pos. 60; INT13, Pos. 46)
Zukunftsperspektiven	Wechsel in neue pädagogische Bereiche	BAfEP, Schule, Beratung, Weiterbildung, Hochschule, Forschung, Ausbildung pädagogischer Fachkräfte (INT01, Pos. 54, 62; INT02, Pos. 54, 58; INT05, Pos. 52; INT08, Pos. 60; INT09, Pos. 66; INT10, Pos. 56)
Zukunftsperspektiven	Vollständiger Ausstieg	Endgültiger Ausstieg, Kündigungsabsicht, keine positive Zukunft im Kindergarten, Studium als Alternative zum Feld (INT02, Pos. 36; INT04, Pos. 38, 44, 64; INT06, Pos. 36, 72; INT11, Pos. 26)
Zukunftsperspektiven	Öffnung hin zu psychosozialen Berufen	Therapie, psychosoziale Beratung, Selbstständigkeit, Eins-zu-eins-Arbeit, strukturelle Einflussnahme über neue Berufsfelder (INT05, Pos. 52; INT08, Pos. 60; INT09, Pos. 86; INT10, Pos. 56; INT11, Pos. 52, 80)
Zukunftsperspektiven	Unentschlossene Zukunftswegen	Offene Zukunft, mehrere Optionen gleichzeitig, Suchbewegung, bewusste Offenheit, noch keine eindeutige Festlegung (INT01, Pos. 54; INT02, Pos. 56; INT03, Pos. 62; INT07, Pos. 40–42; INT08, Pos. 58; INT09, Pos. 56, 58; INT12, Pos. 54, 78)

Tabelle A.6.: Überblick über die Kategorie Zukunftsperspektiven (eigene Darstellung)

A.3.7. Biografische & persönliche Einflussfaktoren

Kategorie	Subkategorie	Interviewbelege
Biografische & persönliche Einflussfaktoren	Vorberufliche Erfahrungen	Arbeit vor dem Studium, Praxiserfahrung als Ressource, Lebenserfahrung, Abstand von Schule, bessere Einordnung von Theorie (INT01, Pos. 90; INT02, Pos. 48; INT03, Pos. 48; INT05, Pos. 44; INT08, Pos. 70; INT10, Pos. 50)
Biografische & persönliche Einflussfaktoren	Persönliche Werte	Sinnhaftigkeit, Verantwortung, Freude an der Arbeit, Selbstständigkeit, finanzielle Unabhängigkeit, Weiterentwicklung, Reflexion (INT01, Pos. 60; INT02, Pos. 60; INT07, Pos. 46; INT08, Pos. 34, 62, 66; INT09, Pos. 24, 44; INT10, Pos. 58; INT12, Pos. 58)
Biografische & persönliche Einflussfaktoren	Lebensereignisse	Umzug, Übergänge, prägende Erlebnisse, Schlüsselmomente, biografische Wendepunkte, Corona, Auslandsaufenthalt (INT02, Pos. 72; INT03, Pos. 68; INT05, Pos. 30; INT07, Pos. 62; INT08, Pos. 26, 82; INT11, Pos. 24; INT12, Pos. 38)
Biografische & persönliche Einflussfaktoren	Familiengeschichte und generationale Muster	Familiäre Bildungserwartungen, generationale Berufsvorstellungen, Unterstützung und Widerstand aus der Familie, Familienmuster als Deutungsrahmen (INT05, Pos. 38, 58; INT06, Pos. 30; INT07, Pos. 20; INT11, Pos. 24, 30)
Biografische & persönliche Einflussfaktoren	Identitätsentwicklung junger Pädagog:innen	Berufliches Selbstbild, Abgrenzung, Selbstbehauptung, veränderte Haltung, Persönlichkeitsentwicklung, berufliche Identitätsarbeit (INT01, Pos. 80; INT02, Pos. 72; INT04, Pos. 54; INT08, Pos. 68, 80; INT09, Pos. 82; INT10, Pos. 80; INT11, Pos. 78, 80)

Tabelle A.7.: Überblick über die Kategorie Biografische & persönliche Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

A.4. Dokumentation des Einsatzes generativer KI

Im Rahmen der Erstellung dieser Masterarbeit wurden generative KI-Tools unterstützend verwendet (ChatGPT/OpenAI: Formulierungshilfen, sprachliche Überarbeitung, Strukturierungsideen, Reflexion von Argumentationslinien sowie technische Unterstützung bei Formatierungs- und LaTeX-Fragen). Der Einsatz beschränkte sich auf Formulierungshilfen, sprachliche Überarbeitung, Strukturierungsideen sowie technische Unterstützung bei Formatierungs- und LaTeX-Fragen.

Die inhaltliche Konzeption der Arbeit, die Literaturrecherche, die Analyse, die Interpretation der Ergebnisse sowie die Schlussfolgerungen wurden eigenständig erarbeitet. KI-generierte Ausgaben wurden nicht ungeprüft übernommen, sondern in jedem Fall kritisch geprüft, überarbeitet und an den wissenschaftlichen Kontext der Arbeit angepasst.