

# Motivation für die Wahl eines Studiums der Frühen Bildung

Helmut Greiner, Birgit Brombacher & Hermann Schöler

Pädagogische Hochschule Heidelberg

## Zusammenfassung

Die Motive zur Wahl eines Studiums der Frühen Bildung wurden von den ersten drei Studienjahrgängen eines neuen Bachelorstudienganges erfragt. Zentral und eine Untersuchung von Helm (2010) erweiternd war die Frage, ob jahrgangsspezifische Merkmale (wie die Zulassungsvoraussetzung, berufliche und praktische Vorerfahrungen) zu Auswirkungen auf die Studienwahl führen würden. Zwischen den Studienjahrgängen zeigen sich bedeutsame Unterschiede: Das Durchschnittsalter reduzierte sich über die Jahrgänge, und die veränderten Zulassungsvoraussetzungen führten zu einer Zunahme von Studierenden ohne allgemeine Hochschulreife sowie einem damit einhergehenden Anstieg von Studierenden mit vorheriger Erzieherinnen-Ausbildung von 15 % im 1. Jahrgang auf fast ein Drittel im 3. Jahrgang. Bei den Motiven zur Studienwahl unterschieden sich die Jahrgänge nicht: Es imponiert eine sehr gezielte Studienwahl und das Motiv „mit Kindern zu arbeiten“ erhielt die meiste Zustimmung. Es zeigen sich aber Unterschiede aufgrund der Vorerfahrungen: Studierende mit vorheriger sozialpädagogischer Ausbildung hoffen eher auf berufliche Aufstiegsmöglichkeiten als die anderen. Neben dieser „Aufsteiger“-Gruppe, die das Studium als Weiterqualifizierung ansieht, ließen sich anhand der jahrgangsspezifischen Merkmale noch zwei andere wichtige Gruppen identifizieren: „Ersteinsteiger“, die unmittelbar nach einer (meist einjährigen) Praxisphase mit dem Erststudium beginnen und wohl noch am „ehrlichsten“ dem Motiv „mit Kindern zu arbeiten“ zustimmen könnten, und „Neueinsteiger“, die schon ein anderes erziehungswissenschaftliches Studium versucht, aber nicht beendet hatten.

## **Summary**

### **Motivation for the Choice of an Early Education Study Program**

The motivations of the first three student cohorts of a new bachelor degree program, for choosing to study Early Education, were investigated. The pivotal question, expanding on extensive research work done by Helm (2010), was whether cohort specific features (e. g. admission requirements, prior professional and practical experience) affect the choice of study program. The results show significant differences between student cohorts: The average age of the students decreased across the cohorts, and changes in admission requirements led to an increase in students without university entrance qualifications and to an accompanying increase in students with prior training as educators from 15 % in the first to nearly one third in the third year. The motivations for choosing Early Education as a field of study did not vary between cohorts. Early Education was a deliberate choice and “working with children” was the most cited motivation across all cohorts. Prior professional experience turned out to be an important differentiating factor as students with prior socio-pedagogical training expressed more interest in professional career options than the rest of the sample. Other than the group described above (“Aufsteiger”), who view the bachelor program as an additional qualification, two other groups could be identified based on the differences between the cohorts: The “beginners” (“Ersteinsteiger”), who start in the program after practical experience (typically one year) and are the “most honest” when saying that “working with children” is their biggest motivation and the “newcomers” (“Neueinsteiger”), who begun with, but did not complete, a prior pedagogical program.

## 1 Einleitung

Trotz der immer noch ungeklärten beruflichen Situation und vor allem der gesellschaftlichen Bewertung nach Abschluss eines Studiums haben sich in Deutschland in den letzten Jahren viele Hochschulen auf den Weg der Akademisierung und damit einer Professionalisierung im Bereich der Frühen Bildung gemacht (zur Diskussion der Akademisierung und damit Professionalisierung s. u. a. Schöler, 2012). Seit der Initiative der Bosch-Stiftung und der Finanzierung von Studiengängen im Rahmen ihres Programms „Profis in KiTas“ (PiK) im Jahre 2005 stieg die Zahl neuer Studiengänge sprunghaft von weniger als zehn auf 78 im Jahr 2010 an (Pasternack & Schulze, 2010; s. auch Bosch-Stiftung, 2011).

Der Zulauf zu diesen Studiengängen scheint ungebrochen, so kamen auf einen Studienplatz an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg jeweils zehn bis dreizehn Bewerbungen. Was veranlasst junge Menschen, zumeist leider immer noch überwiegend Frauen, ein solches Studium zu beginnen, welche Erwartungen, welche Berufsperspektiven haben sie? Zwischenzeitlich wurde eine bundesweite Studie von Helm (2011) vorgelegt, in der diese Fragen gestellt und von 994 Studierenden in 34 Studiengängen beantwortet wurden. Der vorliegende Artikel bezieht sich auf Teilaspekte einer umfangreichen Studie, die von Birgit Brombacher im Rahmen ihrer Bachelor-Arbeit durchgeführt wurde (Brombacher, 2011), welche diese Befragung von Helm mit den Studierenden nur eines Studienganges replizierte, aber zugleich auch insofern erweiterte, als drei Studierendenjahrgänge (im 2., 4. und 6. Semester) befragt und in ihren Erwartungen und Einschätzungen bzgl. des Studiums der Frühen Bildung verglichen werden.

Bei der Befragung von Helm spielte die Studiendauer nur eine untergeordnete Rolle. Zudem werden in der Studie von Helm lediglich die Stichproben beschrieben und die jeweiligen Befragungsergebnisse deskriptiv dargestellt. Weitergehende Analysen, wie Vergleiche in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen der Studierenden, wurden nicht berichtet. Auch insofern ist die vorliegende Studie ergänzend sowie zugleich Hypothesen generierend und -prüfend.

## 2 Fragestellung

Ziele der Befragung der Studierenden der ersten drei Jahrgänge des Bachelor-Studienganges „Frühkindliche und Elementarbildung“ an der PH Heidelberg (im Folgenden *Felbi*) waren:

- (1) eine *Replikation* der Befunde von Helm (2011): Inwieweit spiegeln die Ergebnisse der vorliegenden Studie die auf einer wesentlich breiteren Datenbasis erhobenen Befunde von Helm wider?
- (2) eine *Ergänzung und Erweiterung* der Studie von Helm: Spielt die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studienjahrgang eine Rolle sowohl in der Beurteilung des Studienganges als auch bzgl. individueller Einschätzungen? Da in der Studie von Helm eine Differenzierung nach Studienjahrgängen nicht erfolgte, sind für die vorliegende Studie

prinzipiell auch abweichende individuelle Einschätzungen zu erwarten, welche sich allein aus der Zugehörigkeit zu einem der drei Jahrgänge ergeben können.

- (3) Sind die *kennzeichnenden Merkmale der Studierendenjahrgänge* (z. B. Geschlecht, Alter, berufliche, praktische oder studentische Vorerfahrung, Art und Niveau (Note) der Hochschulzugangsberechtigung) bedeutsam für Beurteilungen auf „individuellen Dimensionen“, d. h. solchen Bewertungen mit hoher Relevanz für das Selbstbild wie bspw. die Gründe für Studienwahl, Studienerwartungen, Einschätzungen eigener Kompetenzen oder auch der beruflichen Orientierung? So ist anzunehmen, dass sowohl das Ausmaß praktischer Vorerfahrungen (z. B. Studierende mit oder ohne Erzieherinnenausbildung) als insbesondere auch die Unterschiede in der Studienerfahrung (Studienjahrgang resp. Semesterzugehörigkeit) solche Einschätzungen beeinflussen können und auch müssten. Und: Lassen sich Gemeinsamkeiten bei solchen Bewertungen aus der Sicht der Studierenden über alle Jahrgänge beobachten?

In der Befragung von Helm (2011) wurde eine Reihe solcher kennzeichnender Merkmale beschrieben, aber nicht als potenzielle Einflussfaktoren auf die Einschätzungen analysiert. In der vorliegenden Befragung sollten möglichst viele dieser kennzeichnenden Merkmale als mögliche Einflussfaktoren erfasst werden. Die Fragen beziehen sich (1) auf die Studierenden selbst, d. h. ihre Erwartungen bei der Studienwahl, ihre Zufriedenheit und ihre Berufswünsche, (2) auf die Qualität des Studienganges aus der Perspektive der Studierenden. Die Frage nach den Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Studienjahrgängen wird sich daher zum einen auf die Einschätzungen der „individuellen“ Dimensionen der Studierenden beziehen: Studienwahl und Erwartungen an das Studium, Studienzufriedenheit, Leistungsstand und eigene Kompetenz(en), Berufsorientierung. Zum anderen werden die eher „institutionellen“ Dimensionen des Studienganges als organisierte Lehr-Lernstruktur erhoben, die Qualitätsmerkmale des Studiums im engeren Sinne: Studienangebot/Themenfelder, Lehre/Lehrqualität, Praxisphasen, Lernanforderungen und Belastungen im Studium, Kommunikation im Studiengang. Die Einschätzungen der Studierenden erfolgen hierbei aus verschiedenen zeitlichen Perspektiven, nämlich überwiegend retrospektiv (z. B. Motive der Studienwahl), überwiegend gegenwartsbezogen (z. B. bei den Kompetenzeinschätzungen) und prospektiv (z. B. hinsichtlich der Berufsorientierung).

Im vorliegenden Beitrag können allerdings nur die Motive der Studienwahl beschrieben und analysiert werden (zur Darstellung aller Ergebnisse s. Brombacher, 2011).

Die bisherige Studienzeit der drei zu befragenden *Felbi*-Studienjahrgänge (2., 4. und 6. Semester) ist Ausdruck der unterschiedlichen Erfahrung mit dem Studiengang. Darüber hinaus lassen sich die drei Studienjahrgänge in Bezug auf ihre Besonderheiten im Studiengang als „Kohorten“ beschreiben. Kohorten können durch ein zeitlich gemeinsames, längerfristig wirksames „Startereignis“ definiert werden und somit Gruppen von Individuen sein, für die alle mehr oder weniger dieselben zeitlichen, soziokulturellen bzw. materiellen Rahmenbedingungen gelten. Auch für die hier befragten Studierenden lassen sich von Jahrgang zu Jahrgang bestimmte sozio-kulturelle Rahmenbedingungen identifizieren, welche Unterschie-

de zwischen den drei Jahrgängen bzw. Kohorten herstellen können: Welche besondere Stellung hat die jeweilige Kohorte im Studiengang selbst, welche „Funktion“ weist sie sozusagen auf? Welche speziellen „sozialisatorischen“ Bedingungen (z. B. bei ihrem Zustandekommen) wirken auf sie ein?

Die Differenzierung der ersten von den beiden folgenden Kohorten könnte bedeutsam sein: Zwar ist den drei *Felbi*-Jahrgängen gemeinsam, dass die Zulassung über das gleiche Auswahlverfahren (s. u.) erfolgte, bei der zweiten Kohorte war aber bereits nicht mehr das Abitur die Regelvoraussetzung für den Hochschulzugang, die Fachhochschulreife reichte aus. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass ein erster Jahrgang besondere Beachtung durch die Lehrenden und die Studiengangleitung und sicher auch besondere Unterstützung erhielt. Diese besondere Aufmerksamkeit und die über das übliche Maß erfolgten Unterstützungen durch die Lehrenden könnten bewirkt haben, dass sich solche Erfahrungen auch in den Bewertungen über den BA-Studiengang *Felbi* niederschlagen, die Einschätzungen somit positiver ausfallen – z. B. in der Beurteilung des Studienangebots, in der Kommunikation mit den Lehrenden – als beim zweiten und dritten Studienjahrgang.

### 3 Methode

Durch die zeitgleiche Befragung aller Studierenden (im Mai 2010) liegt ein Querschnittdesign vor, bei dem die drei Studienjahrgänge – Zweitsemester, Viertsemester und kurz vor dem Abschluss stehende Sechstsemester – miteinander in ihren Merkmalen und Perspektiven verglichen werden können.

*Studienjahrgänge.* An der Befragung nahmen 86 Studierende der ersten drei Jahrgänge des BA-Studienganges *Felbi* teil. Insgesamt standen 115 Studienplätze für diese ersten drei Jahrgänge zur Verfügung, durch Studienabbruch oder -wechsel kam es zu Reduzierungen, sodass zum Zeitpunkt der Befragung insgesamt 93 Studierende für diesen Studiengang immatrikuliert waren. Damit haben 92 % aller Studierenden an der Befragung teilgenommen.

*Fragebogen.* Neben der Erhebung biographischer Informationen, wie Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Hochschulzulassung, eigene Kinder, wurden mit dem Fragebogen vor allem Einschätzungen und Bewertungen unterschiedlicher, mit dem Studium zusammenhängender Bereiche erfasst: Studienwahl, Studierenerwartungen, Studienangebot und Lehre, Leistungsstand und Entwicklungsveränderungen im Studienverlauf und Berufsorientierung. Aus Vergleichsgründen sind die Fragen größtenteils an die Fragen von Helm (2011) angelehnt.

Der Fragebogen enthält insgesamt 29 Fragen, meist in geschlossener Form. Für die Beantwortung war in aller Regel eine fünfstufige Skala vorgegeben, deren Pole unterschiedlich definiert waren, z. B. mit „trifft völlig zu“ (1) bis „trifft absolut nicht zu“ (5) oder „sehr intensiv“ (1) bis „unzureichend“ (5). Beispiele für die einzelnen Bereiche sind:

(1) Studienwahl: „Aus welchen Gründen hast Du Dich für das Studium entschieden?“

- Ich möchte in meinem künftigen Beruf mit Kindern arbeiten.
- Ich erhoffe mir berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.
- Ich erwarte eine höhere tarifliche Eingruppierung.
- Ich habe die Entscheidung eher zufällig getroffen und hatte keinen richtigen Grund.
- Ich erhoffe mir in dem Studium viel Raum für meine persönliche Entwicklung.
- Ich möchte für meine künftige Tätigkeit wissenschaftlich qualifiziert sein.
- Ich möchte später eine gesellschaftlich wichtige Arbeit leisten.

(2) Studienerwartungen: „Für mein Studium ist mir wichtig ...“

- ... viel Zeit in der Praxis zu verbringen.
- ... soziale Prozesse zu analysieren.
- ... ein intensives Literaturstudium zu betreiben.
- ... an Forschungsprojekten teilnehmen zu können.
- ... Studien- und Praxiserfahrungen in einer Supervision zu reflektieren.
- ... pädagogische Situationen theoriegeleitet zu reflektieren.
- ... auf künftige Leitungsaufgaben gut vorbereitet zu werden.

(3) Beurteilung des Studienangebots und der Lehre: Die Bedeutsamkeit der Themen und der Arbeitsfelder im Studienangebot wurden auf einer fünfstufigen Akzeptanz-Skala („trifft völlig zu“ bis „trifft absolut nicht zu“) bewertet. Analog wurden geratet: die Qualität der Lehrveranstaltungen, die Studienanforderungen („viel zu viel“ über „angemessen“ bis „viel zu wenig“), die subjektiven Belastungsfaktoren (Akzeptanz-Skala), die Kommunikation mit bestimmten Personengruppen („sehr intensiv“ bis „unzureichend“), Vorschläge für die Weiterentwicklung des Studiums (Akzeptanz-Skala) und die Praxisphasen sowie die Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt („völlig zufrieden“ bis „völlig unzufrieden“).

(4) Leistungsstand und Entwicklungsveränderungen im Studienverlauf: Die Einschätzung des Leistungsstands im Studium erfolgte auf einer Notenskala von 1 „sehr gut“ bis 5 „mangelhaft“. Bei einer Satzvervollständigung „Im Verlauf meines bisherigen Studiums konnte ich ...“ wurden neun Antworten vorgegeben, die jeweils bzgl. ihrer Akzeptanz beurteilt werden sollten.

(5) Berufsorientierung: Hier wurde erfragt, ob die Studierenden ein Masterstudium anschließen möchten. Darüber hinaus sollten Sie ihre Berufsaussichten einschätzen, wo sie die größten Probleme nach Studienabschluss und Berufseintritt vermuten und welches Bild sie von der studierten pädagogischen Fachkraft haben.

*Zur Durchführung der Befragung.* Die Befragung der Studierenden fand Mitte Mai 2010 statt. Die Studierenden erhielten den Fragebogen mit der Bitte, diesen innerhalb der nächsten zwei Wochen zu beantworten und zurückzugeben. Die Rücklaufquote liegt insgesamt bei hohen 92 %: Alle Studierende des 1. Jahrganges haben teilgenommen, vom 2. Jahrgang fehlt ein Fragebogen und vom 3. Jahrgang fehlen sechs.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Merkmale der Studierenden und Vergleich zwischen den Studienjahren

*Alter und Geschlecht.* Das Alter der Studierenden variiert zwischen 19 und 44 Jahren, wobei der größte Teil der Studierenden (88 %) zwischen 21 und 30 Jahre alt sind. Das Durchschnittsalter liegt insgesamt bei 24,2 Jahren ( $SD = 4,1$  Jahre), es variiert aber bedeutsam ( $F = 3.84$ ;  $p < .03$ ) zwischen den drei Jahrgängen: Das Durchschnittsalter sinkt vom 1. zum 3. Jahrgang um drei Jahre von 25,9 auf 22,9 Jahre. In der Studie von Helm (2011, S. 17) liegt das Durchschnittsalter insgesamt ( $N = 988$ ) bei 25,4 Jahren, also geringfügig höher. In den ersten drei *Felbi*-Jahrgängen studieren insgesamt nur vier Männer, drei haben an der Befragung teilgenommen.

Mögliche Gründe für das schwache männliche Interesse am *Felbi*-Studiengang (dies trifft allerdings auf alle Studiengänge im Bereich der Frühen Bildung gleichermaßen zu) könnten die schlechte Bezahlung und die geringe gesellschaftliche Anerkennung für die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen sein (s. dazu auch die so genannte Heidelberger Erklärung, 2008). Auch bei Helm (2011, S. 16) sind die männlichen Studierenden mit 6.9 % ( $N = 983$ ) deutlich in der Unterzahl.

*Hochschulzulassung.* War beim 1. Jahrgang noch die allgemeine Hochschulreife Voraussetzung für die Zulassung zum Studium, so wurde durch eine gesetzliche Änderung, die sich nur auf diese Studiengänge der Frühen Bildung an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg bezog, die Möglichkeit geschaffen, auch mit einer Fachhochschulreife die Zulassung zu erhalten (s. dazu kritisch Schöler, 2009). Entsprechend ist die Verteilung der Zugangsvoraussetzungen zwischen den drei Jahrgängen signifikant unterschiedlich (s. Tab. 1;  $\chi^2 = 15.55$ ;  $p < .01$ ): Im 2. Jahrgang liegt der Anteil der Studierenden ohne allgemeine Hochschulreife bei 23 %, im 3. Jahrgang verdoppelt sich der Anteil fast auf 41 %.

*Tabelle 1* Art der Hochschulzulassungsvoraussetzungen in Abhängigkeit vom Studienjahrgang

	Felbi-Jahrgang und Semesterzahl			Gesamt
	2007 6. Sem.	2008 4. Sem.	2009 2. Sem.	
Allgemeine Hochschulreife	25	23	17	65 (77.3 %)
Fachgebundene Hochschulreife	0	1	0	1 (1.2 %)
Fachhochschulreife	0	6	12	18 (21.4 %)
Gesamt	25	30	29	84

Bei Helm (2011, S. 18) haben 59.1 % der Studierenden die allgemeine Hochschulreife, 31.5 % die Fachhochschulreife und knapp 9.5 % eine fachgebundene Hochschulreife. An den Pädagogischen Hochschulen ( $N = 286$ ) war die Verteilung: Allgemeine Hochschulreife 78.0

%, die, Fachhochschulreife 18.9 %, Fachgebundene Hochschulreife 3.1%. Dies entspricht in etwa den Verhältnissen in der vorliegenden Studie (s. Tab. 1).

*Durchschnittsnote des Hochschulzugangszuzeugnisses.* Die Durchschnittsnote im Abschlusszeugnis, das die Studierenden zur Aufnahme des Studiums berechtigte, liegt insgesamt bei 2,4 ( $SD = 0.6$ ) und differiert nicht bedeutsam zwischen den drei Jahrgängen ( $F = 2.37$ ;  $p = .10$ ). Helm (2011, S. 19) berichtet über eine breite Streuung des Notendurchschnitts in der Hochschulzugangsberechtigung bei einem Mittelwert aller Abschlussnoten von 2,4, was der Durchschnittsnote der *Felbi*-Studierenden entspricht.

Selbst mit einer Durchschnittsnote von 3,6 war die Zulassung für dieses Studium möglich. Die bei der Zulassung zu einem Lehramtsstudiengang üblichen Kriterien (max. 30 Punkte für die Abitur-Durchschnittsnote (1.0 = 30 Punkte; 4.0 = 0 Punkte), ebenfalls max. 30 Punkte für Praktikumszeiten und/oder Berufsausbildungen – eine Erzieherin erhält diese 30 Punkte) dienten der Zulassung für ein Auswahlgespräch, für das ebenfalls noch einmal 60 Punkte vergeben wurden. Die Vorleistungen, wie auch die Note spielten also nur für die Zulassung zum Auswahlgespräch eine Rolle. Im Auswahlgespräch selbst wurde im Wesentlichen die Reflexionsfähigkeit ohne Berücksichtigung bisheriger Leistungen bewertet.

*Studienerfahrungen.* Ein Viertel der Studierenden ( $N = 21$ ) hat bereits andere Fächer studiert, bevor sie sich im *Felbi*-Studiengang immatrikulierten. Nur zwei Studierende haben einen, allerdings fachfremden Studienabschluss. Bei Helm (2011, S. 31) haben 14.5 % der Befragten Erfahrungen in anderen Studiengängen gesammelt, jedoch nur 3.3 % ein anderes Studium bereits abgeschlossen. Auffallend ist, dass die meisten vorherigen Studiengänge im weitesten Sinne erziehungswissenschaftlichen Bereichen zuzuordnen sind: Fünf Studierende haben sich sozusagen für die Erziehung und Bildung jüngerer Kinder entschieden, indem sie vom Grundschullehramt zur Frühen Bildung wechselten. Ohne hier eine eingehendere Interpretation zu wagen, könnte beim Studienwechsel dieser Studierenden vielleicht wichtig gewesen zu sein, dass Bildung und Erziehung von jüngeren Kindern möglicherweise einfacher sein könnte als bei älteren Kindern. In den Auswahlgesprächen wurde diese Begründung von einigen Bewerberinnen auch tatsächlich gegeben, die zuvor andere Lehramtsstudien versucht hatten. Dies entspräche auch der Wertigkeit, die die Gesellschaft diesen Bereichen in Abhängigkeit vom Alter der Kinder zuweist: Gymnasiallehrer/-innen erhalten den höchsten, Grundschullehrerinnen den geringsten Lohn für ihre Tätigkeit, die Bezahlung scheint umgekehrt proportional zum Aufwand und der Bedeutsamkeit von Bildungsprozessen in den unterschiedlichen Altersgruppen zu sein (Schöler, 2012).

*Berufsausbildungen.* 42 % der Studierenden ( $N = 36$ ) haben bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen. Bei Helm (2011, S. 30) ist der Anteil mit insgesamt 44.4 % vergleichbar, gegenüber Studierenden an Pädagogischen Hochschulen ( $N = 285$ ) ist der Anteil mit 25.3 % allerdings deutlich geringer als im *Felbi*-Studiengang. Dreiviertel ( $N = 26$ ) der *Felbi*-Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung haben einen Beruf, der bereits im Tätigkeitsfeld einer pädagogischen Fachkraft angesiedelt ist: 19 sind staatlich anerkannte Erzieherinnen – ein etwas höherer Anteil als die von Helm (2011, S. 31) berichteten 65.7 %.



Den Beruf der Sozialassistentin / des Sozialassistenten haben weitere 10.8 %, die übrigen Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung kommen aus diversen Bereichen. Tabelle 2 zeigt die Berufshäufigkeiten in Abhängigkeit von den drei Studienjahren aufgeteilt in (1) Erzieherinnen, (2) soziale Berufe und (3) andere Berufe.

*Tabelle 2* Häufigkeit von Berufsabschlüssen in Abhängigkeit von den drei Studienjahren

	<i>Felbi</i> -Jahrgang und Semesterzahl			Gesamt
	2007	2008	2009	
	6. Sem.	4. Sem.	2. Sem.	
Erzieherinnen	4	6	9	19
Sonstige „Soziale Berufe“	2	7	0	9
Sonstige Berufe	5	2	2	9
Berufsausbildung insgesamt	11	15	11	37

Die Zahl staatlicher anerkannter Erzieherinnen nimmt danach vom 1. zum 3. Jahrgang zu: Waren es im 1. Jahrgang 15 %, im 2. Jahrgang 19 %, so sind es im 3. Jahrgang bereits 31 %.

*Berufliche und praktische Vorerfahrung.* Eine Berufstätigkeit haben 27 der Studierenden vor Aufnahme des Studiums ausgeübt, 17 davon in einer Kindertageseinrichtung. Die bisherige Gesamtbeschäftigungsdauer in KiTas variiert zwischen einem und acht Jahren – nach Helm (2011, S. 35) sogar zwischen weniger als einem und 30 Jahren. Nach Helm (2011, S. 34) sind über 20 % der Studierenden gleichzeitig neben dem Studium vollzeitbeschäftigt. Der *Felbi*-Studiengang ist als Vollzeitpräsenzstudium konzipiert, ein berufsbegleitendes Studium ist nicht möglich.

69 der 86 teilnehmenden Studierenden geben praktische Vorerfahrungen an. Mehr als Zweidrittel dieser Studierenden ( $N = 47$ ; 68 %) haben bereits vor Beginn des *Felbi*-Studiums ein Praktikum absolviert (s. Tab. 3).

*Tabelle 3* Zahl der Studierenden mit praktischen Vorerfahrungen in Abhängigkeit vom Studienjahrgang

	2007	2008	2009	Gesamt
Praktikum	10 (40 %)	22 (73 %)	15 (52 %)	47 (56 %)
Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ)	9	8	14	31
- davon FSJ & Praktikum	2	4	5	11

Die Verteilungsunterschiede zwischen den Jahrgängen sind statistisch bedeutsam ( $\chi^2 = 8.57$ ;  $p < .05$ ): Die Studierenden der beiden letzten Jahrgänge haben mehr praktische Vorerfahrungen gesammelt als die Studierenden des 1. Jahrganges. In Kombination mit der veränderten Hochschulzulassung für diese Studiengänge in Baden-Württemberg werden zunehmend mehr Studierende bereits über eine Berufsausbildung verfügen, da Praxiserfahrungen

mit bis zu 30 Punkten (bei einer einschlägigen abgeschlossenen Berufsausbildung, z. B. Erzieherin) bei der Bewerbung auf einen Studienplatz in Heidelberg gewichtet werden.

Ein freiwilliges soziales Jahr (FSJ) haben 31 Studierende (45 %) absolviert. Elf Studierende haben sowohl Erfahrungen in einem Praktikum als auch in einem FSJ gesammelt. Zwei der drei teilnehmenden Männer gaben an, Zivildienst/Wehrdienst geleistet zu haben, einer der Beiden hat zusätzlich noch ein Praktikum vor Aufnahme des Studiums abgeleistet. Auch in der Studie von Helm (2011, S. 29) findet sich mit 67.2 % ein vergleichbarer Anteil der Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen, die bereits vor Studienbeginn ein Praktikum absolviert haben. Dies gilt auch für den Anteil von 41.1 % der Studierenden mit einem freiwilligen sozialen Jahr.

*Eigene Kinder der Studierenden.* Da vor allem Frauen diesen Studiengang wählen und das Alter von 19 bis 44 Jahren variiert, wurde nachgefragt, ob Studierende bereits eigene Kinder haben. Neun Studierende haben eigene Kinder (10,5 %), vier davon nur ein Kind, drei haben zwei und zwei Studierende bereits drei Kinder. Das Alter der Kinder variiert zwischen 0 und 10 Jahren. Zum Vergleich die Befunde von Helm (2011, S. 22): Eigene Kinder haben 14.8 %, 5.9 % ein Kind, 6.2 % zwei Kinder und 2.5 % drei bis fünf Kinder. Verglichen mit dem Bundesdurchschnitt von 5 % der Studierenden mit einem oder mehreren Kindern liegt die Quote in den frühpädagogischen Studiengängen fast dreimal höher: 14.8 % der Studierenden haben nach Helm (2011) eigene Kinder.

## 4.2 Gründe für die Studienwahl

Die Studierenden haben den Studiengang sehr gezielt gewählt: Die meisten Antworten liegen zwischen „trifft völlig zu“ und der neutralen Kategorie 3 (s. Tab. 4). Die meisten Studierenden bestätigen auch, dass die Wahl des Studiums der Frühen Bildung nicht zufällig erfolgt ist (Alternative 4), sondern einer der aufgeführten Gründe mehr oder weniger ausschlaggebend war. Am zutreffendsten von allen Gründen wird Alternative 1 („mit Kindern zu arbeiten“) bewertet.

*Tabelle 4* Gründe für die Studienwahl in Abhängigkeit vom Studiensemester

Aus welchen Gründen hast Du Dich für das Studium entschieden?		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
(1) Ich möchte in meinem künftigen Beruf mit Kindern arbeiten.	2. Semester (Jg. 2009)	29	1.10	.41	1.40	.25
	4. Semester (Jg. 2008)	31	1.23	.56		
	6. Semester (Jg. 2007)	26	1.35	.63		
	Gesamt	86	1.22	.54		
(2) Ich erhoffe mir berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.	2. Semester (Jg. 2009)	25	1.68	.80	2.28	.11
	4. Semester (Jg. 2008)	31	2.26	1.29		
	6. Semester (Jg. 2007)	25	2.24	1.13		
	Gesamt	81	2.07	1.13		

Aus welchen Gründen hast Du Dich für das Studium entschieden?		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
(3) Ich erwarte eine höhere tarifliche Eingruppierung.	2. Semester (Jg. 2009)	26	1.81	.90	1.42	.25
	4. Semester (Jg. 2008)	31	2.32	1.42		
	6. Semester (Jg. 2007)	26	1.96	1.15		
	Gesamt	83	2.05	1.20		
(4) Ich habe die Entscheidung eher zufällig getroffen und hatte keinen richtigen Grund.	2. Semester (Jg. 2009)	27	4.78	.80	.05	.95
	4. Semester (Jg. 2008)	31	4.77	.43		
	6. Semester (Jg. 2007)	26	4.73	.53		
	Gesamt	84	4.76	.59		
(5) Ich erhoffe mir in dem Studium viel Raum für meine persönliche Entwicklung.	2. Semester (Jg. 2009)	28	1.86	.76	1.22	.30
	4. Semester (Jg. 2008)	31	2.19	.95		
	6. Semester (Jg. 2007)	25	2.04	.73		
	Gesamt	84	2.04	.83		
(6) Ich möchte für meine künftige Tätigkeit wissenschaftlich qualifiziert sein.	2. Semester (Jg. 2009)	28	2.21	.79	1.42	.25
	4. Semester (Jg. 2008)	31	1.90	.87		
	6. Semester (Jg. 2007)	26	1.85	.97		
	Gesamt	85	1.99	.88		
(7) Ich möchte später eine gesellschaftlich wichtige Arbeit leisten.	2. Semester (Jg. 2009)	28	1.82	.86	.36	.70
	4. Semester (Jg. 2008)	31	1.65	.80		
	6. Semester (Jg. 2007)	26	1.69	.79		
	Gesamt	85	1.72	.81		

Auch bei Helm (2011, S. 37) verneinten knapp 90 % der Studierenden, sich zufällig für das Studium entschieden zu haben, hochrelevant zeigen sich die Motive „Ich möchte in meinem Beruf mit Kindern arbeiten“ (58.6 %) und „Ich möchte später eine gesellschaftlich wichtige Arbeit leisten“ (46.8 %). Studierende ohne sozialpädagogische Ausbildung geben noch wesentlich stärker (zutreffend für 91.2 %) den Wunsch an, mit Kindern zu arbeiten, als Studierende mit sozialpädagogischer Ausbildung (zutreffend für nur 66.1 %). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist bei Helm (2011, S. 38) die Hoffnung auf berufliche Aufstiegschancen, wobei sich die Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung noch stärker den beruflichen Aufstieg erhoffen als diejenigen ohne sozialpädagogische Ausbildung (56.5 %), 93.7 % der sozialpädagogisch vorgebildeten geben dieses Motiv als zutreffend an. Dies bestätigt sich für die Felbi-Studierenden zumindest in Form eines Trends (s. Tab. 5). Ideelle Studienmotive fallen insgesamt stärker ins Gewicht als materielle (vgl. Helm, 2011, S. 39).

Die Gründe für die Studienwahl werden in den drei Jahrgängen ähnlich eingeschätzt: Zwischen den drei Studienjahrgängen sind keine bedeutsamen Abweichungen in der Bewertung der verschiedenen Gründe für die Studienwahl zu beobachten (s. Tab. 4).

Da der Anteil an ausgebildeten pädagogischen Fachkräften im Studienjahrgang 2009 deutlich höher ist (s. Tab. 2), wurde geprüft, ob die Gründe für die Studienwahl in Abhängigkeit von der vorherigen Ausbildung variieren, dazu wurden die Studierenden mit vorheriger sozialpädagogischer Ausbildung (wie Erzieherin, Heimerzieher) mit Studierenden, die andere

Berufsausbildungen (wie Kauffrau, Arzthelferin) haben, in ihrem Antwortverhalten verglichen (s. Tab. 5).

**Tabelle 5** Gründe für die Studienwahl in Abhängigkeit von der vorherigen Ausbildung (pädagogische Fachkraft vs. andere Ausbildung) (Skala: 1 = trifft völlig zu; 5 = trifft absolut nicht zu)

Aus welchen Gründen hast Du Dich für das Studium entschieden?	Päd. Fachkraft	N	M	SD	t	p
Ich möchte in meinem künftigen Beruf mit Kindern arbeiten.	ja	25	1.24	0.60	.14	.88
	nein	11	1.27	0.65		
Ich erhoffe mir berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.	ja	25	1.44	0.87	2.77	< .01
	nein	9	2.56	1.42		
Ich erwarte eine höhere tarifliche Eingruppierung.	ja	25	1.48	0.92	1.45	.16
	nein	10	2.10	1.60		
Ich habe die Entscheidung eher zufällig getroffen und hatte keinen richtigen Grund.	ja	24	4.96	0.20	.64	.53
	nein	10	4.90	0.32		
Ich erhoffe mir in dem Studium viel Raum für meine persönliche Entwicklung.	ja	24	1.96	0.81	1.76	.09
	nein	11	2.45	0.69		
Ich möchte für meine künftige Tätigkeit wissenschaftlich qualifiziert sein.	ja	25	1.96	0.79	.17	.87
	nein	11	1.91	0.94		
Ich möchte später eine gesellschaftlich wichtige Arbeit leisten.	ja	25	1.80	0.87	.90	.37
	nein	11	1.55	0.52		

Der tendenziell beobachtbare Unterschied zwischen den drei Jahrgängen, dass eine Höhergruppierung ein Grund für die Studienwahl darstellt, scheint durch den höheren Anteil Studierender mit vorherigen pädagogischen Ausbildungen bedingt zu sein, denn der Vergleich zwischen Studierenden mit einer Ausbildung zur Erzieherin oder einem vergleichbaren sozialpädagogischen Beruf und Studierenden mit einer anderen Ausbildung erreicht statistische Signifikanz ( $p < .01$ ; s. Tab. 5): Erwartungsgemäß möchten sich Studierende, die bisher in diesem Berufsfeld beschäftigt waren, mit einem Studium in der Eingruppierung verbessern.

## 5 Diskussion

Die Befunde sprechen eindeutig dafür, dass die Studierenden den Felbi-Studiengang sehr gezielt und keinesfalls „zufällig“ gewählt haben. Die unterschiedlichen Motive für die Studienwahl weichen auch für alle drei Jahrgänge nicht wesentlich ab, wobei das Motiv, im künftigen Beruf mit Kindern zu arbeiten, vor allen anderen Beweggründen deutlich heraus sticht. Dies entspricht auch den Antworten in der Befragung von Helm (2011, S.37). Interessanterweise war es genau dieses Motiv, das in nahezu allen Auswahlgesprächen als wesentlich für die Wahl genau dieses Studiengangs angegeben und somit unabhängig von der Qualität der jeweiligen Bewerberinnen ins Spiel gebracht wurde. Insofern bestätigen die – hier retrospektiv erhobenen – Fragebogenbefunde die in den aktuell-reflektierenden Gesprächen genannten

Aussagen: Das Motiv, mit Kindern zu arbeiten! Dies ist, um es anders und deutlich zu formulieren, eine relativ informationsarme Aussage. Geht man davon aus, dass Motive immer auch von den jeweiligen Voraussetzungen einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt abhängig sind, dann stellt sich zugleich die Frage, welche weiteren Voraussetzungen außer sozusagen der „Liebe zum Kind“ eigentlich nötig sein müssten, einen frühkindlichen Studiengang zu wählen.

Eine Antwort hierzu könnte in eher pragmatischen Gründen zu finden sein: Auch Gründe wie berufliche Aufstiegsmöglichkeiten oder die Hoffnung auf eine höhere tarifliche Eingruppierung werden genannt. Letzteres wieder im Trend besonders stark bei den Zweitsemestern, d. h. in der Gruppe, in der sich anteilmäßig die meisten staatlich anerkannten Erzieherinnen (31 %) befinden. Hinweise für solche pragmatischen Motive finden sich also in der Zusammensetzung der jeweiligen Jahrgänge. Zwei Befunde sind hierbei besonders bemerkenswert. Zum einen findet sich ein erheblicher Anteil von Studierenden (N = 26) mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung im sozialpädagogischen Bereich, und hier wiederum überwiegend staatlich anerkannte Erzieher/-innen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Wahl für den *Felbi*-Studiengang insbesondere vor dem Hintergrund eines beruflichen „Sprungbretts“ gesehen werden kann, das Studium für diese Teilgruppe der Studierenden quasi die Funktion einer Weiterqualifizierung (oder gar Weiterbildung) erhält. Der *Felbi*-Studiengang wird dann – was auch nahe liegend und aus der Sicht dieser Studierenden nachvollziehbar ist – zu einer Art „Aufbaustudiengang“. Für diese Deutung sprechen übrigens weitere Befunde, so wurde z. B. die Aussage „Ich erhoffe mir berufliche Aufstiegsmöglichkeiten“ von den pädagogischen Fachkräften unter den *Felbi*-Studierenden hoch-signifikant stärker bejaht als von den Studierenden mit anderer (nicht-pädagogischer) Ausbildung – und tendenziell erwarten dann auch solche Studierende mit einschlägiger Berufserfahrung auch eine höhere tarifliche Eingruppierung – mithin spricht also vieles eher auch für eine Art „Aufstiegsmotiv“ gerade dieser Teilgruppe der Studierenden. Diese Befunde bestätigen auch die Ergebnisse von Helm, die in den Antworten bei fast 94 % der befragten Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung genau dieses Motiv wiederfand (2011, S. 38).

Ein zweiter bemerkenswerter Befund ist, dass ein Viertel der Studierenden (N = 21) bereits vor Aufnahme des *Felbi*-Studiums schon andere Fächer studiert hat – in der Regel aber ohne diese abzuschließen. Und interessanterweise waren vorher vor allem Studiengänge gewählt worden, die im weitesten Sinne als „erziehungswissenschaftlich“ gelten können. Man kann vermuten – und solche Aussagen finden sich –, dass solche Wechsel im Studiengang auch aus dem Motiv erfolgen könnten, etwas „Leichteres“, nämlich Frühe Bildung zu studieren, nach dem Motto „Mit jüngeren Kindern ist es einfacher“. Und dieses Motiv entspräche genau der aktuellen gesellschaftlichen Wertigkeit dieses Bereiches, was sich dann auch objektiv an der deutlich geringeren Bezahlung der pädagogischen Fachkräfte (Erzieherinnen) im Frühbereich ablesen lässt.

Neben diesen beiden Teilgruppen soll nun nicht die größte Teilgruppe der Bewerberinnen/Bewerber missachtet werden: Gemeint sind diejenigen Studierenden, welche nach ihrem Schulabschluss mit Abitur oder Fachhochschulreife eine Zeitlang in Praxiseinrichtungen

(in Form von Praktika oder eines freiwilligen sozialen Jahres) verbringen und sich dann um einen Studienplatz bewerben. Die Größe dieser Gruppe kann aus den vorliegenden Daten zu den jeweiligen Jahrgängen leider nicht genau bestimmt werden, sondern nur aus anderen Indikatoren geschätzt werden, da sie sich mit beiden oben genannten Teilgruppen mehr oder weniger weit überschneiden. Ein Hinweis liefert die absolute Zahl der Bewerberinnen mit praktischen Vorerfahrungen,  $N = 69$ , entsprechend 80 % (s. auch Helm, 2011, S. 29, wo sich ähnliche Anteile finden). Insofern müssten in dieser Gruppe sowohl Studierende mit Vorerfahrungen in anderen Studiengängen als auch die die wenigen Studierenden ( $N = 9$ ) mit vorheriger fachfremder Berufsausbildung („sonstige Berufe“) zu finden sein. Bei dieser Teilgruppe handelt es sich vor allem um Bewerberinnen/Bewerber, die recht bald nach ihrem Schulabschluss ein Studium der Frühen Bildung aufnehmen wollen. Ein weiterer Hinweis findet sich auch in dem auffälligen Effekt des Lebensalters: Vom ersten bis zum dritten Jahrgang sinkt das Durchschnittsalter von ca. 26 auf 23 Jahre ab, d. h. die *Felbi*-Studierenden werden im Schnitt bei einer Altersstreuung über die drei Jahrgänge von 21 bis 30 Jahre immer jünger. In Gegenüberstellung zu den Schlussfolgerungen von Helm, dass die „neuen Studiengänge auch Menschen im mittleren und fortgeschrittenen Alter ...“ (Helm, 2011, S. 17) ansprechen, sollen die in der vorliegenden Befragung gefundenen drei Gruppen von Studienbewerberinnen wie folgt charakterisiert werden:

„*Ersteinsteiger*“: Die Bewerberinnen sind noch recht jung, haben entweder Abitur oder Fachhochschulreife und beginnen unmittelbar nach einer (meist längeren Praxisphase, z. B. auch in Form eines FSJ) mit dem Studium. Anzunehmen ist, dass die künftige „Arbeit mit Kindern“ tatsächlich mehr eine Art „intrinsisches Motiv“ für die Studienwahl darstellt; „Einsteiger“ stellen die umfangreichste Teilgruppe der Studienbewerberinnen dar.

„*Aufsteiger*“: Die Bewerberinnen haben eine vorherige Berufsausbildung im sozialpädagogischen Bereich, sind in der Regel staatlich anerkannte Erzieherinnen und sehen den *Felbi*-Studiengang eher pragmatisch als Fortbildung bzw. Weiterqualifikation im Sinne einer Höher- oder Zusatzqualifikation und/oder Aussicht auf bessere Bezahlung an. „Aufsteiger“ stellen die zweitgrößte Teilgruppe der Studienbewerberinnen dar und nehmen im Verlauf der befragten drei Jahrgänge stetig zu. In dieser Gruppe sind Bewerberinnen mit Fachhochschulreife überrepräsentiert.

„*Neueinsteiger*“: Die Bewerberinnen haben bereits ein erziehungswissenschaftliches Studium ohne Abschluss absolviert (z. B. Grundschul-Hauptschullehramt, Diplom-Pädagogik) und wählen als neues Studium die Frühe Bildung. Ein mögliches pragmatisches Motiv für diese Studienwahl könnte die Idee sein, dass das *Felbi*-Studium leichter ist als das vorherige Studium. In der Regel besitzt auch diese Gruppe Vorerfahrung durch einschlägige Praktika (z. B. in KiTas). Alle haben Abitur als Hochschulzugangsberechtigung. „Neueinsteiger“ stellen die kleinste Subgruppe der *Felbi*-Bewerberinnen dar, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Begründung in den Auswahlgesprächen, dass man sich dies mit kleineren Kindern leichter vorstelle, meist eher zu einer Ablehnung führte.

## Literatur

- Brombacher, B. (2011). *Einschätzungen des Bachelor-Studiengangs „Frühkindliche und Elementarbildung“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durch die ersten drei Studienjahrgänge und deren Berufsorientierungen. Eine explorative Fragebogenstudie*. Unveröff. Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Helm, J. (2011). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik, Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden (WiFF Studie Nr. 5)*. Zugriff am 16.07.2011. Verfügbar unter:  
[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Studie\\_5\\_Helm\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf).
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula* (HoF-Arbeitsbericht 1'2010). Halle: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zugriff am 15.07.2011. Verfügbar unter: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2010.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf).
- Robert Bosch Stiftung. (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit - Ausbildungswege im Überblick*. Zugriff am 15.07.2011. Verfügbar unter: [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung\\_Studie\\_PiK\\_2011\\_Ausbildungswege.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf).
- Schöler, H. (2009). *Vertikale Durchlässigkeit in den Studiengängen zur Frühkindlichen Bildung? Ja! – Aber wie?* Zugriff am 18.07.2011. Verfügbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/org/felbi/Vertikale-Durchlaessigkeit.pdf>.
- Schöler, H. (2012). Zur Professionalisierung der Frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 1 (2).
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 0, 31-36.