

**Jutta Helm**

# Das Bachelorstudium Frühpädagogik Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

Ergebnisse einer Befragung von Studierenden



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: +49 (0)89 62306-173  
E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)  
Koordination: Nina Rehbach  
Lektorat: Jürgen Barthelmes  
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig  
Titelfoto: fotogestoeber © Fotolia.com  
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-935701-85-3

**Jutta Helm**

# Das Bachelorstudium Frühpädagogik Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

Ergebnisse einer Befragung von Studierenden

**Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**



# Vorwort

Das Qualifizierungssystem Frühpädagogischer Fachkräfte hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde die Hochschulausbildung von Fachkräften für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen deutlich ausgeweitet – mittlerweile existieren zahlreiche Studiengänge für Frühpädagogik. Über die Studierenden und ihre Erwartungen an das Studium liegen bislang nur wenige Daten vor.

In einer im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) durchgeführten Studie hat Jutta Helm erstmals Studierende frühpädagogischer Bachelorstudiengänge zu ihren Bildungsbiografien, ihren Berufserwartungen und zu ihrer Studienzufriedenheit befragt. Von besonderem Interesse ist dabei der Vergleich zwischen den Studierenden mit einer sozialpädagogischen Ausbildung und den Studierenden ohne eine vorherige Ausbildung.

In dem vorliegenden Bericht zeigt die Autorin, dass die beiden Gruppen sehr unterschiedliche Erwartungen an das Studium haben, die für die Gestaltung der Studiengänge zu beachten sind.

München, im Dezember 2010



Angelika Diller  
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu  
Wissenschaftliche Leitung WiFF



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Anlage und Durchführung der Studie</b>	<b>11</b>
2.1	Konstruktion des Fragebogens	11
2.2	Stichprobe	11
2.3	Rücklauf und Repräsentativität	13
2.4	Datenauswertung und Interpretation	14
<b>3</b>	<b>Soziales Profil und Herkunft der Studierenden</b>	<b>15</b>
3.1	Geschlechter- und Altersverteilung	15
3.2	Studienzugangsberechtigung	17
3.3	Fachsemester und angestrebter Studienabschluss	19
3.4	Bildungshintergrund der Eltern	20
3.5	Elternschaft und Studium	22
3.6	Finanzierung des Studiums	23
3.6.1	Staatliche Beihilfen/Studienkredite	23
3.6.2	Erwerbstätigkeit	25
3.6.3	Familiäre Unterstützung	26
<b>4</b>	<b>Bildungs- und berufsbiografische Hintergründe der Studierenden</b>	<b>29</b>
4.1	Mehrfachqualifikationen	29
4.2	Berufstätigkeit vor und während des Studiums	33
4.3	Bewertung der Vorbereitung auf das Studium	35
<b>5</b>	<b>Studienmotivation</b>	<b>37</b>
<b>6</b>	<b>Anerkennung von Ausbildungen und beruflichen Erfahrungen als Studienleistungen</b>	<b>46</b>
<b>7</b>	<b>Studienerwartungen, Lernerfolge und Studienzufriedenheit</b>	<b>49</b>
7.1	Studienanforderungen im Urteil der Studierenden	49
7.2	Studienqualität in Lehrveranstaltungen aus Sicht der Studierenden	54
7.3	Studienleistungen und der Erwerb von Kompetenzen im Studium	60
7.4	Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Studienangeboten aus Sicht der Studierenden	67
<b>8</b>	<b>Berufliche und akademische Perspektiven</b>	<b>70</b>
8.1	Berufswünsche, Ambitionen, Probleme	70
8.2	Akademische Weiterqualifikation	75
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>76</b>
<b>10</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>79</b>
<b>11</b>	<b>Anhang</b>	<b>83</b>

# 1 Einleitung

Die wachsende Aufmerksamkeit für Fragen der frühen Förderung und Bildung von Kindern geht einher mit steigenden Ansprüchen an Ausbildung, Kompetenz und Profil des Fachpersonals. Die Qualifikation von Fachkräften gilt als eine der Schlüsselpositionen bei der qualitativen Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung.

Bislang erfolgte die Rekrutierung und Qualifizierung der Fachkräfte im Wesentlichen an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik. An diesen Ausbildungsstätten werden staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher u.a. auf die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern vorbereitet. Sie durchlaufen in der Regel eine dreijährige Berufsausbildung, die mindestens einen Realschulabschluss und ein Vorpraktikum voraussetzt.

Erzieherinnen und Erzieher stellen die größte Beschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen dar<sup>1</sup>, denen mit deutlichem Abstand die Gruppe der Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger folgt<sup>2</sup>, die an Berufsfachschulen in einem zweijährigen Programm ausgebildet werden.

Für den gesamten Bereich der Kindertageseinrichtungen wird von einem anhaltenden Trend der *Verfachlichung* gesprochen (Riedel 2008, S. 183; Rauschenbach u.a. 1996, S. 77 ff.).<sup>3</sup>

Akademisch ausgebildete Fachkräfte sind in Kindertageseinrichtungen kaum vertreten<sup>4</sup>, sodass der Grad der Akademisierung und der Professionalisierung im frühpädagogischen Feld gering geblieben ist. Der Professionalisierungsgrad wird durch den Anteil von Berufstätigen mit spezifischen (sozial)pädagogischen Hochschulqualifikationen bestimmt. Die wenigen Akademikerinnen und Akademiker in frühpädagogischen Einrichtungen sind häufig als freigestellte Leitungskräfte<sup>5</sup> oder in der Förderung von Kindern mit Behinderung und besonderem Lernbedarf tätig, jedoch insgesamt unterrepräsentiert – auch in Relation

- 1 Der Anteil der Erzieherinnen und Erzieher in der Kinderbetreuung beträgt 71 %, unter den Gruppenleitungen und somit haben sie quasi eine Monopolstellung. Die berufliche Betreuung von Kindern ist nach wie vor fast vollständig eine Tätigkeit von Frauen in Deutschland. Der Datenreport des Statistischen Bundesamtes nennt für 2007 einen Anteil von Männern, die an der unmittelbaren Betreuung von Kindern in allen Formen der Kindertagesbetreuung beteiligt sind, von insgesamt 3 %, in absoluten Zahlen: 10.400 (Statistisches Bundesamt/GESIS-ZUMA/WZB 2008, 42), der Frauenanteil beträgt also 97 %, circa 340.000. Von diesen sind circa 40 % Vollzeitbeschäftigte (im Osten 18 %, im Westen 46 %), sodass die Kindertagesbetreuung zu einem der Berufsfelder mit der höchsten Teilzeitquote gehört – d.h. ein typisches Merkmal für weibliche Erwerbstätigkeit (Riedel 2008, S. 174). Den Sprachregelungen des DJI und des WiFF entsprechend wird in dieser Veröffentlichung trotz der eindeutigen Dominanz von Frauen im Berufsfeld die weibliche und männliche Bezeichnung gleichermaßen verwendet.
- 2 Kinderpflegerinnen stellen im Bundesdurchschnitt einen Anteil von 14 % der Berufstätigen in den Kindertagesstätten (Statistisches Bundesamt/GESIS-ZUMA/WZB 2008, S. 42); sie sind in westdeutschen Kindertagesstätten jedoch fast ausschließlich als Ergänzungskräfte präsent und im Gruppendienst mit einem Anteil von 29,5 % vertreten. Besonders auffällig ist die hohe Beschäftigungsquote von Kinderpflegerinnen in Bayern, die dort fast drei Viertel der Ergänzungskräfte stellen (Riedel 2008).

- 3 Der Grad der Verfachlichung unterscheidet sich zwischen den östlichen und den westlichen Bundesländern deutlich: Im Osten übernehmen Erzieherinnen und Erzieher zu fast 89 % die Tätigkeit in den Tageseinrichtungen. In den alten Bundesländern dominieren diese zwar bei den Gruppenleitungen eindeutig, es bestehen jedoch größere Unterschiede unter den einzelnen Ländern, im Durchschnitt arbeiten dort 67,5 % pädagogische Fachkräfte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 54 f.).
- 4 Diplom-Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen oder Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter umfassen 3 % des Personals für Kindertagesbetreuung (Statistisches Bundesamt/GESIS-ZUMA/WZB 2008, S. 42). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung dokumentiert einen Professionalisierungsgrad von 2,7 % (pädagogische Qualifizierte) und einen Akademisierungsgrad von 3,2 % (inklusive des Personals mit nicht-pädagogischen Hochschulabschlüssen) für 2009, der regional stark variiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 55).
- 5 Ungefähr 20 % der freigestellten Leitungskräfte haben einen sozialpädagogischen Hochschulabschluss erlangt, wobei in den östlichen Bundesländern diese Quote geringer ausfällt (im Durchschnitt beträgt sie hier nur 9,3 %) und häufiger als in den westlichen Bundesländern Erzieherinnen/Erzieher Leitungsverantwortung tragen. Insbesondere in den Stadtstaaten sind über die Hälfte der freigestellten Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen Akademikerinnen/Akademiker. Auch wenn der prozentuale Anteil von akademischen Leitungskräften wächst, so ist bei der Bewertung der „Akademikerquote“ zu berücksichtigen, dass insgesamt die Zahl der freigestellten Leitungskräfte in den vergangenen Jahren reduziert wurde. Gruppenleitungen, die als nicht freigestellte Kräfte ebenfalls Leitungsverantwortung tragen, sind zumeist durch eine Ausbildung als Erzieherin/Erzieher qualifiziert. Letztlich ist die absolute Zahl der Akademikerinnen/Akademiker in Leitungsfunktionen von 2002 bis 2006 gesunken, sodass die Beurteilung dieser Entwicklung ambivalent bleibt (Riedel 2008, S. 182 f.) bzw. eine „auffällige Kluft zwischen der fachpolitischen und öffentlichen Debatte sowie den Realitäten in den Einrichtungen“ zeigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 55).



zu anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe.<sup>6</sup> Diese relative Abwesenheit von wissenschaftlich qualifizierten Fachkräften im elementarpädagogischen Feld wird in Deutschland bzw. der alten Bundesrepublik seit rund vierzig Jahren problematisiert (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 118, zitiert nach König/Pasternack 2008, S. 48; von Derschau 1984, S. 153). Seit der Jahrtausendwende werden daraus Konsequenzen für die Ausbildungspraxis gezogen.

Neben den traditionellen (sozial-)pädagogischen Hochschulstudiengängen an Fachhochschulen und Universitäten, die jene im elementarpädagogischen Feld tätigen Akademikerinnen und Akademiker zumeist durchlaufen haben, sind seit 2004 neue Studiengänge zur Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte eingerichtet worden<sup>7</sup>. Das Anliegen der auf das Feld der Frühpädagogik spezialisierten Studienangebote ist es, den gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit einem wissenschaftlich orientierten Ausbildungskonzept zu begegnen, das internationalen Standards entspricht. Seit der Entwicklung der ersten Studiengangangebote im Jahr 2004 haben Hochschulen in der gesamten Bundesrepublik – regional unterschiedlich gewichtet (Jugend- und Familienministerkonferenz 2009) – elementarpädagogische Fächer in den Kanon ihrer Studienangebote integriert.

Die inhaltliche Ausgestaltung und die strukturelle Organisation der neuen Studiengänge zeigen die unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und Ressourcen der anbietenden Hochschulen und führen zu heterogenen Modellen. Die offenkundige Differenz der Studienprogramme zeigt sich an der Oberfläche in deren Bezeichnung: Die Studiengänge, auf die in

dieser Studie Bezug genommen wird, weisen eine Vielfalt von über 25 Studiengangbezeichnungen auf.

Darüber hinaus zeichnet sich sowohl im inhaltlichen Profil als auch in den Zielgruppen und der Studienorganisation eine hohe Heterogenität ab.<sup>8</sup>

Die Studiengänge unterscheiden sich in Folgendem (Speth 2010, S. 137 ff.; vgl. Viernickel 2008):

- Dauer: sechs bis acht Semester
- Studienkonzepte: Generalisiert, spezialisiert (z.B. Leitung, integrative Frühpädagogik), integrativ (Soziale Arbeit, Grundschullehramt)
- Modulstruktur und Dauer der Praxisphasen
- Grundständiges bzw. ein auf der Fachschulausbildung aufbauendes Angebot
- Eigenständige Hochschulangebote versus institutionelle Kooperationen (Verbund von Fachhochschule und Fachschule)
- Struktur von Vollzeitstudiengängen versus berufsbegleitende Angebote.

Eine akademische Ausbildung ist mit hohen Erwartungen an Frühpädagogische Fachkräfte verbunden, die als künftige Absolventinnen und Absolventen der Hochschule entsprechende pädagogische, reflexive und organisationsbezogene Kompetenzen vorweisen sollen. Bislang beruhen diese Hoffnungen zu großen Teilen auf normativen und weniger auf empirischen Grundlagen, da die Evaluation frühpädagogischer Studienangebote sowohl im Hinblick auf die Ausbildung der Studierenden als auch in Bezug auf die Einmündung der Absolventinnen und Absolventen der Hochschule in das Berufsfeld erst beginnt.<sup>9</sup> „Rechtfertigungsdruck besteht indes nicht nur für die Fachschulen; auch die frühpädagogischen Studiengänge können sich ihrer intendierten Wirkungen nicht gewiss sein, denn empirische Belege für ihre berufsbiografischen Sozialisationsleistungen, ihre

6 Hierbei zeigen sich weniger Ost-West-Differenzen als vielmehr große Unterschiede in den einzelnen Bundesländern, wobei Bremen in Bezug auf eine Professionalisierung des Feldes am weitesten fortgeschritten ist und eine 10 %-Quote von Akademikerinnen/Akademikern aufweist.

7 Die Einrichtung elementarpädagogischer Studiengänge ist erst nach der Jahrtausendwende durch zwei nicht im frühpädagogischen Feld selbst liegende Entwicklungen möglich geworden: Zum einen beförderte der Bologna-Prozess die Einführung neuer Studiengänge, zum anderen trugen die Erschütterungen, die die PISA-Testergebnisse in Deutschland auslösten, zu einer anhaltenden bildungspolitischen Debatte bei, die internationale Vergleiche beförderte und – ohne kausale Zusammenhänge zur PISA-Studie vorweisen zu können – die Diskussion über frühkindliche Bildungsförderung popularisierte (König/Pasternack 2008, S. 6; Rauschenbach 2006, S. 14 ff.).

8 Vergleiche auch die Antwort der Deutschen Bundesregierung auf die kleine Anfrage zu den Rahmenbedingungen akademischer Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern vom 22.12.2008 (Deutscher Bundestag 2008). Grunert/Rasch (2006, S. 32 ff.) problematisieren bereits 2006 die wachsende Heterogenität und Spezialisierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

9 So liegt z.B. eine erste Einschätzung vom *Institut für Hochschulforschung Wittenberg* (HoF) von König/Pasternack (2008) vor, die sich insbesondere mit einem Studiengang an der *Alice Salomon Hochschule* ASH in Berlin beschäftigt.

Qualität, ihre differentiellen Effekte auf Einstellungen und Kompetenzen oder gar ihre Überlegenheit gegenüber traditionellen nicht-akademischen Ausbildungsgängen sind nicht vorhanden. Notwendig ist deshalb die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Reformen. Damit könnten die bisherigen, fast nur in anekdotischer Form vorliegenden Erkenntnisse über Bedingungen und Wirkungen von Professionalisierungsprozessen im Rahmen der Ausbildung von Frühpädagoginnen an Hochschulen erweitert und vergleichenden Analysen zugänglich gemacht werden.“ (Viernickel 2008, S. 136)

Mit der Zielsetzung, die Datenlage über hochschulische Ausbildungsangebote in diesem Feld auf- und auszubauen, ist die vorliegende Befragung der Studierenden frühpädagogischer Studiengänge entstanden. Im Kontext eines eigenständig und unabhängig durchgeführten Dissertationsprojektes, das am *Institut für Allgemeine Pädagogik* der Universität Rostock von Prof. Dr. H.-J. von Wensierski betreut wird, führte ich eine schriftliche Befragung von Studierenden frühpädagogischer Studiengänge an bundesdeutschen Hochschulen durch. Diese dient auch als empirische Grundlage des vorliegenden Studienberichts für das *Deutsche Jugendinstitut (DJI)/Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*.

Die Befragung wurde im Sommersemester 2009 mit Unterstützung von Ulrike Lerche und Nicole Voss durchgeführt. Die Stichprobe der schriftlichen Befragung umfasst elementar- bzw. frühpädagogische Bachelorstudiengänge, in die sich bis zum Wintersemester 2008/2009 Studierende eingeschrieben hatten. Im Zuge des ersten Teils der Datenerhebung wurden Interviews mit denjenigen Leiterinnen und Leitern der Studiengänge geführt, die anschließend auch bei der Durchführung der schriftlichen Befragung um Unterstützung bzw. Vermittlung von Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern vor Ort gebeten wurden.

Die vorliegende Studie umfasst unter anderem die Auswertung und Analyse spezifischer, von WiFF formulierter Fragen, die zusätzlich in den Fragebogen aufgenommen wurden. Bei der Auswertung wird zwischen Studierenden mit sozialpädagogischer Berufsausbildung (Erzieherinnen/Erzieher, Sozialassistentinnen/Sozialassistenten, Kinderpflegerinnen/Kinderpfleger) und Studierenden ohne eine

solche Ausbildung unterschieden. Ebenso erfolgt – wo sinnvoll – eine Differenzierung nach der besuchten Hochschulart. Die Auswertung der Daten wird mit fachwissenschaftlichen Bezügen kommentiert.

Im weiteren Verlauf wird in Kapitel 2 die Vorgehensweise der Befragung beschrieben, die eine Darstellung der Stichprobe, der Konstruktion des Fragebogens und des Prozesses der Datenerhebung und Datenauswertung umfasst.

Kapitel 3 geht auf das soziale Profil der Studierenden ein, die für die Befragung gewonnen werden konnten, und deren familiären Hintergrund.

Kapitel 4 erläutert die Daten zu den bildungs- und berufsbiografischen Hintergründen der Studierenden, also Ausbildungsqualifikationen und Berufserfahrungen im einschlägigen Feld.

Kapitel 5 trägt die Ergebnisse bezüglich der Studienmotive und Studieninteressen zusammen.

Kapitel 6 bildet einen Schwerpunkt der Studie: Hier wird die Frage behandelt, welche vorherigen Ausbildungsmodule und welche beruflichen Erfahrungen den Studierenden als Studienleistungen in den neuen Studiengängen anerkannt wurden. Damit werden Hinweise gegeben, inwiefern sich die neuen Studiengänge an bestehende frühpädagogische Ausbildungen anschließen und in welchem formalen Umfang versucht wird, Berufstätigkeit als Praxiswissen für das Studium fruchtbar zu machen.

Kapitel 7 zeigt die Studierenerwartungen und Studienzufriedenheit auf.

Kapitel 8 geht zum Abschluss der Ergebnisdarstellung auf die Auskünfte der Studierenden zu den von ihnen vermuteten bzw. angestrebten Berufsperspektiven ein und erläutert das Interesse an einem aufbauenden Masterstudium.

Kapitel 9 fasst die Einzelergebnisse zusammen und entwirft weitere Perspektiven für die Hochschulforschung.

## 2 Anlage und Durchführung der Studie

Die schriftliche, standardisierte Befragung Studierender in frühpädagogischen Studienfächern (B.A.) wurde zunächst als Vollerhebung unter den Studierenden elementarpädagogischer Fächer geplant<sup>10</sup>. Alle Studierenden, die seit dem Wintersemester 2008/2009 in entsprechenden Bachelorstudiengängen eingeschrieben waren, gehörten zur Zielgruppe der Befragung.

Im Vorfeld der Befragung führte ich bereits eine Reihe von Experteninterviews mit den jeweiligen Leiterinnen und Leitern der Studiengänge durch. Ich interviewte diese im Wintersemester 2008/2009 bezüglich ihrer bisherigen Erfahrungen mit den betreffenden Studiengängen. Die anschließende Befragung der Studierenden wurde im Sommersemester 2009 durchgeführt – nach Pretests des Fragebogens an zwei Hochschulen.

### 2.1 Konstruktion des Fragebogens

Mit der schriftlichen Erhebung wurde das Ziel verfolgt, die neuen frühpädagogischen Studiengänge aus studentischer Perspektive näher kennenzulernen und eine Momentaufnahme der Studiengänge vorzulegen. Hierbei spielten insbesondere Aspekte einschlägiger beruflicher Erfahrungen, berufliche Perspektiven und generelle Studien-, Lern- und Prüfungserfahrungen eine Rolle.

Der Fragebogen wurde in der Auseinandersetzung mit schriftlichen Befragungen von Studierenden in pädagogischen Fächern, dem Studierenden survey und den Evaluationsfragebögen entworfen sowie in einem Kolloquium an der Universität Rostock besprochen und um sieben Fragen(-komplexe) ergänzt, die WiFF entwickelte.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Die Befragung, die der Studie zugrundeliegt, sowie die Aufbereitung der Daten wurden selbstständig und eigenverantwortlich im Rahmen eines Dissertationsprojektes durchgeführt. Bei der Datenerhebung wurde ich durch zwei Hilfskräfte an der Universität Rostock unterstützt. Datenschutzrechtliche Vorschriften wurden dabei berücksichtigt.

<sup>11</sup> Hilfreiche Anregungen zur Überarbeitung des Fragebogens verdanke ich außerdem PD Dr. Manfred Herzer, Universität Mainz.

### 2.2 Stichprobe

Zum WS 2008/2009 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 41 frühpädagogische Bachelorstudiengänge an Hochschulen. Recherchiert habe ich die Studiengänge im Sommer 2008 im Rahmen der Entwicklung meiner empirischen Untersuchung zu den neuen Studienangeboten in der Frühpädagogik. Hilfreich bei der Suche nach den unterschiedlich benannten Studiengängen waren die Übersichten auf dem *Bildungsserver*, der *Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft* (GEW), des Projektes *Profis in Kitas* (PiK) der *Robert Bosch Stiftung* sowie der *Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz* (HRK).

Die Ergebnisse meiner eigenen Recherche sind weitgehend mit der Veröffentlichung der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2008; vgl. auch Jugend- und Familienministerkonferenz 2009) und der Publikation am *Institut für Hochschulforschung Wittenberg* (HoF) (König/Pasternack 2008) identisch.<sup>12</sup> Inzwischen existiert eine von der Fachhochschule Koblenz entwickelte Internetseite, die eine Übersicht über alle frühpädagogischen Studiengänge enthält.<sup>13</sup> Aus dieser geht hervor, dass im Sommersemester 2009 weitere Studiengänge eröffnet wurden. Aus pragmatischen Gründen der Durchführbarkeit sind die neueren Studiengänge bei dieser Befragung nicht mehr berücksichtigt worden.

Alle Leiterinnen und Leiter elementarpädagogischer Studiengänge, in die sich Studierende zum WS 2008/2009 eingeschrieben hatten, wurden zunächst schriftlich gebeten, die Befragung zu unterstützen. Zu diesem Zweck sollten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner vor Ort für die Verteilung, das Einsammeln und Rücksenden der Fragebögen zur Verfügung gestellt werden. Einige Studiengangleitungen stellten sehr zügig und unkompliziert Kontakte zu Studierenden oder wissenschaftlichen Hilfskräften her, die

<sup>12</sup> In den Listen sind außer den von mir in die Untersuchung einbezogenen Studiengängen auch Fortbildungsstudiengänge aufgeführt, die ein Zertifikat vergeben (z. B.: Frühkindliche Bildung an der Universität Bremen), die bis zum WS noch keine Studierenden aufgenommen hatten (Frühpädagogik an der FH Gießen-Friedberg, Standort Wetzlar) und eine weitere Berufsakademie, die bislang keinen Hochschulstatus hat (Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik an der Berufsakademie Breitenbrunn).

<sup>13</sup> Vgl.: [www.fruehpaedagogik-studieren.de](http://www.fruehpaedagogik-studieren.de)

die Befragung vor Ort koordinieren sollten. Manche Studiengangsleitungen übernahmen diese Aufgabe sogar selbst. Bei der Mehrzahl der Hochschulen fragte ich telefonisch nach Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, denen anschließend die Fragebögen zugesandt wurden. An einigen Hochschulen konnten diese die Fragebögen mit außerordentlich gutem Zuspruch und entsprechend hoher Rücklaufquote verteilen. Andernorts war die Bereitschaft geringer

und nur an wenigen Hochschulen verlief dieser Prozess erfolglos.

Insgesamt konnte die Befragung an 35 Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt werden<sup>15</sup>, die spätestens mit dem Wintersemester 2008/2009 Studierende in einem frühpädagogischen Studienfach angenommen hatten (vgl. Tabelle 2.1).

**Tabelle 2.1: Beteiligte Hochschulen und Studiengangbezeichnung nach Hochschulart Rücklauf und Repräsentativität**

Universitäten (Uni)	Bachelorstudiengänge
Universität Erfurt	Pädagogik der Kindheit
Universität Gießen	Bildung und Förderung in der Kindheit
Pädagogische Hochschulen (PH)	
PH Freiburg	Pädagogik der Frühen Kindheit
PH Heidelberg	Frühkindliche- und Elementarbildung
PH Karlsruhe	Sprachförderung und Bewegungserziehung
PH Ludwigsburg	Frühkindliche Bildung und Erziehung
PH Schwäbisch Gmünd	Frühe Bildung
PH Weingarten	Elementarbildung
(Fach-)Hochschulen (FH)	
KFH NW/Aachen + Paderborn <sup>14</sup>	Bildung und Erziehung im Kindesalter
ASH Berlin (bis 30.3.09: ASFH)	Erziehung und Bildung im Kindesalter
KHSB (Berlin)	Bildung und Erziehung
FH Bielefeld	Pädagogik der Kindheit
EFH Rheinland-Westfalen-Lippe	Elementar-/Frühpädagogik
EvFH Darmstadt (Verbundstudiengang Darmstadt, Kassel)	Bildung und Erziehung in der Kindheit
EHS Dresden	Elementar- und Hortpädagogik
FH Düsseldorf	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung
FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven/Emden	Integrative Frühpädagogik

<sup>14</sup> Die Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen verteilt sich auf vier Standorte. An drei Hochschulorten werden frühpädagogische Studiengänge angeboten. Die Befragung konnte in Aachen und Paderborn durchgeführt werden.

<sup>15</sup> Die Fragebögen einer Hochschule konnten nicht mehr in die Auswertung einbezogen werden, da diese weit nach Ablauf der Rücksendefrist eintrafen.

EvFH Freiburg	Pädagogik der frühen Kindheit
KFH Freiburg	Management von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen
SRH Hochschule für Gesundheit Gera	Interdisziplinäre Frühförderung
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	Bildung und Erziehung in der Kindheit
FH Kiel	Erziehung und Bildung im Kindesalter
FH Koblenz/Remagen	Pädagogik der frühen Kindheit
FH Köln	Pädagogik der Kindheit und Familienbildung
EvH Ludwigsburg	Frühkindliche Bildung und Erziehung
FH Magdeburg-Stendal	Angewandte Kindheitswissenschaften
FH München	Bildung und Erziehung im Kindesalter
KSFH München	Bildung und Erziehung
Hochschule Neubrandenburg	Early Education
EvFH Nürnberg	Erziehung und Bildung im Kindesalter
FH Osnabrück	Elementarpädagogik
FH Potsdam	Bildung und Erziehung in der Kindheit
HTW Saarbrücken	Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit
DHBW Stuttgart	Soziale Arbeit in der Elementarerziehung

### 2.3 Rücklauf und Repräsentativität

Insgesamt wurden etwa 3.000 Fragebögen an die benannten Hochschulen versandt. Nach Abschluss der Befragung liegen 1.000 ausgefüllte Fragebögen zur Auswertung vor.

Tabelle 2.2 gibt die jeweilige Rücklaufquote der Fragebögen nach Hochschulart an und verdeutlicht die unterschiedlich hohe Beteiligungsquote, die bei der Befragung erzielt werden konnte. So sind die Pädagogischen Hochschulen in der Befragung im Verhältnis zu ihrem Anteil an frühpädagogischen Studienplätzen am stärksten vertreten, während an den beiden beteiligten Universitäten gerade nur das vereinbarte Minimum im Rücklauf erreicht werden konnte.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Bezüglich der Universitäten besteht jedoch die besondere Situation, dass die angebotenen Frühpädagogischen Studiengänge entweder direkt in die Lehrerausbildung münden oder indirekt eng mit schulischen Ausbildungsinstituten verknüpft sind, was vermutlich die Bereitschaft der Studierenden, sich an dieser Befragung zu beteiligen, verringert hat, da der Fragebogen die Option der Ausbildung für eine Tätigkeit im Primarbereich nur am Rande thematisiert.

Insgesamt konnte in Bezug auf die Stichprobe eine Rücklaufquote von etwa 34% realisiert werden.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Der Rücklauf der Studie liegt im Rahmen der Rücklaufquote der Sozialerhebungen des *Deutschen Studentenwerks* (DSW/HIS) (Isserstedt u.a. 2010, S. 43: Nettorücklauf 32%; Isserstedt u.a. 2007, S. 39: Nettorücklauf: 30,7%) sowie der des *Konstanzer Studierendensurveys 2006/2007*, die mit 32% angegeben ist. Die Autoren des Surveys verweisen darauf, dass sich seit Ende der 1990er-Jahre ein kontinuierlicher Rückgang in der Beteiligung von Studierendenbefragungen zeigt (Multrus u.a. 2008, VIII). Allerdings konnte in dem *Diplompädagogen-Survey 2001* (Krüger u.a. 2003) eine Beteiligung von 61% erreicht werden, der *Studienqualitätsmonitor* des HIS arbeitet mit einer Rücklaufquote von 14% (Bargel u.a. 2008, S.11). Hochschulforscher der Universität Kassel bewerten in einer Präsentation eine Rücklaufquote von einem Drittel als gut, können allerdings in einer neueren Studie zu Perspektiven von Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor, die bislang mündlich mit ersten Ergebnissen vorgestellt wurde (BMBF 2009), aufgrund eines intensiven Einsatzes und vierfachen Nachfragens eine Quote von fast 50% aufweisen. Unter den zur Verfügung stehenden Mitteln (Personalkraft, Zeit) erzielte die vorliegende Studie meines Erachtens eine gute Rücklaufquote und bietet eine ausreichende Grundlage für die Analyse der Zugangswege und Erfahrungen Studierender in frühpädagogischen Studiengängen.

**Tabelle 2.2: Studierendenzahlen und Rücklauf nach Hochschularten**

	<b>Rücklauf (absolute Zahl)</b>	<b>Studierendenzahl in den beteiligten frühpädagogischen Studienfächern</b>	<b>Rücklauf aus den Hochschulen in Prozent</b>
Universitäten	100	ca. 1.000	10,0%
Pädagogische Hochschulen	195	286 <sup>18</sup>	68,2% (inkl. der Kooperationen: 53,8%)
Kooperationen zwischen PH und Kirchl. Hochschulen <sup>19</sup>	97	257	37,7%
(Fach-) Hochschulen	608	ca. 1.400	43,4%
Gesamt	1.000	ca. 2.950	34,0 %

Aufgrund der Beteiligungsrate an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen sowie der sozialen und regionalen Verteilung kann von einer Zuverlässigkeit und Belastbarkeit der Befunde für Studierende der Frühpädagogik ausgegangen werden. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die realisierte Stichprobe der beteiligten Hochschulen circa 2.950 Studentinnen und Studenten umfasste, während die Gesamtheit aller Studierenden zum Erhebungszeitpunkt circa 3.500 Studierende betrug. Insgesamt haben sich somit 28,5% der Grundgesamtheit aller Studierenden in frühpädagogischen Studiengängen an der Befragung beteiligt.

Studierende an Universitäten sind deshalb sogar zu weniger als 10% der geschätzten Gesamtstudierendenzahl repräsentiert. Die geringe Rücklaufquote an Universitäten lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass die universitären Studiengänge an der Schnittstelle zur Primar- bzw. Schulpädagogik angesiedelt sind. Künftige Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich möglicherweise weniger von der Befragung angesprochen als diejenigen, die sich speziell auf eine Tätigkeit im frühpädagogischen Feld einstellen.

Es lässt sich feststellen, dass die Repräsentativität der Erhebung in Bezug auf Studierende an Universitäten eingeschränkt, in Bezug auf Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen jedoch gegeben ist. Die Befunde der Erhebung können auf diese beiden Hochschularten, die im Wesentlichen Frühpädagogische Fachkräfte ausbilden, somit als verallgemeinerbar betrachtet werden, weshalb die Berichterstattung zu den Befunden entsprechend differenziert erfolgt.

## 2.4 Datenauswertung und Interpretation

Die ausgefüllten und rechtzeitig zurückgesandten Fragebögen wurden mit einem Scanner erfasst und geprüft. Antworten auf offene Fragen, zu denen keine standardisierten Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren, wurden nachträglich codiert. Letztlich wurden die Daten in einen SPSS-Datensatz überführt und im Anschluss einer Plausibilitätsprüfung und Konsistenzkontrolle unterzogen, um die Qualität der Daten vor der Auswertung sicherzustellen. Gegebenenfalls wurden Korrekturen im Abgleich mit den nummerierten Fragebögen vorgenommen.<sup>20</sup>

Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv auf der Grundlage von Häufigkeitsauszählungen und in bivariaten Analysen. Die Prüfung von Zusammen-

18 Die Angaben der Pädagogischen Hochschulen sind mündlich übermittelte Angaben der Studiengangsleitungen.

19 Zwei Studiengänge werden in Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und kirchlichen Fachhochschulen angeboten. Die Befragung wurde jeweils über die Pädagogischen Hochschulen organisiert. In der weiteren Darstellung der Studie sind diese befragten Studierenden den Pädagogischen Hochschulen zugeordnet (n = 292).

20 Anja Schwertfeger hat mich beim Einstieg in die Datenanalyse und Datenpräsentation sehr hilfreich unterstützt. Wichtige Hinweise zur Datenbereinigung und Überarbeitung des Manuskripts verdanke ich Fabian Kleeberger, DJI München.

hängen bzw. Gruppenunterschieden basiert auf dem Chi-Quadrat-Test nach Pearson. Um die Stärke des Zusammenhangs beurteilen zu können, wird das Zusammenhangsmaß Cramers V verwendet.<sup>21</sup>

Die Interpretation der Ergebnisse wurde in Einzelarbeit durchgeführt und bei Treffen im Kolloquium an der Universität Rostock diskutiert. Die wesentlichen Ergebnisse der Befragung werden in Grafiken und Tabellen dargestellt und mit fachwissenschaftlichen Bezügen im Text kommentiert.<sup>22</sup>

## 3 Soziales Profil und Herkunft der Studierenden

### 3.1 Geschlechter- und Altersverteilung

Innerhalb des frühpädagogischen Feldes sind die Geschlechterverhältnisse traditionell sowie von „Mütterlichkeit als gender-kulturellem Erbe“ geprägt (Rabe-Kleberg 2006, S. 106):

Es sind fast ausschließlich Frauen, die eine Ausbildung an einer (Berufs-)Fachschule beginnen, um später im Feld der Kindertagesbetreuung tätig zu werden.<sup>23</sup>

Das Feld der Kinderbetreuung ist somit „unendlich weiblich“ (Riedel 2008, S. 202) und weist mit drei Prozent Anteil von Männern<sup>24</sup> eine marginale Quote auf, die bei Tätigkeiten in Bezug auf die Förderung behinderter Kinder und bei Leitungsfunktionen doppelt so hoch ausfällt.

An vielen Orten wurde daher das Angebot neuer frühpädagogischer Fächer mit der Erwartung verbunden, durch ein akademisches, also statushöheres Ausbildungsangebot verstärkt auch Männer für die Tätigkeit mit jüngeren Kindern gewinnen zu können (König/Pasternack 2008, S. 13) und die Ausbildungsquote zumindest an die der anderen pädagogischen Fächer heranzuführen. Diese Erwartungen konnten entsprechend den vorliegenden Ergebnissen bislang nicht eingelöst werden (vgl. Abbildung 3.1).

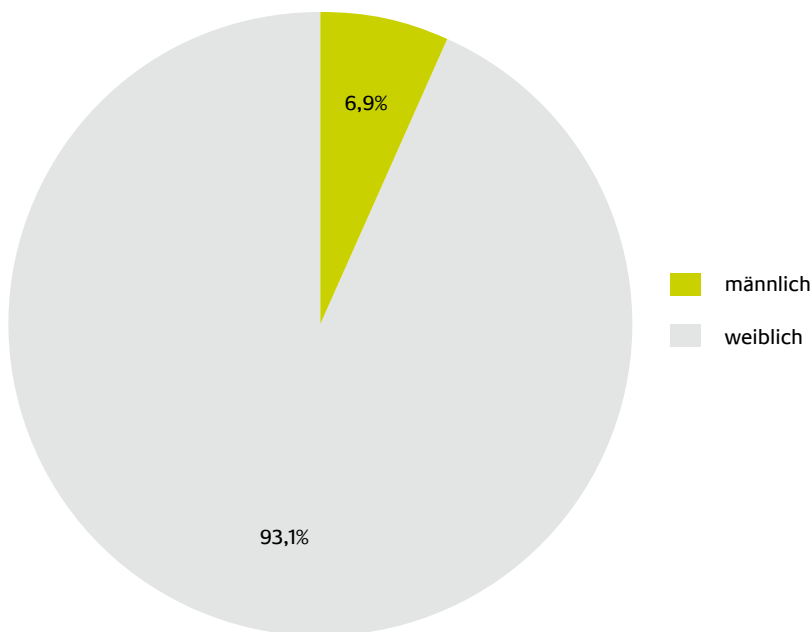
21 Die Signifikanz wird in Zusammenhang mit der Angabe des Wertes von Cramers V folgendermaßen gekennzeichnet:  $p \leq 0,05$  \*;  $p \leq 0,01$  \*\* und  $p \leq 0,001$  \*\*\*. In Anlehnung an Kühnel/Krebs (2007, S. 356) werden Werte von Cramers V bis 0,15 als sehr geringer Zusammenhang, Werte bis 0,25 als geringer Zusammenhang, und Werte bis 0,35 als mäßiger Zusammenhang beschrieben. Ab Werten über 0,35 wird von einem starken Zusammenhang gesprochen.

22 In Grafiken und Tabellen wird die Anzahl der jeweils gültigen Antworten kenntlich gemacht. Um die Lesbarkeit nicht zu beeinträchtigen, wird im Text darauf verzichtet, es sei denn die Daten weisen eine größere Zahl fehlender Werte auf. In diesen Fällen wird auf die jeweils gültigen Antworten, auf die sich die Prozentwerte beziehen, und damit auf die eingeschränkte Interpretationsmöglichkeit hingewiesen.

23 Auch erziehungswissenschaftliche Studiengänge, die in den ersten Jahren noch einen erheblichen Männeranteil verzeichnen konnten, werden in der Mehrheit heute von Frauen gewählt, die etwa drei Viertel der Studierendenschaft in den verschiedenen Teildisziplinen bilden (Statistisches Bundesamt 2009 b, für die Erziehungswissenschaften siehe S. 47). Isserstedt u.a. (2007, S. 153) quantifizieren weibliche Studierende in sozialwissenschaftlichen Fächern – allerdings Psychologie einbezogen – auf 70%.

24 Zum Anteil männlicher Berufstätiger in der Kindertagesbetreuung: vgl. Fußnote 1, S. 8.

Abbildung 3.1: Geschlechterverteilung der befragten Studierenden (Angaben in Prozent)



$n=983$

Die befragten Studierenden sind eindeutig von einer starken weiblichen Mehrheit dominiert, die über 90% der Studierenden stellt. Es zeichnet sich damit eine typische Geschlechterbeteiligung in den neuen Studiengängen entsprechend der fachschulischen Ausbildung und entsprechend der dominanten Präsenz von Frauen im Berufsfeld der Kindertagesbetreuung ab (Riedel 2008, S. 200 ff.; Rauschenbach u. a. 1996, S. 75).

Auch wenn es an einzelnen Hochschulen laut Auskunft der Studiengangsleitungen einen Anteil von fast 25% Männern unter den Studierenden geben soll<sup>25</sup>, lassen die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung in der durchschnittlichen Verteilung keine grundsätzliche Kehrtwende in der Gewinnung männlicher frühpädagogischer Fachkräfte erkennen. Folglich wird auch in Zukunft eine geschlechtersensible Erziehung in frühpädagogischen Institutionen weitgehend ohne

männliche Fachkräfte auskommen müssen (Rohrman 2009, S. 92 ff.). Eine Forschung über männliche Motivation für einen frühpädagogischen Beruf dürfte demnach weiterhin von besonderem Interesse sein.<sup>26</sup>

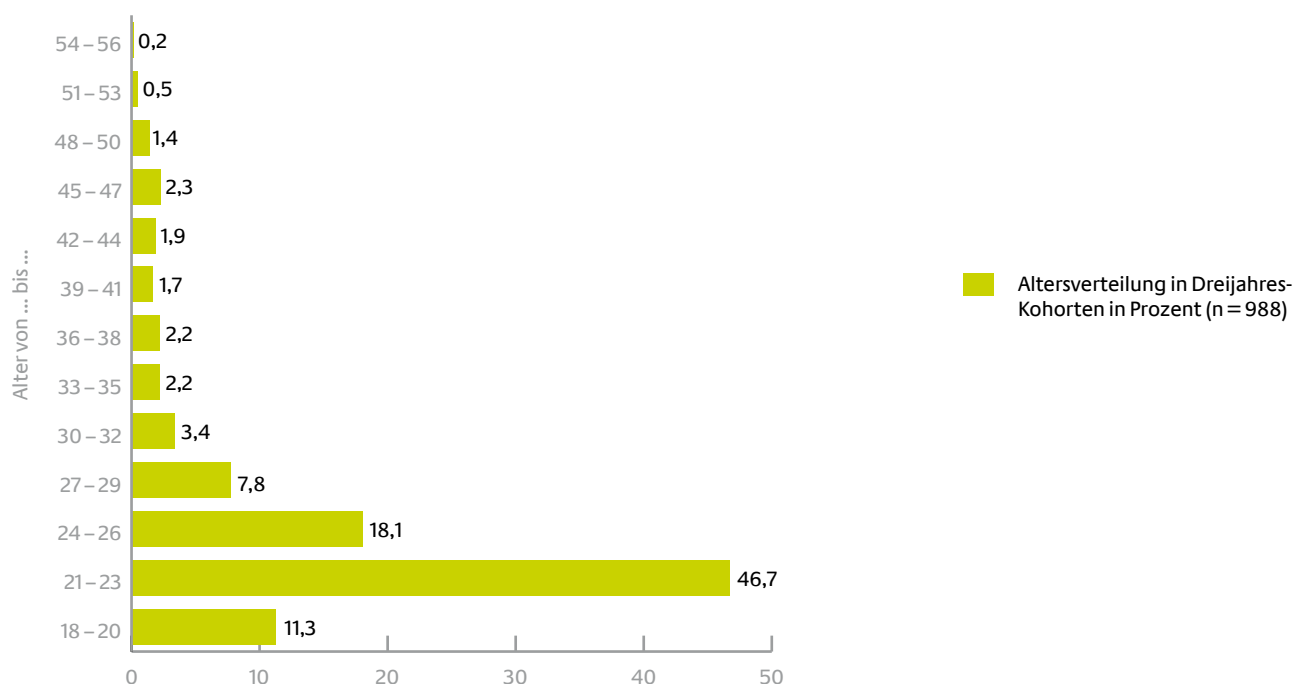
Die Altersstruktur der befragten Studierenden in frühpädagogischen Studiengängen zeigt eine für deutsche Hochschulen typische Verteilung (vgl. Abbildung 3.2). Das Durchschnittsalter der an der Befragung beteiligten Studierenden beträgt 25,4 Jahre und entspricht damit dem bundesweiten Gesamtdurchschnitt unter Studierenden (Statistisches Bundesamt 2009 b, S. 301). Den höchsten Altersdurchschnitt im Vergleich einzelner Hochschularten weisen die Studierenden der Fachhochschulen mit 26,7 Jahren auf.

<sup>25</sup> Diese Information stammt aus mündlichen Auskünften in Interviews mit einzelnen Studiengangsleitungen. In der Geschlechterverteilung von vier Kohorten an der ASH Berlin liegen die Anteile von Studenten zu Studienbeginn zwischen 8,1% und 21,4% in den Jahren 2004 bis 2007. Als Hinderungsgrund für eine höhere Männerquote im Studium wird hier der schlechtere Notenschnitt der Hochschulzugangsberechtigung von Studieninteressenten benannt (König/Pasternack 2008, S. 72).

<sup>26</sup> Die Dominanz von Frauen im frühpädagogischen Feld ist schon seit Langem thematisiert worden, die Präsenz von Männern ist hingegen ein jüngeres empirisches Forschungsfeld, das z. B. in dem seit 2008 vom BMBF geförderten Forschungsprojekt an der *Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin* (KHSB, 2008) über „Männer in der Ausbildung zum Erzieher und in Kindertagesstätten“ bearbeitet wird. Aus diesem Forschungsprojekt ist vor kurzem eine neue Webseite „Koordinationsstelle Männer in Kitas“ entstanden ([www.koordination-maennerinkitas.de/forschen/](http://www.koordination-maennerinkitas.de/forschen/)). Zum Forschungsstand siehe den Überblick von Rohrman (2009, S. 56 ff.).



Abbildung 3.2: Altersverteilung der befragten Studierenden (Angaben in Prozent)



Die neuen Studienangebote sprechen auch Menschen im mittleren und fortgeschrittenen Alter an, die bereits Berufsausbildungen abgeschlossen haben und zum Teil viele Jahre berufstätig waren. So ist die Quote derjenigen, die 39 Jahre und älter sind, achtmal so hoch wie in der durchschnittlichen Altersverteilung von Studierenden.<sup>27</sup>

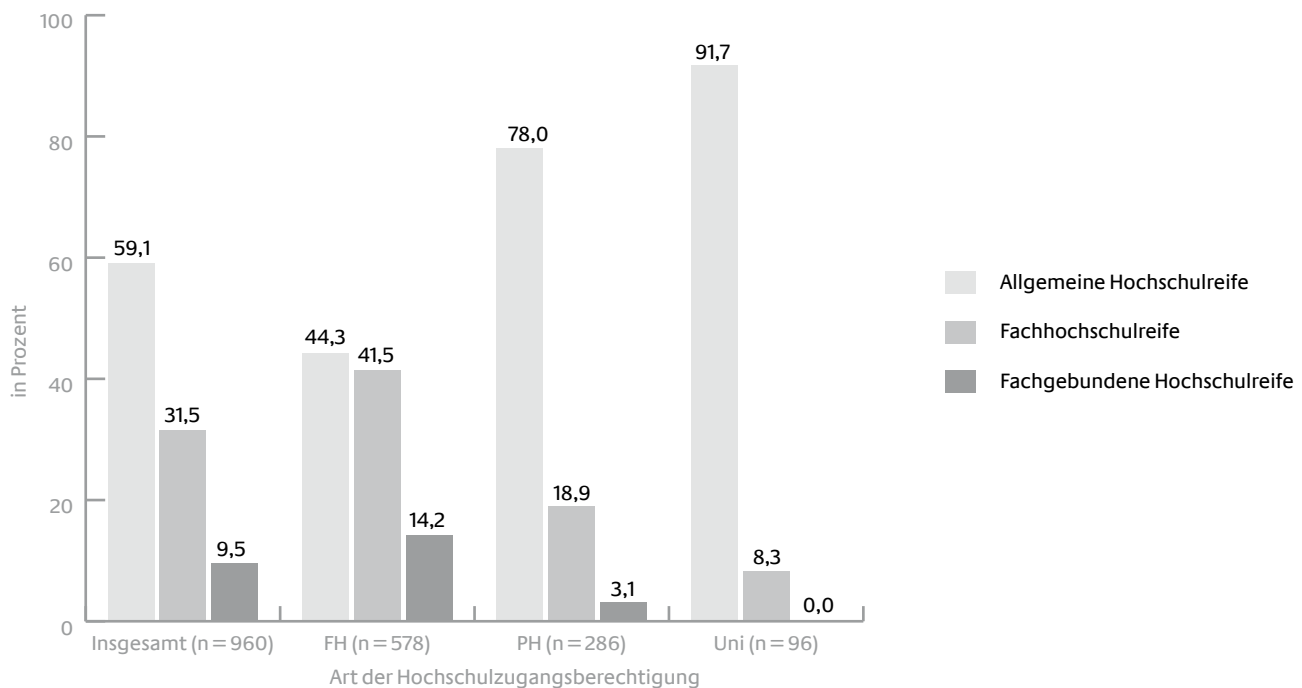
Gemessen daran, dass die Altersgruppe der über 40-Jährigen heute fast die Hälfte der Berufstätigen im Feld der Kinderbetreuung umfasst – in Ostdeutschland sogar mehr als 70% (Riedel 2008, S. 200 ff.) –, ist die Integration von älteren Berufstätigen in frühpädagogische Studiengänge ein Erfolg. Ihre Zahl ist im Vergleich zu den jungen Studierenden jedoch gering, was perspektivisch in den Einrichtungen der Kindertagesbetreuung dazu führen wird, dass – eine spätere Tätigkeit der Studierenden in diesem Feld vorausgesetzt – die jüngeren pädagogischen Fachkräfte häufiger akademisch ausgebildet sein werden und die erfahrenen, älteren formal geringer qualifiziert bleiben. Hierdurch

entsteht eine besondere Dynamik innerhalb der Kindertageseinrichtungen, die sich bereits jetzt in den Erfahrungen der Studierenden während ihrer Praktika abzeichnet und bei der Befragung als Belastung problematisiert wird (vgl. Kapitel 8, S. 73).

### 3.2 Studienzugangsberechtigung

Die allgemeine Hochschulreife stellt für die Mehrheit der Studierenden in Deutschland – auch für Studierende frühpädagogischer Fächer – die Hochschulzugangsberechtigung dar. Da jedoch bei frühpädagogischen Studienangeboten dezidiert auch um Berufstätige geworben wird und einzelne Studiengänge sogar ausschließlich auf diese ausgerichtet sind, ist eine stärkere Beteiligung von Studierenden, deren Studienberechtigung auf einer Fachhochschulreife oder einer fachgebundenen Hochschulreife beruht, zu erwarten. Die Verteilung der Hochschulzugangsberechtigungen stellt sich dementsprechend je nach Hochschulart unterschiedlich dar (vgl. Abbildung 3.3).

<sup>27</sup> Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW/HIS) differenziert Studierende mit 39 Jahren und älter nicht aus und quantifiziert diese auf insgesamt 1% bei weiblichen und männlichen Studierenden (Isserstedt u.a. 2010, S. 115).

**Abbildung 3.3: Studienzugangsberechtigung nach Hochschulart (Angaben in Prozent)**

Die große Mehrheit der befragten Studierenden mit 59,1% hat vor dem aktuellen Studium eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erworben. 31,5% verfügen über die Fachhochschulreife und knapp 9,5% sind mit der fachgebundenen Hochschulreife in das Studium eingestiegen. In den untersuchten Fächern ist eine erheblich höhere Zahl von Studierenden mit Fachhochschulreife und mit fachgebundener Hochschulreife vertreten, als dies im bundesweiten Durchschnitt aller Studierenden der Fall ist.<sup>28</sup> Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Rahmen bzw. im Anschluss an eine vorangegangene berufliche Ausbildung erworben haben, sind erwartungsgemäß am häufigsten an Fachhochschulen zu finden.

Die untersuchten Fächer zeigen sich dementsprechend auch als Qualifizierungswege für Studierende, die nicht auf dem gradlinigen Weg einen Zugang zum Hochschulstudium erworben haben. Deutlich

wird aber auch, dass frühpädagogische Studiengänge sowohl für Abiturientinnen und Abiturienten<sup>29</sup> als auch für ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher<sup>30</sup> von Interesse sind, weshalb bei der Studienganggestaltung eine größere Differenz der Bildungswege der Studierenden als in anderen Disziplinen zu berücksichtigen ist.

Innerhalb der Gruppe derjenigen, die eine sozialpädagogische Ausbildung vor Beginn des Studiums abgeschlossen haben, weisen nur 23,7% der Studierenden eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung

<sup>28</sup> 2009 verfügten 83% der Studierenden über die allgemeine Hochschulreife. 13% der Studierenden nahmen auf der Basis der Fachhochschulreife ein Studium auf und nur eine Minderheit von drei bzw. ein Prozent hat vor dem Studium die fachgebundene Hochschulreife erworben bzw. hat auf anderem Weg eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten (Isserstedt u.a. 2010, S. 57).

<sup>29</sup> Abiturientinnen und Abiturienten zeigen auch Interesse an einer Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher: König/Pasternack (2008, S. 46) vermuten, dass circa 30% der Fachschülerinnen/Fachschüler in der Ausbildung eine allgemeine Hochschulreife bzw. eine Fachhochschulzugangsberechtigung erworben haben. Rauschenbach (2006, S. 28) kalkulierte vor wenigen Jahren, dass 20% der Fachschülerinnen und Fachschüler auch ein vergleichbares Hochschulstudium aufnehmen könnten.

<sup>30</sup> Die GEW-Studie konnte in ihrer nicht repräsentativen Umfrage unter den Erzieherinnen schon einen Anteil von 40% der Erzieherinnen feststellen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erlangten (2007, S. 11). Zugleich wurde bei dieser Erhebung deutlich, dass je jünger die Erzieherinnen sind, um so höher der Anteil derjenigen ist, die berechtigt sind, ein Studium aufzunehmen und sich überlegen, ein Studium unter bestimmten Bedingungen durchzuführen (GEW 2007, S. 18).

auf. Die Studierenden mit einer fachgebundenen Hochschulreife sind mit 24% vertreten, während in dieser Gruppe die Mehrheit eine Fachhochschulreife besitzt (52,3%).

Der Notendurchschnitt der verschiedenen Abschlusszeugnisse, der die Studienzulassung an den Hochschulen ermöglicht, ist breit gestreut. Der Mittelwert aller Abschlussnoten beträgt 2,38. Das allgemeine Bildungsniveau der Studierenden kann damit als durchschnittlich bezeichnet werden und es wird deutlich, dass sowohl herausragende Schülerinnen und Schüler als auch solche mit schlechteren Abschlussnoten eine Tätigkeit im frühpädagogischen Feld anstreben und von den Hochschulen zum Studium zugelassen werden.

Auch wenn manche Hochschulen in einzelnen Jahrgängen einen höheren Numerus-Clausus als Zugangsvoraussetzung zum Studium benennen,<sup>31</sup> ist in der Gesamtbreite der Studiengänge nicht von einer Selektion auf Grundlage von Noten bei der Zulassung auszugehen.

### 3.3 Fachsemester und angestrebter Studienabschluss

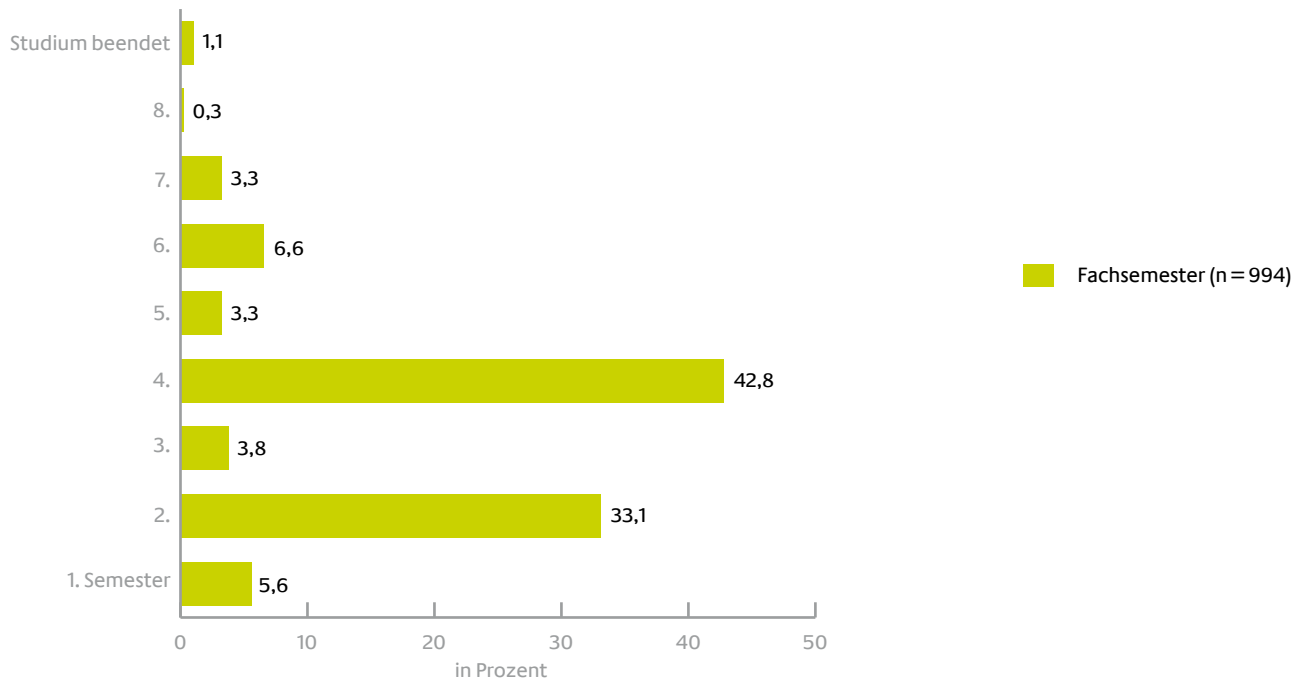
Die Befragung richtete sich an die in Bachelorstudiengängen eingeschriebenen Studierenden.<sup>32</sup> Studierende aus dem 2. und 4. Semester sind unter den Befragten deutlich stärker vertreten (vgl. Abbildung 3.4), was einerseits mit dem jährlichen Beginn der Studiengänge erklärt werden kann. Andererseits befinden sich viele der untersuchten Studiengänge noch im Aufbau und haben dementsprechend noch keine

Studierenden in höheren Semestern. Außerdem ist mit dem Abschlusssemester eine reduzierte Präsenzzeit an der Hochschule verbunden, um die Studierenden während des Verfassens der Bachelorarbeit zu entlasten. Insofern ergibt sich an dieser Stelle eine geringere Beteiligung von Studierenden höherer Semester an der Befragung.

<sup>31</sup> In einem Interview mit einer Studiengangsleiterin berichtete diese von einem Numerus Clausus von 1,4, der an der Hochschule aufgrund der starken Nachfrage eingeführt wurde.

<sup>32</sup> Auch wenn 7,3% der Befragten den Master als angestrebten Studienabschluss angeben, so ist für fast alle Befragten der Bachelor das nächstliegende Studienziel. Der Anteil der Studierenden, die angeben, den Master anzustreben, gibt keine Auskunft darüber, ob diese bereits das Bachelorstudium absolviert haben. Insgesamt geben 1,1% der Befragten an, ihr Studium bereits beendet zu haben. (vgl. Abbildung 3.4). Die restlichen Studierenden geben vermutlich an, einen Master anzustreben, weil dies ihr endgültiges Studienziel ist (siehe auch die diesbezüglich spezifische Frage in Kapitel 8, vgl. Abbildung 8.3). Diese Vermutung lässt sich durch die Tatsache stützen, dass vor allem Studierende an Universitäten (36%) den Master als angestrebten Abschluss angeben, da das Studienkonzept dort in der Regel ein aufbauendes Masterstudium vorsieht.

**Abbildung 3.4: Verteilung der Befragten auf Fachsemester (Angaben in Prozent)**

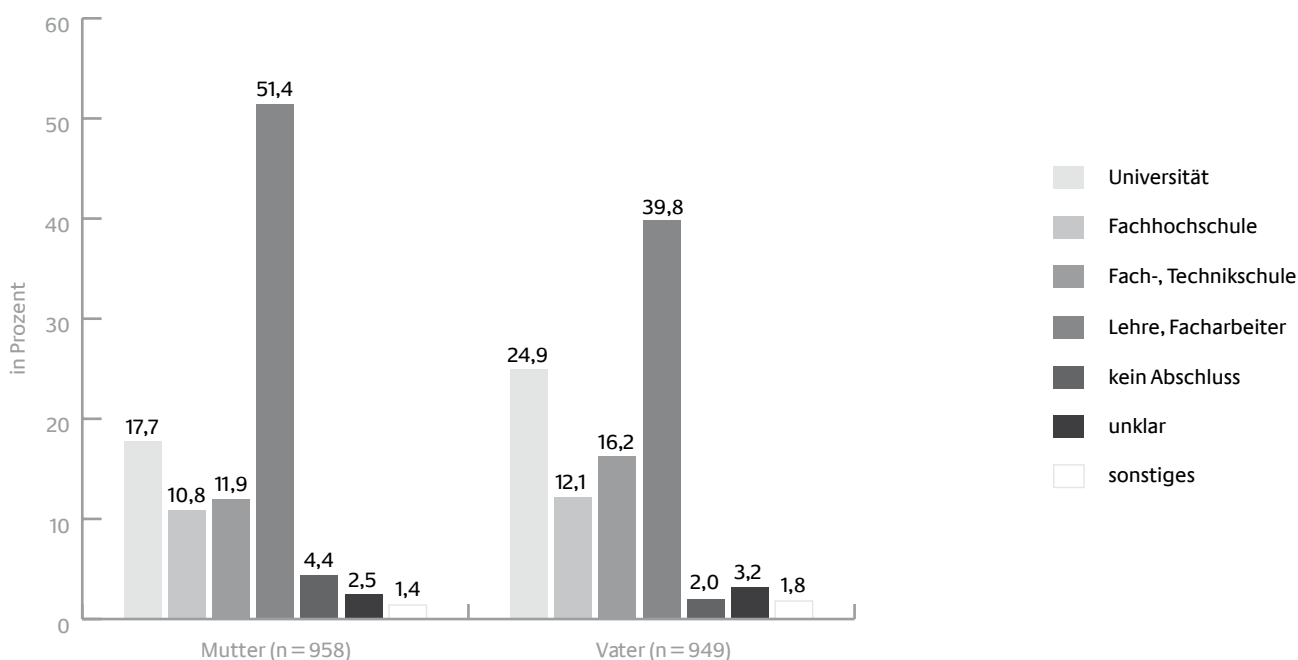


Mehr als die Hälfte der Befragten befindet sich im 4. Semester oder ist noch weiter im Studium fortgeschritten. In der Erhebung werden somit auch Erfahrungen aus der Abschlussphase des Studiums abgebildet.

### 3.4 Bildungshintergrund der Eltern

Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen seit Langem eine Tendenz zur „Vererbung“ von Studienabschlüssen: An deutschen Hochschulen sind am häufigsten Studierende zu finden, deren Eltern bereits selbst ein Hochschulstudium absolviert haben (Isserstedt u. a. 2010, S. 100 ff.). Im Gegensatz zu dieser Grundtendenz weist die vorliegende Erhebung eine spezifisch anders gelagerte Studierendengruppe im Hinblick auf die beruflichen Bildungsabschlüsse der Eltern auf (vgl. Abbildung 3.5).

Abbildung 3.5: Höchster beruflicher Bildungsabschluss der Eltern (Angaben in Prozent)



Im Vergleich zum durchschnittlichen beruflichen Bildungsniveau der Eltern von Studierenden wie es in der 19. Sozialerhebung des *Deutschen Studentenwerks*, durchgeführt vom *Hochschul-Informationssystem* (DSW/HIS) dokumentiert ist, verfügen die Eltern der hier Befragten insgesamt über niedrigere formale Qualifikationen.<sup>33</sup> Es zeigt sich eine vergleichsweise geringere Akademiker-Quote. Stattdessen findet sich sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern als häufigster Abschluss eine Lehre bzw. ein Facharbeiterabschluss. Isserstedt u. a. (2010) stellen ebenfalls fest, dass Studierende „niedriger Herkunftsgruppen“ in ihrer Studienwahl insbesondere zu sozialwissenschaftlichen (oder ingenieurwissenschaftlichen) Fächern neigen sowie an Fachhochschulen und in Bachelorstudiengängen anteilig stärker vertreten sind als in klassischen Studienfächern (Isserstedt u. a. 2010, S. 131 ff.). Dieser Befund schwächt die beschriebene

Besonderheit der sozialen Zusammensetzung der Studierenden in frühpädagogischen Fächern zwar ab, allerdings scheint der soziale Hintergrund von Studierenden frühpädagogischer Fächer dennoch graduell niedriger zu sein als dies in vergleichbaren Fächern der Fall ist.<sup>34</sup>

In Bezug auf die Gruppe der Studierenden, die bereits vor dem Studium eine sozialpädagogische berufliche Ausbildung absolviert hat, zeigt sich eine geringere akademische Bildung der Eltern als dies für die restlichen Studierenden der Fall ist: 18,8% der Mütter haben hier einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, während es bei den Vätern 29,4% sind.

33 Bundesweit stammt nämlich die Mehrheit der Studierenden aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat (51%; bei 24% haben beide Elternteile einen Hochschulabschluss erlangt) während 19% der Eltern eine Meisterprüfung, einen Techniker- oder Fachschulabschluss erworben haben (Isserstedt u. a. 2010, S. 123 ff.).

34 Zu den Daten der 19. Sozialerhebung (DSW/HIS) lässt sich kein unmittelbarer Vergleich ziehen, da in der vorliegenden Studie keine weiteren Daten zum Bildungsverlauf (allgemeinbildender Abschluss) und zur beruflichen Stellung der Eltern abgefragt wurden, die ein entsprechendes Konstrukt einer „sozialen Herkunftsgruppe“ ermöglichen.

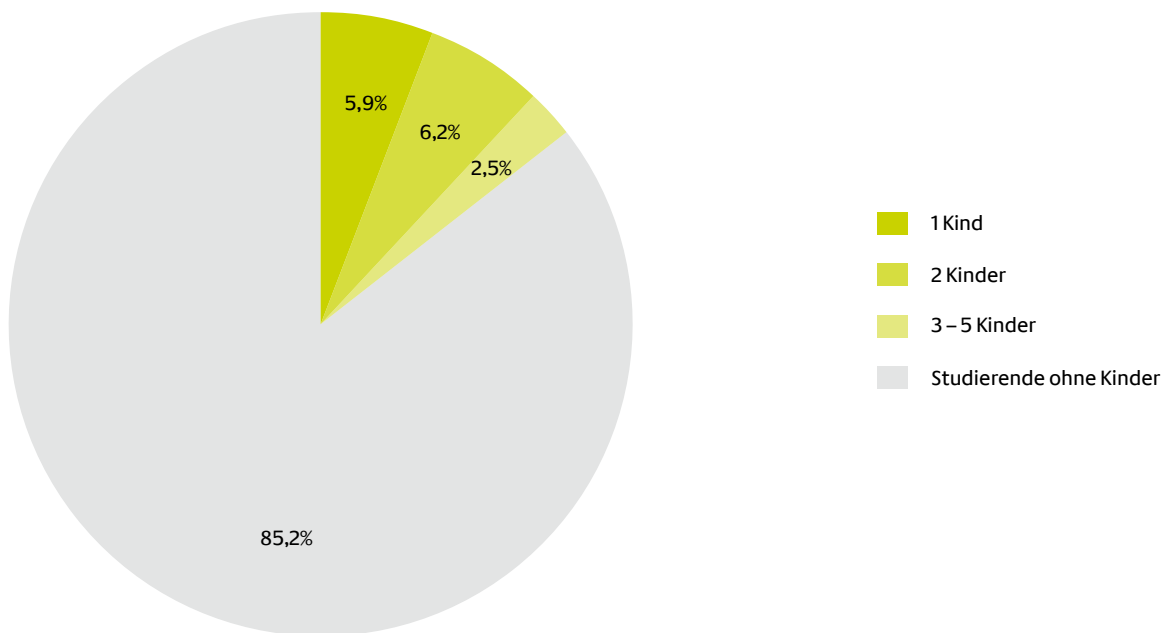
### 3.5 Elternschaft und Studium

Im Bundesdurchschnitt haben 5% der Studierenden ein Kind oder mehrere Kinder: 6% der weiblichen und 4% der männlichen Studierenden (Isserstedt u.a. 2010, S. 47f.). Verglichen mit diesem Wert liegt die Quote von studierenden Eltern in den frühpädagogischen Studiengängen hoch: Insgesamt 14,8% geben an, ein oder mehrere Kinder zu haben (vgl. Abbildung 3.6).<sup>35</sup> Auffällig ist, dass die hier befragten Studierenden viel

häufiger für zwei und mehr Kinder verantwortlich sind als Studierende im bundesweiten Durchschnitt.<sup>36</sup>

Studierende, die Kinder betreuen, sind in ihren Studienaktivitäten (Umfang und Flexibilität bezüglich der Studienzeiten, Unterbrechungen, zusätzliche Erwerbstätigkeit) eingeschränkt und verfügen über einen erhöhten Beratungs- und Infrastrukturbedarf (Middendorf 2008), der an den Hochschulen entsprechend Beachtung finden müsste.

Abbildung 3.6: Anzahl der Kinder der befragten Studierenden (Angaben in Prozent)



n = 983

<sup>35</sup> Über die Hälfte der befragten Eltern betreut Kinder im Alter bis zu zwölf Jahren. Allerdings haben circa 30% der Eltern bereits volljährige Kinder, die ältesten sind Erwachsene, die bereits 30 Jahre und älter sind.

<sup>36</sup> Bundesweit zeigt sich bei den Sozialerhebungen des *Deutschen Studentenwerks* (DSW/HIS), dass fast zwei Drittel der studierenden Eltern ein Kind versorgen (Isserstedt u.a. 2010, S. 475; Middendorf 2008, S. 14).

### 3.6 Finanzierung des Studiums

Um ihren Lebensunterhalt zu sichern, nutzen Studierende häufig mehrere Finanzierungsquellen:

Die Mehrheit der hier befragten Studierenden (53,1%) finanziert das Studium aus zwei unterschiedlichen Quellen: 15,6% greifen auf drei oder mehr Quellen zurück, während 31,3% das Studium lediglich aus einer Quelle finanzieren. Dieser Anteil unter Studierenden frühpädagogischer Studiengänge ist damit doppelt so hoch wie bei der Gesamtzahl aller deutschen Studenten<sup>37</sup> und erklärt sich folgendermaßen:

Die Quoten für eine ausschließliche Finanzierung durch die Eltern, durch eine eigene Erwerbstätigkeit oder durch BAföG sind bei der untersuchten Gruppe von Studierenden höher als diese im Rahmen der 19. Sozialerhebung des DSW/HIS für alle deutschen Studierenden berichtet worden sind (Isserstedt u.a. 2010, S. 198). So profitiert ein größerer Anteil von Studierenden (15%) allein von einer ausreichenden Unterstützung durch die Eltern, was auf den hohen Anteil von jungen studierenden Frühpädagoginnen verweist (vgl. Abbildung 3.2).

Die Quote der Berufstätigen, die ihr Studium eigenständig finanzieren (9%), ist unter Studierenden frühpädagogischer Fächer dreimal so hoch wie im bundesdeutschen Gesamtdurchschnitt. Diese finanzielle Eigenständigkeit, die verbunden ist mit einer Doppelbelastung und einem hohen zusätzlichen Zeitaufwand, ist insbesondere bei denjenigen zu finden, die bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben.

Im Folgenden werden die wesentlichen drei Säulen, die der Studienfinanzierung der Befragten dienen, differenziert vorgestellt.

#### 3.6.1 Staatliche Beihilfen/Studienkredite

Staatliche Ausbildungsförderung wird auf der gesetzlichen Grundlage des BAföG, das Anfang der 1970er-Jahre in der Bundesrepublik beschlossen wurde und seitdem zahlreiche Änderungen und Schwankungen in der Quote der Geförderten erfuhr, Studierenden gewährt, die aus nicht ausreichend leistungsfähigen Elternhäusern kommen oder zu einer von Eltern unabhängigen Förderung berechtigt sind. Im Jahr 2008 erhielten im Bundesdurchschnitt 24,4% der Studierenden eine Voll- oder Teilförderung auf der Grundlage des BAföG (BMBF 2010, S. 11).<sup>38</sup>

Insbesondere für Studierende in höheren Semestern wurde 2001 ein staatlich geförderter Bildungskredit eingeführt, den Studierende bei der *Kreditanstalt für Wiederaufbau* (KfW) seitdem zu – relativ – günstigen Konditionen beantragen können. Seit 2006 besteht das Angebot für Studierende, Studienkredite bei der KfW aufzunehmen, die ergänzt werden von Kreditangeboten von Geschäftsbanken und Instituten der Bundesländer.

Ein Drittel der Studierenden gibt an, sich durch BAföG-Zuwendungen zu finanzieren (vgl. Abbildung 3.7). Für über 20% ist dies die wesentliche Einnahmequelle, allerdings geben nur wenige Studierende BAföG als die einzige in Anspruch genommene Finanzierungsart an. Gemessen am Gesamtdurchschnitt aller Studierenden in Deutschland fällt der Anteil der Studierenden, der BAföG erhält, unter den Befragten um fast 10% höher aus. Diese Differenz relativiert sich jedoch, wenn der hohe Frauenanteil und die Fachhochschule als dominierende Hochschulart sowie die sozialwissenschaftliche Ausrichtung des Studiengangs – Kennzeichen der hier untersuchten Studierendenschaft und

37 Laut Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW/HIS) finanzieren sich Studierende 2009 eher selten – nämlich nur 15% – aus Einnahmen, die aus einer Quelle kommen, die große Mehrheit nutzt zwei oder mehrere Finanzierungswege. Der prozentuale Anteil der unterschiedlichen Quellen, wie sie in der Sozialerhebung aufgeschlüsselt ist (Isserstedt u.a. 2010, S. 197 ff.), lässt sich in dieser Studie nicht darstellen, da keine Einkommenssummen abgefragt wurden. Die Bedeutung der jeweiligen Einkommensquellen wird im Folgenden durch die relativen Einschätzungen der Studierenden bestimmt, je nachdem ob diese teilweise oder hauptsächlich zur Kostendeckung beitragen.

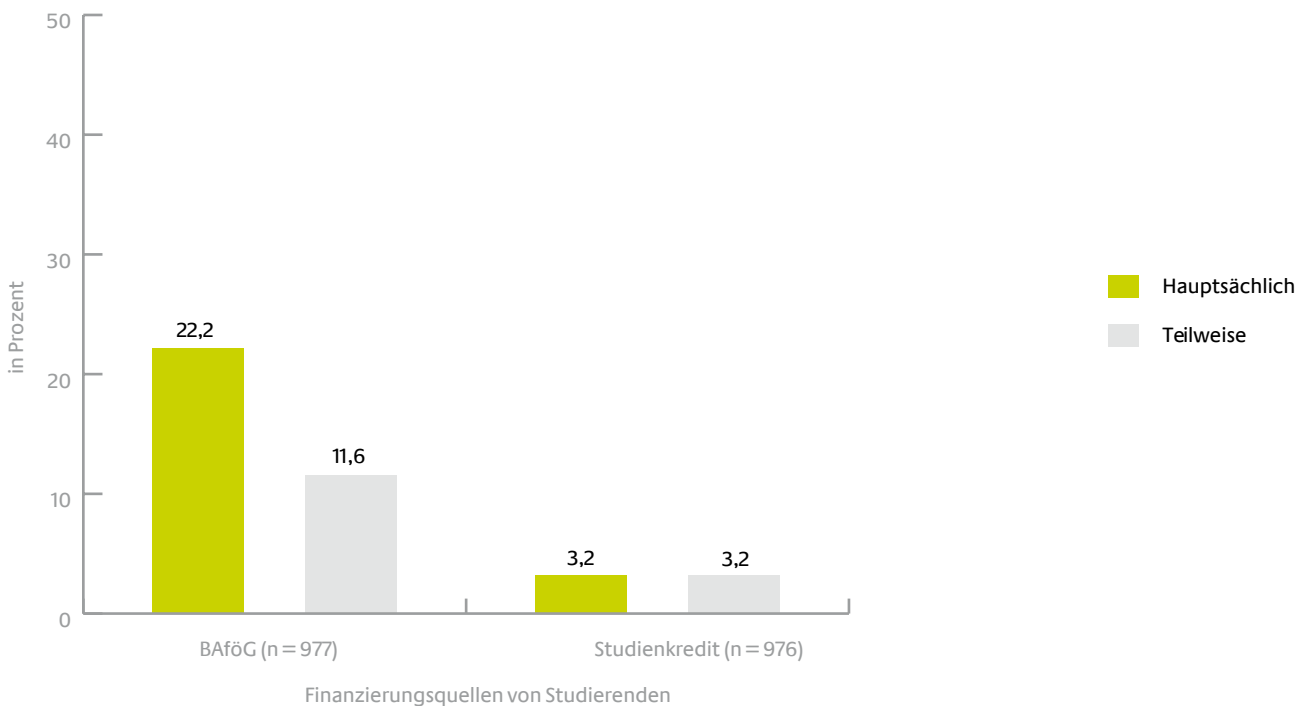
38 Eine BAföG-Statistik zum Jahr 2009, die die Wirkungen des 22. Änderungsgesetzes aufschlüsselt, liegt zum Zeitpunkt der Erstellung des Studienberichts noch nicht vollständig vor. Das Statistische Bundesamt teilte am 14.07.2010 mit, dass die Zahl der geförderten Studierenden im Vergleich zum Vorjahr um 7,8% gestiegen sei ([www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/07/PD10\\_\\_249\\_\\_214,templateId=renderPrint.psmI](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/07/PD10__249__214,templateId=renderPrint.psmI)). Im Jahr 2008 erhielten 42,7% der Empfängerinnen und Empfänger eine Vollförderung (Statistisches Bundesamt 2009a, S. 16), 2009 ist der Anteil auf 49% gestiegen. Ähnliche Förderquoten verzeichnet das BAföG nach den Einbrüchen während der 1990er-Jahre wieder seit 2002 (Deutscher Bundestag 2007, S. f.).

Aspekte einer erhöhten Förderquote – berücksichtigt werden.<sup>39</sup>

Im Zuge der Diskussionen um die Einführung von Studiengebühren wird immer wieder auf die Möglichkeit der Finanzierung des Studiums mit Hilfe von Stipendien hingewiesen. So wurde die staatliche Begabtenförderung seit 1998 kontinuierlich ausgebaut und hat 2008 ein lang angestrebtes Niveau der Förderung von einem Prozent aller Studierenden erreicht. Diese Quote wird auch unter den Befragten erfüllt: 0,8% der Studierenden geben an, ihr Studium hauptsächlich durch ein Stipendium zu finanzieren, weitere 1,1% finanzieren sich hierdurch zumindest teilweise – lediglich eine einzige Befragte deckt ihre Lebenshaltungskosten vollständig mit einem Stipendium ab.

Studienkredite spielen ebenfalls keine bedeutsame Rolle (vgl. Abbildung 3.7). Insgesamt 6,4% der Befragten geben an, eine der verschiedenen kreditbasierten Finanzierungsmöglichkeiten für eine Teilfinanzierung zu nutzen, in wenigen Fällen auch für eine Vollfinanzierung des Studiums.

**Abbildung 3.7: Finanzierung des Studiums mit Mitteln des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) und durch einen Studienkredit (Angaben in Prozent)**



<sup>39</sup> Isserstedt u.a. kommen in ihrer Erhebung auf eine Förderquote von 23% insgesamt, für Studierende an Fachhochschulen wird eine Förderquote von 27% und in den Sozialwissenschaften von 39% (2010, S. 286 ff.) ausgewiesen. Der Anteil der geförderten Frauen liegt über dem der Männer (BMBF 2010, S. 1f.).

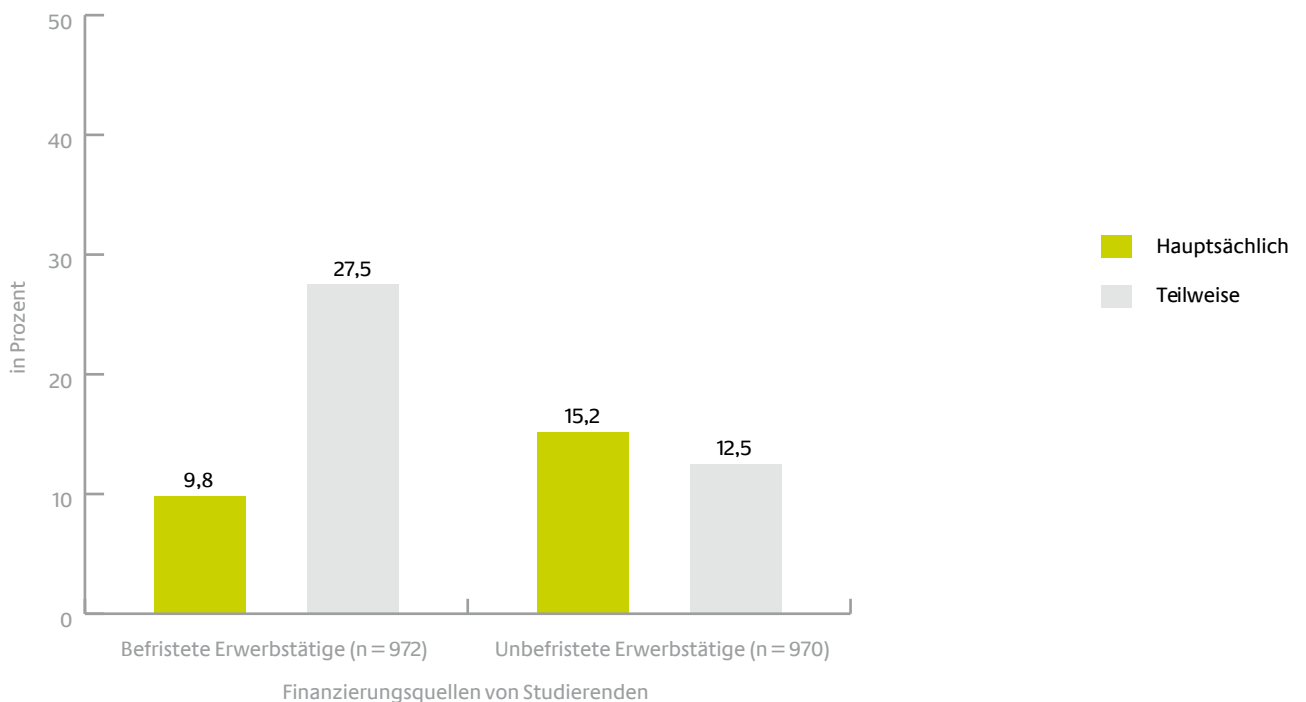


### 3.6.2 Erwerbstätigkeit

Die folgende Abbildung belegt, dass Studierende sich in einem höheren Maße als durch BAföG-Zuwendungen mit Hilfe eigener Erwerbstätigkeit finanzieren. Dies entspricht der allgemeinen Tendenz der Studienförderung,

denn Erwerbstätigkeit ist insgesamt unter deutschen Studierenden eine wesentliche Einnahmequelle. 65% der Studierenden verdienen 2009 monatlich im Durchschnitt circa 320 € zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes (Isserstedt u.a. 2010, S. 194).

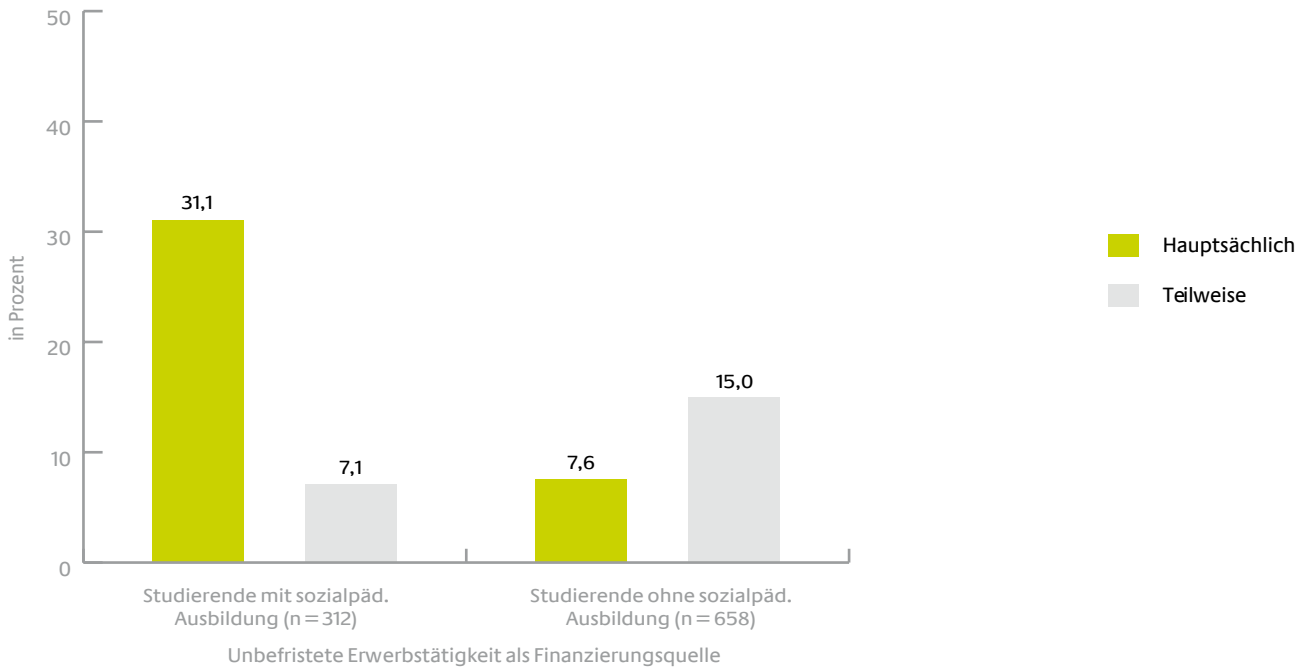
**Abbildung 3.8: Finanzierung des Studiums durch eigene Erwerbstätigkeit (Angaben in Prozent)**



25% der befragten Studierenden bestreiten ihren Lebensunterhalt im Wesentlichen durch eine befristete oder unbefristete Erwerbstätigkeit. Für etwa 9% ist dies sogar die einzige Einnahmequelle. Weitere 40% finanzieren auf diese Weise zumindest einen Teil ihrer Lebenshaltungskosten (vgl. Abbildung 3.8).

Studierende mit einer sozialpädagogischen Berufsausbildung sind dabei signifikant häufiger unbefristet neben dem Studium beschäftigt als Studierende, die keine entsprechende Ausbildung absolviert haben (Cramers V=0.313\*\*\*) (vgl. Abbildung 3.9).

**Abbildung 3.9: Finanzierung des Studiums durch eigene Erwerbstätigkeit (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung) (Angaben in Prozent)**



Der Umfang der Tätigkeit der Studierenden differiert erheblich und zeigt, dass die Arbeitskräfte in der Kinderbetreuung je nach Bedarf eingesetzt und daher sehr individuelle Arbeitszeitvereinbarungen getroffen werden (Riedel 2008, S. 196). Die Arbeitszeiten richten sich vermutlich im Wesentlichen nach der jeweiligen Institution bzw. dem Träger und nicht nach dem Studienplan der Studierenden, was deren Studienintensität und Studienflexibilität einschränkt. Gleichwohl werden sich ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher insbesondere dann für ein frühpädagogisches Studium entscheiden, wenn die Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit und den Studienzeiten hoch ist, wie es beispielsweise die berufsbegleitenden Studiengänge ermöglichen. Dies setzt vor allem vonseiten der Hochschule Flexibilität voraus, da die Studierenden teilweise 20 Wochenstunden und mehr parallel zum Studium arbeiten.<sup>40</sup>

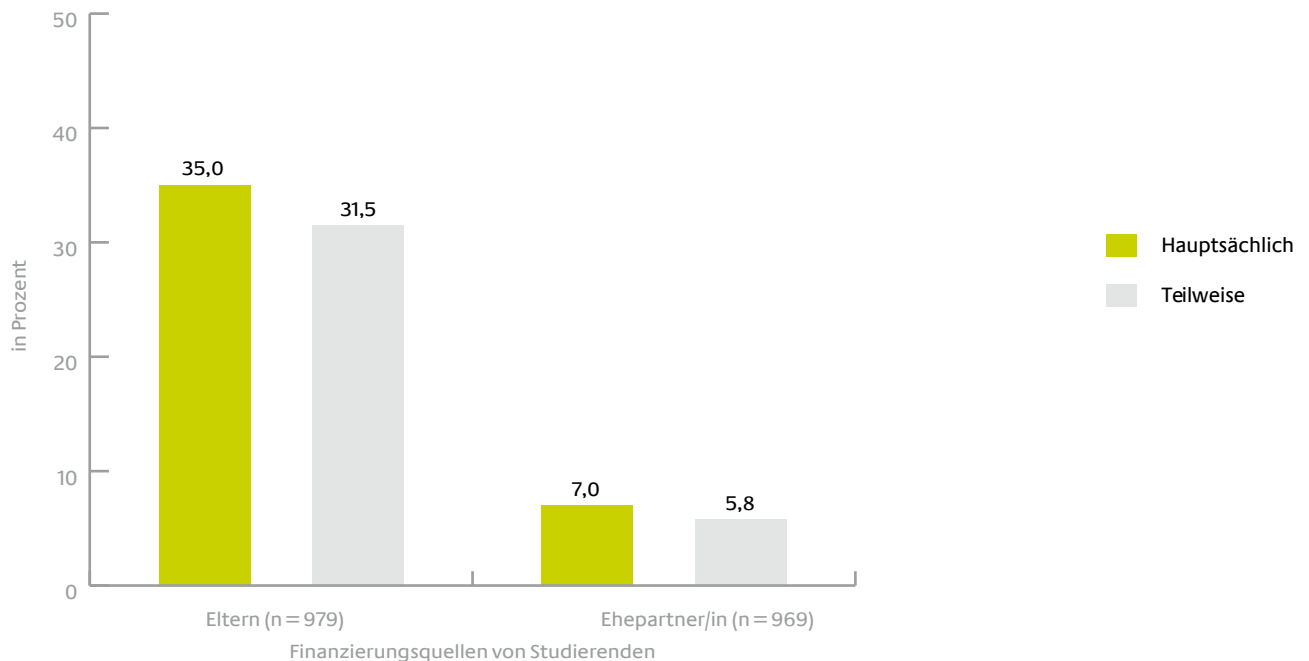
### 3.6.3 Familiäre Unterstützung

Finanzielle Unterstützung durch die Familie ist mit Abstand die wichtigste Quelle zur Finanzierung der Studienphase: 87% der Studierenden bundesweit erhalten Transferleistungen von ihren Eltern (Isserstedt u.a. 2010, S. 182 sowie S. 198).

Die starke familiäre Förderung korrespondiert mit der geltenden Rechtslage, wonach die Eltern Unterhalt für die erste Ausbildung ihrer Kinder entsprechend ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse zu leisten haben. Die Unterstützung durch Eltern ist auch für Studierende in frühpädagogischen Fächern die wichtigste Einnahmequelle. Unter den hier befragten Studierenden ist der Anteil derjenigen, die durch die Familie eine finanzielle Hilfe für ihr Studium erhalten, mit zwei Dritteln allerdings geringer als im Bundesdurchschnitt (vgl. Abbildung 3.10).

<sup>40</sup> Insgesamt ist das Berufsfeld der Kindertagesbetreuung in einem hohen Maß durch Teilzeitbeschäftigung geprägt: 60% aller Erwerbstätigen sind als Teilzeitkräfte tätig (Riedel 2008, S. 195). Unter den Befragten geben insbesondere diejenigen, deren Erwerbstätigkeit die einzige Einkommensquelle ist, zur überwiegenden Mehrheit eine Wochenarbeitszeit oberhalb von 20 Stunden an und sind zum Teil auch in Vollzeit beschäftigt.

**Abbildung 3.10: Finanzierung des Studiums durch die Eltern und den Partner (Angaben in Prozent)**



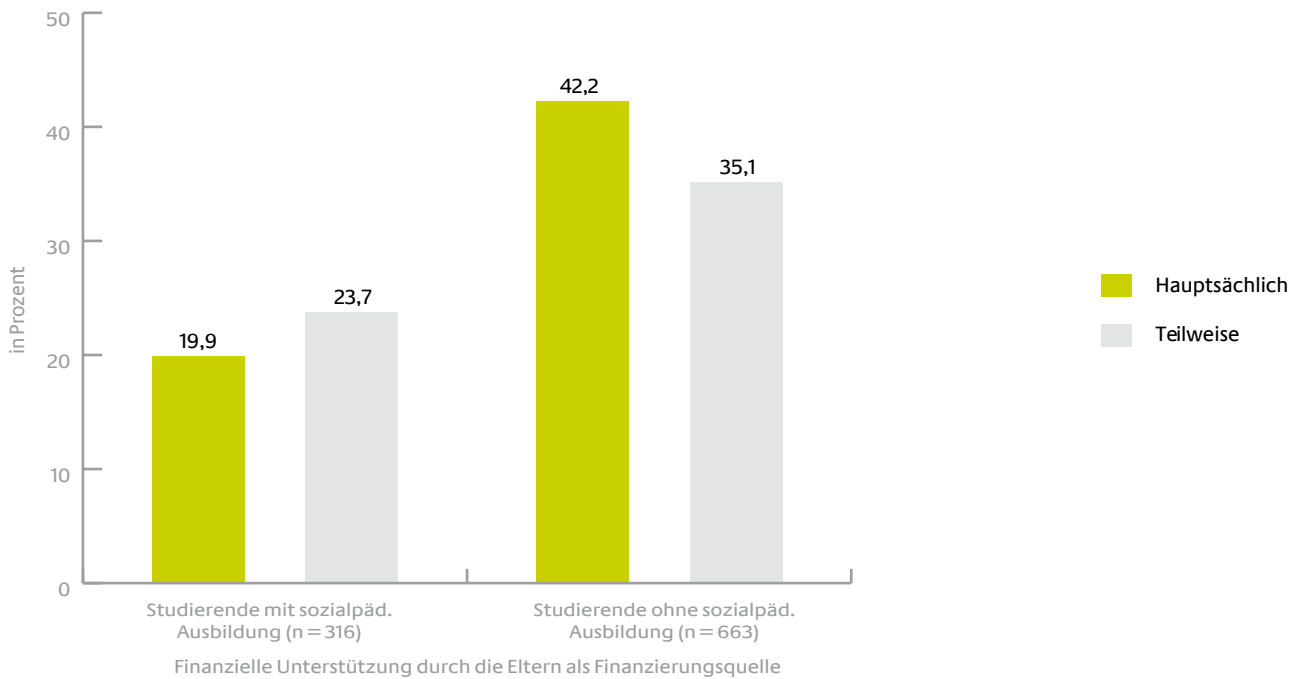
Bei differenzierter Betrachtung fällt auf, dass 35 % der Befragten ihren Lebensunterhalt hauptsächlich durch elterliche Unterstützung finanzieren, wobei knapp die Hälfte sogar ausschließlich mit Hilfe von Zuwendungen der Eltern studiert.<sup>41</sup>

56,7% der Studierenden an Fachhochschulen erhalten elterliche Unterstützung, während Studierende an Pädagogischen Hochschulen am häufigsten auf eine Finanzierung durch die Eltern zurückgreifen (83%).

Studierende mit einer einschlägigen beruflichen Ausbildung profitieren während ihres Studiums seltener von elterlicher Unterstützung. Dieser Unterschied ist höchst signifikant und beträgt insgesamt 23,7 Prozentpunkte (Cramers  $V=0.338^{***}$ ) (vgl. Abbildung 3.11).

<sup>41</sup> Der aktuelle bundesweite Durchschnitt liegt demgegenüber lediglich bei 10 % der Studierenden (Isserstedt u.a. 2010, S. 198). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass insbesondere die jüngeren Studierenden zunächst auf die volle Unterstützung der Eltern angewiesen sind. Diese Gruppe ist in der vorliegenden Befragung stark vertreten.

**Abbildung 3.11: Finanzierung des Studiums durch die Eltern (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung) (Angaben in Prozent)**



Im Vergleich zur elterlichen Unterstützung spielt die Finanzierung durch den Partner eine geringere Rolle (vgl. Abbildung 3.10). Insgesamt profitieren dennoch 12,8% der Studierenden von einer derartigen Unterstützung. Diese Studierenden sind insbesondere an Fachhochschulen, prozentual seltener an Pädagogischen Hochschulen und noch weniger an Universitäten zu finden. Die Quote einer partnerschaftlichen Unterstützung bewegt sich insgesamt deutlich über den vergleichbaren Angaben von Studierenden aus der *19. Sozialerhebung (DSW/HIS)* (Isserstedt u. a. 2010, S. 194) und übertrifft diese um das Sechsfache.

**Fazit**

Zusammenfassend kann zur Studienfinanzierung der Befragten festgestellt werden, dass diese dem bundesweiten Trend entsprechend am häufigsten von elterlichen Zuwendungen profitieren. Dennoch ist ein größerer Teil als in der bundesweiten Studierendenschaft insgesamt davon unabhängig. Stattdessen scheinen sich Studierende in frühpädagogischen Fächern etwas häufiger durch BAföG-Zuwendungen zu finanzieren und gerade auch die eigenständige Finanzierung durch Erwerbstätigkeit zu nutzen.

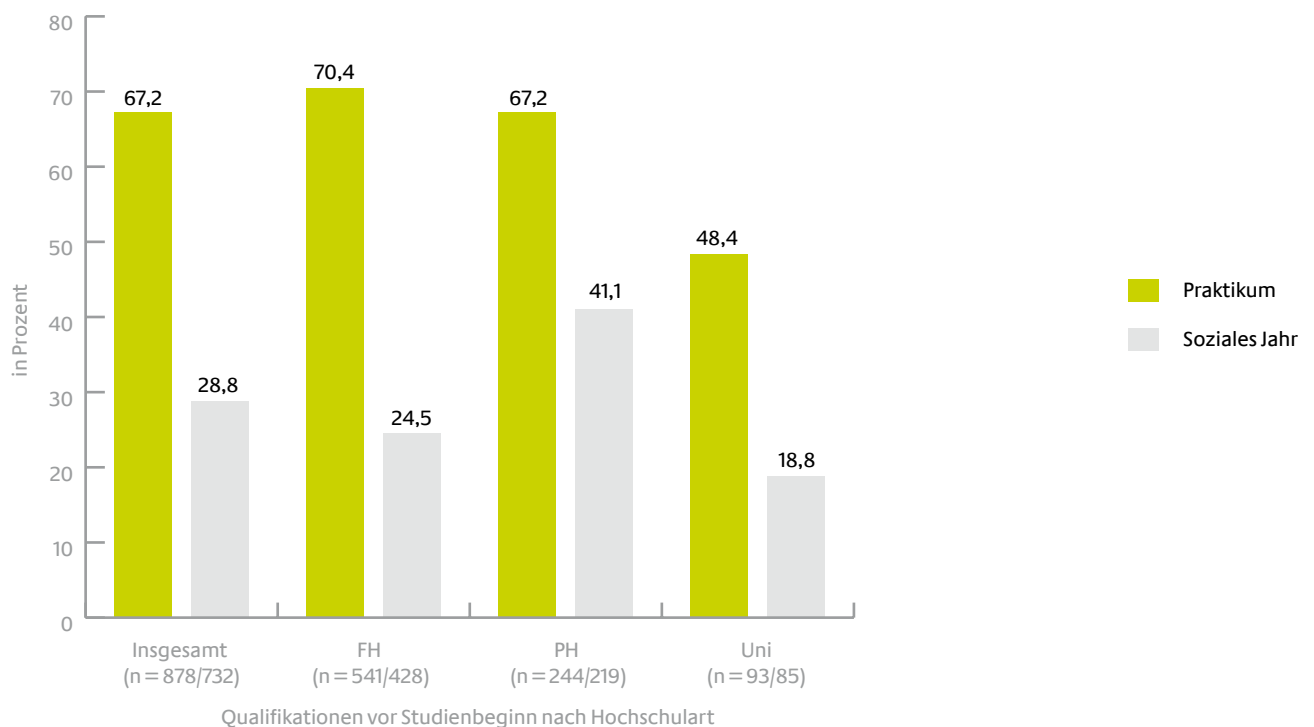
## 4 Bildungs- und berufsbiografische Hintergründe der Studierenden

In den Auskünften der befragten Studierenden zeigt sich, dass diese bereits vor Studienbeginn umfangreiche berufsfeldbezogene soziale und pädagogische Erfahrungen erworben haben, sei es im Rahmen eines absolvierten Sozialen Jahres oder durch eine entsprechende Berufsausbildung. Dieser Befund wird unter dem Begriff Mehrfachqualifikationen der Studierenden zusammengefasst (Kapitel 4.1). Anschließend werden Daten zur Berufstätigkeit der Befragten (Kapitel 4.2) und abschließend die Bewertung der Vorbereitung auf das Studium (Kapitel 4.3) durch die Befragten dargestellt.

### 4.1 Mehrfachqualifikationen

Aus der Studie *Diplom-Pädagogen in Deutschland* geht hervor, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen durch Mehrfachqualifikationen auszeichnen, die sie zusätzlich zu ihrem Studium erwerben (Kleifgen 2003). Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragte Gruppe, die ebenfalls eine pädagogische Ausbildung an Hochschulen durchläuft, zeigt eine ähnliche Neigung zum Erwerb mehrerer Qualifikationen. Diese werden einerseits in non-formales Wissen, das in Praktika oder während eines Sozialen Jahres erworben wurde, andererseits in formale, institutionalisierte Ausbildungen unterteilt.

**Abbildung 4.1: Praktika und Soziales Jahr vor Studienbeginn nach Hochschulart (Angaben in Prozent)**



Die Quote der Studierenden, die vor Beginn des Studiums ein Praktikum absolviert hat (vgl. Abbildung 4.1), umfasst mit 67,2% mehr als zwei Drittel. Für diesen Befund, aber auch für das Absolvieren eines Sozialen Jahres zeigen sich zwischen den Studierenden an den verschiedenen Hochschulen deutliche Unterschiede. So entscheiden sich insbesondere Studierende an Pädagogischen Hochschulen für ein Soziales Jahr. Ein Grund hierfür mag sein, dass die Pädagogischen Hochschulen in *Baden-Württemberg* dies teilweise im Rahmen des Zulassungs- und Aufnahmeverfahrens neben dem Notendurchschnitt im Abitur positiv gewichten und Studierende auf diesem Weg ihre Chance, einen Studienplatz zu erhalten, erhöhen können. An Fachhochschulen ist häufig ein mehrwöchiges Vorpraktikum eine der Zugangsvoraussetzungen, weshalb auch hier viele der Befragten angeben, bereits ein Praktikum absolviert zu haben.

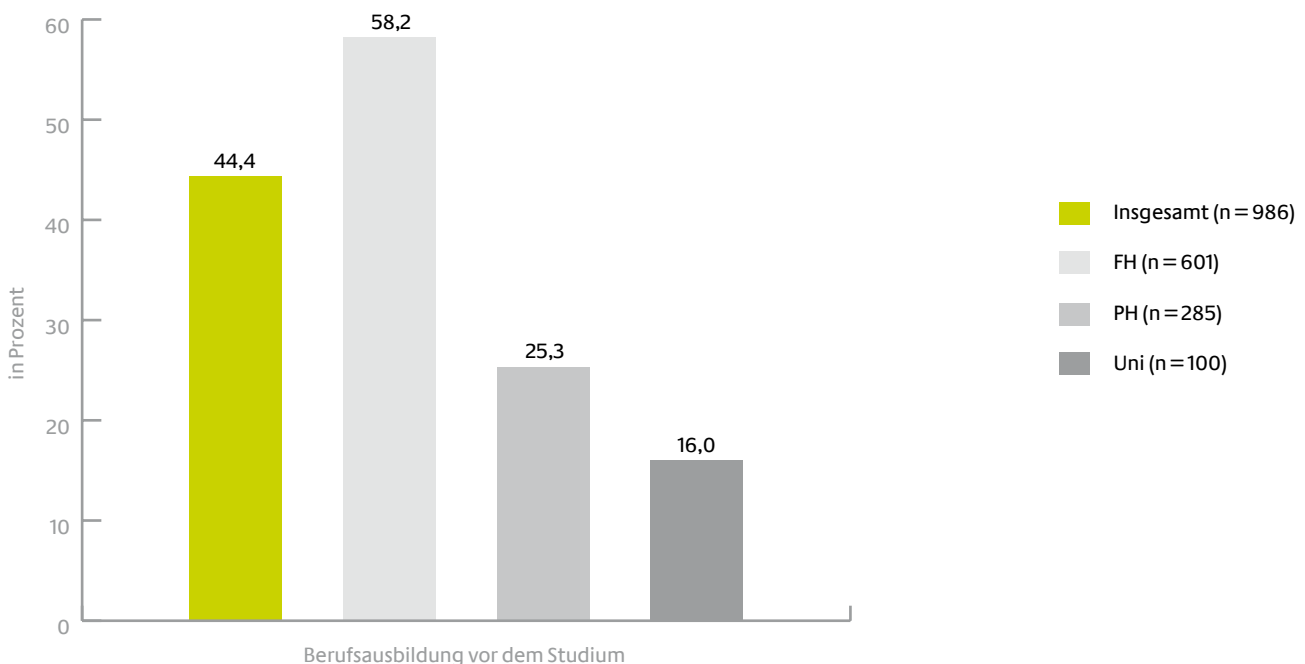
Es gibt jedoch auch grundständige Studiengangsangebote, die kein Vorpraktikum erfordern. Insbesondere Universitäten verzichten in der Regel auf den Nachweis praktischer Erfahrungen vor Studienbeginn. Es zeigt sich allerdings, dass immer noch fast die Hälfte

der Studierenden sich auch hier für ein Praktikum bzw. ein Soziales Jahr vor Studienbeginn entscheidet (vgl. Abbildung 4.1). Offenbar bevorzugen Studierende an Universitäten zwar einerseits stärker formale Ausbildungssituationen, vermissen jedoch andererseits praktische Feldzugänge, die eben in anderen Kontexten eher erschlossen werden könnten (Kapitel 5, S. 37).

Jenseits der dargestellten praktischen Erfahrungen, hat auch ein großer Teil der befragten Studierenden bereits vor Studienbeginn formale Ausbildungsgänge durchlaufen. Dieser Bildungsweg ist nicht ungewöhnlich, denn mittlerweile weist fast jede/jeder vierte Studierende in der Bundesrepublik einen Berufsabschluss zum Studienbeginn vor.

Die Hochschulzugangsberechtigung wird zunehmend erst im Anschluss an eine Berufsausbildung erworben (Isserstedt u.a. 2010, S. 58 ff.). Anhand der vorliegenden Befragung lässt sich feststellen, dass der Anteil der Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung unter den Studierenden frühpädagogischer Studiengänge deutlich über dem bundesdeutschen Gesamtdurchschnitt liegt.

**Abbildung 4.2: Anteil der Studierenden, die bereits vor dem Studium eine Ausbildung abgeschlossen haben (Angaben in Prozent)**



Die Studierenden, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, repräsentieren zwar entsprechend der vorliegenden Daten nicht die Mehrheit der Befragten, fallen jedoch mit 44,4% maßgeblich ins Gewicht (vgl. Abbildung 4.2). Unter den Studierenden an Fachhochschulen stellen sie mit 58% sogar eine klare Mehrheit in der Studierendenschaft. Dies ist vor dem Hintergrund der Ausrichtung vieler frühpädagogischer Studiengänge auf ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher nicht verwunderlich: Während viele Fächer Erzieherinnen und Erzieher als spezifische Adressatengruppen benennen, gilt die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an einzelnen Hochschulen als Zulassungsvoraussetzung. Wiederum andere Hochschulen rechnen entsprechende Ausbildungszeiten auf das Studium an.

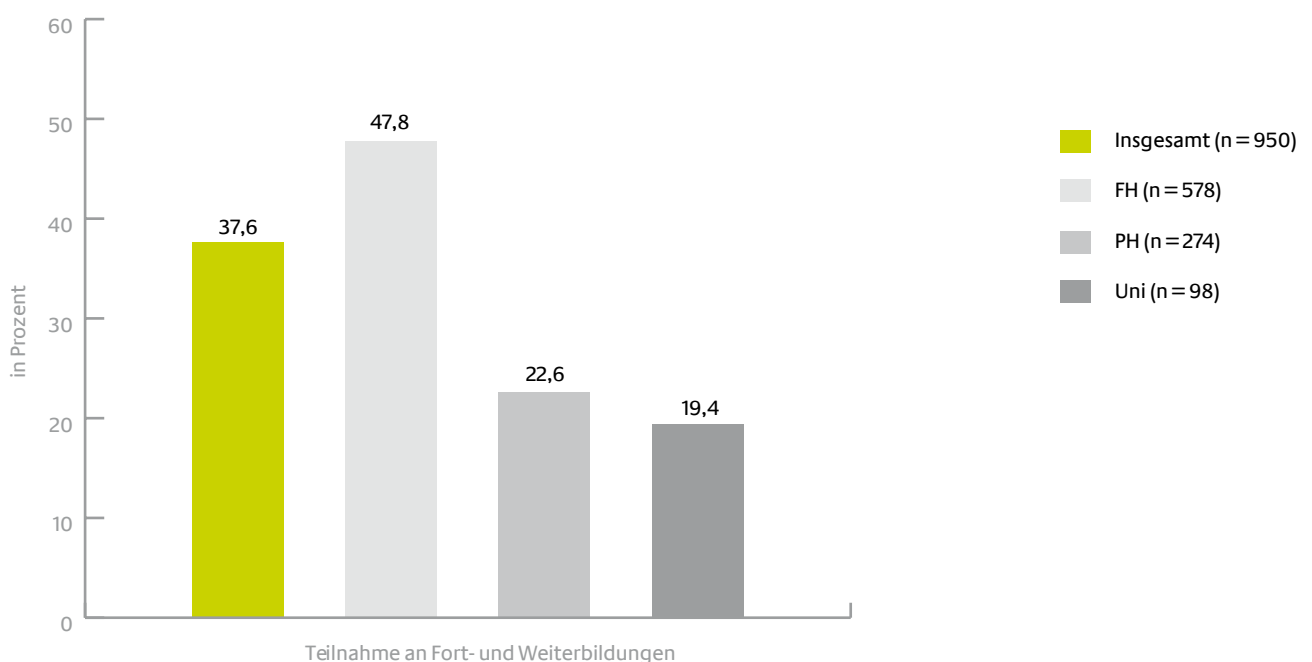
Der größte Teil der Studierenden mit einer beruflichen Ausbildung baut das frühpädagogische Studium *fachnah* auf eine Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf. 56,4% der Teilgruppe beruflich Qualifizierter benennen diese als Erstausbildung, weitere 9,4% haben in einem zweiten Ausbildungsweg den Abschluss als Staatlich anerkannte Erzieherin/Staatlich anerkannter Erzieher erworben. Den Abschluss der Sozialassistentin und des Sozialassistenten aus-

genommen (10,8%) liegen keine weiteren Häufungen spezifisch vorbereitender Berufsausbildungen vor. Die restlichen Studierenden, die bereits vor dem Studium eine Ausbildung durchlaufen haben, zeigen unterschiedliche und weit gestreute Qualifikationen. Sie studieren Frühpädagogik, nachdem sie zum Teil viele Jahre beispielsweise als Kauffrau, Ergotherapeutin, Arzhelferin, Restauratorin, Koch, Baustoffprüfer berufstätig waren.

Für die große Mehrheit der Befragten ist der im Sommersemester 2009 besuchte Studiengang zwar das Erststudium, immerhin 14,5% der Befragten geben jedoch an, bereits ein anderes Fach studiert zu haben. Die Mehrheit dieser Studiengänge wurde vermutlich nicht zu Ende geführt, da nur 3,3% der Studierenden angeben, bereits einen Studienabschluss zu besitzen.

Bei den befragten Studierenden zeigt sich eine hohe Bereitschaft, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen (vgl. Abbildung 4.3). Im Durchschnitt kann mehr als ein Drittel der Studierenden Fortbildungen als Erfahrungshintergrund ins Studium einbringen. Am häufigsten sind diese Personen an Fachhochschulen vertreten, was mit Blick auf die bereits dargestellte Zusammensetzung der Studierenden nicht überrascht.

**Abbildung 4.3: Anteil der Studierenden, die bereits an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben (Angaben in Prozent)**



Unter den Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung haben fast drei Viertel an Fortbildungen teilgenommen. Die Quote liegt unter den ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern mit 81,7% sogar noch höher, was eindrucksvoll deren „Bildungshunger“ deutlich macht, aber auch zeigt, dass die Fortbildungen scheinbar nicht die Ambitionen befriedigen konnten, die nun im Studium verfolgt werden.

Unter den Befragten, die bereits an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben, besuchte

die Mehrheit eine bzw. mehrere kürzere Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung (vgl. Tabelle 4.1). Immerhin knapp 32% geben an, dass es sich um eine längerfristige Fort- oder Weiterbildung handelte, die in fast allen Fällen mit einem Zertifikat abgeschlossen wurde. Seltener wurden hingegen spezifische Zusatzausbildungen absolviert, beispielsweise ein Diplom in der Montessoripädagogik, eine Weiterbildung in der Religionspädagogik oder in der Medienpädagogik.

**Tabelle 4.1: Art der besuchten Fort- und Weiterbildungen (Angaben in Prozent)**

Art und Umfang der Fortbildungen (Mehrfachnennungen möglich)	Studierende
Zusatzausbildung an einer Fachschule	4,8 %
Längerfristige Fort- oder Weiterbildung	31,9 %
Fünftägige Fort- oder Weiterbildung	17,0 %
Kürzere Fort- oder Weiterbildung	76,6 %

*n* = 351

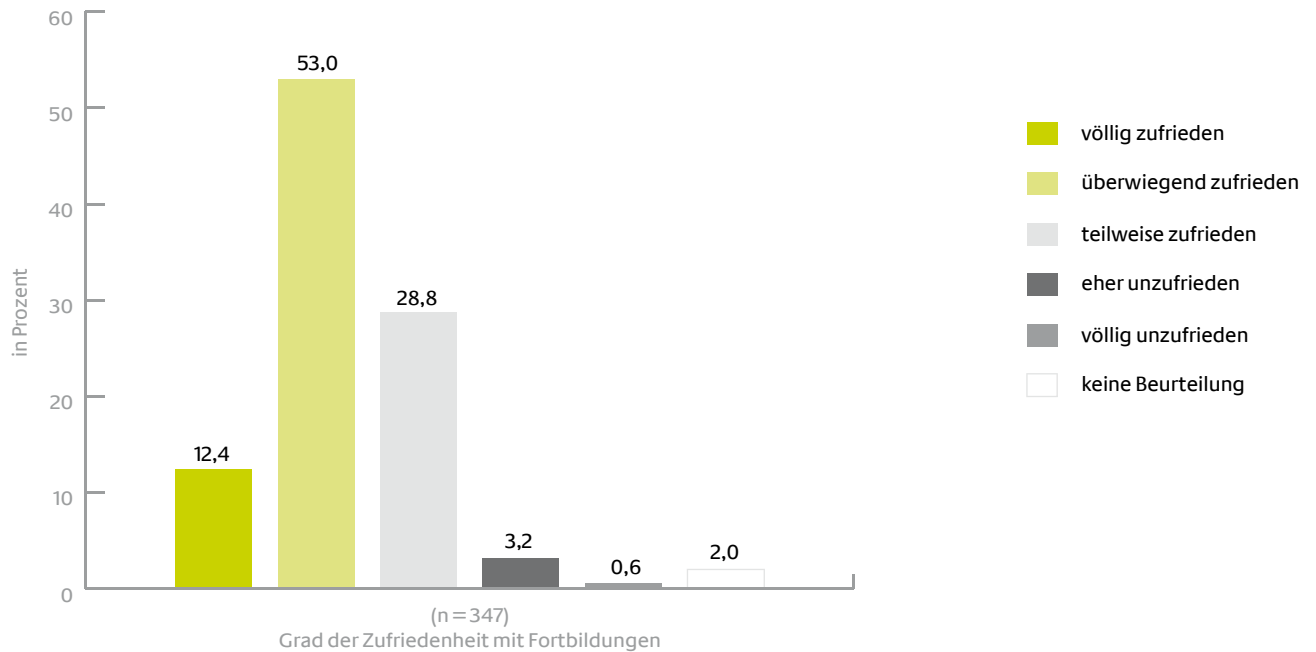
Die Frage, wie zufrieden die Befragten mit den absolvierten Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung sind, ist mit Blick auf die weiteren Qualifikationsbestrebungen von besonderem Interesse: Die Antworten fallen insgesamt relativ positiv aus (vgl. Abbildung 4.4):

Die besuchten Veranstaltungen werden von mehr als 65% der Beteiligten als völlig oder überwiegend zufriedenstellend bewertet. Allerdings bringen auch knapp 30% zum Ausdruck, dass die Veranstaltungen für sie nur teilweise überzeugend und hilfreich waren. Eine ausgesprochen kleine Gruppe von Fortbildungsteilnehmenden zeigt sich vollständig unzufrieden mit dem besuchten Weiterbildungsangebot. In diesen Fällen wurden die Erwartungen an eine entsprechende Weiterqualifikation also nicht erfüllt. Allerdings bleiben die Hintergründe dafür im Einzelnen ungeklärt, da im Rahmen der Befragung keine weiteren Informationen hierzu gesammelt wurden.

Die Ergebnisse belegen, dass die Studierenden frühpädagogischer Studiengänge sehr um Zusatzqualifikationen bemüht sind. Offen bleibt allerdings, inwieweit die dargestellten Befunde weniger durch das Streben nach Mehrfachqualifikationen als durch den beruflichen Aufstieg der Befragten zu erklären sind (siehe Kapitel 5).



**Abbildung 4.4: Grad der Zufriedenheit mit den besuchten Fort- und Weiterbildungen (Angaben in Prozent)**



## 4.2 Berufstätigkeit vor und während des Studiums

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, haben viele der befragten Studierenden bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen. Aufgrund der Altersstruktur der befragten Gruppe ist deshalb mit einer hohen Rate von Berufstätigen zu rechnen. Knapp 80% der Studierenden, die Auskunft zu einer aktuellen oder früheren Berufstätigkeit geben, verfügen über eine abgeschlossene Ausbildung. Tabelle 4.2 zeigt, dass Tätigkeiten in der Kindertagesbetreuung erwartungsgemäß dominieren.

**Tabelle 4.2: Berufstätigkeit der Studierenden nach Arbeitsfeldern (Angaben in Prozent)**

	Kindertagesstätten	Andere sozialpädagogische Arbeitsfelder	Andere Arbeitsfelder
Frühere Beschäftigung	24,5	16,1	24,1
Frühere und fortdauernde Beschäftigung	16,4	5,5	5,2
Derzeitige Beschäftigung	20,9	6,3	10,3
Beurlaubung	3,2	0,5	0,9
Arbeitsfeldwechsel von Kindertagesstätte	-	4,1	2,3
Arbeitsfeldwechsel von sozialpädagogischer Tätigkeit	8,0	-	2,0
Arbeitsfeldwechsel von anderen Arbeitsfeldern	3,9	2,8	-
Parallele Beschäftigung in zwei Arbeitsfeldern	3,2	-	-

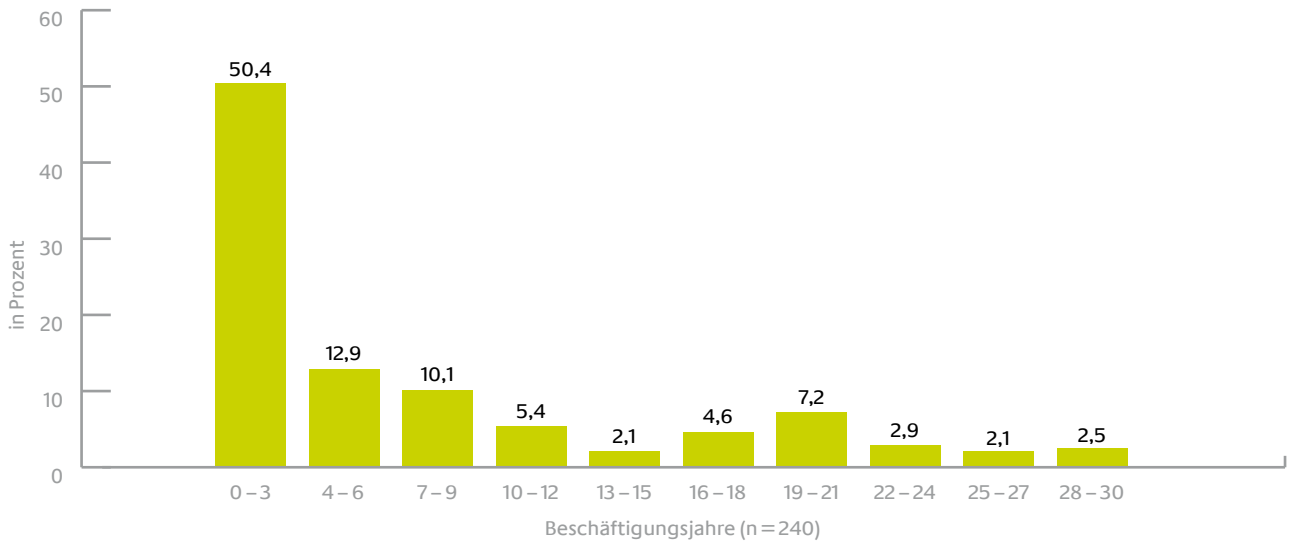
*n* = 440

Trotz der Tatsache, dass viele Studierende auf eine eigene Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums angewiesen sind (vgl. Abbildung 3.8), nimmt die Berufstätigkeit nach der vorliegenden Statistik im Studium ab. Über 40% dieser Teilgruppe geben zwar eine frühere Beschäftigung in einer Kindertagesstätte an, während des Studiums wird diese aber nur von 16,4% fortgeführt. Dies resultiert aus der Tatsache, dass ein Teil von ihnen aktuell beurlaubt ist, das Arbeitsfeld gewechselt hat oder sich im Wesentlichen dem Studium widmet und die Tätigkeit deshalb beendet wurde. Es lässt sich aber auch eine Tendenz dahingehend erkennen, dass ein Teil der Studierenden im Zuge des Studiums eine Berufstätigkeit im Bereich der Kindertagesbetreuung aufnimmt.

Die Hälfte der aktuell bzw. früher berufstätigen Studierenden ist bzw. war bis zu drei Jahren berufstätig (vgl. Abbildung 4.5). Diese streben nach wenigen Jahren der Berufstätigkeit eine formale Weiterqualifikation für ihr Arbeitsfeld an. Allerdings sind auch über 19% der Auskunftsgebenden Studierenden bereits mehr als 15 Jahre berufstätig. Sie werden im Studium aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen auch Diskussionen zum Wandel der Kinderbetreuung in Deutschland bereichern können.

Ungefähr ein Viertel der berufstätigen Befragten arbeitet bis zu zehn Stunden in der Woche. Ein gutes weiteres Viertel arbeitet bis zu 20 Stunden in der Woche, während 24% bis zu 35 Stunden pro Woche und immerhin über 20% der Berufstätigen neben ihrem Studium praktisch vollzeitbeschäftigt sind.

**Abbildung 4.5: Gesamtbeschäftigungsdauer in Jahren (Studierende, die in Kindertagesstätten beschäftigt sind/waren) (Angaben in Prozent)**

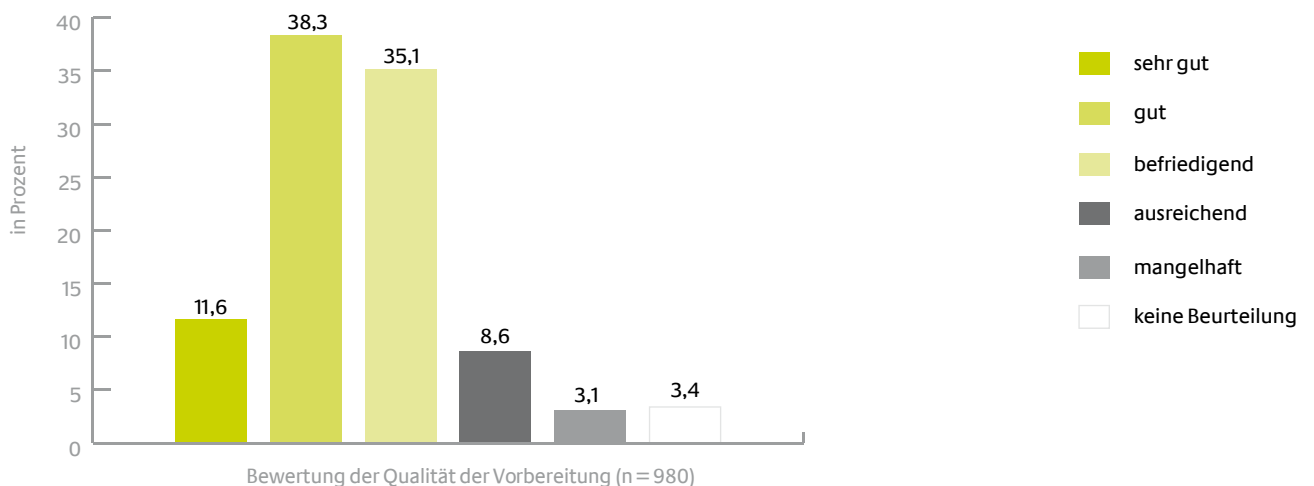


Ein Viertel aller Berufstätigen, die im Feld der Kinderbetreuung tätig waren oder sind, gibt an, dort als Leitung in Kindertagesstätten beschäftigt (gewesen) zu sein. Damit ist die Quote derjenigen eher gering, die praktische Kenntnisse im Management und in der Finanzierung öffentlicher oder privater Betreuungsinstitutionen sowie Erfahrungen in der Personalführung vor dem Studium erworben haben.

### 4.3 Bewertung der Vorbereitung auf das Studium

Die Hälfte der Befragten fühlt sich rückblickend gut bis sehr gut auf das Studium vorbereitet. Allerdings bewertet mehr als ein Drittel der Studierenden die Vorbereitung nur als befriedigend und sogar 11,7% betrachten diese als nicht ausreichend oder mangelhaft (vgl. Abbildung 4.6).

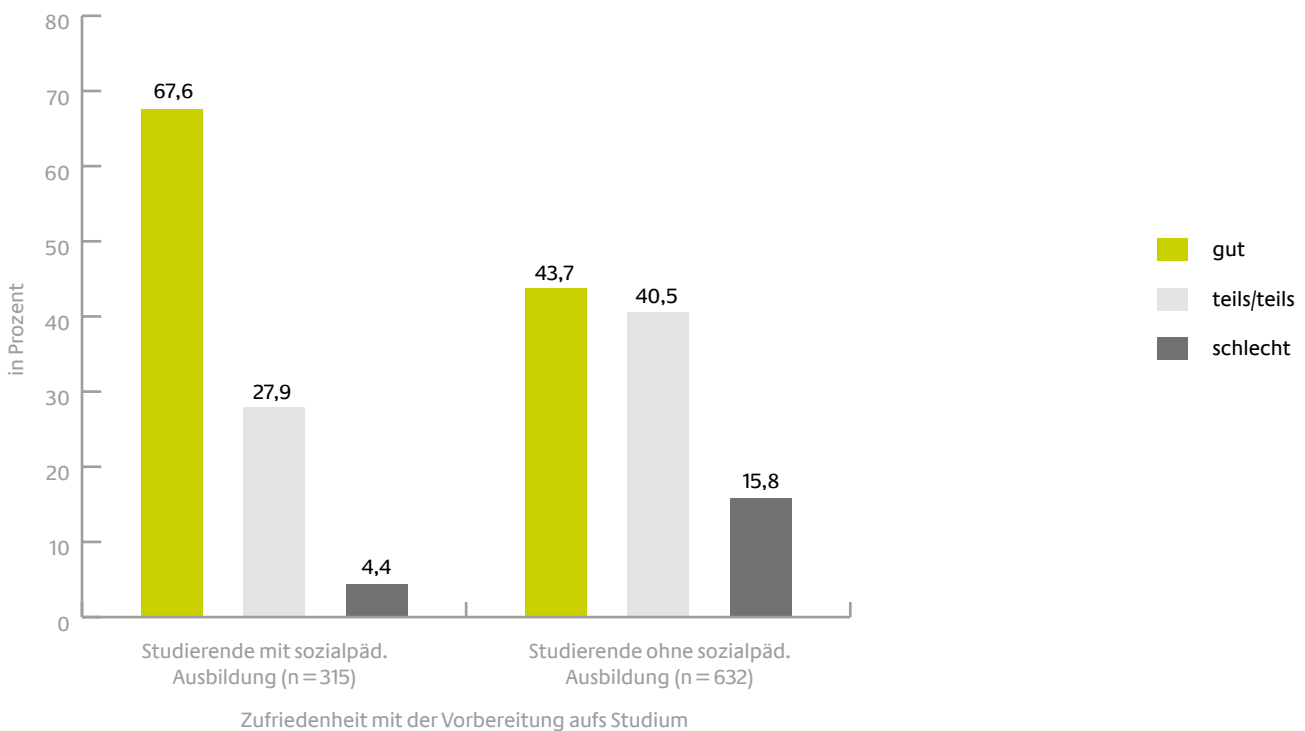
**Abbildung 4.6: Bewertung der Vorbereitung auf das Studium (Angaben in Prozent)**



Diese Bewertung unterscheidet sich nach der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung der Studierenden: Diejenigen mit fachgebundener Hochschulreife fühlen sich zu knapp 70% gut bis sehr gut auf das Studium vorbereitet, während weniger als die Hälfte der Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife zufrieden mit der Vorbereitung ist.

Erwartungsgemäß fühlen sich Studierende mit einer bereits abgeschlossenen sozialpädagogischen Berufsausbildung signifikant besser auf das Studium vorbereitet als dies für die restlichen Befragten der Fall ist (vgl. Abbildung 4.7). Der hier nachgewiesene Zusammenhang ist jedoch als gering einzustufen (Cramers  $V=0.241^{***}$ ).

**Abbildung 4.7: Bewertung der Vorbereitung auf das Studium (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)<sup>42</sup> (Angaben in Prozent)**



Den Studierenden mit einer sozialpädagogischen Berufsausbildung gelingt es demnach mehr als anderen Studierenden, ihren bisherigen Bildungs- und Berufsweg als gute Basis für ein frühpädagogisches Studium zu nutzen.

<sup>42</sup> Um die Interpretierbarkeit der Vergleichsergebnisse zu gewährleisten, werden in diesem und in allen weiteren Fällen fünfstufige Antwortskalen folgendermaßen zusammengefasst: Die beiden oberen Kategorien und die beiden unteren Kategorien werden jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst, während die mittlere Kategorie als solche bestehen bleibt.

## 5 Studienmotivation

Im Rahmen der schriftlichen Befragung sollten die Studierenden auch Angaben zu ihren Studienmotiven machen. Mehrheitlich von knapp 90% der Befragten abgelehnt wurde die Option, sich zufällig und ohne konkreten Grund für das Studium entschieden zu haben.

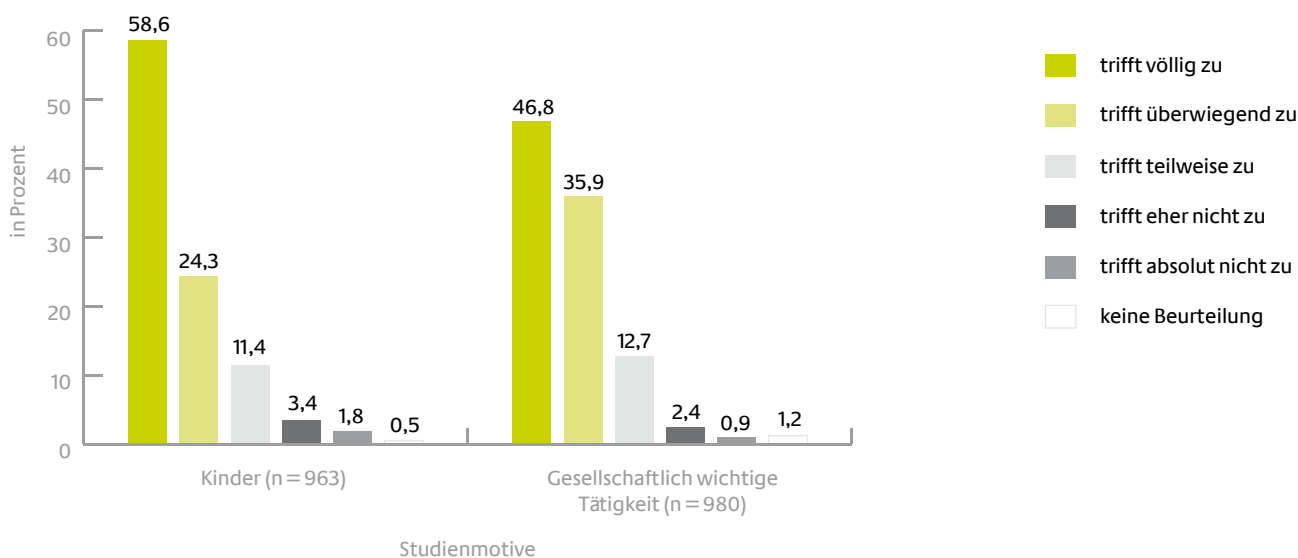
Bei der Betrachtung der weiteren Antworten lässt sich feststellen, dass eine Kombination mehrerer Motive die Entscheidung für ein frühpädagogisches Studium zu beeinflussen scheint.

Für die Studienentscheidung ist es hochrelevant, eine Tätigkeit mit Kindern bzw. eine gesellschaftlich wichtige Tätigkeit ausüben zu wollen (vgl. Abbildung 5.1). Dies scheint für Studierende frühpädagogischer Studiengänge naheliegend.

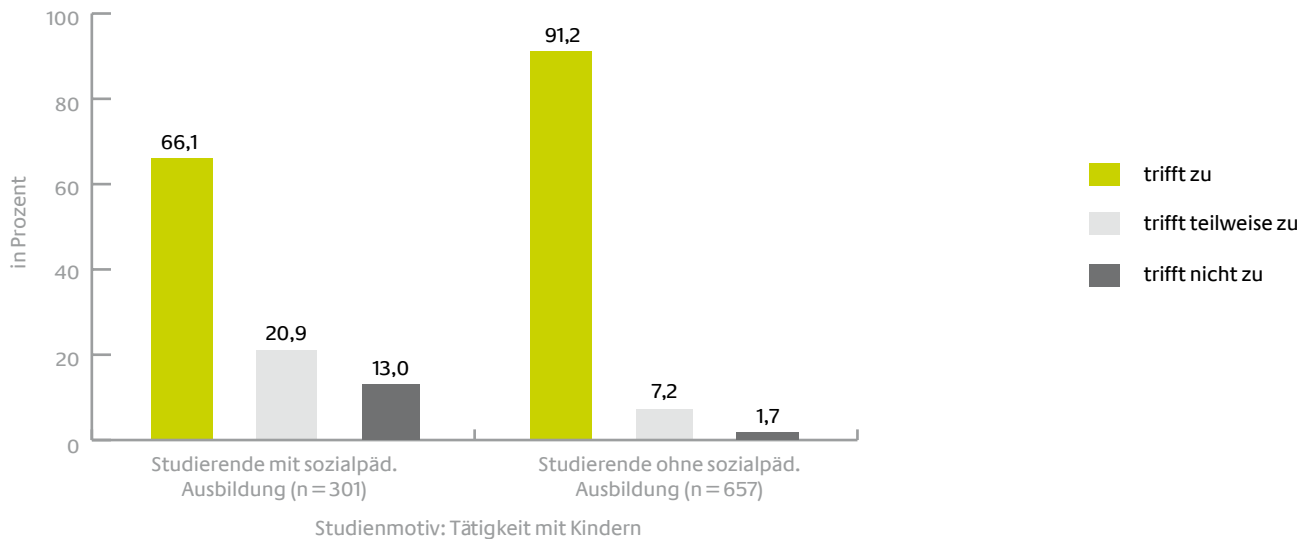
Bemerkenswert ist, dass die Zustimmung unter Studierenden mit einer sozialpädagogischen Ausbildung deutlich verhaltener ausfällt als bei Studierenden ohne entsprechende Ausbildung (vgl. Abbildung 5.2).

Bei der Frage, ob die Aufnahme einer Tätigkeit mit Kindern ein Motiv für die Studienentscheidung war, ist dieser Unterschied sogar höchst signifikant (Cramers  $V=0.323^{***}$ ). Ein möglicher Grund hierfür ist, dass diese Gruppe nicht unmittelbar eine weitere Qualifikation benötigt, um eine Tätigkeit mit Kindern aufnehmen oder weiterführen zu können. Es kann deshalb vermutet werden, dass sie durch ihren Studienabschluss ein anderes Berufsfeld als die unmittelbare Kinderbetreuung anstreben. Bezüglich der Motivation, eine gesellschaftlich wichtige Tätigkeit ausüben zu können, zeigt sich kein Zusammenhang zum bisherigen Bildungsverlauf der Studierenden.

**Abbildung 5.1: Motive für das Studium: Aufnahme einer Tätigkeit mit Kindern/Aufnahme einer gesellschaftlich wichtigen Tätigkeit (Angaben in Prozent)**



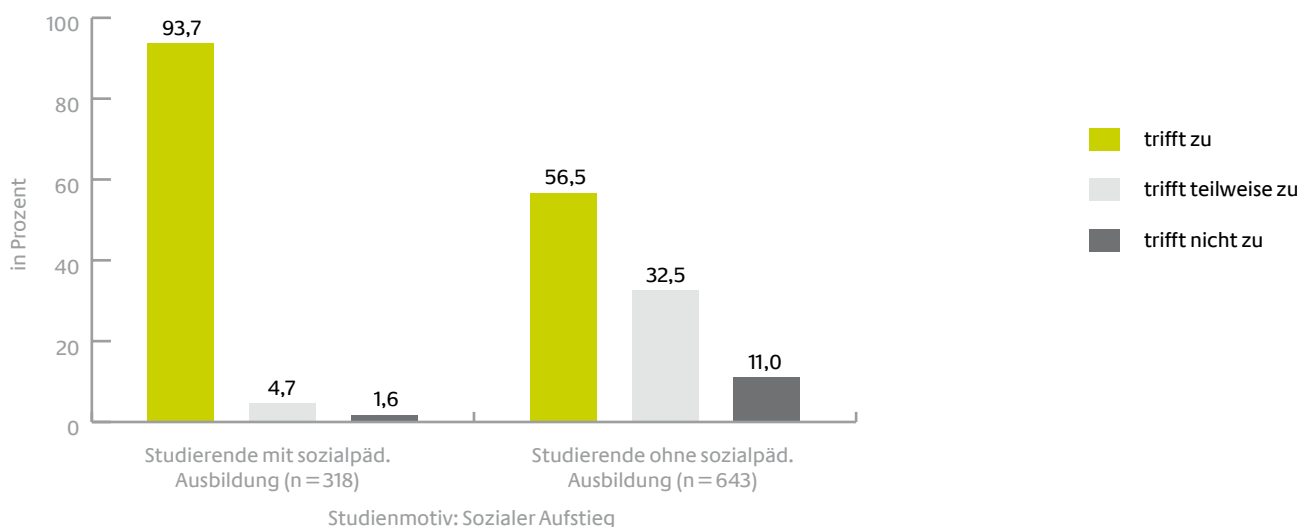
**Abbildung 5.2: Motive für das Studium: Aufnahme einer Tätigkeit mit Kindern/Aufnahme einer gesellschaftlich wichtigen Tätigkeit (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung) (Angaben in Prozent)**



Im Gegensatz zu den genannten ideellen Studienmotiven spielen berufliche Aufstiegschancen für Studierende, die bereits eine sozialpädagogische Qualifikation erworben haben, eine vergleichsweise große Rolle (vgl. Abbildung 5.3): Fast 94% haben das Studium aufgenommen, weil sie sich dadurch berufliche

Aufstiegschancen erhoffen. Hier besteht ein starker Zusammenhang zwischen beruflicher Qualifikation und beruflichen Ambitionen (Cramers  $V=0.378^{***}$ ). Allerdings benennen auch mehr als die Hälfte der Studierenden ohne sozialpädagogische Ausbildung diese Motive als für sie relevant.

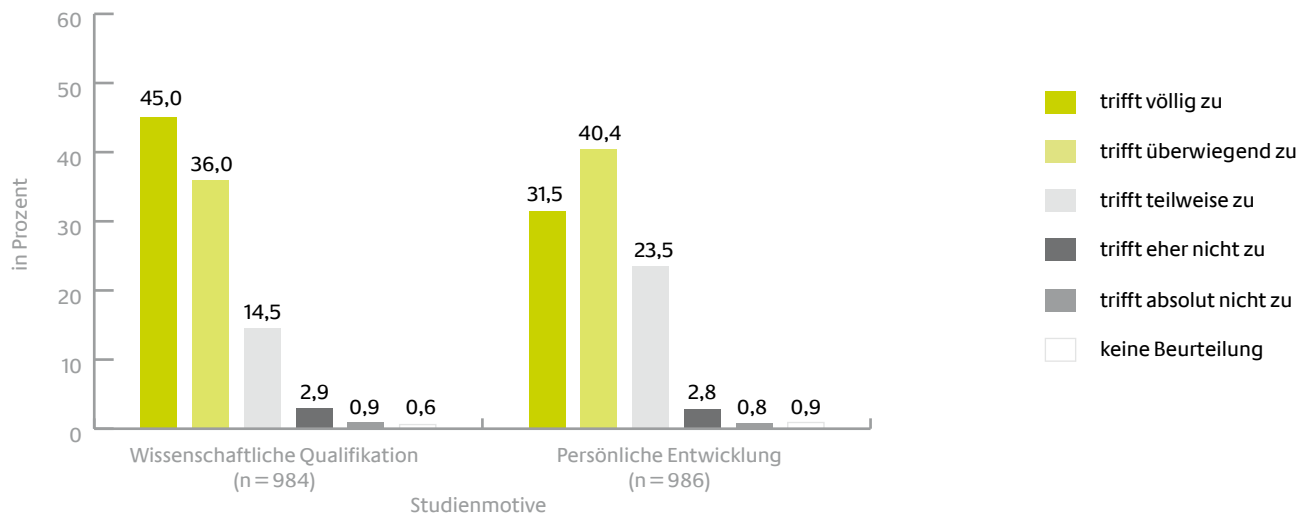
**Abbildung 5.3: Motive für das Studium: Erhoffen eines beruflichen Aufstiegs (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung) (Angaben in Prozent)**



Für die Gesamtzahl aller Befragten zeigt sich, dass ideale Studienmotive, beispielsweise sich wissenschaftlich für den Beruf zu qualifizieren, eine größere

Rolle spielen, als dies für materielle Motive festgestellt werden kann (vgl. Abbildung 5.4).

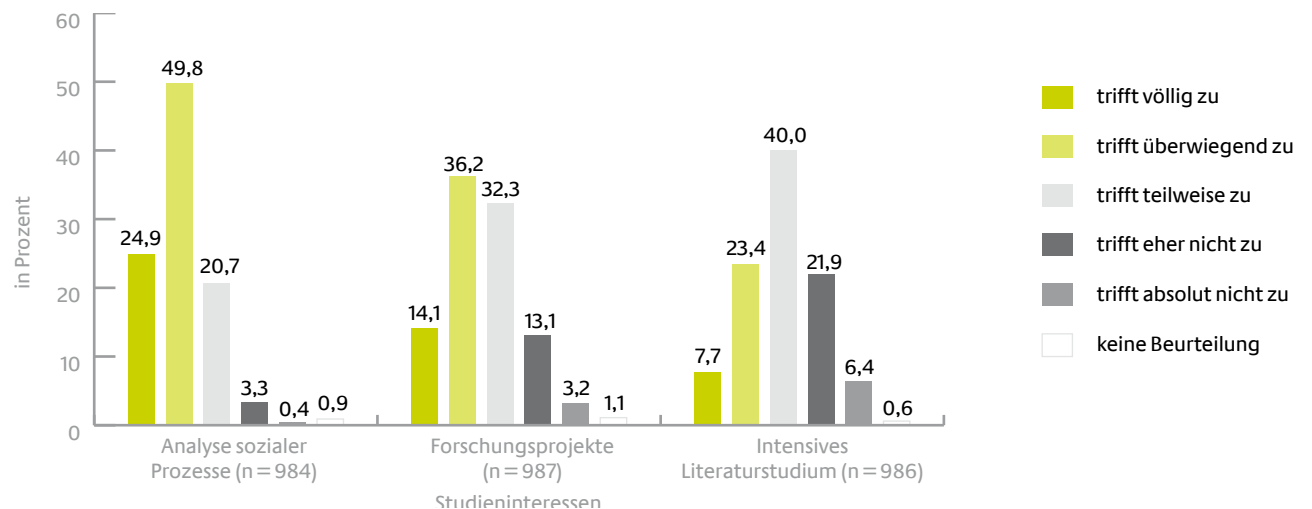
**Abbildung 5.4: Motive für das Studium: Erwerb einer wissenschaftlichen Qualifikation/ Vorteile für die persönliche Entwicklung (Angaben in Prozent)**



Überraschenderweise stimmen Studierende an Universitäten und an Pädagogischen Hochschulen dem Motiv, sich wissenschaftlich qualifizieren zu wollen, seltener zu, als dies Studierende an Fachhochschulen tun. Um das wissenschaftliche Interesse der Studie-

renden näher zu beleuchten, werden Ergebnisse in Bezug auf die Bedeutung von Analyse, Forschung und Literaturstudium für die Studierenden vorgestellt (vgl. Abbildung 5.5).

**Abbildung 5.5: Studieninteressen der Befragten: Analyse sozialer Prozesse, Teilnahme an Forschungsprojekten, Literaturstudium (Angaben in Prozent)**



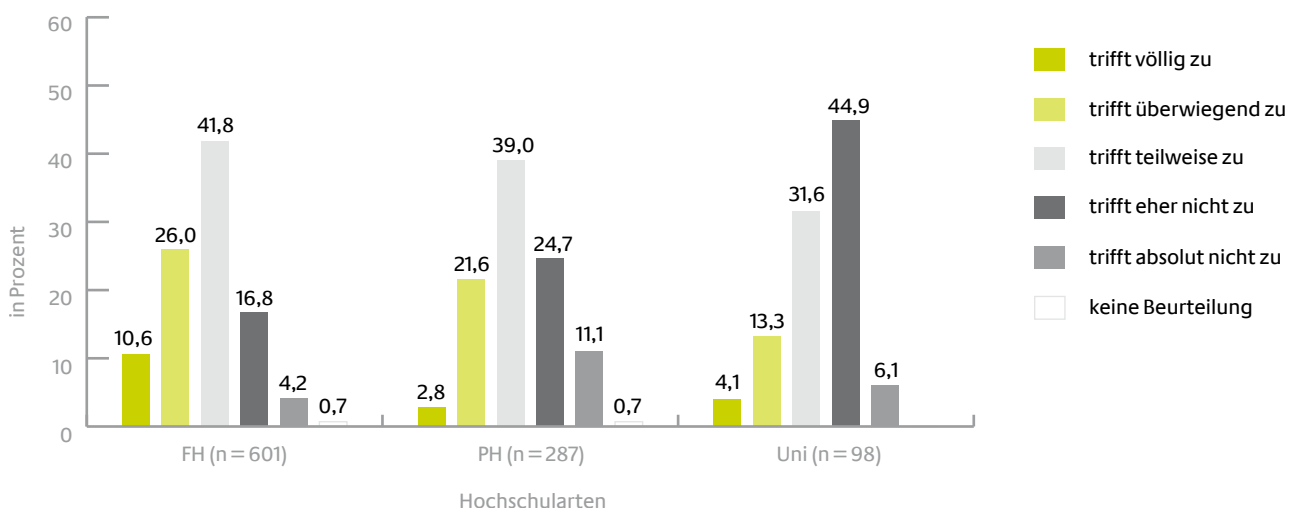
Eine deutliche Mehrheit der Studierenden ist daran interessiert, im Studium soziale Prozesse zu analysieren, was ein großes Interesse an einem tieferen Verständnis von komplexen gesellschaftlichen Situationen und Lagen zum Ausdruck bringt. Geringer fällt die Zustimmung bei den befragten Studierenden in Bezug auf die Frage nach dem Interesse an Forschungsprojekten aus. Dennoch ist es mehr als der Hälfte der Studierenden wichtig, an Forschungsprojekten beteiligt zu sein.<sup>43</sup>

Im Vergleich zur Analyse- und Forschungsorientierung stehen die Studierenden einem intensiven Literaturstudium insgesamt skeptischer bis ablehnend

gegenüber. Es ist interessant, dass insbesondere die sozialpädagogisch ausgebildeten Studierenden sich allerdings signifikant häufiger interessiert zeigen, während ihres Studiums Fachliteratur zu lesen, als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen (Cramers  $V=0.193^{***}$ ).

Auffällig ist außerdem, dass Studierende an Universitäten und an Pädagogischen Hochschulen ein geringeres Interesse am Studium von Fachliteratur bekunden, als dies Studierende an Fachhochschulen tun (vgl. Abbildung 5.6).

**Abbildung 5.6 : Studieninteressen der Befragten nach Hochschulart: Literaturstudium (Angaben in Prozent)**



<sup>43</sup> Vergleicht man dieses Ergebnis mit der rückblickenden Bewertung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen aus dem Survey von 2001, erscheinen die Zustimmungsraten jedoch ausgesprochen hoch, denn Grunert/Seeling (2003, S. 49) stellen dar, dass nur für 28% der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen die Mitarbeit in Forschungsprojekten eine zentrale Rolle im Studium spielt. Gemäß dem *Studienqualitätsmonitor 2007* (Bargel u. a. 2008, S. 21) stufen disziplinübergreifend 60% der Universitätsstudierenden und 57% der Studierenden an Fachhochschulen die Bedeutung der Teilnahme an Forschungsprojekten als sehr wichtig oder wichtig ein. Diese Quoten liegen weit hinter der Bedeutung, die Studierende dem Praxisbezug im Studium zumessen.



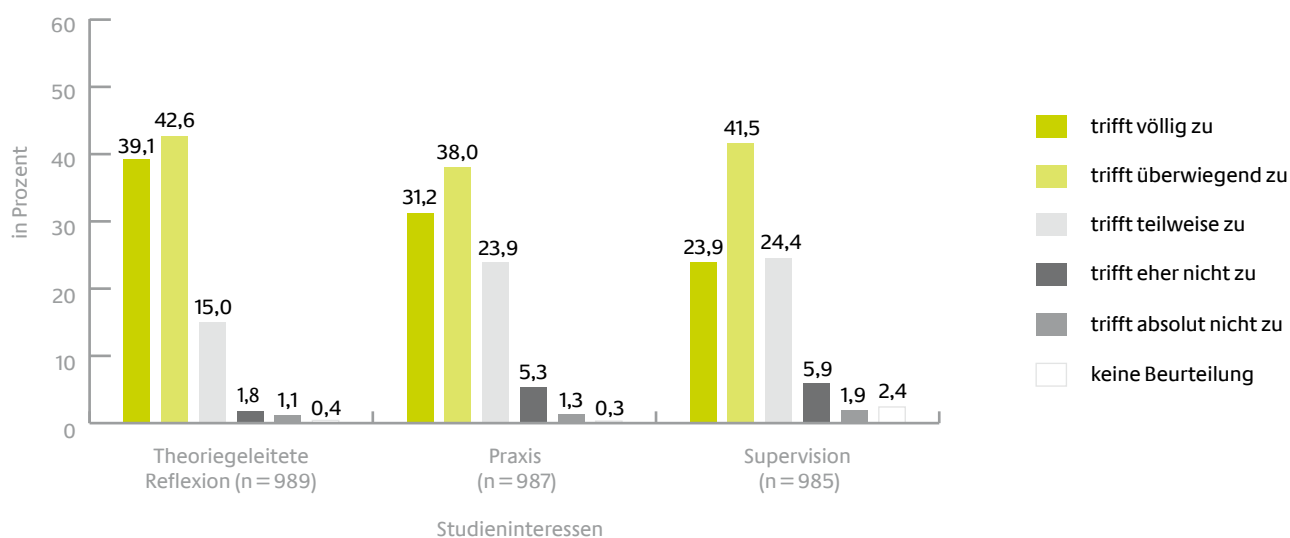
Es stellt sich die Frage, weshalb sich in (früh-)pädagogischen Studienfächern gerade an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Studierende sammeln, die das theoretisch ausgerichtete Selbststudium als Ausbildungsweg nicht wirklich schätzen. Offenbar ist das Interesse der Studierenden stärker auf den Umgang mit praktischen Situationen bezogen als auf Literatur und theoretische Grundlagen. Hingegen legt nur ungefähr ein Drittel der Studierenden Wert darauf, im Studium sich eigenständig theoretische Zugänge zu erarbeiten.

Die Problematik eines stark praxisorientierten und handlungsbezogenen Interesses von Studierenden führt nach Grunert/Seeling (2003) bei einem Teil der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen zu

mangelnder Zufriedenheit mit dem wissenschaftlich orientierten Studium. Sie empfehlen daher neben einer intensiveren Studienberatung vor Aufnahme eines Studiums auch einen offensiveren Umgang mit der Problematik zu Beginn des Studiums und eine Auseinandersetzung „mit dem Verhältnis von Disziplin und Profession (...) um die Differenz dieser beiden Wissensformen und deren unterschiedliche Handlungslogiken zu verdeutlichen.“ (Grunert/Seeling 2003, S. 5 f.)

Wie die Abbildung 5.7 zeigt, schätzen viele Studierende theoretische Zugänge dennoch als Hilfe zur Reflexion und werden theoretische Grundlagen in Formen nutzen, die andere bereits aufbereitet und zugänglich gemacht haben.

**Abbildung 5.7: Studieninteressen der Befragten: Theoriegeleitete Reflexion, Praxisanteile, Supervision (Angaben in Prozent)**

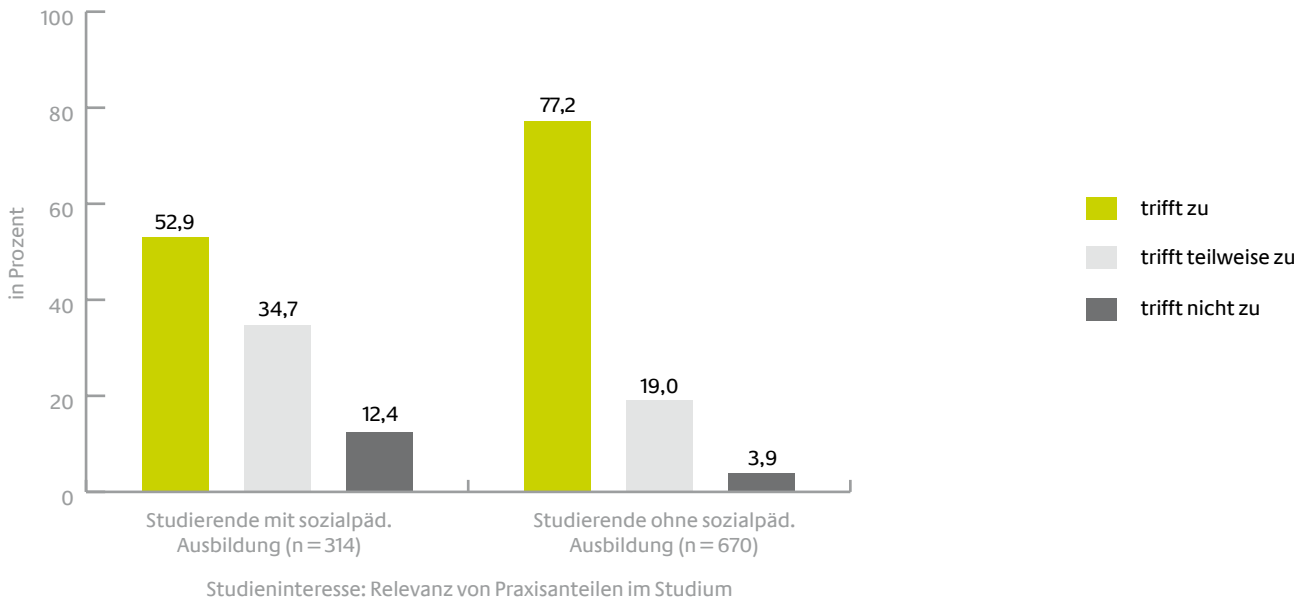


Reflexionsangebote im Studium, die entsprechend der Antwortvorgabe als theoriegeleitet gekennzeichnet wurden, sind für mehr als 80% der Studierenden ein wichtiger Bestandteil. Die Zustimmung fällt unter Studierenden an Universitäten deutlich geringer aus. Sie zeigen im Vergleich zu Studierenden an den anderen Hochschulen ein ausgesprochen starkes Interesse an Praxisphasen im Studium. Damit wird insgesamt ein zwiespältiges Bild über deren Motivation zum Studium an der am eindeutigsten theoretisch und wissenschaftlich ausgerichteten Ausbildungsinstitu-

tion gezeichnet – und es stellen sich Zweifel an einer passenden Hochschulwahl.

Hinsichtlich der Bedeutung von Praxisanteilen im Studium gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung und den restlichen Befragten (Cramers  $V=0.255^{***}$ ) (vgl. Abbildung 5.8).

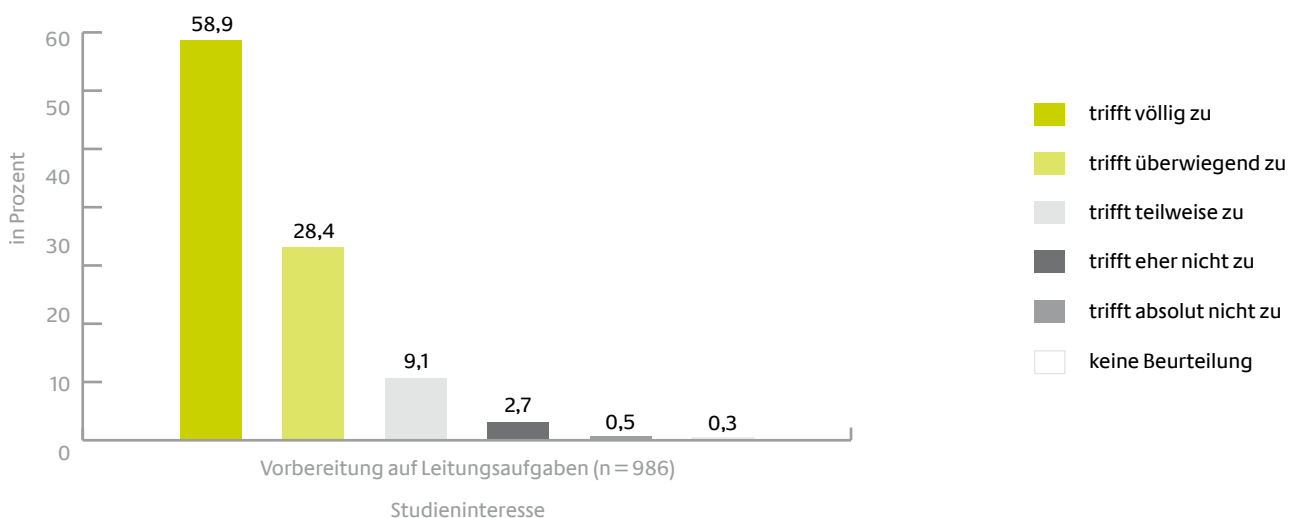
**Abbildung 5.8: Studieninteressen der Befragten: Praxisanteile im Studium (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung) (Angaben in Prozent)**



Vielen Studierenden ist es ein deutliches Anliegen, im Rahmen der akademischen Ausbildung auf künftige Leitungsaufgaben vorbereitet zu werden (vgl. Abbildung 5.9). Dieses Interesse korrespondiert mit dem Studienmotiv, die eigenen beruflichen Aufstiegschan-

cen durch das Studium zu verbessern. Hier lässt sich jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Studierenden mit einschlägiger Berufsausbildung und der Restgruppe belegen.

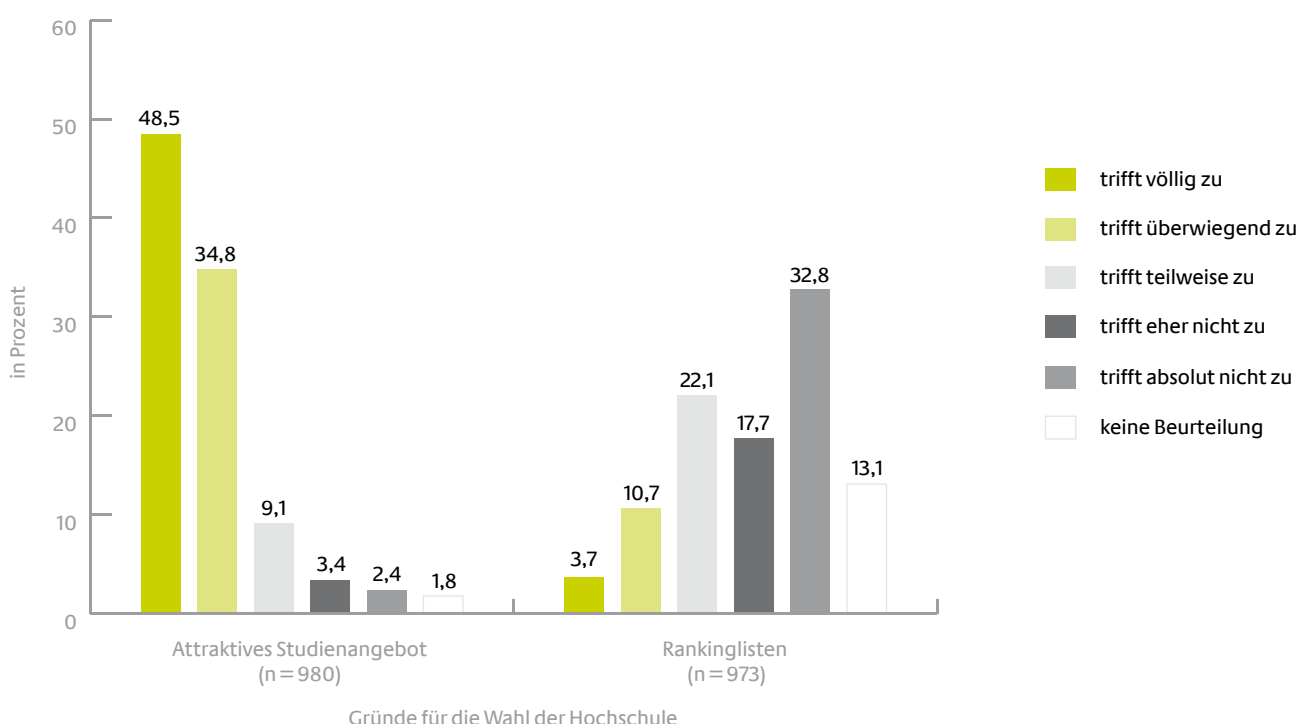
**Abbildung 5.9: Studieninteresse der Befragten: Vorbereitung auf Leitungsaufgaben (Angaben in Prozent)**



Innerhalb der befragten Studierendenschaft ist der Wunsch nach einer Vorbereitung für Leitungsaufgaben weit verbreitet. Damit konturiert sich das spezifische Interesse der Studierenden am Studium durch eine besondere Perspektive: In einem Feld wie

der Frühpädagogik, das gesellschaftlich von einer prekären Anerkennung geprägt ist, streben die Studierenden verantwortungsvolle Aufgaben und hierarchisch höhere Positionen an.

**Abbildung 5.10: Spielen ein attraktives Studienangebot bzw. Hochschulranking-Listen eine Rolle für die Wahl der Hochschule? (Angaben in Prozent)**



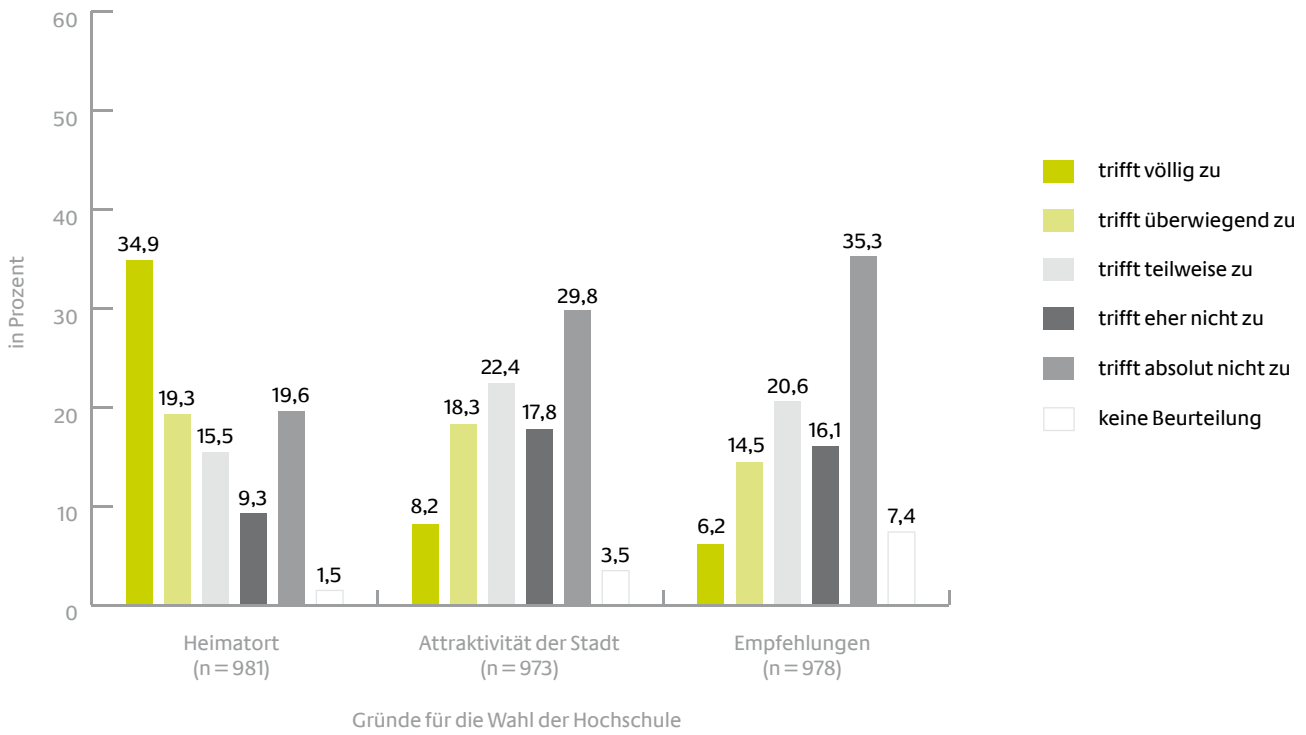
In der Perspektive der Studierenden zeigt sich, dass sie in ihrer Entscheidung von fachlichen Kriterien geleitet werden, nämlich der Attraktivität des Studienangebots. Diese beurteilen sie offenbar mehrheitlich auf der Basis eigener Eindrücke (vgl. Abbildung 5.10). Ranking-Listen, die allerdings für dieses Feld kaum zu finden sind, spielen nur eine geringe Rolle im Entscheidungsprozess.<sup>44</sup>

Für ungefähr die Hälfte der Befragten spielte die Nähe zur Heimatstadt eine wichtige Rolle bei der Entscheidung (vgl. Abbildung 5.11).<sup>45</sup> Hingegen ist die Attraktivität des Studienortes nur für circa ein Viertel der Studierenden ausschlaggebend, während Ratschläge von Freunden und Bekannten lediglich von einem Fünftel der Studierenden berücksichtigt werden.

<sup>44</sup> Dies entspricht den Ergebnissen der Studienbefragungen der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) aus dem Semester 2007/2008, nach der 34% der Studierenden ein gutes Hochschulranking für die Hochschulwahl zu Rate ziehen, aber 45% ein vielfältiges Lernangebot der Hochschule und 83% die Entsprechung des Lernangebots mit den eigenen Studieninteressen bestätigen (Heine u.a. 2008, S. 196 ff.).

<sup>45</sup> Zum Vergleich: Grunert und Seeling (2003, S. 45) nennen beim *Diplom-Pädagogen Survey* von 2001 eine Quote von 74% der befragten Absolventinnen und Absolventen, die die Nähe zum Wohnort als ausschlaggebend für die Wahl des Hochschulortes bezeichnen. Laut einer fächerunspezifischen Befragung von Studierenden ist für 66% der Studierenden die Heimatnähe der Hochschule von Bedeutung (Heine u.a. 2008, S. 200).

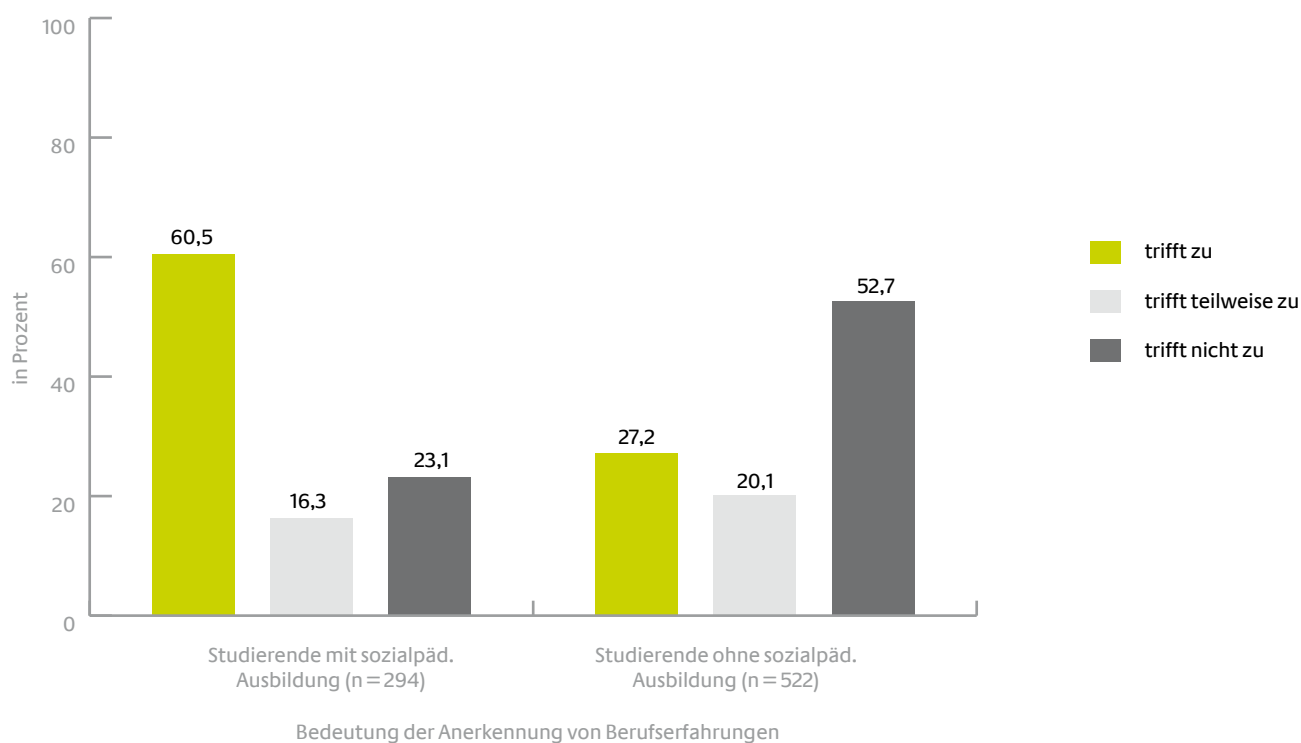
**Abbildung 5.11: Spielen Heimatnähe, Attraktivität der Hochschulstadt und persönliche Empfehlungen eine Rolle für die Hochschulwahl? (Angaben in Prozent)**



Die Anerkennung von vorausgehenden Ausbildungs- und Berufserfahrungen spielt teilweise eine große Rolle bei der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Hochschule. Studierende, die bereits eine einschlägige Berufsausbildung absolviert haben, erklären zu 60%,

dass sie sich aus diesem Grund für die gegenwärtige Hochschule entschieden haben und führen diese Begründung verständlicherweise signifikant häufiger an als Studierende ohne eine entsprechende Ausbildung (Cramers  $V=0.339^{***}$ ) (vgl. Abbildung 5.12).

**Abbildung 5.12: Spielt die Anerkennung von Berufserfahrungen eine Rolle für die Hochschulwahl? (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung) (Angaben in Prozent)**



Die Relevanz der Anerkennung von beruflicher Ausbildung, Fortbildungsqualifikationen und beruflichen Erfahrungen spielt in der Debatte über Hochschulentwicklung in Deutschland seit einigen Jahren eine wich-

tige Rolle und wird im folgenden Kapitel in Bezug auf ihre Bedeutung für Studierende in frühpädagogischen Fächern weiter ausgeführt.

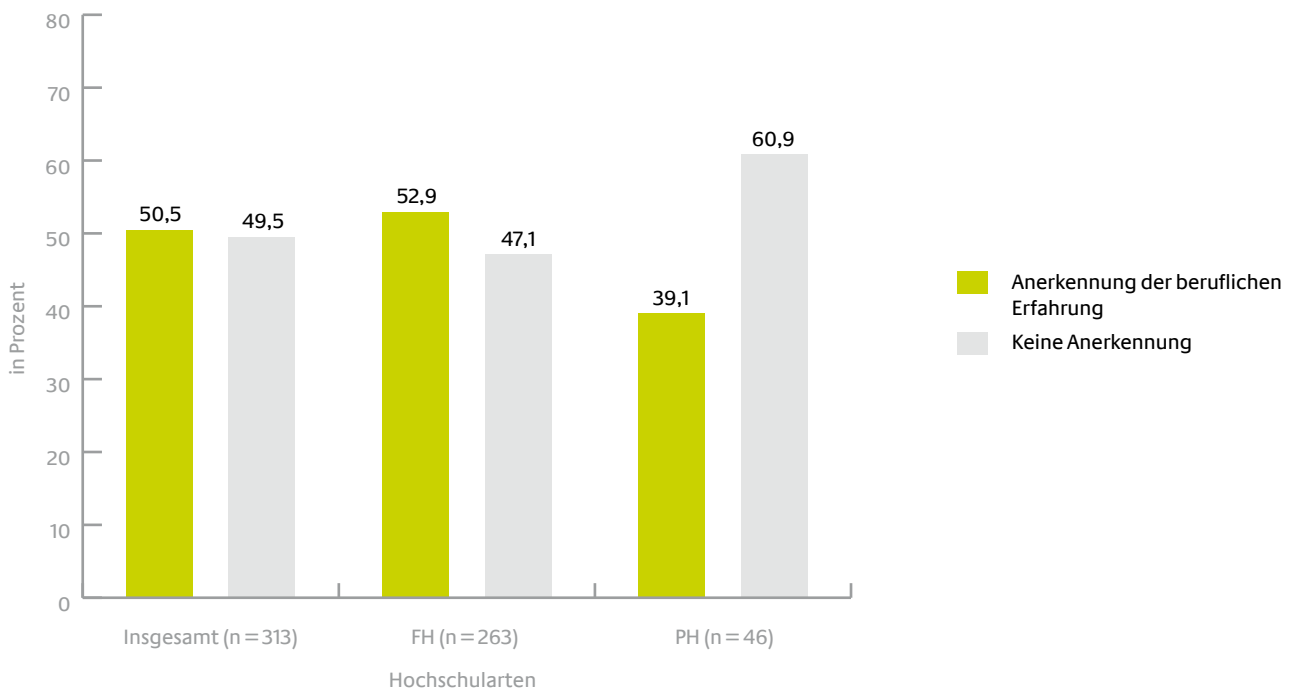
## 6 Anerkennung von Ausbildungen und beruflichen Erfahrungen als Studienleistungen

Die Anerkennung von beruflichen Ausbildungen, Fortbildungsqualifikationen und beruflichen Erfahrungen

spielt in der deutschen Debatte über Hochschulentwicklung seit einigen Jahren eine wichtige Rolle: Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss 2002, dass auch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten bis zu 50 % auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können.<sup>46</sup>

Es stellt sich nun die Frage, welche Erfahrungen diejenigen, für die die Anerkennung von beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen aufgrund ihres bisherigen Bildungs- und Berufswegs eine Rolle spielt, bei der Aufnahme ihres Studiums gemacht haben.

Abbildung 6.1: Anerkennung beruflicher Erfahrungen nach Hochschulart (Angaben in Prozent)

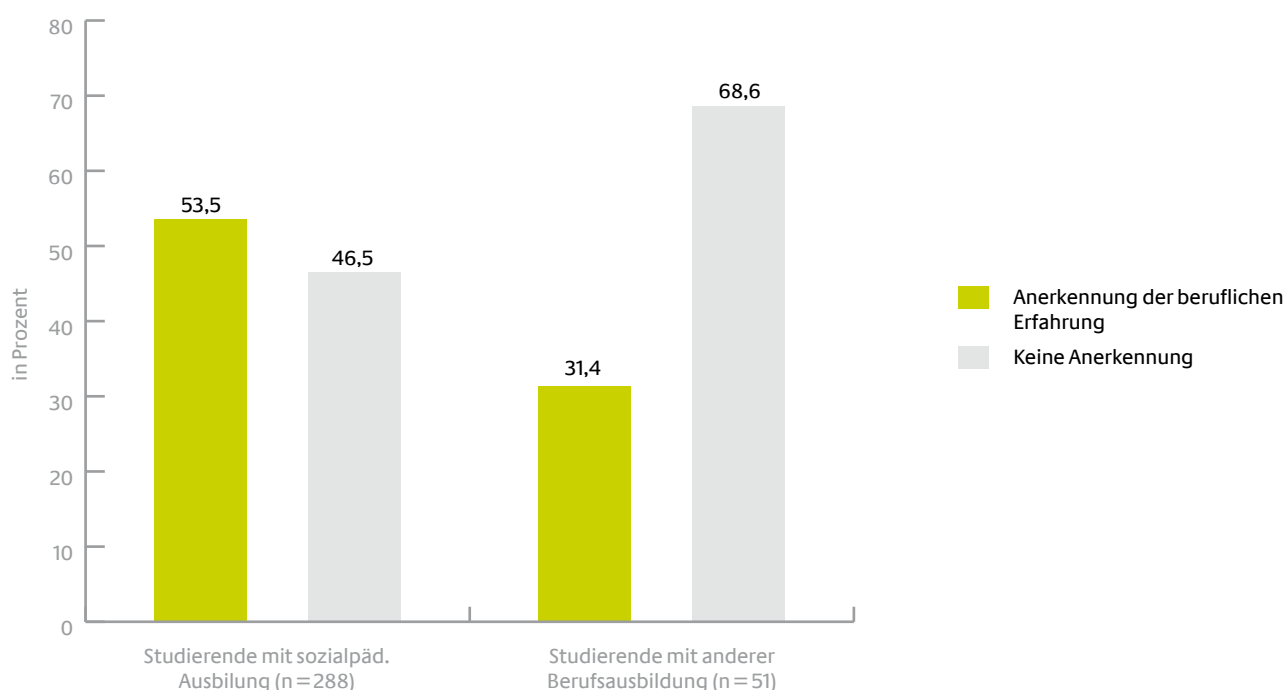


<sup>46</sup> Als Bedingungen für eine Anerkennung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten wurde genannt, dass die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen gewährleistet sind, dass Inhalt und Niveau dem Studium gleichwertig ist und dass die Kriterien für den Ersatz von Studienleistungen im Rahmen der Akkreditierungsprozesse geprüft werden (Sekretariat der Ständigen Kommission der Kultusminister 2002). Diese Anerkennungsregelungen wurden 2008 von der KMK weiter spezifiziert mit dem Ziel, die Durchlässigkeit des Bildungswesens zu verbessern, die Bildungsbeteiligung zu steigern und den künftigen Fachkräftebedarf zu sichern. Unter dem Gesichtspunkt der Qualitätssicherung sollen insbesondere beruflich Qualifizierte durch eine Verkürzung der Studienzeit gewonnen werden, ein Studium aufzunehmen (Sekretariat der Ständigen Kommission der Kultusminister 2008).

Innerhalb der Gruppe der in Frage kommenden Studierenden gibt ungefähr die Hälfte an, dass ihr beruflicher Werdegang als Studienleistung anerkannt wurde (vgl. Abbildung 6.1).<sup>47</sup> Diese studieren hauptsächlich an Fachhochschulen. Studierende an Pädagogischen Hochschulen antworten seltener auf diese Frage, wobei die Antwort hier auch häufiger negativ ausfällt.<sup>48</sup>

Vergleicht man die Studierenden mit einem sozialpädagogischen Berufsabschluss mit denjenigen, die andere Berufsabschlüsse vor der Aufnahme des Studiums erworben haben, so zeigt sich eine deutliche Differenz in der Leistungsanerkennung für das Studium (vgl. Abbildung 6.2).<sup>49</sup>

**Abbildung 6.2: Anerkennung beruflicher Erfahrungen nach Art der Berufsausbildung (Angaben in Prozent)**



47 Knapp ein Siebtel der betroffenen Personen hat zur Frage nach der Anerkennung der beruflichen Erfahrungen keine Antwort gegeben, in der Mehrzahl sind dies Studierende, die einen Berufsabschluss, aber keine anschließende Berufstätigkeit vorweisen können.

48 Nur eine an einer Universität Studierende erklärt, eine Anerkennung von beruflichen Erfahrungen erreicht zu haben, drei anderen Studierenden wurde dies nicht gewährt. Aufgrund der geringen Anzahl werden diese Nennungen nicht in die Übersicht aufgenommen.

49 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass nur circa 37% der Studierenden mit einer anderen Berufsausbildung die Frage nach der Anerkennung von Leistungen beantwortet haben, es ist davon auszugehen, dass der größte Teil jener, die auf eine Antwort verzichteten, keine Anerkennung von Vorleistungen erhalten hat.

Studierende, die einschlägige Berufsausbildungen vorweisen können, profitieren eindeutig häufiger von einer Anerkennung. In den meisten Fällen erfolgte

der Prozess der Anerkennung von Leistungen auf formalisierte Weise. In der Regel wurden pauschal zwei Semester erlassen (vgl. Tabelle 6.1).

**Tabelle 6.1: Umfang der erlassenen Studienleistungen bei Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung**

Meine beruflichen Erfahrungen wurden mir anerkannt...	
für einzelne Veranstaltungen	18,2
für ein Semester	1,5
für zwei Semester	69,7
für drei Semester	10,6

n=132

Insgesamt bestätigen nur neun Befragte, dass sie eine individuelle Lösung bezüglich der Anerkennung von beruflichen Erfahrungen erreichen konnten. Es ist naheliegend, dass in der Regel versucht werden wird, diesen Weg zu vermeiden, da er sowohl für Studierende als auch für die Hochschulen einen zusätzlichen Aufwand bedeutet. Dennoch geben 16% der Studierenden, denen Leistungen auf ihr Studium angerechnet wurden, an, dass hierfür keine pauschale Regelung existierte. Für ungefähr ein Fünftel der Betroffenen war die Anerkennung beruflicher Leistungen mit erheblichem Aufwand und Problemen verbunden.

**Fazit**

Abschließend lässt sich feststellen, dass der Anteil der Studierenden, die berufliche Ausbildungszeiten und Erfahrungen vorweisen können, mit 44% aller Befragten relativ hoch ist. Zugleich zeigt sich insgesamt, dass die Hochschulen – entsprechend der gestaltungs-offenen Vorgaben des Bundes und der Länderministerien – in Fällen der Anerkennung beruflicher Ausbildung und Erfahrung unterschiedlich verfahren. Ein Teil der Hochschulen folgt also dem politischen Trend zu einer stärkeren Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung und entwirft entsprechende Lösungsmodelle, teilweise auch in Kooperation mit nicht-hochschulischen Bildungsinstitutionen.

Es ist bisher nicht absehbar, dass es eine bundesweit einheitliche Anerkennungsregelung geben wird, wie sie beispielsweise die *Robert Bosch Stiftung* angestoßen hat, (Diller 2009, S. 1f.; Sell 2009). Stattdessen werden die Studierenden vermutlich auch zukünftig individuell zu entscheiden haben, wie wichtig ihnen die Anerkennung von Ausbildungs- und Berufszeiten im Vergleich zu einer grundständigen und längeren Studienzzeit ist, zumal Regelungen der Anerkennung von Leistungen auf das Studium unter den Hochschullehrenden ausgesprochen umstritten sind. Häufig befürchten diese eine Entwertung des wissenschaftlichen Studiums (Schöler 2009, S. 5 ff.).



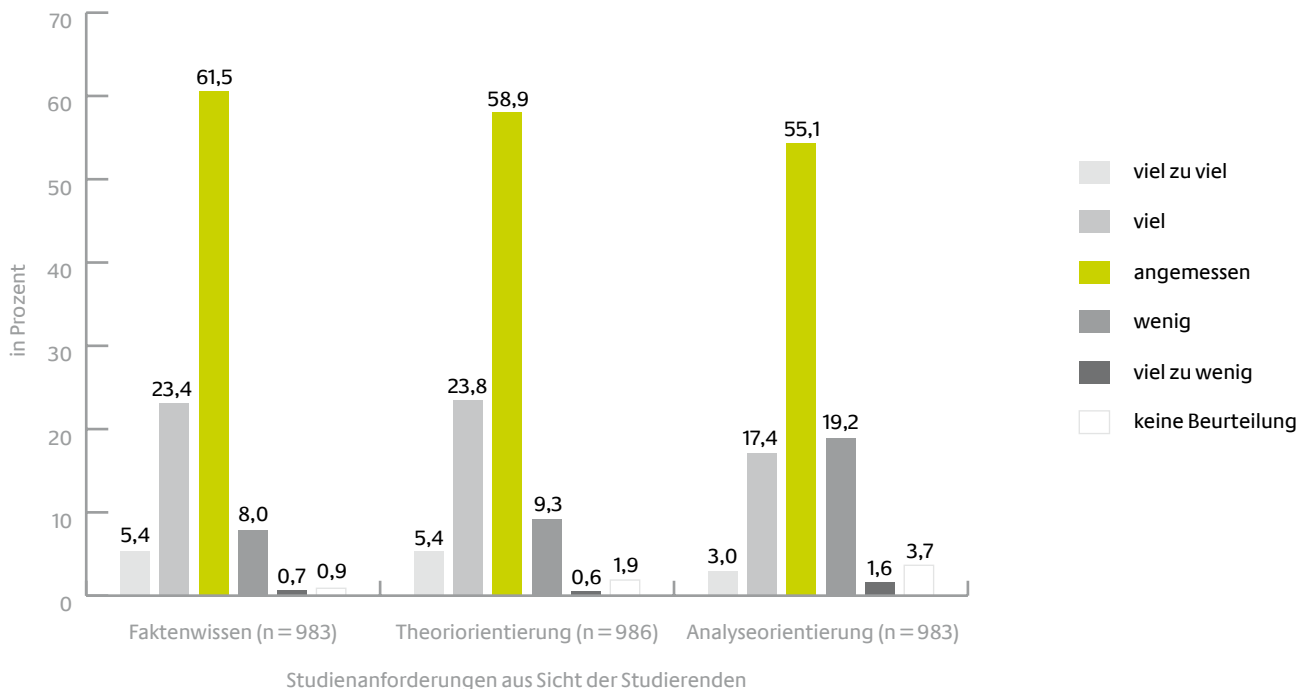
## 7 Studienenerwartungen, Lernerfolge und Studienzufriedenheit

In diesem Kapitel werden die frühpädagogischen Studiengänge im Hinblick auf Studienanforderungen (7.1), Studienqualität (7.2), Studienleistungen und Kompetenzerwerb (7.3) sowie Optionen für eine mögliche Weiterentwicklung der hochschulischen Ausbildungsangebote (7.4) vorgestellt.

### 7.1 Studienanforderungen im Urteil der Studierenden

Im Studium werden vonseiten der Institution und der Lehrenden vielfältige Erwartungen an Studierende gerichtet. Interessant ist, wie Studierende in frühpädagogischen Studiengängen diese Anforderungen bewerten und wie sie die diversen Ansprüche an ihren Lernprozess, der ihre intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung betrifft, beurteilen. Dass das „erfahrbare Anforderungsniveau nicht nur für die Bewältigung des Studiums (Studierbarkeit), sondern auch für den Ertrag (out-put) von hoher Bedeutung ist“ (Multrus u.a. 2008, S. 82), wird im *Konstanzer Studierendensurvey* angemerkt. Sowohl Überforderung als auch Unterforderung können im Lernprozess von Nachteil sein, hingegen erleichtern angemessene Lernerwartungen entsprechende Studienenerfolge.

**Abbildung 7.1: Bewertung der Bedeutung von Faktenwissen, Theorie- und Analyseorientierung im Rahmen des Studiums (Angaben in Prozent)**



Studierende bewerten die Bedeutung, die dem Faktenwissen im Rahmen des Studiums zugesprochen wird, mit einer Mehrheit von über 60% als angemessen (vgl. Abbildung 7.1). Allerdings erachtet auf der anderen Seite mehr als ein Viertel der Studierenden den Erwerb von Faktenwissen als überbetont. Betrachtet man ausschließlich Studierende an Universitäten, fällt auf, dass diese den Erwerb von Faktenwissen im Vergleich zu Studierenden der anderen Hochschularten mit über 40% am deutlichsten als zu stark gewichtet einschätzen. Im Gegensatz zu diesen Befunden wünscht sich eine kleinere Gruppe von Studierenden, die im Durchschnitt über alle Hochschulen hinweg knapp 9% der Studierenden umfasst, eine stärkere Faktenorientierung in ihrem Studiengang.

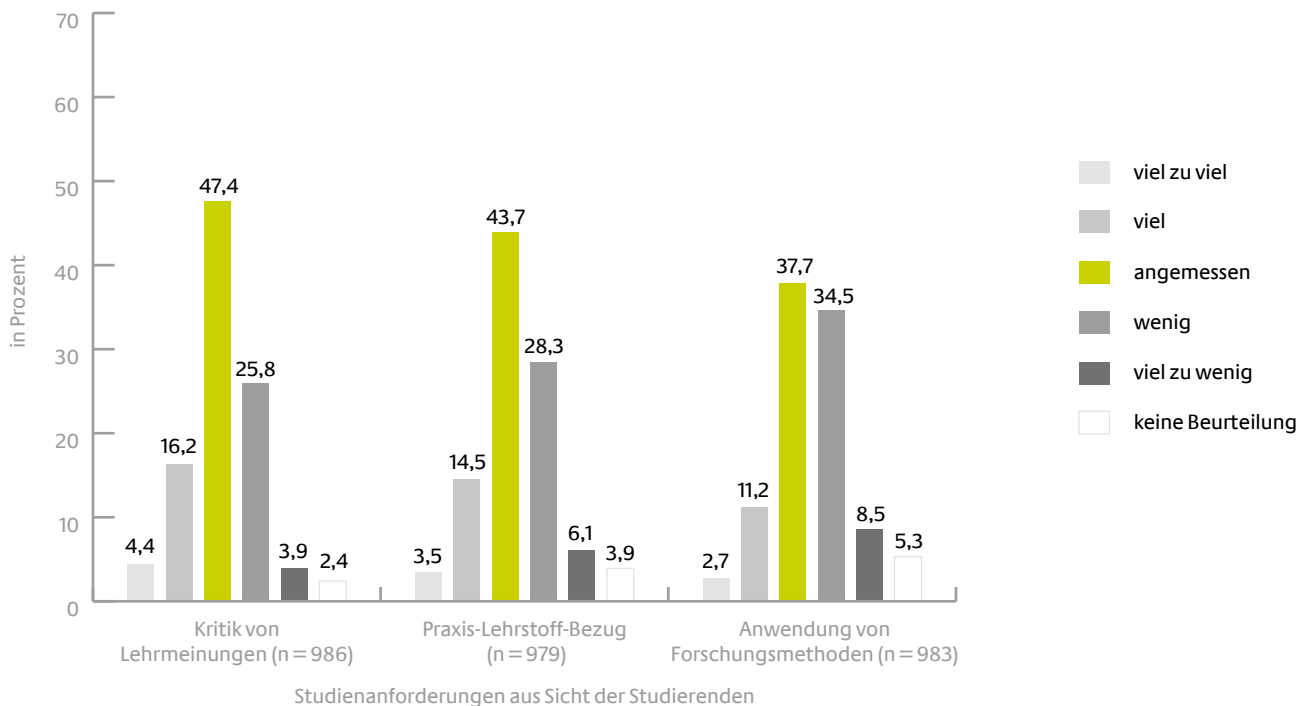
Die Studierenden bewerten die Frage, welche Relevanz der Beschäftigung mit theoretischen Fragen in Veranstaltungen zugemessen wird, ähnlich (vgl. Abbildung 7.1). Auch hier erachtet eine deutliche Mehrheit der Studierenden diese als angemessen, während sich knapp 30% der Studierenden eine weniger starke Fokussierung auf diesen Punkt wünschen. Interessant ist, dass fast die Hälfte der Studierenden an Universitäten die Theorieorientierung als zu stark gewichtet kritisiert. Universitätsstudierende scheinen demnach in geringerem Umfang mit dem Angebot und der wahrgenommenen Anforderung ihrer Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer im Einklang zu sein als Studierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, die sich nur zu circa einem Viertel eine geringere Beschäftigung mit Theorien im Studium wünschen. Möglicherweise fühlen sich Studierende an Universitäten häufiger von dem akademischen Angebot und den wissenschaftlich orientierten Erwartungen in universitären Lehrveranstaltungen überfordert.

Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden bezeichnet die Gewichtung der Analyse komplexer Sachverhalte im Studium als angemessen (vgl. Abbildung 7.1). Etwa ein Fünftel kritisiert die analytische Orientierung hingegen als zu stark, während sich ähnlich viele Studierende wünschen, dass die Analyse komplexer Sachverhalte mehr Berücksichtigung finden sollte (dieses Anliegen vertreten Studierende an Universitäten mit über 30% verstärkt). Hier zeigt sich, dass mit einer tendenziellen Zustimmung zur Angemessenheit von analytischen Lehranteilen eine insgesamt sehr balancierte Reaktion auf das hochschulische Angebot besteht.

Studierende mit einer sozialpädagogischen Berufsausbildung bewerten die Studienanforderungen, sich Faktenwissen anzueignen und die Analysefähigkeit zu erweitern, dahingegen häufiger als angemessen (Cramers  $V=0.080^*$  bzw. Cramers  $V=0,142^{***}$ ). Hinsichtlich der Akzeptanz einer theoretischen Orientierung im Studium sowie der im Folgenden dargestellten Ergebnisse zur Bewertung der Studienanforderungen besteht jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden mit einer einschlägigen Berufsausbildung und denjenigen, die keine sozialpädagogische Ausbildung vor dem Studium durchlaufen haben.

Betrachtet man, wie die befragten Personen weitere Anforderungen des Studiums bewerten, zeigt sich ein ähnliches Bild. Die kritischsten Beurteilungen treffen die Studierenden dabei in Hinblick auf die Frage, wie sie den Stellenwert der selbstständigen Anwendung von Forschungsmethoden einschätzen (vgl. Abbildung 7.2).

**Abbildung 7.2: Bewertung der kritischen Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen, der Aufarbeitung von praktischen Erfahrungen und der Anwendung von Forschungsmethoden im Rahmen des Studiums (Angaben in Prozent)**



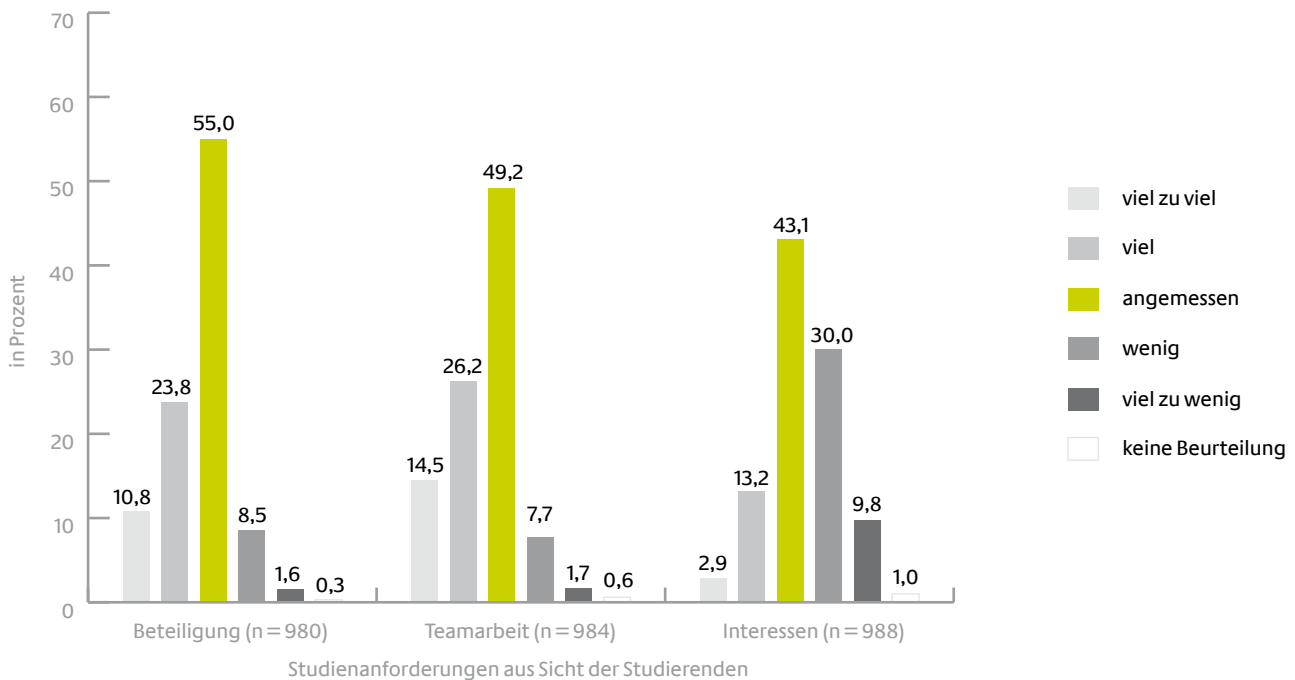
Hier beklagen sich über 43%, dass ihnen zu „wenig“ oder „viel zu wenig“ die Möglichkeit gegeben wird, Forschungsmethoden zu erproben. Nur etwas mehr als ein Drittel ist mit dem Angebot einverstanden. Die „unzufriedenen“ Studierenden finden sich insbesondere an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, wo sie jeweils ungefähr die Hälfte der Studierenden umfassen. Wenngleich diese Kritik bereits für die gesamte Bandbreite aller Studienfächer in der Bundesrepublik festgestellt wurde, ist dieses Ergebnis insbesondere für die Etablierung frühpädagogischer Studiengänge problematisch (Multrus u.a. 2008, S. 8 f.). Gerade diese Studienangebote sind in besonderem Maße herausgefordert, sich als wissenschaftliche Studiengänge und wissenschaftliche Teildisziplin zu legitimieren.

Die Berücksichtigung von Praxiserfahrungen im Rahmen des Lehrstoffs wird von 43,7% der Studierenden als „angemessen“ bewertet (vgl. Abbildung 7.2). Allerdings kritisiert über ein Drittel der Studierenden, dass die Aufarbeitung von praktischen Erfahrungen nicht im gewünschten Umfang stattfindet. Neben der

unmittelbaren Praxisreflexion in Lehrveranstaltungen erscheint es deshalb notwendig, die Studierenden auch für das in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Studienfächern bekannte Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis zu sensibilisieren und ihren reflexiven Umgang damit zu fördern. Fast 30% der Studierenden sehen außerdem in einer fehlenden kritischen Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen einen Mangel im Studienangebot.

In Bezug auf die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung an Lehrveranstaltungen erlebt etwas mehr als die Hälfte der Studierenden, diese als angemessen, wobei mehr als ein Drittel der Studierenden, die von den Dozenten gewünschte Beteiligung als zu hoch einschätzt (vgl. Abbildung 7.3).

**Abbildung 7.3: Bewertung der Möglichkeit zu aktiver Beteiligung an Seminaren, zur Zusammenarbeit unter Studierenden und zur Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte (Angaben in Prozent)**



Im Hinblick auf die Möglichkeit, im Studium eigene Interessen und Schwerpunkte ausbilden zu können, erachten 43,1% der Studierenden ihren Gestaltungsspielraum als „angemessen“. Fast 40 % kritisieren jedoch die zu engen Grenzen, die es ihnen nicht ermöglichen, eigene Akzente im Studium setzen zu können. Bezüglich dieser Bewertungen unterscheiden sich Studierende mit einer sozialpädagogischen Ausbildung nicht signifikant von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Generell zeigt sich also aus Sicht der Studierenden eine mangelnde Berücksichtigung und Wertschätzung individueller Studienorientierungen, was den allgemeinen Ergebnissen des *Studierendensurveys* entspricht (Multrus u.a. 2008, S. 8 f.).

Sozialpädagogisch ausgebildete Studierende akzeptieren Erwartungen an ihre aktive Beteiligung in Seminaren und Ansprüche an die Entwicklung eigener Interessen im Studium in stärkerem Maße als die Studierenden ohne entsprechende Ausbildung. Generell lässt sich festhalten, dass diese Studierenden sich tendenziell wünschen, sich weniger im Seminar beteiligen und Teamarbeit absolvieren zu müssen. Dafür sind sie an individuellen Schwerpunktsetzungen

interessiert und vermissen in der Tendenz Studienangebote, die individuelle Lernprozesse fördern und fordern. Letzteres kann auch so interpretiert werden, dass durchaus ein höheres Quantum an Selbststudium geleistet werden könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Studierende den erlebten Anforderungen im Studium mehrheitlich positiv gegenüberstehen. Allerdings schätzen jeweils auch fast 30% der Studierenden die Betonung von Fakten und eine theoretische Ausrichtung – relevante Aspekte einer wissenschaftlichen Ausbildung – als überzogen ein. Nach Meinung der Studierenden könnte außerdem der Ausbildung eigener Schwerpunkte mehr Raum gegeben werden und Ansätze einer kritisch und empirisch ausgerichteten Wissenschaftsvermittlung könnten ausgebaut werden. Neben den vorgestellten übergreifenden Studienanforderungen, denen sich Studierende in allen Disziplinen stellen müssen, ist es zusätzlich von besonderem Interesse, wie Studierende der Frühpädagogik die angebotenen Fächer gewichten und welche inhaltlich-pädagogische Orientierung sie damit zum Ausdruck bringen.

**Tabelle 7.1: Gewichtung der Themenfelder nach deren Bedeutsamkeit für die befragten Studierenden (Angaben in Prozent)**

Themenfelder/ Arbeitsfelder	Gewichtung von „sehr bedeutsam ... nicht bedeutsam“					Keine Beurteilung	n
	1	2	3	4	5		
Entwicklungspsychologie	67,0	25,0	6,1	1,4	0,3	0,2	995
Familien- und Elternberatung	52,4	31,5	12,3	2,2	0,8	0,8	989
Praxisanleitung	43,5	34,5	16,1	3,3	1,8	0,7	986
Spielpädagogik	41,4	36,4	14,5	4,8	2,3	0,6	984
Bewegungsförderung	43,2	33,7	14,4	4,7	2,6	1,3	983
Bildungstheorien	36,5	39,8	17,9	4,3	0,5	1,0	984
Exkursion/Praktika	45,5	29,6	16,8	5,2	2,5	0,3	986
Elementardidaktik	37,6	37,5	16,3	3,2	1,4	4,0	981
Heterogenität/Vielfalt	33,8	38,3	20,6	4,0	0,6	2,7	979
Sprache/Literatur	31,2	39,4	20,2	5,3	2,4	1,5	986
Kunst, Musik, Kreativität	35,9	34,3	19,3	5,8	3,5	1,2	987
Diagnostik	35,9	31,9	21,2	6,6	2,1	2,2	979
Soziologie	24,3	38,5	27,1	8,1	0,6	1,4	985
Forschungsmethoden	20,8	35,9	28,3	10,1	3,9	1,1	984
Medienpädagogik	18,8	36,7	30,0	9,3	2,9	2,3	979
Recht und Verwaltung	15,6	30,1	30,7	15,9	5,5	2,3	990
Geschichte der Frühpädagogik	15,3	27,1	34,8	17,5	4,2	1,1	986
Naturwissenschaften	13,1	29,0	31,1	14,8	8,6	3,4	983
Mathematik	9,9	23,8	29,2	16,4	16,8	4,0	983

Gefragt nach der Bedeutung bestimmter Themen- und Arbeitsfelder zeigt sich eine für Pädagoginnen und Pädagogen typische Fokussierung auf psychologische Fragen, die im frühpädagogischen Feld als entwicklungspsychologisches Interesse zum Ausdruck kommt (vgl. Tabelle 7.1).<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Vergleiche die retrospektive Wichtigkeit von Studieninhalten bei Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen, bei der an erster Stelle das psychologische Fachwissen genannt wurde, gefolgt von Wissen, das in Praktika erworben wurde (Grunert/Seeling 2003, S. 4 f.)

An zweiter Stelle findet sich ein starkes Interesse an Themen der Familien- und Elternberatung<sup>51</sup>, gefolgt von Praxisanleitung, Spielpädagogik und Bewegungsförderung.

<sup>51</sup> Die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Eltern gilt insbesondere in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher als nicht ausreichend im Curriculum berücksichtigt. In dieser Abfrage ist allerdings durch den Aspekt der Beratung ebenfalls eine stärkere psychologische Orientierung angedeutet als dies gemeinhin im frühpädagogischen Kontext in Bezug auf die Kooperationsbeziehungen zwischen Fachkräften und Eltern gedacht wird.

Die an den ersten fünf Stellen genannten Studieninteressen spiegeln somit ein eher traditionelles pädagogisches Verständnis wider. Wie aus der Tabelle 7.1 hervorgeht, fällt das durchschnittliche Interesse der Studierenden an Bildungstheorien hingegen kaum geringer aus und wird von über drei Vierteln der Studierenden als für ihr Studium relevant erachtet. Insofern spiegelt sich die mit der Änderung des *Kindertagesbetreuungs- und Jugendhilfegesetzes* (KJHG) (1990) gesetzlich legitimierte Bildungsfunktion der Kindertagesbetreuung in den Äußerungen der befragten Studierenden wider. Interessierende Themenbereiche sind dabei insbesondere Sprache und Literatur. Dies kann zwar auch für den ästhetischen Bereich festgestellt werden, naturwissenschaftliche und mathematische Bildungsinteressen bleiben jedoch weit dahinter zurück und sind lediglich für circa 40% bzw. circa 30% der Studierenden relevant.

Bemerkenswert an der Gewichtung der Studierenden ist, dass sowohl soziologische Fragen als auch entsprechende Forschungsmethoden einen unteren Platz in der Bedeutungshierarchie der Studierenden einnehmen. Immerhin zeigen sich über 40% der Studierenden ambivalent gegenüber empirischen Forschungsansätzen, was im Vergleich zu anderen Erhebungen jedoch nicht weiter überraschend ist.<sup>52</sup>

Ähnlich positionieren sich die Studierenden in Bezug auf Fragen des Rechts und der Verwaltung, denen sie ebenso weniger Aufmerksamkeit widmen.

Demnach ist ein eher über die Person als über die Institution entwickeltes Verständnis von Leitungstätigkeit bei den Studierenden vorhanden, da sonst die Relevanz von Recht und Administration stärker reflektiert werden müsste.

## 7.2 Studienqualität in Lehrveranstaltungen aus Sicht der Studierenden

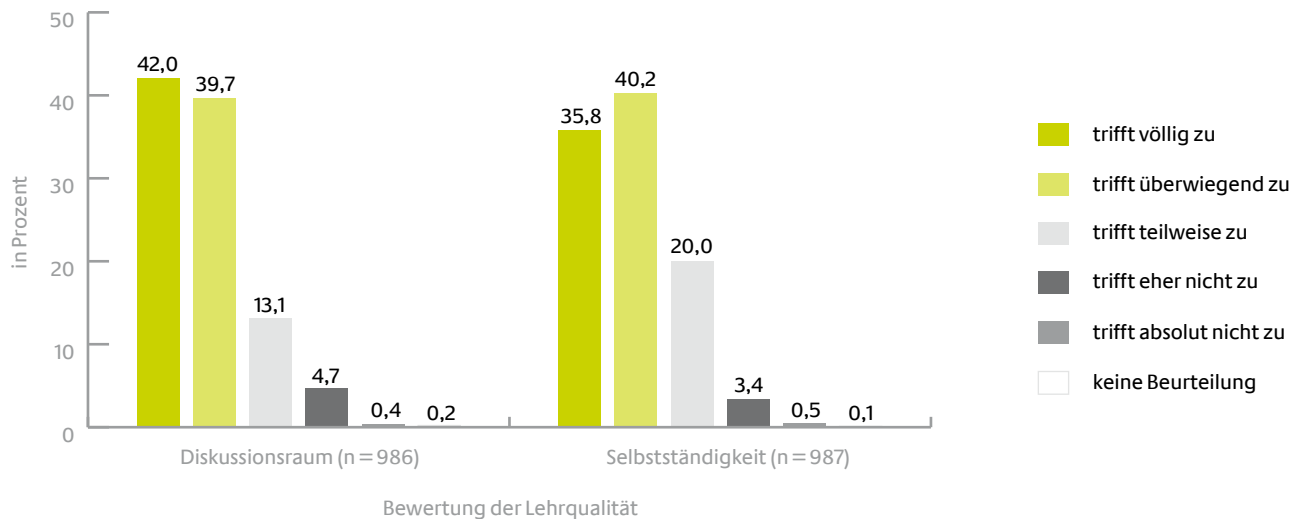
In der vorliegenden Befragung wurden die Studierenden gebeten, Erfahrungen, die sie in Lehrveranstaltungen gemacht haben, generalisierend zu bewerten. Sie kennzeichnen die besuchten Lehrveranstaltungen sehr eindeutig mit Zustimmungsquoten von über 75% als Ort für Diskussionen (vgl. Abbildung 7.4)<sup>53</sup> und fühlen sich dort zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit den angesprochenen Themen motiviert. Studierende mit einer sozialpädagogischen Ausbildung nehmen diese Aufforderung stärker wahr, als die restlichen Befragten. Der Zusammenhang ist allerdings nur als gering einzustufen (Cramers  $V=0.169^{***}$ ).

Auch die Diskussionsorientierung der Lehrveranstaltungen wird von Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung stärker bewertet. Allerdings ist dieser Zusammenhang ebenfalls nur gering (Cramers  $V=0.116^*$ ).

<sup>52</sup> So schätzten nur ein gutes Drittel der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen ebenfalls retrospektiv die Wichtigkeit von Forschungsmethoden als Studieninhalt hoch ein, ein gleicher Anteil wie in dieser Erhebung war ambivalent und über 35% erklärten diese als (eher) unwichtig (Grunert/Seeling 2003, S. 49).

<sup>53</sup> Die in der Befragung ermittelte Zustimmungsquote für Diskussionsräume in hochschulischen Veranstaltungen übertrifft die bereits sehr positiven Wertungen in sozialwissenschaftlichen Studienfächern um 15% (Bargel u.a. 2008, S. 19).

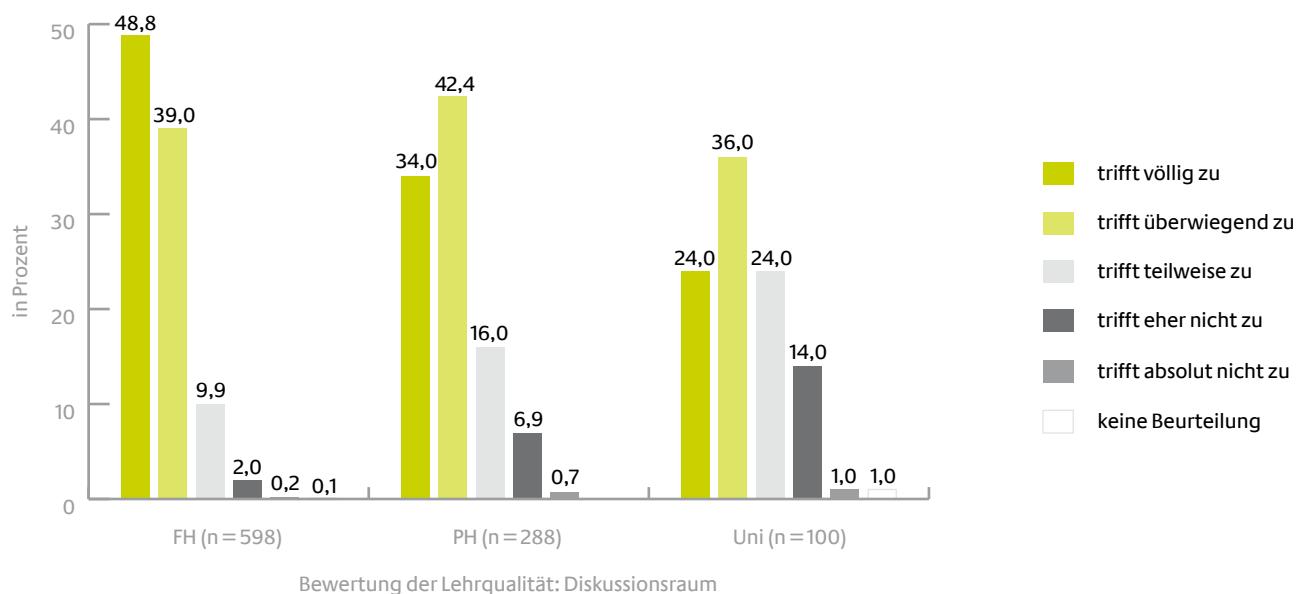
**Abbildung 7.4: Raum für Diskussionen in den Lehrveranstaltungen ist vorhanden/Auf-forderung zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Themen ist gegeben (Angaben in Prozent)**



Studierende der Fachhochschulen stimmen diesen Punkten jeweils am deutlichsten zu. Dagegen ist die Zustimmung von Studierenden Pädagogischer Hochschulen um 10, von Studierenden an Universitäten sogar um 27 Prozentpunkte niedriger (vgl. Abbildung 7.5).

Eine ähnliche Differenz zeigt sich bei der Bewertung der Tatsache, inwieweit in Lehrveranstaltungen Eigenständigkeit gefördert wird.

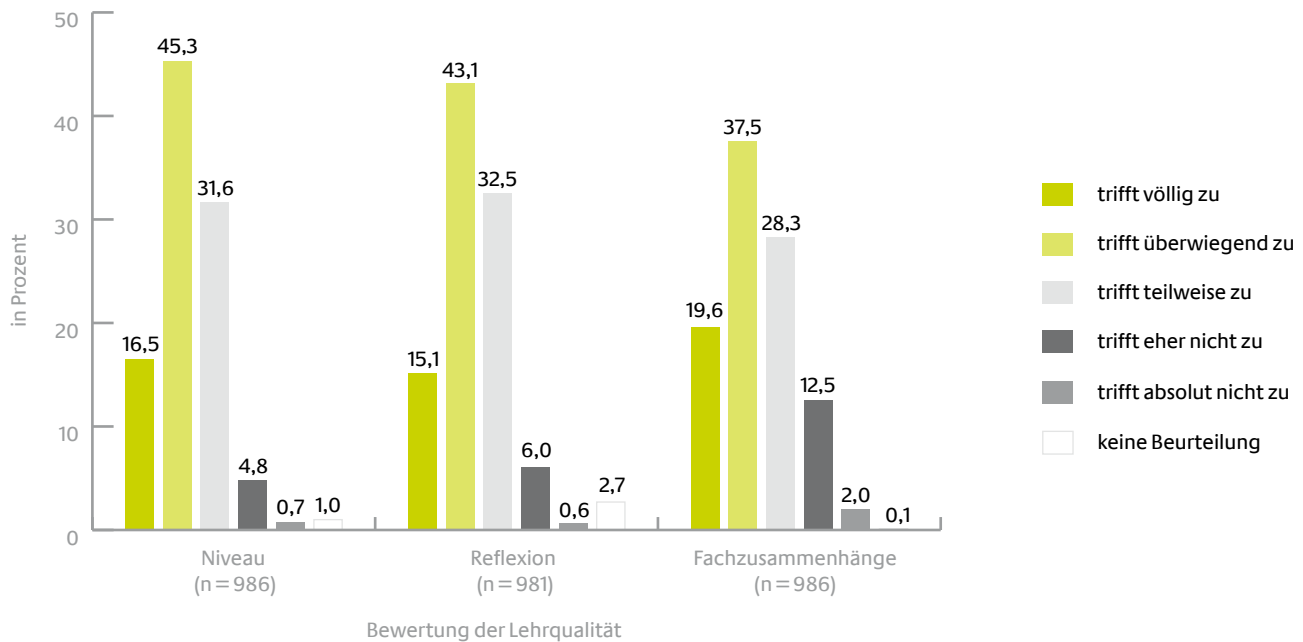
**Abbildung 7.5: Raum für Diskussionen in den Lehrveranstaltungen ist vorhanden (Darstellung nach Hochschulart) (Angaben in Prozent)**



Im Vergleich zur eindeutigen Kennzeichnung von Lehrveranstaltungen als diskursivem Ort mit der Forderung nach selbstständigem Arbeiten wird die fach-

liche Qualität von Lehrveranstaltungen zwar seltener, aber immer noch von über 60% der Studierenden als (sehr) positiv bewertet (vgl. Abbildung 7.6).

**Abbildung 7.6: Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen und Reflexionsanregungen sind gegeben/Fachliche Zusammenhänge werden dargestellt (Angaben in Prozent)**



Die fachliche Seite der Lehre findet eine hohe Anerkennung unter den Studierenden, erreicht aber nicht die Zustimmungsquoten, die im *Studienqualitätsmonitor 2007* verzeichnet werden.<sup>54</sup> Ein Drittel der Studierenden sieht ein hohes Niveau in Veranstaltungen nur teilweise eingelöst und wünscht sich ein anspruchsvolleres fachliches Programm im Studium. Es besteht jedoch keine signifikante Differenz zwischen beruflich einschlägig Vorgebildeten und den anderen Studierenden.

58% der Befragten betrachten Lehrveranstaltungen als einen Ort, an dem auf der Grundlage von Theorien

nachgedacht werden kann. Knapp ein Drittel findet diese Reflexionen allerdings nur teilweise gelungen. Diese Wertung der Studierenden ist unabhängig von ihrem bisherigen Bildungsweg und einer einschlägigen Berufsausbildung.

Die Kritik wächst in Bezug auf die Herstellung von fachlichen Zusammenhängen, denn immerhin 14,5% der Studierenden betrachten diesen Aspekt als nicht ausreichend umgesetzt – Studierende mit sozialpädagogischer Berufsausbildung stimmen dem seltener zu (Cramers  $V=0.145^{***}$ ).

Gefragt nach angemessenen Vermittlungsmethoden in den Lehrveranstaltungen und ausreichenden Hilfsmitteln bewertet die Mehrheit der Studierenden die Angebote positiv, während etwa ein Drittel etwas kritischer ist (vgl. Abbildung 7.7).

Der Frage, ob die Lehrveranstaltungen didaktisch abwechslungsreich gestaltet seien, stimmen zwar 45,7% der Befragten zu, wenngleich hier ein fast ebenso großer Anteil diesen Anspruch nur „teilweise“ eingelöst

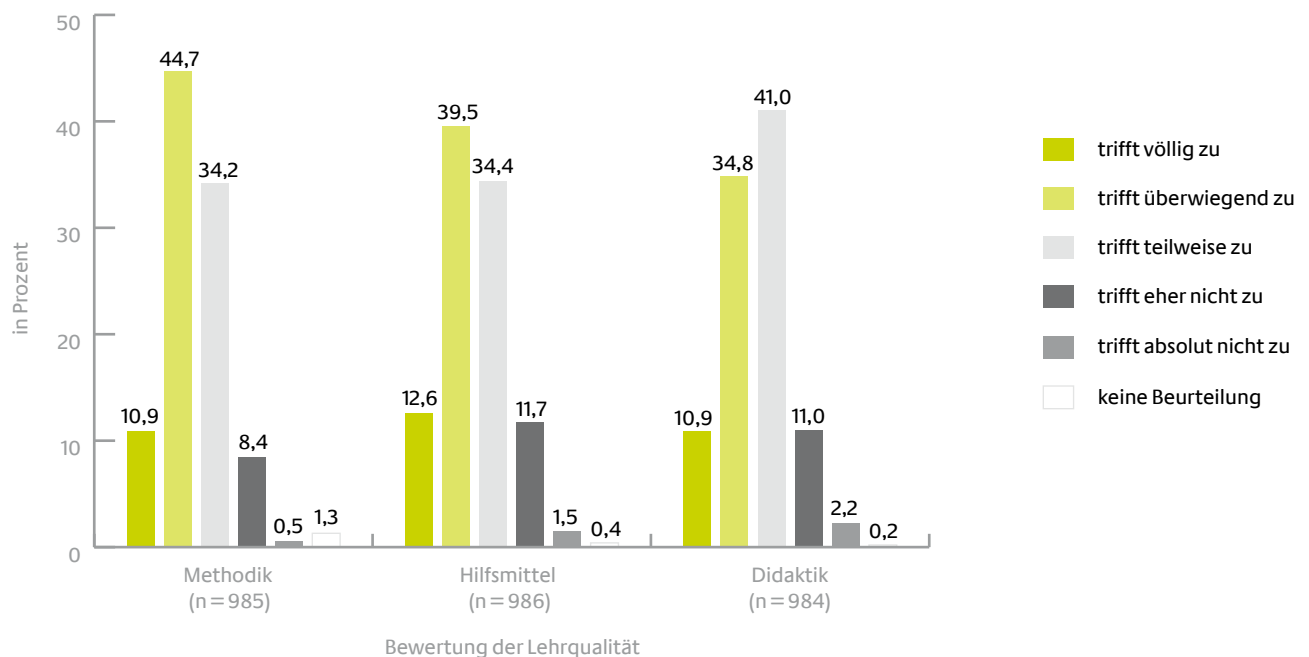
<sup>54</sup> Fächerübergreifend geben Bargel, Müßig-Trapp und Willige an, dass die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen von fast 70% der befragten Studierenden mit gut bzw. sehr gut bewertet wird, wobei die höchsten Werte Natur- und Ingenieurwissenschaften erreichen, die schlechtesten werden in der Lehrerbildung gemessen. In sozialwissenschaftlichen Fächern ist eine Quote von 65% der Studierenden angegeben, die die Qualität als (sehr) gut bezeichnet (Bargel u.a. 2008, S. 1f.)



sieht.<sup>55</sup> Studierende mit sozialpädagogischer Ausbildung beurteilen beide Aspekte signifikant häufiger positiv, allerdings ist der Zusammenhang nur als sehr gering einzustufen (Cramers V=0.134\*\* bzw. 0,146\*\*\*).

Bezüglich der Bewertung der zur Verfügung gestellten Hilfsmittel zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden mit einer sozialpädagogischen Ausbildung und der restlichen Gruppe.

**Abbildung 7.7: Vermittlungsmethoden, Hilfsmittel und Didaktik in den Lehrveranstaltungen sind angemessen (Angaben in Prozent)**



Die Studierenden nehmen in den Lehrveranstaltungen Referate als äußerst dominante Seminarermethode wahr, denn 83% der Studierenden geben an, mehrfach bzw. häufig im Studium referiert zu haben. Knapp 38% der Studierenden geben an, im Studium mehrfach bzw. häufig nicht näher definierte Projektarbeiten durchgeführt zu haben. Supervisionsangebote spielen im Studienfeld dagegen eine geringere Rolle. Ebenso wird ein Lerntagebuch offenbar nicht regelmäßig eingesetzt. Immerhin geben aber über 20% der Studierenden an, mehrfach bzw. häufig ein Portfolio

erstellt oder eine Fallanalyse durchgeführt zu haben.<sup>56</sup> Demnach werden die aktivierenden Lehrmethoden sehr unterschiedlich in den Studienprozess integriert.

Aufgrund der vorgestellten Ergebnisse ist anzunehmen, dass die Hochschuldidaktik in frühpädagogischen Studiengängen relativ traditionell geprägt ist und im Schwerpunkt auf gängige Unterrichtsmethoden setzt, die punktuell durch andere Methoden ergänzt werden.

55 Die Zustimmungswerte bezogen auf die didaktische Qualität von Lehrveranstaltungen liegen damit über dem durchschnittlichen Wert der Vermittlung in den Sozialwissenschaften: Laut *Studienqualitätsmonitor* erachten 37% der Studierenden dieser Fächer die Lehrqualität für (sehr) gut (Bargel u.a. 2008, S. 19).

56 Das Angebot, im Fragebogen unterschiedliche Seminarermethoden nach ihrer erlebten Relevanz im Studium einzuschätzen, umfasst die genannten Aspekte. Anzunehmen ist, dass ein ähnlicher Schwerpunkt der Studierenden, sich insbesondere in Form von Referaten an der Gestaltung der Seminare zu beteiligen, zu erkennen geblieben wäre, selbst wenn mehr hochschuldidaktische Varianten zur Bewertung aufgeführt worden wären. Die von König und Pasternack (2008, S. 8f.) erstellte Liste über wissenschaftliche, didaktische Teamentwicklungs- und Management-Methoden, die an der *Alice Salomon Hochschule* Berlin in Gesprächen erwähnt wurden, vermittelt die vielfältigen Möglichkeiten in der Studiengestaltung.

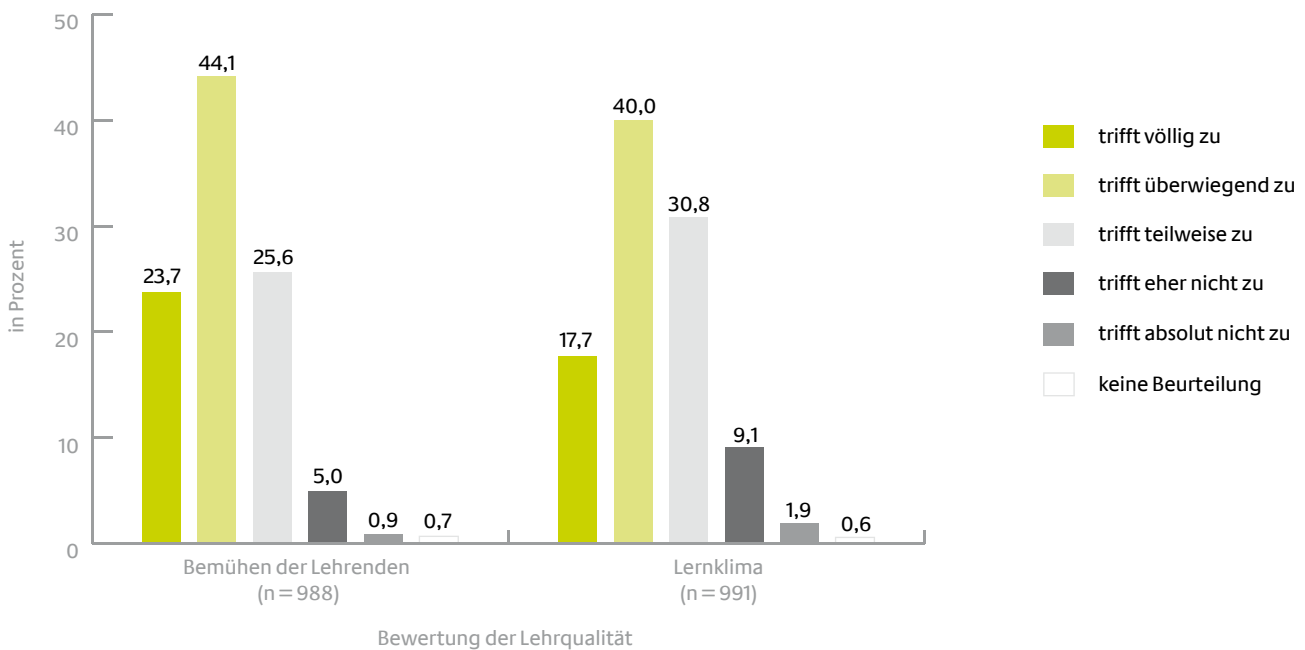
Für den Lernprozess spielt die Aufmerksamkeit der Lehrenden ebenso wie das Lernklima eine erhebliche Rolle. Die Studierenden – Studierende mit einer sozialpädagogischen Berufsausbildung (Cramers  $V=0.205^{***}$ ) signifikant häufiger – zeigen sich auch bezüglich dieser Dimensionen tendenziell zufrieden (vgl. Abbildung 7.8).

Die Lehrenden bemühen sich offenbar sehr, den Studierenden Lernerfolge zu ermöglichen, was Studierende mit einschlägiger Berufsausbildung signifikant häufiger bestätigen.<sup>57</sup> 44,5% der Studierenden bewerten die Kommunikationsintensität zu

den Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer als angemessen bzw. intensiv und nur 12% finden diese eher ausreichend bzw. unzulänglich.

Das Lernklima wird von der Mehrheit der Studierenden zwar positiv bewertet, 30,8% zeigen sich jedoch ambivalent und 11% sehen das Lernklima sogar als nicht förderlich an. Jenseits des Bemühens der Lehrenden gibt es in der Lernumgebung scheinbar auch Aspekte, die die Studierenden als unfruchtbar erleben.

**Abbildung 7.8: Lehrende sind um Studienerfolge und Lernklima bemüht (Angaben in Prozent)**

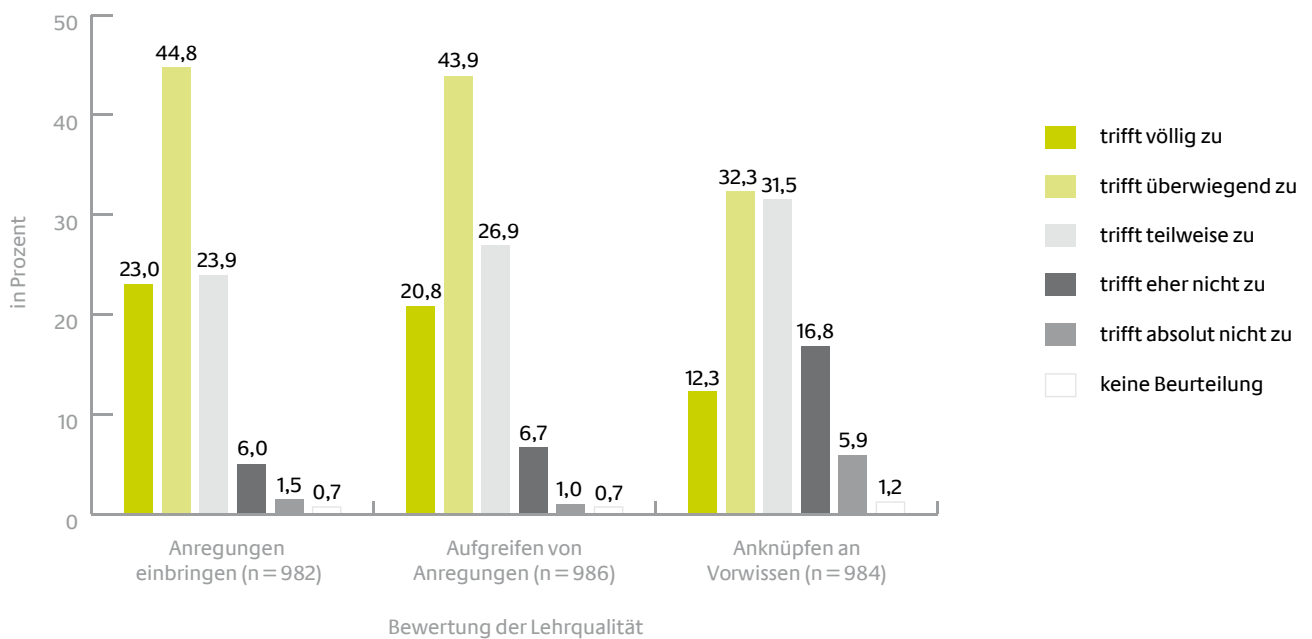


<sup>57</sup> Die Zustimmungquote zum Engagement der Lehrenden für Studierende fällt in dieser Befragung erheblich höher aus als im *Studienqualitätsmonitor 2007*, wo Studierende an Universitäten mit 41% und Studierende an Fachhochschulen mit 56% als (sehr) gut betrachten, im Durchschnitt werden für sozialwissenschaftliche Fächer positive Bewertungen in Höhe von 43% angegeben (Bargel u.a. 2008, S. 34 und S. 39).

So wird die Kommunikation mit Lehrbeauftragten bzw. Assistentinnen und Assistenten kritischer bewertet. Hier zeigen sich nur 28% der Studierenden (sehr) zufrieden.

Die Zufriedenheit sinkt weiter bei der Bewertung der Kommunikation mit Mentorinnen und Mentoren in Praxisphasen, Berufstätigen des Feldes, Praktikumsbeauftragten des Studiengangs sowie Studienberaterinnen und Studienberatern.<sup>58</sup>

**Abbildung 7.9: Anregungen von Studierenden werden aufgegriffen/Bezugnahme auf deren Vorwissen (Angaben in Prozent)**



In Anbetracht der heterogenen Studierendenschaft kann die Berücksichtigung des differierenden Wissensstands der Studierenden in der Lehre einerseits als Notwendigkeit, andererseits jedoch auch als große Herausforderung für die Lehrenden bezeichnet werden. Auch wenn es den Lehrenden nicht überwiegend gelingen mag, den Wissensstand der Studierenden angemessen aufzugreifen, so sehen immerhin circa 66% der Befragten gute Möglichkeiten, Erfahrungen und Ideen in die Seminare an der Hochschule einzubringen (vgl. Abbildung 7.9). Studierenden mit einschlägiger Berufsausbildung gelingt es nach eigener Einschätzung häufiger, ihre Anregungen in Veranstaltungen einzubringen (Cramers  $V=0.155^{***}$ ). Sie erleben entsprechend häufiger, dass Lehrende an ihrem Vorwissen anknüpfen (Cramers  $V=0.195^{***}$ ). Bei beiden Aspekten ist der festgestellte Zusammenhang allerdings nur gering.

Insgesamt zeichnen die Befragten – insbesondere Studierende mit einer sozialpädagogischen Ausbildung – ein überwiegend positives Bild der Veranstaltungsangebote. Letztendlich bezeichnen die Studierenden die von ihnen besuchten Lehrveranstaltungen auch als Rahmen, der zu selbstständiger Auseinandersetzung mit den angesprochenen Themen anregt und damit das Selbststudium befördert.

<sup>58</sup> Bei diesen Fragen enthalten sich mehr als 20% der Studierenden einer Bewertung.

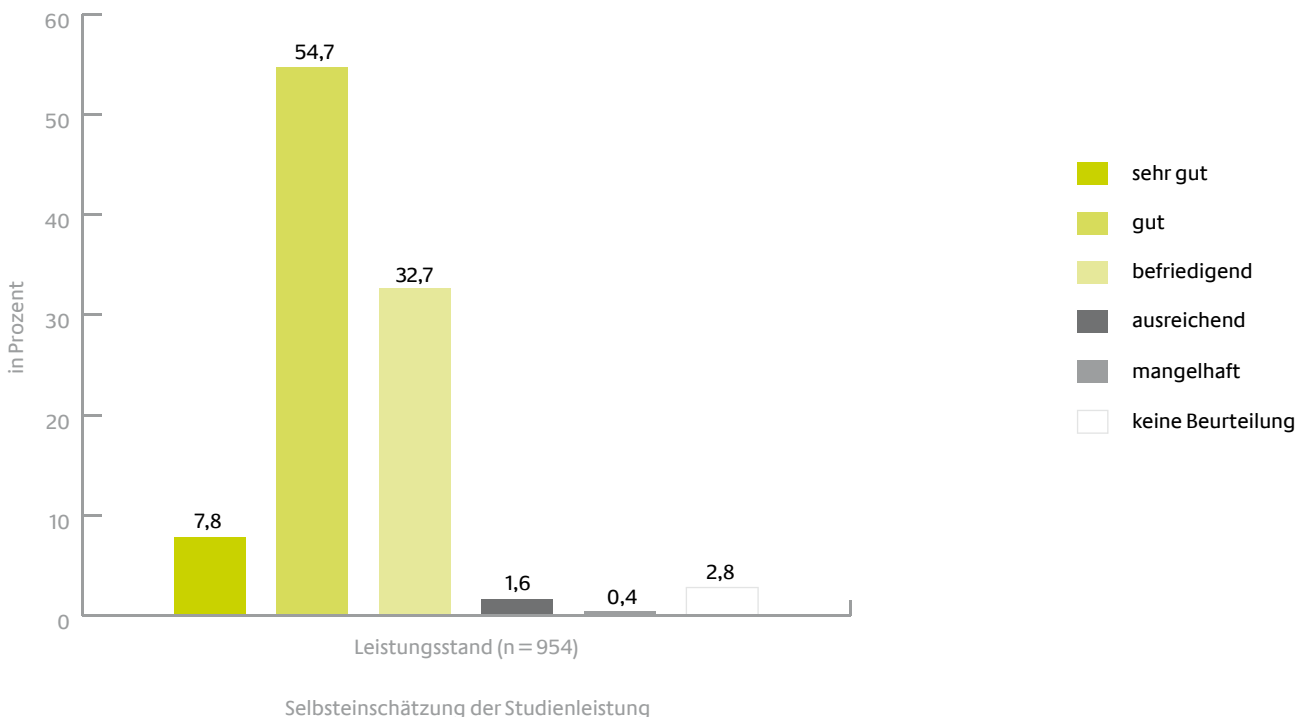
### 7.3 Studienleistungen und der Erwerb von Kompetenzen im Studium

Die Beurteilung eines Studienangebotes steht in engem Zusammenhang mit der Einschätzung eigener Leistungen und Lernerfolge. In der Erhebung wurden die Studierenden deshalb gebeten, anzugeben, wie sie ihre Studienleistungen selbst einschätzten. Dabei wird eine für Studienleistungen durchaus typische Verteilung mit Schwerpunkt auf guten Studienergebnissen erkennbar<sup>59</sup> und nur ein kleiner Anteil sieht sich nicht zu einer Selbsteinschätzung in der Lage (vgl. Abbildung 7.10).

Ihren Leistungsstand schätzen dabei die Studierenden mit einer sozialpädagogischen Ausbildung am höchsten ein: 67,2% von ihnen gehen davon aus, gute oder sehr gute Leistungen zu liefern.

Gefragt nach einer Bewertung der einzelnen Prüfungskomponenten im Studium, zeigt sich, dass die Studierenden klassische Leistungskomponenten im Studium am ehesten bevorzugen, wobei individuell zu erbringende Beiträge, wie das mündliche Referat und die schriftlich zu leistende Hausarbeit von mehr als zwei Dritteln der Studierenden positiv bewertet werden. Indirekt wird mit den (sehr) guten Bewertungen auch eine hohe Prüfungsbereitschaft der Studierenden zum Ausdruck gebracht, was durch die Tatsache, dass fast die Hälfte der Befragten auch Klausuren als Prüfungsform mit sehr gut bzw. gut bewertet, noch verstärkt wird.

**Abbildung 7.10: Studienleistung der befragten Studierenden (Selbsteinschätzung) (Angaben in Prozent)**



<sup>59</sup> Der *Wissenschaftsrat* problematisiert die sich seit einigen Jahren abzeichnende Tendenz zum Anstieg des Notenniveaus in unterschiedlichen Disziplinen und stellt fest, dass die Notenskala nicht voll ausgeschöpft wird (2007).

Mit der Umstellung des Studiensystems auf die international verbreitete Struktur von Bachelor- und Masterabschlüssen<sup>60</sup> geht die (bundesdeutsche) Forderung an die Hochschulen einher, bereits den ersten Studienabschluss berufsbefähigend<sup>61</sup> zu gestalten. Darüber hinaus sollen sowohl Schlüsselqualifikationen in die Studienkonzepte integriert werden als auch Qualifikationsziele, die in den Modulbeschreibungen der Studiengänge näher ausgeführt werden (Winter 2009, S. 16). Die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge, die den einzelnen Hochschulen bzw. Fachbereichen obliegt, ist sehr heterogen. Durch einen Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Studiengänge<sup>62</sup> wird versucht, die Vielfalt der Konzepte transparenter und für Studierende, die den Hochschulort wechseln

wollen, durchlässiger zu gestalten. Unabhängig von der jeweiligen Gestaltung der einzelnen Studiengänge, die teilweise unterschiedliche Kompetenzprofile zugrunde legen, wurden in der Befragung allgemeine, Studiengang übergreifende Kompetenzen angesprochen, die im Studium weiterentwickelt werden sollen.

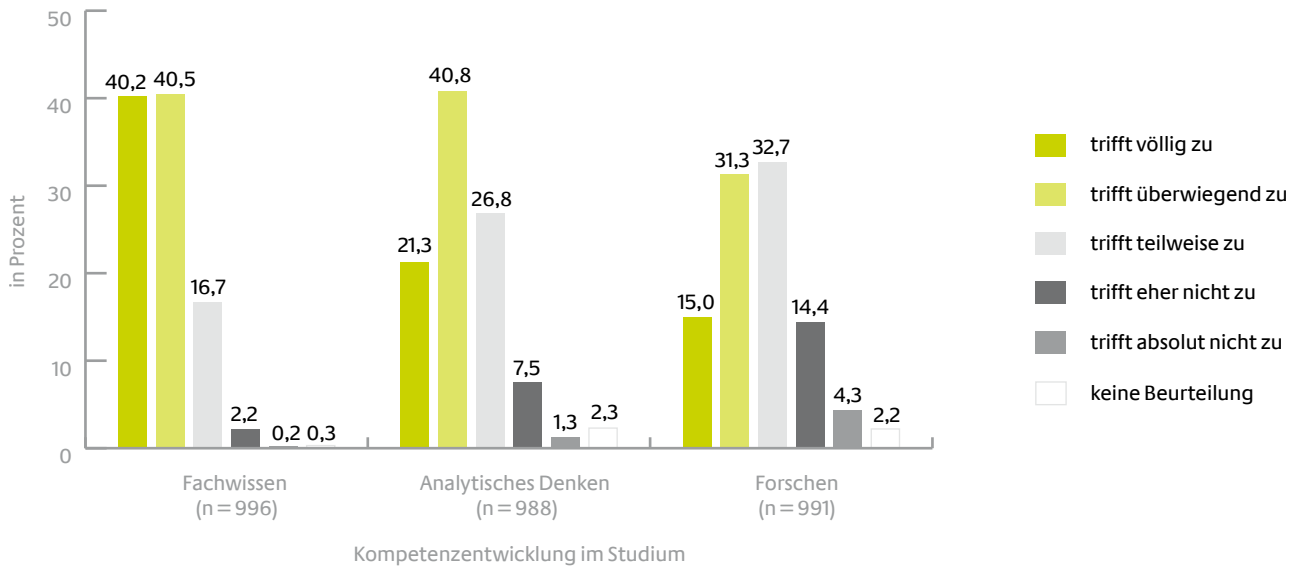
Über 80% der befragten Studierenden bestätigen, dass sie sich im Studium fachliches Wissen aneignen und dieses vertiefen konnten. Dies korrespondiert mit der Einschätzung des fachlichen Niveaus der Veranstaltungen, das von der Mehrheit als hoch bewertet wird (vgl. Abbildung 7.11). Skeptischer sind die Befragten im Hinblick auf den Erwerb von Forschungskompetenzen im Studienverlauf. Gleichwohl geben 46,3% der Studierenden an, diesbezüglich Fähigkeiten im Studium entwickelt zu haben, während 18,8% der Studierenden diesbezüglich keinen Kompetenzzuwachs durch das bisherige Studium erkennen. Der Aussage, dass analytisches Denken im Studium weiterentwickelt werden konnte, stimmen dagegen deutlich mehr Studierende zu.

60 Das *Hochschulrahmengesetz* (HRG) ermöglichte bereits 1998 Hochschulen, gestufte Studiengänge zur Erprobung einzuführen. Mit der Novelle von 2002 zeichnete sich ab, dass trotz erheblicher Skepsis an den Hochschulen, das gestufte Studiensystem im Zuge des sogenannten Bologna-Prozess eingeführt wurde (Winter 2009, S. 3). Zu Beginn des Jahres 2009 wurde die Fortsetzung dieses Prozesses beschlossen, der auf die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums abzielt und ursprünglich im ersten Jahrzehnt des 21. Jh. abgeschlossen sein sollte. Die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) informierte kürzlich, dass 79% aller Studiengänge zum Wintersemester 2009/2010 auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt seien (an Fachhochschulen werden kaum mehr Studiengänge mit alten Hochschulabschlüssen angeboten), und inzwischen 43% der Studierenden in den reformierten Studiengängen studierten (Hochschulrektorenkonferenz 2009, S. 5 ff.).

61 Die *Kultusministerkonferenz* bewertete den Bachelor 2007 als Regelstudienabschluss, der bei der Mehrheit der Studierenden zum Einstieg in die Berufstätigkeit führen sollte. Damit war auch impliziert, dass der Übergang zum Master nicht die Regel sein soll (siehe auch Kapitel 8.2). Diese Position ist nach wie vor ebenso wie die Forderung nach einer berufsqualifizierenden Ausrichtung der Studiengänge politisch umstritten.

62 Zunächst entwickelte die *Robert Bosch Stiftung* (2008) mit ihren hochschulischen Kooperationspartnern ein Konzept, dessen Ziel es ist, das Studium inhaltlich zu beschreiben. Miedaner/Strehmel (o.J.) legten in Anlehnung an den seit 2006 bestehenden *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* einen entsprechenden Entwurf für die Studiengänge frühkindlicher Bildung vor, der von der *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK) mit Vorbehalt einzelner öffentlich nicht näher benannter Punkte auf deren Herbsttagung 2009 angenommen wurde ([www.fruehpaedagogik-studieren.de/news/neuigkeiten/herbsttagung-der-bag-bek-in-koeln-vom-25-27-11.2009](http://www.fruehpaedagogik-studieren.de/news/neuigkeiten/herbsttagung-der-bag-bek-in-koeln-vom-25-27-11.2009)). Einen Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Studiengänge, „der die Vermittlung der Kernkompetenzen garantiert, die für die Bewältigung der Anforderungen in diesem Feld erforderlich sind, unabhängig davon, an welcher Hochschule der Studiengang absolviert wurde“ (2009) fordert seit Juni 2009 auch die *Jugend- und Familienministerkonferenz* (JFMK), mit dem Ziel, den Berufszugang der Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge zu vereinheitlichen bzw. zu reglementieren und Eingruppierungsfragen zu klären.

**Abbildung 7.11: Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums: Fachwissen, Analytisches Denken, Forschungskompetenz (Angaben in Prozent)**



Studierende mit sozialpädagogischer Berufsausbildung geben in allen Punkten signifikant häufiger an, die jeweilige Kompetenz während ihres bisherigen Studiums erworben oder verbessert zu haben, wobei jedoch nur ein sehr geringer Zusammenhang besteht (Cramers V zwischen 0.130\*\*\* und 0.150\*\*\*). Dies lässt einerseits darauf schließen, dass sich das fachliche Niveau im Studium deutlich von dem der fachschulischen Ausbildung abhebt.<sup>63</sup>

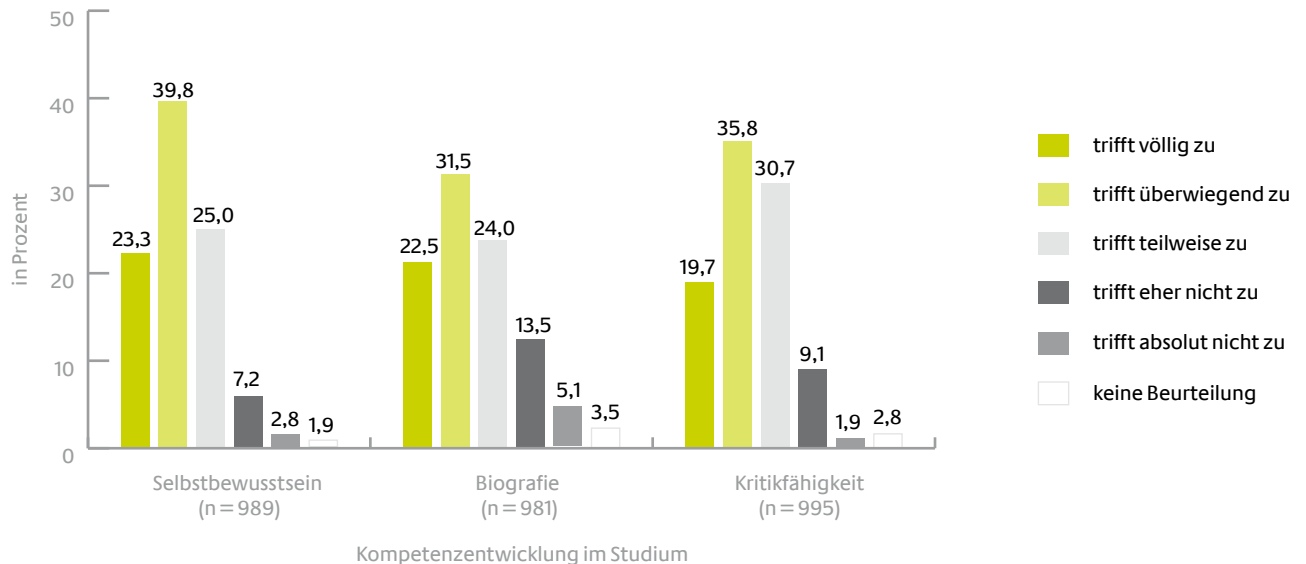
Andererseits scheinen gerade diese Studierenden aufgrund ihrer Vorerfahrungen mehr von einem frühpädagogischen Studium zu profitieren. Dieses Meinungsbild der Studierenden mit einschlägiger Erfahrung weist außerdem auf eine wachsende Professionalisierung hin, die ihnen das Studium über die Berufsausbildung hinaus ermöglicht. So zeigt sich anhand der vorliegenden Daten, dass Studierende mit einer sozialpädagogischen Ausbildung signifikant häufiger angeben, im bisherigen Studium berufliche

Kompetenzen erworben zu haben, wenngleich ein sehr geringer Zusammenhang besteht (Cramers  $V=0.149^{***}$ ).

Über 60% der Studierenden fühlen sich durch ihr Studium in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt (vgl. Abbildung 7.12). Ein etwas geringerer Anteil nimmt Anregungen im Studium zu biografischer Reflexion auf und stellt eine wachsende Kritikfähigkeit bei sich selbst fest. Die Tatsache, dass das Studium personale und soziale Fähigkeiten fördert, geht jedoch aus der Sicht eines Teils der Studierenden weniger mit einem biografischen Reflexionsprozess einher, denn ein relativ hoher Anteil von Studierenden – über 18% – kann im Studium keine biografischen Impulse bzw. Möglichkeiten erkennen, sich über den eigenen Lebensweg bewusster zu werden. Für ein sozialwissenschaftliches Studium erscheint dies eine bedenkenswert große Zahl, denn der Professionalisierungsprozess erfordert eine wachsende Selbstreflexionsfähigkeit (König/Pasternack 2008, S. 19 ff.).

<sup>63</sup> Entsprechend argumentiert Schöler (2009), der eine fast völlige inhaltliche Differenz zwischen hochschulischem Studiengang und fachschulischer Ausbildung feststellt. Dies führt ihn dazu, die in Baden-Württemberg beschlossene „Zwangsanerkennung“ früher erworbener Qualifikationen und Berufserfahrungen auf die neuen Studiengänge als prinzipienlos – eher die Aufstiegschancen verbessernd als der Akademisierung des Feldes dienlich – zu kritisieren (Schöler 2009, S. f.).

**Abbildung 7.12: Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums: Selbstbewusstsein, biografische Reflexion, Kritikfähigkeit (Angaben in Prozent)**



In den Curricula der Studiengänge sind verschiedene Praxisphasen verankert, (wie wöchentliche Praxistage, Kurzzeitpraktika, mehrmonatige Praktikumsphasen empirischer Grundlegung der Bachelorarbeit)<sup>64</sup>, die in differierendem zeitlichem Umfang realisiert werden. Insgesamt haben 76,5% aller Befragten zum Zeitpunkt der Befragung bereits ein oder mehrere Praktika absolviert. Die meisten Praktika werden als Pflichtveranstaltungen des Studiums absolviert, trotzdem geben 22,4% dieser Gruppe an, das erste Praktikum freiwillig besucht zu haben.<sup>65</sup>

Nicht nur aus der Perspektive der Studierenden haben Praktika eine hohe Bedeutung. Ausbildungszeiten in der Praxis werden auch in den einzelnen Curricula mit entsprechenden Leistungspunkten sowie in den

vorliegenden Entwürfen eines Qualifikationsrahmens frühpädagogischer Studiengänge berücksichtigt (Miedaner/Strehmel o.J., S. 4). Schäfer (2009) erachtet den mangelnden Kontakt zur Praxis als spezifisches Problem der Hochschulausbildung und betont, dass die auszubildende Beobachtungsfähigkeit und darauf aufbauende Handlungskompetenz der künftigen Absolventinnen und Absolventen nicht ausschließlich an der Hochschule entwickelt werden kann.<sup>66</sup> Die vorliegenden Daten zeigen, dass diesem Anspruch in den Praxisphasen entsprochen wird, da Beobachtung und Dokumentation die von Studierenden am häufigsten übernommenen Aufgaben während der Praktika sind.<sup>67</sup> Aufgaben mit weiteren Forschungsbezügen werden in den Praktika allerdings erheblich seltener gestellt.

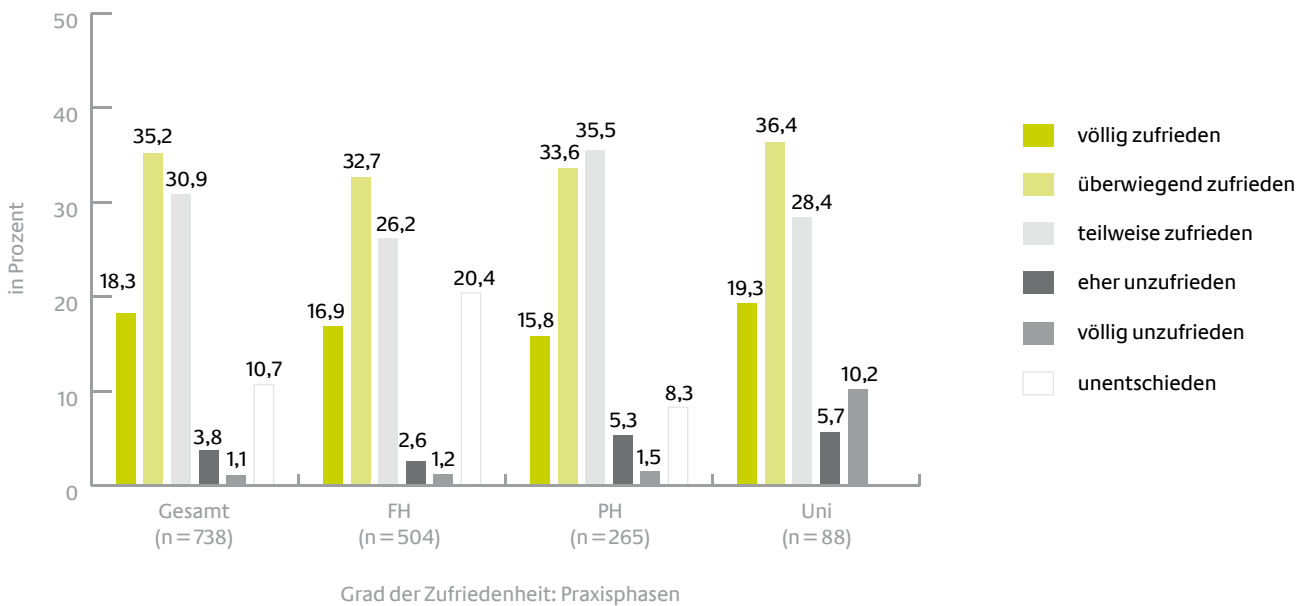
64 Zu berücksichtigen ist, dass häufig gerade außerhalb der Hochschule erworbene Erfahrungen auf Leistungspunkte für Praxiszeiten angerechnet werden, sodass beruflich Ausgebildete diese in geringerem Maße im Studium durchführen und sich entsprechend häufiger auch einer Bewertung in der Befragung enthalten. Dies dokumentiert einerseits die hohe Quote von berufserfahrenen Studierenden, die sich nicht bezüglich der Zufriedenheit mit den Praxisphasen im Studium positionieren.

65 44% der Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung verzichten auf Auskünfte zu Praktika im Studium, was zumindestens teilweise durch deren häufigere Befreiung von Praxisphasen erklärt werden kann.

66 Nach Schäfer (2009) scheint es weniger ein Problem zu sein, in den Studienfächern eine entsprechende theoretische Grundlage zu vermitteln als ausreichende Praxisphasen zu ermöglichen, die Gelegenheit bieten, die Beobachtungsfähigkeit für das individuelle Kind zu entwickeln.

67 An zweiter Stelle der Aufgabenhierarchie wird Folgendes genannt: Hilfstätigkeiten, gefolgt von spezifischen Lernangeboten für Kinder; Initiierung von Spielen; Assistenz der Gruppenleitung. Relativ selten werden während der Praktika Evaluationen durchgeführt und Konzepte erstellt, ebenso selten wird der Leitung assistiert oder an Elternabenden und Elterngesprächen teilgenommen.

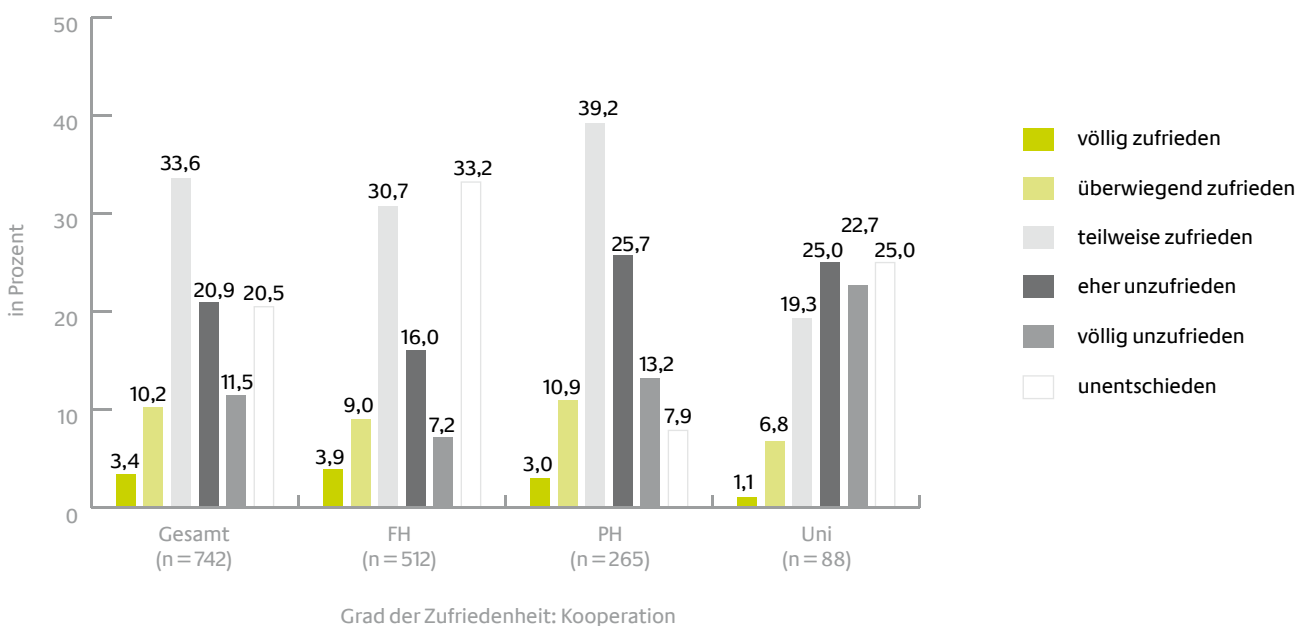
**Abbildung 7.13: Zufriedenheit mit Praxisphasen im Studium (Angaben in Prozent)**



Über die Hälfte der Studierenden gibt an, mit ihren bisherigen Praxisphasen völlig oder überwiegend zufrieden gewesen zu sein (vgl. Abbildung 7.13). Vor diesem Hintergrund fällt die Beurteilung der Zusam-

menarbeit zwischen der eigenen Hochschule und den Praxiseinrichtungen recht ernüchternd aus (vgl. Abbildung 7.14).

**Abbildung 7.14: Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Hochschule und Praxisort (Angaben in Prozent)**





Nur 13,6% der Befragten sind hiermit völlig oder überwiegend zufrieden.<sup>68</sup> Immerhin ein Fünftel der Befragten enthält sich einer Beurteilung. An Universitäten sind sogar fast 50% unzufrieden mit der Kooperation. Fast die Hälfte der Befragten stimmt deshalb zu, dass durch eine bessere Kooperation zwischen Hochschule und Praxisort das Studienangebot verbessert werden würde.

Mehr als drei Viertel der Studierenden, die bereits ein Praktikum absolvierten, haben sich ihre Prakti-

kumsstelle eigenständig gesucht. In 13,2% der entsprechenden Fälle kam der Kontakt zur Praxisstelle aufgrund einer entsprechenden Vereinbarung mit der Hochschule zustande. Datenbanken, die eine Recherche geeigneter Einrichtungen ermöglichen, spielen eine randständige Rolle und führten nur in 2% der Fälle zum Erfolg.

**Tabelle 7.2: Vergleich der Zufriedenheit mit Praxisphasen und mit der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxisort (Vergleich von Studierenden, bei denen keine institutionellen Vereinbarungen vorliegen, mit Studierenden bei denen es institutionelle Regelungen gibt) (Angaben in Prozent)**

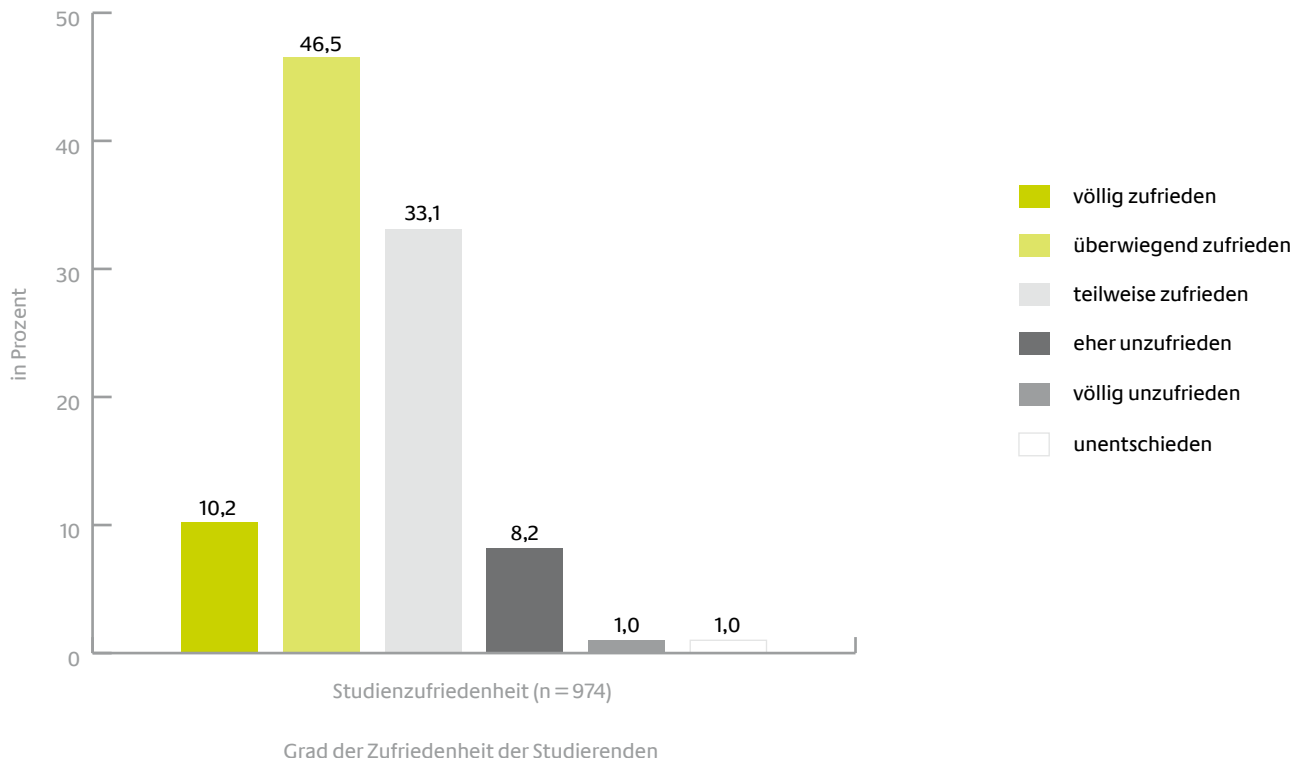
<b>„Mit den bisherigen Praxisphasen bin ich ...“</b>	<b>... völlig zufrieden</b>	<b>überwiegend zufrieden</b>	<b>teilweise zufrieden</b>	<b>eher unzufrieden</b>	<b>völlig unzufrieden</b>	<b>keine Beurteilung</b>
Studierende, deren Praktikum auf einem Kooperationsvertrag beruht (n = 99)	14,1	30,3	45,5	4,1	3,0	3,0
Studierende, deren Praktikum aufgrund eigener Recherche usw. zustande kam (n = 627)	19,1	35,9	29,0	3,5	0,7	11,8
<b>„Mit der Kooperation zwischen der Hochschule und dem/den Praxisort/en bin ich ...“</b>	<b>... völlig zufrieden</b>	<b>überwiegend zufrieden</b>	<b>teilweise zufrieden</b>	<b>eher unzufrieden</b>	<b>völlig unzufrieden</b>	<b>keine Beurteilung</b>
Studierende, deren Praktikum auf einem Kooperationsvertrag beruht (n = 99)	3,0	19,2	50,5	18,2	7,1	2,0
Studierende, deren Praktikum aufgrund eigener Recherche usw. zustande kam (n = 631)	3,3	8,9	31,2	21,6	12,0	23,0

68 Werden die benannten Zufriedenheitsgrade in Noten übersetzt, so ergibt sich für die Bewertung des Praktikums selbst ein Mittelwert von „2,26“, was einer guten Bewertung entspricht. Das Urteil über die Kooperation zwischen Hochschule und Praxisort fällt hingegen mit „3,34“ eher mäßig aus.

Betrachtet man die Bewertung der Kooperation zwischen Hochschule und Praxisort unter dem Aspekt der institutionellen Einbettung erneut, so zeigt sich, dass diese differenzierte Sichtweise mögliche Gründe für die Unzufriedenheit offenlegen kann. Die Zusammenarbeit scheint zwar besser zu funktionieren, wenn die Praktika aufgrund einer vertraglichen Vereinbarung zwischen den beteiligten Einrichtungen durchgeführt wurden, zufriedener zeigen sich allerdings Studierende, die sich selbst um eine Praktikumsstelle bemüht haben (vgl. Tabelle 7.2).

Die generelle Zufriedenheit der befragten Studierenden mit dem Studium fällt im Durchschnitt noch positiv aus, was nach der Darstellung der verschiedenen Einzelaspekte zu erwarten ist. Über alle Hochschularten hinweg zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte der Studierenden völlig oder überwiegend mit dem Studium zufrieden ist (vgl. Abbildung 7.15).

**Abbildung 7.15: Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium im Allgemeinen (Angaben in Prozent)**



Werden die Zufriedenheitswerte einer Skala von eins bis fünf zugeordnet, ergibt sich ein Durchschnittswert von 2,4, der als „noch gut“ bezeichnet werden kann. Vergleicht man diese Bewertung mit anderen Befunden zur Studienzufriedenheit in den Sozialwissenschaften bzw. in Lehramtsstudiengängen, zeigt sich eine deutlich höhere Zufriedenheit unter Studierenden von frühpädagogischen Studiengängen (Bargel u.a. 2008, S. 72).

Gefragt nach möglichen Belastungsfaktoren im Studium benennen die Studierenden der frühpädagogischen Studienfächer am häufigsten die Studiengebühren, gefolgt von den hohen Leistungsanforderungen, die fast 40% der Befragten als das Studium erschwerend erleben (vgl. Tabelle 7.3).

**Tabelle 7.3: Belastungsfaktoren im Studium (Angaben in Prozent)**

Belastungsfaktoren	Gewichtung von „trifft völlig zu ... trifft absolut nicht zu“					Keine Beurteilung	n
	1	2	3	4	5		
Studiengebühren	29,3	16,0	13,9	11,9	23,3	5,7	984
Leistungsanforderungen	11,3	27,5	34,3	18,7	7,9	0,2	988
Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit	17,9	18,0	22,6	15,2	17,2	9,1	984
Anforderungen an das Selbststudium	10,1	23,0	33,9	21,6	11,3	0,1	984
Umfang der Semesterwochenstunden	8,5	15,6	27,9	24,0	23,7	0,2	986
Familiäre Verpflichtungen	8,3	14,5	20,0	19,9	34,2	2,9	984
Klima unter den Studierenden	3,4	6,9	19,8	21,4	47,4	1,1	986
Verhältnis zu Lehrenden	1,2	3,7	20,8	30,0	43,1	1,2	984

Der vergleichsweise hohe Grad an Zufriedenheit mit dem Lehrangebot und den Studienerfolgen sowie die eher mäßige Benennung von Belastungen im Studium sind bemerkenswert. Allerdings können die ebenfalls umfangreichen ambivalenten bzw. negativen Einschätzungen nicht von der Hand gewiesen werden, was ein Nachdenken über mögliche Modifikationen im Studienangebot erforderlich macht. Aus diesem Grund sollen im folgenden Abschnitt mögliche Modifikationen der bestehenden Studiengänge vorgestellt und diskutiert werden.

#### 7.4 Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Studienangeboten aus Sicht der Studierenden

In ihren Vorstellungen, wie das jeweilige Studienangebot der Hochschulen weiterentwickelt werden könnte, zeigen die Studierenden meist uneinheitliche Tendenzen bezüglich der im Fragebogen vorgeschlagenen Entwicklungsoptionen.

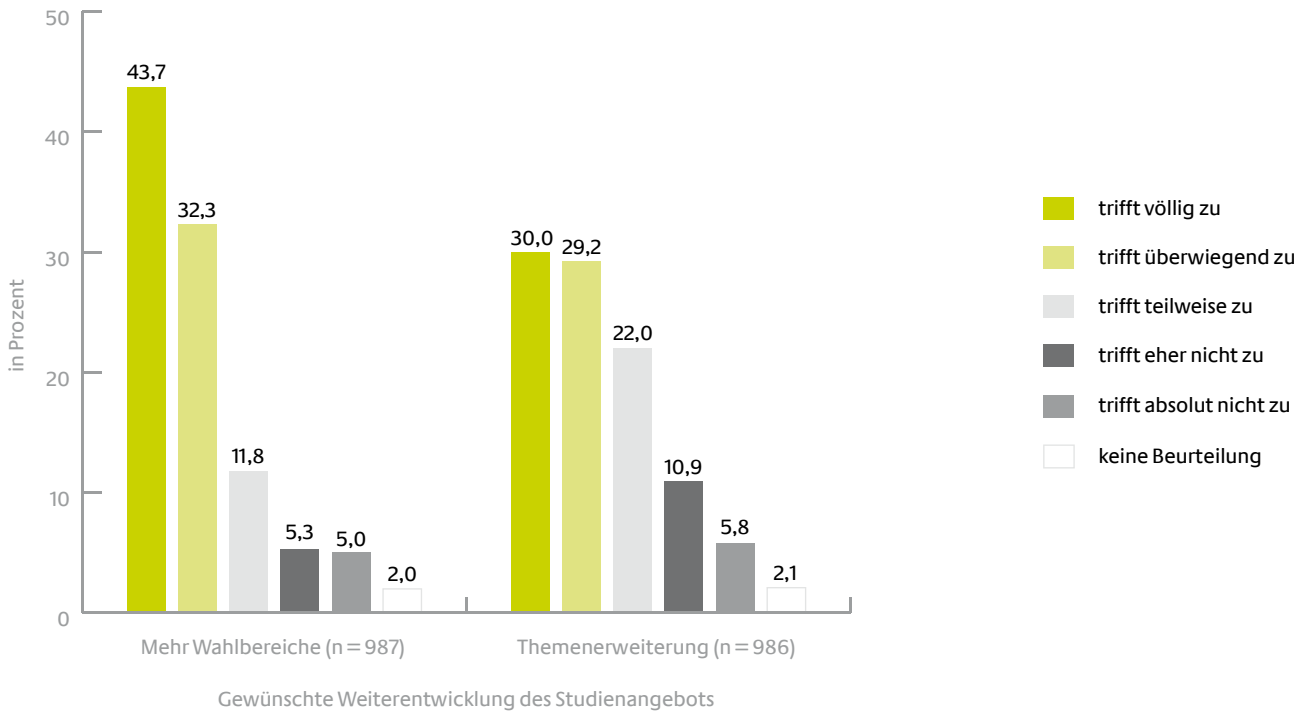
Die Frage, ob eine größere theoretische Ausrichtung zur Weiterentwicklung des Studiums beitragen würde, wird von mehr als der Hälfte der Studierenden negativ beantwortet. Die Quote der „Theorie-Skeptiker“ ist an Fachhochschulen interessanterweise am

geringsten, während sie an Universitäten sogar 73,8% der Studierenden umfasst.<sup>69</sup>

Fast 60% der Befragten plädieren für eine Erweiterung der angebotenen Themenfelder. Sogar über 75% befürworten außerdem den Ausbau von Wahlbereichen (vgl. Abbildung 7.16). Das zeigt deutlich, dass es den Studierenden in ihrem Wunsch nach einer Verbesserung des Studiums nicht um eine Verringerung der Präsenzstunden geht, sondern dass ihnen eine offenere Studienwahl wichtig wäre, die offensichtlich gut mit dem Beibehalten der Pflichtstunden vereinbar ist.

<sup>69</sup> Die Wertungen der Universitätsstudierenden korrespondieren mit ihrer Stellungnahme zur (Un-)Angemessenheit theoretischer Ausrichtung in der Lehre (siehe hierzu Seite 50).

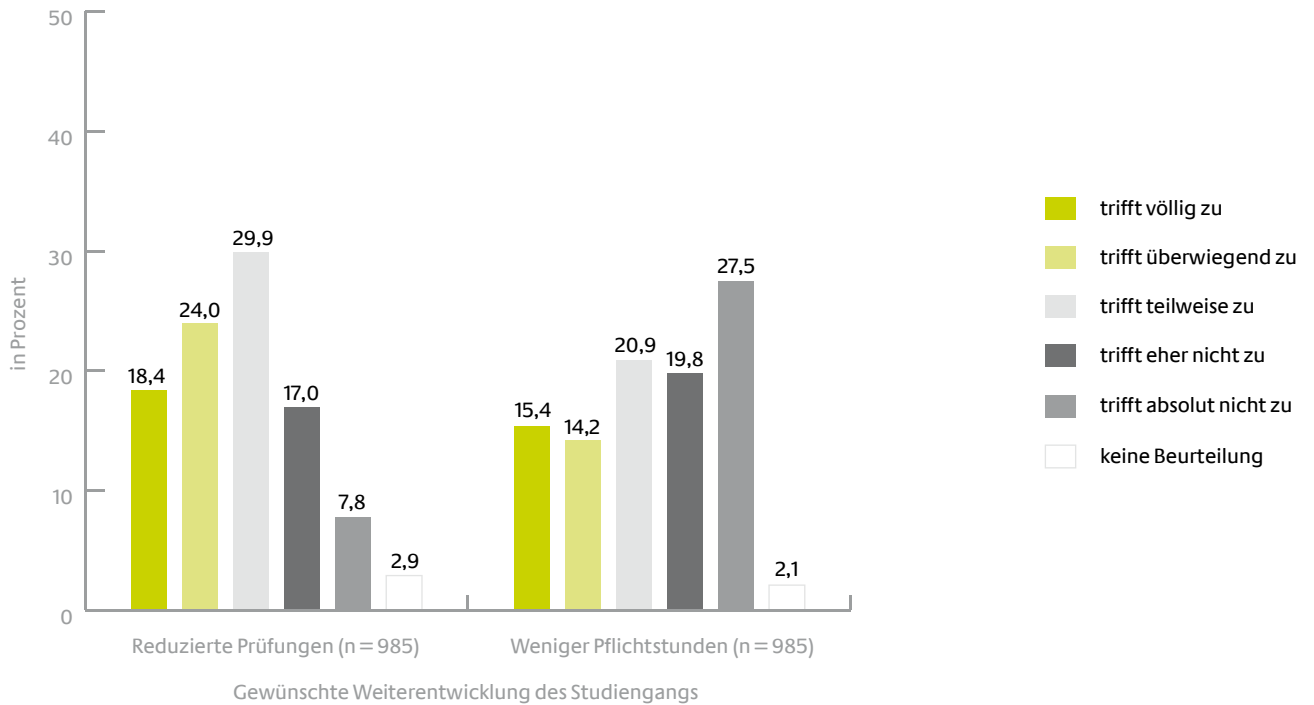
**Abbildung 7.16: Weiterentwicklung durch Wahlmöglichkeiten, mehr Themenbereiche und weniger Pflichtstunden? (Angaben in Prozent)**



Mit Blick auf die Menge der Prüfungen befürworten über 40% die Reduzierung der geforderten Leistungen (vgl. Abbildung 7.17). Hier spiegelt sich die Kritik einer Überfrachtung der Studiengänge durch Leistungsnachweise wider, welche in der Diskussion um die Einführung der Studienabschlüsse Bachelor und Master immer wieder eine Rolle spielt.

Die Diskussion an vielen Hochschulen weist zurzeit in die Richtung, im Rahmen einer Revision der Bachelorstudienstruktur bzw. im Verlauf von Prozessen der Reakkreditierung die teilweise hohe Anzahl von Leistungstests zu reduzieren. Eine große Zahl der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Befragten würde dies befürworten.

**Abbildung 7.17: Weiterentwicklung durch reduzierte Prüfungsanforderungen und weniger Pflichtstunden? (Angaben in Prozent)**



Vergleicht man die verschiedenen vorgeschlagenen Entwicklungsperspektiven, schält sich eindeutig und hochschulübergreifend der Wunsch heraus, dass Wahlbereiche und Themenfelder im Studienangebot

erweitert werden sollten, was die Neugier der Studierenden und den Informationsbedarf der Befragten unterstreicht.

## 8 Berufliche und akademische Perspektiven

Mit dem Abschluss eines Bachelorstudiums haben Absolventinnen und Absolventen laut Studienziel einen ersten für den Beruf qualifizierenden Abschluss erreicht. Inwieweit der Bachelor als Regelabschluss am akademischen Arbeitsmarkt anerkannt werden wird, bezeichnet Kreckel (2008) als umkämpftes Feld mit ungewissem Ausgang und bezieht die Möglichkeit ein, dass der Bachelor als Zwischenabschluss zu einem obligatorischen Master eingestuft wird. Inzwischen erklärte das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF), gestützt auf eine noch laufende Studie an der Universität Kassel, dass Bachelorabschlüsse gute und mit früheren Studienabschlüssen vergleichbare Berufschancen hätten.<sup>70</sup> Auch bei Präsentationen erster Absolventen-Studienfrühpädagogischer Studienfächer wird von einer zügigen Beschäftigung im Anschluss an ein erfolgreiches Studienende berichtet. Gleichwohl ist für die Studierenden (ebenfalls für die Lehrenden, wie es die Interviews mit Lehrenden zeigen) die Bedeutung eines Bachelorabschlusses noch nicht ausreichend geklärt, was auch der Beschluss der *Jugend- und Familienministerkonferenz* (2009) bestätigt, der entsprechende Abstimmungen im laufenden Jahr vorsieht.

70 Die vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) geförderte und am *Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel* (INCHER) durchgeführte Studie zu „Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg“ belegt laut ersten Pressemeldungen und mündlichen Präsentationen, dass Absolventinnen und Absolventen der Hochschule mit einem Bachelorabschluss bei einer fächerübergreifenden Betrachtung vergleichbare Chancen für eine Anstellung haben wie Absolventinnen und Absolventen mit früheren Regelabschlüssen. Die Zeit der Stellensuche beträgt ungefähr drei Monate und ist damit genauso lang wie bei Absolventinnen und Absolventen mit Diplom- und Magisterabschluss. Lediglich drei Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Universität und vier von Fachhochschulen sind 18 Monate nach Abschluss ihres Bachelorstudiums noch arbeitslos. Darüber hinaus schätzt sich ein gleich hoher Anteil von Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor als ausbildungsadäquat beschäftigt ein und ist mit der Erstanstellung überwiegend zufrieden. Laut der Untersuchung des INCHER schließt die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor, die an Universitäten studierten, ein Aufbaustudium an (BMBF 2009).

### 8.1 Berufswünsche, Ambitionen, Probleme

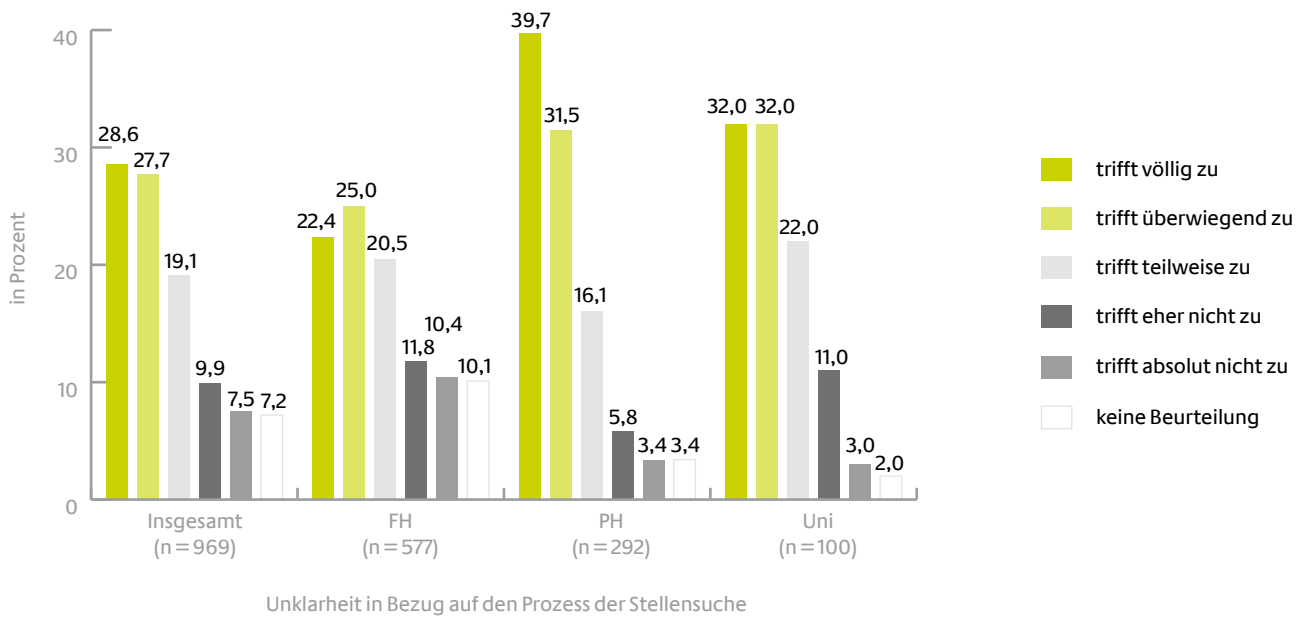
Im Hochschulvergleich wird deutlich, dass sich Studierende an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten vermehrt mit Unklarheiten im Prozess der Stellensuche auseinandersetzen (vgl. Abbildung 8.1). Ihre Unsicherheit bezüglich der künftigen Stellensuche korrespondiert mit dem relativ jungen Altersdurchschnitt und einer begrenzteren Lebenserfahrung außerhalb von Bildungsinstitutionen.

Betrachtet man die Gesamtheit aller Befragten, so wird deutlich, dass 57% der Studierenden über keine ausreichenden Informationen in Bezug auf die spätere Stellensuche verfügen. Erwartungsgemäß ist diese Quote bei Studierenden mit einer sozialpädagogischen Berufsausbildung signifikant niedriger als bei Studierenden ohne entsprechende Ausbildung. Die Tatsache, dass aber auch Studierende mit einer umfangreicheren beruflichen Erfahrung in einem relativ hohen Maße Unsicherheit in Bezug auf den Prozess der Stellensuche zeigen, erklärt sich damit, dass parallel mit dem Aufbau der frühpädagogischen Studiengänge und der Entwicklung eines neuen Berufsabschlusses,<sup>71</sup> ein neues Berufsfeld entsteht. Daher wird mit einer wachsenden Zahl von Absolventinnen und Absolventen sowie deren Erfahrungen im Prozess der Berufseinmündung voraussichtlich auch die Unsicherheit der nächsten Studiengenerationen abnehmen – vorausgesetzt der Arbeitsmarkt für frühpädagogische Fachkräfte entwickelt sich kontinuierlich weiter.<sup>72</sup>

71 Die Berufsbezeichnung befindet sich noch immer in der Diskussion. Jüngster Vorschlag ist die – aus meiner Sicht sperrige – Bezeichnung „Kindheitspädagogin“, die aus der Diskussion der Bundesarbeitsgemeinschaft hervorgegangen ist. Die *Jugend- und Familienministerkonferenz* (JFMK) hat laut Beschluss vom 17./18. Juni 2010 in Auftrag gegeben, einen Vorschlag für eine bundeseinheitliche Berufsbezeichnung zu finden (JFMK 2010) und die Kriterien für den Berufszugang der künftigen Absolventinnen und Absolventen zu klären.

72 Rauschenbach und Schilling (2009) errechneten kürzlich einen zusätzlichen Fachkräftebedarf u. a. aufgrund des geplanten Betreuungsausbaus für die Unter-Dreijährigen von 47.000 Personen und eine zu erwartende Personallücke von 24.000 Personen.

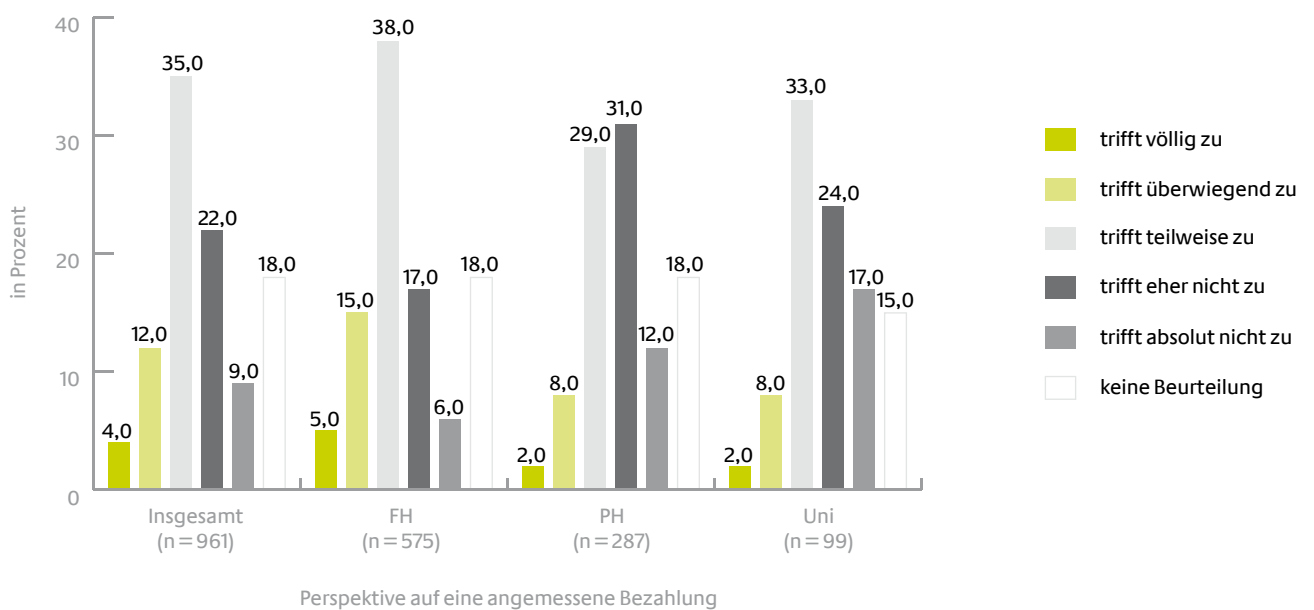
Abbildung 8.1: Unklarheit in Bezug auf den Prozess der Stellensuche (Angaben in Prozent)



Die unangemessene Entlohnung von Tätigkeiten im frühpädagogischen Feld wird seit Jahren nicht nur von den Betroffenen und der Interessenvertretung GEW, sondern auch von vielen Experten beklagt. Vor diesem

Hintergrund überrascht es nicht, dass nur eine Minderheit der Studierenden es erwartet, eine Beschäftigung mit einer angemessenen Bezahlung zu finden.

Abbildung 8.2: Einschätzung, eine Stelle mit angemessener Bezahlung zu finden (Angaben in Prozent)



Der größte Teil der Studierenden ist nur teilweise davon überzeugt bzw. eindeutig sicher, dass die zukünftige Tätigkeit nicht adäquat entlohnt werden wird (vgl. Abbildung 8.2). Dabei zweifeln Studierende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in weit größerem Umfang – jeweils über 40% – an einer gut honorierten Berufsposition. Studierende an Fachhochschulen sind diesbezüglich nicht ganz so skeptisch.

Die befragten Studierenden interessieren sich überwiegend für das klassische Arbeitsfeld ausgebildeter Erzieherinnen und Erzieher (vgl. Tabelle 8.1). Der

Kindergarten ist für viele Studierende ein attraktiver Arbeitsort, unmittelbar gefolgt von dem in jüngster Zeit öffentlich stark diskutierten Feld der Betreuung von Kindern im Alter bis zu drei Jahren. Hingegen ist die Begleitung von Tagespflege oder eine politisch-administrative Tätigkeit nur für eine Minderheit von Interesse. Es fällt auf, dass sich etwa die Hälfte der Studierenden an Universitäten für das Berufsfeld Schule interessiert, was mit der inhaltlichen Ausrichtung der Studiengänge korrespondiert. Der konsekutive Masterstudiengang an Universitäten dient vorrangig der Lehrerausbildung.

**Tabelle 8.1: Wünsche bzw. Optionen für künftige Tätigkeitsfelder (Angaben in Prozent)**

<b>Tätigkeitsfelder</b>	<b>Studierende insgesamt n = 984</b>	<b>Studierende mit sozialpäd. Ausbildung n = 316</b>	<b>Studierende ohne sozialpäd. Ausbildung n = 668</b>
Kindergarten	51,1	49,1	52,1
Unter Dreijährige (U3)	45,8	43,7	46,9
Kinder- und Jugendhilfe	38,5	36,1	39,7
Therapeutische Arbeit	38,0	27,5	43,0
Fachberatung	37,0	50,9	30,4
Grundschule	28,8	24,4	30,8
Weiterbildung	21,5	31,3	16,9
Hort	20,4	21,8	19,8
Wissenschaft	16,0	17,7	15,1
Andere Felder	10,1	7,6	11,2
Politik/Verwaltung	9,9	9,8	9,9
Begleitung von Tagespflege	9,2	8,5	9,6
Unentschieden	9,1	8,5	9,4



Für Studierende, die bereits einen sozialpädagogischen Berufsabschluss erworben haben, zeigt sich folgende Besonderheit: Sie nennen als späteres Berufsziel am häufigsten eine Tätigkeit als Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Auch Tätigkeiten in der Weiterbildung werden vergleichsweise häufig als Beschäftigungsfeld benannt. In dieser Hinsicht unterscheidet sich diese Teilgruppe somit signifikant von den restlichen Befragten.

Eine Tätigkeit in Kindertagesstätten wird in der Regel mit dem Ziel ausgewählt, dort in einer Leitungsfunktion tätig zu werden. So geben durchschnittlich drei Viertel der Befragten an, später im Bereich der Kindertagesbetreuung als Leitung tätig sein zu wollen. Signifikante Unterschiede zeigen sich auch hier zwischen den Befragten mit einschlägiger Berufsausbildung und den restlichen Studierenden: Sozialpädagogisch vorgebildete streben häufiger eine Leitungsfunktion an. Dieses Ziel ist nachvollziehbar, da sie sich für die Gruppentätigkeit bereits durch ihre Ausbildung qualifiziert haben.

In der Erhebung zeigt sich, dass die Studierenden teilweise dem Berufseintritt auch mit Ängsten gegenüberstehen. So befürchten viele der Befragten, dass der angestrebte Bachelorabschluss bei möglichen späteren Anstellungsträgern unbekannt sein könnte, sie als überqualifiziert eingestuft und – wenn überhaupt – unterbezahlt eingestellt werden. Verstärkt wird diese Befürchtung durch die Tatsache, dass die Absolventinnen und Absolventen frühpädagogischer Studiengänge teilweise in Konkurrenz zu den staatlich ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern stehen, die einen im Arbeitsfeld bekannten und anerkannten Berufsabschluss vorweisen können. In den Praxisinstitutionen ist jedoch bisher wenig bekannt, welche Kompetenzen mit einem frühpädagogischen Studienabschluss verbunden sind. Die erste Studierendengeneration wird deshalb dazu beitragen, den neuen frühpädagogischen Abschlüssen Anerkennung zu verschaffen und die Träger zu überzeugen, dass eine akademische Ausbildung eine wichtige Voraussetzung für eine qualifizierte Tätigkeit im Feld der Kinderbetreuung ist.

Eine weitere, oft geäußerte Sorge betrifft die mangelnde Akzeptanz des Abschlusses durch den künftigen Kolleginnenkreis. Hierbei spielt die Frage der wachsenden Differenzierung („Multiprofessionelle Teams“) und die damit einhergehende weitere Hierarchisierung im Arbeitsfeld der Kindertagesstätten

eine Rolle. Wie Studierende und Lehrende berichten, erleben Praktikantinnen und Praktikanten der Hochschulen eine deutliche Skepsis vonseiten der Erzieherinnen und Erzieher bezüglich ihres hochschulischen Ausbildungswegs. Abwertung und Kränkungen gehören dabei zu den Erfahrungen, die Studierende im Arbeitsfeld erleiden.<sup>73</sup>

Die Ängste der künftigen Absolventinnen und Absolventen können durch die folgenden Antworten aus den Fragebögen verdeutlicht werden:

*„Was sind wir nach dem Studium und wo können wir arbeiten? Einrichtungen bzw. Erzieherinnen haben Angst vor ‚studierten Erzieherinnen‘.“*

*„(Ich sehe die größten Probleme), falls ich in der Kita lande, von den Erzieherinnen aufgrund eines Studiums für eingebildet gehalten zu werden.“*

*„(Das Problem ist) eine geringe Anerkennung im Kollegium mit Fachschulausbildung („Was? Das muss man jetzt studieren?“).*

*„(Ich sehe als größtes Problem), dass man als Berufseinsteiger unter Druck gerät, besser zu sein als ‚normale Erzieher‘.“*

Ein Teil der Studierenden macht sich Sorgen, im Studienverlauf keine ausreichenden praktischen Erfahrungen zu gewinnen. Die recht praxisnahe Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher mit langen Aufenthaltszeiten im Berufsfeld galt bislang als geeignet, einen Praxisschock im Anschluss an die Ausbildung zu verhindern. Bei der Entwicklung von Curricula insbesondere von universitären Studiengängen ist dies zu bedenken.

Nach ihrem beruflichen Selbstbild als studierte Frühpädagoginnen und Frühpädagogen gefragt, zeigt sich, dass die Studierenden über die Anforderungen des späteren Berufsfeldes informiert sind. Sie sehen es beispielsweise eindeutig als ihre Aufgabe an, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern zu begleiten (vgl. Tabelle 8.2).

<sup>73</sup> An einzelnen Hochschulen berichteten Leiterinnen und Leiter der Studiengänge von Konflikten oder/und bedrückenden Erfahrungen der Studierenden während ihrer Praktika in Kindertagesstätten, da die an der Hochschule vermittelten Orientierungen mit der Alltagsrealität der Kinderbetreuung kollidierten.

**Tabelle 8.2: Berufliches Selbstverständnis: Zustimmung zu Aufgabenbereichen frühpädagogischer Fachkräfte (Angaben in Prozent)**

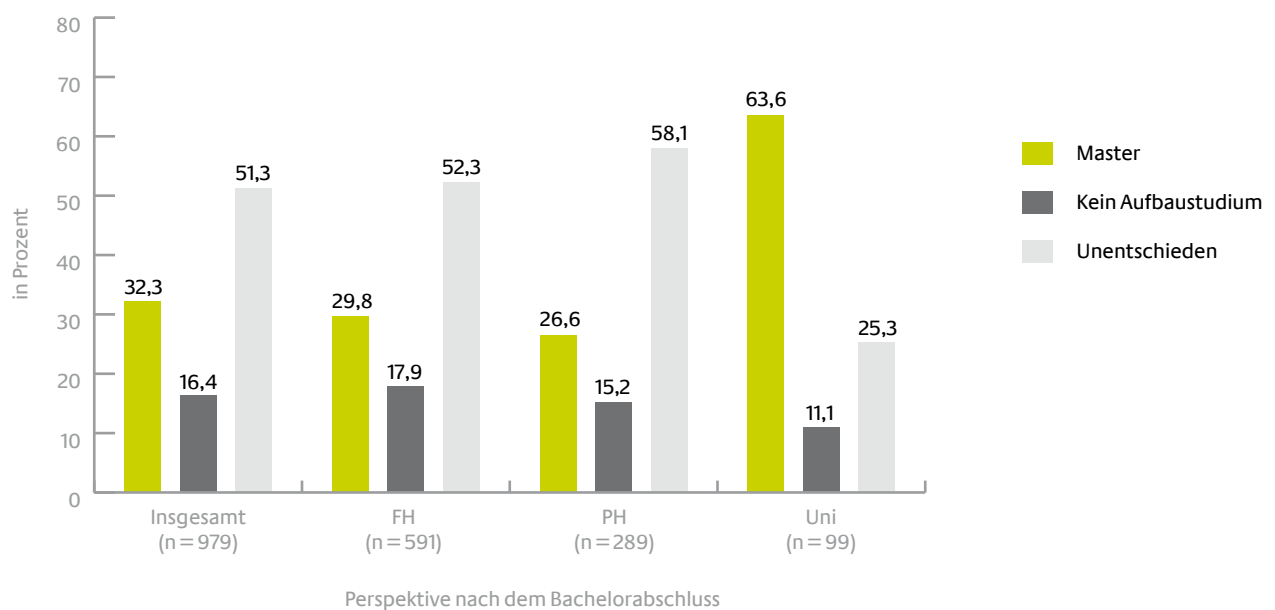
Dimensionen beruflichen Selbstverständnisses	Gewichtung von „trifft völlig zu ... trifft absolut nicht zu“					Keine Beurteilung	n
	1	2	3	4	5		
Begleiterinnen frühkindlicher Lern-/ Bildungsprozesse	59,8	31,0	5,5	1,2	-	2,5	970
Spezialistinnen für die Arbeit mit Kindern in Gruppen	33,2	44,5	15,1	3,5	0,3	3,4	967
Spezialistinnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen	29,1	45,5	17,5	0,9	0,3	6,6	965
Leitungskräfte für Kindertagesstätten	41,6	30,4	16,4	5,4	1,3	4,8	974
Expertinnen für das einzelne Kind	31,3	38,8	20,3	5,3	1,0	3,3	966
Spezialistinnen für Qualitätsfragen	16,8	33,6	29,3	9,3	1,5	9,5	965
Expertinnen in der Familienberatung	13,6	30,8	29,2	16,9	3,5	6,0	971
Spezialistinnen für die Arbeit mit Kindern in Ganztagschulen	10,2	25,1	31,6	18,3	6,1	8,7	966
Sozialpolitikerinnen vor Ort	5,8	15,2	38,3	23,0	7,7	10,0	961

Wird berücksichtigt, dass insbesondere mit der Lernförderung die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen verstanden wird, so korrespondiert die erste Berufspriorität mit der an zweiter Stelle gewichteten professionellen Arbeit mit Kindern in Gruppen.<sup>74</sup>

## 8.2 Akademische Weiterqualifikation

Ein abgeschlossenes Bachelorstudium qualifiziert nicht nur für eine anschließende Berufstätigkeit, sondern bietet auch die Option, ein aufbauendes Masterstudium anzuschließen.<sup>75</sup> Bei der Erhebung wurden die Studierenden daher nach ihrer Perspektive im Anschluss an das Bachelorstudium befragt.

Abbildung 8.3: Angestrebtes Aufbaustudium (Angaben in Prozent)



74 So wird auf die Frage, „Welches sind die wichtigsten Aufgaben des Kindergartens?“ an erster Stelle „soziale Erfahrungen ermöglichen und soziale Kompetenzen fördern“ benannt, gefolgt von „Spielerisches Lernen und Experimentieren fördern“, „Selbstwertgefühl stärken“ sowie „Kreativität und Vorstellungskraft stimulieren“. Die Entwicklung einer „grundlegenden Wissensbasis“ und die „Vorbereitung auf die Schule“ tauchen als Aufgaben im mittleren Feld der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auf. Auf die Frage, welche Themenfelder für die Vorbereitung auf eine frühpädagogische Tätigkeit besonders wichtig sind, werden Integration, Spieldidaktik, Gruppendynamik sowie Kinderrechte und Kindervernachlässigung an vorderen Stellen genannt. Begabtenförderung als Thema taucht im letzten Viertel der Gewichtungen auf, etwas häufiger werden Medien und informelle Bildungsprozesse genannt.

75 Zurzeit (Juli 2010) werden auf der Homepage „Frühpädagogik studieren“ elf Masterstudiengänge in der Bundesrepublik angezeigt, wobei der frühpädagogische Fokus nicht immer eindeutig erkennbar ist. Die Studierenden sind jedoch auch nicht ausschließlich auf diesen Schwerpunkt verwiesen, wenn sie einen Master anstreben. Zugleich ist derzeit noch nicht absehbar, in welchem Zahlenverhältnis das Angebot von Bachelor- und Masterstudienplätzen stehen wird (Kreckel 2008, S. 11). Aus der ersten Zwischenbilanz zu den Bachelorstudiengängen geht hervor, dass 72% der Studierenden einen Master für sehr nützlich, und weitere 17% für nützlich erachten; somit ist das Interesse bei den Studierenden an einem anschließenden Masterstudium hoch (Bargel u.a. 2009, S. 2 f.). Bislang gibt es keine eindeutigen politischen Vorgaben, sodass eine Schwankungsbreite von Übergangsquoten zwischen 30% bis 80% an den Hochschulen benannt wird (ebd., S. 13). Für 2007 wurde eine durchschnittliche Quote für den Übergang in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten unterhalb von 30% und für die Fachhochschulen von circa 13% errechnet (Scharfe 2009, S. 338).

Die Resultate zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden sich bisher noch nicht endgültig für oder gegen einen Master bzw. ein Aufbaustudium entschieden hat (vgl. Abbildung 8.3). Lediglich Studierende an Universitäten geben im Vergleich zu Studierenden der anderen Hochschularten mehrheitlich an, einen Masterabschluss nach dem jetzigen Studium absolvieren zu wollen.

Es ist davon auszugehen, dass sich weiterführende Pläne erst gegen Ende des Studiums manifestieren, weshalb die Mehrheit der Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Antwort auf diese Frage geben konnte. Jedoch sind über 40% der Studierenden im fünften Fachsemester noch immer unentschieden, was weniger durch eine Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungen bedingt sein dürfte, da über 80% von ihnen diese als gut bis sehr gut einschätzen. Vermutlich ist eher die Frage der Perspektiven am Arbeitsmarkt und der Akzeptanz des Bachelorabschlusses entscheidend für die weitere Berufs- bzw. Ausbildungsentscheidung.

Wenn insgesamt eine weitere Akademisierung des frühpädagogischen Feldes angestrebt wird, ist diese relative Vorsicht der Studierenden, Aufbaustudiengänge an ein Bachelorstudium anzuschließen, zu bedenken. Sollte die vergleichsweise geringe Quote von motivierten Studierenden sich nicht erheblich steigern lassen, besteht die Gefahr, dass die Professionalisierung auf halbem Wege stehen bleibt bzw. eine erheblich höhere Zahl von grundständig Studierenden ausgebildet werden müsste, um eine entsprechende Anzahl von Studierenden des Masterstudiengangs gewinnen zu können. Möglicherweise lassen sich auch mehr Studierende für eine akademische Weiterqualifikation gewinnen, wenn das Angebot an Masterstudiengängen in Deutschland, wie es zur Zeit insbesondere in *Baden-Württemberg* geschieht, weiter ausgebaut und damit der Horizont für anschließende Studiengänge stärker konturiert wird.

## 9 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Befragung ermöglicht eine Darstellung der neuen frühpädagogischen Studiengänge aus studentischer Perspektive.

### *Weibliche Dominanz im Berufsfeld*

Die weibliche Dominanz zeichnet sich im frühpädagogischen Feld gegenwärtig auch für die neuen elementarpädagogischen Studiengänge ab. Bislang ist nicht erkennbar, dass verstärkt Männer für eine künftige Tätigkeit im frühpädagogischen Feld gewonnen werden konnten, sodass auch künftig von einem Berufsfeld auszugehen ist, das durch eine starke Geschlechtersegregation gekennzeichnet bleibt, und eine geschlechtersensible Betreuung wesentlich ohne männliche Fachkräfte geleistet werden muss.

### *Soziales Profil der Studierenden*

Das soziale Profil der Studierenden frühpädagogischer Fächer ist im Vergleich zur Gesamtzahl deutscher Studentinnen und Studenten heterogener: Die Studierenden stammen häufiger als in anderen Studienfächern aus nichtakademischen Familien und haben den Zugang zur Hochschule erst im Zuge einer Berufsausbildung erlangt. Über 40% der Studierenden haben vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert, was sowohl im bundesweiten Vergleich als auch im Fächervergleich eine hohe Quote darstellt. Als häufigster Abschluss findet sich die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher mit einem Anteil von 29% unter den befragten Studierenden. Insbesondere Letztere zeigen auch eine hohe Fortbildungsbereitschaft, denn über 80% von ihnen haben sich auf diesem Weg um eine Weiterqualifikation im Anschluss an die Berufsausbildung bemüht. Mitunter waren sie lange Zeit berufstätig und sind auch neben dem Studium signifikant häufiger berufstätig als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die eher von ihren Eltern unterstützt werden.

### *Anerkennung beruflicher Ausbildungszeiten und Erfahrungen*

Die Anerkennung beruflicher Ausbildungszeiten und Erfahrungen auf zu erbringende Studienleistungen ist für gut die Hälfte der betroffenen Studierenden insgesamt und für fast 60% der Studierenden mit einer Ausbildung als Erzieherin oder als Erzieher relevant für die Hochschulwahl. Die Befragten treffen auf unterschiedliche Verfahrensweisen an den Hochschulen. Es ist nicht absehbar, dass es diesbezüglich eine bundesweite Angleichung geben wird, sondern die Studierenden werden vermutlich auch zukünftig individuell zu entscheiden haben, wie wichtig ihnen die Anerkennung von Ausbildungs- und Berufszeiten im Vergleich zu einer längeren Studienzzeit und einem ausschließlich an der Hochschule absolvierten Studienprogramm ist. Ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher entscheiden sich mehrheitlich für Hochschulen, die eine Durchlässigkeit zu Studiengängen befördern, indem außerhochschulische Leistungen im Studium – häufig auf der Grundlage von Modulprüfungen – anerkannt und deswegen Studienzeiten verkürzt werden.

### *Bildungsweg und Studieninteressen*

Vergleicht man die Studierenden, die direkt im Anschluss an einen Schulabschluss studieren mit denjenigen, die ihr Studium auf eine sozialpädagogische Ausbildung aufbauen, zeigt sich, dass verschiedene Aspekte des Studiums unterschiedlich bewertet werden. Letztere bewerten ihren bisherigen Bildungsweg tendenziell häufiger als (sehr) gute Vorbereitung für das Studium. Sie beginnen das Studium insbesondere mit der Hoffnung, sich hierdurch wissenschaftlich zu qualifizieren, beruflich aufzusteigen und ein höheres Einkommen zu erhalten. Diese Aspekte sind für die anderen Studierenden zwar ebenfalls relevant, aber für sie ist es mehrheitlich wichtiger, künftig eine Tätigkeit mit Kindern ausüben zu können. Anforderungen im Studium stehen die Studierenden insgesamt tendenziell zustimmend gegenüber. Den Studierenden ist Reflexion und Analyse von praktischen Erfahrungen ein großes Anliegen.

Die Beteiligung an Forschungsprojekten ist für etwa die Hälfte der Studierenden von Interesse. Allerdings ist das Studium von Fachliteratur für nicht einmal ein Drittel der Befragten von Bedeutung. Studierende mit sozialpädagogischer Berufsausbildung signalisieren ein signifikant höheres Interesse sowohl in Bezug auf

Forschungsmethoden als auch in Bezug auf das Studium von Fachliteratur.

### *Studienerfahrungen*

Lehrveranstaltungen sind aus Sicht der befragten Studierenden insbesondere ein Ort für Diskussionen, aber auch Anstoß zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit den angesprochenen Themen. Die Befragten schätzen die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer als äußerst engagiert ein und fühlen sich sehr unterstützt, was den anderen am Lernprozess beteiligten Lehrenden oder Betreuenden nicht gleichermaßen attestiert wird. Mehrheitlich machen die Studierenden an der Hochschule die Erfahrung, dass eigene Ideen in die Veranstaltungen eingebracht werden können und auch aufgegriffen werden. Etwas weniger gelingt es den Lehrenden aus Sicht der Befragten, am unterschiedlichen Kenntnisstand der Studierenden in ihrer Lehre anzuknüpfen. Gerade beruflich Vorgebildete zeigen sich hier zufriedener als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen.

### *Persönlicher Gewinn an Kompetenz*

Der Zugewinn an Fachkompetenz und analytischem Denken im Verlauf des Studiums wird insgesamt positiv eingeschätzt. Die Studierenden konnten Arbeitstechniken verbessern und soziale Fähigkeiten sowie berufliche Kompetenzen ausbauen. Insbesondere auch Studierende, die das Studium einer sozialpädagogischen Berufsausbildung anschließen, benennen häufiger Lernfortschritte in allen Dimensionen, wodurch die Differenz zwischen fachschulischer Berufsausbildung und hochschulischem Studium der Frühpädagogik offensichtlich wird.

### *Zufriedenheit mit dem Studium*

Grundsätzlich zeigt sich etwas mehr als die Hälfte der Studierenden in den frühpädagogischen Studiengängen zufrieden mit dem Studium. Ein Drittel bewertet dieses ambivalent und etwas über 9% sind eher oder völlig unzufrieden. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Befunden des *Studienqualitätsmonitors* zu Lehramts- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen, zeigen sich deutlich positivere Bewertungen (Bargel u.a. 2008, S. 7f.), sodass die Einführung der frühpädagogischen Studiengänge im Gesamten aus studentischer Perspektive gelungen zu sein scheint.

### *Wünsche zur Verbesserung der Angebote*

Hinsichtlich einer möglichen Verbesserung des Studienangebots gibt es ein eindeutiges Votum, Wahlbereiche im Studium auszubauen und das Themenspektrum insgesamt zu erweitern. Weitere von einem großen Teil der Studierenden getragene Änderungswünsche betreffen die Reduktion von Prüfungen, eine bessere Abstimmung von Hochschule und Praxisstelle; die Hälfte der fortgeschrittenen Studierenden erachtet Supervisionsangebote als relevant zur Weiterentwicklung der Studienangebote. Eine stärkere theoretische Ausrichtung der Studiengänge wird allerdings von einer klaren Mehrheit der Studierenden abgelehnt. Dies unterstreicht die starke Praxisausrichtung der Studierenden im Studium und das Interesse an einer akademischen Ausbildung, die Handlungsorientierung bietet.

methodischen Schwerpunkt setzen könnten, stärker konturiert ist.

### *Zweifel an den Berufsaussichten für frühpädagogische Fachkräfte*

Auch wenn der Arbeitsmarkt für hochschulisch ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte sich erst entwickelt, sind die Prognosen zur Arbeitsmarktentwicklung im Feld insgesamt sehr günstig. Aber nur ein gutes Drittel der Studierenden ist davon überzeugt, problemlos eine Stelle zu finden – auch unter den Studierenden, die bereits eine einschlägige berufliche Ausbildung absolviert haben, liegt die Quote nur mäßig höher. Der größte Teil der Studierenden zweifelt zudem, eine adäquate Entlohnung für eine Tätigkeit im frühpädagogischen Bereich bekommen zu können.

### *Vom Bachelor zum Master ...*

Ein abgeschlossenes Bachelorstudium qualifiziert nicht nur für eine anschließende Berufstätigkeit, sondern bietet auch die Option, ein aufbauendes Masterstudium anzuschließen, was für viele Studierende eine noch nicht zu beantwortende Frage darstellt. Insgesamt hat sich zum Zeitpunkt der Erhebung ein knappes Drittel der Studierenden entschieden, ein Masterstudium dem Erststudium anzuschließen. Für eine stärkere Professionalisierung der Frühpädagogik wäre es notwendig, auch eine größere Anzahl von Studierenden für Masterstudiengänge zu gewinnen, was möglicherweise dann besser gelingt, wenn das Studienangebot in Deutschland ausgebaut wird und damit der Horizont für anschließende Studiengänge, die einen deutlicheren theoretischen und forschungs-

## 10 Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld  
[www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld (Dritter Bildungsbericht)  
[www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf)
- Bargel, Tino/Müßig-Trapp, Peter/Willige, Janka (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. Herausgegeben vom Hochschul-Informationssystem (HIS). Hannover
- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin
- Baumgart, Franzjörg (2006): Soziale Selektion in der Hochschule. Stufung, Modularisierung und Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/ Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm. Wiesbaden, S. 309–322
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Gute Perspektiven für Bachelor-Absolventen. Neue Studie belegt Erfolge bei der Jobsuche und eine hohe Mobilität.  
[www.bmbf.de/\\_media/press/pm\\_20091008-249.pdf](http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20091008-249.pdf) (08.05.2010)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Achtzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Absatz 2. Berlin.  
[www.bmbf.de/pub/achtzenter\\_bericht\\_bafoeg.pdf](http://www.bmbf.de/pub/achtzenter_bericht_bafoeg.pdf) (29.04.2010)
- Derschau, Dietrich von (1984): Ausbildung für Erzieher. In: Eyferth, Hanns/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt, S. 152–160
- Deutscher Bundestag (2007): Siebzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2. Unterrichtung durch die Bundesregierung 16. Wahlperiode, 18.01.2007. (Drucksache, 16/4123).  
[www.bmbf.de/pub/17\\_bafoeg-bericht.pdf](http://www.bmbf.de/pub/17_bafoeg-bericht.pdf) (11.12.2009)
- Deutscher Bundestag (2008): Antwort auf die kleine Anfrage zu den Rahmenbedingungen akademischer Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern vom 22.12.2008. (Drucksache 16/11497).  
[dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/114/1611497.pdf](http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/114/1611497.pdf) (17.12.2009)
- Diller, Angelika (2009): „Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße“ – Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem.  
[www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Diller\\_Angelika\\_Von\\_der\\_Sackgasse\\_zur\\_Durchfahrtsstrasse\\_01.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Diller_Angelika_Von_der_Sackgasse_zur_Durchfahrtsstrasse_01.pdf) (06.01.2010)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007): „Wie geht’s im Job?“ KiTa-Studie der GEW. Der ErzieherInnenberuf zwischen Stabilität und Wandel. Frankfurt am Main  
[www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf) (06.05.2010)
- Grunert, Cathleen/Rasch, Susann (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: Kraul, Margret/Merkens, Hans/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden, S. 15–41
- Grunert, Cathleen/Seeling, Claudia (2003): Das Studium. Motive – Verläufe – Zufriedenheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas/Fuchs, Kirsten u. a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München, S. 39–58
- Heine, Christoph/Willich, Julia/ Schneider, Heidrun (Hrsg.) (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover (HIS: Forum Hochschule, 16)

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2009/2010. Bonn: Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor u.a. (Hrsg.) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren u.a. (Hrsg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2009): Beschlussprotokoll der Jugend- und Familienministerkonferenz – JFMK – am 4./5. Juni 2009 in Bremen. Top 3.2: Bachelorabschlüsse im Bereich der Kindertagesbetreuung und der Berufsbezeichnung incl. Anlage (Sachstandbericht). Bremen.  
www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Protokoll\_neu\_Endfassung\_Internet.pdf(07.01.2010)
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Beschlüsse Top 5.2: Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und der Berufsbezeichnung incl. Anlage (Sachstandbericht). Schwerin.  
www.jfmk2010.de/cms2/JFMK\_prod/JFMK/de/bes/JFMK\_-\_17.\_und\_18.\_Juni\_in\_Schwerin/TOP\_5.2\_Bachelorabschlüsse.pdf (26.08.2010)
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) (2008): Männer in der Ausbildung zum Erzieher und in Kindertagesstätten. Berlin.  
www.khsb-berlin.de/index.php?id=1978(06.05.2010)
- Kleifgen, Beate (2003): Mehrfachqualifikationen. Berufsausbildung – Doppelstudium – Zusatzausbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas/Fuchs, Kirsten u.a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München, S. 59–70
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht
- Kreckel, Reinhard (2008): Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich.  
www.soziologie.uni-halle.de/kreckel/docs/spitzbreite-kre-download.pdf (08.12.2009)
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas/Fuchs, Kirsten/Grunert, Cathleen/Huber, Andreas/Kleifgen, Beate/Rostampour, Parviz/Seeling, Claudia/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München
- Kühnel, Steffen-M./Krebs, Dagmar (2007): Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg
- Middendorff, Elke (2008): Studieren mit Kind. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin.  
www.studentenwerke.de/pdf/StudierenMitKind\_Februar2008.pdf (18.04.2010)
- Miedaner, Lore/Strehmel, Petra (o.J.): Entwurf (!). Qualifikationsrahmen für B.A. Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“.  
www.rheinahr-campus.de/fileadmin/studiengaenge/kita/BAG/Herbsttagung\_koeln\_09/BA-QR-091009.pdf (07.01.2010)
- Multrus, Frank/Bargel, Tino/Ramm, Michael (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn/Berlin
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 4), S. 95–109
- Rauschenbach, Thomas (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 4), S. 13–34



- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef (1996): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Unter Mitarbeit von Matthias Schilling, Monika Feldmann, Otto Filzinger u. a. 2. Aufl. Weinheim/München (Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung, 22)
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2009): Steigerung der Ausbildungskapazitäten für frühpädagogische Fachkräfte notwendig. In: KomDat, 12. Jg., H. 2/2009. Dortmund. [www.akjstat.uni-dortmund.de/akj/komdat/pdf/komdat35.pdf](http://www.akjstat.uni-dortmund.de/akj/komdat/pdf/komdat35.pdf) (001.2010)
- Riedel, Birgit (2008): Das Personal in Kindertageseinrichtungen: Entwicklungen und Herausforderungen. In: DJI Zahlenspiegel 2007. Kinderbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 171–202
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. DJI. München. [www.dji.de/bibs/Tim\\_Rohrmann\\_Gender\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf) (17.12.2009)
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 283–323
- Schäfer, Gerd (2009): Interview. [www.fruehpaedagogik-studieren.de/news/neuigkeiten/interview-mit-prof-dr-gerd-schafer](http://www.fruehpaedagogik-studieren.de/news/neuigkeiten/interview-mit-prof-dr-gerd-schafer) (10.05.2010)
- Scharfe, Simone (2009): Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen. In: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik 4/2009. Wiesbaden. S. 330-339. [www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/Bildung-ForschungKultur/BildungbachelorMaster,property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/Bildung-ForschungKultur/BildungbachelorMaster,property=file.pdf) (11.05.2010)
- Schöler, Hermann (2009): Vertikale Durchlässigkeit in den Studiengängen zur Frühkindlichen Bildung? Ja! – Aber wie? [www.ph-heidelberg.de/org/felbi/Vertikale-Durchlaessigkeit.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/org/felbi/Vertikale-Durchlaessigkeit.pdf) (06.01.2010)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. [www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/KMKAnrechnung\\_ausser\\_Uni\\_28062002.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/KMKAnrechnung_ausser_Uni_28062002.pdf) (06.01.2010)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 15.06.2007. [www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMK\\_BS\\_070615\\_LaendergemeinsameStrukturvorgabenLehramt150607.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMK_BS_070615_LaendergemeinsameStrukturvorgabenLehramt150607.pdf) (07.01.2010)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. [www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BS\\_080918\\_AnrechnungausserhalbHochschule\\_II.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/BS_080918_AnrechnungausserhalbHochschule_II.pdf) (06.01.2010)
- Sell, Stefan (2009): Anschlussfähige und durchlässige Bildungswege. Vortrag auf der Auftaktveranstaltung zur Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte des BMBF, des DJI und der RBS am 26.03.2009. [www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Vortrag\\_Stefan\\_Sell.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Vortrag_Stefan_Sell.pdf) (06.01.2010)
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2009): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Ausgabe 2009. Tabellenband. [www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,Warenkorb.csp](http://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,Warenkorb.csp) (29.10.2009)
- Statistisches Bundesamt (Destatis); Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS-ZUMA); Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (2008): Datenreport 2008.

- Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.  
[www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1023074](http://www.ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1023074) (18.04.2010)
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2009a): Bildung und Kultur. Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) 2008. (Fachserie 11 Reihe 7).  
[www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur](http://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur) (26.11.2009)
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2009b): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2008/2009. (Fachserie 11, Reihe 4.1).  
[www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur](http://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur) (29.10.2009)
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2009c): Tabellen. Studierende.  
[www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/Content50/StudierendeInsgesamtBundeslaender,templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/Content50/StudierendeInsgesamtBundeslaender,templateId=renderPrint.psml) (23.11.2009)
- Viernickel, Susanne (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11, S. 123–138
- Winter, Martin (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken und Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht
- Wissenschaftsrat (2007): Prüfungsnoten im Prüfungsjahr 2005 an Universitäten, an Fachhochschulen nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern. Köln.  
[www.wissenschaftsrat.de/texte/7769-07.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/texte/7769-07.pdf) (08.01.2010)
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin.  
[www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf) (08.01.2010)

# 11 Anhang

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1:	Geschlechterverteilung der befragten Studierenden	16
Abbildung 3.2:	Altersverteilung der befragten Studierenden	17
Abbildung 3.3:	Studienzugangsberechtigung nach Hochschulart	18
Abbildung 3.4:	Verteilung der Befragten auf Fachsemester	20
Abbildung 3.5:	Höchster beruflicher Bildungsabschluss der Eltern	21
Abbildung 3.6:	Anzahl der Kinder der befragten Studierenden	22
Abbildung 3.7:	Finanzierung des Studiums mit Mitteln des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) und durch einen Studienkredit	24
Abbildung 3.8:	Finanzierung des Studiums durch eigene Erwerbstätigkeit	25
Abbildung 3.9:	Finanzierung des Studiums durch eigene Erwerbstätigkeit (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)	26
Abbildung 3.10:	Finanzierung des Studiums durch die Eltern und den Partner	27
Abbildung 3.11:	Finanzierung des Studiums durch die Eltern (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)	28
Abbildung 4.1:	Praktika und Soziales Jahr vor Studienbeginn nach Hochschulart	29
Abbildung 4.2:	Anteil der Studierenden, die bereits vor dem Studium eine Ausbildung abgeschlossen haben	30
Abbildung 4.3:	Anteil der Studierenden, die bereits an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben	31
Abbildung 4.4:	Grad der Zufriedenheit mit den besuchten Fort- und Weiterbildungen	33
Abbildung 4.5:	Gesamtbeschäftigungsdauer in Jahren (Studierende, die in Kindertagesstätten beschäftigt sind/waren)	35
Abbildung 4.6:	Bewertung der Vorbereitung auf das Studium	35
Abbildung 4.7:	Bewertung der Vorbereitung auf das Studium (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)	36
Abbildung 5.1:	Motive für das Studium: Aufnahme einer Tätigkeit mit Kindern/Aufnahme einer gesellschaftlich wichtigen Tätigkeit	37
Abbildung 5.2:	Motive für das Studium: Aufnahme einer Tätigkeit mit Kindern/Aufnahme einer gesellschaftlich wichtigen Tätigkeit (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)	38
Abbildung 5.3:	Motive für das Studium: Erhoffen eines beruflichen Aufstiegs (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)	38
Abbildung 5.4:	Motive für das Studium: Erwerb einer wissenschaftlichen Qualifikation/Vorteile für die persönliche Entwicklung	39
Abbildung 5.5:	Studieninteressen der Befragten: Analyse sozialer Prozesse, Teilnahme an Forschungsprojekten, Literaturstudium	39

Abbildung 5.6:	Studieninteressen der Befragten nach Hochschulart: Literaturstudium	40
Abbildung 5.7:	Studieninteressen der Befragten: Theoriegeleitete Reflexion, Praxisanteile, Supervision	41
Abbildung 5.8:	Studieninteressen der Befragten: Praxisanteile im Studium (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)	42
Abbildung 5.9:	Studieninteresse der Befragten: Vorbereitung auf Leitungsaufgaben	42
Abbildung 5.10:	Spielen ein attraktives Studienangebot bzw. Hochschulranking- Listen eine Rolle für die Wahl der Hochschule?	43
Abbildung 5.11:	Spielen Heimatnähe, Attraktivität der Hochschulstadt und persönliche Empfehlungen eine Rolle für die Hochschulwahl?	45
Abbildung 5.12:	Spielt die Anerkennung von Berufserfahrungen eine Rolle für die Hochschulwahl? (Vergleich von Studierenden mit und ohne sozialpädagogische Ausbildung)	45
Abbildung 6.1:	Anerkennung beruflicher Erfahrungen nach Hochschulart	46
Abbildung 6.2:	Anerkennung beruflicher Erfahrungen nach Art der Berufsausbildung	47
Abbildung 7.1:	Bewertung der Bedeutung von Faktenwissen, Theorie- und Analyseorientierung im Rahmen des Studiums	49
Abbildung 7.2:	Bewertung der kritischen Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen, der Aufarbeitung von praktischen Erfahrungen und der Anwendung von Forschungsmethoden im Rahmen des Studiums	51
Abbildung 7.3:	Bewertung der Möglichkeit zu aktiver Beteiligung an Seminaren, zur Zusammenarbeit unter Studierenden und zur Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte	52
Abbildung 7.4:	Raum für Diskussionen in den Lehrveranstaltungen ist vorhanden/Aufforderung zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Themen ist gegeben	55
Abbildung 7.5:	Raum für Diskussionen in den Lehrveranstaltungen ist vorhanden (Darstellung nach Hochschulart)	55
Abbildung 7.6:	Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen und Reflexions- anregungen sind gegeben/Fachliche Zusammenhänge werden dargestellt	56
Abbildung 7.7:	Vermittlungsmethoden, Hilfsmittel und Didaktik in den Lehrveranstaltungen sind angemessen	57
Abbildung 7.8:	Lehrende sind um Studienerfolge und Lernklima bemüht	58
Abbildung 7.9:	Anregungen von Studierenden werden aufgegriffen/ Bezugnahme auf deren Vorwissen	59
Abbildung 7.10:	Studienleistung der befragten Studierenden (Selbsteinschätzung)	60
Abbildung 7.11:	Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums: Fachwissen, Analytisches Denken, Forschungskompetenz	62

Abbildung 7.12: Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums: Selbstbewusstsein, biografische Reflexion, Kritikfähigkeit	63
Abbildung 7.13: Zufriedenheit mit Praxisphasen im Studium	64
Abbildung 7.14: Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Hochschule und Praxisort	64
Abbildung 7.15: Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studium im Allgemeinen	66
Abbildung 7.16: Weiterentwicklung durch Wahlmöglichkeiten, mehr Themen- bereiche und weniger Pflichtstunden?	68
Abbildung 7.17: Weiterentwicklung durch reduzierte Prüfungsanforderungen und weniger Pflichtstunden?	69
Abbildung 8.1: Unklarheit in Bezug auf den Prozess der Stellensuche	71
Abbildung 8.2: Einschätzung, eine Stelle mit angemessener Bezahlung zu finden	71
Abbildung 8.3: Angestrebtes Aufbaustudium	75

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Beteiligte Hochschulen und Studiengangbezeichnung nach Hochschulart	12
Tabelle 2.2: Studierendenzahlen und Rücklauf nach Hochschularten	14
Tabelle 4.1: Art der besuchten Fort- und Weiterbildungen	32
Tabelle 4.2: Berufstätigkeit der Studierenden nach Arbeitsfeldern	34
Tabelle 6.1: Umfang der erlassenen Studienleistungen bei Studierenden mit sozialpädagogischer Ausbildung	48
Tabelle 7.1: Gewichtung der Themenfelder nach deren Bedeutsamkeit für die befragten Studierenden	53
Tabelle 7.2: Vergleich der Zufriedenheit mit Praxisphasen und mit der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxisort (Vergleich von Studierenden, bei denen keine institutionellen Vereinbarungen vorliegen, mit Studierenden bei denen es institutionelle Regelungen gibt)	65
Tabelle 7.3: Belastungsfaktoren im Studium	67
Tabelle 8.1: Wünsche bzw. Optionen für künftige Tätigkeitsfelder	72
Tabelle 8.2: Berufliches Selbstverständnis: Zustimmung zu Aufgaben- bereichen frühpädagogischer Fachkräfte	74

## Zur Autorin







### **Jutta Helm**

studierte Pädagogik an der Universität Mainz; Mitarbeit in der Jugendbildung, Referentin beim Bildungswerk Rheinlandpfälzischer Initiativen. Sie war im Studienwerk der Heinrich-Böll-Stiftung verantwortlich für Auswahl, Förderung und Beratung von Promovierenden und Studierenden sowie stellvertretende Abteilungsleiterin. Seit 2008 Forschungsarbeit an der Universität Rostock zu Akademisierungsprozessen in der Elementarpädagogik. Jutta Helm lebt zurzeit mit ihrem Mann und zwei Kindern in Maryland, USA.

---

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
			
<p><b>Band 7:</b> Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven</p>	<p><b>Band 5:</b> Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen</p>	<p>WiFF Wegweiser Weiterbildung erscheinen ab 2011.</p>	<p>Ergebnisse der WiFF Kooperationen erscheinen ab 2011.</p>
<p><b>Bisher erschienen:</b></p> <p><b>Band 6:</b> Barbara Zollinger: Sprachverstehen</p> <p><b>Band 5:</b> Annedore Prengel: Inklusion in der Frühpädagogik</p> <p><b>Band 4:</b> Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren</p> <p><b>Band 3:</b> Aiga von Hippel/Rita Grimm: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte</p> <p><b>Band 2:</b> Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung</p> <p><b>Band 1:</b> Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen</p>	<p><b>Bisher erschienen:</b></p> <p><b>Band 4:</b> Sabine Vogelfänger: Frühpädagogische Bachelorstudiengänge in Deutschland aus Sicht von Studiengangsleitungen</p> <p><b>Band 3:</b> Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?</p> <p><b>Band 2:</b> Brigitte Rudolph: Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p> <p><b>Band 1:</b> Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling: Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen</p>		

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches  
Jugendinstitut

Mit der Eröffnung frühpädagogischer Studiengänge an deutschen Hochschulen sind die Ausbildungswege für eine Tätigkeit im vorschulischen Feld vielfältiger geworden. Welche Motive bewegen Erzieherinnen und Studierende ohne sozialpädagogische Ausbildung, dieses Studium aufzunehmen? Wie beurteilen die Studierenden das Lehrangebot, wie zufrieden sind sie mit ihrem Studium und welche Berufserwartungen verbinden sie mit der hochschulischen Qualifikation? Die vorliegende Studie stellt Ergebnisse einer bundesweiten Studierendenbefragung aus dem Sommersemester 2009 vor und dokumentiert damit Trends auf dem Weg zu einer Professionalisierung des Fachpersonals.