

Akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) des folgenden Artikels:

[Weiß, S., Keller-Schneider, M., Neuß, N., Albrecht, C. & Kiel, E. \(2016\). Warum Frühpädagog/in werden? Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven von angehenden Frühpädagog/innen und Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien. Frühe Bildung, 5 \(1\). doi:10.1026/2191-9186/a000229](#)

© Hogrefe Verlag, Göttingen 2016

Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons License CC-BY-NC.

**„Warum Frühpädagog/in werden?“ Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven
von angehenden Frühpädagog/innen und Grundschullehrer/innen**

Sabine Weiß¹ (korrespondierende Autorin)

Manuela Keller-Schneider²

Norbert Neuß³

Carla Albrecht¹

Ewald Kiel¹

¹ Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik

Leopoldstraße 13, D – 80802 München

Mail: sabine.weiss@edu.lmu.de, kiel@lmu.de

² Pädagogische Hochschule Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie

Lagerstrasse 2 ,CH – 8090 Zürich

Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

³ Justus-Liebig-Universität Gießen, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem

Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit

Karl-Glöckner-Straße 21, D – 35394 Gießen

Mail: norbert.neuss@erziehung.uni-giessen.de

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung greift das Forschungsdesiderat der Berufswahlmotivation von angehenden Frühpädagog/innen (n=190) auf und kontrastiert diese mit der zukünftiger Lehrkräfte an Grundschulen (n=219) und Gymnasien (n=403). Dazu wird ein bereits bestehendes Messinstrument zu Studien- und Berufswahlmotiven eingesetzt, das durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse überprüft wird. Varianzanalytische Vergleiche verweisen auf eine intrinsisch-pädagogische Motivstruktur, die der von Grundschullehramtsstudierenden teilweise ähnelt, aber deutlich von der Gymnasiallehreramtsstudierender differiert. Motive wie pädagogisches Arbeiten und das Fördern von Kindern und Jugendlichen mit ungünstigen Voraussetzungen erfahren eine höhere Gewichtung gegenüber zukünftigen Lehrer/innen an Gymnasien. Der berufliche Idealismus ist im Vergleich geringer ausgeprägt. Das Interesse an (der Vermittlung von) Bildungsinhalten von Frühpädagogikstudierenden bleibt hinter dem von Lehramtsstudierenden zurück. Gleiches gilt für die Bedeutung von extrinsischen Motiven. Die Befunde werden vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Professionalisierungsprozesses diskutiert. Es werden Ansatzpunkte für weitere Forschung zu Berufswahlprozessen erarbeitet.

Schlüsselwörter: Berufswahlmotiv, Frühpädagogik, Lehrerberuf, Professionalisierung, Varianzanalyse

„Early childhood educator as career choice?“

A comparative study of career choice motives of future early childhood educators and primary school teachers and grammar school teachers

Abstract

The career choice motivation of future early childhood educators is a research desideratum. So the following research contrasts the career choice motivation of future early childhood educators (n=190) with future primary teachers (n=219) and grammar school teachers (n=403). The instrument used for this research refers to the realm of study and career choice motivation. By means of confirmatory factor analysis the instrument was confirmed. Variance analyses on the one hand reveal similarities between future early childhood educators and future primary teachers. On the other hand there are differences with regard to grammar school teacher who have a lower intrinsic motivation and less idealism. Providing curricular bound education and extrinsic motives are not so important. The results are discussed with reference to current professionalization processes. Possible key components for future research are developed.

Key words: career choice motive, early childhood education, professionalization, teacher profession, variance analysis

Berufswahlmotive als Gegenstand der Forschung

Untersuchungen zu Studien- und Berufswahlmotiven von Lehrenden haben national (z.B. Horn, 1968) und international (z.B. Stern, 1958) eine lange Tradition. Kontinuierlich werden hierzu Befunde publiziert (z.B. Retelsdorf & Möller, 2012; im Überblick Rothland, 2014). In der Frühpädagogik¹ liegt kein vergleichbarer Forschungsstand vor. Dies ist sicherlich dadurch (mit)begründet, dass es sich um ein relativ neues Berufsfeld handelt und sich die Akademisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland in einem Entwicklungsprozess befindet. Entsprechende Studiengänge haben sich erst in den letzten zehn Jahren etabliert. Zudem gibt es kein klares Berufsbild bei gleichzeitig vielfältigen Arbeitsfeldern (vgl. Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012). Obwohl sich Berufswahlmotive (bisher) kaum in Zusammenhang setzen lassen mit der späteren Tätigkeit bzw. die prognostische Qualität für z.B. beruflichen Erfolg als sehr begrenzt anzusehen ist, kommt Motivstrukturen in pädagogischen Berufen große Bedeutung zu: Diese ist v.a. der gesellschaftlichen Relevanz des Themas geschuldet. Lehrkräfte leisten einen Beitrag zur Ausbildung der nachfolgenden Generation (Baumert & Kunter, 2006; Richardson & Watt, 2005). Das gilt auch für Fachpersonal in der Kindertagesbetreuung (vgl. OECD, 2006) – ein zentrales Arbeitsfeld von Frühpädagog/innen.

Wie schon angeführt, steht dem breiten Forschungsstand im Lehrerberuf ein Forschungsdesiderat in der Frühpädagogik gegenüber. Ebenso fehlen vergleichende Studien zu diesen Berufsgruppen. Die vorliegende Untersuchung greift diese Desiderate im Rahmen eines Forschungsprojekts auf, in dem Studien- und Berufswahlmotive angehender Frühpädagog/innen und Lehrkräfte an Grundschulen und Gymnasien, als kontrastierende Schularten, einem Vergleich unterzogen werden.

¹ Die Begriffe „Frühpädagogik“ bzw. „Frühpädagog/innen“ beziehen sich in der vorliegenden Untersuchung auf Personen, die ein entsprechendes Studium an einer Hochschule absolviert haben (dieses Vorgehen wählen auch andere Studien, z.B. die von Mischo, Wahl, Hendlar & Strohmeyer, 2012).

Berufsbild und Motivation von Frühpädagog/innen und Lehrkräften

Frühpädagog/innen und Lehrkräfte nehmen im Bildungs- und Betreuungssystem unterschiedliche Funktionen ein bzw. erfüllen verschiedene Aufgaben und arbeiten in unterschiedlichen Institutionen. Diese Funktionen und Aufgaben sind mit Berufsbildern, Selbstverständnissen und Anreiz(strukturen) assoziiert, die in Berufswahlmotiven verhaltenswirksam werden (McClelland, 1985).

Berufsbilder und Selbstverständnisse

Der Beruf der Frühpädagog/in stellt einen relativ neuen Beruf dar. Unter anderem haben die Resultate von Schulleistungsstudien wie PISA und die nur als mittelmäßig eingestufte Betreuungsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland (vgl. Tietze et al., 2012) zu Diskussionen über den Stellenwert früher Bildung und zu einer Etablierung einer Vielzahl von früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengängen geführt (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Stisser, Horn, Züchner, Ruberg & Wigger, 2012). Es gibt aber nicht *den* Beruf bzw. *das* Berufsbild der Frühpädagog/in, sondern vielfältige Arbeitsfelder. Ersten Verbleibestudien zufolge arbeitet die überwiegende Zahl der Absolvent/innen in Einrichtungen der Tagesbetreuung: Die Zahlen liegen hier je nach Untersuchung bei etwa 70 % und darüber (vgl. z.B. Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012). Daneben bestehen verschiedene Arbeitsfelder v.a. in der Kinder- und Jugendhilfe, in kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen sowie in Bereichen der Behindertenhilfe und Integration. Die beruflichen Einsatzmöglichkeiten sind aber nicht nur vielfältig, sondern z.T. wenig trennscharf zu Berufen bzw. Abschlüssen wie u.a. dem der Erzieher/in (vgl. Projektgruppe ÜFA, 2013) oder dem der (Allgemeinen) Pädagog/in. Professionalisierungsprozesse (vgl. Thole, 2010) zielen aktuell auch auf eine Schärfung und Abgrenzung des Berufsbildes ab.

Demgegenüber hat der Lehrerberuf eine „längere Tradition“ in der universitären Struktur, das Berufsbild ist klarer definiert. Die inhaltliche Ausrichtung ist umrissen, die beruflichen Rahmenbedingungen (Einsatz an einer Schule, Verbeamtung usw.) stehen fest – und doch gibt es Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulart. Grundschullehrkräfte sehen ihr Selbstverständnis überwiegend in der pädagogischen Tätigkeit mit den Adressaten begründet und begreifen ihre Tätigkeit als Gestaltung einer kindgerechten Lern- und Lebenswelt (Bartnitzky et al., 2009). Der grundlegenden Stellung von Grundschularbeit für alle weiteren Formen und Stufen des Bildungswesens gekoppelte, Erwartungen steht jedoch ein „Abwertungs- und Degradierungsdiskurs“ (Terhart, 2011, S. 128) entgegen, was die berufliche Expertise betrifft, begründet durch u.a. die kürzere Ausbildung, die höhere Stundenverpflichtung und das jüngere Klientel (dies ist nicht gleichzusetzen mit dem gesellschaftlichen Prestige, das für Grundschullehrer/innen hoch ausfällt, vgl. Institut für Demografie Allensbach, 2008). Das Gymnasium kontrastiert dahingehend, dass es die Schulform repräsentiert, die (noch immer) das höchste Maß an Fachlichkeit realisiert (Haag & Hopperdietzel, 2009). Auch wenn dieses Selbstbild aktuell einer Veränderung hin zu einer Stärkung pädagogischer Aufgaben unterliegt (vgl. Terhart, 2001), verstehen sich Gymnasiallehrkräfte nach wie vor (eher) als Fachwissenschaftler/innen und erfahren auch eine solchen Ein- und Wertschätzung von außen (Engelhardt, 1997).

Berufswahlmotive

Neben persönlichkeitspsychologischen Ansätzen wie z.B. dem von Holland (1985) werden auch Modelle auf Basis der Erwartungs-Wert-Theorie als Ausgangspunkt für Forschungen zur Berufswahl herangezogen (z.B. Wigfield & Eccles, 2000). Daraus resultieren Motivation und Wahlentscheidungen durch Anreize, die einem Beruf zugeschrieben werden (*Wertkomponente*), und der Erwartung, dass diese auch auf- bzw. eintreten

(*Erwartungskomponente*), beeinflusst. Anreize sind situative Bedingungen, die zur Ausführung eines bestimmten Verhaltens motivieren, und sind somit das Bindeglied zwischen Motivation und Motiven (McClelland, 1985): Anreize werden in Motiven verhaltenswirksam, indem z.B. eine bestimmte berufliche Option gewählt wird. Erwartungs- und Wertkognitionen stehen in Zusammenhang mit verschiedenen Personen- und Umweltfaktoren (u.a. Selbstwirksamkeit, Vorerfahrungen usw.). Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf die Wertkomponente und thematisiert folgend in der Diskussion die Erwartungskomponente als ein Desiderat für Anschlussforschung.

Anreize wie auch Motive werden häufig in *intrinsisch* und *extrinsisch* differenziert (McClelland, 1985). Dieser Gruppierung folgt ein Großteil der nationalen Untersuchungen (z.B. Retelsdorf & Möller, 2012; im Überblick Rothland, 2014) zum Lehrerberuf, ebenso spiegelt dies die internationale Befundlage wider (z.B. Bastick, 2000; Sinclair, 2008), u.a. auch die einflussreichen Studien von Watt und Richardson (2007, 2008), deren Ergebnisse zu den Berufswahlmotiven von Lehramtsstudierenden auf der Erwartungs-Wert-Theorie beruhen. Fasst man bestehende Ergebnisse zu den Motiven in Lehrerberuf und Frühpädagogik zusammen, lassen sich diese folgendermaßen systematisieren (Abb. 1).

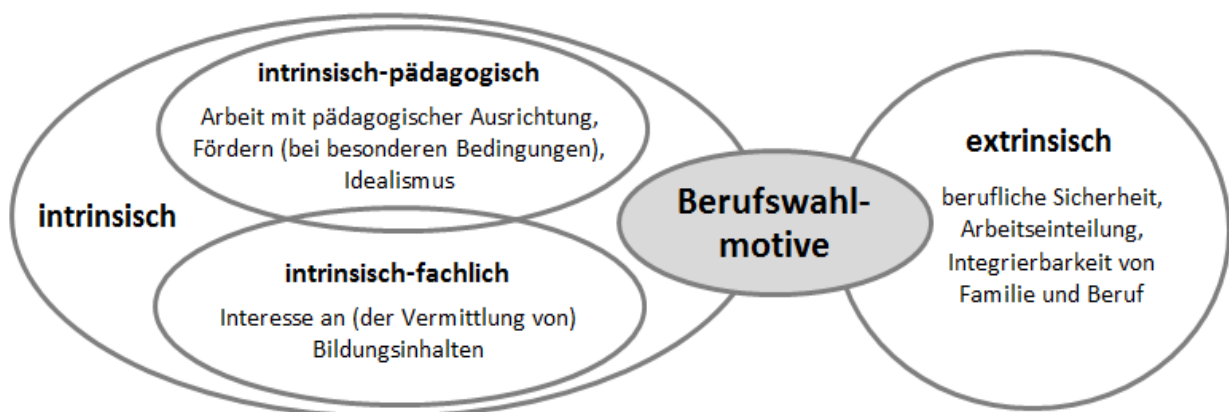


Abb. 1 Systematik von Berufswahlmotiven

Intrinsische Motive lassen sich unterteilen in *intrinsisch-pädagogische* und *intrinsisch-fachliche* Motive. Erstere dominieren im Lehrerberuf v.a. im Grundschulbereich (Liu, 2010; Sinclair, 2008; **Autor & Mitautoren**; Wilde, 2005). Angehende Grundschullehrkräfte äußern den Wunsch, eine Beziehung zu Kindern herzustellen und diese in ihrer Entwicklung zu fördern. International fallen Begriffe wie Altruismus und Idealismus (Bastick, 2000; Liu, 2010). Die Vermittlung von Wissen bzw. Bildungsinhalten hingegen charakterisiert Gymnasiallehramtsstudierende in höherem Maße (Retelsdorf & Möller, 2012). Ein vergleichbarer Forschungsstand zu Motiven in der Frühpädagogik existiert derzeit nur in Ansätzen, basierend auf wenigen Studien (z.B. Mischo et al., 2012), auch international gibt es nur Einzelbefunde (z.B. Langford, 2007; Torquati, Raikes & Huddleston-Casas, 2007). Die Ergebnisse dieser Studien spiegeln sich in dem oben angeführten Modell wider. Sie verweisen ebenfalls auf eine hohe Bedeutung intrinsisch-pädagogischer Motive (Langford, 2007; Projektgruppe ÜFA, 2013; Thole, 2010). Fachliche Aspekte sind eher untergeordnet. Betont wird auch die gesellschaftliche Relevanz der Tätigkeit als Motiv (Helm, 2010).

Extrinsische Motive – Vernooij und Beucker (2007) z.B. differenzieren in die Aspekte „Sicherheitsmotiv“, „finanzielles Motiv“ und „Arbeitszeitmotiv“ – tragen zur Berufswahlentscheidung bei, sind aber intrinsischen untergeordnet (**Autor & Mitautoren**; Projektgruppe ÜFA, 2013; Rothland, 2014). Es ist anzumerken, dass die beruflichen Rahmenbedingungen von Lehrer/innen und Frühpädagog/innen differieren, z.B. in Hinblick auf Arbeitsplatzsicherheit und die Möglichkeit einer (teilweisen) freien Zeiteinteilung.

Weitere Forschungsschwerpunkte liegen im Zusammenwirken von Berufswahlmotiven mit der Sicherheit beruflicher Entscheidungsprozesse und personalen Merkmalen. Dabei werden z.B. intrinsische Motive mit einer höheren Sicherheit assoziiert, sowohl bei angehender

Lehrer/innen (Foerster, 2008) und als bei Frühpädagog/innen (Mischo et al., 2012); dies ist aber nicht Thema der vorliegenden Untersuchung. Andererseits bildet die vergleichende Untersuchung von Motiven bestimmter Berufsgruppen bzw. Schularten einen Forschungsschwerpunkt. Ein direkter Vergleich zwischen angehenden Frühpädagog/innen und Lehrer/innen verschiedener Schularten liegt aber bisher nicht vor. Dies ist Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung greift das gerade angeführte Desiderat auf. Dies geschieht mittels eines zur Erfassung von Motiven in pädagogischen Berufen konstruierten Messinstruments (zu intrinsisch-pädagogischen/fachlichen, extrinsischen Motiven usw., vgl. Autoren). Auch wenn z.B. für angehende Gymnasiallehrer/innen Charakteristika wie eine höhere intrinsisch-fachbezogene Motivation anzunehmen sind, sind die (wenigen) bestehenden Befunde zu Frühpädagogik bisher wenig trennscharf gegenüber Lehrer/innen, z.B. in Hinblick auf intrinsisch-pädagogische Motive (z.B. Langford, 2007; Retelsdorf & Möller, 2012), eben weil vergleichenden Studien fehlen. Dazu vertiefte und präzisere Aussagen treffen zu können, ist die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung. Bedingt durch den geringen Forschungsstand ist eine Bildung gerichteter Hypothesen nicht möglich. Daher werden Forschungsfragen formuliert, denen in der vorliegenden Studie nachgegangen werden soll.

1) Unterscheiden sich angehende Frühpädagog/innen in der Ausprägung intrinsisch-pädagogischer Motive (Wunsch nach einer Arbeit mit Kindern/Jugendlichen, Idealismus, Förderung Benachteiligter usw.) von angehenden Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien?

- 2) *Unterscheiden sich angehende Frühpädagog/innen in der Ausprägung des intrinsisch-fachlichen Motivs (Fachinteresse bzw. Vermittlung von Bildungsinhalten) von angehenden Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien?*
- 3) *Unterscheiden sich angehende Frühpädagog/innen in der Ausprägung extrinsischer Motive (Arbeitsplatzsicherheit, selbstbestimmte Arbeitseinteilung, Integrierbarkeit von Beruf und Familie) von angehenden Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien?*

Methode

Projektzusammenhang

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des Forschungsprojekts XY, das organisatorisch an der Universität A angesiedelt ist. Weitere Universitäten in Deutschland sowie in der Schweiz und Schweden sind beteiligt. Eine Ausweitung läuft derzeit. Ziel des Projekts ist ein sowohl nationaler als auch internationaler Vergleich von Studien- und Berufswahlmotiven in den Bereichen Lehramt und Frühpädagogik. Aus den Befunden werden Maßnahmen und (Beratungs)Instrumente zur Überprüfung und gegebenenfalls Korrekturerepfehlungen von Berufswahlentscheidungen entwickelt sowie Kriterien für die Gestaltung der entsprechenden Studiengänge gewonnen.

An der Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung sind die Universität A (Stichprobe Lehramt) sowie die Universitäten B, C und D (Stichprobe Frühpädagogik) beteiligt.

Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 812 Studierende. Deren Verteilung nach Studiengang und Geschlecht ist der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tab. 1 hier einfügen

Diese Verteilung ist repräsentativ für die Gesamtzahl der Studierenden an den verschiedenen Standorten. Die Erhebung erfolgte an den Universitäten im Rahmen von großen Veranstaltungen, die von allen Studierenden verpflichtend besucht werden müssen. Den Teilnehmer/innen wurde ein Fragebogen zur sofortigen Bearbeitung vorgelegt. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in ersten und zweiten Fachsemester.

Der Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 21,7 Jahren ($SD = 4.00$), er variiert allerdings zwischen den Studierendengruppen signifikant ($F(2, 810) = 30.09, p < .001$). Angehende Grundschullehrer/innen sind im Durchschnitt 21,2 Jahre ($SD = 3.74$), Gymnasiallehrer/innen 20,2 Jahre ($SD = 3.32$) und Frühpädagog/innen 23,6 Jahre ($SD = 4.44$) alt. Dies ist darin begründet, dass in der Frühpädagogik 70 Studierende (36,8 %) vor Studienbeginn eine Ausbildung absolviert haben; damit unterscheiden sie sich signifikant von den beiden anderen Gruppen mit 20,5 % und 9,9 % ($\chi^2(2, 810) = 58,41, p < .001$).

Messinstrument zu den Motiven und Vorgehen

Das Messinstrument zur Erfassung der Studien- und Berufswahlmotive wurde im Projekt **YZ** (2006-2011) an der Universität A entwickelt. In dessen Rahmen wurde es mehrfach (vor)getestet und validiert sowie für viele Studien genutzt und publiziert (vgl. z.B. **Autorin & Mitautoren**). Grundlage für die Konstruktion bildeten einerseits dazu vorliegende Studien (z.B. Ulich, 1998, 2000), zum anderen wurden durch Expertenbefragung weitere, bisher fehlende Aspekte ergänzt. Es wurden insgesamt 54 Items auf einer vierstufigen Ratingskala (0 = trifft nicht zu, 1 = trifft eher nicht zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft voll und ganz zu)

vorgelegt. Diese Items lassen theoretisch verschiedenen Skalen zu Berufswahlmotiven zuteilen und bilden die zuvor beschriebenen

- intrinsisch-pädagogischen (pädagogische Arbeit mit Kindern/Jugendlichen, Fördern, Idealismus, Verantwortung/Herausforderung),
- intrinsisch-fachbezogenen (Fachinteresse/Vermittlung von Bildungsinhalten),
- extrinsischen (berufliche Sicherheit, Zeiteinteilung, Familienverträglichkeit)

Motive ab. Die Faktoren zeigten zufriedenstellende bis meist gute Reliabilitätswerte (Cronbach's $\alpha > .71$). Für den Einsatz im vorliegenden Projekt wurde das Instrument einer erneuten Analyse bezüglich der Reliabilität unterzogen, die Teil der Ergebnisdarstellung ist.

Ergebnisse

Einsatz des Messinstruments zu den Motiven im vorliegenden Projekt

Da die bisher bestehenden Reliabilitätswerte Referenzwerte für das Lehramt darstellen, wurde das Messinstrument im Rahmen des Projekts erneut einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Dabei zeigten sich auch für die Gruppe der Frühpädagog/innen zufriedenstellende bis gute Reliabilitätswerte. Lediglich die beiden Skalen *Idealismus* und *Interesse an (der Vermittlung von) Bildungsinhalten* wiesen keine zufriedenstellenden Werte auf ($\alpha < .70$). Durch Trennschärfenanalysen wurden aus jeder Skala zwei Items gestrichen. So konnten zufriedenstellende Werte erzielt und das Instrument für alle Vergleichsgruppen eingesetzt werden. Tabelle 2 stellt die Faktoren der Berufswahlmotivation mit Itemzahl und Beispielitems dar; darüber hinaus ist das Cronbach's α für die Gesamtstichprobe sowie die Teilstichproben der Frühpädagog/innen und der Lehrer/innen getrennt aufgelistet.

Tab. 2 hier einfügen

Vergleich der Berufswahlmotive

Betrachtet man die absolute Ausprägung der Motive bei den angehenden Fröhpädagog/innen, lässt sich eine höhere Gewichtung von pädagogisch- und fachlich-intrinsischen gegenüber extrinsischen Motiven feststellen. Besonders der Wunsch nach einer pädagogischen mit Kindern/Jugendlichen erfährt hohe Zustimmung. Und auch das fachbezogene Interesse wird als stärker eingeschätzt als z.B. berufliche Sicherheit. Mittels Varianzanalyse (ANOVA) mit Post hoc-Tests nach Scheffé werden die Studien- und Berufswahlmotive angehender Fröhpädagog/innen und Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien verglichen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 3 zusammengefasst. Zusätzlich ist die Effektstärke (f) (Cohen, 1988) angegeben (berechnet mit G*Power). Auf eine Berücksichtigung des Faktors Geschlecht wird verzichtet, da die Zahl männlicher Studierender zu gering ist (vgl. Tab. 1 in 3.2).

Tab. 3 hier einfügen

Die ANOVA zeigt signifikante Effekte für alle Berufswahlmotive auf dem Niveau von $p < .001$. Nach Cohen liegen mittlere Effekte vor ($f > .25$), bei dem Motiv der Vermittlung von Bildungsinhalten ein großer Effekt ($f > .50$). Für *intrinsisch-pädagogische Motive*, pädagogisches Arbeiten, die Förderung von Kindern/Jugendlichen (mit ungünstigen Voraussetzungen) und die berufliche Verantwortung, ist ein ähnliches Bild festzustellen. Studierende der Fröhpädagogik und des Grundschullehramts gewichten diese Motive als ähnlich bedeutsam und höher als die des Gymnasiallehramts ($p < .001$ in Post hoc-Tests). Der Wunsch nach einer pädagogischen Arbeit wird von angehenden Grundschullehrkräften stärker geäußert als von Fröhpädagog/innen ($p < .05$). Eine Ausnahme bildet der Idealismus, der von Fröhpädagogikstudierenden einen besonders geringe Gewichtung erfährt – geringer

noch als von angehenden Gymnasiallehrer/innen ($p < .001$). Das *intrinsisch-fachliche Motiv* des Interesses an (der Vermittlung von) Bildungsinhalten hat bei den angehenden Frühpädagog/innen den geringsten Stellenwert, signifikant gegenüber den beiden anderen Gruppen (jeweils $p < .001$).

Auch für die *extrinsischen Motive*, berufliche Sicherheit, selbstbestimmte Arbeitseinteilung und eine Integrierbarkeit von Familie und Beruf, zeigt sich ein ähnliches Bild. Alle extrinsischen Motive werden von angehenden Frühpädagog/innen gleichermaßen gegenüber den anderen Gruppen als weniger bedeutsam bewertet (alle $p < .001$).

Diskussion

Die intrinsische Motivstruktur angehender Frühpädagog/innen kontrastiert deutlich mit der angehender Gymnasiallehrer/innen und differiert in einigen Aspekten auch von der angehender Grundschullehrer/innen. Intrinsisch-pädagogische Motive erfahren durch zukünftige Frühpädagog/innen eine höhere Gewichtung als durch Lehrer/innen an Gymnasien. Speziell das Motiv einer pädagogischen Arbeit weist die höchste Ausprägung bei angehenden Grundschullehrkräften auf. Hingegen der berufliche Idealismus ist im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden am geringsten. Das Interesse an (der Vermittlung von) Bildungsinhalten von Frühpädagogikstudierenden bleibt hinter dem von angehenden Lehrer/innen zurück. Gleiches gilt für die Bedeutung von extrinsischen Motiven.

Diese Motivstruktur lässt sich vor dem Hintergrund beruflicher Entwicklungen und Selbstverständnisse diskutieren. Zudem werden daraus Desiderate abgeleitet u.a. für den Professionalisierungsprozess und für weitere Forschungsarbeiten, hier mit besonderem Blick auf Personen- und Umweltfaktoren, die den Prozess der Berufswahl beeinflussen und in der

vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden (vgl. das Modell von Wigfield & Eccles, 2000).

Motive und Berufsbild

Der Beruf der Frühpädagog/in stellt ein neues Berufsfeld dar, das in Entwicklung begriffen ist und sich gegenwärtig in einem Professionalisierungsprozess befindet (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Die meisten Frühpädagog/innen sind im Bereich der Kindertagesbetreuung tätig, es stehen aber auch viele andere Arbeitsbereiche offen (vgl. z.B. Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012). Einsatzmöglichkeiten und Berufsbild sind breit, im Vergleich zum Lehrerberuf weniger klar umrissen, es herrscht weniger Klarheit über Anreize des Berufs, es gibt keine „traditionellen Motivstrukturen“ (vgl. Horn, 1968; Rothland, 2014). Insgesamt bestehen weniger Orientierungspunkte für die Berufswahl und viele Studierende können aufgrund der Breite möglicher Handlungsfelder nicht (genau) einschätzen, welche Tätigkeit sie später ausüben werden; ähnlich argumentieren auch Mischo et al. (2012) in ihrer Studie. Und doch zeigt sich für Studierende der Frühpädagogik ein Profil, das von dem angehenden Lehrer/innen, in Abhängigkeit von deren Schulart, differiert und, z.B. mit Blick auf den beruflichen Idealismus, eigene Schwerpunkte setzt.

Angehende Frühpädagog/innen sind weniger durch den Wunsch nach einer Vermittlung von Bildungsinhalten motiviert als zukünftige Lehrer/innen. Während Wissensvermittlung einer der Kernaufgaben Lehrender ist, sehen sich Frühpädagog/innen innerhalb der verschiedenen Arbeitsfelder offensichtlich primär nicht als „Wissensvermittler“, sondern setzen andere Arbeitsschwerpunkte. Unabhängig davon mit welcher „Altersgruppe“ sie arbeiten – sie grenzen sich so vom Lehrerberuf bzw. dem Wunsch Lehrer/in zu werden ab. Motive wie das Fördern von Kindern und Jugendlichen mit ungünstigen Voraussetzungen werden höher

gewichtet als von zukünftig am Gymnasium Tätigen. Sie differieren in ihrer Ausprägung aber auch von angehenden Grundschullehrkräften und z.B. deren hoher pädagogischer und idealistisch geprägter Motivation. Der eher geringe berufliche Idealismus von Frühpädagogikstudierenden findet in der deutschsprachigen Wissenschaft eine durchaus positive Resonanz. Internationale Betrachtungen werten diesen zwar als gute Voraussetzung (vgl. z.B. Wadsworth, 2001). Bestehende nationale Studien stellen jedoch kritisch die belastenden Folgen von überhöhtem Arbeitsengagement und Idealismus heraus (Hillert, Sosnowsky & Lehr, 2005). Es kann durchaus von einer „gesunden“ Distanz zu den Adressaten gesprochen werden. Möglicherweise sind hier weitere z.B. personale und Umweltfaktoren wirksam, die im Sinne des Erwartungs-Wert-Modells Wahlprozesse beeinflussen. Dies könnten z.B. berufliche Vorerfahrungen sein, die Frühpädagog/innen im Kontext einer Ausbildung gesammelt haben und die eine realistische Einschätzung der pädagogischen Tätigkeit mit Blick den „Erfolg“ idealistischer Überzeugungen wie „die Gesellschaft verbessern zu wollen“ stützen.

Dieser Befund kann auch Ausdruck einer akademischen Profilierung sein, die darauf hindeutet, dass das Studium nicht nur als eine Ausbildung für die betreuende Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen gesehen wird. Die Studierenden befinden sich zwar erst am Beginn ihrer Ausbildung, doch kann das Studium hier möglicherweise bereits einen ersten Schwerpunkt gesetzt haben. Dieses spezifische Motivprofil kann in weiterführenden Forschungen mit Blick u.a. auf die Erwartungskomponente des Erfahrungs-Wert-Modells spezifiziert und ergänzt werden (vgl. 5.2).

Die untergeordnetere Bedeutung extrinsischer Motive mag dem geschuldet sein, dass der Lehrer/innenberuf mit der Möglichkeit der Verbeamtung, Arbeitsplatzsicherheit usw. auf

anderen beruflichen Rahmenbedingungen basiert, die in die Berufswahl Lehrer/in von Anfang mit einfließen oder zumindest „gerne als Teil des Berufs angenommen werden“.

Desiderate für Forschung und Professionalisierung

Aus der Motivstruktur lassen sich, wie schon angerissen, Forschungsdesiderate und Überlegungen für den gegenwärtigen Professionalisierungsprozess ableiten. Es ist die Abgrenzung vom Erzieherberuf zu schärfen (vgl. Projektgruppe ÜFA, 2013). Ein Bedarf an entsprechend qualifiziertem Fachpersonal ist unbestritten (OECD, 2006; Tietze et al., 2012), doch ist zu klären, welche Positionen in den vielfältigen Arbeitsbereichen akademisch ausgebildetes Personal einnehmen wird und welche Entlohnung damit verbunden ist. Dass bestehende Abgrenzungsschwierigkeiten nicht unbedingt im Selbstverständnis der angehenden Frühpädagog/innen verankert sind, dafür liefert die vorliegende Untersuchung erste Hinweise, z.B. durch eine realistische Reflexion der adressatenbezogenen Aspekte. Es gilt aber auch das Berufsbild derer zu schärfen und die beruflichen Einsatzmöglichkeiten derer zu klären, die nicht in der Kindertagesbetreuung tätig sind.

Dieser Prozess sollte durch Untersuchungen zu einer vertieften Darstellung der Motivstruktur von Frühpädagog/innen begleitet werden. Dies stellt zugleich eine Einschränkung der vorliegenden Untersuchung dar, die im Rahmen des Erwartungs-Wert-Modells auf die Wertkomponente fokussiert. Für eine vertiefte Betrachtung von Wahlprozessen sind auch personale und Umweltfaktoren zu berücksichtigen (vgl. Eccles, 2011). Eine Ergänzung der Befunde durch z.B. Aspekte des Selbstkonzeptes angehender Frühpädagog/innen ließe weiterführende Schlüsse zu, die auch bezüglich der im Folgenden noch angeführten Maßnahmen des Gewinns von „geeigneten“ Studierenden und der Beratung von Studierenden von Tragweite sind.

Legt man entsprechende Untersuchungen längsschnittlich an, können zudem auch Aussagen darüber getroffen werden, ob zukünftige Frühpädagog/innen ihr Studium mit konkreten beruflichen Vorstellungen (z.B. in Kindertagesbetreuung, Kinder-/Jugendhilfe arbeiten) aufnehmen oder sich differenzierte Vorstellungen erst in der Ausbildung entwickelt – und welchen Beitrag das Studium dazu leistet. Um weitere Entwicklungen der Professionalisierung und damit möglicherweise einhergehenden Veränderungen in der beruflichen Motivation nachvollziehen zu können, bieten sich Verbleibestudien zu den Absolvent/innen früh- und kindheitspädagogischer Studiengänge an (vgl. Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2014). Kontinuierliche Forschung zur Motivation eröffnet Möglichkeiten, eine entsprechende (Studien)Beratung an Universitäten aber auch in Einrichtungen der beruflichen Beratung auszubauen und diese stärker auf die Adressaten zuzuschneiden. Forschung zu Motivstrukturen liefert auch eine Grundlage, Maßnahmen im Sinne eines strategischen Recruitments zu konzipieren, mittels derer besonders geeignete Personen für den Beruf gewonnen werden (können) (vgl. hierzu Monitor Lehrerbildung, 2014, für den Lehrerberuf): Ein solches Recruitment erfolgt beispielsweise durch die empirische Erstellung von Eignungsprofilen, die u.a. auf Motivstrukturen bzw. einer Kompatibilität von Motiven und beruflichen Anforderungen basieren.

Literatur

- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Heinzl, F., Schönknecht, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2009). *Kursbuch Grundschule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 706-722.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S. (2011). Understanding educational and occupational choices. *Journal of Social Issues*, 67, 644-648.
- Engelhardt, M. von (1997). Arbeit und Beruf der Gymnasiallehrer. In E. Liebau, W. Mack & C. Scheilke (Hrsg.), *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 219-250). Weinheim, München: Juventa.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Haag, L. & Hopperdietzel, H. (2009). Gymnasium. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 253-261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helm, J. (2010). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen*. München: DJI.
- Hillert, A., Sosnowsy, N. & Lehr, D. (2005). Idealisten kommen in den Himmel, Realisten bleiben AGIL! Risikofaktoren, Behandlung und Prävention von psychosomatischen Erkrankungen im Lehrerberuf. *Lernen und Lehren*, 8/9, 17-27.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Horn, H. (1968). *Volksschullehrernachweise – Untersuchung zur Quantität und Qualität*. Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 4. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Abteilung Pädagogische Psychologie (Hrsg.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2008). *Die Allensbach Berufsprestige-Skala 2008*.

- Allensbacher Berichte Nr.2 /2008. Allensbach.
- Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Übergang vom Studium in den Beruf. Ergebnisse der AbsolventInnenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg. *Frühe Bildung*, 3 (3), 155-168.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012). Von der Hochschule an die Kita. *Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge*. WiFF-Expertisen 27. München: DJI.
- Langford, R. (2007). Who is a good early teacher educator? A critical study of differences within a universal professional identity in early childhood education preparation programs. *Journal of Early Teacher Education*, 28, 333-352.
- Liu, P. (2010). Examining perspectives of entry-level teacher candidates: A comparative study. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (5), 56-78.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Co.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4-12.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J. & Strohm, J. (2012). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 168-181.
- Monitor Lehrerbildung (2014). *Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?!* Verfügbar unter: http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Strategisches_Recruitment_04_2014.pdf (Zugriff 01.06.2014)
- OECD (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Projektgruppe ÜFA (2013). *Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter: http://www.projektuebergang.de/Broschuere_UEFA_final.pdf (Zugriff am 23.07.2014)

- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (1), 5-17.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl.) (S. 319-348). Münster: Waxmann.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79-104.
- Stern, G. G. (1958). *Unconscious factors in career motivation for teaching*. Syracuse University, NY: Psychological Services and Research Center.
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C. & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 17-69). Opladen: Budrich.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Grundschularbeit als Beruf. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sachfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 128-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 206-222.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Weimar: Verlag das Netz.

- Torquati, J. C., Raikes, H. & Huddelston-Casas, C. A. (2007). Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in early childhood profession. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 261-275.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90, 64-78.
- Vernooij, M. A. & Beucker, K. (2007). Lehrer – ein Beruf mit schlechtem Image. Vergleichende Untersuchung zur Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Sonderpädagogik*, 37 (2/3), 73-88.
- Wadsworth, D. (2001). Why new teachers choose to teach. *Educational Leadership*, 58 (8), 24-28.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the 'FIT-Choice' Scale. *Journal of Experimental Education*, 75 (3), 167-202.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18 (5), 408-428.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilde, A. (2005). *Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf. Grundschullehrer/innen und Polizist/innen*. Berlin: dissertationen.de

Tab. 1 Verteilung der Studierenden nach Studiengang und Geschlecht

	gesamt	weiblich		männlich	
Frühpädagogik	190	170	(89,5 %)	20	(10,5 %)
Grundschule	219	206	(94,1 %)	13	(5,9 %)
Gymnasium	403	258	(64,0 %)	145	(36,0 %)
Gesamt	812	634	(78,1 %)	178	(21,9 %)

Tab. 2 Faktoren der Berufswahlmotivation

Skala	Items	Beispielitem	Alpha gesamt	Alpha Lehramt	Alpha Frühpäd
		Ich habe mit für den Beruf entschieden...			
<i>Pädagogisches Arbeiten mit Kindern/Jugendlichen</i>	14	... weil ich Freude am Zusammensein mit Kindern habe. ... weil ich Interesse am Erziehen habe.	.82	.82	.81
<i>Förderung von Kindern/Jugendlichen (mit ungünstigen Voraussetzungen)</i>	6	... um Kinder/Jugendliche vor Gefährdungen ihrer Entwicklung zu schützen. ... um Kinder/Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.	.77	.76	.78
<i>Idealismus</i>	4	... um die Gesellschaft zu verändern. ... um Bildungseinrichtungen zu verbessern.	.74	.79	.70
<i>Verantwortung und Herausforderung</i>	7	... um eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben. ... um Gestaltungsmöglichkeiten zu haben.	.72	.75	.70
<i>Interesse an (der Vermittlung von) Bildungsinhalten</i>	6	... um anderen etwas beizubringen. ... um Bildungsinhalte zu vermitteln.	.75	.79	.71
<i>Berufliche Sicherheit</i>	7	... um ein sicheres Einkommen zu haben. ... um gute Aufstiegschancen zu haben.	.82	.82	.81
<i>Selbstbestimmte Arbeitseinteilung</i>	3	... weil ich mit meine Arbeit selbst einteilen kann. ... um selbstständig arbeiten zu können.	.73	.73	.73
<i>Familienverträglichkeit</i>	3	... um später Familie und Beruf gut vereinbaren zu können. ... weil es die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit gibt.	.78	.82	.75

Tab. 3 Studien- und Berufswahlmotive im Vergleich – Ergebnisse der ANOVA

Motiv	Gruppe	M	SD	F (2,482)	f	p
<i>Pädagogisches Arbeiten mit Kindern/Jugendlichen</i>	Frühpäd.	2.42	.33	38.07	.32	< .001
	Grundschule	2.50	.32			
	Gymnasium	2.26	.341			
<i>Förderung von Kindern/Jugendlichen (mit ungünstigen Voraussetzungen)</i>	Frühpäd.	2.20	.48	45.84	.33	< .001
	Grundschule	2.25	.45			
	Gymnasium	1.92	.48			
<i>Idealismus</i>	Frühpäd.	1.51	.60	21.95	.26	< .001
	Grundschule	1.91	.56			
	Gymnasium	1.77	.48			
<i>Verantwortung und Herausforderung</i>	Frühpäd.	2.08	.44	16.14	.26	< .001
	Grundschule	2.05	.47			
	Gymnasium	1.83	.44			
<i>Interesse an (der Vermittlung von) Bildungsinhalten</i>	Frühpäd.	1.90	.43	97.42	.52	< .001
	Grundschule	2.04	.49			
	Gymnasium	2.43	.43			
<i>Berufliche Sicherheit</i>	Frühpäd.	0.92	.45	53.19	.37	< .001
	Grundschule	1.28	.48			
	Gymnasium	1.35	.48			
<i>Selbstbestimmte Arbeitseinteilung</i>	Frühpäd.	1.31	.72	48.11	.32	< .001
	Grundschule	1.83	.60			
	Gymnasium	1.80	.65			
<i>Familienverträglichkeit</i>	Frühpäd.	1.41	.75	40.73	.28	< .001
	Grundschule	1.95	.60			
	Gymnasium	1.74	.70			

Abb. 1

