

Männer in der Erzieherausbildung – das schwächere Geschlecht

Ergebnisse einer Studie zu überfachlichen und fachlichen Kompetenzen

Veronika Verbeek

Die politische Forderung des Gender Mainstreaming, d.h. die Gleichstellung von Männern und Frauen zu ermöglichen und Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit abzubauen, führt seit ungefähr zehn Jahren zu Gender-Forschungsaktivitäten im Bereich der Kindertagesbetreuung, verbunden mit dem Ziel, das Berufsfeld für Männer attraktiver zu machen (Cremers, Höyng, Krabel & Rohrmann 2012; Icken 2012). Die Diskussion erfolgt vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer, gleichstellungstheoretischer oder arbeitsmarktpolitischer Perspektiven (Rose & Stibane 2013; Keil, Pasternack & Thielemann 2012; Roth 2013), bezieht sich aber vorrangig auf die Berufstätigkeit und auf das kindheitspädagogisch geprägte Berufsfeld. Die Übernahme der Genderperspektive auf die fachschulische *Ausbildung* zur Erzieherin und zum Erzieher mit ihrem Auftrag einer Breitbandqualifikation für kindheitspädagogische, sozial- und heilpädagogischen Anforderungen im Beruf fehlt in diesem öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs weitestgehend.

Der folgende Artikel fasst zunächst kurz die geschlechtsbezogenen wissenschaftlichen Erkenntnisse über die fachschulische Erzieherausbildung zusammen. Zur Beantwortung der naheliegenden Frage, ob Frauen und Männer sich in Bezug auf das Erreichen des Ausbildungsziels *Berufliche Handlungskompetenz* unterscheiden, werden dann Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie zu überfachlichen Kompetenzen von Fachschülerinnen und Fachschülern in der Erzieherausbildung (im Folgenden kurz *ÜFAKO-Erzieherstudie*; Verbeek 2016) unter der Genderperspektive zusammengefasst und diskutiert. Abschließend werden Überlegungen zu den pädagogischen Herausforderungen durch den zunehmend höheren Männeranteil in der Ausbildung angestellt.

Genderperspektiven auf die Ausbildung in empirischen Studien

Die sozialpädagogische Fachschulausbildung absolvieren in Deutschland gegenwärtig zu 81 % Frauen und zu 19 % Männer (Statistisches Bundesamt 2015). Fachschüler wählen einen geschlechtsuntypischen Beruf und sind in der Erzieherausbildung stärker als in anderen Berufsausbildungen mit einer weiblich geprägten Fachschulkultur konfrontiert. Zu dem sehr deutlich überproportionalen Anteil an Mitschülerinnen und Betreuungslehrerinnen in der Berufspraxis sind ungefähr 75 % aller Lehrkräfte an Fachschulen Frauen (Kleeberger & Stadler 2011).

Fachschüler in Rheinland-Pfalz geben in der ÜFAKO-Erzieherstudie bereits zu Beginn der Ausbildung ein geringeres Interesse an allen curricularen Ausbildungsinhalten an als die Fachschülerinnen. Neben Unterschieden im Ausbildungsinteresse wurden auch inhaltliche Interessenunterschiede am Curriculum evident. Bei 4 der 12 modular vermittelten Themenschwerpunkte, nämlich im Falle von *Entwicklungspsychologie*, *Förderung von Bildungsprozessen*, *Religionspädagogik* und *Heilpädagogik*, fiel der Interessenunterschied zugunsten der Frauen deutlich, im Bereich der *Kindheitspädagogik* sogar sehr deutlich aus. In Lernfeldern, die inhaltlich durch Religionspädagogik und Frühpädagogik geprägt sind, nahmen die Fachschüler – bei sonst vergleichbaren Notenzielen wie die Fachschülerinnen – auch schlechtere Noten in Kauf (eigene Analysen in Vorbereitung). In einer österreichischen Studie über die Erzieherausbildung (Aigner & Rohrmann 2012) fanden Männer *Kindergartenpraxis*, *Musik*, *Kunst* und *Werken* sowie das Zusatzfach *Frühpädagogik* weniger wichtig als Frauen, den Bildungsbereich *Neue Medien* und *Sport* allerdings wichtiger.

Aus den Praxisphasen berichten Fachschüler von einer Idealisierung ihrer Person aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, fühlen sich allerdings in ihrer Qualifikation wenig wahrgenommen. In Teams mit einem geringen Männeranteil machen sie häufig stereotypisierende Erfahrungen: Sie übernehmen das grobmotorische Spiel und Sport, sind Ansprechpartner für die Jungen und zuständig für die Haustechnik (BMFSFJ 2011), auch im offensichtlichen Widerspruch zur verbalisierten Gleichbehandlung von Männern und Frauen sowie von Mädchen und Jungen in der Gruppe (Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin 2014).

Aufgrund des Fachkräftemangels und des geringen Männeranteils im Beruf wissen die Absolventen um ihre sehr guten Einstellungschancen, auch bei geringerer Qualifikation als die Frauen (BMFSFJ 2011). Nur maximal 5 % der Männer tritt in das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung über (Statistisches Bundesamt 2015). Nachteilig wirkt sich die exponierte Sonderstellung und die Auseinandersetzung mit einer weiblich geprägten Kindertagesstättenkultur aus (BMFSFJ 2011; Rose & Stibane 2013). Homophobie-Klischees, der Generalverdacht der Pädophilie und des sexuellen Missbrauchs (Cremers & Krabel 2012b) führen nur bei einem geringen Prozentsatz von Eltern (5 %) zu Vorbehalten (BMFSFJ 2011), setzen Männer allerdings der Diskriminierung aus. Überproportional viele Fachschüler wechseln in ein sozialpädagogisches und heilpädagogisches Praxisfeld mit einem deutlich höheren Männeranteil im Team (BHP 2010; Statistisches Bundesamt 2010).

Genderperspektive auf das Ausbildungsziel Berufliche Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenzen als Ausbildungsziel werden je nach Strukturmodell unterschiedlich modelliert, beziehen sich aber immer auf *fachliche Kompetenzen* und auf *überfachliche Kompetenzen*, wie aktuell im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (AK-DQR 2011) als *Fachkompetenzen* und *Personale Kompetenzen* unterschieden. Im Kontext sozialer Berufe erlangen überfachliche Kompetenzen eine herausragende Bedeutung, hier wird üblicherweise auch von *Professioneller Haltung* gesprochen (Schwer & Solzbacher 2014); messbare Konzeptualisierungen fehlen allerdings.

Mit einem Fokus auf die Modellierung, Messung und Analyse überfachlicher überfachlicher Kompetenzen in der Erzieherausbildung wurden in der ÜFAKO-Erzieherstudie, einer Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten im Verlauf der dreijährigen Erzieherausbildung, 22 überfachliche, aber auch 6 fachliche Kompetenzen untersucht. Nähere Ausführungen zur Genese der Taxonomie überfachlicher Kompetenzen (siehe Tabelle 1), zu der mehrstufigen Konstruktion faktoriell valider Fragebogenmodule sowie zu den ersten Untersuchungen zur Konstrukt- und Kriteriumsvalidierung siehe Verbeek (2016).

Für ein Verständnis der untersuchten überfachlichen Kompetenzen sind die folgenden Aspekte wichtig:

- Vor dem Hintergrund lebenslangen Lernens erweitert die Taxonomie das traditionelle Verständnis einer *Professionellen Haltung* von Erzieherinnen und Erziehern, das personale und soziale Kompetenzen akzentuiert (Schwer & Solzbacher 2014), um den Inhaltsbereich der Lernkompetenzen.
- Lernkompetenzen lassen sich unterscheiden in die Fähigkeit, Lernhandlungen zu initiieren (Motivationale Lernkompetenzen) und aufrechtzuerhalten (Volitionale Lernkompetenzen), sich Wissen anzueignen (Kognitive Lernkompetenzen) und diesen Aneignungsprozess zu organisieren (Metakognitive Lernkompetenzen). Sie werden in enger Anlehnung an das *Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium LIST* (Wild & Schiefele 1994) erhoben.
- Die Taxonomie ist anschlussfähig an Fachschulcurricula (Stand 2012), Expertenurteile von Erzieherinnen und Erziehern aus allen drei Arbeitsfeldern, für die die Breitbandausbildung qualifiziert (Kindheitspädagogik, Sozialpädagogik, Heilpädagogik), sowie an Modelle selbstregulierten Lernens.

- Kompetenzen werden subjektgebunden, handlungsbezogen und (auf die Fachschulausbildung) kontextualisiert erfasst und als veränderbar konzeptualisiert.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die erhobenen überfachlichen Kompetenzen. Die Ausprägung überfachlicher Kompetenzen wurde bis auf wenige Ausnahmen mittels 5 Items sechsstufig erfasst. Vor dem Hintergrund des skizzierten Kompetenzbegriffs bezogen sich die Items auf konkrete Handlungen und Einstellungen im Kontext Fachschule (vgl. Bühner 2006): „Wenn sich Gruppenarbeit anders entwickelt, als ich dachte, kann ich mich mit neuen Ideen einbringen.“ – „Wenn jemand aus der Klasse mit den Aufgaben nicht zurechtkommt, biete ich ihm von mir aus meine Hilfe an.“ – „Ich strengte mich in der Schule an, damit ich später im Beruf darauf aufbauen kann.“

Tabelle 1: Überfachlicher Kompetenzen

Kompetenzbereich	Überfachliche Kompetenzen	Cronbachs Alpha
Personale Kompetenzen	Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Selbstreflexion, Flexibilität	.74 < α < .77
Interpersonale Kompetenzen	Sensitive Unterstützung, Tolerante Perspektivenübernahme, Durchsetzung	.77 < α < .80
Motivationale Lernkompetenzen	Intrinsische Motivation, Identifizierte Motivation, Externale Motivation	.74 < α < .82
Volitionale Lernkompetenzen	Anstrengung, Konzentration, Emotionale Selbstregulation	.78 < α < .86
Kognitive Lernkompetenzen	Wiederholung, Organisation, Elaboration, Kritisches Prüfen, Kognitives Kooperieren	.78 < α < .86
Metakognitive Lernkompetenzen	Planung, Oberflächenkontrolle, Tiefenkontrolle, Regulation	.75 < α < .84

Anmerkungen: N = 400. Die überfachlichen Kompetenzen werden mittels 5 Items erfasst, Ausnahmen sind Anstrengung, Konzentration, Emotionale Selbstregulation, Oberflächenkontrolle (jeweils 4 Items) und Ausführungsregulation (3 Items). α = Cronbachs Alpha als Maß der internen Konsistenz der Skala

In der ÜFAKO-Erzieherstudie wurden des Weiteren Fachkompetenzen im Sinne von *Fachwissen* und *Fertigkeiten* (AK-DQR 2011) untersucht, die multikriterial Ausbildungserfolg messen sollten. In die geschlechtsbezogene Auswertung können deshalb die objektiven fachlichen Kompetenzindikatoren *Fachschulnoten*, *Praxisnoten*, das Ergebnis eines Tests zum *Berufswissen* oder *Pädagogische Selbstbildung* in der Freizeit eingehen. Subjektive fachlich orientierte Ausbildungserfolgsmaße sind die selbst eingeschätzte Neigung zu *Lerntransfer* und ein *Berufspraktisches Kompetenzerleben*.

Tabelle 2: Fachliche Kompetenzen

Erfolgskriterien	Status	Operationalisierung
Fachschulnoten	objektiv	Drei Abschlussnoten in theoriebezogenen Lerneinheiten (höchste Relevanzratings)
Praxisnoten	objektiv	Notenbeurteilungen aus zwei Praktika in zwei unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern
Berufswissen	objektiv	10 Multiple-Choice-Fragen zu kindheits-, heil- und sozialpädagogischen Themen; α = .68
Pädagogische Selbstbildung	objektiv	Stunden freiwilliger mediengestützter pädagogischer Selbstbildung (pro Woche)
Theorie-Praxis-Transfer	subjektiv	Skala mit 5 Items; α = .78
Berufspraktisches Kompetenzerleben	subjektiv	Skala mit 8 Items; α = .85 (vgl. Boerner, Seeber, Keller & Beinborn 2005)

Anmerkungen: α = Cronbachs Alpha als Maß der internen Konsistenz der Skala

Mangels einschlägiger Untersuchungen stellt sich aus der Ausbildungsperspektive die grundlegende Frage, ob Frauen und Männer an der Fachschule gleichermaßen das Ausbildungsziel einer beruflichen Handlungskompetenz erreichen, oder ob Bildungsnachteile von Jungen, die aus allgemeinbildenden Schulen bekannt sind (Hannover & Kessels 2011), sich auch an der Fachschule für Sozialpädagogik zeigen. Für das schlechtere Abschneiden von Jungen bei Übergangsempfehlungen, beim Schulabschluss und bei Noten kann nach Hannover und Kessels (2011) die gängige Hypothese einer Bildungsbenachteiligung durch weibliches Lehrpersonal nicht aufrechterhalten werden. In empirischen Studien fallen wiederum konsistent die Vorteile von Mädchen an überfachlichen Kompetenzen auf, die Schul- und Ausbildungserfolg bedingen. Auch für die Hypothese dysfunktionaler Männlichkeitsinszenierungen aufgrund ausgeprägter weiblicher Konkurrenz gibt es deutliche empirische Hinweise (siehe auch Latsch, Neuhaus & Hannover 2015; Heyder & Kessels 2015).

Mangels einschlägiger Studien bleibt für die Ausbildung von Männern in einem geschlechtsuntypischen Beruf offen, ob sich eher Geschlechtsunterschiedshypothesen (Kasten 2010) oder Geschlechterähnlichkeitshypothesen (Hyde 2005) bestätigen. Der Blick auf persönlichkeitspsychologische Forschungsergebnisse lässt Geschlechtsunterschiede in personalen und sozialen Kompetenzen wie *Gewissenhaftigkeit*, *Empathie* und *Prosozialität* zugunsten der Frauen und in *Emotionaler Stabilität* und *Durchsetzungsfähigkeit* zugunsten der Männer erwarten (Athenstaedt & Alfermann 2011; Costa, Terracciano & McCrae 2001). Eine erste Studie zu Persönlichkeitsmerkmalen von fachschulisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften weist auf klassische Geschlechtsunterschiede in den Big-Five-Faktoren hin (Smidt & Roux 2015).

Einige Ergebnisse stützen wiederum die Erwartung einer Rollenflexibilisierung von Männern und damit eine größere Ähnlichkeit zwischen den Geschlechtern in der Berufsgruppe. Die Ergebnisse der Doing-Gender-Studien in Kindertageseinrichtungen von Brandes, Andrä, Röseler und Schneider-Andrich (2013, 2015) sprechen zumindest am Arbeitsplatz eher für eine Angleichung zwischen Frauen und Männern in den personalen und interpersonalen Kompetenzen. Verschiedene Untersuchungen zum Geschlechterrollenkonflikterleben und zur Arbeitszufriedenheit von Männern in Frauenberufen verdeutlichen zudem, dass Männer gleichzeitig typisch weibliche Eigenschaften, aber auch typisch männliche Eigenschaften konfliktfrei zeigen können (Rustemeyer & Thrien 2001; Sobiraj, Korek & Rigotti 2014).

Auch in Bezug auf mögliche Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Lernkompetenzen ist die Befundlage nicht eindeutig. Während in der Pisa-Studie 2000 Geschlechtsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Einsatz oberflächenorientierter und metakognitiver Lernstrategien berichtet werden (Artelt, Demmrich & Baumert 2001), muss mit Hattie (2013) nach der Zusammenschau von 42 Metanalysen von völlig nachrangigen Geschlechtseffekten, qualifiziert mit einer Effektstärke von $d = 0,12$, ausgegangen werden.

Forschungsfrage

In den folgenden Analysen interessiert,

1. ob Frauen und Männer sich nach zwei Jahren Ausbildung praktisch bedeutsam in überfachlichen Kompetenzen unterscheiden und
2. ob Frauen und Männer nach der dreijährigen Ausbildung sich in fachlichen Kompetenzen praktisch bedeutsam unterscheiden.

Stichprobe

Die Daten sind der ÜFAKO-Erzieherstudie entnommen, einer Längsschnittstudie, die mit insgesamt 534 Fachschülerinnen und -schülern im Verlauf der dreijährigen Ausbildung zwischen 2012 und 2015 in Rheinland-Pfalz und im Saarland durchgeführt wurde (Verbeek 2016). Den folgenden Analysen liegen nur die Daten zu überfachlichen und zu einigen fachlichen Kom-

petenzen aus der Erhebung nach zwei Jahren Ausbildung vor (N = 400); einige fachliche Ausbildungserfolgskriterien wurden am Ende der dreijährigen Berufsausbildung erhoben (N = 328).¹ Der Männeranteil von 13 % in der Stichprobe liegt leicht unter dem Bundesschnitt für die Schülerkohorte, die 2012 ihre Ausbildung begonnen hat, entspricht allerdings dem prozentualen Anteil in süddeutschen Bundesländern (Statistisches Bundesamt 2013). Im Durchschnitt sind Männer mit 25,88 Jahren zu Ausbildungsbeginn deutlich älter als ihre Mitschülerinnen, die am Stichtag 1.8.2012 im Schnitt 21,46 Jahre alt sind. Der Anteil an Männern ist mit 18 % in der Gruppe der Teilzeitabsolventen (10 % der Stichprobe) höher. Die Schulabschlüsse (Sekundarabschluss I mit bei Frauen 37 versus 36,2 % bei Männern, Fachabitur mit 46,1 versus 46,8 % oder Abitur mit 16,9 versus 17 %) sind bei Frauen und Männern gleich verteilt ($\chi^2(2) = 0,013$; $p = 0,993$). Allein in der Stichprobe am Ende der Ausbildung wurden Teilzeitabsolventinnen und -absolventen mit einer länger als dreijährigen Ausbildungszeit (N = 26) aus dem Datensatz eliminiert, was zusammen mit einem unsystematischen Dropout die reduzierte Stichprobengröße erklärt.

Statistische Analysen

In Bezug auf die Testung von Mittelwertunterschieden ergeben sich bei einer großen Zahl zu untersuchender Kompetenzen Probleme durch multiples Testen (Alpha-Fehler-Kumulierung). Deshalb wird ein effektstärkenorientiertes Vorgehen zur Interpretation der Mittelwertunterschiede gewählt, was erlaubt, einen möglicherweise lohnenden Forschungszugang zu identifizieren (vgl. hierzu Rost 2007). Die signifikanzstatistische Absicherung müsste dann in einer Nachfolgeuntersuchung mit a priori Stichprobenplanung und einem Oversampling des prozentual geringen Anteils der Teilstichprobe der Männer erfolgen.

Effektstärken über $d = 0,2$ gelten als kleine Effekte, über $d = 0,5$ als mittlere Effekte, und über $d = 0,8$ als große Effekte (Bühner & Ziegler 2009). Mit Hattie (2013) wird im Folgenden die Marke für wirksame Effekte bei $d = 0,4$ gesetzt als die Grenze, ab der „wir in der realen Welt Unterschiede beobachten können“ (S. 21). Durch den Fokus auf mittlere und große Effekte wird verhindert, dass „extrem kleine, d.h. für irgendwelche Anwendungszwecke völlig belanglose Effekte, die pädagogisch-psychologisch bestenfalls trivial sind“ (Rost 2007, S. 212 f.), die Ergebnisdarstellung bestimmen. Zur Interpretation der Mittelwerte sei darauf hingewiesen, dass die Kompetenzen sechsstufig erfasst wurden (1 = trifft überhaupt nicht zu; 6 = trifft in besonderem Maße zu), andere deskriptive Werte sind gesondert angegeben (vgl. Tabelle 3).

Ergebnisse

Tabelle 3 fasst zunächst die Ergebnisse des effektstärkenbasierten Vergleichs überfachlicher und fachlicher Kompetenzen zusammen, die im Anschluss noch ausführlicher dargestellt und diskutiert werden.

¹ Die hier beschriebene Unterscheidung in eine zweijährige fachschulische Ausbildungsphase und in eine einjährige berufspraktische Ausbildungsphase trifft auf die Vollzeitausbildung zu, die 90 % aller Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer absolvieren. Im Falle der Teilzeitausbildung sind die fachschulische und berufspraktische Ausbildung kombiniert. Die Erhebungszeitpunkte liegen dann nach zwei Ausbildungsjahren und am Ende der Ausbildung nach drei Jahren. Absolventen in Teilzeitmodellen, die länger als 3 Jahre dauern, sind aus den Analysen am Ausbildungsende ausgeschlossen.

Tabelle 3: Effektstärkenbasierte Vergleiche überfachlicher und fachlicher Kompetenzen

Kompetenzen	Männer M (SD)	Frauen M (SD)	Effektstärke d	Ergebnis
Personale Kompetenzen	49 < N < 51	339 < N < 343		
Emotionale Stabilität	4,39 (1,05)	3,68 (1,04)	+ 0,68	F < M
Gewissenhaftigkeit	3,25 (0,97)	3,95 (1,04)	- 0,68	F > M
Selbstreflexion	4,44 (0,71)	4,65 (0,77)	(- 0,28)	
Flexibilität	4,57 (0,79)	4,41 (0,71)	(+ 0,22)	
Interpersonale Kompetenzen	50 < N < 51	341 < N < 344		
Sensitive Unterstützung	4,34 (0,90)	4,79 (0,75)	- 0,58	F > M
Tolerante Perspektivenübernahme	4,31 (0,70)	4,50 (0,69)	(- 0,28)	
Durchsetzungsfähigkeit	4,17 (0,83)	3,96 (0,84)	(+ 0,25)	
Motivationale Lernkompetenzen	50 < N < 51	342 < N < 344		
Intrinsische Motivation	3,86 (0,83)	3,90 (0,95)	(- 0,04)	
Identifizierte Motivation	4,57 (0,73)	4,82 (0,74)	(- 0,34)	
Externale Motivation	3,01 (0,80)	2,97 (0,96)	(+ 0,04)	
Volitionale Lernkompetenzen	50 < N < 51	337 < N < 346		
Anstrengung	3,68 (1,00)	4,22 (1,01)	- 0,55	F > M
Konzentration	3,63 (1,08)	3,77 (1,14)	(- 0,12)	
Emotionale Selbstregulation	3,84 (1,01)	3,86 (0,88)	(- 0,06)	
Kognitive Lernkompetenzen	50 < N < 51	344 < N < 347		
Wiederholung	3,86 (0,95)	4,36 (1,00)	- 0,50	F > M
Organisation	4,01 (1,13)	4,82 (1,01)	- 0,79	F > M
Elaboration	4,45 (0,86)	4,43 (0,82)	(+ 0,02)	
Kritisches Prüfen	3,74 (0,96)	3,51 (0,98)	(+ 0,25)	
Kognitives Kooperieren	3,73 (0,89)	3,77 (1,03)	(- 0,04)	
Metakognitive Lernkompetenzen	50 < N < 51	342 < N < 347		
Planung	3,32 (1,02)	3,83 (1,13)	- 0,46	F > M
Oberflächenkontrolle	4,41 (0,81)	4,86 (0,84)	- 0,54	F > M
Tiefenkontrolle	3,64 (0,78)	3,55 (0,96)	(+ 0,01)	
Regulation	4,62 (0,75)	4,78 (0,80)	(- 0,20)	
Fachliche Kompetenzen	36 < N < 39	265 < N < 287		
Fachschulnoten (AM aus 3 Noten)	2,73 (0,54)	2,51 (0,61)	(+ 0,38)	
Praxisnoten (AM aus 2 Noten)	1,86 (0,63)	1,69 (0,56)	(+ 0,30)	
Professionswissen (0 - 51 Punkte)	15,05 (9,87)	17,05 (9,63)	(- 0,25)	
Selbstbildung (in Std. pro Woche)	2,57 (2,43)	2,52 (2,04)	(+ 0,02)	
Theorie-Praxis-Transfer	3,81 (0,62)	4,26 (0,84)	- 0,52	F > M
Berufspraktische Kompetenzerleben	4,81 (0,62)	4,88 (0,62)	(- 0,11)	

Anmerkungen: Überfachliche Kompetenzen N = 400; Fachliche Kompetenzen N = 328. M = Arithmetischen Mittel. SD = Standardabweichung. Wenn nicht anders angegeben wurden die Kompetenzen 6stufig erfasst (1 = trifft überhaupt nicht zu; 6 = trifft in besonderem Maße zu). Die Effektstärke d ist an den Stichprobengrößen der beiden Gruppen korrigiert. Bei Externaler Motivation, Fachschul- und Praxisnoten gibt der höhere Wert eine schlechtere Leistung an. Ein positiver Effekt fällt dann jeweils zugunsten der Frauen aus. Als Ergebnis werden nur mittlere Effekte ausgewiesen.

Im Folgenden werden als Stärken und Schwächen der untersuchten Männer in Ausbildung nur die Geschlechtsunterschiede in den überfachlichen Kompetenzen dargestellt, die eine mittlere Effektstärke erlangten.

Stärken der Männer in Erzieherausbildung

Männer in Ausbildung schätzten ihre *Emotionale Stabilität*, also die Fähigkeit, mit Stressoren in der Ausbildung ruhig und gelassen umgehen zu können, mit $M = 4,39$ deutlich höher ein als Frauen mit $M = 3,68$ ($d = 0,64$). In keiner anderen überfachlichen Kompetenz waren die untersuchten Männer in der Erzieherausbildung den Frauen praktisch bedeutsam überlegen.

Schwächen der Männer in Erzieherausbildung

In einer Reihe von personalen und interpersonalen Kompetenzen sowie von Lernkompetenzen lagen bei den Männern in Ausbildung allerdings erkennbar geringere Ressourcen vor als bei den Frauen.

So gaben Männer an, mit weniger *Gewissenhaftigkeit* Ausbildungsaufgaben zu verfolgen und Anforderungen zu erfüllen (Männer: $M = 3,25$; Frauen: $M = 3,95$; $d = -0,68$).

Sensitive Unterstützung – in der Studie definiert als Einnahme der Gefühlslage und als Handeln zum Wohle einer anderen Person – zeigten Männer ebenfalls deutlich weniger als Frauen (Männer: $M = 4,34$; Frauen: $M = 4,79$; $d = -0,58$).

Ein für den Aufbau von fachlicher Expertise unerlässliches Verständnis für Ausbildungsinhalte auf der Ebene der Reproduktion oder Reorganisation gelang den Männern deutlich weniger gut als den Frauen. Bei der kognitiven Lernkompetenz *Wiederholung* (sich Fakten und Gesetzmäßigkeiten einprägen) zeigten sich deutlich Geschlechtsunterschiede zum Nachteil der Männer (Männer: $M = 3,86$; Frauen: $M = 4,36$; $d = -0,50$). Die Lernkompetenz *Organisation* (den Lernstoff aufbereiten) wandten Männer deutlich seltener an (Männer: $M = 4,01$; Frauen: $M = 4,82$; $d = -0,79$). Neben den Schwächen im Oberflächenverständnis von Ausbildungsinhalten zeigten sich auch Defizite in der *Planung* von Lernhandlungen: Konfrontiert mit komplexen Lernhandlungen (z.B. bei der Vorbereitung von Prüfungen oder der Vorgehensweise bei Gruppenarbeiten) legten Frauen eher die Ziele und die Abfolge von Lernaktivitäten fest, Männer weniger (Männer: $M = 3,32$; Frauen: $M = 3,83$; $d = -0,46$). Männer in der Erzieherausbildung brachten auch weniger volitionale (den Willen betreffende) Kompetenzen auf. Ihre Bereitschaft zur *Anstrengung* lag deutlich unter der der Frauen (Männer: $M = 3,68$; Frauen: $M = 4,22$; $d = -0,55$). Sie kontrollierten ihre Lernergebnisse auch weniger auf Vollständigkeit (*Oberflächenkontrolle* bei Männern: $M = 4,41$; bei Frauen: $M = 4,86$; $d = -0,54$).

Kleine oder keine Effekte überfachlicher Kompetenzen im Vergleich

In weiteren Untersuchungen mit Signifikanztests im Anschluss an den effektstärkenbasierten Vergleich sind kleine Effekte ($0,2 < d < 0,4$) zugunsten der Männer bei *Flexibilität*, *Durchsetzungsfähigkeit* und *Kritisches Prüfen* von Lernstoff zu erwarten. Kleine Effekte zugunsten der Frauen sind bei *Selbstreflexion*, *Toleranter Perspektivenübernahme*, *Identifizierter Motivation* und *Regulation* wahrscheinlich. Zur Erläuterung: *Identifizierte Motivation* misst nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1993) eine berufsbedingte Motivation zum Lernen, *Regulation* die Neigung, sein Lernverhalten nach Erfolgs- oder Misserfolgsrückmeldung im Lernvorgang anzupassen (vgl. Wild & Schiefele 1994). Keine Geschlechtsunterschiede zeigten sich in der Stichprobe bei *Intrinsischer Motivation* und *Externaler Motivation*, *Emotionaler Selbstregulation*, *Elaboration* und *Kognitives Kooperieren* sowie bei *Tiefenkontrolle*.

Fachliche Kompetenzen im Vergleich

Die Männer in der Stichprobe erhielten schlechtere *Fachschulnoten* und *Praxisnoten*. Sie erlangten weniger Punkte in einem Multiple-Choice-Test über berufsbezogenes kindheits-, sozial- und heilpädagogisches Grundwissen (*Berufswissen*). Diese Unterschiede erreichten aber nicht die Grenze praktisch bedeutsamer Effekte. Allerdings war ihre Neigung, das in der Ausbildung Erlernte auf die Berufspraxis zu übertragen (*Theorie-Praxis-Transfer*) deutlich geringer ausgeprägt als bei den angehenden Erzieherinnen im Berufspraktikum (Männer: $M =$

3,81; Frauen $M = 4,26$; $d = -0,52$). Keine Unterschiede sind bei *Selbstbildung* und *Berufspraktischem Kompetenzerleben* zu erwarten.

Diskussion mit Implikationen für die Fachschulpraxis

Beschränkt man die Ergebnisdarstellung auf die praktisch bedeutsamen mittleren Effekte im effektstärkenbasierten Vergleich zwischen Männern und Frauen, so fielen in der Stichprobe von 400 Fachschülerinnen und -schülern ein Drittel der überfachlichen Kompetenzen nicht zugunsten der Männer aus. Außer im Falle *Emotionaler Stabilität* als Ressource zeigten Männer nach zwei Jahren Ausbildung im Vergleich zu den Frauen geringere Ausprägungen in einer Reihe personaler, interpersonaler, volitionaler, kognitiver und metakognitiver Kompetenzen: *Gewissenhaftigkeit*, *Sensitive Unterstützung*, *Anstrengung*, *Wiederholung*, *Organisation*, *Planung*, *Oberflächenkontrolle*. In Bezug auf die Ausbildungserfolgsmaße neigten sie weniger zu *Theorie-Praxis-Transfer*.

Die meisten der überfachlichen Kompetenzen, in denen die Männer den Frauen gegenüber zwei Jahre nach Ausbildungsbeginn benachteiligt sind, gelten als wichtig für Lernerfolg. Wie in der allgemeinen Schulbildung empirisch bestätigt, sind Gewissenhaftigkeit, Motivation und Anstrengung Garanten erfolgreichen Lernens (Schiefele, Streblo, Ermgassen & Moschner 2003; Stumm, Thoma & Dormann 2010) oder gelten im Falle von Reproduktion (im Sinne der Lernstrategien *Wiederholung*, *Organisation*, *Oberflächenkontrolle*) als Voraussetzung für die höheren Kompetenzniveaus des Verstehens und situationspezifischen Anwendens (vgl. hierzu z.B. Helmke 2009). Auch in der fachschulischen Ausbildung sind sie als Prädiktoren von Fachkompetenzen am Ende der Ausbildung identifiziert (Mischo 2015; Smidt 2015; Verbeek 2016).

Die Ergebnisse des effektstärkenbasierten Vergleichs bestätigen weitestgehend die oben zusammengefassten empirischen Befunde zu geschlechterrollenstereotypen Unterschieden aus der Persönlichkeits-, Sozial- und Lernpsychologie, bedürfen allerdings noch einer inferenzstatistischen Abklärung. In Bezug auf die berufliche Handlungskompetenz – hier als umfassende Taxonomie überfachlicher und fachlicher Kompetenzen messbar gemacht – gingen die Männer nach der Ausbildung weniger kompetent in die Berufspraxis als die Frauen.

Kritische Stimmen zur Selektion von Männern in der Erzieherausbildung lassen sich bereits aus den ersten aktuellen Untersuchungen in kindheitspädagogischen Studiengängen und in der Erzieherausbildung ableiten (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer 2012; Smidt & Roux 2015). So stellten Smidt und Roux (2015) allein angesichts der geringen Ausprägung der *Gewissenhaftigkeit* von Fachschülern im Vergleich zu Fachschülerinnen und im Vergleich zu einer bevölkerungsrepräsentativen Männer-Stichprobe fest:

If future research substantiates the aforementioned difference, the strategies for recruiting male childhood pedagogues should probably be discussed with regard to the extent to which the (few) males who have been recruited to work in the field of early childhood education thus far have personality characteristics that are beneficial for doing good work. (S. 774).

Bei aller Kritik sei die männliche Ressource *Emotionale Stabilität* herausgestellt. Möglicherweise liefert sie eine neue Erklärung für die Präferenz heil- und sozialpädagogischer Arbeitsfelder seitens der Männer ebenso wie die Übernahme von Leitung und Verantwortung in der Berufspraxis (vgl. hierzu Fuchs-Rechlin & Schilling 2006; Keil, Pasternack & Thielemann 2012).

Die hier beschriebenen Unterschiede nach zwei Jahren Ausbildung bestehen weitestgehend bereits zu Ausbildungsbeginn (Verbeek 2016). Dies spricht zum einen dafür, dass die Bildungsbenachteiligung von Jungen, die aus der allgemeinbildenden Schule bekannt ist, an der Fachschule für Sozialpädagogik reproduziert wird (vgl. hierzu Latsch, Neuhaus & Hannover 2015). Zum anderen sind Zweifel angesagt, was die Umsetzung des curricularen Querschnittsthemas *Gender Mainstreaming* im Fachschulunterricht betrifft. Cremers und

Krabel (2012a) erkennen in einer Analyse der Fachschulcurricula (Stand 2012) nur selten die Übernahme des Leitthemas in die einzelnen Themen der Lernfelder.

Der seit 10 Jahren deutlich beobachtbare Anstieg an Männern in der Erzieherausbildung erfordert im Zusammenhang mit den dargelegten deutlichen Hinweisen auf ein Defizit an beruflicher Handlungskompetenz bei den Männern Fördermaßnahmen in der fachschulischen und berufspraktischen Ausbildung. Dies betrifft in besonderem Maße die Förderung überfachlicher Kompetenzen, die für das schlechtere Abschneiden von Jungen bzw. Männern (mit-) verantwortlich gezeichnet werden, ermöglichen aber auch, unreflektierte Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen zu überdenken (Hannover & Kessels 2011).

Folgende Maßnahmen lassen sich für die Ausbildungspraxis in Fachschule und pädagogischer Einrichtung ableiten:

- Die Reproduktion von familiären und gesellschaftlichen Geschlechterrollenstereotypisierungen muss seitens aller an der Ausbildung Beteiligten vermieden werden. Eine professionelle Geschlechterrollenflexibilisierung zu fördern ist nicht nur die Aufgabe von Männern (Lehrern, Ausbildern, Schülern), sondern auch von Frauen (Lehrerinnen, Praxisausbilderinnen, Fachschülerinnen) an den beiden Lernorten Fachschule und Fachpraxis.
- Bei der Förderung berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen oder einer professionellen Haltung ist es sinnvoll, in der Ausbildung in Fachschule und Berufspraxis eine Genderperspektive einzunehmen. Frauen brauchen möglicherweise mehr Unterstützung beim Aufbau *Emotionaler Stabilität* und *Durchsetzungsfähigkeit*, Männer stärker bei den leistungsrelevanten Kompetenzen *Gewissenhaftigkeit* und *Anstrengungsbereitschaft* an den beiden Lernorten. In der schulischen Ausbildungsphase ist für Männer in Bezug auf grundlegende Lernverhaltensweisen (*Wiederholung, Organisation, Planung, Oberflächenkontrolle*) ebenfalls eine Förderung angesagt.
- Gender-Mainstreaming als Ausbildungsauftrag und Querschnittskompetenz sollte in Form von Unterrichtseinheiten, Projekten und Praxisreflexionen umgesetzt werden. Dies erfordert beispielsweise den Einbezug wissenschaftlich fundierter entwicklungspsychologischer, persönlichkeits- und sozialpsychologischer sowie lernpsychologischer Erkenntnisse, eine Reflexion und kritische Betrachtung der Erfahrungen in Ausbildung und Berufspraxis, die Thematisierung von Mädchen- und Jungenarbeit vor dem Hintergrund der politischen Forderung des Gendermainstreaming, aber auch die Erarbeitung einer konzeptuellen und professionellen Position als Erzieher und als Erzieherin zur diskriminierenden Unterstellung pädophiler und homophiler Neigungen gegenüber den männlichen Kollegen (vgl. Verbeek 2015).

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen und die Reflexion von Männlichkeitsinszenierungen (im Kontext von Weiblichkeitsinszenierungen) erlangt besonders bei Männern eine große Bedeutung, damit sie als berufstätige Erzieher eine Vorbildfunktion einnehmen können und geschlechterrollenstereotype Verhaltensweisen (z.B. geringe Gewissenhaftigkeit, geringe Anstrengungsbereitschaft und dyfunktionale Lernstrategien) nicht erneut an die Jungen weitergeben, die sie berufsbedingt in Kindertageseinrichtungen, Horten und Ganztagschulen, aber auch in Einrichtungen der teilstationären und vollstationären Jugendhilfe betreuen, erziehen, begleiten und bilden sollen.

Bildungspolitisch betrachtet lässt sich aus der vorliegenden genderspezifischen Analyse der Hinweis auf eine notwendige formative Evaluation von Gender-Programmen zur Qualitätssteigerung (z.B. MÄNNER IN KITAS) ableiten.

Literatur

- Aigner, J.C. & Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK-DQR) (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)*. Verfügbar unter http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fuer_lebenslanges_Lernen.pdf [1.2.2016].
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001): *Selbstreguliertes Lernen*. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011): *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berufsverband Heilpädagogik (BHP) (Hrsg.) (2011): *Heilpädagoginnen und Heilpädagogen heute in Deutschland. Kommentierte Ergebnisse einer Berufsfeld- und Berufsqualifikationsanalyse des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V.* Berlin: BHP.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2013): *Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen*. *Frühe Kindheit* 16 (5), S. 38-43.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015): *Vergleich männlicher und weiblicher Fachkräfte in der Frühpädagogik auf Basis einer standardisierten pädagogischen Situation – Ergebnisse der „Tandem-Studie“*. *Frühe Bildung* 4, S. 102-109.
- Bühner, M. (2006): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zu Erziehern*. Berlin: BMFSFJ.
- Costa, P.T., Terracciano, A. & McCrae, R.R. (2001): *Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings*. *Journal of Personality and Social Psychology* 81, S. 322-331.
- Cremers, M., Höyng, S., Krabel, J. & Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): *Männer in Kitas*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012a): *Gender macht Schule – wie viel Gender steckt in der Fachschulausbildung für Erzieher/innen?* In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.): *Männer in Kitas* (S. 183-198). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012b): *Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept*. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.): *Männer in Kitas* (S. 265-285). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223-239.
- Fuchs-Rechlin, K. & Schilling, M. (2006): *Wo sind die Männer? Zur Personalstruktur in der Jugendhilfe*. *KomDat Jugendhilfe*, Heft 2/2006, S. 2-3.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011): *Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechtsdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25, S. 89-103.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2009): *Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität*. In U. Klinger (Hrsg.): *for.mat. Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien* (S. 35-54). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Heyder, A. & Kessels, U. (2015): *Ist Schulerfolg unmännlich? Wie Geschlechterstereotype den Schulerfolg von Mädchen und Jungen beeinflussen*. *Die berufsbildende Schule* 67, S. 178-181.
- Hyde, J. (2005): *The gender similarities hypothesis*. *American Psychologist* 60, S. 581-592.
- Icken, A. (2012): *Das Bundesprogramm „Männer in Kitas“ – ein gleichstellungspolitischer Ansatz*. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.): *Männer in Kitas* (S. 17-26). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kasten, H. (2010): *Geschlechtsunterschiede*. In D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 234-241). Weinheim: Beltz.
- Keil, J., Pasternack, P. & Thielemann, N. (2012): *Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme (HoF-Arbeitsberichte 2/2012)*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

- Kleeberger, F. & Stadler, K. (2011): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. München: DJI.
- Latsch, M., Neuhaus, G. & Hannover, B. (2015): (Warum) Sind Jungen Verlierer in der Schule? Die berufsbildende Schule 67, S. 168-172.
- Mischo, C. (2015): Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen am Ende der Ausbildung von Kita-Fachkräften. Psychologie in Erziehung und Unterricht 62, S. 265-284.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012b): Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungsstudienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26, S. 167-181.
- Nentwich, J., Vogt, F., Tennhoff, W. & Schälin, S. (2014): Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen. Zusammenfassung der Projektergebnisse – Langversion. Verfügbar unter http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_nentwich_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf [01.02.2016].
- Rose, L. & Stibane, F. (2013): Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis. München: DJI.
- Rost, D.H. (2007): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Roth, X. (2013): Quereinstiege – eine ressourcenorientierte Betrachtung. Frühe Bildung 2, S. 92-97.
- Rustemeyer, R. & Thrien, S. (2001): Das Erleben von Geschlechterrollenkonflikten in geschlechtstypisierten Berufen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 45, S. 34-39.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17, S. 185-198.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smidt, W. (2015): Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. Journal of Education for Teaching 41, S. 385-403.
- Smidt, W. & Roux, S. (2015): How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel. Early Child Development and Care 185, S. 766-778.
- Sobiraj, S., Korek, S. & Rigotti, T. (2014): Instrumentality and expressiveness at work. Predictors of the strain and job satisfaction of men in female-dominated occupations. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 58, S. 111-124.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2012/13. (Fachserie 11 Reihe 2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stumm, S., Thoma, E. & Dormann, C. (2010): Selbstregulationsstärke und Leistung. Dualer Prädiktor im dualen Hochschulstudium. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 54, S. 171-181.
- Verbeek, V. (2015): Gender Mainstreaming. Einblicke in Schulleben und Ausbildung. St. Helena Schule Trier, Schuljahr 2014/15, S. 8.
- Verbeek, V. (2016): Modellierung, Messung und Analyse berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung. Dissertation, Universität des Saarlandes.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, S. 185-200.

Anmerkung

Anregungen und Rückmeldungen richten Sie bitte an Veronika Verbeek, uefako_erzieherstudie@t-online.de

Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2359.pdf>

© Martin R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*