

BERUFSBEZOGENE ERWARTUNGEN UND WERTHALTUNG VON STUDIERENDEN DER SOZIALEN ARBEIT | Eine empirische Untersuchung der Studienmotivation

Alf Scheidgen; Jennifer Ackermann;
Anna-Lena Kuhlmann

Zusammenfassung | Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur Untersuchung der Studienmotivation im Studiengang Soziale Arbeit vorgestellt. Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen eines Lehrforschungsseminars an der Technischen Hochschule Köln durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motive der Studierenden trotz ausgeprägter Diversität, bezogen auf das Alter und die berufsbiografischen Verläufe, eine große Homogenität aufweisen. Jedoch lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Motivlagen feststellen.

202

Abstract | This article presents the development and testing of a questionnaire to study motivation in social work education. The research project was carried out as part of a research seminar at the Cologne University of Applied Sciences (TH Köln). Its results show that the students' motives are highly homogeneous despite their pronounced diversity in relation to their age and their career history. However, gender-specific differences in the motivational situation can be determined.

Schlüsselwörter ► Studium ► Soziale Arbeit
► Motivation ► empirische Untersuchung
► Curriculum

1 Studienmotivation als Gegenstand der Forschung | Die Aufnahme eines Studiums stellt für junge Erwachsene eine wichtige Weichenstellung in der beruflichen Biografie dar. Vor diesem Hintergrund wird die Auseinandersetzung mit der Frage bedeutend, auf welcher Basis die Wahl des Studienfaches getroffen wird, zumal vorliegende fächerübergreifende Untersuchungen zeigen, dass die Studienmotivation auch für den erfolgreichen Abschluss des Studiums

eine wichtige Rolle spielt (Schmid 2010, BMBF 2017, Heublein et al. 2017). Die Gruppe der Studierenden in der Sozialen Arbeit ist im Zuge der Expansion Sozialer Dienste (Züchner 2007) in den vergangenen Jahren kontinuierlich angewachsen, so dass das Fach mittlerweile zu den bundesweit am häufigsten gewählten Studienfächern zählt (Statistisches Bundesamt 2018). Die angehenden Fachkräfte der Sozialen Arbeit zeichnen sich dabei durch eine große Diversität, bezogen auf das Alter und den berufsbiografischen Hintergrund, aus. So weicht die Altersstruktur beispielsweise deutlich vom fachübergreifenden Durchschnittsalter Studierender ab, da etwa ein Drittel bei Studienaufnahme 30 Jahre oder älter ist (Mühlmann 2010, Scheidgen 2019). Häufig handelt es sich um Quereinsteiger*innen, die nicht den direkten Weg von der Hochschulreife zum Studium gewählt haben, sondern aus anderen, teilweise fachverwandten Berufen und Studiengängen in die Soziale Arbeit wechseln. Hinzu kommt, dass die Soziale Arbeit seit jeher als typischer „Frauenberuf“ gilt. Dieser Zustand verfestigt sich auch weiterhin, weil Männer in der Sozialen Arbeit und in den vielfältigen Erziehungs- und Sozialberufen deutlich unterrepräsentiert sind (Lange 2015).

Die Erforschung der Studienmotivation in der Sozialen Arbeit kann unter anderem Antworten darauf geben, inwieweit sich die Heterogenität der Studierenden auch in der Diversität ihrer Motivlagen wider spiegelt. Daraus ließen sich wiederum Verbindungs linien zur Ansprache von Studieninteressierten, zur Gestaltung von Studiengängen und zur didaktischen Konzeption von Lehrveranstaltungen ziehen. So wird davon ausgegangen, dass vertiefte Informationen über die Studienmotive und die damit verbundenen Studienerwartungen zu einer Verbesserung der Studienbedingungen und zu weniger frustrierten Studierenden führen können (Asmussen 2006). Denn das Gelingen des Studiums hängt auch davon ab, dass Dozierende die Studienmotive ihrer Studierenden kennen. Nur so kann auf Probleme und Blockaden bei der Wissensaneignung professionell reagiert werden (Schallberger; Schwendener 2008). Die steigende Zahl Studierender in der Sozialen Arbeit wird gegenwärtig (noch) nicht durch umfassende Forschungs aktivitäten im Bereich der fachspezifischen Studien motivation gedeckt.

Maier legte 1995 eine breit angelegte Untersuchung unter dem Titel „Berufsziel Sozialarbeit/Sozial

pädagogik. Biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studienverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen“ vor, die sich auf die Diplom-Studiengänge bezieht. Aktuellere Ergebnisse liefert Mühlmann (2010), der über mehrere Semester hinweg rund 530 Studienanfänger*innen des Fachs Soziale Arbeit an der Universität Duisburg-Essen zu ihren Studien- und Berufserwartungen befragte. Wesentlicher Bestandteil dieser Forschungsarbeit ist der Vergleich von Studienanfänger*innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale, individuellen Gründe und persönlichen Zielen für das Studium zum Teil signifikante Unterschiede aufweisen.

Auch an der Universität Kassel wurden die Studienwahl motive im Fach Soziale Arbeit über mehrere Semester hinweg deskriptiv untersucht (Schoneville et al. 2010b). Hierbei zeigt sich eine starke Dominanz intrinsischer Motive bei den befragten Studierenden. Lange (2015) untersuchte anhand einer relativ kleinen Stichprobe von 31 Master-Studierenden an der Hochschule für angewandte Wissenschaften und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen die intrinsischen und extrinsischen Motive von weiblichen und männlichen Studierenden und Absolvent*innen. Eine qualitative Herangehensweise wählten Schallberger und Schwenderer (2008), die auf Grundlage von über 100 Motivationsschreiben von angehenden Studierenden einer Schweizer Fachhochschule für Soziale Arbeit eine Typologie von sechs Motivlagen bei der Studienwahl herausarbeiten.

Auf Basis dieser Ausgangslage wurde im Rahmen eines Vertiefungsseminars zum Thema quantitative Forschungsmethoden im Masterstudiengang „Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit“ an der Technischen Hochschule Köln (TH Köln) ein motivationspsychologisch fundierter Fragebogen zur Untersuchung der Studienmotivation von angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit entwickelt und erprobt. Die theoriegeleitete Fragebogenkonstruktion und die Ergebnisse der Befragung von 216 Bachelor-Studierenden an der TH Köln werden im Folgenden dargestellt.

2 Entwicklung des Fragebogens | Die Entwicklung des Fragebogens stützt sich im Wesentlichen auf zwei Säulen. Der Aufbau und die konzeptionelle Anlage des Untersuchungsinstruments orientieren

Systemrelevant

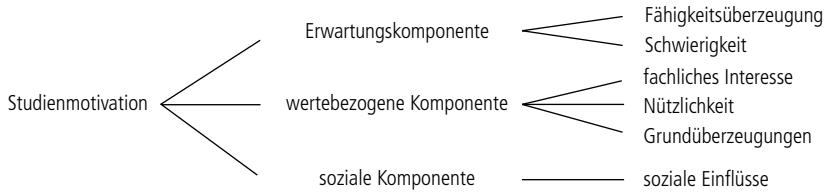
Wenn das kein Unterschied ist! Bei der Finanzkrise 2009 erlebte die Bewertung der „Systemrelevanz“ ihre erste Hochkonjunktur: Damals wurden Banken daraufhin beurteilt, ob sie „too big to fail“ seien – systemrelevant also. In der Corona-Krise gelten vor allem einzelne Menschen als systemrelevant, und zwar die am anderen Ende der wirtschaftlichen Nahrungskette: Kassierer*innen im Supermarkt, LKW-Fahrer*innen oder Pflegekräfte im Krankenhaus.

So richtig und überfällig es ist, diese Menschen in unverzichtbaren und oft unterbezahlten Berufen zu wertschätzen, so fragwürdig und wohlfeil ist auch die Art und Weise, wie dies zurzeit geschieht. Die Unmöglichkeit, die einen als systemrelevant zu qualifizieren – und damit viele andere nicht, wird sich in den nächsten Wochen zum Beispiel daran erweisen, welche Personen konkret in den Genuss der in vielen Bundesländern ausgelobten steuerfreien Einmalzahlungen kommen werden. Nicht nur Neidgefühle werden die Folge sein, sondern ganz offensichtliche Ungerechtigkeiten: Wenn etwa neben schlecht bezahlten Pflegekräften auch junge, gut bezahlte Ärztinnen und Ärzte – oft noch ohne Verantwortung für eine eigene Familie – die „Belohnung“ überwiesen bekommen. Oder Mitarbeitende in Einrichtungen der Sozialen Arbeit, die in den vergangenen Wochen zwar nicht im direkten Kontakt zu den Klient*innen waren, aber als Putzkräfte, in der Küche oder Verwaltung im Hintergrund „den Laden am Laufen“ gehalten haben. Die Entscheidung, wer das Geld erhält und wer nicht, wird von Seiten der Landesregierungen meist dem Leitungspersonal vor Ort überlassen. Das wird weiteren Unfrieden schaffen.

Die Würde des Menschen ist unantastbar. So steht es ganz vorn in unserem Grundgesetz. Es ist unser aller Verantwortung, diesen Anspruch auch täglich einzulösen, ihn vor kurzsichtigen Qualifizierungen wie „systemrelevant“ zu schützen, und ihm gerade auch dann zur Durchsetzung zu verhelfen, wenn der Druck der Krise vorbei ist und um die Verteilung von Steuergeldern und Löhnen wieder kleinteiliger gekämpft werden wird als derzeit.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

Abbildung 1: Strukturmodell Studienmotivation



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pohlmann und Möller (2010)

204

sich an einem Fragebogen zur Erfassung der Studienmotivation angehender Lehrkräfte (FEMOLA) (Pohlmann; Möller 2010). Da die Reliabilität des zugrunde liegenden Konzepts der Studienmotivation im FEMOLA bereits in Folgestudien bestätigt werden konnte (König; Rothland 2013), erscheint der Fragebogen in besonderer Weise dazu geeignet, die Möglichkeiten einer fachlichen Übertragung auf den Bereich Soziale Arbeit zu prüfen. Die inhaltliche Formulierung der Items erfolgt auf Basis der von Schallberger und Schwendener (2008) in ihrem qualitativen Projekt herausgearbeiteten Motivlagen von angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Die Beschreibungen der Studienmotive werden der im FEMOLA zugrunde gelegten Struktur zugeordnet. Einen Überblick über die Komponenten und Faktoren der Studienmotivation gibt Abbildung 1.

In dem Fragebogen werden drei verschiedene Komponenten unterschieden, denen sechs für die Studienmotivation bedeutsame Faktoren zugeordnet sind. Die „Erwartungskomponente“ setzt sich aus den Faktoren „Fähigkeitsüberzeugung“ und „Schwierigkeit des Studiums“ zusammen. Die „wertbezogene Komponente“ der Studienmotivation besteht aus den Faktoren „ethische Grundüberzeugungen“¹, „Nützlichkeit“ und „fachliches Interesse“. Die „soziale Komponente“ besteht nur aus einem Faktor, den „sozialen Einflüssen“. Zu jedem Faktor werden mehrere Items entwickelt, die so formuliert werden, dass sie den Satz „Ich studiere Soziale Arbeit, weil...“ vervollständigen und von den Befragten auf einer Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu) bewertet werden.

Im ersten Themenblock wird das fachliche Interesse erfasst. Dieser umfasst fünf Fragen (Beispielitem:

¹ Der im FEMOLA angenommene Faktor „pädagogisches Interesse“ wird aus fachlichen Gründen durch den Faktor „ethische Grundüberzeugungen“ ersetzt.

„Ich studiere Soziale Arbeit, weil ich etwas über die Ursachen und Hintergründe sozialer Ungleichheit lernen möchte.“). Die zweite Kategorie umfasst sechs Fragen und misst die sozialen Einflüsse (Beispielitem: „Ich studiere Soziale Arbeit, weil mich Menschen aus meinem sozialen Umfeld dazu ermutigt haben.“). Die Fähigkeitsüberzeugung wird in fünf Items abgebildet (Beispielitem: „Ich studiere Soziale Arbeit, weil ich fachliche Inhalte der Sozialen Arbeit gut umsetzen kann.“). Der vierte Themenblock beinhaltet den Aspekt der Nützlichkeit des Studiums der Sozialen Arbeit und besteht aus sechs Fragen (Beispielitem: „Ich studiere Soziale Arbeit, weil ich meine bisherigen (sozialpädagogischen) Erfahrungen durch das Studium professionalisieren möchte.“). Die ethischen Grundüberzeugungen der Studierenden werden mit fünf Items abgefragt (Beispielitem: „Ich studiere Soziale Arbeit, weil ich davon überzeugt bin, dass man Hilfe zur Selbsthilfe leisten sollte.“). Im letzten Themenblock wird die geringe Schwierigkeit des Studiums mit vier Fragen erfasst (Beispielitem: „Ich studiere Soziale Arbeit, weil die Prüfungen im Studium nicht so schwierig sind.“). Die Items der verschiedenen Themenblöcke werden im Fragebogen nach dem Zufallsprinzip angeordnet. Eine vollständige Übersicht über die Items gibt die Tabelle 1 im Kapitel 4.

Des Weiteren werden in der Befragung soziodemografische Daten der Studierenden abgefragt, wie zum Beispiel das Alter, das Geschlecht, der höchste Schulabschluss, der aktuelle Studiengang (Vollzeit oder Teilzeit), die berufliche Vorerfahrung. Diese Daten ermöglichen die Durchführung von Gruppenvergleichen. Bei den soziodemografischen Items sind die Antwortmöglichkeiten je nach Frage geschlossen bis offen gestaltet, so dass individualisierte Antworten möglich sind.

3 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung | Der Feldzugang erfolgte im Wintersemester 2018/2019 online mit der Befragungssoftware „Unipark“ an der TH Köln. Die Studierenden des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit wurden via Mailverteiler der Hochschule gebeten, sich an der Untersuchung zu beteiligen. Aus zeitlichen Gründen erfolgte keine Pilotierung im Vorfeld der Befragung. Der entscheidende Vorteil offener Online-Befragungen ist, dass auf diese Weise innerhalb einer kurzen Zeit und mit geringem Zeitaufwand eine relativ hohe Anzahl an subjektiven Meinungen und Einstellungen untersucht werden kann. Nachteilig wirkt sich aus, dass die Befragungssituation kaum zu kontrollieren ist und beispielweise andere Personen die Antworten beeinflussen können. Auch sind die Einflüsse auf die Stichprobenzusammensetzung undeutlich (Raithel 2012). Durch den Abgleich der Stichprobenstatistik mit der Hochschulstatistik der TH Köln und den Rückgriff auf die Statistiken vorangegangener Studien in der Sozialen Arbeit an der TH Köln wird dennoch eine Einschätzung der Stichprobenqualität möglich.

Insgesamt schlossen 216 Bachelor-Studierende die Befragung zur Studienmotivation vollständig ab. Dies entspricht einer Quote von 13 Prozent aller Studierenden der Sozialen Arbeit an der TH Köln. Durch den Abgleich mit der Hochschulstatistik zeigt sich, dass weibliche Studierende sowie Personen mit allgemeiner Hochschulreife in der Stichprobe überrepräsentiert sind. Das durchschnittliche Alter der Befragten ($M = 30.46$ Jahre) liegt etwa auf dem Niveau aller in den Studiengang eingeschriebenen Studierenden ($M = 29.94$, Vollzeit- und Teilzeitstudiengang Soziale Arbeit). Des Weiteren wurden studienbezogene und berufliche Vorerfahrungen abgefragt. 73 Personen (34 Prozent) verfügen über Studiererfahrungen in anderen Studiengängen, davon 13 Prozent mit Abschluss. Eine große Mehrheit von 173 Personen (80 Prozent) hat vor dem Studium Berufserfahrungen gesammelt, davon 56 Prozent mit abgeschlossener Berufsausbildung. Häufig liegen die Berufserfahrungen in Bereichen des Erziehungs-, Sozial- oder Gesundheitswesens.

4 Itemanalyse und Reliabilität des Fragebogens | Die Analyse der Items zur Studienmotivation (siehe Tabelle 1) zeigt, dass die leitenden Faktoren der Studienfachwahl das „fachliche Interesse“, die „ethischen Grundüberzeugungen“ und die „Fähigkeiten“

„Fähigkeiten“ sind. Die Items dieser Faktoren finden die größten Zustimmungswerte. Die Mittelwerte liegen hier durchweg im Skalenbereich deutlich oberhalb von 2.0 (trifft eher zu/trifft völlig zu) bei vergleichsweise geringen Standardabweichungen.

Beim fachlichen Interesse treten insbesondere das Interesse an den Ursachen und Hintergründen von sozialer Ungleichheit, an gesellschaftlichen Zusammenhängen und am Verstehen sozialer Systeme in den Vordergrund. Die ethische Grundhaltung ist von der Absicht geprägt, Hilfe zur Selbsthilfe leisten zu wollen sowie sich aktiv für das Wohlergehen der Mitmenschen und gegen soziale Ungleichheiten einzusetzen. Die hohen Mittelwerte der beiden Faktoren spiegeln zugleich eine stark ausgeprägte intrinsische Motivation bei den Studierenden wider. Diese intrinsischen Motive werden von einer selbstbewussten Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten begleitet. Die Studierenden sind überzeugt davon ein guter, eine gute Sozialarbeiter*in sein zu können, und haben das Selbstvertrauen, fachliche Inhalte gut umsetzen zu können.

Die Items zum Nutzenaspekt des Studiums finden tendenziell ebenfalls hohe Zustimmung, wobei die Offenheit und Vielfältigkeit der potenziellen Arbeitsfelder und die berufliche Weiterentwicklung durch das Studium in besonderer Weise motivierend wirken. Wenig Zustimmung finden hingegen die Aussagen zur geringen Schwierigkeit des Studiums mit Mittelwerten, die durchweg unterhalb von 2.0 (trifft eher nicht zu/trifft gar nicht zu) liegen. Diese die Leistungsanforderungen im Studium betreffenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Studium von den Befragten durchaus als zeitintensive und schwierige Herausforderung wahrgenommen wird.

Bezüglich des sozialen Faktors der Studienmotivation ergibt sich ein gemischtes Bild. Häufige Zustimmung findet hier die Aussage, dass ein einschneidendes Lebensereignis für die Motivation eine wichtige Rolle spielt. Die Erfüllung von Erwartungen aus dem nahen sozialen Umfeld ist hingegen weniger relevant.

Die Items des Fragebogens² weisen mit $\alpha = .71$ eine zufriedenstellende Reliabilität auf, so dass davon

² Die Items 1.1, 2.6 und 3.4 werden aus der Reliabilitätsanalyse ausgeschlossen, weil sie insbesondere in Bezug auf die Komponenten und Faktoren der Studienmotivation unvorteilhafte Wirkungen zeigen und in einem Folgeprojekt überarbeitet werden müssen. Diese Items sind in Tabelle 1 grau unterlegt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der Fragebogenitems

	M	SD
<i>Ich studiere Soziale Arbeit, weil... (Skala 1: trifft gar nicht zu bis 4: trifft völlig zu)</i>		
<i>Fachliches Interesse</i>		
1.1 ... ich mich für Pädagogik interessiere.	3.08	.89
1.2 ... ich mich für gesellschaftliche Zusammenhänge interessiere.	3.20	.78
1.3 ... ich etwas über die Ursachen und Hintergründe sozialer Ungleichheit lernen möchte.	3.30	.87
1.4 ... ich neugierig bin, soziale Systeme kennenzulernen und zu verstehen.	3.17	.85
1.5 ... ich mich für Theorien der Sozialen Arbeit interessiere.	2.40	.95
<i>Soziale Einflüsse</i>		
2.1 ... mich Änderungen in meinem näheren sozialen Umfeld dazu bewegt haben.	2.10	1.03
2.2 ... mich Menschen aus meinem sozialen Umfeld dazu ermutigt haben.	2.35	.98
2.3 ... ich Erwartungen von Personen aus meinem Freundeskreis und/oder meiner Familie gerecht werden möchte.	1.31	.63
2.4 ... mich ein einschneidendes Lebensereignis in meiner Biografie dazu inspiriert hat.	2.41	1.18
2.5 ... ich bereits selbst Angebote der Sozialen Arbeit wahrgenommen habe.	1.93	1.00
2.6 ... ich denke, dass der Beruf der Sozialen Arbeit in meinem sozialen Umfeld sehr geschätzt und anerkannt ist.	2.13	.82
<i>Fähigkeitsüberzeugungen</i>		
3.1 ... ich denke, dass ich ein guter, eine gute Sozialarbeiter*in sein werde.	3.38	.58
3.2 ... ich schon häufiger für meine Unterstützung bei sozialen Problemen gelobt wurde.	2.69	.92
3.3 ... ich fachliche Inhalte der Sozialen Arbeit gut umsetzen kann.	3.08	.71
3.4 ... mich meine beruflichen Erfahrungen im Bereich der Sozialen Arbeit dazu qualifizieren.	2.23	1.13
3.5 ... ich die Ressourcen von Personen in herausfordernden Lebenslagen gut mobilisieren kann.	2.89	.71
<i>Nützlichkeit</i>		
4.1 ... ich meine bisherigen (sozialpädagogischen) Erfahrungen durch das Studium professionalisieren möchte.	2.82	1.17
4.2 ... ich nach dem Studium eine Vielfalt an beruflichen Möglichkeiten / Arbeitsfeldern haben werde.	3.57	.69
4.3 ... ich meine persönlichen Fähigkeiten durch das Studium verberuflichen möchte.	3.14	.88
4.4 ... ich mich beruflich weiterentwickeln möchte.	3.25	1.05
4.5 ... ich das Studium Soziale Arbeit aus familiären oder gesundheitlichen Gründen als einzige Option sehe.	1.45	.85
4.6 ... ich mir erhoffe, mich durch das Studium selbstverwirklichen und meine Persönlichkeit dadurch festigen zu können.	2.87	1.04
<i>Ethische Grundüberzeugungen</i>		
5.1 ... es meiner Grundhaltung entspricht, mich aktiv für das Wohlergehen meiner Mitmenschen einzusetzen.	3.40	.70
5.2 ... ich davon überzeugt bin, dass man Hilfe zur Selbsthilfe leisten sollte.	3.47	.72
5.3 ... ich mich verpflichtet fühle, Menschen in weniger privilegierten Positionen zu helfen.	2.75	.91
5.4 ... Soziale Arbeit meinen religiösen/weltanschaulichen Überzeugungen entspricht.	2.63	1.02
5.5 ... ich mich in diesem Arbeitsfeld aktiv gegen soziale Ungleichheit einsetzen kann.	3.15	.80
<i>Geringe Schwierigkeit</i>		
6.1 ... ich die Anforderungen im Vergleich zu anderen Studiengängen als geringer einschätze.	1.88	.91
6.2 ... ich denke, dass ich in diesem Studium ohne große Mühen durchkomme.	1.95	.94
6.3 ... ich das Studium weniger zeitintensiv einschätze.	1.60	.82
6.4 ... die Prüfungen im Studium nicht so schwierig sind.	1.55	.82

ausgegangen werden kann, dass der Fragebogen dazu geeignet ist, das Konstrukt „Studienmotivation“ zu untersuchen. Bezogen auf die drei Komponenten der Motivation „Erwartungen“, „Werte“ und „Soziales“ ergeben sich dagegen α -Koeffizienten unterhalb von .7. Im Falle der Erwartungskomponente ($\alpha = .65$) und der wertebezogenen Komponente ($\alpha = .66$) kann angesichts des explorativen Charakters der Fragebogenentwicklung von noch akzeptablen Reliabilitäten gesprochen werden. Die soziale Komponente, die nur aus einem Faktor besteht, liegt mit $\alpha = .53$ unterhalb des bereits sehr niedrig angesetzten Schwellenwerts von .6. Die Items dieser Komponente erweisen sich trotz Ausschlusses des Items 2.6 als nicht hinreichend homogen, als dass von einer gleichmäßigen Dimension ausgegangen werden könnte (Bortz; Döring 2006).

Ein ähnliches Bild zeigt sich auf der Ebene der Faktoren. Während die Items zum Faktor „geringe Schwierigkeit“ einen sehr hohen α -Koeffizienten von .84 aufweisen, liegt die interne Konsistenz bei den Items zu den Faktoren „ethische Grundüberzeugungen“ und „fachliches Interesse“ (α jeweils .66) nur knapp über dem noch akzeptablen Niveau. Für die drei Faktoren „soziale Einflüsse“ (.53), „Fähigkeitsüberzeugungen“ (.51) und „Nützlichkeit“ (.40) liegt die Skalenreliabilität im sehr niedrigen Bereich.

Bezogen auf die Berechnung von Summenscores als Grundlage für die Durchführung von Gruppenvergleichen bedeutet dies, dass folgende Skalen in den weiteren Analysen verwendet werden können:

- ▲ Gesamttest Studienmotivation;
- ▲ Erwartungskomponente;
- ▲ wertebezogene-Komponente;
- ▲ Faktor geringe Schwierigkeit;
- ▲ Faktor fachliches Interesse;
- ▲ Faktor ethische Grundüberzeugungen.

Die übrigen Komponenten und Faktoren weisen für die Berechnung von Summenscores eine zu geringe Homogenität auf.

5 Bedingungsfaktoren der Studienmotivation | Zunächst werden mithilfe von Korrelationsrechnungen Zusammenhänge zwischen dem Alter der Studierenden beziehungsweise dem Studienfortschritt (Anzahl der Fachsemester) und den aufgelisteten Summenscores überprüft. Die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen dem Alter und den Test-

scores bietet die Möglichkeit, die Frage zu beantworten, inwieweit die Altersheterogenität der Studierenden mit altersspezifischen Motivlagen einhergeht. Hierbei zeigt sich, dass sich lediglich schwache Korrelationen ergeben, die alle im nicht signifikanten Bereich liegen. Der stärkste Zusammenhang ergibt sich für die „Erwartungskomponente“ ($r = -.113$) und für den Faktor „geringe Schwierigkeit“ ($r = -.109$), was darauf hindeutet, dass ältere Studierende die Anforderungen des Studiums etwas schwieriger einschätzen als jüngere Teilnehmer*innen.

Mit Blick auf die Fragestellung, inwieweit die Studienmotivation im Verlauf des Studiums Wandlungen unterworfen ist, ist die Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Anzahl studierter Fachsemester und den Motivationslagen der Studierenden interessant. Die Ergebnisse zeigen hier insgesamt nur schwache, nicht signifikante Korrelationen. Die Korrelationskoeffizienten liegen allesamt unterhalb $+/-.1$. Interessant ist, dass die Mehrzahl der Koeffizienten negativ ist, nur für die Faktoren „fachliches Interesse“ und „geringe Schwierigkeit“ liegen sie im positiven Bereich. Das heißt, dass die Zustimmungen zu den Items insgesamt sowie zur Erwartungs- und Wertkomponente mit zunehmender Studiendauer sehr leicht rückläufig sind, während das fachliche Interesse geringfügig ansteigt und das Studium von Studierenden aus höheren Fachsemestern als etwas „leichter“ angesehen wird. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass sich für die Studienmotivation in der altersheterogenen Gruppe ein sehr einheitliches Bild ergibt, das im Verlauf des Studiums stabil bleibt.

Angesichts der Tatsache, dass das Berufsfeld Soziale Arbeit von Geschlechterdifferenzen geprägt ist, liegt die Untersuchung der Mittelwertunterschiede zwischen den Geschlechtern (weiblich, männlich, dritte Option, sonstiges) nahe und erfolgt in der vorliegenden Studie auf Basis einer einfaktoriellen Varianzanalyse. Hierbei zeigt sich, dass signifikante Unterschiede zwischen den Testscores auf der „Erwartungskomponente“, der „wertebezogenen Komponente“ und dem Faktor „ethische Grundüberzeugungen“ bestehen. Aufgrund sehr ungleich großer Teilstichproben wird die Variable „Geschlecht“ in einem zweiten Schritt auf zwei Ausprägungen (weiblich, männlich) reduziert, wobei insgesamt fünf Datensätze aufgrund der geringen Fallzahl in den Kategorien ausgeschlossen werden (die „dritte Option“ haben nur zwei Personen

gewählt und die Kategorie „sonstiges“ drei Personen). Der anschließende Vergleich der Mittelwerte mithilfe von t-Tests zeigt, dass sich die Motivationslagen von Frauen und Männern in einigen Punkten signifikant unterscheiden. So ist die Ausprägung der Studienmotivation bei weiblichen Studierenden insgesamt höher. Gleches gilt für die wertebezogene Komponente und die darin enthaltenen Faktoren „fachliches Interesse“ und „ethische Grundüberzeugungen“. Männliche Studierende schätzen die Schwierigkeit des Studiums hingegen geringer ein, wobei dieser Unterschied nicht signifikant ist. Durch die Gegenüberstellung zeigen sich also deutliche Unterschiede in den Motivlagen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass das Geschlecht und geschlechtsbezogene Rollenverständnisse der Studierenden deutliche Einflüsse auf die Studienmotivation haben.

Im letzten Auswertungsschritt wird untersucht, inwieweit berufliche und studienbezogene Erfahrungen die Studienmotivation beeinflussen. Da 34 Prozent der Befragten angeben, vor dem Studium der Sozialen Arbeit bereits ein anderes Fach studiert zu haben, und eine Mehrheit von 80 Prozent zum Zeitpunkt der Befragung bereits fachverwandte oder fachfremde Berufserfahrung gesammelt hatte, liegt die Untersuchung diesbezüglicher Effekte auf der Hand. Als Analysemethode werden wiederum einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Hierbei zeigen sich zwischen den Gruppen Studierender mit Studienerfahrungen (abgeschlossenes Studium oder abgebrochenes Studium) und denjenigen, die vor der Sozialen Arbeit kein anderes Fach studiert haben, keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Für den Faktor „fachliches Interesse“ deutet sich lediglich eine leichte Tendenz an, dass Personen mit Studienerfahrungen ein höheres Interesse haben. Der Vergleich der Mittelwerte zwischen Befragten mit und ohne Berufsausbildung vor dem Studium zeigt beim Faktor „ethische Grundüberzeugungen“ einen signifikanten Unterschied. Bei Personen, die vor dem Studium keinerlei Berufserfahrung gesammelt haben, ist die Motivation für das Studium wesentlich stärker durch ethische Grundüberzeugung geprägt.

6 Fazit und Ausblick | Die Analyse der Motivlagen und beruflichen Orientierungen angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit zeigt, dass diese trotz der ausgeprägten Altersvarianz und der großen Individualität der Berufs- und Bildungsbiografien eine

weitgehende Übereinstimmung aufweisen, die auch im Laufe des Studiums sehr stabil bleibt. Eine wesentliche Prägung erhält die individuelle Studienmotivation einerseits durch geschlechtsspezifische Rollenverständnisse, die dazu führen, dass sich die Studienmotivation weiblicher und männlicher Studierender deutlich unterscheidet. Die Traditionslinie der Sozialen Arbeit als klassischer „Frauenberuf“ setzt sich also sowohl quantitativ – bezogen auf die Zahl der Studierenden – als auch inhaltlich – bezogen auf die beruflichen Motive – ungebrochen fort.

Zum Zweiten zeigt sich, dass Studierende mit vorhergehender Berufserfahrung einen etwas pragmatischen Zugang zum Studium haben, wohingegen insbesondere jüngere Studierende ohne Berufserfahrung in ihrer Motivation stärker idealistisch geprägt sind. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass ethische Aspekte in Kontexten der Arbeitswelt etwas weniger im Vordergrund stehen.

Abseits und ungeachtet derartiger Gruppenvergleiche wird erfreulicherweise aber deutlich, dass sich die leitenden Motive aller angehenden Fachkräfte vor allem aus einem stark ausgeprägten fachlichen Interesse an der Sozialen Arbeit und einer ethischen Grundüberzeugung für Gleichheit und Fairness speisen. Diese intrinsischen Motive werden von einer sehr positiven Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten für die Profession begleitet, wobei das Berufsfeld insbesondere deshalb für Studierende attraktiv ist, weil die späteren beruflichen Einsatzfelder sehr vielfältig sind und sich das Studium der Sozialen Arbeit mit der Erwartung an eine berufliche Weiterentwicklung verbindet. Die Einflüsse des sozialen Umfelds nehmen demgegenüber eher eine untergeordnete Rolle ein. Das (vor allem außerhalb der Disziplin und Profession) gelegentlich anzutreffende Klischee, dass ein wesentliches Motiv für ein Studium der Sozialen Arbeit darin bestehen könnte, dass es besonders leicht zu absolvieren sei (Schoneville et al. 2010a), bestätigt sich in den vorliegenden Daten nicht.

Aus anwendungsorientierter Perspektive ergeben sich verschiedene Anknüpfungspunkte an die Ergebnisse. So wäre beispielweise daran zu denken, dass der Auseinandersetzung mit den ethischen Aspekten von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und ihrem Zusammenspiel mit soziologischen Dimensionen wie sozialer Ungleichheit ein besonderer Platz in der Stu-

dienstruktur einzuräumen ist (was in vielen Studiengängen der Fall ist). Denn hier wäre eine besonders gute Anschlussfähigkeit an die Motivlagen der Studierenden gegeben. Zu thematisieren wäre hier (auch unter Rückgriff auf die beruflichen Erfahrungen der Studierenden), wie die ethischen Überzeugungen, die die Studierenden mitbringen, unter den Bedingungen der zu erwartenden Beschäftigungsrealität in der beruflichen Praxis sozialer Dienste einzulösen sind. Die ausgeprägten Fähigkeitsüberzeugungen der angehenden Fachkräfte machen zugleich Hoffnung für eine weitere Profilierung der Sozialen Arbeit unter den Disziplinen und Professionen, was ebenfalls gemeinsam mit Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden könnte.

Insgesamt erscheint die empirische Auseinandersetzung mit der Studienmotivation (neben den Informationen, die sie liefert) sehr gut dazu geeignet, Selbstreflexionsprozesse der Studierenden zu initiieren. Das Thema der geschlechtsspezifischen beruflichen Rollenbilder und Motivlagen, das sich in den Daten deutlich zeigt, wäre in diesem Sinne ebenfalls aufzugreifen und anhand der Ergebnisse mit Studierenden im Seminar zu besprechen. Auf diese Weise könnte die berufliche Rollenentwicklung unterstützt werden.

Die Ergebnisse insgesamt betrachtend lässt sich sagen, dass die große Übereinstimmung der Motivlagen der Studierenden den Vorteil bietet, dass bei der Studiengangsentwicklung sehr gut daran angeschlossen werden kann. Dies wiederum spricht dafür, die empirische Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Erwartungen und Werthaltungen von angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit zukünftig weiter zu intensivieren. Der im Rahmen der vorliegenden Studie erarbeitete Fragebogen könnte im Zuge dessen berücksichtigt und entsprechend der im empirischen Teil dargestellten Defizite weiterentwickelt werden.

Dr. Alf Scheidgen (Dipl.-Pädagoge) lehrt Wissenschaft und Forschung in der Sozialen Arbeit mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der TH Köln. E-Mail: alf.scheidgen@th-koeln.de

Jennifer Ackermann (B.A. Soziale Arbeit) studiert im Masterstudiengang Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit an der TH Köln. E-Mail: jennifer.ackermann@smail.th-koeln.de

Anna-Lena Kuhlmann (B.A. Erziehungswissenschaften, M.A.) ist Absolventin des Masterstudiengangs Pädagogik und Management in der Sozialen Arbeit der TH Köln. E-Mail: anna-lena.kuhlmann@smail.th-koeln.de

Literatur

Asmussen, Jennifer: Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In: Schmidt, Uwe (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit. Wiesbaden 2006, S. 93-155

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2017

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin 2006

Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas: Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrcherinnen und Studienabbrcher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover 2017

König, Johannes; Rothland, Martin: Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/2013, S. 43-65

Lange, Maren: Soziale Arbeit – ein typisch weiblicher Studiengang? Ausgewählte Studien zur Studienmotivation im Vergleich zur empirischen Analyse der Motivation von Masterstudierenden Sozialer Arbeit. Hildesheim 2015

Maier, Konrad: Berufsziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinstellung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. Freiburg im Breisgau 1995

Mühlmann, Thomas: Studien- und Berufserwartungen von Studienanfängern Sozialer Arbeit. Ergebnisse einer quantitativen Befragung von Studierenden Sozialer Arbeit zu ihren Merkmalen und Erfahrungen, Gründen der Studien- und Hochschulwahl sowie berufsbezogenen Interessen, Einstellungen und Zielen zu Beginn ihres Studiums. Norderstedt 2010

Pohlmann, Britta; Möller, Jens: Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1/2010, S. 73-84

Raihel, Jürgen: Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs. Wiesbaden 2012

Schallberger, Peter; Schwendener, Alfred: Studienwahl motive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. In: Neue Praxis 6/2008, S. 609-630

Scheidgen, Alf: Entscheiden als Aspekt professioneller Kompetenz angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Model-

lierung und empirische Überprüfung eines Konstrukt. Opladen 2019

Schmid, Christian: Motivation, Zufriedenheit und Bleibebereitschaft von Studierenden. Norderstedt 2010

Schoneville, Holger; Kruse, Elke; Thole, Werner: Soziale Arbeit studieren. Herausforderung Studium: Zwischen Unübersichtlichkeit und Möglichkeitsraum. In: Sozial Extra 9-10/2010a, S. 32-36

Schoneville, Holger; Sauerwein, Markus; Watson, Christina: Die Studierenden der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Studie an der Universität Kassel. In: Sozial Extra 9-10/2010b, S. 42-45

Statistisches Bundesamt: Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2018/2019. Statista – Das Statistik-Portal. In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> (veröffentlicht 2018, abgerufen am 12.11.2019)

Züchner, Ivo: Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtsstaates. Expansion und aktuelle Lage der Sozialen Arbeit im internationalen Vergleich. Weinheim 2007

WIE THEORIEN IN DER LEHRE SCHMACKHAFT MACHEN? | Über einen Crash-Kurs zu Beginn des Studiums Sozialer Arbeit

Thomas Bek

Zusammenfassung | Eine Herausforderung der Lehre ist die Vermittlung zwischen Theoriewissen und Praxis. Schon zu Beginn des Studiums sollte in der Lehre ein Bewusstsein für die Bedeutung von Theorien entwickelt werden. Anhand einer Einführungsveranstaltung wird dargestellt, wie Studierende an diese Thematik herangeführt werden können. Wert gelegt wird dabei auf einfache Sprache und eine stetige Bezugnahme auf die Motivation der Studierenden, praktische Arbeit leisten zu wollen.

Abstract | A challenge in teaching is the mediation between theoretical knowledge and practice. Already at the beginning of the social work studies, an awareness of the importance of theories should be developed in teaching. A seminar is presented on how students can be introduced to this topic. Emphasis is placed on simple language and a constant reference to the motivation of the students to do practical work.

Schlüsselwörter ► Soziale Arbeit
 ► Theorie-Praxis ► Studium ► Fallbeschreibung
 ► berufliches Selbstverständnis

1 Reaktionen auf die „Zähigkeit“ der Theorievermittlung | Studienanfänger*innen der Sozialen Arbeit sind stark am praktischen Handeln orientiert. Oft liegt ein Missverständnis gegenüber der Bedeutung von Theorien für die Praxis vor. Die Lebensnähe sozialer Probleme verführt zu einer Deutung aus dem Alltagsverständnis, so dass Theorien als etwas für die Praxis nicht unbedingt Notwendiges verstanden werden. Das hat zur Folge, dass Theorien im Laufe des Studiums mitunter nur erzwungen gelernt und selektiv in das eigene Vorverständnis integriert werden. Im Beruf angekommen, wird dann das Studium rückblickend als für die Praxis wenig relevant abgehakt. Unter Handlungsdruck ist es verführerisch, sich auf vermeintlich theoriefreie, unreflektiert bestehende, eben einleuchtende Deutungsmuster zu verlassen.