

# **Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung**

---

**Heidi Zahn**

## **Wer studiert heute Sozialwesen?**

**Eine empirische Untersuchung an der FH Ostfriesland**



Heidi Zahn

## **Wer studiert heute Sozialwesen?**

**Eine empirische Untersuchung an der FH Ostfriesland**

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (40)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, November 2003

Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,  
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz  
Tel. 07531/88-2896

Die AG Hochschulforschung im Internet:  
<http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung>

ISSN 1616-0398

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
<b>2</b>	<b>Fragen und Hypothesen zum Studium des Sozialwesens</b> .....	3
2.1	Welche Menschen studieren Sozialwesen?.....	3
2.2	Welche Voraussetzungen verlangen Anstellungsträger? .....	10
2.3	Welche Qualifikationen fördert das Studium? .....	11
2.4	Untersuchungshypothesen .....	14
2.4.1	Soziobiographische Merkmale .....	14
2.4.2	Ausbildung und Berufstätigkeit .....	14
2.4.3	Studienwahlmotivation .....	14
2.4.4	Förderung verschiedener Fähigkeiten in der Hochschulausbildung .....	15
<b>3</b>	<b>Befragung von Studierenden an der FH Ostfriesland</b> .....	16
3.1	Anlage, Durchführung und TeilnehmerInnen .....	16
3.2	Fragebogen für StudienanfängerInnen und DiplomandInnen .....	17
<b>4</b>	<b>Befunde über Studierende und Studium des Sozialwesens</b> .....	18
4.1	Soziale Zusammensetzung und Herkunft .....	18
4.1.1	Geschlecht .....	18
4.1.2	Alter .....	19
4.1.3	Geschwister .....	20
4.1.4	Familienstand .....	21
4.1.5	Kinder .....	22
4.1.6	Schulabschluss der Eltern .....	23
4.2	Art der Hochschulreife und Durchschnittsnote .....	26
4.3	Ausbildung und Berufstätigkeit vor und nach Erwerb der Hochschulreife .....	28
4.3.1	Ausbildung und Berufstätigkeit vor Erwerb der Hochschulreife .....	28
4.3.2	Ausbildung und Berufstätigkeit nach Erwerb der Hochschulreife .....	29
4.3.3	Zusammenhang zwischen Berufsausbildung und Studienfach .....	30
4.4	Studienwahlmotive .....	32
4.4.1	Die wichtigsten und unwichtigsten Studienwahlmotive .....	32
4.4.2	Unterschiede zwischen StudienanfängerInnen und DiplomandInnen .....	35
4.4.3	Unterschiede nach Geschlecht .....	37
4.4.4	Unterschiede nach Alter .....	40
4.5	Förderung verschiedener Qualifikationen durch das Studium .....	42
4.6	Ist die Entscheidung für das Sozialwesenstudium richtig? .....	45

<b>5</b>	<b>Diskussion und Folgerungen</b> .....	46
5.1	Überprüfung der Untersuchungshypothesen .....	46
5.1.1	Soziobiographische Merkmale .....	46
5.1.2	Ausbildung und Berufstätigkeit .....	48
5.1.3	Studienwahlmotivation .....	48
5.1.4	Förderung verschiedener Fähigkeiten im Hochschulstudium .....	49
5.2	Welche Menschen studieren an der FH Ostfriesland Sozialwesen? .....	50
5.3	Konnten Qualifikationen im Studium gefördert werden? .....	57
5.4	Ausblick und Schlussbetrachtung .....	58
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	61

## **Vorwort**

Das Projekt „Studiensituation und studentische Orientierungen“ der AG Hochschulforschung an der Universität Konstanz ist als Dauerbeobachtung angelegt, wobei in regelmäßigen Abständen seit 1982 ca. 8.000 Studierende an Universitäten und Fachhochschulen bundesweit befragt werden.

Die im Rahmen dieses Projektes erhobenen Daten dienen nicht nur der eigenen Berichterstattung. Vielmehr ist es von erheblicher Wichtigkeit, dass sie auch bei Examensarbeiten, seien es Diplomarbeiten oder Promotionen, genutzt werden. Dies ist zu verschiedenen Themen in den früheren Jahren bereits geschehen, zum Beispiel über die Studienstrategien, die beruflichen Orientierungen und Werte, die gesellschaftspolitischen Vorstellungen oder die Studienfinanzierung. Von unserer Seite werden solche Vorhaben mit Daten und Beratung stets unterstützt und die Befunde nach Möglichkeit publiziert.

Der Vorteil solcher „Sekundäranalysen“ besteht nicht nur grundsätzlich darin, dass die Daten und Informationen ergänzend bearbeitet werden. Vielmehr werden ihnen dadurch spezifische Seiten und Fakten abgewonnen, was durch den „studentischen Blick“ bei der Bearbeitung möglich ist und oftmals zu vertiefenden Einsichten führt.

Die in dieser Examensarbeit „Wer studiert heute Sozialwesen?“ von Frau Heidi Zahn aufgeworfene Frage ist für uns wie allgemein von großem Interesse. Lenkt sie doch die Aufmerksamkeit auf die Angehörigen eines Faches, über die vielfach pauschale Urteile und Etikettierungen bestehen. In sehr eigenständiger Weise wurde von ihr die Befragung der Studierenden an der FH Ostfriesland entwickelt und durchgeführt. Damit trägt diese Arbeit zu Differenzierungen und manche neuen Einsichten über die Studierenden des Sozialwesens bei.

Dies freut uns um so mehr, als damit erstmals eine Studierende einer Fachhochschule an die Daten des Konstanzer Studierendensurveys angeknüpft hat. Dies belegt, dass auch an Fachhochschulen vermehrt Forschungsleistungen verlangt und erbracht werden, auch wenn dort der Praxisbezug im Vordergrund der Lehre steht.

Selbstverständlich ist der vorliegende Bericht gegenüber der Examensarbeit überarbeitet und gestrafft worden. Die Befunde über die soziale Zusammensetzung der Studierenden des Sozialwesens, ihre Studienmotive und ihre Förderung im Studium erscheinen aufschlussreich und bieten Anregungen, um über die Gestaltung dieses Studiums zu diskutieren. Dies ist Grund genug, sie in dieser Reihe zu veröffentlichen und damit einem weiteren Kreis Interessierter zugänglich zu machen.

Konstanz, November 2003

Tino Bargel





# 1 Einleitung

Im Rahmen meiner Untersuchung beschäftige ich mich mit der Hochschulsozialisation im Sozialwesen, insbesondere unter der Fragestellung: Welche Menschen studieren Sozialarbeit/-pädagogik? Die Motivation für dieses Thema resultiert einerseits aus meinen persönlichen Erfahrungen mit Studierenden, ProfessorInnen beziehungsweise DozentInnen und AnleiterInnen, die ich während des Studiums in Seminaren, studienbegleitenden Praktika sowie der Projektpraxis kennen gelernt habe und andererseits aus der Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur.

Meine Einschätzung, dass die Zusammensetzung der StudentInnen am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Ostfriesland<sup>1</sup> sehr heterogen ist, was beispielsweise das Alter, die bisherigen Berufserfahrungen, den Familienstand usw. betrifft, veranlasste mich dazu, mir unter anderem Gedanken darüber zu machen, ob es Gemeinsamkeiten bezüglich der Studienwahlmotive und studienbezogenen Einstellungen gibt, die diese Menschen zur Aufnahme eines Sozialwesenstudiums bewogen haben oder ob auch hier die Unterschiede überwiegen.

Darüber hinaus erschien es mir interessant, in Erfahrung zu bringen, inwiefern das Studium einen Einfluss auf die ursprüngliche Studienwahlmotivation und andere Bereiche, wie zum Beispiel die Persönlichkeitsentwicklung, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, usw. hat. Wandeln sich etwa die persönlichen Motive, die für die Studienfachentscheidung ausschlaggebend waren, gewinnen beziehungsweise verlieren sie an Bedeutung oder bleiben sie in ihrer Wichtigkeit unverändert?

Aus diesem Grund führte ich im Wintersemester 2001/2002 bei den ErstsemesterInnen und den DiplomandInnen des Fachbereiches Sozialwesen an der Fachhochschule Ostfriesland eine Befragung zu diesen Themen durch.

Des Weiteren hielt ich es auf der Grundlage der herangezogenen Literatur für sinnvoll, in meiner Arbeit eine Verknüpfung mit zwei weiteren Aspekten vorzunehmen: zum einen mit den persönlichen und fachlichen Voraussetzungen, die Anstellungsträger von AbsolventInnen verlangen, zum anderen mit dem Beitrag, den das Studium zur Herausbildung von Schlüsselqualifikationen leisten kann. Da sich beide Gesichtspunkte erst nach Abschluss des Literaturstudiums für mich ergeben haben, zielen die Untersuchungshypothesen hauptsächlich auf die Frage ab, welche Menschen sich für eine Ausbildung zur/m SozialarbeiterIn/-pädagogIn entscheiden. Daher stehen soziobiographische Daten, Studienwahlmotive, Tätigkeiten und Situation vor Studienaufnahme usw. im Mittelpunkt der Hypothesenbildung.

Die Konzeption des Fragebogens erlaubt es dennoch, Rückschlüsse hinsichtlich der beiden weiteren Themenkomplexe zu ziehen, so dass ich mich entschlossen habe, sie in die Arbeit zu integrieren. Sie ermöglichen es, die Untersuchungsergebnisse in einen größeren Gesamtzusammenhang einzubetten. Auf der einen Seite vermitteln die Befunde zu den soziobiographischen Daten, zur Hochschulzugangsberechtigung, den Stu-

---

<sup>1</sup> Da ich in meiner Arbeit lediglich auf den ‚Standort Emden‘ Bezug nehme, verzichte ich auf die Ausführung des vollständigen Namens ‚Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven‘.

dienwahlmotiven usw. den LeserInnen nun, welches Bild die SozialwesenstudentInnen<sup>2</sup> an der Fachhochschule Ostfriesland für die beiden Stichproben abgeben und inwieweit es sich mit dem in der Literatur und anderen empirischen Studien deckt. Auf der anderen Seite können die Ergebnisse für die während des Studiums subjektiv erfolgte Förderung verschiedener Fähigkeiten mit den persönlichen und fachlichen Erwartungen, die Anstellungsträger an ausgebildete SozialarbeiterInnen richten, in Beziehung gesetzt werden. Soweit die Ausbildung einen Beitrag zur Entwicklung der geforderten Kompetenzen leisten kann, ist es überdies denkbar, vorsichtig zu folgern, ob die Konzeption des Curriculums geeignet ist, die gefragten Qualifikationen zu fördern.

In der folgenden Ausarbeitung wird zunächst skizziert, welche Meinungen und Vermutungen in der Literatur über Studierende des Sozialwesens vorherrschen und welche Befunde zu den untersuchten Bereichen existieren. Anschließend werden die persönlichen und fachlichen Kompetenzen erläutert, die sich Anstellungsträger in der Praxis wünschen, um danach kritisch auszuführen, was die Ausbildung an Fachhochschulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten überhaupt verwirklichen kann. Dieses Kapitel schließt mit der Darstellung der für die eigene Untersuchung relevanten Hypothesen. Danach werden Inhalte und Methoden der eigenen Studie beschrieben. Es folgt die ausführlichere Darstellung der für die Überprüfung der Hypothesen und Problemstellung relevanten Ergebnisse. In der Diskussion wird auf verschiedene Probleme der Gültigkeit der Befunde aufmerksam gemacht und abgeglichen, welche Arbeitshypothesen sich bestätigt haben beziehungsweise falsifiziert werden müssen. Damit wird aufgezeigt, in welchem Ausmaß Vermutungen und Vorurteile auf die befragten SozialwesenstudentInnen an der Fachhochschule Ostfriesland zutreffen. Dabei fließen auch persönliche Interpretationen und Betrachtungsweisen, die sich zum Teil durch die Diskussion mit DiplomandInnen ergeben haben, ein. Abschließend erfolgt, basierend auf den Erkenntnissen, Problemen und offengebliebenen Fragen der eigenen Erhebung, ein Ausblick mit integrierter Schlussbetrachtung.

Da im Studiengang „Soziale Arbeit“ an der Fachhochschule Ostfriesland kaum Kenntnisse über die Durchführung und Ausarbeitung von empirischen Projekten vermittelt werden, möchte ich mich für die investierte Zeit und Mühe bei meiner Anleiterin Frau Dr. Link sowie der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, hier vor allem bei Herrn Bargel, herzlich bedanken. Für das unermüdliche Durchsprechen der Dateninterpretation und die konstruktive, anregende Kritik möchte ich meinem Freund Robert Maus und meiner Mutter Helga Zahn ein ganz besonderes Dankeschön aussprechen. Nicht zuletzt bedanke ich mich bei denen, ohne die diese Arbeit nicht hätte verwirklicht werden können – den StudienanfängerInnen und DiplomandInnen des Wintersemesters 2001/2002 an der Fachhochschule Ostfriesland.

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe SozialwesenstudentInnen, Studierende der Sozialarbeit/pädagogik, angehende SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen, StudentInnen sozialer Studiengänge, usw. synonym. Die Formulierungen StudienanfängerInnen und ErstsemesterInnen bezeichnen jeweils die selbe Personengruppe. Dies gilt auch für die Ausdrücke DiplomandInnen und ExamenskandidatInnen.

## 2 Fragen und Hypothesen zum Studium des Sozialwesens

Die weiteren Ausführungen beschränken sich nicht lediglich auf Bereiche, die durch Ergebnisse der eigenen empirischen Erhebung abgedeckt sind. Vielmehr soll mittels der ausgewählten Literatur und Befunden anderer Studien ein kritischer und differenzierter Gesamtüberblick bezüglich der Studierenden und des Studiums des Sozialwesens gegeben werden. Alle Ausführungen, die sich unmittelbar auf meine Untersuchungsergebnisse und dementsprechend auf meine Arbeitshypothesen beziehen, werden zuerst genannt. Im Anschluss daran folgt die Beschreibung weiterer, für die Thematik aufschlussreicher Aspekte.

### 2.1 Welche Menschen studieren Sozialwesen?

Im Hinblick auf die Menschen, die Sozialarbeit/-pädagogik studieren, gibt es zahlreiche Meinungen und Vorurteile, aber auch verschiedene, durch statistische Untersuchungen gesicherte Erkenntnisse. Auf diesem Hintergrund ist es wichtig, sich bewusst zu machen,

(...), dass es den ‚Studenten‘ nicht gibt und die ‚Studenten‘ ebenso verschieden sind wie die Fächer, die sie studieren, und sich diese Verschiedenheit nicht auf die kognitive Aneignung von Fachwissen beschränken lässt. Sozialisation wird als ein umfassender über alltagskulturelle Praxen vermittelter Prozess gefasst, der in je fachspezifischen Umwelten stattfindet und zu unterschiedlichen Denk-, Wahrnehmungs-, Wertungs- und Handlungsmustern bei Studierenden führt (Engler, 1993, S. 9).

In der Literatur und empirischen Erhebungen kehren jedoch häufig dieselben Beschreibungen der Persönlichkeit, Einstellungen, Motive usw. wieder. Unter der Einschränkung, dass Befunde einzelner Untersuchungen generell nicht verallgemeinerbar sind, kann meiner Meinung nach aus identischen Ergebnissen vieler, vor allem repräsentativer Studien, von einer im großen und ganzen zutreffenden Deskription der Gesamtstudentenschaft ausgegangen werden. Deshalb wird im Folgenden auf einige, laut der Quellen charakteristische Merkmale von SozialwesenstudentInnen eingegangen, die zum überwiegenden Teil durch die eigene Untersuchung überprüft werden sollen.

Die Profession der/s SozialarbeiterIn/-pädagogIn war und ist von seiner Tradition her „typisch weiblich“, bereits lange bevor es die offiziellen Bezeichnungen SozialarbeiterIn (seit 1959) und SozialpädagogIn (seit 1967) sowie die Ausbildung an Fachhochschulen (seit 1971) gab (Erler, 1997, S. 15 f.). Der Begriff der/s SozialarbeiterIn geht auf den Beruf der Fürsorgerin und der/s SozialpädagogIn auf den der Jugendleiterin zurück. Michael Erler verdeutlicht in seinem Buch SOZIALE ARBEIT:

Es gibt heute weder im Berufsalltag allgemein akzeptierte noch eine theoretisch begründete Abgrenzung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Sozialarbeit und Sozialpädagogik werden mittlerweile als Synonyme (bedeutungsgleich) benutzt (Erler, 1997, S. 10).

Die hohe **Frauenquote** spiegelt sich auch im Studium wieder. Mehr als zwei Drittel der Studierenden in Fachhochschulstudiengängen der Sozialen Arbeit sind Frauen (vgl. Rothschuh, 1997, S. 107). Der durchschnittliche Mann, der ein Sozialwesenstudium

ergreift, weist nach der Untersuchung von Fricke, Grauer eine „androgynen Prägung“ auf und hat sich von herkömmlichen, vielleicht überkommenen Mustern der Männlichkeit gelöst. Das bedeutet, er besitzt häufig typisch weibliche und demzufolge sozial förderliche Verhaltensdispositionen, die für den sozialen Beruf von Vorteil sind (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 286 ff.).

Das **Durchschnittsalter** von Studierenden des Sozialwesens liegt deutlich höher, als bei StudentInnen anderer Fachhochschul-Studiengänge. So beträgt das Durchschnittsalter aller Studierenden in den Sozialwissenschaften in den alten und neuen Bundesländern im Wintersemester 2000/2001 26.2 Jahre, hingegen erreicht die Gesamtheit der IngenieurwissenschaftlerInnen ein durchschnittliches Alter von 24.5 Jahren und die WirtschaftswissenschaftlerInnen weisen mit 23.7 Jahren das jüngste Durchschnittsalter auf (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 4). Maier bemerkt, dass die SozialwesenstudentInnen im Durchschnitt ihr Studium in einem Alter beginnen, in dem ihre Kollegen vor knapp 10 Jahren ihr Examen abgelegt haben (vgl. Maier, 1995, S. 33).

Auf Grund des höheren Durchschnittsalters und vor allem wegen des Anteils älterer Studierender sind **erwachsene Lebensformen** in den Studiengängen Sozialarbeit/-pädagogik deutlich stärker vertreten als in anderen Studiengängen. Das bedeutet, wesentlich mehr StudentInnen leben in einem Eheverhältnis, sind bereits geschieden oder verwitwet (vgl. Maier, 1995, S. 33 f.; Fricke, Grauer, 1994, S. 13;). Demzufolge ist auch der Anteil derer, die bereits eigene Kinder zu versorgen haben, beachtlich. Er liegt sowohl für die Studie von Fricke, Grauer (vgl. 1994, S. 14) als auch für die von Maier (vgl. 1995, S. 34) beinahe dreimal so hoch, wie bei der westdeutschen Gesamtstudentenschaft.

Des Weiteren stammen SozialwesenstudentInnen häufig aus Familien mit mindestens zwei Kindern. Einzelkinder entscheiden sich dagegen selten für ein Studium der Sozialarbeit/-pädagogik. Diese Vermutung wurde laut Fricke, Grauer (vgl. 1994, S. 11) bereits in früheren Untersuchungen, beispielsweise von Knüppel und Wilhelm (1987) sowie Göppner (1988) belegt. Der familiäre Erfahrungshintergrund von Einzelkindern scheint für ein auf Beziehungsarbeit zielendes Studium weniger geeignet zu sein. Demgegenüber könnten Lernerfahrungen im Geschwistersubsystem, zum Beispiel das Aushandeln, Kooperieren, Konfliktregulierung und die Übernahme von Perspektiven, die Wahl eines sozialen Berufes begünstigen, was sich in dem Motiv „Umgang mit Menschen“ widerspiegelt (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S.11 ff.).

Die Mehrzahl der StudentInnen kommt zudem aus **nichtakademischen Elternhäusern** (vgl. Bargel, Multrus und Ramm, 1996, S. 11). Die Ausbildung ist für sie mit einem sozialen Aufstieg verbunden, da sie die erste Generation sind, die ein Studium absolviert (vgl. Knüppel, 1984, S. 129; Fricke, Grauer, 1994, S. 295 f.; Maier, 1995, S. 54).

Betrachtet man die **Art der Hochschulzugangsberechtigung**, verfügt heute knapp die Hälfte der SozialwesenstudentInnen über die allgemeine Hochschulreife (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 15). Dies entspricht dem seit geraumer Zeit zu beobachtenden Trend, wonach das Fachhochschulstudium für immer mehr Abiturienten (allgemeine und fachgebundene Hochschulreife) an Attraktivität gewinnt (vgl. Lewin, Heublein, Schreiber u.a., 1999, S. 18). Die Zulassungsnoten der Abiturienten an den Fachhochschulen sind allerdings schlechter als an den Universitäten (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel,

2001, S. 16). Die 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zum sozialen Bild der Studentenschaft (vgl. 1980, S. 177) stellte überdies fest, dass Kinder, deren Väter das Abitur besitzen, eher eine akademische Ausbildung an der Universität und diejenigen, deren Väter über den Volks- oder Hauptschulabschluss verfügen, eher ein Studium an Fachhochschulen wählen. Darüber hinaus strebt der Nachwuchs von Haupt- und Realschulabgängern doppelt so häufig wie der aus traditionellen Bildungsschichten einen sozialen Beruf an (vgl. Lewin, Heublein, Schreiber, u.a., 1999, S. 20).

Im Gegensatz zu Studierenden anderer Fächer haben angehende SozialarbeiterInnen oft einen **Ausbildungsabschluss vor dem Studium** erworben und sind über einen längeren Zeitraum einer **Berufstätigkeit** nachgegangen (vgl. Teichler, 1987, S. 36). Der inhaltliche Bezug der beruflichen Ausbildung beziehungsweise Berufstätigkeit zum Studienfach ist aber meistens gering (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 34 f.). Dementsprechend finden sich unter den StudentInnen zum einen Berufsausstieger wieder, die das Studium aus Unzufriedenheit mit der bisherigen Tätigkeit gewählt haben (vgl. Ackermann und Seeck, 1999, S. 39). Zum anderen bedeutet die Ausbildung für diejenigen, deren berufliche Vorerfahrungen eng mit dem Fachhochschulstudium zusammenhängen, zumeist eine Weiterqualifizierung, verbunden mit einer später eventuell besseren finanziellen Lage (vgl. Maier, S. 44).

Die **Studienmotivation** von angehenden SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen ist stark intrinsisch geprägt (vgl. Maier, 1995, S. 61). Folglich dominieren die Motive, ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘, ‚fachspezifisches Interesse‘, ‚da das Studium Neigungen und Begabungen entspricht‘, ‚um sich persönlich zu entfalten‘ und ‚anderen zu helfen‘ (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 37 ff.; Berger, 2001, S. 238 ff.; Knüppel, 1984, S. 199 ff.).

Das Studienwahlmotiv ‚um anderen zu helfen‘ nimmt bis zum Ende des Studiums in seiner Wichtigkeit enorm ab (vgl. Berger, 2001, S. 238). Zu diesem Ergebnis kamen bereits Fricke, Grauer in ihrer Erhebung von 1992, das sich in einer fortführenden Untersuchung 1995 mit den noch immatrikulierten TeilnehmerInnen der ersten Befragung abermals bestätigte. Die verbleibende Helfermotivation der SozialwesenstudentInnen übertrifft zwar immer noch markant den Bevölkerungsdurchschnitt, Altruismus ist aber zum Studienende nicht mehr als das überragende Leitmotiv der Persönlichkeitsstruktur zu erkennen. Grauer führte die Hinwendung der Studierenden zum Pragmatismus auf eine persönlichkeitsstabilisierende Wirkung des Studiums zurück (vgl. Grauer, 1997, S. 135). Gildemeister formulierte in diesem Kontext in ihrem Buch ‚als Helfer überleben‘ bereits 1983 treffend:

Die empirischen Forschungen zu dem Bereich professioneller Sozialisation in sozialen Berufen weisen übereinstimmend auf, dass relativ früh in der Ausbildung eine Zerstörung „mitgebrachter“ naiv laienhafter Vorstellungen des „Helfen – wollens“ im Sinne tätiger Nächstenliebe im Hinblick auf den Zielberuf erfolgt. (Gildemeister, 1983, S. 84 f.)

Extrinsische Motive, zu denen beispielsweise ein gutes Einkommen beziehungsweise Einkommenschancen, Aufstiegsmöglichkeiten oder eine hohe soziale Position sowie die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz zählen, sind für Studierende der Sozialarbeit/-pädagogik kaum von Belang (vgl. Sandberger, 1992, S. 10 und 24).

Wie bereits bei den intrinsischen Motiven erwähnt, ergreifen viele ein Studium der Sozialarbeit/-pädagogik, weil sie eine helfende Beziehung zu Menschen eingehen möchten. Daran wird laut Gildemeister die Erwartung geknüpft, einer entfremdeten, sinnentleerten und rationalisierten Tätigkeit, die heute für einen Großteil der Bevölkerung Normalität ist, zu entgehen. Das Berufsbild der/s SozialarbeiterIn beinhaltet Werte, soziale und kommunikative Kompetenzen, die für andere Professionen auf Grund der gegenseitigen Konkurrenz und des Wettbewerbes weitgehend bedeutungslos geworden sind. SozialarbeiterInnen sollen verständnisvoll, geduldig, emphatisch und spontan sein (vgl. Gildemeister, 1983, S. 7). Somit bietet der Beruf die Gelegenheit, innerhalb eines gesellschaftlich anerkannten Rahmens, „auszusteigen“ (vgl. Huber, 1981, S. 29).

Im Jahr 1977 prägt Schmidbauer mit seiner psychoanalytischen Theorie den Begriff des „**Helfersyndroms**“, auch das soziale Syndrom genannt, dass die Unfähigkeit der Person, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu verbalisieren, beschreibt. Nach Schmidbauers psychoanalytischer Auffassung ist der Wunsch, anderen zu helfen, ebenfalls auf eine ganz spezifische Konfliktsituation in der Kindheit zurückzuführen. Diese wird mit der Entscheidung, einen sozialen Beruf auszuüben, relativ „reif“ verarbeitet beziehungsweise bewältigt. Die bedeutendsten Konfliktbereiche der Helferpersönlichkeit sind hiernach:

Die in früher Kindheit erlittene, meist unbewusste und indirekte (1) Ablehnung seitens der Eltern, welche das Kind nur durch besonders starre (2) Identifizierung mit dem anspruchsvollen elterlichen Über – Ich emotional durchzustehen sich bemüht; die (3) verborgene narzisstische Bedürftigkeit, ja Unersättlichkeit; die (4) Vermeidung von Beziehungen zu Nicht – Hilfsbedürftigen auf der Grundlage von Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens und die (5) indirekte Äußerung von Aggressionen gegen Nicht – Hilfsbedürftige. (Schmidbauer, 2000, S. 90)

Schmidbauers Hypothesen wurden 1978 von Träg empirisch überprüft, in dem er 175 Männer im ersten Semester der Studiengänge Sozialwesen und Technik befragte. Er konnte aufzeigen, dass die Technikstudenten ihre familiäre Situation signifikant häufiger weniger überfordernd oder ablehnend als die Sozialwesenstudenten erleben, zu ihren Eltern ein besseres Verhältnis als zu anderen Menschen haben und mit deren Erziehungsstil einverstanden sind (vgl. Träg, 1978 zitiert nach Wellhöfer, 1988, S. 33). Diese Befunde konnten auch durch die Erhebung von Bachinger 1979 bestätigt werden (vgl. Bachinger, 1979, zitiert nach Wellhöfer, 1988, S. 33).

Im Sommersemester 1987 und 1988 wurden auf dem Hintergrund dieser Studien und Schmidbauers Theorie insgesamt 261 StudentInnen der Fachbereiche Technik (35 Personen), Betriebswirtschaft (42 Personen) und Sozialwesen (184 Personen) im Rahmen von zwei Diplomarbeiten und unterschiedlicher Studienarbeiten im Pflichtfach ‚Sozialwissenschaftliche Methoden‘ schriftlich befragt. Die Untersuchung wurde unter dem Titel ‚Und immer noch - das Helfersyndrom oder: Warum studiert man Sozialpädagogik?‘ in der Zeitschrift Sozialmagazin 1988 (vgl. S. 33-35) veröffentlicht. Es ist indes nicht ersichtlich, an welcher Hochschule sie durchgeführt wurde. Die beiden Fachbereiche Technik und Betriebswirtschaft wurden zu einer Vergleichsgruppe zusammengefasst und dem Sozialwesen gegenüber gestellt.

Differenzen zwischen der Vergleichsgruppe und den Studierenden des Fachbereiches Sozialwesen wurde auf ‚hochsignifikantem Niveau‘ bei der Kategorie Lebenszufriedenheit festgestellt. Demnach sind Studierende des Sozialwesens mit ihrem Leben erheblich unglücklicher, sehen ihre Partnerbeziehungen als weniger intakt an, empfinden eine größere Unzufriedenheit bezüglich ihres Berufes bzw. Studiums, würden ihr Leben im nachhinein anders aufbauen, zeichnen die eigene Zukunft negativer, sind mit sich selbst häufiger in Unfrieden, weisen ein geringes Selbstwertgefühl auf und sind öfter in einer schlechteren Stimmung als die StudentInnen der Vergleichsgruppe.

Des Weiteren berichten SozialwesenstudentInnen signifikant häufiger als die der beiden anderen Fachbereiche über psychosomatische Beschwerden, wie beispielsweise Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Wetterfühligkeit. Frauen in diesem Studiengang sind darüber hinaus signifikant leichter emotional erreg- und reizbar. Die Männer weisen hier eine hohe Streubreite auf, sind aber ebenfalls im Trend leichter erreg- und reizbar als die Vergleichsgruppe. Das heißt, Studierende der Sozialarbeit/-pädagogik nehmen generell sowohl unbedeutende als auch bedeutende Probleme ernsthafter und ihre Reaktion ist empfindlicher als die der anderen StudentInnen. Überraschenderweise sind die SozialwesenstudentInnen aber weniger durch Stress belastet als die Vergleichsgruppe.

Insgesamt wird die Vermutung eines weit verbreiteten Helfersyndroms bei angehenden SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen durch die Daten dieser Studie belegt. Allerdings wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass mittels der sozialwissenschaftlichen Methoden keine Beweise erzielt, sondern lediglich Hypothesen bestätigt oder falsifiziert werden können. Überdies kann die psychoanalytische Theorie Schmidbauers durch die Befunde nicht bestätigt werden, da sie selbst nicht die Möglichkeit einer konkreten Überprüfbarkeit beinhaltet. Außerdem lassen sich die Helfersyndrom – Reaktionen in unterschiedlicher Häufigkeit auch in den anderen Studienrichtungen nachweisen.

Die Daten werden deshalb dahingehend interpretiert, dass die SozialwesenstudentInnen die Realität kritischer beobachten, existentielle Gefährdungen, zum Beispiel durch atomare Rüstung und Umweltverschmutzung bewusster wahrnehmen sowie unter der geringen zwischenmenschlichen Sensibilität leiden. Studierende der Sozialarbeit/-pädagogik halten demzufolge andere Werte für wichtiger, während StudentInnen der Fachbereiche Technik und Betriebswirtschaft eher gewinn- und erfolgsorientiert sind. Schließlich wird darauf aufmerksam gemacht, dass SozialwesenstudentInnen sensibler auf psychische Konflikte und Probleme reagieren müssen, um ihrer Klientel adäquat begegnen zu können. Das ist bei Studierenden nicht sozialer Studiengänge nicht nötig (vgl. Wellhöfer, 1988, S. 32-35).

Berücksichtigt man andere als die genannten Untersuchungen, wird deutlich, dass die beschriebenen Persönlichkeitsmerkmale nicht unbedingt auf die Menschen zutreffen, die in der Mitte oder am Ende ihres Sozialwesenstudiums stehen. Die erste und zweite Panelwelle von Fricke und Grauer veranschaulicht den Wandel der Persönlichkeit während des Studiums. Die erste Erhebung fand 1992 am Fachbereich Sozialwesen in Wiesbaden statt. Eine der Hauptaussagen zur typischen Sozialarbeiterpersönlichkeit der ersten Welle lautete folgendermaßen (Fricke, Grauer, 1997, S. 134):

Die durchschnittliche Persönlichkeit unserer Studierenden lässt sich als ausgesprochen altruistisch, selbstkritisch und gesundheitlich robust, zugleich als wenig leistungsorientiert und nur mäßig lebenszufrieden typisieren.

Wie bereits erwähnt, nimmt die soziale Verantwortlichkeit und Hilfsbereitschaft im Laufe des Studiums ab. Das Helfermotiv liegt zwar immer noch über dem Bevölkerungsdurchschnitt, Altruismus ist aber zum Ende des Studiums nicht mehr das hauptsächliche Studienmotiv. Die Hilfsbereitschaft lässt mit den ersten Praxiskontakten im Rahmen des Projektstudiums im vierten Semester massiv nach, um sich anschließend auf weiter hohem Niveau zu stabilisieren und gegen Studienende wieder minimal anzuheben. Fricke, Grauer deuten diese Entwicklung

als Ausdruck eines qualitativen Wandels von naiv-spontaner Hilfsbereitschaft, die nach den Erschütterungen durch den Praxisschock sich qualitativ zu einem reflektiert-verantwortungsbewussten Altruismus wandelt (Grauer, 1997, S. 137).

Dieser Befund wurde auch durch die Nachuntersuchung 1995 bestätigt. In den Bereichen Lebenszufriedenheit und Emotionalität sind statistisch signifikante Entwicklungen auszumachen. Die eher negative Lebenseinstellung wandelt sich im Zuge des Studiums zu einem durchschnittlichen Ausmaß an gelassenen, lebenszufriedenen und emotional stabilen Lebensempfindungen. Die gesundheitliche Robustheit nimmt erstaunlicherweise weiterhin zu, obwohl die TeilnehmerInnen nun drei Jahre älter sind. Die durchschnittliche Entwicklung der Persönlichkeit in dem Zeitraum zwischen Studienbeginn und -ende legt den Schluss nahe, dass das Studium eine persönlichkeitsstabilisierende Funktion hat. Bemerkenswerterweise nehmen vorhandene Probleme, gesundheitliche Beschwerden und Empfindsamkeiten ab, obwohl innerhalb des Studiums die Bereitschaft, eigene Problemlagen selbstkritisch einzugestehen, zunimmt (vgl. Grauer, 1997, S. 134 ff.).

Für die von Knüppel 1980 befragten StudienanfängerInnen bestätigt sich die Helfermotivation ebenfalls nicht. Erklärungen, die als typische Helfermotivation ausgelegt werden, wie ‚Mitleid und Mitgefühl mit sozial Schwachen‘ sowie das christlich – religiöse Motiv ‚Nächstenliebe‘, werden nur selten genannt, obwohl nahezu die Hälfte akzeptiert, dass Sozialarbeit/-pädagogik Nächstenliebe ist (vgl. Knüppel, 1984, S. 200 und 268). Der Wunsch, Menschen zu helfen, wird zwar immerhin von 30% angegeben, ist aber im Vergleich zu Befunden anderer Studien als relativ gering einzuschätzen. Die Bewältigung eigener Probleme und Kontaktschwierigkeiten sind für die Studienwahl kaum von Belang und das Bedürfnis nach Selbstbestätigung bzw. Anerkennung trifft lediglich auf einen geringen Prozentsatz zu. Der Autor räumt ein, dass die Studierenden zu Beginn des Studiums noch nicht über die nötige selbstreflexive Kompetenz verfügen, um sich einzugestehen, dass das Studium möglicherweise zur Überwindung eigener Probleme und Defizite ergriffen wird. Infolgedessen ist auch der altruistische Hilfeansatz nicht präsent.

Durch die selbstreflexive Kompetenz können unbewusste Motive erkannt werden und sich dadurch für die sozialarbeiterische Tätigkeit als fruchtbar und nicht mehr als lähmend erweisen. Die individuellen Erfahrungen der Lebensgeschichte und der Herkunftsfamilie mit ihren Normen und Werten können durch diese Fähigkeit in das berufliche Handeln integriert und müssen nicht mehr geleugnet oder verdrängt werden (vgl. Brake, 1996, S. 108 f.).

Auch sind SozialwesenstudentInnen, die über diese Kompetenz verfügen, weniger anfällig für das in sozialen Berufen viel beschriebene und erstmals von Bradley (vgl. 1991, S. 227) erwähnte Burnout-Syndrom. Die Symptomatik bricht aus, wenn das Ge-



fühl der Unzufriedenheit wahrgenommen, aber in seiner Ausprägung unreflektiert bleibt (vgl. Brake, 1996, S. 118 ff.). Nach Bellermann gehört „(...)die persönliche Betroffenheit und die Kompetenz zur Gestaltung von Beziehungen (...)“ zu den wichtigsten Merkmalen von SozialarbeiterInnen (Bellermann, 1988, S. 22).

Die **These von den hilflosen Helfern** besitzt allerdings auch bei der Erhebung von Maier nur für eine sehr begrenzte Zahl von StudentInnen Gültigkeit. Dieses Ergebnis ist umso interessanter, weil hierbei sowohl Studierende vom zweiten bis zum achten Semester als auch Absolventen, die bereits das Studium mit dem Anerkennungsjahr abgeschlossen haben, vertreten sind (vgl. Maier, 1995, S. 9ff. und 71 ff.). Zu diesem Zeitpunkt des Studiums kann, meiner Ansicht nach, für einen Großteil der StudentInnen eine selbstreflexive Kompetenz angenommen werden. Demnach kann das altruistische Motiv nicht mehr unter dem Deckmantel des Unbewussten verborgen sein.

In seinem Buch ‚Ideal und Wirklichkeit‘ veranschaulicht Denger, dass die typisch helfenden Berufe eine altruistische Grundhaltung erfordern und das Motiv, anderen zu helfen, nicht zwangsläufig negativ sein muss, solange sie mit einem gewissen Egoismus gepaart und die Hilfe nicht auf Abhängigkeit des Hilfebedürftigen ausgerichtet ist (vgl. Denger, 1992, S. 27ff. und S. 30 ff.). Beide für sich betrachtet, lösen schlechte Gefühle aus, denn „in beiden Fällen liegt eine Wahrnehmungsstörung vor, im Falle des Egoisten nach außen, beim Altruisten nach innen“ (Denger, 1992, S. 30).

Die Ausbildung zur SozialarbeiterIn ist nach den Ergebnissen von Knüppel für über 80% der StudienanfängerInnen ihr Wunschstudium. An dieser Einstellung ändert sich auch im Verlauf des dreisemestrigen Grundstudiums nichts (vgl. Knüppel, 1984, S. 199 und 289). Hingegen konnten Ackermann und Seeck für ihre Untersuchung festhalten, dass ein ausdrücklicher Wunsch, SozialarbeiterIn zu werden, heute selten existiert. Das Studium wird in erster Linie unter Gesichtspunkten einer beruflichen Weiterbildung, eines beruflichen Aufstiegs in eine akademische Profession sowie zur Neubestimmung der biographischen Möglichkeiten nach einer jahrelangen Berufstätigkeit im geschützten Raum der Hochschule gewählt (vgl. Ackermann und Seeck, 1999, S. 201).

Dies spiegelt sich in der Wichtigkeit, welches das Studium im Leben der SozialwesenstudentInnen einnimmt, wider. Die Hochschule und das Studium bilden lediglich für einen geringen Anteil von ihnen den Lebensmittelpunkt, auf den nahezu alle Interessen und Aktivitäten ausgerichtet sind. Das in der Regel hohe Alter und die verbreiteten erwachsenen Lebensformen von StudentInnen des Sozialwesens führen unter anderem dazu, dass das Studium gleichrangig neben anderen Bereichen wie Erwerbsarbeit, Familie, Freunde, Freizeit, usw. steht oder wie eine normale Berufstätigkeit angesehen wird (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 80; Maier, 1995, S. 112 ff.). Diese Entwicklung ist allerdings in allen Studiengängen zu beobachten (vgl. Bargel, Multrus, Ramm, 1996, S. 24 ff.).

Der Frankfurter Soziologe Hondrich bezeichnete diesen vorherrschenden Typus an den Hochschulen in einem Spiegelartikel als ‚Auch – Studierenden‘ (vgl. Hondrich, 1994, S. 35, zitiert nach Grohall, 1997, S. 65). Rückblickend würde sich jede/r vierte SozialarbeiterIn/-pädagogIn für ein anderes Studienfach entscheiden. Das ist bei Absolventen anderer Fachhochschulstudiengänge seltener der Fall (vgl. Minks und Filaretow, 1994, S. 3). Die einstige Studienentscheidung wird jedoch von knapp zwei Dritteln bejaht (vgl. Burkhardt, Schomburg und Teichler, 2000, S. 80).

## 2.2 Welche Voraussetzungen verlangen Anstellungsträger?

Die Heterogenität der einzelnen Tätigkeitsfelder innerhalb der sozialen Arbeit und deren Überschneidung mit zahlreichen anderen Professionen bringt es mit sich, dass es bis heute kein einheitliches Berufsbild der Sozialarbeit/-pädagogik gibt beziehungsweise geben kann (vgl. Klapprott, 1987, S. 14). Folglich sind die helfenden Berufe in Bezug auf persönliche und fachliche Voraussetzungen durch eine hochgradige Diffusität charakterisiert (vgl. Gildemeister, 1983, S. VII). Die Frage, welche Fähigkeiten ein/e SozialarbeiterIn/-pädagogIn aufweisen muss, „(...) ist so alt wie der Beruf (...) selbst“ (Gildemeister, 1983, S. 105).

Darüber hinaus ist in weiten Teilen der Gesellschaft nach wie vor die Meinung vertreten, dass jeder Mensch, der sozial eingestellt und engagiert ist, die Aufgaben einer/sozialerIn/-pädagogIn erfüllen kann und es hierfür keiner besonderen Qualifikationen oder einer akademischen Ausbildung bedarf (vgl. Klapprott, 1987, S. 12). In diesem Kontext bemerkte Wilensky bereits im Jahre 1972:

So ist z.B. für alle Berufe im Bereich der „menschlichen Beziehungen“ ihr Anspruch auf Kompetenzmonopol eine prekäre Sache. Dies liegt nicht nur daran, dass sie neu sind, nur recht vage Standards haben und die Sozialwissenschaften, auf die sie sich stützen, erst am Anfang stehen, sondern auch daran, dass die Probleme, mit denen sie sich beschäftigen, solche des täglichen Lebens sind. Das Laienpublikum kann schwer einsehen, dass es für die Lösung von Fragen, in denen jedermann „Experte“ ist, einer besonderen Kompetenz bedarf. (Wilensky, zitiert nach Gildemeister, 1983, S. 27)

Diese Aussage hat meiner Ansicht nach, auf Grund der heute immer noch anhaltenden Bemühungen um Professionalisierung, nur wenig an Aktualität verloren.

Richtet man auf dem Hintergrund dieser Tatsachen sein Augenmerk auf die persönlichen und fachlichen Ansprüche, die Anstellungsträger an die Absolventen der Sozialarbeit/-pädagogik stellen, wird deutlich, dass neben fachlichen und methodisch-praktischen Fähigkeiten in erster Linie auf Persönlichkeitsmerkmale Wert gelegt wird (vgl. Brake, 1996, S. 6 f.). Die Trennung zwischen spezifisch fachlichen und persönlichen Fähigkeitselementen ist allerdings, laut Gildemeister (vgl. 1983, S. 4), vor allem in den Sozialwissenschaften schwierig. Zu den am häufigsten nachgefragten Kompetenzen, die als Persönlichkeitsmerkmale anzusehen sind, zählen: Teamfähigkeit, Verschwiegenheit, Kontaktfähigkeit, Selbständigkeit, Durchsetzungsvermögen, Fingerspitzengefühl, Gewissenhaftigkeit, Charakterfestigkeit und Selbstkritik (Meyer, B. sinngemäß zitiert nach Brake, 1996, S. 6 f.). Des Weiteren wird eine gewisse Stress- und Frustrationstoleranz sowie die Fähigkeit, strukturiert zu arbeiten, vorausgesetzt (vgl. Berger, 2001, S. 105). Die Kommunikationsfähigkeit als klassische Qualifikation der Sozialen Arbeit wird neben der Fähigkeit andere zu motivieren, Entscheidungen zu fällen, Konflikte zu kanalisieren oder zu schlichten von den potentiellen Arbeitgebern am dringlichsten gefordert. Managementaufgaben und –qualifikationen werden jedoch heute genauso wie diverse EDV-Kenntnisse als ebenso wichtig eingestuft (vgl. Berger, 2001, S. 95).

Zu den methodischen Voraussetzungen, wie beispielsweise Beratung, Empowerment, Gemeinwesenarbeit, um nur einige zu nennen, äußern sich die Anstellungsträger kaum. Es wird wahrscheinlich von Seiten des Arbeitgebers davon ausgegangen, dass Sozialar-

beiterInnen über ein breites Methodenrepertoire verfügen und einzelne, für das Arbeitsfeld geeignete Handlungsformen gezielt einsetzen beziehungsweise adäquat modifizieren können.

Die Fähigkeit, in sich widersprüchliche Anforderungen auszuhalten und im Idealfall konstruktiv mit ihnen umgehen zu können, wird von den Stellenanbietern nicht erwähnt. Ich möchte sie dennoch kurz umreißen, weil **das ‚doppelte Mandat‘** ein wesentliches Merkmal der sozialen Berufe ist. Die SozialarbeiterInnen stecken in dem Dilemma, einerseits dem Bedürfnis nach Hilfe sowie freier Entfaltung der Persönlichkeit der Klienten, andererseits der staatlichen Forderung nach Kontrolle und Disziplinierung als auch der Notwendigkeit der Anpassung an rechtlich vorgegebene Handlungsmuster entsprechen zu müssen.

Soziale Arbeit kann sich den Widersprüchen weder durch eine neutrale Expertenposition noch durch umstandslose Parteilichkeit entziehen, sondern muss sich in den Widersprüchen kompetent bewegen auf der Grundlage entwickelter Fachlichkeit und der reflektierten Bindung an Werte, die den Beruf Sozialarbeit/Sozialpädagogik prägen. (Rothschuh, 1997, S. 10)

Insgesamt betrachtet verlangt der Beruf der/s SozialarbeiterIn/-pädagogIn die Verknüpfung psychischer, physischer, kognitiver und sozialer Fähigkeiten (vgl. Brake, 1996, S. 73). Diese Qualifikationen werden in der sozialen Arbeit unter die Begrifflichkeiten formale, emotionale und soziale Kompetenz gefasst. Die formale Kompetenz beinhaltet wissenschaftlich fundierte Grundkenntnisse verbunden mit einem tiefgreifenden Verständnis für das in der Ausbildung schwerpunktmäßig studierte Arbeitsfeld auf der Grundlage von Praxiserfahrung. Die soziale oder Beziehungskompetenz befähigt die/den SozialarbeiterIn/-pädagogIn zum Umgang mit den Klienten unter Einbeziehung seines psychosozialen Umfeldes. Die emotionale Kompetenz ist gleichbedeutend mit der selbstreflexiven, auf die bereits eingegangen wurde. Zum besseren Verständnis sei erwähnt, dass die selbstreflexive und soziale Kompetenz zwei Selbsterfahrungsaspekte oder Lernziele innerhalb der Ausbildung beinhalten. Demnach lässt sich erstere als ‚Ich – zu – mir -‘ und letztere als ‚Ich – zu – den – anderen -‘ Erfahrung beschreiben (vgl. Brake, 1996, S. 110f., 114f. und 150). Auch nach den Vorschriften des Gesetzgebers ist die ‚persönliche Eignung‘ Bedingung, um die staatliche Anerkennung zur SozialarbeiterIn zu erhalten (vgl. Rothschuh, 1997, S. 33f.).

### **2.3 Welche Qualifikationen fördert das Studium?**

Die Vielzahl der Arbeitsfelder und die zum Teil kaum miteinander vergleichbaren Anforderungen, die bezüglich des theoretischen Fachwissens, der Kommunikationsfähigkeit und des erforderlichen praktischen Erfahrungshintergrundes an die AbsolventInnen des Sozialwesens gestellt werden, machen es den einzelnen Fachhochschulen im Rahmen der Ausbildung lediglich möglich, fachliche Grundqualifikationen zu vermitteln. Außerdem treten durch den ständigen sozialen Wandel immer neue soziale Problemlagen auf, die zusätzliche Tätigkeitsfelder eröffnen, deren Entwicklung jedoch während des Studiums noch nicht abzusehen ist und daher eine ständige Fort- und Weiterbildung nach Abschluss der Hochschulausbildung erforderlich machen (vgl. Rothschuh, 1997, S. 25 f.; Brake, 1996, S. 72; Klapprott, 1987, S. 81). Auch ist es nach Klapprott (vgl. 1987, S. 100) innerhalb der Regelstudienzeit ausgeschlossen, Wissen und Erfahrungen

für alle Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit zu lehren, so dass die AbsolventInnen den speziellen Anforderungen der beruflichen Praxis kaum entsprechen können.

Ferner ist die Ausbildung von SozialarbeiterInnen auf Grund der Komplexität der Arbeitsfelder bis heute nicht einheitlich geregelt. Daher gibt es von Fachhochschule zu Fachhochschule deutliche Differenzen in den Ausbildungsinhalten (vgl. Brake, 1996, S. 89; Rothschuh, 1997, S. 31). Je nach Hochschule erfolgt entweder eine Spezialisierung auf einzelne Bereiche der Sozialarbeit oder es wird versucht, eine Balance zwischen der Vermittlung von spezifischem und breitgefächertem Wissen anzustreben. „Letzteres geschieht heute wohl an allen Fachhochschulen“ (Klapprott, 1987, S. 81).

Darüber hinaus unterscheiden sich die Ausbildungsstätten nach ein- und zweiphasigen Studiengängen. Während beim einphasigen Studium das Praxisjahr in die achtsemestrige Hochschulausbildung integriert ist und in Form von Praxissemestern absolviert wird, wird das zweiphasige Studium in der Regel in sechs Semestern mit dem Diplom abgeschlossen und das Berufsanererkennungsjahr im Anschluss abgeleistet, bleibt aber dennoch Teil der Ausbildung (vgl. Brake, 1996, S. 95).

Überdies sind die Leistungsanforderungen in den Sozialwissenschaften derart gering, dass sich ein deutlicher Anteil der Studierenden unterfordert fühlt, obschon sie an den Fachhochschulen im Vergleich zu anderen Studiengängen die schlechteste Prüfungstransparenz aufweisen (vgl. Knüppel, 1987, S. 209; Klüsche, 1990, S. 166; Bargel, Multrus und Ramm, 1996, S. 55, 98 und 161). In diesem Zusammenhang stellte der siebte Konstanzer Studierendensurvey bei ca. der Hälfte der SozialwesenstudentInnen an den Fachhochschulen eine Unterforderung fest (vgl. Bargel, Ramm und Multrus, 1999, S. 26). Außerdem investieren StudentInnen der Sozialarbeit/-pädagogik im Gegensatz zu anderen Studiengängen mit knapp acht Stunden pro Woche am wenigsten Zeit in das Selbststudium (vgl. Bargel, Multrus und Ramm, 1996, S. 52).

Im Hinblick auf die Kompetenzen baut die Hochschulausbildung auf schon vorher durch familiäre, schulische und zum Teil berufliche Sozialisation erworbene beziehungsweise entwickelte persönliche und soziale Fähigkeiten auf (vgl. Rothschuh, 1997, S. 33). Diese Auffassung wird durch das Ergebnis der Untersuchung von Berger (vgl. 2001, S. 253) bekräftigt, wonach 80% der Erstsemester angeben, sie würden über die von ihnen erwarteten beruflichen Qualifikationen bereits vor dem Studium verfügen. Bemerkenswerterweise fühlen sich die von Berger befragten AbsolventInnen aber nicht mehr den beruflichen Anforderungen gewachsen. Etwa zwei Drittel der AbsolventInnen vermuten, weder gut oder sehr gut in der Lage zu sein, Konflikte zu schlichten, „(...)noch dass sie über die notwendige Stress- und Frustrationstoleranz verfügen, um Konflikte überhaupt auszuhalten“ (Berger, 2001, S. 264). Die Hälfte meint, nicht gelernt zu haben, ihre Arbeit selbständig, strukturiert und verbindlich zu leisten sowie eine ausreichende Kommunikations- und Teamfähigkeit zu besitzen. Diese Befunde sind bedenklich, zumal den Studierenden bewusst ist, welche Grund- und Schlüsselqualifikationen von den Stellenanbietern gefordert werden (vgl. Berger, 2001, S. 264 f. und 283).

Diese Kompetenzdefizite werden ebenfalls durch andere Studien bestätigt (vgl. Burkhardt, Schomburg und Teichler, 2000, S. 80). In der Erhebung von Klüsche (vgl. 1990, S. 169) fühlen sich nur 30% der berufstätigen SozialarbeiterInnen bei einer retrospektiven Bewertung des Studiums ausreichend auf die berufliche Praxis vorbereitet. So spre-

chen sie bei der Mehrheit der Qualifikationen eher von einer hauptsächlichlichen Verwendung als von einem hohen Befähigungsniveau (vgl. Teichler und Winkler, 1990, S. 146f.). In diesem Kontext schreibt Brake in seiner Dissertation ‚Die Funktion von Selbsterfahrung im Studium der Sozialpädagogik/Sozialarbeit‘, dass die StudentInnen in ihrer Ausbildung die Umsetzung von theoretischem Fachwissen in konkretes Handeln kaum lernen. Den Fachhochschulen gelingt zudem die Vermittlung von Grundstrukturen und Zielen des Studienganges nur spärlich (vgl. Berger, 2001, S. 255). Die mangelhafte Selbsteinschätzung der AbsolventInnen im Hinblick auf ihre Fähigkeiten resultiert sicherlich aus Schwachstellen in der Ausbildung, aber vermutlich auch aus der Haltung beziehungsweise Einstellung der Studierenden (vgl. Berger, 2001, S. 283).

Zum Teil handelt es sich bei den defizitären Kompetenzen allerdings nach einem Expertenurteil von Fachhochschullehrern um unveränderliche Persönlichkeitsdispositionen, die durch die Hochschule nicht beeinflusst werden können (vgl. Klapprott, 1987, S. 131). Hingegen sieht Rothschuh im Rahmen der Ausbildung durchaus die Möglichkeit, die Entwicklung der angesprochenen Fähigkeiten durch die Reflexion der eigenen Person und des Handelns, „(...)z.B. durch supervisierte Projekte, Begleitung von Praktika sowie die Aufarbeitung der eigenen Lebenserfahrungen und Einstellungen“, zu verbessern (Rothschuh, 1997, S. 34).

Auf der anderen Seite existieren Studien, die aufzeigen, inwieweit verschiedene Fähigkeiten nach der Einschätzung der StudentInnen durch die Ausbildung gefördert werden konnten und deren Ergebnisse im Gegensatz zu den vorherigen Befunden positiver ausfallen. Nun sagt der Grad der eingeschätzten Förderung noch nichts über die tatsächliche Befähigung aus, andererseits ist dies bei der vorausgegangenen Beurteilung der Beherrschung der verschiedenen Kompetenzen auch der Fall. Denkbar, aber sicherlich durch empirische Erhebungen zu überprüfen wäre, ob AbsolventInnen der Sozialarbeit ihre Qualifikationen schlechter einschätzen als sie wirklich sind, weil sie kurz vor dem Berufsstart stehen und eine starke Verunsicherung herrscht, inwiefern sie den Anforderungen der einzelnen Arbeitsfelder und Stellenanbieter entsprechen können, da das Studium auf Grund der generalistischen Ausrichtung zunächst den Eindruck hinterlassen könnte, auf Alles und gleichzeitig auf Nichts vorbereitet worden zu sein.

In der Studie ‚Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen‘ geben Examenskandidaten der Sozialarbeit/-pädagogik an, dass sie in dem Bereich ‚selbständiges Denken‘ zu 50 bis 100% gefördert wurden (vgl. Teichler, Schomburg und Winkler, 1992, S. 10). Bei der Untersuchung von Fricke, Grauer (vgl. 1994, S. 100f.) bewerten die Studierenden des zweiten bis zwölften Semesters insbesondere die Förderung ‚fachlicher Kenntnisse‘ als gut, gefolgt von dem Zugewinn an ‚Kritikfähigkeit‘ und dem ‚Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen‘. In den Bereichen ‚Autonomie und Selbständigkeit‘, ‚allgemeine persönliche Entwicklung‘ sowie ‚soziales Verantwortungsbewusstsein‘ wurden insgesamt befriedigende bis gute Fortschritte während des Studiums erzielt.

Dies gilt mit leichten Einbußen ebenfalls für die ‚intellektuellen Fähigkeiten/systematisches Arbeiten‘ und die ‚praktischen Fertigkeiten‘. Die Allgemeinbildung und die sozialen Fähigkeiten stellen in ihrer Förderung nur mäßig zufrieden. (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 100 f.). Die Erhebung von Bargel et. al. (vgl. 1989, S. 120 f, zitiert nach Fricke, Grauer, 1994, S. 101) zeigt dagegen bei StudentInnen des Sozialwesens geringe fachliche Gewinne. Der Zuwachs individueller und sozialer Bildung ist bedeutsamer.

## **2.4 Untersuchungshypothesen**

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen sollen im Rahmen meiner eigenen Untersuchung Hypothesen zu den soziobiographischen Daten, zur Ausbildung und Berufstätigkeit, zu den Studienwahlmotiven und zur Förderung verschiedener Fähigkeiten innerhalb der Hochschulausbildung von SozialwesenstudentInnen empirisch überprüft werden. Die Hypothesenbildung beruht auf persönlichen Eindrücken und Wahrnehmungen, die ich während meines Studiums gewonnen habe, sowie auf der Auseinandersetzung mit themenbezogener Literatur und empirischen Studien.

Bei der Erstellung dieser Arbeitshypothesen habe ich Untersuchungen berücksichtigt, die als weitgehend repräsentativ für die Gesamtheit der SozialwesenstudentInnen gelten können. Es wird zu prüfen sein, ob die Studierenden des Sozialwesens an der Fachhochschule Ostfriesland den angeführten Befunden und Annahmen entsprechen.

### **2.4.1 Soziobiographische Merkmale**

1. Mehr als zwei Drittel der Studierenden des Sozialwesens an Fachhochschulen sind Frauen (vgl. Roths Schuh, 1997, S.107).
2. SozialwesenstudentInnen sind im Durchschnitt älter als Studierende anderer Fachhochschulstudiengänge (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 4).
3. Weniger als ein Zehntel der Studierenden der Sozialarbeit/-pädagogik sind Einzelkinder (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 12).
4. Erwachsene Lebensformen (Ehe, Kinder usw.) sind bei Studierenden des Sozialwesens stärker vertreten als in den anderen Fachhochschulstudiengängen (vgl. Maier, 1995, S. 32).
5. Der Anteil der SozialwesenstudentInnen, die bereits eigene Kinder zu versorgen haben, ist wesentlich höher, als bei den StudentInnen anderer Fachhochschulstudiengänge (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 5).
6. Für mehr als die Hälfte der Studierenden des Sozialwesens bedeutet das Studium einen sozialen Aufstieg gegenüber ihrer Herkunftsfamilie (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 20 ff.).

### **2.4.2 Ausbildung und Berufstätigkeit**

1. Der Anteil der Studierenden des Sozialwesens, die bereits vor dem Studium einen beruflichen Ausbildungsabschluss erworben haben, ist im Vergleich zu den anderen Fachhochschulstudiengängen höher (vgl. Teichler, 1987, S. 138).
2. Für die Mehrzahl der SozialwesenstudentInnen hängt die berufliche Ausbildung beziehungsweise Berufstätigkeit inhaltlich ‚nur wenig‘ bis ‚gar nicht‘ mit ihrem Studienfach zusammen (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 34 f.).

### **2.4.3 Studienwahlmotivation**

1. Dreiviertel und mehr der Studierenden des Sozialwesens haben diesen Studiengang gewählt, weil ihnen in ihrem späteren Beruf der ‚Umgang mit Menschen‘ sehr wichtig ist (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 313).

2. Die Mehrzahl der StudentInnen hat sich für das Studium der Sozialarbeit/-pädagogik entschieden, weil es ihnen sehr wichtig ist, dass die Ausbildung ihrem ‚fachspezifischen Interesse‘, ihren ‚Neigungen und Begabungen entspricht‘ und ‚um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können‘ (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 313).
3. Das Motiv ‚anderen zu helfen‘ verliert während des Studiums signifikant an Bedeutung (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 60).
4. Religiöse Motive, wie zum Beispiel ‚Nächstenliebe‘, sind an staatlichen Fachhochschulen kaum von Bedeutung (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 43).

#### **2.4.4 Förderung verschiedener Fähigkeiten in der Hochschulausbildung**

1. Zu den fünf am stärksten durch das Sozialwesenstudium geförderten Fähigkeiten zählen nach Einschätzung der Studierenden: ‚fachliche Kenntnisse‘, ‚Kritikfähigkeit‘, ‚Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen‘, ‚Autonomie und Selbständigkeit‘ sowie die ‚persönliche Entwicklung‘ (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 102).
2. Zu den drei am wenigsten durch das Studium der Sozialarbeit/-pädagogik geförderten Bereichen gehören nach der Beurteilung der StudentInnen: die ‚Fähigkeit zur Teamarbeit‘, der ‚Umgang mit Menschen‘ und die ‚Allgemeinbildung‘ (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 102).

### 3 Befragung von Studierenden an der FH Ostfriesland

Die folgende Skizze behandelt die Anlage und Durchführung sowie den verwendeten Fragebogen der eigenen Erhebung bei Studierenden an der FH Emden: einerseits der StudienanfängerInnen, andererseits der DiplomandInnen.

#### 3.1 Anlage, Durchführung und TeilnehmerInnen

Die formulierten Hypothesen zu den soziobiographischen Merkmalen, der Ausbildung und Berufstätigkeit vor dem Studium, der Studienwahlmotivation und der Förderung verschiedener Fähigkeiten durch die Hochschulausbildung werden durch eine Fragebogenerhebung im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Ostfriesland überprüft. Der Studiengang Soziale Arbeit wurde in Emden 1973 gegründet und ist zweiphasig konzipiert (vgl. Auftaktreport zur Selbstevaluation an der Fachhochschule Ostfriesland, 1996, S. 4). Das Studium unterteilt sich in ein jeweils dreisemestriges Grund- und Hauptstudium mit anschließendem zwölfmonatigem Berufspraktikum (vgl. Evaluationsbericht der ZEvA, 1998, S. 192).

Die Befragung wurde im Wintersemester 2001/2002 als Querschnittsstudie bei zwei verschiedenen Untersuchungsgruppen nahezu parallel durchgeführt.

Die erste Gruppe bildeten die **ErstsemesterInnen**, die im Rahmen der von der Hochschule organisierten Einführungstage (vom 26.09. bis zum 28.09.2001) gleich zu Beginn ihres ersten Studientages befragt wurden. Der Zeitpunkt der Befragung wurde bei den ErstsemesterInnen bewusst so gewählt, um möglichst viele StudienanfängerInnen erreichen zu können und um auszuschließen, dass das Antwortverhalten bereits durch Informationen und Eindrücke über das Studium und die Hochschule beeinflusst ist. Es konnte demnach, wie Fricke und Grauer in ihrer Erhebung ‚Hochschulsozialisation im Sozialwesen‘ ausdrücken, „(...) der ‚Nullpunkt‘ studentischer Entwicklung an der Hochschule (...)“ erfasst werden (Fricke/Grauer, 1994, S. 2). ErstsemesterInnen, die am ersten Studientag nicht anwesend waren oder erst im Nachrückverfahren einen Studienplatz erhielten, konnten nicht berücksichtigt werden. Die Rücklaufquote betrug 69% bei einer Grundgesamtheit von 194 ErstsemesterInnen im Wintersemester 2001/2002 und 134 beantworteten Fragebögen.

Als zweite Untersuchungsgruppe wurden Studierende befragt, die sich zum Wintersemester 2001/2002 zur schriftlichen **Diplomprüfung** angemeldet oder die schriftliche und mündliche Diplomprüfung vor kurzem abgelegt hatten. Da die Mehrzahl der zugelassenen DiplomandInnen keine oder lediglich sehr wenige Seminare an der Hochschule belegen müssen und folglich dort nur noch schwer zu erreichen sind, habe ich versucht, diese Gruppe auf mehreren Wegen anzusprechen, um einen möglichst hohen Rücklauf erzielen zu können. Einerseits fertigte ich schriftliche Aushänge mit meinem Namen, (E-Mail-) Adresse und Telefonnummer an, in denen ich mein Anliegen, den Inhalt sowie das Ziel der Untersuchung kurz darlegte und um Beteiligung bat, andererseits verteilte ich die Fragebögen an alle DiplomandInnen, die ich persönlich kenne. Zusätzlich suchte ich zum Anfang des Wintersemesters 2001/2002 (ab dem 01.10.2001) alle ProfessorInnen und DozentInnen an der Fachhochschule, die DiplomandInnen während der schriftlichen Abschlussarbeit betreuen und begleiten, mit der Bitte auf, den Fragebogen



an die Prüflinge auszuhändigen und über meine eigene Anleiterin an mich weiterzugeben. Der Rücklauf betrug 41% bei 101 zum Wintersemester 2001/2002 angemeldeten DiplomandInnen und 41 ausgefüllten Fragebögen.

### **3.2 Fragebogen für StudienanfängerInnen und DiplomandInnen**

Der Fragebogen der beiden Untersuchungsgruppen ist identisch, wurde aber bei den DiplomandInnen um Fragestellungen zum Hochschul- und Fachsemester, zur Situation und dem Befinden im Studium sowie zum Beruf erweitert, die wegen der noch ausstehenden Eindrücke und Erfahrungen mit dem Studium von den ErstsemesterInnen noch nicht beantwortet werden konnten.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit ist der Fragebogen vollständig standardisiert und setzt sich aus Elementen verschiedener Forschungsvorhaben zusammen. So wurden Fragen

- zu den Sozialdaten, dem Hochschulzugang, dem Fachstudium, zur Situation vor Studienaufnahme sowie zur Situation und dem Befinden im Studium aus dem ‚Forschungsprojekt Studiensituation‘ der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz übernommen (vgl. Fragebogen des Forschungsprojektes Studiensituation vom WS 1997/98, S. 1 f., 10 ff. und 20; Fricke/Grauer, 1994, S. 313 und 320),
- während Fragestellungen zu den Studienwahlmotiven, zur Warnung beziehungsweise Empfehlung der Studien- und Berufswahl sowie zum Beruf aus der Veröffentlichung ‚Hochschulsozialisation im Sozialwesen‘ von Fricke und Grauer an der Fachhochschule Wiesbaden entnommen wurden.
- Die Frage zur Wichtigkeit der persönlichen Erfahrung mit psychotherapeutischen Prozessen für die Berufstätigkeit von SozialarbeiterInnen stammt aus der Erhebung Berufsziel Sozialarbeit/ Sozialpädagogik von Maier, die an der Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung der Evangelischen Fachhochschule Freiburg angesiedelt war (Maier, 1995, S. 246).

Insgesamt umfasste der Fragebogen bei den ErstsemesterInnen vier Seiten mit 19 Fragen und bei den DiplomandInnen sechs Seiten mit 27 Fragen.

Die statistische Aufbereitung und Auswertung sowie weitergehende Analysen der Daten erfolgten mit dem Programm KOSTAS an der Universität Konstanz (vgl. Nagl, 1986). Im Rahmen meines Aufenthaltes bei der Hochschulgruppe Arbeitsforschung hatte ich darüber hinaus die Möglichkeit, Sekundäranalysen mit den Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen des Wintersemesters 2000/2001 vorzunehmen, so dass auch diese Ergebnisse für meine Ausarbeitung zur Verfügung stehen.

## 4 Befunde über Studierende und Studium des Sozialwesens

Zur Überprüfung der Arbeitshypothesen dieser Untersuchung erfolgt nun die Darstellung der relevanten Befunde, welche die Befragung zum Studium des Sozialwesens an der FH Ostfriesland erbracht hat.

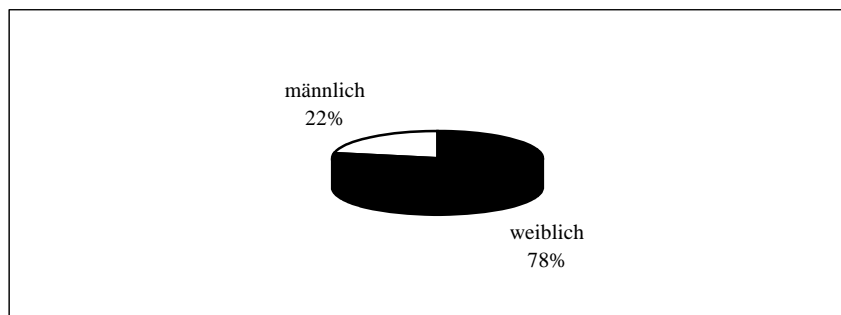
### 4.1 Soziale Zusammensetzung und Herkunft

Die Angaben zur Person der Befragten beziehen sich auf deren Geschlecht und Alter, auf die Zahl ihrer Geschwister, den Familienstand und Kinder sowie den Schulabschluss der Eltern. Diese Daten dienen dazu, wichtige Aspekte der sozialen Zusammensetzung und Herkunft der befragten Studierenden zu klären.

#### 4.1.1 Geschlecht

Die prozentuale Verteilung zwischen Frauen und Männern ist bei den ErstsemesterInnen und DiplomandInnen identisch. Zum Zeitpunkt der Befragung im Wintersemester 2001/2002 dominieren die Studierenden des weiblichen Geschlechts für die beiden Stichproben mit jeweils 78% den Studiengang Soziale Arbeit.

Ein Blick in die aktuelle amtliche Hochschulstatistik des Fachbereiches Sozialwesen der FH Emden für den Jahrgang 2001/2002 zeigt, dass der Befund für die Stichprobe der ErstsemesterInnen repräsentativ für die Gesamtheit der StudienanfängerInnen ist, da von insgesamt noch 188 immatrikulierten StudentInnen 77% Frauen sind.



**Abbildung 1:** Geschlecht der ErstsemesterInnen und DiplomandInnen

Andere Erhebungen kommen hinsichtlich des Geschlechts der Studierenden zu ähnlichen Ergebnissen. So ermittelte Knüppel für seine StudienanfängerInnen einen Frauenanteil von 63% (vgl. Knüppel, 1984, S. 155), während er bei den von Fricke, Grauer untersuchten StudentInnen (2. bis 12. Semester) beinahe Dreiviertel (74%) beträgt (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 5). Die Sekundäranalysen mit den Konstanzer Daten von allen Studierenden der Sozialwissenschaften an sechs Fachhochschulen und einer Gesamthochschule im Wintersemester 2000/2001 haben sogar eine Frauenquote von 80% für die alten Länder ergeben. Von den insgesamt 227 Befragten befanden sich lediglich 26 Studierende im ersten Hochschulsemester, hiervon waren 73% Frauen. Auch die beiden Untersuchungsgruppen von Berger (1. ErstsemesterInnen, 2. DiplomandInnen und AbsolventInnen) weisen zusammen einen Frauenanteil von 80% auf (vgl. Berger, 2001, S. 251).

Diese Befunde belegen trotz der prozentualen Schwankungen zwischen den einzelnen empirischen Studien eindrucksvoll, dass der Beruf der SozialarbeiterIn hauptsächlich, seit den 80er Jahren sogar verstärkt, von Frauen ergriffen wird.

#### **4.1.2 Alter**

Die StudienanfängerInnen des Wintersemesters 2001/2002 beginnen ihr Sozialwesenstudium im rechnerischen Durchschnitt mit 21.3 Jahren (Median). Der Abgleich mit dem aktuellen Stand der amtlichen Hochschulstatistik für den Jahrgang 2001/2002 des Fachbereiches Sozialwesen der FH Emden hat ergeben, dass das Durchschnittsalter der Stichprobe repräsentativ für die Gesamtheit der StudienanfängerInnen ist. Anhand der Geburtsdaten der 188 immatrikulierten StudentInnen, konnte deren Alter zu Studienbeginn am 26. September 2001 ermittelt werden: Demnach betrug deren Durchschnittsalter damals 21.7 Jahre.

An ihrem ersten Studientag sind die jüngsten ErstsemesterInnen (5%) gerade mal 18 Jahre alt, während die/der Älteste der Stichprobe die Ausbildung zur SozialarbeiterIn noch mit 51 Jahren anfängt. Mehr als Dreiviertel (77%) der StudienanfängerInnen sind zwischen 18 und 24 Jahre alt. Von diesen ErstsemesterInnen bilden die 18- bis 21-jährigen mit über der Hälfte (53%) die stärkste Altersgruppe. 30 Jahre und älter sind unter den StudienanfängerInnen lediglich etwa ein Zehntel (9%).

Die Männer unter den Erstsemestern sind im Schnitt 2.2 Jahre älter als ihre Kommilitoninnen. Dies ist vor allem auf Zeiten des Zivil- und Wehrdienstes zurückzuführen.

Für die DiplomandInnen, die voraussichtlich im Wintersemester 2001/2002 ihr Examen ablegen, liegt das Durchschnittsalter bei 25.4 Jahren (Median). Zum Zeitpunkt der Befragung sind die jüngsten DiplomandInnen 21 Jahre alt (drei Personen), hingegen tritt die/der Älteste der Stichprobe die schriftliche Abschlussarbeit mit 49 Jahren an. Etwas über die Hälfte (51%) der ExamenskandidatInnen ist zwischen 21 und 25 Jahren. 30 Jahre und älter sind annähernd ein Viertel (24%).

Auch bei den ExamenskandidatInnen sind die Männer älter: Die Altersdifferenz zu den Frauen beträgt 2.5 Jahre. Berücksichtigt man, dass die Prüflinge des Wintersemesters 2001/2002 sich im rechnerischen Durchschnitt im siebten Hochschulsesemester (Medianwert = 7.1) befinden, betrug ihr Durchschnittsalter bei Studienbeginn ca. 21.9 Jahre.

Im Hinblick auf die Alterszusammensetzung von StudienanfängerInnen können zwischen den einzelnen Fachhochschulen und Jahrgängen erhebliche Unterschiede bestehen. Das Durchschnittsalter von ErstsemesterInnen ist demzufolge zum Teil erheblichen Schwankungen unterworfen. Während es bei den von Fricke, Grauer befragten StudienanfängerInnen 27.1 Jahre beträgt, weist Maier in seiner Erhebung darauf hin, dass das durchschnittliche Alter bei Studienbeginn an den 16 kirchlichen Fachhochschulen zwischen 21.3 und 25.4 Jahren liegt (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 12; Maier, 1995, S. 38). Weder bei der Studie von Fricke, Grauer noch bei der von Maier ist ersichtlich, ob zur Berechnung des Durchschnittsalters der Mittel- oder Medianwert herangezogen wurde. Falls der Mittelwert berücksichtigt wurde, ist zu beachten, dass das ausgewiesene Alter um bis zu zwei Jahre höher liegen kann als beim Medianwert.

Auch die Sekundäranalysen mit den Konstanzer Daten von allen StudienanfängerInnen des Sozialwesens an sechs Fachhochschulen und einer Gesamthochschule in den alten Ländern der Wintersemester 1992/1993, 1994/1995, 1997/1998 und 2000/2001 belegen die Unterschiede des Alters zu Studienbeginn. So weisen die StudienanfängerInnen des Wintersemesters 1994/1995 mit 23.2 Jahren (Mittelwert = 24.5 Jahre) das jüngste Durchschnittsalter auf, während die ErstsemesterInnen des Wintersemesters 1997/1998 mit 26.5 Jahren (Mittelwert = 27.2 Jahre) das älteste Durchschnittsalter repräsentieren.

Betrachtet man das Durchschnittsalter aller Studierenden an Fachhochschulen im Wintersemester 2000/2001 in den alten und neuen Ländern, sind die StudentInnen der Sozialwissenschaften mit 26.2 Jahren die Ältesten, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften mit 24.5 und den Wirtschaftswissenschaften mit 23.7 Jahren (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 4). Verfolgt man die Entwicklung des durchschnittlichen Alters vom Wintersemester 1982/1983 bis zum Wintersemester 2000/2001, die in Abständen von zwei bis drei Jahren im Konstanzer Datenalmanach nachzuvollziehen ist, weisen die Sozialwissenschaften bis auf die Jahrgänge 1982/1983 und 1986/1987 stets das höchste Durchschnittsalter auf (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 4).

Das im Vergleich zu den anderen Erhebungen geringe Durchschnittsalter der StudienanfängerInnen des Wintersemesters 2001/02 an der FH Ostfriesland legt folgende Vermutung nahe, die später noch zu überprüfen sein wird: Die ErstsemesterInnen sind hier vermehrt sofort nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in das Studium geströmt, ohne dass Zeiten einer beruflichen Ausbildung oder Berufstätigkeit die Studienaufnahme hinausgezögert haben.

#### **4.1.3 Geschwister**

Die StudienanfängerInnen stammen zu 90% aus Familien mit mindestens zwei Kindern. Das heißt, lediglich 10% der angehenden SozialarbeiterInnen sind Einzelkinder. Von diesen 90% haben 44% ein, ein Viertel zwei und 22% drei oder mehr Geschwister. Jeweils zwei ErstsemesterInnen kommen aus Elternhäusern mit insgesamt sechs, sieben und sogar acht Kindern. Die durchschnittliche Geschwisterzahl beläuft sich für die StudienanfängerInnen auf 1.8.

Bei den DiplomandInnen sind nur 7% ohne Geschwister aufgewachsen. Alle anderen haben zu 37% ein, zu 32% zwei und zu 24% drei oder mehr Geschwister. Mit immerhin sechs Geschwistern kommt ein/e ExamenskandidatIn aus der kinderreichsten Familie. Die durchschnittliche Geschwisterzahl beträgt bei den DiplomandInnen 1.9.

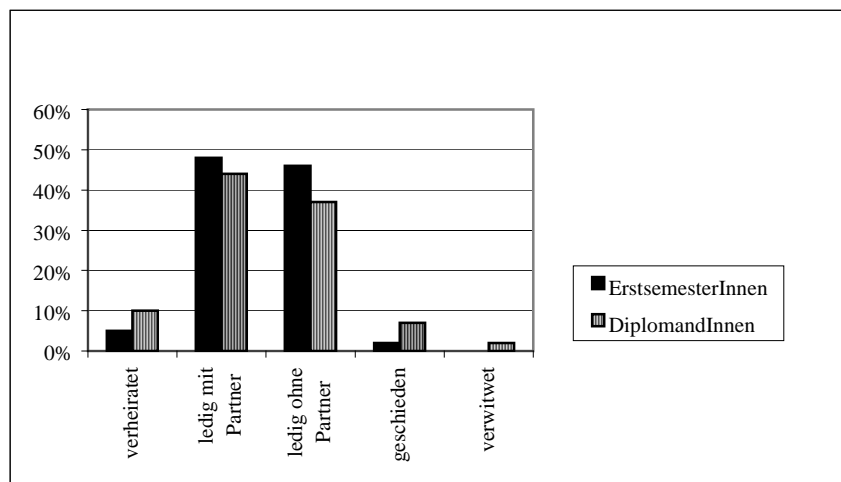
Andere Erhebungen kommen bei der durchschnittlichen Geschwisterzahl von Studierenden der Sozialarbeit/-pädagogik zu ähnlichen Ergebnissen. So errechnet sich für die StudienanfängerInnen von Knüppel ein Durchschnittswert von 1.7 Geschwistern, Fricke, Grauer erhalten für ihre Population eine durchschnittliche Geschwisterzahl von 1.8. Der prozentuale Anteil der StudentInnen, die keine Geschwister haben, beträgt für die Untersuchungsgruppe von Knüppel 14%, hingegen liegt er für die Erhebung von Fricke, Grauer unter 10% (vgl. Knüppel, 1984, S. 174; Fricke, Grauer, 1994, S. 12).

Eine Sonderauswertung der Frage 51 im Rahmen der 13. Sozialerhebung hat für die Studiengänge Sozialarbeit/-pädagogik ebenfalls einen Durchschnittswert von 1.8 Geschwistern ergeben, während die durchschnittliche Geschwisterzahl für die westdeut-

sche Gesamtstudentenschaft bei 1.5 liegt. Darüber hinaus sind lediglich 10% der SozialwesenstudentInnen Einzelkinder (vgl. Sonderauswertung der Frage 51 der 13. Sozialerhebung, zitiert nach Maier, 1995, S. 36).

#### 4.1.4 Familienstand

Bei der Untersuchung des Familienstandes zeichnet sich für die ErstsemesterInnen folgendes Bild ab: Zu Beginn des Sozialwesenstudiums sind über 90% (94%) ledig. Von diesen ledigen StudienanfängerInnen führen aber bereits 48% eine feste Partnerbeziehung. In einem Eheverhältnis leben 5%, während 2% geschieden sind. Unter den ErstsemesterInnen befindet sich folglich niemand, deren/dessen PartnerIn verstorben ist.



**Abbildung 2:** Familienstand der ErstsemesterInnen/DiplomandInnen

Betrachtet man den Familienstand bei den DiplomandInnen, fällt die prozentuale Verteilung auf Grund des höheren Alters etwas anders aus. Am Ende ihrer akademischen Ausbildung sind die DiplomandInnen noch zu etwas über 80% (81%) ledig. Hiervon haben allerdings 44% einen festen Partner. Die ExamenskandidatInnen sind prozentual doppelt so häufig verheiratet (10%) und mehr als dreimal so oft geschieden (7%) als die ErstsemesterInnen. Auch haben von den DiplomandInnen 2% den/die EhepartnerIn bereits durch Tod verloren.

Zieht man die Befunde anderer Erhebungen zum Familienstand, insbesondere die prozentualen Anteile verheirateter, geschiedener sowie verwitweter SozialwesenstudentInnen heran, wird deutlich, dass diese erwachsenen Lebensformen bei Studierenden der Sozialarbeit/-pädagogik stärker vertreten sind, als in den anderen Fachhochschulstudiengängen, in denen lediglich 8% aller StudentInnen verheiratet und 1% verwitwet oder geschieden sind (vgl. 13. Sozialerhebung, zitiert nach Maier, 1995, S. 32). Bei den von Knüppel untersuchten StudienanfängerInnen sind hingegen 9% verheiratet und wie ebenfalls prozentual für die einbezogenen ErstsemesterInnen des Wintersemesters 2001/2002 an der FH Ostfriesland ermittelt wurde, 2% geschieden, während keine/r bei Studieneintritt Witwe/r ist (vgl. Knüppel, 1984, S. 158).

Die Sekundäranalysen mit den Konstanzer Daten zum Familienstand aller StudienanfängerInnen im Wintersemester 2000/2001 an den sechs einbezogenen Fachhochschulen und einer Gesamthochschule haben sogar einen Anteil von 15% Verheirateter ergeben,

indessen ist im ersten Hochschulsesemester kein/e StudentIn verwitwet oder geschieden. Demzufolge leben die berücksichtigten StudienanfängerInnen prozentual dreimal so oft wie die untersuchten ErstsemesterInnen an der FH Ostfriesland in einem Eheverhältnis. Die Gesamtheit der Studierenden des Fachbereiches Sozialwesen an der Fachhochschule Wiesbaden sind zu 14% verheiratet und zu 4% verwitwet oder geschieden (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 13).

Die referierten Ergebnisse anderer Studien und die Befunde der eigenen Erhebung belegen bis auf eine Ausnahme, dass erwachsene Lebensformen im Studiengang Sozialwesen häufiger als in anderen Fachhochschulstudiengängen vorzufinden sind. So unterschreiten nur die einbezogenen StudienanfängerInnen an der FH Ostfriesland prozentual den Wert Verheirateter, der für die Gesamtheit der Studierenden in den anderen Fachhochschulstudiengängen (8%) berechnet wurde (vgl. Sonderauszählung der 13. Sozialerhebung, zitiert nach Maier, 1995, S. 32). Dieser Befund kann mit großer Wahrscheinlichkeit auf das sehr geringe Durchschnittsalter von 21.3 Jahren der ErstsemesterInnen des Wintersemesters 2001/02 an der FH Emden und vor allem auf den großen Prozentsatz junger StudentInnen (53% sind 18 bis 21 Jahre alt), zurückgeführt werden.

#### **4.1.5 Kinder**

Zu Beginn ihrer Hochschulausbildung sind bereits 11% der StudienanfängerInnen Mutter beziehungsweise Vater. Hiervon haben 5% ein, 4% zwei und 2% drei oder mehr Kinder zu versorgen. Führt man sich das Alter dieser ErstsemesterInnen vor Augen, sind unter den 18 bis 20jährigen drei, den 21 bis 24jährigen eine und den 25 bis 51jährigen neun Personen, die vor dem Sozialwesenstudium Nachwuchs bekommen haben.

Wenngleich das Durchschnittsalter der DiplomandInnen um 4.1 Jahre höher liegt und prozentual doppelt so viele verheiratet und mehr als dreimal so viele geschieden sind als bei den StudienanfängerInnen, ist der prozentuale Anteil der Studierenden, die bis zum Ende ihres Studiums Eltern geworden sind, mit 12% annähernd gleich. Dies gilt ebenfalls für die prozentuale Verteilung der ExamenskandidatInnen, die ein (5%), zwei (5%) und drei oder mehr (2%) Kinder haben. Von den DiplomandInnen mit Kindern befindet sich eine Person in der Altersgruppe der 21 bis 24 jährigen, die vier anderen in der Gruppe der 25 bis 49jährigen. Überdies haben bei den ExamenskandidatInnen nur diejenigen Nachwuchs, die verheiratet oder geschieden sind.

Die Befunde der anderen Studien weisen, mit Ausnahme der Ergebnisse von Knüppel, noch höhere Prozentsätze für SozialwesenstudentInnen mit Kindern auf. Während lediglich 6% der von Knüppel befragten StudienanfängerInnen der Sozialarbeit/-pädagogik eigene Kinder haben, ist dies bei 18% der Studierenden des Fachbereiches Sozialwesen an der Fachhochschule Wiesbaden im Sommersemester 1992 und bei 15% der von Maier untersuchten SozialwesenstudentInnen des Wintersemesters 1991/1992 der Fall (vgl. Knüppel, 1984, S. 159; Fricke, Grauer, 1994, S. 14; Maier, 1995, S. 32). Die Sekundäranalysen mit den Konstanzer Daten von allen Studierenden des Sozialwesens an Fachhochschulen in den alten Ländern im Wintersemester 2000/2001 haben ergeben, dass 19% der StudentInnen Kinder zu versorgen haben.

Im Vergleich dazu liegt der Anteil der westdeutschen Gesamtstudentenschaft bezüglich der Kinderzahl bei 6% (vgl. Befunde der HIS Sozialerhebung vom Sommersemester

1991, zitiert nach Maier, 1995, S. 32). Auch haben die StudentInnen der Sozialarbeit/-pädagogik nicht nur öfter, sondern auch mehr Kinder als die westdeutschen Studierenden (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 14). Dies trifft ebenfalls anteilmäßig auf die beiden Stichproben an der FH Ostfriesland zu.

Folglich ist, prozentual gesehen, der Anteil der SozialwesenstudentInnen mit Kindern für die dargestellten Untersuchungen, bis auf die Studie von Knüppel, generell höher als für die westdeutsche Gesamtstudentenschaft. Für die einbezogenen DiplomandInnen an der FH Ostfriesland ist der Prozentsatz doppelt, für die StudentInnen des Wintersemesters 1991/1992 bei Maier mehr als doppelt, für die Studierenden in Wiesbaden dreimal und für die Konstanzer Stichprobe sogar mehr als dreimal so hoch, wie bei den westdeutschen Studierenden. Bezieht man nur die Fachhochschulstudiengänge in den Vergleich mit ein, dominieren die SozialwissenschaftlerInnen mit Kindern ebenfalls deutlich. So haben im Wintersemester 2000/2001 in den alten und neuen Ländern 20% der StudentInnen in den Sozialwissenschaften, aber nur 6% in den Ingenieur- und 4% in den Wirtschaftswissenschaften Nachwuchs (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, S. 5, 2001).

Die Befunde der „Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung“ zur Entwicklung der Kinderzahl im Zeitraum vom Wintersemester 1982/1983 bis zum Wintersemester 2000/2001 in den drei Studiengängen an Fachhochschulen veranschaulichen in insgesamt acht Untersuchungswellen, dass sich die SozialwissenschaftlerInnen prozentual stets eindeutig von den anderen Fachrichtungen unterscheiden. In den Sozialwissenschaften haben generell mehr StudentInnen Kinder (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 5).

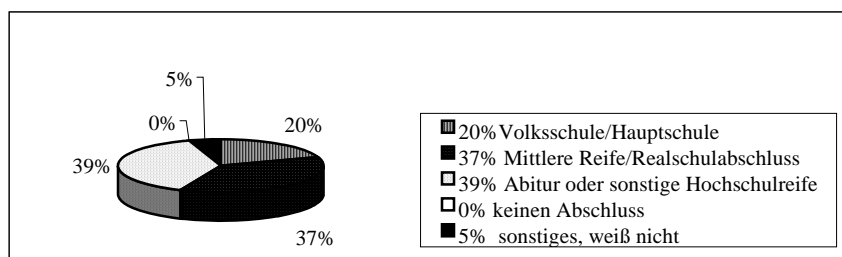
Der bemerkenswerte Teil der SozialwesenstudentInnen mit Kindern legt einige Vermutungen, die auch Fricke, Grauer in ihrer Untersuchung ausgeführt haben, nahe (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 14). Sie sollten jedoch mit Vorsicht betrachtet werden. Es erscheint plausibel, dass die Ausbildung zur Sozialarbeiterin/-pädagogin eine interessante berufliche Perspektive für Frauen darstellt, die zum Beispiel nach Zeiten der Kindererziehung einen Beruf erlernen oder sich weiterqualifizieren möchten. Darüber hinaus sind familiäre Verpflichtungen anscheinend mit den Anforderungen eines Sozialwesenstudiums eher in Einklang zu bringen, als dies in anderen Fachrichtungen möglich ist. Diese Annahme wird durch die Tatsache gestützt, dass Studierende der Sozialarbeit/-pädagogik mehr und häufiger Nachwuchs haben, als ihre KommilitonInnen in anderen Studiengängen.

#### **4.1.6 Schulabschluss der Eltern**

Die soziale Herkunft der Studierenden wird in meiner Erhebung durch die erreichten Schul- und Bildungsabschlüsse bestimmt. Im Folgenden werden zunächst die Schulabschlüsse für die beiden Untersuchungsgruppen der FH Ostfriesland dargestellt.

Bei den Müttern der ErstsemesterInnen dominiert die Mittlere Reife mit 38% als höchster schulischer Abschluss, gefolgt vom Hauptschulabschluss mit 32% und dem Abitur beziehungsweise einer sonstigen Hochschulreife mit 24%. Hingegen verfügen die Väter der StudienanfängerInnen etwa zu gleichen Teilen über den Volksschulabschluss (31%), den Realschulabschluss (30%) und das Abitur oder eine sonstige Hoch-

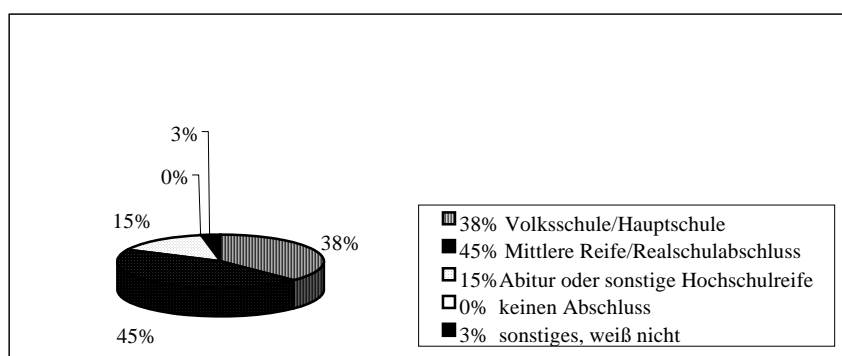
schulreife (32%) als höchsten schulischen Abschluss (Differenz zu 10% jeweils Kategorie „sonstiges, weiß nicht“).



**Abbildung 3:** Höchster Schulabschluss der Eltern von den ErstsemesterInnen

Beachtet man den höchsten schulischen Abschluss der Eltern, überwiegt das Abitur beziehungsweise eine sonstige Hochschulreife mit 39%, immerhin 37% haben den Realschulabschluss erzielt. Somit steht der Volksschulabschluss mit lediglich 20% an letzter Stelle. Demzufolge stammen 76% der ErstsemesterInnen aus einem Elternhaus, in dem zumindest ein Elternteil eine weiterführende Schule besucht hat.

Die DiplomandInnen unterscheiden sich dagegen im Schulbildungsniveau der Eltern anteilmäßig deutlich von den ErstsemesterInnen. Über die Hälfte der Mütter der ExamenkandidatInnen (55%) haben höchstens die Hauptschule, 38% die Realschule und 8% ein Gymnasium besucht. Auch bei den Vätern der DiplomandInnen verfügt die Hälfte über den Volksschul-, ein Drittel über den Realschulabschluss und 13% über das Abitur oder eine sonstige Hochschulreife als höchsten Schulabschluss.



**Abbildung 4:** Höchster Schulabschluss der Eltern von den DiplomandInnen

Hinsichtlich des höchsten schulischen Abschlusses der Eltern, kommt die Mittlere Reife mit 45% auf den ersten, der Volksschulabschluss mit 38% auf den zweiten und das Abitur beziehungsweise eine sonstige Hochschulreife mit 15% auf den dritten Platz. Knapp 40% (38%) der DiplomandInnen kommen dementsprechend aus einer Herkunftsfamilie, in der weder die Mutter noch der Vater auf eine höhere Schule gegangen ist.

Die Eltern der ErstsemesterInnen haben beim höchsten schulischen Abschluss prozentual mehr als doppelt so oft das Abitur oder eine sonstige Hochschulreife erreicht, wie die der DiplomandInnen. Hingegen haben die Eltern der ExamenkandidatInnen anteilmäßig beinahe doppelt so häufig wie die der StudienanfängerInnen höchstens die Volksschule abgeschlossen.



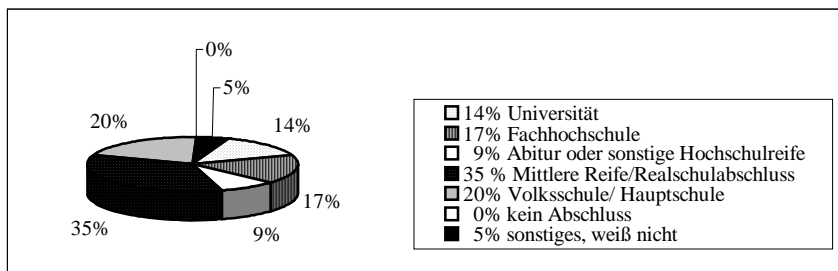
Bei der Heranziehung anderer Untersuchungen ergeben sich hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwar einige Schwierigkeiten, aber hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses und des Studiums können sie vergleichend in Beziehung gesetzt werden. Der höchste Bildungsabschluss wurde für die beiden Untersuchungsgruppen an der FH Ostfriesland für die Väter und Eltern berechnet, so dass hier ein Vergleich mit den Befunden anderer Studien erfolgen kann.

Bei den ErstsemesterInnen besitzt der Vater in 31% der Fälle als höchsten Bildungsabschluss den Hauptschulabschluss und in 29% die Mittlere Reife. Ein Studium haben immerhin ein Viertel der Väter abgeschlossen. Von diesen Vätern haben 12% eine Fachhochschule und 13% eine Universität besucht.

Auch bei den DiplomandInnen ist der Volksschulabschluss mit 50% der dominierende höchste Schulabschluss der Väter, gefolgt von der Mittleren Reife, über die 30% verfügen. An dritter Stelle steht mit 8% das Fachhochschul- und an vierter mit 5% das Universitätsstudium. Demnach haben 13% der Väter eine akademische Ausbildung.

Die Befunde von Fricke, Grauer für die Studierenden des Fachbereiches Sozialwesen in Wiesbaden zeigen, dass hier ebenfalls mit knapp der Hälfte (49%) der Volksschulabschluss bei den Vätern den höchsten Bildungsabschluss darstellt. Die Realschule haben 16% der Väter abgeschlossen und einen Fachhochschul- beziehungsweise Universitätsabschluss besitzen jeweils 11% (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 20).

Wirft man dagegen einen Blick auf den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, überwiegt bei den StudienanfängerInnen der FH Ostfriesland die Mittlere Reife mit 35%. Dies gilt mit 43% auch für die Eltern der DiplomandInnen.

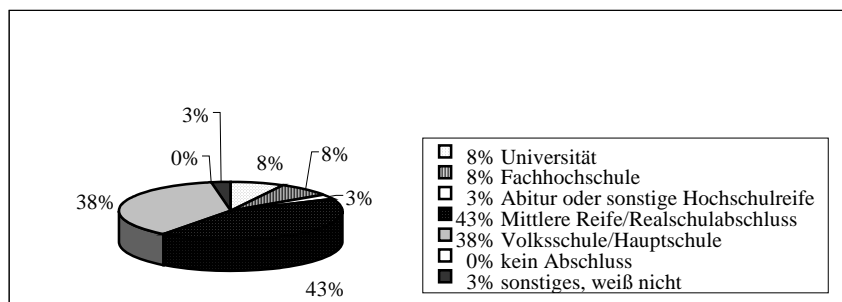


**Abbildung 5:** Höchster Bildungsabschluss der Eltern von den Erstsemester/Innen

Hingegen ergibt sich für die Studentenforschung von Maier im Jahr 1992 als höchster Bildungsabschluss der Eltern mit 40% die Hauptschule (vgl. Maier, 1995, S. 50).

Aus Familien, in denen zumindest ein Elternteil eine akademische Ausbildung durchlaufen hat, kommen 31% der untersuchten StudienanfängerInnen, aber nur 16% der DiplomandInnen des Wintersemesters 2001/02 des Fachbereiches Sozialwesen an der FH Ostfriesland. Somit stammt die Mehrzahl der ErstsemesterInnen (69%) und ein noch größerer Anteil der ExamenskandidatInnen (84%) aus Familien, in denen weder die Mutter noch der Vater ein Studium absolviert hat.

Bei der Studentenforschung '92 von Maier beträgt der Anteil der Akademikerkinder (Fachhochschule und Universität) 22% (vgl. Maier, 1995, S.50).



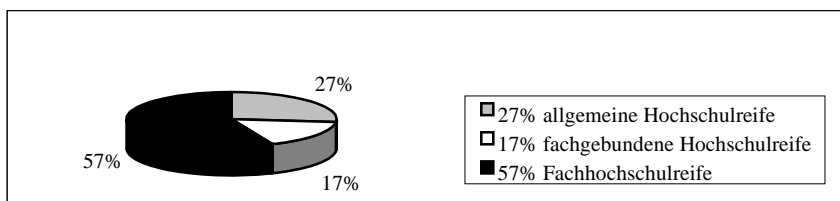
**Abbildung 6:** Höchster Bildungsabschluss der Eltern von den DiplomandInnen

Nach den Ergebnissen der Konstanzer AG Hochschulforschung kommen 22% der SozialwesenstudentInnen des Wintersemesters 2000/01 an den sieben einbezogenen Fachhochschulen (gegenüber 27% der IngenieurwissenschaftlerInnen und 30% der WirtschaftswissenschaftlerInnen) aus Elternhäusern, in dem wenigstens ein Elternteil ein ‚Universitätsstudium‘ abgeschlossen hat (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 9).

#### 4.2 Art der Hochschulreife und Durchschnittsnote

In diesem Abschnitt sollen die Zugangsvoraussetzungen der beiden Untersuchungsgruppen des Fachbereiches Sozialwesen an der FH Ostfriesland nach der Art der Hochschulreife und Durchschnittsnote bestimmt werden.

Der Zugang zum Fachhochschulstudium findet bei der Mehrzahl der ErstsemesterInnen (57%) über die Fachhochschulreife statt. Weitere 27% der StudienanfängerInnen haben sich für ein Studium an der Fachhochschule entschieden, obwohl sie die Allgemeine Hochschulreife besitzen. Für diese Gruppe bedeutet der Besuch der Fachhochschule einen Bildungsabstieg, da sie zur Aufnahme eines Studiums an der Universität berechtigt sind. Über die Fachgebundene Hochschulreife verfügen 17% der ErstsemesterInnen.

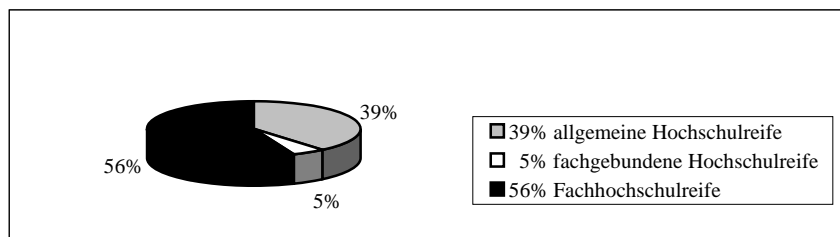


**Abbildung 7:** Art der Hochschulreife von den ErstsemesterInnen

Für alle untersuchten StudienanfängerInnen liegt die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung bei 2.7.

Mehr als die Hälfte der DiplomandInnen (56%) hat sich ebenfalls über die Fachhochschulreife für das Sozialwesenstudium an der Fachhochschule qualifiziert. 39% der ExamenskandidatInnen erfahren durch die Wahl des Fachhochschulstudiums einen Bildungsabstieg, da sie die Allgemeine Hochschulreife besitzen. Die Fachgebundene Hochschulreife haben lediglich 5% der DiplomandInnen.

Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung aller berücksichtigten DiplomandInnen ist mit 2.4 drei Zehntelpunkte besser als die der StudienanfängerInnen.



**Abbildung 8:** Art der Hochschulreife von den DiplomandInnen

Während der prozentuale Anteil derer, die über die Fachhochschulreife den Weg zum Sozialwesenstudium an der FH Ostfriesland gefunden haben, für die beiden Stichproben nahezu identisch ist, ist er für die ErstsemesterInnen mit der Fachgebundenen Hochschulreife mehr als dreimal so hoch, wie für die DiplomandInnen. Letztere verfügen anteilmäßig dementsprechend häufiger über die Allgemeine Hochschulreife.

Darüber hinaus gibt es bei den StudienanfängerInnen keine Unterschiede in der Benotung der Abschlusszeugnisse nach der Art der Hochschulreife. Hingegen ist die Abschlussnote der DiplomandInnen mit der Fachgebundenen Hochschulreife, um vier beziehungsweise sechs Zehntelpunkte besser, als bei denen, die mit der Fach- und Allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen haben.

Die Befunde der anderen Erhebungen lauten folgendermaßen. Die von Knüppel untersuchten StudienanfängerInnen weisen zu 68% die Fachhochschulreife und zu 24% das Abitur als Zulassungsvoraussetzung auf, während insgesamt 8% über die höhere Handelsschule, die Fachschule oder die 12. Klasse mit anschließendem einjährigem Berufspraktikum die Berechtigung zum Hochschulstudium erlangt haben (vgl. Knüppel, 1984, S. 167 ff.). Die Noten der Abschlusszeugnisse wurden hierbei nicht erfasst.

Auch die Mehrheit der berücksichtigten Studierenden des Fachbereiches Sozialwesen an der Fachhochschule Wiesbaden (1. bis 12. Semester) besitzt die Fachhochschulreife (53%). An zweiter Stelle steht mit 39% die Allgemeine Hochschulreife, gefolgt von der Fachgebundenen Hochschulreife mit 6%. Über eine andere Hochschulreife verfügen 2%. Die Durchschnittsnote in den Zugangszeugnissen dieser Studierenden liegt bei 2.6 (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 24 und 30).

Die Sekundäranalysen mit den Konstanzer Daten von allen Sozialwesenstudenten an insgesamt sechs Fachhochschulen und einer Gesamthochschule in den alten Ländern im Wintersemester 2000/2001 ergaben einen Anteil von 47% die mit der Fachhochschulreife, 40% die mit der Allgemeinen Hochschulreife und 13% die mit der Fachgebundenen Hochschulreife ihre schulische Laufbahn abgeschlossen haben. Des Weiteren hat die Konstanzer AG Hochschulforschung für das Wintersemester 2000/2001 in den Sozialwissenschaften an Fachhochschulen in den alten und neuen Ländern eine Durchschnittsnote von 2.4 im Zugangszeugnis (Abitur) ermittelt (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 16).

Demnach dominiert sowohl an der FH Ostfriesland als auch in allen anderen berücksichtigten Studien die Fachhochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung bei den angehenden SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen. Aber auch der Anteil mit allgemeiner Hochschulreife ist beachtenswert (24 bis 40%).

### **4.3 Ausbildung und Berufstätigkeit vor und nach Erwerb der Hochschulreife**

Da der Abschluss einer Berufsausbildung vor beziehungsweise mit der Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung häufig Bedingung ist, um die Fachhochschulreife zu erwerben, soll an dieser Stelle geprüft werden, wie viele StudentInnen der beiden Untersuchungsgruppen an der FH Ostfriesland über eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Studium verfügen. Dabei wird unterschieden, ob dies vor oder nach dem Erwerb der Hochschulreife erfolgt.

#### **4.3.1 Ausbildung und Berufstätigkeit vor Erwerb der Hochschulreife**

Vor Abschluss der Hochschulreife haben 35% der StudienanfängerInnen eine Berufsausbildung begonnen und auch abgeschlossen. Von diesen ErstsemesterInnen haben vier Personen (3%) sowohl vor als auch nach dem Erwerb der Hochschulreife eine Ausbildung absolviert, so dass sie bereits vor Studienaufnahme zwei Berufsausbildungen haben. Insgesamt sechs Personen (5%) haben zwar eine Ausbildung angefangen, aber nicht zu Ende geführt, so dass 65% der StudienanfängerInnen vor der Erlangung der Hochschulreife keine berufliche Ausbildung gemacht haben.

Des Weiteren waren von allen untersuchten ErstsemesterInnen etwas mehr als ein Fünftel (21%) berufstätig, bevor sie die Hochschulreife erhielten. Betrachtet man die durchschnittliche Dauer der beruflichen Tätigkeit nach Monaten, besteht auf Grund der Personen, die lange gearbeitet haben, zwischen dem Mittel- und dem Medianwert eine deutliche Diskrepanz.

Demzufolge liegt die durchschnittliche Zeit der Berufstätigkeit für die StudienanfängerInnen nach dem Mittelwert bei fünfeinhalb Jahren (65,5 Monate), nach dem Medianwert jedoch bei drei Jahren (36 Monate). Letzterer ist für das Gros der ErstsemesterInnen aussagekräftiger, weil die Mehrzahl (57%) vier bis 36 Monate berufstätig war. Hiervon hat ein Viertel ein Jahr gearbeitet. Zehn und mehr Jahre hat mehr als ein Fünftel (21%) eine berufliche Tätigkeit ausgeübt.

Fast die Hälfte der DiplomandInnen (49%) hat vor dem Erhalt der Hochschulreife eine Berufsausbildung angefangen und auch zum Abschluss gebracht. Keine hat die aufgenommene berufliche Ausbildung abgebrochen. Einer Berufstätigkeit sind vor dem Erwerb der Hochschulreife 46% der DiplomandInnen nachgegangen. Bei der durchschnittlichen Dauer der beruflichen Tätigkeit nach Monaten, unterscheiden sich der Mittel- und Medianwert aus dem gleichen Grund wie bei den ErstsemesterInnen auffällig. So beträgt die durchschnittliche Berufstätigkeit gemessen am Mittelwert vier Jahre (48,1 Monate), hingegen liegt der Medianwert bei zwei Jahren (24,1 Monate). Auch hier ist der Medianwert genauer, da die Mehrzahl (56%) drei bis 24 Monate berufstätig war.

Folglich haben die DiplomandInnen gegenüber den StudienanfängerInnen vor der Erlangung der Berechtigung zum Hochschulstudium prozentual deutlich häufiger eine Ausbildung absolviert und mehr als doppelt so oft eine berufliche Tätigkeit verrichtet. Ein beachtlicher Teil der ErstsemesterInnen (35%) und nahezu die Hälfte der DiplomandInnen (49%) hat demnach die Fachhochschulreife über eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie der Erfüllung zusätzlich erforderlicher Kriterien erworben.

Ein Vergleich mit den Befunden anderer Studien ist erst dann möglich, wenn für die beiden Stichproben an der FH Ostfriesland dargestellt ist, welche StudentInnen nach der Erlangung der Hochschulreife eine Ausbildung begonnen beziehungsweise abgeschlossen haben, da die hinzugezogenen Erhebungen lediglich nach einer beendeten Ausbildung „vor dem Studium“ gefragt haben. Dies bedeutet, sie haben keine Trennung zwischen den Personen, die vor oder/und nach dem Erhalt der Hochschulreife eine Ausbildung abgeschlossen haben, vorgenommen.

#### **4.3.2 Ausbildung und Berufstätigkeit nach Erwerb der Hochschulreife**

Anschließend wird zunächst erläutert, wie viele ErstsemesterInnen und DiplomandInnen des Fachbereiches Sozialwesen an der FH Ostfriesland sich für eine Berufsausbildung entschieden haben, obwohl sie bereits vor Beginn der Ausbildung zur Aufnahme des Sozialwesenstudiums berechtigt waren.

Insgesamt 12% der befragten ErstsemesterInnen haben nach dem Erwerb der Hochschulreife eine Berufsausbildung angefangen und zum Abschluss gebracht. Von ihnen haben 3% die Hochschulzugangsberechtigung über die Absolvierung einer vorangehenden beruflichen Ausbildung und der Erfüllung zusätzlich benötigter Voraussetzungen erreicht. Sie beginnen demzufolge das Studium der Sozialarbeit/-pädagogik auf dem Erfahrungshintergrund zweier Berufsausbildungen. Ein knappes Zehntel (9%) der StudienanfängerInnen hat somit direkt über den Schulabschluss die Studienberechtigung erhalten und dennoch dem Sozialwesenstudium eine Berufsausbildung vorangestellt. Ob der Wahl der Berufsausbildung eine bewusste Karriereplanung zur Erzielung einer Doppelqualifikation zugrunde liegt oder aber aus der Unsicherheit in Bezug auf die Absicht zu studieren und der Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach resultiert, kann aus den Daten nicht gefolgert werden (vgl. auch Fricke, Grauer, 1994, S. 34).

Die überwiegende Mehrheit der ErstsemesterInnen (88%) hat demnach keine Berufsausbildung nach dem Erwerb der Hochschulreife gemacht beziehungsweise abgeschlossen. Eine Berufstätigkeit haben 16% der ErstsemesterInnen nach der Erlangung der Hochschulreife ausgeübt. Die durchschnittliche Dauer der beruflichen Tätigkeit unterscheidet sich nach dem Mittel- und Medianwert deutlich. Die StudienanfängerInnen, die sich beruflich betätigten, haben nach dem Mittelwert dreieinhalb und nach dem Medianwert drei Jahre gearbeitet. Jeweils 16% von diesen StudienanfängerInnen übten die Beschäftigung entweder ein Jahr oder zwischen 8.2 und 14 Jahren aus, während etwas über ein Fünftel (21%) drei Jahre einer Berufstätigkeit nachgegangen ist.

Von den einbezogenen DiplomandInnen haben ebenfalls 88% nach der Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung keine berufliche Ausbildung gemacht beziehungsweise zum Abschluss gebracht. Die prozentuale Verteilung derer, die trotz Hochschulreife eine berufliche Ausbildung vor dem Studium angefangen haben, ist bei den beiden Untersuchungsgruppen beinahe gleich.

Die DiplomandInnen waren nach dem Erhalt der Hochschulreife zu 28% berufstätig. Die durchschnittliche Zeit der Berufstätigkeit nach Jahren beträgt nach dem Mittelwert 4.2, nach dem Medianwert aber nur 2 Jahre. Diese Diskrepanz kommt dadurch zustande, dass eine Person 23 Jahre eine Beschäftigung ausgeübt hat, während alle anderen berufstätigen DiplomandInnen zwischen vier Monaten und acht Jahren arbeiteten. Folg-

lich ist der Medianwert genauer, weil über die Hälfte (55%) vier Monate bis zwei Jahre berufstätig war. Die Verteilung der beruflichen Tätigkeit, gemessen nach Monaten, weist für die DiplomandInnen im übrigen eine sehr große Streubreite auf.

Insgesamt haben 44% der untersuchten StudienanfängerInnen und 62% der DiplomandInnen ‚vor Studienbeginn‘, d.h. vor oder nach Erwerb der Hochschulreife, mindestens eine Berufsausbildung abgeschlossen.

Für die anderen Erhebungen bei Studierenden des Sozialwesens ergibt sich hinsichtlich der Berufsausbildung ‚vor dem Studium‘ folgendes Bild. Die ErstsemesterInnen, welche von Knüppel in seine Studie einbezogen wurden, haben zu 42% eine Berufsausbildung vor dem Studieneintritt angefangen und auch beendet, während 7% eine bereits begonnene berufliche Ausbildung abgebrochen haben. Demnach war die Mehrzahl (58%) vor Studienanfang in keiner beruflichen Ausbildung oder hat sie nicht zu Ende geführt (vgl. Knüppel, 1984, S. 171). Die Gesamtheit der Studierenden (2. bis 12. Semester) des Fachbereiches Sozialwesen an der Fachhochschule Wiesbaden hat vor Studieneintritt zu 58% eine berufliche Ausbildung durchlaufen. Hingegen gaben die TeilnehmerInnen der Befragung (2. bis 12. Semester) zu 64% an, eine Berufsausbildung absolviert zu haben (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 4 f.). Für die von Maier 1992 befragten Studierenden hat sich an den einbezogenen kirchlichen Fachhochschulen ein Anteil von nahezu 60% (58%) ergeben, die vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben (vgl. Maier, 1995, S. 32 und 57).

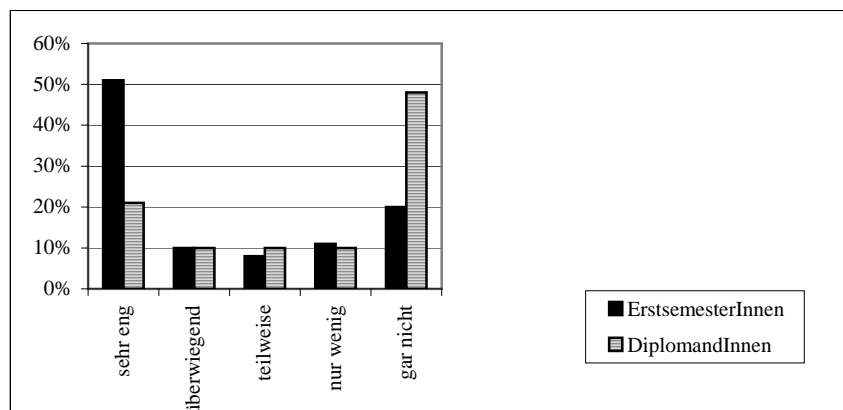
Darüber hinaus haben die Ergebnisse der ersten Phase der Kasseler Hochschulabsolventenverlaufsstudie gezeigt, dass die befragten ExamenskandidatInnen der Sozialarbeit/-pädagogik mit 40% öfter vor dem Studium eine Berufsausbildung gemacht haben, als die StudentInnen in den beiden anderen Fachhochschulstudiengängen. So verfügen lediglich 26% der untersuchten WirtschaftswissenschaftlerInnen und 23% der MaschinenbauerInnen über eine beendete Berufsausbildung vor Studienbeginn (vgl. Teichler, 1987, S. 36 f.). Dagegen ermittelte die Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung für das Wintersemester 2000/2001, die im Datenalmanach nur die berufliche Ausbildung ‚nach dem Erwerb der Hochschulreife‘ ausweist, mit 30% den höchsten Anteil für die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, gefolgt von den StudentInnen der Ingenieurwissenschaften mit 22%, während die SozialwissenschaftlerInnen mit 18% an letzter Stelle stehen (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 19).

#### **4.3.3 Zusammenhang zwischen Berufsausbildung und Studienfach**

Nachdem im vorherigen Abschnitt dargestellt wurde, welche StudentInnen der beiden Stichproben an der FH Ostfriesland ihr Sozialwesenstudium auf dem Hintergrund beruflicher Vorerfahrungen beginnen oder begonnen haben, interessiert nun der inhaltliche Zusammenhang der Ausbildung und/oder Berufstätigkeit mit dem Studienfach. Ziel war es, zu erfahren, ob mit der Wahl des Studiums zur SozialarbeiterIn die ursprünglich eingeschlagene Berufsrichtung bestätigt oder eindeutig revidiert wird.

Von den ErstsemesterInnen, die eine Ausbildung absolvierten und/oder berufstätig waren, sind 61% der Meinung, dass ein ‚sehr enger‘ bis ‚überwiegender‘ Zusammenhang mit dem Studium der Sozialarbeit/-pädagogik besteht. Hiervon geben sogar 51% einen ‚sehr engen‘ Zusammenhang an. Dagegen sind 31% der Auffassung, die berufliche Er-

fahrung hänge ‚nur wenig‘ bis ‚gar nicht‘ mit dem Studienfach zusammen. Einen teilweisen Zusammenhang sehen 8%. Es ist anzumerken, dass die Frage von 12% der untersuchten StudienanfängerInnen nicht beantwortet wurde, obwohl die Kategorie ‚war nicht in Ausbildung oder berufstätig‘ als sechste Antwortmöglichkeit vorhanden war.



**Abbildung 9:** Inhaltlicher Zusammenhang zwischen Ausbildung beziehungsweise Berufstätigkeit und Studienfach

Bei den DiplomandInnen, die eine Berufsausbildung abgeschlossen und/oder eine berufliche Tätigkeit verrichtet haben, besteht nur zu 31% ein ‚sehr enger‘ bis ‚überwiegender‘ Zusammenhang mit dem Sozialwesenstudium. Davon sind etwas mehr als ein Fünftel (21%) der Ansicht, die berufliche Vorerfahrung hänge ‚sehr eng‘ mit der akademischen Ausbildung zusammen. Jeweils ein Zehntel entschieden sich für die Antworten ‚teilweise‘ oder ‚nur wenig‘, dagegen. Nahezu die Hälfte der DiplomandInnen (48%), die eine Ausbildung absolviert und/oder berufstätig waren, sieht aber keinen inhaltlichen Zusammenhang zum Sozialwesenstudium. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Zulassungsvoraussetzungen bis zum Wintersemester 2000/2001 für ein Sozialwesenstudium an der FH Ostfriesland ein 13wöchiges Vorpraktikum in einschlägigen Arbeitsgebieten der Sozialarbeit/-pädagogik vorsahen, so dass alle untersuchten DiplomandInnen über Vorerfahrungen im sozialen Bereich verfügen (vgl. Studienführer für den Studiengang Sozialwesen, 1998, S. 4 f. und Protokoll der 3. FBR- Sitzung des Fachbereiches Sozialwesen vom 18.04.2000, Tagesordnungspunkt 8). Dies ist für die befragten StudienanfängerInnen nicht mehr der Fall.

Demnach unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen deutlich. So behalten die Mehrzahl der ErstsemesterInnen (61%) durch die Entscheidung für das Studium der Sozialarbeit/-pädagogik ihre bereits eingeschlagene berufliche Richtung bei, während die Mehrzahl der ExamenkandidatInnen (58%) sich mit dem Studieneintritt beruflich in eine völlig neue Richtung orientiert hat. Folglich könnte bei den ErstsemesterInnen vorsichtig eine bewusste Karriereplanung vermutet werden, die mit einem sozialen Aufstieg verbunden ist, weil sie von einem Lehr- in einen akademischen Beruf aufsteigen (vgl. auch Fricke, Grauer, 1994, S. 34 f.; Maier, 1995, S. 58 ff.).

Die von Fricke, Grauer untersuchten SozialwesenstudentInnen (1. bis 12. Semester), die vor dem Studium auf eine beendete Ausbildung und/oder Zeiten einer beruflichen Tätigkeit zurückblicken können, sind zu 31% der Meinung, dass ein ‚sehr enger‘ bis ‚weitgehender‘ Zusammenhang mit dem Studiengang gegeben ist. Prozentual gesehen

ist dieser Anteil für die DiplomandInnen an der FH Ostfriesland gleich. Aber über die Hälfte (54%) sehen ‚nur wenig‘ bis ‚gar keinen‘ inhaltlichen Bezug zum Studium der Sozialarbeit/-pädagogik, dies trifft ebenfalls auf die Mehrzahl der DiplomandInnen an der FH Ostfriesland zu (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 34). Maier bot im Rahmen der Frage nach der Studienmotivation für die Personen, die eine Ausbildung vor dem Studium durchlaufen haben, die Antwortmöglichkeit ‚Lust am alten Beruf verloren‘, ‚etwas ganz anderes machen‘ an. Demnach ist dieses Motiv auch hier jedem Zweiten (51%), der eine Berufsausbildung gemacht hat, wichtig (vgl. Maier, 1995, S. 58 und 60).

## 4.4 Studienwahlmotive

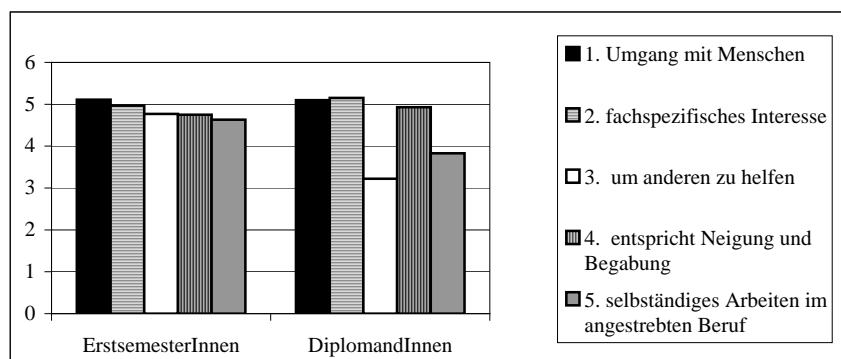
Die bisher referierten Ergebnisse beschreiben nicht nur die Personen, die ein Studium der Sozialarbeit/-pädagogik ergriffen haben, sondern vermitteln auch einen Eindruck, aus welchem Herkunftsmilieu und sozialen Zusammenhängen sie stammen. Darüber hinaus geben sie Auskunft über das Schulbildungsniveau und berufliche Vorerfahrungen. Darauf aufbauend wird dargestellt, aus welcher Motivation sich die Menschen gerade für dieses Studienfach und damit für den Beruf der Sozialarbeit entschieden haben.

### 4.4.1 Die wichtigsten und unwichtigsten Studienwahlmotive

Von den insgesamt 20 vorgegebenen Beweggründen der Fachwahl sind den ErstsemesterInnen im Sozialwesen folgende fünf Motive für ihre Studienentscheidung am wichtigsten (nach Mittelwert der Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig):

1. ...weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte (5.1)
2. ...aus fachspezifischem Interesse (5.0)
3. ...um anderen zu helfen (4.8)
4. ...weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht (4.8)
5. ...um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können (4.6).

Demzufolge sind über drei Viertel (77%) der StudienanfängerInnen der ‚Umgang mit Menschen‘ in ihrem späteren Beruf ‚sehr wichtig‘. Das Motiv ‚aus fachspezifischem Interesse‘ wird von 70%, ‚um anderen zu helfen‘ von 68%, ‚weil es Neigungen und Begabungen entspricht‘ von 63% und ‚um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können‘ von 61% der ErstsemesterInnen als ‚sehr wichtig‘ eingeschätzt.



**Abbildung 10:** Die fünf wichtigsten Studienwahlmotive der ErstsemesterInnen im Vergleich zu ihrer Bedeutung für die DiplomandInnen nach den Mittelwerten



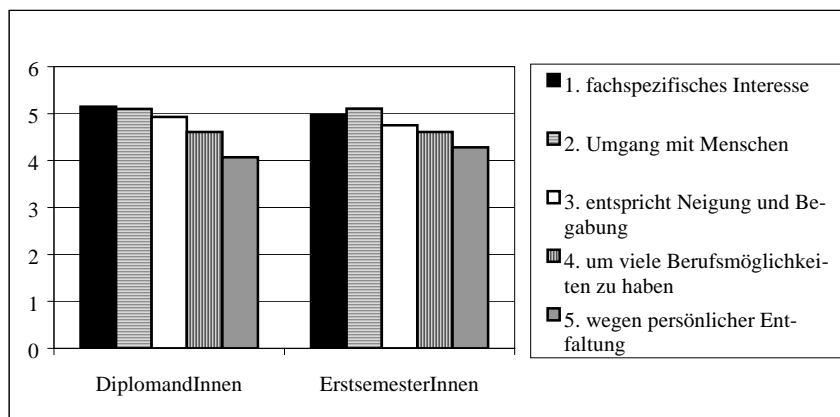
Hingegen weisen die fünf unwichtigsten Motive für die Studienwahl der StudienanfängerInnen Mittelwerte bis höchstens 1.0 auf:

1. ...weil es im gewünschten Studienfach keinen Studienplatz gab (0.3)
2. ...weil meine Freunde auch dieses oder ein ähnliches Fach studieren (0.5)
3. ...weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind (0.7)
4. ...weil mir dieses Studium unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint (0.7)
5. ...aus religiösen Motiven, wie zum Beispiel Nächstenliebe (1.0)

So spielt das Motiv ‚weil es im gewünschten Studienfach keinen Studienplatz gab‘ für 91% keine Rolle. Der Beweggrund, ‚weil meine Freunde auch dieses oder ein ähnliches Fach studieren‘ ist für 87% bedeutungslos. Für 82% ist das Motiv, ‚weil mir dieses Studium unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint‘ unwichtig. Das ‚Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘, ist gleichfalls für 80% belanglos, während ‚religiöse Motive, wie zum Beispiel Nächstenliebe‘, für immerhin 72% der StudienanfängerInnen irrelevant sind.

Für die DiplomandInnen waren in der retrospektiven Bewertung von den 20 zur Auswahl stehenden Motiven, die fünf nachstehenden für ihre Studienentscheidung am wichtigsten:

1. ...aus fachspezifischem Interesse (5.2)
2. ...weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte (5.1)
3. ...weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht (4.9)
4. ...um viele Berufsmöglichkeiten zu haben (4.6)
5. ...um mich persönlich zu entfalten (4.1).

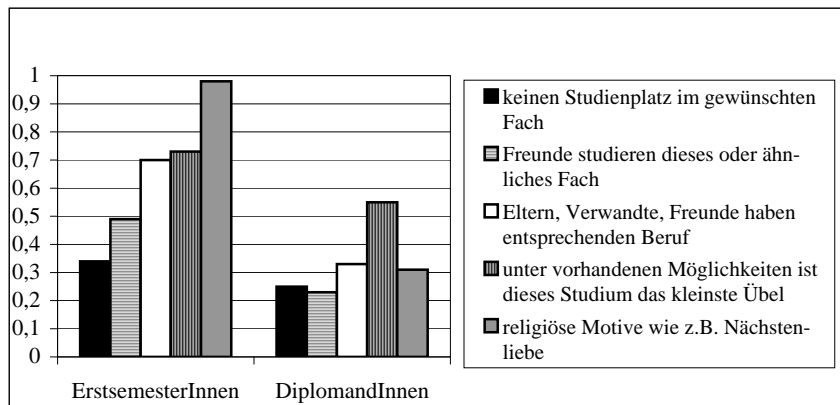


**Abbildung 11:** Die fünf wichtigsten Studienwahlmotive der DiplomandInnen im Vergleich zu ihrer Bedeutung für die ErstsemesterInnen nach den Mittelwerten

Etwas mehr als Dreiviertel (76%) der ExamenskandidatInnen haben sich demnach für das Studium der Sozialarbeit/-pädagogik entschieden, weil es für sie ‚sehr wichtig‘ war, dass die Ausbildung ihrem ‚fachspezifischen Interesse‘ entspricht. Der Beweggrund, ‚weil ich in meinem späteren Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘ wurde von 78%, ‚weil es Neigungen und Begabungen entspricht‘ von 71%, ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘ von 63% und ‚um sich persönlich zu entfalten‘ von knapp über der Hälfte (51%) als ‚sehr wichtig‘ hinsichtlich ihrer ursprünglichen Studienwahlmotivation beurteilt.

Die fünf unwichtigsten Motive für die Studienwahl waren dagegen in der rückblickenden Einschätzung der ExamenskandidatInnen:

1. ...weil meine Freunde auch dieses oder ein ähnliches Fach studieren (0.2)
2. ...weil es im gewünschten Studienfach keinen Studienplatz gab (0.3)
3. ...aus religiösen Motiven, wie zum Beispiel Nächstenliebe (0.3)
4. ...weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind (0.3)
5. ...weil mir dieses Studium unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint (0.6).



**Abbildung 12:** Die fünf unwichtigsten Studienwahlmotive der ErstsemesterInnen und DiplomandInnen nach den Mittelwerten

Wirft man einen Blick auf die prozentuale Verteilung, war für nahezu alle untersuchten DiplomandInnen (98%) das Motiv, ‚weil meine Freunde auch dieses oder ein ähnliches Fach studieren‘ und ‚weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘ für die damalige Studienentscheidung unwichtig. Für 93% der DiplomandInnen war der Beweggrund, ‚weil es im gewünschten Studienfach keinen Studienplatz gab‘ bedeutungslos. ‚Religiöse Motive, wie zum Beispiel Nächstenliebe‘ waren für 87% und ‚weil ihnen dieses Studium unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erschien‘ für 83% in Bezug auf die Wahl des Studienfaches belanglos.

Vergleicht man die Studienwahlmotivation zwischen den beiden Untersuchungsgruppen an der FH Ostfriesland, wird deutlich, dass die Beweggründe ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘, ‚aus fachspezifischem Interesse‘ und ‚weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht‘ für die ErstsemesterInnen und DiplomandInnen zu den fünf wichtigsten Motiven zählen, wenn sie sich auch in der Rangfolge und dem Mittelwertniveau etwas unterscheiden.

Ein markanter Unterschied besteht bei dem Beweggrund ‚um anderen zu helfen‘, welcher bei den StudienanfängerInnen bereits an dritter, jedoch bei den ExamenskandidatInnen erst an neunter Stelle steht. Diese Diskrepanz ist auf dem 1%-igen Niveau statistisch signifikant. Das heißt, der Zufall kann hier als Ursache mit einer Sicherheit von 99% ausgeschlossen werden. Das Studienwahlmotiv, ‚um im angestrebten Beruf selbständig arbeiten zu können‘, erhält von den ErstsemesterInnen mit einem Mittelwert von 4.6 den fünften Rang, während es von den DiplomandInnen mit einem Mittelwert von 3.8 auf den sechsten Platz verwiesen wird.

Ungeachtet der Differenzen innerhalb der Rangfolge und des jeweiligen Mittelwertes finden sich alle fünf Beweggründe, die von den StudienanfängerInnen als am unwichtigsten eingeschätzt wurden, auch bei den fünf für die ExamenskandidatInnen belanglosesten Motiven wieder.

Die Studienwahlmotivation der beiden Stichproben an der FH Ostfriesland kann lediglich mit den Befunden der Erhebung von Fricke & Grauer verglichen werden, da die 20 vorgegebenen Motive aus deren Fragebogen entnommen sind. Die Ergebnisse anderer Studien heranzuziehen wäre statistisch gesehen problematisch, weil sich die einzelnen Erhebungen nicht nur durch die Anzahl und der zur Auswahl stehenden Motive, sondern vor allem in der Formulierung unterscheiden, wodurch die Befunde erheblich beeinflusst werden können. Darüber hinaus kann nur auf die Wichtigkeit nach der prozentualen Verteilung und nicht auf die Rangfolge nach den Mittelwerten eingegangen werden, weil letztere nur in einem Schaubild ausgewiesen sind, aus dem die genauen Kommastellen kaum zu ermitteln sind (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 45).

Demnach war für Dreiviertel der Studierenden (1. bis 12. Semester) am Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Wiesbaden der Beweggrund, ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘ für die Studienentscheidung ‚sehr wichtig‘ und steht anteilmäßig auf Rang eins. Es folgen die Motive ‚aus fachspezifischem Interesse‘ (58%), ‚um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können‘ (55%) und ‚weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht‘ (50%), die von der Mehrzahl beziehungsweise der Hälfte der StudentInnen für ‚sehr wichtig‘ gehalten wurden. Das Motiv ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘, wurde von 49% als ‚sehr wichtig‘ eingeschätzt und bekommt unter den fünf wichtigsten Beweggründen den letzten Platz.

Bei den unwichtigsten Studienwahlmotiven wird mit 91% der Beweggrund ‚weil meine Freunde auch dieses oder ein ähnliches Fach studieren‘ zuerst genannt. Jeweils 87% halten die Motive ‚weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘ und ‚weil es im gewünschten Studienfach keinen Studienplatz gab‘, für belanglos. ‚Religiöse Motive, wie zum Beispiel Nächstenliebe‘ sind für 80%, der Beweggrund ‚wegen der kurzen Studienzeit‘ für 78% sowie ‚weil das Studium unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint‘ für 72% der Studierenden für ihre Studienwahl irrelevant (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 313).

Von den fünf bedeutendsten Studienwahlmotiven für die Wiesbadener Population fallen je vier auch für die beiden Untersuchungsgruppen an der FH Ostfriesland unter die fünf wichtigsten Beweggründe. Bis auf das Motiv ‚wegen der kurzen Studienzeit‘, werden von den befragten ErstsemesterInnen und DiplomandInnen die gleichen Beweggründe als unwesentlich angegeben, die auch die Wiesbadener SozialwesenstudentInnen hinsichtlich ihrer Studienentscheidung anführten.

#### **4.4.2 Unterschiede zwischen StudienanfängerInnen und DiplomandInnen**

Nachdem die wichtigsten Studienwahlmotive überwiegend getrennt für die beiden Stichproben an der FH Ostfriesland dargestellt wurden, sollen nun alle berücksichtigten Motive hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den StudienanfängerInnen und DiplomandInnen betrachtet werden.

**Tabelle A**  
**Fachwahlmotive von ErstsemesterInnen und DiplomandInnen des Studiums des Sozialwesens an der FH Ostfriesland im Vergleich**

(Mittelwerte, Skala von 0=ganz unwichtig bis 6=sehr wichtig)

	<b>ErstsemesterInnen</b>	<b>DiplomandInnen</b>
<b>Kein Unterschied</b>		
Um viele Berufsmöglichkeiten zu haben	4.6	4.6
Weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte	5.1	5.1
Weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als gerade dieses Studium	2.5	2.4
Wegen der kurzen Studienzeit	1.1	1.2
Weil es im gewünschten Fach keinen Studienplatz gab	0.3	0.3
<b>Stärker von ErstsemesterInnen</b>		
Um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können	4.6	3.8
Aus religiösen Motiven, wie z.B. Nächstenliebe	1.0	0.3
Um zu sozialen Veränderungen beizutragen	4.1	3.5
Um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen	1.6	1.0
Um meine bisherigen Erfahrungen in sozialer Arbeit auszuweiten	4.2	3.6
Um den Beruf und meine politischen Ansprüche in Übereinstimmung zu bringen	2.7	2.2
Weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind	0.7	0.3
Um anderen zu helfen	4.8	3.2
Aus Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache	3.3	2.2
Um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten	3.6	2.3
<b>Stärker von DiplomandInnen</b>		
Wegen der kurzen Studienzeit	1.1	1.2
Weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht	4.8	4.9
Aus fachspezifischem Interesse	5.0	5.2

Die ErstsemesterInnen erzielen bei fast allen vorgegebenen Studienwahlmotiven höhere Mittelwerte als die DiplomandInnen. Letztere erreichen lediglich bei den Beweggründen ‚wegen der kurzen Studienzeit‘, ‚weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht‘ und ‚aus fachspezifischem Interesse‘ geringfügig höhere Durchschnittswerte.

Eine identische beziehungsweise nahezu gleiche Bedeutung messen die StudienanfängerInnen und ExamenskandidatInnen gemäß der geringen Mittelwertdifferenzen den Motiven ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘, ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘, ‚weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als gerade dieses Studium‘, ‚wegen der kurzen Studienzeit‘ und ‚weil es im gewünschten Fach keinen Studienplatz gab‘ bei.

Deutliche Unterschiede in der Bewertung bestehen bei den Beweggründen, ‚um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können‘, ‚aus religiösen Motiven, wie zum Beispiel Nächstenliebe‘, ‚um zu sozialen Veränderungen beizutragen‘, ‚um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen‘, ‚um meine bisherigen Erfahrungen in sozialer

Arbeit auszuweiten' und ,um den Beruf und meine politischen Ansprüche in Übereinstimmung zu bringen'. Sie sind den StudienanfängerInnen jeweils deutlich wichtiger.

Für die zwei genannten Motive, ,aus religiösen Motiven, wie zum Beispiel Nächstenliebe' sowie ,um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen', sind die Differenzen statistisch auf dem 5%-igen Niveau signifikant. Dies ist auch bei dem Motiv, ,weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind', der Fall.

Für die Studienwahlmotive ,um anderen zu helfen', ,aus Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache' und ,um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten', für die die DiplomandInnen gleichfalls niedrigere Mittelwerte erzielen, sind die Unterschiede statistisch höchstsignifikant (1%-iges Niveau). Führt man sich für diese Beweggründe die prozentuale Verteilung derjenigen vor Augen, denen sie ,sehr wichtig' waren, zeichnet sich folgendes Bild ab. Das Motiv ,um anderen zu helfen' wurde von zwei Drittel (68%) der StudienanfängerInnen, aber lediglich von einem Viertel der DiplomandInnen als ,sehr wichtig' für die Studienentscheidung eingestuft. Der Beweggrund ,um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten' wurde anteilig ebenfalls mehr als doppelt so häufig von den ErstsemesterInnen (38%) als von den ExamenskandidatInnen (15%) für ,sehr wichtig' befunden, während das Studienwahlmotiv ,aus Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache' prozentual mit 27% sogar mehr als dreimal so oft von den StudienanfängerInnen als von den DiplomandInnen (8%) mit ,sehr wichtig' bewertet wurde.

Zwar erreichen die StudienanfängerInnen bei der Mehrzahl der Motive höhere Mittelwerte, dennoch ist die Reihenfolge nach deren Wichtigkeit innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen ähnlich. So unterscheidet sich die Rangfolge bei 15 von den 20 zur Auswahl stehenden Studienwahlmotiven lediglich um eine, bei drei Motiven um zwei und bei einem Beweggrund um drei Stellen. Die größte Diskrepanz ergibt sich wiederum bei dem Motiv ,um anderen zu helfen', das bei den ErstsemesterInnen auf dem dritten, jedoch bei den DiplomandInnen erst auf dem neunten Platz erscheint.

#### **4.4.3 Unterschiede nach Geschlecht**

In der Studienmotivation lassen sich deutliche Unterschiede nach dem Geschlecht der befragten ErstsemesterInnen erkennen. Denn die Frauen erzielen bei 15 der insgesamt 20 vorgegebenen Motive höhere Mittelwerte. Allerdings ist die Mittelwertdifferenz zwischen Männern und Frauen bei dem Motiv ,um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen' so gering, dass es quasi gleichbedeutend ist.

Die männlichen Studienanfänger betonen geringfügig bis deutlich stärker ,religiöse Motive, wie zum Beispiel Nächstenliebe' (Mittelwertdifferenz = 0.2), ,weil ihnen dieses Studium unter den vorhandenen Möglichkeiten als das kleinste Übel erscheint' (Mittelwertdifferenz = 0.3), ,wegen der kurzen Studienzeit' (Mittelwertdifferenz = 0.4) und ,weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind' (Mittelwertdifferenz = 0.5). Da die Mittelwerte dieser Motive jedoch durchweg gering sind, zeigen sie zwar, dass sie von den Männern öfter genannt werden, jedoch nicht ausschlaggebend für ihre Studienentscheidung waren.

Die Frauen unter den ErstsemesterInnen messen nach den erreichten Mittelwerten den Beweggründen, die im Mittelpunkt einer sozialpädagogischen Studienmotivation anzusiedeln sind, teilweise mehr Bedeutung als ihre männlichen Kommilitonen zu (zu den

zentral sozialpädagogischen Motiven siehe Fricke, Grauer, 1994, S. 44). Hierzu zählen für die Studienanfängerinnen beispielsweise die Studienwahlmotive ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘ (Mittelwertdifferenz = 0.7), ‚weil sie in ihrem Beruf Umgang mit Menschen haben möchten‘ (Mittelwertdifferenz = 0.6) und ‚um zu sozialen Veränderungen beitragen zu können‘ (Mittelwertdifferenz = 0.5).

Hingegen werden die als überwiegend weiblich klassifizierten Motive, wie ‚fachspezifisches Interesse‘ (Mittelwertdifferenz = 0.1) und der Wunsch, ‚sich persönlich zu entfalten‘ (Mittelwertdifferenz = 0.1) unter den StudienanfängerInnen von Frauen und Männern gleich stark betont (zu den hauptsächlich weiblichen Motiven siehe Fricke, Grauer, 1994, S. 44).

<b>Tabelle B</b>		
<b>Studienwahlmotive von ErstsemesterInnen des Sozialwesens an der FH Ostfriesland im Vergleich</b>		
(Mittelwerte, Skala von 0=ganz unwichtig bis 6=sehr wichtig)		
<b>Gleich</b>	<b>ErstsemesterInnen</b>	
	Frauen	Männer
Um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen	1.5	1.5
<b>Stärker Männer</b>		
Religiöse Motive, wie Nächstenliebe	1.0	1.1
Studium erscheint als das kleinste Übel	0.7	0.9
Wegen der kurzen Studienzeit	1.0	1.4
Weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind	0.6	1.1
<b>Stärker Frauen</b>		
Um viele Berufsmöglichkeiten zu haben	4.8	4.1
Um im Beruf Umgang mit Menschen zu haben	5.3	4.6
Um zu sozialen Veränderungen beitragen zu können	4.2	3.8
Fachspezifisches Interesse	5.0	4.9
Um mich persönlich zu entfalten	4.3	4.2

Auch in der Studienwahlmotivation der DiplomandInnen lassen sich Unterschiede nach dem Geschlecht erkennen. Die weiblichen Studenten erzielten hier ebenfalls bei 12 von den insgesamt 20 vorgegebenen Motiven höhere Mittelwerte. Bei den Beweggründen ‚um zu sozialen Veränderungen beizutragen‘ und ‚um anderen zu helfen‘ erreichen die Männer zwar höhere Durchschnittswerte, die Mittelwertdifferenzen von 0.1 sind allerdings so gering, dass sie für die weiblichen und männlichen Studierenden als nahezu gleichbedeutend angesehen werden können.

Deutlich stärker betonen die Männer die Motive, ‚um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten‘ (Mittelwertdifferenz = 0.9), ‚um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen‘ (Mittelwertdifferenz = 0.6), ‚weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘ (Mittelwertdifferenz = 0.6) und ‚um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können‘ (Mittelwertdifferenz = 0.5).

Geringe Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Studenten bestehen bei den Beweggründen, ‚weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als gerade dieses Studium‘ (Mittelwertdifferenz = 0.3) und ‚um den Beruf und meine politischen Ansprüche in Übereinstimmung zu bringen‘ (Mittelwertdifferenz = 0.3), die gleichfalls den Männern wichtiger sind. Das Motiv, ‚weil Eltern und Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘, wurde weder von einer Frau noch von einem Mann als ‚sehr wichtig‘ eingeschätzt und war deshalb für die Studienwahl nicht ausschlaggebend.

Die in der Literatur als spezifisch sozialpädagogischen Beweggründe angesehenen Studienwahlmotive, ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘, ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘ und ‚um zu sozialen Veränderungen beizutragen‘, differieren nur bei dem zweitgenannten nach dem Geschlecht. So wird ersterem und letzterem mit einer Mittelwertdifferenz von jeweils 0.1 von Frauen und Männern beinahe die gleiche Bedeutung beigemessen, während die ‚vielen beruflichen Möglichkeiten‘ mit einer Mittelwertdifferenz von 0.5 von den Studentinnen deutlich stärker betont werden.

Die Studienwahlmotive ‚um mich persönlich zu entfalten‘ und aus ‚fachspezifischem Interesse‘, die in anderen Erhebungen als zentral weiblich gelten, werden von den Diplomandinnen an der FH Ostfriesland ebenfalls deutlich (Mittelwertdifferenzen von 0.5) höher eingeschätzt.

Tabelle C Studienwahlmotive von DiplomandInnen des Sozialwesens an der FH Ostfriesland im Vergleich (Mittelwerte, Skala von 0=ganz unwichtig bis 6=sehr wichtig)		
Gleich	ErstsemesterInnen	
	Frauen	Männer
Um zu sozialen Veränderungen beizutragen	3.5	3.6
Um anderen zu helfen	3.2	3.3
<b>Stärker Männer</b>		
Um eine gesicherte Berufsposition zu erlangen	2.1	3.0
Um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen	0.8	1.4
Weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind	0.2	0.8
Um im angestrebten Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können	3.7	4.2
<b>Stärker Frauen</b>		
Um viele Berufsmöglichkeiten zu haben	4.7	4.2
Um mich persönlich zu entfalten	4.2	3.7
Fachspezifisches Interesse	5.3	4.8

Gemeinsamkeiten in der Studienwahlmotivation bestehen nach dem Geschlecht für die beiden Untersuchungsgruppen an der FH Ostfriesland nur bei zwei Beweggründen. Das Motiv ‚weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘ wird

sowohl bei den StudienanfängerInnen als auch bei den ExamenskandidatInnen von den Männern deutlich stärker betont (Mittelwertdifferenzen von 0.5 und 0.6). Die ‚vielen beruflichen Möglichkeiten‘ werden innerhalb der beiden Stichproben jeweils von den StudentInnen deutlich höher bewertet (Mittelwertdifferenzen von 0.7 und 0.5). Die in der Literatur als spezifisch weiblich benannten Studienwahlmotive ‚um sich persönlich zu entfalten‘ und ‚aus fachspezifischem Interesse‘ werden von den Frauen unter den DiplomandInnen deutlich höher eingeschätzt (Mittelwertdifferenzen jeweils von 0.5), während sie für die StudienanfängerInnen unabhängig vom Geschlecht die gleiche Bedeutung haben (Mittelwertdifferenzen von jeweils 0.1).

Zieht man die Ergebnisse der Untersuchung von Fricke, Grauer heran, ergeben sich bei folgenden Studienwahlmotiven erwähnenswerte geschlechtsspezifische Differenzen. Die Frauen unter den Wiesbadener Studierenden (1. bis 12. Semester) messen den Beweggründen ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘ (Mittelwertdifferenz = 0.5), ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘ (Mittelwertdifferenz = 0.4) und ‚aus fachspezifischem Interesse‘ (Mittelwertdifferenz = 0.4) mehr Bedeutung bei (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 44).

Hingegen betonen die Männer stärker das Motiv, ‚weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘ (Mittelwertdifferenz = 0.4). Die in anderen Erhebungen als hauptsächlich weiblich analysierten Beweggründe, ‚um anderen zu helfen‘ und ‚um sich persönlich zu entfalten‘, waren bemerkenswerter Weise für die weiblichen und männlichen Studierenden gleich wichtig (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 44).

Von den befragten ErstsemesterInnen an der FH Ostfriesland sind den Frauen ebenfalls der ‚Umgang mit Menschen‘ und die ‚vielen beruflichen Möglichkeiten‘ bedeutender, während die Männer gleichfalls das Motiv ‚weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘ mehr hervorheben. Die ‚persönliche Entfaltung‘ ist auch hier unabhängig vom Geschlecht in ihrer Wichtigkeit ohne Unterschied. Bei den DiplomandInnen sind Übereinstimmungen mit den Befunden von Fricke, Grauer bei den Studienwahlmotiven ‚weil Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind‘, ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘, ‚aus fachspezifischem Interesse‘ und ‚um anderen zu helfen‘ gegeben. Ersteres ist desgleichen den männlichen Kommilitonen, die beiden folgenden den Studentinnen und letzteres sowohl für die weiblichen als auch männlichen Studierenden bedeutungsgleich.

#### **4.4.4 Unterschiede nach Alter**

Für einige Studienwahlmotive besteht ein Zusammenhang zwischen ihrer Wichtigkeit und dem Alter der StudienanfängerInnen. Eine Einteilung der ErstsemesterInnen in drei Altersgruppen (18 bis 20 Jahre, 21 bis 24 Jahre und 25 Jahre und älter) ergibt nur drei nennenswerte Differenzen in ihren Motiven:

Die Helfer-Motivation nimmt über die drei Altersgruppe deutlich ab. Diese Entwicklung lässt sich ebenfalls bei den Motiven, ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘ und aus ‚Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache‘ beobachten, allerdings nimmt die Wichtigkeit lediglich von der jüngsten zur mittleren Altersgruppe deutlich ab, von der mittleren zur ältesten nur geringfügig.



Tabelle D Studienwahlmotive nach dem Alter der ErstsemesterInnen im Sozialwesen an der FH Ostfriesland im Vergleich (Mittelwerte, Skala von 0=ganz unwichtig bis 6=sehr wichtig)			
ErstsemesterInnen	Jüngere (18-20 Jahre)	Mittlere (21-24 Jahre)	Ältere (25 und mehr)
	Um anderen zu helfen	5.3	4.8
Umgang mit Menschen	5.4	5.0	4.9
Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache	3.6	3.1	3.0

In Bezug auf das Alter der DiplomandInnen zeichnen sich deutliche Unterschiede in der Studienmotivation bei insgesamt neun Beweggründen ab. Die ExamenkandidatInnen wurden hierzu in die gleichen drei Altersgruppen, wie die StudienanfängerInnen, jedoch befindet sich unter den DiplomandInnen keine Person mehr, die zwischen 18 und 20 Jahren alt ist. Die Studienwahlmotive ‚weil für mich von vornherein nichts anderes in Frage kam als gerade dieses Studium‘ und ‚um den Beruf und meine politischen Ansprüche in Übereinstimmung zu bringen‘, nehmen in ihrer Wichtigkeit von der mittleren zur älteren Altersgruppe sichtbar ab.

	DiplomandInnen	
	Mittlere (21-24 Jahre)	Ältere (25 und mehr)
Weil nichts anderes in Frage kam	2.8	2.2
Um politische Ansprüche zu verwirklichen	2.5	2.0
Um anderen zu helfen	2.7	3.6
Um zu sozialen Veränderungen beizutragen	3.0	3.8
Um möglichst selbständig arbeiten zu können	3.4	4.1
Um mich persönlich zu entfalten	3.7	4.3
Um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen	0.6	1.2
Wegen der kurzen Studienzeit	0.9	1.4
Um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten	2.0	2.5

Hingegen erfahren die Beweggründe ‚um anderen zu helfen‘, ‚um zu sozialen Veränderungen beizutragen‘, ‚um möglichst selbständig arbeiten zu können‘, ‚um mich persönlich zu entfalten‘, ‚um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen‘, ‚wegen der kurzen Studienzeit‘ und ‚um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten‘, von der mittleren zur ältesten Altersgruppe einen unverkennbaren Bedeutungszuwachs.

Ein Vergleich mit der Studie von Fricke, Grauer ist lediglich unter Vorbehalt möglich, weil die Einteilung in Altersgruppen anders vorgenommen wurde (26 Jahre und jünger sowie 27 Jahre und älter) (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 47). Da sich ähnliche Tendenzen abzeichnen, möchte ich dennoch Bezug auf die entsprechenden Befunde nehmen. Her-

ausragend ist in erster Linie die hochsignifikante Abnahme der Studienwahlmotive ‚um anderen zu helfen‘ (Asymptotische Signifikanz .002) und aus ‚Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache‘ (Asymptotische Signifikanz .004) mit zunehmendem Lebensalter (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 46). Die Autoren bemerken diesbezüglich, dass (...) die persönliche Identifikation mit der Helferrolle und der sie konstituierenden Beziehungsarbeit (Umgang mit Menschen) für die Studienwahlbegründung der jüngeren Studierenden weit ausschlaggebender ist, während ältere StudentInnen ihre Berufswahl eher pragmatisch legitimieren (selbständig arbeiten können), wahrscheinlich auf Grund der Bilanzierung einschlägiger Lebenserfahrungen mit stärker abhängigen Beschäftigungen (Fricke, Grauer, 1994, S. 46).

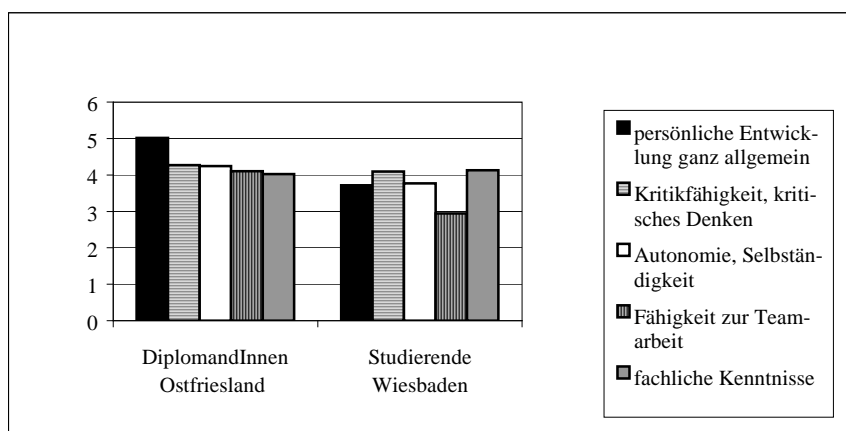
Des Weiteren sind den älteren SozialwesenstudentInnen die Beweggründe ‚Erweiterung bereits vorhandener fachlicher Kenntnisse‘, die ‚Erlangung von beruflicher Sicherheit‘ sowie der ‚Erwerb der allgemeinen Hochschulreife‘ wichtiger (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 46).

#### 4.5 Förderung verschiedener Qualifikationen durch das Studium

In diesem Teil der Ergebnisdarstellung soll darauf Bezug genommen werden, welche Bereiche ‚sehr stark‘ beziehungsweise ‚gar nicht‘ im Rahmen der Hochschulausbildung gefördert wurden. Die DiplomandInnen wurden deshalb gebeten, den Grad der Förderung auf einer siebenstufigen Skala (0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert) einzuschätzen. Die Befunde spiegeln aus diesem Grund nicht die reale, sondern lediglich die subjektiv empfundene Förderung in den einzelnen Bereichen wieder.

Von den insgesamt elf zur Auswahl stehenden Fähigkeiten wurden, in der Wahrnehmung der befragten ExamenskandidatInnen, die fünf folgenden während ihrer Hochschulausbildung am stärksten gefördert (in Klammern die Mittelwerte):

1. ...persönliche Entwicklung ganz allgemein (5.0)
2. ...Kritikfähigkeit, kritisches Denken (4.3)
3. ...Autonomie und Selbständigkeit (4.2)
4. ...Fähigkeit zur Teamarbeit (4.1)
5. ...fachliche Kenntnisse (4.0).



**Abbildung 13:** Die fünf am stärksten im Studium geförderten Fähigkeiten bei den DiplomandInnen, im Vergleich zu den Studierenden in Wiesbaden (Mittelwerte)

Nach der prozentualen Betrachtungsweise geben mehr als Dreiviertel (76%) der DiplomandInnen an, durch das Studium ‚sehr stark‘ in ihrer ‚persönlichen Entwicklung‘ gefördert worden zu sein (Kategorien 5 und 6). Die Mehrzahl ist auch der Meinung, eine ‚sehr starke‘ Förderung in den Bereichen ‚kritisches Denken‘ (51%) und ‚Autonomie und Selbständigkeit‘ (56%) erhalten zu haben. Bei der ‚Fähigkeit zur Teamarbeit‘ waren 39% und bei den ‚fachlichen Kenntnissen‘ 34% der Meinung, auf eine ‚sehr starke‘ Förderung zurückblicken zu können.

Hingegen zählen zu den drei am wenigsten, nach dem Empfinden der ExamenskandidatInnen, geförderten Bereichen:

1. ...Allgemeinbildung, breites Wissen (2.5)
2. ...Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen (3.3)
3. ...praktische Fähigkeiten, Berufs-/Praxisbezogenheit (3.4)

Demnach sind 34% der Auffassung, dass ‚die Allgemeinbildung‘ während des gesamten theoretischen Studiums ‚gar nicht gefördert‘ wurde (Kategorien 0 und 1). 17% sehen eine Förderung in dem Bereich ‚Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen‘ und 7% die ‚Berufs- beziehungsweise Praxisbezogenheit‘ als in der Ausbildung ‚überhaupt nicht‘ erfolgt an. Die Bereiche ‚soziale Fähigkeiten/Umgang mit Menschen‘ (3.95), ‚soziales Verantwortungsbewusstsein‘ (3.68) und ‚intellektuelle Fähigkeiten bzw. systematisches Arbeiten‘ (3.45) gehören nach der Beurteilung der DiplomandInnen weder zu den ‚am stärksten‘ noch zu den ‚gar nicht‘ geförderten Fähigkeiten.

Die genannten Ergebnisse können ebenfalls mit den Befunden von Fricke, Grauer an der FH Wiesbaden verglichen werden. Für die von ihnen untersuchten Studierenden (2. bis 12. Semester) werden die nachstehenden fünf Fähigkeiten nach der Selbsteinschätzung ‚am stärksten‘ gefördert (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 102):

1. ...fachliche Kenntnisse (4.1)
2. ...Kritikfähigkeit, kritisches Denken (4.1)
3. ...Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen (4.0)
4. ...Autonomie und Selbständigkeit (3.8)
5. ...persönliche Entwicklung ganz allgemein (3.7)

So fühlen sich 41% in den ‚fachlichen Kenntnissen‘ und 46% in der ‚Kritikfähigkeit‘ im Studium ‚sehr stark‘ gefördert. Die Förderung des ‚Interesses an gesellschaftspolitischen Fragen‘ empfinden 41%, der ‚Autonomie und Selbständigkeit‘ 37% sowie der ‚persönlichen Entwicklung‘ 34% als ‚sehr stark‘ (vgl. Fricke/Grauer, 1994, S. 316).

Die drei am wenigsten durch das Sozialwesenstudium geförderten Fähigkeiten sind nach der Meinung der Wiesbadener StudentInnen (vgl. Fricke/Grauer, 1994, S. 102):

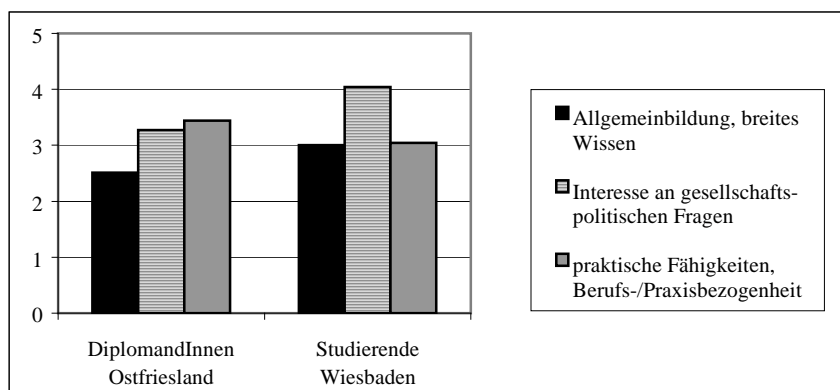
1. ...Fähigkeiten zur Teamarbeit (2.9)
2. ...soziale Fähigkeiten, Umgang mit Menschen (3.0)
3. ...Allgemeinbildung, breites Wissen (3.0)

Dementsprechend sind 17% der Ansicht, dass die Fähigkeit zur Teamarbeit durch die Hochschulausbildung ‚überhaupt nicht‘ gefördert wurde. Auch hat, nach der Einschätzung von 16%, keine Förderung im Bereich ‚Umgang mit Menschen‘ stattgefunden. Als ebenfalls durch das Studium ‚gar nicht‘ gefördert, wurde von 17% der Bereich der Allgemeinbildung angegeben (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 316).

Bei den Wiesbadener Studierenden (2. bis 12. Semester) wurden das ‚soziale Verantwortungsbewusstsein‘ (3.5), die ‚intellektuellen Fähigkeiten/systematisches Arbeiten‘ (3.1) und die ‚praktischen Fähigkeiten‘ (3.04) weder besonders stark noch in geringem Maße während der Hochschulausbildung gefördert (vgl. Fricke/Grauer, 1994, S. 102).

Setzt man die Befunde für die Wiesbadener Studierenden mit den Ergebnissen für die untersuchten DiplomandInnen an der FH Ostfriesland in Beziehung, so werden bis auf einen, dieselben Bereiche als ‚am stärksten‘ gefördert angesehen. Während die ‚Fähigkeiten zur Teamarbeit‘ für die ExamenskandidatInnen an der FH Ostfriesland mit einem Mittelwert von 4.1 an vierter Stelle der ‚am stärksten‘ geförderten Bereiche stehen, nehmen sie bei der Wiesbadener Population mit einem Mittelwert von 3.0 den zweiten Platz der ‚am wenigsten‘ geförderten Fähigkeiten ein. Hingegen wird die Förderung des ‚Interesses an gesellschaftspolitischen Fragen‘ von den Wiesbadener StudentInnen mit einem Mittelwert von 4.0 deutlich ‚stärker‘ gefördert eingeschätzt, als von den von mir untersuchten DiplomandInnen, die einen Mittelwert von 3.3 erreichen. Auffällig ist, dass die ExamenskandiatInnen an der FH Ostfriesland bei den vier ‚am stärksten‘ durch das Studium geförderten Bereichen, die auch von den Wiesbadener Studierenden genannt wurden, bis auf die ‚fachlichen Kenntnisse‘ höhere Mittelwerte erzielen.

Am gravierendsten ist die Differenz bei der ‚persönlichen Entwicklung‘ (Mittelwertdifferenz = 1.0), deren wahrgenommene Förderung von den DiplomandInnen mit einem Mittelwert von 5.0 bedeutend höher liegt, als bei den Wiesbadener StudentInnen mit einem Mittelwert von 3.7.



**Abbildung 14:** Die drei am wenigsten im Studium geförderten Fähigkeiten der DiplomandInnen, im Vergleich zu den Studierenden in Wiesbaden (Mittelwerte)

Bei den am wenigsten geförderten Fähigkeiten deckt sich lediglich der Bereich der ‚Allgemeinbildung‘, der allerdings für die von Fricke untersuchten Studierenden mit einem Mittelwert von 3.0 in seiner Förderung merklich besser als von den DiplomandInnen, der Mittelwert beträgt hier 2.5, wahrgenommen wird. Die ‚praktischen Fähigkeiten‘, die von den DiplomandInnen mit einem Mittelwert von 3.4 auf dem letzten Rang der drei am ‚wenigsten‘ geförderten Bereiche stehen, werden von den Wiesbadener StudentInnen mit einem Mittelwert von 3.0 ebenfalls niedriger in ihrer Förderung bewertet. ‚Der Umgang mit Menschen‘, der für die von Fricke, Grauer berücksichtigten SozialwesenstudentInnen mit einem Mittelwert von 3.0 die zweite Stelle der drei am ‚wenigsten‘ geförderten Fähigkeiten einnimmt, wird von den ExamenskandiatInnen mit einem Mittelwert von 4.0 bemerkenswert positiver gefördert erlebt. Insgesamt erreichen

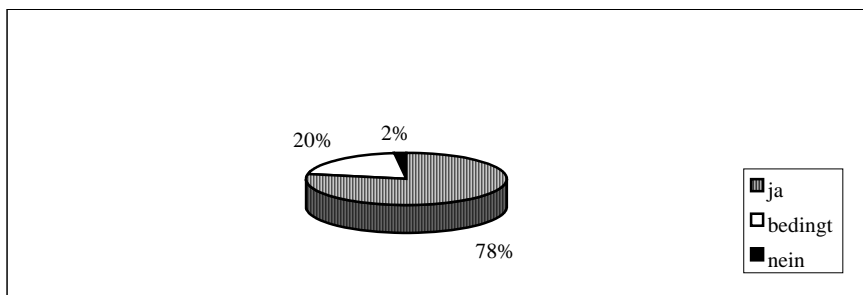
die DiplomandInnen an der FH Ostfriesland bei acht der elf vorgegebenen Bereiche nach der selbsteingeschätzten Förderung höhere Mittelwerte als die Sozialwesenstudierenden an der FH Wiesbaden (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 102).

Darüber hinaus ist bei acht der 11 vorgegebenen Bereiche auch ein fachinterner Vergleich mit den Ergebnissen der ‚Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung‘ für die wahrgenommene Förderung aller Studierenden des Wintersemesters 2000/2001 möglich (vgl. Simeaner/Röhl/Bargel, 2001, S. 126 ff.). Dabei haben die DiplomandInnen an der FH Ostfriesland die Förderung in sieben Bereichen stärker eingeschätzt. Lediglich die Allgemeinbildung wurde in der Wahrnehmung der ExamenskandidatInnen im Gegensatz zu der Einschätzung aller Studierenden dieser Fachrichtung deutlich schlechter gefördert. Es zeigt sich, dass bei der ‚persönlichen Entwicklung‘ sowie den ‚praktischen Fähigkeiten‘ (Berufs-/Praxisbezogenheit) gegenüber der allgemeinen Erwartung überragende Zugewinne der ExamenskandidatInnen verzeichnet werden können (Mittelwertdifferenzen von jeweils über 1.0). Eine deutlich stärkere Förderung gegenüber der Gesamtheit der von den Konstanzern berücksichtigten StudentInnen in den Sozialwissenschaften hat sich für das ‚soziale Verantwortungsbewusstsein‘ und die ‚Kritikfähigkeit‘ ergeben (vgl. Simeaner/Röhl/ Bargel, 2001, S.126 ff).

#### 4.6 Ist die Entscheidung für das Sozialwesenstudium richtig?

Die Ergebnisdarstellung soll mit der Wiedergabe der Befunde zur Frage abgerundet werden, in der die DiplomandInnen beurteilen, ob sie ihre Entscheidung Sozialarbeit/-pädagogik zu studieren, für richtig halten.

Insgesamt 78% halten ihre Entscheidung, eine Ausbildung zur SozialarbeiterIn zu absolvieren, für ‚richtig‘. Eine ‚bedingte‘ Zustimmung geben 20% ab.



**Abbildung 15:** War die Studienentscheidung der DiplomandInnen richtig?

Da diese Fragestellung ebenfalls von Fricke, Grauer übernommen und in den anderen Erhebungen anders gestellt wurde, erfolgt auch hier lediglich der Vergleich mit ihren befragten StudentInnen (2. bis 12. Semester): 60% der Wiesbadener Studierenden ‚bejahen‘ ihre Studienfachentscheidung, während 37% sie lediglich ‚bedingt‘ für richtig halten. Hingegen ist die gewählte Ausbildung für 4% eine Fehlentscheidung (vgl. Fricke/Grauer, 1994, S. 321).

## 5 Diskussion und Folgerungen

Dieses Kapitel dient dazu, anhand der erzielten Ergebnisse zu prüfen, ob die eingangs aufgestellten Arbeitshypothesen für die befragten StudienanfängerInnen und DiplomandInnen des Wintersemesters 2001/2002 an der FH Ostfriesland zu bestätigen oder zu falsifizieren sind. Im Anschluss daran werden die drei Hauptthemenkomplexe der Problemstellung wieder aufgegriffen und mit den Befunden für die untersuchten Studierenden in Beziehung gesetzt. Dabei werden auch Interpretationsansätze und Gedanken, die zum Teil aus Diskussionsrunden mit insgesamt sieben DiplomandInnen (sechs Frauen und einem Mann) resultieren, die selbst an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, mit einfließen.

### 5.1 Überprüfung der Untersuchungshypothesen

Die Untersuchungsbefunde für die StudienanfängerInnen und DiplomandInnen des Wintersemesters 2001/2002 an der Fachhochschule Ostfriesland erheben keinen Anspruch auf Verallgemeinerung. Die in der zusammenfassenden Diskussion erfolgenden Interpretationsansätze und gedanklichen Ausführungen sind demnach lediglich auf die Zusammensetzung der beiden Stichproben bezogen.

Ein weiteres Problem meiner Erhebung, auf welches bereits mehrfach hingewiesen wurde, ist darin begründet, dass es sich um Querschnitt- und nicht um Längsschnittbefragungen handelt. Deshalb ist es statistisch bedenklich, Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen, zum Beispiel in der persönlichen Einstellung oder Einschätzung, als Veränderungen innerhalb der Studentenschaft zu deuten. Dies wird in der Regel dennoch so gehandhabt, wenn die Veränderungen weitgehend plausibel erscheinen und führen damit sogleich zum nächsten Dilemma. Denn wer kann sagen, (...)ob die beobachteten Sequenzen eine innere Wandlung oder vielmehr nur eine soziale Anpassung an das, was der sozialarbeiterische Habitus verlangt, widerspiegeln. (Fricke, Grauer, 1994, S. 295). Auf der Grundlage dieser Ausführungen, soll nun der Abgleich der aufgestellten Untersuchungshypothesen erfolgen.

#### 5.1.1 Soziobiographische Merkmale

**Hypothese 1: Mehr als zwei Drittel der Studierenden des Sozialwesens sind weiblich.** (vgl. Rothschuh, 1997, S. 107)

Die vielfach durch andere empirische Erhebungen erwiesene Vermutung, dass die Menschen, die ein Studium der Sozialarbeit/-pädagogik aufnehmen, hauptsächlich weiblichen Geschlechts sind, trifft auch für die beiden Untersuchungsgruppen an der FH Ostfriesland zu. Mit einem prozentual sogar identischen Datenbefund dominieren die Frauen in beiden Stichproben mit mehr als zwei Dritteln (78%) den Studiengang.

**Hypothese 2: SozialwesenstudentInnen sind im Durchschnitt älter als Studierende anderer Fachhochschulstudiengänge.** (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 4)

Auf Grund der begrenzten Vergleichbarkeit zum Alter von StudienanfängerInnen und/oder DiplomandInnen in den anderen Fachhochschulstudiengängen kann diese Hypothese nicht verlässlich entschieden werden.

Die Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung, die in regelmäßigen Abständen von zwei bis drei Jahren seit dem Wintersemester 1982/1983 das Durchschnittsalter aller Studierenden in den Fachhochschulstudiengängen Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften erhebt, kommt zu dem Ergebnis, dass die SozialwissenschaftlerInnen zumeist ein höheres Durchschnittsalter als die Studierenden in den anderen Fachhochschulstudiengängen erreichen (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 4). Demzufolge sind auch die StudienanfängerInnen und EndsemesterInnen in der Regel älter als die StudentInnen in den beiden anderen Fachrichtungen an den einbezogenen Fachhochschulen.

Für die beiden Untersuchungsgruppen an der FH Ostfriesland dürfte dies allerdings zu verneinen sein, weil sich sowohl für die ErstsemesterInnen (21.3 Jahre) als auch DiplomandInnen (25.4 Jahre) ein ausgesprochen geringes Durchschnittsalter ergeben hat. So sind an der FH Ostfriesland die befragten ErstsemesterInnen des Wintersemesters 2001/2002 knapp zwei Jahre jünger als die StudienanfängerInnen des Konstanzer Studierenden surveys (Medianwertdifferenz = 1.9). Insofern kann diese Hypothese für die Studierenden an der FH Ostfriesland nicht bestätigt werden.

**Hypothese 3: Weniger als ein Zehntel der Studierenden der Sozialarbeit/-pädagogik sind Einzelkinder.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 12)

Die Studierenden, die in den beiden Stichproben erfasst wurden und sich für eine Ausbildung zur SozialarbeiterIn entschieden haben, sind jeweils zu unter 10% in Familien ohne weitere Geschwister aufgewachsen. Lässt sich diese Hypothese mit einem Anteil von lediglich 7% Einzelkindern eindeutig für die DiplomandInnen bestätigen, wurde die 10% - Grenze von den StudienanfängerInnen mit 9.8% noch knapp gewahrt.

**Hypothese 4: Erwachsene Lebensformen sind bei Studierenden des Sozialwesens häufiger vertreten, als in anderen Studiengängen.** (vgl. Maier, 1995, S. 32)

Obwohl die Befragten an der FH Ostfriesland ein geringes Durchschnittsalter (sowohl für StudienanfängerInnen als auch für die DiplomandInnen) aufweisen, sind erwachsene Lebensformen stärker verbreitet als in den anderen Fachhochschulstudiengängen. So wird lediglich der Anteil Verheirateter, der für die Gesamtheit der Studierenden in den anderen Fachhochschulstudiengängen ermittelt wurde (8%) (vgl. Maier, 1995, S. 32), von den berücksichtigten StudienanfängerInnen des WS 2001/2002 unterschritten (5%).

**Hypothese 5: SozialwesenstudentInnen haben wesentlich häufiger bereits eigene Kinder zu versorgen als StudentInnen anderer Fachhochschulstudiengänge.** (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 5)

Ungeachtet des geringen Durchschnittsalters der beiden Untersuchungsgruppen des Wintersemesters 2001/2002 an der FH Ostfriesland, haben diese Studierenden, prozentual betrachtet, wesentlich häufiger eigene Kinder zu versorgen (11% bei den ErstsemesterInnen und 12% bei den DiplomandInnen) als die StudentInnen in den Fachrichtungen Ingenieur- (z.B. 6% im Wintersemester 2000/2001) und Wirtschaftswissenschaften (z.B. 4% im Wintersemester 2000/2001) (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 5). Erstaunlicherweise ist der Anteil bei den StudienanfängerInnen und DiplomandInnen,

die bereits eigene Kinder haben, obschon der durchschnittlichen Altersdifferenz von 4.1 Jahren (Medianwertdifferenz) beinahe gleich.

**Hypothese 6: Für mehr als die Hälfte der Studierenden des Sozialwesens bedeutet das Studium einen sozialen Aufstieg gegenüber ihrer Herkunftsfamilie.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 20 ff.)

Die überwiegende Mehrheit der berücksichtigten StudienanfängerInnen (69%) und DiplomandInnen (84%) stammen aus Herkunftsfamilien, in denen weder die Mutter noch der Vater ein Studium absolviert hat. Die Fachhochschulausbildung, die zum Studienabschluss Diplom SozialarbeiterIn/-pädagogIn führt, ist folglich für diese Studierenden mit einem sozialen Aufstieg verbunden.

### 5.1.2 Ausbildung und Berufstätigkeit

**Hypothese 1: Mehr Studierende des Sozialwesens haben bereits vor dem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen, im Vergleich zu anderen Fachhochschulstudiengängen.** (vgl. Teichler, 1987, S. 138)

Insgesamt haben 44% der StudienanfängerInnen und 62% der DiplomandInnen vor dem Studieneintritt mindestens eine abgeschlossene Berufsausbildung. Demnach hat die Mehrzahl der DiplomandInnen vor der akademischen eine berufliche Ausbildung durchlaufen, während über die Hälfte der ErstsemesterInnen ohne diesen Erfahrungshintergrund ihr Studium aufnehmen. Im Vergleich hierzu verfügen lediglich 26% der StudentInnen in den Wirtschaftswissenschaften und 23% der MaschinenbauerInnen über eine beendete Berufsausbildung vor Studienbeginn (vgl. Teichler, 1987, S. 36 f.).

**Hypothese 2: Für die Mehrzahl der SozialwesenstudentInnen hängt die berufliche Ausbildung beziehungsweise Berufstätigkeit inhaltlich nur wenig bis gar nicht mit ihrem Studienfach zusammen.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 34 f.)

Der inhaltliche Zusammenhang zwischen der bereits vor dem Studium absolvierten Ausbildung beziehungsweise ausgeübten Berufstätigkeit wird von 61% der StudienanfängerInnen als ‚sehr eng‘ bis ‚überwiegend‘ bezeichnet, so dass die bisher verfolgte Berufsrichtung durch die Studienwahl bestätigt wird. Die Hypothese ist aus diesem Grund für die ErstsemesterInnen zu falsifizieren.

Dagegen hat die Mehrzahl der DiplomandInnen mit der Studienfachentscheidung die ursprüngliche berufliche Richtung revidiert, denn von 58% wurde der inhaltliche Zusammenhang für ‚nur wenig‘ bis ‚gar nicht‘ als gegeben erachtet.

### 5.1.3 Studienwahlmotivation

**Hypothese 1: Dreiviertel der Studierenden des Sozialwesens haben diesen Studiengang gewählt, weil ihnen in ihrem späteren Beruf der ‚Umgang mit Menschen‘ sehr wichtig ist.** (vgl. vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 313)

Das Motiv, ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘, war für 77% der StudienanfängerInnen und 78% der DiplomandInnen im Hinblick auf ihre Entscheidung Sozialarbeit/-pädagogik zu studieren ‚sehr wichtig‘.



**Hypothese 2: Die Mehrzahl der StudentInnen hat sich für das Studium der Sozialarbeit/pädagogik entschieden, weil es ihnen sehr wichtig ist, dass die Ausbildung ihrem ‚fachspezifischen Interesse‘ und ihren ‚Neigungen und Begabungen‘ entspricht.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 313)

Bei der Studienfachwahl war das ‚fachspezifische Interesse‘ für 70% der StudienanfängerInnen und 76% der DiplomandInnen sowie der Beweggrund, ‚weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht‘, 63% der ErstsemesterInnen und 71% der DiplomandInnen ‚sehr wichtig. Die Hypothese ist demnach für beide Motive und beide Untersuchungsgruppen zu bestätigen.

**Hypothese 3: Das Motiv ‚anderen zu helfen‘ verliert während des Studiums signifikant an Bedeutung.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 60)

Die Abnahme der Wichtigkeit des Studienwahlmotivs ‚um anderen zu helfen‘ ist von den StudienanfängerInnen zu den DiplomandInnen statistisch auf dem 1%-igen Niveau signifikant. So wurde dieser Beweggrund von 68% der ErstsemesterInnen, aber lediglich von einem Viertel der ExamenkandidatInnen als ‚sehr wichtig‘ für die Studienfachentscheidung beurteilt.

**Hypothese 4: Religiöse Motive, wie zum Beispiel ‚Nächstenliebe‘, sind an staatlichen Fachhochschulen kaum von Bedeutung.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 43)

Die ‚Nächstenliebe‘ als stellvertretendes Beispiel für eine religiös begründete Studienmotivation ist mit einem Mittelwert von 1.0 für die StudienanfängerInnen und 0.31 für die DiplomandInnen an der FH Ostfriesland kaum von Belang. Ungeachtet des ohnehin schon äußerst geringen Mittelwertniveaus bei den StudienanfängerInnen, ist die Abnahme zu den DiplomandInnen statistisch auf dem 5%-igen Niveau signifikant.

#### **5.1.4 Förderung verschiedener Fähigkeiten im Hochschulstudium**

**Hypothese 1: Zu den fünf am stärksten durch das Sozialwesenstudium geförderten Fähigkeiten zählen nach dem Urteil der Studierenden: ‚fachliche Kenntnisse‘, ‚Kritikfähigkeit‘, ‚Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen‘, ‚Autonomie und Selbständigkeit‘ und ‚persönliche Entwicklung‘.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 102)

Bis auf den Bereich ‚Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen‘, der nach der Wahrnehmung der DiplomandInnen an zweiter Stelle der am wenigsten durch das Studium geförderten Fähigkeiten ( $M_i = 3.3$ ) steht, befinden sich alle benannten unter den am stärksten geförderten. Diese Hypothese über die Motivation zum Studium der Sozialarbeit kann daher als bestätigt gelten.

**Hypothese 2: Zu den drei am wenigsten durch das Studium der Sozialarbeit/pädagogik geförderten Bereichen gehören nach der Beurteilung der StudentInnen: die ‚Fähigkeit zur Teamarbeit‘, der ‚Umgang mit Menschen‘ und die ‚Allgemeinbildung‘.** (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 102)

Nach der Einschätzung der DiplomandInnen stimmt nur die Allgemeinbildung ( $M_i = 2.5$ ) mit den in der Hypothese aufgezählten, durch das Studium am wenigsten geförderten Bereichen überein. Die Fähigkeit zur Teamarbeit erhielt von den Examenkandida-

tInnen indessen Rang vier unter den am stärksten geförderten Bereichen. Der Umgang mit Menschen nahm in der empfundenen Förderung von den insgesamt 11 zur Auswahl stehenden Fähigkeiten die sechste Position ein.

## **5.2 Welche Menschen studieren an der FH Ostfriesland Sozialwesen?**

Ziel dieser Arbeit war in erster Linie, auf der Grundlage der vorhandenen Fachliteratur und empirischen Erhebungen, einen Gesamtüberblick über die Vermutungen, Vorurteile, aber auch gesicherten Erkenntnisse der Menschen zu geben, die sich für eine Ausbildung zur/m SozialarbeiterIn/-pädagogIn entschlossen haben, um anschließend in einer eigenen Untersuchung zu überprüfen, inwiefern die Studierenden an der Fachhochschule Ostfriesland diesem Bild entsprechen.

Das Studium der Sozialarbeit/-pädagogik ist nach wie vor eine Frauendomäne und die Zusammensetzung der Studierenden insbesondere durch eine starke Heterogenität in der Altersstruktur charakterisiert. Die an der FH Ostfriesland befragten StudienanfängerInnen und DiplomandInnen zeichnen sich, im Gegensatz zu den meisten Altersbefunden der zum Vergleich angeführten Studien, durch ein äußerst geringes Durchschnittsalter aus. Der Eindruck eines zum Teil wesentlich höheren durchschnittlichen Alters könnte jedoch zum Beispiel bei Fricke, Grauer dadurch verstärkt werden, dass sie eventuell den Mittelwert zur Bestimmung des Durchschnittsalters herangezogen haben. Dieser reagiert stark auf Ausreißer.

In diesem Zusammenhang kann auf den Anteil älterer StudentInnen (30 Jahre und älter) der Wiesbadener Population aufmerksam gemacht werden, der immerhin 27% ausmacht, während 34% 22 bis 25 Jahre und nur 4% aller Studierenden bis 21 Jahre alt sind (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 10). Demgegenüber ist die Mehrzahl der ErstsemesterInnen an der Fachhochschule Ostfriesland 18 bis 21 Jahre alt und der Anteil älterer StudentInnen beläuft sich lediglich auf ein knappes Zehntel. Bei den ExamenskandidatInnen der Fachhochschule Ostfriesland befinden sich etwas über die Hälfte in der Altersgruppe der 21- bis 25-jährigen. 30 Jahre und älter sind annähernd ein Viertel. Die starke Streubreite innerhalb des Alters bringt es mit sich, dass Menschen aus ganz unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen sowie Lebens- und zu einem großen Teil auch Berufserfahrungen in das Sozialwesenstudium strömen.

So sind erwachsene Lebensformen, mit Ausnahme des Anteils Verheirateter bei den StudienanfängerInnen, stärker als bei der Gesamtheit der Studierenden in den anderen Fachhochschulstudiengängen vertreten. Auch haben die SozialwesenstudentInnen häufiger Kinder als die Studierenden der anderen Fachhochschulstudiengänge. Interessanterweise ist der prozentuale Anteil der Personen, die unter den StudienanfängerInnen und DiplomandInnen eigene Kinder zu versorgen haben, beinahe gleich. Aus diesem Grund wäre es denkbar, dass während des Studiums kaum Kinder geboren werden oder ein Großteil derjenigen, die während der Ausbildung Eltern werden, wegen Erziehungszeiten das Studium erst später fortsetzen und deshalb nicht erfasst werden konnten. Während die Studierenden, die bereits bei Studieneintritt Nachwuchs haben, möglicherweise erst das Studium aufnehmen, wenn die Kinder in einem Alter sind, in dem sie nicht mehr ganz soviel Aufmerksamkeit wie in den ersten Lebensjahren benötigen. Vermutlich halten sich die Alleinerziehenden ExamenskandidatInnen seltener an der

Fachhochschule auf, als ihre verheirateten und geschiedenen KommilitonInnen, weil sie bei der Kindererziehung nicht durch eine/n EhepartnerIn Entlastung finden und geschiedene vielleicht durch die/den ehemalige/n LebensgefährteIn oder sogar dessen Familie unterstützt werden. Diese Annahme beruht auf persönlichen Kontakten zu alleinerziehenden Studentinnen, für die es während des gesamten Studiums oftmals einfacher war, eine Betreuung ihrer Kinder für bestimmte Tage, anstatt stundenweise zu organisieren und ihre Seminare dementsprechend auf wenige Wochentage geblockt haben. Da es aus den in Punkt 3.1 der Diplomarbeit ausgeführten Gründen ohnehin nicht einfach war, die Zielgruppe der DiplomandInnen zu erreichen und infolge dieses Befundes, ist vorsichtig anzunehmen, dass nur wenige Alleinerziehende den Fragebogen erhalten beziehungsweise ausgefüllt haben.

Womöglich könnte eine Verbindung zwischen der nachweislich höheren Anzahl von SozialwesenstudentInnen, die nicht nur öfter als Studierende anderer Fachrichtungen an Fachhochschulen (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel, 2001, S. 5), sondern auch mehr Nachwuchs als die westdeutsche Gesamtstudentenschaft haben (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. 14) und Sozialisationserfahrungen in der Herkunftsfamilie bestehen, denn in beiden Untersuchungsgruppen sind jeweils unter ein Zehntel Einzelkinder. Die bereits in der Problemstellung erwähnte, auf Fricke, Grauer (vgl. 1994, S. 11 ff.) zurückgehende Annahme, nach der der familiäre Erfahrungshintergrund von Einzelkindern für ein auf Beziehungsarbeit ausgerichtetes Studium weniger förderlich erscheint, könnte ebenfalls für meine Untersuchung in Erwägung gezogen, kann allerdings aus der Datenlage nicht gefolgert werden.

Führt man sich den höchsten schulischen Abschluss der Eltern der StudienanfängerInnen im Vergleich zu dem für die der DiplomandInnen vor Augen, ist entsprechend dem allgemeinen Trend zur immer höheren (Schul-)bildung (vgl. Nigmann, 1989, S. 20 f.), ein realer Anstieg des Schulbildungsniveaus in der Herkunftsfamilie vorstellbar. Dementsprechend übertrifft das Abitur beziehungsweise eine sonstige Hochschulreife geringfügig die Mittlere Reife beim höchsten elterlichen Schulabschluss der StudienanfängerInnen. Bei den Eltern der ExamenskandidatInnen dominiert dagegen deutlich der Realschulabschluss. Beim höchsten Bildungsabschluss der Eltern überwiegt indessen bei beiden Stichproben die Mittlere Reife. Die Mehrzahl der ErstsemesterInnen und DiplomandInnen stammt folglich aus Herkunftsfamilien, in denen kein Elternteil eine akademische Laufbahn eingeschlagen hat. Für diese Studierenden bietet das Fachhochschulstudium die Chance eines sozialen Aufstieges.

Vergegenwärtigt man sich, mit welchem Abschluss die Studierenden die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, verfügen über die Hälfte der ErstsemesterInnen und ExamenskandidatInnen über die Fachhochschulreife. Diese Zugangsvoraussetzung hat fast die Hälfte der DiplomandInnen sowie etwas mehr als ein Drittel der StudienanfängerInnen über eine abgeschlossene Berufsausbildung in Verbindung mit der Erfüllung zusätzlich erforderlicher Kriterien erhalten.

Vor dem Studieneintritt hat die Mehrzahl der DiplomandInnen eine Berufsausbildung durchlaufen, während über die Hälfte der StudienanfängerInnen ohne berufliche Vorerfahrungen ihr Studium aufnehmen. Unter den ErstsemesterInnen, die vor dem Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben, befinden sich bemerkenswerterweise vier Personen, die sowohl ‚vor‘ als auch ‚nach‘ dem Erwerb der Hochschulreife eine

berufliche Ausbildung begonnen und abgeschlossen haben. Die Studierenden, die sich für eine Berufsausbildung entschieden haben, nehmen diese in beiden Untersuchungsgruppen zum Großteil ‚vor‘ der Erlangung der Hochschulreife auf.

Betrachtet man den ‚inhaltlichen Zusammenhang‘ der Berufsausbildung beziehungsweise Berufstätigkeit mit dem Studium der Sozialarbeit/-pädagogik, wird die eingeschlagene Berufsrichtung von der Mehrzahl der StudienanfängerInnen mit der Studienfachentscheidung beibehalten, hingegen wurde sie von über der Hälfte der DiplomandInnen revidiert. Für diesen Untersuchungsbefund könnten mehrere Aspekte in Erwägung gezogen werden. Einerseits ist für die ErstsemesterInnen das Zugangspraktikum, wie schon an anderer Stelle bemerkt, entfallen. Dieses war in einem sozialarbeiterischen Arbeitsfeld abzuleisten. Unter der Annahme, dass viele StudienanfängerInnen sich auf dieses Studium einlassen, ohne vorher in irgend einer Weise im ‚sozialarbeiterischen Kontext‘ tätig gewesen zu sein, werden vielleicht inhaltliche Zusammenhänge mit dem vorherigen Beruf oder der Berufstätigkeit angenommen, die allerdings in der Realität nicht gegeben sind. Ein Zitat von Gildemeister, das sich auf die Diskrepanz zwischen der Vorstellung vom Beruf der/s SozialarbeiterIn/-pädagogIn im Gegensatz zu seinen realen Anforderungen bezieht, kann auch zur Verdeutlichung der eventuell vorhandenen Kluft zwischen den Studienvorstellungen und den tatsächlichen Inhalten dienen:

Die Berufswahlentscheidung für einen sozialen Beruf erfolgt vor allem auf dem Hintergrund der Vorstellung von dem Beruf, nicht auf der Grundlage einer konkreten Kenntnis der Arbeitsabläufe. Sie erfolgt auf ein Bild hin, das sich der Einzelne von dem Beruf macht und auf sich selbst als späteren Berufsrollenträger bezieht. (Gildemeister, 1983, S. 12).

Die DiplomandInnen mit Berufserfahrung haben demgegenüber das theoretische Studium beinahe abgeschlossen und müssen allenfalls während ihrer Diplomarbeit noch wenige Seminare belegen. Sie sind deshalb sicherlich besser in der Lage zu beurteilen, inwieweit sich der zu Anfang vermutete Zusammenhang tatsächlich bestätigt hat. Auch mussten alle ExamenkandidatInnen zu Beginn des Studiums zumindest einen Teil des Zugangspraktikums nachweisen. Allein aus diesem Grund ist anzunehmen, dass der Wissensstand über die zu erwartenden Inhalte des Studiums, zum Beispiel durch Gespräche mit den in der jeweiligen Einrichtung beschäftigten SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen, wahrscheinlich realitätsnaher war. Die Einschätzung des Zusammenhanges mit dem ursprünglich ausgeübten Beruf beziehungsweise der verrichteten Tätigkeit dürfte daher eher den tatsächlichen Gegebenheiten des Sozialwesenstudiums entsprechen. Andererseits haben aber unter Umständen diejenigen StudentInnen, für die ein ‚sehr enger‘ bis ‚überwiegender‘ Zusammenhang mit der bisherigen Berufsrichtung bestanden hat, das Studium abgebrochen, so dass sie unter den DiplomandInnen nicht mehr auftauchen. Dieser Gedanke resultiert aus dem vielfach geäußerten Unmut zahlreicher StudentInnen über das Sozialwesenstudium, insbesondere über das Grundstudium, welches oftmals als diffus sowie zu großen Teilen strukturarm und in den Lernzielen nicht durchschaubar empfunden wird. Die ‚Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen‘ (ZEvA), bewertete die Ausbildung an der FH Ostfriesland in ihrer Publikation ‚Lehre und Studium im Fach Sozialpädagogik/Sozialwesen‘ wie folgt:

Das Lehrangebot des Fachbereiches ist breit gefächert und in vier Lernbereiche über die gesamte Studienzeit von sechs Semestern eingeteilt. Diese Einteilung in Lernbereiche entspricht im wesentlichen der auch in anderen Studiengängen Sozi-

alwesen üblichen Struktur. Besonders im Grundstudium muss jedoch auch eine inhaltliche Vernetzung des Lehrangebotes sowohl im Rahmen der einzelnen Lernbereiche selbst wie auch lernbereichsübergreifend bestehen. Sonst fällt es den Studierenden vor allem im ersten Ausbildungsabschnitt schwer, die Studienziele der Ausbildung selbst zu erkennen. (ZEvA, 1998, S. 198)

In meinem persönlichen Erleben habe auch ich das Grundstudium in der beschriebenen Weise wahrgenommen. Deshalb halte ich es durchaus für möglich, dass StudentInnen, die aus sozialen Berufszweigen kommen, den Eindruck gewinnen könnten, durch das Studium der Sozialarbeit/-pädagogik nur wenig neue Erkenntnisse sowie ein fundiertes Wissen erlangen zu können und dadurch bedingt in ihren alten Wirkungskreis zurückgekehrt sind.

In diesem Kontext möchte ich ebenfalls erwähnen, dass vielen SozialwesenstudentInnen das Anspruchsniveau dieses Studiums zu gering ist. Die ‚Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung‘ stellte bei ca. der Hälfte der Studierenden in den Sozialwissenschaften an den Hochschulen eine Unterforderung fest (vgl. Bargel, Ramm und Multrus, 1999, S. 26). Dadurch könnte auch der Ansporn oder das Gefühl, von dieser Ausbildung persönlich profitieren zu können, im negativen Sinne beeinträchtigt werden. Nach meiner persönlichen Auffassung sind das Anspruchsniveau und die Leistungsanforderungen von Seminar zu Seminar sehr heterogen, aber insgesamt gesehen relativ gering. Rückblickend hätte ich mir im Studium eine stärkere Förderung und vor allem einheitliche beziehungsweise vergleichbare Leistungs- und Prüfungsanforderungen gewünscht.

Sicherlich ist der Zugewinn an Wissen, welches man im Studium erwerben kann, zu einem Großteil von dem Aufwand, den man in das Selbststudium investiert, abhängig. Die Motivation hierfür resultiert jedoch, meiner Ansicht und Erfahrung nach, nicht unwesentlich aus den Anforderungen, die von Seiten der Lehrenden an die Studierenden gestellt werden und können demnach zu einem engagierten Studienverlauf beitragen. Da die Studierenden sich in ihrem theoretischen und praktischen Wissenstand auf Grund der unterschiedlichen Zugangsberechtigungen, Lebens- und Berufserfahrungen unterscheiden, dürfte es allerdings schwierig sein, ein geeignetes Anforderungsniveau zu finden, welches der Mehrzahl der Studierenden gerecht werden kann.

Veranschaulicht man sich, aus welcher Motivation heraus sich die Menschen für die Studienfachrichtung Sozialarbeit/-pädagogik entschieden haben, überwiegen eindeutig intrinsisch geprägte Beweggründe. So beeinflussten in beiden Untersuchungsgruppen die Motive ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘, ‚aus fachspezifischem Interesse‘ und ‚weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht‘ die Studienentscheidung maßgeblich. Die zu Beginn des Sozialwesenstudiums unter den StudienanfängerInnen stark idealisierte, zum Teil auch als beinahe naiv zu bezeichnende Studienmotivation, scheint sich im Laufe der Hochschulausbildung zu einer realistischeren und nüchterneren, aber keinesfalls resignierten beziehungsweise deprimierten Einschätzung der Wichtigkeit der ursprünglichen Studienwahlmotivation bei den DiplomandInnen gewandelt zu haben (vgl. auch Fricke/Grauer, 1994, S. 301). Möglicherweise war das Ankreuzverhalten der ErstsemesterInnen durch Erwartungen, die die Gesellschaft an die Studienmotivation von angehenden SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen stellt, stärker gefärbt, wodurch beispielsweise die sehr hohe Wichtigkeit der Helfermotivation zustande gekommen sein könnte.

Am Ende des Studiums schätzen die ExamenskandidatInnen die Beweggründe, ‚aus fachspezifischem Interesse‘ und ‚weil es meinen Neigungen und Begabungen entspricht‘, für ihre damalige Studienentscheidung wichtiger als die ErstsemesterInnen ein. Denkbar wäre, dass diese beiden Motive durch den Einfluss sowie Erfahrungen während des Studiums bestätigt oder sogar bekräftigt worden sind und in der rückblickend höher beurteilten Wichtigkeit zum Ausdruck kommen. Eventuell ist jedoch auch davon auszugehen, dass Personen, die festgestellt haben, dass die Ausbildung nicht ihrem ‚fachspezifischen Interesse‘ sowie ihren ‚Neigungen und Begabungen‘ entgegenkommt, das Studium abgebrochen haben.

Als überaus positiv ist zu bewerten, dass es insgesamt betrachtet, anscheinend im Verlauf des Sozialwesenstudiums nicht zum sogenannten ‚cooling – out‘, das heißt, „(...) ursprüngliche Motivationen und Erwartungen gehen verloren (...)“ (Gildemeister, 1983, S. X), gekommen ist. Denn die Rangfolge nach dem Grad der Wichtigkeit der 20 vorgegebenen Motive, erfolgt zwar bei den DiplomandInnen bei nahezu allen Beweggründen auf einem niedrigeren Mittelwertniveau, ist aber in ihrer Übereinstimmung mit den StudienanfängerInnen bemerkenswert. Demnach weicht die Rangfolge der Wichtigkeit bei 15 Studienwahlmotiven zwischen den beiden Stichproben lediglich um eine Stelle ab. Bei den Beweggründen ‚um viele Berufsmöglichkeiten zu haben‘, ‚um mich persönlich zu entfalten‘ sowie ‚aus religiösen Motiven, wie zum Beispiel Nächstenliebe‘, beläuft sich die Diskrepanz um zwei Positionen. Eine erhebliche und statistisch höchstsignifikante Differenz zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit, konnte zwischen den beiden Untersuchungsgruppen für das Motiv, ‚um anderen zu helfen‘, festgestellt werden, welches bei den StudienanfängerInnen Rang drei und bei den DiplomandInnen Rang neun erhalten hat. Es ist anzunehmen, dass sich hier

(...) ein qualitativer Wandel von teils blauäugiger, teils idealisierter Hilfsbereitschaft zu einem professionell – verantwortungsorientierten Altruismus andeutet. (...) Tatsächlich bildet das Studium eher eine Kraft, die dem unreflektiert – überengagierten Helfen und der mit dem Berufsgewissen begründeten Verbannung selbstbehaupteter Impulse druckvoll entgegenwirkt. (Fricke/Grauer, 1994, S. 303 f.)

Höchstsignifikante Abweichungen zwischen den ErstsemesterInnen und ExamenskandidatInnen haben sich auch bei den Beweggründen ‚aus Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache‘ sowie ‚um eine gesicherte Berufsposition zu erhalten‘ gezeigt, deren Wichtigkeit von den StudienanfängerInnen gleichfalls stärker betont wird. Die Veränderung des zuletzt genannten Motivs kann, meiner Meinung nach, als positiv gelten, da es im sozialen Bereich, besonders wenn man BerufsanfängerIn ist, sehr schwierig sein dürfte, diesen Wunsch zu realisieren, könnte sich in diesem Ergebnis eine wirklichkeitsnahe Beurteilung der tatsächlichen beruflichen Gegebenheiten widerspiegeln. Es scheint sich infolge des Studiums und wahrscheinlich insbesondere durch die Projektpraxis und studienbegleitenden Praktika, ein Bewusstsein der Rahmenbedingungen, unter denen Soziale Arbeit geleistet wird, ausgebildet zu haben, sofern es zum Beispiel durch Berufserfahrungen nicht schon vorher vorhanden war.

In der Diskussionsrunde mit den DiplomandInnen haben sich diesbezüglich folgende interessante Aspekte ergeben. Gegebenenfalls ist eine ‚gesicherte Berufsposition‘ für die DiplomandInnen nicht mehr so wichtig, weil sie durch die Projektpraxis und die Praktika zumindest die Chance hatten, verschiedene Arbeitsfelder der Sozialarbeit/-pädagogik kennen zu lernen und vielleicht die Erfahrung gemacht haben, dass es durchaus

attraktiv sein kann, den erlernten Beruf später in ganz unterschiedlichen Bereichen ausüben zu können. Damit könnte auch eine gewisse Sicherheit verbunden sein, weil die StudentInnen bei der Vielfalt der unterschiedlichen Arbeitsbereiche annehmen, bestimmt eine Stelle zu bekommen, wenn auch nicht unbedingt im gewünschten Arbeitsfeld. Auch hat womöglich manche/r StudentIn durch die Praxiserfahrung den Eindruck gewonnen, dass es sehr schwierig sein kann, über zahlreiche Jahre hinweg in Arbeitszusammenhängen, die auf Grund der Klienten, aber auch der strukturellen Gegebenheiten der Einrichtung, emotional sehr belastend sein können, zum Beispiel in der Psychiatrie, über viele Jahre hinweg tätig zu sein.

Hingegen hat mich persönlich die Abnahme der Wichtigkeit des Beweggrundes ‚aus Mitgefühl und Parteinahme für sozial Schwache‘ verwundert, da ich der Auffassung bin, dass dieser an und für sich stärker hätte betont werden müssen, da er für mich eine zentrale Bedeutung für den Beruf der/s SozialarbeiterIn/-pädagogIn hat. Nur wenn ich in der Lage bin, ‚mit dem Gegenüber zu fühlen‘, ist überhaupt die Voraussetzung erfüllt, damit ich den Anderen verstehen kann. Als SozialarbeiterIn muss ich, meinem Verständnis nach, erst ein bestimmtes Maß an Nähe zulassen können, um mich dann wieder in die professionelle Distanz zu begeben und aus dieser adäquat zu handeln.

Hier hat die Auseinandersetzung im Gespräch mit den DiplomandInnen gezeigt, dass die Formulierung dieses Studienwahlmotivs negativ empfunden wurde. Fast alle bei der Diskussion anwesenden ExamenskandidatInnen hatten vermutet, dass ich mit dieser Formulierung nochmals, aber allerdings nicht so explizit, wie beim Beweggrund ‚um anderen zu helfen‘, verdeckt auf die Helfermotivation hinaus wollte. Ein Großteil hielt auch die Wortwahl für nicht ansprechend. Sie assoziierten mit dem Begriff ‚Mitgefühl‘ etwa ‚Aufopferung für Andere‘ und ‚mit dem Gegenüber zu leiden, keine Lösungsstrategien parat zu haben beziehungsweise entwickeln zu können, sondern selbst in einer lähmenden Hilflosigkeit zu erstarren‘. Einige führten an, dass ihr ‚Mitgefühl‘ teilweise durch die Erfahrungen in der Praxis gelitten habe. Der Kontakt zu Menschen, die beispielsweise durch staatliche Sanktionen mehr oder weniger unfreiwillig an Maßnahmen teilnehmen, im Grunde genommen nichts an ihrer bisherigen Lebenssituation ändern möchten und dies auch gegenüber den StudentInnen zum Ausdruck gebracht haben, hat eine gewisse, sicherlich für die eigene seelische Gesundheit förderliche Teilnahmslosigkeit bewirkt.

Am Ende des Studiums dominiert wahrscheinlich bei manchen Studierenden die durchaus akzeptable Einstellung, ihre eigene Person und infolgedessen ihr ‚Mitgefühl‘ nur dort einzubringen beziehungsweise zuzulassen, wo das Gegenüber selbst Bereitschaft zeigt, etwas an seiner Lage ändern zu wollen oder zumindest Aussicht besteht, es dahingehend motivieren zu können.

Die ‚Parteilichkeit‘ wurde hingegen von der Mehrzahl als positiv, jedoch in Verbindung mit dem ‚Mitgefühl‘ eher negativ empfunden. Eine Person merkte darüber hinaus an, dass man als SozialarbeiterIn unparteiisch sein solle. Nachdem ich ihnen mein Verständnis von diesem Studienwahlmotiv dargelegt hatte, waren alle an der Diskussion beteiligten DiplomandInnen der Überzeugung, sie hätten es ausnahmslos wichtiger eingeschätzt, wenn sie es im Moment der Bewertung in diesem Sinne aufgefasst hätten. Für sie wäre der im Sozialwesen gebräuchliche Ausdruck ‚Empathie‘ treffender gewesen. Diesen hatte ich allerdings bei der Erstellung des Fragebogens bewusst außer Acht

gelassen, da ich auf Grund der Vergleichbarkeit der Befunde für beide Untersuchungsgruppen identische Formulierungen gewählt habe und nicht davon ausgehen konnte, dass den ErstsemesterInnen zu Beginn des Studiums dieser Terminus geläufig ist.

Die beschriebenen Veränderungen der altruistisch geprägten Motive, unter der ansonsten nahezu unveränderten Rangfolge nach der Wichtigkeit der übrigen Beweggründe, die im Vergleich zum Studienanfang auf einem realistischeren Niveau eingeschätzt werden, verdeutlichen vermutlich den Wandel einer idealistischen Orientierung, hin zu einer, wie es scheint, reflektierten Haltung. Denn das zentral sozialpädagogische Motiv, ‚weil ich in meinem Beruf Umgang mit Menschen haben möchte‘, hat durch das Studium nichts von seiner enormen Wichtigkeit für die ursprüngliche Studienentscheidung eingebüßt. Das Studium hat anscheinend dazu beigetragen, dass, obschon der von der Gesellschaft geforderten altruistischen Attribuierung dieses Berufes, eine persönliche Entwicklung, die unter Umständen mit dem Fremdbild von dieser Profession inkompatibel ist, nach außen vertreten werden kann.

Die Leitlinien beruflichen Handelns sind nicht durch uneigennützig und grenzenlose Hilfsbereitschaft, sondern durch den Anspruch charakterisiert, auch die Adressaten der Arbeit selbstverantwortlich in die Pflicht zu nehmen, um negative Konsequenzen abzuwenden: (...), so wächst eine Generation von SozialpädagogInnen heran, deren Handlungsimperative durchaus geeignet erscheinen, burnout – fördernden Gefährdungen der Selbstüberforderung und der Über – Identifikation mit der Helferrolle vorzubeugen. (Fricke/Grauer, 1994, S. 299).

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die ‚persönliche Entwicklung‘ an der FH Ostfriesland von den insgesamt elf vorgegebenen Bereichen als durch die Ausbildung am stärksten gefördert erlebt wurde. Dies mag jedoch auch durch das ausgesprochen geringe Durchschnittsalter der DiplomandInnen (25.4 Jahre) bedingt sein. Diese waren zu Studienbeginn ca. 21.9 Jahre alt. Deshalb könnte davon ausgegangen werden, dass die durch das Studium sehr stark wahrgenommene ‚persönliche Entwicklung‘ nicht unwesentlich durch Veränderungen außerhalb des hochschulischen Lebensbereiches stattgefunden hat, beispielsweise durch die Ablösung vom Elternhaus und/oder die Gründung einer Lebensgemeinschaft mit dem/r PartnerIn. Ich halte dieses Ergebnis für sehr erfreulich, da ich die Einstellung habe, man kann anderen Menschen nur vermitteln, dass es möglich ist, sich persönlich weiterzuentwickeln, wenn man selbst diese Erfahrung gemacht hat.

Es könnte aber ebenso in Erwägung gezogen werden, dass diejenigen, bei denen die Helfermotivation sehr stark ausgeprägt ist, entweder während des Studiums resignieren, weil schon sehr früh im Studium vermittelt wird, dass eine überhöhte ‚Hilfsbereitschaft‘ für die Ausübung dieses Berufes eher unangebracht ist, oder während der Projektpraxis scheitern, und in beiden Fällen die Ausbildung abbrechen.

‚Religiöse Studienwahlmotive, wie zum Beispiel Nächstenliebe‘, waren für die Studienfachentscheidung der StudienanfängerInnen nahezu belanglos und verlieren anscheinend durch das Studium nochmals signifikant an Bedeutung. Unter den DiplomandInnen befindet sich zu Studienende keine Person mehr, für die dieser Beweggrund rückblickend ‚sehr wichtig‘ war. Dies legt den Schluss nahe, dass Menschen mit einer starken religiösen Motivation die Ausbildung in der Regel an einer kirchlichen Fachhoch-



schule absolvieren oder die staatliche Fachhochschule spätestens während des Studiums zugunsten einer kirchlichen Ausbildungsstätte wechseln.

In beiden Untersuchungsgruppen sind den Frauen die ‚vielen beruflichen Möglichkeiten‘ und den Männern die Tatsache, dass ‚Eltern, Verwandte oder Freunde in entsprechenden Berufen tätig sind, deutlich wichtiger. Die ‚vielen Berufsmöglichkeiten‘ dürften vor allem Frauen mit Kindern wichtiger sein, die in dem Studium eventuell die Chance sehen, eigene berufliche Ziele mit familiären Verpflichtungen verbinden zu können. Da im sozialen Bereich die Zahl der zeitlich befristeten Anstellungsverhältnisse sowie Teilzeitbeschäftigungen eher die Regel als die Ausnahme sind, bietet der Beruf der SozialarbeiterIn diesen Frauen die Möglichkeit, wenigstens stundenweise, halbtags oder zeitlich begrenzt einer Beschäftigung nachzugehen. Männer können sich hingegen wahrscheinlich leichter für einen typischen Frauenstudiengang entscheiden, wenn sie durch Kontakte zu SozialarbeiterInnen in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld besser abwägen können, ob ein solches Studium für sie in Frage kommt.

Die Menschen, die sich vor ca. dreieinhalb Jahren für die Ausbildung zur/m SozialarbeiterIn an der FH Ostfriesland entschlossen haben, und kurz vor der Beendigung ihres Studiums stehen, halten ihre Entscheidung für diese Studienfachrichtung zu 78% für richtig. Folglich beginnt die überwiegende Mehrheit der DiplomandInnen den letzten Abschnitt der Ausbildung, das staatliche Berufsankennungs-jahr, mit dem Gefühl, für sich persönlich den passenden Beruf ausgewählt zu haben.

### **5.3 Konnten Qualifikationen im Studium gefördert werden?**

Vor dem Hintergrund, dass von Seiten der Anstellungsträger, abgesehen von fachlich und methodisch praktischen Fähigkeiten, vor allem auf Persönlichkeitsmerkmale Wert gelegt wird (vgl. Brake, 1996, S. 6 f.), ist der Befund für die subjektive Förderung der ‚persönlichen Entwicklung‘ während des Studiums ‚sehr gut‘ ausgefallen. Die ExamenkandidatInnen sind sogar der Auffassung, dass dieser Bereich im Rahmen der Hochschulausbildung ‚am stärksten‘ gefördert wurde.

Bedenkt man, dass die eigene Persönlichkeit in der Literatur als das wichtigste Instrument der/s SozialarbeiterIn/-pädagogIn angesehen wird (vgl. Schmidbauer, 2000, S. 7) und die persönliche Eignung auch vom Gesetzgeber konstatiert wird, um die staatliche Anerkennung erlangen zu können (vgl. Rothsuh, 1997, S. 33 f.), gewinnt dieses Ergebnis nochmals an Bedeutung.

Sicherlich sagt eine überragende Einschätzung der persönlichen Entwicklung noch nichts darüber aus, inwiefern die Persönlichkeiten, den Vorstellungen der Stellenanbieter entsprechen. Sie ist jedoch ein Indiz dafür, dass das Curriculum der FH Ostfriesland offenbar, neben außerhochschulischen Lebensbereichen, einen bemerkenswerten Einfluss auf die persönliche Entwicklung ausüben könnte, insbesondere, wenn die StudentInnen in jungen Jahren das Studium aufnehmen.

Die Förderung der ‚Kritikfähigkeit‘, der ‚Autonomie und Selbständigkeit‘, der ‚Fähigkeit zur Teamarbeit‘, die als ‚gut‘ erlebt wurden und als spezifische Persönlichkeitsmerkmale gelten können (vgl. Meyer sinngemäß zitiert nach Brake, 1996, S. 6 f.), zäh-

len zu den am häufigsten nachgefragten Kompetenzen der Stellenanbieter. Auch die ‚fachlichen Kenntnisse‘ wurden nach der Wahrnehmung der DiplomandInnen ‚gut‘ gefördert.

Eine ‚gute bis zufriedenstellende‘ Förderung hat nach der Meinung der ExamenskandidatInnen in den Bereichen ‚Umgang mit Menschen‘ (soziale Fähigkeiten), ‚soziales Verantwortungsbewusstsein‘, ‚praktische Fähigkeiten‘ (Berufs-/Praxisbezogenheit) sowie bei den ‚intellektuellen Fähigkeiten‘ (systematisches Arbeiten), stattgefunden. Etwas weniger als befriedigend wurde das ‚Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen‘ gefördert, während die Förderung der ‚Allgemeinbildung‘ (breites Wissen) mit einem deutlichen Abstand am schlechtesten abgeschnitten hat.

Insgesamt betrachtet kann man sagen, dass die empfundene Förderung der DiplomandInnen in den einzelnen Bereichen an der Fachhochschule Ostfriesland, vor allem auch im Hinblick auf die in der Ergebnisdarstellung erläuterten Befunde der ‚Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung‘ für alle Studierenden des Wintersemesters 2000/2001 in den Sozialwissenschaften, überdurchschnittlich positiv ausgefallen ist. Demnach scheint es der Ausbildungsstätte in Emden gelungen zu sein, die von den Stellenanbietern hauptsächlich geforderten persönlichen und fachlichen Grund- und Schlüsselqualifikationen adäquat zu fördern.

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass die angeführten und zum Teil gefolgerten Gedanken zur Förderung verschiedener Bereiche im Rahmen der Hochschulausbildung keine Antwort darauf geben können, inwieweit diese tatsächlich beherrscht werden.

#### **5.4 Ausblick und Schlussbetrachtung**

In der zusammenfassenden Diskussion wurde bei den Interpretationsansätzen oftmals der Versuch unternommen, verschiedene Antworten auf Fragen in Erwägung zu ziehen, die zum Teil durch die eigene Erhebung offen geblieben sind beziehungsweise sich gerade durch sie eröffnet haben. Für Forschungsprojekte in der Zukunft auf diesem Gebiet und vielleicht sogar an der Fachhochschule Ostfriesland, haben sich unter anderem folgende interessante Ansätze ergeben.

So ist es mir obschon mehrmaliger und verschiedener Anläufe in meiner Diplomarbeit nicht gelungen, über die amtliche Hochschulstatistik abzuklären, ob das geringe Durchschnittsalter der untersuchten StudienanfängerInnen und DiplomandInnen des Wintersemesters 2001/2002 auf Zufall beruht, sich vielleicht ein Trend zu einem jüngeren Durchschnittsalter bei Studienbeginn abzeichnet oder gerade ein spezifisches Merkmal für die Fachhochschule Ostfriesland ist und wenn ja, welche Wirkfaktoren hierfür ursächlich sein könnten. Des weiteren müssten zahlreiche Vermutungen, insbesondere wenn sie als Wandel beziehungsweise Entwicklungen innerhalb des Studiums gedeutet wurden, durch eine Längsschnittstudie überprüft werden.

Die von mir befragten StudienanfängerInnen könnten beispielsweise am Ende ihrer theoretischen Ausbildung nochmals um eine Einschätzung ihrer ursprünglichen Studienwahlmotivation gebeten werden. Auch könnte in Erfahrung gebracht werden, ob tat-

sächlich nur sehr wenige Studierende während der Ausbildung Nachwuchs bekommen und inwiefern der ‚sehr enge‘ bis ‚überwiegende‘ inhaltliche Zusammenhang mit dem vor Studienbeginn ausgeübten Beruf beziehungsweise Berufstätigkeit noch am Ende der Hochschulausbildung für gegeben erachtet wird. Über den Aufbau des Fragebogens könnte überdies ermittelt werden, ob die Personen, die ‚nach dem Erwerb der Hochschulreife‘ eine Ausbildung absolviert haben, diese dem Studium bewusst im Sinne einer Doppelqualifikation vorangestellt haben oder aus Unsicherheiten bezüglich einer Studienaufnahme beziehungsweise der Wahl der Studienfachrichtung resultierten (vgl. Fricke, Grauer, 1994, S. S.34).

Die befragten DiplomandInnen könnten in ein par Jahren abermals kontaktiert werden, um sie zum Beispiel beurteilen zu lassen, wie die Förderung verschiedener Fähigkeiten während des Studiums und infolgedessen die Vorbereitung auf die Anforderungen im Beruf, anhand der mehrjährigen Praxiserfahrung rückblickend empfunden wird. In diesem Zusammenhang könnte ebenfalls überprüft werden, ob die Entscheidung, gerade Sozialarbeit/-pädagogik studiert zu haben, nach wie vor von einem derart hohen Prozentsatz bejaht wird und wie viele von den damaligen und noch zu erreichenden DiplomandInnen tatsächlich in diesem Beruf tätig sind.

Viele der Befunde, die sich für die beiden Stichproben an der Fachhochschule Ostfriesland ergeben haben, sind nicht neu und haben sich bereits durch andere empirische Erhebungen für die Menschen, die Sozialarbeit/-pädagogik studieren, bestätigt. Einige weichen jedoch für die StudienanfängerInnen und DiplomandInnen des Wintersemesters 2001/2002 ab und können, sofern sie nicht dem Zufall zuzuschreiben sind, eventuell Anregungen für die Gestaltung des Curriculums geben. Denn die enorme Streubreite des Alters zu Studienbeginn hat zur Folge, dass die Studierenden ein hohes Maß differenter Erfahrungen, aber zum Teil auch Motive und Interessen in das Studium mit einbringen, von denen die hochschulischen Lernprozesse nicht unbeeinflusst bleiben.

Die Berücksichtigung dieser Aspekte ist Voraussetzung, dass die Aneignung der Berufsrolle und demzufolge die Entwicklung einer beruflichen Identität, soweit dies im Studium möglich ist, erfolgreich stattfinden kann (vgl. Knüppel, 1984, S. 301 f.). Darin liegen zahlreiche Schwierigkeiten für die Lehre, aber letztendlich auch die unterschiedlichen Ressourcen und vielfältigen Stärken, welche die StudentInnen gerade auf Grund ihrer Heterogenität in Studium und Lehre einbringen können.

Denn die Menschen, die sich für ein Studium der Sozialarbeit/-pädagogik entschlossen haben, sind genauso vielfältig, wie die Arbeitsfelder die ihnen offen stehen und die Anforderungen sowie Qualifikationen, die ihnen diese abverlangen.



## Literaturverzeichnis

- Ackermann, F. & Seeck, D:** Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. (Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, 1999.
- Bang, R.:** Autorität - Gewissensbildung - Toleranz. Drei Grundprobleme der Einzelfallhilfe. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Helferpersönlichkeit. München: Ernst Reinhardt, 1967.
- Bargel, T./Framhein-Peisert, G./Sandberger, J.-U.:** Studienerfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren. Drei Erhebungen an Universitäten und Fachhochschulen. Bad Honnef: Bock, 1989.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M.:** Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1996.
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F.:** Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999.
- Bellermann, M./Hütte, H./Meyer, R., u.a.:** Berufsorientierung im Studienverlauf. Abschlussbericht des Forschungsprojektes Praxisorientierung der Fachhochschulausbildung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. (Wissenschaftliche Informationsschriften der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e.V. Bundesvereinigung 11/88). Hannover, 1988.
- Berger, R. (Hg.):** Studienführer Soziale Arbeit. Sozialarbeit-Sozialpädagogik-Sozialwesen. Münster: Votum, 2001.
- Bradley, H.-B.:** Community - base treatment for young adult offenders. Crime and Delinquency, Vol. 15, S. 359-370. Zitiert nach: Hamel, T./Windisch, M./Boscheinen, B. u.a.: Burnout in der Altenpflege. Erscheinungsformen und Bedingungen im Spiegel empirischer Untersuchungsergebnisse; in: Soziale Arbeit. Heft 7, 1991, S. 227.
- Brake, R.:** Die Funktion von Selbsterfahrung im Studium der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Unveröffentlichte Dissertation. Essen: Psychologisches Institut der Universität - Gesamthochschule Essen, 1996.
- Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.):** Hochschule und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000.
- Denger, J.:** Ideal und Wirklichkeit. Versuch über den Umgang mit Idealen am Beispiel der helfenden Berufe. Stuttgart: FREIES GEISTESLEBEN, 1992.
- Engler, S.:** Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion: Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.
- Erler, M.:** SOZIALE ARBEIT. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgabe und Theorie. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa, 1997.
- Fachhochschule Ostfriesland:** Auftaktreport zur Selbstevaluation von Lehre und Studium im Fachbereich Sozialwesen. Unveröffentlichtes Manuskript. Emden: Sekretariat des Fachbereiches Sozialwesen, 1996.
- Fricke, W. & Grauer G.:** Hochschulsozialisation im Sozialwesen. Entwicklung von Persönlichkeit. Studienbezogene Einstellungen. Berufliche Orientierungen. (Hochschulplanung, Band 105). Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS), 1994.

- Georg, W. (Hg.):** Fragebogen des Forschungsprojektes Studiensituation des Wintersemesters 1997/98. Universität Konstanz: Projektgruppe, 1997.
- Gildemeister, R.:** Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Darmstadt: Luch-terhand, 1983.
- Grauer, G.:** Hochschulsozialisation im Sozialwesen; aus: Fachhochschule Wiesbaden: Ergebnisse aus Forschung und Entwicklung, 1997, S. 132-141.
- Grohall, K.-H.:** Studienreform in den Fachbereichen für Sozialwesen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1997.
- Klapprott, J.:** Berufliche Erwartungen und Ansprüche an Sozialarbeiter/Sozialpädagogen. Berufsbild, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmarkttendenzen im Spiegel einer Befragung von Stellenanbietern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1987.
- Klüsche, W.:** Professionelle Helfer-Anforderungen und Selbstdeutungen: Analyse von Erwartungen und Bedingungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Aachen: Kersting, wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision, 1990.
- Knüppel, H.:** Motive, Interessen und Berufsperspektiven von Studienanfängern im Sozialwesen. - Ihre Bedeutung für die Entwicklung sozialpädagogischer Kompetenz - Unveröffentlichte Dissertation. Bielefeld: Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, 1984.
- Knüppel, H./Wilhelm, J.:** Die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1987.
- Lewin, K./Heublein, U./Schreiber, J., u.a.:** Studienanfänger im Wintersemester 1998/99 – Strukturen im Wandel: mehr Studienanfängerinnen, weniger Studienanfänger mit Fachhochschulreife, weniger Studienanfänger mit Berufsausbildung. (Hochschulplanung, Band 138). Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS), 1999.
- Maier, K.:** Berufsziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Biografischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. Forschungs- und Projektbericht 4/95. Evangelische Fachhochschule Freiburg: Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V., 1995.
- Minks, K.-H. & Filaretow, B.:** Absolventenreport Sozialwesen. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Sozialarbeit/Sozialpädagogik/Sozialwesen (FH) (Bildung-Wissenschaft-Aktuell 7/94). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1994.
- 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks:** Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. (Hochschul-Informations-System, Schriftenreihe Hochschule 34). Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1980.
- Nigmann, R.-R.:** Abiturienten an Fachhochschulen: Ursachen und Auswirkungen der Attraktivität des Fachhochschulstudiums für Abiturienten. (Hochschulplanung, Band 74). Hannover: Hochschul-Informations-System, 1989.
- Präsidentin der Fachhochschule Ostfriesland (Hg.):** Studienführer für den Studiengang Sozialwesen. (Sozialarbeit/ Sozialpädagogik). Emden: Zentrale Studienberatung der Fachhochschule Ostfriesland, 1998.
- Richter, H. E.:** Flüchten oder Standhalten. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1980.
- Rothschuh, M.:** blätter zur berufskunde. Diplom-Sozialarbeiter/Diplom-Sozialarbeiterin. Diplom-Sozialpädagoge/Diplom-Sozialpädagogin (Fachhochschule). Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, 1997.

- Sandberger, J.-U.:** Motive der Fachwahl und attribulierter Nutzen des Studiums bei westdeutschen Studierenden: Struktur, Verteilung und Fachunterschiede. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Nr.4). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, 1992.
- Schmidbauer, W.:** Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. 9. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2000.
- Schnitzer, K./Isserstedt, W./Kahle, I. u.a.:** Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland; in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): 13. Sozialerhebung (Studien zu Bildung und Wissenschaft, 103). Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1992.
- Simeaner, H./Röhl, T./Bargel, T.:** Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Daten-almanach. Studierendensurvey 1983-2001. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Nr. 35). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung, 2001.
- Teichler, U. (Hg.):** Hochschule - Studium - Berufsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zur Vielfalt von Hochschulen und deren Auswirkungen. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 50). Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1987.
- Teichler, U.&Winkler, H.:** Der Berufsstart von Hochschulabsolventen. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 87). Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1990.
- Teichler, U./Schomburg H./Winkler, H. :** Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie. (Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 18/92). Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1992.
- Wellhöfer, P. R. :** Grundstudium Sozialpsychologie. 2. Auflage. Stuttgart: Enke, 1988.
- Wellhöfer, P. R. :** Und immer noch – das Helfersyndrom oder: warum studiert man Sozialpädagogik?; in: Jg. 13, Heft 12, 1988, S. 32 – 35.
- Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZevA):** Evaluationsbericht. Lehre und Studium im Fach Sozialpädagogik/Sozialwesen. (Schriftenreihe „Evaluation der Lehre“ 9/98). Hannover: Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen, 1998.







**ISSN 1616-0398**