



Forschungsbericht 3 – Ergebnisse der Studie „Social Work Labour Market in Luxembourg“

Retrospektive Bewertung der im BSSE-Studiengang erlern-
ten Kompetenzen durch die BSSE-Absolvent*innen
der Universität Luxemburg

Sabrina Göbel, Arthur Limbach-Reich & Ulla Peters

2022

Universität Luxemburg
Esch/Alzette



FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES,
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET DES SCIENCES SOCIALES

Verfasser*innen

Sabrina Göbel, Arthur Limbach-Reich & Ulla Peters

Redaktion

Université du Luxembourg,
Faculté des Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation
et des Sciences Sociales (FHSE),
Institute for Social Research and Interventions (ISI)

Esch/Alzette, Luxemburg 2022

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
Abkürzungsverzeichnis.....	3
Vorwort	5
1. Einleitung	7
1.1 Historische Verortung: Von der Professionalisierung zur Akademisierung der Sozialen Arbeit in Luxemburg	9
1.2 Das SLAM-Projekt: Schwerpunkte und Methodik.....	12
1.3 Methodik der quantitativen Online-Befragung	13
1.4 Soziodemographische Daten der Teilnehmer*innen der SLAM-Online-Umfrage.....	15
1.5 Methodik der leitfadengestützten qualitativen Interviews.....	17
2. Retrospektive Bewertung des BSSE-Studiengangs durch die BSSE- Absolvent*innen der Universität Luxemburg	19
2.1 Zufriedenheit der BSSE-Absolvent*innen mit dem Studiengang und mit dem im Studiengang Erlernten	19
2.2 Zufriedenheit der BSSE-Absolvent*innen mit dem Ausbildungsumfang in zentralen Studienbereichen.....	21
a) Thematisierung von Kompetenzen in den Leitfadeninterviews	22
b) Thematisierung von Theorien in den Leitfadeninterviews.....	23
c) Thematisierung von Methoden in den Leitfadeninterviews.....	23
d) Thematisierung spezifischer Studieninhalte in den Leitfadeninterviews.....	25
2.3 Ausreichende Vorbereitung durch das Studium auf den Beruf.....	26
2.4 Relevanz der studienintegrierten Praktika und der Abschlussarbeit	28
a) Relevanz der Praktikumszeiten in den qualitativen Leitfadeninterviews.....	30
b) Vergleich der Praktikumsnoten (berufspraktische Studien II) mit der Benotung der BA-Abschlussarbeit	31
3. Retrospektive Bewertung einzelner im BSSE-Studiengang vermittelter Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten.....	35
3.1 Faktorenanalyse zur Bewertung der im Studium erworbenen Kompetenzen	37
3.2 Zusammenhänge zwischen Kompetenzerwerbseinschätzung und Zufriedenheit im Beruf	46
3.3 Thematisierung unzureichend vermittelter Kenntnisse und Kompetenzen in der quantitativen Befragung.....	47
3.4 Thematisierung unzureichend vermittelter Kenntnisse und Kompetenzen in den qualitativen Leitfadeninterviews	49
a) Praxisorientierte Kenntnisse	49
b) Sprach- und Schreibkompetenzen.....	50
c) Methodenkompetenzen	52
d) Leitungs- und Managementkompetenzen	52
4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	55
Literaturverzeichnis	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Historischer Rückblick auf die Entwicklung der Ausbildung für den sozialen Sektor Luxemburgs	10
Abbildung 2 - Absolvent*innen der Universität Luxemburg zwischen 2003-2021 (EG, BPSSE, BSSE, BSSE-fc)	11
Abbildung 3 - Multimethodisches Forschungsdesign der SLAM-Studie	12
Abbildung 4 - Stichprobe, Grundgesamtheit und Rücklaufquote der SLAM-Online-Befragung	13
Abbildung 5 - Kohorteneinteilung.....	14
Abbildung 6 - Geschlechterzuordnung	15
Abbildung 7 - Alterszuordnung	15
Abbildung 8 - Zeitraum zwischen Studienabschluss und Online-Befragung	16
Abbildung 9 - Interviewteilnehmer*innen der SLAM-Studie.....	17
Abbildung 10 - Bewertung des im BSSE-Studium Erlernten	19
Abbildung 11 - Bewertung des im BSSE-Studium Erlernten im Kohorten-Vergleich.....	20
Abbildung 12 - Mittelwertsvergleich: Zufriedenheit mit dem Ausbildungsumfang für zentrale Studienbereiche	21
Abbildung 13 - Zufriedenheitsskala: Ausbildungsumfang für zentrale Studienbereiche	22
Abbildung 14 - Einschätzung des Vorbereitet-Seins auf den Beruf	26
Abbildung 15 - Einschätzung des Vorbereitet-Seins auf den Beruf im Kohortenvergleich	27
Abbildung 16 - Relevanz der studienintegrierten Praktika	28
Abbildung 17 - Relevanz der wissenschaftlichen Abschlussarbeit (Mémoire)	29
Abbildung 18 - Relevanz der Praktika und der Abschlussarbeit im Vergleich	29
Abbildung 19 - Vergleich der durchschnittlichen Stage- und Mémoire-Noten (2009-2021)	31
Abbildung 20 - Vergleich der Notenentwicklung auf Kohortenebene.....	32
Abbildung 21 - Boxplot: Benotungsintervalle der Praktika & BA-Arbeiten im Vergleich	33
Abbildung 22 - Bewertung der im BSSE-Studium erlernten Kompetenzen.....	35
Abbildung 23 - Fit der Faktorenanalyse zu den Kompetenzitems	37
Abbildung 24 - Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse	37
Abbildung 25 - Screeplot des Eigenwertverlaufs zur Faktorenbestimmung	38
Abbildung 26 - Faktor- und Itemkennwerte der Kompetenzvariablen.....	39
Abbildung 27 - Item-Skala-Statistik für Faktor 1 (Kommunikations- und Interaktionskompetenz)	39
Abbildung 28 - Item-Skala-Statistik für Faktor 1 (methodische und wissensbasierte Kompetenzen)	40
Abbildung 29 - Item-Skala-Statistik für Faktor 1 (Leitungs- und Gestaltungskompetenz)	40
Abbildung 30 - Interkorrelationsmatrix der Kompetenzskalen	41
Abbildung 31 -Abbildung Kompetenzskalen/-bereiche im Vergleich zueinander	41
Abbildung 32 -Kompetenzskalen im Verlauf der BSSE-Entwicklung.....	42
Abbildung 33 - Korrelation der Kompetenzskalen mit selbsteingeschätzter Berufsbefähigung	42
Abbildung 34 - Abhängigkeit der Dauer der Stellensuche von der Abschlussnote	43
Abbildung 35 - Effekt der Leitungs- & Gestaltungskompetenz auf die Übernahme einer Leitungsposition.....	44
Abbildung 36 - Mittelwerte der Kompetenzfaktoren im Geschlechtervergleich	45
Abbildung 37 - Selbsteinschätzung der im Studium erworbenen Kompetenzen im Geschlechtervergleich.....	45
Abbildung 38 - Mittelwerte Maslach Burnout Inventory.....	46
Abbildung 39 - Freitextantworten im Survey zu den im Studium unzureichend vermittelten Kompetenzen.....	48

Abkürzungsverzeichnis

ASS	Assistant/e Social/e (assistant/e de service social)
BSSE	Bachelor en Sciences Sociales et Educatives
BSSE-fc	Bachelor en Sciences Sociales et Educatives en cours de formation
BA	Bachelor
EG	Educateur/Educatrice Gradué/e
ED	Educateur/Educatrice Diplômé/e
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
IEES	Institut d'études éducatives et sociales
LTPES	Lycée technique pour professions éducatives et sociales
MA	Master
MAMACO	Master in Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen
PhD	Doktorat (Doctor of Philosophy)
(unv.)	unverständliche Stelle in der Interviewaufzeichnung
Gebräuchliche statistische Kennwerte	
d	Effektstärke nach Cohen
df	Freiheitsgrade (degrees of freedom)
F	Faktor
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient
N	Anzahl (der Fälle, Personen)
p	Signifikanz
PCA	Principal Components Analysis
r	Korrelationskoeffizient (Pearson Korrelation)
s	Standardabweichung
t	t-Wert
x	arithmetischer Mittelwert

Vorwort

Die Studie „*Social Work Labour Market in Luxembourg*“ (SLAM) des Institute for Social Research and Interventions (ISI) beschäftigt sich mit Kompetenzentwicklungen, Beschäftigungssituationen und Beschäftigungsverläufen von Absolvent*innen¹ des Studiengangs Bachelor in Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg (*Bachelor en Sciences Sociales et Educatives – BSSE*) im Feld der Sozialen Arbeit in Luxemburg. Das im Januar 2021 gestartete und bis Dezember 2022 laufende Projekt knüpft dabei an frühere Forschungsarbeiten der Universität Luxemburg zum Thema Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen an und ergänzt die bereits vorliegenden Ergebnisse erstmalig um eine langfristige Perspektive, so dass nun auch Fragen zur weiteren beruflichen Entwicklung sowie zu Fort- und Weiterbildung in den Blick genommen werden können.

Mit besonderem Augenmerk auf die Perspektiven und Erfahrungen der BSSE-Alumni präsentiert die SLAM-Studie in insgesamt drei Forschungsberichten die Ergebnisse einer quantitativen Online-Befragung sowie zeitgleich dazu durchgeföhrter qualitativer Leitfadeninterviews mit Absolventinnen und Absolventen des BSSE-Studiengangs. Hauptziel ist es, zu erforschen, welche Kompetenzen, welche beruflichen Profile und welche Vorstellungen von Professionalisierung sich bei den ehemaligen BSSE-Studierenden identifizieren lassen, um aus deren Sicht etwas über ihre beruflichen Biografien im sozialen Sektor Luxemburgs zu erfahren. Darüber hinaus liefern die Studienergebnisse Indikatoren für eine zukunftsorientierte und nachhaltige Professionalisierung akademischer Fachkräfte im sozialen Bereich.

Der Forschungsbericht 1 gibt einen Überblick über die Gründe der Absolvent*innen, sich für den *Bachelor en Sciences Sociales et Educatives* (BSSE) an der Universität Luxemburg zu entscheiden und zeigt die vielfältigen Motivationen auf, eine berufliche Tätigkeit in den unterschiedlichen sozialen Praxisfeldern anzustreben. Unter Berücksichtigung gegebener arbeitsmarktpolitischer Bedingungen und der Entwicklungen im sozialen Sektor Luxemburgs stellt der zweite Forschungsbericht Befunde zu Übergängen in den Arbeitsmarkt und zu den beruflichen Werdegängen der Absolvent*innen des BSSE-Studienganges vor. Dabei wird der Blick auf die beruflichen und/oder akademischen Fort- und Weiterbildungstätigkeiten der ehemaligen Studierenden gerichtet. Der Forschungsbericht 3 beleuchtet die Einschätzung der im BSSE-Studiengang vermittelten und erlernten Kompetenzen und setzt sich kritisch mit den unterschiedlichen Perspektiven der BSSE-Alumni auf das Erlernte auseinander.

In einem Exkurs untersucht die Studie Einstellungen der Absolvent*innen zu neoliberalen Gesellschaftsvorstellungen und erfasst deren Einschätzung hinsichtlich des Ausmaßes an Überforderung bzw. der Gefahr, einen Burn-Out in der beruflichen Praxis zu erleiden. Aufgrund der gegebenen Covid-19-Pandemie während des Erhebungszeitraums konnte die SLAM-Studie darüber hinaus Daten zu deren Auswirkungen auf Handlungsfelder und -praxen Sozialer Arbeit erheben und damit auch auf Herausforderungen im Kontext von Digitalisierung und IT-basierter Sozialer Arbeit eingehen.²

Im kommunikativen Austausch mit ehemaligen BSSE-Studierenden der Universität Luxemburg im Rahmen der Leitfadeninterviews und des Pretest-Verfahrens konnte das SLAM-Forschungsteam die positive Erfahrung machen, dass die nun im sozialen Sektor des Großherzogtums tätigen Bachelor-Absolvent*innen – auch nach vielen Jahren im Beruf – ein ungebrochen großes Interesse an ihrem

¹ In den jeweiligen Forschungsberichten wird sich umfänglich um eine gendergerechte Schreibweise bemüht. Zur Gewährleistung eines ungebrochenen Leseflusses wird an einigen Stellen dennoch auf das generische Maskulinum zurückgegriffen und auf die Verwendung männlicher, weiblicher und diverser Sprachformen verzichtet. Diese Personen-/Professionsbezeichnungen gelten für jegliche Geschlechter.

² Die dezidierte Auseinandersetzung mit den im Exkurs angeführten Thematiken erfolgt in gesonderten Forschungsbeiträgen und Publikationen.

ehemaligen Studiengang zeigen und sich in der Lage sehen, wahrgenommene Entwicklungen in Rückbezug auf ihre professionelle Tätigkeit wohlwollend als auch kritisch hervorzuheben.

Die Realisation des Vorhabens „SLAM“ war schlussendlich nur über die aktive Teilnahme der Absolventinnen und Absolventen und deren wertvolles Feedback möglich.

Einen herzlichen Dank richten wir daher an die Vielzahl der Alumni, die an der SLAM-Online Befragung teilgenommen haben, an die Alumni, die sich die Zeit genommen haben, um an den Leitfadeninterviews teilzunehmen und die unsere Fragen ausführlich beantwortet haben, an die Pretest-Teilnehmer*innen für ihr konstruktives Feedback zu den Entwürfen des Online-Fragebogens und des Interviewleitfadens sowie an die Teilnehmer*innen des interpretativen Forschungsworkshops unseres Institutes für Social Research and Interventions für die konstruktiven Anmerkungen und kritischen Nachfragen.

Mit den drei Forschungsberichten möchten wir die Kompetenzentwicklung sowie die berufliche Entwicklung der BSSE-Absolvent*innen – vom Eintritt in den Arbeitsmarkt bis zur aktuellen Arbeitsstelle – darstellen und die Bedeutung des BSSE-Studiengangs für die Soziale Arbeit und die Gesellschaft in Luxemburg aufzeigen.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Sabrina Göbel,
Arthur Limbach-Reich,
und Ulla Peters

1. Einleitung

Der *Bachelor en Sciences Sociales et Educatives* (BSSE) an der Universität Luxemburg kann mittlerweile auf eine fast zwei Dekaden andauernde Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte zurückblicken. Mit der Gründung der Universität Luxemburg³ im Jahr 2003 hat sich die Ausbildungssituation im Bereich der sozialen Berufe in Luxemburg grundlegend geändert. Der bis dahin in Luxemburg am *Institut d'études éducatives et sociales* (IEES) zu erwerbende Abschluss als *Educateur Gradué*⁴ wurde im Jahr 2005 durch den universitären Studiengang *Bachelor professionalisant en Sciences Sociales et Educatives* (BPSSE) abgelöst, der alsbald in *Bachelor en Sciences Sociales et Educatives* (BSSE) umbenannt wurde (Haas, 2006). In Orientierung an den Konvergenz- und Expansionsentwicklungen im Bereich der Sozialen Arbeit stellt der *Bachelor en Sciences Sociales et Educatives* für Luxemburg ein neues akademisches Studienprofil im Bereich Sozialer Arbeit dar, das die Sozialpädagogik mit den Traditionen der Sozialen Arbeit verbinden soll. Die Integration der graduierten Erzieherausbildung in das akademische Profil der Universität Luxemburg im Jahr 2003 und ihre Überführung in einen integrativen Bachelorstudiengang im Herbst 2005 erregte sowohl die Aufmerksamkeit von Wissenschaft und Politik als auch die der professionellen Fachwelt (Haas et al., 2009; Hoffmann, 2008).

Mit der Etablierung der Ausbildung an die Universität Luxemburg wurde der Übergang der Absolventinnen und Absolventen auf den Arbeitsmarkt wissenschaftlich begleitet und empirisch untersucht. Erste Absolvent*innenstudien wurden bereits 2005 initiiert und deren Ergebnisse mit Vertreter*innen aus der Praxis und Berufsverbänden diskutiert. (Limbach-Reich et al., 2006). Anfängliche Äußerungen von Fachkräften aus den sozialen Praxisfeldern Luxemburgs, dass das neue akademische Curriculum des Studiengangs (a) die historisch gewachsenen und unterschiedlich ausgeprägten Berufe des *Assistant Social* und des *Educateur Gradué* nicht angemessen berücksichtige und (b) die Studierenden nicht ausreichend für beide Bereiche (Sozialarbeit und Sozialpädagogik) qualifiziere, konnten in den regelmäßigen Befragungen ehemaliger Studierender zu ihrer Beschäftigungsfähigkeit nicht bestätigt werden. Auch konnten Befürchtungen sich abzeichnender Arbeitslosigkeit der Absolvent*innen widerlegt werden (Engelberg & Limbach-Reich, 2015, 2012; IUIL, 2011; Limbach-Reich et al., 2010; Böwen & Dujardin, 2017; Böwen & Flammang, 2018-2020). Die aktuelle Studie *SLAM – Social Work Labour Market in Luxembourg* knüpft an diese früheren Forschungen der Universität Luxemburg an, die alljährlich die Employability einzelner Kohorten untersuchten, und ergänzt diese Ergebnisse erstmals um eine langfristige Perspektive.

Die vorliegenden Befunde der SLAM-Studie sind insgesamt vor diesem historischen Hintergrund sowie vor dem Hintergrund des massiven Ausbaus des sozialen Sektors zu betrachten. Daher folgt zunächst ein Überblick zur historischen Verortung des *Bachelor en Sciences Sociales et Educatives*, bevor die Forschungsschwerpunkte sowie der methodische Aufbau der SLAM-Studie vorgestellt werden.

Die Ergebnisse der SLAM-Studie zum Themenschwerpunkt „Retrospektive Bewertung der im BSSE-Studiengang erlernten Kompetenzen durch die BSSE-Absolvent*innen der Universität Luxemburg“ werden in den anschließenden Kapiteln im Detail dargestellt. Zunächst rückt die Zufriedenheit der BSSE-Absolvent*innen mit dem im Studium Erlernten und mit den zentralen Studienbereichen des BSSE-Studiengangs in den Fokus der Betrachtungen. Dabei geht es unter anderem auch um die Frage, ob die BSSE-Absolvent*innen den Studiengang aus heutiger Sicht und auf Grundlage ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen erneut studieren würden.

³ Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg;

<http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2003/08/12/n17/jo>

⁴ Loi du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales;

<http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1990/08/06/n1/jo>

Davon ausgehend wird in den Blick genommen, ob die BSSE-Absolvent*innen durch ihr Studium ausreichend für ihren Beruf qualifiziert wurden. Der Forschungsbericht 3 stellt überdies differenziert die retrospektive Bewertung einzelner im Studium erlernter Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche dar.

Abschließend geht es dabei auch um die kritische Auseinandersetzung mit den Angaben zu Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen, die aus Perspektive der nun im sozialen Sektor beruflich Tätigen im Studium nicht oder nur unzureichend vermittelt wurden und welche Erwartungen beziehungsweise Verbesserungsanregungen die BSSE-Absolvent*innen bezüglich der Gestaltung des Studienprogramms haben.

Der Forschungsbericht 3 endet mit einer zusammenfassenden Diskussion der Befunde und verbindet die vorliegenden Befunde rückblickend mit zentralen Forschungsergebnissen und Erkenntnissen aus den vorangegangenen Forschungsberichten 1 und 2.

1.1 Historische Verortung: Von der Professionalisierung zur Akademisierung der Sozialen Arbeit in Luxemburg

Die Geschichte der Professionalisierung der Sozialen Arbeit in Luxemburg teilen Welschbillig und Prusse (2009) in drei zentrale Entwicklungsphasen ein. In der aktuellen Fortführung und unter Berücksichtigung der nachfolgenden Entwicklungen und gesetzlichen Veränderungen lässt sich diese Unterteilung um eine vierte Phase erweitern, die differenzierter zwischen der fachlichen Fundierung und der Akademisierung Sozialer Arbeit in Luxemburg unterscheidet.

- Die erste Phase dauerte von 1935 bis 1970. Die Nichtexistenz von erzieherischen und sozialen Ausbildungen in Luxemburg führte dazu, dass eine berufliche Qualifikation im Bereich Sozialer Arbeit ausschließlich im Ausland als „Infirmière Visiteuse“ (aufsuchende Krankenschwester)⁵ und nachfolgend als „Assistante d’Hygiène Sociale“ und dann als „Assistante Sociale“⁶ – damals noch ausschließlich in der weiblichen Form, da die Berufe ausschließlich von Frauen ausgeübt wurden – erworben werden konnte. Die beruflichen Tätigkeiten bezogen sich hauptsächlich auf den Bereich der Sozialmedizin im Rahmen der Armenfürsorge (bspw. sozialhygienische Erfordernisse der Tuberkulosebekämpfung) (Hoffmann, 2009). Noch heute finden sich gelegentlich in Stellenanzeigen Bezeichnungen wie „Assistant(e) d’Hygiène Sociale“, obwohl dieser Ausbildungsgang auch in Belgien bereits seit den 1990er Jahren nicht mehr angeboten wird.
- Die zweite Entwicklungsphase verlief von 1970 bis 1990. Im Zuge der Professionalisierung entstand in dieser Phase das 1973 gegründete *Institut de formation pour éducateurs et moniteurs* (IFEM), womit zwei neue Ausbildungen bzw. Berufsfunktionen etabliert wurden. Zum einen bot das Institut ein postsekundäres Studium zum „Educateur“ an. Zum anderen wurde ein Ausbildungspraktikum („stage de formation“) für die „Moniteurs d’Education Différenciée“ zur Unterstützung der Sonderschullehrer geschaffen (Gesetz vom 14. März 1973). Dementsprechend war das IFEM der Direktion des Sonderschulwesens unterstellt. Durch die „progressive Ausweitung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen u.a. im Kinder- und Jugendbereich“ (Haas, 2006, S. 106), wurde in beiden Berufsausbildungen für die neu entstehenden Arbeitsfelder qualifiziert.
- Die dritte Phase der Professionalisierung der Sozialarbeit in Luxemburg seit 1990 umfasst laut Welschbillig und Prusse (2009) die Gründung des *Institut d’études éducatives et sociales* (IEES), der Universität Luxemburg und des *Lycée technique pour professions éducatives et sociales* (LTPES), wobei die Akademisierung ab dem Jahr 2003 hier als eine eigenständige, vierte Phase ausgewiesen werden kann (s.o.).

Das Gesetz vom 6. August 1990 zur Organisation der erzieherischen und sozialen Studien und Ausbildungen in Luxemburg (Loi du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales) markiert einen Wendepunkt für die (gesetzliche) Anerkennung sowie Ausbildung sozialer und erzieherischer Berufe in Luxemburg. Es übertrug dem 1990 neu geschaffenen *Institut d’études éducatives et sociales* (IEES) die Möglichkeit, neue Ausbildungen im Hinblick auf stärker sozialpädagogisch ausgerichtete Berufe als „Educateur Gradué“ und „Educateur Diplômé“ zu konzipieren. Für die Berufsausbildung des Educateur Diplômé wurde nach Auflösung des IEES im Jahr 2005 ein spezialisiertes *Lycée technique pour professions éducatives et sociales* (LTPES) geschaffen (Gesetz vom 10. August 2005), an dem weiterhin ein zusätzlicher Ausbildungsgang unterhalb des Educateur Diplômé angesiedelt ist (Règlement grand-ducal du 29 août 2005 portant organisation de la formation de l’auxiliaire de vie).

⁵ Arrêté grand-ducal du 16 juillet 1935, portant institution du diplôme d’infirmière de l’Etat luxembourgeois; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/agd/1935/07/16/n2/jo>

⁶ Arrêté grand-ducal du 16 juillet 1935, portant Institution du diplôme d’assistante sociale de l’Etat luxembourgeois; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/agd/1935/07/16/n3/jo>

- Mit der Gründung der Universität Luxemburg (Gesetz vom 12. August 2003) wurde die Ausbildung zum „Educateur Gradué“ in die Universität integriert. Ab 2005 entstand der neue Studiengang *Bachelor (professionalisant) en Sciences Sociales et Educatives*, der Aspekte der Gradué-Ausbildung, insbesondere die sozialpädagogische Ausrichtung, integrierte. Im Jahr 2007 verließen die letzten Student*innen die Hochschule mit dem Abschluß als Educateur Gradué.

Im Jahr 2008 legten die ersten Absolvent*innen einen Bachelor-Abschluß ab. Zwischen 2008 und 2013 konnten die Studierenden das sogenannte 4. Ausbildungsjahr absolvieren, um erstmals über eine inländische Ausbildung Zugang zum staatlich reglementierten Berufsfeld des „Assistant Social“ zu erhalten. Vor 2008 war der Zugang zum Assistant Social nur über einen Abschluß an einer vom Staat anerkannten ausländischen Fachhochschule und ein anschließendes viertes Ausbildungsjahr in Luxemburg möglich (Règlement grand-ducal vom 29. August 1979). Im Jahr 2013 folgte die zweite wesentliche Veränderung in der Entwicklung des Studiengangs. Das vierte Ausbildungsjahr wurde im Rahmen des Règlement grand-ducal vom 18. Juli 2013 (*réglementant l'exercice et les attributions de la profession d'assistant social*) abgeschafft, was den BSSE-Studierenden sowohl den Zugang zu dem Berufszweig des Educateur Gradué als auch den vollständigen Zugang zum staatlich reglementierten Beruf des Assistant Social ermöglichte. Der Zugang ist mit der Erfüllung bestimmter Voraussetzungen innerhalb des Studienprogramms verbunden. Neben der erfolgreichen Belegung des Moduls Recht in der Sozialen Arbeit zählen dazu Praktika im Umfang von mindestens 25 ECTS in Diensten im Bereich der Sozialarbeit, davon mindestens 18 ECTS oder das Äquivalent von 450 Stunden Praktikumszeit in sozialen Diensten unter der Anleitung eines von der Hochschuleinrichtung anerkannten Assistant Social.

Unter der Voraussetzung einer dreijährigen Berufserfahrung ist es überdies ab dem Jahr 2018 möglich, den Bachelorabschluß in den Sozial- und Erziehungswissenschaften berufsbegleitend in vier Semestern zu erhalten (BSSE-fc: *BSSE en formation continue*). Ab dem Sommersemester 2022 wird der BSSE-fc in das Programme des BSSE-Studiengangs integriert. Frühere Befürchtungen, der universitäre Abschluß werde keine ausreichende identitätsstiftende Funktion in Sozialer Arbeit ermöglichen und auf dem Arbeitsmarkt nur geringen Anklang finden (Hoffmann, 2008) können nicht zuletzt mit der vorliegenden Studie als empirisch widerlegt gelten.

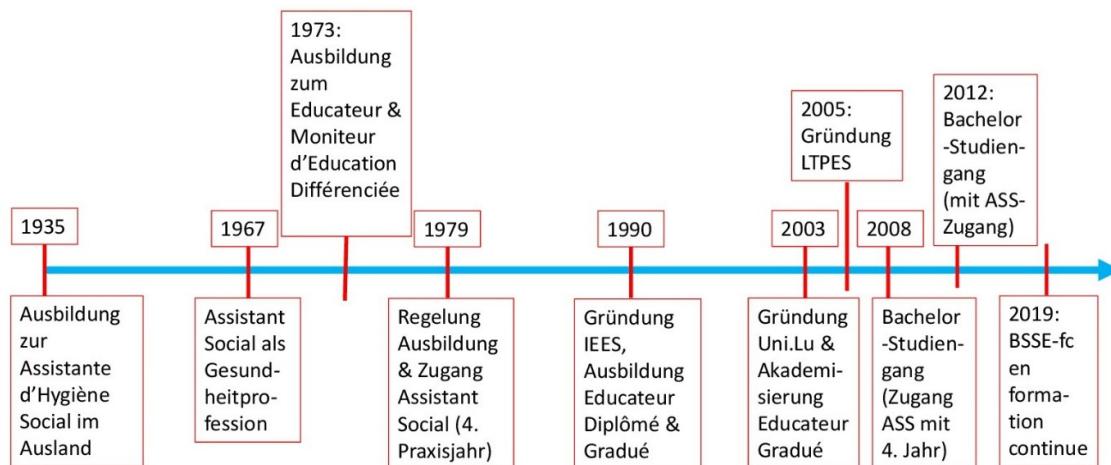


Abbildung 1 - Historischer Rückblick auf die Entwicklung der Ausbildung für den sozialen Sektor Luxemburgs

Blickt man auf die Zahlen der universitären Absolvent*innen seit Gründung der Universität Luxemburg im Jahr 2003, haben einschließlich der Vorläuferjahrgänge (die noch den Abschluss zum Educateur Gradué erhielten) bis zum Jahr 2021 insgesamt 811 Studierende den BSSE-Studiengang an der Universität Luxemburg erfolgreich abgeschlossen.⁷

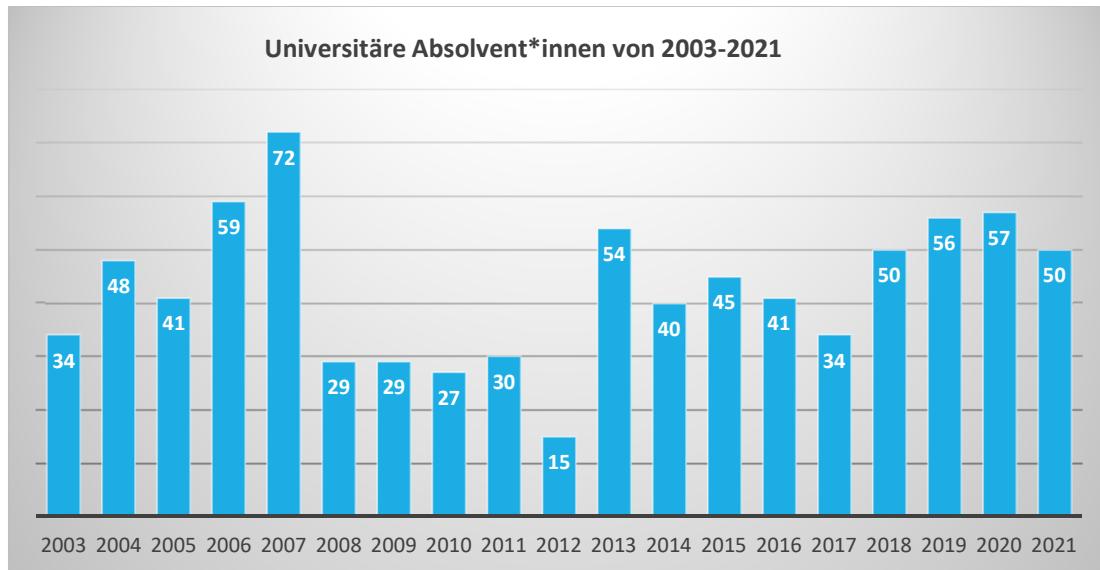


Abbildung 2 - Absolvent*innen der Universität Luxemburg zwischen 2003-2021 (EG, BPSSE, BSSE, BSSE-fc)

Die in den letzten Jahren kontinuierlich steigende Zahl an Studienabgängern (≤ 50) sowie die hohe Zahl an Studienanfänger*innen im aktuellen Wintersemester verweisen auf das anhaltende Interesse an dem anwendungsorientierten BSSE-Studiengang. Diese Entwicklung des Studiengangs und die Frage, ob der BSSE-Studiengang die sozialpädagogische Orientierung der ehemaligen Ausbildung zu Educateur Gradué um ein sozialarbeiterisches Profil ergänzt und in einer Idee Sozialer Arbeit zusammengeführt hat, bilden den Ausgangspunkt der im Folgenden dargestellten SLAM-Studie. Damit verbunden ist schließlich die Frage, inwiefern der Studiengang langanhaltend für die verschiedenen Tätigkeitsbereiche im sozialen Sektor Luxemburgs qualifiziert.

⁷ Die Zahlen nach der Erfassung des Sekretariats des Studienganges zeigen teilweise Abweichungen hinsichtlich der Absolvent*innenzahlen, die das Praxisbüro veröffentlicht hat (vgl. Böwen & Dujardin, 2017). Für das Wintersemester 2021-2022 gibt das Studiensekretariat die bisher höchste Zahl von 78 Studierenden an, die das Studium im BSSE aufgenommen haben (darunter zwei Studierende, die das Studium im ersten Semester fortführen) und meldet aktuell bislang zwölf BSSE-Absolvent*innen (davon eine*r im BSSE-fc) für das Frühjahr 2022.

1.2 Das SLAM-Projekt: Schwerpunkte und Methodik

Das Forschungsprojekt „Social Work Labour Market in Luxembourg“ (SLAM) ist ein im Januar 2021 gestartetes Projekt der Universität Luxemburg unter Leitung von Arthur Limbach-Reich und unter Mitarbeit von Sabrina Göbel und Ulla Peters. In der Zeit zwischen Juni 2021 und Oktober 2021 wurde eine repräsentative Online-Befragung durchgeführt, an der jahrgangsübergreifend 160 BSSE-Absolvent*innen teilgenommen haben. Die quantitative Umfrage wurde durch insgesamt acht leitfadengestützte Interviews mit ehemaligen Studierenden flankiert. Bevor die Befragungen im Juni 2021 begannen, wurde das Forschungsprojekt durch die Ethikkommission der Universität Luxemburg genehmigt.

Um die Übergänge ins Berufsleben und die Beschäftigungsverläufe der BSSE-Absolvent*innen im sozialen Sektor in Luxemburg zu untersuchen und Informationen über die professionelle Identität und die Beschäftigungsfähigkeit der BSSE-Absolvent*innen zu erhalten, waren der Online-Fragebogen und der Leitfaden für die Interviews in sechs Themenbereiche untergliedert:

- a) allgemeine soziodemographische Daten
- b) Fragen zum BSSE-Studiengang und zu den erworbenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten
- c) Fragen zur Gestaltung des Übergangs in den Beruf und zur längerfristigen beruflichen Weiterentwicklung der BSSE-Alumni (dazu zählten auch Fragen zur beruflichen Identität der BSSE-Alumni sowie Fragen zu deren beruflichen Weiterbildungsaktivitäten bzw. Weiterbildungsbemühungen hinsichtlich der Aufnahme eines Masterstudiums)
- d) Fragen zur beruflichen Identität der BSSE-Absolventen sowie
- e) Fragen zu den Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und die Folgen der pandemiebedingten Veränderungen für die berufliche Praxis
- f) Fragen zur Wahrnehmung soziopolitischer Transformationsprozesse und wohlfahrtsstaatlicher Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit

Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick zum methodischen Vorgehen der SLAM-Studie:

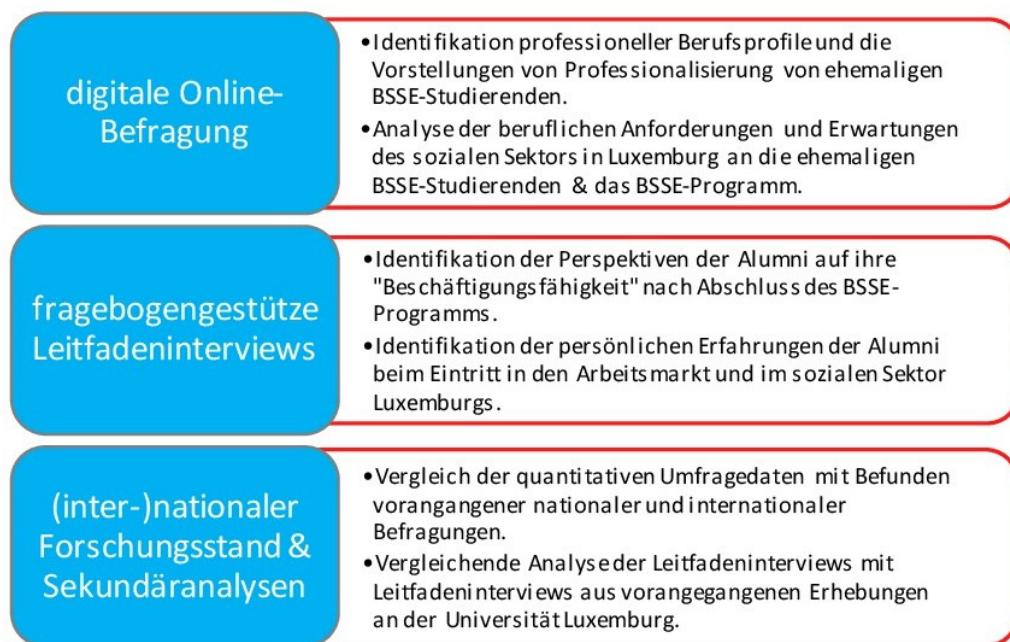


Abbildung 3 - Multimethodisches Forschungsdesign der SLAM-Studie

1.3 Methodik der quantitativen Online-Befragung

Der Online-Fragebogen wurde mittels des Online-Umfragetools LimeSurvey erstellt und umfasste insgesamt 62 Fragen zu den sechs zuvor genannten Themenbereichen. Dabei handelte es sich um unterschiedliche Arten von Fragen, die von Multiple-Choice-Fragen, über Entscheidungsfragen bis zu Likertskalierten-Fragen und offenen Fragen reichten. Die Online-Umfrage fand vollständig anonymisiert statt. Das heißt, es wurden keine personenbezogenen Daten abgefragt und es wurden keine virtuellen Daten gespeichert, die eine Identifikation der Teilnehmer*innen ermöglicht hätte. Zusätzlich war die Beantwortung aller Fragen freiwillig und die Beantwortung konnte ausgesetzt beziehungsweise übersprungen oder es konnte sich für die Option „keine Angaben“ entschieden werden.

Vor dem eigentlichen Start der Umfrage durchlief der Online-Fragebogen einen Pretest. Auf Basis der Rückmeldungen der Pretest-Teilnehmer*innen folgte eine Überarbeitungsphase. Die finale Version des Fragebogens wurde am 17.06.2021 auf der offiziellen Projekt-Webseite veröffentlicht und es wurde eine Einladung mit Bitte um Weiterleitung per E-Mail an insgesamt 443 ehemalige BSSE-Studierende⁸ versandt. Nach vier Wochen erfolgte eine erste Erinnerung und nach weiteren acht Wochen folgte ein letzter Aufruf zur Teilnahme an der Online-Umfrage. Die Umfrage wurde am 04.10.2021 geschlossen und die Auswertung mittels statistischer Analysesoftware wie SPSS, R und MPlus durchgeführt. Insgesamt haben 160 BSSE-Alumni, die ihren Abschluss zwischen 2006-2021 an der Universität Luxemburg gemacht haben, an der quantitativen Online-Umfrage teilgenommen. Bei einer Grundgesamtheit von insgesamt 811 BSSE-Alumni bis zum Jahr 2021 entspricht das 19,7% der Gesamtpopulation und bei 160 von 443 erreichten Alumni liegt die Rücklaufquote bei 36,1%. Diese Werte sprechen für eine hohe Repräsentanz und ökologische Validität der Daten.

Abschlussjahr	SLAM-Sample ⁹	BSSE-Alumni (total)	Rücklaufrate (in %)
2003	keine Angabe	34	keine Angabe
2004	keine Angabe	48	keine Angabe
2005	keine Angabe	41	keine Angabe
2006	5 (1)	59	8,5
2007	10 (3)	72	13,9
2008	keine Angabe	29	keine Angabe
2009	3 (1)	29	10,3
2010	4 (2)	27	14,8
2011	1	30	3,3
2012	2 (1)	15	13,3
2013	4	54	7,4
2014	7 (2)	40	17,5
2015	12 (1)	45	26,7
2016	5 (1)	41	12,2
2017	14 (1)	34	41,2
2018	21 (3)	50	42,0
2019	13 (2)	56	23,2
2020	18 (2)	57	31,6
2021	2	50	4,0
Total	121 (20)	811	14,9

SLAM: N=160, Rücklaufquote gesamt: 36,1%, in 39 der 160 Fällen wurde das Abschlussjahr nicht angegeben.

Abbildung 4 - Stichprobe, Grundgesamtheit und Rücklaufquote der SLAM-Online-Befragung

⁸ Insgesamt lagen 523 Kontaktadressen vor, wobei sich 80 E-Mail-Adressen als nicht mehr gültig erwiesen.

⁹ In den Klammern wird die darin enthaltene Anzahl männlicher Absolventen angegeben.

In früheren Umfragen, die sich jeweils ein Jahr nach dem Abschluss an die ehemaligen Studierenden mit ähnlichen Fragestellungen richteten, wurden zum Teil weitaus höhere Rücklaufquoten erzielt (im Mittel 2008-2016: 68,2%, Range: 52%-76%) (vgl. dazu Limbach-Reich, 2018).

Da in der Online-Befragung einige Jahrgänge nur gering bis gar nicht besetzt sind, erfolgte eine Zusammenfassung der einzelnen Jahrgänge zu vier Kohorten, die sich an markanten Veränderungen orientiert, die mit der Einführung des Studiengangs an der Universität Luxemburg einhergingen.

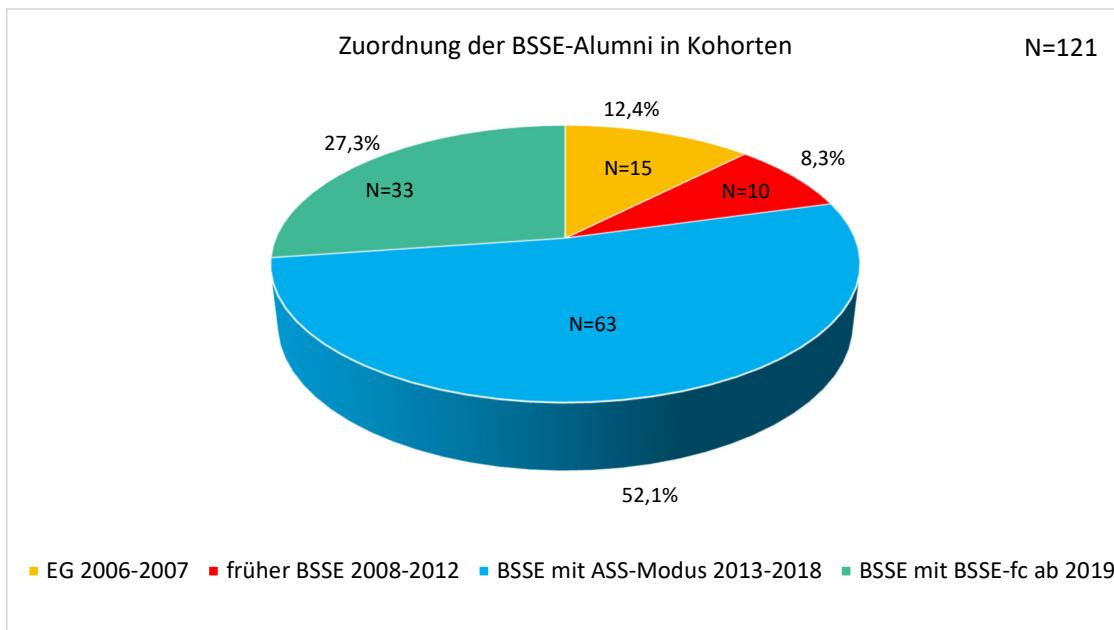


Abbildung 5 - Kohorteneinteilung

Die Alumni der Kohorte, die zwischen 2006-2007 ihren Abschluss machten, erhielten einen Abschluss als Educateur Gradué. Für die BSSE-Kohorte mit Abschluss zwischen 2008 und 2012 war das Recht auf Berufsausübung bzw. der Zugang zum reglementierten Beruf des Assistant Social mit der Teilnahme an einem vierten Ausbildungsjahr verbunden. In der Stichprobe gaben für die betreffenden Jahrgänge drei der zehn Personen an, das vierte Ausbildungsjahr absolviert zu haben. Die BSSE-Kohorte der Abschlussjahrgänge zwischen 2013 bis 2018 hatte den Zugang zum reglementierten Beruf des Assistant Social ohne viertes Ausbildungsjahr und ab dem Abschlussjahrgang 2019 gibt es Absolvent*innen, die die Möglichkeit hatten, den Abschluss im BSSE-fc (*en cours de formation*) in vier Semestern anstelle der regulär vorgesehenen sechs Semester zu erhalten. Für die letztgenannten beiden Kohorten geben über 80% der BSSE-Alumni an, dass sie die Bedingungen erfüllt haben, um die Berufsausübungsberechtigung als Assistant Social zu beantragen.

1.4 Soziodemographische Daten der Teilnehmer*innen der SLAM-Online-Umfrage

Bevor das methodische Vorgehen der leitfadengestützten Interviews erläutert wird, gibt dieses Unterkapitel einen Überblick über die soziodemographischen Angaben der Teilnehmer*innen an der quantitativen Online-Befragung.

125 Teilnehmende identifizierten sich als Frauen und 30 als Männer. Eine Person entschied sich für die Option, „keine Angabe“ zum Geschlecht zu machen.¹⁰ Vier Alumni enthielten sich einer Antwort auf die Frage nach der Geschlechteridentität.

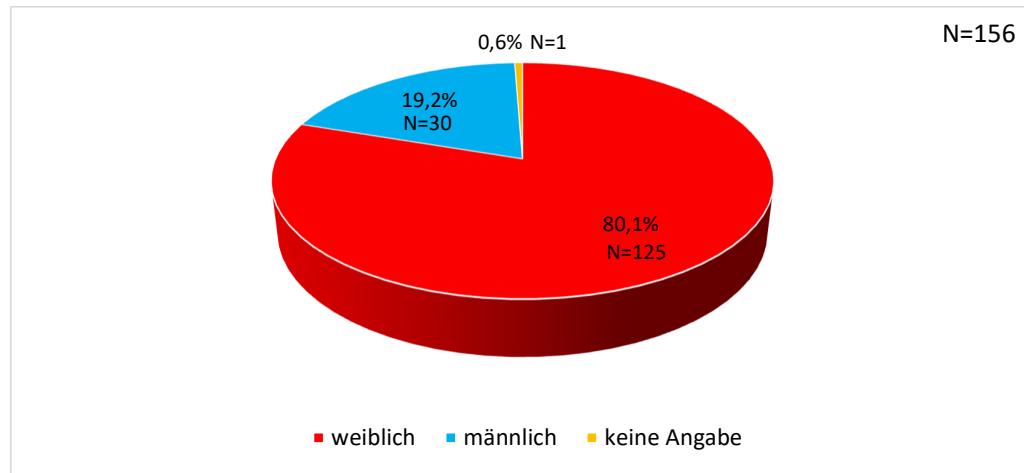


Abbildung 6 - Geschlechterzuordnung

Der BSSE-Studiengang an der Universität Luxemburg wird überwiegend von Frauen studiert, wie der hohe Anteil weiblicher Absolventinnen von knapp über 80% im Verhältnis zu 19% männlicher Absolventen verdeutlicht. Die Befunde zur Geschlechterzuordnung in der SLAM-Befragung deckten sich auch mit früheren Untersuchungen (Engelberg & Limbach-Reich, 2015).

Bei der Umfrage waren Teilnehmer*innen im Alter von 23 bis 44 Jahren vertreten. Im Schnitt waren die Absolvent*innen 30,6 Jahre alt. Alter und Geschlecht sind nicht miteinander korreliert.

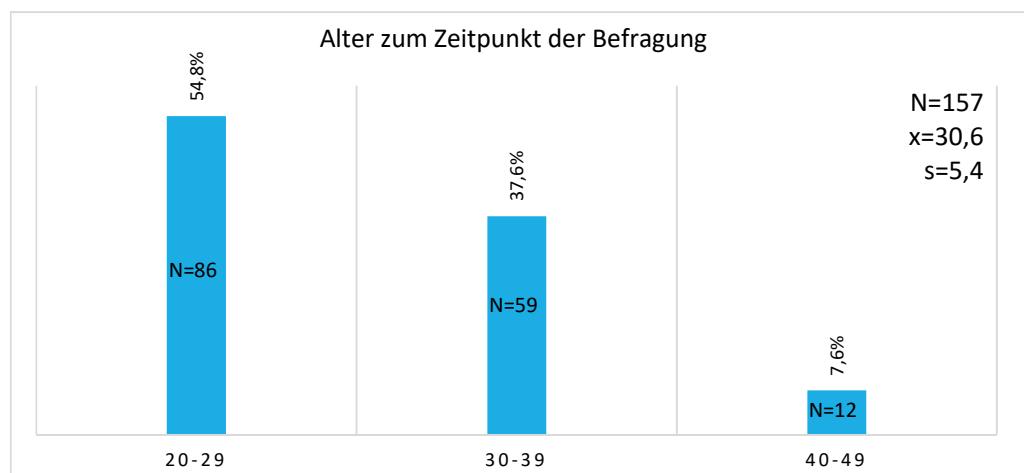


Abbildung 7 - Alterszuordnung

¹⁰ Die Geschlechterkategorie „divers“ war im Online-Fragebogen enthalten, wurde aber nicht gewählt. Weitere Analysen und Vergleiche erfolgen in den Forschungsberichten 1-3 in binären Geschlechterkategorien.

Die am stärksten vertretene Altersgruppe ist jene der 20-39-jährigen mit 86 Teilnehmenden. Danach folgt die Gruppe der 30-39-jährigen mit 59 Teilnehmenden. Die Altersgruppen der 40-49-jährigen ist mit 12 Personen und 7,6% vergleichsweise geringer vertreten, was sich mit den über die letzten Jahre steigenden Absolvent*innenzahlen deckt.

Hinsichtlich des Familienstandes zum Zeitpunkt der Befragung geben 70,4% der Absolvent*innen an, dass sie ledig sind. 28,2% sind verheiratet und 1,4% sind geschieden (N=142). Insgesamt 152 Alumni äußern sich zu der Frage, ob sie Kinder haben. 31 Personen (20,3%) geben an, dass sie Kinder haben. Über die Kommentarfunktion geben 14 Fragebogenteilnehmer*innen an, dass sie ein Kind und 17 Fragebogenteilnehmer*innen, dass sie zwei Kinder haben.

Die Zeitspanne zwischen dem Abschluss an der Universität Luxemburg und dem Befragungszeitpunkt im Jahr 2021 variiert zwischen einem und maximal 17 Jahren, wobei sich ein arithmetischer Mittelwert von knapp 6 Jahren ergibt.

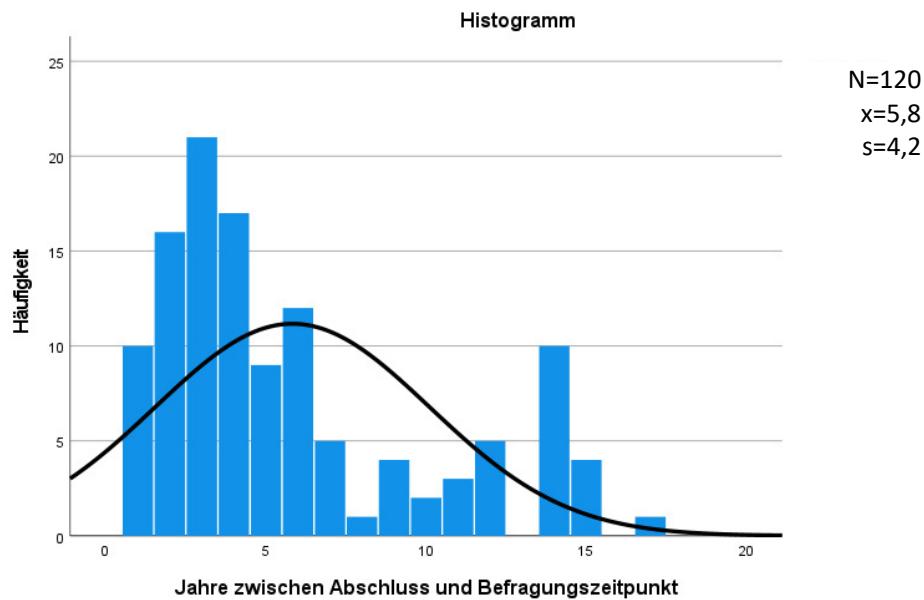


Abbildung 8 - Zeitraum zwischen Studienabschluss und Online-Befragung

Hierbei handelt es sich um eine linksschiefe Verteilung. Insbesondere der Median mit 4,0 und noch deutlicher der Modus mit 3 Jahren repräsentieren, dass der Abschluss eines Großteils der BSSE-Absolvent*innen lediglich ein bis sechs Jahre zurückliegt.

Ein Vergleich der pro Jahrgang gemittelten Noten im Abschlussemester (Stage und BA-Abschlussarbeit) mit den Notenangaben der befragten Alumni zeigt eine hohe Übereinstimmung, so dass die Befürchtung, sehr erfolgreiche Alumni seien in der Stichprobe überrepräsentiert, verworfen werden kann. Die gemittelten Noten bewegen sich zwischen 15,9 (Stichprobe) und 16,1 (Stage) sowie 15,6 (BA-Abschlussarbeit) und unterscheiden sich somit lediglich im Nachkommabereich.

1.5 Methodik der leitfadengestützten qualitativen Interviews

Bei den leitfadengestützten Interviews handelt es sich ebenfalls um eine jahrgangsübergreifende Befragung. Der Aufruf zur Teilnahme an einem Leitfadeninterview wurde per E-Mail als Teil der Einladung zu unserer quantitativen Online-Umfrage verschickt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis und war abhängig von den Rückmeldungen der ehemaligen Studierenden. Insgesamt konnten acht Interviews mit BSSE-Absolvent*innen aus den Abschlussjahrgängen 2006 bis 2021 erhoben werden. Es gab fünf weibliche und drei männliche Teilnehmer*innen im Alter zwischen 24 und 40 Jahren.

Abschlussjahr	Geschlecht	BSSE-Kohorte	Interview-Nr.
2006	weiblich	EG 2006-2007	04
2010	männlich	früher BSSE 2008-2012 (kein 4. Jahr, EG)	05
2013	weiblich	BSSE 2013-2018 (ASS)	06
2015	männlich	BSSE 2013-2018 (ASS)	03
2017	männlich	BSSE 2013-2018 (ASS)	07
2019	weiblich	BSSE mit BSSE-fc ab 2019 (ASS Voraussetzungen erfüllt)	01
2020	weiblich	BSSE mit BSSE-fc ab 2019 (ASS Voraussetzungen erfüllt)	08
2021	weiblich	BSSE mit BSSE-fc ab 2019 (ASS Voraussetzungen erfüllt)	02

Abbildung 9 - Interviewteilnehmer*innen der SLAM-Studie

Aufgrund der verschiedenen Abschlussjahrgänge befinden sich die Absolvent*innen an unterschiedlichen Punkten ihres beruflichen Werdegangs. Während einige noch am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn stehen oder erst seit kurzem im sozialen Bereich tätig sind, können andere Absolvent*innen bereits auf mehrere Jahre der Berufserfahrung und der beruflichen Weiterentwicklung zurückblicken.

Nach einem einführenden Aufklärungsgespräch zur Interviewsituation wurden die Interviews mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet. Zwei der acht Interviews wurden online geführt. Die restlichen Interviews wurden je nach Absprache in den Einrichtungen der Teilnehmer*innen oder in den Räumlichkeiten der Universität geführt. In den Interviewsituationen wurde der Leitfaden offen gehandhabt. Die Reihenfolge der Fragen variierte je nach Interviewsituation und neben vertiefenden Fragen konnten bei Bedarf auch offene Anschlussfragen gestellt werden. Die Interviews dauerten zwischen 42 Minuten und einer Stunde und 45 Minuten. Im Anschluss wurden die Interviews transkribiert und vollständig anonymisiert.

Die Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010) ausgewertet. Mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit der BSSE-Alumni wurden literaturbasiert und unter Berücksichtigung der spezifischen historischen Bedingungen der Berufslandschaft der Sozialen Arbeit in Luxemburg ein Kategoriensystem und ein Kodierleitfaden entwickelt, welche die Basis für die strukturierte Inhaltsanalyse bildeten. Die Analyse wurde computergestützt mit der Software Atlas.ti durchgeführt. Zusätzlich zur inhaltsanalytischen Auswertung wurden Interviewpassagen, die besonders relevante oder außergewöhnliche Befunde in Bezug auf die Frage der Beschäftigungsfähigkeit enthielten, mit interpretativen Memos versehen, die als zusätzliches Material bei der inhaltsanalytischen Auswertung verwendet wurden.

Die Leitfadeninterviews wurden im Zuge der Codierung und der Inhaltsanalyse zunächst als Einzelfälle behandelt. Ziel der Analyse ist es, die Aussagen untereinander und mit den Ergebnissen der quantitativen Befragung zu vergleichen bzw. zu triangulieren (vgl. Flick, 2011).

2. Retrospektive Bewertung des BSSE-Studiengangs durch die BSSE-Absolvent*innen der Universität Luxemburg

Im Forschungsbericht 3 geht es um die retrospektive Bewertung des im Studiengang Erlernten durch die ehemaligen BSSE-Studierenden (2.1). Auf Grundlage der bis dahin gesammelten beruflichen Erfahrungen und in Auseinandersetzung mit den an die Absolvent*innen gestellten Ansprüchen und Erwartungen des sozialen Sektors in Luxemburg, hatten die BSSE-Alumni die Möglichkeit, den Ausbildungsumfang für zentrale Studienbereiche (Inhalte, Theorien, Methoden und Kompetenzen) zu bewerten (2.2). Weiterhin wird in den Blick genommen, ob die BSSE-Alumni sich durch das Studium ausreichend auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet fühlten (2.3). Dazu gehört auch eine Einschätzung der Relevanz der studienintegrierten Praktika und der Abschlussarbeit (Mémoire de fin d'études) für den weiteren beruflichen Werdegang (2.4). In Kapitel 3 folgt dann die Bewertung der durch das Studium erlangten Kompetenzen und Fähigkeiten. Abschließend hatten die BSSE-Absolvent*innen die Möglichkeit über einen Kommentar Angaben darüber zu machen, ob bzw. welche Fachkenntnisse und Kompetenzen aus ihrer Perspektive nicht oder nicht ausreichend vermittelt wurden.

Die Fragen danach, welche Kompetenzen und Fähigkeiten im BSSE-Studiengang vermittelt wurden, welche Rolle diese Fähigkeiten für den Berufseinstieg und den weiteren beruflichen Werdegang spielen und welche Aspekte aus Sicht der interviewten BSSE-Absolvent*innen im Studiengang fehlen, bilden ebenfalls Schwerpunkte der leitfadengestützten Interviews. Die quantitativen Ergebnisse der Online-Studie werden daher immer wieder ergänzt um Befunde aus den leitfadengestützten Interviews.

2.1 Zufriedenheit der BSSE-Absolvent*innen mit dem Studiengang und mit dem im Studiengang Erlernten

In der Gesamtbewertung erteilen die BSSE-Absolvent*innen dem Studiengang beziehungsweise den dort erworbenen Kompetenzen ein positives Urteil. Auf der insgesamt vierstufigen Bewertungsskala (1=sehr schlecht; 2=schlecht; 3=gut; 4=sehr gut) geben 93,3% der ehemaligen Studierenden an, dass sie das im Studium Erlernte mit gut oder sehr gut bewerten. Lediglich 6,7% der Alumni (N=8) bewerten das Erlernte mit schlecht oder sehr schlecht.

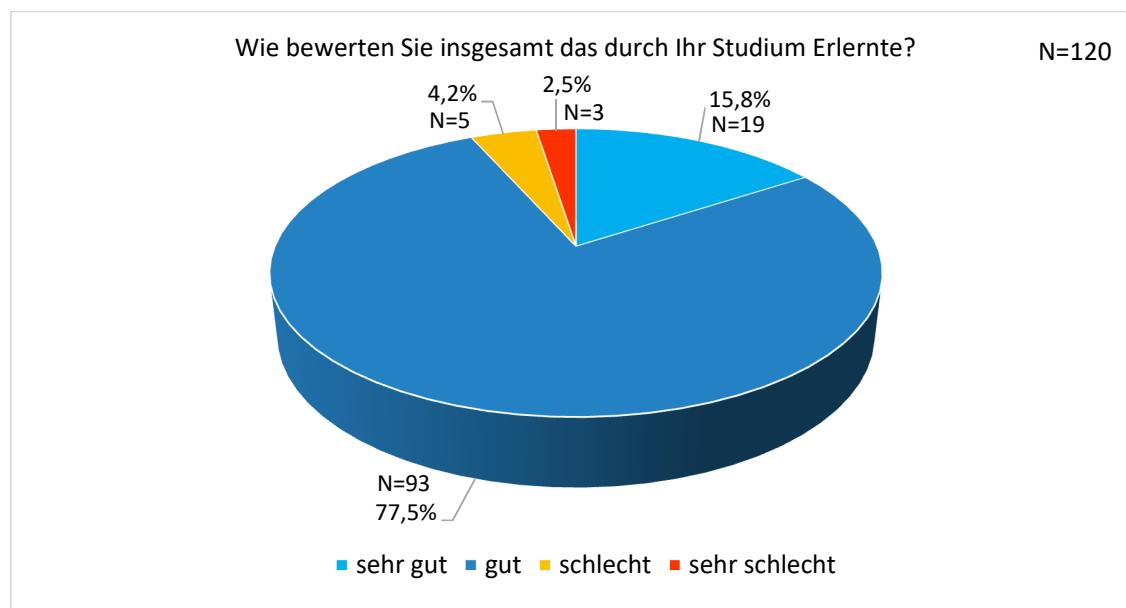


Abbildung 10 - Bewertung des im BSSE-Studium Erlernten

Im Mittelwertsvergleich schneidet die EG-Kohorte der Jahrgänge 2006 und 2007 ein wenig schlechter ab als die übrigen Kohorten. T-Tests zeigen jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Wie bewerten Sie insgesamt das durch Ihr Studium Erlernte?				
Kohorten	Anzahl (N)	arithmetischer Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	
EG bis 2007	13	2,9	0,6	
früher BSSE 2008-2012	10	3,2	0,4	
BSSE mit ASS 2013-2018	63	3,1	0,5	
BSSE ab 2019 mit BSSE-fc	33	3,1	0,6	
Insgesamt	119	3,1	0,5	

Abbildung 11 - Bewertung des im BSSE-Studium Erlernten im Kohorten-Vergleich

Bei der untersuchten Variable zur Bewertung des Erlernten gibt es keine signifikanten Geschlechterunterschiede zwischen Männern und Frauen. Frauen (N=97) erreichen einen Mittelwert von $x=3,1$ bei einer Standardabweichung von $s=0,6$. Männer (N=20) erreichen einen Mittelwert von $x=3,0$. Die Standardabweichung beträgt $s=0,5$.

Eine Korrelation zwischen der Bewertung des Erlernten und allgemeiner Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitsstelle verfehlt zwar das notwendige Signifikanzniveau ($r=0,1$; $p>0,05$)¹¹, die Korrelation zwischen der Bewertung des im BSSE-Studium Erlernten mit der Zufriedenheitssummenskala ist dagegen hoch signifikant ($r=0,6$; $p<0,01$). Mit anderen Worten, eine gelungene Kompetenzvermittlung erhöht die Chance, im späteren Beruf Zufriedenheit zu finden und vermag somit Burnout vorzubeugen (und umgekehrt) (vgl. dazu Kapitel 3.2). Signifikante Korrelationen zeigen sich ebenso zwischen der Bewertung des Erlernten und der Einschätzung, ob die Alumni im Rahmen ihres BSSE-Studiums ausreichend für ihre erste berufliche Tätigkeit ausgebildet wurden. Hier ist die Korrelation hochsignifikant ($r=0,4$; $p<0,01$) (vgl. dazu Kapitel 2.3). Weiterhin zeigt sich eine signifikante Korrelation zwischen der Bewertung des Erlernten und der Einschätzung der Alumni, wie ihr Studienabschluss auf ihrer ersten Stelle in der Praxis anerkannt wurde ($r=0,3$; $p<0,01$). Das heißt, diejenigen, die ihr Studium retrospektiv positiv bewerten, fühlten sich auch auf ihrer ersten Stelle anerkannt und umgekehrt, diejenigen, die ihr Studium schlecht bewerten, fühlten sich auch wenig anerkannt.

Die qualitativen Leitfadeninterviews spiegeln eine ähnlich positive Beurteilung des BSSE-Studiengangs durch die ehemaligen Studierenden wider. Die Mehrheit der befragten Absolvent*innen würde retrospektiv betrachtet den BSSE erneut studieren, wenn sie noch einmal die Wahl dazu hätten oder geben an, dass sie zufrieden mit der damals getroffenen Entscheidung sind, das BSSE-Studium in Luxemburg absolviert zu haben.

Interview 06: „Also ich hab den Studiengang an sich sehr gut gefunden. Es gibt ja immer Fächer, die man nicht so mag, andere dafür mehr. Das ist in jedem Studiengang so. Aber ja, ich würde ihn nochmal machen.“

Interview 05: „Im Nachhinein, also für mich sag ich nur, es war die richtige Entscheidung. Ich bin froh den ähm/ (.) Ich muss sagen, ich weiß aber nicht, wie ähm/ (.) Also ich bereue es nicht. Ich bin zufrieden mit der Entscheidung, die ich getroffen habe. Das kann ich mal fest klar sagen.“

¹¹ Signifikanzen (p) der Korrelationen werden im Folgenden stets zweiseitige Werte angegeben.

Nur eine der befragten Personen gibt an, dass sie sich nicht noch einmal für den BSSE-Studiengang entscheiden würde. Stattdessen würde sie sich für ein Fernstudium entscheiden, da sie einen Master-Studiengang in Soziale Arbeit als Fernstudium absolviert und für sich persönlich festgestellt hat, dass sie nicht-ortgebundene, selbstbestimmte und selbstorganisierte Formen des Lernens bevorzugt.

Interview 01: „Ich glaub ehrlich gesagt nicht, dass ich nochmal zurückgehen würde. Ich würd/ ich glaub, jetzt wo ich meinen Master da auf dieser Fernschule/-uni mache, ich glaub diese Methode, also diese Art und Weise zu lernen, die gefällt mir auch einfach sehr gut, muss ich sagen, ne.“

2.2 Zufriedenheit der BSSE-Absolvent*innen mit dem Ausbildungsumfang in zentralen Studienbereichen

Das positive Gesamurteil der BSSE-Absolvent*innen hinsichtlich des BSSE-Studiengangs und des im Studium Erlernten wird im Survey weiterhin durch die überwiegend positive Bewertung des Ausbildungsumfangs in zentralen Studienbereichen, wie Inhalte, Theorien, Methoden und Kompetenzen bestätigt. Die BSSE-Alumni konnten ihre Zufriedenheit mit den zentralen Studienbereichen auf einer vierstufigen Skala (1=völlig unzufrieden; 2=unzufrieden; 3=zufrieden; 4=sehr zufrieden) bewerten.

Im direkten Vergleich der Mittelwerte liegen die Zufriedenheitseinschätzungen der ehemaligen Studierenden für die vier abgefragten Ausbildungsbereiche insgesamt sehr nahe beieinander.

Wie zufrieden sind Sie mit dem Ausbildungsumfang für die folgenden Bereiche in Ihrem Studium?				
	Anzahl (N)	arithmetischer Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	
Methoden	121	2,9	0,7	
Theorien	121	3,0	0,6	
Kompetenzen	120	3,0	0,6	
Inhalte	121	3,0	0,6	

Abbildung 12 - Mittelwertsvergleich: Zufriedenheit mit dem Ausbildungsumfang für zentrale Studienbereiche

Erst die differenzierte Betrachtung der positiven und negativen Zustimmungswerte¹² macht auf feine Unterschiede zwischen den vier Bereichen aufmerksam. Bei generell hohen Zufriedenheitswerten werden mit rund 28% beim Umfang der im BSSE-Studium vermittelten Methoden die höchsten Unzufriedenheitswerte angegeben. Auch bewerten knapp 20% der Alumni den Umfang der im BSSE-Studiengang vermittelten Theorien als unzufriedenstellend. In Bezug auf den Ausbildungsumfang im Bereich der vermittelten Kompetenzen sinkt die Unzufriedenheit auf 11,7%. Der höchste Zufriedenheitswert zeigt sich im Bereich der Inhalte. Über 89% der ehemaligen Studierenden geben an, dass sie zufrieden bis hin zu völlig zufrieden mit dem Ausbildungsumfang (Inhalte) ihres BSSE-Studiums sind.

¹² Im Folgenden werden die vierstufigen Antworten als Summen der positiven und negativen Ratings abgebildet.

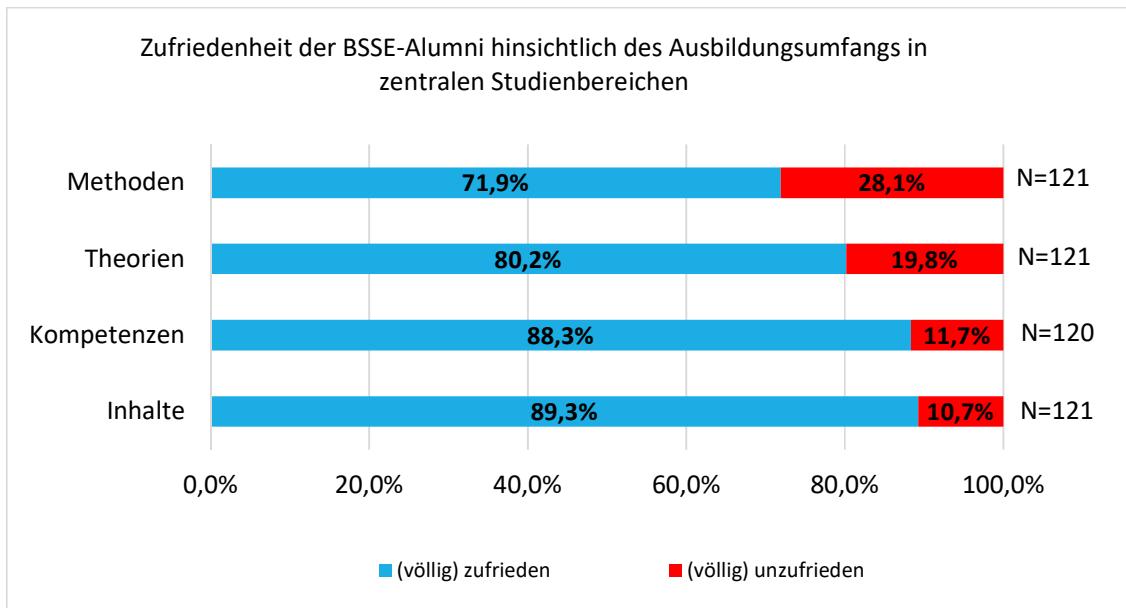


Abbildung 13 - Zufriedenheitsskala: Ausbildungsumfang für zentrale Studienbereiche

In den qualitativen Leitfadeninterviews wurde zunächst nach den wichtigsten im BSSE-Studium erworbenen Kompetenzen gefragt und ergänzend wurde dazu gefragt, was – retrospektiv betrachtet – aus dem Studium am meisten „gebracht habe“. Neben spezifischen Kompetenzen, die die Alumni aufzählen, wurde sich mit verschiedenen Fächern, Lerninhalten und konkreten Methoden sowie mit der Relevanz einer theoretischen Fundierung des professionellen Handelns auseinandergesetzt.

a) Thematisierung von Kompetenzen in den Leitfadeninterviews

Obschon in einigen Interviews zunächst eine Verunsicherung darüber erkennbar wird, welche im Studium erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Kompetenzen gelten beziehungsweise ob kritisches Denken als Kompetenz betrachtet werden kann, wird die Fähigkeit, Dinge kritisch zu reflektieren und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, zumeist an erster Stelle genannt.

Interview 02: „Ähm, das/ ich weiß nicht, ob man das jetzt als Kompetenz sehen kann, aber verschiedene Perspektiven einzunehmen //SG: mhmm// also sowohl vom Klienten, aber auch als Professioneller, dass man (.) nicht nur/ also dass man über den Tellerrand schauen sollte und das man nicht immer so Ja und Amen sagen soll, aber schon bisschen weiter überlegen.“

Interview 03: „Ähm (..) Wichtigsten Kompetenzen. Ähm (..) kritisch Sachen zu hinterfragen. Also gut, dass ist jetzt keine Kompetenz, also äh nicht eins-zu-eins Sachen anzunehmen, sondern dann nochmal nachzuforschen eher sozusagen.“

Interview 08: „Also was mir am meisten auch an anderen auffällt, ist wirklich so das Lösungen zu finden und auch das logische Denken. Das hab ich extrem/ also ich finde, es hat sich immens weiterentwickelt, denn auch bei der Arbeit, wenn ich verschiedene Situationen sehe, dann äh/ also nicht, dass es nicht einfach ist, Lösungen zu finden, aber ich sehe mehr Optionen. Etwas, was ich zum Beispiel als Diplômé nicht hatte [...] und das ist genau das, was ich durch die Universität bekommen habe.“

Das Erlernen der Fähigkeit, soziale Wirklichkeit nicht als gegebene Tatsache hinzunehmen, sondern diese kritisch zu hinterfragen und multiperspektivisch mit Kontingenzen umgehen zu können, wird von allen interviewten Absolvent*innen als das BSSE-Studium prägend beschrieben. Davon ausgehend

setzen sie sich die Alumni auch mit anderen zentralen Studienbereichen auseinander. Reflexionsfähigkeit wird dabei auch unmittelbar mit Theorien beziehungsweise mit theoretischem Wissen relationaltiviert.

Interview 05: „Und es hat mir gebracht, was ich wichtig finde, und da gehen die Meinungen glaube ich auch auseinander, einfach das theoretische Denken und Reflektieren ähm, dass ich auf der Ebene viel dazugelernt habe.“

b) Thematisierung von Theorien in den Leitfadeninterviews

Zwar finden sich in den Leitfadeninterviews Aussagen dazu, dass der BSSE-Studiengang an der Universität Luxemburg als „sehr theoretisch“ empfunden wurde, jedoch kann dies nicht einfach als Kritikpunkt am Studium angesehen werden. Vielmehr sensibilisieren die qualitativen Interviews für eine sich verändernde Sichtweise der BSSE-Absolvent*innen auf das Verhältnis von Theorie und Praxis über die Zeit und die zunehmende Berufserfahrung.

Interview 06: „Einige Fächer hat man einfach während des Studiums, finde ich, da merkt man nicht unbedingt so: Wieso brauche ich das oder was bringt mir das? Weil man einfach noch nicht richtig weiß, wo geht der Weg auch hin in der Praxis. Ähm und dann je nach/ ich glaub auch je nach Praxisfeld, wo man dann später arbeitet, wird einem erst dann bewusst, wenn man es anwendet, wenn man es wirklich praktisch anwenden muss. Wir hatten ja auch Fächer, die eher theoretischer Natur waren und dann ja, ist es interessant dann die Theorie dazu zu kennen, aber was nützt mir das in der Praxis. Und das merkt man einfach erst später.“

Interview 03: „Ja, also die allgemeinen Theorien [...], wo jetzt nochmal sehr/ ähm die jetzt nochmal sehr zurückkommen, wo ich auch nach dem Studium nicht viel (.) damit anfangen konnte oder wo es für mich vielleicht zu abstrakt war, wo ich es jetzt aber nochmal äh anders einbetten kann, muss ich sagen.“

In einer langfristigen Perspektive, das heißt im Laufe der beruflichen Tätigkeit, gewinnt das im Studium erlernte und als abstrakt empfundene theoretische Wissen für die BSSE-Absolvent*innen an praktischer Bedeutung für den Beruf. Deutlich wird, dass in und mit der Ausübung der beruflichen Tätigkeit den im Studium erlernten Theorien eine (andere) Bedeutsamkeit zugeschrieben und deren Mehrwert für das eigene, professionelle Handeln erkannt wird.

c) Thematisierung von Methoden in den Leitfadeninterviews

Eine veränderte Betrachtungsweise zentraler Studienbereiche zeigt sich nicht nur mit Blick auf die Theorien, sondern wird auch bei der Thematisierung der forschungsmethodischen Ausbildungsanteile erkennbar.

Interview 03: „Ja, also wir hatten die quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. [...] Und was interessant ist: jetzt befasse ich mich wieder damit. Ähm, weil jetzt im Moment, also ich hab hier eine Leitungsfunktion, und jetzt im Moment hier ähm (.) ich mich mit dem Thema befasse, wie äh können wir unsere Arbeit hier evaluieren. [...] Also ich weiß genau, wo ich angefangen habe zu arbeiten, wirklich in der Praxis, im Feld mit [den Klienten], dass ich sehr, sehr kritisch ähm auch dem Studium gegenüberstand im Nachhinein. Und jetzt sehe ich/ jetzt kann ich nochmal Verschiedenes aus 'ner anderen Perspektive sehen, weil ich jetzt Verschiedenes im Moment auch einfach mehr gebrauchen kann wie damals.“

Die Fähigkeit, mittels verschiedener Forschungsmethoden beispielsweise die professionelle Praxis zu evaluieren, stellt für die BSSE-Alumni ein großes Potenzial dar, einen begründeten Beitrag zur Qualitätssteigerung der eigenen Praxis zu leisten und wird insbesondere von BSSE-Absolvent*innen aktiv genutzt, die mittlerweile eine Leitungsposition erreicht haben.

Das forschungsmethodische Arbeiten findet in den Interviews generell fast durchgängig Erwähnung. In sechs der acht Interviews zählen die Alumni Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und die über die Ausbildung im Bereich der quantitativen sowie qualitativen Forschungsmethoden erlangten Fertigkeiten zu den wichtigsten, im Studium erworbenen Kompetenzen hinzu.

Interview 01: „Ja, Forschung, da hatte ich gar keine Ahnung, das war auch gut auch da einen Einblick zu kriegen auf der Uni, muss ich sagen, überhaupt wie das so alles funktioniert, gerade jetzt auch so für den Master und für die Bachelor-Arbeit war es auch sehr gut, da schon ein bisschen einen Einblick zu haben, wie die Sachen so funktionieren.“

Interview 02: „Doch da [Forschungsmethoden, Anmerkung der Autor*innen] haben wir sehr viel mitgenommen. Ich glaub ja ohne diese beiden Module können wir keine Bachelor-Arbeit schreiben. Also in meinem Fall jetzt nicht. Ja, ich hab ja mit den qualitativen Interviews gearbeitet [...] also die qualitativen Forschungsmodule, quantitative die habe ich sehr gut gefunden, weil man äh/ ja das hat für die Bachelor-Arbeit sehr viel geholfen. Aber ich denke auch, wenn ich jetzt weiter studieren möchte, also Richtung Master oder noch weiter, dass man da schon eine gute Basis hat.“

Drei Begründungsmuster rücken in den Erzählungen der Alumni in den Blick. Zum einen ist die Vorbereitung auf die Abschlussarbeit ausschlaggebend für die Einschätzung der Relevanz forschungsmethodischer Kompetenzen. Zum anderen werden die im BSSE-Studium erworbenen Kompetenzen als grundlegende qualifikatorische Basis mit Blick auf die Option der Aufnahme eines Masterstudiums thematisiert. Über das Studium und die weitere akademische Laufbahn hinausgehend, wird den Forschungsmethoden in der retrospektiven Betrachtung ebenfalls eine unmittelbare berufliche Relevanz beigemessen und das lässt eine Veränderung in der Bewertung dieser Kompetenzen erkennbar werden. Diese Tendenz einer veränderten Bewertung der im Studiengang erlernten forschungsbezogenen Kompetenzen hinsichtlich des ‚längerfristigen Gebrauchswerts‘ kommt bei der Bewertung anderer im Studium erlernter Methoden in ähnlicher Weise zur Darstellung.

Verschiedene im BSSE-Studium erworbene methodische Handlungskonzepte bzw. -kompetenzen, wie beispielsweise Beratung oder Gesprächsführung, werden von den Absolvent*innen ebenfalls als zentral für die berufliche Tätigkeit hervorgehoben. Das Kriterium der Übertragbarkeit beziehungsweise der (technischen) Anwendbarkeit der im Studium erworbenen Kenntnisse auf berufliche Alltagssituationen scheint dabei von besonderer Relevanz für die ehemaligen Studierenden.

Interview 01: „Was mir viel gebracht hat, sind so die Beratungsfächer, wo wir hatten, Beratung, da habe ich so neue Techniken gelernt, die ich vorher noch nicht gekannt habe, das hat mir sehr gut gefallen [...] da zu wissen, wer/ wie man in Gespräch so reingehen kann, wie man seine eigenen Grenzen auch im Gespräch aufzeigen kann, wie man reagiert, wenn mal Sachen aufkommen, die (.) die einem auch bisschen zu persönlich sind oder so.“

Interview 06: „Also das habe ich auch im Studium gelernt. Da hatten wir auch Fächer wie motivierende Gesprächsführung oder so. [...] Das heißt, erstmal den Klienten auch ankommen lassen, etwa einfach ein bisschen schonmal Smalltalk machen, einfach damit die Klienten sich wohler fühlen, weil man muss sich ja bewusst sein, die kommen ja dahin und die Gesprächsinhalte sind meistens nicht die angenehmsten. Und dann/ (.) die müssen ja auch irgendwie mal Vertrauen zu mir aufbauen können. Die müssen mich auch kennenlernen und dann schießt man nicht sofort los mit den einzelnen Punkten, die man sich da vorgenommen hat für das Gespräch.“

Interview 08: „[...] und verschiedene Fächer, wie Beratung oder so, da konnte man für sich theoretisch ein bisschen dran arbeiten und die Sachen, die ich mir behalten habe, konnte ich in der Praxis zum Beispiel immens gut umsetzen.“ (Übersetzung aus dem Luxemburgischen durch die Autor*innen)

Die Alumni verfügen auch bei bereits länger zurückliegendem Studienabschluss über ein dezidiertes methodisches Wissen aus ihrer Studienzeit, welches sie in der Interviewsituation abrufen und in Bezug auf ihre aktuellen beruflichen Tätigkeiten explizieren. Gleichzeitig heben sie neben dem konstatierten Anwendungsbezug die im Studium erfolgte theoretische Auseinandersetzung mit den verschiedenen handlungsmethodischen Ansätzen hervor. Die Art und Weise, wie die BSSE-Absolvent*innen über ihre handlungsmethodische Qualifizierung sprechen, deutet darauf hin, dass eine Verknüpfung von Theorie und Praxis an dieser Stelle als realisiert betrachtet wird.

d) Thematisierung spezifischer Studieninhalte in den Leitfadeninterviews

Mit den Studieninhalten zeigen sich die Absolvent*innen grundlegend zufrieden. In einigen Interviews wird dennoch die Kritik geäußert, dass die vermittelten fachspezifischen Thematiken breiter gefächert sein könnten. Dazu zählen die Alumni zum einen eine größere Auswahl an (Wahlpflicht-)Modulen sowie an Dozent*innen, zum anderen die thematische Abdeckung des gesamten Arbeitsfeldes. Die Auswahl nach Interessensschwerpunkten wird zwar von den Alumni insgesamt sehr geschätzt, trotzdem erscheint die Festlegung auf drei Themenbereiche als ein negativ bewerteter Aspekt der Wahlpflichtmodule, die eine Umorientierung auf andere Inhalte im weiteren Studienverlauf aus Sicht der Alumni tendenziell ausschließt.

Interview 02: „Und ähm ich hätte da halt mehr erwünscht, dass verschiedene Dozenten/ also, dass man mehr ähm (.) ähm (.) ähm choix //SG: Auswahl hat// genau, genau, danke, Auswahl also von den Dozenten hat. [...] und definitiv mehr Auswahl an Modulen. (..) Ja. Wir hatten im dritten/ war das im dritten oder vierten, nee fünften (leise)/ im fünften Semester hatten wir auf einmal sehr viele Module, also Auswahlmodule bekommen, aber wir durften dann nur zwei oder so auswählen. Das war dann so begrenzt [...]“

Darüber hinaus wird die vordergründige Fokussierung auf den Bereich der Kindheitspädagogik gegenüber anderen Schwerpunktthemen Sozialer Arbeit von denjenigen Alumni herausgestellt, deren Abschluss bereits längere Zeit zurückliegt.

Interview 04: „Ja, ich hätte mir ähm mehr Diversität damals gewünscht, weil es war vieles auf den Kleinkindbereich damals ausgelegt. Und ich kann das jetzt für mich sagen, ich war daran nie besonders interessiert und deswegen erschien es mir wahrscheinlich auch als unglaublich viel Input zu diesem Bereich.“

2.3 Ausreichende Vorbereitung durch das Studium auf den Beruf

Trotz der insgesamt positiven Bewertung des Ausbildungsumfangs in zentralen Studienbereichen und des im Studium Erlernten geben die ehemaligen BSSE-Studierenden an, dass sie sich nicht im gleichen Maße auf ihre berufliche Tätigkeiten und auf die mit dem Einstieg in die berufliche Praxis anstehenden Herausforderungen vorbereitet fühlten. Mit 9,4% fühlte sich ein Teil der Absolvent*innen größtenteils nicht auf ihre erste berufliche Tätigkeit hin ausgebildet und weitere 34,0% der ehemaligen Studierenden fühlten sich eher nicht ausreichend ausgebildet. Im Gegensatz hierzu gibt mit 56,6% über die Hälfte der befragten Alumni an, durch ihr Studium eher (42,5%) bis größtenteils (14,2%) auf ihre erste berufliche Tätigkeit vorbereitet worden zu sein.

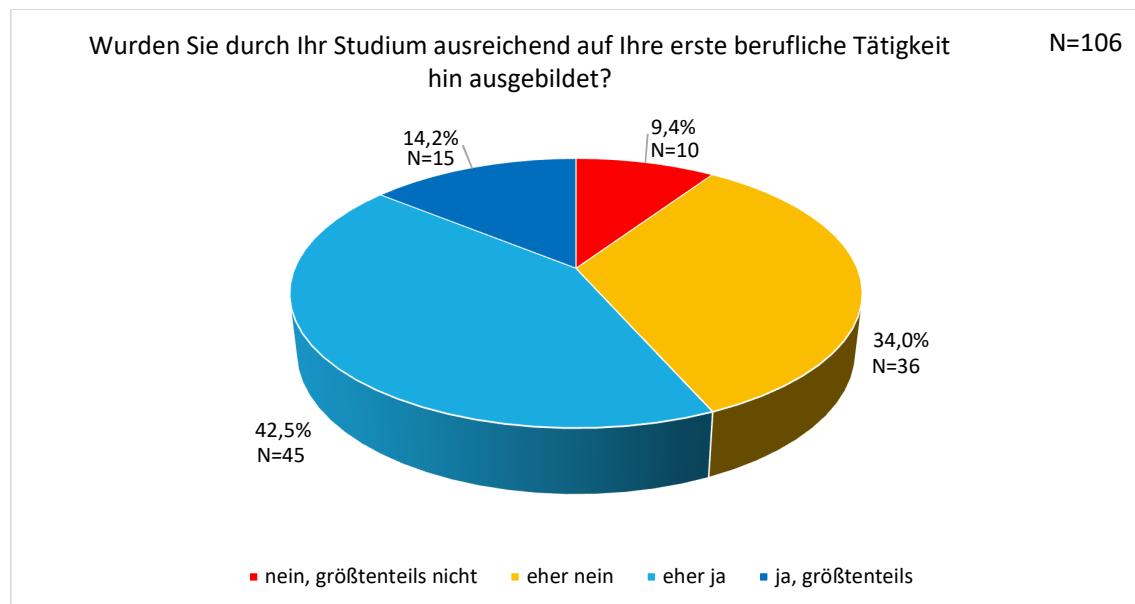


Abbildung 14 - Einschätzung des Vorbereitet-Seins auf den Beruf

Auch in den Leitfadeninterviews finden sich vereinzelt Aussagen dazu, dass der BSSE-Studiengang nicht ausreichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet hat.

Interview 03:

SG: „Hat Ihr BSSE-Studium Sie denn auch auf die Arbeit mit [Adressat*innen] vorbereitet?“

P03: „(...) Nein. Also nicht im praktischen Sinne, nein (.) würde ich nicht unterschreiben.“

Solche kritischen Aussagen werden von den BSSE-Absolvent*innen jedoch selbst relativiert und in Relation zu den jeweils gewählten Modulen und Praktikumsbereichen sowie zu dem universitären Auftrag gesetzt, über das Studium eine akademische Weiterqualifizierung zu ermöglichen.

Interview 03: „[...] natürlich müssen wir aber auch schauen, dass an der Universität/ äh im Bachelor müssen ja auch verschiedene äh forschungsinhaltliche Sachen vermittelt werden. Das gehört ja dazu. Es soll ja auch auf einen Master vorbereiten, sag ich jetzt mal, für die, die interessiert sind einen Master zu machen.“

Im Survey zeigen sich geschlechtsspezifisch keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung, ob das Studium ausreichend auf den Beruf vorbereitet hat. Die 83 weiblichen BSSE-Absolventinnen erreichen einen Mittelwert von $x=2,6$ bei einer Standardabweichung von $s=0,8$. Die 17 männlichen Befragten erreichen einen Mittelwert von $x=2,7$. Die Standardabweichung beträgt $s=0,9$. Die Person, die sich explizit keiner Geschlechterkategorie zugeordnet hat, gibt an, dass sie sich größtenteils gar nicht auf den Beruf vorbereitet gefühlt hat.

Im Vergleich der BSSE-Kohorten fällt auf, dass sich die frühere BSSE-Kohorte von 2008 bis 2012 mit 2,3 im Durchschnitt am wenigsten vorbereitet gefühlt hat. Aber auch hier sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant. Gleiches gilt für den Mittelwertsvergleich der Qualifikationsniveaus bei Ersteinstellung.¹³

Wurden Sie durch Ihr Studium ausreichend auf Ihre erste berufliche Tätigkeit hin ausgebildet?				
Kohorten	Anzahl (N)	arithmetischer Mittelwert (x)	Standardabweichung (s)	
EG bis 2007	14	2,6	1,1	
früher BSSE 2008-2012	10	2,3	0,5	
BSSE mit ASS 2013-2018	53	2,6	0,8	
BSSE ab 2019 mit BSSE-fc	28	2,7	0,9	
Insgesamt	105	2,6	0,8	

Abbildung 15 - Einschätzung des Vorbereitet-Seins auf den Beruf im Kohortenvergleich

Diejenigen Alumni, die sie sich ausreichend auf ihren Beruf vorbereitet fühlten, geben ebenfalls an, dass sie mit dem im Studium Erlernten zufrieden sind ($r=0,4$, $p<0,01$) und dass ihrer Ansicht nach ihr BSSE-Abschluss auf der ersten Stelle anerkannt wurde ($r=0,3$, $p<0,01$). Andersherum gilt, dass diejenigen, die sich nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet fühlten, auch nicht mit dem im BSSE-Erlerten zufrieden sind und ihr BSSE-Abschluss auf der ersten Stelle nicht ausreichend anerkannt wurde. Signifikante Korrelationen zeigen sich auch in Bezug auf die Bewertung der Attraktivität des BSSE-Studiengangs ($r=0,2$, $p<0,05$) und der Universität Luxemburg ($r=0,3$, $p<0,01$). Weiterhin korreliert das Gefühl des Vorbereitet-Seins mit der Bewertung der allgemeinen Stellenzufriedenheit ($r=0,3$, $p<0,05$).

Während es hinsichtlich der verschiedenen Adressat*innengruppen keine signifikanten Zusammenhänge gibt, zeigen sich negative Korrelationen in Bezug auf zwei der Arbeitsbereiche, in denen einige BSSE-Absolvent*innen tätig sind. Sowohl die im Bereich Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung Tätigen ($r=-0,2$, $p<0,05$) als auch diejenigen Alumni, die im Gesundheits- bzw. Gerontologiebereich tätig sind ($r=-0,2$, $p<0,05$), geben an, dass sie sich durch ihr Studium nicht ausreichend auf ihre erste Tätigkeit hin vorbereitet gefühlt haben. Zum einen handelt es sich dabei um Arbeitsbereiche, in denen nur 11,4% (Behinderung) bzw. 8,6% (Gesundheit/Alter) der BSSE-Absolvent*innen arbeiten. Zum anderen kann entlang der Daten keine Aussage darüber getroffen werden, ob die ehemaligen Studierenden während ihres Studiums damals Veranstaltungen zu den entsprechenden thematischen Schwerpunkten belegt hatten. In früheren Untersuchungen konnte aufgezeigt werden, dass BSSE-Absolvent*innen im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen eine Anstellung fanden, ohne die entsprechenden thematischen Vertiefungsmodule besucht zu haben (Limbach-Reich, 2018).

¹³ Ersteinstellung unter Qualifikationsniveau: N=21; x=2,5; s=1,0; auf adäquatem Qualifikationsniveau: N=81; x=2,6; s=0,8; sonstiges: N=4; x=2,4; s=0,6.

2.4 Relevanz der studienintegrierten Praktika und der Abschlussarbeit

Im Rahmen des BSSE-Studiums absolvieren die Studierenden im 3. und 6. Semester Praktika (Berufspraxis I und II). Die Module der Berufspraxis I (BSSE-5.01) und Berufspraxis II (BSSE-5.02) umfassen die Vorbereitungszeit, die Praktikumszeit, in der die Studierenden insgesamt 125 Stunden im ersten und 450 Stunden im zweiten Praktikum vor Ort sind und zusätzlich praxisbegleitende Veranstaltungen an der Universität besuchen, sowie eine Nachbereitungszeit. Die Praktika ermöglichen den Studierenden, konkrete Arbeitserfahrungen in zwei der vielen Bereiche der Sozialen Arbeit zu sammeln. Beide Module zielen darauf ab, die im Praktikum gemachten Erfahrungen mit theoretischem Wissen aus den universitären Lehrveranstaltungen zu verknüpfen. Nach erfolgreichem Abschluss der berufspraktischen Studien erhalten die Studierenden 9 ECTS-Punkte für das erste sowie 18 ECTS-Punkte für das zweite Praktikum. Insgesamt erhalten die Studierenden 27 ECTS-Punkte für beide Module, die somit eine wesentliche Rolle sowohl im Curriculum des Studiengangs als auch bei der Professionalisierung der Studierenden spielen.

Die wissenschaftliche Abschlussarbeit (Mémoire de fin d'études) zu einem Spezialisierungsthema nach Wahl wird mit 12 ECTS-Punkten gewichtet und spielt rechnerisch für die Gesamtnote eine geringere Rolle als die berufspraktischen Studienanteile. Dennoch stellen sowohl die im Studium zu absolvierenden Praktika als auch die wissenschaftliche Abschlussarbeit im Vergleich zu den übrigen Modulen zentrale Bestandteile des BSSE-Studiengangs dar. Aus diesem Grund hat der Online-Fragebogen der SLAM-Studie die Relevanz beider Bereiche für den beruflichen Werdegang der BSSE-Absolvent*innen abgefragt.¹⁴ Auf einer vierstufigen Skala (1=ich stimme überhaupt nicht zu; 2=ich stimme eher nicht zu; 3=ich stimme eher zu; 4=ich stimme voll und ganz zu) konnten die Alumni einschätzen, für wie wichtig sie studienintegrierten Praktika sowie die wissenschaftliche Abschlussarbeit erachteten.

Auf der vierstufigen Bewertungsskala stimmen 91,0% der ehemaligen Studierenden der Aussage zu, dass ihre studienintegrierten Praktika wichtig für den weiteren beruflichen Werdegang sind. Weitere 8,2% der Alumni stimmen dieser Aussage eher zu und lediglich 0,8% stimmen dieser Aussage eher nicht zu. Die Option „ich stimme überhaupt nicht zu“ traf für keinen der befragten Alumni zu.

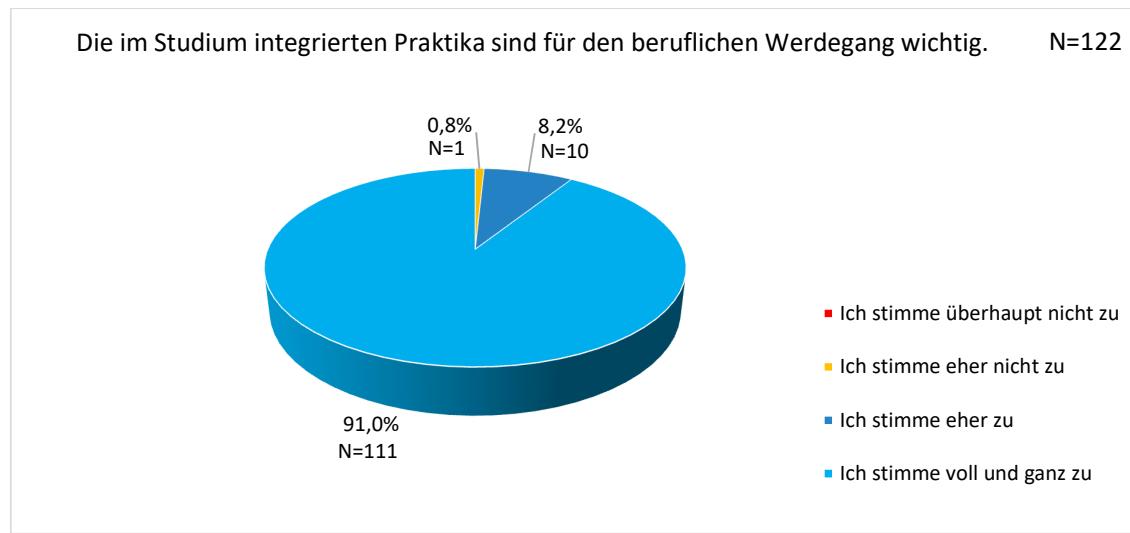


Abbildung 16 - Relevanz der studienintegrierten Praktika

¹⁴ Einerseits wurde ausschließlich nach der Relevanz für den beruflichen und nicht für den akademischen Werdegang gefragt. Andererseits zeigen die Daten auch keine signifikanten Korrelationen zwischen der Relevanzschätzung der Abschlussarbeit und den Master- bzw. PhD-Aspirationen der befragten BSSE-Absolvent*innen.

Der Aussage, dass die Bachelor-Abschlussarbeit wichtig für den weiteren beruflichen Werdegang ist, stimmen 42,6% der BSSE-Absolvent*innen eher und 27,9% stimmen voll und ganz zu. Im Gegensatz zur fast durchweg positiven Einschätzung der studienintegrierten Praktika, konnten 23,0% der Alumni dieser Aussage eher nicht zustimmen und 6,6% der Alumni waren der Ansicht, dass die Aussage bezüglich des Mémoires überhaupt nicht zutrifft.

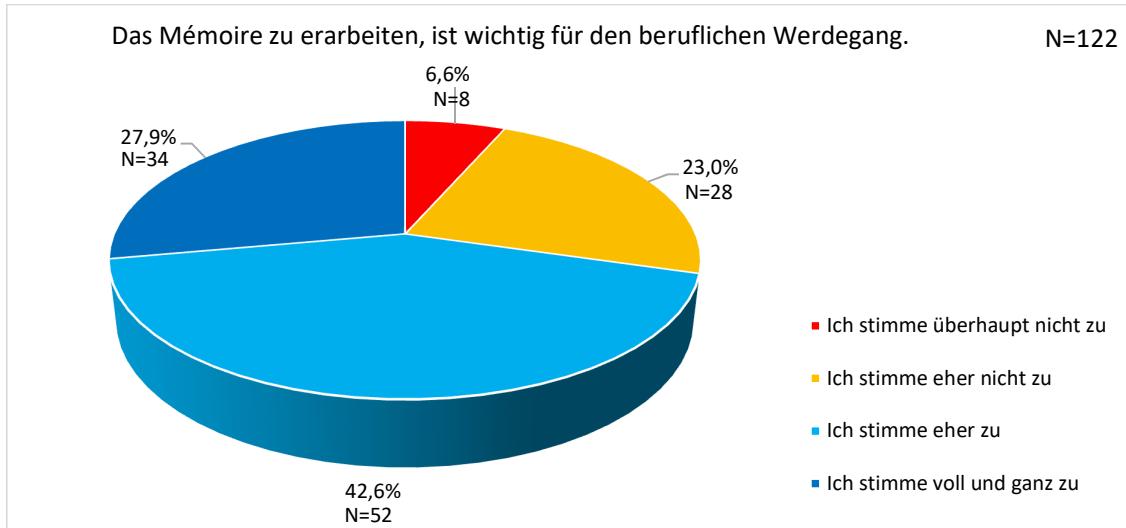


Abbildung 17 - Relevanz der wissenschaftlichen Abschlussarbeit (Mémoire)

Während die Aussage in Bezug auf die Relevanz der Praktika mit knapp 91% „voll und ganz“ hohe Zustimmungswerte bei den BSSE-Alumni erzielt, erreicht die gleiche Aussage hinsichtlich der Erarbeitung des Mémoires insgesamt geringere Zustimmungswerte. Das lässt den Schluss zu, dass den berufsbegleitenden Praktika seitens der BSSE-Absolvent*innen insgesamt eine höhere Relevanz für den beruflichen Werdegang beigemessen wird, als der Erarbeitung der Bachelor-Abschlussarbeit.

Der Vergleich der mittleren Zustimmungswerte im t-Test für unabhängige Stichproben zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Bewertung der Relevanz der Praktika (3,9) im Vergleich zu der Relevanz der Bachelor-Abschlussarbeit (2,9) ($t=12,2$; $p<0,01$).

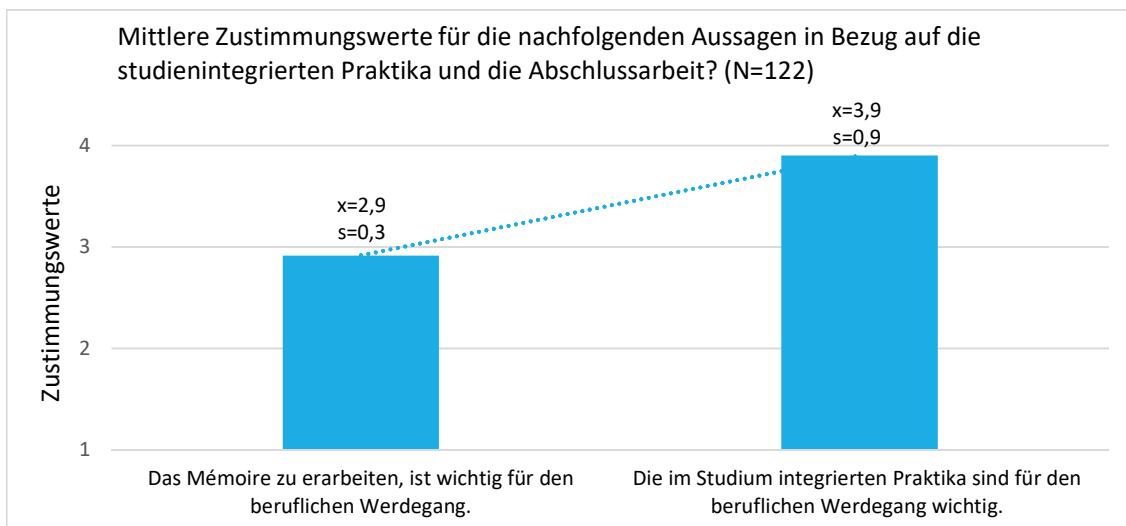


Abbildung 18 - Relevanz der Praktika und der Abschlussarbeit im Vergleich

a) Relevanz der Praktikumszeiten in den qualitativen Leitfadeninterviews

In den qualitativen Interviews wird den studienintegrierten Praktika ebenfalls eine hohe Relevanz beigemessen.¹⁵ Für die ehemaligen Studierenden stellen die Praktika erstens einen wichtigen Ausgangspunkt dar, um praktische Erfahrungen zu sammeln und darüber den Transfer zwischen Theorie und Praxis im Studium selbstständig oder begleitet durch die Lehre zu gewährleisten.

Interview 03: „Also wir hatten ja zwei Praktiken, äh von einem Monat und von drei Monaten. Und das von drei Monaten, das war schon (.) gut. Das von einem Monat, das war halt so, um mal reinzukommen. Aber ich hätte mir glaube ich gewünscht, noch mehr praktische Erfahrungen zu sammeln //I: mhmm// und im Nachhinein glaube ich auch, das hab ich jetzt im Nachhinein/ ich hab jetzt dieses Jahr den Lerncoaching gemacht gehabt, wo es ja auch nochmal mit der Frage Praxis-Theorie-Transfer ganz viel äh beschäftigt hab. Das hätte ich mir glaube auch mehr gewünscht auf/ ähm auf so praktische/ also Sachen, die man im Praktikum gesehen hat, mehr mit der Theorie zu verbinden.“

Zweitens werden die durch Praktika gewonnenen Berufserfahrungen als unverzichtbar für die eigene berufliche Orientierung sowie die berufliche Profilbildung angesehen und drittens werden über die Praxisaufenthalte frühzeitig relevante Praxiskontakte geknüpft, die einen schnellen Einstieg in den Beruf und potenziell auch in das explizit gewünschte Arbeitsfeld ermöglichen.

Interview 01: „Ähm, die zwei in der Uni, da war ich erstmal bei einer betreuten Tagesstätte für ältere Menschen, weil ich immer gedacht habe, mit älteren Menschen das magst du nicht so, komm das kurze Praktikum, schau dir mal an, wie das so läuft, deswegen hab ich mir das ausgewählt.“

Interview 04: „Und es hat sich äh/ also mein, ja meine Idee war, dass ich gerne im Heimbereich arbeiten wollen würde und das hat sich dann auch durch das Praktikum effektiv bestätigt, genau.“

Interview 06: „Da habe ich natürlich bewusst die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen ausgewählt, weil das mich einfach recht früh ähm interessiert hat und ich mir das einfach anschauen wollte im Hinblick auf/ also nicht Berufswahl, das war ja schon irgendwie geschehen, aber in welche Richtung der Sozialen Arbeit es genau gehen sollte [...]. Das war natürlich großes Glück, dass ich auch mein letztes Praktikum in der Einrichtung gemacht habe, weil da habe ich gemerkt: Boah hier will ich gerne arbeiten.“

Neben den praktischen Erfahrungen für den späteren Beruf und der persönlichen Profilbildung hinsichtlich des konkreten Bereiches, indem die Alumni nach ihrem Studium beruflich Fuß fassen möchten, öffnen die Praktika darüber hinaus den Blick der Studierenden auf die Möglichkeit der Weiterqualifizierung durch einen anschließenden Master-Studiengang.

Interview 02:

SG: „Könnten Sie sich dann auch vorstellen, weiter zu studieren? Einen Master zu machen?“

P02: „Ja, das kam mir erst aber später in den Kopf. Also erst nach dem Praktikum oder sogar während dem Praktikum. Also ich hatte sonst nie das Bedürfnis oder (.) die Vorstellung, noch ein Master dranzuhängen, da ich schon relativ müde war mit dem Studieren und ähm auch/ nicht gar kein Bock/ ich war so: nee, drei Jähre ist jetzt genug. Aber dann nach dem Praktikum ja hat es mich schon ne/ äh andere Perspektive gegeben: so ja, doch, Master ginge schon.“

¹⁵ In den Interviews sprechen die Alumni auch über ihre Abschlussarbeiten. Dabei geht es vor allem um die Ausrichtung ihrer Arbeit und das jeweilige Thema, über das sie ihre Arbeit geschrieben haben. Für den Übergang in den Beruf und die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen scheinen die Abschlussarbeiten weniger eine Rolle zu spielen, zumindest findet dieser Aspekt keine Thematisierung in den Interviews.

Der von den Absolvent*innen beigemessenen Relevanz der studienintegrierten Praktika wird schlussendlich ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Relevanz grundlagentheoretischen Wissens in Verbindung mit der Ausbildung einer professionellen Reflexivität im Rahmen des BSSE-Studiums gegenübergestellt.

Interview 05: „Also die Praxis kommt automatisch und ich finde es wichtiger, die drei Jahre zu nutzen, um theoretisches Wissen, um (.) ja reflektieren zu lernen und ähm (.) und das andere, denke ich, das kommt automatisch. Ähm (.) oder beziehungsweise denke ich nicht, dass die Praktika einen so viel fitter machen, denn wie zwei/ beispielsweise meine Praktika waren/ fanden nicht in dem Arbeitsfeld statt, wo ich nachher arbeiten gegangen bin, als Beispiel.“

In Rückbezug der studienintegrierten Praktika auf die verschiedenen Qualifizierungsaufträge des Studiengangs innerhalb der vorgesehenen sechs Semester Regelstudienzeit stellen die BSSE-Absolvent*innen die den Praktika zugeschriebene Bedeutung selbst in Frage. Die Alumni betonen, dass neben der Sammlung von Praxiserfahrung die theoretische Ausbildung und der Erwerb von Reflexionsfähigkeit als elementarer Bestandteil des Studiums betrachtet wird (vgl. dazu die Ergebnisse im Kapitel 2.2).

b) Vergleich der Praktikumsnoten (berufspraktische Studien II) mit der Benotung der BA-Abschlussarbeit

Die als hoch eingeschätzte Relevanz der berufspraktischen Studienanteile spiegelt sich auch in den Noten der BSSE-Alumni¹⁶ wider. Der Vergleich der von den BSSE-Studierenden erreichten Noten im Modul Berufspraxis II (M 5.02) und der Noten ihrer BA-Abschlussarbeiten im Zeitraum von 2009 bis 2021 macht zunächst auf die deutlich höheren durchschnittlichen Bewertungen des Praktikums im sechsten Semester gegenüber dem Mémoire aufmerksam.

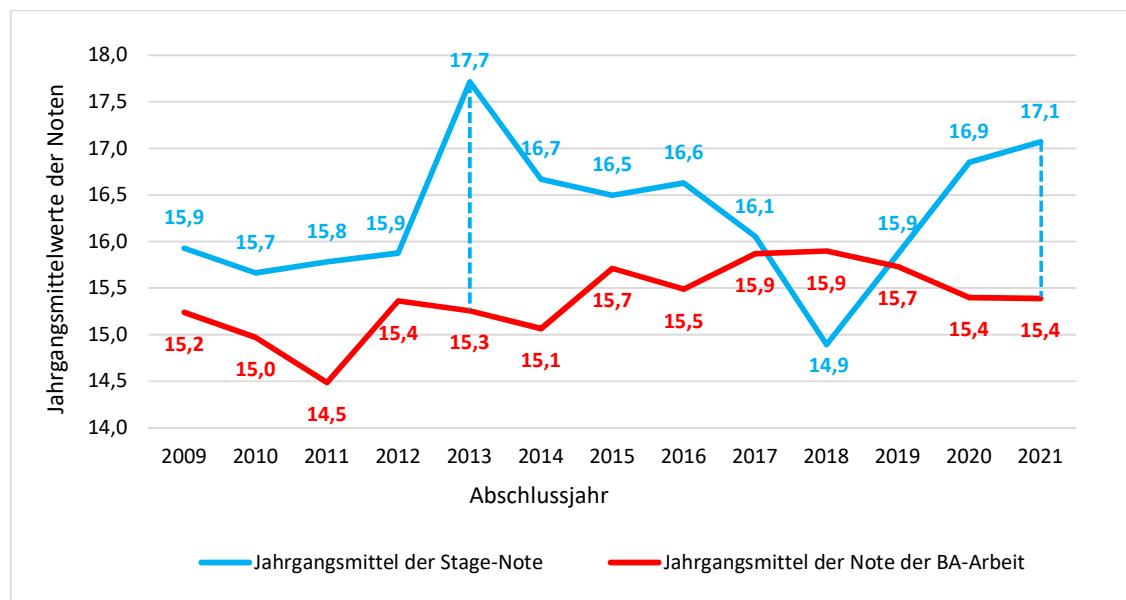


Abbildung 19 - Vergleich der durchschnittlichen Stage- und Mémoire-Noten (2009-2021)

¹⁶ Die Abfrage der durchschnittlichen Noten der Jahrgänge 2008-2021 für das Modul BSSE-5.02 Berufspraxis II (Stage) sowie für das Modul BSSE-6.07 Bachelorarbeit (Mémoire de fin d'études) erfolgte im Mai 2022. Die Daten wurden mit Unterstützung der Abteilung für Statistik und institutionelle Forschung (OSIR) der Universität Luxemburg zusammengestellt.

Über die Beobachtungsspanne hinweg werden die Noten im Stage augenscheinlich immer besser. Einzige Ausnahme bildet der deutliche Einbruch der durchschnittlichen Praktikumsnote im Jahr 2018, der möglicherweise dadurch zu erklären ist, dass im Jahr 2018 das universitaire Règlement zur Benotung des Moduls geändert wurde, d.h. dass seitdem die Responsables Académiques nach Absprache mit der Praxis die Stage-Note festlegen und diese nicht mehr zu 50% durch die Praktikumsbetreuung in der Praxis bestimmt wird. Die größte Diskrepanz zwischen der durchschnittlichen Bewertung des Praktikums und der Mémoire-Note ergab sich für die Jahrgänge 2013 und 2021.

Die Entwicklungen der Noten im Vergleich der BSSE-Kohorten zeigen ebenfalls deutlich, dass die durchschnittliche Praktikumsnote kontinuierlich über der Note der Abschlussarbeit liegt und der durch die Notengebung bescheinigte Kompetenzerwerb im Praktikum stetig zunimmt.

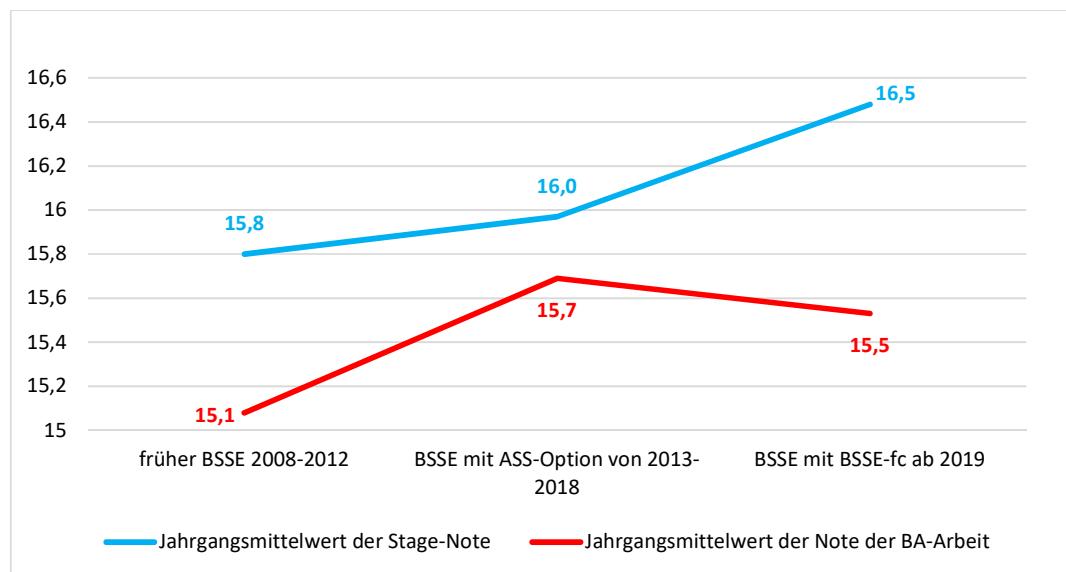


Abbildung 20 - Vergleich der Notenentwicklung auf Kohortenebene

In Anbetracht der Tatsache, dass die Notengebung im Praktikumsmodul BSSE-5.02 mehrheitlich (zu 2/3) in den Händen externer Fachkräfte aus dem Sektor in Luxemburg liegt,¹⁷ kann daraus gefolgt werden, dass seitens der professionellen Praxis den BSSE-Studierenden gute Kompetenzen via Notengebung bescheinigt werden und über die Jahre hinweg die Kompetenzen der Studierenden zunehmend besser, sprich mit höheren Noten, bewertet werden.

¹⁷ Von den 18 Lehrbeauftragten – hier exemplarisch für den Zeitraum 2018 bis 2022 – kommen 12 aus der Praxis beziehungsweise sind hauptberuflich im Feld tätig. Lediglich sechs der 18 Lehrbeauftragten (1/3) sind aktuell hauptberuflich als Dozent*innen an der Universität tätig. Vier dieser Dozent*innen haben einen Doktortitel und lediglich zwei Personen verfügen über eine Assistant Professur (1 Emeritus). Das Argument einer „Verakademisierung“ der Praxis scheint daher eher nicht zutreffend.

Bei Berücksichtigung der Standardabweichung fällt nicht nur auf, dass das arithmetische Mittel der Praktikums-Noten mit 16,1 über dem der Mémoire-Noten mit 15,6 liegt, sondern dass bei der Benotung des Praktikums auch eine wesentlich größere Streuung der Noten zu beobachten ist. Während die Standardabweichung bei den Noten der BA-Arbeit bei $s=0,3$ liegt und die Noten in einem Intervall zwischen 14,5 und 15,9 liegen, beläuft sich die Standardabweichung der durchschnittlichen Praktikumsnoten auf $s=0,8$. Hier liegt das Benotungsintervall zwischen 14,9 und 17,7 Punkten.

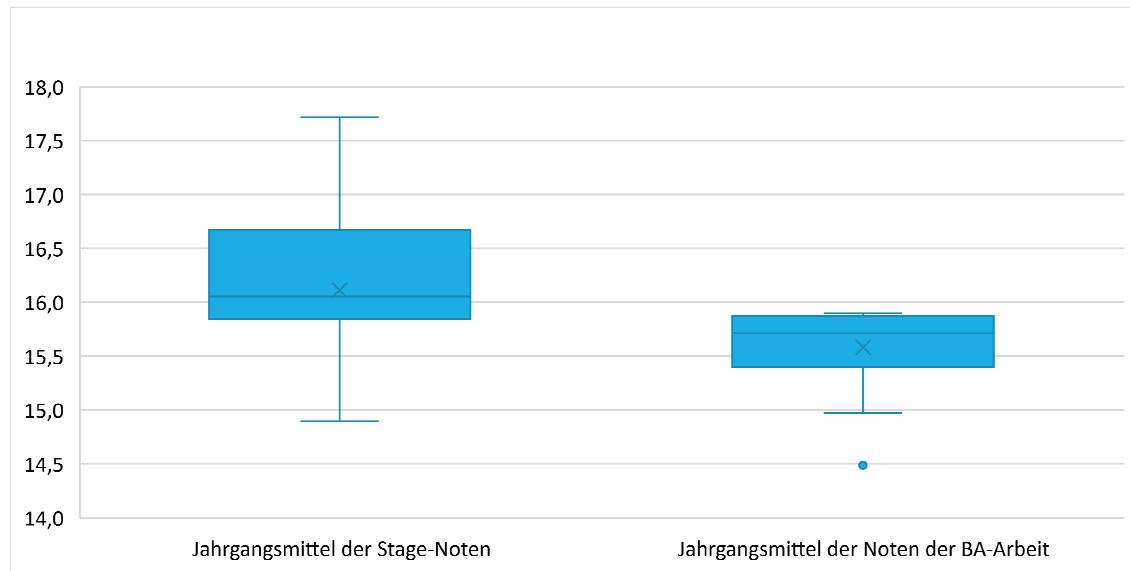


Abbildung 21 - Boxplot: Benotungsintervalle der Praktika & BA-Arbeiten im Vergleich

Schlussendlich zeigt sich eine hochsignifikante negative Korrelation zwischen der durchschnittlich erreichten Praktikumsbewertung und der Mémoire-Note ($r=-0,6$; $p<0,01$ bei $N=106$). Das heißt, je besser die Stage-Note im Schnitt ausfällt, desto weniger Punkte werden bei der BA-Arbeit erreicht und umgekehrt, je besser die Note der BA-Arbeit ist, desto schlechter fällt die Bewertung des Praktikumsmoduls aus. Das könnte damit im Zusammenhang stehen, dass sowohl die Abgabe des Berichtes für die berufspraktischen Studienanteile II als auch die Abgabe der Bachelor-Arbeit relativ zeitgleich gegen Ende des sechsten Semesters erfolgen und Studierende sich bisweilen prioritär nur in den einen oder anderen Studienanteil vertiefen können. Eine zeitliche Entzerrung der beiden Module und ein zusätzliches siebtes Semester könnten hier ins Auge gefasst werden.

Nach dieser Auseinandersetzung mit zentralen Studienbereichen und Aspekten des BSSE-Studiums werden in dem nun folgenden Kapitel dezidiert einzelne Kompetenzen beziehungsweise Fähigkeiten und Kenntnisse in den Blick genommen und es wird danach gefragt, welche Einschätzung die ehemaligen BSSE-Studierenden zu deren Erwerb durch das Studium abgeben.

3. Retrospektive Bewertung einzelner im BSSE-Studiengang vermittelter Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten

Im Zuge der retrospektiven Bewertung des BSSE-Studiengangs konnten die BSSE-Alumni auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=trifft überhaupt nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft eher zu; 4=trifft voll und ganz zu) eine Selbsteinschätzung der im Laufe des Studiums erlernten Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vornehmen. Der Online-Fragebogen umfasste dabei insgesamt 17 verschiedene Kompetenzbereiche, die von theoretischen bzw. wissensbasierten Kompetenzen über Leistungs- und Gestaltungskompetenzen bis hin zu Interaktions- und Kommunikationskompetenzen reichten. Eingeleitet wurden die Items mit der Frage „Wie bewerten Sie Ihre durch das Studium erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten?“ und mit dem Teilsatz ergänzt: „Durch mein Studium erlangte ich ...“. Die Summierung der positiven und negativen Werte bildet die Selbsteinschätzungen der BSSE-Absolvent*innen zu den einzelnen Kompetenzitems wie folgt ab:

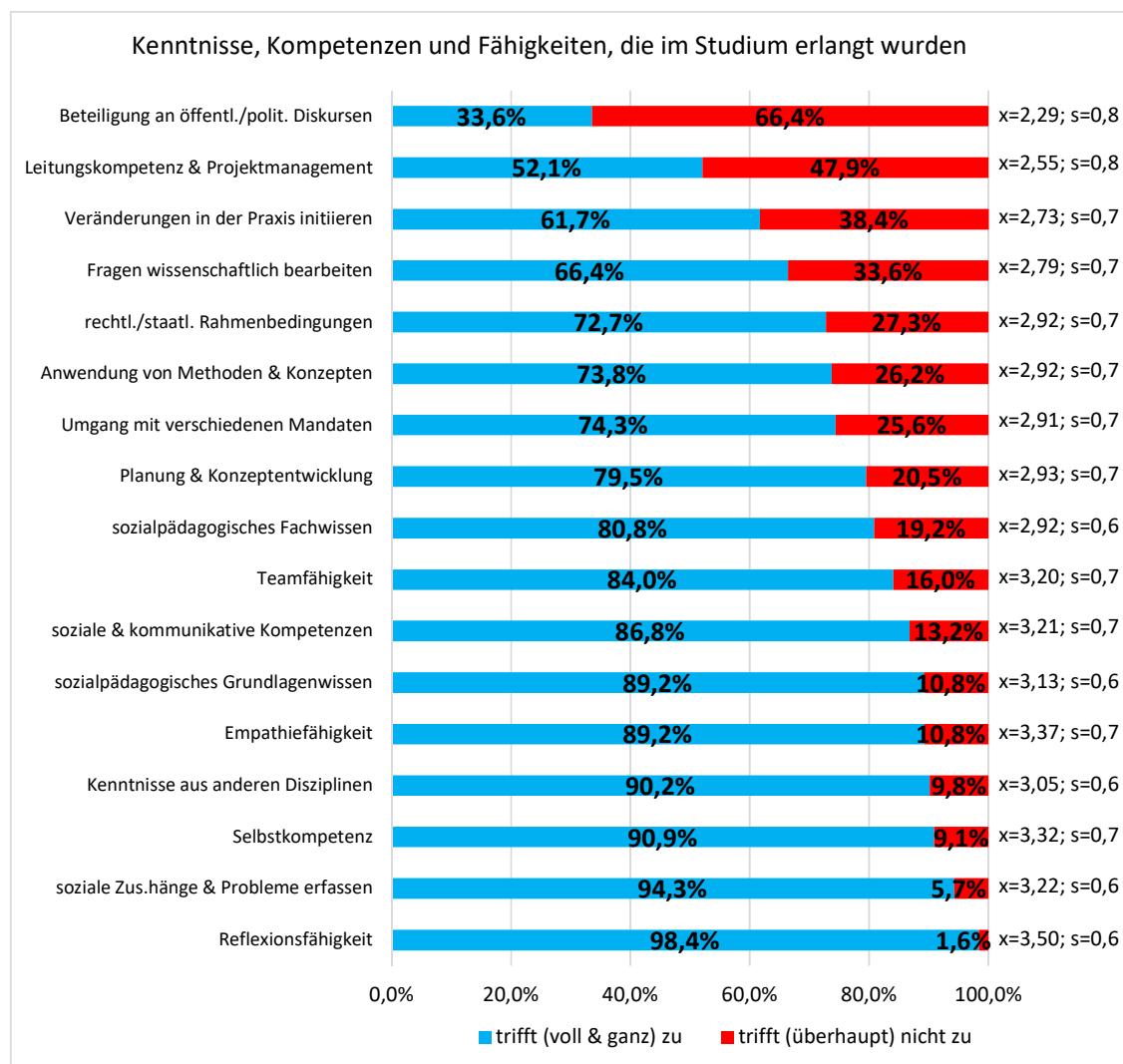


Abbildung 22 - Bewertung der im BSSE-Studium erlernten Kompetenzen

Bei der Betrachtung der Mittelwerte verändert sich die Reihung einiger Selbsteinschätzungen bezüglich der erlernten Kompetenzen. Durch das Studium fühlen sich die BSSE-Absolvent*innen in aufsteigender Reihenfolge am wenigsten dazu befähigt, sich aktiv an öffentlichen und politischen Diskursen zu beteiligen. Aus ihrer Perspektive fehlt es an Kompetenzen für Leitungsfunktionen und im Bereich des Projektmanagements und sie fühlen sich ebenfalls nicht ausreichend dazu befähigt, Veränderungen in der Praxis zu initiieren. Auch die Fähigkeit, für das praktische Berufsfeld relevante Fragen nach wissenschaftlichen Prinzipien zu bearbeiten, rangiert mit einem Mittelwert von $x=2,8$ ($s=0,7$) im unteren Mittelfeld.

Im oberen Mittelfeld bewegen sich die Selbsteinschätzungen bezüglich der Fähigkeiten, sich zwischen den Ansprüchen zwischen Staat, Klient*innen bewegen und diese auf die eigene Fachlichkeit beziehen zu können, verschiedene Methoden und Handlungskonzepte in der beruflichen Praxis anwenden zu können sowie rechtliche und wohlfahrtsstaatliche Rahmenbedingungen berücksichtigen zu können. Kenntnisse über spezifisches sozialpädagogisches Fachwissen, die durch das Studium erlangt wurden und die Fähigkeit, zu planen, zu konzipieren und praktische Ansätze weiterzuentwickeln, erreichen ebenfalls Mittelwerte, die unter 3,0 liegen.

Im oberen Bereich der Selbsteinschätzung mit Mittelwerten über 3,0 finden sich neben den reflexiven bzw. wissensbasierten Kompetenzen vor allem soziale, kommunikative und Selbstkompetenzen. In aufsteigender Reihenfolge sehen sich die BSSE-Absolvent*innen in der Lage, sich auf Kenntnisse aus anderen Disziplinen (bspw. Psychologie oder Soziologie) zu beziehen und geben an, über ein breites sozialpädagogisches Grundlagenwissen zu verfügen. Aus Perspektive der Absolvent*innen erreichen sie durch ihr BSSE-Studium vor allem die Fähigkeiten, flexibel und teamfähig zu arbeiten und erlangen ausreichend soziale und kommunikative Kompetenzen. Sie erwerben darüber hinaus im Studium die Fähigkeit, emphatisch auf spezielle Lebenslagen und Lebensphasen der Klient*innen zu reagieren. Sie erlangten durch ihr Studium die Fähigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge und soziale Problemlagen kompetent zu erfassen und verfügen über ausreichend Selbstkompetenz. Die Selbsteinschätzung der Alumni zu der Aussage, dass sie durch das Studium Reflexionsfähigkeit erlangt haben, dominiert die übrigen Einschätzungen mit einem Mittelwert von $x=3,5$ ($s=0,6$).¹⁸

¹⁸ Die Kontrastierung der summierten Zustimmungswerte der BSSE-Absolvent*innen mit den Mittelwerten zeigt, dass der professionelle Umgang mit den verschiedenen Mandaten beim Mittelwertvergleich einige Positionen nach hinten rückt. Das sozialpädagogische Fachwissen sowie das erlernte Wissen aus benachbarten Disziplinen schneiden in der Summierung der positiven und negativen Werte besser ab als im Mittelwertsvergleich. Die Fähigkeit Methoden und Konzepte in der Praxis anzuwenden, werden in der Summierung der Einschätzungs-werte im Vergleich zu den Mittelwerten deutlich abgewertet.

3.1 Faktorenanalyse zur Bewertung der im Studium erworbenen Kompetenzen

Um aus der Vielzahl (17 Variablen) der Kompetenzbewertungen einen latenten Kern relevanter Faktoren erschließen zu können, wurden die vorliegenden Daten einer explorativen Faktorenanalyse (FA) unterzogen. Ziel der hier berechneten Hauptkomponentenanalyse (PCA)¹⁹ ist es, übergeordnete (latente) Kompetenzbereiche zu identifizieren, die sich prototypisch voneinander unterscheiden und denen sich Studierende respektive bestimmte Aspekte einer Beschäftigungskompetenz zuordnen lassen.

Ob eine Faktorenanalyse auf der Basis der vorliegenden Daten sinnvoll berechnet werden kann, wird standardmäßig über den so genannten Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO) ermittelt. Im vorliegenden Fall ergibt sich ein KMO-Koeffizient von 0,8, was in der Nomenklatur nach Kaiser und Rice (1974) für das Vorliegen einer guten Eignung der Daten zur Durchführung einer Faktorenanalyse spricht.

KMO- & Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin		0,82
Bartlett-Test auf Sphärizität	Chi-Quadrat	678,48
	df	136,00
	Signifikanz nach Bartlett	0,00

Abbildung 23 - Fit der Faktorenanalyse zu den Kompetenzitems

Die explorative Faktorenanalyse legt eine vier Faktoren (Komponenten) Lösung nahe, mit jeweils einem Eigenwert (Summe der quadrierten Faktorladungen eines Faktors aller Variablen) über 1, und einer Varianzaufklärung von annähernd 60% der Gesamtvarianz der Variablen.

Erklärte Gesamtvarianz

Kompo-nente	Anfängliche Eigenwerte			Summe von quadrierten Fak-torenladungen für Extraktion			Rotierte Summe der qua-drierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumu-lierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumu-lierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumu-lierte %
1	6,0	35,3	35,3	6,0	35,3	35,3	3,0	17,4	17,4
2	1,7	10,1	45,4	1,7	10,1	45,4	2,9	16,8	34,2
3	1,2	6,8	52,1	1,1	6,8	52,1	2,4	13,9	48,2
4	1,1	6,7	58,9	1,1	6,7	58,9	1,8	10,7	58,9
5	1,0	5,9	64,7						
6	0,9	5,2	69,9						
7	0,8	4,5	74,4						
8	0,7	4,2	78,7						
9	0,7	4,0	82,7						
10	0,5	3,1	85,8						
11	0,5	2,7	88,6						
12	0,4	2,6	91,1						
13	0,4	2,4	93,5						
14	0,4	2,2	95,6						
15	0,3	1,9	97,6						
16	0,3	1,5	99,0						
17	0,2	1,0	100,0						

Abbildung 24 - Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse

¹⁹ Hier als Principal Components Analysis (PCA) bei listenweisem Ausschluss fehlender Werte, auf der Basis einer Interkorrelationsmatrix und orthogonaler Rotation (Varimax).

Das mehr Entscheidungsspielraum zulassende Screeplot lässt deutlich die Dominanz eines Faktors erkennen, ließe sich jedoch nach der Heuristik des Abbruchs der Faktorenbestimmung nach dem Knick im Eigenwertverlauf auch im Sinne einer Dreifaktorenlösung interpretieren.

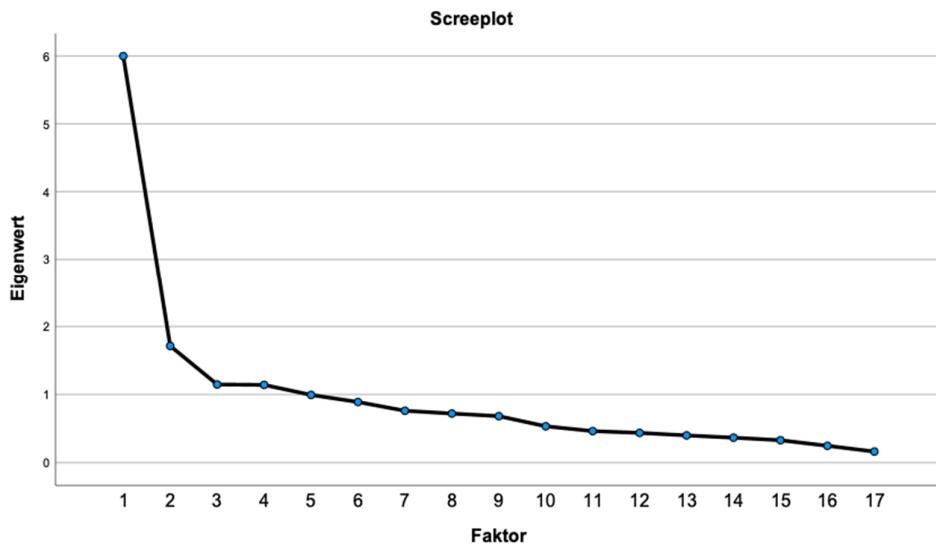


Abbildung 25 - Screeplot des Eigenwertverlaufs zur Faktorenbestimmung

Mit der Verminderung der einbezogenen Faktoren sinkt jedoch das Ausmaß der aufgeklärten Gesamtvarianz und eine treffende Interpretation der Faktoren wird schwerer, da nun vermehrt inhaltlich unterschiedliche Items auf einen Faktor laden.

Die für die vierfaktorielle Lösung anschließende varimax-rotierte Ladungsmatrix konvergiert nach sieben Iterationen und ergibt eine inhaltlich belastbare Struktur, bei der mit Ausnahme von Faktor 3 (F3) nur Ladungen größer als 0,5 bei der Zuordnung eines Items zu einem Faktor berücksichtigt wurden. Faktor 1 (F1) beinhaltet latente Eigenschaften, die augenscheinlich mit Interaktions- und Kommunikationskompetenz zu tun haben, während Faktor 2 (F2) methodische und wissensbasierte Kompetenzen umfasst. Der dritte Faktor (F3) umfasst Leitungs- und Gestaltungskompetenzen, wobei hier – trotz geringerer Ladungen – auch die inhaltlich passenden Items „Diskursfähigkeit“ und die Fähigkeit „gesellschaftliche Zusammenhänge und Problemlagen zu erfassen“ einbezogen wurde. Der vierte Faktor (F4) ist lediglich noch durch zwei Items repräsentiert und bezieht sich auf rechtliche und wohlfahrtsstaatliche Aspekte sowie auf Fachkenntnisse aus benachbarten Disziplinen.

Item	Ladungen				Itemkennwerte	
	F1 Kommunikation	F2 Handlung	F3 Leitung	F4 Recht	x	s
Kompetenz_Kommunikation	0,83	0,24	0,05	0,07	3,2	0,7
Kompetenz_Empathie	0,81	0,38	0,01	0,10	3,3	0,7
Kompetenz_Team	0,72	-0,08	0,23	0,21	3,2	0,7
Kompetenz_Reflexion	0,61	0,45	0,14	0,11	3,5	0,6
Kompetenz_Selbst	0,54	0,08	0,50	0,07	3,4	0,7
Kompetenz_Fachwissen	0,16	0,70	0,04	0,21	2,3	0,6
Kompetenz_Methoden	0,12	0,69	0,09	0,13	3,0	0,7
Kompetenz_Grundwissen	0,24	0,66	0,27	0,19	3,1	0,7
Kompetenz_Veränderung	0,07	0,56	0,49	-0,06	2,7	0,7
Kompetenz_Mandate	0,25	0,50	0,18	0,49	2,9	0,8
Kompetenz_Leitung	0,29	-0,01	0,66	0,10	2,57	0,9
Kompetenz_Konzepte	0,22	0,45	0,64	-0,13	2,93	0,7
Kompetenz_Wissenschaft	-0,19	0,15	0,61	0,43	2,8	0,7
Kompetenz_Diskurse	-0,01	0,39	0,48	0,33	2,3	0,8
Kompetenz_gesell_Kontext	0,24	0,28	0,41	0,29	3,2	0,6
Kompetenz_Staat_Recht	0,12	0,12	0,24	0,73	2,9	0,7
Kompetenz_Wissen_Disziplin	0,16	0,14	-0,04	0,69	3,1	0,6

Abbildung 26 - Faktor- und Itemkennwerte der Kompetenzvariablen

Zur weiteren Analyse wurde Faktor 1 „Kommunikations- und Interaktionskompetenz“ zu einer neuen Skala zusammengefasst (Cronbachs Alpha=0,8; N=119).²⁰ Hohe Werte entsprechen hier einer positiven Beurteilung des Erwerbs dieser Kompetenz, niedrige Werte einer Zurückweisung.

Item-Skala-Statistiken	Skalenmittelwert, wenn Item wegge-lassen	Skalenvarianz, wenn Item wegge-lassen	Korrigierte Item-Skalen-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge-lassen
Kompetenz_Kommunikation	13,41	4,09	0,71	0,56	0,76
Kompetenz_Empathie	13,25	4,04	0,75	0,59	0,75
Kompetenz_Team	13,42	4,62	0,55	0,40	0,81
Kompetenz_Reflexion	13,12	4,94	0,59	0,44	0,80
Kompetenz_Selbst	13,29	4,85	0,51	0,29	0,82

Abbildung 27 - Item-Skala-Statistik für Faktor 1 (Kommunikations- und Interaktionskompetenz)

²⁰ Für Cronbachs Alpha wird als zufriedenstellender Referenzwert 0,7 gefordert. Werte unter 0,5 gelten als nicht akzeptabel, Werte ab 0,8 gelten als gut (vgl. dazu <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cronbachs-alpha>).

Für Faktor 2 „methodische und wissensbasierte Kompetenzen“ (Methoden) ergibt sich ein etwas geringeres, aber dennoch zufriedenstellendes Cronbachs Alpha=0,8 bei N=111, wobei hier hohe Werte für einen entsprechend gut beurteilten Kompetenzerwerb im Bereich der Methoden stehen und umgekehrt niedrige Werte eine abschlägige Stellungnahme anzeigen.

Item-Skala-Statistiken	Skalenmittelwert, wenn Item weg- gelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte I- tem-Skalen- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Kompetenz_Fachwissen	11,73	4,29	0,54	0,30	0,71
Kompetenz_Methoden	11,70	3,99	0,49	0,29	0,72
Kompetenz_Grundwissen	11,53	3,94	0,61	0,38	0,68
Kompetenz_Veränderung	11,92	4,06	0,45	0,23	0,74
Kompetenz_Mandate	11,71	3,77	0,53	0,29	0,71

Abbildung 28 - Item-Skala-Statistik für Faktor 1 (methodische und wissensbasierte Kompetenzen)

Eine aus Faktor 3 gebildete Skala erzielt ein gerade noch befriedigendes Cronbachs Alpha von 0,7 bei N=117 und repräsentiert den Erwerb von Leitungs- und Gestaltungskompetenzen (Leitung).

Item-Skala-Statistiken	Skalenmittelwert, wenn Item weg- gelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skalen- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Kompetenz_Leitung	11,23	3,58	0,41	0,20	0,65
Kompetenz_Konzepte	10,85	3,94	0,46	0,23	0,62
Kompetenz_Wissenschaft	10,98	4,00	0,42	0,19	0,63
Kompetenz_Diskurse	11,48	3,63	0,46	0,26	0,62
Kompetenz_gesell_Kontext	10,56	4,23	0,45	0,24	0,63

Abbildung 29 - Item-Skala-Statistik für Faktor 1 (Leitungs- und Gestaltungskompetenz)

Zu beachten ist hier, dass auch die Eliminierung der beiden unter 0,5 auf den Faktor ladenden Items kaum einen höheren Reliabilitätswert erkennen lässt. Die Interpretation der mit dieser Skala gewonnenen Ergebnisse ist folglich mit Vorsicht zu betrachten.

Faktor 4 mit den beiden Items „die Fähigkeit wohlfahrtsstaatliche und rechtliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen“ und „Kenntnisse aus anderen Disziplinen (bspw. Psychologie, Soziologie)“ bleibt mit einem Cronbachs Alpha von 0,46 knapp unter den geforderten Reliabilitätswerten von über 0,5 und wird daher nur teilweise und unter Vorbehalt in weitere Datenanalyse einbezogen.

Zur Vergleichbarkeit der Kompetenzskalen untereinander wurden die neu gebildeten Skalen anschließend auf das ursprüngliche Bewertungsraster von 1 bis 4 zurücktransformiert. Eine Interkorrelationsmatrix zeigt durchgehend hohe Korrelationen der Kompetenzskalen untereinander an (zwischen $r=0,7$ und $r=0,2$; mit jeweils $p<0,01$).

		F1 Kommunikation	F2 Methoden	F3 Leitung	F4 Recht
F1 Kommunikation	r	1	0,546**	0,486**	0,278**
	p		0,000	0,000	0,002
	N	119	108	115	118
F2 Methoden	r	0,546**	1	0,663**	0,326**
	p	0,000		0,000	0,001
	N	108	111	107	110
F3 Leitung	r	0,486**	0,663**	1	0,344**
	p	0,000	0,000		0,000
	N	115	107	117	116
F4 Recht	r	0,278**	0,326**	0,344**	1
	p	0,000	0,001	0,000	
	N	118	110	116	121

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 30 - Interkorrelationsmatrix der Kompetenzskalen

Ein unmittelbarer Vergleich der vier via Faktorenanalyse gefundenen Kompetenzbereiche zeigt, dass Kommunikations- und Interaktionskompetenzen im Kompetenzerwerb weit vorne liegen, während rechtliche Kompetenzen und Wissensbestände aus Nachbardisziplinen eher geringer eingeschätzt werden.

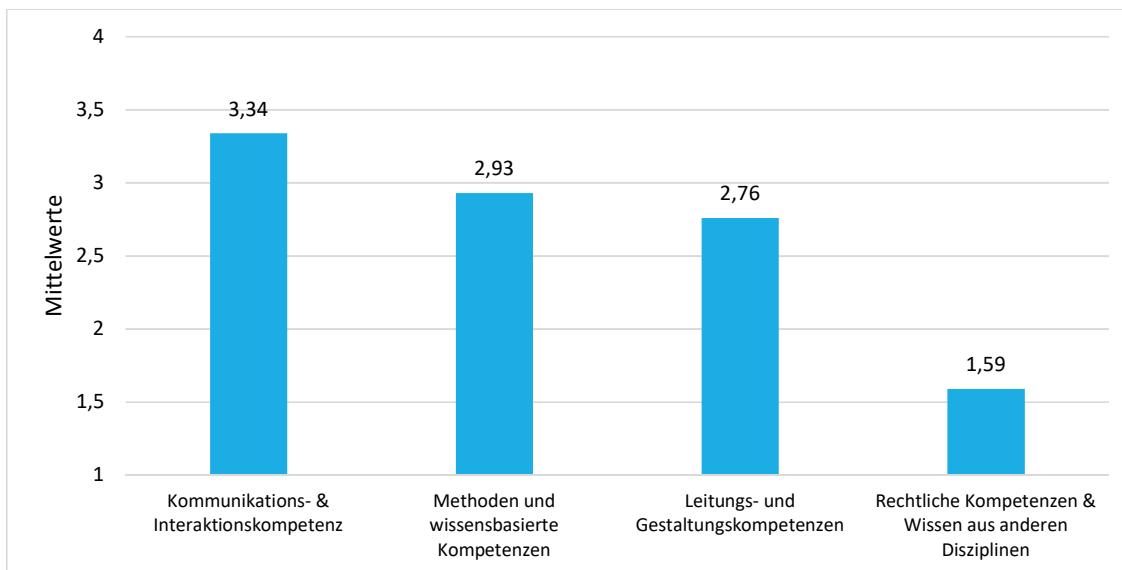


Abbildung 31 -Abbildung Kompetenzskalen/-bereiche im Vergleich zueinander

Betrachtet man die Entwicklung des Kompetenzerwerbs über die verschiedenen Kohorten, ergibt sich ein recht stabiles Bild positiver Bewertungen, abgesehen des Faktors rechtlicher und nachbardisziplinärer Wissensbestände, der jedoch wegen der ungünstigen Skaleneigenschaften sich der Interpretation eher entzieht.

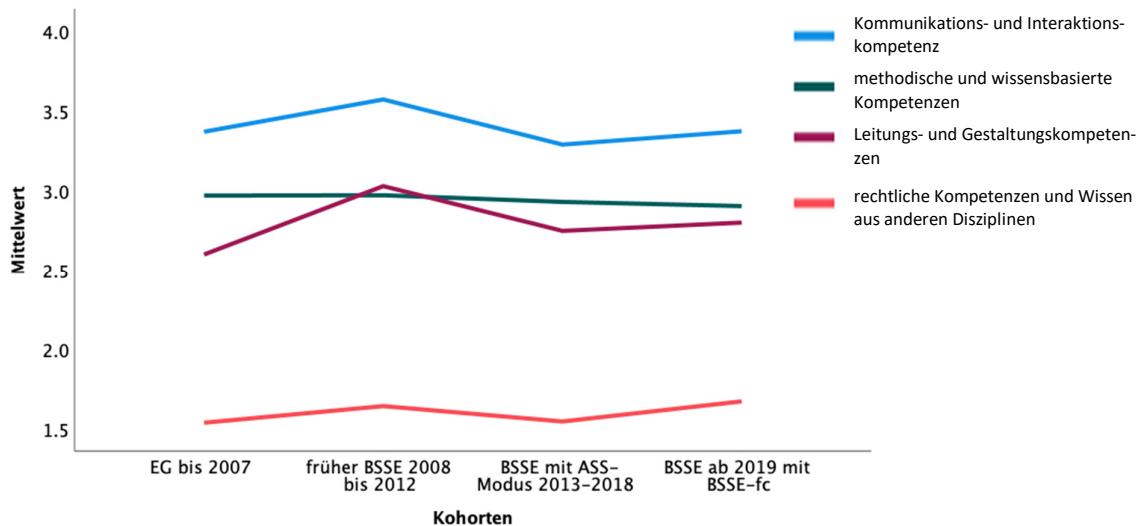


Abbildung 32 -Kompetenzskalen im Verlauf der BSSE-Entwicklung

Weiterhin korrelieren alle vier Kompetenzskalen bedeutsam (zwischen $r=0,2$ und $r=0,4$; Signifikanz zwischen $p=0,001$ und $p=0,24$) mit der Einschätzung ausreichend auf den Beruf vorbereitet zu sein (Wurden Sie durch Ihr Studium ausreichend auf ihre erste berufliche Tätigkeit hin ausgebildet?).

Korrelationen	Studium_Bereit-Sein	F1 Kommunikation	F2 Methoden	F3 Leitung	F4 Recht
Studium_Bereit-Sein	1	0,325**	0,330**	0,394**	0,220*
		0,001	0,001	0,000	0,024
	106	105	95	101	105
F1 Kommunikation	0,325**	1	0,546**	0,486**	0,278**
	0,001		0,000	0,000	0,002
	105	119	108	115	118
F2 Methoden	0,330**	0,546**	1	0,663**	0,326**
	0,001	0,000		0,000	0,001
	95	108	111	107	110
F3 Leitung	0,394**	0,486**	0,663**	1	0,344**
	0,000	0,000	0,000		0,000
	101	115	107	117	116
F4 Recht	0,220*	0,278**	0,326**	0,344**	1
	0,024	0,000	0,001	0,000	
	105	118	110	116	121

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 33 - Korrelation der Kompetenzskalen mit selbsteingeschätzter Berufsbefähigung

Abschließend hinzuzufügen ist, dass keine der Kompetenzskalen bedeutsam mit den Indikatoren beziehungsweise den empirischen Daten zum Übergang auf den Arbeitsmarkt korreliert. Weder die Dauer der Suche nach einer Erstanstellung, noch die Anzahl der Bewerbungen oder der Vorstellungsgespräche scheinen in einem Zusammenhang mit dem geäußerten Kompetenzerwerb zu stehen. Auch auf Ebene der einzelnen Items finden sich nur zufallsbedingte Zusammenhänge.

Das Ausbleiben eines korrelativen Zusammenhangs zwischen Kompetenzerwerb und einem günstigen Übergang in den Arbeitsmarkt lässt sich ebenfalls bezüglich der im Studium erzielten Abschlussnoten feststellen. Auch hier ergibt sich kein linearer Zusammenhang mit den Indikatoren des Übergangs auf den Arbeitsmarkt, vielmehr oszilliert die Suchdauer beispielsweise um verschiedene Notenstufen.

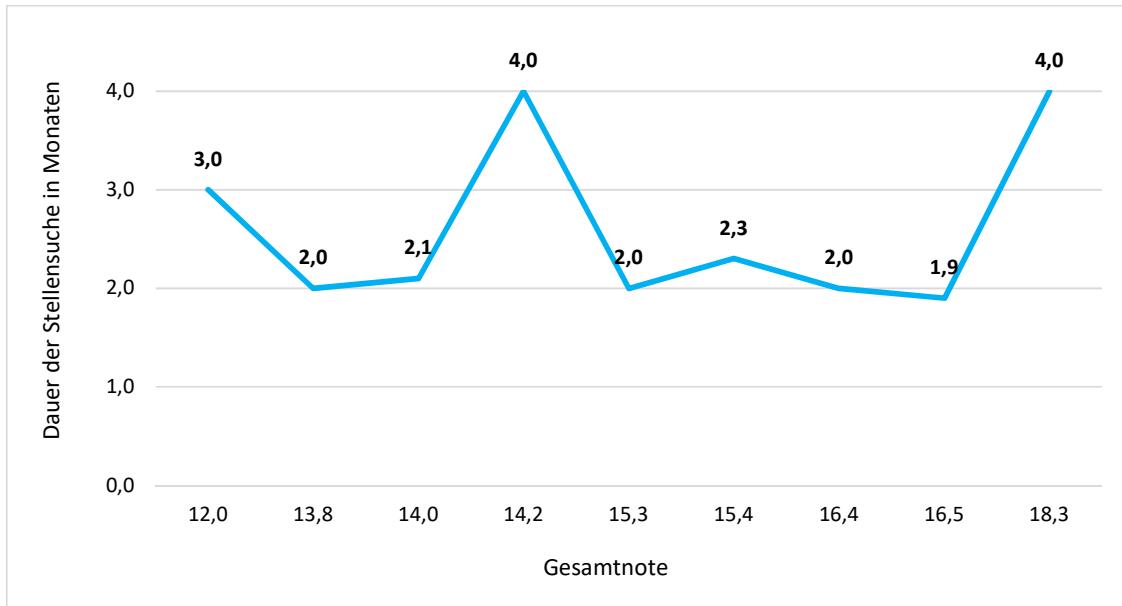


Abbildung 34 - Abhängigkeit der Dauer der Stellensuche von der Abschlussnote

Eine etwa zweimonatige Suche nach einer ersten Anstellung findet sich sowohl bei BSSE-Absolvent*innen aus dem unteren Leistungsbereich mit 12 Punkten als auch im mittleren Leistungsbereich mit 15 oder 16 Punkten; selbst höhere Noten gehen nicht mit einer kürzeren Suchdauer einher, sondern zeigen im Gegenteil eine längere Suchdauer nach einer Ersteinstellung im sozialen Sektor an. Es scheint, dass für die Ersteinstellung andere Kriterien als die in der Notengebung zum Ausdruck kommende Kompetenzeinschätzung der Universität und überdies auch andere Kriterien als die von den Studierenden selbst zugeschriebenen Kompetenz zum Tragen kommen.

Insbesondere die Noten für das Praktikumsmodul II wären hier interessant, um sie zu einem Vergleich heranzuziehen, da sie wesentlich von Praxisanleiter*innen im Feld bestimmt wurden. Unter dem Vorbehalt, dass zur Beurteilung des Praktikums nur Jahrgangsmittelwerte vorliegen, lässt sich auch hier keine lineare Beziehung zur Dauer der Suche nach einer Erstbeschäftigung bestätigen.

Bei einem fokussierten Blick auf die Leitungskompetenz fällt auf, dass Personen, die angeben während des Studiums gute Leitungskompetenzen erworben zu haben auch häufiger angeben, bei ihrer Erst-einstellung eine Leitungsposition bekommen zu haben.

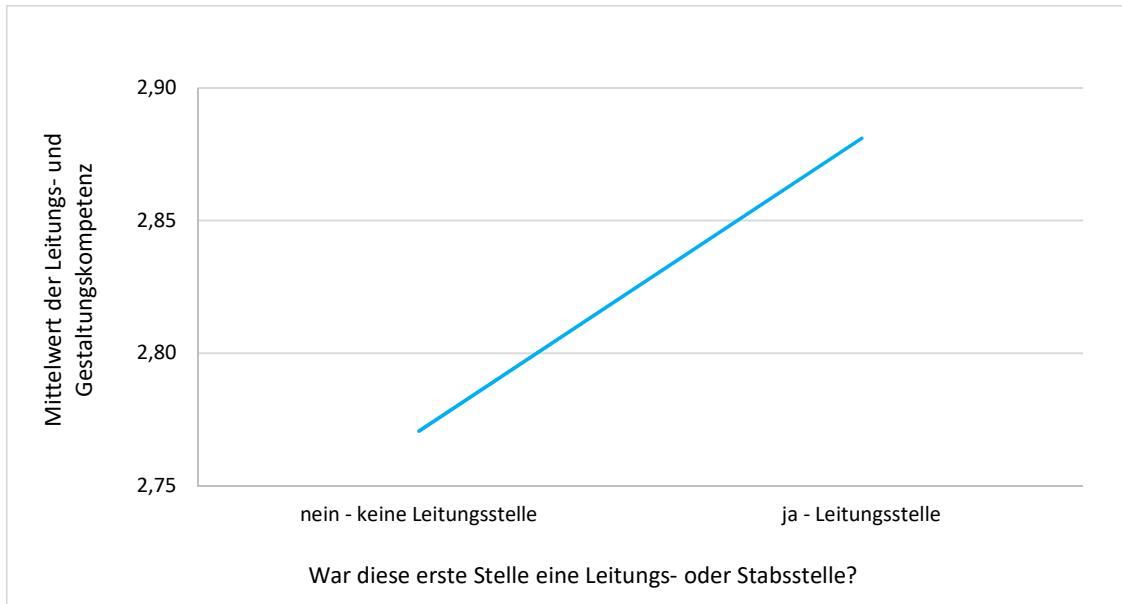


Abbildung 35 - Effekt der Leitungs- & Gestaltungskompetenz auf die Übernahme einer Leitungsposition

Zur Verdeutlichung dieses Effektes ist hier die Skalierung der y-Achse stark gespreizt. Korrelativ bleibt der Zusammenhang unterhalb des geforderten Signifikanzniveaus, das Effektstärkemaß nach Cohen streift mit $d=0,45$ ($N=100$) jedoch den Übergang von einem kleinen zu einem mittleren Effekt. Der begünstigende Effekt des Leitungskompetenzerwerbs wird zwar für die aktuelle Stelle kleiner ($d=0,43$; $N=96$), bleibt aber immer noch als kleiner Effekt interessant.

Bezüglich der Tendenzen ein Masterstudium aufzunehmen oder sich für eine Promotion zu interessieren, konnten keine Zusammenhänge mit den dargestellten Kompetenzskalen hergestellt werden. Auch bezüglich des Geschlechts lassen sich nur geringe Unterschiede innerhalb der Kompetenzskalen feststellen.

Männer geben tendenziell höhere Kompetenzwerte an als Frauen, wobei der vergleichsweise größte Unterschied (0,23) im Bereich der Kommunikationskompetenz liegt. Hier geben Männer deutlich höhere Werte an.

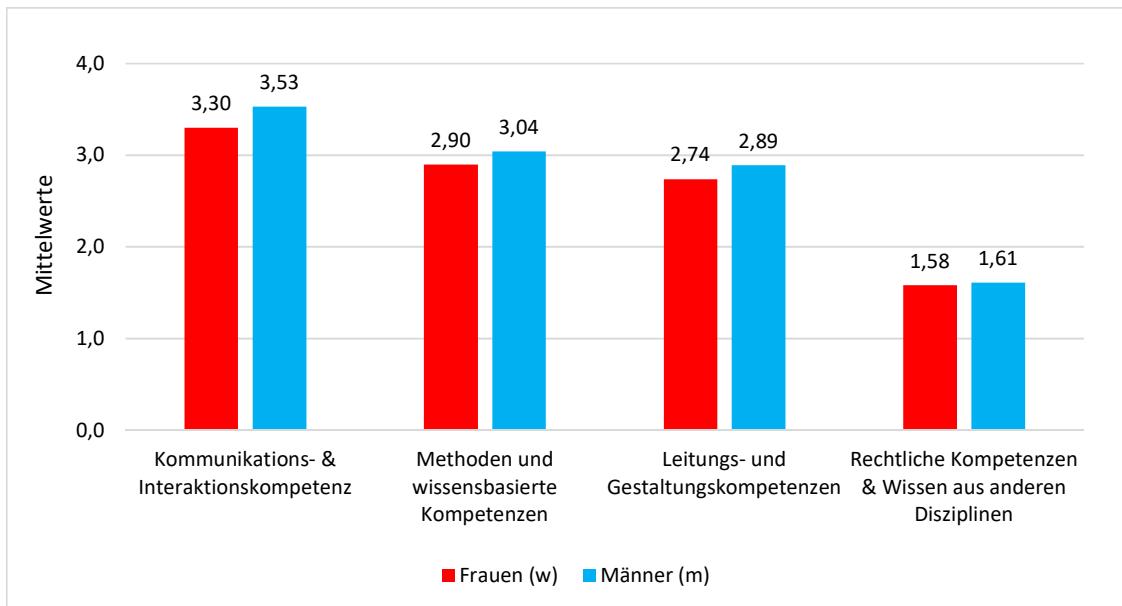


Abbildung 36 - Mittelwerte der Kompetenzfaktoren im Geschlechtervergleich

In Rückbezug auf die 17 Kompetenzvariablen bildet sich dieser Befund dann wie folgt ab: bis auf das Item Kenntnisse aus anderen Disziplinen erreichen Männer auch hier tendenziell höhere Mittelwerte als Frauen. Signifikant wird der Unterschied jedoch lediglich hinsichtlich der im Studium erworbenen Empathiefähigkeit. Hier erreichen Männer (N=20) einen Mittelwert von 3,7 (s=0,5), während Frauen (N=97) einen Mittelwert von 3,3 (s=0,8) erreichen (bei Varianzinhomogenität: $t=2,6$; $df=40,1$; $p<0,01$; Welch=6,9). Die Darstellung erfolgt auf einer gespreizten y-Achse.

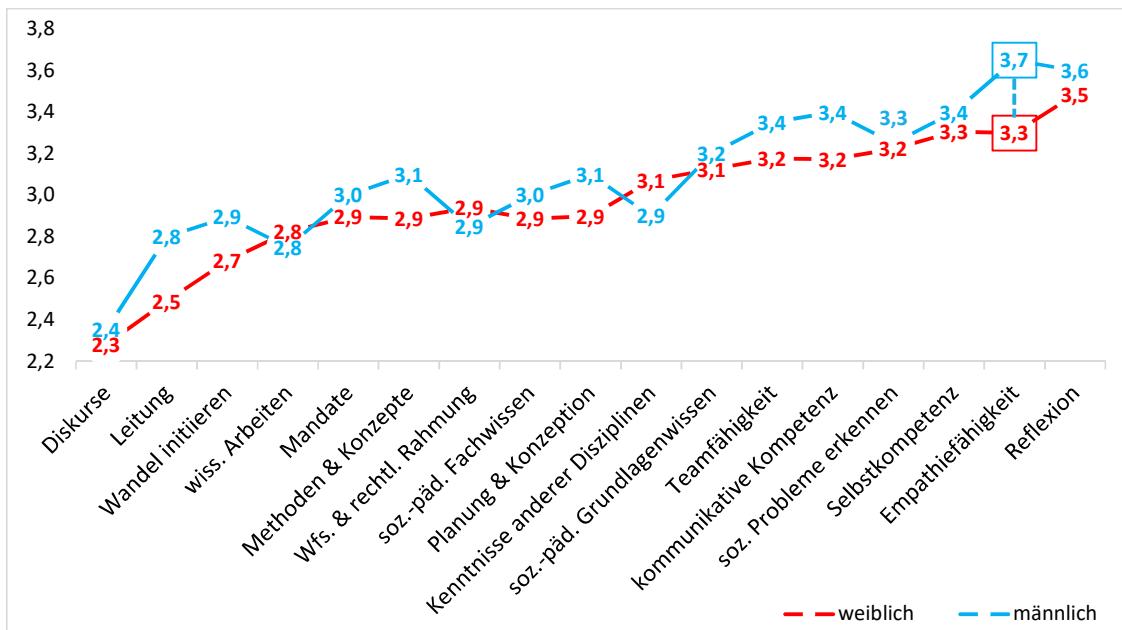


Abbildung 37 - Selbsteinschätzung der im Studium erworbenen Kompetenzen im Geschlechtervergleich

3.2 Zusammenhänge zwischen Kompetenzerwerbseinschätzung und Zufriedenheit im Beruf

Im Rahmen des Online-Surveys wurden in Anlehnung an den Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981) weiterhin einige Fragen zu beruflichen Belastungsfaktoren gestellt, entlang derer die Aussagen über die Gefahr beziehungsweise das Vorliegen eines Burnouts getroffen werden können. Die BSSE-Alumni konnten wieder über eine vierstufige Skala (1=trifft überhaupt nicht zu; 2=trifft eher nicht zu; 3=trifft zu; 4=trifft voll und ganz zu) insgesamt neun Aussagen zustimmen, von denen vier Items positive und fünf Items negative Formulierungen aufwiesen.

	Abgestumpftheit	Überforderung	Ausgebrantheit	emotionale Ausgelaugtheit	Leistungsdruck	übersichtliche, geregelte Arbeit	persönlicher Einsatz	Wertvolles geleistet	positiver Einfluss
N	87	88	88	88	88	87	87	83	87
x	1,62	1,69	1,85	1,86	2,65	2,76	3,14	3,37	3,47
s	0,7	0,6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7	0,5	0,6

Abbildung 38 - Mittelwerte Maslach Burnout Inventory

Im Vergleich liegt das arithmetische Mittel der Burnout-Summenskala bei $x=2,0$ ($s=0,5$), während der Mittelwert bei der Zufriedenheits-Summenskala bei $x=3,0$ ($s=0,5$) liegt. Die niedrigen Zustimmungswerte zu den Fragen, ob die BSSE-Absolvent*innen durch die Ausübung ihrer Tätigkeit abgestumpft gegenüber anderen Menschen geworden sind, sich überfordert, ausgebrannt oder emotional ausgelaugt fühlen, legen nahe, dass bei den befragten BSSE-Absolvent*innen in ihrer beruflichen Tätigkeit Burnout (noch) keine bedeutsame Rolle spielt.²¹

Die Items beziehungsweise Variablen, die komplementär zur Burnoutbelastung angelegt waren und die Zufriedenheit mit der aktuellen Stelle erfasst haben, korrelieren signifikant mit fast allen der 17 Kompetenzitems. Das heißt, je höher die ehemaligen BSSE-Studierenden die verschiedenen im Studium erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten einschätzen, desto zufriedener zeigen sie sich auf ihren aktuellen Stellen und umgekehrt. Einzige Ausnahme bildet das Item, dass im Studium Kenntnisse aus anderen Disziplinen (bspw. Psychologie und Soziologie) erworben wurden. Hier zeigt sich keine signifikante Korrelation mit der Zufriedenheitssummenskala.

Die Items der Burnout-Summenskala zur emotionalen Belastung korrelieren signifikant mit Reflexionsfähigkeit ($r=0,23$; $p<0,05$) und der Fähigkeit, empathisch auf die Lebensphasen und Lebenslagen der Klient*innen einzugehen ($r=0,25$; $p<0,05$). Daraus kann man schließen, dass je höher die BSSE-Absolvent*innen die im Studium erworbene Reflexions- und Empathiefähigkeit einschätzen, desto eher geben sie an, die Anforderungen im Beruf als belastend zu empfinden (oder umgekehrt). Dies zeigt die Wichtigkeit auf, dass die für erfolgreiche Soziale Arbeit so relevanten Aspekte wie Empathie- und Reflexionsfähigkeit durch begleitende Supervisionsangebote gefestigt werden.

Weiterhin wird deutlich, dass je zufriedener die BSSE-Alumni alles in allem mit ihrer aktuellen Stelle sind, desto weniger ausgebrannt ($r=-0,26$; $p<0,05$) oder emotional ausgelaugt ($r=-0,22$; $p<0,05$) fühlen sie sich von ihrer Arbeit. Förderlich für die Arbeitszufriedenheit ist die Einschätzung, dass die eigene berufliche Tätigkeit als übersichtlich organisiert und zeitlich geregt empfunden wird ($r=0,29$, $p<0,01$). Darüber hinaus ergibt sich auch eine Korrelation zwischen der allgemeinen Zufriedenheit mit

²¹ Lediglich das Item „Bei meiner Tätigkeit stehe ich unter starken Leistungsdruck.“ erreicht hier im Mittel etwas höhere Zustimmungswerte von knapp $x=2,7$ ($s=0,7$).

der aktuellen Stelle und der Fähigkeit, teamfähig zu arbeiten ($r=0,23$, $p<0,05$) sowie mit den Kompetenzen im Bereich Leitung und Projektmanagement ($r=0,21$; $p<0,05$).

Aus diesen Befunden kann man schließen, dass diejenigen Alumni, die sich durch ihr Studium befähigt fühlen, teamfähig zu arbeiten und Kompetenzen im Bereich Leitung und Projektmanagement erworben zu haben, später zufriedener mit ihrer Arbeitsstelle im sozialen Sektor sind (und umgekehrt).

3.3 Thematisierung unzureichend vermittelter Kenntnisse und Kompetenzen in der quantitativen Befragung

Die ehemaligen Studierenden hatten im quantitativen Survey weiterhin die Möglichkeit dazu, über eine Freitextantwort in Form eines Kommentars Angaben darüber zu machen, ob bzw. welche wichtigen Fachkenntnisse und Kompetenzen aus ihrer Perspektive nicht bzw. nicht ausreichend im Studium vermittelt wurden. Von den 160 befragten BSSE-Absolvent*innen gaben 12,5% (N=20) an, dass ihnen im Studium keine wichtigen Fachkenntnisse oder Kompetenzen fehlten. 36,3% (N=58) gaben an, dass es Fachkenntnisse und -kompetenzen gab, die aus ihrer Sicht nicht bzw. nicht ausreichend vermittelt wurden und 51,2% der Alumni (N=82) machten keine Angaben zu dieser Frage. Interessant ist, dass 62 Absolvent*innen (statt der zu erwartenden N=58) einen Kommentar zu der Frage geschrieben und dabei teilweise gleich mehrere Aspekte genannt haben, die aus ihrer Sicht nicht oder nur unzureichend im BSSE-Studiengang vermittelt wurden.²²

Nach einer Sichtung und Systematisierung der Freitextantworten zeigt sich, dass sich die genannten Aspekte größtenteils den 17 Items in der vorangegangenen Kompetenzeinschätzung zuordnen ließen. Mit 21 Nennungen dominiert die Aussage, dass die Ausbildung in verschiedenen handlungsfeld- und anwendungsbezogenen Methoden als unzureichend empfunden wurde.²³ In elf Antworten wurde der Wunsch nach mehr praktischen Fachkompetenzen durch studienintegrierten Praxiserfahrungen geäußert und weitere acht Antworten kritisierten den unzureichenden Praxisbezug des BSSE-Studiums. Manche Alumni fassten das unter unzureichend vermittelte praktische bzw. praxisorientierte Fachkenntnisse, andere nannten eine unzureichende Vermittlung zwischen Theorie und Praxis.²⁴ Die praktischen Kompetenzen sowie die praxisorientierten Kenntnisse wurden aufgrund der ähnlich gelagerten Argumentationen zusammenfassend dargestellt. Während die Antworten in den Freitexten die den studienintegrierten Praktika zugesprochene hohe Relevanz bestätigen, scheint die Kritik an der unzureichenden Methodenausbildung in den Freitextantworten im Gegensatz dazu zu stehen, dass 73,8% der Alumni der Aussage zustimmten (54,1% stimme zu; 19,7% stimme voll und ganz zu), dass sie durch das BSSE-Studium die Kompetenz erlangten, Methoden und Handlungskonzepte in der beruflichen Praxis anzuwenden.

²² In die Auswertung flossen 61 Freitextantworten ein, da in einer Kommentierung lediglich Namen von Dozent*innen aufgeführt wurden. Durch die Mehrfachantworten einiger Alumni gibt es insgesamt 86 genannte Aspekte, die analysiert wurden (N=86). Die Alumni nutzen das Kommentarfeld, um sich sowohl über die gefragten nicht bzw. unzureichend vermittelten Kompetenzen und Kenntnisse zu äußern, als auch allgemeine Kritikpunkte oder Wünsche in diese Richtung zu äußern (bspw. „Praktika kommen zu kurz“).

²³ Dazu folgende exemplarisch ausgewählte Freitextantworten aus dem Fragebogen: a) „Ich finde man hätte mehr konkrete Methoden kennen lernen müssen um gezielt mit einem Klienten zu arbeiten.“; b) „Konkreter und praktischer Umgang mit verschiedenen Methoden in spezifischen Bereichen.“; c) „Mehr Methoden für den beruflichen Alltag [...]“

²⁴ Dazu nachfolgende Freitextantworten: a) „Es gibt nicht genügend Praktika.“; b) „Die praktischen Fachkenntnisse, also die Praktika fehlen.“; c) „praxisorientierte Kenntnisse“; d) „Praxis und Theorie wurden meiner Meinung nach nicht ausreichend zusammengebracht.“; e) „Themen oder Theorien hätten noch mehr praxisorientiert sein können.“

Die unzureichende Vermittlung von spezifischem, sozialpädagogischem Fachwissen, das sich entweder auf konkrete Adressatengruppen oder auf die Institutionenlandschaft im sozialen Sektor Luxemburgs bezieht, sowie unzureichende Kompetenzen im Umgang mit dem luxemburgischen Sozialrecht wurden zehn und neun Mal genannt. Auch in diesen Freitextantworten erschien der Bezug auf die luxemburgische Praxis als relevantes Kriterium.²⁵ Weiterhin werden in sieben Kommentaren Kompetenzen im Bereich Führung/Leitung und Projektmanagement genannt. Mit insgesamt sechs Nennungen betrachten einige Alumni die Fähigkeit, mit ethischen Herausforderungen in der praktischen Arbeit umzugehen bzw. diese zu reflektieren und die Gestaltung der professionellen Beziehungsarbeit als unzureichend vermittelt.²⁶ Die Vermittlung von grundlagentheoretischem Wissen²⁷ sowie Schreib- und Sprachkompetenzen werden jeweils vier Mal genannt. Dazu zählen beispielsweise das Anfertigen von Berichten, das korrekte Ausfüllen von Formularen oder Anträgen sowie das freie Sprechen vor Personengruppen. Französische Sprachkenntnisse werden nur einmal explizit genannt. Die umfassendere Vermittlung von Kenntnissen aus anderen Disziplinen – hier explizit der Psychologie – wird dreimal in den Freianworten eingefordert. Schließlich werden noch das Interpretieren wissenschaftlicher Studien sowie Selbst- und Reflexionskompetenz jeweils einmal aufgeführt.

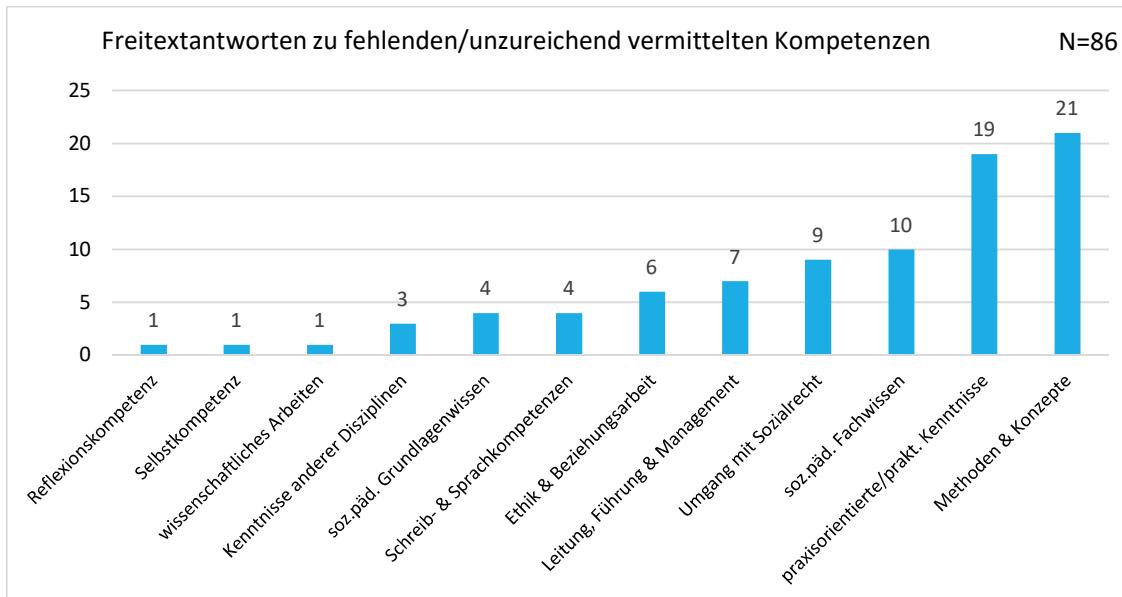


Abbildung 39 - Freitextantworten im Survey zu den im Studium unzureichend vermittelten Kompetenzen

²⁵ Exemplarische Freitextantworten waren: a) „Rechtlicher Rahmen der Sozialen Arbeit; Kenntnisse der vorhandenen Dienste im sozialen Bereich“; b) „Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in Luxemburg, die verschiedenen Träger, verschiedene Angebote, konkrete Beispiele bei sozialen Schwierigkeiten/Problemen“; c) „Sozialrecht“.

²⁶ Neben „Ethik und Beziehung zum Klienten“ wurde in zwei Fällen explizit der kompetente Umgang mit Nähe und Distanz genannt. Hier wurde sich inhaltlich an den Kommentierungen der Alumni orientiert und daher von einer alternativen Zuordnung zu Items wie Reflexionskompetenz oder Empathiefähigkeit abgesehen – beides wäre theoretisch plausibel gewesen.

²⁷ Freitextantworten zu sozialpädagogischen Grundlagenwissen: a) „Grundlagenwissen über soziale Strukturen“; b) „weitere Breite an Theorien“.

3.4 Thematisierung unzureichend vermittelter Kenntnisse und Kompetenzen in den qualitativen Leitfadeninterviews

a) Praxisorientierte Kenntnisse

Der Wunsch nach einem für die Studierenden nachvollziehbaren Praxisbezug des theoretischen Grundlagenwissens sowie die Intensivierung der Relationierung beziehungsweise des Transfers zwischen Theorie und Praxis stellen ebenfalls zentrale Kritikpunkte der ehemaligen Studierenden in den qualitativen Leitfadeninterviews dar.

Interview 07: „[...] dass man sagt, dass ist jetzt das, was du in der Praxis machst, das ist das, was du jetzt da gelernt hast, weil dann wird man bewusst: Ah, okay, so war das gemeint und diese Theorie kann man ja/ und dann fängt man an sich tatsächlich mit den Sachen zu beschäftigen, weil man fähig ist diese auch zu projizieren in präzise Situationen [...]. Wenn ich sage, die Praxis mehr verbinden, ist einfach, dass die (.) in meinen Augen muss man, oder sollte der BSSE dafür sorgen, dass die Leu/ die Schüler, die die fertig sind, auch wirklich (.) mehr Ahnung haben, was, was, was wirklich auf sie zukommen KANN.“

Interview 03: „Zum Beispiel, wir hatten, ich glaube lebenslanges Lernen oder Erwachsenenbildung, wo ich am Anfang belegt habe, wo ich nach zwei Mal gedacht hatte: Nee, den mache ich nicht, weil es für mich wirklich nur theoretisch war und, und ich nicht diesen Bezug zur Praxis nochmal hatte.“

Interview 06: „Ansonsten (.) also ich hätte, aber das habe ich glaube auch schon angedeutet, ich hätte mir im ersten Studienjahr vielleicht schon etwas mehr aus der Praxis gewünscht und nicht so viel trockene Theorie.“

Der Wunsch nach umfangreicheren respektive nach einer höheren Anzahl studienintegrierter Praktika findet in diesem Kontext ebenfalls Erwähnung:

Interview 02: „Dann auch im ersten Jahr das war ja nur ein Monat Praktikum und da habe ich auch gewünscht, dass vielleicht auch drei Monate, also bisschen länger halt, weil ein Monat (.) ist schon sehr kurz finde ich. Also es (.) es hat mir wirklich nicht gereicht, um jetzt zu/ klar hab ich sehr viel gelernt in dem Monat, aber (.) ich hätte halt gewünscht, dass es noch länger (.) so ja. [...] Ja das/ auf jeden Fall etwas länger. Also entweder mehrere Praktika oder halt zwei oder/ über ne längere Zeit.“

Der aus Perspektive einiger Alumni fehlende Praxisbezug und die fehlende Kenntnis der sozialpädagogischen Praxis werden auch im Hinblick auf spezifische, sozialpädagogische Fachkenntnisse und Themenbereiche herausgestellt. Die Kenntnis des sozialen Sektors Luxemburgs, der Institutionen und der institutionellen Praxis sowie die Auseinandersetzung mit aktuellen sozialpolitischen Diskursen und Entscheidungsprozessen werden von den Alumni als Option betrachtet, die generalistische und theoretische Ausrichtung des Studiengangs stärker mit der Praxis Sozialer Arbeit zu relationieren.

Zu der fehlenden Auseinandersetzung mit den Institutionen und sozialen Diensten in Luxemburg finden sich beispielsweise folgende Äußerungen der Alumni:

Interview 03: „Ich glaub ich hätte gebraucht, die Träger vielleicht auch mal kennenzulernen, die großen Träger. Das vielleicht auch mal anschauen zu gehen und danach, wenn man es/ also wenn man so, so, so Praxisbesuche, sag ich jetzt mal, gemacht hat, dann wieder zurückzugehen zur Uni und das dann wieder mit der Theorie zu verbinden. So, also es ist für mich schon klar, dass man/ die/ die Grundausbildung, das war eine Grundausbildung, dass die nicht eins-zu-eins auf das spätere Praktische vorbereiten kann. Das ist mir klar. Aber so das gewisse/ (.) etwas hat mir schon gefehlt, ja.“

Interview 01: „Aber auch diese Institutionen sind bisschen zu kurz gekommen, glaube ich. Ich bin ja hauptsächlich hier geblieben, um nachher den sozialen Sektor zu kennen und wir haben über den ONE, den SCAS und so, finde ich relativ wenig geredet. Und der ist immer wieder aufgetaucht, aber ohne jetzt ja, richtig zu lernen, wie treten wir damit in Kontakt, in welchen Situationen, das war/ ist ein bisschen ja untergegangen [...].“

Die fehlende Auseinandersetzung mit aktuellen sozialpolitisch diskutierten Themen wird von den BSSE-Absolvent*innen in den Interviews wie folgt problematisiert:

Interview 03: „Das finde ich immer an den deutschen Universitäten teilweise sehr spannend. Da werden Kurse angeboten die mit aktuellen Themen zu tun haben zum Beispiel. Zum Beispiel jetzt in Luxemburg wird gerade heftig/ ist gerade in Ausarbeitung ein neues Kinder- und Jugendschutzgesetz //SG: mhmm/. Äh, ähm dann zum Beispiel würde ich es interessant finden dann in dem Semester oder wenn das gerade Thema ist, dazu auch ein Kurs anzubieten. Da beschäftigt sich auch gerade das soziale Feld mit. Das hat mir zu meinem Zeitpunkt gefehlt. Das war immer so dieses Allgemeine.“

Interview 07: „Das, was die Uni macht, ist gut, aber es muss noch weitere Etappen, nicht Etappen, aber Möglichkeiten geboten werden, dass man als Uni sich auch bewusst ist, dass man auch ein Sicherheitsgefühl den Sozialarbeiterinnen geben kann, dass: wir sind und beschäftigen uns tatsächlich mit den Themen, die hier im Lande eine Rolle spielen, ne.“

Die Aussagen zeigen, dass ein aus Perspektive der ehemaligen Studierenden erfolgreich hergestellter Theorie-Praxis-Transfer innerhalb des Studiums nicht nur über die aktive Teilnahme an einzelnen Seminaren und Modulen entscheidet, sondern überdies den Absolvent*innen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln kann, dass sie mit Abschluss ihres Studiums mit feldrelevanten Themen betraut und auf die praktischen Herausforderungen in der Sozialen Arbeit vorbereitet sind.

b) Sprach- und Schreibkompetenzen

Ein weiterer Kritikpunkt, der auch in den Freitextantworten im Rahmen der quantitativen Umfrage genannt wurde und aus Sicht der ehemaligen Studierenden unmittelbare Auswirkungen auf deren Beschäftigungsfähigkeit hat, sind fehlende Sprach- und Schreibkompetenzen – insbesondere im Hinblick auf die französische Sprache. Während in einigen Interviews explizit kritisiert wird, dass im BSSE-Studiengang die französische Sprache stärker in verschiedenen Modulen Berücksichtigung finden müsse, wird in anderen Interviews die mangelnde Vermittlung des Verfassens von Berichten und Anträgen thematisiert. Primär wird dabei das Verfassen von sogenannten ›Enquêtes Sociales‹ herausgestellt, die in Luxemburg in der Regel auf Französisch geschrieben werden.

Interview 02: „An der Uni (.) das meiste ist halt auf Deutsch und ich finde das ist äh ein riesen Problem draußen ähm (.) in der Berufswelt. Da (.) das Französische irgendwie total verloren gegangen ist, also meiner Meinung nach. Ich hatte sehr viele Probleme (.) ähm mit dem Französischen (lacht) im also im Praktikum, weil (.) alle die/ also ich kann ja schon Französisch, aber (.) die, die, die Gesetzestexte das sind alles auf Französisch und ich glaube, wir wurden da nicht so gut vorbereitet jetzt, wie man mit Gesetzen/ Gesetzestexte, wie man damit umgehen und das auch noch auf Französisch [...]. Das professionelle Schreiben, das war auch ähm ein riesen Problem für mich eigentlich gewesen, weil das haben wir auch nicht so richtig gelernt. Wie schreibt man jetzt so auf Hochfranzösisch ähm Texte, wie, wie, also wie kombiniert man diese Gesetzestexte mit den Französischen, also wie/ ja das hat mir schon gefehlt.“

Interview 01: „Es gab manche Fächer, wo der Titel/ wo ein Titel stand, hab dann gedacht: das wird interessant, da lernst du was, was du später gut benutzen kannst, aber ehrlich gesagt, vor allem so Sachen, ne, Enquête schreiben oder Anfragen machen für/ das kam viel zu kurz meiner Meinung nach. Also das/ war ich auch ein bisschen enttäuscht von muss ich sagen [...] aber ein Fach das dann Enquête Sociale heißt, dass man da nie eine Enquête Sociale schreibt, das hat mich dann wirklich mit der Zeit bisschen wütend gemacht, so ne.“

Interview 03: „Das Schriftliche fehlt. Das muss wirklich sagen. Also wir haben zum Beispiel nie gelernt, wie schreibt man eine Enquête Sociale, nie haben wir das gelernt gehabt. Wir haben gesehen gehabt, was/ also wir haben schon eine Enquête Sociale gesehen, aber wir haben nie eine schreiben müssen. Oder dieses/ diese: wie schreibt man Berichte? Dieses äh/ das zum Beispiel hatten wir gar nicht.“

Allerdings zeichnet sich hinsichtlich des Kompetenzerwerbs im Bereich der französischen Sprache interviewintern eine Ambivalenz ab. Gerade in den Interviews, in denen die mangelnde Vermittlung von französischen Sprach- oder Schreibkompetenzen kritisiert wird, geben die Alumni ebenfalls an, dass sie von der überwiegend deutschsprachigen Ausbildung im BSSE-Studiengang profitiert haben beziehungsweise dass dies einer der Gründe war, warum sie sich überhaupt für ein Studium an der Universität Luxemburg entschieden haben.

Interview 01: „Ja, es hätte mehr auf Französisch sein können. Auch wenn ich das natürlich nicht so mag, ich mag es lieber auf Deutsch. Aber wenn man schaut, dass nachher in Luxemburg hauptsächlich auf Französisch unterwegs ist, hätten paar Fächer, ja strenger auf Französisch sein müssen, ja. Auch wenn ich das jetzt also/ auch von meiner Präferenz her ist Deutsch immer Präferenz, aber wenn man nachher in Luxemburg wahrscheinlich arbeitet, wären bisschen mehr französische Fächer wahrscheinlich nicht schlecht gewesen, ja.“

Interview 03: „Wir sind in einem mehrsprachigen Land, Deutsch ist auch eine offizielle Sprache. Das muss nicht alles auf Französisch sein. Aber trotzdem, wenn ich mir denke Enquête Sociale vom SCAS zum Beispiel wird auf Französisch geschrieben einfach, ähm unsere Gesetzestexte sind alle auf Französisch. Da ist es schon finde ich/ hätte ich mir gewünscht, dass mehr gemacht wird. Auch wenn ich persönlich froh drum war, muss ich sagen, ich habe von der Lücke profitiert sozusagen.“

Die BSSE-Absolvent*innen sehen in der eher deutschsprachigen Ausrichtung des Studiengangs sowohl Vorteile als auch Nachteile. Ein eindeutiges Urteil ist aus ihrer Perspektive nicht möglich, da sich laut ihren Angaben auch die Praxis und vor allem die Arbeit mit den Adressat*innen als sprachlich äußerst flexibel und heterogen gestaltet. Dennoch zeichnet sich der Wunsch ab, zumindest optional ein Kursangebot zu gestalten, das die französische Sprach- und Schreibpraxis im luxemburgischen Kontext stärker berücksichtigt.

c) Methodenkompetenzen

Die Ausbildung in den allgemeinen Handlungsmethoden und -kompetenzen wird von den BSSE-Absolvent*innen auch teilweise als unzureichend wahrgenommen. In mehreren Interviews wird die Kritik geäußert, dass das BSSE-Studium lediglich eine Einführung in bestimmte Methoden bieten würde und eine fundierte Auseinandersetzung mit verschiedenen methodischen Ansätzen nicht ausreichend gewährleistet wird.

Interview 06: „Und da hätte man ja auch sagen können, anstatt ein ganzes Buch jetzt nur über eine Methode zu lesen, hätte man ja auch sagen können, man teilt das auf, ja, dass man da drei Methoden macht oder irgendwie so (...) genau. Und wir hatten auch einen ganz kurzen Einblick in die systemische Arbeit. Das fand ich auch super spannend. Aber das war sehr, sehr kurz. [...] Aber paar Methoden mehr, und wenn's nur so Einblicke gewesen wären, hätten mich schon interessiert.“

Interview 05: „[...] ja vielleicht noch mehr so (...) Standardmethoden in Anführungszeichen. Über Systemik, wir hatten es ja (...) auch ein Modul in der Systemik. Ich finde die Sachen, die hätten noch können vertieft werden. Sa/ alles Sachen, die, die, die übergreifend sind, die auf jedes Arbeitsfeld passen.“

Im Verlauf der weiteren beruflichen Tätigkeit werden diese von den Alumni so beschriebenen methodischen ‚Wissenslücken‘ dann zumeist durch spezifische Weiterbildungsmaßnahmen kompensiert, die sich konkret mit den im jeweiligen Bereich/Feld oder in der jeweiligen Einrichtung zur Anwendung kommenden methodischen Ansätzen beschäftigen.

Interview 03: „Ich fand es damals schon sehr spannend, das Thema systemische Beratung, wir hatten das auch an der Uni. Und da habe ich immer gesagt, da möchte ich nochmal tiefer gehen. Es hat sozusagen mein Interesse geweckt, aber es war doch sehr theoretisch.“

SG: „Und dann haben Sie berufsbegleitend dann noch eine //P03: genau// Weiterbildung //P03: genau// im Bereich systemische Beratung //P03: ja// gemacht? //P03: Ja, genau.//“

d) Leitungs- und Managementkompetenzen

Im Rahmen der Thematisierung von berufsbezogenen Weiterbildungs- und Fortbildungsaktivitäten taucht noch ein letzter Kritikpunkt in einem der Interviews auf. Äquivalent zu dem in der Online-Befragung festgestellten Wert von 52,1% der Alumni, die mit den vermittelten Leitungskompetenzen und Fähigkeiten zur Leitung beziehungsweise zum Management von Projekten (eher) unzufrieden waren, wird dieser Aspekt zumindest auch von einem der drei Alumni zur Sprache gebracht, die zum Zeitpunkt des Interviews eine Leitungsposition inne hatten.

Interview 04: „Ich habe aber alles, was jetzt Personalleitung und Personalmanagement, Teamleitung, da finde ich haben wir überhaupt keine Inhalte dazu gesehen. Und das habe ich erlernt, indem ich Weiterbildung(en?) gemacht habe. [...] Und das haben wir hinbekommen, ja. Und wir damit meine ich auch, dass das Team gut mitgearbeitet hat, aber auch ich die Unterstützung von dem Träger und von meiner Leitung hatte. Mhm, ja, mich dahin weiterzubilden, da Weiterbildungen zu machen ähm, wurde ich viel unterstützt und da/ das war eine Herausforderung, dass ich/ darauf war ich während des Studiengangs gar nicht vorbereitet.“

Generell ist dabei in den Interviews zu verzeichnen, dass die Träger und Einrichtungen im sozialen Sektor Luxemburgs die beruflichen Weiterbildungsaktivitäten ihrer Mitarbeiter*innen unterstützen und dabei auch auf Ressourcen und Angebote der Universität zurückgreifen. Dazu gehören neben Supervisionen und Lerncoaching auch der an der Universität Luxemburg angebotene Masterstudiengang im Bereich Management und Coaching im Bildungs- und Sozialwesen (MAMACO).

Interview 05: „[...] also ich habe gerne auch kontraktuelles Denken und ähm und ein Ziel ist auch, nicht Ziel, ich möchte auch einmal eine Leitungsfunktion haben. Von daher war der, der Master da schon der richtige. Also ich hätte jetzt keinen anderen, nee. (.) Es gibt keinen Wunschmaster, wo ich hätte.“

Interview 06: „[...] wurde mir die Stelle der Abteilungsleitung einer unserer [Zahl] Abteilungen angeboten, die ich dann auch sehr gerne angenommen habe. Und ich hab halt schnell gemerkt, dass es da nicht mehr um/ rein um die soziale Arbeit auf dem Feld geht oder im Feld geht mit den [Adressaten], sondern ich coache jetzt eher die Dienste bei uns, die mit den [Adressaten] arbeiten. Und ähm ja da habe ich gedacht, wenn ich die Arbeit weiterhin gut machen will und es geht jetzt immer mehr in Richtung Personalmanagement und Coaching und da habe ich gedacht, da passt ja das MAMACO wie die Faust auf's Auge.“

Zwei der befragten BSSE-Alumni studieren beziehungsweise haben den MAMACO absolviert. Aus ihrer Perspektive hat der Masterstudiengang sie entsprechend auf die Aufgaben einer Leitungskraft vorbereitet.

4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Bereits der erste Forschungsbericht zu den Gründen der ehemaligen BSSE-Studierenden für die Wahl einer akademischen Ausbildung im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg konnte nachweisen, dass die Universität Luxemburg sowie der BSSE-Studiengangs in der Wahrnehmung der BSSE-Absolvent*innen an Ansehen und Attraktivität gewonnen haben. Die positive Bewertung des im BSSE-Studiengang Erlernten durch die BSSE-Absolvent*innen untermauert diese Befunde, wobei dieses positive Gesamtnote über die BSSE-Kohorten hinweg konstant bleibt und auch keine Geschlechterunterschiede nachzuweisen sind. In den qualitativen Interviews geben die BSSE-Absolvent*innen über die Jahrgänge hinweg ebenfalls ein sehr wertschätzendes Urteil gegenüber dem Studiengang und den dort erlernten Kompetenzen ab. Die meisten von ihnen würden den Studiengang nochmals studieren, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten. Die Mehrheit der Alumni fühlt sich durch das BSSE-Studium ausreichend für das Berufsleben qualifiziert. Darüber hinaus belegen die statistischen Befunde eine signifikante Korrelation zwischen der Bewertung des im BSSE-Studiengang insgesamt Erlernten und den Einschätzungen dazu, ob sich die BSSE-Studierenden auf ihre erste berufliche Tätigkeit vorbereitet fühlten und ob ihr Abschluss auf der ersten Arbeitsstelle im sozialen Sektor Luxemburgs anerkannt wurde.

Den studienintegrierten Praktika wird durchweg eine hohe Relevanz für das spätere Berufsleben zugesprochen. Neben ersten praktischen Berufserfahrungen, tragen die Praktika zur professionellen Profilbildung bei und eröffnen für den Übergang in den Beruf gewinnbringende Kontakte mit Einrichtungen und Trägern. Die Freitextantworten im Survey und die Aussagen der Alumni in den qualitativen Interviews machen auf den Wunsch der Absolvent*innen nach weiteren Praktikumsmöglichkeiten aufmerksam. Gleichzeitig sensibilisieren die Ergebnisse dafür, dass die Absolvent*innen den Erwerb theoretischen Wissens in Verbindung mit Reflexionsfähigkeit sowie eine grundlegende forschungsmethodische Ausbildung ebenso als wesentliche Bestandteile des BSSE-Studiums betrachten. Bestätigung findet dieser Befund auch darin, dass über 70% der BSSE-Absolvent*innen das Verfassen ihrer Abschlussarbeiten als (eher) wichtig für das spätere Berufsleben einschätzen. Als Konsequenz könnte daraus abgeleitet werden, dass seitens der universitären Begleitung der Praktika über die studienintegrierten Pflichtanteile hinaus noch stärker als bislang auf zusätzliche freiwillige Praktikumsmöglichkeiten hingewiesen und die Kontaktaufnahme zwischen BSSE-Studierenden und Trägern bzw. Einrichtungen diesbezüglich unterstützt wird.

Die ehemaligen Studierenden zeigen sich ebenfalls zufrieden mit dem Ausbildungsumfang in den Bereichen Methoden, Theorien, Kompetenzen und Inhalte. In den qualitativen Interviews und in den Freitextantworten der Umfrage äußern die BSSE-Absolvent*innen teilweise Kritik an der generalistischen beziehungsweise theoretischen Ausrichtung des Studiengangs. Sozialpädagogisch relevante Themen und Inhalte könnten aus Perspektive der Studierenden deutlicher mit der Praxis verzahnt werden, wobei ein für die Studierenden erkennbarer Anwendungsbezug hier im Vordergrund steht. Mehr Diversität bei der Methodenausbildung und zusätzliche Auswahlmöglichkeiten bei den Schwerpunktthemen werden ebenfalls als wichtig erachtet. Hier könnten neben den Optionsmodulen den Studierenden beispielsweise der Zugang zu weiteren Schwerpunktthemen eröffnet werden. Um den beruflichen Anforderungen im sozialen Sektor zu entsprechen, wird sich darüber hinaus eine konsequenter Umsetzung der mehrsprachigen Ausrichtung des BSSE-Studiengangs gewünscht, wobei die ehemaligen Studierenden eine eher deutschsprachige Ausbildung gleichermaßen wertschätzen und insgesamt die heterogene Sprachpraxis im Feld betonen.

Die Selbsteinschätzung der BSSE-Absolvent*innen hinsichtlich spezifischer, im Studium erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten hat aufgezeigt, dass insbesondere die Fähigkeiten, aktiv an öffentlichen/politischen Diskursen teilzunehmen und diese zu beeinflussen sowie Veränderungen in

der Praxis zu initiieren und schließlich Leitungskompetenzen und die Fähigkeit zum Projektmanagement relativ niedrige Zustimmungswerte erreichten. Hohe Zustimmungswerte erreichten dahingegen Selbstkompetenz (Selbstständigkeit, Selbstverantwortung & Selbstbestimmtheit); Empathie- und allem voran Reflexionsfähigkeit, die auch in den qualitativen Interviews als die primäre durch das BSSE-Studium erworbene und gleichsam für den Beruf wichtigste Kompetenz hervorgehoben wird. Darüber hinaus sensibilisieren die Befunde aus den Interviews dafür, dass das im Studium erlernte theoretische Wissen sowie die forschungsmethodischen Kompetenzen in einer langfristigen Perspektive an praktischer Bedeutung für das professionelle Alltagshandeln der im sozialen Sektor tätigen Fachkräfte gewinnen. Dabei geben die interviewten Absolvent*innen an, im Studium eine umfassende forschungsmethodische Ausbildung erhalten zu haben und zeigen insgesamt ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass sowohl der Theorie- als auch der Forschungsbezug des BSSE-Studiengangs für die eigene Professionalität und die akademische Weiterqualifikation unabdingbar sind.

Schlussendlich sprechen die Zufriedenheitswerte der ehemaligen Studierenden für den Erfolg des Konzepts des BSSE-Studiengangs. Die offenen Kommentare der Alumni sowie deren Selbsteinschätzungen zu den im Studium erworbenen Kompetenzen eröffnen die Möglichkeit zur Fein- beziehungsweise Nachjustierung einzelner Lehr-/Lernbereiche im Studiengang. Weiterhin kann auf Grundlage der vorliegenden Forschungsergebnisse der SLAM-Studie der gesetzlich verankerte Auftrag der Universität Luxemburg, forschungsorientiert eine akademische Weiterqualifizierung zu ermöglichen, gezielt umgesetzt werden. Bereits der Forschungsbericht 2 zu den Übergängen in den Arbeitsmarkt und den beruflichen Werdegängen der BSSE-Absolvent*innen hat das bestehende Interesse an einem Masterstudiengang im Bereich sozialer Interventionen mit feld- und adressatenspezifischen Schwerpunktsetzungen nachgewiesen.

Im dritten und letzten Forschungsbericht der SLAM-Studie kann abschließend festgehalten werden, dass je besser die sozialpädagogisch und sozialarbeiterisch tätigen Fachkräfte ihre im Studium erworbenen Kompetenzen einschätzen, desto zufriedener zeigen sie sich später im Beruf und desto vorbereiteter stehen sie bereits ab dem Berufseinstieg den alltäglichen Herausforderungen ihrer professionellen Praxis gegenüber.

Literaturverzeichnis

Böwen, Petra, & Dujardin, Céline (2017): *Der Bachelor in Sozial- und Erziehungswissenschaften (BSSE) und seine Praxisfelder*. Esch/Alzette: Universität Luxemburg.

Böwen, Petra, & Flammang, Manou (2018): *Newsletter: Der Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit 2018*. Esch/Alzette: Universität Luxemburg, Praxisbüro.

Böwen, Petra, & Flammang, Manou (2019): *Newsletter: Der Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit 2019*. Esch/Alzette: Universität Luxemburg, Praxisbüro.

Böwen, Petra, & Flammang, Manou (2020): *Newsletter: Der Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit 2020 und seine Entwicklung seit 2014*. Esch/Alzette: Universität Luxemburg, Praxisbüro.

Engelberg, Elisabeth, & Limbach-Reich, Arthur (2012): The social professions in Luxembourg: prior to and beyond the bologna reform. *European Journal of Social Work*, 15(2), 275–27.

Engelberg, Elisabeth, & Limbach-Reich, Arthur (2015): Prepared enough to practise? Evaluating a study programme in social work. *Journal of Social Work*, 1–17.

Flick, Uwe (2011): *Triangulation* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS.

Haas, Claude (2006): Ausbildung für soziale Berufe in Luxemburg. In: Hamburger, Franz, Hirschler, Sandra, Sander, Günther, & Wöbcke, Manfred (Hrsg.): *Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3*. Frankfurt a.M.: ISS, S. 105–129.

Haas, Claude, Gaitsch, Regina, Limbach-Reich, Arthur, & Peters, Ulla (2009): Professionalisierung sozialer Hilfeleistungen in Luxemburg: Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Ausbildung Sozialer Arbeit in Luxemburg. In: Willems, Helmut, Rotink, Georges, Ferring, Dieter, Schoos, Jean, Majerus, Mill, Ewen, Norbert, Rodesch, Marie-Anne, & Schmit, Charel (Hrsg.): *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg*. Luxembourg: éditions saint-paul, S. 411–423.

Hoffmann, Marco (2008): *Le développement du travail social au Luxembourg à travers l'activité centenaire de la Ligue médico-sociale*. Luxembourg: Ligue luxembourgeoise de prévention et d'action médico-sociales. Ebenfalls online abrufbar unter: https://ligue.lu/fileadmin/file/ligue/Centenaire/Contribution_centenaire_Ligue_le_developpement_du_travail_social_au_Luxembourg_2008.pdf.

Hoffmann, Marco (2009): Am Anfang war die Tuberkulose. Professionalisierung Sozialer Arbeit in Luxemburg. *Sozial Extra*, 3/4, 35–38.

Hossiep, Rüdiger (2021): *Cronbachs Alpha*. Online abrufbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cronbachs-alpha> (letzter Zugriff: 15.06.2022).

IUIL (2011): *Étude sur l'employabilité des diplômés issus du Bachelor professionnel en Sciences Sociales et Educatives (BSSE) 2010–2011*. Étude réalisée par l’Institut Universitaire International Luxembourg IUIL avec l’Université du Luxembourg, IP: Arthur Limbach-Reich. Münsbach: IUIL.

Kaiser, Henry, F., & Rice, John (1974): Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 11–117. <https://doi.org/10.1177%2F001316447403400115>

Limbach-Reich, Arthur (2018): *Beschäftigungsstudie BSSE-Absolventen*. Esch/Alzette: Universität Luxemburg, unveröffentlichter Forschungsbericht.

Limbach-Reich, Arthur, Engelberg, Elisabeth, & Peters, Ulla (2010): Bachelor en Sciences Sociales et Educatives – Universität Luxemburg Employability und Bachelor in Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *archiv für sozial arbeit, bildung an erzéitung anciennement ance-bulletin*, 31(118), 35–44.

Limbach-Reich, Arthur, Peters, Ulla, & Gaitsch, Regina (2006): *Besoins et compétences dans le contexte de la formation universitaire de l'éducateur gradué et dans le domaine socio-éducatif au Luxembourg*. Präsentation (19^e Colloque International de l'ADMEE-Europe, 11.-13. 07.2006).

Limbach-Reich, Arthur, Peters, Ulla, & Gaitsch, Regina (2005): *Ausbildungssituation im sozial-erzieherischen Sektor in Luxemburg*. Luxemburg: Universität Luxemburg, interner Forschungsbericht.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.

Welschbillig, Henry, & Prussen, Paul (2009): Ausbildung für soziale und erzieherische Berufe. In: Willems, Helmut, Rotink, Georges, Ferring, Dieter, Schoos, Jean, Majerus, Mill, Ewen, Norbert, Rodesch, Marie-Anne, & Schmit, Charel (Hrsg.): *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg*. Luxemburg: éditions saint-paul, S. 399–410.

Luxemburgische Gesetze und Verordnungen (arrêté, loi, règlement):

Arrêté grand-ducal du 16 juillet 1935, portant institution du diplôme d'infirmière de l'Etat luxembourgeois; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/agd/1935/07/16/n2/jo>

Arrêté grand-ducal du 16 juillet 1935, portant Institution du diplôme d'assistante sociale de l'Etat luxembourgeois; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/agd/1935/07/16/n3/jo>

Loi du 14 mars 1973 portant création d'instituts et de services d'éducation différenciée;
<http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1973/03/14/n1/jo>

Règlement grand-ducal du 29 août 1979 portant réglementation des études et des attributions de la profession d'assistant social; <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/1979/08/29/n2/jo>

Loi du 6 août 1990 portant organisation des études éducatives et sociales; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1990/08/06/n1/jo>

Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2003/08/12/n17/jo>

Loi du 10 août 2005 portant création d'un Lycée technique pour professions éducatives et sociales; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2005/08/10/n2/jo>

Règlement grand-ducal du 29 août 2005 portant organisation de la formation de l'auxiliaire de vie; <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2005/08/29/n1/jo>

Règlement grand-ducal du 18 juillet 2013 réglementant l'exercice et les attributions de la profession d'assistant social; <https://data.legilux.public.lu/file/eli-etat-leg-rgd-2013-07-18-n1-jo-fr-html.html>