

Institut für Erziehungswissenschaft  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Philipps-Universität Marburg

# MARBURGER ABSOLVENT:INNENSTUDIE

2021

Retrospektive Befragung der Absolvent:innen des  
Bachelor- und Masterstudiengangs Erziehungs- und  
Bildungswissenschaft

Lea Beiser, Anne Binneberg-Hofmann, Anna Dotzer, Julia Gorges & Ivo Züchner

**doi:**

Zitationshinweis:

Beiser, L., Binneberg-Hofmann, A., Dotzert, A., Gorges, J., & Züchner, I. (2022).  
*Marburger Absolvent:innenstudie 2021*. Philipps-Universität Marburg.

Marburg, Juni 2022

## Inhaltsverzeichnis

1 Design und Stichprobe .....	2
1.1 Design .....	2
1.2 Stichprobenbeschreibung .....	2
2. Studium und Studiumsbewertung.....	4
2.1 Der Bachelor of Arts in Erziehungs- und Bildungswissenschaft .....	5
2.2 Finanzierung im Bachelor .....	8
2.3 Der Master of Arts in Erziehungs- und Bildungswissenschaft.....	10
2.4 Finanzierung im Master.....	14
3. Arbeitsmarkt.....	16
3.1 Aktuelle Qualifikationssituation und Tätigkeit.....	16
3.2 Berufseinmündungsprozess .....	17
3.2.1 Einmündung in die erste Stelle.....	17
3.2.2 Weg in die aktuelle Stelle .....	19
3.3 Erwerbstätigkeit .....	20
3.3.1 Arbeitszeit.....	21
3.3.2 Befristung .....	21
3.3.3 Anstellungsträger .....	22
3.3.5 Arbeitsfeld der Erwerbstätigkeit .....	24
3.3.6 Tätigkeit im Bereich Soziale Arbeit/Kinder- und Jugendhilfe.....	26
3.3.7 Leitungstätigkeit .....	26
3.4 Berufszufriedenheit.....	27
3.5 Probleme aufgrund fehlender staatlicher Anerkennung .....	28
4. Weiterbildung.....	30
5. Fazit .....	34
Literatur .....	35

## 1 Design und Stichprobe

### 1.1 Design

In der Zeit von Ende Juni bis Anfang September 2021 wurde an der Philipps-Universität Marburg eine Befragung der Bachelor- und Masterabsolvent:innen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften durchgeführt. Dazu wurden 301 Bachelorabsolvent:innen der letzten drei Jahre und 195 Masterabsolvent:innen der letzten fünf Jahre angeschrieben (bis Abschlussdatum 31. März 2021). Nach vier Wochen wurde an die Teilnahme erinnert.

Der Fragebogen gliederte sich in vier Themenbereiche und begann mit Fragen zu soziodemografischen Merkmalen. Darauf folgten Filterfragen, um eine Zuordnung zum Bachelorstudium in Marburg oder an einem anderen Studienort, bzw. eine Zuordnung zum Masterstudium in Marburg oder an einem anderen Studienort zu ermöglichen. Nachdem Fragen zu den jeweiligen Studiengängen und zur Studiumbewertung gestellt wurden, folgten Fragen zur Berufseinmündung, die z.B. die Bereiche Berufszufriedenheit oder Probleme aufgrund fehlender staatlicher Anerkennung umfassten. Abschließend wurden die Teilnehmenden nach ihren Weiterbildungsaktivitäten gefragt.

### 1.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden aus den Akten des Prüfungsamt 496 Fälle (=Personen mit Abschlüssen) mit vorliegender E-Mail-Adresse gewonnen. Die Verschickung der Einladung zur Befragung erfolgte aufgrund der Anonymisierungsvorgaben über das Prüfungsamt. Alle Absolvent:innen, die einen Bachelor- und/oder Masterabschluss der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in Marburg erworben hatten und bei denen eine E-Mail-Adresse vorlag, wurden angeschrieben. Da die Anschreiben getrennt nach Bachelor- und Masterstudiengängen versendet wurden, ist von Doppelanschreiben an einige Absolvent:innen auszugehen, so dass aus den 141 Antwortenden keine exakte Rücklaufquote berechnet werden kann. Von diesen 141 Antwortenden hatten 76 maximal einen Bachelorabschluss (an der Universität Marburg) und 65 einen Bachelor- und einen Masterabschluss erworben (vgl. Tabelle 1.1). Die Bachelorabsolvent:innen haben überwiegend nach den Prüfungsordnungen vom 18.01.2012 und vom 09.07.2014 studiert. Für die Masterabsolvent:innen galt in der Zeit des Studiums die Prüfungsordnung vom 21.05.2014.

	max. BA <sup>1</sup> abgeschlossen ( <i>n</i> = 76)	BA & MA <sup>2</sup> abgeschlossen ( <i>n</i> = 65)	<i>p</i>	Cramers <i>V</i>
Weibl. Geschlecht	86%	88%	.707	.032
Migrationshintergrund mind. ein Elternteil	20%	14%	.354	.078
Akademiker:innen-Eltern(-teil)	45%	52%	.370	.076
Hochschulzugangsberechtigung: nicht allg. Hochschulreife	31%	11%	.005	.242
Pädagogische Ausbildung vor dem Studium	21%	2%	.001	.290
	max. BA-Abschluss ( <i>n</i> = 76)	BA & MA-Abschluss ( <i>n</i> = 65)	<i>p</i>	Cohens <i>d</i>
Alter (MW/SD) in Jahren	28.2/5.76	29.4/5.03	.215	.208

Tabelle 1.1: Stichprobenbeschreibung- und Vergleich nach letztem Hochschulabschluss (*n* = 141) sowie Angaben zur statistischen Signifikanz der Zusammenhänge der Merkmale mit der Gruppe der BA- versus MA-Absolvent:innen.

<sup>1</sup> BA = Bachelorstudiengang

<sup>2</sup> MA = Masterstudiengang

Die Teilnehmenden setzten sich aus 121 weiblichen, 19 männlichen sowie einer diversen Person zusammen. In der Gruppe derer, die bislang maximal einen erziehungswissenschaftlichen Bachelorabschluss erworben hatten, waren 86% weiblichen Geschlechts. In der Gruppe derer, die zusätzlich einen Masterabschluss erworben haben, war der Anteil von Studentinnen mit 88% nahezu genauso hoch. Der Anteil der Studierenden, von denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, betrug in der Gruppe der Bachelorabsolvent:innen 20%, in der Gruppe der Bachelor- und Masterabsolvent:innen 14%. Mindestens einen akademisch ausgebildeten Elternteil hatten in der Gruppe der Bachelorabsolvent:innen 45% und in der Gruppe der Masterabsolvent:innen 52%. Unter den Bachelorabsolvent:innen hatten 31% *nicht* die allgemeine Hochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung, in der Gruppe der Bachelor- und Masterabsolvent:innen waren es 11%, hier zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied. 21% der Bachelorabsolvent:innen haben eine pädagogische Ausbildung vor dem Studium abgeschlossen. In der Gruppe der Personen mit Bachelor- und Masterabschluss waren es nur 2%, auch dieser Unterschied ist signifikant. Das Durchschnittsalter der Bachelorabsolvent:innen betrug zum Befragungszeitpunkt 28 Jahre, das Durchschnittsalter der Personen mit Bachelor- und Masterabschluss war mit 29 Jahren nur unwesentlich höher (vgl. Tabelle 1.1).

Alle Befragten hatten mindestens einen erziehungswissenschaftlichen Abschluss an der Philipps-Universität Marburg erworben (Bachelor, Master oder beide). Gemeinsam mit einem möglichen aktuellen Studium ergaben sich daraus sechs unterschiedliche Kombinationen: Von den 141 Antwortenden haben 41 (29%) ausschließlich einen Bachelorabschluss in Marburg erworben. 23 Personen (16%) haben sowohl den Bachelor als auch den Master in Marburg abgeschlossen. Einen Bachelor an einem anderen Studienort/einer anderen Universität/Hochschule und einen Master in Marburg haben 42 Personen (30%) abgeschlossen. 16 Personen (11%) haben ihren Bachelorabschluss in Marburg erworben und befanden sich zum Befragungszeitpunkt im Masterstudium in Marburg. 13 Personen (9%) haben ihren Bachelor in Marburg erworben und befanden sich zum Befragungszeitpunkt in einem Masterstudium an einem anderen Studienort/einer anderen Universität/Hochschule. 6 Personen (4%) haben den Bachelor in Marburg abgeschlossen und befanden sich zum Befragungszeitpunkt in einem Studium, welches kein Masterstudium ist. Einen Master an einem anderen Studienort hat nur eine der befragten Personen abgeschlossen. Da sich diese Person aber in einem weiteren Masterstudium an einem anderen Studienort befand, wurde sie der Gruppe „BA MR abgeschlossen, studiert MA andere“ zugeordnet (vgl. Abbildung 1.1).

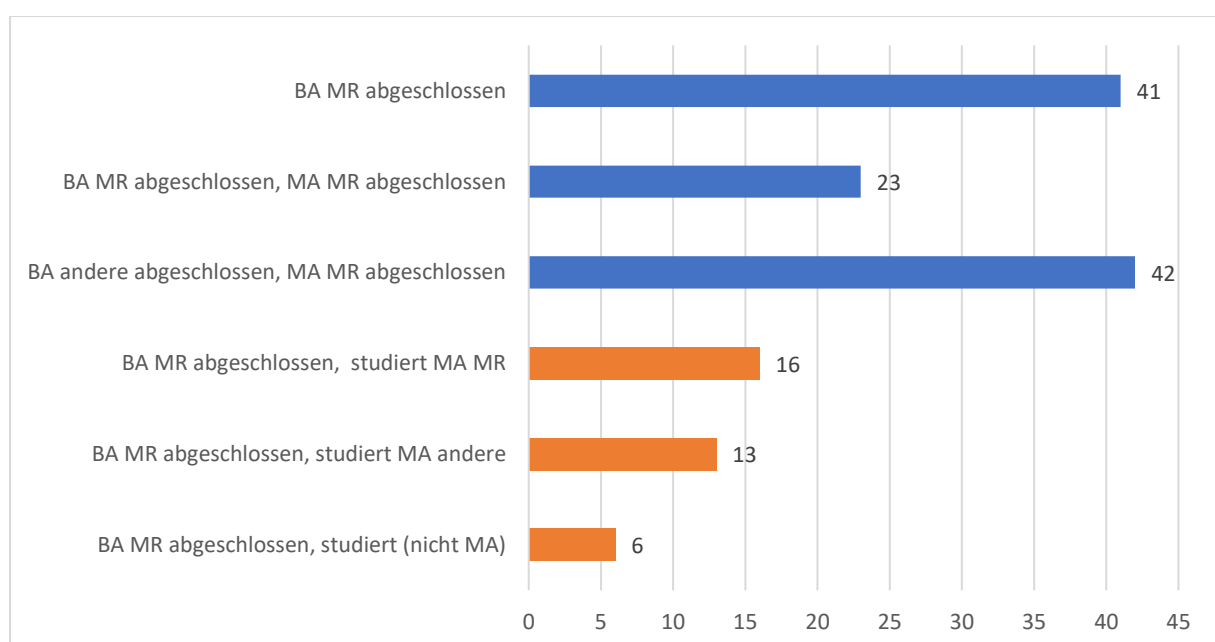


Abbildung 1.1: Studienabschlüsse (n = 141) MR = Studienort Marburg, andere = anderer Studienort.

## 2. Studium und Studiumsbewertung

Für den Bachelorabschluss benötigten die meisten Absolvent:innen sechs Semester und für den Masterabschluss vier bzw. sechs Semester (vgl. Abbildungen 2.1 und 2.2). Damit konnte nur rund ein Drittel der Befragten den Bachelor of Arts in der Regelstudienzeit abschließen, während die Befragten für den Master of Arts zu gleichen Teilen die Regelstudienzeit bzw. zwei weitere Semester benötigten. In der letzten Absolvent:innenbefragung (2018) wurde ein deutlicher Anstieg an Bachelorabsolvent:innen verzeichnet, die ihr Studium in der Regelstudienzeit von sechs Semestern oder weniger beenden konnten. 2016 konnten 34% der Befragten in maximal sechs Semestern ihr Bachelorstudium abschließen (Jäkel & Züchner, 2017, S. 9), in der Untersuchung von 2018 waren es jedoch 54% (Braun & Züchner, 2018, S. 10). Ein erklärender Faktor für diesen deutlichen Anstieg in 2018 gegenüber 2016 lässt sich in der geänderten Prüfungsordnung finden (vgl. ebd., S. 28ff). Dass sich dieser Trend nicht gehalten hat, könnte auf die erschwerten Bedingungen durch die Covid-Pandemie zurückgeführt werden. Ein Teil der Absolvent:innen musste während chaotischer und unsicherer Verhältnisse den Bachelor in erstmals ausschließlich digitaler Lehre und zum Teil eingeschränktem Zugang z.B. zur Universitätsbibliothek abschließen, was bspw. bei (Absprachen zu) Haus- und Abschlussarbeiten zu deutlichen Hindernissen führte. Wie sich die Studiendauer zukünftig entwickelt, gerade mit Blick auf Studienbeginn während der Covid-Pandemie, bleibt abzuwarten.

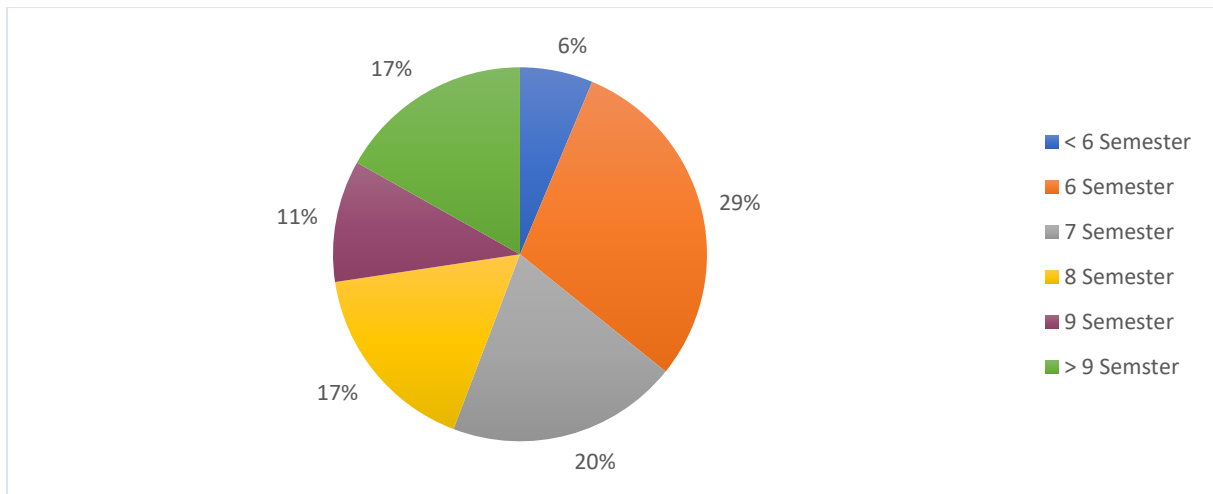


Abbildung 2.1: Studiendauer der Bachelorabsolvent:innen in Semestern (n = 95).

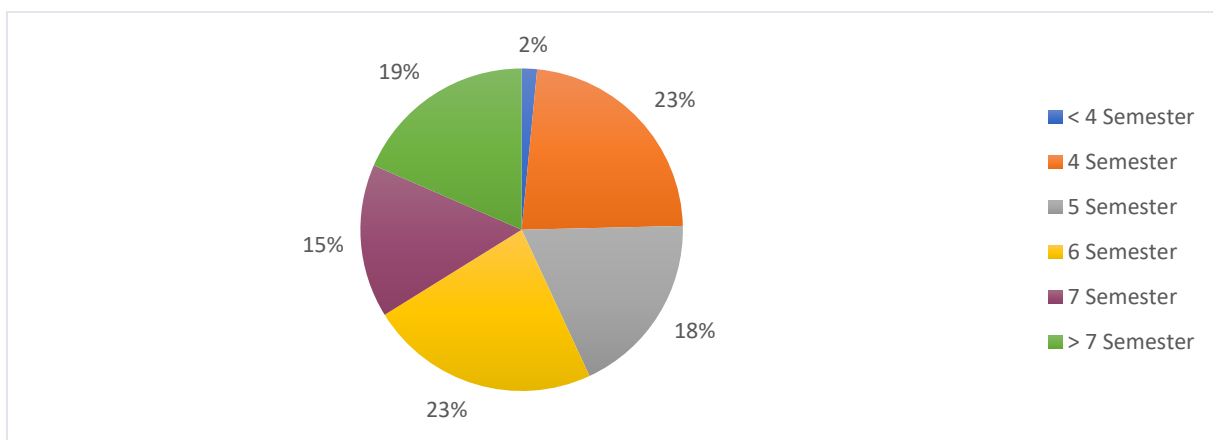


Abbildung 2.2: Studiendauer der Masterabsolvent:innen in Semestern (n = 65).

## 2.1 Der Bachelor of Arts in Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Um die Gesamtbewertung des Bachelors durch die Studierenden einschätzen zu können, wurden die Absolvent:innen sowohl nach ihrer persönlichen Beurteilung als auch nach einer Note für den Studiengang sowie nach ihrer eigenen Abschlussnote gefragt. Bei der Frage, ob sie das Bachelorstudium erneut wählen würden, antworteten 60% mit „Ja, ich würde dasselbe Studium in Marburg wieder wählen.“ ( $n = 99$ ), wie Abbildung 2.3 zeigt. Der Großteil der BA-Absolvent:innen vergab für den Bachelor in Erziehungs- und Bildungswissenschaften 11 oder mehr Notenpunkte ( $MW = 10.83$ ,  $SD = 2.43$ ), was der Note *gut* oder besser entspricht. Die durchschnittliche Abschlussnote der Befragten lag bei 1,75 ( $SD = 0.40$ ,  $n = 90$ ). Zwischen den beiden Bewertungen konnte kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden ( $r = .03$ ,  $p = .83$ ). Im Vergleich zu den beiden Vorgängerstudien zeigt sich hier eine konsistente Bewertung. Die durchschnittliche Abschlussnote der Bachelorabsolvent:innen aus der Befragung von 2016 lag bei 1,75 und der Studiengang wurde mit durchschnittlich 10,5 Notenpunkten bewertet (vgl. Jäkel & Züchner, 2017, S. 10). Bei der Untersuchung im Jahr 2018 wurde eine Durchschnittsnote der BA-Absolvent:innen von 1,7 und eine durchschnittliche Bewertung von 11,1 Notenpunkten erfasst (vgl. Braun & Züchner, 2018, S. 11). Im Jahr 2021 lag die durchschnittliche Abschlussnote bei 11,23 Notenpunkten, was einer Note von 1,92 entspricht. Die Befragten haben damit leicht besser abgeschnitten als der Durchschnitt im Jahr 2021.

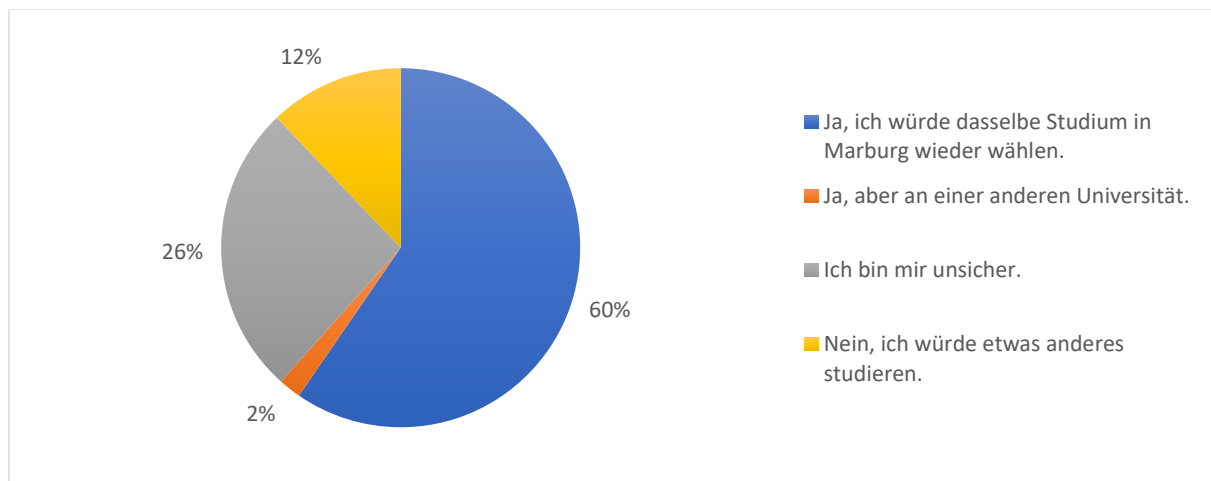


Abbildung 2.3: Prozentuale Darstellung erneuter Bachelorstudierender an der Philipps-Universität ( $n = 99$ ).

Mit 2% ist nur ein geringer Prozentsatz der Befragten mit dem Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften an sich zufrieden, aber mit der Umsetzung an der Philipps-Universität Marburg so unzufrieden, dass bei einer erneuten Entscheidung für das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft eine andere Universität gewählt werden würde.

Zur näheren Betrachtung der Studieninhalte<sup>3</sup> wurden die Bachelorabsolvent:innen<sup>4</sup> nach dem von ihnen gewählten Schwerpunkt und ihren Profil-Modulen gefragt ( $n = 98$ ). Eine Mehrheit von 64% ( $n = 63$ ) der Studierenden wählte den Schwerpunkt *Sozial- und Rehabilitationspädagogik*, demgegenüber studierten nur 36% ( $n = 35$ ) den Schwerpunkt *Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung*. Bei den Profil-Modulen, von denen jede:r Studierende im Laufe des Bachelors zwei von drei möglichen Profilmodulen belegt, gab es ebenso einen klaren Favoriten: 84% der BA-Absolvent:innen hatten das Modul *Soziale und psychosoziale Beratung* gewählt. Mit 51% entschieden sie sich am zweithäufigsten

<sup>3</sup> Die Befragten studierten nach der Prüfungsordnung von 2012, die mittlerweile durch eine neue Fassung von 2019 ersetzt wurde. Die in diesem Bericht genannten Profilmodule werden teilweise nicht mehr angeboten.

<sup>4</sup> Damit sind alle die Befragten gemeint, die *mindestens* den Bachelor der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg absolviert haben ( $n = 99$ ).

für das Profil-Modul *Bildungsmanagement und Innovation*, während das Modul *Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung* lediglich von 35% belegt wurde.

Des Weiteren erfolgte eine Abfrage des Interesses an den einzelnen Modulen des Bachelorstudien-gangs, ebenso wie eine Abfrage der empfundenen Wichtigkeit der jeweiligen Module aus heutiger Sicht. Dabei fällt auf, dass bei den meisten Modulen die Wichtigkeit höher eingeschätzt wurde als die Interessantheit (vgl. Abbildungen 2.4, 2.5 und 2.6). Das Praxismodul und die beiden Module zur Sozial- und Rehabilitationspädagogik wurden als besonders wichtig empfunden, was auf eine berufliche Ori-entierung in Richtung Sozial- und Rehabilitationspädagogik bei einem Großteil der Absolvent:innen hinweist. Demgegenüber wurde für das Modul *Empirische Pädagogik/Forschungsmethoden* nur von knapp 50% der der Befragten angegeben, dass sie dieses eher oder sehr wichtig fanden, was ebenfalls für eine starke Praxisorientierung sprechen würde.

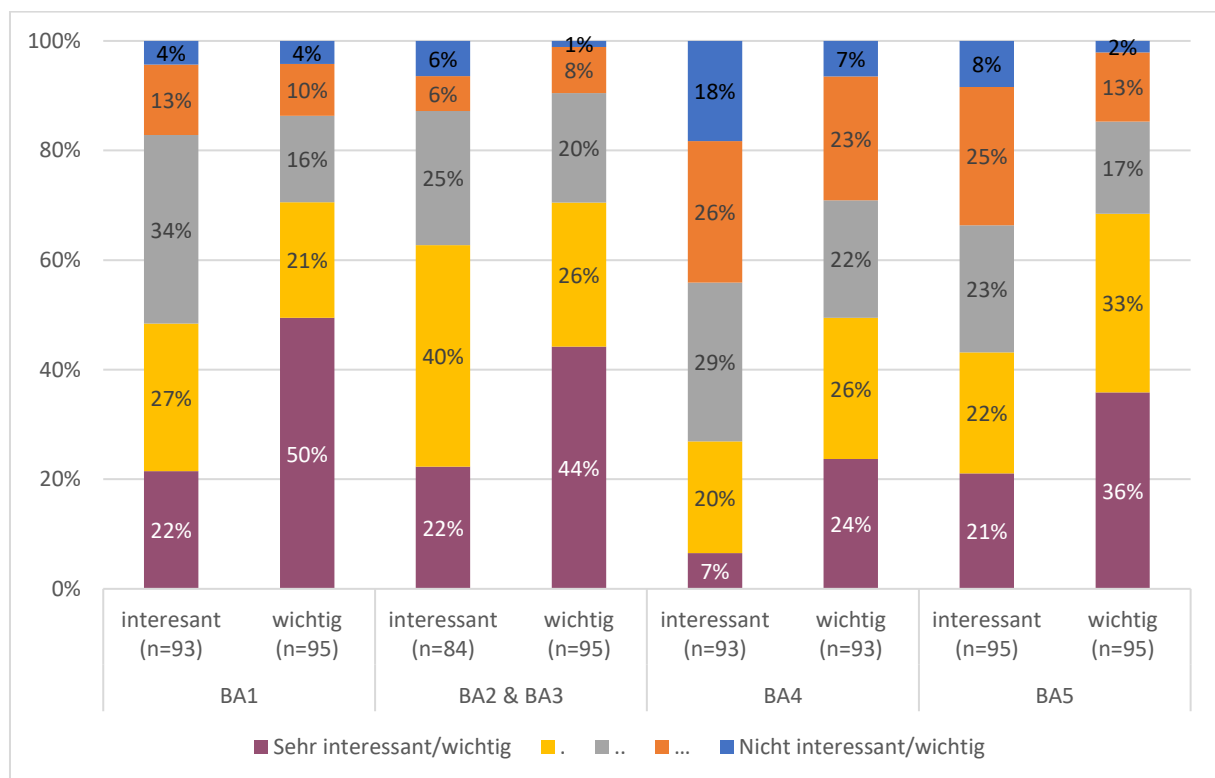


Abbildung 2.4: Gegenüberstellung des studentischen Interesses und der empfundenen Wichtigkeit bzgl. der Bachelor-Module: BA1= Einführung in das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, BA2= Grundfragen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, BA3= Pädagogische Theorie und Pädagogisches Handeln, BA4= Empirische Pädagogik/Forschungsmethoden, BA5= Gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte von Bildung und Erziehung.

Diese Beobachtung steht im Einklang mit der praxisorientierten Gestaltung des Studiums der Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Philipps-Universität, die vermutlich vorrangig Studierende anspricht, die ihren Fokus auf den Praxisbezug im Studium legen. Dafür spricht auch die als recht hoch empfundenen Wichtigkeit des Praxismoduls (BA6), so dass ein Zusammenhang zwischen der Bewertung der Wichtigkeit des Praxismoduls (BA6) und der vergebenen Anzahl an Notenpunkten zur Bewertung des Studiengangs vermutet werden kann. Dies lässt sich jedoch nicht statistisch absichern, da nur sehr geringe, nicht signifikante Korrelationen zwischen der Bewertung des Studiengangs und dem Interesse am Praxismodul BA6 ( $r = .07, p = .50$ ) bzw. der empfundenen Wichtigkeit des Praxismoduls BA6 ( $r = .01, p = .96$ ) vorliegen.

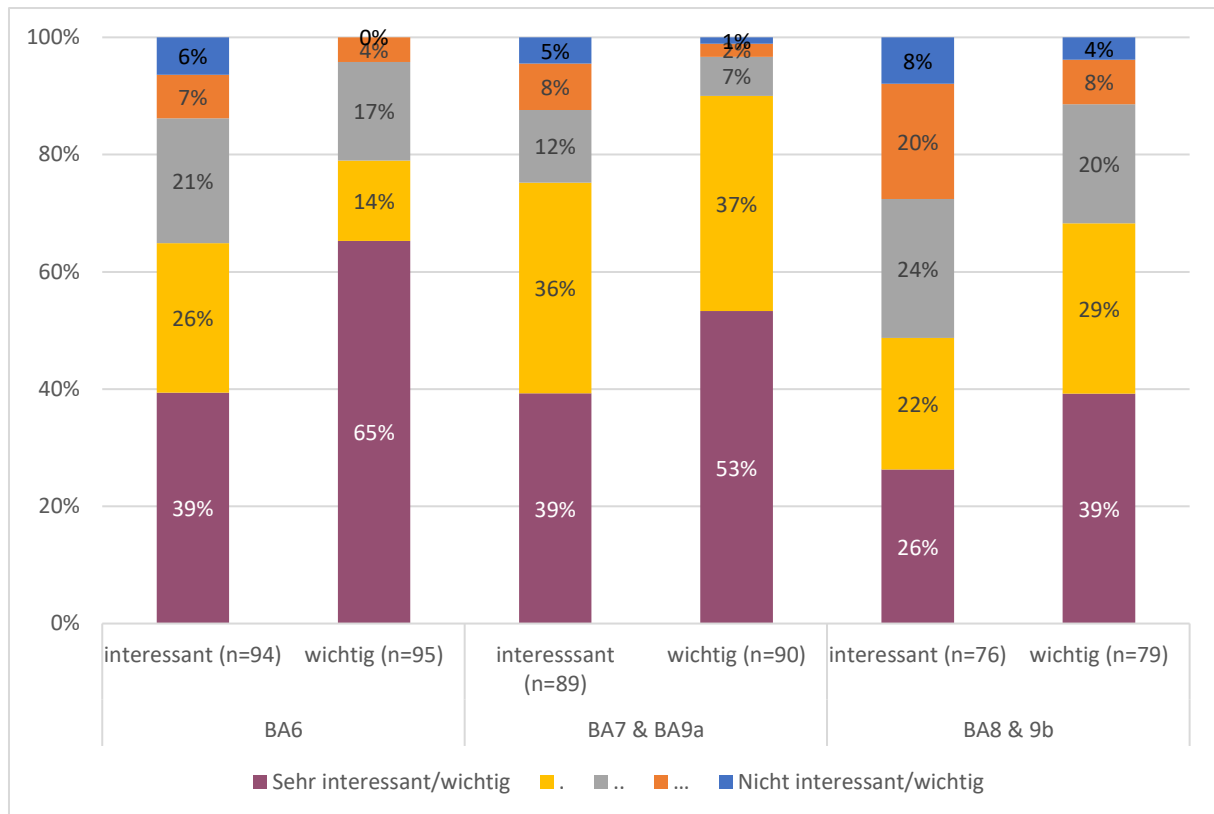


Abbildung 2.5: Gegenüberstellung des studentischen Interesses und der empfundenen Wichtigkeit bzgl. der Bachelor-Module: BA6= Praktikumsmodul, BA7= Einführung in die Sozial- und Rehabilitationspädagogik, BA9a= Problemfelder und Interventionsformen der Sozial- und Rehabilitationspädagogik, BA8= Einführung in die Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, BA9b= Lebensbegleitendes Lernen: Jugend-, Erwachsenen- und Altenbildung.

Überprüft wurden auch die Korrelationen zwischen der Abschlussnote der Befragten und dem Interesse an einzelnen Modulen bzw. der empfundenen Wichtigkeit der Module. Die einzige signifikante Korrelation bezüglich der Modulbewertung nach Interesse ergab sich bei dem Modul *Empirische Pädagogik/Forschungsmethoden* (BA4). Hier konnte ein negativer Zusammenhang festgestellt werden, d.h. eine bessere Abschlussnote geht mit einer höheren Bewertung des Interesses ( $r = -.33, p < .01$ ) und der Wichtigkeit ( $r = -.36, p < .01$ ) des Moduls einher. Auch bei der Betrachtung der Korrelationen zwischen der Abschlussnote und der empfundenen Wichtigkeit der Bachelorarbeit (BA12) zeigt sich ein solcher Zusammenhang ( $r = -.23, p = .03$ ).

Eine weitere interessante Beobachtung ergibt sich, wenn die Mittelwertsunterschiede der Befragten, welche nach dem Bachelorabschluss kein weiteres Studium verfolgten, und der Befragten, die einen Masterabschluss absolvierten oder zum Befragungszeitraum darauf hinarbeiteten, hinsichtlich der Modulbewertung des Moduls *Empirische Pädagogik/Forschungsmethoden* (BA4) näher analysiert werden. Die empfundene Wichtigkeit ist bei den Befragten, welche ausschließlich im Bachelor studierten ( $MW = 2.96, SD = 0.18$ ), signifikant niedriger als bei den Befragten ( $MW = 3.77, SD = 0.17, t(91) = -3.31, p < .05$ ), welche ein weiteres Studium anschlossen. Die erworbenen Kenntnisse im Modul *Forschungsmethoden* scheinen hier erfreulicherweise als Grundlage für weiterführende, forschend-lernende Aktivitäten herangezogen zu werden.



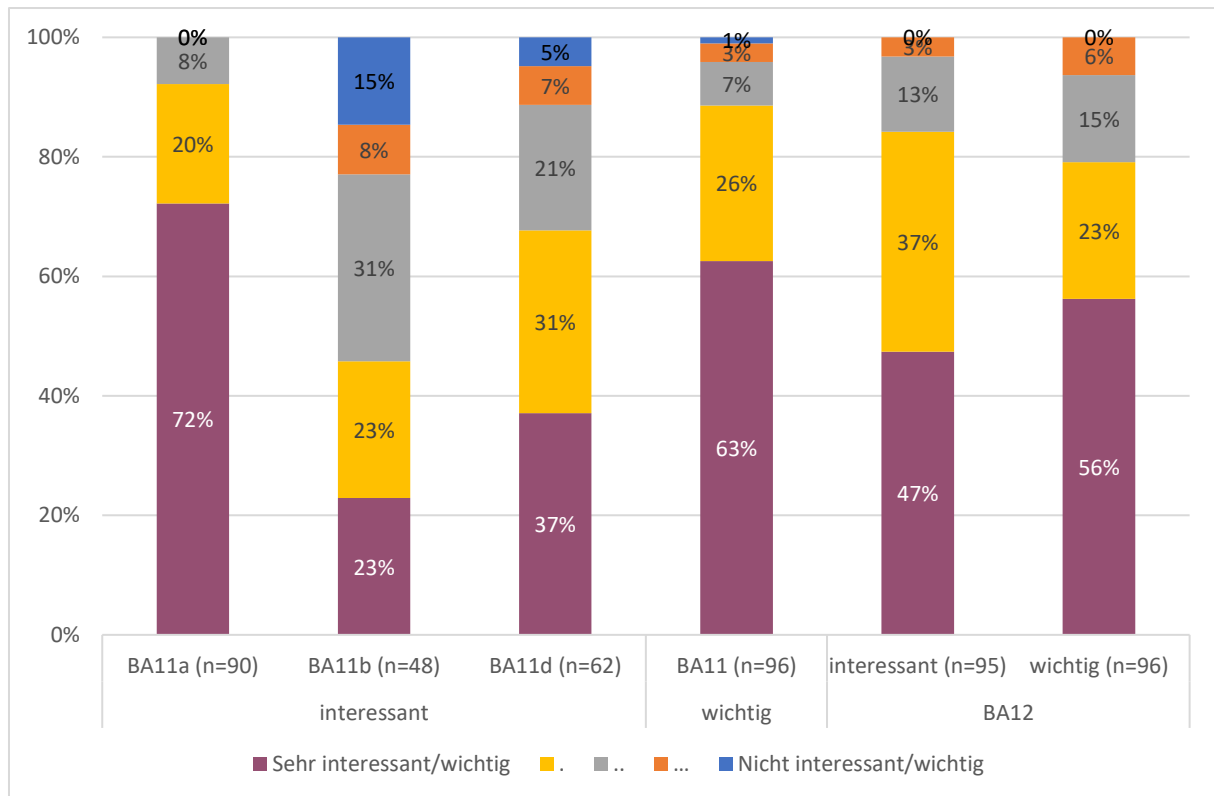


Abbildung 2.6: Gegenüberstellung des studentischen Interesses und der empfundenen Wichtigkeit bzgl. der Bachelor-Module: BA11a= Soziale und psychosoziale Beratung/Counseling, BA11b= Bildungsmanagement und Innovation, BA11d= Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung, BA12= Bachelorarbeit.

## 2.2 Finanzierung im Bachelor

Wie Studierende ihren Lebensunterhalt finanzieren, ist oft sehr unterschiedlich und vielseitig. Deswegen wurden die BA-Absolvent:innen nach ihrer konkreten Finanzierung des Studiums gefragt (vgl. Tabelle 2.1). Die Hauptfinanzierungsquellen waren dabei die Eltern und Nebentätigkeiten. Rund ein Fünftel der Bachelorabsolvent:innen bezog zumindest teilweise BAföG ( $n = 20$ ). Einige konnten ihre Kosten zu maximal 50% mit einem Stipendium ( $n = 4$ ) oder einem Kredit ( $n = 5$ ) decken. Im Durchschnitt bezogen die Absolvent:innen ( $n = 99$ ) zu 38,97% elterliche Finanzierung ( $SD = 33.26$ ) und zu 41,04% Einkommen aus Nebentätigkeiten ( $SD = 31.27$ ) für ihr Bachelorstudium. Dies spiegelt sich auch in der häufigsten Kombination wider; 44 der BA-Absolvent:innen gaben als Finanzierungsquellen einerseits Einkünfte aus Nebentätigkeiten und andererseits elterliche Zuwendung an. Die übrigen 55 nannten maximal drei verschiedene Bezugsquellen. Als zweithäufigste Kombination wurde eine dreigeteilte Finanzierung aus elterlicher Unterstützung, Nebentätigkeit und BAföG-Unterstützung geäußert ( $n = 10$ ). Einige Absolvent:innen konnten ihr Studium komplett durch die Eltern ( $n = 7$ ) oder komplett durch eigene Nebentätigkeiten ( $n = 8$ ) finanzieren. Die Kombination aus den Finanzierungsquellen Eltern, Nebentätigkeiten und Sonstiges sicherte 6 BA-Absolvent:innen den Lebensunterhalt und 5 weitere konnten auf BAföG in Verbindung mit eigenen Nebeneinkünften zurückgreifen.

Es existiert die gängige Annahme, dass Studierende aus einem akademischen Haushalt besonders von der elterlichen Finanzierung profitieren. Zumindest was die Finanzierung des Studiums, wie sie in dieser Untersuchung erfasst wurde, angeht, konnte das nicht bestätigt werden; der höchste Bildungsstand der Eltern (Vater oder Mutter) korrelierte nicht signifikant mit der elterlichen Finanzierung ( $r = .16$ ,  $p = n.s.$ ).

n=99	Eltern	Nebentätigkeiten	Stipendium	Kredit	BAföG	Sonstiges
100%	7	8	0	0	1	3
51% bis 99%	23	23	0	0	7	1
1% bis 50%	44	53	4	5	12	12
Keine entsprechende Finanzierung	25	15	95	94	79	83

Tabella 2.1: Aufstellung der Finanzierungsquellen für das Bachelorstudium.

In einer weiteren Frage wurden die Einkünfte aus Nebentätigkeiten näher erfasst. Dabei wurde zwischen einem Zuschuss über bestimmte Phasen und einer dauerhaften Finanzierung unterschieden. Die Abbildung 2.7 zeigt, dass knapp 90% der BA-Absolvent:innen während ihres Studiums mindestens phasenweise arbeiteten, sowie den Umfang der Nebentätigkeit der Absolvent:innen.

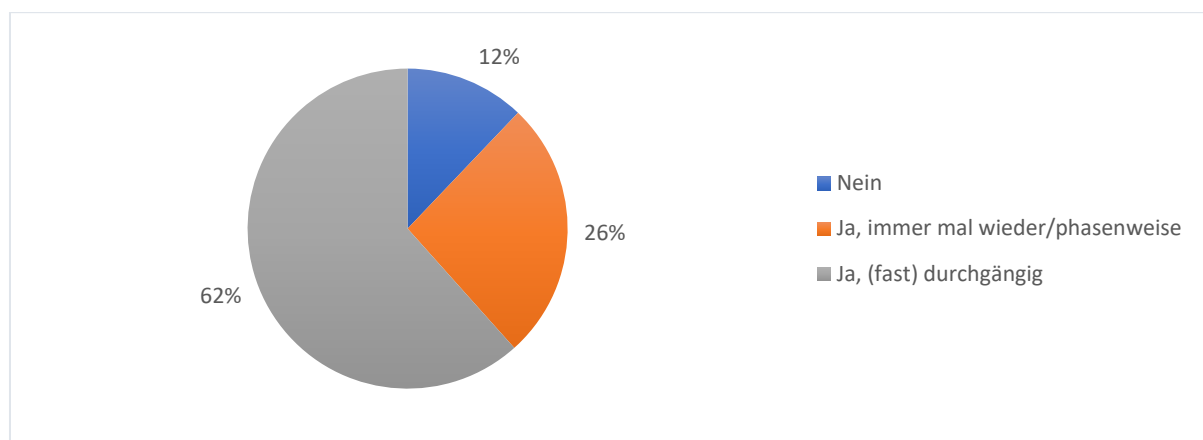


Abbildung 2.7: Nebenberufliche Tätigkeit während des Bachelors in Prozent (n = 99).

Außerdem konnten die Absolvent:innen eines oder mehrere der folgenden Tätigkeitsfelder angeben: „An der Universität als studentische Hilfskraft/Tutor:in“, „In einem pädagogischen Bereich“ und „Sonstiges“. Der Großteil arbeitete in einem pädagogischen Bereich (vgl. Abbildung 2.8). Von den 34 Befragten, die weder als studentische Hilfskraft/Tutor:in an der Universität noch in einem pädagogischen Bereich tätig waren, arbeiteten die meisten als Servicekraft und/oder in der Gastronomie.

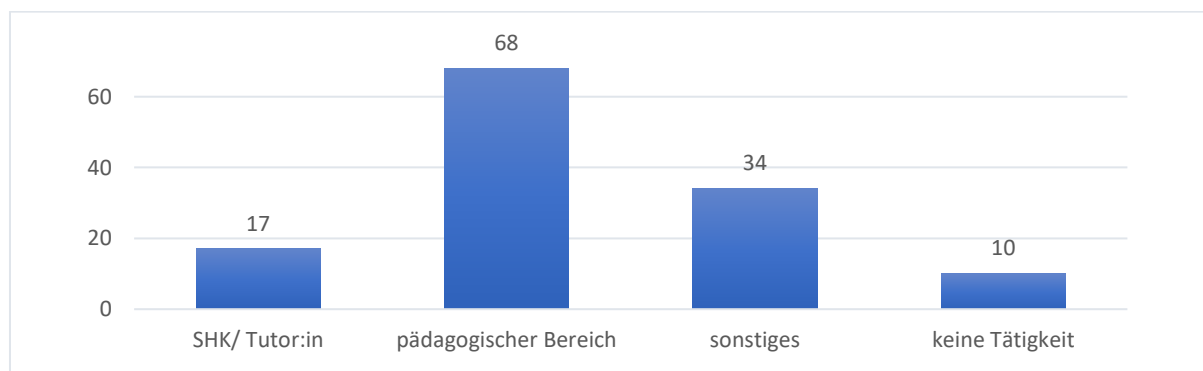


Abbildung 2.8: Auflistung verschiedener Arten der nebenberuflichen Tätigkeiten während des Bachelors (n = 99).

Häufig wird vermutet, dass Studierende mit Nebentätigkeiten weniger gute Leistungen im Studium erbringen. Um dies zu prüfen, wurden Korrelationsanalysen zwischen dem Umfang der Nebentätigkeiten (dreistufig, vgl. Abbildung 2.7), und der Studiendauer bzw. der Abschlussnote der BA-Absolvent:innen erstellt. Bei beiden Analysen ergab sich kein signifikanter Zusammenhang ( $r = -.18$ ,  $p = n.s.$ ).

### 2.3 Der Master of Arts in Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Die Masterabsolvent:innen wurden ebenfalls gebeten, den Masterstudiengang zu bewerten sowie ihre eigene Abschlussnote zu nennen. Am häufigsten vergaben die Absolvent:innen 12 Notenpunkten für das Masterstudium ( $MW = 10.60$ ,  $SD = 2.93$ ,  $n = 67$ ). Wie bei den Bachelorabsolvent:innen liegt auch hier zwischen der eigenen Abschlussnote der Befragten und der Bewertung des Masters kein Zusammenhang vor ( $r = .03$ ,  $p = .83$ ). Auf die Frage, ob sie den Master Erziehungs- und Bildungswissenschaften erneut studieren würden, antworteten rund 10% der Befragten mit „Ja, aber an einer anderen Universität.“ (vgl. Abbildung 2.9). Dies ist ein höherer Anteil als bei den BA-Absolvent:innen und ggf. sollten die möglichen Ursachen dafür näher betrachtet werden. Von den Befragten, die den Master nicht erneut in Marburg studieren würde, absolvierte niemand den Bachelor in Marburg. Die durchschnittliche Abschlussnote der MA-Absolvent:innen lag bei 1,48 ( $SD = 0.39$ ;  $n = 66$ ). Die Absolvent:innenbefragung richtete sich erstmals auch an Masterabsolvent:innen, weshalb hier keine Vergleiche zu früheren Daten möglich sind.

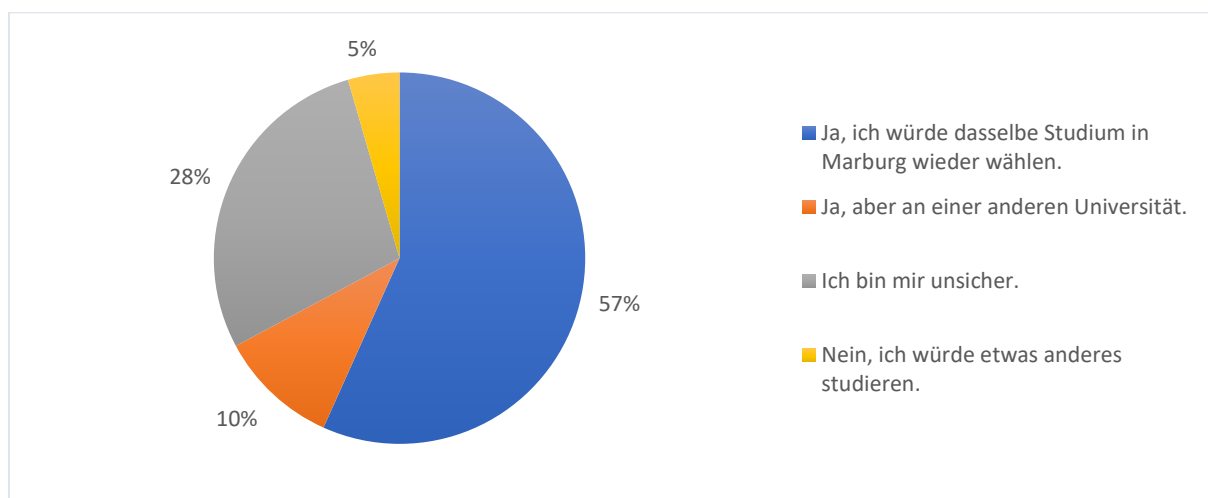


Abbildung 2.9: Prozentuale Darstellung erneuter Masterstudierender an der Philipps-Universität ( $n = 67$ ).

Die Masterabsolvent:innen wurden ebenfalls nach ihrem Studienschwerpunkt und nach einer Bewertung der Studienmodule<sup>5</sup> hinsichtlich persönlichem Interesse und Wichtigkeit gefragt. Etwa zwei Drittel (69%) entschieden sich für den Masterschwerpunkt *Sozialpädagogik*; 31% wählten als Schwerpunkt die *Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung* ( $n = 67$ ). Die Abbildungen 2.10, 2.11 und 2.12 zeigen, wie interessant bzw. wichtig die Absolvent:innen nach ihrem Masterabschluss die jeweiligen Module einschätzten. Dabei fällt auf, dass zwei Module eher mäßig interessant empfunden wurden. Das Modul *Forschungsmethoden und Evaluation* (MA2) wurde nur von 45% der Befragten als sehr oder eher interessant bewertet und für das Modul *Institutionen und Organisationsformen der Sozialen Arbeit* (MA3a) waren es nur 45%. Gründe hierfür könnten sein, dass die Inhalte auch im Bachelorstudium bereits behandelt wurden. Mit Blick auf das Modul *Forschungsmethoden und Evaluation* könnte es auch sein, dass Studierende, entgegen der forschungsorientierten Ausrichtung des Studiums, kein starkes Forschungsinteresse haben und ebenso wie Bachelorstudierende eher Praxisorientierung wünschen.

<sup>5</sup> Die Befragten studierten nach der Prüfungsordnung von 2012, die mittlerweile durch eine neue Fassung von 2019 ersetzt wurde. Der in diesem Bericht genannte Schwerpunkt *Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung* wird nicht mehr angeboten und wurde durch den Schwerpunkt *Erwachsenenbildung* ersetzt.

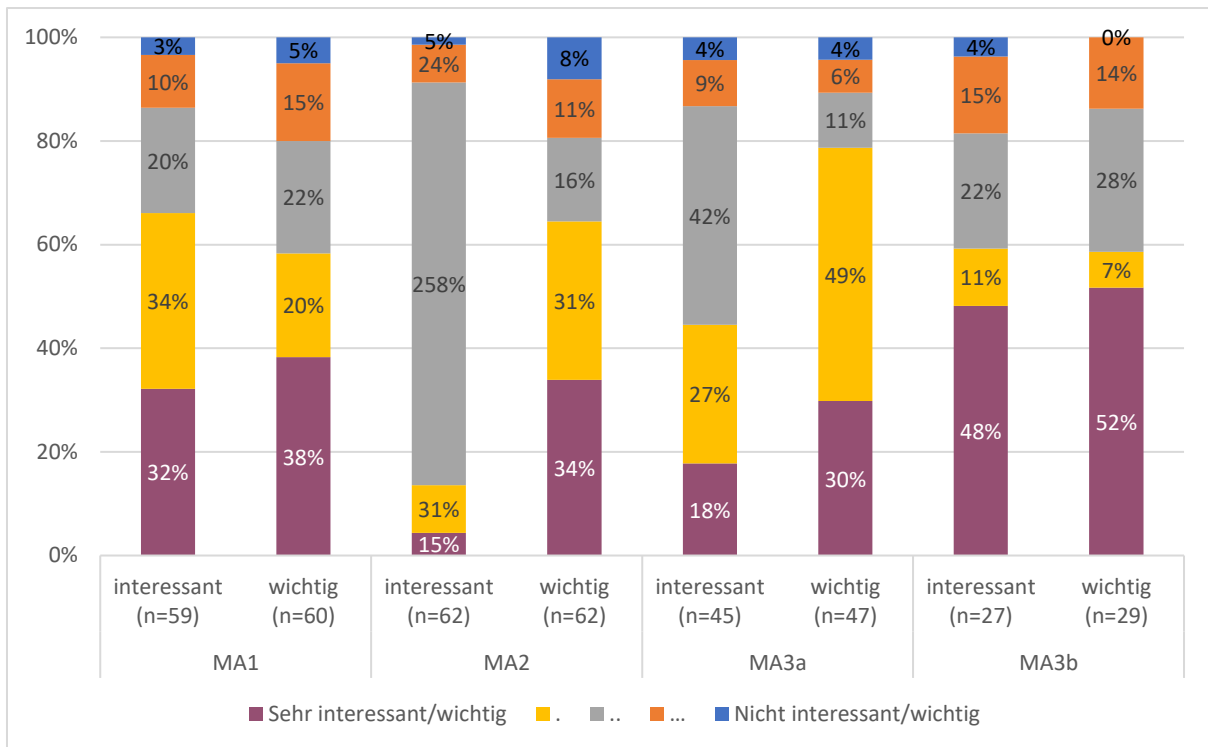


Abbildung 2.10: Gegenüberstellung des studentischen Interesses und der empfundenen Wichtigkeit bzgl. der Mastermodule: MA1= Bildung und Erziehung im Kontext sozialen Wandels, MA2= Forschungsmethoden und Evaluation, MA3a= Institutionen und Organisationsformen der Sozialen Arbeit, MA3b= Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Organisation – Management – Leitung.

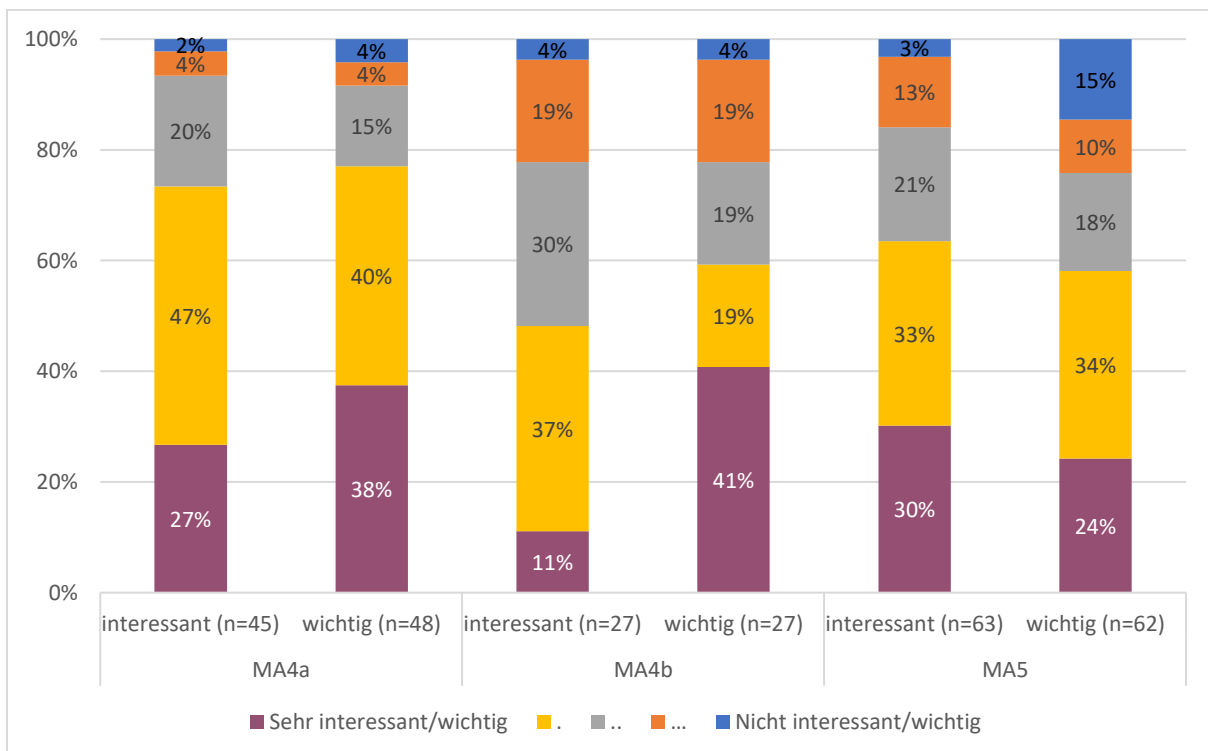


Abbildung 2.11: Gegenüberstellung des studentischen Interesses und der empfundenen Wichtigkeit bzgl. der Mastermodule: MA4a= Rahmungen und Reflexionen Sozialer Arbeit, MA4b= Lehr-Lernarrangements in der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung, MA5= Forschungswerkstatt.

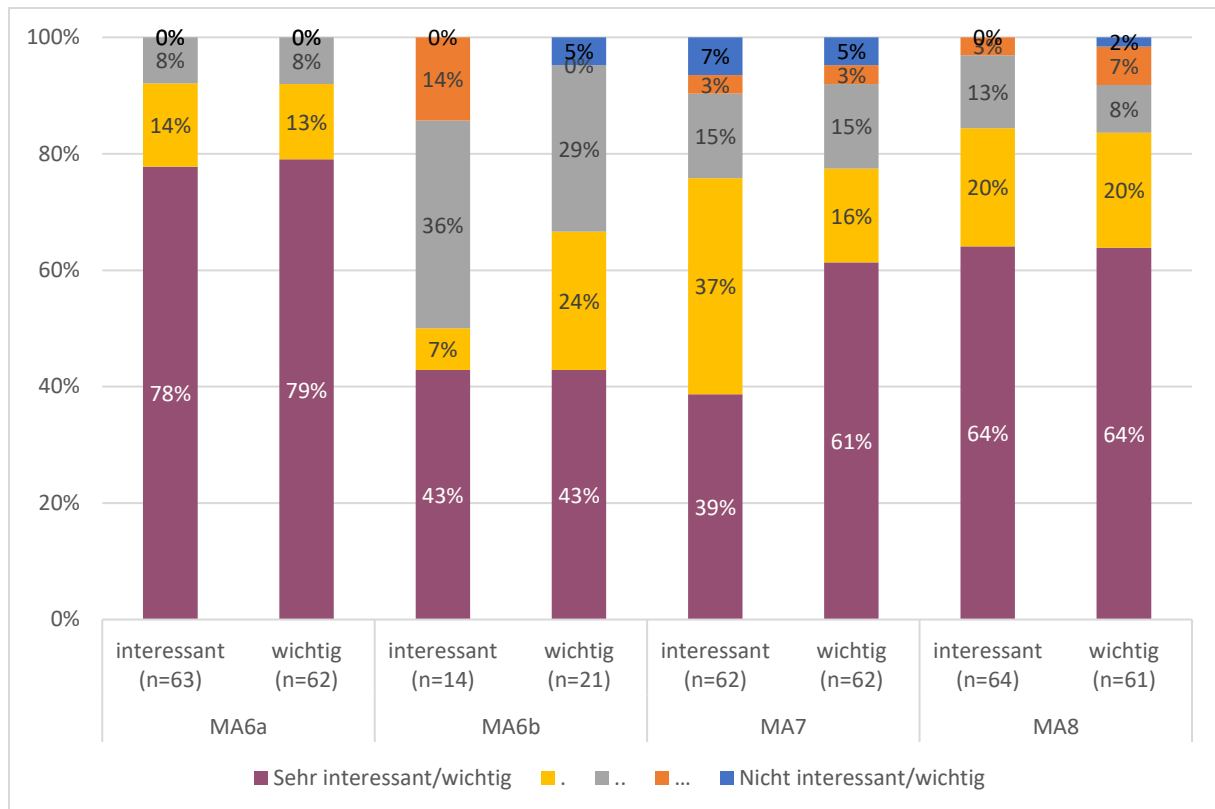


Abbildung 2.12: Gegenüberstellung des studentischen Interesses und der empfundenen Wichtigkeit bzgl. der Mastermodule: MA6a= Beratung, Moderation und Supervision, MA6b= Zukunftsgestaltung und Innovation in organisierten Systemen, MA7= Praxismodul mit Praktikum, MA8= Masterarbeit.

Des Weiteren wurden mögliche Korrelationen zwischen der Masterabschlussnote der Befragten und der Bewertung der Module des Masters nach Interesse und nach empfundener Wichtigkeit untersucht. Es konnte ein negativer Zusammenhang zwischen dem Interesse an Modul MA5 *Forschungswerkstatt* und der Abschlussnote festgestellt werden ( $r = -.33, p < .01$ ), d.h. ein höheres Interesse an der Forschungswerkstatt ging mit einer besseren Abschlussnote einher, was die forschungsorientierte Ausrichtung des Studiengangs unterstreicht. Bei den Modulbewertungen liegen hinsichtlich der empfundenen Wichtigkeit hingegen keine signifikanten Korrelationen vor. Um einen Eindruck über die wahrgenommene Wichtigkeit der Module im Bachelor- und Masterstudium zu erhalten, wurden die Basismodule des Bachelors und des Masters ebenso wie die anwendungsorientierten Aufbaumodule des Bachelors und des Masters zusammengefasst und gegenübergestellt (vgl. Tabelle 2.2)<sup>6</sup>. Hier zeigt sich, dass die Aufbaumodule in beiden Studiengängen als eher wichtig angesehen werden, während den Basismodule im Masterstudiengang, vermutlich aufgrund vorhandener Vorkenntnisse, nicht mehr dieselbe Wichtigkeit zugemessen wird.

<sup>6</sup> Basismodule umfassen im Bachelorstudium BA1= Einführung in das Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, BA2= Grundfragen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, BA3= Pädagogische Theorie und Pädagogisches Handeln, BA4= Empirische Pädagogik/Forschungsmethoden, BA5= Gesellschaftliche, politische und kulturelle Kontexte von Bildung und Erziehung sowie im Masterstudium MA1= Bildung und Erziehung im Kontext sozialen Wandels, MA2= Forschungsmethoden und Evaluation; Aufbaumodule enthalten im Bachelor BA7= Einführung in die Sozial- und Rehabilitationspädagogik, BA9a= Problemfelder und Interventionsformen der Sozial- und Rehabilitationspädagogik, BA8= Einführung in die Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, BA9b= Lebensbegleitendes Lernen: Jugend-, Erwachsenen- und Altenbildung, BA11a= Soziale und psychosoziale Beratung/Counseling, BA11b= Bildungsmanagement und Innovation, BA11d= Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung sowie im Master MA3a= Institutionen und Organisationsformen der Sozialen Arbeit, MA3b= Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Organisation – Management – Leitung, MA4a= Rahmungen und Reflexionen Sozialer Arbeit, MA4b= Lehr-Lernarrangements in der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung, MA6a= Beratung, Moderation und Supervision, MA6b= Zukunftsgestaltung und Innovation in organisierten Systemen

	Bachelor Basis- module	Master Basismo- dule	Bachelor Aufbau- module	Master Aufbau- module
<i>n</i>	95	65	95	61
<i>Mittelwert</i>	3.81	3.48	3.94	3.92
<i>SD</i>	0.81	1.26	0.84	0.84

Tabelle 2.2: Gegenüberstellung der wahrgenommenen Wichtigkeit der Basis- und Aufbaumodule der Bachelor- und Masterabsolvent:innen; Antworten wurden erfasst auf einer Skala von 1= nicht wichtig bis 5= sehr wichtig.

Ein Teil der Befragten absolvierte sowohl den Bachelor als auch den Master an der Philipps-Universität Marburg ( $n = 25$ ) und wurde gebeten, die Inhalte beider Studiengänge miteinander zu vergleichen (vgl. Abbildung 2.13). Hier zeigt sich, dass rund die Hälfte der Befragten eine Wiederholung bzw. Überschneidung der Inhalte wahrnimmt, was zu einer geringeren Bewertung der Wichtigkeit führen könnte. Die Analyse der Items ergab vier signifikante Korrelationen nach Spearman: Die Korrelation zwischen „... wiederholen sich“ und „... überschneiden sich“ ist erwartungsgemäß recht hoch ( $r = .83, p < .05$ ). Zwei weitere Korrelationen liegen zwischen „... ermöglichen eine fachliche Weiterentwicklung“ und „... ergänzen sich“ ( $r = .48, p < .05$ ) sowie zwischen „... ermöglichen eine fachliche Weiterentwicklung“ und „... ermöglichen eine andere Sichtweise auf bestimmte Themen“ ( $r = .51, p < .05$ ). Eine negative Korrelation wurde zwischen „... wiederholen sich“ und „... bauen vertiefend aufeinander auf“ gefunden ( $r = -.45, p < .05$ ). Die Befunde könnten darauf hindeuten, dass sich bei den Masterabsolvent:innen solche, die den Master gegenüber dem Bachelor primär aufbauend und erweiternd wahrnehmen und solche, die eine starke Überlappung und Wiederholung wahrnehmen, unterscheiden sollen. Weiterführende Untersuchungen könnten ggfs. Gründe für eine dieser beiden Wahrnehmungen identifizieren und Anhaltspunkte liefern, inwiefern z.B. mit einer individuellen Studienberatung zur Seminarwahl oder einer Anpassung des Lehrangebots eine Verbesserung im Sinne von weniger wahrgenommener Wiederholung erreicht werden könnte.

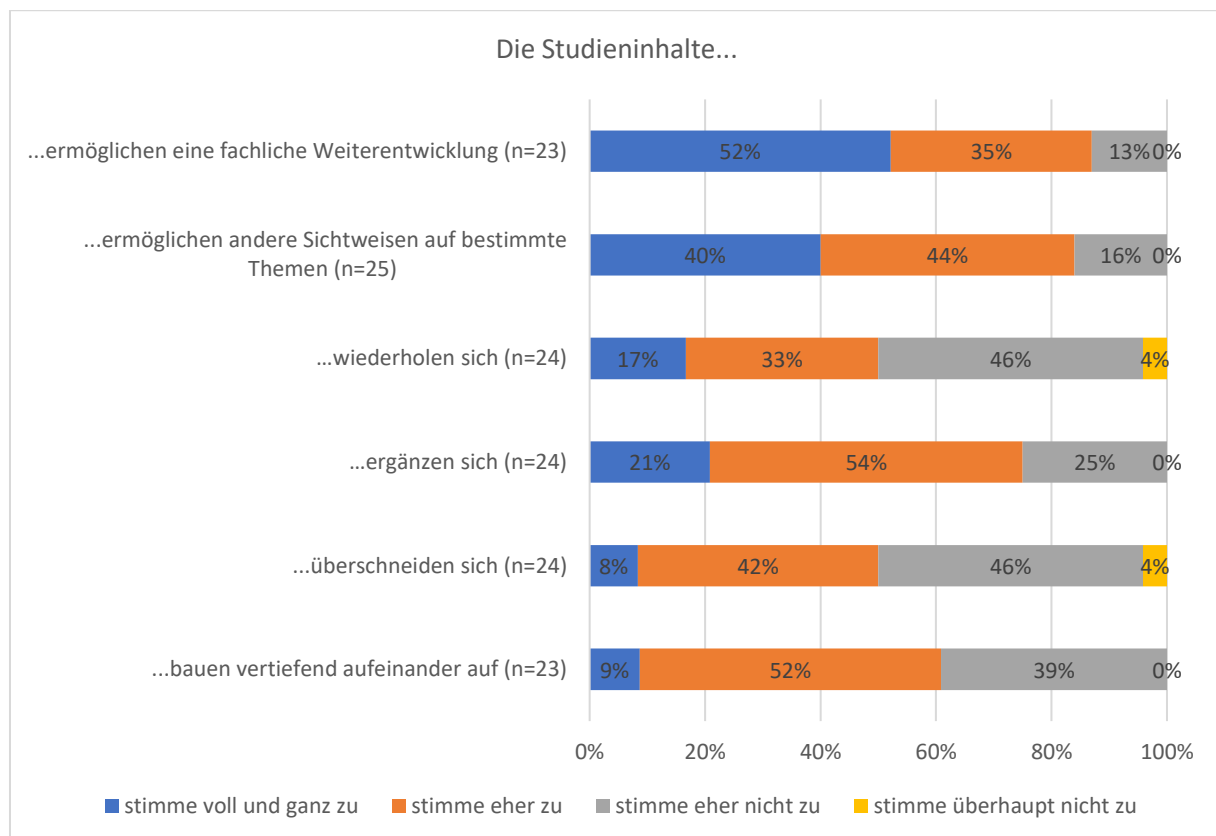


Abbildung 2.13: Vergleich der Studieninhalte zwischen Bachelor und Master der Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

## 2.4 Finanzierung im Master

Die Masterabsolvent:innen wurden ebenfalls nach der Finanzierung ihres Studiums gefragt. Für die jeweilige Zusammensetzung der verschiedenen Finanzierungsquellen konnten die Befragten wiederum angeben, wie viel Prozent ihrer Einkünfte sie aus den jeweiligen Kategorien bezogen hatten. Wie in Tabelle 2.3 zu sehen, waren ebenfalls die elterliche Unterstützung ( $MW = 35.0$ ,  $SD = 33.01$ ,  $n = 67$ ) und Nebeneinkünfte ( $MW = 45.9$ ,  $SD = 31.14$ ,  $n = 67$ ) die häufigsten Bezugsquellen. Des Weiteren konnten 19 Masterabsolvent:innen ihr Studium zu einem Teil mit der Unterstützung durch BAföG bestreiten.

$n = 67$	Eltern	Nebenjobs	Stipendium	Kredit	BAföG	Sonstiges
100%	1	5	0	0	0	1
51% bis 99%	24	25	2	0	7	3
1% bis 50%	22	32	3	3	12	5
Keine entsprechende Finanzierung	20	5	62	64	48	58

Tabelle 2.3: Aufstellung der Finanzierungsquellen für das Masterstudium.

Im Vergleich zu den Bachelorabsolvent:innen zeigt sich eine ähnliche Tendenz bei den Kombinationen. In zwei Fällen wurden finanzielle Mittel aus vier verschiedenen Quellen bezogen, aber die häufigste Kombination ist die der elterlichen Unterstützung plus Nebeneinkünfte ( $n = 32$ ). Mit etwas Abstand danach folgen die Kombinationen BAföG plus Nebenjob ( $n = 7$ ) sowie Eltern, BAföG plus Nebenjob ( $n = 6$ ). Auch für die Masterabsolvent:innen wurde überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen einer Herkunft aus einem akademischen Elternhaus und elterlicher Studienfinanzierung gibt. Im Gegensatz zu den Bachelorabsolvent:innen konnte hier eine positive Korrelation festgestellt werden ( $r = .32$ ,  $p < .05$ ).

Ähnlich wie die Bachelorabsolvent:innen war die Mehrheit während des Masters nebenberuflich tätig. Zumindest „immer mal wieder/phasenweise“ arbeiteten etwas über 95% Befragten, wie die Abbildung 2.14 zeigt.

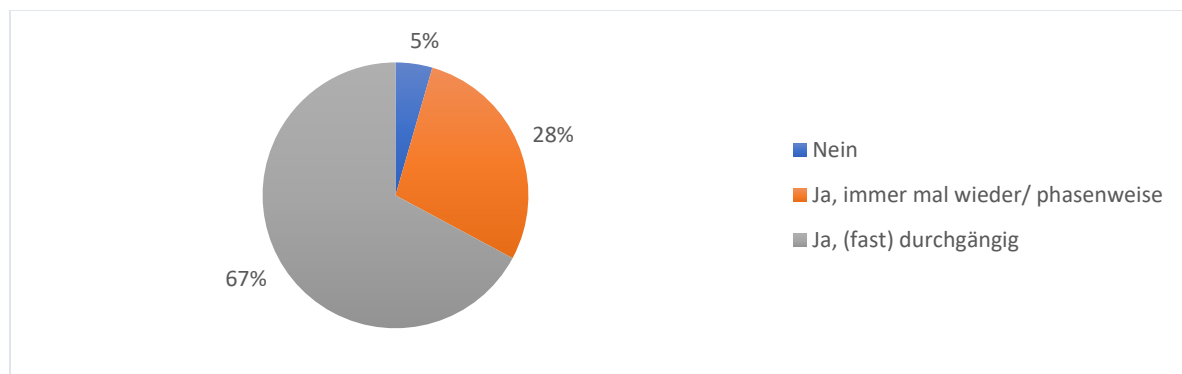


Abbildung 2.14: Nebenberufliche Tätigkeit während des Masters in Prozent ( $n = 67$ ).

Bei der Erfassung der Arbeitsfelder waren Mehrfachnennungen möglich, wobei wie bei der Auswertung der Daten der Bachelorabsolvent:innen ein Großteil im pädagogischen Bereich tätig waren. Wie in Abbildung 2.15 ersichtlich, waren universitäre Nebenjobs als studentische Hilfskraft/Tutor:in bei den MA-Absolvent:innen beliebter als bei den BA-Absolvent:innen und lediglich 8 Personen waren in einem sonstigen Tätigkeitsbereichen beschäftigt.

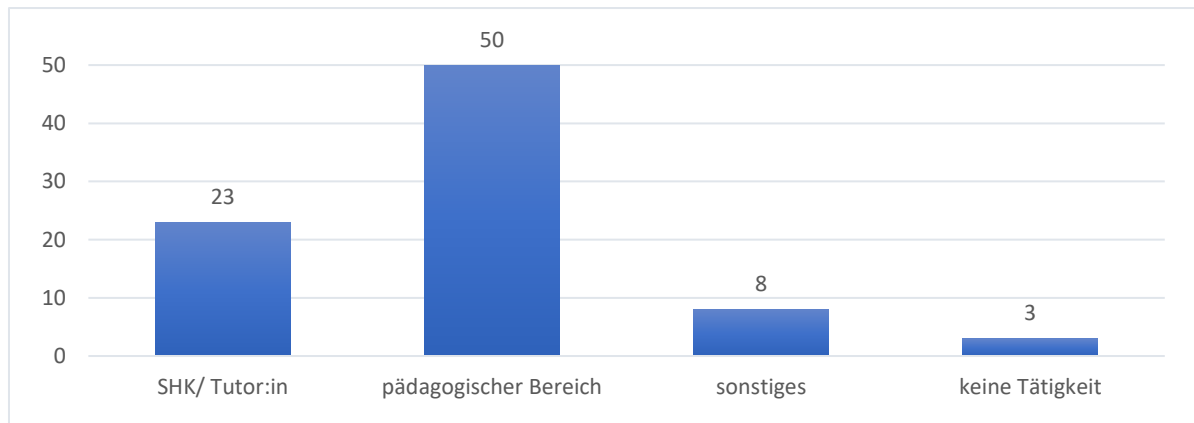


Abbildung 2.15: Auflistung verschiedener Arten der nebenberuflichen Tätigkeiten während des Masters ( $n = 67$ ).

Bei den Korrelationsanalysen zu Nebenjob und Abschlussnote bzw. Studiendauer ergab sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Arbeit während des Masterstudiums und der Studiendauer ( $r = .24, p < .05$ ), aber keine signifikante Korrelation zwischen Nebenjob und Abschlussnote ( $r = .09, p = \text{n.s.}$ ).



### 3. Arbeitsmarkt

Zur Betrachtung der Situation der Befragten auf dem Arbeitsmarkt erfolgt zunächst eine Beschreibung ihrer aktuellen Studien-/Qualifikationssituation. Daran anknüpfend werden analog zu vergleichbaren Absolvent:innenstudien Berufseinmündung, Erwerbstätigkeit, Berufszufriedenheit und Probleme aufgrund des Fehlens der staatlichen Anerkennung genauer analysiert.

#### 3.1 Aktuelle Qualifikationssituation und Tätigkeit

Zur Einordnung der Erwerbssituation wurden die Absolvent:innen in drei Gruppen aufgeteilt: 41 der Antwortenden (29%) haben ausschließlich ein erziehungswissenschaftliches Bachelorstudium in Marburg abgeschlossen (und kein weiteres Studium aufgenommen). 35 Teilnehmer:innen (25%) haben in Marburg das Bachelorstudium abgeschlossen und befanden sich zum Befragungszeitpunkt in einem weiteren Studium (und hatten damit möglicherweise eine anders gelagerte Erwerbsarbeitsorientierung). In den meisten Fällen handelte es sich dabei um ein Masterstudium. Die größte Gruppe unter den Antwortenden bilden mit  $n = 65$  Absolvent:innen mit Bachelor- und Masterabschluss (46%), wobei in diesem Abschnitt nicht weiter unterschieden wird, wo der Bachelor- oder der Masterabschluss erworben wurden (vgl. Abbildung 3.1).

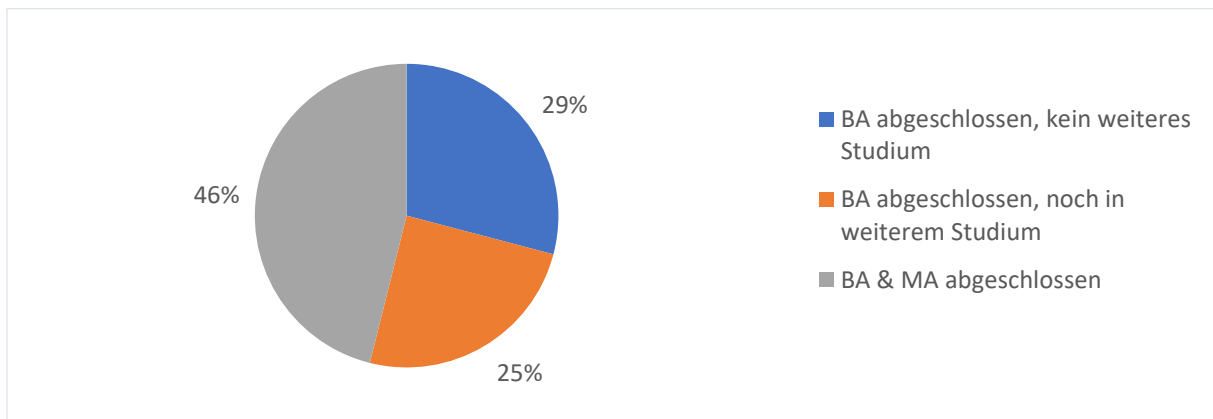


Abbildung 3.1: Aktuelle Qualifikationssituation ( $n = 141$ ).

Betrachtet man die aktuelle Situation der Befragten, unterschieden nach den drei vorgestellten Qualifikationssituationen, zeigt sich, dass der Großteil der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig war, unabhängig von ihrem Abschluss ( $\chi^2$ -Test: n.s.). Insgesamt waren 82% der Befragten erwerbstätig; in der Absolvent:innenstudie von 2018 war der Anteil mit 83% (fast) genauso hoch (vgl. Braun & Züchner, 2018, S. 14). Ein Fünftel der Absolvent:innen gab - unabhängig vom Abschluss - an, (auch) ehrenamtlich zu arbeiten, wobei der Anteil in der Gruppe der aktuell noch Studierenden mit fast einem Drittel signifikant höher lag als in den anderen Gruppen ( $\chi^2$ -Test: *Cramers V* = .226,  $p < .05$ ). Lediglich in der Gruppe der Masterabsolvent:innen befanden sich arbeitslos gemeldete Personen ( $n = 3$ ). In dieser Gruppe zeigte sich auch ein signifikant höherer Anteil an Weiter-/Ausbildungsbeteiligung ( $\chi^2$ -Test: *Cramers V* = .302,  $p < .05$ ). In einem Promotionsprozess befanden sich ausschließlich Personen mit Masterabschluss ( $\chi^2$ -Test: *Cramers V* = .233,  $p < .05$ ) (vgl. Tabelle 3.1).

Wie hier und im Weiteren gezeigt werden kann, ist die Gruppe der BA-Absolvent:innen, die sich zum Befragungszeitpunkt in einem weiteren Studium befand in hohem Maße erwerbstätig, und dies auch zu wesentlichen Teilen in pädagogischen Berufstätigkeiten mit nicht unerheblichem Stellenvolumen, so dass hier nicht automatisch nur von einem Nebenjob ausgegangen werden kann. Entsprechend wird diese Gruppe im Weiteren stets mitbetrachtet.

	BA abgeschlossen, kein weiteres Studium (n = 47)	BA abgeschlossen, noch in weiterem Studium (n = 29)	BA & MA abgeschlossen (n = 63)
Erwerbstätig	88%	86%	79%
Studierend	0%	100%	0%
Ehrenamt	7%	31%	21%
Ausbildung/Weiterbildung/Umschulung	5%	6%	27%
Mutterschutz/Elternzeit	12%	3%	6%
Praktikum	0%	20%	0%
Promovierend	0%	0%	10%
Arbeitslos	0%	0%	5%
Sonstiges	2%	0%	3%

Table 3.1: Aktuelle Tätigkeit nach Qualifikationssituation (n = 139).

### 3.2 Berufseinmündungsprozess

Der Berufseinmündungsprozess wird im Folgenden hinsichtlich der Dauer und des Arbeitsfelds betrachtet. Sofern die aktuelle Stelle nicht die erste angetretene Stelle war, wurden die Erwerbstätigen zusätzlich nach dem Arbeitsfeld ihrer ersten Stelle gefragt. Die Antworten wurden mit denen der Erwerbstätigen, die bisher nur eine Stelle hatten, zusammengeführt.

#### 3.2.1 Einmündung in die erste Stelle

Unabhängig von ihrer Qualifikation traten die meisten Absolvent:innen bereits vor Abschluss ihres Studiums in das Berufsleben ein.<sup>7</sup> In der Gruppe der BA-Absolvent:innen ohne weiteres Studium waren dies sogar fast 90%. Einen Zeitraum von mehr als einem Jahr von Abschluss bis zu Berufseinmündung benötigten nur 4% dieser Gruppe, unter den antwortenden Masterabsolvent:innen waren es allerdings 21 % (vgl. Abbildung 3.2) – wobei nicht gefragt wurde, inwieweit bei einer späteren zeitliche Einmündung auch schon direkt nach Abschluss nach einer Erwerbstätigkeit gesucht wurde. Zum Vergleich: In der Bachelorbefragung von 2018 hat ein gutes Drittel die erste Stelle bereits vor Ende des Studiums angetreten (vgl. Braun & Züchner, 2018, S. 17). Bei aller Vorsicht bei der Interpretation der Daten lässt sich bilanzieren, dass Berufseinmündung tatsächlich deutlich vor dem Abschluss beginnt und dass sich diese Tendenz möglicherweise weiter verstärkt hat.

<sup>7</sup> Bei der Einmündung in den Beruf wurde den Absolvent:innen die Deutungshoheit darüber überlassen, was ihre erste Stelle war. Entsprechend kann hier eine gewisse Unschärfe durch die Angabe von Nebentätigkeiten entstanden sein.

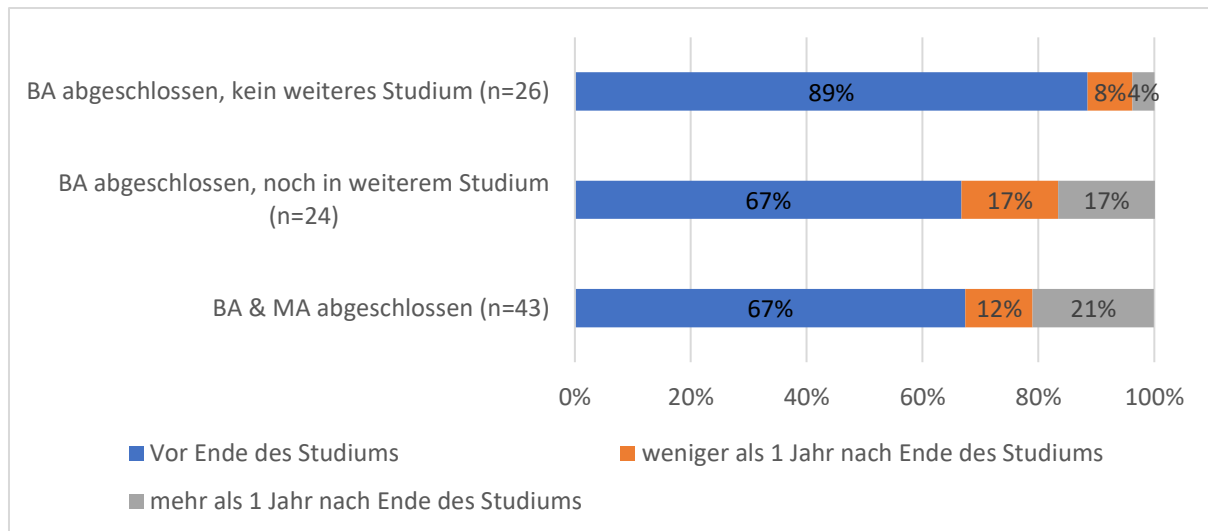


Abbildung 1.2: Dauer der Berufseinmündung nach Qualifikationssituation (n = 93; Cramers V = .167, p = n.s.).

Gruppenübergreifend gaben die meisten der Befragten an, aktiv nach ihrer ersten Stelle gesucht zu haben. Ein Angebot für die erste Stelle erhielten ausschließlich Masterabsolvent:innen. Der Anteil derjenigen, die bereits vorher bei dem Arbeitgeber gearbeitet hatten, war ebenfalls in der Gruppe der Masterabsolvent:innen am größten (vgl. Abbildung 3.3).

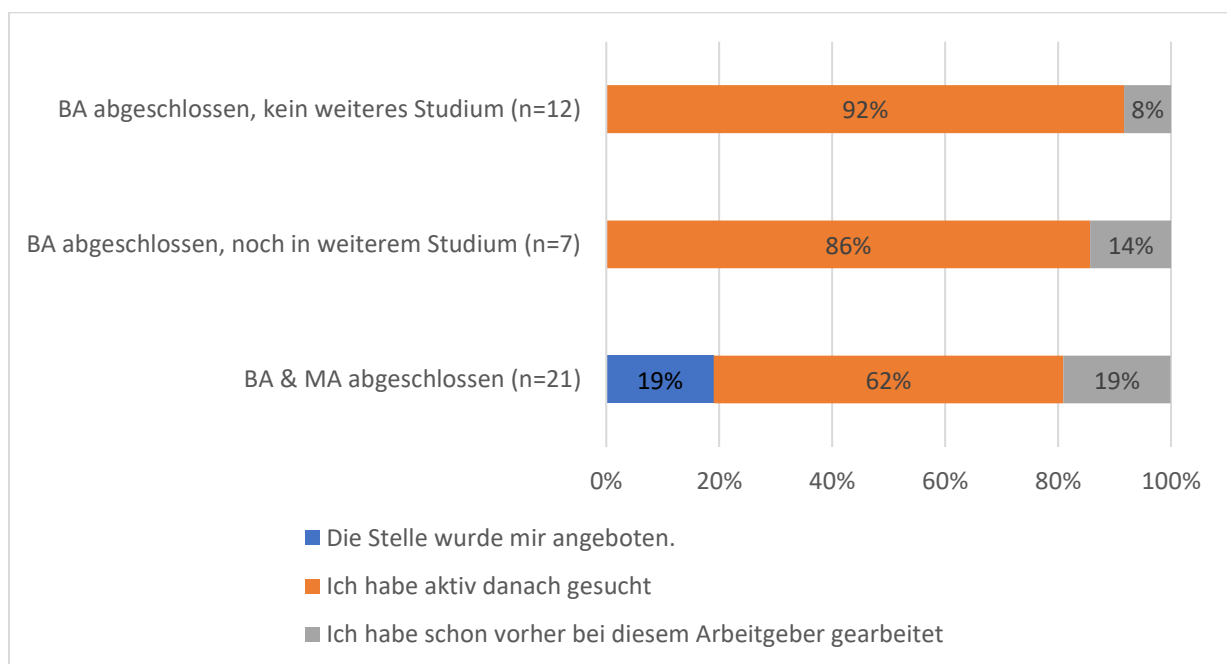


Abbildung 3.3: Stellenfindung der ersten Stelle nach Qualifikationssituation (n = 40, p = n.s., Cramers V = .256).

Die Absolvent:innen fanden ihre ersten Arbeitsstellen insgesamt am häufigsten in den Bereichen Hilfen zur Erziehung (17%, 20 Personen), Kindertageseinrichtungen und Ganztage (14%, 17 Personen) sowie Jugend(sozial)arbeit/Freizeit- und Kulturarbeit (14%, 17 Personen). Dabei gab es keine signifikanten Unterschiede nach Qualifikationssituation (vgl. Tabelle 3.2).

	BA abgeschlossen, kein weiteres Studium (n = 40)	BA abgeschlossen, noch in weiterem Studium (n = 26)	BA & MA abgeschlossen (n = 54)
Kindertageseinrichtungen / Ganztag	25%	20%	4%
Hilfen zur Erziehung	19%	7%	20%
Jugend(sozial)arbeit/ Freizeit- & Kulturarbeit	14%	20%	11%
sonstige Jugendhilfe	8%	0%	6%
sonstige Soziale Arbeit	6%	3%	6%
Gesundheitshilfe/ Psychotherapie/Psychiatrie	3%	3%	11%
Rehabilitation/Altenhilfe	8%	3%	6%
Erwachsenenbildung	6%	17%	11%
Wissenschaft/ Hochschullehre	0%	20%	9%
Sonstiges	11%	7%	17%

Tabelle 3.2: Arbeitsfeld der ersten Tätigkeit nach Qualifikationssituation (Cramers  $V = .34$ ,  $p = n.s.$ ).

### 3.2.2 Weg in die aktuelle Stelle

Unabhängig von der Qualifikationssituation suchte der Großteil der Befragten aktiv nach der aktuellen Stelle (vgl. Abbildung 3.2). Dabei waren es in den Gruppen der aktuell Studierenden und der Bachelor- und Masterabsolvent:innen jeweils etwas mehr als 50%. In der Gruppe der Bachelorabsolvent:innen ohne weiteres Studium war der Anteil mit 74% deutlich höher. Anteilig wurden den Bachelor- und Masterabsolvent:innen am häufigsten eine Stelle angeboten (36%). Darauf folgen die aktuell Studierenden (27%) und danach die Befragten, die ausschließlich einen Bachelor absolviert haben (20%). Sonstiges wurde von den aktuell Studierenden mit 20% anteilig am häufigsten ausgewählt (vgl. Abbildung 3.4).

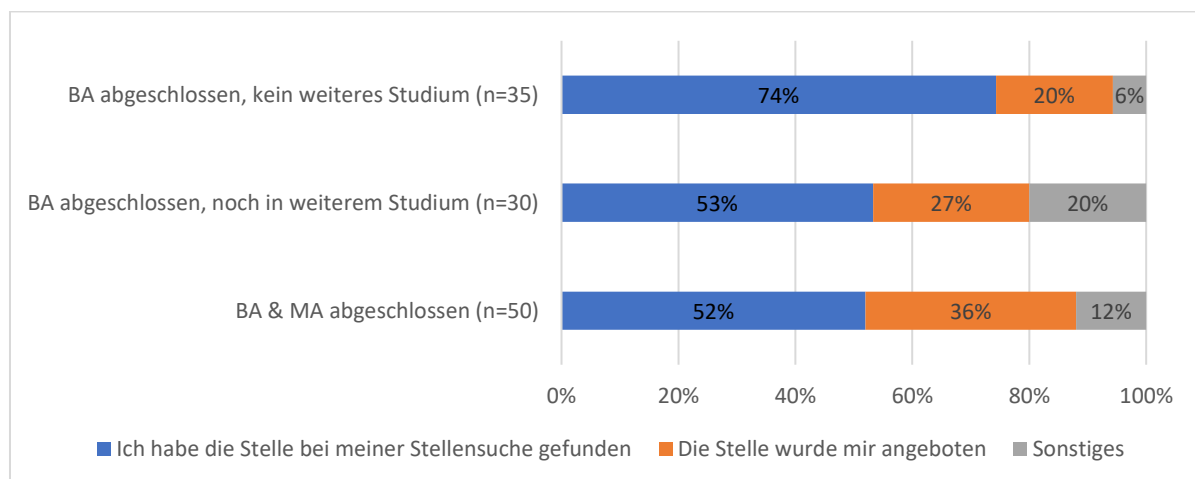


Abbildung 3.4: Stellenfindung der aktuellen Stelle nach Qualifikationssituation ( $n = 115$ ,  $p = n.s.$ , Cramers  $V = .169$ ).

Des Weiteren wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie bereits vor der Stelle in der jeweiligen Einrichtung als Praktikant:in und/oder Fachkraft tätig waren. Da die Frage als Mehrfachauswahl konzipiert wurde, konnte sowohl „Praktikant:in“ als auch „Fachkraft“ ausgewählt werden. Wenn angegeben wurde, dass in der konkreten Einrichtung bereits einer Tätigkeit nachgegangen wurde, war dies meist

in Form einer Erwerbstätigkeit. Qualifikationsunabhängig waren zwischen 30% und 40% der Befragten bereits in der Einrichtung aktiv (vgl. Abbildung 3.5).

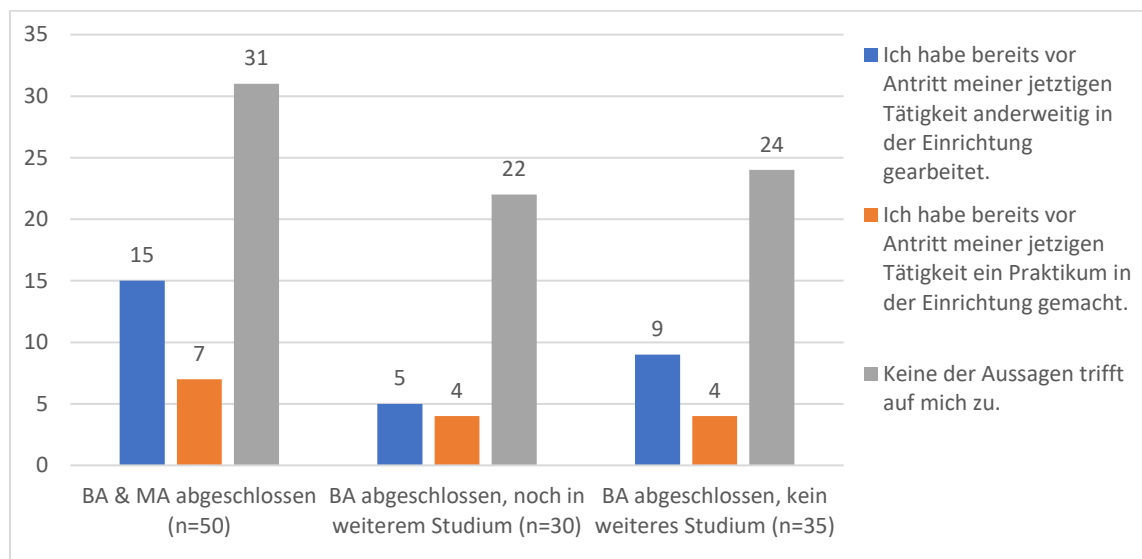


Abbildung 3.5: Vorherige Arbeit/Praktikum in der aktuellen Stelle nach Qualifikationssituation (Mehrfachauswahl,  $n = 115$ ,  $\chi^2(4) = 1.81$ , Cramer's  $V = .09$ , n.s.).

Trotz der beschriebenen Unschärfe zeigen die Daten, dass berufliche Aktivitäten bereits während des Studiums relevant sind und für entsprechende „Klebeeffekte“ in Bezug auf eine spätere Anstellung sorgen. Auch wenn dieser Effekt fächerübergreifend bei der Berufseinmündung von Studierenden beobachtet werden kann, ist dies gerade für die Erziehungswissenschaftler:innen zu betonen. Eine Orientierung hinsichtlich möglicher Arbeitsfelder erfolgt also bereits im Studium, wodurch eine mittelfristige berufliche Platzierung in genau diesem Arbeitsfeld nach Abschluss des Studiums sehr wahrscheinlich ist.

### 3.3 Erwerbstätigkeit

Die Befragten, die eine aktuelle Erwerbstätigkeit angegeben hatten, wurden genauer zu dieser befragt. Als Grundlage der Auswertung dient hier wieder die Unterscheidung nach dem Qualifikationsstatus zum Zeitpunkt der Befragung (vgl. Kap. 3.1).

Die meisten der 116 Erwerbstätigen (unabhängig vom Qualifikationsstatus) arbeiteten zum Befragungszeitpunkt auf ausschließlich einer Arbeitsstelle ( $\chi^2$ -Test: n.s.). Insgesamt fanden sich aber auch 26 Personen, die zwei oder mehr Tätigkeiten nachgingen. Davon stammten mehr als die Hälfte aus der Gruppe derer, die einen Bachelor und einen Master abgeschlossen haben (vgl. Abbildung 3.6).

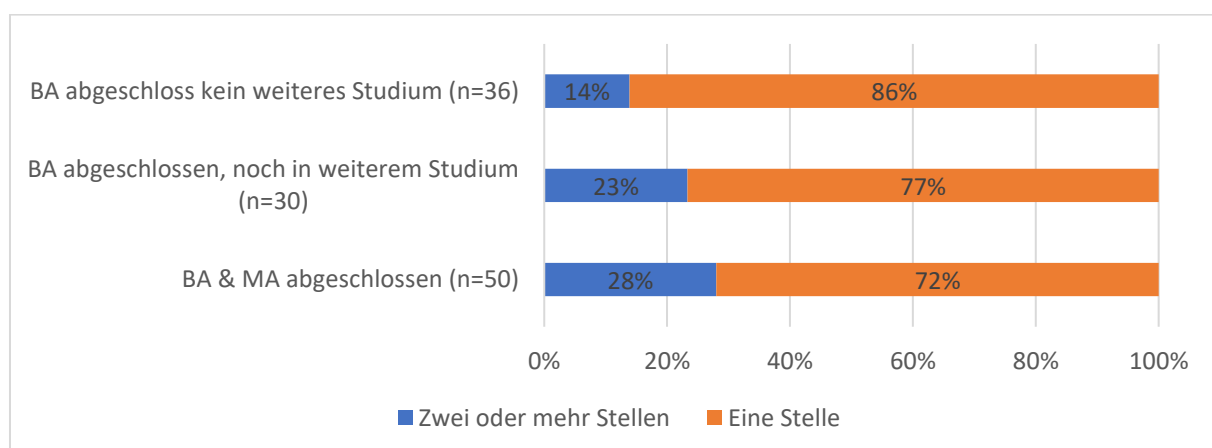


Abbildung 3.6: Anzahl der Arbeitsstellen nach Qualifikationssituation ( $n = 116$ ).

### 3.3.1 Arbeitszeit

Die Arbeitszeit der aktuellen Erwerbsarbeit wurde als offene Angabe erfragt. Die Antworten wurden anschließend analog zu den Einteilungen der Bundesanstalt für Arbeit in fünf Gruppen unterteilt: unter 10 Stunden, 10 bis unter 21 Stunden, 21 bis unter 32 Stunden, 32 bis unter 38,5 Stunden und 38,5 oder mehr Stunden. Die Absolvent:innen, welche zum Befragungszeitpunkt noch/wieder studierten, gaben im Verhältnis geringere Arbeitszeiten an: 26 von 30 Befragten gingen geringfügigen Beschäftigungen (< 21 h) nach. 25 von 49 Absolvent:innen mit Masterabschluss arbeiteten in Vollzeit und auch eine relative Mehrheit der Bachelorabsolvent:innen ohne weiteres Studium arbeitete in Vollzeit. In dieser Gruppe war allerdings auch die Gruppe mit einer Beschäftigung von 21 bis unter 32h relativ groß. Hier stellt sich die Frage, inwieweit dies selbst gewählte Option oder begrenzte Arbeitsmarktintegration bedeuten könnte (vgl. Tabelle 3.3). Der Unterschied in der Arbeitszeit zwischen den Gruppen ist dabei signifikant ( $\chi^2$ -Test: *Cramers V* = .606,  $p < .001$ ).

	unter 10h/ Woche	10 bis un- ter 21h/ Woche	21 bis un- ter 32h/ Woche	32 bis un- ter 38,5h/ Woche	38,5h oder mehr/ Woche
BA & MA abgeschlossen ( $n = 50$ )	0	2	12	11	25
BA abgeschlossen, noch in weiterem Studium ( $n = 30$ )	9	17	2	1	1
BA abgeschlossen, kein weiteres Studium ( $n = 36$ )	0	1	13	8	14

Tabelle 3.3: Arbeitszeit nach Qualifikationssituation ( $n = 116$ , Stunden pro Woche).

Wird die Arbeitszeit nach der eigenen Bewertung der Erwerbstätigkeit betrachtet, zeigt sich, dass die Befragten ihre Beschäftigung in der Regel ab 21 Stunden pro Woche aufwärts als Haupterwerbstätigkeit ansehen. Auffällig sind dabei sieben Personen (davon vier noch Studierende), welche ihre Arbeit mit 10 bis unter 21 Stunden pro Woche als Haupterwerbstätigkeit bewerteten, sowie eine Person, welche nach eigenen Angaben nebenerwerbstätig zwischen 32 bis 38,5 Stunden arbeitete (vgl. Tabelle 3.4) ( $\chi^2$ -Test: *Cramers V* = .837,  $p < .001$ ). Dies lenkt den Blick durchaus darauf, dass ein Teil der Masterabsolvent:innen wenn auch weniger, aber durchaus in relevantem Umfang erwerbstätig ist, was irgendwie mit dem Anspruch eines Vollzeitstudiums in Einklang gebracht werden muss.

	unter 10h/ Woche	10 bis unter 21h/Woche	21 bis unter 32h/Woche	32 bis unter 38,5h/Woche	38,5h oder mehr/Woche
Haupterwerbstätig ( $n = 92$ )	0	7	27	18	40
Nebenerwerbstätig ( $n = 23$ )	9	13	0	1	0

Tabelle 3.4: Arbeitszeit nach Erwerbstätigkeit ( $n = 115$ ).

Die Befunde der letzten Marburger Absolvent:innenstudien, in der nur Bachelorabsolvent:innen befragt wurden, wiesen in die gleiche Richtung: „Drei Viertel der *studierenden* Erwerbstätigen werteten ihre Beschäftigung als *Nebenbeschäftigung* – von den Erwerbstätigen, die kein weiteres Studium aufgenommen haben, wurde die Erwerbstätigkeit bis auf eine Ausnahme als *Hauptbeschäftigung* bezeichnet.“ (Braun & Züchner, 2018, S. 15)

### 3.3.2 Befristung

Die erwerbstätigen Befragten, die zum Befragungszeitpunkt nicht studierten, arbeiteten größtenteils unbefristet (25 BA-Absolvent:innen (71%), 27 MA-Absolvent:innen (54%)), womit in der Gruppe der Bachelorabsolvent:innen der Anteil der unbefristet Beschäftigten deutlich größer war (wobei sich hier ein Zusammenhang mit dem Arbeitsfeld zeigt, vgl. Punkt 3.3.5). In der Gruppe der aktuell Studierenden war auch immerhin ein Drittel der Beschäftigten unbefristet erwerbstätig, was auf andere als klassische Studierendenjobs verweist. Die Unterschiede zwischen Qualifikationssituation und a) unbefristeter sowie b) befristeter Erwerbstätigkeit waren signifikant (Status und Erwerbstätigkeit unbefristet:  $\chi^2$ -

Test: *Cramers V* = .286,  $p < .05$ ; Status und Erwerbstätigkeit befristet:  $\chi^2$ -Test: *Cramers V* = .238,  $p < .05$ .) Selbstständigkeit spielt in allen Gruppen nur eine begrenzte Rolle (vgl. Abbildung 3.7).

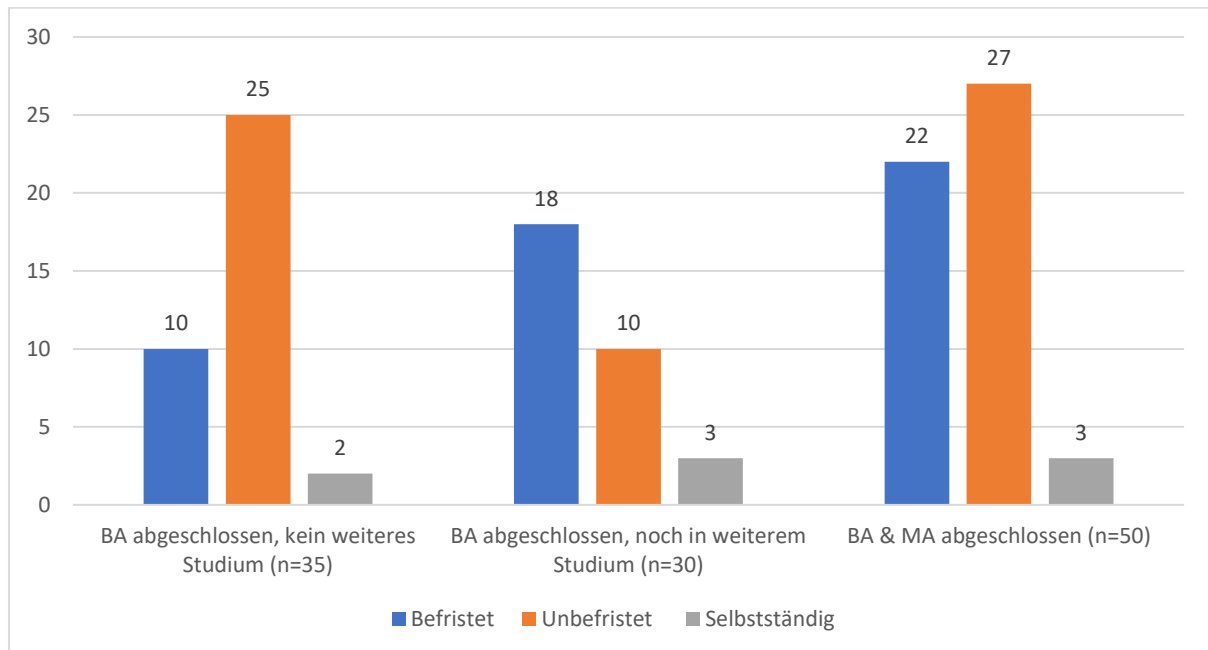


Abbildung 3.7: Arbeitsverhältnis nach Qualifikationssituation ( $n = 115$ ; Mehrfachauswahl).

### 3.3.3 Anstellungsträger

Qualifikationsunabhängig waren die meisten Personen bei einem öffentlichen Träger oder einem anderen frei-gemeinnützigen Träger angestellt ( $\chi^2$ -Test: n.s.) (vgl. Tabelle 3.5).

	BA abgeschlos- sen, kein weite- res Studium ( $n = 35$ )	BA abgeschlos- sen, noch in weiterem Stu- dium ( $n = 29$ )	BA & MA abge- schlossen ( $n = 50$ )
Öffentlicher Träger	11	10	19
Privat-gewerblicher Träger	1	3	4
Anderer freigemeinnütziger Träger	12	6	13
Diakonie	4	1	5
Caritas (Deutscher Caritasverband)	2	0	5
Deutsches Rotes Kreuz	0	1	0
Arbeiterwohlfahrt	0	1	0
Der Paritätische	1	1	2
Anderer kirchlicher Träger/Kirchengemeinde	4	4	1
Sonstiges	0	2	1

Tabelle 3.5: Träger nach Qualifikationssituation ( $n = 114$ ).

### 3.3.4 Gehalt/Bezahlung

Sowohl die Absolvent:innen mit ausschließlich einem Bachelor als auch die mit einem zusätzlichen Master, gaben mehrheitlich an, nach TVÖD, TVL oder TV-H bezahlt zu werden. Sie waren somit zum Befragungszeitraum im öffentlichen Dienst beschäftigt. Darauf folgen mit immer noch recht hohen Anteilen die AVR Diakonie/AVR Caritas und „Andere“ (vgl. Tabelle 3.6).

	BA abgeschlos- sen, kein weite- res Studium (n = 35)	BA abgeschlos- sen, noch in wei- terem Studium (n = 29)	BA & MA abge- schlossen (n = 50)
TVÖD/TVL/TV-H	16	7	24
AVR Diakonie/AVR Caritas	8	2	9
Tarifvertrag der Arbeiterwohlfahrt/DRK Tarifver- trag	0	1	0
Arbeitsvertragsbedingungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes	1	0	1
Beamtenbesoldung	0	0	1
Andere	6	4	10
Ich kenne meinen Tarif nicht	2	6	0
Ich werde nicht nach Tarif bezahlt	2	9	5

Tabelle 3.6: Tarifsystern nach Qualifikationssituation (n = 114).

In der Gruppe der aktuell studierenden Absolvent:innen gaben wiederum 10% an, nach entsprechenden Tarifen beschäftigt zu sein. Selbst wenn dies als Nebentätigkeit verstanden wurde, kann hier doch von „regulären“ und einschlägig pädagogischen Beschäftigungsverhältnissen parallel zum Studium ausgegangen werden.

Die Angaben zu Tarifvertrag und Eingruppierung wurden – auch mit Übersetzung anderer Tarifverträge wie bspw. AVR Diakonie und AVR Caritas – in die Logik des TVÖD bzw. des TVÖD Sozial- und Erziehungsberufe zusammengefasst. Diese wurden weiter gruppiert in die Logik der Beamteneingliederung, welche bestimmte Eingruppierungen mit der Höhe der Berufsqualifikation in Verbindung bringen (<https://www.oeffentlichen-dienst.de/entgeltgruppen.html>).

Entsprechend lassen sich in folgende Eingruppierungen unterscheiden: Eingruppierung, die a) dem höheren Dienst gleichkommen und bei denen ein wissenschaftliches Hochschulstudium (Abschlussniveau Master) vorausgesetzt wird, b) dem gehobenen Dienst gleichgestellt sind und ein Hochschulstudium (Abschlussniveau mind. Bachelor) erfordern sowie c) den Anforderungen des mittleren Dienstes entsprechen und nicht unbedingt ein Studium voraussetzen. Auch wenn sich über diesen Vergleich der Eingruppierungen streiten lässt, ist es doch ein Hinweis dafür, inwieweit die aktuelle Tätigkeit der tariflich Beschäftigten auch dem erreichten Qualifikationsniveau in ihrer Eingruppierung entspricht (vgl. Tabelle 3.7).

	BA abgeschlos- sen, kein weite- res Studium (n = 35)	BA abgeschlos- sen, noch in wei- terem Studium (n = 29)	BA & MA abge- schlossen (n = 50)
höherer Dienst/ Tätigkeitsanforderung Niveau Master	0,0%	25,0%	33,3%
gehobener Dienst/Tätigkeitsanforderung Niveau Bachelor	62,1%	41,7%	59,0%
mittlerer Dienst/ Tätigkeitsanforderung unter Niveau Bachelor	37,9%	33,3%	7,7%
Insgesamt	29	12	39

Tabelle 3.7: Eingruppierung nach Qualifikationssituation (n = 80).

Bei begrenzter Fallzahl zeigt sich ein deutlicher Unterschied nach erreichtem Abschluss. Lässt man die die derzeit noch Studierenden, eher nebenbei Berufstätigen außer Acht, so zeigt der Vergleich zwischen den Absolvent:innen mit ausschließlichem Bachelorabschluss und denen mit zusätzlichem Masterabschluss, dass aus der letzteren Gruppe deutlich mehr Studierende eine Eingruppierung analog des höheren Dienstes erreichten ( $\Phi = .5, p < .001$ ). Die kleine Fallzahl mutig interpretierend lässt sich formulieren: Ein Masterstudium zahlt sich im Unterschied zum Bachelorstudium auch finanziell aus, ist



aber keine Garantie für eine hohe Eingruppierung. Dabei zeigten sich hier arbeitsfeldbezogene Unterschiede: Die Arbeit in der Wissenschaft wird im öffentlichen Dienst regelhaft im Sinne des höheren Dienstes eingruppiert, eine Arbeit im Feld der Sozialen Arbeit oder der Kinder- und Jugendhilfe wird – zumindest bei der Berufseinmündung – praktisch immer unterhalb des höheren Dienstes eingruppiert. Mag dies noch der Idee des Tarifsystems entsprechen, so bleibt es eine professionspolitische Herausforderung, wenn Absolvent:innen unterhalb auch dieser Schwelle eingruppiert werden.

### 3.3.5 Arbeitsfeld der Erwerbstätigkeit

Gefragt danach, ob sie zum Zeitpunkt der Befragung im Bereich Bildung und Erziehung oder in einem nicht pädagogischen Bereich tätig waren, gab der Großteil der berufstätigen Absolvent:innen an, in einem pädagogischen Bereich zu arbeiten. Insgesamt waren nur 4% der Befragten in einem nicht pädagogischen Feld tätig (vgl. Abbildung 3.8).

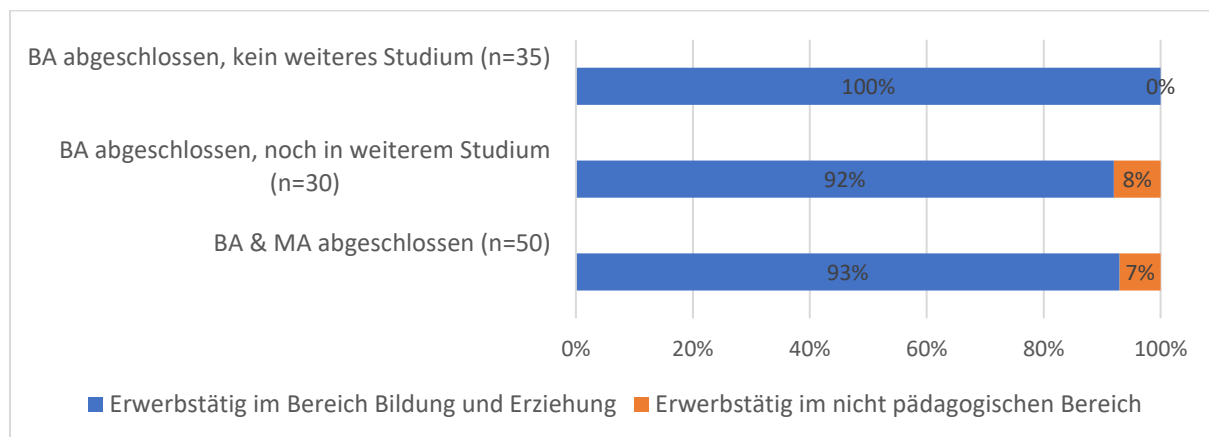


Abbildung 3.8: Erwerbstätigkeit im Pädagogischen Bereich nach Qualifikationssituation (Cramers  $V = .14$ ,  $p = n.s.$ ).

Die erwerbstätigen Befragten wurden anschließend gebeten, anhand einer Auswahl von 26 Tätigkeitsfeldern das Arbeitsfeld ihrer aktuellen Tätigkeit auszuwählen oder, falls sie in keinem der genannten Felder tätig waren, ihr Arbeitsfeld in einem offenen Antwortfeld selbst zu benennen. Die Antworten wurden bei der Auswertung zu zehn Arbeitsfeldern zusammengefasst (vgl. Tabelle 3.8).

Insgesamt waren die drei am häufigsten genannten Arbeitsfelder bei der aktuellen Tätigkeit die Hilfen zur Erziehung mit 17 Befragten (15%), Jugend(sozial)arbeit/Freizeit- und Kulturarbeit mit 16 Befragten (14%) sowie die Erwachsenenbildung mit 15 Befragten (13%). Fasst man dies in erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen zusammen, so war zum Befragungszeitpunkt der überwiegende Teil der Absolvent:innen (55%) in den verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit (Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit, Kindertragesbetreuung, sonstige Jugendhilfe, sonstige Soziale Arbeit) tätig, betrachtet man nur die Bachelorabsolvent:innen ohne weiteres Studium sind dies sogar 77%. Entsprechende Zahlen zeigten sich auch schon in den beiden Vorläuferstudien, in denen nur Bachelorabsolvent:innen befragt wurden (vgl. Jäkel & Züchner, 2016, S. 15; Braun & Züchner, 2018, S. 18).

Arbeitsfelder	Einbezogene Tätigkeitsfelder
Kindertageseinrichtungen/ Ganztagsschule	Vorschulische Kindertageseinrichtungen, Ganztagsschule, Hort
Hilfen zur Erziehung	Erziehungsberatungsstelle/Ambulante Hilfen zur Erziehung (z.B. Sozialpädagogische Familienhilfe), Heimerziehung, betreute Wohnformen
Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Freizeit- & Kulturarbeit	Schulsozialarbeit/Schulbezogene Jugendhilfe, Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendarbeit (z.B. Jugendzentren), Kultur- und Freizeitarbeit/Medienpädagogik
sonstige Jugendhilfe	Eltern- und Familienbildung/Frühe Hilfen/Frühförderung, Sozialverwaltung (z.B. Jugendamt, Gesundheitsamt)
sonstige Soziale Arbeit	Soziale Arbeit mit anderen speziellen Zielgruppen (z.B. Obdachlosen), Integrationshilfen, Arbeit mit geflüchteten Menschen
Gesundheitshilfe/ Psychotherapie/ Psychiatrie	Gesundheitshilfe/Drogenhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychiatrie, Psychotherapie
Rehabilitation/Altenhilfe	Arbeit mit behinderten/eingeschränkten/beeinträchtigten Personen, Inklusionshilfe, Altenhilfe
Erwachsenenbildung	Fort- und Weiterbildung (z.B. für pädagogische Fachkräfte, Tagespflegepersonen), Berufliche Wiedereingliederung, Personalentwicklung/Personalabteilung
Wissenschaft/ Hochschullehre	Lehre/Forschung an FH/Uni, nur Forschung an FH/Uni, Forschung an einem Forschungsinstitut
Sonstiges	Unterricht an Schulen, kaufmännischer Bereich/Verwaltung, Journalismus/PR, Digitale Medien/Internet/EDV/..., Sonstiges pädagogisches Arbeitsfeld (offene Eingabe), Sonstiges nicht pädagogisches Arbeitsfeld (offene Eingabe)

Tabelle 3.8: Zusammenfassung der erfragten Tätigkeiten zu Arbeitsfeldern.

In der Verteilung auf die Arbeitsfelder unterschieden sich die Befragten nach Qualifikationssituation. Von den Bachelorabsolvent:innen, die kein weiteres Studium aufgenommen haben, arbeiteten sieben Personen (20%) im Bereich Kindertageseinrichtungen und Ganztag. Unter den Bachelorabsolvent:innen, die ein weiteres Studium aufgenommen haben, waren es vier Personen (13%) und von den Masterabsolvent:innen nur eine Person (2%). In der Erwachsenenbildung waren fünf Personen (17%), die sich zum Befragungszeitpunkt in einem weiteren Studium befanden, und sieben Personen mit abgeschlossenem Master (14%), jedoch nur drei Personen (8%) mit einem Bachelorabschluss ohne weiteres Studium tätig. Ähnlich verhielt es sich in der Wissenschaft und Hochschullehre (vgl. Tabelle 3.9).

	BA abgeschlossen, kein weiteres Studium (n = 35)	BA abgeschlossen, noch in weiterem Studium (n = 30)	BA & MA abgeschlossen (n = 49)
Kindertageseinrichtungen/ Ganztagsschule	20%	13%	2%
Hilfen zur Erziehung	17%	13%	14%
Jugend(sozial)arbeit/ Freizeit- & Kulturarbeit	17%	13%	12%
sonstige Jugendhilfe	17%	0%	8%
sonstige Soziale Arbeit	6%	13%	2%
Gesundheitshilfe/Psycho- therapie/Psychiatrie	3%	3%	14%
Rehabilitation/Altenhilfe	9%	3%	2%
Erwachsenenbildung	9%	17%	14%
Wissenschaft/ Hochschullehre	0%	20%	12%
Sonstiges	3%	3%	18%

Tabelle 3.9: Arbeitsfeld der aktuellen Tätigkeit nach Qualifikationssituation (Cramers V = .40, p < .01).

### 3.3.6 Tätigkeit im Bereich Soziale Arbeit/Kinder- und Jugendhilfe

Gerade für die Frage der beruflichen Einmündung von Bachelorabsolvent:innen, bei denen häufiger auch Probleme wegen fehlender staatlicher Anerkennung berichtet wurden (s.u.), wurde aus den Arbeitsfeldangaben eine zusammenfassende Variable für das Gesamtarbeitsfeld *Kinder- und Jugendhilfe* gebildet, die die Nennungen der Bereiche vorschulische Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege, Ganztagschule, Hort, Schulsozialarbeit, Schulbezogene Jugendhilfe, Jugendsozialarbeit, Erziehungsberatungsstelle, Ambulante Hilfen zur Erziehung, Heimerziehung, betreute Wohnformen, Kinder- und Jugendarbeit, Eltern- und Familienbildung, Frühe Hilfen, Frühförderung, Kultur- und Freizeitarbeit, Medienpädagogik sowie Sozialverwaltung (Jugendamt) umfasst.

Insgesamt arbeiteten 48% der erwerbstätigen Absolvent:innen (55 Personen) zum Befragungszeitpunkt in der Kinder- und Jugendhilfe, bei variierendem Anteil je nach Qualifikation der Befragten. Besonders hoch war der Anteil in der Kinder- und Jugendhilfe unter denjenigen, die ausschließlich den Bachelor abgeschlossen und kein weiteres Studium aufgenommen haben (71%, 25 Personen). Bei denjenigen, die sich zum Befragungszeitpunkt in einem weiteren Studium befanden und bei den Masterabsolvent:innen war der Anteil etwa halb so groß (vgl. Abbildung 3.9). Diese Unterschiede zeigten sich auch unter Kontrolle der Variablen Alter, Migrationshintergrund, akademisches Elternhaus, abgeschlossene Berufsausbildung, Studienschwerpunkt, Leitungsfunktion, Arbeitszeit.

Im Vergleich zur jeweils ersten Arbeitsstelle der Befragten ergibt sich ein ähnliches Bild: Alle drei Gruppen hatten zu jeweils mindestens 40% ihre erste Stelle im Bereich der Kinder und Jugendhilfe (s.o.).

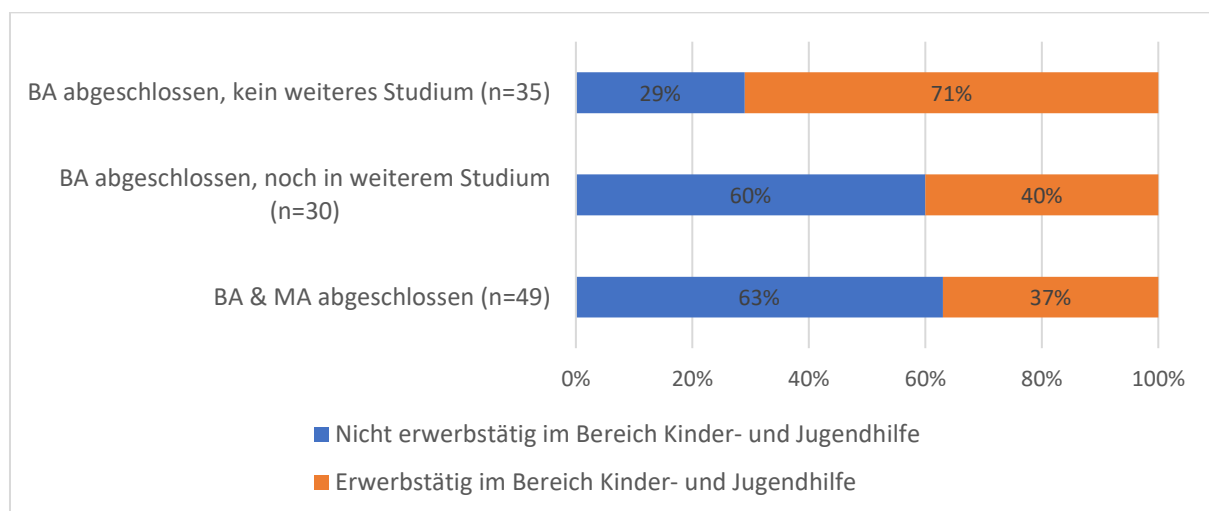


Abbildung 3.9: Erwerbstätigkeit im Bereich Kinder und Jugendhilfe nach Qualifikationssituation (Cramers  $V = .31$ ,  $p < .01$ ).

### 3.3.7 Leitungstätigkeit

In der Gruppe der aktuell noch studierenden Bachelorabsolvent:innen leiteten 10% eine Arbeitsgruppe, eine Arbeitsbereich. Der Anteil der Personen mit leitender Tätigkeit allgemein, war in den Gruppen der Bachelorabsolvent:innen und Bachelor- und Masterabsolvent:innen doppelt so hoch wie in der Gruppe der aktuell Studierenden. In der Gruppe der Bachelorabsolvent:innen war der Anteil der Einrichtungs-/Institutionsleitungen am höchsten (vgl. Abbildung 3.10).

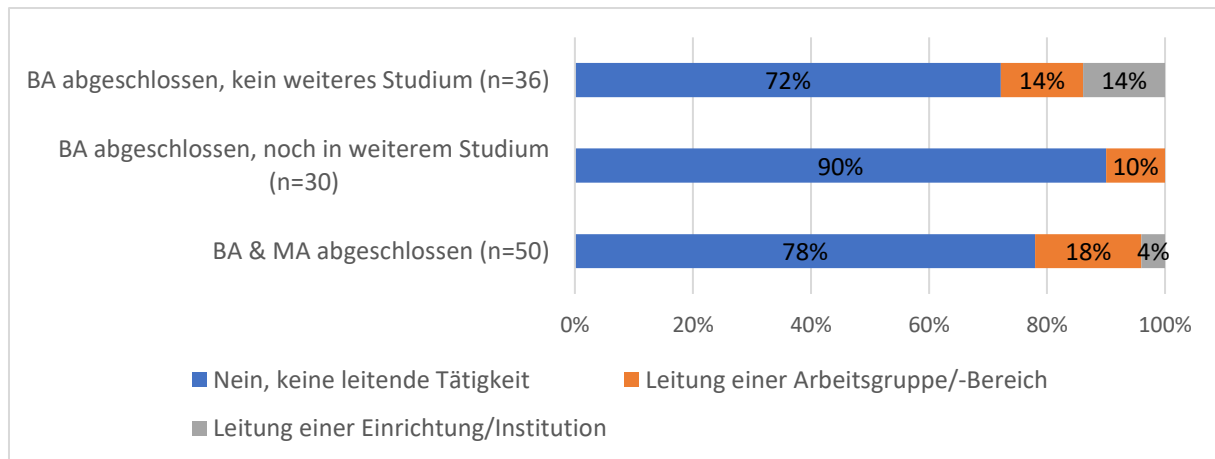


Abbildung 3.10: Leitende Tätigkeit nach Qualifikationssituation (n = 116, Cramers V = .178, p = .119).

### 3.4 Berufszufriedenheit

Die Zufriedenheit der Absolvent:innen mit ihrer aktuellen Stelle wurde mit Hilfe von 12 Items erfragt, die die Befragten jeweils mit Angaben zwischen 1 (gar nicht zufrieden) und 5 (sehr zufrieden) bewerten sollten. Aus den Antworten zu den Items wurden nach der Befragung mit Hilfe einer exploratorischen Faktorenanalyse vier Skalen gebildet (vgl. auch Züchner, Fuchs-Rechlin & Müller, 2018, S. 42). Berechnet wurden die Skalenwerte über den Mittelwert der zugehörigen Items.

- Die erste Skala umfasst die „Zufriedenheit mit Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit“ (Cronbachs Alpha = .75, MW = 3.68, SD = 0.92), gebildet aus drei Items, in denen die Absolvent:innen ihrer Zufriedenheit „mit der Höhe ihres Einkommens“, „mit der Arbeitsplatzsicherheit“ und „mit der sozialen Absicherung“ bewerteten.
- Die drei Items der Skala „Zufriedenheit mit Kolleg:innen und Arbeitsklima“ (Cronbachs Alpha = .87, MW = 4.14, SD = 0.86) umfassen die Fragen nach der Zufriedenheit „mit Kolleg:innen“, „mit der Anerkennung ihrer Tätigkeit durch Kolleg:innen“ und „mit dem Arbeitsklima“.
- Die Items mit den Fragen nach der Zufriedenheit „mit den Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen, eigene Fähigkeiten und Kenntnisse einzusetzen“, „Verantwortung zu übernehmen“ sowie „mit Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen“ wurden zur Skala „Zufriedenheit mit Gestaltungsmöglichkeiten und Inhalten“ zusammengefasst (Cronbachs Alpha = .86, MW = 4.28, SD = 0.71).
- Eine vierte Skala beschreibt die Zufriedenheit mit der:dem Vorgesetzten“ (Cronbachs Alpha = .91, MW = 4.04, SD = 0.98). Diese setzt sich aus zwei Items zur Zufriedenheit „mit der:dem Vorgesetzten“ sowie der Zufriedenheit „mit der Anerkennung der eigenen Tätigkeiten durch den:die Vorgesetzte:n zusammen“.

Insgesamt waren die Befragten mit ihrer beruflichen Situation sehr zufrieden. Am geringsten war die Zufriedenheit im Bereich Bezahlung und Sicherheit. Der Gesamtmittelwert von 3.7 liegt dennoch oberhalb der Mitte der Antwortskala (=3). Am zufriedensten waren die Befragten im Bereich Gestaltungsmöglichkeiten und Inhalte mit einem Mittelwert von 4.3. Auch in den Befragungen von 2016 und 2018 (nur Bachelorabsolvent:innen) war die Zufriedenheit in diesem Bereich jeweils am höchsten, wobei in den vorherigen Befragungen keine Faktorenanalyse durchgeführt wurde, sondern eine direkte Abfrage der Zufriedenheit stattfand (vgl. Jäkel & Züchner, 2016, S. 18; Braun & Züchner, 2018, S. 24).

In keinem der vier untersuchten Bereiche zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen der Qualifikationssituationen der Befragten (vgl. Tabelle 3.10).

Zufriedenheit mit...	BA abgeschlossen, kein weiteres Studium (n = 29)	BA abgeschlossen, noch in weiterem Studium (n = 23-25)	BA & MA abgeschlossen (n = 35)	p-Wert
Bezahlung und Sicherheit	3.8 (0.9)	3.4 (0.9)	3.8 (0.9)	n.s.
Kolleg:innen und Arbeitsklima	4.3 (0.8)	4.1 (0.9)	4.1 (0.9)	n.s.
Gestaltungsmöglichkeiten und Inhalten	4.4 (0.5)	4.0 (0.9)	4.3 (0.7)	n.s.
der:dem Vorgesetzten	4.0 (1.0)	4.0 (1.0)	4.1 (1.0)	n.s.

Tabelle 3.10: Berufszufriedenheit nach Qualifikationssituation auf einer Skala von 1 (gar nicht zufrieden) bis 5 (sehr zufrieden) (MW (SD)).

### 3.5 Probleme aufgrund fehlender staatlicher Anerkennung

Die Fragen zu Problemen aufgrund fehlender staatlicher Anerkennung wurden mit der Filterfrage „Sind Sie im Zuge Ihrer Berufseinmündung auf Probleme gestoßen, weil Sie keine staatliche Anerkennung (z.B. staatliche anerkannte/r Sozialarbeiter:in) mit Ihrem Abschluss erhalten haben?“ eingeleitet. Diese Frage bejahten 36 von 139 Personen, anteilig mehr als in der Befragung von 2018, in der 10 von 55 Antwortenden angaben, auf entsprechende Probleme gestoßen zu sein (vgl. Braun & Züchner, 2018, S. 19f.). Wer mit „Ja“ antwortete, wurde weiter gefragt: „Wenn Sie aufgrund der fehlenden staatlichen Anerkennung Schwierigkeiten bei Ihrer Stellensuche hatten, wer war in diesem Fall der mögliche Anstellungsträger?“. In 28 Fällen war der mögliche Anstellungsträger ein öffentlicher Träger, in 17 Fällen ein frei-gemeinnütziger und in sieben Fällen ein privat-gewerblicher Träger (n = 36, Mehrfachnennungen) (vgl. Abbildung 3.11). In der Befragung von 2018 war es in fünf Fällen ein freier Träger und in ebenfalls fünf Fällen ein öffentlicher Träger (vgl. Braun & Züchner, 2018, S. 20).

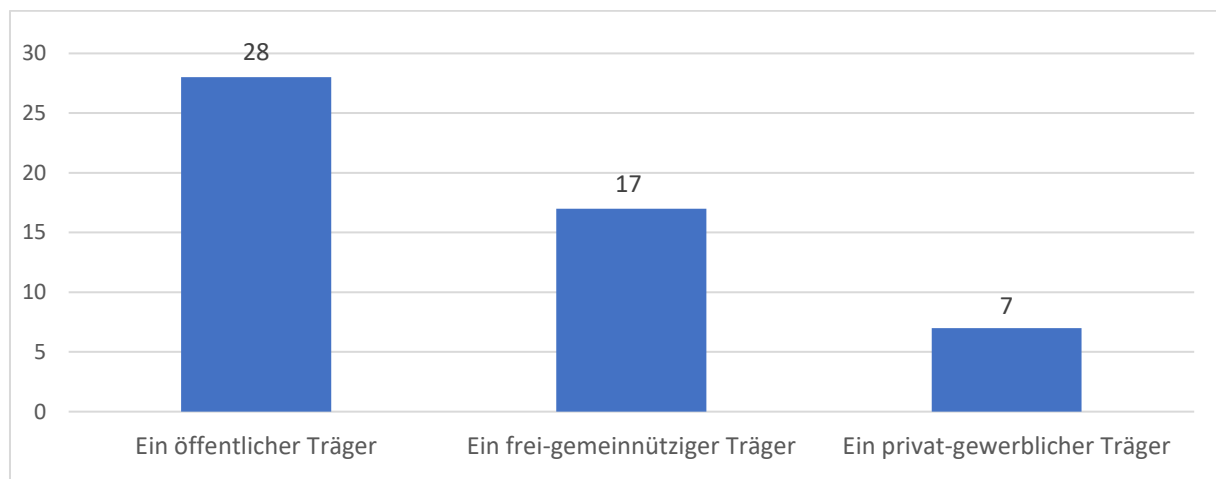


Abbildung 3.11: Möglicher Träger bei Problemen aufgrund fehlender staatlicher Anerkennung (n = 36).

Auf die Frage „Haben Sie eine Stelle wegen fehlender staatlicher Anerkennung schließlich nicht bekommen/antreten können?“ antworteten 21 Personen: „Ja, ich habe die Stelle aufgrund der fehlenden staatlichen Anerkennung nicht bekommen.“, sechs Personen wählten „Nein, ich konnte die Stelle trotz fehlender staatlicher Anerkennung antreten“ und sieben Personen gaben an „Ich habe die Stelle aus anderen Gründen nicht antreten können/wollen.“ (vgl. Abbildung 3.12).

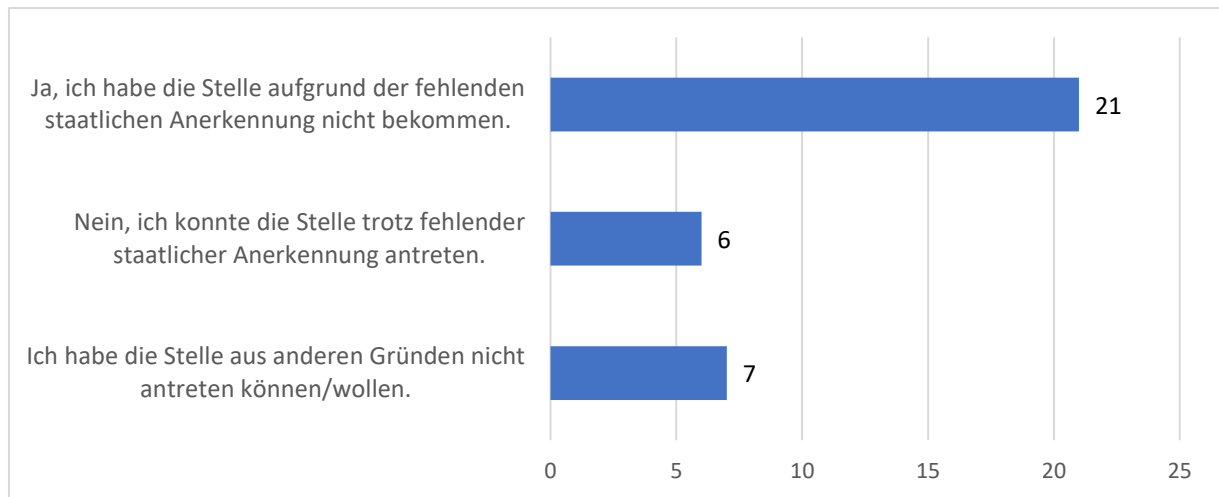


Abbildung 3.12: Verlauf der Probleme auf Grund „fehlender“ staatlichen Anerkennung (n = 34).

Es wurde außerdem nach einer Schilderung der Entstehung (und gegebenenfalls der Lösung) des Problems gefragt. Die offenen Antworten ließen sich in Gruppen sortieren: So zeigte sich zum einen, dass Probleme daraus entstanden, dass der Bachelorabschluss in Erziehungswissenschaften den Anstellungsträgern wenig bekannt war und daher unklar war, ob die Person „geeignet“ ist. Dies konnte zum Beispiel über eine individuelle Prüfung der Studieninhalte, Marburger Infoschreiben oder die regionale „Fachkraftanerkennung“ gelöst werden. Zum zweiten wurde die staatliche Anerkennung bereits in Stellenausschreibungen als Voraussetzung formuliert und entsprechend ohne Anerkennung auch für Erziehungswissenschaftler:innen nicht erreicht. Hierzu antworteten auch einige Befragte, dass sie schlussendlich aufgrund der fehlenden staatlichen Anerkennung tariflich unterhalb einer Stelle für Sozialarbeiter:innen eingestellt wurden. Wiederholt wurde von Problemen bei Bewerbungen in Berlin, Sachsen und Bayern berichtet, wo laut Information der Befragten die Fachstandards bei sozialpädagogischen Berufen eine einschlägige fachliche staatliche Anerkennung vorsähen bzw. die Förderung der freien Träger an Fachkraftstandards hänge. In der Befragung von 2018 wurden ähnliche Gründe zur Schilderung des Problems genannt, wobei damals explizit die Stadt Hamburg als problematisch genannt wurde, da „[...] die Stadt Hamburg den BA-Abschluss nicht in vergleichbarem Maße anerkennt wie einen Abschluss BA Soziale Arbeit, aufgrund des „fehlenden praktischen Jahres“ (Braun & Züchner, 2018, S. 20).

## 4. Weiterbildung

Die Tätigkeitsfelder in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind vielfältig und zudem von fortlaufenden Veränderungen und Weiterentwicklungen geprägt. Beschäftigte durchlaufen in ihrer beruflichen Laufbahn verschiedene Fort- und Weiterbildungen<sup>8</sup>. Um sich einen Überblick über das Weiterbildungsverhalten der Absolvent:innen der Studiengänge Bachelor/Master Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu verschaffen, wurden sie nach ihrer bisherigen Beteiligung an Weiterbildungen, nach geplanten Weiterbildungsbeteiligungen und nach ihrer generellen Motivation bezüglich Weiterbildungen gefragt. Um die Abbildungen 4.1 und 4.3 etwas übersichtlicher gestalten zu können, folgt in Tabelle 4.1 eine Aufstellung der im Fragebogen genannten Weiterbildungsformate.

Abkürzung	vollständiges Item wie im Fragebogen
Regulärer Bildungsgang	„Regulärer Bildungsgang (z.B. Schulbesuch, Hochschulstudium)“
Berufsbezogene Kurse, lang	„Berufsbezogene Kurse und Lehrgänge (insgesamt länger als ein Tag)“
Privat motivierte Kurse, lang	„Kurse und Lehrgänge (insgesamt länger als ein Tag) aus privaten Gründen“
Berufsbezogene Vorträge/ Workshops, kurz	„Berufsbezogene Vorträge, Schulungen, Seminare, Workshops (insgesamt ein Tag oder kürzer)“
Privat motivierte Vorträge/ Workshops, kurz	„Vorträge, Schulungen, Seminare, Workshops (insgesamt ein Tag oder kürzer) aus privaten Gründen“
Training am Arbeitsplatz	„Schulungen/ Training am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte, Kolleg*innen, Trainer*innen, Medien-Lernprogramme“
Privatunterricht, Freizeit	„Privatunterricht in der Freizeit“

Tabelle 4.1: Liste der vollständigen Items für die bisherige und geplante Beteiligung an verschiedenen Weiterbildungsformaten.

Da die Beteiligung an Weiterbildungen eng an Erwerbstätigkeit geknüpft ist, wurden im Folgenden ausschließlich die Absolvent:innen untersucht, die angaben, dass sie zum Befragungszeitpunkt haupterwerbstätig waren und nicht mehr in einem Masterstudiengang studierten. Für diese Analyse wurden die Befragten in zwei Kategorien gruppiert: Absolvent:innen mit ausschließlich einem Bachelorabschluss und Absolvent:innen mit einem weiteren Studium nach dem Bachelor. Es wurde in einem weiteren Schritt überprüft, ob es Zusammenhänge zwischen den bereits wahrgenommenen Weiterbildungen und dem Grad des akademischen Abschlusses gibt. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede, d.h. die Weiterbildungsbeteiligung scheint unabhängig vom erworbenen Abschluss zu erfolgen.

Die Abbildungen 4.1 und 4.2 stellen die prozentuale Teilnahme an Weiterbildungsformaten dieser Befragten dar, welche zum Zeitpunkt der Erhebung maximal 12 Monate zurücklagen. Dabei wird einerseits deutlich, dass Weiterbildungen schon kurz nach dem Einstieg ins Berufsleben eine Rolle in pädagogischen Tätigkeiten spielen, und dass andererseits vor allem zwei Faktoren für die Beteiligung an Weiterbildungen verantwortlich zu sein scheinen: Dauer und direkter beruflicher Bezug des Angebots. Die drei Formate, die am häufigsten besucht wurden, verbindet ihre konkrete professionelle Ausrichtung. Mit 84% nahmen die meisten Absolvent:innen bereits an eher kurzen berufsbezogenen Vorträgen, Workshops, Seminaren und ähnlichem teil. Auch die Schulungen und Trainings am Arbeitsplatz, welche mit 65% am zweithäufigsten besucht wurden, sind in der Regel keine langandauernden Weiterbildungen. Im Gegensatz dazu nahmen nur 10 (15%) der Befragten an einem weiteren regulären Bildungsgang teil und lediglich 6 (9%) hatten sich für Privatunterricht in der Freizeit entschieden. Der

<sup>8</sup> Die Begriffe Fort- und Weiterbildung wurden im Fragebogen nicht näher definiert und synonym verwendet. In diesem Bericht verwenden wir aufgrund der besseren Lesbarkeit nur den Begriff Weiterbildung (ausgenommen sind Zitate aus dem Fragebogen).

Anteil der Weiterbildungsaktiven liegt damit deutlich über der durchschnittlichen Weiterbildungsquote für Deutschland von 60% und sogar noch etwas über der Weiterbildungsquote von Akademiker:innen (mind. Bachelorniveau), die deutschlandweit bei 71% liegt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021).

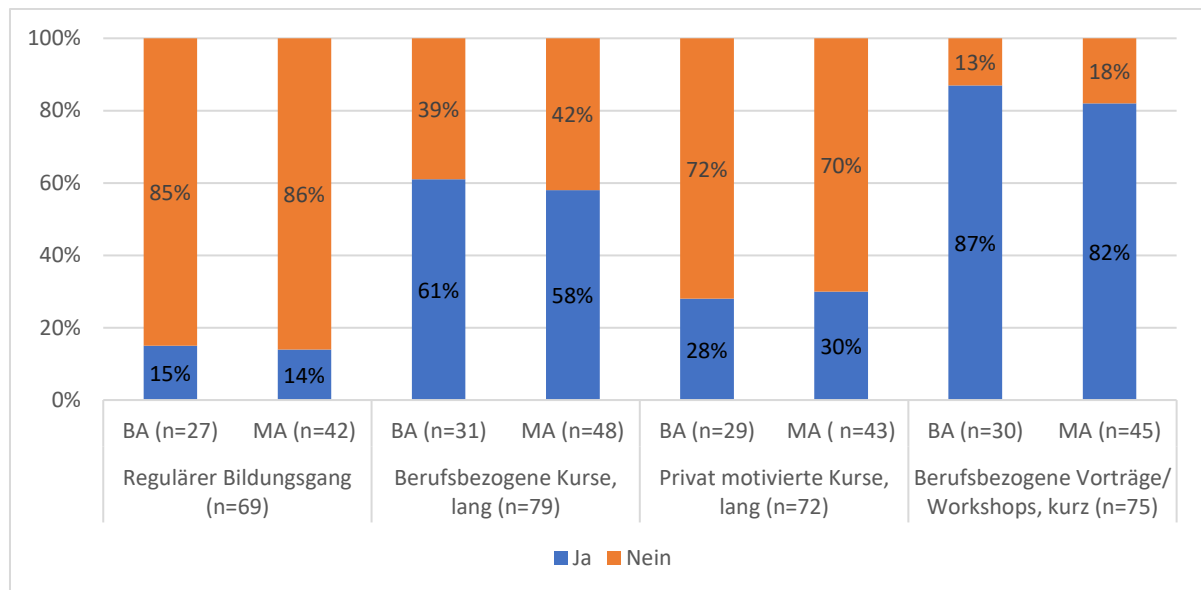


Abbildung 4.1: Bereits wahrgenommene Weiterbildungsangebote in Prozent.

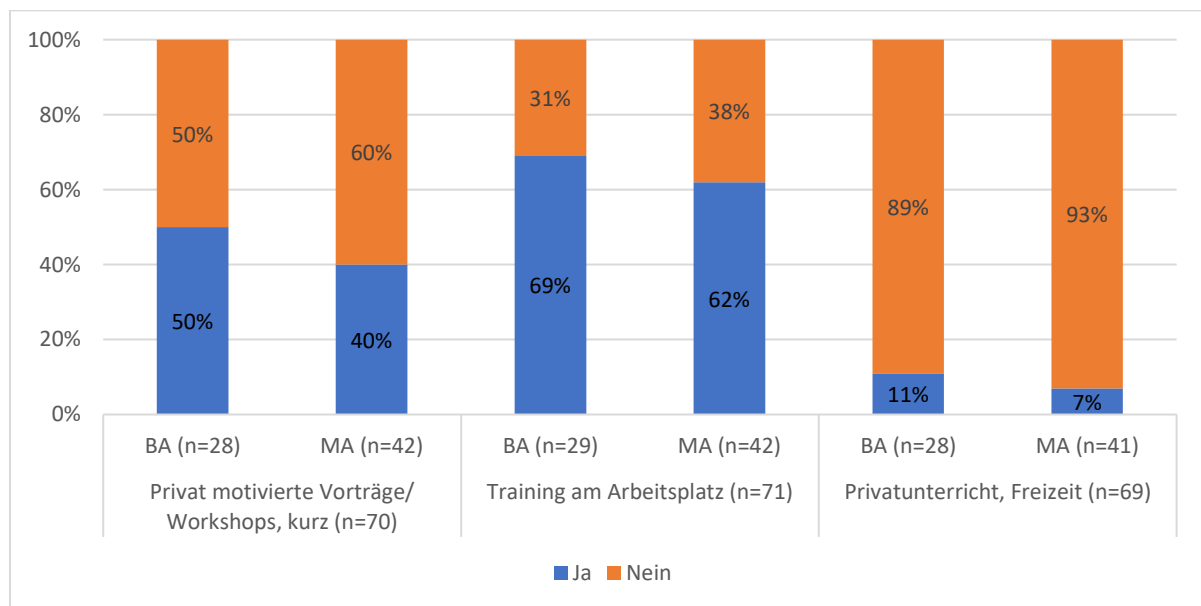


Abbildung 4.2: Bereits wahrgenommene Weiterbildungsangebote in Prozent.



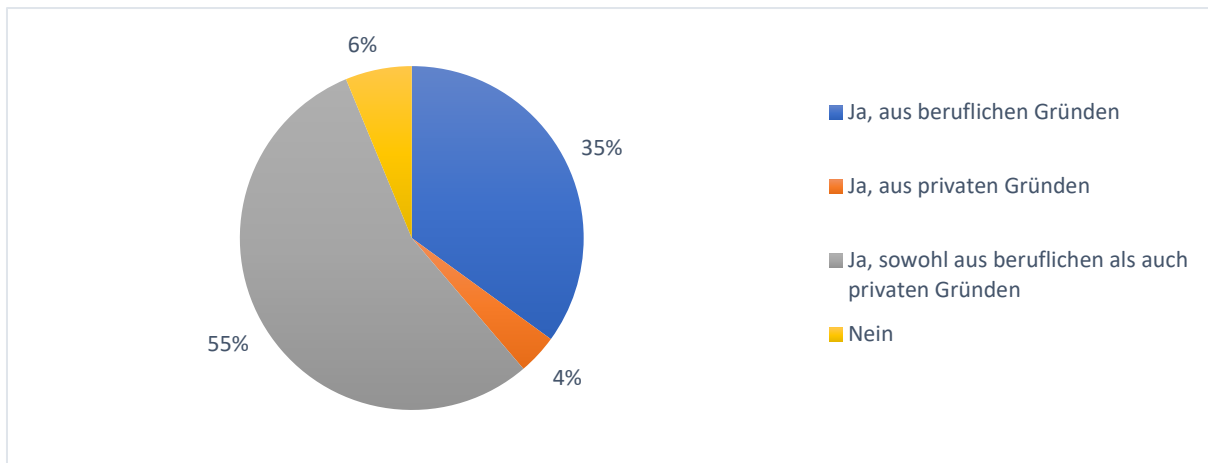


Abbildung 4.3: Zusammengefasste Darstellung der Beweggründe zum selbstorganisierten Lernen (n = 80).

Der Abbildung 4.3 kann entnommen werden, inwieweit sich die Absolvent:innen in den 12 Monaten vor der Befragung selbst fortgebildet haben. Wie diese Art des selbstorganisierten Lernens aussehen könnte, wurde mit der Erläuterung „beispielsweise durch das Lesen von Fachbüchern“ konkretisiert. 90% der Befragten hatten sich zumindest teilweise aus beruflichen Gründen näher mit einem fachspezifischen Thema auseinandergesetzt.

Bei Fragen zur konkreten Planung, an Weiterbildungen teilzunehmen, scheinen ebenfalls die beiden Faktoren beruflicher Bezug und zeitliche Komponente der Angebote für eine potentielle Teilnahme ausschlaggebend zu sein. Wie in Abbildungen 4.4 und 4.5 ersichtlich, liegt die größte Zustimmung zu Weiterbildungsangeboten bei den drei Varianten mit je direktem Bezug zur beruflichen Tätigkeit. Über 60% der Befragten haben in den 12 Monaten nach dem Befragungszeitpunkt auf jeden Fall mindestens einen berufsbezogenen Vortrag/Workshop (maximal einen Tag lang) geplant. Privatunterricht in der Freizeit können sich dagegen nur 12% eher oder auf jeden Fall vorstellen. Auch für die geplante Teilnahme an Weiterbildungen ergab sich weder ein Zusammenhang mit dem Grad des akademischen Abschlusses noch mit dem gewählten Studienschwerpunkt.

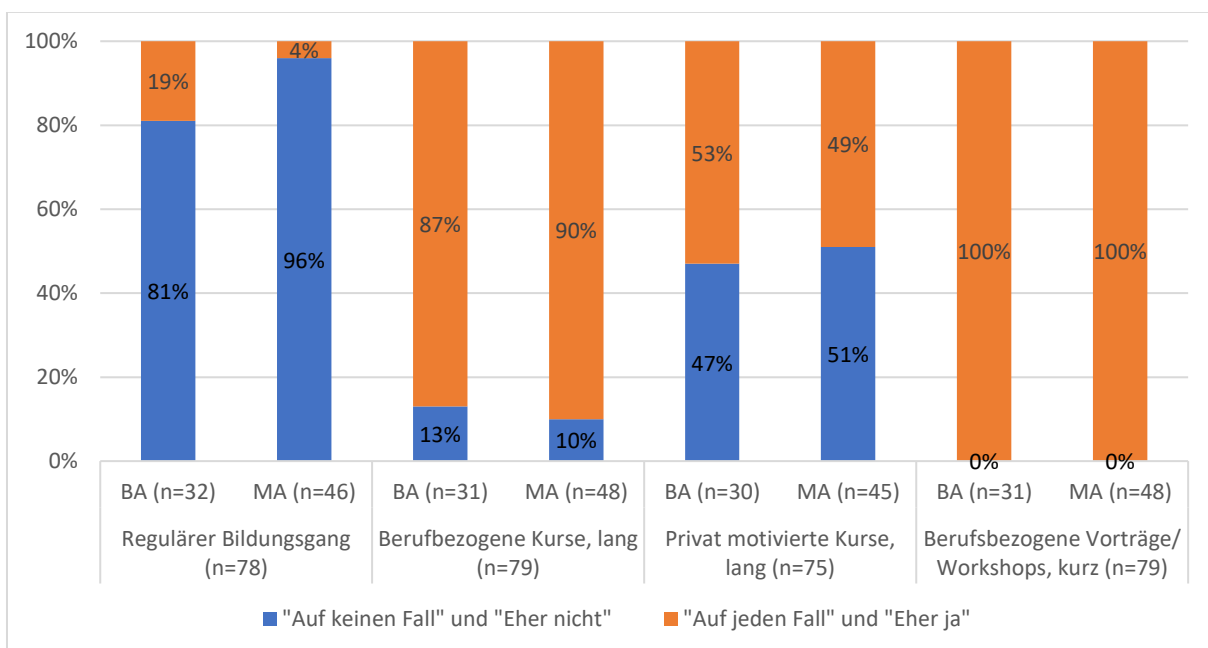


Abbildung 4.4: Aufstellung der geplanten Fortbildungsbeteiligungen in Prozent.

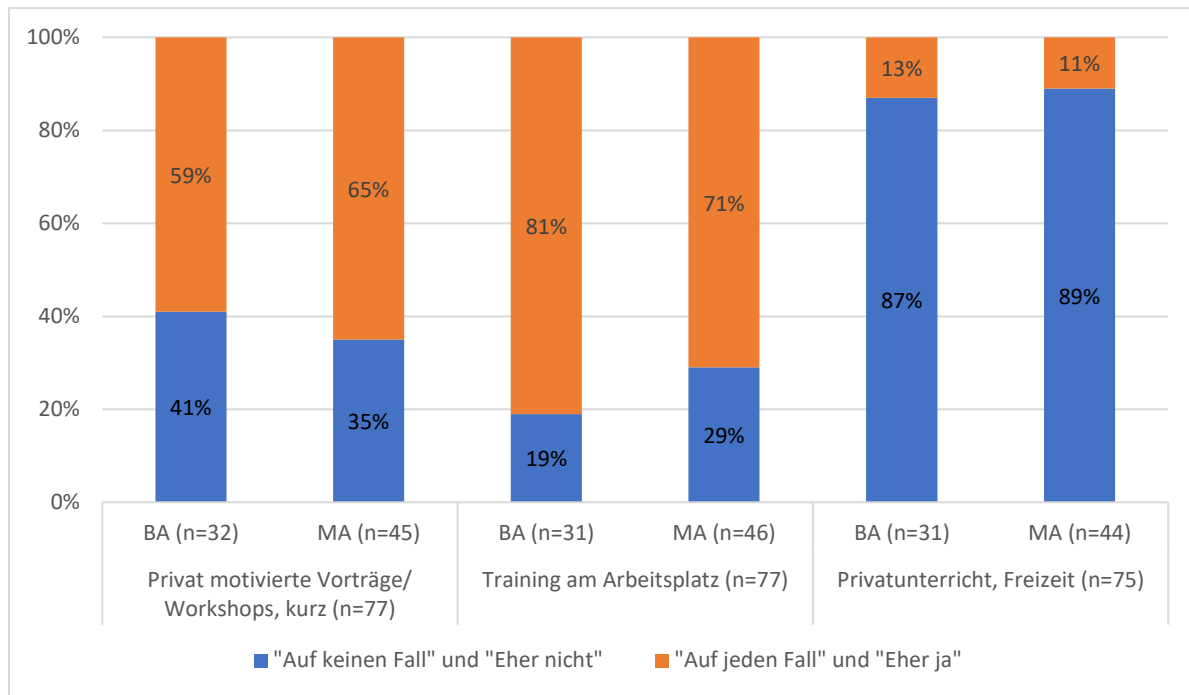


Abbildung 4.5: Aufstellung der geplanten Fortbildungsbeteiligungen in Prozent.

Schließlich wurde mithilfe von 16 Items die generelle Weiterbildungsmotivation der Absolvent:innen erfragt. Die Zusammenstellung der Items erfolgte basierend auf den Erkenntnissen einer konzeptionellen Analyse der Weiterbildungsmotivation (vgl. Gorges, Neumann, Lütje-Klose, & Wild, 2017). Zu den Dimensionen des Konzeptes *Weiterbildungsmotivation* zählt der subjektive Wert der Weiterbildungen für die Absolvent:innen. Dieser beinhaltet vier verschiedene Faktoren: intrinsischer, utilitaristischer und persönlicher Wert der Weiterbildung sowie eine unabhängig formulierte Kostenkomponente mit Blick auf die erforderliche zeitliche Investition, die Anstrengung, die psychische Belastung und die monetären Kosten. Zudem wird der Bilanzwert der Weiterbildungen als ein Fazit der Argumente für und gegen eine Teilnahme erfasst. Insgesamt ist eine generell positive Einstellung zu Weiterbildungen im Allgemeinen und eine dementsprechende hohe Motivation festzustellen. Weiterbildungen werden als sehr lohnenswert und sinnvoll eingeschätzt. Als einziger Hinderungsgrund sind monetäre Kosten aufgefallen. Diese Tatsache spricht für eine vermehrte Kostenübernahme durch Arbeitgeber und/oder ein Ausbauen der Möglichkeiten Bildungsurlaub zu nehmen bzw. Bildungsprämien auszustellen seitens der Behörden.

Die Mittelwertsunterschiede zwischen der Weiterbildungsmotivation und dem Grad der akademischen Abschlüsse wurden ebenfalls auf Signifikanz geprüft. Dabei wurde ermittelt, dass die Gruppe der Befragten, welche ausschließlich einen Bachelorabschluss erlangten, signifikant weniger der Aussage „Die Teilnahme an Fort-/Weiterbildungen ist sehr teuer.“ zustimmten ( $MW = 3.16, SD = 0.25, t(74) = -2.40, p < .05$ ). Bei den Studienschwerpunkten ergab sich ein Zusammenhang zwischen dem gewählten Studienschwerpunkt im Masterstudium und der Anstrengung als nicht-monetäre Kostendimension von Fortbildung. Masterabsolvent:innen, die den Schwerpunkt *Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung* gewählt hatten, stimmten signifikant weniger der Aussage „Es ist sehr anstrengend, an Fort-/Weiterbildungen teilzunehmen.“ zu ( $MW = 2.07, SD = 0.73, t(39) = 3.97, p < .05$ ). Möglicherweise trägt ein vertieftes Wissen über Weiterbildungsangebote, wie sie im Studium der Erwachsenenbildung erworben werden, hier zu einer günstigeren Einschätzung bei.

## 5. Fazit

Die Absolvent:innenbefragung von 2021 setzt die Tradition der Marburger Absolvent:innenstudie fort und ihre Ergebnisse sind auch für das Institut eine wichtige Stütze den Studiengang weiterzuentwickeln. Im Großen und Ganzen sind die Ergebnisse der Befragung von 2021 durchaus vergleichbar mit vorherigen Erhebungen, sowohl mit Blick auf die Bewertung des Studiums als auch die Arbeitsmarkteinmündung.

Zur Berufseinmündung der Absolvent:innen der beiden Studiengänge „Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ an der Philipps-Universität Marburg in den Arbeitsmarkt lässt sich wie in den vorangegangenen Befragungen durchaus ein positives Fazit ziehen, d.h. die Absolvent:innen haben wenig Schwierigkeiten, eine Arbeitsstelle zu finden: Den Absolvent:innen, die eine Erwerbstätigkeit anstreben, gelingt dieses auch und in der Regel auch direkt zum oder kurz nach dem Abschluss. Dabei ist bei aller Freude darüber, dass ungewollte Arbeitslosigkeit kein größeres Problem dazustellen scheint, aber gerade für die Bachelorabsolvent:innen anzumerken, dass diese zum Teil mit recht niedrigen tariflichen Einstufungen einmünden. Dies ist nicht zuletzt auch daran gekoppelt, dass gerade für die Bachelorabsolvent:innen die Kinder- und Jugendhilfe das deutlich bedeutsamste Feld zur Berufseinmündung darstellt. Hier treffen die Absolvent:innen auf ein Feld mit hohem Personalbedarf - und gleichzeitig zeigt sich für Bachelorabsolvent:innen mit dem Berufsziel Soziale Arbeit die nicht vorhandene staatliche Anerkennung (die Bachelorabsolvent:innen der Sozialen Arbeit mitbringen) als eine Herausforderung und Hürde in der Berufseinmündung.

Im Vergleich zu früheren Absolvent:innenjahrgängen zeigen sich ansonsten vergleichbare Ergebnisse, sowohl mit Blick auf die durchaus vorhandene Beschäftigungssicherheit als auch die Zufriedenheit mit der Arbeitsstelle. Der Blick auf die Masterabsolvent:innen zeigt, dass ein Masterstudium zu einer inhaltlich breiteren Arbeitsmarkteinmündung im Sinne verschiedener Arbeitsfelder führt und häufiger mit einem höheren Gehalt in Verbindung steht. Mit Blick auf die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung können die Absolvent:innen im Vergleich zu einer für die Erwerbsbevölkerung repräsentativen Stichprobe, wie sie im Weiterbildungsmonitoring genutzt wird, als überdurchschnittlich weiterbildungsaktiv charakterisiert werden.

Die rückblickende Bewertung der Studiengänge fällt wie auch in den Befragungen zuvor grundsätzlich positiv aus. Im Einklang mit vorherigen Befragungen zeigt sich auch in dieser Studie die deutlich hervortretende Praxisorientierung der Studierenden und der Übergang in den Master v.a. durch forschungsaffine Studierende, was mit Blick auf den forschungsorientierten Master der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in Marburg durchaus so vorgesehen ist. Sowohl im Bachelor als auch im Master liegt die Studiendauer über der Regelstudienzeit. Im Bachelor verfestigt sich damit ein Trend und es ist unklar, wie groß der Anteil der Corona-Pandemie dabei ist. Beim Masterstudiengang ist zu berücksichtigen, dass fast alle Befragten in mehr oder weniger großem Umfang neben dem Studium erwerbstätig waren und die Erwerbstätigkeit einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Studiendauer aufweist. Hier ist demnach nicht mehr von Vollzeitstudierenden auszugehen, so dass die Verlängerung der Studiendauer vermutlich geplant erfolgt.

Kritisch zu betrachten ist der teilweise große Anteil Studierender, die Module – auch im Wahlpflichtbereich – als (eher) nicht interessant beurteilt. Die mäßige Bewertung des Interesses an einigen Modulen insbesondere im Basisbereich des Masterstudiengangs könnte hier auch durch Vorkenntnisse der Studierenden begründet sein. Hier wäre durch weitere Evaluationen auf Modulebene nachzuforschen, welche Gründe es dafür gibt und inwiefern das Lehrangebot inhaltlich und didaktisch weiterentwickelt werden könnte. Damit einhergehend ist weiterhin eine nähere Untersuchung der Einschätzung von immerhin 10% der Studierenden im Masterstudiengang, wonach sie den Studiengang nicht erneut wählen würden, ein wichtiger Ansatzpunkt für die Studiengangsentwicklung. Diese Einschätzung kann nicht darauf zurückgeführt werden, dass es zwischen Bachelor- und Masterstudiengang zu

starke Überlappungen gibt, wenngleich die Beurteilung des Verhältnisses von Bachelor- und Masterstudiengang dabei unbedingt berücksichtigt werden muss. Vor diesem Hintergrund werden auch die Ergebnisse der parallel angestrebten Studiengangsevaluation sehr wertvoll sein und in die weitere Entwicklung von Studium und Lehre am Institut für Erziehungswissenschaft einfließen.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. BMBF. URL: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690\\_AES-Trendbericht\\_2020.pdf](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf)

Braun, R. & Züchner, I. (2018). Marburger Absolvent\*innenstudie 2018. Retrospektive Befragung der Absolvent\*innen des Bachelorstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. URL: <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/forschung/absolventenbefragungen/media/absolventinnenstudie2018.pdf>

Gorges, J., Neumann, P., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2017). Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 199-214.

Jäkel, H. & Züchner, I. (2016). Marburger Absolvent\*innenstudie 2016. Retrospektive Befragung der Absolvent\*innen des Bachelorstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. URL: <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/forschung/absolventenbefragungen/media/absolventinnenstudie2016.pdf>

Züchner, I., Fuchs-Rechlin, K. & Müller, S. (2018). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagoge* (S. 41-50). München: DJI.