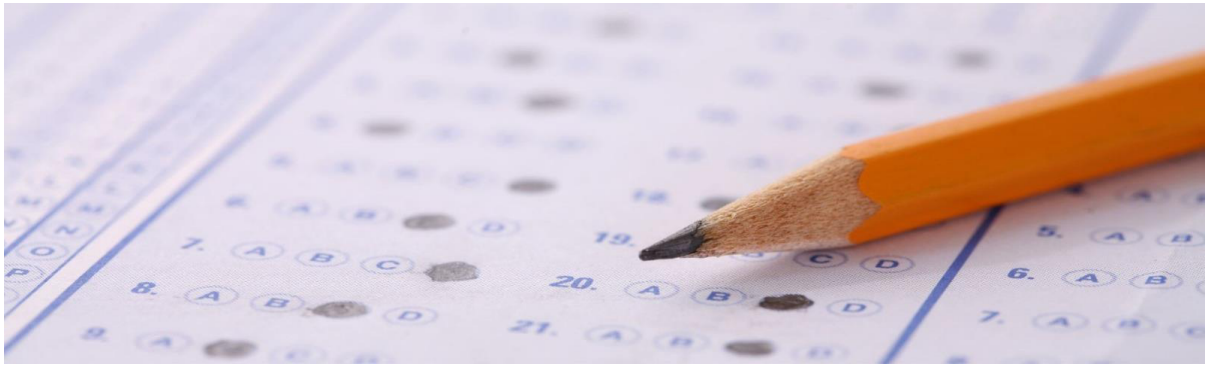


Pilotprojekt Passerelle GSO – *Terminale* 1SGED/1SGEA

Evaluationsbericht

SCRIPT – Division du Traitement des données sur la qualité de l'encadrement et de l'offre scolaire et éducative

2023

Hinweis zur Sprache

Im Interesse der Lesbarkeit wird in diesem Bericht auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet und das generische Maskulinum verwendet, falls geschlechterneutrale Personenbezeichnungen nicht gefunden werden konnten. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beide Geschlechter und alle anderen geschlechtliche Identitäten.

Hinweis zu den Fuß- und Endnoten

In den Fußnoten werden Abkürzungen erläutert, sowie kontexterklärende Kommentare und Quellenangaben gemacht. Aufgrund ihrer Länge wurden Fachbegriffe der Sozialforschung dagegen in einem Endnotenverzeichnis aufgeklärt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ... 1
   1.1 Zum Entstehungskontext des Pilotprojektes „Passerelle GSO“ ... 1
   1.2 Evaluationsauftrag im SCRIPT und Prozessbegleitung in den beiden Schulen ... 3
   1.3 Ateliers: Die Begleitung des Pilotprojekts durch zwei Divisionen des SCRIPT ... 4
   1.4 Ziele des Pilotprojektes und Erfolgsindikatoren ... 7
   1.5 Aufbau des Evaluationsberichtes ... 7
2. Bildungs- und Arbeitsmarktsituation der *Éducateurs* in Luxemburg ... 9
   2.1 Existierende Ausbildungswege und zugehörige Diplome der sozialpädagogischen Berufe in Luxemburg ... 9
   2.2 Fachkompetenzen des *Éducateur*-Berufs ... 10
   2.3 Statistische Analysen zur Rekrutierungssituation der *Éducateurs* in Luxemburg ... 11
   2.4 Statistiken zu den Sektionenwechsel zur und ab der 2GED/GEA ... 15
3. Potenzialanalyse der Section GSO ... 19
   3.1 Rücklauf des Fragebogens ... 19
   3.2 Allgemeines Interesse am Fachbereich ... 20
   3.3 Bereitschaft zum *Stage intégré* (Berufspraktikum) ... 20
   3.4 Zukunftspläne der jüngeren Auszubildenden (4e und 3e GSO) ... 21
   3.5 Zukunftspläne der älteren Auszubildenden (2e & 1re GSO) ... 21
   3.6 Zufriedenheit auf der GSO ... 23
   3.7 Erweiterte Optionen: Sprachenregime und Standort ... 24
4. Quantitative und qualitative Evaluationsergebnisse ... 27
   4.1 Quantitative Erhebungen zur Sichtweise der Auszubildenden und Lehrpersonen auf die *Terminale*: Die Fragebögen der Evaluation ... 27
      4.1.1 Zielgruppe und *Dispatching* ... 27
      4.1.2 Rücklauf der Fragebögen ... 28
   4.2 Qualitative Erhebungen: Interviews und Atelier-Diskussionen ... 28
5. Erfolgsquote, Zufriedenheit und erlangte Kompetenzen: Die „Ergebnisqualität“ der Passerelle 30
   5.1 Altersstruktur und Auszubildendenzahlen der *Terminale* 2021/22 ... 30
   5.2 Erfolgsquoten der Terminale 2021/22 ... 32
   5.3 Zufriedenheit der Auszubildenden und der Lehrpersonen ... 35
   5.4 Einstellungen der befragten Auszubildenden zum Berufsbild des *Éducateur*s ... 37
   5.5 Theoretische und praktische Kompetenzen der Auszubildenden ... 38
      5.5.1 Theoretisches Wissen und Verschriftlichung ... 39
      5.5.2 Praxiskompetenzen ... 41
   5.6 Arbeitsmarktintegration nach Erhalt des Diploms ... 45

5.7 Zusammenfassung zur Ergebnisqualität des Passerelle-Projekts 47
6. Kohärenz der Abläufe im Unterricht und Stage: Die „Prozessqualität" der Passerelle 48
6.1 Erlebte Kohärenz im Unterricht 48
6.2 Bewertung des Stage und seiner Abläufe 50
6.3 Problemlösung im Unterricht und bei Abschlussevaluationen 52
6.4 Verbesserungsvorschläge der Auszubildenden in Bezug auf allgemeine Abläufe der *Terminale* 53
6.5 Zusammenfassung zur Prozessqualität des Passerelle-Projekts 55
7. Organisation, Dauer und Intensität des qualifizierenden Abschlussjahres: Die "Strukturqualität" der Passerelle 55
7.1 Personalressourcen der Schulen zur Umsetzung der Passerelle 55
7.2 Infrastrukturelle Rahmenbedingungen und Ausstattung 56
7.3 Inhaltliche Konzeption und Dauer des Ausbildungswegs (Stundenanzahl und -verteilung praktischer und theoretischer Ausbildungsinhalte) 58
7.4 „Angemessenes Workload"? Zeitlich-Inhaltliche Auslastung der Auszubildenden 61
7.5 Zusammenfassung zur Strukturqualität des Passerelle-Projekts 65
8. „Rapport Atelier": Abschlussbericht der begleitenden Workshops 67
8.1 Virwuert vum SCRIPT 67
8.2 Attenten, Bedenken a Propose vun de Participanten am Atelier 68
8.3 Fachkompetenze fir den Diplôme d'État d'Éducateur 70
8.4 Zougangskrittäre fir d'Passerelle-Schüler 71
8.5 Conclusiounen aus den Atelieren 71
9. Synthese und Ausblick 73
10. Abbildungsverzeichnis 74
11. Literaturverzeichnis 76
11.1 Dokumentenanalyse 77
12. Anhang: Methodendesign und Fragebögen der Evaluation 79
12.1 Dimensionen der Evaluation 79
12.2 Gütekriterien und Standards der Evaluation 80
12.3 Repräsentativität und Reichweite der Evaluationsergebnisse 81
12.4 Fragebögen 82

1. Einleitung

1.1 Zum Entstehungskontext des Pilotprojektes „Passerelle GSO“

Angesichts der rasant wachsenden Bevölkerungszahl, dem starken Ausbau der frühkindlichen Betreuungsstrukturen („Crèches”, „Maisons relais”) sowie der Zunahme an Betreuungsbedarf im Alterspflege- und im Sportsektor wird der Fachkräftemangel in Luxemburgs sozialem Sektor immer eklatanter. Insbesondere im Bereich des SEA (*Service d'éducation et d'accueil pour enfants)* werden demnach dringend *Éducateurs*[1] gesucht: Laut Schätzungen des *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse* (MENJE)[2] wird die Nachfrage an zusätzlichen, neuen Arbeitsstellen jährlich mindestens 250 Stellen betragen.[3] Dabei ist das meistgesuchte Qualifizierungsprofil das des Erziehers - in Luxemburg besser unter dem Begriff „*Éducateur diplômé*”[4] bekannt – wie die Datenbank des PraxisBüros der Universität Luxemburg erkennen lässt. [5]

Das MENJE ist sowohl zuständig für die Kontrolle und die Qualitätsentwicklung der frühkindlichen Betreuungsstrukturen und den gesamten Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg als auch für die Ausbildung des sozio-edukativen Fachpersonals, worunter auch ebenjene *Éducateurs* fallen. Der reguläre Ausbildungsweg führte bislang über die Division der Gesundheits- und Sozialberufe des *Enseignement secondaire général* zur Ausbildung des Erziehers (*formation de l'éducateur* ab der 12. Klassenstufe) im LTPES[6] mit dem Abschluss des Fachdiploms *Diplôme d'État d'Éducateur* nach der 1SGED (14. Klassenstufe, auch *Terminale* genannt). Über den zweiten Bildungsweg kann die *Éducateur*-Ausbildung auch in der ENAD[7] abgeschlossen werden; die Bezeichnung der *Terminale* lautet dann 1SGEA (siehe Abbildung 1).

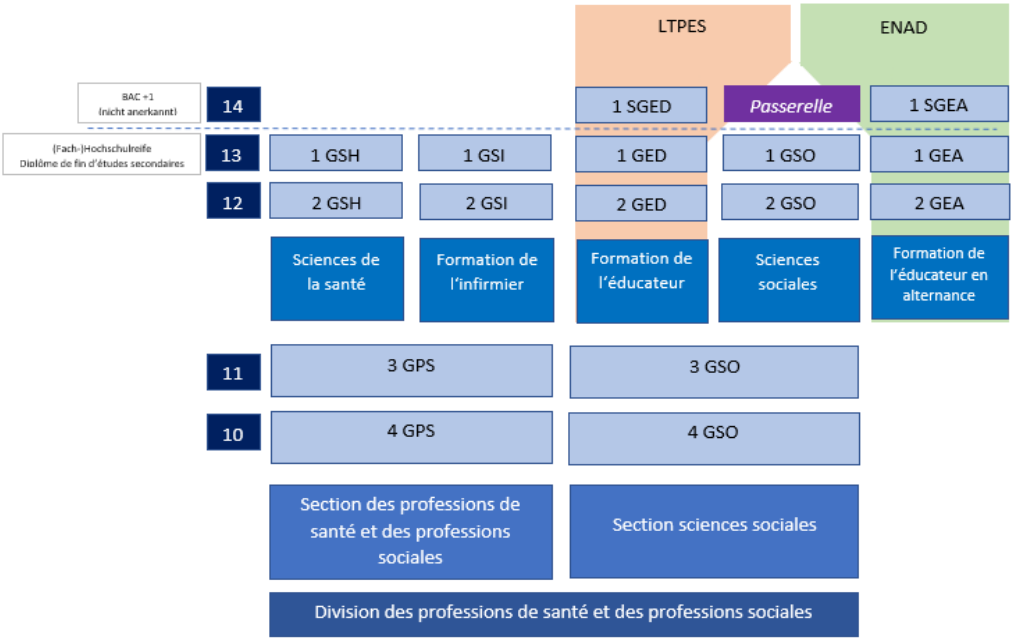
Vor dem Hintergrund des genannten Fachkräftemangels wurde im Jahr 2019 erstmals eine Arbeitsgruppe des MENJE beauftragt, die Auszubildendeneinschreibungen in der Division der Gesundheits- und Sozialberufe zu analysieren und neue Ausbildungswege vor dem Hintergrund aktueller Bedürfnisse des Arbeitsmarkts zu reflektieren. Zudem wurde dem *Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques* (SCRIPT)[8] der Auftrag erteilt, die curriculare Ausgestaltung der Division der Gesundheits- und Sozialberufe zu koordinieren und dabei die Ausbildungen GED[9] (LTPES), GEA[10] (ENAD) und GSO[11] vergleichend zu analysieren.

---

[1] Der Erzieher wird im vorliegenden Bericht mit der französischen Bezeichnung *Éducateur* benannt, was dem charakteristischen luxemburgischen Sprachgebrauch entspricht.
[2] Fortan mit „Bildungsministerium“ oder „MENJE“ abgekürzt.
[3] Vgl. MENJE 2021, S. 5.
[4] Zu den typischen abgrenzenden Berufsbezeichnungen *Éducateur „diplômé“* (Erzieher oder auch Facherzieher) und *Éducateur „gradué“* (Sozialpädagoge) siehe Kapitel 2.
[5] Vgl. MENJE 2021, S. 5.
[6] „LTPES“ steht für „*Lycée pour professions éducatives et sociales*“. Das Gymnasium hat seinen Standort in Mersch.
[7] „ENAD“ steht für „*Ecole Nationale pour Adultes*“ in Luxemburg-Stadt. Dieses Gymnasium bietet Erwachsenen die Möglichkeit, über einen zweiten Bildungsweg berufsbegleitend oder in Vollzeit verschiedene Bildungsabschlüsse zu erwerben.
[8] Fortan mit „SCRIPT“ abgekürzt.
[9] GED steht für „*Générale formation de l'éducateur*”, die sekundärschulische Berufsausbildung in Vollzeit.
[10] GEA steht für „*Générale formation de l'éducateur en alternance*”, die duale Berufsausbildung für Erwachsene ab 21 Jahren, welche zeitgleich arbeiten.
[11] GSO steht für „*Générale (section) sciences sociales*“.

In einem gemeinsamen Bericht[12] kam es zur Feststellung, dass die Auszubildenden der Sektion GSO keine berufsrelevanten Praktika absolvieren und in diesem Sinne im Laufe ihrer Ausbildung weder berufspraktische Erfahrung sammeln, noch eine Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Bezug erfolgt. Kontrastierend hierzu werden die Auszubildenden der GED und GEA-Berufsausbildung auf den Weg gebracht, eine professionelle Haltung und Berufsethik zu entwickeln und berufsspezifische Kompetenzen zu erlangen. Nichtsdestotrotz wies der gemeinsame Bericht auf das erkannte Potenzial der GSO-Auszubildenden als potenzielle Seiteneinsteigende[13] für die Erzieherausbildung hin, argumentierte, dass die curriculare Nähe zwischen den Sektionen GED/GEA und GSO diesen Seiteneinstieg erlaube[14] und erläuterte sodann ihren Vorschlag einer „Passerelle GSO" als Pilotprojekt für das Schuljahr 2021/22.

Abbildung 1: Der Ausbildungsweg des Erziehers in Luxemburg seit 2021/22



Der Vorschlag der Arbeitsgruppe sah vor, dass die Absolventen der GSO, welche bereits Vorerfahrung im Beruf des *Éducateur* haben, den Zugang zum staatlich anerkannten Fachdiplom (*Diplôme d'État d'Éducateur*) bekommen, und dies innerhalb eines sogenannten Passerelle-Ausbildungsjahres.[15] Hiermit habe auch die Schullaufbahn der Seiteneinsteiger die gleiche Dauer wie die der regulär[16] ausgebildeten *Éducateurs*, nämlich insgesamt 14 Schuljahre. Der Vorschlag der Arbeitsgruppe wurde

[12] MENJE 2021.

[13] Als „Seiteneinsteigende" werden im deutschen Sprachgebrauch jene Personen bezeichnet, welche aus einem anderen Beruf oder einer anderen Berufsausbildung kommen und eine berufliche Neuorientierung angehen. Der Begriff wird zumeist synonym oder als Oberbegriff für „Quereinsteigende" gebraucht. Der Quereinstieg stellt vor dem Hintergrund des akuten Lehrermangels sowohl in Deutschland als auch in Luxemburg einen inzwischen etablierten Karriereweg in den Lehrerberuf dar, der unter bestimmten Voraussetzungen Personen ohne klassisches Lehramtstudium zugänglich ist. Um beide Diskurse voneinander zu trennen, wurde im Laufe der Berichterstattung bewusst der neutral konnotierte Begriff des Seiteneinstiegs gewählt. Die Nutzung des Begriffs ist dabei selbstverständlich wertungsfrei zu verstehen.

[14] Die curriculare Nähe zwischen den entsprechenden Sektionen wird auch offiziell auf der Internetpräsenz des MENJE als Legitimationsargument für den Seiteneinstieg genutzt.
Cf. https://men.public.lu/de/actualites/communiques-conference-presse/2021/05/25-educateurs.html

[15] Internen Informationen zufolge gab es zunächst auch den Vorschlag eines zweijährigen Modells, der dann aber nicht zurückbehalten wurde.

[16] Im Folgenden wird zwischen „regulären Auszubildenden" und „Passerelle-Auszubildenden" respektive „Seiteneinsteigern" unterschieden, ohne dass dies wertend gemeint ist.

von den beiden betroffenen Schulen LTPES und ENAD innerhalb kürzester Zeit umgesetzt, um rechtzeitig im September 2021 die erste Kohorte der Passerelle-Auszubildenden in ihren Gebäuden aufnehmen zu können.

Parallel zu dieser Pilotprojekt-Ankündigung kam es in verschiedenen Interessensvertretungen und der Öffentlichkeit zu einem Aufruhr, der auch während der Redaktionsphase des vorliegenden Berichts noch nicht gänzlich abgeklungen war. Die Hauptargumente der Kritiker, die auch in den prozessbegleitenden Ateliers (siehe Kapitel 11.3) wiederholt thematisiert wurden, können in die folgenden Eckpunkte aufgegliedert werden[17]:

- Die inhaltliche Ausgestaltung der Sektionen GSO und GED/GEA hätten nur wenig gemeinsam.
- Wichtiger als eine rein quantitative Aufstockung der Auszubildenden sei eine qualitative Verbesserung der regulären Ausbildung („Qualität statt Quantität“).
- Das Passerelle-Jahr sei zu kurz, um den Seiteneinsteigenden die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, die es für den Berufsanfang als *Éducateur* braucht.
- Damit berge die Passerelle-Bildungsmaßnahme die Gefahr, dass eine neue Generation von „schlechter“ ausgebildeten Erzieher geschaffen werde.

Im Juni 2021 wurde die Petition n°1879 „‘Nein‘ zur neuen Reform betreffend die Ausbildung zum/r Erzieher/in in Luxemburg“ eröffnet und erhielt im Petitionszeitraum 4654 (von 4500 benötigten) Unterschriften, sodass am 19. Oktober 2021 eine öffentliche Debatte in der Abgeordnetenkammer *Chambre des Députés* abgehalten wurde.[18] In dieser wurde eine Evaluation des Pilotprojekts gefordert.

1.2 Evaluationsauftrag im SCRIPT und Prozessbegleitung in den beiden Schulen

Unabhängig vom vorliegenden Evaluationsauftrag wurden sowohl im LTPES eine externe als auch in der ENAD eine semi-interne[19] Evaluation beauftragt, um das Pilotprojekt zu begleiten und eine Berichterstattung für die Schulen anzufertigen.

Um einerseits zu verhindern, dass die SCRIPT-Evaluation eine unnötige Doppelung der Forschungsfragen und einem „Oversurveying“[i] bei den Auszubildenden verursacht, und um andererseits die Sinnhaftigkeit einer zusätzlichen Evaluation begründen zu können, hat das SCRIPT-Team ein Forschungsdesign entwickelt, welches komplementär zu den Prozessbegleitungen der Schulen und den geplanten Ateliers (siehe Kapitel 1.3) funktioniert. Außerdem strebte die SCRIPT-Evaluation an, einen Mehrwert für die Weiterentwicklung der curricularen Ausgestaltung der Erzieherausbildung in Luxemburg zu schaffen. In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit sowohl als „*formative*“ als auch als „*summative* Evaluation“ nach Michael Scriven[20] zu verstehen. Während die summative Evaluation an den Ergebnissen einer Intervention interessiert ist und damit Akteuren, die nicht direkt in die Curriculumentwicklung involviert sind, aber damit in Berührung kommen (wie etwa Beamten der Schulverwaltung) ein besseres Verständnis ermöglichen möchte, will die formative Evaluation die Durchführung der Intervention beleuchten und den Curriculumentwicklung tragenden

[17] Die Analyse wurde auf Basis der Quellen gemacht, die im Literaturverzeichnung unter dem Punkt „Dokumentenanalyse“ (siehe Kapitel 11.1) verzeichnet sind.
[18] https://www.chd.lu/fr/node/178.
[19] Unter semi-interner Evaluation versteht sich eine solche, in wessen die Evaluatoren der Organisation zugehörig sind, aber nicht oder nur gering in den evaluierten Gegenstand verwickelt sind.
[20] Vgl. Scriven 1972, S. 62.

Institutionen (Schulen, Programmkommissionen, SCRIPT usw.) Hinweise zur Programmverbesserung geben.

1.3 Ateliers: Die Begleitung des Pilotprojekts durch zwei Divisionen des SCRIPT

Das Pilotprojekt wurde ab 2021 über zwei Schuljahre hinweg von Ateliers (Denkwerkstätten) begleitet, die von der Curriculum Division des SCRIPT organisiert und geleitet wurden. Das Ziel der begleitenden Ateliers war es, anhand eines partizipativen Prozesses einen Konsens unter den beteiligten Anspruchsgruppen darüber zu erarbeiten, ob und wie das Passerelle-Projekt weitergeführt werden soll und wie – im Falle einer Weiterführung – das Modell der „Seiteneinstiegs-Passerelle“ weiter ausgestaltet und kontinuierlich verbessert werden kann.

Als Teilnehmer der Ateliers hat das Bildungsministerium Vertreter aus verschiedenen Interessensgemeinschaften zusätzlich zu den Vertretern der betroffenen Schulen eingeladen (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Eingeladene Interessensgemeinschaften in den begleitenden Ateliers

Neben der Präsentation verschiedener Themen und Daten an die Teilnehmer, war ein weiterer Ansatz der Ateliers jener der qualitativen Szenarien, die zur strategischen Vorausschau und Konsensfindung dienen sollten. Qualitative Szenarioprozesse in der Politikberatung und im Government Foresight haben laut Steinmüller und Schnurr (2016) den Vorteil, in einer besonders schnelllebigen, komplexen, volatilen und mehrdeutigen Welt („VUCA“-World) hypothetische Entwicklungswege zu erfassen, strategisch zu entwerfen und auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen. Damit werden die Möglichkeiten zwar nicht bis in alle Details vorhersehbar, jedoch können sich die betroffenen Akteure besser auf das

Kommende vorbereiten.[21] Letztlich kann sich durch den erreichten Konsens und bessere Vorbereitung der Praxis erhofft werden, dass dies den Erfolg des Ausbildungsprogramms positiv beeinflusst.

An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass sich bereits kurz nach Beginn der Atelierserie herausstellte, dass diese Ziele – und besonders ein Konsens mit den Teilnehmern – nur schwer erreichbar sein würden.

Der geplante Ablauf der Ateliers hatte zu Beginn folgenden Zeitplan:

Tabelle 1: Initialer Zeitplan der begleitenden Ateliers

Octobre 2021	Atelier 1 : Présentation de la procédure, début des discussions
Décembre 2021	Atelier 2 : Première proposition de scénarii : feedback des participants (les incontournables, les redondances, les impasses)
Janvier 2022	Atelier 3 : L'impact des adaptations (élèves, enseignants, système scolaire, monde du travail)
Mars 2022	Atelier 4 : Regard vers l'avenir – Qu'est-ce qu'on retient ?
Mai 2022	Atelier 5 : Prochaines étapes en fonction de la faisabilité
Septembre 2022	Atelier 6 : Consensus et feedback
Novembre 2022	Présentation des résultats
Début 2023	Décisions et planification de la suite

Einige Anpassungen des Ablaufplans wurden im Laufe der Zeit notwendig. So gab es durch pandemiebedingte oder anderweitige terminliche Zwischenfälle wesentliche Verschiebungen im Zeitplan, sodass das dritte Atelier vorwiegend die „Sicht der Praxis" (luxmbg. „Vue vum Terrain") thematisierte und erst im Oktober 2022 das vierte Atelier stattfand, bei welchem auf die Sichtweisen und Erfahrungen der Auszubildenden eingegangen wurde, die durch eine Fragebogenerhebung gesammelt wurden.

Aufgrund regelmäßiger Widerstände in fast allen teilnehmenden Interessengruppen gestaltete sich nicht nur die Umsetzung der Evaluation, sondern insbesondere auch die Moderation der Ateliers für das SCRIPT-Team als Drahtseilakt, weswegen das Konzept der Ateliers stets überdacht und angepasst wurde, um einen möglichst konstruktiven Austausch zu gewährleisten. Die tatsächliche inhaltlich-zeitliche Planung der Ateliers sowie des gesamten Ablaufs der Erhebungen für die Evaluation (Interviews und Fragebögen) belief sich auf folgende Interventionen:

Tabelle 2: Tatsächlicher Zeitplan aller im SCRIPT durchgeführten Initiativen im Projekt Passerelle

19 octobre 2021	Atelier 1 : Présentation de la procédure, début des discussions, focus sur les « incontournables » de la part des participants
16 décembre 2021	Atelier 2 : Présentations des écoles expliquant leur mise en œuvre de la « passerelle »
3 janvier 2022	Entretien avec le comité d'élèves du LTPES
19, 20 et 21 janvier 2022	Entretiens avec représentants du secteur socio-éducatif
26 janvier 2022	Entretien avec la classe passerelle 1SGEA-SO de l'ENAD
29 mars 2022	Atelier 3 : Plusieurs présentations : Concept d'évaluation (SCRIPT), la vue du terrain (SCRIPT) et chiffres et analyses sur le marché de travail du secteur social (PraxisBüro)
A partir du 29 juin 2022	Lancement du questionnaire en ligne pour tous les élèves en classes terminales 1SGED/1SGEA/1SGEA-SO
A partir du 17 octobre 2022	Lancement du questionnaire en ligne pour tous les enseignants ayant accompagné un élève passerelle en 21/22
18 octobre 2022	Atelier 4 : Présentation des résultats préliminaires de l'évaluation (partie élèves) et discussion
A partir du 19 octobre 2022	Lancement du questionnaire en ligne pour participants des ateliers

[21] Steinmüller/Schnurr 2016, S. 7.

15 décembre 2022	Atelier 5 : Présentation de résultats préliminaires de l'évaluation (partie enseignants et participants atelier), présentation de l'ébauche du « rapport atelier » soumise pour validation par les participants des ateliers
A partir du 21 décembre 2022	Lancement du formulaire de validation en ligne du « rapport atelier » pour les participants des ateliers
A partir du 3 février 2023	Lancement du questionnaire en ligne « Follow-up » pour la première génération d'élèves passerelle
21 février 2023	Atelier 6 : remise officielle du « rapport atelier (LU) » et clôture du processus de consultation

Im Dezember 2022 wurden die zentralen Ergebnisse des Lehrerfragebogens sowie des Atelier-Fragebogens präsentiert. Hauptthema der anschließenden Diskussionen waren jedoch die Struktur und die inhaltliche Ausgestaltung des „Rapport Atelier", das heißt des abschließenden Berichtes über die geführten Diskussionen und Schlussfolgerungen der Teilnehmer. Das SCRIPT-Team hat an dem Tag eine erste inhaltliche Übersicht des „Rapport Atelier" präsentiert, die im Anschluss zur Validierung vonseiten der Teilnehmer gestellt wurde. Diese Validierungsverpflichtung sah das SCRIPT-Team als einzige Möglichkeit, einen von den Teilnehmern getragenen Bericht bis zum Ende des Atelierprozesses verfassen zu können.

Der Validierungsprozess des „Rapport Atelier" sah wie folgt aus: Über ein Onlineformular haben alle 22 Teilnehmer die Möglichkeit bekommen, jedem einzelnen, skizzenmäßig ausformulierten Themenpunkt des ersten Berichtentwurfs entweder zuzustimmen oder ihn abzulehnen. Mit dem „Ablehnungsbutton" erschien dann ein offenes Kommentarfeld für die Alternativvorschläge der Teilnehmer.

Folgende Grenzwerte zur Integration der Änderungsvorschläge wurden vom SCRIPT-Team festgelegt:

- Bei 75 % oder höherer Zustimmung wird der Themenpunkt als validiert angesehen, relevante Kommentare und einzelne Änderungsvorschläge der Teilnehmer können jedoch im Bericht hinzugefügt werden.
- Zwischen 50 – 75 % Zustimmung werden die Kommentare im Detail durchgelesen und es wird eine Alternative formuliert, die in Bezug sowohl zum initialen Entwurf wie auch zu den Kommentaren stehen wird.
- Bei weniger als 50 % Zustimmung werden die Kommentare berücksichtigt, um eine Alternative zu formulieren, die nicht mehr in Bezug auf den initialen Inhalt steht.

Die Abstimmungsstatistiken wurden transparent in den Anhang des „Rapport Atelier" gestellt. Der gesamte Bericht der Ateliers ist in luxemburgischer Sprache im Kapitel 9 zu finden.

Ein *First final draft* des „Rapport Atelier" wurde den Teilnehmern am 7. Februar 2023 zugesendet. Letzte Kommentare konnten vonseiten der Teilnehmer noch bis zum 16. Februar 2023 angemerkt werden. Innerhalb dieser Frist kam nur ein Feedback; dieses war konstruktiv und umfangreich und zielte auf eine noch genauere Darstellung der Tatsachen. Im letzten Atelier vom 21. Februar 2023 wurde der Bericht an die Teilnehmer überreicht, mit einer Vertraulichkeitsklausel bis zur offiziellen Publikation des gesamten Evaluationsberichts. Da zu dieser Gegebenheit nachträglich noch verschiedene Punkte von den Teilnehmern angemerkt wurden, entschied das SCRIPT-Team, diese trotz Ablauf der Feedback-Frist in einer letzten Version aufzunehmen, um so eine partizipative Konsensfindung möglichst weit zu begünstigen.

1.4 Ziele des Pilotprojektes und Erfolgsindikatoren

Um Evaluationsergebnisse sinnvoll interpretieren und einschätzen zu können, werden in der Regel Begriffe wie „Erfolg“, „Effektivität“ und „Effizienz“ herangezogen. Diese Begriffe allein sind jedoch keine Maßstäbe, die es ermöglichen würden, den Erfolg einer Bildungsmaßnahme wie die der Passerelle präzise zu bewerten. Hierzu braucht es zunächst vordefinierte Ziele, die am Ende des Evaluationsprozesses überprüft werden. Anhand einer solchen Überprüfung können Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern die Ziele des Projektes erreicht wurden, oder in anderen Worten, wie „effektiv“ das Projekt war. Zusätzlich kann eine ökonomische Sichtweise dabei helfen, die Qualität der Bildungsmaßnahme unter dem Gesichtspunkt der Effizienz zu bewerten. Dementsprechend wäre das Pilotprojekt dann als positiv zu bewerten, wenn die im Voraus formulierten Ziele möglichst komplett und mit einem möglichst geringen Aufwand erreicht wurden.

Da das Pilotprojekt vordergründig durch den Fachkräftemangel sowie die wachsende Auszubildendenzahlen der Sektion GSO legitimiert wurde, bestand eine Schwierigkeit für die Evaluation darin, dass es zu Beginn des Projekts[22] keine explizite Zieldefinition vonseiten des MENJE gab.

Insofern hat es die Evaluation als ihre Aufgabe verstanden, die Zieldefinition als einen der ersten Schritte zu unternehmen und diese in das Evaluationsdesign zu integrieren. Diese Ziele können als **Erfolgsindikatoren des Projektes** verstanden werden. Die im Sommer 2021 geführten internen Vorbereitungsgespräche zwischen den Divisionen *Curriculum* und *Traitement des Données* sowie eine Dokumentenanalyse[23] haben zur Definition folgender Erfolgsindikatoren des Projektes geführt, die das MENJE seit Projektbeginn direkt oder indirekt verfolgt:

- Erhöhung der Auszubildendenzahl, die Zugang zum *Diplôme d'État d'Éducateur* haben
- Umsetzung eines einjährigen Seiteneinstieg-Ausbildungsweges, der in Bezug auf Qualität und inhaltlicher Ausgestaltung nahe am regulären Ausbildungsweg bleibt
- Vergleichbare, nicht zu stark abweichende Erfolgsquoten der beiden Ausbildungswege
- Beschäftigungsfähigkeit der Passerelle-Absolventen

Diese Ziele ließen sich mühelos in ein klassisches Evaluationsmodell überführen, welches für Analysen von sozialen Organisationen gängig ist. Angestoßen durch Modelle von Ernst (2006) und Gerull (1999) wurden drei „Qualitätsebenen“ der Bildungsmaßnahme Passerelle definiert, die eine breit gefächerte und mehrperspektivische Bewertung des Passerelle-Projekts ermöglicht (siehe Anhang, Kapitel 12.1).

1.5 Aufbau des Evaluationsberichtes

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf alle Beobachtungen und Daten, die im Rahmen der von SCRIPT durchgeführten Evaluation des Pilotprojektes getätigt und erhoben wurden. Um das Pilotprojekt in den größeren Kontext der *Éducateur*-Ausbildungen in Luxemburg einzubetten, macht der Bericht seinen Auftakt mit einem Kapitel zur aktuellen Situation der Bildungslandschaft und des

[22] Die Ankündigung des Projekts ist seit dem 21.05.2021 offiziell auf der Webseite des Bildungsministeriums zu finden und weitere Informationen zur Einschreibung und Ablauf sind auf den beiden Internetpräsenzen der Schulen nachzulesen. Vgl. https://men.public.lu/fr/actualites/communiques-conference-presse/2021/05/25-educateurs.html#:~:text=Formation%20%C3%A0%20temps%20plein%20ou,incluant%2011%20semaines%20de%20stage).

[23] Eine komplette Liste aller zur Analyse bereitstehenden Dokumente ist im Anhang zu finden.

Arbeitsmarktes. Hierfür werden kurz die existierenden Ausbildungswege und zugehörigen Diplome abgebildet, zum anderen werden die durch die beiden Schulen definierten Fachkompetenzen des *Éducateur*-Berufs dargestellt. Neben den Statistiken zur Rekrutierungssituation der *Éducateurs* wird außerdem ein Blick auf die Sektionenwechsel der letzten Jahre zur und ab der Klasse 2GED und 2GEA geworfen, um ein Bild davon zu erhalten, wie viele und welche Auszubildende in Vergangenheit – vor der Passerelle-Maßnahme – von einer beruflich-akademischen Neuorientierung oder einem „Karrierewechsel" betroffen waren (Kapitel 2).

Im Anschluss hieran werden die Ergebnisse des Fragebogens der Section GSO vorgestellt, um hiermit die Potenziale erkennbar zu machen, die in dieser Auszubildendengruppe eventuell bestehen könnten bezüglich ihrer beruflichen Orientierung und Motivation, später den *Éducateur*-Beruf ergreifen zu wollen (Kapitel 3).

Das vierte Kapitel leitet über zum empirischen Teil der qualitativen und quantitativen Evaluationsergebnisse und erläutert zunächst Zielgruppe und Rücklauf der Fragebögen und Eckdaten zu den Interviews und Atelier-Diskussionen.

Im Kapitel 5 werden die vielleicht zentralsten Ergebnisse der Evaluation präsentiert. „Hard facts" wie etwa die Auszubildendenzahlen (Einschreibungen und Erfolgsquote der *Terminale*, stets im Vergleich der beiden Gruppen der regulären Auszubildenden und der Passerelle-Auszubildenden), der Zufriedenheitsgrad sowohl der Auszubildenden wie der Lehrpersonen, sowie ein Blick auf die angegebenen erlangten Kompetenzen stellen das Herzstück des Berichts dar. Dieses Kapitel fällt somit auch unter die „Ergebnisqualität" des Evaluationskonzepts.

Im Anschluss daran folgen die Ergebnisse zur Prozessqualität, welche Hinweise zu den Abläufen im Passerelle-Projekt geben und einen Einblick in die Anweisungen verschaffen, welche die Auszubildenden von den Schulen und Lehrpersonen bekommen haben, sowie wie der Prozess der Benotung abgelaufen ist (Kapitel 6).

Die Ergebnisse, die sich auf strukturelle Rahmenbedingungen beziehen, werden in einem letzten analytischen Kapitel 7 zusammengetragen. Hier stehen die Ressourcenlage, sowohl personeller und zeitlicher Art, oder in anderen Worten die Arbeitslast und der Zeitaufwand (Workload) für die Lehrpersonen und Auszubildenden, im Fokus. Daneben werden Aspekte der Organisation angesprochen und die inhaltliche Konzeption der Passerelle im Lichte der einjährigen Ausbildungsdauer näher betrachtet.

Nach dem Bericht der Ateliers (Kapitel 8) werden alle Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Erhebungen nochmal inhaltlich gebündelt, in den übergeordneten Kontext des gesamten Pilotprojekts gesetzt und auf die zentralen Erkenntnisse hin zusammengefasst (Kapitel **Error! Reference source not found.**).

2. Bildungs- und Arbeitsmarktsituation der *Éducateurs* in Luxemburg

2.1 Existierende Ausbildungswege und zugehörige Diplome der sozialpädagogischen Berufe in Luxemburg

Der luxemburgische soziale Sektor zeichnet sich ähnlich wie in vielen weiteren europäischen Ländern durch eine komplexe Durchmischung von Berufsbildern aus, die nach den Traditionen der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik ausgebildet wurden. Nach der Typologie von Böwen und Dujardin (2017) können die Tätigkeiten in sechs Praxisfelder[24] eingeteilt werden:

- Kindheit, Jugend und Familie
- Alter und Pflegebedürftigkeit
- Gesundheit
- Beschäftigung und Erwachsenenbildung
- Benachteiligung und Chancengleichheit
- Kriminalität und Resozialisation

Zur ausführlichen Darstellung der Historie und Entwicklung der beiden Berufsbilder *Éducateur* und *Éducateur gradué* wird auf die eben genannte Publikation verwiesen.[25] Um Verwirrungen zu vermeiden, werden für den vorliegenden Bericht die wesentlichen Aspekte der Entwicklung kurz aufgegriffen.

In Luxemburg wurden ab den 1970er Jahren zwei sozialpädagogische Ausbildungswege durch das *Institut de Formation pour Educateurs et Moniteurs d'éducation différenciée* (IFEM)[26] angeboten: *Éducateur* und *Moniteur d'éducation différenciée.* Ab den 1990er Jahren wurde das IFEM mit der Gründung des *Institut d'Études Éducatives et Sociales* (IEES) abgelöst, was der Startschuss für die zwei Berufsbezeichnungen *Éducateur* und *Éducateur gradué* war. Diejenigen Personen mit abgeschlossener Ausbildung zum *Moniteur* konnten nun am IEES ihre Ausbildung zum *Éducateur* fortsetzen, und Absolventen der *Éducateur*-Ausbildung konnten am IEES weiterführende Studien zum *Éducateur gradué* aufnehmen.

„Bei beiden Ausbildungsverläufen handelt es sich um berufsqualifizierende Schulabschlüsse. Auf dem Arbeitsmarkt wurde, abgesehen von der Besetzung von Leitungspositionen, kein großer Unterschied in den Aufgabenbereichen zwischen dem Erzieher und dem graduierten Erzieher gemacht." (Böwen/Dujardin 2017, S. 19)

Wichtig ist auch zu bemerken, dass die *Éducateur*s in Luxemburg seitdem typischerweise den Zusatz „*diplômé*" tragen, auch wenn dies keine offizielle Bezeichnung ist. Dass sich dieser Doppelbegriff des *Éducateur diplômé* inzwischen tief eingebürgert und verfestigt hat, ist nicht nur am alltäglichen Sprachgebrauch in der Praxis oder an den publizierten Stellenangeboten zu erkennen, sondern zeigt sich auch an der fortführenden Nutzung im Kollektivvertrag und innerhalb ministerieller Kommunikationen.[27]

[24] Böwen/Dujardin 2017, S. 24.
[25] Böwen/Dujardin 2017, S. 19f. Siehe ferner auch Welschbillig/Prussen 2009 oder Schmit 2012.
[26] Fortan mit „IFEM" abgekürzt.
[27] Vgl. CCT SAS 2021; siehe auch Erläuterung im FAQ des Ministeriums für Hochschulwesen und Forschung: "Quelle est la différence entre 'éducateur gradué' et 'éducateur dipômé'? https://mesr.gouvernement.lu/de/demarches/reconnaissance-academique/faq.html#:~:text=La%20profession%20d'%C3%A9ducateur%20dipl%C3%B4m%C3%A9,de%20la%20reconnaissance%20des%20dipl%C3%B4mes.

2005 folgte dann die Auflösung des IEES und die Übernahme des hierfür neu gegründeten LTPES zur Ausbildung der *Éducateurs.* Seit 2003 wird an der Universität Luxemburg ein Bachelorstudiengang (*Bachelor en Sciences Sociales et Educatives*, BSSE) angeboten, der zum *Éducateur gradué* ausbildet. Neben der Qualifizierung zum *Éducateur gradué* ermöglicht dieser Studiengang seit 2013 über den Besuch eines Zusatzmoduls auch die vollständige Qualifizierung zum reglementierten und geschützten Beruf *Assistant social*.

Die folgende Tabelle will eine graphische Übersicht aller Qualifikationsniveaus und der in Luxemburg ausgestellten zugehörigen Diplome im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit leisten.

Tabelle 3: Übersicht über Qualifikationsniveaus und Diplome in Luxemburg im Bereich der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit

Qualifikationsniveau	Qualifizierung/Typische Berufsbezeichnung in Luxemburg	Luxemburgische Diplome/Zertifikate
Qualifikationsniveau Doktorat (PhD)		
Qualifikationsniveau Master (BAC+5)	Master in Sozialwesen	*Master in Social Sciences and Educational Sciences* (MSSE - Universität Luxemburg)
Qualifikationsniveau Bachelor (BAC+3)	„Éducateur gradué" „Assistant social" (Sozialpädagoge/Sozialarbeiter)	*Bachelor en Sciences Sociales et Educatives* (BSSE - Universität Luxemburg)
Qualifikationsniveau Fachabitur (nicht anerkanntes BAC+1, Niveau 14)	„Éducateur (diplômé)" (staatlich anerkannter Erzieher oder auch Facherzieher)	*Diplôme d'État d'Éducateur (in Vollzeit am LTPES, berufsbegleitend in der ENAD)*
Qualifikationsniveau DAP (Niveau 12)	„DAP Éducation" „DAP Auxiliaire de vie" (Lebensbetreuuer)	*DAP Éducation (catégorie A)*
niedrigstes Qualifikationsniveau (Niveau 9)	„Aide-éducateur"	Teilnahmebescheinigung der Fortbildung für pädagogische Hilfskräfte (118 Std., FEDAS)

2.2 Fachkompetenzen des *Éducateur*-Berufs

Die Schulen ENAD und LTPES, in welchen die Ausbildung zum *Diplôme d'État d'Éducateur* angeboten wird, umrahmen in ihren jeweiligen Handbüchern die Kompetenzbereiche und Grundhaltungen, die für den *Éducateur*-Beruf kennzeichnend und förderlich sind. Sie werden überblickshaft in der nachstehenden Tabelle aufgelistet.

Tabelle 4: Fachkompetenzen eines Éducateur laut Schulhandbüchern

In: ENAD (2021): 1TGEA-SO-Handbuch, S. 12-14.	*In: LTPES (2021): 1SGED-Handbuch des LTPES, S. 5-7.*
„Kompetenzbereiche, die das Professionsprofil der/des Erzieher*in kennzeichnen“: ✓ Kommunikationskompetenz ✓ Fähigkeit zur Eigeninitiative ✓ Kritikfähigkeit ✓ Fähigkeit zu einer wertschätzenden Grundhaltung in der Interaktion ✓ Selbstkompetenz ✓ Empathiefähigkeit ✓ Fähigkeit zur Beziehungsarbeit ✓ Teamfähigkeit ✓ Konfliktfähigkeit ✓ Beobachtungskompetenz ✓ Fähigkeit zur Wahrnehmung, Analyse und Reflexion von Rollenaspekten im sozialen Handeln ✓ Fähigkeit zur Gestaltung von Gruppenprozessen	„Förderliche Grundhaltungen“: ✓ Akzeptanz ✓ Eigeninitiative ✓ Empathie ✓ Kommunikationsfähigkeit ✓ Kongruenz ✓ Kooperationsfähigkeit ✓ Offenheit ✓ Partizipation ✓ Reflexionsfähigkeit ✓ Respekt ✓ Selbstständigkeit ✓ Verantwortungsgefühl ✓ Wertschätzung

Wie zu erwarten ist, ähneln sich die Kompetenzbereiche der beiden Handbücher stark. Außer den eher fachspezifischen Kompetenzen – wie etwa die „Beobachtungskompetenz“ oder die „Analyse und Reflexion von Rollenaspekten im sozialen Handeln“ – erinnert die überwiegende Mehrzahl der Kompetenzen an den Korpus der „21st-century-skills“ oder auch der „transversalen Kompetenzen für Beschäftigungsfähigkeit“[28]. Die beiden Listen der Kompetenzen lassen jedenfalls den Schluss zu, dass das Ausbildungsprofil für *Éducateurs* in Luxemburg neben einigen spezifischen Methodenkenntnissen verstärkt auf soziale Kompetenzen (Soft Skills) und Adressatenorientierung setzt; d.h. auf Fähigkeiten, die nicht unwesentlich an die persönliche Identitätsentwicklung und die Selbstkompetenzen der hauptsächlich noch recht jungen[29] Auszubildenden gekoppelt sind.

2.3 Statistische Analysen zur Rekrutierungssituation der *Éducateurs* in Luxemburg

Wie bereits eingangs erwähnt, fanden die Überlegungen der MENJE-Arbeitsgruppe zur Entwicklung neuer Ausbildungswege u.a. vor dem Hintergrund der Zahlen des PraxisBüros der Uni.lu statt, die in diesem Kapitel dargestellt werden.

Laut eigenen Angaben[30] beobachtet und dokumentiert das PraxisBüro seit März 2014 den Arbeitsmarkt im Bereich der Sozialen Arbeit in Luxemburg. Als Grundlage zur Analyse stehen diesem die wöchentlichen Stellenangebote zur Verfügung, die auf „jobfinder.lu”, „govjobs.public.lu” und dem Newsletter der FGFC (*Fédération Générale de la Fonction Communale)* entnommen werden. Seit 2019

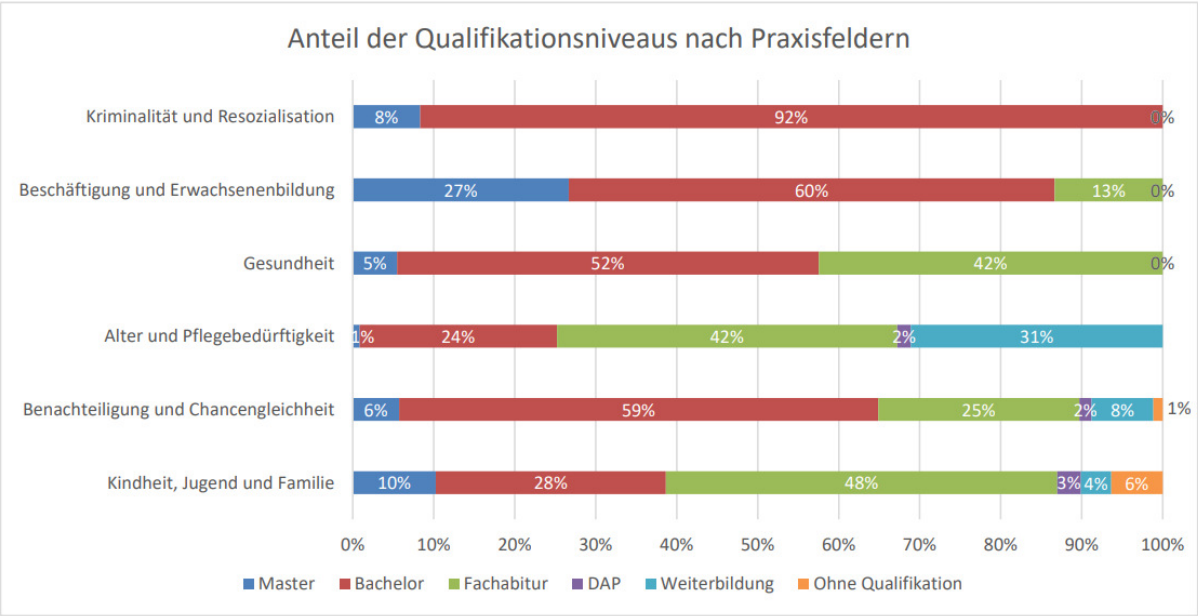
[28] Siehe beispielsweise „Katalog für Transversale Kompetenzen als Schlüssel für die Beschäftigungsfähigkeit” von Keystart2work.
[29] Vgl. zur Altersstruktur der *Terminale*-Klassen in beiden Schulen Kapitel 5.1.
[30] Flammang/Böwen 2019, S. 1.

wurde die Datensammlung und -bearbeitung mit einer individualisierten Web-Applikation optimiert, vereinheitlicht und ausgebaut.

Ein zentraler Befund des PraxisBüros, der sich auch mit den Zahlen aus dem letzten Bericht[31] der Interregionalen Arbeitsmarktbeobachtungsstelle (IBA) zur Grenzgängermobilität deckt, bezieht sich auf die kontinuierliche Steigerung der Nachfrage an Fachkräften im sozialen Sektor. So ist etwa die Anzahl der vom PraxisBüro erfassten Stellenangebote zwischen 2014 und 2018 um 108% gestiegen. Für das Jahr 2018 analysierte das PraxisBüro, dass das am häufigsten gesuchte Qualifikationsniveau das Fachabitur war, d.h. das qualifizierende Abschlussjahr *Terminale* mit Erhalt des *Diplôme d'État d'Éducateur*, welches in der vorliegenden Evaluation im Zentrum der Untersuchung steht.[32] Auch 2021 war das am häufigsten gesuchte Qualifikationsniveau das des Fachabiturs.

In Bezug auf ebendieses Diplom lässt sich auch feststellen, dass die meisten Stellenausschreibungen für *Éducateurs* im Jahr 2018 dem Praxisfeld „Kindheit, Jugend und Familie" zugewiesen werden können. In der nachfolgenden originalen Abbildung des PraxisBüros wird die Analyse der Anteile der Qualifikationsniveaus nach Praxisfeldern komplett dargestellt.

Abbildung 3: Anteil der gesuchten Qualifikationsniveaus in Stellenausschreibungen des sozialen Sektors



Quelle: Flammang/Böwen 2019, S. 7.

Im Rahmen des dritten Passerelle-Ateliers wurden vom PraxisBüro weitere Zahlen präsentiert, die die Rekrutierungssituation im Bereich des Fachabiturs (*Éducateur*) beleuchten sollten.[33]

Auch wenn sich mit den Zahlen des Praxisbüros der Universität Luxemburg nicht alle Fragen beantworten lassen, so lassen sie doch bereits erahnen, dass in Luxemburg – ähnlich wie in vielen anderen OECD-Ländern[34] – angesichts des steigenden Bedarfs an *Éducateurs* kein ausreichendes Angebot an Fachpersonal zur Verfügung steht. Wie auch in anderen europäischen Ländern bleibt in

[31] IBA 2021, S. 22f.
[32] Das PraxisBüro weist darauf hin, dass im Analysejahr 2018 nicht alle Stellenangebote ein eindeutiges Qualifikationsniveau zuließen, so dass zur Vereinfachung der Darstellung in 142 Fällen das höhere Qualifikationsniveau zugewiesen wurde. Vgl. Flammang/Böwen 2019, S. 3.
[33] Die Präsentation basierte auf der Publikation von Böwen/Flammang 2022.
[34] Vgl. OECD 2019, S. 6.

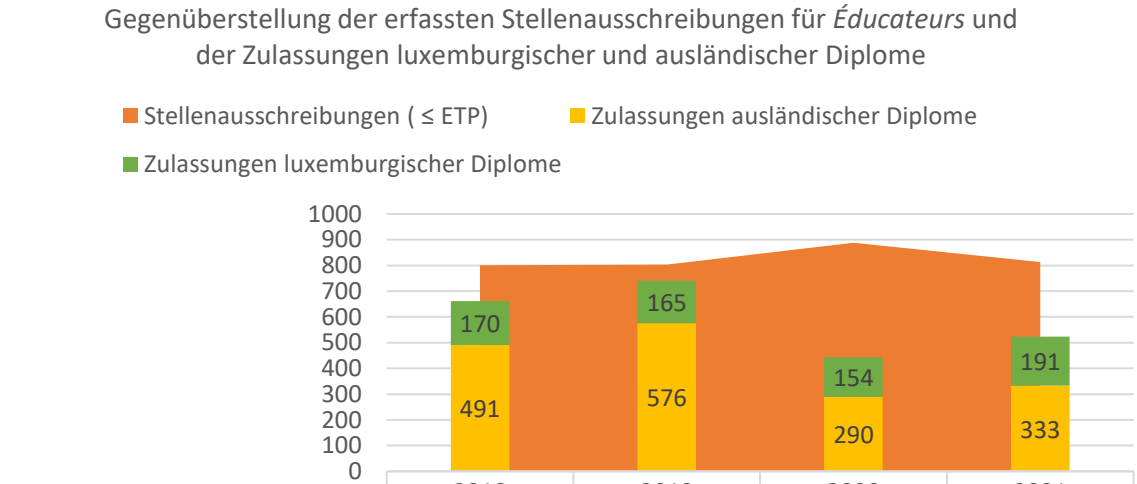
Luxemburg offensichtlich „die Zahl der neu ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher […] bis auf Weiteres weit hinter der Nachfrage zurück.“[35] Folglich ist der „soziale Sektor Luxemburgs […] auf ausländische Arbeitnehmer*innen – bspw. aus den Nachbarländern der Großregion – angewiesen.“[36]

Um einen Gesamtblick über die Rekrutierungssituation der *Éducateurs* in Luxemburg zu bekommen, stellt sich demnach nicht nur die Frage nach der Bedarfsdeckung über inländische, sondern auch ausländische Fachkräfte beziehungsweise solche, die als Grenzgänger in Luxemburg arbeiten. So geht aus dem Aktivitätsbericht des MENJE[37] hervor, dass im Jahr 2021 für 316 *Éducateurs* mit ausländischem Diplom eine Anerkennung (*reconnaissance d'équivalence*) ausgesprochen wurde. Infolge dieser Anerkennungen (und einigen übriggebliebenen aus dem Vorjahr) wurden im gleichen Jahr 333 Zulassungen zum Beruf (*autorisation d'exercer*[38]) für *Éducateurs* mit anerkanntem ausländischem Diplom bewilligt, was einer Erhöhung der Zulassungen aus dem Ausland um 24,06 % im Vergleich zum Vorjahr 2020 entspricht.

Zur Annäherung an den statistischen Bedarf an Fachkräften wurde in Graphik 1 eine Gegenüberstellung von den vom PraxisBüros erfassten Stellenausschreibungen einerseits und den Zulassungen zum Beruf (*autorisations d'exercer)* für *Éducateurs* andererseits gemacht. Die Zulassungen werden für die luxemburgischen *Diplômes d'État d'Éducateur* und die anerkannten ausländischen Diplome getrennt dargestellt, um hiermit ein genaueres Bild über die Herkunft der Neuzugänge zu bekommen. Allerdings gilt es zu beachten, dass die Daten der Stellenausschreibungen keine Information darüber enthalten, ob es sich um Vollzeit-[39] oder Teilzeitstellen handelt.

[35] Warning 2020, S. 3.
[36] Göbel/Limbach-Reich/Peters 2022, S. 21.
[37] MENJE 2022a, S. 77.
[38] Siehe hierzu auch Kapitel 5.6 Arbeitsmarktintegration nach Erhalt des Diploms.
[39] Vollzeitstellen werden in Luxemburg häufig mit dem Kürzel „ETP" (*equivalent temps plein*) bezeichnet.

Graphik 1: Zahlenverhältnisse 2018-2021: Erfasste Stellenausschreibungen vs. luxemburgischen Absolventen und Zulassungen aus dem Ausland



	2018	2019	2020	2021
Stellenausschreibungen (≤ ETP)	801	803	888	813
Zulassungen luxemburgischer Diplome	170	165	154	191
Zulassungen ausländischer Diplome	491	576	290	333

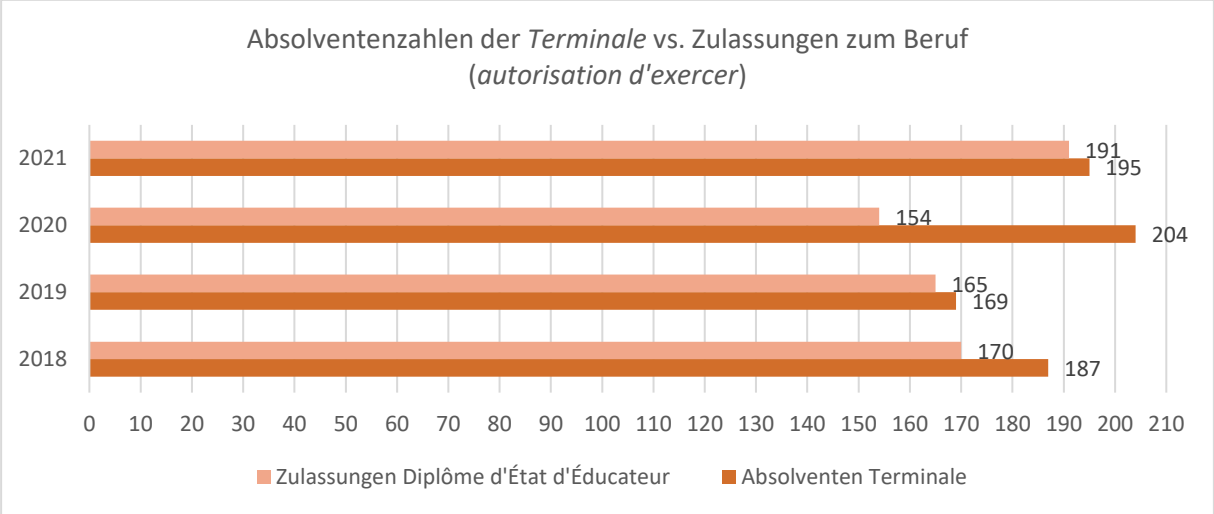
Erfasste Stellenausschreibungen auf Basis von Flammang/Böwen 2019; Zulassungen aus dem Ausland auf Basis der Aktivitätsberichte des MENJE (2018-2021).

Die Graphik 1 lässt erkennen, dass die Zahl an Stellenausschreibungen seit 2018 auf kontinuierlich hohem Niveau bleibt, während die Summe an Neuzugängen von *Éducateurs* aus Luxemburg und dem Ausland deutlich darunter liegt.[40]

Des Weiteren fiel bei einem direkten jährlichen Vergleich der Zulassungszahlen aus Luxemburg und der Absolventenzahlen der *Terminale* auf, dass letztere erstere übersteigen (Graphik 2). Die Schulleitungen der ENAD und des LTPES haben ihrerseits darauf hingewiesen, dass immerhin ein Teil ihrer *Terminale*-Absolventen bekanntermaßen weiterführende Ausbildungen oder anderweitige berufliche Möglichkeiten in Betracht zieht, und daher den Beruf des *Éducateur* nicht sofort oder unter Umständen überhaupt nicht ergreift. Demnach sind die reinen Absolventenzahlen immer mit einer gewissen Vorsicht zu genießen, sollten sie als Indikator für eine Bedarfsdeckung an Arbeitskräften herangezogen werden. Dies gilt besonders im Hinblick auf die Ergebnisse zur Erfolgsquote der vorliegenden Passerelle-Evaluation (Kapitel 5.2).

[40] Nach Inkrafttreten der *Loi du 28 octobre 2016 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles*, welche Fachkräften mit unvollständigen Qualifikationsniveaus aus dem Ausland eine Teilzulassung zu bestimmten beruflichen Tätigkeiten des *Éducateur* erlaubt, hat sich die Zahl an Zulassungen ausländischer Diplome wesentlich erhöht.

Graphik 2: Absolventenzahlen der Terminale im Vergleich zu den autorisations d'exercer



Vor der Annahme einer weiteren Steigerung der Nachfrage an *Éducateurs* und der oben präsentierten unzureichenden Bedarfsdeckung über die existenten inländischen Ausbildungsstränge und die Zulassung ausländischer Fachkräfte, lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass der Personalmangel auch künftig nicht ohne (weitere) wirkungsvolle Zusatzmaßnahmen ausreichend gedeckt werden kann.

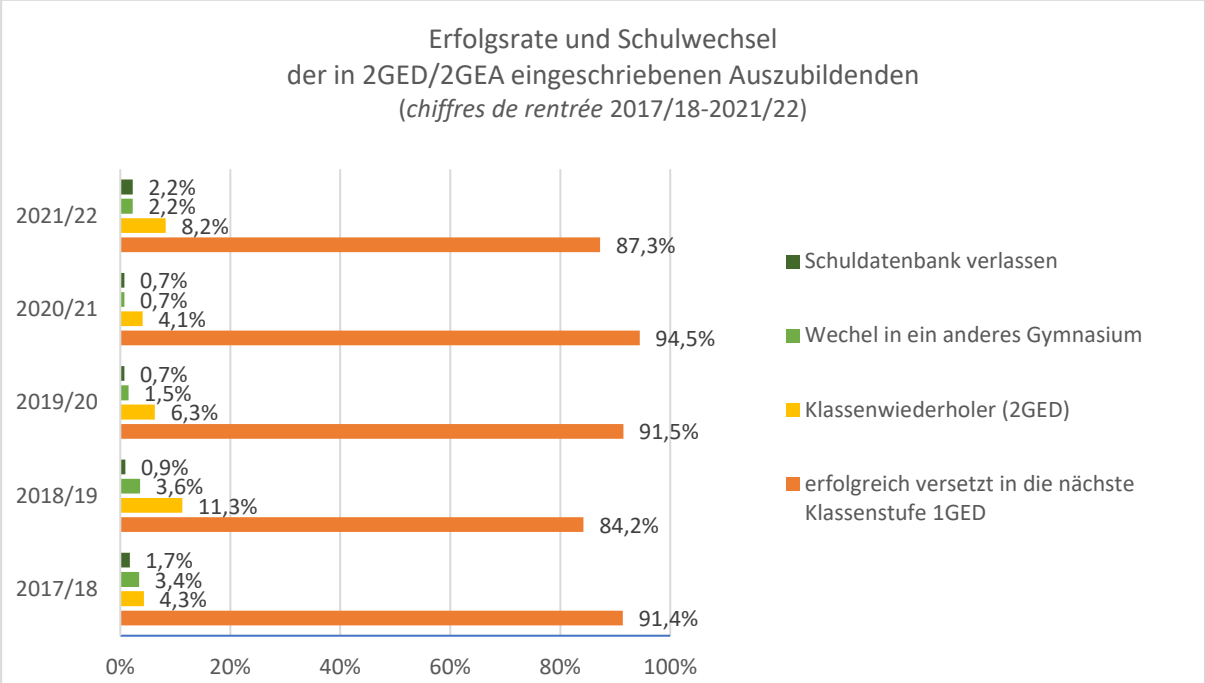
2.4 Statistiken zu den Sektionenwechsel zur und ab der 2GED/GEA

Da in den Erhebungen der Evaluation sowie in den Ateliers verschiedene Aussagen mit statistischem Bezug gemacht wurden, deren Überprüfung für die Evaluation der Passerelle von Interesse waren, wurden auch hierfür die ministeriellen Bildungsdaten herangezogen. Hiermit sollte eine genauere Einschätzung der Situation der *Éducateur*-Ausbildung (*Section de l'éducateur/Diplôme d'État d'Éducateur*) erfolgen.

So war eine Behauptung, dass in der *Cellule d'orientation* des LTPES jedes Jahr beobachtet würde, dass sich etliche Auszubildende nicht auf der *Section de l'éducateur* wohl fühlten und ihren Wunsch bekundeten, die Sektion zu wechseln und somit die Schule zu verlassen. Theoretisch kann davon ausgegangen werden, dass diese Sektionenwechsel oder gänzlichen Abbrüche zumindest teilweise durch eine bessere schulisch-berufliche Orientierung hätten abgefedert werden können.

Zu dieser Frage, die Hinweise auf Fehlorientierungen oder -entscheidungen geben kann, wurde eine Graphik (Graphik 3) zu den Auszubildendenzahlen der letzten 5 Jahrgänge erstellt. Wie ist diese Graphik zu lesen? Gehen wir (links) zum Jahr 2021/22, so können wir den Balken entnehmen, dass 87,3% derjenigen Auszubildenden, die zu Schuljahresbeginn („*rentrée*") 2021-22 in einer 2GED eingeschrieben waren, in die darauffolgende Stufe versetzt wurden, sodass sie sich zu Jahresbeginn 2022-23 auf einer 1GED befanden. Im fokussierten Schuljahr 2021-22 haben zeitgleich 8,2% die Klasse nicht bestanden, so dass sie sich 2022-23 erneut in einer 2GED befanden. Diese Lesart ist auf alle Jahresspalten übertragbar.

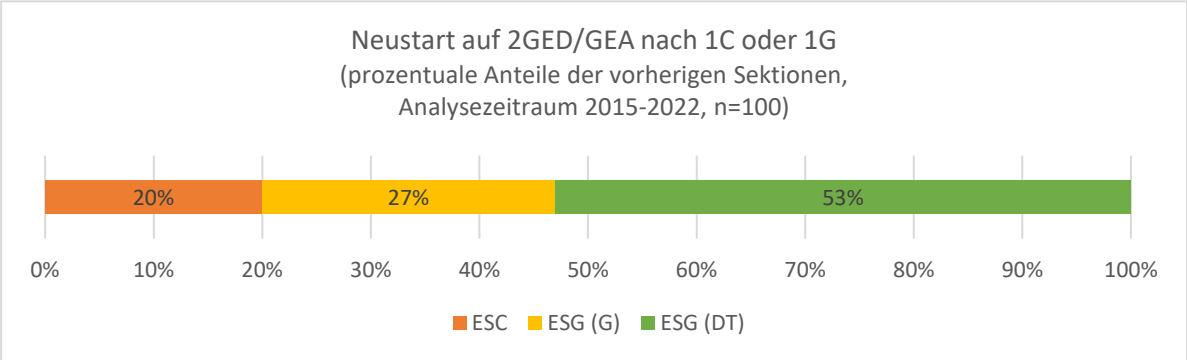
Graphik 3: Zeitlicher Rückblick auf die Erfolgrate der ersten Klassenstufe (2GED/2GEA) der Éducateur-Ausbildung



Die für die Evaluation interessante Frage war, wie viele Auszubildende während oder nach einem ersten Jahr der *Éducateur*-Ausbildung (2GED) diese wieder verlassen, um im darauffolgenden Jahr auf einer anderen Sektion weiter zu studieren. Dieser Anteil ist in der obenstehenden Graphik 3 grau markiert und liegt in den letzten 5 Jahren stets unter 3,6%. Für das Jahr 2021/22 beträgt der Anteil 2,2%, was einer absoluten Zahl von 6 Personen entspricht. Der Anteil der Auszubildenden, die die Schuldatenbank komplett verlassen, weil sie etwa ein Arbeitsverhältnis begonnen haben, in ein anderes Schulsystem (z.B. das internationale) gewechselt, ausgewandert, dauerhaft krank oder verstorben sind, ist grün markiert.

Eine andere Frage, die sich anhand der Schulstatistiken beantworten lässt, war diejenige nach der Anzahl der Fälle, welche nach einer abgeschlossenen Première wieder auf einer 2GED anfangen, um den gesamten dreijährigen Ausbildungsweg der *Formation de l'éducateur* von vorne zu beginnen. In

Graphik 4: Woher kamen die Éducateur-Neustartler mit bereits abgeschlossener Hochschulreife?

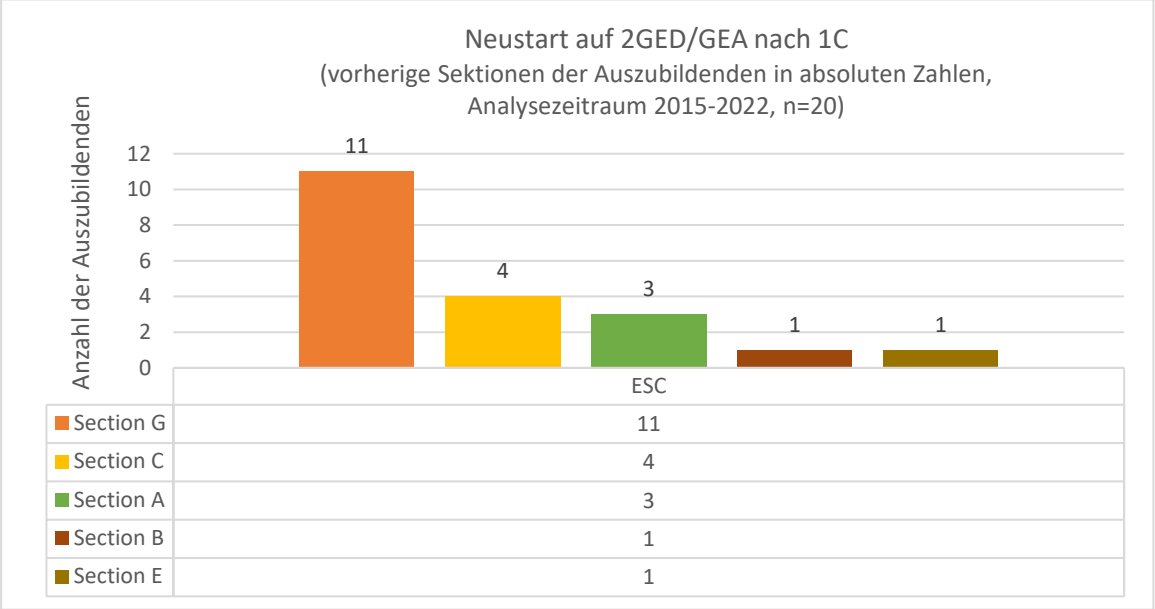


der Datenbank lassen sich seit 2015 insgesamt 100 Fälle finden. In der nachstehenden Graphik 3 wird die vorherige Sektion der 100 Fälle im analysierten Zeitraum (2015 bis aktuell) prozentual dargestellt.

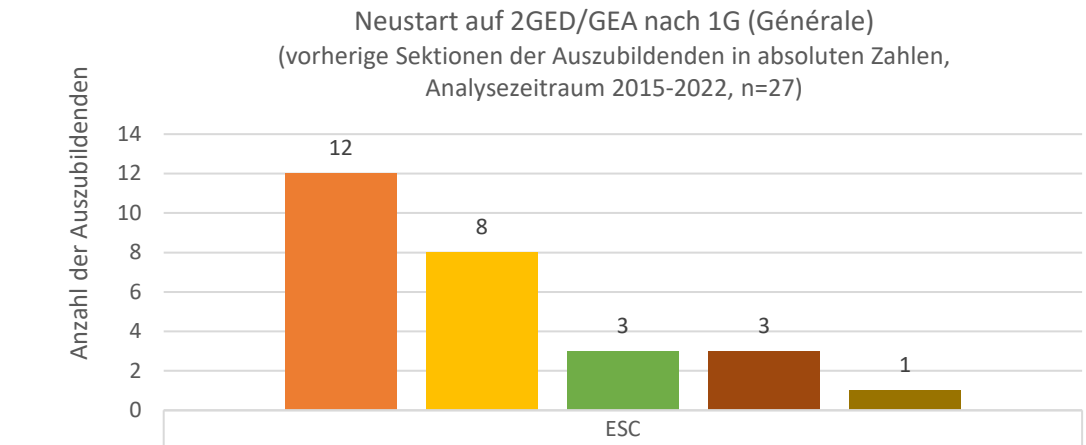
Es stellt sich heraus, dass in den letzten Jahren die meisten Neustarts von Auszubildenden angegangen wurden, die ein *Diplôme de technicien* (ESG DT) bekommen haben oder kurz davor waren, dieses zu bekommen.

Bei einer näheren Analyse der häufigsten Sektionen innerhalb der drei Schulformen sind die Section G des ESC mit 11 Auszubildenden, die Section GSO des ESG mit 12 Auszubildenden und die Section *Technicien en administration et commerce* mit 39 Auszubildenden die jeweils größten Herkunftsgruppen für den Neustart des dreijährigen Ausbildungswegs ab der Klasse 2GED. Mit der Maßnahme Passerelle wäre zumindest einem kleinen Teil dieser Fälle (12 auf der Section GSO) der längere Ausbildungsweg erspart geblieben und die Arbeitsmarktintegration wäre diesen innerhalb eines Jahres anstelle von drei Jahren möglich gewesen. Die kompletten Auszubildendenzahlen sind in den nachstehenden Graphiken zu finden. Die Zahlen können die Sicht auf die Potenzialanalyse der Sektion GSO ergänzen, deren Ergebnisse im Anschluss hieran vorgestellt werden.

Graphik 5: Auf welchen ESC-Sektionen waren die Éducateur-Neustartler zuvor eingeschrieben?

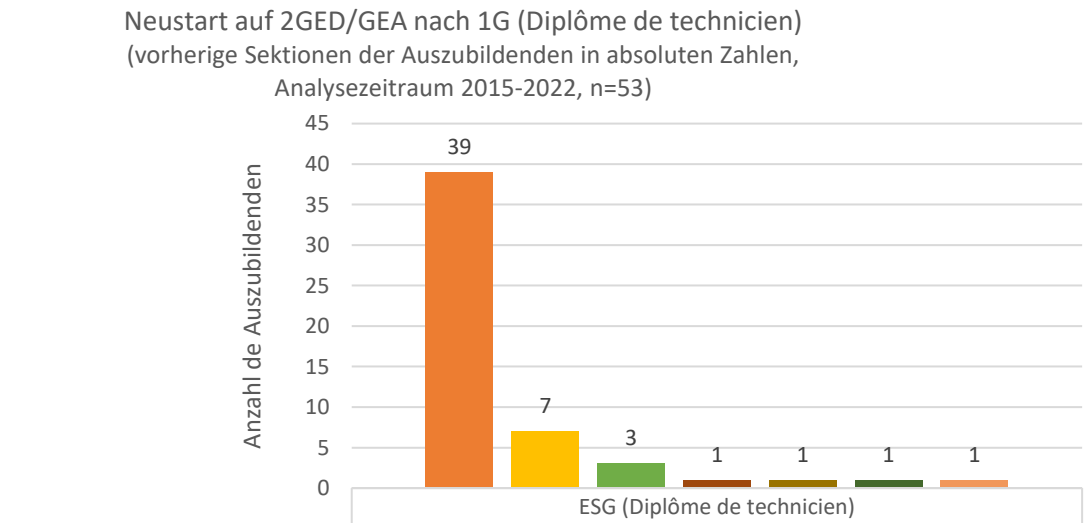


Graphik 6: Auf welchen ESG-Sektionen waren die Éducateur-Neustartler zuvor eingeschrieben?



	ESC
Section GSO	12
Section GCG	8
Section GGE	3
Section GSI	3
Section GSN	1

Graphik 7: Auf welchen Technicien-Sektionen waren die Éducateur-Neustartler zuvor eingeschrieben?



	ESG (Diplôme de technicien)
Technicien en administration et commerce	39
Technicien en génie civil	7
Technicien en informatique	3
Technicien en image	1
Technicien en environnement naturel	1
Technicien en design 3D	1
Technicien en électrotechnique, section énergie	1

3. Potenzialanalyse der Section GSO

Der Entstehungsgedanke der Passerelle liegt unter anderem in der durch die MENJE-Arbeitsgruppe zugeschriebenen curricularen Nähe zwischen der Sektion GSO – Sciences sociales und der Sektion GED – *formation de l'éducateur* begründet.[41] Allgemein, sowohl während der Ausarbeitung des vorliegenden Evaluationskonzepts als auch in den Ateliers, stellte sich wiederholt die Frage, welche Motivationen die Auszubildenden der Sektion GSO für ihre Wahl der Sektion hatten und inwiefern die Auszubildende auch Interesse am *Éducateur*-Beruf haben könnten. Insofern lag es nahe, neben der Passerelle-Evaluation auch eine Art „Potenzialanalyse" auf den Klassen der Sektion GSO durchzuführen, um ein genaueres Bild von den Vorstellungen und Zukunftsplänen der betroffenen Auszubildenden zu bekommen.

Vor diesem Hintergrund wurde im Mai 2022 ein Fragebogen an alle öffentlichen Gymnasien in Luxemburg gesendet, in welchen sich zu diesem Zeitpunkt GSO-Klassen der 4e, 3e, 2e oder 1re befanden. Das Ziel war es, zunächst zu verstehen, welche Beweggründe hinter der Sektionenwahl standen und ein eventuelles Interesse der Auszubildenden am *Éducateur*-Beruf oder einem Wechsel auf die *Éducateur*-Sektion. Daneben wurde die Gelegenheit genutzt, diejenigen Auszubildenden, die angaben, sich tatsächlich für den *Éducateur*-Beruf zu interessieren, zu fragen, ob sie ein bestimmtes Sprachregime oder einen anderen Standpunkt vorziehen würden. Hiermit wurde den Schuldirektionen die Möglichkeit gegeben, sich im Falle einer Standorterweiterung der Sektion GED und/oder GEA bei der Planung auf diese Daten stützen zu können.

Die Versendung wurde über die Verteilerliste des SCRIPT-Sekretariats an die Schuldirektionen bewerkstelligt. Die Direktionen wurden in einem Begleitschreiben darum gebeten, den Fragebogen an ihre betroffenen Auszubildenden weiterzuleiten. Es gab dabei weder eine Verpflichtung, den Fragebogen auszufüllen, noch gab es Vorgaben zur Umsetzung der Umfrage. Es wurde eine Erinnerungsmail verschickt, allerdings wird i.d.R. aus ethischen Gründen im SCRIPT auf Incentives, die die Teilnahme erhöhen sollen, verzichtet. Die Rücklaufquote muss unter diesen Bedingungen betrachtet werden. Die Auszubildenden konnten den Fragebogen auf Luxemburgisch oder Französisch ausfüllen.

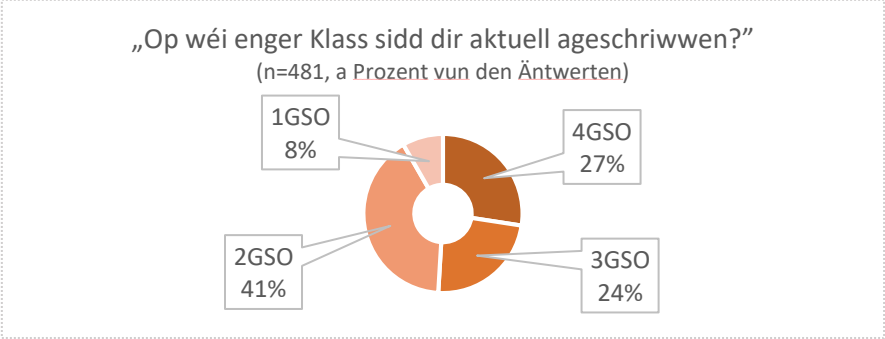
Im Folgenden werden die Kernergebnisse der Umfrage vorgestellt. Übersetzungen der Items und der Antwortangaben wurden für die Graphiken nicht angefertigt.

3.1 Rücklauf des Fragebogens

Insgesamt gab es zum Zeitpunkt der Erhebung 2580 eingeschriebene Auszubildende auf der Sektion GSO, verteilt auf vier Jahrgangsstufen. Mit 481 Antworten liegt der gesamte Rücklauf bei 19%. Am zahlreichsten sind die Antworten auf der 2GSO, während die Antwortrate der 1re GSO verständlicherweise am niedrigsten ist, da diese Auszubildenden zu diesem Zeitpunkt bereits kurz vor den Abschlussprüfungen standen.

[41] Siehe Kapitel 1.1.

Graphik 8: Antworten der GSO-Asuzubildenden zu ihrer aktuellen Klassenstufe



3.2 Allgemeines Interesse am Fachbereich

Bei der Frage nach der Motivation der Auszubildenden, die Sektion GSO gewählt zu haben, stellte sich heraus, dass die unterrichteten Fächer für 45% aller Befragten (n=481) am interessantesten waren. Weitere 27% gaben an, dass die allgemeine Hochschulreife dieser Sektion der Hauptgrund für ihre Wahl war und 16% wollten sich mehrere Türen offenhalten, da sie bezüglich ihres zukünftigen Werdegangs noch nicht entschlossen waren. 10% der Befragten gaben einen „anderen Grund" an[42] und konnten diesen sodann in einer offenen Frage beschreiben, und 2% gaben hier an, dass aufgrund ihrer Noten keine andere Sektion infrage kam.

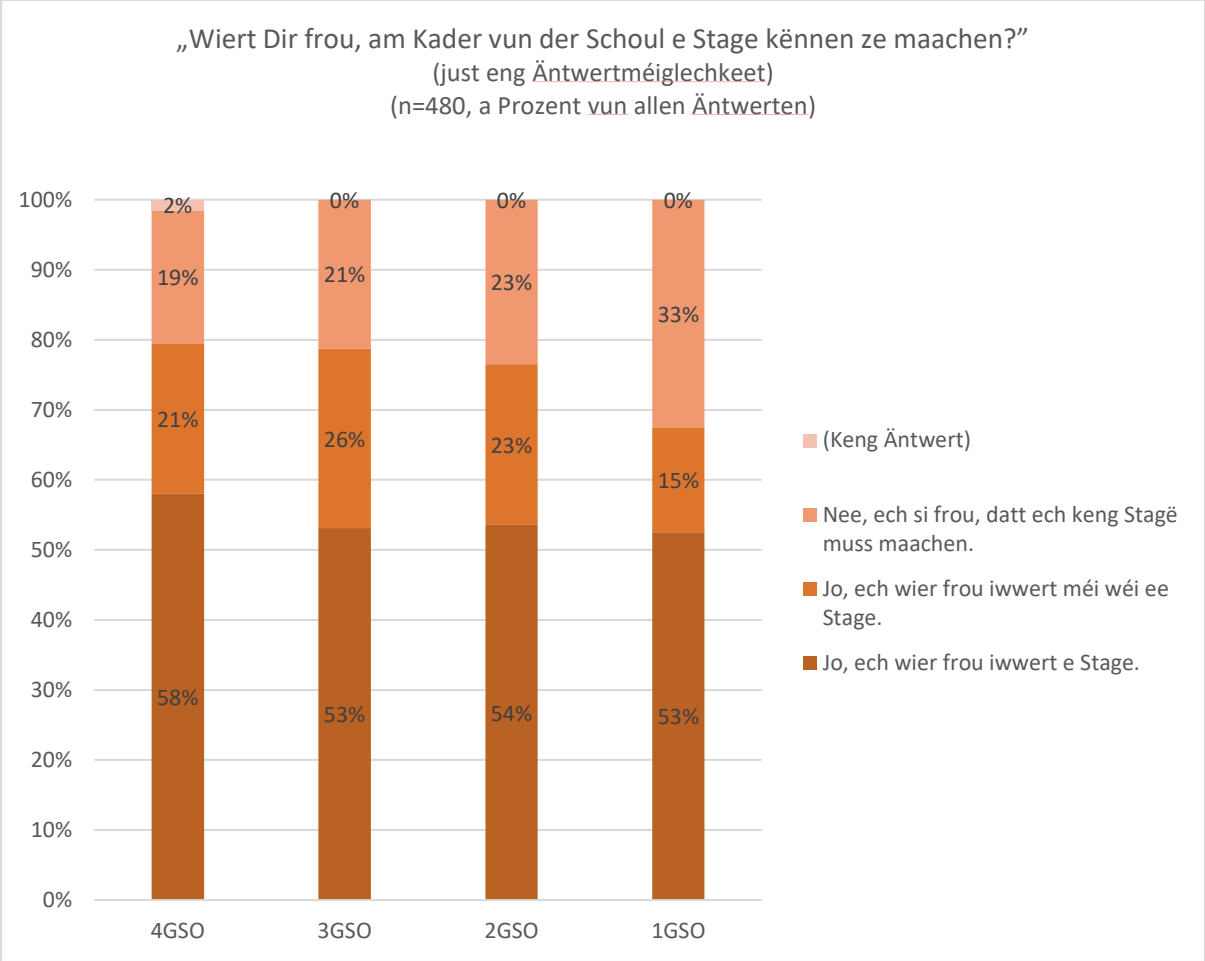
Das Lehrpersonal hat laut Ergebnissen der Umfrage übrigens einen besonders starken Einfluss auf die Sektionenwahl und damit späteren Werdegang ihrer Auszubildenden. In der GSO-Umfrage haben 71,1% aller Befragten angegeben, dass sie ihre Entscheidung mithilfe der Information ihrer Lehrperson getroffen haben. An zweiter Stelle (32,8% aller Befragten) steht die Information von Freunden, Bekannten oder Familienangehörigen.

3.3 Bereitschaft zum *Stage intégré* (Berufspraktikum)

Angesichts der Tatsache, dass die GSO-Auszubildenden künftig auch potentielle Anwerber für den Seiteneinstieg in die GED-Ausbildung sein könnten, sie jedoch im Vergleich zu den regulären GED-Auszubildenden im Laufe ihrer Schullaufbahn deutlich weniger berufspraktische Erfahrung sammeln, gab es an verschiedenen Stellen Überlegungen zu einem verpflichtenden *Stage intégré* auf ebenjener Sektion. Daher gab es im Fragebogen eine explorative Frage, inwiefern sich die Befragten der GSO-Sektion einen *Stage* wünschen würden. Wie in der Graphik 8 ersichtlich, beantworten dies alle Befragtengruppen der Klassen 4GSO bis 1GSO überwiegend positiv: Die Mehrheit würde die Teilnahme an mindestens einem *Stage* innerhalb der vier Schuljahre begrüßen; zwischen 15 und 26 Prozent der Befragten würde auch mehr als ein Berufspraktikum absolvieren wollen.

[42] Die Analyse des „anderen Grunds" wurde auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse getätigt. Dabei wurden die Antworten in Kategorien gruppiert und in zwei Subgruppen (4e/3e und 2e/1re) gesplittet. Die Ergebnisse sind auf den S. 4-5 der Powerpoint „Resultater vum Sondage op de GSO-Klassen" (Anhang) zu finden.

Graphik 9: Antworten der GSO-Auszubildenden zu ihrer Bereitschaft, einen Stage zu absolvieren



3.4 Zukunftspläne der jüngeren Auszubildenden (4e und 3e GSO)

Nach der 3e GSO können die Auszubildenden theoretisch die Sektion wechseln oder ins LTPES wechseln, um dort die *Éducateur*-Ausbildung auf der 2e, 1re und *Terminale* GED zu absolvieren. In der Frage nach den Zukunftsplänen der jüngeren Kohorte (Auszubildende der 4e und 3e, n=245) lag also ein besonderes Interesse für die Potenzialanalyse, weil sich hierin zeigen sollte, wie groß der Auszubildendenanteil ist, der sich für den *Éducateur*-Beruf entscheidet.

Bei der Umfrage kam heraus, dass die überwiegende Mehrzahl der Befragten (60,8%) weiterhin auf der Sektion GSO bleiben möchte; ein Ergebnis, welches erneut die relativ hohe Zufriedenheit bestätigt. An zweiter Stelle der häufigsten Antworten steht der Plan, ins LTPES zu wechseln (19,6%). Weitere 17,1% sind noch unsicher, was sie später machen wollen und nur 2,4% wollen nach der 3e GSO eine andere Sektion wählen.

3.5 Zukunftspläne der älteren Auszubildenden (2e & 1re GSO)

Ebenso von Interesse war die Frage nach den Zukunftsplänen an die ältere Kohorte (Auszubildende der 2e und 1re, n=236), bei welcher auch nach dem Interesse an der Passerelle gefragt wurde. Die eher

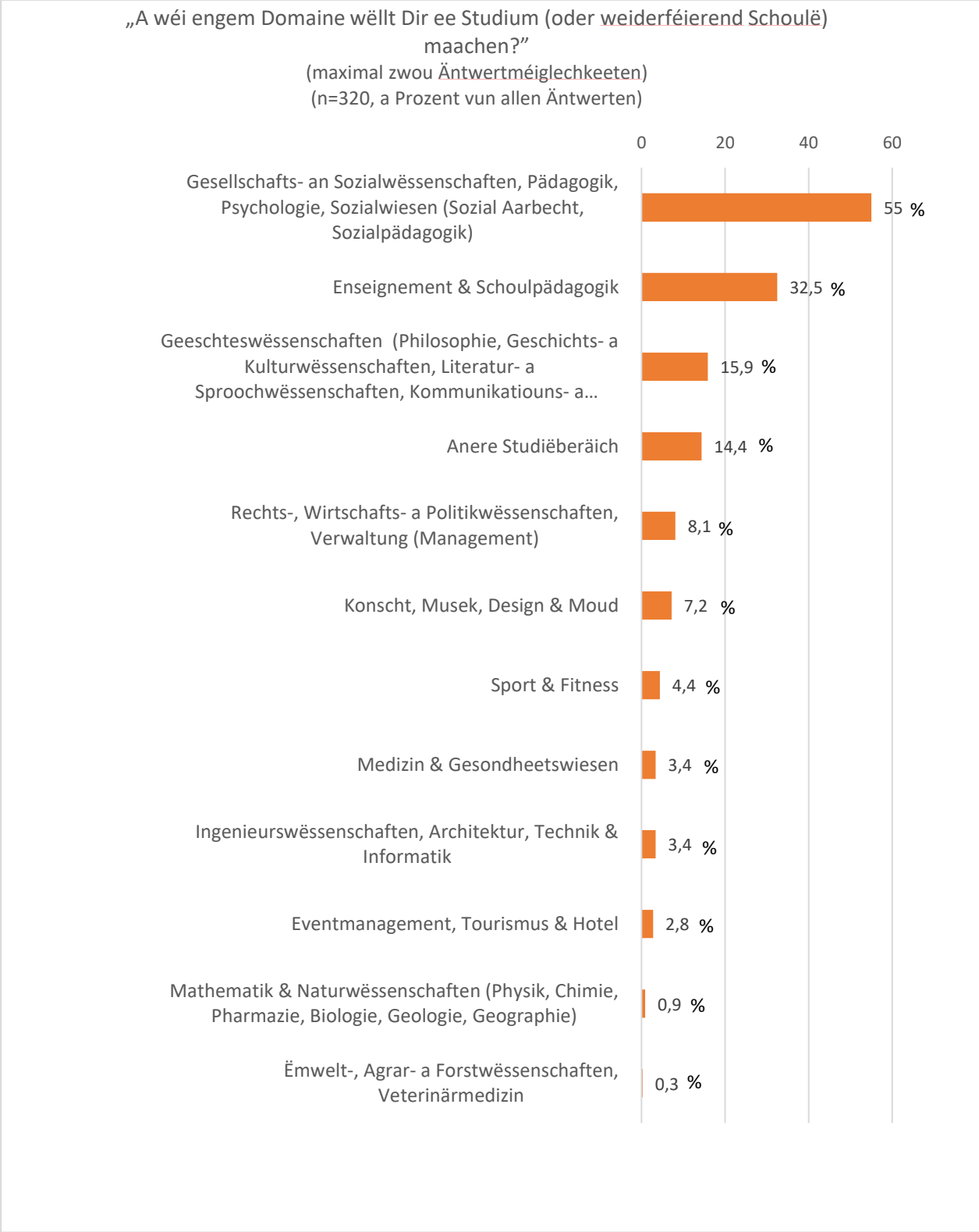
akademische Ausrichtung der Sektion und die Vorbereitung auf die allgemeine Hochschulreife und einen späteren Hochschulabschluss schlägt sich deutlich in den Antworten dieser Gruppe nieder: Etwa zwei Drittel (68,6%) der Befragten will nach der 1re GSO studieren. 15,6 % sind noch unsicher, was sie machen wollen und 10,1 % planen, nach Abschluss gleich zu arbeiten. Nur 5 % der Befragten gaben an, den Weg der Passerelle nehmen zu wollen. Die Befürchtung einiger[43], dass ein Großteil der GSO-Auszubildenden durch das Angebot der Passerelle zu einem „einfacheren, schnellen" Diplom zum *Éducateur* (insbesondere ohne verpflichtende Stage-Zeiten bis zur *Terminale*) verleitet würde, kann mit diesem Ergebnis zumindest infrage gestellt werden.

Diejenigen Befragten, die angaben, ein Studium aufnehmen zu wollen (n=320), haben eine Zusatzfrage zur geplanten Fächerwahl gestellt bekommen. Alle Antworten werden in der nachstehenden Graphik nach Häufigkeiten in Prozent geordnet dargestellt, allerdings muss hierbei berücksichtigt werden, dass die Befragten zwei Fachbereiche wählen durften.

Nicht verwundern sollte es, dass mehr als die Hälfte (55%) ein Studium im mit der GSO eng verwandten Fächerbereich der Gesellschafts- und Sozialwissenschaften, Pädagogik, Psychologie oder Sozialwesen aufnehmen möchte. An zweiter Stelle (32,5% der Befragten) steht der Bereich der Schulpädagogik und des Grund- oder Sekundarschulunterrichts.

[43] Code: Ängste und Ressentiments gegenüber der Passerelle

Graphik 10: Antworten der GSO-Auszubildenden zu ihren Studienplänen



3.6 Zufriedenheit auf der GSO

Die ältere Kohorte (2e/1re) wurde außerdem gefragt, ob sie zufrieden mit ihrer Entscheidung ist, nach der 3e auf der GSO geblieben zu sein. Dies ist für die überwiegende Mehrheit (67,7%) der Fall. Nur eine

kleine Gruppe (4,3%) hätte doch lieber, wenn es ihnen möglich gewesen wäre, die 2GED (*section de l'éducateur/-trice*) im LTPES gewählt.

3.7 Erweiterte Optionen: Sprachenregime und Standort

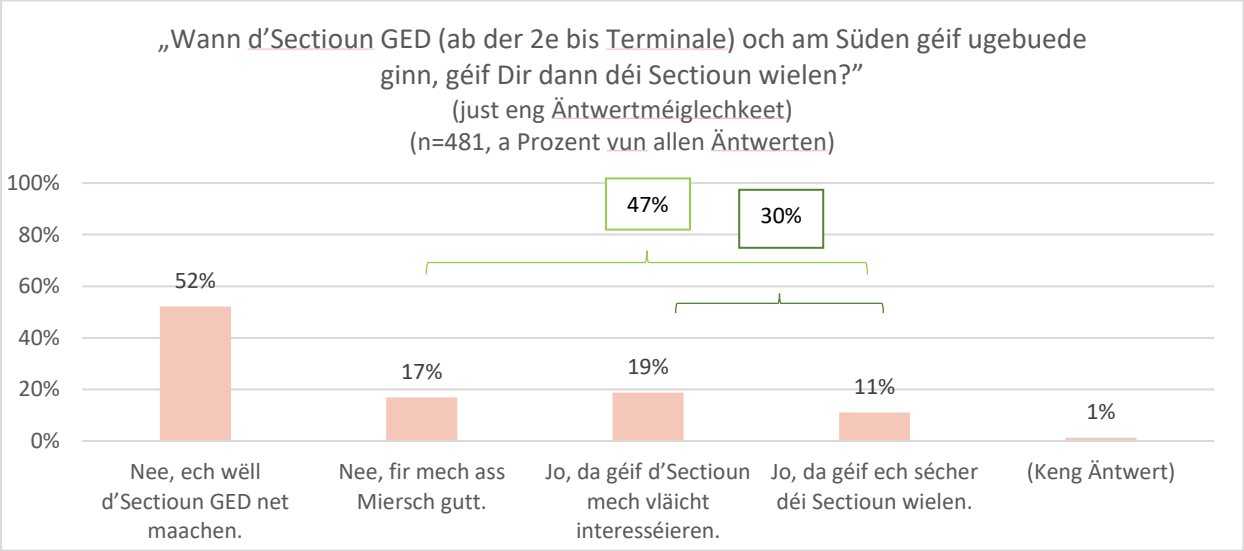
Die Umfrage an die GSO-Auszubildenden wurde als Anlass genommen, zwei Aspekte abzufragen, welche sich in der Diskussion um eine mögliche Erweiterung und Anpassung der GED-Ausbildung im LTPES als zentral erwiesen haben.

Hierbei geht es einerseits um die Unterrichtssprache Deutsch, die bis dato im LTPES vorwiegt und damit u.U. die in Luxemburg zahlreich vertretene franko- und lusophone Bevölkerung eher davon abhalten könnte, sich im LTPES einzuschreiben. Ein weiterer Diskussionspunkt ist der des Standorts, welcher zwar mit Mersch geographisch als zentral im Landesmittelpunkt angesehen werden kann, jedoch in Bezug auf die Anbindung sowohl des öffentlichen als auch des Autoverkehrs je nach Wohnort der Auszubildenden ungünstig sein kann. Besonders der bevölkerungsstarke Süden des Landes, in welchem auch der eben genannte sprachliche Hintergrund häufig vertreten ist, wurde in der Diskussion um ein zweites Gebäude des LTPES als potenzieller Ort gesehen.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es zeitgleich zur Erhebung und ohne Wissen des Evaluationsteams im SCRIPT bereits konkrete Verhandlungen zwischen dem Bildungsministerium und der Direktion des LTPES gab, die auf eine Standorterweiterung im Süden hinausgelaufen sind. Die Entscheidung wurde insofern ohne Abwarten auf Ergebnisse der Auszubildendenumfrage getroffen; ein Moment, welches die Dringlichkeit der Standorterweiterung aus Sicht des Ministeriums umso mehr unterstreicht.

Die Umfrage ergab, dass von allen befragten GSO-Auszubildenden (n=481) etwas mehr als die Hälfte (52%) angibt, nicht an einer *Éducateur*-Ausbildung über den Weg der Sektion GED interessiert zu sein, während die anderen Antwortmöglichkeiten – ausgenommen „keine Antwort" - ein mehr oder weniger starkes Interesse an der Sektion GED, entweder in Mersch oder im Süden, suggerieren.

Graphik 11: Antworten der GSO-Auszubildenden zur Interesse an der Sektion GED



Neben den 17%, die Mersch als geeigneten Standort angeben, würden weitere 30% die *Éducateur*-Ausbildung in Betracht ziehen, wenn es einen weiteren Standort im Süden gäbe. Dies bedeutet schließlich, dass von allen Befragten der GSO fast die Hälfte (47%) als potenzielle spätere Auszubildende der GED gesehen werden können.

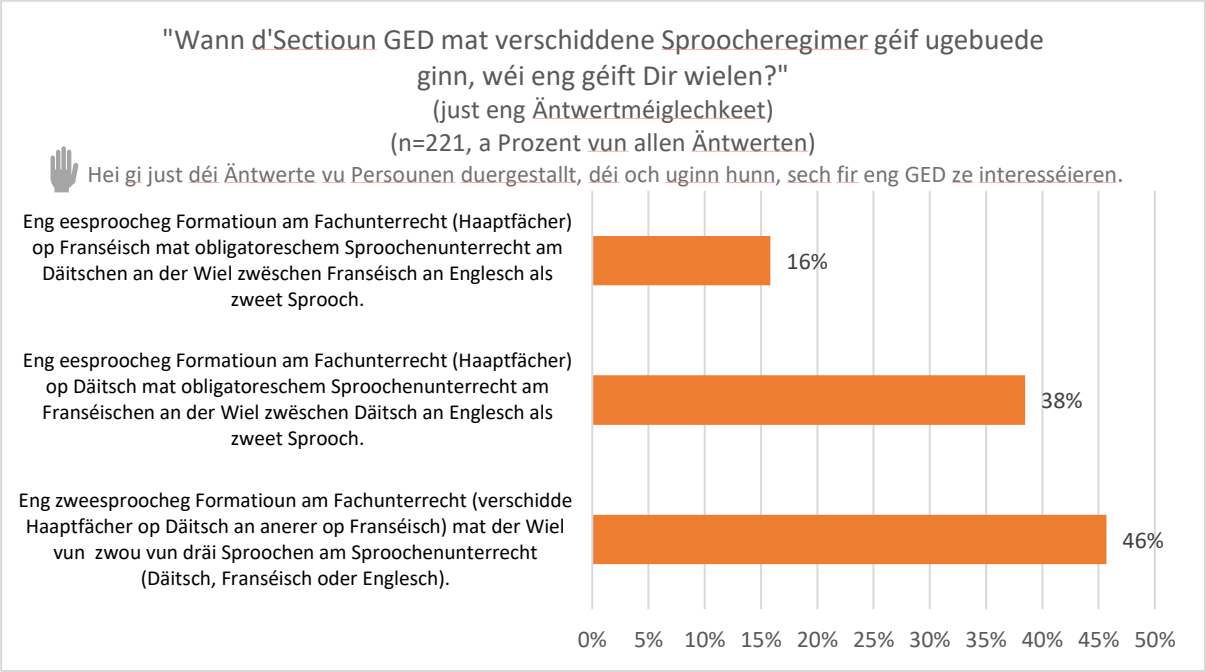
Hinsichtlich des Sprachenregimes hat die Division Curriculum des SCRIPT drei Möglichkeiten ausgearbeitet, welche ausschließlich ebenjenen Befragten zur Auswahl standen, die ein Interesse an der Sektion GED angegeben haben (n= 221, 47% aller Befragten). Die Wahlmöglichkeiten waren folgende:

a) Einsprachige Ausbildung: Hauptfächer (Fachunterricht) auf Französisch, obligatorischer Sprachenunterricht Deutsch, obligatorischer Zweitsprachenunterricht mit der Wahl zwischen Französisch oder Englisch.

b) Einsprachige Ausbildung: Hauptfächer (Fachunterricht) auf Deutsch, obligatorischer Sprachenunterricht Französisch, obligatorischer Zweitsprachenunterricht mit der Wahl zwischen Deutsch oder Englisch.

c) Zweisprachige Ausbildung: Hauptfächer (Fachunterricht) zweisprachig, d.h. teilweise auf Deutsch, teilweise auf Französisch, mit zwei obligatorischen Sprachen im Sprachenunterricht, zur Wahl: Deutsch und Französisch, Deutsch und Englisch, Französisch und Englisch.

Graphik 12: Antworten der GED-Interessierten zum bevorzugten Sprachenregime



Die Ergebnisse zeigen, dass etwas weniger als die Hälfte (46%) der befragten GSO-Auszubildenden, die an einer GED interessiert sind, ein flexibles und mehrsprachiges Sprachenregime wählen würden (Wahl c), bei welchem die Hauptfächer zweisprachig unterrichtet werden und der Sprachenunterricht eine beliebige Zusammenstellung der drei Sprachen ermöglicht. In der Summe (54 %) würde jedoch die Mehrheit der Befragten ein einsprachiges Fachunterricht-Regime bevorzugen (mit zusätzlichem Sprachenunterricht in zwei Sprachen), und zwar 38 % ein Regime mit deutschsprachigem Fachunterricht und 16 % ein Regime mit französischsprachigem Fachunterricht. Die denkbare Erweiterung auf ein einsprachiges Fachunterricht-Regime könnte nicht nur im Bereich der nationalen Schulen den Pool an potentiellen GED-Auszubildenden erweitern, sondern käme theoretisch und

zusätzlich auch für einen Teil der Auszubildenden aus den öffentlichen internationalen Schulen[44], die bislang keine *Éducateur*-Ausbildung anbieten, infrage.

Nun stellte sich für die Auswertung die Frage, ob die Interessenten an einem bestimmten Standort auch eine Präferenz für ein bestimmtes Sprachenregime aufweisen. Eine detailliertere Datenauswertung hat ergeben, dass die Antworthäufigkeiten zum bevorzugten Sprachenregime sich ähnlich verteilen, wenn die Gruppen nach ihrer Standortpräferenz eingeteilt werden. Die Detailergebnisse können in der untenstehenden Tabelle eingesehen werden.

Tabelle 5: Übersicht der Ergebnisse zu bevorzugtem Standort und Sprachenregime

	Standort Mersch (n=80)	Standort Süden (n=141)
Wahl a) Einsprachige Ausbildung (Französisch) mit Sprachenunterricht in Deutsch und der Wahl zwischen Englisch und Französisch	12,5%	17,73%
Wahl b) Einsprachige Ausbildung (Deutsch) mit Sprachenunterricht in Französisch und der Wahl zwischen Englisch und Deutsch	35,0%	40,43%
Wahl c) Zweisprachige Ausbildung (Fr/De) mit flexiblem Sprachenunterricht (zwei von drei, De/Fr/Eng)	52,5%	41,84%
total	100%	100%

Aufgeteilt nach Standortwahl, ist die zweisprachige Ausbildung die am meisten gewählte Antwort für beide Standorte, an zweiter Stelle die deutschsprachige Ausbildung und an letzter Stelle die französischsprachige Ausbildung.

[44] https://men.public.lu/fr/publications/divers/informations-generales-offre-scolaire/offre-scolaire-internationale.html.

4. Quantitative und qualitative Evaluationsergebnisse

Die Evaluation stützt sich auf verschiedenartige Daten, die aus mehreren Erhebungswellen und -formen generiert wurden. Neben einer Auswahl von Dokumenten zur Kontextbeschreibung des Projekts flossen sowohl qualitative als auch quantitative Daten in die Analyse ein. Diese Triangulation aller Erhebungen und Analysen stellt ein wesentliches Gütekriterium des vorliegenden Evaluationsdesigns dar, weil hiermit nicht nur mehrere Sichtweisen von Betroffenen zusammenfließen konnten, sondern auch die Schwächen der einen Methode durch die Stärken einer anderen Methode ausgeglichen werden konnten. Die Ausarbeitung der Erhebungsinstrumente und die Datenerhebungen werden nachstehend näher erläutert.

4.1 Quantitative Erhebungen zur Sichtweise der Auszubildenden und Lehrpersonen auf die *Terminale*: Die Fragebögen der Evaluation

Fragebögen eignen sich besonders dann, wenn statistische Aussagen über die Zielgruppe in Bezug auf ihre Meinungen und Werthaltungen, ihre Motive und Verhalten gemacht werden sollen. Mit einem solchen quantitativen und „gegenstandsangemessenen“ Erhebungsinstrument können die benötigten Informationen vergleichsweise schnell gesammelt und verarbeitet werden.

In die Konzeption der Fragebögen sind verschiedene, mehrschichtige Vorarbeiten eingeflossen. Sie lassen sich wie folgt auflisten:

- Evaluationskonzept (mit der Erforschung der drei angestrebten Qualitäten)
- Wissenschaftliche Literatursichtung: spezifische Messinstrumente und Evaluationskonzepte im Rahmen verwandter Thematiken wie *Ausbildung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit, Pädagogische Orientierungen,* und *Seiteneinsteigende im pädagogischen Praxisfeld*
- Experteninterviews und Gruppendiskussionen im Rahmen der Ateliers
- Gespräche mit den Schuldirektionen
- Pretest mit ausgewähltem Lehrpersonal

Da es sich um einen spezifisch für das Projekt Passerelle ausgearbeiteten Fragebogen handelt und die Zielgruppe klein ist, musste auf aufwendige Verfahren mit mehreren Pretests und Validierungsphasen verzichtet werden. Nichtsdestotrotz wurde die Validität des Fragebogens durch Prüfung der internen Konsistenz der Skalen sichergestellt.

4.1.1 Zielgruppe und *Dispatching*

Vor dem Hintergrund der angestrebten Vergleichbarkeit der regulären und Passerelle-Auszubildendengruppen wurde der Auszubildendenfragebogen an alle geschickt, die sich zu diesem Zeitpunkt entweder im LTPES oder in der ENAD in einer *Terminale*-Klasse befanden.

Der Lehrpersonenfragebogen war ausschließlich an diejenigen gerichtet, welche im Pilotjahr tatsächlich Passerelle-Auszubildende begleitet haben.

Die Einladung zum Online-Link der Fragebögen wurde von den beiden Schuldirektionen per Mail bewerkstelligt.

4.1.2 Rücklauf der Fragebögen

Rücklauf des Auszubildendenfragebogens

Der Rücklauf wird anhand der Auszubildendendaten berechnet, welche sich auf diejenigen Auszubildenden beziehen, die am Ende des Schuljahres (Juli 2022) noch eingeschrieben waren und folglich am Evaluationsfragebogen teilnehmen konnten.[45] Die Daten wurden auf Basis der Auskünfte der Schulen erstellt, die bis Anfang Dezember 2022 vollständig zurückgemeldet wurden.

Graphik 13: Grundgesamtheit der Auszubildenden und Rücklauf des Fragebogens

	LTPES		ENAD		Gesamt je Programm	
Reguläre Auszubildende	37 von 190	19,5%	10 von 44	22,7%	47 von 234	**20 %**
Passerelle Auszubildende	8 von 13	61,5%	8 von 20	40%	16 von 33	**48,5 %**
Gesamt je Schule	45 von 203	22,2%	18 von 64	28,1%	63 von 267	**24 %**

Rücklauf des Lehrerfragebogens

In Bezug auf die Lehrpersonenbefragung derjenigen, die im Pilotjahr tatsächlich Passerelle-Auszubildende begleitet haben, liegt der Rücklauf in der ENAD bei 100 % (5 Antworten von insgesamt 5 Lehrpersonen auf der Passerelle-Klasse). Im LTPES konnte aufgrund der komplexeren Lehrsituation und der heterogenen Klassenzusammensetzung (gemischte Klasse mit Passerelle-Auszubildenden und regulären Auszubildenden) kein Rücklauf errechnet werden, weil – laut Schuldirektion des LTPES – den Lehrpersonen nicht immer klar gewesen ist, ob sie Passerelle-Auszubildende betreut haben oder nicht. Aus diesem Grund wurde für die Lehrpersonen des LTPES eine zusätzliche Frage in den Fragebogen integriert, welche zunächst klären sollte, ob die befragte Person wissentlich mindestens einen Passerelle-Auszubildenden betreut hat. Nur diejenigen, die dies bestätigt haben, konnten den Fragebogen weiterführen. Insgesamt waren dies 9 Lehrpersonen.

4.2 Qualitative Erhebungen: Interviews und Atelier-Diskussionen

Quantitative Verfahren haben den Nachteil, dass sie nur wenig Flexibilität und Raum bezüglich der Klärung von Unklarheiten oder weiteren Details und Zusammenhängen mitbringen, weil sie mit einem geschlossenen Fragedesign ohne direkte menschliche Interaktion arbeiten. Dagegen sind qualitative Methoden weitaus offener und können die subjektive Perspektive der Beteiligten eingehender berücksichtigen. Gerade vor dem Hintergrund der komplexen Sachlage, der heterogenen Population der Auszubildenden und der verschiedenartigen Umsetzung des Projekts in beiden Schulen war eine qualitative Vorgehensweise für die vorliegende Evaluation besonders gewinnbringend, weil hierin die Chance lag, bei Bedarf Nachfragen zu stellen und die schulspezifischen Rahmenbedingungen im offenen Dialog klären zu können.

[45] Es sollte beachtet werden, dass die Berechnungsgrundlage (*chiffres de la fin d'année scolaire*) in diesem Fall also von derjenigen abweicht, die für die Erfolgsquote herangezogen wurde. Für Letztere wurden nämlich die Auszubildendenzahlen zum Schuljahresstart (*chiffres de la rentrée*) genutzt.

Die Division Curriculum startete ihre Interviewreihe gleich im September 2021. Sowohl mit einer Gruppe von Auszubildenden und/oder Vertretern in beiden Schulen wurden Gespräche geführt, wie auch einzeln mit einigen Stellvertretern der sozialpädagogischen Praxis und des Patronats. Hierbei ist zu bemerken, dass allen Atelierteilnehmern die Möglichkeit offenstand, bei diesen Interviews als Mithörer dabei zu sein und aktiv an den Gesprächen teilzunehmen. Vereinzelte Personen haben dies auch in Anspruch genommen. Weitere qualitative Daten kamen in Form der Atelierdiskussionen hinzu, welche wie die Interviews auf Tonband aufgenommen und transkribiert wurden. Im Laufe des Evaluationsprozesses wurden auch vier Gespräche mit den Schuldirektoren und der Evaluatorin des LTPES geführt, die nicht aufgenommen und transkribiert wurden, deren Memos jedoch in die qualitativen Analysen und in die Berichterstattung eingeflossen sind.

5. Erfolgsquote, Zufriedenheit und erlangte Kompetenzen: Die „Ergebnisqualität“ der Passerelle

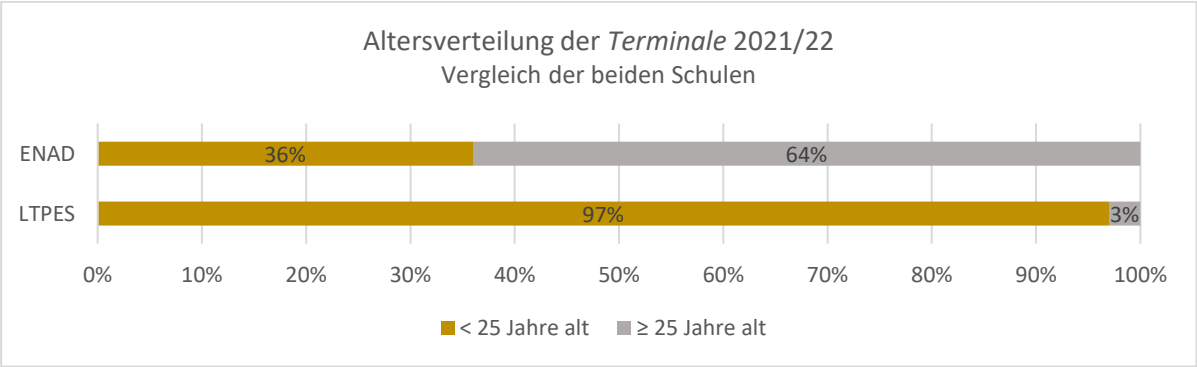
Die „Ergebnisqualität“ wird durch die hierin enthaltenen Evaluationsaspekte das wohl meistgelesene Kapitel darstellen. Nicht zu Unrecht, denn die sogenannten „harten“ Fakten des Erfolgs oder Misserfolgs eines Projekts, wie beispielsweise die Erfolgsquote einer Ausbildung, finden sich in dieser Dimension wieder. Daneben spielen jedoch auch weitere Elemente eine Rolle, wie die durch die Betroffenen angegebene Zufriedenheit und letztlich auch die erlangten Kompetenzen, einmal durch die Selbstbewertung der Auszubildenden, einmal durch die Bewertung der Lehrpersonen.

Zudem wurde ein Blick auf die Integration in den Arbeitsmarkt der Passerelle-Auszubildenden innerhalb der ersten Monate nach Abschluss der Ausbildung geworfen. Dieses Follow-up sollte zunächst telefonisch stattfinden und damit den Vorteil bringen, die Flexibilität einer qualitativen Erhebung zu haben und auf die individuelle Situation der Passerelle-Absolventen eingehen zu können. Dies konnte jedoch aus technischen Gründen nicht umgesetzt werden.[46] Als Lösung hat der SCRIPT einen weiteren Fragebogen entwickelt, der über die Schuldirektionen an die ehemaligen Passerelle-Auszubildenden weitergeleitet wurde.

5.1 Altersstruktur und Auszubildendenzahlen der *Terminale* 2021/22

In Bezug auf die Altersstruktur ist ein bedeutender Unterschied zwischen beiden Schulen zu verzeichnen, der auf die jeweiligen Aufnahmebedingungen zurückzuführen sind. Während im LTPES die meisten Vollzeitstudenten eine herkömmliche Schullaufbahn (mit keinen bis wenigen Verzögerungen) aufweisen, bildet die ENAD als Schule des zweiten Bildungswegs Erwachsene aus, die bereits nach einem oder mehreren Schulabbrüchen oder Anläufen einen Schulabschluss nachholen wollen. Hieraus ergibt sich für unseren beobachteten *Terminale*-Jahrgang 2021/22, dass im LTPES 97% der Auszubildenden jünger als 25 Jahre alt sind und nur 3 % der Auszubildenden 25 Jahre alt und älter. In der ENAD dagegen sind fast zwei Drittel (65 %) der Auszubildenden 25 Jahre alt und älter.

Graphik 14: Altersstruktur der Auszubildenden der Terminale 2021/22



[46] Zum einen hat sich zwar die Hälfte der Passerelle-Befragten im Fragebogen als bereit erklärt, an einer telefonischen Follow-up-Studie teilzunehmen, von diesen hat allerdings niemand die benötigten Kontaktdaten im hierfür vorgesehenen (aus Datenschutzgründen abgekoppelten) Formular hinterlassen. Zum anderen ist auch das Erinnerungsschreiben der Schuldirektionen an ihre ehemaligen Passerelle-Auszubildenden erfolglos geblieben.

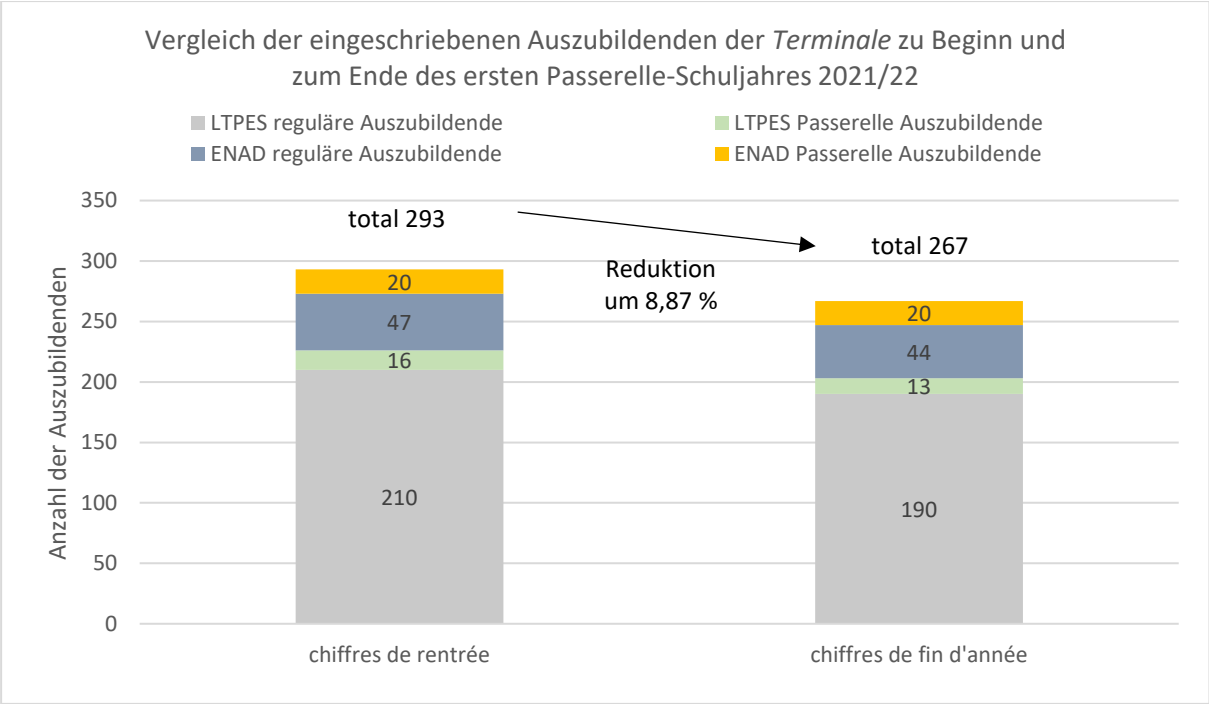
Die beiden Schulen haben im Schuljahr 2021/22 neben ihren regulären Auszubildenden das erste Mal Passerelle-Auszubildende aufgenommen.

Im LTPES waren zu Beginn des Schuljahres 210 reguläre Auszubildende in der Abschlussklasse *Terminale* eingeschrieben und es wurden zusätzlich 16 Passerelle-Auszubildende in diese Klassen integriert, sodass ein Modell der „heterogenen Klassenzusammensetzung“ gewählt wurde. Am Ende des Schuljahres waren noch 190 reguläre Auszubildende und 13 Passerelle-Auszubildende in der Schuldatenbank registriert.

In der ENAD kamen zu den 47 regulären *Terminale*-Auszubildenden weitere 20 Passerelle-Auszubildende, welche jedoch, im Unterschied zum LTPES, in eine separate Klasse aufgenommen wurden. Dieses Modell kann als „homogene Klassenzusammensetzung“ bezeichnet werden. Am Ende des Schuljahres belief sich die Zahl der regulären SuS auf 44 und die Passerelle-Klasse ist komplett geblieben.

Graphik 15 illustriert den Vergleich der absoluten Auszubildendenzahlen zu Beginn und zu Ende des Schuljahres. Insgesamt hat sich die Auszubildendenzahl der *Terminale* 21/22 in beiden Schulen im Laufe des Schuljahres von 293 auf 267 SuS reduziert, was einer Reduktion um 8,87 % entspricht.

Graphik 15: Auszubildendenzahlen zu Beginn und Ende des Schuljahres 2021/22



Die Gründe für das Ausscheiden noch vor den Abschlussevaluationen können vielfältig sein und werden nicht systematisch in den Schuldatenbanken erfasst. Das nächste Kapitel konzentriert sich auf die Erfolgsquote und nimmt dabei auch die Schulabbrüche in den Blick.

5.2 Erfolgsquoten der Terminale 2021/22

In der Graphik 16 wurden die gesamten Auszubildendenzahlen der *Terminale* 2021-22 inklusive der Schulabbrüche[47] auf Basis der von den Schulen übermittelten Angaben visualisiert. Dabei wurden folgende Kategorien berücksichtigt:

- Bestanden
- Nicht (sofort) bestanden[48]
- (im Laufe des Schuljahres) abgebrochen

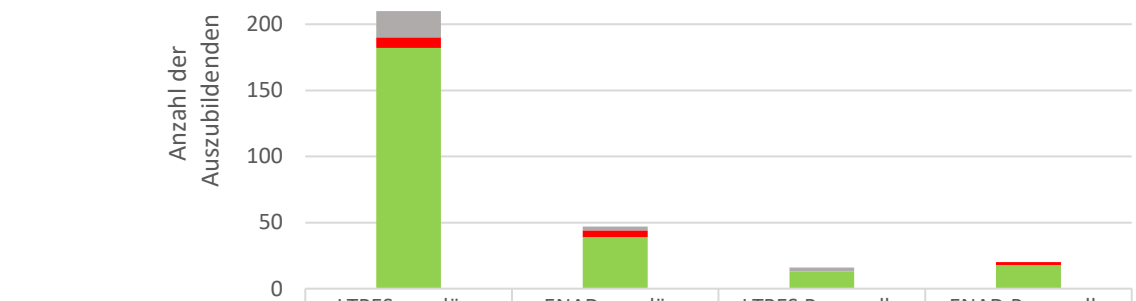
Will man nun die Erfolgsquote eines Schuljahrgangs berechnen, so kann dies auf verschiedene Weise umgesetzt werden. Weil auch Abbrecher objektiv betrachtet und zu Schulbeginn im September zur beobachteten Grundgesamtheit gehört haben, könnten diese mit in die Statistiken zur Erfolgsquote genommen werden. Für die vorliegende Evaluation wurde jedoch die für die Datendivision klassische Berechnungsmethode gewählt: Ausschließlich diejenigen Auszubildenden, die am Ende des Schuljahres (*chiffres de fin d'année*) noch eingeschrieben waren und insofern auch überhaupt noch Zugang zum Diplom hatten, werden für die Berechnung der Erfolgsquote herangezogen. Diejenigen Auszubildenden, die also im Laufe des Schuljahres abgebrochen haben, wurden aus den Berechnungen der Erfolgsquote herausgenommen.

Insgesamt haben im Schuljahr 2021-22 von 33 Passerelle-Auszubildenden in beiden Schulen 31 Auszubildende bestanden, was einer schulübergreifenden **(gesamten) Erfolgsquote der Passerelle von 94 %** entspricht. Hiermit weicht die Erfolgsquote der Passerelle-Auszubildenden nicht von der schulübergreifenden (gesamten) Erfolgsquote der regulären Auszubildenden ab, welche auch bei 94 % (221 von 234 Auszubildenden) liegt. Mit diesem Ergebnis wird ein Erfolgsindikator der Evaluation erfüllt („Vergleichbare, nicht zu stark abweichende Erfolgsquoten der beiden Ausbildungswege“, vgl. S. 5).

[47] An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass sich 5 Passerelle-Auszubildende im LTPES eingeschrieben hatten, die bereits vor Schulbeginn wieder abgesprungen sind. Diese Fälle wurden nicht als Schulabbruch klassifiziert.

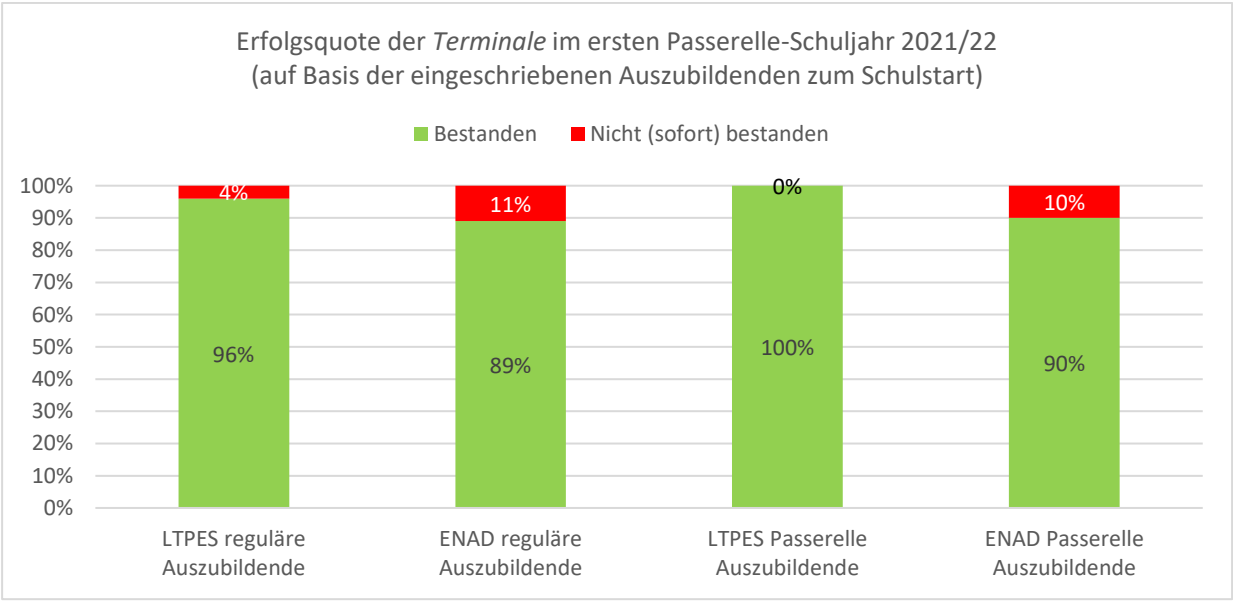
[48] Hierunter fallen auch diejenigen Auszubildenden, die über die Sommermonate Prüfungen nachholen oder schriftliche Abgaben nachbessern mussten, und erst im Herbst 2022 ihr Diplom erhalten haben.

Graphik 16: Überblick über die Auszubildendenzahlen 2021/22



	LTPES reguläre Auszubildende	ENAD reguläre Auszubildende	LTPES Passerelle Auszubildende	ENAD Passerelle Auszubildende
Abgebrochen (im Laufe des Schuljahres)	20	3	3	0
Nicht (sofort) bestanden	8	5	0	2
Bestanden	182	39	13	18

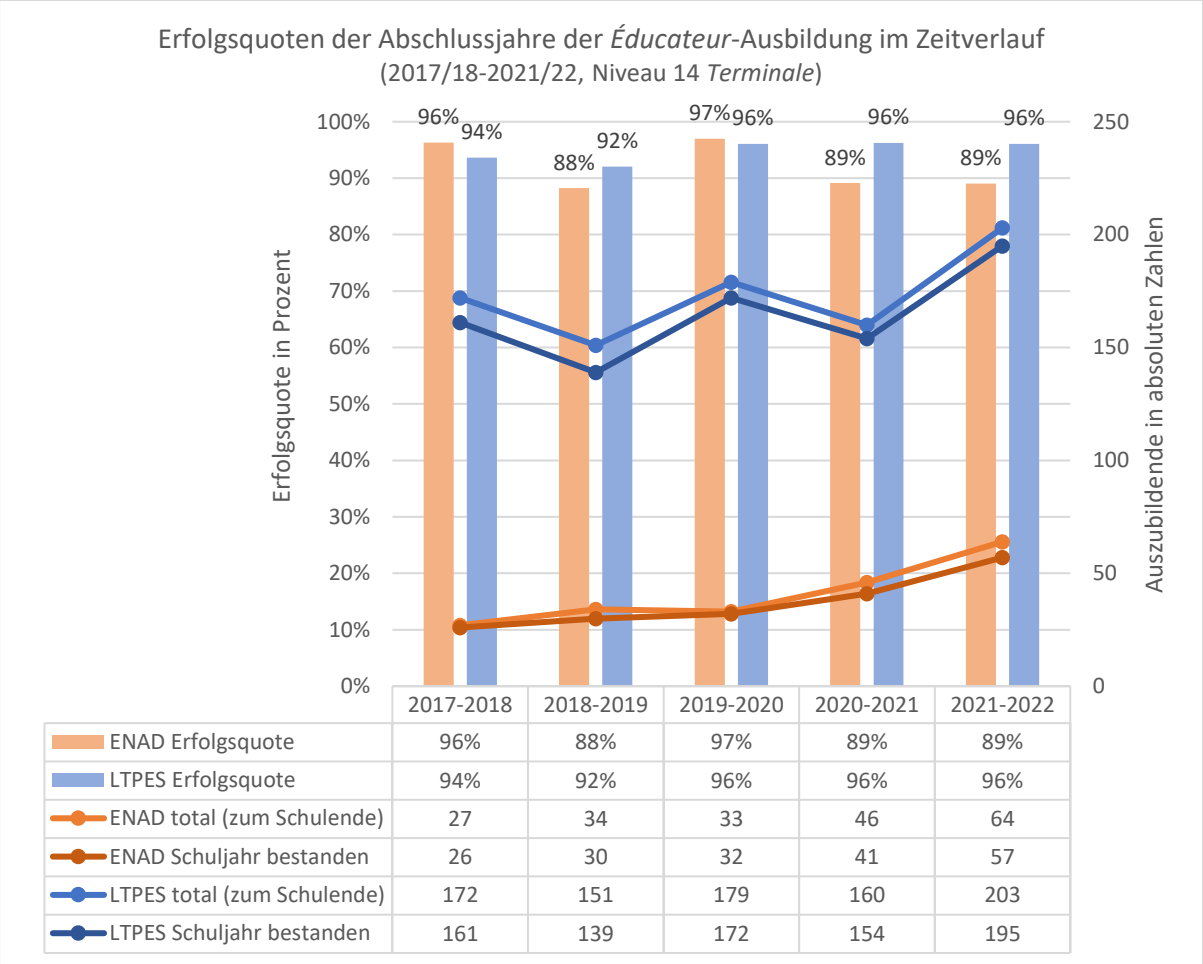
Graphik 17: Erfolgsquote der Terminale 2021/22



Bilanzierend kann festgehalten werden, dass 252 Auszubildende im Schuljahr 2021/22 das Diplom erhalten haben, und dass hiervon der Anteil der Passerelle-Absolventen 13% ist.

Um Vergleichswerte zu haben und den Erfolg des Pilotjahres besser einschätzen zu können, wurden schulübergreifende (gesamten) Erfolgsquoten der letzten fünf Abschlussjahrgänge (Niveau 14 *Terminale*) anhand der zur Verfügung stehenden Schuldatenbanken erstellt.[49]

Graphik 18: Erfolgsquoten der Terminale im Zeitverlauf und im Schulvergleich



	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
ENAD Erfolgsquote	96%	88%	97%	89%	89%
LTPES Erfolgsquote	94%	92%	96%	96%	96%
ENAD total (zum Schulende)	27	34	33	46	64
ENAD Schuljahr bestanden	26	30	32	41	57
LTPES total (zum Schulende)	172	151	179	160	203
LTPES Schuljahr bestanden	161	139	172	154	195

Aus der Graphik 18 wird ersichtlich, dass die gesamte Erfolgsquote der *Terminale* im LTPES in den fünf letzten Jahren zwischen 92-96 % lag (MW: 94,8 %), und diejenige der ENAD zwischen 88-97 % (MW: 91,8 %). Insofern folgt die gesamte Erfolgsrate des Jahrgangs 2021/22 in beiden Schulen dem Trend der letzten Jahre und verbleibt auf einem hohen Niveau, und dies ohne auffällige Entwicklung nach unten. In anderen Worten hat die zusätzliche Aufnahme von Passerelle-Auszubildenden keinen erkennbaren negativen Einfluss auf die Erfolgsquote in beiden Schulen.

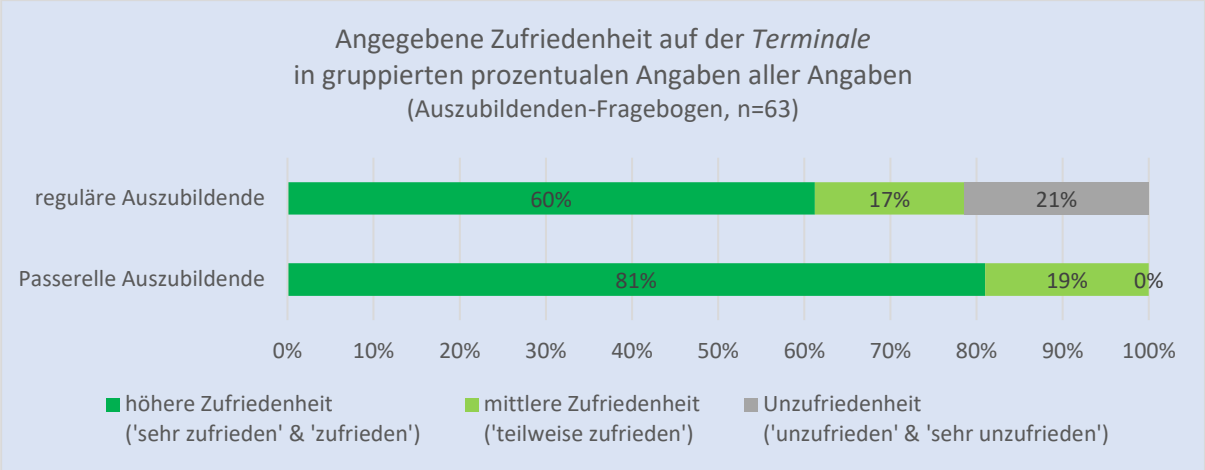
[49] Hierbei ist zu beachten, dass die Schuldatenbanken durchaus Inkonsistenten aufweisen können, die typischerweise durch verspätete Berichtigung und Vervollständigung der Daten im Laufe des darauffolgenden Schuljahres verursacht werden. So wichen die Auszubildendendaten der Terminale 2021-22 zum Zeitpunkt dieser Berichterstattung (Anfang 2023) noch von den Angaben des LTPES und der ENAD ab. Da die Angaben der Schulen als die verlässlichere Quelle gesehen werden, wurden diese auch jeweils immer zur Berechnung des Jahres 2021-22 genutzt. Die Statistiken aus den vorherigen Jahren wurden jedoch auf Basis der Schuldatenbanken erstellt und sind aus den eben genannten Gründen ohne Gewähr.

5.3 Zufriedenheit der Auszubildenden und der Lehrpersonen

Die Zufriedenheit der Beteiligten eines Programms oder Projekts gilt als einer der wichtigsten Indikatoren für die Feststellung des Erfolgs. Für den Auszubildenden- und Lehrpersonenfragebogen war die Zufriedenheitsdimension daher unumgehbar, allerdings wurde die Fragestellung zielgruppenspezifisch angepasst, wie nachstehend erläutert wird.

Im Auszubildendenfragebogen gab es eine allgemeine Zufriedenheitsskala, die sich auf das gesamte *Terminale*-Schuljahr bezog.[50] In der Graphik 19 wurde eine Übersicht der gruppierten Antworten des Fragebogens erstellt, aus welcher schnell ersichtlich wird, dass die Zufriedenheit in beiden Gruppen ausgeprägt hoch ist, 81% der Passerelle-Gruppe bezeugt, „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ auf der *Terminale* gewesen zu sein, dagegen 60% der regulären Auszubildenden.

Graphik 19: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Zufriedenheit



Da im Vorfeld der Konzeption des Lehrerfragebogens bereits bekannt war, dass eine bedeutende Anzahl von Lehrpersonen bezüglich des Passerelle-Projekts kritisch eingestellt oder gar missmutig war, wurde auf eine generalisierende, undifferenzierte Zufriedenheitsskala verzichtet. Stattdessen wurde die Zufriedenheit in Bezug auf vier Aspekte abgefragt, die aufgrund der qualitativen Analysen vermuten ließen, aufschlussreich zu sein. Hierunter zählt die jeweilige Zufriedenheit mit:

- Der Entwicklung der Kompetenzen und Fertigkeiten der ersten Kohorte der Passerelle-Auszubildenden
- Dem zur Verfügung stehenden Lehrmaterial, welches sich besonders für Seiteneinsteigende[51] eignet
- Der Kooperation des Lehrpersonals im Rahmen des Passerelle-Projekts
- Der hausinternen Umsetzung der Passerelle

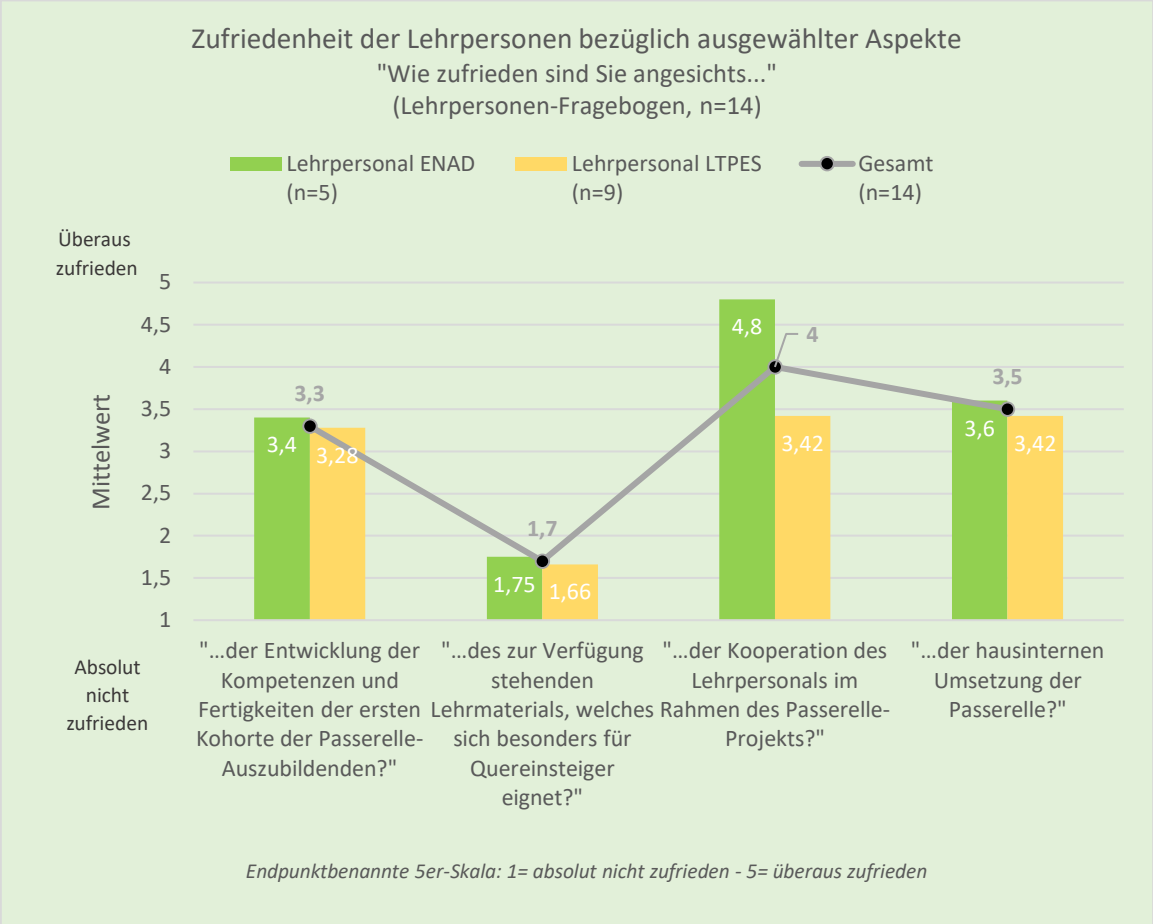
Die Eckpunktbenannte 5-er-Skala definierte 1 als „absolut nicht zufrieden“ und 5 als „überaus zufrieden“. Die Mittelwerte aller Befragten für die drei Items „Entwicklung der Kompetenzen und Fertigkeiten der ersten Kohorte der Passerelle-Auszubildenden“, die „Kooperation des Lehrpersonals im Rahmen des Passerelle-Projekts“ und die „hausinterne Umsetzung der Passerelle“ liegen im positiven Bewertungsbereich zwischen 3,3 und 4. Auf der anderen Seite wird in beiden Schulen eine

[50] Infolge einer Forderung, die im ersten Fragebogenreview vonseiten einer Schule gestellt wurde.
[51] Im Fragebogen wurde das Wort „Quereinsteiger” genutzt; die Entscheidung zum alternativen Begriff des Seiteneinstiegs und seiner lexikalischen Nebenformen wurde erst später im Projekt getroffen.

eher niedrige Zufriedenheit mit dem zur Verfügung stehenden Lehrmaterial für die Passerelle-Auszubildenden angegeben (*MW* = 1,7). Wie in der Graphik 20 zu erkennen ist, sticht der Mittelwert der Zufriedenheit mit der Kooperation des Lehrpersonals in der ENAD besonders deutlich hervor (*MW* = 4.8).

Will man sich an eine Gesamtevaluation der Zufriedenheit des Lehrpersonals wagen, so kann – trotz der drei von vier im positiven Bewertungsbereich angesiedelten Mittelwerte – keineswegs auf eine allgemein hohe Zufriedenheit des Lehrpersonals geschlossen werden. Aus den qualitativen Erhebungen und den offenen Fragen des Lehrerfragebogens wurde eine Reihe von Gesichtspunkten offengelegt, die für das Lehrpersonal problematisch erschienen und zweifellos einen Einfluss auf ihre allgemeine Zufriedenheit hatten. Hierzu gehören hauptsächlich die als zu kurz empfundene Vorlaufzeit zur Ausgestaltung und Umsetzung der Passerelle, die höhere Arbeitsbelastung der Lehrpersonen, die als nicht angemessene verspürte Dauer der Passerelle zur Vermittlung der benötigten Kompetenzen und das als zu hoch eingeschätzte Arbeitspensum für die Auszubildenden selbst; Faktoren, die aus Sicht der Lehrpersonen einen negativen Einfluss auf den Ausbildungserfolg der Auszubildenden haben könnten.

Graphik 20: Antworten der Lehrpersonen bezüglich ihrer Zufriedenheit



5.4 Einstellungen der befragten Auszubildenden zum Berufsbild des *Éducateur*s

Die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung des *Éducateur*-Berufs wurde im Laufe der Evaluation wiederholt angesprochen und wurde insbesondere im Rahmen der Ateliers als zentrales Problem identifiziert, welches für die fehlende Motivation vieler Auszubildenden verantwortlich sein könnte, sich für diesen Beruf zu entscheiden. Auch aus den angrenzenden Nachbarländern ist bekannt, dass der *Éducateur*-Beruf vor einem Image-Problem steht, der in der Forschungsliteratur insbesondere auf die fehlende Wertschätzung und eine niedrige Vergütung zurückgeführt wird.[52]

Aus Sicht der Evaluation war es deshalb von Interesse, die angehenden *Éducateurs* zu ihrer persönlichen Einstellung und Auffassung des Berufsbildes zu befragen. Würde sich nämlich ein eher negativ behaftetes Berufsbild bereits bei den Auszubildenden abzeichnen, wäre dies zwingenderweise ein Hindernis für den Ausbau der Ausbildung, die aus jedoch dringend gebraucht wird. Dies könnte dann auch als Hinweis gesehen werden, dass auf interministerieller Ebene Reflexionen stattfinden könnten, um verstärkte und sinnvolle Anreize für diesen Beruf zu schaffen.

Die offene Frage an alle befragten *Terminale*-Auszubildenden war wie folgt gestellt (Item 7.2): „Bitte beschreiben Sie in einem bis maximal drei Stichworten, was der *Éducateur*-Beruf für Sie verkörpert und welche Aspekte Sie damit verbinden?“ Die Stichworte wurden mittels der *textmining*-Methode in der qualitativen Datensoftware NVIVO als Wörterwolke („Wordcloud“, Abbildung 4) gruppiert und die Wörtergröße auf Basis ihrer genannten Häufigkeit visualisiert.

Ganz anders als nun vor dem oben Genannten zu erwarten gewesen wäre, treten in den Antworten hauptsächlich positiv konnotierte Begriffe und Konstrukte auf. Empathie, Verantwortung, Wertschätzung, Akzeptanz, Flexibilität, Vorbildfunktion und Engagement gehören zu den häufigsten Nennungen der befragten angehenden *Éducateurs*. Dies sind zweifellos vorteilhaft besetzte Begriffe, die auch das im *Éducateur*-Beruf tief verankerte humanistische Gedankengut widerspiegeln und auf ein ethisch-professionelles Berufsverständnis hindeuten. Dies kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass die angehenden *Éducateurs* in Luxemburg noch eher unbelastet, motiviert und hoffnungsvoll in den Beruf starten.

An dieser Stelle ist es auch wichtig zu betonen, dass das LTPES-Schülerkommittee in ihrem Interview bekundete, dass sie auf den alljährlichen Schülermessen ein großes Interesse von zahlreichen Auszubildenden an der *Éducateur*-Ausbildung vernehmen.[53] Erinnern wir uns an die Ergebnisse des GSO-Fragebogen zurück, so konnte auch unter diesen Befragten ein entsprechend hohes Interesse an der Sektion GED festgestellt werden.

Will man die *Éducateur*-Ausbildung nun weiter ausbauen, den Beruf stärken und die Anerkennung fördern, ist ein positives Berufsbild bei der Nachfolgegeneration als hierfür durchaus förderliche Ausgangsbedingung zu sehen. Gehen wir nichtsdestotrotz davon aus, dass der Berufsalltag der *Éducateurs* besonders im Bereich der Kinderfrüherziehung aufgrund der Leistungsanforderungen und Tätigkeiten selbst[54], dem bestätigten Personalmangel und einem allgemein schwierigeren

[52] Vgl. etwa Warning (2020), OECD (2019), oder Allensbacher Archiv (2018).

[53] Bildungslandschaft_Rapport Schülercomité LTPES: Ref 1. In diesem Zusammenhang wurden die Unterrichtssprachen und der Standort Mersch jedoch als Barrieren genannt, die die Auszubildenden häufig daran hindern würden, die Sektion GED tatsächlich in Betracht zu ziehen.

[54] Vgl. zu den Risikofaktoren des *Éducateur*-Berufs in Kindertagesstätten und den möglichen körperlichen Folgeschäden oder psychischen Belastungen den Leitfaden des Service de Santé au Travail Multisectoriel, (ohne Datum) S. 13f. Vgl. ferner zu den Arbeitsbedingungen und den multiplen Erwartungshaltungen an das Personal der *Maisons relais* Schumacher/Biewers-Grimm/Willems 2021, oder auch allgemein zu den

gesellschaftlichen Status[55] erschwerende Umstände mitbringen kann, so wird klar, dass die Grundausbildung ausreichend auf den Umgang mit konkreten, beruflichen Herausforderungen vorbereiten sollte.

Abbildung 4: Wordcloud zu den Berufsassoziationen der befragten angehenden Éducateurs in Luxemburg

5.5 Theoretische und praktische Kompetenzen der Auszubildenden

Neben der Zufriedenheit der Beteiligten und den sogenannten „harten Fakten“ des Projekterfolgs, wie die vergleichenden Auszubildendenerfolgsquoten oder die zufriedenstellende Arbeitsmarkt-integration, waren auch die erlangten theoretischen und praktischen Kompetenzen der Auszubildenden von Bedeutung für die Erfolgsqualität des Pilotprojekts.

Die qualitativen Analysen ließen darauf schließen, dass die Meinungen der Berufs- und Schulvertreter hinsichtlich der theoretischen und praktischen Kompetenzen und des Theorie-Praxis-Transfers der Auszubildenden und jungen Berufsanfängern insgesamt von einem defizitorientierten Blick geprägt sind: Es ist die Rede von elementaren Wissenslücken der Auszubildenden, besonders sprachlicher Art, sowie von fehlender Zurückhaltung in beruflichen Konfliktsituationen und dem Entscheiden „aus dem Bauch heraus“. Die notwendige Rückbindung der eigenen Praxis an ein theoriegeleitetes Reflektieren fehle vielen angehenden *Éducateurs* in Luxemburg. Ferner seien durch das junge Alter der Berufsanfänger in einigen Praxisfeldern mit Autoritätsproblemen zwischen ihnen und ihren älteren

Leistungsanforderungen an das Personal der frühkindlichen non-formalen Betreuungsstrukturen und den hiermit verbundenen Dilemmata (*Dilemmas of Childcare*) Honig et al. 2013, S. 8.

[55] Vgl. OECD 2019, S. 10.

Adressaten zu rechnen.[56] In Bezug auf die erste Kohorte der Passerelle-Auszubildenden wurde auch mehrfach betont, dass deren gutes Abschneiden keineswegs verallgemeinert werden könne, da es sich hierbei um die „besten“ Kandidaten aus einem endlichen Kontingent handele. Aus diesen Aussagen lässt sich ableiten, dass eine optimistische Einschätzung der Lernfähigkeit von Seiteneinsteigern unter den Befragten Berufs- und Schulvertretern eher begrenzt war.

Gewiss sind die Schulzeugnisse, als Form der „Fremdbeurteilung“[57], für die Kompetenzevaluierung als oberste Autorität anzusehen und stellen eine objektive Bewertung der Auszubildendenkompetenzen aus schulischer Perspektive dar, die letztlich auch den Zugang zum Arbeitsmarkt regelt. Allerdings interessiert sich die Evaluation ebenso für die persönliche, subjektive Bewertung der Auszubildenden selbst und lehnt sich der Theorie an, „dass eine Person ihr Handeln selbst am besten einschätzen und beurteilen könne“[58]. Der Fokus des Fragebogens lag sodann auf der „Selbstbeurteilung“[59], das heißt auf der Selbsteinschätzung der Befragten bezüglich ihrer eigenen Kompetenzen im schulischen und beruflichen Kontext.

Aus diesem Grund grenzt sich die Auswahl der in der Evaluation abgefragten Kompetenzen ganz bewusst auch von der rein schulischen Kompetenzevaluierung und -zertifizierung ab und richtete die Frageblöcke auf methodische (evaluationsspezifische) Überlegungen hin aus. In der Folge waren diese inhaltlichen Bündelungen aus Lehrer- und Schulsicht nicht immer nachvollziehbar. Insgesamt wurde jedoch Wert daraufgelegt, dass die Kernkompetenzen berücksichtigt wurden, die sowohl für die vorliegende Evaluation als auch für die Ausbildung zentral sind.

Im Folgenden werden diejenigen statistischen Ergebnisse vorgestellt, welche sich auf die von den Auszubildenden selbst angegebenen Kompetenzen beziehen. Die Ergebnisse sind inhaltlich auf die beiden Blöcke „Theoretisches Wissen und Verschriftlichung“ und „Praxiskompetenzen“ aufgeteilt. Zudem werden auch die Fragebogenergebnisse aus Sicht der Lehrpersonen hinzugefügt, die sich auf dieselben Kompetenzen beziehen.

5.5.1 Theoretisches Wissen und Verschriftlichung

Zur Multi-Item-Skala „Theoretisches Wissen und Verschriftlichung“[60] des Auszubildendenfragebogens zählten folgende einzelne Kompetenzen, die auf einer beschrifteten Skala von 1=nicht kompetent; 2= teils/teils; 3= kompetent und 4=sehr kompetent beantworten ließ:

- Gruppenprozesse einschätzen
- Planung eines Lernarrangements/Bildungsangebots (Handlungsschritte mit einer pädagogischen Begründung beschreiben)
- Sich mit theoretischen Fragen befassen
- Rechtliche, konzeptionelle und organisatorische Bedingungen der pädagogischen Arbeit berücksichtigen

[56] Vgl. etwa Code: Profil und Qualifikation der Auszubildenden; Code: Theorie-Praxis-Bezug der Ausbildung (Atelier 3 – Passerelle – Rapport_Reference 1); Code: Erlebte berufl.. Handlungskompetenz (Rapport Vue Terrain_Reference 1); Code: Lernergebnisse (Résultats Questionnaire Atelier_Reference 1 & Reference 3).

[57] „Bei der Fremdbeurteilung wird das Handeln durch eine oder mehrere andere Personen beurteilt.“ Kaufhold 2006. S. 128.

[58] Kaufhold 2006, S. 129.

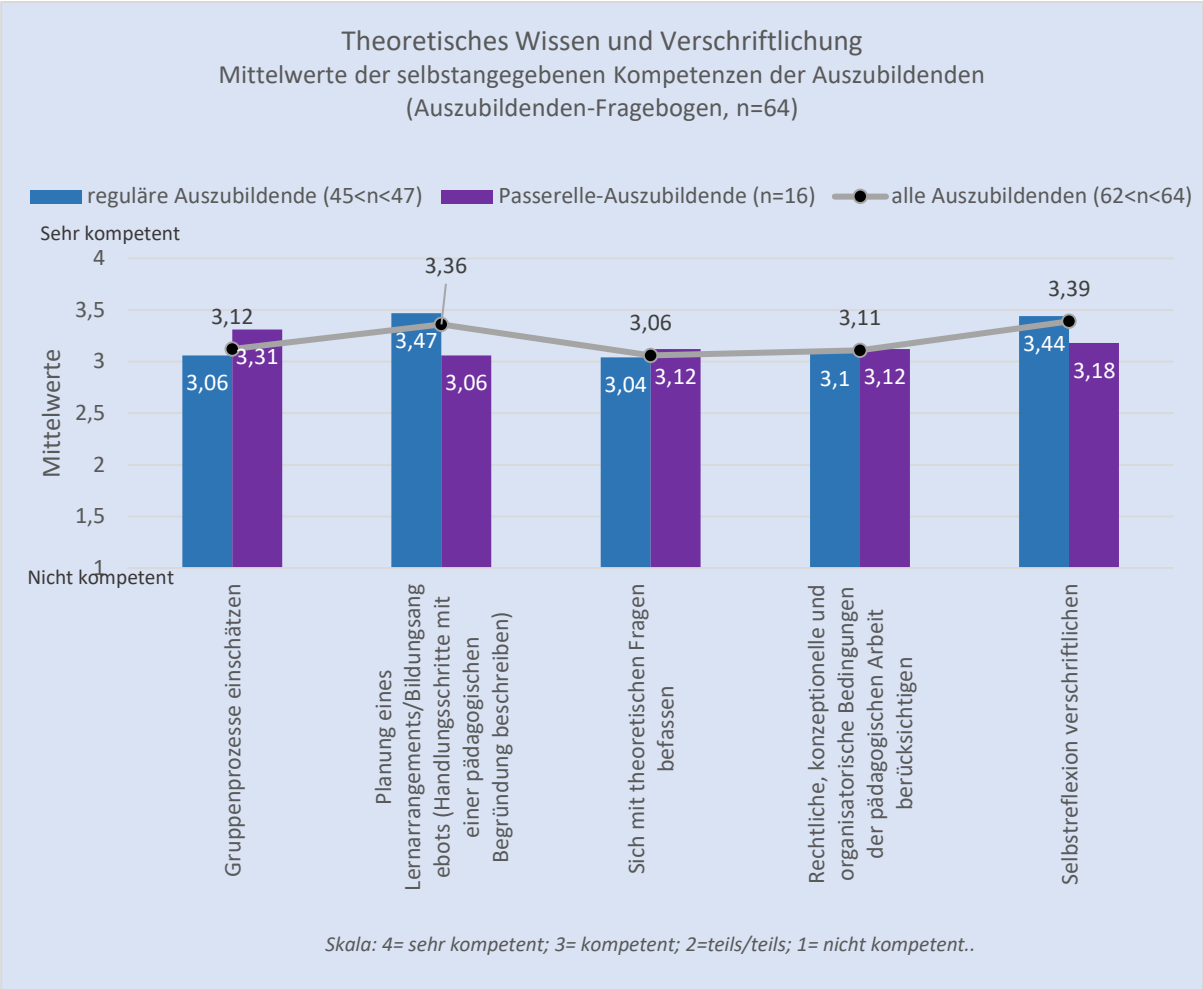
[59] „Bei der Selbstbeurteilung ist die Person selbst aufgefordert ihr Handeln zu beurteilen.”

[60] Abgefragt wurde auch das Item „Komplexe Sachverhalte analysieren“, welches infolge der statistischen Itemanalyse zur internen Konsistenzprüfung jedoch aus der Skala entfernt wurde.

- Selbstreflexion verschriftlichen

Der übergeordnete Mittelwert aller Auszubildenden für die Multi-Item-Skala beträgt 3,21, ein Durchschnittswert, welcher von der Wahrnehmung eines hohen Kompetenzniveaus bei den Auszubildenden zeugt. Einen bedeutenden Unterschied zwischen den Auszubildendengruppen gibt es dabei nicht zu beobachten, allerdings liegt die Selbsteinschätzung der regulären Auszubildendengruppe (MW= 3,22) etwas höher als die der Passerelle-Gruppe (MW= 3,16). Die nachstehende Graphik 21 zeigt die Ergebnisse der einzelnen, zur Skala zugehörigen Items im Detail, jeweils mit den Mittelwerten der regulären Gruppe (blauer Balken), der Passerelle-Gruppe (lila Balken) und aller Auszubildenden (Punkt auf Linie).

Graphik 21: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer theoretischen Kompetenzen



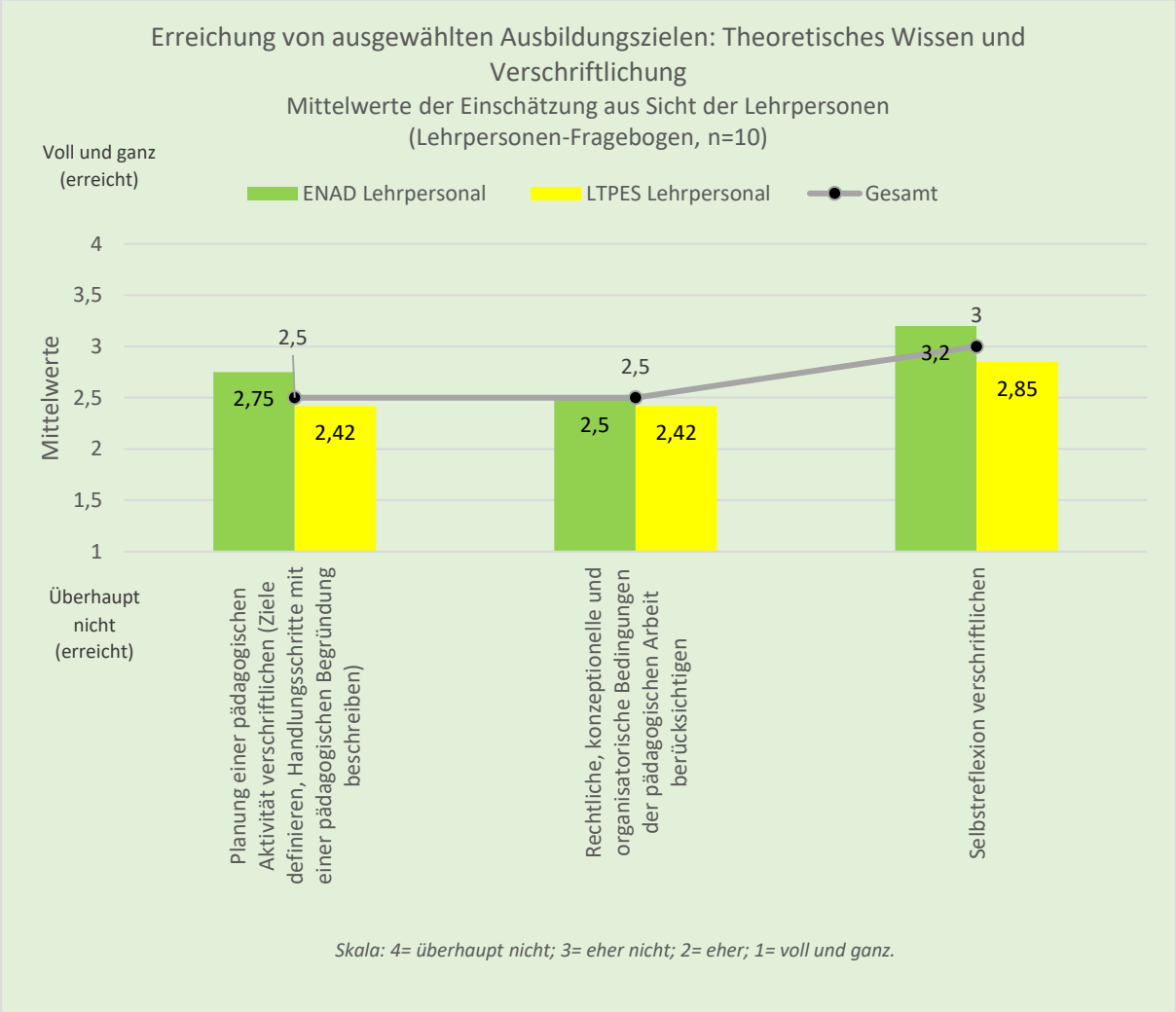
Wie auf der Graphik 21 zu erkennen ist, schätzen sich insbesondere die regulären Auszubildenden in Bezug auf die Teilkompetenzen „Planung eines Lernarrangements/Bildungsangebots (Handlungsschritte mit einer pädagogischen Begründung beschreiben)“ und „Selbstreflexion verschriftlichen“ am kompetentesten ein.

Der Fragebogen für Lehrpersonen bezog sich spezifisch bezüglich der Passerelle-Auszubildenden auf die Erreichung von folgenden Kompetenzen, die sich auf einer beschrifteten Skala von 1=überhaupt nicht bis 4=voll und ganz einschätzen ließen:

- Planung einer pädagogischen Aktivität verschriftlichen (Ziele definieren, Handlungsschritte mit einer pädagogischen Begründung beschreiben)
- Rechtliche, konzeptionelle und organisatorische Bedingungen der pädagogischen Arbeit berücksichtigen
- Selbstreflexion verschriftlichen

Alle drei Mittelwerte liegen im mittleren Bereich zwischen „eher nicht“ und „eher“, was darauf hinweist, dass die Lehrpersonen einen eher kritischen Blick auf die theoretischen Kompetenzen und Schriftkompetenzen der Passerelle-Auszubildenden haben (vgl. Graphik 22).

Graphik 22: Antworten der Lehrpersonen bezüglich der theoretischen Kompetenzen der Auszubildenden



5.5.2 Praxiskompetenzen

Ein wiederkehrendes und besonders vieldiskutiertes Thema bei der geeigneten Qualifikation der Auszubildenden war der sogenannte *Theorie-Praxis-Transfer*, d.h. die zuverlässige Übertragung des theoretischen Wissens in das praktische Handeln (in verschiedenen professionellen Situationen). Dieses Konstrukt umfasst mehrere Kompetenzen, die für die Fragebogenerhebung der Auszubildenden in zwei Multi-Item-Skalen (T-P-T-1 und T-P-T-2) zusammengestellt wurden. Die Selektion und Zusammenstellung der Teilkompetenzen erfolgten dabei sowohl aus der Sichtung der

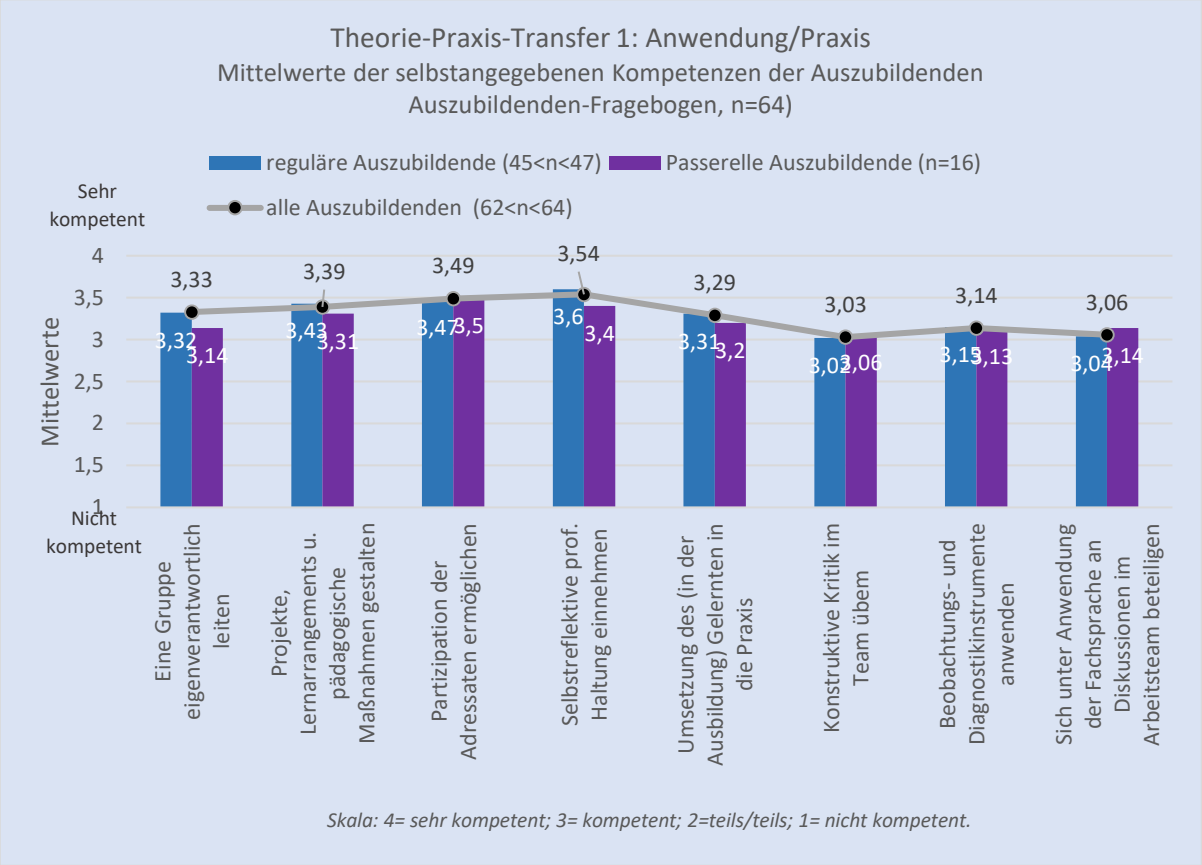
sozialwissenschaftlichen Literatur und der Recherche entsprechender Messinstrumente, sowie aus der Analyse der Diskurse, die im Rahmen der Ateliers geführt wurden (zur Konzeption siehe auch Kapitel 4.1).

Die Frage der ersten Multi-Item-Skala (T-P-T 1 „Anwendung/Praxis“) lautete: „Bitte geben Sie an, wie kompetent Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt in folgenden praktischen Bereichen der sozial-erzieherischen Arbeit fühlen.“ und umfasste folgende Aspekte:

- Eine Gruppe eigenverantwortlich leiten
- Projekte, Lernarrangements/Bildungsangebote und pädagogische Maßnahmen gestalten
- Partizipation der Adressaten ermöglichen
- Selbstreflektive professionelle Haltung einnehmen
- Umsetzung des (in der Ausbildung) Gelernten in die Praxis (*auch betrachtbar als Single-Item*)
- Konstruktive Kritik im Team üben
- Beobachtungs- und Diagnostikinstrumente anwenden
- Sich unter Anwendung der Fachsprache an Diskussionen im Arbeitsteam beteiligen

Die Skala umfasste folgende Antwortmöglichkeiten: 1= nicht kompetent; 2= teils/teils; 3= kompetent; 4= sehr kompetent. Der Skalengesamtwert liegt für die regulären Auszubildenden bei *MW*= 3,29 und für die Passerelle-Auszubildenden bei *MW*= 3,26.

Graphik 23: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Praxiskompetenzen



Um einen Vergleich zum Lehrpersonenfragebogen herzustellen, kann das Single-Item (7.11) „Umsetzung (des Gelernten) in die Praxis“ innerhalb der Multi-Item-Skala (T-P-T-1) auch einzeln herangezogen werden. Die Frage zum Parallel-Item im Lehrpersonen-Fragebogen zielte allerdings auf die Erreichung von Ausbildungszielen und die Antwortskala war dementsprechend anders formuliert. Die Frage lautete: „Inwiefern können die folgenden (für die Projektevaluation relevanten)

Ausbildungsziele Ihrer Meinung nach im Laufe des Terminale-Abschlussjahres von den Passerelle-Auszubildenden erreicht werden?“ Die Skala umfasste folgende Antworten: 1= überhaupt nicht; 2= eher nicht; 3= eher; 4= voll und ganz.

Graphik 24: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Umsetzung (des Gelernten) in die Praxis

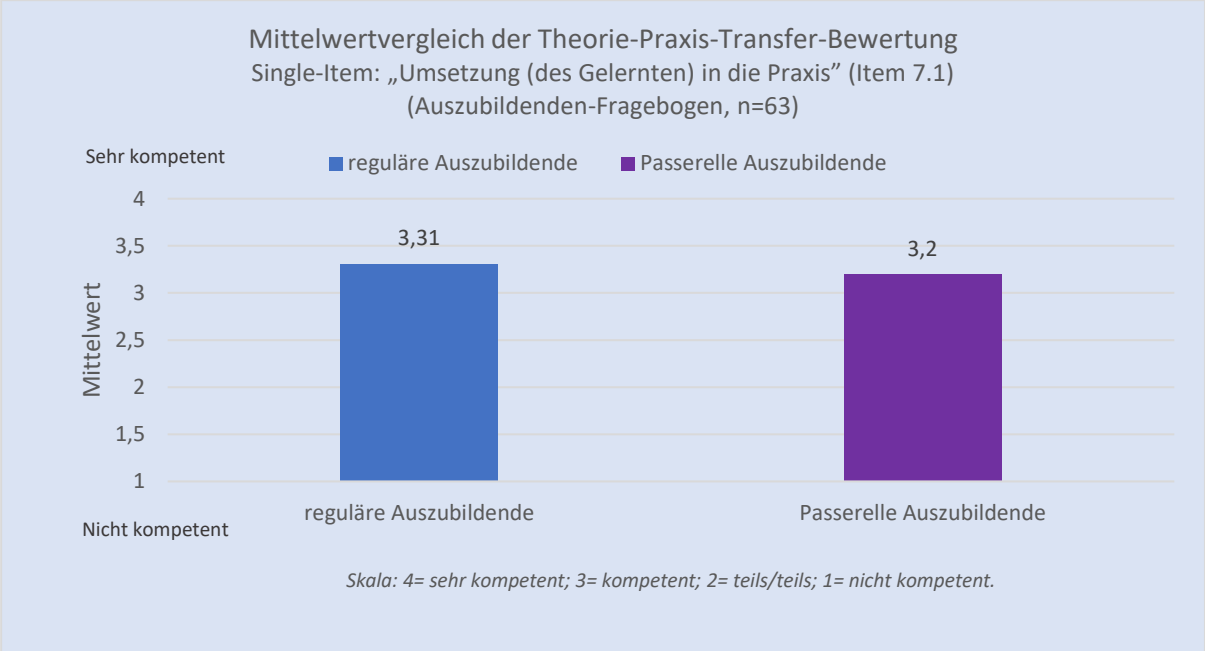
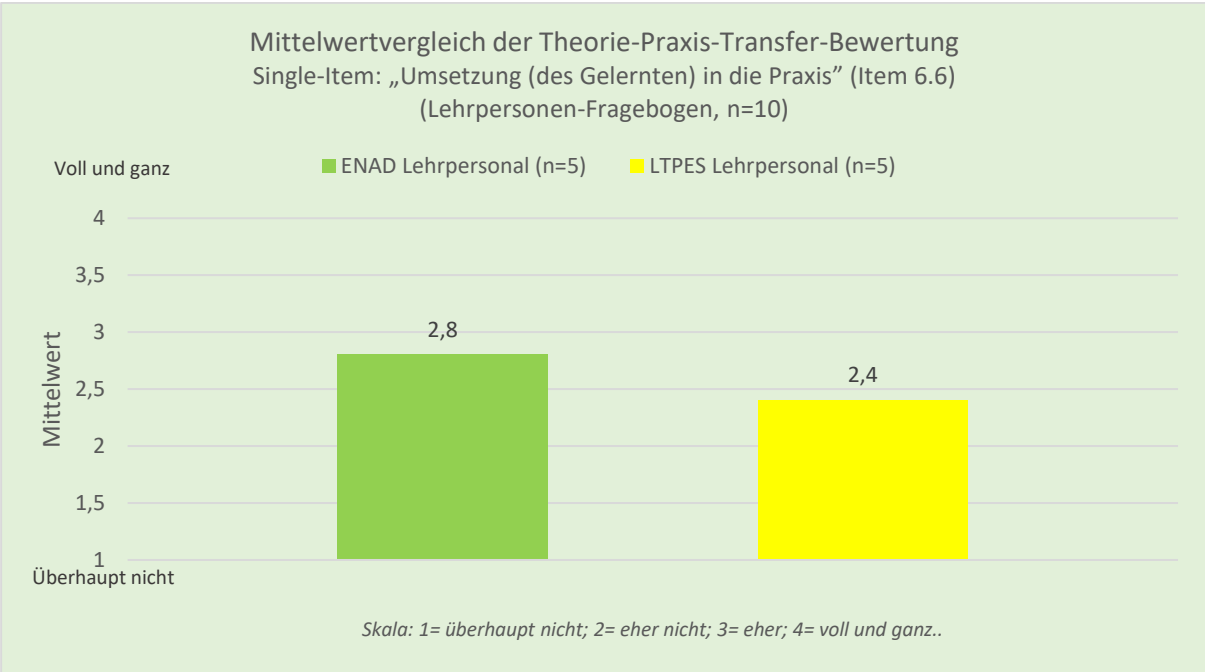


Abbildung 5: Antworten der Lehrpesonen in Bezug auf die Erreichung des Theorie-Praxis-Transfers der Passerelle-Auszubildenden



Aus dem Vergleich zwischen der Einschätzung vonseiten der Lehrpersonen und den Auszubildenden lässt sich ableiten, dass die positive Selbsteinschätzung der Passerelle-Auszubildenden bezüglich ihres Theorie-Praxis-Transfers sich nicht mit der Einschätzung der befragten Lehrpersonen deckt. In den beiden Gruppen LTPES und ENAD kommen Letztere auf einen erkennbar niedrigeren Mittelwert, der

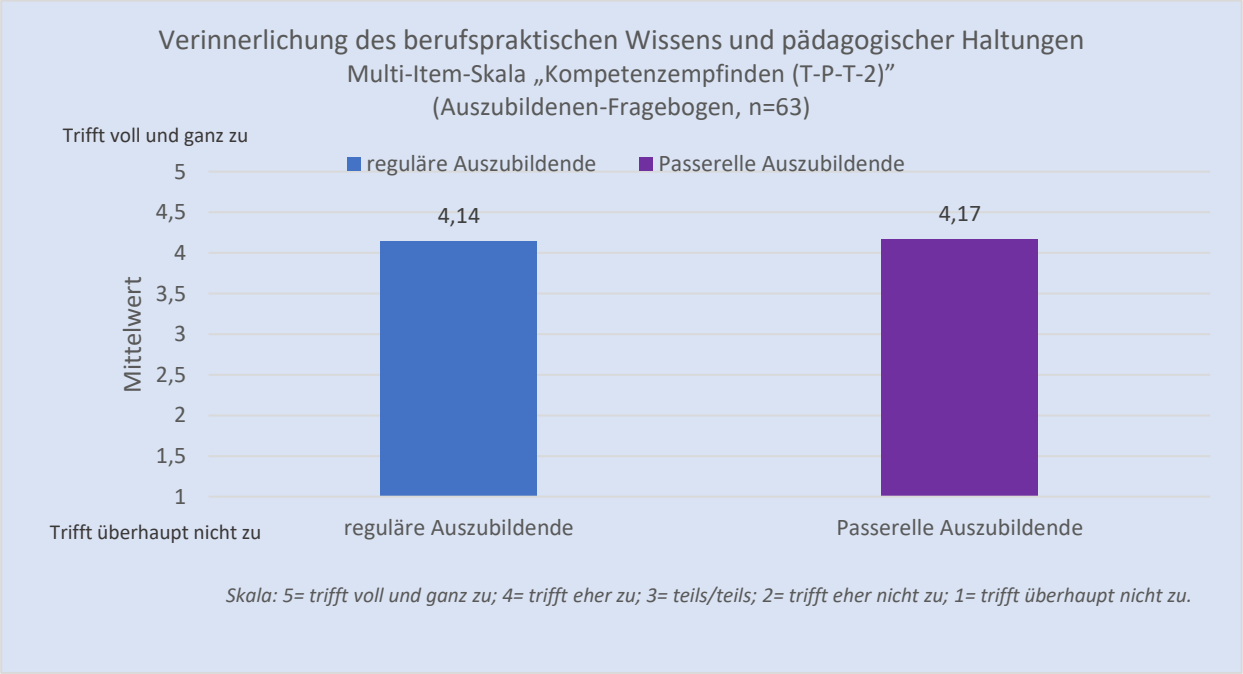
im LTPES einer Bewertung zwischen „eher nicht“ und „eher“ entspricht, und in der ENAD näher an der Antwort „eher“ liegt.

Die zweite Multi-Item-Skala (T-P-T 2 „Kompetenzempfinden“) bezog sich eher auf die Verinnerlichung des berufspraktischen Wissens und pädagogischer Haltungen. Die Ausformulierung der Items lautete wie folgt:

- *„Wenn ich sehe, dass etwas bei der Durchführung einer Aktivität mit meinen Adressaten nicht so klappt wie geplant, kann ich schnell ‘umschalten’ und meine Ziele an die Situation anpassen.”*
- *„In der Regel weiß ich unmittelbar, wie ich in beruflichen Situationen (im Stage oder in meinem Arbeitsverhältnis) reagieren soll, weil sich viele Situationen im Grunde doch ähnlich sind oder ähnliche Thematiken widerspiegeln.”*
- *„Wenn ich vor einer beruflichen Herausforderung stehe, orientiere ich mich sowohl an meinen Erfahrungen als auch an meinem fachlichen Wissen.”*
- *„Das Wissen, das ich aus der Ausbildung und aus meinem bisherigen beruflichen Handeln gewonnen habe, habe ich verinnerlicht und es leitet meine spontanen Reaktionen.”*
- *„Ich fühle mich kompetent, die verschiedenen Zielgruppen zu führen, mit denen ich regelmäßig zu tun habe.”*

Für diese zweite Skala des untersuchten Theorie-Praxis-Bezugs waren die Antwortmöglichkeiten: 1= trifft überhaupt nicht zu; 2= trifft eher nicht zu; 3= teils/teils; 4= trifft eher zu; 5= trifft voll und ganz zu. Die Gesamtskalenwerte liegen ebenso wie bei T-P-T-1 im positiven Bewertungsbereich und im Gruppenvergleich sehr nah aneinander, und zwar bei *MW*= 4,14 für die regulären Auszubildenden und bei *MW*= 4,17 für die Passerelle-Auszubildenden.

Graphik 25:Antworten der Auszubildenden bezüglich der Verinnerlichung des berufspraktischen Wissens und pädagogischer Haltungen



5.6 Arbeitsmarktintegration nach Erhalt des Diploms

Der letzte Erfolgsindikator der Evaluation ist die „Beschäftigungsfähigkeit“ der Passerelle-Auszubildenden (siehe Kapitel 1.4). Diese lässt sich verschiedentlich und anhand mehrerer Teilaspekte definieren, was nachstehend beschrieben wird.

Zunächst zertifiziert das Diplom, welches die Auszubildenden nach Bestehen der *Terminale* erhalten, die für den Beruf des *Éducateur* notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse. Um aber tatsächlich in diesem Beruf in Luxemburg arbeiten zu können, benötigen die Inhaber des Diploms außerdem eine staatliche Zulassung (*autorisation d'exercer*[61]), die beim *Service de la reconnaissance des diplômes* angefragt wird.

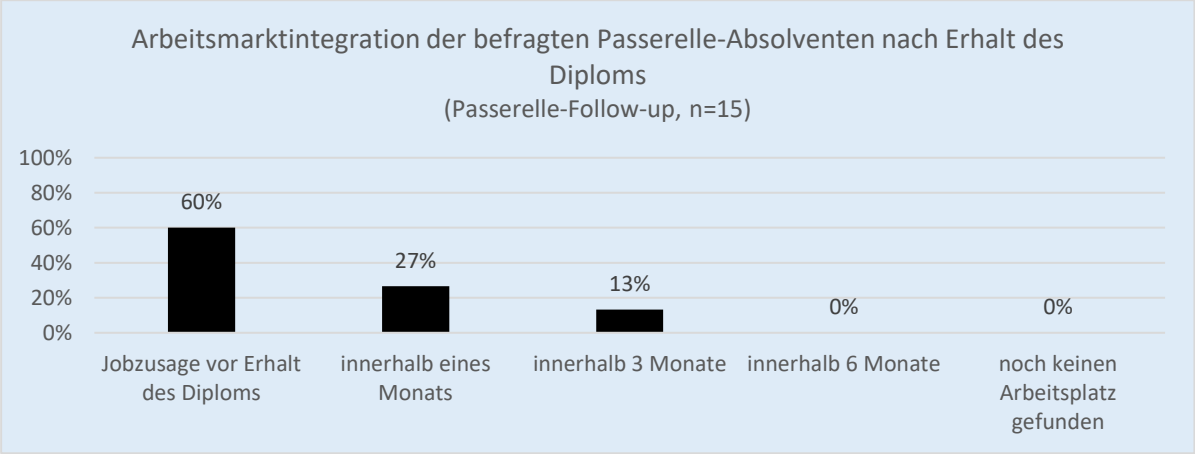
Mit diesen beiden Zulassungsdokumenten könnte eine Person vom formalen Standpunkt her als „beschäftigungsfähig“ deklariert werden. Werden die beschäftigungsfähigen Passerelle-Absolventen also fündig und kommen in ein Arbeitsverhältnis, werden sie erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert.

Aufgrund des Personalmangels im Praxisfeld kann nun aber davon ausgegangen werden, dass eigentlich alle Absolventen der *Terminale* GED/GEA innerhalb kurzer Zeit vom Arbeitsmarkt „aufgesogen“ werden, und zwar ungleich, ob sie im Rahmen der regulären Ausbildung oder der Passerelle-Maßnahme Zugang zum Diplom erhalten haben. Insofern kann eine statistische Quote zur Dauer der Übergangszeit in den Beruf nur bedingt Aufschluss darüber geben, inwiefern die Bildungsmaßnahme wirklich erfolgreich war, oder in anderen Worten, inwiefern das Profil der Anwerber tatsächlich auf die ausgeschriebene Stelle passt („Skill Matching“). Aus diesem Grund wurden im Follow-up-Fragebogen weitere Dimensionen wie die persönlichen Kriterien bei der Stellensuche, die Deckungsgleichheit der gewünschten Kriterien mit den tatsächlichen Gegebenheiten sowie der persönliche Zugewinn des *Éducateur*-Diploms im Vergleich zur vorherigen Situation (hat sich das Passerelle-Jahr für die Befragten gelohnt?) hinzugefügt. Letztlich wurde dies dann als erfolgreiche *und* (aus subjektiver Perspektive der Absolventen) zufriedenstellende Arbeitsmarktintegration definiert.

Die Ergebnisse des Follow-up-Fragebogens ergaben, dass 100% der befragten Passerelle-Absolventen zum Zeitpunkt der Befragung eine Arbeitsstelle hatten. Davon hatten 60% bereits eine Zusage, bevor sie überhaupt das Diplom erhalten haben. Dieser hohe Anteil lässt sich damit erklären, dass die ENAD-Absolventen bereits während der *Terminale* in einem Arbeitsverhältnis waren (7 von 8 der ENAD-Absolventen gaben diese Antwort an). Ein knappes Drittel aller Befragten hat innerhalb eines Monats nach Erhalt des Diploms eine Arbeitsstelle gefunden und die übrigen 13% innerhalb von 3 Monaten.

[61] *Loi du 19 décembre 2014 relative à la mise en œuvre du paquet d'avenir modifiant la loi du 10 août 2005 portant création d'un Lycée technique pour professions éducatives et sociales.*

Graphik 26: Antworten der Passerelle-Absolventen (21/22) in Bezug auf die Dauer zum erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt

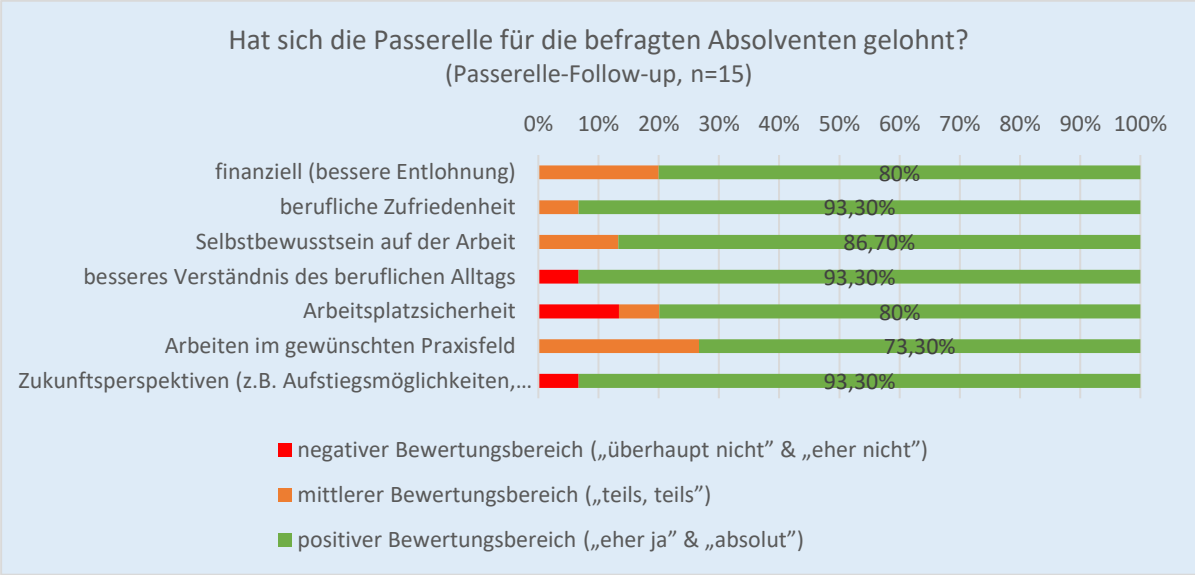


Neben der Dauer vom Diplom bis zur Arbeitsmarktintegration war es von Interesse, welche Kriterien den Absolventen bei der Jobsuche wichtig waren. 100% der Befragten gaben das Kriterium des unbefristeten Vertrags (CDI) bei der Stellensuche an, 60% der Befragten suchten nach einer Vollzeitstelle, ebenso 60% nach einer Stelle im gewünschten Praxisfeld, 33% nach einer Stelle im geografischen Umfeld zum Wohnort und 20% reguläre Arbeitszeiten (~8-17h).

In einem weiteren Schritt konnten die Befragten (auf einer beschrifteten Skala von 1= absolut nicht; 2= bis 4=voll und ganz) angeben, inwiefern der aktuelle Posten den eigenen Kriterien entspricht. Die Antworten liegen zu 100% im positiven Bereich (*MW* = 3,8): 40% antworteten „zu einem großen Teil, ja“ und 60% „ja, voll und ganz“.

Mit der Überschrift „Rückblick auf die Passerelle“ konnten die Befragten angeben, inwieweit das qualifizierende Schuljahr Passerelle sich aus ihrer subjektiven Perspektive gelohnt hat. Mehrere Aspekte wurden abgefragt, und die Skala erstreckte sich von 1=überhaupt nicht; 2= eher nicht; 3= teils/teils; 4= eher ja; bis 5=absolut. Die Ergebnisse sind im Durchschnitt durchweg positiv und werden in der nachstehenden Graphik 27 visualisiert.

Graphik 27: Antworten der Passerelle-Absolventen (21/22) in Bezug auf die Passerelle als subjektiv lohnenswerte Ausbildung



In Bezug auf die Nachverfolgung der Arbeitsmarktsituation der ersten Kohorte kann demnach festgehalten werden, dass sich die Maßnahme für die große Mehrzahl der Befragten durchaus auf

mehreren Ebenen gelohnt hat. Das Arbeiten im gewünschten Praxisfeld bleibt dabei das am wenigsten zufriedenstellende Merkmal bei den Befragten, wobei auch hier zu betonen ist, dass die Bewertung immer noch zu über 70% im positiven Bereich liegt.

5.7 Zusammenfassung zur Ergebnisqualität des Passerelle-Projekts

Die Gesamterfolgsquote des ersten Durchlaufs der Passerelle in beiden Schulen liegt mit 94 % auf einem sehr akzeptablen Niveau und weicht zudem nicht wesentlich von der Gesamterfolgsquote der regulären Auszubildenden desselben Schuljahres ab. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die Erfolgsraten des Jahrgangs 2021/22 nah am Durchschnitt der vorangegangenen fünf Jahre liegen.

Obwohl das Projekt von größeren Unzufriedenheiten begleitet wurde, welche sich insbesondere in den Atelierdiskussionen und dem Lehrpersonenfragebogen gezeigt haben, wurde anhand der statistischen Ergebnisse des Auszubildendenfragebogens überdeutlich, dass die Zufriedenheit bei den Empfängern der Maßnahme selbst ausgeprägt hoch ist und sich auch im Vergleich zu den regulären Auszubildenden deutlich absetzt. Dieser Befund bestätigt sich erneut in der Follow-up-Befragung, aus welcher eindeutig hervorgeht, dass sich die Maßnahme für die große Mehrzahl der Passerelle-Absolventen des ersten Durchgangs auf mehreren Ebenen gelohnt hat. Insofern kann gefolgert werden, dass sich der ablehnende gesellschaftlich-schulische Diskurs nicht bemerkbar auf die „Betroffenen“ ausgewirkt hat und für diese selbst sehr wahrscheinlich die eigenen beruflichen Chancen und Weiterentwicklung im Vordergrund standen.

Die Aspekte, die vom Lehrpersonal als verbesserungswürdig oder kritisch dargestellt wurden und sehr wahrscheinlich Auslöser für ihre Unzufriedenheit waren, bezogen sich hauptsächlich auf strukturell-konzeptionelle Rahmenbedingungen der Passerelle und werden insofern im Kapitel der Strukturqualität näher beleuchtet. Hervorgehoben sollte werden, dass alle befragten Lehrpersonen eine hohe Zufriedenheit in Bezug auf die Zusammenarbeit mit ihren Arbeitskollegen im Projekt Passerelle bekundet haben.

In Bezug auf die Kompetenzen ist in der Zusammenfassung ein etwas ambivalentes Bild zu erkennen: Während die Auszubildenden selbst im Schnitt eher höhere theoretische und praktische Kompetenzen bei sich vermuten – was hinsichtlich der objektiven Erfolgsrate auch keine so falsche Selbsteinschätzung sein kann – so bewerten die befragten Lehrpersonen die Kompetenzen ihrer Passerelle-Kandidaten eher im mittleren Bereich zwischen „ausreichend“ und „gut“. Dieser defizitorientierte Blick auf die Auszubildenden und angehenden *Éducateurs* wurde insbesondere auch in den qualitativen Analysen erkennbar und zog sich wie ein roter Faden durch die Atelierdiskussionen durch.

6. Kohärenz der Abläufe im Unterricht und Stage: Die „Prozessqualität" der Passerelle

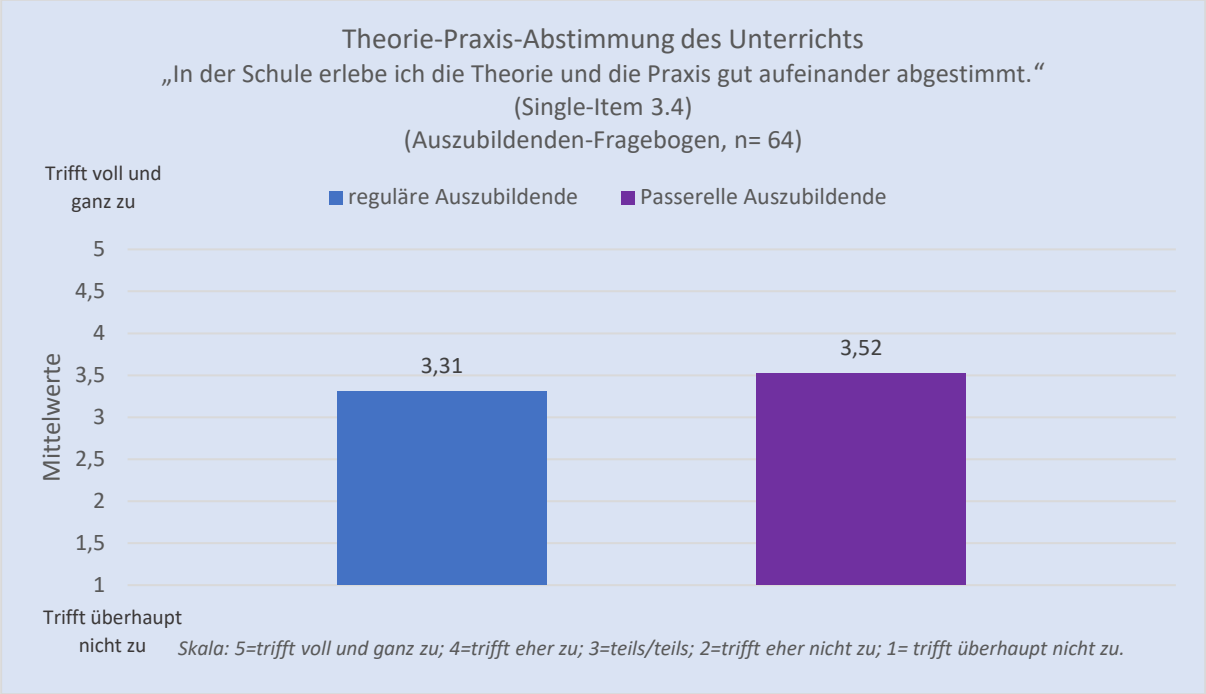
In diesem Abschnitt wird die Kohärenz wesentlicher Prozesse im Laufe des Abschlussjahres unter die Lupe genommen. Infolge der qualitativen Vorergebnisse wurden die beiden Aspekte der „Theorie-Praxis-Abstimmung" und die „Fachsprachenkohärenz" in den Auszubildendenfragebogen aufgenommen, um einen Einblick davon zu bekommen, inwiefern die Begrifflichkeiten und die theoretischen Inhalte im Unterricht mit der beruflichen Erfahrungswelt der Auszubildenden übereinstimmt oder ob es diesbezüglich unter Umständen Divergenzen gibt. Weiter wurden die Auszubildenden auch zum Stage befragt; genauer zur Betreuungssituation, der Praxis- und Unterrichtsnähe und der Möglichkeit zur Eigeninitiative. In den allgemeinen Verbesserungsvorschlägen der Auszubildenden, die über eine offene Frage gesammelt wurden, konnten zudem alle möglichen Abläufe angesprochen werden, wie etwa die schriftlichen Prüfungen und andere Evaluierungsmomente, die Anweisungen und Anleitungen, die durch die Lehrpersonen oder schriftliche Dokumente (*Vademecum*, Handbuch) an die Auszubildenden weitergegeben wurden, sowie auch die Benotung selbst. Diese Verbesserungsvorschläge beziehen sich dabei sowohl auf den Unterricht als auch auf die Stagezeit.

6.1 Erlebte Kohärenz im Unterricht

In Bezug auf die Abstimmung des Unterrichts an die Praxisrealität wurden im Vorfeld der quantitativen Auszubildendenbefragung einige Aspekte in den qualitativen Erhebungen genannt, die aus Sicht der Evaluation zur Weiterentwicklung des Unterrichts von Interesse waren. Hierunter zählt zum einen ganz allgemein die „Theorie-Praxis-Abstimmung", das heißt, inwiefern insgesamt der Unterricht die Realität des Berufs wiedergibt und somit an realen Erfahrungen der Berufsanfänger ansetzen kann. Des Weiteren, etwas konkreter, wurde die Beobachtung geteilt, dass die benutzten Fachbegriffe im Unterricht gegebenenfalls von der Praxis abweichen könnten.

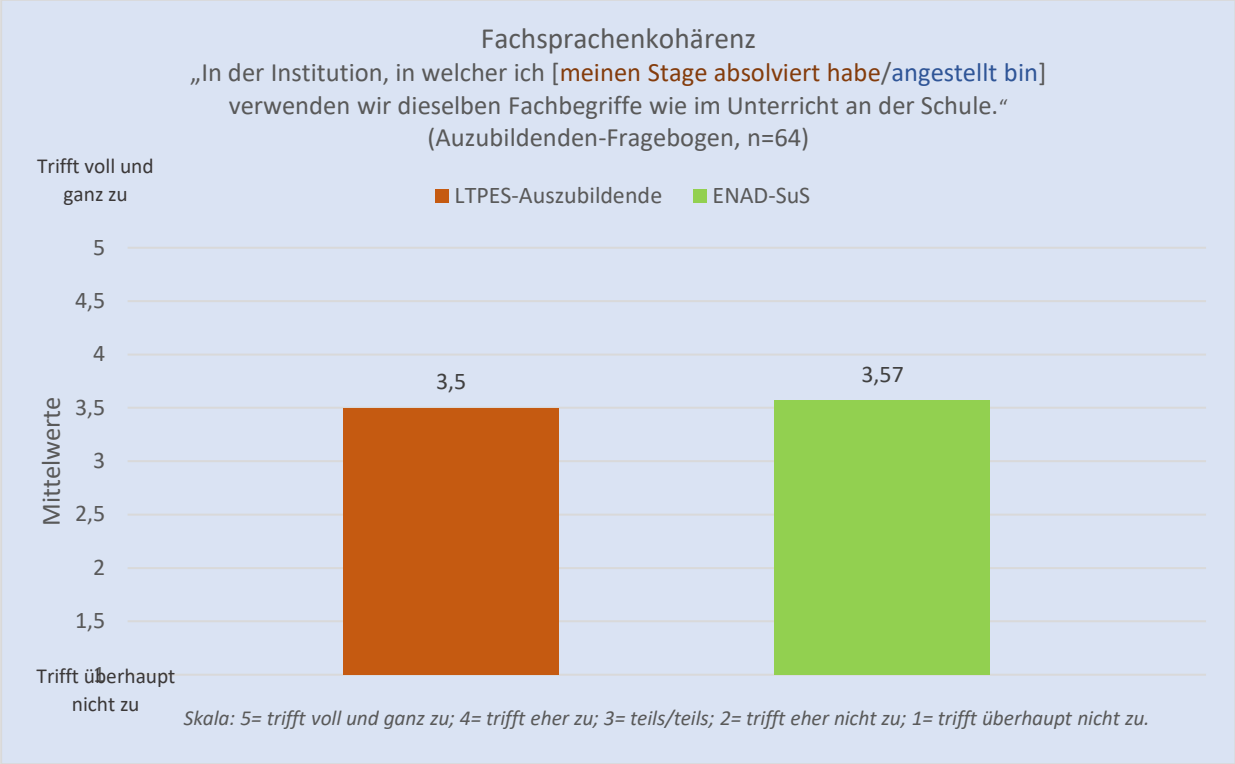
Die statistischen Ergebnisse des Item 3.4 „In der Schule erlebe ich die Theorie und die Praxis als gut aufeinander abgestimmt" zeigen einen Gesamtmittelwert im mittleren Feld (*MW* = 3,39) auf einer Skala von 1= trifft überhaupt nicht zu bis 5= trifft voll und ganz zu. Die Bewertung liegt im eher positiven Bereich zwischen „teils/teils" und „trifft eher zu". Wie in der Graphik 28 einsehbar, fällt die Bewertung der Passerelle-Gruppe im Schnitt dabei etwas besser aus (*MW* = 3,52) als für die regulären Auszubildenden *(MW* = 3,31).

Graphik 28: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Einschätzung der Theorie-Praxis-Abstimmung des Unterrichts



Da die Praxissituation für die beiden Auszubildendengruppen der ENAD und LTPES insofern voneinander abweicht, als dass die ENAD-Studenten in einem Arbeitsverhältnis sind und die Vollzeitstudenten des LTPES die Praxis hauptsächlich über ihren *Stage intégré* kennenlernen, wurden die Items für die Bewertung der Fachsprachenkohärenz im Fragebogen gefiltert und an die Schule angepasst: Für die Auszubildenden der ENAD hieß es „*In der Institution, in welcher ich angestellt bin*, verwenden wir dieselben Fachbegriffe wie im Unterricht an der Schule" und für die Auszubildenden des LTPES: „*In der Institution, in welcher ich meinen Stage absolviert habe*, verwenden wir dieselben Fachbegriffe wie im Unterricht an der Schule."

Graphik 29: Antworten der Auszubildenden bezüglich der erlebten Fachsprachekohärenz



Die beiden Items 4.4/6.7 wurden demnach *je Schule* ausgewertet. Beide Mittelwerte liegen nah aneinander im mittleren Bereich zwischen „teils/teils" und „trifft eher zu", wie auf der Graphik 29 zu erkennen ist.

Mit diesen beiden Ergebnissen zur wahrgenommenen Abstimmung des Unterrichts auf die Praxisrealität liegt aus Sicht der Evaluation kein imminenter Handlungsbedarf vor. In einem nächsten Kapitel gehen wir auf die Bewertung des Stage und seiner Abläufe ein.

6.2 Bewertung des Stage und seiner Abläufe

Vorab ist es wichtig zu betonen, dass sowohl die zeitliche als auch die inhaltliche Umsetzung des *Stage intégré* in den beiden Schulen gänzlich verschieden organisiert ist. Die LTPES-Auszubildenden haben als Vollzeitstudenten in der Regel keine berufspraktische Vorerfahrung und begegnen der Praxis ausschließlich über den *Stage intégré*, der auf der *Terminale* in Phasen organisiert ist.[62] Weil die ENAD-Auszubildenden aber bereits in einem regulären Arbeitsverhältnis von mindestens 16 St./Woche angestellt sind, ist ihr *Stage intégré* auf der *Terminale* eher als ein ausbildungsbegleitendes Projekt von kurzer Dauer organisiert worden.

Aufgrund des beschriebenen Unterschieds war eine uniforme Befragung nicht für alle Aspekte umsetzbar, sodass die Vergleichbarkeit eher eingeschränkt bleibt. Aus diesem Grund sind die nachstehenden Analysen der Fragebogenergebnisse mit besonderer Vorsicht zu genießen. Wie bei der Betrachtung der Fachsprachenkohärenz wird also die Stagebewertung auch *je Schule* dargestellt, und

[62] Infolge der Ergebnisse der externen Prozessbegleitung des LTPES, die darauf hinwiesen, dass die Auszubildenden mit der Organisation des Stage unzufrieden waren, wurden die zeitlichen Abläufe des Stage auch neu organisiert.

zwar nur diejenigen Items, die für beide Auszubildendengruppen identisch waren und mittels einer Multi-Item-Skala erfasst wurden:

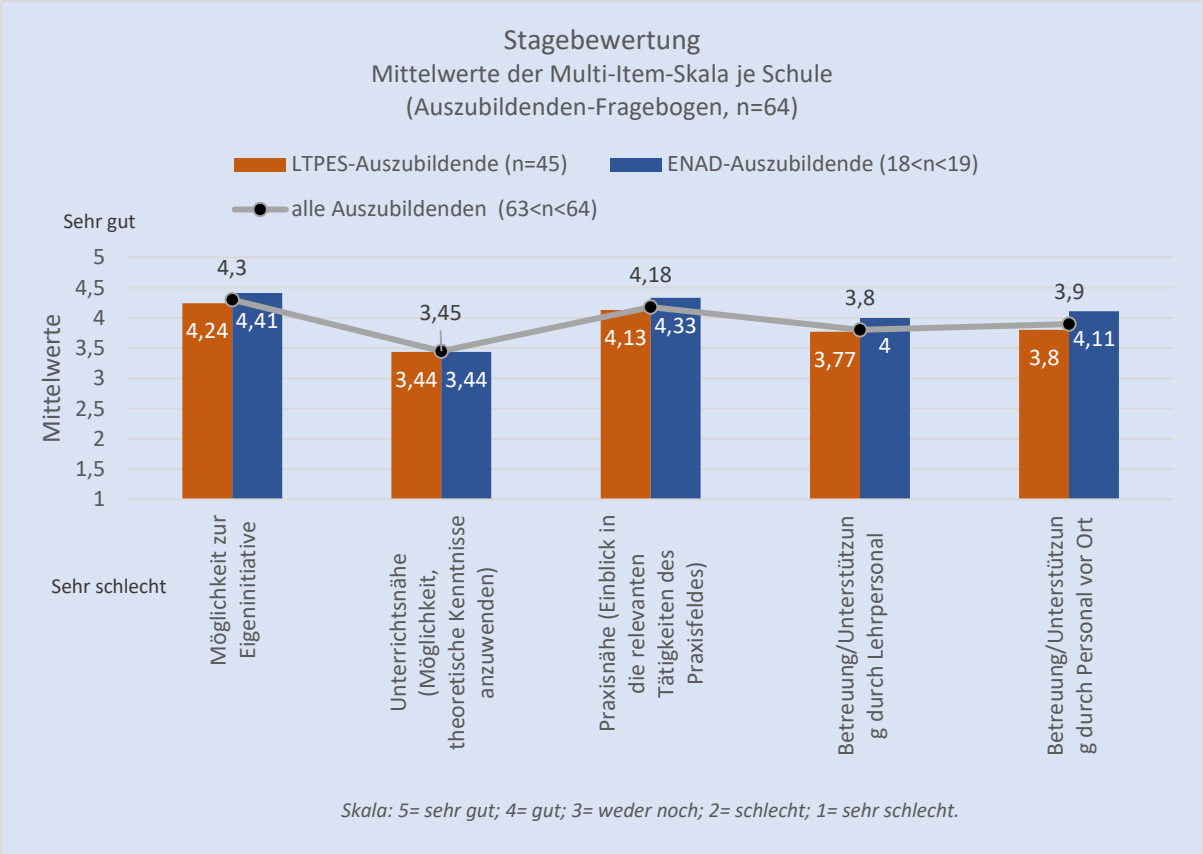
- Möglichkeit zur Eigeninitiative
- Unterrichtsnähe (Möglichkeit, theoretische Kenntnisse anzuwenden)
- Praxisnähe (Einblick in die relevanten Tätigkeiten des Praxisfeldes)
- Betreuung/Unterstützung durch Lehrpersonal
- Betreuung/Unterstützung durch Personal vor Ort

Die Befragten konnten die jeweiligen Aspekte mittels der folgenden Skala beantworten: 1= sehr schlecht; 2= schlecht; 3= weder noch; 4= gut; 5= sehr gut. Je höher also der Mittelwert, desto besser die Bewertung der Auszubildenden.

Das statistische Gesamtergebnis der Multi-Item-Skala liegt bei *MW*= 3,93. Der Mittelwert des LTPES liegt etwas tiefer bei *MW*= 3,88, dagegen schneidet die Bewertung der ENAD-Auszubildenden besser ab mit *MW*= 4,05. Wie auf der Graphik 30 ersichtlich wird, liegen alle Mittelwerte der ENAD-Auszubildenden höher als die der LTPES-Auszubildenden und damit günstiger in der Bewertung des Stage. Wie bereits in der letzten Fußnote erwähnt, gab es im September 2022 bereits Anpassungen im LTPES, die auf die Unzufriedenheiten ihrer *Terminale*-Auszubildenden bezüglich des Stage reagiert haben.

Insgesamt kann man anhand der Graphik 30 schnell erkennen, dass die „Unterrichtsnähe" des Stage scheinbar in beiden Schulen eher gering ausgeprägt und die „Möglichkeit zur Eigeninitiative" laut Auszubildenden in größerem Umfang gegeben war. Die Gesamtevaluation des Stage fällt im Schnitt in beiden Schulen eher positiv aus.

Graphik 30: Antworten der Auszubildenden bezüglich des Stage intégré

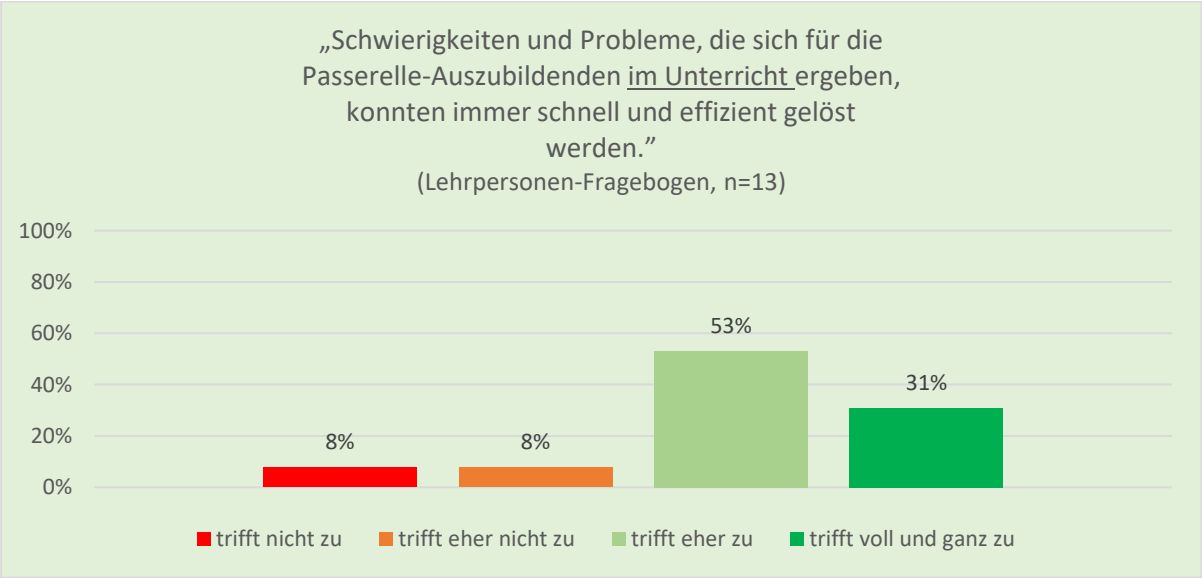


6.3 Problemlösung im Unterricht und bei Abschlussevaluationen

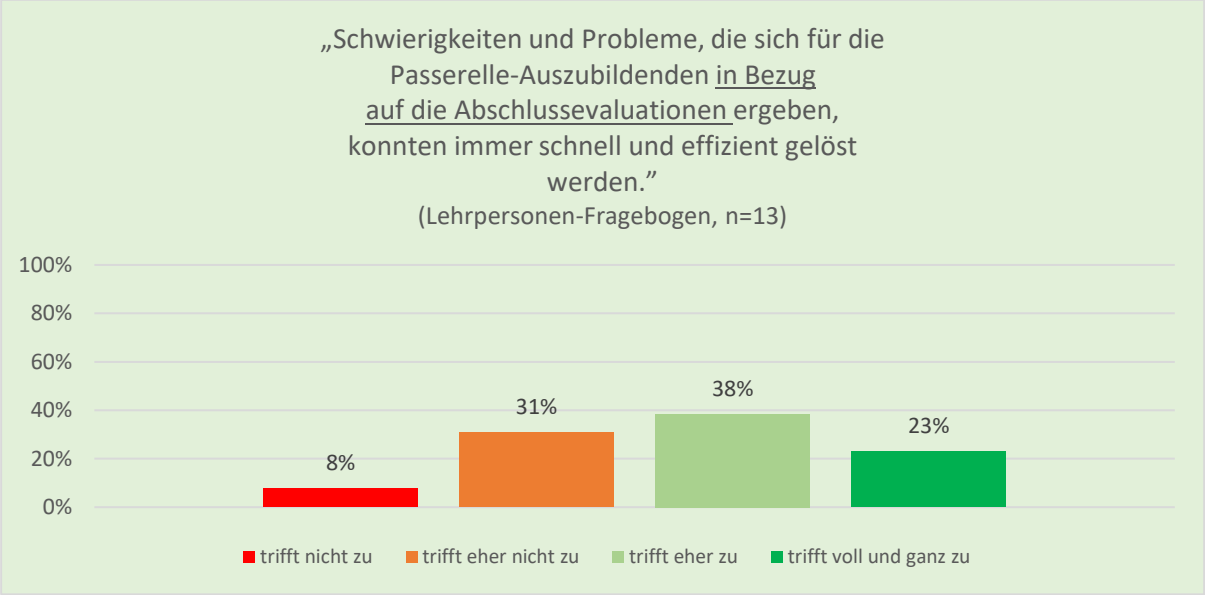
Zu den Prozessen im Unterricht und den Abschlussevaluationen wurden die befragten Lehrpersonen anhand von zwei Items befragt, die sich auf die Möglichkeit der schnellen und effizienten Problemlösung für die betroffenen Auszubildenden bezogen, sollten diese Schwierigkeiten irgendeiner Art aufweisen und sich damit an die Lehrpersonen wenden.

Im Unterricht schienen die befragten Lehrpersonen die Möglichkeit gehabt zu haben, angemessen auf auftretende Probleme der Passerelle-Auszubildenden reagieren zu können: 84 % bejahen, dass „Schwierigkeiten und Probleme, die sich für die Passerelle-Auszubildenden im Unterricht ergeben, konnten immer schnell und effizient gelöst werden." Dagegen fällt das Ergebnis für die Problemlösung bei Abschlussevaluationen etwas schlechter aus, denn hier schrumpft der bejahende Anteil auf 61 %. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass das Lehrpersonal im Gegensatz zum eigenen Unterricht nur bedingt Einfluss auf die Gestaltung und die Abläufe der Abschlussevaluationen hat und ihr eigener Handlungsspielraum in diesen Fällen eher begrenzt ist.

Graphik 31: Antworten der Lehrpersonen bezüglich der Problemlösungsmöglichkeiten zugute der Passerelle-Auszubildenden im Unterricht



Graphik 32: Antworten der Lehrpersonen bezüglich der Problemlösungsmöglichkeiten bei den Abschlussevaluationen



Weitere Abläufe der Passerelle wurden im Lehrpersonen-Fragebogen nicht angesprochen. Die offenen Fragen ließen allerdings noch einen Aspekt verlauten, der sich auf die Prozessqualität bezog. Wie bereits im Kapitel zur allgemeinen Zufriedenheit (5.3) erwähnt wurde, störten sich mehrere Lehrpersonen an der kurzen Vorlaufzeit zur inhaltlichen Ausgestaltung und Vorbereitung der Passerelle und empfanden dies als Entscheidung „über ihre Köpfe hinweg". Einige hätten sich gewünscht, das Projekt Passerelle wäre im Vorfeld gründlicher durchdacht worden und die Entscheidungen zu Fachinhalten und Didaktik der Ausbildung wären infolge einer Expertise gefällt worden.

6.4 Verbesserungsvorschläge der Auszubildenden in Bezug auf allgemeine Abläufe der *Terminale*

Eine der letzten Fragen des Schülerfragebogens bezog sich auf Verbesserungsvorschläge, die allerdings nicht nur Prozesse betraf, sondern alle möglichen Veränderungswünsche der Auszubildenden ansprach. Aufgrund der Ergebnisse verortet sich dieses Kapitel zwischen der Prozess- und der Strukturqualität der Passerelle.

Diese offene Frage wurde qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet, das heißt, es wurden inhaltliche Kategorien der Antworten gebildet und diese dann anhand der Anzahl der Nennungen in eine Rangfolge gebracht. Dabei gilt es zu bedenken, dass die Häufigkeit einer Nennung ein wichtiger Indikator dafür sein kann, wie verbreitet eine Meinung ist; aus qualitativer Sicht sollte jedoch bedacht werden, dass auch Einzelmeinungen durchaus sinnvoll, konstruktiv und innovativ sein können und nützliche Vorschläge für die Weiterentwicklung des Unterrichts und des Stage bringen können.

Tabelle: kategorisierte Antworten der offenen Frage nach Verbesserungsvorschlägen für die Terminale (alle befragten Auszubildenden, n=20)

Genannter Verbesserungsvorschlag für die Terminale (kategorisiert)	***Häufigkeit der Nennung***
Bessere Begleitung durch Lehrpersonal	**5**
Lehrpersonal sollte untereinander auf Harmonisierung der zeitlichen Verteilung der Aufgaben achten	**3**
Einheitliche und klare Angaben	**3**
Einheitliche Bewertungskriterien	**2**
Gruppenarbeiten reduzieren	**2**
Stoffmenge und Prüfungen reduzieren	**2**
Anforderungen mindern	**2**
Verbindliche Strukturierung des Mémoire	**2**
Mehr Praktika von kurzer Dauer/weitere Bereiche kennenlernen	**2**
Dauer der Ausbildung verlängern/ Die 2 Kernelemente der Ausbildung (Mémoire & Stage) auf 2 Schuljahre verteilen	**2**
Bessere Organisation	**2**
Praxisbegleiter sollte eigene, unabhängige Bewertung haben	**1**
Praxis stärker berücksichtigen und stärker gewichten	**1**
Selbstbestimmung bei der Wahl des Stage	**1**
Stage intégré während der Schulzeiten organisieren	**1**
Kleinere Aufträge/Aufgaben bevorzugen	**1**
Verbesserung des Handbuchs	**1**

Aufgrund der beabsichtigten Verallgemeinerung können die Kategorien recht vage erscheinen; konkrete Ausführungen, was beispielsweise unter einer „besseren" Begleitung durch das Lehrpersonal gemeint ist, werden bei einer Ergebnisdarstellung dieser Art ausgelassen. Bei einer näheren Betrachtung der kategorialen Ergebnisse aber lässt sich erkennen, dass sich die Verbesserungsvorschläge hauptsächlich auf Abläufe der *Terminale* (pädagogische Begleitung, Harmonisierung und Form der Aufgabenstellung, Bewertungskriterien, Benotung und Gewichtung), wie auch auf organisational-strukturelle Aspekte (Angaben, Lernstoffmenge, Leistungsanforderungen, Dauer und zeitliche Aufteilung der Ausbildung, Organisation) beziehen.

Außerdem fiel bei der Auswertung dieser Frage auf, dass die meisten Verbesserungsvorschläge dieser Evaluation auch bereits in den Ergebnissen der LTPES-Evaluation zu Tage getreten sind.[63] Auf folgende wurde laut Schuldirektion des LTPES bereits zum Schulstart 2022/23 reagiert:

- Ein verbesserter Empfang der regulären und Passerelle-Auszubildenden der *Terminale* in Form einer „Indian Summer School"
- Die Anforderungen für das *Mémoire* wurden überarbeitet
- Stage wurde nach hinten verschoben und im Block organisiert

Parallel gab es auch Anpassungen der *Terminale* 22/23 in der ENAD, die sich auf prozessual-organisatorische Aspekte beziehen:

- Intensivere Begleitung der Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz
- Hospitationsstunde der pädagogischen Aktivität (Stage) am Ende des Schuljahres mit einem Feedback an die Auszubildenden

[63] Vgl. Verbeek 2022, S. 92f.

- Allgemeine Reduktion der Evaluierungsmomente (ohne Verringerung der inhaltlichen Prüfungsquantität) durch eine Neuverteilung der Kursblöcke (*unités de formation*)

6.5 Zusammenfassung zur Prozessqualität des Passerelle-Projekts

Die Ergebnisse zur wahrgenommenen Abstimmung des Unterrichts auf die Praxisrealität sind positiv einzuschätzen: aus Auszubildendensicht scheint sowohl die unterrichtete Theorie als auch die Fachsprache im Hinblick auf die Praxis angemessen zu sein.

Die Gesamtevaluation des Stage fällt recht positiv aus. Allerdings wird die Unterrichtsnähe des Stage etwas schlechter bewertet. Alle Mittelwerte der ENAD-Auszubildenden liegen höher als die der LTPES-Auszubildenden und damit günstiger in der Bewertung des Stage, was auf die Unzufriedenheit im LTPES zurückzuführen ist, auf welche die Schuldirektion jedoch bereits im Nachfolgejahr reagiert hat.

Laut Lehrpersonenbefragung konnten Schwierigkeiten, die sich für Passerelle-Auszubildende ergaben, im Unterricht effizient und schnell gelöst werden (84,6% der befragten Lehrpersonen stimmen dieser Aussage mehr oder weniger zu). Im Gegensatz dazu konnte in Bezug auf die Abschlussevaluation weniger Zustimmung bei den Lehrpersonen beobachtet werden. Hier sind 38,5% der Meinung, dass eine schnelle und effiziente Problemlösung nicht möglich war.

Bei den Verbesserungsvorschlägen der Auszubildenden fiel auf, dass diese fast deckungsgleich mit den Ergebnissen der LTPES-Evaluation sind. Die Veränderungswünsche der Auszubildenden beziehen sich auf eine bessere Begleitung seitens des Lehrpersonals, eine harmonisierte und verbesserte Form der Aufgabenstellung (Sozialformen, geringerer Aufwand), auf die Einheitlichkeit der Angaben, der Bewertungskriterien und der Benotung, eine stärkere Gewichtung der Praxis, eine Reduzierung der Lernstoffmenge und der Leistungsanforderungen, wie auf eine verlängerte Dauer der Ausbildung und verbesserte Organisation. Die beiden Schulen haben ihrerseits auf diese Veränderungswünsche reagiert und haben im Sinne einer kohärenteren und Auszubildendenzentrierten Betreuung sowohl organisationale als auch inhaltlich-strukturelle Aspekte der *Terminale* zum Schulstart 2022/23 angepasst.

7. Organisation, Dauer und Intensität des qualifizierenden Abschlussjahres: Die “Strukturqualität” der Passerelle

Dieses Kapitel konzentriert sich auf strukturell-organisatorische Bedingungen des ersten Passerelle-Schuljahres, die neben klassischen Ausstattungs- und Personalaspekten auch das Workload der Auszubildenden, die Stoffmenge sowie die inhaltlich-zeitliche Konzeption des berufsqualifizierenden Abschlussjahres *Terminale* näher betrachtet.

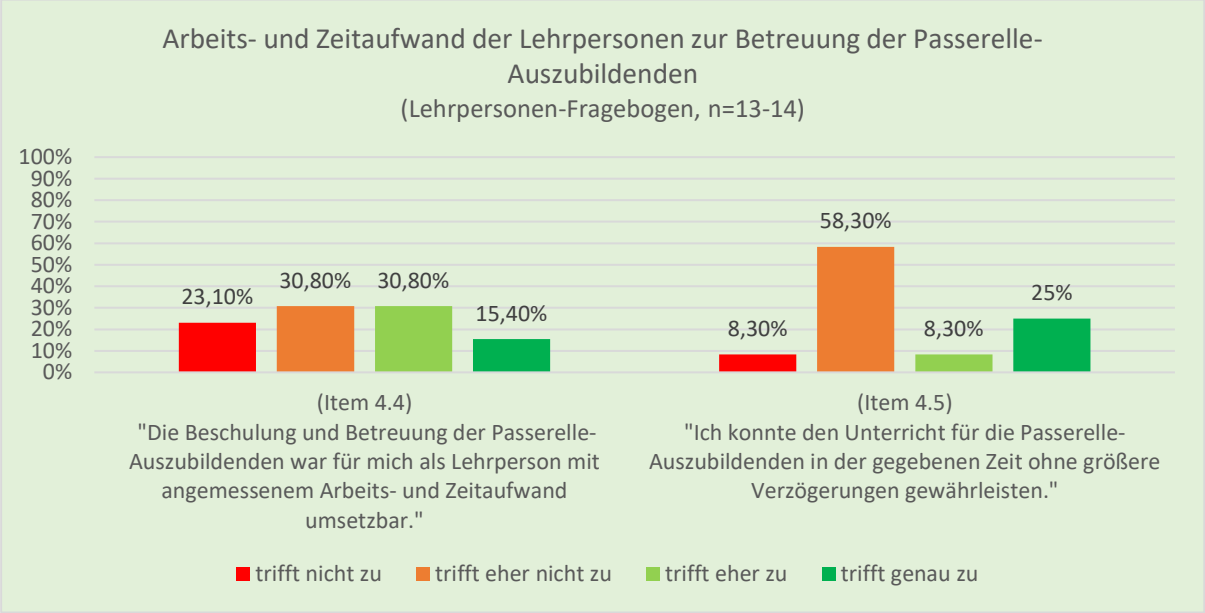
7.1 Personalressourcen der Schulen zur Umsetzung der Passerelle

Ein in den Ateliers von Beginn an und bis zum Ende gegenwärtiges Thema war das der stark belasteten Personalressourcen der Schulen zur Umsetzung der Passerelle. Mit dem gewählten Modell der

homogenen Passerelle-Klasse und des pädagogischen Kernteams mit 5 Lehrpersonen, die das Ziel einer intensivierten Begleitung der Passerelle-Auszubildenden unterstützen sollte, wurden in der ENAD laut Schuldirektion doppelt so viele Zeitressourcen wie auf der regulären *Terminale*-Klasse investiert.[64] Auch bei der heterogenen Klassenzusammensetzung im LTPES schien es notwendig, für die Betreuung der Passerelle-Auszubildenden weitaus mehr Zeit des Lehrpersonals einzuplanen als für die regulären Auszubildenden, wie sich bereits in der Vorbereitung des Lehrpersonenfragebogens herausstellte.

Die Frage nach dem Arbeits- und Zeitaufwand wurde im Lehrpersonenfragebogen anhand von zwei Items untersucht, deren Ergebnisse in den nachstehenden Graphiken mithilfe eines Antwort-Histogramms visualisiert werden.

Graphik 33: Antworten der Lehrpersonen bezüglich ihres Arbeits- und Zeitaufwands zur Betreuung der Passerelle-Auszubildenden



Bei der Betrachtung der Ergebnisse des ersten Items (4.4) zum angemessenen Arbeits- und Zeitaufwand fällt auf, dass sich die Antworten breit und eher gleichmäßig in allen Antwortkategorien verteilen. Die befragten Lehrpersonen scheinen besonders unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf die benötigten Zeitressourcen zur Betreuung der Passerelle-Auszubildenden gemacht zu haben. Diese Unterschiede können sicherlich mit dem individuellen Profil und den Vorkenntnissen der Seiteneinsteiger zusammenhängen, welche die Lehrpersonen zu betreuen hatten.

Das zweite Item (4.5), welches sich auf die Frage bezieht, ob die Lehrpersonen ihren Unterricht ohne Verzögerung gewährleisten konnten, wird insgesamt von zwei Dritteln (66,6%) der Befragten verneint („trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“). Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass ein Großteil der befragten Lehrpersonen den Eindruck hatte, ihr Unterricht werde durch die Passerelle-Auszubildenden eher gebremst.

7.2 Infrastrukturelle Rahmenbedingungen und Ausstattung

[64] Code: personale Ressourcen (Atelier 2 – Rapport élargi, Reference 1).

Im Rahmen der Diskussion um eine mögliche Erhöhung der Auszubildendenzahlen in den Schulen wurden auch die infrastrukturellen Rahmenbedingungen thematisiert, welche insbesondere für die Schulleitung des LTPES Anlass zur Sorge waren. Die räumlichen Kapazitäten seien zu beschränkt, als dass man der Forderung des MENJE, eine noch weitaus höhere Zahl an Auszubildenden aufzunehmen, uneingeschränkt nachgehen könne. So wurde das Ausweichen auf einen weiteren Standort, genauer auf ein Nebengebäude an einem anderen Ort in Luxemburg, bereits in den ersten Begegnungen mit der Schulleitung, den Auszubildenden und der *Cellule d'orientation* als eine Art Appell an das SCRIPT-Team formuliert. Außerdem wurde sich seitens des LTPES-Schülerkommitees erhofft, dass sich die Attraktivität der Ausbildung in weiter von Mersch entfernten Regionen, insbesondere im populationsstärkeren Süden des Landes, mit einem weiteren Standort erhöhe.[65]

Diesem Anliegen der LTPES-Schulgemeinschaft wurde insofern nachgegangen, als dass der GSO-Fragebogen zwei Fragen aufnahm, die darauf abzielten, das Interesse der GSO-Auszubildenden an einem weiteren Standort für die GED-Ausbildung zu erkunden (siehe Kapitel 3.7). Aus Sicht der beiden Schulleitungen wurden jedoch auch Zweifel daran bekundet, dass sich durch eine sogenannte „Annexe“ (von einer oder beiden Schulen) tatsächlich eine lohnenswert höhere Zahl an Auszubildenden angesprochen fühlen könnten. Diese Zweifel wurden damit begründet, dass die Nachfrage an Plätzen in der GED-Ausbildung seit Jahren doch recht überschaubar und gleichgeblieben sei.

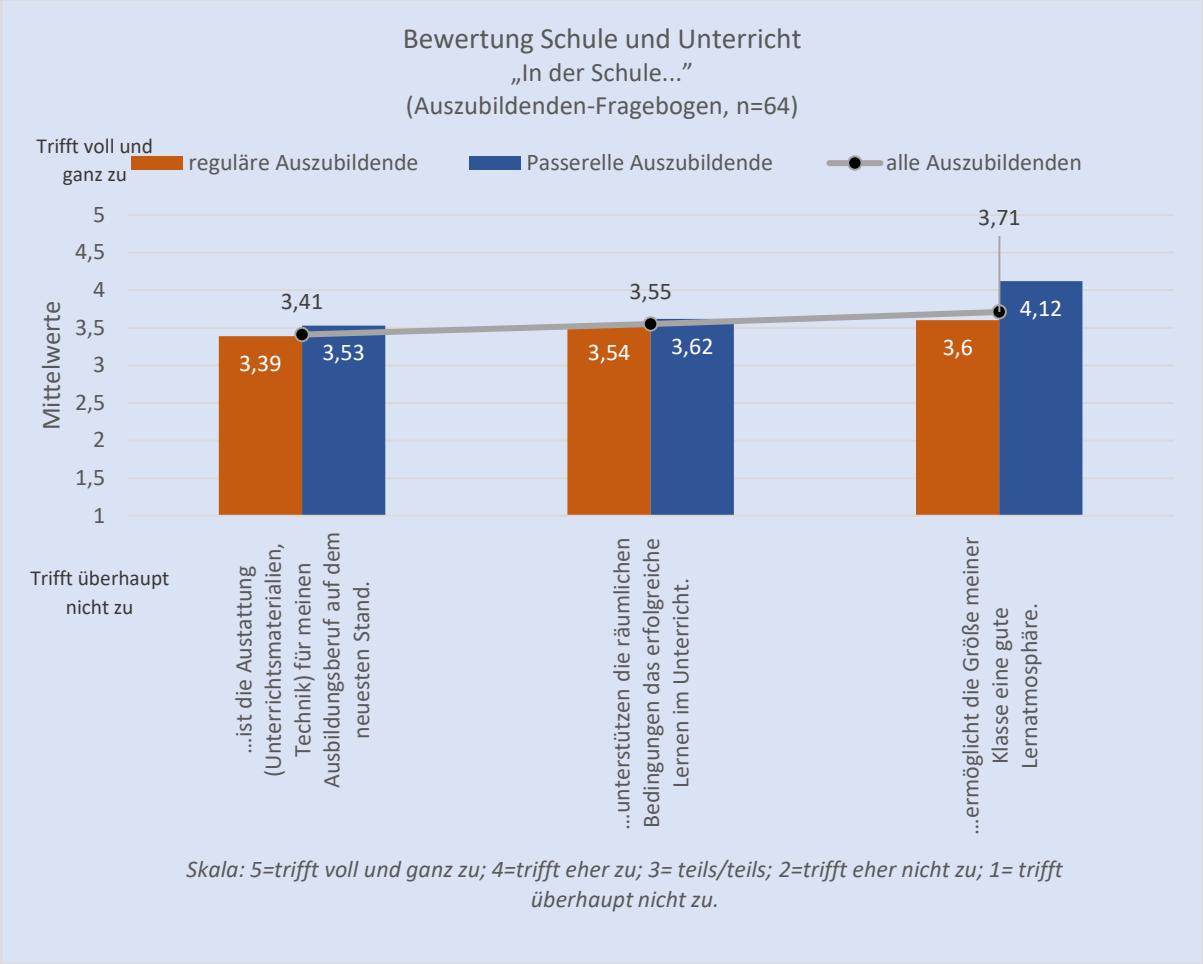
Zeitgleich zur auslotenden Diskussion um die Standorterweiterung wurden – ohne das Wissen des SCRIPT-Teams – bereits im MENJE erste Vorkehrungen zur Umsetzung einer solchen getroffen. Gegen Ende des Schuljahres 2021/22 gab es laut Schulleitungen diesbezüglich informative Gespräche zwischen ihnen und dem MENJE und im *Dossier de presse* zum Schulstart 2022/23 wurde sodann auch offiziell angekündigt, dass sowohl die ENAD als auch das LTPES zum Schuljahr 2023/24 „Antennen“ ihrer Gebäude zur Aufnahme von Auszubildenden der GED-Ausbildung auf dem Campus Belval eröffnen werden.[66]

Als zentraler Evaluationsaspekt wurden die infrastrukturellen Rahmenbedingungen und die Ausstattung der Schulen auch in den Auszubildendenfragebogen aufgenommen. Dieser beinhaltete eine Multi-Item-Skala, welche die Angepasstheit der Unterrichtsmaterialien und Technik sowie die Lernbedingungen in Hinsicht auf den Klassenraum und die Klassengröße abfragte.

[65] Code: materielle Ressourcen (Rapport Schülerkommitee LTPES – Reference 1; Rapport Schüler ENAD – Reference 1).

[66] Vgl. MENJE 2022b, S. 18. Hierbei ist zu bemerken, dass nähere Informationen zur Umsetzung der Antennen weder den Schulleitungen, noch dem SCRIPT-Team zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung standen.

Graphik 34: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Bewertung von Schule und Unterricht



Das Gesamtergebnis der Multi-Item-Skala beträgt *MW*= 3,56 und liegt damit im mittleren bis positiven Bewertungsbereich zwischen den Antwortkategorien „teils/teils“ und „trifft eher zu“. Hiermit kann festgehalten werden, dass die Lernbedingungen der befragten Auszubildenden von diesen selbst als durchaus akzeptabel angesehen werden.

7.3 Inhaltliche Konzeption und Dauer des Ausbildungswegs (Stundenanzahl und -verteilung praktischer und theoretischer Ausbildungsinhalte)

Die Frage um die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts im Passerelle-Schuljahr, welches die Seiteneinsteiger möglichst ausreichend auf den Berufsstart als *Éducateur* vorbereiten soll, hängt eng zusammen mit der Diskussion um die angemessene Dauer einer solchen Ausbildung. Bis zum Ende des Atelierprozesses blieb dies ein Streitpunkt zwischen den verschiedenen Interessensgemeinschaften, der wahrscheinlich am stärksten emotional aufgeladen und mit teilweise diametral gegenüberstehenden Ansichten diskutiert wurde.

Ausgangspunkt der Diskussionen waren in den Ateliers immer wieder die Voraussetzungen und Vorkenntnisse der GSO-Absolventen, die laut Kritiker der Passerelle nicht mit denjenigen der regulären Auszubildenden vergleichbar seien. Im starken Gegensatz zur berufspraktisch ausgelegten GED-Ausbildung läge der inhaltliche Schwerpunkt der GSO auf einer akademischen Fortführung der Studien,

und neben den obligatorischen Praxisstunden im sozialen Sektor (*Stage intégré*) fehle es den GSO-Absolventen zudem an theoretischen Unterrichtsstunden im Bereich der Sozialpädagogik.[67]

Der Umstand allein, dass die Passerelle-Auszubildenden ihre bislang fehlenden theoretischen und praktischen Kenntnisse innerhalb eines Schuljahres aufarbeiten müssen, wurde insgesamt Kraftakt für sowohl die Auszubildenden selbst als auch die Schulen beschrieben. Bereits aus diesen Gründen wurde die einjährige Dauer der Passerelle von vielen Interessensgemeinschaften als nicht angemessen empfunden. Erschwerend hinzu komme laut Schuldirektionen jedoch auch die Tatsache, dass in einem durch die Erstellung der Abschlussarbeit (*Mémoire*) ohnehin bereits arbeitsintensiven Schuljahr die nötige Zeit und Distanz fehle, eine „pädagogische Haltung“[68] zu entwickeln, die jedoch für die Entfaltung einer professionellen Maturität und den Berufsstart als *Éducateur* als unabdingbar gesehen wird. Ein Jahr sei rein objektiv zu kurz für diesen wichtigen Selbstentwicklungsprozess, so die Schulvertreter.[69]

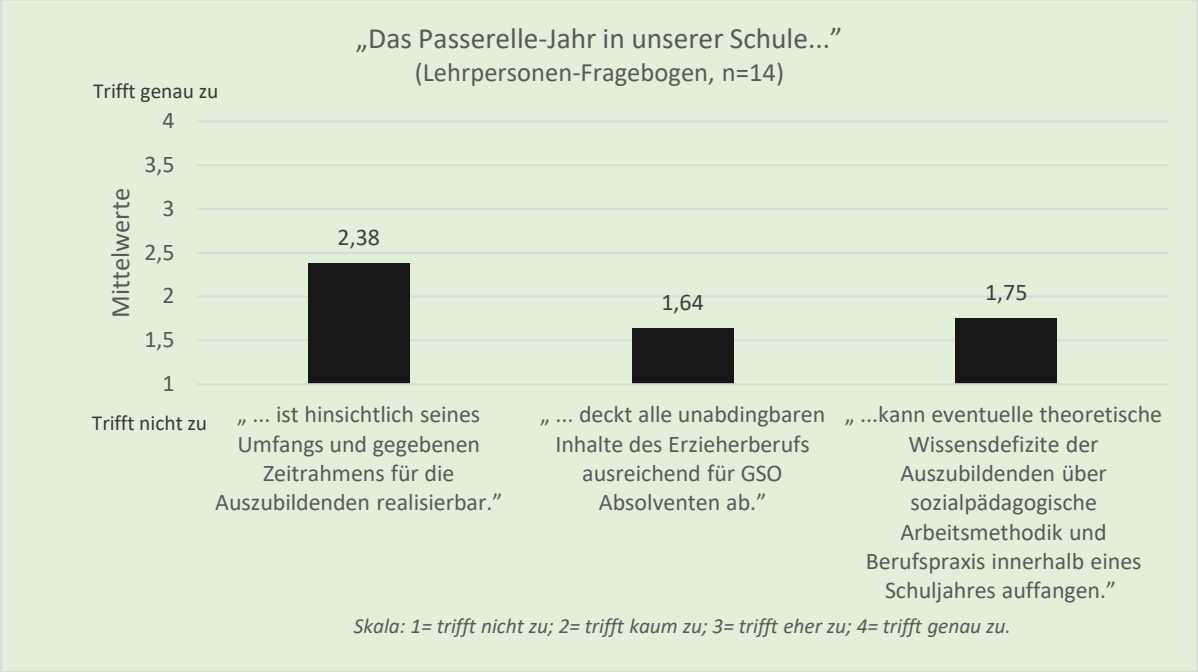
Im Lehrpersonenfragebogen wurden ebenjene aufgefordert, ihre Einschätzungen zum einjährigen Zeitrahmen der Passerelle und der curricularen Pertinenz innerhalb dieser Zeitspanne anhand von drei Items abzugeben (siehe Graphik 35). Während die Ergebnisse zur Realisierbarkeit für die Auszubildenden noch im mittleren Bewertungsbereich liegen, sind die Antwortdurchschnitte für die beiden anderen Aspekte (Abdeckung aller unabdingbaren Inhalte des Erzieherberufs für Seiteneinsteiger; Auffangpotential theoretischer Wissensdefizite innerhalb eines Schuljahres) eher unbefriedigend und liegen im negativen Bewertungsbereich. Hierin zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen nach einem ersten Pilotjahr ihre ablehnende Haltung gegenüber der Passerelle nicht ausschließlich an den mangelnden Kompetenzen der Auszubildenden festmachen, sondern auch - und vielleicht vor allen Dingen – die Dauer und Ausgestaltung des einjährigen Seiteneinstiegs in Frage stellen.

[67] Vgl. die Zusammenfassung der Petitionsargumente im Bericht der Abgeordnetenkammer: Commission des Petitions Commission ENEJER 2021, S. 3.

[68] Basierend auf ihren Forschungsergebnissen und Literatursichtung hat Claudia Solzbacher in ihrem Beitrag zur nationalen Konferenz zur pädagogischen Haltung (2015, S. 8) versucht, diese umfassend zu definieren: „[Pädagogische professionelle] Haltung beruht auf verschiedenen psychischen Funktionen, die wir auch Selbstkompetenzen nennen, wie ganzheitliches Fühlen, Erkennen von Zusammenhängen, Wachsamkeit gegenüber widersprüchlichen Erwartungen und Impulsen von innen und von, (Selbst-) Integration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen und die Emotionsregulation (die nötig ist, um handlungsfähig zu bleiben, statt sich z.B. täglich über verfehlte Bildungspolitik und mangelnde Ressourcen zu ärgern, die sich kurzfristig nicht verbessern lassen). Alle diese (und andere) Funktionen sind das Resultat einer gesunden Selbstentwicklung, durch die eine Person einen sensiblen ‚inneren Kompass‘ für standhaftes und gleichzeitig kontextsensibles Entscheiden und Handeln erhalten kann. Wie gut unser innerer Kompass in der Praxis funktioniert, hängt auch entscheidend davon ab, ob wir in der Lage sind mit unseren Selbstkompetenzen (wie z.B. Affektregulation, Selbstmotivation, Selbstbremsung und Selbstberuhigung) professionell umzugehen.”

[69] Siehe hierzu ferner auch die Ausführungen im Rapport Atelier (Kapitel 8.3).

Graphik 35: Antworten der Lehrpersonen bezüglich Dauer und curricularer Pertinenz der Passerelle

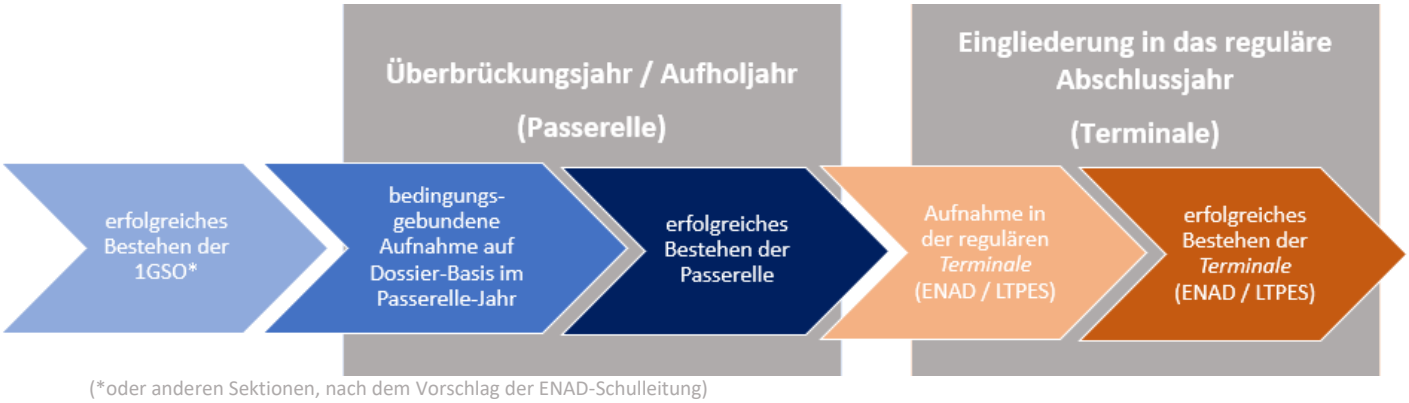


Als Verfechter der Notwendigkeit einer verlängerten Passerelle haben einige Atelierteilnehmer sich gegen Ende der Atelierserie der Idee angeschlossen, dass eine einjährige Passerelle für die Auszubildenden durchaus dann Sinn ergeben könne, wenn sie als tatsächliches Überbrückungsjahr vor dem Abschlussjahr *Terminale* organisiert wäre. In diesem Überbrückungsjahr könnten dieser Idee zufolge dann die zur regulären *Terminale* notwendigen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen aufgearbeitet werden. Damit würde sich auch die Zeitspanne bis zum Erhalt des Diploms verdoppeln, was dementsprechend der Entwicklung der Selbstkompetenzen und der pädagogischen Haltung mehr Zeit verschaffen würde (siehe Abbildung 7). In der Folge müssten die Auszubildenden dann allerdings zwei Schuljahre absolvieren, was laut einigen anderen Atelierteilnehmern wiederum nicht mehr mit den Zielen des MENJE vereinbar wäre.

Nur am Rande soll hier bemerkt werden[70], dass vonseiten der ENAD-Schuldirektion hervorgehoben wurde, dass sich die Auszubildendengruppen der beiden Schulen im Vergleich zueinander in ihren soziodemographischen Eigenschaften bedeutend unterscheiden, und dies insbesondere in Bezug auf Alter, Ausbildungshintergrund, berufliche Vorerfahrung und professionelle Reife. Hiermit wurde dahingehend argumentiert, dass es für erwachsene Seiteneinsteigende der ENAD, die bereits einige Jahre Berufserfahrung im sozialen Sektor aufweisen, weniger darauf ankommt, auf welcher Sektion sie vorher eingeschrieben waren. Für diese spezifische Zielgruppe wurde die Öffnung der Passerelle auf weitere Sektionen des ESG oder ESC von der Schulleitung als durchaus sinnvolle Erweiterung erkannt. Wie im „Rapport Atelier“ nachzulesen ist, wurde der Vorschlag um eine solche Sektionenöffnung nicht von allen geteilt.

[70] Um eine mögliche Öffnung der Passerelle-Zugangsbedingungen gab es strittige Diskussionen in den Ateliers, deren Dokumentation im Kapitel 8.4 zu finden ist.

Abbildung 6: Vorschlag in den begleitenden Ateliers zur alternativen Organisation der Passerelle



(*oder anderen Sektionen, nach dem Vorschlag der ENAD-Schulleitung)

Abschließend soll an dieser Stelle noch darauf hingewiesen werden, dass die Forschung im Bereich der verschiedenen sozialpädagogischen Fachkräfteausbildungen „wider Erwarten“ bislang keine Befunde dafür liefern konnte, „dass eine längere Ausbildungszeit (u.U. auch verbunden mit einer Akademisierung) mit höher ausgeprägten beruflichen Handlungskompetenzen einherginge“[71]. Sicherlich sollten die Bedenken seitens der Schulen um den zu hohen Zeit- und Arbeitsdruck der Auszubildenden ernst genommen werden. In diesem Sinne untersucht das nächste Kapitel die zeitlich-inhaltliche Arbeitslast der Terminale aus der subjektiven Sichtweise der Auszubildenden.

7.4 „Angemessenes Workload“? Zeitlich-Inhaltliche Auslastung der Auszubildenden

Die Diskussion um die für die Passerelle-Auszubildenden unentbehrlichen Lerninhalte und die „richtige“ Stoffmenge wurde in den Ateliers und den Interviews mehrfach geführt. Eng hiermit verbunden war auch wieder die Debatte um die entsprechend benötigte Ausbildungsdauer der Passerelle. Einige Akteure wiesen darauf hin, dass für das einjährige Modell die Leistungsanforderungen notgedrungen etwas höher für die Passerelle als für die regulären Auszubildenden liegen, weil sie innerhalb der gleichen Zeitspanne und einem ohnehin bereits hohen Arbeitspensum der *Terminale* sowohl etwaige Wissensrückstände aufholen als auch eine gewisse professionelle Selbstreflexion und Reife entwickeln sollen. Bei den erwachsenen Auszubildenden der ENAD wurde davon ausgegangen, dass sie – in der Theorie – immerhin praktische Vorerfahrungen und fachspezifisches Wissen mitbringen, die den einjährigen Seiteneinstieg erleichtern können.[72]

Vor diesem Hintergrund stellte sich für die Evaluation die Frage, ob sich in der Wahrnehmung der befragten Auszubildenden gruppenspezifische Unterschiede zur Arbeitsbelastung ausmachen lassen; oder in anderen Worten: wie über- oder unterfordert fühlten sich die regulären Auszubildenden und die Passerelle-Auszubildenden eigenen Angaben nach und gibt es hierbei erkennbare Unterschiede?

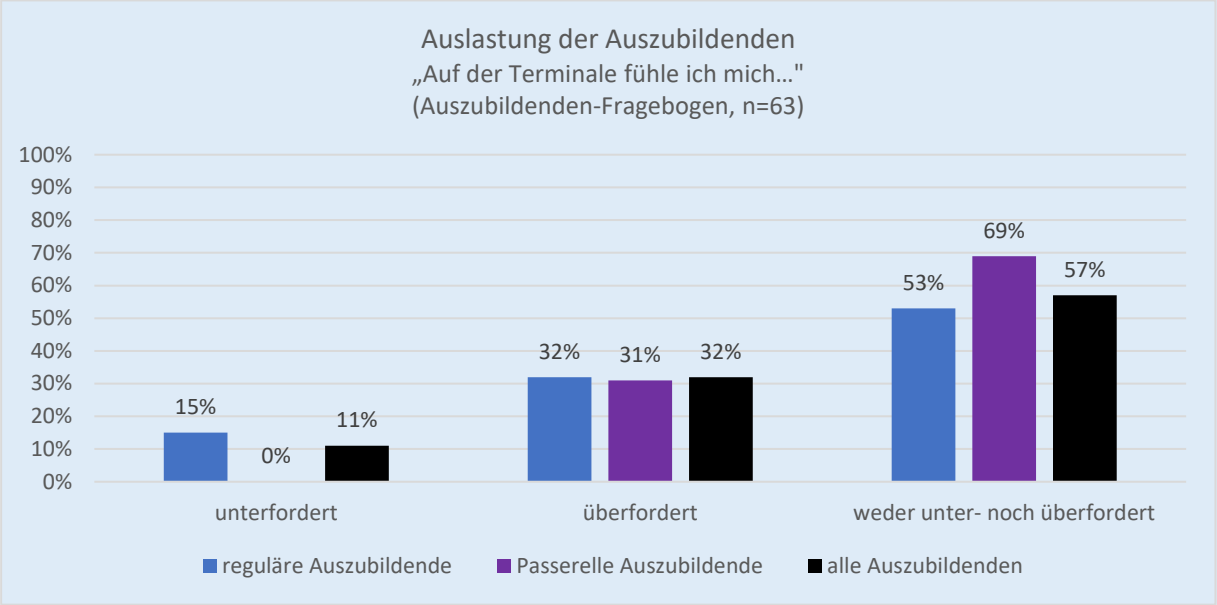
Zum diesem Thema wurden die Teilnehmer mittels des Items 8.1 befragt, welches lautete: „Auf der *Terminale* fühle ich mich… (1 - unterfordert; 2 - überfordert; 3 - weder unter- noch überfordert)“

Wie in der nachstehenden Grafik sichtbar wird, sind die Antworten relativ ähnlich in den Gruppen (REG – PAS) verteilt. Deutlich mehr als die Hälfte aller Befragten (57%, n= 63) gibt sich weder über- noch

[71] Verbeek 2021, S. 4.
[72] Code: Dauer der Ausbildung (Atelier 2 – Rapport élargi_Reference 1); Code: Profil und Qualifikation der Auszubildenden (Atelier 2 – Rapport élargi_Reference 1; Rapport Vue Terrain_Reference 1; Rapport Schülercomite LTPES_Reference 1)

unterfordert aus, sodass hieraus gefolgert werden kann, dass die *Terminale* 21/22 für einen Großteil der Auszubildenden einen recht angemessenen und machbaren Lern- und Arbeitsaufwand bedeutet hat. In der Passerelle-Gruppe liegt der Prozentsatz dieser Antwort „weder – noch“ noch einmal wesentlich höher (69%). Nichtsdestotrotz hat ein Drittel *aller* Befragten angegeben (32%), überfordert gewesen zu sein und in der Passerelle-Gruppe fällt zusätzlich auf, dass sich keine Person unterfordert gefühlt hat.

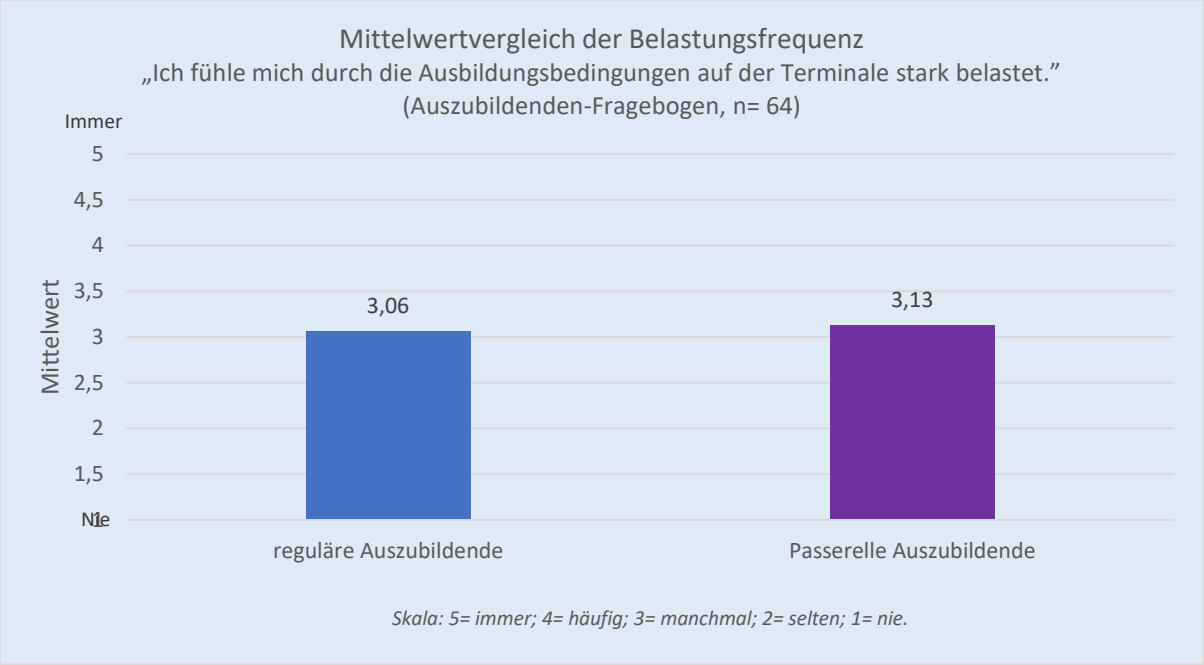
Graphik 36: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer wahrgenommenen Auslastung auf der Terminale



Dies sind Indizien dafür, dass das Programm zumindest für einen Teil der Seiteneinsteigenden eher höhere Anforderungen gestellt hat, wobei nichtsdestotrotz die Mehrheit (69 %) das Programm als angepasst empfindet.

Während davon ausgegangen werden kann, dass eine zeitlich begrenzte höhere Arbeitsbelastung noch für die meisten Auszubildenden ohne größere Leistungseinbüßen auszuhalten ist, kann dauerhafter Stress oder eine in der Häufigkeit zu stark ausgeprägte Belastung durchaus zum Abbruch der Ausbildung führen. Aus diesem Grund wurde auch nach der Belastungsfrequenz gefragt: Mit einer Skala von „1= nie; 2= selten; 3= manchmal; 4= häufig; 5= immer“ konnten die befragten Auszubildenden angeben, wie häufig sie sich stark durch die Ausbildungsbedingungen auf der Terminale belastet fühlen. Ähnlich wie bei der Frage nach der Unter- und Überforderung kamen auch bei Item 8.2 keine auffälligen Ergebnisse oder nennenswerte Unterschiede zutage: Im Durchschnitt geben sowohl die befragten regulären als auch die Passerelle-Auszubildenden an, sich gelegentlich (Mittelwerte nahe an der Antwortkategorie „manchmal“) stark durch die Ausbildungsbedingungen auf der *Terminale* belastet zu fühlen.

Graphik 37: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Belastungsfrequenz

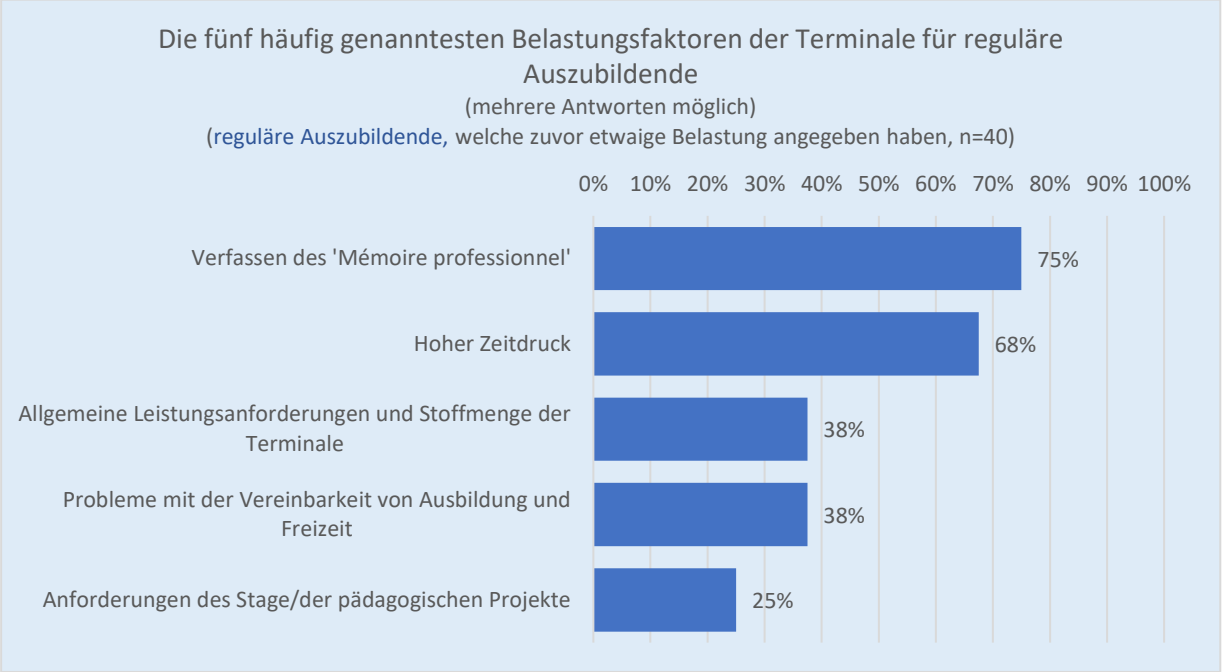


Da die Evaluation immer auch nach einer Optimierung der Ausbildungsbedingungen Ausschau hält, war es hier von Bedeutung, alle diejenigen Befragten, die zuvor eine etwaige Belastung angegeben haben, näher zu den Hauptfaktoren der Belastung zu befragen. Per Multiple Choice konnten folgende Antworten gewählt werden: „Ich fühle mich insbesondere belastet durch:“

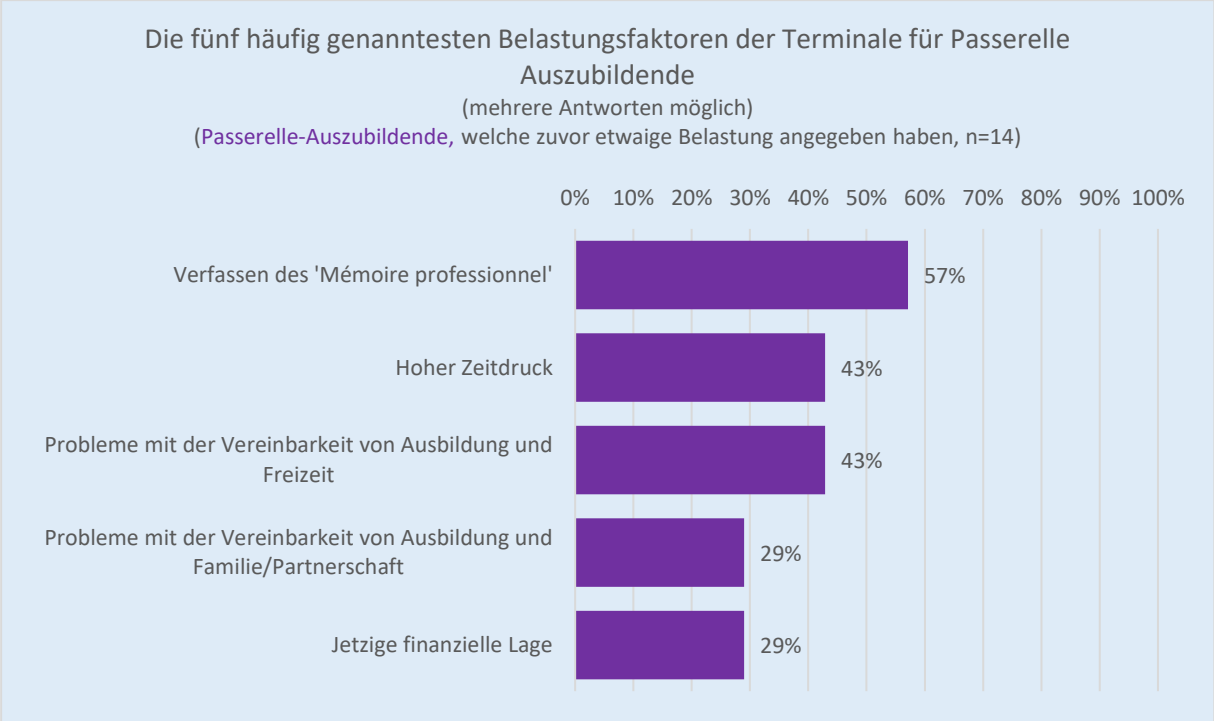
- Hohen Zeitdruck
- Allgemeine Leistungsanforderungen und Stoffmenge der Terminale
- Schwierigkeit des Lernstoffes
- Verfassen des *Mémoire professionnel*
- Probleme mit der Vereinbarkeit von Ausbildung und Freizeit
- Probleme mit der Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie/Partnerschaft
- Erwerbsarbeit neben Ausbildung
- Anforderungen des Stage/der pädagogischen Projekte
- Jetzige finanzielle Lage
- Unsichere Berufsaussichten nach Abschluss
- Sonstiges (bitte angeben)

Die Ergebnisse wurden gruppenspezifisch ausgewertet, um eventuelle Unterschiede sichtbar zu machen. Wie auf den nachstehenden Graphiken deutlich wird, sind die zwei am häufigsten genannten Belastungsfaktoren identisch in den beiden Gruppen der regulären Auszubildenden und der Passerelle-Auszubildenden. Unterschiede zeigen sich eher hinsichtlich ihrer beruflich-familiären Situation und der Vereinbarkeit mit der Ausbildung. Diese scheint für die Passerelle-Seiteneinsteiger etwas mehr im Vordergrund zu stehen als für die regulären Auszubildenden, bei denen davon auszugehen ist, dass die überwiegende Mehrheit noch bei den Eltern wohnt und finanziell noch nicht auf sich selbst gestellt ist (siehe Kapitel 5.1).

Graphik 38: Antworten der regulären Auszubildenden bezüglich ihrer Belastungsfaktoren auf der Terminale



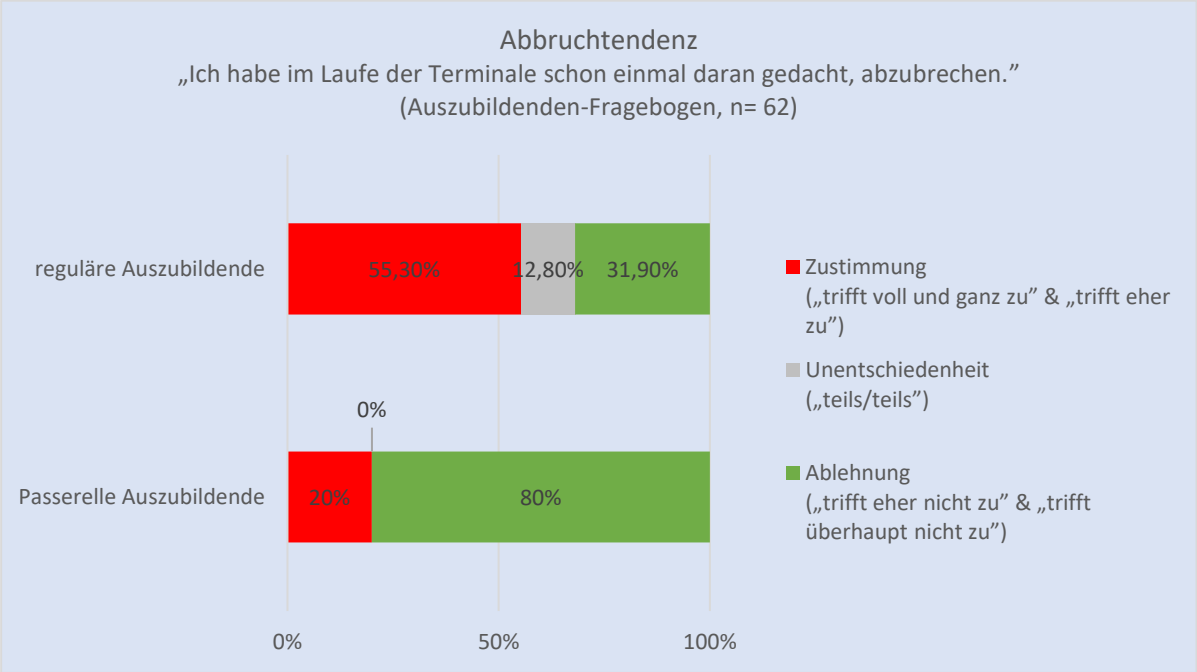
Graphik 39: Antworten der Passerelle-Auszubildenden bezüglich ihrer Belastungsfaktoren auf der Terminale



Ein weiterer Indikator zur Bestandsaufnahme des Workloads und des Belastungserlebens der Auszubildenden während der *Terminale* kann die Abbruchtendenz sein. So wurden die Auszubildenden gefragt, ob sie im Laufe des Abschlussjahres einmal daran gedacht haben, die Ausbildung abzubrechen (Item 8.6). Die Antwortskala ging von 1= trifft überhaupt nicht zu; über 2= trifft eher nicht zu; 3= teils/teils; 4= trifft eher zu und 5= trifft voll und ganz zu. Die Ergebnisse zeigen im Gruppenvergleich einen deutlichen und aufschlussreichen Unterschied auf. In der Passerelle-Gruppe bejahte nur ein kleinerer Anteil der Befragten (20%), an einen Abbruch gedacht zu haben, 80% lehnten diese Aussage insgesamt ab und davon antworteten sogar 60% in der höchsten Ablehnungskategorie „trifft

überhaupt nicht zu“. Entsprechend niedrig liegt in der Passerelle-Gruppe auch der Mittelwert (*MW*= 1,86). Dagegen liegt der Mittelwert in der regulären Gruppe mit *MW*= 3,34 deutlich höher, und insgesamt 55,30 % der befragten regulären Auszubildenden gaben an, im Laufe des Abschlussjahres an einen Abbruch gedacht zu haben.

Graphik 40: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Abbruchtendenz während der Terminale



Dieser beachtenswerte Unterschied im Gruppenvergleich lässt vermuten, dass das Workload für die Passerelle-Auszubildenden eher weniger Einfluss auf ihre Arbeitsmotivation und ihr Durchhaltevermögen hatte; vielleicht, weil davon ausgegangen werden kann, dass das Pilotprojekt von seinen Adressaten als einmalige Chance gesehen wurde oder auch, weil Seiteneinsteigende aufgrund vorheriger Erfahrungen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt ihre beruflichen Ziele generell klarer ins Auge gefasst haben und genauer wissen, welche Bildungsinvestitionen sich für sie lohnen könnten.

7.5 Zusammenfassung zur Strukturqualität des Passerelle-Projekts

In der Zusammenfassung seiner Strukturqualität (die sich durch die personalen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen sowie die zeitlich-inhaltliche Beschaffenheit des Ausbildungsjahres und der hieraus entstehenden Arbeitsbelastung für die Auszubildenden auszeichnet) kann das Passerelle-Projekt als für die meisten machbarer, aber arbeitsintensiver Seiteneinstieg bezeichnet werden. Besonders die Lehrpersonen haben zu erkennen gegeben, dass die Integration von Seiteneinsteigenden in der GED-Ausbildung nicht ohne Verzögerungen im Unterricht einhergeht. Auch in Bezug auf das Arbeitspensum der Lehrpersonen hat zumindest ein bedeutender Anteil der Befragten (53,9%) eher negative Auswirkungen des Pilotprojekts nahegelegt. Die strukturellen Lernbedingungen (Ausstattung der Schulen, angemessene Unterrichtsmaterialien, Größe der Klasse) scheinen aus Sicht der Auszubildenden jedoch zufriedenstellend zu sein, auch wenn die räumlichen Kapazitäten der Schulen stellenweise an ihre Grenzen kommen. Um diesem Engpass entgegen zu treten und vor allen Dingen um die Auszubildendenzahl der GED-Ausbildung noch weiter ausbauen zu können, wurde

vonseiten des MENJE ab dem Schuljahr 2023/24 eine Standorterweiterung für beide Schulen in Aussicht gestellt.

Die stärkste Kritik galt im gesamten Evaluations- und Atelierprozess wohl dem Aspekt der einjährigen Ausbildungsdauer, die trotz der objektiv betrachteten hohen Erfolgsquote der ersten Kohorte der Passerelle-Auszubildenden laut den meisten Interessensgemeinschaften einen zu hohen Druck auf alle Beteiligten ausübe und den Anforderungen einer qualitativ hohen GED-Ausbildung nicht hinlänglich gerecht werde. So sind etwa auch die meisten Lehrpersonen davon überzeugt, dass ein Schuljahr zu kurz ist, um alle unabdingbaren Inhalte des Erzieherberufs ausreichend für GSO-Absolventen abzudecken und den Auszubildenden die benötigte Zeit zu geben, um ihre Wissensdefizite aufzufangen.

In den Interviews und den Ateliers wurden daher Ideen der verschiedenen Teilnehmer zusammengetragen und anschließend diskutiert, die auf eine Verbesserung des Passerelle-Modells abzielen. Hierunter befand sich unter anderem der Vorschlag, die Passerelle als Überbrückungsjahr für Seiteneinsteiger *vor* der Eingliederung in die reguläre Terminale zu organisieren. Dieses Modell wurde allerdings unter den Teilnehmern der Ateliers kontrovers diskutiert, sodass es zu keiner einheitlichen Position hierzu kam. Letztlich sei dies auch nicht mit den bildungspolitischen Zielen des MENJE vereinbar, denn ein zweijähriges Modell sei explizit von diesem abgelehnt worden (siehe hierzu auch Kapitel 8). Ebenso strittig wurde der Punkt um eine mögliche Erweiterung der Zugangskriterien auf zusätzliche Sektionen des ESG und/oder ESC diskutiert.

In Bezug auf die tatsächlich empfundene Arbeitsbelastung der befragten Auszubildenden stellte sich heraus, dass der Großteil der beiden Gruppen (regulär und Passerelle) sich durch die Ausbildung eher mittelmäßig beansprucht gefühlt hat. Tatsächlich hat sich im Gegensatz zur regulären Ausbildungsgruppe niemand von den befragten Passerelle-Auszubildenden unterfordert gefühlt, was allenfalls ein Hinweis darauf ist, dass der Seiteneinstieg erwartungsgemäß nicht ohne Aufwand einhergeht. Die Analyse der Antworten zur Abbruchtendenz bestätigt die Ergebnisse des Kapitel 5.5, die dahin argumentierten, dass die Maßnahme für die große Mehrzahl der Passerelle-Befragten als eine lohnenswerte Investition in ihre Bildung angesehen wird. Die Betroffenen haben für den Seiteneinstieg eine zeitweilige höhere Belastung akzeptiert, ohne dass dies, ihren Angaben zufolge, zu ernsthaften Abbruchgedanken geführt hätte.

8. „Rapport Atelier“: Abschlussbericht der begleitenden Workshops

Der nachfolgende Bericht ist als Teilbericht des gesamten Prozesses zu betrachten und wurde in luxemburgischer Sprache, der Arbeitssprache der Ateliers, verfasst. Die Ergebnisse der begleitenden Ateliers werden in das abschließende Kapitel der Ergebniszusammenfassung mit eingebracht.

8.1 Virwuert vum SCRIPT

D'Besuergnis doriwwer, dass d'Pénurie vun der Aarbechtskraaft am soziale Secteur zu Lëtzebuerg sech zukünfteg wäert verschäerfen, huet den Optakt gi fir een Aarbechtsgrupp am *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse* (MENJE)[73] an d'Liewen ze ruffen, deen d'Schüleraschreiwungen an der Divisioun vun de Gesondheets- a Sozialberuffer analyséieren an nei Ausbildungsweeër am Bezuch op déi aktuell Besoinen um Aarbechtsmaart reflektéiere soll. Dësen Aarbechtsgrupp huet de Pilotprojet "Passerelle" proposéiert. Zwee Modeller sinn ausgeschafft ginn, een op ee Joer an een op zwee Joer. Den eejärege Modell ass schlussendlech vum Bildungsministère zeréckbehale ginn. Dës Mesure gëtt den Absolvente vun enger Première GSO[74] mat Virerfarung am soziale Beräich innerhalb vun engem Schouljoer ("*Terminale"*) den Zougang op den *Diplôme d'État d'Éducateur*. D'Passerelle ass am September 2021 an hiert éischt Joer gaang a kann entweder am LTPES[75] a Vollzäit, oder beruffsbegleedend an der ENAD[76] duerchgefouert ginn. Domat ass d'Dauer vun der Schoullafbunn vun engem Passerelle-Schüler[77], dee vun enger Première GSO kënnt, *en théorie* déi selwecht wéi vun engem regulär ausgebildten *Éducateur* fir den *Diplôme d'État d'Éducateur* ze kréien.

D'Ëmsetzung vun dësem Pilotprojet ass op villfälteg Kritik an der Praxis gestouss, besonnesch well den eejärege Modell zeréckbehale gouf. Virun dësem Hannergrond gouf niewent der Prozessbegleedung, déi vun deenen zwou Schoule an hire Gebaier jeeweils selwer an Optrag gi gouf, och eng Evaluatioun vum Projet ugefrot, déi vum SCRIPT an Zesummenaarbecht vun den Divisiounen fir *Curriculumsentwécklung* an *Traitement des Données* geplangt an duerchgefouert gouf. D'Evaluatioun baséiert op enger Panoplie vun Daten, déi aus Interviewen, Gruppendiskussiounen, Questionnairen an enger Sammlung vun Dokumenter entstane sinn. Aus dësen Analysen ass een Evaluatiounsrapport ervirgaangen, deen un de MENJE an *d'Chambre des Députés* geriicht ass.

D'Evaluatioun ass gläichzäiteg a parallel zu enger Serie vun Ateliere gelaf, déi Participanten aus verschiddenen Interessegruppen[78] a Relatioun mat der Ausbildung vum Educateur aberuff huet. Dës Participantë goufe vum MENJE invitéiert, well si direkt um Projet Passerelle matgewierkt oder allgemeng berufflech oder éierenamtlech an der Ausbildung vun den Educateuren (an anere soziale Beruffer) zu Lëtzebuerg implizéiert sinn.

[73] Ab hei mat „Bildungsministère“ oder „MENJE“ ofgekierzt.
[74] D'Ofkierzung „GSO“ steet fir „(Enseignement Secondaire) Général Section Sciences Sociales“.
[75] D'Ofkierzung „LTPES“ steet fir Lycée pour professions éducatives et sociales“.
[76] D'Ofkierzung „ENAD“ steet fir „École nationale pour adultes“.
[77] Well et fir dat däitscht Wuert "Auszubildende" keng lëtzebuergesch Iwwersetzung gëtt, benotze mir dee generesche Maskulinum "Schüler" amplaz, wat och dem lëtzebuergesche Sproochgebrauch am nächste kënnt. Wéi och schonn am Ufank vun dësem Rapport drop higewise gouf, sinn all déi benotzte Persounebezeechnungen fir déi béid Geschlechter an all aner Geschlechtsidentitéiten ze verstoen.
[78] Participanten vun den Atelieren: Representanten vun de respektive Schoulen (an der Moyenne 6 vum LTPES an 3 vun der ENAD) an aus de Beruffs- a Fachverbänn (an der Moyenne 7).

D’Ateliere goufe vu SCRIPT-Mataarbechter moderéiert a sollten d’Funktioun hunn, dass de Participanten de Projet Passerelle an d’Situatioun um Aarbechtsmaart virgestallt gëtt, hinnen Auszich aus den Analysen an Erhiewungen (Interviewen, Questionnairen) vun der Evaluatioun presentéiert ginn an hir eege Point-de-vuen a Bedenke kënnen am grousse Grupp diskutéiert ginn, fir zesummen ze iwwerleeën, wéi sënnvoll de Projet ass a wéi e kéint weiderlafen. Dëse Prozess war vun e sëllege Reiwungen, Mëssverständnisser a Widderstänn gepräägt, déi sécherlech engersäits déi ugespaante Situatioun an de Schoulen an am Secteur erëmginn hunn, anerersäits awer och op Onkloerheeten zréckzeféiere sinn, déi sech op d’Funktioun an d’Method vun der Evaluatioun, der Explikatioun heivun wéi och op d’Roll vun de SCRIPT-Mataarbechter selwer bezunn hunn.[79]

Dëse Rapport mécht d’Synthees vun den Diskussiounen an den Atelieren an huet déi Elementer festgehalen, déi majoritär am Grupp op Zoustëmmung gestouss sinn. Allerdéngs gëllt et ze bedenken, dass sech verschidde Participanten iwwert de Laf vun der Zäit aus dem Atelier zeréckgezunn hunn. Verschidde Grënn waren dem SCRIPT bekannt, zum Beispill ee längere Congé oder aner Verpflichtungen, awer net all Absence gouf begrënnt. Mat engem anonyme Validatiounsverfaren hunn d’SCRIPT-Mataarbechter dofir probéiert, all Participant aus den Atelieren ofschléissend d’Méiglechkeet ze ginn, hir Positioun zu dësem Rapport ze äusseren an d’Formulatiounen entweder ze validéieren oder ofzeleenen. Bei Ofleenung sollt dann eng alternativ ausformuléiert Propos gemaach ginn. De Validatiounsformulaire mat der Beschreiwung vum Verfaren, den initiale Formuléierungen an allen Äntwerten ass transparent als Annex ugehaangen.

Am Validatiounsformulaire koumen 11 Äntwerten zesummen, dat bei insgesamt 22 Participanten, déi de Formulaire geschéckt kruten. Heibäi ass et wichteg drop hinzeweisen, dass 6 ausgefëllte Formulairen an den Äntwerten an am Wuertlaut quasi identesch waren an dass zousätzlech dovun auszegoen ass, dass eng Rei Participanten sech mangels Präsenz an de leschten Atelieren eventuell net méi berechtegt gefillt hunn, ze äntweren, an aus deem Grond kee Formulaire ausgefëllt hunn. Aus dëse Grënn ass bei dësem Rapport vun enger Verzerrung vun den Äntwerten auszegoen, déi net der Meenung vun allen 22 befroten Atelier-Participanten entsprécht, dofir awer de Grondtenor vun den Ateliersdiskussiounen erëmgëtt.

Mir soen alle Participanten aus den Atelieren souwéi der Schoulgemeinschaft vum LTPES an der ENAD ee grousse Merci fir hiert Matwierken um Projet an hiert Vertrauen eis géigeniwwer, fir hir Erfarung am Schoulalldag an an der Beruffspraxis vun den Educateure mat eis ze deelen an domat ee wäertvolle Bäitrag fir déi zukünfteg Ausbildung geleescht ze hunn.

8.2 Attenten, Bedenken a Propose vun de Participanten am Atelier

Eng Fuerderung vun de Participantë war et, dass eng objektiv a wëssenschaftlech Evaluatioun vum Iwwergangsjoer gemaach géif ginn. Well d’Evaluatioun awer vum SCRIPT – ee Service vum MENJE – duerchgefouert gëtt, gouf vu Säite vu verschiddene Participanten d‘Objektivitéit vun der Evaluatioun a Fro gestallt. Weider huet am Ateliersgrupp och d’Verständnis dofir gefeelt, dass den Evaluatiounsrapport onofhängeg, d.h. ouni d’Matwierke vum Ateliersgrupp selwer, verfaasst sollt ginn.

Fir d’Participantë stellt sech allgemeng d’Fro no der Méiglechkeet, fir d‘Qualitéit vun der Passerelle-Formatioun ze garantéieren. Dës Fro hunn d’Participanten awer och am Bezuch op déi gesamt, regulär Educateursausbildung gestallt.

[79] De partizipativen Usaz vun den Atelieren an déi doraus enstane Rollekonflikter am SCRIPT sinn am Evaluatiounsrapport am Detail beschriwwen a methodologesch reflektéiert ginn.

Souwuel an den Interviewen wéi och an den Ateliere goufe verschidde Mesuren an Zenarie vun de Participantë proposéiert, fir engersäits méi Auszebildender fir d’Sektioun GED respektiv GEA ze gewannen an anerersäits besser op eng Passerelle GSO virzebereeden.

Fir méi Auszebildend fir déi regulär Formatioun vum Educateur ze gewannen, goufe folgend Mesuren an den Interviewen an an den Atelieren als déi sënnvollst erkannt:

- Eng verbessert Orientatioun, déi net nëmmen op den Notte baséiert, mee och aner Kompetenzen consideréiert, déi fir de Beruff vum Educateur wichteg sinn.
- Eng verbessert Orientatioun a Form vun enger klorer Kommunikatioun vun der Fächerausriichtung an de beruffleche Perspektiven op de Sektiounen GSO a GED/GEA.

Ee groussen Deel vun de Participantë wënscht sech, dass d’Educateursausbildung schonn ab der 4ième géif ufänken, d. h. dass eng 5-järeg Educateursausbildung géif geplangt ginn (4GED/GEA → 3GED/GEA → 2GED/GEA → 1GED/GEA → 1SGED/GEA).

Fir de Réckstand u Wëssen an Erfarung vun engem Passerelle-Kandidat vis-à-vis vun deene reguläre Schüler auszegläichen, goufe folgend Mesuren an den Interviewen an an den Atelieren als am sënnvollsten ugesinn:

- Eng Adaptatioun vun der Sektioun GSO (z.B. mat obligatoresche Stagen);
- Eng Ausdeenung vun der Passerelle op zwee Schouljoer z. B. no enger ofgeschlossener Première a Form vun enger *Année de mise à niveau - Passerelle* als éischt Joer, déi op eng regulär *Terminale* virbereet, déi dann dat zweet Joer wier.

Fir zueleméisseg méi Kandidate fir eng Passerelle ze gewannen, gouf a verschiddenen Interviewen och iwwert d’Ëffnung vun der Passerelle fir Premièresabsolvente vun anere Sektiounen geschwat. Dës Idee gouf de Participanten am Atelier vum 18.10.2022 presentéiert, allerdéngs hu 7 Persounen am Validatiounsformulaire behaapt, dass dëst ee Virschlag vum SCRIPT wier a keng Propos, déi vun de Participantë selwer komm wier an och net am Atelier diskutéiert gi wier.[80] Aner Participanten hunn dësen Usaz awer ënnerstëtzt mam Argument, datt sech elo scho regelméisseg Kandidate mellen, fir d’Educateursausbildung ze maachen, si awer trotz enger Première net op e verkierzte Wee kéinten zeréckgräifen, well si net op der Sektioun GSO waren. Besonnesch bei enger zweejäreger Ausbildung wier et dëse Kandidate méiglech, d’Educateursausbildung ze maachen, soulaang si eng gewësse Virerfarung kéinten noweisen.

D’Participanten sinn sech eens, datt den Investissement u Ressourcen, esouwuel fir d’Schüler wéi och fir d’Schoulen an d’Praxisbegleeder, op der Passerelle bedeitend méi héich sinn wéi an der regulärer Ausbildung. Dësen zousätzlechen Opwand ass awer néideg, fir de Schüler op dësem verkierzte Wee esou vill ewéi méiglech Kompetenzen kënne mat op de Wee ze ginn.

Weider ass et een Uleies vun de Participanten am Atelier, déi verschidde Carrièren am Beruffsfeld vun den Erzéier a Sozialpädagogen (*Aide-éducateur, Éducateur, Éducateur gradué*) am Gesamtopbau nei ze strukturéieren an ze harmoniséieren, sou dass eng kloer Struktur vun der Ausbildung envisagéiert kéint ginn (DAP → Technicien → [unerkannte BAC+1] *Diplôme d’État d’Éducateur* → [BAC +3] Bachelor), eng fair an harmoniséiert Unerkennung vun den Ausbildungsjore garantéiert kéint ginn, et

[80] Fir den Atelier vum 18.10.2022 huet de SCRIPT eng Analys op Basis vum Gesoten an den Interviews an op Basis vun den dräi éischten Atelieren gemaach, op d’Fro hin, wéi déi Befroten d'Passerelle verbessere wéilten a wéi eng Mesuren si als sënnvoll geséichen, fir méi Schüler fir d’Educateursausbildung ze gewannen. Heirënner huet sech och déi Idee vun der Ëffnung vun de Sektiounen erëmfonnt, fir ee gréissere Rekrutéierungspool ze schafen, aus deem d’Passerelle-Schüler kéinte kommen. Dës Presentatioun mat all den Iddie goung de 05.12.2022 via Mail als geschütztent Powerpoint-Dokument un all d'Participanten aus dem Atelier.

op all Stuf méiglech misst sinn, an der Carrière ze klammen an d’Salairen entspriechend de reellen Ausbildungsjoren ugepasst kéinte ginn.

8.3 Fachkompetenze fir den Diplôme d’État d’Éducateur

De Profil vum Educateur zeechent sech duerch verschidde Kompetenzen a Grondhaltungen aus, déi och an der Passerelle-Formatioun musse vun den SuS erschafft a bewise ginn. Dës Kompetenzen a professionell Haltunge sinn opgelëscht an der Charte scolaire vum LTPES an an de jeeweilegen Handbicher vun de Schoulen, déi transparent a verbindlech fir all bedeelegten Acteur sinn (Schüler, Léierpersonal, Tuteuren/Praxisbegleeder). Den *Diplôme d‘État d‘Éducateur* zertifiéiert d‘Aquisitioun vun dëse Kompetenzen.

Am Kontext vum Atelier hunn d‘Participanten ëmmer erëm ugezweiwelt, ob d‘Schüler am Joer Passerelle déi néideg professionell Grondhaltung souwéi den Theorie-Praxis-Transfer entwéckele kéinten. Dëse Léierprozess wier enk gekoppelt un ee perséinleche Reifeprozess an d’Noutwendegkeet vun engem zäitleche Recul, wat nëmme schwéier innerhalb vun engem Joer ze erreeche wier. Och no engem erfollegräiche[81] Pilotjoer vun der éischter Kohort vu Passerelle-Schüler bleiwe vereenzelt Participantë skeptesch, dass gëeegent Kandidate fonnt kënne ginn, déi an engem Joer déi gefrote Kompetenze kënnen entwéckelen a sou dës Mesure “Passerelle” op laang Dauer eng weiderhin héich Erfollegsquot hale kann.

Ee Joer wier iwwerdeems och ze kuerz, fir der Schoul déi néideg Zäit ze ginn, fir hir Schüler esou ze preparéieren, dass een si mat guddem Gewëssen an d'Praxis an an d'Verantwortung, déi en *Éducateur* a sengem Beruffsfeld erwaart, entloosse kéint. Mat där zu bedeitendem Deel vulnerabeler[82] Schülerpopulatioun am LTPES[83] géif sech ee ganz reelle Risiko ofzeechnen, dass een de Schüler an eventuelle Liewenskrisen oder komplizéierte Situatiounen net esou ënnerstëtze kéint, wéi et néideg wier, fir ze garantéieren, dass dës als integer a psychesch stabil Persoun diploméiert géifen an d’Beruffsfeld als solch antriede kéinten. Dëst gëllt och fir d’ENAD, och wann hei probéiert gi wier, dësen Impakt duerch e massiven Investissement u personnelle Ressourcen auszegläichen. Dës Mesure kéint awer déi enorm Reduktioun vu Formatiounsstonnen am Klassesall net kompenséieren.

[81] Insgesamt hu vu 36 Passerelle-Schüler (an deenen zwou Schoulen) am Pilotjoer 2021/22 dräi Schüler d’Joer ofgebrach an zwee Schüler d’Joer net gepackt, wat enger Gesamterfollegsquot vu 94 % entsprécht. Heimat läit d’Gesamterfollegsquot vun de Passerelle-Schüler ganz no un där vun der Gesamterfollegsquot vun de reguläre Schüler, déi fir dat selwecht Joer och bei 94 % läit. Weider Statistiken an Erläuterungen zu den Zuelen a Berechnunge sinn am Kapitel „Erfolgsquote, Zufriedenheit und erlangte Kompetenzen: Die ‚Ergebnisqualität‘ der Passerelle“ vum Evaluatiounsrapport nozeliesen.

[82] Als „vulnérabel“ sinn hei Persoune mat risikobehafte Liewenslage gemengt, déi sech beispillsweis duerch Gesondheetsproblemer, Wunnéngsproblemer, schwaach Sozialbezéiungen, problematesch Liewensféierung, eng onzouräichend Versuergungslag oder ee bildungsferne Milieu auszeechnen.

[83] Laut Rapport vun der Hochschule Koblenz hunn d’Schüler am LTPES opfälleg niddereg Wäerter an emotionaler Stabilitéit. Vgl. Verbeek, Veronika: Abschlussbericht zur Prozessbegleitung „Passerelle“ im Schuljahr 2021/22 am L.T.P.E.S., S. 34.

8.4 Zougangskrittäre fir d’Passerelle-Schüler

Een Theema, wat an den Atelieren e puer Mol erëmkoum, waren d’*conditions d’admission* vun der Passerelle an déi verschidden Iwwerleeungen a Bedéngungen, wéi d’Lycéeën hir Passerelle-Kandidate selektionéiert hunn.

Niewent dem erfollegräichen Ofschloss vun der 1GSO goufen als *conditions d’admission* am LTPES eng professionell/praktesch Virerfarung am soziale Secteur, an an der ENAD zousätzlech een Aarbechtsvertrag vu mindestens 16 Stonne pro Woch festgehalen, souwéi a béide Schoulen eng Kandidatur vum Schüler, déi aus der Perspektiv vun der jeeweileger Direktioun dorop higedeit huet, dass de Schüler sech fir d’Passerelle-Joer kéint eegnen.[84]

De Virschlag, fir déi aktuell Passerelle op weider Sektiounen ze erweideren fir heimat de Pool vu potentielle Passerelle-Kandidate kënnen ze erhéijen, gouf vun der Majoritéit vun de Participantë verworf. Verschidde Participanten sinn der Meenung, dass bei der Ausbildung iwwer den zweete Bildungswee eng beruffsbegleedend Formatioun vun zwee Joer fir Premièresabsolventen (onofhängeg vun hirem Sektiounsofschloss) sollt erméiglecht ginn. An deem Fall géifen dës Kandidaten eng gewësse Maturitéit an Berufserfarung matbréngen, déi do als Zougangskrittär kéint a sollt genotzt ginn.

Aus verschiddene Grënn waren d’Participanten net bereet, een eendeitegen, „trennschaarfe“ Profil fir e Seiteneinsteiger ze definéieren, dee mat enger Première GSO (oder eventuell enger anerer Première) soll innerhalb vun engem Joer Accès op den *Diplôme d’État d’Éducateur* kréien.

Zum engen ass ee Grond, dass ee Seiteneinsteiger per Definitioun net an eng Schabloun géif passen, an d’Passerelle wier awer grad dofir do, deene Schüler eng Chance ze ginn, déi ee ganz individuelle Profil hunn a virun allem een *net* regulären Ausbildungswee gemaach hunn.

Weider gouf vun de Participanten och gefaart, dass déi genau Definitioun vun esou engem Profil géif de Risiko mat sech bréngen, dass dësen op politescher Säit als verbindlech Krittärslëscht kéint verstane ginn, an dat wollten d’Participanten net veräntwerten.

8.5 Conclusiounen aus den Atelieren

Aus der Siicht vun de Participanten ass a bleift d’Passerelle am Résumé immens ressourcenintensiv, ma bréngt trotzdeem net “genuch” “gutt” Leit op den Terrain.

Fir allgemeng genuch Leit op den Terrain ze kréien, wéilt d’Majoritéit vun de Participantë léiwer de Wee iwwert déi regulär Formatioun goen, an do Mesurë wéi eng verbessert Orientatioun op der Sektioun GED/GEA, eng verlängert GED/GEA-Ausbildung (ab der 4ième) an ee weidere Standuert vum LTPES ergräifen, amplaz dass een de Projet Passerelle weiderféiert.

Och hunn d’Participanten ze bedenke ginn, datt d’Passerelle, besonnesch an der Form vun der beruffsbegleedender Formatioun, Leit unzitt, déi och ouni d’Ausbildung schonn um Aarbechtsmarché present waren oder et kéinte sinn. Dës Schüler kommen also net zousätzlech nei op den Aarbechtsmarché am Secteur, ma maache just eng zousätzlech Qualifikatioun. D’Qualifikatiounsméiglechkeet fir Leit, déi schonn am Secteur schaffen, ass aus Vue vun de Participants

[84] D’Mataarbechter vum SCRIPT si fälschlecherweis dovun ausgaang, dass Virgespréicher mat de Passerelle-Kandidate gefouert gi sinn; am Validatiounsformulaire huet sech dunn awer eraus gestallt, dass esou Virgespréicher – mangels Ressourcen – a kenger vun deenen zwou Schoulen stattfonnt hunn.

och eng sënnvoll Mesure, wier awer *de facto* bei dëse Leit keng Nettoerhéijung vum Personal um Terrain.

Wann een awer de Projet Passerelle weiderféiere misst, da misst – sou d'Majoritéit vun de Participanten - dëst eng praxisno 2-järeg Ausbildung ginn, déi kloer *critères d'admission* hätt. Dës Ausbildung misst aus engem éischte Joer Passerelle bestoen als Virbereedung op eng Terminale GED/GEA an duerno enger regulärer Terminale, fir dass een heiriwwer gutt ausgebilten a kompetent Leit op den Terrain kréich.

Insgesamt ass et de Participanten ee wichtegt Uleies, dass d'Unerkennung vum *Éducateurs*-Beruff gefërdert gëtt.

Dozou gehéiert, dass generell eng kloer Struktur an de Beruff bruecht gëtt, dass d'Carrièren am soziale Beräich transparent strukturéiert ginn an dass ee folglech Passerellen op verschiddenen Niveauen undenkt.

D'Participantë wënschen sech och, dass an de Lycéeën eng verbessert Orientatioun ugebuede gëtt, déi déi néideg Kompetenze fir den *Éducateurs*-Beruff a Betruecht zitt, an dass Stagen op der 4ième an/oder der 3ième obligatoresch ginn.

9. Synthese und Ausblick

Das mehrperspektivische Befragungsdesign dieser Evaluation ließ die Differenzen zwischen den Haltungen und Erfahrungen der befragten Gruppen und der Interessensgemeinschaften im Laufe des Pilotprojekts besonders klar hervortreten. Neben diesen verschiedenen Sichtweisen der Betroffenen ist vielmehr jedoch das Ziel dieser Synthese, auch die Übereinstimmungen zwischen den Positionen hervorzuheben, sowie diejenigen Aspekte der Evaluation zusammenzutragen, welche eine datengestützte Entscheidung zum weiteren Verlauf des Passerelle-Projekts oder anschließender Maßnahmen unterstützen kann.

Zuallererst und ganz allgemein betrachtet sollte Wert auf die Feststellung gelegt werden, dass das Passerelle-Projekt für die erste Kohorte eine unmissverständlich zufriedenstellende und lohnenswerte Maßnahme war. Vonseiten der Lehrpersonen und der Teilnehmenden in den Ateliers ist dieses Ergebnis jedoch wiederholt relativiert worden und durch das Akzentuieren anderer Problemlagen im Passerelle-Projekts und im gesamten Sozialen Sektor abgeschwächt worden. Auch wenn aus Sicht vereinzelter Teilnehmenden der Ateliers durchaus anerkennende Worte für die Maßnahme gefunden wurden, so drückte sich in dieser Problemfokussierung der Ateliers fortwährend mangelnde Akzeptanz des Projekts seitens einiger Anspruchsgruppen aus.

Mit Sicherheit waren sowohl die kurzfristigen Umsetzungsvorgaben als auch die ohnehin bereits straffen Personalressourcen in den implizierten Schulen Faktoren, die besonders bei den Lehrpersonen zu einem gewissen Unmut geführt haben. Weitere strukturelle Bedingungen, wie ganz besonders die einjährige Ausbildungsdauer der Passerelle oder auch die Rahmung des Projekts[85], konnten die anfänglichen Zweifel an der Seiteneinstieg-Maßnahme auch nach einem ersten Pilotjahr nicht gänzlich beiseite räumen. Während es für die einen als fragwürdig und ineffizient erscheinen mag, hohe Ressourcen in einige wenige Auszubildende zu investieren, die eventuell noch nicht einmal alle im Beruf des *Éducateur* verbleiben, so mag die Investition aus einer anderen Perspektive jede Mühe wert sein. Vor diesem komplexen Hintergrund und der weiterhin angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt, erscheint es ratsam, die zusammengetragenen Ideen zur Optimierung der Passerelle und der *Éducateur*-Ausbildung allgemein in anschließenden Arbeitsgruppen des MENJE zu erkunden. Hierzu gehören die Erweiterung des Rekrutierungspools durch eine mögliche Öffnung der Passerelle auf weitere Sektionen, die geplanten Standorterweiterungen der Schulen, eine alternative Einbettung des Passerelle-Jahres (etwa durch eine *année de mise à niveau* vor der *Terminale*), eine denkbare Erweiterung der GED und GEA-Ausbildung auf monolingualen Fachsprachenunterricht, eine allgemein adäquatere, kompetenzbasierte Orientierung auf niedrigeren Klassen vor der Sektionenwahl, sowie berufspraktische Praktika auf der Sektion GSO.

In Bezug auf die Erreichung der benötigten Kompetenzen der Passerelle-Auszubildenden innerhalb des *Terminale*-Jahres lässt sich festhalten, dass die Unterschiede zwischen den Seiteneinsteigenden und den regulären Auszubildenden überschaubar sind. Speziell bei Aufgabenbereichen und Leistungsanforderungen, bei welchen die regulären Auszubildenden durch die längere Ausbildungszeit notgedrungen besser vorbereitet sind, traten unter den Befragten erwartungsgemäß leichte Unterschiede zu Tage, die jedoch keineswegs Anlass zur Sorge geben. Im anderen Fall wäre die hohe Erfolgsquote der Passerelle-Auszubildenden auch nur schwer nachvollziehbar, muss sie letztlich doch als Hauptindikator für den Bildungserfolg der Auszubildenden betrachtet werden, dessen Zertifikation im Verantwortungsbereich der Schulen liegt. Die Selbsteinschätzung der ersten Kohorte durch den Evaluationsfragebogen hat außerdem gezeigt, dass die Passerelle trotz zeitlich begrenztem

[85] Man denke etwa an spezielle Unterrichtsmaterialien für Seiteneinsteigende in diesem Bereich oder insgesamt an pädagogische Begleitmaßnahmen für betroffene Lehrpersonen.

Mehraufwand für die Mehrheit der Auszubildenden realisierbar war. Daneben hat auch die Follow-up-Untersuchung eine durchweg zufriedenstellende Arbeitsmarktintegration erkennen lassen. All dies spricht aus Sicht der „harten“ Fakten zweifelsohne für den Erfolg des Pilotjahres. Alles in allem kann die Bilanz zur gesamten Maßnahme zweifelsohne erst mit dem Übergang der zweiten Kohorte auf den Arbeitsmarkt sowie mit den ersten Erfahrungen des Patronats bezüglich der Seiteneinsteigenden als komplett gelten.

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Ausbildungsweg des Erziehers in Luxemburg seit 2021/22 2
Abbildung 2: Eingeladene Interessensgemeinschaften in den begleitenden Ateliers 4
Abbildung 3: Anteil der gesuchten Qualifikationsniveaus in Stellenausschreibungen des sozialen Sektors 12
Abbildung 4: Wordcloud zu den Berufsassoziationen der befragten angehenden Éducateurs in Luxemburg 38
Abbildung 6: Antworten der Lehrpesonen in Bezug auf die Erreichung des Theorie-Praxis-Transfers der Passerelle-Auszubildenden 43
Abbildung 7: Vorschlag in den begleitenden Ateliers zur alternativen Organisation der Passerelle ... 61

Tabelle 1: Initialer Zeitplan der begleitenden Ateliers 5
Tabelle 2: Tatsächlicher Zeitplan aller im SCRIPT durchgeführten Initiativen im Projekt Passerelle..... 5
Tabelle 3: Übersicht über Qualifikationsniveaus und Diplome in Luxemburg im Bereich der Sozialpädagogik 10
Tabelle 4: Fachkompetenzen eines Éducateur laut Schulhandbüchern 11
Tabelle 7: Übersicht der Ergebnisse zu bevorzugtem Standort und Sprachenregime..... 26
Tabelle 6: Evaluationsebenen und zugehörige Indikatoren 79
Tabelle 4: Überblick über die Standards für Evaluation (DeGEval 2016) 80

Graphik 1: Zahlenverhältnisse 2018-2021: Erfasste Stellenausschreibungen vs. luxemburgischen Absolventen und Zulassungen aus dem Ausland 14
Graphik 2: Absolventenzahlen der Terminale im Vergleich zu den autorisations d'exercer 15
Graphik 3: Zeitlicher Rückblick auf die Erfolgrate der ersten Klassenstufe (2GED/2GEA) der Éducateur-Ausbildung 16
Graphik 4: Woher kamen die Éducateur-Neustartler mit bereits abgeschlossener Hochschulreife? .. 16
Graphik 5: Auf welchen ESC-Sektionen waren die Éducateur-Neustartler zuvor eingeschrieben? 17
Graphik 6: Auf welchen ESG-Sektionen waren die Éducateur-Neustartler zuvor eingeschrieben? 18
Graphik 7: Auf welchen Technicien-Sektionen waren die Éducateur-Neustartler zuvor eingeschrieben? 18
Graphik 8: Antworten der GSO-Asuzubildenden zu ihrer aktuellen Klassenstufe 20
Graphik 9: Antworten der GSO-Auszubildenden zu ihrer Bereitschaft, einen Stage zu absolvieren.... 21
Graphik 10: Antworten der GSO-Auszubildenden zu ihren Studienplänen 23
Graphik 11: Antworten der GSO-Auszubildenden zur Interesse an der Sektion GED..... 24
Graphik 12: Antworten der GED-Interessierten zum bevorzugten Sprachenregime 25
Graphik 13: Grundgesamtheit der Auszubildenden und Rücklauf des Fragebogens..... 28
Graphik 14: Altersstruktur der Auszubildenden der Terminale 2021/22 30
Graphik 15: Auszubildendenzahlen zu Beginn und Ende des Schuljahres 2021/22 31

Graphik 16: Überblick über die Auszubildendenzahlen 2021/22 33
Graphik 17: Erfolgsquote der Terminale 2021/22 33
Graphik 18: Erfolgsquoten der Terminale im Zeitverlauf und im Schulvergleich 34
Graphik 19: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Zufriedenheit 35
Graphik 20: Antworten der Lehrpersonen bezüglich ihrer Zufriedenheit 36
Graphik 21: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer theoretischen Kompetenzen 40
Graphik 22: Antworten der Lehrpersonen bezüglich der theoretischen Kompetenzen der Auszubildenden 41
Graphik 23: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Praxiskompetenzen 42
Graphik 24: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Umsetzung (des Gelernten) in die Praxis 43
Graphik 25:Antworten der Auszubildenden bezüglich der Verinnerlichung des berufspraktischen Wissens und pädagogischer Haltungen 44
Graphik 26: Antworten der Passerelle-Absolventen (21/22) in Bezug auf die Dauer zum erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt 46
Graphik 27: Antworten der Passerelle-Absolventen (21/22) in Bezug auf die Passerelle als subjektiv lohnenswerte Ausbildung 46
Graphik 28: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Einschätzung der Theorie-Praxis-Abstimmung des Unterrichts 49
Graphik 29: Antworten der Auszubildenden bezüglich der erlebten Fachsprachekohärenz 50
Graphik 30: Antworten der Auszubildenden bezüglich des Stage intégré 51
Graphik 31: Antworten der Lehrpersonen bezüglich der Problemlösungsmöglichkeiten zugute der Passerelle-Auszubildenden im Unterricht 52
Graphik 32: Antworten der Lehrpersonen bezüglich der Problemlösungsmöglichkeiten bei den Abschlussevaluationen 53
Graphik 33: Antworten der Lehrpersonen bezüglich ihres Arbeits- und Zeitaufwands zur Betreuung der Passerelle-Auszubildenden 56
Graphik 34: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Bewertung von Schule und Unterricht .. 58
Graphik 35: Antworten der Lehrpersonen bezüglich Dauer und curricularer Pertinenz der Passerelle 60
Graphik 36: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer wahrgenommenen Auslastung auf der Terminale 62
Graphik 37: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Belastungsfrequenz 63
Graphik 38: Antworten der regulären Auszubildenden bezüglich ihrer Belastungsfaktoren auf der Terminale 64
Graphik 39: Antworten der Passerelle-Auszubildenden bezüglich ihrer Belastungsfaktoren auf der Terminale 64
Graphik 40: Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Abbruchtendenz während der Terminale 65

11. Literaturverzeichnis

Böwen, P.; Flammang, M. (2022): Die Vielfalt der Sozialen Arbeit in Luxemburg und die Arbeitsmarktzahlen 2021. Newsletter des Praxisbüro. Luxemburg.

Convention collective de travail pour les salariés du secteur d'aide et de soins et du secteur social (CCT SAS). Pour la péridode du 1er janvier 2021 au 31 décembre 2023. https://www.copas.lu/wp-content/uploads/2021/02/CCT-SAS-2021-2023.pdf

Denzin, N.K. (1970). The research act. McGraw Hill, New York 1978.

OECD (2019), „Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung: Acht Maßnahmen aus OECD-Ländern", OECD, Paris, https://oe.cd/pub/ecec2019.

Ernst, S. (2006): Die Evaluation von Qualität. Möglichkeiten und Grenzen von Gruppendiskussionsverfahren. In: U. Flick [Hrsg.]: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 183–213.

Flammang, M.; Böwen, P. (2019): Der Arbeitsmarkt der Sozialen Arbeit 2018. Newsletter des PraxisBüro. Luxembourg.

Flick, U. (1991): Triangulation. In: Flick, U.; Kardoff, E. von; Keupp, H.; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, S. [Hrsg.]: Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz - Psychologie Verl. Union.

Flick, U. [Hrsg.] (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Gerull, P. (1999): Selbstbewertung des Qualitätsmanagements. Eine Arbeitshilfe (QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, 1999/24). Hannover: Evangelischer Erziehungsverband e.V. EREV.

Göbel, S.; Limbach-Reich, A.; Peters U. (2022): Forschungsbericht 2: Ergebnisse der Studie „Social Work Labour Market in Luxembourg". Übergänge in den Arbeitsmarkt und berufliche Werdegänge der BSSE-Absolvent*innen der Universität Luxemburg. Université du Luxembourg.

Honig, M.-S.; Bock, T. (2017): Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Luxemburg. In: Schreyer, I.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa. www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm

Honig, M.-S.; Neumann; S., Schnoor; O., Seele, C. (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maisons Relais pour Enfants" (EDUQUA-MRE). Université du Luxembourg.

IBA (2021): Die Arbeitsmarktsituation in der Großregion – Grenzgängermobilität. 12. Bericht der Interregionalen Arbeitsmarktbeobachtungsstelle an den 17. Gipfel der Exekutiven der Großregion. Saarbrücken.

Institut für Demoskopie Allensbach (2018): Erziehen als Beruf – Wahrnehmungen der Bevölkerung zum Berufsfeld Erzieher/Erzieherin. Befragung für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/131410/6ab4e834086a8fbc8e0acf4b8343d7d3/allensbach-studie-2018-erzieher-beruf--data.pdf

Keystart2work (ohne Datum): Katalog für Transversale Kompetenzen als Schlüssel für die Beschäftigungsfähigkeit. https://keystart2work.eu/images/docs/o2-catalogue/O2_Katalog_DE.pdf

Schmit, Charel (2012, 6. April); Zwei Traditionen, eine Zukunft! In: *Luxemburger Wort.*

Schneewind, J.; Böhmer, N.; Granzow, M.; Lattner, K. (2012): Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen". Projekt der Forschungsstelle: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte an der Hochschule Osnabrück (Projektlaufzeit: 09/2010 – 10/2012). Gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Osnabrück.

Schumacher, A.; Biewers-Grimm, S.; Willems, H. (2021): Die Entwicklung der *Maison Relais pour Enfants* in Luxemburg. Herausforderungen für die Bildungs- und Förderqualität im non-formalen Bildungsbereich. In: LUCET; Universität Luxemburg; SCRIPT (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021, S. 32-35.

Scriven, M. (1972): Die Methodologie der Evaluation - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: R. Piper & Co. Verlag 1972, S. 60-91.

Seidel, K., Verbeek, H., Fessel, S., Meer, F. (2021): Nutzen von wissenschaftlicher Evidenz –Erwartungen an wissenschaftliche Expertise. Bericht über eine Bundestagsbefragung im Rahmen der Leopoldina-Evidenzinitiative unter Leitung von R. T. Riphahn und M. Schnitzer. Diskussion Nr. 27, Halle (Saale): Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina.

Service de Santé au Travail Multisectoriel (ohne Datum) : Leitfaden für die Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz Kindergarten und Kindertagesstätte.
https://prevendos.lu/wp-content/uploads/2018/05/brochure_complete_creche_DE_02-2015.pdf

Steinmüller, K.; Schnurr, M. (2016): Erfolgreiches Government Foresight mit qualitativen Szenarien. In: Umweltbundesamt [Hrsg.]: Strategische Vorausschau in der Politikberatung. Beiträge und Diskussionsergebnisse eines UBA-Fachgesprächs. Dessau-Roßlau. S. 7-12.

Verbeek, V. (2022): Abschlussbericht zur Prozessbegleitung „Passerelle" im Schuljahr 2021/22 am L.T.P.E.S. Hochschule Koblenz.

Verbeek, V. (2021): Erfolg und Transfer: Nachhaltigkeit sozialwissenschaftlicher Berufsausbildung. Eine Wirkstudie bei Professionellen der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit in Rheinland-Pfalz, Saarland und Luxemburg (ErTraNa 2020). Forschungsbericht, Hochschule Koblenz.

Warning, A. (2020): IAB-Kurzbericht - Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. IAB-Kurzbericht Nr. 2, 14.1.2020. [Hrsg.]: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg.

https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/378/publikationen/texte_49_2016_strategische_vorausschau_in_der_politikberatung_0.pdf

Welschbillig, H.; Prussen, P. (2009): Ausbildungen für soziale und erzieherische Berufe. In: Willems, H; Rotink, G.; Ferring, D.; Schoos, J.; Majerus, M.; Ewen, N.; Rodesch-Hengesch, M.-A.; Schmit, C. [Hrsg.]: Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxembourg: Éd. Saint-Paul, S.399-410.

11.1 Dokumentenanalyse

ALEE/CGFP (2021): D'Braderie vun den Diplomer ass keng Léisung! Communiqué de presse. https://download.rtl.lu/2021/05/18/5e7e4f0023f820e2d2866fe20e6eb3af.pdf

Comité de la Conférence LTPES (2021): Communiqué vum Comité de la Conférence vum *Lycée technique pour professions éducatives et* sociales betreffend d'Decisioun vum Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance

et de la Jeunesse, et Schülerinnen a Schüler mat engem 1ère GSO-Diplom ab der Rentrée 2021-2022 ze erméiglechen, an engem eenzege Schouljoer den Diplom vum Educateur ze kréien. https://download.rtl.lu/2021/05/18/d1b0c397105a7582ac57f692c035ea2d.pdf

Commission des Pétitions & Commission ENEJER (2021): Projet de procès verbal du débat public du 19 octobre 2021 (Pétition 1879).

CSJ Nationalcomité (2021): D'CSJ fuerdert Qualitéit amplaz vu Quantitéit! Communiqué de presse.

Marques, D. (2021, 9. Juni): Le Luxembourg en mal d'éducateurs. In: *Le quotidien.* https://lequotidien.lu/politique-societe/le-luxembourg-en-mal-deducateurs/

MENJE (2022a): Rapport d'activité 2021.

MENJE (2022b): Gutt Bildung fir jiddereen. Rentrée scolaire 2022-2023. Dossier de presse du 13 septembre 2022.

MENJE (2021): La passerelle 1GSO vers 1+GED / 1+ GEA. Rapport du groupe de travail.

Montaigu, G. (2021, 26. Mai): L'OGBL dénonce des éducateurs moins formés. In: *Le quotidien.* https://lequotidien.lu/politique-societe/logbl-denonce-des-educateurs-moins-formes/

Rings, E. (2021, 25. Juni): Meisch macht Zugeständnisse an Erzieher. In: *Tageblatt.* Nr. 145.

12. Anhang: Methodendesign und Fragebögen der Evaluation

12.1 Dimensionen der Evaluation

Diese Ziele des Pilotprojekts (siehe Kapitel 1.4) wurden in ein klassisches Evaluationsmodell überführt, welches für Analysen von sozialen Organisationen gängig ist. Angelehnt an Gerull (1999) und Ernst (2006) wurden drei „Qualitätsebenen“ der Bildungsmaßnahme Passerelle gewählt, für welche jeweils entsprechende Evaluationsaspekte definiert wurden (siehe Tabelle 6). Die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren und die Einbeziehung verschiedener Gruppen von Betroffenen im Projekt (Schuldirektionen, Auszubildende, Lehrpersonen, Atelier-Teilnehmer als Stellvertreter weiterer Anspruchsgruppen wie Patronat und Gewerkschaften) ermöglicht zudem die Triangulation[86] der Sichtweisen, die wiederum eine objektive Beschreibung des Projekterfolgs verspricht.

So hat Strukturqualität die Rahmenbedingungen und curriculare Konzeption der Passerelle untersucht, die Prozessqualität Aussagen zu den organisatorischen Abläufen und inhaltlichen Aspekten der Passerelle ermöglicht und die Ergebnisqualität die Erreichung der Bildungsziele (Kompetenzerwerb und erfolgreicher Abschluss der Passerelle), die Zufriedenheit der Betroffenen sowie die erfolgreiche und zufriedenstellende Arbeitsmarktintegration der Absolventen beschrieben. Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Evaluationsaspekte, die im vorliegenden Bericht unter die Lupe genommen wurden.

Tabelle 6: Evaluationsebenen und zugehörige Indikatoren

EBENE	ZUGEHÖRIGE EVALUATIONSASPEKTE („INDIKATOREN“)

STRUKTURQUALITÄT
FÖRDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN, DIE EINE HOHE QUALITÄT IN DER AUSBILDUNG ERMÖGLICHEN
	• Organisatorische Rahmenbedingungen
	• Personelle Ressourcen
	• Ausstattung: Gut ausgestattete Unterrichtsräume und Lernmaterialien
	• Inhaltliche Konzeption des Ausbildungswegs: Stundenanzahl und -verteilung praktischer und theoretischer Ausbildungsinhalte
	• *Hiermit verbundene Faktoren:*
	  ○ *Auslastung und Belastung (Zeitmanagement)*
	  ○ *Abbruchtendenz*
	• Schulmanagement: Möglichkeiten der Unterstützung und Koordination des Projekts

PROZESSQUALITÄT REIBUNGSLOSE ABLÄUFE FÜR DIE AUSZUBILDENDEN, DAS SCHULMANAGEMENT UND DAS LEHRPERSONAL	• Qualität der Abläufe im Unterricht und den Prüfungen • Bewertungen von inhaltlichen und praktischen Aspekten des Stage • Reibungslose Unterrichts- und Prüfungsorganisation • Schnelle, problemlösungsorientierte und kooperative Kommunikation zwischen Auszubildenden, Lehrpersonal, Praxis und Management
ERGEBNISQUALITÄT SEHR GUTE ERGEBNISSE DES AUSBILDUNGSWEGS UND ZUFRIEDENSTELLENDE ARBEITSMARKTINTEGRATION	• Allgemeine Zufriedenheit des Lehrpersonals und der Auszubildenden • Erreichung der Ausbildungsziele: theoretische und praktische Kompetenzen • Effizienz des Ausbildungswegs: erfolgreiche und zufriedenstellende Arbeitsmarktintegration der Absolventen, Kompetenzerleben

Um einen Grenzwert zu bilden davon, was als akzeptables Ergebnis angesehen werden kann, kann es sinnvoll sein, zu den Indikatoren Mindestanforderungen zu formulieren (z.B. „Mindestens 75% der befragten Lehrpersonen müssen ihre Zufriedenheit bezüglich des Pilotprojekts bekunden“ oder

[86] Siehe für alle Fachbegriffe der Sozialforschung das Endnotenverzeichnis.

„Mindestens 80% der Passerelle-Auszubildenden müssen das Diplom erhalten“). Da die Auftragslage der vorliegenden Evaluation jedoch komplex war, der Evaluationsbericht gleichzeitig an sowohl die Abgeordnetenkammer, den Bildungsminister, die betroffene Schulgemeinschaft, die Gewerkschaften und die Öffentlichkeit gerichtet ist und es insofern auch keinen klar definierten Verhandlungspartner gab, mit welchem solche Mindestanforderungen ausgehandelt hätten werden können, muss die Bewertungsleistung von den verschiedenen Lesergruppen selbst bewerkstelligt werden. Um diese Aufgabe zu erleichtern, wird es zu jeder Qualitätsebene eine Zusammenfassung geben, welche eine schnelle Übersicht der Evaluationsergebnisse leistet und eine abschließende Synthese, welche die zentralen Punkte der Evaluation aus Sicht des SCRIPT-Teams hervorhebt und Denkanstöße zur möglichen Weiterentwicklung und Anpassung des neuen *Éducateur*-Seiteneinstieg-Programms liefern möchte.

12.2 Gütekriterien und Standards der Evaluation

Bei allen Befragungen stellt sich sowohl aus sozialwissenschaftlicher Sicht als auch aus Gründen der Praxisrelevanz die Frage nach der Güte der Untersuchung. Um dies beantworten zu können, muss zwischen einerseits den *qualitativen* Daten, d.h. den Interviews und den Diskussionen in den Ateliers, und andererseits der *quantitativen* Befragung, als welche die Fragebögen für Auszubildende und Lehrpersonen gelten, unterschieden werden. In den beiden Forschungstraditionen (d.h. qualitative und quantitative Sozialforschung) gelten eigene Methoden und eigene, sogenannte Gütekriterien, anhand derer die Qualität der Studien bewertet werden können.

Während in der quantitativen Forschung die Gütekriterien „Objektivität“[ii], „Validität“[iii] und „Reliabilität“[iv] kanonisiert sind, so gibt es für qualitative Verfahren verschiedene Ansätze, die sich entweder in Analogie an die quantitativen Gütekriterien anlehnen oder weitere Kriterien formulieren[87]. Analoge qualitative Kriterien wären dann „Intersubjektivität“ (als Pendant zur Objektivität), „Gültigkeit“ oder „Gegenstandsnähe“ (als Pendant zur Validität), und „Reichweite“ (als Pendant zur Reliabilität).

In diesem Zusammenhang darf auch ein Verweis auf die „Standards für Evaluation“[88] nicht fehlen, deren Berücksichtigung gerade im Kontext von Evaluationen unumgänglich sind, da sie nicht nur die klassischen Gütekriterien der Sozialforschung aufgreifen, sondern diese in den Kontext der Evaluationsforschung „übersetzen“ und um zusätzliche Kriterien erweitern, die für diese Art der Untersuchung relevant sind. Nachstehend wird tabellarisch und exemplarisch zusammengefasst, welche Aspekte mit den Standards zusammenhängen, die für den gesamten Evaluationsprozess stets berücksichtigt wurden.

Tabelle 7: Überblick über die Standards für Evaluation (DeGEval 2016)

Nützlichkeit	Fairness
- Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen - Klärung der Evaluationszwecke - Kompetenz und Glaubwürdigkeit des Evaluators/Evaluatorin - Auswahl und Umfang der Informationen - Transparenz von Werthaltungen - Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung - Rechtzeitigkeit der Evaluation	- Formale Vereinbarungen - Schutz individueller Rechte - Umfassende und faire Prüfung - Unparteiische Durchführung und Berichterstattung - Offenlegung von Ergebnissen und Berichten

[87] Vgl. Flick 2009, S. 487f.
[88] DeGEval 2016.

- Nutzung und Nutzen der Evaluation	
Durchführbarkeit	Genauigkeit
- Angemessene Verfahren - Diplomatisches Vorgehen - Effizienz von Evaluation	- Beschreibung des Evaluationsgegenstandes - Kontextanalyse - Beschreibung von Zwecken und Vorgehen - Angabe von Informationsquellen - Valide und reliable Informationen - Systematische Fehlerprüfung - Angemessene Analyse qualitativer und quantitativer Informationen - Begründete Bewertungen und Schlussfolgerungen - Meta-Evaluation

12.3 Repräsentativität und Reichweite der Evaluationsergebnisse

Neben den Gütekriterien stellt sich besonders die Frage nach der „Repräsentativität“[v] der quantitativen Befragung und der „Reichweite“[vi] der qualitativen Befragung.

Die hier vorgestellten quantitativen Ergebnisse sind aufgrund des geringen Rücklaufs nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit der *Terminale*-Auszubildenden des Schuljahres 2021/22. Dies trifft ebenso auf den Follow-up-Passerelle-Fragebogen, wie auch auf den Lehrpersonenfragebogen, wobei hier angemerkt werden muss, dass alle Passerelle-Begleiter der ENAD geantwortet haben (siehe zum Thema Rücklauf Kapitel 4.2.2). Ohne methodologische Grunddiskussionen führen zu wollen, sollte an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass sogar bei sehr breit angelegten Studien „eine vollständige Repräsentativität nie gegeben sein kann“[89]. Dies liegt in den typisch auftretenden Faktoren des Coverage Error[vii], Sampling Error[viii] oder Nonresponse Error[ix] begründet.

Die Reichweite der qualitativen Erhebungen ist in der vorliegenden Studie durchaus gegeben, da – bis auf die Praxisbegleiter/Tutoren der Auszubildenden – alle zentralen Akteure im Passerelle-Projekt direkt zur Sprache gekommen sind. Insgesamt wurde auch eine „theoretische Sättigung“ des qualitativen Datenmaterials beobachtet, das heißt, dass auch durch Einbeziehen weiterer Interviews keine wesentlichen neuen Inhalte erzielt werden können. Zusätzlich ist anzumerken, dass die vorliegende Evaluation sich auf ein individuelles Projekt bezieht, und Meinungen, Deutungen und Verhaltensweisen spiegeln, die an den Zeitpunkt der Studie (das erste Pilotjahr der Passerelle) gekoppelt sind. Aufgrund der sich weiterentwickelnden Natur des Menschen und ihrer Erfahrungen können bei einer Reproduktion der Studie nicht wieder exakt die gleichen Ergebnisse erwartet werden. So kann man nicht davon ausgehen, dass sich die befragten Lehrpersonen und Auszubildenden noch einmal genauso im Fragebogen äußern würden, wie es die erste Befragungskohorte getan hat. Auch die Interviews und alle anderen qualitativen Erhebungen (wie etwa die Diskussionen in den Ateliers) stellen eine Momentaufnahme der damaligen Deutungen, Sichtweisen und spezifischen Erfahrungen der Befragten dar.

Durch die Beachtung der gegebenen Gütekriterien und durch das mehrperspektivische mixed-methods-Erhebungsdesign der Evaluation wurde jedoch sichergestellt, dass die Ergebnisse möglichst objektiv und nicht einseitig dargestellt wurden.

Letztendlich wurden die Daten zur Erstellung dieses Berichts trianguliert[x], was bedeutet, dass die Ergebnisse beider Datenformen (qualitativ und standardisiert) zum Zwecke der gegenseitigen Validierung und Ergebnissynthese, sofern möglich, vergleichend analysiert wurden. Auch ohne den

[89] Seidel et al. 2021, S. 14.

Anspruch auf Repräsentativität zu erheben, können die Ergebnisse durchaus datengestützte Impulse für die Weiterentwicklung des Passerelle-Programms leisten.

12.4 Fragebögen

Im Anschluss befinden sich folgende Rohfassungen der Fragebögen in der aufgeführten Reihenfolge:

- Umfrage Sektion GSO
- Auszubildendenfragebogen Terminale 21/22
- Lehrerfragebogen Passerelle 21/22
- Validierungsform Atelier (mit den Ergebnissen)

---

[i] **Oversurveying**, oder zu Deutsch auch "Übererhebung", trifft dann zu, wenn bestimmte Zielgruppen (wie etwa SuS) von Fragebögen und anderen Erhebungen überschüttet werden.

[ii] **Objektivität** meint, dass die Untersuchung weder von den Teilnehmenden, noch von den Forschern selbst beeinflusst wird. Auch wenn der wissenschaftliche Diskurs sich nicht einig darüber ist, ob Objektivität in diesem Sinne jemals vollständig gegeben sein kann, sollte es doch der Anspruch jeder Studie sein, dieses Ziel anzustreben.

[iii] **Validität** ist dann gegeben, wenn die Studie genau das erhebt, was sie auch erheben wollte. Ferner wird auch von Validität gesprochen, wenn die Daten eine Verallgemeinerung erlauben, die über den Untersuchungskontext hinaus geht.

[iv] **Reliabilität** meint die Genauigkeit und Reproduzierbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen, also ob der Gegenstand genau und zuverlässig erfasst wurde. Bei der Beurteilung der Güte der Fragebögen geht es also dann darum, zu sehen, ob die Operationalisierung (die Übersetzung von theoretischen Vorannahmen in konkrete Fragen für den Fragebogen) angemessen ist.

[v] **(Statistische) Repräsentativität** einer Datenerhebung ist dann gegeben, wenn diese aus einer kleinen Stichprobe Aussagen über die Grundgesamtheit treffen kann. Die Qualität einer Statistik zeichnet sich aber nicht allein durch die Repräsentativität aus; die Fehlergrenze der Merkmalsausprägung und das Konfidenzniveau der Untersuchung sollten ebenfalls in die Analyse einbezogen werden.

[vi]Bei der **Reichweite** der qualitativen Erhebung geht es - ähnlich wie bei der Reliabilität – darum, nach der Reproduzierbarkeit der Ergebnisse zu fragen, d.h. es stellt sich die Frage, ob ein weiteres Interview mit einem Befragten zu ähnlichen Ergebnissen führen würde. Des Weiteren sollte immer klargestellt werden, welche Verallgemeinerungen mit den qualitativen Erhebungen getroffen werden können.

[vii] **Coverage Error**, oder „Erfassungsfehler" ist der Fehler in einer Schätzung, der daraus resultiert, dass bestimmte Einheiten bei der Durchführung einer Erhebung nicht einbezogen wurden (Untererfassung) und dass einige Einheiten entweder aufgrund eines fehlerhaften Erhebungsrahmens oder aufgrund der Einbeziehung nicht spezifizierter Einheiten oder der mehr als einmaligen Einbeziehung bestimmter Einheiten in die eigentliche Erhebung fälschlicherweise einbezogen wurden (Übererfassung). (Frei übersetzt nach Statistical Policy Working Paper 15: Quality in Establishment Surveys, Office of Management and Budget, Washington D.C., Juli 1988, Seite 44.)

[viii] **Sampling Error**, oder „Stichprobenfehler" ergeben sich aus der Tatsache, dass nicht alle Einheiten der Zielpopulation erfasst werden, sondern nur eine Stichprobe von ihnen. Daher spiegeln die bei den Einheiten in der Stichprobe erhobenen Informationen möglicherweise nicht genau die Informationen wider, die bei der gesamten Population hätten erhoben werden können. Die Differenz ist der Stichprobenfehler. (Frei übersetzt nach Eurostat, Quality Glossary).

[ix] **Nonresponse Error**, oder „Antwortverweigerungsfehler" treten auf, wenn bei der Umfrage eine oder möglicherweise alle Fragen nicht beantwortet werden. (Frei übersetzt nach Eurostat, Quality Glossary).

[x] Die **Triangulation** wird in der Tradition der qualitativen Sozialforschung als „die Kombination von Methodologien bei der Untersuchung des selben Phänomens" (Denzin 1978, S. 295) und „Strategie der Validierung" (Flick 1991, S. 432) beschrieben.

evasys	Questionnaire fir d'Schüler.inne vun der GSO (questions d'orientation, analyse de potentiel)	evasys

SCRIPT	ORIENTATION GSO
DIVISION CURRICULUM/DATA	ELEVES GSO

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.

Correction: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

1. Intro

An dësem Questionnaire geet et drëm ze kucken, wéi d'Schüler vun der Sectioun GSO hir Sectioun gewielt hunn, wat si mat hirem Diplom duerno wëlle maachen a wéi si zu der Sectioun GED stinn.

Wielt Är Sprooch **(Lëtzebuergesch / Franséisch)** direkt am Ufank mat de **Fändelen uewe riets** aus. Wann Dir d'Sprooch wärend dem Ausfëllen ännert, gitt Dir op déi éischt Säit zréckgefouert a verléiert Är Donnéeën.

Dëse Questionnaire ass anonym.

Villmols Merci, datt Dir dëse Questionnaire ausfëllt.

Division Curriculum & Data vum SCRIPT

2. Profill

2.1 Op wéi enger Klass sidd Dir aktuell ageschriwwen?

☐ 4GSO ☐ 3GSO ☐ 2GSO ☐ 1GSO

3. Motivatioun

Bei dëse Froen geet et drëm erauszefannen, firwat d'Sectioun GSO gewielt gëtt.

3.1 Firwat hutt Dir d'Sectioun GSO erausgewielt? (just eng Äntwertméiglechkeet)

☐ Ech weess nach net, wat ech wëll maachen an ech wëll mir méi Dieren ophalen.

☐ D'GSO huet mech am meeschten interesséiert.

☐ Ech wëll eng Première, fir kënne studéieren ze goen.

☐ Ech hat soss keng Sectioun, wou ech mat menge Punkte konnt higoen.

☐ Anere Grond

3.2 Anere Grond

3.3 Fir d'Sectioun ze wielen, kuckt Dir op wéienge Sproochen d'Haaptfächer sinn?

☐ Jo, d'Sprooche vun den Haaptfächer beaflossen meng Entscheedung.

☐ Nee, d'Sprooche vun den Haaptfächer beaflossen meng Entscheedung net.

4. Informatiounen zur Orientatioun

Bei dëser Fro geet et drëm ze gesinn, wou d'Informatiounen fir d'Orientatioun hierkommen.

4.1 Wou hutt Dir d'Informatiounen zu der Sectioun GSO kritt? (méi Äntwerte kënnen ugeklickt ginn)

☐ Ech krut vu mengen Enseignanten déi verschidde Méiglechkeeten u Sectiounen op der 5e erkläert.

☐ Ech krut vu mengen Enseignanten déi verschidde Méiglechkeeten u Sectiounen op der 3e erkläert.

☐ Ech krut d'Informatioun vu Kollegen / Famill.

☐ Ech war an der Cellule d'Orientation vu mengem Gebai fir déi Informatiounen ze kréien.

☐ Ech hu keng Informatioune gebraucht, well ech souwisou wollt dohinner goen.

☐ Ech war anzwousch anescht fir Informatiounen ze kréien.

4. Informatiounen zur Orientatioun [Continue]

4.2 Sidd dir zefridde mat Ärer Orientatioun an Ärem Choix no der 3GSO? (just eng Äntwertméiglechkeet)

- ☐ Ech hunn dee richtege Choix getraff, weiderhin op der Sectioun GSO bliwwen ze sinn.
- ☐ Ech hätt wéilten op eng 2GED (section de l'éducateur/-trice am LTPES) wiesselen.
- ☐ Ech hätt wéilten op eng aner Sectioun wiesselen.
- ☐ Ech weess et net.

5. Zukunftsperspektiven

Bei dëse Froen geet et drëm ze kucken, wat Dir no Ärer aktueller Klass wëllt maachen.

5.1 Op wéi eng Sectioun wëll Dir no der 3GSO goen? (just eng Äntwertméiglechkeet)

- ☐ 2GED (section de l'éducateur/-trice am LTPES)
- ☐ 2GSO
- ☐ Ech ginn op eng aner Sectioun.
- ☐ Ech weess et nach net.

5.2 Wat wëllt Dir no der Première maachen? Wat ass Äre Plang A? (just eng Äntwertméiglechkeet)

- ☐ Ech wëll studéiere goen.
- ☐ Ech wëll direkt schaffe goen.
- ☐ Ech wëll d'Passerelle fir d'Terminale GED (den Éducateursdiplom am Schnellverfahren) maachen.
- ☐ Ech wëll e Volontariat / Bénévolat maachen.
- ☐ Ech weess et nach net.

5.3 A wéi engem Domaine wëllt Dir ee Studium (oder weiderféierend Schoulë) maachen? (maximal zwou Äntwertméiglechkeeten)

- ☐ Eventmanagement, Tourismus & Hotel
- ☐ Geeschteswëssenschaften (Philosophie, Geschichts- a Kulturwëssenschaften, Literatur- a Sproochwëssenschaften, Kommunikatiouns- a Mediewëssenschaften, Theologie, Altphilologie)
- ☐ Gesellschafts- an Sozialwëssenschaften, Pädagogik, Psychologie, Sozialwiesen (Sozial Aarbecht, Sozialpädagogik)
- ☐ Ingenieurswëssenschaften, Architektur, Technik & Informatik
- ☐ Konscht, Musek, Design & Moud
- ☐ Enseignement & Schoulpädagogik
- ☐ Medizin & Gesondheetswiesen
- ☐ Mathematik & Naturwëssenschaften (Physik, Chimie, Pharmazie, Biologie, Geologie, Geographie)
- ☐ Rechts-, Wirtschafts- a Politikwëssenschaften, Verwaltung (Management)
- ☐ Sport & Fitness
- ☐ Ëmwelt-, Agrar- a Forstwëssenschaften, Veterinärmedizin
- ☐ Anere Studiëberäich

5.4 Wann Äre Plang A net klappt, wat géift Dir da wahrscheinlech maachen? (just eng Äntwertméiglechkeet)

- ☐ Da ginn ech awer studéieren.
- ☐ Da ginn ech awer schaffen.
- ☐ Da maachen ech d'Passerelle fir d'Terminale GED.
- ☐ Da setzen ech e Joer aus.
- ☐ Ech weess et net.
- ☐ Da maachen ech Folgendes:

5.5 Da maachen ech Folgendes:

5.6 Wiert Dir frou am Kader vun der Schoul e Stage kënnen ze maachen? (just eng Äntwertméiglechkeet)

- ☐ Jo, ech wier frou iwwert e Stage.
- ☐ Jo, ech wier frou iwwert méi wéi ee Stage.
- ☐ Nee, ech si frou, datt ech keng Stagë muss maachen.

5.7 Op wéi enger Klass wéilt Dir een oder méi Stagë gäre maachen (oder hätt Dir am léiwste wéilten een oder méi Stagë maachen)? (méi Äntwerten kënne ugeklickt ginn)

- ☐ op der 4GSO
- ☐ op der 3GSO
- ☐ op der 2GSO
- ☐ op der 1GSO

6. Alternativ GED (Section de l'éducateur/-trice)

Bei dëse Froen geet et drëm, ze sondéieren, wéi den Intérêt un enger erweiderter Offer vun der Sectioun GED (Section de l'éducateur/-trice) géif ausgesinn.

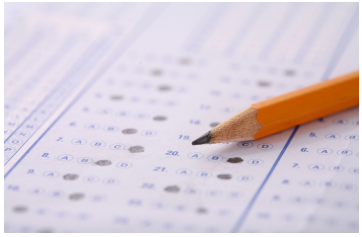
6.1	Wann d'Sectioun GED (ab der 2e bis Terminale) och am Süden géif ugebuede ginn, géif Dir dann déi Section wielen? (just eng Äntwertméiglechkeet)	☐ Nee, ech wëll d'Sectioun GED net maachen. ☐ Jo, da géif ech sécher déi Sectioun wielen.	☐ Nee, fir mech ass Miersch gutt.	☐ Jo, da géif d'Sectioun mech vläicht interesséieren.
6.2	Wann d'Sectioun GED mat verschiddene Sproocheregimer géif ugebuede ginn, wéi eng géif Dir wielen? (just eng Äntwertméiglechkeet)	☐ Eng zweesproocheg Formatioun am Fachunterrecht (verschidde Haaptfächer op Däitsch an anerer op Franséisch) mat der Wiel vun zwou vun dräi Sproochen am Sproochenunterrecht (Däitsch, Franséisch oder Englesch).	☐ Eng eesproocheg Formatioun am Fachunterrecht (Haaptfächer) op Däitsch mat obligatoreschem Sproochenunterr-echt am Franséischen an der Wiel zwëschen Däitsch an Englesch als zweet Sprooch.	☐ Eng eesproocheg Formatioun am Fachunterrecht (Haaptfächer) op Franséisch mat obligatoreschem Sproochenunterr-echt am Däitschen an der Wiel zwëschen Franséisch an Englesch als zweet Sprooch.

Mir soe villmools Merci fir d'Matmaachen. Vergiesst wgl. net, de Questionnaire ofzeschécken ("absenden").

Bitte so markieren: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.

Korrektur: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Fragebogen für Schüler(innen) der Terminale SGED/SGEA und Passerelle



Dieser Fragebogen geht an alle Schüler(innen) der Terminale für das Erzieherdiplom. Im Schuljahr 2021/22 wurde die Terminale um den Ausbildungsweg „Passerelle 1GSO – 1SGED/SGEA“ erweitert. Dieser Quereinstieg ist den Absolventen (innen) der Première GSO vorbehalten und ermöglicht es diesen, innerhalb eines zusätzlichen berufsorientierten Abschlussjahres (Terminale) das Erzieherdiplom zu erlangen.

Um die Stärken und Schwächen der Passerelle einschätzen zu können, wurde eine Projektevaluation vom MENJE in Auftrag gegeben, die auf mehreren Befragungen und Analysen basiert und drei Dimensionen der Umsetzungsqualität untersucht (Rahmenbedingungen, Abläufe, und Ergebnisse der Ausbildung). Dieser Fragebogen ist ein Teil der verschiedenen Erhebungen und zielt auf den Vergleich der Erfahrungen und Wahrnehmungen von beiden Schülergruppen, den regulären Schüler(innen) und den Passerelle-Schüler(innen). Dies erlaubt es dem Evaluationsteam, eine datengestützte Diskussion über denkbare Anpassungen und Verbesserungen der Passerelle zu führen, die im Rahmen begleitender Ateliers geführt wird.

Das SCRIPT-Team bedankt sich für Ihren wertvollen Beitrag!

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Die Teilnahme am Fragebogen ist freiwillig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, nur Ihre persönliche Meinung und Erfahrung zählen. Die Datenerhebung erlaubt keine Identifizierung der teilnehmenden Personen und wird nach dem Prinzip der Anonymität gehandhabt.

Bitte wechseln Sie nach Beginn des Fragebogens die Sprache nicht mehr, ansonsten werden Sie zur Startseite zurücknavigiert und verlieren Ihre bereits eingegebenen Antworten. Ein Datenverlust kann auch durch eine zu lange Pause herbeigeführt werden.

2. Allgemeines

2.1	An welcher Schule absolvieren Sie das letzte schulische Ausbildungsjahr zum/zur Erzieher/-in (formation de l‘éducateur/-trice)?	☐ ENAD	☐ LTPES				
2.2	Sind Sie reguläre(r) Schüler(in) oder nehmen Sie am Passerelle-Programm teil?	☐ Reguläres Programm	☐ Passerelle-Programm				
2.3	Wie leicht ist es Ihnen gefallen, sich für die jetzige Berufsausbildung zu entscheiden? Bitte wählen Sie die für Sie passendste Aussage:	Sehr leicht ☐	☐	☐	☐	☐	Sehr schwer

2. Allgemeines [Continue]

2.4	Ihr jetziger Ausbildungsberuf ist…	☐ …Ihr Wunschberuf.	☐ …ein interessanter Beruf unter mehreren Berufen, die für Sie in Frage kamen.	☐ …eine Alternative, an die Sie ursprünglich nicht gedacht hatten.
		☐ …eine Notlösung, weil Sie keinen anderen Ausbildungsplatz bekommen haben.	☐ ...ein willkommener Ausbildungsweg, weil Sie Ihr Hoch- oder Fachschulstudium abgebrochen haben.	☐ …unklar, weil Sie nicht wissen, was Sie werden sollen.
		☐ ... ein "Sicherheitsnetz", falls Sie später kein Hoch- oder Fachschulstudium schaffen.	☐ ... eine noch bessere Vorbereitung auf ein Hoch- oder Fachschulstudium.	☐ …Sonstiges
2.5	Wie sind Sie auf das Passerelle-Programm aufmerksam geworden?	☐ Information Ihrer Schule oder Lehrer(in)	☐ Nachricht oder Artikel im Internet oder über soziale Medien	☐ Printmedien (Zeitung, Anzeige)
		☐ Freunde, Bekannte, Nachbarn	☐ Familienangehörige	☐ Sonstiges
2.6	Welchen Spezialisierungsbereich („domaine de différenciation“) haben Sie gewählt?	☐ D1: Pédagogie de l‘animation sociale, éducative, sportive et culturelle	☐ D2: Approches éducatives des processus de développement	☐ D3: Planification, organisation et coordination

3. Schule und Unterricht

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen:
In der Schule...

		Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Teils/Teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Keine Angabe
3.1	... ist die Ausstattung (Unterrichtsmaterialien, Technik) für meinen Ausbildungsberuf auf dem neuesten Stand.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.2	... unterstützen die räumlichen Bedingungen das erfolgreiche Lernen im Unterricht..	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	... ermöglicht die Größe meiner Klasse eine gute Lernatmosphäre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.4	... erlebe ich die Theorie und die Praxis als gut aufeinander abgestimmt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Die Institution, in welcher Sie angestellt sind (ENAD)

4. Die Institution, in welcher Sie angestellt sind (ENAD) [Continue]

4.1 In welchem Praxisfeld befindet sich die Institution, in welcher Sie einen Arbeitsvertrag von mindestens 16h/Woche haben?

- ☐ Kindheit, Jugend und Familie
- ☐ Alter und Pflegebedürftigkeit
- ☐ Gesundheit
- ☐ Beschäftigung und Erwachsenenbildung
- ☐ Benachteiligung und Chancengleichheit
- ☐ Kriminalität und Resozialisation

In der Institution, in welcher ich angestellt bin,...

		Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Teils/Teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Keine Angabe
4.2	… wird regelmäßig mit mir besprochen, wie ich mit der Ausbildung zurechtkomme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.3	… bin ich als Auszubildende(r) fester Bestandteil des arbeitenden Teams.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.4	… habe ich ausreichend Zeit für meine Arbeitsaufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.5	…verwenden wir dieselben Fachbegriffe wie im Unterricht an der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4.6 Wie viele Stunden arbeiten Sie pro Woche durchschnittlich in der Institution?

5. Pädagogische Aktivitäten und Projekte in zusätzlichen Praxisfeldern (Stage intégré, d'observation) (ENAD)

Neben Ihrem Arbeitsvertrag haben Sie im Rahmen der Terminale pädagogische Aktivitäten und Projekte (Stage intégré, d'observation) in einer (oder mehreren) Institution(en) durchgeführt, die sich auf 80h insgesamt belaufen.

5.1 In welchem Praxisfeld befindet sich die Institution (oder befinden sich die Institutionen), in welcher/-en Sie einen Stage intégré durchgeführt haben? (Max. zwei Antworten)

- ☐ Kindheit, Jugend und Familie
- ☐ Alter und Pflegebedürftigkeit
- ☐ Gesundheit
- ☐ Beschäftigung und Erwachsenenbildung
- ☐ Benachteiligung und Chancengleichkeit
- ☐ Kriminalität und Resozialisation

In der oder den Institutionen, in welcher/-n ich meinen Stage absolviert habe, ...

		Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Teils/Teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Keine Angabe
5.2	… konnte ich meine Arbeitsschritte und Aufgaben selbstständig planen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.3	… hatte ich vielfältige und abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.4	... konnte ich wichtige berufliche/ praktische Erfahrungen sammeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte bewerten Sie Ihre pädagogischen Aktivitäten und Projekte im Stage hinsichtlich folgender Kriterien:

5. Pädagogische Aktivitäten und Projekte in zusätzlichen Praxisfeldern (Stage intégré, d'observation) (ENAD) [Continue]

		Sehr gut	Gut	Weder noch	Schlecht	Sehr schlecht	Keine Angabe
5.5	Betreuung/Unterstützung durch Personal vor Ort	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.6	Betreuung/Unterstützung durch Lehrpersonal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.7	Praxisnähe (Einblick in die relevanten Tätigkeiten des Praxisfeldes)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.8	Unterrichtsnähe (Möglichkeit, theoretische Kenntnisse anzuwenden)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.9	Möglichkeit zur Eigeninitiative	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. **Die sozial-erzieherische Institution im „Stage“ (LTPES)**

In der Institution, in welcher ich meinen „Stage“ absolviert habe, ...

		Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Teils/Teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Keine Angabe
6.1	… wurde regelmäßig mit mir besprochen, wie ich mit der Ausbildung zurechtkomme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.2	… war ich als Auszubildende(r) fester Bestandteil des arbeitenden Teams.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.3	… hatte ich ausreichend Zeit für meine Arbeitsaufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.4	… konnte ich meine Arbeitsschritte und Aufgaben selbstständig planen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.5	… hatte ich vielfältige und abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.6	... konnte ich wichtige berufliche/ praktische Erfahrungen sammeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.7	…verwenden wir dieselben Fachbegriffe, wie im Unterricht an der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte bewerten Sie Ihren Stage hinsichtlich folgender Kriterien:

		Sehr gut	Gut	Weder noch	Schlecht	Sehr schlecht	Keine Angabe
6.8	Betreuung/Unterstützung durch Personal vor Ort	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.9	Betreuung/Unterstützung durch Lehrpersonal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.10	Praxisnähe (Einblick in die relevanten Tätigkeiten des Praxisfeldes)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.11	Unterrichtsnähe (Möglichkeit, theoretische Kenntnisse anzuwenden)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.12	Möglichkeit zur Eigeninitiative	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Kompetenzempfinden und Lerngewinn

Bitte geben Sie an, wie kompetent Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt in folgenden theoretischen Bereichen der sozial-erzieherischen Arbeit fühlen:

		Sehr kompetent	Kompetent	Teils/teils	Nicht kompetent	Keine Angabe
7.1	Komplexe Sachverhalte analysieren	☐	☐	☐	☐	☐
7.2	Gruppenprozesse einschätzen	☐	☐	☐	☐	☐
7.3	Planung eines Lernarrangements/ Bildungsangebots (Handlungsschritte mit einer pädagogischen Begründung beschreiben)	☐	☐	☐	☐	☐
7.4	Sich mit theoretischen Fragen befassen	☐	☐	☐	☐	☐
7.5	Rechtliche, konzeptionelle und organisatorische Bedingungen der pädagogischen Arbeit berücksichtigen	☐	☐	☐	☐	☐
7.6	Selbstreflexion verschriftlichen	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte geben Sie an, wie kompetent Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt in folgenden praktischen Bereichen der sozial-erzieherischen Arbeit fühlen:

		Sehr kompetent	Kompetent	Teils/teils	Nicht kompetent	Kein Angabe
7.7	Eine Gruppe eigenverantwortlich leiten	☐	☐	☐	☐	☐
7.8	Projekte, Lernarrangements/ Bildungsangebote und pädagogische Maßnahmen gestalten	☐	☐	☐	☐	☐
7.9	Partizipation der Adressaten ermöglichen	☐	☐	☐	☐	☐
7.10	Selbst-reflektive professionelle Haltung einnehmen	☐	☐	☐	☐	☐
7.11	Umsetzung des (in der Ausbildung) Gelernten in die Praxis	☐	☐	☐	☐	☐
7.12	Konstruktive Kritik im Team üben	☐	☐	☐	☐	☐
7.13	Beobachtungs- und Diagnostikinstrumente anwenden	☐	☐	☐	☐	☐
7.14	Sich unter Anwendung der Fachsprache an Diskussionen im Arbeitsteam beteiligen	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen:

		Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Teils/Teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Keine Angabe
7.15	Wenn ich sehe, dass etwas bei der Durchführung einer Aktivität mit meinen Adressaten nicht so klappt wie geplant, kann ich schnell „umschalten“ und meine Ziele an die Situation anpassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Kompetenzempfinden und Lerngewinn [Continue]

7.16	In der Regel weiß ich unmittelbar, wie ich in beruflichen Situationen (im Stage oder in meinem Arbeitsverhältnis) reagieren soll, weil sich viele Situationen im Grunde doch ähnlich sind oder ähnliche Thematiken widerspiegeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.17	Wenn ich vor einer beruflichen Herausforderung stehe, orientiere ich mich sowohl an meinen Erfahrungen als auch an meinem fachlichen Wissen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.18	Das Wissen, das ich aus der Ausbildung und aus meinem bisherigen beruflichen Handeln gewonnen habe, habe ich verinnerlicht und es leitet meine spontanen Reaktionen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.19	Ich fühle mich kompetent, die verschiedenen Zielgruppen zu führen, mit denen ich regelmäßig zu tun habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7.20 Bitte beschreiben Sie in einem bis maximal drei Stichworten, was der Erzieherberuf für Sie verkörpert und welche Aspekte Sie damit verbinden?

8. Auslastung und allgemeine Ausbildungsbedingungen

8.1 Auf der Terminale fühle ich mich... ☐ ... unterfordert. ☐ ... überfordert. ☐ ... weder unter- noch überfordert.

		Immer	Häufig	Manchmal	Selten	Nie	Keine Angabe
8.2	Ich fühle mich durch die Ausbildungsbedingungen auf der Terminale stark belastet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8.3 Ich fühle mich insbesondere belastet durch:

- ☐ Hohen Zeitdruck
- ☐ Allgemeine Leistungsanforderungen und Stoffmenge der Terminale
- ☐ Schwierigkeit des Lernstoffes
- ☐ Verfassen des "Mémoire professionnel"
- ☐ Probleme mit der Vereinbarkeit von Ausbildung und Freizeit
- ☐ Probleme mit der Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie/Partnerschaft
- ☐ Erwerbsarbeit neben Ausbildung
- ☐ Anforderungen des Stage/der pädagogischen Projekte
- ☐ Jetzige finanzielle Lage
- ☐ Unsichere Berufsaussichten nach Abschluss
- ☐ Sonstiges: (bitte angeben)

8.4 Sonstiges: (bitte angeben)

8. **Auslastung und allgemeine Ausbildungsbedingungen** [Continue]

		Sehr zufrieden	Zufrieden	Teilweise zufrieden	Unzufrieden	Sehr unzufrieden	Keine Angabe
8.5	Auf der Terminale bin ich insgesamt:	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Teils/Teils	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu	Keine Angabe
8.6	Ich habe im Laufe der Terminale schon einmal daran gedacht, die Ausbildung abzubrechen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8.7 Ich würde mich wieder für diese Ausbildung entscheiden:

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Eventuell unter verbesserten Ausbildungsbedingungen auf der Terminale
- ☐ Ich weiß es nicht

8.8 Was müsste sich ändern, damit die Ausbildungsbedingungen des Terminale-Jahres für Sie verbessert wären?

8.9 Meine Perspektive nach der Terminale ist momentan:

- ☐ Ich habe derzeit keine konkrete berufliche Perspektive.
- ☐ Ich habe die Zusage für eine Weiterbeschäftigung in der Institution, in welcher ich meinen Stage absolviert habe.
- ☐ Ich habe die Zusage für eine Weiterbeschäftigung in der Institution, in welcher ich angestellt bin.
- ☐ Ich habe die Zusage für eine Weiterbeschäftigung in einer anderen Institution.
- ☐ Ich beginne ein Hoch- oder Fachschulstudium.
- ☐ Ich habe eine sonstige Alternative.

8.10 Gibt es eine Befristung der geplanten Anstellung?

- ☐ Keine Befristung.
- ☐ Befristung ohne derzeitige Aussicht auf Verlängerung.
- ☐ Befristung mit Möglichkeit der Verlängerung.

8.11 Haben Sie sonstige Anmerkungen oder Anregungen zur Terminale oder zur Erzieherausbildung in Luxemburg?

Der Fragebogen ist hier zu Ende, vielen Dank für Ihre Teilnahme. Bitte vergessen Sie nicht, ihn abzusenden ("Absenden"-Button).

9. Follow-up

Im Rahmen der Evaluation wird ein Follow-Up der Absolventen im kommenden Herbst und Winter geplant, um festzustellen, in welchem Arbeitsverhältnis sie zu diesem Zeitpunkt sind.

9.1 Wären Sie damit einverstanden, wenn wir Sie für ein kurzes Telefongespräch (5-10 Minuten maximal) kontaktieren würden? ☐ Ja ☐ Nein

Hier geht's zum Kontaktformular (in einem neuen Fenster)

Achtung: Vergessen Sie bitte nach Ausfüllen des Kontaktformulars nicht, zu dieser Seite zurückzukehren und den Fragebogen abzuschicken ("absenden"-Button unten).

Der Fragebogen ist hier zu Ende. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!
Vergessen Sie nicht, den Fragebogen abzusenden ("absenden"-Button).

evasys	Questionnaire fir d'Enseignants vun der Passerelle 1SGEA an der ENAD an 1SGED am LTPES	evasys

SCRIPT	EVAL PASSERELLE
DATA DIV	ENSEIGNANTS

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.

Correction: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

1. Einleitung

Im vorigen Schuljahr 2021/22 wurde die Terminale für das Erzieherdiplom um den Ausbildungsweg „Passerelle GSO" erweitert, ein Quereinstieg, welcher den Absolventen und Absolventinnen der Première GSO vorbehalten ist und es diesen ermöglicht, innerhalb eines zusätzlichen berufsorientierten Abschlussjahres das Erzieherdiplom zu erlangen.

Das Pilotprojekt ist im September in sein zweites Jahr gestartet, sodass nun, mit etwas zeitlichem Abstand und eventuell bereits erfolgten Anpassungen, ein passender Moment gekommen ist, die Stärken und Schwächen der Passerelle aus Sicht des Lehrpersonals einzufangen.
Die vom MENJE in Auftrag gegebene Projektevaluation basiert auf mehreren Befragungen und untersucht drei Dimensionen der Umsetzung (Rahmenbedingungen, Abläufe, und Ergebnisse der Ausbildung). Dieser Fragebogen ist ein Teil der verschiedenen Erhebungen und zielt auf die Erfahrungswerte und Wahrnehmungen des Lehrpersonals hinsichtlich der Umsetzung des Pilotprojekts und der Betreuung und Beschulung der regulären Auszubildenden im Vergleich zu den Passerelle-Auszubildenden. Die Antworten aus diesem Fragebogen erlauben es dem Evaluationsteam, eine datengestützte Diskussion über denkbare Anpassungen und Verbesserungen der Passerelle zu führen, die im Rahmen begleitender Ateliers geführt wird.

Bitte beachten: Dieser Fragebogen richtet sich ausschließlich an dasjenige Lehrpersonal, welches tatsächlich auch Passerelle-Auszubildende betreut hat. Sollte dies nicht der Fall sein, wird die Filterführung des Fragebogens die Befragung beenden.

Das SCRIPT-Team bedankt sich für Ihren wertvollen Beitrag!

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Die Teilnahme am Fragebogen ist freiwillig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, nur Ihre persönliche Meinung und Erfahrung zählt. Die Datenerhebung erlaubt keine Identifizierung der teilnehmenden Personen und wird nach dem Prinzip der Anonymität gehandhabt.

Bitte beachten Sie, dass durch eine zu lange Pause ein Datenverlust herbeigeführt werden kann.

2. Profilfragen

2.1 Ich unterrichte an dieser Schule: ☐ ENAD ☐ LTPES

2.2 Ich hatte letztes Schuljahr (21/22) folgende Verantwortungen:
(mehrere Antworten möglich)
☐ Gestionnaire einer Terminale-Klasse ☐ PRAPR auf einer Terminale-Klasse

2.3 Ich betreute letztes Jahr Auszubildende, welche das Passerelle-Programm der Terminale absolvieren: ☐ Ja ☐ Nein ☐ Ich weiß es nicht

2.4 Anzahl der betreuten Auszubildenden im Passerelle-Programm

Da Sie nicht zur Zielgruppe der Befragung gehören, ist der Fragebogen an dieser Stelle bereits vorbei. Wir bedanken uns bei Ihnen für Ihre Teilnahme.

3. Rahmenbedingungen der Passerelle

Klassenzusammensetzung
(heterogene Integration der ehemaligen SO-Schüler.innen in die Terminaleklassen oder reine SO-Terminale-Klasse)

Die gewählte Klassenzusammensetzung in unserem Gebäude zur Aufnahme der ehemaligen GSO-Schüler.innen...

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu	kann ich nicht sagen
3.1 ... habe ich als eine allgemein sinnvolle Umsetzung umsetzt.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Rahmenbedingungen der Passerelle [Continue]

3.2	... hat es mir erlaubt, ihnen die benötigte Betreuung zu gewährleisten.	☐	☐	☐	☐	☐
3.3	... hat sich dazu geeignet, mir klarzumachen, wie sie im Vergleich zu den regulären Auszubildenden stehen.	☐	☐	☐	☐	☐

3.4 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

Zeitrahmen und curriculare Pertinenz für GSO Absolventen

Das Passerellejahr in unserer Schule...

		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu	kann ich nicht sagen
3.5	... ist hinsichtlich seines Umfangs und gegebenen Zeitrahmens für die Auszubildenden realisierbar.	☐	☐	☐	☐	☐
3.6	... deckt alle unabdingbaren Inhalte des Erzieherberufs ausreichend für GSO Absolventen ab.	☐	☐	☐	☐	☐
3.7	...kann eventuelle theoretische Wissensdefizite der Auszubildenden über sozialpädagogische Arbeitsmethodik und Berufspraxis innerhalb eines Schuljahres auffangen.	☐	☐	☐	☐	☐

3.8 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

4. Engagement und Zeitmanagement

Engagement

Für die Umsetzung der Passerelle war ich bereit...

		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu	kann ich nicht sagen
4.1	... stärker mit meinen Kollegen zusammenzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
4.2	... zusätzliche Arbeit für die Betreuung der Auszubildenden auf mich zu nehmen.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Engagement und Zeitmanagement [Continue]

4.3 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

Zeitmanagement und Unterrichtsabläufe

		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu	kann ich nicht sagen
4.4	Die Beschulung und Betreuung der Passerelle-Auszubildenden war für mich als Lehrperson mit angemessenem Arbeits- und Zeitaufwand umsetzbar.	☐	☐	☐	☐	☐
4.5	Ich konnte den Unterricht für die Passerelle-Auszubildenden in der gegebenen Zeit ohne größere Verzögerungen gewährleisten.	☐	☐	☐	☐	☐
4.6	Schwierigkeiten und Probleme, die sich für die Passerelle-Auszubildenden im Unterricht ergeben, konnten immer schnell und effizient gelöst werden.	☐	☐	☐	☐	☐
4.7	Schwierigkeiten und Probleme, die sich für die Passerelle-Auszubildenden in Bezug auf die Abschlussevaluationen ergeben, konnten immer schnell und effizient gelöst werden.	☐	☐	☐	☐	☐

4.8 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

5. Stage intégré

		trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu	kann ich nicht sagen
5.1	Den Passerelle-Auszubildenden standen diverse Organisationen zur Auswahl, in welchen sie ihre Stage – Praxisstunden absolvieren können.	☐	☐	☐	☐	☐
5.2	Das hausinterne Verfahren der Aufnahme der Passerelle-Auszubildenden in die Stage – Praxisstunden war effizient.	☐	☐	☐	☐	☐
5.3	Die vorgesehene Zeit der Stage – Praxisstunden der Passerelle reicht aus, um die im Lehrplan der Terminale festgelegten Kompetenzen und Fertigkeiten zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Stage intégré [Continue]

5.4 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

6. Ausgewählte Ausbildungsziele und Gruppenvergleich

Erreichung von ausgewählten Ausbildungszielen

Inwiefern können die folgenden (für die Projektevaluation relevanten) Ausbildungsziele Ihrer Meinung nach im Laufe des Terminale-Abschlussjahres von den Passerelle-Auszubildenden erreicht werden?

Verschriftlichung

		überhaupt nicht	eher nicht	eher	voll und ganz	weiß nicht
6.1	Planung einer pädagogischen Aktivität verschriftlichen (Ziele definieren, Handlungsschritte mit einer pädagogischen Begründung beschreiben)	☐	☐	☐	☐	☐
6.2	Rechtliche, konzeptionelle und organisatorische Bedingungen der pädagogischen Arbeit berücksichtigen und verschriftlichen	☐	☐	☐	☐	☐
6.3	Selbstreflexion verschriftlichen	☐	☐	☐	☐	☐

Praxis

		überhaupt nicht	eher nicht	eher	voll und ganz	weiß nicht
6.4	Planung einer pädagogischen Aktivität umsetzen	☐	☐	☐	☐	☐
6.5	Eine pädagogische Haltung einnehmen	☐	☐	☐	☐	☐
6.6	Umsetzung (des Gelernten) in die Praxis	☐	☐	☐	☐	☐
6.7	Beobachtungs- und Diagnostikinstrumente anwenden	☐	☐	☐	☐	☐

6.8 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

7. Vergleichende Aussagen

Gegenüber den regulären Auszubildenden der Terminale, ...

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu	kann ich nicht sagen

7. Vergleichende Aussagen [Continue]

7.1	… wenden die Auszubildenden der Passerelle ihr theoretisches Wissen innerhalb eines Schuljahres genauso sicher in der Praxis an.	☐	☐	☐	☐	☐
7.2	… konnten die Auszubildenden der Passerelle innerhalb eines Schuljahres eine vergleichbare professionelle Reife entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
7.3	… hatten die Auszubildenden der Passerelle innerhalb eines Schuljahres genau so viel Verständnis vom Sozialen Sektor in Luxemburg.	☐	☐	☐	☐	☐

7.4 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

8. Zufriedenheit und persönliche Bilanz

Wählen Sie den für Sie passenden Zufriedenheitsgrad auf der 5-Punkte-Skala aus, die von "absolut nicht zufrieden" bis "überaus zufrieden" reicht: Je weiter Sie einen Punkt rechts anwählen, desto zufriedener sind Sie, je weiter links, desto unzufriedener.

Wie zufrieden sind Sie angesichts...

8.1	... der hausinternen Umsetzung der Passerelle?	absolut nicht zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐ überaus zufrieden	☐ kann ich nicht sagen
8.2	... der Kooperation des Lehrpersonals im Rahmen des Passerelle-Projekts?	absolut nicht zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐ überaus zufrieden	☐ kann ich nicht sagen
8.3	... des zur Verfügung stehenden Lehrmaterials, welches sich besonders für Quereinsteiger eignet?	absolut nicht zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐ überaus zufrieden	☐ kann ich nicht sagen
8.4	... der Entwicklung der Kompetenzen und Fertigkeiten der ersten Kohorte der Passerelle-Auszubildenden?	absolut nicht zufrieden	☐	☐	☐	☐	☐ überaus zufrieden	☐ kann ich nicht sagen

8.5 *(optional)* Anmerkungen oder Anregungen zu dieser Thematik:

Beizubehaltende und zu verbessernde Aspekte der Passerelle

8.6 Welche Aspekte der Passerelle sollten Ihrer Meinung nach beibehalten werden?

8.7 Und welche Aspekte sollten Ihrer Meinung nach überdacht und/oder angepasst werden?

8. Zufriedenheit und persönliche Bilanz [Continue]

8.8 Haben Sie sonstige Anmerkungen zum Thema Passerelle oder zu diesem Fragebogen?

Vielen Dank, dass Sie sich für diesen Fragebogen Zeit genommen haben.
Bitte vergessen Sie nicht, den Fragebogen abzusenden.

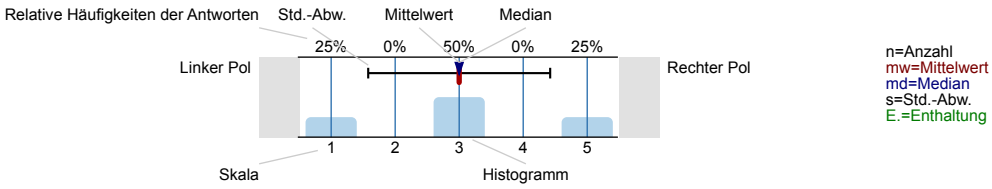
Division Analyse de données

Passerelle GSO-GED/GEA ()
Erfasste Fragebögen = 11

Auswertungsteil der geschlossenen Fragen

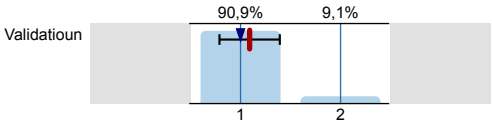
Legende

Fragetext



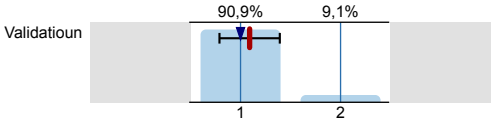
2. Kapitel 1: Attenten un den Atelier an allgemeng Bedenken vun de Participanten

2.1) An den Atelieren hunn d'Participanten eng objektiv / wëssenschaftlech / datebaséiert Evaluatioun vum Iwwergangsjoer gefuerdert.



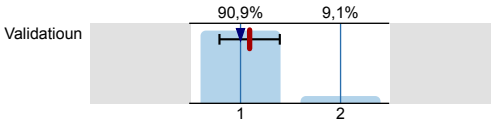
n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

2.3) Fir d'Participanten stellt sech allgemeng d'Fro: wéi ass et méiglech, d'Qualitéit engersäits vun der Passerelle-Formatioun, anersäits vun der (gesamter, regulärer) Educateursausbildung ze garantéieren?



n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

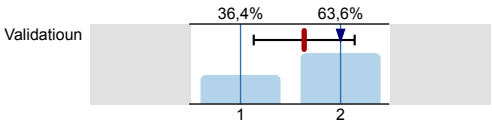
2.5) An den Atelierë goufe verschidde Mesuren an Szenarië proposéiert an diskutéiert, fir besser op eng Passerelle GSO virzebereeden.



n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

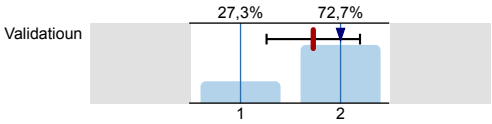
2.7) Dës Mesuren wieren zum Beispill:

- Fuerderung no enger Adaptatioun vun der Sektioun GSO (z.B. Stage)
- Passerelle opmaache fir weider Sektiounen
- Ausdehnung vun der Passerelle op zwee Schouljoer (z.B. mat enger *année de mise à niveau* no enger ofgeschlossener Première, déi op eng regulär Terminale virbereed)



n=11
mw=1,6
md=2
s=0,5

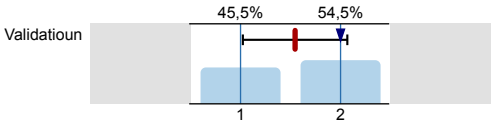
2.9) Déi verschidde Carrièrë vum Educateur sollte laut de Participanten am Gesamtopbau beschtefalls nei strukturéiert an harmoniséiert ginn.



n=11
mw=1,7
md=2
s=0,5

2.11) Dës harmoniséiert Neistrukturéierung kéint beispillsweis esou ausgesinn:

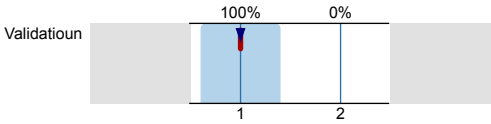
- Transparent Regelung vum Accès op verschidde Responsabilitéiten / Funktiounen am Beruff: Wéi eng Diplomer fir wéi eng Responsabilitéiten an Tâchen?
- Fair an harmoniséiert Unerkennung vun den Ausbildungsjoer
- Kloer Struktur vun der Carrière (DAP → Technicien → BAC+1 → BAC+3), dem entspriechende Salaire an den Opstiegsméiglechkeeten op all Stuf



n=11
mw=1,5
md=2
s=0,5

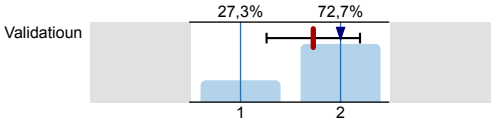
3. Kapitel 2: Fachkompetenze fir den *Educateur diplômé*

3.1) De Profil vum Educateur zeechent sech duerch verschidde Fachkompetenzen a Grondhaltungen aus, déi och an der Passerelle-Formatioun musse vun den SuS erschafft a bewise ginn.



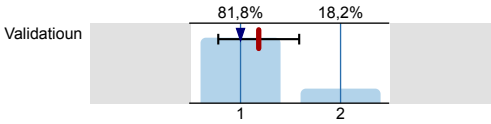
n=11
mw=1
md=1
s=0

3.3) Dës Kompetenzen sinn opgelëscht an de jeweilegen Handbicher vun de Schoulen, déi t-ransparent a verbindlech fir all bedeelegten Acteur sinn (SuS, LuL, Tuteuren/Praxisbegleeder).



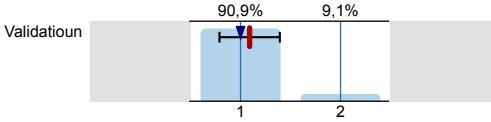
n=11
mw=1,7
md=2
s=0,5

3.5) Den *Diplôme d'Etat d'Educateur* zertifiéiert d'Kompetenzë fir an dësem Beruff ze schaffen, wuelwëssend, dass dës Kompetenzen am Beruff duerch d'Praxis selwer, d'Beruffserfarung an d'Formation continue verdéift wäerte ginn.



n=11
mw=1,2
md=1
s=0,4

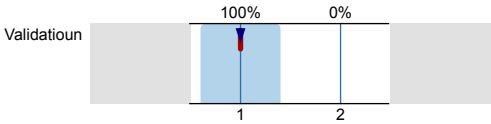
3.7) Am Kontext vum Atelier hunn d'Participanten ëmmer erëm ugezweifelt, ob d'SuS am Joer Passerelle déi néideg professionell Grondhaltung souwéi den Theorie-Praxis-Transfer entwéckele kënnen.



n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

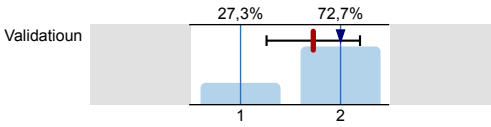
4. Kapitel 3: Zougangskritären fir d'Passerelle-SuS

4.1) Een Thema an den Atelieren, wat e puer Mol erëmkoum, waren d'*conditions d'admission* vun der Passerelle an déi verschidden Iwwerleeungen a Bedéngungen, wéi d'Lycéeën hir Passerelle-Kandidaten selektionnéiert hunn.



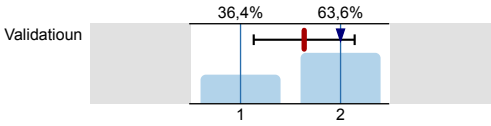
n=10
mw=1
md=1
s=0

4.3) Niewend dem erfollegräichen Ofschloss vun der 1GSO goufen als *conditions d'admission* am LTPES eng professionell/praktesch Virerfahrung am soziale Secteur, an an der ENAD zousätzlech een Aarbechtsvertrag vu mind. 16h/Woch festgehalen, souwéi a béide Schoulen ee Virgespréich, wat aus Perspektiv vun der jeweileger Direktioun dorop higedeit huet, dass den SuS sech fir d'Passerelle-Joer kéint eegnen.



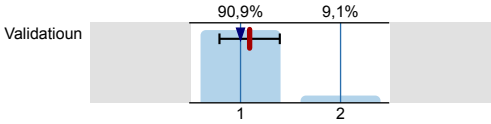
n=11
mw=1,7
md=2
s=0,5

4.5) Als potentiell Méiglechkeet fir d'Passerelle GSO gouf am Atelier och iwwert d'Erweiderung op aner Sektiounen diskutéiert, fir domat de Pool erweideren ze kënnen, aus deem d'Passerelle-SuS kommen. Heizou gouf et awer ënnert de Participanten keen unanimen Accord, dass sou eng Erweiderung sënnvoll wier.



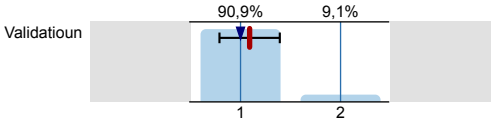
n=11
mw=1,6
md=2
s=0,5

4.7) Aus verschiddene Grënn ass et de Participanten schwéier gefall, een „trennschaarfe" Profil fir Quereinsteiger ze definéieren, dee mat enger Première GSO (oder eventuell enger anerer Première) soll innerhalb vun engem Joer Accès op den *Diplôme d'Etat d'Educateur* kréien.



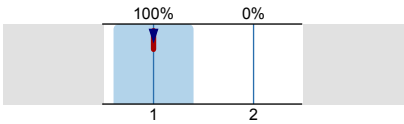
n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

4.9) Laut de Participanten ass ee Joer ze kuerz, fir dass engersäits den SuS déi néideg Zäit huet, eng professionell-pädagogesch Grondhaltung ze entwéckelen, déi fir de Beruff esou essentiell ass;



n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

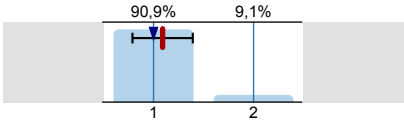
4.11) Ee Joer wier och ze kuerz, fir anerersäits der Schoul déi néideg Zäit ze ginn, de SuS ze preparéieren, fir hien oder et mat guddem Gewëssen an d'Praxis an d'Verantwortung vun engem Educateur ze entloossen.

Validatioun 

Oflehnung

n=11
mw=1
md=1
s=0

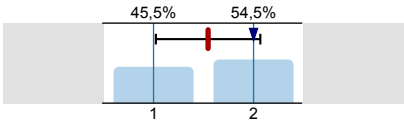
4.13) Ee Quereinsteiger géif per Definitioun net an eng Schabloun passen, an d'Passerelle ass awer grad dofir do, engem/r SuS eng Chance ze ginn, deen/ dat ee ganz individuelle Profil huet a virun allem een *net* regulären Ausbildungswee gemaach huet.

Validatioun 

Oflehnung

n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

4.15) Weider gouf vun de Participanten och befiercht, dass d'Definitioun vun esou engem Profil op politescher Säit als verbindlech Kritären kéinte verstane ginn, an dat wéilt een net verantworten.

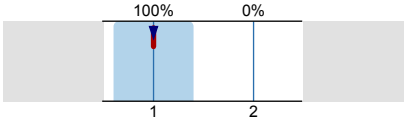
Validatioun 

Oflehnung

n=11
mw=1,5
md=2
s=0,5

5. Kapitel 4: Conclusiounen aus den Atelieren

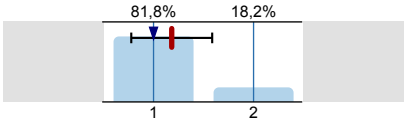
5.1) ...ass d'Passerelle immens ressourcenintensiv;

Validatioun 

Oflehnung

n=11
mw=1
md=1
s=0

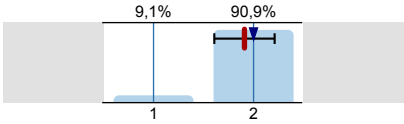
5.3) ...ma bréngt trotzdem net "genuch" "gutt" Leit op den Terrain.

Validatioun 

Oflehnung

n=11
mw=1,2
md=1
s=0,4

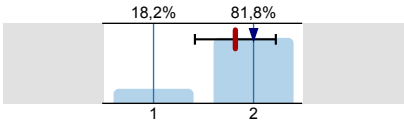
5.5) fir duerch eng Passerelle "genuch" Leit ze kréien: méi Leit Accès op eng Passerelle ginn.

Validatioun 

Oflehnung

n=11
mw=1,9
md=2
s=0,3

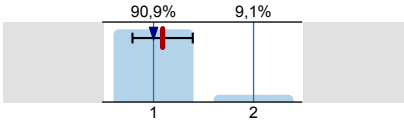
5.7) fir duerch eng Passerelle "gutt" Leit ze kréien: eng praxisno, eventuell 2-jähreg/verlängert Ausbildung mat kloere *critères d 'admission* ubidden.

Validatioun 

Oflehnung

n=11
mw=1,8
md=2
s=0,4

5.9) - Kloer Struktur an de Beruff bréngen (Carrièren transparent strukturéieren & Passerellen op verschiddenen Niveauen créeieren)
- Verbessert Orientatioun an de Lycéeën, déi net nëmmen op den Notte baséiert, mee och aner Kompetenzë consideréiert
- Stagen op der 4e an/oder 3e aféieren
- D'Unerkennung vum Educateursberuff förderen

Validatioun 

Oflehnung

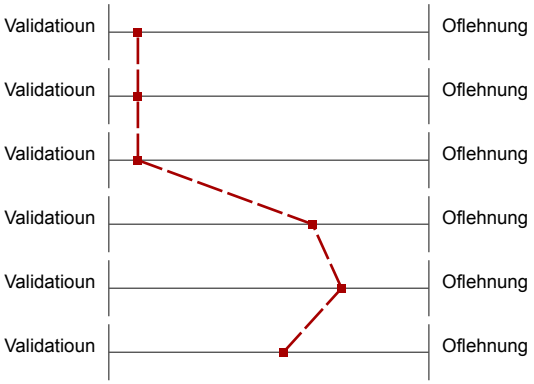
n=11
mw=1,1
md=1
s=0,3

Profillinie

Teilbereich: ADQS
Name der/des Lehrenden: Division Analyse de données
Titel der Lehrveranstaltung: (Name der Umfrage) Passerelle GSO-GED/GEA

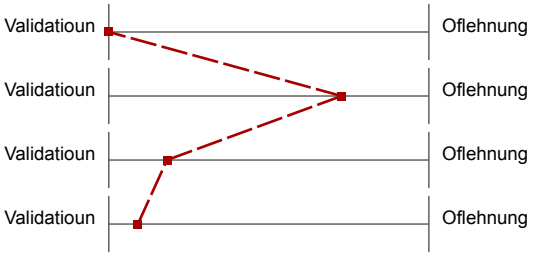
Verwendete Werte in der Profillinie: Mittelwert

2. Kapitel 1: Attenten un den Atelier an allgemeng Bedenken vun de Participanten



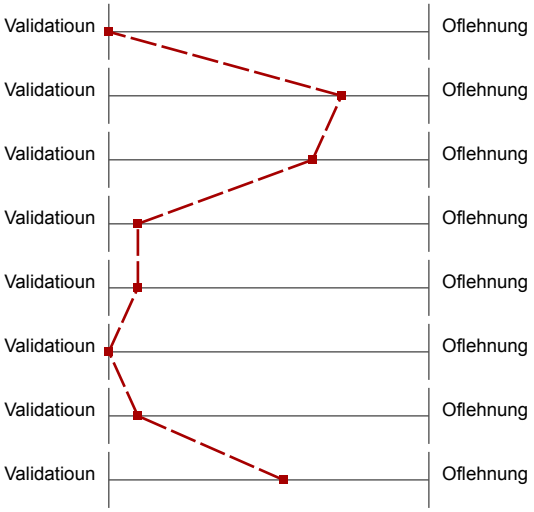
2.1)	An den Atelieren hunn d'Participanten eng objektiv / wëssenschaftlech / datebaséiert Evaluatioun vum lwwergangsjoer gefuerdert.	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3
2.3)	Fir d'Participanten stellt sech allgemeng d'Fro: wéi ass et méiglech, d 'Qualitéit engersäits vun der Passerelle-	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3
2.5)	An den Atelierë goufe verschidde Mesuren an Szenarië proposéiert an diskutéiert, fir besser op eng Passerelle GSO virzebereeden.	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3
2.7)	Dës Mesuren wieren zum Beispill: - Fuerderung no enger Adaptatioun vun der	n=11	mw=1,6	md=2,0	s=0,5
2.9)	Déi verschidde Carrièrë vum Educateur sollte laut de Participanten am Gesamtopbau beschtefalls nei strukturéiert an harmoniséiert	n=11	mw=1,7	md=2,0	s=0,5
2.11)	Dës harmoniséiert Neistrukturéierung kéint beispillsweis esou ausgesinn:	n=11	mw=1,5	md=2,0	s=0,5

3. Kapitel 2: Fachkompetenze fir den *Educateur diplômé*



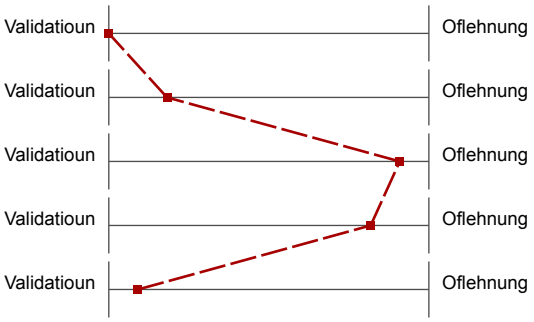
3.1)	De Profil vum Educateur zeechent sech duerch verschidde Fachkompetenzen a Grondhaltungen aus, déi och an der	n=11	mw=1,0	md=1,0	s=0,0
3.3)	Dës Kompetenzen sinn opgelëscht an de jeweilegen Handbicher vun de Schoulen, d-éi transparent	n=11	mw=1,7	md=2,0	s=0,5
3.5)	Den *Diplôme d'Etat d'Educateur* zertifiéiert d'Kompetenzë fir an dësem Beruff ze schaffen, wuelwëssend, dass dës Kompetenzen am	n=11	mw=1,2	md=1,0	s=0,4
3.7)	Am Kontext vum Atelier hunn d'Participanten ëmmer erëm ugezweifelt, ob d'SuS am Joer Passerelle déi néideg professionell	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3

4. Kapitel 3: Zougangskritären fir d'Passerelle-SuS



4.1)	Een Thema an den Atelieren, wat e puer Mol erëmkoum, waren d'*conditions d'admission* vun der Passerelle an déi verschidden	n=10	mw=1,0	md=1,0	s=0,0
4.3)	Niewend dem erfollegräichen Ofschloss vun der 1GSO goufen als *conditions d'admission* am LTPES eng professionell/praktesch	n=11	mw=1,7	md=2,0	s=0,5
4.5)	Als potentiell Méiglechkeet fir d'Passerelle GSO gouf am Atelier och iwwert d'Erweiderung op aner Sektiounen diskutéiert, fir domat de	n=11	mw=1,6	md=2,0	s=0,5
4.7)	Aus verschiddene Grënn ass et de Participanten schwéier gefall, een „trennschaarfe“ Profil fir Quereinsteiger ze	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3
4.9)	Laut de Participanten ass ee Joer ze kuerz, fir dass engersäits den SuS déi néideg Zäit huet, eng professionell-pädagogesch Grondhaltung	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3
4.11)	Ee Joer wier och ze kuerz, fir anerersäits der Schoul déi néideg Zäit ze ginn, de SuS ze preparéieren, fir hien oder et mat guddem	n=11	mw=1,0	md=1,0	s=0,0
4.13)	Ee Quereinsteiger géif per Definitioun net an eng Schabloun passen, an d'Passerelle ass awer grad dofir do, engem/r SuS eng Chance	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3
4.15)	Weider gouf vun de Participanten och befiercht, dass d'Definitioun vun esou engem Profil op politescher Säit als verbindlech	n=11	mw=1,5	md=2,0	s=0,5

5. Kapitel 4: Conclusiounen aus den Atelieren



		n	mw	md	s
5.1)	...ass d'Passerelle immens ressourcenintensiv;	n=11	mw=1,0	md=1,0	s=0,0
5.3)	...ma bréngt trotzdem net "genuch" "gutt" Leit op den Terrain.	n=11	mw=1,2	md=1,0	s=0,4
5.5)	fir duerch eng Passerelle "genuch" Leit ze kréien: méi Leit Accès op eng Passerelle ginn.	n=11	mw=1,9	md=2,0	s=0,3
5.7)	fir duerch eng Passerelle "gutt" Leit ze kréien: eng praxisno, eventuell 2-jähreg/verlängert Ausbildung mat kloere *critères d*	n=11	mw=1,8	md=2,0	s=0,4
5.9)	- Kloer Struktur an de Beruff bréngen (Carrièren transparent strukturéieren & Passerellen op verschiddenen Niveauen	n=11	mw=1,1	md=1,0	s=0,3

Auswertungsteil der offenen Fragen

2. Kapitel 1: Attenten un den Atelier an allgemeng Bedenken vun de Participanten

2.2) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- ... eng maximal objektiv an datebaséiert Evaluatioun... also wëssenschaftlech eraushuelen

2.4) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Mir han eis gefroot, ass et miglech eng 3jähreg Ausblidung op ee 1 ze verkierzen.

2.6) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Huet Passerelle en positiven Kosten-Nutzen. Pro a Kontra

2.8) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- 4GED an 3GED
  Passerelle opmaachen fir aner Sektiounen ass net diskuteiert ginn
- Fuerderung 1 an 2 hun ech nemmen vum SCRIPT héieren, net vun engem Participant aus dem Atelier.
- Meng Propos ass4 an 3ième GED; Passerelle opmaachen fir aner Sectiounen ass net ausdiscutéiert ginn
- Meng Propose ass eng 4GED an 3GED
  Passerelle opmaache fir weider Sektiounen ass net diskutéiert ginn
- Meng Propose ass eng 4GED an 3GED, Passerelle fir aner Sektiounen opzemaachen, gouf nët beschwat.
- Meng Propose ass eng 4GED an 3GED. Passerelle vir weider Sektionen ass net diskutéiert ginn.
- Propose: 4GED an 3GED fir eng besser Orient.
  Pass. opmaachen fir weider Sekt. ass net diskut. ginn

2.10) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Ausso 2.9 onverständlech
- Aussoe ass net kloer, weieng verschiddenen Carrieren
- Dës Ausso ass nët kloer.
- Ech verstinn dës Ausso net
- Ech verstinn dës Ausso net!
- Et gett just eng Carrière? Et muss kloer festgehaale ginn, waat sen pré-réquis fir den Diplom.
- ass onkloer
- verschidde Carrièrë als Term ongënschteg... vlait de Wee zum Diplom vum ED?

2.12) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Punkt 1: Nee
  Punkt 2 an 3: 0k
- Punkt 2 an 3 ass Richteg, mee den Punkt 1 net!
- Punkt 2 an 3 onbedingt, Punkt 1 nee
- Punkt 2 an 3 stëmmen ech zou, Punkt 1 Nee
- Strëch 1 net averstan
  Strëcher 2 an 3 ganz averstan
- Tiret 2 an 3 onbedéngt!
  Tiret 1: nee!!!

3. Kapitel 2: Fachkompetenze fir den *Educateur diplômé*

3.2) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

Es wird keine Auswertung angezeigt, da die Anzahl der Antworten zu gering ist.

3.4) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Dest kann ech net beänferen.
- Ech kann déi Fro net generell beäntwerten.
- Ech kann dës Fro nët sou generell beäntwerten.
- Ech wees net op dat de Fall ass
- Ech weess net op dat de Fall ass
- En Deel vun deene professionelle Kompetenzen ginn an den Handbicher genannt. Méi domänespezifesch Fa
- ass mir net bekannt, net ganz kloer.
- och Haltungen baifügen... déi fënnt een och an der Charte scolaire vum LTPES zB

3.6) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- ... D'Basiskompetenzën ...
- Den Diplôme d'Etat d'Educateur zertifiéiert d'Kompetenzë fir an dësem Beruff ze schaffen.

3.8) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- ... Grondhaltung ouni eng approfondéiert Praxiserfahrung...

4. Kapitel 3: Zougangskritären fir d'Passerelle-SuS

4.2) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

Es wird keine Auswertung angezeigt, da die Anzahl der Antworten zu gering ist.

4.4) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- An der ENAD hu keng Virgespréicher stattfonnt. Et wor eng Admission sur dossier.
- D'Iddi ass gutt, mais d'Fro stellt sech ob genug Ressourcen do sinn, fir all déi individuell Gespréi
- Et wier definitif neideg, mee Ressourcen fir mat all Kandidat(in) een Gespreich ze maan sinn net do.
- Et wier néideg, mä et si keng Ressourcen do, fir mat all Kandidat ee Virgespréich ze féieren.
- Et wier wichteg dach et sinn net genuch Ressourcen do vir matt all den Kandidaten Gespréicher ze ma
- Et wär duerchaus néideg, mee et mangelt u Ressourcen fir dës Gespréicher ze féieren.
- Wunschvirstellung, mee et sinn keng Ressourcen fir all Gespreicher ze féieren!
- am LTPES hunn bis dato keng Virgespréicher stattfonnt, sollt awer an der Zukunft envisagéiert ginn..

4.6) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- D'Teilneemer um Atelier hunn dat net ugeschwat, mais d'Moderatoren. Ass suggestiv
- Dat war eng Suggestioun vun de Moderatorinnen, net eng Iddi vun de Participanten
- Des Propose gouf menges Wëssens no vum SCRIPT erabruecht awer nie diskutéiert.
- Dest ass vun kengem Participant ugeschwaat ginn, mee vun den Moderatoren vum Skript
- Dest ass vun kengem Participant vun den Ateliers erwähnt oder gefroot ginn.
- Dëst as just vun de Moderatoren vum SCRIPT ugeschwat gin an NET vun de Participants.

- net vun Participanten ugeschwat ginn!

4.8) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- D'Participants hun et ofgelehnt des Aufgab ze maan.

4.10) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- falls optimal Begleedung (vun der Schoul) während Praxiserfahrung am Virfeld, schonns méiglech.

4.12) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

Es wird keine Auswertung angezeigt, da die Anzahl der Antworten zu gering ist.

4.14) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Ee Quereinsteiger [...] passen, an d'Passerelle vermettelt em net dei neideg Komptenzen.

4.16) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Dest ass eng Inhaltlech an keng Politesch Discussioun.
- Dëst as eng inhaltlech a keng politesch Diskussioun.
- Et ass eng inhaltlech Diskussioun an net eng politesch Diskussion
- Et handelt sech em eng fachlecher Diskussioun an kenger politischer
- Et handelt sech ëm eng fachlech, net eng politesch Diskussioun.
- dëst ass eng inhaltlech an et eng politesch Diskussioun

5. Kapitel 4: Conclusiounen aus den Atelieren

5.2) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

Es wird keine Auswertung angezeigt, da die Anzahl der Antworten zu gering ist.

5.4) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- ... trotzdem nemmen eng minimal Unzuel vun neie Leit op den Terrain.
- bréngt trotzdem net méi gutt Leit op den Terrain.

5.6) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- 4GED an 3GED (3 Nennungen)
- 4ième an 3ième GED
- Am Fall wou méi Leit Acces kreien denken ech misst gekuckt gin op genuch Leit do sin di an Fro komme
- Ergänzung: Leit mat Ofschlëss vun anere Sektiounen...
- Meng Propose as eng 4GED an 3GED
- eng 4GED an 3GED proposéieren fir dass d'Schüler méi fréi de Choix maachen
- fir méi Leit ze kréien, d'Offer vam LTPES ausbauen, NC ofschaffen fir op 2ième
- sin dogéint dat esou stoen ze loossen, ass net nuancéiert genuch.

5.8) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Besser a méi fréih Orientéierung; 4GED an 3GED
- Méi frei an besser Orientéieren!
- Passerelle op 3 Joer ausbauen, normale Programm an dei néideg Zeit d'Kompetenzen ze entweckelen

- besser a méi fréi d'Schüler orientéieren
- besser a méi fréi orientéieren: no der 5G a 4C Orientatioun Educateur ubidden
- besser an méi eng frei Orientierung
- ee wierklecht, den individuellen Entwécklungsbesoinën ugepasstent Passerelle-Joer ubidden virun Term
- mei frei an besser Orientéierung
- virum Passerelle-Joer kloer Opträg ginn wou se an der Praxis erfëlle mussen = Critère fir eran

5.10) Wéi eng aner Propos hutt Dir heizou? Misst eng Ergänzung gemat ginn, eppes geännert oder verbessert ginn?

- Begrëff Carrièren onglëcklech

6. Ofschloss

6.1) Wat sinn Är ofschléissend Gedanken?

- D'PAsserelle gehéiert ofgeschaff. Sie hutt kee Mehrwert an schaaft nei Problemer ouni annerer ze léisen.
  D'Pénurie muss durch anner Moyen geléist ginn.
- Ech sinn nach wie vor der Meenung, dass d'Passerelle eng gutt Optioun ass fir "Quereinsteiger" an de System ze kréien an si korrekt op de Beruff virzebereeden... AWER nëmmen dann, wann d'Passerelle eng richteg individualiséiert Passerelle ass fir uschléissend op eng regulär Terminale ze goen.
- Merci fir är Aarbecht a Méi mat den Participantën an e konstruktive Prozess ze goen.
  Dem Projet hätt sécher eng extern, onofhängeg Evaluatioun méi Poids a Glafwürdegkeet ginn. Dat stellt awer d'Kompetenz vun lech handelnde Persoun a kenger Weis a Fro!
- Perséinlech fannen ech dat dee Résumé den Diskussiounen net gerecht gëtt an et schwiereg ass esou Aussoen einfach esou ze validéieren. Ech wënschen mir och e Feedback zum gesamten Rapport (wou ggf. un d'Politik geet) ze ginn. Sou oder sou stellt sech d'Froo wei deen Rapport interprétéiert gëtt.