

Mende, Sonja; Fuchs-Rechlin, Kirsten

"Dauerbaustelle" Erzieher:innenausbildung. Strukturen, Ausbildungsformate und Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik

München : Deutsches Jugendinstitut 2022, 68 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Mende, Sonja; Fuchs-Rechlin, Kirsten: "Dauerbaustelle" Erzieher:innenausbildung. Strukturen, Ausbildungsformate und Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik. München : Deutsches Jugendinstitut 2022, 68 S. - (Ausbildung. WiFF Studien; 35) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285004 - DOI: 10.25656/01:28500

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285004>

<https://doi.org/10.25656/01:28500>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„Dauerbaustelle“ Erzieher:innenausbildung

Strukturen, Ausbildungsformate und Entwicklungen an Fachschulen
für Sozialpädagogik

Sonja Mende/Kirsten Fuchs-Rechlin

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Zitiervorschlag: Mende, Sonja/Fuchs-Rechlin, Kirsten: „Dauerbaustelle“ Erzieher:innenausbildung. Strukturen, Ausbildungsformate und Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 35. München

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 3.0 DE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Lektorat: Liliana Wopkes, Forchheim

Gestaltung, Satz: O.media GmbH, Leipzig

Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN: 978-3-86379-401-9

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff12022>

Sonja Mende/Kirsten Fuchs-Rechlin

„Dauerbaustelle“ Erzieher:innenausbildung

Strukturen, Ausbildungsformate und Entwicklungen an Fachschulen
für Sozialpädagogik

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Fachschulen für Sozialpädagogik sind nach wie vor die wichtigsten Ausbildungsinstitutionen für die Frühe Bildung. Gut zwei Drittel der pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen verfügen über einen Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher, die Ausbildungskapazitäten haben sich in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren nahezu verdoppelt. Die Expansion der Ausbildungskapazitäten wurde flankiert von umfassenden Ausbildungsreformen, wie etwa von der Einführung praxisintegrierter, vergüteter Formate oder der Öffnung von Zugängen für Personen ohne fachlich einschlägige Qualifizierung.

Diese Entwicklungen der Pluralisierung und Diversifizierung spiegeln sich mittlerweile auch in der KMK-Rahmenvereinbarung über Bildungsgänge an Fachschulen wider, in der die länderübergreifenden Standards für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher formuliert sind. Aufgrund der unterschiedlichen statistischen Erfassungen der fachschulischen Bildungsgänge in den Ländern liegen jedoch kaum Daten vor, die differenzielle Analysen zu den verschiedenen Ausbildungsformaten ermöglichen. Daher geht die vorliegende Studie der Frage nach, welchen Niederschlag die Reformen der vergangenen Jahre in der Ausbildungslandschaft gefunden haben, wo möglicherweise Stolpersteine liegen und welche weiteren Entwicklungspotenziale sich daraus ergeben.

Wir danken der Bundesarbeitsgemeinschaft katholischer Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BAG KAE), dem Bundesverband evangelischer Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik (BeA) sowie der Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier, nicht konfessionell gebundener Ausbildungsstätten e.V. (BöfAE) für die Unterstützung dieser Studie.

München, im Februar 2022



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Hintergrund und Fragestellung	8
2	Design und Methode	10
2.1	Konzeption	10
2.2	Erhebung	10
2.3	Rücklauf	12
3	Strukturen der Fachschulen für Sozialpädagogik	15
3.1	Trägerschaft der Fachschulen für Sozialpädagogik	15
3.2	Weitere Angebote der Ausbildungsinstitutionen	18
3.3	Zugänge zur Ausbildung als Erzieherin und als Erzieher	20
3.4	Kosten und Fördermöglichkeiten für angehende Erzieherinnen und Erzieher	23
3.5	Zusammenfassung	24
4	Aufbau der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher	25
4.1	Merkmale der Ausbildung	26
4.2	Ausbildungsprofile – Quantitative Bedeutung und Charakteristika	29
4.2.1	Vollzeitschulische Ausbildung	30
4.2.2	Teilzeitschulische Ausbildung	32
4.2.3	Praxisintegrierte Ausbildung	33
4.2.4	Berufsbegleitende Ausbildung	35
4.2.5	Zusammenfassung der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale	36
4.3	Bewertung der Ausbildungsformate durch die Fachschulleitungen	37
4.3.1	Zufriedenheit mit den Ausbildungsformaten	37
4.3.2	Formen der Lernortkooperation und Zufriedenheit aus schulischer Sicht	39
4.3.3	Einschätzungen hinsichtlich einer Vereinheitlichung der Ausbildung	42
4.4	Zusammenfassung	44
5	Neuere Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik	45
5.1	Anzahl der Schülerinnen und Schüler	46
5.2	Bedarfe bei den Kapazitäten in der Ausbildung	48
5.2.1	Ausbildungsplätze in Schule und Praxis	48
5.2.2	Lehrkräfte	50
5.2.3	Schulräume	51
5.2.4	(Geeignete) Bewerberinnen und Bewerber	52
5.3	Digitale Infrastruktur	53
5.4	Angebot-Nachfrage-Relation	54
5.5	Zusammenfassung	55

6	Zusammenfassung und Fazit	56
7	Literatur	62
8	Anhang	65
8.1	Abbildungsverzeichnis	65
8.2	Tabellenverzeichnis	65
8.3	Abkürzungsverzeichnis	67

1 Hintergrund und Fragestellung

Die Frühe Bildung hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine enorme Wachstumsdynamik erfahren, denn Plätze und Personal in Kindertageseinrichtungen wurden kontinuierlich ausgebaut (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 20–21). Ein ähnliches Wachstum lässt sich auch beim Ausbildungssystem konstatieren: „Im Schuljahr 2019/20 haben erstmals über 41.000 Personen eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher begonnen. Das entspricht nahezu einer Verdoppelung gegenüber dem Schuljahr 2007/08.“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 120) Dementsprechend stellen Erzieherinnen und Erzieher mit einem Anteil von fast zwei Drittel die größte Berufsgruppe im Arbeitsfeld der Frühen Bildung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 110). Die Fachschulen für Sozialpädagogik, an denen Erzieherinnen und Erzieher ausgebildet werden, sind damit seit Jahrzehnten die wichtigsten Ausbildungsinstitutionen für die Frühe Bildung.

Ermöglicht wurde die Expansion durch die zahlreichen Neugründungen von Fachschulen für Sozialpädagogik, die Erweiterung der Ausbildungskapazitäten und die Umgestaltung der Ausbildung. So zeichnete sich im letzten Jahrzehnt (Kratz/Stadler 2015; Dudek u. a. 2013; Leygraf 2012) und v. a. in den letzten Jahren (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; Fuchs-Rechlin/Mende 2021; König u. a. 2018) eine zunehmende Pluralisierung der Ausbildungsformen ab.

Unlängst wurden nicht nur neue Ausbildungsmodelle erprobt und etabliert, sondern auch bestehende Formen verändert. Dabei gewinnen dualisierte Formen der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher – also Ausbildungsformate, in denen sich schulische und praktische Phasen über die gesamte Ausbildung hinweg abwechseln und die von Anfang an mit einer Vergütung verbunden sind – eine immer größere Bedeutung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; König u. a. 2018; Krabel u. a. 2018), und das obwohl die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zu den schulischen (Zöllner 2015, S. 52) und nicht zu den dualen Ausbildungsgängen der Berufsbildung zählt.

Neben der Pluralisierung der Ausbildung lässt sich eine Öffnung der Zugangsvoraussetzungen beobachten, und diese bringt eine Diversifizierung der Schülerschaft mit sich. Wenngleich die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher einer beruflichen Weiterbildung entspricht (KMK 2021, S. 2), ist sie aufgrund der Zugangserweiterungen inzwischen nicht mehr nur ein Ausbildungsangebot für beruflich und fachlich einschlägig vorqualifizierte Personen, sondern auch für Bewerberinnen und Bewerber mit sehr unterschiedlichen (berufs-)praktischen Erfahrungen (Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2021, S. 207–211).

Trotz dieses Aus- und Umbaus der für die Frühe Bildung so zentralen Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher wird der hohe Personalbedarf weder aktuell gedeckt noch zukünftig gedeckt sein. Erstmals wurde für den Beruf der Erzieherinnen und Erzieher ein Engpass von der Bundesagentur für Arbeit festgestellt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 153). Berechnungen zufolge wird sich der Bedarf bis Mitte des Jahrzehnts v. a. in den westlichen Bundesländern noch einmal zuspitzen und auch danach weiter andauern, allerdings in abgeschwächter Form. Und nicht zuletzt werden durch den Ausbau der Ganztagesbetreuung an Schulen weitere Kapazitäten benötigt (Rauschenbach u. a. 2020, S. 30–36).

Um solche Entwicklungsdynamiken der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher beobachten zu können, werden von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte kontinuierlich amtliche Daten analysiert, zusätzliche Daten recherchiert und eigene Befragungen durchgeführt. Zum Beispiel werden durch die Sekundäranalysen amtlicher Statistiken, die seit 2014 im *Fachkräftebarometer Frühe Bildung* veröffentlicht werden, zentrale Daten zur Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zur Verfügung gestellt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, 2017, 2019, 2021). Doch die bundesweite Erforschung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist mit einigen Hürden verbunden. Die Ausbildung ist föderal strukturiert und wird in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der 16 Bundesländer unterschiedlich geregelt. Die verschiedenen rechtlichen Grundlagen bringen trotz einer bundesweiten Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz prinzipiell eine bundesweite Heterogenität mit sich, so z. B. in den Ausbildungsformen. Zudem bieten die vorhandenen Schulstatistiken

der Länder aufgrund ihrer unterschiedlichen Konstruktion bisher nur einzelne vergleichbare Merkmale zur Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, wie z. B. die Anzahl der Schülerinnen und Schüler oder der Absolventinnen und Absolventen.

Durch die uneinheitlichen Systematiken der Bundes- und Landesstatistiken liegen nur für wenige Merkmale Daten vor, was eine eigene, fachbezogene und bundeslandübergreifende Erhebung aktueller Veränderungen in der Fachschullandschaft¹ und der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher erforderlich machte. Hierbei sollten bislang offene Fragen zu den aktuellen Entwicklungen und Bedingungen an den Fachschulen für Sozialpädagogik beantwortet werden: Wie stellen sich die Strukturen der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher bundesweit dar? Wie gestaltet sich die Trägerlandschaft der Fachschulen für Sozialpädagogik? Wie sind die Schulen organisiert bzw. aufgebaut? Welche Angebote stellen sie zur Verfügung? Welche Zugangswege und welche Kosten sowie Fördermöglichkeiten gibt es für die Schülerinnen und Schüler? Welche Varianten der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher werden bundesweit realisiert? Wie verläuft die Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Praxisstätte? Wie schätzen Schulleiterinnen und Schulleiter die Entwicklung hinsichtlich der Ausbildungskapazitäten ein?

Die vorliegende Befragung soll diese Lücke schließen. Unberücksichtigt bleiben dabei Erstausbildungen (wie jene der Sozialassistenten, der Sozialpädagogischen Assistenten oder der Kinderpflege), die teils eng mit der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher verbunden sind, aber doch eigenständige Ausbildungen darstellen. Mit dieser Studie wurden bundesweit vergleichbare Daten zur Erzieherin und zum Erzieher generiert, die – zumindest bislang – über die amtlichen Daten nicht vorliegen. Damit soll die heterogen angelegte und sich außerdem immer weiter ausdifferenzierende Ausbildung transparent dargestellt werden.

Ziel der Fachschulleitungsbefragung ist es, Veränderungen in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zu erfassen und Herausforderungen zu identifizieren, um dadurch Impulse zur Weiterentwicklung

geben zu können. Es soll empirisch gestütztes Wissen zum Ausbildungsgeschehen zur Verfügung gestellt werden, um eine höhere Sichtbarkeit der Ausbildung und ihrer Leistungen zu ermöglichen sowie Wissen für (Fach-)Politik, Wissenschaft, Verwaltung, Schul- und Berufspraxis sowie für die Öffentlichkeit bereitzustellen.

Nach der Beschreibung des konzeptionellen Aufbaus der Fachschulleitungsbefragung (Kap. 2) soll im Folgenden zunächst gezeigt werden, wie sich die Trägerlandschaft der Fachschulen für Sozialpädagogik aktuell gestaltet, welche weiteren Angebote an diesen Institutionen gemacht werden, über welche Vorqualifikationen die Schülerinnen und Schüler verfügen, welche Kosten für die Ausbildung entstehen und welche Fördermöglichkeiten in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher genutzt werden (Kap. 3). Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie viele und welche Formate der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher bundesweit an den Fachschulen realisiert werden; ebenso werden die Zufriedenheit der Schulleitungen mit den Ausbildungsformaten und der jeweiligen Lernortkooperation untersucht und deren Einschätzungen hinsichtlich der Pluralisierungstendenzen beschrieben (Kap. 4). Der letzte Abschnitt beleuchtet, welche neueren Entwicklungen sich aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter im Hinblick auf ihre Ausbildungskapazitäten abzeichnen und ob die Fachschulen an die Grenzen ihrer Expansionsmöglichkeiten gekommen sind (Kap. 5). Zum Schluss werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und Perspektiven aufgezeigt.

1 Im Folgenden wird die Bezeichnung Fachschule einheitlich für Berufskollegs sowie Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik verwendet.

2 Design und Methode

2.1 Konzeption

Zum Auftakt wurden im Mai 2020 Expertinnen und Experten aus Fachpraxis, Wissenschaft und Politik zu einem Workshop für die Konzeption der geplanten Studie eingeladen. Im Mittelpunkt standen Diskussionen zu den bundesweiten Datengrundlagen und vorhandenen Datenlücken in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher sowie die Ermittlung von Inhalten und methodischen Möglichkeiten für die Studie. Um die geplante Befragung möglichst knapp zu halten und die Ressourcen der Schulleiterinnen und Schulleiter – insbesondere in Bezug auf die Coronapandemie – zu schonen, wurde schließlich als Erhebungsinstrument ein schriftlicher, standardisierter Fragebogen ermittelt und hybrid (als Onlinebefragung und optional als Paper-Pencil-Version auf Anfrage) vorbereitet.

Im Mittelpunkt des Fragebogens stand die aktuelle Strukturentwicklung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher auf Ebene der Institution Fachschule für Sozialpädagogik. Dafür wurden neben den im Workshop beschlossenen thematischen Akzentuierungen auch Indikatoren aus der nationalen Bildungsberichterstattung berücksichtigt (Maaz/Kühne 2018, S. 382), so z. B.: Anfängerinnen und Anfänger in der Ausbildung, Angebot und Nachfrage oder erfolgreiche Abschlüsse (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 127). Der Fragebogen wurde von Juni bis Oktober 2020 unter Beteiligung von neun Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, acht Expertinnen und Experten von Fachschulen für Sozialpädagogik und drei Vertreterinnen und Vertretern von Kultusministerien entworfen und in mehreren Überarbeitungsschleifen (inkl. Pretest) weiterentwickelt.

Parallel zur Entwicklung des Erhebungsinstruments wurde das Datenschutzkonzept erstellt. Aufgrund der föderalen Struktur der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher mussten Genehmigungen für die bundesweite Befragung in fast allen 16 Bundesländern eingeholt werden. Um die Hürden dafür möglichst gering zu halten, wurde auf ein Codeverfahren bzw. eine Pseudonymisierung verzichtet. Geplant waren für die-

sen Arbeitsschritt drei Monate, er erstreckte sich dann aber über fast fünf Monate. Zwei Bundesländer ließen für ihr Land einzelne Fragen aus dem Erhebungsbogen streichen. Ein Bundesland erteilte der Studie pandemiebedingt keine Genehmigung, weshalb die öffentlichen Schulen dieses Landes nicht befragt werden durften.

Um eine Vollerhebung durchführen zu können, fand von November 2020 bis Februar 2021 eine Aktualisierung der WiFF-Fachschulrecherche statt. Hierfür wurden öffentlich zugängliche Schullisten recherchiert, Listen in den zuständigen Kultusministerien angefragt oder bei den statistischen Landesämtern erworben sowie bisher bekannte Standorte überprüft und mit neuen Standorten abgeglichen. Auf den Internetseiten der Fachschulen wurde nach den benötigten E-Mail-Adressen und den Namen der zuständigen Schul- und Abteilungsleitungen recherchiert; vereinzelt erfolgte eine telefonische Nachfrage nach diesen Informationen.

2.2 Erhebung

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich aufgrund der erwähnten einzelnen Verzögerungen bei den Genehmigungsverfahren von Februar bis Ende April 2021. Die Befragung erfolgte deshalb zeitlich gestaffelt nach Bundesland. In diesem Zeitraum wurden die Fachschulen dreimal an die Fachschulleitungsbefragung erinnert. Weil aus Datenschutzgründen nicht bekannt war, welche Fachschulen an der Befragung teilnahmen, war die Erinnerung nur pauschal möglich.

Die personalisierten Einladungen² zur Befragung wurden ab Februar 2021 pro Schule bzw. Standort zusammen mit einem Anschreiben der WiFF, mit der jeweiligen Genehmigung, einem Unterstützungsbrief der Verbände und einem Informationsblatt zur Studie (FAQs) versendet. Die Entscheidung über die Teilnahme an der Befragung lag bei den Schulleitungen, deswegen mussten alle Einladungen an diese adressiert werden – mit der Bitte um Weiterleitung, falls die Zuständigkeit

² Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, die (bei nicht öffentlichen Trägern) für mehrere Standorte zuständig sind, wurden nur einmal, außerhalb der Serienmail, angeschrieben. Fachschulen, an denen sich keine Ansprechpartnerin oder kein Ansprechpartner ermitteln ließ, wurden auch einzeln kontaktiert.

für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher bei der Abteilungsleitung liegt.

Eine gemeinschaftliche Beantwortung der Befragung wurde technisch ermöglicht. Diese Option wurde in 19% der Fälle genutzt – häufiger an Schulen in öffentlicher als an Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tab. 1). An Fachschulen für Sozialpädagogik in

öffentlicher Trägerschaft antworteten mit 69% überwiegend die Abteilungsleitungen, während die Fragebogen an Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft zu 75% von den Schulleitungen ausgefüllt wurden. Dieser Unterschied ist auf die verschiedenen Schulgrößen zurückzuführen (vgl. Kap. 3.1)

Tab. 1: Anzahl und Funktion der Befragten

	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
	Anzahl					
Eine Person	119	76,8	107	87,0	226	81,3
Mehrere Personen	36	23,3	16	13,0	52	18,7
Insgesamt	155	100,0	123	100,0	278	100,0
	Funktion¹					
Schulleitung	24	15,6	92	74,8	116	41,9
Stellv. Schulleitung	11	7,1	20	16,3	31	11,2
Abteilungsleitung	106	68,8	6	4,9	112	40,4
Bildungsgangleitung	36	23,4	15	12,2	51	18,4
Sonstige	7	4,5	5	4,1	12	4,3

¹Mehrfachnennungen möglich

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Abb. 1: Inhalte und Anlage der Studie

Zielgruppe:	Schul- und /oder Abteilungsleitungen aller Fachschulen für Sozialpädagogik
Inhalte:	<ul style="list-style-type: none"> I. Schulstruktur und -organisation II. Das Lehrerkollegium in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher III. Die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher <ul style="list-style-type: none"> a. Kapazitäten und Zugangsvoraussetzungen b. Kosten und Förderung c. Kooperation der Lernorte d. Organisationsformen IV. Einschätzungen zur Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher
Feldzugang:	Fachschulrecherche (N=680)
Methode:	Fragebogenerhebung Onlinebefragung über das Programm LimeSurvey und Paper-Pencil auf Anfrage
Genehmigungsphase:	Oktober 2020 bis März 2021
Stichprobe:	Bundesweite Vollerhebung (genehmigt und eingeladen: 97%, n=662)
Erhebungsphase:	Februar bis Ende April 2021
Rücklauf:	293 Fachschulen für Sozialpädagogik (44%)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

2.3 Rücklauf

Schulbefragungen bedürfen in der Regel einer Genehmigung auf Landesebene. Auf der Basis dieser für die Fachschulleitungsbefragung vorliegenden Genehmigungen (vgl. Kap. 2.1) konnten 97% (n=662) aller recherchierten Standorte der Fachschulen für Sozialpädagogik zur Onlinebefragung eingeladen werden. Der Gesamtrücklauf liegt mit 293 gültigen, teilnehmenden Fachschulen bei 44%. Schulen in öffentlicher Trägerschaft beteiligten sich zu 53% und Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft zu 36% (vgl. Tab. 2). Im Hinblick auf die Trägerschaft sind die öffentlichen Träger mit Anteilen von 45% in der Grundgesamtheit und 55% in der Stichprobe gegenüber den freien Trägern überproportional häufig vertreten. Innerhalb der freien Träger haben sich vor allem die Schulen in nicht konfessioneller Trägerschaft seltener beteiligt als die in katholischer und evangelischer Trägerschaft. Differenziert nach Standort sind die Fachschulen in Westdeutschland überrepräsentiert und die Fachschulen in Ostdeutschland unterrepräsentiert.

Tab. 2: Grundgesamtheit und Stichprobe

	Grundgesamtheit		Stichprobe		
	abs.	%	abs.	%	% Rücklauf
Insgesamt recherchiert	680	100,0	--	--	--
Genehmigt und eingeladen	662	100,0	293	100,0	44,3
Trägerschaft					
Öffentlich	299	45,2	158	55,1	52,8
Nicht öffentlich	363	54,8	129	44,9	35,5
Davon:					
Katholisch	78	11,8	46	16,0	59,0
Evangelisch	67	10,1	24	8,4	35,8
Nicht konfessionell	218	32,9	59	20,6	27,1
Insgesamt	662	100,0	287	100,0	43,4
Ländergruppe					
West	451	68,0	214	74,0	47,5
Ost (inkl. Berlin)	211	32,0	77	26,0	36,5
Insgesamt	662	100,0	291	100,0	44,0

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Über die Hälfte der Fachschulen, die an der Befragung teilgenommen haben, befinden sich in öffentlicher, etwas weniger als die Hälfte in nicht öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tab. 3). Aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklungslinien sind bei diesem Merkmal signifikante regionale Unterschiede zu beobachten. In der Stichprobe der westlichen Bundesländer sind mit 62% mehr Schulen in öffentlicher Trägerschaft, wäh-

rend in den Daten der östlichen Bundesländer mit 63% die Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft überwiegen. In der Grundgesamtheit hingegen stellen die Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft im Westen einen Anteil von 55% und die Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft im Osten 72% (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 119).

Tab. 3: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Ländergruppe und Trägerschaft

Trägerschaft	West		Ost (inkl. Berlin)		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Öffentlich	130	61,9	28	37,3	158	56,0
Nicht öffentlich	77	38,1	47	62,7	124	44,0
Insgesamt	207	100,0	75	100,0	285	100,0

$p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Von den teilnehmenden Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft sind über die Hälfte konfessionell gebunden (katholisch 35% und evangelisch 19%) und etwas weniger als die Hälfte konfessionslos (vgl. Tab. 4). In den östlichen Bundesländern überwiegen mit 81% deutlich die Schulen in nicht konfessioneller Trägerschaft, während in den westlichen Bundesländern mit 54% v. a. Fachschulen in katholischer Trägerschaft auf fallen.

Fachschulen für Sozialpädagogik in nicht öffentlicher Trägerschaft unterscheiden sich außerdem durch die Art ihrer Träger – diese können gemeinnützig

oder gewerblich sein.³ Der Rücklauf setzt sich dementsprechend aus Schulen zusammen, die zu 72% in freigeinnütziger und zu 28% in privat-gewerblicher Trägerschaft sind (vgl. Tab. 5). Auch hier zeichnet sich ein Unterschied zwischen den westlichen und östlichen Bundesländern ab. Während in den westlichen Bundesländern die freigeinnützigen Träger mit 79% deutlich überwiegen, sind diese beiden Trägerformen im Rücklauf der östlichen Bundesländer mit 60 und 40% etwas ausgewogener verteilt.

Tab. 4: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Ländergruppe und konfessioneller Ausrichtung

Konfessionelle Ausrichtung	West		Ost (inkl. Berlin)		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Katholisch	43	53,8	2	4,3	45	35,4
Evangelisch	17	21,3	7	14,9	24	18,9
Nicht konfessionell	20	25,0	38	80,9	58	45,7
Insgesamt	77	100,0	75	100,0	124	100,0

p < .001 (*x*²-Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Tab. 5: Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft, Ländergruppe und Rechtsform

Rechtsform	West		Ost (inkl. Berlin)		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Frei-gemeinnützig	61	79,2	28	59,6	89	71,8
Privat-gewerblich	16	20,8	19	40,4	35	28,2
Insgesamt	77	100,0	75	100,0	124	100,0

p < .05 (*x*²-Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

³ In dieser Hinsicht liegen keine Informationen über die Grundgesamtheit vor.

3 Strukturen der Fachschulen für Sozialpädagogik

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist im Schulberufssystem der beruflichen Bildung verortet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 151) und auf Basis der von der Kultusministerkonferenz der Länder verabschiedeten „Rahmenvereinbarung über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten“ seit Ende der 1960er-Jahre an Fachschulen für Sozialpädagogik angesiedelt (Schmidt 2005, S. 714). Hier wurde die bis dahin übliche Ausbildung zur „KindergärtnerIn/HortnerIn und zur HeimerzieherIn“ (Rauschenbach u. a. 1995, S. 127) zu dem neuen Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers zusammengefasst. Die Ausbildung ist landesrechtlich geregelt und grenzt sich damit von den bundesrechtlich vorgegebenen dualen Ausbildungen (BBIG), den Handwerksberufen (HwO) und den anderen schulischen Ausbildungen, wie etwa der Krankenpflege, ab (Zöllner 2015, S. 52). Schon durch die rechtliche Verankerung in den Verordnungen der 16 Bundesländer ist die Ausbildung hinsichtlich ihrer Zugangsvoraussetzungen und Formate von einer beachtlichen Heterogenität geprägt.

Fachschulen sind Institutionen der beruflichen Weiterbildung (KMK 2021, S. 2). Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist auf dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen angesiedelt (KMK 2020b, S. 7; DQR 2021, S. 39–44; Bundesländer-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2013, S. 106–115) – sie setzt also sowohl eine schulische als auch eine berufliche Vorbildung voraus. Während als schulische Vorbildung nach wie vor die Mittlere Reife gilt, wird die berufliche Vorbildung entsprechend landesrechtlicher Regelungen sehr unterschiedlich gesehen.

Die Fachschulen für Sozialpädagogik wurden traditionell sowohl von öffentlichen als auch von nicht öffentlichen Trägern betrieben, was eine bunte Ausbildungslandschaft hervorgebracht hat (Schmidt 2005, S. 716). Diese Trägerlandschaft hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Neben den traditionellen öffentlichen und konfessionellen Trägern sind private nicht

konfessionelle Träger hinzugekommen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 119). Der Zugang zur Ausbildung wurde erheblich erweitert, neue Ausbildungsmodelle wurden erprobt und eine Reihe neuer Ausbildungsformate etabliert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 116–123). Von welchen Trägern die Fachschulen für Sozialpädagogik aktuell betrieben werden, welche sonstigen Angebote die Schulen aufweisen und welche Zugänge, Kosten und Fördermöglichkeiten es speziell für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher gibt, soll nachfolgend anhand der Daten der Fachschulleitungsbefragung skizziert werden.

3.1 Trägerschaft der Fachschulen für Sozialpädagogik

Fachschulen für Sozialpädagogik können von öffentlichen oder nicht öffentlichen, also von freien bzw. privaten Trägern betrieben werden. Bei den öffentlichen Trägern kann es sich prinzipiell um Gemeinden, Länder und manchmal auch um den Bund handeln, während mit nicht öffentlichen Trägern z. B. Vereine, kirchliche Organisationen oder Unternehmen gemeint sind. Auch diese Träger unterliegen der staatlichen Aufsicht und können öffentliche Zuschüsse beziehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 8). Im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen, die sich mehrheitlich in öffentlicher Trägerschaft befinden, wird die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher zu einem erheblichen Anteil von privaten Trägern angeboten (Schmidt 2005, S. 715) – mittlerweile mit 54% sogar etwas häufiger als von Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft mit 46% (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 119). Dies entspricht dem aktuellen Trend, wonach der Anteil öffentlicher Bildungsinstitutionen insgesamt sinkt und jener freier Träger – v. a. in den ostdeutschen Bundesländern – steigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 49–50).

An der Studie haben mit 55% mehr Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft teilgenommen als Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft, von diesen waren es 45% (vgl. Tab. 2, S. 13). Hierbei können einige regionale Unterschiede beobachtet werden. Öffentliche Schulen sind mit 58% häufiger auf ländliche als auf städtische Gebiete – hier mit 42% – verteilt, während nicht öffentliche Schulen mit 67% häufiger in städtischen

als in ländlichen Regionen – hier mit 33% – angesiedelt sind (vgl. Tab. 6). Schulen in öffentlicher Trägerschaft sind mit 82% zudem signifikant häufiger in den westlichen als – mit 18% – in den östlichen Bundesländern vertreten. Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft hingegen verteilen sich mit einem Anteil von 62 und 38% etwas ausgewogener auf die älteren und neueren Bundesländer.

Die meisten der an dieser Befragung beteiligten Fachschulen für Sozialpädagogik, die sich in einer

öffentlichen Trägerschaft befinden, wurden zwischen 1967 und 1999 gegründet. Sie weisen mit einem Mittel von 1.350 wesentlich höhere Gesamtzahlen an Schülerinnen und Schülern auf als Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft. In der Regel verfügen sie nicht über mehrere Standorte, jedoch meistens über weitere – mit 83 und 89% in gleichem Maße fachfremde wie fachverwandte – Bildungsgänge (vgl. Tab. 7).

Tab. 6: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft und regionalen Merkmalen

Regionale Merkmale	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stadt/Land***						
Ländlich	35	22,4	17	13,5	52	18,4
Eher ländlich	55	35,3	25	19,8	80	28,4
Eher städtisch	25	16,0	23	18,3	48	17,0
Städtisch	41	26,3	61	48,4	102	36,2
Insgesamt	156	100,0	126	100,0	282	100,0
Ländergruppe***						
West	130	82,3	77	62,1	207	73,4
Ost (inkl. Berlin)	28	17,7	47	37,9	75	26,6
Insgesamt	158	100,0	124	100,0	282	100,0

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Tab. 7: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie weiteren träger- und schulbezogenen Merkmalen

Träger- und schulbezogene Merkmale	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Gründungsjahr***						
1900–1966	17	14,2	29	24,4	46	19,2
1967–1999	60	50,0	29	24,4	89	37,2
2000–2021	43	35,8	61	51,3	104	43,5
Insgesamt	120	100,0	119	100,0	239	100,0
Anzahl der Schüler/innen***						
Median	1.350		279		644	
Minimum	16		0 ¹		0 ¹	
Maximum	4.000		1.705		4.000	
Weitere Standorte***						
Ja	48	30,4	68	54,0	116	40,8
Nein	110	69,6	58	46,0	168	59,2
Insgesamt	158	100,0	126	100,0	284	100,0
Weitere Bildungsgänge***						
Ja	155	98,7	99	78,6	254	89,8
Davon ²						
fachverwandt	138	89,0	90	90,9	228	89,8
fachfremd	129	83,2	46	46,5	175	68,9
Nein	2	1,3	27	21,4	29	10,2
Insgesamt	157	100,0	126	100,0	283	100,0

¹ Schul-Neugründungen; ² Mehrfachnennungen möglich; *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ (χ^2 -Test bzw. U-Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Fachschulen für Sozialpädagogik werden traditionell auch von *nicht öffentlichen Trägern* betrieben (König 2016, S. 2). Ihre Gründungsphasen unterscheiden sich aber signifikant von denen in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tab. 7). Die Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft wurden erst ab den 2000er-Jahren massiv ausgebaut. Sie sind, gemessen an der Gesamtzahl der Schülerschaft, wesentlich kleiner als jene in öffentlicher Trägerschaft. Im Mittel haben nicht öffentliche Fachschulen 279 Schülerinnen und Schüler, öffentliche Schulen hingegen fast fünfmal so viele. Etwas mehr als die Hälfte der Träger von nicht öffentlichen Fach-

schulen ermöglichen die Ausbildung auch an weiteren Standorten. 79% dieser Schulen bieten darüber hinaus weitere Bildungsgänge an: 91% davon sind in der Regel fachverwandte, 47% fachfremde Bildungsgänge.

Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft können außerdem danach unterschieden werden, ob sie konfessionell oder nicht konfessionell ausgerichtet sind. Es zeigt sich, dass die enge Koppelung der fachschulischen Ausbildung an die sozialpädagogische Praxis selbst in der „modernen Gesellschaft“ (Luhmann 1979, S. 31–35) noch konfessionell gebundene Trägerschaften hervorbringt. 2021 beträgt der Anteil der nicht

öffentlichen Fachschulen in katholischer Trägerschaft 22% und in evangelischer Trägerschaft 19%. Obwohl stetig mehr konfessionell gebundene Fachschulen für Sozialpädagogik gegründet werden, reduzieren sich dennoch deren Anteile zunehmend, weil der Zuwachs der Schulen in sonstiger privater Trägerschaft beträchtlich ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 124). Zuletzt lag ihr Anteil bei 60% – und ist damit in einem Zeitraum von 12 Jahren um 76% gestiegen (vgl. Tab. 8).

Es ist zu vermuten, dass der enorme Fachkräftebedarf hier einen „eigenen Markt begründet“ hat (König u. a. 2018, S. 10). Dafür sprechen auch die beschriebenen Gründungsjahre von nicht öffentlichen Schulen, die sicherlich durch den Ausbau der Kindertageseinrichtungen ab Mitte der 2000er-Jahre befördert wurden.

Tab. 8: Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft nach konfessioneller Ausrichtung im Zeitverlauf 2009, 2016, 2021

Konfessionelle Ausrichtung	2009		2016		2021		+ seit 2009	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Katholischer Träger	76	41,6	77	24,8	78	21,5	2	2,6
Evangelischer Träger	55	30,0	61	19,6	67	18,5	12	17,9
Sonstige nicht öffentliche Träger	52	28,4	173	55,7	218	60,1	166	76,1
Insgesamt	183	100,0	311	100,0	363	100,0	180	49,6

Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017; WiFF-Fachschulrecherche 2020/2021

3.2 Weitere Angebote der Ausbildungsinstitutionen

Fachschulen für Sozialpädagogik bieten häufig weitere Ausbildungs- und Prüfungsmöglichkeiten, die nicht der regulären Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher entsprechen, aber zu demselben oder einem ähnlichen Abschluss führen (vgl. Tab. 9). Hierzu zählen Schul- oder Modellversuche, Förderprogramme, die Prüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler oder Kombinationen mit einem Studium.

So nahm in den letzten drei Jahren etwa ein Viertel aller befragten Fachschulen an einem *Schul- oder Modellversuch* teil, der eine ähnliche inhaltliche Ausrichtung wie die übliche Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher hat, aber noch nicht in der Landesverordnung verankert ist. Schulen in öffentlicher Trägerschaft beteiligten sich an einem solchen Schul- oder Modellversuch mit einem Anteil von 32% doppelt so häufig wie Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft (mit einem Anteil von 15%). Die Schulleitungen hatten die Möglichkeit, in einer offenen Angabe die Bezeichnung der Schul- oder Modellversuche anzugeben. In mehr als der Hälfte der

offenen Nennungen wurden Formen der praxisintegrierten Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher genannt, in je fünf Fällen regional vorzufindende Ausbildungen (wie die zur „Pädagogischen Fachkraft für Grundschulkindbetreuung“ oder „zur Erzieherin bzw. zum Erzieher für 0-10-jährige Kinder“) sowie vereinzelt weitere Variationen der Ausbildung (berufsbegleitend, verkürzt oder abends stattfindend).⁴

Im Vergleich zu der Teilnahme an den Schul- oder Modellversuchen geben mit 13% verhältnismäßig wenig befragte Fachschulleiterinnen und Fachschulleiter an, innerhalb der letzten drei Jahre an einem *Förderprogramm* teilgenommen zu haben. Genannt wird dabei hauptsächlich das Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher“, welches Länder und Träger dabei unterstützt, Fachkräfte über integrativ organisierte, vergütete Ausbildungsformen zu gewinnen und zu halten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021c). Vereinzelt

⁴ Einige der genannten Modelle sind in den Bundesländern bereits als Regelangebot etabliert.

wird auch das Bundesprogramm „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ von den Fachschulleiterinnen und Fachschulleitern angegeben. Dieses Programm wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert und richtete sich an „Kita-Träger und Fachschulen, die für Berufswechselrinnen und Berufswechsler eine vergütete, erwachsenengerechte und geschlechtersensible Ausbildung erproben und verbessern wollen“ (Schulte/Boeckhoff 2017, S. 232).

Alternativ zur Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher kann ein Abschluss über eine sogenannte Schulfremden-, Externenprüfung- oder *Prüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler* erworben werden. Darauf können dafür vorgesehene Lehrgänge vorbereiten, die auch von Weiterbildungsträgern angeboten und von der Bundesagentur für Arbeit finanziert werden können (von Ballusek 2012). Die Prüfung ist, so wie auch die reguläre Ausbildung zur Erzieherin und zum

Erzieher, in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung der 16 Bundesländer geregelt (KMK 1996). Die Aufnahmevoraussetzungen, der Inhalt und die Anforderungen sollen analog zur Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher gelten (KMK 2021, S. 8). Die Prüfung wird an fast der Hälfte aller an der Befragung teilnehmenden Fachschulen für Sozialpädagogik angeboten – in den meisten Fällen an Schulen in öffentlicher Trägerschaft, die diese Variante zu 75% anbieten und damit signifikant häufiger als an Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft, die auf lediglich 19% kommen. Allerdings ist die Anzahl der durchlaufenen Prüfungen für Nichtschülerinnen und Nichtschüler in den letzten drei Jahren (2018/2019 bis 2020/2021) insgesamt an 32% der teilnehmenden Fachschulen für Sozialpädagogik gesunken, an 58% konstant geblieben und nur an 11% der Schulen gestiegen (vgl. Tab. 10). Die Werte unterscheiden sich nicht signifikant nach der Trägerschaft.

Tab. 9: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie weiteren Ausbildungs- und Prüfungsmöglichkeiten

Ausbildungs- und Prüfungsmöglichkeiten	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Schul- oder Modellversuch (n=243)**	46	31,7	15	15,3	51	25,1
Förderprogramm (n=268)	21	14,7	14	11,2	35	13,1
Nichtschülerprüfung (n=282)**	117	74,5	24	19,2	141	50,0
Kombination Studium (n=267)	13	9,0	7	5,7	20	7,5

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Tab. 10: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Entwicklung der Anzahl der Externenprüfungen in den vergangenen drei Jahren

Entwicklungstrend	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Gestiegen	11	9,9	3	14,3	14	10,6
Konstant geblieben	63	56,8	13	61,9	76	57,6
Gesunken	37	33,3	5	23,8	42	31,8
Insgesamt	111	100,0	21	100,0	132	100,0

Zusammenhang zwischen den Merkmalen nicht signifikant

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

An etwa 8% der Fachschulen besteht zudem die Möglichkeit, den Abschluss der staatlich anerkannten Erzieherin und des staatlich anerkannten Erziehers in *Kombination mit einem Bachelorabschluss* zu erwerben (vgl. Tab. 9). Dabei wird parallel zur Ausbildung ein fachverwandtes Studium, wie Kindheitspädagogik oder Soziale Arbeit, absolviert. Der WiFF-Fachschulrecherche zufolge (vgl. Kap. 2.1) kooperieren bei solchen Kombinationen Fachschulen für Sozialpädagogik mit Hochschulen, um Doppelabschlüsse zu ermöglichen. Beispielsweise werden gleichzeitig eine Vollzeitausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an einer Fachschule für Sozialpädagogik und ein integrativer Fernstudiengang in Teilzeit oder ein duales Studium an einer Hochschule angetreten. Dabei werden zwei Abschlüsse erworben – als staatlich anerkannte Erzieherin bzw. als staatlich anerkannter Erzieher und ein Bachelor of Arts (B.A.) des jeweiligen Studiengangs. Das Studium wird durch die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher als praxisnah beworben. Gleichzeitig erlangen die Schülerinnen und Schüler dadurch einen höheren wissenschaftlichen Kompetenzerwerb und können sich je nach Ausrichtung des Studiengangs entsprechend spezialisieren. Die Fachschulen bieten neben dem herkömmlichen Ausbildungsweg zur Erzieherin und zum Erzieher also ein breites Portfolio an zusätzlichen Angeboten und Kooperationen an.

3.3 Zugänge zur Ausbildung als Erzieherin und als Erzieher

Um die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik beginnen zu können, werden bestimmte schulische und berufliche Voraussetzungen benötigt. Dies sind in der Regel ein mittlerer Schulabschluss, eine berufliche Erstausbildung und berufliche Vorerfahrung. Die aktuell gültige KMK-Rahmenvereinbarung für Fachschulen (KMK 2021, S. 21–22) lässt seit Juni 2020 eine Öffnung der Zugangswege zu, was sich auch in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der einzelnen Länder niederschlägt. Die Fachschulen für Sozialpädagogik machen damit vermehrt nicht nur ein Ausbildungsangebot für einschlägig vorqualifizierte Personen, sondern auch für jene mit mehr oder weniger umfangreichen sowie fachlich einschlägigen wie nicht einschlägigen (berufs-)praktischen Erfahrungen (Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2021, S. 207–211).

Aus den Daten der Fachschulleitungsbefragung wird ersichtlich, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft im Schuljahr 2020/2021, im ersten Jahr der Ausbildung, heterogen ausfällt (vgl. Tab. 11). So verfügen 57% der Anfängerinnen und Anfänger der Ausbildung über den Abschluss einer fachlich einschlägigen Erstausbildung wie Sozialassistent, sozialpädagogische Assistent oder Kinderpflege. Daneben weist 5% der Schülerschaft im ersten Ausbildungsjahr einen anderen, nach Landesrecht definierten einschlägigen, mindestens zweijährigen Berufsabschluss vor, z. B. einen sozialpflegerischen oder rehabilitativen Abschluss.

Dahingegen haben sich 43% der Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr nicht über eine einschlägige Erstausbildung für den Zugang zur Fachschule

für Sozialpädagogik qualifiziert. 15% verfügen über einen fachfremden Berufsabschluss mit einschlägiger Praxiserfahrung; 3% hat keinen Berufsabschluss, sondern eine einschlägige oder förderliche Berufstätigkeit. Etwa 10% verfügen über eine einjährige berufliche Vorbildung oder haben einen einjährigen Berufsbildungsgang absolviert. Die höchste berufliche Qualifikation

von je 3% der Schülerschaft ist ein fachfremdes Hochschulstudium mit einschlägiger Praxiserfahrung oder ein pädagogischer Hochschulabschluss. In 9% der Fälle sind sonstige berufliche Voraussetzungen vertreten, wie beispielsweise das (Fach-)Abitur mit Praxiserfahrung oder ein abgebrochenes Studium.

Tab. 11: Schüler/innen im ersten Jahr der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher nach Trägergruppe und höchster beruflicher Vorqualifikation (Angaben in %)

Berufliche Vorqualifikation	Schüler/innen in öffentlichen Schulen		Schüler/innen in nicht öffentlichen Schulen		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Einschlägiger Berufsfachschulabschluss	4.781	55,6	3.699	59,0	8.480	57,0
Davon:						
Berufsabschluss Sozialassistent	2.228	23,9	1.474	21,1	3.702	22,7
Berufsabschluss Sozialpädagogische Assistenz	1.667	17,9	795	11,4	2.462	15,1
Berufsabschluss Kinderpfleger/in	886	9,5	1.430	20,5	2.316	14,2
Sonstiger einschlägiger, mindestens zweijähriger Berufsabschluss (z. B. sozialpflegerische, pädagogische und pflegerische, familienpflegerische und rehabilitative Berufsausbildungen)	400	4,3	420	6,0	820	5,0
Fachfremder Berufsabschluss mit einschlägiger Praxiserfahrung	1.275	13,7	1.194	17,1	2.469	15,1
Einschlägige oder förderliche Berufstätigkeit (ohne Berufsausbildung bzw. Berufsabschluss)	296	3,2	182	2,6	478	2,9
Einjährige berufliche Vorbildung bzw. einjähriger Berufsbildungsgang (z. B. Berufskolleg oder berufliches Vorpraktikum)	781	8,4	771	11,1	1.552	9,5
Fachfremder Hochschulabschluss mit einschlägiger Praxiserfahrung	325	3,5	191	2,7	516	3,2
Pädagogischer Hochschulabschluss mit Praxiserfahrung	399	4,3	115	1,6	514	3,2
Sonstige höchste berufliche Voraussetzung	1.081	11,6	402	5,8	1.483	9,1
n =	9.338	100,0	6.974	100,0	16.312	100,0

Mehrfachnennungen möglich; Zusammenhang zwischen Trägerschaft und beruflicher Vorbildung nicht signifikant

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Die an den Berufsfachschulen angesiedelten Erstausbildungen erweisen sich damit nach wie vor als „Zubringer“ (Gessler u. a. 2018) für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Doch, wie sich in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen bereits abzeichnet, sind darüber hinaus zahlreiche andere Zugangsmöglichkeiten gegeben. Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher stellt derzeit ein Angebot für eine diverse Zielgruppe dar. Durch die Maßnahmen der Diversifizierung, also durch die Öffnung der Zugangswege, die in den regulativen Dokumenten (wie den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder, aber auch der KMK-Rahmenvereinbarung) beschrieben wird, können weitere Personengruppen gewonnen werden.

Den in den Bundesländern in unterschiedlichem Maße veränderten Zugangsmöglichkeiten stehen die Fachschulleiterinnen und Fachschulleiter durchaus ambivalent gegenüber. Eine Schulleitung kommentiert diese Entwicklung folgendermaßen:

„Der öffentliche und politische Druck, schnell viele Erzieher auszubilden, belastet die Qualitätsvorstellung meines Erachtens immens. Aus meiner langjährigen Erfahrung [weiß ich, dass] JEDE(R), die/der es möchte, zurzeit einen Ausbildungsplatz irgendwo bekommen, unter Umständen auch bis zum Abschluss kommen [wird]. Aus der Praxis – Kita-Leitungen, Horte, Fachberater – erreichen uns nicht selten Klagen, dass nur ein Teil der Bewerber dann geeignet erscheint.“⁵

Eine weitere Schulleitung unterstreicht diesen Qualitätsaspekt:

„In Anbetracht der vielen neuen Zugangs- und Ausbildungsformen sollte die Qualität in der Erzieherausbildung bewahrt werden. Tendenzen des Abweichens von Qualität zugunsten der Zunahme potenzieller Fachkräfte sollte entgegengewirkt werden.“

Andererseits wird eine weitere Öffnung gewünscht und unterstützt:

„Ich würde eine Überarbeitung der Zulassungsvoraussetzung begrüßen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. So sollten meines Erachtens z. B. auch Personen mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife plus einjähriger Praxiserfahrung – BFD, FSJ etc. – zugelassen werden.“

Ein Zugang über die Fachhochschulreife, kombiniert mit einem gewissen Umfang an Praxiserfahrung, wird in den meisten Bundesländern bereits ermöglicht.

Der Zugangsweg für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher über eine Hochschulzugangsberechtigung ist für viele attraktiver geworden. Ein Blick auf die Daten der Fachschulleitungsbefragung zeigt, dass die Anzahl der Anfängerinnen und Anfänger, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, innerhalb der letzten drei Jahre (2018/2019 bis 2020/2021) gestiegen ist. Dies gibt etwa ein Drittel der Schulleiterinnen und Schulleiter, unabhängig von der Trägerform, an (vgl. Tab. 12). Die Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit (Fach-)Hochschulreife ist hingegen, den jüngsten bundesweiten Zahlen zufolge, nicht weiter angestiegen bzw. verringerte sich teilweise sogar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143–144).

Tab. 12: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Entwicklung der Anzahl der Schüler/innen mit Hochschulzugangsberechtigung in den vergangenen drei Jahren

Entwicklungstrend	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Gestiegen	43	29,3	36	30,8	79	29,9
Konstant geblieben	94	63,9	73	62,4	167	63,3
Gesunken	10	6,8	8	6,8	18	6,8
n =	147	100,0	117	100,0	264	100,0

Zusammenhang zwischen den Merkmalen nicht signifikant

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

⁵ Alle Zitate aus den offenen Fragen wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

3.4 Kosten und Fördermöglichkeiten für angehende Erzieherinnen und Erzieher

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist nach wie vor zum Teil mit Kosten verbunden (z. B. das Schulgeld), was ein häufig kritisiertes Aspekt ist. So konstatieren Sandra Schulte und Jannes Boeckhoff: „Ohne Ausbildungsvergütung und Sozialversicherung, teilweise wird Schulgeld erhoben, beginnt die Benachteiligung schon während der Ausbildung“ (Schulte/Boeckhoff 2017, S. 231). Obwohl auf der Jugend- und Familienministerkonferenz 2019 erneut gefordert wurde, die Ausbildung von Schulgeld zu befreien (Jugend- und Familienministerkonferenz 2019, S. 30), wird dieses noch immer an 35% der Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft erhoben (vgl. Tab. 13). Diese Schulen werden nicht vollständig refinanziert und scheinen noch auf das Schulgeld angewiesen zu sein. Im Rahmen des „Gute-KiTa-Gesetzes“ wurden in einem Bundesland Mittel zur Verfügung gestellt, um das Schulgeld für die Schülerinnen und Schüler zu übernehmen bzw. um es den Fachschulen für Sozialpädagogik in freier Trägerschaft zu erstatten. Diese Maßnahme wurde rege angenommen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020, S. 404–405).

In 41% der Schulen, also in einem größeren Anteil, fallen außerdem andere Gebühren und Aufwendungen an, wie beispielsweise Materialkosten, Kosten für Studienfahrten oder Prüfungsgebühren. Dies ist bei 31% der Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft der Fall und bei etwas mehr als der Hälfte der Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft.

Als finanzielle Unterstützung gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten⁶ für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, und diese wurden kürzlich umfassend erweitert. So hat der Bundestag ab August 2020 das sogenannte Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) reformiert. Dieses gewährt nun Schülerinnen und Schülern einer vollzeitschulischen Ausbildung einen nicht rückzahlungspflichtigen Vollzuschuss anstelle der bisherigen partiellen Unterhaltsförderung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020). Dies kann angesichts der wachsenden Nachfrage nach vergüteten Ausbildungsformaten, wie der praxisintegrierten oder der berufsbegleitenden Ausbildung (vgl. Kap. 4.2), zu einer höheren Attraktivität der schulischen Ausbildungsformen führen (vgl. Kap. 5.2).

Die Fachschulleitungsbefragung ermöglicht einen Einblick darin, wie häufig welche Fördermöglichkeiten von den Schulen genutzt werden und wie hoch der Anteil der geförderten Schüler in einer Fördermaßnahme ist. So gaben Schulleitungen, die an der Befragung teilnahmen, für das Schuljahr 2020/2021 mit 87% am häufigsten das AFBG als genutzte Förderung an ihrer Schule an (vgl. Tab. 14). Etwa 63% aller geförderten Schülerinnen und Schüler scheinen diese Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Daneben findet die Förderung über das Schüler-BAföG an 58% der Schulen Anwendung. Dies macht einen Anteil von 26% aller geförderten Schülerinnen und Schüler aus. An etwa 38% der Fachschulen wird die Fördermöglichkeit über Bildungsgutscheine der Bundesagentur für Arbeit genutzt. Der Anteil dieser Schülerschaft ist jedoch mit 7% verhältnismäßig gering. 12% der Schulleiterinnen und Schulleiter geben weitere Förderungen an, z. B.

Tab. 13: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Schulgeld und weiteren Gebühren/Aufwendungen

Kosten der Ausbildung	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Schulgeld (n=283)***	1	0,6	44	34,9	45	15,9
Andere Gebühren / Aufwendungen (n=281)***	48	30,8	67	53,6	115	40,9

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

6 Eine Förderung ist grundsätzlich von einer Vergütung der Ausbildung zu unterscheiden.

über die Deutsche Rentenversicherung, die Bundeswehr oder vereinzelt über Stipendien. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die über diese sonstigen

Möglichkeiten gefördert werden, beläuft sich jedoch lediglich auf 4%.

Tab. 14: Fachschulen für Sozialpädagogik sowie Schüler/innen nach Trägerschaft und genutzten Fördermöglichkeiten

Fördermöglichkeiten	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt (n = 250)		Anteile geförderter Schüler (n = 17.644)
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	%
Bildungsgutscheine*	62	44,6	33	29,7	95	38,0	7,3
Schüler-BAföG	82	59,0	64	57,7	146	58,4	25,6
AFBG	119	85,6	99	89,2	218	87,2	63,3
Sonstige Förderung	12	8,6	18	16,2	30	12,0	3,7

Mehrfachnennungen möglich; *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

3.5 Zusammenfassung

Fachschulen für Sozialpädagogik werden historisch bedingt sowohl von öffentlichen als auch von nicht öffentlichen Trägern betrieben (Schmidt 2005, S. 715). Der Anteil der Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft hat in den vergangenen Jahren kontinuierlich zugenommen. Mittlerweile werden Fachschulen für Sozialpädagogik mit einem Anteil von 54% etwas häufiger von nicht öffentlichen Trägern unterhalten als von öffentlichen Trägern, mit einem Anteil von 46% (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 119).

Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft sind eher in ländlichen als in städtischen Regionen vertreten und deutlich häufiger in den westlichen als in den östlichen Bundesländern. Die staatlichen Schulen wurden überwiegend vor den 2000er-Jahren gegründet und haben, im Gegensatz zu nicht öffentlichen Schulen, aufgrund ihrer zusätzlichen fachverwandten und fachfremden Bildungsgänge eine erheblich größere Anzahl an Schülerinnen und Schülern. Öffentliche Schulen sind weniger häufig als Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft auf mehrere Standorte verteilt.

Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft sind deutlich häufiger in städtischen als in ländlichen Gebieten und etwas gleichmäßiger auf Ost und West verteilt. Mehr als die Hälfte von ihnen wurden ab den 2000er-Jahren gegründet. Die Hälfte dieser Schulen ist auch an

weiteren Standorten vertreten. Sie bieten ebenso wie die öffentlichen Schulen fast immer weitere Bildungsgänge an, in der Regel jedoch fachverwandte und nur in jeder zweiten Schule auch fachfremde. Diese Fachschulen haben eine wesentlich kleinere Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern. Mittlerweile sind weniger als die Hälfte der Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft konfessionell gebunden, weil die sonstigen privaten Fachschulen enorm ausgebaut wurden.

Neben der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher bieten die Fachschulen für Sozialpädagogik häufig ein breites Portfolio an ähnlichen Ausbildungsangeboten. Um den hohen Fachkräftebedarf bedienen zu können, beteiligen sich etwa ein Viertel der Fachschulen an Schul- oder Modellversuchen und etwa ein Achtel an Förderprogrammen. Die Hälfte der Schulen stellt weitere Prüfungsmöglichkeiten (wie die Prüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler) bereit und 8% kooperiert mit einer Hochschule, sodass – zusätzlich zur Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher – ein fachverwandtes Studium absolviert werden kann.

Im Zentrum der Fachschulen für Sozialpädagogik steht die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, und deren Zugänge haben eine enorme Diversifizierung erfahren. Um weitere Zielgruppen für diese Ausbildung zu gewinnen, wurden die Zugangsvoraussetzungen in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder, aber auch in der übergreifenden KMK-Rah-

menvereinbarung für Fachschulen massiv erweitert. Im Schuljahr 2020/2021 spielten die fachlich einschlägigen Erstausbildungen nach wie vor eine große Rolle. Doch ein erheblicher Anteil der Schülerschaft begann die Ausbildung mit einer anderen Qualifikation als beispielsweise mit dem Abschluss der Sozialassistenten oder der Kinderpflege. Gleichzeitig ist den Schulleiterinnen und Schulleitern zufolge der Anteil der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung in den letzten drei Jahren deutlich gestiegen.

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist für die Schülerinnen und Schüler nach wie vor häufig mit Kosten verbunden – ein Umstand, der insbesondere angesichts des hohen Fachkräftebedarfs nicht mehr als zeitgemäß gilt und im Wettbewerb der Berufe um Nachwuchskräfte ein Nachteil gegenüber dualen Ausbildungen sein dürfte.

Den Schülerinnen und Schülern stehen vielfältige, zum Teil optimierte Fördermöglichkeiten zur Verfügung (z. B. durch das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG), was deutliche Verbesserungen für die vollzeitschulischen Ausbildungsformate mit sich bringt.

4 Aufbau der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

Diese Ausbildung wird den schulischen Ausbildungsgängen der Berufsbildung zugeordnet und ist landesrechtlich geregelt (Zöllner 2015, S. 52), auch bezüglich ihrer spezifischen Formate. Zudem gibt die Kultusministerkonferenz eine Rahmenvereinbarung für Fachschulen vor, die eine bundesweit übergreifende Orientierung bieten soll. Schon die rechtliche Grundlegung zieht Heterogenität nach sich, doch innerhalb der letzten zehn Jahre (Kratz/Stadler 2015; Dudek u. a. 2013; Leygraf 2012) und v. a. in jüngster Vergangenheit (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; Fuchs-Rechlin/Mende 2021; König u. a. 2018) ist eine voranschreitende Pluralisierung der Ausbildungsformen zu beobachten. Nicht nur wurden neue Ausbildungsmodelle getestet und verstetigt, sondern auch bestehende Ausbildungsformen angepasst. Gemeinsam ist den Veränderungen meist die „dualisierte“ Organisation, d. h. ein früher Praxiskontakt, eine Vergütung der Schülerinnen und Schüler sowie regelmäßig wechselnde schulische und praktische Phasen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; König u. a. 2018; Krabel u. a. 2018).

So wurden auch die Vorgaben der KMK-Rahmenvereinbarung überarbeitet. Die Ausbildung kann wie bisher in Vollzeit (i. d. R. in drei Jahren) oder Teilzeit (dementsprechend länger) absolviert werden. Unabhängig von der Ausbildungsform wird empfohlen, mindestens zwei Drittel der Ausbildungszeit dem Unterricht und ein Drittel der schulisch begleiteten Praxis zu widmen. Den praktischen Ausbildungsphasen wird also in jedem Fall ein elementarer Stellenwert zugeschrieben. Während man in der Fassung aus dem Jahr 2019 lediglich eine „prozesshafte Ausbildung in enger Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte“ (KMK 2019, S. 25) empfahl, wurde im Juni 2020 die „praxisintegrierte Ausbildung“ als eine von zwei Organisationsformen neu aufgenommen. Seitdem werden in der KMK-Rahmenvereinbarung also zwei Wege der Theorie-Praxis-Verzahnung unterschieden: die praxisintegrierte und die konsekutive. Nach dieser Definition wechseln sich in der praxisintegrierten Form schulische und praktische Phasen ab, während die Praxisphase in der konsek-

tiven Form überwiegend am Ende der Ausbildung als Berufspraktikum stattfindet (KMK 2021, S. 23).

Um diese bundesweite Vielfalt auf empirischer Basis beschreiben zu können, wurden zentrale Merkmale der Ausbildung bzw. der zu unterscheidenden Ausbildungsformen in der Fachschulleitungsbefragung 2020/2021 erfragt. Diese Merkmale werden im Folgenden zunächst übergreifend dargestellt und dann nach vier zentralen Ausbildungsformaten differenziert und verglichen. Anschließend erfolgt die Bewertung der Ausbildungsformate durch die Schulleiterinnen und Schulleiter, ebenso deren Bewertungen der jeweiligen Lernortkooperation und der Pluralisierungstendenzen. Dabei werden auch die jeweiligen Vor- und Nachteile diskutiert.

4.1 Merkmale der Ausbildung

Die Fachschulleitungen konnten angeben, wie viele Ausbildungsvarianten an ihrer Schule angeboten werden, wie diese bezeichnet werden (offene Frage) und nach welchen Merkmalen sie strukturiert sind (wie Organisationsform, Dauer u. Ä.). Die 293 Befragten gaben insgesamt ca. 480 Ausbildungen an. Trotz der großen Bandbreite möglicher Ausbildungsvarianten bieten gut die Hälfte der Fachschulen lediglich zwei an und etwa ein Drittel sogar nur eine. Drei und mehr Formen finden sich an 15% der Fachschulen (vgl. Tab. 15). Differenziert nach Trägerschaft zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der öffentlichen Fachschulen zwei Varianten

anbieten, 17% bieten drei und ein Viertel der Schulen bietet eine Variante an. 45% der Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft stellen etwa gleich häufig ein bis zwei Ausbildungsvarianten bereit, aber nur etwa 10% ermöglichen drei bis vier Varianten.

Die Pluralisierung der Ausbildungsformen kommt also im Wesentlichen nicht darin zum Ausdruck, dass die einzelnen Fachschulen für Sozialpädagogik jeweils eine Vielzahl von Varianten zur Verfügung stellen. Denn zusammengefasst bieten die Schulen zu fast 85% nur ein bis zwei Ausbildungsvarianten an. Vielmehr wird die Vielfalt darin sichtbar, wie diese Varianten im bundesweiten Vergleich, also in den einzelnen Bundesländern, benannt werden, wie sie aufgebaut und ausgestaltet sind.

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Merkmale benannt, durch die die Varianz der Ausbildungsformen abgebildet werden kann. Diese unterscheidbaren Merkmale werden zunächst übergreifend vorgestellt (vgl. Abb. 2), um sie dann differenziert nach Ausbildungsformat zu betrachten.

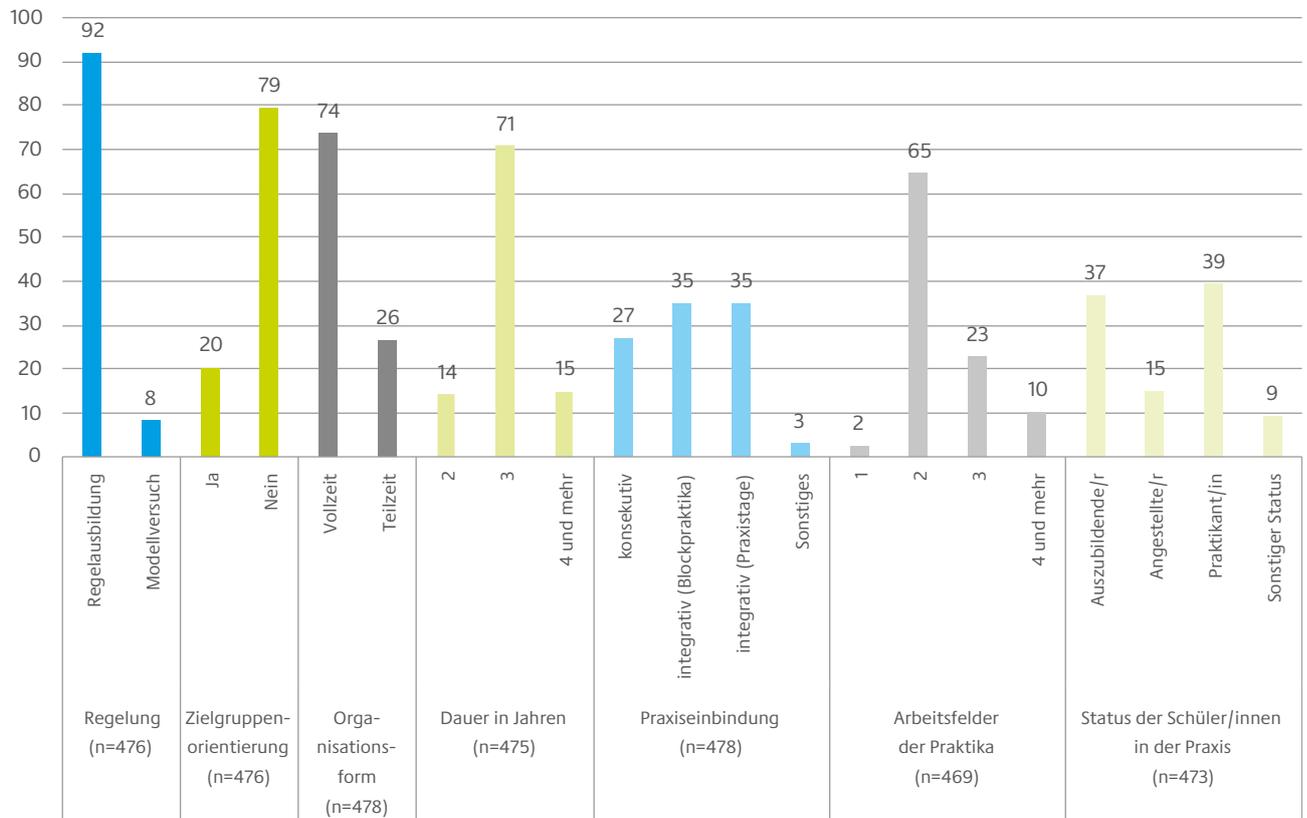
Tab. 15: Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Anzahl der angebotenen Ausbildungsvarianten

Anzahl der Varianten	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1 Ausbildungsvariante	37	24,5	55	45,1	92	33,7
2 Ausbildungsvarianten	85	56,3	54	44,3	139	50,9
3 Ausbildungsvarianten	26	17,2	12	9,8	38	13,9
4 Ausbildungsvarianten	3	2,0	1	0,8	4	1,5
n =	151	100,0	122	100,0	273	100,0

$p < .01$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Abb. 2: Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)



Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Im bundesweiten Überblick wird deutlich, dass es sich bei 8% der etwa 480 angegebenen Ausbildungen, für die vollständige Angaben vorliegen, um Modellversuche handelt. Dahingegen sind die Formate in der überwiegenden Mehrheit als Regelausbildungen in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer verankert (vgl. Abb. 2). Bei 20% der Ausbildungen wird beabsichtigt, eine bestimmte Zielgruppe anzusprechen. Um welche es sich handelt, wird in den nachfolgenden Abschnitten entsprechend dem jeweiligen Ausbildungsformat erläutert.

Nach wie vor dominiert mit 74% die vollzeitschulische Ausbildung. In weiteren 26% der Fälle handelt es sich um Ausbildungen in Teilzeit. Die Ausbildung dauert in der Regel, d. h. bei 71% der genannten Ausbildungen, drei Jahre. Rund 14% der Ausbildungen umfassen zwei Jahre, 12% vier und in 3% (n = 14) der Fälle dauert eine Ausbildung mehr als vier Jahre. In diesen 14 Fällen

(3%) wird eine regelhafte Dauer von fünf bis sieben Jahren angegeben.⁷

Neben der Dauer ist auch die Theorie-Praxis-Organisation von Interesse: Integrative Formate, in denen die Praxisphasen block- oder tageweise mit den schulischen Phasen abgewechselt werden, überwiegen mit 70% deutlich. Konsekutive Varianten, bei denen die Praxisphase *überwiegend* am Ende der Ausbildung stattfindet, nehmen lediglich einen Anteil von 27% ein. Sonstige Formen der Theorie- und Praxisorganisation kommen auf 3%, z. B. die „praxisintegrierte Projektarbeit“ oder Formen, die gleichermaßen integrativ und konsekutiv gestaltet sind.

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist generalistisch ausgerichtet (KMK 2021, S. 21). Sie qua-

7 Hier ist davon auszugehen, dass in neun Fällen die Dauer der Erstausbildung von den Schulleitungen mitgezählt und in fünf Fällen ein Maximalwert anstelle der regulären Dauer angegeben wurde.

lifiziert nicht nur für die Frühe Bildung, sondern auch für andere Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, wie etwa für die Hilfen zur Erziehung oder für die Kinder- und Jugendarbeit. Daher ist die Frage von Interesse, inwiefern in der Ausbildung diesem Anspruch der Generalistik Rechnung getragen wird. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen im Rahmen ihrer Ausbildung mehrheitlich zwei bis drei Arbeitsfelder. 2% der Ausbildungen scheint dem Anspruch der Generalistik – zumindest hinsichtlich der praktischen Ausbildung – mit nur einem Arbeitsfeld nicht gerecht werden zu können. Demgegenüber geben 10% der Schulleitungen sogar vier bis neun Arbeitsfelder an.

Ein weiteres Merkmal, welches es ermöglicht, die Ausbildungsformate bundesweit zu vergleichen, ist der Status, den die Schülerinnen und Schüler am Lernort Praxis innehaben (Fuchs-Rechlin/Mende 2021, S. 4; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2020, S. 15–17; König u. a. 2018, S. 49; Kratz/Stadler 2015, S. 65). Die Fachschulleiterinnen und Fachschulleiter geben etwa gleich häufig – mit 39 und 37% – den Sta-

tus „Praktikantinnen und Praktikanten“ sowie „Auszubildende“ an. In 15% der Fälle wurde „Angestellte oder Angestellter“ angekreuzt, und eine nicht zu vernachlässigende Größe sind „sonstige Fälle“ mit 9%. Die offenen Angaben der Schulleitungen, in denen sie diese sonstigen Fälle beschreiben, zeigen mehrheitlich auf, dass der Status nicht nur in der Fachschule, sondern auch in der Praxis dem der Schülerin oder des Schülers gleicht und daher vermutlich den Praktikantinnen und Praktikanten zuzuordnen ist.

In fast der Hälfte der Ausbildungsformen ist ein Vertragsverhältnis zu Beginn der Ausbildung erforderlich (vgl. Tab. 16). Damit einher geht meist ein zunehmend relevanter werdender Aspekt, nämlich die Vergütung der Ausbildung. In etwa der Hälfte der in der Fachschulleitungsbefragung angegebenen Ausbildungsformen ist eine Vergütung üblich, während dies in etwas weniger als der Hälfte nicht der Fall ist. In 5% der Ausbildungen scheint die Entscheidung über die Vergütung dem Träger überlassen zu sein.

Tab. 16: Ausbildungen nach dem Vertragsverhältnis der praktischen Ausbildung und nach Vergütung

Vertragliche Regelungen	abs.	%
Vertragsverhältnis		
Vertragsverhältnis zu Beginn nicht erforderlich	240	50,5
Vertragsverhältnis zu Beginn erforderlich	235	49,5
Insgesamt	475	100,0
Vergütung		
Ausbildung wird nicht vergütet	218	46,0
Ausbildung wird vergütet	233	49,2
Ausbildungsvergütung ist trägerabhängig	23	4,9
Insgesamt	474	100,0

Quelle: WiFF-Fachschulleiterbefragung 2020/2021

4.2 Ausbildungsprofile – Quantitative Bedeutung und Charakteristika

Die bundesweit angebotenen Ausbildungsvarianten können aktuell vier zentralen Ausbildungsformaten zugeordnet werden: der vorrangig schulisch ausgerichteten Ausbildungen in Vollzeit (VZ) und Teilzeit (TZ), der integrativ organisierten und vergüteten Formate wie die praxisintegrierte Ausbildung (PiA) sowie der tätigkeits- bzw. berufsbegleitenden Ausbildung (BG). Darüber hinaus werden Sonderformen angeboten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 116–117).

In den Daten der Fachschulleitungsbefragung sind die vier zentralen Ausbildungsformate in folgendem Umfang vertreten (vgl. Tab. 17): Mehr als die Hälfte aller angegebenen Ausbildungen sind vollzeitschulische Ausbildungen. Die PiA⁸ steht mit 22% an zweiter Stelle, knapp gefolgt von der berufsbegleitenden Ausbildung, mit fast 19%. Die teilzeitschulische Ausbildung ist hingegen mit einem Anteil von fast 4% kaum vertreten. Das Angebot der Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft unterscheidet sich nicht signifikant von dem der Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft.

Tab. 17: Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach Trägerschaft und Ausbildungsformaten

Ausbildungsformate	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nicht zuzuordnen ¹	13	4,4	6	3,1	19	3,9
Vollzeitschulische Ausbildung (VZ)	143	48,8	104	53,6	247	50,7
Teilzeitschulische Ausbildung (TZ)	12	4,1	7	3,6	19	3,9
Praxisintegrierte Ausbildung (PiA)	73	24,9	35	18,0	108	22,2
Berufsbegleitende Ausbildung (BG)	52	17,7	42	21,6	94	19,3
n =	293	100,0	194	100,0	487	100,0

¹ Auf die 19 Formen, die nicht zuzuordnen waren, wird hier nicht weiter eingegangen. Sie bilden keine eigene Gruppe, die über gemeinsame Merkmale verfügt. Diese Varianten sind aus Datenschutzgründen nicht einzeln ausführbar.

Zusammenhang zwischen Trägerschaft und Ausbildungsformat nicht signifikant

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

⁸ Die PiA ist durch die überproportionale Beteiligung von Fachschulen, die diese Ausbildungsform seit längerer Zeit anbieten, überrepräsentiert.

Abb. 3: Methodisches Vorgehen

Die vier Ausbildungsformate wurden empirisch aus diesen Kombinationen gebildet:

Ausbildungsformat	PiA	-	VZ	VZ	BG, PiA	-	TZ	TZ
Vergütung	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
Vertrag zu Beginn	ja		nein		ja		nein	
Organisationsform	Vollzeit				Teilzeit			

Das methodische Vorgehen ist an bisherige Analysen der WiFF angelehnt. Demnach werden die vier Organisationsformen der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher danach unterschieden, ob sie in Voll- oder Teilzeit angeboten werden, ob ein Vertrag zu Beginn der Ausbildung erforderlich und eine Vergütung üblich ist (König u. a. 2018, S. 10–14).

Ausbildungsformen, die auf Basis dieser Systematik nicht zugeordnet werden konnten, wurden über die direkte Benennung durch die Schulleitung ergänzt (16%) und unklare Fälle wurden mithilfe dieser Variable korrigiert (7%). So wurden beispielsweise Ausbildungsformate, die auf Basis der nachträglichen Typenbildung der teilzeitschulischen Form zugeordnet, aber als „praxisintegrierte Ausbildung“ von den Schulleitungen bezeichnet wurden, der PiA zugeordnet. Da sich die PiA in Teilzeitform und das berufsbegleitende Format in der Typenbildung nicht unterscheiden (Teilzeit+Vertrag+Vergütung), konnten die zwei Formen durch die Benennung der Schulleitung unterschieden werden.

Quelle: WiFF-Fachschulleiterbefragung 2020/2021

Die Merkmale und die Eigenheiten des vollzeitschulischen Ausbildungsformats, der praxisintegrierten Ausbildung, des berufsbegleitenden Formats und der teilzeitschulischen Ausbildung werden nachfolgend im Detail beschrieben. Dabei werden die schon im vorigen Abschnitt dargestellten Merkmale nun nach Format ausgewiesen.

4.2.1 Vollzeitschulische Ausbildung

Die vollzeitschulische Ausbildung entspricht dem traditionellen Ausbildungsformat und ist deshalb mit einem Anteil von 51% an allen Ausbildungen am häufigsten vertreten (vgl. Tab. 17). Hier ist kein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis mit einer sozialpädagogischen Einrichtung zu Beginn der Ausbildung nötig und die Ausbildung wird in der Regel⁹ nicht vergütet (König u. a. 2018, S. 11). Unter den vollzeitschulischen Ausbildungen, die in der Befragung genannt wurden, finden sich dementsprechend, mit nur einer Ausnahme, keine Modellversuche (vgl. Abb. 4, S. 32).

Die Ausbildung dauert in 27% der Fälle zwei und in 67% drei Jahre. Die zweijährigen Ausbildungen werden in

vier Bundesländern angeboten und sind eng mit einer einschlägigen Erstausbildung verbunden. In 5% der Fälle wird vier Jahre angegeben und in fast 3% mehr als vier Jahre¹⁰.

13% der Schulleitungen geben an, mit dem Ausbildungsformat bestimmte Zielgruppen ansprechen zu wollen. Bei den offenen Angaben wurden z. B. Personen mit einer einschlägigen Erstausbildung genannt, die über einen mittleren Schulabschluss verfügen, und vereinzelt auch Personen mit (Fach-)Abitur oder einer bereits abgeschlossenen Ausbildung.

Im Vergleich zu einer ähnlichen Befragung, die vor etwa zehn Jahren von der WiFF durchgeführt wurde (Leygraf 2012, S. 20), überwiegen heute innerhalb der vollzeitschulischen Ausbildung mit 54% die integrativen Formate, gefolgt von 44% konsekutiver Angebote und 2% „Sonstigen“, wie z. B. gleichermaßen integrative und konsekutive Mischformen (vgl. Abb. 4, S. 32). Zu dem Zeitpunkt war die konsekutive bzw. additive

9 Außer ggf. in der konsekutiven Form, im Berufspraktikum.

10 In diesen sieben Fällen wurde die Dauer der Erstausbildung von den Schulleitungen mitgezählt oder der Maximalwert anstelle eines üblichen Wertes angegeben.

Form mit 68% noch wesentlich häufiger vertreten (vgl. Tab. 18).

In den Praxisphasen lernen die angehenden Erzieherinnen und Erzieher durchschnittlich zwei bis drei Arbeitsfelder kennen. 13% der Schulleitungen geben sogar vier bis neun Arbeitsfelder an, was möglicherweise eher die Anzahl der Praktika widerspiegelt.

Der Status, den die Fachschulleiterinnen und Fachschulleiter ihren Schülerinnen und Schülern in der Praxis zuschreiben, ist vielfältiger, als es dieses Ausbildungsformat auf den ersten Blick erwarten ließe: Der Status „Angestellte bzw. Angestellter“ wurde erwar-

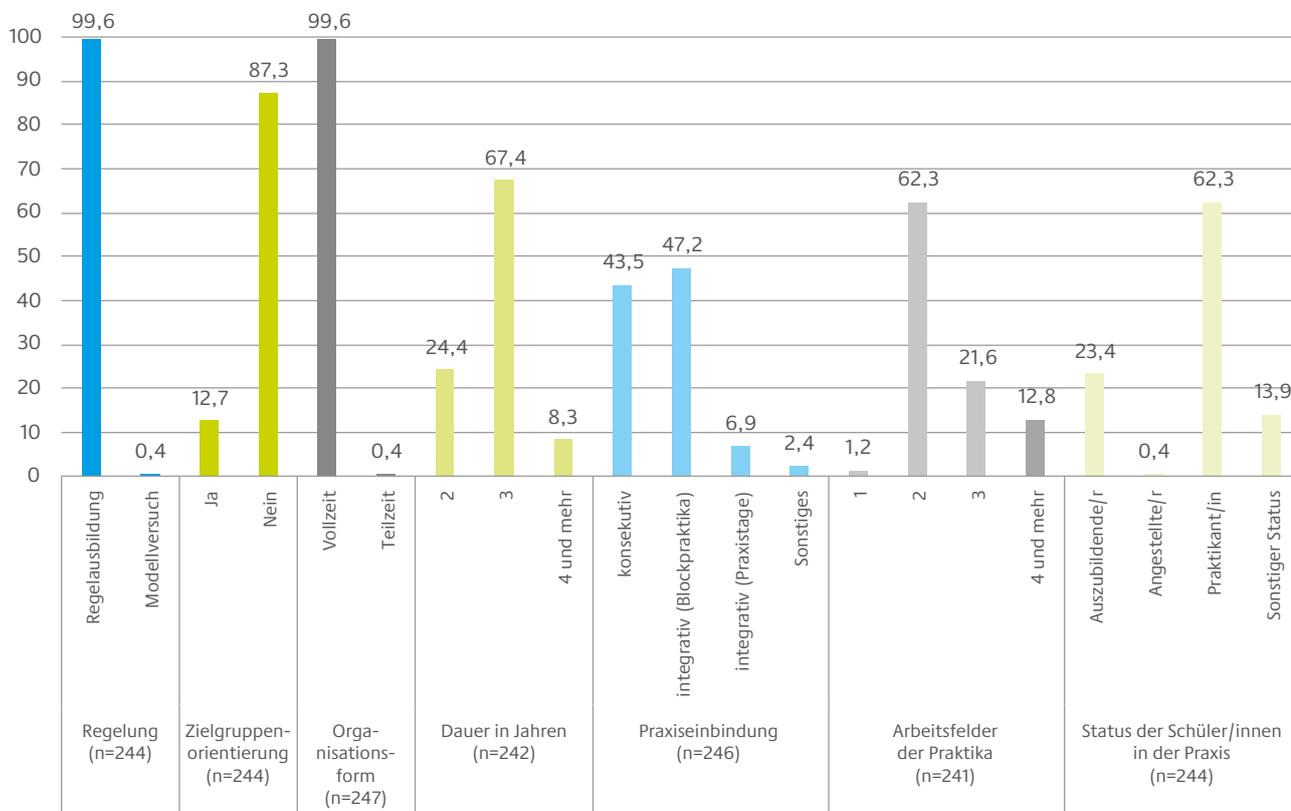
tungsgemäß nicht genannt; auf den Status „Praktikantin oder Praktikant“ entfallen mit 62% die Mehrzahl der Nennungen; in fast einem Viertel der Fälle wird den Schülerinnen und Schülern – obwohl es sich hier nicht um ein praxisintegriertes Ausbildungsformat handelt – der Status „Auszubildende oder Auszubildender“ zugewiesen. In weiteren knapp 14% der Fälle wird ein sonstiger Status angekreuzt, der nachfolgend in der Regel mit „Schülerin oder Schüler“ benannt wird. Diese Statuszuschreibung könnte verdeutlichen, dass es sich in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher traditionell um eine vollzeitschulische Ausbildung handelt.

Tab. 18: Modelle der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher 2012 (Auswahl)

Ausbildungsmodell	abs.	%
Additives Ausbildungsmodell mit einjährigem Berufspraktikum	151	68
Integratives Ausbildungsmodell	56	25
Integratives Modell mit halbjährigem Berufspraktikum	10	5
Keines dieser Modelle	4	2
Insgesamt	221	100

Quelle: Leygraf 2012; Janssen 2010

Abb. 4: Vollzeitschulische Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)



Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

4.2.2 Teilzeitschulische Ausbildung

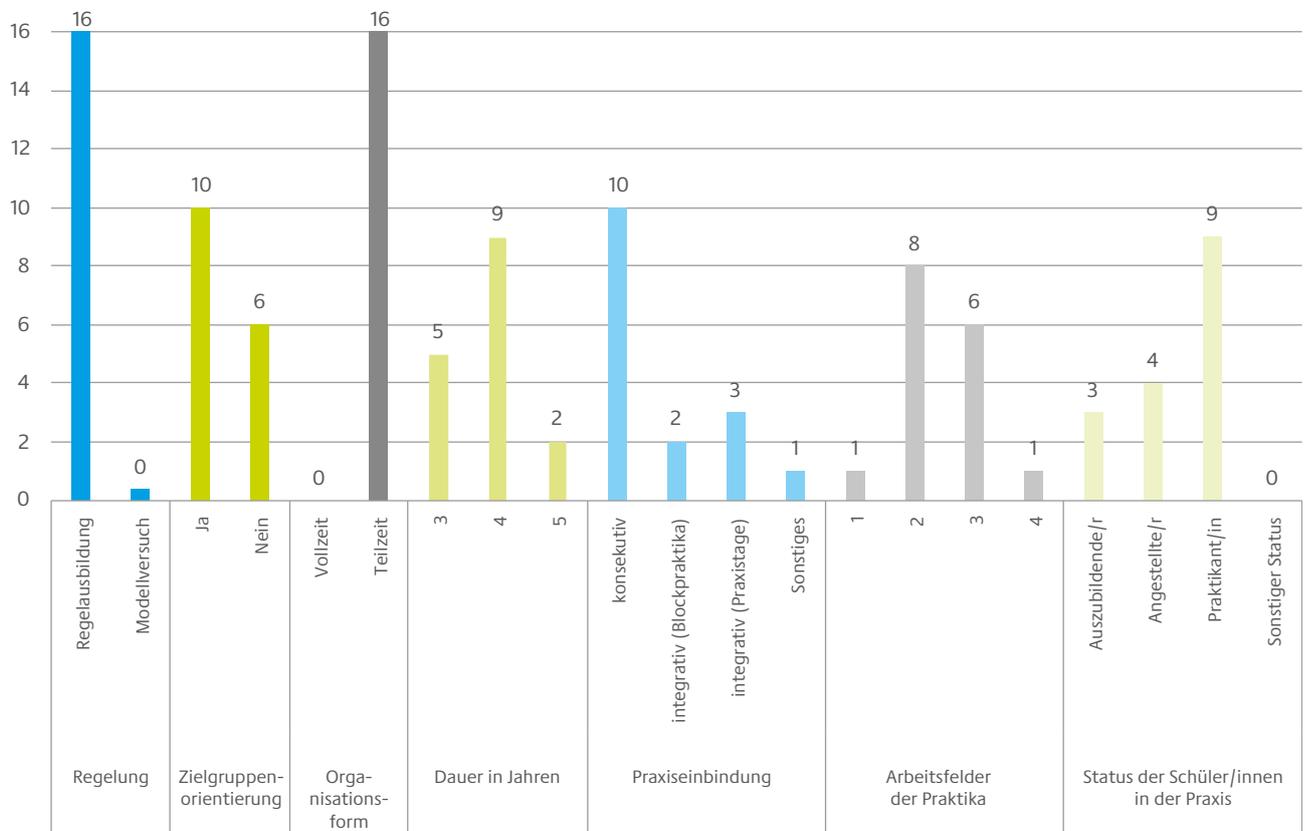
Die schulische Teilzeitausbildung gleicht im Aufbau in etwa dem vollzeitschulischen Ausbildungsformat, allerdings mit einer entsprechend längeren Dauer. Sie ist daher für Personengruppen geeignet, die bspw. einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder familiäre Verpflichtungen haben (König u. a. 2018, S. 11). Die KMK forderte 2020 u. a., diese Form stärker zu fördern, denn die „Teilzeitausbildung ermöglicht auch Personen in besonderen Lebenssituationen den Zugang zur Tätigkeit als qualifizierte Fachkraft“ (KMK 2020a). Mit nur 4% von allen Ausbildungen wird diese Ausbildungsvariante jedoch nur selten angeboten (vgl. Tab. 17, S. 29).

Von den insgesamt 16 teilzeitschulischen Ausbildungen richten sich mehr als die Hälfte an bestimmte Zielgruppen (vgl. Abb. 5), wie etwa an Menschen in besonderen Lebenslagen (z. B. Alleinerziehende, Pflegende, Berufsumsteigerinnen und -umsteiger oder Menschen mit fachfremdem Arbeitsverhältnis). Diese Personen absolvieren die Ausbildung in der Regel in drei bis vier Jahren. Wie aufgrund der Daten zu vermuten ist, wurde

hier in zwei Fällen ein Maximalwert von fünf Jahren anstelle der regulären Dauer angegeben. In diesem Format überwiegt die konsekutive Organisationsstruktur mit etwa zwei Drittel der Ausbildung gegenüber einem Drittel in einer integrativen Variante. Bezogen auf die praktische Ausbildung durchlaufen die Schülerinnen und Schüler zu gleichen Teilen zwei bzw. drei bis vier Arbeitsfelder.

Die Schülerinnen und Schüler der teilzeitschulischen Form gelten (ähnlich jenen aus der vollzeitschulischen Variante) in der Praxis in mehr als der Hälfte der Fälle als Praktikantinnen und Praktikanten, in einem Viertel der Fälle als Angestellte und in drei Fällen als Auszubildende.

Abb. 5: Teilzeitschulische Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in absoluten Zahlen)



n=16. Aufgrund der geringen Fallzahl werden hier die absoluten Zahlen ausgewiesen.

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

4.2.3 Praxisintegrierte Ausbildung

Die praxisintegrierte Ausbildung¹¹ definiert sich u. a. durch eine integrative Theorie- und Praxisorganisation sowie durch eine Vergütung. Zu Beginn der Ausbildung muss in der Regel ein Ausbildungsvertrag mit dem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung vorliegen. Diese Ausbildungsvariante wurde erstmals im Schuljahr 2012/2013 in Baden-Württemberg erprobt und existiert mittlerweile in zehn Bundesländern (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 117).

Die praxisintegrierte Ausbildung ist mit einem Anteil von 22% in den Ausbildungsformaten der Fachschulleitungsbefragung vertreten (vgl. Tab. 17, S. 29). Davon sind etwas mehr als ein Viertel der Ausbildungen als Modellversuche angelegt, wohingegen PiA in fast drei Viertel der Fälle bereits regelmäßig angeboten wird (vgl. Abb. 6).

Ein zentrales Motiv für die Erprobung und Etablierung der praxisintegrierten Ausbildung war es, neue Zielgruppen für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher anzusprechen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter geben dieses Ziel jedoch nur bei 20% der Ausbildungen an. Nach deren Aussagen sollen mit der PiA v. a. Quereinsteigende mit Berufs- oder Praxiserfahrung sowie (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten angesprochen werden.

Die in der Fachschulleitungsbefragung beschriebenen praxisintegrierten Ausbildungsformate werden zu fast drei Viertel in Vollzeit angeboten und zu fast einem

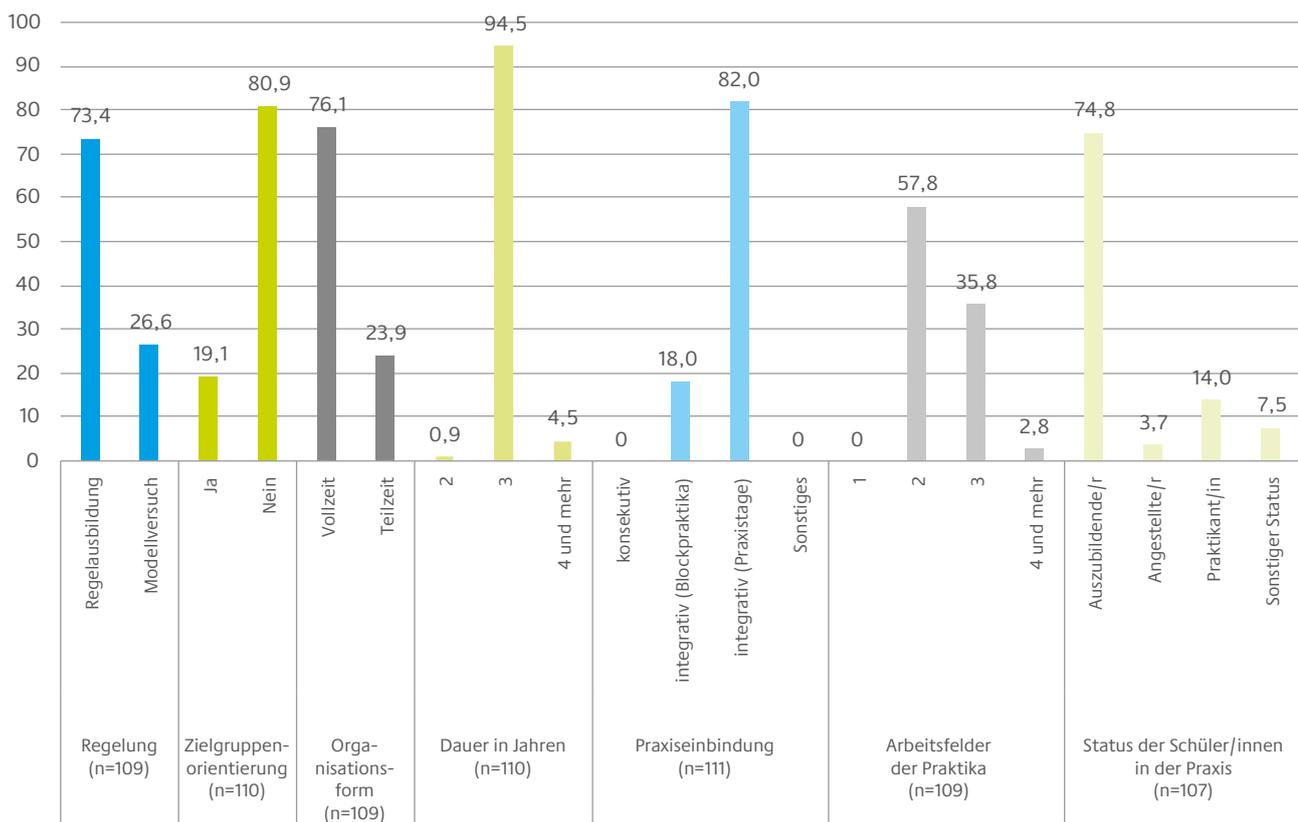
¹¹ Im Rahmen des Bundesprogramms „Fachkräfteoffensive“ werden, anders als in der vorliegenden Studie, jene Ausbildungsformate als „praxisintegriert“ bezeichnet, die integrativ organisiert sind und mit denen eine Vergütung einhergeht. Dazu zählen bei der Fachkräfteoffensive, anders als in dieser Studie, Ausbildungsformen wie Teilzeitausbildung, berufsbegleitende oder tätigkeitsbegleitende Ausbildung, praxisintegrierte Ausbildung (PiA) oder berufsbegleitende Weiterbildung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021a).

Viertel in einer Teilzeitform. In 95% der Fälle beträgt die Dauer der PiA drei Jahre und nur selten – kaum 4% – vier Jahre (dies ist auf Teilzeitformen zurückzuführen). In je einem Fall wurden zwei und sechs Jahre angegeben, was aus dem üblichen Rahmen fällt.

Die Organisation der schulischen und praktischen Phasen erfolgt, wie es die Bezeichnung der Ausbildung bereits deutlich macht, integrativ: Beide Lernorte wechseln sich ab, 82% tun dies überwiegend tageweise und 18% überwiegend blockweise. Im Rahmen der praxisintegrierten Ausbildung ist es für die Schülerinnen und Schüler üblich, zwei bis drei Arbeitsfelder kennenzulernen. In 6,5% der Fälle sind bei der praxisintegrierten Ausbildung sogar vier und mehr Arbeitsfelder üblich.

Die Schülerinnen und Schüler, die sich für die PiA als Ausbildungsformat entschieden haben, werden in der schulisch begleiteten Praxis zu 75% als Auszubildende betrachtet. In 14% der Fälle gelten sie als Praktikantinnen und Praktikanten, 8% nimmt einen sonstigen Status ein¹². In vier Fällen geben die Schulleitungen „Angestellte“ an, was teilweise darauf zurückgeführt werden kann, dass hier ein Arbeits- und kein Ausbildungsvertrag abgeschlossen wurde. Der 2018 vereinbarte Tarifabschluss, der die Finanzierung und den Status der PiA v. a. bei kommunalen Trägern im Tarifvertrag für Auszubildende des öffentlichen Dienstes (TVAöD – besonderer Teil Pflege) regelt (König u. a. 2018, S. 49), scheint folglich keine flächendeckende Anwendung zu finden.

Abb. 6: Praxisintegrierte Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)



Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

¹² Hier werden sie erneut überwiegend „Schülerinnen und Schüler“ genannt.

4.2.4 Berufsbegleitende Ausbildung

Das berufsbegleitende Ausbildungsformat gleicht einer Ausbildung in Teilzeit, jedoch ist eine fachlich einschlägige Anstellung verpflichtend (König u. a. 2018, S. 12–13). Ähnlich wie bei der praxisintegrierten Ausbildung ist auch die berufsbegleitende Ausbildung integrativ organisiert und zu Beginn ist ein Vertrag mit dem Träger einer sozialpädagogischen Einrichtung erforderlich. Dabei handelt es sich aber um einen Arbeitsvertrag und nicht um einen Ausbildungsvertrag, also um ein Arbeitsverhältnis zwischen einem Arbeitgeber und einer Angestellten bzw. einem Angestellten. Eine Vergütung ist folglich gegeben (ebd.). Die berufsbegleitende Ausbildung macht 19% der in der Befragung angegebenen Ausbildungen aus (vgl. Tab. 17, S. 29). Sie ist zu 92% fest etabliert und wird in nur 8% der Fälle als Modell erprobt (vgl. Abb. 7).

Ähnlich wie in der PiA ist auch bei 19% der berufsbegleitenden Ausbildungsformate eine Orientierung an bestimmte Zielgruppen vorgesehen. Genannt werden v. a. Personen mit einer einschlägigen Erstausbildung, beruflich einschlägig Erfahrene, vereinzelt auch Personen mit einschlägigen Vorerfahrungen, ohne eine einschlägige Ausbildung oder Berufserfahrung sowie ältere Personen mit vielen Jahren unspezifischer Berufstätigkeit. Damit werden in diesem Ausbildungsformat vor allem jene adressiert, die bereits qua fachlich einschlägiger Ausbildung oder einschlägiger Berufserfahrung einen Zugang zu einem Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe haben bzw. dort bereits tätig sind.

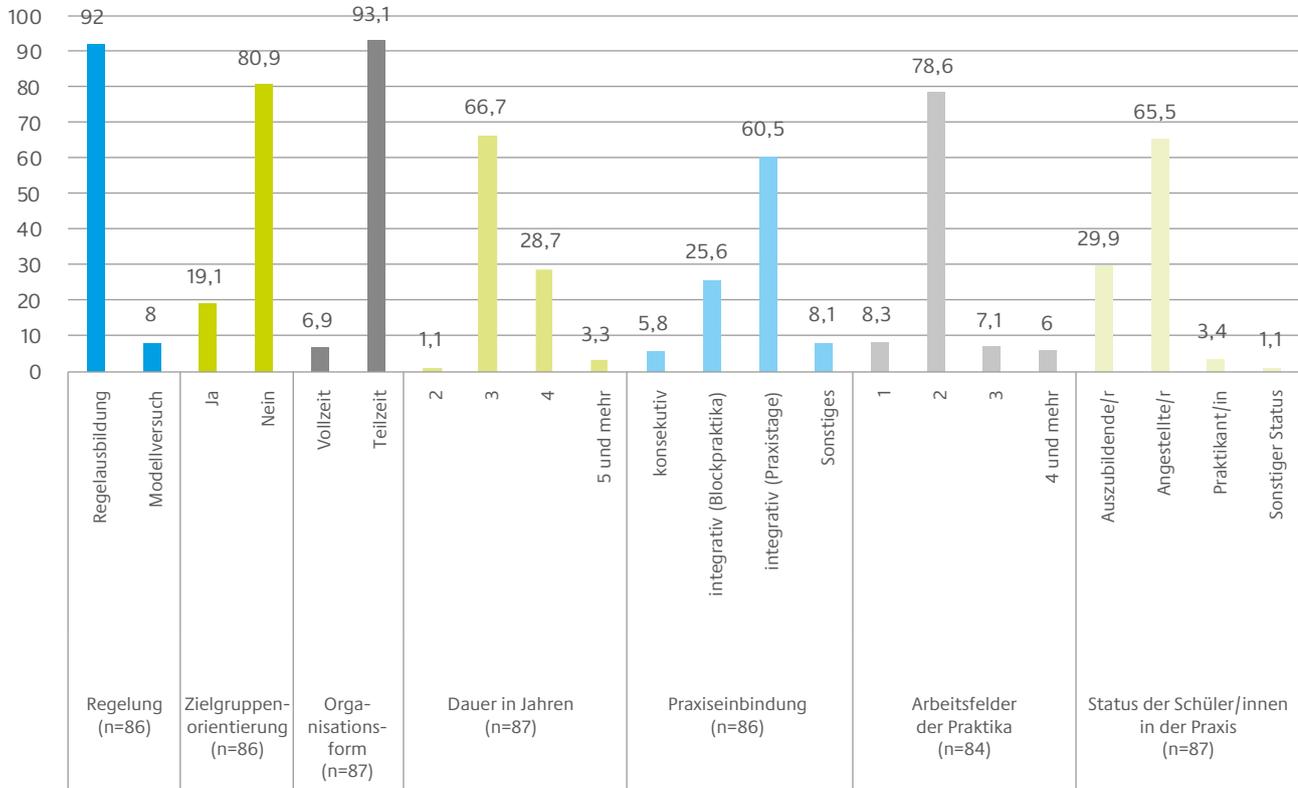
Obwohl es sich in der Regel um eine Ausbildung in Teilzeit handelt, wurde dennoch in 7% der Fälle „Vollzeit“ angekreuzt. Diese Ausbildungen wurden in der offenen Frage als „Teilzeit“, „tätigkeitsbegleitend“ oder „berufsbegleitend“ benannt. Die berufsbegleitende Ausbildung erstreckt sich mit einem Anteil von 67% über drei Jahre, in 29% der Fälle dauert sie bis zu vier Jahre und in einzelnen Schulen ist sie kürzer (zwei Jahre) oder länger (fünf und mehr Jahre).

Die Praxisphasen wechseln sich bei 61% der Ausbildungen tageweise und bei 26% blockweise mit den schulischen Phasen ab. Darüber hinaus wurde in 8% der Fälle eine „sonstige“ Organisation von schulischen und praktischen Anteilen angekreuzt und ein in der Regel berufliches Anstellungsverhältnis beschrieben. Da die Aufteilung der Praxistätigkeit – tageweise oder blockweise – dadurch aber nicht deutlich wird, kann sie lediglich dem integrativen Organisationsformat

zugeordnet werden. 6% schließen das Format zusätzlich mit einem Berufspraktikum am Ende der Ausbildung ab. In der Regel werden, mit einem Anteil von 79%, zwei Arbeitsfelder erprobt. In 8% der Fälle scheint der Anspruch einer generalistischen Ausbildung mit nur einem Arbeitsfeld nicht erreicht werden zu können. 13% nennen drei und mehr Arbeitsfelder.

Den Schülerinnen und Schülern wird am Lernort Praxis von 66% der Fachschulleitungen die Rolle „Angestellte“ zugeschrieben, von 30% „Auszubildende“ und von 3% „Praktikanten“. Dies kann, wie auch bereits in den anderen Ausbildungsformen ersichtlich, als Hinweis auf fehlende Standards beim Status der Lernenden in der Praxis gedeutet werden.

Abb. 7: Berufsbegleitende Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)



Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

4.2.5 Zusammenfassung der wichtigsten Unterscheidungsmerkmale

Aktuell kristallisieren sich also vier zentrale Ausbildungsformate heraus: die voll- und teilzeitschulischen sowie die integrativ organisierten und vergüteten Formate (wie die praxisintegrierte und die berufsbegleitende Ausbildung). Das vollzeitschulische Format macht, wie beschrieben, die Hälfte aller in den Daten angegebenen Ausbildungen aus und ist somit nach wie vor die häufigste Form. Die PiA und die berufsbegleitende Ausbildung ergeben jeweils einen Anteil von etwa einem Fünftel, während die teilzeitschulische Ausbildung kaum vertreten ist. Bestimmte Zielgruppen sollen v. a. mit der teilzeitschulischen und der berufsbegleitenden Ausbildung sowie mit der PiA adressiert werden.

Die PiA, als relativ junges Ausbildungsformat, entspricht noch zu einem großen Anteil einem Modellversuch, während die anderen Ausbildungsformate überwiegend als Regelausbildung angeboten werden. Die PiA wurde v. a. in den Bundesländern erprobt, die bisher

über keine integrativ organisierte, vergütete Ausbildung – wie die berufsbegleitende Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher – verfügten (König u. a. 2018, S. 12). Die Konstruktionen dieser beiden Formate sind aber in wesentlichen Aspekten voneinander abzugrenzen: „Das erste Modell agiert analog zur dualen Ausbildung (...), d. h. die Auszubildenden (...) erhalten eine Art ‚Ausbildungsvergütung‘, die sich am Niveau anderer beruflicher Ausbildungen orientiert. (...) Das zweite Modell ist eher eine Teilzeitbeschäftigung mit nebenher stattfindender Fort- oder Weiterbildung (...). In diesem Fall erhalten die angehenden Erzieher/-innen ein Gehalt, das sich vom Niveau her an einer regulären Beschäftigung orientiert“ (Dohmen 2019, S. 197). Dieser Unterschied ist v. a. in Zeiten des hohen Fachkräftemangels relevant. Denn der Status als Auszubildende, der den Schülerinnen und Schülern der PiA in der schulisch begleiteten Praxis zugewiesen werden sollte, bietet diesen – im Vergleich zum Angestelltenstatus der berufsbegleitenden Ausbildung – eine Art „Schutzraum“ (König u. a. 2017, S. 430). Sie befinden sich in einer Aus-

bildung und dürfen deshalb nicht in vollem Umfang als Fachkräfte eingesetzt werden. Wie in diesem Kapitel beschrieben, weisen die Daten der Fachschulleitungsbefragung jedoch darauf hin, dass der Status am Lernort Praxis nicht hinreichend standardisiert ist.

4.3 Bewertung der Ausbildungsformate durch die Fachschulleitungen

Die Schulleiterinnen und Schulleiter konnten ihre Zufriedenheit mit dem jeweiligen Ausbildungsformat auf einer Skala von eins bis fünf angeben. Viele griffen diesen Punkt zudem in einem abschließenden Kommentar am Ende des Fragebogens¹³ auf, was die aktuelle Brisanz dieses Themas unterstreicht. Auch diese Kommentierungen werden in die folgende Auswertung einbezogen. Neben der Zufriedenheit mit den Ausbildungsformaten insgesamt konnte auch die Lernortkooperation differenziert nach Ausbildungsformaten bewertet werden.

Im Folgenden wird zudem gezeigt, welche Formen der Lernortkooperation überhaupt angeboten werden. Und schließlich werden weitere Bewertungen der Fachschulleitungen aufgezeigt, die sich auf die Ausbildungsformate bzw. deren Pluralisierung beziehen, nämlich die Einschätzungen zur Vielfalt und die Ver-

einheitlichung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher.

4.3.1 Zufriedenheit mit den Ausbildungsformaten

Die Schulleitungen zeigen sich mehrheitlich mit allen Ausbildungsformaten zufrieden. Allerdings fällt die Bewertung der vollzeitschulischen sowie der praxisintegrierten Ausbildung etwas höher aus als jene der Teilzeitausbildung und der berufsbegleitenden Ausbildung. So sind mit der vollzeitschulischen Ausbildung und der PiA 81 % der Schulleiterinnen und Schulleiter zufrieden, mit den beiden anderen Ausbildungsformaten sind es lediglich 72 bis 75 % (vgl. Tab. 19).

In den Anmerkungen der Schulleitungen werden zentrale Vor- und Nachteile der Ausbildungsformen aufgelistet. Eine Schulleiterin oder ein Schulleiter beschreibt einen Vorteil der PiA für die Schülerinnen und Schüler darin, dass sie sich nicht mehr parallel zu den schulischen Verpflichtungen auch um ihr Einkommen kümmern müssen:

„Die Schülerinnen und Schüler sind nicht mehr gezwungen, neben einem Achtstundentag in der Schule und der Erledigung ihrer Hausaufgaben noch für ihren Lebensunterhalt zu sorgen.“

Tab. 19: Fachschulleitungen nach ihrer Zufriedenheit mit den verschiedenen Ausbildungsformaten

Aus- bildungs- formate	Sehr unzufrieden		Eher unzufrieden		Teils/teils		Eher zufrieden		Sehr zufrieden		n=	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nicht zuzuordnen	0	0	2	11,1	2	11,1	5	27,8	9	50,0	18	100,0
VZ	17	6,9	12	4,9	17	6,9	113	45,9	87	35,4	246	100,0
TZ	1	6,3	1	6,3	2	12,5	4	25,0	8	50,0	16	100,0
PiA	10	9,3	3	2,8	8	7,4	38	35,2	49	45,4	108	100,0
BG	6	6,7	6	6,7	13	14,6	33	37,1	31	34,8	89	100,0
Insgesamt	34	7,1	24	5,0	42	8,8	193	40,4	184	38,6	477	100,0

Zusammenhang zwischen Ausbildungsformaten und Zufriedenheit nicht signifikant

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

13 Als Antwort auf die Frage: „Was ist Ihnen im Hinblick auf die Gestaltung und Fortentwicklung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher noch wichtig?“

Die PiA scheint so beliebt zu sein, dass sie von einer anderen Schulleitung als Standardformat vorgeschlagen wird, allerdings mit Optimierungsvorschlägen:

„Ich würde grundsätzlich für eine dreijährige praxisintegrierte Form mit verschiedenen Praxiskooperationen unter Berücksichtigung der Studentenfel plädieren. Dabei sollte jede/r Schüler/in grundsätzlich eine Bezahlung für die Ausbildung erhalten, ohne dabei an einen Träger gebunden zu sein und erheblich Mehrarbeit in der Praxisstelle leisten zu müssen.“

Diese Schulleitung formuliert mit „erheblich Mehrarbeit“ gleichzeitig die bekannten Kritikpunkte. Denn die PiA scheint vergleichsweise hohe Ansprüche an die angehenden Erzieherinnen und Erzieher zu stellen. Die Hälfte aller Schulleitungen stimmt folgender Aussage im Fragebogen voll und ganz zu: „Die vergütete, praxisintegrierte Ausbildung oder vergleichbare Varianten stellen höhere Anforderungen an das Zeitmanagement der Schülerinnen und Schüler.“ Ein weiteres gutes Drittel stimmt dem eher zu (vgl. Tab. 20). Demgegenüber zeigen sich etwa 12% unentschieden, nur 1% der Schulleitungen würde der Aussage eher widersprechen und keine einzige Schulleitung verneint die Aussage.

Diese Einschätzung zeigt sich darüber hinaus sowohl in der Evaluation des praxisintegrierten Ausbildungsmodells in Bayern („OptiPrax“) als auch in einer Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung¹⁴ der „Fachkräfteoffensive Frühe Bildung“. Im Vergleich zur vollzeitschulischen Ausbildung werden höhere Belastungen beschrieben, z. B. durch die fehlende Frei-

stellung für Vorbereitungszeit, Selbststudium oder schriftliche Arbeiten (Reichel 2020, S. 44–45). „Je nach Ausbildungsmodell (z. B. drei Tage Praxis, zwei Tage Schule, wochenweiser Wechsel oder Schule am Nachmittag) und vertraglich festgelegten Arbeitszeiten sind die Auszubildenden mit hohen Anforderungen konfrontiert“ (Weltzien u. a. 2021, S. 24). Damit ist v. a. die Doppelbelastung durch die unterschiedlichen Anforderungen an den Lernorten Schule und Praxis gemeint (Weltzien u. a. 2021, S. 25).

Die beteiligten Personengruppen bewerten die praxisintegrierte Ausbildung unterschiedlich. Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher wurden in der Evaluation von „OptiPrax“ dazu befragt, wie sie ihre praxisintegrierte Ausbildung insgesamt in Schulnoten bewerten würden. Sie vergaben über alle drei Erhebungszeitpunkte durchschnittlich eine 2,3 und liegen damit zwischen den Werten der Lehrerinnen und Lehrer (2,1) und der Praxisanleitungen (3,1) (Reichel 2020, S. 46). Zu einer ähnlichen Reihenfolge kam auch die Evaluation aus Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 9), was möglicherweise auf die noch geringeren Freistellungszeiten für Praxisanleitungen (Reichel 2020, S. 51–52) zurückzuführen ist.

Tab. 20: Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Die Verdichtung der theoretischen Inhalte in der vergüteten, praxisintegrierten Ausbildung stellt höhere Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen bzw. Studierenden.“

Zustimmungsgrad	abs.	%
Stimme gar nicht zu	0	0
Stimme eher nicht zu	4	1,5
Teils/teils	33	12,3
Stimme eher zu	97	36,2
Stimme voll und ganz zu	134	50,5
Insgesamt	268	100,0

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

¹⁴ Im Rahmen der „Fachkräfteoffensive Frühe Bildung“ wird die berufsbegleitende Ausbildung, anders als in dieser Studie, zur praxisintegrierten Ausbildung gezählt (vgl. Kapitel 4.2).

Abgesehen von der Zufriedenheit mit der PiA ist jene mit der vollzeitschulischen Ausbildung in der Fachschulleitungsbefragung ebenfalls relativ hoch (vgl. Tab. 19, S. 37). Eine Schulleitung setzt sich für diese Ausbildungsform ein, um beispielsweise dem Anspruch der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher als generalistische Ausbildung gerecht zu werden:

„Die Ausbildung sollte weiterhin in schulischer Form angeboten werden, um die Komplexität der Ausbildung und auch das Arbeitsspektrum/[die] Arbeitsfelder abbilden zu können.“

Wie die Zufriedenheitswerte der Schulleitungen außerdem nahelegen, scheint es entscheidende Unterschiede zwischen den integrativ organisierten und den vergüteten Ausbildungen – also der PiA und der berufsbegleitenden Ausbildung – zu geben. Letztere Ausbildung wird von einer Schulleiterin oder von einem Schulleiter im Zusammenhang mit der Vernetzung der Lernorte thematisiert:

„In unserem Bundesland gibt es keine verordnungrechtliche Zusammenarbeit zwischen Fachschule und den Praxisstellen (...), das heißt, es gibt auch deshalb keine personelle Verbindung zwischen beiden Partnern. Sowohl Praxis als auch die Fachschulen bedauern dies sehr.“

Neben den teils fehlenden Regularien zur Lernortkooperation sind auch in der berufsbegleitenden Ausbildung erhöhte Anforderungen an die angehenden Erzieherinnen und Erzieher bekannt: Die Schülerinnen und Schüler müssen „... den Anforderungen der Fachschule sowie der Kita gerecht werden (...), bei der sie in der Regel mit einer halben Stelle oder mehr angestellt sind. Oftmals führt dies zu einem Arbeits- und Lernvolumen, das über 40 Stunden wöchentlich hinausgeht. Im Gegensatz zur vollzeitschulischen Ausbildung haben (...) [die] FachschülerInnen in den regulären Schulferien auch nicht durchgängig frei, in denen sie sich erholen bzw. ihre Hausarbeiten schreiben können, sondern müssen mit ihren vertraglich festgelegten Urlaubstagen zurechtkommen“ (Krabel u. a. 2018).

4.3.2 Formen der Lernortkooperation und Zufriedenheit aus schulischer Sicht

Außer nach ihrer direkten Bewertung der Ausbildungsform wurden die Schulleitungen auch danach gefragt, welche Formen der Lernortkooperation sie nutzen und wie zufrieden sie damit in der jeweiligen Ausbildungsform sind. Angesichts der Zunahme integrativer Organisationsformen und der damit einhergehenden wachsenden Bedeutung der Praxis als Lernort ist eine systematische Kooperation zwischen Schulen und Praxisstätten relevanter denn je. Die Träger, Leitungspersonen und pädagogischen Fachkräfte sind in der praxisintegrierten Ausbildung verstärkt in der Verantwortung, sich an der Ausbildung zu beteiligen. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt jedoch, auch in Bezug auf den praktischen Anteil, nach wie vor bei den Fachschulen (König u. a. 2018, S. 49).

Katja Flämig wies bereits vor zehn Jahren darauf hin, dass die Lernortkooperation häufig von informellen Kooperationsbeziehungen und damit vom individuellen Engagement der beteiligten Lehrpersonen beider Lernorte abhängig ist, dass aber gleichwohl institutionalisierte Ansätze deutlich werden (Flämig 2011, S. 34). Heute ist zu sehen, dass 93% aller teilnehmenden Fachschulen gemeinsame Dokumente und 99% Kooperationstreffen nutzen (vgl. Tab. 21). Etwa die Hälfte der Fachschulen haben eigens dafür vorgesehene Funktionsstellen etabliert und etwas weniger als die Hälfte setzen auf die Zusammenarbeit in Beiräten. Gemeinsame Fortbildungen der lehrenden und anleitenden Fachkräfte aus Schule und Praxis werden in einem Drittel der Fachschulen für Sozialpädagogik genutzt. 19% der Schulen wenden sonstige Formen der Lernortkooperation an. Die Schulleitungen konkretisieren diese im Rahmen offener Angaben: Es werden z. B. weitere Kommunikationsformen zwischen Schule und Praxis über „runde Tische“, „digitalen Austausch“ oder „Arbeitsgruppen“ genannt; darüber hinaus kommen Einzelnennungen vor, wie „Newsletter“, „Schulvorstand“ oder „Lerngruppen“.

Tab. 21: Fachschulen für Sozialpädagogik nach den dort praktizierten Formen der Lernortkooperation

Kooperationsformen	abs.	%
Dokumente, die zwischen Fachschule und Praxis abgestimmt sind (z. B. Ablaufplan, Ausbildungsplan)	270	93,1
Treffen der Praxisanleiter/innen und Lehrkräfte	286	98,6
Gemeinsame Fortbildungen von Praxisanleiter/innen und Lehrkräften	96	33,1
Funktionsstelle an der Fachschule z. B. „Praxiskoordinator/in“	153	52,8
Beirat, bestehend aus Vertreter/innen der Einrichtungen und Fachschulen	136	46,9
Sonstige Formen der Lernortkooperation	56	19,3
Insgesamt	290	100,0

Mehrfachnennungen möglich

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Die Gestaltung von Theorie- und Praxisabläufen in den Formaten bringt individuelle Kooperationserfordernisse der Lernorte mit sich. Im Rahmen integrativer Ausbildungsformate – wie der integrativ organisierten vollzeitschulischen Ausbildung, der praxisintegrierten Ausbildung oder der berufsbegleitenden Ausbildung – wird von Anfang an mehr Zeit am Lernort Praxis verbracht. Der Beitrag, den die Praxis in den integrativen Formaten zur Ausbildung leisten soll, steigt deshalb zunehmend an. Ein Vergleich der Zufriedenheit der

Schulleitungen mit der Lernortkooperation nach Ausbildungsformat zeichnet ein interessantes Bild (vgl. Tab. 22): Ähnlich zur Bewertung der Ausbildungsformate insgesamt zeigen sich 74% der Schulleitungen mit der Lernortkooperation insgesamt zufrieden. Der Zufriedenheitswert bei der PiA ist wieder etwas höher, er liegt bei 80%, gefolgt vom vollzeitschulischen Format mit 76%, der berufsbegleitenden Ausbildung mit 66% und schließlich der teilzeitschulischen Ausbildung mit 61%.

Tab. 22: Fachschulleitungen nach ihrer Zufriedenheit mit den verschiedenen Ausbildungsformaten

Ausbildungsformate	Sehr unzufrieden		Eher unzufrieden		Teils/teils		Eher zufrieden		Sehr zufrieden		n=	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nicht zuzuordnen	0	0	3	15,8	2	10,5	11	57,9	3	15,8	19	100,0
VZ	8	3,2	12	4,8	41	16,5	134	53,8	54	21,7	249	100,0
TZ	0	0	2	11,1	5	27,8	6	33,3	5	27,8	18	100,0
PiA	5	4,6	5	4,6	12	11,0	50	45,9	37	33,9	109	100,0
BG	3	3,3	7	7,7	21	23,1	46	50,5	14	15,4	91	100,0
Insgesamt	16	3,3	29	6,0	81	16,7	247	50,8	113	23,3	486	100,0

Zusammenhang zwischen Ausbildungsvarianten und Zufriedenheit nicht signifikant

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Die offenen Antworten der Fachschulleiterinnen und Fachschulleiter verweisen auf einige Vor- und Nach-

teile der Lernortkooperation in den unterschiedlichen Ausbildungsformaten. Im Fachdiskurs wird den inte-

grativen Formaten oftmals eine bessere inhaltliche Verzahnung von Theorie und Praxis zugeschrieben, ebenso das Verhindern eines Praxischocks, der in den konsekutiven Varianten zu Beginn des Berufspraktikums einsetzen kann. So wird davon ausgegangen, dass „die FachschülerInnen (...) zum einen das in der Schule gelernte Wissen und die erlernten Fertigkeiten zeitnah in die Praxis umsetzen und damit die pädagogischen Auswirkungen ihrer Arbeit mit den Kindern besser nachvollziehen [können]. Zum anderen können FachschülerInnen ihre Praxiserfahrungen und Praxis-Dilemmata-Situationen zeitnah in den Unterricht einbringen und diese dort mit anderen SchülerInnen und DozentInnen systematisch reflektieren.“ (Krabel u. a. 2018). Eine Schulleitung kommentiert diesen Aspekt folgendermaßen:

„Ich sehe die positive Auswirkung im praxisintegrierten Modell. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler sind wesentlich besser in der Lage, die Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und Praxis zu bewerkstelligen. Unterrichtsgespräche laufen praxisnäher.“

Zugleich wird kritisch angemerkt, dass in der PiA den Trägerinteressen ein Vorrang eingeräumt wird. So kritisiert eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter:

*„(...) dass die klassische schulische Vollzeitausbildung schlecht geredet wird. Das Klientel ist ein anderes als in der PIA. Bei PIA sind mir zu sehr die Trägerinteressen im Vordergrund. Es funktioniert nur deshalb so gut, weil es ein von Beginn an motiviertes Schüler*innenklientel ist. Die Vollzeitschülerinnen brauchen teilweise den schulischen Schonraum in den ersten beiden Jahren und viele starten im Berufspraktikum dann richtig toll durch.“*

Die konsekutive Form scheint also mit ihrer zunächst stärkeren theoretischen Fundierung Vorteile für bestimmte Personengruppen zu bieten, diese werden allerdings von der Schulleitung nicht näher bestimmt. In den entsprechenden Daten der Fachschulleitungsbefragung wird in der konsekutiven Vollzeitform keine speziellere Personengruppe benannt als im vollzeitschulischen Format insgesamt (vgl. Kap. 4.2). Das sind z. B. Personen mit einer einschlägigen Erstausbildung, einem mittleren Schulabschluss oder (Fach-)Abitur.

Die Zufriedenheit mit der Lernortkooperation variiert, wie bereits beschrieben, zwischen den Ausbildungsformaten. Zentrale, aber nicht hinreichend standardisierte Unterschiede zwischen den Formen sind einerseits beim Status festzustellen, der den Lernenden in der Praxis zugeschrieben wird, andererseits bei

dem damit einhergehenden Bildungsauftrag (Ebert u. a. 2018, S. 13–14) der Praxis. In der vollzeitschulischen Ausbildung werden die Schülerinnen und Schüler am Lernort Praxis tendenziell eher als „Praktikantinnen und Praktikanten“ betrachtet, in der PiA als „Auszubildende“ und in der berufsbegleitenden Ausbildungsvariante hauptsächlich als „Angestellte“ (vgl. Abb. 4, S. 32; Abb. 5, S. 33; Abb. 6, S. 34 und Abb. 7, S. 36). So ist der Ausbildungsanspruch der PiA am Lernort Praxis vergleichsweise hoch und unterscheidet sich von der Anleitung von Praktikantinnen und Praktikanten oder angestellten Assistenzkräften, die die vollzeitschulische oder berufsbegleitende Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher absolvieren. Diese Vermutung wird auch durch folgende Aussage einer Schulleitung untermauert:

*„Die Weiterentwicklung und der Ausbau der PiA Ausbildung ist notwendig. Diese Ausbildungsform schafft den Dialog zwischen Theorie und Praxis und ist demnach für die Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften zu präferieren. Allerdings sollten die Praxisstellen den Paradigmenwechsel – von der Einrichtung, die Praktikant*innen anleitet, zu einer Einrichtung, die sozialpädagogische Fachkräfte ausbildet – stärker forcieren.“*

In den integrativ organisierten Formaten ist es aufgrund des frühzeitigen Praxiskontaktes der Schülerinnen und Schüler notwendig, einen noch stärkeren Fokus auf ihren Status als Lernende und damit auf ihre Bildung am Lernort Praxis zu legen.

Häufig wird die beliebte und notwendige Vergütung der Ausbildung über eine Anrechnung auf den Personalschlüssel finanziert, was den Status als Lernende je nach Ausmaß erschweren oder begünstigen kann. In Bundesländern, in denen die Schülerinnen und Schüler „ohne pädagogische Vorbildung in den gesamten drei bzw. vier Jahren Ausbildungszeit zu 100 Prozent angerechnet werden können, ersetzen diese auch zu 100 Prozent eine ausgebildete Fachkraft, obwohl sie noch nicht vollständig für diese Arbeit qualifiziert sind“ (Krabel u. a. 2018). So besteht die Gefahr, dass die Ausbildung zur „Nebensache“ (Kratz/Stadler 2015, zit. n. König u. a. 2018 S. 12) wird. Im Abschlussbericht der PiA-Evaluation aus Baden-Württemberg zeigte sich jedoch eine positive Entwicklung. Hier wird die Möglichkeit der Träger beschrieben, die Schülerinnen und Schüler als „Fachkraft in Ausbildung“ mit bis zu 0,4 Stellenanteilen auf den Fachkraftschlüssel anzurechnen. Während dies

im Jahr 2012/2013 48% der teilnehmenden Träger mit einem Stellenanteil von 0,4 nutzten, waren es im Jahr 2014/2015 nur noch etwa 40% der Träger mit tendenziell 0,2 Stellenanteilen. Die Träger kamen also den Forderungen der ersten Evaluation nach, die Anrechnung auf den Fachkräfteschlüssel zu reduzieren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 6). In der aktuellen PiA-Expertise werden die diesbezüglichen bundesweit uneinheitlichen Regelungen sowie die Tatsache beschrieben, dass die Entscheidung über die Anrechnung bei den Trägern getroffen wird (Weltzien u. a. 2021, S. 8). Es gilt, darauf zu achten, dass „personelle Engpässe (...) nicht – auch nicht vorübergehend – über Auszubildende kompensiert werden“ (Weltzien u. a. 2021, S. 23).

Darüber hinaus können die integrativen, vergüteten Ausbildungen nur mit einer adäquaten Begleitung einen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Denn es kommt nicht nur auf Erfahrungswissen an, dieses muss auch mithilfe einer geeigneten Anleitung reflektiert werden (König u. a. 2017, S. 433). „Ein berufspädagogisch qualifiziertes Mentoring am Lernort Praxis sichert die Ausbildungsqualität. Ressourcen für Aus- und Weiterbildung der Praxismentorinnen und Praxismentoren (...), Zeit sowie finanzielle Anreize für das Mentoring (...) müssen sichergestellt werden“ (Ebert u. a. 2018, S. 16). Doch, wie eine Schulleitung anmerkte, fehle in der Praxis häufig die Zeit und die nötige Expertise:

„Die Mentorinnen in der Praxis benötigen Zeit für die Begleitung der Schülerinnen und Schüler im Arbeitsfeld.“

Weiterhin müssen sie durch den Träger eine qualifizierte Ausbildung zur Mentorin erhalten, bevor sie die Aufgabe übernehmen.“

Auch im Rahmen des Bundesprogramms „Fachkräfteoffensive“ werden Zeit und eine geeignete Qualifizierung als wichtige Gelingensbedingungen für vergütete, integrative Ausbildungsformate genannt (Weltzien u. a. 2021, S. 19–20).

4.3.3 Einschätzungen hinsichtlich einer Vereinheitlichung der Ausbildung

Der praxisintegrierten Ausbildung, als einem relativ neuen Format, wird in den fachschulischen Debatten verhältnismäßig viel Aufmerksamkeit geschenkt. Die Ausbildungslandschaft der angehenden Erzieherinnen und Erzieher stellt sich durch die föderale Struktur bereits als äußerst komplex dar. Mit der Etablierung der PiA hat sich „die Vielfalt der Ausbildungsformate sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder [weiter] erhöht“ (König u. a. 2018, S. 12). Ein kürzlich von der Gewerkschaft ver.di vorgestelltes Papier kann demzufolge als Versuch gewertet werden, das Ausbildungssystem zu vereinheitlichen, „damit die Qualität der Ausbildung nicht vom Wohnort abhängt“ (ver.di 2020, S. 7). In der Fachschulleitungsbefragung wurde explizit danach gefragt, ob die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher bundesweit in einem stärkeren Ausmaß vereinheitlicht werden sollte. Die Schulleitungen stimmen dieser Aussage mehrheitlich, nämlich zu fast zwei Drittel, zu (vgl. Tab. 23).

Tab. 23: Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher sollte bundesweit stärker vereinheitlicht werden.“

Zustimmungsgrad	abs.	%
Stimme gar nicht zu	15	5,3
Stimme eher nicht zu	41	14,4
Teils/teils	52	18,2
Stimme eher zu	104	36,5
Stimme voll und ganz zu	73	25,6
Insgesamt	285	100,0

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Eine Schulleitung beschreibt exemplarisch Herausforderungen, welche die landesweiten Unterschiede mit sich bringen:

„Die Vereinheitlichung von Ausbildungsdauer und -inhalten, Fächer- bzw. Modul- oder Lernfeldbezeichnungen, Praxisumfang ist unbedingt notwendig, da wir immer wieder Anfragen nach Schulwechsel während der Ausbildung über die Landesgrenzen hinaus haben. Leider müssen wir die Schüler abweisen, da die Ausbildungen in keiner Weise kompatibel sind.“

Bundesweit einheitliche Regelungen würden begrüßt und als zeitgemäß erachtet werden:

„Eine länderübergreifende, gut durchdachte ErzieherInnen-Ausbildung ermöglicht im Sinne der Globalisierung – nach Ende der Pandemie – berufliche Flexibilität und wird der erforderlichen gesellschaftlichen Verantwortung gerecht.“

Die Schulleiterinnen und Schulleiter an Fachschulen für Sozialpädagogik stehen einer Vereinheitlichung der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher also positiv gegenüber.

Die Komplexität der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher wurde, wie bereits beschrieben, v. a. durch die Erprobung und Etablierung der praxisintegrierten Ausbildung deutlich erhöht. Mit diesen Maßnahmen war die Hoffnung verbunden, mehr Zielgruppen erreichen und dem Fachkräftemangel entgegenwirken zu können (König u. a. 2018, S. 10). Nach Einschätzung der Schulleitungen ist dies aber nur teilweise gelungen. Die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter stimmt der Aussage „voll und ganz“ oder „eher“ zu und ein weiteres Viertel stimmt teilweise zu, dass es durch die Vielfalt der Ausbildungsformate gelingen konnte, mehr Fachkräfte auszubilden (vgl. Tab. 24). Ein weiteres Viertel jedoch steht dem skeptisch gegenüber.

Tab. 24: Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Durch die Vielfalt der Ausbildungsformen in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher gelingt es, mehr Fachkräfte auszubilden.“

Zustimmungsgrad	abs.	%
Stimme gar nicht zu	22	7,8
Stimme eher nicht zu	51	18,1
Teils/teils	65	23,0
Stimme eher zu	95	33,7
Stimme voll und ganz zu	49	17,3
Insgesamt	282	100,0

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Eine Schulleitung greift dieses Thema folgendermaßen auf:

„Es sollte sichergestellt werden, dass sich das Niveau der Ausbildung nicht verschlechtert mit dem Ziel, schneller mehr Fachkräfte auszubilden. Auch bei differenzierten Ausbildungsmodellen lassen sich aus meiner Sicht nur dann mehr Menschen zu der Ausbildung motivieren, wenn gleichzeitig auch das Ansehen an den Beruf, die Vergütung und die beruflichen Perspektiven verbessert werden. Zu viele Modelle können für Verwirrung sorgen.“

Betrachtet man die Anzahl der an einer Fachschule angebotenen Varianten zusammen mit der Frage, inwiefern es über die Vielfalt der Ausbildungsformen gelingt, mehr Fachkräfte auszubilden, wird ein gerin-

ger, aber signifikanter Zusammenhang deutlich: Diejenigen Schulen, die der Vielfalt positiv gegenüberstehen, bieten auch verschiedene Formen an (vgl. Tab. 25), jene, die der Aussage nicht zustimmen, verfügen über eine kleinere Auswahl.

Tab. 25: Fachschulleitungen nach Anzahl der angebotenen Ausbildungsformate an der Fachschule und ihrer Zustimmung zur Aussage: „Durch die Vielfalt der Ausbildungsformen in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher gelingt es, mehr Fachkräfte auszubilden.“

Varianten pro Schule	Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Teils/teils		Stimme eher zu		Stimme voll und ganz zu		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1	10	11,0	19	20,9	33	36,3	28	30,8	1	1,1	91	100,0
2	7	5,0	25	18,0	26	18,7	51	36,7	30	21,6	139	100,0
3	0	0,0	3	8,1	4	10,8	14	37,8	16	43,2	37	100,0
4	2	50,0	0	0	0	0	1	25,0	1	25,0	4	100,0
n=	19	7,0	47	17,3	63	23,3	94	34,7	48	17,7	271	100,0

$r = .35; p < .001$

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

4.4 Zusammenfassung

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher hat v. a. durch die Etablierung neuer Ausbildungsformate (wie der praxisintegrierten Ausbildung) in den letzten Jahren eine weitere Pluralisierung erfahren, die sie noch komplexer werden ließ, als sie es durch ihre föderale Grundlage bereits war. Die Hälfte der Fachschulen bietet zwar nur zwei Ausbildungsformen und ein Drittel der Schulen nur eine an, doch die konkrete Ausgestaltung dieser Ausbildungen variiert im bundesweiten Vergleich erheblich voneinander. Um einen Vergleich zwischen den Ausbildungsformen zu ermöglichen, wurden diese anhand eines einheitlichen Sets an Merkmalen beschrieben. Zu diesen Merkmalen zählen die Organisationsform, die Theorie-Praxis-Verzahnung, der Status der Schülerinnen und Schüler in der Praxis, die Dauer der Ausbildung oder die Zielgruppenansprache.

Mit Blick auf diese Merkmale zeigen sich einige Unterschiede zwischen den Formaten: Bestimmte Zielgruppen sollen v. a. mit der teilzeitschulischen Ausbildung, der berufsbegleitenden Ausbildung und der PiA adressiert werden. Die PiA ist in 27% der Fälle noch als Modellversuch angelegt, während die anderen drei Formate überwiegend als Regelausbildung etabliert sind. Die vollzeitschulische Ausbildung ist in den Daten der Fachschulleitungsbefragung zwar mit 51% nach wie vor das am häufigsten angebotene Ausbildungsformat. Doch die beiden integrativ organisierten und vergüteten Ausbildungsformate prägen mit jeweils einem

Fünftel zunehmend die Ausbildungslandschaft. Dies ist angesichts des relativ jungen Ausbildungsformats der PiA ein beträchtlicher Anteil. Dahingegen wird die teilzeitschulische Ausbildung – mit 4% – nur selten an den teilnehmenden Fachschulen für Sozialpädagogik angeboten.

Aber nicht nur zwischen den Ausbildungsformaten, sondern auch innerhalb der einzelnen Formate zeigt sich bei den einzelnen Merkmalen eine gewisse Spannweite: So dauert bekanntermaßen eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher in Vollzeit nicht immer drei Jahre und eine Ausbildung in Teilzeit dauert nur selten entsprechend länger. Zudem werden nicht alle Schülerinnen und Schüler in den vollzeitschulischen Ausbildungsformen als Praktikantinnen und Praktikanten oder in der PiA als Auszubildende klassifiziert. Gerade in der PiA-Ausbildung „verschleiert“ eine Tätigkeit im Angestelltenverhältnis den Status der Fachschülerinnen und Fachschüler als *lernende* Personen am *Lernort* Praxis. Möglicherweise verbergen sich hinter diesen Angaben aber auch noch unklare oder uneinheitliche Regelungen innerhalb der Formate.

Nach ihrer Zufriedenheit mit den einzelnen Ausbildungsformaten befragt, zeigen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter grundlegend zufrieden, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung: Die Zufriedenheit mit den vollzeitschulischen und praxisintegrierten Ausbildungsformaten ist etwas höher als mit den berufsbegleitenden und teilzeitschulischen. Neben der quantitativen Einordnung geben die Schulleitungen in ihren offenen Kommentierungen wichtige Hinweise zu den

Vor- und Nachteilen der Ausbildungsformate. Beispielsweise ist die Bezahlung ein klarer Vorteil der integrativ organisierten, vergüteten Varianten. Gleichzeitig führt die damit verbundene „Dualisierung“ der praxisintegrierten und berufsbegleitenden Ausbildungsformate auch zu erhöhten Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Bei der berufsbegleitenden Ausbildung werden zudem vereinzelt fehlende Regularien zur Lernortkooperation kritisiert.

Darüber hinaus war es von Interesse, wie die Lernorte Schule und Praxis aktuell miteinander kooperieren. Zu beobachten sind vielfältige Formen der Lernortkooperation (z. B. gemeinsam genutzte Dokumente oder Kooperationstreffen), die auf strukturell verankerte Kooperationsbeziehungen hinweisen. Auch hiermit sind die Schulleitungen zufrieden, mit ähnlicher Gewichtung wie bei den Ausbildungsformaten im Allgemeinen: Die Werte sind in der PiA und dem vollzeitschulischen Format am höchsten. Gleichzeitig weisen die Schulleiterinnen und Schulleiter darauf hin, dass die Formate für je spezifische Zielgruppen geeignet und die Erfordernisse der Lernortkooperation je nach Format zu berücksichtigen sind.

Schließlich wurden die Schulleitungen dazu befragt, ob die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher bundesweit stärker vereinheitlicht werden sollte. Mit einer Zustimmung von fast zwei Drittel zeichnet sich eine klare Befürwortung für eine stärkere Standardisierung ab.

5 Neuere Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik

Das Arbeitsfeld der Frühen Bildung wurde in den letzten 20 Jahren enorm ausgebaut. Der Bedarf an pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen ist dadurch stetig gewachsen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 20–21). Erzieherinnen und Erzieher stehen dabei nach wie vor im Zentrum, denn sie machen bundesweit knapp zwei Drittel des Personals in Kindertageseinrichtungen aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 110). Um dem Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern nachzukommen, haben die Fachschulen für Sozialpädagogik ihre Ausbildungskapazitäten kontinuierlich aus- und umgebaut. Doch der Bedarf ist aktuell so hoch, dass der Beruf der Erzieherin und des Erziehers nun von der Bundesagentur für Arbeit als Engpassberuf klassifiziert wurde (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 153). Diese Situation wird sich, Prognosen zufolge, zunächst bis Mitte der 2020er-Jahre weiter verschärfen, bevor sie sich wieder etwas entspannt (Rauschenbach u. a. 2020, S. 30–36). Aber auch dann werden weitere Erzieherinnen und Erzieher benötigt, z. B. aufgrund des Ausbaus der Ganztagsbetreuung an Schulen.

Mit den bisherigen Maßnahmen sollten nicht nur weitere Ausbildungskapazitäten geschaffen, sondern auch neue Zielgruppen für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher erschlossen werden (Weltzien u. a. 2021; Reichel 2020; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V. 2020; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2018; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016). Doch diese Strategie scheint nun durch Engpässe an anderer Stelle konterkariert zu werden, so z. B. durch den Mangel an Fachschullehrkräften. (Braches-Chyrek 2021; Spanu u. a. 2020; Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten 2019; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2018; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2020). Wo die Grenzen der Kapazitätssteigerung an

den Fachschulen für Sozialpädagogik erreicht sind und wo folglich Potenziale für eine weitere Steigerung liegen, wird im folgenden Kapitel untersucht.

5.1 Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Fast die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter berichten erwartungsgemäß davon, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher in den vergangenen Jahren gestiegen ist. Auf einen Anstieg der männlichen Schüler verweisen hingegen lediglich ein Drittel der Befragten. Diese beschriebene Entwicklung in Bezug auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt sowie hinsichtlich der männlichen Schüler in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher weist auf kleine, aber nicht signifikante Unterschiede bei der Trägerschaft, zwischen den westlichen und östlichen Bundesländern sowie den städtischen und ländlichen Gebieten hin. Bezogen auf den Zeitraum der letzten drei Jahre (2018/2019 bis 2020/2021) verzeichnen fast die Hälfte der Schulleitungen einen Anstieg und etwas mehr als ein Drittel einen konstanten Verlauf bei der Anzahl der Schülerinnen und Schüler. An 17% der Fachschulen scheint die Anzahl gesunken zu sein (vgl. Tab. 26). Im Vergleich zu allen Schülerinnen und Schülern hat sich die Anzahl der männlichen Schüler etwas weniger, aber immer noch deutlich verändert: Sie ist bei etwa einem Drittel der Fachschulen gestiegen, bei 60% konstant geblieben und nur bei 6% ist sie gesunken.

Schulen, die mindestens eine praxisintegrierte oder berufsbegleitende Ausbildung anbieten, verzeichnen mit 55% einen signifikant höheren Anstieg an Schülerinnen und Schülern als Schulen, die keine integrativ organisierte, vergütete Ausbildung anbieten; nur 38% von ihnen verzeichnen nämlich einen Anstieg der Schülerschaft. Die Strategie, die Anzahl der angehenden Erzieherinnen und Erzieher durch eine Pluralisierung der Ausbildungsformen und insbesondere durch die Etablierung integrativ organisierter, vergüteter Ausbildungsformate zu steigern, scheint in dieser Hinsicht also erfolgreich gewesen zu sein.

Auch der Anstieg der männlichen Schüler ist an Schulen mit einer praxisintegrierten, vergüteten Ausbildungsvariante tendenziell höher, der Unterschied ist aber nicht signifikant.

Wird die Veränderung der Anzahl von Schülerinnen und Schülern nach Ausbildungsformat¹⁵ betrachtet, zeigen sich noch deutlichere Unterschiede (vgl. Tab. 27). Die Praxisintegrierte Ausbildung sticht als relativ neues Ausbildungsformat erwartbar heraus. Hier geben 80% der Schulleitungen an, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler sei im Zeitraum der letzten drei Jahre gestiegen, nur 13% verzeichnen einen konstanten Verlauf und 7% einen Rückgang. Der zweithöchste Anstieg ist in der berufsbegleitenden Ausbildung mit 43% auszumachen, gefolgt von der teilzeitschulischen mit 31% und der vollzeitschulischen Ausbildung mit nur 18%. Die Entwicklung der Anzahl von Schülerinnen und Schülern erweist sich, nach Einschätzung der Schulleitungen, im vollzeitschulischen Format mit 49% als äußerst konstant und mit 33% auch als rückläufig. Die Zahlen in der berufsbegleitenden Ausbildung bleiben in 31% der Fälle stabil – aber nach der Einschätzung von 27% der Schulleitungen reduzieren sich diese auch.

Die Coronapandemie scheint die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher kaum beeinflusst zu haben. Nur 14% der Schulleitungen stimmen der These über eine Verringerung der Anzahl von Schülerinnen und Schülern im ersten Jahr der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher aufgrund der Coronapandemie zu (vgl. Tab. 28), wenngleich es Schwierigkeiten beim Antritt der Praktika gab (vgl. Kap. 5.2).

¹⁵ Die Veränderung der Anzahl der Schülerschaft wurde bezogen auf die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher (vgl. Tab. 26) und in einer zusätzlichen Variable differenziert nach Ausbildungsformat (vgl. Tab. 27) erfragt.

Tab. 26: Fachschulen für Sozialpädagogik mit einer vergüteten, praxisintegrierten Ausbildung nach Veränderungen in ihrer Schülerschaft

Entwicklungs-trend	Alle Schulen				Schulen, die mindestens eine praxisintegrierte vergütete Ausbildungsform anbieten							
					ja		nein		ja		nein	
	Schülerschaft insgesamt		Männliche Schüler		Schülerschaft insgesamt*				Männliche Schüler			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Gestiegen	134	47,5	94	33,6	96	54,5	31	38,3	67	38,1	21	26,9
Konstant geblieben	100	35,5	168	60,0	52	29,5	37	45,7	98	55,7	50	64,1
Gesunken	48	17,0	18	6,4	28	15,9	13	16,0	11	6,3	7	9,0
n =	282	100,0	280	100,0	176	100,0	81	100,0	176	100,0	78	100,0

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Tab. 27: Ausbildungen nach Ausbildungsformat und Veränderungen in der Schülerschaft

Entwicklungs-trend	Nicht zuzu-ordnen		VZ		TZ		PiA		BG		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Gestiegen	4	22,2	43	17,8	4	30,8	60	80,0	32	42,7	143	33,9
Konstant geblieben	13	72,2	119	49,4	7	53,8	10	13,3	23	30,7	172	40,8
Gesunken	1	5,6	79	32,8	1	15,4	5	6,7	20	26,7	107	25,4
n =	18	100,0	241	100,0	13	100,0	75	100,0	75	100,0	422	100,0

$p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Tab. 28: Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Die Anzahl der Schüler/innen im ersten Jahr der Ausbildung hat sich im Schuljahr 2020/2021 aufgrund der Coronapandemie verringert.“

Zustimmungsgrad	Insgesamt	
	abs.	%
Stimme gar nicht zu	128	45,1
Stimme eher nicht zu	80	28,2
Teils/teils	35	12,3
Stimme eher zu	29	10,2
Stimme voll und ganz zu	12	4,2
n =	284	100,0

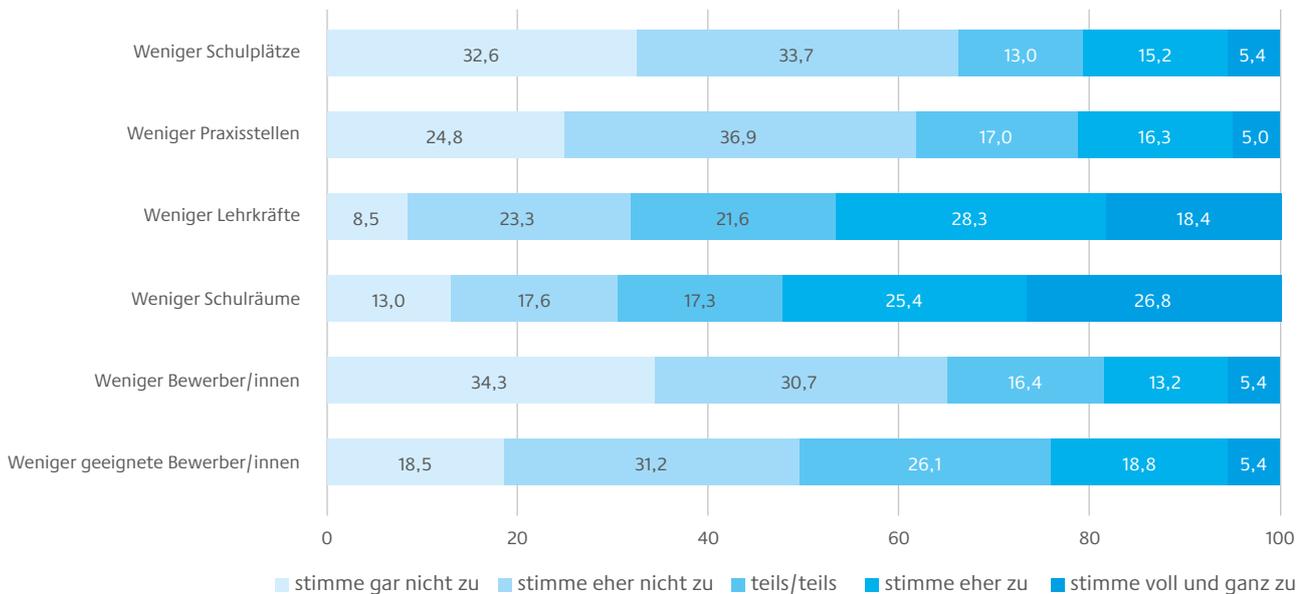
Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

5.2 Bedarfe bei den Kapazitäten in der Ausbildung

Die an dieser Studie teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter wurden zu den aktuellen Entwicklungen hinsichtlich der Ausbildungskapazitäten in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an ihren Fachschulen für Sozialpädagogik befragt. Auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Bedarfe aktuell weniger aufseiten der Nachfrage, also bei den (geeigneten) Bewerberinnen und Bewerbern verortet sind, sondern vielmehr aufseiten des Angebots, z. B. bei den Lehrkräften und den Schulräumen (vgl. Abb. 8). So stimmen

der Aussage, dass es an der Fachschule im Schuljahr 2020/2021 zu wenig schulische Plätze gibt, nur 21% der Schulleiterinnen und Schulleiter zu; der gleiche Wert zeigt sich auch im Hinblick auf die vorhandenen Praxisstellen. Demgegenüber bestätigt aber fast jede zweite Schulleitung einen Mangel an Lehrkräften und über die Hälfte der Leiterinnen und Leiter bestätigen einen Mangel an Schulräumen. Nur 19% teilen die Ansicht, dass es zu wenig Bewerberinnen und Bewerber gibt und nur 24% sind der Meinung, dass dies auf die Anzahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber zutrifft.

Abb. 8: Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zum Rückgang der Ausbildungskapazitäten, Lehrkräfte, Räumlichkeiten und Bewerber/innen (Angaben in %)



5.2.1 Ausbildungsplätze in Schule und Praxis

Die Fachschulen für Sozialpädagogik scheinen bundesweit überwiegend ausreichend Plätze für die Bewerberinnen und Bewerber zur Verfügung zu haben. Dabei sind keine relevanten Unterschiede zwischen Schulen in öffentlicher und Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft festzustellen, sondern vielmehr zwischen den westlichen und den östlichen Bundesländern (vgl. Tab. 29). Die Schulleitungen der Fachschulen für Sozialpädagogik aus den westlichen Bundesländern stimmen der Aussage „Bei uns gibt es im Schuljahr 2020/2021 zu wenig schulische Plätze“ mit 25% deutlich häufiger zu

als die Schulleiterinnen und Schulleiter in den östlichen Bundesländern, die auf einen Anteil von 11% kommen.

Tab. 29: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an schulischen Plätzen, differenziert nach Ländergruppen

Zu wenig schulische Plätze vorhanden	West		Ost (inkl. Berlin)		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	59	29,8	31	40,8	90	32,8
Stimme eher nicht zu	62	31,3	31	40,8	93	33,9
Teils/teils	28	14,1	6	7,9	34	12,4
Stimme eher zu	36	18,2	6	7,9	42	15,3
Stimme voll und ganz zu	13	6,6	2	2,6	15	5,5
n =	198	100,0	76	100,0	274	100,0

$p < .05$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Ähnliches kann über die verfügbaren Praxisstellen berichtet werden. Unabhängig vom Schulträger geben die Schulleitungen an, dass es genügend Stellen gibt, an denen die Schülerinnen und Schüler ihren praktischen Anteil der Ausbildung ableisten können (vgl. Tab. 30). Allerdings wird hier eine im Vergleich zu den schuli-

schen Plätzen umgekehrte Diskrepanz zwischen Ost und West erkennbar: Fast die Hälfte der teilnehmenden Schulleitungen aus den östlichen Bundesländern – und somit ein doppelt so hoher Anteil als in den westlichen Ländern – stimmen der Aussage zu, dass es zu wenig Praxisstellen gibt.

Tab. 30: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Praxisstellen, differenziert nach Ländergruppen

Zu wenig Praxisstellen vorhanden	West		Ost (inkl. Berlin)		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	52	25,4	18	24,0	70	25,0
Stimme eher nicht zu	82	40,0	20	26,7	102	36,4
Teils/teils	38	18,5	10	13,3	48	17,1
Stimme eher zu	28	13,7	18	24,0	46	16,4
Stimme voll und ganz zu	28	13,7	18	24,0	46	16,4
n =	205	100,0	75	100,0	280	100,0

$p < .01$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Diese Ergebnisse müssen allerdings vor dem Hintergrund der Coronapandemie bewertet werden: Ausschreibungen und Bewerbungsgespräche waren zeitweise nur eingeschränkt möglich. In diesem Rahmen stimmen bundesweit und trägerübergreifend etwa zwei Drittel der Schulleitungen der Aussage zu, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre Praktika nicht wie vorgesehen absolvieren konnten (vgl. Tab. 31).

Tab. 31: Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Viele Schüler/innen konnten aufgrund der Coronapandemie ihre Praktika nicht wie vorgesehen absolvieren.“

Praktika nicht durchführbar	abs.	%
Stimme gar nicht zu	11	3,9
Stimme eher nicht zu	25	8,8
Teils/teils	65	23,0
Stimme eher zu	67	23,7
Stimme voll und ganz zu	115	40,6
Insgesamt	283	100,0

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

5.2.2 Lehrkräfte

Mehrheitlich scheint es zwar Ausbildungsplätze zu geben, jedoch wird an Fachschulen für Sozialpädagogik ein Lehrkräftemangel verzeichnet (vgl. Abb. 8, S. 57). Bundesweit stehen nach den Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter nur teilweise ausreichend Lehrkräfte zur Verfügung. An Schulen in öffentlicher Trägerschaft fehlen sie signifikant häufiger als an

jenen in nicht öffentlicher Trägerschaft (vgl. Tab. 32). Dementsprechend stimmen 60% der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in öffentlicher Trägerschaft der Aussage zu, dass ein nicht gedeckter Lehrkräftebedarf herrscht, hingegen nur 31% an Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft. Möglicherweise verfügen die beiden Trägergruppen über einen unterschiedlichen Spielraum bei der Einstellung ihrer Lehrkräfte.

Tab. 32: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Lehrkräften, differenziert nach Trägerschaft

Zu wenig Lehrkräfte vorhanden	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	9	6,0	13	10,4	22	8,0
Stimme eher nicht zu	23	15,4	42	33,6	65	23,7
Teils/teils	27	18,1	31	24,8	58	21,2
Stimme eher zu	51	34,2	26	20,8	77	28,1
Stimme voll und ganz zu	39	26,2	13	10,4	52	19,0
n =	149	100,0	125	100,0	274	100,0

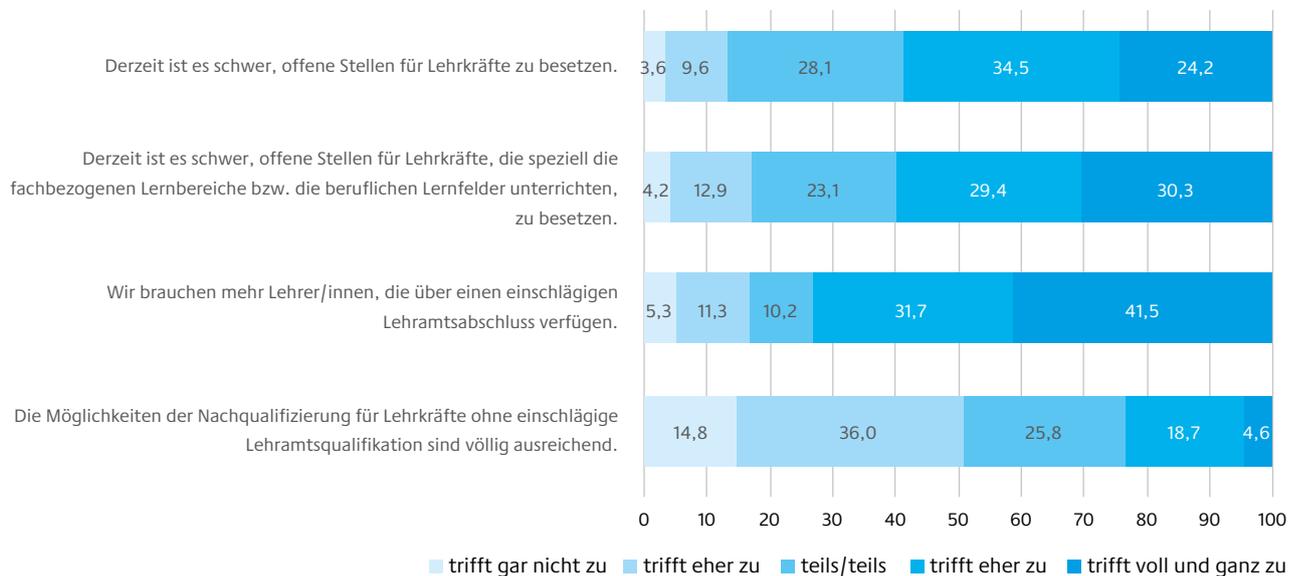
$p < .001$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

59% der Schulleitungen schätzen gegenwärtig die Besetzung offener Stellen mit Lehrkräften im Allgemeinen (vgl. Abb. 9) sowie mit Lehrerinnen und Lehrern, die speziell fachbezogene Lernbereiche bzw. berufliche Lernfelder unterrichten, als herausfordernd ein. Die Zustimmung für einen expliziten Bedarf an Lehrkräften, die über einen einschlägigen Lehramtsabschluss verfügen, ist bei den Schulleitungen mit 73% höher

ausgeprägt. Nur 23% der Schulleitungen schätzen hingegen die zahlreichen, heterogenen Möglichkeiten der Nachqualifizierung für Lehrkräfte ohne einschlägige Lehramtsqualifikation als ausreichend ein. Diese Bewertungen unterscheiden sich weder signifikant nach Trägerschaft noch nach West und Ost.

Abb. 9: Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zu verschiedenen Aussagen, bezogen auf den Lehrkräftebedarf (Angaben in %)



n=281-286

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

5.2.3 Schulräume

Eine weniger häufig diskutierte Ressource ist jene der Räumlichkeiten. Mehr als die Hälfte der Schulleitungen stimmen zu, dass es zu wenig Schulräume gibt (vgl. Tab. 33). Dabei fehlen Räume signifikant häufiger an Schulen in öffentlicher Trägerschaft als an Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft – obwohl die Anzahl der Schülerinnen und Schüler nach Einschätzung der

Fachschulleiterinnen und Fachschulleiter in beiden Trägergruppen gleichermaßen zugenommen hat (vgl. Kap. 5.1).

Das Problem der fehlenden Schulräume zeigt sich häufiger in den westlichen als in den östlichen Bundesländern (vgl. Tab. 34). So sind bei 57% der Fachschulen in Westdeutschland und bei 40% der Schulen in Ostdeutschland die Räume knapp.

Tab. 33: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Schulräumen, differenziert nach Trägerschaft

Zu wenig Schulräume vorhanden	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	9	6,0	26	20,8	35	12,7
Stimme eher nicht zu	19	12,7	29	23,2	48	17,5
Teils/teils	26	17,3	21	16,8	47	17,1
Stimme eher zu	39	26,0	32	25,6	71	25,8
Stimme voll und ganz zu	57	38,0	17	13,6	74	26,9
n =	150	100,0	125	100,0	275	100,0

p<.001 (x²-Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Tab. 34: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Schulräumen, differenziert nach Ländergruppen

Zu wenig Schulräume vorhanden	West		Ost (inkl. Berlin)		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	22	10,7	15	19,7	37	13,1
Stimme eher nicht zu	31	15,0	17	22,4	48	17,0
Teils/teils	35	17,0	14	18,4	49	17,4
Stimme eher zu	54	26,2	18	23,7	72	25,5
Stimme voll und ganz zu	64	31,1	12	15,8	76	27,0
n =	206	100,0	76	100,0	282	100,0

$p < .05$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

5.2.4 (Geeignete) Bewerberinnen und Bewerber

Hinsichtlich der Nachfrage teilen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Auffassung, dass sich bundesweit viele Personen für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher interessieren und sich dafür auch rege bewerben. Doch nicht alle Bewerberinnen und Bewerber bringen aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter die nötige Eignung mit. Während 19% der Befragten der Meinung sind, dass es nicht genügend Bewerbe-

rinnen und Bewerber gibt, teilen 24% die Auffassung, es mangle an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern (vgl. Tab. 35). Im Unterschied zu den anderen Kapazitätsmerkmalen, nämlich Lehrkräfte und Räumlichkeiten (vgl. Abb. 8, S. 48), fällt der Mangel an (geeigneten) Bewerberinnen und Bewerbern jedoch deutlich geringer aus. Signifikante Unterschiede zwischen den Trägern, Ost und West oder Stadt und Land lassen sich nicht beobachten.

Tab. 35: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an (geeigneten) Bewerberinnen und Bewerbern

Zustimmungsgrad	Zu wenig Bewerber/innen vorhanden		Zu wenig geeignete Bewerber/innen vorhanden	
	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	96	34,3	51	18,5
Stimme eher nicht zu	86	30,7	86	31,2
Teils/teils	46	16,4	72	26,1
Stimme eher zu	37	13,2	52	18,8
Stimme voll und ganz zu	15	5,4	15	5,4
n =	280	100,0	276	100,0

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

5.3 Digitale Infrastruktur

Die durch die Coronapandemie bedingte Umstellung des Präsenzunterrichts auf E-Learning-Formate scheint rasch gelungen zu sein. Dieser Meinung sind 73% der Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. Tab. 36). An

Fachschulen aus den westlichen Bundesländern fällt diese Zustimmung mit 78% etwas deutlicher aus als bei jenen aus den östlichen Bundesländern – hier stimmen nur 61% der Schulleitungen zu. Bei einer Differenzierung nach Trägerschaft finden sich keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 36: Fachschulleitungen nach Ländergruppen sowie ihrer Zustimmung zur Aussage: „In der Coronapandemie ist es uns rasch gelungen, vom Präsenzunterricht auf E-Learning umzustellen.“

Zustimmungsgrad	West		Ost (inkl. Berlin)		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	1	0,5	2	2,7	3	1,1
Stimme eher nicht zu	8	3,8	8	10,8	16	5,7
Teils/teils	37	17,8	19	25,7	56	19,9
Stimme eher zu	95	45,7	23	31,1	118	41,8
Stimme voll und ganz zu	67	32,2	22	29,7	89	31,6
n =	208	100,0	74	100,0	282	100,0

$p < .05$ (χ^2 -Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Der Aussage, dass die Fachschulen über eine gute digitale Infrastruktur für die Gestaltung von E-Learning oder von Blended-Learning-Formaten verfügt, stimmen fast zwei Drittel der Schulleitungen zu (vgl. Tab. 37). An

Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft wird dem mit einem Anteil von 57% seltener zugestimmt als an Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft – mit einem Anteil von 72%.

Tab. 37: Fachschulleitungen nach Trägerschaft der Fachschule sowie ihrer Zustimmung zur Aussage: „Unsere Fachschule verfügt über eine gute digitale Infrastruktur für die Gestaltung von E-Learning oder Blended-Learning-Formaten.“

Zustimmungsgrad	Schulen in öffentlicher Trägerschaft		Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Stimme gar nicht zu	12	7,9	4	3,2	16	5,8
Stimme eher nicht zu	20	13,2	7	5,6	27	9,8
Teils/teils	33	21,9	24	19,2	57	20,7
Stimme eher zu	48	31,8	52	41,6	100	36,2
Stimme voll und ganz zu	38	25,2	38	30,4	76	27,5
n =	151	100,0	125	100,0	276	100,0

$p < .05$ (χ^2 -Test)

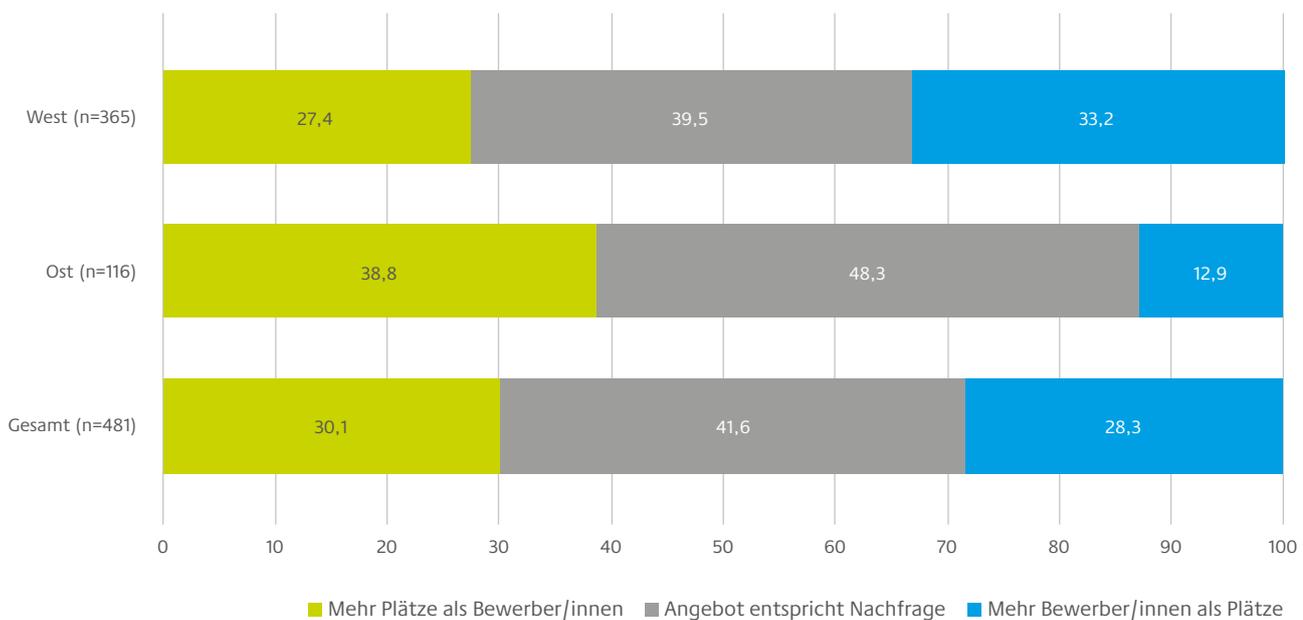
Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

5.4 Angebot-Nachfrage-Relation

Die Relation von Angebot und Nachfrage wird in den dualen Ausbildungsberufen, im Gegensatz zum Schulberufssystem, bereits seit längerer Zeit beobachtet. Diese Kennzahl zeigt auf, in welchem Verhältnis Bewerber und Ausbildungsplätze stehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 156). In der vorliegenden Befragung wurde die Angebot-Nachfrage-Relation über eine Einschätzung der Fachschulleitungen, differenziert nach Ausbildungsformaten erhoben. Es zeigt sich ein erhebliches Mismatch zwischen den schulischen Ausbildungskapazitäten und der Anzahl der geeigneten Bewerberinnen und Bewerber. Zwar beschreiben die Schulleiterinnen und Schulleiter, dass bei etwa 40% der Ausbildungen Angebot und Nach-

frage übereinstimmen. Im Umkehrschluss heißt dies aber, dass bei 60% ein Ungleichgewicht besteht, das zu etwa gleichen Teilen auf einem Überhang an Ausbildungsplätzen und auf einem Überhang an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern beruht: Bei 30% der Ausbildungen stehen nach Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung, es fehlen jedoch geeignete Bewerberinnen und Bewerber. In weiteren 28% der Ausbildungen besteht ein Mangel an schulischen Plätzen bei einem Überschuss an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern. Angebot und Nachfrage passen also häufig nicht zusammen. Dies wird – mit steigender Tendenz – auch in der dualen Ausbildung beobachtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 157).

Abb. 10: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung zum Verhältnis von geeigneten Bewerberinnen/Bewerbern und Plätzen, differenziert nach Ländergruppen (Angaben in %)



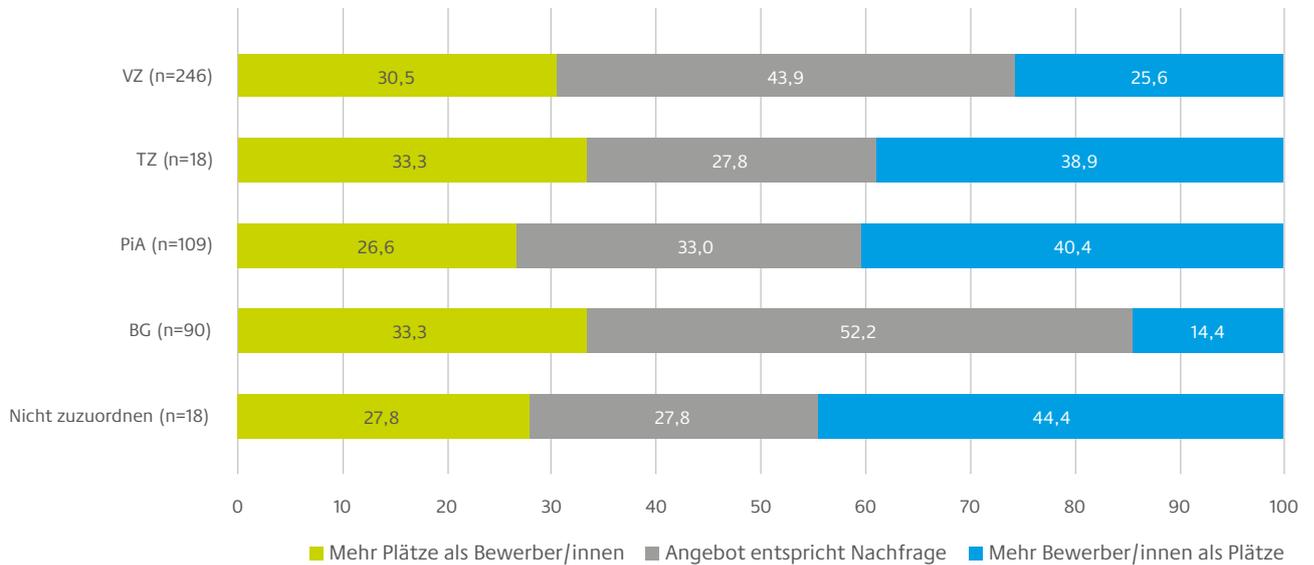
$n = 481; p < .001 (x^2\text{-Test})$

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Der Überhang an Plätzen fällt, wie berichtet, in etwa ebenso hoch aus wie der Überhang an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern – eine Verteilung, die gleichermaßen an Fachschulen in öffentlicher wie in nicht öffentlicher Trägerschaft zu beobachten ist. Signifikant unterscheidet sich diese Verteilung jedoch bei Fachschulen in den westlichen und östlichen Bundesländern (vgl. Abb. 10). So ist das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage bei etwa der Hälfte der Fach-

schulen in Ostdeutschland ausgeglichen. Doch gleichzeitig stehen dort in 39% der Fälle auch – häufiger als in den westlichen Bundesländern – mehr schulische Ausbildungsplätze zur Verfügung, als es geeignete Bewerberinnen und Bewerber gibt. Dafür kommt es im Westen mit 13% seltener vor, dass mehr geeignete Bewerbungen eingehen, als Schulplätze vorhanden sind.

Abb. 11: Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung zum Verhältnis von geeigneten Bewerberinnen/Bewerbern und Plätzen, differenziert nach Ausbildungsformaten (Angaben in %)



p < .01 (*x*²-Test)

Quelle: WiFF-Fachschulleitungsbefragung 2020/2021

Auch der Vergleich zwischen den vier zentralen Ausbildungsformaten zeigt signifikante Unterschiede (vgl. Abb. 11). Während Angebot und Nachfrage bei der berufsbegleitenden und der vollzeitschulischen Ausbildung mit 52% und 44% am häufigsten ausgewogen sind, sind die Plätze der praxisintegrierten Ausbildung oftmals knapp bemessen: In rund 40% der Fälle gibt es bei dieser Ausbildung mehr geeignete Bewerberinnen und Bewerber als freie Plätze. Dieser Nachfrageüberschuss liegt bei der vollzeitschulischen Ausbildung mit 26%, vor allem aber bei der berufsbegleitenden Ausbildung mit 14% deutlich niedriger.

5.5 Zusammenfassung

Die Fachschulen für Sozialpädagogik sind in den letzten zwei Jahrzehnten stark expandiert und die Notwendigkeit eines weiteren Wachstums wird vermutlich aufgrund zukünftiger Fachkräftebedarfe (Rauschenbach u. a. 2020, S. 30–36) fortbestehen, denn gut ausgebildetes (früh-)pädagogisches Personal wird weiterhin dringend benötigt. Die bisherige Strategie, über die Pluralisierung und Diversifizierung neue Zielgruppen zu gewinnen, kann, wenn man die Entwicklung der Schülerzahl betrachtet, als Erfolgsstrategie bezeichnet werden.

Die Fachschulen für Sozialpädagogik waren in der Lage, ihr Ausbildungsangebot zu erweitern und stetig mehr schulische Plätze zu schaffen; in den östlichen Bundesländern stehen etwas mehr schulische Plätze zur Verfügung als in den westlichen. Auch am Lernort Praxis sind nach Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter ausreichend Praktikums- und Ausbildungsplätze für den praktischen Teil der Ausbildung verfügbar – im Westen etwas häufiger als im Osten. Die Expansion führte aber einerseits zu einem Mangel an Lehrkräften; vor allem an öffentlichen Schulen scheint es schwer zu sein, genug Lehrpersonal zu finden und einzustellen. Andererseits wird auch ein Mangel an schulischen Räumlichkeiten beklagt, in den westlichen Bundesländern etwas häufiger als in den östlichen.

Im Verhältnis zu den eben genannten Kapazitätsmerkmalen scheint es bei der Nachfrage nach der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher aktuell keine stark ausgeprägten Handlungsbedarfe zu geben. Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher scheint ein beliebter Beruf zu sein. Nach der Einschätzung der Schulleitungen auf Fachschuleebene melden sich insgesamt viele Interessentinnen und Interessenten und auch geeignete Bewerberinnen und Bewerber. Die Anzahl der Schülerschaft ist bundesweit kontinuierlich gestiegen, auch für Männer scheint der Beruf attraktiver geworden zu sein. Dies zeigt sich unabhängig von

der Trägerschaft, nach West und Ost oder nach städtischen und ländlichen Gebieten. Allerdings können jene Fachschulen für Sozialpädagogik, die integrativ organisierte, vergütete Ausbildungen und v. a. die praxisintegrierte Ausbildung anbieten, ein größeres Wachstum an Schülerinnen und Schülern verzeichnen als Fachschulen ohne ein solches Ausbildungsformat.

Wird die Angebot-Nachfrage-Relation in Bezug auf das Ausbildungsformat betrachtet, ist ein Ungleichgewicht festzustellen, wobei das Pendel in beide Richtungen ausschlägt, nämlich Angebotsüberhang einerseits sowie Nachfrageüberhang andererseits. So stehen bei etwa 30% der Ausbildungen mehr schulische Plätze zur Verfügung, als es geeignete Bewerberinnen und Bewerber gibt; und in weiteren knapp 30% ist das Gegenteil der Fall, hier gibt es mehr geeignete Bewerberinnen und Bewerber als Plätze. Dabei sind Unterschiede nach Ost und West sowie Differenzen zwischen den Ausbildungsformaten auszumachen.

6 Zusammenfassung und Fazit

Erzieherinnen und Erzieher sind mit einem Anteil von zwei Drittel schon seit vielen Jahren konstant die wichtigste Berufsgruppe in der Frühen Bildung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 110). Die absolute Anzahl der Erzieherinnen und Erzieher steigt jedoch stetig an, und das zugrundeliegende Ausbildungssystem befindet sich vor dem Hintergrund des verstärkten Fachkräftebedarfs in einem fundamentalen Wandel. Umbrüche werden an der Pluralisierung der Ausbildungsformen und der Diversifizierung der Schülerschaft erkennbar, die beispielsweise durch die Analyse der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der 16 Bundesländer sichtbar werden können (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021; Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2021; Fuchs-Rechlin/Mende 2021; König u. a. 2018).

Doch wie machen sich die Expansion und der Umbau des Ausbildungssystems, die auf der Makroebene deutlich werden, auf der Mesoebene, also an den Fachschulen für Sozialpädagogik, bemerkbar? Wie stellt sich die Lage der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher bundesweit im Detail dar? Diese für die Studie zentralen Fragen implizieren weitere Fragen, etwa zur Trägerlandschaft, zur fachschulischen Organisation sowie zu Angeboten, Zugangswegen, Kosten und Fördermöglichkeiten. Schließlich lässt sich in diesem Zusammenhang auch danach fragen, welche, wie viele und wie zufriedenstellend Ausbildungsformate aktuell bundesweit umgesetzt werden. Letztlich ist dabei auch von Interesse, ob und wie eine weitere Expansion bewerkstelligt werden kann.

Design und Methode

Für die Umsetzung der Studie wurde die Konzeption des Vorhabens gemeinsam mit Expertinnen und Experten entwickelt, Genehmigungen für die Befragung an Schulen in den 16 Bundesländern wurden beantragt und alle bundesweit vorhandenen Fachschulen für Sozialpädagogik recherchiert. Die gemeinsame Konzeption – unter Einbezug von Expertinnen und Experten aus Fachpolitik, Fachpraxis und Wissenschaft –

erwies sich als äußerst sinnvoll für die Vorbereitung und Umsetzung der Studie. Der Genehmigungsprozess stellte sich, ungeachtet der angesetzten Zeitspanne von drei Monaten, vereinzelt als langwieriger heraus. Dies führte, trotz der nach Bundesland bzw. nach vorhandener Genehmigung gestaffelten Einladung zur Befragung, zu Verzögerungen im Befragungsablauf.

Im Frühjahr 2021 konnten dann nahezu alle Schulleiterinnen und Schulleiter der Fachschulen für Sozialpädagogik zu der quantitativen (Online)Befragung eingeladen werden und über die Teilnahme an der Studie entscheiden. Von Februar bis Ende April 2021 wurden bundesweit 662 Schulleiterinnen und Schulleiter per E-Mail angeschrieben. Während der Dauer einer Befragung ist es üblich, die potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehrmals an die Studie zu erinnern. Das streng gestaltete Datenschutzkonzept machte allerdings pauschale Erinnerungen erforderlich, die auch Schulleitungen erhielten, die bereits an der Befragung teilgenommen hatten. Dies gilt es zukünftig zu vermeiden.

44% der Schulleitungen beteiligten sich an der Studie. Trotz der offen zugänglichen Befragung war eine digitale, gemeinschaftliche Beantwortung des Fragebogens technisch möglich, was sich angesichts der regen Nutzung dieser Möglichkeit als sinnvoll erwies. In 19% der Teilnahmen wurde der Fragebogen zusammen mit einem Kollegen oder einer Kollegin ausgefüllt – und das etwas häufiger an öffentlichen als an nicht öffentlichen Fachschulen. An den Schulen in öffentlicher Trägerschaft antwortete weitestgehend die Abteilungsleitung, an Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft meist die Schulleitung. Die Dauer der Beantwortung wies erhebliche Unterschiede auf, je nach Angebotspektrum der Fachschulen für Sozialpädagogik. Diese Varianz hätte deutlicher kommuniziert werden müssen.

Der Rücklauf variierte hinsichtlich der Trägerschaft und der Verteilung nach Ost und West. So lag die Teilnahmequote von Schulen in öffentlicher Trägerschaft bei 53% und von Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft lediglich bei 36%. Von den nicht öffentlichen Schulen haben sich Schulen in katholischer Trägerschaft häufiger beteiligt als Schulen in evangelischer oder in nicht konfessionell gebundener Trägerschaft. Zudem haben die Schulleitungen der Fachschulen für Sozialpädagogik westlicher Bundesländer mit einem Rücklauf von 48% häufiger teilgenommen als Schul-

leitungen an den Fachschulen östlicher Bundesländer, mit 37%. Angesichts dieser unterschiedlichen Rücklaufquoten wäre eine gezielte Ansprache der Schulen in evangelischer und konfessionell nicht gebundener Trägerschaft nötig gewesen, v. a. in den östlichen Bundesländern. Gerade die konfessionell ungebundenen Schulen haben in den letzten Jahren stark zugenommen.

Strukturen der Fachschulen für Sozialpädagogik

Die Strukturen der Fachschullandschaft sind ständig in Bewegung. Zwar gestalten sich die *Trägerstrukturen* seit jeher vielfältig, doch die Anzahl der Fachschulen für Sozialpädagogik wächst stetig und dadurch verschieben sich die Anteile der unterschiedlichen Trägerarten. So nimmt die Zahl der Schulen in öffentlicher Trägerschaft ab, während Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft – v. a. von sonstigen, nicht konfessionell gebundenen Trägern – deutlich zunehmen. Schulen in öffentlicher Trägerschaft machen derzeit nur noch 46% aller Fachschulen für Sozialpädagogik aus, während der Anteil der Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft auf 54% angewachsen ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 119). Diese beiden Schultypen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Verteilung auf städtische und ländliche Gebiete, auf Ost und West, hinsichtlich ihrer Größe und Angebote; so z. B. beteiligen sich Schulen in öffentlicher Trägerschaft etwas mehr an Schul- oder Modellversuchen und bieten wesentlich häufiger die Prüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler an.

Durch die Analyse von regulativen Dokumenten, wie den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer, konnte in den letzten Jahren eine Erweiterung der *Zugangsmöglichkeiten* für die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher beobachtet werden (Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2021, S. 207–211). Obwohl diese Öffnung erst seit Juni 2020 auch in der KMK-Rahmenvereinbarung nachzulesen ist, kann man bereits in den Daten der Fachschulleitungsbefragung aus dem Schuljahr 2020/2021 eine diverse Schülerschaft feststellen. Dabei verfügen nur etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr der Ausbildung über eine einschlägige Erstausbildung (z. B. Sozialassistentenz, Sozialpädagogische Assistenz, Kinderpflege oder ein sonstiger einschlägiger, mindestens zweijähriger Berufsabschluss). Diese Entwicklung steht zwar im Zusammenhang mit dem anhaltenden Fachkräftemangel, stellt den Status der Ausbildung als berufliche Wei-

terbildung jedoch wieder einmal infrage. Daneben ist, einem Drittel der Schulleitungen zufolge, der Anteil der Anfängerinnen und Anfänger gestiegen, die zu Beginn der Ausbildung über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Unklar ist bis jetzt, ob sich die Diversität der (beruflichen) Biografien in den einzelnen Klassen widerspiegelt oder ob die Schülerschaft nach Ausbildungsformat relativ homogen zusammengesetzt wird, denn dies hat Folgen für die Unterrichtsgestaltung.

Der Zugang zur Ausbildung ist für die Bewerberinnen und Bewerber häufig mit *Kosten* verbunden, z. B. Schulgeld oder sonstige Aufwendungen. So wird an 35% der Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft Schulgeld erhoben, an 41% der Fachschulen für Sozialpädagogik werden andere Gebühren fällig. Eine bildungspolitische Forderung besteht darin, die Kosten flächendeckend abzuschaffen. Ein Bundesland hat beispielsweise im Rahmen des „Gute-KiTA-Gesetzes“ darauf reagiert, indem es das Schulgeld für die Schülerinnen und Schüler übernommen hat. Die entsprechende Summe wurde den Schulen auf Antrag zurückerstattet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020, S. 404–405).

Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Förderungen in Anspruch nehmen. Eine verbesserte und häufig genutzte Möglichkeit ist die Förderung über das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG). Diese dürfte v. a. den vollzeitschulischen Ausbildungsformaten Aufwind verleihen und sie neben den integrativ organisierten und vergüteten Ausbildungsformaten (wie der praxisintegrierten und berufsbegleitenden Ausbildung) konkurrenzfähiger machen.

Aufbau der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher

Im letzten Jahrzehnt und v. a. in den letzten Jahren wurden Formen der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher geschaffen, bei denen ein Vertrag mit einer sozialpädagogischen Einrichtung vor Beginn der Ausbildung abgeschlossen wird und eine Vergütung erfolgen muss. Um nach diesen umfassenden Reformen einen Überblick über die Ausbildung zu gewinnen, wurde in der Fachschulleitungsbefragung gefragt, wie viele Varianten der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher mittlerweile angeboten und wie die neuen Formen bezeichnet werden, was sich hinter den Formaten verbirgt und wie jedes Format sowie die Entwicklung insgesamt von den Schulleitungen beurteilt

werden. Es wurde deutlich, dass sich die Vielfalt der Ausbildungsformen weniger in deren Anzahl an den einzelnen Schulen widerspiegelt, sondern vielmehr in der bundesweiten Spannbreite bei deren Gestaltung. Ein Drittel der Fachschulen bietet lediglich eine Ausbildungsvariante an, die Hälfte der Fachschulen zwei, 14% bieten drei Formen der Ausbildung und 2% vier Formen an. Schulen in öffentlicher Trägerschaft stellen außerdem häufiger mehr Varianten zur Wahl als Schulen in nicht öffentlicher Trägerschaft.

Werden alle von den Schulleitungen beschriebenen Ausbildungen anhand der gleichen Merkmale analysiert, kann die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher in der Gesamtschau – also über alle Ausbildungsvarianten hinweg – immer noch wie folgt beschrieben werden: Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist meist als dreijährige Ausbildung und überwiegend in Vollzeit konzipiert. Die schulischen und praktischen Anteile sind in über zwei Drittel der Ausbildungen integrativ organisiert, und es werden meist zwei Arbeitsfelder durchlaufen. In der Hälfte der Ausbildungen wird zu Beginn ein Vertrag mit einer sozialpädagogischen Einrichtung verlangt, und damit ist in etwa ebenso vielen Fällen eine Vergütung der Ausbildung vorgesehen. Doch das ist eine stark vergrößerte Darstellung. Darüber hinaus werden zahlreiche Variationen deutlich.

Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher kann im bundesweiten Vergleich nach *vier zentralen Ausbildungsformaten* systematisiert werden, und auch auf diesen Ebenen zeigen sich viele Unterschiede. Das häufigste Ausbildungsformat ist nach wie vor die vollzeitschulische Ausbildung; die praxisintegrierte Ausbildung liegt mit 22% an zweiter Stelle, gefolgt von der berufsbegleitenden Ausbildung mit 19% und der teilzeitschulischen Ausbildung mit 4%. Die *vollzeitschulische Ausbildung* dauert zwei bis drei Jahre. Im Vergleich zu der gleichen Ausbildung von vor etwa zehn Jahren überwiegt hier heute die integrative Form. Schülerinnen und Schüler werden in der Praxis zudem überwiegend als Praktikantinnen und Praktikanten bezeichnet. Die *teilzeitschulische Ausbildung* wurde im Rahmen der Fachschulleitungsbefragung nur in 16 Fällen angegeben. Sie ist für spezielle Personengruppen vorgesehen, die hauptsächlich anderweitige Verpflichtungen haben. Die Ausbildung findet deshalb in geringerem Umfang, aber zeitlich gestreckt statt.

Die *praxisintegrierte Ausbildung* ist ein relativ neues Ausbildungsformat und wird bereits in zehn Ländern angeboten. Sie ist meist als Vollzeitausbildung konzipiert und dauert in der Regel drei Jahre. Die Schülerinnen werden überwiegend als Auszubildende betrachtet. Die PiA wurde im Tarifvertrag für Auszubildende des öffentlichen Dienstes (TVAöD – besonderer Teil Pflege) verankert. Doch der Tarif scheint, angesichts der diversen Statusbezeichnungen der Schülerinnen und Schüler in der Praxis, noch keine flächendeckende Anwendung zu finden.

Auch die *berufsbegleitende Ausbildung* zählt zu den integrativ organisierten, vergüteten Ausbildungen. Dieses Format ist üblicherweise als Teilzeitausbildung organisiert und setzt meist ein Arbeitsverhältnis mit einer sozialpädagogischen Einrichtung voraus. Die Ausbildung ist von drei bis vierjähriger Dauer und auch hier wechseln sich schulische und praktische Anteile in regelmäßigen Abständen ab. Zwei Drittel der Schulleitungen gibt an, dass die Schülerinnen und Schüler am Lernort Praxis als Angestellte betrachtet werden, einem Drittel der Schulleitungen zufolge werden sie als Auszubildende gesehen.

Mithilfe der bisher aufgezählten Ausbildungsmerkmale ließen sich die einzelnen Formate systematisch unterscheiden. Weitere Differenzierungen sind zwar bekannt, sie konnten jedoch im Rahmen dieser Studie nicht erfragt werden, so z. B. die Organisation der Inhalte während der Ausbildung (Fächer, Module, Lernfelder).

Die in den Bundesländern sehr unterschiedlich bezeichneten Ausbildungsformen wurden datenbasiert den vier dargestellten Ausbildungsformaten zugeordnet und dadurch vergleichbar gemacht. Somit konnte nicht nur die Gestaltung der Formate, sondern auch die *Zufriedenheit der Schulleitungen* verglichen werden. Diese zeigen sich zwar grundsätzlich mit allen Ausbildungsformaten zufrieden, die vollzeitschulische und die praxisintegrierte Ausbildung schneiden jedoch in ihren Bewertungen besser ab als die teilzeitschulische und die berufsbegleitende Ausbildung. Vorteile werden zum Beispiel bei der Finanzierungsmöglichkeit der PiA deutlich. Gleichwohl wird sowohl in der PiA als auch in der berufsbegleitenden Ausbildung eine Mehrbelastung der Schülerinnen und Schüler benannt, die durch die fehlende Freistellung für schulische Aufgaben bzw. wegen der Doppelbelastung durch zwei Lernorte entsteht. Doch im Gegensatz zur berufsbegleitenden

Ausbildung wird der Ausbildungsstatus der Schülerinnen und Schüler am Lernort Praxis in der PiA häufiger deutlich.

Darüber hinaus wurden die Schulleitungen zu den an ihrer Schule üblichen Formen der *Lernortkooperation* sowie zu ihrer Zufriedenheit mit der Verzahnung der Lernorte im entsprechenden Ausbildungsformat befragt. Durch die Pluralisierung der Ausbildung und die Zunahme integrativ organisierter, vergüteter Ausbildungsformate muss sich die Praxis mehr an der Ausbildung beteiligen, auch wenn die Gesamtverantwortung bei den Fachschulen liegt. So sind mittlerweile zahlreiche, institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Praxis zu beobachten. Die Relevanz einer aktiven, strukturellen Lernortkooperation für eine gelingende Ausbildung wird auch von der Fachkräfteoffensive durch die neue Förderung der Koordinationskräfte für die Lernortverzahnung unterstrichen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021b).

Die Bewertung der Lernortkooperation ähnelt der Bewertung der Ausbildungsformate durch die Schulleitungen. Die Zufriedenheit mit der Lernortverzahnung ist bei der PiA und der vollzeitschulischen Ausbildung am höchsten, in der teilzeitschulischen und berufsbegleitenden Ausbildung am niedrigsten. Vorteile werden in der PiA beispielsweise bei der besseren, da permanenten Verknüpfung von Theorie und Praxis gesehen. Im weniger häufigen, konsekutiv organisierten vollzeitschulischen Format wird die Reihenfolge der theoretischen Fundierung mit anschließendem Berufspraktikum als sinnvoller für manche Personengruppen erachtet.

Bei den integrativ organisierten und vergüteten Ausbildungsformen sollte darauf geachtet werden, dass für den Bildungsauftrag am Lernort Praxis vollumfänglich Sorge getragen wird und die Auszubildenden nicht die gleiche Verantwortung wie ausgebildete Fachkräfte übernehmen. Gute Voraussetzungen wären hierfür verbindliche Empfehlungen hinsichtlich einer Anrechnung auf den Stellenschlüssel, der Verwendung eines einheitlichen Status der Schülerinnen und Schüler am Lernort Praxis sowie eine angemessene Ausstattung mit personellen Ressourcen für eine adäquate Begleitung in der Praxis.

Die Formate der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher unterscheiden sich aufgrund der föderalen Grundlegung meist von einem Bundesland zum ande-

ren. So ist beispielsweise eine vollzeitschulische Ausbildung im Südwesten grundsätzlich anders gestaltet als jene im Nordosten Deutschlands: In einem Bundesland dauert diese Ausbildung über drei Jahre und ist konsekutiv organisiert und im anderen Bundesland dauert sie zwei Jahre und ist integrativ konzipiert. In welcher Spannbreite solche Variationen auftreten, wurde in den vorigen Abschnitten dargelegt.

Angesichts der vielfältigen Ausbildungslandschaft ist es nicht verwunderlich, dass sich zwei Drittel der Schulleitungen eine stärkere bundesweite Vereinheitlichung der Ausbildung wünscht. Ob die *Pluralisierung* der Ausbildungsformate überhaupt dazu beitragen konnte, neue Zielgruppen zu gewinnen, wird von den Schulleitungen kontrovers gesehen. Der Aussage, dass dem so ist, stimmen Schulleitungen an Schulen mit einem vielfältigen Ausbildungsangebot eher zu als jene von Schulen, die nur ein oder zwei Formen der Ausbildung anbieten.

Im Hinblick auf die Pluralisierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Einheit und Vielfalt gleichermaßen sinnvoll sind. Die vier identifizierten Ausbildungsformate (vollzeitschulische, teilzeitschulische, praxisintegrierte und berufsbegleitende Ausbildung) sprechen mit ihren unterschiedlichen Konstruktionen verschiedene Personengruppen an und bieten jeweils Vor- und Nachteile. Es wäre anzustreben, sie in dieser Differenzierung bundesweit zu vereinheitlichen und sich an ausformulierte Standards zu orientieren sowie sie, ergänzend und vertiefend, in die KMK-Rahmenvereinbarung aufzunehmen. Dabei wäre es wichtig zu definieren, wofür ein Ausbildungsformat stehen soll, was jedoch gemeinsame Begrifflichkeiten und länderübergreifende Absprachen voraussetzen würde. Mit den bundesweiten Standards könnte zum einen mehr Mobilität ermöglicht werden, z. B. bei einem Wechsel der Fachschule während der Ausbildung zwischen Regionen oder Ausbildungsformaten. Zum anderen könnte eine Schärfung und Vereinheitlichung der vier Ausbildungsformate zu mehr Transparenz für Bewerberinnen und Bewerber führen. Interessierte Personen könnten sich besser über das für sie geeignete Ausbildungsformat informieren. In diesem Zuge könnten Finanzierungsmöglichkeiten transparenter gemacht werden, die nicht nur für integrativ organisierte, vergütete, sondern auch für überwiegend schulische Ausbildungsformate zur Verfügung stehen.

Neuere Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik

Die *Ausbildungskapazitäten* an Fachschulen für Sozialpädagogik wurden in der Vergangenheit stark ausgebaut. Dennoch kann der Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern aktuell und in naher Zukunft nicht gedeckt werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 153–154). Prognosen zufolge wäre eine weitere Expansion erforderlich (Rauschenbach u. a. 2020, S. 30–36). Durch die Pluralisierung der Ausbildungsformate, also durch die Erprobung und Etablierung integrativ organisierter und vergüteter Ausbildungen, konnte die Nachfrage optimiert und damit die *Anzahl der Schülerschaft angehoben* werden. Wie kann ein weiterer Ausbau erreicht werden?

Auf den ersten Blick scheinen bundesweit mehrheitlich Kapazitäten an *Ausbildungsplätzen in der Schule und in der Praxis* vorhanden zu sein. Sieht man jedoch genauer hin, werden im Osten höhere schulische Kapazitäten deutlich, während im Westen mehr verfügbare Ausbildungsplätze in der Praxis zur Verfügung stehen. Andersherum stimmt ein Viertel der Schulleitungen aus den westlichen Bundesländern zu, dass es zu wenig schulische Plätze gibt, und fast die Hälfte der Schulleitungen aus den östlichen Bundesländern stimmen überein, dass zu wenig Praxisstellen vorhanden sind. Allerdings konnten Praktika in diesem Schuljahr auch aufgrund der Coronapandemie häufig nicht wie vorgesehen angetreten werden.

Außer der notwendigen Ausweitung von Ausbildungsplätzen in Schule und Praxis, was regional unterschiedlich erfolgen muss, sind auch bundesweite Maßnahmen für die *Deckung des Lehrkräftebedarfs* vonnöten. Es werden v. a. mehr Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in öffentlicher Trägerschaft benötigt. Die zahlreichen Möglichkeiten der Nachqualifizierung für Lehrkräfte ohne einschlägige Lehramtsqualifikation (Galuschka 2021) reichen den Schulleitungen zufolge nicht aus. Es werden deutlich mehr Lehrerinnen und Lehrer benötigt, die über einen einschlägigen Lehramtsabschluss verfügen.

Ebenso ist ein *Mangel an Schulräumen* festzustellen. Dem stimmen mehr als die Hälfte aller Schulleitungen zu und dies vermehrt an öffentlichen Schulen sowie häufiger in den westlichen Bundesländern. Die Erfahrungen mit *E-Learning-Formaten*, die aufgrund der Coronapandemie gemacht wurden, könnten langfristig dazu verhelfen, dem Platzproblem zu begegnen.

nen. Hierfür wären allerdings weitere Investitionen in die digitale Infrastruktur der Schulen nötig – v. a. bei den Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft. Wenn die Ausbildungskapazitäten weiterhin gesteigert werden sollen, muss v. a. Wert auf ausreichende, gut qualifizierte Lehrkräfte und genügende Räumlichkeiten gelegt werden.

Erfragt wurde, abgesehen von den genannten Merkmalen, welche die Ausbildungskapazitäten auf Ebene der Fachschulen für Sozialpädagogik beschreiben, auch die *Relation von Angebot und Nachfrage* auf Ebene der Ausbildungsformate. Die bundesweite Sicht macht deutlich, dass ein erhebliches Mismatch von schulischen Ausbildungsplätzen und geeigneten Bewerberinnen bzw. Bewerbern in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher gegeben ist. Den Schulleitungen zufolge entspricht das Angebot nur in 42% auch der Nachfrage. In den verbleibenden 58% sind etwa gleichmäßig entweder zu viele Plätze oder zu viele Bewerber festzustellen. Unterschiede werden auch hier erneut nach Ost und West deutlich. Während die Lage in den westlichen Bundesländern weitestgehend der bundesweiten Ausprägung entspricht, zeigt sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage in den östlichen Bundesländern etwas ausgeglichener. Gleichzeitig besteht hier ein größerer Überhang an schulischen Plätzen und nur ein kleiner Überhang an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern. Die Passung von Angebot und Nachfrage variiert zudem je nach Format der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Das häufigste Match ist in der berufsbegleitenden und der vollzeitschulischen Ausbildung auszumachen. Die höchste Nachfrage ist im Rahmen der praxisintegrierten Ausbildung und der nur in geringem Umfang vertretenen teilzeitschulischen Ausbildung festzustellen. Der größte Überhang an verfügbaren Plätzen zeigt sich schließlich in der berufsbegleitenden und teilzeitschulischen Ausbildung.

Die beschriebenen Merkmale, an denen Kapazitäten der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher verdeutlicht werden können, variieren oftmals nach West und Ost. Eine kleinräumigere Analyse auf Bundesland- oder Kreisebene wäre sinnvoll, um weitere Differenzierungen treffen zu können und diese mit den Personalbedarfen vor Ort abzugleichen.

Forschungsbedarfe

Weitere Forschungsbedarfe bestehen grundsätzlich darin, die Entwicklungen der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher kontinuierlich und umfassend zu beobachten. Folgende Gründe erschweren das jedoch: Die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher unterliegt, anders als die dualen Berufe, keinem ständigen Monitoring, wie beispielsweise beim Berufsbildungsbericht oder der Berufsbildungsstatistik (verdi 2020, S. 24–25). Das *Fachkräftebarometer Frühe Bildung* kommt diesem Auftrag zwar nach, allerdings ist die Arbeitsgruppe projektförmig – d. h. nicht versteigt – organisiert. Zudem stößt sie bei einer detaillierten Beobachtung des Ausbildungssystems der Frühen Bildung immer wieder an die Grenzen amtlicher Statistik, beispielsweise aufgrund der unterschiedlichen Systematiken der Landesstatistiken (vgl. Kap. 1). Die Heterogenität der Ausbildung, die durch das föderal angelegte System und die bisher nur grob standardisierten Ausbildungswege gegeben ist, erschwert eine Beobachtung prinzipiell und somit auch eine Professionalisierung der Ausbildung (Frieze 2018, S. 25). Für eine weitere Professionalisierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, die für die Frühe Bildung so zentral ist, bräuchte es zum einen also eine umfassendere Standardisierung und zum anderen eine feste Zuständigkeit für die Dauerbeobachtung.

Daneben haben die Ergebnisse dieser Studie weitere Fragen aufgeworfen: Wie werden die verschiedenen Ausbildungsformate von den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern, aber auch von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kindertageseinrichtungen bewertet? Mit welchem Kompetenzerwerb gehen die Ausbildungsformate einher? Denn nicht nur für den Betrieb der Fachschulen für Sozialpädagogik, sondern auch für den der Kindertageseinrichtungen könnte es herausfordernd sein, gleichzeitig Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ausbildungsformaten mit den entsprechenden Konzepten der Lernortverzahnung und mit unterschiedlichsten (beruflichen) Biografien auszubilden. Zudem ist offen, wie sich der Verbleib der neu gewonnenen Zielgruppen je nach Ausbildungsformat gestaltet und ob die Pluralisierung und Diversifizierung nachhaltig zu einer Professionalisierung und Stärkung der Fachkräftesituation in der Frühen Bildung beiträgt.

7 Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2018): Dem wachsenden Fachkräftebedarf richtig begegnen! Entwicklung einer Gesamtstrategie zur Personalentwicklung mit verantwortungsvollem Weitblick. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Ballusek, Hilde von (2012): Warum fallen QuereinsteigerInnen durch? Die Prüfungen für „NichtschülerInnen“, „Externe“, „Schulfremde“ auf dem Prüfstand. <https://www.erzieherin.de/warum-fallen-quereinsteigerinnen-durch.html> (Zugriff: 11.10.21)
- Braches-Chyrek (2021): Die berufliche Fachrichtung „Schwerpunkt Sozialpädagogik“. In: *berufsbildung*, H. 190, S. 17–19
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten (2019): Erzieher*innen in der Ausbildung brauchen kompetente Lehrkräfte. <https://www.boefae.de/2019/06/erzieherinnen-in-der-ausbildung-brauchen-mehr-und-kompetente-lehrkraefte> (Zugriff: 04.11.21)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Karliczek (2020): „Neues Aufstiegs-BAföG stärkt erfolgreiche Berufskarrieren“. <https://www.aufstiegs-bafoeg.de/aufstiegsbafoeg/de/13-03-2020-pressemitteilung-030-2020.html>. (Zugriff: 19.10.21)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): Gute-KiTa-Bericht 2020. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021a): FAQs. Was ist mit „praxisintegrierter vergüteter Ausbildung“ gemeint? <https://fachkraefteoffensive.fruethe-chancen.de/service/faqs> (Zugriff: 10.08.21)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021b): Erweiterte Fördermodule 2021 im Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive“. Koordinationskräfte für die Lernortverzahnung. <https://fachkraefteoffensive.fruethe-chancen.de/aktuelles/erweiterte-foerdermodule-2021-im-bundesprogramm-fachkraefteoffensive/>. (Zugriff: 10.11.21)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021c): Über das Programm. <https://fachkraefteoffensive.fruethe-chancen.de> (Zugriff: 30.11.21)
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V. (2020): Der Gute-KiTa-Bericht 2020. Bedarfe der Träger und Maßnahmen der Länder. Berlin
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2021): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2021. Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2020): Empfehlungen des Deutschen Vereins für die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung für (sozialpädagogische) Fachkräfte und Lehrende für den Bereich der Kindertagesbetreuung. Die Empfehlungen (DV 6/19) wurden am 30. April 2020 vom Präsidium des Deutschen Vereins verabschiedet. Berlin
- Dohmen, Dieter (2019): Vergütete Ausbildungsmodelle für Erzieherinnen und Erzieher – eine sozioökonomische und systemische Verortung. In: AGJ (Hrsg.): Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin, S. 197–210
- Dudek, Joanna/Hanssen, Kirsten/Reitzner, Bianca (2013): Pluralisierung der Ausbildungslandschaft. Neue Wege in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrah-

- men und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 63–82
- Ebert, Sigrid/König, Anke/Uihlein, Clarissa (2018): Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. München
- Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. München
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Mende, Sonja (2021): Pluralisierung und Diversifizierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Vorschlag zu einer Systematisierung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 4 München
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Rauschenbach, Thomas (2021): Erzieher*innen – ein Qualifikationsprofil in der Zwickmühle. Seitenwege, Irrwege, Auswege. In: Bildung und Erziehung, Jg. 74, H. 2, S. 200–218
- Friese, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, S. 17–44
- Galuschka, Katharina (2021): Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Analyse bundeslandspezifischer Regelungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 6. München
- Gessler, Angélique/Hanssen, Kirsten/Uihlein, Clarissa (2018): Berufsfachschulausbildung als Einstiegsqualifizierung für die Frühe Bildung? In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld, S. 269–284
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF), WiFF Expertise, Nr. 1 München
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2019): Offenes Beschlussprotokoll. Weimar
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Empfehlungen zur Gestaltung von Nichtschülerprüfungen zum Nachholen schulischer Abschlüsse. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.04.1996. Berlin
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 22.03.2019. Berlin
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020a): Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte: KMK beschließt Maßnahmenbündel zur Attraktivitätssteigerung. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/ausbildung-sozialpaedagogischer-fachkraefte-kmk-beschliesst-massnahmenbueldel-zur-attraktivitaetssteigeru.html>. (Zugriff: 10.08.21)
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020b): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Berlin
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 17.06.2021. Berlin
- König, Anke (2016): Die Dominanz der Fachschulen für Sozialpädagogik im Zuge der (Teil-)Akademisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung – Analysen zur Eigenlogik des Feldes. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 31, S. 1–17
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2017): Steuerung in der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Zwischen Modernisierung und Tradition. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 4, S. 425–437
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik: Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula

- eine Dokumentenanalyse: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Krabel, Jens/Schulte, Sandra/Boeckhoff Jannes: Ausbildung (2018): So geht es (nicht)! <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=812:so-geht-es-nicht&catid=105> (Zugriff: 22.11.21)
- Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Luhmann, Niklas (1979): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, Hans-Uwe/Schneider, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied, S. 21–43
- Maaz, Kai/Kühne, Stefan (2018): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 375–396
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014): Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Ausbildungsbeginn: 2012/2013. Stuttgart
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): 2. Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit Ausbildungsbeginn 2012/2013 und -abschluss Sommer 2015. Abschlussbericht. Stuttgart
- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner Christiane/Böwing-Schmalenbrock Melanie/Olszenka Ninja (2020): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Dortmund
- Reichel, Philipp (2020): Evaluation des Modellversuchs „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax)“. München
- Schmidt, Thilo (2005): Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 5, S. 713–730
- Schulte, Sandra/Boeckhoff, Jannes (2017): Chance Quereinstieg. Die vergütete Ausbildung ist ein Weg, mehr Fachkräfte für Soziales zu gewinnen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 164, H. 6, S. 231–234
- Spanu, Stephanie/Meyer, Nikolaus/Karsten, Maria-Eleonora (2020): Qualifizierung für die Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte. Beschreibung und Diskussion empirischer Entwicklungen zur Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. In: neue praxis, H. 6, S. 552–565
- ver.di. Die Gewerkschaft für die Soziale Arbeit (2020): Bundeseinheitliches Ausbildungsgesetz für den Beruf staatlich anerkannte*r Erzieher*in. Beitrag zum Diskurs um die Erzieher*innenausbildung. Berlin
- Weltzien, Dörte/Hoffer, Rieke/Kassel, Laura/Wirth, Charlotta (2021): Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung. Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen. Freiburg
- Zöller, Maria (2015): Schulische Ausbildungsgänge – eine unterschätzte Größe in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 52–54

8 Anhang

8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Inhalte und Anlage der Studie	12
Abbildung 2:	Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)	27
Abbildung 3:	Methodisches Vorgehen	30
Abbildung 4:	Vollzeitschulische Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)	32
Abbildung 5:	Teilzeitschulische Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in absoluten Zahlen)	33
Abbildung 6:	Praxisintegrierte Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)	34
Abbildung 7:	Berufsbegleitende Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach verschiedenen Ausbildungsmerkmalen (Angaben in %)	36
Abbildung 8:	Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zum Rückgang der Ausbildungskapazitäten, Lehrkräfte, Räumlichkeiten und Bewerber/innen (Angaben in %)	48
Abbildung 9:	Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zu verschiedenen Aussagen, bezogen auf den Lehrkräftebedarf (Angaben in %)	51
Abbildung 10:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung zum Verhältnis von geeigneten Bewerberinnen/Bewerbern und Plätzen, differenziert nach Ländergruppen (Angaben in %)	54
Abbildung 11:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung zum Verhältnis von geeigneten Bewerberinnen/Bewerbern und Plätzen, differenziert nach Ausbildungsformaten (Angaben in %)	55

8.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anzahl und Funktion der Befragten	11
Tabelle 2:	Grundgesamtheit und Stichprobe	13
Tabelle 3:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Ländergruppe und Trägerschaft	13
Tabelle 4:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Ländergruppe und konfessioneller Ausrichtung	14
Tabelle 5:	Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft, Ländergruppe und Rechtsform	14
Tabelle 6:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft und regionalen Merkmalen	16
Tabelle 7:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie weiteren träger- und schulbezogenen Merkmalen	17
Tabelle 8:	Fachschulen in nicht öffentlicher Trägerschaft nach konfessioneller Ausrichtung im Zeitverlauf 2009, 2016, 2021	18
Tabelle 9:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie weiteren Ausbildungs- und Prüfungsmöglichkeiten	19
Tabelle 10:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Entwicklung der Anzahl der Externenprüfungen in den vergangenen drei Jahren	20

Tabelle 11:	Schüler/innen im ersten Jahr der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher nach Trägergruppe und höchster beruflicher Vorqualifikation (Angaben in %)	21
Tabelle 12:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Entwicklung der Anzahl der Schüler/innen mit Hochschulzugangsberechtigung in den vergangenen drei Jahren	22
Tabelle 13:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Schulgeld und weiteren Gebühren/Aufwendungen	23
Tabelle 14:	Fachschulen für Sozialpädagogik sowie Schüler/innen nach Trägerschaft und genutzten Fördermöglichkeiten	24
Tabelle 15:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach Trägerschaft sowie Anzahl der angebotenen Ausbildungsvarianten	26
Tabelle 16:	Ausbildungen nach dem Vertragsverhältnis der praktischen Ausbildung und nach Vergütung	28
Tabelle 17:	Ausbildungen zur Erzieherin und zum Erzieher nach Trägerschaft und Ausbildungsformaten	29
Tabelle 18:	Modelle der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher 2012 (Auswahl)	31
Tabelle 19:	Fachschulleitungen nach ihrer Zufriedenheit mit den verschiedenen Ausbildungsformaten	37
Tabelle 20:	Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Die Verdichtung der theoretischen Inhalte in der vergüteten, praxisintegrierten Ausbildung stellt höhere Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen bzw. Studierenden.“	38
Tabelle 21:	Fachschulen für Sozialpädagogik nach den dort praktizierten Formen der Lernortkooperation	40
Tabelle 22:	Fachschulleitungen nach ihrer Zufriedenheit mit den verschiedenen Ausbildungsformaten	40
Tabelle 23:	Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher sollte bundesweit stärker vereinheitlicht werden.“	42
Tabelle 24:	Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Durch die Vielfalt der Ausbildungsformen in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher gelingt es, mehr Fachkräfte auszubilden.“	43
Tabelle 25:	Fachschulleitungen nach Anzahl der angebotenen Ausbildungsformate an der Fachschule und ihrer Zustimmung zur Aussage: „Durch die Vielfalt der Ausbildungsformen in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher gelingt es, mehr Fachkräfte auszubilden.“	44
Tabelle 26:	Fachschulen für Sozialpädagogik mit einer vergüteten, praxisintegrierten Ausbildung nach Veränderungen in ihrer Schülerschaft	47
Tabelle 27:	Ausbildungen nach Ausbildungsformat und Veränderungen in der Schülerschaft	47
Tabelle 28:	Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Die Anzahl der Schüler/innen im ersten Jahr der Ausbildung hat sich im Schuljahr 2020/2021 aufgrund der Coronapandemie verringert.“	47
Tabelle 29:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an schulischen Plätzen, differenziert nach Ländergruppen	49
Tabelle 30:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Praxisstellen, differenziert nach Ländergruppen	49
Tabelle 31:	Fachschulleitungen nach ihrer Zustimmung zur Aussage: „Viele Schüler/innen konnten aufgrund der Coronapandemie ihre Praktika nicht wie vorgesehen absolvieren.“	50
Tabelle 32:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Lehrkräften, differenziert nach Trägerschaft	50
Tabelle 33:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Schulräumen, differenziert nach Trägerschaft	51
Tabelle 34:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an Schulräumen, differenziert nach Ländergruppen	52
Tabelle 35:	Fachschulleitungen nach ihrer Einschätzung des Bedarfs an (geeigneten) Bewerberinnen und Bewerbern	52

Tabelle 36:	Fachschulleitungen nach Ländergruppen sowie ihrer Zustimmung zur Aussage: „In der Coronapandemie ist es uns rasch gelungen, vom Präsenzunterricht auf E-Learning umzustellen.“	53
Tabelle 37:	Fachschulleitungen nach Trägerschaft der Fachschule sowie ihrer Zustimmung zur Aussage: „Unsere Fachschule verfügt über eine gute digitale Infrastruktur für die Gestaltung von E-Learning oder Blended-Learning-Formaten.“	53

8.3 Abkürzungsverzeichnis

BG:	Berufsbegleitende Ausbildung
PiA:	Praxisintegrierte, vergütete Ausbildung
TZ:	Teilzeitschulische Ausbildung
VZ:	Vollzeitschulische Ausbildung

Zu den Autorinnen

Sonja Mende

studierte zunächst Soziale Arbeit (B.A) an der Katholischen Universität in Eichstätt und später Angewandte Forschung in der Sozialen Arbeit (M.A.) an der Hochschule München. Nach verschiedenen wissenschaftlichen, koordinierenden und pädagogischen Tätigkeiten (v. a. im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe) ist sie seit 2020 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Ihre Schwerpunkte sind empirische Erhebungen zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte.

Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin

hat Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie (M.A.) an der Universität Heidelberg studiert und an der Technischen Universität Dortmund in Erziehungswissenschaft promoviert (Dr. phil.). Sie ist seit 2012 Professorin an der Fliegener Fachhochschule Düsseldorf und leitet seit 2019 die WiFF am DJI. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Systeme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, Berufsfeld- und Professionsforschung sowie Sekundäranalysen amtlicher Statistiken.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Fachschulen für Sozialpädagogik sind nach wie vor die wichtigsten Ausbildungsinstitutionen für die Frühe Bildung, ihre Kapazitäten haben sich in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren nahezu verdoppelt. Diese Expansion wurde begleitet von umfassenden Reformen, die zu einer Pluralisierung und Diversifizierung des Ausbildungssystems führten. Welchen konkreten Niederschlag haben diese Reformen in der Fachschullandschaft gefunden? Welche weiteren Entwicklungspotenziale ergeben sich daraus und wo liegen Stolpersteine? Diesen Fragen geht die Studie anhand einer bundesweiten Befragung von Fachschulleitungen nach.