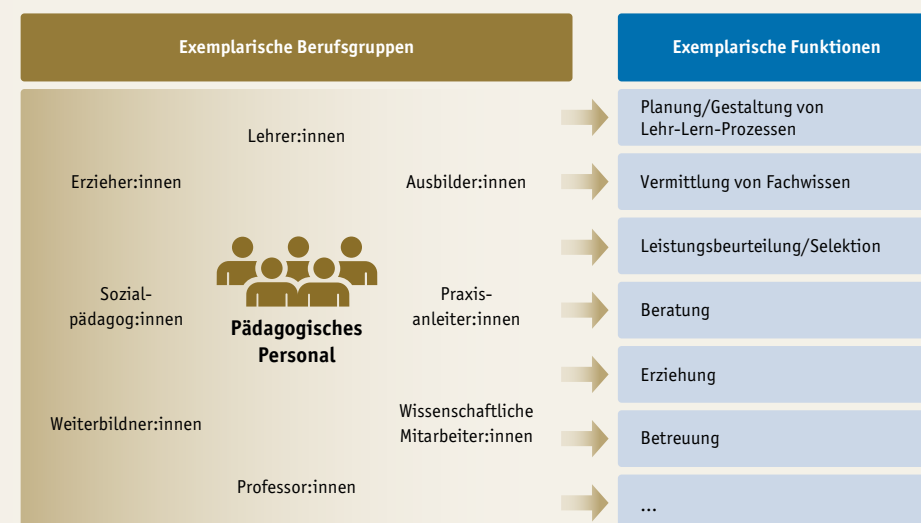


Bildungspersonal: Struktur, Entwicklung, Qualität und Professionalisierung

Für die Gestaltung gelingender Bildungsprozesse nimmt das Personal eine Schlüsselrolle ein. Neben den individuellen Voraussetzungen der Lernenden ist die Fähigkeit der pädagogisch Tätigen, mit den Anforderungen des Berufsalltags professionell umzugehen, eine der wesentlichen Einflussgrößen für den Lernerfolg der Bildungsteilnehmenden (Richter et al., 2014; Hattie, 2009). Wirkungsvoll agierende pädagogische Beschäftigte verfügen nicht nur über fachliche und pädagogische Kompetenzen, sondern auch über eine „Haltung in Form von Wollen und Werten“ (Hattie & Zierer, 2016, S. 24). Neue Herausforderungen wie der Umgang mit einer heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppen, die Notwendigkeit, inklusive Lernumgebungen zu gestalten, oder der Anspruch, Kompetenzen für das Leben in einer digitalisierten Welt zu vermitteln, machen die Bedeutung eines nicht nur in quantitativer Hinsicht ausreichenden, sondern auch gut ausgebildeten Personals in besonderem Maße deutlich.

Das pädagogisch tätige Personal rückte im letzten Jahrzehnt immer stärker in den Fokus des Interesses (Fischer, 2018). Dabei wird das Augenmerk oftmals auf einzelne Berufsgruppen gelegt und die Berichterstattung auf spezifische Phänomene verengt – etwa den Mangel an Lehrkräften oder Erzieher:innen. Das Bildungspersonal im Schwerpunktkapitel eines Bildungsberichts zu behandeln eröffnet die Möglichkeit, im Vergleich der Bildungsbereiche den je eigenen Besonderheiten der Beschäftigten und jeweiligen Funktionen Rechnung zu tragen. Bei der Gestaltung von Lernumgebungen und -prozessen wirken ganz verschiedene Berufe und – in jeweils

Abb. H0-1: Vielfalt des pädagogischen Personals und seiner Funktionen



Quelle: Eigene Darstellung

unterschiedlichem Ausmaß – Qualifikationsprofile zusammen. Im Zentrum steht in diesem Bericht das pädagogisch tätige Personal, also „Lehrende“ im weitesten Sinne, die Lerngelegenheiten schaffen, Bildungsprozesse initiieren und begleiten oder auch Lernergebnisse diagnostizieren (**Abb. H0-1**). Nichtpädagogische Beschäftigte, die z. B. in den Verwaltungen, der Gebäudetechnik oder den Versorgungs- und Serviceeinrichtungen öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen unterstützend tätig sind, können aufgrund der Datenlage nicht systematisch in die empirische Bestandsaufnahme einbezogen werden.

In der Auseinandersetzung mit den pädagogischen Berufsfeldern, den Qualifikationen sowie dem Wissen und Können des Bildungspersonals orientiert sich das Schwerpunktkapitel am Konzept der pädagogischen Professionalität im Sinne eines an spezifischen Kompetenzen orientierten Verständnisses von Beruflichkeit (vgl. z. B. Helsper, 2021; Rothland et al., 2018). Hiermit wird ein konzeptueller Rahmen geschaffen, der einen Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Gruppen des Bildungspersonals ermöglicht. Unterschiede, die sowohl zwischen den Bildungsbereichen als auch innerhalb dieser bestehen, werden nicht zuletzt durch bundes- oder länderspezifische Regelungen beeinflusst.

Wenngleich wissenschaftlich nicht einheitlich definiert (**H2**), bezeichnet *Professionalität* im Bildungsbereich zumeist spezifische Kompetenzen, die ein Mindestmaß an Qualität in der Erbringung pädagogischer Dienstleistungen erwarten lassen. Mit dem Begriff der *Professionalisierung* werden wiederum 2 unterschiedliche Aspekte zum Ausdruck gebracht. Individuelle Professionalisierung meint jenen Prozess, in dem eine Person das Wissen und Können (Professionalität) erwirbt, das nötig ist, um berufliche Aufgaben überzeugend zu bewältigen. Dieser Prozess schließt u. a. die Ausbildung, die Vorbereitung auf die Berufstätigkeit, den Erwerb von Erfahrungswissen in der Praxis sowie berufs begleitende Fortbildungsaktivitäten ein. Demgegenüber meint kollektive Professionalisierung den Prozess, in dem pädagogische Institutionen oder Interessengruppen wie Berufs- und Trägerverbände die institutionellen Voraussetzungen dafür entwickeln, die als notwendig betrachtet werden, um die gesellschaftliche Etablierung eines Berufsstandes und die Sicherung einer professionellen pädagogischen Arbeit voranzutreiben. In diesem Sinne wird der Begriff der Professionalisierung in Politik und Praxis häufig auch als ein programmatischer Begriff verwendet, sobald es um die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsbedingungen und damit um den beruflichen Status von Teilgruppen des Bildungspersonals geht – aktuell etwa in der Frühen Bildung oder in der Weiterbildung.

Bereits über viele Bildungsberichte hinweg wurden Fragen nach der Anzahl und Qualifikation des pädagogisch tätigen Personals, der Altersstruktur sowie dem künftigen Personalbedarf im Rahmen eigenständiger Personalindikatoren in den einzelnen Berichtskapiteln aufgegriffen. Diese Fragestellungen und Analyseperspektiven nun im Rahmen eines Schwerpunktkapitels zu bündeln und zu vertiefen folgt dem Ziel, die bereichsübergreifende Perspektive auf individuelle, institutionelle und prozessuale Aspekte des Bildungspersonals zu stärken. Dieser Darstellung über die Bildungsbereiche hinweg sind allerdings in zweifacher Hinsicht auch Grenzen gesetzt. Erstens ermöglicht die bereichsspezifisch sehr heterogene und in weiten Teilen unzureichende Datenlage nur begrenzte empirische Einblicke in viele Facetten des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen. So kann teilweise lediglich über Konzepte oder Regularien berichtet werden. Und zweitens können Details und spezifische Fragestellungen zu einzelnen Bildungsbereichen nicht vertieft werden, wenn eine bereichsübergreifende Bestandsaufnahme zugleich die mit dem Bildungspersonal angesprochene Themenvielfalt angemessen widerspiegeln soll.

Im Folgenden werden zunächst der aktuelle Personalbestand und dessen Zusammensetzung von der Frühen Bildung bis zur Weiterbildung betrachtet (**H1**). Nach einer Darstellung der Kompetenzerwartungen und Ausbildungswege in den einzelnen Bildungsbereichen (**H2**) werden dann gesondert die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und -aktivitäten des Bildungspersonals thematisiert (**H3**). Das pädagogische Handeln selbst wird dann insofern in den Blick genommen, als Zusammenhänge zwischen dem Personal und der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Umgebungen oder -Prozesse hergestellt werden (**H4**). Im Anschluss werden zentrale Facetten der künftigen Personalgewinnung mit Blick auf quantitative und qualitative Bedarfe dargestellt (**H5**), bevor in einer abschließenden Bilanzierung künftige Herausforderungen aus den Analysen abgeleitet werden (**H6**).

Personalbestand und Personalstruktur

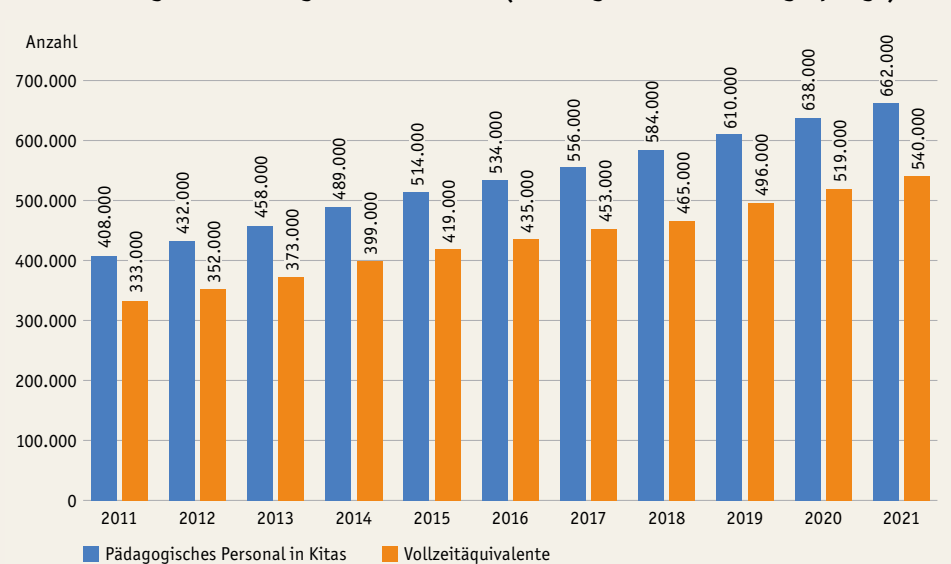
Dem Anspruch, differenzierte Strukturinformationen über das gesamte Bildungspersonal zu präsentieren, kann mit den zur Verfügung stehenden vorwiegend amtlichen Daten kaum entsprochen werden. Der folgende grundlegende Überblick über den Personalbestand zielt vor allem auf einen datengestützten Vergleich der vorherrschenden Beschäftigungsbedingungen sowie der soziodemografischen und qualifikationsbezogenen Heterogenität des pädagogisch tätigen Personals. Auch hier gestaltet sich die Erfassung zwischen den Bildungsbereichen ausgesprochen unterschiedlich. Während amtliche Statistiken für eine Mehrzahl der Bereiche jahresgenaue Informationen zum Gesamtbestand des pädagogischen Personals, auch umgerechnet auf Vollzeitäquivalente, bereitstellen, liegen beispielsweise für sozialpädagogische Fachkräfte an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, das an Ganztagsgrundschulen tätige Personal, das für den praktischen Teil der beruflichen Ausbildung zuständige Personal sowie für den Weiterbildungsbereich keine (ähnlich präzisen) Bestandsdaten vor. Daher wird zunächst die Situation für den Personalbestand bereichsspezifisch dargelegt und anschließend werden ausgewählte vergleichbare Aspekte der Zusammensetzung aus einer bereichsübergreifenden Perspektive eingeordnet.

Frühe Bildung

Frühe Bildung verzeichnet 2021 mit rund 700.000 pädagogisch Tätigen neuen Personalhöchststand

Der Arbeitsmarkt der Frühen Bildung ^G hat seit Mitte der 2000er-Jahre eine enorme Wachstumsdynamik zu verzeichnen und erreichte 2021 mit gut 700.000 pädagogisch tätigen Personen – davon rund 45.000 in der Tagespflege – einen Höchststand; vor 10 Jahren waren es gerade einmal knapp 450.000 Personen (Tab. H1-1web). Allein in diesem Jahrzehnt sind infolgedessen in der Frühen Bildung mehr als 250.000 neue Arbeitsplätze entstanden; die Frühe Bildung ist damit einer der stärksten Jobmotoren in Deutschland.

Abb. H1-1: Pädagogisches Personal sowie Vollzeitäquivalente ^G in Kindertageseinrichtungen 2011 bis 2021 (Anzahl gerundet, ohne Tagespflege)



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege; Auswertungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung → Tab. H1-1web

Allein in den Kitas wuchs die Anzahl des pädagogischen Personals auf 662.000 im Jahr 2021. Dies entspricht einer rechnerischen Zahl von 540.000 Vollzeitstellen, die 2011 noch bei lediglich rund 333.000 Vollzeitstellen lag (**Abb. H1-1**).

Als eine gesonderte Gruppe betrachtet werden müssen daneben die rund 45.000 Personen, die in der Kindertagespflege tätig sind: Sie arbeiten vielfach als Soloselbstständige, vor allem mit Kindern unter 3 Jahren, und müssen – im Unterschied zu den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen – keine pädagogische Ausbildung vorweisen. Zumeist verfügen sie lediglich über „vertiefte Kenntnisse hinsichtlich der Anforderungen der Kindertagespflege“, wie dies in § 43 des SGB VIII formuliert wird (**H3**).

Blickt man bei der Gruppe der pädagogisch Tätigen auf die qualifikationsbezogene Zusammensetzung, so wird sehr deutlich, dass die an Fachschulen ausgebildeten Erzieher:innen mit bundesweit 68 % das Feld der Kindertageseinrichtungen auch im Jahr 2021 nach wie vor entscheidend prägen (in Ostdeutschland liegt dieser Wert bis heute stets bei rund 80 %) (**Abb. H1-2**). Ergänzt wird diese Gruppe – vor allem in Westdeutschland – durch einschlägig an Berufsfachschulen ausgebildetes Personal (Kinderpflege bzw. Sozialassistentz) mit einem Anteil von zuletzt 14 %. Demgegenüber verharrt die Gruppe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte auch 2021 mit 6 % auf einem niedrigen Niveau, wenngleich dies gegenüber 2011 immerhin eine Verdopplung darstellt. In der Summe ist der Grad der Fach- und Hochschulausgebildeten jedoch in Ostdeutschland erkennbar höher.

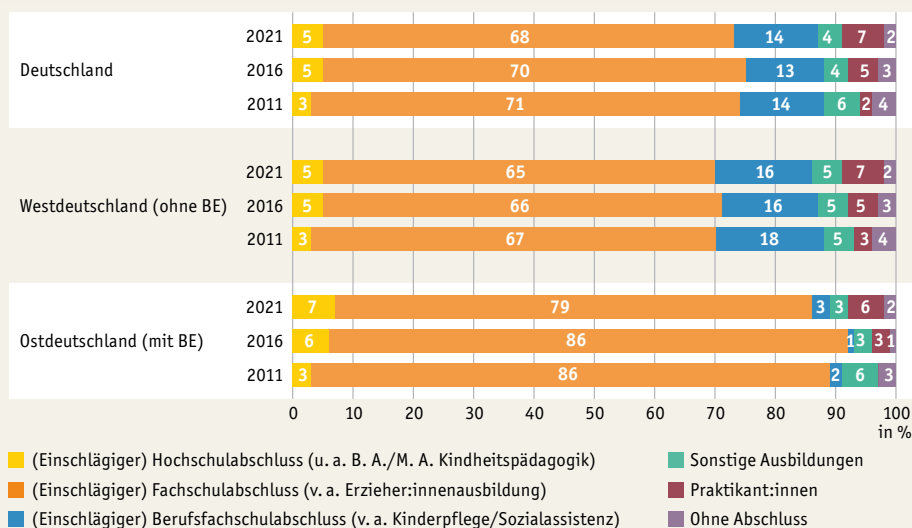
Was den Beschäftigungsumfang anbelangt, geht das pädagogisch tätige Personal in Kindertageseinrichtungen im Jahr 2021 zu 41 % einer Vollzeittätigkeit nach, zu der weitere 20 % mit einer vollzeitnahen Tätigkeit hinzugerechnet werden können (32 bis unter 38,5 Stunden); der Rest verteilt sich auf verschiedene Varianten an Teilzeitbeschäftigungsverhältnissen (**Tab. H1-3web**). Dabei ist das Arbeitsfeld, im Vergleich zu anderen sozialen Berufen und den Jahren zuvor, 2021 mit 87 % durch einen hohen Anteil an unbefristeten Stellen gekennzeichnet. Mit Blick auf die befristet Beschäftigten muss in Anbetracht der hohen Anzahl junger weiblicher Beschäftigter beachtet

Neben Kitas betreuten 2021 rund 45.000 Tagespflegepersonen vor allem unter 3-Jährige

Erzieher:innen nach wie vor größte Berufsgruppe in Kitas

Über die Hälfte des Personals in Kitas geht vollzeitnaher Tätigkeit nach

Abb. H1-2: Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen 2011, 2016 und 2021 (in %)



Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege; Auswertungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund; eigene Darstellung

→ **Tab. H1-2web**

werden, dass es sich dabei vielfach um schwangerschafts- und elternzeitbedingte Vertretungen handelt.

Viele Jahrzehnte wurde die Frühe Bildung als Ausbildungs- und Beschäftigungssystem nicht so sehr als Bildungsberuf, sondern eher als eine sorgende, pflegende und betreuende Tätigkeit betrachtet und daher vor allem mit Gesundheits- und Pflegeberufen unterhalb eines akademischen Ausbildungsniveaus verglichen. In jüngerer Zeit nehmen allerdings die Bestrebungen zu, die personenbezogenen Dienstleistungsberufe aufzuwerten und in Teilen zu akademisieren (H2). In Anbetracht des unübersehbaren Fachkräftemangels in der Frühen Bildung (H5) ist in dieser Hinsicht in den nächsten Jahren mit einer weiteren Dynamik zu rechnen.

Allgemeinbildende Schule

Anzahl der
allgemeinbildenden
Lehrkräfte in den
letzten 10 Jahren
leicht gestiegen

Drei Viertel der
Lehrkräfte sind
Frauen, überwiegend
teilzeitbeschäftigt

An allgemeinbildenden Schulen sind im Schuljahr 2020/21 bundesweit 773.007 mehrheitlich verbeamtete Lehrkräfte beschäftigt (Tab. H1-4web, Tab. H1-5web), was einem Anstieg von gut 25.000 (+3 %) gegenüber 2010 entspricht. Bundesweit ist nur gut die Hälfte der Lehrkräfte (54 %) in Vollzeit beschäftigt, weshalb die Anzahl der Vollzeit-äquivalente mit 631.422 deutlich unter der Anzahl an beschäftigten Personen liegt. Die Vollzeitquoten variieren im Ländervergleich zwischen 43 % (Hamburg) und 75 % (Sachsen-Anhalt) (Tab. H1-6web). Der Frauenanteil ist dabei in den letzten beiden Jahrzehnten sukzessive auf zuletzt 74 % aller Lehrkräfte gestiegen. Von ihnen ist die Mehrheit in Teilzeit oder stundenweise beschäftigt (Tab. H1-7web). In einem Teil der allgemeinbildenden (wie auch der beruflichen) Schulen arbeiten die regulären Lehrkräfte mit weiteren Beschäftigten zusammen (z. B. Schulsozialarbeit, Sozialpädagog:innen). Über die Anzahl dieser mit erzieherischen, beratenden oder sozialtherapeutischen Tätigkeiten betrauten Beschäftigten und ihr Zusammenwirken mit den Lehrkräften liegen jedoch keine vergleichbaren Daten vor.

Ganztagspersonal

Personal in Ganztags-
angeboten bislang
nur näherungsweise
abschätzbar

Die KMK-Statistik zu Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich weist bis heute keinerlei Personalangaben aus. Infolgedessen kann zumindest für das Grundschulalter die Größe des Personalbestands im Ganztags^M nur näherungsweise abgeschätzt werden, indem die verfügbaren Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Personal für Grundschulalter in Horten und altersgemischten Kindertageseinrichtungen mit Angaben zu Erwerbstätigen in der Kinderbetreuung an Grundschulen auf Basis des Mikrozensus kombiniert werden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 94–96). Demnach wären in ganztägigen Angeboten für Kinder im Grundschulalter insgesamt inzwischen schätzungsweise 105.000 Personen beschäftigt.¹ Allerdings lässt sich die dahinterliegende Entwicklung des Ganztagspersonals in einem 10-Jahres-Vergleich aufgrund einer Umstellung in der Mikrozensushebung nicht abbilden. Eine signifikante Verbesserung dieser unzureichenden Datenlage ist fachlich wie politisch in Anbetracht der zu erwartenden Dynamik durch den beschlossenen Rechtsanspruch ab 2026 dringend geboten.

Wenig belastbare
Befunde zur
Qualifikation
des Personals in
schulischen Ganztags-
angeboten

Bei der in D3 dargestellten Vielfalt an Angebotsformen von der Mittagsbetreuung bis zum Ganztags in den verschiedenen Schularten führt die mangelhafte Datenlage insgesamt dazu, dass über das dort tätige Personal keine belastbaren Aussagen möglich sind (Tab. H1-16web). Hinzu kommt, dass es bis heute keine verbindlichen Standards für das Personal an Ganztagschulen gibt, ganz im Unterschied zu dem vorhandenen Fachkräfteangebot im SGB VIII für Kindertageseinrichtungen.

¹ In der KJH-Statistik für 2021 (Stichtag 01.03.) erfasstes Personal in Horten und Hortgruppen: 41.661 pädagogisch Tätige. Weiteres Personal in der Schulkinderbetreuung laut Mikrozensus 2019: 63.000 Personen. Für das Jahr 2020 können hierzu keine Mikrozensusdaten ausgewiesen werden.

Innerhalb des in ganztägigen Angeboten für Grundschulkindern tätigen Personals ist nach wie vor von einer ungeklärten Vielfalt verschiedener Ausbildungsabschlüsse auszugehen (Altermann et al., 2018, S. 10; StEG-Konsortium, 2019, S. 83). Vor dem eben genannten Hintergrund des Fachkräfteangebots in der Kinder- und Jugendhilfe verwundert es nicht, dass die Beschäftigten in der Kinderbetreuung an Grundschulen laut Mikrozensus mit 14 % im Vergleich zum Hortpersonal der Kinder- und Jugendhilfe etwa doppelt so häufig keinen beruflichen Abschluss vorweisen konnten (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Zudem gibt es, wie Studien immer wieder gezeigt haben, eine unbekannte, aber nicht zu unterschätzende Anzahl an Personen, die an verschiedenen Formaten der Ganztagsangebote mitwirken und über keine einschlägige Qualifikation verfügen, ggf. auch ehrenamtlich tätig sind (Tillmann, 2020; StEG-Konsortium, 2019, S. 83).

Hinzu kommt, dass lediglich knapp 20 % des Personals, das in ganztägigen Angeboten für Grundschulkindern tätig ist, einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen. Im Vergleich zu pädagogisch Tätigen in anderen Bildungsbereichen weisen Beschäftigte in ganztägigen Angeboten an Grundschulen tendenziell die geringste Vollzeitbeschäftigtenquote auf (**Tab. H1-16web**). Zudem sind nicht selten Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse mit prekären Beschäftigungsbedingungen verbunden. Insgesamt entsteht bei einem Großteil der Ganztagsangebote – soweit überhaupt ansatzweise Erkenntnisse zur Personalsituation vorliegen – der Eindruck einer wenig konturierten Personalstruktur.

Berufliche Schulen

Die Zahl der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ist im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen gegenüber 2010 gesunken (-4 %); bundesweit sind im Schuljahr 2020/21 180.438 (bzw. 117.267 Vollzeitäquivalente) überwiegend verbeamtete (74 %) Lehrkräfte an beruflichen Schulen tätig. Fast ein Drittel von ihnen ist größtenteils für den schulischen Teil der dualen Ausbildung in den Teilzeit-Berufsschulen zuständig (**Tab. H1-4web**). 55 % der Lehrkräfte an beruflichen Schulen unterrichten hauptsächlich in Angeboten des Übergangssektors (z. B. Berufsvorbereitungsjahr), des Schulberufssystem (z. B. Berufsfachschule) oder im Bereich der beruflichen Weiterbildung (Fachschulen). Darüber hinaus sind 15 % der Lehrkräfte an beruflichen Schulen überwiegend in Bildungsgängen tätig, die zu einer fachbezogenen oder Allgemeinen Hochschulreife führen (z. B. an Fachoberschulen oder beruflichen Gymnasien). Knapp die Hälfte von ihnen ist vollzeitbeschäftigt, wobei hier ähnlich wie bei den allgemeinbildenden Schulen zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. Jeweils ungefähr ein Viertel der Lehrkräfte ist zudem in Teilzeit oder stundenweise beschäftigt; besonders häufig ist dies an Schulen des Gesundheitswesens der Fall (**Tab. H1-7web**).

Anzahl der beruflichen Lehrkräfte in den letzten 10 Jahren gesunken

Ausbildungspersonal für die Praxisphasen in der beruflichen Bildung

Von den berufsschulischen Lehrkräften zu unterscheiden ist das heterogen zusammengesetzte Ausbildungspersonal, das die berufspraktische Phase der Auszubildenden sowohl im dualen als auch im vollzeitschulischen Bereich fachlich begleitet. Neben Ausbilder:innen in Betrieben oder außerbetrieblichen Einrichtungen der dualen Ausbildung sind dies sowohl Praxismentor:innen oder -anleiter:innen in Bildungseinrichtungen wie Kitas oder in Institutionen des Gesundheitswesens als auch ausbildende Fachkräfte in Unternehmen. Aktuelle Zahlen über die Größe des ausbildenden Personalbestands in der Praxis liegen für Deutschland nicht vor. Quantifizierbar ist lediglich die Gruppe der in den Betrieben registrierten (aber ggf. aktuell nicht im Bereich der dualen Ausbildung tätigen) Ausbilder:innen. Bundesweit waren dies 2020 gut 628.000 Personen; gegenüber 2010 hat sich ihre Anzahl um 7 % verringert

Mangel an belastbaren Zahlen zu ausbildendem Personal

Ausbilder:innen sind hauptsächlich nebenberuflich in dieser Funktion tätig (Tab. H1-8web). Hauptsächlich handelt es sich bei dem ausbildenden Personal um Personen, die die Ausbildungstätigkeit nebenberuflich ausüben (Bahl, 2012). Zwischen den Fachrichtungen bestehen gleichwohl Unterschiede. Während im gewerblich-technischen Bereich – insbesondere in größeren Betrieben – nach wie vor das Lernen in Lehrwerkstätten ein Teil der Berufsausbildung darstellt, wofür hauptberufliche Ausbilder:innen zuständig sind, erfolgt im kaufmännischen Bereich sowie auch in den personenbezogenen Fachrichtungen die Ausbildung vorwiegend am Arbeitsplatz durch nebenberufliche Ausbilder:innen oder Praxisanleiter:innen (Bahl, 2012; Weyland & Koschel, 2021) oder auch Praxismentor:innen in Kindertageseinrichtungen (Boekhoff & Frauendorf, 2019).

Hochschule

Teil des wissenschaftlichen Personals nicht mit Lehraufgaben betraut Das an den Hochschulen beschäftigte Personal hat außer der Lehre eine Vielzahl weiterer Aufgaben. Für das wissenschaftliche und künstlerische Personal gehören dazu insbesondere die Forschung, aber auch die wissenschaftliche Weiterbildung sowie die Beteiligung an der hochschulischen Selbstverwaltung. Der Umfang der Lehrverpflichtungen variiert sehr stark, auch innerhalb der Personalgruppen (Bloch et al., 2014). Neben der Durchführung der Lehrveranstaltungen und der Prüfungen sind vor allem die Professor:innen, aber auch Dozent:innen und ein Teil der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen an der Entwicklung neuer Curricula und Studiengänge beteiligt. Ein Teil des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals ist nicht oder nur am Rande mit Lehraufgaben betraut; dies gilt insbesondere für die ca. 83.000 wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, die 2020 über Drittmittel finanziert in Forschungsprojekten tätig sind (Tab. H1-10web).

26 % Zuwachs beim wissenschaftlichen und künstlerischen Personal seit 2010

Die Lehre an den Hochschulen wird in erster Linie vom wissenschaftlichen und künstlerischen Personal getragen. Insgesamt sind 2020 415.000 Personen (Tab. H1-9web) dem wissenschaftlichen und künstlerischen Personal zuzurechnen, das damit in den vergangenen 10 Jahren um 26 % angewachsen ist. Für das Lernen und Lehren ist aber auch das wissenschaftsunterstützende Personal bedeutsam – 2020 knapp 260.000 Personen ohne das Pflegepersonal der Hochschulkliniken –, etwa in den Bibliotheken, der Studienberatung oder den Laboren und IT-Einrichtungen der Hochschulen.

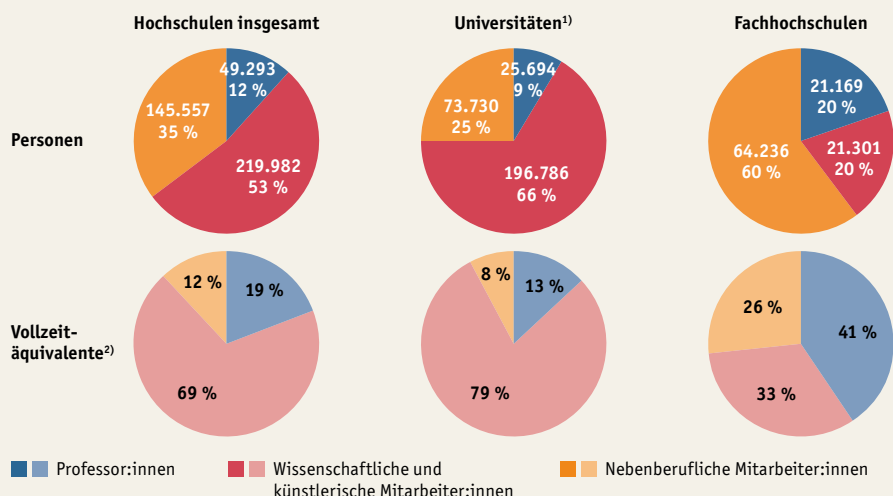
Zum wissenschaftlichen und künstlerischen Personal gehören sowohl haupt- als auch nebenberufliche Mitarbeiter:innen, die in unterschiedlichem Umfang und mit verschiedenen Aufgaben in die Hochschullehre eingebunden sind. Neben 49.300 Professor:innen sind etwa 205.000 wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter:innen zum hauptberuflichen Personal zu zählen, hinzu kommen 3.800 Hochschuldozent:innen und wissenschaftliche Assistent:innen sowie 10.900 Lehrkräfte für besondere Aufgaben (z. B. Lehrer:innen im Hochschuldienst) (Tab. H1-10web).

Großer Stellenwert des nebenberuflichen Personals an den Hochschulen

Etwa ein Drittel des von der Hochschulstatistik ausgewiesenen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals ist nebenberuflich an den Hochschulen tätig; bei diesen 145.500 Personen (Abb. H1-3) handelt es sich zum größten Teil um Lehrbeauftragte und Honorar- und Gastprofessor:innen (101.500) sowie um wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutor:innen (44.000) (Tab. H1-9web). Jeweils 5 nebenberuflich Beschäftigte werden hochschulstatistisch als ein Vollzeitäquivalent gezählt. So berechnet, entfällt etwa ein Achtel der Personalkapazität in Vollzeitäquivalenten auf das nebenberufliche wissenschaftliche und künstlerische Personal (Abb. H1-3, untere Reihe links)

Die Personalstruktur unterscheidet sich nach Art der Hochschule deutlich (Abb. H1-3, Tab. H1-9web): An den Universitäten sind 9 % der wissenschaftlichen und künstlerischen Beschäftigten Professor:innen, während wissenschaftliche Mitarbeiter:innen mit etwa zwei Dritteln den größten Anteil stellen und nebenberufliche Mitarbeiter:innen ein Viertel ausmachen (Abb. H1-3, obere Reihe). An den

Abb. H1-3: Haupt- und nebenberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal nach Personalgruppen* 2020



* Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter:innen einschließlich Dozent:innen und Lehrkräften für besondere Aufgaben.

1) Universitäten, Pädagogische und Theologische Hochschulen.

2) Vollzeitäquivalente (VZÄ): Hauptberuflich Beschäftigte in Teilzeit werden als 0,5 VZÄ gerechnet, nebenberufliches Personal als 0,2 VZÄ.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik, Recherche in DZHW-ICE, eigene Berechnungen

→ Tab. H1-9web

Fachhochschulen ist der Professor:innenanteil mit 20 % deutlich höher, während nur 20 % wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter:innen zum Personal gehören. Ein großer Teil der Lehre wird hier von Lehrbeauftragten getragen, die 60 % des Personals und etwa ein Viertel der Personalkapazität (in Vollzeitäquivalenten) ausmachen. Auch an Kunst- und Musikhochschulen haben Lehrbeauftragte eine ähnlich hohe Bedeutung (Tab. H1-9web).

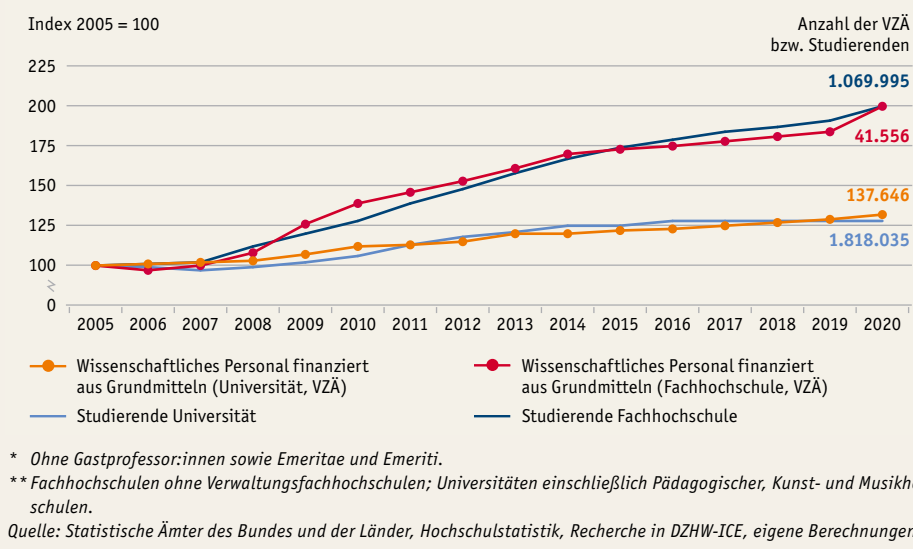
Mehr als zwei Drittel der wissenschaftlich oder künstlerisch Beschäftigten sind befristet beschäftigt – bei deutlichen Unterschieden zwischen den Beschäftigtengruppen. Die Befristungen werden durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) geregelt, das für die Qualifizierungsphase befristete Verträge vorsieht, aber auch für drittmittelfinanzierte Beschäftigung Befristungen ermöglicht. Während befristete Arbeitsverhältnisse bei den Professor:innen nur eine untergeordnete Rolle (13 %) spielen, sind sie beim jüngeren wissenschaftlichen und künstlerischen Personal bis unter 35 Jahren (ohne Professor:innen) der Regelfall (98 %). Beim wissenschaftlichen und künstlerischen Personal von 35 bis unter 45 Jahren, von dem ein großer Teil bereits promoviert ist, beträgt die Befristungsquote 77 % (BuWiN 2021, S. 111). Die hohe Zahl an Befristungen wird mit Blick auf die unsicheren Beschäftigungsperspektiven mit befristeten Verträgen häufig öffentlich thematisiert und kritisiert.² Ein ähnliches Bild zeichnet sich beim Umfang der Beschäftigung ab. Knapp jeder oder jede 2. wissenschaftliche Mitarbeiter:in (47 %) arbeitet in Teilzeit, jedoch weniger als jeder oder jede 10. Professor:in (8 %) (Tab. H1-11web).

Hoher Anteil an befristet Beschäftigten

Das aus den Grundmitteln der Hochschulen finanzierte Personalvolumen (in Vollzeitäquivalenten), das die Lehre im Wesentlichen trägt, hat sich seit 2005 an den Universitäten und an den Fachhochschulen etwa parallel zu den Studierenden-


2 Vgl. BuWiN 2021, S. 52–54, sowie die Diskussion um die Initiative #IchbinHanna im Jahr 2021, dokumentiert etwa in zahlreichen Beiträgen zu diesem Thema im Blog von J. M. Wiarda (www.jmwiarda.de).

Abb. H1-4: Wissenschaftliches Personal* (in Vollzeitäquivalenten) und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen 2005 bis 2020 (Index 2005 = 100)**



zahlen entwickelt (**Abb. H1-4**). Gemäß der gewachsenen Studiennachfrage an den Fachhochschulen (vgl. **F3**) haben sich seit 2005 die Zahl der Studierenden und die grundmittelfinanzierte Personalkapazität (in Vollzeitäquivalenten) etwa verdoppelt; an den Universitäten war der Zuwachs mit jeweils etwa 25 % geringer. Das bedeutet insgesamt nur geringe Veränderungen der Betreuungsrelationen. Zwischen 2005 und 2020 kamen zwischen 15 und 16,9 Studierende auf ein aus Grundmitteln finanziertes Vollzeitäquivalent (**Abb. H1-1web**). An den Universitäten ist die Quote seit 2016 leicht rückläufig (von 14,2 auf 12,9); die Betreuungsrelation hat sich also etwas verbessert. An den Fachhochschulen, an denen eine höhere Lehrverpflichtung der Professor:innen zu berücksichtigen ist, steigt die Quote in dieser Zeit geringfügig an (von 26,3 auf 27,2), was eine etwas ungünstigere Betreuungsrelation anzeigt.

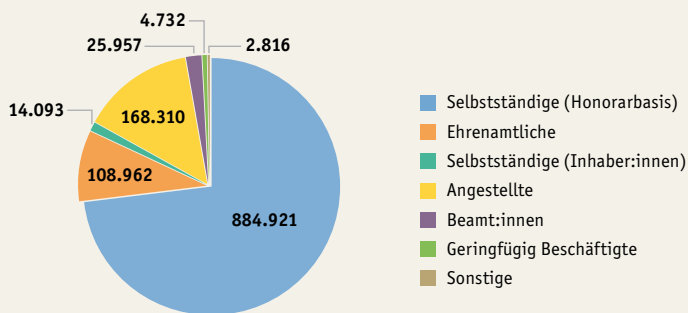
Weiterbildung

In der Weiterbildung werden pädagogische Dienstleistungen überwiegend arbeitsteilig in der Zusammenarbeit von meist hauptberuflich tätigem Planungspersonal und überwiegend frei und nebenberuflich tätigem Lehrpersonal erbracht. Das bedeutet aber nicht, dass die Arbeitsaufgaben auf klar abgrenzbare Beschäftigtengruppen verteilt wären. So engagieren sich Beschäftigte mit Leitungs- und Planungsaufgaben ebenfalls an der Durchführung von Kursen und Seminaren; Lehrkräfte wiederum werden häufig in die Programm- und Angebotsentwicklung einbezogen oder übernehmen Aufgaben des Verwaltungspersonals. Zur genauen Anzahl der Beschäftigten liegen keine amtlichen Daten vor. Die weiterhin aktuellste und umfassendste Schätzung des gesamten Personalbestandes basiert auf Daten des wb-personalmonitors  2014. In dieser Hochrechnung sind jedoch nur Beschäftigte in der offen zugänglichen Weiterbildung erfasst, also keine Beschäftigten, die ausschließlich in der innerbetrieblichen Weiterbildung – dem größten Weiterbildungssegment (vgl. **G1**) – tätig sind.

Fast 9 von 10 (88 %) Beschäftigten in der Weiterbildung üben pädagogische Tätigkeiten aus

Im Jahr 2014 waren etwa 691.000 Beschäftigte im 4. Bildungsbereich tätig, auf die 1,35 Millionen Beschäftigungsverhältnisse entfielen (**Tab. H1-12web**). Hierunter sind sowohl jene Beschäftigten gefasst, die vornehmlich pädagogische Tätigkeiten ausüben, als auch jene, die hauptsächlich unterstützend in den Einrichtungen tätig sind. Ehrenamtliche sind miterfasst, da sie häufig ein Honorar erhalten, auch wenn

**Abb. H1-5: Beschäftigungsverhältnisse* in der Weiterbildung 2014 nach Beschäftigten-
gruppen (Anzahl)**



* Ausgewiesen sind alle Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung, in denen pädagogische Tätigkeiten ausgeübt werden (insgesamt 1.209.791). Die Verhältnisse entfallen auf ca. 609.000 Beschäftigte.


Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014 (n = 5.053), gewichtete Daten, eigene Berechnungen → Tab. H1-12web

sie per Definition kein geregeltes Arbeitsverhältnis mit den Einrichtungen haben. Unter allen Beschäftigten ist der Großteil (88 %, ca. 609.000) pädagogisch tätig.³ Unter Ausschluss von Personen im Ehrenamt sind es noch ca. 540.000 pädagogisch Erwerbstätige (Tab. H1-12web).

Mit Blick auf die Anzahl von abhängig Beschäftigten im Vergleich zu Honorarkräften und ehrenamtlich Tätigen zeigt sich eine Dominanz von Beschäftigungsformen, die durch mehrere Beschäftigungsverhältnisse mit geringer Wochenarbeitszeit gekennzeichnet sind, bei gleichzeitig geringer Arbeitsplatzsicherheit und schlechter sozialer Absicherung. Etwa 70 % der Beschäftigungsverhältnisse werden nebenberuflich ausgeübt (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 70). Nimmt man die ca. 1,21 Millionen mit pädagogischen Tätigkeiten betrauten Beschäftigungsverhältnisse als Basis, entfallen 73 % (885.000) auf Honorarkräfte, 9 % (109.000) auf ehrenamtlich Tätige und lediglich 16 % (194.000) auf sozialversicherungspflichtig oder verbeamtet Beschäftigte (Abb. H1-5).

Ein beträchtlicher Teil der pädagogisch Erwerbstätigen (43 %) ist mit unter 10 Wochenstunden beschäftigt und nur ein Viertel der Beschäftigten arbeitet 38,5 Wochenstunden oder mehr (Tab. H1-13web). Unter die Personen mit geringer Wochenarbeitszeit fallen insbesondere Honorarkräfte, die ihrer Tätigkeit nicht im Hauptberuf nachgehen. An Volkshochschulen entfallen fast 9 von 10 Beschäftigungsverhältnissen (87 %) auf Honorarkräfte (Tab. H1-14web). Mit der Dominanz solcher Formen der Beschäftigung geht einher, dass durch die pandemiebedingten Angebotseinbrüche (vgl. G1, G2) insbesondere Selbstständige in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor existenzielle Krisen gestellt wurden.

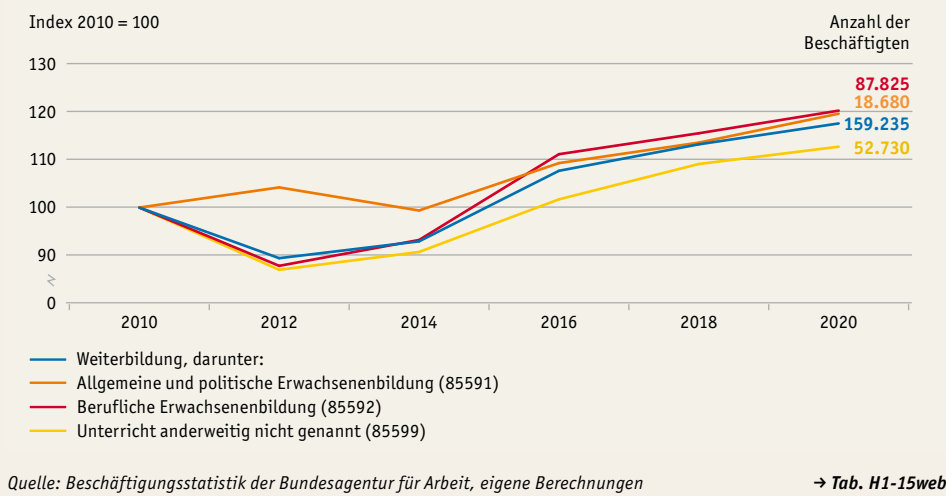
Wenn man in Rechnung stellt, dass in den bisher berichteten Daten die oft freiberuflich tätigen Trainer:innen, die sich ganz oder ausschließlich in der betrieblichen Weiterbildung engagieren, nicht mit erfasst sind, so zeigt sich zum einen, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung nach der Zahl der Beschäftigten inzwischen wohl der größte Bildungsbereich ist. Zum anderen ist die Heterogenität der Beschäftigungsverhältnisse vergleichsweise hoch, da in der betrieblichen Weiterbildung sehr viel höhere Einkommen realisiert werden können als in weiten Teilen der offen zugänglichen Erwachsenenbildung (vgl. Graf, 2019, H5).

Um Aussagen über die Bestandsdynamik in der Weiterbildung zu treffen, können für ausgewählte Wirtschaftszweige Daten der Beschäftigungsstatistik  der Bundes-

**Weiterbildner:innen
am häufigsten auf
Honorarbasis im
Nebenerwerb tätig**

³ Als pädagogisch Tätige werden alle Beschäftigten ausgewiesen, die einen Anteil von 1 bis 100 % in den Bereichen der Lehre, Weiterbildungsberatung, Programmplanung oder Teilnehmerbetreuung an ihrem gesamten Zeitvolumen angegeben haben.

Abb. H1-6: Anzahl der geringfügig und sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Weiterbildung in ausgewählten Wirtschaftszweigen 2010 bis 2020



**Fortschreitende
Institutionalisierung
mit einer steigenden
Anzahl abhängiger
Beschäftigter**

agentur für Arbeit (BA) herangezogen werden. Die BA-Statistik ermöglicht allerdings keine Differenzierung zwischen pädagogisch tätigem und unterstützendem Weiterbildungspersonal ⁴. Gleichwohl ist aus dem wb-personalmonitor bekannt, dass nur ein kleiner Anteil der Beschäftigten in der Weiterbildung (12 %) gar keine pädagogischen Tätigkeiten ausübt. Nach einem Rückgang im Jahr 2012 ist die Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Weiterbildung von 2012 mit 121.055 Personen auf 159.235 Personen im Jahr 2020 um 32 % angestiegen (**Abb. H1-6, Tab. H1-15web**). Die Zahlen spiegeln eine fortschreitende Expansion des Weiterbildungssektors wider, sowohl in der allgemeinen Erwachsenenbildung als auch in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sich die weitaus größere Dynamik in den Beschäftigungsverhältnissen unter den Honorarkräften mit dieser Datengrundlage nicht abbilden lässt.

Personalzusammensetzung im Vergleich der Bildungsbereiche

Trotz der heterogenen Datenlage sollen abschließend einige ausgewählte Merkmale der Zusammensetzung des Personals aus bereichsübergreifender Perspektive verglichen werden. Dabei sind soziodemografische und beschäftigungsbezogene Aspekte zu unterscheiden. Hinzuweisen ist vor allem darauf, dass das in ganztägigen Angeboten tätige Personal im Folgenden nur näherungsweise abgeschätzt werden kann, indem Personaldaten der KJH-Statistik und weiteres an Ganztagsgrundschulen tätiges Personal anhand des Mikrozensus zusammen betrachtet werden.⁴

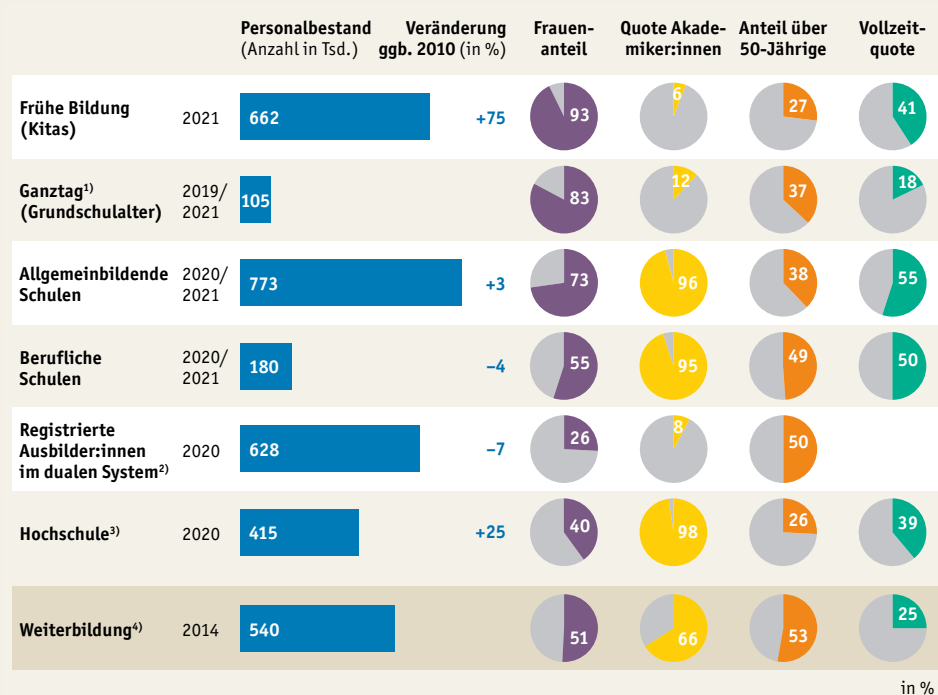
Geschlechterverhältnisse: Zwischen den Bildungsbereichen unterscheidet sich der Anteil männlicher und weiblicher Beschäftigter deutlich. Während in der Frühen Bildung mit 93 % fast ausschließlich und in der Ganztagsbetreuung im Grundschulalter über 80 % sowie den allgemeinbildenden (73 %) und beruflichen Schulen (55 %) mehrheitlich Frauen pädagogisch tätig sind (**Abb. H1-7, Tab. H1-16web**), überwiegt in den Hochschulen sowie bei den registrierten Ausbilder:innen im dualen Ausbildungssystem der Anteil des männlichen Personals (60 und 74 %); in der Weiterbildung ist wiederum eine nahezu ausgeglichene Verteilung der Geschlechter festzustellen.

⁴ Grundsätzlich bestehen allein aufgrund des Fachkräftegebots des SGB VIII (§ 72) Unterschiede zwischen dem Ganztagspersonal, das bei einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe angestellt ist (z. B. im Hort) und damit dem Fachkräftegebot des SGB VIII unterliegt, auf der einen und dem sonstigen pädagogischen Personal, das an Ganztagsgrundschulen tätig ist, auf der anderen Seite.

Nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche zeigen sich teils deutliche Unterschiede. So ist an den Grundschulen lediglich eine von 10 Lehrkräften männlich, an den Gymnasien ist es jede 4. Lehrkraft (Tab. H1-7web). In den beruflichen Schulen, in denen ein deutlicher Zuwachs von Frauen im letzten Jahrzehnt um 7 % festzustellen ist, variiert der Anteil weiblicher Lehrender mit der Schulart (Tab. H1-8web). Besonders hoch ist er an Schulen des Gesundheitswesens, was mit den dort überwiegend von Frauen nachgefragten Ausbildungen im Gesundheitswesen korrespondiert. In den Hochschulen variiert der Frauenanteil zwischen 54 % bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben und 26 % bei den Professor:innen, seit 2010 hat er in allen Personalgruppen zugenommen. Bei den Professor:innen dürfte der Anteil von Frauen weiter steigen, da bei den Juniorprofessor:innen mit zuletzt

Ausgeglichenes Geschlechterverhältnis in den Universitäten, jedoch deutlich weniger Professorinnen

Abb. H1-7: Bestand und soziodemografische sowie qualifikationsbezogene Zusammensetzung des pädagogisch tätigen Personals nach Bildungsbereichen



1) Da Ganztagsangebote für Kinder im Grundschulalter sowohl von der Kinder- und Jugendhilfe als auch von schulischer Seite angeboten werden (D3), existiert bislang keine vereinheitlichte gemeinsame Statistik zu Personal im Ganzttag. Pädagogisches Personal, das in Horteinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig ist, wird über die KJH-Statistik erfasst. Über ganztags schulische Angebote hält die KMK keine entsprechende Statistik vor. Um annäherungsweise Aussagen zum Personalbestand im grundschulischen Ganzttag machen zu können, werden neben der KJH-Statistik Daten des Mikrozensus ausgewiesen. Für eine Schätzung des Personalbestands wurden die absoluten Zahlen der KJH-Statistik und des Mikrozensus addiert, für die soziodemografischen und qualifikationsbezogenen Merkmale wurde der rechnerische Mittelwert ausgewiesen. Aufgrund von Änderungen im Mikrozensus kann kein Bestandsvergleich abgebildet werden.

2) Das Bildungspersonal, das für den praktischen Teil der dualen und vollzeitschulischen Ausbildung zuständig ist, kann nicht umfassend dargestellt werden, da für ausbildende Fachkräfte und Praxisanleitungen keine Daten zu Bestand und Zusammensetzung vorliegen. Dargestellt wird daher nur der Bestand registrierter (ggf. aktuell nicht aktiver) Ausbilder:innen im dualen Ausbildungssystem, für die der Beschäftigungsumfang nicht ausgewiesen werden kann.


3) Bestand: haupt- und nebenberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal. Akademiker:innenquote: ohne wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutor:innen, die teilweise noch studieren; ohne Personal, für das keine Information zum Hochschulabschluss vorliegt (4,1 %). Vollzeitquote: ohne nebenberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal.

4) Auf Stichprobenerhebungen basierende Ergebnisse, die mit den oben berichteten amtlichen Ergebnissen nicht vollständig vergleichbar sind. Ehrenamtliche sind in den Berechnungen nicht enthalten.

Quelle: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, Berufsbildungsstatistik, Hochschulstatistik; Mikrozensus; DIE/BIBB/DUE, wbpersonalmonitor 2014

→ Tab. H1-16web

47 % beinahe die Geschlechterparität erreicht worden ist (**Tab. H1-17web**). Ähnliche Geschlechterverhältnisse lassen sich in der Weiterbildung, etwa zwischen Volkshochschulen und der tendenziell männlich dominierten betrieblichen Weiterbildung, feststellen (**Tab. H1-18web**). Der Frauenanteil an Volkshochschulen ist im Zeitraum von 1991 bis 2017 unter allen Beschäftigtengruppen deutlich angestiegen. Der stärkste Anstieg findet sich beim hauptberuflichen Leitungspersonal von 14 % im Jahr 1991 auf 56 % im Jahr 2017. Sowohl beim haupt- als auch nebenberuflichen pädagogischen Personal sowie beim unterstützenden Personal (z. B. Verwaltung) zeigt sich im Jahr 2017 eine deutliche Dominanz weiblicher Beschäftigter mit einem Frauenanteil zwischen 68 und 81 % (**Tab. H1-19web**).

Migrationshintergrund : Die Daten des Mikrozensus 2019 zeigen, dass zum Bildungspersonal mit 16 % deutlich seltener Beschäftigte mit Migrationshintergrund zählen als unter allen Erwerbstätigen (24 %) und sich der Anteil zwischen den Bildungsbereichen stark unterscheidet (**Tab. H1-20web**). In Kindertageseinrichtungen haben knapp 19 % der Beschäftigten einen Migrationshintergrund, in den Grundschulen und weiterführenden Schulen sind es mit 10 % hingegen deutlich weniger. Während an beruflichen Schulen (8 %) und in der betrieblichen Ausbildung (12 %) ebenfalls unterdurchschnittlich viele Menschen mit Migrationshintergrund tätig sind, sind es im Hochschul- und im Weiterbildungsbereich mit 22 % wiederum vergleichsweise viele.

Ausbildungshintergrund: Das pädagogische Personal unterscheidet sich zwischen den Bildungsbereichen nicht nur nach soziodemografischen, sondern auch nach qualifikationsbezogenen Merkmalen. An allgemeinbildenden und zu großen Teilen auch an beruflichen Schulen (mit Ausnahme der Schulen des Gesundheitswesens) sowie an Hochschulen ist eine lehrende Tätigkeit in der Regel an einen Master- oder vergleichbaren Hochschulabschluss gebunden, entsprechend liegt der Anteil der Akademiker:innen bei nahezu 100 %. Ein differenzierender Blick auf die Qualifikationen weist dabei auf eine Vielfalt der absolvierten Studienfachrichtungen hin (**Tab. H1-21web**). Durch die vermehrte Einstellung von Seiten- und Quereinsteiger:innen ist insbesondere der Anteil von Lehrkräften ohne Lehramtsprüfung innerhalb des vergangenen Jahrzehnts deutlich angestiegen (**H5**). Darüber hinaus werden an beruflichen Schulen zudem Personen, die aus der beruflichen Praxis kommen und den fachpraktischen Unterricht erteilen, als Lehrkräfte für Fachpraxis oder Fachlehrkräfte eingesetzt (5 % im Jahr 2020). In den übrigen Bildungsbereichen lässt sich eine erheblich heterogenere Qualifikationsstruktur feststellen. Während in der Weiterbildung eine Mehrheit (66 %) des Personals einen (Fach-)Hochschulabschluss besitzt (**Tab. H1-13web**), geben in der betrieblichen Ausbildung nur 8 % der registrierten Ausbilder:innen eine akademische Qualifikation an (**Tab. H1-8web**). Das pädagogische Personal in der Frühen Bildung setzt sich überwiegend aus Erzieher:innen und Kinderpfleger:innen zusammen, einen fachlich einschlägigen Hochschulabschluss besitzt auch hier nur eine Minderheit der Beschäftigten (6 %) (**Tab. H1-2web**). Der Anteil der Akademiker:innen unter den Leitungskräften der Kindertageseinrichtungen liegt mit 18 % dagegen dreimal so hoch. Dies ist u. a. damit zu erklären, dass einige Länder entsprechende (Mindest-) Qualifikationen für das Ausüben von Leitungstätigkeiten in Kindertageseinrichtungen vorschreiben.

Altersstruktur: Nicht zuletzt für die Ermittlung künftiger Personalbedarfe ist auch die Altersstruktur des erfassten pädagogischen Personals von besonderer Relevanz (vgl. auch Kap. B). Zwischen den Bildungsbereichen lassen sich deutliche Unterschiede feststellen: In den beruflichen Schulen, unter den registrierten Ausbilder:innen sowie in der Weiterbildung ist nahezu oder mehr als jeder oder jede 2. Beschäftigte bereits 50 Jahre und älter und nur etwa jede:r 20. unter 30 Jahre alt. Die Einrichtungen der Frühen Bildung sowie der Hochschulen weisen eine weitaus jüngere Altersstruktur

Anteil an Beschäftigten mit Migrationshintergrund beim Bildungspersonal weit unterdurchschnittlich

Anteil von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften deutlich angestiegen

Minderheit des pädagogischen Personals in der Frühen Bildung mit Hochschulabschluss

Einrichtungen der Frühen Bildung und Hochschulen mit jüngerer Altersstruktur als übrige Bildungsbereiche

auf (Tab. H1-16web). So ist nur etwas mehr als jede oder jeder 4. über 50 Jahre und gegenüber den anderen Bildungsbereichen sind mehr Beschäftigte unter 30 Jahre alt (26 bzw. 25 %). Die Altersstruktur an den Hochschulen wird maßgeblich durch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beeinflusst: Jährlich kommen junge Nachwuchswissenschaftler:innen hinzu, die zum größten Teil nach einigen Jahren wieder ausscheiden.

Methodische Erläuterungen

Personal in Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter

Da Ganztagsangebote im Grundschulalter sowohl von der Kinder- und Jugendhilfe als auch von schulischer Seite angeboten werden (vgl. D3), existiert bislang keine vereinheitlichte gemeinsame Statistik zu Personal in Ganztagsangeboten für Kinder im (Grund-)Schulalter. Pädagogisches Personal, das in Horteinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe tätig ist, wird über die KJH-Statistik erfasst. Hierbei wird das pädagogische Personal (ohne Verwaltung) berücksichtigt, dass im ersten Arbeitsbereich in Horten oder Hortgruppen tätig ist. Über ganztags schulische Angebote hält die KMK keine entsprechende Statistik vor. Um annäherungsweise Aussagen zum Personalbestand im grundschulischen Ganztags machen zu können, werden neben der KJH-Statistik Daten des Mikrozensus ausgewiesen. Durch die Abgrenzung der Personengruppen im Mikrozensus, die keine nebenberuflich oder ehrenamtlich Tätigen umfassen, ist eher von einer Untererfassung der im Ganztags für Kinder im Grundschulalter Tätigen auszugehen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 94). Abgegrenzt wird die Personengruppe im Mikrozensus über die Klassifikation der Berufe (KldB 2010) bzw. eine Kombination der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung“ (8311), die sowohl fachlich ausgerichtete Tätigkeiten (83112) als auch Helfer- und Anlernertätigkeiten (83111) umfasst (Klassifikation der Berufe, 2010; Bundesagentur für Arbeit, 2011), und des Wirtschaftszweigs „Grundschule“ (852; WZ 2008; Statistisches Bundesamt 2008), dem sich die befragten Personen selbst zuord-

nen. Im Folgenden wird diese Beschäftigtengruppe als „Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ bezeichnet (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 94). Unklar bleibt, ob diese Personen wirklich und ausschließlich einer Tätigkeit im Ganztags nachgehen oder auch in der Mittagsbetreuung oder einer anderen außerunterrichtlichen Tätigkeit im Rahmen einer verlässlichen Halbtagsgrundschule arbeiten. Hinzu kommt, dass auch weitere Personen, z. B. der Berufsuntergruppe 8312 „Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik“, zumindest in Teilen ebenfalls im Ganztags tätig sein können, eine sichere Zuordnung jedoch nicht möglich ist.

Weiterbildungspersonal laut Beschäftigungsstatistik der BA

In der Beschäftigungsstatistik der BA sind alle sozialversicherungspflichtig beschäftigten Arbeitnehmer:innen aufgenommen, Beamt:innen und Selbstständige werden nicht erfasst. Durch eine Eingrenzung auf die Wirtschaftszweige (WZ-2008) „Allgemeine und politische Erwachsenenbildung“ (85591), „Berufliche Erwachsenenbildung“ (85592) und „Unterricht anderweitig nicht genannt“ (85599) lässt sich eine spezifische Kerngruppe von in der Weiterbildung tätigen Beschäftigten auf Grundlage amtlicher Daten identifizieren. Abweichungen von den Bestandszahlen im wb-personalmonitor im Jahr 2014 sind u. a. auf das Schätzverfahren im wb-personalmonitor sowie die vorgenommene Eingrenzung von Wirtschaftszweigen und eine Untererfassung von Mehrfachbeschäftigten mit den BA-Daten zurückzuführen.

Ausbildungswege des Personals

Die Ausbildungswege des pädagogischen Personals berühren sehr vielfältige Fragen. Das betrifft zunächst die ganz grundsätzliche Frage, ob und in welchem Umfang der Zugang und die Ausübung des Berufs reglementiert und welche Institutionen dafür zuständig sind: Bund und Länder, Berufs- und Trägerverbände oder beschäftigende Einrichtungen. Eine zweite Frage richtet sich auf Modelle von Beruflichkeit, an denen sich Ausbildungswege (oder ihr Fehlen) orientieren: am Muster akademischer Professionen, am Modell von Aus- und Fortbildungsberufen oder an Vorstellungen von erfahrungsgestützter Expertise, die sich für Beschäftigung je nach dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage in Teilarbeitsmärkten entscheidet. Schließlich ist für Ausbildungswege von Bedeutung, welche Themen und Inhalte fest- oder nahegelegt werden und welche didaktischen Formate ihre Vermittlung und Aneignung bestimmen.

In den vergangenen 2 Jahrzehnten hat in der Debatte um die Qualifizierung des pädagogischen Personals die Orientierung an übergeordneten Kompetenzvorstellungen deutlich zugenommen. Der Begriff der Kompetenzen betont stärker als jener der Qualifikationen die Fähigkeit und Bereitschaft, berufspraktische Aufgaben und Problemstellungen erfolgreich zu bewältigen. So hat das von Baumert und Kunter (2006) für den Schulbereich entwickelte Strukturmodell professioneller Kompetenzen nicht nur in der Wissenschaft weite Beachtung gefunden, sondern wurde auch politisch etwa in der Vereinbarung zu Standards für die Lehrkräftebildung aufgegriffen (KMK, 2019).

Professionelle Kompetenz wird als Zusammenspiel aus persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten sowie professionellem Wissen aufgefasst. Im Anschluss an die Topologie von Shulman (1986) bilden (1) pädagogisches Wissen, (2) Fachwissen, (3) fachdidaktisches Wissen sowie (4) Organisations- und (5) Beratungswissen die Kernkategorien des Professionswissens (Kunter et al., 2009). Die von Baumert und Kunter definierten Kompetenzbereiche wurden für den Hochschulbereich von Aust und Hartz (2018) und für die Weiterbildung mit dem GRETA-Kompetenzmodell (vgl. Strauch et al., 2019; Strauch et al., 2021) adaptiert. Auch für die berufliche Bildung lassen sich in der Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz des Ausbildungspersonals Anknüpfungspunkte finden (vgl. Pätzold, 2013; Brünner, 2014). Für die Frühpädagogik entwickelten Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) ein Kompetenzmodell für Erzieher:innen, das Struktur- (wie z. B. Baumert & Kunter, 2006) und Prozessmodelle im Sinne konkreten Handelns kombiniert.

In Anknüpfung an entsprechende kompetenzorientierte Referenzrahmen für das pädagogische Handeln werden in der Folge die etablierten Qualifizierungswege des pädagogischen Personals in den einzelnen Bildungsbereichen näher charakterisiert.

Frühe Bildung

Kompetenzerwartungen

Die Qualifizierungsmodalitäten des auszubildenden Personals in der Frühen Bildung^G sind vorwiegend in Gesetzen und Verordnungen der Länder geregelt (H1). Dabei hat die Kompetenzorientierung als Grundmuster pädagogischer Qualifizierung gegenüber einer klassischen Fächerstruktur erheblich an Bedeutung gewonnen. Allerdings wurden die Kompetenzanforderungen bislang überwiegend mit Blick auf die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder (H4) und weniger hinsichtlich professioneller Kompetenzen der Fachkräfte ausformuliert.


Um bildungs- und berufsübergreifend Basisqualifikationen und Kompetenzen für das Personal zu definieren, die einen vergleichbaren Qualitätsstandard darstellen und damit grundlegende Voraussetzungen für den Erwerb von (Bildungs-)Zertifikaten schaffen, wurde ab 2006 auf nationaler Ebene der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt, der sich mit dem Fokus einer besseren internationalen Vergleichbarkeit am europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientiert. Dieser Qualifikationsrahmen definiert Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) auf verschiedenen bildungs- und berufsübergreifenden Anforderungsniveaus.

Bei der Festlegung des Orientierungsrahmens „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ beschlossen die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz 2010 die Entwicklung von Anrechnungsmodellen von erworbenen Kompetenzen in Kooperation von Fachschulen/Fachakademien und Hochschulen und einigen sich – sowohl auf der Ebene des professionellen Selbstverständnisses als auch für die pädagogische Alltagsarbeit – auf zukünftig benötigte professionell-praktische Handlungskompetenzen für die Frühe Bildung in KITAS (KMK & JFMK, 2010). Daraus entstand 2011 ein kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Erzieher:innenausbildung, das sich neben den beruflichen Handlungsfeldern an den Kompetenzdimensionen des DQR orientiert und fachwissenschaftlich weiterentwickelt wurde (KMK, 2011; 2017).

Entsprechend dem DQR wird die Erzieher:innenausbildung an den Fachschulen mit den dort erworbenen Kompetenzen der Niveaustufe 6 zugeordnet und damit dem Bachelorabschluss an Hochschulen gleichgestellt (Berth et al., 2013). Inhaltlich bietet das kompetenzorientierte Qualifikationsprofil die Grundlage für den 2020 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen, aktualisierten „Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik“, der in seinen 6 Lernfeldern die entsprechenden Kompetenzdimensionen aufgreift und in seinen Lehrinhalten die Erzieher:innenausbildung adressiert (KMK, 2020a).

Hinzu kam 2020 ein entsprechendes kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung sozialpädagogischer Assistenzkräfte an Berufsfachschulen, das sich sowohl an Kinderpfleger:innen als auch Sozialassistent:innen richtet (KMK, 2020b). Neben Wissen und Fertigkeiten für einzelne Handlungsfelder wird in den Qualifikationsprofilen für pädagogische Fachkräfte der Frühen Bildung „Professionelle Haltung“ als zentrale Kompetenzdimension festgeschrieben. Diese personale Kompetenz besteht aus Sozialkompetenz und Selbstständigkeit und ist demnach neben den Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) essenziell für ein kompetentes sozialpädagogisches Handeln und dessen Reflexion (ebd.).

Auch hochschuleitig wurden für die Frühe Bildung entsprechend kompetenzorientierte Qualifikationsprofile entwickelt – für Bachelorstudiengänge im Bereich der Kindheitspädagogik (Robert Bosch Stiftung, 2008; BAG-BEK, 2009) ebenso wie für die Soziale Arbeit und auch die Erziehungswissenschaft insgesamt, die die Frühpädagogik als eines von mehreren Handlungsfeldern adressiert (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016; DGfE, 2007). Interessanterweise wurden diese hochschulbezogenen Aktivitäten eher vonseiten der Fachgesellschaften und Stiftungen bei gleichzeitiger Zurückhaltung staatlicher Instanzen vorangetrieben.

Insgesamt kann bezüglich der Kompetenzerwartungen an früh-, kindheits- und sozialpädagogische Fachkräfte festgehalten werden, dass sich alle Studiengänge, Qualifikationsprofile und Rahmenlehrpläne – einschließlich der Ausbildung zum/zur Erzieher:in – an einem generalistischen Profil orientieren, das für die gesamten Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe oder der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit qualifiziert, also für die Kindertagesbetreuung  ebenso wie für die Hilfen zur Erziehung oder die Kinder- und Jugendarbeit. Dies wird auch daran deutlich, dass selbst

Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für Erzieher:innenausbildung an DQR orientiert

Neue Ausbildungsrahmenlehrpläne für Erzieher:innen, Sozialassistent:innen und Kinderpfleger:innen

(Sozial-)Pädagogische Ausbildungen eher generalistisch ausgerichtet

in der fachschulischen Ausbildung keine Spezialisierungen vorgesehen sind, die sich zielgruppenspezifisch bestimmten Altersgruppen zuordnen lassen – beispielsweise hinsichtlich des professionellen Umgangs mit Kindern unter 3 Jahren auf der einen oder Kindern im Grundschulalter auf der anderen Seite.

Qualifizierungswege

Anhaltend großes Interesse an pädagogischen Tätigkeiten in der Frühen Bildung

Die Ausbildungsmöglichkeiten des Personals für die Frühe Bildung weisen vom Grundsatz her eine große Vielfalt auf. So gibt es auf allen Ausbildungsebenen entsprechende Qualifizierungsmöglichkeiten, wenngleich die an bundesweit rund 650 Fachschulen für Sozialpädagogik – mehrheitlich in privater, vor allem kirchlicher Trägerschaft – durchgeführte Ausbildung zum/zur Erzieher:in nach wie vor den mit Abstand am stärksten nachgefragten Qualifizierungsweg darstellt.⁵ In Anbetracht des enorm gestiegenen Personalbedarfs in der Frühen Bildung (**H5**) hat sich die Schüler:innenanzahl der Auszubildenden zum/zur Erzieher:in im ersten Schuljahr seit 2007/08 von knapp 21.000 auf rund 43.000 (2020/21) Schüler:innen mehr als verdoppelt (**Tab. H2-1web**). Dieser starke Anstieg der Ausbildungszahlen spricht dafür, dass weiterhin ein großes Interesse an diesem Berufsfeld besteht.

In der Frühen Bildung vermehrt praxisintegrierte, vergütete Ausbildungsmodelle

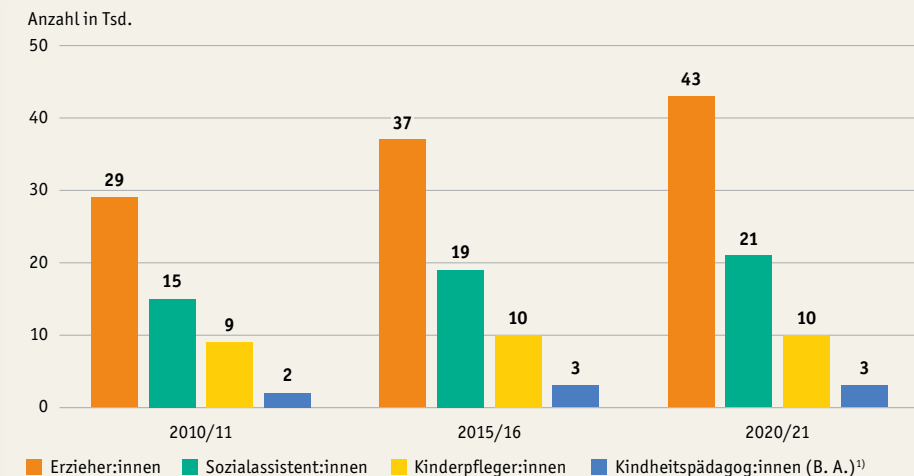
Für die Zulassung zur Erzieher:innenausbildung, die zu einem postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht führt, werden in der Regel ein mittlerer oder gleichwertiger Schulabschluss und eine (einschlägige) Berufsausbildung bzw. Praxiserfahrung vorausgesetzt (KMK, 2017). Zusätzlich können Auswahlverfahren an den Fachschulen durchgeführt und Ausnahmeregelungen in den Ländern getroffen werden (Fuchs-Rechlin & Rauschenbach, 2020). In jüngerer Zeit ist im politischen Raum eine breite Debatte über die mit der Ausbildung verbundenen Kosten (Lebensunterhalt, z.T. Schulgeld) zu beobachten, die immer mehr dazu beiträgt, dass praxisintegrierte Ausbildungsmodelle (z. B. PIA in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, OptiPrax in Bayern oder PivA in Hessen) an Bedeutung gewinnen, die bereits in die Ausbildung eine Tätigkeit in der Praxis integrieren und daher vergütet werden. Damit nähern sich diese Ausbildungsformate den beruflich-dualen Ausbildungen an (ohne ihnen gleich zu sein), sowohl mit Blick auf ein stärkeres Nebeneinander von schulisch-theoretischen und beruflich-praktischen Anteilen als auch mit Blick auf eine Vergütung der Ausbildung. In diesen Fällen muss von Anfang an ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsvertrag mit einem Einrichtungsträger abgeschlossen werden, sodass dadurch eine Vergütung der Ausbildung möglich wird. In Baden-Württemberg, das als erstes Land die praxisintegrierte Ausbildung modellhaft einführte, ist der Anteil dieses Ausbildungsformats auf knapp die Hälfte der Auszubildenden angestiegen, in Nordrhein-Westfalen dreht es sich dabei um rund jeden 4. Ausbildungsplatz (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 121).

Steigende Zahl der Kinderpfleger:innen und Sozialassistent:innen

Neben der Erzieher:innenausbildung werden an rund 460 Berufsfachschulen in einigen (westdeutschen) Ländern Erstausbildungen für Kinderpflege und – bundesweit – Sozialassistenten angeboten, die einen Ersten Schulabschluss oder z.T. auch einen Mittleren Abschluss voraussetzen (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 111–116). Dabei wird die Sozialassistent:innenausbildung vielfach auch als Vorstufe bzw. als berufliche Erstqualifizierung vor der Erzieher:innenausbildung angeboten. Im Ausbildungsjahr 2020/21 begannen rund 10.000 Kinderpfleger:innen und 21.000 Sozialassistent:innen eine entsprechende Ausbildung (**Abb. H2-1**). Die Zugangsvoraussetzungen für die beiden berufsfachschulischen Qualifizierungswege werden dabei ebenfalls über Ausführungsgesetze der Länder geregelt. Dabei ist bis heute umstritten, inwieweit es sich hier um fachlich (ausreichend) qualifizierende Ausbildungen han-

⁵ Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, deren Bildungsgänge an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrung anschließen und so zu einem postsekundären Berufsabschluss – ein deutsches Spezifikum – führen (vgl. KMK, 2020a).

Abb. H2-1: Ausbildungs- und Studienanfänger:innen des Berufsfeldes Frühe Bildung im ersten Jahr in den Jahren 2010/11, 2015/16 und 2020/21 nach Qualifikationsprofilen (Anzahl gerundet)



1) Jeweils die Studienjahre 2011; 2016; 2021.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Fachserie 11, Reihe 2, Schuljahr 2018/19, sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: Autorengruppe Fachkräftebarometer (siehe WiFF-Länderabfrage; WiFF-Studiengangsmonitoring); eigene Darstellung → Tab. H2-1web

delt (Rauschenbach, 2021, S. 104). Entsprechend werden vor allem Kinderpfleger:innen in einigen Ländern als sogenannte Zweit- und Ergänzungskräfte eingesetzt (ebd.), wenn sie als pädagogisch Tätige in das Kita-Arbeitsfeld einmünden (H1).

Neben der international als postsekundäre Kernqualifikation auf DQR-Stufe 6 verorteten Erzieher:innenausbildung hat sich ab Mitte der 2000er-Jahre mit der Kindheitspädagogik ein neues akademisches Qualifikationsprofil etabliert. Deren Repräsentanz im Arbeitsfeld ist – ebenso wie die bereits seit längerem bestehenden und teilweise in das Beschäftigungsfeld mündenden Hochschulstudiengänge der Sozialpädagogik, der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft – bislang jedoch nach wie vor gering. An den insgesamt rund 60 Hochschulstandorten mit kindheitspädagogischen Studiengängen begannen im Studienjahr 2020 rund 3.000 Kindheitspädagog:innen ihr Studium (Tab. H2-1web).

Nicht zuletzt aufgrund der stetigen Personalnachfrage und des bestehenden Fachkräftemangels (H6) haben die Länder die Bestrebungen erhöht, neben der herkömmlichen Erzieher:innenausbildung weitere ähnliche, teilweise vergütete oder auch kürzere berufliche Ausbildungsmodelle für das Feld der Frühen Bildung zu implementieren (vgl. König et al., 2018, S. 16). Infolge dieser Pluralisierung der Ausbildungsmöglichkeiten – in Form praxisintegrierender Ausbildungen (PIA) oder zum Teil auch Ausbildungen in Teilzeitform (Weltzien et al., 2021) – erhoffen sich die Länder neue Zielgruppen anzusprechen und eine weitere Attraktivitätssteigerung der Sozial- und Erziehungsberufe auf Fachschulebene zu erreichen.

Diese Anstrengungen werden auch deshalb vorangetrieben, da es sich bei einem Großteil der Fachschulen um Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft handelt. Laut einer aktuellen WiFF-Fachschulleitungsbefragung erheben nach wie vor 35 % der Fachschulen in freigemeinnütziger oder privater Trägerschaft ⁶ Schulgeld (Fuchs-Rechlin & Mende, 2021). Das „Gute-Kita-Gesetz“ ermöglicht es, dieses Schulgeld zum Teil durch die den Ländern zur Verfügung gestellten Mittel zurückzuerstatten (ebd.).

Als ein weiteres Reformvorhaben zur Reduzierung des Fachkräftemangels legte die KMK 2019 – analog zu den Fachkraft-Modellausbildungen der Länder auf

Kindheitspädagogische Studiengänge etabliert, aber mit eher geringen Absolvent:innenzahlen

Vielfältige Reformbemühungen in sozialen Berufen aufgrund des Fachkräftemangels

DQR 4-Niveau – eine Beschlussvorlage zur bundesweiten Einführung einer zusätzlichen Ausbildung zur „staatlich geprüften Fachassistentin für Frühe Bildung und Erziehung vor“, von der zwar aufgrund massiver Kritik vorerst wieder abgerückt wurde, die als prinzipielle Möglichkeit jedoch nach wie vor in der Schublade liegt (Fuchs-Rechlin & Rauschenbach, 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 112). Weitere Reformvorschläge zur Personalfrage in der Frühen Bildung pendeln in der fachpolitischen Diskussion nach wie vor zwischen der Tendenz zur Absenkung der schulischen Qualifikationsanforderungen und des DQR-Niveaus auf Stufe 4 einerseits (Ver.di et al., 2021) und einer stärkeren Öffnung für akademisch ausgebildete pädagogische Fachkräfte auf DQR-6-Niveau andererseits (GEW, 2022).

**Personalmangel
führt zu veränderten
Zulassungen für
Kita-Beschäftigte**

Aufgrund des akuten Personalmangels wurden bereits in den letzten Jahren zunehmend neue Zulassungen für Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen eingeführt, vor allem für akademisch qualifizierte Pädagog:innen und für therapeutische und Gesundheitsdienstberufe (z. B. Logopäd:innen, Kinderkrankenpfleger:innen). Hinzu kamen pandemiebedingte zeitlich befristete Sonderregelungen. Drei Länder (Bayern, Berlin, Sachsen) haben zudem einen (partiellen) Zugang für Kindertagespflegepersonen als Assistenzkräfte in Kindertageseinrichtungen geschaffen (Grgic & Friedrich, 2022). Solche neuen Zulassungen, insbesondere für jene Beschäftigte ohne oder mit geringer pädagogischer Vorqualifikation, werden jedoch mit Blick auf die Kompetenzen des Bildungspersonals und ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Kinder (**H4**) von fachlicher Seite immer wieder kritisiert. So stellt die Tagespflege in der Kindertagesbetreuung bislang einen Sonderfall dar, für dessen Tätigkeitsausübung keine berufliche Ausbildung erforderlich ist, da hierfür der Erwerb „vertiefter Kenntnisse“ in qualifizierten Lehrgängen ausreicht (**H3**).

Ausbildungsinhalte

Die Ausbildungsinhalte frühpädagogischer Qualifizierungswege orientieren sich im Wesentlichen an den zuvor genannten kompetenzorientierten Rahmenlehrplänen und den verschiedenen Qualifikationsprofilen. Dabei zeigt sich, dass im internationalen Vergleich in Deutschland auch in Weiterbildungsveranstaltungen immer wieder auf die vertrauten Lern- und Themenfelder der Ausbildung zurückgegriffen wird (**Abb. H2-2**).

**Fachkräfte artikulieren
Aus- und Fortbildungs-
bedarf bei Digital-
kompetenzen**

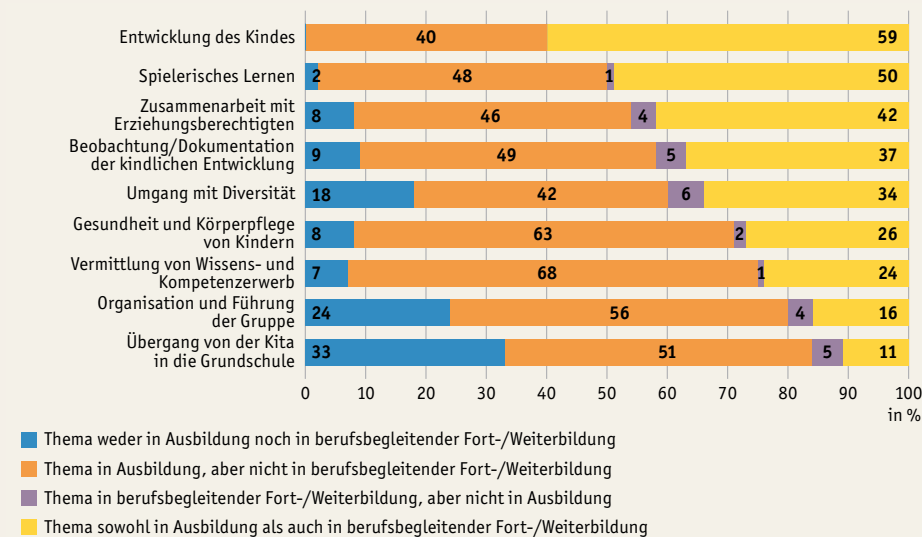
Gleichzeitig fällt aber auf, dass eine ausgeprägte Ausrichtung der Aus- und Fortbildung auf neue, bislang eher vernachlässigte Themen bei den pädagogisch Tätigen nicht zu beobachten ist. So artikulieren z. B. pädagogische Fachkräfte einen Bedarf an digitaler Medienbildung (Kutscher & Bischof, 2020; Schubert et al., 2018) – zumal die Digitalkompetenz insbesondere durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie weiter an Relevanz gewonnen hat –, allerdings wird diese in den Ausbildungen der Frühpädagogik und in der Fortbildung kaum vermittelt (Nieding & Klaudy, 2020; Buschle & Gruber, 2018).

Ähnliches gilt auch für die MINT-Bildung; auch sie findet im frühkindlichen Bereich vermehrt Beachtung. Hier ist das Fachwissen des Personals entscheidend für die Motivation und Vermittlung der fachlichen Inhalte in Kindertageseinrichtungen.

Darüber hinaus zeigt das Projekt „Individuelle kompetenzorientierte Feedbacks als Methode der Professionalisierungsbegleitung frühpädagogischer Fachkräfte“ (InKoFeed) empirische Möglichkeiten auf, wie verschiedene Kompetenzdimensionen, die in den kompetenzorientierten Qualifikationsprofilen von Hoch- und Fachschulen oder Kompetenzmodellen für die frühpädagogische Ausbildung verankert sind, erfasst und evaluiert werden können (Lorenzen et al., 2020).

Schließlich untersuchte das Projekt „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen“ (AVE) bis 2016 den Verlauf der Kompetenzentwicklung in der Ausbildung und bei Berufseintritt von ca. 1.600 angehenden Erzieher:innen mithilfe von

Abb. H2-2: Themen in Ausbildung und berufsbegleitender Weiterbildung des pädagogischen Personals in Kita-Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren (in %)



Quelle: OECD, TALIS Starting Strong 2018 Database, gewichtete Daten

→ Tab. H2-2web

Kompetenzselbstschätzungen. Dabei wurde der Einfluss des Ausbildungsniveaus (Fach- vs. Hochschule) sowie von Ausbildungs- und Studienprofilen auf die Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf verfolgt (Mischio, 2016; 2017). Fachschüler:innen schätzten ihre eigenen Kompetenzen in den meisten Handlungsfeldern höher ein als die Studierenden an Hochschulen. Allerdings weisen die Studierenden in Bezug auf die objektiv erfassten sprachbezogenen Kompetenzen (Wissen, Diagnose- und Förderkompetenz) höhere Werte auf (ebd.). Diese auffälligen Befunde könnten durch weitere Forschung noch näher beleuchtet werden, um daraus entsprechende Implikationen für die Ausbildungsinhalte der verschiedenen Qualifikationswege abzuleiten.

Im Berufsfeld der Frühen Bildung mangelt es insgesamt an einer kompetenzorientierten Personalentwicklung, die die tatsächliche Kompetenzerfassung – jenseits von formalen Qualifikationsniveaus – bei Neueinstellungen sowie die Förderung professioneller Handlungskompetenzen in der Teambildung umfasst (Weltzien & Viernickel, 2021). Dies gilt auch für den Bereich der Leitungskompetenzen (ebd.).

Empirische Kompetenzmessungen bei frühpädagogischen Fachkräften noch in den Anfängen

Mangel an kompetenzorientierter Personalentwicklung in der Frühen Bildung

Allgemeinbildende und berufliche Schule

Kompetenzerwartungen

Nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler:innen bei den großen Schulleistungsuntersuchungen Anfang der 2000er-Jahre rückten neben anderen Handlungsfeldern zur qualitativen Verbesserung des Schulwesens auch die Lehramtsausbildungen verstärkt in den Blick (Terhart, 2014), die fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche (bzw. berufspädagogische) Inhalte umfasst. Mit den „Standards für die Lehrerbildung“ verabschiedeten die Kultusminister:innen der Länder im Jahr 2004 einen einheitlichen Erwartungshorizont für den pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrer:innenbildung für allgemeinbildende und berufliche Schulen. Unabhängig von Fächern und Lehrämtern wurde damit erstmals länderübergreifend festgelegt, über welche pädagogischen, didaktischen und pädagogisch-psychologischen Kenntnisse alle ausgebildeten Fachkräfte verfügen sollen. Auf Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns werden den zu erreichen-

Ausbildung von Lehrkräften orientiert sich an den Standards für die Lehrkräftebildung der KMK ...

den Kompetenzen Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte der 1. und 2. Ausbildungsphase zugeordnet (KMK, 2019). Die Absolvent:innen des Lehramtsstudiums sollen in den 4 Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren Kenntnisse der einschlägigen Theorien und Methoden erwerben und diese im Rahmen der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen anwenden können. Auf die Bedeutung der Digitalisierung und entsprechender Fähigkeiten, digitale Technologien lernfördernd einzusetzen, wird in einer 2019 aktualisierten Fassung Bezug genommen. 2021 wurden auch entsprechende Empfehlungen zur Umsetzung verabschiedet (u. a. Ergänzen der Rahmenlehrpläne verschiedener Berufsausbildungen, Einrichtung von Kompetenzzentren an lehrerbildenden Hochschulen, Entwicklung von digitalen Unterrichtsbausteinen und digitalen Prüfungsinhalten).

... bei unterschiedlicher Ausgestaltung in den Ländern und Hochschulen

Im Jahr 2008 verständigte sich die KMK zudem auf einen inhaltlichen Rahmen für die Anforderungen an das Fachstudium in den allgemeinbildenden und beruflichen Fächern sowie in der Sonderpädagogik, der jedoch nicht dem Grad an Differenziertheit der bildungswissenschaftlichen Standards entspricht (Terhart, 2014). Die im Studium zu erwerbenden Kompetenzen sind in Form von Fachprofilen formuliert (z. B. Deutsch oder Metalltechnik), die die notwendigen inhaltlichen Schwerpunkte umfassen. Diesbezüglich ist hervorzuheben, dass sowohl die Länder als auch die Hochschulen eigene Schwerpunkte und Differenzierungen vornehmen, zusätzliche Anforderungen definieren und die Umsetzung in Studium und Lehre eigenverantwortlich innerhalb des vereinbarten Rahmens gestalten können. Dies führt dazu, dass trotz Orientierung an den Standards der Lehrkräftebildung Umfang, Inhalte und Strukturierung der universitären Lehrkräfteausbildung nach wie vor unterschiedlich in den Ländern gestaltet werden.

Qualifizierungsstrukturen und -inhalte

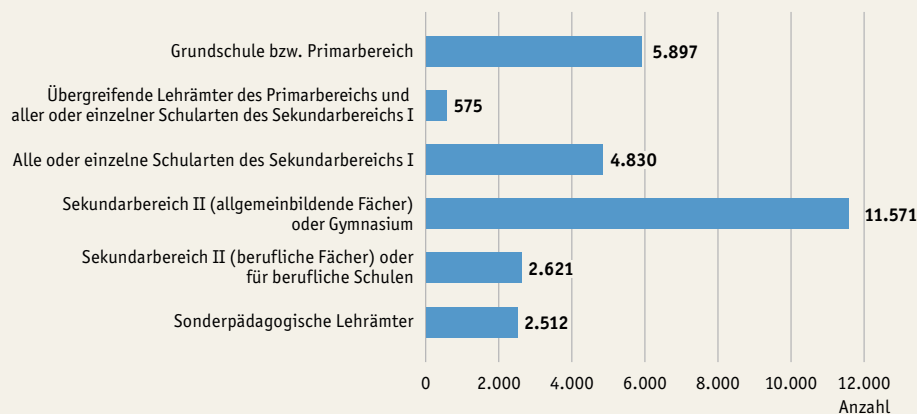
Die mehrheitlich in die Zuständigkeit der Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder fallende Qualifizierung von Lehrkräften für allgemeinbildende und berufliche Schulen ist in Deutschland stark formalisiert und in Form von Studien-, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen ausgestaltet. Es werden 3 aufeinanderfolgende Phasen der Ausbildung unterschieden, von denen die ersten beiden Phasen als Erstausbildung der Lehrkräfte bezeichnet werden können, während der Berufseintritt den Beginn der 3. Phase markiert. Im Sinne des lebenslangen Lernens steht hier die Erhaltung und Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen (**H3**) im Vordergrund.

Die 1. Ausbildungsphase erfolgt über Studiengänge an den (Pädagogischen) Hochschulen für das Lehramt an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Je nach Lehramtstyp haben dabei fachwissenschaftliche, fachdidaktische und (berufsbildungswissenschaftliche Inhalte ein unterschiedliches Gewicht: Während der fachdidaktische Anteil im Lehramt für den Primarbereich relativ großen Raum einnimmt, kommt in der Qualifizierung für die Lehramter des Sekundarbereichs II den Fachwissenschaften höhere Bedeutung zu.

In der 2. Ausbildungsphase wird den Lehramtskandidat:innen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) in der Schule und in begleitenden Studienseminaren durch Unterrichtsbesuche und -hospitationen sowie das Übertragen eigener Unterrichtsverantwortung berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt (Pasternack et al., 2017). Die Dauer des Vorbereitungsdienstes variiert zwischen den Ländern (zwischen 12 und 24 Monaten) und Lehramtstypen. Für die Übernahme der Lehramtsstätigkeit an beruflichen Schulen wird zudem eine 12-monatige einschlägige fachpraktische Erfahrung vorausgesetzt, die oftmals in Form einer dem Studium vorgelagerten beruflichen Ausbildung nachgewiesen wird. Damit gestaltet sich der Weg in das berufliche Lehramt deutlich länger als in anderen Lehramtern.

Insgesamt längere Ausbildungsdauer beim beruflichen Lehramt als in anderen Lehramtern

Abb. H2-3: Neuabsolvent:innen des Vorbereitungsdienstes 2020 nach Lehramtstypen (Anzahl)



Quelle: KMK, *Einstellung von Lehrkräften 2020*, eigene Darstellung

Die große Vielfalt an hochschulischen Ausbildungsmodellen, zu erwerbenden Abschlüssen (Bachelor/Master oder Staatsexamen) und der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge in den Ländern verweist – trotz verbindlicher Standards – auf Spielräume in der Professionalisierung. Um die Mobilität der Lehramtsanwärter:innen zu vereinfachen, haben sich die Länder 2013 zur gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse verpflichtet (z. B. gleichberechtigter Zugang zum Vorbereitungsdienst). Zudem hat die KMK bundesweit geltende übergreifende Lehramtstypen definiert, die in den Ländern eingerichtete Studiengänge zusammenfassen (KMK, 2021a). Neben Lehramtstypen für den Primar- sowie den Sekundarbereich I und II an den allgemeinbildenden Schulen können sonderpädagogische Lehrämter sowie Lehrämter des Sekundarbereichs II für berufliche Fächer bzw. berufliche Schulen unterschieden werden. Korrespondierend mit der Anzahl der Schulen und Schüler:innen in den jeweiligen Schularten (vgl. D1) unterscheidet sich auch die Anzahl der jährlichen Absolvent:innen des Vorbereitungsdienstes zwischen den verschiedenen Lehramtstypen (Abb. H2-3).

Im Zuge des in der vergangenen Dekade zunehmenden Mangels grundständig ausgebildeter Lehrkräfte (H5) wurden in nahezu allen Ländern Sonderformen der Rekrutierung und Qualifizierung von Lehrkräften ohne Lehrbefähigung etabliert. Grundsätzlich kann dabei zwischen Quer- und Seiteneinsteiger:innen unterschieden werden. Lassen sich aus dem universitären oder gleichgestellten Hochschulabschluss der Absolvent:innen mindestens 2 lehramtsbezogene Fächer bzw. berufliche Fachrichtungen ableiten, können diese als sogenannte Quereinsteiger:innen für den Vorbereitungsdienst zugelassen werden und sind dann mit dem 2. Staatsexamen den grundständig ausgebildeten Lehrkräften gleichgestellt. Als Seiteneinsteiger:innen werden hingegen jene Personen bezeichnet, die ohne 1. oder 2. Staatsexamen und ohne das Absolvieren des Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden und die (berufs-)pädagogischen und (fach-)didaktischen Qualifikationen berufsbegeleitend erwerben müssen (Driesner & Arndt, 2020).

Quer- und Seiteneinstieg als Sonderform der Qualifizierung für den Lehrer:innenberuf

Besonderheiten der Ausbildungsmodelle und -wege für berufliche Lehrkräfte

Der Mangel an Lehramtsabsolvent:innen (H5) hat insbesondere bei den beruflichen Lehramtsstudiengängen zu einer Ausdifferenzierung geführt: Neben dem traditionellen grundständigen Staatsexamens- und dem grundständig-konsekutiven Regelmodell an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gibt es zunehmend auch

- Zunehmende Diversifizierung von Studienmodellen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen** Modelle in Kooperation zwischen Fachhochschulen und Universitäten vor allem im gewerblich-technischen sowie personenorientierten Bereich (Frommberger & Lange, 2018). Auch der Einstieg von Absolvent:innen eines fachwissenschaftlichen Bachelors in einen lehramtsbezogenen Masterstudiengang ist möglich, wobei die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Module sowie ein 2. Unterrichtsfach nachstudiert werden müssen. Zwar dominieren nach wie vor die Regelmodelle, gleichfalls haben aber vor allem Studienmodelle für Absolvent:innen mit einem fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang ohne Lehramtsbezug zugenommen (Porcher & Trampe, 2021).
- Bei Ausbildung von Lehrkräften für Gesundheitsberufe dominieren Angebote (privater) Fachhochschulen** In der Ausbildung zu einem beruflichen Lehramt nimmt zudem die Qualifizierung der Lehrkräfte für die Gesundheitsberufe eine Sonderstellung ein. Lange Zeit fand sie in Form von Weiterbildungen statt; auch weist die Akademisierung in diesem Bereich Besonderheiten auf, denn der Schwerpunkt der Lehrer:innenbildung liegt auf fachhochschulischen Programmen, die auf eine Lehrtätigkeit an Schulen des Gesundheitswesens abzielen (Reiber et al., 2019). Diese stehen außerhalb des öffentlichen Schulsystems und unterliegen damit nicht der Rahmenvereinbarung der KMK, sondern den Arbeits-, Sozial- bzw. Gesundheitsministerien der Länder. So müssen Studierende an Fachhochschulen meist keine 2 Fächer studieren, weshalb auch der Wechsel in das öffentliche Schulsystem erschwert ist (Reiber et al., 2015). Zudem handelt es sich mehrheitlich um einphasige Studienmodelle, denn es muss häufig kein Vorbereitungsdienst (Referendariat) absolviert werden (Reiber, 2021). Damit entfällt allerdings zugleich ein erheblicher Anteil fachdidaktischer und pädagogischer Professionalisierung und auf den Lehrerberuf bezogene Identitätsentwicklung vor Aufnahme einer Lehrtätigkeit (vgl. Walkenhorst & Bartels, 2021, S. 21). Zudem erfolgt der Ausbau der Lehrer:innenausbildung im Bereich der Pflege insbesondere an privaten Hochschulen, die – ähnlich wie öffentliche Fachhochschulen – nicht in der fachdidaktischen und berufsbildungswissenschaftlichen Forschung ausgewiesen und nicht in den einschlägigen Fachgesellschaften integriert sind (Reiber, 2021). So bleibt unklar, inwiefern die KMK-Standards für die berufliche Lehrer:innenbildung gelten und Erkenntnisse der bildungswissenschaftlichen Forschung in die Lehrer:innenbildung in diesem Bereich einfließen werden (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, 2021).
- Berufliche Lehrkräfte an Gesundheitsschulen oft ohne Referendariatsausbildung**
- Umsetzung der KMK-Standards für das Lehramt für Gesundheitsberufe ist unklar**

Ganztagspersonal

Qualifizierungswege des Personals in ganztägigen Angeboten scheinen vielfältig zu sein

Blickt man auf das Personal in ganztägigen Bildungsangeboten für Kinder im (Grund-) Schulalter, verweisen bereits die Ausführungen zum Personalbestand (H1) und zu den heterogenen Angebotsformen und Regelungen im Ganzttag (vgl. D3) auf Unterschiede zwischen jenem Personal, das bei einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe gemäß dem Fachkräftegebot des SGB VIII tätig ist, und dem Personal, das an Ganztags(grund)schulen tätig ist. Entsprechend vielfältig sind auch die Qualifizierungswege des Personals in ganztägigen Angeboten für Grundschulkindern: Zum einen finden sich hier sowohl Personen mit sozial- bzw. mit kindheitspädagogischen Hochschulabschlüssen als auch (Grundschul-)Lehrkräfte, zum anderen aber auch – insbesondere bei ehemaligen und aktuellen Horten – in größerem Umfang Erzieher:innen, die an Fachschulen ausgebildet worden sind.

Hinzu kommt in einigen Ländern und Angebotsformaten das ehrenamtlich tätige Personal (Übungsleiter:innen im Sport, engagierte Eltern, Ehrenamtliche aus im Ganzttag engagierten Vereinen), über dessen Qualifizierung keine Erkenntnisse vorliegen. Hinzu kommt, dass in den bisherigen Ausbildungen für Grundschullehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte – egal, ob an Fachschulen oder Hochschulen – das Themenfeld Ganzttag in der Ausbildung bzw. im Studium bislang keine systematische Rolle spielt und kein obligatorischer Bestandteil der Ausbildungscurricula ist. Eine

gezielte Vorbereitung auf eine Tätigkeit im Ganztage an der Schnittstelle zwischen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der verschiedenen Erstausbildungen fehlt bislang in Deutschland, obgleich in den vielfältigen Diskursen und Debatten die starke Heterogenität beim Ausbildungshintergrund des „weiteren pädagogisch tätigen Personals“ an Ganztage Schulen seit Jahren hinlänglich bekannt ist (u. a. Steiner, 2010; Kielblock & Gaiser, 2017; Tillmann, 2020).

Ausbildungspersonal für die Praxisphasen in der beruflichen Bildung

Die Qualifizierungswege des Bildungspersonals für den praktischen Teil einer dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung stellen sich sehr heterogen dar. Betriebliche Ausbilder:innen im dualen Ausbildungsbereich müssen persönlich (§ 29 BBiG) und fachlich (§ 30 BBiG) für diese Aufgabe geeignet sein, d. h. die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten mitbringen. Diese berufs- und arbeitspädagogische Eignung weisen sie in der Regel durch die bestandene Prüfung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) oder durch eine Meisterprüfung nach. Eine solche Prüfung müssen allerdings nur jene Personen vorweisen, die vom Betrieb als verantwortliche:r Ausbilder:in bei der zuständigen Stelle benannt werden.⁶ Mit der Neuordnung der AEVO im Jahr 2009 wurde das Kompetenzprofil von Ausbilder:innen in 4 Handlungsfelder aufgeteilt, die die Tätigkeit des betrieblichen Ausbildungspersonals entlang des Ausbildungsprozesses beschreiben: Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen, Ausbildung vorbereiten, Ausbildung durchführen und Ausbildung abschließen (Grollmann & Ulmer, 2020).

Anders als bei den in der dualen Ausbildung tätigen registrierten Ausbilder:innen gelten für die im vollzeitschulischen Ausbildungsbereich tätigen Praxisanleiter:innen, die vor allem in den Institutionen des Gesundheitswesens arbeiten, keine einheitlichen Standards hinsichtlich ihrer pädagogischen Qualifikation. Während im Pflegebereich seit dem Gesetz zur Reform der Pflegeberufe von 2020 eine berufspädagogische Zusatzqualifikation für Praxisanleiter:innen als Voraussetzung für ihre Tätigkeit gilt, fehlen solche Regelungen in anderen Bereichen wie den Therapieberufen (Ergo- und Physiotherapie sowie Logopädie) nach wie vor (Kaufhold & Weyland, 2015; Weyland & Klemme, 2013). Die Praxisanleiter:innenausbildung ist vom Umfang vergleichbar mit der AEVO und stellt eine Grundqualifikation dar, in der jedoch anders als bei der AEVO keine spezifischen Kompetenzanforderungen in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen benannt werden. Auch die Qualifikation von Praxismentor:innen in der Erzieher:innenausbildung ist bislang nicht bundeseinheitlich geregelt und variiert zwischen den Ländern hinsichtlich der geforderten Berufserfahrung und Fortbildungsnachweise (Boekhoff & Frauendorf, 2019, S. 26). Typischerweise handelt es sich um Personen, die über eine Berufszulassung und Praxiserfahrungen im jeweiligen Beruf verfügen.

Da den praktischen Teil der Ausbildung hauptsächlich ausbildende Fachkräfte im Rahmen des Arbeitsprozesses leiten, machen diese den größten Teil des Ausbildungspersonals in der dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung aus (Ebbinghaus, 2011). Sie übernehmen – neben ihrer beruflichen Tätigkeit und zeitlich begrenzt – Teilaufgaben der Ausbildung. Für die ausbildenden Fachkräfte existieren allerdings keine bundesweit gültigen Qualifikationsstandards. Als Voraussetzung für ihre Tätigkeit gelten im Wesentlichen Fachkenntnisse und Berufserfahrung. Besondere Kompetenzen im methodischen und pädagogischen Bereich werden nicht vorausgesetzt (Bahl et al., 2012).

Heterogene Qualifizierungswege des Bildungspersonals für die Praxisphasen

Im dualen Bereich gilt AEVO als Eignungsnachweis verantwortlicher Ausbilder:innen

Für vollzeitschulische Ausbildungen nur für Praxisanleitungen in der Pflege klare Qualifikationsvorgaben

Für ausbildende Fachkräfte existieren keine Qualifikationsstandards

⁶ Jeder ausbildende Betrieb muss mindestens eine:n Ausbilder:in mit AEVO bei der zuständigen Stelle registrieren lassen.

Hochschule

Kompetenzerwartungen

Kein eigenständiger Ausbildungsweg für Lehrende an Hochschulen

Die Ausbildung für die Lehre an den Hochschulen ist weit weniger formalisiert als etwa im schulischen Bereich. Eine eigenständige, für alle Lehrenden verpflichtend zu durchlaufende Ausbildung mit klar geregelten Kompetenzerwartungen gibt es nicht. Die Qualifizierung erfolgt parallel zur wissenschaftlichen Qualifizierung auf den verschiedenen Stufen nach dem Studienabschluss, die von der Promotion über die Postdocphase in eine Professur führen kann (Hüther & Krücken, 2016; Salmhofer, 2012).

Die Qualifizierung für die Lehrtätigkeit an Hochschulen, die „eine vielschichtige und höchst anspruchsvolle Aufgabe darstellt“, ist aus Sicht der Hochschuldidaktik ein „lebenslanger Prozess“ (Webler, 2013, S. 11). Benötigt werden Fähigkeiten in den Bereichen Lehren und Lernen im Präsenzmodus, aber auch digital unterstützt, Beraten, Prüfen, Innovieren und Evaluieren. Im Bildungsbereich Hochschule stellen insbesondere die Verbindung von Forschung und Lehre, aber auch die Vermittlung von Bezügen zwischen den wissenschaftlichen Grundlagen eines Fachs und der späteren (Berufs-) Praxis (Berufsqualifizierung) bereichsspezifische Herausforderungen dar (ebd.). Die Lehrenden stehen vor der Aufgabe, sich als „fertig ausgebildete Fachwissenschaftler“ (Trautwein & Merkt, 2012, S. 91) für die Lehre zu qualifizieren. Akademische Lehrkompetenz ergibt sich durch eine „stimmige Interaktion“ des Fachwissens mit Lehr-Lern-Überzeugungen, etwa zur Rolle der Lehrenden und Lernenden oder zur Funktion der hochschulischen Ausbildung, zu geeigneten pädagogischen Handlungsstrategien und dem Kontextwissen über hochschulische Prozesse und Strukturen (Trautwein & Merkt, 2013, S. 66).

Qualifizierungsstrukturen und -inhalte

Die Hochschullehre wird vom wissenschaftlichen und künstlerischen Personal getragen, zu dem verschiedene Statusgruppen gehören. Neben den Professor:innen sind Nachwuchswissenschaftler:innen auf den verschiedenen Karrierestufen, teilweise bereits vor der Promotion, in die Hochschullehre eingebunden. Vor allem wissenschaftliche Mitarbeiter:innen auf Haushaltsstellen an einem Lehrstuhl übernehmen häufig Lehraufgaben (Hauss et al., 2012).

Qualifizierung für die Hochschullehre durch Selbstlernen, Austausch mit Kolleg:innen und hochschuldidaktische Aus- und Weiter- bildung

Die Qualifizierung der Lehrenden an den Hochschulen erfolgt zum großen Teil durch Selbstlernen und den informellen Austausch mit Kolleg:innen, aber auch durch die Teilnahme an hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung. Diese wird teilweise von den hochschuldidaktischen Zentren an den Hochschulen angeboten. In einigen Ländern gibt es außerdem landesweite oder regionale Zentren oder Zusammenschlüsse von Hochschulen und deren hochschuldidaktischen Einrichtungen, z. B. in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen, Hessen, Berlin, Baden-Württemberg und Bayern (dghd, 2016, S. 35–37, **Tab. H2-3web**).⁷ Um die hochschuldidaktischen Qualifizierungseinrichtungen der Hochschulen und Länder leistungsfähiger zu machen, wird eine stärkere Institutionalisierung der hochschuldidaktischen Strukturen vorgeschlagen (dghd, 2016). Darüber hinaus bieten auch Verbände wie beispielsweise der Deutsche Hochschulverband didaktische Weiterbildungen an.

Der Wissenschaftsrat sprach 2008 in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium“ davon, dass „Lehrende weitgehend Autodidakten“ sind (Wissenschaftsrat, 2008, S. 44). Seitdem hat es eine Vielzahl von Initiativen gegeben mit dem Ziel, die Lehrqualität zu verbessern und den Stellenwert der Lehre zu erhöhen. Neben den Initiativen verschiedener Stiftungen⁸ ist der „Qualitätspakt Lehre“

⁷ Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik stellt eine Übersicht der Angebote zur Verfügung (www.dghd.de/praxis/hochschuldidaktik-landkarte/).

⁸ Für eine Übersicht vgl. Wissenschaftsrat 2017, S. 12–13.

das umfangreichste dieser Vorhaben. In diesem von 2011 bis 2020 durchgeführten Programm, für das insgesamt 2 Milliarden Euro zur Verfügung standen, wurden an mehr als 150 Hochschulen kapazitätsneutral Projekte zur Steigerung der Qualität der Lehre aufgelegt.

Dafür verbesserte man die Personalausstattung in der Lehre sowie in der Betreuung und Beratung von Studierenden, etwa durch ergänzende Angebote in der Studieneingangsphase oder Mentoring. Darüber hinaus wurde die hochschuldidaktische Weiterbildung intensiviert und organisationsbezogene Maßnahmen zur Qualitätssicherung wurden gefördert (Schmidt et al., 2020). Die Evaluation des Programms zeigt, dass die Lehre an den teilnehmenden Hochschulen einen höheren Stellenwert bekam. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, das Thema Qualität der Lehre in die „Breite der Lehrendenschaft“ (ebd., S. 53) zu tragen. Erreicht werden damit jüngere Lehrende besser als (ältere) Professor:innen (ebd., S. 46). Ob es gelingt, die aufgebauten Strukturen nachhaltig zu verstetigen, bleibt abzuwarten (ebd., S. 4). Der von Bund und Ländern geschlossene Zukunftsvertrag „Studium und Lehre stärken“ sowie die Bund-Länder-Vereinbarung „Innovation in der Hochschullehre“ und die in diesem Rahmen 2020 gegründete gleichnamige Stiftung⁹ sollen dazu beitragen, die Qualität der Hochschullehre zukünftig weiter zu verbessern.

Diese Aktivitäten zur Stärkung der Lehre sind auch der immer noch verbreiteten Vorstellung geschuldet, „dass eine Befähigung zur Lehre vorhanden ist, wenn jemand mit Lehraufgaben betraut wird, sowie dass die einzelnen Lehrenden selbst dafür verantwortlich sind, ihre Lehrkompetenz zu entwickeln“ (Wissenschaftsrat 2017, S. 23). Für die wissenschaftliche Karriere und die Auswahlverfahren beim Übergang in die Postdocphase und insbesondere die Berufung auf eine Professur ist die Forschungsreputation nach wie vor zentral, vor allem an den Universitäten (Kleimann & Hückstedt, 2018; Jungbauer-Gans & Gross, 2013; Fendler & Gläser-Zikuda, 2013).

Für die Berufung auf eine Professur wird zwar die „pädagogische Eignung“ vorausgesetzt (Hochschulrahmengesetz – HRG, § 44). Wie Bewerber:innen auf eine Professur ihre pädagogische Eignung nachweisen müssen und welchen Stellenwert Lehrerfahrungen, Lehrqualität und hochschuldidaktische Weiterbildungen in Berufungsverfahren haben, unterscheidet sich zwischen Ländern einerseits und Hochschulen andererseits erheblich (dghd, 2016). Insgesamt soll die „Lehrleistung (und nicht nur die Lehrerfahrung)“ (Wissenschaftsrat, 2017, S. 25) bei Berufungen und der Personalauswahl sowie für die Personalentwicklung künftig eine größere Rolle spielen. So sind für die positive Evaluierung von Tenure-Track-Stellen die Lehrleistungen bereits jetzt ein relevantes Kriterium. Teilweise werden zudem Positionen geschaffen, die in besonderem Maße auf die Lehre ausgerichtet sind. Zwar wurden die vom Wissenschaftsrat mehrfach (Wissenschaftsrat, 2008, S. 10; 2017, S. 32) vorgeschlagenen zusätzlichen Professuren „mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Lehre“ bisher nicht verbreitet eingerichtet. Allerdings kam es während der Hochschulpakete vermehrt zur Schaffung von Stellen mit hoher Lehrverpflichtung im Mittelbau; auch der 2021 in Kraft getretene Zukunftsvertrag „Studium und Lehre stärken“ sieht die Einrichtung von mehr unbefristeten Stellen im Bereich von Studium und Lehre vor (GWK, 2021a). Für Baden-Württemberg ist zudem die Schaffung von „Tenure-Track-Professor:innen mit Schwerpunkt Lehre“ zu nennen (Burkhardt et al., 2020, S. 34).

Pädagogische Eignung ist für die Einstellung als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in in der Regel keine explizite gesetzliche Einstellungs Voraussetzung. In Ende 2018/Anfang 2019 erschienenen Ausschreibungen von Postdocstellen dominieren forschungsbezogene Einstellungs Voraussetzungen. Qualifikationsanforderungen, die pädagogische Eignung und Lehrleistungen werden nur in einem Drittel der Stellenanzeigen erwähnt

Verbesserung der Lehre und der Lehrqualität als Ziel des „Qualitätspakts Lehre“ ...

... bleibt trotz der Erfolge des Qualitätspakts weiter eine Aufgabe

Forschungsleistungen nach wie vor für wissenschaftliche Karrieren zentral

Leistungen in der Lehre und Lehrqualität gewinnen jedoch an Bedeutung für Berufungen und die Personalentwicklung

⁹ <https://stiftung-hochschullehre.de/>.

Umfangreiches Qualifizierungsangebot für Nachwuchswissenschaftler:innen, Teilnahme aber überwiegend freiwillig (Burkhardt, 2020, S. 46). Zumeist durchlaufen die Nachwuchswissenschaftler:innen auf den verschiedenen Stufen der Laufbahn keine verpflichtende systematische Qualifizierung, können sich aber, im Rahmen hochschuleigener oder landesweit angebotener Formate, freiwillig hochschuldidaktisch qualifizieren. Dabei werden vor allem kürzere Einzelkurse angeboten (Fendler & Gläser-Zikuda, 2013), es können aber auch umfangreichere Programme durchlaufen werden, die mit einem bundesweit anerkannten Lehrzertifikat abschließen (Tab. H2-3web; Tab. H3-11web im Bildungsbericht 2020; Netzwerk hdw nrw 2020). Die an den Hochschulen tätigen Lehrbeauftragten, die vor allem an Fachhochschulen, aber auch an den Kunst- und Musikhochschulen einen größeren Teil der Lehre übernehmen und eher praxisorientiert unterrichten, werden überwiegend extern rekrutiert und sind didaktisch sehr unterschiedlich qualifiziert (Servicestelle Lehrbeauftragtenpool, 2015).

Besonderer Qualifizierungsbedarf bei neu berufenen Professor:innen an Fachhochschulen Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Personalstrukturen (**H1**) als auch bei den wissenschaftlichen Karrierewegen und der Personalrekrutierung. An den Fachhochschulen ist die Ausbildung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses kaum etabliert, nicht zuletzt wegen des bislang (weitgehend) fehlenden Promotionsrechts. Hier steht das praxisorientierte Studium im Vordergrund, für das geeignete Professor:innen rekrutiert und qualifiziert werden, die zuvor mehrere Jahre außerhochschulisch tätig gewesen sein müssen (In der Smitten et al., 2017). Neu berufene Hochschullehrer:innen – 2018 bis 2020 wurden jeweils etwa 550 Fachhochschulprofessor:innen neu ernannt (GWK, 2021b) – haben deshalb teilweise über längere Zeit nicht mehr gelehrt. Sie nehmen aus diesem Grunde vielfach an hochschuldidaktischen Qualifizierungen teil, die Gegenstand einer Zielvereinbarung sein können oder nach einer Neuberufung verpflichtend sind (Nikelski et al., 2013; Schurz & Holtgräwe, 2017; Fendler & Gläser-Zikuda, 2013, S. 178; Jörissen, 2021).

Weiterbildung

Kompetenzerwartungen

Keine übergreifenden Kompetenzstandards für Tätigkeiten in der Weiterbildung

Die Qualität des Lehrpersonals und damit auch dessen Kompetenzen und Qualifikationen werden schon lange als Schlüsselfaktor für die Qualität des Angebots und der Lehr-Lern-Situationen in der Weiterbildung angesehen (Commission of the European Communities, 2007; Schrader, 2010). Gleichwohl liegen, trotz vielfältiger Bemühungen auf nationaler und europäischer Ebene, für die Weiterbildung bislang keine einheitlich definierten Kompetenzanforderungen oder gar -standards vor, die etwa von Bund oder Ländern vorgegeben und mit der Etablierung spezifischer Aus- und Fortbildungsangebote verknüpft würden. Dies ist zunächst Ausdruck der Tatsache, dass die Verantwortung für den Weiterbildungsbereich zwischen Bund und Ländern geteilt ist und jene Kontexte der Weiterbildung, die quantitativ die größte Bedeutung haben, wie die betriebliche und die marktorientierte Weiterbildung, nicht oder nur sehr beschränkt durch staatliche Steuerung erreichbar sind. Hinzu kommen die mit der Angebotsvielfalt einhergehenden je spezifischen Anforderungen an das Lehrpersonal. Ausnahmen existieren nur in einigen wenigen klarer reglementierten Weiterbildungsbereichen wie z. B. den Integrationskursen (vgl. **G2**, **G4**), in denen Erwartungen an das pädagogisch tätige Personal zumeist über eine spezifische Qualifikation oder Fortbildung definiert werden. In gering reglementierten Weiterbildungsbereichen greifen einzelne Landesgesetze, denen zufolge das Lehrpersonal „fachlich und für den Bereich der Erwachsenenbildung qualifiziert“ sein muss (§ 3 Absatz 3 Satz 1g EBiG, § 6 Absatz 1 Satz 8-3 SWBG). Haupt-, frei- und nebenberufliches Personal muss sowohl fachlichen als auch pädagogischen Anforderungen genügen (§ 8 Absatz 2 EBiG) oder aber nur fachlich geeignet sein (§ 10 Absatz 1 HWBG). Übergreifend wer-

den also Fachkompetenzen und teilweise pädagogische Kompetenzen im Bereich des gering reglementierten öffentlichen Weiterbildungsbereichs vom pädagogisch tätigen Personal erwartet. Insofern Fachkompetenzen (im Sinne des Fachinhalts und der Fachdidaktik) feldspezifisch zu definieren sind (Strauch et al., 2019), besteht über deren genaue Ausgestaltung bisweilen jedoch keine Einigkeit. Unklar verbleiben auch die expliziten Erwartungen an pädagogische Kompetenzen. Jenseits gesetzlicher Regelungen bestimmt das von Angebot und Nachfrage beeinflusste Rekrutierungsverhalten von Anbietern aller Reproduktionskontexte über die Erwartungen an das pädagogische Personal (Christ et al., 2020).

Mit dem GRETA-Kompetenzmodell wurde ein trägerübergreifender Rahmen erarbeitet, der eine Verständigung auf Mindestexpectationen an die Kompetenzen des Lehrpersonals ermöglicht und bereichsspezifisch adaptiert werden kann und muss. Nach einigen Jahren projektbezogener Entwicklungsarbeit wird in den kommenden Jahren die Implementierung der entwickelten Instrumente (Portfolios für Lehrkräfte, Qualifizierungskonzepte für Gutachtende) in verschiedene Felder der Weiterbildung im Vordergrund stehen, die teils eigeninitiativ durch Akteure der Praxis erfolgen wird, teils in Kooperationen zwischen dem GRETA-Verbund sowie Bildungspolitik und Trägerverbänden.

Qualifizierungsstrukturen und -inhalte

In der Weiterbildung bestehen keine einheitlichen institutionellen Orte, die für die (pädagogische) Qualifizierung des Personals zuständig sind. Stattdessen ist ein Nebeneinander von akademischen (Studien-)Angeboten, die gezielt auf eine pädagogische Tätigkeit in diesem Bildungsbereich vorbereiten, zu beobachten; ferner bieten Träger von Weiterbildung und auch Kammern vorbereitende oder berufsbegleitende pädagogische Zusatzqualifikationen an, überwiegend auch für Nichtakademiker:innen. So bereiten u. a. grundständige, konsekutive sowie weiterbildende und berufsbegleitende Studiengänge in der Erziehungswissenschaft oder der Erwachsenenbildung auf eine (Lehr-)Tätigkeit und auf planend-disponierende Tätigkeiten in der Weiterbildung vor. Klarer geregelt ist der Zugang zu Lehrertätigkeiten in Integrationskursen, die das BAMF verantwortet. Hier eröffnen sich Beschäftigungschancen vornehmlich für Absolvent:innen von Studiengängen mit dem Fach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In allen 3 genannten Fächergruppen sind die Abschlusszahlen seit 2009 nahezu stetig angestiegen, mit einem besonders starken Wachstum im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache im Jahr 2018, was vermutlich u. a. eine Reaktion auf den gestiegenen Lehrkräftebedarf nach den zuwanderungsstarken Jahren 2015 und 2016 ist (**Tab. H2-4web**). Im Studienfach Erziehungswissenschaft (Pädagogik) erreichten 2020 9.835 Studierende einen Abschluss, gefolgt von 836 Absolvent:innen in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache und 555 Absolvent:innen in der Erwachsenenbildung.

Wenngleich solche Studienangebote nach den Befunden von Absolvent:innenstudien eine gute Berufseinmündung ermöglichen, bieten sie keinen exklusiven Einstieg in den 4. Bildungsbereich. Dies ist schon deshalb nicht der Fall, weil die Zahl der Beschäftigten in der Weiterbildung deutlich größer ist als die Zahl der erziehungswissenschaftlich Qualifizierten. Das grundständige Angebot wird ergänzt um eine wachsende Anzahl von Zusatz- oder Ergänzungsstudiengängen, die nebenberuflich mit einem Zertifikat oder einem universitären Abschluss abgeschlossen werden können. Je nach Studienangebot werden Fragen der Didaktik und Methodik (digitalen Lernens), des Bildungsmanagements, der Beratung oder des Lernens Erwachsener behandelt, teils gestützt auf den Forschungsstand zur Erwachsenen- und Weiterbildung, teils gestützt auf das Berufswissen erfahrener Praktiker:innen (vgl. Schrader et al., 2019, S. 796). Der Umfang an erwachsenenpädagogischen Inhalten unterscheidet

Je nach Teilbereich der Weiterbildung große Unterschiede in Erwartungen an das Lehrpersonal

Unterschiedliche pädagogische Aus- und Fortbildungen ermöglichen einen (Quer-)Einstieg in die Weiterbildung ...

... aber mit großen curricularen Unterschieden

sich zwischen den verschiedenen Studienangeboten, aber auch nach Abschlussart und -niveau stark voneinander.

Geringe Reglementierung in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Für Lehrpersonen im Bereich der non-formalen Weiterbildungsangebote^G bestehen keine oder nur sehr geringe Zugangsvoraussetzungen. In einigen Ländergesetzen zur Weiterbildung finden sich Vorgaben z. B. zu erwarteten pädagogischen Qualifikationen, die aber oft nicht durchgesetzt werden können, da die Nachfrage nach einschlägig qualifizierten Lehrkräften das Angebot übersteigt. So stellen z. B. Volkshochschulen lediglich die Erwartung, dass Kursleitende „Kenntnisse, Erfahrungen und Qualifikationen zu einem konkreten Thema besitzen und Freude am Umgang mit anderen [sic] haben“ (Deutscher Volkshochschulverband, 2021).

Klare Reglementierung nur in einzelnen Angebotsbereichen wie den Integrationskursen

Erwachsenenpädagogische Qualifikation und medienpädagogische Kompetenzen sind zwar erwünscht und werden verstärkt eingefordert, sind aber nicht zwingend erforderlich für eine Beschäftigung. Klar definierte Anforderungen an formale Qualifikationen existieren lediglich in ausgewählten Angebotsbereichen, etwa für Integrations- und Sprachkurse, für die das BAMF gemäß der Integrationskursverordnung (IntV) und der Deutschsprachförderverordnung (DeuFöV) ein DaZ-/DaF-Studium oder ein DaZ-/DaF-Zertifikat erwartet. Eine Direktzulassung als Lehrkraft in Integrationskursen ist nach einem erfolgreich absolvierten Hochschulstudium in den Fächern Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache möglich (mind. 60 ECTS DaF-/DaZ-Module). Ansonsten muss im Rahmen einer Zusatzqualifizierung ein vereinheitlichtes DaZ-/DaF-Zertifikat erworben werden. Zusätzliche Anforderungen bestehen in Alphabetisierungs- oder Berufssprachkursen. In Abhängigkeit von Lehrkräfteangebot und Angebotsnachfrage werden diese Erwartungen allerdings zeitweise justiert. Sprachlehrer:innen an Volkshochschulen, die ausgewiesene lizenzierte Sprachprüfungen abnehmen möchten, benötigen eine Prüferlizenz, die alle 3 Jahre neu erworben werden muss (telc-Prüfer- und -Bewerterqualifizierungen). Auch in Teilbereichen der SGB-II- und SGB-III-finanzierten Qualifizierungsmaßnahmen werden verpflichtende formale Qualifikationen gefordert, so etwa der Nachweis für eine Ausbilder:inneneignung nach der AEVO.

Berufs- und Trägerverbände etablieren Standards für Aus- und Fortbildung ...

Gleichzeitig halten Trägergruppen in der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildung sowie gemeinschaftliche Anbieter zertifizierte Angebote zur Qualifizierung ihres Lehrpersonals vor (bspw. die Grundqualifikation für Kursleitende des DVV). Faktisch handelt es sich hierbei zumeist um optionale Fortbildungen, nicht um obligatorische Zugangsqualifikationen. In den Bereich optionaler Zusatzqualifikationen, über deren „Wert“ die Marktlage entscheidet, entfallen auch Train-the-Trainer-, Mediations- oder Coaching-Ausbildungen, häufig mit Bezugnahme auf (anerkannte und nicht anerkannte) therapeutische Verfahren (Graf, 2021), wie sie u. a. von Trainer:innen der betrieblichen Weiterbildung erworben werden. Methodisch wird in diesem Bereich zumeist sehr anwendungsorientiert gearbeitet und die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit gegenüber dem Aufbau systematischen pädagogischen Wissens betont. Insbesondere im Feld der betrieblichen Weiterbildung versuchen Berufsverbände, in Anlehnung an die klassischen Professionen im Recht oder in der Medizin, den Berufszugang über die Normierung von Aus- und Fortbildungsangeboten zu reglementieren. In vielen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung genügt häufig der Nachweis fachlicher Expertise oder beruflicher oder lebenspraktischer Erfahrung, um eine Lehrtätigkeit aufnehmen zu können. Insofern Quereinsteige über fachliche Expertise in der Weiterbildung eher die Regel als die Ausnahme darstellen, wird die Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Entsprechend ist zu begrüßen, dass im Rahmen der Verlängerung der ValiKom-Initiative bzw. des Projekts Valikom Transfer bis 2024 die abschlussbezogene Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen auf weitere Berufs-

... aber mit noch geringer Reichweite und Verbindlichkeit

gruppen ausgeweitet werden soll. Im Rahmen einer bundesweiten Verankerung des Validierungsverfahrens, wie sie in der Nationalen Weiterbildungsstrategie angestrebt wird, ließe sich die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen auf Beschäftigtengruppen der Weiterbildung ausweiten.

Für Tätigkeiten in der Weiterbildung lässt sich zusammenfassend sagen, dass es, blickt man auf den Gesamtbereich, keine gesetzlich vorgeschriebenen oder von Berufsverbänden kontrollierten Ausbildungswege gibt (Egetenmeyer & Schüßler, 2012). Zudem bestehen kaum Berufsverläufe im Sinne standardisierter Karrieren. Schließlich ist es im Blick auf die Berufsbiografien des Personals kaum möglich, zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung zu unterscheiden (Schrader et al., 2019). Charakteristisch für Qualifizierungsangebote und -wege sind vielmehr anbieter- und trägerbezogen variierende Erwartungen an erwünschte oder erwartete pädagogische Zugangsvoraussetzungen, die je nach individueller Motivation oder Marktanforderungen erworben werden.

Fort- und Weiterbildung des Personals

Im Sinne lebensbegleitenden Lernens und der Anpassung an sich verändernde Arbeitsanforderungen sind eine stetige Erweiterung von Qualifikationen und der Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten mittlerweile selbstverständlich (vgl. G). Fragen der weiteren Professionalisierung stellen sich mit Blick auf veränderte oder neue Anforderungen – wie etwa den durch die Pandemie beschleunigten lernfördernden Einsatz digitaler Medien – auch für das pädagogische Personal. Neben dem informellen Lernen im Beruf (z. B. dem Austausch mit Kolleg:innen oder der Lektüre von Fachliteratur) sind hierbei insbesondere formelle Angebote von Bedeutung (z. B. Teilnahme an Kursen), etwa zu fachlichen, fachdidaktischen, pädagogisch-psychologischen oder übergreifenden Themen.

Regulierung und Institutionalisierung

In der Folge wird zunächst auf die unterschiedlich ausgestaltete Regulierung und Institutionalisierung der (berufsbezogenen) Fort- und Weiterbildung¹⁰ in den einzelnen Bildungsbereichen eingegangen. Anschließend werden bereichsspezifische Fortbildungsinhalte und – soweit empirisch möglich – formale und non-formale Fort- und Weiterbildungsaktivitäten G verschiedener Beschäftigtengruppen dargestellt.

Frühe Bildung

**Förderung und
Verpflichtung der
Fortbildungs-
teilnahme durch
Träger**

Für die Fortbildung des Personals in der Frühen Bildung G, das direkt beim öffentlichen Träger der Jugendhilfe angestellt ist, sind – gemäß SGB VIII – die Träger der öffentlichen Jugendhilfe zuständig. Gleichzeitig ist der öffentliche Träger angehalten, freie Jugendhilfeträger vor Ort zu fördern und „auch Mittel für die Fortbildung der haupt-, neben- und ehrenamtlichen Mitarbeiter“ (§ 74 SGB VIII) bereitzustellen. Fortbildungsangebote werden in der Regel von verschiedenen öffentlichen und freien Trägern G zur Verfügung gestellt, die zum Teil selbst Träger von Kindertageseinrichtungen sind (Buschle & Gruber, 2018). Im Rahmen der ERiK D-Trägerbefragung gaben knapp die Hälfte der Träger an, das pädagogische Personal zur regelmäßigen Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zu verpflichten, wobei knapp 40 % auf eigene Vorschriften und 15 % auf geltende Landesvorgaben zurückzuführen ist (Tab. H3-1web). Meistens wird das pädagogische Personal durch den Träger für die Fortbildungsteilnahme freigestellt. Durchschnittlich stehen dafür bei einer Vollzeitstelle und verpflichtenden Fortbildungsteilnahme 3,7 Arbeitstage pro Jahr zur Verfügung (Wenger et al., 2022).

**Qualifizierungs-
lehrgänge für an
Kindertagespflege
interessierten
Personen**

Anders geregelt ist die Fortbildung bei Kindertagespflegepersonen: Da sie keine frühpädagogische Ausbildung für ihre Tätigkeit benötigen, nehmen sie häufig an Qualifizierungslehrgängen teil, um vom örtlichen Jugendhilfeträger eine Pflegeerlaubnis zu erhalten. Gemäß § 23 SGB VIII sind entsprechende Qualifizierungslehrgänge oder eine andere Form des Nachweises „vertiefender Kenntnisse“ erforderlich. So ist diese Qualifizierung nicht mit einer Erstausbildung gleichzusetzen. Die Qualifizierung muss zudem nicht zwingend vor Beginn der Tätigkeitsausübung abgeschlossen sein, und auch Personen mit frühpädagogischer Ausbildung können die Qualifizierung als Fortbildung absolvieren (Tab. H3-2web). Der zeitliche (Mindest-)Umfang der Qualifizierungslehrgänge variiert zwischen den Ländern jedoch deutlich (vgl. C2); lange Zeit orientierte er sich an einem Umfang von 160 Unterrichtsstunden. Für die Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen wurde zunächst ein 160-Stunden-Curriculum vonseiten des Deutschen Jugendinstituts entwickelt, das inzwischen in Form eines Qualifi-

¹⁰ Wenngleich sich Fortbildung auf eine konkrete Anforderung im Rahmen der aktuellen beruflichen Tätigkeiten bezieht, während Weiterbildung dem Erwerb zusätzlicher Qualifikationen dient, werden die Begriffe Fort- und Weiterbildung nachfolgend synonym verwendet, da verfügbare Informations- und Datenquellen keine hinreichende Differenzierung bieten.

zierungshandbuchs (QHB) auf 300 Unterrichtseinheiten ausgeweitet und durch das „Bundesprogramm Kindertagespflege“ mitfinanziert wird (Schuhegger et al., 2020). Einige Länder, darunter Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern, entwickelten bereits ihre Vorgaben zur Qualifizierung des Kindertagespflegepersonals anhand dieses neuen Qualifizierungskonzepts weiter.

Die Fort- und Weiterbildungslandschaft in der Frühen Bildung ist äußerst heterogen gegliedert und vor allem bezüglich der vorhandenen Weiterbildungsangebote aufgrund der pluralen Trägerlandschaft kaum abzubilden. Zu den Anbietern zählen neben den öffentlichen Akteuren von Ländern und Kommunen auch freie Träger wie Wohlfahrts-, Arbeitgeber- und Berufsverbände, aber auch andere Organisationen wie Kirchen oder Gewerkschaften, die teilweise eigene Weiterbildungseinrichtungen vorhalten (Grimm et al., 2010; Oberhuemer, 2012). Ein großer Teil der Fort- und Weiterbildungen wird auf Länderebene von den Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituten der Länder und den Fortbildungskatalogen für die Kinder- und Jugendhilfe der Landesjugendämter umgesetzt. Kommerzielle Bildungsanbieter decken im Vergleich zu dem hohen Anteil freigemeinnütziger Träger einen relativ geringen Anteil an Angeboten ab (Behr & Walter, 2010, S. 8). In manchen Ländern (z. B. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen) werden darüber hinaus auch Fachschulen als offizieller Fort- und Weiterbildungsträger anerkannt (Diller & Leu, 2010). Gleichmaßen sind in einigen Ländern Fachberatungen mit der Organisation und Durchführung von Fortbildungen betraut, bspw. zu Themen wie Konzeptentwicklung oder Sprachförderung (Kaiser & Fuchs-Rechlin, 2020, S. 8).

Heterogene Fort- und Weiterbildungslandschaft in der Frühen Bildung

Allgemeinbildende und berufliche Schule

Für Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (nicht jedoch an Schulen des Gesundheitswesens) besteht eine rechtliche Pflicht zur kontinuierlichen Fortbildung, die in unterschiedlichen Gesetzen und Verordnungen der Länder (z. B. Beamten-, Lehrer:innenbildungs- oder Schulverwaltungsgesetze) festgehalten, allerdings nicht in allen Ländern als Nachweispflicht geregelt ist. Konkrete Vorgaben zum (zeitlichen) Umfang haben derzeit nur Bremen, Hamburg und Hessen erlassen (Kuschel et al., 2020). Rechtliche Regelungen zu den Konsequenzen einer Nichterfüllung existieren gleichwohl auch in diesen Ländern nicht (ebd.). So sind Lehrkräfte überhaupt nur in wenigen Ländern (z. B. Thüringen) angehalten, ihre Fortbildungsaktivitäten zu dokumentieren und darüber Rechenschaft abzulegen (Richter & Richter, 2020). In anderen Staaten (z. B. USA) hingegen ist die Erneuerung der staatlichen Lizenzen für Lehrkräfte – ähnlich wie bei Ärzt:innen in Deutschland – vom Nachweis einer bestimmten Menge an Fortbildungsstunden abhängig (Artelt & Kunter, 2019).

Allgemeinbildende und berufliche Lehrkräfte gesetzlich zur Fortbildung verpflichtet ...

... jedoch selten mit Vorgaben zum zeitlichen Umfang

Staatlich finanzierte und durchgeführte Fortbildungsveranstaltungen stellen den Großteil der Fortbildungsangebote dar (Richter & Richter, 2020). Mit der Verantwortung der Länder für die Gestaltung der Fortbildung geht eine große Vielfalt unterschiedlicher Strukturen und Organisationsformen einher. Die Aufgaben der in vielen Ländern etablierten Institute zur Lehrer:innenfortbildung variieren von Land zu Land, mitunter werden (regionale) Fortbildungen auch von regionalen Kompetenzzentren oder den staatlichen Schulämtern angeboten. Darüber hinaus führen Schulen eigenverantwortlich auf die jeweiligen Bedarfe vor Ort abgestimmte interne Fortbildungsmaßnahmen durch, die sich an Fachkollegien oder die gesamte Lehrerschaft richten. In allen Ländern werden ferner auch die staatlichen Hochschulen und Studienseminare in die Gestaltung oder Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen mit einbezogen. Lehrkräften steht es in der Mehrzahl der Länder zudem frei, das Angebot von privaten Trägern (z. B. Stiftungen, Vereinen oder Unternehmen) zu nutzen (Richter & Richter, 2020; KMK, 2017).

Ausbildungspersonal für die Praxisphasen in der beruflichen Bildung

Keine gesetzliche Pflicht zur Fortbildung von Ausbilder:innen und auszubildenden Fachkräften

Für betriebliche Ausbilder:innen, auszubildende Fachkräfte, Praxisanleiter:innen in den Institutionen des Gesundheitswesens sowie Praxismentor:innen in den Kindertageseinrichtungen besteht grundsätzlich keine gesetzlich festgeschriebene Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen. Einzig für den Bereich der Pflege wurde mit dem neuen, im Jahr 2020 verabschiedeten Pflegeberufegesetz die kontinuierliche, den zuständigen Behörden gegenüber nachzuweisende berufspädagogische Fortbildung von jährlich 24 Stunden für die Praxisanleiter:innen festgesetzt (Weyland & Koschel, 2021). Die Anbieterstruktur der Fort- und Weiterbildungsangebote für das Ausbildungspersonal ist heterogen (Brünner, 2012): Neben Angeboten der Industrie- und Handelskammern (IHK) sowie der Handwerkskammern (HWK) sind es vor allem privatwirtschaftliche Bildungseinrichtungen, die Fort- und Weiterbildungen durchführen.

Hochschulen

Qualifizierungsangebote in den Hochschulen meist optional

Die Hochschulen müssen hochschuldidaktische Qualifizierungen gemäß Hochschulgesetzen oder Hochschulentwicklungsplänen anbieten; auch für eine Systemakkreditierung sind diese erforderlich. Eine gesetzlich geregelte Fortbildungspflicht wie etwa bei den allgemeinbildenden und beruflichen Lehrkräften gibt es jedoch nicht. So sind optionale Qualifizierungsangebote an den Hochschulen zwar breit verankert (Schmidt et al., 2018; 2020), obligatorische Maßnahmen spielen jedoch eine geringere Rolle (Schmidt et al., 2016) (H2). Am ehesten noch sind diese in öffentlichen Fachhochschulen und privaten Universitäten und Fachhochschulen zu finden, möglicherweise weil dort die Lehre den Hauptanteil der Tätigkeit umfasst (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda, 2013, S. 178).

Weiterbildung

Große Bandbreite an gesetzlichen Regelungen zur Weiterqualifizierung von Weiterbildungner:innen

Die Fort- und Weiterbildung des Personals in der Weiterbildung ist nicht in einer Form geregelt, die alle Teilbereiche des 4. Bildungssektors einschließt. Stattdessen findet sich eine große Bandbreite von länderspezifischen gesetzlichen Rahmenbedingungen in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Bundeseinheitlich geregelt sind die Anforderungen an die Weiterbildung von Lehrkräften, die in Integrationskursen unterrichten (möchten). So halten einzelne Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze Vorgaben zur Weiterqualifizierung des Personals zur Qualitätssicherung fest: In Berlin etwa müssen Volkshochschulen im Rahmen des Qualitätsmanagements Angebote zur Fortbildung ihrer hauptberuflichen Mitarbeitenden sowie im Rahmen vorhandener Ressourcen für ihre frei- und nebenberuflichen Mitarbeitenden bereitstellen. Auch in einzelnen anderen Bundesländern sollen die Einrichtungen Angebote vorhalten. Über konkrete Umfänge der Fort- und Weiterbildung werden jedoch keine Angaben gemacht. Ferner sind in der öffentlich geförderten Weiterbildung nach SGB III laut AZAV Träger dazu verpflichtet, mit dem Zulassungsantrag ein Konzept zur Qualifizierung und Fortbildung von Leitung und Lehrkräften vorzulegen. Noch strikter regeln die Integrationskursverordnung (IntV) sowie die Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) bundesweit die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in vom BAMF geförderten Integrations- und Berufssprachkursen. Fortbildungen sind hier in der Regel obligatorisch für eine Zulassung als Lehrkraft in den verschiedenen Kursarten. Eine betriebliche Verankerung von Personalentwicklungsmaßnahmen findet sich weiterhin häufig bei Anbietern, die über ein extern zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem (QMS) verfügen (vgl. Käßlinger et al., 2018). Wie verschiedene Bestandsaufnahmen zu Fortbildungsangeboten und -konzepten aufgezeigt haben, besteht institutionell ein breites Fortbildungsangebot in Deutschland, das sowohl von öffentlichen (hierbei insbesondere von Volkshochschulen und Hochschulen),

Lehrkräfte von Integrationskursen gesetzlich zur Fortbildung verpflichtet

Breites, aber intransparentes und disparates Angebot an Fortbildungen

kirchlichen, wirtschaftsnahen, gewerkschaftsnahen, kommerziellen als auch freien Anbietern bereitgestellt wird (Kraft et al., 2009; Schrader, 2010; Schrader et al., 2019). In weiten Teilen der marktlich organisierten Weiterbildung ergeben sich „Normierungen“ von Fortbildungsaktivitäten allein aus dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach qualifiziertem Personal.

Bildungspolitisch betont wird die Weiterqualifizierung des Personals durch die Nationale Weiterbildungsstrategie sowie den Koalitionsvertrag der amtierenden Bundesregierung von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP. Für den Teilbereich Alphabetisierung und Grundbildung konnten im Rahmen der AlphaDekade bereits Handlungsempfehlungen für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden vorgelegt werden, die zwar nicht verbindlich sind, aber dennoch einen Fortschritt gegenüber der aktuellen Situation darstellen.

Stärkung der Fortbildung des Lehrpersonals auf der politischen Agenda

Fortbildungsinhalte, -bedarfe und -nutzung


Unter Bezugnahme auf die jeweiligen Zielgruppen werden im Folgenden zentrale Themenfelder der Weiterbildung in den einzelnen Bereichen beschrieben sowie quantitative und qualitative Fortbildungsbedarfe erörtert. Sofern empirisch möglich, wird zudem die Beteiligung an Weiterbildung dargestellt. Aufgrund unterschiedlicher thematischer Schwerpunkte der herangezogenen Studien und der Erhebung beruflicher Weiterbildung lassen sich die nachfolgend berichteten Beteiligungsquoten jedoch nur sehr eingeschränkt miteinander vergleichen. Unter Zuhilfenahme des Mikrozensus wird daher abschließend eine bereichsübergreifende Betrachtung der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung verschiedener pädagogischer Berufsgruppen angestellt.

Frühe Bildung

Pädagogische Fachkräfte in der Frühen Bildung schätzen sich tendenziell als sehr weiterbildungsaffin ein (von Hippel, 2011; König & Friederich, 2015). Begründet wird dies mit dem „Berufsethos“ frühpädagogischer Fachkräfte, die „Weiterbildungsteilnahmen als Teil ihrer beruflichen Identität sowie als Bedingung für die eigene berufliche Weiterentwicklung“ begreifen (Buschle & Gruber, 2018). Erhebungen, die speziell Fachkräfte in der Frühen Bildung adressieren, ermitteln hohe Fortbildungsquoten zwischen 70 und 80 % (Wenger et al., 2022; Buschle & Gruber, 2018; Behr & Walter, 2010). Auch im internationalen Vergleich ist die Fortbildungsquote von Kita-Fachkräften in Deutschland mit über 80 % auf einem hohen Niveau angesiedelt, fällt aber im Vergleich mit anderen Ländern geringer aus (Bader et al., 2021). Da eine Weiterbildungsteilnahme in der Frühen Bildung in den meisten Fällen nicht zu einer Beförderung oder einer finanziellen Besserstellung führt (Kalicki et al., 2019), liegen die Motive für eine Weiterbildungsteilnahme eher in spezifischen Interessenfeldern, dem Erwerb von neuen Kompetenzen, Praxistipps für den pädagogischen Alltag oder auch der theoretischen Fundierung der pädagogischen Praxis (Buschle & Gruber, 2018).

Hohe Weiterbildungsaффinität bei pädagogischen Fachkräften in der Frühen Bildung, ...

... jedoch im internationalen Vergleich etwas niedriger

Trägerübergreifend lässt sich festhalten, dass viele Arbeitgeber ihr Personal durch Freistellungen für Fortbildungsteilnahmen und teilweise auch durch Übernahme der anfallenden Kosten unterstützen (Wenger et al., 2022; Geiger, 2019). Dabei zeigt sich, dass Fortbildungstage häufiger in vollem Umfang genutzt werden, wenn Verfügungszeiten im Dienstplan festgelegt sind und infolgedessen nicht unter dem festgelegten Personalschlüssel gearbeitet werden muss (Peucker et al., 2017). Während gesetzliche Vorgaben die Teilnahmequoten positiv beeinflussen, haben fehlende Personal- und Zeitressourcen negative Auswirkungen auf Weiterbildungsaktivitäten. In der ERiK -Fachkräftebefragung wurden Letztere als häufigster Grund für eine Nichtteilnahme an Weiterbildungen angegeben (Wenger et al., 2022). Dabei hindert der Personalmangel in den Einrichtungen das Leitungspersonal fast doppelt so häufig

Akuter Personalmangel verhindert Teilnahme an Weiterbildungen

an einer Teilnahme wie im Fall der pädagogisch Mitarbeitenden (Buschle & Gruber, 2018). Gleichzeitig nannten Befragte fehlende oder nicht passende Angebote mit als häufigsten Grund für die Nichtteilnahme an Fortbildungsangeboten (ebd.).

Deutliche Zunahme von Onlinefortbildungen seit Pandemiebeginn

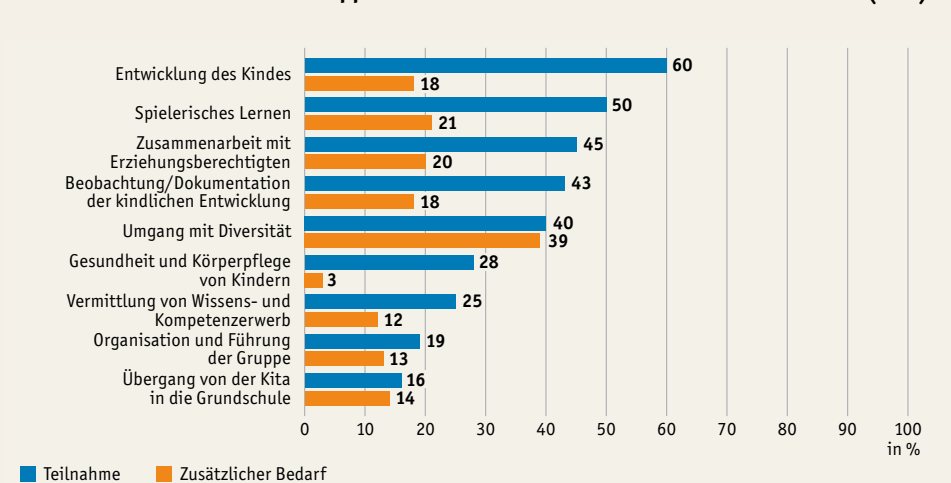
In Deutschland wird im internationalen Vergleich eine eher geringe Bandbreite an Fortbildungsthemen und Formaten wie Inhouse-Schulungen, Coachings, Hospitationen oder digitalen Fortbildungen angeboten. Besonders niedrig war der Anteil an Onlinefortbildungen, der in der Erhebung TALIS Starting Strong **D** vor Beginn der Corona-Pandemie im Jahr 2018 nur 3 % ausmachte (Bader et al., 2021). Die Corona-Pandemie hat jedoch einen Aufschwung von digitalen Formaten mit sich gebracht: Während von Oktober 2019 bis März 2020 nur 10 % der Fachkräfte eine Onlinefortbildung besucht haben, ist dieser Anteil seit April 2020 auf 45 % angestiegen. Jedoch ist die grundsätzliche Fortbildungsteilnahme seit Corona – sowohl bei Fachkräften als auch bei Kita-Leitungen – deutlich zurückgegangen (WIFF, 2021).

In der ERiK-Fachkräftebefragung wurde 2020 am häufigsten der Besuch von Fort- und Weiterbildungen genannt, die Fragen der kindlichen – insbesondere der sozial-emotionalen –, aber auch der sprachlichen Entwicklung sowie Gesundheitsthemen und Kinderschutz fokussieren (**Tab. H3-3web**). Hingegen wurden Fortbildungen, die insbesondere für Leitungskräfte relevant sind, zu Themen wie Kooperation, Leitung oder Selbstmanagement seltener besucht, da diese weniger durch Personalentwicklungsmaßnahmen adressiert werden (Geiger, 2019) und für die es zudem auch ein geringeres Angebot gibt (Buschle & Gruber, 2018). Auch Fort- und Weiterbildungen zur Medienbildung wurden – zumindest vor Beginn der Corona-Pandemie – selten belegt.

Bedarf an Fortbildungen vor allem im Umgang mit Vielfalt und Diversität

In der international vergleichenden Studie TALIS Starting Strong wurden die Themenfelder von Fort- und Weiterbildungen noch differenzierter erfasst und der themenspezifische Bedarf erhoben (**Abb. H3-1**). So gaben Fachkräfte, die mit 3- bis unter 6-jährigen Kindern arbeiten, auch in dieser Studie an, in den letzten 12 Monaten vor der Befragung vor allem Fortbildungen zur kindlichen Entwicklung sowie zu Aspekten der Förderung des spielerischen Lernens besucht zu haben. Hingegen wurden Fort- und Weiterbildungen zum Umgang mit Vielfalt und Diversität bei Kindern seltener besucht. An Fortbildungen, die sich mit der Vermittlung von Wissens- und Kompetenzerwerb bei Kindern oder dem Übergang von der Kita zur Grundschule

Abb. H3-1: Fort- und Weiterbildungsteilnahme* und -bedarf von pädagogischem Personal in Kita-Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren nach Themenfeldern (in%)**



* Anteile von pädagogischem Personal, dessen Fort- und Weiterbildung der letzten 12 Monate diese Themen behandelte.

** Anteile von pädagogischem Personal, das hohen zusätzlichen Fort- und Weiterbildungsbedarf hat.

Quelle: TALIS Starting Strong Database 2018, gewichtete Daten

→ Tab. H3-4web

befassen, haben Fachkräfte deutlich seltener teilgenommen. Eine Betrachtung der Fort- und Weiterbildungen nach Themenfeldern verweist auf eine deutliche Diskrepanz zwischen Teilnahme und Bedarf. So wird ein hoher zusätzlicher Fortbildungsbedarf im Umgang mit Diversität artikuliert; konkret sind in dieser Oberkategorie Themen wie Umgang mit Kindern mit unterschiedlichen kulturellen, sozioökonomischen oder religiösen Hintergründen, mit (drohender) Behinderung sowie mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zusammengefasst. Auch international wird in diesem Bereich der höchste zusätzliche Fort- und Weiterbildungsbedarf gesehen (**Tab. H3-4web**). Hingegen zeigen sich in Deutschland im internationalen Vergleich deutlich niedrigere Teilnahme- und Bedarfsquoten an Fortbildungen, die sich mit der Gruppenorganisation oder der kindgerechten Vermittlung von Wissens- und Kompetenzerwerb befassen.

Ein weiterer zentraler Fortbildungsbereich umfasst Angebote zum Thema Leitung/Führung. Einstiegsvoraussetzung für eine Kita-Leitung stellen in einigen Ländern entweder langjährige Berufserfahrung oder der Nachweis einer Fortbildungsteilnahme dar (Grgic & Friedrich, 2022). Entsprechend konnte die WiFF-Personalentwicklungsstudie zeigen, dass mehr als zwei Drittel der Kita-Leitungen (69 %) eine Weiterbildung in Form einer pädagogischen Zusatzausbildung absolviert haben. Jedoch hat ein Drittel der Leitungen eine Zusatzausbildung ohne Fokus auf eine Leitungstätigkeit besucht. Zusammengenommen gaben daher über die Hälfte der Leitungen an, keine einschlägige Weiterbildung für die Leitung einer Kindertageseinrichtung absolviert zu haben (Geiger, 2019, S. 60).

Neben diesen aufstiegsorientierten vertikalen Weiterbildungen gibt es Überlegungen, horizontale Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu stärken, um das Arbeitsfeld der Frühen Bildung attraktiver zu gestalten (DVLfB, 2022). Dazu zählen beispielsweise themenspezifische Fortbildungen zu Sprachbildung, Inklusion oder Kinderschutz. Bislang werden entsprechende Fortbildungen zwar individuell von interessierten Fachkräften wahrgenommen, es ist jedoch nicht sichergestellt, dass das Wissen und die Kompetenzen zu diesen Themen in allen Einrichtungen vorhanden sind.

Allgemeinbildende und berufliche Schule

Die vielfältigen Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen richten sich an unterschiedliche Adressat:innengruppen: Lehrkräfte, Schulleitungen, Lehrkräftefortbildungspersonal, Berater:innen für Schulen und Lehrkräfte, Schulaufsichtsbeamt:innen oder Schulpsycholog:innen (DVLfB, 2018b). Allerdings finden oftmals keine gemeinsamen Fortbildungen der multiprofessionellen Teams statt, obwohl diese Zusammenarbeit für aufeinander abgestimmte Lernprozesse sehr wichtig wäre. Zudem erfolgt die Weiterbildung von Sozialarbeiter:innen oder des Personals für spezifische Funktionen wie Werkstattleitungen, die oftmals bei den Schulträgern angestellt sind, in der Regel nicht in den staatlichen Fortbildungseinrichtungen (ebd.).

In welcher Form Lehrkräftefortbildungen angeboten werden, hängt neben institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen auch vom Inhalt sowie von der jeweiligen Zielgruppe ab. In allen Ländern werden neben externen Präsenzveranstaltungen schulinterne Fortbildungen sowie prozessbegleitende Maßnahmen – in unterschiedlichem zeitlichem Umfang – angeboten (KMK, 2017). Virtuelle Angebote oder Hybridformate sind dagegen nur in 6 bzw. 9 Ländern zu finden (ebd.).

Ein kontinuierliches, öffentliches und auf gemeinsamen Kriterien beruhendes Monitoring von Fortbildungsangeboten und deren Nutzung existiert bislang nicht. Ebenso unklar ist, wie und von wem im Einzelnen die Fort- und Weiterbildungsbedarfe von Lehrkräften erschlossen werden. Lediglich zum Grad der Nutzung von

Mehrheit der Kita-Leitungskräfte hat vorher Zusatzausbildung absolviert

Aufstiegschancen durch fachliche Spezialisierungen kann Attraktivität des Arbeitsfeldes erhöhen

Selten gemeinsame Fortbildungen für multiprofessionelle Teams

Virtuelle Fortbildungsformate für Lehrkräfte bislang nicht in allen Ländern verfügbar

Bislang kein bundesweit einheitliches Monitoring von Fortbildungsangeboten und -aktivitäten

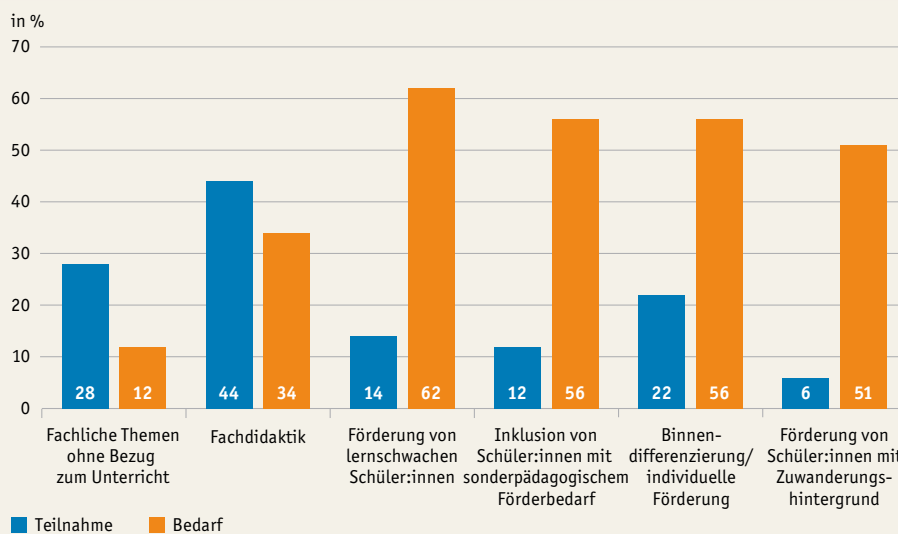
Fortbildungsaktivitäten liegen Befragungsdaten vor, die sich jedoch nur auf allgemeinbildende, nicht aber berufliche Schulen beziehen. Die Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen scheint sich allerdings in quantitativer Hinsicht nicht grundsätzlich zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zu unterscheiden (Richter & Richter, 2020) – darauf weisen die Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein hin (Richter & Schellenbach-Zell, 2016).

Ältere Lehrkräfte nehmen seltener an Fortbildungen teil als jüngere

Rund 80 % der befragten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen haben laut den IQB-Bildungstrends in den letzten 2 Jahren vor der Befragung an mindestens einer Fortbildung teilgenommen (Richter & Richter 2020). Das Teilnahmeverhalten unterscheidet sich dabei zum einen mit Blick auf das Alter oder die Berufserfahrung der Lehrkräfte. So nehmen ältere oder erfahrenere Lehrer:innen tendenziell seltener an Fortbildungsmaßnahmen teil als jüngere oder unerfahrenere. Zum anderen bestehen auch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Während in Hamburg nahezu alle befragten Mathematik- und naturwissenschaftlichen Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (95 %) im Schuljahr 2016/17 oder 2017/18 an mindestens einer Fortbildungsveranstaltung teilnahmen, waren dies in Nordrhein-Westfalen mit einem Anteil von 75 % deutlich weniger (Tab. H3-7web). Auch die durchschnittliche Anzahl der besuchten Veranstaltungen variiert zwischen den Ländern. Hamburg und Bayern liegen mit durchschnittlich 3,6 und 3,1 besuchten Veranstaltungen über dem deutschen Mittelwert (2,5); Nordrhein-Westfalen mit 1,9 hingegen darunter (Tab. H3-7web). Offen bleibt, inwiefern diese Unterschiede ggf. über längere Veranstaltungsformate mit höherer Stundenanzahl kompensiert werden.

Für die allgemeinbildenden Schulen zeigt der IQB-Bildungstrend 2018 über alle weiterbildungsaktiven Mathematik- und naturwissenschaftlichen Lehrkräfte des Sekundarbereichs I hinweg, dass am häufigsten Fortbildungsangebote zur Vermittlung fachlicher Themen im Unterricht (Fachdidaktik) besucht werden (44 %, Abb. H3-2). Knapp ein Drittel gab zudem an, Angebote zu Unterrichtsformen und -methoden, zu Curricula (31 %) und/oder zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht wahrge-

Abb. H3-2: Fortbildungsteilnahme und artikulierte Fortbildungsbedarfe der Mathematik- und naturwissenschaftlichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I 2018 nach ausgewählten Themenbereichen (in %)



Quelle: IQB-Bildungstrend 2018, eigene Darstellung

→ Tab. H3-5web, Tab. H3-6web

nommen zu haben. Fortbildungen zur individuellen Förderung von Schüler:innen werden hingegen vergleichsweise selten besucht. Auffällig sind die thematischen Unterschiede der besuchten Fortbildungen zwischen den Schularten: Während Lehrkräfte an Gymnasien mehrheitlich Fortbildungen nutzen, um ihr fachliches und curriculares Wissen zu erweitern, setzen sich nichtgymnasiale Lehrkräfte in Fortbildungen eher mit pädagogischen Herausforderungen im Unterricht auseinander – etwa zum Umgang mit Störungen im Unterricht oder zur Inklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Tab. H3-5web). Auch Quereinsteigende bauen mit dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen eher pädagogisches als fachliches Wissen aus (Stanat et al., 2019).

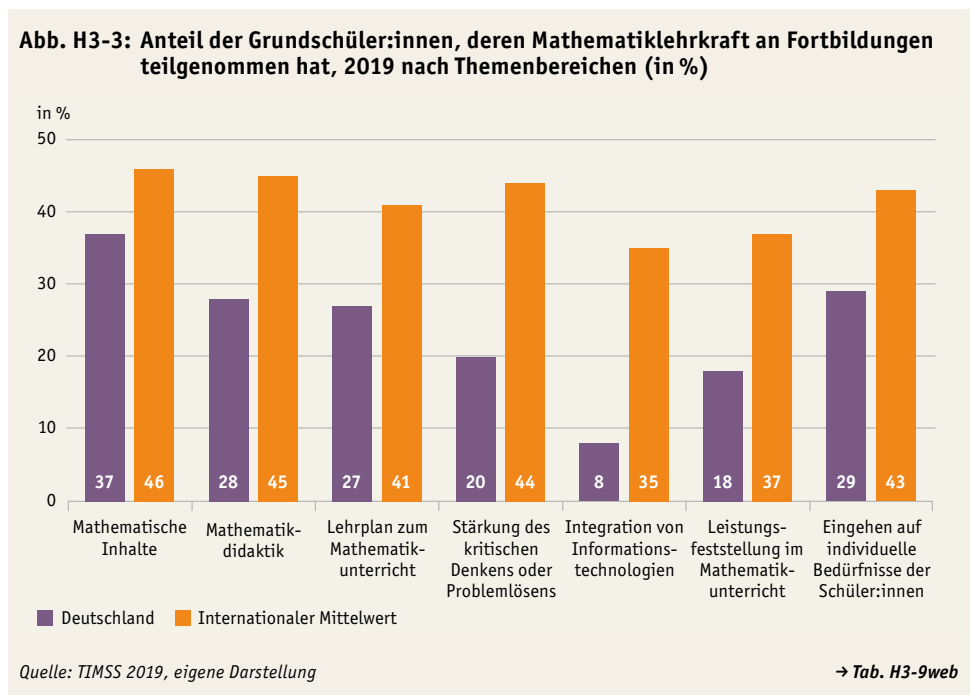
Im internationalen Vergleich bilden sich die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland tendenziell weniger fort als in anderen Staaten. So weist die TIMSS-Studie 2019 für Deutschland über alle erhobenen Fortbildungsbereiche unterdurchschnittliche Anteile an Grundschüler:innen aus, deren Mathematik- und Sachkundelehrkräfte in den vergangenen 2 Jahren an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben (Abb. H3-3, Tab. H3-8web, Tab. H3-9web). Bemerkenswert groß sind die Unterschiede in der Teilnahme an Fortbildungen zur Integration von Informationstechnologien in den Unterricht. Bestehende Defizite in der Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung deutscher Lehrkräfte stellte im internationalen Vergleich bereits die ICILS-Studie für den Sekundarbereich I fest (Eickelmann et al., 2019; vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Nach ihren Fortbildungsbedarfen gefragt, artikulieren die befragten Mathematik- und naturwissenschaftlichen Lehrkräfte über die Schularten hinweg das größte Interesse in den Bereichen Förderung von Schüler:innen mit Zuwanderungshintergrund, Lernschwäche, Integration und Inklusion sowie Binnendifferenzierung, nehmen jedoch vergleichsweise selten an entsprechenden Fortbildungen teil (Abb. H3-3). Ob dies in einem Mangel an Angeboten, einer fehlenden Teilnahmemotivation der Lehrkräfte oder anderen Ursachen begründet ist, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Richter et al. (2018) identifizieren verschiedene mögliche Teilnahmebarrieren: Neben Konflikten mit der Arbeitszeit werden von den Lehrkräften u. a. die fehlende Ver-

Inhalte der besuchten Fortbildungen unterscheiden sich zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schularten

Fortbildungsaktivitäten deutscher Lehrkräfte im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich

Missverhältnis zwischen artikulierten Fortbildungsbedarfen und tatsächlicher Teilnahme



einbarkeit mit der Familie und Kosten als Hinderungsgründe benannt. Aufmerksam machen muss, dass insbesondere die wahrgenommene Qualität der Angebote sowie ein geringes Interesse die Entscheidung zur Teilnahme zu beeinflussen scheinen. Für die Fortbildungsteilnahme sind demnach neben äußeren auch motivationale, insbesondere intrinsische Faktoren von besonderer Bedeutung (Cramer et al., 2019; Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Ganztagspersonal

Fort- und Weiterbildungen für ganztägige Angebote bislang selten

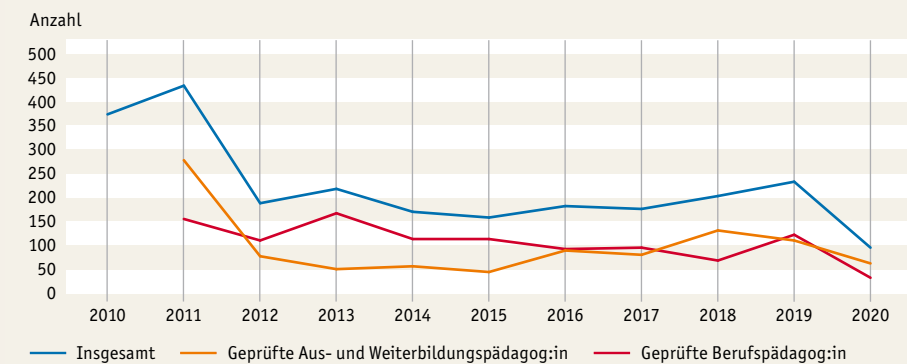
Obwohl die Gestaltung von ganztägigen Bildungsangeboten bislang kein fester Bestandteil der Lehramtsausbildung bzw. der Curricula der Erstausbildung von (sozial- und früh-)pädagogischen Fachkräften ist (H2), stellt sich auch die Fort- und Weiterbildungslandschaft für ganztägige Angebote äußerst diffus dar. Die auf Länderebene zuständigen Landesinstitute für Schulentwicklung und die Landesjugendämter bieten zwar vereinzelt Fortbildungen zum Ganztag an, jedoch nicht ansatzweise flächendeckend. So können sich in Bayern Personen mit pädagogischer Fachqualifikation (Erzieher:in, Sozialpädagog:in), Lehrkräfte und Personen mit einschlägigen Vorerfahrungen als „OGTS-Koordinator:in“ fortbilden, um offene Ganztagsangebote zu koordinieren. Schleswig-Holstein bietet einen Zertifikatskurs „Qualifizierung pädagogischer Mitarbeiter/-innen an Ganztagschulen“ (SAG-SH, 2021) an und auch im Saarland können sich Personen mit entsprechender Vorbildung als „Fachkraft für Bildung und Betreuung in der freiwilligen Ganztagschule (FGTS)“ qualifizieren. In Nordrhein-Westfalen organisiert das Erzbistum Köln ein Qualifizierungsangebot für Beschäftigte in offenen Ganztagschulen (OGS). Insgesamt wird aber deutlich, dass Fortbildungen für ganztägige Bildungsangebote bislang nur vereinzelt angeboten werden; eine Gesamtstrategie aufseiten der Länder ist bislang nicht erkennbar.

Aber auch an Schulen, die bereits ganztägig organisiert sind, besteht (gemeinsamer) Fort- und Weiterbildungsbedarf. So gaben knapp 20 % der Grundschulleitungen, die für das StEG-Bildungsmonitoring 2017/18 befragt wurden, großen Unterstützungsbedarf bei der Personalentwicklung des pädagogischen Personals an (StEG-Konsortium, 2019, S. 53). Die gemeinsame Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften und pädagogischem Personal unterstützt Schulentwicklungsprozesse sowie die Zusammenarbeit von Lehrkräften und nichtunterrichtenden pädagogischen Fachkräften. 2018 gaben etwa zwei Drittel der Ganztagsgrundschulleitungen an, dass in den vorangegangenen 3 Jahren gemeinsame Fortbildungen besucht wurden (ebd., S. 93). Als ausschlaggebend für gemeinsame Fortbildungsteilnahmen erwies sich neben regionalen Faktoren eine langjährige Ganztagschulerfahrung.

Ausbildungspersonal für die Praxisphasen in der beruflichen Ausbildung

Die thematischen Inhalte der Fort- und Weiterbildungsangebote für betriebliches Ausbildungspersonal sind vielfältig, jedoch aufgrund der unterschiedlichen institutionellen Angebotsstrukturen kaum systematisch erfasst. In den letzten Jahren sind vor allem Weiterbildungskonzepte zur Förderung der beruflichen Medien- und IT-Kompetenz (z. B. Breiter et al., 2018) oder zum Umgang mit heterogenen Personengruppen (z. B. Albrecht et al., 2014) sowie Handreichungen für auszubildende Fachkräfte (BMBF, 2013) erarbeitet worden, um den wachsenden pädagogischen Ansprüchen, denen sich das Ausbildungspersonal in der Praxis gegenüber sieht, gerecht zu werden.

Darüber hinaus wurde mit der Einführung der beiden bundeseinheitlichen Aufstiegsfortbildungen zu geprüften Aus- und Weiterbildungspädagog:innen und zu geprüften Berufspädagog:innen für betriebliche Ausbilder:innen, die bereits über die AEVO verfügen, im Jahr 2009 auf die zunehmende Forderung nach mehr Professiona-

Abb. H3-4: Entwicklung der Zahl der bestandenen Prüfungen zum/zur Aus- und Weiterbildungspädagog:in und Berufspädagog:in 2010 bis 2020 (Anzahl)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

→ Tab. H3-10web

lisierung des Ausbildungspersonals reagiert. Bei den beiden Fortbildungen handelt es sich um aufeinander aufbauende Abschlüsse (Wagner, 2012), die sich vor allem an das hauptberuflich tätige betriebliche Bildungspersonal wenden und eine deutlich stärkere Prozess- und Projektorientierung aufweisen sowie mehr bildungsbezogene Planungs- und Managementprozesse anbieten (Faßhauer, 2017; Diettrich, 2009; Wagner, 2012). Damit existiert erstmals ein vom Bund geordnetes dreistufiges Weiterbildungssystem für berufspädagogische Qualifikationen, das auf dem Abschluss einer Berufsausbildung aufbaut. Im Gegensatz zur verpflichtenden AEVO für ausbildende Betriebe handelt es sich hierbei allerdings um freiwillige Weiterbildungen; sie stellen keine gesetzlich festgeschriebenen Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal dar (Grollmann & Ulmer, 2020). Solche weitergehenden formalen Fortbildungen, wie sie für die Ausbilder:innen im dualen Bereich bestehen, sind bislang für die Praxisanleiter:innen im Gesundheitswesen und für Praxismenator:innen in den Kindertageseinrichtungen nicht vorhanden (Kaufhold & Weyland, 2015; Hofrath & Zöllner, 2020).

Die Erwartungen eines Professionalisierungsschubs – sowohl hinsichtlich der Professionalisierung an sich als auch bezogen auf die Anerkennung als eigene „Profession“ –, die mit den beiden Aufstiegsfortbildungen zu geprüften Aus- und Weiterbildungspädagog:innen und zu geprüften Berufspädagog:innen verbunden waren, haben sich bisher nicht erfüllt (Schley et al., 2020). Unklar ist, warum dies so ist und welche Rolle die Attraktivität, Bekanntheit, Wirksamkeit und Verwertbarkeit dieser Abschlüsse für die geringe Inanspruchnahme spielen. So haben seit 2010 bundesweit 2.242 Personen erfolgreich die Fortbildungsprüfung als Aus- und Weiterbildungspädagog:in oder als Berufspädagog:in abgelegt (Tab. H3-10web). Nach einem stärkeren Rückgang zwischen 2010 und 2012 bewegt sich die Zahl der jährlichen Abschlüsse seitdem auf relativ konstantem niedrigem Niveau (ca. 200 Abschlüsse pro Jahr). Der neuerliche deutliche Rückgang an bestandenen Prüfungen im Jahr 2020 im Vergleich zu 2019 (Abb. H3-4) ist wahrscheinlich auf Schwierigkeiten bei der Durchführung der Fortbildungen während der Corona-Pandemie zurückzuführen, die sich auch in anderen Bereichen der Weiterbildung zeigen (vgl. G1).

Professionalisierungsbestrebungen beim betrieblichen Ausbildungspersonal ...

... aber geringe Inanspruchnahme der bestehenden Aufstiegsfortbildungen

Hochschule

Die hochschuldidaktischen Zentren auf Hochschul- oder Landesebene (H2) richten sich mit ihren Angeboten an alle Lehrenden der Hochschulen im jeweiligen Bereich, an Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben oder Lehrbeauftragte. An Fachhochschulen bilden die neu berufenen

Professor:innen und andere Erstlehrende teilweise eine eigene Zielgruppe mit speziellen Angeboten für diese Gruppe; ein Beispiel hierfür ist das „Neuberufenen-Coaching“ des Netzwerks hdw nrw.

**Onlineformate
in der hochschul-
didaktischen Weiter-
bildung gewinnen an
Bedeutung**

Die hochschuldidaktischen Veranstaltungen decken ein breites Themenspektrum ab: grundlegende didaktische Seminare, Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Bewerten und Prüfen, Betreuung und Beratung von Studierenden, Diversität oder Schlüsselqualifikationen wie Rhetorik oder Präsentieren. Insbesondere die Digitalisierung der Hochschullehre (**H4**) hat sich als Thema in den aktuellen Weiterbildungsprogrammen erkennbar niedergeschlagen. Präsenzförmig durchgeführte Seminare und Workshops sind in der letzten Zeit vermehrt durch Onlineangebote ergänzt oder – in der Phase der Corona-Pandemie – ersetzt worden; auch Präsenz- und virtuelle Formate kombinierende Angebote (Blended Learning) sind zu finden. Einführungskurse finden häufig mehrtägig statt, thematische Angebote vielfach ein- oder halbtägig. Darüber hinaus gibt es verschiedene Formate, in denen der kollegiale Austausch über Fragen der „guten Lehre“ (Ulrich, 2016) angestoßen und gefördert werden soll, etwa im Rahmen fachdidaktischer Arbeitskreise oder durch Coachingangebote. An vielen Hochschulen werden zudem Lehrpreise vergeben, mit denen das Engagement für „gute Lehre“ gewürdigt und verstärkt werden soll (Schmidt et al., 2016, S. 51–53). Viele Hochschulen haben einen jährlichen „Tag der Lehre“, an dem Möglichkeiten zum Austausch über die Lehre bestehen und Best-Practice-Beispiele vorgestellt werden.

Wie viele Hochschullehrende an lehrbezogenen Weiterbildungen teilnehmen, wird nicht systematisch erhoben. Die Einrichtungen der hochschuldidaktischen Qualifizierung veröffentlichen nur teilweise und selektiv Angaben zur Zahl der Teilnehmer:innen (**Tab. H2-2web**). In aktuellen Befragungen des wissenschaftlichen Nachwuchses oder des wissenschaftlichen Personals spielen Fragen der hochschuldidaktischen oder lehrbezogenen Aus- und Weiterbildung keine Rolle. Auch darin spiegelt sich der Primat der Forschung für den Karriereweg des wissenschaftlichen Nachwuchses (**H2**). Die wenigen verfügbaren Studien weisen jedoch darauf hin, dass nur ein Teil der Lehrenden hochschuldidaktische Weiterbildungen besucht (Beuße, 2018; Beuße et al., 2016). Nach den Befragungen von Bloch et al. (2014) und Lübeck (2009), jeweils an wenigen Hochschulen, hat etwa jede:r 2. Lehrende schon einmal an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilgenommen.

**Teilnahme an Weiter-
bildung teils wegen
Auslastung durch
Forschung und Lehre
erschwert**

Gegen die Teilnahme an solchen Qualifizierungsveranstaltungen spricht aus Sicht der Lehrenden vor allem die Auslastung durch Forschung und Lehre (Bloch et al., 2014, S. 206; Beuße et al., 2016). Lehrende an Fachhochschulen sind besser über Weiterbildungsangebote informiert und nehmen diese auch häufiger in Anspruch. Begünstigt wird die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung durch eine positive Einstellung im Kollegium, eine hohe Wertschätzung der Lehraufgaben, qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebote und gute eigene Erfahrungen mit früheren hochschuldidaktischen Weiterbildungen (Beuße, 2018). Insgesamt scheint es jedoch nur einen kleinen Kern von an hochschuldidaktischen Fragen besonders interessierten Lehrenden zu geben, die sich kontinuierlich weiterbilden oder ein Lehrzertifikat abschließen.

Mit diesem Blick auf formale hochschuldidaktische Qualifizierung werden die Aktivitäten zur lehrbezogenen Weiterbildung und Qualifizierung jedoch unterschätzt. Denn auch non-formale und informelle Formen der Weiterbildung spielen eine Rolle, etwa hochschuldidaktische Fachliteratur oder der informelle Austausch mit Kolleg:innen über die Lehre (Beuße et al., 2016; Jörissen, 2021; Hahm & Franke, 2020). Gerade in der Qualifizierung für die digitale Lehre haben der Austausch mit und das Lernen von Kolleg:innen in der Vergangenheit einen großen Stellenwert eingenommen, wie der Bildungsbericht 2020 in seinem Schwerpunktkapitel gezeigt hat.

Weiterbildung

Parallel zur heterogenen institutionellen Struktur und zur geringen Regulierung besteht ein zwar vielfältiges, aber curricular noch wenig systematisiertes (pädagogisches) Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in der Weiterbildung, das sich häufig nur schwer von Angeboten der Ausbildung (H2) abgrenzen lässt. Die Angebote unterscheiden sich je nach Anbieter in ihrer inhaltlichen Zusammensetzung, Tiefe und Zielgruppenfokussierung, sind teilweise modularisiert, nur wenigen Angeboten liegen Kompetenzrahmen zugrunde und zumeist werden nur Teilkompetenzen adressiert. Die Teilnehmenden erhalten in der Regel (Teilnahme-)Bescheinigungen oder Zertifikate; teilweise erreichen sie auch formale Abschlüsse. Neben den kursförmigen Fortbildungsangeboten liegt eine Vielzahl an Selbststudienmaterialien zum Kompetenzaufbau vor, die sich entweder an das planerisch arbeitende, zumeist hauptberuflich tätige Personal oder an das zumeist nebenberuflich lehrende Personal richten (Schrader, 2010). Hierzu zählen diverse Dozierendenleitfäden, Methodenmaterial ebenso wie strukturiertere Selbststudienplattformen. Ratgeberliteratur rundet das Fortbildungsangebot in der Weiterbildung ab. Die Kosten für Fort- und Weiterbildung sind entsprechend sehr unterschiedlich.

Auf spezifische Berufsgruppen ausgerichtete Fortbildungsangebote bestehen bislang vor allem für Kursleitende in der öffentlichen Weiterbildung, Lehrkräfte in Integrations- und Berufssprachkursen (additive Zusatzqualifizierungen) sowie für Trainer:innen oder Coaches, deren Tätigkeitsfeld im Bereich von Wirtschaft und Unternehmen liegt. Verstärkte Aufmerksamkeit finden im Rahmen der Alphabetisierungsdekade Fortbildungskonzepte für Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung.¹¹ Bereichsspezifisch bestehen Bemühungen, die Fort- und Weiterbildungen zu zertifizieren, um für mehr Transparenz gegenüber den Adressat:innen und Anbietern zu sorgen (s. Deutscher Bundesverband Coaching e. V.¹²). Weiterhin finden sich mittlerweile auch Angebote, denen Kompetenzrahmen (bspw. GRETA) zugrunde gelegt werden. Dies schafft Transparenz und kann die Qualität von Fortbildungen erhöhen, da relevante Dimensionen professioneller Kompetenzen klar zu adressieren sind.

In der Regel ist die Teilnahme an Fortbildungen optional. Fortbildung wird von den Beschäftigten hauptsächlich genutzt, um eigene Kompetenzen weiterentwickeln und damit die Beschäftigungsbedingungen verbessern zu können. Aussagen über die Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten sind lediglich auf der Basis von Personenbefragungen möglich; diese informieren u. a. über Weiterbildungsaktivitäten zu beruflichen Zwecken, über den aufgewandten Studienumfang sowie über erworbene pädagogische Zusatzqualifikationen. Dies ist allerdings mit verschiedenen Einschränkungen verbunden.¹³

Trotz der insgesamt geringen Reglementierung und der oft prekären Beschäftigungsbedingungen (H1, H5) ist das Weiterbildungspersonal laut wb-personalmonitor **D** grundsätzlich sehr weiterbildungsaktiv: 76 % des Personals bildeten sich im Jahr 2014 aus beruflichen oder privaten Gründen weiter, 54 % aus rein beruflichen Gründen (Abb. H3-5). Unterschiede zeigen sich dabei u. a. in Abhängigkeit von Alter, Beschäftigungsverhältnis, Erwerbsform und Einrichtungstyp. Zwar ist die berufliche Weiterbildungsaktivität von Honorarkräften mit 57 % überdurchschnittlich hoch, dennoch zeigt sich bei Beam:t:innen

Fortbildungsangebot in der Weiterbildung kaum curricular systematisiert

Selbststudienmaterialien ergänzen kursförmige Angebote

Steigende Angebotsqualität durch Zertifizierungen und Kompetenzrahmen

Weiterbildungsaktivität unterscheidet sich zwischen Beschäftigungsgruppen

¹¹ Vgl. Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung.

¹² Vgl. <https://www.dbvc.de/coach-werden/coaching-weiterbildungsanbieter>.

¹³ Selbstberichtete berufliche Weiterbildungen sind nicht gleichzusetzen mit Fortbildungen für die aktuell ausgeübte pädagogische Tätigkeit. Insbesondere bei Mehrfachbeschäftigten in verschiedenen Branchen ist unklar, welcher ausgeübten Tätigkeit die berichtete Weiterbildung dient. Erworbene pädagogische Zusatzqualifikationen geben Aufschluss über die Bereitschaft des Personals, sich für eine pädagogische Tätigkeit zu qualifizieren oder aber weiterzubilden, nicht jedoch, zu welchem Zeitpunkt diese erworben wurden, ob sie also einer Tätigkeit in der Weiterbildung vorausgehen oder aber im Kontext einer Tätigkeit in der Weiterbildung erworben wurden.

eine nochmals höhere Beteiligung von 73 %. Ob eine Tätigkeit in der Weiterbildung im Haupt- oder Nebenerwerb ausgeübt wird, scheint sich nicht auf die Weiterbildungsaktivität auszuwirken. Differenziert nach Altersgruppen bilden sich Personen im Alter von 40 bis unter 50 Jahren am häufigsten beruflich weiter (Tab. H3-11web).

**Mangelnde
Zeitressourcen
häufigster Grund,
nicht an Weiterbil-
dung teilzunehmen**

Wenngleich die berufliche Weiterbildungsquote des Weiterbildungspersonals hoch ausfällt, bildet sich ein substanzieller Anteil nicht beruflich weiter. Die Gründe hierfür fallen vielfältig, aber zugleich gewichtig aus. Als Hauptgrund werden fehlende Zeitressourcen angesehen: 47 % der Nichtteilnehmenden und 63 % der Nichtteilnehmenden im Haupterwerb nehmen aus Zeitgründen nicht an Weiterbildung teil. 35 % berichten, dass ihr Wissen bereits auf dem aktuellen Stand ist. Männer geben dies doppelt so häufig an wie Frauen. Kostengründe berichtet immerhin jede 4. nichtweiterbildungsaktive Person. Tätige im Nebenerwerb eignen sich Inhalte eher autodidaktisch als kursförmig an (Tab. H3-12web). Gleichzeitig zeigen empirische Studien, dass sich Investitionen in die eigene Professionalität, bspw. durch den Erwerb pädagogischer Zusatzqualifikationen, durchaus lohnen, insofern sie die Beschäftigungsbedingungen des Personals verbessern (vgl. Schrader & Loreit, 2018).

Wie bereits im Bildungsbericht 2018 aufgezeigt wurde, sind beim Personal der Weiterbildung pädagogische Zusatzqualifikationen weit verbreitet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 182). Durchschnittlich haben die in der Weiterbildung Berufstätigen 1,6 Zusatzqualifikationen erworben, 64 % besitzen mindestens eine Zusatzqualifikation. Am häufigsten angegeben wird das Zertifikat im Rahmen der AEVO, gefolgt von Ausbildungen in systemischer Beratung und Coaching, Train-the-Trainer-Ausbildungen oder dem IHK-zertifizierten Abschluss als geprüfter „Aus- und Weiterbildungspädagoge“. Welche pädagogischen Zusatzqualifikationen das Personal jeweils erworben hat, hängt vor allem mit dem ausgeübten Tätigkeitsprofil und Einrichtungskontext zusammen (vgl. ebd.).

**Arbeitgeber stellen
breites Weiter-
bildungsangebot zu
digitalen Kompe-
tenzen zur Verfügung**


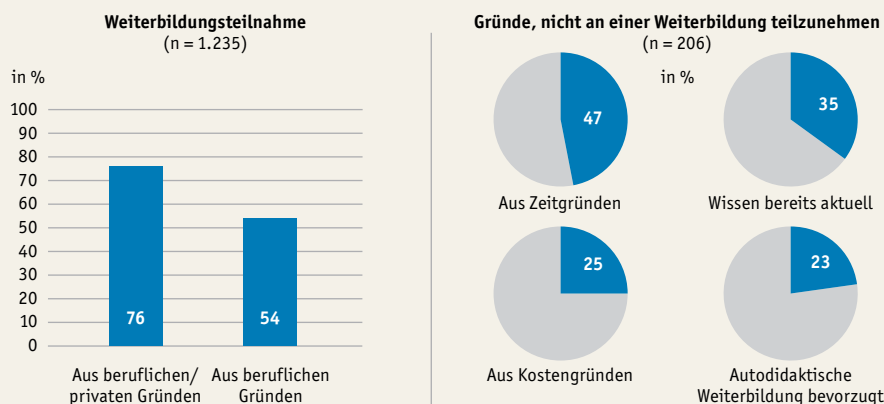
Digitale Kompetenzen spielen auch in der Weiterbildung eine zunehmend wichtige Rolle, nicht erst seit der Corona-Pandemie. Dieser Bedarf kommt auch in der Verankerung eines eigenen Handlungsfeldes in der Nationalen Weiterbildungsstrategie zum Ausdruck. Laut wbmonitor  hat mehr als jeder 2. Anbieter im Jahr 2019 zur Verbesserung digitaler Kompetenzen des pädagogischen Personals bereits interne Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt, externe Präsenzveranstaltungen ge-

Abb. H3-5 Weiterbildungsaktivitäten des Weiterbildungspersonals* 2014 und Gründe der Nichtteilnahme (in %)




* Hochgerechnete Ergebnisse auf Ebene der Personen.

Quelle: DIE/BIBB/DUE, wb-personalmonitor 2014, eigene Berechnungen

→ Tab. H3-11web, Tab. H3-12web

fördert oder aber individuelles Coaching durch eigene Mitarbeitende in Anspruch genommen (**Tab. H3-13web**). Besonders aktiv erscheinen hier staatliche Anbieter. Externe Onlineweiterbildungen fördern dagegen besonders häufig wirtschaftsnahe Einrichtungen (69 %) oder Einrichtungen von Parteien, Kirchen oder Gewerkschaften (76 %). Fachliteratur wurde auch von nahezu jeder 2. Einrichtung (47 %) bereitgestellt. Obgleich die Daten eine hohe Anbieteraktivität zu digitalen Kompetenzen widerspiegeln, geben sie keine Auskunft über ihre Reichweite, etwa über den Anteil geförderter Mitarbeiter:innen. Für Lehrkräfte in Integrationskursen wurde die Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache um das Wahlmodul Medienkompetenz als Reaktion auf bestehende Medienkompetenzbedarfe im Jahr 2020 ergänzt.

Bereichsübergreifende Perspektive

Die vorangegangenen Betrachtungen zeigen, dass sich das pädagogische Personal in unterschiedlichem Maße an Weiterbildung beteiligt. Aufgrund abweichender Fragestellungen und Erhebungsweisen der jeweiligen Studien lassen sich die Quoten jedoch nur eingeschränkt gegenüberstellen. Mit dem Mikrozensus  steht jedoch eine amtliche Datenquelle zur Verfügung, mit deren Hilfe über verschiedene Wirtschaftszweige und Berufsgruppen hinweg Aussagen zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den vergangenen 12 Monaten getroffen werden können. Wenngleich die Erhebungsbesonderheiten zu einer deutlichen Unterschätzung der Weiterbildungsbeteiligung und eingeschränkter Vergleichbarkeit mit den zuvor berichteten Studien führen dürften, lassen sich so auf einheitlicher Datengrundlage Niveauunterschiede zwischen den Bildungsbereichen ausmachen.

Neben den bekannten Beteiligungsmustern zugunsten von höher qualifizierten Beschäftigten (**Tab. H3-14web**) lässt sich verglichen mit der gesamten Erwerbsbevölkerung (17 %) für die betrachteten pädagogischen Berufsgruppen im Durchschnitt eine höhere Beteiligung (33 %) an Weiterbildung feststellen. Nicht zuletzt mit Blick auf die Debatte um die Professionalität des pädagogischen Personals erscheint ein Vergleich mit der Weiterbildungsbeteiligung in den klassischen Professionen angemessener als ein Vergleich mit der Gesamtbevölkerung (**Abb. H3-6**). Während Rechtsanwält:innen sich nur geringfügig häufiger weiterbilden, weisen Ärzt:innen gegenüber dem pädagogischen Personal eine deutlich höhere Beteiligungsquote auf. Dies dürfte vor allem durch eine unmittelbar an die Berufsausübung geknüpfte, klar reglementierte Fortbildungsverpflichtung für Ärzt:innen bedingt sein.

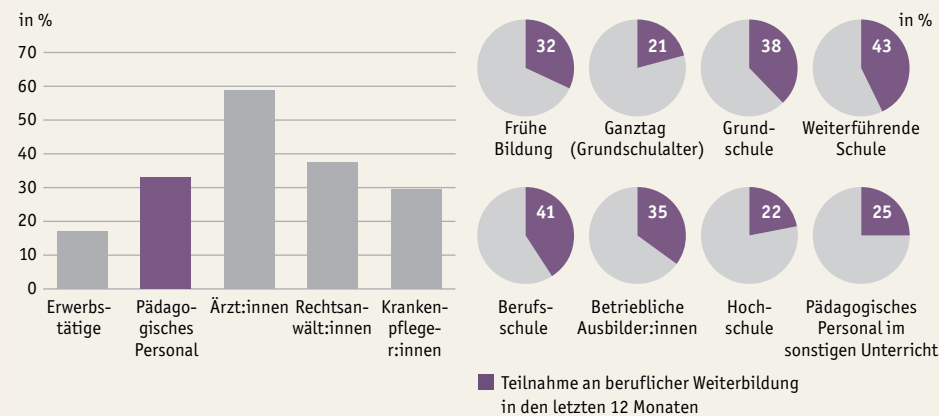
Eine vertiefende Betrachtung der Weiterbildungsbeteiligung zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen auf. So geben Lehrkräfte allgemeinbildender und beruflicher Schulen deutlich häufiger an, im vergangenen Jahr an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen zu haben, als das Personal in den Hochschulen, in der Ganztagsbetreuung oder dem sonstigen Unterricht (Erwachsenenbildung). Die Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen sind nicht zuletzt auf die zuvor dargelegten dortigen strukturellen Bedingungen zurückzuführen, die einen wesentlichen Einfluss auf die Teilnahme an Fortbildungen nehmen (Kruppe & Baumann, 2019). Wie aufgezeigt, unterscheiden sich die institutionalisierten Gelegenheitsstrukturen deutlich, ohne dass hinreichende Klarheit darüber besteht, wie die Bedarfe im Einzelnen erschlossen und in Fortbildungsangebote übersetzt werden.

Fortbildungsverpflichtungen sind bislang nur partiell etabliert und tendenziell einrichtungsbezogen oder wie im Bereich der Lehrkräftebildung zumeist als Vorschrift ohne gesetzlich geregelte Konsequenzen bei Nichterfüllung formuliert. In Teilbereichen der Erwachsenenbildung werden im Rahmen etablierter Qualitätsmanagementsysteme, die eine Voraussetzung für öffentliche Förderung sind, oftmals auch Anforderungen an die Personalentwicklung formuliert (von Hippel, 2011). In

Pädagogisches Personal überdurchschnittlich weiterbildungsaktiv, aber seltener als Ärzt:innen oder Jurist:innen

Lehrkräfte an Schulen bilden sich häufiger fort als das Personal anderer Bildungsbereiche

Abb. H3-6: Beteiligung an beruflicher Weiterbildung* in pädagogischen und weiteren ausgewählten Berufen 2019 (in %)



* Die dargestellten Teilnahmequoten im Vergleich der Bildungsbereiche weichen von den zuvor berichteten bereichsspezifischen Studienergebnissen erheblich ab, da hier eine spezifische Auswahlgesamtheit und Frageformulierung verwendet wird (vgl. Widany et al., 2019). Die tatsächliche Teilnahmequote wird im Mikrozensus vermutlich unterschätzt. Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2019, eigene Darstellung → Tab. H3-14web

dieser Studie finden sich zudem Hinweise darauf, dass eine von Einrichtungsleitungen und -kollegien geprägte positive Fortbildungskultur einen positiven Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme hat. Einschränkungen ergeben sich aus fehlenden Personalkapazitäten. Entsprechend wird die Unvereinbarkeit der Fortbildungsmaßnahme mit der Arbeits- oder Familienzeit oftmals als hinderlich wahrgenommen (Richter et al., 2020; von Hippel, 2011). Inwieweit dem durch eine Flexibilisierung von Zeitpunkt, Dauer, Struktur und Format (Präsenz, digital, Blended Learning) der Fortbildungsangebote zu begegnen wäre, bleibt zu erproben.

Die Bereitschaft und die Entscheidung, sich weiterzubilden, sind nicht zuletzt auch von individuellen Erwartungen, Motiven und vorangegangenen Erfahrungen geprägt (Kruppe & Baumann, 2019). Verschiedene Studien verweisen darauf, dass Weiterbildungsabstinenten den „potenziellen Nutzen von Weiterbildung offensichtlich häufig nicht realistisch bzw. nicht differenziert einschätzen können“ (Müller & Wenzelmann, 2020, S. 70). Mit systematischeren, differenzierten Bedarfserhebungen, die bislang weitgehend fehlen, sowie der Sicherstellung darauf zugeschnittener Angebote ließe sich diesen Unsicherheiten begegnen. Offen bleibt, ob auch Anreize – etwa finanzielle Teilnahmebezuschussungen oder eine stärkere Berücksichtigung von Fortbildungszertifikaten für individuelle Weiterentwicklung- und Aufstiegsmöglichkeiten – zu einer größeren Weiterbildungsteilnahme beitragen könnten.

Pädagogisches Handeln im Beruf

Misst man dem Bildungspersonal eine Schlüsselrolle für gelingende Bildungsprozesse bei, so gilt es in einem Schwerpunkt Kapitel, auch die Einstellungen, Werthaltungen oder gar Verhaltensweisen der pädagogisch Handelnden zu thematisieren. Lehr-Lern-Situationen können prinzipiell nur in der „konstruktiven Interaktion“ (Baumert & Kunter, 2006) zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgreich sein. In der Forschung ist es üblich, solche Interaktionsprozesse mithilfe von Angebots-Nutzungs-Modellen zu beschreiben: Lehrende und Lernende machen einander fortlaufend Angebote an Wissen, an Formen seiner Vermittlung und Aneignung, ohne sicher wissen zu können, ob diese Angebote wie intendiert genutzt werden und erwünschte Wirkungen erzielen. Das Initiieren, Steuern und Koordinieren von Bildungsprozessen erfolgt zudem in sozialen Umgebungen (wie z. B. einer Kita-Gruppe, einer Schulklasse oder einem Universitätsseminar) und verlangt von den pädagogisch Handelnden, auf eine Vielzahl meist unvorhersehbarer Reize und Ereignisse gleichzeitig zu reagieren. Die Vielschichtigkeit der Prozessebene ist einer der Gründe dafür, dass das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden bislang eines der größten datenbezogenen Desiderate der empirischen Bildungsforschung darstellt – noch mehr gilt dies bis auf wenige Ausnahmen für die auf repräsentative und fortschreibbare Daten angewiesene Bildungsberichterstattung. Hierfür reichen die üblichen situativ und subjektiv geprägten Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden in der Regel nicht aus.

Soweit es die Datenlage zulässt, wird im Folgenden ein Blick auf bereichsspezifische Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns bezogen auf unterschiedliche Tätigkeiten geworfen. Da sich die Unterstützungsbedarfe der Lernenden über die Lebensspanne verändern, stellt sich u. a. die Frage, welche Rolle und Funktion das Bildungspersonal jeweils einnimmt und was das Spezifische am pädagogischen Handeln in dem jeweiligen Bildungsbereich ist. Kaum empirisch zu beschreiben bleibt dabei jedoch, inwiefern ein unterschiedlicher Personaleinsatz oder Kompetenzstand des Personals Auswirkungen auf die (Wahrnehmung der) Lehr-Lern-Qualität oder den Entwicklungsfortschritt von Lernenden hat.

Frühe Bildung

In der Frühen Bildung^G besteht hinsichtlich der Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen im Kleinkindalter seit Langem eine relativ eigenständige Diskurs-tradition, die nicht sonderlich kompatibel zu anderen Bildungsbereichen erscheint. Diese betont vor allem das Neben- und Ineinandergreifen der im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerten Trias von *Bildung, Betreuung und Erziehung* als pädagogisches Referenzkonzept. Gründe hierfür liegen zum einen in der strukturellen Rahmung frühkindlicher Entwicklung, bei der es mehrheitlich um basale, nichtsprachliche bzw. nicht schriftsprachliche Formen der Kompetenzentwicklung geht, die alltagsintegriert vermittelt werden. Zum anderen liegen Gründe in der nichtakademischen, beruflichen Ausbildungstradition des Kernpersonals sowie dem traditionellen Einfluss von privaten, vielfach auch konfessionellen Trägern, die sich nicht so dezidiert wie in anderen Bereichen als Bildungsakteure verstehen.

Im Unterschied zu Bildungsprozessen in der Schule, in der beruflichen Ausbildung oder im Hochschulstudium sind frühkindliche Bildungsprozesse weitaus weniger curricular vorstrukturiert, weniger instruktions- oder lehrplanorientiert. Im Vordergrund stehen vielmehr Bildungsprozesse, die einen situations- und alltagsintegrierten Zugang verfolgen und Bildung vom Kind aus verstehen. Die Gestal-

Betreuung und Erziehung in der Frühen Bildung ebenso relevant wie Bildungsprozesse

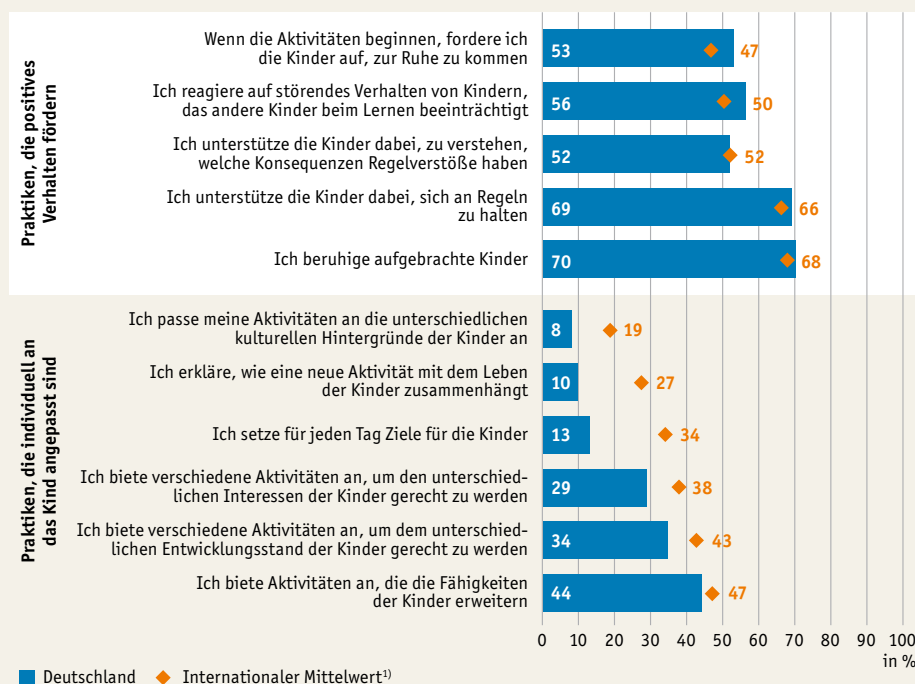
Gestaltung früher Bildungsprozesse eher alltagsintegriert als lehrplanorientiert

tung von Bildungsprozessen orientiert sich dabei stärker an einem familiennahen Zusammenspiel von Bildung, Betreuung und Erziehung, bei dem ein kindsensibles individualisiertes Erfahrungslernen im Vordergrund steht. Erfahrungsräume sollen durch Elemente des Freispiels und verschiedene offene Spiel- und Lernarrangements ermöglicht und gefördert werden. Dabei unterliegt der Kita-Alltag – im Unterschied zu Unterricht und Stundenplänen in der Schule – nur wenigen alltagsstrukturierenden Fixpunkten (z. B. Morgenkreis, Essens- oder Ruhezeiten). Entsprechend breit und weniger thematisch-fachbezogen sind auch die Erziehungs- und Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen angelegt (vgl. C2), entsprechend offen und variabel sind die inhaltlichen Anforderungen an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte (H2).

Dass die pädagogische Praxis in der Frühen Bildung nicht nur von Bildungsprozessen geprägt ist, sondern auch Elemente der Betreuung und Erziehung der Kinder den Kita-Alltag prägen, zeigt die Fachkräftebefragung TALIS Starting Strong D zu pädagogischen (Alltags-)Praktiken (Abb. H4-1). Dabei gibt im Durchschnitt aller teilnehmenden OECD-Staaten weniger als die Hälfte der Befragten an, dass es zu ihrem pädagogischen Alltag gehöre, die Fähigkeiten der Kinder zu erweitern; Deutschland liegt mit 44 % noch unter dem internationalen Durchschnitt. Demgegenüber sagen sowohl in Deutschland als auch im internationalen Durchschnitt mehr als zwei Drittel der Befragten, dass Aspekte der Betreuung („Ich beruhige aufgebrachte Kinder“) und Erziehung („Ich unterstütze Kinder dabei, sich an Regeln zu halten“) Bestandteile ihrer alltäglichen pädagogischen Tätigkeit sind. Vor allem individuelle, an das einzelne Kind angepasste Praktiken sind wiederum in Deutschland deutlich geringer als im internationalen Vergleich.

Individuelle, an das Kind angepasste Praktiken in Deutschland eher gering

Abb. H4-1: Häufige Praktiken* von pädagogisch Tätigen in Kita-Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren in Deutschland und international (in %)



* Darstellung der Antwortkategorie „immer oder fast immer“.

1) Mittelwert der teilnehmenden OECD-Staaten (Chile, Dänemark, Deutschland, Island, Israel, Japan, Norwegen, Südkorea und Türkei).

Quelle: OECD, TALIS Starting Strong 2018 Database, gewichtete Daten

→ Tab. H4-1web

Die Qualität von frühkindlichen Bildungsprozessen in Kitas wird – indirekt – durch die *Strukturqualität* wie etwa den Fachkraft-Kind-Schlüssel und – direkt – durch die *Prozessqualität* und hier vor allem durch die Art der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind geprägt (Tietze et al., 2013; Anders, 2012; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015).

Die Planung und Konzipierung von Möglichkeitsräumen für Fachkraft-Kind-Interaktionen und Bildungsprozesse stellt eine zentrale Stellschraube der Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen dar. Hierzu zählt auch die Personaleinsatzplanung, wie z. B. der Personalschlüssel (vgl. **C2**) unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Förderbedarfe bei den Kindern. Es konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass in Abhängigkeit von der Fachkraft-Kind-Relation sowohl das Verhalten des pädagogischen Personals als auch das der Kinder variiert: Bei einem günstigen Personalschlüssel war das Personal sensibler und weniger kontrollierend, während Kinder seltener aggressives Verhalten und häufiger Anzeichen von emotionalem Wohlbefinden äußerten (NICHD ECCRN, 2002; Tietze et al., 2013).

Des Weiteren führen zunehmend vielschichtiger werdende Herausforderungen an das Kita-Personal und die mit dem Personalmangel einhergehende Öffnung des Feldes für weitere, unter Umständen weniger qualifizierte Personengruppen vermehrt zu heterogen zusammengesetzten Teams (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Zum Teil werden Qualifikationsanforderungen und spezifische Kompetenzen für die Beschäftigten in Kitas in den Fachkräftekatalogen der Länder festgelegt (Grgic & Friedrich, 2022). Eine „multiprofessionelle Zusammenarbeit“ erfordert wiederum sowohl Führungskompetenz seitens der Kita-Leitungen als auch Teamkompetenz bei den pädagogisch tätigen Fachkräften.

Diese Aspekte der Strukturqualität prägen die *Prozess- oder Interaktionsqualität* in Kitas. Ihren Ausdruck findet die Interaktionsqualität in gemeinsamen Dialogen, Aktivitäten sowie dem generellen Zusammenspiel zwischen Fachkraft und Kind und stellt damit den entscheidenden Faktor für hochwertige Bildungs- und Entwicklungsprozesse in der Kita dar (Schelle et al., 2020; Weltzien et al., 2017). So ließ sich nachweisen, dass Fachkraft-Kind-Interaktionen einen starken Einfluss auf die sozioemotionale Entwicklung und das Herausbilden von kognitiven Kompetenzen der Kinder haben (Mashburn et al., 2008; Sylva et al., 2004).

International wurde bereits 2017 in einem systematischen Abgleich diverser Studien festgestellt, dass das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte die Qualität des Lernumfeldes in der Kita beeinflusst (Manning et al., 2017). Dabei wurden in der Metaanalyse sowohl Vergleichsstudien einbezogen, die verschiedene Qualifizierungsniveaus der Fachkräfte untersuchten, als auch Korrelationsstudien zur Ausbildung der Fachkräfte und zu den sich zeigenden (Lern-)Ergebnissen aufseiten der Kinder (ebd.). Zudem konnte für die USA festgestellt werden, dass die Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals einen Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion hat: So zeigte sich bei Fachkräften, die keine explizite frühpädagogische Ausbildung absolviert haben, eine deutlich geringere Interaktionsqualität (Lin & Magnuson, 2018; NICHD ECCRN, 2002).

Für Deutschland wies die Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) nach, dass Fachkräfte mit höherem pädagogischem Abschluss sensibler mit Kindern im Krippenalter interagieren (Tietze et al., 2013). Neben dem allgemeinen Qualifikationsniveau zeigt auch das Rollenverhalten der Fachkräfte Auswirkungen auf die Interaktionsqualität. So konnten Kluczniok & Schmidt (2021) zeigen, dass unterstützend-ermutigendes („scaffolding“-affines) Rollenverhalten der pädagogischen Fachkräfte mit einer deutlich höheren Interaktionsqualität einhergeht, wohingegen informierendes, beobachtendes oder kontrollierendes Verhalten seitens der Fachkraft in keinem Zusammenhang zu der Interaktionsqualität mit den Kindern steht (ebd.).

Fachkraft-Kind-Interaktionen ausschlaggebend für Kita-Qualität

Interaktionsqualität abhängig von Qualifikation und Rollenverhalten des pädagogischen Personals

Die professionelle Wahrnehmung, also das Erfassen, Einordnen und Interpretieren einer beruflichen Situation, hat dagegen einen erkennbaren Einfluss auf die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen (Mischo et al., 2020). Aber auch die Fachkraft-Kind-Interaktionen selbst haben Auswirkungen auf die professionelle Wahrnehmung (Pianta et al., 2005). Fachkräfte, die lernförderliche Situationen identifizieren können, führen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit lernunterstützende Interaktionen mit den Kindern durch (Hamre et al., 2012).

In der Frühen Bildung sind im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen pädagogische Orientierungen und Einstellungen (bspw. zur eigenen pädagogischen Rolle oder zu den Aufgaben von Kitas) für die Förderung des Kindes und professionelle Handlungsorientierung deutlich zentraler. Im Gegensatz zur Grundschule, in der Bildungsprozesse und Leistungsrückmeldungen stärker standardisiert sind, sind in der Frühen Bildung für die Initiierung von Bildungsprozessen länger andauernde Fachkraft-Kind-Interaktionen ausschlaggebend. Eine ko-konstruktive Gestaltung, in der sich die pädagogische Fachkraft selbst für das Erkenntnisinteresse des Kindes begeistert, bietet ein hohes Lernpotenzial (König, 2007).

Die Initiierung von Lernprozessen fällt Fachkräften in geplanten Settings leichter

Während diverse Studien in deutschen Kitas hohe Werte in der Beziehungsgestaltung als Teilbereich der Interaktionsqualität nachwiesen, zeigten sich geringe Werte in der bildungsorientierten Unterstützung von kindlichen Lernprozessen (Wadepohl & Mackowiak, 2016; Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). Es stellte sich heraus, dass lernunterstützende Interaktionen je nach Setting variieren: Im Gegensatz zu Gruppenaktivitäten waren während Mahlzeiten, Routinen und Freispielsituationen deutlich weniger Fachkraft-Kind-Interaktionen und Lernprozesse zu beobachten (Kluczniok & Schmidt, 2021). Eine aktive Unterstützung von Lernprozessen scheint pädagogischen Fachkräften in eigens dafür vorgesehenen Situationen mit einer Vorstrukturierung leichter zu fallen (Reyhing et al., 2019).

Handlungsorientierung der Fachkräfte ausschlaggebend für alltagsintegrierte Sprachförderung

Eine wissenschaftsbasierte Planung und Implementierung von themenspezifischen Bildungsprozessen kommen in der Frühen Bildung bislang nur vereinzelt zum Einsatz. So greifen neuere Entwicklungen zur Sprachförderung in Kitas vermehrt auf didaktische Konzepte und die Evaluation von eingesetzten Methoden der individuellen Förderung zurück. Auch für die alltagsintegrierte Sprachbildung in Kitas sind Fachkraft-Kind-Interaktionen bedeutsam (vgl. C4). Aktuelle Studien verdeutlichen, dass kindbezogene Interaktionen von Fachkräften einen hohen Wert für die Sprachförderung besitzen (Göbel et al., 2021). Im Gegensatz zu ablauf- und lernorientiert handelnden Fachkräften konnten bildungsorientiert handelnde Fachkräfte mithilfe von intensiven Dialogen besonders sprachanregende Interaktionen gestalten. Durch die Teilnahme an einer Fortbildung zu sprachförderlichen Interaktionen ließ sich der Anteil an Fachkräften, die bildungsorientiert interagieren, erhöhen (ebd.). Auch im Bereich der MINT-Bildung zeigen aktuelle Studien einen gemeinsamen Einfluss der Prozessqualität und der Häufigkeit von naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kita-Alltag auf das Wissen der Kinder. Eine hohe Prozessqualität wird durch das inhalts- und prozessbezogene Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte bestimmt (Steffensky et al., 2018).

Für die Frühe Bildung ist festzuhalten, dass sowohl bestimmte Merkmale der Strukturqualität – allen voran die Fachkraft-Kind-Relation – als auch Kompetenzen und pädagogische Orientierungen sowie Einstellungen aufseiten des pädagogischen Personals die Fachkraft-Kind-Interaktion beeinflussen. Für Bildungsprozesse sind insbesondere lernunterstützendes, bildungsorientiertes Handeln und Rollenverhalten der Fachkräfte ausschlaggebend. Aus diesem Grund wird der Entwicklung einer pädagogischen Haltung und deren Reflexion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und in frühpädagogischen Kompetenzmodellen eine besondere Bedeutung zugesprochen (H2).

Allgemeinbildende Schule

Die Qualität des Unterrichts hängt nachweislich davon ab, ob es Lehrkräften gelingt, Schüler:innen angemessene Unterstützung und Anregung zu bieten, die sich z. B. in einer effektiven Klassenführung oder einem kognitiv aktivierenden Unterricht aus Schüler:innensicht widerspiegeln (vgl. D4). Auch der Einsatz von didaktischen Methoden eines leistungsdifferenzierten Unterrichts (Binnendifferenzierung) oder von individualisierten Aufgabenformaten und Bearbeitungszeiträumen kann die Leistungsentwicklung begünstigen (Kunter & Voss, 2011; Henschel et al., 2019). Für die Planung und Gestaltung des Unterrichts kommt dem Professionswissen der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu (Krauss et al., 2008). So stellte sich im Rahmen von COACTIV-R heraus, dass Schüler:innen, deren Lehrkräfte während des Referendariats über ein höheres pädagogisch-psychologisches Wissen verfügen, von weniger Unterrichtsstörungen und einem besseren Monitoring der Lehrkraft berichten und sich gleichzeitig besser konstruktiv in ihren Lernprozessen unterstützt fühlen (Voss et al., 2014, S. 194). Das Potenzial zur kognitiven Aktivierung hingegen hing nicht mit dem pädagogisch-psychologischen Wissen, sondern dem Fachwissen der Lehrkräfte zusammen. Die COACTIV-Hauptstudie zeigt, dass vor allem das fachdidaktische Wissen der untersuchten Mathematiklehrkräfte des Sekundarbereichs I einen signifikanten Einfluss auf einen kognitiv herausfordernden und unterstützenden Unterricht hat (Krauss et al., 2008, S. 250).

Angesichts dieser Befundlage ist bemerkenswert, dass mittlerweile zwar Kompetenzen von Schüler:innen regelmäßig getestet werden (z. B. IQB-Bildungstrends, PISA), über das Professionswissen von Lehrkräften aber vergleichsweise wenige Daten vorliegen. Für die COACTIV-Studie wurde das Fach- sowie das fachdidaktische Wissen von Mathematiklehrkräften der PISA-Klassen 2003/04 erstmals umfassend getestet und in Bezug zu den Lernfortschritten der Schüler:innen gesetzt. Gymnasiale Lehrkräfte wiesen dabei gegenüber Lehrkräften anderer Schularten signifikant bessere Ergebnisse im Fach- und fachdidaktischen Wissen auf (Krauss et al., 2011). Dies ist nach Ansicht der Autor:innen vor allem auf größere fachliche Anteile in der gymnasialen Lehramtsausbildung zurückzuführen. Auch die auf Referendare zielende Ergänzungsstudie COACTIV-R liefert Hinweise darauf, dass „sich Unterschiede in den formalen Lerngelegenheiten in der universitären Phase der Lehrerausbildung auch in einer differenziellen Entwicklung des professionellen Wissens angehender Lehrkräfte niederschlagen“ (Kleickmann & Anders, 2011, S. 312). Referendar:innen, die ein Lehramt an Gymnasien anstreben, wiesen ein deutlich besseres Fach- und fachdidaktisches Wissen auf als Referendar:innen nichtgymnasialer Ausbildungsgänge. Der höhere Umfang des erziehungswissenschaftlichen Studienanteils spiegelte sich wiederum in einem besseren Abschneiden der Lehramtsstudierenden nichtgymnasialer Schularten im pädagogisch-psychologischen Wissen wider. Die Abhängigkeit der Entwicklung professionellen Wissens von formalen Lerngelegenheiten wird ebenso durch den Befund gestützt, dass Quereinsteiger:innen im fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen deutlich schlechtere Ergebnisse erzielten als Referendar:innen, die zuvor ein Lehramtsstudium absolviert hatten (ebd.).

Neben den professionsbezogenen Wissensdomänen spielen auch berufsbezogene Einstellungen der Lehrkräfte zum Lernen und ihre eigene Rollenwahrnehmung eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts. Nahezu alle der im Nationalen Bildungspanel (NEPS, Startkohorte 3) befragten Lehrkräfte sind der Auffassung, dass die Schüler:innen am besten durch das eigenständige Finden von Lösungen für Probleme lernen (92 %) und ihnen zunächst die Möglichkeit eingeräumt werden sollte, selbst über Lösungen für Probleme nachzudenken, bevor die Lehrkraft den Lösungsweg aufzeigt (98 %). Dementsprechend stimmen die meisten der Aussage zu, dass Denk- und Schlussfolgerungsprozesse wichtiger seien als spezifische Inhalte des Lehrplans. Jüngere Lehrkräfte und Grundschullehrkräfte teilen diese Auffassung in etwas gerin-

Nachhaltige Lernprozesse maßgeblich von Unterstützung und Anregung durch Lehrkraft abhängig

Höheres pädagogisches Wissen geht mit besserer Unterrichtsführung einher, aber nicht mit mehr kognitiver Aktivierung

Mangel an systematischer Messung von Lehrer:innenkompetenzen

Entwicklung professionellen Wissens von Lerngelegenheiten abhängig

Mehrheit der Lehrkräfte sieht eigene Rolle tendenziell als Lernbegleiter:in

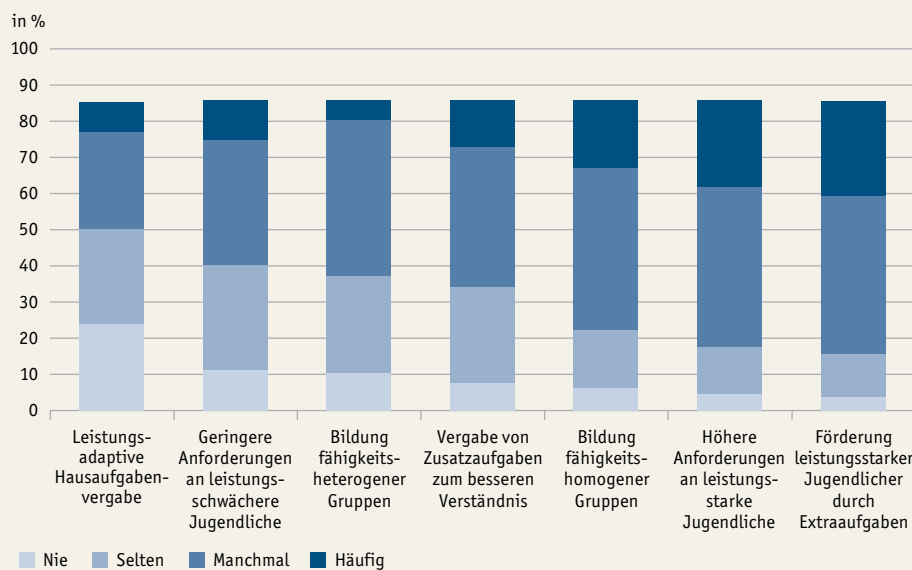
gerem Maße (**Tab. H4-2web, Tab. H4-3web**). Die Notwendigkeit, Faktenwissen zu vermitteln, schätzt etwas mehr als die Hälfte (53 %) der Lehrkräfte als bedeutsam ein, jüngere Lehrer:innen wiederum etwas weniger als ältere. Lehrkräfte scheinen demnach ihre eigene Rolle in der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eher als „Lernbegleiter:in“ in konstruktivistischen Settings denn als „Anleiter:in“ in instruktionalen Lernsettings zu verorten.

Unterricht oftmals nicht leistungsdifferenziert gestaltet

In welcher Form sich die von den Lehrkräften artikulierten Einstellungen und Haltungen im tatsächlichen Unterrichtshandeln widerspiegeln, lässt sich mit fort-schreibbaren und repräsentativen Daten nicht beantworten. Für den Sekundarbereich I zeigen aber die IQB-Bildungstrend-Studien zumindest, dass einen Großteil der Methoden der Binnendifferenzierung mindestens 50 % der befragten Mathematiklehrkräfte manchmal oder häufig im Unterricht nutzen (Stanat et al., 2019). Etwa 70 % vergeben zusätzliche Aufgaben an leistungsstärkere Schüler:innen, stellen höhere Anforderungen an diese oder erlauben ihnen, im Unterricht vorzuarbeiten (**Abb. H4-2**). Hingegen berichtet mit 46 % weniger als die Hälfte der befragten Lehrer:innen, dass sie für leistungsschwächere Schüler:innen das Anforderungsniveau reduzieren, und ein Drittel (35 %) begegnet nach eigenen Angaben der Leistungsheterogenität im Klassenverband durch leistungsadaptive Hausaufgaben. Für den Primarbereich zeigen die Ergebnisse der TIMSS-Studie, dass knapp die Hälfte der Grundschüler:innen nicht oder nur selten binnendifferenziert unterrichtet wird (Schwippert et al., 2020). Die Befunde deuten also darauf hin, dass der Großteil der Lehrkräfte nur unzureichend darauf vorbereitet wird, den Unterricht mit differenzierten Angeboten leistungsadaptiv zu gestalten. Darauf weisen auch die von den Lehrkräften des Sekundarbereichs I geäußerten Fortbildungsbedarfe zu den Themen Binnendifferenzierung und insbesondere Förderung leistungsschwacher Schüler:innen hin (**H3**).

Die bereits seit Jahren zunehmenden digitalisierungsbedingten Anforderungen an die Lehrkräfte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) haben während der pandemiebedingten Einrichtungsschließungen deutlich zugenommen

Abb. H4-2: Häufigkeit der Nutzung von Methoden der Binnendifferenzierung im Mathematikunterricht (in %)*



* Selbsteinschätzung von Mathematiklehrkräften in der 9. Jahrgangsstufe. Abweichung von Summe 100 durch fehlende Angaben bedingt.

Quelle: IQB-Bildungstrend 2018, eigene Darstellung

und gingen oftmals mit kurzfristigem Zusatzaufwand und notwendigen Improvisationen – wie z. B. dem Einsatz privater Endgeräte – einher (Eickelmann & Gerick, 2020). Eine bereits vor der Pandemie initiierte Studie der Universität Göttingen kommt zu dem Ergebnis, dass der Einsatz von digitalen Technologien im (Fern-)Unterricht in den Jahren 2020 und 2021 notgedrungen an Dynamik gewonnen hat. Während vor der Pandemie weniger als jede 10. Lehrkraft angibt, in den meisten Stunden ein Lernmanagementsystem im Unterricht einzusetzen, war es zu Beginn des Jahres 2021 bereits mehr als jede 3. (Mußman et al., 2021). Zwar gab nur noch jede 20. Lehrkraft an, niemals digitale Medien im Unterricht zu verwenden, und ein Großteil der Lehrkräfte kommunizierte zumindest gelegentlich digital mit den Schüler:innen oder deren Eltern; dennoch ist bei den digitalen Unterrichtsformen noch erheblicher Entwicklungsbedarf zu konstatieren. Wie bereits im Rahmen der ICILS-Studie im Jahr 2018 festgestellt werden konnte, ist digital gestütztes kollaboratives Zusammenarbeiten oder das Durchführen von Klausuren und Tests nach wie vor kaum im Unterrichtsalltag etabliert. Repräsentative Daten, die zeigen können, ob die pandemiebedingte Anpassung von Lehr-Lern-Prozessen substanzielle Änderungen bewirkt hat, fehlen aktuell.

Mit den steigenden Ansprüchen an eine individuelle Förderung, inklusive Lernsettings oder ganztägiger Bildung, sind Schulen und Lehrkräfte verstärkt auf die Unterstützung weiterer Expertise (etwa von sozialpädagogischen Fachkräften oder Schulpsycholog:innen, H1) und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern angewiesen (Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014). Mit den unterschiedlichen Zugangs- und Sichtweisen der Akteur:innen sowie deren Kompetenzen eröffnet die Kooperation – mit dem Ziel, als multiprofessionelles Team bestmöglich zusammenzuwirken – Chancen auf eine Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen. Wie weit die verschiedenen Kooperationsformen in deutschen Schulen verbreitet sind, lässt sich jedoch nicht repräsentativ quantifizieren.

Ganztägige Angebote

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigt zwar, dass dort die Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner mittlerweile der Regelfall ist, ermöglicht aber keine Einblicke in die konkrete Ausgestaltung (StEG-Konsortium, 2019). So wurden 2018 an 3 von 4 Ganztagschulen im Primar- (77 %) und Sekundarbereich I (82 %) sowie an Gymnasien (78 %) Ganztagsangebote vollständig oder teilweise von Kooperationspartnern gestaltet (z. B. aus der Kinder- und Jugendhilfe, der kulturellen Bildung oder Sportvereinen). Inwiefern hier allerdings ein Mindestmaß an multiprofessioneller Teamarbeit stattfindet, bleibt offen. Damit über eine einfache Aufgabenteilung hinaus Kooperation zwischen gleichen oder unterschiedlichen Professionen gelingen kann, sind nach Schübach et al. (2012) Merkmale des Teams (z. B. der Rollenverteilung und der Professionalisierung), der zwischenmenschlichen Prozesse (z. B. der Akzeptanz und des individuellen Engagements) sowie strukturelle Rahmenbedingungen (z. B. geregelte Kooperationszeiten) zentrale Gelingensbedingungen. Von den für die StEG-Studie befragten Schulleitungen gibt jedoch weniger als die Hälfte an, „dass über die gängigen Konferenzen hinaus sowohl Zeiten für die Kooperation des weiteren pädagogisch tätigen Personals untereinander als auch für die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften reserviert werden“ (StEG-Konsortium, 2019, S. 89). In den Schulen des Sekundarbereichs I bzw. den Gymnasien ist dies sogar nur in jeder 3. bzw. 5. Einrichtung der Fall (ebd.).

Aufgrund der vielfältigen, diffusen und heterogenen Angebotslandschaft können bis heute keine allgemeingültigen Aussagen zur Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen in ganztägigen Angeboten getroffen werden. Zwischen den ver-

Großteil der Lehrkräfte setzt digitale Technologien ein ...

... jedoch selten unter Nutzung des gesamten Potenzials für die Unterrichtsgestaltung

Zunehmende Bedeutung multiprofessioneller Zusammenarbeit

Oftmals keine formalen Kooperationszeiten für das pädagogische Personal an (Ganztags-)Schulen

schiedenen Ganztagsangeboten in unterschiedlicher Zuständigkeit (bspw. schulische Träger vs. Träger der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe) und verschiedenen Teilnahmeverpflichtungsgraden (offene vs. voll und teilgebundene Angebote) sind bislang weder verbindliche Standards noch einheitliche pädagogische Zielformulierungen der Angebotsgestaltung erkennbar (vgl. **D3**). Dieser hohe Grad an Unverbindlichkeit ist auf der einen Seite auf fehlende Qualitätsparameter und auf der anderen Seite vermutlich auf die ungleichen Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals an Ganztagschulen zurückzuführen (**H1**). Wenig strukturbildend wirkt bislang zudem die eher sporadisch und vereinzelt erkennbare Qualifizierungs- und Weiterbildungslandschaft in diesem Bereich (**H2, H3**).

Zwar finden sich Studien und einzelne Modellvorhaben, die aus einem wissenschaftlich-konzeptionellen Diskurs immer wieder verschiedene Gestaltungsideen entwickeln und einbringen. Dennoch ist davon auszugehen, dass sich diese bislang in der fachpolitischen und praktischen Ausgestaltung bundesweit nur sehr bedingt wiederfinden. Exemplarisch zu nennen wären hier beispielsweise die StEG-Studien zur Förderung der Lesekompetenz (Tillmann et al., 2018) oder des prosozialen Verhaltens der Schüler:innen (Sauerwein et al., 2018) durch Ganztagsbeteiligung sowie das Forschungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) – Voneinander lernen durch kooperative Sprachbildung und -diagnostik von Ganztagschule und Hort“ (Kieferle et al., 2017). Ein anderer inhaltlicher Schwerpunkt geht aus einer Leitungsbefragung zur Qualität im Hort hervor. Hier wird in den Angeboten eher auf Partizipation und freie Aktivitäten (z. B. Bewegung und Sport, kreative Angebote oder Freispiel) gesetzt (Wildgruber & Kottmair, 2021).

Mit der ab 2026 anstehenden Einführung des Rechtsanspruchs auf ein Ganztagsangebot für Kinder im Grundschulalter sollte in den kommenden Jahren eine intensivere Verständigung über die bildungspolitischen Zielsetzungen ganztägiger Angebote und damit einhergehend auch deren (Personal-)Planung und Gestaltung angestrebt werden. Zudem erscheinen in diesem noch wenig strukturierten Bildungsbereich eigene Forschungsvorhaben zu non-formalen Bildungsprozessen **G** und Evaluationsstudien größer angelegter Modellvorhaben dringend erforderlich.

Berufliche Ausbildung

Lehrkräfte an beruflichen Schulen unterrichten in verschiedenen Schularten und Bildungsgängen (**H1**), in die Personen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Bildungsbiografien und beruflichen Erfahrungen einmünden, wodurch das Spektrum der fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen an das Lehrpersonal deutlich umfangreicher ist als in anderen Lehramtsberufen (Frommberger & Lange, 2020). Im berufsbezogenen Unterricht in der vollqualifizierenden Ausbildung und Berufsvorbereitung stellt die berufliche Handlungsorientierung einen wesentlichen Unterschied in der Unterrichtsgestaltung zu jener an allgemeinbildenden Schulen dar (Harney, 2008). Mit der Einführung eines fachübergreifenden lernfeldbezogenen Unterrichts (Lernfeldkonzept) für den schulischen Teil der dualen Berufsausbildung (KMK, 2007) erfolgte eine Abkehr vom bis dahin dominierenden Konzept des Fachprinzips. Im Vordergrund des berufsschulischen Unterrichts stehen berufliche Handlungssituationen, die eine Verknüpfung von theoretischem und betrieblichem Erfahrungswissen erfordern (Tramm & Naeve-Stoß, 2020). Daher ist die berufsfachliche Kompetenz der Lehrkräfte nicht allein auf die berufliche Fachrichtung bezogen, sondern auch auf die betriebs- und berufspraktischen Anwendungsgebiete, die Referenzpunkte für die Gestaltung beruflicher Lernsituationen darstellen (Frommberger & Lange, 2018). Die Diversität der beruflichen Fachrichtungen und die aus der Nähe zur Arbeitswelt resultierenden dynamischen Veränderungen begrenzen die Möglichkeiten standar-

Handlungs- und Lernfeldorientierung als Bezugspunkte für schulische Curricula und Unterrichtsgestaltung

disierter curricularer Vorgaben, z. B. in Form ausdifferenzierter Kompetenzziele oder konkreter inhaltlicher Festlegungen. Die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne sind daher so offen gestaltet, dass im Kollegium einer Schule zunächst ein schulisches Curriculum für die einzelnen Berufe zu entwickeln ist. Ob Unterricht im Sinne des Lernfeldkonzepts stattfindet, hängt also wesentlich von den Kompetenzen der Lehrkräfte und den dafür erforderlichen Ressourcen in den einzelnen beruflichen Schulen ab (Backes-Haase & Bathelt, 2016).

Die wenigen Befunde zum Fach- und fachdidaktischen Wissen von Lehrkräften an beruflichen Schulen beschränken sich größtenteils auf den Bereich der universitären Lehrer:innenbildung im kaufmännischen Bereich; über die Kompetenzausstattung von Lehrkräften in der 2. und 3. Phase der Lehrer:innenbildung ist kaum etwas bekannt (Seifried & Wuttke, 2017). Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich das Fachwissen zwischen Masterstudierenden, Referendar:innen und Lehrkräften erwartungskonform zugunsten der (erfahrenen) Lehrkräfte unterscheidet. Insbesondere sind jedoch die bei Referendar:innen beobachteten Defizite kritisch zu bewerten, da sie im Vorbereitungsdienst zum Teil auch eigenverantwortlich unterrichten. Für die Entwicklung beider Kompetenzfacetten scheinen insbesondere mit Blick auf die beobachteten Ausprägungen bei Referendar:innen und Masterstudierenden voruniversitäre Lerngelegenheiten sowie eine absolvierte kaufmännische Ausbildung einen positiven Effekt zu zeigen (Seifried & Wuttke, 2015).

Lehr-Lern-Prozesse im praktischen Teil der Ausbildung differieren je nach Betriebsgröße, Branche und damit Fachrichtung hinsichtlich des Anteils des Lernens am Arbeitsplatz und des Lernens in Lehrwerkstätten, aber auch hinsichtlich der zeitlichen Möglichkeiten des ausbildenden Personals, sich ausschließlich oder überwiegend dem Ausbildungsprozess zu widmen (Bahl et al., 2012; Wagner, 2012). So weist Wolf (2016) darauf hin, dass insbesondere für Kleinstbetriebe die Betreuung von Auszubildenden häufig schwer in den Arbeitsprozess zu integrieren ist. Zugleich gewinnen jedoch berufs- und sozialpädagogische Kompetenzen für ihre Arbeit an Bedeutung, nochmals verstärkt durch die wachsende heterogene Zusammensetzung der Gruppe der Auszubildenden (Bahl et al., 2012; De Riese-Meyer & Biffar, 2011) und die veränderte Rolle der Auszubildenden, die sich zunehmend als Lernbegleiter:in, Berater:in oder Coach verstehen (Bahl & Diettrich, 2008; Bauer et al., 2016; Faßhauer & Vogt, 2013; Brünner, 2014; Kaufhold & Weyland, 2015). Aus einer didaktischen und pädagogischen Perspektive resümiert Brünner (2014), dass sich die Professionalität des Ausbildungspersonals „zumeist aus alltagsdidaktischen und alltagspädagogischen Handlungsschemata“ (S. 246) ableitet. Die eigenen Erfahrungen und persönlichen Eigenschaften stellen für die Ausbilder:innen die Basis für ihre Einstellungen und Haltungen dar und bestimmen ihr pädagogisches Handeln (Bylinski, 2014).

Empirische Befunde über die Wirkung und Qualität von Lehr-Lern-Prozessen in den Berufsschulen und Betrieben für die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden liegen kaum vor (Nickolaus, 2010). Dies hat verschiedene Ursachen, zu denen u. a. die Vielfalt der Berufe sowie fehlende berufsbezogene und berufsspezifische Testinstrumente für die Messung beruflicher Kompetenzen sowie fehlende repräsentative Datenerhebungen gehören. Eine Ausnahme stellt eine Studie aus dem Jahr 2006 aus der Schweiz dar, die Lehr-Lern-Konzepte von betrieblichen Ausbilder:innen im gewerblichen Bereich in den Blick nimmt. Die Befunde zeigen auf, dass Lernende die Qualität der Ausbildungssituation tendenziell höher einschätzen, wenn Auszubildende stärker selbstgesteuerte Lehr-Lern-Arrangements nutzen. Keine großen Unterschiede gab es jedoch in der Einschätzung der eigenen Kompetenzen in den Bereichen Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und Fachkompetenz in Abhängigkeit vom Lehr-Lern-Arrangement der Auszubildenden (Baeriswyl et al., 2006).

Positive Effekte von Lerngelegenheiten im Studium und einer beruflichen Ausbildung auf fachliches und fachdidaktisches Wissen

Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in der Ausbildungspraxis wesentlich von professionalisierter Ausbildungsstruktur abhängig

Alltagsdidaktische und alltagspädagogische Handlungsschemata prägen das Handeln des Ausbildungspersonals

Kaum empirisch belastbare Befunde zur Qualität beruflicher Lehr-Lern-Prozesse

**Lernortkooperation
spielt in der beruf-
lichen Bildung eine
wichtige Rolle, ...**

Für die berufliche Ausbildung charakteristisch ist – insbesondere für Ausbildungen im dualen System –, dass Lehr-Lern-Prozesse an 2 oder 3 verschiedenen Lernorten stattfinden: in der Berufsschule, im Betrieb und ggfs. in überbetrieblichen Einrichtungen. Die Verknüpfung der Lernorte wird vor allem für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz über die „Verbindung von Erfahrungslernen und systematischem Fachwissen, die Ergänzung der einzelbetrieblich geprägten beruflichen Praxis durch berufsfeldbreite Qualifizierung“ (Faßhauer 2020, S. 476) als sinnvoll erachtet. Ältere wie auch jüngere Studien zur Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens legen jedoch nahe, dass es zwischen Betrieben und Berufsschulen kaum gemeinsam gestaltete Lernaktivitäten gibt (Euler, 1999; Pätzold, & Walden, 1999; Ebbinghaus, 2009; Gessler, 2017); auch neuere Untersuchungen verdeutlichen, dass die Chancen der Digitalisierung zur Vertiefung der Lernortkooperation auf der Prozessebene bislang kaum genutzt werden (vgl. Gensicke et al., 2020, S. 99–105). Dass dies allerdings einen gewinnbringenden Einfluss auf Ausbildungsprozesse haben kann, zeigen die Befunde der Auszubildendenbefragung im Rahmen des DGB-Ausbildungsreports (DGB, 2017) auf. So ließ sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Ausbildung und der wahrgenommenen Qualität der Lernortkooperation feststellen.

**... diese wird
allerdings bisher
kaum für gemeinsame
Lernaktivitäten
genutzt**

Die stärker digitalisierte Lebens- und Arbeitswelt stellt die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sowohl in beruflichen Schulen als auch Betrieben und anderen Ausbildungseinrichtungen in mehrfacher Hinsicht vor Herausforderungen: Digitalisierung ist zum einen fachlicher Inhalt in der Ausbildung, bringt aber auch veränderte Kommunikations- und Lernformen mit sich und führt zu veränderten Arbeitsformen in Unternehmen (z. B. Telearbeit, Arbeit in virtuellen Teams). Dies verändert ebenfalls Ziele, Inhalte und Umsetzungsformen des praktischen Lernens in der Ausbildung (Diettrich et al., 2021). Dabei haben die Befunde des letzten Bildungsberichts deutlich gemacht, dass das Ausmaß des Einsatzes von und der Arbeit mit digitalen Technologien und Geräten in der beruflichen Ausbildung je nach Branche und Betriebsgröße unterschiedlich ausfällt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Insgesamt zeigt sich, dass neben klassischen Medienangeboten wie digitalen Präsentationstools, Fachdatenbanken und Lernplattformen auf didaktisch-methodischer Ebene vermehrt auch Formen der virtuellen Realität (z. B. Augmented Reality) herangezogen werden, um handlungsorientierte Lehr-Lern-Räume zu gestalten (Seifried & Weyland, 2021). So werden in den Gesundheits- und Pflegeberufen z. B. durch das Lernen an virtuellen Patient:innen sichere Übungsräume geboten, was zugleich die Behandlung von seltenen Erkrankungen ermöglicht (Lerner & Luiz, 2019). Hinsichtlich der Medien- und IT-Kompetenz, die als notwendige Bedingung für eine attraktive und zukunftsfähige (betriebliche) Berufsausbildung gesehen wird, weisen Selbsteinschätzungen des betrieblichen Ausbildungspersonals im Rahmen des Projekts „DiMBA“ darauf hin, dass dem Einsatz von digitalen Medien im Ausbildungsalltag vor allem das fehlende technische Know-how entgegensteht (Breiter et al., 2018): Über 60 % der Befragten sagten, dass entsprechende Kompetenzen zu fördern seien. Zudem gibt weniger als die Hälfte aller Befragten an, berufspädagogische Konzepte zu kennen, die einen sinnvollen und gewinnbringenden Einsatz digitaler Medien ermöglichen.

**Einsatz digitaler
Medien und Techniken
verändert Kommuni-
kations- und Lern-
formen**

**Zunehmend Einsatz
virtueller Lernformen**

**Allerdings hoher
Qualifizierungsbedarf
beim Ausbildungs-
personal zum sinn-
vollen Einsatz
digitaler Medien**

Hochschulen

Die Lehre an den Hochschulen geschieht in verschiedenen Formen und ist für die Lehrenden mit einer Vielfalt von Aufgaben verbunden. „Gute Lehre“ (Ulrich, 2016) ist auf die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten gerichtet und befähigt die Studierenden nicht nur in ihrem Fachgebiet, sondern auch zu verantwortlicher gesellschaftlicher Teilhabe. Das Lernen im Studium erfolgt zum einen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen, in denen sich der Grad der Interaktionshäu-

figkeit und -intensität zwischen Lehrenden und Studierenden unterscheidet, von der Vorlesung mit unter Umständen mehreren Hundert Teilnehmenden über Seminare und Übungen sowie Laborpraktika und Exkursionen bis hin zum Einzelunterricht in künstlerischen Studiengängen. Die Lehrenden sollten dabei hochschuldidaktischen Maßstäben „guter Lehre“ folgen, indem Lernziele definiert, passende Inhalte und Lehrmethoden ebenso wie geeignete Prüfungsformate gewählt werden (Ulrich, 2016). Nach eigener Einschätzung gelingt das einem großen Teil der Lehrenden; insbesondere Professor:innen fühlen sich in der Lehre didaktisch nicht überfordert (Bloch et al., 2014, S. 197) und halten sich für ausreichend qualifiziert (ebd., S. 207). Auch Studierende schätzen die Qualität der Lehrveranstaltungen, etwa die Vorbereitung der Lehrenden, die Vermittlung des Stoffs oder die Einhaltung didaktischer Prinzipien, überwiegend als gut und gelungen ein (Multrus et al., 2017, S. 38–41).

Gerade an den Hochschulen ist der Lehr- und Lernerfolg jedoch zum anderen vom Selbststudium abhängig, das die Veranstaltungen begleitet, aber auch die Erstellung von Semester- oder Abschlussarbeiten prägt. Hierzu müssen die Lehrenden mit Anleitung, Unterstützung und Feedback beitragen. Die Einschätzung der Studierenden dazu fällt verhaltener aus: Sie bewerten die Rückmeldung zu erbrachten Leistungen und die Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten weniger gut (ebd.).

Das Handeln der Lehrenden soll gemäß einer Zielvorstellung für die ideale Hochschullehre den „shift from teaching to learning“ widerspiegeln. Dieses in der hochschuldidaktischen Diskussion prominente Paradigma rückt von der reinen Wissensvermittlung ab, für die in der Hochschule die lehrendenzentrierte Vorlesung gelten kann. Stattdessen steht die Aktivierung der Studierenden zu eigenständigem Lernen im Vordergrund (Wissenschaftsrat, 2008, S. 8). Dieser Ansatz spielt auch in der Bologna-Reform eine wichtige Rolle, in der die Orientierung an Lernergebnissen (outcomes) betont wird (Salmhofer, 2012). Wie stark die Empfehlungen umgesetzt wurden, ob es in der Breite tatsächlich zu einem „shift from teaching to learning“ gekommen ist und wie die verschiedenen Förderprogramme für die Lehre (H3) gewirkt haben, ist jedoch aufgrund fehlender Monitoring-Systeme im Bereich der Lehre bisher nicht systematisch erhoben und dokumentiert worden (Wissenschaftsrat, 2017, S. 13).

Grundsätzlich ist bekannt, dass die Art und Qualität der Instruktion, insbesondere eine konsequente Kompetenzorientierung und eine studierendenzentrierte Lehre, an den Hochschulen entscheidende Wirkung auf die Lernergebnisse und Kompetenzzuwächse hat (Schaper et al., 2012). Wenn in Veranstaltungsbeurteilungen nach dem Lernergebnis oder dem Kompetenzzuwachs gefragt wird, zeigt sich eine positive Wirkung von studierendenzentrierten Ansätzen auf den wahrgenommenen Kompetenzzuwachs (Braun & Hannover, 2009). Eine Auswertung von 38 internationalen Metaanalysen (*systematic review*) zum Zusammenhang von Merkmalen der Hochschullehre und Lernergebnissen hat das empirisch klar belegt (Schneider & Preckel, 2017). Danach können bereits kleinere Änderungen in der konkreten Lehrpraxis zu besseren Lernergebnissen beitragen, etwa die Gesprächsführung in Veranstaltungen oder die klare Kommunikation von Lernzielen. Auch für die MINT-Fächer, in denen häufiger lehrendenzentriert unterrichtet wird (Lübeck, 2010), lassen sich international positive Wirkungen einer aktivierenden, studierendenzentrierten Lehre gegenüber traditionellen lehrendenzentrierten Lehrformen zeigen (Freeman et al., 2014).

Eine systematische Wirkungsanalyse von veränderter und verbesserter Lehre wird nur selten durchgeführt, insbesondere auch von verschiedenen Fördermaßnahmen und Programmen (Wissenschaftsrat, 2017). So waren die Evaluationen der Projekte im Qualitätspakt Lehre „zumeist nicht in Form von Untersuchungsdesigns angelegt, mit denen Aussagen zu den Wirkungen und Effekten möglich waren“ (Schmidt et al., 2020, S. 80). Auf der (Mikro-)Ebene der einzelnen Lehrveranstaltung gibt es in der Regel Lehr-

Breites Spektrum an Veranstaltungsformen, für die sich Lehrende ausreichend qualifiziert sehen, was von Studierenden tendenziell bestätigt wird

Studierendenzentrierte Lehre zeitigt bessere Lernergebnisse



Kaum Wirkungsanalysen verbesserter Lehre evaluationen, deren Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher Erhebungsinstrumente aber vielfach weder vergleichbar noch für wissenschaftliche Analysen verfügbar sind. Um die Lehrqualität auf Basis studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen zu verbessern, sollten diese mit einem Beratungs- und Trainingsangebot für die Lehrenden verbunden werden (Rindermann, 2016).

Schnelle Umstellung auf Onlinelehre an den Hochschulen ...
... erleichtert durch relativ gute Ausgangsbedingungen an den Hochschulen

Die Planung und Gestaltung der Lehrveranstaltungen hat sich auch an den Hochschulen während der Corona-Pandemie stark verändert. Ein großer Teil der Lehrveranstaltungen wurde auf Onlineformate umgestellt; ausgefallen sind nur wenige Veranstaltungen (vgl. F1; Lörz et al., 2020), auch im internationalen Vergleich (Berghoff et al., 2021, S. 11). Die Hochschulen waren auf die „disruptive“ Umstellung (Kehrer & Thillosen, 2021) allerdings besser vorbereitet als andere Bildungsbereiche; darauf hat bereits der Bildungsbericht 2020 hingewiesen (vgl. auch Kehrer & Thillosen, 2021). Offenbar ließen sich kurzfristig bestehende Unterstützungs- und Qualifizierungsstrukturen für viele Lehrende aktivieren, die bis dato nicht zum kleineren Kreis der an digitaler Lehre besonders Interessierten gehörten (ebd.). Die Lehre erfolgte vor allem während der ersten 3 „Pandemie-Semester“ überwiegend online. Dabei wurden insbesondere die klassischen Formen wie Vorlesungen und Seminare in den digitalen Raum verlegt, auch um die schnelle Umstellung der Lehre überhaupt bewältigen zu können, während aktivierende, lernendenzentrierte Formate wie Blended Learning oder Flipped Classroom weiterhin eher die Ausnahme bildeten (Hofmann et al., 2021).

Weiterbildung

Arbeitsteilung zwischen planendem und lehrendem Personal zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen

In der Regel ist die Verantwortung für die Prozessqualität von Weiterbildungsveranstaltungen auf mehrere Gruppen von Beschäftigten verteilt, insofern Weiterbildungsveranstaltungen in aller Regel in arbeitsteiliger Zusammenarbeit zwischen planendem, disponierendem und lehrendem Personal vorbereitet, durchgeführt und evaluiert werden. Gerahmt und unterstützt wird deren Tätigkeit durch das Verwaltungspersonal und das Leitungspersonal. Einen großen Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben selbstverständlich auch die Teilnehmenden selbst, die mit unterschiedlichem Vorwissen und vielfältigen Motivationen die pädagogischen Angebote der Lehrkräfte nicht nur rezipieren oder ablehnen, sondern den Lehrkräften selbst wiederum Angebote für die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens machen (vgl. Baumert, 2016).

Planungsprozess und damit verbundene Lehrkraftrekrutierung nimmt bereits bedeutenden Einfluss auf den Lehr-Lern-Erfolg

Eine Besonderheit in der Weiterbildung ist, dass sich der Großteil der Lehrkräfte, die auf Honorarbasis arbeiten, für Aufträge in Bewerbungs- und Ausschreibungssituationen begeben muss. Für den Erfolg einer Bildungsmaßnahme ist bereits der Prozess der Auftragsklärung zwischen planendem und lehrendem Personal zentral (vgl. Schneider, 2019). Der Umfang und die Differenziertheit an Informationen zu potenziellen Teilnehmenden, ihren Bedarfen und Erfahrungen sind eine wichtige Grundlage für eine didaktisch reflektierte Planung von Zielen, Inhalten und Arbeitsweisen. So kann sich ein geteiltes Rollenverständnis positiv auf das Gelingen der Zusammenarbeit der beiden Personalgruppen und auf den Prozess Erfolg in der Lehr-Lern-Situation auswirken (vgl. Schneider, 2019, S. 209). Die methodisch-didaktische Umsetzung ist zumeist den Lehrkräften selbst überlassen, da sie als die Fach- und Unterrichtsexpert:innen angesehen werden, was in Bereichen mit geringen Kompetenzerwartungen an das Lehrpersonal und unklaren Rekrutierungspraxen (insbesondere in der allgemeinen Erwachsenenbildung, H2) Probleme bergen kann. Die Aufgabenzuständigkeit zwischen lehrendem und planendem Personal kann auch verschwimmen, etwa wenn eine Lehrperson eine Zielgruppenanalyse oder inhaltliche Bedarfsermittlung als einen Teil ihres professionellen Selbstverständnisses wahrnimmt oder die bereits getätigte Planung hinterfragt (vgl. Schneider, 2019). Allgemein ist die Prozessqualität stark von dem professionellen Selbstverständnis der eingesetz-

Weitgehende Autonomie von Lehrkräften in der Umsetzung

ten Personalgruppen in der Weiterbildung abhängig. Daten des wb-personalmonitors zeigen auf, dass Beschäftigte in der Weiterbildung durchaus über beruflichen Ehrgeiz trotz eingeschränkter Karriereoptionen verfügen und ihren beruflichen Erfolg als ein wichtiges Lebensziel ansehen. Als gewichtigsten Grund, eine Tätigkeit in der Weiterbildung aufzunehmen, werteten die Beschäftigten, Kenntnisse und Erfahrungen weitergeben zu wollen (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 131–134).

Zwar ist auch in der Weiterbildungsforschung die Annahme weit verbreitet, dass der Prozesserfolg (stark) von der Qualität der Lehrkräfte abhängt, dennoch stehen bis jetzt kaum Studien zur Verfügung, die diesen Zusammenhang systematisch untersucht haben. Hierzu bedarf es idealerweise längsschnittlicher Datengrundlagen, die die professionelle Kompetenz des Personals in der Weiterbildung auf der Basis valider und reliabler Instrumente erfassen und mit dem Kurs- und Lernerfolg in Verbindung bringen; solche Daten liegen aber noch nicht vor. Bisher wurden pädagogische Kompetenzen nur in explorativen Studien mit nichtrepräsentativen Samples und unter Bezug auf einzelne Kompetenzdimensionen untersucht (z. B. Marx et al., 2014, 2017, zu pädagogisch-psychologischem Wissen und Bolten & Rott, 2018, zu medienpädagogischen Kompetenzen).

Statistiken zur Bewertung der Qualität von Weiterbildungsangeboten (vgl. G3) sowie von Weiterbildungsberatungen (Tab. H4-4web) können Hinweise zur Zufriedenheit mit dem genutzten Angebot und den Lernprozessen liefern und ermöglichen, mit einigen Einschränkungen, prädiktive Aussagen zum Lern- oder Beratungserfolg. Sie geben jedoch nur begrenzt Aufschluss über den Einfluss, den die Lehrkräfte auf das Lehr-Lern-Geschehen oder den Beratungsprozess genommen haben. Insbesondere stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Lehrkräfte darauf nehmen, dass sich die Teilnehmer:innen am Kursgeschehen beteiligen, an der Veranstaltung über die gesamte Dauer präsent sind und nicht frühzeitig austreten.

Besondere Herausforderungen an die Sicherung einer hohen Prozessqualität, die nicht nur eine professionelle Unterrichtsgestaltung umfasst, sondern auch die Fähigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit sozialen und psychischen Konflikten einschließt, zeigen sich u. a. in Integrations- und Berufssprachkursen. Lehrkräfte werden hier mit besonderen Anforderungen an ihre interkulturellen, pädagogisch-psychologischen sowie selbstregulativen Kompetenzen konfrontiert. Teilnehmende an Integrationskursen weisen teilweise traumatische Erfahrungen durch Krieg oder sexuelle Übergriffe auf, stehen unter körperlichen oder psychischen Belastungen oder machen alltägliche Diskriminierungserfahrungen (Brücker et al., 2019a; Brücker et al., 2019b; Sirries et al., 2016, S. 27; Tissot, 2020). Darüber hinaus können kulturelle Differenzen zwischen Teilnehmenden oder mit der Kursleitung zu Problemen im Kursgeschehen führen. Vereinzelt berichten Teilnehmende an Integrationskursen auch über Diskriminierungserfahrungen durch Kursleitende (Tissot, 2020), die Teilnahmeabbrüche begünstigen können und sich negativ auf den Lernerfolg der Teilnehmenden auswirken. Für Lehrkräfte in diesem Bereich wurde daher die Möglichkeit geschaffen, eine Zusatzqualifizierung „Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma“ abzuschließen.

So notwendig Fortbildungen für Lehrkräfte auch in anderen Teilbereichen der Weiterbildung sind, da sie das Wissen über Lehr-Lern-Methoden und -Konzepte oder aber die mediendidaktische Kompetenz fördern können (vgl. Bonnes et al., 2020; Marx et al., 2018), so wenig wissen wir bisher darüber, wie sich der Kompetenzerwerb auf die Qualität des Lehr- und Lerngeschehens auswirkt.

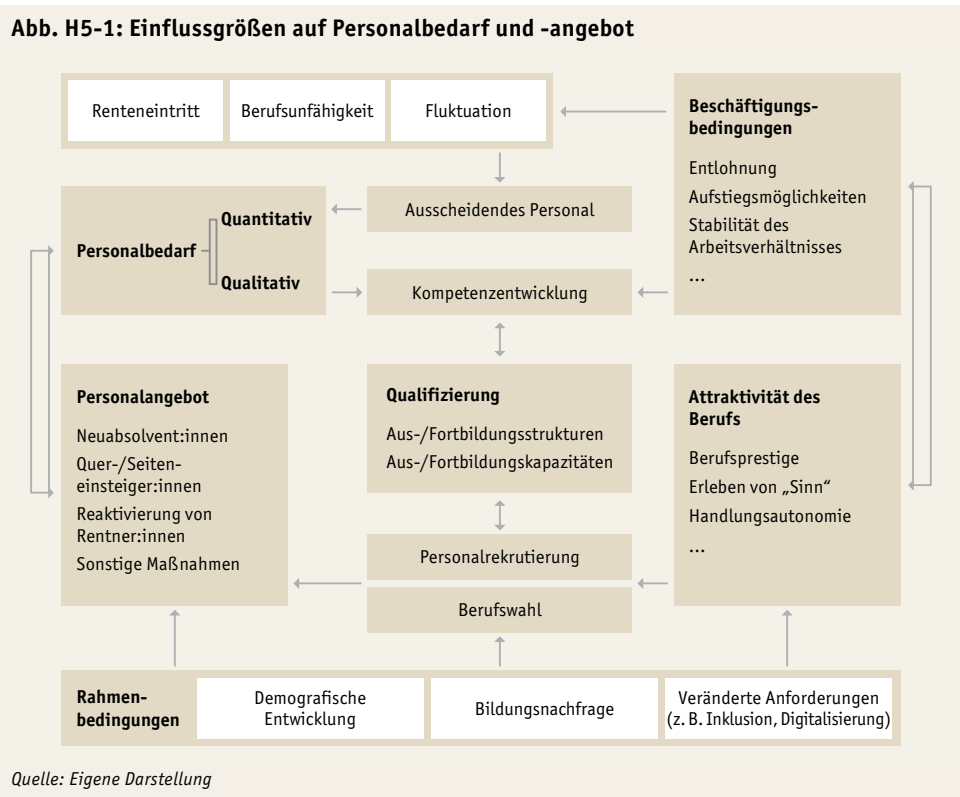
Mangel an empirischen Studien zum Zusammenhang von Lehrkompetenz, Prozessqualität und Lernerfolg

Personalbedarf und Personalgewinnung

Mit dem Bedarf an qualifiziertem Bildungspersonal werden sowohl Fragen der quantitativen Deckung als auch der qualitativen Passung zwischen Personalangebot und -nachfrage im Bildungssystem aufgeworfen. Quantitative Personalbedarfe in den Bildungsberufen ergeben sich auf der einen Seite durch die Ersatzbedarfe für altersbedingte oder sonstige Berufsaustritte, auf der anderen Seite aber auch durch zusätzliche Personalbedarfe aufgrund demografischer Effekte (Geburtenentwicklung, veränderte Zuwanderung) und eines veränderten Nutzungsverhaltens aufseiten der Bildungsteilnehmenden. Darüber hinaus entstehen aber z.B. mit dem Ausbau inklusiver Bildungsangebote, dem gesetzlich vereinbarten Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter ab 2026 sowie dem Ziel der Verbesserung pädagogischer Qualität durch eine stärkere Kooperation unterschiedlicher Professionen weitere Bedarfe (H4) – sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht. Dies gilt ebenfalls mit Blick auf neue Anforderungen, wie sie sich etwa durch die Digitalisierung oder die vielfältigere Zusammensetzung von Lerngruppen ergeben, da auch hieraus veränderte Kompetenzerwartungen sowie Aus- und Fortbildungsbedarfe ableitbar sind (H3).

Bei der Sicherstellung eines ausreichenden Personalangebots kommen folglich unterschiedliche Faktoren des Personalbestands, des Nachwuchspotenzials sowie der Rahmenbedingungen im jeweiligen Beschäftigungsfeld zum Tragen, die in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen (Abb. H5-1).

Adäquate Ausbildungsstrukturen und -kapazitäten (H2) sind eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung, um eine bedarfsgerechte Personalversorgung zu gewährleisten. Da sich in einigen pädagogischen Berufsfeldern verstärkt Engpässe abgezeichnet haben oder manifest wurden, wurden in den vergangenen Jahren zunehmend alternative Wege der Rekrutierung (z. B. Reaktivierung von Pen-



H
5

sionierten) oder der Qualifizierung ausgebaut (z. B. Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf). Wie viele Menschen sich für einen pädagogischen Beruf interessieren und entscheiden, hängt allerdings nicht allein von Qualifizierungswegen und Einstellungskorridoren ab. Eine zentrale Rolle bei der individuellen Wahl eines Berufs sowie dem Verbleiben darin spielen auch intrinsische Faktoren und nicht zuletzt die vorherrschenden Beschäftigungsbedingungen in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern (H1). So wird die Attraktivität von Berufen auch von der Entlohnung, der Stabilität von Beschäftigungsverhältnissen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten bestimmt. Implizit kann auch das gesellschaftliche Prestige die Berufswahl beeinflussen.

Um sich abzeichnende Personalengpässe frühestmöglich zu identifizieren und Ausbildungs- und Studienkapazitäten anpassen zu können, kommt der regelmäßigen Abschätzung kurz- und mittelfristiger Personalbedarfe eine wichtige Rolle zu. Während für die Frühe Bildung, für das allgemeinbildende und berufliche Schulsystem sowie für das noch fehlende Ganztagsangebot für Kinder im Grundschulalter nachfolgend auf Vorausberechnungen zurückgegriffen werden kann, liegen für die übrigen Bildungsbereiche keine ähnlich differenzierten Personalbedarfsanalysen vor. Die Einschätzung zu erwartender Bedarfe und des künftigen Angebots wird hier vor allem in Bezug auf die jeweils vorherrschenden Rahmenbedingungen vorgenommen. Ein Augenmerk gilt es im Folgenden zudem auf Fragen der Arbeitszufriedenheit und der (subjektiv) wahrgenommenen Belastung zu richten.

Frühe Bildung

Der erhebliche Ausbau der Angebote in Kindertageseinrichtungen in den letzten 2 Jahrzehnten (vgl. C2) führte – trotz zahlreicher Maßnahmen (z. B. Ausbau der Ausbildungskapazitäten, Schaffung von Quereinstiegsmöglichkeiten) – zu einer immensen Nachfrage nach geeignetem Personal und einem sich von Jahr zu Jahr verschärfenden Fachkräftemangel. Inzwischen wird der Beruf „Erzieher:in“ von der Bundesagentur für Arbeit als sogenannter Engpassberuf eingestuft, mit ungünstiger Arbeitssuchenden-Stellen-Relation in fast allen Bundesländern (mit Ausnahme der Stadtstaaten Hamburg und Berlin) (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2021, S. 16).

Diesen Engpass belegt auch die bundesweite ERiK^D-Leitungsbefragung: So äußerten im Jahr 2020 bereits fast ein Viertel der befragten Kita-Leitungen, dass derzeit bei ihnen Stellen seit mindestens einem halben Jahr unbesetzt sind (Wenger et al., 2022). Demzufolge muss davon ausgegangen werden, dass ein nicht unerheblicher Teil der Einrichtungen immer wieder über eine längere Zeit mit zu geringen Personalressourcen auskommen und umgehen muss. Diese Situation wird insbesondere seit Beginn der Pandemie noch durch temporäre Personalausfälle aufgrund von Corona-Infektionen und anderen Erkrankungen von bis zu 20 % der Beschäftigten pro Woche verschärft (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie, 2022).

Insgesamt zeichnet sich das Arbeitsfeld der Frühen Bildung^G durch einen vergleichsweise hohen Anteil von temporären Ausstiegen aus – aufgrund von Schwangerschaften, Elternzeit oder Weiterqualifizierungen vieler jüngerer weiblicher Angestellter –, aus denen zwar ein Großteil der Beschäftigten zeitnah zurückkommt (allerdings meist mit einem geringeren Stundenumfang), die aber dennoch vor Ort übergangsweise kompensiert werden müssen. Sehr gering und in den letzten Jahrzehnten sogar kontinuierlich gesunken ist der Anteil der dauerhaften vorzeitigen Ausstiege in der Frühen Bildung (Grgic, 2020). Auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass das pädagogische Personal in Deutschland vergleichsweise selten seinen Beruf zugunsten eines anderen Betätigungsfeldes oder einer Ausbildung aufgeben will. Insgesamt ist das pädagogische Personal ausgesprochen zufrieden mit dem Beruf und der derzeitigen Tätigkeit, aber eher unzufrieden mit der Entlohnung (Bader et al., 2021).

Weiterhin massive Personalengpässe in der Frühen Bildung

Frühe Bildung gekennzeichnet von temporären Personalausfällen (z. B. Elternzeit) ...

... jedoch insgesamt geringe Fluktuation und wenig dauerhafte Ausstiege

Mit Blick auf den künftigen Personalbedarf, der aufgrund der weiteren Ausbaunotwendigkeiten entsteht, ist zu konstatieren, dass sowohl aufgrund des Geburtenanstiegs in den letzten Jahren als auch aufgrund der nach wie vor nicht erfüllten Elternbedarfe – insbesondere bei 1- und 2-jährigen Kindern – (Kayed et al., 2021), die aufgrund des seit 2013 geltenden Rechtsanspruchs für Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr zu decken sind, immer noch weitaus mehr Kita-Plätze für Kinder vor dem Schuleintritt benötigt werden, als vorhanden sind. Trotz des bereits erfolgten immensen Ausbaus an Kindertagesbetreuungsangeboten in den letzten Jahren (vgl. **C2**) zeigen sich vor allem in Westdeutschland weiterhin ungedeckte Bedarfe. In Ostdeutschland besteht aufgrund eines weitaus besseren Platzangebots, eines nicht mehr überregional steigenden Elternbedarfs sowie bereits seit 2017 zurückgehender Geburtenzahlen – vor allem im Bereich der unter 3-Jährigen (U3) – demgegenüber eine deutlich kleinere Lücke zwischen Angebot (Beteiligungsquote) und Nachfrage (Elternbedarf) (vgl. **C3**).

Unterschiedliche Dynamiken im Personalbedarf zwischen Ost- und Westdeutschland zu erwarten

Infolgedessen wurde in einer aktualisierten und erweiterten Personalbedarfs-vorausberechnung bis zum Jahr 2030 gezielt zwischen Ost- und Westdeutschland unterschieden, da von deutlich abweichenden Dynamiken in den beiden Landesteilen auszugehen ist, die sich am absehbaren Platzbedarf für Kinder orientiert (Rauschenbach et al., 2020). Um den personellen Bedarf besser abschätzen zu können, werden ihm aufgrund der noch fehlenden Plätze, der demografisch bedingten Zusatzbedarfe, der altersbedingten Personalausstiege sowie der abgeschätzten Personalfuktuation die zu erwartenden Neuzugänge in den Arbeitsmarkt der Frühen Bildung aus den pädagogisch einschlägigen Ausbildungen gegenübergestellt.

Trotz hoher Ausbildungszahlen werden bis 2025 bis zu 70.000 Fachkräfte in Westdeutschland fehlen

Folgt man den darauf basierenden Berechnungen, so ist vor allem in Westdeutschland der ungedeckte Personalbedarf kurzfristig sehr hoch: Es fehlen aktuell und in den allernächsten Jahren voraussichtlich bis 2025 – je nach Berechnungsszenario – rechnerisch zwischen 20.400 und 72.500 Personen allein in Westdeutschland, die nicht durch die zu erwartenden Neuzugänge aus einschlägigen Ausbildungen aufzufangen sind (**Abb. H5-2**). Diese Personen müssen im Wesentlichen außerhalb der jährlichen Zugänge aus den einschlägigen Ausbildungen rekrutiert werden – und das ab sofort.

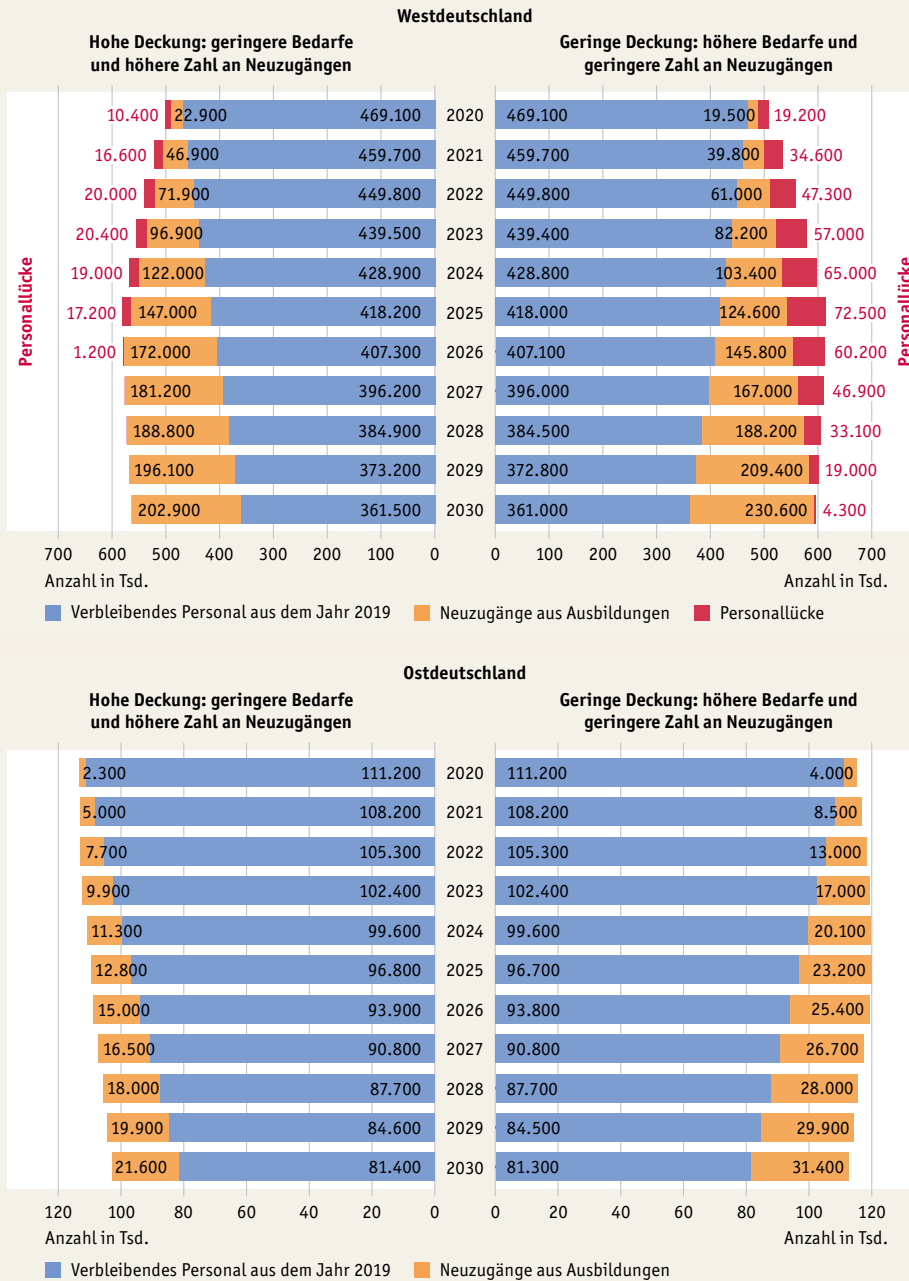
In der 2. Hälfte des Jahrzehnts dürfte der zusätzliche Personalbedarf dagegen langsam wieder etwas geringer werden. Mit den zu erwartenden jährlichen Neuzugängen aus den Ausbildungen dürfte er sich nach und nach (weitgehend) decken lassen, da anzunehmen ist, dass sowohl die altersspezifischen Kinderzahlen in der Bevölkerung leicht zurückgehen als auch die Elternbedarfe ab dem Jahr 2025 weitgehend erfüllt sein werden.

Bei dieser Personalbedarfsberechnung sind die zu erwartenden Neuzugänge aus den einschlägigen Ausbildungen schon gegengerechnet. Mit anderen Worten: Während bis zum Jahr 2025 ein kumulierter Personalbedarf (ohne die Gegenrechnung von Neuausgebildeten) in einer Größenordnung zwischen rund 165.000 und fast 200.000 Personen bestehen würde, der sich bis zum Jahr 2030 auf eine Summe zwischen 203.000 und 235.000 Personen erhöhen dürfte, verringert sich diese Lücke erheblich, sobald man sie zu den zu erwartenden Neuausgebildeten aus den pädagogisch einschlägigen Ausbildungen ins Verhältnis setzt (**Abb. H5-2**). Das heißt: Vor allem für diese – rot gekennzeichneten – Lücken ist keine Deckung aus den angenommenen Neuzugängen zu erwarten.

Bei Qualitätsverbesserungen werden evtl. noch mehr Fachkräfte benötigt

Bei diesen Berechnungen sind noch keine weitergehenden Qualitätsverbesserungen eingerechnet (z. B. verbesserte Fachkraft-Kind-Schlüssel, verbesserte Leitungsressourcen), die von der Fachpraxis immer wieder vehement gefordert und im Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung im Hinblick auf einheitliche Standards für den Personalschlüssel auch angestrebt werden. Höhere Qualitätsstandards hätten selbstverständlich einen weiteren zusätzlichen Personalbedarf zur Folge.

Abb. H5-2: Benötigter Personalbestand in Tageseinrichtungen für Kinder vor dem Schuleintritt und Personaldeckung in West- und Ostdeutschland 2020 bis 2030 (kumulierte Anzahl)



Quelle: Rauschenbach et al., 2021

→ Tab. H5-1web

Im Unterschied dazu ist in Ostdeutschland, insgesamt betrachtend in den nächsten Jahren kein nennenswerter Mehrbedarf an Plätzen und Personal zu erwarten. Es gilt dabei jedoch zu beachten, dass dies nicht für den Stadtstaat Berlin und ostdeutsche Metropolregionen wie etwa Leipzig, Dresden oder Potsdam gilt. Da es sich um überregionale Durchschnittswerte für Ostdeutschland insgesamt handelt, wird der personelle Rückgang somit zugleich in anderen Teilen der ostdeutschen Flächenländer dementsprechend deutlicher ausfallen.

In Ostdeutschland eröffnen sich Personalpotenziale für Verbesserungen der Personalschlüssel

Unter dem Strich heißt das, dass die Neuzugänge aus den pädagogischen Ausbildungen in den ostdeutschen Ländern in den kommenden Jahren aller Voraussicht nach ausreichen, um den sich abzeichnenden Personalersatzbedarf zu decken. Mehr noch: Darüber hinaus würden sich personell zugleich weitergehende Optionen eröffnen, um im Laufe des Jahrzehnts aufgrund der günstigen Anzahl an zu erwartenden Neuausgebildeten die bislang deutlich schlechteren Personalschlüssel (vgl. **C2**) auf ein bundesweites Durchschnittsniveau anzuheben (Rauschenbach et al., 2020).

Für weitere Ausweitung der Ausbildungskapazitäten gilt es neue Zielgruppen zu gewinnen

Mit Blick auf den großen und sofortigen Personalbedarf in Westdeutschland gilt es, weitere Personalgewinnungsstrategien zu erörtern. Da sich die Ausbildungskapazitäten für die größte Personalgruppe in der Frühen Bildung, die staatlich anerkannten Erzieher:innen, in den letzten anderthalb Jahrzehnten deutschlandweit bereits verdoppelt haben (**H2**), ist bei dieser jüngeren Altersgruppe im Bereich der beruflichen Bildung vorerst nicht mehr mit größeren Kapazitätsausweitungen zu rechnen. Folglich müssten darüber hinausgehende Anstrengungen unternommen werden, kurzfristig auch andere, beispielsweise ältere Zielgruppen für (neue) Ausbildungsformate oder Seiteneinstiege zu gewinnen, um die Personalkapazitäten zu steigern. Auch die Zugänge zu den einschlägigen Hochschulstudiengängen und die Steigerung der Attraktivität der Frühen Bildung für die akademischen Berufsgruppen sind angesichts der geringen Anteile dieser Gruppe am Gesamtpersonal (6 %) der Frühen Bildung (**H1**) verstärkt in den Blick zu nehmen.

Als weitere Strategien der Personalgewinnung oder -bindung werden darüber hinaus immer wieder Möglichkeiten ins Spiel gebracht, altersbedingt ausscheidendes Personal zu bewegen, noch etwas länger im Beruf zu bleiben (was bislang wenig genutzt wird), oder das Stundenkontingent bei teilzeitbeschäftigten Personen wenigstens geringfügig zu erhöhen (ein Weg, der sicherlich vor Ort vielfach auch schon ausgeschöpft sein dürfte) – insbesondere bei Personen, die aufgrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf aktuell keiner Vollzeitbeschäftigung mehr nachgehen. Ob sich des Weiteren in Anbetracht der Niederlassungsfreiheit innerhalb der EU Personal aus dem Ausland rekrutieren lässt, ist gegenwärtig nicht klar zu beantworten. Hier wären auch die sprachlichen Barrieren im Blick zu behalten, die in der Frühen Bildung eine wesentliche Rolle spielen (vgl. **C4**). Um weiterhin die erkennbar hohe Bindung der Beschäftigten an das Arbeitsfeld zu erhalten, müssten zudem die Arbeitsbedingungen attraktiver gestaltet und insbesondere den erheblichen Belastungen der Beschäftigten (nicht nur) in Zeiten der Pandemie adäquater Rechnung getragen werden, z. B. durch eine Stärkung des Gesundheitsschutzes sowie der physischen wie psychischen Gesundheit der Beschäftigten. Auch (neue) horizontale Karriereoptionen können hier eine Stellschraube darstellen (**H3**).

Studierende pädagogisch einschlägiger Studiengänge könnten nebenberuflich kurzfristig Personallücken schließen

Da jedoch der Personalengpass bereits akut anhält und ganz kurzfristig behoben werden müsste, sofern nicht Kita-Gruppen oder ganze Kitas geschlossen werden sollen, könnte eine unmittelbar zu realisierende, erfolgsversprechende Strategie schließlich darin liegen, gezielt jene Personengruppen anzusprechen, die noch in Ausbildung sind, aber nebenher eine Arbeit suchen und in einschlägigen pädagogischen Hochschulstudiengängen eingeschrieben sind – dabei handelt es sich um eine Größenordnung, die in jedem Fall zwischen 100.000 und 150.000 Studierenden liegt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S.175–176). Diese könnten bereits während ihres Studiums als „Werkstudierende“ in Form einer nebenberuflichen Teilzeit-tätigkeit im Arbeitsfeld Frühe Bildung einen Teil ihres Lebensunterhalts verdienen. Zu klären wäre, ob hierzu entsprechende Anpassungen der Ausführungsgesetze und Personalverordnungen der Länder notwendig würden. Bislang wurde für derartige Ad-hoc-Personalgewinnungsstrategien auch noch nicht gezielt öffentlich geworben.

Allgemeinbildende und berufliche Schule

In den von der KMK herausgegebenen Modellrechnungen zum Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot wird seit Langem eine Unterdeckung an Lehrer:innen prognostiziert. Nach aktueller Berechnung stehen in Deutschland bis 2035 einem durchschnittlichen jährlichen Bedarf von knapp 34.100 allgemeinbildenden und beruflichen Lehrkräften voraussichtlich nur 32.500 Neuabsolvent:innen des Vorbereitungsdienstes gegenüber (**Abb. H5-3**). Insgesamt fehlen damit bis zum Jahr 2035 voraussichtlich ca. 23.5000 Lehrer:innen bzw. 1.600 Lehrpersonen jährlich. Die Werte schwanken dabei nicht nur über den Zeitraum bis 2035, sondern unterliegen auch deutlichen regionalen sowie schulart- und fachspezifischen Unterschieden (KMK, 2020b). So dürften in einigen Landesteilen, Schularten und Fächern größere Engpässe als in der Gesamtrechnung auftreten (vor allem bei den beruflichen Lehrämtern, **Abb. H5-3**), während in anderen Regionen ein Überangebot an Lehrkräften bestimmter Fächer zu erwarten ist. Hinzu kommt, dass die Bedarfsprognosen der KMK grundsätzlich von den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ausgehen, sodass z. B. zusätzliches Lehrpersonal für geflüchtete Kinder aus der Ukraine noch nicht berücksichtigt ist. Sollten zudem erklärte bildungspolitische Ziele wie etwa der weitere Ganztagsausbau für Kinder im Grundschulalter oder das zunehmende gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Schulen erfolgreich umgesetzt werden, bedarf es der Absicherung weiterer Personalkapazitäten (vgl. Klemm, 2022), die in aktuellen Bedarfsparametern nicht inbegriffen sind.

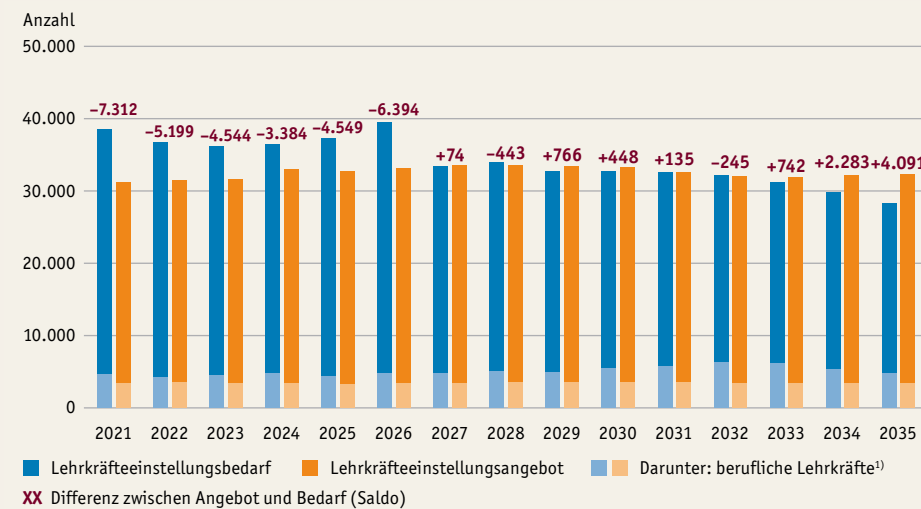
Während im „Sekundarbereich II allgemeinbildender Fächer oder Gymnasium“ in den nächsten Jahren in allen Ländern von einem deutlichen Bewerber:innenüberhang ausgegangen wird (**Tab. H5-2web**), ist in den übrigen Lehrämtern mit teils erheblichen Lücken zu rechnen. Im Sekundarbereich I geht man davon aus, dass sich aus den Neuabsolvent:innen des Vorbereitungsdienstes nur 72 % des benötigten Lehrpersonals rekrutieren lassen. Mittel- bis langfristige Lücken werden insbesondere in den Fächern Mathematik, Chemie, Physik und Musik prognostiziert (KMK, 2020b). Damit droht

Verschärfung der Engpässe im Lehrkräfteangebot bis 2035 zu erwarten

Neue Anforderungen wie Digitalisierung, Inklusion und Ganztagsausbau erhöhen Bedarf weiter

Lehramtsbezogene Unterdeckungen u. a. im MINT-Bereich

Abb. H5-3: Neueinstellungsbedarf und -angebot an Lehrkräften im allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesen 2021 bis 2035 (Anzahl) *



* Anzahl an Lehrpersonen.

1) Lehrämter für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen sowie Fachlehrkräfte und Lehrkräfte für Fachpraxis.

Quelle: Sekretariat der KMK, Einstellung von Lehrkräften, Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 bis 2035, eigene Berechnungen

eine Verschärfung des bereits bestehenden Mangels an qualifizierten Lehrkräften in den sogenannten MINT-Fächern, auf den auch andere Studien aufmerksam machen (z. B. Klemm, 2020).

Lehrkräfte an beruflichen Schulen: Erhebliches Unterangebot vor allem in Ostdeutschland sowie für gewerblich-technische Fächer und für die Bereiche der Pflege und Sozialpädagogik

Auch an den beruflichen Schulen stellt sich die Lehrkräftesituation schwierig dar (Klemm, 2018; Dohmen & Thomsen, 2018). Je nach Studie werden pro Jahr im Durchschnitt mindestens knapp 1.000 Lehrkräfte für Lehrämter an beruflichen Schulen fehlen. Im Bereich der Fachlehrer:innen und Lehrer:innen für die Fachpraxis wird hingegen mit einer weitgehenden Deckung des Bedarfs durch das zur Verfügung stehende Angebot gerechnet (**Tab. H5-2web**). Ein Unterangebot an Lehrkräften für Lehrämter an beruflichen Schulen besteht vor allem in den ostdeutschen Ländern sowie insgesamt für den gewerblich-technischen Bereich mit den beruflichen Fachrichtungen Elektro-, Metall- und Fahrzeugtechnik, aber auch in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen wie der Pflege und der Sozialpädagogik (KMK, 2020b; Dohmen & Thomsen, 2018). Die Bedarfslücke im Bereich der Pflege verstärkt sich nochmals durch die Festlegung im neuen Pflegeberufegesetz, dass an den Pflegeschulen nunmehr eine im Verhältnis zu den Ausbildungsplätzen angemessene Zahl an fachlich und pädagogisch qualifizierten Lehrkräften mit einem abgeschlossenen Studium auf Master- oder vergleichbarem Niveau für die Durchführung des Unterrichts zuständig sein muss (**H2**). Im Bereich der Frühen Bildung geben einer aktuellen Studie zufolge 60 % der befragten Fachschulleitungen an, kaum Bewerber:innen für offene Lehrkraftstellen zu finden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 175), was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass deutschlandweit bislang nur an wenigen Hochschulstandorten das Lehramt für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik angeboten wird. Zwar wurden zum Wintersemester 2020/21 weitere Hochschulstandorte eingerichtet, die allerdings unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen sowie curricularen Akzentsetzungen unterliegen und auf verschiedenen Grundausrichtungen (z. B. grundständigen Studiengängen oder Quereinstiegs- und Kooperationsmodellen) (Braches-Chyrek, 2021, S. 18; Galuschka, 2021) basieren, sodass abzuwarten bleibt, ob damit Bedarfe zukünftig kompensiert werden können. Jetzt schon bestehende Engpässe zeigen sich darüber hinaus bei den Lehrkräften für die allgemeinbildenden Fächer an beruflichen Schulen, die allerdings in einigen Ländern durch den Einsatz von Lehrkräften für den Sekundarbereich II (allgemeinbildende Fächer) gedeckt werden.

Bund und Länder haben die Kapazitäten zur Qualifizierung von Lehrkräften an den Hochschulen in den vergangenen Jahren zwar erheblich ausgebaut, allerdings lässt sich den Personalengpässen hiermit eher mittel- und langfristig begegnen. Insofern gewinnt in den letzten und kommenden 10 Jahren die Rekrutierung weiterer Personalgruppen an zusätzlicher Bedeutung. Um kurzfristige Bedarfe kompensieren zu können, werden z. B. bereits pensionierte Lehrer:innen oder Lehramtsstudierende eingesetzt. Auch die in den letzten Jahren über Quer- oder Seiteneinstiege (**H1**) vermehrt eingestellten Personen ohne grundständiges Lehramtsstudium verweisen auf steigende Probleme der Lehrkräfteversorgung. So hat sich der Anteil der Seiteneinsteiger:innen bezogen auf alle Neueinstellungen von 2015 zu 2020 von 4 auf 10 % mehr als verdoppelt (**Tab. H5-3web**). Von den insgesamt 34.500 neu eingestellten Lehrkräften des Jahres 2020 hat also jede:r 10. kein abgeschlossenes Lehramtsstudium. Dabei unterscheiden sich nicht nur die Modalitäten für den Quer- und Seiteneinstieg zwischen den Ländern, sondern auch die jeweiligen Anstellungsquoten: Während Bayern Lehrkräfte weiterhin ausschließlich aus regulären Lehramtsabsolvent:innen rekrutiert, machten die Seiteneinstiege in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt zuletzt mehr als ein Drittel aller Neueinstellungen aus. Anteilig wurden für die Fächer Deutsch und Naturwissenschaften an allgemeinbildenden

Vermehrte Seiteneinstiege in den Schuldienst, die zuletzt 10 % aller Neueinstellungen ausmachten

Schulen sowie Metalltechnik und Elektrotechnik an beruflichen Schulen die meisten Seiteneinsteiger:innen rekrutiert (Tab. H5-4web).

Auf individueller Ebene sind persönliche Interessen, Fähigkeiten und Wertvorstellungen relevante Einflussgrößen für die Entscheidung, den Lehramtsberuf zu ergreifen. Aufschluss über zentrale Beweggründe für die Wahl des Lehrkräfteberufs gibt eine im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) durchgeführte Lehrendenbefragung im Sekundarbereich I. Insbesondere der Umgang mit Menschen, das Vermitteln von Fachwissen und Freude am Unterrichten sind bei den meisten Lehrkräften wichtige Motive (Tab. H5-5web). Die Berufsentscheidung wurde bei einem erheblichen Teil (49 %) bereits während der eigenen Schulzeit getroffen. Entsprechend geben in einer repräsentativen Umfrage des Verbandes Bildung und Erziehung (2016) lediglich 5 % der Befragten an, Lehrer:in eher zufällig oder aus Mangel an Alternativen geworden zu sein.

Auch die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die Vereinbarkeit des Berufs mit der Familie oder der (gute) Verdienst erfahren in der NEPS-Befragung hohe Zustimmungswerte. Damit scheinen neben intrinsischen Faktoren und dem (erwarteten) Tätigkeitsbild von Lehrer:innen auch die Rahmenbedingungen des Berufs eine wichtige Größe für die Berufswahlentscheidung zu sein.

Mit einem hohen Maß an Beschäftigungssicherheit für einen Großteil der Lehrkräfte und einer auch im internationalen Vergleich überdurchschnittlichen Entlohnung lassen sich grundsätzlich gute Voraussetzungen für eine Tätigkeit im Schulbetrieb konstatieren. Neben ökonomischen Faktoren sind jedoch auch die realen Bedingungen im alltäglichen Handeln eine entscheidende Größe für die Attraktivität von Berufen. Bei der Befragung des Verbandes Bildung und Erziehung (2016) geben zwar nahezu alle befragten Lehrer:innen an, gerne (52 %) oder sehr gerne (39 %) zur Arbeit zu gehen, jedoch würde knapp ein Drittel (28 %) jungen Menschen abraten, den Beruf zu ergreifen. Als häufigste Gründe hierfür werden die zu hohen Anforderungen und die Belastung (33 %), die negative Entwicklung der politischen Rahmenbedingungen (20 %) sowie das geringe gesellschaftliche Ansehen des Berufes (18 %) angeführt. Als zentraler Belastungsgrund wird von den befragten Lehrkräften mit Abstand am häufigsten die mangelnde Beachtung des Schulalltags bei politischen Entscheidungen benannt. Aber auch die Notwendigkeit, heterogene Klassen alleine zu unterrichten, und die als unrealistisch eingeschätzte Berechnung der Arbeitszeit für außerunterrichtliche Aufgaben werden als Bürde empfunden (ebd.).

Die Schwierigkeiten der Lehrkräfteabdeckung in den beruflichen Schulen – insbesondere, aber nicht nur im gewerblich-technischen Bereich – werden häufig auf eine mangelnde Attraktivität und einen geringen Bekanntheitsgrad des grundständigen Studiums und des Berufsbildes zurückgeführt. So spiegelt sich das Profil der hohen Anforderungen an Lehrkräfte an beruflichen Schulen (H2) nicht im gesellschaftlichen Image des Berufes wider (Bertelsmann Stiftung, 2017; Lipsmeier, 2014). Vielmehr führt der geringe Bekanntheitsgrad des Lehramts für berufliche Schulen unter den Schulabgänger:innen dazu, dass sich Studierende mit dem Berufsziel Lehrkraft eher für ein allgemeinbildendes Lehramt entscheiden. Für den gewerblich-technischen Bereich spielt darüber hinaus das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten eine Rolle: Frauen, bei denen ein höheres Interesse an pädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen besteht, interessieren sich dagegen weniger für den technischen Bereich, sodass in diesem Feld die Nachfrage der Frauen nach gewerblich-technischen Fachrichtungen sehr gering ist (Frommberger & Lange, 2018). Die mangelnde Anziehungskraft des Lehrerberufs im gewerblich-technischen Bereich ist zudem durch attraktivere Arbeitsmöglichkeiten in der freien Wirtschaft bedingt, wo höhere Gehälter und Aufstiegschancen in Aussicht stehen. Insgesamt

Vielfältige, vor allem intrinsische Beweggründe für die Entscheidung, Lehrer:in zu werden

Mehr als jede:r 4. Lehrer:in ist mit dem Beruf unzufrieden, vor allem aufgrund zu hoher Anforderungen oder Belastung

zeigt sich damit, dass nicht nur Herausforderungen hinsichtlich der Erhöhung der Studienanfänger:innenzahl bestehen, sondern zusätzlich auch noch die Problematik der Bindung an den Lehrer:innenberuf.

Ganztagspersonalbedarf für Kinder im Grundschulalter

**Ganztagspersonal-
bedarf von bis zu
65.600 Personen bis
zum Schuljahr
2029/30 für Kinder
im Grundschulalter**

Insgesamt ist davon auszugehen, dass der inzwischen beschlossene Rechtsanspruch auf ein Ganztagsangebot für Kinder im Grundschulalter ab dem Schuljahr 2026/27 den Ausbau weiterer Plätze – vor allem in Westdeutschland – zur Folge haben wird (Rauschenbach et al., 2021). Nach gegenwärtigem Erkenntnisstand entsteht bis 2029/30 ein Bedarf – je nach Szenario – zwischen 500.000 und 700.000 zusätzlichen Ganztagsplätzen (vgl. D3). Dieser zusätzliche Platzausbau würde auch einen weiteren Personalbedarf nach sich ziehen. Nach einer aktuellen Vorausberechnung, die sich im Anschluss an den vereinbarten Rechtsanspruch ergibt, ist für Westdeutschland auf der Grundlage verschiedener Szenarien von einem Personalbedarf zwischen 43.500 und 58.200 zusätzlichen Personen bis zum Schuljahr 2029/30 auszugehen, sofern man diesen Ganztagsangeboten einen Personalschlüssel von 1 : 10 zugrunde legt (ebd.); bei einem ungünstigeren Personalschlüssel würde der Personalbedarf entsprechend geringer ausfallen. In Ostdeutschland hingegen scheint der Personalbedarf für den Ausbau der zusätzlich benötigten ganztägigen Angebote für Kinder im Grundschulalter regional bereits in Teilen gedeckt zu sein, sodass lediglich noch ein Personalmehrbedarf bis zu 7.400 Personen zu erwarten ist (unter der Prämisse, dass hier ebenfalls ein Personalschlüssel von 1 : 10 umgesetzt würde). Dieser Personalmehrbedarf besteht bis zum Schuljahr 2029/30 vorwiegend in Berlin.

**Empirie zur
Berufseinmündung
fehlt für differen-
zierte Personal-
planung im Ganztag**

In der Frage des ausstehenden Personalbedarfs für Ganztagsangebote für Kinder im Grundschulalter ist aber – ganz im Unterschied zu den Kindertagesbetreuungsangeboten für Kinder vor dem Schuleintritt – aufgrund fehlender Daten nicht abzuschätzen, wie viel Personal darüber hinaus temporär oder dauerhaft aussteigt, wie hoch also der Ersatzbedarf sein wird. Da zudem keine belastbaren Befunde zur Einmündung von Neuzugängen durch Ausbildung (H2) in die Ganztagsangebote für Kinder im Grundschulalter vorliegen – u. a. auch deshalb, weil gar nicht bekannt ist, welche Berufsgruppen und sonstige Personen gegenwärtig im Ganztag arbeiten (H1) –, lässt sich deren Anzahl auch nicht ins Verhältnis zu den Bedarfen setzen. Auch wenn die damit verbundene Größenordnung in den meisten Ländern vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und der zunächst weiter steigenden Anzahl an Grundschulkindern nicht unterschätzt werden darf, wird – aufgrund des erst ab 2026/27 stufenweise wirksam werdenden Rechtsanspruchs und in Anbetracht der insgesamt breiteren Gruppe an infrage kommenden Personen mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen (im Vergleich zur Frühen Bildung) – das Personalproblem für die Angebote für Kinder im Grundschulalter aller Voraussicht nach nicht ganz so prekär werden wie in der Frühen Bildung. Allerdings können dabei auch die Arbeitsbedingungen und die Vergütung zu weichenstellenden Faktoren im Vergleich zu benachbarten Arbeitsfeldern werden, die dazu beitragen, wie viele neu ausgebildete Personen letztlich und längerfristig den Weg in die Ganztagsangebote finden. Auch in dieser Frage liegt eine zu klärende Herausforderung.

Ausbildungspersonal für die Praxisphasen in der beruflichen Bildung

Analysen zum quantitativen Bedarf des Ausbildungspersonals für den praktischen Teil der beruflichen Ausbildung sind nicht vorhanden. Ob die abnehmende Anzahl an registrierten Ausbilder:innen in der dualen Ausbildung (H1) ein ernst zu nehmendes Problem darstellt (Faßhauer, 2017), ist schwer zu beurteilen, weil registrierte Ausbilder:innen nicht mit aktiven Auszubildenden gleichzusetzen sind. Auch für die

Gruppe der Praxisanleiter:innen, die in den vollzeitschulischen Ausbildungen die praktischen Unterweisungen übernehmen, liegen keine Berechnungen zum Personalbedarf vor. Die mit der Pflegeberufereform einhergehende Regelung, wonach mindestens 10 % der zu leistenden praktischen Ausbildungszeit in den gesundheitsbezogenen Einrichtungen von den Praxisanleiter:innen zu gestalten sind, dürfte jedoch auch hier zu einem steigenden Personalbedarf führen.

Hochschule

Auf Personalbedarfsanalysen, wie sie etwa für Frühe Bildung oder die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen vorliegen, kann im Bereich Hochschule nicht zurückgegriffen werden. Zwischen 2005 und 2020 entwickelte sich das aus Grundmitteln finanzierte Personalvolumen an den Hochschulen etwa parallel zur Anzahl der Studienanfänger:innen und der Studierenden (**Abb. H1-3**), sodass die Betreuungsrelationen relativ stabil blieben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, F3). Um die Betreuungsrelationen etwas zu verbessern, müsste bei voraussichtlich leicht zurückgehenden Studienanfänger:innenzahlen (vgl. **F3**; KMK, 2021a) der Personalbestand gehalten werden. Eine stärkere Verbesserung der Betreuungsrelationen ließe sich mit mehr Personal in der Lehre erreichen. Welche Auswirkungen eine auch nach der Corona-Pandemie stärkere Digitalisierung der Lehre auf den Personalbedarf und -bestand hat, ist nicht absehbar.

Insgesamt zeichnet sich an den Hochschulen derzeit kein Personalengpass ab. Der Personalbedarf sollte auch bei einer weiteren Erhöhung der Stellenzahl, wie in den Jahren des Personalaufwuchses zwischen 2005 und 2020, gedeckt werden können. Denn Anzeichen für ein zurückgehendes Interesse an Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der einen großen Teil der Lehre trägt, und an Professuren sind bisher nicht zu erkennen;¹⁴ eine Pensionierungswelle bei den Professuren zeichnet sich im Großen und Ganzen ebenfalls nicht ab. Die Zahl der Habilitationen sowie der Professor:innen auf sogenannten Tenure-Track-Stellen¹⁵ übersteigt die Zahl der Professor:innen, die in den nächsten Jahren das Pensionierungsalter erreichen werden. Besetzungsverfahren sind überwiegend erfolgreich (Johann & Neufeld, 2018).

Allerdings gibt es an Fachhochschulen aufgrund der besonderen Voraussetzungen (**H2**) teilweise Schwierigkeiten, die Professuren zu besetzen (Konsortium BuWiN, 2021, S. 54), insbesondere in einzelnen Fachrichtungen, etwa in den Ingenieurwissenschaften (In der Smitten et al., 2017). Um dem entgegenzuwirken, haben Bund und Länder ein Programm aufgelegt, das die Gewinnung und Personalentwicklung von Professor:innen an Fachhochschulen unterstützen soll (GWK, 2018). In neuen Fachrichtungen an den Hochschulen, die ihre akademischen und wissenschaftlichen Grundlagen ausbauen und festigen müssen, wie etwa den nichtärztlichen Gesundheitsberufen oder der Kindheitspädagogik, kann dennoch ein Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs den Ausbau der Fächer behindern.

Zu der im Vergleich mit anderen Teilarbeitsmärkten wenig angespannten Lage an den Hochschulen trägt bei, dass das Interesse an einer Tätigkeit in Hochschule und Wissenschaft sowohl unter Promovierenden als auch unter Promovierten hoch ist, obwohl die Aussichten auf eine dauerhafte Beschäftigung im Wissenschaftsbereich eher begrenzt sind und viele Beschäftigungsverhältnisse auch nach der Promotion weiterhin befristet bleiben (**H1**). Die meisten Promovierenden und Promovierten sehen sich zwar langfristig außerhalb des Wissenschaftsbereichs erwerbstätig, wobei es typische Unterschiede nach Fachrichtungen gibt (**Abb. H5-4**, BuWiN, 2021, S. 212–217).

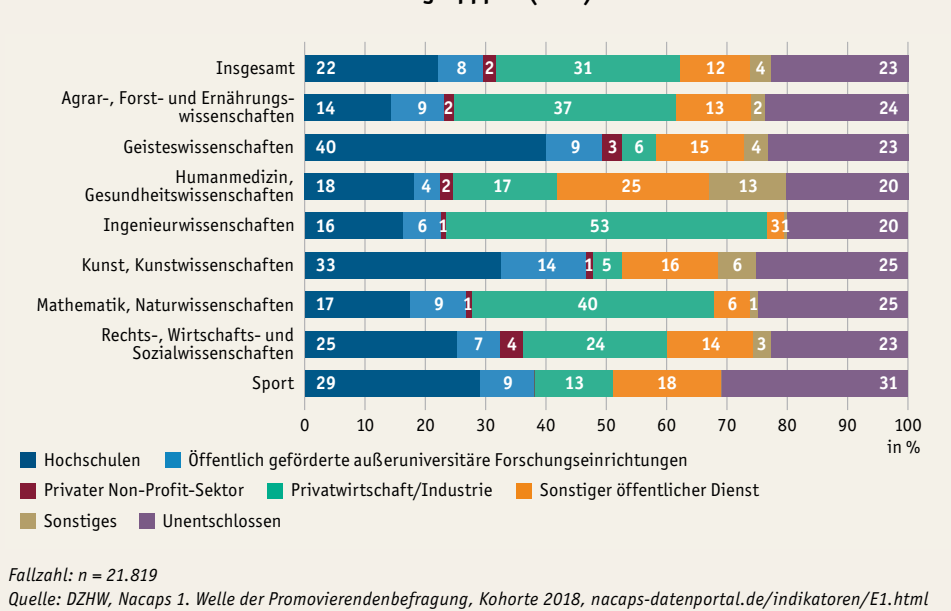
Personalengpässe an Hochschulen zeichnen sich nicht ab

Großes Interesse von Promovierenden und Promovierten an Tätigkeit in der Wissenschaft

¹⁴ Bei zwischen 2018 und 2020 jährlich etwa 3.000 Berufungen auf Professuren, die zu je ca. 1.450 Ernennungen führen, kamen jährlich 70.000 bis 75.000 Bewerbungen auf eine Professur (GWK, 2021b, S. 35/87).

¹⁵ Personen auf einer Stelle mit Tenure Track sind zunächst befristet beschäftigt, können aber bei positiver Evaluierung am Ende der Laufzeit ohne neues Berufungsverfahren entfristet werden.

Abb. H5-4: Angestrebter Beschäftigungssektor von Promovierenden nach Abschluss der Promotion 2019 nach Fächergruppen (in %)



Hierbei spielt auch eine Rolle, dass die Promotion in Deutschland insbesondere in den MINT-Fachrichtungen und den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auch außerhalb von Hochschule und außeruniversitären Forschungseinrichtungen interessante Karriereoptionen und Ertragschancen eröffnet (König et al., 2021). Dennoch streben viele Nachwuchswissenschaftler:innen eine Tätigkeit in der Wissenschaft, an Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen an. Unter den Promovierenden gaben 2019 etwa 30 % an, nach der Promotion eine Tätigkeit an der Hochschule (22 %) oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung (8 %) aufnehmen zu wollen (Abb. H5-4). Die an den Universitäten Promovierenden nennen zu einem Fünftel bereits eine Professur als Karriereziel; bei den Postdocs liegt dieser Anteil mit 43 % mehr als doppelt so hoch (Ambrasat & Heger 2021, S. 34; mit ähnlichen Ergebnissen auch Briedis et al., 2014; Nacaps Datenportal, <https://nacaps-datenportal.de/>; Sommer et al. 2022, S. 97–100).

Zur Attraktivität einer Tätigkeit an der Hochschule tragen neben der Forschung offenbar auch die Aufgaben in der Lehre bei. Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen, unter denen Professor:innen, das akademische Personal mit Schwerpunkt in der Lehre und der wissenschaftliche Nachwuchs in den Qualifizierungsphasen beschäftigt sind, zeigte sich in einer Studie, für die mehr als 1.000 Lehrende befragt wurden, dass „die befragten Lehrenden quer durch alle Personal- und Fächergruppen überwiegend zufrieden mit ihrer Lehre“ waren (Bloch et al., 2014, S. 220). Dazu trägt eine intrinsische, professionelle Lehrmotivation bei, die „Freude an der Lehre und Interesse an der Wissensvermittlung“ auszeichnet (ebd., S. 169), auch wenn die Lehre gerade für den befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchs mit den Anforderungen an die Qualifizierungsarbeit kollidieren kann. Diese hohe Zufriedenheit mit der Lehrtätigkeit bestätigt sich in der Wissenschaftsbefragung 2019/20. Allerdings unterscheidet sich die Zufriedenheit mit anderen Aspekten der beruflichen Situation deutlich zwischen den Professor:innen auf der einen Seite und den Postdocs und den Promovierenden auf der anderen Seite. Insbesondere die Postdocs sind mit ihren – vielfach befristeten (H1) – beruflichen Aussichten deutlich unzufrieden (Ambrasat & Heger, 2021). Um das Verfolgen von Karriereperspektiven jenseits der Professur innerhalb und außerhalb der

Wissenschaft frühzeitig zu unterstützen, betreiben die Hochschulen zunehmend eine akademische Personalentwicklung (Burkhardt et al., 2020, S. 151–164).

Weiterbildung

Bislang wird im Bereich der Weiterbildung allenfalls in Ansätzen und in Teilbereichen über zukünftige Personalbedarfe diskutiert. Dies ist Ausdruck der Tatsache, dass Weiterbildung im bildungsbereichsübergreifenden Vergleich spezifische marktliche Funktionsweisen aufweist, die angesichts weithin fehlender Regelungen für den Berufszugang und die Berufsausübung dazu führen, dass flexible Beschäftigungsverhältnisse typisch sind, die z. B. für die Lehrkräfte der Weiterbildung neben- und freiberufliche oder auch ehrenamtliche Tätigkeiten vorsehen (H1). Dadurch haben Weiterbildungseinrichtungen die Möglichkeit, Personalbedarfe je nach Nachfrage durch die Anpassung ihrer Erwartungen zu regeln, was nicht nur in Bereichen wie der kulturellen oder politischen Bildung, sondern auch in staatlich geförderten Integrationskursen geschieht.

Da der Personalbedarf und darauf gerichtete Strategien der Personalgewinnung – für die Einrichtungen wie für den 4. Bildungsbereich insgesamt – kaum präzise beurteilt und beschrieben werden können, berichten wir im Folgenden einige Befunde zum Berufszugang, zur Arbeitszufriedenheit sowie zu den Einkommensmöglichkeiten, die sich als Indikatoren für die Attraktivität dieses Beschäftigungsfeldes interpretieren lassen.

Einer Tätigkeit in der Weiterbildung nachzugehen wird in Befragungen nur selten als Berufswunsch angegeben. So stimmen im Rahmen des wb-personalmonitors nur 55 % der Weiterbildungsbeschäftigten der Aussage eher oder völlig zu, dass ihre aktuell ausgeübte Tätigkeit ihrem Berufswunsch entspricht (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 132). Deutlich häufiger ist ein Einstieg in die Weiterbildung mit anderen Motiven verbunden, etwa um Kenntnisse und Erfahrungen weiterzugeben oder aber weil die Tätigkeit zu den Lebensumständen passt (vgl. ebd.). Dies hängt zum einen damit zusammen, dass der Personalbestand und der Personalbedarf in der Weiterbildung deutlich größer ist als die Zahl der fachlich und pädagogisch einschlägig Qualifizierten. Daher existieren für die unterschiedlichen Tätigkeiten als Trainer:in, Weiterbildner:in, Weiterbildungsberater:in oder Programmplaner:in auch keine klar abgegrenzten Tätigkeitsprofile, für die man sich durch spezifische Ausbildungswege gezielt und exklusiv qualifizieren könnte (H2). Schließlich ist das berufliche Handlungsfeld sehr intransparent und für Neueinsteiger:innen schwer zu überblicken.

Die Heterogenität der institutionellen Strukturen (vgl. G1) und der Beschäftigungsbedingungen kommt auch in disparaten Beurteilungen der Arbeits- und Beschäftigungssituation zum Ausdruck. Die Zufriedenheit mit der Beschäftigung fällt laut wb-personalmonitor insgesamt sehr hoch aus: 94 % der Erwerbstätigen sind eher oder sehr zufrieden mit ihrer Beschäftigung in der Weiterbildung. Die höchste Unzufriedenheit berichten Erwerbstätige in Bezug auf ihre Beschäftigungssicherheit, ihr Einkommen, ihre Arbeitszeit sowie ihre Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 140). Besonders häufig geben befristete Beschäftigte große Unzufriedenheit in Bezug auf unterschiedliche tätigkeitsbezogene Dimensionen an, Ehrenamtliche insbesondere mit Verweis auf ihre unzureichende finanzielle Anerkennung im Vergleich zu Honorarkräften.

Betrachtet man sowohl objektive Indikatoren als auch subjektive Einschätzungen zu prekärer Beschäftigung, sind laut wb-personalmonitor immerhin rund 103.000 Beschäftigte im Haupterwerb, darunter 60.000 Honorarkräfte, von prekären Beschäftigungsbedingungen betroffen (vgl. Elias, 2018). Dies zeigte sich auch während der Corona-Pandemie durch Einkommensverluste von Honorarkräften, wenn Angebote nicht umgesetzt wurden und dies zu Existenzbedrohungen führte. Daraus erklärt sich

Personalbedarf aufgrund der Offenheit des Arbeitsmarktes der Weiterbildung bislang kaum quantifiziert

Weiterbildung kein typisches Wunschberufsfeld

Hohe Arbeitszufriedenheit, mit deutlichen Unterschieden zwischen verschiedenen Beschäftigtengruppen

Ausgeprägtes Prekariat unter Honorarkräften im Haupterwerb ...

... und starke Einkommensunterschiede zwischen Beschäftigten

auch der Wunsch von einem Großteil (56 %) jener Honorarkräfte, die mit der Honorartätigkeit ihren Lebensunterhalt bestreiten, nach einer anderen Beschäftigungsform, insbesondere nach einer Festanstellung oder aber nach weiteren Honorartätigkeiten, um ihr Einkommen zu sichern (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 92). Bei einem vollzeitäquivalenten Bruttomedianeinkommen von 2.560 Euro im Jahr 2014 bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Angestellten, zwischen Inhabern von Weiterbildungseinrichtungen sowie Beamt:innen (3.300 Euro) und den Selbstständigen im Haupterwerb (2.057 Euro) (ebd., S. 86). Ein externer Vergleich liefert weiteren Aufschluss: Im Jahr 2020 liegt laut Entgeltstatistik der Bundesagentur für Arbeit das vollzeitäquivalente Bruttomedianinkommen von sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Weiterbildung mit 3.068 Euro deutlich unter dem Einkommen aller bundesweit sozialversicherungspflichtig Vollzeitbeschäftigten (3.427 Euro) (**Tab. H5-6web**). Andererseits können in der Weiterbildung jedoch auch sehr gute Einkommen erzielt werden, sowohl im selbstständigen Nebenerwerb als auch in abhängiger Beschäftigung oder bei Verbeamtung (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 86). Einschränkend muss zu den Informationen über Einkommensbedingungen in der Weiterbildung gesagt werden, dass ihre Bedeutung für die Attraktivität des Berufsfeldes erst dann beurteilt werden kann, wenn nicht nur das individuelle Einkommen, sondern auch das Haushaltseinkommen betrachtet wird.

Fragen des Personalbedarfs und der Personalrekrutierung werden zukünftig an Bedeutung gewinnen

Mittelfristig wird sich die Weiterbildung aufgrund der Altersstruktur mit dem bildungsbereichsübergreifend höchsten Anteil an über 50-Jährigen (**Tab. H1-15web**) Fragen des quantitativen Personalbedarfs stellen müssen, wenngleich die bislang bestehende Praxis, Personal durch Quereinstiege aus anderen Wirtschaftsbereichen zu rekrutieren, eine gute Ausgangslage für die Weiterbildung darstellt (Martin & Schrader, 2021). Zu erwarten ist, dass im Zuge dieses Prozesses auch formale Anforderungen an die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen intensiver als bislang diskutiert werden. Auch der Bedarf an qualifiziertem pädagogischem Personal, das hauptberuflich in Weiterbildungseinrichtungen arbeitet, wird angesichts des bevorstehenden Generationswechsels zukünftig steigen. Einzelne Einrichtungen, etwa Volkshochschulen, denen während der Corona-Pandemie Lehrkräfte weggefallen sind, berichten bereits jetzt von Rekrutierungsproblemen. Damit deutet sich eine zusätzliche Herausforderung für die Weiterbildung an, die dieses Thema bislang vernachlässigen konnte.

Herausforderungen

Die zentrale Bedeutung des Bildungspersonals für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse ist in der Wissenschaft ebenso unstrittig wie in Politik und Praxis. So ist mit der Zunahme der gesellschaftlichen und individuellen Relevanz von Bildungsprozessen in den letzten 2 Jahrzehnten auch eine deutliche **Expansion der Anzahl an Beschäftigten im Bildungsbereich** zu beobachten. Inzwischen sind in Kindertageseinrichtungen und -tagespflege, an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie an Hochschulen 2,6 Millionen Menschen beschäftigt; das entspricht ca. 6 % aller Erwerbstätigen in Deutschland. Für die Weiterbildung kommen etwa 1 Million Beschäftigungsverhältnisse hinzu. Trotz Expansion wird aber auch deutlich, dass der Personalbedarf in einigen Bereichen schneller wuchs und wächst als das Angebot an Neuzugängen aus den entsprechenden Ausbildungswegen. Dadurch sind teils massive Personalengpässe entstanden – zuletzt vor allem im Bereich der Frühen Bildung und der Grundschule –, die sich aufgrund der gegenwärtigen Altersstruktur des berufstätigen Personals, aber auch angesichts bildungspolitisch herausfordernder Zielsetzungen (z.B. Inklusion, Rechtsanspruch auf Ganzttag oder Digitalisierung) weiter verschärfen werden.

Damit wird die **Personalgewinnung** im gesamten Bildungswesen in den nächsten 1 bis 2 Jahrzehnten allein mengenmäßig zu einer großen Herausforderung. Trotz enormer Zuwachsraten des pädagogisch tätigen Personals in der Frühen Bildung auf inzwischen 700.000 Beschäftigte sowie einer zeitgleichen Verdoppelung der Ausbildungskapazitäten für Erzieher:innen mangelt es aktuell deutlich an weiteren Fachkräften in der Frühen Bildung. An allgemeinbildenden Schulen werden bis 2030 rechnerisch voraussichtlich mindestens 17.300 und an beruflichen Schulen 13.200 Lehrkräfte fehlen. Besonders problematisch stellt sich die fachliche Absicherung des Unterrichts bereits seit Jahren an beruflichen Schulen in den Fachrichtungen Sozialpädagogik und Pflege sowie im gewerblich-technischen Bereich dar und wird auch in Zukunft mit Blick auf die Altersstruktur angespannt bleiben. Bei dem im Ganzttag tätigen Personal ist mit Blick auf den geplanten Rechtsanspruch ebenfalls mit einem weiteren Personalbedarf von bis zu 65.600 Personen bis zum Schuljahr 2029/30 für Kinder im Grundschulalter zu rechnen. Demgegenüber ist die absehbare Personalsituation an den Hochschulen bei fachspezifischen Unterschieden weniger angespannt, auch weil für viele Nachwuchswissenschaftler:innen eine Beschäftigung im Wissenschaftsbereich bzw. an den Hochschulen trotz der (vielfach befristeten) Beschäftigungsbedingungen nach wie vor attraktiv ist. Auch in der Weiterbildung ist die Zahl der haupt-, neben- und freiberuflich Beschäftigten mit pädagogischen Aufgaben kontinuierlich gestiegen und der gestiegene Personalbedarf konnte aufgrund der flexiblen Beschäftigungsbedingungen bislang gedeckt werden. Hier zeichnen sich aber aktuell Engpässe z.B. bei der Gewinnung von Lehrkräften mit hinreichenden Kompetenzen in der Nutzung digitaler Lern- und Bildungsmedien ab.

Aufgrund der gestiegenen Bedarfe an pädagogischen Fachkräften wurden in nahezu allen Bildungsbereichen Ad-hoc-Regelungen für sogenannte **Quer- oder Seiteneinstiege** eröffnet. Die institutionelle Verankerung ist dabei ebenso vielfältig wie die (Nach-)Qualifizierungsmodalitäten und die pädagogischen Konzepte. Noch kaum evaluiert sind wiederum die Umsetzung und Wirkungen solcher Angebote für Quer- und Seiteneinsteigende. Dies scheint vor allem deshalb notwendig bzw. überfällig, da das Bildungswesen auch in Zukunft in all seinen Bereichen immer wieder qualifikationsbezogene Öffnungsstrategien entwickeln muss, um vor allem den nicht langfristig vorhersehbaren Bedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal zu sichern,

wie er in den letzten Jahren durch Geburtenanstiege, vermehrte Zuwanderung oder durch Ausweitungen pädagogischer Angebote (Kita für Kinder unter 3 Jahren, Inklusion, Ganzttag) entstanden ist.

Die Tatsache, dass in einigen Bildungsbereichen und Regionen Personalmangel und Nachfrageüberhänge zusammenfallen (z. B. je nach Berufsgruppe, je nach Schulart o. Ä.), wirft die Frage nach geeigneten Qualifizierungsstrukturen auf, die künftig derartigen Passungsproblemen vorbeugen. Festzuhalten ist hier zunächst, dass der Expansionsprozess des Bildungspersonals – wenn auch nicht durchgehend – mit einer **wachsenden Akademisierung des Personalbestands** einhergeht. Diese Entwicklungen sind Folgen des Zusammenspiels von bildungspolitischen Entscheidungen, berufs-, studien- und laufbahnbezogenen Präferenzen der (zukünftigen) Beschäftigten, Rekrutierungsstrategien der Bildungsinstitutionen und der Interessenpolitik des Bildungspersonals. Zwischen den Bildungsbereichen stellt sich dieses Zusammenspiel gleichwohl sehr unterschiedlich dar. Insbesondere dort, wo etwa der Grad an Akademisierung der Beschäftigten vergleichsweise gering ist, wie in der Frühen Bildung oder in Teilbereichen der beruflichen Ausbildung und der Weiterbildung, sollte auch bildungspolitisch diskutiert werden, welcher Anteil und welcher Grad an Akademisierung hier gewollt ist und angestrebt werden sollte.

Gestützt werden könnten solche Diskussionen dadurch, dass **unterschiedliche Zugangswege und Rekrutierungspraxen** zum pädagogischen Arbeitsmarkt im Blick auf ihre Folgen für das pädagogische Handeln untersucht werden. Denn der Zugang in pädagogische Berufe erfolgt in unterschiedlichem Maße über standardisierte und reglementierte Qualifizierungswege – nicht nur zwischen den, sondern auch innerhalb der verschiedenen Bildungsbereiche: Das Spektrum reicht von niedrigschwelligen Nachweisen der Eignung oder einer bestimmten Fachexpertise ohne eine obligatorische pädagogische Qualifikation (wie z. B. in der Kindertagespflege oder in der Weiterbildung), über berufliche Bildungsabschlüsse (z. B. berufliche Assistenz- und Helferberufe wie Kinderpfleger:innen und Sozialassistent:innen einerseits und berufliche Fachkraftberufe wie Erzieher:innen oder betriebliche Ausbilder:innen und Praxisbegleiter:innen andererseits) bis hin zur alternativlosen Voraussetzung eines Hochschulexamens (z. B. Lehramtsausbildung für den Schuldienst). Im Unterschied zu der stark formalisierten Qualifizierung von Lehrkräften für allgemeinbildende und berufliche Schulen sind bei den pädagogisch Tätigen in Ausbildungsbetrieben und -einrichtungen, den Lehrenden an Hochschulen oder in der Weiterbildung das Fachwissen und die Berufserfahrung die Basis für die pädagogische Tätigkeit, die durch eine – nur teilweise verpflichtende – Teilnahme an pädagogischer Qualifizierung ergänzt wird.

Auch innerhalb einzelner Bildungsbereiche gibt es verschiedene Qualifikationsprofile, über deren Zusammenwirken bislang wenig fundiertes Wissen vorliegt: Die Zugangswege zur Frühen Bildung reichen etwa von einer berufsfachschulischen Ausbildung zur/zum Kinderpfleger:in über die fachschulische Ausbildung zur/zum staatlich geprüften Erzieher:in bis hin zu Hochschulabschlüssen wie der Kindheits- oder der Sozialpädagogik. Anders als bei Lehrkräften unterliegt das Personal in ganztägigen Angeboten – wenn überhaupt – nur teilweise einem Fachkräftegebot wie in der Frühen Bildung. Zudem ist das Thema Ganzttag bislang in den einschlägigen Erstausbildungen nicht systematisch verankert. Inwiefern funktionale oder thematische Spezialisierungen innerhalb eines Bildungsbereichs oder Arbeitsfeldes eine angemessene Weiterentwicklung einer Qualifizierungsstrategie darstellen, um die unterschiedlichen Aufgaben im Arbeitsalltag besser zu bewältigen und auch attraktive Karrierewege im Bildungswesen zu ermöglichen, ist eine weitgehend offene, bislang kaum diskutierte Frage. Möglicherweise trägt eine stark versäulte Ausbildung und Aufgabenteilung weder den heutigen Anforderungen in den Bildungseinrichtungen

noch dem wechselnden Personalbedarf ausreichend Rechnung, weil beides einen flexibleren Einsatz des vorhandenen oder neu zu gewinnenden Personals verlangt.

Auffallend ist die im Zuge der Expansion weiter voranschreitende **Feminisierung des Bildungspersonals** sowie der sich über alle Bildungsbereiche hinweg abzeichnende **hohe Anteil an Teilzeitbeschäftigungen**. In Zeiten von Personalknappheit könnte hier eine Ressource liegen. Es stellt sich aber auch die Frage nach den Voraussetzungen, unter denen die Erhöhung von Stundenanteilen überhaupt möglich werden kann. Teilzeitbeschäftigungen werden oft mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie begründet, sodass z. B. andere Arbeitszeit- sowie flexiblere Elternzeitmodelle in den Teams bzw. Kollegien der Bildungseinrichtungen hilfreich sein könnten. Zielführend wäre es in diesem Zusammenhang auch, wenn der in Politik und Gesellschaft spürbare Bedeutungszuwachs von Bildung auch in grundsätzlich größeren Personalkapazitäten Ausdruck finden würde, mit denen sich kurzfristige Bedarfsspitzen abfangen und zu anderen Zeiten verbesserte Betreuungsrelationen oder Qualitätsgewinne realisieren ließen. Langfristige Strategien der Personalsicherung und Personalbindung können vor allem in der Qualitätsverbesserung der Ausbildung (Erfolgsbedingungen) sowie in der Aufwertung und Erhöhung der Attraktivität pädagogischer Berufe (Beschäftigungsbedingungen) gesehen werden. Für große Teile des Bildungspersonals bestehen im Beruf kaum Aufstiegs- und Karrierechancen, die die Attraktivität der pädagogischen Berufe steigern und neues Nachwuchspotenzial erschließen könnten.

Mit Blick auf die **Professionalisierung des pädagogischen Personals** bilden Kompetenzraster, Bildungspläne oder vergleichbare Referenzrahmen inzwischen in allen Bildungsbereichen Orientierung für die einschlägigen – teils staatlich reglementierten, teils durch Träger- oder Berufsverbände geregelten – Qualifizierungswege. Inwieweit allerdings die alltägliche Praxis in der beruflichen Ausbildung oder in Studiengängen tatsächlich kompetenzorientiert ausgerichtet ist, lässt sich derzeit nicht beurteilen. Das betrifft die Frage der curricularen Verankerung kanonisierter Wissensbereiche, den gezielten Aufbau von Handlungskompetenzen und die systematische Verankerung von Praxiserfahrungen und ihrer Reflexion, deren Verschränkung als eine unverzichtbare Voraussetzung für den Aufbau professioneller Kompetenzen betrachtet wird.

Hinzu kommt, dass es bis heute an systematischen wissenschaftlichen Evaluationen der Qualifizierungswege mangelt. Dies sollte insbesondere dort eingeführt werden, wo der Zugang zu pädagogischen Berufen auf unterschiedlichen Qualifizierungswegen möglich ist. So haben empirische Studien im letzten Jahrzehnt z. B. durch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) des BMBF wichtige Einblicke in das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung und in die dafür benötigten Qualifikationen – Erstausbildungen ebenso wie Weiterbildungen – gegeben. Dennoch fehlt es bislang an umfassenderen empirischen Erkenntnissen zur Umsetzung von Kompetenzprofilen in der Aus- und Fortbildung sowie deren Folgen für das Handeln im pädagogischen Berufsalltag.

Wenn, wie etwa in der Lehrkräftebildung, Kompetenzraster oder entsprechende Referenzrahmen für das pädagogische Personal vorliegen, bedürfen diese einer kontinuierlichen, in den wissenschaftlichen Fachdiskurs eingebundenen Weiterentwicklung sowie einer **regelmäßigen Überprüfung**, inwiefern und unter welchen Bedingungen die angestrebten Ziele erreicht werden. Die Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards (für Schüler:innen) kann hier als Vorbild für ein entsprechend adaptiertes Monitoring zu ausgewählten pädagogischen Berufen dienen. Nicht nur für die Qualitätssicherung und -entwicklung, sondern auch für die Identifizierung von weitergehenden Aus- und Fortbildungsbedarfen würde dies hilfreiche Einblicke ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund ist die kontinuierliche **Weiterqualifizierung des Personals** ein bedeutender Baustein für die langfristige Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildung. Derzeit wissen wir jedoch wenig darüber, auf welche Art und Weise die Bedarfserschließung und Konzeptentwicklung realisiert werden und inwieweit die Erfahrungen der pädagogischen Praxis darin Eingang finden. Künftig sollte es stärker um systematisch erschlossene Qualifikationsbedarfe gehen, die in der täglichen pädagogischen Arbeit sichtbar werden und die sich in wissenschaftlich untermauerte Fortbildungskonzepte übersetzen lassen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass unter den Bedingungen von Personalengpässen gegenwärtig auch die zeitlichen Freiräume für kontinuierliche Weiterbildung vielerorts zu fehlen scheinen. Insofern braucht es – auch aufgrund bislang mangelnder Transparenz – eine Verständigung darüber, wer auf welcher Basis mit welcher Verbindlichkeit festlegt, welche Fortbildungen von wem wahrgenommen werden (sollen oder müssen).

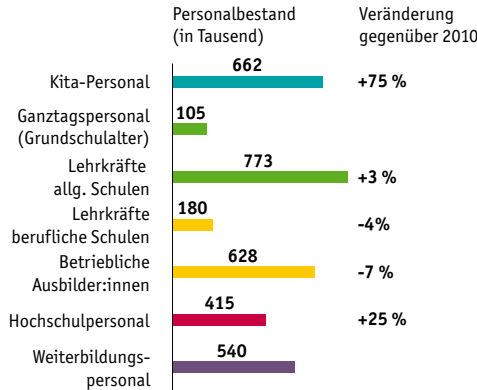
Bereichsübergreifend zeigt das Schwerpunktkapitel schließlich auch, dass sich die unstrittige Bedeutung des Bildungspersonals für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse bislang nicht in einer darauf bezogenen Datenverfügbarkeit widerspiegelt. Eine letzte wichtige Herausforderung besteht demnach im Ausbau **verlässlicher und wiederkehrender Datenerhebungen** in der amtlichen Statistik einerseits und in einer sozialwissenschaftlichen, personalbezogenen Bildungsforschung – auch zu den Wirkungen angestrebter Bildungsverbesserungen – andererseits. Nationale und internationale Einzelstudien haben vor allem zum Schulbereich umfangreiches empirisches Wissen zu den erwarteten und vorliegenden Kompetenzen von Lehrkräften, zum Unterrichtsgeschehen und zu den Bedingungen erfolgreichen Lehrens und Lernens vorgelegt. Diese Forschung liefert damit allerdings nur punktuelle Einblicke und die Ergebnisse lassen sich nicht uneingeschränkt auf andere Bildungsbereiche und Personalgruppen übertragen. Teilweise fehlt es bereits an ganz grundlegenden Bestandsinformationen, etwa im Ganzttag, in der beruflichen Ausbildung oder in der Weiterbildung. Verbesserungen sind hier fachlich wie politisch dringend geboten, um z. B. der zu erwartenden Dynamik bei dem im Ganzttag tätigen Personal durch den beschlossenen Rechtsanspruch ab 2026 begegnen zu können.

Besonders bedeutsam und zugleich besonders begrenzt ist das empirische Wissen über die **Prozesse und die Ergebnisse pädagogischen Handelns**, d. h. vor allem über Kompetenzen des Personals und deren Bedeutung für die Interaktionsqualität mit den Lernenden. Hier fehlt es beispielsweise an repräsentativen, möglichst fortschreibbaren Studien. Während sich Deutschland z. B. im Bereich der Frühen Bildung 2024 bereits zum 2. Mal an der TALIS-Starting-Strong-Studie beteiligen wird, die international vergleichend wichtige Befunde zu den Rahmenbedingungen des Beschäftigungsfeldes als auch zu pädagogischen Praktiken im Kita-Alltag liefert, ist eine Teilnahme an der vergleichbaren OECD-Studie zum Lehrpersonal an Schulen nicht geplant. Ohne derartige Informationen zu Unterrichtspraktiken, Lehr-Lern-Umgebungen oder Formen der Zusammenarbeit sind auch in Zukunft nur begrenzt Hinweise für die Aus- und Fortbildung des Bildungspersonals, für verbesserte Rahmenbedingungen oder für die Verankerung einer entsprechenden Personalentwicklung in den Bildungsinstitutionen zu erwarten.

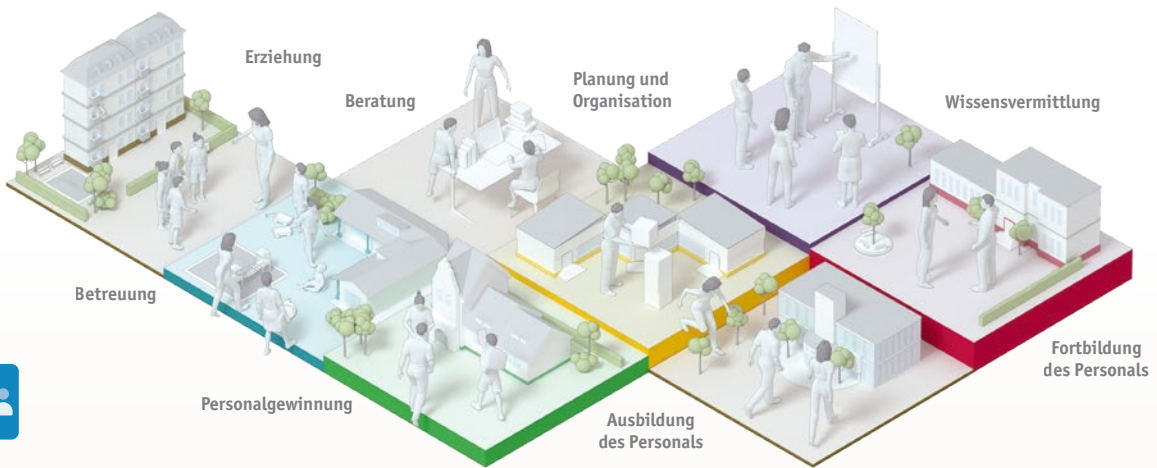
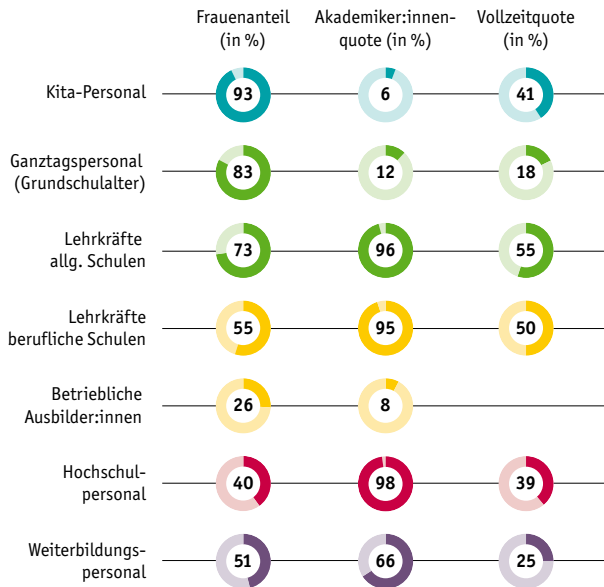
Im Überblick



Expansion des Personalbestands im letzten Jahrzehnt ...



... bei großer Heterogenität der Zusammensetzung und Beschäftigungsbedingungen



Vielfältige pädagogische Berufe mit unterschiedlich stark reglementierten Zugangswegen



Fortbildung von großer Bedeutung, jedoch kaum rechtliche Vorgaben

Teilnahmequoten an beruflicher Fortbildung im Jahr 2019 (in %)

- 32 Kita-Personal
- 21 Ganztagspersonal (Grundschulalter)
- 38 Grundschullehrkräfte
- 43 Sekundarschullehrkräfte
- 41 Berufsschullehrkräfte
- 35 Betriebliche Ausbilder:innen
- 22 Hochschulpersonal
- 25 Weiterbildungspersonal



Personalengpässe verschärfen sich in einigen Bereichen

Bis zu **72.500** fehlende Fachkräfte in Kitas bis 2025

Bis zu **65.600** Fachkräfte für zusätzlich benötigte Plätze im Ganzttag (Grundschulalter) bis 2029/30

Mindestens **17.300** fehlende Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen bis 2030

Mindestens **13.200** fehlende Lehrkräfte an beruflichen Schulen bis 2030

