

Forschungsprojekt

„Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe“

(Projektlaufzeit: 01.10.2011 – 31.03.2014)

SCHLUSSBERICHT (KURZFASSUNG)

von

Iris Gereke, Bedia Akbaş, Rudolf Leiprecht, Christiane Brokmann-Nooren

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1112 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-innen.

GEFÖRDERT VOM

GLIEDERUNG

I.	KURZDARSTELLUNG DES FORSCHUNGSVORHABENS.....	4
1	Aufgabenstellung	4
2	Voraussetzungen zur Durchführung des Forschungsvorhabens	5
2.1	Infrastruktur und Vorerfahrungen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.....	5
2.1.1	Institutionelle und personelle Grundstruktur des Vorhabens	5
2.1.2	C3L und CMC: Kurzvorstellung und Vorerfahrungen der Zentren im Projektkontext ...	6
2.2	Gesellschaftspolitischer Forschungskontext im Überblick.....	8
2.3	Exkurs: Zum Begriff „Migrationshintergrund“	10
3	Forschungsstand.....	11
3.1	Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen	11
3.1.1	Entwicklung des Fachkräftebedarfs in der Kindertagesbetreuung	11
3.1.2	Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten	12
3.1.3	Fachkräftepotenzial für Kitas: Zugewanderte mit ausländischem Abschluss	13
3.2	Managing Diversity an (Berufs-)Fachschulen und in Kindertageseinrichtungen	15
3.2.1	Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Beruflichen Bildung	15
3.2.2	Interkulturelle Öffnung von Kindertageseinrichtungen.....	17
3.3	Berufliche Anerkennung von Qualifikationen aus dem Ausland	20
II.	EINGEHENDE DARSTELLUNG DES VORGEHENS UND DER ERGEBNISSE	26
1	Verwendung der Zuwendung und Ergebnisse im Einzelnen	26
1.1	Methodisches Vorgehen und Ergebnisse im Forschungsteil A: Situation von Zugewanderten mit (früh-)pädagogischen Qualifikationen aus dem Herkunftsland.....	26
1.1.1	Fragestellung und Zielsetzung gemäß Antrag.....	26
1.1.2	Erhebungs- und Auswertungsdesign.....	27
1.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	32
1.1.4	Herausforderungen und Handlungsempfehlungen.....	44
1.2	Methodisches Vorgehen und Ergebnisse im Forschungsteils B: Situation von Personen mit Migrationshintergrund an (Berufs-)Fachschulen und in Kitas mit Ausbildung in Deutschland	56
1.2.1	Methoden, Fragen und Verlauf der eigenen Forschung im Forschungsteil B	56
1.2.1.1	Forschungsfragen.....	56
1.2.1.2	Einzelmethoden, Befragte und Verlauf der Forschung	56
1.2.1.3	Quantitative Befragung mittels teilstandardisierter Fragebogen	57
1.2.1.4	Qualitativer Forschungsteil: Leitfaden-Interviews (themenfokussiert).....	60
1.2.1.5	Qualitativer Forschungsteil: Gruppendiskussionen	61
1.2.1.6	Erhebungsinstrumente und Anzahl der Befragten im Überblick (F-Teil B)	62

1.2.2	Ergebnisse der quantitativen Forschung: Auswertung der Befragung mit einem Fragebogeninstrument	62
1.2.3	Ergebnisse der qualitativen Forschung: Auswertung von Interviews und Gruppendiskussionen	64
1.2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse des Forschungsteils B.....	66
1.2.5	Handlungsempfehlungen.....	68

LITERATURVERZEICHNIS.....	71
----------------------------------	-----------

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Inhaltliche Grundstruktur des Forschungsvorhabens.....	4
Abbildung 2:	Institutionelle und personelle Grundstruktur des Forschungsvorhabens	5
Abbildung 3:	Gesellschaftspolitischer Forschungskontext im Überblick	9
Abbildung 4:	Verfahren der schulischen, akademischen und beruflichen Anerkennung	20
Abbildung 5:	Verfahren der Anerkennung im reglementierten Berufsbereich.....	22
Abbildung 6:	Anerkennung des kulturellen Kapitals in der Migration	25
Abbildung 7:	Befragte (F-Teil A) und weitere relevante Akteure im Forschungskontext	27
Abbildung 8:	Erhebungsinstrumente des Forschungsteils A.....	28
Abbildung 9:	Geografische Lage der sechs Erhebungsräume (F-Teil B).....	59
Abbildung 10:	Erhebungsinstrumente und Anzahl der Befragten im Forschungsteil B.....	62

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Forschungsmethoden der Befragung „Zugewanderte päd. Fachkräfte“	29
Tabelle 2:	Forschungsmethoden der Befragung „Zuständige in den AST“	31
Tabelle 3:	Fragebogen-Rücklauf der (B)FS und Kitas nach Erhebungsräumen (F-Teil B)	59

I. KURZDARSTELLUNG DES FORSCHUNGSVORHABENS

1 Aufgabenstellung

Das vorliegende Forschungsvorhaben war explorativ angelegt, um Einblicke in die Ausbildungs- und Berufssituation von Fachkräften mit Migrationshintergrund¹ im Berufsfeld „Kindertageseinrichtungen“ (Kita) zu gewinnen. Es bestand aus zwei Forschungsteilen. Während sich die Untersuchungen im Teil A auf die Lebenslage zugewanderter pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf die Berufsankennung und den Zugang zu diesem Berufsfeld bezog, fokussierte Teil B die berufliche Situation von Migrant(inn)en, die eine Ausbildung an einer (Berufs-)Fachschule² in Deutschland absolvieren bzw. bereits erfolgreich abgeschlossen haben und in einer Kindertagesstätte angestellt sind.

Das Vorhaben reagierte damit auch auf den Fachkräftebedarf von Kitas vor allem in Ballungszentren westdeutscher Bundesländer, indem es Bedingungen und Möglichkeiten der Personal(rück)gewinnung einer im Berufsfeld bislang wenig beachteten Zielgruppe in den Blick nahm. Über diesen aktuellen Forschungskontext hinaus ging es primär jedoch um Fragen, die sich aus dem demografischen Wandel und der zunehmenden gesellschaftlichen Realität „Migrationsland Deutschland“ für die Kindertagesbetreuung im Sinne eines erfolgreichen Managing Diversity auf der Personalebene (inkl. Aus-, Fort- und Weiterbildung) ergeben.

Abbildung 1: Inhaltliche Grundstruktur des Forschungsvorhabens



Aufgrund der wissenschaftlich bisher kaum bearbeiteten Thematik waren die in beiden Forschungsteilen vorgenommenen Fragebogen-Erhebungen nicht auf Repräsentativität ausgelegt. Es ging vielmehr darum, anhand der quantitativen Ergebnisse den Untersuchungsgegenstand näher zu beschreiben und hervortretende Problematiken zu identifizieren, um diese in themenzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen vertiefend zu untersuchen.

¹ Zum durchaus auch fragwürdigen Begriff „Migrationshintergrund“ siehe den Exkurs unter Kap. I.2.3.

² Unter „Berufsfachschule“ sind hier und im Folgenden Einrichtungen mit dem Bildungsgang „Kinderpflege“, „Sozialassistenz“ und „Sozialpädagogische Assistenz“ subsummiert. Im Hinblick auf die Ausbildung „Erzieher/-in“ steht der Begriff „Fachschule“ immer verkürzt für „Fachschule für Sozialpädagogik“ und schließt die Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern mit ein.

³ Entsprechend der Breitbandausbildung der Erzieher/-innen beziehen sich diese pädagogischen Qualifikationen im gesamten Schlussbericht nur auf die Arbeit mit (Klein-)Kindern und/oder Jugendlichen.

Im Mittelpunkt der quantitativen und qualitativen Befragungen stand die Einschätzung der Situation aus der Subjektperspektive von (angehenden) Fachkräften mit Migrationshintergrund sowie aus der Sicht von Kita- und Fachschulleitungen und der Zuständigen in den Anerkennungsstellen. Die Frage nach den Potenzialen, Ressourcen und Bedarfen war dabei nicht einseitig auf Fachkräfte mit Migrationshintergrund ausgerichtet, sondern bezog die Sichtweisen aller Befragtengruppen z. B. zum Stand der Interkulturellen Öffnung der relevanten Akteure und Institutionen wie auch deren Bedarfe im Hinblick auf Fort- und Weiterbildungen zu Managing Diversity explizit mit ein.

2 Voraussetzungen zur Durchführung des Forschungsvorhabens

2.1 Infrastruktur und Vorerfahrungen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

2.1.1 Institutionelle und personelle Grundstruktur des Vorhabens

Das Forschungsprojekt wurde als Einzelvorhaben von der Carl von Ossietzky Universität durch zwei wissenschaftliche Zentren (von derzeit insgesamt zwölf) durchgeführt. Während das Center für lebenslanges Lernen (C3L) die organisatorisch-verwaltungstechnische Federführung bei der Durchführung des Vorhabens übernahm, lag die wissenschaftliche Leitung beim Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC). Als Projektleitung fungierten Prof. Dr. Rudolf Leiprecht (CMC) und Dr. Christiane Brokmann-Nooren (C3L).

Aus den BMBF-Fördermitteln konnten zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen (Iris Gereke für den Forschungsteil A und Bedia Akbaş für den Forschungsteil B) beschäftigt werden, die über den gesamten Projektzeitraum jeweils eine Vollzeitstelle innehatten. Beiden stand je eine studentische Hilfskraft (mit B.A.-Abschluss im Sommer/Herbst 2013 als wissenschaftliche Hilfskraft) mit monatlich 35 Stunden zur Verfügung. Außerdem sind über die Projektmittel drei wissenschaftliche Hilfskräfte mit Kurzzeitvertrag eingestellt worden, um bei der Umsetzung bestimmter Aufgaben im Forschungsvorhaben (SPSS-Datenauswertung bzw. Vorbereitung und Durchführung des Fachforums am 13./14. Februar 2014) für einen begrenzten Zeitraum unterstützend tätig zu sein. Die Anstellung erfolgte in allen Fällen über das C3L.

Abbildung 2: Institutionelle und personelle Grundstruktur des Forschungsvorhabens

Zuwendungsempfänger	Durchführendes Wiss. Zentrum	Projektleitung	Wiss. MA	Stud./Wiss. Hilfskräfte
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	CMC (Wiss. Leitung)	Prof. Dr. Rudolf Leiprecht	Iris Gereke (F-Teil A)	Swana Anders (F-Teil A) Duygu Tut ⇔ Nicole Moosmüller (F-Teil B)
	C3L (Org. Leitung & Wiss. Begleitung)	Dr. Christiane Brokmann-Nooren	Bedia Akbaş (F-Teil B)	<i>nur temporär:</i> Alexander Langerfeldt, Eva Neitzel, Annika Friedrichs

2.1.2 C3L und CMC: Kurzvorstellung und Vorerfahrungen der Zentren im Projektkontext

Center für lebenslanges Lernen (C3L)

Das C3L ist ein wissenschaftliches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, das sich mit Fragen der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens in Forschung und Lehre befasst und forschungsorientierte sowie praxisrelevante Bildungsangebote entwickelt und bereitstellt. Ein besonderes Anliegen des C3L ist die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Zielgruppen wie Berufstätige, Erzieher/-innen oder Migrant(inn)en. Dies zeigt sich in der Einrichtung spezieller Studien- und Weiterbildungsangebote für Berufstätige und der Erleichterung der Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durch die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Bei den berufsbegleitenden Angebotsformaten bestehen langjährige Erfahrungen in der Entwicklung und im Einsatz von internetgestützten Lernumgebungen.

Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC)

Das interdisziplinär zusammengesetzte CMC ist einem empirischen Forschungsansatz verpflichtet, der die Vielfalt von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationskontexten so zum Thema macht, dass hieraus in Bezug auf spezifische Gegenstände praxisrelevante Einsichten und Erkenntnisse gewonnen sowie Ansätze und Theorien weiterentwickelt werden können. Besonderes Augenmerk gilt der Analyse von Differenz- und Zugehörigkeitsverhältnissen in pädagogischen, schulischen und außerschulischen Zusammenhängen. Wesentlich zur Profilbildung des Zentrums⁴ hat in der Vergangenheit eine Vielzahl von praxisorientierten Projekten beigetragen, die zum Teil in Kooperation mit Einrichtungen aus dem Bildungs- und Beratungsbereich entwickelt, durchgeführt und evaluiert wurden. Diese Projekte und Netzwerke hatten vornehmlich zum Ziel, die Partizipationsmöglichkeiten von Personen mit Migrationshintergrund an gesellschaftlichen Prozessen zu verbessern. Neben einer Stärkung der individuellen Möglichkeiten der Subjekte durch entsprechende Bildungs- und Beratungsangebote zielten die Projekte auch auf den Abbau struktureller, gesellschaftlicher und institutioneller Diskriminierung.

Vorerfahrungen des C3L und CMC im Projektkontext

Das C3L und CMC führen bereits seit vielen Jahren Forschungsprojekte und Qualifizierungsprogramme im Gegenstandsbereich des Vorhabens durch. Dies bezieht sich sowohl auf Fragen der „Elementarbildung“ und des „Managing Diversity in der Sozialen Arbeit und in Bildungseinrichtungen“ als auch auf zielgruppenspezifische Angebote für „Erzieher/-innen“, „Personen mit Migrationshintergrund“ und „Behördenvertreter/-innen mit migrationsbezogenen Aufgabenbereichen“. Es wurden im Folgenden jedoch nur Weiterbildungsangebote und Drittmittelprojekte der beiden Wissenschaftlichen Zentren ausgewählt, an denen die Leiterin und/oder der Leiter des hier beschriebenen Vorhabens fachlich (und in der Regel auch durch die Projektleitung) mitgewirkt haben.

⁴ Das Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) ist im Jahr 2012 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg neu gegründet worden und knüpft an die Arbeit der Vorgängereinrichtung, dem „Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen“ (IBKM), an (vgl. Näheres hierzu unter www.uni-oldenburg.de/forschung/cmc/center-for-migration/geschichte).

C3L

- Weiterbildung „Bildung von Anfang an... – Frühkindliche Pädagogik im Elementar- und Primarbereich“ für Kita-Fachkräfte und Päd. Mitarbeiter/-innen & Lehrkräfte an GS, seit April 2005 acht Durchgänge (www.uni-oldenburg.de/c3l/wissenschaftliche-weiterbildung/bildung-management/fruehkindliche-bildung)
- Kooperationspartner beim Uni-Lotsen-Projekt des CMC zur Unterstützung international Studierender und Studierender aus Einwandererfamilien seit WiSe 2007/08 (Federführung bei der Einbindung von Gasthörernden als Uni-Lotsen) (www.uni-oldenburg.de/uni-lotsen)
- Kooperationspartner des Projekts „Offene Hochschule Niedersachsen“ (2009–2012). Federführung bei der Umstrukturierung des C3L-Arbeitsbereichs „Hochschulzugangsprüfungen – Z-Prüfungen“ zum Brückenkurs-Programm für beruflich Qualifizierte mit Hochschulzugangsberechtigung ohne Abitur
- „Studienergänzung interkulturelle Beratung“ (Sib) – Beratungsqualifizierung für akademisch ausgebildete Spätaussiedler/-innen, jüdische Kontingentflüchtlinge und Asylberechtigte (vier Durchgänge von 2005–2008).

CMC (ehemals IBKM)

- Weiterbildender Studiengang „Interkulturelle Bildung und Beratung“ (B.A.) für höher qualifizierte Migrant(inn)en mit pädagogischer, sozialpädagogischer oder sozialwissenschaftlicher Grundausbildung; vierter Durchgang seit Oktober 2006 (www.uni-oldenburg.de/forschung/cmc/praxisfelder/weiterbildender-studiengang)
- „Pädagogische Kompetenz in Bildung, Beratung und Sozialarbeit – Akademische Weiterbildung für höher qualifizierte Flüchtlinge“; fünfter Durchgang seit Dezember 2008 (www.uni-oldenburg.de/forschung/cmc/praxisfelder/kontaktstudium)
- „Kontaktstudium für hochqualifizierte Zugewanderte. Interkulturelle Kompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (drei Durchgänge von 2004–2007)
- Forschungsprojekt zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen (2002–2003) (<http://oops.uni-oldenburg.de/448>)
- Mitwirkung des CMC an der Umsetzung des Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ (2010) (www.schuelercampus.uni-oldenburg.de) und des Nachfolgeprojekts (ab 2014) zu regionalen Orientierungstagen an nds. Universitäten für Schüler/-innen mit Migrationsgeschichte, die sich für ein Lehramtsstudium zu interessieren.
- „Bildungserfolg durch Gestaltung von Vielfalt.“ Entwicklungsprojekt zur Zusammenarbeit von verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen und Einrichtungen (u.a. Kitas) in einem sogenannten sozialen Brennpunktviertel. Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (IBKM) fungierte hier als Kooperationspartner der Stadt Achim. Von Februar 2008 bis Juli 2011.
- „Wenn die mir gar nicht zuhören wollen – Jugendliche und Diskriminierungserfahrungen.“ Ein Film- und Forschungsprojekt. Von Juni 2009 bis Juni 2011.
- „Männlichkeit und Migration“. Eine quantitative Befragung von Jugendlichen in Niedersachsen. Von Oktober 2009 bis August 2011 (<http://idw-online.de/de/news488515>).

2.2 Gesellschaftspolitischer Forschungskontext im Überblick

Bedingt durch den demografischen Wandel sind in Deutschland Zuwanderung⁵ und eine Steigerung der Erwerbsbeteiligung notwendig. Sie stellen entscheidende Faktoren für die Deckung des Fachkräftebedarfs und die Sicherung der Sozialsysteme dar (vgl. IAB 2013a). Dies gilt insbesondere auch für das Berufsfeld „Kindertageseinrichtungen“: Nach den aktuellen Ergebnissen der Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 wird prognostiziert, dass es den mit Abstand stärksten Arbeitskräfteengpass zukünftig in der Pflege sowie im Gesundheits- und Sozialwesen geben wird, was aufgrund seiner wachsenden (arbeitsmarktpolitischen) Bedeutung auch für den Bereich der Kindertagesbetreuung – neben dem weiteren Krippenausbau zukünftig durch einen forcierten flächendeckenden Ausbau der Ganztagsbetreuung von Schulkindern – gelte (vgl. BiBB 2014a; BMAS 2014: 41ff.; Bundesagentur für Arbeit 2013).

Darüber hinaus ist die Kindertagesbetreuung durch den weiter steigenden Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der jüngeren Bevölkerung gekennzeichnet. So verfügen 36 % der unter Fünfjährigen und 34 % der Fünf- bis Zehnjährigen derzeit in Deutschland über einen Migrationshintergrund. In den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg und in Regierungsbezirken wie Düsseldorf, Stuttgart und Darmstadt liegt der Anteil der unter Zehnjährigen mit Migrationshintergrund bei 40 % und mehr. Lediglich in den fünf ostdeutschen Flächenländern beträgt dieser Anteil weniger als 20 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2013: 19, 32f.).

Die Zahlen zum demografischen Wandel und die Migrationsprognosen lassen erwarten, dass sich der Bevölkerungsanteil von Kindern mit Migrationshintergrund im Verhältnis zur Gesamaltersgruppe zukünftig in Deutschland noch erhöhen wird. Zudem ist aufgrund zunehmend fluider Migrationsbewegungen (vgl. Bade 2011: 21ff.; IAB 2013a: 11ff.) von einem steigenden Anteil der Kinder auszugehen, die mit ihren zugewanderten Eltern nur temporär in Deutschland leben werden. Auf der Personalebene von Kitas spiegelt sich die gesellschaftliche Diversität im „Migrationsland Deutschland“ jedoch nur sehr begrenzt wider, denn dort sind Fachkräfte mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert (vgl. Fuchs-Rechlin 2010).

Die Datenlage verdeutlicht die Notwendigkeit einer Interkulturellen Öffnung der Ausbildungsstätten (Berufs-/Fachschulen, Hochschulen) und Kindertageseinrichtungen in Bezug auf Kinder, Auszubildende, Studierende und Personalstruktur, wobei hiermit auch Leitideen und fachliche Konzepte im Kontext von diversitätsbewusster Bildung (Diversity Education) verbunden sind. Der Paritätische Gesamtverband bemängelt jedoch in seiner „Streitschrift ‚Bildung‘ neu gedacht“, dass bisher weder Politik und Gesellschaft noch den für die Kitas zuständigen Fachreferaten und Jugendämtern die Dimension und Bedeutung von Interkulturalität in ausreichendem Maße bewusst sei (vgl. Der Paritätische 2012: 11ff.).

⁵ Bei der gezielten Fachkräfte-Anwerbung übernimmt der Staat allerdings eine hohe Mitverantwortung für deren Folgen im Herkunfts- wie auch im eigenen Land. Die gesellschaftlichen Auswirkungen der Abwanderung bzw. Anwerbung von Fachkräften sind wissenschaftlich bereits im Gesundheits- und Pflegebereich differenziert untersucht worden (vgl. z. B. in Bezug auf die Länder Mittel- und Osteuropas Garbe-Emden 2013: 5ff. und GVG 2012 sowie im globalen Kontext Stewart et al. 2007).

Abbildung 3: Gesellschaftspolitischer Forschungskontext im Überblick



Erste Ansätze einer Bewusstseinsänderung sind immerhin im Nationalen Integrationsplan (vgl. Die Bundesregierung 2007) und im Nationalen Aktionsplan Integration (vgl. dies. 2011) zu erkennen. Im Rahmen dieses Gesamtkonzepts wurde an zahlreichen Stellen die Selbstverpflichtung von Bund, Ländern und Kommunen wie u.a. auch Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege festgeschrieben, den Anteil von Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kitas zu erhöhen und im Zuge dessen auch die von Zugewanderten im Ausland erworbenen Berufsabschlüsse (ganz im Sinne des Bologna-Prozesses) besser zu nutzen. In Bezug auf den letzten Punkt haben die Länder und die KMK dazu als Maßnahme u.a. vereinbart, „einheitliche Richtlinien für die Anerkennung ausländischer Lehrbefähigungen und Erzieherausbildungen“ zu entwickeln (ebd.: 406).

Gleichwohl hängt eine erfolgreiche Umsetzung dieser Strategien entscheidend davon ab, inwieweit strukturelle Barrieren bei der beruflichen Anerkennung von zugewanderten Fachkräften und bei ihrem Zugang in das Kita-Berufsfeld tatsächlich abgebaut werden. Weitere Gelingensbedingungen sind Kita-Teams mit Kompetenzen in Managing Diversity und eine Mehrheitsgesellschaft, die eine Willkommens- und Anerkennungskultur nicht nur postuliert, sondern auch lebt.

Doch wie sieht die Situation im Berufsfeld „Kindertagesbetreuung“ diesbezüglich aus, dazu konnten bis zum Beginn des Forschungsvorhabens keine validen Aussagen getroffen werden. Denn wie das Kapitel zum Forschungsstand (s.u., Kap. 1.3) zeigen wird, fehlte es bisher an empirischen Untersuchungen zur Lage von Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kitas. Ziel des Forschungsvorhabens war es damit, hier erste Erkenntnislücken zu schließen und weitere Desiderata zu identifizieren.

2.3 Exkurs: Zum Begriff „Migrationshintergrund“

Im Rahmen unserer eigenen Untersuchung greifen wir auf den Begriff „Migrationshintergrund“ zurück. Wir sind uns dabei darüber im Klaren, dass dies nicht unproblematisch ist. Ähnlich wie andere Begriffe folgen solche Benennungen auch askriptiven demographischen Merkmalen oder alltäglichen Wahrnehmungsmustern, die häufig an phänotypische Oberflächlichkeiten gekoppelt sind, wobei eine Tendenz zu vereinheitlichenden und festlegenden Gruppenkonstruktionen zu beobachten ist. Es besteht die Gefahr, mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ (ungewollt) solche Muster und Logiken zu reproduzieren. Die Vielzahl der sowohl im Alltag, in den Medien als auch in den Wissenschaften verwendeten Benennungen für die in Deutschland lebenden Menschen, die aus anderen Ländern zugezogen sind bzw. eine (familiäre) Migrationsgeschichte haben, zeigt, dass es kaum möglich ist, wirklich angemessene und Zuschreibungen gänzlich vermeidende Begrifflichkeiten für eine unter Oberbegriffen versammelte Personenkohorte zu generieren. Vereinheitlichende Gruppenkonstruktionen wie „Türken“, „Ausländerinnen“, Zuwanderer, Immigranten, Eingewanderte, neue Inländerinnen, Schwarze, die Anderen, Menschen mit Migrationshintergrund, People of Color etc. greifen die Diversität der so subsumierten Menschen nicht auf, müssen jedoch eher weniger („Ausländerinnen“) oder eher mehr (People of Color) als fachlich sinnvoll eingeordnet werden. Zudem machen einseitige Betonungen unter Umständen unsichtbar, dass „in einem konkreten Fall z. B. nicht nur ein Migrationshintergrund wirksam ist, sondern gleichzeitig und vor allem Generationsverhältnisse, Geschlechterverhältnisse und/oder soziale Schichtungsverhältnisse von Bedeutung sind“ (Leiprecht 2011: 8).

Um migrationsbezogene Verhältnisse untersuchen zu können, die – dies zeigt auch die wissenschaftliche Datenlage – mit vielfacher sozialer Ungleichheit verbunden sind, halten wir aber dennoch (in provisorischer Weise) an der Verwendung der Beschreibungskategorie Migrationshintergrund fest. Sie wurde u.a. eingeführt, um den alltäglichen Begriff „Ausländer“ zu vermeiden und gleichzeitig nicht nur auf die Berücksichtigung von Staatsbürgerschaft angewiesen zu sein. Zudem wird es mit Migrationshintergrund auch möglich, so hoffen wir, Prozesse offen zu legen, die mit Zuschreibungsverhältnissen und entsprechenden Praxisformen zu Migration verbunden sind oder verbunden werden. Wer eine Ignoranz gegenüber real wirksamen Differenzen vermeiden will, wird immer auf (mehr oder weniger geeignete) Bezeichnungen für betroffene Kohorten zurückgreifen müssen.

Dies gilt in gleicher Weise für den Begriff „zugewanderte Fachkräfte“, der in diesem Bericht oftmals in sprachlicher Verkürzung für die Zielgruppe des Forschungsteils A („Zugewanderte mit (früh-)pädagogischen Qualifikationen aus dem Herkunftsland“) verwendet wird. Damit möchten wir diesen Personenkreis nicht auf den Wert einer „Humanressource“ reduzieren, sondern zum Ausdruck bringen, dass diese bereits bei der Einreise nach Deutschland über vielfältiges Fachpotenzial verfügen. Zudem dient die Verwendung des Begriffes auch zur sprachlichen Unterscheidung im Hinblick auf die Zielgruppe des Forschungsteils B („Personen mit Migrationshintergrund mit Ausbildung in Deutschland“).

3 Forschungsstand

Es liegen zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kitas keine darauf fokussierten Untersuchungen in Deutschland vor. Es lassen sich jedoch in der (Berufs-)Bildungs- wie auch Migrationsforschung Studien finden, deren Ansätze, Vorgehen und Ergebnisse für das eigene Forschungsvorhaben – aus berufsfeld- oder zielgruppenspezifischer Perspektive – zahlreiche Anknüpfungspunkte boten.

3.1 Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

3.1.1 Entwicklung des Fachkräftebedarfs in der Kindertagesbetreuung

Mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiFöG) vom 08. Dezember 2008 haben Bund und Länder einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für unter Dreijährige ab August 2013 gesetzlich verankert. Seither sind eine Vielzahl an Modellrechnungen erstellt worden, um den dafür notwendigen Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung zu ermitteln. Während zunächst vielfach ein Personalnotstand bei Eintritt des Rechtsanspruchs vorhergesagt wurde, gingen mit zunehmenden Differenzierungsgrad spätere Prognosen eher von einem Personalfehlbedarf in der Kindertagesbetreuung vieler westdeutscher Bundesländer (und hier vor allem in den großstädtischen Ballungszentren) aus (vgl. Rauschenbach/Schilling 2010; für Rheinland-Pfalz vgl. auch Sell/Kersting 2010).

Aktuellen Berechnungen bis 2025 zufolge stellt sich die Situation in der Kindertagesbetreuung mittlerweile noch differenzierter dar,⁶ denn „durch die Ausweitung der Ausbildungskapazitäten (müssten) inzwischen ausreichend Absolvent(inn)en zur Verfügung stehen ..., um den noch ausstehenden U3-Ausbaubedarf sowie den ansteigenden Ersatzbedarf in den nächsten 12 Jahren bewältigen zu können“ (Schilling 2014: 16). Auch wenn es durchaus regionale Personalengpässe geben könne, sei (insbesondere bis zum Jahr 2019) sogar eher von einem Personalüberhang auszugehen, sodass Kinderpfleger/-innen zur Deckung des Ersatzbedarfs nicht benötigt würden (vgl. ebd.: 15). Schilling setzt seine Prognosen jedoch unter Vorbehalt, denn „sollte sich die Politik dazu entschließen, weitere Angebote im Rahmen der Ganztagsbetreuung (Kindergarten und Schulkinderbetreuung) deutlich auszuweiten oder die Qualität durch die Erhöhung des Personaleinsatzes nachhaltig zu verbessern, werden die aktuellen Kapazitäten nicht ausreichen“ (ebd.: 16). Wie bereits skizziert (s.o., Kap. I.2.2), ist aufgrund des demografischen Wandels wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch vom umfangreichen Ausbau der Ganztagsbetreuung und damit wohl auch zukünftig vom (weiterhin regional unterschiedlich ausgeprägten) Fachkräftemangel in Kitas auszugehen.

Bemerkenswert ist, dass Personen mit Migrationshintergrund trotz ihrer zahlenmäßig hohen und zukünftig noch wachsenden Bedeutung in den berufsfeldspezifischen Modellrechnungen

⁶ Von 2006 bis 2013 ist das Kita-Personal um fast 40 % (140.000 Fachkräfte) gestiegen. Dieser beachtliche Personalzuwachs konnte neben der Erhöhung der Ausbildungskapazitäten auch durch die Rückgewinnung vieler nicht mehr beruflich tätigen Erzieher(inne)n erzielt werden (vgl. Schilling 2013: 6ff.).

und den daran anknüpfenden Handlungsstrategien zur Fachkräftegewinnung in wissenschaftlichen Untersuchungen bisher keine Rolle spielen.

3.1.2 Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten

In vielen Einrichtungen und Berufsgruppen, die in der Migrationsgesellschaft Schlüsselpositionen in Bezug auf Information, Kommunikation, Bildung, Erziehung, Beratung, Unterstützung und Sicherheit einnehmen, bildet sich die Zusammensetzung der Bevölkerungsstruktur nicht in der Zusammensetzung der Personalstruktur ab. Dies ist ungünstig, da so kaum damit zu rechnen ist, dass in solchen Einrichtungen und Berufsgruppen ganz selbstverständlich möglichst viele Perspektiven, Lebenserfahrungen, sprachliche Voraussetzungen usw. mitgedacht werden, im Gegenteil, es entstehen oft – zugespitzt formuliert – „Parallelgesellschaften“, die recht einseitig an einen „Teilbereich“ ausgerichtet sind. Dies gilt auch für Kindertagesstätten. Bezogen auf Migrant(inn)en als Fachkräfte könnte eine adäquate Repräsentanz beispielsweise einen Beitrag dazu leisten, Zugangsschwellen, mit denen sich zugewanderte Familien konfrontiert sehen, abzubauen und die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund in Krippen und Kindergärten zu erhöhen. Liegt eine unangemessene Repräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kitas vor, stellt sich die Frage nach den Ursachen. In den Blick kommt dann zunächst die Attraktivität von Beruf und Arbeitsplatz, etwa in Bezug auf den Status des Berufes, die Bezahlung, Arbeitszeiten, Aufstiegschancen, Zukunftsperspektiven usw., vorausgesetzt natürlich, man stellt fest, dass solche Faktoren für Fachkräfte mit Migrationshintergrund in besonderer Weise relevant sind. Allerdings kann eine solche Asymmetrie zwischen Bevölkerungs- und Personalstruktur auch bedeuten, dass spezifische Zugangsbarrieren oder Verbleibhindernisse auf dem Weg zum Beruf oder im Arbeitsfeld existieren, die nicht zu den Vorstellungen von gleichen Möglichkeiten bei gleichen Leistungen in einer demokratischen Gesellschaft passen oder/und es zu subtilen oder offenen Diskriminierungen im Arbeitsfeld bzw. in den entsprechenden Ausbildungsstätten kommt.

Doch wie sieht eigentlich die Ausgangslage aus? Neueren Zahlen⁷ zufolge arbeitet zwar in jeder zweiten Betreuungseinrichtung mindestens eine Fachkraft mit Migrationshintergrund, aber im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil ist diese Beschäftigtengruppe nach wie vor nicht ausreichend in den Kitas vertreten (vgl. SVR 2014: 17). Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013) mahnt daher zu Recht in ihrem aktuellen Bericht die mangelnde Diversität beim Kita-Personal an (vgl. ebd.: 65). Erste valide Zahlen zu Kita-Fachkräften mit Migrationshintergrund⁸ liegen seit einer Sonderauswertung des Mikrozensus 2008 zur beruflichen, familiären und ökonomischen Situation von Erzieher(inne)n und Kinderpfleger(inne)n von Fuchs-Rechlin (2010) vor. Neben der Unterrepräsentanz von Migrant(inn)en im Berufsfeld (Erzieher/-innen 8 %, Kinderpfleger/-innen 14 %; vgl. ebd.: 6, 47f.) zeigt sich, dass sie bei

⁷ Der Forschungsbereich des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) hat eine Studie zu interkulturellen Elternbildung in Kitas erstellt. Sie beruht auf der Auswertung der schriftlichen Antworten von 237 Kita-Leitungen, die 2010 im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS; vgl. Blossfeld et al. 2011) erhoben worden sind.

⁸ Wie hoch der Anteil von Zugewanderten mit ausländischem Berufsabschluss an der Anzahl der Befragten mit Migrationshintergrund ist, kann der Studie nicht entnommen werden.

allen Merkmalen der Arbeitsbedingungen (wie atypische Beschäftigung unter 21 Std./Wo., befristete Beschäftigung, geringfügige Beschäftigung, Sicherung des Lebensunterhalts über Transfergeldleistungen und Einkommensarmut) schlechter abschneiden als Fachkräfte ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 17ff., 49f.). Kritisch sind auch die Zahlen zum Verbleib im Berufsfeld zu sehen: Knapp die Hälfte der Befragten mit Migrationshintergrund gab an, einer berufsfremden Tätigkeit nachzugehen (vgl. ebd.: 42f.). Es liegen aktuell keine Daten vor, ob die jüngsten Aktivitäten zur Personalrückgewinnung auch bei Fachkräften mit Migrationshintergrund erfolgreich waren (s.o., Fußnote 6).

3.1.3 Fachkräftepotenzial für Kitas: Zugewanderte mit ausländischem Abschluss

Eine bisher weitgehend ungenutzte Strategie zur Steigerung der Beschäftigtenquote von Fachkräften mit Migrationshintergrund und damit gleichzeitig zur Deckung des Personalbedarfs könnte darin bestehen, in Kitas gezielt Zugewanderte einzustellen, die bereits im Herkunftsland einen Abschluss für die pädagogische Arbeit mit Kindern erworben haben. Die Strategie sollte sich in diesem Falle weniger auf die Fachkräfte-Anwerbung aus dem Ausland als vielmehr auf die Mobilisierung inländischer Potenziale richten. Verlässliche Zahlen zum Gesamtpotenzial von zugewanderten Fachkräften, die im Herkunftsland einen Abschluss durch Ausbildung oder Studium erworben und in Deutschland noch keine qualifikationsadäquate Beschäftigung im Berufsfeld Kita gefunden haben, stehen nicht zur Verfügung.

Einen ersten Anhaltspunkt für eine Potenzialeinschätzung bietet eine IAB-Studie. Das Institut hat auf der Grundlage einer qualitativen Langzeituntersuchung analysiert, ob Potenziale für die Qualifizierung von Arbeitslosen aus dem Rechtskreis SGB II für Erziehungsberufe bestehen. Fazit der Studie ist, dass aus diesem Kreis „nur wenige Personengruppen direkt oder in relativ kurzer Zeit erschlossen werden (können). Dazu zählen sicherlich sehr gut ausgebildete Fachkräfte, die aufgrund ausländischer Bildungsnachweise, Sprachhemmungen oder langen beruflichen Auszeiten bisher den Weg in das Berufsfeld Kindertagesbetreuung nicht (wieder)gefunden haben“ (IAB 2013b: 8).

Es lohnt darüber hinaus, sich zunächst die allgemeine Arbeitsmarktsituation von zugewanderten Fachkräften mit ausländischen Qualifikationen in Deutschland zu vergegenwärtigen. Nach den Ergebnissen des Zweiten Integrationsindikatorenberichts kann dazu zusammenfassend festgestellt werden, dass im Ausland erworbene Berufsabschlüsse a) auf dem Arbeitsmarkt weniger Anerkennung als hiesige Abschlüsse oder Qualifikationen finden, b) das Erwerbslosigkeitsrisiko erhöhen, c) nicht bzw. nur ungenügend ausgeschöpft werden, d) zu hohen Lohnabschlägen führen können und e) insbesondere für höher qualifizierte Personen von erheblichem Nachteil sind (vgl. Die Beauftragte 2011: 82ff.). Mit Englmann und Müller kann hier von einer „Lose-lose-Situation“ für alle Beteiligten gesprochen werden: „Individuell werden Migrant/innen dequalifiziert, volkswirtschaftlich verlieren sowohl die Herkunfts- als auch Aufnahmeländer... – ‚Brain Waste‘ statt ‚Brain Gain‘“ (Englmann/Müller 2007: 18).

Die Mikrozensus-Daten von 2011 bestätigen insgesamt diese Sachlage (vgl. BMBF 2014: 52ff.), geben aber noch weitere relevante Hinweise. Wenn z. B. nur die zehn häufigsten Berufsfelder unter den im Ausland erworbenen Abschlüssen betrachtet werden, so zeigt sich, dass in Deutschland nur knapp über ein Drittel der EU-Staatsangehörigen und weniger als

ein Viertel aller zugewanderten Fachkräfte aus Drittstaaten in ihrem angestammten Berufsfeld tätig sind.⁹ Von einer hohen Fehlallokation und damit oftmals einhergehenden Brüchen in der Berufs-, Bildungs- und Lebensbiografie von zugewanderten Menschen kann hierbei auch im Berufsbereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ ausgegangen werden, denn zu den „Top Ten“ der ausländischen Abschlüsse von zugewanderten Frauen gehören „Lehrerinnen“ (vierthäufigster Abschluss) und „Soziale Berufe“ (sechshäufigster Abschluss), worunter auch Erzieherinnen fallen (vgl. ebd.: 60).

Diese Zahlen spiegeln sich in der Datenauswertung des Netzwerks „Integration durch Qualifizierung“ wider. In den IQ-Erstanlaufstellen¹⁰ sind zwischen 01.08.2012 und 31.12.2013 annähernd 18.900 Personen zur Anerkennung ihrer ausländischen Abschlüsse beraten worden. Mit Abstand am meisten nachgefragt war hier der Beruf „Lehrer/-in“ (17 %). Nach den Referenzberufen „Ingenieur/-in“ und „Gesundheits- und Krankenpfleger/-in“ folgt an vierter Stelle die Beratung zur Anerkennung als „Erzieher/-in“ (4,9 % = 642 Personen) (vgl. BiBB 2014b). Ein ähnliches Bild liefern die Daten zur Anerkennungsberatung über die Hotline des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die im gleichen Zeitraum von fast 16.000 Personen in Anspruch genommen worden ist. Auch hier sind die meisten Personen über den Referenzberuf „Lehrer/-in“ informiert worden (13,5 %), mit 625 Beratungen (5,9 %) war der Beruf „Erzieher/-in“ am fünfthäufigsten nachgefragt (vgl. BiBB 2014c). Eine nahezu identische Reihenfolge der Berufe ist bei den Nutzungszahlen des Internetportals „Anerkennung in Deutschland“ (www.anererkennung-in-deutschland.de) zu erkennen. Seit Freischaltung der Seiten im April 2012 haben bis zum 01.06.2014 insgesamt über 1,28 Mio. Personen das Portal besucht. Unter den rund 700 eingestellten Berufsprofilen ist wiederum der Referenzberuf „Lehrer/-in“ mit 30.433 einmaligen Seitenansichten am häufigsten von Interesse, „Erzieher/-in“ steht an fünfter Stelle der Nutzung (14.366 einmalige Seitenansichten) (vgl. BiBB 2014d).

Diese Zahlen ermöglichen zwar keine Rückschlüsse auf das Gesamtpotenzial an zugewanderten Fachkräften, die für das Kita-Berufsfeld eventuell noch gewonnen werden könnten, aber sie lassen zweifelsohne das vergleichsweise hohe Interesse am Beruf „Erzieher/-in“ unter den Zugewanderten erkennen. Wird zudem berücksichtigt, dass Lehrer/-innen mit ausländischem Berufsabschluss aufgrund des zumeist fehlenden Zweifaches kaum realistische Anerkennungschancen haben, gäbe es insbesondere unter den Vor- und Grundschullehrkräften ein pädagogisches Fachpotenzial, das für die Arbeit vor allem im Kindergarten und Hort unbedingt Beachtung finden sollte. Rechtlich erleichtert würde dies durch die neue EU-Richtlinie 2013/55/EU zur Gewährung des partiellen Berufszugangs (s.u., Kap. I.3.3).

⁹ Gemäß Mikrozensus 2011 haben unter den 25- bis 64-Jährigen mindestens 636.000 Zugewanderte aus den EU-Staaten und 744.000 Zugewanderte aus Nicht-EU-Ländern einen Abschluss im Ausland erworben. Im Vergleich zu den hiesigen Abschlüssen ist die Akademiker/-innen-Quote bei den beiden Gruppen (insbesondere unter zugewanderten Frauen) überdurchschnittlich hoch (vgl. BMBF 2014: 55). Da der Anteil der Hochschulabsolvent(inn)en unter den Neuzugewanderten in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist, dürfte sich der Abstand zwischenzeitlich noch vergrößert haben (vgl. IAB 2012: 2f.).

¹⁰ Seit Mitte 2011 sind durch das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ (BMAS, BMBF, Bundesagentur für Arbeit) u.a. fünf Fachstellen (Anerkennung, Qualifizierung, Berufsbezogenes Deutsch, Diversity Management, Existenzgründung) und bundesweit ca. 70 Anlaufstellen zur Erstberatung für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen eingerichtet worden (s. www.netzwerk-iq.de).

3.2 Managing Diversity an (Berufs-)Fachschulen und in Kindertageseinrichtungen

3.2.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Beruflichen Bildung

In welchem Maße Jugendliche mit Migrationshintergrund in eine Ausbildung zum/r Kinderpfleger/-in, Sozialassistent/-in bzw. Erzieher/-in einmünden, dazu können keine genauen Aussagen getroffen werden. Boos-Nünning und Granato (2008) monieren, dass „grundlegende Angaben zur Zahl und zum Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im Schulberufssystem, auch differenziert nach den unterschiedlichen Bildungsgängen, Berufen sowie nach Geschlecht“ fehlen (ebd.: 82). Sie weisen bei der Darlegung des Forschungsstandes zu den Ausbildungschancen und zur Ausbildungsorientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf das Schulberufssystem zudem darauf hin, dass Studien zu den Wünschen und Bedürfnissen von Jugendlichen selbst, zu ihren Bildungsentscheidungen im Hinblick auf das Bildungsangebot sowie zu ihren Motivationslagen erforderlich seien (vgl. ebd.: 83). Weitere Forschungsdesiderata sehen sie bei den Erkenntnissen zu den in der schulischen Ausbildung erworbenen Kompetenzen und zur Bedeutung und Ausrichtung interkulturellen Lernens in den beruflichen Schulen sowie bei den Kenntnissen über die Höhe der Abbrecher/-innen-Quote bzw. des Bildungserfolgs und über die Berufseinmündung (vgl. ebd.: 84ff.). Da relevante Studien zur Situation von Personen mit Migrationshintergrund an (Berufs-)Fachschulen nicht zu Verfügung stehen, wird an dieser Stelle auf Erkenntnisse aus der Bildungs- und Berufsforschung zum Übergang Schule – Ausbildung und zur dualen Ausbildung zurückgegriffen.

Seifert (2008) hat für Nordrhein-Westfalen anhand der Ergebnisse des Mikrozensus eine Auswertung der Daten zum Zusammenhang von schulischer und beruflicher Bildung bei Migrant(inn)en im Alter von 25 bis 35 Jahren differenziert nach erster und zweiter Zuwanderungsgeneration vorgenommen. Die Zahlen belegen die besondere Problematik des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung selbst bei solchen Schulabsolvent(inn)en, die im Allgemeinen als vermeintliche Bildungsgewinner/-innen angesehen werden. Seifert zeigt auf, dass „von denen mit Fachoberschulreife ... ein Viertel der zweiten und knapp ein Drittel der ersten Generation ohne Berufsausbildung (bleibt). Für jene, die die (Fach-)Hochschulreife erreicht haben, stellt sich der Übergang wenig günstig dar. Ein Viertel der Angehörigen der ersten Generation mit (Fach-)Hochschulreife bleibt ohne beruflichen Bildungsabschluss, bei der zweiten Generation sind es 15,7 Prozent“ (ebd.: 32). Während die Zahlen zu den geringeren Ausbildungschancen von Migrant(inn)en-Jugendlichen auch in den jährlichen Berufsbildungsberichten und BiBB-Übergangsstudien ausführlich dargelegt sind, fehlt es weiterhin an einer hinreichenden wissenschaftlichen Erklärung für diese Tatsache. Mittlerweile belegen mehrere Studien,¹¹ dass die Gründe dafür weder in restriktiven persönlichen oder familiären Einstellungen gegenüber einer beruflichen Zukunftsplanung noch in niedrigen Bildungsaspirationen gesehen werden können (vgl. Boos-Nünning/Granato 2008: 60ff.).

¹¹ Zu den Bildungszielen und konkreten Qualifizierungsplänen von Schulabsolvent(inn)en mit und ohne Migrationshintergrund s. Friedrich 2006 und Reißig et al. 2006, zur hohen Bildungs- und Berufsorientierung von Jugendlichen wie ihrer Familien s. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005 und Schittenhelm 2008 sowie zum Prozess und den Strategien am Übergang Schule und Ausbildung s. Beicht et al. 2008 und Ulrich/Granato 2006.

Nach kultur-, ressourcen- und individualtheoretischen Erklärungsansätzen gewinnen in den letzten Jahren zunehmend strukturtheoretische Forschungsperspektiven an Bedeutung, die auch mögliche Ausschließungstendenzen auf Seiten der ausbildenden Betriebe und Institutionen in den Blick nehmen (vgl. Beicht/Granato 2009: 30; Granato 2009: 30; Sieber 2009: 288). Diese Forschungsrichtung folgt dem Konzept von Bourdieu (1983), wonach der erfolgreiche Bildungs- und Berufsverlauf nicht allein von den Bildungstiteln, Kenntnissen und Fähigkeiten, die eine Person in formalen wie informellen Kontexten erworben hat, abhängt, sondern im engen Verhältnis zur gesellschaftlichen Anerkennung des kulturellen Kapitals steht (vgl. Schittenhelm 2008: 57). Diesem Ansatz folgte auch das vorliegende Forschungsvorhaben.

Die Frage der Anerkennung ist von der Berufsbildungsforschung für den Bereich der dualen Ausbildung bereits in unterschiedlicher Weise aufgegriffen worden. Das Deutsche Jugendinstitut hat eine Mehrfachbefragung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und mit Aussiedlerhintergrund (N = 635) durchgeführt. Über die Hälfte der Jugendlichen ging davon aus, weder jetzt noch in Zukunft als Deutsche behandelt zu werden. Annähernd ein Drittel der Befragten gab an, sich gegenüber deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund insbesondere im Schulalltag, beim Zugang zu Ausbildung und Arbeit, bei Ämtern und Behörden stark bzw. sehr stark benachteiligt zu fühlen (vgl. Skrobanek 2008: 32). Eine weitere Studie des DJI zur „Interkulturellen Zusammenarbeit von Auszubildenden“ kommt im Rahmen einer bundesweiten (nicht repräsentativen) Online-Befragung von über 2.200 Auszubildenden aus 24 Unternehmen zu dem Schluss, dass sich über 85 % der Befragten mit Auszubildenden anderer Herkunftskulturen gut verstehen (vgl. Wildung/Schaurer 2008: 36), sich 83 % der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund wegen ihrer Herkunft nicht benachteiligt fühlen (vgl. ebd.: 50) und „interkulturelle Kontakte und Zusammenarbeit... für die Auszubildenden im Arbeitsalltag und auch im privaten Bereich weitgehend selbstverständlich“ sind (ebd.: 65f.). Trotz dieses insgesamt positiven Befunds zeigt diese Studie auch Problembereiche auf. So stehen in herkunftshomogen ausgebildeten Gruppen ein Drittel der Vorstellung einer Ausbildung in multikultureller Zusammensetzung negativ und weitere 38 % indifferent gegenüber (vgl. ebd.: 43). Werden darüber hinaus die Daten zur Häufigkeit des Benachteiligungsgefühls nach Herkunftsland und Religionszugehörigkeit der Auszubildenden differenziert betrachtet, wird ersichtlich, dass 15 % der Auszubildenden aus GUS-Staaten, über ein Viertel der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und 27 % aller muslimischen Auszubildenden sich häufig oder sehr häufig benachteiligt fühlen. Bei allen Befragten stimmen dieser Aussage nur 5 % zu (vgl. ebd.: 50ff.). Zwei weitere DJI-Studien zur interkulturellen Zusammenarbeit mit dem Schwerpunkt auf Großbetriebe (vgl. Bednarz-Braun 2008) bzw. auf die Sichtweisen der unterschiedlichen Generationen in Industriebetrieben (vgl. Bischoff et al. 2008) kommen in den Gesamtaussagen zu ähnlichen Ergebnissen und werden daher an dieser Stelle nicht näher erörtert.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) hat 38 junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eine duale Ausbildung als Arzthelfer/-in, Einzel-, Groß- und Außenhandels- bzw. Speditionskaufmann/-frau absolviert haben, und 17 Vorgesetzte in einer qualitativ angelegten Untersuchung befragt. Ziel des Forschungsprojekts war es, „interkulturelle Kompetenzen dieser Zielgruppe zu erfassen und näher zu beschreiben“ (Benneker et al. 2005: 48), da

hierzu bisher noch keine fundierten Erkenntnisse vorlagen. Im Fokus der Befragung standen der Einsatz herkunftssprachlicher Kenntnisse und kulturspezifischen Wissens wie auch die interkulturellen Erfahrungen der Befragten. Es konnte gezeigt werden, dass junge Fachkräfte mit Migrationshintergrund „ihre interkulturellen Kompetenzen erfolgreich im Berufsalltag einsetzen und ausweiten, wovon Betriebe einen deutlichen Nutzen haben“ (Granato 2009: 19). Im Vergleich der Ausbildungsberufe sind beim Einsatz interkultureller Kompetenzen berufsübergreifende Ähnlichkeiten wie auch berufsspezifische Unterschiede erkennbar (z. B. in Bezug auf den Einsatz der Erst- und Fremdsprachen im Spektrum von Dolmetscherleistungen bis hin zu weitgehend frei geführten Kundengesprächen). Berufsübergreifend nehmen die jungen Fachkräfte häufig eine (kultur-)vermittelnde Rolle zwischen Kund(inn)en/Patient(inn)en und Unternehmen ein [vgl. ebd.; zu den befragten Arzthelfer(inne)n vgl. ausführlich Benneker et al. 2005: 49f.]. Vor dem Hintergrund, dass die befragten Vorgesetzten die eingesetzten Kompetenzen nur begrenzt wahrnahmen, ist es nicht verwunderlich, dass nur ein Teil der jungen Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre interkulturellen Kompetenzen als berufliches Potenzial auffassten, andere stufen ihre Bedeutung als sehr gering ein (vgl. Granato 2009: 20).

Abschließend sei noch auf eine interkulturell vergleichende Untersuchung von Schittenhelm (2008) zu Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung hingewiesen. Aus den qualitativen Befragungen von 64 Realschulabsolventinnen mit und ohne Migrationshintergrund wurden auf der Grundlage systematischer Fallvergleiche vier typische Verlaufs- und Bewältigungsformen des Statusübergangs generiert (vgl. ebd.: 61). Neben dieser vorgenommenen Typenbildung ist insbesondere ein Aspekt aus dem interkulturellen Vergleich der Befragten für das eigene Forschungsvorhaben von Interesse. Schittenhelm beobachtete, „dass die jungen Migrantinnen ihre Bildungs- und Berufsorientierung in Abgrenzung zu biographisch erfahrenen Zuschreibungen und Vorurteilen gegenüber ihrer Eigengruppe formulierten. Sie grenzten sich ab von Stereotypen und vorherrschenden Bildern über Migrantinnen und betonten dem gegenüber ihr Bildungsinteresse und ihre Leistungsbereitschaft. Probleme einer sozialen Anerkennung und die Suche nach Strategien, um mit negativen Zuschreibungen umzugehen, stellen hier also zusätzliche Anforderungen auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung dar“ (ebd.: 65). Im Forschungsteil B wurde im Rahmen der Interviews mit den Fachschüler(inne)n auch überprüft, inwieweit und in welcher Form sich diese Anforderungen in der Ausbildung möglicherweise fortsetzen.

3.2.2 Interkulturelle Öffnung von Kindertageseinrichtungen

Aus Gründen des Umfangs wird hier davon abgesehen, den Stand der Fachdiskussion zu Begriffen wie „Interkulturelle Kompetenz“, „Interkulturelle Öffnung“, „Migrationsgesellschaftliche Öffnung“, „Managing Diversity“, „Diversity Education“ und „Diversitätsbewusste Öffnung“ näher darzulegen. Der wissenschaftliche Diskurs (national wie international) zu Ansätzen der Interkulturellen Öffnung und von Managing Diversity wie auch einer Pädagogik der Vielfalt, der Interkulturellen Pädagogik und von Diversity Education ist vom Projektleiter bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben worden (vgl. Leiprecht 2008; ders. 2001/2006; zu Diversity Education und Management im Bereich beruflicher Bildung vgl. ders. 2009). Im Kern ist deutlich, dass es bei Interkultureller Öffnung und Managing Diversity um Formen von

Organisationsentwicklung geht, wobei für Organisationen in den Bereichen Frühpädagogik, Bildung, Soziale Arbeit und Pflege zusätzliche und andere Kriterien wie auch Wirkfaktoren in den Vordergrund treten als im Bereich von Wirtschaftsunternehmen (z. B. soziale Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, politische Beauftragung, öffentliches Angebot). Während sich Interkulturelle Öffnung auf Zuschreibungsmuster und Identitätskategorien wie Kultur, Ethnie, Nation, Religion und Sprache konzentriert, wird Managing Diversity weiter gefasst und es kommen sexuelle Orientierung, Geschlecht, Behinderung, soziale Klasse etc. hinzu. In beiden Fällen wird Interkulturelle Kompetenz sowohl als eine Kompetenz gesehen, die die Mitarbeitenden entwickeln (sollen) und die durch Ausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung unterstützt werden kann, als auch als eine Kompetenz, die in der Organisation verankert sein und auch als Leitungsaufgabe verstanden werden muss (Zielsetzung, Selbstverständnis, Angebot, Zugang, Mittel, Materialien, Personalstruktur usw.). Deutlich ist, dass neben allgemeinen Merkmalen Interkultureller Kompetenz (wie etwa auf personaler Ebene Empathie, Ambiguitätstoleranz, Wissen zu den Wirkungen von Stereotypisierung etc.) noch spezifische Merkmale hinzukommen, die auf das jeweilige Arbeitsfeld ausgerichtet sind.

An dieser Stelle wird es zentral um den Forschungsstand zu Fragen der Interkulturellen Öffnung in Kindertageseinrichtungen auf der Ebene des Personals gehen. Für die berufliche Situation und Rolle von Migrant(inn)en in einem Kita-Team ist dabei zunächst bedeutend, welche Einstellungen und Sichtweisen von pädagogischen Fachkräften überhaupt zu interkulturellen Ansätzen eingenommen werden. Wissenschaftliche Untersuchungen zu dieser Fragestellung sind jedoch rar gesät. Eine qualitative Erhebung, die 1983 von Feil und Schönhammer publiziert wurde, untersucht die Einstellungen von Erzieherinnen zu „Mentalitätsunterschieden“ und bezüglich „Vorurteile(n) in der Gesellschaft und in ihrer unmittelbaren, beruflichen Umgebung, bei anderen und bei sich selbst“ (ebd.: 5). In einer qualitativen Studie zu den subjektiven Theorien von Erzieher(inne)n interviewte Wolfram (1995) diese zu den Sichtweisen und Erfahrungen bezüglich ihrer Arbeit. Auf anderthalb Seiten widmet er sich in dieser Forschungsarbeit der Frage nach dem „Zusammenleben mit Ausländern“ (ebd.: 144). Als Teil einer Studie zum „Schulerfolg von Migrationskindern“ (Lanfranchi 2002) werden drei Lehrerinnen, aber auch zwei Erzieherinnen interviewt, um „Handlungsmuster auf der Grundlage der Vielfalt alltagsweltlicher Handlungsfiguren zu identifizieren“ und den Umgang mit Heterogenität zu untersuchen (ebd.: 279f.). Keine der Untersuchungen hat sich bei Fachkräften in Kitas und außerschulischer Jugendarbeit bisher mit der Frage nach der Bevorzugung oder Abweisung von interkulturellen Ansätzen bzw. von bestimmten Ausrichtungen solcher Ansätze befasst; wissenschaftliche Studien zu sozialen Repräsentationen von interkulturellem Lernen existieren in Deutschland in Bezug auf diese Gruppe ebenfalls noch nicht.

Ähnlich gestaltet sich die Forschungslage zum Stand der Interkulturellen Öffnung im Hinblick auf die Personalstruktur und die Personalentwicklung in Kitas.¹² Im Zentrum des Interesses stehen vornehmlich Fragen, wie die Bildungsarbeit angemessen auf die Bedürfnisse der

¹² Zu Standards von Diversity Management für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in der beruflichen Bildung vgl. Kimmelman 2010.

Kinder und Familien mit Migrationshintergrund¹³ abgestimmt und interkulturelles Lernen bzw. eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas sinnvoll gestaltet werden kann (vgl. z. B. Wagner 2008).¹⁴ Dass Interkulturelle Kompetenz häufig nur auf Aspekte des richtigen Umgangs mit den Lernenden bezogen wird, begründet Auernheimer (2010) mit der „noch immer (bestimmenden)... Vorstellung, die Fachkräfte seien autochthon“ (ebd.: 10). Vor diesem Hintergrund verwundert es aus der Sicht von Mecheril (2010) nicht, dass sich interkulturelle Bildungsangebote an Mehrheitsangehörige richten und pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund als Adressat(inn)en der Angebote zu professioneller interkultureller Kompetenz in der Regel nicht vorkommen¹⁵ (vgl. ebd.: 16ff.).

Gaitanides (2010) ist einer der wenigen, der seinen Blick auf Kooperationsprobleme in multikulturellen Teams gerichtet hat. Die Ergebnisse seiner Forschung beruhen auf der wissenschaftlichen Begleitung eines Qualitätszirkels „Interkulturelle Teamentwicklung“ im Rahmen der Implementation eines Qualitätsmanagement-Verfahrens in drei Einrichtungen der Migrationsarbeit in München. Auch wenn er grundsätzlich davon ausgeht, dass multikulturelle Teams „Laboratorien für die Entwicklung interkultureller Kompetenz“ (ebd.: 153) sind, belegen die Forschungsergebnisse, dass „interkulturelle Teamentwicklung sich nicht naturwüchsig ergibt durch ‚learning by doing together‘, sondern einen intensiven und systematischen Lernprozess erfordert“ (ebd.). In einer ersten Problemanalyse mit den Teilnehmenden – zunächst getrennt nach Mitarbeiter(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund – konnten vier Problembereiche identifiziert werden: Macht, Sprache, Arbeitsteilung und Stereotype (vgl. ebd.: 154), wobei sich die Frage der Macht- und Anerkennungsproblematik als zentral erwies. So würden differente Kommunikationsstile die Zusammenarbeit in erheblich geringerem Maße beeinträchtigen als gegenseitige Zuschreibungen und Stereotype. Gaitanides fächert dies am Beispiel des Umgangs mit dem Nähe-Distanz-Problem als professionellem Standard [in der Arbeit mit den Klient(inn)en, aber auch in der Zusammenarbeit im Team] sehr differenziert auf (vgl. ebd.: 157). Nach Abschluss des Qualitätszirkels und mehreren Fortbildungen konstatierten die Teilnehmenden, dass es insgesamt an einer interkulturell fokussierten Kommunikations- und Konfliktkultur fehlen würde, die Probleme auf der Beziehungsebene nicht aus falscher Rücksichtnahme tabuisiere. Gaitanides fasst dieses Problem wie folgt zusammen: „Die Konflikthemmung, die ohnehin in den Teams sozialer Berufe sehr verbreitet ist, wird auf deutscher Seite noch durch die paternalistische Schonung der ‚Benachteiligten‘ mit Kritik und die Antizipation von Ethnozentrismus- und Diskriminierungsvorwürfen verstärkt. Und bei den Migrant/inn/en wirkt noch die traditionelle Scheu vor direkten Konfliktaustragungsmodi nach, aber auch die Vorwegnahme der besonderen – historisch

¹³ Die SVR-Studie (s. Fußnote 7) kommt in Bezug auf die interkulturelle Elternbildung in Kitas zu dem Schluss, dass „immer noch ein substanzieller Teil der Einrichtungen auf den Umgang mit heterogenen Elterngruppen nicht ausreichend vorbereitet“ ist (SVR 2014: 5). Dies würde selbst für viele Kitas mit hohem Migrationsanteil gelten und sich vor allem auf die mangelhafte fachliche Vorbereitung beziehen: In über vier Fünftel der Einrichtungen fehle es an einem interkulturellen Fortbildungsangebot (vgl. ebd.: 17).

¹⁴ Als Überblick zu Konzepten für interkulturelles Lernen und Rassismusprävention vgl. Sulzer/Leiprecht 2007 und zu Interkultureller Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung vgl. Krok et al. 2010.

¹⁵ Dieser Denkklogik folgt leider auch die SVR-Studie, denn das Vorhandensein von interkultureller Kompetenz in einer Kita wird bereits dann angenommen, wenn die Einrichtung eine Fachkraft mit Migrationshintergrund beschäftigt (vgl. SVR 2014: 32).

bedingen – Empfindlichkeit der deutschen Kolleg/inn/en gegenüber Rassismuskorrekturen“ (ebd.: 155).

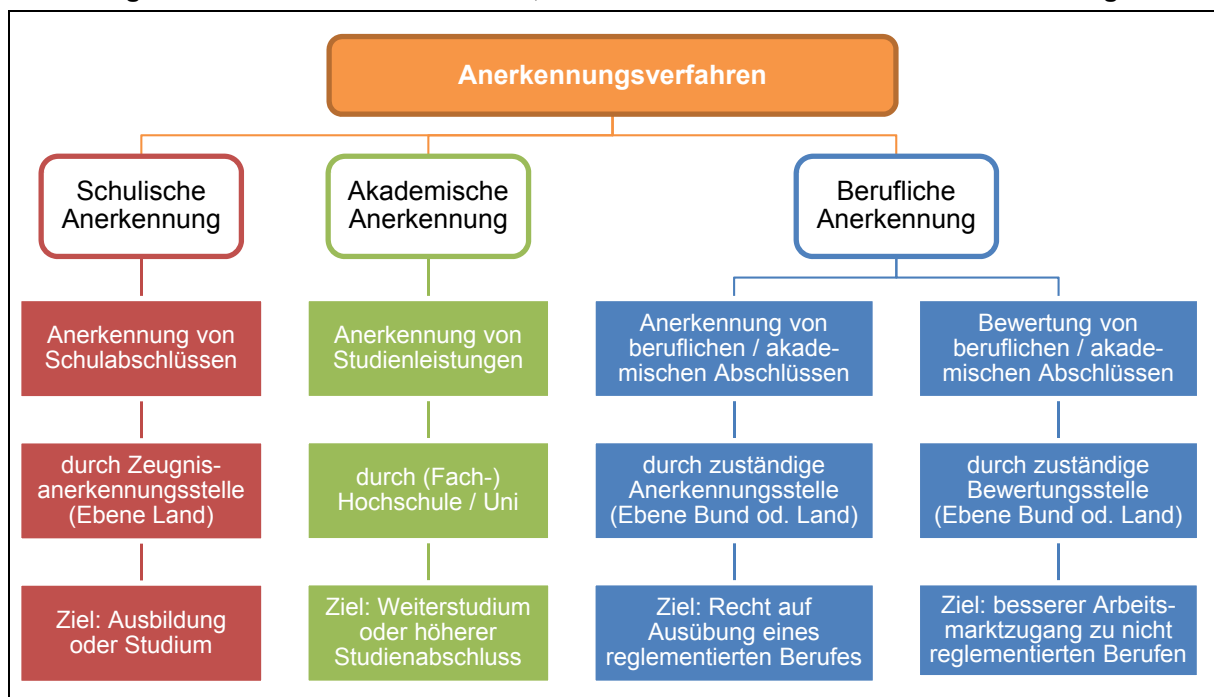
Für das eigene Forschungsvorhaben spielte zudem die Studie von Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) als Vergleichspunkt aus dem Bildungsbereich eine besondere Rolle. Auf Basis einer Online-Fragebogen-Erhebung mit 198 Lehrkräften mit Migrationshintergrund und von 60 narrativen Interviews wurden das professionelle Selbstverständnis und die schulische Integration dieser Lehrkräfte untersucht. Ein Resultat aus dem quantitativen Forschungsteil ist beispielsweise, dass sich über 70 % der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Kollegium anerkannt fühlen, aber sich ein annähernd gleich hoher Prozentsatz vom Team mehr Kompetenz im Umgang mit Diversität wünscht (vgl. ebd.: 261f.). Darüber hinaus zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass 39 % der Befragten in der eigenen Schulzeit, 13 % im Studium und jeweils 23 % im Referendariat bzw. in der schulischen Praxis benachteiligende bzw. diskriminierende Erfahrungen in Deutschland gemacht haben.

3.3 Berufliche Anerkennung von Qualifikationen aus dem Ausland

Anerkennungssituation vor der neuen Anerkennungsgesetzgebung in Deutschland

Die Erkenntnisse zum Forschungsstand über die Anerkennungssituation in Deutschland (zumindest bis zum Inkraft-Treten der Anerkennungsgesetze von Bund und Ländern) fasst der 8. Bericht der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung (2010) wie folgt zusammen: Diese sei „gekennzeichnet durch eine große Unübersichtlichkeit in den Verfahren und hinsichtlich der zuständigen Stellen (und) das Fehlen einheitlicher Standards und Kriterien für die Bewertungs- und Entscheidungspraxis der unterschiedlichen Akteure“ (Die Beauftragte 2010: 121). Eine umfassende Statistik über Personen mit im Ausland erworbenen Abschlüssen läge dabei genauso wenig vor wie jährlich erhobene Gesamtzahlen zu den Ergebnissen der Anerkennungsverfahren in Bund und Ländern (vgl. ebd.: 125).

Abbildung 4: Verfahren der schulischen, akademischen und beruflichen Anerkennung



Dass auch ohne staatliche Erfassung von Daten zu den mitgebrachten Qualifikationen von Migrant(inn)en einerseits und zu den Anerkennungsverfahren andererseits dennoch Aussagen über die Vor-BQFG-Anerkennungspraxis¹⁶ in Deutschland getroffen werden können, ist das große Verdienst einer Studie von Englmann und Müller (2007). Deren Untersuchung umfasste eine bundesweite Befragung von verantwortlichen Mitarbeiter(inne)n in Anerkennungsstellen anhand teilstandardisierter Fragebogen und Expert(inn)en-Interviews sowie eine Befragung von Migrant(inn)en zu ihren Anerkennungserfahrungen mittels standardisierter Fragebogen.

Für den Bereich der länderrechtlich reglementierten Berufe konnte die Studie mehrere Problemfelder im Anerkennungsverfahren aufdecken. Als Hauptmanko erweist sich die föderale Zersplitterung der Anerkennungsstellen, wobei selbst innerhalb eines Bundeslandes zum Teil keine einheitliche Systematik zu erkennen ist und verschiedene Stellen jeweils nur für bestimmte Berufe zuständig sind. Erschwert wird dies noch dadurch, dass in bestimmten Bundesländern die Anerkennungsverfahren (z. B. für Sozialberufe) dezentral organisiert sind (vgl. ebd.: 102ff.). Das Problem der fehlenden Transparenz in der Zuständigkeit wird noch dadurch gesteigert, dass mitunter für bestimmte Berufe (und hier vor allem im Bereich der Sozialberufe) in den Ländergesetzgebungen keine Regelungen zur Anerkennung von ausländischen Qualifikationen getroffen worden oder zuständige Anerkennungsstellen in Prüfungsordnungen nicht eindeutig benannt sind. Englmann und Müller konstatieren, dass es „in diesen Fällen... kaum noch um die Frage (geht), ob ausländische Qualifikationen fair bewertet werden, sondern Migrant/innen werden daran gehindert, überhaupt Zugang zu einem Anerkennungsverfahren zu finden“ (ebd.: 59).

Nach der Studie ist die Anerkennungspraxis darüber hinaus durch folgende Merkmale gekennzeichnet: unzureichende und zum Teil unverständliche Informationen der Behörden (ca. 50 % der Anerkennungsstellen verfügen weder über Antragsvordrucke noch Merkblätter; vgl. ebd.: 108, 139), häufig fehlende Option einer Teilanerkennung oder Ausgleichsmaßnahme im Antragsverfahren (vgl. ebd.: 154), eingeschränkte bzw. oftmals von vornherein ausgeschlossene Anerkennungsmöglichkeiten für Drittstaatenangehörige (vgl. ebd.: 149) und eine gerade im Bereich der Sozialberufe ausgesprochen niedrige Anzahl von Anträgen (vgl. ebd.: 127), ein insgesamt noch diffuses Bild zur Zahl und zu den Kriterien der Anerkennung bzw. Ablehnung (vgl. ebd.: 129f.) und eine sehr geringe Zahl an Widersprüchen (vgl. ebd.: 159). Insgesamt verzerrt seien die Antragszahlen dadurch, dass Voranfragen in der Regel von den Anerkennungsstellen nicht dokumentiert werden. Vor allem in Bezug auf Sozialberufe und ausländische Lehrer/-innen werden nach Schätzungen der befragten Stellen zwischen 70 % und annähernd 100 % aller telefonischen Voranfragen zurückgewiesen (vgl. ebd.: 172).¹⁷

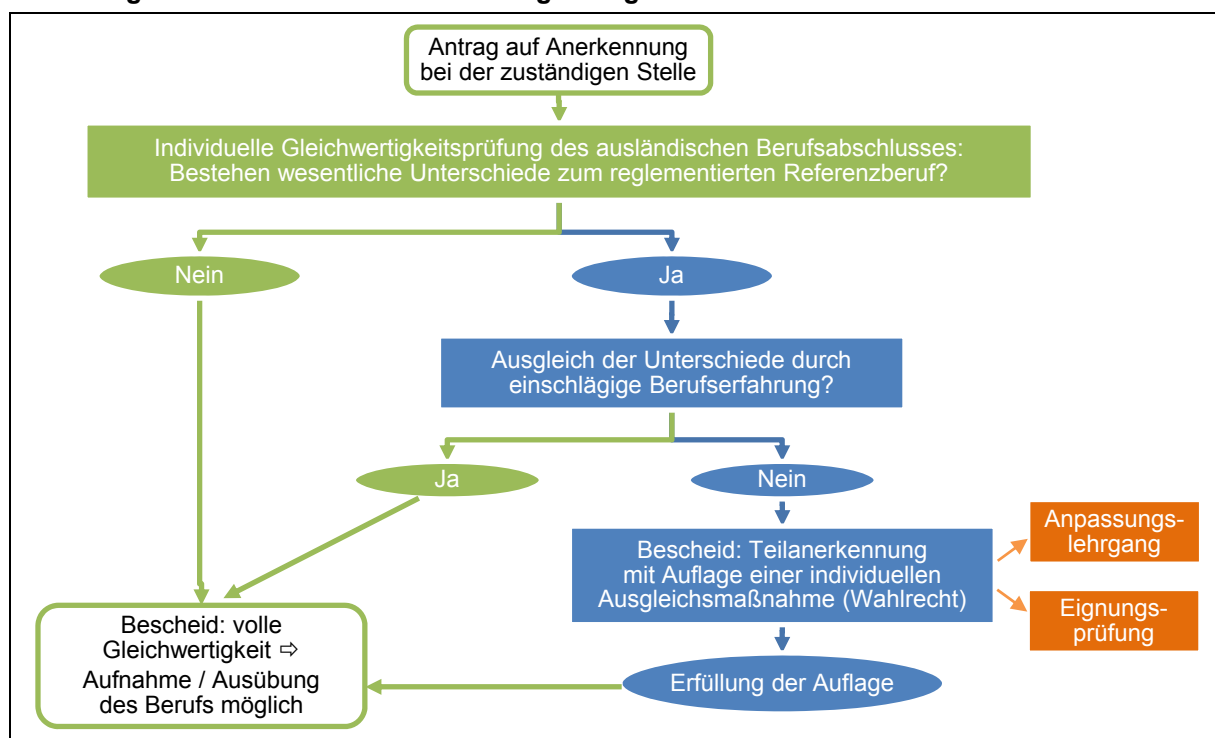
¹⁶ Da die Länder-Anerkennungsgesetze erst im Verlauf des eigenen Forschungsvorhabens nach und nach in Kraft traten, beziehen sich die Ergebnisse und deshalb auch der hier dargestellte Forschungsstand größtenteils auf die Zeit vor der neuen Gesetzgebung.

¹⁷ Der Forschungsteil A hat sich an das Vorgehen und den Ergebnissen dieser Studie orientiert und viele der hier aufgeführten Aspekte berufsspezifisch vertieft.

Anerkennungssituation nach der neuen Anerkennungsgesetzgebung (Ebene Bund)

„Anerkennungsgesetz“ steht verkürzt für das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“. Das neue Bundesgesetz ist im April 2012 in Kraft getreten und setzt sich aus dem Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) (Artikel 1) sowie Anpassungen und Änderungen in berufsrechtlichen Fachgesetzen (Artikel 2-61) zusammen. Mit dem Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren im Bereich der reglementierten wie nicht reglementierten Berufe für alle zugewanderten Fachkräfte unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit ist auf der gesetzlichen Ebene auch im internationalen Vergleich eine entscheidende Verbesserung zur Berufsankennung gelungen.¹⁸ Zudem können nunmehr alle Zugewanderten ihre Berufserfahrungen und sonstige Weiterbildung in die Gleichwertigkeitsprüfung einbringen.

Abbildung 5: Verfahren der Anerkennung im reglementierten Berufsbereich



Bund und Länder haben sich bei der Anerkennungsgesetzgebung auf einheitliche Erhebungsmerkmale geeinigt, um zukünftig für ganz Deutschland Aussagen über Antragstellende und Verfahrensbilanzen treffen zu können. Das BiBB hat zusätzlich einen Monitoring-Auftrag erhalten, um die Umsetzung des Gesetzes (vornehmlich auf Bundesebene) zu evaluieren. Ein erster Bericht ist für das Jahr 2013 vorgelegt worden (vgl. BMBF 2014). Durch die Gesetzesverzögerungen in einigen Bundesländern wird eine Gesamtbilanz über die Länder-Verfahren jedoch erst für das Jahr 2015 vollständig möglich sein.¹⁹

¹⁸ Prinzipiell ist es auch eine Antragstellung für Personen möglich, die in Deutschland nur über einen ungesicherten Aufenthaltsstatus (Geduldete und Asylsuchende) verfügen oder noch im Ausland leben und zukünftig in Deutschland erwerbstätig sein wollen.

¹⁹ Ursprüngliches Ziel war es, orientiert am Bundesgesetz und auf der Grundlage eines gemeinsam erarbeiteten Musterentwurfsgesetzes in jedem Bundesland ein Anerkennungsgesetz für die länderrechtlich geregelten Berufe bis Ende 2012 vorzulegen. Dieses Ziel konnten lediglich fünf Bundesländer realisieren (vgl. BMBF 2014: 24f.).

Die Zahlenbilanz sieht für das erste Berichtsjahr 2012 (ab 01.04.) in Bezug auf die bundesrechtlich geregelten Berufe kurz gefasst wie folgt aus:

- bei 7.980 von insgesamt 10.989 eingereichten Anträgen lag ein Bescheid vor;
- ein Großteil der Anträge entfiel auf den reglementierten Berufsbereich (fast 80 %);
- bei den reglementierten Berufen erfolgte die Feststellung der vollen Gleichwertigkeit in 83,8 % der Bescheide (inkl. Fällen mit erfolgreich absolvierter Ausgleichsmaßnahme); weitere Ergebnisse: Auflagenerteilung (12,7 %), Ablehnung (3,5 %) (vgl. ebd.: 44ff.).

Im ersten Jahr der Umsetzung des Bundesgesetzes zeigt sich somit eine ausgesprochen hohe Anerkennungsquote, wobei berücksichtigt werden muss, dass zurückgezogene Anträge statistisch nicht erfasst werden. Trotz dieser positiven Bilanz war von der Fachöffentlichkeit eine insgesamt deutlich höhere Zahl an Anträgen – insbesondere vor dem Hintergrund der oftmals schlechten beruflichen Positionierung vieler zugewanderter Fachkräfte – erwartet worden. Es bleibt abzuwarten, ob in den Berichtsjahren 2013 und 2014 eine signifikante Steigerung der Antragszahlen mit zunehmendem Bekanntheitsgrad des Anerkennungsgesetzes zu erkennen sein wird oder aus noch näher zu untersuchenden Gründen viele Verfahrensberechtigte selbst bei unterqualifizierter Beschäftigung von einer Antragstellung absehen.

Anerkennungssituation im Bereich der reglementierten Berufe (EU-Ebene)

Eine wertvolle Hilfestellung für den Forschungsteil A lieferte eine Studie des Staatsinstituts für Frühpädagogik (2009). Im Rahmen des seepro-Projekts (Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa) wurde eine Bestandsaufnahme und Analyse der Professionsprofile speziell in den neueren EU-Staaten vorgenommen. Im Zuge dessen sind auch die Daten für die EU15-Länder aktualisiert worden, die das IFP bereits in einer früheren Studie erhoben hatte (vgl. ebd.: 4f.). Ergebnisse des Projekts sind 27 Länderprofile, vergleichende Analysen zu Schlüsselaspekten der Kita-Systeme und Professionalisierungskonzepte, die in einer gesonderten Publikation (Oberhuemer/Schreyer 2010) veröffentlicht wurden. Die aus den 27 Ländern herausgearbeiteten sechs wiederkehrenden Kernprofile (Frühpädagogische Fachkraft, Vorschulpädagogische Fachkraft, Vor- und grundschulpädagogische Fachkraft, Sozialpädagogische Fachkraft, Krippenfachkraft, Gesundheits- und Pflegefachkraft) machen deutlich, wie breit allein schon im europäischen Kontext die Vielfalt der Professionsprofile und damit auch die Frage der Anerkennung und Ausgleichsmaßnahmen im Kita-Berufsfeld gedacht werden müssen. Gleichzeitig lässt diese große Bandbreite bereits erahnen, dass hier ein großes Hindernis bei Anerkennungsverfahren mit dem Referenzberuf „Erzieher/-in“ liegen könnte.

Berufsübergreifend betrachtet fällt die Bilanz über die Umsetzung der EU-Berufsanerkennungslinie 2005/36/EG eher ernüchternd aus, vor allem die angestrebte Arbeitsplatzmobilität von Fachkräften innerhalb der EU ist nach Ansicht der Europäischen Kommission weiterhin zu niedrig. In diesem Kontext monierte der Europäische Rat im Frühjahr 2012 die unverhältnismäßigen Hemmnisse beim Zugang zu reglementierten Berufen und forderte, sämtliche ungerechtfertigten regulatorischen Beschränkungen abzuschaffen (vgl. Europäische Kommission 2013a). Vor dem Hintergrund dieser Kritik haben die zentralen Institutionen der EU (Kommission, Rat und Parlament) Maßnahmen zur Verbesserung des Berufszugangs innerhalb der EU ergriffen.

Eine Maßnahme bestand darin, die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie durch die Richtlinie 2013/55/EU zu reformieren, die im Januar 2014 in Kraft trat. Die neue Richtlinie, die von den EU-Mitgliedsstaaten spätestens bis zum 18. Januar 2016 in entsprechende Rechts- und Verwaltungsvorschriften umgesetzt sein muss, ist vor allem auf eine Vereinfachung und Beschleunigung der Anerkennungsverfahren ausgerichtet. Für den deutschen Kontext ist bei Verfahren mit dem Referenzberuf „Erzieher/-in“ der neue Artikel 4f von hoher Relevanz, denn er schafft die Möglichkeit eines partiellen Berufszugangs (vergleichbar der Verfahren zur Anerkennung von DDR-Erzieher/-innen z. B. als „Erzieher/-in Hort“). Aufgrund zahlreicher Missverständnisse ist zudem der Artikel 53 zu den Sprachkenntnissen deutlich erweitert und präzisiert worden. Demgemäß kann ein EU-Mitgliedsstaat für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit zwar die dafür erforderlichen Sprachkenntnisse verlangen, deren Überprüfung darf aber erst nach der Anerkennung einer Berufsqualifikation erfolgen. Sie war und ist damit nicht Bestandteil des Anerkennungsverfahrens (vgl. Europäische Union 2013).

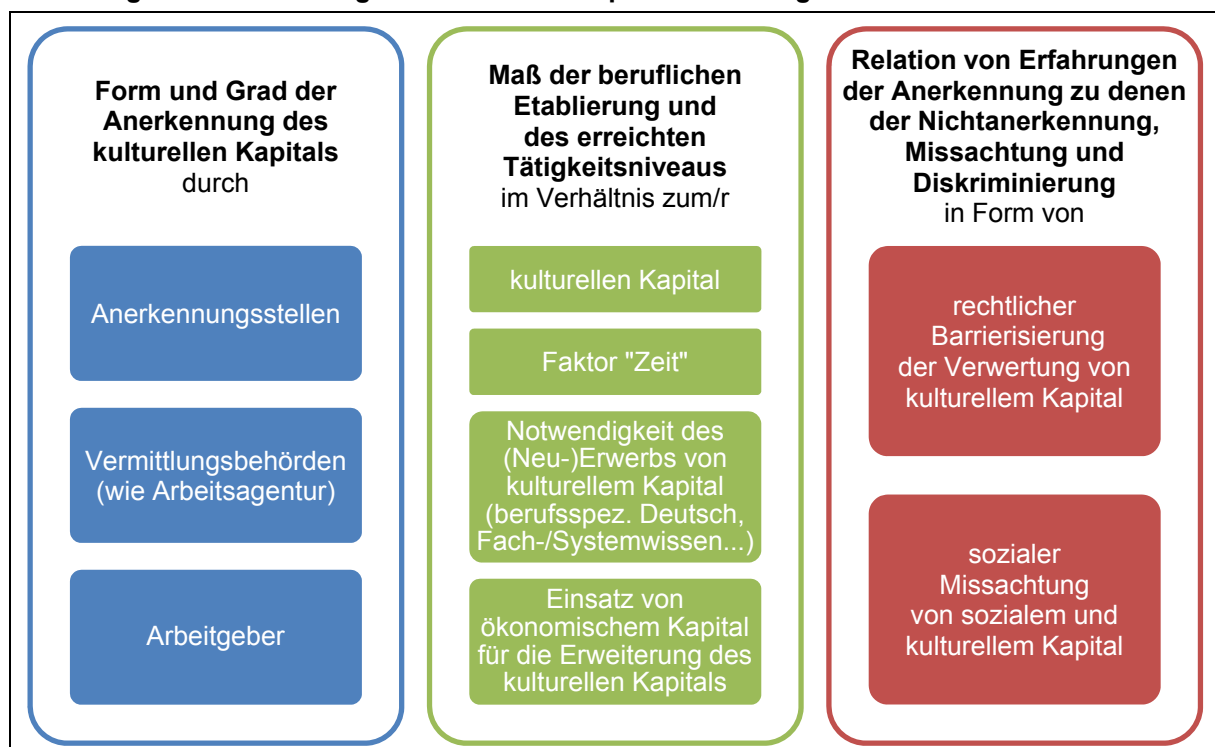
Bei der zweiten Maßnahme geht es darum, die nationalen Reglementierungen des Berufszugangs einer kritischen Bewertung zu unterziehen. Im ersten Schritt nimmt hierzu jeder Mitgliedsstaat eine Bestandsaufnahme der eigenen reglementierten Berufe vor und prüft in jedem Einzelfall, ob die Reglementierung gerechtfertigt ist (Nov. 2013 – März 2014). Der zweite Schritt besteht in einer gegenseitigen Evaluierung zwischen allen Mitgliedsstaaten, auf deren Grundlage die einzelnen Länder nationale Aktionspläne erstellen sollen (bis Jan. 2016) (vgl. Europäische Kommission 2013b). Es ist davon auszugehen, dass besonders die Evaluierung der in Deutschland länderrechtlich reglementierten Berufe für die anderen Mitgliedsstaaten eine hohe Herausforderung darstellen wird, zumal Abschlüsse wie „Kinderpfleger/-in“, „Sozialassistent/-in“ oder „B.A. Kindheitspädagog/-in“ nicht in allen Bundesländern reglementiert sind. Die beabsichtigte Umsetzung einer Europakarte der reglementierten Berufe wird in Bezug auf Deutschland daher keinen allgemeingültigen Charakter haben können.

Anerkennung des kulturellen Kapitals in der Migration (internationale Sozialforschung)

Eine weitere wichtige Grundlage für das Forschungsvorhaben bilden die Ergebnisse einer groß angelegten Untersuchung zur Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter Migrant(inn)en im internationalen Vergleich (vgl. Nohl et al. 2010). Ansatz der Studie war es, sie „nicht zu ‚humanem Kapital‘ (zu) degradieren, sondern sie als Akteure und Akteurinnen in Möglichkeitsräumen (zu) begreifen, die durch das in- und ausländische Bildungssystem, durch die Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt, durch rechtliche In- und Exklusion, durch die Folgen ethnischer Diskriminierung und durch soziale Unterstützung und Netzwerke geprägt sind“ (ebd.: 10). Hierbei wird auf das Konzept des „kulturellen Kapitals“ von Pierre Bourdieu recurriert, nach dem „Humankapital“ nicht objektiv gegeben sei, sondern der Wert des kulturellen Kapitals gesellschaftlich ausgehandelt würde: „Ein solches relationales Verständnis der Arbeitsmarktinklusion von Hochqualifizierten ist ein zentraler Ausgangspunkt für die Frage, die alle Beiträge dieses Bandes verbindet: Wie gelingt es MigrantInnen, ihr Wissen und Können auf dem Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes zu erweitern und zu verwerten, sodass es als kulturelles Kapital anerkannt und nützlich wird?“ (ebd.) Wenigstens fünf interessante Aspekte dieser sehr interessanten, facettenreichen und differenzierten Studie sollen hier schlaglichtartig benannt werden.

Neumann (2010) zeigt in seinem Beitrag auf, dass sich Nichtanerkennungs-, Missachtungs- und Diskriminierungserfahrungen von Bildungsinländer(inne)n in Kanada und Deutschland danach unterscheiden lassen, ob Anerkennung eher auf der Ebene des Rechts oder der sozialen Wertschätzung verweigert wird. Ofner (2010) hat eine Typologie der Wahrnehmungs- und Bewältigungsformen im Umgang mit symbolischer Exklusion entwickelt, und Schmidtke (2010) stellt dar, wie ethnische Ökonomie für die Arbeitsmarktintegration entweder als Dequalifizierungsfalle oder als Sprungbrett in den Mainstream-Arbeitsmarkt wirken kann [bspw. die Honorar- bzw. ehrenamtliche Tätigkeit in einer Migrant(inn)en-Organisation als Hindernis oder ersten Schritt des Einstiegs in ein reguläres, qualifikationsadäquates Beschäftigungsverhältnis]. Pusch (2010) untersuchte den Zusammenhang von familiärer Orientierung und Arbeitsmarktintegration und kam im Vergleich mit den Ländern Türkei und Kanada zu der Erkenntnis, „dass das Mutter-Sein vor allem in Deutschland ein Hindernis bei der Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten Migrantinnen darstellt“ (ebd.: 293). Hausen (2010) arbeitet in ihrem Beitrag die Einflussfaktoren auf das erreichbare Tätigkeitsniveau von Migrant(inn)en in Verbindung mit dem Faktor Zeit bezüglich der vier entscheidenden Wirkungsräume „Aufbau kulturellen Kapitals“, „Aufenthaltsrecht und Arbeitserlaubnis“, „Anerkennung von Bildungstiteln“ und „Arbeitsmarkt“ heraus. Sie beschreibt dabei die Gefahr eines Teufelskreises durch kumulierten Zeitverlust für die betroffenen zugewanderten Fachkräfte: „Jeder Versuch, die Hürden in einem bestimmten Wirkungsraum zu überwinden, führt sie über einen zeitintensiven Umweg in einen anderen Wirkungsraum. In der Zwischenzeit aber verlieren bereits erworbene Qualifikationen an Wert. Erneut müsste nun neues kulturelles Kapital aufgebaut werden“ (ebd.: 190f.; vgl. ausführlich auch Hausen 2007). Die nachfolgende Abbildung gibt wieder, welche Kernaspekte der Studie im eigenen Forschungsvorhaben bei der Erhebung und Auswertung besondere Berücksichtigung gefunden haben.

Abbildung 6: Anerkennung des kulturellen Kapitals in der Migration



II. EINGEHENDE DARSTELLUNG DES VORGEHENS UND DER ERGEBNISSE

1 Verwendung der Zuwendung und Ergebnisse im Einzelnen

Das empirische Vorgehen und die Ergebnisse des Vorhabens werden in diesem Kapitel getrennt nach den Forschungsteilen A und B dargelegt, wobei in Bezug auf das Arbeitsprogramm (inkl. Rücklaufquoten) und den Zeitplan im Abgleich zwischen Vorhabenbeschreibung und realer Umsetzung auf das Kapitel I.4 (nur in der vollständigen Fassung) verwiesen wird.

Leider ist hier nicht der Raum, um den Weg der Datenanalyse transparent und nachvollziehbar zu machen und die Ergebnisse im Einzelnen vorzustellen und zu diskutieren. Dies geschieht allerdings in einer Publikation, in der umfassend und detailliert Teilergebnisse und Auswertungsgänge präsentiert werden (vgl. Gereke/Akbaş/Leiprecht 2015).

1.1 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse im Forschungsteil A: Situation von Zugewanderten mit (früh-)pädagogischen Qualifikationen aus dem Herkunftsland

1.1.1 Fragestellung und Zielsetzung gemäß Antrag

In Entsprechung zum explorativen Ansatz des Vorhabens ist die Fragestellung im Antrag sehr weit gefasst worden, um die Situation der Anerkennung und des Berufszugangs von zugewanderten Fachkräften, die mit pädagogischen Qualifikationen für die Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen nach Deutschland gekommen sind, im Hinblick auf die im Folgenden aufgeführten Fragen in ihren Grundzügen untersuchen und beschreiben zu können:

- Wie gestaltet sich die Arbeitsmarktintegration für Migrant(inn)en, die im Herkunftsland ein(e) frühpädagogische(s) Ausbildung/Studium erfolgreich absolviert haben?
- Inwieweit werden europarechtliche Regelungen zur Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen im Berufsfeld Kita in Bezug auf EU-Bürger(inne)n, Spätaussiedler(inne)n und Drittstaatenangehörigen in den einzelnen Bundesländern umgesetzt?
- Inwieweit spiegelt sich die Bereitschaft und das Interesse der Länder und der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege zur Erleichterung der Anerkennungsverfahren in der Praxis wider?
- Welche Rahmenbedingungen, förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren sowie erfolgreichen Praxisansätze für den qualifikationsadäquaten Zugang von (neu) zugewanderten pädagogischen Fachkräften zum Berufsfeld „Kita“ können in den einzelnen Bundesländern identifiziert werden?
- Inwieweit und wie erfolgreich nehmen zugewanderte Fachkräfte bisher an Externen-Prüfungen von Fachschulen teil? (in der Fragebogen-Erhebung B. 1 mit erfasst)
- Welche Potenziale, Ressourcen und Bedarfe zur Beschäftigung und zur Weiterqualifizierung bestehen in Bezug auf diese Zielgruppe?

Gemäß Antrag waren mit der Untersuchung dieser Fragestellung folgende Ziele verbunden:

- Verbesserung der Forschungslage zur Gruppe der zugewanderten Fachkräfte mit Qualifikationen für das frühpädagogische Tätigkeitsfeld: zu den Anerkennungsanträgen und -quoten, Herkunftsländern, mitgebrachten Qualifikationen, Berufserfahrungen, (Nach-)Qualifizierungsbedarfen

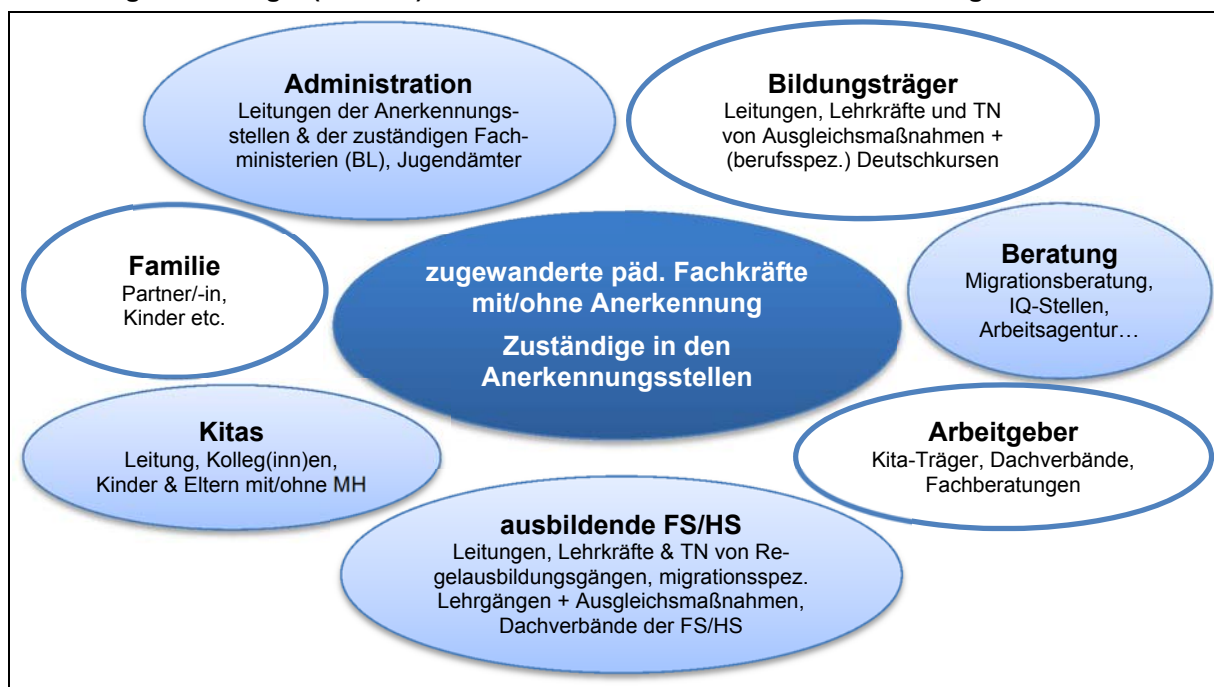
- Transparenz über die Zuständigkeit von Anerkennungsstellen und über die konkreten Verfahrensweisen der einzelnen Bundesländer im Hinblick auf diese Zielgruppe
- Identifizierung erfolgreicher Praxisansätze zur Beratung, Anerkennung, Kompetenzfeststellung und Anpassungsqualifizierung für diese Zielgruppe.

1.1.2 Erhebungs- und Auswertungsdesign

Befragte des Forschungsteils A

Bei dieser bundesweit ersten empirischen Untersuchung zur Anerkennungssituation von zugewanderten Fachkräften mit Qualifikationen aus dem Ausland für die Arbeit mit Kindern und/oder Jugendlichen fokussierten unsere Befragungen zwei zentrale Personengruppen im Forschungskontext: zum einen die Zielgruppe selbst („Zugewanderte päd. Fachkräfte mit/ohne Anerkennung“) und zum anderen diejenigen, die auf behördlicher Seite Gleichwertigkeitsprüfungen für Kita-Referenzberufe durchführen („Zuständige in den Anerkennungsstellen“).

Abbildung 7: Befragte (F-Teil A) und weitere relevante Akteure im Forschungskontext



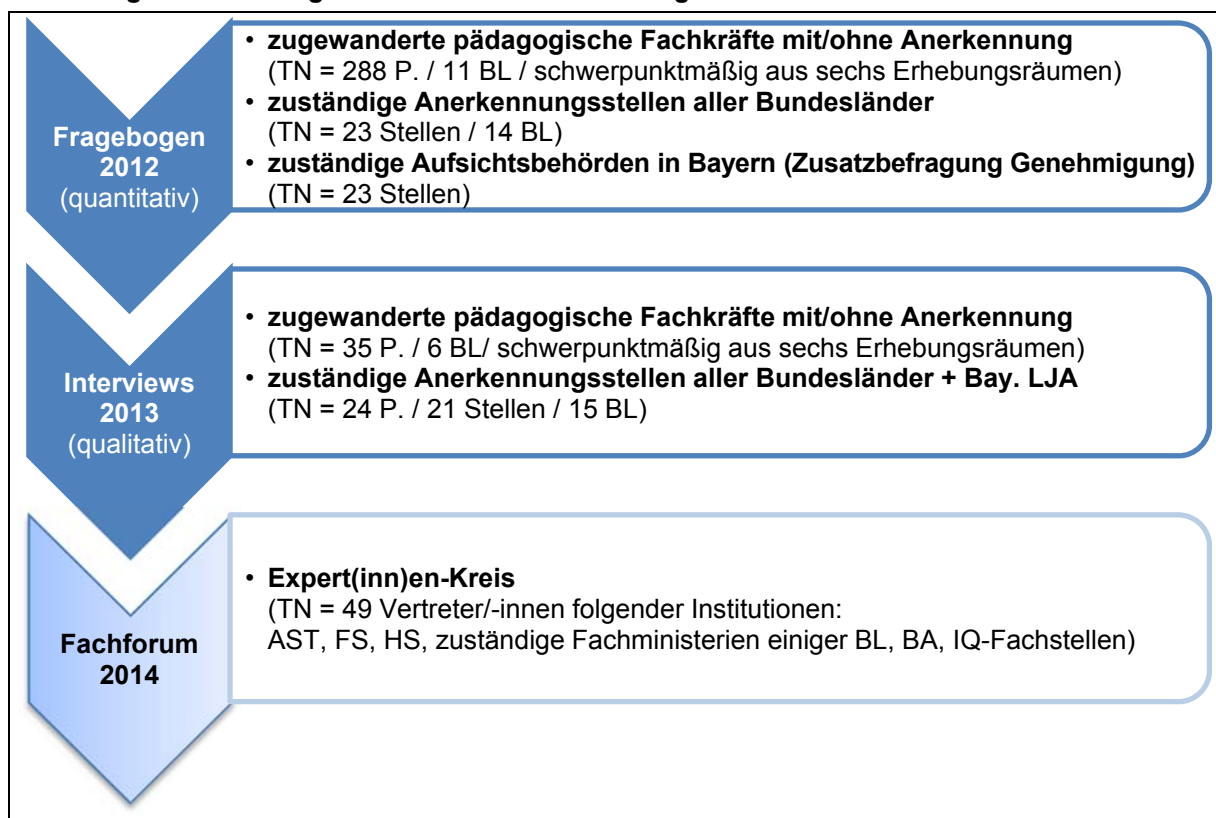
Die Anerkennungssituation wird jedoch auch von anderen relevanten Akteuren (wie den zuständigen Ministerien, Arbeitsagenturen, Bildungsträgern, Beratungseinrichtungen und Arbeitgebern) beeinflusst, deren Handeln aus Sicht der beiden Befragtengruppen beurteilt und empirisch mit erfasst wurde. Dies gilt auch für weitere Gruppen im Forschungskontext [z. B. Kolleg(inn)en, Kita-Kinder mit/ohne Migrationshintergrund und ihre Eltern sowie Familienangehörige von zugewanderten Fachkräften], deren Verhalten (wie Unterstützung, Wertschätzung, Motivation bzw. Missachtung, Diskriminierung, Demotivation) ebenfalls Auswirkungen auf die soziale und berufliche Anerkennung der Zielgruppe haben kann. Es steht noch aus, in möglichen Folgeuntersuchungen die Eigenperspektive der hier aufgeführten Gruppen zu untersuchen. Dazu gehört beispielsweise auch die Frage, welche beruflichen und/oder persönlichen Folgen mit einem erfolgreich gestalteten bzw. verfehlten Anerkennungsprozess für sie selbst (als Kind einer zugewanderten Fachkraft, als Kollegin etc.) verbunden sind.

Wenn auch nicht vollständig systematisch erhoben, so sind doch die Sichtweisen und Einschätzungen bestimmter Gruppen bereits partiell in die Forschung einbezogen worden. Dies bezieht sich einerseits auf Leitungen von Anerkennungsstellen sowie Vertreter/-innen von Fachministerien (Länder), der Bundesarbeitsagentur, von IQ-Fachstellen und Fachschulen im Rahmen des Fachforums (13./14. Februar 2014), andererseits auf die Leitungen von Fachschulen und Kitas, die im Zuge der quantitativen Erhebungen des Forschungsteils B auch zu Fach- bzw. Lehrkräften mit ausländischen Abschlüssen befragt worden sind.²⁰ Die Fragebogen-Ergebnisse sind ebenso in die Auswertung des Forschungsteils A eingeflossen.

Erhebungsinstrumente des Forschungsteils A

Wie das nachfolgende Schaubild zeigt, bestand die Untersuchung des Forschungsteils A jeweils aus einer schriftlichen und mündlichen Befragung von zugewanderten pädagogischen Fachkräften mit ausländischem Berufsabschluss und von den Zuständigen in den Anerkennungsstellen. In Ergänzung zu diesen Forschungsbausteinen wurde eine Recherche und Analyse von relevanten Dokumenten (Gesetze, Verordnungen, Leitfäden, Formulare, Hinweisblätter, Internetseiten etc.) sowie eine Zusatz-Fragebogen-Erhebung bei den zuständigen Aufsichtsbehörden in Bayern zum dort praktizierten Genehmigungsverfahren für Pädagogische Fach- und Ergänzungskräfte in Kitas vorgenommen. Darüber hinaus diente das Fachforum im Februar 2014 dazu, die Forschungsergebnisse nicht nur zu präsentieren und zu diskutieren, sondern auch einer kommunikativen Validierung zu unterziehen.

Abbildung 8: Erhebungsinstrumente des Forschungsteils A



²⁰ Es waren Fragen zu deren Anzahl in den Kitas bzw. an den Fachschulen, zu Einstellungskriterien und Fortbildungsbedarfen in Bezug auf diese Zielgruppe (nur Kita-Fragebogen) sowie zur Externen-Prüfung bei Kandidat(inn)en mit ausländischem Berufsabschluss (nur FS-Fragebogen).

In diesem bisher unerforschten Themenfeld hatten die Fragebogen-Erhebungen vor allem den Zweck, zunächst eine gewisse Vorstellung z. B. von Größenverhältnissen (wie Umfang des mitgebrachten kulturellen Kapitals oder Dauer zwischen Einwanderung und erstmaliger pädagogischer Berufstätigkeit bei den befragten Zugewanderten bzw. Anzahl der Anträge und positiven Bescheide bei den befragten Anerkennungsstellen), aber auch von Einschätzungen und Haltungen der Befragten zu bestimmten Fragestellungen (wie Gefühl der Wertschätzung durch Behörde und KITAS oder Weiterbildungswünsche seitens der Zugewanderten bzw. Bewertung des Verfahrens aus der Sicht der Anerkennungsstellen) zu erhalten. In den themenfokussierten Interviews²¹ ging es dann in einem zweiten Schritt darum, Fragen und markante Problematiken, die sich aus den Fragebogen-Ergebnissen abzeichneten, eingehender zu untersuchen sowie außerdem Einblick in die Erfahrungen und Sichtweisen von zugewanderten Fachkräften wie auch der Zuständigen in den Anerkennungsstellen zum Anerkennungsverfahren und zur Berufssituation zu erhalten.

Erhebungs- und Auswertungsmethoden des Forschungsteils A

Die Details von Arbeitsprogramm (inkl. Rücklaufquoten) und Zeitplan sind ausführlich im Kapitel I.4 beschrieben worden. An dieser Stelle werden forschungsmethodische Aspekte der Erhebungen skizziert, um anschließend zentrale Befragungsergebnisse darzulegen.

Tabelle 1: Forschungsmethoden der Befragung „Zugewanderte päd. Fachkräfte“

	Fragebogen-Erhebung	Interviews
Erhebungsraum	Nds. + HH sowie Regierungsbezirke Darmstadt, Düsseldorf, Oberbayern + Stuttgart aber Beteiligung über diese Räume hinaus möglich (innerhalb von D.) ⇒ Rücklauf aus elf Bundesländern	Orientierung am Erhebungsraum der Fragebogen-Erhebung Beteiligung aus Nds. (12), HH (4), Sachsen (1), Thüringen (1), RBZ Darmstadt + Gießen (8), RBZ Oberbayern (9)
Feldzugang	postalischer Versand der Fragebogen (rd. 6.250) an Einrichtungen (rd. 1.365) im Erhebungsraum mit Bezug zur Zielgruppe (Beratungsstellen, Migrations-Netzwerke, Migrant(inn)en-Vereine, Kommunale Integrationsstellen etc.) Verbreitung per E-Mail , sofern sich Adressen der Einrichtungen (rd. 1.250) + hier zusätzlich von KITAs (rd. 4.450 in Nds., RBZ Darmstadt / Oberbayern + Städte Düss. / Mönchengl.) eruieren ließen Bitte um Weiterleitung an Zielgruppe mit gesondertem Anschreiben	größtenteils Kontakte über Fragebogen-Erhebung Viele Befragte nahmen im Verlauf der Erhebung tel. oder per E-Mail Kontakt zu uns auf. Einige andere hinterließen auf dem Fragebogen / in einem zusätzlichen Anschreiben ihre Kontaktdaten im Falle von Fragen / weiterem Interesse unsererseits ⇒ auf dieser Grundlage Entwicklung einer Liste mit potenziellen Interview-Kandidat(inn)en . Auswahlkriterien : Erhebungsraum, Herkunftsland, Anerkennung / Ablehnung, Qualifikation, Beschäftigung, Alter, Jahr der Einreise
Stichprobe	Grundgesamtheit unbekannt Rückversand: 301 Fragebogen, davon 288 gültig Netto-Stichprobe : 288 Personen	Grundgesamtheit unbekannt Angefragte (je nach Kontaktdaten tel. oder per Post/E-Mail: 45 Personen Netto-Stichprobe : 35 Befragte

²¹ Wir orientieren uns methodisch am „problemzentrierten Interview“ nach Witzel (1996), möchten aber mit der Verwendung des Begriffs „themenfokussiert“ kenntlich machen, dass wir die Untersuchung eines Forschungsgegenstandes aus einer reinen Problemperspektive heraus für zu einseitig halten.

	Fragebogen-Erhebung	Interviews
Erhebungsmethode	<p>schriftliche Fragebogen-Erhebung</p> <p>eigene Entwicklung des Fragebogens + Durchführung der Erhebung <i>nach Häder 2010; Kallus 2010; Porst 2011; Raab-Steiner/Benesch 2010</i></p> <p>Pretest mit 15 P. in drei Erprobungs- + Überarbeitungsrunden à fünf P.</p> <p>Mischform aus Kognitivem Interview + Feldpretest <i>nach Blanke et al. 2008; Faulbaum 2009; Häder 2010</i></p>	<p>persönlich-mündliche Befragung</p> <p>eigene Durchführung der Interviews</p> <p>Pretest mit fünf Personen zur Überprüfung und Verbesserung des entwickelten Gesprächsleitfadens und der eigenen Fragetechnik</p>
Erhebungsinstrument	<p>teilstandardisierter Fragebogen</p> <p>93 Fragen (davon 40 geschlossene) + ein offenes Kommentarfeld am Ende des Fragebogens</p>	<p>themenfokussiertes Interview (leitfadengestützt) <i>nach Witzel 2000</i></p> <p>digitale Audioaufzeichnung aller Gespräche mit Einverständnis der Befragten</p> <p>Postskript für jedes Gespräch</p>
Themenblöcke	<p>Rahmendaten (Biographie + Einreise)</p> <p>Bildung / Qualifikation vor Einreise</p> <p>Sprachkenntnisse</p> <p>Qualifizierung / Beratung nach Einreise</p> <p>Berufliche Situation in D.</p> <p>Information / Beratung „Anerkennung“</p> <p>Antrag auf Anerkennung</p> <p>Gesamtbewertung des Lebens in D.</p>	<p>Bildungs- + Berufsbiografie vor Einreise</p> <p>Migrationsmotive / Vorinfo vor Einwanderung nach D. / Situation n. Einreise</p> <p>Erfahrungen mit Beratungs-, Deutschkurs- + Qualifizierungsangeboten</p> <p>Erfahrungen mit Anerkennungsverfahren</p> <p>Erfahrungen am Arbeitsmarkt</p> <p>Zukunftsvorstellungen</p>
Umfang	<p>22 Seiten, davon die erste Seite als Anschreiben an potenzielle TN (Bitte um Beteiligung, Beschreibung der Zielgruppe und des Anliegens) und die zweite Seite mit Ausfüllhinweisen</p>	<p>im Durchschnitt 76 Min./P.</p> <p>kürzestes Interview: 28 Min.; längstes Interview: 157 Min.</p>
Ort	<p>Fragebogen zum Selbstausfüllen</p> <p>zu Hause bzw. ggf. in der Kita oder zum Teil auch bei/mit Unterstützung von Freunden oder Beratungsstellen</p>	<p>Vor-Ort-/Face-to-Face-Interview</p> <p>je nach Wunsch der Befragten zu Hause (21), in der Kita (8) oder in einem Café (6)</p>
Sprache	<p>in Deutsch</p> <p>eine Übersetzung des umfangreichen Fragebogens in andere Sprachen (inkl. Rückübersetzung der Antworten bei offenen Fragen) war aus Kosten- + Zeitgründen nicht möglich</p>	<p>in Deutsch</p> <p>bis auf ein Gespräch, das Zeit und Nachfragen zur gegenseitigen Verständigung benötigte, war bei allen anderen die Interviewführung in dt. Sprache problemlos möglich</p>
Erhebungszeitraum	<p>Mai 2012 – Dezember 2012</p>	<p>Mai – September 2013</p>
Auswertungsmethode	<p>Computergestützte Datenaufbereitung mittels SPSS zur deskriptivstatistischen Datenanalyse (vor allem Häufigkeits- und Kreuztabellen) und zum Datenmanagement <i>nach Bühl 2012; Raab-Steiner/Benesch 2010</i></p>	<p>vollständige Interview-Transkription (durch beauftragtes Schreibbüro)</p> <p>computergestützt mittels MAXQDA</p> <p>Auswertungsschritte: Einzelfallanalyse, Kodierung, kontrastiver Fallvergleich, empirische Generalisierung <i>u.a. nach Flick 2011; Witzel 1996</i></p>

Tabelle 2: Forschungsmethoden der Befragung „Zuständige in den AST“

	Fragebogen-Erhebung	Interviews
Erhebungsraum	bundesweit	bundesweit
Feldzugang	Tel. Kontaktaufbau zu den Zuständigen in den AST (Info über Anliegen + Eruiierung des Vorgehens zur Fragebogen-Genehmigung in der Behörde / im BL)	Kontakt über Fragebogen-Erhebung
Stichprobe	Grundgesamtheit: 31 AST (2012) + 109 Aufsichtsbehörden in Bayern Brutto-Stichprobe: 29 AST + 109 Aufsichtsbehörden in Bayern Netto-Stichprobe: 23 AST / 14 BL + 23 Aufsichtsbehörden in Bayern	Grundgesamtheit: 33 AST (2013) Brutto-Stichprobe: 21 AST + 1 Stelle Landesjugendamt Bayern Netto-Stichprobe: 20 AST / 15 BL + 1 LJA Bayern
Erhebungsmethode	schriftliche Fragebogen-Erhebung eigene Entwicklung des Fragebogens + Durchführung der Erhebung nach Häder 2010; Kallus 2010; Porst 2011; Raab-Steiner/Benesch 2010 kein Pretest, da Vollerhebung	persönlich-mündliche Befragung eigene Durchführung der Interviews
Erhebungsinstrument	teilstandardisierter Fragebogen 87 Fragen (davon 24 geschlossene) + ein offenes Kommentarfeld am Ende des Fragebogens	Expert(inn)en-Interview (leitfadengestützt) nach Meuser/Nagel 2003 digitale Audioaufzeichnung aller Gespräche mit Einverständnis der Befragten Postskript für jedes Gespräch
Themenblöcke	Rahmendaten AST / Aufgabenbereich Gesetze, VO etc. zum Verfahren Info + Beratung zum Verfahren Ausgleichsmaßnahmen Bewertungskriterien Verfahrensergebnisse 2011 Austausch / Vernetzung / Fortbildung Demografische Angaben	Konkreter Ablauf des Verfahrens Prüfung der Gleichwertigkeit Ausgleichsmaßnahmen Kooperation / Zusammenarbeit Fortbildungswünsche / Infobedarf
Umfang	24 Seiten, davon die erste Seite als Anschreiben (Bitte um Beteiligung, Beschreibung des Anliegens) und die zweite Seite mit Ausfüllhinweisen	im Durchschnitt 102 Min./Stelle kürzestes I.: 19 Min. ⇒ Abbruch bedingt durch kurzfristig einberufenes Dezermententreffen; längstes I.: 139 Min.
Ort	Fragebogen zum Selbstausfüllen in der Behörde	Vor-Ort-/Face-to-Face-Interview in der Behörde
Erhebungszeitraum	Juni – Dezember 2012	April – Juli 2013
Auswertungsmethode	computergestützte Datenaufbereitung mittels SPSS zur deskriptivstatistischen Datenanalyse (vor allem Häufigkeits- und Kreuztabellen) und zum Datenmanagement nach Bühl 2012; Raab-Steiner/Benesch 2010	vollständige Interview-Transkription (durch beauftragtes Schreibbüro) computergestützt mittels MAXQDA Auswertungsschritte: Einzelfallanalyse, Kodierung, kontrastiver Fallvgl., Generalisierung u.a. n. Meuser/Nagel 2003

1.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es lassen sich durch die sehr hohe Repräsentativität bei der quantitativen und qualitativen Befragung der Anerkennungsstellen sowie die kommunikative Validierung der Ergebnisse im Rahmen des Fachforums (Febr. 2014) zunächst folgende valide **Gesamtaussagen** treffen:

- Die Kultusministerkonferenz und die Länder haben im Nationalen Aktionsplan Integration (2011) die **Entwicklung ländereinheitlicher Richtlinien** für die Anerkennung ausländischer Erzieherausbildungen vereinbart. Dies ist bisher **nicht erfolgt**, wäre aber aufgrund der festgestellten **hohen Verfahrensunterschiede** dringend erforderlich.
- Ob, unter welchen Bedingungen und auf welchem Niveau Zugewanderten die Anerkennung und der Zugang zum Berufsfeld „Kita“ gelingt, hängt weniger von ihren mitgebrachten pädagogischen Qualifikationen als vielmehr von den Verfahrensvoraussetzungen in den einzelnen Bundesländern wie auch von der Umsetzungspraxis und Haltung der Zuständigen in den Anerkennungsstellen ab. Für zugewanderte Fachkräfte besteht unter diesen Bedingungen **keine Verfahrensgerechtigkeit**. Auch ohne gesicherte Zahlen benennen zu können, lässt sich sagen, dass das dadurch bisher **nicht ausgeschöpfte Fachkräftepotenzial** von Zugewanderten, die in der Vergangenheit in Ermangelung entsprechender Verfahrensrechte bzw. durch falsche wie stark restriktive Auslegung dieser Rechte lediglich eine Anerkennung auf Assistenzniveau erhalten haben oder abgelehnt wurden, in einigen Bundesländern hoch sein dürfte.
- Die Umsetzung der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG und der neuen Länderanerkennungsgesetzgebung erfolgt in einigen Bundesländern zum Teil **nicht rechtskonform**. Hierzu gehört u.a. das Fehlen eines (schriftlich im Bescheid fixierten und in der Realität auch bestehenden) Wahlrechts zwischen einer Eignungsprüfung und einem „Anpassungslehrgang“ zum Ausgleich festgestellter wesentlicher Qualifikationsunterschiede, aber auch die illegitime Einforderung von Deutschzertifikaten im Zuge des Anerkennungsverfahrens.
- Die **Personalausstattung der Verfahrensakteure** ist vielerorts **nicht ausreichend**. Sie entspricht in der Regel weder den gestiegenen Antragszahlen und Anforderungen, die sich aus der neuen Anerkennungsgesetzgebung der Länder ergeben, noch dem erkennbar hohen Beratungsbedarf der Zugewanderten. Dies bezieht sich zum einen auf die IQ-Erstanlaufstellen zur Anerkennungsberatung, zum anderen auf die Zuständigen in den Institutionen, die in die Gleichwertigkeitsprüfung und Gestaltung von Ausgleichsmaßnahmen einbezogen sind, d.h. in erster Linie die Anerkennungsstellen, aber auch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) sowie oftmals Fachschulen und Hochschulen.
- Die Zuständigen in den **Anerkennungsstellen** und die Sprecher/-innen bzw. Vorsitzenden der **Dachverbände der Fachschulen** (BöfAE, BeA, BAG KAE) wie auch der **Hochschulen** mit kindheitspädagogischen Studiengängen [Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (BAG BEK), Studiengangstag Pädagogik der Kindheit] ließen die **hohe Bereitschaft** erkennen, sich an einer institutionenübergreifenden Arbeit **zur Verbesserung und Vereinheitlichung der Anerkennungsverfahren** auf Länder- wie Bundesebene beteiligen zu wollen.

Auch wenn im Schlussbericht nicht der Raum ist, die Forschungsergebnisse ausführlich darzulegen sowie mit Zahlen und Interviewbeispielen die oben getroffenen Gesamtaussagen detailliert zu belegen, sollen an dieser Stelle dennoch einzelne Ergebnisse – getrennt nach den Befragungen der Anerkennungsstellen und von zugewanderten Fachkräften – beispielhaft genannt werden.

Anerkennungsstellen: ausgewählte Ergebnisse der Erhebungen

Beginnend mit Ergebnissen zur erstgenannten Befragtengruppe liegt der Fokus im Folgenden auf der exemplarischen Darstellung der hohen Heterogenität unter den Bundesländern in Bezug auf die **strukturellen Voraussetzungen, Umsetzungspraxis** und **Zahlenbilanzen der Anerkennungsverfahren** im Bereich der Kita-Referenzberufe „Sozialassistent/-in“ und/oder „Kinderpfleger/-in“, „Erzieher/-in“ sowie „B.A. Kindheitspädagoge/-in“.

Strukturelle Voraussetzungen der Anerkennungsverfahren

Gemäß EU-Datenbank zu den Anerkennungsverfahren in den einzelnen Mitgliedsstaaten hat Deutschland für den reglementierten Bereich mit Relevanz für das Kita-Berufsfeld die Referenzberufe „Sozialassistent/-in“ und „Erzieher/-in“ gemeldet. Aufgrund divergierender Gesetze für die Arbeit in der Kindertagesbetreuung, Kita-Fachkräfte-Verordnungen etc. verwundert es allerdings nicht, dass die Untersuchung ein **unterschiedlich großes Spektrum an Verfahrensoptionen** im Bereich **der Kita-Referenzberufe in den Bundesländern** aufzeigt:

- Ein Bundesland führt ausschließlich Anerkennungsverfahren für „Erzieher/-innen“ durch, sieben weitere bieten zusätzlich auf der Assistenzebene den Referenzberuf „Kinderpfleger/-in“ bzw. „Sozialassistent/-in“ (in einem Fall für beide Abschlüsse) an.
- Die anderen acht Bundesländer haben mittlerweile (Stand Frühjahr 2014) Anerkennungsverfahren für den Referenzberuf „B.A. Kindheitspädagoge/-in“ eingeführt, wobei dies in der Hälfte der Fälle erst mit der neuen Länder-Anerkennungsgesetzgebung und damit nach den Interviews im Sommer 2013 erfolgte. In einem der anderen vier Fälle muss einschränkend hinzugefügt werden, dass im Verfahren keine vollständige Gleichwertigkeitsprüfung, sondern nur eine Rangeinstufung vorgenommen wird.
- Von den acht Bundesländern mit dem Referenzberuf „B.A. Kindheitspädagoge/-in“ nehmen drei keine Verfahren auf Assistenzebene vor und in einem weiteren Bundesland war unter den Befragten und dem zuständigen Ministeriumsvertreter strittig, ob der bestehende Abschluss „Staatl. geprüfte/r Kinderpfleger/-in“ zu den reglementierten Referenzberufen gehört oder nicht. Es offenbart sich hier ein grundsätzlich bestehendes Definitionsproblem bei der Bestimmung eines reglementierten Berufes, denn unter Bundesländern, die auf Assistenzebene einen staatlich geprüften Abschluss vergeben, finden sich sowohl Länder, die diesen als Referenzberuf ins Anerkennungsverfahren aufgenommen haben, als auch Länder, die aufgrund der fehlenden staatlichen Anerkennung keine Verfahren für diesen Abschluss durchführen.

Die unterschiedliche Bandbreite an Kita-Referenzberufen unter den Bundesländern hat für zugewanderte Fachkräfte ungleiche Verfahrensmöglichkeiten und eine Abhängigkeit des eigenen Verfahrens- und Berufserfolgs vom Wohnort in Deutschland zur Folge. Dies trifft insbesondere auf Personen zu, die in ihrem Herkunftsland eine zeitlich deutlich kürzere Ausbildung zum/r Erzieher/-in oder aber ein einschlägiges Studium abgeschlossen haben.

Weitere [strukturelle Abweichungen](#) unter den Bundesländern bestehen in Bezug auf die [Verortung, Zuständigkeitsformen und Verfahrensbeteiligten der Anerkennungsstellen](#):

- Es konnten insgesamt 33 Anerkennungsstellen im Bundesgebiet identifiziert werden, die Verfahren zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen im Hinblick auf Referenzberufe für das Tätigkeitsfeld „Kita“ durchführen. Ein Teil von ihnen ist dabei nur für Berufe im sozialpädagogischen Bereich, ein weit größerer Teil auch für andere Berufsbereiche zuständig. An der Durchführung beteiligt sind mindestens 52 Verfahrenszuständige, wobei sie nur in Ausnahmefällen in Vollzeit für diesen Aufgabenbereich tätig sind (mehrheitlich mit max. 20 % des eigenen Stellenanteils). Die meisten Befragten gaben in den Interviews an, dass ihr derzeitiger Stellenanteil für die Bewältigung dieses Aufgabenbereichs (bei weitem) nicht ausreichen würde.
- Die große Mehrheit der Bundesländer (13) hat ein zentrales Strukturmodell für die eigenen Anerkennungsstelle(n) gewählt, wobei neun über eine Stelle für alle im Bundesland vorhandenen Kita-Referenzberufe verfügen (drei davon mit „B.A. Kindheitspädagog/-in“) und die anderen vier Bundesländer zwei zentrale Stellen eingerichtet haben und hier nach Abschlussart [(Berufs-)Fachschule bzw. Hochschule] differenzieren. Die drei dezentral ausgerichteten Bundesländer haben jeweils unterschiedliche Formen der Zuständigkeitsverteilung für die Anerkennungsstellen gewählt: nach Herkunftsländern der Zugewanderten (fünf Stellen im betreffenden Land), nach Wohnort der Zugewanderten (vier Stellen) bzw. nach Zuwanderungsstatus, Wohnort und Abschlussart (zwei zentrale und fünf dezentrale Stellen).
- Darüber hinaus sind die Anerkennungsstellen in den Bundesländern unterschiedlich behördlich verortet (verschiedene Fachministerien, Regierungsbehörden o. Ä. sowie divergierende Fachreferate, Abteilungen, Dezernate etc.) und nur zum Teil direkt mit der Zeugnisankennungsstelle verbunden.

Diese in Deutschland insgesamt sehr heterogene Anerkennungsstruktur in Bezug auf Kita-Referenzberufe ist für Zugewanderte (aber z. B. auch für Beratungsstellen etc.) oftmals intransparent und wird noch unverständlicher, wenn sie in ein anderes Bundesland ziehen oder ihr Berufsabschluss an der Schnittstelle zu mehreren Kita- bzw. (sozial-)pädagogischen Referenzberufen liegt. In den Fragebogen und Interviews zeigte sich dies u.a. darin, dass viele Befragte einige Anläufe und mehrere Monate oder auch Jahre benötigten, um die für sie richtige Stelle zu finden. Nach unzähligen Irrwegen konnten die Befragten häufig nicht mehr beantworten, bei welcher Behörde sie schließlich den Antrag gestellt hatten. Auch war vielen nicht bewusst, dass es zum Teil in ihrem Bundesland die Option auf mehrere und hier mitunter für ihre Qualifikationen passendere Referenzberufe gegeben hätte.

Da in näherer Zukunft nicht davon auszugehen ist, dass die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) alle Verfahren für Kita-Referenzberufe übernehmen wird, wären demnach in jedem Bundesland die Bereitstellung gut verständlicher, mehrsprachiger Informationsmaterialien (für Zugewanderte, Beratungsstellen, Kitas etc.), eine ausführliche Beratung über das Anerkennungsverfahren (wie Struktur, Ablauf und mögliche Referenzberufe) und ein gutes Schnittstellenmanagement unter den Anerkennungsstellen (vor allem im Falle zweier Stelle für die Referenzberufe „Erzieher/-in“ und „Kindheitspädagog/-in“) notwendig, um für

Transparenz zu sorgen und zu gewährleisten, dass Zugewanderte Subjekt (und nicht Objekt) ihres Anerkennungsverfahrens sind. Alle Befragungen, aber auch die vorgenommene Dokumentenrecherche belegen, dass hier in fast allen Bundesländern noch ein erheblicher Handlungsbedarf besteht.

Umsetzungspraxis der Anerkennungsverfahren in den Bundesländern

Die Vorannahme bei der Untersuchung der Verfahrenspraxen in den Bundesländern war, dass sich die – vor allem durch den Föderalismus bedingten – Unterschiede in Grenzen halten werden. Schließlich war vor dem Hintergrund vieler länderübergreifender und auch internationaler Vereinbarungen und Richtlinien [z. B. KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen (2002), gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (KMK/JMK 2010), EU-Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG inklusive Verhaltenskodex für die nationalen Verwaltungspraktiken (EU 2005), Musterentwurfsgesetz zur Anerkennungssetzung der Länder] eine auf Vereinheitlichung zielende Vorgehensweise zu erwarten. Diese Hypothese erwies sich als nicht zutreffend. Die Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung und der Interviews bei den Anerkennungsstellen zeigen eine ausgesprochen **hohe Heterogenität in der Verfahrensumsetzung**, wobei dies bei bestimmten Punkten sogar in Bundesländern mit mehreren Anerkennungsstellen für ein und denselben Kita-Referenzberuf zu erkennen ist. Statt z. B. eines systematischen Vergleichs der Ausgleichsmaßnahmen war es daher nur möglich zu belegen, dass anders als gesetzlich vorgesehen, kaum Konzepte für Eignungsprüfungen und in mehreren Fällen keine „Anpassungslehrgänge“ zu identifizieren waren. Eindeutig festgehalten werden kann auch, dass die vorhandenen Maßnahmen in Umfang, Struktur, Fachinhalten sowie Zugangs- und Prüfungsvoraussetzungen erheblich voneinander differieren. Im Folgenden dazu einige ausgewählte Kurzbeispiele für die Bandbreite der Antworten zur jeweiligen Verfahrenspraxis:

- **Verfahrensmöglichkeit „Zugewanderte mit einschlägigem Hochschulabschluss aus dem Ausland“ – Referenzberuf „Erzieher/-in“:** von „Nein“ über „Ja, wenn Praxisanteile im Studium“ und/oder „Ja, wenn Berufserfahrung in der Kita“ bis hin zu „Ja“
- **Verfahrensmöglichkeit „Lehrkräfte mit ausländischem Berufsabschluss“:** von „Nein“ über „Ja, wenn Ausbildungsanteile im Vorschulbereich“ und/oder „Ja, wenn Berufserfahrung in der Kita“ bis hin zu „Ja“
- **Definition von Kernbegriffen der Anerkennungsgesetzgebung:** Die Zuständigen in den Anerkennungsstellen bzw. die Bundesländer liegen zum Teil weit auseinander bei dem, was sie unter „wesentliche Unterschiede“, „Mindestdauer der Ausbildung“, „einschlägige Berufserfahrung“, „Eignungsprüfung“ oder „Anpassungslehrgang“ verstehen. Hierzu folgt als Beispiel, was regulär mit „Anpassungslehrgang“ gemeint sein könnte: von „mehrmonatiger modularisierter Lehrgang je nach den individuellen Voraussetzungen der Antragsteller/-in“ oder „mehrmonatiger Lehrgang mit festem Curriculum“ über „mehrmonatiges (unbegleitetes) Kita-Praktikum“ oder „einjähriges Berufspraktikum wie Regelschüler/-innen“ bis hin zur „vollständigen Externen-Prüfung“ bzw. „(ggf. verkürzten) (Berufs-)Fachschul-Ausbildung“.
- **Nachweispflicht „Deutschkenntnisse“:** von „Nein, darf nicht Teil des Verfahrens sein“ über „Jein“ bis zu „Ja, Nachweis C1 des Europäischen Referenzrahmens“

- **Hinweis auf Wahlrecht bei Erfordernis einer Ausgleichsmaßnahme:** Von „Nein“ über „Ja, ohne weitere Angaben im Bescheid“ oder „Ja, aber nur Ausführungen zu einer Angebotsform, da für zweite Form im Bundesland (trotz BQFG) kein Angebot vorhanden ist“ bis hin zu „Ja, Hinweis auf Wahlrecht im Bescheid und zusätzliches Info-schreiben mit ausführlicher Beschreibung zur Vorgehensweise bei einer Eignungsprüfung und eines ‚Anpassungslehrgangs‘“
- **partieller Zugang zum Beruf** (analog der Verfahren für DDR-Erzieher/-innen z. B. für den Bereich Hort): von „keine Verfahrensmöglichkeit“ über „Ja“ bis zu „Ja, mit Option einer Qualifizierungsmaßnahme zur vollständigen Anerkennung als Erzieher/-in“
- **Bewertungs-/Anerkennungshaltung:** In den Interviews waren hier vielfältige Differenzlinien in den Äußerungen der Zuständigen der Anerkennungsstellen zu verzeichnen, z. B.: vom statischen Menschenbild, bei dem eher nicht davon ausgegangen wird, dass Zugewanderte aus (ehem.) autoritären Staaten ausreichend lernfähig und willens seien, die notwendigen Fach-, Sprach- und Systemkenntnisse für die hiesige Kita-Praxis (neu) zu erwerben, bis hin zur hohen Wertschätzung der Bemühungen von Zugewanderten, diesen Kenntniserwerb selbst unter oftmals schwierigen Lebensbedingungen zu leisten; von der „nach Gutdünken“ beschriebenen Bewertungspraxis unter allen Anerkennungsstellen mit Zuständigkeit „Kita-Referenzberufe“ innerhalb des eigenen Bundeslandes bis hin zum geschilderten gemeinsamen Ringen im Team, die Fachkräftequalität in den Kitas sichern *und* Zugewanderten eine zumutbare und leistbare Nachqualifizierung mit dem Ziel der beruflichen Partizipation ermöglichen zu wollen; von der überwiegend abwertenden Beschreibung ausländischer Qualifikationen, die sich auch in einer extrem hohen Ablehnungsquote ausdrückt (über 90 %), über zum Teil noch unsicheren Äußerungen wie „Na ja, es soll ja nicht so sein, dass man sie ablehnt“ oder „wir wollen einfach eine Willkommenskultur schaffen [...] (und) irgendwie jetzt eigentlich alles so ... irgendwie anerkennen“ bis hin zur offenen und souveränen Haltung, man müsse bei aller Prüfungssorgfalt „ein Stück weit tolerieren, dass andere Länder eben anders sind“.

Während strukturelle Unterschiede unter den Bundesländern z. B. bei der Verortung der Anerkennungsstellen bis zu einem gewissen Grade verständlich und vertretbar sind, trifft dies auf das hier skizzierte Ausmaß der Heterogenität in der Verfahrenspraxis der Länder nicht zu. Denn wenn wirklich ein gesellschaftliches Interesse an einer verbesserten Willkommens- und Anerkennungskultur, einer nachhaltigen Fachkräftesicherung und einer hohen Qualität in der Kindertagesbetreuung (inklusive Aus-, Fort- und Weiterbildung *aller* dort beruflich Tätigen) bestehen sollte, dann kann es nicht derart beliebig sein, wie (Form, Kriterien, Haltung etc.) die Anerkennungsverfahren im Bereich der Kita-Referenzberufe durchgeführt werden. Für Zugewanderte gleicht die Wahl des Bundeslandes damit einem Lotteriespiel, denn selbst bei identischer Qualifikation treffen sie auf vollkommen unterschiedliche Anerkennungsbedingungen, was für sie gravierende Folgen für ihre Berufs- und Lebenssituation haben kann (wie die Ergebnisse aus den Befragungen der zugewanderten Fachkräfte sehr eindrücklich zeigen).

Das Fehlen von Qualitätsstandards und eines Fachaustauschs darüber war den befragten Anerkennungsstellen im Übrigen nicht nur bewusst, sondern wurde von fast allen auch mo-

niert. Viele hätten sich insbesondere im Zuge der neuen Anerkennungsgesetzgebung eine inhaltlich-konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Verfahren gewünscht. Dass dies in weitgehend allen Bundesländern ausgeblieben ist, fassten einige auch als (weiteren) Beleg für das marginale Interesse an diesem Aufgabenbereich innerhalb der eigenen Behörde bzw. des zuständigen Fachministeriums auf. Als positives Ergebnis der Untersuchung kann aber festgehalten werden, dass das vorhandene Problembewusstsein der meisten Befragten und ihr Wunsch nach Verfahrensverbesserungen eine gute Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung einheitlicher Qualitätsstandards bieten würden.

Zahlenbilanzen der Anerkennungsverfahren

Dass die heterogenen Verfahrensstrukturen und -praxen der Bundesländer auch Auswirkungen auf die Anerkennungsstatistik haben, ist kein überraschendes Untersuchungsergebnis. Bevor jedoch im Anschluss einige Daten hierzu präsentiert werden, müssen zur besseren Einordnung der Zahlen vier **Vorbemerkungen** vorangestellt werden:

- ! Die Daten wurden im Rahmen der Fragebogen-Erhebung (Sommer 2012) erfasst und beziehen sich auf das **Jahr 2011**, d.h. noch vor der neuen Anerkennungsgesetzgebung in den Bundesländern.
- ! Die Daten sind – bezogen auf alle Verfahren im Bereich der Kita-Referenzberufe in Deutschland – **unvollständig**: Neben einer Anerkennungsstelle, die zum gesamten statistischen Teil keine Zahlenangaben gemacht hat, fehlen die Werte der Stellen, die sich nicht an der Erhebung beteiligt haben oder erst im Vorhabenverlauf (für B.A. Kindheitspäd.) eingerichtet worden sind. Hier werden die statistischen Daten von 22 der mittlerweile 33 Anerkennungsstellen ausschnitthaft wiedergegeben, wobei drei befragte Stellen lediglich für einen Teilbereich ihrer Verfahren (zweimal nur EU-Bürger/-innen bzw. einmal nur B.A. Kindheitspäd.) Daten genannt haben.
- ! Da einige Anerkennungsstellen zumindest bis zum Erhebungszeitpunkt keine Statistik führten, handelt es sich bei den Zahlenangaben zum Teil um **Schätzwerte**.
- ! Mehreren Anerkennungsstellen – wie sich auch in den Interviews ein Jahr später zeigte – ist nicht bekannt, wie viele Antragsteller/-innen mit Bescheid „Teilanerkennung“ die Ausgleichsmaßnahme a) überhaupt beginnen und b) erfolgreich abschließen, da andere Stellen (Fachschulen, Behörden o.Ä.) mit der Durchführung der Ausgleichsmaßnahme und Vergabe der Gleichwertigkeitsbescheinigung bzw. staatlichen Anerkennung betraut seien und kein Datenrückfluss bestünde. Unter dieser Voraussetzung sind in Deutschland **keine Gesamtaussagen** über die tatsächliche **Anzahl der Anerkennungen** und die **Höhe der „Drop-out-Quote“** für Verfahren im Bereich der Kita-Referenzberufe (auch nach Einführung der weitgehend bundeseinheitlichen BQFG-Statistik) **möglich**.

Eingedenk der o.g. Einschränkungen werden im Folgenden Ergebnisse aus der Fragebogen-Erhebung zur Anerkennungsstatistik im Bereich der Kita-Referenzberufe wiedergegeben:

- Gesamtanzahl der **Anträge** (2011): ca. 1.897. Zuzüglich der Dunkelziffer (s.o.) lag die reale Gesamtzahl wohl zwischen 2.250 und 2.500 Anträgen. In den Interviews (2013) wurde deutlich, dass die Zahl der eingereichten Anträge bei fast allen Stellen mittlerweile erheblich gestiegen war und sich in einigen Fällen mehr als verdoppelt hatte.

Bei der Einschätzung des Arbeitsvolumens der Anerkennungsstellen muss berücksichtigt werden, dass die Zahl der **Voranfragen** von zugewanderten Fachkräften, die aus unterschiedlichen Gründen am Ende keinen Antrag stellen, statistisch nicht erfasst wird. Die Anerkennungsstellen schätzten, dass in 2011 ihre Zahl weit mehr als das Doppelte der eingereichten Anträge betrug.

- Spannbreite der **Anträge (2011) pro Anerkennungsstelle**: zwei bis ca. 700 Anträge
- **Ergebnisse der Bescheide** (2011): ca. 44 % Ablehnungen, 12 % Anerkennungen, 39 % Teilanerkennungen mit der Auflage einer Ausgleichsmaßnahme, 5 % Anträge noch im Prüfverfahren. In über der Hälfte der Fälle erfolgte die Anerkennung nur auf Assistenzniveau (Sozialassistent/-in bzw. Kinderpfleger/-in). Da in diesem Bereich die Zahlenangaben einiger Anerkennungsstellen Abweichungen zur Gesamtzahl der Anträge aufweisen, kann hier nicht von validen Prozentangaben, sondern eher von Orientierungswerten zur ungefähren Gewichtung von (Teil-)Anerkennungen im Verhältnis zu Ablehnungen ausgegangen werden (gilt auch für den nächsten Punkt).
- **Ergebnisse** zum Bescheid „**Teilanerkennung**“ (2011): 13 % Erfüllung der Auflage = Anerkennung, 48 % Nicht-Erfüllung der Auflage = Ablehnung, 39 % Ergebnis noch offen.

Um diese Angaben besser einordnen zu können, werden an dieser Stelle einige Vergleichszahlen herangezogen. Zunächst geht es um die Einschätzung des Gesamtpotenzials von Kita-Fachkräften, die über das Anerkennungsverfahren gewonnen werden könnten. Vergewärtigen wir uns, dass laut aktuellem „**Fachkräftebarometer Frühe Bildung**“ die Zahl der *Kindheitspädagog(inn)en* in Kindertageseinrichtungen seit Einführung der Studiengänge auf insgesamt 3.038 gestiegen ist (vgl. Autorengruppe **Fachkräftebarometer 2014**: 34), kann allein aus dem Gesamtantragswert von 2011 der Rückschluss gezogen werden, dass sowohl die Zahl der bereits über die letzten Jahre und Jahrzehnte anerkannten zugewanderten Fachkräfte als auch die Zahl der noch Anerkennungsinteressierten erheblich über der Anzahl der berufstätigen Kindheitspädagog(inn)en liegt – zumal wenn berücksichtigt wird, dass durch die neue Gesetzgebung die Anerkennungsquote zwischenzeitlich allein dadurch gestiegen sein dürfte, dass nunmehr alle Zuwanderungsgruppen (d.h. auch Drittstaatenangehörige und Spätaussiedler/-innen) in allen Bundesländern volles Verfahrensrecht genießen. Es ist deshalb umso erstaunlicher, dass zwar die kindheitspädagogischen Studiengänge und deren Absolvent(inn)en Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen geworden sind, die größere Gruppe der einschlägig qualifizierten Zugewanderten aber nach wie vor unbeachtet bleibt (s. auch Kap. I.3.1); das **Fachkräftebarometer** erwähnt sie – wie auch Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Allgemeinen – mit *keinem* Wort.

Der zweite Vergleich bezieht sich auf das Niveau der Anerkennungen: Während der Anteil des Kita-Gesamtpersonals mit einschlägigem Berufsfachschulabschluss lediglich bei 13 % liegt (vgl. Autorengruppe **Fachkräftebarometer 2014**: 31), erhielten über 50 % der Anerkannnten nur eine Einstufung auf Assistenzniveau. Diese Bewertung erscheint vor dem Hintergrund des insgesamt hohen Qualifikationsniveaus von Neuzugewanderten im Allgemeinen und von Kita-Fachkräften aus dem europäischen Ausland im Spezifischen fragwürdig und legt die Vermutung nahe, dass vielen Zugewanderten eine qualifikationsadäquate Anerkennung (bisher) verwehrt und das mitgebrachte kulturelle Kapital abgewertet worden ist.

Als dritter Vergleichspunkt werden die Verfahrenszahlen *aller bundesrechtlich geregelten Berufe* herangezogen. Im Jahr 2012 (Statistik ab 01.04.12) lagen von den knapp 11.000 eingereichten Anträgen fast 80 % im reglementierten Bereich (vgl. BMBF 2014: 44ff.; s. auch Kap. I.3.3); im Verhältnis dazu ist die Gesamtantragszahl im Bereich der Kita-Referenzberufe (selbst ohne Länder-Anerkennungsgesetze in 2011) als hoch zu bewerten. Bei der Betrachtung der Verfahrensbilanzen ergibt sich jedoch ein umgekehrtes Bild: Im reglementierten Bereich der bundesrechtlich geregelten Berufe sind fast 84 % aller Anträge mit der Feststellung der vollen Gleichwertigkeit (entweder direkt oder nach erfolgreicher Absolvierung einer Ausgleichsmaßnahme) und nur 3,5 % der Anträge mit einer Ablehnung beschieden worden. Auch wenn durch In-Kraft-Treten der Länder-Anerkennungsgesetze zukünftig eine höhere Anerkennungsquote im Bereich der Kita-Referenzberufe erwartet werden kann, ist der Abstand zur Bundesstatistik bemerkenswert hoch; dies gilt auch für die Zahl der innerhalb eines Antragsjahres noch offenen Fälle bei Teilanerkennung (im Bund nur 12,7 %). Der Vergleich macht insgesamt deutlich, dass die Länder hier sehr selbstkritisch prüfen müssten, warum auf Bundesebene die Anerkennungsverfahren im Bereich der reglementierten Berufe signifikant erfolgreicher und schneller (vor allem auch im Hinblick auf die Ausgleichsmaßnahmen) abgeschlossen werden als im Falle ihrer Kita-Referenzberufe. Die Ursache kann nicht allein in den 2011 noch fehlenden Länder-BQFG gesucht werden, denn selbst Anerkennungsstellen, die bislang nur für Zugewanderte aus EU-Mitgliedsstaaten zuständig waren, wiesen – trotz langjährig vorhandener EU-Richtlinie 2005/36/EG – keine bedeutend höheren Anerkennungsquoten auf. Sollte sich dieses Bild bei anderen länderrechtlich reglementierten Berufen bestätigen, wäre außerdem zu prüfen, ob der Monitoring-Auftrag des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BiBB) zur Evaluation der Umsetzung der Anerkennungsgesetzgebung nicht stärker auf die Länderebene fokussiert werden müsste.

Zugewanderte Fachkräfte: ausgewählte Ergebnisse der Erhebungen

Die umfangreichen Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung (2012) und der Interviews (2013) mit zugewanderten Fachkräften in ihrer Komplexität und Vielfalt angemessen wiederzugeben, ist an dieser Stelle nicht möglich, denn dazu wären die ausführliche Darstellung unterschiedlicher Fallgruppen und Fallbeispiele sowie eine Rahmung der Fallanalysen in den wissenschaftlichen Diskurs mehrerer Fachdisziplinen (wie Kindheits- und Migrationspädagogik, Sozial- und Sprachwissenschaften) notwendig. Es wird daher im Folgenden vielmehr darum gehen, zunächst das **Zuwanderungs- und Qualifikationsprofil** der 288 Befragten der Fragebogen-Erhebung zu skizzieren, um aufzuzeigen, unter bzw. mit welchen Voraussetzungen sie eingewandert sind. Dieses Ausgangsprofil der Befragten wird anschließend einigen **Kennzahlen** zu ihrer derzeitigen **Anerkennungs- und Berufssituation** in Deutschland und diese Gesamtschau wiederum den Ergebnissen der Befragung der Anerkennungsstellen gegenübergestellt.

Bei der Betrachtung des nachstehenden Zuwanderungsprofils fällt auf, dass die Mehrheit der befragten zugewanderten Fachkräfte Einwanderungsmerkmale (wie jung, mit Kindern, aufenthalts- und arbeitsrechtlich gesichert) aufweist, die für eine Aufnahmegesellschaft demografisch wie arbeitsmarktpolitisch als überaus vorteilhaft angesehen werden können.

Zuwanderungsprofil der Befragten

- **Geschlecht:** überwiegend weiblich (95 %)
- **Hauptherkunftsländer:** GUS-Staaten/Georgien (48 %), EU-Länder neu (24 %), EU-Länder alt/EFTA (6 %) – diese Verteilung ist weitgehend identisch mit dem Herkunftslandprofil von den Antragsteller(-inne)n (2011) der befragten Anerkennungsstellen
- **Alter bei Einreise:** Ø 30 Jahre
- **Alter zum Zeitpunkt der Erhebung:** Ø 42 Jahre
- **Jahr der Einreise:** breite Verteilung von den 1980er Jahren bis 2012 (bis 1990: 35; 1991–2000: 117; 2001–2010: 98; 2011/12: 35; fehlende Angabe: 3)
- **Familienstand:** verheiratet (74 %), mit Kindern (78 %), Ø 1,56 Kinder
- **Einwanderung als Familienmigration:** 170 Befragte sind mit Familienangehörigen eingereist, davon 125 mit Ehepartner/-in und 130 mit Kind/ern
- **aufenthalts- und arbeitsrechtlicher Status bei Einreise:** die große Mehrheit (81 %) kam als EU-Bürger/-innen, (Spät-)Aussiedler/-innen, Kontingentflüchtlinge oder im Rahmen des Ehegatt(inn)en-/Familiennachzugs mit gesichertem Aufenthaltsstatus nach Deutschland und hatte bereits bei Einreise einen uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt oder erhielt diesen innerhalb der ersten drei Aufenthaltsjahre
- **Aufenthaltsstatus zum Zeitpunkt der Erhebung:** bis auf eine Person mit einer Aufenthaltsgestattung und 37 mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis verfügten alle anderen über einen gesicherten Status, davon 144 als deutsche Staatsbürger/-innen (= 50 %).

Auch Indikatoren wie die im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen und Kenntnisse (größtenteils auf Hochschulniveau und langjährige, einschlägige Berufserfahrung) oder die Bereitschaft zum (Neu-)Erwerb von beruflichen Qualifikationen und Deutschkenntnissen waren vielversprechend und würden für sich genommen eine erfolgreiche berufliche Etablierung im (sozial-)pädagogischen Berufsfeld bei einem Großteil der Befragten erwarten lassen.

Qualifikationsprofil der Befragten

- **formale Qualifikation für die päd. Arbeit mit Kindern vor Einreise:** die überwiegende Mehrheit (79 %) ist mit einem Hochschulabschluss eingereist, davon 181 mit einem Studium (Dauer des Studiums: Ø 4,2 Jahre) und 47 mit einer Doppelqualifikation aus einschlägiger Berufsausbildung und pädagogischem Studium; weitere 60 kamen mit einer entsprechenden Berufsausbildung (Dauer der Ausbildung: Ø 3,2 Jahre)
- **Zusatzqualifikationen vor Einreise:** über ein Fünftel der Befragten (64) hat durch Studium (14), Berufsausbildung (14) bzw. Weiterbildung (37) einen weiteren Abschluss und/oder eine Zusatzqualifikation im Herkunftsland erworben, davon mindestens 32 Personen in einem pädagogischen Berufsbereich/Themenfeld
- **Berufserfahrung vor Einreise:** 81 % der Befragten waren im Herkunftsland im päd. Bereich (Zielgruppe: Kinder und/oder Jugendliche) berufstätig (Umfang: Ø 7,9 Jahre)
- **Berufsabschluss in Deutschland:** rund ein Drittel der Befragten (88) hat in Deutschland einen weiteren formalen Abschluss durch Berufsausbildung bzw. Studium (d.h. außerhalb des Anerkennungsverfahrens) erworben, davon 41 als Erzieher/-in, elf als Sozialassistent/-in bzw. Kinderpfleger/-in und vier als Dipl.-Sozial-Pädagoge/-in

- **Deutscherwerb:** fast alle Befragten (97 %) haben die deutsche Sprache in einer formalen Bildungseinrichtung (Schule, Hochschule o. Ä.) und/oder durch Besuch eines oder mehrerer Sprachkurse erworben; bei 174 Personen lag der Lernbeginn vor der (letztmaligen) Einreise nach Deutschland, davon 33 mit Deutsch als Erstsprache, fünf mit vorherigem Aufenthalt in Deutschland (Au-Pair, FSJ) und weitere drei, die hier (zum Teil) aufgewachsen und zur Schule gegangen sind.

Diese insgesamt günstigen Ausgangsbedingungen in Bezug auf das Zuwanderungs- und Qualifikationsprofil der Befragten finden jedoch nur eine unzureichende Entsprechung in ihrer Anerkennungs- und Berufssituation in Deutschland.

Kennzahlen zur Anerkennungs- und Berufssituation der Befragten

- **Anerkennung der Berufsqualifikationen** aus dem Ausland: nur 15 % der Befragten (44) ist es bisher gelungen, eine formale Berufsanerkennung in Form einer *Gleichwertigkeitsbescheinigung* bzw. *staatlichen Anerkennung* als Erzieher/-in (21) oder Kinderpfleger/-in bzw. Sozialassistent/-in (23) zu erzielen. Bei zusätzlichen elf Befragten blieb unklar, ob es sich in ihren Fällen tatsächlich um eine staatliche Anerkennung eines anderen pädagogischen Referenzberufes (z. B. als Sozialpädagoge/-in) oder lediglich um eine Gradanerkennung ihres akademischen Abschlusses handelt. Zudem haben 32 Befragte aus Hessen und Bayern eine *Genehmigung als Pädagogische Fachkraft* (18) oder *Ergänzungskraft* (14) für die Arbeit in der Kindertagesbetreuung (tw. trägergebunden und/oder bereichsgebunden) erhalten. Die *weitere Bilanz* bei den anderen Befragten: 102 Antrag abgelehnt, 52 kein Antrag eingereicht, 24 Antrag noch offen, 18 Möglichkeit der Berufsanerkennung unbekannt, 4 fehlende Angaben.
- **Arbeitsvertrag:** weniger als die Hälfte (141) verfügt über einen unbefristeten Vertrag
- **Wochenarbeitsstunden:** die Mehrheit (101) arbeitet in Teilzeit, lediglich 92 in Vollzeit, die weiteren Befragten sind entweder nur geringfügig beschäftigt oder ohne Arbeit
- **monatlicher Nettoverdienst:** 78 % der Befragten (224) verfügen zwar über einen Nettoverdienst, allerdings mehrheitlich auf niedrigem Niveau: 80 unter 950 Euro, 65 von 950 bis 1.350 Euro, 79 über 1.350 Euro; 42 Befragte sind Empfänger/-innen von Sozialleistungen (zusätzlich oder ausschließlich) und 29 haben kein eigenes Einkommen.
- **Berufstätigkeit im päd. Bereich in D.:** annähernd ein Viertel der Befragten übt bis dato keine pädagogische Tätigkeit (weder bezahlt noch ehrenamtlich) aus; sie arbeiten entweder fachfremd (48) oder waren noch nie in Deutschland berufstätig (19)
- **Dauer von der Einreise bis zur erstmaligen päd. Tätigkeit in D. (N = 217):** Ø 5,7 Jahre
- **Berufstätigkeit in einer Kita in D.:** 59 % der Befragten sind (143) oder waren schon einmal (27) in einer Kita in D. beschäftigt, davon 22 als Praktikant/-in, 17 als Vertretungs- bzw. Honorarkraft und acht als Ehrenamtliche/r; lediglich fünf Personen sind mittlerweile als Kita-Leitung (2) bzw. stellvertretende Leitung (3) angestellt
- **Qualifizierungswünsche/-bedarfe:** trotz der Spracherwerb Bemühungen (s.o.) hat über die Hälfte der Befragten (54 %) noch Probleme in der deutschen Sprache und wünscht sich eine weitere sprachliche Qualifizierung (vornehmlich in Form eines berufsbezogenen Deutschkurses); mehr als zwei Drittel der Befragten (67 %) würden gerne an einer Ausbildung (dabei 60 zum/r Erzieher/-in) oder Weiterbildung teilnehmen.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass es Deutschland als Aufnahmegesellschaft bisher überwiegend nicht gelungen ist, das volle Potenzial der hier befragten zugewanderten Fachkräfte auszuschöpfen. So liegen bei zu vielen Befragten entweder die pädagogischen Qualifikationen bis heute brach, oder es sind hohe Zeitverluste zu erkennen, bis überhaupt der Zugang zum pädagogischen Berufsbereich erreicht wurde – zumal oftmals nur unter der Voraussetzung einer vollständig neuen Ausbildung in Deutschland. In diesem Zusammenhang fällt noch ein weiteres Ungleichgewicht auf: Die Zahl der Neuausgebildeten übersteigt deutlich die Zahl der formal anerkannten zugewanderten Fachkräfte. Es kann hier insgesamt konstatiert werden, dass die Quote und das Niveau der formalen Anerkennung wie auch die berufliche Positionierung der Befragten in keinem Verhältnis zum Qualifikationsniveau sowie zur Ausbildungsdauer und häufig langjährigen Berufserfahrung aus dem Herkunftsland stehen.

Die Kennzahlen zur Anerkennungssituation der Befragten (wie geringe Anerkennungsquote, mehrheitliche Einstufung auf Assistenzniveau) spiegeln gleichzeitig zentrale Ergebnisse wider, die bereits in Bezug auf die Erhebungen bei der Anerkennungsstellen vermerkt worden sind. Dies gilt auch für die dort festgestellte Beliebigkeit der Anerkennungskriterien, denn ein genauer Vergleich der Qualifikationen von anerkannten und abgelehnten Befragten ergibt, dass in beiden Fallgruppen Personen mit identischen Voraussetzungen zu finden sind. Zudem zeigte sich bei mehreren Befragten, dass sie bei umzugsbedingtem Wechsel des Bundeslandes durch Neuantrag eine höhere Einstufung (d.h. dann als Erzieher/-in) erzielen konnten.

Abschließend werden noch einige ausgewählte Ergebnisse aus der qualitativen Befragung von zugewanderten Fachkräften benannt, die unseres Erachtens besondere Beachtung wie auch weitere wissenschaftliche Vertiefung erfahren sollten:

- **Erfolgsfaktoren:** Bei den Interviewten zeigte sich, dass insbesondere diejenigen die für die hiesige Kita-Praxis erforderlichen Sprach-, Fach- und Systemkenntnisse erfolgreich sowie ohne einschneidende Brüche in der Bildungs- und Berufsbiografie erworben haben und darüber hinaus eine hohe Berufszufriedenheit aufwiesen, die durch unterschiedlichste (oftmals eher zufallsbedingte) Umstände einen **schnellen Berufszugang** zur Kita fanden, bei denen häufig ein **begleiteter Einstieg** gegeben war und die betreffenden Zugewanderten wie auch das Kita-Team dieser Einstiegssituation mit **Offenheit, Wertschätzung, Verständnis** und **Reflexivität** begegnet sind. Das Qualifikationsniveau und vor allem die Spracheingangsvoraussetzungen (Deutsch) der Befragten schienen dagegen als Erfolgsfaktoren deutlich weniger relevant.
- **Erfahrungen der Nichtanerkennung, Missachtung** und **Diskriminierung** haben weitgehend alle Befragten bei Behörden und/oder in beruflichen und privaten Kontexten gemacht und unterscheiden sich nicht signifikant von den Erfahrungen hier aufgewachsener und ausgebildeter Kita-Fachkräfte mit Migrationshintergrund (vgl. ausführlich die Ergebnisse des Forschungsteils B, Kap. II.1.2.4). Möglicherweise sind die Folgewirkungen jedoch höher bzw. andere. Darauf weisen z. B. in diesem Kontext auftretende Gefühlsäußerungen hin, in Bezug auf einstmalige Migrationsziele und eine bisher oftmals als erfolgreich erlebte Lern- und Berufsbiografie persönlich gescheitert zu sein oder im Vergleich zu früher ein deutlich vermindertes Selbstbewusstsein und

Selbstwertgefühl zu haben. In vielen Fällen waren bei fehlender Anerkennung seitens der Behörde(n) bzw. im Kita-Team auch Hinweise auf zunehmende Demotivation und/oder eine starke Fokussierung auf das Wohlergehen und den Bildungserfolg der eigenen Kinder zu verzeichnen; zudem berichteten mehrere Befragte von Langzeiterkrankungen, die daraus hervorgegangen seien. Es gab allerdings auch Fälle, bei denen Erfahrungen der Nichtanerkennung und Diskriminierung anscheinend eher das Gegenteil bewirkt haben, sodass aus einstmals zurückhaltenden Personen wahre „Kämpfernaturen“ wurden, wie die betreffenden Befragten nicht ohne Stolz berichteten.

- Es scheint so zu sein, dass bei Kita-Teams mit einer allgemein eher gering ausgeprägten **Wertschätzungs- und Konfliktkultur** gerade zugewanderte Fachkräfte schnell in eine „Sündenbock“-Rolle geraten und ihre mitunter schwache Berufs- und Teamposition zum Teil ausgenutzt wird (hier auffällig häufig bei Befragten mit einer Genehmigung als Päd. Ergänzungskraft). Bei näherer Betrachtung der Interviewschilderungen vor allem im Hinblick auf die Einstiegssituation der ersten drei Jahre in einer bzw. mehreren Kitas zeigen sich vor allem zwei Aspekte: Viele Befragte suchten die Ursachen des beschriebenen Konfliktes eher bei sich, wobei zu erkennen war, dass mitunter gewisse System- und Sprachkenntnisse fehlten, um hier zu einer anders gewichteten Einschätzung zu gelangen. Zum anderen war aus dem gleichen Grund für die betreffenden Befragten der zumeist eher unterschwellig bestehende Konflikt nicht richtig greif- und lösbar, was dadurch verstärkt wurde, dass selbst bei Nachfrage ihrerseits die Kita-Leitung und/oder Kolleg(inn)en häufig weder etwas zur Aufklärung beitrugen noch Stellung bezogen. Viele Befragte waren somit nicht sicher, ob sie ein Problem wahrnahmen, was wohlmöglich aus der Sicht der Leitung bzw. des Teams gar nicht bestand. Das bei Gaitanides (2010) beschriebene Problem der Konflikt-hemmung in interkulturellen Teams der Migrationsarbeit (s.o., Kap. 1.3.2.2) scheint demnach auch hier virulent zu sein (aber auch das der Macht und Stereotype).
- Die berufliche Einstiegsphase ist für viele Befragte mit Situationen der **Über- und Unterforderung** verbunden, wobei dies wohl eher selten von Kita-Leitungen und Kolleg(inn)en beabsichtigt, sondern vermutlich größtenteils mit fehlendem Wissen über das Anerkennungsverfahren und über Bedarfe von zugewanderten Fachkräften in Bezug auf den Neuerwerb von Sprach-, Fach- und Systemkenntnissen für die hiesige Kita-Praxis zu erklären ist. Zudem scheint es so, dass oftmals unterschätzt wird, welch enorm hohe Erwerbsleistungen den Zugewanderten in der Anfangszeit (und hier hauptsächlich auf der System- und fachsprachlichen Ebene) abverlangt wird – neben den allgemein bestehenden Anforderungen, die im Kita-Alltag zu bewältigen sind. Darüber hinaus fühlten sich viele in der Einstiegsphase (vor allem im Praktikum) in ihren Qualifikationen und Berufserfahrungen (d.h. auf der Fachebene) verkannt und in ihrem Arbeitspotenzial eingeschränkt. So sahen sie zwar die Übernahme von bestimmten Hilfstätigkeiten im Arbeitsalltag als selbstverständlich an, doch hatten etliche Befragte das Gefühl, in ihrem Kompetenzniveau wie Regelschüler/-innen im Berufspraktikum (und manchmal noch deutlich darunter) behandelt zu werden – eine zumeist schwierige Situation besonders für diejenigen, die im Herkunftsland schon langjährig als Gruppen- oder Einrichtungsleitung in einer Kita berufstätig waren.

1.1.4 Herausforderungen und Handlungsempfehlungen

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass dringend Anstrengungen im Berufsfeld notwendig sind, um die **Anerkennungsverfahren**, **Ausgleichsmaßnahmen** sowie **Information und Beratung** von zugewanderten pädagogischen Fachkräften zu **verbessern**. Ein Ziel muss hier die Gewährleistung einer **größtmöglichen Verfahrensgerechtigkeit** unter den Bundesländern sein. Viel entscheidender ist es jedoch, die **berufliche Partizipation** dieser Zielgruppe in weit höherem Maße als bisher zu fördern, sodass eine **signifikante Steigerung** der **Anerkennungs- und Beschäftigungsquote** im Berufsfeld „Kindertagesstätte“ erreicht wird. Für diesen Berufsbereich gilt es daher, die **Potenziale** der Zugewanderten gerade vor dem Hintergrund bedeutender gesellschaftlicher Entwicklungen (wie Zunahme der Migration, demografischer Wandel, Ausbau der Kindertagesbetreuung) **wertzuschätzen** und ohne nachhaltige Brüche in der Bildungs- und Berufsbiografie **qualifikationsadäquat einzusetzen**. Insgesamt werden die Anstrengungen dabei von größerem Erfolg gekrönt sein, wenn auf Seiten der Behörden (Anerkennungsstellen, Agenturen für Arbeit etc.) und der Akteure im Berufsfeld die allseits postulierte **Willkommens- und Anerkennungskultur** für Zugewanderte erkennbar mehr gelebt wird. Denn eingedenk der Worte von Max Frisch (1965) migrieren keine Fachkräfte, sondern Menschen, und diese werden sich (auch mit ihren Familienangehörigen, sofern vorhanden) umso besser in die hiesige Gesellschaft einbringen (können), je stärker dies berücksichtigt wird.

Welche Schritte auf **Bundes-, Landes- und Kita-/Träger-Ebene** wie auch im Bereich der **Forschung** unseres Erachtens erforderlich sind, um das oben Skizzierte auch erreichen zu können, wird im Folgenden (differenziert nach den Ebenen) zusammenfassend dargestellt.

Bundesebene

Die zentrale Herausforderung auf Bundesebene liegt in der **interdisziplinären Entwicklung einheitlicher Richtlinien** für die **Gleichwertigkeitsprüfung** und **Gestaltung von Ausgleichsmaßnahmen** (inkl. der **Vermittlung von berufsbezogenem Deutsch**). Dies impliziert die gemeinsame Auseinandersetzung darüber, was als „wesentlich“ in Bezug auf die Kita-Referenzberufe aufgefasst wird und welche Fach-, System- und Deutschkenntnisse für die Arbeit in der Kindertagesbetreuung zum Berufseinstieg vorhanden sein sollten bzw. auch noch später berufsbegleitend von zugewanderten Fachkräften durch Fort- und Weiterbildung sowie mit Unterstützung des jeweiligen Kita-Teams erworben werden können.

Um entsprechende Austauschprozesse initiieren und eine Gesamtkonzeption entwickeln zu können, müsste unserer Ansicht nach schnellstmöglich eine **Klärung** herbeigeführt werden, welche Institution dafür den (offiziellen) Auftrag zur **Federführung** erhält. Unser Vorschlag wäre, eine **neue Unter-AG** der **Offenen Länderübergreifenden Arbeitsgruppe (OLA)** gesteuert durch **WiFF** zu institutionalisieren (vergleichbar der OLA-Arbeit zu den länderübergreifenden kompetenzorientierten Qualifikationsprofilen für die Berufsfachschule und Fachschule, die von den Vertreterinnen und Vertretern der Länder entwickelt und von der KMK beschlossen wurden). Neben Mitgliedern der OLA-Gruppe sollten unbedingt mehrere Vertreter/-innen der Anerkennungsstellen (hier die direkt für das Verfahren zuständigen Personen), der Dachverbände der Fachschulen (BAG KAE, BeA, BöfAE) und Hochschulen (BAG BEK und Studiengangstag Pädagogik der Kindheit), von IQ-Fachstellen und aus der Migrationsforschung in das Gremium einbezogen werden.

Landesebene (zuständige Fachministerien, Anerkennungsstellen)

Aufgrund der länderrechtlichen Reglementierung der Kita-Referenzberufe liegt der hauptsächliche Teil der Arbeit zur Verbesserung der Anerkennungs- und Beschäftigungssituation von zugewanderten Fachkräften auf der Ebene der Länder. Dies gilt umso mehr, solange für das Berufsfeld noch kein bundeseinheitliches Konzept zur Anerkennung und Qualifizierung dieser Zielgruppe erarbeitet worden ist. Bedingt durch die hohe Verfahrensheterogenität ist im Folgenden zu beachten, dass je nach Stand der Länder die Herausforderungen für die zuständigen Fachministerien und Anerkennungsstellen unterschiedlich groß und einzelne Punkte gar nicht (da bereits vorbildlich erfüllt) bis sehr stark zutreffend sein können.

Im rechtlichen Bereich liegen die Herausforderungen

- in der **rechtskonformen Umsetzung** der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG und der Länderanerkennungsgesetze (wie schriftlicher Bescheid, Prüfung nur der wesentlichen Unterschiede, Wahlrecht/-möglichkeit bei den Ausgleichsmaßnahmen, keine Nachweispflicht von Deutschkenntnissen). Wichtig wäre in diesem Zusammenhang, dass die Antragstellenden umfassend und in leicht verständlicher Sprache auf ihre Verfahrensrechte in einem Beiblatt zum Bescheid hingewiesen und das Ergebnis und die Bedeutung des Bescheides nochmals ausführlich erläutert werden.
- in der **zügigen Umsetzung** der neuen **EU-Richtlinie 2013/55/EU**, um die rechtlichen Voraussetzungen für einen **partiellen Zugang zum reglementierten Beruf** (z. B. als „Erzieher/-in Krippe/Kindergarten“ oder „Erzieher/-in Hort“) zu schaffen. Hierbei sollte von vornherein konzeptionell mitgedacht und im Bescheid genau benannt werden, wie zugewanderte Fachkräfte mit Teilberufszugang durch Fort- und Weiterbildung eine volle Anerkennung berufsbegleitend erreichen können.
- in der Aufnahme der „**staatlich anerkannten Kindheitspädagog(inn)en**“ in die **Fachkräfteverordnung**, sofern dies im betreffenden Bundesland noch nicht erfolgt ist. Damit würde beim Anerkennungsverfahren ein zusätzlicher Kita-Referenzberuf in allen Bundesländern zur Verfügung stehen, der die Chancen einer formalen Anerkennung und eines erfolgreichen Berufszugangs für Zugewanderte, die ein einschlägiges Studium im Ausland erfolgreich absolviert haben, deutlich verbessert.

Im Bereich der Kooperation und Beratung bestehen Herausforderungen

- in der Vereinbarung klarer **Verfahrensabsprachen** unter allen **Anerkennungsstellen** eines Bundeslandes, die ausländische Fach- und Hochschulabschlüsse im Hinblick auf **(sozial-)pädagogische und lehramtsbezogene Referenzberufe** prüfen. Es muss dabei geklärt werden, nach welchen Kriterien eine Zuordnung zu einem bestimmten Referenzberuf erfolgt und wie ggf. mit der Weitergabe von Antragsunterlagen umgegangen wird. Bei Zugewanderten, deren ausländische Qualifikationen an der Schnittstelle zwischen zwei oder drei (sozial-)pädagogischen Referenzberufen liegen, müsste durch die zuständigen Anerkennungsstellen (evtl. durch regelmäßig stattfindende **Fallkonferenzen**) dafür Sorge getragen werden, dass in jedem Fall die Anerkennung im Hinblick auf einen Referenzberuf zielgerichtet verfolgt wird. Die vorherrschende Zielausrichtung müsste dabei sein, dass kein zugewanderter Pädagoge bzw. keine zugewanderte Pädagogin im System der Anerkennungsverfahren verloren geht.

Die **Anerkennungssuchenden** sollten in diesem Zusammenhang **umfassend darüber informiert und beraten** werden, worin sich diese Berufe unterscheiden und welche Folgen die Entscheidung für einen bestimmten Referenzberuf in Bezug auf ihre Anerkennungsmöglichkeiten und Chancen auf dem Arbeitsmarkt (einschließlich Berufsaufstiegsmobilität) sowie ihren Berufsstatus haben kann. Dies gilt insbesondere für die Referenzberufe „Erzieher/-in“ und „Kindheitspädagoge/-in“ bei Zugewanderten mit einschlägigem Hochschulabschluss, aber auch hinsichtlich der Entscheidung über die Niveaueinstufung entweder als Sozialassistent/-in (bzw. Kinderpfleger/-in) oder als Erzieher/-in durch ein und dieselbe Anerkennungsstelle. **Transparenz über die Kriterien der Zuordnung, Einstufung und Bewertung** ist auch **gegenüber den IQ-Beratungsstellen** sicherzustellen. Zudem müssten hier beide Stellen eine generelle **Klärung der jeweiligen Beratungsaufgaben** herbeiführen, sodass Anerkennungssuchende eine systematische und aufeinander aufbauende Beratung erfahren.

- in der Vereinbarung klarer **Verfahrensabsprachen** mit den **Landesjugendämtern** (oder Ministerien/Behörden mit vergleichbarer Zulassungsfunktion), die auf Antrag eines Kita-Trägers die Genehmigung des Berufszugangs für eine zugewanderte Person als „Sozialpädagogische Fach- bzw. Ergänzungskraft“ (o.Ä.) prüfen. Es ist zwar grundsätzlich positiv zu bewerten, dass damit Zugewanderten ein zweiter Zugangsweg in die Kita eröffnet wird, doch ohne formal in Deutschland anerkannten Berufsabschluss verbleiben sie in einem ungesicherten und oftmals kita- bzw. trägergebunden (und damit stark abhängigen) Berufsstatus. Jeder Wechsel des Arbeitsplatzes, Wohnortes bzw. Bundeslandes oder auch eine regionale Verengung des Arbeitsmarktes (z. B. durch sinkende Kinderzahlen in der Kommune/im Landkreis) kann hier für zugewanderte Fachkräfte zu einem weit höheren Existenzrisiko werden als z. B. für eine Person mit einem Lehramtsabschluss aus Deutschland, die über einen solchen Fachkräftestatus in einer Kita arbeiten möchte. Im Regelfall sollte deshalb hier das Motto gelten **„Anerkennungsverfahren (AST) geht vor Zulassungsprüfung (LJA)“**. In einigen Fällen kann dennoch ein Berufseinstieg über den Fachkräftestatus sinnvoll sein, doch sollte dann in Absprache zwischen Anerkennungsstelle, Jugendamt und Kita-Träger geklärt werden, durch welche berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen der betreffenden Person eine formale Berufsanerkennung in einem bestimmten Zeitraum ermöglicht werden kann. Wie beim vorherigen Punkt besteht auch hier gegenüber den Zugewanderten eine **Informations- und Beratungspflicht** seitens der beteiligten Akteure.
- in der **Entwicklung zielgruppenspezifischer Informationsmaterialien** zu den **Kita-Referenzberufen** (Ausbildung, Tätigkeitsfelder), den Voraussetzungen und Möglichkeiten des **Berufszugangs** wie auch zum **Anerkennungsverfahren** (für Zugewanderte, Beratungsstellen, Kita-Träger und Kitas). Die Materialien für Zugewanderte sollten mehrsprachig, gut verständlich und auch via Internet leicht zugänglich sein, damit sich auch Zuwanderungsinteressierte bereits vor einer eventuellen Einreise nach Deutschland gezielt informieren und vorbereiten können. Ressourcenschonend und im Sinne einer stärker bundeseinheitlichen Verfahrensweise wäre es, wenn diese Materialien länderübergreifend (mit Offenheit für die Ergänzung gewisser Länderspezifika) und bestenfalls für alle (sozial-)pädagogischen Referenzberufe entwickelt würden.

Im strukturellen Bereich liegen die Herausforderungen unseres Erachtens

- in der **Bereitstellung ausreichender Personalkapazitäten** der Verfahrensakteure (Anerkennungsstellen, IQ-Beratungsstellen, Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, Fach- und Hochschulen). Hierzu müsste zunächst ministeriell wie politisch die Erkenntnis Oberhand gewinnen, dass die Information und Beratung von zugewanderten Fachkräften, die individuelle Gleichwertigkeitsprüfung sowie die Durchführung der Ausgleichsmaßnahmen von den o.g. Akteuren weder im Schnelldurchlauf noch zusätzlich zu einer Vielzahl anderer Aufgabenbereiche quasi nebenbei geleistet werden kann, wenn das Verfahren wirklich erfolgreich (d.h. gesetzeskonform, stringent, wertschätzend, qualifikations- und berufsfeldadäquat, einen gelungenen Berufseinstieg ermöglichend) sein soll. Fiskalisch betrachtet, müssten den zusätzlich erforderlichen Personalmitteln jedoch die unweit höheren Folgekosten gegenübergestellt werden, die dem Sozial- und Gesundheitswesen durch unnötige Zeitverluste, fehlende berufliche und gesellschaftliche Partizipation, Fehlallokationen und zunehmende Dequalifizierung ansonsten entstehen.
- in der **Errichtung einer möglichst zentral organisierten Verfahrensstruktur**. Dies bezieht sich **zunächst** auf die Bundesländer, die auf Dezentralität bei „Erzieher/-innen“-Verfahren setzen. Dezentrale Strukturen, zumal wenn sie sich nicht nach dem Wohnort der Antragstellenden richten, erfordern für eine erfolgreiche Umsetzung des Anerkennungsverfahrens ein sehr gutes (und zeitintensives) Schnittstellenmanagement im Zugang der Antragstellenden zu den zuständigen Stellen, unter den Anerkennungsstellen und bei der Erfolgskontrolle des Verfahrens. Demgegenüber vereinfacht eine **zentrale Struktur mit enger Anbindung an die Zeugnisanerkennungsstelle** das Verfahren für Antragstellende. Es bietet zudem große Vorteile bei a) der kontinuierlichen Bewertung und Verbesserung des Verfahrens, b) der Entwicklung und Koordinierung der Ausgleichsmaßnahmen, c) der Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren (z. B. Fach- und Hochschulen, Landesjugendamt, Anerkennungsstellen mit fachaffinen Referenzberufen, Arbeitsagenturen, IQ-Beratungsstellen und IQ-Landesnetzwerk) und d) der Durchsetzung von gesetzlichen und konzeptionellen Neuerungen. Vor dem Hintergrund der bundesweit regional verteilten IQ-Stellen ist eine Dezentralität der Anerkennungsstellen mit all ihren Nachteilen letztlich auch nicht mehr erforderlich. **Mittel- bis langfristig** halten wir eine **berufsfeldübergreifende zentrale Landesankennungsstelle**, die eng mit der Zeugnisbewertungsstelle verbunden ist und zumindest **alle Verfahrenszuständigen für (sozial-)pädagogische Referenzberufe (inkl. Lehramt) in einem Team vereint**, für die beste Verfahrensstruktur. Sie würde viele Synergieeffekte (wie zügige Klärung von „Grenzfällen“, gemeinsame Entwicklung von Informationsmaterialien oder berufsbezogenen Deutschkursen im Bereich Erziehung und Unterricht, gegenseitige Nutzung guter Praxiserfahrungen) ermöglichen, zur Vereinheitlichung und Transparenz der Verfahren beitragen und dem Land eine Überprüfung und Verbesserung der Verfahrensqualität erheblich erleichtern. Wünschenswert wäre es in diesem Zusammenhang, wenn das **Team aus verwaltungs- und fachkompetenten Personen** zusammengesetzt würde und bei der Personalauswahl auch **mehrsprachige Kompetenzen** ausreichend Berücksichtigung fänden.

Im Bereich der Gleichwertigkeitsprüfung sehen wir (sofern die o.g. Punkte berücksichtigt sind) die zentrale Herausforderung

- in einer stärkeren **Kompetenzorientierung bei der Gleichwertigkeitsprüfung** (ganz im Sinne von Bologna). Vor der Entscheidung, a) ob die anerkennungssuchende Person überhaupt einen Antrag in Bezug auf einen Kita-Referenzberuf stellen kann, b) welcher Referenzberuf festgelegt wird, c) welche wesentlichen Unterschiede zu diesem Beruf beschieden und d) welche Auflagen (Ausgleichsmaßnahmen) für das Erreichen der vollen Anerkennung erteilt werden, sollte auf der Grundlage der vorgelegten Qualifikationsnachweise in einem ausführlichen Gespräch genau eruiert werden, welches kulturelle und soziale Kapital die zugewanderte Fachkraft wirklich mitbringt (Qualifikationen, Berufserfahrungen, Fach- und Lernkompetenzen). An einem Beispielfall seien hierzu mögliche Fragen aufgezeigt: Hat die zugewanderte Person mit ausländischem Lehramtsabschluss für die Sekundarstufe I/II lediglich als Fachlehrer/-in unterrichtet oder lagen die Studieninhalte, Fortbildungsnachweise und/oder Berufsanforderungen auch im Bereich der Erziehung und Betreuung der Schüler/-innen (wie etwa bei hiesigen Lehrkräften in BVJ-Klassen an berufsbildenden Schulen, die häufig stärker sozialpädagogisch, denn fachwissenschaftlich gefordert sind)? Vorausgesetzt eine Anerkennung als Lehrer/-in wird als unmöglich bzw. aufgrund der voraussichtlichen Auflagenhöhe als unrealistisch eingeschätzt, wäre in diesem Fall zu klären, ob die Möglichkeit eines Anerkennungsverfahrens (je nach Ausbildungsniveau) als staatlich anerkannte/r Sozialpädagoge/-in oder Erzieher/-in (z. B. für die Bereiche Hort und Heimerziehung) bestünde. Hier noch Fragen für einen weiteren, sehr häufig auftretenden Fall: Benötigt eine mehrjährig ausgebildete Grundschullehrkraft mit ausländischem Hochschulabschluss tatsächlich eine dreijährige Vollzeitausbildung als „Erzieher/-in“, um sich an einer hiesigen Fachschule die für diesen Referenzberuf erforderlichen Fach- und Systemkenntnisse anzueignen? Oder ist nicht vielmehr erkennbar und zu erwarten, dass bereits ein gewisses (sozial-)pädagogisches Grundlagenwissen durch das Studium vorhanden ist und ausreichend Lernerfahrungen und -kompetenzen bestehen, um die für das Kita-Berufsfeld notwendigen Fachkenntnisse in einem deutlichen geringeren Zeitumfang (z. B. durch Teilnahme an einem bis zu einjährigen „Anpassungslehrgang“ ggf. plus berufsbegleitender Fortbildungen in den ersten ein, zwei Jahren der Kita-Tätigkeit) neu zu erwerben? Eine solch wirklich **wertschätzende Bewertungshaltung** würde dem politisch ausgegebenen Anerkennungspostulat deutlich näher kommen als eine rein formale Prüfung vorgelegter Qualifikationsnachweise im 1:1-Vergleich mit dem Lehrkanon einer deutschen Erzieher/-innen-Ausbildung. Sie würde darüber hinaus auch berücksichtigen, dass in den Fachkräfteverordnungen mehrerer Bundesländer der Kita-Berufszugang für deutsche Lehrkräfte geöffnet wurde. Die Einbeziehung von Lehrer/-innen mit ausländischem Berufsabschluss in Anerkennungsverfahren von Kita-Referenzberufen würde damit eine Gleichstellung mit der Kompetenzeinschätzung hiesiger Lehrkräfte bedeuten und gleichzeitig gewährleisten, dass sie die Chance erhalten, einen in Deutschland formal anerkannten Berufsabschluss zu erlangen, der ihnen auf dem Arbeitsmarkt einen festen Berufsstatus (im Gegensatz zur Zulassung als Pädagogische Fachkraft) sichert.

Im Bereich der Ausgleichsmaßnahmen sowie der Aus-, Fort- und Weiterbildung liegen die Herausforderungen vor allem

- in der **Förderung des Statuswechsels** von Zugewanderten, die bereits in einer Kita beschäftigt sind. Dies betrifft zum einen Personen, die per (trägergebundener) Genehmigung als **Pädagogische Fachkraft bzw. Ergänzungskraft** (o.Ä.) über einen Kita-Berufszugang verfügen. Hier liegt die Hauptaufgabe darin, diese Gruppe im Verbund von Landesjugendamt, Kita-Trägern und Einrichtungen über ihren Berufsstatus aufzuklären, über die Bedeutung und Möglichkeiten der formalen Berufsanerkennung umfassend (und evtl. mit Hilfe der IQ-Beratungsstellen) zu informieren wie auch die betreffenden Fachkräfte ggf. bei der Bewältigung von Ausgleichsmaßnahmen zum **Erwerb der vollen Berufsanerkennung** zu unterstützen. Zum anderen geht es um Zugewanderte, die in der Vergangenheit in Ermangelung entsprechender Verfahrensrechte bzw. durch falsche wie auch stark restriktive Auslegung dieser Rechte entweder lediglich eine Anerkennung als „**Sozialassistent/-in**“ bzw. „**Kinderpfleger/-in**“ erhalten haben oder abgelehnt wurden und aus familiären, finanziellen wie auch zeitlichen Gründen nur die ersten zwei Berufsschuljahre erfolgreich absolvieren konnten. Innerhalb dieser Gruppe bringen viele die fachlichen Voraussetzungen (Qualifikationsniveau des ausländischen Abschlusses, Berufserfahrungen im Herkunftsland und in Deutschland, berufsfeldspezifische Fach- und Systemkenntnisse, Fachsprache etc.) mit, um durch **Neubewertung ihrer Qualifikationen** auf der Grundlage der jetzigen Länderanerkennungsgesetzgebung eine berufliche **Höherstufung zum/r Erzieher/-in bzw. Kindheitspädagogen/-in** (z. B. durch Ablegen einer angemessenen Eignungsprüfung oder berufspraktischen Prüfung) kurzfristig zu ermöglichen. Auch hier würde die Aufgabe der bereits o.g. Akteure hauptsächlich in der Information, Beratung und Unterstützung dieser zweiten Zielgruppe liegen. Das Berufsfeld würde durch beide Fördermaßnahmen **innerhalb kürzester Zeit in erheblichem Umfang Fachkräfte auf dem Niveau von Erzieher/-innen bzw. Kindheitspädagog(inn)en gewinnen**, ohne entweder Kapazitäten für eine Ausbildung (sei es durch Vollzeitausbildung oder spezifische Qualifizierungsprogramme für Assistenzkräfte) aufwenden oder Qualitätsverluste für die Arbeit in der Kindertagesbetreuung befürchten zu müssen. Aufgrund der bisher schlechten Verfahrensvoraussetzungen liegt hier in einigen Bundesländern noch ein **sehr großes Fachkräftepotenzial**, welches mit vergleichsweise **geringem Mitteleinsatz** relativ leicht erschlossen werden könnte. Darüber hinaus würde vielen zugewanderten Kita-Fachkräften nach vielen Jahren bzw. Jahrzehnten der unterqualifizierten Beschäftigung in Deutschland endlich die Einstufung (auch finanziell) zuteil, die ihnen qua ihrer mitgebrachten und hier im Beruf weiterentwickelten Qualifikationen und Kompetenzen im Grunde seit langem zugestanden hätte. Dies würde insgesamt zu einer **nachholenden Verfahrensgerechtigkeit** und in vielen Fällen zu einer deutlich **höheren Arbeitszufriedenheit** beitragen sowie **Teamkonflikte beenden** helfen, die derzeit oftmals aus dem Widerspruch zwischen dem formalen Status als Assistenzkraft und den (für Kolleginnen und Kollegen wie auch Kinder und Eltern) sichtlich vorhandenen Fachkompetenzen und faktisch ausgeübten Tätigkeiten auf dem Niveau einer Gruppenleitung resultieren.

- in der **Entwicklung innovativer, bedarfsgerechter** (sowohl bezogen auf die Zielgruppe als auch die Erfordernisse der Kita-Arbeit) **und abgestufter Qualifizierungsangebote**, die zudem folgende Kriterien erfüllen sollten: a) *berufsintegrierter* Ansatz durch hohe fachpraktische Anteile verknüpft mit Blocktagen zur Vermittlung wesentlicher berufsfeldspezifischer Fach- und Systemkenntnisse sowie zur Reflexion von Theorie und Praxis, b) mit Lerneinheiten für den Erwerb *berufsbezogener Deutschkenntnisse in Wort und Schrift*, c) in *Teilzeiform*, d) *modularisiert*, e) *gesichertes Einkommen* der Teilnehmenden (z. B. über ein Praktikanten-Entgelt bei Verfahren auf Assistenzniveau oder durch die Möglichkeit der Anrechnung auf den Fachkräfteschlüssel im Umfang von bspw. 75 % einer Erzieher/-in-Stelle), f) *IT-gestützt* und mit sprachlich geeigneten wie auch z.T. online frei zugänglichen (*Selbst-)Lern- und Übungsmaterialien*.

Es sollte für Zugewanderte, Anerkennungs- und Beratungsstellen sowie Kitas und Kita-Träger völlige **Transparenz** darin bestehen, wie diese sogenannten **Anpassungslehrgänge** für die Kita-Referenzberufe strukturiert sind. So könnten sich selbst Zuwanderungsinteressierte bereits via Internet im Herkunftsland auf die Anforderungen gedanklich einstellen und entweder vor und nach ihrer Einreise gezielte Schritte z. B. zum Deutscherwerb unternehmen (bspw. bei einem empfohlenen Spracheingangsniveau des Lehrgangs auf der Stufe B2). Wären außerdem bestimmte Lernmaterialien online verfügbar, könnten viele die Zeit bis zum Kursbeginn zur fachlichen Vorbereitung und zum Einüben der Fachsprache nutzen. Des Weiteren hätten einstellungsinteressierte Einrichtungen und Kita-Träger eine größere Klarheit darüber, welche Inhalte zugewanderte Fachkräfte im „Anpassungslehrgang“ erwerben und wie die Anbindung an die Fachpraxis didaktisch-methodisch erfolgt. So können die betreffenden Kitas für sich (unter Einbeziehung des Teams) genauer planen, welche fachliche Unterstützung sie während und nach Abschluss des Verfahrens selbst bzw. durch Förderung einer berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung voraussichtlich zu leisten haben. Besteht zudem eine hohe **Akzeptanz des Kursmodells** im Berufsfeld, so ist davon auszugehen, dass sich die Einstellungschancen von zugewanderten Fachkräften dadurch deutlich erhöhen werden. Gleichzeitig zeigen entsprechende Beispiele einiger weniger Bundesländer, dass eine hohe Transparenz in den Kursanforderungen und die Kursakzeptanz auf Seiten der Einrichtungen auch die Akzeptanz der „Anpassungslehrgänge“ auf Seiten der Zugewanderten stark befördern. Unter diesen Voraussetzungen sind die meisten ohne weitere Diskussionen, Verfahrensklagen etc. bereit, den gesamten Lehrgang zu absolvieren, selbst wenn bestimmte Fachinhalte des „Anpassungslehrgangs“ bereits durch Ausbildung oder Studium erworben worden sind. Dies trägt wiederum zum höheren Kurserfolg und insgesamt zu einer **Beschleunigung der Anerkennungsverfahren und des Berufszugangs** bei.

Für Zugewanderte, bei denen nur graduelle Unterschiede zu einem Kita-Referenzberuf bestehen, könnte statt des Besuchs des gesamten „Anpassungslehrgangs“ auch die **Teilnahme an ausgewählten Kursmodulen** oder einer **berufsbegleitenden Fort- bzw. Weiterbildung** im Bescheid als Auflage festgelegt werden. Demgegenüber sollte für zugewanderte Fachkräfte, die aufgrund zu großer Ausbildungsunterschiede keine Chance auf Berufsankennung haben, in weitgehend allen Bundesländern (ggf. in

länderübergreifender Kooperation) an mindestens einem (Berufs-)Fachschulstandort je ein Bildungsgang für „Erzieher/-innen“ und „Sozialassistent(inn)en“ (bzw. Kinderpfleger/-innen) spezifisch für diese Zielgruppe institutionalisiert werden. So könnte das vorhandene Potenzial dieser Zugewanderten erhalten und bedarfsgerecht weitergefördert werden, sodass auch bei dieser Gruppe am Ende der formale Berufsabschluss erzielt wird – ein Resultat, welches bei den regulären Bildungsgängen aufgrund der (fach-)sprachlichen Eingangsvoraussetzungen und den erwarteten Systemkenntnissen (wie Grundlagenwissen über das deutsche Bildungs- und Sozialsystem oder das hier als adäquat geltende Unterrichtsverhalten) durch Schulabbruch innerhalb des ersten Ausbildungsjahres oftmals nicht erreicht wird. Den Bundesländern sei diesbezüglich das erfolgreich erprobte Ausbildungsmodell der staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik (FSP2) in Hamburg dringend empfohlen. Die jahrzehntelangen Erfahrungen zeigen, dass die Absolvent(inn)en dieser spezifischen Ausbildungsgänge auf eine sehr hohe Akzeptanz im Kita-Berufsfeld treffen und für den Besuch dieser Erzieher/-innen-Klassen mehrjährige Wartezeiten bestehen.

- in der **Entwicklung eines Konzepts für die Gestaltung einer Eignungsprüfung**, die sich gemäß Gesetzgebung ausschließlich auf die Fachgebiete bezieht, die der Person nach individueller Gleichwertigkeitsprüfung im Wesentlichen für die Anerkennung eines Kita-Referenzberufes fehlen. Im Zuge der Konzeptentwicklung sollten für alle Fachgebiete sprachlich geeignete Lernmaterialien entwickelt werden, mit deren Hilfe eine adäquate und systematische Vorbereitung auf die Prüfung ermöglicht wird. Letztlich können Zugewanderte ihr Wahlrecht bei den Ausgleichsmaßnahmen erst dann wirklich wahrnehmen, wenn ihnen **alle Bedingungen für die Absolvierung eines „Anpassungslehrgangs“ und einer Eignungsprüfung bekannt** sind.
- in der **Verortung der Ausgleichsmaßnahmen grundsätzlich an den ausbildenden Fach- und Hochschulen**, wobei für deren Durchführung je nach Größe und Migrationspotenzial des Bundeslandes entweder ein oder mehrere **Standorte ausgewählt** werden sollten. Diese sind mit entsprechendem Personal für die (Mit-)Entwicklung, Umsetzung sowie fortlaufende Evaluation und Verbesserung der Ausgleichsmaßnahmen (inkl. vorbereitender und begleitender Beratung der Zielgruppe) auszustatten. Es würde dadurch in hohem Maße sichergestellt, dass die Ausgleichsmaßnahmen **nachhaltig** etabliert werden, eng **mit dem Fächerkanon und den Lehrmethoden der Ausbildungsstätten verknüpft** sind und den **Qualitätsanforderungen von Fachwissenschaft und Fachpraxis entsprechen**. Die Absolvent(inn)en der Ausgleichsmaßnahmen haben dadurch eine höhere Garantie, dass sie fachlich gut auf die Arbeit in der Kindertagesbetreuung vorbereitet wurden und ihre Gleichwertigkeitsbescheinigung auch von den Kita-Trägern und Kitas akzeptiert und ernstgenommen wird. Es ermöglicht ihnen außerdem, die Ausbildungsinstitution des Kita-Referenzberufes (die Regelschüler/-innen bzw. -studierenden, Lehrkräfte, Lehr- und Lernmethoden, Räumlichkeiten etc.) kennenzulernen und dadurch weitere Systemkenntnis für das Berufsfeld auf ganz unmittelbare Weise zu erwerben. Ein Vorteil in der Konzentration auf bestimmte Fach- und Hochschulen liegt darin, dass einerseits das **Gesamtausbildungssystem** von Beratungs-, Prüfungs- und Qualifizierungsaufgaben im Anerkennungskontext **entlastet**

würde, während andererseits die **ausgewählten Einrichtungen** die Möglichkeit hätten, ihre Arbeitsstrukturen **fach- und bedarfsgerecht** auf die **Zielgruppe** und auf die Erfordernisse des **Anerkennungsverfahrens** (in Kooperation mit der Anerkennungsstelle und den IQ-Beratungsstellen) abzustimmen.

- in der **Vereinbarung** klarer Regelungen **mit der Landesarbeitsagentur** in Bezug auf die **Übernahme von Fahrt- und ggf. Kinderbetreuungskosten**, damit **im Bedarfsfalle jede/r Anerkennungssuchende** Beratungstermine an der betreffenden Fach- bzw. Hochschule wahrnehmen und die Ausgleichsmaßnahme dort erfolgreich absolvieren kann.
- in der umgehenden **Nutzung bestehender Bundesprogramme** für die Entwicklung und Verbesserung der Ausgleichsmaßnahmen sowie der Förderung der Fachsprache Deutsch für den Berufsbereich „Erziehung und Unterricht“. Dies bezieht sich zum einen auf das neue **„IQ-Qualifizierungsprogramm für Migrantinnen und Migranten im Kontext des Anerkennungsgesetzes“** (BMAS/ESF) und zum anderen auf das Programm **„Berufsbezogene Deutschförderung“** (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/ESF). In anderen Berufsbereichen werden hier z.T. weit größere Anstrengungen zur Mittelakquise unternommen, um die „eigenen“ zugewanderten Fachkräfte dadurch systematisch fördern zu können.
- in der Entwicklung von Konzepten für die **Aus-, Fort- und Weiterbildung** zum Thema **Managing Diversity** (Schwerpunkt: Arbeit im interkulturellen Team) für angehende wie bereits berufstätige Kita-Fachkräfte (s. hierzu ausführlich die Empfehlungen zu den Ergebnissen des Forschungsteils B, Kap. II.1.2.5).
- in der **Unterstützung der Kita-Träger und Kitas**, damit die Einrichtungen ihre Aufgabe der Beratung und Begleitung von zugewanderten Fachkräften in der Anerkennungs- und Berufseinstiegsphase erfolgreich wahrnehmen können. Zu denken wäre beispielsweise an die Entwicklung eines **Schulungskonzepts für Fachanleiter/-innen** oder die **Bereitstellung von Materialien** (zum Anerkennungsverfahren, in Form einer Checkliste zur Einarbeitung und Förderung dieser Fachkräfte, Informationsschreiben für zugewanderte Stellenbewerber/-innen ohne Berufsankennung etc.). In diesem Kontext könnte zusätzlich auf **Bundesebene** geprüft werden, ob noch eine entsprechende **Schwerpunktsetzung im Bundesprogramm „Lernort Praxis“** (BMFSFJ) möglich wäre.
- in der **Umbenennung der „Anpassungslehrgänge“** in allen dazugehörigen Gesetzen und Verordnungen, denn mit dieser Bezeichnung wird ein Denkansatz der Assimilierung vermittelt, der weder aus (migrations-)pädagogischer Perspektive akzeptiert werden kann noch mit der angestrebten Anerkennungskultur zu vereinbaren ist.

Um auf Landesebene die hier aufgezeigten Herausforderungen angehen zu können, sind vor allem die zuständigen Fachministerien gefordert, sich dem Thema der Anerkennung von zugewanderten pädagogischen Fachkräften stärker als bisher zu widmen, hier die Steuerungsaufgaben deutlicher wahrzunehmen und auch die Anerkennungsstellen in ihrer Arbeit in höherem Maße konzeptionell und personell zu unterstützen. Ressourcenschonender wäre es, wenn die Länder sich zur Bewältigung dieser Aufgaben untereinander austauschen und sie die bereits vorhandenen Beispiele guter Praxis dazu gegenseitig nutzen würden. Dies ließe sich allerdings erheblich leichter realisieren, wenn auf Bundesebene eine entsprechende Arbeitsgruppe eingerichtet würde (s.o., Herausforderungen auf Bundesebene).

Kita-/Träger-Ebene

Während einerseits die Länder im Kern für die strukturelle Verbesserung der Anerkennungs- und Beschäftigungssituation von zugewanderten Fachkräften verantwortlich sind, steht und fällt andererseits der Berufserfolg dieser Zielgruppe auch mit den Voraussetzungen auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen und deren Träger. Neben einem **diversitätsbewussten und -kompetenten Team** geht es dabei um die **systematische Beratung, Begleitung und Personalförderung von zugewanderten Fachkräften** vor und während des Anerkennungsverfahrens sowie in der Berufseinstiegsphase. Zur Umsetzung dieser Zielsetzungen sehen wir die Herausforderungen für die Kitas und/oder deren Träger hauptsächlich

- in der **Fortbildung des Teams zu Managing Diversity**. Der Schwerpunkt sollte auf der Personalebene liegen und den erfolgreichen Umgang mit Konflikten einschließen (s. hierzu ausführlich die Empfehlungen im Forschungsteil B, Kap. II.1.2.5).
- in der **Information** von zugewanderten Fachkräften, wenn bei einer **Bewerbung** weder ein deutscher Abschluss noch eine Gleichwertigkeitsbescheinigung beigefügt wird. Da vielen Zugewanderten die **Erfordernis der formalen Anerkennung ihres ausländischen Abschlusses** im reglementierten Berufsbereich nicht bekannt ist, müssen sie darauf umgehend aufmerksam gemacht werden. Im Rückschreiben sollte daher mit gut verständlichen Worten der Grund der Nicht-Berücksichtigung im Bewerbungsverfahren genannt und Informationen zum Anerkennungsverfahren zugeschickt werden (inkl. Hinweis auf die regional zuständige IQ-Beratungsstelle). Den Kitas könnte die Arbeit erheblich erleichtert werden, wenn auf Bundes- oder Länderebene ein entsprechendes Hinweisschreiben zusammen mit geeigneten Informationsmaterialien (s.o.) entwickelt und bereitgestellt würde.
- In der frühzeitigen **Gesprächsaufnahme**, wenn sich bei einer (neu-)zugewanderten Kita-Fachkraft zeigen sollte, dass **bestimmte Fach-, System- oder Sprachkenntnisse noch nicht in ausreichender Weise vorhanden** sind. In einer wertschätzenden Gesprächshaltung, die auch die bereits erbrachten Leistungen zum (Neu-)Erwerb von kulturellem Kapital (an)erkennt und die Sichtweise der betreffenden Person einbezieht, sollte miteinander überlegt werden, wie eine Unterstützung durch die Einrichtung und den Kita-Träger aussehen könnte (z. B. Bereitstellung von Materialien oder gezielte Förderung der Fort- und Weiterbildung). Dieser Punkt lässt sich leichter umsetzen, wenn von Beginn an alle im Team nachdrücklich **Ermutigung** darin erfahren haben, mit einer solchen – migrationsgesellschaftlich völlig normalen – **Situation offen und wertschätzend umzugehen** (wie direktes Nachfragen und verständnisvolles Erklären bei Unklarheiten bzw. Schwierigkeiten) und sie gemeinsam als **bewusst gestaltete Übergangsphase** anzunehmen (und dadurch Tabufragen zu entgegnen).
- in der **Beratung** von zugewanderten **Kita-Beschäftigten ohne Berufsanerkennung** (z. B. Päd. Fachkräfte) bzw. von nur **auf Assistenzniveau anerkannten Fachkräften** über die Bedeutung der neuen Anerkennungsgesetzgebung sowie in der **Unterstützung eines Statuswechsels** (s.o., Herausforderungen auf Länder-Ebene im Bereich der Ausgleichsmaßnahmen). Nach unserer Überzeugung besteht hier gegenüber den Fachkräften eine **Informations- und Fürsorgepflicht**, damit diese in naher Zukunft einen formal gesicherten und qualifikationsadäquaten Berufsstatus erlangen.

Forschungsebene

Die eigenen Forschungsergebnisse zur beruflichen Situation von zugewanderten Fachkräften mit einem pädagogischen Abschluss aus dem Ausland bieten zahlreiche wissenschaftliche Anschlussmöglichkeiten. In Bezug auf das **Anerkennungsverfahren** liegen die notwendigen Forschungsaufgaben unseres Erachtens vor allem

- in einer eingehenden **Untersuchung der Gleichwertigkeitsprüfung** der Zuständigen in den Anerkennungsstellen aller Bundesländer (z. B. durch einen Vergleich der angelegten Bewertungskriterien und der Prüfergebnisse bei vorgegebenen Fallbeispielen).
- in einer empirischen **Erhebung von Möglichkeiten der Kompetenzerfassung** im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung (wie gesetzlich in Fällen fehlender Qualifikationsnachweise vorgesehen, die Antragsteller/-innen nicht zu verantworten haben).
- in einer **Vergleichsanalyse bestehender Ausgleichsmaßnahmen** in Bezug auf die Konzepte und Lehr-Lern-Materialien sowie die Sichtweisen und Erfahrungen von Teilnehmenden, Lehrenden und ggf. Kita-Leitungen wie auch durch teilnehmende Beobachtung in den „Anpassungslehrgängen“ und während der Eignungsprüfungen. Ziel dieser Forschung sollte es sein, auf empirisch gesicherter Basis Modelle der Qualifizierung und Eignungsprüfung zu identifizieren, die strukturell, didaktisch-methodisch und fach(sprach)lich den Bedarfen der Teilnehmenden wie des Berufsfeldes bestmöglich entsprechen, und konkrete Empfehlungen für deren Weiterentwicklung herauszuarbeiten. Die unterschiedlichen Kontextbedingungen der Bundesländer (z. B. als Stadtstaat vs. großes Flächenland oder als Bundesland mit hohem vs. geringem Migrationspotenzial) sollten dabei Berücksichtigung finden.
- in einer **internationalen Vergleichsforschung zu den Anerkennungsverfahren** anderer Staaten (innerhalb der EU oder global bzgl. ausgewählter Einwanderungsländer). Aus unserer Sicht wäre es hier besonders lohnend, wenn die Forschungsdaten der Studie „Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa – seepro“ (Oberhuemer/Schreyer 2010; s.o., Kap. I.3.3) in einem Folgeprojekt aktualisiert würden. Dies böte den Anerkennungsstellen verbesserte Möglichkeiten bei der Gleichwertigkeitsprüfung der (früh-)pädagogischen Professionsprofile von zugewanderten Fachkräften aus EU-Mitgliedsstaaten. Darüber hinaus könnten durch eine Erweiterung des Projektauftrags die Forschungsk Kooperationen mit den anderen EU-Ländern dazu genutzt werden, die jeweiligen Anerkennungsverfahren im Hinblick auf deren Kita-Referenzberufe systematisch zu untersuchen (hier vor allem das Vorgehen bei der Gleichwertigkeitsprüfung und Durchführung von Ausgleichsmaßnahmen).
- in einer empirischen **Ursachenanalyse von Verfahrensabbrüchen in allen Phasen des Anerkennungsverfahrens** (im Übergang von den Beratungs- zu den Anerkennungsstellen, beim Erstkontakt zu den Anerkennungsstellen, bei Antragstellung, nach AufLAGenerteilung, während der Absolvierung der Ausgleichsmaßnahme).
- in einer **Untersuchung von Wirkungsweisen der Anerkennung bzw. Ablehnung von zugewanderten pädagogischen Fachkräften auf ihr familiäres Umfeld** (z. B. in Bezug auf die berufliche Situation der Partner/-innen, die Partnerbeziehungen, die Identitätsbildung und Bildungsmotivation der Kinder, die Einstellung von Familienangehörigen zur Gesellschaft oder die Bildungs- und Berufsaspirationen gegenüber den Kindern).

Weitere Forschungsdesiderata konnten im Bereich der Arbeits- und Teamsituation von zugewanderten Fachkräften in der Kindertagesbetreuung ausgemacht werden. In Bezug auf eine **vertiefende Berufsfeldforschung** sehen wir auf der Grundlage der eigenen Daten daher derzeit einen besonders hohen empirischen Bedarf

- in der systematischen **Erfassung des Kompetenzerwerbs von zugewanderten Fachkräften in der Anerkennungs- und Berufseinstiegsphase** im Vergleich unterschiedlicher Kontextbedingungen (z. B. bei Ausgleichsmaßnahmen mit/ohne Praxisanteilen oder mit/ohne Unterrichtseinheiten zum berufsbezogenen Deutsch; in Kita-Teams mit/ohne Managing Diversity-Schulung; in Kitas mit hohem/niedrigem Fachkräfteanteil mit MH).
- in der **Ermittlung der Sprachanforderungen von Erzieher(inne)n** im beruflichen Kontext allgemein, im Berufsalltag der Kindertagesbetreuung sowie im Kontext von Aus- und Weiterbildung. Die forschungsleitende Fragestellung sollte dabei sein, was eine Person in den Bereichen „Hören / Sprechen / Lesen / Schreiben“ in Deutsch können muss, um in einer Ausgleichsmaßnahme erfolgreich zu sein bzw. am Arbeitsplatz kompetent agieren zu können. Auf dieser Datengrundlage wäre es zielgenauer möglich, berufsbezogene Deutschkurse für Personen vor und im Anerkennungsverfahren, aber auch für bereits im Berufsfeld tätige Fachkräfte mit Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Zu diesem Punkt wird empfohlen, die Expertise der IQ-Fachstelle „Berufsbezogenes Deutsch“ einzubeziehen.
- in der **Untersuchung** der Situation von zugewanderten Kita-Fachkräften **mittels teilnehmender Beobachtung** (wie Rolle im Team; Handlungs- und Konfliktstrategien der Zielgruppe und der Teammitglieder in der Einarbeitungsphase; Wahrnehmungs- und Bewältigungsformen im Umgang mit Nichtanerkennungs-, Missachtungs- und Diskriminierungserfahrungen oder mit noch nicht ausreichenden Deutschkenntnissen) und der **Befragung weiterer relevanter Personengruppen** (wie Eltern, Kinder, Kita-Leitungen oder Teammitglieder). Eine Frage ist hier auch, inwieweit das kulturelle und soziale Kapital von zugewanderten Fachkräften in der Einrichtung (durch die o.g. Gruppen) tatsächlich Anerkennung findet und wie es in der Kita-Arbeit erfolgreich eingebracht werden kann (z. B. mehrsprachige Kompetenzen)?
- in der **Untersuchung des Managing Diversity auf der Personalebene der Kindertagesbetreuung** in Anlehnung an die Untersuchung von Gaitanides (2010; s.o., Kap., I.3.2.2) zur interkulturellen Teamentwicklung in der Sozialarbeit im Hinblick auf die identifizierten Problembereiche Macht, Sprache, Arbeitsteilung und Stereotype.
- in der **Erfassung und Analyse von Begleitkonzepten** für die Gestaltung der Berufseinstiegsphase von zugewanderten Fachkräften in der Kindertagesbetreuung [wie z. B. das Sprach-Pat(inn)en-Konzept der Stadt Frankfurt am Main].

Übergreifendes Ziel der weiteren Forschungsarbeiten sollte es sein, die förderlichen und hinderlichen Kontextbedingungen für die Anerkennung und Weiterqualifizierung sowie für den Berufszugang und Berufseinstieg von (neu-)zugewanderten Fachkräften vertiefend zu analysieren. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wird es noch genauer möglich sein, konzeptionell zu planen, was diese Zielgruppe an Fach-, System- und Sprachkenntnissen erwerben muss, um beruflich in der Kindertagesbetreuung erfolgreich sein zu können, und welche strukturellen Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit dieses Ziel auch erreicht wird.

1.2 Methodisches Vorgehen und Ergebnisse im Forschungsteils B: Situation von Personen mit Migrationshintergrund an (Berufs-)Fachschulen und in Kitas mit Ausbildung in Deutschland

Mit den folgenden Ausführungen zum Forschungsteil B wenden wir uns nochmal der Beschäftigungssituation von Fachkräften mit Migrationshintergrund im frühpädagogischen Berufsfeld und dem Bereich der Kindertagesbetreuung zu; anders als im Forschungsteil A, in dem eingewanderte Kita-Fachkräfte, die ihre pädagogischen Qualifikationen im Herkunftsland erworben haben, im Mittelpunkt stehen (s.o., Kap. II.1.1), geht es jetzt um Auszubildende und Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eine Ausbildung im frühpädagogischen Bereich durchlaufen oder aber diese Ausbildung bereits erfolgreich absolviert haben und zum Erhebungszeitpunkt in einer Kindertagesstätte tätig waren.

1.2.1 Methoden, Fragen und Verlauf der eigenen Forschung im Forschungsteil B

1.2.1.1 Forschungsfragen

Die hier vorgestellte eigene empirische Untersuchung hatte sich vorgenommen, mit einem ersten größeren (mehrere Bundesländer mit einbeziehenden) Projekt einen Beitrag zur Verbesserung des Forschungsstandes zu schaffen, wobei aufgrund der ungünstigen Ausgangssituation und Datenlage und teilweise fehlender Referenzgrößen es sich notwendigerweise nur um eine explorativ angelegte Untersuchung handeln konnte.

Mit den quantitativen und qualitativen Instrumenten zur Datenerhebung und Datenauswertung wurden folgende Ziele verfolgt: So versprachen wir uns

- empirisch begründete Erkenntnisse zu Migrant(inn)en, die bereits in einer Kindertagesstätte beruflich tätig sind bzw. eine frühpädagogische Ausbildung absolvieren,
- sollten Kenntnisse über Rolle, Situation und Bedarfe von Migrant(inn)en in Bezug auf das frühpädagogische Tätigkeitsfeld und
- Gründe für ihren Zugang bzw. Nicht-Zugang zum und dem Verbleib bzw. Nicht-Verbleib im Berufsfeld, also generell für ihre geringe Repräsentanz ermittelt sowie
- Erkenntnisse zum aktuellen Stand von Interkultureller Öffnung bzw. Managing Diversity in Kindertagesstätten und in den ausbildenden Schulen gewonnen werden.
- Dabei ging es auch um die Frage, welche beruflichen pädagogischen Handlungskompetenzen in der Migrationsgesellschaft den angehenden Erzieher(inne)n in der Fachschulausbildung vermittelt werden.

1.2.1.2 Einzelmethoden, Befragte und Verlauf der Forschung

Personen, die eine Ausbildung als pädagogische Fachkraft für den Bereich der Kindertagesbetreuung abgeschlossen haben und nicht bzw. nicht mehr im Berufsfeld tätig sind, sind nur schwer ermittelbar und kaum für die Forschung zu erreichen. Eine Annäherung an den Gegenstand erfolgte daher über die Befragung unterschiedlicher Akteure, die jeweils über ihre Kenntnis zur Repräsentanz und dem Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund befragt wurden. Hierbei wurden unterschiedliche Perspektiven sowie Befragungsformen integriert:

- Die Sichtweisen und Angaben von Kita-Leitungskräften wurden quantitativ durch eine schriftliche Fragebogenbefragung mit zum Teil offenen Antwortelementen erhoben.
- Die Sichtweisen und Angaben von Schulleitungen bzw. Abteilungsleitungen der ausbildenden Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik und Berufsfachschulen für Kinderpflege/Sozialassistenten wurden ebenfalls quantitativ durch eine schriftliche Fragebogenerhebung ermittelt.
- Die Perspektive von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an ausbildenden Schulen wurde mit Hilfe von Methoden qualitativer Sozialforschung (genauer: themenfokussierten Face-to-Face-Interviews) erfasst.
- Die Perspektive von Fachkräften mit Migrationshintergrund an Kindertagesstätten wurde ebenfalls mit qualitativen Befragungsmethoden ermittelt, neben themenfokussierten Face-to-Face-Interviews kamen hier auch Gruppendiskussionen zum Einsatz.

1.2.1.3 Quantitative Befragung mittels teilstandardisierter Fragebogen

Die Fragebogen wurden entwickelt in Anlehnung an die Fragebogen des Deutschen Jugendinstituts (DJI), das im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) bundesweite Befragungen von Schul- und Ausbildungsleitungen an sozialpädagogischen Ausbildungsstätten (DJI 2009) und an ausgewählten Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (DJI 2012; DJI 2007) durchgeführt hat. Aufgrund der anderen Themenstellung haben die in der vorliegenden Studie verwendeten Fragebogen jedoch einen deutlichen migrationsspezifischen Schwerpunkt.²² Berücksichtigung fanden dabei auch Ideen und Ansatzpunkte, die in der quantitativen Befragung von Lehrer(inne)n mit Migrationshintergrund bei Georgi et al. (2011: 242ff.) zu finden sind. Von besonderem Interesse waren hier Fragen, die Rückschlüsse erlauben auf die Gründe des fehlenden Verbleibs von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld: Ermittlung von Zugangs- und Erfolgsbarrieren, Erwartungen bzw. Motivation im frühpädagogischen Berufsfeld zu arbeiten, Fragen zur Wertschätzung und Anerkennung der Fachkräfte und zu Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen.

Die meisten Fragen der Fragebogen waren geschlossene Fragen: Es waren Antwortmöglichkeiten vorgegeben bzw. bei einigen Fragen konnten die Befragten den Grad ihrer Zustimmung zu bestimmten Aussagen oder Fragen über vorgegebene Ranking- bzw. Ratingskalen angeben. Zum Teil gab es auch offene Antwortelemente, bei denen die Befragten die Möglichkeit hatten, eine eigene Antwort zu formulieren.

Der Aussage stimme ich					
voll zu	zu	teilweise zu	kaum zu	nicht zu	weiß nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zum Teil gab es auch offene Antwortelemente, bei denen die Befragten die Möglichkeit hatten, eine eigene Antwort zu formulieren.

Im Vorfeld der Datenerhebung wurde das Erhebungsinstrument – der teilstandardisierte Fragebogen – im Rahmen eines Pretests auf die Verständlichkeit seiner Items, der Nachvollziehbarkeit der Inhalte, auf die die Fragen zielen und seinen Aufbau hin überprüft und entsprechend modifiziert. Die Kitas und Fachschulen haben unterschiedliche Träger (öffentlich, konfessionell gebunden, frei), auch dies wurde bereits im Pretest berücksichtigt.

²² Des Weiteren wurden bei der Entwicklung der Fragebogen die Empfehlungen von Porst (2011), Kallus (2010) und Kirchhoff et al. (2010) berücksichtigt.

Auswahl der angeschriebenen Einrichtungen und Rücklauf der Fragebogen

Bei der Auswahl des Erhebungsraumes lag der Schwerpunkt auf Regionen, die über einen erhöhten Anteil an Migrant(inn)en verfügen, um die Erfolgchancen für verwertbare Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen zu erhöhen. Die Regierungsbezirke Stuttgart, Darmstadt, Düsseldorf und Oberbayern stellen im jeweiligen Bundesland den Regierungsbezirk mit dem höchsten Migrantenanteil dar und wurden neben Hamburg und Niedersachsen als Erhebungsraum ausgewählt. Niedersachsen gewinnt an besonderer Relevanz, da Rauschenbach und Schilling (2010) hier unter allen Bundesländern den mit Abstand größten Personalfehlbedarf in der Kindertagesbetreuung prognostiziert hatten (vgl. ebd.: 45).

Angesichts der ausgewählten Erhebungsräume ist die Studie nicht repräsentativ für Deutschland, was angesichts ihrer explorativen Anlage (s.o.) allerdings auch nicht beabsichtigt war.

Der Fragebogen für die ausbildenden Fachschulen wurde an die Schulleitungen aller 162 Fachschulen in den sechs Erhebungsräumen geschickt, von diesen kamen 54 ausgefüllt und beantwortet zurück. Dabei stammt der überwiegende Teil aus Ausbildungsstätten in Niedersachsen (28), welches als Flächenland auch über die meisten in den Erhebungsräumen verfügt. Der Rücklauf war am Niedrigsten in Hamburg (zwei Fragebogen bei insgesamt lediglich sieben Schulen) und im RBZ Darmstadt (drei Fragebogen).

Auch hier ergibt sich, die Erhebungsräume jeweils einzeln betrachtet, nochmal eine Einschränkung bezüglich der Repräsentativität: Auf Grund der geringen Zahl an Fragebogen aus Hamburg und dem RBZ Darmstadt kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Erhebungsräume durch die Fragebogen repräsentativ abgedeckt werden. Für eine explorative Studie sind im Gesamt des Datensatzes Rücklauf und Datenumfang jedoch zufriedenstellend.

Der Fragebogen für die Kindertagesstätten ging an insgesamt 1.500 Kitas in den sechs Erhebungsräumen, an jeweils 250 Kitas pro Erhebungsraum. Um ein möglichst umfassendes Bild von den Kindertagesstätten in den jeweiligen Erhebungsräumen zu bekommen, gingen in jedem Erhebungsraum anteilmäßig so viele Fragebogen an Kitas aus Landkreisen bzw. kreisfreien Städten, wie es der Bevölkerungsverteilung im Erhebungsraum entspricht. Innerhalb der Cluster „Landkreise“ bzw. „kreisfreie Städte“ wurden die Kitas dann zufällig ausgewählt. Der Rücklauf betrug 347 Fragebogen. Auch dies kann als zufriedenstellend gewertet werden.

In diesem Datensatz bilden sich zudem die Relationen der Erhebungsregionen bezüglich unterschiedlicher Merkmale ziemlich genau ab: Ein Drittel der Einrichtungen liegt in Großstädten mit über 100.000 Einwohner(inne)n, zwei Drittel in Klein- und Mittelstädten. Ca. jeweils ein Drittel der Einrichtungen hat einen öffentlichen Träger (35 %) bzw. einen konfessionellen Träger (34 %). Unter den weiteren freien (gemeinnützigen) Trägern (24 %) hat der Paritätische Wohlfahrtsverband den größten Anteil. Allerdings unterscheiden sich die Trägerlandschaften sehr erheblich in den einzelnen Regionen (z. B. mehr kath. Träger in den RBZ Oberbayern und Düsseldorf, nicht-christliche freie Träger in Hamburg).

Abbildung 9: Geografische Lage der sechs Erhebungsräume (F-Teil B)



Anmerkung:
Die Erhebungsräume
sind farbig markiert.

Tabelle 3: Fragebogen-Rücklauf der (B)FS und Kitas nach Erhebungsräumen (F-Teil B)

Erhebungsraum	Fragebogen-Rücklauf			
	(Berufs-)Fachschulen		Kitas	
	Anzahl	Quote	Anzahl	Quote
Niedersachsen	28	45 %	88	35 %
Hamburg	2	29 %	36	14 %
RBZ Darmstadt	3	21 %	66	26 %
RBZ Düsseldorf	8	25 %	45	18 %
RBZ Oberbayern	6	25 %	56	22 %
RBZ Stuttgart	7	30 %	56	22 %
Gesamterhebung	54	33 %	347	23 %

Die Fragebogen wurden ganz überwiegend von den Leitungskräften in den Schulen und Kindertagesstätten für ihre jeweilige Einrichtung ausgefüllt (ein Fragebogen pro Einrichtung). Auf der Grundlage dieser Angaben wurden auch Daten über Anzahl und Anteil, Abbrecher- bzw. Berufseinmündungsquoten, Teamstatus und Arbeitsfelder der Fachkräfte bzw. Auszubildenden ermittelt.

1.2.1.4 Qualitativer Forschungsteil: Leitfaden-Interviews (themenfokussiert)

Zentrale Ergebnisse aus den quantitativen Fragebogen-Erhebungen an den Kitas und Schulen bildeten den inhaltlich-thematischen Orientierungsrahmen für die Entwicklung der Leitfäden für die Interviews.

Die Leitfäden konzentrierten sich dementsprechend auf

- die Bildungsbiographie der Auszubildenden bzw. Fachkräfte und individuelle Anerkennungs- bzw. Diskriminierungserfahrungen, z. B. die Rolle im Team;
- die Einschätzung von Zugangsbarrieren zur Ausbildung bzw. zum Beruf;
- die eigene Perspektive auf den geringen Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld und die Bewertung der teilweise stereotypen Antworten auf diese Frage durch die Leitungskräfte in der Fragebogenerhebung;
- Gründe für schlechtere Beschäftigungsmerkmale von Fachkräften mit Migrationshintergrund (Befristung, Leitungsfunktion);
- Aussagen zur interkulturellen Ausrichtung der Einrichtung, zur interkulturellen Arbeit und Kompetenz im Team und zu (individuellen) Weiterbildungsbedarfen.

Trotz einer solchen thematischen Fokussierung versteht sich das Leitfaden-Interview als flexibler Gesprächsrahmen, der den für eine Prozessorientierung und explorative Datenerhebung wesentlichen Freiraum bietet, um auf den Erzählstrang der einzelnen Interviewten zu reagieren und sich bei stockenden Gesprächen oder inhaltlich neuen Aspekten auf die entsprechende Situationen einstellen zu können.

Auswahl der Interviewten

Kindertagesstätten: Die Leitungskräfte der Kindertagesstätten, die Fachkräfte mit Migrationshintergrund beschäftigten, wurden mit der Bitte kontaktiert, Fachkräfte mit Migrationshintergrund zu fragen, ob sie für ein Interview im Rahmen des Forschungsprojektes zur Verfügung ständen, unter Zusicherung der Einhaltung der Datenschutzbestimmungen und der jederzeit freiwilligen Teilnahme. Insgesamt meldeten sich 16 Fachkräfte für Interviews, in jedem Erhebungsraum gab es mindestens zwei Interviewte.

Ausbildende (Berufs-)Fachschulen: Analog wurden die Schulleitungen kontaktiert, um Schüler/-innen als Interviewpartner zu gewinnen. Es meldeten sich 16 Schüler/-innen mit Migrationshintergrund für Interviews, lediglich in Hamburg ließen sich – auch aufgrund der wenigen (teilnehmenden) Ausbildungsstätten – keine Interviewpartner/-innen finden.

Durchführung der Interviews

Im Vorfeld der Gespräche wurden die Schüler/-innen und die pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund in schriftlicher Form über das Forschungsvorhaben informiert. Die Face-to-Face-Interviews dauerten jeweils rund eine Stunde, fanden in den Räumen der Kindertagesstätten bzw. Schulen statt und wurden auf Tonband aufgenommen. Die Tonbandaufzeichnung der Interviews bildete die Voraussetzung für die anschließende vollständige Transkription der Interviews. Dieses Protokoll stellte schließlich – in anonymisierter Form – das Textmaterial der Interpretationsarbeit dar.

Vor Beginn des Interviews wurden die interviewten Fachkräfte bzw. Schüler/-innen gebeten, einen Kurzfragebogen auszufüllen, zur Erfassung biografisch relevanter Daten. Die Einstiegsfrage des Leitfadens, der auf die Erfassung des subjektiven Empfindens der bildungsbiographischen Erfahrungen der Interviewten abzielte, wurde absichtlich offen gehalten, um den Befragten zunächst Raum für die freie Artikulation der ihrer Meinung nach relevanten Aspekte zu ermöglichen. Es erwies sich größtenteils als hinreichend, die erste Frage (z. B. „Können Sie mir bitte beschreiben, wie Sie Ihre Schulzeit so empfunden haben?“) zu stellen, um das Gespräch zu initiieren.

1.2.1.5 Qualitativer Forschungsteil: Gruppendiskussionen

Als bewährter methodischer Zugang zu Deutungs- und Handlungsschemata gilt das Gruppendiskussionsverfahren, im Zuge dessen eine Rekonstruktion habitueller Schemata ermöglicht wird. Nach Bohnsack ist bei Gruppendiskussionen, bei denen die Diskussionsteilnehmenden nicht eigens für die Untersuchung hergestellten Realgruppen angehören und damit über einen konjunktiven Erfahrungsraum verfügen, zu erwarten, dass die kollektiven und präreflexiven Orientierungen des Habitus zur Artikulation kommen, auch wenn diese sich den Akteur(inn)en einer bewussten und absichtsvollen Explikation entziehen (vgl. Bohnsack 1997: 492). Auf diese Weise soll mit den Gruppendiskussionen in Kita-Teams erkundet werden, welche unbewussten Orientierungsrahmen und diskursiven Rahmungen das Denken und Handeln in Teams aus Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund beeinflussen.

Durchführung der Gruppendiskussionen

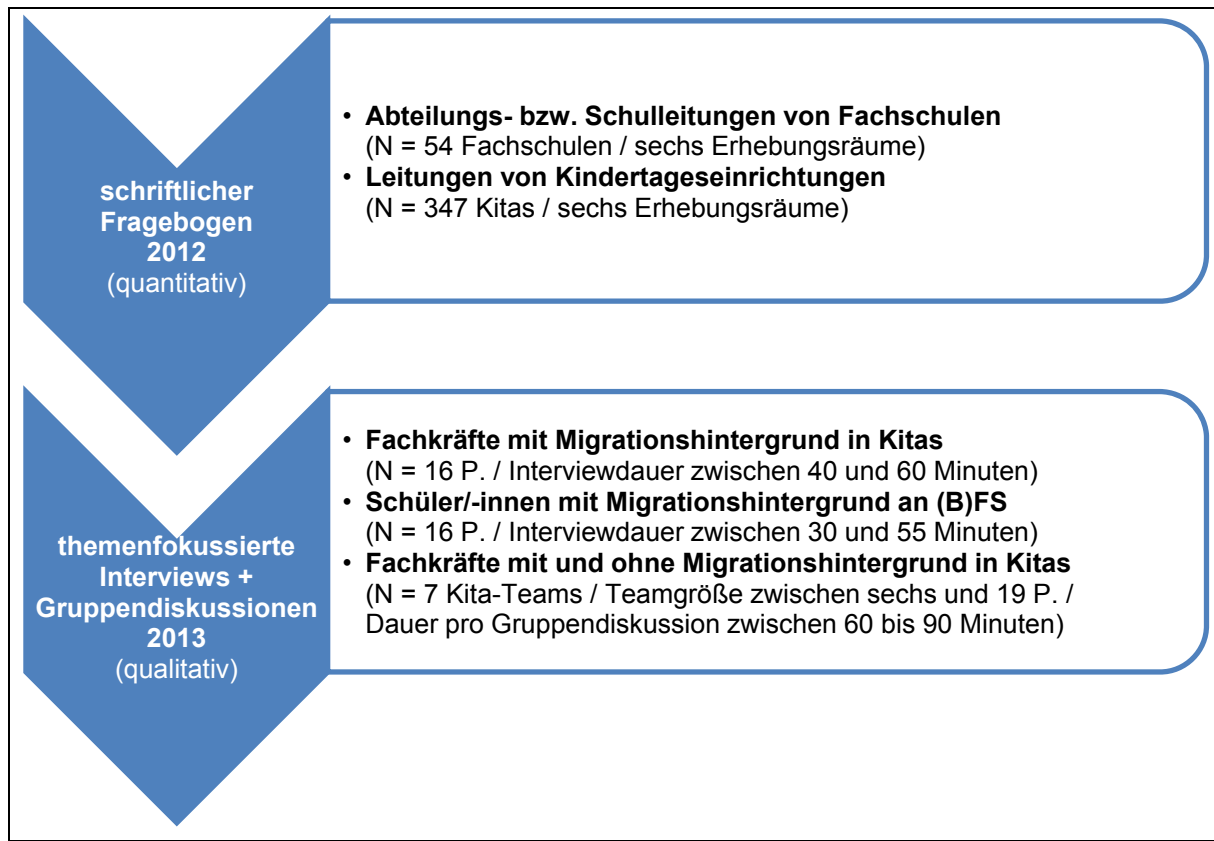
Insgesamt wurden sieben Gruppendiskussionen, an denen Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund teilnahmen, an Kitas in insgesamt vier Erhebungsräumen durchgeführt (Hamburg, Niedersachsen, RBZ Düsseldorf, RBZ Darmstadt).

Die im Zentrum der Gruppendiskussionen stehenden Themenblöcke waren die Erfahrungen zur Arbeit in gemischt zusammengesetzten Teams (ohne und mit Migrationshintergrund), die Einschätzung zu möglichen Schwierigkeiten beim Berufseinstieg für Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die Einschätzung möglicher Ursachen für den Nichtverbleib frühpädagogischer Fachkräfte im Berufsfeld sowie der Bedarf der Teams an diversitätswusster und migrationsbewusster Kompetenz und Weiterbildung in der Frühpädagogik. Zur Strukturierung des Diskussionsverlaufs dienten Impulsfragen.

Vor Beginn der Diskussionen wurden die Teilnehmer/-innen über Hintergrund und Ziel der Studie informiert. Zudem erfolgte eine schriftliche Vereinbarung zum Datenschutz. Die Gruppendiskussionen (Dauer zwischen 60 bis 90 Minuten) wurden mit einem Diktiergerät digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert und anonymisiert.

1.2.1.6 Erhebungsinstrumente und Anzahl der Befragten im Überblick (F-Teil B)

Abbildung 10: Erhebungsinstrumente und Anzahl der Befragten im Forschungsteil B



1.2.2 Ergebnisse der quantitativen Forschung: Auswertung der Befragung mit einem Fragebogeninstrument

Mit unserer explorativen Untersuchung konnten wir für unseren Erhebungsraum die Unterrepräsentation von Fachkräften mit Migrationshintergrund, die bereits von Fuchs-Rechlin im Mikrozensus (2010: 48) festgestellt wurde, bestätigen (s.o., Kap. 1.3.1.2). Vor allem Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund bzw. Fachkräfte, die dem muslimischen Glauben zugeordnet werden, münden nach der Ausbildung seltener in das Berufsfeld ein und/oder verlassen das Berufsfeld schneller wieder. Deutlich ist zudem, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund eine schlechtere Berufs- bzw. Aufstiegsperspektive haben: Sie verfügen seltener über unbefristete Verträge und arbeiten bei gleicher Qualifikation (Erzieher/-in) deutlich seltener in der Funktion einer Leitungskraft als Fachkräfte ohne Migrationshintergrund. Dies macht das Berufsfeld neben den ungünstigen Merkmalen, die für alle Fachkräfte (also mit und ohne Migrationshintergrund) gelten – zunehmend hohe Anforderungen bei schlechter Bezahlung, wenig Aufstiegsmöglichkeiten und geringem sozialen Status –, für Fachkräfte mit Migrationshintergrund in spezifischer Weise unattraktiv. Hinzu kommt eine Barriere, die meist bei kirchlichen, sehr oft aber auch bei öffentlichen Trägern zu finden ist und mit denen Fachkräfte muslimischen Glaubens – je nach religiöser Ausrichtung und Geschlecht – konfrontiert werden: Das Tragen eines „Kopftuches“, das als religiöses Symbol gesehen wird, hat eine geringe Akzeptanz.

Gleichzeitig fällt – parallel zu solchen eher strukturellen Barrieren – insgesamt auf, dass „interkulturelle Themen“ von den Leitungsebenen für sehr bedeutsam gehalten werden, genauso wie das Thema der Förderung der deutschen Sprache bei Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache oder Familiensprache sprechen. Auch hat die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund für die Kitas und Fachschulen einen hohen Stellenwert. Die Fachkräfte mit Migrationshintergrund werden – so die Einrichtungsleitungen – in den Kindertagesstätten von großen Mehrheiten als eine Bereicherung für die pädagogische Arbeit empfunden. Es gibt hier so gut wie keine Abwehrhaltung, und es sind deutliche Öffnungen für Praktiken der Anerkennung zu beobachten.

Allerdings stellt – im Gegensatz dazu – für 80 Prozent der befragten Kita-Leitungen eine „gute [bis] sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ eine Einstellungsvoraussetzung für die Arbeit in einer Kita dar, weitere 60 Prozent wünschen sich von den Kandidat(inn)en darüber hinaus ein „weitgehend akzentfreies Deutsch“. Darüber hinaus erweist sich das Merkmal „Zugehörigkeit zur christlichen Kirche“ als entscheidungsrelevanter für eine Einstellung als das Vorhandensein von „Mehrsprachigkeit“.

Deutlich ist zudem, dass der gesamte Themenkomplex zu „Kultur“ und „Sprache“ von Einseitigkeiten, Übertreibungen, Inkonsequenzen und Widersprüchlichkeiten durchzogen ist. Einige Beispiele:

- So halten die Leitungen der Ausbildungsstätten ein explizites „interkulturelles Profil“ für wichtig. Allerdings denken sie dabei *nicht* an die Zusammensetzung des eigenen Lehrpersonals.
- Die Leitungen der Kindertagesstätten wiederum sehen Fachkräfte mit Migrationshintergrund gerne als „Kulturinformant(inn)en“, „Kulturvermittler/-innen“ oder sprachliche Übersetzungshilfen. Es ist oft jedoch wenig Gespür dafür vorhanden, dass diese Aufgabenzuschreibungen auch zu problematischen Festlegungen und Einseitigkeiten führen können.
- Die „interkulturelle Teamarbeit“ wird von einer Mehrheit der Leitungen als ein Aspekt wahrgenommen, der in der eigenen Kindertagesstätte noch *nicht* als gut umgesetzt gesehen wird und worauf die Ausbildungsstätten die Fachkräfte auch *nicht* gut vorbereiten. Gleichzeitig geben allerdings nur wenige zu erkennen, dass es in den aktuellen Teams Probleme in der Zusammenarbeit gibt, zeigen jedoch mit ihren Angaben, dass viele Mitarbeiter/-innen es als störend empfinden, wenn Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre Erstsprache sprechen.
- Das Aufgaben- und Einsatzfeld der Förderung der deutschen Sprache wird als prioritär angesehen, Mehrsprachigkeit gilt als deutlich weniger wichtig und die Mehrsprachigkeit von Fachkräften mit Migrationshintergrund wird kaum anerkannt bzw. wertgeschätzt.
- Mit stereotypen Bildern über ihre Herkunft scheinen die Fachkräfte mit Migrationshintergrund – so die Leitungen der Kindertagesstätten – im Team selten konfrontiert zu werden. Allerdings finden sich bei den offenen Antworten, die bei der Frage nach den Gründen für die geringe Repräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund und deren ungünstigeren Berufs- bzw. Aufstiegsperspektiven gegeben werden, Erklä-

rungsmuster, die teilweise eine deutliche Nähe zu stereotypisierenden und kulturalisierenden (Negativ-)Zuschreibungen aufweisen. Fortbildungen zu Rassismusprävention – dies scheint wiederum zu passen – werden von den Leitungskräften in den Kindertagesstätten eher als wenig bedeutsam erachtet (hier unterscheiden sich die Leitungen der Kindertagesstätten von den Leitungen der Ausbildungsstätten).

1.2.3 Ergebnisse der qualitativen Forschung: Auswertung von Interviews und Gruppendiskussionen

Zunächst nochmal ein Hinweis auf unsere, auf den Fachdiskurs bezogenen Ausgangspunkte: Besondere Aufgaben, für die Fachkräfte mit Migrationshintergrund allein aufgrund der Tatsache, dass sie einen Migrationshintergrund haben, als allein zuständig erklärt werden, verfehlen zum einen deren allgemeine fachliche Kompetenzen, zum anderen werden die Fachkräfte ohne Migrationshintergrund auf diese Weise zu *allgemeinen* Pädagog(inn)en, die nichts mit „Kultur“ oder „Sprache“ zu tun haben. Zudem sind interkulturelle oder migrationspädagogische Ansätze und Ansätze sprachlicher Vermittlung selbst fachliche Aufgaben, die nicht einfach nur so vorhanden sind, sondern die einer intensiven Ausbildung und kontinuierlichen Reflexion bedürfen. Dabei geht es u.a. darum, diese Ansätze so zu fassen, dass entlang von „Kultur“ und „Sprache“ keine stereotypen Schubladen gebildet werden und die Logik festlegender und vereinheitlichender Zuschreibung durchbrochen wird. Die Ansätze müssen – nehmen wir Bezug auf die neueren Fachdiskurse – also mindestens kulturalismuskritisch sein (für viele andere vgl. Eppenstein/Kiesel 2008).

In unseren Materialanalysen zeigte sich, dass auch kulturalisierende Aufgabenzuschreibungen in einem Team subjektiv als Anerkennung erfahren werden können, wenn auch eine Anerkennung, die prekär ist und nur „unter Vorbehalt“ gilt. Mit zunehmender Dauer einer solchen Konstellation und immer selbstverständlicher erscheinenden Routinen, die hier einsetzen, wird eine *solche* Anerkennung zu einem festlegenden und belastenden „Gehäuse“, aus dem nur schwer zu enttrinnen ist. Nur (selbst-)kritische Thematisierungen bei allen Beteiligten können hier zu einer Veränderung führen. Aber geschieht dies, dort, wo doch alles in der Ordnung zu sein scheint, jeder und jede seinen Platz hat, sogar einen Platz, der zugleich mit einem (wenn auch trügerischen) positiven Gefühl verbunden ist?

Gleichzeitig wurde in den Materialanalysen deutlich, dass stereotype Zuschreibungen und Einteilungen zu Verletzungen führen, dass aber das „Spielen“ damit (dabei geht es um Frotzeleien, die als „nicht böse gemeint“ empfunden werden, entsprechende Witze und gegenseitige, als „lustig“ empfundene Benennungen, ...) in einem vertrauten Rahmen auch eine Zugehörigkeit ermöglicht, wenngleich sie riskant und unsicher ist, da wenig Kontrolle darüber besteht, wann genau der „Spaß“ aufhört und ob dies dann für alle Beteiligten auch wirklich nachvollziehbar ist. Eine wirkliche Thematisierung von Problemen im Team und in einer Einrichtung und eine ernsthafte Auseinandersetzung damit gibt es jedoch weder bei Strukturen, die Schweigen und Stillhalten begünstigen, noch beim lustig-vertrauten „Spielen“ mit Stereotypen. Das Nicht-Vorhandensein von direkten Thematisierungen zu Problemen sollte aber *nicht* als ein positives Qualitätsmerkmal gesehen werden. Aus einer professionellen Perspektive würde es vielmehr darum gehen, das unter der Oberfläche Vorhandene, das zu

überaus kontraproduktiven Effekten beiträgt, wahrzunehmen und so thematisierbar zu machen, dass alle Beteiligten sprechen und zuhören können – eine anspruchsvolle Aufgabe, auf die auch in der Ausbildung vorbereitet werden muss.

Unabdingbar ist es dabei, auch Diskriminierungserfahrungen mit zum Thema zu machen, überhaupt muss einer Rassismusprävention mehr Raum eingeräumt werden. Dabei geht es uns nicht darum, Kindertagesstätten als eine Art „Zentralstelle von Diskriminierung“ darzustellen. Wir können – ausgehend vom explorativen Charakter unserer Untersuchung und der spezifischen Charakteristik qualitativer (verbaler) Daten – auch nur Vermutungen über das Ausmaß solcher Diskursmuster im Kita-Alltag anstellen. In einigen Gruppendiskussionen und Interviews entdecken wir zudem Argumente und Formulierungen, die von Fachkräften ohne Migrationshintergrund und von Einrichtungsleitungen vorgetragen werden und als „Gegengewichte“ funktionieren können. Es ist jedoch unübersehbar: Im Datenmaterial kommen stereotype Zuschreibungsmuster häufig und vielfältig vor. Dabei entfalten sie Wirkungen, die zu Festlegungen, Einseitigkeiten, Ausschlüssen und Benachteiligungen führen und die bei der Gesamtbetrachtung des Handlungsfeldes auf keinen Fall vernachlässigt werden dürfen. Dies entspricht nun überhaupt nicht dem Ergebnis unserer quantitativen Fragebogenuntersuchung, demzufolge die Einrichtungsleitungen in den Kindertagesstätten Stereotypisierung entlang von Herkunft als geradezu minimales Problem in den Teams einschätzen: Nur 7,2 % der Leitungskräfte gehen davon aus, dass das Fachpersonal mit Migrationshintergrund „im Team auf stereotype Bilder über ihre Herkunft“ trifft. Es ist – blicken wir auf die Ergebnisse aus dem Datenmaterial insgesamt – ganz offensichtlich, dass hier etwas Bedeutsames *nicht* wahrgenommen wird.

Dabei neigt auch der Diskurs zur Beherrschung der deutschen Sprache dazu, Ausschlüsse und Zuschreibungen zu (re-)produzieren. So ist der Hinweis auf ungenügende sprachliche Kompetenzen, die zu einer Nicht-Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund oder zu Schwierigkeiten im Team und bei der alltäglichen Arbeit führen müssen, auch in den Interviews und Gruppendiskussionen oft ein anerkanntes Erklärungsmuster, das aus sich selbst heraus plausibel scheint und offenbar keiner weiteren Begründung oder Nachfrage bedarf. Nun sind Situationen von Überforderung und Überlastung – aus unserer Perspektive – durchaus nachvollziehbar, wenn in einem Team die (Schrift-)Sprachkompetenzen sehr ungleich verteilt sind. In solchen Fällen machen sich auch die in den letzten Jahren erhöhten Dokumentationsanforderungen bemerkbar. Ein Beitrag zur Lösung kann jedoch nicht, wie dies oft geschieht, in individualisierenden Aufforderungen liegen. Die Bedeutung der Ausbildung für die Entwicklung der (Schrift-)Sprache müssen genauso wie die Bedeutung der Organisation eines Teams und die Frage nach möglichen gegenseitigen Ergänzungen und Unterstützungsleistungen – wofür natürlich einem Team auch genügend Mittel (also auch zeitliche Ressourcen) zur Verfügung zu stellen sind – in den Blick genommen werden.

Der „Fokus auf Sprache“ erweist sich als eine mächtige Vorgabe, die das Diskursfeld dominiert. Als Beitrag zur Förderung von Teilhabemöglichkeiten ist das Erlernen der deutschen Sprache zweifellos unverzichtbar. Gleichzeitig kommt es hier jedoch häufig zu inhaltlichen Setzungen, die auch überaus problematisch sein können und eher Ausschluss denn Teilhabe unterstützen. In den Gruppendiskussionen lassen sich jedenfalls lebhaftere Debatten beobach-

ten: Als pädagogische Aufgabe in der Kindertagesstätte ist die Gestaltung und Unterstützung von Prozessen zum Erlernen und Verbessern der deutschen Sprache grundlegend bedeutsam, sie sollte aber – so würden wir, ausgehend vom Stand des Fachdiskurses, hinzufügen – mindestens mit einer Anerkennung für und Würdigung von Mehrsprachigkeit verbunden sein, wenn möglich mit ihrer Förderung. Dies gilt gegenüber den Kindern und für die pädagogische Arbeit. Gegenüber den Fachkräften mit Migrationshintergrund ist die Forderung nach einem „perfekten“ Beherrschen der deutschen Sprache, gar in einer „akzentfreien“ Form – so Standpunkte in den Interviews und Gruppendiskussionen, die vielfach vertreten wurden – in ihrer Zuspitzung nicht nur „übertrieben“, sondern geht auch an den sprachlichen Realitäten vorbei. Deutsch wird in Deutschland in sehr unterschiedlichen Dialekten, Soziolekten, Fachsprachen, Umgebungssprachen usw. gesprochen. Kaum jemand spricht „perfekt“ oder ohne dialektische/regiolektische Anteile, vom subkulturellen oder fachlich-bereichsspezifischen Slang noch ganz abgesehen. Im Datenmaterial zeigt sich zudem, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit oft verkannt wird, und es wird übersehen, dass das Erlernen einer Sprache dann besser gelingt, wenn sie alltäglich benutzt wird und sich viele Kommunikationsanlässe in ihr ergeben. Darüber hinaus wird in solchen Diskussionen die Situation von neu eingewanderten Fachkräften mit der von Fachkräften aus eingewanderten Familien, die selbst in Deutschland geboren oder aber als Kinder mit ihren Eltern eingewandert sind und hier ihre Ausbildung absolviert haben, vermischt.

1.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des Forschungsteils B

Mit den in dieser Untersuchung verwendeten quantitativen und qualitativen Instrumenten zur Datenerhebung und der Auswertung dieser Daten wurden insgesamt folgende Ergebnisse erzielt:

- Die Fachkräfte bzw. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an den Kindertagesstätten bzw. ausbildenden (Berufs-)Fachschulen werden sowohl von den befragten Führungskräften als auch von den interviewten Kita-Fachkräften und Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund als Bereicherung für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen geschätzt, die eine Vorbildfunktion einnehmen für Kinder, Eltern bzw. Schüler/-innen.
- Allerdings sind Fachkräfte bzw. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an den Kindertagesstätten bzw. ausbildenden Schulen unterrepräsentiert. Fachkräfte mit Migrationshintergrund arbeiten – wie bereits erwähnt – zudem häufiger mit befristeten Verträgen und bei gleicher Qualifikation (Erzieher/-in) seltener als Führungskräfte als die Fachkräfte ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus zeigen unsere Daten, dass vor allem Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund bzw. Fachkräfte, die dem muslimischen Glauben zugerechnet werden, nach der Ausbildung seltener in das Berufsfeld einmünden und/oder das Berufsfeld schneller wieder verlassen.
- Mit dem quantitativen Forschungsinstrument befragt nach den Gründen für die geringere Repräsentanz und den geringeren Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld, machten zwei Drittel der Kita-Leitungen keine Angaben. Bei denjenigen, die Gründe nannten, standen „Sprachdefizite“, „kulturelle Differenzen“, „traditionelleres Rollenverständnis der weiblichen Fachkräfte mit Migrationshintergrund“, „autoritärer Erziehungsstil osteuropäischer Erzieherinnen“ und Hinweise auf

religiöse (Nicht-)Passungsverhältnisse bei „kirchlichen Trägern“ im Vordergrund. Dabei weisen die in offenen Antworten ausformulierten Erklärungsmuster der Leitungen der Kindertagesstätten für den geringeren Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund teilweise eine Nähe zu stereotypisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen auf, die auf Fachkräfte mit muslimischen Glauben zielen. In den Interviews und Gruppendiskussionen fanden sich ähnliche Zuschreibungsmuster, teilweise auch bei Fachkräften mit Migrationshintergrund.

- Es fällt auf, dass – wie bereits erwähnt – „interkulturelle Themen“ von den Leitungsebenen für sehr bedeutsam gehalten werden, genauso wie das Thema der Förderung der deutschen Sprache bei Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache oder Familiensprache sprechen.
- Die Mehrsprachigkeit von Fachkräften mit Migrationshintergrund wird wenig anerkannt und in die pädagogische Arbeit integriert, ein möglichst „perfektes“ und „akzentfreies“ Deutsch scheint für viele Einrichtungsleitungen im Vordergrund zu stehen.
- Allerdings ist – auch dies wurde bereits gezeigt – der Themenkomplex um „Kultur“ und „Sprache“ von Inkonsequenzen, blinden Flecken und Widersprüchlichkeiten durchzogen.
- Wie die Auswertungen der Fragebogen, Interviews und die Gruppendiskussionen zeigen, lassen sich häufig *Momente des Othering* beobachten, die u.a. aus Elementen festlegender Zuschreibung und Negativbewertung aufgebaut sind. Solche Othering-Erfahrungen stehen für viele Fachkräfte mit Migrationshintergrund ebenso auf der Tagesordnung wie Erfahrungen der Zurückweisung ihrer Qualifikation. Werden solche Bilder und Vorstellungen gegenüber Fachkräften mit Migrationshintergrund zum Ausdruck gebracht, dann können sie dazu beitragen, dass ein Verbleib in der Kindertagesstätte als Belastung erfahren wird und wenig anstrebenswert erscheint. In den Interviews und Gruppendiskussionen gibt es Indizien dafür, dass die Resignation auf Grund von stereotypen Fremdzuschreibungen ein gewichtiger Grund für den geringeren Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund sein kann.
- Aus der Auswertung der Fragebogen, Interviews und Gruppendiskussionen ergaben sich Anzeichen auf verschiedene interpersonelle/interaktive und strukturelle Diskriminierungsformen im Berufsfeld. Dabei wurden stereotype Kollektivannahmen zu bestimmten Gruppen von Migrant(inn)en sichtbar, nicht selten basierend auf der Pauschalisierung von Einzelfallerfahrungen. Teilweise zeigten sich Diskriminierungsformen, um antizipierte Negativreaktionen Dritter zu vermeiden, hier z. B. von Eltern gegenüber Fachkräften mit Kopftuch oder männlichen Erziehern mit Migrationshintergrund. Teilweise wurden Formen einer opportunistischen Diskriminierung sichtbar, wenn der schwächere (Rechts-)Status bestimmter Personengruppen ausgenutzt wurde [häufigere (Ketten-)Befristung von Verträgen von Fachkräften mit Migrationshintergrund]. Teilweise zeigte sich eine Ungleichbehandlung auf der Basis von gesetzlichen oder administrativen Regelungen, die der Gesetzgeber üblicherweise als sachlich gerechtfertigt oder gar notwendig betrachtet, aber die dennoch eine benachteiligende Wirkung haben können (z. B. Kopftuchverbote in den Landesschulgesetzen, Kirchen-Klausel im AGG).

- Fachkräfte mit Migrationshintergrund gehen mit Fremdzuschreibungen unterschiedlich um. Neben assimilativen gibt es auch resignative und widerständige Reaktionen bzw. Identifikationen. Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die eher assimilative Muster zeigen, reproduzieren auch häufig Fremdzuschreibungen und tragen zu ihrer Manifestation in Teams bei. Die Beweggründe dafür lassen sich nur erahnen (erhoffter verbesserter Teamstatus und Akzeptanz im Team?) und bedürfen weiterer Untersuchungen.

1.2.5 Handlungsempfehlungen

Unsere Handlungsempfehlungen basieren auf dem wissenschaftlichen Kenntnisstand zum frühpädagogischen Berufsfeld und zur migrationspädagogischen Fachdebatte, ergänzt um die Erkenntnisse aus diesem Forschungsvorhaben. Wir haben deshalb die Hoffnung, durch unsere Handlungsempfehlungen nicht nur Verbesserungen für frühpädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Berufsfeld unterstützen zu können, sondern auch zu wichtigen Impulsen zur Reflexion des pädagogischen Tuns und der pädagogischen Professionalität im frühpädagogischen Berufsfeld der Migrationsgesellschaft beizutragen.

Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens ist die bildungspolitische Anforderung nach mehr Beschäftigung von Migrant(inn)en als Fachkräfte in Bildungseinrichtungen, die im Nationalen Aktionsplan Integration (2011) ihren besonderen Ausdruck findet. Dort ist an zahlreichen Stellen die Selbstverpflichtung von Bund, Ländern und Kommunen wie auch Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege festgeschrieben, den Anteil von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen.

Kindertagesstätten nehmen Schlüsselpositionen in der Migrationsgesellschaft ein, wenn es um Prozesse geht, die auf Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung zielen und dabei auf Kommunikation und Interaktion angewiesen sind, und zwar nicht nur mit Kindern, sondern auch mit deren Eltern, und dies in einer niedrighemmeligen und überaus selbstverständlichen und alltäglichen Weise. Die Förderung von Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung muss in diesen Kommunikationen und Interaktionen „erfahrbar“ sein, auch für die Eltern. Frühpädagogische Einrichtungen und Organisationen spielen hier eine wichtige Vorreiterrolle, sowohl – bezogen auf die Kinder – „biographisch früh“ als auch – bezogen auf das Gesamt der Institutionen in Bildung und Sozialer Arbeit – als das Handlungsfeld „vorangehend“, mit dem Eltern oft zuerst in Kontakt kommen. Für Prozesse von Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung ist es überaus günstig, wenn in den Einrichtungen und Organisationen auch ganz selbstverständlich und in repräsentativer Anzahl Menschen mit Migrationshintergrund vertreten sind. Dies kann die wechselseitige Wahrnehmung verändern. Die Ressourcen und Potenziale von Fachkräften mit Migrationshintergrund liegen hier u.a. darin, „homogene Parallelgesellschaften“ und/oder „abgeschlossene Gemeinschaften“ in den Einrichtungen und Organisationen zu vermeiden. Dabei hat eine heterogene Zusammensetzung vor allem dann einen Mehrwert, wenn Kindern und Eltern gezeigt und vorgelebt werden kann, dass die Fachkräfte mit ihren unterschiedlichen Bezügen zu Herkunft, Sprachen, Religionen, Geschlechtszugehörigkeiten usw. in ganz selbstverständlicher Weise anwesend sind – auch in Leitungsfunktionen – und so miteinander umgehen, dass ein Miteinander entsteht,

welches von realisierten Prinzipien wie Teilhabe, Zugehörigkeit und Anerkennung getragen wird. Dazu bedarf es auch einer Personalpolitik und Personalentwicklung, die es ermöglicht, mehr Menschen mit Migrationshintergrund einzustellen und diese so zu fördern, dass sie auch Leitungsfunktionen einnehmen. Hier muss es zu Verbesserungen kommen. Wie die Ergebnisse unserer Untersuchung erneut bestätigen, gibt es eine deutliche Unterrepräsentation von Fachkräften mit Migrationshintergrund an den Kitas und insbesondere von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an den ausbildenden (Berufs-)Fachschohlen, und in Leitungspositionen sind sie sehr selten anzutreffen.

Insgesamt ist es zwar positiv zu beurteilen, dass an den befragten (Berufs-)Fachschohlen mittlerweile ein interkulturelles Schulprofil als bedeutungsvoll angesehen wird. Im Detail zeigt sich aber, dass sich die Ausbildungsstätten insbesondere im Umgang mit Mehrsprachigkeit schwer tun, es herrscht weiterhin ein meist monolingualer Habitus vor. So setzen die wenigen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ihre Erstsprachenkenntnisse kaum im pädagogischen Alltag ein, ebenso ist die Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen bzw. des Deutschen als Zweitsprache für die Schüler/-innen nur an wenigen Schulen bereits gut im Schulprogramm berücksichtigt. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse daraufhin, dass die Bildungs- und Lehrpläne der Länder bzgl. des Deutschen als Zweitsprache und der Förderung von Mehrsprachigkeit überarbeitet werden müssen.

Aus der Perspektive der Leitungen von Kindertagesstätten weisen einige Schüler/-innen mit Migrationshintergrund nach der Ausbildung unzureichende Sprachkenntnisse auf, die sich u.a. bei den gestiegenen Dokumentationsanforderungen im Berufsfeld bemerkbar machen. Daher regen wir an, den entsprechenden Unterstützungsbedarf in der (schriftlichen) Fachsprache im Rahmen der Ausbildung zu eruieren und die Unterstützung gegebenenfalls auszubauen.

Wie die Auswertungen der Fragebogen, Interviews und die Gruppendiskussionen zeigen, machen viele Fachkräfte mit Migrationshintergrund häufig Othering-Erfahrungen. Insbesondere halten sich stereotypisierende und kulturalisierende Zuschreibungen, die auf Fachkräfte mit muslimischem Glauben zielen, hartnäckig. Zahlreiche sich in den Gruppendiskussionen dokumentierende Orientierungsmuster zeugen von pädagogischen Entwürfen, die die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft zuallererst als Suche nach und Bewältigung von kulturellen Differenzen verstehen (vgl. Hamburger 2009; Kalpaka 2009; Mecheril 2010). Vor diesem Hintergrund wäre die Aus- und Fortbildung daraufhin zu untersuchen,

- ob und inwieweit das pädagogische Handeln in einer von Migrationsprozessen beeinflussten Gesellschaft ausgeklammert wird und Fachkräfte deshalb öffentlich-mediale Repräsentationen kaum hinterfragen und auch nicht mit fachlich-inhaltlichen Perspektiven konfrontieren;
- oder ob gar und inwieweit der Ausbildung von Kita-Fachkräften pädagogische Konzepte zugrunde gelegt werden, die selbst kulturelle Differenzen in den Vordergrund stellen (etwa „türkische versus deutsche Kultur“), dabei Denkmuster fördern, die zu vereinheitlichenden Großgruppenkonstruktionen beitragen („die Türken“), zugleich Individuen entsprechend zuordnen und festlegen („sie ist eine von denen“) und in dieser Weise Differenzen bestätigen;

- oder ob und inwieweit Perspektiven eingenommen werden, zwar auf die Verflüssigung und Verschiebung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen zielen und versuchen, stereotypen Festlegungen und Einteilungen entgegenzuwirken, möglicherweise aber nicht so angeboten werden, dass wirkliche fachliche Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse stattfinden.

Insgesamt wäre jedenfalls eine Migrationspädagogik sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch im Beruf wünschenswert, die Kulturalisierung und Othering vermeidet. Dabei ist es wichtig, dass Führungskräfte, aber auch Kolleg(inn)en eingreifen und Position beziehen, wenn Fachkräfte mit Migrationshintergrund mit kulturalisierenden Zuschreibungen und Diskriminierungen konfrontiert werden. Einige Leitungs- und Fachkräfte, das zeigen die Interviews und Gruppendiskussionen, tun dies bereits.

Die verschiedensten gefundenen Anzeichen von stereotyper Zuschreibung und Diskriminierung im Berufsfeld verlangen nach einer ernsthaften, kritischen und detabuisierten Reflexion von Praktiken und Strukturen, die die Routinen und Prozesse der pädagogischen Institutionen in Frage stellt. Die „Übertreibungen“ hinsichtlich des Beherrschens der deutschen Sprache als Einstellungsvoraussetzung wurden deutlich. Bevor eine Öffnung zu alltags- und fachnahen Lernprozessen in kontinuierlicher Praxis möglich wird, findet bereits eine Schließung statt.

Wichtig wäre die Entwicklung und Implementierung von verbindlichen Leitlinien und Standards der migrationsgesellschaftlichen Öffnung in frühpädagogischen Einrichtungen und der Aus- und Weiterbildung, welche im Sinne von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung überprüfbar und zertifizierbar sein sollten.

Insbesondere ist bedeutsam:

- eine migrationsgesellschaftliche Öffnung in den Organisationen und Einrichtungen für die Bereiche Personalpolitik/Personalentwicklung, Leitbild/Selbstverständnis, pädagogisches Konzept, Kooperation mit Eltern, Kooperation im Gemeinwesen und Evaluation;
- dabei muss auch darauf geachtet werden, Wege zu beschreiben und zu konkretisieren, um mehr Menschen mit Migrationshintergrund zu beschäftigen, auch in Leitungsfunktionen;
- eine migrationspädagogische Arbeit, die kulturalismuskritisch und reflexiv gegenüber Zuschreibungen ist, ergänzt mit inklusiven und diversitätsbewussten Ansätzen, um Verbindungen und Überschneidungen mit Fragen von Behinderung und zu sozialen Schichtungs-, Geschlechter- und Generationenverhältnissen thematisieren zu können;
- eine solche Grundlage – strukturelle Öffnung und Migrationspädagogik – als Querschnittsaufgabe an *allen* Einrichtungen, also an den Kindertagesstätten *und* in den Ausbildungsstätten, und für *alle* Fachkräfte, mit oder ohne Migrationshintergrund;
- damit auch die Etablierung einer Ausbildungs- und Fortbildungskultur, die diskriminierende Praktiken, Prozesse, Strukturen und Machtverhältnisse im Berufsfeld thematisiert und Wege zur Veränderung diskutiert und beschreitet.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akbaş, Bedia; Brockmann, Steffen (2014): Kindergarten als Vorbild für Schule? In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus (Debus Pädagogik, lieferbar ab 15.10.14)
- Akbaş, Bedia; Leiprecht, Rudolf (2014): Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund im frühpädagogischen Berufsfeld. Ergebnisse einer Befragung an Kindertagesstätten, Berufsfachschulen und Fachakademien. In: Otyakmaz, B. Özlem; Karakaşoğlu, Yasemin (Hg.): Frühkindliche Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden (Springer VS; Veröffentlichung in Vorbereitung)
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. URL: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html?nn=4191912 (Zugriff: 23.06.2014)
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2010): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Bade, Klaus J. (2011): Migration und Integration in Deutschland: Pragmatismus und Hysterie. In: Runge, Rüdiger; Ueberschär, Ellen (Hg.): „... da wird auch dein Herz sein“. Theologie und Glaube, Gesellschaft und Politik, Welt und Umwelt. Gütersloh, S. 80-113
- Bednarz-Braun, Iris (2008): Alltagserfahrungen von Azubis mit jugendlichen Migranten. In: Denk-doch-mal. Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft. H. 2, o.S., URL: www.denk-doch-mal.de/node/34 (Zugriff: 12.03.2011)
- Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld
- Beicht, Ursula; Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO-Diskurs. Bonn
- Benneker, Gerburg; Dorau, Ralf; Hösch, Karola; Settlemeyer, Anke (2005): Interkulturelle Kompetenzen von Arzthelferinnen mit Migrationshintergrund. In: bwp, H. 4
- BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014a): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BiBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2013 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BiBB-Report, Nr. 23. Bonn
- BiBB (Hg.) (2014b): Daten zur Beratung. Anerkennungsberatung im Förderprogramm IQ. URL: www.anererkennung-in-deutschland.de/html/de/daten_beratung.php (Zugriff: 08.07.2014)
- BiBB (Hg.) (2014c): Daten zur BAMF-Hotline. Anerkennungsberatung BAMF-Hotline. URL: www.anererkennung-in-deutschland.de/html/de/daten_bamf_hotline.php (Zugriff: 08.07.2014)
- BiBB (Hg.) (2014d): Daten zum Portal. Anerkennung in Deutschland. URL: www.anererkennung-in-deutschland.de/html/de/daten_zum_portal.php (Zugriff: 08.07.2014)
- Bischoff, Ursula; Bruhns, Kirsten; Koch, Sandra (2008): Gestaltung interkultureller Beziehungen im Industriebetrieb. Ergebnisse und Beispiele zur Zusammenarbeit der Generationen. Deutsches Jugendinstitut. München
- Blanke, Karen; Gauckler, Britta; Sattelberger, Sabine (2008): Fragebogen auf dem Prüfstand: Testmethoden und deren Einsatz in der amtlichen Statistik. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Auszug aus Wirtschaft und Statistik. H. 8, S. 641-649

- Blossfeld, Hans-Peter; Roßbach, Hans-Günther; Maurice, Jutta von (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2014): Fortschrittsbericht 2013 zum Fachkräftekonzept der Bundesregierung. Berlin
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2014): Bericht zum Anerkennungsgesetz. Berlin
- BMBF (2012): Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (AWiFF). Ein Förderbereich des BMBF. Flyer. Bonn/Berlin
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 492-502
- Boos-Nünning Ursula; Granato, Mona (2008): Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. In: Bade, Klaus J.; Bommers, Michael; Oltmer, Jochen (Hg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge, H. 27. Osnabrück, S. 57-89
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster u.a.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, S. 183-192
- Bühl, Achim (2012): SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse. 13., aktual. Aufl. München
- Bundesagentur für Arbeit (2013): Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Fachkräfteengpassanalyse Dezember 2013. Nürnberg
- Der Paritätische Gesamtverband (2012): Streitschrift „Bildung“ neu gedacht. 7 Provokationen zum deutschen Bildungssystem aus Sicht der Elementarpädagogik. URL: www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/Broschuere_streitschrift_web.pdf (Zugriff: 23.06.2014)
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Berlin
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2010): Der 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin
- Die Bundesregierung/Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2011): Der Nationale Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Berlin
- Die Bundesregierung/Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin
- Englmann, Bettina; Müller, Martina: Brain Waste (2007): Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg
- Eppenstein, Thomas; Kiesel, Doron (2008): Soziale Arbeit interkulturell – Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. Stuttgart
- Europäische Kommission (2013a): Europäische Kommission und Mitgliedstaaten bewerten Beschränkungen des Zugang zu reglementierten Berufen. Pressemitteilung vom 02. Oktober 2013. URL: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-897_de.htm (Zugriff: 04.07.2014)
- Europäische Kommission (2013b): Bewertung der nationalen Reglementierungen des Berufszugangs. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat und den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss vom 02. Oktober 2013. URL: http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/docs/policy_developments/131002_communication_de.pdf (Zugriff: 04.07.2014)

- Europäische Union (2013): Richtlinie 2013/55/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 20. November 2013 zur Änderung der Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen und der Verordnung (EU) Nr. 1024/2012 über die Verwaltungszusammenarbeit mit Hilfe des Binnenmarkt-Informationssystems („IMI-Verordnung“). Amtsblatt der Europäischen Union, L 354/132-170. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0055&from=DE> (Zugriff: 04.07.2014)
- Europäische Union (2005): Von der Koordinierungsgruppe gebilligter Verhaltenskodex für die Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Nationale Verwaltungspraktiken, die unter die Richtlinie 2005/36/EG fallen. URL: http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/docs/future/cocon_de.pdf (Zugriff: 29.09.14)
- Faulbaum, Frank; Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (2009): Was ist eine gute Frage. Die systematische Evaluation der Fragenqualität. Wiesbaden
- Feil, Christine; Schönhammer, Rainer (1983): Mentalität und Vorurteil – Ausländische Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen. München
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. 4. Aufl., Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek
- Friedrich, Michael (2006): Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 3, S. 7-11
- Frisch, Max (1965): Vorwort zum Buch „Siamo italiani – Die Italiener. Gespräche mit italienischen Arbeitern in der Schweiz“ von Alexander J. Seiler. Zürich
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Frankfurt/M
- Garbe-Emden, Birgit (Gesellschaft für Versicherungswissenschaft und -gestaltung e. V.) (2013): Mittel- und Osteuropa: Folgen der Auswanderung. In: Netzwerk Migration in Europa. In: Newsletter „Migration und Bevölkerung“, Nr. 1. Berlin, S. 5-7
- Gaitanides, Stefan (2010): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hg.): a.a.O., S. 153-171
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne; Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Klassenzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster
- Gereke; Iris; Akbaş, Bedia; Leiprecht, Rudolf (2015): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Ergebnisse eines Forschungsprojekts (Arbeitstitel). Publikation in der Reihe „Differenzverhältnisse“. Oldenburg (BIS-Verlag; voraussichtlich 2015)
- Granato, Mona (2009): Perspektiven und Potenziale. Junge Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung. In: Kimmelman, Nicole (Hg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Köln, S. 17-35
- GVG – Gesellschaft für Versicherungswissenschaft und -gestaltung e. V. (2012): Soziale Auswirkungen von Auswanderung und Landflucht in Mittel- und Osteuropa. URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=750&newsId=1778&furtherNews=yes> (Zugriff: 20.06.2014)
- Hadeed, Anwar (2004): Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen. Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Eine empirische Studie. Oldenburg
- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim
- Hausen, Niki von (2010): Teufelskreis im Ankunftsland: Zur Verstetigung hochqualifizierter MigrantInnen im Arbeitsmarkt für unspezifische Qualifikationen. In: Nohl et al. (Hg.): a.a.O., S. 180-194

- Hausen, Niki von (2007): Teufelskreis im Ankunftsland: Zur Verstetigung hochqualifizierter Zuwanderer im Arbeitsmarkt für unspezifische Qualifikationen. Cultural Capital During Migration Research Paper No. 6. URL: www.cultural-capital.net/images/stories/publications/working_paper6.pdf (Zugriff: 26.02.2011)
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2013a): Fachkräftebedarf in Deutschland. Zur kurzfristigen und langfristigen Entwicklung von Fachkräfteangebot und -nachfrage, Arbeitslosigkeit und Zuwanderung. IAB-Stellungnahme, Nr. 1. Nürnberg
- IAB (2013b): Qualifizierung von Arbeitslosen aus dem SGB II. Begrenztes Potenzial für Erziehungsberufe. IAB-Kurzbericht, Nr. 8. Nürnberg
- IAB (2012): Zuwanderung nach Deutschland. Aus dem Ausland kommen immer mehr Akademiker. IAB-Kurzbericht, Nr. 21. Nürnberg
- Kallus, K. Wolfgang (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien
- Kalpaka, Anita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick. Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Taunus, S. 25-40
- Karakaşoğlu, Yasemin; Kul, Aysun (2014): Dialektik eines Stereotyps? Zur (Un-)Sichtbarkeit weiblicher Subjektpositionen und ihrer Bildungserfolge in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld (im Erscheinen)
- Kimmelman, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Dissertation. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 3. Köln
- Kirchhoff, Sabine; Kuhn, Sonja; Lippmann, Peter; Schlawin, Siegfried (2010): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden
- KMK (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 25.09.2014. Beschluss-Nr. 430. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Zugriff: 29.09.14)
- KMK/JMK (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf (Zugriff: 29.09.14)
- Krok, Isabelle; Rink, Barbara; Bruhns, Kirsten (2010): Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung. Hauptstudie: Die Kinder im Mittelpunkt. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. München
- Lanfranchi, Andrea (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen
- Leiprecht, Rudolf (2011): Einleitung. In: ders. (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/T, S. 7-11
- Leiprecht, Rudolf (2009): Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/T, S. 244-265
- Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. In: Seemann, Malwine (Hg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg, S. 95-112
- Leiprecht, Rudolf (2008b): Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In: Kimmelman, Nicole (Hg.) (2008): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Herausforderungen für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Nürnberg

- Leiprecht, Rudolf (2001/2006): Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Ders.; Wiemeyer, Gabriele; Riegel, Christine; Held, Josef (Hg.): „International Lernen – Lokal Handeln“. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Ergebnisse und Erfahrungen aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt/M, S. 17-52
- Mecheril, Paul (2013): Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: Ziegler, Albert; Zwick, Elisabeth (Hg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Münster
- Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: ders.; Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Anita; Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 54-76
- Meuser, Michael, Nagel; Ulrike (2003): Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München, S. 481-491
- Nauck, Bernhard (1985): Arbeitsmigration und Familienstruktur. Eine Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen. Frankfurt/M
- Neumann, Steffen (2010): Negativ wahrgenommene und klassifizierte Differenz. Zu Nichtanerkennungs-, Missachtungs- und Diskriminierungserfahrungen von BildungsinländerInnen in Kanada und Deutschland. In: Nohl et al. (Hg.): a.a.O., S. 211-223
- Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (2010) (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden
- Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen/Farmington Hills
- Ofner, Ulrike Selma (2010): Symbolische Exklusion als Erfahrung von BildungsausländerInnen mit akademischem Abschluss. In: Nohl et al. (Hg.): a.a.O., S. 224-234
- Pusch, Barbara (2010): Familiäre Orientierungen und Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten MigrantInnen in Deutschland, Kanada und der Türkei. In: Nohl et al. (Hg.): a.a.O., S. 285-300
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Wiesbaden
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2010): Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS/PASW-Auswertung. 2., aktual. Aufl. Wien
- Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Studie im Rahmen des Projekts Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. München
- Reißig, Brigitte; Gaupp, Nora; Hofmann-Lun, Irene; Lex, Tilly (2006): Schule und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Deutsches Jugendinstitut. Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München
- Schittenhelm, Karin (2008): Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich. In: Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (Hg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 55-68
- Schmidtke, Oliver (2010): Ethnisches kulturelles Kapital in der Arbeitsmarktintegration: Zwischen ethnischer Nischenökonomie und Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Nohl et al. (Hg.): a.a.O., S. 247-259
- Schilling, Matthias (2014): Setzt sich der Fachkräftemangel in Kitas weiter fort? In: KomDat Jugendhilfe. H. 1-2, S. 13-17
- Schilling, Matthias (2013): Erheblicher Personalzuwachs – nicht nur für U3. In: KomDat Jugendhilfe. H. 2, S. 6-10

- Seifert, Wolfgang (2008): Qualifikation und Arbeitsmarktintegration der ersten und zweiten Generation am Beispiel Nordrhein-Westfalens. In: Bade, Klaus J.; Bommes, Michael; Oltmer, Jochen (Hg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge. H. 27, S. 27-39
- Sell, Stefan; Kersting, Anne (2010): Gibt es einen (drohenden) Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung in Rheinland-Pfalz? Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz. Kurzdarstellung der Hauptergebnisse. URL: www.fruehpaedagogik-studieren.de/news/neuigkeiten/zusammenfassung-studie-sell-kersting-2010.pdf (Zugriff: 17.02.2011)
- Sieber, Priska (2009): Der Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt im Bildungswesen – historisch gestaltete Institutionen als Rahmen für Ausgrenzungsprozesse. In: Dirim, Inci; Mecheril, Paul (Hg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, S. 281-304
- Skrobanek, Jan (2008): Migration, Anerkennung und kulturelle Differenzierung. In: DJI Bulletin 81, H. 1, S. 32
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse seepro. URL: www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf (Zugriff: 04.03.2011)
- Statistisches Bundesamt (2013): Fachserie 1, Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden
- Stewart, James; Clark, Darlene; Clark, Paul F. (2007): Abwanderung und Anwerbung von Fachkräften im Gesundheitswesen: Ursachen, Konsequenzen und politische Reaktionen. focus MIGRATION. Kurzdossier. H. 7, Hamburg
- Sulzer, Annika; Leiprecht, Rudolf (2007): Rassismusprävention und interkulturelles Lernen – von Anfang an? In: Brokmann-Nooren, Christiane; Gereke, Iris; Kiper, Hanna; Renneberg, Wilm (Hg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn, S. 224-251
- SVR – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2014): Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft. URL: www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2014/05/SVR-FB_Kitas_als_Brueckenbauer_Interkulturelle_Elternbildung.pdf (Zugriff: 23.06.2014)
- Ulrich, Joachim Gerd; Granato, Mona (2006): „Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“ Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung; Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn, S. 30-50
- Wagner, Petra (Hg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg, Basel, Wien
- Wildung, Xandra; Schaurer, Ines (2008): Online-Befragung von Ausbildungsbetrieben zum Thema: Interkulturelle Zusammenarbeit von Auszubildenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts. München
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Zugriff: 07.01.2013)
- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer; Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, S. 49-76
- Wolfram, Wolf-Wedigo (1995). Das pädagogische Verständnis der Erzieherin. Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Weinheim/München