



„Differenzverhältnisse“ – Schriftenreihe des Centers for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Herausgegeben wird die Reihe von Rudolf Leiprecht (diversitätsbewusste Sozialpädagogik), Martin Butler (Amerikanistik), Karen Ellwanger (Materielle Kultur) und Paul Mecheril (Migration und Bildung).

Historische und gesellschaftliche Prozesse führen zur Herstellung von Unterschieden und Unterscheidungen, die in unterschiedlicher Weise macht- und bedeutungsvoll werden können. Dabei geht es auch um soziale Kategorisierungen und um soziale Gruppenkonstruktionen (etwa um Vorstellungen und Praxisformen zu sozialer Klasse/Schicht, Ethnie/Nation/Kultur, Geschlecht/Sexualität, Behinderung/Beeinträchtigung oder Generation/Alter), und meist sind die Einteilungen entlang solcher Unterschiede für die davon betroffenen Menschen mit Benachteiligungen und Einschränkungen bzw. – gewissermaßen auf der jeweils ‚anderen Seite‘ – mit Privilegien verbunden.

Die Beiträge der Schriftenreihe beziehen sich auf solche Differenzverhältnisse und thematisieren sie kritisch aus unterschiedlichen Perspektiven: Texte aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (z.B. Sozialpädagogik, Migrationspädagogik), den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (z.B. Anglistik/Amerikanistik, Germanistik/Deutsch als Zweitsprache, Materielle Kultur) oder den Sportwissenschaften, wobei interdisziplinäre Verbindungen und transdisziplinäre Überschreitungen vielfach vorkommen und sich als weiterführend erweisen.

Bedia Akbaş, Rudolf Leiprecht

Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten

Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe
Repräsentanz im frühpädagogischen Berufsfeld



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Publikation zugrundeliegende Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1112 auf der Grundlage der Richtlinie zur Förderung der Bildungsforschung im Bereich „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin und dem Autor.

Oldenburg, 2015

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2329-2

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Aufgabenstellung	9
1.2	Struktur dieses Textes	11
2	Forschungskontext	13
2.1	Gesellschaftspolitischer Forschungskontext im Überblick	13
2.2	Entwicklung des Fachkräftebedarfs in der Kindertagesbetreuung	14
2.3	Kindertageseinrichtungen in der Migrationsgesellschaft	16
2.3.1	Kinder mit Migrationshintergrund: Bevölkerungsentwicklung und Betreuungsquote	16
2.3.2	Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten	17
2.4	Exkurs: Zum Begriff „Migrationshintergrund“	19
3	Forschungsstand	21
3.1	Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Beruflichen Bildung	21
3.2	Interkulturelle Öffnung von Kindertageseinrichtungen	25
4	Methoden, Fragen und Verlauf der eigenen Forschung im Forschungsteil B	29
4.1	Ausgangslage in Bezug auf die Forschung: wenig empirische Forschung, aber Hinweise aus der Analyse sozialstatistischer Daten	29
4.2	Forschungsfragen	30
4.3	Einzelmethoden, Befragte und Verlauf der Forschung	31
4.4	Quantitative Befragung mittels teilstandardisierter Fragebogen	32
4.4.1	Auswahl der angeschriebenen Einrichtungen und Rücklauf der Fragebogen	33
4.5	Qualitativer Forschungsteil: Leitfaden-Interviews (themenfokussiert)	35
4.5.1	Auswahl der Interviewten	36

4.5.2	Durchführung der Interviews	36
4.5.3	Interpretation	37
4.6	Qualitativer Forschungsteil: Gruppendiskussionen	37
4.6.1	Durchführung der Gruppendiskussionen	38
4.6.2	Auswertung	38
4.7	Erhebungsinstrumente und Anzahl der Befragten im Überblick (F-Teil B)	40
5	Ergebnisse der quantitativen Forschung: Befragung mit einem Fragebogeninstrument	41
5.1	Ergebnisse der quantitativen Befragung an Kindertagesstätten	42
5.1.1	Repräsentanz von Kindertagesstätte-Fachkräften mit Migrationshintergrund	42
5.1.2	Gründe für die geringe Repräsentanz aus der Sicht von Kindertagesstätte-Leitungskräften	44
5.1.3	Beschäftigungssituation der Fachkräfte mit Migrationshintergrund	48
5.1.4	Gründe für ungünstigere Beschäftigungsbedingungen aus Sicht der Kindertagesstätte-Leitungen	51
5.1.5	Fachkräfte mit Migrationshintergrund: zwischen pädagogischer Bereicherung und „Übersetzungshilfen“ bzw. „Kulturvermittler(inne)n“	54
5.1.6	Interkulturelle Ausrichtung der Kindertagesstätten	59
5.2	Ergebnisse der quantitativen Befragung an den ausbildenden (Berufs-) Fachschulen	62
5.2.1	Schüler/-innen mit Migrationshintergrund	62
5.2.2	Managing Diversity: Unterrepräsentanz von Lehrpersonal mit Migrationshintergrund und „interkulturelles Schulprofil“	66
5.2.3	Managing Diversity: Monolingualer Habitus und Sprachförderung	69
5.3	Vergleiche und Bezugnahmen: (B)FS und Kindertagesstätten gemeinsam im Blick	72
5.3.1	Migrationshintergründe und Religionszugehörigkeiten im Vergleich Ausbildung & Beruf	72
5.3.2	Zugangsbarrieren „religiöse Zugehörigkeit“ und „Kopftuchverbot“	77
5.3.3	Der Blick der Kindertagesstätte-Leitungen auf die Ausbildung und die Fortbildungsbedarfe in den Kindertages- und Ausbildungsstätten	81

5.4	Zwischenfazit der Ergebnisse des quantitativen Forschungsteils	85
6	Ergebnisse der qualitativen Forschung: Auswertung von Interviews und Gruppendiskussionen	89
6.1	Diskriminierungserfahrungen	90
6.2	Weitere Themen im Kontext von Diskriminierung	106
6.3	Diskurse zu Sprachdefiziten	112
6.4	Zwischenfazit der Ergebnisse des qualitativen Forschungsteils	117
7	Zusammenfassung der Ergebnisse	121
7.1	Handlungsempfehlungen	125
	Literaturverzeichnis	131

1 Einleitung

1.1 Aufgabenstellung

Sozialstatistische Auswertungen zeigen, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund¹ in Kindertagesstätten deutlich unterrepräsentiert sind und nach der Ausbildung seltener im Berufsfeld verbleiben. Ziel der vorliegenden Publikation ist es, zentrale Ergebnisse aus der Untersuchung „Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten – Ressourcen, Potenziale Bedarfe“ einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Bei dieser Untersuchung ging es u. a. darum, Gründe für die geringere Repräsentanz zu ermitteln und empirische Kenntnisse zu Situationen für, Bedarfen von und Wahrnehmungen über Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Bezug auf das frühpädagogische Tätigkeitsfeld zu gewinnen.

Das Forschungsprojekt war explorativ angelegt, und es kamen sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Einsatz. Das Projekt bestand aus zwei Hauptteilen. Während sich die Untersuchungen im Teil A auf die Lebenslage zugewanderter pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf die Berufsanerkennung 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 arbeiten. Die vorliegende Publikation widmet sich aus-

1 Zum durchaus auch fragwürdigen Begriff „Migrationshintergrund“ siehe den Exkurs unter 2.4.

2 Unter „Berufsfachschule“ sind hier und im Folgenden Einrichtungen mit dem Bildungsgang „Kinderpflege“, „Sozialassistent“ und „Sozialpädagogische Assistent“ 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.

schließlich den Ergebnissen des Forschungsteils B, für nähere Informationen zum Forschungsteil A wird auf den Forschungsbericht verwiesen.³

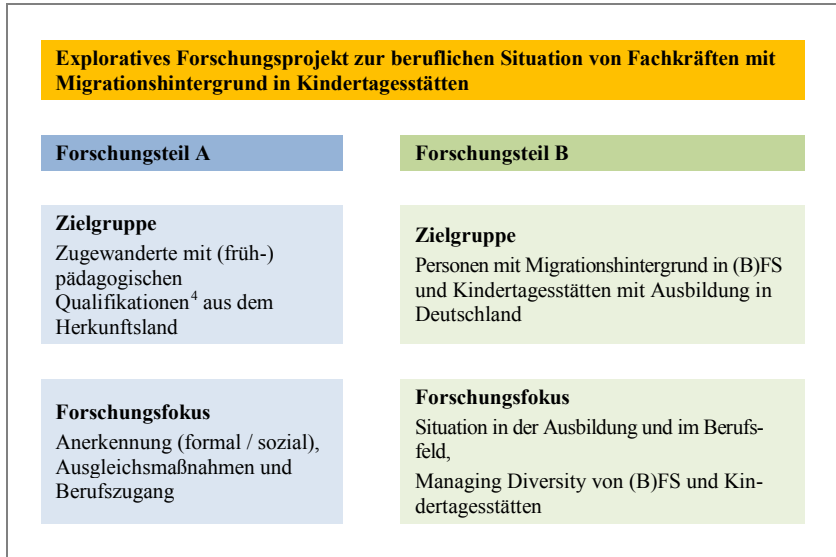


Abb. 1 Inhaltliche Grundstruktur des Gesamtprojektes

Das Forschungsprojekt reagierte damit auch auf den Fachkräftebedarf von Kindertagesstätten 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

³ Der Forschungsbericht von Iris Gereke, Bedia Akbaş, Rudolf Leiprecht, Christiane Brokmann-Nooren (2014) ist zu finden unter: www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/. Die Antragsstellung zum Gesamtprojekt erfolgte überwiegend auf Grundlage der Recherchen und Texte von Iris Gereke. Im Forschungsprojekt selbst hat sie sich dann vor allem auf den Forschungsteil A konzentriert und zudem das Projektmanagement übernommen. Wir sind ihr zu großem Dank verpflichtet.

⁴ Entsprechend der Breitbandausbildung der Erzieher(innen) beziehen sich diese pädagogischen Qualifikationen im gesamten Schlussbericht nur auf die Arbeit mit (Klein-)Kindern und/oder Jugendlichen.

gesellschaftlichen Realität in der Migrationsgesellschaft Deutschland für die Kindertagesbetreuung im Sinne eines erfolgreichen Managing Diversity auf der Personalebene (inkl. Aus-, Fort- und Weiterbildung) ergeben.

Aufgrund der wissenschaftlich bisher kaum bearbeiteten Thematik waren die vorgenommenen Erhebungen nicht auf Repräsentativität ausgelegt. Dies gilt auch für die schriftlichen Befragungen mit einem Fragebogeninstrument. Es ging vielmehr darum, anhand der quantitativen Ergebnisse den Untersuchungsgegenstand näher zu beschreiben und hervortretende Problematiken zu identifizieren, um diese dann in der Tradition qualitativer Sozialforschung vertiefend zu untersuchen.

Im Mittelpunkt der quantitativen und qualitativen Untersuchungen stand die Einschätzung der Situation aus der Subjektperspektive von (angehenden) Fachkräften mit Migrationshintergrund sowie aus der Sicht von Kindertagesstätte- und Fachschulleitungen. Die Frage nach den Potenzialen, Ressourcen und Bedarfen war dabei nicht einseitig auf Fachkräfte mit Migrationshintergrund ausgerichtet, sondern bezog sich auf die Sichtweisen aller Befragtengruppen. Thematisch-inhaltlich ging es dabei zum Beispiel um den Stand der Interkulturellen oder auch Diversitätsbewussten Öffnung der Institutionen, aber auch um die Bedarfe der verschiedenen Akteure im Hinblick auf Fort- und Weiterbildungen bezüglich eines Managing Diversity.

1.2 Struktur dieses Textes

Nach einem einleitenden Überblick über den Forschungskontext und den Forschungsstand in den Kapiteln 2 und 3 stellen wir in Kapitel 4 die Forschungsfragen dieser Untersuchung dar; zudem erläutern wir die quantitativen (Fragebögen) und qualitativen Methoden (Interviews und Gruppendiskussionen), mit denen wir uns den Forschungsfragen angenähert haben. Die Datenerhebungen fanden an Kindertagesstätten und ausbildenden (Berufs-) Fachschulen in ausgewählten Regionen Deutschlands statt.

Die Ergebnisse aus der Auswertung der Fragebogenbefragung finden sich in Kapitel 5.

Basierend auf diesen Ergebnissen sind Leitfäden entwickelt und Interviews und Gruppendiskussionen durchgeführt und ausgewertet worden. Kapitel 6 präsentiert eine im Hinblick auf die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen relevante Auswahl von Interviewpassagen und deren Auswertung.

Eine Zusammenfassung der erzielten Ergebnisse erfolgt in Kapitel 7.

Im abschließenden Kapitel 7.1 leiten wir daraus Handlungsempfehlungen ab, die wir mit der Hoffnung verbinden, dass sie Verbesserungen für frühpädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Berufsfeld unterstützen können und zur Reflexion des pädagogischen Tuns und der pädagogischen Professionalität im frühpädagogischen Berufsfeld in der Migrationsgesellschaft beitragen.

2 Forschungskontext⁵

2.1 Gesellschaftspolitischer Forschungskontext im Überblick

In vielen Debatten wird mittlerweile darauf hingewiesen, dass – bedingt durch den demografischen Wandel in Deutschland – eine *verstärkte Zuwanderung* und eine *Steigerung der Erwerbsbeteiligung* notwendig sind. Beide Faktoren werden als entscheidend für die Deckung des Fachkräftebedarfs und die Sicherung der Sozialsysteme dargestellt. Dies gilt insbesondere auch für das Berufsfeld *Kindertageseinrichtungen*, das einerseits durch einen hohen Ersatz- und Zusatzbedarf an Personal vor allem aufgrund des Ausbaus der Kindertagesbetreuung und andererseits durch den weiter steigenden Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der jüngeren Bevölkerung gekennzeichnet ist. Diese Situation trifft vor allem auf die westdeutschen Ballungszentren zu. Allerdings spiegelt sich auf der Personalebene von Kindertagesstätten die gesellschaftliche Diversität in der Migrationsgesellschaft Deutschland nur sehr begrenzt wieder.

Das Bundesjugendkuratorium hebt bereits in einer Stellungnahme von 2008 zur Zukunftsfähigkeit von Kindertagesstätten die Herausforderung hervor, „sich der Verschiedenheit, in denen die Kinder leben, bewusst zu werden und darauf konzeptionell zu reagieren“ (ebd.: 17). Der Umgang mit Heterogenität könne zudem konzeptionell „besser bewältigt werden, wenn auch Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationsgeschichte für eine berufliche Tätigkeit in den Einrichtungen gewonnen werden“ (ebd.: 27). Karakaşoğlu (2010) führt diese allgemein veränderte Sicht auf Migrant(inn)en „von den Bildungsverlierern zu den neuen Hoffnungsträgern von Wirtschaft, Industrie und Administration“ vor allem auf die sich allmählich durchsetzende Erkenntnis zurück, dass sie die einzig zunehmende Bevölkerungsgruppe sind und bei den

5 Die Ausführungen aus dem Kapitel 2 sind bereits im Forschungsbericht aufgeführt und finden in diesem Beitrag noch mal Erwähnung, s. Fußnote 3.
Viele Ausführungen in diesem Abschnitt wurden in einer ersten Fassung von Iris Gereke verfasst.

unter Sechsjährigen vieler deutscher Großstädte inzwischen die Mehrheit darstellen (ebd.: 32).

In diesem gesamtgesellschaftlichen Kontext ist die Forderung zu sehen, mehr Personen mit Migrationshintergrund als Fachkräfte in Bildungseinrichtungen zu beschäftigen. Ihren besonderen Ausdruck findet sie zuerst im Nationalen Integrationsplan (vgl. Die Bundesregierung 2007) und dann im Nationalen Aktionsplan Integration (vgl. dies. 2011). Im Rahmen dieses Gesamtkonzepts haben Akteure und Organisationen auf den Ebenen von Bund, Ländern und Kommunen ihre feste Absicht bekundet, zur Steigerung des Anteils von Fachkräften mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung beizutragen.

Eine Schwierigkeit bei der Umsetzung dieser Bestrebungen besteht darin, dass empirische Untersuchungen zu Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen als Steuerungsgrundlage fehlen. Der besondere Forschungs- und Handlungsbedarf geht indes aus der Sonderauswertung des Mikrozensus 2008 zur beruflichen, familiären und ökonomischen Situation von Erzieher(inne)n (Fuchs-Rechlin 2010) hervor, mit der die bestehende Unterrepräsentanz, schlechtere berufliche Positionierung und deutlich geringere Verbleibsquote von Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten statistisch belegt wird.

2.2 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 8. 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 zunehmendem 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 (mit Prognosen bis 2025) zufolge stellt sich die Situation in der Kindertagesbetreuung mittlerweile noch differenzierter dar⁶, denn „durch die Ausweitung der Ausbildungskapazitäten (müssten) inzwischen ausreichend Absolvent(inn)en zur Verfügung stehen [...], um den [...] U3-Ausbaubedarf sowie den ansteigenden Ersatzbedarf in den nächsten 12 Jahren bewältigen zu können“ (Schilling 2014: 16). Auch wenn es durchaus regionale⁷ Personalengpässe geben könne, sei (insbesondere bis zum Jahr 2019) sogar eher von einem Personalüberhang auszugehen, so dass 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 der vorherige Abschnitt zeigt, ist wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch vom umfangreichen Ausbau der Ganztagsbetreuung und damit wohl auch zukünftig vom (weiterhin regional unterschiedlich ausgeprägten) Fachkräftemangel in Kindertagesstätten auszugehen.

Bemerkenswert ist, dass Personen mit Migrationshintergrund trotz ihrer zahlenmäßig hohen und zukünftig noch ansteigenden Bedeutung in den berufsfeldspezifischen Modellrechnungen und den daran anknüpfenden Handlungsstrategien zur Fachkräftegewinnung in wissenschaftlichen Studien bisher keine Rolle spielen. Dies steht nicht nur im Gegensatz zu den Ergebnissen und Prognosen der allgemeinen Bevölkerungs- und Arbeitsmarktforschung, sondern auch zu den Strategien im Berufsfeld selber. So haben die freien Träger der Wohlfahrtsverbände die Gewinnung von Menschen mit Migrationshintergrund als Kindertagesstätte-Fachkräfte mittlerweile in ihre fachpolitischen Positionen aufgenommen. Diese beziehen sich sowohl auf die Anerkennung und Weiterqualifizierung von Zugewanderten mit einschlägigen Berufsqualifikationen als auch auf junge Erwachsene mit Migrationshinter-

6 Von 2006 bis 2013 ist das Kindertagesstätte-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 tätiger Erzieher(innen) erzielt werden (vgl. Schilling 2013: 6ff.).

7 Die regionalen Disparitäten werden allein schon durch die enormen Unterschiede bei der Betreuungsquote der unter 3-Jährigen zwischen den 563 Jugendamtsbezirken in Deutschland deutlich. Die Quote variiert zwischen 10,7 % und 63,2 % (vgl. Strunz 2014: 7ff.).

grund, die für eine Ausbildung als Erzieher(in) geworben werden sollen (vgl. Der Paritätische 2009: 7; BAGFW 2011: 6f.). In den letzten zwei Jahren sind zudem einige Kindertagesstätten-Träger in Regionen mit großem Personal-mangel dazu übergegangen, Fachkräfte aus anderen EU-Staaten (wie Spanien, Griechenland und Ungarn) zum Teil über Personalvermittlungsagenturen, zum Teil direkt an den dort ausbildenden (Fach-) Hochschulen anzuwerben.

2.3 Kindertageseinrichtungen in der Migrationsgesellschaft

2.3.1 *Kinder mit Migrationshintergrund: Bevölkerungsentwicklung und Betreuungsquote*

36 % der unter Fünfjährigen und 34 % der Fünf- bis Zehnjährigen verfügen 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 Gesamtaltersgruppe zukünftig in Deutschland noch erhöhen wird. Zudem ist aufgrund zunehmend fluider Migrationsbewegungen von einem steigenden Anteil der Kinder auszugehen, die mit ihren zugewanderten Eltern nur temporär in Deutschland leben werden.

In der Kindertagesbetreuung zeigt sich im Zahlenverhältnis ein etwas anderes Bild, denn dort sind Kinder mit Migrationshintergrund bis heute unterrepräsentiert: 85 % der Drei- bis Sechsjährigen mit Migrationshintergrund besuchen einen Kindergarten, 97 % der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 244). Auch wenn sich die Quote damit im Vergleich zu den vergangenen Jahren und Jahrzehnten insgesamt deutlich verbessert hat, heißt dies dennoch, dass ungefähr jedes siebte Kind mit Migrationshintergrund vor Schuleintritt keine Bildungseinrichtung in Deutschland besucht hat. Eine noch deutlichere Differenz besteht bei der Bildungsbeteiligung der unter Dreijährigen: Nur annähernd 14 % der Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber 30 % derjenigen ohne Migrationshintergrund nehmen an einer Kindertagesbetreuung teil (vgl. ebd.). Ob sich durch die veränderte Rechtslage die Betreuungsquote von

Krippenkindern mit Migrationshintergrund verbessert und stärker der Quote der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund angenähert hat, bleibt bis zur Veröffentlichung der entsprechenden Statistiken abzuwarten.

Mit der zunehmend heterogenen Zusammensetzung der Kindertagesstätten verändert sich auch die Arbeit in den Einrichtungen. So kommt beispielsweise eine (für den Kindertagesstättenbereich) repräsentative Erhebung zur Nutzung von Mehrsprachigkeit in medizinisch-sozialen Berufen zu dem Schluss, dass „bundesweit in ca. einem Viertel der Einrichtungen ein Bedarf an Kommunikation mit Eltern und Kindern in anderen Sprachen als dem Deutschen“ (vornehmlich in Türkisch, Russisch, Polnisch) besteht. Im Vergleich zwischen den untersuchten Berufsgruppen ist festzustellen, dass insbesondere Erzieher(innen) häufig Dolmetschen müssten (vgl. Meyer 2008: 49).

Die Datenlage verdeutlicht die Notwendigkeit einer migrationsgesellschaftlichen 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 Kindertagesstätten zuständigen Fachreferaten und Jugendämtern die Dimension und Bedeutung von Interkulturalität in ausreichendem Maße bewusst sei (vgl. Der Paritätische 2012: 11 ff.).

2.3.2 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 leider *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 – zuge-spitzt 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 Kindertagesstätten 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. Solchen Fragen sind wir in unserer Untersuchung nachgegangen.

Doch wie sieht eigentlich die Ausgangslage aus? Neueren Zahlen⁸ 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 Kindertagesstätten vertreten (vgl. SVR 2014: 17). Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013) mahnt daher zu Recht die mangelnde Diversität beim Kindertagesstätten-Personal an (vgl. ebd.: 65).

Erste valide Zahlen zu Kindertagesstätte-Fachkräften mit Migrationshintergrund⁹ 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 allen Merkmalen

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

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

der Arbeitsbedingungen (wie atypische Beschäftigung unter 21 Std./Wo., befristete Beschäftigung, geringfügige Beschäftigung, Sicherung des Lebensunterhalts über Transfergeleistetungen und Einkommensarmut) schlechter abschneiden als Fachkräfte ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 17ff., 49f.). Kritisch sind auch die Daten 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 Personalerückgewinnung auch bei Fachkräften mit Migrationshintergrund erfolgreich waren (s.o., Fußnote 6).

2.4 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 allerdings, 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, Rassismuserfahrene, People of Color etc. greifen die Diversität der so subsummierten 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 zum Beispiel nicht nur ein Migrationshintergrund wirksam ist, sondern gleichzeitig und vor allem Generationsverhältnisse, Geschlechterverhältnisse

und/oder soziale Schichtungsverhältnisse von Bedeutung sind“ (Leiprecht 2011: 8).

Die Frage der Benennung ist also nicht gelöst und problematisch. Um migrationsbezogene Verhältnisse untersuchen zu können, die – dies zeigt auch die wissenschaftliche Datenlage – mit vielfacher sozialer Ungleichheit verbunden sind, halten wir (in provisorischer Weise) an der Verwendung der Beschreibungskategorie *Migrationshintergrund* fest. Uns fehlt schlichtweg eine sinnvolle Alternative. *Migrationshintergrund* wurde u. a. eingeführt, um den alltäglichen Begriff „Ausländer“ (oft diffamierend gemeint und unabhängig von tatsächlicher Staatsbürgerschaft gebraucht) zu vermeiden und gleichzeitig nicht nur auf die Berücksichtigung von Staatsbürgerschaft angewiesen zu sein. In der Tat geht es in unserer Untersuchung sehr häufig um Deutsche. Mit dem Zusatz *Migrationshintergrund* wird es 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 und daran gekoppelten Benachteiligungen vermeiden will, wird immer auf (mehr oder weniger geeignete) Bezeichnungen für betroffene Kohorten zurückgreifen müssen.

3 Forschungsstand

Bis auf die Mikrozensus-Sonderauswertung von Fuchs-Rechlin (2010) (siehe Kap. 2.3.2) liegen zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation pädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund keine darauf fokussierten Untersuchungen in Deutschland vor. Wenn auch nicht berufs- so doch zielgruppenspezifisch lassen sich allerdings in der (Berufs-) Bildungs- wie auch Migrationsforschung Studien finden, deren Ansätze, Vorgehen und Ergebnisse für das eigene Forschungsprojekt zahlreiche Anknüpfungspunkte boten.

3.1 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 fundierte Untersuchungen zur Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an (Berufs-)Fachschulen bisher 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 Studien¹⁰, 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.).

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 gesell-

10 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.

schaftlichen Anerkennung des symbolischen und kulturellen Kapitals steht (vgl. Schittenhelm 2008: 57), genauso wie zu den Möglichkeiten, etwa durch einen Rückgriff auf soziale Netzwerke und deren Unterstützungsstruktur (soziales Kapital), Zugangsbarrieren zu überwinden. Diesem Ansatz folgte auch das vorliegende Forschungsprojekt.

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.

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 (zum Beispiel 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 deren 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 Forschungsprojekt 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 Leis-

tungsbereitschaft. 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). In unserer Untersuchung 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 Interkulturelle Öffnung von Kindertageseinrichtungen

Aus Gründen des Umfangs wird hier davon abgesehen, den Stand der Fachdiskussion zu Begriffen wie „Interkultureller Kompetenz“, „Interkultureller Öffnung“, „Managing Diversity“ und „Diversity Education“ näher darzulegen. Diese Debatte zu Fragen der Interkulturellen Kompetenz und pädagogischen Professionalität kann sehr gut im Band von Auernheimer (2010) nachvollzogen werden. 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 bereits an anderer Stelle (auch von uns) ausführlich beschrieben worden (vgl. Leiprecht 2008a; 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 (zum Beispiel 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 Wirkun-

gen 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 Kindertagesstätte-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 Erzieher(innen) 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 Kindertagesstätten und außerschulischer Kinder- und 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 (vgl. für den Bereich Schule Steinbach 2015, 335).

Ähnlich gestaltet sich die Forschungslage zum Stand der Interkulturellen Öffnung im Hinblick auf die Personalstruktur und die Personalentwicklung in Kindertagesstätten¹¹. Im Zentrum des Interesses stehen vornehmlich Fragen, wie die Bildungsarbeit angemessen auf die Bedürfnisse der Kinder und Fami-

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

lien mit Migrationshintergrund¹² abgestimmt und interkulturelles Lernen bzw. eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten sinnvoll gestaltet werden kann (vgl. zum Beispiel Wagner 2008)¹³. 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 vorkommen¹⁴ (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 diffe-

12 Die SVR-Studie (s. Fußnote 8) kommt in Bezug auf die interkulturelle Elternbildung in Kindertagesstätten 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 Kindertagesstätten 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).

13 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.

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

rente Kommunikationsstile die Zusammenarbeit in erheblich geringerem Maße beeinträchtigen als gegenseitige 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 bedingten – Empfindlichkeit der deutschen Kolleg/inn/en gegenüber Rassismusvorwürfen“ (ebd.: 155).

Für das eigene Forschungsprojekt spielte zudem die Studie von Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) als Vergleichspunkt aus dem Bildungsbe-
reich 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.

4 Methoden, Fragen und Verlauf der eigenen Forschung

4.1 Ausgangslage in Bezug auf die Forschung: wenig empirische Forschung, aber Hinweise aus der Analyse sozialstatistischer Daten

Mit den folgenden Ausführungen wenden wir uns der Beschäftigungssituation von Fachkräften mit Migrationshintergrund im frühpädagogischen Berufsfeld und dem Bereich der Kindertagesbetreuung zu, konkret den Auszubildenden und Fachkräften 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.

Betrachten wir die aktuelle Forschungslage in Deutschland zur Beschäftigungssituation von solchen frühpädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund, dann ist deutlich, dass kaum entsprechende Untersuchungen vorliegen. Umfassendere Ergebnisse hierzu bietet allein die bereits erwähnte Sonderauswertung des Mikrozensus (2008) durch Fuchs-Rechlin.¹⁵ Fuchs-Rechlin greift hier zunächst die Differenzierung zwischen Kinderpfleger(inne)n und Erzieher(inne)n auf, wobei Kinderpfleger(innen) im Vergleich zu Erzieher(innen) eine kürzere Ausbildungszeit absolvieren, schlechter bezahlt werden und keine Leitungsposition einnehmen können. Von den im Mikrozensus erfassten 316 Kinderpfleger(inne)n haben 14 % einen Migrationshintergrund, von den 2.793 Erzieher(inn)en lediglich 8 % (vgl. Fuchs-Rechlin 2010: 6, 48). Deutlich ist also, dass Beschäftigte mit Migrationshintergrund in diesem Arbeitsfeld in der ungünstigeren beruflichen Position zu einem größeren Anteil vertreten sind, wobei insgesamt diese Berufsgruppe im Bereich der Kindertagesbetreuung kleiner ist. Gleichzeitig wird eine deutliche Unterrepräsentation erkennbar: Während mehr als ein Drittel der Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund hat (vgl. Statistisches Bundesamt 2012: 32ff.), bewegt sich der entsprechende Anteil von Beschäftigten in Kindertagesstätten – alle Berufspositionen zusammengefasst – bei etwa einem Zehntel. Doch nicht nur in

¹⁵ Vgl. Kapitel 2.3.2.

Bezug auf die unmittelbaren Adressat(inn)en von Frühpädagogik (also die Kinder) liegt eine Unterrepräsentation vor, sondern auch in Bezug auf die entsprechende Referenzgröße in der Gesamtbevölkerung. Während im Jahr 2009 etwa ein Fünftel (ca. 20 %) bei den 20- bis unter 65-Jährigen einen Migrationshintergrund hat, ist dieser Anteil unter den pädagogischen Fachkräften im gleichen Zeitrahmen nur etwa halb so groß: „Migrantinnen und Migranten“ sind also – so Fuchs-Rechlin – „unter den pädagogischen Fachkräften erkennbar unterrepräsentiert“ (dies. 2010: 47).

Zudem fällt die Verbleibsquote¹⁶ signifikant geringer aus: Lediglich 50 % der Erzieher(innen) und Kinderpfleger(innen) mit Migrationshintergrund verbleiben im Berufsfeld, während die Verbleibsquote bei allen frühpädagogisch Ausgebildeten bei 66 % liegt.

Ein weiteres Ergebnis der Sonderauswertung betrifft die Beschäftigungsstrukturen: So sind Fachkräfte mit Migrationshintergrund überproportional häufig von Befristung betroffen: Fast ein Viertel der Fachkräfte mit Migrationshintergrund ist in einem befristeten Arbeitsverhältnis beschäftigt (24 %), bei den Fachkräften ohne Migrationshintergrund ist dieser Anteil (mit 14 %) deutlich kleiner (ebd.: 19).

Über diese Befunde hinausgehende, nicht nur auf Sozialstatistiken, sondern auch auf empirischen Untersuchungen basierende Erkenntnisse zu den Fachkräften mit Migrationshintergrund an Kindertagesstätten fehlen bislang. Vor allem Ergebnisse zu Vorstellungen, Erfahrungen, Konzepten und Handlungsweisen der beteiligten Akteure stellen ein Desiderat dar.

4.2 Forschungsfragen

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

16 Die Verbleibsquote ist der Anteil der Fachkräfte, die eine Ausbildung im frühpädagogischen Bereich absolviert haben und auch aktuell im Berufsfeld arbeiten (vgl. Fuchs-Rechlin 2010: 47ff.).

Mit den quantitativen und qualitativen Instrumenten zur Datenerhebung und Datenauswertung wurden folgende Ziele verfolgt:

So versprochen 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.

4.3 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 arbeiten, 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 Kindertagesstätte-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.

4.4 Quantitative Befragung mittels teilstandardisierter Fragebogen

Der Fragebogen für den quantitativen Untersuchungsteil wurde entwickelt in Anlehnung an die Fragebögen 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 hat der in der vorliegenden Studie verwendete Fragebogen jedoch einen deutlichen migrationsspezifischen Schwerpunkt.¹⁷ 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.

Der Aussage stimme ich					
voll zu	zu	teilweise zu	kaum zu	nicht zu	weiß nicht
☐	☐	☒	☐	☐	☐

Bei den meisten Fragen des Fragebogens handelte es sich um 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. Ra-

¹⁷ Des Weiteren wurden bei der Entwicklung der Fragebogen die forschungsmethodischen Empfehlungen von Porst (2011), Kallus (2010) und Kirchhoff et al. (2010) berücksichtigt.

tingskalen angeben. 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 Kindertagesstätten und Fachschulen haben unterschiedliche Träger (öffentlich, konfessionell gebunden, frei), auch dies wurde bereits im Pretest berücksichtigt.

4.4.1 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 (siehe oben) 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 Fachschulen 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.



Abb. 2 Geografische Lage der sechs Erhebungsräume (die Erhebungsräume sind markiert)

Der Fragebogen für die Kindertagesstätten ging an insgesamt 1.500 Einrichtungen in den sechs Erhebungsräumen, an jeweils 250 pro Erhebungsraum. Um ein möglichst umfassendes Bild in den jeweiligen Erhebungsräumen zu bekommen, gingen in jedem Erhebungsraum anteilmäßig so viele Fragebogen an Kindertagesstätten aus Landkreisen bzw. kreisfreien Städten, wie es der Bevölkerungsverteilung im Erhebungsraum entspricht. Innerhalb der Cluster „Landkreise“ bzw. „kreisfreie Städte“ wurden die Kindertagesstätten 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 (zum Beispiel mehr katholische Träger in den RBZ Oberbayern und Düsseldorf, nicht-christliche freie Träger in Hamburg).

Tab. 1 Fragebogen-Rücklauf der (Berufs-) Fachschulen und Kindertagesstätten nach Erhebungsräumen

Erhebungsraum	Fragebogen-Rücklauf			
	(Berufs-) Fachschulen		Kindertagesstätten	
	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.

4.5 Qualitativer Forschungsteil: Leitfaden-Interviews (themenfokussiert)

Zentrale Ergebnisse aus den quantitativen Fragebogen-Erhebungen an den Kindertagesstätten 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 Anerkennungs- bzw. Diskriminierungserfahrungen;
- 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 Situation einstellen zu können.

4.5.1 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.

4.5.2 Durchführung der Interviews

Im Vorfeld der Gespräche wurden die Schüler(innen) und die pädagogischen Fachkräfte mit Migrationshintergrund in schriftlicher Form über das Forschungsprojekt 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, zur Erfassung biografisch relevanter Daten auszufüllen. 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 (zum Beispiel „Können Sie mir bitte beschreiben, wie Sie Ihre Schulzeit so empfunden haben?“) zu stellen, um das Gespräch zu initiieren.

4.5.3 Interpretation

Bei der Interpretation fand zunächst ein thematisches Codieren der Interviews statt, und zwar in Anlehnung an der von Hopf et al. (1995) ausgearbeiteten Form, welches sich sehr gut für Material eignet, das theoriebezogen und mit einem Leitfaden erhoben wurde. Dazu wurden zunächst Kategorien für das thematische Codieren erstellt, die zum Teil aus dem Vorwissen des quantitativen Teils abgeleitet wurden (deduktiv) bzw. sich durch das intensive Lesen der Interviews neu ergaben (induktiv). Mit Hilfe des Programmes MAXQDA wurden dann die Textstellen markiert, die zu einer Kategorie Auskunft geben. Diesen Textstellen wurden dann jeweils Ausprägungen bezüglich der Kategorien zugewiesen. Auf diesen Schritt folgte dann das Erstellen von tabellarischen Fallübersichten, um einen Überblick zu den einzelnen Interviews und den darin auftauchenden Merkmalskonstellationen bzw. das jeweilige Antwortverhalten zu bekommen. Auf diese Weise wurden prototypische Konstellationen und Interviews, in denen diese in besonders verdichteter Form vorkamen, identifiziert. Einzelne Interviews, die so prototypisch für mehrere Interviewte stehen bzw. in einem nächsten Schritt atypische (kontrastierende) „Konstellationen“ darstellten, wurden einer vertiefenden Analyse und Auswertung unterzogen.

4.6 Qualitativer Forschungsteil: Gruppendiskussionen

Als bewährter methodischer Zugang zu Deutungs- und Handlungsschemata gilt das Gruppendiskussionsverfahren, im Zuge dessen eine Rekonstruktion habituellem 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 präre-

flexiven 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 Kindertagesstätte-Teams erkundet werden, welche unbewussten Orientierungsrahmen und diskursiven Rahmungen das Denken und Handeln in Teams aus Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund beeinflussen.

4.6.1 Durchführung der Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden sieben Gruppendiskussionen, an denen Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund teilnahmen, an Kindertagesstätten 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 diversitätsbewusster und migrations sensibler 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.

4.6.2 Auswertung

Zur Konstruktion des Erfahrungswissens erfolgt die Analyse der Gruppendiskussion in der Forschungspraxis in zwei Schritten, die als formulierende und reflektierende Interpretation bezeichnet werden (vgl. Bohnsack 2009: 19):

- Formulierende Interpretation: Nach einer thematischen Gliederung, im Zuge derer der Text nach einzelnen Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) etc. strukturiert wurde, folgte eine detaillierte formulierende Interpretation (vgl. Bohnsack/Schäffer 2013: 336), indem ausgewählte Passagen einer thematischen Feinanalyse unterzogen und das von den Teilnehmenden wörtlich Geäußerte paraphrasiert wurden. Die formulierende Interpretation rekonstruiert den inhaltlichen Verlauf der Diskussion nahe

am immanenten bzw. kommunikativen Sinngehalt der intendierten und bewussten Äußerungen und stellt somit die Frage nach dem inhaltlichen „Was“ (vgl. Bohnsack/Nohl 2013: 325).

- Reflektierende Interpretation: Die auf der Ebene des Dokumentsinns arbeitende reflektierende Interpretation versucht die inhaltlichen Äußerungen mit dem den Teilnehmer(inne)n weitgehend unbewussten stilistischen „Wie“ (bzw. den gruppenspezifischen „modus Operandi“) der Äußerungen zu verknüpfen und die den Thematisierungen zugrunde liegenden Orientierungsmuster herauszuarbeiten (vgl. ebd.). Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass sich im „Wie“ einer Äußerung ein Grundmuster milieuspezifischer kollektiver Handlungspraxis dokumentiert, das in ähnlicher Form auch andere Äußerungen anderer Angehöriger desselben Milieus präformiert (vgl. Loos/Schäffer 2001: 63f.). Die Beschreibung der Diskursorganisation widmet sich zunächst der Untersuchung der Rollen der Teilnehmenden im Sinne der Art und Weise, wie diese aufeinander Bezug nehmen. Sie gibt dadurch Einblick in Orientierungsmuster und Hierarchien in der Gruppe. Auf der Ebene der Metakommunikation geben dabei die Verteilung der Redebeiträge, die Ratifizierung des Themas sowie die Aushandlung der Rollen Aufschluss bzgl. der kollektiven Orientierungen der Gruppe. Auf der Ebene der Kommunikation wurde analysiert, inwieweit kollektive Orientierungen auch inhaltlich zur Sprache kommen (vgl. ebd.).

4.7 Erhebungsinstrumente und Anzahl der Befragten im Überblick

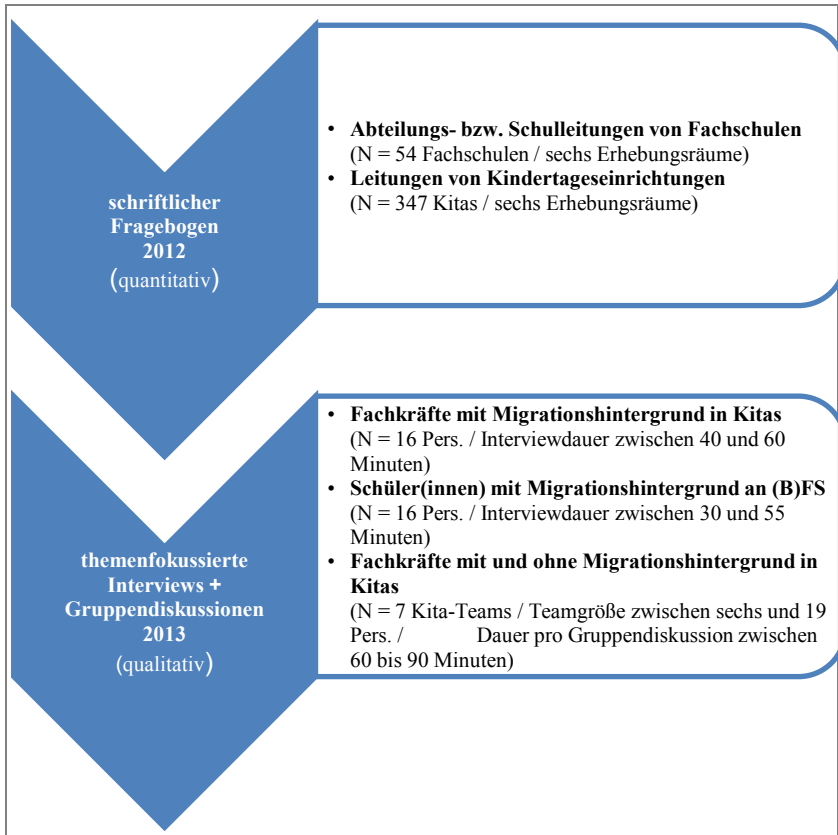


Abb. 3 Erhebungsinstrumente und Anzahl der Befragten

5 Ergebnisse der quantitativen Forschung aus der Befragung mit einem Fragebogeninstrument

Im folgenden Abschnitt werden zunächst zentrale Ergebnisse der Fragebogen-Erhebungen an den *Kindertagesstätten* dargestellt, bevor eine Präsentation von Ergebnissen der Fragebogen-Erhebungen an den ausbildenden Fachschulen erfolgt. Letztere gestaltet sich etwas weniger umfangreich, da der Fokus auf solchen Antworten liegt, die im Verhältnis zu den Ergebnissen aus der Fragebogenuntersuchung an den Kindertagesstätten eine erweiterte Perspektive ermöglichen. Anschließend werden Ergebnisse aus beiden Befragungen explizit aufeinander bezogen und im Vergleich diskutiert. Die Fragebogen wurden – wie bereits erwähnt – jeweils von den Leitungsebenen ausgefüllt (eine Leitungskraft pro Einrichtung).

Die Daten, die wir erhoben haben, stellen empirisches Material dar, das – wie immer in Forschungsprozessen – ausgewertet, d. h. auf wissenschaftlicher Grundlage interpretiert wird. Dabei kommt es auch auf die jeweiligen Theorien und die jeweiligen Verortungen in Fachdebatten an, aus deren Perspektive heraus eine Interpretation des empirischen Materials stattfindet. Bei der vorliegenden Untersuchung zeigt sich zudem, dass das von uns erhobene Antwortverhalten des Leitungspersonals in Kindertagesstätten und Ausbildungseinrichtungen in unterschiedlicher Weise lesbar ist: als sachbezogene neutrale Auskunft, als Auskunft in kritischer Distanz zur eigenen Einrichtung oder als Auskunft, in der eine bestimmte inhaltliche Position zum Ausdruck kommt, die – aus unserer Perspektive – u. U. auch problematisch sein kann. Von Frage zu Frage wird dies, je nach Thema und Inhalt, variieren; und vermutlich kommt es zu ‚Mischungen‘ im Gesamt der Antworten auf eine Frage. Teilweise finden wir durch den Vergleich des Antwortverhaltens auf verschiedene Fragen zwar erste Hinweise darauf, welche Variante eher im Vordergrund stehen könnte. Da unsere Untersuchung aber einen explorativen Charakter hat, kommt es uns vor allem darauf an, an entsprechenden Stellen den spezifischen weiteren Forschungsbedarf zu markieren.

Noch ein Lesehinweis: Im Fließtext finden sich immer wieder Vermerke in Klammern, zusammengesetzt aus einem Großbuchstaben und einer Zahl

(zum Beispiel B 5). Damit machen wir jeweils auf die entsprechend gekennzeichneten Fragen im dazugehörigen Fragenbogeninstrument, das im Anhang des Forschungsberichtes (siehe Kap. 1.1) zu finden ist, aufmerksam.

5.1 Ergebnisse der quantitativen Befragung an Kindertagesstätten

Von den Einrichtungen, die im Datensatz *Kindertagesstätten* aufgenommen sind (N = 347), werden teilweise unterschiedliche Angebote gemacht (A 7); der überwiegende Teil bietet einen klassischen Kindergarten an (309 bzw. 89 %), weitere Angebote umfassen Kinderkrippen (148 bzw. 43 %), Horte (61 bzw. 18 %) und Spielkreise (15 bzw. 4 %).

5.1.1 Repräsentanz von Kindertagesstätte-Fachkräften mit Migrationshintergrund

Auf der Grundlage der Angaben der befragten Kindertagesstätte-Leitungskräfte zur Zusammensetzung des Personals zeigt sich (B 4), dass etwa ein Siebtel (14,2 %) der beschäftigten Fachkräfte einen Migrationshintergrund hat (siehe Tabelle 2, S. 43). Der mit der Untersuchung erfasste Datenkorpus weicht hier also vom sozialstatistisch erfassten Bundesdurchschnitt, der – wie bereits erwähnt – bei etwas über 8 % liegt, deutlich ab. Ein Grund hierfür sind die ausgewählten Erhebungsräume, die allesamt in westlichen Bundesländern liegen, also Regionen, in denen deutlich mehr Menschen mit Migrationshintergrund leben als in östlichen Bundesländern. Dennoch bedeutet dieser höhere Anteil keineswegs, dass eine ausgeglichene Repräsentation erreicht ist. Ein Blick auf die entsprechenden Referenzgrößen in den Erhebungsräumen zeigt auch hier, dass eine deutliche Unterrepräsentation vorliegt.

Gleichzeitig ist auch der Anteil an männlichen Fachkräften in den Kinderkrippen und Kindergärten den Angaben zufolge mit 4 % bzw. 3 % sehr niedrig, eine um ein Vielfaches noch massivere Unterrepräsentation, die aber dem bundesweiten Durchschnitt entspricht (vgl. Fuchs-Rechlin 2010: 5). Haben diese männlichen Fachkräfte dazu noch einen Migrationshintergrund, dann stellen sie nochmal eine klare Minderheit innerhalb dieser bereits recht kleinen Minderheit dar.

Tab. 2 Repräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund in den befragten Kindertagesstätten

Erhebungsraum	Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund		
	in der Bevölkerung*	Fachkräfte in den befragten Kindertagesstätten	Unterrepräsentanz um
Niedersachsen	17,5 %	8,6 %	-8,9 %
Hamburg	26,9 %	18,5 %	-8,4 %
RBZ Darmstadt	28,9 %	17,8 %	-11,1 %
RBZ Düsseldorf	25,2 %	14,6 %	-10,6 %
RBZ Oberbayern	23,8 %	15,9 %	-7,9 %
RBZ Stuttgart	29,5 %	15,5 %	-14,0 %
Gesamterhebung	25,3 %	14,2 %	-11,1 %

* nach: Statistisches Bundesamt 2012: 36f.

Vergleichen wir zusätzlich Kinderkrippen und Kindergärten miteinander, dann zeigt sich, dass der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund in den Kinderkrippen mit 18,6 % höher als in den Kindergärten mit 12,8 % ist. Dieser Unterschied ist signifikant. Mit Ausnahme des RBZ Oberbayern ist dieser Unterschied in allen Erhebungsräumen wiederzufinden, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tab. 3 Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kinderkrippen und Kindergärten

Erhebungsraum	Fachkräfte Kinderkrippe				Fachkräfte Kindergarten				Gesamtquote
	Anzahl	mit MH	in %	N	Anzahl	mit MH	in %	N	
Niedersachsen	92	11	12,0	29	664	54	8,1	71	8,6 %
Hamburg	142	29	20,4	23	145	24	16,6	26	18,5 %
RBZ Darmstadt	151	31	20,5	26	343	57	16,6	45	17,8 %
RBZ Düsseldorf	49	11	22,4	11	293	39	13,3	39	14,6 %
RBZ Oberbayern	100	16	16,6	17	202	32	15,8	30	15,9 %
RBZ Stuttgart	83	17	20,5	16	324	46	14,2	45	15,5 %
Gesamterhebung	617	115	18,6	122	1.971	252	12,8	256	14,2 %

Anmerkung: Anzahl der Fachkräfte (insgesamt und mit Migrationshintergrund) in den Kinderkrippen und Kindergärten, der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund (Quote) und die

Anzahl der Kinderkrippen bzw. Kindergärten mit auswertbaren Daten (N) sind für alle Erhebungsräume zusammen (Gesamterhebung) und einzeln aufgeführt. Die Gesamtquote der Mitarbeiter(innen) mit Migrationshintergrund in den Kinderkrippen und Kindergärten zusammengenommen ist ebenfalls angegeben.

5.1.2 Gründe für die geringe Repräsentanz aus der Sicht von Kindertagesstätte-Leitungskräften

Eine geringere Repräsentanz resultiert zum einen aus einem geringeren Zugang zum Beruf oder (bereits) zur Ausbildung, zum anderen aus einem kürzeren Verbleib und einem früheren Ausscheiden. Die Frage nach der Repräsentanz ist also auch mit der Frage nach dem Verbleib direkt verbunden. Ausgehend von den (bereits erwähnten) Ergebnissen der Sonderauswertung des Mikrozensus zu den geringeren Verbleibszahlen von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund (vgl. Fuchs-Rechlin 2010: 42f.) haben wir hierzu auch eine direkte Frage gestellt: *„Haben Sie eine Erklärung für die geringe Verbleibsquote von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld?“* Eine Mehrheit der Leitungskräfte antwortete mit *„nein“* (63 %). Diejenigen, die sich für ein *„ja“* entschieden (immerhin noch 37 %), hatten die Gelegenheit, mit eigenen Formulierungen in einer offenen Folgefrage ihre Erklärungen zu notieren. Insgesamt gab es 178 teilweise recht ausführliche Angaben und Beschreibungen zu den eigenen Erklärungsmustern (s. nachfolgende Tabelle 4).

Tab. 4 Gründe für die geringe Verbleibsquote von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld aus der Sicht von Kindertagesstätte-Leitungskräften

Notierter Grund	Anzahl der Nennungen
<i>„Sprachdefizite“</i>	52
<i>„kulturelle Differenzen“: generell und in der päd. Ausbildung / Praxis</i>	27
<i>kirchliche Trägerschaft (19 Nennungen), aber auch fehlende religiöse Neutralität/Kopftuch der Fachkräfte (6 Nennungen)</i>	25
<i>„traditionelleres“ Rollenverständnis, Familienplanung/-gründung</i>	21
<i>schlechte Bezahlung / Perspektive im Beruf und in der Ausbildung</i>	19
<i>ausländische Ausbildung wird nicht anerkannt</i>	14
<i>Diskriminierung im Kolleg(inn)enkreis und durch Eltern (9 x), die „schwierige Lage der Migrantinnen“ wird ausgenutzt, um Fachkräfte mit MH schlechtere Verträge oder Arbeitsaufgaben zu übertragen (4 x)</i>	13
<i>schlechtere Ausbildung der Fachkräfte mit Migrationshintergrund</i>	7

Auffällig ist, dass strukturelle Probleme des Berufs („schlechte Bezahlung/Perspektive im Beruf und in der Ausbildung“)¹⁸ und die Nicht-Anerkennung von Abschlüssen („ausländische Ausbildung wird nicht anerkannt“) sich in der Häufigkeit der Nennungen (19 bzw. 14 Nennungen) erst an fünfter und sechster Stelle finden. Danach folgen Hinweise auf unterschiedliche Formen von Diskriminierung (13 Nennungen), all dies mit sehr großem Abstand zu Nennungen im Bereich „Sprache“ (52) und mit etwas kleinerem Abstand zu Nennungen im Bereich „Kultur“ (27).

Zum Inhalt der ausformulierten Erläuterungen

a) Zu den Hinweisen auf „Sprache“

Schauen wir uns die ausformulierten Erläuterungen genauer an, dann klingt bei den Nennungen zu „Sprache“ bei einigen Antworten durch, dass durchaus wahrgenommen wird, dass es *„immer noch sehr starke Vorurteile gegenüber Menschen gibt, die nicht akzentfrei Deutsch sprechen“*. Andere Antworten haben einen verurteilenden, Schuld zuweisenden Unterton in der Beurteilung der Gründe für identifizierte Sprachdefizite: *„Scheitert an der Bereitschaft, der deutschen Sprache mächtig sein zu wollen“* oder *„Nicht ausreichendes Interesse an Deutsch“*. Deutlich wird aber auch das Gefühl der Überforderung, sprachliche Nachqualifikation in der Berufseinstiegsphase anzubieten, gerade auch angesichts der Bedeutung des Spracherwerbs, der im Kontext möglicher späterer Bildungsbeteiligung von Kindern gesehen wird: *„Wir haben keine Zeit für Korrekturen.“* / *„Die deutsche Sprache ist für den Spracherwerb der Kinder sehr wichtig.“* / *„Kindergartenkinder sollen später auf das Gymnasium“*. Gleichzeitig zeigt sich, dass erhöhte Anforderungen an

18 Der Bruttomonatsverdienst von Erzieher(inne)n liegt bei rund 2.500 € monatlich und damit 700 € unter dem von Realschul-, Haupt- und Sonderschullehrer(inne)n, die Aufstiegsmöglichkeiten sind gering, ebenso der soziale Status des Berufes, und dies trotz der großen Bedeutung, den diese Berufsgruppe im Bildungssystem hat und trotz der immer umfangreicher und anspruchsvoller werdenden Anforderungen (zum Beispiel differenzierte Entwicklungsförderung mit entsprechender Beobachtung und Dokumentation, Kinderschutz, Spracherwerb, niedrigschwellige Anlaufstelle für soziale Beratung/Vermittlung, vorurteilsfreie Erziehung) (vgl. Aktionsrat Bildung 2012; Leiprecht 2012a). Hinzu kommt als Erklärung, dass „während der Ausbildung kein Geld verdient wird“, nicht jeder kann sich das leisten. Allerdings ist hier die Frage, warum strukturelle Probleme des Berufs für Fachkräfte mit Migrationshintergrund schwerer wiegen sollten als für Fachkräfte ohne Migrationshintergrund?

den Beruf Erzieher(in) eine Rolle zu spielen scheint: *„Fachkräfte haben Probleme bei schriftlichen Aufgaben und scheitern an zunehmenden Dokumentationsanforderungen“*.¹⁹

b) Zu den Hinweisen auf „Kultur“

Ähnlich wie bei den Nennungen zur Sprache finden sich auch bei den Nennungen im Bereich von „Kultur“ ausformulierte Erläuterungen, die durch eine Mischung aus Vorwürfen und Schuldzuschreibungen charakterisiert sind: *„Fehlende Bereitschaft, sich mit den kulturellen Normen und Werten auseinander zu setzen“* oder *„Fehlende Bereitschaft, erzieherische Werte der Einrichtung zu übernehmen“*. Dabei zeigen die Hinweise genauso wie im Bereich „traditionelleres“ Verständnis stereotype und recht einseitige Muster: *„Auf Grund der Stellung der Frau liegt die Kindererziehung und der Haushalt bei den Frauen“* / *„Frühere Heirat von Frauen aus muslimischen Ländern, danach ‚Hausfrauenleben‘“* / *„Bleiben nach der Elternzeit zu Hause als Hausfrau“*.

Darunter finden sich jedoch auch Formulierungen, bei denen versucht wird, die Reichweite der Aussagen durch Relativierungen einzuschränken: *„Zum Teil wird nach Gründung einer Familie eher zu Hause geblieben (Musliminnen)“* / *„Viele Kolleginnen mit Migrationshintergrund steigen nach der Geburt der eigenen Kinder nicht wieder in den Erzieherinnenberuf ein“* / *„Sie machen oft längere Familienzeiten als deutsche Mütter“* / *„Sie widmen sich häufiger der Erziehung der eigenen Kinder“* / *„Für viele muslimische Frauen ist eine soziale Ausbildung eine ‚erlaubte‘ Ausbildung bis zur Heirat“*. Wie weit diese Relativierungen (eher, viele, oft, häufiger) gehen und wie ernst gemeint sie sind, lässt sich nicht sagen.

Zum Teil deuten die (vorwurfsvollen) Äußerungen im Bereich „Kultur“ und zum „traditionelleren Familien- und Rollenverständnis von Muslim(inn)en“ auf stereotype Negativbilder bei den Leitungskräften hin. Nimmt man zusätzlich eine kulturalisierungskritische Perspektive bei der Interpretation der Daten ein, dann liegt es nahe, davon auszugehen, dass auch die anderen Erklärungsmuster mit „Sprache“ und „Kultur“ Einfallstore für kulturalisierende

19 Ein Problem, welches allerdings nicht nur auf Fachkräfte mit Migrationshintergrund beschränkt ist.

Zuschreibungen und sich implizit oder explizit äuernde Negativ-Bewertungen sein können.²⁰

Insgesamt müssen wir bei der Interpretation und der Gewichtung der durch die Befragten formulierten offenen Antworten vorsichtig sein: Mit diesen Beschreibungen haben wir nur die Auskünfte einer (wenn auch größeren) Minderheit der Befragten erfasst (vgl. hierzu unsere Schlussfolgerungen am Ende des Abschnitts 5.1.4 „Gründe für ungünstigere Beschäftigungsbedingungen aus Sicht der Kindertagesstätte-Leitungen“). Deutlich ist, dass vertiefende Einzelinterviews mit Kindertagesstätte-Leitungen überaus sinnvoll sind und hier mit weiteren Untersuchungen angesetzt werden muss.

c) Zu den Hinweisen auf „kirchliche Trägerschaft“

Von den Kindertagesstätte-Leitungen wie auch von den Schulleitungen wurden häufig „*kirchliche Träger*“ als Erklärung für die geringere Verbleibsquote angegeben, weil diese „*nur*“ oder „*bevorzugt Kirchenmitglieder einstellen*“. In der Tat wäre das eine Erklärungsmöglichkeit, warum die Fachkräfte mit einer muslimischen Konfession so stark unterrepräsentiert in den Einrichtungen sind, obwohl sie einen hohen Anteil an den Schüler(inne)n in den Ausbildungseinrichtungen ausmachen, im Gegensatz zu christlichen Mitarbeiter(inne)n, bei denen vor allem die katholische Konfession deutlich überrepräsentiert ist. Da es hier um Bezüge zwischen Ausbildung und Beruf geht, werden wir diese Frage im entsprechenden Abschnitt nochmal aufgreifen (siehe Kap. 5.3) Dort werden wir sehen, dass wir bezüglich der Schlussfolgerungen, die an dieser Stelle nahe liegend zu sein scheinen, auf der Hut sein müssen. Die Ergebnisse stellen sich etwas anders dar, als dies hier zunächst aussieht.

20 Mit Kulturalisierung werden im Fachdiskurs zu Migration und Bildung solche Prozesse bezeichnet, die zu einseitigen und reduktionistischen Verortungen und Präsentationen von Thematiken auf „Kulturelles“ führen, wobei diese Thematiken jeweils auch oder vor allem mit sozialen, politischen, ökonomischen, also auch institutionell-strukturellen Entwicklungen zu tun haben und zugleich mit Geschlechterverhältnissen, Schichtungsverhältnissen, Generationenverhältnissen usw. verbunden sind. Dabei wird eine Vorstellung von „Kultur“ eingesetzt, die aus einem dynamischen und heterogenen Phänomen etwas Festes und Statisches konstruiert und die Vorstellung einheitlicher „Großgruppen“ erzeugt und zugleich reproduziert, und nicht zufällig geraten dann situative Faktoren, strukturelle Voraussetzungen, institutionelle Verhältnisse und/oder individuelle Verantwortlichkeiten aus dem Blick, genauso wie Verhältnisse zu sozialer Schichtung, Geschlecht und Generation (vgl. Leiprecht 2012b: 7).

5.1.3 *Beschäftigungssituation der Fachkräfte mit Migrationshintergrund*

Zusätzlich zu den festgestellten Unterrepräsentationen zeigen unsere Ergebnisse auch, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund häufiger mit spezifischen Barrieren konfrontiert sind. Dies gilt jedoch nicht durchgängig. Insgesamt sind allerdings die Beschäftigungsbedingungen für Fachkräfte mit Migrationshintergrund ungünstiger. Schauen wir uns hierzu unterschiedliche Indikatoren an.

- *Teilzeit und Vollzeitbeschäftigung: Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind nicht häufiger in Teilzeit beschäftigt*

15,4 % der Vollzeitbeschäftigten haben einen Migrationshintergrund (B 5). Der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund unter den Teilzeitbeschäftigten liegt bei 15,9 % bzw. 15,4 % (Teilzeit mit 21 bis 34,5 Stunden bzw. mit weniger als 21 Stunden). Damit können diese Ergebnisse die Befunde von Fuchs-Rechlin (2010), dass „Fachkräfte mit Migrationshintergrund überproportional häufig in atypischen Beschäftigungsverhältnissen mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von unter 21 Stunden vertreten sind“ (ebd.: 49), zumindest für die Erhebungsregionen dieser Studie nicht bestätigen.

- *Befristete Arbeitsverträge: Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind häufiger befristet beschäftigt, allerdings regionalspezifisch*

Übereinstimmend mit der Mikrozensusauswertung von Fuchs-Rechlin (ebd.: 19) zeigt sich auch in unserer Erhebung, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund häufiger unter der Bedingung befristeter Arbeitsverträge arbeiten (B 6). Im Durchschnitt verfügen 83 % der Fachkräfte ohne Migrationshintergrund, aber nur 70 % der Fachkräfte mit Migrationshintergrund über einen unbefristeten Vertrag. Diesbezüglich gibt es zudem deutliche regionale Unterschiede, so sticht zum Beispiel Hamburg negativ aus der Gesamtstichprobe heraus (s. nachfolgende Tabelle). Bei einem insgesamt erhöhten Anteil an Mitarbeiter(inne)n mit Migrationshintergrund haben in Hamburg lediglich 54 % der Fachkräfte mit Migrationshintergrund einen unbefristeten Arbeitsvertrag.

Tab. 5 Anteil der Fachkräfte (mit/ohne Migrationshintergrund) mit unbefristetem Vertrag

Erhebungsraum	Anteil der unbefristeten Verträge	
	bei Fachkräften ohne Migrationshintergrund	bei Fachkräften mit Migrationshintergrund
Niedersachsen	83 %	65 %
Hamburg*	87 %	54 %
RBZ Darmstadt	80 %	74 %
RBZ Düsseldorf	85 %	71 %
RBZ Oberbayern*	78 %	83 %
RBZ Stuttgart*	85 %	81 %
Gesamterhebung*	83 %	70 %

* In der Gesamtstichprobe ist der Anteil der Fachkräfte mit unbefristetem Vertrag bei den Fachkräften ohne Migrationshintergrund signifikant höher als bei den Fachkräften mit Migrationshintergrund (χ^2 -Test, $\alpha < 0.1 \%$). In den einzelnen Erhebungsräumen gibt es diesbezüglich starke Abweichungen zur Gesamtstichprobe: Die RBZ Stuttgart und Oberbayern weichen positiv von der Gesamtstichprobe ab, sodass Fachkräfte mit oder ohne Migrationshintergrund annähernd gleich häufig über unbefristete Verträge verfügen. Hamburg unterscheidet sich in negativem Sinne höchst signifikant von der Gesamtstichprobe, nur 54 % der Fachkräfte mit Migrationshintergrund, aber 87 % der Fachkräfte ohne Migrationshintergrund haben einen unbefristeten Vertrag.

– Pädagogische Ausbildung und Position der Fachkräfte

Die überwiegende Mehrheit der in den Einrichtungen beschäftigten Fachkräfte mit Migrationshintergrund hat ihren pädagogischen Abschluss in Deutschland erworben (B 10): 133 von 165 Fachkräften (81 %) haben ihre pädagogische Ausbildung in Deutschland abgeschlossen, 22 (13 %) sowohl in Deutschland als auch im Herkunftsland und 10 (6 %) lediglich im Herkunftsland. Der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die eine Ausbildung zu Sozialassistent(inn)en, Sozialbetreuer(inne)n bzw. Kinderpfleger(inne)n gemacht haben, ist höher im Vergleich zu den Fachkräften ohne Migrationshintergrund. Umgekehrt ist der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die eine Ausbildung als Erzieher(in) abgeschlossen haben, niedriger im Vergleich zu den Fachkräften ohne Migrationshintergrund (B 8, B 9). Diese Unterschiede sind höchst signifikant (χ^2 -Test, $\alpha < 0,1 \%$). Keinen (signifikanten) Unterschied gibt es zwischen Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich des Anteils der Fachhochschul- bzw. Universitätsabschlüsse (siehe nachstehende Tabelle 6).

Tab. 6 Kindertagesstätte-Fachkräfte (mit/ohne Migrationshintergrund) nach Ausbildungsgrad

	Ausbildungsgrad der Fachkräfte								
	Kinderpfleger(in)		Sozialass. / Sozialbetr.		Erzieher(in)		FH/Uni*		Gesamt
Fachkräfte ohne MH	316	13 %	48	2 %	1.967	77 %	214	8 %	2.545
Fachkräfte mit MH	53	16 %	17	5 %	233	70 %	32	9 %	335

* Der Ausbildungsgrad FH/Uni enthält die Ausbildungen zu Heilerziehungspfleger(inne)n (FH), Heilpädagog(inn)en, Sozialpädagog(inn)en (FH), Sozialarbeiter(inne)n (FH), Frühpädagog(inn)en (FH/Uni), Pädagog(inn)en (Uni), Sozialpädagog(inn)en (Uni), Erziehungswissenschaftler(inne)n (Uni).

Bei den Fachkräften, die eine Ausbildung als Erzieher(in) abgeschlossen haben, sind die Fachkräfte mit Migrationshintergrund unter den Kindertagesstätte-Leitungen unterrepräsentiert und unter den Erstkräften überrepräsentiert (B 8/B 9; siehe Tabelle 7). Offenbar gelingt es Personen mit Migrationshintergrund, die für eine Leitungsfunktion (formal) durchaus qualifiziert sind, seltener, solche Positionen in einer Einrichtung einzunehmen, als solchen ohne Migrationshintergrund.

Tab. 7 Position der Fachkräfte mit Ausbildungsabschluss „Erzieher(in)“

	Position der ausgebildeten Erzieher(innen)								
	Kindertagesstätte- Leitung		Erstkraft		Zweitkraft		Drittkraft		Gesamt
Fachkräfte ohne MH	238	12 %	1.158	59 %	475	24 %	96	5 %	1.967
Fachkräfte mit MH	17	7 %	161	69 %	50	22 %	5	2 %	233

– *Keine Unterschiede in der Position bei Kinderpfleger(inne)n*

Fachkräfte mit Ausbildung als Kinderpfleger(in) sind zu 75 % als Zweitkraft eingestellt, in die Leitungsposition schaffen sie es nicht. Dies gilt für Fachkräfte mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen, die minimalen Unterschiede in den Daten sind zufällig.

Tab. 8 Position der Fachkräfte mit Ausbildungsabschluss „Kinderpfleger(in)“

	Position der ausgebildeten Kinderpfleger(innen)								
	Kinder- tagesstätte- Leitung		Erstkraft		Zweitkraft		Drittkraft		
Fachkräfte ohne MH	4	1 %	33	10 %	239	76 %	40	13 %	316
Fachkräfte mit MH	0	0 %	6	11 %	39	74 %	8	15 %	53

– Ungünstigere Beschäftigungsbedingungen

Insgesamt weisen also zwei Indikatoren auf eine im Durchschnitt ungünstigere Beschäftigungssituation von Fachkräften mit Migrationshintergrund hin: Sie verfügen a) seltener über unbefristete Verträge und arbeiten b) bei gleicher Qualifikation (Erzieher(in)) deutlich seltener auf der Leitungsebene einer Einrichtung als Fachkräfte ohne Migrationshintergrund.

5.1.4 Gründe für ungünstigere Beschäftigungsbedingungen aus Sicht der Kindertagesstätte-Leitungen

Ähnlich wie bei unserer Frage nach den Gründen für die geringere Repräsentanz und Verbleibsquote (siehe oben, S. 44) haben wir auch nach Gründen für ungünstigere Beschäftigungsverhältnisse gefragt. Mit unseren Ergebnissen zur ungünstigeren Beschäftigungssituation können wir die Ergebnisse der Sonderauswertung des Mikrozensus durch Fuchs-Rechlin (2010) teilweise bestätigen. Da letztere – ähnlich wie die Ergebnisse zu den geringeren Verbleibszahlen – bereits zu Beginn unserer Untersuchung vorlagen, konnten wir dazu auch eine explizite Frage stellen, die jetzt vor dem Hintergrund der eigenen Ergebnisse in besonderer Weise interessant ist: „*Haben Sie eine Erklärung für die ungünstigeren Beschäftigungsbedingungen von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld?*“ Auch den Fragentyp haben wir wieder ähnlich wie bei der Nachfrage zu den geringen Verbleibsquoten gestaltet. Nach der Frage, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden konnte, konnten bei einer gegebenen „ja“-Antwort im offenen Frageteil eigene Erklärungen formuliert werden.

Von den 326 Leitungskräften in der Kindertagesstätte antworteten 236 (also 72%) mit „nein“. Von der Minderheit – immerhin noch 90 Leistungskräften (28%) – wurde eigene Erklärungen in den Fragebogen eingetragen. Dabei

tauchen die gleichen Antwortkategorien auf, wie bei der Frage nach dem selteneren Verbleib, allerdings ändert sich in den Häufigkeiten der Angaben teilweise die Reihenfolge. „*Sprachdefizite*“ (32 x) stehen jedoch auch hier mit großem Abstand an der Spitze der Nennungen. Auffällig ist, dass sich jetzt kulturelle Gründe, die genannt werden, eher auf den hinteren Plätzen befinden, während Nennungen zu „*Diskriminierung*“ und „*schlechterer Ausbildung*“ nach oben rutschen.

Tab. 9 Gründe für ungünstigere Beschäftigungsverhältnisse von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld aus der Sicht von Kindertagesstätte-Leitungskräften

Notierter Grund	Anzahl der Nennungen
<i>„Sprachdefizite“</i>	32
<i>Diskriminierung; darunter „werden länger in befristeten Verträgen getestet/ausgenutzt“ (5 x)</i>	18
<i>schlechtere Ausbildung der Fachkräfte mit Migrationshintergrund</i>	13
<i>„kulturelle Differenzen“</i>	6
<i>„traditionelleres“ Rollenverständnis, Familienplanung/-gründung</i>	4
<i>ausländische Ausbildung wird nicht anerkannt</i>	4
<i>kirchliche Trägerschaft</i>	4
<i>Es gibt nur wenige Vollzeitstellen und unbefristete Stellen</i>	3
<i>Kopftuch bei Fachkräften</i>	2

– Zum Inhalt der ausformulierten Erläuterungen

Die ausformulierten Erläuterungen zu den notierten Gründen für ungünstigere Beschäftigungsverhältnisse lassen sich in vier Inhaltsbereiche gliedern, die ähnliche Gehalte und Aussagerichtungen aufweisen wie bei der Frage nach den Gründen für die geringere Repräsentanz:

- Erstens findet sich eine Mischung von Schuldzuschreibungen und Vorwürfen, wobei sich dies sowohl in Bezug auf die Notierungen „*Sprachdefizite*“, „*schlechtere Ausbildung*“ und „*kulturelle Differenzen*“ bzw. „*traditionelleres Rollenverständnis*“ bezieht. Die formulierte Begründung wird dabei zur Rechtfertigung der ungünstigen Verhältnisse. Dies soll hier nicht im Einzelnen wiederholt werden.
- Zweitens lassen sich Versuche beobachten, allgemeinere und gleichsam neutralere Gründe zu beschreiben. Beispielfhaft dafür kann die folgende

Formulierung stehen: „Bei uns werden wenig neue Kräfte eingestellt, da die Kolleginnen ihre Stellen nur befristet abgeben.“

- Drittens wird versucht, auf Problemlagen und Situationen der Überforderung aufmerksam zu machen. „Sprachdefizite“ können angesichts erhöhter Anforderungen zur Beobachtung, Protokollierung und Berichterstattung im Bereich der Kindertagesbetreuung zu einem Problem werden, wenn in einem Team zu wenig an Kompetenz in einer fachlichen Schriftsprache vorhanden ist. Allgemeine Überforderungsgefühle bei den beteiligten Fachkräften werden berichtet, die dann einseitig negativ bei Fachkräften mit Migrationshintergrund „abgeladen“ werden.
- Viertens zeigen sich verständnisvolle und für die Fachkräfte mit Migrationshintergrund Partei ergreifende Unterstützungsbemühungen, die teilweise in Distanz zur Praxis an den eigenen Einrichtungen formuliert werden. Hierzu können auch die Formulierungen gerechnet werden, die auf das längere Testen und zum Teil auch das Ausnutzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund über befristete Stellen oder auf eine Art opportunistischer Diskriminierung aufmerksam machen. Hierzu zwei Beispiele:
 - „Erzieher mit Migrationshintergrund werden häufig länger ‚getestet‘, ob sie in der Sprache gut genug sind, ob sie von den Eltern akzeptiert werden. Ob kulturelle oder ideologische Konfliktfelder anstehen. Sollte es an einer dieser Stellen zu Schwierigkeiten kommen, kann der Mitarbeiter einfacher gekündigt werden.“
 - „Im Allgemeinen wird der schwierigere Status der Migranten ausgenutzt, um ihnen nicht die gleichen guten Bedingungen anzubieten. Oft wird das einfach auf die andere, fehlende Qualifikation geschoben.“

Die Beschreibungen sind also durchaus uneinheitlich und weisen nicht alle in eine bestimmte Richtung. Zudem müssen wir vorsichtig sein, was den Stellenwert dieser erklärenden und auch rechtfertigenden Notierungen innerhalb unseres quantitativen Forschungsteils betrifft: Wir haben – wie gesagt – mit diesen Hinweisen und Beschreibungen nur die Auskünfte einer (wenn auch größeren) Minderheit der Befragten erfasst. Immerhin vermitteln sie in unserer explorativen Untersuchung jedoch eine erste Illustration dazu, was an thematisch-inhaltlichen Bedeutungen „hinter“ dem Ankreuzverhalten stehen könnte, eine Spur, die auf eine spezifische Uneinheitlichkeit hinweist und die wir – mit aller Vorsicht – im Auge behalten wollen. Dabei ist deutlich, dass die Leitungskräfte in dieser Gemengelage teilweise auch Vorstellungen formulieren, die als problematisch einzuschätzen sind. Unsere Ausgangsperspektive (siehe S. 41, Einführung zu Kapitel 5), der zufolge wir davon ausgehen, von den

Leitungskräften eben nicht nur sachbezogene neutrale Auskünfte zu erhalten, scheint also plausibel und durch das empirische „Material“ selbst begründbar zu sein. Gleichzeitig zeigt sich auch hier, dass vertiefende Einzelinterviews auch mit den Einrichtungsleitungen überaus sinnvoll wären.

5.1.5 Fachkräfte mit Migrationshintergrund: zwischen pädagogischer Bereicherung und „Übersetzungshilfen“ bzw. „Kulturvermittler(inne)n“

Neben der Ausbildung bzw. Position geben auch die konkreten Einsatz- bzw. Arbeitsfelder der Fachkräfte mit Migrationshintergrund einen Einblick in deren Status im Team (C 1). Im Antwortverhalten der Kindertagesstätte-Leitungen wird zunächst deutlich (s. nachfolgende Tabelle 10), dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund als „Kulturvermittler(innen)“ oder „Kulturinformant(inn)en“ in Anspruch genommen werden, in dem sie von den Kolleg(inn)en ohne Migrationshintergrund um Informationen zu ihrem Herkunftsland gebeten (43 %) werden (hier und im Folgenden werden jeweils die eindeutig zustimmenden Werte 4 und 3 addiert). Zu diesem Item gibt es die höchsten Zustimmungswerte. Während die Kindertagesstätte-Leitungen mit ähnlich hoher Zustimmung zeigen, dass sie auf Fachkräfte mit Migrationshintergrund bei der Zusammenarbeit mit Eltern des gleichen Herkunftslandes häufiger zurückgreifen (32,7 %), ist die Zustimmung bei der Frage des Einsatzes von Fachkräften mit Migrationshintergrund bei Konflikten mit Eltern mit Migrationshintergrund um einiges niedriger (17,6 %).

Es erscheint plausibel, dass die Zusammenarbeit mit Eltern des gleichen Herkunftslandes einen solch hohen Zustimmungswert erhält: Die Kindertagesstätte kann sich so für Adressat(inn)en mit Migrationshintergrund öffnen, macht deutlich, dass sie eingeladen sind, ihre eigene Sprache zählt und sie verstanden werden. Es kann auf diese Weise Anerkennung signalisiert werden. Für die Mitarbeiter(innen) mit Migrationshintergrund wird allerdings wichtig sein, dass sie nicht auf solche besonderen Aufgaben reduziert werden, sondern in der gesamten Bandbreite ihrer fachlichen Kompetenzen gesehen und entsprechend eingesetzt werden, genauso wie die Mitarbeiter(innen) ohne Migrationshintergrund.

Auffällig ist der im Vergleich niedrige Zustimmungswert, wenn es um Konfliktvermittlung geht. Weist dies darauf hin, dass – nach Einschätzung der Leitungen der Kindertagesstätten – solche Konflikte kaum vorkommen? Oder geht es hier darum, dass solche Konflikte nicht auf Fachkräfte mit Migrationshintergrund abgeschoben werden sollen (was wir als positiv bewerten

würden) oder – ganz anders – dass in diesen Fällen Fachkräften mit Migrationshintergrund weniger vertraut wird (was wir als problematisch ansehen)? Die Interpretation muss hier aufpassen, nicht zur reinen Spekulation zu werden. Allerdings passt zu der Misstrauensthese das Ergebnis (an anderer Stelle, siehe Tabelle 11, Seite 58), dass viele es als störend empfinden, wenn Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre Erstsprache sprechen.

Tab. 10 Arbeitsfelder von Fachkräften mit Migrationshintergrund in der Kindertagesstätte

<i>In welchen Arbeitsfeldern werden die Fachkräfte mit Migrationshintergrund im pädagogischen Bereich Ihrer Einrichtung eingesetzt?</i>						
Die genannten Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben. Die Zustimmung oder Ablehnung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala: Der Aussage stimme ich: 4 = „voll zu“, 3 = „zu“, 2 = „teilweise zu“, 1 = „kaum zu“, 0 = „nicht zu“, 9 = „weiß nicht“.						
Fachkräfte mit Migrationshintergrund...	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	(9)
... werden häufiger bei der Zusammenarbeit mit Eltern des gleichen Herkunftslandes eingesetzt. (N = 165)	18,2 %	14,5 %	35,2 %	7,3 %	23,6 %	1,2 %
... werden häufiger bei der Zusammenarbeit mit Eltern (auch anderer Herkunftsländer) eingesetzt. (N = 159)	11,9 %	10,1 %	22,0 %	16,4 %	37,7 %	1,9 %
... vermitteln häufiger bei Konflikten zwischen der Einrichtung und Eltern mit Migrationshintergrund. (N = 159)	7,5 %	10,1 %	22,0 %	20,1 %	37,7 %	2,5 %
... werden häufiger für die Förderung der deutschen Sprache bei Kindern mit anderer Erstsprache eingesetzt. (N = 161)	5,0 %	6,8 %	19,3 %	21,7 %	46,0 %	1,2 %
... übersetzen regelmäßig bei Gesprächen mit Eltern der gleichen Herkunftssprache. (N = 166)	15,1 %	13,9 %	25,3 %	16,9 %	28,3 %	0,6 %
... übernehmen Übersetzungsarbeiten (Einladungen, Aushänge, Flyer etc.). (N = 161)	11,2 %	11,2 %	23,0 %	15,5 %	39,1 %	0,0 %
... setzen gezielt ihre Sprachkenntnisse bei der Förderung der Erstsprache von Migrantenkindern ein. (N = 161)	8,7 %	10,6 %	17,4 %	18,0 %	42,9 %	2,5 %
... werden von Kolleg(inn)en um Informationen zu ihrem Herkunftsland gebeten. (N = 165)	19,4 %	23,6 %	34,5 %	8,5 %	13,9 %	0,0 %

Die Kindertagesstätte-Leitungen haben zudem den Eindruck, so zeigen die Ergebnisse, dass die Fachkräfte mit Migrationshintergrund nicht nur als „Kulturinformant(inn)en“ oder „Kulturvermittler(innen)“ eingesetzt werden, sondern oft auch mit sprachlicher Übersetzung befasst sind, und dies in größerem Umfang als in der Sprachförderung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. So stimmen 29 % der Kindertagesstätte-Leitungen der Aussage zu, dass die Fachkräfte mit Migrationshintergrund regelmäßig bei Gesprächen mit Eltern der gleichen Herkunftssprache übersetzen. Gleichzeitig bejahen aber nur 19,3 % der Kindertagesstätte-Leitungen die Aussage, dass die Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre Sprachkenntnisse gezielt zur Förderung der Erstsprache von Kindern einsetzen und gar nur 11,8 %, dass die Fachkräfte mit Migrationshintergrund häufiger bei der Förderung der deutschen Sprache eingesetzt werden.

Diese Ergebnisse deuten an – und die Interviews mit Fachkräften mit Migrationshintergrund bestätigen diesen Eindruck –, dass die Wahrnehmung von und der Umgang mit anderen Sprachen als dem Deutschen immer noch von einem Zweiklassen-Schema geprägt ist. Folgen wir die Wahrnehmung der Kindertagesstätte-Leitungen, dann scheint die Mehrsprachigkeit der Fachkräfte mit Migrationshintergrund bei (regelmäßigen) Übersetzungshilfen in der direkten Kommunikation mit Eltern eine Fähigkeit zu sein, auf die gerne zurückgegriffen wird (ohne dass sie deswegen gesondert entlohnt würde). In Bezug auf die Kinder scheint die Erstsprache der Fachkräfte mit Migrationshintergrund aber nicht in ähnlicher Weise als positiv oder nützlich gesehen zu werden. So setzen nach Auskunft der Kindertagesstätte-Leitungen die Fachkräfte ihre Erstsprache seltener zur Förderung der Erstsprache von Kindern ein. Sie tun dies teilweise deshalb, weil – wie in den Interviews ebenfalls deutlich werden wird – einige Einrichtungen, Kolleg(inn)en oder Eltern (auch Eltern mit Migrationshintergrund) das nicht wollen, teilweise aber auch, weil einige Fachkräfte mit Migrationshintergrund von sich aus denken, dass ihre Erstsprache im Verhältnis zum Deutschen zweitrangig ist und damit eher ein Nachteil für die Kinder sein könnte.

Wie die Tabelle 11 auf S. 58. zeigt, haben die Kindertagesstätte-Leitungen mit überaus hohen Zustimmungswerten den Eindruck, dass die Fachkräfte mit Migrationshintergrund gut im Team integriert sind (97,1 %) und von den Kolleg(inn)en ohne Migrationshintergrund als Bereicherung für die pädagogische Arbeit empfunden werden (81,5 %) (C 4). Ebenso deutlich wie bei der Frage zuvor, geben die Kindertagesstätte-Leitungen zudem zu erkennen, den

Eindruck zu haben, dass die Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Kolleg(inn)enkreis als „Kulturinformant(inn)en“ gesehen werden (40,8 %). Mit stereotypen Bildern über ihre Herkunft scheinen die Fachkräfte – so die Kindertagesstätte-Leitungen – im Team kaum konfrontiert zu werden (7,2 %), auch können nur sehr wenige Kindertagesstätte-Leitungen eine Benachteiligung im Team in Bezug auf die Anerkennung fachlicher Kompetenzen entdecken (3 %). Auffällig ist, dass die Leitungskräfte alle Fragen, die das „Team“ in ihrer Einrichtung betreffen, überaus positiv beantworten. Die Teams scheinen durchgängig gut zu funktionieren.

Allerdings ist auch hier eventuell die bereits beim vorigen Fragenkomplex erwähnte Irritation in Bezug auf die Erstsprache zu entdecken. Während zwar ein großer Teil der Kindertagesstätte-Leitungen darin zustimmt, dass die Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre Erstsprache einsetzen, ohne dass dies von den anderen Fachkräften als störend empfunden wird (38,3 %), befindet sich ein noch größerer Teil der Kindertagesstätte-Leitungen mit ihren Antworten auf der nicht bzw. kaum zustimmenden Seite (44,3 %). Diese Antworten können auf Grund der uneindeutigen Fragestellung einerseits so interpretiert werden, dass der Einsatz der Erstsprache durchaus als störend empfunden wird und damit die Zusammenarbeit im Team also nicht immer störungsfrei zu verlaufen scheint, andererseits lassen sich die Antworten auch so interpretieren, dass die Fachkräfte ihre Erstsprache nicht einsetzen, wobei es auch hier verschiedene Gründe für den Nichteinsatz geben kann (z.B. Fachkraft spricht Polnisch als Erstsprache, die Kindertagesstätte wird aber nicht von Kindern bzw. Eltern frequentiert, die Polnisch sprechen; Fachkraft möchte von sich aus ihre Erstsprache nicht einsetzen; etc). Auch bei dieser Frage muss die Interpretation aufpassen nicht zur Spekulation zu werden.

Tab. 11 Situation der Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Kindertagesstätte-Team

<i>Wie schätzen Sie die Situation der Fachkräfte mit Migrationshintergrund im gesamten Team Ihrer Einrichtung ein?</i>						
Der Aussage stimme ich: 4 = „voll zu“, 3 = „zu“, 2 = „teilweise zu“, 1 = „kaum zu“, 0 = „nicht zu“, 9 = „weiß nicht“.						
Fachkräfte mit MH...	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	(9)
... sind gut im Team integriert. (N = 170)	82,4 %	14,7 %	1,8 %	0,0 %	0,0 %	1,2 %
... werden von den Fachkräften ohne Migrationshintergrund als Bereicherung für die päd. Arbeit empfunden. (N = 167)	57,5 %	24,0 %	9,0 %	4,8 %	1,8 %	3,0 %
... setzen im päd. Alltag ihre Erstsprache ein, ohne dass dies von den anderen Fachkräften als störend empfunden wird. (N = 167)	25,1 %	13,2 %	14,4 %	14,4 %	29,9 %	3,0 %
... werden mit ihren kulturspezifischen Kenntnissen von den anderen Kolleg(inn)en zu Rate gezogen. (N = 169)	21,3 %	19,5 %	26,6 %	15,4 %	14,8 %	2,4 %
... treffen im Team auf stereotype Bilder über ihre Herkunft. (N = 166)	1,2 %	6,0 %	12,7 %	19,9 %	56,0 %	4,2 %
... werden aufgrund der Herkunft in ihrer fachlichen Kompetenz vom Team nicht als gleichwertig wahrgenommen. (N = 170)	1,2 %	1,8 %	2,9 %	5,9 %	87,1 %	1,2 %
... werden bei Teamkonflikten mit Kritik geschont, weil Kolleg(inn)en Diskriminierungsvorwürfe erwarten. (N = 169)	0,6 %	0,0 %	3,0 %	5,3 %	89,3 %	1,8 %

Zudem zeigt sich in den Ergebnissen insgesamt eine widersprüchliche Spannung im Antwortverhalten. Gerade die „interkulturelle Teamarbeit“ (siehe Kap. 5.1.6) gilt einige Fragen später (D 3) als ein Aspekt, der von einer deutlichen Mehrheit der Befragten (54,3 %) in der eigenen Einrichtung noch nicht als gut umgesetzt gesehen wird (siehe Tabelle 13, S. 61).

Auch hat bei einer weiteren Frage (E 6) fast eine Mehrheit den Eindruck (48,3 %), dass in der Ausbildung nicht gut auf diese berufliche Aufgabe ausgebildet wird (siehe Kap. 5.3.3, Tabelle 22, S. 82).

Wenn wir darüber hinaus bei der Auswertung eine kulturalisierungskritische Perspektive (siehe Fußnote 20 auf Seite 47) einnehmen, dann lässt sich vermuten, dass sowohl in der von den Kindertagesstätte-Leitungen beobachteten Praxis als auch in der Wahrnehmung der Kindertagesstätte-Leitungen selbst es kaum als problematisch angesehen wird, wenn Fachkräfte mit Migrationshintergrund zu sehr als „Kulturinformant(inn)en“, „Kulturvermittler(innen)“ oder sprachliche Übersetzungshilfen eingesetzt werden. Im qualitativen Forschungsteil, also bei der Auswertung der Interviews und Gruppendiskussionen, werden wir nochmal genauer auf diesen Themenzusammenhang zu achten.

5.1.6 Interkulturelle Ausrichtung der Kindertagesstätten

Die Fragebogen liefern auch eine Reihe von Erkenntnissen zum aktuellen Stand von Interkultureller Öffnung bzw. Managing Diversity in den Kindertagesstätten (C 5). So sieht eine Mehrheit der Kindertagesstätte-Leitungen eine Vorbildfunktion der Fachkräfte mit Migrationshintergrund für die Kinder mit Migrationshintergrund (59 % Zustimmung) und eine Brückenfunktion zwischen Einrichtung und Eltern mit Migrationshintergrund (58 % Zustimmung). Die Kindertagesstätte-Leitungen sind der Meinung, dass die Fachkräfte durch ihren Migrationshintergrund besser auf Probleme von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund eingehen (68 %) und das Bildungsinteresse der Eltern mit Migrationshintergrund und deren Beteiligung an Kindertagesstätteveranstaltungen und Elternabenden erhöhen können (49 % bzw. 54 %, s. nachfolgende Tabelle).

Tab. 12 Migrationsspezifische Rolle von Fachkräften mit Migrationshintergrund in der Kindertagesstätte

<i>Zustimmung zu folgenden Aussagen über Fachkräfte mit Migrationshintergrund</i>						
Der Aussage stimme ich: 4 = „voll zu“, 3 = „zu“, 2 = „teilweise zu“, 1 = „kaum zu“, 0 = „nicht zu“, 9 = „weiß nicht“.						
(Durch) Fachkräfte mit MH...	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	(9)
... übernehmen eine Vorbildfunktion für Kinder mit MH. (N=312)	36,2 %	23,1 %	22,4 %	7,7 %	5,1 %	5,4 %
... werden fachlich nur ernst genommen, wenn sie gut Deutsch sprechen. (N=314)	22,3 %	26,1 %	28,7 %	5,7 %	15,3 %	1,9 %
... können durch eigenen MH besser auf Probleme von Kindern und Eltern mit MH eingehen. (N=316)	38,0 %	29,7 %	22,8 %	4,7 %	2,8 %	1,9 %
... kann die Beteiligung von Eltern mit MH an Kita-Veranstaltungen und Elternabenden erhöht werden. (N=317)	27,4 %	26,5 %	23,7 %	10,7 %	8,8 %	2,8 %
... kann das Bildungsinteresse von Eltern mit MH gesteigert werden. (N=316)	18,4 %	30,1 %	26,3 %	9,8 %	7,6 %	7,9 %
.... übernehmen eine Brückenfunktion zwischen Einrichtung + Eltern mit MH. (N=316)	26,6 %	31,3 %	22,2 %	9,2 %	7,0 %	3,8 %

Allerdings, so zeigt eine weitere Frage (D 6), sind die Förderung von Mehrsprachigkeit, die Interkulturelle Elternarbeit, die Gestaltung eines kultursensiblen Alltags in der Einrichtung, die Interkulturelle Kommunikation und Teamarbeit aus der Perspektive der Einrichtungsleitungen mehrheitlich weder ausreichend in den Konzeptionen berücksichtigt (nicht dargestellt) noch gut in den Einrichtungen umgesetzt (siehe nachstehende Tabelle 13 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Tab. 13 Umsetzung interkultureller Aspekte in der Kindertagesstätte

<i>Inwieweit werden Ihrer Ansicht nach die folgenden interkulturellen Aspekte bereits gut in Ihrer Einrichtung umgesetzt?</i>						
Der Aussage stimme ich: 4 = „voll zu“, 3 = „zu“, 2 = „teilweise zu“, 1 = „kaum zu“, 0 = „nicht zu“, 9 = „weiß nicht“.						
In unserer Einrichtung wird folgender interkultureller Aspekt bereits gut umgesetzt ...	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	(9)
interkulturelles Lernen von Kindern (N = 304)	12,5 %	27,3 %	34,9 %	12,8 %	8,9 %	3,6 %
Förderung von Mehrsprachigkeit (N = 310)	13,2 %	20,6 %	29,7 %	18,1 %	17,1 %	1,3 %
Förderung von Deutsch als Zweitsprache (N = 313)	36,4 %	28,8 %	12,1 %	6,4 %	14,4 %	1,9 %
Umgang mit Heterogenität/ Verschiedenartigkeit (N = 309)	34,3 %	38,5 %	13,9 %	3,9 %	6,1 %	3,2 %
interkulturelle Elternarbeit (N = 301)	9,0 %	20,9 %	30,6 %	17,6 %	19,3 %	2,7 %
Gestaltung eines kultursensiblen Alltags in der Einrichtung (N = 299)	8,0 %	25,1 %	25,1 %	21,4 %	16,1 %	4,3 %
interkulturelle Teamarbeit (N = 300)	8,7 %	13,7 %	18,7 %	21,0 %	33,3 %	4,7 %
interkulturelle Kommunikation (N = 304)	6,9 %	17,4 %	23,7 %	20,7 %	25,3 %	5,9 %
antidiskriminierende Bildungs- arbeit (N = 308)	29,5 %	30,2 %	14,6 %	9,7 %	9,1 %	6,8 %

In der Beantwortung einer weiteren Frage (D 4/ohne Tabelle) wird zudem deutlich, dass kaum eine Kindertagesstätte über eine spezielle Fachkraft für interkulturelle Pädagogik/Beratung verfügt (8 von N = 347, also 2,3 %). Und

nur für eine Minderheit der Einrichtungen steht innerhalb des Teams eine spezielle Fachkraft für Sprachförderung zur Verfügung (46 von N = 347, also 13,3 %).²¹

5.2 Ergebnisse der quantitativen Befragung an den ausbildenden (Berufs-) Fachschulen

Nach den präsentierten Ergebnissen der Fragebogen-Erhebung in den Kindertagesstätten folgen jetzt die Resultate aus der Fragebogen-Erhebung an den ausbildenden Fachschulen. Von den 54 (Berufs-) Fachschulen, die in die Befragung einbezogen wurden, haben 37 (69 %) einen öffentlichen Träger und 15 (28 %) einen konfessionellen Träger (sechs Schulen in evangelischer Trägerschaft, neun Schulen in katholischer Trägerschaft); je eine Schule hat einen sonstigen nicht-konfessionellen Träger bzw. einen privat-gewerblichen Träger.

An 44 der 52 Schulen wird die reguläre Ausbildung im Bildungsgang Erzieher(in) angeboten, an 42 der 52 Schulen die reguläre Ausbildung im Bildungsgang Kinderpflege/Sozialassistent. Nicht alle Ausbildungsstätten bieten also alle (genannten) Ausbildungen im frühpädagogischen Bereich an.

5.2.1 Schüler(innen) mit Migrationshintergrund

Die Antworten der Abteilungs- bzw. Schulleitungen der befragten Fachschulen (B 5) zeigen für das Schuljahr 2010/2011, dass an den Ausbildungsstätten im Bildungsgang Erzieher(in) insgesamt 779 Schüler(innen) die fachgebundene allgemeine Fachhochschulreife erworben haben, davon 78 Schüler(innen) mit Migrationshintergrund (siehe nachstehende Tabelle). Damit ist der Anteil der Absolvent(inn)en mit Migrationshintergrund beim Erwerb der (Fach-) Hochschulreife im Bildungsgang Erzieher(in) mit 9 % deutlich niedriger als bei den mittleren Schulabschlüssen im Bildungsgang Kinderpflege/Sozialassistent mit 16 %.²²

21 Diese wenigen Fachkräfte für Sprachförderung, so zeigen die eingefügten Angaben der Befragten, werden bezahlt von den Bundesländern (15 Nennungen), vom Bund (12), von der Stadt (8) bzw. vom Träger (9), teilweise in Kofinanzierungsmodellen.

22 Dieser Unterschied ist signifikant ($p=0.005$, einseitiger t-test).

Tab. 14 (B)FS-Absolvent(inn)en mit zusätzlichem Erwerb eines Schulabschlusses

	Absolvent(inn)en		
	ohne MH	mit MH	Anteil mit MH
Bildungsgang Erzieher(in): fachgebundene/allgemeine Fachhochschulreife (N = 32)*	779	78	9 %
Bildungsgang Erzieher(in): fachgebundene/allgemeine Hochschulreife (Uni) (N = 2)	6	0	0 %
Bildungsgang Kinderpflege/Sozialassistent: mittlerer Schulabschluss (N = 19)	616	118	16 %

* Lesebeispiel (erste Zeile): An 32 Schulen, die bezogen auf diese Frage Fragebogen mit auswertbaren Daten lieferten, haben 779 Schüler(innen) ohne Migrationshintergrund und 78 Schüler(innen) mit Migrationshintergrund im Bildungsgang Erzieher(in) neben ihrem Ausbildungsabschluss die fachgebundene oder allgemeine Fachhochschulreife erworben, der Anteil der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund an allen Schüler(innen), die diesen Abschluss erworben haben, beträgt somit 9 %.

Eine nächste Frage (B 7/ohne Tabelle) haben wir zur Bedeutung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, wie sie sich aus der Perspektive der Leitungsebenen darstellt, formuliert. Mehr als Dreiviertel der befragten Abteilungs- bzw. Schulleitungen, also die übergroße Mehrheit (N = 40; 77 %), machen für die eigenen Einrichtungen deutlich, dass es wichtig bzw. sehr wichtig ist, Schüler(innen) mit Migrationshintergrund für die jeweils angebotenen Bildungsgänge im Bereich Erzieher(in) bzw. Kinderpflege/Sozialassistent zu gewinnen. Nur eine Minderheit (N = 10; 19 %) gibt zu erkennen, dies weniger wichtig bzw. unwichtig zu finden.

Es ist allerdings nur ein Drittel der Befragten (N = 17; 31 %), das angibt, in der jeweiligen Schule tatsächlich auch gezielt entsprechende Maßnahmen zu ergreifen (B 8). Dabei erhalten die Ausbildungsstätten kaum externe Unterstützung, um mehr Bewerber(innen) mit Migrationshintergrund zu interessieren. Betrachtet man die einzelnen Maßnahmen, die angegeben werden, dann zeigt sich, dass (wenn überhaupt Maßnahmen durchgeführt werden) die deutliche Tendenz besteht, „nach außen“ zu gehen (zum Beispiel durch „Vortrräge an allgemeinbildenden Schulen“) als innerhalb der eigenen Einrichtung Angebote zu machen, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht.

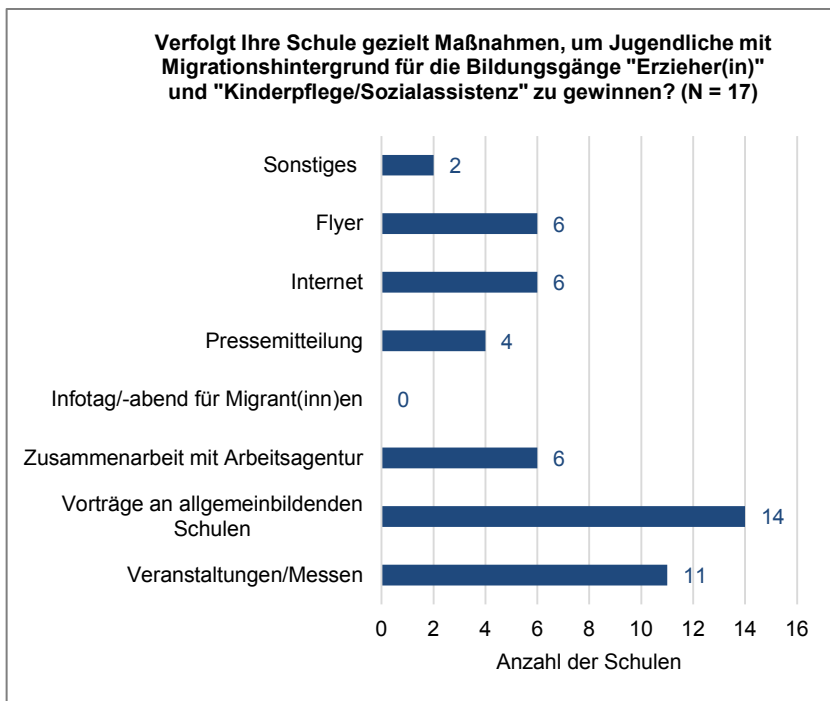


Abb. 4 Maßnahmen der (B)FS zur Gewinnung von Jugendlichen mit MH
Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich.

Unsere nächste Frage galt speziellen Fördermaßen für Jugendliche mit Migrationshintergrund (C 3), die von der Ausbildungsstätte erreicht wurden und jetzt als Fachschüler(innen) dort unterrichtet werden (siehe nachfolgende Abbildung 5). Die Antworten der befragten Abteilungs- bzw. Schulleitungen zeigen, dass mit fast Dreiviertel der Ausbildungseinrichtungen die übergroße Mehrheit keine speziellen Fördermaßnahmen für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund durchführt (bereits 38 von N = 53, also 72 % geben dies an). Dabei werden allerdings von der einen Hälfte der Befragten (19 von 38) solche Maßnahmen für erforderlich gehalten, während von der anderen Hälfte (ebenfalls 19 von 38) sie als nicht erforderlich beurteilt werden.

Betrachtet man bei der Minderheit der Ausbildungseinrichtungen (noch 15 von N = 53, also 28 %), die spezielle Fördermaßnahmen anbieten, die ein-

zelen Maßnahmen, die angegeben werden, dann zeigt sich, dass der Sprachförderunterricht (mit neun Nennungen) deutlich im Vordergrund steht.²³

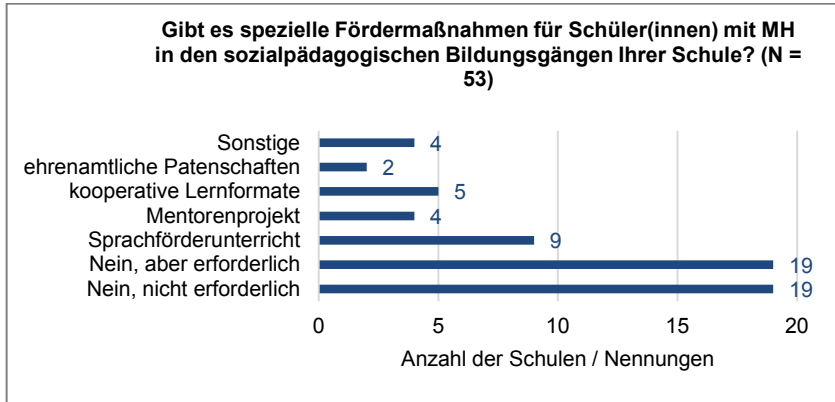


Abb. 5 Fördermaßnahmen für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund an den (B)FS
Anmerkung: Mehrfachantworten waren möglich.

Fragt mit einer zusätzlichen Frage nach dem Unterstützungsbedarf für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund, der gesehen wird (C 4/ohne Tabelle), dann nimmt bei den Nennungen (offene Antworten) wiederum die „*Sprachförderung Deutsch*“ eine prominente Stelle ein (18 Nennungen), differenziert in „*Sprachförderung in intensiverem Ausmaß*“ über „*Rechtschreibung*“ bis hin zu „*gesprochener Sprache/Lesekompetenz*“. Weiterhin wurden – wenn auch mit großem Abstand – genannt eine „*Sprachförderung Englisch*“ (4 x) und „*Lernbegleitung*“ bzw. „*betreute Hausaufgaben/Lernzeit*“ (2 x). Jeweils einmal genannt wurden „*Auseinandersetzung mit Integration/Inklusion*“, „*unkonventionelle Hilfestellung: Rechtsberatung*“, „*Religion mit Bezug zur eigenen Religion*“ und „*Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache*“.

23 Vier Schulen setzen auf ein Mentorenprojekt [zum Beispiel Schüler(innen) helfen Schüler(inne)n oder Lehrer(innen) als außerunterrichtliche Mentor(inn)en], fünf auf gezielt eingesetzte kooperative Lernformate (zum Beispiel Arbeit in heterogenen Lerngruppen) und zwei Schulen auf ehrenamtliche Patenschaften für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund. Unter den sonstigen Fördermaßnahmen wurden je einmal aufgeführt die „*Individuelle Förderung im Selbstlernzentrum*“, „*Lerncoachs*“, die „*Fremdsprachenanerkennung*“ und „*Englisch-Anfängerunterricht (sofern gewünscht und erforderlich)*“.

5.2.2 *Managing Diversity: Unterrepräsentanz von Lehrpersonal mit Migrationshintergrund und „interkulturelles Schulprofil“*

Eine der zentralen Aufgaben, vor die auch pädagogische Einrichtungen in einer Migrationsgesellschaft gestellt sind, ist nach Mecheril „die Überwindung national verengter Strukturen“ genauso wie die „Öffnung“ der Einrichtungen nicht nur in der Sozialen Arbeit, sondern allgemein der Bildungsinstitutionen im Sinne der Berücksichtigung der Disponiertheiten ihrer Klientel. Mehrsprachigkeit als Normalität allgemeiner Angebote oder die Selbstverständlichkeit, dass auch Migrationsanderen der selbstverständliche Status zukommt, professionell Handelnde zu sein, sind hierbei wichtige Perspektiven der Umorientierung“ (Mecheril 2004: 125).

Von dieser Selbstverständlichkeit ist das Bildungssystem in Deutschland aber noch weit entfernt: So beträgt die Anzahl der Lehrenden in allgemeinbildenden Schulen knapp 750.000 Personen, davon haben lediglich 6 % einen Migrationshintergrund (vgl. Georgi et al. 2011: 18). Die Lage an den ausbildenden Fachschulen im Bildungsgang Erzieher(in) und den Berufsfachschulen im Bildungsgang Kinderpflege/Sozialassistent, für die in unserer Befragung die jeweiligen Abteilungs- bzw. Schulleitungen Auskunft gaben, stellt sich dabei noch ungünstiger dar. Hier gibt es im Verhältnis noch weniger Lehrpersonal mit Migrationshintergrund als an den allgemeinbildenden Schulen (D 1): Im Bildungsgang Erzieher(in) arbeiten an insgesamt 40 Schulen im Erhebungsraum 702 Lehrkräfte, von diesen hat nur ein sehr geringer Anteil einen Migrationshintergrund (4,3 %), im Bildungsgang Kinderpflege/Sozialassistent sieht es noch schlechter aus (3 %). Zudem ist in den Leitungspositionen Lehrpersonal mit Migrationshintergrund so gut wie nicht vorhanden, nur eine einzige stellvertretende Leitung (2 %) ist mit einer Lehrkraft mit Migrationshintergrund besetzt (siehe nachfolgende Tabelle). Von der „Vielfalt im Lehrzimmer“ ist in den Ausbildungsstätten also wenig zu sehen.

Gleichzeitig findet es jedoch eine große Mehrheit der Befragten in den Leitungsebenen der Ausbildungsstätten – nämlich fast zwei Drittel (39 von 53, also 73,6 %) – wichtig, ein „interkulturell orientiertes Schulprofil“ zu haben (E 3). An Lehrpersonal mit Migrationshintergrund scheint dabei jedoch nicht gedacht zu werden: Trotz der erheblichen Unterrepräsentanz von Lehrpersonal mit Migrationshintergrund auf allen Funktionsebenen findet es immer noch eine Mehrheit der Befragten – über die Hälfte (28 von 51, also 55 %) – „weniger wichtig“ bzw. „nicht wichtig“, solche Lehrkräfte zu gewinnen.

Zur besseren Übersicht haben wir die Antworten auf verschiedene Fragen, die in diesem Themenkomplex von Bedeutung sind, auf zwei Seiten in zwei Abbildungen und einer Tabelle zusammengestellt und um Angaben des statistischen Bundesamtes zu Bevölkerungsanteilen in zwei Altersgruppen ergänzt.

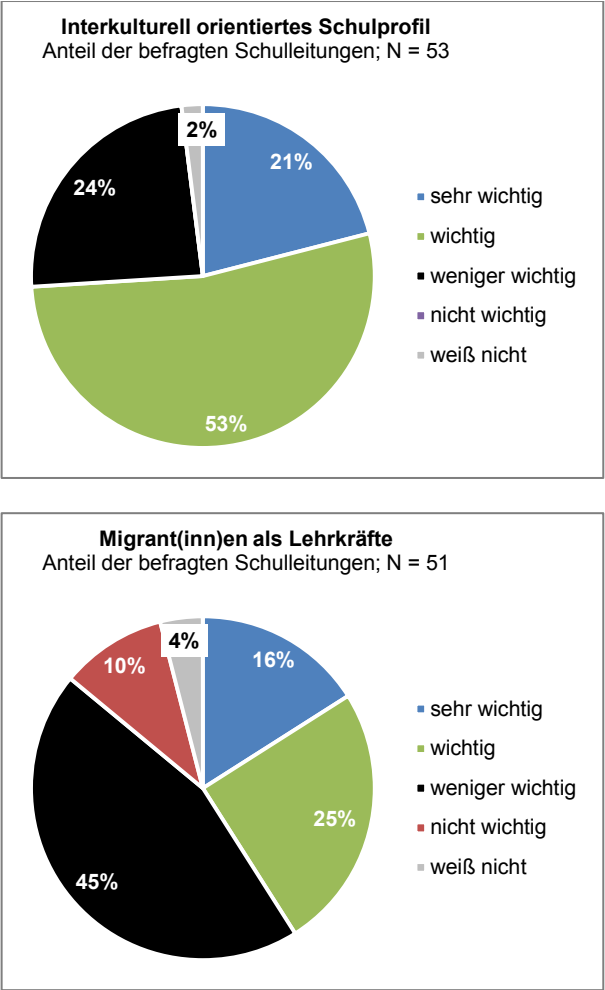


Abb. 6 Wichtigkeit eines interkulturell orientierten Schulprofils und der Gewinnung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund für die (B)FS

Tab. 15 Anteil der Schüler(innen) und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an den (B)FS im Vergleich zum Bevölkerungsanteil in den Erhebungsräumen

	Schüler(innen) mit MH		Lehrkräfte mit MH	Stellv. Schul- leiter(innen) mit MH	Schul- leiter(innen) mit MH
	BFS	FS			
Anteil in den befragten (B)FS	19 %	10 %	4 %	2 %	0 %
	18 – U25 Jahre		25 – U65 Jahre		
Bevölkerung mit MH in den Erhebungsräumen*	29 %		24 %		

* Daten entnommen aus: Statistisches Bundesamt 2013: 10ff.

Bei den allermeisten Schulen wird also mittlerweile ein „interkulturelles Schulprofil“ als bedeutungsvoll angesehen. Jedoch fällt auf, um dies nochmal hervorzuheben, dass dabei die Frage nach der „Personalzusammensetzung“ ausgeklammert wird. Damit weichen die auf unsere Fragen antwortenden Abteilungs- bzw. Schulleitungen bzw. ihre Einrichtungen deutlich vom Stand des Fachdiskurses zu „Interkultureller Öffnung“ oder Managing Diversity ab.²⁴

Die erheblichen Unterrepräsentanzen scheinen zudem weder in Bezug auf die Zusammensetzung von Leitung und Schulkollegium noch in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft als besonders problematisch gesehen zu werden, und zwar einerlei, ob es um das jeweilige Abbildungsverhältnis gegenüber dem Durchschnitt der Bevölkerung oder um das Abbildungsverhältnis Personal gegenüber Schülerschaft geht. Hinsichtlich der Personalstruktur ist dies besonders verwunderlich, da gleichzeitig bei einer weiteren Frage (D 5) fast eine Zwei-Drittel-Mehrheit (72 %) der Abteilungs- bzw. Schulleitungen deutlich macht, dass Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund „eine Vorbildfunktion für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund“ haben. Damit dürften sie sich in Übereinstimmung mit ihren Schüler(innen) mit Migrationshintergrund befinden; zumindest zeigt sich in allen Interviews mit Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an den ausbildenden Schulen, dass diese es für sehr wichtig halten, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in der

24 Für viele andere im pädagogischen Fachdiskurs vgl. Leiprecht 2008b; im wirtschaftswissenschaftlichen Fachdiskurs Stuber 2014: 223.

Ausbildung zu haben, und dies auch mit einer Vorbildfunktion verbunden wird (siehe Kapitel 6.1). Es zeigt sich also auch bei diesem Fragenkomplex ein sehr widersprüchliches Antwortverhalten.

5.2.3 *Managing Diversity: Monolingualer Habitus und Sprachförderung*

Gleichzeitig vermitteln die quantitativen Ergebnisse den Eindruck, dass sich die Ausbildungsstätten im Umgang mit Mehrsprachigkeit schwer tun, es herrscht weiterhin ein monolingualer Habitus vor. Die Förderung des „Deutschens als Zweitsprache“ bzw. der „Mehrsprachigkeit“ ist – so die Selbsteinschätzung der Abteilungs- bzw. Schulleitungen auf unsere diesbezügliche Frage (E 4) – nur an wenigen Schulen bereits gut im Schulprogramm berücksichtigt. Es sind Minderheiten, die sich hier auf der eindeutig zustimmenden Seite bewegen, zudem ist ein deutlicher Abstand zwischen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Mehrsprachigkeit“ zu erkennen (30,4 % bzw. 21,7 % finden sich mit ihren Antworten bei „stimme voll zu“ und „stimme zu“). Und ähnlich wie in den Kindertagesstätten (siehe Tabelle 11, S. 58) finden sich – bei einer weiteren Frage zum Sprachbereich (D 5) – auch in den Ausbildungseinrichtungen die meisten nicht zustimmenden Werte bei dem Item, demzufolge Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund ihre Erstsprachenkenntnisse im pädagogischen Alltag einsetzen, „ohne dass dies von anderen Lehrkräften als störend empfunden wird“ (42 % antworten hier bei „stimme nicht zu“ bzw. „stimme kaum zu“; nur 19 % bei „stimme voll zu“ und „stimme zu“).

Interessant ist diesbezüglich auch das Antwortverhalten zu unserem nächsten Fragenkomplex (F 7), bei dem es um die Bildungs- und Lehrpläne der Länder und ihren Gehalt an Themen geht, die mit einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft zu tun haben (siehe Tabelle 16, S. 71). Gegenüber der Formulierung, dass dort „Deutsch als Zweitsprache“ bzw. die „Förderung von Mehrsprachigkeit“ bereits gut berücksichtigt wird, finden sich die Zustimmungswerte vor allem im mittleren Bereich (32 % bzw. 39,2 % stimmen „teilweise zu“). Schauen wir auf die Summe der eindeutigeren Zustimmungswerte („stimme voll zu“ und „stimme zu“), dann sehen wir zwar, dass „Deutsch als Zweitsprache“ wieder vor der „Förderung von Mehrsprachigkeit“ (26 % zu 17,6 %) liegt; es ist in beiden Fällen jedoch nur eine Minderheit, die diese sprachlichen Bereiche gut in den landesweiten Vorgaben verankert sieht. Das ist beim Item zur „Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern“ völlig anders: Hier ist es eine übergroße Mehrheit, die mit „stimme voll zu“ und

„stimme zu“ antwortet (75 %) und damit eine gute Berücksichtigung sieht, – der größte Zustimmungswert im ganzen Fragenkomplex überhaupt. Eine allgemeine Sprachbildung und Sprachförderung, die sich an alle Kinder richtet, scheint also aus der Perspektive der Leitungskräfte mittlerweile in den Vorgaben des Landes gut verankert zu sein, für „Deutsch als Zweitsprache“ und vor allem in Bezug auf die „Förderung von Mehrsprachigkeit“ ist diese Einschätzung weit weniger verbreitet.

Das Ergebnis, dass gerade auch „Deutsch als Zweitsprache“ nur von einer Minderheit der Schul- und Abteilungsleitungen als gut verankert in den Bildungs- und Lehrplänen ihrer Länder gesehen wird, ist auch deshalb interessant, da eine übergroße Mehrheit derjenigen, die Barrieren wahrgenommen hatten, die es den Jugendlichen mit Migrationshintergrund erschweren würden (B 6), in den Bildungsgang Erzieher(in) aufgenommen zu werden (40 von 50 Schul- und Abteilungsleitungen), hier auf sprachliche Defizite der Jugendlichen verwiesen hatten (87,5 % von N = 40).

Von diesem Ergebnis aus lässt sich der Blick der Schul- und Abteilungsleitungen auf die Bildungs- und Lehrpläne auch als einen *kritischer Blick* interpretieren: „Hier fehlt etwas, das dringend gebraucht wird“, und zugleich wird festgestellt, dass man selbst die Schüler(innen) eher wenig auf eine wichtige Thematik vorbereitet.

Allerdings passt zu dieser Interpretation nicht, dass im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ von den Schul- und Abteilungsleitungen kaum ein Fortbildungsbedarf für die Akteure an ihren jeweiligen Ausbildungsstätten gesehen wird (F 6). Zudem vermitteln die Einschätzungen zu anderen Themen der Bildungs- und Lehrpläne den Eindruck, dass es eher eine Übereinstimmung mit den landesweiten Vorgaben ist, die hinter den Angaben der Schul- und Abteilungsleitungen steckt. So bewegen sich – ganz anders als bei „Deutsch als Zweitsprache“ und „Förderung von Mehrsprachigkeit“ – die eindeutigen Zustimmungswerte – in der Reihenfolge ihrer Gewichtung – zu „Interkulturellem Lernen“ (50 %), „Umgang mit religiöser Vielfalt“ (48,1 %), „geschlechterbewusster Pädagogik“ (45,2 %) und „Umgang mit kultureller Vielfalt“ (44,3 %) eher im Bereich von einfachen Mehrheiten. Und umgekehrt zeigt sich bei „Deutschland als Einwanderungsland“ fast eine Mehrheit der Befragten bei den Werten „stimme kaum zu“ und „stimme nicht zu“ (49,1 %), wie auch beim Themenbereich „Rassismusprävention“ (39,3 %) der Schwerpunkt auf dem nicht oder kaum zustimmenden Wert liegt.

Tab. 16 Berücksichtigung interkultureller Aspekte in den Bildungs- und Lehrplänen des Landes für die Ausbildung an sozialpädagogischen Bildungsgängen

<i>Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zur Berücksichtigung von interkulturellen Fragestellungen in den Bildungs- und Lehrplänen des Landes für die Ausbildung an sozialpädagogischen Bildungsgängen zu?</i>						
Der Aussage stimme ich: 4 = „voll zu“, 3 = „zu“, 2 = „teilweise zu“, 1 = „kaum zu“, 0 = „nicht zu“, 9 = „weiß nicht“.						
In den Bildungs-/Lehrplänen des Landes wird Folgendes bereits gut berücksichtigt:	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	(9)
interkulturelles Lernen (N = 52)	13,5 %	36,5 %	36,5 %	13,5 %	0,0 %	0,0 %
Umgang mit kultureller Vielfalt (N = 52)	13,5 %	30,8 %	34,6 %	21,2 %	0,0 %	0,0 %
Umgang mit religiöser Vielfalt (N = 52)	13,5 %	34,6 %	30,8 %	11,5 %	0,0 %	9,6 %
Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern (N = 52)	38,5 %	36,5 %	15,4 %	9,6 %	0,0 %	0,0 %
Deutsch als Zweitsprache (N = 50)	12,0 %	14,0 %	32,0 %	26,0 %	10,0 %	6,0 %
Förderung von Mehrsprachigkeit (N = 51)	7,8 %	9,8 %	39,2 %	19,6 %	13,7 %	9,8 %
interkulturelle Elternarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe (N = 52)	3,8 %	25,0 %	42,3 %	21,2 %	3,8 %	3,8 %
Rassismusprävention (N = 51)	5,9 %	19,6 %	33,3 %	27,5 %	11,8 %	2,0 %
Deutschland als Einwanderungsgesellschaft (N = 51)	3,9 %	5,9 %	33,3 %	37,3 %	11,8 %	7,8 %
geschlechterbewusste Pädagogik (N = 53)	9,4 %	35,8 %	35,8 %	11,3 %	3,8 %	3,8 %
frühkindliche Bildungssysteme in Europa (N = 52)	7,7 %	19,2 %	36,5 %	17,3 %	17,3 %	1,9 %

Die Interpretation dieser Ergebnisse im Zusammenhang ist also nicht einfach: Die vergleichsweise starke Zustimmung der Leitungskräfte hinsichtlich der Berücksichtigung des „Kulturellen“ in den Bildungs- und Lehrplänen der Länder – also die hohe Zustimmungswerte zu „Interkulturellem Lernen“, „Umgang mit religiöser Vielfalt“ und „Umgang mit kultureller Vielfalt“ – verweist auf eine Übereinstimmung mit den landesweiten Vorgaben. Mit solchen Thematisierungen befinden sich viele Leitungskräfte also keineswegs alleine, sondern sie wissen sich im Einklang mit einer breiteren inhaltlichen Ausrichtung, die sowohl von der Bildungspolitik des Landes gewünscht wird als auch fachlich angemessen scheint und sich deshalb in den Bildungs- und Lehrplänen wiederfindet. Allerdings gibt es mittlerweile im Fachdiskurs viele Stimmen, die dazu auffordern, gerade bei der Thematisierung von „Kulturellem“ genau hinzuschauen und zu prüfen, ob hier nicht (gleichsam unter der Hand) Raum geschaffen wird für einseitige, festlegende und stereotype Zuschreibungen und dabei Vorstellungen unterstützt werden, die Individuen in kulturelle Schubladen stecken (siehe Fußnote 20, S. 47 zu *Kulturalisierung*).

5.3 Vergleiche und Bezugnahmen: (Berufs-) Fachschulen und Kindertagesstätten gemeinsam im Blick

5.3.1 Migrationshintergründe und Religionszugehörigkeiten im Vergleich Ausbildung & Beruf

Zunächst vergleichen wir die Angaben zum Anteil von Schüler(inne)n bzw. Kindern und Fachkräften – jeweils mit Migrationshintergründen – an den Ausbildungsstätten und den Kindertagesstätten. Für beide Bereiche fallen, wie teilweise bereits erwähnt, deutliche Unterrepräsentationen auf, und zwar vor allem jeweils im Verhältnis von Fachkräften sowohl zu den entsprechenden Altersgruppen in der Bevölkerung als auch zu den Schüler(inne)n bzw. Kindern, wie die folgende Tabelle 17 zeigt.

Tab. 17 Anteile mit Migrationshintergrund im Vergleich von Ausbildungsstätten und Kindertagesstätten und im Verhältnis zum Bevölkerungsanteil in den Erhebungsräumen

		Anteil in den befragten Kindertagesstätten	Anteil in den befragten (B)FS	Bevölkerung mit MH*nach Altersgruppen** in den Erhebungsräumen	
Kinder mit MH	Spielkreis	19,2 %	-	42 %	U6 Jahre
	Krippe	20,6 %			
	Kiga	28,9 %		34 %	6 – U18 J.
	Hort	27,3 %			
Schüler(innen) mit MH	BFS	-	19 %	29 %	18 – U25 Jahre
	FS		10 %		
Fachkräfte mit MH in Kindertagesstätten		14,2 %	-	24 %	25 – U65 Jahre
Lehrpersonal mit MH an (B)FS		-	4 %		

* Daten entnommen aus: Statistisches Bundesamt 2013: 10ff.

** Die Zuordnung der Alters- zu den Personengruppen ist nicht völlig deckungsgleich (zum Beispiel auch 6-Jährige unter Kindergarten-Kindern), lässt aber in der Zahlentendenz dennoch einen guten Vergleich zu.

Denken wir an den Übergang von Ausbildung zum Beruf, dann ist es wichtig, sich die jeweiligen Anteile von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund in den Ausbildungsstätten und in ihrem späteren Handlungsfeld – den Kindertagesstätten – anzuschauen. Dabei wollen wir unseren Blick auch genauer zunächst auf die Herkunftsländer (siehe nachfolgende Tabelle 18) und danach auf die Religionszugehörigkeiten richten (siehe Abbildung 7, S. 76).²⁵

- 25 Wir haben die Leitungen um Angaben zu Migrationshintergrund und Religionszugehörigkeit gebeten, die allerdings teilweise auf Schätzungen beruhen. Für die Ausbildungsstätten zeigte sich, dass zwar 80 % sowohl die Staatsangehörigkeit als auch Religionszugehörigkeit ihrer Schüler(innen) erfassen, doch nur bei 50 % werden diese Daten in den Schulstatistiken wiedergegeben. Die Leitungen der Kindertagesstätten haben über die Gehaltsabrechnungen (Kirchensteuer!) Einblick in die Religionszugehörigkeit zumindest der christlichen Mitarbeiter(innen). Andere Religionszugehörigkeiten werden meist jedoch nicht erfasst, genauso wenig wie der Migrationshintergrund. Wir haben die Leitungen deshalb jeweils um (ergänzende) Schätzungen gebeten, um überhaupt Aussagen machen zu können. In kleinen Einheiten (also eher in den Kindertagesstätten als in den Ausbildungsstätten) mögen

Tab. 18 (Berufs-) Fach-Schüler(innen) und Kindertagesstätte-Fachkräfte mit Migrationshintergrund nach familialer Herkunft im Vergleich

Familiale Herkunft	(B)FS: Schüler(innen) mit Migrationshintergrund (MH) N = 759	Kindertagesstätten: Fachkräfte mit MH N = 387
EU-Länder alt	7,9 %	20,7 %
EU-Länder neu	13,0 %	24,3 %
Türkei*	27,7 %	14,7 %
GUS + Georgien	29,0 %	21,4 %
europäische Drittstaaten	5,3 %	3,4 %
arabische Länder / Iran	7,5 %	4,4 %

* Lesebeispiel (dritte Zeile): Von den 759 Schüler(innen) mit Migrationshintergrund an den ausbildenden (Berufs-) Fachschulen haben 27,7 % bzw. 210 Schüler(innen) einen türkischen Migrationshintergrund. Von den 387 Fachkräften mit Migrationshintergrund an den Kindertagesstätten sind dies 14,7 % bzw. 57 Fachkräfte.

Folgende Unterschiede werden sichtbar:²⁶ Während nach den Angaben der befragten Leitungen die Schüler(innen), die eigene und/oder familiäre Bezüge zu den alten EU-Ländern (zum Beispiel Italien, Griechenland, Spanien) haben, nur einen sehr kleinen Teil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund ausmachen (8 %), ist der Anteil derjenigen, die als Fachpersonal mit

(ergänzende) Schätzungen genauer ausfallen als in größeren Organisationen, in beiden Fällen bleiben jedoch (ergänzende) Schätzungen an den Vorstellungen der befragten Leitungen gekoppelt und sind somit keine „harte“ Daten. Für eine explorative Studie wie die unsere sind solche (ergänzenden) Schätzungen jedoch aussagekräftig genug.

- 26 Bei dieser Gegenüberstellung muss berücksichtigt werden, dass die Erhebungsräume der Schul- und Kindertagesstätte-Fragebogen zwar dieselben sind, die einzelnen Regionen aber einen anderen Anteil an der Gesamtstichprobe haben. So ist die Gesamtstichprobe der 54 Schulfragebogen durch die Angaben aus dem Erhebungsraum Niedersachsen dominiert (28 Schulen oder 52 % der Gesamtstichprobe), während Hamburg und der RBZ Darmstadt mit 2 bzw. 3 Schulen kaum vertreten sind. Die Gesamtstichprobe der Fragebogen für die Kindertagesstätten ist zudem regional deutlich ausgewogener (siehe Tabelle 1, S. 35). Weiterhin geben die Migrationshintergründe der Schüler(innen) die aktuelle Situation einer kurzen Ausbildungsphase wieder, während die Fachkräftezusammensetzung an den Kindertagesstätten sich oft über mehrere Jahre bis Jahrzehnte herausgebildet hat.

den gleichen Bezügen zu den alten EU-Ländern bereits im Beruf stehen, um ein Vielfaches größer (21 %). Gleichzeitig wird angegeben, dass an den Ausbildungsstätten die Schüler(innen) mit türkischem Migrationshintergrund anteilmäßig über ein Viertel ausmachen (27,7 %), während im Beruf ihr Anteil deutlich geringer ist (14,7 %). Ähnlich groß sind die Unterschiede, wenn auch in umgekehrter Richtung, bei den Angaben zu Migrationshintergründen, die auf die neuen EU-Länder (u. a. Polen, Rumänien, Bulgarien, Tschechien etc.) verweisen: Hier ergeben die Angaben der Leitungen, dass ihr Anteil in den Ausbildungsstätten eher gering ist (13 %), während dies im Beruf deutlich anders aussieht: Ihr Anteil an den Fachkräften mit Migrationshintergrund macht fast ein Viertel aus (24,3 %).

Die Daten erwecken den Eindruck, dass Personen mit EU-bezogenen Migrationshintergründen den Weg ins Berufsleben der Kindertagesstätte schneller finden oder dort bereits seit längerem vertreten sind, während es sich für Personen mit türkischem Migrationshintergrund und – ähnlich, wenn auch etwas schwächer ausgeprägt – für Personen, die eigene und/oder familiäre Bezüge zu den GUS-Staaten (Russland, Kasachstan, Ukraine etc.) oder Georgien aufweisen, umgekehrt verhält. Sie befinden sich zu größeren Anteilen noch in der Ausbildung. Möglicherweise hat dies mit der bis vor kurzem rechtlichen Besserstellung von Personen mit EU-bezogenen Migrationshintergründen bei der Anerkennung von mitgebrachten Abschlüssen zu tun, möglicherweise haben erst in den letzten Jahren die zuerst genannten in einem größeren Umfang sich dafür entschieden, sich auf den Weg zum Beruf des Erziehers bzw. der Erzieherin zu begeben und eine Ausbildung zu beginnen. In diesem Fall handelt es sich also um ein größeres Potenzial, welches demnächst die Praxis in der Kindertagesstätte noch erreichen wird. Möglicherweise gibt es aber auch andere Gründe, und vielleicht sind die Systeme Ausbildung und Beruf nicht so eng aufeinander bezogen, wie wir das erwartet haben. Wir sehen uns durch die Daten jedoch herausgefordert, genauer hinzuschauen und haben deshalb auch die Angaben zum religiösen Hintergrund, die von den Leitungen der Ausbildungsstätten bzw. der Kindertagesstätten gemacht wurden, miteinander verglichen.

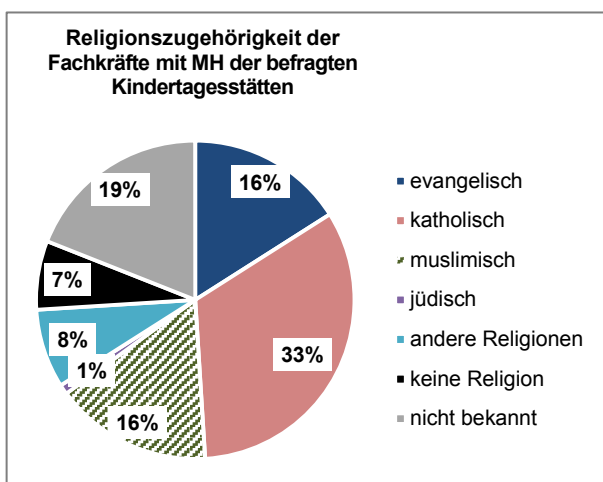
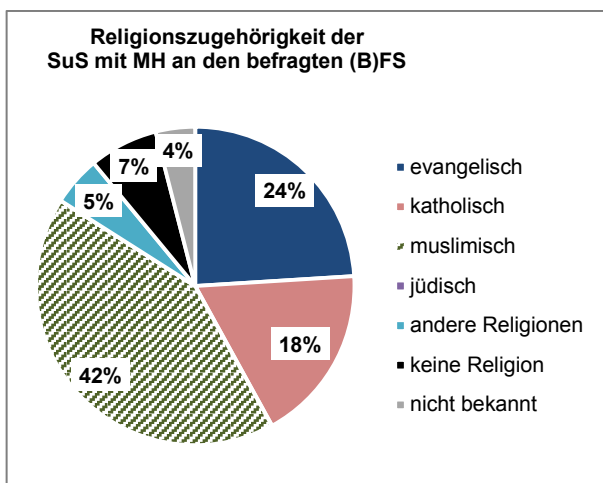


Abb. 7 (Berufs-) Fach-Schüler(innen) und Kindertagesstätte-Fachkräfte mit Migrationshintergrund nach Religionszugehörigkeit im Vergleich

Das Ergebnis: In den Ausbildungsstätten scheinen unter den Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund diejenigen, die dem muslimischen Glauben (42 %) und diejenigen, die den beiden großen christlichen Kirchen zugerech-

net werden (42 %), noch zu gleich großen Anteilen vertreten zu sein und jeweils die umfangreichsten Kohorten auszumachen. Im Beruf scheint es sich bei den zuerst Genannten jedoch nur um eine Minderheit (16 %) zu handeln, während knapp die Hälfte (49 %) von denjenigen gebildet wird, die als evangelisch bzw. katholisch eingeordnet werden.

Die Ergebnisse aus den beiden Vergleichen zur Vielfalt der Migrationshintergründe und den religiösen Zugehörigkeiten vermitteln im Zusammenhang betrachtet also den Eindruck, dass vor allem Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund bzw. Fachkräfte, die einem muslimischen Glauben zugeordnet werden, nach der Ausbildung seltener in das Berufsfeld einmünden und/oder das Berufsfeld schneller wieder verlassen.

Es sind weitere Untersuchungen erforderlich, warum sich die prozentuale Verteilung nach Religionszugehörigkeit unter Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an den Ausbildungsstätten deutlich anders darstellt als unter den Fachkräften mit Migrationshintergrund im Beruf (insbesondere bei Personen muslimischen Glaubens).

Mögliche Faktoren könnten auf der einen Seite eine stärkere Öffnung der Ausbildungsstätten gegenüber Schüler(inne)n dieser Gruppen und eine gezieltere Ansprache sein (obwohl uns die obigen Ergebnisse zu dieser Frage hier eher skeptisch stimmen lassen; siehe Kap. 5.2.1). Auf der anderen Seite kommen u.U. Einstellungsbarrieren auf Seiten der Kindertagesstätten (wie Vorbehalte oder christliche Trägerschaft) in Frage, aber auch eine geringere Verbleibsquote von Fachkräften mit einem muslimischen Glauben im Beruf aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen, genauso allerdings wie systematisch andere persönliche Lebensentwürfe, die sich nach einer Ausbildung bemerkbar machen etc.

5.3.2 Zugangsbarrieren „religiöse Zugehörigkeit“ und „Kopftuchverbot“

Einer der Gründe, die zu einer geringeren Übergangsquote von der Ausbildung zur tatsächlichen Berufspraxis in Kindertagesstätten führen könnten, ist im Bereich des Verhaltens von Einrichtungen bei Bewerbungen und Einstellungen zu suchen. Wir haben die Leitungen von Kindertagesstätten deshalb mit folgender Frage nach den eigenen Einstellungskriterien befragt (B 14): *„Wie bedeutend sind bzw. wären die folgenden Einstellungskriterien, wenn sich eine Fachkraft auf eine frei gewordene Stelle im pädagogischen Bereich Ihrer Einrichtung bewirbt bzw. bewerben würde?“* Die Leitungen konnten

ihre Zustimmung oder Ablehnung zu acht vorgegebenen Items zum Ausdruck bringen.

Tab. 19 Einstellungskriterien der befragten Kindertagesstätte-Leitungen

<i>Wie bedeutend sind bzw. wären die folgenden Einstellungskriterien, wenn sich eine Fachkraft auf eine frei gewordene Stelle im pädagogischen Bereich Ihrer Einrichtung bewirbt bzw. bewerben würde?</i>						
Der Aussage stimme ich: 4 = „voll zu“, 3 = „zu“, 2 = „teilweise zu“, 1 = „kaum zu“, 0 = „nicht zu“, 9 = „weiß nicht“.						
Besonders entscheidungsrelevant ist/wäre...	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	(9)
... ein guter/sehr guter pädagogischer Ausbildungsabschluss (N = 334)	46,1 %	35,9 %	15,9 %	1,8 %	0,3 %	0,0 %
... Erfahrungen im Berufsfeld (mindestens drei Jahre) (N = 328)	13,4 %	26,2 %	39,9 %	13,1 %	7,3 %	0,0 %
... gute/sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache (Wort + Schrift) (N = 338)	48,5 %	37,6 %	12,4 %	1,2 %	0,3 %	0,0 %
... weitgehend akzentfreies Deutsch (N = 326)	21,2 %	39,3 %	24,5 %	8,3 %	6,7 %	0,0 %
... Mehrsprachigkeit (N = 324)	9,3 %	25,0 %	28,7 %	20,1 %	15,1 %	1,9 %
... Zugehörigkeit zur christlichen Kirche (N = 328)	28,7 %	6,4 %	4,6 %	7,0 %	52,4 %	0,9 %
... Zugehörigkeit zu einer anderen Religionsgemeinschaft (N = 309)	2,6 %	5,2 %	7,1 %	7,8 %	73,5 %	3,9 %
... religiöse Neutralität im äußeren Erscheinungsbild (N=320)	23,1 %	24,1 %	15,0 %	9,1 %	24,4 %	4,4 %

Bei den Antworten erwiesen sich als die beiden relevantesten Kriterien für eine Beschäftigung ein „guter/sehr guter pädagogischer Ausbildungsabschluss“ und eine „gute/sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“. Die Zustimmungswerte erreichen hier jeweils deutlich über 80 % (siehe Tabelle 19). Für eine klare Mehrheit der Leitungen ist auch ein „weitgehend akzentfreies Deutsch“ besonders relevant (60 % Zustimmung). Die beiden letztgenannten Werte, die sich auf Kompetenzen in der deutschen Sprache beziehen, rangieren damit weit vor der „Mehrsprachig-

keit“ (34 % Zustimmung), eine Fähigkeit, die Fachkräfte mit Migrationshintergrund häufig mitbringen. Die Mehrsprachigkeit landet in ihrer Entscheidungsrelevanz sogar noch hinter der „Zugehörigkeit zur christlichen Kirche“ (35 % Zustimmung). Überprüft man dieses Drittel der auf religiöse Zugehörigkeit bezogenen Zustimmungswerte darauf, welche der Einrichtungen zu welchen Trägern gehören, zeigt sich ein wenig überraschendes Bild: Für christliche Träger ist die Zugehörigkeit der Bewerbenden zur christlichen Kirche besonders relevant (fast 100 % Zustimmung), für konfessionsfreie Träger ist sie das nicht (fast 100 % Ablehnung).

Mit einer weiteren Frage hatten wir nach der Akzeptanz des „Kopftuches“ gefragt: Der Aussage „Das Kopftuchtragen aus religiösen Gründen einer Mitarbeiterin wird/würde in unserer Einrichtung nicht akzeptiert“ stimmen im Schnitt ein Drittel aller Leitungskräfte zu, ein Drittel lehnen sie ab, ein Drittel verhalten sich indifferent. Die Unterschiede in der Akzeptanz des Kopftuchs zwischen den verschiedenen Träger sind dabei höchst signifikant (siehe Tabelle 20).

Tab. 20 (Nicht-)Akzeptanz des Kopftuchtragens aus religiösen Gründen aus Sicht der befragten Kindertagesstätte-Leitungen, differenziert nach den Trägern der Einrichtungen

	„Das Kopftuchtragen einer Mitarbeiterin aus religiösen Gründen wird/würde in unserer Einrichtung nicht akzeptiert“							
	öffentlich		evangelisch		katholisch		sonstige Träger	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Zustimmung	34	32 %	22	49 %	33	56 %	15	16 %
Ablehnung	31	29 %	7	16 %	12	20 %	48	52 %
teils teils/ weiß nicht	42	39 %	16	35 %	14	24 %	29	32 %
Insgesamt	107	100 %	45	100 %	59	100 %	92	100 %

Eine deutlich höhere Nicht-Akzeptanz des Kopftuchtragens weisen dabei die kirchlichen Träger auf, katholische noch stärker als evangelische. Das ist angesichts der Tatsache, dass bei der Einstellung an diesen Einrichtungen die Religionszugehörigkeit von besonderer Bedeutung ist, bemerkenswert und verweist auf spezifische strukturelle Zugangsprobleme, die vor allem Frauen, die dem muslimischen Glauben zugerechnet werden und hier insbesondere Frauen, die sich für das Tragen eines Kopftuches entschieden haben, zu be-

treffen scheinen. Ebenfalls gibt es höchst signifikante regionale Unterschiede. Während im Regierungsbezirk (RBZ) Stuttgart 64 % der Einrichtungen das Kopftuchtragen aus religiösen Gründen ablehnen, ist die Ablehnung in den anderen Erhebungsräumen und vor allem im RBZ Darmstadt und RBZ Düsseldorf mit je rund 25 % deutlich niedriger.

Die Ergebnisse für den RBZ Stuttgart dürften dabei auch auf das Kindertagesbetreuungsgesetz Baden Württembergs zurückzuführen sein: „Fachkräfte [...] dürfen in Einrichtungen, auf die dieses Gesetz Anwendung findet und die in Trägerschaft des Landes, eines Landkreises, einer Gemeinde, einer Verwaltungsgemeinschaft, eines Zweck- oder Regionalverbandes stehen, keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnliche äußeren Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Trägers gegenüber Kindern und Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Frieden in Einrichtungen, auf die dieser Absatz Anwendung findet, zu gefährden oder zu stören.“ [KindertagesstätteG 2009, §7 Absatz (8)]. In acht der sechzehn Bundesländer in Deutschland gibt es auch im öffentlichen Dienst „Kopftuchverbote“ in unterschiedlichen Varianten. Im Rahmen unserer Untersuchung betrifft dies aber nur den Erhebungsraum Baden Württemberg. In den anderen Erhebungsräumen gibt es keine expliziten Vorschriften bzw. Verbote bezüglich religiöser Symbole, wohl aber in den Landesverfassungen teilweise allgemeine Formulierungen, die auf die Priorität christlicher bzw. abendländischer Normen und Werte verweisen.

Nun sehen die obigen Ergebnisse recht eindeutig aus: Als Zugangsbarriere nach der Ausbildung erweist sich die geringe Akzeptanz des Tragens eines „Kopftuches“, aber auch die Bedeutung religiöser Zugehörigkeit, die vor allem von Einrichtungen in Trägerschaft der christlichen Kirchen hochgehalten wird. Es ist deshalb auch nachvollziehbar, dass von den Kindertagesstätte-Leitungen wie auch von den Schulleitungen häufig „kirchliche Träger“ als Erklärung für eine geringere Repräsentanz von Fachkräften mit einer muslimischen Konfession in den Kindertagesstätten angegeben werden, weil diese „nur“ oder „bevorzugt Kirchenmitglieder einstellen“ (siehe Kap. 5.1.2).

Allerdings passt dies nicht ganz zu einem anderen Ergebnis unserer Untersuchung: Wenn sich die obigen Resultate als gültig für die Kindertagesstätten erweisen, müsste man davon ausgehen, dass vor allem zwischen Einrichtungen mit christlicher und öffentlicher Trägerschaft signifikante Unterschiede in der Zusammensetzung des Personals feststellbar sind. Wenn man jedoch die Religionszugehörigkeit der Mitarbeiter(innen) an Kindertagesstätten in

unterschiedlichen Trägerschaften vergleicht (siehe Tabelle 20), ergeben sich keine signifikanten Unterschiede (χ^2 -Test). Eine besondere Benachteiligung nicht-christlicher Fachkräfte bei der Einstellung durch kirchliche Träger im Verhältnis zu anderen Trägern ist an dieser Stelle nicht erkennbar.

Tab. 21 Religionszugehörigkeit der Kindertagesstätte-Fachkräfte nach Trägerschaft der Einrichtungen

	Religionszugehörigkeit der Fachkräfte mit Migrationshintergrund in den befragten Einrichtungen nach Trägerschaft								
	evangelisch		katholisch		muslimisch		andere/keine/ nicht bekannt		ins- gesamt
Träger- schaft	An- zahl	An- teil	An- zahl	An- teil	An- zahl	An- teil	An- zahl	An- teil	An- zahl
öffentlich (N = 55)	18	15 %	41	33 %	19	15 %	45	37 %	123
evangelisch (N = 27)	15	31 %	19	39 %	8	16 %	7	14 %	49
katholisch (N = 26)	9	18 %	20	39 %	7	14 %	15	29 %	51
sonstige (N = 46)	14	15 %	31	33 %	20	22 %	28	30 %	93

Dies ist eine Widersprüchlichkeit, die sich im Rahmen unserer explorativen Untersuchung nicht aufklären lässt, jedoch überaus bedeutungsvoll ist und bei weiterer Forschung auf jeden Fall aufgegriffen werden sollte. Deutlich ist jedenfalls, dass die erhebliche Unterrepräsentanz von Fachkräften mit muslimischer Religionszugehörigkeit in den Kindertagesstätten sich nicht nur auf die kirchlichen Träger bezieht, sondern auf alle Träger.

5.3.3 *Der Blick der Kindertagesstätte-Leitungen auf die Ausbildung und die Fortbildungsbedarfe in den Kindertages- und Ausbildungsstätten*

Gefragt danach, worauf die heutige Ausbildung die Fachkräfte in der Regel gut ausbildet (E 6), geben die Kindertagesstätte-Leitungen an, dass dies noch am ehesten auf die Arbeit „mit Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft“ zutrifft. Hier finden sich mit deutlichem Abstand die meisten Zustimmungswerte zu den fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (39 % Zustimmung, weitere 31 % stimmen teilweise zu; siehe Tabelle 22). Wenn es um andere

Kernbereiche diversitätsbezogener Arbeit geht, sehen die Einrichtungsleitungen die Fachkräfte durch die Ausbildung nicht so gut vorbereitet, insbesondere wenn es um die Arbeit mit Kindern „unterschiedlicher religiöser Hintergründe“ (nur 21 % Zustimmung, weitere 35 % stimmen teilweise zu) und um die Arbeit mit Kindern „mit anderer Erstsprache als Deutsch“ geht (17 % Zustimmung, weitere 35 % stimmen nur teilweise zu). Ein eher schlechtes Zeugnis stellen die Kindertagesstätte-Leitungen der Ausbildung aus, wenn nach der Vorbereitung auf die Arbeit „in interkulturellen Teams“ gefragt wird: Nur 7 % finden, dass die Ausbildung die Fachkräfte hierauf gut vorbereitet, fast die Mehrheit (48,3 %) scheint eher der gegenteiligen Überzeugung zu sein.

Tab. 22 Vorbereitung zukünftiger Kindertagesstätte-Fachkräfte auf diversitätsbezogene Aufgaben durch die (B)FS

<i>Inwieweit werden Ihrer Ansicht nach die Fachkräfte mit der heutigen Ausbildung gut auf die folgenden beruflichen Aufgaben vorbereitet?</i>						
Der Aussage stimme ich: 4 = „voll zu“, 3 = „zu“, 2 = „teilweise zu“, 1 = „kaum zu“, 0 = „nicht zu“, 9 = „weiß nicht“.						
Die heutige Ausbildung bereitet die Fachkräfte in der Regel gut vor auf die Arbeit ...	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)	(9)
... mit Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch (N=329)	4,0 %	12,8 %	34,7 %	25,2 %	9,1 %	14,3 %
... in interkulturellen Teams (N=325)	0,9 %	6,2 %	26,2 %	33,5 %	14,8 %	18,5 %
... mit Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft (N=328)	5,8 %	33,2 %	31,4 %	13,7 %	3,0 %	12,8 %
... mit Kindern unterschiedlicher kultureller Hintergründe (N=327)	2,8 %	23,5 %	36,7 %	20,5 %	3,1 %	13,5 %
... mit Kindern unterschiedlicher religiöser Hintergründe (N=325)	4,0 %	16,6 %	35,1 %	22,8 %	5,5 %	16,0 %

Wenn die Ausbildung nicht gut vorbereitet, dann liegt es u. a. nahe, nach dem Bedarf an Fortbildung zu fragen, eine Frage, die allerdings auch für die Ausbildungseinrichtungen selbst Sinn macht. Betrachten wir die Antworten aus beiden Bereichen deshalb im Vergleich (siehe Abbildung 8, S. 84).

Ausgehend von der vorherigen Frage (E 6), bei der deutlich wurde, dass nur eine kleine Minderheit (7 %) den Eindruck hat, dass durch die Ausbildung gut auf die Arbeit „in interkulturellen Teams“ vorbereitet wird, hatten wir

einen deutlichen Fortbildungsbedarf vermutet. Überraschenderweise sehen die Leitungskräfte in den Kindertagesstätten – und sie befinden sich hier in Übereinstimmung mit den Ausbildungsstätten – dies völlig anders: Für die „Zusammenarbeit in interkulturellen Teams“ wird kaum Fortbildungsbedarf signalisiert, in beiden Handlungsbereichen liegen die Angaben im hinteren Teil eines Gesamtfeldes von Nennungen. Wir entdecken hier eine Widersprüchlichkeit, auf die wir bereits an anderer Stelle bezüglich der Wahrnehmung der eigenen Teams hingewiesen haben (siehe Kap. 5.1.5).

Ganz im Gegensatz zum geringen Fortbildungsbedarf hinsichtlich interkultureller Teams wird der Fortbildungsbedarf – dabei berücksichtigend, dass nur sehr wenige der Leitungskräfte, die den Fragebogen ausfüllten, selbst einen Migrationshintergrund haben – eher im *Umgang mit Anderen* bzw. in Themen gesehen, die fast schon klassischerweise zur interkulturellen Arbeit gehören, und – je nach Vorstellung und Ausführung – auch die Gefahr kulturalisierender Effekte nach sich ziehen können: Deutlich ist jedenfalls, dass sowohl für die Kindertagesstätten als auch für die Ausbildungsstätten die „Gestaltung der Erziehungspartnerschaft mit zugewanderten Familien“ als ein Thema wahrgenommen wird, für das in großem Umfang Fortbildungsbedarf besteht. Dieses Thema findet sich jeweils an der Spitze der Nennungen. Dies lässt sich auch als ein Wunsch nach Öffnung und nach Kooperation interpretieren, einem Wunsch, dem die Praxis in Ausbildung und Beruf noch nicht ganz zu entsprechen scheint. In ähnlicher Weise starke „Ausschläge“ gibt es auch für die Themen „Umgang mit kultureller Vielfalt“ und „Interkulturelles Lernen“, wobei sich Rangfolge und Gewichtung zwischen Kindertagesstätten und Ausbildungsstätten ein klein wenig unterscheiden. Diese Unterschiede sind jedoch minimal.

Gleichzeitig finden sich sowohl für die Kindertagesstätten als auch für die Ausbildungsstätten die Themen „Islam“ und „Infos zu den größten Einwanderergruppen“ im hinteren Feld der Nennungen. Offenbar haben die Leitungskräfte den Eindruck, dass die Mitarbeiter(innen) zu diesen Themen bereits gut informiert sind. Da dies Themen sind, die oft so vermittelt werden, dass der Eindruck entsteht, man kenne jetzt die Angehörigen des Islam oder die türkischen oder russischen Eingewanderten – Herangehensweisen, die noch mit überholten ausländerpädagogischen Konzepten verbunden sind –, muss die Zurückhaltung, die sich hier zeigt, nicht ungünstig sein.

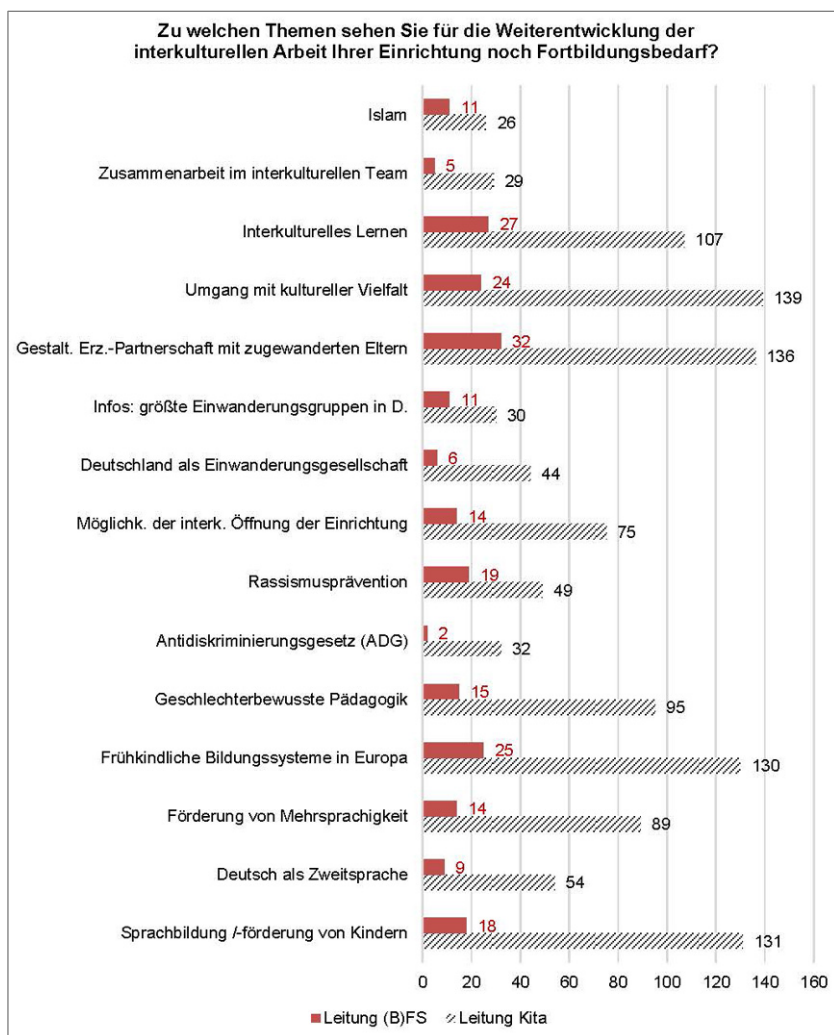


Abb. 8 Fortbildungsbedarf zur Weiterentwicklung der interkulturellen Arbeit aus Sicht der Kindertagesstätte- und Schulleitungen
Anmerkung: Anzahl der Nennungen der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten; Mehrfachnennungen waren möglich.

Unterschiede in der Gewichtung lassen sich für das Thema „Rassismusprävention“ erkennen. Während sich in den Ausbildungsstätten die Anzahl der Nennungen im vorderen Mittelfeld bewegen, ist dies in den Kindertagesstätten anders. Dort reicht die Anzahl der Angaben zu diesem Thema nur zu einem Platz im hinteren Bereich. Wie ist dies zu bewerten: Weiß und kann man im beruflichen Handlungsbereich genug hierzu, oder wird das Thema als weniger wichtig eingeschätzt?

Eine letzte Auffälligkeit: Für die „Förderung von Mehrsprachigkeit“ wird ein größerer Fortbildungsbedarf signalisiert. Hier scheint eine gewisse Unsicherheit im sprachlichen Bereich sichtbar zu werden, und zwar sowohl in den Kindertagesstätten als auch in den Ausbildungsstätten: Zum ersten und einzigen Mal in der Befragung mit unserem Fragebogeninstrument liegt die Anzahl der Nennungen zur „Förderung von Mehrsprachigkeit“ vor „Deutsch als Zweitsprache“.

5.4 Zwischenfazit der Ergebnisse des quantitativen Forschungsteils

Mit unserer explorativen Untersuchung konnten wir für unseren Erhebungsraum die Unterrepräsentation von Fachkräften mit Migrationshintergrund, die bereits von Fuchs-Rechlin im Mikrozensus festgestellt wurde, bestätigen (vgl. Fuchs-Rechlin 2010: 48). Zudem haben wir den Eindruck gewonnen, 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.

Deutlich ist, 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.

Es fällt 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 Kindertagesstätten 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 ist dieser ganze Themenkomplex zu „Kultur“ und „Sprache“ von Einseitigkeiten, Übertreibungen, Inkonssequenzen und Widersprüchlichkeiten durchzogen. 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(innen)“, „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, Erklärungsmuster, 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).

An einigen Stellen haben wir im quantitativen Forschungsteil notiert, dass qualitative Daten hilfreich sein könnten. Dabei ging es meist um Ergebnisse, an denen sich die soeben in der Zusammenfassung hervorgehobenen Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten zeigten. Dementsprechend haben wir nun die Präsentation der Auswertung unserer qualitativen verbalen Daten gestaltet.

6 Ergebnisse der qualitativen Forschung: Auswertung von Interviews und Gruppendiskussionen

Aus der Analyse der geführten Interviews und Gruppendiskussionen (siehe Kap. 4.5 und 4.6) möchten wir im Folgenden auszugsweise, aber zugleich auch beispielhaft einige Ergebnisse vorstellen. Für die folgende Darstellung mussten wir dazu jeweils aus einer großen Materialfülle auswählen. Diese Auswahl haben wir so getroffen, dass wir – wie gesagt – mit den Interviewpassagen und ihrer Auswertung auf die soeben präsentierten quantitativen Resultate unserer Forschung reagieren können.

Ähnlich wie im quantitativen Forschungsteil zeigen sich auch in den Interviews und Gruppendiskussionen spezifische Erwartungen, die an die Fachkräfte mit Migrationshintergrund gerichtet werden und das jeweilige Arbeitsfeld betreffen. In Auszügen lassen sich diese folgendermaßen zusammenfassen: So wird beispielsweise die Anforderung formuliert, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund als „Anlaufpunkt für das Land, aus dem sie kommen“ und die „Kultur, die damit zusammenhängt“, auftreten (GD 1). Dementsprechend wird erwartet, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund Auskunft über die Hintergründe des Tragens des islamischen Kopftuchs sowie die Schlachtung gemäß islamischer Grundsätze geben und „ihre Bräuche und Feiern mit der Kindertagesstätte [...] teilen“ und „die türkische Küche ein bisschen erklär(en)“ (INT 1). Darüber hinaus wird in zahlreichen Interviews von dem Einsatz der Fachkräfte mit Migrationshintergrund als „Übersetzerinnen“, die die Kommunikation mit Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund erleichtern, gesprochen (INT 2, 4, 5). Das Fungieren als interkulturelle Expert(inn)en wird dabei in der Regel als selbstverständlich erachtet. Eine Fachkraft ohne Migrationshintergrund vermutet sogar, dass Probleme in der interkulturellen Teamarbeit immer dann auftreten, wenn die Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre Feste, Bräuche und Gewohnheiten in der Kindertagesstätte nicht erklären wollen (GD 1).

Wir wollen dies hier zunächst nicht vertiefen, sondern stellen diesen Erwartungen das Thema *Diskriminierungserfahrungen* gegenüber. In dieser Gegen-

überstellung wird in besonderer Weise deutlich, wie schmal der Grat ist bei Handlungsweisen, die im Einzelfall durchaus sinnvoll und hilfreich sein können, bei auf Dauer und Regelmäßigkeit ausgerichteten Verfahren und Routinen aber zu problematischen Logiken und Effekten führen. Dabei wird sich auch zeigen, dass Probleme in der Teamarbeit nicht immer in Form von offenen Konflikten oder Auseinandersetzungen auftreten. Das Thema *Diskriminierungserfahrungen* und der (unterschiedliche) Umgang damit sind uns darüber hinaus an dieser Stelle aber auch deshalb wichtig, weil es zwar von den Leitungsebenen in unserer quantitativen Befragung nur wenig wahrgenommen wurde, es jedoch explizit und implizit und in verschiedenen Formen bei allen Interviewten mit Migrationshintergrund anzutreffen war. In der Präsentation konzentrieren wir uns hier auf die Analyse von zwei Interviews, in denen besonders dichte Beschreibungen zu finden waren. Zur Einleitung haben wir eine Textpassage aus einer Gruppendiskussion vorangestellt, die einen überaus positiven und zugleich wichtigen Aspekt enthält.

6.1 Diskriminierungserfahrungen

a) *Stärkung durch Leitung und Team*

In der folgenden Textpassage (GD 6) wird darüber gesprochen, dass sich die Einrichtungsleitung gegenüber den Vorbehalten einiger Eltern für Yasemin, eine Fachkraft mit türkischem Migrationshintergrund, die ein Kopftuch trägt, eingesetzt hat. Dieses Kopftuch hat mehrere Eltern gestört. Sie hatten sich mit ihrem Protest an die Einrichtungsleitung Silvia gewandt:²⁷

Silvia: „Also ich erinnere mich an letzte Woche, da war Yasemin bei mir im Büro und fragte, sag mal, gibt's überhaupt noch Eltern, die irgendwie gefragt haben oder gesagt haben, von wegen Mensch, arbeiten mit Kopftuch und so in diese Richtung? Nö. Gibt es nicht mehr. [...]

Interviewerin: Hattest Du die erlebt?

Silvia: In der Anfangszeit. [...]

Interviewerin: Und Yasemin, wie bist Du denn damit fertig geworden?

27 Alle Namen in den präsentierten Textpassagen aus den Interviews und Gruppendiskussionen wurden – wie üblich – von uns vergeben, auch wurden genannte Einrichtungsbezeichnungen und Orte weggelassen oder verändert, um Anonymität zu gewährleisten.

Yasemin: Also es war schon am Anfang für mich sehr schwer [...]. Mir hat es sehr geholfen, dass die Leitung und auch das Team da sich eingesetzt haben für, mir war schon bewusst, dass auch vereinzelt im Team auch Fragezeichen waren, aber im Großen und Ganzen muss ich [...] sagen, hat mir das Team ganz, ganz viel Rückenstärkung gegeben.“

In dieser Textpassage wird zum einen deutlich, dass Eltern als Nachfragende der Leistung *Betreuung/Bildung* für ihre Kinder bedeutsame Akteure im Gesamtfeld der Bildungseinrichtungen sind. Eine Einrichtung muss in der Lage sein, mit den Reaktionen von Eltern so umzugehen, dass die eigenen fachlichen Werte und Ziele gültig bleiben und zugleich die eigenen Mitarbeiter(innen) verteidigt werden. Zum anderen zeigt sich, wie wichtig für Yasemin die Unterstützung durch die Leitungskraft und aus dem Team heraus ist. Gleichzeitig weiß Yasemin aber auch, dass – neben der „Rückenstärkung“ – es „auch im Team“ teilweise Zweifel („Fragezeichen“) gegeben hat: Die Akzeptanz ist weder völlig selbstverständlich noch umfassend.

Die Interviewerin bringt im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion ein, dass wir in unserer Untersuchung eine Unterrepräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund und einen geringen Verbleib im Beruf festgestellt haben. Yasemin kann sich – wohl auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen – gut vorstellen, weshalb dies so ist:

Yasemin: „Aber ich glaube, dass bis heute eine ganz, ganz große, fehlende Akzeptanz dazu geführt hat, dass diese Fachkräfte aus diesem Beruf ausgewichen sind.

Irmgard: Vielleicht haben sie einfach keine Stelle gefunden.

Yasemin: Und halten alleine diese Konfrontation mit gewissen Fragestellungen, die sehr, sehr nahe gehen und auch viele, viele Grenzen überschreiten, was sich Menschen eigentlich gar nicht erlauben dürfen, äh führt ganz schnell dazu, dass man dem Ganzen keinen ... ja nicht mehr gerecht werden kann.“

Yasemin positioniert sich in der Gruppendiskussion klar. Sie macht deutlich, dass *Akzeptanz* ein zentrales Thema für den Verbleib im Beruf ist, und sie beharrt auf dieser Position, trotz des relativierenden Einwurfs ihrer Kollegin Irmgard. Ohne dies genauer auszuführen, weist sie auf *Grenzüberschreitungen* hin, die dazu führen, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund aus dem Beruf aussteigen.

Dieses Festhalten an einer Position und diese klare Positionierung, die Yase-min hier zeigt, ist bei den Fachkräften mit Migrationshintergrund in den Gruppendiskussionen aber eher die Ausnahme. Es ist in den meisten Gruppendiskussionen auffällig, dass die an den Diskussionen beteiligten Fachkräfte mit Migrationshintergrund nicht nur in Bezug auf die Redeanteile, aber auch hinsichtlich der inhaltlichen Bestimmung des Orientierungsrahmens eine untergeordnete Rolle einnehmen, sich im Allgemeinen weniger zu Wort äußern oder aber sich durch Einwände von Kolleginnen leicht verunsichern lassen. In den Einzelinterviews sind die eigenen Positionierungen in aller Regel prägnanter und zugleich ausführlicher. Das Reden über ein offenbar schwieriges Thema gestaltet sich offenbar in dem „geschützten Raum“ des Interviews einfacher. Schauen wir uns deshalb zwei Einzelinterviews etwas genauer an.

b) Erfahrungen in Schule und Ausbildung: Prozesse des Othering beginnen nicht erst in der Berufspraxis ...

In den folgenden Interviewpassagen berichten die pädagogischen Fachkräfte Özlem und Ercan, die beide in jungen Jahren mit ihren Eltern aus der Türkei nach Deutschland gekommen sind, zunächst von ihrer Bildungsbiographie.²⁸

Ercan schildert, dass er eine schulische Laufbahn erlebte, die ihn Erfahrungen in einer Förderklasse der Grundschule, dann in einer Schule für Schwerhörige, dann in der Hauptschule machen ließ, verbunden mit Wiederholungen von Schulklassen und Fehleinschätzungen auf Seiten des pädagogischen Personals. Hierzu ein Textfragment aus dem Interview:

Ercan: Da „haben die gemerkt, dass das nicht genau passt, weil schwerhörige Kinder, gehörlose Kinder und ich, wir können uns nicht verständigen, wo ich der sprachliche bin und die durch den Zeichensprachen, ne? [...] Haben die gesagt, okay, er hat sich verbessert, von da aus bin ich dann in die Hauptschule [...] gekommen, die sechste Klasse habe ich dann wiederholt [...]. Nach dem einen Jahr haben die gesagt, ich soll die Hauptschule besuchen.“

28 Die Analysen unter b) und c) wurden bereits an anderer Stelle in Publikationen eingearbeitet (vgl. Akbaş/Leiprecht 2014).

Auch Özlem berichtet von ihrer Bildungsbiographie:

Özlem: „Was sehr interessant ist, dass erwachsene Menschen früher ... die ... schon mit vielen Vorurteilen an uns rangegangen sind. [...] Unsere Grundschullehrerin hat [...] uns gebeten aufzustehen und auch so lange gefragt, bis eine Antwort kam. Und diese Antwort kam nicht, weil diese Aufgabe nicht verstanden worden war. Und sie fragte und wurde immer lauter und immer lauter, ... bis ein geröteter Schüler vor ihr stand. Und nicht weiß, damit umzugehen. [...] Für sie [...] war ganz bewusst, dass [...] Mädchen mit Migrationshintergrund auch nur [...] bis zur neunten Klasse besuchen werden, wenn überhaupt, und mehr nicht brauchen.“

Özlem trägt seit ihrem 13. Lebensjahr ein Kopftuch, und dieses Kopftuch wurde in der Schule und während der Ausbildung von den Lehrkräften häufig thematisiert:

Özlem: „Aber ich wurde immer wieder mit dieser Frage konfrontiert, glaubst du eigentlich, dass du das schaffst, mit deinem Kopftuch? Wie weit willst du das eigentlich bringen? Ich glaube nicht, dass du das so weit schaffst. Es war immer wieder Thema und mir wurde immer wieder versucht, Steine damit in den Weg zu legen. Es hätte natürlich mich auch hemmen können und ich hätte einen Rückzug machen können, dass ich diesen Beruf (*sie meint hier Erzieherin*) nicht erlernen werde. [...] Aber [...] gerade das hat mich bestärkt, gegen diesen Willen von diesen Menschen diesen Beruf zu erlernen. Erst recht wollte ich das.“

Auffällig ist im Berichtsstil bei Ercan die Form „haben die“: Er weist damit implizit darauf hin, dass *mit ihm gemacht wurde*, er diesen „Zickzackkurs“ in seiner Bildungsbiographie *erlitten* hat. Auch bei Özlem finden sich an vielen Stellen Beschreibungen, die im *Passiv* formuliert sind, gleichzeitig betont sie jedoch häufig die *aktive* Seite, und dies macht sie im Versuch, ihre eigenen Reaktionen auf Othering und negative Erfahrungen zu verdeutlichen, auch sehr explizit: Gerade einengende Zuschreibungen und Festlegungen führen sie zu einem *widerständigen Element*: „Erst recht wollte ich das.“

c) ... Prozesse des Otherring hören in der Berufspraxis aber auch nicht auf:
Erfahrungen im Beruf

Sowohl die junge Erzieherin Özlem als auch der junge Erzieher Ercan berichten von Negativ-Bildern, mit denen sie zu tun bekamen, wobei diese Zuschreibungen entlang von Differenzlinien wie Ethnie, Nation, Kultur und auch Sprache und Religion meist verbunden sind mit Vorstellungen zu Geschlecht. Während Özlem hier u. a. mit Thematisierungen rund um das „Kopftuch“ konfrontiert wird, dabei jedoch ihre prinzipielle „Erziehungsfähigkeit“ als Frau nicht angezweifelt wird, muss Ercan mit diesbezüglich skeptischen Zuschreibungen entlang von „fremder Männlichkeit“ umgehen.

Ercan: „Es war schwierig für mich als ... Migrationshintergrund ... männlicher, war es schwierig, diese Anerkennung zu bekommen in der Gesellschaft. Weil man sagt, mit Migrationshintergrund? Erzieher? Das passt nicht. Weil die haben immer ein anderes Bild, ne? Also, ne? Ausländischer Mann, entweder im Café sitzt er oder ... oder sage ich mal, was weiß ich, der arbeitet nicht, kümmert sich nicht um seine Kinder, ne? Dieses Bild.“

In beiden Erzählungen wird deutlich, dass Özlem und Ercan oft nicht *ganz selbstverständlich* nur als sich professionalisierende pädagogische Fachkräfte gesehen werden, es geht gleichzeitig immer *um mehr* beziehungsweise *um weniger*. Dabei spielt die Frage, wie fachliche Kompetenz gesehen wird und ob und in welcher Weise es Anerkennungserfahrungen im Beruf gibt, eine große Rolle. Zwei Fragen hierzu wurden in jedem Interview gestellt:

Interviewerin: „Fühlst du dich in deinem Kollegium ernst genommen?“

Ercan: Ja. Ganz ernst genommen. Also es ist so, ich werde ganz viel ernst genommen, dadurch weil ich die Erfahrung ja habe, ja, unter den verschiedenen Kulturen, und wenn da jetzt irgendwie speziell ... Problematik da ist, dann fragen die mich, wie sollen wir da umgehen oder so. Das sage ich ihnen. Erzähle ich einfach, Tipps, gebe ich auch die Tipps, sag, lieber mach das lieber so.

[...]

Interviewerin: Und inwiefern werden deine fachlichen Kompetenzen vom Kollegium anerkannt?

Ercan: Ganz viel anerkannt. Allein schon dolmetschen. Wenn jetzt eine Mutter hier kommt, die kann kein Deutsch und kann

Kurdisch oder Türkisch, dann werde ich ... ich bin immer der Erste, gefragt werde.

Interviewerin: Und wie findest du das?

Ercan: Gut. Weil die Brücke zwischen [...] also von den Eltern und ... Kindergarten, dass ich die Brücke bin, ne? Dass ich denen weiterhelfe. Das tut gut.“

Ercan berichtet, dass seine Kenntnisse der kurdischen und türkischen Sprache genauso wie das Wissen um „verschiedene Kulturen“ Elemente sind, die ihn im Kollegium Anerkennung verschaffen. Er betont hier eine besondere Kompetenz, von der heute auch im Fachdiskurs genauso wie in der Ausbildung viel die Rede ist. Auch Özlem fühlt sich in ihrem Kollegium anerkannt und ernst genommen.

Özlem: „Ja von Anfang an. Das muss ich ganz ... so sehr sagen, aber ich habe mittlerweile gelernt, mich da auch ein Stück weit abzugrenzen von, weil ich denke, dass diese fachlichen Kompetenzen nicht ... wie soll ich das ausdrücken? Nicht im Bereich meiner ... ich sag mal so, wir wurden nicht, ich wurde nicht dafür ausgebildet. Das sind fachliche Kompetenzen, die andere Menschen zusätzlich erwerben.

Interviewerin: Von welchen fachlichen Kompetenzen sprichst du?

Özlem: Von interkulturellen Kompetenzen.“

Wenig später im Interview verdeutlicht Özlem, was sie mit „Abgrenzen“ meint.

Özlem: „Weil ich finde nicht, dass das eine Selbstverständlichkeit ist, dass eine Kollegin mit Migrationshintergrund immer zu Ort und Stelle da sein muss und alles übersetzt und alles ... den Fehler hab ich schon mal gemacht. Ich habe was übersetzt. Aber ich bin keine ausgebildete Dolmetscherin, ... das heißt, ich kann auch nicht unter jedes Schreiben ‚ohne Gewähr‘ schreiben, ich bin bereit, Menschen zu helfen, wenn ich sehe in ihren Blicken, sie brauchen die Hilfe, selbstverständlich bin ich sofort an Ort und Stelle, aber ich möchte nicht, dass Menschen glauben, dass das eine Selbstverständlichkeit wird. Ich möchte schon, dass die Menschen zu spüren bekommen [...], dass sie auch meine Grenzen zu spüren bekommen.“

Özlem und Ercan zeigen also eine unterschiedliche Reaktionsweise auf die Möglichkeit, durch besondere sprachliche Fähigkeiten und kulturelles Wissen anerkannt zu werden. Özlem betont das *Nicht-Selbstverständliche*, möchte ihre „Grenzen spüren“ lassen, Ercan hebt eher den Grund der Anerkennung hervor: „werde ganz viel ernst genommen, dadurch weil ich die Erfahrung ja habe“, macht deutlich, dass er sich als „Brücke“, als Vermittler sieht; wenn er in dieser Weise helfen kann: „das tut gut“. Dabei unterscheiden sich die Vorstellungen zu Kultur bei Özlem und Ercan.

Ercan: „Aber wenn da jetzt jemand wie ich in einen Kindergarten reinkommt und erzählt denen, wie die kurdische Kultur ist, türkische Kultur ist, wie die Menschen sind, was die mögen, was die essen, wie ihre Feiertage sind, an was die glauben, wie die Religionen sind, ne?“

Für Ercan geht es bei Kultur zunächst um große und umfassende Phänomene, er kann im Kollegium („denen“) erklären, was „*die* kurdische Kultur“ und „*die* türkische Kultur“ ausmacht und „wie *die* Menschen sind“. Dies bringt ihm offenbar Anerkennung, macht ihn kompetent, zugleich bringt es uns als Interpretierende auf die Frage, welche Signale er wohl diesbezüglich von Kollegium, Ausbildung und Fachdiskurs vermittelt bekommt: Denkt Ercan wirklich so, oder geht er hier davon aus, das zu tun, was von ihm erwartet wird usw.?

Für Özlem stellt sich dies anders dar. Sie unterscheidet zwischen einer Vorstellung von Kultur, die sehr verbreitet ist und von Verallgemeinerungen ausgeht, und der eigenen Vorstellung, die deutlich kleiner und bescheidener ausfällt.

Özlem: „Ich glaube, das viele das verallgemeinert unter Festen, Bräuche und ... ähm ... Familienkultur und Esskulturen eben ... ja berücksichtigt werden. Aber das da Tradition mit äh ... drinhängt, dass Familie ... familiäre soziale Kontakte untereinander, dass Beziehung eine Rolle spielt, dass jede Familie eine eigene Familienkultur hat, das wird weniger berücksichtigt.“

Özlem formuliert hier weniger deutlich als Ercan; offenbar stehen jedoch eher unterscheidbare Familienkulturen im Vordergrund, die von Familie zu Familie unterschiedlich sein können, auch wenn die Familiengeschichte mit dem gleichen geographischen Gebiet oder dem gleichen Land verbunden ist.

In den Interviews werden auch häufig Verläufe und Situationen geschildert, die wir einordnen können unter der Überschrift *rassistische Diskriminierung*. Dabei werden von den Interviewten allerdings sehr selten explizit die Begriffe Rassismus und Diskriminierung genannt, und wenn es überhaupt prägnant formuliert wird, dann wird – wie wir bereits bei Özlem eingangs gesehen haben – von „Vorurteilen“ gesprochen. Auf die direkte Frage nach Diskriminierungserfahrungen, bei denen Vorstellungen zu Aussehen, Sprache oder Migrationshintergrund beim Einrichtungsträger, in der konkreten Einrichtung, im Kollegenkreis, bei Eltern oder Kindern eine Rolle spielen, gibt es nicht selten verneinende, zögerliche und ausweichende Antworten. Mitunter wird dabei auch deutlich, wie die Interviewten sich Rassismus und Diskriminierung erklären.

Ercan: „Nein, hab ich nicht, aber ich hab mich immer, [...] bemühe ich mich immer, wenn ich auf der Arbeit bin, so bin wie ein normaler Erzieher sein sollte. Weil ... wenn ich jetzt zur Arbeit komme, will ich nicht einen ... mit vollem Bart haben. Das geht nicht. Man muss auch gepflegt sein, weil wenn du mit den Kindern arbeitest, ist das so, wenn der jetzt mit dir spielen will, nicht, dass er da ... ne? Weil ich ... ehrlich gesagt, ich bin lieb. Und die mögen mich und lieben mich auch. Daher hab ich keinerlei Problem gehabt bis heute.

Interviewerin: Also du bist lieb?

Ercan: Ich bin lieb (lacht).“

Wie bei Özlem mit dem „Kopftuch“ geht es auch bei Ercan um äußere Merkmale: Ein „volle(r) Bart [...] geht nicht. Man muss auch gepflegt sein.“ Er bemüht sich, „wie ein normaler Erzieher“ zu sein. Dabei stellt er sein Bemühen, normal zu sein, lieb zu sein, als Mittel gegen Diskriminierung vor: „Daher hab ich keinerlei Problem gehabt bis heute.“

Özlem reagiert auf die Frage nach Diskriminierungserfahrungen deutlich anders.

Özlem: „Man bekommt es in seiner Lebenslaufbahn immer wieder mal zu spüren, aber ich glaube, umso älter man wird und auch ... resistenter wird man dann dagegen. Ja. Man arbeitet sich so ein dickes Fell auf, dass man das an sich abprallen lässt.“

Özlem erklärt nicht Diskriminierung, wie Ercan, und schon gar nicht mit eigenem Verhalten, durch das sich Diskriminierung – so Ercans Sichtweise oder Hoffnung – vermeiden lässt. Özlem macht deutlich, solche Erfahrungen gemacht zu haben, und sie konzentriert sich auf ihre eigene Reaktion: „Man arbeitet sich so ein dickes Fell auf.“ Als Beispiele für Diskriminierung berichtet sie von konkreten Erlebnissen aus der eigenen Biographie.

Özlem: „(W)o eine Erzieherin dann tatsächlich und meine Anleitung zu mir gesagt hat, Özlem, sag mal, könntest du nicht dein priva... deine Religion privat zu Hause bei dir ausüben und dich hier draußen anpassen? Ich bin ... das war die einzige Erfahrung, wo ich für mich tränend, weinend zur Leitung gegangen bin und mich ausgeweint habe und am Ende meiner Kräfte war. Glücklicherweise hat sie dann natürlich gekontert und die Dame dann damals eben auch dementsprechend zur Sprache gezogen und mir zu spüren gegeben, dass das selbstverständlich, dass ich da weiterhin arbeiten darf und dass solche Sachen gar nicht eigentlich auf den Tisch gelegt werden dürfen ... aber auch das hat mich dann bestärkt, weiterzumachen.“

Gleichzeitig hatten solche Ereignisse durchaus auch einen negativen emotionalen Einfluss, wie sie uns gerade berichtet, und sie macht diese im direkten Anschluss an diese Passage nochmal deutlicher: „Ich war ... ich war fertig danach, ich war kaputt.“ Weinend zur Leitung gegangen ist sie jedoch – so betont Özlem – nur dieses eine Mal, wobei die Leitung sich „(g)lücklicherweise“ auf ihre Seite gestellt hat. Ihre Kraft, immer weiterzumachen, erklärt sie jedoch weniger mit einer solchen Unterstützung „von oben“, sondern eher mit Hinweisen auf ihre eigene Familienkultur.

Özlem: „(D)ass wir gelernt haben, den Glauben daran nicht zu verlieren, dass wir was schaffen können, auch wenn wir keine Mathematiker oder keine ... nicht aus ähm ... bildungsreichen Familien kommen, wurde uns das mit auf den Weg gegeben.

Interviewerin: Was meinst du sind wir? Wen meinst du denn damit?

Özlem: Mich, mir und meine Geschwister. ... Von meinen Eltern.“

Insgesamt sehen wir hier zwei Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die *nicht* aufgegeben haben. Dennoch können wir die Belastungen durchaus erkennen. Es sind vor allem auch Erfahrungen mit stereotypen Zuschreibungen

und Prozessen des Othering, die nicht erst in der Berufsausbildung oder der Berufspraxis in der Kindertagesstätte beginnen. Allerdings hören sie dort auch nicht auf, und es findet sich kaum ein Raum, in dem solche Erfahrungen thematisiert und bearbeitet werden können. Beide reagieren auf die Einteilungen, Bilder und Erwartungen, mit denen sie konfrontiert werden, unterschiedlich.

Ercan scheint eher einen Weg darin zu suchen, den Erwartungen nachzugeben, ihnen zu folgen, daraus für sich aber einen Gewinn zu erzielen. Er wird als „Kultur- und Sprachexperte“ gesehen, und dies macht er sich auch deshalb zu Eigen, da ihm damit sozusagen ein „Alleinstellungsmerkmal“ in seiner Einrichtung und seinem Team zukommt. Gleichzeitig sehen wir in seinen Beschreibungen, mit welchen spezifischen Erwartungen er durch Kollegium und Team konfrontiert wird: Verhalten von Menschen mit Migrationshintergrund erklären, dolmetschen, vermitteln. Wir können uns vorstellen, wie er auf die erwähnten Erklärungsmuster von Einrichtungsleitungen reagiert, sie aufgreift, nach Gegenbeispielen sucht, an einer „Brücke“ arbeitet, dabei aber stets in der Logik der vorgetragenen Erklärungsmuster bleibt.

Özlem scheint einen anderen Weg zu gehen. Sie betont ihre Beharrlichkeit und Durchsetzungsfähigkeit. Gleichzeitig berichtet sie ausführlicher über Diskriminierungserfahrungen, benennt diese explizit, zeigt hier zugleich ihre Verletzlichkeit und Empörung. Wir werden darüber informiert, dass eine Leitungskraft sich auf ihre Seite gestellt und ein deutliches Signal gegen Diskriminierung abgegeben hat, wir können uns aber auch vorstellen, dass Verletzungen und das mittlerweile „dickere Fell“ mit Äußerungen und Interaktionen zu tun haben, die in der Verlängerung der festgestellten Erklärungsmuster von Einrichtungsleitungen liegen. Gegenüber kulturalisierenden Festlegungen zeigt sie sich skeptisch, zudem bevorzugt sie ein gleichsam *kleineres Modell von Kultur*: Es geht ihr eher um Familienkulturen.

d) Andere Formen und Verläufe

Erfahrungen mit Prozessen des Othering sind keineswegs nur auf Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund oder Fachkräfte mit einem islamischen Glauben beschränkt. Von den interviewten Fachkräften mit Migrationshintergrund haben alle entsprechende Erfahrungen gemacht. Dabei ist deutlich, dass je nach Migrationshintergrund zwar nicht die Mechanismen von Stereotypisierung und Zuschreibung, wohl aber die jeweiligen Inhalte sich verändern. So wird zum Beispiel in generalisierender Weise „Fachkräften aus dem

ehemaligen Ostblock“ bzw. „russischen Fachkräften“ ein „direktiver Umgang“ bzw. „autoritäre Vorstellungen“ zugeschrieben: „„Unsere Erziehung“ bereitet ihnen Schwierigkeiten, weil sie oft sehr autoritär sind.“ Zum Teil machen sie auch Ablehnungserfahrungen, bei denen indirekt oder direkt auf den sprachlichen Akzent verwiesen wird. Gleichzeitig findet sich eine große Bandbreite des Umgangs mit den Stereotypisierungen und Zuschreibungen (also von offener Gegenwehr, dem Versuch der Verharmlosung, dem Versuch des Weglachsens und des Reagierens mit humorvollen Antworten und der Sprach- und Fassungslosigkeit bis hin zu einem Getroffensein, das sich mit einem inneren Rückzug verbindet). Dabei finden sich auch Formen, in denen die Stereotype und Zuschreibungen teilweise übernommen werden, oder zumindest so getan wird, als ob dies der Fall sei. Schauen wir uns hierzu ein Beispiel mit einer Erzieherin mit polnischer Herkunft an.

Interviewerin: „Treffen Sie im Team auf Klischees über Ihre Herkunft bzw. dem Herkunftsland Ihrer Eltern?

Olga: Manchmal ja, aber ... es ist auf eine witzige Art und Weise. Also wenn irgendwie was fehlt, dann heißt es, ja, ja, Olga war es wieder, ne – weil Polen und so was.

[...]

Aber ich find ... also ich find, das ist so ein Beispiel. Aber die sind nie fies ..., also das ist nie so, dass mir jemand ... damit eins auswischen will, aber ich behandel das Thema halt ja selber sehr offen und positiv. Ich sag dann auch zum Beispiel, ich weiß nicht, ob das richtig ist, aber wenn ein Kind, wir haben bei uns in der Gruppe solche Kästen, wo die Kinder ihre Sachen reintun können, und wenn ein Kind dann Kindergartensachen da rein tut, dann sag ich auch so, ach, na ja, hast du bei mir abgeguckt, ne?“

Bei dem Stereotyp, von dem Olga berichtet, geht es um das Negativ-Bild der „klauenden Polen“. Sie formuliert dies nur halb ausgesprochen, da sie auf das verbreitete soziale Wissen zu diesem Bild vertrauen kann. Sie ist sich sicher, dass die Interviewerin schon versteht. Olga macht Erfahrungen mit Klischees, sie relativiert ihre Erzählung jedoch durch ihre Einleitung [„(m)anchmal ja, aber ...“], um zu betonen, dass dies von den Kolleginnen witzig gemeint ist: „die sind nie fies“, „nie so, dass mir jemand ... damit eins auswischen will“. Zudem wird deutlich, dass Olga nicht als Spielverderberin auftritt, eine Rolle, die unangenehm sein kann und die gute Laune im Team verdirbt. Olga macht

das Spiel mit. Das Ganze scheint stets „gut“ auszugehen, weil Olga selbst „sehr offen und positiv“ mit Negativ-Bildern gegenüber Polen umgeht. Einerseits schreibt sie sich hier Handlungsmacht und Verantwortung zu („aber ich ...“), andererseits scheint „offen und positiv“ zu bedeuten, dass Olga sich nicht kränken lässt (oder dies auf jeden Fall nicht zeigt), irgendwie darüber steht – aber es eben auch nicht negativ, nicht unangenehm werden lässt. Sie beteiligt sich, zieht keine Grenze, ja übernimmt sogar die fröhliche Stereotypisierung gegenüber den Kindern, wobei dies durchaus einen sarkastischen Beiklang bekommt („hast du bei mir abgeguckt, ne?“). Wir können davon ausgehen, dass die Kolleginnen zuhören und Olga dies auch möchte. Es ist ein Spiel auf einer Bühne. Ein gekanntes Spiel? Und geht das gegenüber den Kindern? Sie ist sich selbst vor allem in Bezug darauf, wie dies auf die Kinder wirken mag, keineswegs sicher („weiß nicht, ob das richtig ist“).

Nun können gegenseitige Frotzeleien und Witze, die Stereotype zu Nationen und Kulturen enthalten, in einem Zusammenhang, in dem sich die Beteiligten vertrauen und einander gut kennen, nicht nur harmlos sein, sondern auch als eine Art Code für das jeweilige Binnenverhältnis und die Zugehörigkeit ihrer Mitglieder funktionieren. Man weiß, was und wie etwas gemeint ist, gesteht sich wechselseitig zu, dass man sich stereotyper Zuschreibungen bedient. Eine solch lustig-vertraute Stimmung kann eine anstrengende Arbeit erheblich erleichtern. Allerdings gibt es auch in diesem Binnenverhältnis stets das Risiko, dass es für Einzelne zu „viel“ wird, sich nicht wirklich eine Gegenseitigkeit einstellt, Grenzen überschritten werden, Verletzungen stattfinden, die vielleicht ausgesprochen werden, vielleicht aber auch nicht, usw.

Zudem bleibt es meist *nicht* bei Binnenverhältnissen. In einem pädagogischen Kontext ist davon auszugehen, dass häufig andere zuhören: Kinder, Eltern, auch Vorgesetzte, Hausmeister, Passanten usw. Die gesprochenen Worte geraten aus dem vertrauten Kontext, werden von Dritten wahrgenommen, ohne dass unbedingt verstanden wird, was und wie es gemeint ist. Die inhaltlichen Botschaften werden u.U. transportiert und weitergegeben und beginnen, eine Art „Eigenleben“ zu führen. Zudem sollten wir uns vor allem bei ironischen oder sarkastischen Bemerkungen nie zu sicher sein, ob sie in diesem Sinne verstanden werden, – und schon gar nicht bei Kindern. Wir würden Olga also völlig zustimmen, wenn sie hier zu erkennen gibt, dass sie sich unsicher ist: Nein, es ist nicht richtig.

e) Konflikt, Macht, Abhängigkeit

Wenn Probleme vorliegen, dann führt dies nicht immer zu offenen Konflikten, ja nicht einmal unbedingt dazu, dass Probleme angesprochen werden. Auch in der folgenden Textpassage mit Antonija wird auf eine solche Konstellation sichtbar (aus GD 1).

Antonija: „Während meiner Praktikumszeit, meiner Ausbildungszeit, hab ich es auch schon mitbekommen, dass Kolleginnen mit Migrationshintergrund ... quasi lange aufgeschoben wurden. Also da gab es nicht diese zwei Jahre, bis man eine Festanstellung hatte. Das wurde einfach weggetan. Also diese Möglichkeit gab es im Grunde genommen gar nicht, weil sie immer klein gehalten wurden. Und das war speziell deswegen so, weil sie mit, ich sag's mal ganz plump, mit weniger zufrieden waren. Weil sie wussten, dass das, was sie bekommen haben, dafür können sie quasi dankbar sein, in Anführungsstrichen, und deswegen war auch klar, dass da nicht viel gemeckert und geschimpft wird, weil man gerne eine Festanstellung nach diesen zwei Jahren haben möchte. ... Davon ist man von vornherein quasi ausgegangen.“

Wir wissen nicht, wie häufig die von Antonija beschriebene Konstellation einer gezielten Ungleichbehandlung vorkommt. Uns ist diese Textpassage jedoch vor allem auch deshalb wichtig, da in ihr – in Verbindung mit einer bestimmten Arbeitsmarkt- und Arbeitsplatzstruktur – auf Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse aufmerksam gemacht wird, die zu einem Schweigen und Stillhalten („weil sie immer klein gehalten wurden“) führen können, obwohl oder vielleicht auch gerade weil in den Strukturen und Institutionen massive Ungleichheiten produziert werden.

f) Motivations- und Vorbildfunktion von Lehrerinnen mit Migrationshintergrund

Wie bereits ausgeführt sind Schüler(innen) mit Migrationshintergrund bereits in der Schule mit Othering- bis hin zu Diskriminierungserfahrungen konfrontiert, welche auf die Schüler(innen) demotivierend wirken können. Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund können als Vorbild- und Identifikationsfiguren einen wichtigen motivierenden Einfluss auf Schüler(innen) mit Migrationshintergrund haben: So zeigten unsere obigen Ausführungen im quantitativen Teil auf, dass Zwei-Drittel der Abteilungs- und Schulleitungen

an den ausbildenden Schulen, eine Vorbildfunktion von Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund für Schüler(innen) mit Migrationshintergrund sehen. Diesbezüglich werfen wir hier einen detaillierten Blick auf die Antworten der interviewten Schüler(innen) mit Migrationshintergrund auf die Frage „Haben Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund für dich eine Vorbildfunktion“. Alle interviewten Schüler(innen) sehen diese Vorbildfunktion, das geht auch aus dem Interview mit Felix hervor.

Interviewerin: „Haben Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund für dich eine Vorbildfunktion?

Felix: Ja. Die haben was erreicht. [...] Also die haben sich durchgesetzt in Deutschland. Weil das finde ich sehr toll, dass es überhaupt so ... auch die Menschen die Chance bekommen, sich zu beweisen,... dass die nichts anderes sind wie ein Mensch. Weil das wird manchmal, denke ich mal, sind hier so Vorurteile, so du bist kein Deutscher, du bist kein Mensch. Also das kommt mir manchmal wirklich so vor. [...]“

Für Felix sind Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund Vorbild („das finde ich sehr toll“) auch weil er denkt, dass der Erfolg für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland schwieriger und nicht selbstverständlich ist („die haben sich durchgesetzt in Deutschland“). Aus Felix Äußerungen kann man entnehmen, welche Wirkmächtigkeit die Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund für sein Empfinden haben, denn mit diesen Vorurteilen wird den Menschen teilweise auch die Menschlichkeit abgesprochen bzw. eine Menschlichkeit zweiter Klasse zugeschrieben („hier so Vorurteile, so du bist kein Deutscher, du bist kein Mensch“). Denkt man Felix Aussagen weiter, ist der Erfolg von Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund für ihn eben auch aus einer Gerechtigkeits- und Menschenrechtsperspektive wichtig. Das wird auch bei der folgenden Interviewpassage mit Gözde deutlich:

Interviewerin: „Haben Lehrerinnen mit Migrationshintergrund für dich eine Vorbildfunktion?

Gözde: Ja. Weil ich seh, dass die was erreicht haben und das ist für mich auch eine Motivation, weil früher ... wir kamen halt Einwanderer nach Deutschland, meine Großeltern, die mussten eine neue Sprache lernen und man sieht auch immer wieder, dass ... die Ausländer auch was schaffen

können und nicht nur Gastarbeiter sind. Wir haben auch das Recht, Ärzte zu werden oder Doktoren und ... Erzieher.“

Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund stellen für Gözde eine „Motivation“ dar, weil diese bereits das „erreicht haben“ was sie noch erreichen möchte, nämlich einen Beruf zu erlernen, den des „Erzieher“s. Für Gözde ist das Vorhandensein von Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund wie für Felix ein wichtiges gerechtigkeitspolitisches Signal („Wir haben auch das Recht, Ärzte zu werden oder Doktoren und ... Erzieher.“). Gözde deutet in dieser Passage auch erlittene Kränkungen und Verletzungen durch Vorurteile und Zuschreibungen an („und nicht nur Gastarbeiter sind“). In Gözdes Fall führen die Vorurteile und Zuschreibungen zur Annahme des Selbst als Andere, Gözde identifiziert sich als „Ausländerin“ und gibt diesem Anders-/Ausländersein eine kollektive Identität erkennbar am „wir“ („wir kamen halt Einwanderer“, „Wir haben auch das Recht ...“) in Abgrenzung und als Reaktion auf die autochthone deutsche „Wir-Identität“.

Wie bei Gözde führen auch bei Gülcan erlittene Kränkungen durch Vorurteile zur Identifikation als „Ausländerin“. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund haben auch für ihn eine Vorbildfunktion:

Gülcan: „Ja auf jeden Fall.

Interviewerin: Und warum ist das so?

Gülcan: Weil es oft gesagt wird, ... dass die ausländischen Mitbürger faul sind und keinen Abschluss haben, aber es gibt auch Leute, die sehr erfolgreich sind.“

Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund sind für Gülcan erfolgreiche Aushängeschilder („die sehr erfolgreich sind“), die ihr dabei helfen, mit häufigen stereotypen Äußerungen ihr gegenüber („weil es oft gesagt wird“), die ins rassistische gehen („dass die ausländischen Mitbürger faul sind“) um zu gehen. Es geht ihr hierbei auch um Anerkennung, die sie eventuell meint für sich noch erkämpfen oder beweisen zu müssen und dabei haben Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund für Gülcan eine unumstrittene Vorbildfunktion („Ja auf jeden Fall.“)

Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund stellen für Nilüfer ebenso wie für Gözde eine „Motivation“ dar, den Ausbildungsweg erfolgreich abzuschließen.

Nilüfer: „Ja, weil sie eben auch vieles erreicht haben. Weil ... die haben einen Migrationshintergrund und sind ... zum Beispiel Lehrer oder Lehrerin geworden, genau und haben das

durchgezogen (I: ja). Und das ist dann schon gut, weil dann denkt man sich, [...] ich mach auch weiter und dann werd ich vielleicht auch erfolgreich und... das würde mich dann schon motivieren.“

Für Nilüfer stellen Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund eine Inspiration dar weiterzumachen und nicht aufzugeben („ich mach auch weiter und dann werd ich vielleicht auch erfolgreich“), insbesondere wenn es schwer wird („hat das durchgezogen“). Wichtig ist für Nilüfer eine Erfolgsaussicht vor Augen zu haben („Ja weil sie eben auch vieles erreicht haben“), denn sie zweifelt an ihren Erfolgsaussichten und relativiert diese („dann werde ich vielleicht auch erfolgreich“). Für Nilüfer sind die Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund ein plastischer und klarer Nachweis für ihre eigene Erfolgsmöglichkeiten als Schülerin mit Migrationshintergrund und in diesem Sinne Motivation weiterzumachen („das würde mich dann schon motivieren“).

Die folgende Interviewpassage mit Ljudmila ist die einzige, in der eine Schülerin die Vorbildfunktion von Lehrer(innen) mit Migrationshintergrund mit Einschränkungen versieht

Ljudmila: „Wenn sie einen guten Unterricht macht und auch so ... also vom Verhalten her auch ... sozusagen dem entspricht, was ich mir unter einem Vorbild vorstelle, dann durchaus, ja. Aber... also ich sag mal, es kommt halt immer auf die einzelne Person an, wie die ist. Und Migrationshintergrund oder nicht hat mich eigentlich bisher ... also ich bin da eigentlich relativ offen. Mich stört's auch nicht. Und ich kenn's auch vom Verein her, also ich fänd's da auch schön, wenn da mal mehr Menschen mit Migrationshintergrund wären. [...] man kann halt auch viel dadurch lernen einfach. Also ... vor allem auch über andere Kulturen lernen [...].“

Nach Ljudmilas Bekunden ist der Migrationshintergrund von untergeordneter Wichtigkeit, („Und Migrationshintergrund oder nicht hat mich eigentlich bisher ...“), er hat sie bisher nicht wirklich interessiert mag man ergänzen, denn sie ist diesbezüglich „eigentlich relativ offen“. Ljudmilas Relativierungen und ihre Betonung, dass der Migrationshintergrund sie nicht stört, lässt aber darauf schließen, dass sie schon mit Menschen zu tun hat, für die ein Migrationshintergrund störend oder vorurteilsbeladen ist. Ljudmila macht die Vorbildfunktion der Lehrkraft mit Migrationshintergrund davon abhängig, ob „sie einen guten Unterricht macht“ und vom „Verhalten her“ in Ordnung ist.

Ljudmila Äußerungen lassen sich in mehrere Richtungen interpretieren, einerseits könnte sie kritisch darauf hinweisen, dass der Migrationshintergrund an sich noch keinen Vorbildcharakter hat sondern die Fachlichkeit Vorrang haben sollte („wenn sie einen guten Unterricht macht“) und damit analog zu Özlem bemüht sein, die Fachlichkeit klar vom Migrationshintergrund als zusätzlicher Qualifikation zu trennen (siehe oben). Andererseits könnten die Äußerungen Ljudmilas auch dahin gehend interpretiert werden, dass sie zum Teil vorherrschende Stereotype bzgl. „Sprachdefiziten“ und „Kultur“ reproduziert und von daher skeptisch gegenüber Fachkräften mit Migrationshintergrund ist („wenn der Unterricht ok ist“, „Mich stört’s auch nicht.“). Der letzte Satz „Also ... vor allem auch über andere Kulturen lernen“ kann in dieser Lesart auch auf die Reproduktion von Stereotypen entlang von „anderer Kultur“ gedeutet werden.

Zusammenfassend lässt sich an den Interviews feststellen, dass die Schüler(innen) mit Migrationshintergrund deutliche Zweifel an der Bildungs- und Chancengerechtigkeit haben. In ihrem jungen Alter sind sie häufig bereits der Überzeugung, dass sie in dieser Gesellschaft auf Grund ihres Migrationshintergrundes mehr um Anerkennung bzw. Erfolg kämpfen müssen, und stärkere Widerstände und Vorurteile zu überwinden haben, um erfolgreich zu sein. Aus dieser Perspektive heraus fungieren Lehrkräfte mit Migrationshintergrund für die Schülerinnen als Vorbild: als erfolgreicher Gegenbeleg für stereotype Zuschreibungen, als hoffnungsvolles Symbol für (mehr) Bildungsgerechtigkeit, als Erfolgsversprechen sich in einer vorurteilsbeladenen Welt Anerkennung zu verschaffen und damit als Motivation und Antrieb die Ausbildung selbst erfolgreich zu beenden. Damit werden auch von den Schüler(innen) eine Menge von Erwartungen auf die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund projiziert. Diese überhöhten Erwartungen bergen durchaus die Gefahr, dass die Fachlichkeit der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund kompromittiert werden können, wie wir an anderer Stelle bereits gesehen haben.

6.2 Weitere Themen im Kontext von Diskriminierung

Nachdem wir solche Erwartungen an Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die mit interkulturellen Thematisierungen verbunden sind, mit spezifischen Diskriminierungen, die Fachkräfte mit Migrationshintergrund erfahren haben, konfrontierten, werden wir nun weitere Zuschreibungsmuster, die – nicht nur,

aber eben auch – in der Kindertagesstätte im Umlauf sind, vorstellen und untersuchen. Auch hier handelt es sich wieder um eine Auswahl.

a) Bedrohung durch Islam und Migration

Eines dieser Zuschreibungsmuster bezieht sich auf den Islam. Es handelt sich um einen Bedrohungsdiskurs. Nehmen wir als Beispiel eine Gruppendiskussion mit der Erzieherin Jacqueline. Sie versucht dort, sich sowohl in die Akteure auf der Trägerseite von Kindertagesstätten hineinzusetzen als auch in einen Teil der Bevölkerung (GD 5).

Jacqueline: „Ja gut, aber der Träger sagt auf der anderen Seite, denk ich, so zwei Schienen, irgendwie. Also erstmal möchte ich meine Religion hier vertreten haben, ich möchte nach meinen Grundsätzen oder nach meinen Prinzipien soll hier gelernt werden oder sollen die Kinder hier betreut werden. Auf der anderen Seite, denk ich, haben auch immer noch ganz viele Angst, dass es hier ... dass der Islam usw. zu viel Einfluss nimmt hier.

Interviewerin: Erzählen Sie mir bitte, was für einen Einfluss nimmt der Islam hier?

Jacqueline: Das sage ich nicht, aber ... ist doch die Angst ganz vieler Leute, dass das ... das es hier eine Übermacht des Islam irgendwo gibt, irgendwo, ne. Und durch die Gastarbeiter, die wir irgendwann vor 50 Jahren ins Land geholt haben, jetzt irgendwo, die uns jetzt irgendwie übermächtig werden ... ja und unser Land schließlich regieren, so ne. Ja“

Jacqueline hält sich bedeckt. Sie präsentiert sich als Diskussionsteilnehmerin, die nicht ihre eigene Sichtweise einbringt („Das sage ich nicht“), sondern auf mögliche Perspektiven der Einrichtungsträger und den Massen [„ganz viele(..) Leute“] verweist. Sie geht aber auch nicht auf Distanz zu diesen Perspektiven, sondern bringt sie mit einer Geste der Nachvollziehbarkeit in die Diskussion ein. Inhaltlich-thematisch geht es nicht nur um das Thema Islam, sondern weiter gefasst um Einwanderung überhaupt, verkoppelt mit Fragen von Einfluss und Macht. Ihre Rede schiebt sich dabei von den Trägern, deren Sicht sie mit einem besitzanzeigenden Fürwort [„meine Religion“, „meine(..) Grundsätze(..), meine(..) Prinzipien“] vorstellt, hin zu den Trägern. Der Übergang ist fast nahtlos. Die Grundaussage gilt sowohl für die Träger als auch für die Massen: Wer hat das Sagen, wer bekommt die „Übermacht“, wer

kann „regieren“? Jacqueline stellt sich dabei auf die Seite des Wir, von dem sie spricht („unser Land“), auf der anderen Seite stehen „die“ („der Islam“, „die Gastarbeiter“). Es werden zwei einheitliche Seiten konstruiert, und obwohl Jacqueline das Dargelegte nicht als ihre eigene Sichtweise verstanden wissen will, macht sie sehr deutlich, auf welcher Seite sie steht, und die eigene Seite ist diejenige, die bedroht wird. Die Welt der großen Politik hält damit Einzug in die Kindertagesstätte, und es wird ein Eindruck davon vermittelt, dass an diesem Ort wichtige Kämpfe geführt werden. Fast fühlt man sich erinnert an die rechtspopulistischen Thesen von Thilo Sarrazin („Deutschland schafft sich ab“). Auf jeden Fall ist deutlich, dass die allgemeineren politischen Diskurse in der Gesellschaft auch unter Erzieher(innen) debattiert werden. Die Bedrohung ist in der Kindertagesstätte angelangt.

b) Kopftuch als ein Merkmal für mangelnde Offenheit

Ein zweites Zuschreibungsmuster umkreist das Thema *Kopftuch*, welches ebenfalls mit Islam und Migration verbunden ist. Die Erzieherinnen Linda und Ana (GD 4) reagieren auf eine Frage der Interviewerin, und auch in dieser Passage geht es, wenn auch weniger deutlich wie soeben, um Macht und Einfluss.

Interviewerin: „Wie ist das denn, [...] wenn eine mit Kopftuch arbeiten würde als Einrichtungsleitung? Was für Bilder haben Sie? Und inwiefern ist aus Ihrer Sicht ... würde das akzeptiert?“

Linda: Ich glaube, das würde gar nicht angenommen werden. Weil da oft darüber gesprochen würde, dass sie ja mit ihrem Kopftuch auch die Religion austragen. Sei jetzt nur dahingestellt, ob das jetzt stimmt oder nicht, [...], aber ich kann mir nicht vorstellen, dass zum Beispiel die Stadt das zulassen würde. Sie würde die Leitung eventuell machen können, wenn sie auf das Kopftuch verzichten würde. Das könnte ich mir vorstellen, aber mit dem Kopftuch würde das nicht akzeptiert werden. Auch nicht von den Eltern. [...]

Ana: Man muss ja schon vielen Kulturen gegenüber offen sein. Wenn Du ein Kopftuch hast, unterstreichst Du, dass Du eigentlich nur für ... wahrscheinlich nur für das offen bist.“

Wieder wird – wie im Beispiel zuvor – geredet, in dem andere verstanden werden („die Leitung“), diesmal allerdings provoziert durch die Frage der Interviewerin. Die eigene Sichtweise bleibt bei Linda verdeckt, sie formuliert

hypothetisch [„(s)ei jetzt nur dahingestellt, ob das jetzt stimmt oder nicht“). Als Akteure, die es verhindern würden, dass eine Kopftuchträgerin eine Einrichtungsleitung übernimmt, wird auf „die Stadt“ (also vermutlich die politisch Verantwortlichen in den städtischen Gremien) und die „Eltern“ verwiesen. Der eigentliche Grund des Verbots wird darin gesehen, dass das Kopftuch ein Symbol für das „Austragen einer Religion“ darstellt. Was mit dem Verb „austragen“ genau gemeint ist, bleibt undeutlich, zunächst könnte man denken, dass es weniger um einen „stillen Glauben“, sondern eher um eine Form der Beeinflussung oder Missionierung geht. Die im folgenden Satz beschriebene fiktiv-unwahrscheinliche Möglichkeit, dass derselben Frau („eventuell“) die Leitung zugestanden werden könnte, wenn sie denn das Kopftuch abnimmt, zeigt jedoch, dass vor allem das Symbolische im Vordergrund zu stehen scheint.

Für Ana, die jetzt in die Diskussion eingreift, steht das Symbol Kopftuch allerdings nicht nur für etwas Religiöses. Anders als zuvor Linda macht sie ihre eigene Sichtweise deutlich, es geht nicht um die Stadt oder die Eltern: Offenheit hat als eine Grundhaltung für Einrichtungsleitungen zu gelten. Und ein Kopftuch steht als Symbol für Geschlossenheit und Nicht-Akzeptanz, wobei Ana in einer merkwürdigen Abfolge von zwei zuerst sehr bestimmten Aussagen („unterstreichst Du“, „eigentlich nur“) mit einer unbestimmten Aussage („wahrscheinlich nur“) endet. Auf jeden Fall liegt die Frage der Akzeptanz jetzt nicht mehr bei der Stadt, bei den Eltern, implizit aber auch nicht bei Ana, der Erzieherin, sondern bei der Kopftuchträgerin selbst. Sie wird in dieser Konstruktion diejenige, die nicht akzeptiert.

c) Unterschiede im Erziehungsverhalten

Ein drittes Zuschreibungsmuster verweist auf pädagogische Ideale, die mit kulturellen Gegebenheiten verbunden sind und von Fachkräften mit Migrationshintergrund deshalb in anderer Weise vertreten werden. Beobachten wir als ein Beispiel für viele andere eine Textpassage aus einer Gruppendiskussion mit Erna und Stéphanie (GD 4).

Erna: „Aber es gibt ja auch Unterschiede in der Kindererziehung auch jetzt in der Türkei oder hier. [...] Ich hab zum Beispiel auch welche erlebt in anderen Einrichtungen, wo ich vorher war, da waren die Kinder, die Jungs und die Mädchen, die hatten bis zum Schulalter hatten die ihre Freiheit, da durften

die machen, was sie wollten. Und das haben wir ja nicht so. Wir haben auch unsere Regeln hier. [...]

Stéphanie: Ach, Du meinst das obligatorische, das Kind braucht nicht spülen, weil es ein Junge ist? Hab ich auch schon kennengelernt.

Erna: Oder Aufräumen. ... Wieso Aufräumen? Das können die Mädchen machen!“

Erna weist zunächst auf „Unterschiede in der Kindererziehung“ hin („in der Türkei oder hier“). Als eigene Erfahrung wird „Freiheit“ eingeführt, die an einer früheren Arbeitsstelle den Jungs und den Mädchen „bis zum Schulalter“ zugestanden wurde. Wieder wird ein Gegensatz mit zwei einheitlichen Seiten berichtet: „Wir haben [...] unsere Regeln“, dort war das nicht so. Inwieweit oder ob überhaupt die andere Kindertagesstätte („in anderen Einrichtungen“) irgendetwas mit „der Türkei“ zu tun hatte (vielleicht gab es viele Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, vielleicht arbeiteten dort Kolleginnen mit türkischem Migrationshintergrund?), wird eigentlich so genau nicht gesagt. Irgendwie scheint Stéphanie jedoch zu verstehen, wobei sie den von Erna berichteten Gegensatz Freiheit versus Regeln verwandelt in einen spezifischen Geschlechtergegensatz: Jungs müssen nicht aufräumen und nicht spülen, dies sind Aufgaben, die ausschließlich für Mädchen vorgesehen sind. Die Aussagen von Erna und Stéphanie sind sehr ungenau, dennoch sind sie sich einig und wissen offenbar, worüber sie sprechen. Im Ergebnis lautet die Botschaft: Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund stellen zu geringe Ansprüche an die Kinder und befreien die Jungen von Aufräum- und Reinigungstätigkeiten.

d) Familienorientierung

Ein viertes Zuschreibungsmuster bezieht sich auf die Familienorientierung. In einem Interview denkt Sophia darüber nach, weshalb es so wenig Erzieherinnen mit Migrationshintergrund gibt, die auf einer Leitungsebene arbeiten.

Sophia: „(B)ei den Erzieherinnen mit Migrationshintergrund Islam sehe ich oft, dass die ihren Schwerpunkt dann nicht mehr auf Karriere setzen, sondern auf Familie. Die machen die Erzieherausbildung, die arbeiten auch gerne als Erzieherin, eine Freundin von mir ist genau der Fall, und eine ehemalige Kollegin von mir, die wohnt jetzt aber nicht mehr hier [...], die ist mit ihrem Mann nämlich dann umgezogen, ist

genau das gleiche Prinzip, der Schwerpunkt ist nicht da. Die wollen nicht Einrichtungsleitung werden, sondern die wollen ihren Schwerpunkt auf der Familie haben. Und das geht nicht. Ich kann nicht den Schwerpunkt auf die Familie legen, wenn ich eine Leitungsposition übernehme.“

Sophia berichtet hier von einer Konstellation, die meist in einem viel weiteren Rahmen benutzt wird. Im Versuch, die im Durchschnitt ungleiche Verteilung zwischen Mann und Frau in den beruflichen und gesellschaftlichen Hierarchieebenen in Deutschland zu erklären, wird darauf verwiesen, dass eigentlich die Frauen selbst schuld sind, wenn sie im geringeren Umfang Leitungspositionen einnehmen, da sie für den Aufstieg und die Karriere ihre Akzente falsch setzen und ihre Energien in der Familie verbrauchen. Die Verantwortung für die Familientätigkeiten wird gegen die Führungsposition im Beruf in Stellung gebracht. Dieses oft und zurecht kritisierte allgemeine Diskursmuster in der geschlechterpolitischen Auseinandersetzung wird jetzt auf die Erzieherin mit Migrationshintergrund und/oder mit islamischer Religionszugehörigkeit übertragen (ähnliche Diskursmuster können wir auch in den GD 1, 2, 3, 4, 5 und 7 beobachten). Es wird zu einer Thematik *dieser* Frauen gemacht, das in der Mehrheitsgesellschaft nicht mehr zu bestehen scheint.

Dort kann es als eine Negativ-Erwartung wirken, wie eine Interviewpassage mit Meral zeigt. Meral, eine Fachkraft mit türkischem Migrationshintergrund, macht deutlich, dass sie solche Fremdzuschreibungen als Belastung empfindet.

Meral: „Sie hat eine Familie gegründet, jetzt kommen die Kinder oder ihr Mann wird sich einmischen und sagen, sie darf jetzt nicht arbeiten, irgendwelche Sachen. Und bei mir war das am Anfang auch so, wegen Verlobtsein sein so, dann wurden schon so Fragen gestellt so: Und? Wie ist das dann? Willst du dann Kinder haben? [...] Ich habe schon Angst, [...] also ich möchte auf jeden Fall, wenn ich auch Kinder haben sollte, auch arbeiten, das bedeutet ja nicht, wenn ich Kinder habe, dass ich nicht arbeiten werde, dass dann Schluss aus ist. Ich meine, ich habe diese Ausbildung nicht umsonst gemacht, ich habe auch nicht diese ganze Mühe für nur ein, zwei Jahre gegeben, sondern ich möchte ein Leben lang arbeiten, weil ich auch Spaß daran habe. Und na klar macht das einem auch Angst, man hat keinen unbefristeten Arbeitsvertrag, so, und dann denkt man so, was bedeutet das jetzt für mich, wenn jedes Mal so was kommt?“

Die Diskussionen um die stärkere Familienorientierung von Frauen mit Migrationshintergrund, oft in Verbindung mit Verweisen auf die türkische Kultur oder den Islam, wird denn auch in den Interviews und Gruppendiskussion nicht immer so vertreten, dass eine einheitliche Sicht entsteht. Dabei sind es nicht nur Frauen mit Migrationshintergrund, wie soeben Meral, die die Diskussion mit Fragezeichen und Gegenstimmen versehen, meist sind jedoch die Kräfteverhältnisse ungleich verteilt. Hierzu ein Beispiel aus einer Gruppendiskussion mit Ramona, Joan und Ursula (DG 7):

- Ramona: „Also wenn ich jetzt irgendwie so überlege, auch von Freundinnen, die irgendwie aus der Türkei kommen, [...] die machen diese Ausbildung [...], bekommen dann aber Kinder [...], und dann ist Familie im Mittelpunkt. Also, die haben diese Ausbildung, aber konzentrieren sich dann doch eher noch mal auf Familie, und da habe ich auch den Eindruck, dass sie dann einfach da so ein bisschen wegrutschen von der Arbeit.
- Joan: Wobei wir ja viele Eltern haben mit Migrationshintergrund, die ihre Kinder bei uns haben, in den Familien, die ja alle arbeiten, selbstständig sind, Läden haben, Geschäfte haben usw. [...]
- Ursula: Also was ich auch noch von anderen hier gehört habe, ist, dass die Frau dann nicht richtig arbeiten durfte.“

Joan versucht hier, auf die Tatsache zu verweisen, dass viele Mütter mit Migrationshintergrund, die ihre Kinder in die Kindertagesstätte bringen, einem Berufsleben nachgehen. Ursula antwortet mit einer Einschränkung, relativiert die Bedeutung der Beobachtung, unterscheidet zwischen „richtig arbeiten“ und nicht richtig arbeiten und macht zusätzlich auf die (angeblich) notwendige Genehmigung des Mannes aufmerksam („nicht ... durfte“).

6.3 Diskurse zu Sprachdefiziten

Sehr häufig finden sich in den Interviews und Gruppendiskussionen auch Hinweise auf Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache, die bei Fachkräften mit Migrationshintergrund wahrgenommen oder vermutet werden. In den folgenden Interviewpassagen geht es zunächst immer wieder um die Frage, welche Erklärung es dafür gibt, dass Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund und muslimischer Religionszugehörigkeit zwar noch

zahlreich in den Ausbildungsstätten, aber nur sehr wenig in den Kindertagesstätten zu finden sind.

Interviewerin: „Ja und es zeichnet sich auch ab, dass muslimische Fachkräfte häufig nicht im gelernten Ausbildungsberuf verbleiben. Was können die Gründe dafür sein?

Berin: Ich sag mal, es ist auch, sag ich mal, schwer heutzutage interkulturelle Einrichtungen zu finden, die das, sag ich mal, ja, als Erweiterung sehen, Mitarbeiter zu haben mit Migrationshintergrund. [...] Die sehen das eher als einen Störfaktor.

Interviewerin: Warum ist das so?

Berin: Man ist der Sprache nicht wirklich mächtig, man ist nicht Deutsch. Man ist nicht Deutsch. [...] Wir können gar nicht mehr Deutsch werden. Ich habe meine dunkle Haarfarbe, ist egal ob ich jetzt einen türkischen Pass oder einen deutschen Pass hab, ich bin eine Türkin, ich bleib 'ne Türkin. Ende aus Punkt. Ist egal, wie gut ich die Sprache spreche, ich bleib eine Türkin.“

Berin schätzt die Lage am Arbeitsmarkt so ein, dass eher von einer interkulturellen Schließung („Störfaktor“ Migrationshintergrund) denn von einer interkulturellen Öffnung (Migrationshintergrund als „Erweiterung“) gesprochen werden kann. Sehr schnell ist Berin dann bei den deutschsprachigen Kompetenzen. Berin macht sie zunächst auf eine allgemeine Einordnung bezüglich von Sprachkompetenzen aufmerksam [„(m)an ist der Sprache nicht wirklich mächtig“], die sich dann mit Zuschreibungen verbindet, die im Zusammenhang mit dem Aussehen formuliert werden („dunkle Haarfarbe“). Dabei, so betont sie, geht es keineswegs um die Staatsangehörigkeit (Berin hat einen deutschen Pass). Das Aussehen bietet einen Anlass für Zuschreibungen, die keinen Ausweg zuzulassen scheinen („Wir können gar nicht mehr deutsch werden“). Dabei ist es eigentlich „egal“, wie gut sie deutsch spricht, und dies tut sie in der Tat, sie wird als Türkin gesehen, wobei es in ihrem Erfahrungsbericht nur die Positionen *Türkin* oder *Deutsche* gibt. Eine Position dazwischen, eine Position, die beides umfasst oder eine dritte Position benennt, scheint es in den allgemeinen Ordnungsmustern nicht zu geben.

Der Hinweis auf ungenügende sprachliche Kompetenzen entpuppt sich in den Interviews und Gruppendiskussionen übrigens meist als anerkanntes Erklärungsmuster, das aus sich selbst heraus plausibel scheint und keiner weite-

ren Begründung oder Nachfrage bedarf. Recht typisch ist beispielsweise die folgende Passage aus einer Gruppendiskussion mit Edelgard und Anastasia.

Edelgard: „Na, wenn jemand mit Migrationshintergrund kommt und hat die Erzieherausbildung gemacht, spricht aber nur gebrochen Deutsch ... es wäre so eine der Sachen, die mir eingefallen sind.

Anastasia: [...] Könnte es ja die Sprache, ja natürlich.

Edelgard: Ja.

Anastasia: Ohne Sprache kannst Du keine ... die Kinder erziehen.“

Eine Variante dieser sich selbst genügenden Erklärung zielt auf die Zusammenarbeit im Team. Die Textpassage mit Gitte und Ronja aus einer Gruppendiskussion (GD 3) stellt hierfür ein gutes Beispiel dar:

Gitte: „Sprachliche Barriere vielleicht hin und wieder noch, aber ...

Ronja: (dazwischen) Ja, auch im Schriftkram, ne ...

Gitte: (setzt fort) schriftliches, genau beides.

Ronja: (setzt fort) ... wenn jetzt zum Beispiel die Kollegin mit dem Migrationshintergrund sagt, oh die Dokumentation, schreib Du, das macht mir noch so viele Schwierigkeiten, oder, das Elterngespräch, führ Du. Ich komm da manchmal an meine Grenzen, das sind natürlich ... das kann man mal machen, aber wenn man jetzt sehr eng zusammenarbeitet, zwei Kolleginnen in der Gruppe mit 20, 25 Kindern, würde ich schon sagen, ist das auch eine Barriere [...]. Dann musst Du noch einen Sprachkurs machen oder so, aber das ist Deine Aufgabe auch.“

Es ist deutlich, dass sich bei ungleich verteilten Kompetenzen Situationen von Überforderung und Überlastung in einem Team ergeben können, die ebenfalls ungleich angeordnet sind. Gitte führt das Thema Sprache ein, zunächst zurückhaltend, dann Ronja folgend („genau beides“), die hier sehr bestimmt ist und sehr anschaulich ihre Situation beschreibt. Allerdings fragt Ronja weder nach der Ausbildung, die die Kollegin mit Migrationshintergrund offenbar nicht zu ausreichenden kommunikativen („Elterngespräch“) und schriftlichen („Dokumentation“) geführt hat, noch nach der Verantwortung der Einrichtung. Ronja richtet die Verantwortung ausschließlich auf die Individuen [„dann musst Du noch einen Sprachkurs machen“].

Einen Einblick in die Dynamik einer Diskussion bietet die folgende Passage (GD 2), in der sich recht unterschiedliche Sichtweisen und Schlussfolgerungen zeigen:

Eva: „Ich könnte mir vorstellen, dass es Sprache ist, also das es Kindertagesstätten gibt, [...], die erwarten von einer Erzieherin astreines Hochdeutsch oder Deutsch [...] ich habe das erlebt, also in der anderen Kindertagesstätte war es so, Sprachvorbild und Du bringst den Kindern falsches Deutsch bei, das so was eine Rolle spielt?

Heidrun: Ich glaube, das hat sich hier mittlerweile aufgeweicht. Ich weiß nicht, hast Du ...? Ich kenne die Geschichte nur so gerüchteweise, aber es ging irgendwie das Gerücht, irgendwie, als die Janova hier angefangen hat, also das ist eine Kollegin, da hörte man schon auch ein bisschen Akzent und [...] da hat es, glaube ich, hinterher schon irgendwie Unmut gegeben, warum sie eingestellt wurde, mit eben dem Sprachstand, den sie hat. Ich glaube [...], also wenn wir wieder eine Stelle frei haben und jemanden suchen [...], ich achte generell darauf, wie Bewerbungen geschrieben werden, weil ich es einfach merkwürdig finde, wenn ein Bewerbungsanschreiben vor Rechtschreibfehlern strotzt. Von daher kann ich das schon nachvollziehen, dass Sprache ein Punkt sein kann, der eben eine Einstellung verhindert.

Eva: Also ich finde es so ein bisschen schwierig, weil jetzt unsere niederländische Kollegin [...]. Sie hat die Chance gehabt und hat ja auch mit den Kolleginnen, die zu dem Zeitpunkt hier waren, Deutsch gelernt [...]. Von daher finde ich es halt so ein bisschen schade, wenn man dann so was hört, dass die dann einfach nicht genommen werden.

Gisela: Aber Du kannst ja letztendlich auch nicht einschätzen, wie sich's entwickelt.

Heidrun: Natürlich nicht, also ich bin mir ziemlich sicher, dass es auch einen Haufen Leute gibt, die sich vielleicht einfach auch keine Mühe geben oder die gar nicht so viel Bock haben, die Sprache zu lernen [...]. Wobei ich sagen muss, ich glaube nicht, dass die Leute so schlecht deutsch sprechen, weil die haben ja auch alle ihre Ausbildung hier gemacht. [...] Na ja, also ich finde es halt so ein bisschen erschre-

ckend, wenn man hört, dass die dann einfach nicht eingestellt werden. Also so ein bisschen ... nicht okay.“

Die Diskussion entwickelt sich. Eva beginnt, in dem sie nicht nur ihre eigenen Erfahrungen ein („ich habe das erlebt“), sondern bezieht mit ihrer Schilderung zugleich auch eine inhaltliche Position. Die verbreitete Vorgabe, Kindern gegenüber als „Sprachvorbild“ auftreten zu müssen, führt ihrer Einschätzung nach auch zu einer besonderen Zugangsbarriere für Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Man spürt ihre Distanz, die sie gegenüber einer Forderung nach „astreine(m) Hochdeutsch“ einnimmt.

Heidrun versucht vorsichtig, die Einschätzung von Eva zu entkräften („das hat sich hier mittlerweile aufgeweicht“). Das „Gerücht“ um eine Kollegin mit „Akzent“ und den „Unmut“, der dadurch ausgelöst wurde, führt Heidrun zu einer eigenen Schlussfolgerung, die sie schließlich sehr vehement vertritt: Mangelnder „Sprachstand“ ist ein berechtigter Grund, um es nicht zu einer Einstellung kommen zu lassen („ich kann das schon nachvollziehen“). Heidruns eigene Haltung, die sie jetzt als aktuelle Praxis vorstellt („ich achte generell darauf“), passt nicht ganz zu ihrer Einleitung. Von Aufweichung kann offenbar nicht die Rede sein.

Ihre Kollegin Eva gibt jedoch nicht auf. Sie erinnert an das positive Beispiel mit einer niederländischen Kollegin. Mit Unterstützung des Teams wurde offenbar der Sprachstand deutlich verbessert. Gisela wirft mit einer skeptischen Geste ein, dass dies nicht immer so sein muss, worauf Heidrun zunächst ihre inhaltliche Linie fortführt und verschärft. Eine vorwurfsvolle Haltung wird sichtbar („keine Mühe geben“, „nicht so viel Bock haben“).

Während des Redens entsteht jedoch der Gedanke, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung meist (bei Heidrun in ihrem übertreibenden Stil: „alle“) in Deutschland gemacht haben und vermutlich entsprechende Sprachkompetenzen vorliegen. Der Abschluss ihrer Argumentation ist dann einigermaßen überraschend, wird aber, um nicht ganz den eigenen Standpunkt zu verlassen, mit einer Relativierung versehen: Es ist jetzt „ein bisschen erschreckend“, dass „die Leute“ nicht eingestellt werden, „ein bisschen ... nicht okay“.

Einen interessanten Hinweis, der auch aus einer Gruppendiskussion zur Bedeutung von Akzent, Dialekt, Fremdsprache und Sprachstand hervorgeht, liefert die Erzieherin Stephanie (GD 4):

Stephanie: „Ich glaube, dass es schon wichtig ist, dass ... eine Erzieherin, die in einem deutschen Kindergarten arbeitet, auch ein gutes Sprachvorbild der deutschen Sprache ist. Aber ein Dialekt ist trotzdem ein gutes Sprachvorbild. Und ein Fehler in einem Satz ist auch ein gutes Sprachvorbild, weil es den Kindern zeigt, und das ist auch einer unserer Bildungsaufträge, dass auch ich nur ein Mensch bin, ich Erziehungspartner bin und nicht Erziehungsvorgesetzter. Dass ich eben auch Fehler mache. Aber ich glaube, diese Toleranz, gerade momentan, wo der Fokus in der Bildung so stark auf die Sprache gelegt wird, ich glaube, ist diese Toleranz nicht mehr sehr weit.“

Hinsichtlich der Forderung nach einem Sprachvorbild warnt Stephanie vor einem Perfektionismus. Sie verbindet eine Aufforderung zur Fehlerfreundlichkeit mit einem demokratischen Erziehungsstil.

6.4 Zwischenfazit der Ergebnisse des qualitativen Forschungsteils

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 haben wir gesehen, 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 entinnen 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 Kindertagesstätte-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 Prozent der Leitungskräfte gehen davon aus, dass das Fachpersonal mit Migrationshintergrund „im Team auf stereotype Bilder über ihre Herkunft“ trifft. Es ist – blicken wir auf das Datenmaterial insgesamt – ganz offensichtlich, dass hier etwas Bedeutsames *nicht* wahrgenommen wird.

Auch der Diskurs zur Beherrschung der deutschen Sprache neigt 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 lebhaftige Debatten beobachten: 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.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Von den in dieser Studie verwendeten quantitativen und qualitativen Instrumenten zur Datenerhebung und der Auswertung des Materials hatten wir uns Folgendes versprochen:

- eine Verbesserung der Forschungslage zu Migrant(inn)en, die bereits in einer Kindertagesstätte beruflich tätig sind bzw. eine frühpädagogische Ausbildung absolvieren;
- Kenntnisse über Rolle, Situation und Bedarfe von Migrant(inn)en in Bezug auf das frühpädagogische Tätigkeitsfeld;
- die Ermittlung von Gründen für ihren Zugang bzw. Nicht-Zugang zum und den Verbleib bzw. Nicht-Verbleib im Berufsfeld, also generell für ihre geringe Repräsentanz sowie
- Erkenntnisse zum aktuellen Stand von Interkultureller Öffnung bzw. Managing Diversity in Kindertagesstätten und in den ausbildenden Schulen.

Im Rahmen dieser Studie haben wir zwei schriftliche Fragebogenerhebungen an Kindertagesstätten und den ausbildenden Fachschulen für Sozialpädagogik und Berufsfachschulen (BFS) für Kinderpflege/Sozialassistenten durchgeführt. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bildeten die Grundlage für die Entwicklung leitfadengestützter Interviews. Es wurden anschließend 16 Fachkräfte mit Migrationshintergrund an Kindertagesstätten und Schüler(innen) mit Migrationshintergrund an den (B)FS im Erhebungsraum interviewt. Zudem wurden sieben Gruppendiskussionen mit Kindertagesstätte-Teams mit Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund durchgeführt und ausgewertet.

Folgende Ergebnisse haben wir dabei erzielt:

- Die Fachkräfte bzw. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an den Kindertagesstätten bzw. ausbildenden (B)FS und FAK werden sowohl von den befragten Leitungskräften als auch von den interviewten Kindertagesstätte-Fachkräften und Schüler(innen) 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, was Ergebnisse früherer Studien bestätigt (vgl. Fuchs-Rechlin 2010; Georgi et al. 2011).

- Fachkräfte mit Migrationshintergrund arbeiten häufiger mit befristeten Verträgen und bei gleicher Qualifikation (Erzieher/in) seltener als Leitungskräfte als die Fachkräfte ohne Migrationshintergrund.
- Die Mehrsprachigkeit von Fachkräften mit Migrationshintergrund wird noch zu wenig anerkannt und in die pädagogische Arbeit integriert, ein möglichst akzentfreies Deutsch scheint für viele Einrichtungsleitungen im Vordergrund zu stehen.
- Es fällt 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.
- Allerdings ist dieser ganze Themenkomplex um „Kultur“ und „Sprache“ von Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten durchzogen (s.o., Abschnitt 1.2.3.4). So wird beispielsweise die Zusammenarbeit im Team überwiegend als problemlos eingeschätzt, während gleichzeitig ein deutlicher Qualifizierungsbedarf in der Arbeit in interkulturellen Teams gesehen wird. Diese ist nach Ansicht der Leitungskräfte weder gut in den Einrichtungen umgesetzt, noch bereitet die Ausbildung die Fachkräfte gut darauf vor.
- Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund bzw. Fachkräfte, die dem muslimischen Glauben zugerechnet werden, scheinen nach der Ausbildung seltener in das Berufsfeld einzumünden und/oder das Berufsfeld schneller wieder zu verlassen.
- Befragt nach den Gründen für die geringere Repräsentanz und den geringeren Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund im Berufsfeld hatten zwei Drittel der Kindertagesstätte-Leitungen keine Erklärung. Die am häufigsten genannten Gründe waren: „Sprachdefizite“, „Kulturelle Differenzen“, „Traditionelleres Rollenverständnis der weiblichen Fachkräfte mit Migrationshintergrund“ und „Kirchliche Träger“. 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, jedoch gleichzeitig weit darüber hinaus gehen:

- Von einigen Teams wurden die zum Teil hinter den Erklärungen stehenden Stereotype benannt, thematisiert und kritisch reflektiert.
 - „Kulturelle Differenzen“: Die Äußerungen im Bereich ‚Kultur‘ und zum ‚traditionelleren Familien und Rollenverständnis‘ deuten zum Teil auf stereotype Sichtweisen bei den Leitungskräften hin, zum Teil werden die hinter den Erklärungen stehenden Stereotype benannt, thematisiert und kritisch reflektiert. Wir haben insgesamt jedoch den Eindruck, dass die Erklärungsmuster mit ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘ oft auch Einfallstore für kulturalisierende Zuschreibungen und sich implizit oder explizit äuernde Negativ-Bewertungen sein können – und wir haben den Eindruck, dass dies in einem relevanten Umfang geschieht.
 - „Sprachdefizite“: Schüler(innen) werden nur zur Ausbildung zugelassen, wenn sie „gut Deutsch sprechen“ bzw. in Deutsch mindestens die Note befriedigend aufweisen können. Nach der Ausbildung weisen einige Schüler(innen) mit Migrationshintergrund aus der Perspektive der Leitungen von Kindertagesstätten dennoch erhebliche Sprachdefizite auf. Dies weist möglicherweise auf ein Fehlen entsprechender Unterstützung in der (schriftlichen) Fachsprache im Rahmen der Ausbildung hin oder auf einen Bias bei Lehr- und Leitungskräften, die diese sprachlichen Fähigkeiten einschätzen.
 - Als Zugangsbarriere nach der Ausbildung erweist sich die Nicht-Akzeptanz des Tragens eines ‚Kopftuches‘ (wobei dies nicht nur die kirchlichen Einrichtungen betrifft). Zudem wird die religiöse Zugehörigkeit (Muslime) zu einer Barriere gemacht, insbesondere durch die hohe Anzahl von Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft.
- In den Interviews und Gruppendiskussionen wurden die in den Fragebogenerhebungen genannten Erklärungen für den geringeren Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund zu „Kultur“, „Traditionelleres

Rollenverständnis“ und „Sprachdefizite“ ebenfalls aufgeführt – auch durch Fachkräfte mit Migrationshintergrund.

- Wie die Auswertungen der Fragebögen, Interviews und die Gruppendiskussionen zeigen lassen sich häufig Othering-Erfahrungen beobachten, also des zu dem/der Anderen gemacht werden durch alltägliche Situationen kontinuierlicher Unterscheidung, eng verbunden mit Zuschreibung, Negativbewertung und Rechtfertigungsdruck (vgl. Leiprecht 2012: 5). 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 stereotypischen Fremdzuschreibungen ein gewichtiger Grund für den niedrigeren Verbleib von Fachkräften mit Migrationshintergrund sein kann.
- Sozialwissenschaftlich und psychologisch interessant ist der unterschiedliche Umgang mit Fremdzuschreibungen durch die Fachkräfte mit Migrationshintergrund, neben dem resignativen gibt es auch widerständige und assimilative Reaktionen bzw. Identifikationen.
- Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die eher dem assimilativen Typus angehören, reproduzieren die Fremdzuschreibungen häufig und tragen zu ihrer Manifestation in Teams bei. Die Beweggründe dafür lassen sich nur erraten (z.B. erhoffter verbesserter Teamstatus und Akzeptanz bzw. Integration im Team?) und bedürfen weiterer Untersuchung.
- Aus der Auswertung der Fragebögen, Interviews und Gruppendiskussionen ergaben sich Anzeichen auf verschiedene interpersonelle/direkte und strukturelle Diskriminierungsformen im Berufsfeld (vgl. Peucker 2010: 9ff.). Dabei handelte es sich a) um rassistische Diskriminierung; b) um statistische Diskriminierung aufgrund (oft negativer) statistischer Kollektivannahmen über bestimmte Gruppen von Migrant(innen), nicht selten basierend auf der Pauschalisierung von Einzelfallerfahrungen, z.B. dem unterstellten „autoritären Erziehungsstil“ osteuropäischer Erzieher(innen) und der „traditionellen Familienrolle“ der Fachkräfte mit

muslimischem Glauben oder türkischem Migrationshintergrund; c) Diskriminierung zur Vermeidung von antizipierten Negativreaktionen Dritter, hier z.B. der Eltern gegenüber Fachkräften mit Kopftuch oder männlichen Erziehern mit Migrationshintergrund; d) opportunistische Diskriminierung durch Ausnutzung des schwächeren (Rechts-) Status bestimmter Personengruppen, zum Beispiel durch die häufigere (Ketten-) Befristung von Verträgen von Fachkräften mit Migrationshintergrund; und e) rechtliche Diskriminierung oder 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 (zum Beispiel Kopftuchverbote in den Landesschulgesetzen, Kirchen-Klausel im AGG).

7.1 Handlungsempfehlungen

Unsere Handlungsempfehlungen basieren auf dem wissenschaftlichen Kenntnisstand zum frühpädagogischen Berufsfeld und zur migrationspädagogischen Fachdebatte, ergänzt um die Erkenntnisse aus unserem Forschungsprojekt. 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 Projekts 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 niedrigschwelligen und überaus selbstverständlichen

und alltäglichen Weise. Die Förderung von Teilhabe, Zugehörigkeit, Anerkennung und Bildung muss in diesen Kommunikationen und Interaktionen „erfährbar“ 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 Kindertagesstätten und insbesondere von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an den ausbildenden (Berufs-) Fachschulen, und in Leitungspositionen sind sie sehr selten anzutreffen.

Es ist positiv zu beurteilen, dass an den befragten (Berufs-) Fachschulen 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: Weniger als ein Viertel der Führungskräfte der B(FS) finden, dass diese beiden Punkte bereits gut in den Bildungs- und Lehrplänen der Länder berücksichtigt sind.

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. Stereotypisierende und kulturalisierende Zuschreibungen halten sich hartnäckig. Leider wird genau dies nur wenig thematisiert. 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 Kindertagesstätte-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, die 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.

Fortbildungsprogramme könnten darüber hinausgehend darauf hingehend befragt werden, inwieweit sie das Ausbilden von Kompetenzen versprechen, die auf das ‚Bewältigen‘ von ‚kulturellen Differenzen‘ zielen, oder aber dazu anregen, Verstrickungen in Diskriminierungs- und Dominanzzusammenhänge zu reflektieren.

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 Leitungskräfte, 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. Es ist nicht selbstverständlich, dass machtvoll markierte Positionen so dominant von der Majorität besetzt werden. Die Normalität der Hegemonie ist nicht selbstverständlich, weder, dass für 80 Prozent der Kindertagesstätten eine „gute [bis] sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ eine Einstellungsvoraussetzung für die Arbeit in einer Kindertagesstätte darstellt noch, dass sich weitere 60 Prozent von Kandidat(inn)en zudem ein „weitgehend akzentfreies Deutsch“ wünschen. Für eine Migrationsgesellschaft gar nicht verständlich ist das Ergebnis, dass „die Zugehörigkeit zur christlichen Kirche“ entscheidungsrelevanter für eine Einstellung ist als die „Mehrsprachigkeit“. Zumindest müssen diese Erwartungen kritisch in Frage gestellt werden, denn mit solchen Erwartungen können Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse verstetigt werden. Nicht zuletzt könnte die Rückspiegelung von Forschungsergebnissen an Kindertagesstätten und Fachschulen/Fachakademien zur erhöhten Aufmerksamkeit gegenüber Mechanismen der institutionellen Diskriminierung beitragen.

Wir empfehlen die Entwicklung von verbindlichen Leitlinien und Standards der migrationsgesellschaftlichen Öffnung in frühpädagogischen Einrichtungen

und in der Aus- und Weiterbildung, welche im Sinne von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung überprüfbar und zertifizierbar sein sollten.

Insbesondere ist bedeutsam:

- Die strukturelle Verankerung von Prinzipien des Diversitätsbewusstseins und der migrationsgesellschaftlichen Öffnung in Leitbildern, Konzepten, Selbstverständnis, Personalpolitik, die auch konkret ermöglicht, dass mehr Menschen mit Migrationsgeschichte in Leitungspositionen eingestellt werden.
- Dabei muss auch darauf geachtet werden, Wege zu beschreiben und zu konkretisieren, um mehr Menschen mit Migrationshintergrund zu beschäftigen, auch in Leitungsfunktionen.
- Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität als professionelle Angelpunkte.
- 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;
- Etablierung einer selbstreflexiven und kritischen Ausbildungs- und Fortbildungskultur in der Professionalisierung der Fachkräfte, die diskriminierende Praktiken, Prozesse, Strukturen und Machtverhältnisse im Berufsfeld thematisiert und detabuisiert und Wege zur Veränderung diskutiert und beschreitet.

Literaturverzeichnis

- Akbaş, Bedia; Leiprecht, Rudolf (2015): 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. Springer VS. Wiesbaden
- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik – Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals der Kindertagesstätten. Gutachten im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Münster
- 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 Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld
- BAGFW – Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2011): Ansätze und Überlegungen zum Umgang mit der Fachkräftesituation in Kindertageseinrichtungen. URL: www.evlvkita.de/cms/upload/pdf/Fachkraefteentwicklung_in_Kindertageseinrichtungen_08.03.2011.pdf (Zugriff: 01.07.2014)

- 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; Settelmeyer, Anke (2005): Interkulturelle Kompetenzen von Arzthelferinnen mit Migrationshintergrund. In: bwp, H. 4
- Bischoff, Ursula; Bruhns, Kirsten; Koch, Sandra (2008): Gestaltung interkultureller Beziehungen im Industriebetrieb. Ergebnisse und Beispiele zur Zusammenarbeit der Generationen. Deutsches Jugendinstitut. München
- 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
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen
- 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
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2013): Exemplarische Textinterpretation. Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 325-329
- Bohnsack, Ralf; Schäffer, Burkhard (2013): Exemplarische Textinterpretation. Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris.; Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentari-

- sche Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 341-346
- Boos-Nünning Ursula; Granato, Mona (2008): Integration junger Menschen mit Migrati-onshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, Klaus J.; Bommes, 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
- Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München
- 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)
- Der Paritätische Gesamtverband (2009): Fachpolitische Positionen. Zum Umgang mit dem zunehmenden Mangel an Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. URL: <http://paritaet-bw.de/content/e153/e175/PDF/fachkraeftemangel.pdf> (Zugriff: 01.07.2014)
- 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
- Eppenstein, Thomas/Kiesel, Doron (2008): Soziale Arbeit interkulturell – Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Feil, Christine; Schönhammer, Rainer (1983): Mentalität und Vorurteil – Ausländische Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen. München

- Friedrich, Michael (2006): Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. H. 3, S. 7-11
- 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
- Gaitanides, Stefan (2010): Interkulturelle Teamentwicklung – Beobachtungen in der Praxis. In: Auernheimer, Georg (Hg.): a.a.O., S. 153-171
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lianne; Karakaş, Nurten (2011): Vielfalt im Klassenzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster
- 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
- Kallus, K. Wolfgang (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien
- Karakaşoğlu, Yasemin (2010): Individuelle Bildungslaufbahnberatung als Förderung der Begabungsreserven von Migranten und Migrantinnen – einige grundlegende Überlegungen und Anregungen. In: Dies.; Hieserich, Hans-Georg (Hg.): Migration und Begabungsförderung. Beiträge der Akademie für Migration und Integration herausgegeben von der Otto Benecke Stiftung e. V., H. 12. Göttingen, S. 31-44
- 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
- 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 (2012a): Ein gleichberechtigtes Miteinander vorleben – mehr Männer in die frühe Pädagogik. In: Erzieher hinterlassen Spuren im Landkreis Leer. Herausgegeben von der Gleichstellungsbeauftragten im Landkreis Leer. Leer, S. 4-7
- Leiprecht, Rudolf (2012b): Sozialisation in der Migrationsgesellschaft und die Frage nach der Kultur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Nr. 49/50. Herausgegeben von der Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn, S. 3-7
- Leiprecht, Rudolf (2011): Einleitung. In: ders. (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Taunus, S. 7-11
- Leiprecht, Rudolf (2009): Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In: Kimmelman, Nicole (Hg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Herausforderungen für Organisationen, Lehrkräfte und Ausbildende. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 2. Köln, S. 66-77
- Leiprecht, Rudolf (2008a): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. 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 Ausbildende. Nürnberg
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.): a.a.O., S. 15-34

- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim u. a.
- Meyer, Bernd (2008): Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Hamburg
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Wiesbaden
- 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
- 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 empirische Untersuchung zum Personalbedarf in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz. Kurzdarstellung der Hauptergebnisse. URL: www.frueh-

paedagogik-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
- Statistisches Bundesamt (2013): Fachserie 1, Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Fachserie 1. Reihe 2.2. Wiesbaden.URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 24.08.2013)
- Steinbach, Anja (2015): Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach i.T. S. 335-370
- Strunz, Eva (2014): Der Betreuungsatlas 2013. Lokale Unterschiede in der Kindertagesbetreuung unter der Lupe. In: KomDat Jugendhilfe. H. 1-2, S. 7-9
- Stuber, Michael (2014^{III}): Diversity & Inclusion. Das Potenzial-Prinzip. Aachen
- 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
- Wolfram, Wolf-Wedigo (1995). Das pädagogische Verständnis der Erzieherin. Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Weinheim/München