



Institut Kindheit, Jugend und Familie

Abteilung: Sozialpädagogik und
Pädagogik der frühen Kindheit

Prof. Dr. Stefan Faas

Dr. Sabrina Dahlheimer

Christine v. Guilleaume M.A.

Steffen Geiger, M.A.

Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Sozialpädagogik

Prof. Dr. Rainer Treptow

Evaluation des Programms

„Vielfalt willkommen – Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen“

Ein gemeinsames Projekt der Robert Bosch Stiftung und der BBQ – Berufliche Bildung gGmbH, einem Unternehmen des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V., zur Qualifizierung zugewanderten Fachpersonals und zur begleitenden Unterstützung bei der Teamentwicklung interessierter Kitas.

– Abschlussbericht –

Juli 2021

Zitiervorschlag: Faas, S./Treptow, R./Dahlheimer, S./Geiger, S./von Guillaume, C. (2021): Evaluation des Projekts „Vielfalt willkommen – Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen“. Abschlussbericht. Schwäbisch Gmünd und Tübingen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	8
I Das Programm 'Vielfalt willkommen' und das Konzept der Programmevaluation	11
1 Das Programm ‚Vielfalt willkommen‘	11
2 Evaluationskonzept und forschungsleitende Fragestellungen.....	13
3 Evaluationsinstrumente	17
3.1 Teilprojekt A	17
3.2 Teilprojekt B	21
4 Untersuchungsgruppen und Datenauswertung.....	24
4.1 Teilprojekt A	24
4.2 Teilprojekt B	26
II Einbettung des Programms in (inter-)nationale Diskurse und Entwicklungen	29
1 Kontextanalyse zur Anerkennung in Deutschland.....	29
1.1 Zum Ausbildungssystem und den Tätigkeitsprofilen in Kindertageseinrichtungen ...	30
1.2 Europäische Richtlinien als Referenzrahmen	31
1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen und Anerkennungspraxis in Deutschland	35
1.3.1 Arbeitsrechtliche Bedingungen und Regelungen	35
1.3.2 Regelungen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen	44
1.4 Ergebnisse der Behördenbefragung	60
1.5 Statistische Angaben zur Anerkennung des Referenzberufs der Erzieher*innen	67
1.5.1 Statistische Angaben innerhalb der Europäischen Union	67
1.5.2 Statistische Angaben in Deutschland – Beratungen	73
1.5.3 Statistische Angaben in Deutschland – Anerkennungen	77
1.6 Zusammenfassung.....	84
2 Projekte im Kontext der Anerkennung von Berufen für das frühpädagogische Handlungsfeld	87
2.1 Typisierung von Projekten zur Qualifizierung von Fachkräften	87
2.2 Beschreibung ausgewählter Projekte	97
2.3 Das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ im Kontext der Weiterbildungslandschaft.....	107
2.4 Zusammenfassung.....	108

3 Internationale Einordnung.....	110
3.1 Berufsbild und Ausbildungssysteme im internationalen Vergleich.....	110
3.2 Transnationale Perspektiven auf die Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse.....	116
3.3 Zur Anerkennung in anderen Ländern	119
3.4 Zusammenfassung.....	123
4 Zwischenfazit zur Einbettung des Programms in (inter-)nationale Diskurse und Entwicklungen	125
III Evaluationsergebnisse auf Ebene der Programmdurchführung	131
1 Zentrale Elemente der Programmdurchführung.....	131
1.1 Qualifizierung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren	131
1.2 Team- und Organisationsentwicklung in den Einrichtungen.....	135
1.3 Zusammenfassung.....	141
2 (Bildungs-)Biographien und persönliche Erfahrungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren	142
2.1 (Bildungs-)Biographien	143
2.1.1 Ausbildung und Berufserfahrung im Herkunftsland.....	143
2.1.2 Ausbildungs- und Arbeitsinhalte im Herkunftsland.....	143
2.1.3 Einschätzung der Fachkräfte: Berufliche Stärken und Weiterentwicklungspotenziale ..	144
2.2 Erfahrungen im Anerkennungsverfahren	147
2.2.1 Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit dem behördlichen Anerkennungsverfahren	147
2.2.2 Gründe für die Teilanerkennung.....	151
2.2.3 Unterschiede zwischen der pädagogischen Arbeit in Deutschland und im Herkunftsland	154
2.2.4 Wahl zwischen Anpassungsmaßnahme und Eignungsprüfung	157
2.3 Zuwanderungsgeschichte.....	160
2.3.1 Zuwanderungszeitpunkt und -gründe.....	160
2.3.2 Erlebnisse im Rahmen der Aufnahme in Deutschland.....	161
2.3.3 Aspekte einer guten Aufnahme in Deutschland	162
2.4 Soziale, kulturelle und religiöse Aspekte.....	164
2.4.1 Unterschiede zwischen den Herkunftsländern und Deutschland.....	164
2.4.2 Zugehörigkeit zu einer Religion bzw. religiösen Gruppen	170

2.5 Erwartungen gegenüber dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘	174
2.5.1 Motivation zur Teilnahme am Programm	174
2.5.2 Allgemeine Erwartungen an das Programm.....	175
2.5.3 Erste Eindrücke zu Programmbeginn.....	178
2.5.4 Erwartungen an die Programmteilnahme aus der Retrospektive.....	180
3 Strukturelle und einstellungsbezogene Rahmenbedingungen	181
3.1 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der teilnehmenden Einrichtungen	182
3.2 Einstellungsbezogene Rahmenbedingungen.....	186
3.2.1 Einstellungen und Erwartungen der Einrichtungsteams	186
3.2.2 Einstellungen und Erwartungen der Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen .	192
3.2.3 Einstellungen und Erwartungen der programmverantwortlichen Akteur*innen.....	194
3.3 Zusammenfassung.....	196
4 Pädagogisches Angebot und realisierte Qualität in den Einrichtungen	196
4.1 Einschätzungen der Einrichtungsteams zu verschiedenen Handlungsfeldern in ihren Einrichtungen	197
4.2 Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu deren Einbezug in den pädagogischen Alltag	203
4.3 Pädagogische Qualität in den untersuchten Kindergruppen	205
4.4 Zusammenfassung.....	208
5 Einschätzungen der Akteur*innen zu den Inhalten, der Organisation und dem Verlauf des Programms.....	209
5.1 Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren.....	210
5.1.1 Behördliches Anerkennungsverfahrens und begleitende Sprachkurse	210
5.1.2 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit	214
5.1.3 Zusammenarbeit der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren mit anderen Programmakteur*innen	223
5.2 Einschätzungen der Einrichtungsleiter*innen und -teams	232
5.2.1 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit	232
5.2.2 Zusammenarbeit der Einrichtungen mit den anderen Programmakteur*innen	236
5.3 Einschätzungen der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen.....	239
5.3.1 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit	239
5.3.2 Zusammenarbeit der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen mit anderen Programmakteur*innen	247
5.4 Einschätzungen der Eltern.....	249

5.5 Einschätzungen der Programmverantwortlichen.....	251
5.5.1 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit	251
5.5.2 Zusammenarbeit der Programmakteur*innen	253
5.6 Zusammenfassung.....	254
6 Einschätzungen der Akteur*innen zu den Wirkungen des Programms	257
6.1 Einschätzungen der Einrichtungsleiter*innen.....	257
6.2 Einschätzungen der Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen.....	259
6.3 Einschätzungen der Programmverantwortlichen.....	263
6.4 Zusammenfassung.....	265
7 Zusammenfassung zur Programmdurchführung von ‚Vielfalt willkommen‘	266
IV Zusammenfassung und Fazit (Kurzbericht).....	271
1 Teilprojekt A: Einbettung des Programms in (inter-)nationale Diskurse und Entwicklungen.....	271
1.1 Methodisches Vorgehen und Begrenzungen.....	272
1.2 Kontextanalyse zur Anerkennung in Deutschland: Zwischen Vereinfachung und Anerkennungshindernissen	273
1.3 Projekte im Kontext der Anerkennung von Berufen für das frühpädagogische Arbeitsfeld: Zwischen staatlicher Anerkennung und Weiterbildung.....	275
1.4 Internationale Einordnung: Zwischen Optimierung und Problematisierung	277
2 Teilprojektes B: Evaluation auf Ebene der Programmdurchführung.....	278
2.1 Methodisches Vorgehen und Begrenzung.....	278
2.2 Inhaltlich-konzeptioneller Rahmen des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ im Kontext gesellschaftlicher und einrichtungsbezogener Herausforderungen.....	283
2.3 Veränderungen und Wirkungen auf Ebene der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität.....	285
2.4 Einbindung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in die pädagogische Arbeit und die Rolle der Prozessbegleitung	288
3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	290
Literatur.....	295

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNISSE

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Analyseebenen und Fragestellungen	15
Abb. 2: Beinhaltete Auflagen der sogenannten Anpassungslehrgängen in den Bundesländern (Angaben in absoluten Zahlen; n=8; Mehrfachnennungen möglich)	65
Abb. 3: Eingeschätzter Fortbildungsbedarf von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss (Angaben in absoluten Zahlen; n=8)	66
Abb. 4: Entscheidungen insgesamt, die in den EU-, EWR-Staaten oder der Schweiz getroffen wurden, differenziert nach Jahr und Berufsgruppen (Angaben in absoluten Zahlen; Quelle: Datenbank Reglementierte Berufe der Europäischen Kommission, eigene Darstellung, Stand September 2020)	72
Abb. 5: Entscheidungen, die in den EU-, EWR-Staaten oder der Schweiz zur positiven Anerkennung führten, differenziert nach Jahr und Berufsgruppe (Angaben in absoluten Zahlen; Quelle: Datenbank Reglementierte Berufe der Europäischen Kommission, eigene Darstellung, Stand September 2020)	72
Abb. 6: Anzahl von beratenen Personen in der IQ Anerkennungsberatung, die bei mindestens einem Berufsabschluss den Referenzberuf Erzieher*in angegeben haben (Anzahl der Erstkontakte) (Quelle: Sonderauswertung der NIQ Datenbank Förderrunde 2015-2018, IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH; eigene Darstellung)	76
Abb. 7: Anzahl von beratenen Personen in der IQ Qualifizierungsberatung zum Referenzberuf Erzieher*in (Quelle: Sonderauswertung der NIQ Datenbank Förderrunde 2015-2018, IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH; eigene Darstellung)	77
Abb. 8: Verfahren und Neuanträge in Bezug auf den Referenzberuf Erzieher*in in den Jahren 2017 und 2018 in Deutschland (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung)	78
Abb. 9: Anerkennungsverfahren und Neuanträge in Deutschland zum Referenzberuf Erzieher*in im Jahr 2018 differenziert nach Entscheidung (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung)	80
Abb. 10: Anerkennungsverfahren zum Referenzberuf Erzieher*in in den Jahren 2017 und 2018 differenziert nach Bundesländern (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung).	82
Abb. 11: Neuanträge zum Referenzberuf Erzieher*in in den Jahren 2017 und 2018 differenziert nach Bundesländern (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung).	83
Abb. 12: Typen der Beziehung zwischen dem Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen und der formalen Voraussetzung zur Teilnahme an der Maßnahme.	89
Abb. 13: Das Anerkennungsverfahren des Referenzberufs der Erzieher*innen in Deutschland (eigene Darstellung; angelehnt an Roser (2019) und BMBF (2019))	126
Abb. 14: (Bildungs-)Biographie der Teilnehmer*innen	147
Abb. 15: Erfahrungen hinsichtlich Anerkennungsverfahren	159
Abb. 16: Zuwanderungsgeschichte der Teilnehmer*innen	164
Abb. 17: Soziale, kulturelle und religiöse Aspekte	173
Abb. 18: Erwartungen an das Programm	181
Abb. 19: Lernumgebung Kindertageseinrichtung – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t ₀) und am Ende des Programms (t ₂)	187
Abb. 20: Zusammenarbeit im Team – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t ₀) und am Ende des Programms (t ₂)	188
Abb. 21: Interaktion mit Kindern – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t ₀) und am Ende des Programms (t ₂)	189

Abb. 22: Elternkooperation – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t ₀) und am Ende des Programms (t ₂)	189
Abb. 23: Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t ₀) und am Ende des Programms (t ₂)	190
Abb.24: Lernumgebung Kindertageseinrichtung – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂) (in %).....	198
Abb. 25: Zusammenarbeit im Team – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂) (in %)	199
Abb. 26: Interaktion mit Kindern – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂) (in %)	200
Abb. 27: Kooperation mit Eltern – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂) (in %)	201
Abb. 28: Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂) (in %).....	202
Abb. 29: Häufigkeit der Aktivitäten der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂).....	204
Abb. 30: Mittelwerte der einzelnen Subskalen zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Programmende (t ₂) (KES-RZ)	207
Abb. 31: Mittelwerte der einzelnen Subskalen zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂) (KRIPS-R).....	207
Abb. 32: Mittelwerte der einzelnen Subskalen zu Programmbeginn (t ₀) und gegen Ende des Programms (t ₂) (KES-E)	208
Abb. 33: Zusammenfassende Einschätzungen zum Anerkennungsverfahren und den begleitenden Sprachkursen.....	214
Abb. 34: Zusammenfassende Einschätzungen zum Programmverlauf	223
Abb. 35: Zusammenfassende Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit den anderen Programmakteur*innen.....	232
Abb. 36 Evaluationskonzept	281

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Teilnehmende Bundesländer an der Befragung der Anerkennungsbehörden	19
Tab. 2: Stichprobengrößen und Erhebungszeiträume nach Instrumenten (Teilprojekt B).....	27
Tab. 3: Zuständige Berufe im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung der befragten Anerkennungsstellen (n=8)	61
Tab. 4: Angewandte Kriterien bei der Gleichwertigkeitsprüfung durch die befragten Anerkennungsstellen (n=8)	63
Tab. 5: Entscheidungen, die zur Anerkennung von Berufsqualifikationen in den EU-, EWR-Staaten oder der Schweiz im Zeitraum 2012 bis 2018 getroffen wurden (Angaben in absoluten Zahlen; Quelle: Datenbank Reglementierte Berufe der Europäischen Kommission, eigene Darstellung; Stand: September 2020).....	70

EINLEITUNG

Migration und Zuwanderung sind in den letzten Jahren zunehmend zu zentralen Themen öffentlicher Debatten geworden. In den politischen sowie sozial- und bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen richtet sich der Blick dabei vor allem auf die strukturelle Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, die in besonderer Weise im Kontext der Berufseinmündung zum Tragen kommt (vgl. z.B. El-Mafaalani 2017; Esser 2013; Allemann-Ghionda et al. 2010). Vor dem Hintergrund, dass der Bevölkerungsanteil an Menschen mit Migrationshintergrund zunehmend steigt, verweist dies auf ein zentrales gesellschaftliches Problem, das auf Bearbeitung drängt: Denn in Einwanderungsgesellschaften ist nur dann von einer positiven sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung auszugehen, wenn Zuwander*innen im Arbeits- und Bildungssektor über die gleichen Chancen verfügen wie nicht Nicht-Zuwanderer*innen, d.h., wenn sie gleichermaßen qualifiziert werden und sich umfangreich gesellschaftlich beteiligen können (Bade 2011; Mergener 2018). Lösungsansätze zur Frage, wie strukturelle Benachteiligungen abgebaut werden können, sind damit von spezifischer Relevanz. Die Integration qualifizierter Zuwanderer*innen in den Arbeitsmarkt ist in diesem Zusammenhang als wichtiger Aspekt anzusehen, aber auch als vielversprechende Möglichkeit, bestehenden und prognostizierten Fachkräftengpässen auf dem deutschen Arbeitsmarkt entgegenzuwirken. Insbesondere im Bereich der Kindertagesbetreuung hat die stetig ansteigende Beschäftigungsquote bereits ein nie dagewesenes Ausmaß erreicht, so dass trotz günstiger Beschäftigungsbedingungen und steigender Ausbildungszahlen in den kommenden Jahren ein enormer Fachkräftemangel zu erwarten ist (Schilling/Kopp 2018). Arbeitgeber*innen, die offene Stellen mit ausländischen Fachkräften besetzen, können in diesem Zusammenhang sowohl einen entscheidenden Beitrag zur Arbeitsmarktintegration als auch zum Abbau des Fachkräftemangels leisten. Gleichzeitig ist aber zu berücksichtigen, dass sich gerade im Bereich der Kindertagesbetreuung im Kontext von Migration und Zuwanderung spezifische Anforderungen stellen. Dabei geht es u.a. darum, konstruktiv mit Diversität umzugehen, kulturelle Vielfalt als Chance für die Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse zu nutzen, den Spracherwerb bzw. Zweitspracherwerb zu unterstützen und auf dieser Basis die Integration von Kindern in das Bildungssystem und die Gesellschaft zu unterstützen und zu fördern (Faas et al. 2016).

Ein wichtiges Instrument, um zum einen auf Zuwanderung und Vielfalt zu reagieren und zum anderen das aktuell nicht ausreichende Fachkräfteangebot nachhaltig zu verbessern, wird in neueren fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Debatten in der beruflichen Anerkennung von im Ausland erworbenen pädagogischen Qualifikationen gesehen (Netzwerk Integration durch Qualifizierung 2014). Gemeint ist hier, dass Personen mit Migrationshintergrund, die sich für den Erzieher*innenberuf interessieren und in ihrem Herkunftsland eine pädagogische Qualifizierung erworben haben, sehr viel stärker als bisher als Fachkräfte für den Elementarbereich gewonnen werden sollen. Neben der Verbesserung der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen sowie der Integration ausländischer Fachkräfte in den Arbeitsmarkt wird mit dieser Strategie auch die Absicht verfolgt, aus pädagogischen Gründen den Anteil von Erzieher*innen mit Migrationshintergrund und muttersprachlichen Kenntnissen zu erhöhen. Dabei

wird angenommen, dass mehr Fachkräfte mit eigenem Migrationshintergrund auch die Qualität der Kindertagesbetreuung verbessern (im Kontext der Förderung von Mehrsprachigkeit, der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund etc.), Zugangsschwellen abbauen und dabei die Betreuungsquote von Kindern aus Zuwandererfamilien erhöhen können (Akbaş/Leiprecht 2015). Gleichzeitig werden solche Annahmen aber auch kritisch hinterfragt (vgl. z.B. Settlemeyer 2011). Um die skizzierten Hoffnungen und möglichen Potentiale einer solchen Strategie realistisch einschätzen zu können, bedarf es einschlägiger empirischer Untersuchungen und Befunde. Aktuell liegen solche aber nur eingeschränkt vor (Faas/Geiger 2020).

Das Programm „Vielfalt willkommen – Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen“, das die Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit der BBQ – Berufliche Bildung gGmbH zur Qualifizierung zugewanderten Fachpersonals und zur begleitenden Unterstützung der Teamentwicklung in Kitas realisiert hat, setzt hier an. Es richtet sich an pädagogische Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Berufsabschluss, die eine Gleichwertigkeitsanerkennung in Bezug auf den Referenzberuf Erzieher*in anstreben. Durch die gezielte sprachliche und fachliche Weiterqualifizierung der zugewanderten Fachkräfte sowie die Anregung unterstützender Organisationsentwicklungsprozesse in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen sollen die erforderlichen Rahmenbedingungen für die berufliche Integration und die diversitätsbezogene Weiterentwicklung frühkindlicher Erziehung und Bildung bereitgestellt werden. Mit der Strategie, individuelle Kompetenzen und organisationale Ressourcen zur Veränderung von Praxis systematisch über Weiterbildungsangebote zu stärken bzw. zu entwickeln, folgt das Programm einem allgemeinen Trend frühpädagogischer Professionalisierungsbemühungen (vgl. hierzu Buschle/Gruber 2018). Mit Blick auf die Frage nach der Wirksamkeit solcher Anstrengungen ist es von großer Bedeutung, dass das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ von Anfang an umfangreich wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde.

Der vorliegende Evaluationsbericht stellt die wissenschaftliche Begleitung hinsichtlich ihres methodischen Vorgehens als auch der evozierten Ergebnisse dar. In Teil I werden dabei zunächst der konzeptionelle Zuschnitt des Programms sowie die Anlage und das methodische Vorgehen der Evaluation dargestellt und reflektiert. Im sich anschließenden Teil II erfolgt dann zunächst die Einordnung der Qualifizierungs- und Entwicklungsmaßnahme in nationale und internationale Diskurse, Entwicklungen und Kontexte zum Thema berufliche Anerkennung. Dabei werden spezifische Richtlinien und Rahmenbedingungen, Ausbildungsstrukturen, bereits bestehende Qualifizierungsprojekte und Maßnahmen in den Blick genommen und analysiert. Teil III des Berichts wendet sich der Durchführung des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ sowie den damit einhergehenden Veränderungen zu. In den Blick genommen werden die gegebenen Konditionen des Programms, die jeweils persönliche Ausgangssituation der Teilnehmenden, die strukturellen Rahmenbedingungen, das pädagogische Angebot, die hierbei realisierte Qualität in den einbezogenen Einrichtungen sowie mögliche Veränderungen dieser im Programmverlauf. Darüber hinaus wird nach den Einschätzungen der verschiedenen Akteure zu den Inhalten, der Organisation und zum Programmverlauf gefragt, ebenso zu den Wirkungen bzw. wahrgenommenen Veränderungen. Der abschließende Teil IV beinhaltet dann eine

Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Evaluation, deren Diskussion sowie Empfehlungen für die Gestaltung bzw. Weiterentwicklung des Programms.

Bevor auf die einzelnen Aspekte der Studie eingegangen wird, bedanken wir uns bei allen Personen, die zum Gelingen der Studie beigetragen und die Durchführung des Projekts unterstützt haben. Zunächst ist den Teilnehmer*innen an der Studie zu danken, auf deren Aussagen und Einschätzungen die Ergebnisse basieren. Dazu gehören zunächst die Fachkräfte, die an ‚Vielfalt willkommen‘ teilgenommen haben, die beteiligten Einrichtungen, Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen sowie die Anerkennungsbehörden und die im Projektkontext befragten Expert*innen. Für die Unterstützung bei der Literaturrecherche sowie der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung bedanken wir uns bei unseren studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen Alicia Götz, Mona Kuck, Selina Schelian, Marina Schnitt, Verena Seidel und Isabel Trillinger. Für die Zusammenarbeit bedanken wir uns ebenso bei BBQ, insbesondere bei den beiden (regionalen) Projektleiterinnen Jutta Mpock und Sibylle Sock-Schweitzer. Nicht zuletzt gilt unser Dank der Robert Bosch Stiftung für das entgegengebrachte Vertrauen bei der Durchführung der Studie. Danken möchten wir insbesondere Frau Dr. Simone Töpfer und Frau Lisa Zantke (beide Robert Bosch Stiftung) für die angenehme und konstruktive Zusammenarbeit.

I DAS PROGRAMM ‚VIELFALT WILLKOMMEN‘ UND DAS KONZEPT DER PROGRAMMEVALUATION

Im ersten Teil des Berichtes werden zunächst die Inhalte und Zielsetzungen des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ erläutert, das die Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit der BBQ – Berufliche Bildung gGmbH zur Qualifizierung zugewanderten Fachpersonals und zur begleitenden Unterstützung der Teamentwicklung in Kitas initiiert und realisiert hat (Kap. I.1). Die programmbegleitende Evaluation gliedert sich in zwei Teilprojekte und zielte inhaltlich auf die Ermittlung der Bedingungen, Voraussetzungen, Ressourcen sowie die Darstellung möglicher Probleme und Herausforderungen im Kontext der Umsetzung von ‚Vielfalt willkommen‘ – einschließlich der Erfassung von Veränderungen im Programmverlauf (Teilprojekt A). Zudem erfolgte eine Einbettung des Programms in (inter-)nationale Diskurse, Entwicklungen und Rahmenbedingungen (Teilprojekt B). Das hierbei zugrunde gelegte Evaluationskonzept sowie die konkreten Analyseebenen und forschungsleitenden Fragestellungen werden daran anknüpfend dargestellt (Kap. I.2), bevor die vor diesem Hintergrund gewählten methodischen Zugänge und Instrumente der Evaluation beschrieben werden (Kap. I.3). Abschließend wird die Rekrutierung der Befragten sowie die Datenauswertung hinsichtlich der verschiedenen methodischen Zugänge differenziert für beide Teilprojekte beschrieben und auf die jeweiligen Herausforderungen und Besonderheiten eingegangen (Kap. I.4).

1 Das Programm ‚Vielfalt willkommen‘

Das zunächst als zweijähriges Pilotprojekt angelegte Programm „Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen“ setzt an gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext von Migration, Zuwanderung und Kindertagesbetreuung an. Es fokussiert dabei darauf,

- Menschen mit Zuwanderungsgeschichte eine angemessene berufliche Perspektive zu geben,
- vorhandenes Fachkräftepotenzial für Kindertageseinrichtungen zu nutzen,
- dem Fachkräftemangel zu begegnen,
- die gesellschaftliche Lebensrealität auch auf Personalebene innerhalb von Kindertageseinrichtungen abzubilden und dabei pädagogische Praxis diversitätssensibel weiterzuentwickeln (vgl. Robert Bosch Stiftung, o.A.).

Das Programm richtet sich dabei an zugewanderte pädagogische Fachkräfte, die bereits über einen mit dem hiesigen Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers vergleichbaren Berufsabschluss verfügen und eine Gleichwertigkeitsanerkennung durch die Zeugnisanerkennungsstelle im Regierungspräsidium Stuttgart anstreben. Den Nachweis der hierfür erforderlichen Berufspraxis erbringen sie in Kindertageseinrichtungen, die sich im Rahmen des Programms bereit erklären, eine nach Deutschland zugewanderte pädagogische Fachkraft zunächst als Praktikant*in in ihr Team zu integrieren. Die sprachliche und fachliche Weiterqualifizierung der

zugewanderten Fachkräfte sowie die Organisationsentwicklungsprozesse in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen werden im Rahmen von ‚Vielfalt willkommen‘ koordiniert und finanziert. Die Durchführung des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ versteht sich somit als ganzheitliche Qualifizierung und Begleitung, die sich im Wesentlichen in zwei Bereiche gliedert: in eine Weiterqualifizierungsmaßnahme für zugewanderte Fachkräfte und in Maßnahmen der Organisations- und Teamentwicklung für das Personal der beteiligten Kindertageseinrichtungen (vgl. Robert Bosch Stiftung, o.A.).

Die Weiterqualifizierung der zugewanderten Fachkräfte erstreckt sich auf zehn Fortbildungstage, die von BBQ und verschiedenen externen Referent*innen durchgeführt werden. Im Mittelpunkt der Maßnahme stehen die Reflexion der eigenen und fremden Kulturgebundenheit, kultursensibles und vorurteilsbewusstes Beobachten und Dokumentieren, die Einführung in und die Auseinandersetzung mit den Strukturen des deutschen Bildungssystems und des Orientierungsplans des Landes Baden-Württemberg, bis hin zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen sowie der Eröffnung und Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten. Darüber hinaus werden auch die rechtlichen Rahmenbedingungen für Familien und Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg in den Blick genommen. Parallel hierzu haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit an einem der von BBQ angebotenen Deutsch-Sprachkurs (B2) teilzunehmen und sich in allen Phasen des Gleichwertigkeitsanerkennungsverfahrens individuell beraten und unterstützen zu lassen (vgl. Robert Bosch Stiftung, o.A.).

Die Inhalte und der Aufbau der begleitenden Maßnahmen zur Unterstützung der Organisations- und Teamentwicklung in den Kindertageseinrichtungen sind in enger Anlehnung an einen von Panesar (2017) entwickelten Konzeptvorschlag strukturiert; die operative Umsetzung übernimmt ebenfalls BBQ. Die Begleitung und Beratung der teilnehmenden Einrichtungen erfolgt durch qualifizierte und erfahrene externe Prozessbegleiter*innen. Die Prozessbegleitung beginnt mit einer individuellen Bedarfsanalyse und der Bildung von einrichtungsinternen Steuerungsgruppen, die dann in regelmäßig stattfindenden Workshops systematisch im Hinblick auf die Entwicklung und Umsetzung von Zielsetzungen und Methoden der Selbstevaluation beraten werden. Die Workshops basieren im Wesentlichen auf dem Konzept der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bzw. dem Anti-Bias-Ansatz mit den Zielsetzungen, die Ich- und Bezugsgruppenidentität zu stärken, Erfahrungen mit Vielfalt sowie kritisches Nachdenken über Gerechtigkeit und Fairness anzuregen und aktiv gegen Unrecht und Diskriminierung zu werden (vgl. Panesar 2017). Der angestrebte interkulturelle Öffnungsprozess umfasst somit vier Schritte: Bestandsaufnahme, Zieldefinition, Umsetzung und (Selbst-)Evaluation. Um den „Umgang mit Vielfalt in Kitas bewusster und besser“ zu gestalten, sollen zudem einrichtungsübergreifende Netzwerke zu migrationsspezifischen Themen geknüpft werden (Robert Bosch Stiftung o.A.).

Der Aufbau des Programms macht deutlich, dass ‚Vielfalt willkommen‘ neben der Weiterqualifizierung des zugewanderten Fachpersonals und der Einrichtungsteams auch ausdrücklich die Strukturen und Rahmenbedingungen der Einrichtungen und der Sozialräume anspricht. Diese werden als voraussetzungsvoll erachtet, um interkulturelle Öffnungsprozess anzusto-

ßen. Für zugewanderte Fachkräfte bietet das Programm dabei nicht nur die Möglichkeit, Hürden bei der Gleichwertigkeitsanerkennung von Abschlüssen zu überwinden, sondern mit einer Laufzeit von bis zu zwei Jahren auch die Chance auf eine umfassende Qualifizierung zu erhalten. Für teilnehmende Einrichtungen eröffnen die Kombination von Fortbildungen und Praxisbegleitung sowie die Zusammenarbeit in speziellen Steuerungsgruppen mit jeweils einem konstanten Prozessbegleiter oder einer konstanten Prozessbegleiterin zahlreiche Potenziale zur konsequenten Qualitätsentwicklung und -sicherung der pädagogischen Arbeit. Diese Chancen zur Weiterentwicklung beziehen sich dabei insbesondere auf reflexive Haltungen, das Wissen und Können jeder einzelnen Fachkraft sowie die Arbeit in den Einrichtungen insgesamt und deren Vernetzung im Sozialraum im Kontext der Themenfelder Lernumgebung, Zusammenarbeit im Team, Interaktion mit Kindern, Sprachkonzepte sowie der Elternkooperation. Darüber hinaus kann durch die Berücksichtigung von Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen im Projekt auch die politische Lobbyarbeit unterstützt werden: „So kann beispielsweise darauf hingewirkt werden, dass vorurteilsbewusste Pädagogik oder interkulturelle Sensibilisierung verbindlich in die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte aufgenommen wird“ (Panesar 2017, S. 18).

2 Evaluationskonzept und forschungsleitende Fragestellungen

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zielt **inhaltlich** in erster Linie auf die Ermittlung der Bedingungen, Voraussetzungen, Ressourcen sowie möglicher Probleme und Herausforderungen im Kontext der Umsetzung des Pilotprojekts ‚Vielfalt willkommen‘ – einschließlich der Erfassung von Veränderungen im Programmverlauf. Die gelingende Umsetzung des Programms dürfte dabei insbesondere von folgenden Faktoren abhängen:

- dem Erreichen von Fachkräften mit Migrationserfahrungen und muttersprachlichen Kenntnissen, die einen pädagogischen Abschluss im Ausland erworben und ein Interesse an einer beruflichen Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland haben;
- der Bereitschaft von Trägern und Einrichtungen/Einrichtungsteams, entsprechende Fachkräfte einzustellen bzw. für die pädagogische Arbeit zu gewinnen;
- den gegebenen arbeitsrechtlichen Bedingungen, der politischen Steuerung und administrativen Begleitung von Anerkennungsverfahren und Arbeitsmarktintegration;
- den Besonderheiten frühpädagogischer Ausbildung und des Berufsbilds Erzieher*in in Deutschland – im Vergleich zu Ausbildungsstrukturen und Berufsbildern anderer Länder;
- den organisationalen und institutionellen Bedingungen sowie sozialräumlichen Gegebenheiten und Einflüssen vor Ort;
- den konkreten Interaktionen in frühpädagogischen Handlungsfeldern bei der Integration von Fachkräften mit Migrationshintergrund: zwischen den beteiligten Fachkräften, zwischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen Fachkräften und Eltern;

- den professionellen Einstellungen/Haltungen der pädagogisch Handelnden, der Leitungskräfte und Trägervertreter*innen, ihren Wissensressourcen, Ausbildungshintergründen und Berufserfahrungen.

Diese Faktoren waren daher im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitungsstudie differenziert zu untersuchen. Anknüpfend an der 2017 vorgelegten Potential- und Bedarfsanalyse zum Thema (Faas/Geiger 2017) stand die Aufklärung von Bedingungen, Voraussetzungen, Ressourcen sowie möglichen Problemen und Herausforderungen im Kontext des Einbezugs von Fachkräften mit Migrationserfahrungen und muttersprachlichen Kenntnissen in frühpädagogischen Handlungsfeldern im Mittelpunkt. Darüber hinaus waren im Rahmen der prozessbegleitenden Evaluation die im Modellprojekt ‚Vielfalt willkommen‘ entwickelten Maßnahmen (z.B. Angebote im Rahmen des Anpassungslehrgangs, Maßnahmen der Organisations- und Teamentwicklung etc.) und deren Umsetzung zu evaluieren. Hierzu sollten auch Einschätzungen zu den Wirkungen des Programms – insbesondere im Hinblick auf die pädagogische Qualität im jeweiligen Betreuungssetting – vorgenommen werden.

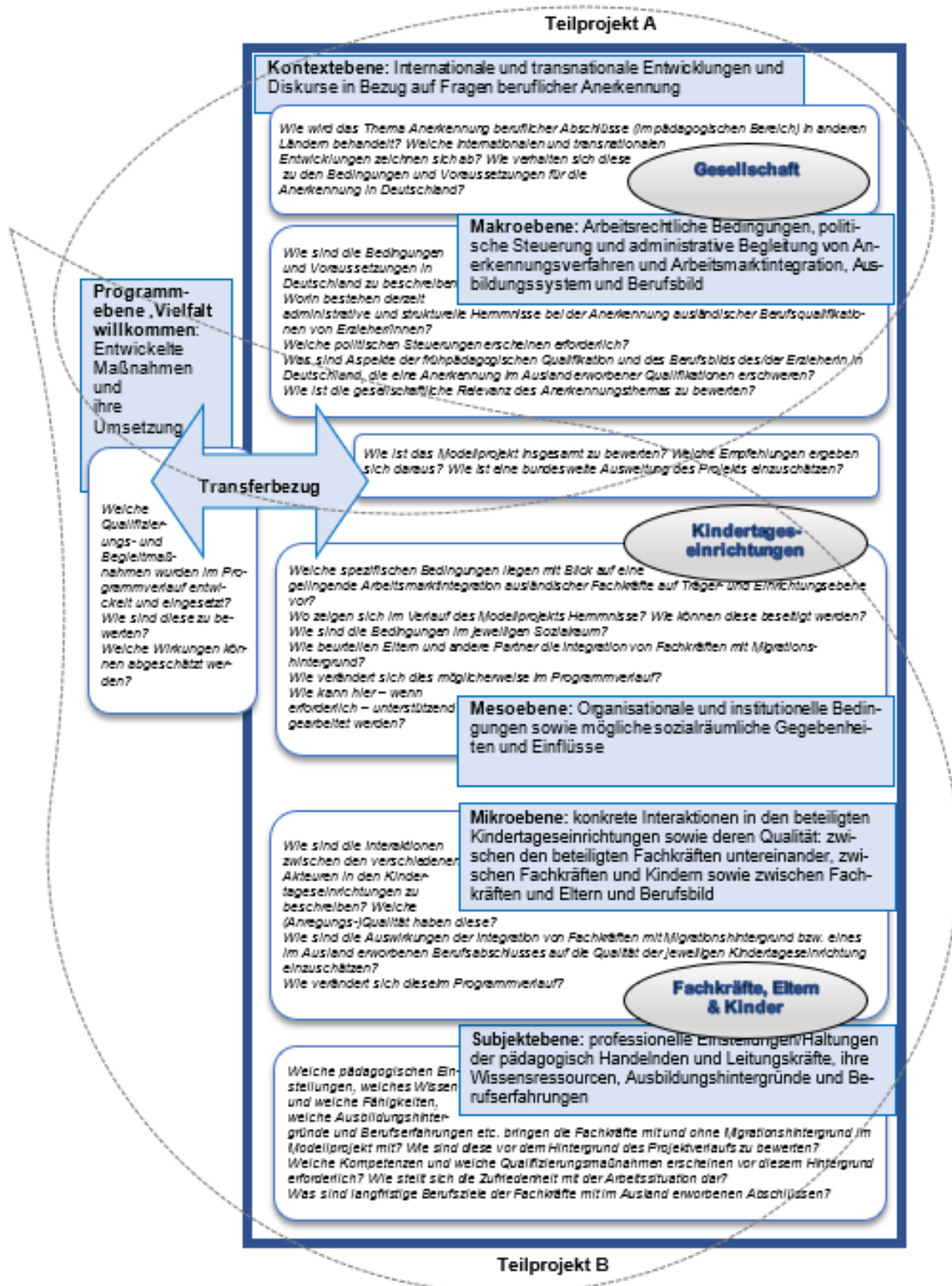
Die Untersuchung war somit **ganzheitlich** angelegt und berücksichtigte auch, dass sich die Berufsgruppe der Erzieher*innen in den letzten Jahren mit stetig wachsenden Anforderungen konfrontiert sieht: Im Kontext drängender gesellschaftlicher Probleme (Bildung, Migration, Inklusion etc.) wurden und werden an Kindertageseinrichtungen bzw. Erzieher*innen Ansprüche herangetragen, die zum Teil weit über das bisherige Anforderungsprofil, die zur Verfügung stehenden Ressourcen und die der Berufsgruppe entgegengebrachte soziale und monetäre Anerkennung hinausgehen. Die Ambivalenz, dass gerade Kindertageseinrichtungen bzw. die dort tätigen Fachkräfte einen maßgeblichen Teil zur sozialen Integration beitragen sollen und sich damit mit Herausforderungen konfrontiert sehen, die über die eigentlichen beruflichen Aufgaben und Anforderungen hinausgehen, war daher mit zu thematisieren. Gemeint ist, dass mögliche Ergebnisse nicht nur projektbezogen, sondern immer auch unter Berücksichtigung des sozialen und systembezogenen Ressourcenkontextes zu reflektieren sind. Hierzu gehört dann auch, die Betrachtungsperspektive national und international zu weiten. Dies dürfte von zentraler Bedeutung sein, um Akzeptanz für das Projekt und in besonderer Weise für die Projektevaluation in der Praxis zu gewinnen.

Auf der Grundlage der vorangehend explizierten Fragestellungen und -ebenen gliederte sich die Untersuchung des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ in zwei Teilprojekte:

- die Einbettung des Programms in (inter-)nationale Diskurse, Entwicklungen und Rahmenbedingungen (**Teilprojekt A**);
- die Evaluation auf Ebene der Programmdurchführung von ‚Vielfalt willkommen‘ im engeren Sinne (**Teilprojekt B**).

Abbildung 1 veranschaulicht die verschiedenen **Analyseebenen** und konkretisiert die **Fragestellungen**, die hierbei in den Blick zu nehmen waren.

Abb. 1: Analyseebenen und Fragestellungen



Zur Klärung der Fragestellungen des **Teilprojekts A** wurde ein multimethodisches Design zugrunde gelegt, das sich inhaltlich auf drei verschiedene Ebenen bezog:

(1) Die Rekonstruktion der Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung in Deutschland erfolgte auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche in Bezug auf das Anerkennungssystem insgesamt als auch die Anerkennung in Bezug auf den Erzieher*innenberuf im Besonderen. Zur Flankierung und Fundierung der Literaturrecherche wurden Expert*inneninterviews mit im Anerkennungssystem involvierten Akteur*innen durchgeführt. Zudem erfolgte eine standardisierte Befragung von Behörden in Deutschland, die für die Anerkennung des Berufs der Erzieher*in zuständig sind. Zur Erfassung statistischer Angaben zur Anerkennung des Erzieher*innenberufs wurden darüber hinaus Daten beim statistischen Bundesamt erfragt und für die Studie aufbereitet sowie Kennzahlen für den europäischen Raum durch statistische Angaben der Europäischen Kommission ermittelt.

(2) Um eine Einordnung des Projekts ‚Vielfalt willkommen‘ in die aktuelle Weiterbildungslandschaft vornehmen zu können, erfolgte zudem eine explorative Recherche nach weiteren Projekten, die auf den Erzieher*innenberuf zugeschnittene Kurse und Programme für Zuwander*innen im Anerkennungsverfahren anbieten. Exemplarisch wurden hierbei drei Projekte ausgewählt, die auf Basis vertiefter Recherchen und Expert*inneninterviews mit Projektverantwortlichen detaillierter beschrieben wurden.

(3) Die Skizzierung transnationaler Diskurse zur Anerkennung sowie die Darstellung der Anerkennung in anderen Ländern erfolgten auf Basis einer Literaturrecherche und -analyse, bei der insbesondere Publikationen transnationaler Organisationen sowie internationale Vergleichsstudien einbezogen wurden.

Mit Blick auf die Bewertung des Programmverlaufs bzw. der verschiedenen Programmelemente erfolgte ein Großteil der Untersuchungen des **Teilprojekts B** auf Basis eines **Prä-Post-Designs**; d.h. sowohl zu Beginn (Erhebungszeitpunkt t_0) als auch gegen Ende des Modellprojekts ‚Vielfalt willkommen‘ (Erhebungszeitraum t_2) wurden Daten zu den organisations- und institutionsbezogenen Rahmenbedingungen, den Interaktionen zwischen den Fachkräften, Kindern und Eltern in den jeweils beteiligten Einrichtungen, zur realisierten Anregungsqualität in diesem Zusammenhang sowie zur Wahrnehmung des Programmverlaufs und Programmserfolgs seitens der beteiligten Akteur*innen erhoben. Flankierend wurden verschiedene Akteur*innen in der Mitte (t_1) und gegen Ende (t_2) der Laufzeit zur Programmakzeptanz befragt. Die Ergebnisse der Eingangserhebung geben hinsichtlich Umfang und Verteilungsmerkmalen ein vollständiges Bild der zu Programmbeginn bestehenden Rahmenbedingungen, beteiligten Akteur*innen sowie erkennbaren Entwicklungsbedarfen der Teilnehmer*innen (vgl. Faas/Dahlheimer 2019b). Die Daten der Zwischen- und Enderhebungen geben Aufschlüsse über Entwicklungen während der Programmlaufzeit. An dieser Stelle soll jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine Erfassung der Netto-Wirkungen, d.h. der Veränderungen, die eindeutig dem Programm zuzuschreiben sind, nicht möglich ist, da andere Faktoren, wie persönliche Entwicklungsprozesse, emotionale Befindlichkeiten und Einflüsse von außen möglicherweise intendierte Wirkungen aufheben, abschwächen, verstärken oder aber für Synergieeffekte sorgen, die nicht vollständig kontrolliert werden können.

3 Evaluationsinstrumente

Die Datenerhebungen erfolgten entsprechend des Evaluationsdesigns und der forschungsleitenden Fragestellungen ebenfalls auf **verschiedenen Ebenen** und waren **mehrperspektivisch** ausgerichtet.

3.1 Teilprojekt A

Teilprojekt A zielte insgesamt auf die Herausarbeitung zentraler **Diskurse und Entwicklungen im (inter-)nationalen Kontext** sowie auf die Aufklärung der **Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung** eines im Ausland erworbenen pädagogischen Abschlusses in Deutschland. Im Folgenden werden die empirischen Erhebungen genauer beschrieben:

(1) Die Klärung der Forschungsfragen im Bereich der Anerkennung in Deutschland erfolgte auf Basis einer breiten und umfassenden **Literaturrecherche**. Hierzu wurden einerseits wissenschaftliche Beiträge in Fachzeitschriften, Handbüchern und Monographien einbezogen. Andererseits wurde auf politische Stellungnahmen und Gesetzestexte sowie auf Veröffentlichungen und Informationen zentraler Akteur*innen im Anerkennungsverfahren zurückgegriffen. Zur Fundierung und Vertiefung einzelner Aspekte wurden insgesamt drei **Expert*innen-interviews** mit Vertreter*innen zentraler Akteur*innen im Anerkennungssystem durchgeführt, um so vertiefte Informationen über die Strukturen sowie Problematiken des Anerkennungssystems zu erhalten (vgl. Meuser/Nagel 1991). Dazu wurde jeweils ein Interview mit einem/einer Vertreter*in des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), der Arbeitsagentur sowie des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (Bayern) geführt. Zur Durchführung der Interviews wurde auf ein leitfadengestütztes Interview zurückgegriffen, um die Themen des Interviews auf die für die Studie zentralen Aspekte zu lenken. Die Erstellung des Leitfadens orientierte sich an Helfferich (2011) und wurde auf Basis der Literaturrecherche sowie der bereits vorliegenden Erkenntnisse aus der Vorstudie (vgl. Faas/Geiger 2017) erstellt. Inhaltlich bezog sich der Leitfaden auf die Einschätzung des Anerkennungssystems zu den folgenden Themen: zentrale Akteur*innen im Anerkennungssystem, Informationsmöglichkeiten für Anerkennungsinteressierte, Beratungsangebote und Finanzierungsmöglichkeiten im Anerkennungsverfahren, gesetzliche Rahmenbedingungen, Kriterien der Gleichwertigkeitsprüfung, Verhältnis der Anerkennung von Hoch- und Fachschulabschlüssen sowie die gesellschaftliche Relevanz der Anerkennung. Zudem wurden Problematiken und Anerkennungshindernisse sowie aktuelle Entwicklungen erfragt. Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt und dauerten zwischen 45 und 70 Minuten.

(2) Die Befragung der für den Erzieher*innenberuf zuständigen Anerkennungsbehörden in Deutschland zielt insbesondere auf einen Vergleich der Anerkennungspraktiken zwischen den Bundesländern, um darauf aufbauend die konkreten Voraussetzungen der Anerkennung einschätzen zu können. Hierbei wurde auf einen **standardisierten Online-Fragebogen** zurückgegriffen (vgl. hierzu Wagner/Hering 2014). Die Konstruktion der einzelnen Items erfolgte einerseits auf Basis der Ergebnisse der Vorstudie (vgl. Faas/Geiger 2017) und andererseits auf den durchgeführten Recherchen; methodisch-konzeptionell orientierte sie sich überwiegend an Diekmann (2011) und Porst (2014). Inhaltlich richtete sich der Fragebogen überwiegend

auf strukturelle Daten zur Institution sowie zur Gleichwertigkeitsprüfung. Einerseits wurden die bei dieser Prüfung angewendeten Kriterien sowie die bei der Aussprache von Teilanerkennungen und Ablehnungen im Vordergrund stehenden Gründe erfragt. Andererseits sollten die Befragten der Anerkennungsbehörden mögliche Fortbildungsbedarfe der Antragssteller*innen und wahrgenommene Probleme und Hemmnisse im Anerkennungsverfahren einschätzen sowie die eingereichten Anträge zur Gleichwertigkeitsprüfung in Bezug auf den Referenzberuf Erzieher*in im Zeitraum von 2012 bis 2018 angeben. Hierzu wurden u.a. Fragebatterien zu den einzelnen Themenblöcken entwickelt, bei denen die Befragten ihre Zustimmung oder Ablehnung anzugeben hatten. Darüber hinaus wurden ebenso offene Fragen angewandt, um bestimmte Kennzahlen wie etwa die Dauer oder Gebühren der Gleichwertigkeitsprüfung zu erheben.

Die Recherche der Adressen und Kontaktdaten der Anerkennungsbehörden erfolgte über das Informationsportal „Anerkennung in Deutschland“.¹ Insgesamt ließen sich darüber 23 Anerkennungsstellen in Deutschland identifizieren. Die Recherche zeigte, dass in jedem Bundesland eine zentrale Behörde für die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen existiert – abgesehen von Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, wo fünf bzw. vier Behörden für die Anerkennung im Bereich des Referenzberufs Erzieher*in zuständig sind. In Nordrhein-Westfalen ist die Anerkennung auf die fünf Bezirksregierungen aufgeteilt. Die Zuständigkeiten der einzelnen Bezirksregierungen sind dabei nach den Herkunftsländern der anzuerkennenden Qualifikation differenziert.² In Bezug auf die Aufteilung der Zuständigkeiten im Bundesland Niedersachsen können hier keine weiteren Angaben gemacht werden. Die 23 Anerkennungsstellen wurden zunächst telefonisch kontaktiert und angefragt sowie anschließend schriftlich über die Online-Befragung informiert und zur Teilnahme gebeten. Zur Überprüfung der recherchierten Anerkennungsstellen wurde im Rahmen der Befragung zudem ermittelt, ob weitere Anerkennungsstellen in dem jeweils befragten Bundesland für die Anerkennung des Erzieher*innenberufs zuständig sind. Dadurch konnte garantiert werden, dass alle für die Anerkennung des Erzieher*innenberufs zuständigen Behörden einbezogen wurden. Da somit alle Anerkennungsstellen im Bereich des Erzieher*innenberufs bekannt sind und kontaktiert wurden, zielte die Untersuchung auf eine Vollerhebung (vgl. z.B. Micheel 2010). Insgesamt nahmen an der Befragung jedoch lediglich acht der 23 kontaktierten Anerkennungsbehörden teil. Das ergibt eine Rücklaufquote von rund 35% Prozent, was in sozialwissenschaftlichen Befragungen zwar durchaus als akzeptabel angesehen werden kann, allerdings vor dem Hintergrund einer persönlichen Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Stellen sowie nach dem Versenden von Erinnerungen dennoch im Rahmen der Studie als geringer Rücklauf einzuschätzen ist (vgl. Diekmann 2011). Insgesamt können somit die Ergebnisse von acht Bundesländern dargestellt werden. Darunter sind auch jene zwei o.g. Bundesländer, in denen mehrere Anerkennungsstellen existieren, wobei jeweils lediglich eine Behörde aus diesen Bundesländern an der Befragung teilnahm. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die an der standardisierten Befragung teilgenommenen Behörden bzw. Bundesländer. Fünf der Befragten waren zum

¹ <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/tools/berater/de/filter/> [20.07.2019]

² <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Internationales/Abschluesse/Anerkennung/index.html> [20.07.2019]

Zeitpunkt der Erhebung als Sachbearbeiter*innen in der jeweiligen Anerkennungsbehörde tätig und drei Personen als Referent*in.

Tab. 1: Teilnehmende Bundesländer an der Befragung der Anerkennungsbehörden

Teilnehmende Bundesländer	
Baden-Württemberg	Berlin
Bremen	Niedersachsen
Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz
Saarland	Sachsen-Anhalt

(3) Zur Einordnung des Projekts ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ in die aktuelle Weiterbildungslandschaft erfolgte zunächst eine ausführliche **Online-Recherche** zu verschiedenen Projekten. Als leitendes Kriterium zur Auswahl und damit zur Einschließung in die Analyse diente dabei insbesondere die Zielgruppe dieser. Es wurde darauf geachtet, dass die Projekte auf die Qualifizierung oder Weiterbildung für eine Tätigkeit im System der Kindertagesbetreuung fokussieren und pädagogische Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen beruflichen Abschluss adressieren. Insgesamt konnten 34 Projekte recherchiert werden. Dabei waren sowohl Projekte einbezogen, die spezifisch den Erzieher*innenberuf in den Blick nehmen, als auch Projekte, die sich insgesamt an pädagogische Fachkräfte – und damit auch an Erzieher*innen – richten. Die recherchierten Projekte wurden anschließend hinsichtlich gemeinsamer bzw. ähnlicher Merkmale gruppiert und typologisiert. Auf Basis dieser Typenbildung (vgl. Kelle/Kluge 2010; Kluge 2000) konnten vier Typen rekonstruiert werden, bei denen sich die Projekte innerhalb eines Typus in Bezug auf bestimmte Merkmale ähnlich sind, jedoch sich die Typen insgesamt voneinander abgrenzen lassen (vgl. ausführlicher Kap. I. 4.1).

Im Weitergang stand die ausführliche Beschreibung von drei ausgewählten Projekten im Mittelpunkt. Die analytische Betrachtung der Projekte orientierte sich dabei an der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode der **Einzelfallanalyse**. Darunter ist eine Forschungsstrategie zu verstehen, bei der die Merkmale, Strukturen und Funktionsweisen eines einzelnen Falls bzw. mehrerer separater Einzelfälle – hier die jeweiligen Qualifizierungsprojekte im Kontext der Anerkennung ausländischer Abschlüsse – detailliert untersucht und analysiert werden (vgl. Döring/Bortz 2016). In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Design zugrunde gelegt, bei dem die drei Projekte separat analysiert wurden, um davon ausgehend die Merkmale der Projekte in den Gesamtkontext der Anerkennung ausländischer pädagogischer Qualifikation einzuordnen, eine Kontrastierung zum Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ zu ermöglichen und die jeweiligen Besonderheiten der Projekte herauszuarbeiten. Der Nutzen der Einzelfallanalyse liegt in der vorliegenden Studie somit insbesondere darin, ein tieferes Verständnis für die einzelnen Fälle bzw. Projekte zu generieren und zudem eine Verknüpfung der Projekte mit dem Anerkennungssystem insgesamt herzustellen (vgl. Hering/Schmidt 2014).

Die Auswahl dieser Projekte erfolgte sowohl auf Basis der Recherchen zur aktuellen Weiterbildungslandschaft und den verschiedenen angebotenen Qualifizierungen für pädagogische

Fachkräfte als auch auf den darauf aufbauenden herausgearbeiteten und analysierten Typen. Davon ausgehend wurden – wie bereits angesprochen – insgesamt drei Projekte ausgewählt, die im Rahmen der Studie näher zu beschreiben sind. Dabei wurde einerseits darauf geachtet, dass die Projekte sich auf Basis der gebildeten Typen möglichst deutlich unterscheiden und unterschiedlichen Typen zugeordnet werden können, um die Vielfalt der Projekte beschreibend darstellen zu können. Andererseits war zu berücksichtigen, dass die Projekte –ebenso wie das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ auf die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss sowie auf eine Vorbereitung für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen fokussieren und sich dadurch in der Zielsetzung ähnlich sind. Da Einzelfallanalysen nicht auf bestimmte Forschungsmethoden beschränkt sind und sich verschiedene Daten- und Auswertungsmethoden kombinieren lassen (vgl. Yin 2009), wurde in der Untersuchung einerseits nach öffentlich zugänglichen Informationen recherchiert, die in die Beschreibung und Analyse der Projekte eingeflossen sind. Andererseits wurden drei **Expert*inneninterviews** mit Mitarbeiter*innen der Projekte geführt. Die Projektmitarbeiter*innen sind insofern als Expert*innen anzusehen, als dass diese „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfüg[en]“ (Meuser/Nagel 1991, S. 443) und damit einen tieferen Einblick in die Logiken und Strukturen der Projekte ermöglichen. Zur Durchführung der Expert*inneninterviews wurde auf ein leitfadengestütztes Interview zurückgegriffen, um so die Themen der Befragung auf vorab festgelegte Aspekte lenken zu können. Die Erstellung des Leitfadens orientierte sich an Helfferich (2011) und bezog sich auf den Hintergrund des Projekts, die jeweiligen Angebote und Maßnahmen sowie auf Herausforderungen, die sich durch die Durchführung der Projekte ergeben. Zusätzlich wurde eine Einschätzung des Anerkennungsverfahrens in Bezug auf den Erzieher*innenberuf insgesamt erfragt. Die Expert*inneninterviews wurden telefonisch durch Mitarbeiter*innen des Forschungsteams durchgeführt und dauerten zwischen 30 und 35 Minuten.

(4) Die Einordnung der Anerkennung in Deutschland in trans- und internationale Diskurse und Entwicklungen erfolgte auf Basis einer **Literaturrecherche**. Hierzu wurden zunächst auf Basis vorliegender Studien das Ausbildungssystem sowie die fröhpädagogischen Berufsprofile im internationalen Vergleich rekonstruiert, um davon ausgehend die Spezifika des Erzieher*innenberufs in Deutschland herauszuarbeiten. Zur Skizzierung internationaler Diskurse wurde auf Publikationen transnationaler Organisationen zurückgegriffen, da davon auszugehen ist, dass diese die Entwicklungen im Bereich der Anerkennung auf internationaler Ebene beeinflussen. Insgesamt wurden hierzu zehn ausgewählte Publikationen der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), International Organization for Migration (IOM) und des Migration Policy Institute (MPI) einbezogen, die jeweils auf die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen Bezug nehmen. Um die Anerkennung internationaler Abschlüsse in anderen Ländern zu rekonstruieren, wurden bereits vorliegende Studien herangezogen, die die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen aus international vergleichender Perspektive untersuchen.

3.2 Teilprojekt B

Im Teilprojekt B erfolgten die Erhebungen vorwiegend in Form (halb-)standardisierter schriftlicher Befragungen. Hierbei wurden Einrichtungsleiter*innen, pädagogische Fachkräfte, Weiterbildner*innen, Prozessbegleiter*innen, Programmverantwortliche und Eltern adressiert. Darüber hinaus wurde die pädagogische Qualität in den beteiligten Kindertageseinrichtungen bzw. Betreuungseinheiten im Rahmen einer standardisierten Prozessbeobachtung eingeschätzt. Ergänzt wurde die Evaluation durch eine systematische Analyse der im Programmverlauf angefertigten Protokolle der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen.

Inhaltlich fokussiert das zugrunde gelegte **Multimethodendesign** sowohl auf organisationale und personale Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit, die pädagogische Arbeit selbst als auch auf die konkrete Umsetzung des Programms vor Ort: In den Blick genommen wurden die strukturellen und konzeptionellen **Rahmenbedingungen** der Einrichtungen, die **Einstellungen** und subjektiv wahrgenommenen **Handlungskompetenzen** der pädagogischen Fachkräfte, die realisierte **pädagogische Qualität** in den Einrichtungen, die Zusammenarbeit innerhalb der Einrichtungsteams, die Einbindung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren sowie die Interaktionen mit Eltern und Kindern, die Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse sowie einzelne Aspekte der im Verlauf des Programms durchgeführten Maßnahmen (z.B. Team- und Organisationsentwicklungsprozesse). Das gewählte Design ist damit an der Erfassung von verschiedenen Aspekten frühpädagogischer Handlungskompetenz orientiert, sowohl von Handlungsdispositionen als auch ihrer Performanz.

Im Folgenden werden die Erhebungs- und Auswertungsverfahren genauer dargestellt, die entsprechend des skizzierten Designs (vgl. Kap. I. 2) zu drei verschiedenen Messzeiträumen (t_0 , t_1 , t_2) eingesetzt wurden.

(1) Die Einrichtungsleiter*innen wurden mit Hilfe eines teilstandardisierten Online-Fragebogens zu Beginn (t_0) und gegen Ende (t_2) des Programms zu verschiedenen strukturellen, organisationalen und konzeptionellen Aspekten bzw. Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit in der jeweiligen Kindertageseinrichtung befragt (**Einrichtungsfragebogen**). Inhaltlich ging es neben Fragen nach den betreuten Kindern, dem beschäftigten Personal und konzeptionellen Aspekten vor allem um die Arbeitsorganisation und -gestaltung, insbesondere bei der Unterstützung der beschäftigten Fachkräfte im Anerkennungsverfahren sowie der Team- und Organisationsentwicklung in den Einrichtungen.

(2) In einem anderen Zugang wurden alle pädagogischen Fachkräfte zu Beginn (t_0) und gegen Ende (t_2) des Programms zu ihrem Qualifikationshintergrund und anderen personenbezogenen Daten sowie zu ihren Einschätzungen zu verschiedenen Themen befragt, die inhaltlich im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ wichtig sind (**Fachkräftefragebogen**). Konkret handelt es sich hierbei um Aussagen aus den Bereichen ‚Lernumgebung Kita‘, ‚Zusammenarbeit im Team‘, ‚Interaktion mit Kindern‘, ‚Elternkooperation‘, ‚Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse‘ sowie Einschätzungen zum Projekt ‚Vielfalt willkommen‘. Zu einzelnen Aspekten innerhalb dieser verschiedenen Bereiche wurde jeweils auf einer 4-stufigen Skala erhoben, (a) für wie wichtig die Fachkräfte persönlich diesen Aspekt erachten und (b) inwieweit

sie denken, dass der Aspekt auf sie oder ihre Kita zutreffend erscheint. Es handelt sich bei den so evozierten Daten somit um subjektiv wahrgenommene Kompetenzaspekte bzw. den subjektiv wahrgenommenen Qualifizierungsbedarf (vgl. hierzu auch Fried 2010).

(3) Zur Erfassung der realisierten pädagogischen Qualität in den beteiligten Einrichtungen wurden die **KES-RZ**; **KES-E** und **KRIPS-R** als Untersuchungsinstrumente eingesetzt. Die KES-RZ gründet auf der 1980 von Thelma Harms und Richard M. Clifford entwickelten Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). In Deutschland wurde die erste Version 1997 unter dem Namen „Kindergarten-Einschätz-Skala (KES)“ (Tietze et al. 1997) publiziert. Nachdem 2001 und 2007 bereits überarbeitete Fassungen, der „Kindergarten-Skala“ (KES-R)“ (Tietze et al. 2001; 2007) erschienen sind, wurde 2017 eine durch Zusatzmerkmale ergänzte und aktuell gültige Version (KES-RZ) vorgelegt (Tietze et al. 2017). Mittels der KES-RZ kann die pädagogische Prozessqualität von Kindergartengruppen in 51 verschiedenen Merkmalen differenziert eingeschätzt werden. Sie liefert auf dieser Grundlage spezifische Hinweise für die Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen. Die 51 Qualitätsmerkmale sind in acht übergeordneten Bereichen zusammengefasst: Räume und Ausstattung, Pflege und Routinen, Sprachliche und kognitive Anregungen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte sowie Übergänge. Die KES-E gründet auf der 2003 von Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart entwickelten Early Childhood Environment Rating Scale Extension (ECERS-E). Auch sie liegt in einer deutschen Fassung vor (Tietze/Roßbach 2018). Im Mittelpunkt steht die domänenspezifische Förderung der Kinder in Kindergartengruppen – mit Blick auf eher schulvorbereitende Aspekte pädagogischer Qualität. Die insgesamt 18 Merkmale sind in vier Bereichen zusammengefasst: Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt sowie individuelle Förderung.

Die KRIPS-R basiert auf der ebenfalls im Jahr 2003 erschienen modifizierten Version der Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS) von Thelma Harms, Debby Cryer und Richard M. Clifford. Auf der Grundlage dieser revidierten Fassung wurde 2005 in Deutschland die „Krippen-Skala (KRIPS-R)“ (Tietze et al. 2005) veröffentlicht; mittlerweile ist sie auch durch Zusatzmerkmale (KRIPS-RZ) ergänzt (Tietze/Roßbach 2019). Mittels der KRIPS-RZ kann die pädagogische Prozess- und Strukturqualität einer Krippengruppe in 41 verschiedenen Merkmalen differenziert eingeschätzt werden. Sie liefert auf dieser Grundlage spezifische Hinweise für die Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen bzw. dort angesiedelten Betreuungsarrangements für unter Dreijährige. Die 41 Qualitätsmerkmale sind – analog zur Kindergarten-Skala – in acht übergeordneten Bereichen zusammengefasst: Räume und Ausstattung, Individuelle Pflege und Routinen, Zuhören und Sprechen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte sowie Übergänge. Bei den drei genannten Instrumenten handelt es sich um die national und international am meisten genutzten Verfahren zur Qualitätsfeststellung in der Frühpädagogik.

(4) Um die konkreten Veränderungen im Bereich des pädagogischen Handelns der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in die Evaluation einbeziehen zu können, wurden auch die Aktivitäten erfasst, die mit Kindern und Eltern direkt oder indirekt in der Woche bzw. dem Monat vor

der Befragung durchgeführt wurden³. Deren Häufigkeit wurde mit Hilfe von (teil-)standardisierten **Aktivitätenlisten** zu Beginn (t_0) und am Ende (t_2) des Programms im Anschluss an die KES-Einschätzungen auf Basis einer sechsstufigen Skala erfasst. Neben Tätigkeiten mit Eltern und Kindern wurden auch organisationsbezogene Aktivitäten abgefragt. Alle Aktivitäten wurden zudem hinsichtlich der zugewiesenen Verantwortung in unterstützende und eigenständige Tätigkeiten differenziert.

(5) Die Perspektive der Eltern wurde in der Mitte der Programmlaufzeit (t_1) mithilfe eines standardisierten Fragebogens (**Elternfragebogen**) erfasst. Dabei standen Einschätzungen und Sichtweisen der Eltern zum Einsatz zugewanderter Fachkräfte in Kitas sowie die Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit im jeweiligen Kindergarten im Vordergrund. Der Bogen wurde den Eltern in sieben Sprachen (Arabisch, Deutsch, Englisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Türkisch) zur Verfügung gestellt.

Die Item-Pools der genannten (teil-)standardisierten Instrumente wurden anhand vergleichbarer Instrumente, einschlägiger Erhebungen sowie theoretisch bewährter Konzepte generiert und die Formatierung an bewährte Konventionen angelehnt, soweit nicht Original-Instrumente eingesetzt werden konnten (z.B. KES-RZ).

(6) Zur detaillierteren Erfassung der persönlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, der Programmakzeptanz sowie der Einschätzungen zum Programmverlauf wurden mit den Fachkräften im Anerkennungsverfahren zu Beginn (t_0) und am Ende (t_2) des Programms, mit den Leiter*innen der Kindertageseinrichtungen, den Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen sowie den Programmverantwortlichen der Robert Bosch Stiftung und BBQ gegen Ende des Programms (t_2) **teilstandardisierte Interviews** geführt. Im Fokus standen hierbei die Themenblöcke Ausgangslage, Motivation und Erwartungen; Programmorganisation und Programmarbeit; Zusammenarbeit der Programmakteur*innen sowie abschließende Einschätzungen und Verbesserungspotenziale. Die Leitfragen wurden auf Basis des inhaltlichen Programmkonzeptes und der vorliegenden Ergebnisse der Eingangsbefragungen (t_0) entwickelt.

(7) Ergänzend zu den aufgeführten Instrumenten wurden für die Auswertung auch die **Protokolle** der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen zur Programmdurchführung herangezogen.

³ Der gegenwärtige Forschungsstand im Bereich des (früh-)pädagogischen Arbeitsmarktes verdeutlicht, dass bisher wenige fundierte empirische Erkenntnisse über die ausgeübten Tätigkeiten pädagogischer Fachkräfte vorliegen. Zu den wenigen Untersuchungen in diesem Feld zählt die bundesweite ÜFA-Längsschnittstudie, die von 2011 bis 2014 von der Technischen Universität Dortmund, der Universität Koblenz-Landau und dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) als Verbundprojekt durchgeführt wurde und sich den Übergängen von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt widmet. Die Aktivitätenliste wurde in Anlehnung an die im Rahmen dieser Studie indizierten Tätigkeitsbereiche pädagogischer Fachkräfte entwickelt (Göddeke et al. 2017).

4 Untersuchungsgruppen und Datenauswertung

Die Rekrutierung der Befragten sowie die Datenauswertung hinsichtlich der verschiedenen methodischen Zugänge werden im Folgenden differenziert für die beiden Teilprojekte beschrieben. Dabei wird jeweils auch auf Probleme und Besonderheiten eingegangen.

4.1 Teilprojekt A

Im Teilprojekt A war bei der Rekrutierung der Befragten ein insgesamt unbefriedigender Rücklauf zu verzeichnen. Im Kontext der Expert*inneninterviews, die zur Flankierung der Literaturrecherche dienten, wurden insgesamt acht **Akteur*innen des Anerkennungssystems** sowohl telefonisch als auch schriftlich angefragt, wobei lediglich drei eine Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview zeigten. Durch eine Institution bzw. deren Mitarbeiter*in wurde im Rahmen eines Telefongesprächs die Notwendigkeit eines ausführlichen Interviews nicht gesehen, da – nach Ansicht der Befragten – bereits alle Informationen auf Internetportalen zugänglich seien und von ihr/ihm keine weiteren Angaben dazu gemacht werden könnten. Hinsichtlich der standardisierten Befragung wurden alle 23 recherchierten Anerkennungsbehörden, die für den Erzieher*innenberuf zuständig sind, zunächst telefonisch kontaktiert und anschließend eine schriftliche Anfrage an die jeweils zuständigen Personen versandt. Dennoch nahmen lediglich acht Anerkennungsbehörden an der Befragung teil. Zwei Anerkennungsstellen begründeten ihre Nicht-Teilnahme mit Datenschutzregelungen bzw. einer zu hohen Arbeitsbelastung der Mitarbeiter*innen. Von den übrigen Behörden erfolgte keine gesonderte Rückmeldung. Die Auswahl der Befragten im Kontext der Projektbeschreibungen erfolgte – wie bereits in Kap. 1.3.1 beschrieben – auf Basis der durchgeführten explorativen Recherche und Analyse zu verschiedenen Projekten im Bereich der Anerkennung von im Ausland erworbenen pädagogischen Abschlüssen. Insgesamt wurden Mitarbeitende von vier Projekten telefonisch sowie schriftlich kontaktiert, wovon sich jeweils ein/e Mitarbeiter*in von drei Projekten zu einem Expert*inneninterview bereit erklärt hat.

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten konnten nicht nur im Rahmen der Literatur- und Dokumentenrecherche, sondern auch im Kontext der Befragungen aufschlussreiche Informationen gesammelt werden. Diese Daten wurden wie folgt ausgewertet:

(1) Die Analyse der recherchierten Dokumente erfolgte im Hinblick auf die der Studie zugrundeliegenden Forschungsfragen (vgl. Kap. 1.2). Dabei ging es einerseits darum, das Anerkennungssystem und die Anerkennung im Kontext des Erzieher*innenberufs insgesamt nachzuvollziehen und aufzubereiten. Andererseits wurde der Fokus auf die Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung sowie auf Problematiken und Hindernisse bei der Anerkennung des Erzieher*innenberufs gerichtet. Die Auswertung der Expert*inneninterviews orientierte sich an Mayring (2015). Dabei erfolgte im Hinblick auf die Themenkomplexe Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung, Probleme und Hemmnisse im Anerkennungsverfahren sowie Entwicklungen eine induktive Kategorienbildung.

(2) Die Auswertung der standardisierten Befragung von Mitarbeiter*innen der Anerkennungsbehörden erfolgte auf Basis deskriptiver Analysen, um beschreibende Aussagen über die Daten vornehmen zu können. Dazu wurde insbesondere auf univariate und zweidimensionale

Häufigkeitsverteilungen sowie auf Mittelwerte und Streuungsmaße zurückgegriffen (vgl. Kuckartz et al. 2013; Micheel 2010; Baur 2008). Die Auswertung von Items, bei denen die Befragten offene Antworten angeben konnten, orientierte sich dabei an inhaltsanalytischen Vorgehensweisen, wonach die Antworten auch hier durch induktive Kategorienbildung zusammengefasst wurden (vgl. Mayring 2015).

(3) Um die recherchierten Projekte analysieren und typologisieren zu können, erfolgte zunächst eine detaillierte Beschreibung der Projekte. Diese orientierte sich an einer deduktiven Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wurden die Projekte anhand der Kategorien Hintergrund und Ziele des Projekts, anvisierte Zielgruppe und Teilnahmevoraussetzungen, inhaltliche und fachliche Angebote sowie mögliche Kooperationspartner*innen näher beschrieben (vgl. Mayring 2015). Anschließend erfolgte eine an Kelle/Kluge (2010) und Kluge (2000) angelehnte Typenbildung, um davon ausgehend die Projekte hinsichtlich gemeinsamer bzw. ähnlicher Merkmale und Eigenschaften zu gruppieren. Bei einer Typologie handelt es sich um „das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...]“ (Kelle/Kluge 2010, S. 85). Zentral ist, dass sich die einzelnen Elemente – hier die recherchierten Projekte – innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind, sich die gebildeten Typen insgesamt jedoch möglichst stark unterscheiden (vgl. ebd.). Im ersten Schritt wurden die Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen, die den gebildeten Typen zugrunde liegen, erarbeitet und definiert. Hierbei wurden zwei zentrale Merkmale herausgearbeitet, mit denen die einzelnen Projekte kontrastiert werden konnten. Da die Projekte sich insbesondere bei den durchführenden Institutionen (Hochschule vs. Weiterbildungsträger) sowie bei den jeweiligen Qualifikationszielen bzw. Abschlüssen (z.B. formal vs. non-formal) ähneln bzw. trennscharf unterscheiden, wurden die recherchierten Projekte anhand dieses Merkmalsraums eingruppiert und kategorisiert sowie die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Das weitere Vorgehen fokussierte dann, auf Basis des bereits vorliegenden theoretischen und empirischen Vorwissens zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen (vgl. Kap. II. 1), auf die Analyse der den Gruppen bzw. Typen zugrundeliegenden inhaltlichen Sinnzusammenhänge, um davon ausgehend die herausgearbeiteten Typen benennen zu können (vgl. Kluge 2000). Auch hier erfolgte die Gruppierung und Kategorisierung sowie die anschließende Beschreibung der Typen in Anlehnung an die deduktive Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Zugrunde gelegt wurden dabei die oben genannten Kategorien. Dadurch konnten insgesamt vier Typen konkretisiert werden (vgl. Kap. II.4).

Bei der Auswertung der Interviews wurde – mit Blick auf eine detaillierte Beschreibung der ausgewählten Projekte – auf die qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen (vgl. Mayring 2015). Um aber nicht nur die einzelnen Projekte in ihren Besonderheiten darzustellen, sondern auch eine spätere Kontrastierung mit dem Projekt der Robert Bosch Stiftung zu ermöglichen, wurde für die Analyse vorab ein einheitliches Kategoriensystem entwickelt (vgl. Mayring 2015). Die einzelnen Hauptkategorien bezogen sich dabei auf den Hintergrund des jeweiligen Projekts, die jeweiligen Angebote und Maßnahmen sowie auf Herausforderungen, die sich im jeweiligen Zusammenhang ergeben haben. Die Interviewpassagen, die diesen Kategorien zugeordnet

werden konnten, wurden aus dem Material extrahiert und zusammengefasst. Zudem orientierte sich die Analyse durch den Einbezug weiterer zugänglicher und recherchierter Informationen über die Projekte an der inhaltsanalytischen Technik der Explikation; insbesondere, um bestimmte und für die durchgeführten Analysen relevanten Aussagen der Befragten mit weiterem Kontextwissen vertiefen und explizieren zu können (vgl. ebd.) In die Ergebnisdarstellung fließen einzelne Aussagen aus den Interviewtranskriptionen mit ein (vgl. Kap. II.2). Im Sinne der Einzelfallanalyse wurden die einzelnen Projekte zunächst separat analysiert und erst in einem zweiten Schritt gegenübergestellt bzw. in Relation zum Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ gesetzt.

4.2 Teilprojekt B

Die Rekrutierung von Fachkräften und Einrichtungen, die an ‚Vielfalt willkommen‘ teilnehmen wollten, gestaltete sich im Vorfeld des Programms schwieriger als erwartet, so dass sich der anvisierte Programmstart im Sommer 2018 um einige Monate verzögerte. Im Herbst 2018 lagen schließlich von 19 Fachkräften Zusagen vor, drei Fachkräfte fielen jedoch noch kurz vor Programmstart wieder aus. Die Gründe hierfür waren unterschiedlich: Eine Bewerberin hatte wider Erwarten doch eine Teilanerkennung seitens des Regierungspräsidiums in Aussicht gestellt bekommen, bei einer Bewerberin hatten sich die persönlichen Pläne geändert, wodurch sie Deutschland wieder verlassen wollte. Eine weitere Bewerberin hatte zwischenzeitlich eine Festanstellung bei vollem Gehalt angenommen. Eine ganztägige Auftaktveranstaltung bildete im November 2018 den offiziellen Startpunkt und gab den 16 am Programm teilnehmenden Fachkräften die Möglichkeit, sich kennenzulernen und sich über die geplanten Abläufe und Inhalte zu informieren. Bis zu diesem Zeitpunkt konnten nur wenige der Teilnehmer*innen fest in Einrichtungen vermittelt werden. Eine Fachkraft hatte bereits am 1. September die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung aufgenommen, eine weitere am 1. November. Sechs Fachkräfte starteten ihre Praxistätigkeit erst zu Beginn des Jahres 2019, so dass die erste Seminareinheit zur fachlichen Weiterqualifizierung erst im Januar stattfinden konnte. Zwei weitere Fachkräfte konnten im Februar 2019 und März 2019 ihre Tätigkeit in den jeweiligen Einrichtungen aufnehmen. Die verbliebenen drei Fachkräfte sind im Verlauf der weiteren Rekrutierungsbemühungen ausgeschieden, so dass zu Beginn der Prozessbegleitung im Frühjahr 2019 insgesamt **13 Fachkräfte** und **13 Einrichtungen** in den **Großräumen Stuttgart und Karlsruhe** in das Projekt einbezogen waren. Zwei weitere Teilnehmer*innen und eine Einrichtung schieden im Programmverlauf aus persönlichen Gründen vorzeitig aus. Tabelle 2 gibt einen zusammenfassenden Überblick über den Einsatz der Instrumente, die Untersuchungsgruppen und die Erhebungszeiträume der Evaluation. Im Hinblick auf die Untersuchungsdurchführung ist anzumerken, dass der phasenweise Eintritt der Fachkräfte und Einrichtungen in das Projekt nicht nur den Beginn der Weiterqualifizierung und der Prozessbegleitung verzögerte, sondern auch die Durchführung der Eingangserhebungen zeitlich ausdehnte, da die einzelnen Befragungen und Beobachtungen immer blockweise nach dem Hinzukommen neuer Einrichtungen erfolgen mussten. Zudem musste durch den „schleichenden“ Programmbeginn auf eine vorausgehende Informationsveranstaltung für die Leiter*innen der teilnehmenden Einrichtungen ver-

zichtet werden, was zu Transparenz- und Kommunikationsproblemen zwischen allen beteiligten Akteur*innen führte, die mitunter auch den Feldzugang erschwerten. Diese Schwierigkeiten konnten im Verlauf der Evaluation behoben werden. Allerdings stellte die Corona-Pandemie die laufenden Erhebungen (t_2) im März 2020 erneut vor immense Herausforderungen. Während die zu diesem Zeitpunkt noch ausstehenden leitfadengestützten Interviews telefonisch erfolgten und ein Großteil der Fachkräftebefragungen im Onlineformat realisiert wurden, mussten einige Qualitätseinschätzungen mittels KES-RZ und KRIPS-R aufgrund der flächendeckenden Einrichtungsschließungen und Kontaktverbote entfallen. Auch die ursprünglich anvisierten Gruppendiskussionen konnten nicht stattfinden. Tabelle 2 gibt einen zusammenfassenden Überblick über den Einsatz der Instrumente, die Untersuchungsgruppen und die Erhebungszeiträume der Evaluation.

Tab. 2: Stichprobengrößen und Erhebungszeiträume nach Instrumenten (Teilprojekt B)

Instrument	Zielgruppe	Setting	n Erhebungszeitraum t_0 (Jan-Jun 19)	n Erhebungszeitraum t_1 (Sep-Dez 19)	n (Erhebungszeitraum t_2 (Jan-Jun 20))
Einrichtungsfragebogen	Alle Einrichtungsleiter*innen	Online	13 (Vollerhebung)	–	12 (Vollerhebung)
Fachkräftefragebogen	Alle pädagogischen Fachkräfte im Gruppendienst bzw. gruppenübergreifenden Dienst	t_0 : Paper & Pencil (Teamsitzungen in den Einrichtungen) t_2 : online	129 ⁴	–	65 ⁵
KES-RZ/KRIPS-R/ KES-E inkl. Aktivitätenliste	Alle Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in ihren Kindergruppen	Beobachtung einer Kindergruppe in jeder Einrichtung, anschl. mündliche Befragung	13 (Vollerhebung)	–	9 ⁶
Elternfragebogen	Alle Eltern, deren Kinder in den teilnehmenden Einrichtungen betreut werden	Paper & Pencil	–	141	–
Leitfadengestützte Interviews	Alle Fachkräfte im Anerkennungsverfahren	mündliche Befragung (face-to-face oder telefonisch)	13 (Vollerhebung)	–	11 (Vollerhebung)
	Alle Einrichtungsleiter*innen	mündliche Befragung (face-to-face oder telefonisch)	–	–	12 (Vollerhebung)
	Alle Weiterbilder*innen und Prozessbegleiter*innen	mündliche Befragung (face-to-face oder telefonisch)	–	–	7 (Vollerhebung)
	Programmverantwortliche der RBS und BBQ	mündliche Befragung (face-to-face oder telefonisch)	–	–	4

⁴ Die Befragung war als Vollerhebung geplant. Aufgrund der Abwesenheit vieler Fachkräfte zum Erhebungszeitpunkt t_0 , konnten letztlich jedoch nicht alle 202 Fachkräfte (lt. Einrichtungsfragebogen), sondern lediglich 129 befragt werden. Von diesen 129 Fachkräften nahmen gegen Ende des Programms (t_2) aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Personalwechsel, betriebliche und krankheitsbedingte Gründe) nur noch 65 Fachkräfte an der Befragung teil.

⁵ Da in Onlinebefragungen generell eine geringere Rücklaufquote verzeichnet werden kann als in kontrollierten face-to-face-Sitzungen (vgl. z.B. Döring/Bortz 2016, Schnell et al. 2005), ist davon auszugehen, dass neben Störungen aufgrund der Corona-Pandemie, das Onlineformat zu diesem merklichen Verlust der Stichprobengröße geführt hat.

⁶ Drei Einschätzungen mussten aufgrund der coronabedingten Einrichtungsschließungen im März 2020 entfallen.

Die **Auswertung** der (teil-)standardisiert erhobenen Daten erfolgte überwiegend auf der Basis deskriptiver Analysen, insbesondere anhand von Häufigkeitsauszählungen und Korrelations- bzw. Assoziationsanalysen. Von empirischen Mittelwertvergleichen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (z.B. mittels t-Tests) wurde abgesehen, da hieraus aufgrund der kleinen und mitunter wechselnden Stichproben keine statistisch signifikanten Schlüsse gezogen werden konnten.⁷

Die Auswertung der leitfadengestützten Interviews erfolgte inhaltsanalytisch. Hierzu wurden die mithilfe von Aufnahmegeräten erstellten Audioaufnahmen zunächst transkribiert. In einem nächsten Schritt wurden die transkribierten Interviews u.a. mit Blick auf differenzierte Informationen zur Umsetzung und Entwicklung des Programms sowie auf Erfahrungen in diesem Zusammenhang untersucht und zusammengefasst.

⁷ Insbesondere bei der Fachkräftebefragung (Fachkräftefragebogen) konnten aufgrund der Abwesenheit einiger Fachkräfte zu beiden Zeitpunkten nicht alle Personen erreicht werden, so dass keine Vollerhebung realisiert werden konnte. Um signifikante Mittelwertunterschiede im Programmverlauf zu eruieren, hätten in der Enderhebung ausschließlich Personen berücksichtigt werden können, die bereits an der Eingangserhebung teilgenommen haben, was nicht nur zu einer weiteren Reduktion der Stichprobe geführt hätte, sondern diese auch deutlich anfälliger gegenüber Bias gemacht hätte.

II EINBETTUNG DES PROGRAMMS IN (INTER-)NATIONALE DISKURSE UND ENTWICKLUNGEN

In diesem Teil des Berichts werden die Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung im Allgemeinen sowie bezüglich des Berufs der Erzieher*innen im Besonderen rekonstruiert; ebenso die administrativen und strukturellen Hemmnisse in diesem Zusammenhang. Auf Basis dieser Rekonstruktionen werden Schlussfolgerungen dahingehend gezogen, welche politischen Steuerungen erforderlich erscheinen, welche spezifischen Aspekte eine Anerkennung des Erzieher*innenberufs erschweren und wie die gesellschaftliche Relevanz insgesamt zu bewerten ist. Hierzu erfolgt zunächst die Beschreibung der Anerkennung des Erzieher*innenberufs in Deutschland, d.h. in den verschiedenen Bundesländern (Kap. II.1), bevor ein Überblick über die derzeitige Weiter- und Projektlandschaft gegeben wird. Vor diesem Hintergrund werden dann das Programm ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ eingeordnet und dessen spezifische Merkmale herausgearbeitet (Kap. II.2). Daran anknüpfend wird die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im internationalen und transnationalen Kontext betrachtet, um aktuelle internationale Entwicklungen aufzunehmen und die Anerkennung in Deutschland mit anderen Ländern zu vergleichen (Kap. II.3). Dieser Abschnitt schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (vgl. Kap. II.4).

1 Kontextanalyse zur Anerkennung in Deutschland

Das folgende Kapitel zielt auf die Klärung und Beschreibung der Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung in Deutschland. Hierzu werden zunächst das Berufsbild der staatlich anerkannten Erzieher*innen sowie in Abgrenzung hierzu weitere zentrale Berufe in Kindertageseinrichtungen in Deutschland beschrieben, um deren zentrale Charakteristika herauszuarbeiten (Kap. II.1.1). Im Anschluss daran wird der Blick dann aber zunächst auf die europäische Ebene gerichtet, um die zentralen internationalen bzw. europäischen Richtlinien zu skizzieren, die in einem Zusammenhang mit der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen in Deutschland stehen (Kap. II.1.2). Die spezifischen Rahmenbedingungen in Deutschland sind dann daran anknüpfend zu analysieren (Kap. II.1.3). Hierbei wird differenziert zwischen arbeitsrechtlichen Bedingungen und Regelungen sowie den konkreten Regelungen zur Anerkennung, da z.B. die Regelungen „zum Erhalt eines Aufenthaltstitels eng mit der Anerkennung einer ausländischen Berufsqualifikation verzahnt [sind]“ (Mergener 2018, S. 35). Daran anknüpfend werden die Ergebnisse der standardisierten Befragung der Anerkennungsbehörden dargestellt und damit auch die Beschreibung der länderbezogenen Spezifika bei der Anerkennung des Erzieher*innenberufs (Kap. II.1.4). Weiterführend folgen aktuelle Zahlen zu Beratungen und zu den bei den Anerkennungsbehörden eingereichten Anträgen (Kap. II.1.5). Das Kapitel schließt mit einer einordnenden Zusammenfassung (Kap. II.1.6).

1.1 Zum Ausbildungssystem und den Tätigkeitsprofilen in Kindertageseinrichtungen

In Deutschland gibt es derzeit drei Hauptausbildungsgänge, die zur Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen berechtigen. Dazu zählt zunächst die Ausbildung zum Beruf der Kinderpfleger*innen bzw. Sozialassistent*innen, die Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieher*innen sowie die akademische Ausbildung zu Kindheitspädagog*innen an Hochschulen. Die Ausbildung zu Kinderpfleger*innen bzw. Sozialassistent*innen kann an Berufsfachschulen bzw. Berufskollegs absolviert werden und dauert abhängig von der Vorbildung in der Regel zwei bis drei Jahre. Vorausgesetzt wird eine neunjährige schulische Vorbildung mit Hauptschulabschluss bzw. mittlerem Bildungsabschluss. Die genaue Bezeichnung dieser Ausbildung variiert zwischen den Bundesländern. Während in einigen Bundesländern die Ausbildung als Kinderpfleger*in bezeichnet wird, wird in anderen Ländern die Bezeichnung Sozialpädagogische Assistent*in verwendet. Neben dem Bereich der Kindertagesbetreuung qualifiziert diese Berufsausbildung auch für weitere sozialpädagogische Arbeitsfelder, etwa für die Tätigkeit in Kinder- und Jugendwohnheimen oder Jugendzentren (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010). Kinderpfleger*innen und Sozialassistent*innen stellen zusammengenommen mit einem Anteil von 13% am gesamten pädagogischen Personal die zweithäufigste Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Die Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieher*innen findet an Fachschulen für Sozialpädagogik⁸ statt. Die Zugangsvoraussetzungen sind zwar prinzipiell abhängig von den Regelungen der einzelnen Bundesländer, allerdings wird einheitlich ein mittlerer Schulabschluss oder eine abgeschlossene fachbezogene Berufsausbildung vorausgesetzt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010). Der Beruf der Erzieher*innen stellt die am häufigsten vertretene Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen dar. Im Jahr 2018 waren 67% des pädagogischen Personals ausgebildete Erzieher*innen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Neben dem Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen qualifiziert die Erzieher*innenausbildung auch für weitere sozialpädagogische Handlungsfelder – wie z.B. die Kinder- und Jugendarbeit oder die Heimerziehung (vgl. Janssen 2010). Dies impliziert, dass der Beruf der Erzieher*innen nicht auf die Altersgruppe von null bis sechs Jahren festgelegt ist, wodurch die Ausbildung auch als „Breitbandausbildung“ (Göddeke et al. 2017, S. 216) beschrieben wird. Die Ausbildung zu Erzieher*innen an einer Fachschule verknüpft fachtheoretische und fachpraktische Ausbildungsphasen und dauert in der Regel drei Jahre (vgl. KMK 2019). Innerhalb der pädagogischen Handlungsfelder stellen Kindertageseinrichtungen letztlich auch heute noch einen Bereich ohne eine akademische Grundausrichtung dar (vgl. Rauschenbach 2013). Dennoch wurden durch internationale Entwicklungen wie etwa die Bologna-Reform und die damit verbundene Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie durch Initiierung der Alice-Salomon-Hochschule Berlin und der Robert Bosch Stiftung zunehmend Studiengänge mit einem früh- bzw. kindheitspädagogischen Schwerpunkt an Hochschulen eingeführt (vgl.

⁸ In Bayern ist die Ausbildung an Fachakademien zu absolvieren (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010).

Rauschenbach 2013; Müller/Faas 2021). Der Großteil (mehr als zwei Drittel) dieser Studiengänge kann grundständig studiert werden und setzt keine einschlägige Berufsausbildung voraus (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Dennoch besteht bei nahezu allen dieser Studiengänge die Möglichkeit der Anrechnung bestimmter Module, Seminare oder Praktika bei Vorliegen einer einschlägigen Berufsausbildung (vgl. Müller et al. 2020). Die Qualifizierung für direkte adressat*innenbezogene Tätigkeiten für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von null bis zwölf hat in einem Großteil der Studiengänge einen ebenso hohen Stellenwert wie die Qualifizierung für Leitungspositionen in Kindertageseinrichtungen bzw. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie für Fachberatung, Aus- und Fortbildung von pädagogischem Personal und für den Bereich der Familienbildung (vgl. Göddeke et al. 2017). Zudem qualifizieren weitere Hochschulstudiengänge für die Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen. Hierzu zählen die Studiengänge der Sozialpädagogik, Sozialen Arbeit sowie der Erziehungswissenschaft, die an Fachhochschulen oder Universitäten angeboten werden und deren Tätigkeitsprofil alle sozialpädagogischen Handlungsfelder einschließt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Insgesamt ist der Anteil der an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte allerdings gering. Im Jahr 2018 hatten rund 6% des gesamten pädagogischen und leitenden Personals einen Hochschulabschluss. Der Anteil an Kindheitspädagog*innen am gesamten pädagogischen und leitenden Personal belief sich im Jahr 2018 auf 1% (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Ein zentrales Charakteristikum des Ausbildungssystems in Deutschland liegt somit darin, dass das Personal überwiegend im fachschulischen Kontext ausgebildet und nur ein sehr geringer Anteil im Hochschulsystem qualifiziert wird.

1.2 Europäische Richtlinien als Referenzrahmen

Die Anerkennung von Qualifikationen wird im europäischen Kontext als eine der effektivsten Maßnahmen zur Förderung innereuropäischer Mobilität betrachtet. Vor dem Hintergrund heterogener Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungssysteme in den europäischen Staaten und dem Ziel der Steigerung innereuropäischer Mobilität geriet die Anerkennung ausländischer Qualifikationen vermehrt in den Fokus der Europäischen Union. Vor diesem Hintergrund wurden zunehmend Verfahren entwickelt, um Berufsqualifikationen, die in anderen EU-Mitgliedsstaaten erworben wurden, anzuerkennen (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Im Zeitraum von 1977 bis 1999 wurden insgesamt 15 Richtlinien zur Anerkennung von Berufsqualifikationen erlassen, die im Jahr 2005 zur EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG zusammengeführt und zum Teil modifiziert wurden (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Diese Richtlinie bezieht sich allerdings ausschließlich auf die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen im reglementierten Bereich, während etwa die Anerkennung von auf Hochschulniveau erworbenen Qualifikationen davon nicht tangiert wird. Hierzu wurde auf europäischer Ebene das „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ (kurz: Lissabonner Anerkennungskonvention) entwickelt und verabschiedet.

Auf diese beiden europäischen Richtlinien wird in diesem Abschnitt ausführlicher eingegangen, da diese auch für die Anerkennung von Qualifikationen in Deutschland gültig sind und damit auch in Bezug auf die Anerkennung des Erzieher*innenberufs relevant werden.

EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG

Die Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 (in Kraft getreten am 20. Oktober 2005)⁹ regelt die berufliche Anerkennung im Bereich der reglementierten Berufe, bei denen die Ausübung an bestimmte Voraussetzungen geknüpft ist (vgl. ausführlicher im nächsten Abschnitt). Insgesamt sieht die Richtlinie vor, dass die Mitgliedstaaten die jeweiligen Qualifikationen grundsätzlich als gleichwertig anerkennen. Gültig ist die Richtlinie für alle Staatsangehörigen der EU, die ihre Qualifikation in einem Mitgliedstaat der Europäischen Union, des europäischen Wirtschaftsraums oder der Schweiz, erworben haben. Für Drittstaatsangehörige und für nicht reglementierte Berufe im Aufnahmeland gilt die Richtlinie hingegen nicht (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Mit der Anerkennung der Qualifikation wird Personen mit einem in ihrem Herkunftsland erworbenen Abschluss die Möglichkeit gegeben, in einem Mitgliedstaat den Beruf unter gleichen Voraussetzungen aufzunehmen und auszuüben wie Inländer*innen (Art. 4, RL 2005/36/EG). Dadurch wurde ein „konsolidiertes europäisches System der gegenseitigen Berufsanerkennung“ (BMBF 2017, S.20) geschaffen, um die Mobilität innerhalb der EU-Staaten zu realisieren und zu sichern (vgl. Becker-Dittrich 2009). Insgesamt schafft die Richtlinie die Voraussetzungen, dass Unionsbürger*innen die Rechte auf Arbeitnehmerfreizügigkeit sowie Niederlassungs- und Dienstleistungsfreiheit in den EU-Mitgliedsstaaten ausüben können. Die einzelnen Mitgliedstaaten haben auf Basis dieser Richtlinie eigene Gesetze formuliert bzw. bestehende Gesetze geändert, um EU-Bürger*innen die genannten Rechte zu gewähren (vgl. BMBF 2015).

Im Rahmen der Richtlinie wird der Begriff des reglementierten Berufs genauer definiert. Als reglementierte Berufe werden solche Tätigkeiten verstanden, bei denen die Ausübung des Berufs durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften an bestimmte Berufsqualifikationen und/oder an die Führung einer Berufsbezeichnung, mit der bestimmte Qualifikationen einhergehen, gebunden sind (Art. 3, Abs. 1, a), RL 2005/36/EG). Ob ein Beruf in einem Mitgliedstaat reglementiert ist, hängt von dem jeweiligen nationalen Berufsrecht ab (vgl. Sommer 2015a). Das Anerkennungsgesetz in Deutschland schließt mit der Begriffsbestimmung reglementierter Berufe an diese Definition an (§3 Abs. 5 BQFG). Der hier im Fokus stehende Beruf der Erzieher*innen fällt nach deutschem Recht unter die reglementierten Berufe. In der Richtlinie wird zudem unterschieden zwischen sektoralen und allgemeinen Berufen. Erstere sind Berufe, die reglementiert sind und für deren Ausbildung einheitliche Mindeststandards innerhalb der Europäischen Union gelten. Solche Berufe können automatisch anerkannt werden, was bedeu-

⁹ Die Richtlinie wurde in den Folgejahren mehrmals berichtigt, ergänzt und angepasst (vgl. dazu <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/allgemeines-zur-anerkennung/veroeffentlichungen-und-beschluesse/berufliche-anerkennung.html#c1764>).

tet, dass die Anerkennung nicht mit einer materiellen Prüfung oder bestimmten Auflagen verbunden werden kann (vgl. Sommer 2015a; Becker-Dittrich 2009). Insgesamt sieht die EU derzeit zu insgesamt sieben Berufen eine solche Anerkennung vor (z.B. Ärzt*innen, Apotheker*innen oder Krankenpfleger*innen).¹⁰ Der Beruf der Erzieher*innen wird hier nicht dazugezählt. Für die weiteren reglementierten Berufe sind die allgemeinen Richtlinien leitend. Hier ist eine Prüfung auf Vergleichbarkeit der Qualifikation aus dem Ausland mit der im Aufnahmestaat angestrebten Qualifikation festgelegt. Bei wesentlichen Unterschieden zwischen den Qualifikationen kann eine Auflage in Form eines sogenannten Anpassungslehrgangs oder eine Eignungsprüfung zum Ausgleich dieser Unterschiede auferlegt werden (vgl. Becker-Dittrich 2009). Auch hier deuten sich Ähnlichkeiten zwischen der Richtlinie und dem angewandten Recht in Deutschland an. Diese beziehen sich insbesondere auf den Begriff der wesentlichen Unterschiede sowie auf die Anordnung entsprechender Nachqualifizierungen (§ 9-11 BQFG; vgl. Kap. II.1.3.2).

Darüber hinaus werden in Artikel 53 der Richtlinie die sprachlichen Kompetenzen der Antragsstellenden thematisiert bzw. geregelt. Demzufolge haben Personen, deren Qualifikation anerkannt wird, über Sprachkenntnisse zu verfügen, die für die jeweilige Berufstätigkeit im Aufnahmeland erforderlich sind (Art. 53, Richtlinie 2005/36/EG, Abs. 1). Jedoch muss die Überprüfung der Sprachkenntnisse unabhängig von der Feststellung der Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Qualifikation und in einem gesonderten Verfahren erfolgen. Eine Verweigerung der Feststellung auf Gleichwertigkeit aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse ist zudem grundsätzlich nicht möglich (vgl. BMBF 2012). Allerdings wird durch Artikel 53, Abs. 3 RL 2005/36/EG auch die Möglichkeit gegeben, dass Überprüfungen der Sprachkenntnisse vorgeschrieben werden können, wenn erhebliche und konkrete Zweifel darin bestehen, dass die Berufsangehörigen im Hinblick auf den auszuübenden Beruf über ausreichend Möglichkeiten verfügt. Dabei dürfen die Überprüfungen erst nach der Anerkennung der Berufsqualifikation erfolgen. Für bestimmte reglementierte Berufe können daher die Anforderungen an das Sprachniveau in den Fachgesetzen geregelt werden. Durch eine EuGH-Rechtsprechung ist zudem die Verhältnismäßigkeit bei der Überprüfung der Sprachkenntnisse zu beachten. Anforderungen dürfen nicht das für den Beruf erforderliche Niveau übersteigen (vgl. BMBF 2012; Art. 53, 2005/36/EG). Zudem ist auf Basis dieser Rechtsprechung die Forderung eines Sprachzertifikats oder -diploms im Rahmen der institutionellen Anerkennungsverfahren unverhältnismäßig und diskriminierend (vgl. Becker-Dittrich 2009). Davon ausgehend bedeutet dies für das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland, dass sprachliche Kenntnisse nicht im Anerkennungsverfahren überprüft werden dürfen. Allerdings ist die Prüfung der Sprachkenntnisse bei der Einstellung durch Träger oder Einrichtungsleitungen möglich.

Eine Novellierung erfolgte durch die Richtlinie 2013/55/EU und wurde in den Jahren 2016 und 2017 in nationales Recht im Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) sowie in den Fachgesetzen umgesetzt. Die vorgenommenen Veränderungen zielten auf eine Vereinfachung der Verfahren und eine Steigerung der Transparenz und Effizienz bei der Anerkennung

¹⁰ https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/eu_anerkenntnisrichtlinie.php

ausländischer Qualifikationen. Ausdrücklich ordnet die Novellierung die Trennung der Prüfung auf Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Qualifikationen und der Prüfung von Sprachkenntnissen an. Die Gleichwertigkeitsprüfung erfolgt damit prinzipiell vor der Prüfung von Sprachkenntnissen. Eine weitere Präzisierung wurde durch die Novellierung in Bezug auf die Kriterien der Gleichwertigkeitsprüfung vollzogen. Zentral ist hier der Begriff der wesentlichen Unterschiede. Zur Begründung wesentlicher Unterschiede zählt nur noch die Abweichung der Ausbildungsinhalte; die Ausbildungsdauer kann nicht länger als eigenständiges Kriterium herangezogen werden (vgl. BMBF 2015).

Wie an einigen Stellen angedeutet, spiegeln sich im 2012 in Deutschland in Kraft getretenen Anerkennungsgesetz des Bundes und der Länder die Regelungen der EU-Richtlinie 2005/36/EG wider, die für dessen Entwicklung als Vorlage dienten (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Allerdings geht das System der Anerkennung in Deutschland über die Regelungen der EU-Richtlinie hinaus und erweitert den Rechtsanspruch u.a. auch für Abschlüsse aus Staaten, die nicht der EU, des EWR oder der Schweiz zugerechnet werden (vgl. BMBF 2017). Auf die Besonderheiten der Anerkennung in Deutschland ist im weiteren Verlauf noch genauer einzugehen.

Lissabonner Anerkennungskonvention

Während die oben beschriebene Richtlinie sich auf die berufliche Anerkennung bezieht, fokussiert die Lissabonner Anerkennungskonvention bzw. das „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“ auf den Bereich akademischer Qualifikationen. Es handelt sich hierbei um einen völkerrechtlichen Vertrag, der 1997 durch den Europarat und die UNESCO ausgearbeitet wurde und insgesamt die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Hochschulbereich reguliert (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Die Lissabon-Konvention wurde von insgesamt 53 Ländern ratifiziert. Abgesehen von Griechenland sind dies alle europäischen OECD-Länder sowie Australien, Israel und Neuseeland (OECD 2017). In Deutschland ist das Übereinkommen im Jahr 2007 in Kraft getreten (vgl. BMBF 2014) und hat den gleichen Rang wie ein nationales Gesetz (vgl. Monhemius 2013). Einerseits regelt das Abkommen für die Vertragsstaaten zwingende Vorgaben zur Anerkennung von Qualifikationen in Bezug auf den Zugang zu Hochschulen sowie zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienzeiten und zu weiterführenden Hochschulstudien berechnete Qualifikationen (z.B. Master- oder Promotionsstudium).¹¹ Andererseits benennt das Abkommen einen allgemeinen Anspruch auf Bewertung der im Ausland erworbenen Hochschulqualifikation, um den Zugang zum Arbeitsmarkt für Zuwander*innen im Aufnahmestaat zu erleichtern (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Letzteres ist in Deutschland allerdings lediglich für nicht reglementierte Hochschulqualifikationen relevant, da Inhaber*innen mit einer Qualifika-

¹¹ Hier bestehen zwischen Deutschland und verschiedenen anderen Staaten Regierungsabkommen über die gegenseitige Anerkennung von Hochschulabschlüssen und Studienleistungen, wobei eine berufliche Anerkennung auf dieser Grundlage in der Regel nicht möglich ist (<https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen/allgemeines-zur-erkennung/erkennung-im-hochschulbereich.html> [24.07.2020]).

tion, die in Verbindung mit reglementierten Berufen stehen, das jeweilige Berufsrecht zu durchlaufen haben (vgl. Sommer 2015a), d.h. die Qualifikation wird durch bestimmte Behörden überprüft und mit dem jeweiligen Referenzberuf verglichen. Die Bewertung von im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen – bezogen auf nicht reglementierte Berufe – wird in Deutschland durch die bei der Kultusministerkonferenz angesiedelten Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) durchgeführt (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Hierbei wird allerdings keine Beschränkung auf die Vertragsstaaten des Lissabon-Abkommens vorgenommen, sondern die Qualifikationen können weltweit erworben sein. Eine amtliche Anerkennung sowie eine Aussage über die Gleichwertigkeit stehen mit der Bewertung jedoch nicht in Verbindung. Die Bescheinigungen informieren lediglich mögliche Arbeitgeber*innen und die Inhaber*innen der Qualifikation über die Einstufung des Hochschulabschlusses im deutschen System (vgl. Sommer 2015a). Auch in diesem Zusammenhang wird im Rahmen der Konvention auf das Konzept der wesentlichen Unterschiede Bezug genommen. „Soweit eine Anerkennungsentscheidung auf den mit der Hochschulqualifikation nachgewiesenen Kenntnissen und Fähigkeiten beruht, erkennt jede Vertragspartei die in einer anderen Vertragspartei verliehenen Hochschulqualifikationen an, sofern nicht ein wesentlicher Unterschied [...] nachgewiesen werden kann“ (Art. VI.1 Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region).

Insgesamt zeigt sich, dass die Anerkennung in Deutschland maßgeblich an europäische Richtlinien geknüpft ist. Vor diesem Hintergrund werden im nächsten Abschnitt die rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland ausführlicher dargestellt.

1.3 Rechtliche Rahmenbedingungen und Anerkennungspraxis in Deutschland

Der Zugang zum Arbeitsmarkt für Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die ihren Abschluss in ihrem Herkunftsland erworben haben, hängt von verschiedenen gesetzlichen Regelungen und Verfahren ab. Einerseits ist der Zugang verknüpft mit der Migrationspolitik sowie arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Regelungen (vgl. BMBF 2015), andererseits ist insbesondere für reglementierte Berufe auch die Anerkennung der im Ausland erworbenen Qualifikation zentral. Das nachfolgende Kapitel wird daher zunächst auf die arbeitsrechtlichen Regelungen Bezug nehmen (Kap. II.1.3.1), bevor der rechtliche Rahmen zur Anerkennung in Deutschland skizziert wird (Kap. II.1.3.2). Im Verlauf dieses Kapitels werden zudem auch Aussagen aus den Expert*inneninterviews aufgeführt, um die hier aufgeführten Ergebnisse zu flankieren, fundieren und vertiefen.

1.3.1 Arbeitsrechtliche Bedingungen und Regelungen

Im Folgenden wird der Blick zunächst auf die Entwicklung der Arbeitsmigrationspolitik geworfen, um davon ausgehend die aktuellen Regelungen herzuleiten. In diesem Zusammenhang wird auf das 2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz, die im Jahre 2012 verabschiedete Hochqualifizierten-Richtlinie sowie auf die 2013 in Kraft getretene neue Fassung der Beschäftigungsordnung eingegangen. Ebenso wird auf neuere Entwicklungen Bezug genommen, die sich durch das im März 2020 in Kraft getretene Fachkräfteeinwanderungsgesetz ergaben.

Zur Entwicklung der Arbeitsmigrationspolitik

Durch das sogenannte Wirtschaftswunder in den 1950er Jahren entstand in Deutschland eine nicht durch den inländischen Arbeitsmarkt zu deckende Nachfrage nach Arbeitskräften – insbesondere sogenannte geringqualifizierte bzw. ungelernete Arbeitskräfte – in bestimmten Berufsfeldern. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich die Arbeitsmigrationspolitik in Deutschland in der Nachkriegszeit: Fachkräfte aus dem Ausland wurden zur Deckung des Personal mangels aktiv angeworben und Anwerbeverträge mit verschiedenen Staaten wurden abgeschlossen, z.B. Italien, Griechenland und Spanien. Im Zuge wirtschaftlicher Krisen kam es 1973 zu einem Anwerbestopp, nach dem eine legale arbeitsmarktbezogene Migration lediglich noch für die Zuwanderung von Staatsangehörigen aus Ländern der damaligen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft sowie Ländern, aus denen nicht mit einer großen Zahl von Arbeitsmigrant*innen zu rechnen war, ermöglicht wurde (vgl. OECD 2013). Erste Lockerungen des Anwerbestopps erfolgten für bestimmte Arbeitsmarktsektoren (z.B. Landwirtschaft und Hotel- und Gaststättengewerbe) in den 1980er Jahren. Ein umfassender rechtlicher Rahmen für diese Arbeitsmarkt migration wurde 1990 durch das Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet (kurz: Ausländergesetz) und weiteren Verordnungen geschaffen (vgl. Mergener 2018). Dieser rechtliche Rahmen galt bis zur Einführung des sogenannten Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2005 und enthielt eine Vielzahl an Maßnahmen, um Personen, die nicht in Deutschland geboren wurden, vom Arbeitsmarkt fernzuhalten. Bis zur Gesetzesänderung benötigten nur Personen aus der EU und Personen mit einer unbefristeten Aufenthaltsgenehmigung keine gesonderte Arbeitsgenehmigung, während für andere Personen eine Arbeitsmarktprüfung durchgeführt werden musste. Dies bedeutete, dass diese lediglich für einen bestimmten Arbeitsplatz eine Genehmigung erhielten, der nicht mit einer Person aus Deutschland oder einer bevorrechtigten Person aus dem Ausland, z.B. EU-Bürger*innen, besetzt werden konnte. Eine weitere Voraussetzung war, dass keine „negativen“ Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt zu befürchten waren (vgl. OECD 2013; Liebig 2005). Diese gesetzlichen Regelungen spiegeln auch die damalige Position der Bundesregierung wider: Deutschland solle kein Einwanderungsland werden (Die Bundesregierung 1996; Mergener 2018; Liebig 2005). Trotz hoher Zuwanderung in den 1990er Jahren stand die Arbeitsmigration zu dieser Zeit nicht im Blickfeld politischer Reformen. Aufgrund von Personalengpässen in bestimmten Arbeitsmarktsektoren Ende der 1990er und mit der Einführung einer sogenannten „Green Card“¹² im Jahr 2000 fand dann aber eine politische Umorientierung hin zu einer gewollten Arbeitsmigration statt. Die „Green Card“ stieß dabei auch gleichzeitig eine breite Debatte über Arbeitsmigration an (vgl. OECD 2013) und gilt als Auslöser für gesetzliche Änderungen im Bereich der Zuwanderung (vgl. Mergener 2018).

Dieser kurze historische Abriss skizziert einerseits die verschiedenen Maßnahmen und Entwicklungen im Kontext der Arbeitsmigrationspolitik, vor deren Hintergrund die aktuellen gesetzlichen Rahmenbedingungen zu betrachten sind. Andererseits wird dadurch deutlich, dass

¹² Das Green Card Programm wurde aufgrund von Personalengpässen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien initiiert, wodurch ausländische IT-Fachkräfte aus Ländern außerhalb des Europäischen Wirtschaftsraums eine auf maximal fünf Jahre befristete Arbeitserlaubnis in Deutschland erhielten (vgl. OECD 2013).

die Öffnung des Arbeitsmarktes für Fachkräfte aus dem Ausland erst vor Kurzem erfolgte. Im Folgenden wird nun spezifischer auf die aktuellen arbeitsrechtlichen Bedingungen in Deutschland eingegangen.

Das Zuwanderungsgesetz

Das Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (kurz: Zuwanderungsgesetz), das am 1. Januar 2005 in Kraft trat, gilt als ein „innovativer Schritt der Öffnung für Einwanderung“ (Oberndörfer 2016, S. 26). Scherr (2008) charakterisiert die Änderungen des Zuwanderungs- und Einbürgerungsrechts „als ein gesellschaftspolitischer Paradigmenwechsel“ (Scherr 2008, S. 135), wodurch die „Tatsache Einwanderungsgesellschaft‘ [...] nunmehr politisch als nicht länger zu bestreitendes oder zu ignorierendes Faktum betrachtet [wird]“ (ebd., S. 135).¹³ Dies geht u.a. mit einer Aufwertung der Einwanderungs- und Migrationspolitik einher. Mit dem Gesetz wurde die Integrationsförderung als Ziel und als gesetzliche Aufgabe durch den Bund festgelegt (vgl. Höhne/Schulze/Buschoff 2015) und neue Gesetze beschlossen bzw. bereits existierende überarbeitet (vgl. OECD 2013). Zentraler Bestandteil des Gesetzes ist Artikel 1, das „Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet“ (Aufenthaltsgesetz – AufenthG), welches zugleich das sogenannte Ausländergesetz ablöste und die Regelungen in Bezug auf Aufenthalt, Beschäftigung und Integration von Migrant*innen aus Drittstaaten in einem Gesetzesrahmen bündelt (vgl. Mergener 2018; OECD 2013). Durch die Einführung des Gesetzesrahmens erfolgte eine Vereinfachung der Aufenthaltstitel. Die bis dahin geltenden vier Aufenthaltstitel wurden durch lediglich zwei Titel ersetzt. Dazu gehören die Aufenthaltserlaubnis sowie die Niederlassungserlaubnis (vgl. OECD 2013; § 7 u. § 9 AufenthG). Unter letzterem ist ein unbefristeter Aufenthaltstitel zu verstehen, der zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit berechtigt und beim Vorliegen bestimmter Kriterien ausgesprochen wird. Dazu gehört beispielsweise, dass für die Person eine Aufenthaltserlaubnis seit mindestens fünf Jahren vorliegt oder der Lebensunterhalt als gesichert angesehen wird¹⁴ (§ 9 Abs. 1 u. 2 AufenthG). Im Falle einer Aufenthaltserlaubnis, was als befristeter Aufenthaltstitel gilt, (§ 7 AufenthG), unterliegen Arbeitnehmer*innen weiterhin bestimmten Regularien, die den Arbeitsmarktzugang regeln.

Weiterhin gültig ist der seit 1973 praktizierte Anwerber*innenstopp; d.h., die Erteilung eines Aufenthaltstitels darf für Personen aus Drittstaaten in der Regel nur unter Berücksichtigung der Arbeitsmarktverhältnisse in Deutschland und bei einem konkreten Arbeitsangebot ausgesprochen werden (vgl. Mergener 2018; § 18 AufenthG). In diesem Bereich ergaben sich durch das 2020 in Kraft getretene und unten beschriebene Fachkräfteeinwanderungsgesetz jedoch weitere Änderungen. Insbesondere die Regelungen in Bezug auf den Arbeitsmarkt wurden gelockert. Durch das Zuwanderungsgesetz wurde auch das Antragsverfahren vereinfacht. Zuwander*innen mussten zuvor eine gesonderte Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis beantragen.

¹³ Mittlerweile stellt Deutschland nach den USA das zweitgrößte Einwanderungsland innerhalb der OECD-Staaten dar (vgl. OECD 2014a).

¹⁴ Zur Auflistung aller Kriterien vgl. §9 Abs. 2 AufenthG.

Durch die Einführung des Gesetzes müssen sich diese nun lediglich an eine Stelle wenden, um diese zu beantragen; entweder an die zuständige Auslandsvertretung oder die örtliche *Ausländerbehörde*. Eine Ausstellung gesonderter Arbeitsgenehmigungen erfolgt also nicht mehr, was allerdings nicht bedeutet, dass Inhaber*innen eines Aufenthaltstitel auch gleichzeitig Zugang zum Arbeitsmarkt haben, da die befristete Aufenthaltserlaubnis weiterhin verschiedene Unterkategorien mit jeweils unterschiedlichen Laufzeiten und unterschiedlichen Graden an Arbeitsmarktmarktzugang beinhaltet (vgl. OECD 2013). Vor diesem Hintergrund wird dieser Teil des Zuwanderungsgesetzes etwa von der OECD (2013) zwar weiterhin als komplex, aber dennoch mit einer erhöhten Transparenz eingeschätzt, da aus jeder Unterkategorie der Aufenthaltserlaubnis ersichtlich wird, ob ein Zugang zum Arbeitsmarkt vorhanden ist oder nicht (vgl. ebd.).

Ein weiterer Bestandteil des Zuwanderungsgesetzes ist das „Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern“ (Freizügigkeitsgesetz/EU – FreizügG/EU). Dieses regelt die Einreise sowie den Aufenthalt von Staatsangehörigen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und deren Familienangehörigen (§ 1 FreizügG/EU). Nach Regelung des Gesetzes haben freizügigkeitsberechtigte Bürger*innen der EU das Recht auf Einreise und Aufenthalt. Als freizügigkeitsberechtigt gelten Unionsbürger*innen, die sich u.a. als Arbeitnehmer*in, zur Arbeitssuche oder zur Berufsausbildung aufhalten wollen sowie Bürger*innen, die zur selbstständigen Erwerbstätigkeit berechtigt sind (§ 2 Abs. 2 FreizügG/EU). Zudem benötigen Unionsbürger*innen kein Visum zur Einreise sowie keinen Aufenthaltstitel (§ 2 Abs. 4 FreizügG/EU).

Die Hochqualifizierten-Richtlinie

Die am 25. Mai 2009 vom Rat der Europäischen Union veröffentlichte Richtlinie (2009/50/EG) über die Bedingungen für die Einreise und den Aufenthalt von Drittstaatsangehörigen zur Ausübung einer hochqualifizierten Beschäftigung stellt die Grundlage der sogenannten Hochqualifizierten-Richtlinie dar. Das „Gesetz zur Umsetzung der Hochqualifizierten-Richtlinie der Europäischen Union“ trat in Deutschland am 01. August 2012 in Kraft (Art. 6, Gesetz zur Umsetzung der Hochqualifizierten-Richtlinie der Europäischen Union) und soll nach Angaben des Bundesministeriums des Inneren den Standort Deutschland für gut ausgebildete ausländische Zuwanderinnen und Zuwanderer attraktiver machen. Hierzu sieht das Gesetz Änderungen für ausländische Studierende und Hochschulabsolvent*innen deutscher Hochschulen, für Personen aus dem Ausland in Berufsausbildungen und für Selbständige und Unternehmensgründer*innen vor (vgl. BMI o.J.). Darüber hinaus ergeben sich durch das in Kraft treten der Richtlinie Änderungen für den Arbeitsmarktzugang für Drittstaatsangehörige. Durch einen zur Arbeitsplatzsuche neu eingeführter Aufenthaltstitel – gesetzlich festgehalten in § 18c AufenthG – können akademisch qualifizierte Personen aus dem Ausland eine Aufenthaltserlaubnis für sechs Monate erhalten. Vorausgesetzt wird jedoch ein Nachweis, dass die Personen über ausreichend Mittel verfügen, um den Lebensunterhalt in diesem Zeitraum selbstständig zu bestreiten. Zudem muss der ausländische Abschluss anerkannt oder mit einem in Deutschland erwerbbareren Abschluss vergleichbar sein. Da dieser Aufenthaltstitel ausschließlich zur Arbeitsplatzsuche dient, ist damit keine automatische Erlaubnis zur Erwerbstätigkeit verbunden.

Jedoch wird damit eine bis dahin übliche Verbindung von Aufenthaltsgenehmigung und einer bereits bestehenden Arbeitsstelle aufgehoben (vgl. BMBF 2015).

Zudem wurde durch die Hochqualifizierten-Richtlinie die sogenannte „Blaue Karte EU“ eingeführt (vgl. Mergener 2018). Gesetzlich ist dies in § 19a AufenthG geregelt. Die Blaue Karte EU ist ein befristeter Aufenthaltstitel für hochqualifizierte Zuwanderer aus Drittstaaten mit einem akademischen Abschluss und bietet die Perspektive einer frühzeitigen Daueraufenthaltsgenehmigung (vgl. Hanganu/Heß 2016). Voraussetzung zur Erteilung einer Blauen Karte EU ist ein deutscher Hochschulabschluss, ein anerkannter ausländischer Hochschulabschluss oder ein mit einem deutschen Hochschulabschluss vergleichbarer ausländischer Hochschulabschluss bzw. eine vergleichbare und durch eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung nachgewiesene Qualifikation (§19 a Abs.1 AufenthG; auch Mergener 2018). Darüber hinaus wird ein Arbeitsvertrag bzw. eine verbindliche Stellenzusage mit einem bestimmten Jahresgehalt verlangt.¹⁵ Nach 33 Monaten Beschäftigung besteht für Inhaber*innen einer Blauen Karte EU die Möglichkeit eines unbefristeten Aufenthaltstitels und somit der oben beschriebenen Niederlassungsfreiheit. Bei ausreichend vorhandenen Sprachkenntnissen kann auch bereits nach 21 Monaten der Aufenthalt entfristet werden. Darüber hinaus wird den Familien der Inhaber*innen der Blauen Karte EU die Einreise nach Deutschland erleichtert (z.B. kein Nachweis von Sprachkenntnissen und uneingeschränkte Erwerbstätigkeit in Deutschland) (vgl. BMBF 2015).

Mit der Einführung bzw. Umsetzung der Hochqualifizierten-Richtlinie gingen verschiedene Änderungen einher, u.a. im Aufenthaltsgesetz.¹⁶ Die damit verbundenen gesetzlichen Änderungen in Deutschland beziehen sich allerdings ausschließlich auf Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss. Dennoch ergaben sich in den letzten Jahren auch Veränderungen für Fachkräfte aus Drittstaaten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Hierauf wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

Die neue Beschäftigungsverordnung

Zum 1. Juli 2013 trat eine neue Fassung der Beschäftigungsverordnung (BeschV) in Kraft, die die bis dahin geltende Verordnung ersetzte und die Zulassung aller Migrant*innen zum Arbeitsmarkt regelt. Dadurch sollte das sogenannte Ausländerbeschäftigungsrecht übersichtlicher gestaltet und die Fachkräftebasis gesichert werden (vgl. BMBF 2015). Zentral ist, dass durch diese Beschäftigungsverordnung der Arbeitsmarkt erstmals auch für Fachkräfte aus Drittstaaten ohne akademischen Berufsabschluss und mit einer Berufsausbildung geöffnet wurde (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014; BMBF 2015; §6 BeschV, Abs. 2). Bis dahin hatten Fachkräfte mit einer im Ausland erworbenen Berufsausbildung nur die Möglichkeit, im Rahmen von Vermittlungsabsprachen zwischen

¹⁵ Das Mindestbruttoeinkommen pro Jahr beträgt für das Jahr 2019 53.600 Euro. Für Mangelberufe – Berufe, die nicht vollständig durch inländische Fachkräfte besetzt werden können (vgl. Mergener 2018) – gilt eine verringerte Mindestbruttogehaltsgrenze, die im Jahr 2019 bei 41.808 Euro lag (https://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/BlaueKarteEU/_function/faq-table.html).

¹⁶ Für alle Änderungen in der Rechtsprechung siehe Bundesgesetzblatt vom 08.06.2011, S. 1224. ([https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//*\[@attr_id=%27bgbl112s1224.pdf%27\]#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl112s1224.pdf%27%5D__15621613911539](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//*[@attr_id=%27bgbl112s1224.pdf%27]#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl112s1224.pdf%27%5D__15621613911539))).

Deutschland und dem jeweiligen Drittstaat einen Arbeitsmarktzugang zu erhalten. Durch die neue Beschäftigungsverordnung wurde eine arbeitsmarktbedarfsbezogene Zuwanderung ermöglicht; d.h., die Zuwanderung in diesem Bereich wurde an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, wie die Anerkennung des im Ausland erworbenen Berufsabschlusses, eine Zusage über einen Arbeitsplatz sowie ein Engpass auf dem deutschen Arbeitsmarkt im jeweiligen Berufsbereich. Die Regelung, dass Fachkräfte mit Berufsausbildung nur in Engpassberufen zuwandern können, fiel allerdings durch das Anfang 2020 in Kraft getretene Fachkräftezuwanderungsgesetz weg. Ob ein Engpass in einem bestimmten Berufsfeld besteht, wurde bislang durch die Bundesagentur für Arbeit im Rahmen einer Fachkräfteengpassanalyse bestimmt und die jeweiligen Berufe wurden in einer sogenannten Positivliste aufgeführt¹⁷ (vgl. Mergener 2018). Trotz eines bestehenden und weiterhin prognostizierten Fachkräftemangels im Bereich der Kindertageseinrichtungen (vgl. z.B. Schilling 2017), war der Beruf der Erzieher*innen bis zuletzt nicht als ein Engpassberuf definiert und wurde nicht auf der Positivliste der Bundesagentur für Arbeit geführt¹⁸ (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019). Wenn ein Engpass in einem bestimmten Berufsfeld identifiziert wird, so geht damit die Erteilung der Zustimmung zur Erwerbstätigkeit ohne Vorrangprüfung einher (vgl. BMBF 2015). Dies bedeutet, dass nicht sichergestellt werden musste, dass kein deutscher oder ein/e bevorrechtigte/ Arbeitnehmer*in aus der EU, dem EWR oder der Schweiz für den entsprechenden Arbeitsplatz zur Verfügung steht (vgl. Mergener 2018). Die Vorrangprüfung entfiel allerdings ebenso durch die Einführung des Fachkräfteeinwanderungsgesetz. Hierauf ist im nächsten Kapitel zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz zurückzukommen.

Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz

Durch das am 1. März 2020 in Kraft getretene Fachkräfteeinwanderungsgesetz wird ein gesetzlicher Rahmen für eine gezielte und gesteigerte Zuwanderung von qualifizierten Fachkräften aus Drittstaaten geschaffen. Basis dieses Gesetzes, welches insgesamt als eine Reaktion auf den zunehmenden Fachkräftemangel in bestimmten Berufsbereichen gesehen werden kann (vgl. Deutscher Bundestag 2019), ist das durch die Bundesregierung entworfene Eckpunktepapier zur Fachkräfteeinwanderung aus Drittstaaten vom 2. Oktober 2018 (vgl. BMBF 2019; Die Bundesregierung 2018). Neben der Sicherung inländischer Fachkräftepotentiale, was als oberste Priorität angesehen wird, und der Zuwanderung von Fachkräften aus Mitgliedsstaaten der Europäischen Union wird darin insbesondere die Zuwanderung von Fachkräften aus Drittstaaten betont (vgl. Die Bundesregierung 2018). Ziel des Gesetzes ist eine klare und transparente Regelung der arbeits- und ausbildungsbezogenen Zuwanderung zu schaffen sowie die Sicherung von Fachkräften durch eine gezielte und gesteuerte Zuwanderung von Fachkräften aus Drittstaaten zu rahmen. Letztlich geht es darum, die Zuwanderung von Fachkräften zu erleichtern (vgl. Deutscher Bundestag 2019). Dazu wurden Änderungen in bereits bestehenden Gesetzen vorgenommen, z.B. insbesondere im oben beschriebenen Aufenthaltsgesetz (AufenthG) oder in der Beschäftigungsverordnung (BeschV) (vgl. Deutscher

¹⁷ Für eine ausführlichere Darstellung der Fachkräfteengpassanalyse vgl. Bundesagentur für Arbeit (2018).

¹⁸ Stand März 2019

Bundestag 2019). Das Fachkräfteeinwanderungsgesetz hat damit insbesondere Auswirkungen auf Fachkräfte aus Drittstaaten.

Eine durch das Fachkräfteeinwanderungsgesetz bewirkte zentrale Änderung besteht darin, dass Fachkräfte mit Berufsausbildung und Fachkräfte mit akademischer Ausbildung zukünftig einheitlich als Fachkräfte definiert werden (vgl. BMBF 2019). Erstmals werden dadurch Fachkräfte mit Berufsausbildung und akademischer Qualifikation aufenthaltsrechtlich gleichgestellt (vgl. BMI 2020; § 18 Abs. 3 AufenthG). Für Fachkräfte mit einer Berufsausbildung und Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss wird der Zugang zum Arbeitsmarkt damit grundsätzlich ermöglicht und eine Aufenthaltserlaubnis in Deutschland gewährt, sofern eine Einstellungsanzeige einer/eines Arbeitgeber*in vorliegt und der jeweilige im Ausland erworbene Abschluss anerkannt wurde (vgl. Brücker et al. 2019). Fachkräfte können damit in allen Berufen arbeiten, zu denen sie ihre Qualifikation befähigt, wenn ein Arbeitsvertrag besteht und eine Anerkennung der Qualifikation vorliegt (vgl. BMBF 2019). Das bedeutet auch, dass Fachkräfte in verwandten Berufen einer Beschäftigung nachgehen können. Dies wird als eine Verbesserung zur vorherigen Regelung eingeschätzt, bei der bislang eine „passgenaue Entsprechung“ (Mayer/Liebig 2019, S. 5) erforderlich war. Für Fachkräfte mit hochschulischen Ausbildungen besteht zudem die Regelung, dass sie auch in nicht akademischen Berufen arbeiten können, wenn die Qualifikationsvoraussetzungen gegeben sind. Für Fachkräfte mit einer beruflichen Ausbildung wird bei einer verbindlichen Arbeitsplatzzusage, einer Anerkennung der Qualifikation sowie einer Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit der Zugang zum Arbeitsmarkt grundsätzlich ermöglicht und dieser ist nicht mehr nur auf bestimmte Engpassberufe, die auf der Positivliste der Bundesagentur für Arbeit enthalten sind, beschränkt (vgl. Brücker et al. 2019). Die Engpassliste wird allerdings weiterhin durch die Bundesagentur für Arbeit geführt, wobei diese aktuell keine Auswirkungen auf die Zuwanderung und die Aufnahme einer Beschäftigung hat (vgl. Ak_03, Z. 527 ff.). Zudem wird durch die Verabschiedung des Gesetzes auf die Vorrangprüfung verzichtet (vgl. BMBF 2019; Deutscher Bundestag 2019). Dies bedeutet, dass durch die Bundesagentur für Arbeit nicht länger überprüft wird, ob Bewerber*innen aus Deutschland *besser* auf eine angebotene Stelle passen. In einzelnen Berufen und Regionen kann diese allerdings durch das Arbeitsministerium wieder eingeführt werden (vgl. Niediek 2019). Zudem wird durch das Fachkräftezuwanderungsgesetz die befristete Einreise zur Arbeitsplatzsuche auch für Fachkräfte mit Berufsausbildung eingeführt (sechs Monate) und damit mit den bereits bestehenden Regelungen für Fachkräfte mit akademischer Ausbildung gleichgesetzt. Voraussetzung hierfür ist, dass eine anerkannte Qualifikation und Sprachkenntnisse vorliegen (vgl. Die Bundesregierung 2018; Deutscher Bundestag 2019; BMBF 2019). Durch den Wegfall der Engpassliste und der Vorrangprüfung ergeben sich dadurch auch Veränderungen für den Bereich der Kindertagesbetreuung. Für Fachkräfte aus Drittstaaten mit einem pädagogischen Abschluss, die eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen aufnehmen wollen, werden damit die Einreisebedingungen erleichtert.

Weiterhin ist die Gleichwertigkeit der im Ausland erworbenen Qualifikation die Zugangsvoraussetzung zur Aufnahme einer Beschäftigung und der rechtliche Rahmen der Anerkennung bleibt damit im Wesentlichen unverändert (vgl. Brücker et al. 2019). Neuerungen in Bezug auf

die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen ergeben sich zunächst für Arbeitgeber*innen durch das sogenannte beschleunigte Fachkräfteverfahren. Dadurch können Arbeitgeber*innen für ausländische Fachkräfte beschleunigte Anerkennungsverfahren beantragen, wenn diese den Fachkräften einen Arbeitsplatz zugesichert haben. In diesem Kontext wird die vorgeschriebene Bearbeitungsdauer zur Feststellung der Gleichwertigkeit von drei bzw. vier Monaten auf zwei Monate verkürzt. Es sollen zudem in allen Bundesländern zentrale *Ausländerbehörden* geschaffen werden, die für die Fachkräfteeinwanderung sowie Einwanderung für Ausbildungszwecke zuständig sind. Gegen eine gesonderte Gebühr wird die zuständige Behörde für den/die Arbeitgeber*in beratend und unterstützend bei der Anerkennung sowie der Einholung der Berufsausübungserlaubnis tätig (vgl. BMBF 2019). Das beschleunigte Verfahren steht jedoch nur den Arbeitgeber*innen zur Verfügung und nicht den an einer Anerkennung interessierten Fachkräften (vgl. Plünnecke 2020), d.h., die Arbeitgeber*innen initiieren das Anerkennungsverfahren und die damit verbundenen Prozesse. Im Bereich der Berufe in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass die Träger von Einrichtungen für das beschleunigte Verfahren verantwortlich sind. Hier ergeben sich damit Vereinfachungen für Träger und Kommunen, die bereits aktiv Fachkräfte im Ausland für Kindertageseinrichtungen anwerben (vgl. z.B. Faas/Geiger 2017). Im Bereich der Anerkennung besteht nun zudem die Möglichkeit des Aufenthalts in Deutschland zur Absolvierung von Nachqualifizierungsmaßnahmen. Voraussetzung ist hierbei, dass im Anerkennungsverfahren wesentliche Unterschiede festgestellt wurden, die durch die Teilnahme an Nachqualifizierungsmaßnahmen ausgeglichen werden sollen. Auch hier werden entsprechende Sprachkenntnisse vorausgesetzt.¹⁹ Zudem kann auf Antrag die Dauer des Aufenthalts von 18 Monaten um bis zu sechs Monate verlängert werden (vgl. Brücker et al. 2019).

Eine weitere Neuerung ergibt sich durch die Schaffung einer weiteren Beratungsinstitution, der Zentralen Servicestelle Berufsankennung (ZSBA). Diese wird durch das BMBF gefördert und in Kooperation mit dem BMAS in Verantwortung der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Rahmen einer Modellphase bis 2023 erprobt. Die Stelle wird als Instrument zur Fachkräftegewinnung aus dem Ausland angesehen und fokussiert insbesondere auf die Beratung von Anerkennungsinteressierten, die sich im Ausland befinden. Sie begleitet diese durch das Anerkennungsverfahren bis hin zur Einreise und vermittelt Kontakte zu inländischen Arbeitgeber*innen und Qualifizierungsangeboten. Die ZSBA soll dabei auf den bereits bestehenden Beratungsangeboten – wie z.B. der Erstberatung durch Portale wie anerkennung-in-deutschland.de und der Hotline *Arbeiten und Leben in Deutschland* – aufbauen und mit regionalen Beratungsinstitutionen zusammenarbeiten (vgl. BMBF 2019).

Auf die Gleichwertigkeitsprüfungen hat das Zuwanderungsgesetz zwar keine Auswirkungen, dennoch werden die genannten Änderungen, die sich für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen ergeben, in den Expert*inneninterviews als Vereinfachung für Antragsteller*innen betrachtet (vgl. Ak_01, Z. 302ff). Brücker et al. (2019) sehen in den Gesetzeszielen zudem

¹⁹ <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/fachkraefteeinwanderungsgesetz.php>

einen Paradigmenwechsel in der Einwanderungspolitik, da das Gesetz nicht mehr auf die Protektion des deutschen Arbeitsmarkts vor Migration fokussiert, sondern vielmehr eine erfolgreiche Integration von Einwander*innen in den Arbeitsmarkt anvisiert (vgl. ebd.). Dennoch scheint durch die dargestellten Regelungen mit Blick auf die Frage, wer „zu Arbeits- und Ausbildungszwecken nach Deutschland kommen darf und wer nicht“ (Deutscher Bundestag 2019, S. 1), weiterhin eine Unterscheidung zwischen „erwünschter und unerwünschter Migration“ (Hornel/Jording 2016, S. 212) innerhalb der Migrationspolitik zu bestehen. Kritisch betrachtet werden zudem die neu eingeführten Regelungen in Bezug auf das sprachliche Niveau der Zuwander*innen (z.B. im Kontext des Aufenthalts zur Anerkennung beruflicher Abschlüsse). Solche Vorgaben könnten nach Brücker et al. (2019) restriktiv wirken und die bislang geringe Nutzung dieser Einwanderungsoptionen verstärken, da Deutsch oftmals nicht als führende Fremdsprache im Ausland unterrichtet wird. Statt dieses Kriterium zur Steuerung der Einwanderung zu nutzen, schlagen die Autor*innen vor, den Spracherwerb in Deutschland gezielter zu fördern. Zudem wird angemerkt, dass das berufliche System in Deutschland nur schwer mit Systemen in anderen Ländern vergleichbar ist und daher eine Hürde in Bezug auf die Anerkennung ausländischer Abschlüsse darstellt, die auch durch die neu geschaffenen Optionen und Regelungen des Fachkräfteeinwanderungsgesetz erhalten bleiben (vgl. ebd.). Dies scheint ein Aspekt zu sein, der gerade auch mit Blick auf die Anerkennung frühpädagogischer Fachkräfte von spezifischer Bedeutung ist.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich im Kontext der Arbeitsmigrationspolitik eine Entwicklung hin zu einer arbeitsmarktbezogenen Öffnung für Fachkräfte aus anderen Ländern. Hierbei wurden insbesondere die Regelungen und Optionen für Fachkräfte mit beruflichen Ausbildungen denen der akademisch ausgebildeten Fachkräfte angeglichen und damit aufenthaltsrechtlich gleichgestellt. Dies impliziert, dass sich die Zuwanderung für Fachkräfte mit Berufsausbildung nicht länger auf Engpassberufe beschränkt und die bislang praktizierte Vorrangprüfung entfällt. Vor dem Hintergrund, dass der Erzieher*innenberuf nicht als Engpassberuf identifiziert wurde, könnte das System der Kindertagesbetreuung insbesondere von diesen Regelungen profitieren.

Insbesondere für Fachkräfte aus Drittstaaten existieren allerdings weiterhin konkrete Voraussetzungen bzw. Hürden für die Aufnahme einer Tätigkeit in Deutschland. Diese Fachkräftegruppe hat zur Einwanderung und Aufenthaltserlaubnis eine Anerkennung oder Teilanerkennung ihres im Ausland erworbenen Abschlusses, eine konkrete Arbeitsplatzzusage sowie zum Teil auch entsprechende sprachliche Kenntnisse vorzuweisen. Für Fachkräfte aus Staaten, die juristisch dem EU-Raum zugerechnet werden, besteht hingegen das Recht auf Einreise und Aufenthalt ohne Visum und Aufenthaltstitel und damit auch generell die Möglichkeit der Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit in Deutschland. Dieser Aspekt ist insbesondere auch vor dem Hintergrund europapolitischer Entwicklungen hinsichtlich gemeinsamer Verordnungen, Verträge und Programme zwischen den Mitgliedstaaten sowie einer zunehmenden Vernetzung u.a. im Bereich von Arbeit und Erwerbsregulierung zu betrachten (vgl. z.B. Pries 2019; Platzer 2020; Pfetsch 2005). Mit der Kategorie ‚Drittstaat‘ – also solche Staaten, die nicht der

Europäischen Union oder dem Europäischen Wirtschaftsraum angehören²⁰ – hat die EU eine Kategorie konstruiert, welche über die Zugehörigkeit zu einem EU-Innen und einem EU-Außen die Voraussetzungen von Zuwanderung zum Arbeitsmarkt und in Teilen auch die Anerkennung eines Abschlusses maßgeblich regelt und beeinflusst (vgl. Sommer 2015a). Die Freizügigkeit von Fachkräften aus Staaten, die einem EU-Innen zugerechnet werden, ist unabhängig von der Anerkennung der Qualifikation. Für die Aufnahme von Tätigkeiten, die reglementierte Berufe betreffen, ist allerdings auch für EU-Bürger*innen eine Anerkennung der Qualifikation notwendig. Auf die spezifischen Vorgaben im Zusammenhang mit der Anerkennung ausländischer Qualifikationen wird daher im anschließenden Kapitel genauer Bezug genommen.

1.3.2 Regelungen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen

Wie vorangehend herausgestellt, ist die formale Anerkennung der Qualifikation im Kontext reglementierter Berufe ein zentraler Aspekt bei der Aufnahme einer Tätigkeit in Deutschland für pädagogische Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss. In diesem Zusammenhang ist insbesondere das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ (Anerkennungsgesetz), das als ein maßgeblicher Faktor für die Integration im Arbeitsmarkt gesehen wird, von besonderer Bedeutung. Hierauf wird im folgenden Abschnitt Bezug genommen und die spezifischen Regelungen und Bedingungen zur Anerkennung des Erzieher*innenberufs erläutert. Konkret wird dabei zunächst das Anerkennungsgesetz beschrieben, bevor auf die Gleichwertigkeitsprüfung und damit zusammenhängende Aspekte eingegangen wird: auf Möglichkeiten zum Ausgleich sogenannter wesentlicher Unterschiede, die gegebenenfalls in der Bewertung der Qualifikation festgestellt werden, auf die Dauer, Finanzierungsmöglichkeiten und erforderlichen Unterlagen in Bezug auf das Anerkennungsverfahren.

Das Anerkennungsgesetz des Bundes und länderspezifische Regelungen

Die Grundlage des Anerkennungsverfahrens in Deutschland bildet das am 01. April 2012 in Kraft getretene „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ (kurz: Anerkennungsgesetz). Ziel dieses Gesetzes ist es, Menschen, die in Deutschland leben oder nach Deutschland zuwandern und im Ausland eine Berufsqualifikation erworben haben, die Beschäftigung in ihrem erlernten Beruf zu ermöglichen bzw. zu verbessern (vgl. BMBF 2014). Dies soll insbesondere durch eine Vereinheitlichung und Erleichterung der Anerkennung der jeweils im Ausland erworbenen Berufsqualifikation erreicht werden (vgl. Deutscher Bundestag 2011; Maier 2013; BMBF 2014). Der Hintergrund des Anerkennungsgesetzes ist insbesondere in den Auswirkungen des demografischen Wandels auf das Fachkräfteangebot zu sehen, mit dem ein Fachkräftemangel in bestimmten Berufsbereichen einhergeht (vgl. Fohrbeck 2012; Maier/Ruprecht 2012; Schandock/Bremser 2012; Visel 2017). Dieser Aspekt trifft in besonderer Weise auch für den Erzieher*innenberuf zu (vgl. Schilling 2017).

²⁰ Auch wenn die Schweiz der Europäischen Union nicht beigetreten ist, zählt sie aufgrund bilateraler Verträge mit der Europäischen Union nicht zu den Drittstaaten und unterliegt in diesem Kontext damit auch gleichen Regelungen wie EU- und EWR-Staaten (vgl. Sommer 2019).

Aus Perspektive der Gesetzgebungspraxis ist das Anerkennungsgesetz ein Artikelgesetz, das sich aus bereits bestehenden und abgeänderten Gesetzen zusammensetzt. Dazu gehören die Vorgaben der Europäischen Union, die Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG, Sonderregelungen des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) und völkerrechtliche Abkommen wie das Lissabonner Anerkennungsübereinkommen sowie bereits bestehende berufsrechtliche Regelungen (vgl. BMBF 2014). Artikel 1 beinhaltet dabei das Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (kurz: Berufsqualifikationsgesetz bzw. BQFG), auf das im weiteren Verlauf ausführlicher einzugehen ist. Artikel 2 verweist auf Änderungen im Berufsbildungsgesetz und Artikel 3 auf Änderungen in der Handwerksordnung. Die Artikel 4 und fortfolgende beinhalten Änderungen in den einzelnen Fachgesetzen, beispielsweise Änderungen im Bundesbeamten-gesetz (Art. 7), Änderungen in Fachgesetzen von Rechtsberufen (Art. 8-18) oder Änderungen in Gesetzen für Gesundheitsberufe (Art. 35-37). Das Berufsqualifikationsgesetz (Art. 1) besteht aus drei Teilen: Ein allgemeiner Teil mit Regelungen zum Anwendungsbereich und mit Begriffsbestimmungen, ein Teil zur Feststellung der Gleichwertigkeit von reglementierten und nicht reglementierten Berufen sowie ein Teil zu Schlussvorschriften zur Statistik und Evaluation (vgl. auch BMBF 2012).

Das Anerkennungsgesetz (BQFG) regelt die Feststellung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Abschlüssen für bundesrechtlich geregelte Berufe (§ 2, BQFG). Hierzu ist die ausländische Qualifikation einem sogenannten Referenzberuf in Deutschland zuzuordnen, mit dem die ausländische Qualifikation verglichen wird. Darunter fallen insgesamt rund 600 bundesrechtlich reglementierte Berufe und ca. 510 nicht reglementierte Berufe. Für die Anerkennung der 27 landesrechtlich geregelten Berufe – wozu etwa der Erzieher*innenberuf zählt – sind hingegen die einzelnen Gesetze der jeweiligen Bundesländer maßgeblich (vgl. BMBF 2014). Das Anerkennungsgesetz gilt für alle Personen, die im Ausland einen Ausbildungsnachweis erworben haben und eine in Deutschland ihrer Berufsqualifikation entsprechende Erwerbstätigkeit ausüben wollen (§ 2, Abs. 2, BQFG). Konkret bedeutet dies, dass durch das Anerkennungsgesetz ein allgemeiner Rechtsanspruch auf ein Anerkennungsverfahren besteht. Insbesondere darin ist eine wesentliche Neuerung in der gesetzlichen Regelung des Anerkennungsverfahrens zu sehen. Denn zuvor galt dieser Anspruch lediglich für EU-Bürger*innen bzw. EU-Abschlüsse im Bereich der reglementierten Berufe, wie dies in der Berufs-anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG festgelegt ist, sowie für sogenannte Spätaussiedler*innen. Für Letztere gilt eine Wahlfreiheit zwischen einem Anerkennungsverfahren nach dem BQFG oder dem Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz (BVFG). Anträge auf Gleichwertigkeitsprüfung können vor diesem Hintergrund unabhängig von der Staatsangehörigkeit gestellt werden und mit der Bescheinigung auf Gleichwertigkeit sind Inhaber*innen einer im Ausland erworbenen Qualifikation rechtlich mit Personen gleichgestellt, die in Deutschland eine Qualifikation erworben haben (vgl. BMBF 2014). Geregelt wird damit, dass ausschließlich Inhalt und Qualität der Qualifikationen ausschlaggebend für den Verfahrenszugang sind und nicht länger Staatsangehörigkeit oder Herkunft der Antragssteller*innen (vgl. Deutscher Bundestag 2011). Diese durch das Anerkennungsgesetz geregelte Änderung kann – zumindest auf gesetzlicher Ebene – zum Abbau struktureller Diskriminierungen im Bereich der Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse beitragen; insbesondere in Bezug auf die Staatszugehörigkeit. Auch

wird das Anerkennungsgesetz in Deutschland in den Empfehlungen zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen von der OECD exemplarisch hervorgehoben und die gesetzliche Grundlage wird durch die Einführung des Anerkennungsgesetz als gerechter und zugänglicher im Vergleich zur Rechtslage vor der Einführung eingeschätzt (vgl. OECD 2017). Sommer (2015a) merkt allerdings an, dass zwar ein allgemeiner Rechtsanspruch unabhängig von der Staatsangehörigkeit besteht, dieser allerdings auch davon abhängt, ob die im Ausland erworbene Qualifikation einem Referenzberuf in Deutschland zugeordnet werden kann, für den ein Bewertungsverfahren institutionalisiert ist, d.h. eine Gleichwertigkeitsprüfung durch eine zuständige Behörde durchgeführt wird. Die Autorin geht davon aus, dass ein nicht zu „unterschätzender Teil der Anerkennungssuchenden mitunter bereits keine zuständige ‚Wechselstube‘ finden kann, in der die Qualifikation bewertet wird“ (Sommer 2015a, S. 368). Inwieweit dieser Kritikpunkt auch im Kontext der Verfahren zum Erzieher*innenberuf relevant ist, lässt sich nur schwer einschätzen. In diesem Zusammenhang wurde auch in einem Expert*inneninterview thematisiert, dass sich die Gleichwertigkeitsprüfung von in Drittstaaten erworbenen Qualifikationen sehr viel komplexer im Vergleich zu innerhalb der EU erworbenen Qualifikationen gestaltet.

„Das [die Gleichwertigkeitsprüfung, Anm. d. Verf.] wird viel schwieriger, ja, wenn es sich dann um Drittstaatsabschlüsse handelt. Das ist die eine Sache, ja. Also Drittstaatsabschlüsse gegenüber EU-Abschlüssen ist oft ein sehr großer Unterschied, was die Einfachheit des Verfahrens angeht“ (Ak_01, Z. 18ff).

Insofern besteht zwar ein Rechtsanspruch auf eine Gleichwertigkeitsprüfung unabhängig der Staatsangehörigkeit, allerdings ergeben sich dabei innerhalb dieser Bewertungen Komplexitäten in Bezug auf die Zuordnung zu einem Referenzberuf sowie auf die Prüfung selbst.

Nicht zuletzt aufgrund der bundesrechtlichen Auslegung des Gesetzes – was zugleich bedeutet, dass landesrechtlich geregelte Berufe nicht erfasst werden – und vor dem Hintergrund der Zielsetzung eines einheitlich geregelten Anerkennungsverfahrens (Deutscher Bundestag 2011; BMBF 2014; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013) wurden auch die gesetzlichen Grundlagen der Länder an das Anerkennungsgesetz des Bundes angepasst. So konnte durch die AG „Koordinierende Ressorts“ ein Mustergesetz (Länder-BQFG) angestoßen werden, in dem die wesentlichen Inhalte des Anerkennungsgesetzes des Bundes (Art. 1) übernommen wurden (vgl. BMBF 2012; Fohrbeck 2012; Maier 2013; Ekert et al. 2017). Die Landesgesetze enthalten entsprechend die gleichen Rahmenbedingungen, die auch das Anerkennungsgesetz des Bundes vorgibt. Im Zeitraum zwischen August 2012 und Juli 2014 sind in allen 16 Bundesländern die jeweiligen Landesankennungsgesetze in Kraft getreten (vgl. BMBF 2015). Jedoch bedeutet dies nicht, dass die Anerkennungsverfahren in allen Ländern gleich geregelt sind. Aus Sicht des Bundes wird etwa kritisiert, dass die Regelungen und Änderungen der Länder nicht für alle Berufe wesentliche Verbesserung im Bereich der Anerkennung beinhalten (vgl. BMBF 2014; hierzu auch Maier 2013). Zudem haben die Anerkennungsgesetze der Länder unterschiedliche Reichweiten, d.h. einige Berufe werden in den Landes-BQFG nicht einbezogen. Dies bedeutet, dass sich einige Länder bei der Anerkennung bestimmter Berufe nicht auf das Anerkennungsverfahren des Bundes beziehen, sondern davon abweichen, z.B. beim Lehrer*innenberuf übernehmen sieben Bundesländer

das Anerkennungsverfahren des Bundes, während neun davon abweichen, u.a. Baden-Württemberg, Bayern und Hessen. In Bayern ist etwa keine Anerkennungsmöglichkeit für Drittstaatsangehörige vorgesehen. In Bezug auf den Erzieher*innenberuf erfolgt die Anerkennung weitgehend einheitlich nach dem BQFG (vgl. BMBF 2015). Die Evaluation der Anerkennungsgesetze der Länder kam in ihrer Analyse zu dem Ergebnis, dass in neun Bundesländern das BQFG die alleinige gesetzliche Grundlage bildet. In den weiteren sieben Bundesländern wird das BQFG ergänzt durch Regelungen des jeweiligen Fachrechts (vgl. Ekert et al. 2019). Im Rahmen der Expert*inneninterviews wird in diesem Zusammenhang auch die unterschiedliche und föderale Ausgestaltung der Anerkennungsverfahren zwischen den Bundesländern insgesamt problematisiert. Bezogen wird dies einerseits auf die Anerkennungssuchenden, für die sich nach Aussagen der Befragten Unklarheiten in Bezug auf die zuständigen Stellen ergeben (vgl. Ak_01, Z. 331ff; Ak_03, Z. 541ff). Andererseits werden damit auch Herausforderungen in Bezug auf die Beratungsstellen angesprochen, die sich dadurch ein vertieftes Wissen über die Strukturen aneignen müssen (vgl. Ak_03, Z. 551). Die Unterschiedlichkeit der Anerkennungsverfahren – was im weiteren Verlauf der Studie an verschiedenen Stellen nochmals deutlich wird – wird auch von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) aufgegriffen. Die JFMK bat in einem öffentlichen Protokoll die Kultusministerkonferenz (KMK) darum, die Harmonisierung der Anerkennung von im Ausland erworbenen Sozialberufen auf Fachschulebene weiter voranzutreiben. Ausdrücklich genannt wird, dass sich die Länder in diesem Zusammenhang eine Vereinheitlichung wünschen (vgl. JFMK 2017). In Bezug auf den Erzieher*innenberuf heißt es: „Die KMK wird gebeten, für den Beruf der Erzieherin/des Erziehers einen Austausch zwischen den für die Anerkennung in den Bundesländern zuständigen Akteuren dieser Länder (Anerkennungsstellen) und der ZAB mit dem Ziel zu initiieren, den Prozess der Anerkennung zu vereinheitlichen“ (ebd., S. 9). Zudem wird die ZAB gebeten, ein Konzept für ein Verfahren der Vereinheitlichung zu entwickeln (vgl. ebd.). Wie diese Vereinheitlichung konkret aussehen kann, wird allerdings nicht genannt. Dennoch wird in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Problematik der Unterschiedlichkeit bereits auf politischer Ebene thematisiert wird. Im Rahmen eines Expert*inneninterviews wird diesbezüglich jedoch angemerkt, dass eine zentrale Organisation für die Anerkennung des Erzieher*innenberufs eher als unwahrscheinlich gelten muss.

„Deshalb sage ich ja auch, dass ich es für relativ unwahrscheinlich halte, ja. Dann müssten sich da wirklich erst mal alle Länder einigen, was bei ihnen, ja, eigentlich Inhalt des Curriculums, z.B., auch ist. Auch die können ja abweichen, von Land zu Land, zumindest ein bisschen, ja, genau“ (Ak_01, Z. 381ff).

Eine zentrale Regelung der Anerkennung des Erzieher*innenberufs erscheint vor diesem Hintergrund auch deshalb problematisch, da in Bezug auf die Ausbildung Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen, die zunächst angeglichen werden müssten.

Kritisch beschreibt auch Visel (2017) das Feld der Berufsanerkennung insgesamt „als ein Flickenteppich unterschiedlicher rechtlicher Regelungen sowie föderaler und organisationaler Zuständigkeiten“ (S. 75). Die Autorin bezieht dies zwar zunächst auf Pflege- und Gesundheitsberufe und nennt, dass von den verschiedenen Behörden unterschiedliche Kriterien zur Bewertung der im Ausland erworbenen Abschlüsse herangezogen werden, wie etwa hinsichtlich des Zeitpunkts des Nachweises der Sprachkenntnisse oder geforderten Übersetzungen und

Papieren. Inwieweit dieser Aspekt auch auf die Anerkennung des Erzieher*innenberufs zutrifft, wird durch die Ergebnisse der Behördenbefragung im nachfolgenden Kapitel geklärt. Sommer (2015a) merkt ebenfalls an, dass auch nach dem Anerkennungsgesetz die insgesamt unübersichtlichen föderalen Zuständigkeiten und Grundlagen zur Bewertung ausländischer Abschlüsse fortbestehen. Die Autorin weist darüber hinaus darauf hin, dass eine neue Unübersichtlichkeit von Beratungsstrukturen hinzugekommen sei, die den bereits bestehenden „Dschungel an Bewertungsstrukturen“ (S. 163) ergänzen bzw. durch diesen führen sollen. Anders ausgedrückt: „Das neue Anerkennungsgesetz lichtet den Dschungel nur teilweise, teilweise schafft es sogar neues Dickicht“ (Gwosdz 2013, S. 31). Somit kann konstatiert werden, dass die Einführung des Anerkennungsgesetzes zwar insgesamt auf eine Vereinheitlichung und Vereinfachung der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen zielt, jedoch weiterhin – insbesondere auch im Bereich des Erzieher*innenberufs – durch die föderalen Strukturen und Zuständigkeiten Unübersichtlichkeiten fortbestehen.

Zur Gleichwertigkeitsprüfung im Rahmen der Anerkennung ausländischer Qualifikationen

Wie bereits im vorherigen Kapitel angedeutet, spiegeln sich insbesondere in der Gleichwertigkeitsprüfung und dem damit verbundenen Konzept der wesentlichen Unterschiede bzw. dem Ergebnis dieser Prüfung die internationalen Richtlinien wider. Denn hier ist die Frage entscheidend, ob zwischen der im Ausland erworbenen Qualifikation und dem von den Antragsteller*innen angegebenen Referenzberuf in Deutschland – hier dem Beruf der Erzieher*innen – solche wesentlichen Unterschiede bestehen. Dies wird durch die zuständigen Stellen in den einzelnen Bundesländern, insbesondere auf Basis von Abschluss- und Arbeitszeugnissen, geprüft und durch einen Bescheid bestätigt. Wenn keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Ausbildungen vorliegen, wird eine volle Anerkennung ausgesprochen. Werden hingegen wesentliche Unterschiede festgestellt, so kann in Abhängigkeit des Ausmaßes dieser Unterschiede die Gleichwertigkeitsprüfung zu einer Ablehnung des Antrags oder einer teilweisen Anerkennung führen. Letztere können durch sogenannte Anpassungsqualifizierungen bzw. Ausgleichsmaßnahmen oder eine Eignungsprüfung harmonisiert und dadurch die volle Anerkennung erreicht werden (vgl. Ekert et al. 2019). Wesentliche Unterschiede liegen dann vor, wenn „sich der im Ausland erworbene Ausbildungsnachweis auf Fähigkeiten und Kenntnisse bezieht, die sich hinsichtlich des Inhalts oder auf Grund der Ausbildungsdauer wesentlich von den Fähigkeiten und Kenntnissen unterscheiden, auf die sich der entsprechende inländische Ausbildungsnachweis bezieht [...]“ (§9 Abs.2 S.1 BQFG), und wenn die Unterschiede „nicht durch sonstige Befähigungsnachweise oder nachgewiesene einschlägige Berufserfahrung ausgeglichen“ (§9 Abs.2 S.3 BQFG) werden können. Den Erläuterungen zum Anerkennungsgesetz zufolge bedeutet dies, dass zwar eine hinreichende Übereinstimmung der Berufsqualifikation vorliegen muss, aber „Gleichwertigkeit [bedeutet] nicht Gleichheit“ (BMBF 2012, S. 24) und eine vollständige Übereinstimmung ist demnach nicht erforderlich. Eine Nicht-Anerkennung des Abschlusses darf somit nicht aufgrund geringfügiger Unterschiede erfolgen. Die Kriterien, die dem Anerkennungsgesetz zufolge der Gleichwertigkeitsprüfung zugrunde gelegt werden, beziehen sich insbesondere auf die Inhalte der Ausbildung sowie die Ausbildungsdauer. Ergän-

zend herangezogen werden Berufserfahrung oder weitere Nachweise, wie etwa Weiterbildungen oder Zusatzausbildungen, um mögliche wesentliche Unterschiede auszugleichen (vgl. ebd.). Anzumerken ist allerdings, dass nach der Novellierung der EU-Berufsanerkenntnisrichtlinie die Ausbildungsdauer nicht weiter als Kriterium der ‚wesentlichen Unterschiede‘ gilt (vgl. Kap. II.1.1). Wesentliche Unterschiede definieren sich damit vor allem über die Inhalte der Ausbildung. Geprüft wird dies auf Basis der durch die Antragsteller*innen eingereichten Unterlagen. Zudem können sich die zuständigen Stellen für weitere Informationen an die jeweiligen Stellen im Ausbildungsstaat wenden (vgl. BMBF 2012) oder die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) einbeziehen. Durch den Einbezug der ZAB verlängert sich allerdings die Dauer der Prüfung in Bezug auf den Erzieher*innenberuf (vgl. Ekert et al. 2019). Wie bereits im Bereich der internationalen Richtlinien genannt, können sprachliche Kenntnisse nicht in die Gleichwertigkeitsprüfung einbezogen werden. Darauf wird auch im Rahmen eines Expert*inneninterviews eingegangen.

„Also generell ist es so, dass das Anerkennungsverfahren als Erzieher erstmal unabhängig von den Sprachkenntnissen ist. Also laut Gesetz kann ich jetzt auch schon einen Antrag auf Anerkennung stellen, wenn ich noch kein Wort Deutsch kann. Weil, ja, in erster Linie ausschlaggebend ist die Qualität der Qualifikation und die Zuordnung zum Referenzberuf. Aber für alles Weitere natürlich gute Deutschkenntnisse, also da kommt man einfach nicht daran vorbei. Wenn man jetzt einen Defizitbescheid hat und dann entweder sich für die Prüfung entscheidet oder für den Lehrgang, dafür brauch ich schon gute Deutschkenntnisse.“ (Ak_05, Z. 443ff).

Deutlich wird also auch hier, dass die Gleichwertigkeitsprüfung unabhängig von den Sprachkenntnissen erfolgt, wobei ein entscheidender zusätzlicher Aspekt hinzukommt: Zur Aufnahme einer Tätigkeit als Erzieher*in oder auch zur Teilnahme an einer Nachqualifizierungsmaßnahme werden sprachliche Fähigkeiten erforderlich; d.h., auch wenn die Sprache kein Kriterium in der Gleichwertigkeitsprüfung darstellt, wird diese nach der Gleichwertigkeitsprüfung durch andere, nicht zwingend dem Anerkennungssystem zuzuordnende Akteur*innen geprüft, wie etwa durch Leitungen von Kindertageseinrichtungen, deren Träger oder Institutionen, die für die sogenannten Ausgleichsmaßnahmen zuständig sind (vgl. Ak_05, Z. 450ff; Ak_06, Z.280ff; Kap. II.2).

Insgesamt lässt sich vor diesem Hintergrund das Konzept der wesentlichen Unterschiede als eine relativ offen konstruierte Kategorie verstehen, bei der die tatsächlich zugrunde gelegten Bewertungspraktiken auch von den Anerkennungsstellen und den jeweiligen Prüfer*innen abhängig sind. Denn es liegt „in der institutionellen Werthaltung begründet, ob vor allem nach Ähnlichkeiten oder nach Unterschieden zwischen Studien- und Ausbildungsordnungen gesucht wird und wie viel ‚Gleichheit‘ als Maßstab für ‚Gleichwertigkeit‘ vorausgesetzt wird“ (Sommer 2015a, S. 369). Dem hinzugefügt werden kann, dass allein die Formulierung ‚wesentliche Unterschiede‘ vor allem eine defizitäre Ausrichtung zu suggerieren scheint. Gemeint ist, dass durch eine solche explizite Verdeutlichung und Fokussierung auf *Unterschiede* in der Formulierung des zugrunde gelegten Kriteriums auch der Blick in der Bewertungspraxis eher auf Unterschiede und weniger auf Ähnlichkeiten gelegt werden könnte. Probleme in der Klassifikation und Zuordnung von Ausbildungsinhalten ergeben sich nach Sommer (2015a) zudem insbesondere dadurch, dass die Ausbildungssysteme in der Regel nicht identisch sind. Dies

trifft dabei insbesondere auf den Beruf der Erzieher*innen zu (vgl. Kap. II.3; Oberhumer/Schreyer 2010). Die Autorin rekonstruiert in ihrer Studie darüber hinaus, dass die Bewertung auch von den Beziehungen zwischen Deutschland und dem Staat abhängt, in dem die jeweilige Qualifikation erworben wurde. Während für manche Berufe bzw. bestimmte Staaten relativ klar ist, was anerkannt werden kann, ist dies für andere Berufe und Ausbildungssysteme weniger eindeutig. Letzteres führt oftmals zu einer sogenannten Einzelfallprüfung. Dabei sind die Bewertenden zum Teil auf sich allein gestellt (vgl. Sommer 2015a). Diese Problematik dürfte gerade auch für den Bereich des Erzieher*innenberufs vorliegen (vgl. Faas/Geiger 2017). Der unterschiedliche Umgang der Anerkennungsbehörden in Bezug auf die Bewertung der Anträge und die zugrunde gelegten Kriterien zeigt sich darüber hinaus auch in der nachfolgenden Aussage einer Expertin/eines Experten, die/der an dieser Stelle insgesamt die Unterschiedlichkeit zwischen den Bundesländern thematisiert:

„Also Personen tauschen sich ja auch untereinander aus und stellen dann ja auch fest, dass unterschiedliche Anforderungen gestellt werden, das ist schwer vermittelbar. Es führt leider auch dazu [die Unterschiedlichkeit zwischen den Bundesländern, Anm. d. Verf.], das ist allerdings eher ein Problem der zuständigen Stellen, dass es so eine Art Anerkennungstourismus gibt, dass sich praktisch herausstellt, wo man z.B. verhältnismäßig leicht eine Anerkennung bekommt und dann wandern alle Leute dort hin“ (Ak_03, Z. 553ff)

Die Expertin/der Experte verdeutlicht anschaulich die unterschiedlichen Kriterien bzw. Konsequenzen, die sich aus den von Sommer (2015a) angesprochenen, voneinander abweichenden institutionellen Werthaltungen ergeben. So spricht sie vom *Anerkennungstourismus* und meint, dass die Anerkennungssuchenden jene Behörden auswählen, bei denen der geringste Widerstand bzw. die größten Erfolgschancen zu erwarten sind. Ein/e andere/r Befragte/r thematisiert im Rahmen eines Expert*inneninterviews darüber hinaus auch, dass es einen Einfluss auf die Gleichwertigkeitsprüfung haben kann, zu welchem Zeitpunkt die Qualifikation erworben wurde, wenngleich dies im Kontext der gesetzlichen Vorgaben nicht thematisiert wird. Dies weist damit auch nochmals auf die in der inhaltlichen Interpretation offene Kategorie der ‚wesentlichen Unterschiede‘ hin.

Aber natürlich, wenn jetzt zwischen meiner letzten relevanten Berufserfahrung und dem Antrag, wenn da viele Jahre vergangen sind, dann ist das natürlich jetzt nicht förderlich für das Anerkennungsverfahren. Das heißt, die Defizite werden noch größer, beziehungsweise, wenn es ganz schlimm wird, dann sagt die Behörde: Ja, nein, es ist einfach nicht vergleichbar, wir lehnen ab, es ist maximal eine Anerkennung als Kinderpfleger möglich. Das gibt es auch manchmal“ (Ak_02, Z. 727ff).

Fragwürdig ist in diesem Zusammenhang auch die angesprochene mögliche Anerkennung als Kinderpfleger*in, was die Praktik der Herabstufung des Abschlusses impliziert. Durch die Formulierung *manchmal*, dürfte dies wohl nicht die Regel darstellen, allerdings scheint es damit aber auch kein Einzelfall zu sein. Hier stellt sich dann die Frage, inwiefern eine Anerkennung als Kinderpfleger*in möglich und legitimiert werden kann, wenn eine Anerkennung des Erzieher*innenberufs aufgrund des Erwerbszeitpunkt verweigert wird. Die Antwort muss allerdings an dieser Stelle offenbleiben.

Möglichkeiten zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, können die in der Gleichwertigkeitsprüfung wesentlichen Unterschiede durch verschiedene Maßnahmen ‚ausgeglichen‘ werden. Dazu zählen einerseits die Eignungsprüfung sowie ein sogenannter Anpassungslehrgang. Erstere stellt eine Prüfung dar, bei der die im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung festgestellten Unterschiede durch eine Prüfung ausgeglichen werden können. Bei Letzterem handelt sich um eine verpflichtende Maßnahme, um die volle Anerkennung des Abschlusses zu erhalten. Das Informationsportal „anerkennung-in-deutschland.de“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) definiert in seinem Glossar den Begriff wie folgt: „Ein Anpassungslehrgang ist eine Ausgleichsmaßnahme für reglementierte Berufe. Dabei lernt eine Person das, was ihr für die Anerkennung einer ausländischen Berufsqualifikation noch fehlt. Durch die erfolgreiche Teilnahme kann diese Person die wesentlichen Unterschiede zum deutschen Referenzberuf ausgleichen. Dann erhält die Person doch noch die volle Anerkennung ihrer ausländischen Berufsqualifikation“.²¹ Der Begriff des ‚Anpassungslehrgangs‘ kann in diesem Zusammenhang auch kritisch betrachtet werden. Denn der Begriff Anpassung impliziert allgemein ein einseitiges sowie technisches und lineares Verständnis von (Weiter-)Bildung im Sinne einer Vermittlung von bestimmten Inhalten zum Ausgleich bestimmter ‚Wissenslücken‘. Dies verweist auch auf einen zum Teil im Migrationsdiskurs gleichgesetzten Integrationsbegriff mit Angleichung oder Anpassung, womit die Forderung verbunden ist, dass sich Migrant*innen den Merkmalen und Identitäten der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ angleichen sollen (vgl. Anastasopoulos 2019). Mit anderen Worten: Der Begriff der Anpassungsmaßnahme suggeriert hier eine einseitige Anpassung der im Ausland erworbenen Qualifikation bzw. der in diesem Zusammenhang erworbenen Kompetenzen an die Qualifikation in Deutschland. Ein entsprechendes eher technisches Verständnis findet sich auch im Rahmen der Expert*inneninterviews wieder:

„[...] dieser wesentliche Unterschied, der kann dann festgestellt werden, im Anerkennungsverfahren. Und dann, wenn das, ich sage mal, klar benennbare Unterschiede sind, ja, dann kann für die ja einfach eine Nachschulung gemacht werden, kann eine Auflage erteilt werden der Nachschulung, ja, der Nachqualifizierung, ja. Und in relativ antragsstarken Berufen wie Erzieherin und Erzieher, ja, ist es ja auch durchaus möglich, dann Kurse anzubieten“ (Ak_01, Z. 201ff).

„Aber ansonsten, also man besucht diese Module, weist die Praxisstunden nach, also es ist eigentlich ein ziemlicher Selbstläufer dann, dieser Weg von einem Defizitbescheid zu einer vollen Gleichwertigkeit“ (Ak_02, Z. 399ff).

In gewisser Weise drückt sich hier die Logik des Anerkennungssystems aus: Durch Anpassungslehrgänge sollen die im Ausland erworbenen Abschlüsse den deutschen angeglichen werden. Dies zeigt sich insbesondere auch in Bezug auf den Erzieher*innenberuf, wenn hier relativ wenige Anträge mit einer vollwertigen Anerkennung beschieden werden. Der überwiegende Teil der Gleichwertigkeitsprüfungen endet entsprechend mit einer Teilanerkennung und damit mit einer Auflage zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede (vgl. Kap. II.1.5).

Die in den Interviews Befragten, die die Nachqualifizierungen thematisierten, sprachen an, dass nahezu alle Antragsteller*innen zum Ausgleich der festgestellten Unterschiede den sogenannten Anpassungslehrgang absolvieren (Pr_02, Z. 322ff; Pr_03, Z. 131ff). Ebenso wird

²¹ <https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/glossar.php#> [15.05.2020].

in Bezug auf den sogenannten Anpassungslehrgang von einer/einem Befragten folgendes festgestellt:

„Also das Einzige, was wir vielleicht feststellen könnten, wäre, dass es eben regional sehr starke Unterschiede gibt, wie auch die Ausgleichsmaßnahmen ausgestaltet sind. Also die Bundesländer sind ja mitunter sehr unterschiedlich, in ihrer Bewertung, wie man dann mit der Anerkennung selber umgeht“ (Ak_03, Z. 479).

Eine Begründung für die Verschiedenheit der Maßnahmen wird in dem angesprochenen Interview nicht thematisiert. Was allerdings anhand des Zitats deutlich wird, ist der Bezug auf die föderale Ausgestaltung des Anerkennungssystems im Bereich des Erzieher*innenberufs und damit auch im Bereich der Gestaltung und Konzeption sogenannter Anpassungslehrgänge. Thematisiert wurde zudem von einer/einem Expert*in die Häufigkeit der Qualifizierungsmaßnahmen:

„Also da haben wir die Erfahrung gemacht, dass gerade die Erzieherinnen, leider, obwohl es ja eigentlich ein sehr gefragter Beruf ist, mit unterschiedlichen Hürden versehen ist, also die Angebote z.B., für Anpassungsmaßnahmen, nicht so zahlreich sind, wie in anderen Berufen. Und dass z.B., was ja insbesondere bei den reglementierten Berufen auch wichtig ist, Sprachkenntnisse oft, natürlich gefordert werden, wo es auch nicht ganz einfach ist, immer da Unterstützung zu finden, wenn man da noch eine Aufqualifizierung braucht. Also ich würde sagen, bei den Erzieherinnen ist es jetzt nicht so leicht, wie in anderen Berufen“ (Ak_03, Z. 266ff).

Der Blick fällt dabei insbesondere auf den Aspekt, dass der Beruf der Erzieher*innen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens als ein relativ häufig vorkommender Beruf einzuschätzen ist, wenngleich in Relation zu anderen Berufen die Angebote einer Nachqualifizierung weniger vorhanden sind; und dies insbesondere auch in Bezug auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten. Die Angebote zu den sprachlichen Fähigkeiten werden auch von einer/einem weiteren Expert*in kritisch betrachtet. Genannt wird, dass wenige Möglichkeiten bestehen, *„berufsbegleitend die fachsprachlichen Kompetenzen auszubauen. Und da sehe ich im Rahmen der Anerkennung, also in diesem ganzen Kontext, große Lücken“ (Pr_02, Z. 350)*. In diesem Bereich scheint somit ein besonderer Entwicklungsbedarf im Rahmen der Anerkennung zu bestehen. Auf die Angebote der sogenannten Anpassungslehrgänge, deren Inhalte und damit verbunden auch die Angebote zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten wird in Kap. II.2, im Zusammenhang mit der Beschreibung der Weiterbildungslandschaft näher eingegangen.

Dauer, Fördermöglichkeiten und erforderliche Unterlagen

Die einzelnen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetze (BQFG) der Länder enthalten zudem Angaben über die Dauer der Verfahren bzw. der Bearbeitung eingereicherter Anträge. Nach Angaben des Abschlussberichts zur „Gemeinsamen Evaluation der Anerkennungsgesetze der Länder“ sind die Anerkennungsstellen gemäß der Länder-BQFG angehalten, innerhalb von drei Monaten die Gleichwertigkeitsprüfung durchzuführen und eine Entscheidung über die Gleichwertigkeit zu treffen. Diese Frist beginnt dabei mit dem Vorliegen des Antrags und der dazugehörigen Dokumente und Unterlagen und endet mit dem rechtsmittelfähigen Bescheid. Die Frist kann in begründeten Fällen einmalig verlängert werden (vgl. Ekert et al. 2019).

Für die Gleichwertigkeitsprüfung fallen für die Antragsteller*innen Gebühren an, die zwischen den Bundesländern zum Teil stark variieren: zwischen 40 und 600 € (vgl. Ekert et al. 2019).

Solche Kosten wurden auch im Rahmen der Expert*inneninterviews thematisiert – allerdings hier bezogen auf die jeweiligen Bundesländer, in denen sich die Institutionen der befragten Expert*innen befinden. Problematisiert wurde etwa die Höhe der anfallenden Kosten, hier im Vergleich zu „früher“ (Ak_02, Z. 722). Diese beziehen sich dabei nicht nur auf den Antrag auf Gleichwertigkeitsprüfung, sondern ebenso auf Beglaubigungen, Übersetzungen, mögliche Kosten zur Teilnahme an einer sogenannten Anpassungsmaßnahme sowie auf den Folgeantrag, der nach einem auferlegten und absolvierten Lehrgang zu stellen ist (vgl. Ak_02, Z. 625, 722; Ak_01, Z. 330). Maßnahmen der finanziellen Unterstützung scheinen in diesem Zusammenhang dann auch eine zentrale Rolle zu spielen:

„Ohne eine finanzielle Unterstützung sagen einfach auch viele Personen: Boah, nein, ich kann es mir aktuell nicht leisten, ich habe gerade eine Familie zu ernähren, ich bin in Elternzeit usw., und ich verschiebe das auf die Zukunft“ (Ak_02, Z. 725).

Deutlich wird hierbei, dass die anfallenden Kosten des Antrags auf Gleichwertigkeitsprüfung – in Abhängigkeit von der individuellen Lebenslage der Anerkennungsinteressierten – auch eine Hemmschwelle sein können. Auch für Anerkennungssuchende, die sich im Ausland befinden und von dort aus einen Antrag auf Anerkennung einreichen möchten, werden insbesondere die Kosten – neben der Dauer und der Unsicherheit, ob die Qualifikation überhaupt anerkannt wird – als ein „K.-o.-Kriterium“ (Ak_03, Z. 582) durch eine/n der Befragten eingeschätzt. Zur Finanzierung der anfallenden Kosten gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten, die allerdings nur von Anerkennungssuchenden in Anspruch genommen werden können, die sich bereits in Deutschland aufhalten, und nicht von im Ausland befindenden Personen; allerdings kann für diese Personengruppe die/der zukünftige Arbeitgeber*in die Kosten übernehmen, sofern diese/r bereits gefunden wurde (vgl. Ak_03, Z. 587ff). Zentrale Institution in Bezug auf die Finanzierung ist – für Personen, die sich bereits in Deutschland befinden – die Bundesagentur für Arbeit, die nach Angaben einer/eines Befragten die einzige bundesweite Förderung anbietet. Das hier zur Verfügung gestellte Förderinstrument wird als Vermittlungsbudget bezeichnet, das *„dafür da [ist], also versicherungspflichtige Beschäftigungen anzubahnen oder die Aufnahme zu fördern“* (Ak_06, Z. 89ff). Das Programm fokussiert damit insbesondere auf die Einmündung in den Arbeitsmarkt. Im Rahmen der Anerkennung ausländischer Abschlüsse greift dieses Angebot insbesondere dann, wenn eine Anerkennung als Voraussetzung zur Aufnahme einer Tätigkeit erforderlich ist, was für den Erzieher*innenberuf aufgrund dessen Reglementierung zutrifft. Gefördert werden können dadurch die anfallenden Kosten zur Vorbereitung des Antrags auf Anerkennung (z.B. Beglaubigungen oder Übersetzungen) sowie die Gebühren der Prüfung. Ob diese Förderung im Einzelfall genehmigt wird, entscheidet die regionale Dienststelle. Darüber hinaus gibt es zum Teil weitere landesspezifische Fördermöglichkeiten, die allerdings nicht in Zusammenhang mit der Bundesagentur für Arbeit stehen (vgl. Ak_06, Z. 87ff). Auch durch die sogenannten Ausgleichsmaßnahmen gibt es für die Antragsteller*innen Fördermöglichkeiten. Die Bundesagentur für Arbeit fördert diese Maßnahmen – sofern diese aufgrund einer Teilanerkennung durchlaufen werden muss – durch einen sogenannten Bildungsgutschein. Vorausgesetzt wird dabei allerdings, dass der Weiterbildungsträger sowie die Maßnahme nach der AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) zertifiziert ist (vgl. Ak_03, Z. 179ff). Auch können die Kosten für die Teilnahme

an einem sogenannten Anpassungslehrgang zum Teil durch das Netzwerk IQ übernommen werden (vgl. Ak_02, Z. 628). Darüber hinaus hat das Netzwerk IQ die spezifische Aufgabe, Qualifizierungsmodule zu entwickeln: „...und wenn die sich als tragfähig und relevant und auch gut herausstellen, dann sollen die Träger sich bemühen, diese Maßnahmen auch zertifizieren zu lassen“ (Ak_03, Z. 200ff). Dadurch werden die Maßnahmen dann durch die Bundesagentur für Arbeit finanzierbar; d.h., das Netzwerk IQ konzeptualisiert und erprobt zunächst die Qualifizierungsmaßnahmen, die dann später im Rahmen der allgemeinen Finanzierungsstrukturen gefördert werden können (vgl. Ak_03, Z. 200ff).

Das Anerkennungsgesetz regelt zudem auch die durch die Antragsteller*innen einzureichenden Unterlagen, auf deren Basis die Gleichwertigkeitsprüfung durchgeführt wird. Laut dem Anerkennungsgesetz des Bundes gehören dazu eine Aufstellung aller absolvierten Ausbildungsgänge und ausgeübten Tätigkeiten in deutscher Sprache sowie die entsprechenden Ausbildungsnachweise und Nachweise über Berufserfahrungen oder sonstige Befähigungsnachweise, eine Bescheinigung über die Berechtigung zur Berufsausübung im Ausbildungsstaat, ein Identitätsnachweis und eine Erklärung, dass bislang noch kein Antrag auf Anerkennung gestellt wurde. Die Ausbildungsnachweise sowie die Nachweise über Berufserfahrung und die Berechtigung zur Ausübung der Tätigkeit im Ausbildungsstaat sind zudem durch Originale oder in Form beglaubigter Kopien sowie in deutscher Sprache einzureichen (§12 Abs. 1 u. 2 BQFG). Insbesondere bei der Zusammenstellung der Dokumente kommt der Anerkennungsberatung eine unterstützende Rolle zu:

Wir bieten Beratung an, Fachberatung. Wir machen das entweder persönlich bei uns am Standort [Ort] oder eben auch per Telefon oder per E-Mail. (...) Und wir informieren da zum gesamten Verfahren. Also wir klären die Rahmenbedingungen, wir schauen uns die Dokumente an. Das heißt, wenn wir per E-Mail oder per Telefon beraten, dann lassen wir uns das vorher zuschicken. Meistens dann auch per E-Mail oder manche Leute schicken uns das auch per Post. Weil, sage ich jetzt mal, eine Beratung ohne Dokumente, das ist im pädagogischen Bereich ziemlich schwierig“ (Ak_02, Z. 25ff).

Deutlich wird hier, dass die Anerkennungsberatung insgesamt über das Anerkennungsverfahren aufklärt und dabei auch bereits die Dokumente der Anerkennungsinteressierten begutachtet, d.h. vorselektiert, wer eine Chance auf Anerkennung des Abschlusses hat und wer nicht (vgl. z.B. auch Sommer 2015a). Auf dieser Basis werden dann weitere Empfehlungen hinsichtlich möglicher Optionen in Bezug auf die Anerkennung und der Angabe des Referenzberufs ausgesprochen (vgl. Ak_02, Z. 32ff). In diesem Zusammenhang wird im Rahmen eines Expert*inneninterviews auch das Fehlen notwendiger Dokumente und Nachweise im Kontext der Gleichwertigkeitsprüfung thematisiert. Die/der Befragte geht hier u.a. darauf ein, dass zum Teil durch die Anerkennungssuchenden nicht alle durch die Anerkennungsbehörden geforderten Dokumente eingereicht werden können. Dies kann nach Angaben der Befragten u.a. daran liegen, dass die in Deutschland geforderten Dokumente im Ausbildungsstaat nicht existieren – z.B. ein Nachweis der Reglementierung im Ausbildungsland –, der Berufsabschluss in diesem Land nicht mehr angeboten wird, bestimmte Behörden nicht mehr vorhanden sind oder keine Nachweise über Berufserfahrung vorliegen. In solchen Fällen wird der/dem Interviewpartner*in zufolge nach individuellen Lösungen gesucht (vgl. Ak_02, Z. 547ff; 607ff; 720ff).

Allerdings können nicht vorliegende und eingereichte Dokumente und Nachweise auch zu erweiterten Auflagen führen:

„Und natürlich ist das Problem, wenn sich die Stelle bei irgendwelchen Sachen unsicher ist, wenn sie es nicht zuordnen kann, dann kann das natürlich nicht gewertet werden. Das heißt, man geht von vornherein von, sage ich mal, einem Defizit aus, wobei praktisch gar keins besteht. Aber man kann es eben halt nicht irgendwie durch Dokumente nachweisen, das ist einfach problematisch. Und dann kommt einfach oft als Ergebnis raus: Ja, okay, Sie können es nicht nachweisen, es kann sein, dass Sie es haben, aber Sie können es nicht beweisen, deswegen schicken wir Sie halt noch in das und das Modul. Das heißt, das verlängert das Ganze dann noch mal an Anpassungslehrgängen. Das ist ein bisschen die Problematik. Aber im Grunde genommen ist die Stelle da relativ entgegenkommend“ (Ak_02, Z. 577).

Hier wird deutlich, dass bei Unsicherheiten – was sich hier auf das Fehlen von Dokumenten und Nachweisen bezieht – von einem Defizit der im Ausland erworbenen Ausbildung im Vergleich zur Erzieher*innenausbildung in Deutschland ausgegangen wird, d.h., es wird unterstellt, dass bestimmte Inhalte und bestimmtes Wissen im Rahmen der im Ausland erworbenen Ausbildung nicht erworben wurden. Deutlich wird zudem, dass der ‚Beweis‘ in der Gleichwertigkeitsprüfung eine zentrale Rolle einnimmt. Gemeint ist damit, dass die Anerkennungssuchenden ihren Abschluss nach den Vorgaben der Anerkennungsbehörden möglichst vollständig nachzuweisen haben. Ist dies aus bestimmten Gründen nicht möglich, wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen nicht vorhanden oder erworben wurden, was dann zu einer sogenannten Anpassungsmaßnahme führen kann oder auch zu einer Ablehnung des eingereichten Antrags auf Gleichwertigkeit (vgl. z.B. Sommer 2015a). Ob dies eine gängige Praxis in den Anerkennungsstellen darstellt oder von den individuellen Einstellungen einzelner Mitarbeiter*innen bzw. der Arbeits- und Bewertungskultur der jeweiligen Behörde abhängt, bleibt an dieser Stelle allerdings offen. Anzumerken ist jedoch, dass in solchen Fällen zum Teil auch die Mitarbeiter*innen der Anerkennungsbehörden versuchen, nicht vorhandene Dokumente in den Herkunftsländern zu besorgen oder weitere Recherchen durchzuführen (vgl. Ak_02, Z. 562ff; auch Faas/Geiger 2017; Sommer 2015a). Allerdings verdeutlicht auch dieser Aspekt die starke Fokussierung auf die eingereichten Dokumente bei der Gleichwertigkeitsprüfung.

Anerkennung von Hochschulabschlüssen im frühpädagogischen Kontext

Hinsichtlich der Anerkennung von Hochschulabschlüssen greift, wie bereits in Kap. II.1.2 beschrieben, die sogenannte Lissabonner Anerkennungskonvention. Geregelt ist hierdurch u.a. ein Rechtsanspruch auf die Bewertung der im Ausland erworbenen Hochschulqualifikation. Die Anerkennung von Abschlüssen auf Hochschulniveau, die keinem Referenzberuf klar zugeordnet werden können und die keine berufsspezifischen Fachkompetenzen bescheinigen, ist durch das Anerkennungsgesetz des Bundes aber nicht erfasst (vgl. Fohrbeck 2012). Das Anerkennungsgesetz bezieht sich damit ausschließlich auf Hochschulabschlüsse, die zu reglementierten Berufe hinführen und somit als solche anerkannt werden können bzw. müssen und nicht auf nicht reglementierte Hochschulqualifikationen. Nicht reglementierte Hochschulqualifikationen – sowie nicht auf Hochschulniveau erworbene Berufe – benötigen rein rechtlich betrachtet zur Ausübung keine Anerkennung im Sinne des Anerkennungsgesetzes (vgl. BMBF 2014; Sommer 2015a). Die Bewertung von Hochschulabschlüssen, die keinem gesetzlich geregelten Beruf zugeordnet werden können, erfolgt in einem gesonderten Verfahren durch die

Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Mit einer solchen Bewertung geht jedoch keine amtliche Anerkennung einher, sondern die Bescheinigungen informieren lediglich über die Einstufung der Qualifikation im deutschen System. Dies ist allerdings nicht relevant, wenn eine Tätigkeit in einem reglementierten Beruf aufgenommen und vor diesem Hintergrund der im Ausland erworbene Abschluss mit einem Referenzberuf in Deutschland verglichen werden soll, da diese Berufe das jeweilige Berufsrecht zu durchlaufen haben (vgl. Sommer 2015a), d.h., die Anerkennung erfolgt hier nach dem Anerkennungsgesetz des Bundes oder der Länder bzw. nach den jeweiligen Fachgesetzen. Für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen kann etwa neben dem Erzieher*innenberuf auch der auf Hochschulniveau erworbene Abschluss der Kindheitspädagog*innen als Referenz im Kontext des Anerkennungsverfahrens angegeben werden. Dieser Abschluss ist in Deutschland mit den landesrechtlich geregelten und reglementierten Berufen gleichzusetzen, da mit dem erfolgreichen Abschluss eines früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengangs im Großteil der Bundesländer die staatliche Anerkennung einhergeht (vgl. z.B. Cloos 2020; Bröring 2017). Für die Anerkennung sind damit auch die einzelnen Bundesländer zuständig. Die gesetzliche Grundlage bildet in allen Bundesländern das Anerkennungsgesetz der Länder sowie die entsprechenden Fachgesetze.²² Allerdings finden die Gleichwertigkeitsprüfungen zum Teil in anderen Behörden statt als die Verfahren zum Beruf der Erzieher*innen (vgl. Kap. II.1.4). Entscheidend, ob ein Anerkennungsverfahren zum Beruf der Erzieher*innen oder in Hinsicht auf den Abschluss der Kindheitspädagog*innen durchgeführt wird, ist die Angabe des Referenzberufs; d.h., wird der Abschluss der Kindheitspädagog*innen als Referenzberuf angegeben, wird die Gleichwertigkeit des im Ausland erworbenen Abschlusses mit den Kindheitspädagog*innen geprüft. Die Entscheidung, welcher Beruf angegeben wird, obliegt dabei den Antragsteller*innen. In diesem Zusammenhang wird dann auch die Beratung zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse relevant. Denn hier wird bereits vorab geklärt, welche möglichen Optionen für Fachkräfte in Bezug auf die Anerkennung des ausländischen Abschlusses bestehen. Dies wird im Rahmen eines Expert*inneninterviews mit einer Mitarbeiter*in im Kontext der Anerkennungsberatung wie folgt beschrieben:

„Weil da kommt es dann eben auf den spezifischen Referenzberuf an. Das ist eine recht umfassende Beratung, also z.B. in unseren persönlichen Beratungsterminen [...]. In der Regel sind das eineinhalb Stunden, wo dann geklärt wird: Okay, passt das vom Referenzberuf? Wir klären: Gibt es neben, sage ich mal, dem Anerkennungsverfahren als Erzieher noch andere Optionen? Wenn es sich jetzt z.B. um einen akademischen Abschluss handelt“ (Ak_02, Z. 32).

„Also es kann durchaus sein, dass sie mir dann in der Beratung, sage ich mal, drei, vier Optionen anbieten und eben sagen: Okay, diese Option, die ist sinnvoll, wenn sie das machen. Diese Option ist eher sinnvoll, wenn sie in diesen Bereich möchten [...]. Weil letztlich bleibt es ja der Person überlassen, ob sie einen Antrag auf Anerkennung stellt (Ak_02, Z. 196ff).

Deutlich wird hierbei, dass auch hier bereits im Beratungsprozess geprüft wird, für welchen Referenzberuf ein Anerkennungsverfahren durchführbar ist bzw. welcher Referenzberuf im Antrag auf Anerkennung angegeben werden kann. Hierzu werden den Antragsuchenden im

²² Dies basiert auf einer Recherche auf dem Informationsportal anerkennung-in-deutschland.de [24.07.2020], auf dem alle zuständigen Behörden, die jeweiligen gesetzlichen Grundlagen und andere Informationen rund um die Anerkennung von Berufen aufgeführt werden.

Beratungsprozess verschiedene Optionen aufgezeigt. Dazu zählt dann etwa die Option der Anerkennung als Erzieher*in oder Kindheitspädagog*in. In den Expert*inneninterviews wird darüber hinaus auch auf die Möglichkeit der oben angesprochenen Zeugnisbewertung durch die ZAB hingewiesen. Diese Option wird von einem/einer Befragten einerseits als die einfachere Variante angesehen, da dieses Verfahren als günstiger und schneller eingeschätzt wird. Andererseits wird eine staatliche Anerkennung als Erzieher*in hier als die sicherere Option bewertet, da hierdurch Bewerbungen in einem festgelegten und reglementierten Berufsbild möglich sind (vgl. AK_03, Z. 405ff). Auch von einer/einem weiteren Expert*in wird die Anerkennung als Erzieher*in oder Kindheitspädagog*in als zielführender eingeschätzt, da ein bestimmter Nachweis, wie etwa eine Anerkennung, durch die Arbeitgeber verlangt werde (vgl. AK_02, Z. 187ff). Insofern ist davon auszugehen, dass die Option der Zeugnisbewertung in den Beratungsprozessen alles in allem weniger häufig empfohlen wird.

Betont wird in zwei Interviews – im Zusammenhang mit der Beratung von Anerkennungssuchenden –, dass die individuellen Ziele und die möglichen Berufsperspektiven und -wünsche der Anerkennungssuchenden, neben der Begutachtung von Dokumenten, der Aufklärung über das Anerkennungssystem und verschiedenen Berufsbilder und dem Aufzeigen verschiedener Optionen, auch in die Beratungsprozesse mit einbezogen werden und sich die Empfehlungen auch daran orientieren (vgl. auch Ak_03, Z. 390):

„Was hat die Person denn überhaupt für Berufsperspektiven? Also wo möchte sie denn überhaupt hin? Weil, also, die meisten Personen, die zu uns kommen, die wollen halt irgendwie im Bereich Kinderbetreuung arbeiten. Und jetzt der Kindheitspädagoge an sich, das Berufsfeld ist natürlich ein bisschen anders, es ist akademisch. Also die Personen kommen dann eher im Bereich Beratung unter und halt jetzt nicht als, sage ich mal, tatsächlich Erzieher in der Kindergartengruppe. Da muss man dann auch ein bisschen Transparenz schaffen über die verschiedenen deutschen Berufsbilder (Ak_02, Z. 164ff).

Hier werden dann die aktuelle Situation und die individuellen Ziele der Antragsteller*innen in der Beratung noch einmal besonders in den Blick genommen; d.h., die Empfehlung eines entsprechenden Referenzberufs orientiert sich – auf Basis der Begutachtung von eingereichten Dokumenten – auch an den beruflichen Interessen und Zielen der Anerkennungssuchenden. Dieses Zitat verweist zudem auch darauf, dass dem Beruf der Kindheitspädagog*innen auch weitere Handlungsfelder zugeschrieben werden, hier etwa der Bereich der Beratung, als dem Beruf der Erzieher*innen, mit dem offensichtlich insbesondere Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen verbunden werden. Dies könnte so interpretiert werden, dass Anerkennungssuchenden, die vorwiegend das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung anstreben, eine Empfehlung zur Anerkennung als staatliche/r Erzieher*in ausgesprochen wird. Allerdings lässt sich dieses Verständnis des Berufs der Kindheitspädagog*innen im Rahmen dieser Studie lediglich an dieser einen Passagen nachzeichnen. Dennoch ist hier die Frage zu stellen, inwieweit das Verständnis von Kindheitspädagogik einen Einfluss auf die Beratungen zur Anerkennung im Ausland erworbener pädagogischer (Hochschul-)Abschlüsse hat. Gleichwohl wird anhand der Interviews auch deutlich, dass die Entscheidung, welcher Referenzberuf im Antrag auf Anerkennung angegeben wird, den Antragsteller*innen obliegt. Mögliche Entscheidungsgründe liegen dabei auch im Anerkennungsverfahren und in der prognostizierten Entscheidung des Verfahrens selbst:

„Das einzige Problem, dass ich sehe, man muss sich als Bewerber entscheiden, ob man entweder den einen oder den anderen Weg geht. Und bei vielen ausländischen Fachkräften ist es so, die wollen hauptsächlich eine Anerkennung, damit sie möglichst schnell arbeiten und ordentlich Geld verdienen können. Und dann gehen sie manchmal auch den Weg des geringsten Widerstands. Also wenn man ihnen in Aussicht stellt, sie können als Erzieherin anerkannt werden, aber als Kindheitspädagogin müssen sie noch eine Anpassungsmaßnahme machen, die dann ein Jahr dauert, dann ist das nicht attraktiv, manchmal“ (Pr_01, Z. 344 ff.).

Neben der subjektiven Entscheidung der Anerkennungssuchenden kann vor diesem Hintergrund den Beratungsinstitutionen bei der Wahl des Referenzberufs – z.B. Kindheitspädagog*in oder Erzieher*in – eine zentrale Rolle zugeschrieben werden. Sommer (2015a) spricht in diesem Zusammenhang von „Selektionen vor der offiziellen Bewertung“ (S. 7). Gemeint ist damit, dass bereits durch Informations- und Beratungsangebote Auswahlprozesse dahingehend stattfinden, ob die „Vorstellungen und biografischen Voraussetzungen der Anerkennungssuchenden systemkonform sind“ (ebd., S. 163). Damit verbunden ist dann – wie bereits erwähnt – auch die Beratung zur Zuordnung des Referenzberufs. Bei im Ausland erworbenen frühpädagogischen Ausbildungen auf Hochschulniveau besteht damit im Kontext der Beratung die Möglichkeit, die Anerkennungssuchenden gezielt zum Referenzberuf der Kindheitspädagog*innen zu beraten. Durch eine solche gezielte Beratung könnte damit auch die Problematik gelöst werden, dass frühpädagogische hochschulische Ausbildungen durch die Angabe des auf Fachschulniveau erworbenen Referenzberufs der Erzieher*innen nicht entsprechend dem hochschulischen Niveau anerkannt werden (vgl. Faas/Geiger 2017). Dieser Aspekt ist in weiteren Untersuchungen zu klären.

Zur Bedeutung des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens im Anerkennungsprozess

In diesem Abschnitt wird auf die Bedeutung des Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens im Anerkennungsverfahren eingegangen, da diese zunächst als potentielle Instrumente erscheinen, die zur Bewertung von ausländischen Abschlüssen herangezogen werden können. Die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist dabei vor dem Hintergrund verschiedener Reformprozesse und einer zunehmenden Aufmerksamkeit der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene zu betrachten (vgl. Rauschenbach 2013). Der EQR selbst lässt sich als Instrument beschreiben, mit dem allgemeine, berufliche und akademische Abschlüsse der Aus- und Weiterbildung in der gesamten Europäischen Union vergleichbar gemacht werden sollen. Dieses Instrument trat 2008 in Kraft und gilt als wichtiger Bestandteil zur Stärkung der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit des EU-Raumes (vgl. Leu 2014). Das Europäische Parlament und der Europäische Rat empfehlen den Mitgliedstaaten u.a., den EQR als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus der verschiedenen Bildungssysteme vergleichen zu können und die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarkts zu fördern (vgl. Europäisches Parlament und Rat 2008).

Auf Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens sollten in den jeweiligen europäischen Ländern eigene Nationale Qualifikationsrahmen entwickelt werden, unter besonderer Berücksichtigung der kulturellen und strukturellen Bedingungen der jeweiligen Bildungssysteme (vgl. Leu 2014). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) für lebenslanges Lernen wurde im März

2011 verabschiedet und umfasst bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems. Genanntes Ziel des DQR liegt u.a. darin, Gleichwertigkeiten und Qualifikationen transparenter zu machen, um so einen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Arbeitskräften und Lernenden zwischen Deutschland und anderen europäischen Staaten zu ermöglichen (vgl. AK DQR 2011). Der DQR ist dabei ein „Outcome-orientiertes Instrument“ (Sloane/Gössling 2012, S. 333), das zur Einordnung von Qualifikationen acht Niveaustufen unterscheidet, „auf denen mittels Deskriptoren auf einer abstrakten Ebene die Kompetenzen beschrieben werden, die für das Erlangen einer Qualifikation auf dem entsprechenden Niveau erforderlich sind“ (Leu 2014, S. 33). Auf den jeweiligen Niveaustufen wird weiter unterschieden zwischen Fach- und Personalkompetenz, die jeweils in zwei weitere Dimensionen differenziert werden (Wissen und Fertigkeiten bzw. Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) (vgl. Sloane/Gössling 2012; Leu 2014; Funk 2013). Der Beruf der Erzieher*innen ist auf der Niveaustufe sechs eingeordnet (vgl. BMBF/KMK 2019), ebenso wie die an Hochschulen zu erwerbende Qualifikation der Kindheitspädagog*innen (vgl. Leu 2014). Fachschul- und Hochschulabschlüsse werden somit im DQR gleich eingestuft, was auch zu kontroversen Diskussionen führte (vgl. hierzu Rauschenbach 2013). Zudem ist es ein zentrales Anliegen des EQR und DQR neben formalen Qualifikationen auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erfassen und in die Qualifikationsrahmen einzuordnen (vgl. Leu 2014).

Bei der Umsetzung der jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen hatten die einzelnen EU-Mitgliedstaaten großen Spielraum. Entsprechend erfolgte die Übertragung des EQR auf die nationalen Systeme auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Friederich 2013; 2020). Man kann vor diesem Hintergrund auch von einer Anpassung des „neuen Systems“ an das jeweils „alte System“ sprechen – oder kritisch gewendet davon, dass das neue System mit alten Deutungsmustern neu interpretiert wurde (vgl. Sloane/Gössling 2012). Nationalspezifische Diskurse und Interessen, die Organisation der jeweiligen Bildungssysteme sowie die Spezifik der Qualifikationen in den Ländern trugen dazu bei, dass die Einordnung der pädagogischen Berufe in den Qualifikationsrahmen in den einzelnen Ländern unterschiedlich erfolgte. Dies führt letztlich dazu, dass eine innereuropäische Vergleichbarkeit kaum gegeben ist und die nationalen Qualifikationsrahmen anderer Länder nicht immer kompatibel zum DQR sind (vgl. Friederich 2013; 2020). Darüber hinaus basiert das Anerkennungsverfahren bislang überwiegend auf einer Prüfung von Dokumenten, die Auskunft über die Qualifikation geben sollen, wodurch vor allem formale Aspekte im Anerkennungsverfahren berücksichtigt werden (vgl. Friederich 2020; Englmann 2010). Auch wenn die Berufserfahrung der Antragssteller*innen als Kriterium im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung eine Rolle spielt und damit auch informell erworbene Kompetenzen angesprochen werden (vgl. Geiger et al. 2019), klammert das Anerkennungsverfahren bislang informelle oder non-formale Kompetenzen weitestgehend aus (vgl. Friederich 2020). Zudem ist ein Einbezug von informellen Kompetenzen in der EU-Richtlinie 2005/36/EG nicht vorgesehen (vgl. Englmann 2010). Darüber hinaus hat der DQR im Gegensatz zu Qualifikationsrahmen in anderen Ländern keine regulierende Funktion, sondern lediglich eine Orientierungsfunktion ohne Rechtswirkung zur Verdeutlichung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Qualifikati-

onen (vgl. BMBF/KMK 2013). Vor diesem Hintergrund scheint das Konzept der Qualifikationsrahmen für die Anerkennung internationaler Abschlüsse wenig geeignet. Deutlich wird dies auch daran, dass der EQR sowie der DQR im Diskurs um die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen kaum erwähnt wird. In den veröffentlichten Berichten zum Anerkennungsgesetz finden sich gar keine Bezüge auf das Instrument des Qualifikationsrahmens (vgl. BMBF 2014; 2015; 2016; 2017; 2019) und auch auf den Informationsportalen zur Anerkennung, wie etwa anerkennung-in-deutschland.de²³, erfolgen keine Verweise. Allenfalls in wissenschaftlichen Publikationen zum Anerkennungsverfahren finden sich hin und wieder Bezüge auf den DQR oder EQR.

Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass der DQR für die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen wenig bis keine Relevanz hat (vgl. auch Friederich 2020). Diese Einschätzung ergibt sich ebenso im Rahmen eines Experten*inneninterviews:

*„Also das Anerkennungsverfahren läuft völlig separat vom EQR oder vom DQR, also läuft völlig separat“
(AK_01, Z. 38).*

1.4 Ergebnisse der Behördenbefragung

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der standardisierten Befragung der in den Bundesländern zuständigen Behörden eingegangen. Wie bereits eingangs dargestellt, haben sich lediglich acht Anerkennungsstellen an der Befragung beteiligt (vgl. Kap. I.2). Bundesweit gibt es nur zwei Länder, in denen die Anerkennung des Erzieher*innenberufs verteilt erfolgt, d.h. von verschiedenen Stellen durchgeführt wird bzw. dezentral geregelt ist. Diese Länder sind Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. In Nordrhein-Westfalen wird dabei die Aufteilung nach dem Herkunftsland des erworbenen Abschlusses organisiert, während in Niedersachsen insgesamt vier Regionalabteilungen für die Anerkennung zuständig sind.²⁴ In den übrigen Ländern ist lediglich eine Behörde zur Anerkennung im Bereich des Erzieher*innenberufs berechtigt. Insgesamt gibt es derzeit im Bundesgebiet 23 Stellen für diesen Bereich. Diese 23 Anerkennungsstellen sind an verschiedenen Institutionen verortet, wie z.B. an den Landesschulämtern bzw. -behörden, Regierungsbehörden, Ministerien für Bildung oder Senatsverwaltungen. Diese unterschiedlichen institutionellen Verortungen ergeben sich insbesondere aus der jeweiligen landesrechtlichen Regelung des Erzieher*innenberufs.

Neben dem Referenzberuf der Erzieher*in werden zudem in sieben der befragten Behörden die Berufe Kinderpfleger*in bzw. Sozialassistent*in auf Gleichwertigkeit geprüft. Für den Beruf der Kindheitspädagog*innen sind dagegen nur vier der acht befragten Stellen zuständig (vgl. Tab. 3). Eine weiterführende Recherche zeigte zudem, dass insgesamt im Bundesgebiet nur fünf der Anerkennungsstellen, die für den Erzieher*innenberuf zuständig sind, auch das Verfahren für den Abschluss der Kindheitspädagog*innen durchführen.²⁵ Dadurch ergibt sich bei knapp einem Drittel der Anerkennungsstellen eine institutionelle Trennung bei der Anerken-

²³ Stand: 30.07.2020

²⁴ Die Informationen stammen vom Informationsportal anerkennung-in-deutschland.de [25.01.2020].

²⁵ Die Recherche basiert auf dem Informationsportal anerkennung-in-deutschland.de [25.01.2020]. Hier werden verschiedene Informationen über die jeweiligen Berufe des Anerkennungsverfahrens zur Verfügung gestellt.

nung von Hochschul- und Fachschulabschlüssen, wenngleich beide Berufsgruppen eine Tätigkeit im gleichen Handlungsfeld aufnehmen können. Neben verschiedenen Behörden oder Ministerien sind hier in vier Bundesländern Hochschulen für die Anerkennung zuständig.

Tab. 3: Zuständige Berufe im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung der befragten Anerkennungsstellen (n=8)

Beruf	Zuständigkeit	
	Absolut	Prozent
Erzieher*in	8	100
Kinderpfleger*in	7	87,5
Kindheitspädagog*in	4	50
Sozialpädagog*in	3	37,5
Lehrer*in (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule)	1	12,5

Während zwei der befragten Behörden angaben, keine weiteren Berufe anzuerkennen, ist der Großteil (75%) für die Prüfung zusätzlicher Referenzberufe verantwortlich. Neben weiteren pädagogischen Berufen, z.B. Heilerziehungspfleger*in bzw. -pädagog*in (vier Behörden), sind drei der befragten Anerkennungsstellen zudem für alle schulischen Berufsabschlüsse zuständig. In fünf der acht hier einbezogenen Behörden bearbeiten zwei Mitarbeiter*innen die Gleichwertigkeitsprüfung, während in zwei Anerkennungsstellen drei Mitarbeiter*innen und in einer ein/e Mitarbeiter*in für die Prüfungen zugeteilt sind.

Insgesamt zeigt sich somit eine heterogene Struktur der institutionellen Zuständigkeit hinsichtlich der Anerkennung des Referenzberufs der Erzieher*innen. Zu diesem Schluss kommen auch Gereke et al. (2014) in ihrer Studie. Auch sie identifizieren – für den Erhebungszeitraum von Mai 2012 bis Juli 2013 – eine heterogene Struktur in Bezug auf das Anerkennungsverfahren für Berufe im Bereich der Kindertageseinrichtungen bzw. deren Organisation. Solche heterogenen Strukturen wurden durch die Autor*innen als intransparent eingeschätzt (vgl. Gereke et al. 2014; hierzu auch Netzwerk Integration durch Qualifizierung 2014). Auch im Rahmen der Expert*inneninterviews wurde – wie bereits oben erwähnt – die föderale Struktur und die damit verbundenen unterschiedlichen zuständigen Stellen zur Gleichwertigkeitsprüfung als „zum Teil sehr verwirrend“ (Ak_01, Z. 447; auch Ak_03, Z. 549ff) beurteilt.

Die Dauer der Bearbeitung eingereicherter Anträge variiert in den befragten Anerkennungsstellen zwischen zwei Wochen und sieben Monaten. Vier der befragten Behörden gaben an, dass die Bearbeitung von eingereichten Anträgen auf Gleichwertigkeitsprüfung sechs bzw. sieben Monate in Anspruch nimmt.²⁶ Im Mittel dauert die Bearbeitung bei den befragten Stellen rund vier Monate. Dieser Durchschnittswert kann allerdings aufgrund der geringen Teilnahme der Anerkennungsstellen an der Befragung nicht als bundesweiter Durchschnittswert angesehen werden und ist daher vorsichtig zu interpretieren. Basierend auf den Daten der statistischen

²⁶ Eine Anerkennungsstelle merkt zudem an, dass die Bearbeitungszeit bei Anforderung einer Bewertung durch das ZAB auch bei über einem Jahr liegen kann.

Landesämter wird im Bericht zur Evaluation der Anerkennungsgesetze der Länder, wobei auch hier nicht alle Bundesländer teilgenommen haben²⁷, die durchschnittliche Bearbeitungsdauer von den Autor*innen in Bezug auf den Erzieher*innenberuf im Jahr 2017 mit 81 Kalendertagen bei einer Spannweite von 6 bis 180 Kalendertagen angegeben (vgl. Ekert et al. 2019). Mit umgerechnet 120 Kalendertagen liegt der Durchschnitt der im Rahmen dieser Studie befragten Anerkennungsstellen damit deutlich über dem angegebenen Wert von Ekert et al. (2019). Zwar sind die beiden Werte aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrößen nur bedingt in Relation zu setzen, allerdings fällt auf, dass beim Blick auf die Spannweite sowohl bei der vorliegenden Untersuchung als auch bei der Studie von Ekert et al. (2019) in einigen Bundesländern die gesetzlich festgelegte Frist von drei Monaten überschritten wird. Angemerkt sei hier allerdings auch, dass diese Frist nicht in jenen Bundesländern gilt, in denen die Anerkennung im Fachrecht geregelt ist (vgl. Kap. II.1.3; Ekert et al. 2019). Als mögliche Erklärung für die Unterschiede in der Bearbeitungsdauer zwischen den verschiedenen Ländern werden von Ekert et al. (2019) u.a. unterschiedliche Auslastungsgrade der Anerkennungsstellen genannt. Die Autor*innen stellen jedoch auch Unterschiede in Bezug auf die Bearbeitungsdauer der eingereichten Anträge aus verschiedenen Staaten fest. Für den Erzieher*innenberuf beträgt die Dauer des Verfahrens für in den Staaten des europäischen Wirtschaftsraums (EWR) und der Schweiz erworbene Abschlüsse 78 Kalendertage, während sie für Qualifikationen aus Drittstaaten bei 84 Kalendertagen liegt (vgl. Ekert et al. 2019; hierzu auch Faas/Geiger 2017).

In Bezug auf die Kriterien, welche die Anerkennungsstellen im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung anwenden, kann konstatiert werden, dass abgesehen von einigen Ausnahmen überwiegend gleiche Kriterien angegeben werden. Von allen befragten Stellen werden die Arbeitszeugnisse, die Dauer der Ausbildung im Ausland als Referenz zur Dauer der Erzieher*innenausbildung in Deutschland, die Ausbildungszeugnisse sowie die bereits vorhandenen Berufserfahrungen der Antragssteller*innen in Betracht gezogen. Zusätzlich werden die belegten Ausbildungsfächer und die konkreten Ausbildungsinhalte der Qualifikationen im Ausland geprüft. Erforderlich für die Anerkennungsstellen sind zudem beglaubigte Dokumente, um die Prüfung auf Gleichwertigkeit mit dem Referenzberuf Erzieher*in durchzuführen. Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Kriterien Schulabschluss – dieser wird als Referenz zum erforderlichen Abschluss in Deutschland herangezogen, um eine Erzieher*innenausbildung überhaupt aufnehmen zu können – und die Abschlussnoten der Ausbildung der Antragsteller*innen. Von einer Stelle wird der Schulabschluss nicht als Kriterium angegeben, während die weiteren Stellen den Schulabschluss in die Prüfung einbeziehen. Ähnliches lässt sich für das Kriterium der Abschlussnote der Ausbildung konstatieren. Diese wird von sieben der befragten Stellen nicht geprüft, während sie eine Stelle in die Gleichwertigkeitsprüfung einbezieht. Deutlichere Unterschiede ergeben sich mit Blick auf die sprachlichen Fähigkeiten der Antragsteller*innen. Während diese für fünf Behörden in der Gleichwertigkeitsprüfung keine Rolle spielen, gaben drei der Befragten an, dass diese im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung überprüft werden. Eine solche Überprüfung erfolgt bei diesen Stellen auf Basis von Dokumenten,

²⁷ Die Autor*innen geben an, dass je nach Beruf die Daten von einem bis drei Bundesländern fehlen (vgl. Ekert et al. 2019).

wie etwa Zeugnissen oder Zertifikaten (vgl. Tab. 4). Weitere Kriterien, die im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung angewendet werden und die Befragten in einer offenen Frage angeben konnten, beziehen sich auf die Berücksichtigung der Gutachten der ZAB sowie – von zwei Stellen angegeben – auf die Tätigkeitsprofile der im Ausland erworbenen Ausbildung und deren Vergleichbarkeit mit den Tätigkeitsprofilen, für die die Erzieher*innenausbildung in Deutschland qualifiziert.

Tab. 4: Angewandte Kriterien bei der Gleichwertigkeitsprüfung durch die befragten Anerkennungsstellen (n=8)

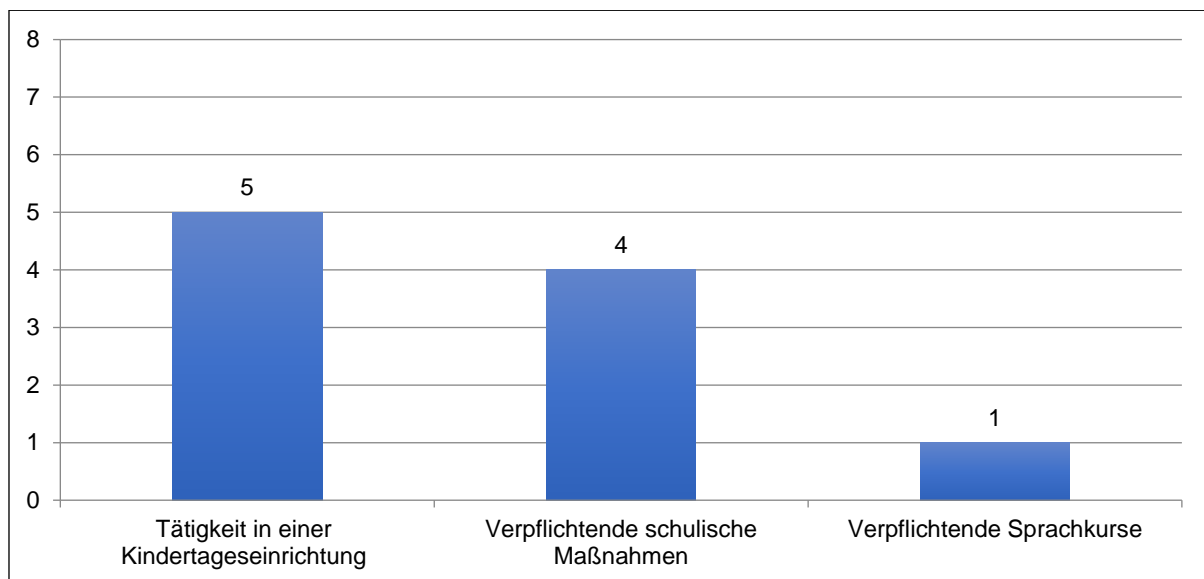
Kriterium	Angewendet		Nicht angewendet	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Schulabschluss	7	87,5%	1	12,5%
Arbeitszeugnis	8	100%	0	0%
Dauer der Ausbildung im Ausland	8	100%	0	0%
Ausbildungszeugnisse	8	100%	0	0%
Prüfung der belegten Ausbildungsfächer	8	100%	0	0%
Prüfung der konkreten Ausbildungsinhalte	8	100%	0	0%
Abschlussnoten der Ausbildung	1	12,5%	7	87,5%
Beglaubigung der Dokumente	8	100%	0	0%
Berufserfahrung	8	100%	0	0%
Sprachliche Fähigkeiten	3	37,5%	5	62,5%

Werden die Gründe betrachtet, die zu einer Ablehnung eines Antrags auf Gleichwertigkeitsprüfung führen, wird deutlich, dass insbesondere ein Aspekt bzw. Kriterium für die Anerkennungsstellen im Vordergrund steht. Alle Befragten nennen als Hauptgrund für eine Ablehnung des Antrags, dass das Berufsprofil der/des Antragstellerin/Antragstellers nicht dem Berufsprofil des Erzieher*innenberufs in Deutschland entspricht. Sechs der Befragten gaben zudem die Dauer der im Ausland absolvierten Ausbildung an, die nicht der Dauer der Erzieher*innenausbildung in Deutschland entspricht. Weitere Gründe, die als wesentlich von zwei bzw. einer/einem Befragten betrachtet werden, liegen darin, dass der Schulabschluss nicht die Voraussetzung zur Aufnahme der Erzieher*innenausbildung in Deutschland erfüllt und die Berufserfahrung nicht ausreichend ist. Hier zeigt sich, dass die Berufserfahrung sowie der Schulabschluss zwar von nahezu allen Befragten (8 bzw. 7) als ein Kriterium in der Gleichwertigkeitsprüfung angegeben werden (vgl. Tab. 3), diese jedoch offensichtlich vom Großteil der befragten Anerkennungsstellen nicht als ein wesentlicher Grund für eine Ablehnung des Antrags eingeschätzt werden. Sprachliche Fähigkeiten, Noten der Zeugnisse sowie die Beglaubigung der Dokumente werden dagegen von allen Befragten nicht als Hauptgrund für eine Ablehnung angeführt. Somit werden etwa die sprachlichen Fähigkeiten zwar von drei Anerkennungsstellen im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung als Kriterium herangezogen, zugleich jedoch nicht als ein Hauptgrund im Falle einer Ablehnung eingeschätzt. Die Gründe für eine Ablehnung scheinen mit dieser Frage vollständig erfasst, da keine/r der Befragten von der Möglichkeit einer Nennung weiterer Gründe im Rahmen einer offenen Frage Gebrauch machte.

Im Bereich der Teilanerkennung zeigt sich zunächst, dass in einem Bundesland die Möglichkeit einer Teilanerkennung nicht existiert und damit ausschließlich Ablehnungen oder vollwertige Anerkennung ausgesprochen werden, da keine passenden Ausgleichsmaßnahmen vorliegen (vgl. auch Böhme/Heibült 2017). Der Hauptgrund für die Aussprache einer Teilanerkennung scheint – ähnlich wie für Ablehnungen – vor allem das Berufsprofil der Antragsteller*innen zu sein, wenn dieses nur in Teilen dem Profil der Ausbildung in Deutschland entspricht. Nur für eines der in die Befragung einbezogenen Bundesländer trifft dies offensichtlich nicht zu. Darüber hinaus wird die Dauer der Ausbildung hier lediglich von drei befragten Anerkennungsstellen als ein Hauptgrund für eine Teilanerkennung betrachtet. Eine nicht ausreichende Berufserfahrung wird dagegen durch eine/n Befragte/n als wesentlich angesehen. Sprachliche Fähigkeiten werden im Gegensatz zu den Hauptgründen, die zu einer Ablehnung führen, hier ebenso von einer Anerkennungsstelle als wesentlicher Grund für die Aussprache einer Teilanerkennung angesehen. Der Schulabschluss der Antragsstellenden, die Noten der Zeugnisse wie auch das Vorliegen beglaubigter Dokumente werden dagegen nicht als Hauptgrund für eine Teilanerkennung betrachtet. Auch hier werden bei der offenen Frage keine weiteren Gründe genannt.

Im Falle einer Teilanerkennung gibt es für die Antragsteller*innen die Möglichkeit eines sogenannten Anpassungslehrgangs, um die bei der Gleichwertigkeitsprüfung festgestellten Unterschiede zwischen der im Ausland erworbenen Ausbildung und dem Referenzberuf Erzieher*in auszugleichen. Bei der Gestaltung dieses sogenannten Anpassungslehrgangs zeigen sich einige Unterschiede zwischen den Bundesländern. Zum einen wird deutlich, dass in einem der in die Befragung einbezogenen Bundesländer die Möglichkeit einer sogenannten Anpassungsmaßnahme nicht existiert. Eine weitere Stelle gibt an, dass keine Anpassungslehrgänge vorgehalten werden, sondern Kenntnisprüfungen und ein Praktikum, die – nach eigenen weiterführenden Recherchen – in sozialpädagogischen Einrichtungen zu absolvieren sind und durch schulische Begleitmaßnahmen flankiert werden können. Zum anderen sind inhaltliche Unterschiede zu nennen. So beinhaltet der Anpassungslehrgang in fünf der einbezogenen acht Bundesländer eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung, während in vier Bundesländern die Ausgleichsmaßnahme auch eine verpflichtende schulische Maßnahme einschließt (Mehrfachnennungen waren hier möglich). Hier handelt es sich um die vier Bundesländer, in denen auch eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung Teil der Ausgleichsmaßnahme darstellt. Sprachkurse sind hingegen nur in einem der befragten Bundesländer im Rahmen der Ausgleichsmaßnahme verpflichtend (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Beinhaltete Auflagen der sogenannten Anpassungslehrgängen in den Bundesländern (Angaben in absoluten Zahlen; n=8; Mehrfachnennungen möglich)



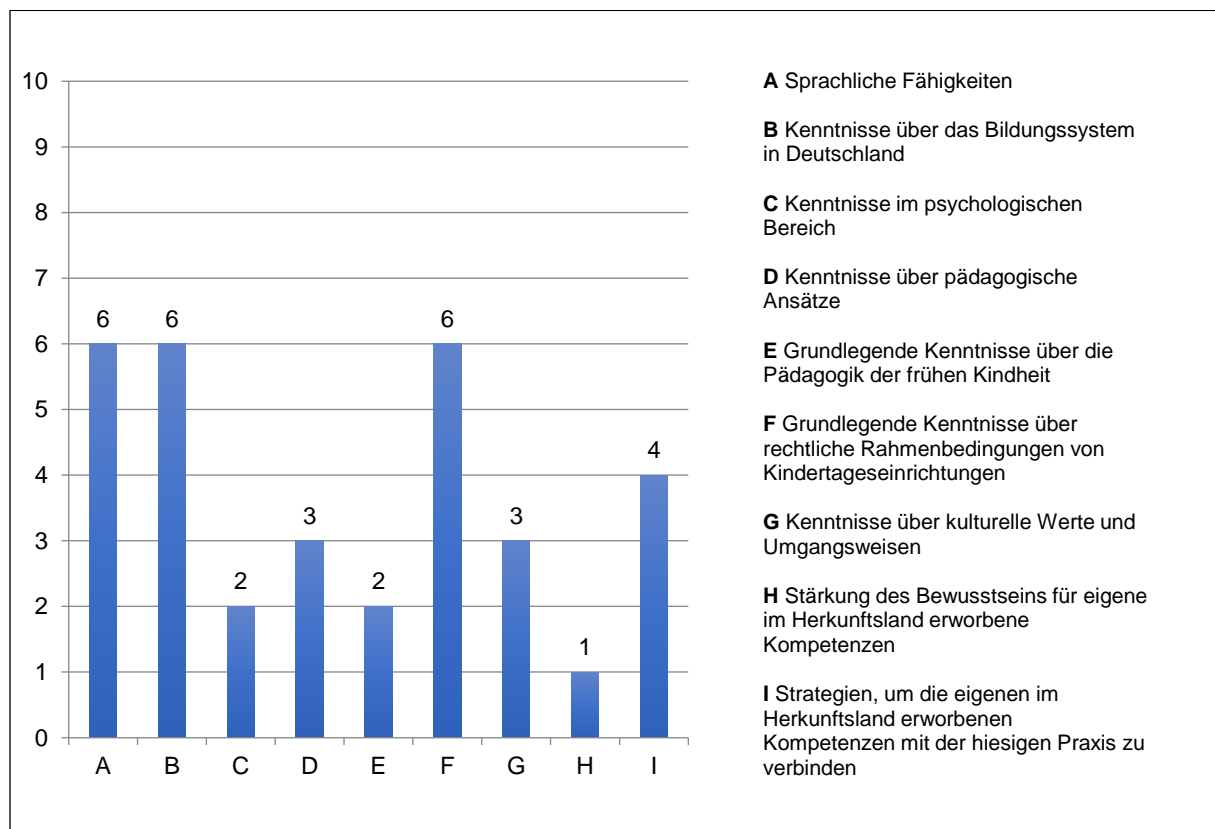
Zwei der befragten Einrichtungen gaben in einer zusätzlichen offenen Frage in Bezug auf weitere Auflagen an, dass Tätigkeiten bzw. Praktika in Arbeitsfeldern möglich sind, die nicht anerkannt wurden bzw. die nicht Teil der im Ausland erworbenen Ausbildung waren. Hierzu zählen etwa weitere sozialpädagogische Handlungsfelder, für welche die Erzieher*innenausbildung, neben der Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen, auch qualifiziert (vgl. Kap. II.1.1). Zwei der Befragten gaben hier zudem an, dass eine Bewertung der Anpassungsmaßnahme erfolgt, in einem Fall etwa durch einen von den sich in der Ausgleichsmaßnahme befindenden Fachkräften verfassten Fachbericht über die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung.

Eine weitere Möglichkeit zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede liegt in der Ablegung einer Eignungsprüfung. Hierbei zeigt sich, dass in einem Bundesland diese Möglichkeit für die Antragsstellenden nicht besteht. Fünf der weiteren Bundesländer geben an, dass sich im Jahr 2018 keine Bewerber*innen entschieden haben, eine solche Prüfung – die im Falle des Bestehens zur vollwertigen Anerkennung des im Ausland erworbenen Abschlusses führt – zu absolvieren. Für die weiteren Bundesländer wird die Anzahl der Teilnehmer*innen an der Prüfung auf 1% bzw. 2% beziffert. Davon ausgehend lässt sich sagen, dass sich der Großteil der Antragsteller*innen für die Teilnahme an dem sogenannten Anpassungslehrgang und gegen die Eignungsprüfung entscheidet.

Neben diesen Punkten fokussierte die Befragung der Anerkennungsstellen auf den eingeschätzten Fortbildungsbedarf von Fachkräften, die ihren pädagogischen Abschluss im Ausland erworben haben und diesen für den Bereich der Kindertageseinrichtungen anerkennen lassen wollen. Hier zeigt sich, dass sechs der acht befragten Stellen (75%) im Bereich der Sprache Bedarfe an Fortbildungen sehen, was eine Diskrepanz zu den angebotenen Ausgleichsmaßnahmen darstellt; denn nur für eines der einbezogenen Bundesländer werden Sprachkurse als verpflichtend angegeben (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus sehen jeweils 75% der Befragten Bedarfe für Fortbildungen in Bereichen, die spezifisch auf Kenntnisse über das System in

Deutschland zielen. Dazu zählen Kenntnisse über das Bildungssystem in Deutschland im Allgemeinen sowie Kenntnisse über die in Deutschland bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen. Dagegen werden Themen, die auf Kenntnisse und Wissen im pädagogischen Kontext zielen, von den Befragten eher weniger als relevant für Fortbildungen eingeschätzt. Dazu zählen etwa Kenntnisse im psychologischen Bereich (25%), über pädagogische Ansätze (37,5%) und über die Pädagogik der frühen Kindheit im Allgemeinen (25%). Fortbildungsbedarfe, die sich eher auf kulturelle Themen beziehen, wurden von den Befragten auch eher als weniger notwendig eingeschätzt. 37,5% der Befragten gaben an, dass sie Bedarf in Bezug auf Kenntnisse über kulturelle Werte und Umgangsweisen wahrnehmen, und lediglich ein/e Befragte/r sieht Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Stärkung des Bewusstseins für die im eigenen Herkunftsland erworbenen Kompetenzen. Jedoch machte die Hälfte der an der Befragung Teilnehmenden deutlich, dass Bedarf an Fortbildungen für Strategien besteht, um die im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen mit der hiesigen Praxis zu verbinden (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Eingeschätzter Fortbildungsbedarf von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss (Angaben in absoluten Zahlen; n=8)



Zusätzlich zu diesen Antwortkategorien hatten die Befragten auch hier die Möglichkeit weitere Bedarfe im Rahmen einer offenen Frage anzugeben. Diese Nennungen bezogen sich dabei insbesondere auf individuelle Themen, die sich durch die Gleichwertigkeitsprüfung ergeben: z.B. Bedarfe, die abhängig von den festgestellten „Defiziten“ sind sowie Kenntnisse über nicht anerkannte Teilbereiche in den möglichen Tätigkeitsfeldern von Erzieher*innen.

Anhand einer offenen Antwortmöglichkeit konnten die Befragten zudem Probleme und Hemmnisse bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen formulieren, was die Hälfte der Befragten nutzte. Genannt wurden dabei Aspekte, die sich insbesondere auf die Vergleichbarkeit von im Ausland erworbenen Abschlüssen mit dem Erzieher*innenberuf in Deutschland beziehen: z.B. unterschiedliche Ausbildungssysteme, verschiedene Bedeutungen von Definitionen und Begriffen, Probleme bei der Beschaffung von Informationen über Ausbildungen im Ausland etc. Ebenso wurde als problematisch erachtet, wenn eingereichte Unterlagen nicht vollständig sind und Dokumente für die Gleichwertigkeitsprüfung fehlen.

Zusammenfassend zeigt die Befragung der Anerkennungsstellen, dass insgesamt von einer heterogenen Struktur im Anerkennungsverfahren des Erzieher*innenberufs auszugehen ist. Dies bezieht sich insbesondere auf die jeweiligen Behörden und Institutionen, die für die Anerkennung zuständig sind. Des Weiteren fällt auf, dass die Zuständigkeiten im Bereich Fachschul- und Hochschulabschlüsse unterschiedlich sind. Bundesweit sind lediglich fünf Behörden für beide Berufe bzw. Qualifikationen zuständig. Auch ist davon auszugehen, dass sich die Bearbeitungsdauer der Anträge sowie die Gebühren zwischen den Bundesländern unterscheiden. Hingegen sind die in der Gleichwertigkeitsprüfung angewandten Kriterien auf Basis der Befragung als relativ ähnlich anzusehen; zumindest was die Angabe im Rahmen der Befragung betrifft. Bei der Gestaltung der sogenannten Anpassungsmaßnahmen sind auf Basis der Befragung ebenso Unterschiede zwischen den Bundesländern anzunehmen, insbesondere in Bezug darauf, ob solche Maßnahmen überhaupt existieren. Unterschiede bestehen zudem auch darin, ob schulische Begleitmaßnahmen zusätzlich zu einer praktischen Tätigkeit angeboten werden oder nicht. Insgesamt ist damit zu konstatieren, dass das Anerkennungsverfahren zwischen den Bundesländern zwar einer nahezu einheitlichen Rahmung unterliegt, allerdings Unterschiede in der jeweiligen Ausgestaltung bestehen. Das Anerkennungsverfahren und die damit verbundenen Auflagen hängen somit auch davon ab, in welchem Bundesland der Antrag auf Anerkennung eingereicht wird.

1.5 Statistische Angaben zur Anerkennung des Referenzberufs der Erzieher*innen

Im weiteren Verlauf werden statistische Daten zur Anerkennung des Berufs der Erzieher*innen dargestellt, um davon ausgehend die gesellschaftliche Relevanz des Anerkennungsthemas einzuschätzen. Dabei werden zunächst Angaben zur Anerkennung des Referenzberufs der Erzieher*innen auf europäischer Ebene ausgewiesen, um anschließend auf aktuelle Angaben zur Anerkennungspraxis in Deutschland bzw. in den einzelnen Bundesländern einzugehen.

1.5.1 Statistische Angaben innerhalb der Europäischen Union

Die Recherche aktueller Kennzahlen in Bezug auf die Anerkennung des Referenzberufs der Erzieher*innen im europäischen Kontext erfolgte zunächst über das Statistische Amt der Eu-

ropäischen Union Eurostat. Auf Anfrage wurde mitgeteilt, dass dem Amt keine Daten zur Anerkennung vorliegen.²⁸ Jedoch weist die Europäische Kommission in ihrer Datenbank Informationen und Statistiken zur Anerkennung von reglementierten Berufen und zur Migration von Fachkräften aus.²⁹ Auf Nachfrage bei der Europäischen Kommission werden diese Daten durch die jeweiligen statistischen Ämter, Ministerien oder Berufsverbände der einbezogenen Staaten in die Datenbank eingegeben. Die einzelnen Mitgliedstaaten der EU und deren zuständigen Stellen sind damit verantwortlich für die Eingabe der Kennwerte in die Datenbank. Dies hat zur Folge, dass die Daten unvollständig sein können bzw. sind. Insofern liefern die nachfolgend genannten Daten eher Trends bzw. Annäherungswerte.³⁰

Die Daten beziehen sich ausschließlich auf die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU), Staaten des Europäischen Wirtschaftsraumes (EWR) sowie der Schweiz, d.h., außerhalb dieser Staaten erworbene Qualifikationen – z.B. in Brasilien oder Kasachstan – werden in der Statistik nicht berücksichtigt. Erfasst werden in der Statistik Entscheidungen, die zur Anerkennung von Berufsqualifikationen getroffen wurden.³¹ Somit stellen diese Kennzahlen lediglich ein verkürztes Abbild zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen auf europäischer Ebene dar. Denn es ist davon auszugehen, dass eine nicht unerhebliche Anzahl an Anträgen auf Gleichwertigkeitsprüfung eingereicht wird, bei denen die zu prüfenden Abschlüsse nicht innerhalb eines EU-, EWR-Staates oder der Schweiz erworben worden sind. Z.B. sind im Jahr 2017 im Bundesland Baden-Württemberg die Anträge auf Gleichwertigkeitsprüfung aus 80 verschiedenen Ländern eingegangen. Die eingereichten Anträge von Antragsteller*innen, die ihre Qualifikation z.B. in Russland erworben haben, lagen dabei an vierter Stelle der insgesamt eingereichten Anträge (vgl. Geiger/Faas 2019; auch Faas/Geiger 2017).

Der Beruf der Erzieher*innen wird in der angesprochenen Datenbank innerhalb verschiedener Berufsgruppen ausgewiesen (vgl. Tab. 5). Dabei zeigen sich insbesondere auch in der Häufigkeit der getroffenen Entscheidungen starke Unterschiede zwischen den Berufsgruppen. Während für die Berufsgruppe Erzieher*in bzw. Child Supervisor lediglich eine geringe Anzahl an Entscheidungen für den Zeitraum 2012 bis 2017 ausgewiesen ist (267), finden sich für die Gruppe Kindergärtner*in/Sonderschullehrer*in/Vorschullehrer*in/Erzieher*in bzw. Kindergarten Teacher/Nursery School Teacher/Preparatory School Teacher (8.942) und für die Gruppe Sozialpädagog*in/Erzieher*in/Heilpädagog*in bzw. Child Care Worker (3.769) deutlich mehr Entscheidungen. Der Blick auf diese Statistik – und insbesondere auf die darin vorgenommene Kategorisierung – macht auf eine generelle Herausforderung im Rahmen internationaler Vergleiche aufmerksam. Denn Begriffe, hier der der Erzieherin/des Erziehers, lassen sich nicht einfach von einer Sprache in eine andere übersetzen, da diese immer in den jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten verortet, mit bestimmten länderspezifischen und theoretischen Annahmen verknüpft sind und sich daher letztlich nur durch die Berücksichtigung

²⁸ Die Angaben basieren auf einer schriftlichen Benachrichtigung von Eurostat am 30.10.2019.

²⁹ <http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?newlang=en> [14.09.2020]

³⁰ Dies bezieht sich auf den E-Mail-Verkehr mit der Europäischen Kommission am 07.01.2010.

³¹ http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=profession&id_profession=3006&tab=stat1 [14.09.2020]

dieser Kontexte und Annahmen verstehen und interpretieren lassen (vgl. z.B. Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016; Amos 2015; Roth 2018; Schefold 1996/2010; Treptow 2010). Dies zeigt sich insbesondere auch daran, dass im internationalen Kontext, nicht zuletzt in der englischen Sprache, kein allgemeiner Begriff für Berufe vorliegt, der auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren fokussiert, was wiederum auf länder-spezifische Logiken, Funktionen, Verständnisse sowie auf Ausbildungsgänge und Systeme in Bezug auf den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit zurückzuführen ist (vgl. z.B. Oberhuemer/Schreyer 2010; Kap. II. 3.1). Dies erschwert einen Vergleich und systematische Aussagen zu aktuellen Zahlen im Kontext des Anerkennungsverfahrens auf internationaler Ebene.

Dennoch lassen sich mit Blick auf die folgende tabellarische Darstellung (Tab. 5) einige Aussagen zur Anerkennung von Berufen im Bereich der Frühpädagogik treffen. Zunächst deutet die Klassifikation der Statistik der Europäischen Kommission darauf hin, dass die Struktur des Anerkennungsverfahrens und der Gleichwertigkeitsprüfung im europäischen Kontext ähnlich sind – in Bezug auf eine vollständige Anerkennung ohne weitere Auflagen, eine Ablehnung sowie einer Auflage von Nachqualifizierungen mit anschließender erneuter Prüfung (vgl. hierzu ausführlicher Kap. II.3). Allerdings lassen sich auf Basis der Tabelle keine Aussagen über die Anerkennungspraktiken im engeren Sinne treffen, wie etwa über angewandte Kriterien im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung. Beim Blick auf Tabelle 5 zeigt sich zudem, dass über die drei Berufsgruppen hinweg im Zeitraum von 2012 bis 2018 insgesamt 12.978 Entscheidungen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums getroffen wurden. Dies verdeutlicht zunächst, dass europaweit ein Interesse besteht, einen Beruf im Bereich der Frühpädagogik anerkennen zu lassen und damit die entsprechenden Länder mit der Anerkennung in diesem Berufsfeld konfrontiert sind (vgl. auch Geiger et al. 2019). Die Statistik der Europäischen Kommission gibt zudem an, dass über alle Berufsgruppen und Länder hinweg im Zeitraum von 2012 bis 2018 insgesamt 489.288 Entscheidungen in den Aufnahmeländern getroffen wurden.³² Gemessen daran liegt der Anteil der hier aufgeführten Berufsgruppen im Bereich der Frühpädagogik bei rund 2,7%. Dies erscheint zunächst als ein geringer Anteil. Wird jedoch die Rangfolge der Entscheidungen über Anerkennungsanträge mit dem Ziel der Niederlassung innerhalb der Mitgliedstaaten der Europäischen Union und der EWR-Staaten sowie der Schweiz betrachtet, so zeigt sich, dass die Berufsgruppe Kindergärtner*in/Sonderschullehrer*in/Vorschullehrer*in/Erzieher*in bzw. Kindergarten Teacher/Nursery School Teacher/Preparatory School Teacher (8.942 Entscheidungen) im Zeitraum von 2012 bis 2018 von insgesamt 349 ausgewiesenen Berufen auf Platz zwölf liegt. Die Gruppe Sozialpädagoge*in/Erzieher*in/Heilpädagoge*in bzw. Child Care Worker liegt mit 3.769 Entscheidungen auf Platz 19, während die Gruppe Erzieher*in bzw. Child Supervisor mit 267 Entscheidungen auf Rang 84 geführt wird.³³

³² <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm> [14.09.2020]

³³ <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm> [14.09.2020]

Tab. 5: Entscheidungen, die zur Anerkennung von Berufsqualifikationen in den EU-, EWR-Staaten oder der Schweiz im Zeitraum 2012 bis 2018 getroffen wurden (Angaben in absoluten Zahlen; Quelle: Datenbank Reglementierte Berufe der Europäischen Kommission, eigene Darstellung; Stand: September 2020)

Berufsgruppe nach Angaben der Europäischen Kommission	Entscheidungen insgesamt (EU-Staaten, EWR-Staaten und Schweiz)	Positiv insgesamt (EU-Staaten, EWR-Staaten und Schweiz)	Neutral insgesamt (EU-Staaten, EWR-Staaten und Schweiz)	Negativ insgesamt (EU-Staaten, EWR-Staaten und Schweiz)
Erzieher*in (Übersetzt: Child supervisor) ³⁴ (keine Angaben für die Jahre 2012, 2013 und 2015)	267	Ohne weitere Auflagen: 54 Nach Nachqualifizierung 75 Gesamt: 129	In Nachqualifizierung: 136 Gesamt: 136	Ablehnung ohne Nachqualifizierung 2 Gesamt: 2
Kindergärtner*in/Sonderschullehrer*in/Vorschullehrer*in/Erzieher*in (Übersetzt: ,Kindergarten teacher/nursery school teacher/preparatory school teacher') ³⁵	8.942	Ohne weitere Auflagen 5.728 Nach Nachqualifizierung: 462 Partieller Zugang 1 Gesamt: 6.191	In Nachqualifizierung: 211 In Prüfung 1.157 Berufung: 31 Gesamt: 1.399	Ablehnung ohne Nachqualifizierung: 1.333 Nach Nachqualifizierung: 19 Gesamt: 1.352
Sozialpädagog*in/Erzieher*in/Heilpädagog*in (Übersetzt: Child care worker) ³⁶	3.769	Ohne weitere Auflagen: 1.808 Nach Nachqualifizierung: 320 Partieller Zugang: 235 Gesamt: 2.363	In Prüfung: 416 Berufung: 1 Gesamt: 417	Ablehnung ohne Nachqualifizierung: 977 Nach Nachqualifizierung: 12 Gesamt: 989
Gesamt	12.978	8.683	1.952	2.343

³⁴ http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=profession&id_profession=3011&tab=stat1 [14.09.2020]

³⁵ http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=profession&id_profession=3006&tab=stat1 [14.09.2020]

³⁶ http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=profession&id_profession=4045&tab=stat1 [14.09.2020]

Vor diesem Hintergrund kann das Interesse an einer Anerkennung im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung im europäischen Kontext durchaus als bedeutend eingeschätzt werden. Dies zeigt sich auch im Vergleich zur Berufsgruppe Lehrer*in (Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe an Volksschulen). Für diese Gruppe werden im genannten Zeitraum insgesamt 9.858 Entscheidungen ausgewiesen. Somit liegen die für Kindertageseinrichtungen relevanten Berufe mit 12.978 Entscheidungen über diesem Berufsfeld.

Die Statistik der Europäischen Kommission weist zudem positive Entscheidungen und negative Entscheidungen in Bezug auf die Anerkennung im Bereich der Kindertagesbetreuung aus (Tab. 5). Hierbei wird einerseits differenziert nach positiver bzw. negativer Entscheidung ohne weitere Auflage, d.h., der Antrag auf Anerkennung wurde entweder vollständig ohne Auflage einer Nachqualifizierung anerkannt oder abgelehnt. Andererseits werden in der Statistik Anerkennungen bzw. Ablehnungen, die nach Absolvierung einer Nachqualifizierung (d.h. nach Absolvieren einer Eignungsprüfung oder eines sogenannten Anpassungslehrgangs) getroffen wurden, aufgeführt. Von den insgesamt getroffenen Entscheidungen im Zeitraum von 2012 bis 2018 waren 8.683 positiv, d.h. vollständige Anerkennungen, die zu einer Aufnahme des Berufs führen, und 2.343 negativ, d.h. hier wurden Ablehnungen ausgesprochen. Über die genannten Berufsgruppen hinweg wurden somit insgesamt rund 18% der eingereichten Anträge auf Anerkennung abgelehnt, während rund 67% der Anträge anerkannt werden konnten. Auch weist die Statistik neutrale Entscheidungen aus. Damit sind Anträge gemeint, die sich noch in Prüfung oder Berufung befinden; ebenso sind hier Antragsteller*innen eingeschlossen, die aktuell eine Nachqualifizierungsmaßnahme absolvieren. Insgesamt drücken diese Zahlen auch aus, dass im Zeitraum von 2012 bis 2018 ein überwiegender Anteil an Anträgen ohne Auflage einer Nachqualifizierung anerkannt wurde. Nach der Statistik liegt diese Zahl bei 7.590, was einen Anteil von rund 59% an den insgesamt getroffenen Entscheidungen bedeutet.

Differenzierter betrachtet, d.h. nach einzelnen Jahren aufgeschlüsselt, zeigt sich zunächst, dass für den Zeitraum von 2012 bis 2018 nicht alle Daten vorliegen (vgl. Abb. 4 und 5). Für die Berufsgruppe Erzieher*in bzw. Child Supervisor werden in der Statistik lediglich Daten für die Jahre 2014, 2016, 2017 und 2018 ausgewiesen. In der Berufsgruppe Sozialpädagog*in/Erzieher*in/Heilpädagog*in bzw. Child Care Worker werden für das Jahr 2018 keine Daten genannt, während für die Berufsgruppe Kindergärtner*in/Sonderschullehrer*in/Vorschullehrer*in/Erzieher*in bzw. Kindergarten Teacher/Nursery School Teacher/Preparatory School Teacher Daten für den gesamten Zeitraum vorliegen. Es ergibt sich mit Blick auf die Entscheidungen insgesamt (vgl. Abb. 4) als auch auf die positiven Entscheidungen (vgl. Abb. 5) kein einheitliches Bild. Für die Gruppe Kindergarten Teacher/Nursery School Teacher/Preparatory School Teacher und die Gruppe Sozialpädagog*in/Erzieher*in/Heilpädagog*in bzw. Child Care Worker ist eine leichte Tendenz zur Steigerung zu erkennen. In der Berufsgruppe der Erzieher*innen bzw. Child Supervisor lässt sich der Großteil der Entscheidungen auf das Jahr 2014 zurückführen (257), während für die weiteren Jahre keine Angaben vorliegen bzw. lediglich eine geringe Anzahl angegeben wird. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die im Jahr 2014 getroffenen 257 Entscheidungen alle in der Schweiz, während die weiteren Entscheidungen in den Jahren 2016, 2017 und 2018 in Belgien getroffen wurden. Dies verweist letztlich auch auf eine sehr unbefriedigende Datenlage.

Abb. 4: Entscheidungen insgesamt, die in den EU-, EWR-Staaten oder der Schweiz getroffen wurden, differenziert nach Jahr und Berufsgruppen (Angaben in absoluten Zahlen; Quelle: Datenbank Reglementierte Berufe der Europäischen Kommission, eigene Darstellung, Stand September 2020)

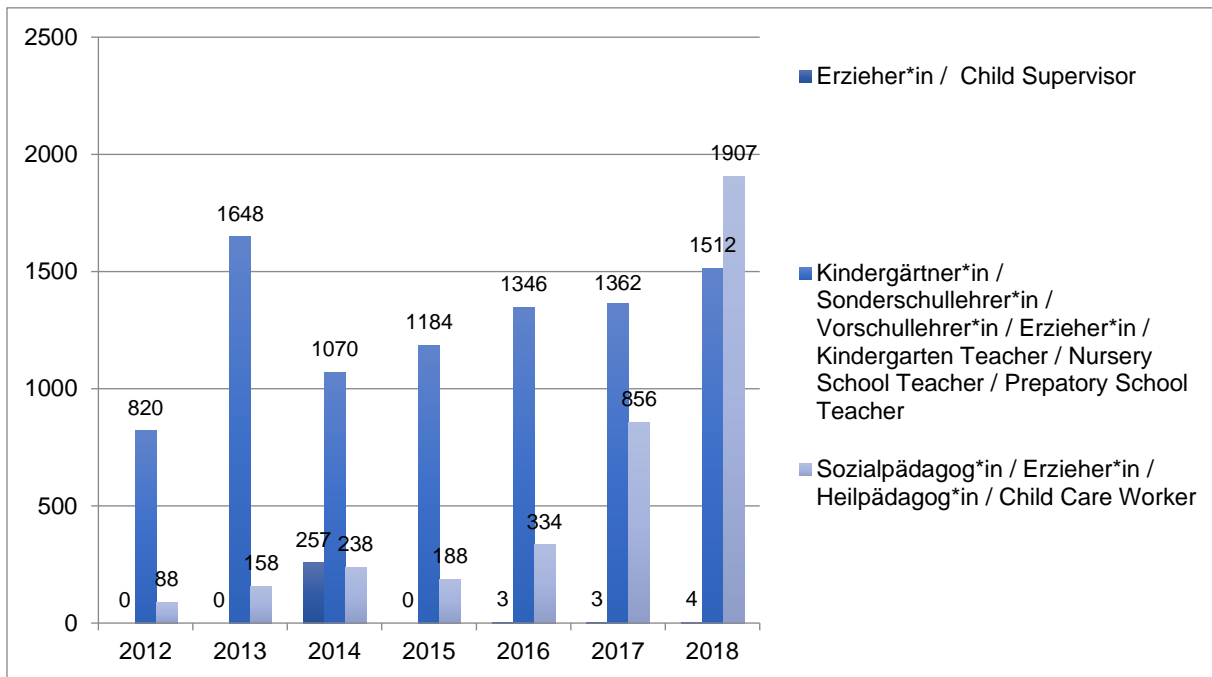
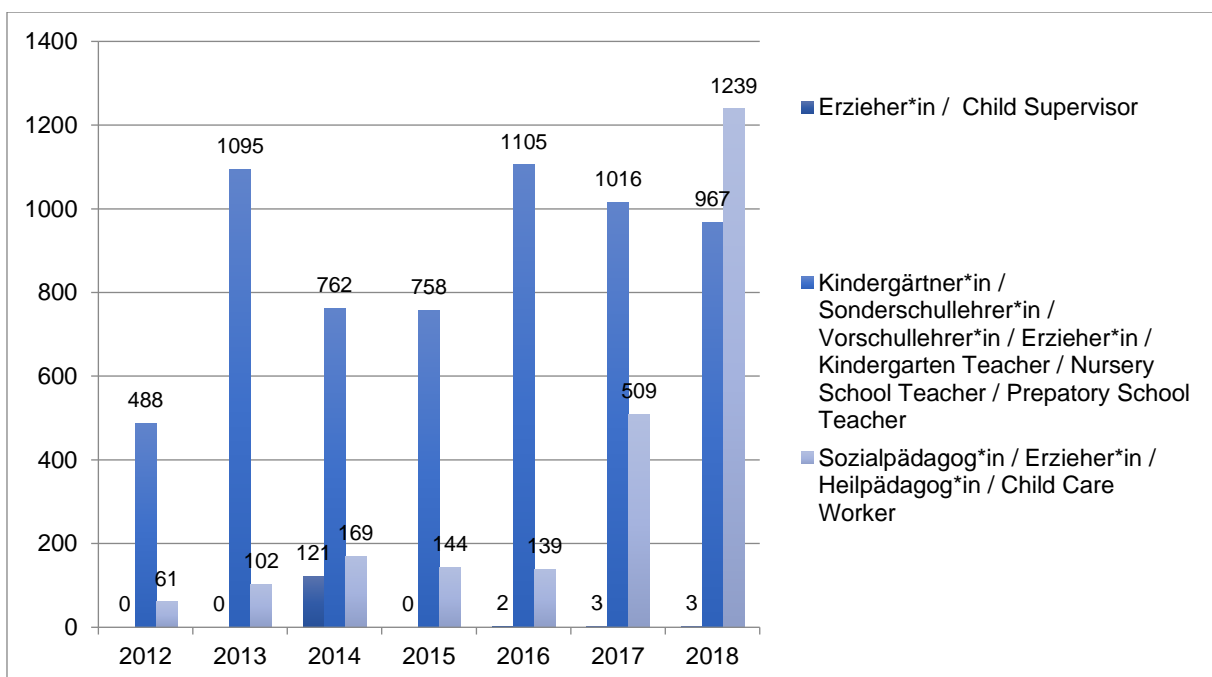


Abb. 5: Entscheidungen, die in den EU-, EWR-Staaten oder der Schweiz zur positiven Anerkennung führten, differenziert nach Jahr und Berufsgruppe (Angaben in absoluten Zahlen; Quelle: Datenbank Reglementierte Berufe der Europäischen Kommission, eigene Darstellung, Stand September 2020)



Die Daten zeigen zudem, dass im Zeitraum von 2012 bis 2018 in der Kategorie Sozialpädagog*in/Erzieher*in/Heilpädagog*in bzw. Child Care Worker in Deutschland 487 Anträge bearbeitet wurden. Allerdings wird hier nicht deutlich, welcher der drei angegebenen Berufe geprüft wurde. Zudem liegen die Zahlen zum Erzieher*innenberuf nach Angaben des statistischen Bundesamtes deutlich höher (vgl. Kap. II.1.5.3). Auch dies deutet darauf hin, dass die Daten

unvollständig sind bzw. nicht von allen Staaten Daten an die Statistik der Europäischen Kommission übermittelt wurden. Dadurch sind die Daten allenfalls vorsichtig zu interpretieren und lediglich als eine grobe Tendenz bzw. ein explorativer Überblick zu lesen. Vor dem Hintergrund der Unvollständigkeit der Daten kann jedoch auch angenommen werden, dass die Anzahl der getroffenen Entscheidungen und Anerkennungen deutlich höher sein dürfte als in der Statistik ausgewiesen.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die hier auf europäischer Ebene betrachteten Daten gesagt werden, dass aufgrund verschiedener Kategorisierungen des Erzieher*innenberufs eine Unschärfe in Bezug auf den Begriff Erzieher*in vorliegt, was auf länderspezifische Unterschiede hinsichtlich des frühpädagogischen Systems und den darin arbeitenden Berufsgruppen zurückzuführen sein dürfte. Dennoch deutet die Statistik daraufhin, dass im europäischen Kontext ähnliche Logiken und Strukturen der Anerkennungsverfahren vorliegen – mit Bezug auf die Differenzierung einer vollen Anerkennung, teilweise Anerkennung und Ablehnung. Hinsichtlich der genannten Zahlen zeigt sich, dass der Beruf der Erzieher*in im Vergleich zu anderen Berufen auf den vorderen Plätzen liegt. Die Anzahl der insgesamt getroffenen Entscheidungen sowie der positiven Entscheidungen schwankt zwar im Zeitraum von 2012 bis 2018, dennoch konnte eine leichte Tendenz zur Steigerung festgestellt werden. Allerdings sind diese Zahlen – wie bereits mehrfach erwähnt – aufgrund fehlender Daten vorsichtig zu interpretieren. So wird beispielsweise auch Deutschland als Aufnahmeland nicht in der Statistik geführt. Insgesamt lässt dies den Schluss zu, dass die Anzahl der Entscheidungen im europäischen Kontext höher sein muss als hier ausgewiesen.

1.5.2 Statistische Angaben in Deutschland – Beratungen

Im Rahmen dieses Kapitels werden auf Deutschland bezogen statistische Angaben zum Anerkennungsverfahren für den Referenzberuf der Erzieher*innen bzw. erfolgte Beratungen in diesem Zusammenhang ausgewiesen. Um eine möglichst breite und fundierte Einschätzung hinsichtlich der Relevanz von Anerkennung und Anerkennungsverfahren geben zu können, wird hierbei zunächst auf Daten des Informationsportals „Anerkennung in Deutschland“ und der Hotline „Arbeiten und Leben in Deutschland“ zurückgegriffen, bevor im Anschluss Daten zu Beratungen des „Netzwerks IQ“ dargestellt werden.

Seitenaufrufe des Internet-Portals „Anerkennung in Deutschland“

Das Internet-Portal „Anerkennung in Deutschland“ der Bundesregierung wurde als Teil von gesetzesbegleitenden Maßnahmen im April 2012 online geschaltet. Herausgegeben wird das Portal durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Dieses gibt Auskunft über Fragen der Anerkennung ausländischer Qualifikationen, unabhängig von der gesetzlichen Zuständigkeit (Bundes- oder Länderberufe) oder der Art der Anerkennung (schulische, beruflich oder akademische Anerkennung). Insgesamt ist das Portal in elf Sprachen verfügbar (vgl. Liedtke/Vockentanz 2019) und richtet sich an Personen, die im Ausland einen Abschluss erworben haben und sich informieren wollen, ob ihr Abschluss zur Ausübung des Berufs in Deutschland anerkannt werden muss

bzw. kann. Darüber hinaus stellt das Portal Informationen zu gesetzlichen Grundlagen, Beratungsangeboten sowie zu den Anerkennungsverfahren in den einzelnen Bundesländern zur Verfügung. Zudem können sich Mitarbeiter*innen von Anerkennungsberatungsstellen oder Job-Centern zum Anerkennungsverfahren informieren. Das Portal weist dabei verschiedene Zahlen zu den Besuchen der Website aus. Insgesamt wurde diese im Zeitraum vom 01.04.2012 bis zum 31.12.2018 von 10,7 Millionen Besucher*innen genutzt. Unter Besuch wird dabei verstanden, dass eine Person die Webseite öffnet und Aktionen auf dieser durchführt (vgl. Liedtke/Vockentanz 2019). Liedtke/Vockentanz (2019) weisen in ihrem Bericht, der sich u.a. auf das genannte Internet-Portal bezieht, die Seitenansichten der am häufigsten gesuchten Berufe bzw. die Anzahl der einmaligen Seitenansichten von Berufsprofilen zwischen 01.04.2012 und 31.12.2018 in deutscher Sprache aus. Hier werden für den Referenzberuf Beruf der Erzieher*innen insgesamt 57.144 Aufrufe ausgewiesen. Dies bedeutet, dass der Erzieher*innenberuf insgesamt an fünfter Stelle liegt. Lediglich die Berufsprofile Lehrer*in (116.074), Gesundheits- und Krankenpfleger*in (96.134), Ingenieur*in (75.764) sowie Ärzt*in (66.936) wurden häufiger aufgerufen bzw. gesucht. Unter den pädagogischen Berufen liegt der Erzieher*innenberuf somit an zweiter Stelle – nach dem Beruf der Lehrer*innen (116.074) und vor dem Beruf der Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen (35.056). Vor diesem Hintergrund lässt sich im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ein hohes Interesse am Beruf der Erzieher*in erkennen. Damit ist jedoch nicht verbunden, dass die Anzahl der Aufrufe der Berufsprofile auch gleichzeitig zu Beratungen oder Berufsanerkennungen führen. Hierauf wird in den folgenden Abschnitten näher eingegangen.

Hotline Arbeiten und Leben in Deutschland

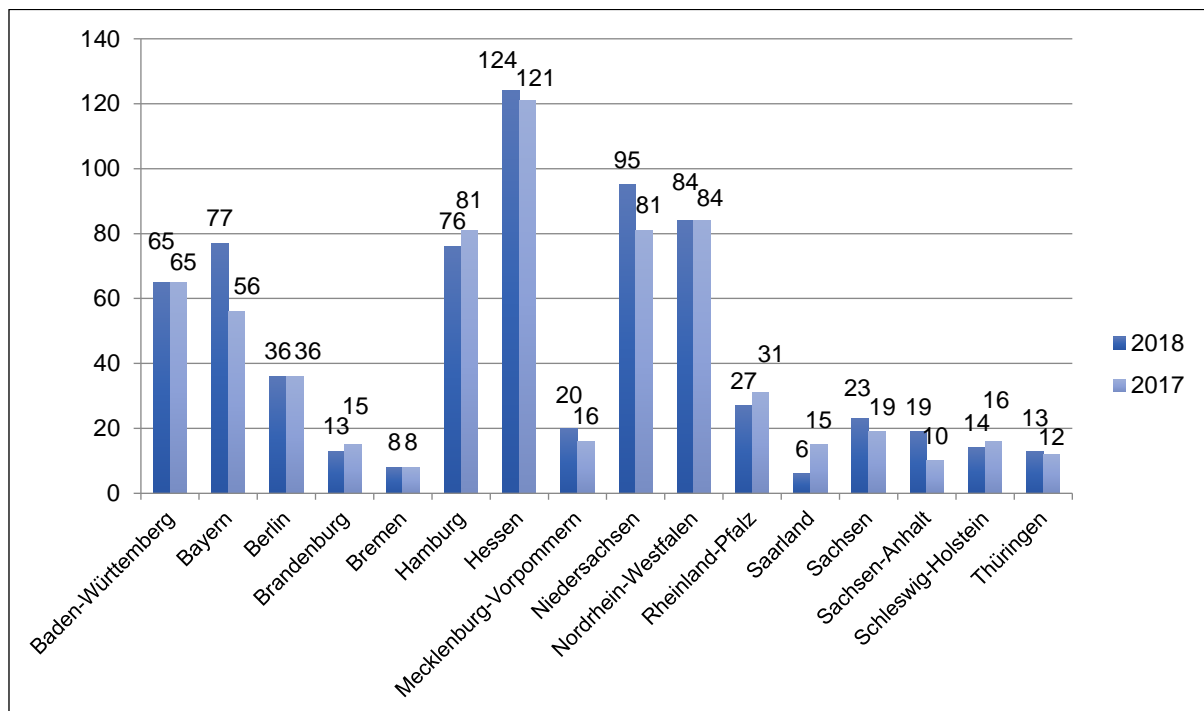
Einen ersten Überblick über die Zahlen zur Beratung lässt sich in Bezug auf die Hotline „Arbeiten und Leben in Deutschland“ darstellen, die seit Dezember 2014 eine individuelle Erstberatung zu den Themen Jobsuche, Einreise und Aufenthalt, Deutsch lernen sowie Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse anbietet. Vor 2014 existierte die Hotline als „Anerkennungshotline des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge“ (vgl. BMBF 2019). Sie wird als Maßnahme zur Demografieentwicklung der Bundesregierung durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und der Bundesagentur für Arbeit im Rahmen einer ressortübergreifenden Kooperation zwischen dem Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), dem Bundesministerium des Inneren (BMI), dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) betrieben. Für den Zeitraum vom 02.04.2012 bis 31.12.2018 gehört der Referenzberuf der Erzieher*innen mit 2.503 Beratungen zu den hier am häufigsten berücksichtigten Berufen. Im Bereich der landesrechtlichen und reglementierten Berufe werden lediglich für die Referenzberufe Ingenieur*in (8.445) und Lehrer*in (6.208) mehr Beratungen ausgewiesen. Im Rahmen der Statistik können allerdings pro Ratsuchenden auch mehrere Referenzberufe angegeben sein (vgl. Liedtke/Vockentanz 2019). So-mit ist davon auszugehen, dass nicht alle Ratsuchenden einen Antrag auf Gleichwertigkeitsprüfung zum Referenzberuf Erzieher*in einreichen. Die Daten liefern daher nur einen ersten Überblick. Dennoch wird deutlich, dass der Erzieher*innenberuf im Rahmen dieser Beratungen eine hohe Relevanz im Vergleich zu anderen Referenzberufen hat.

Beratungen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung (IQ)“

Das Netzwerk und Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ stellt eine der zentralen Akteur*innen im Bereich des Systems der Anerkennung ausländischer Qualifikationen in Deutschland dar. Dieses bietet u.a. Beratungen für Personen mit einem im Ausland erworbenen Abschluss an. Unterschieden wird dabei zwischen zwei inhaltlich verschiedenen Beratungsformen: der Anerkennungsberatung und der Qualifizierungsberatung. Die sogenannte Anerkennungsberatung hat zum Ziel, Ratsuchende im Anerkennungsverfahren zu unterstützen. Konkret werden Ratsuchende dabei angeleitet zu klären, ob die Voraussetzungen für ein Anerkennungsverfahren erfüllt sind. Hierbei werden dann auch Hilfestellungen gegeben, um den passenden Referenzberuf und die zuständige Anerkennungsstelle zu finden, notwendige Dokumente zusammenzustellen, zentrale Formulare auszufüllen und finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten ausfindig zu machen bzw. zu prüfen (vgl. Ak_02_Z. 25ff; auch Kap. II.1.3). Im Rahmen der sogenannten Qualifizierungsberatung geht es hingegen darum, passende Maßnahmen zu finden, wenn zur Anerkennung eines Abschlusses weitere Fachkenntnisse oder Qualifikationen zu erwerben sind. Dies ist z.B. dann gegeben, wenn die Gleichwertigkeitsprüfung wesentliche Unterschiede zwischen Referenzberuf und im Ausland erworbenem Abschluss feststellt und entsprechende Nachqualifizierungen zur vollwertigen Anerkennung des Abschlusses erforderlich werden. Konkret zielt die Qualifizierungsberatung darauf, Qualifizierungswege und deren Zugangsvoraussetzungen aufzuzeigen und gegebenenfalls Finanzierungsmöglichkeiten zu finden (vgl. Ak_02, Z. 294ff). Die folgenden Daten basieren auf der Statistik des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (IQ).

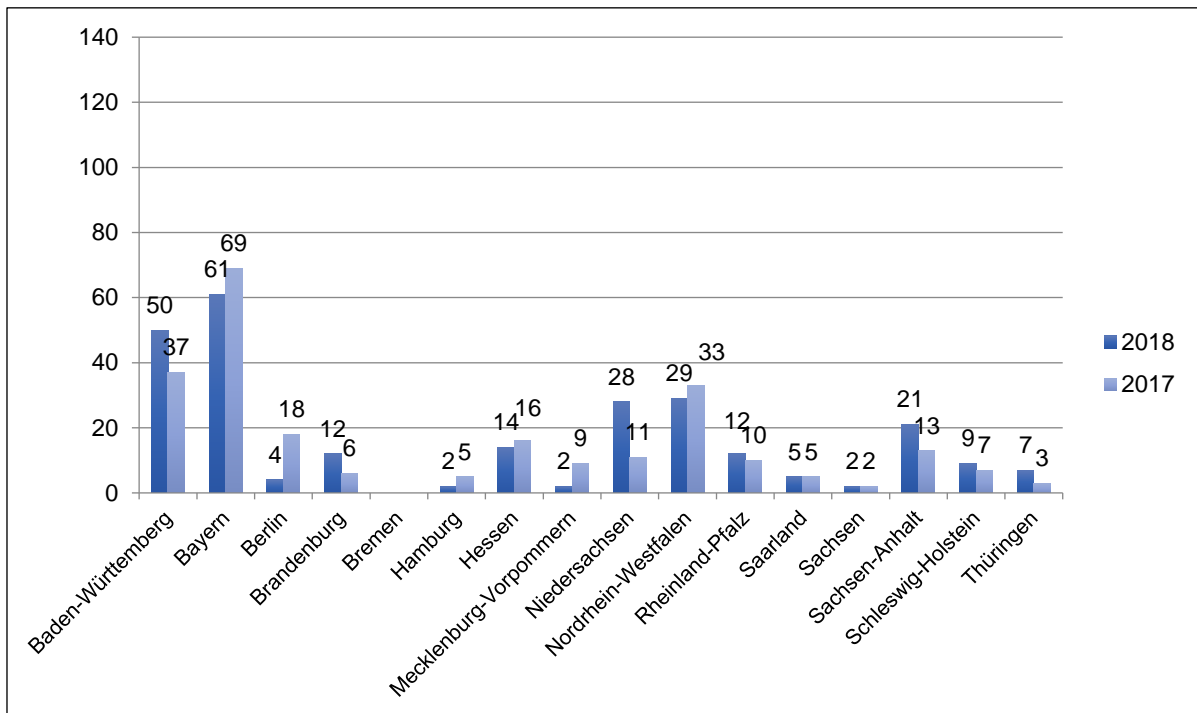
Im Rahmen der Anerkennungsberatung wurden bundesweit im Jahr 2017 insgesamt 42.668 und im Jahr 2018 41.333 Personen beraten – hier jeweils bezogen auf die Anzahl der Erstkontakte. In Bezug auf den Referenzberuf der Erzieher*innen zählt die Statistik der IQ Anerkennungsberatung für das Jahr 2017 666 und für das Jahr 2018 700 Beratungen; auch hier repräsentieren die Fallzahlen jeweils die Anzahl der Erstkontakte. Die Beratungen sind in diesem Zeitraum somit leicht gestiegen. Der Erzieher*innenberuf hat einen Anteil von rund 1,6% (2017) bzw. 1,7% (2018) an den gesamten Anerkennungsberatungen. Dies mag zwar zunächst nur als ein geringer Anteil erscheinen, jedoch ist der Referenzberuf der Erzieher*in (3.932 Abschlüsse) im Zeitraum von August 2012 bis Dezember 2018 nach den Berufen Lehrer*in (18.795 Abschlüsse) und Ingenieur*in (18.256 Abschlüsse) der häufigste Beruf in den Anerkennungsberatungen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung“ zu den landesrechtlich reglementierten Berufen (vgl. Liedtke/Vockentanz 2019). Zwischen den Bundesländern existieren dabei allerdings erhebliche Unterschiede in den Beratungszahlen (vgl. Abb. 6). Während in Hessen im Jahr 2018 mit 124 beratenen Personen bundesweit die meisten Beratungen in Bezug auf den Beruf der Erzieher*innen durchgeführt wurden, waren dies hingegen im Saarland lediglich sechs Beratungen. Zudem zeigt sich, dass die Beratungen von 2017 zu 2018 im Großteil der Bundesländer überwiegend konstant geblieben sind, d.h., es ergaben sich nur minimale Steigerungen bzw. Rückgänge.

Abb. 6: Anzahl von beratenen Personen in der IQ Anerkennungsberatung, die bei mindestens einem Berufsabschluss den Referenzberuf Erzieher*in angegeben haben (Anzahl der Erstkontakte) (Quelle: Sonderauswertung der NIQ Datenbank Förderrunde 2015-2018, IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH; eigene Darstellung)



Im Bereich der IQ Qualifizierungsberatungen wurden bundesweit – bezogen auf die Erstkontakte – im Jahr 2017 13.584 und im Jahr 2018 13.319 Personen beraten. Dabei wurden im Jahr 2017 insgesamt 244 und 2018 insgesamt 258 Personen (jeweils die Anzahl der Erstkontakte) zu Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich des Referenzberufs Erzieher*in informiert. Die Beratungen in diesem Bereich sind somit im genannten Zeitraum minimal gestiegen. Der Anteil der Beratungen zum Erzieher*innenberuf an allen Beratungen entspricht im Jahr 2017 rund 1,6% und im Jahr 2018 rund 1,9%. Auch im Bereich der Qualifizierungsberatungen ist der Erzieher*innenberuf (866 beratene Personen) im Zeitraum von Januar 2015 bis Dezember 2018 nach den Berufen Ingenieur*in (4.316 beratene Personen) und Lehrer*in (3.797 beratene Personen) der am häufigsten nachgefragte Referenzberuf im Kontext der landesrechtlich reglementierten Berufe (vgl. Liedtke/Vockentanz 2019). Zwischen den Bundesländern zeigen sich auch bei dieser Beratung deutliche Unterschiede in den Zahlen; dabei liegen für das Bundesland Bremen keine Angaben vor (vgl. Abb. 7). Des Weiteren sind hier deutlichere Schwankungen in den Bundesländern als etwa bei den Anerkennungsberatungen zu registrieren. Während in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt die Fallzahlen im Zeitraum von 2017 bis 2018 deutlich gestiegen sind, ist etwa in Berlin ein stärkerer Rückgang zu beobachten.

Abb. 7: Anzahl von beratenen Personen in der IQ Qualifizierungsberatung zum Referenzberuf Erzieher*in (Quelle: Sonderauswertung der NIQ Datenbank Förderrunde 2015-2018, IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH; eigene Darstellung)

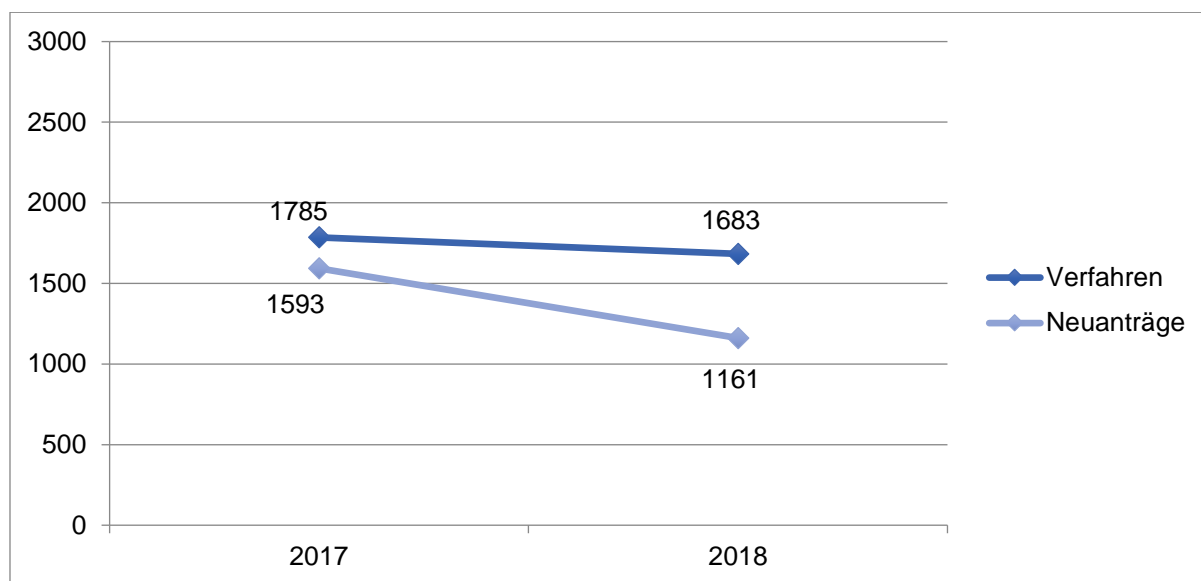


1.5.3 Statistische Angaben in Deutschland – Anerkennungen

Im folgenden Abschnitt werden aktuelle Statistiken zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen im Bereich des Berufs der Erzieher*innen in Deutschland dargestellt. Die Angaben beziehen sich dabei auf beim Statistischen Bundesamt angefragten Daten zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Für die vorliegende Untersuchung liegen die Daten zur Anerkennung insgesamt sowie für den Referenzberuf der Erzieher*innen für die Jahre 2017 und 2018 vor. Auf Basis der Daten kann unterschieden werden zwischen den laufenden Verfahren pro Jahr und den pro Jahr neu eingereichten Anträgen, die im Folgenden als Neuanträge bezeichnet werden. Die Zahl der Verfahren ist jeweils höher als die der Neuanträge, da hier auch Anträge einbezogen sind, die bereits im Vorjahr bzw. in den Vorjahren eingereicht, jedoch erst im Folgejahr bzw. Folgejahren bearbeitet wurden oder deren Prüfung zum Erfassungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen war (vgl. Ak_01). Die Neuanträge beziehen sich dagegen auf die tatsächlich pro Jahr eingereichten Anträge.

In Bezug auf den Referenzberuf der Erzieher*innen wurden nach Angaben des statistischen Bundesamtes im Jahr 2017 insgesamt 1.785 Verfahren und im Jahr 2018 insgesamt 1.683 Verfahren durchgeführt. Es ergibt sich dadurch ein Rückgang von 5,71%. Noch deutlicher wird der Rückgang im Hinblick auf die Neuanträge. Für das Jahr 2017 werden insgesamt 1.593 Neuanträge in Bezug auf den Referenzberuf Erzieher*in ausgewiesen, wohingegen im Jahr 2018 nur 1.161 neue Anträge und somit 432 Anträge weniger eingegangen sind (27,12%) (vgl. Abb. 8). Worauf die Diskrepanz zwischen den Verfahren und den Neuanträgen zurückzuführen ist, wird unten differenzierter betrachtet.

Abb. 8: Verfahren und Neuankünfte in Bezug auf den Referenzberuf Erzieher*in in den Jahren 2017 und 2018 in Deutschland (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung)



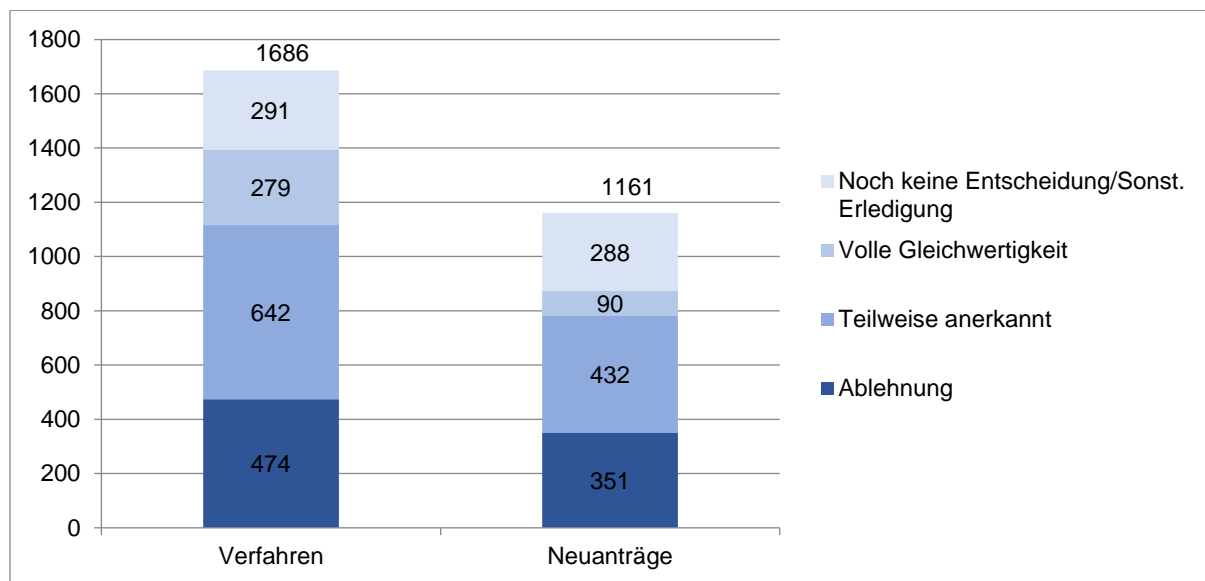
Insgesamt zeigt sich damit aber ein deutlicher Rückgang im Bereich der Neuankünfte von 2017 zu 2018. Interessant ist dabei, dass die Neuankünfte zum Erzieher*innenberuf bereits seit dem Jahr 2014 (1.851 Neuankünfte) kontinuierlich zurückgehen (vgl. Ekert et al. 2019). Zudem zeigt sich auch insgesamt über alle landesrechtlich geregelten und reglementierten Berufe hinweg ein Rückgang von insgesamt 9.903 Neuankünften im Jahr 2017 auf 8.979 Anträge im Jahr 2018. Alles in allem sind diese somit um 924 Anträge gesunken (9,33%). Auch die Berufe, zu denen im Bereich der landesrechtlich geregelten und reglementierten Berufe die meisten Anträge eingehen (Ingenieur*in und Lehrer*in) verzeichnen einen leichten Rückgang von 2017 auf 2018 (vgl. BMBF 2019). Allerdings sind hier die Neuankünfte von 2014 bis 2017 noch kontinuierlich gestiegen (vgl. Ekert et al. 2019). Dies zeigt zwar, dass sich ein Rückgang eingereicherter Neuankünfte nicht ausschließlich auf den Beruf der Erzieher*innen bezieht, sondern weitere Berufsgruppen von rückläufigen Zahlen im Bereich der Neuankünfte betroffen sind, dennoch deutet sich gerade im Bereich des Erzieher*innenberufs ein Abwärtstrend bei den neueingereichten Anträgen an. Unabhängig davon weisen die vergleichsweise hohen Beratungszahlen auf die weiterhin hohe Bedeutung des Erzieher*innenberufs hin (vgl. Kap. II.1.5.2; auch BMBF 2019). Zudem ist zu beachten, dass die hier genannten Daten zum Erzieher*innenberuf nicht vollständig sind. Für das Jahr 2018 liegen aus zwei Bundesländern keine Daten für den Erzieher*innenberuf vor und für das Jahr 2017 fehlen die Kennzahlen aus einem Bundesland. Somit handelt es sich bei den vom Statistischen Bundesamt ausgewiesenen Daten um einen Mindestwert, der aber tatsächlich noch höher sein dürfte. Die fehlenden Daten können jedoch für das Jahr 2018 durch die eigene Befragung der Anerkennungsbehörden der Bundesländer ergänzt werden. In Summe dürfte auf Basis dieser Befragung die Anzahl der eingereichten Anträge um 121 Anträge höher sein. Dies soll jedoch lediglich als Näherungswert verstanden werden. Auch werden die Daten aus der eigenen Befragung im Folgenden nicht zu den Daten des Statistischen Bundesamts hinzugerechnet, da es sich um zwei verschiedene Befragungen handelt und damit die Formulierung der Fragen sich gegebenenfalls

unterscheidet, was wiederum Konsequenzen auf die Beantwortung der Frage und somit auf die Angaben haben könnte (vgl. z.B. Döring/Bortz 2016; Porst 2014).

Im Jahr 2018 werden in Deutschland nach Angaben des statistischen Bundesamts insgesamt 50.514 Anerkennungsverfahren, d.h. Verfahren zu bundesrechtlich und landesrechtlich als auch reglementierten sowie nicht reglementierten Berufen ausgewiesen. Die Anerkennungsverfahren in Bezug auf den Referenzberuf der Erzieher*innen (1.683) haben daran einen Anteil von 3,33%. An den bundesweiten Neuanträgen (39.114) hat der Referenzberuf Erzieher*in (1.161) einen Anteil von 2,97% im Jahr 2018. Beide Werte erscheinen zunächst als gering. Werden ausschließlich die landesrechtlich geregelten und reglementierten Berufe betrachtet (11.346), in die der Beruf der Erzieher*innen einzuordnen ist, so liegt der Anteil des Referenzberufs Erzieher*in im Bereich der Verfahren im Jahr 2018 allerdings bei 14,83%. Der Anteil der Neuanträge zum Referenzberuf Erzieher*in (1.161) im Jahr 2018 an den Neuanträgen zu landesrechtlich geregelten und reglementierten Berufen (8.979) liegt bei 12,93%. Anhand dieser Daten deutet sich die bundesweite Bedeutung des Berufs der Erzieher*innen im Kontext der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen an. Erkennbar wird dies auch daran, dass der Erzieher*innenberuf insgesamt auf Platz fünf der in Deutschland im Jahr 2018 häufigsten Berufe im Anerkennungsverfahren liegt. Werden ausschließlich die landesrechtlich geregelten Berufe betrachtet, so liegt der Erzieher*innenberuf auf Platz drei der häufigsten Berufe (1.683 Anerkennungsverfahren), gefolgt vom Beruf der Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen (948 Anerkennungsverfahren). Lediglich zu den landesrechtlich geregelten Referenzberufen Ingenieur*in (3.549 Anerkennungsverfahren) und Lehrer*in (3.153 Anerkennungsverfahren) werden mehr Verfahren im Jahr 2018 gelistet. Für den Beruf der Kinderpfleger*innen werden im Jahr 2018 insgesamt 345 Verfahren und für den Beruf Kindheitspädagog*in 192 Verfahren ausgewiesen. Auch wenn die Anzahl dieser Verfahren zunächst gering erscheinen mag, so stehen diese Berufe auf Platz fünf bzw. zehn auf der Liste der landesrechtlich geregelten Berufe, zu denen die meisten Anerkennungsverfahren 2018 durchgeführt wurden. Der Erzieher*innenberuf ist hingegen der häufigste nachgefragte Beruf im Bereich der pädagogischen Berufe in Kindertageseinrichtungen.

In Abbildung 9 werden die Entscheidungen zu den Anerkennungsverfahren und Neuanträgen dargestellt. Neben den Ablehnungen sowie den vollen Anerkennungen werden hierbei auch die teilweise anerkannten Anträge ausgewiesen. Unter dieser Kategorie finden sich die Anträge, denen eine sogenannte Ausgleichsmaßnahme auferlegt wurde, sowie Anträge, die einen partiellen Berufszugang erhielten. Unter Letzterem wird verstanden, dass der Berufszugang lediglich auf einen Teil des Berufsbildes beschränkt ist. Voraussetzung hierfür ist, dass die Gleichwertigkeitsprüfung ergeben würde, dass die Antragsteller*innen eine Ausgleichsmaßnahme im Umfang des vollständigen Ausbildungsprogramms absolvieren müssten (vgl. BMBF 2016). Zur Vollständigkeit werden in Abbildung 9 zudem die Verfahren aufgelistet, für die noch keine Entscheidung getroffen werden konnte oder die ohne Bescheid bzw. auf sonstige, nicht näher bestimmte Weise beendet wurden.

Abb. 9: Anerkennungsverfahren und Neuanträge in Deutschland zum Referenzberuf Erzieher*in im Jahr 2018 differenziert nach Entscheidung (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung)³⁷



Mit Blick auf die Entscheidungen zum Anerkennungsverfahren zeigt sich, dass im Jahr 2018 33,98% der Anträge abgelehnt wurden (absolut: 474), während in 20% der Fälle eine volle Gleichwertigkeit ausgesprochen werden konnte (absolut: 279). Eine Teilanerkennung der im Ausland erworbenen Qualifikation erhielten 46,02% der Antragsteller*innen (absolut: 642). Davon wurden in 624 Fällen die Auflage einer Ausgleichsmaßnahme erteilt, während bei lediglich 18 Anträgen ein partieller Berufszugang ausgesprochen werden konnte. In Bezug auf die Neuanträge zeigt sich, dass insgesamt 40,21% der Anträge abgelehnt (absolut: 351) und 10,31% vollwertig anerkannt wurden (absolut: 90). Teilweise anerkannt wurden im Bereich der Neuanträge 49,48% der Anträge (absolut: 432). Hier belaufen sich die Auflagen zu einer Ausgleichsmaßnahme auf 420, während lediglich für 12 Anträge ein partieller Berufszugang ausgesprochen wurde. Die genannten Berechnungen basieren jeweils auf den abgeschlossenen Verfahren, d.h., die in der Abbildung genannte Kategorie ‚Noch keine Entscheidung/Sonstige Erledigung‘ wurde nicht in die Berechnungsgrundlage einbezogen und von der Gesamtsumme (1.686 bzw. 1.161) subtrahiert.

In Relation zu den allgemeinen bundesweiten Anerkennungsquoten verweisen die genannten Zahlen für das Verfahren zum Erzieher*innenberuf auf eine eher hohe Ablehnungsquote bzw. eine geringe vollwertige Anerkennungsquote. Denn insgesamt werden in Bezug auf die bundesweit abgeschlossenen Verfahren (38.448) – hier eingeschlossen sind landesrechtlich sowie bundesrechtlich geregelte als auch reglementierte und nicht reglementierte Berufe – lediglich 5,41% der Anträge abgelehnt (absolut: 2.079) und jeder zweite Antrag vollwertig anerkannt (52,48%). Eine teilweise Anerkennung ist in 42,02% der Fälle zu registrieren – hierbei

³⁷ Für das Jahr 2018 wird hier mit einer Gesamtanzahl von 1.686 eine andere Zahl ausgewiesen als in Abb. 9 und in den obigen Berechnungen. Diese Differenz kommt dadurch zustande, dass das Statistische Bundesamt zu den Verfahren zum Erzieher*innenberuf die Zahl 1.683 ausweist, die Summe der einzelnen Entscheidungen, die ebenso durch das Statistische Bundesamt ausgewiesen sind, allerdings 1.686 ergibt. Im weiteren Verlauf wird mit der Gesamtzahl des Statistischen Bundesamts (1.683) gerechnet.

eingeschlossen sind Anträge mit der Auflage einer sogenannten Ausgleichsmaßnahme, beschränktem Berufszugang nach Handwerksordnung (HwO), teilweisen Gleichwertigkeit sowie mit einem partiellen Berufszugang. Auch in Relation zu den allein landesrechtlich geregelten und reglementierten Berufen – als Referenzgruppe zum Erzieher*innenberuf – weichen die Quoten deutlich ab; auch hier werden als Berechnungsgrundlage die abgeschlossenen Verfahren verwendet (8.967). Mit 14,47% werden zwar in diesem Zusammenhang allgemein deutlich mehr Anträge abgelehnt als dies bei den Verfahren insgesamt in Deutschland zu erkennen ist (5,41%), dennoch liegt dieser Anteil auch hier deutlich unter der Ablehnungsquote für den Erzieher*innenberuf (33,98%). Auch die Quote der vollwertig anerkannten Anträge liegt bei den landesrechtlich geregelten und reglementierten Berufen mit 51,46% deutlich höher als die Quote im Bereich des Erzieher*innenberufs (20%). Teilweise anerkannt wurden allgemein 34,1%, was ebenso deutlich unter der Quote des Erzieher*innenberufs liegt (46,02%).

Auch im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen sind die Ablehnungen beim Erzieher*innenberuf als hoch einzuschätzen. Nach Angaben des Berichts zum Anerkennungs-gesetz 2019 endeten im Jahr 2018 17% der Verfahren zum Beruf Lehrer*in mit einer Ablehnung. Im Bereich des Berufs der Sozialpädagog*innen weist der Bericht aus, dass 14,47% der Fälle abgelehnt worden sind – bezogen auf die Neuankträge (vgl. BMBF 2019). Die dagegen vergleichsweise hohe Ablehnungsquote im Rahmen des Anerkennungsverfahrens für den Erzieher*innenberuf lässt sich möglicherweise auf das spezifische Berufsprofil zurückführen. Wie in Kapitel II.1.1 bereits deutlich wurde, bezieht sich der Beruf der Erzieher*innen auf mehrere Handlungsfelder, während im Ausland erworbene Qualifikationen zum Teil ausschließlich auf den Bereich der Frühpädagogik fokussieren (vgl. Kap. II.3.1; dazu auch Englmann/Müller 2007; Oberhuemer/Schreyer 2010; Netzwerk Integration durch Qualifizierung 2014). Auch im Rahmen der Expert*inneninterviews wurde darauf hingewiesen, dass möglicherweise die Beratungen zum Erzieher*innenberuf schwieriger seien, da das Berufsbild der Erzieher*innen für mehrere Handlungsfelder qualifiziert und dadurch im Rahmen der Beratungen unklar ist, ob die Qualifikation eine Chance auf Anerkennung hat. Genannt wurde zudem, dass sich die Qualifikationen, Anforderungen und Adressat*innen der Arbeit als Erzieher*in im Ausland und in Deutschland stark unterscheiden und „dann kann man davon ausgehen, dass es ein relativ großes Defizit wird, weil eben andere Bereiche im pädagogischen Bereich gar nicht abgedeckt werden können“ (Ak_02 Z. 346; auch Ak_01, Z. 77ff). Die Befragung der Behörden in Bezug auf die Gründe für Teilanerkennung und Ablehnungen ergab ebenso, dass das spezifische Berufsbild hier einen zentralen Stellenwert einnimmt und insofern als „Anerkennungshinder-nis“ (Englmann/Müller 2007, S. 62) betrachtet werden muss.

Mit Blick auf die Daten der einzelnen Bundesländer zeigen sich – in Bezug auf den Erzieher*in-nenberuf – zunächst eindeutige Unterschiede: sowohl bei den durchgeführten Verfahren (vgl. Abb. 10) als auch bei den neu eingereichten Anträgen (vgl. Abb. 11). Deutlich wird hierbei, dass Baden-Württemberg nach den Daten des Statistischen Bundesamts mit klarem Abstand die meisten Verfahren sowie Neuankträge aufweist, gefolgt von Nordrhein-Westfalen und Bay-ern. Der Anteil Baden-Württembergs an den durchgeführten Verfahren zum Referenzberuf der Erzieher*innen in Deutschland liegt im Jahre 2018 bei insgesamt 43,67%. Die durchgeführten

Verfahren – wie auch die Neuanträge – stehen damit nicht proportional zu der Bevölkerung dieses Landes; der Anteil der Einwohnerzahl Baden-Württembergs an der Gesamteinwohnerzahl in Deutschland (Stand: 31.12.2018) liegt bei 13,33%. Insgesamt weisen die drei Bundesländer mit dem größten Bevölkerungsanteil auch die meisten Verfahren sowie Neuanträge auf, wenn auch nicht in derselben Reihenfolge – Nordrhein-Westfalen (rund 17 Millionen) weist die höchste Einwohnerzahl vor Bayern (rund 13 Millionen) und Baden-Württemberg (rund 11 Millionen) auf. Hingegen liegen für die Bundesländer Sachsen-Anhalt und Thüringen die geringsten Werte im Kontext des Anerkennungsverfahrens vor. Sie weisen zwar nicht die geringsten Bevölkerungszahlen auf, zählen aber dennoch – in Relation zu allen Bundesländern – zu den Ländern mit geringerem Bevölkerungsanteil (rund 2,2 Millionen bzw. rund 2,1 Millionen Einwohner*innen). Der Anteil der Neuanträge an den Verfahren insgesamt zum Erzieher*innenberuf ist in diesen Bundesländern (0,35% bzw. 0,18%) deutlich geringer als deren Bevölkerungsanteil an der Gesamtbevölkerung in Deutschland (2,66% bzw. 2,58%). Zu den Bundesländern mit den geringsten Einwohnerzahlen, Saarland und Bremen, liegen keine Angaben im Rahmen der Anerkennungsstatistik vor. Die Verfahren sowie die Neuanträge in den einzelnen Bundesländern stehen somit zwar durchaus in Verbindung zu den jeweiligen Bevölkerungszahlen, allerdings lassen sich die Unterschiede zwischen den Ländern nicht ausschließlich hierauf zurückführen. Insbesondere an den äußeren Polen der Anerkennungsstatistik weisen die länderbezogenen Verfahrenszahlen bzw. Neuanträge keine Proportionalität zu der jeweiligen Bevölkerungszahl auf.

Abb. 10: Anerkennungsverfahren zum Referenzberuf Erzieher*in in den Jahren 2017 und 2018 differenziert nach Bundesländern (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung).

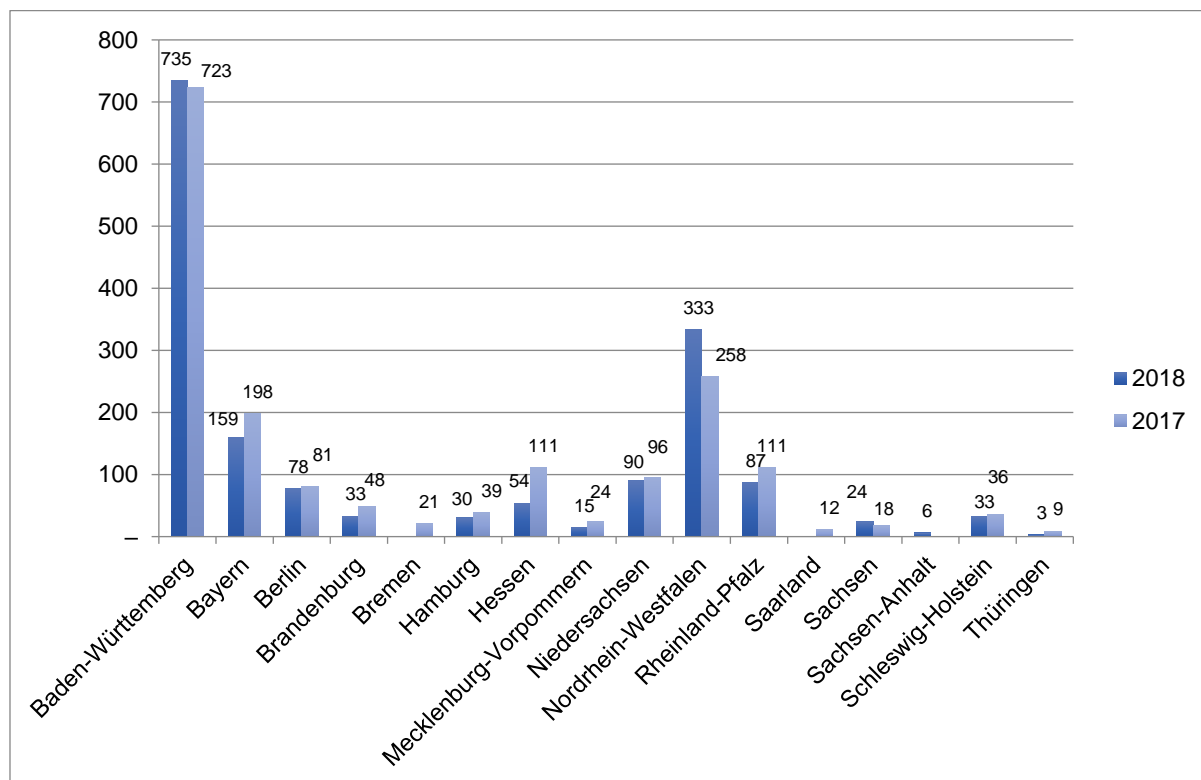
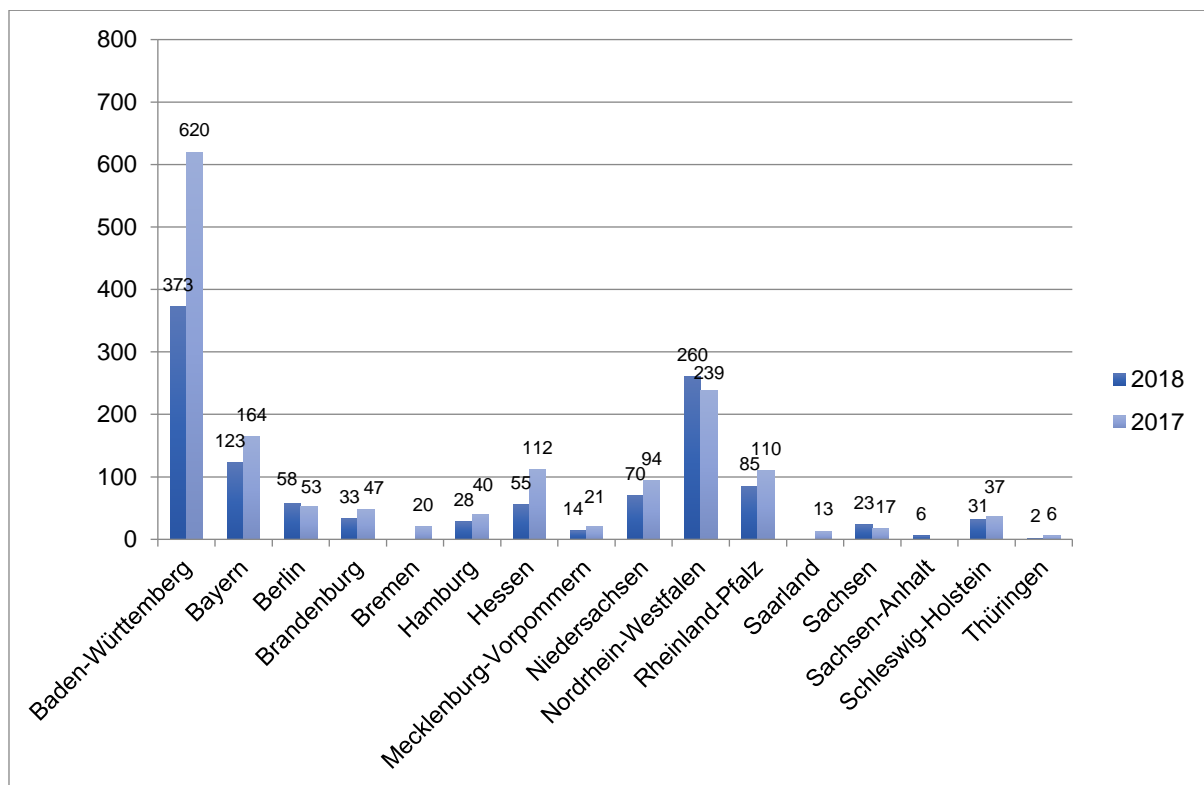


Abb. 11: Neuanträge zum Referenzberuf Erzieher*in in den Jahren 2017 und 2018 differenziert nach Bundesländern (Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Darstellung).



Werden die Daten zu den durchgeführten Verfahren mit den Daten der Neuanträge verglichen, so zeigt sich, dass insbesondere in Bundesländern, die eine hohe Anzahl an Anträgen auf Gleichwertigkeitsprüfung mit dem Referenzberuf Erzieher*in aufweisen, eine Diskrepanz zu den Daten der Neuanträge besteht. In Baden-Württemberg etwa wurden im Jahr 2018 insgesamt 735 Verfahren durchgeführt, während lediglich 373 Anträge eingereicht wurden – im Jahr 2017 ist diese Differenz allerdings nicht so stark ausgeprägt. Ähnliches zeigt sich beim Blick auf Nordrhein-Westfalen. Hier wurden im Jahr 2018 333 Verfahren durchgeführt bei 260 Neuanträgen. Auch in Bayern, welches die dritthäufigsten Anträge aufweist, zeigt sich eine ähnliche Differenz zwischen Verfahren und Neuanträgen. Im Gegensatz dazu zeigt sich etwa in Bundesländern wie Brandenburg, Hamburg oder Hessen, die insgesamt weniger Verfahren zu bewältigen haben, eine geringere Differenz.

Ein Vergleich der Verfahren und Neuanträge (vgl. Abb. 10 und 11) macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass der in der in Abbildung 6 dargestellte Rückgang der Neuanträge überwiegend auf das Bundesland Baden-Württemberg zurückgeführt werden kann. Mit einem Rückgang von knapp 40% bzw. 247 Anträgen ist dieser relativ hoch. Allerdings zeigt sich ein Rückgang der Neuanträge in allen Bundesländern von 2017 auf 2018 – abgesehen von Berlin, Nordrhein-Westfalen und Sachsen –, wenn auch in absoluten Zahlen nicht so deutlich wie im Land Baden-Württemberg. Allerdings ist der prozentuale Rückgang in einigen Bundesländern ebenso zum Teil recht hoch. In Hessen gingen die Anträge von 2017 auf 2018 um 50,9% zurück, in Bayern um 25% und in Brandenburg um 34%. Somit ist insgesamt ein Rückgang über einen Großteil der Bundesländer hinweg zu konstatieren.

1.6 Zusammenfassung

Zunächst konnte in diesem Abschnitt gezeigt werden, dass das Anerkennungssystem in Deutschland eng mit den europäischen Richtlinien zur Anerkennung verknüpft ist. Dies bezieht sich insbesondere auf die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie, die als Grundlage zur Entwicklung des Anerkennungsgesetzes in Deutschland diente (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2013). Hier werden konkrete Aspekte zur Gestaltung der Gleichwertigkeitsprüfungen definiert, die sich in den gesetzlichen Grundlagen der Anerkennung in Deutschland widerspiegeln. Dazu zählen etwa das Verständnis des Begriffs ‚reglementierte Berufe‘, das Konzept der ‚wesentlichen Unterschiede‘ als Grundlage für die Bewertungen und die Möglichkeit diese durch entsprechende Maßnahmen auszugleichen. Ähnlichkeiten zwischen der Gestaltung und Strukturierung der Anerkennungssysteme auf europäischer Ebene deuten sich auch hinsichtlich der Statistiken zum Anerkennungsverfahren an. Im Rahmen der Erfassung der Entscheidungen bezüglich eingereicherter Anerkennungsanträge wird durch die Europäische Kommission eine Differenzierung zwischen Anerkennung, Ablehnung und Auflage einer Nachqualifizierung vorgenommen, die Eingang in die Statistiken verschiedener europäischer Länder gefunden hat. Dies verweist auf Harmonisierungsprozesse zwischen den einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Union im Kontext der Arbeitsmigration als auch der Anerkennungssysteme und damit verbunden hinsichtlich des Konzepts der Nachqualifizierungsmaßnahmen (Kap. II.3; auch Meyer/Ramirez 2000). Sie gehen insbesondere von der EU-Berufsanerkennungsrichtlinie aus. Diese kann zu den regulativen Standards der EU gezählt werden, die einer hierarchischen Steuerungslogik folgen und wodurch die EU-Mitgliedsstaaten verpflichtet werden, nationale Bedingungen an europäische Vorgaben anzupassen (vgl. Eising/Lenschow 2007). Damit kann die Europäische Union zunächst als eine zentrale Akteurin im Bereich der Steuerung und Koordination der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen und Qualifikationen in Europa bezeichnet werden. Darüber hinaus zeigt sich zudem, dass europaweit kein eindeutiger Begriff zur Beschreibung des Berufsbildes der Erzieher*innen vorliegt bzw. unterschiedliche Übersetzungen für die Bezeichnung des Berufes verwendet werden. Dies legt nahe, dass trotz Angleichungsprozessen im Bereich des Anerkennungssystems, die spezifischen beruflichen (Aus-)Bildungssysteme – hier insbesondere bezogen auf den Beruf der Erzieher*innen – weiterhin nach länderspezifischen Prinzipien organisiert sind (vgl. Kap. II.3), was letztlich dann auch die Anerkennung bzw. den Ausgang von Anerkennungsverfahren beeinflusst.

Allgemein ist das Anerkennungssystem in Deutschland verwoben mit spezifischen arbeitsrechtlichen Bedingungen und Regelungen im nationalen Kontext. Hierbei zeigt sich allerdings in den letzten Jahren eine Entwicklung hin zu einer Öffnung des Arbeitsmarktes für Fachkräfte aus anderen Ländern. Festmachen lässt sich dies etwa am Wegfall der Vorrangprüfung, so dass nicht länger geprüft werden muss, ob eine Arbeitskraft aus Deutschland besser für die angebotene Stelle geeignet ist. Dennoch soll mit den derzeitigen arbeitsmigrationspolitischen Weichenstellungen geregelt werden, wer Zugang zum Arbeitsmarkt erhält und wer nicht (vgl. Deutscher Bundestag 2019), was damit auch weiterhin zu einer Unterscheidung zwischen erwünschter und weniger erwünschter Migration führt (vgl. Hormel/Jording 2016). Vor diesem

Hintergrund und mit Bezug auf die Fachkräfteeinwanderung nimmt das Anerkennungssystem eine „Sortierfunktion“ (Ak_01, Z. 293) wahr, indem durch dieses die Einwanderung gesteuert und nur möglich wird, wenn die jeweilige Qualifikation in den deutschen Referenzrahmen passen bzw. der Qualifikation eines deutschen Referenzberufs zugeordnet und als gleichwertig eingestuft werden kann. In diesem Zusammenhang wird auch klar getrennt zwischen Bürger*innen aus der EU und sogenannten Drittstaaten, wenngleich das Anerkennungsverfahren an sich nicht an die Staatsangehörigkeit geknüpft ist; d.h., jede*r hat prinzipiell ein Recht auf Einreichung eines Anerkennungsantrags und auf Prüfung erworbener Qualifikationen. Fachkräfte aus Drittstaaten müssen zur Einwanderung bzw. zur Aufnahme einer Tätigkeit in Deutschland eine Anerkennung oder Teilanerkennung ihres im Ausland erworbenen Abschlusses, eine konkrete Arbeitsplatzzusage sowie zum Teil auch entsprechende sprachliche Kenntnisse vorweisen, während für Fachkräfte aus dem EU-Raum die Arbeitnehmerfreizügigkeit gilt. Allerdings ist dies mit Blick auf reglementierte Berufe auch eingeschränkt, d.h., hier ist ebenfalls eine Anerkennung erforderlich. Für EU-Bürger*innen, die sich für die Anerkennung ihres Berufes und für die Aufnahme einer Tätigkeit in Deutschland interessieren, ist jedoch das Anerkennungsverfahren aufgrund der Arbeitnehmer*innenfreizügigkeit nicht mit aufenthaltsrechtlichen Fragen verknüpft (vgl. Schmitz/Winnige 2019; IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung/IQ Fachstelle Einwanderung 2017). Die Regelungen für nicht aus dem EU-Raum stammende Fachkräfte sind damit weitaus restriktiver. Zudem wurden die Gleichwertigkeitsprüfungen für Berufe aus Drittstaaten im Rahmen eines Expert*inneninterviews als komplexer eingeschätzt als für Berufe aus dem EU-Raum. Hier lässt sich eine generelle Problematik im Rahmen der Anerkennung ausländischer Berufe feststellen, die auch den Beruf der Erzieher*innen betrifft.

Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen kann vor diesem Hintergrund zusammenfassend als institutionelles und gesetzlich geregeltes Verfahren zur Prüfung der Gleichwertigkeit eines außerhalb des inländischen Bildungssystems erworbenen Abschlusses gegenüber einem inländischen Referenzabschluss bezeichnet werden. Hierbei wird, bei erfolgreichem Abschluss, die Legitimation gegeben, mit der im Ausland erworbenen Qualifikation eine Tätigkeit im Rahmen des anerkannten Referenzberufs aufnehmen zu können (vgl. Schmidtke 2020; Rauhvargers 2004; Maier/Ruprecht 2012). Zentrales Konzept ist hierbei einerseits die Zuordnung des im Ausland erworbenen Abschlusses zu einem in Deutschland geregelten Beruf. Gelingt dies nicht, so ist keine Anerkennung möglich. Vor diesem Hintergrund wird die große Bedeutung der Anerkennungsberatung deutlich, die u.a. auch darauf hinwirkt zu klären, welcher Referenzberuf im Antrag auf Gleichwertigkeitsprüfung angegeben werden kann. Andererseits ist auch das durch die EU eingeführte Konzept der ‚wesentlichen Unterschiede‘ als bedeutsam im Anerkennungsverfahren anzusehen. Es fokussiert auf die Frage, welches Kriterium als offene Kategorie bzw. als nicht gegeben im Hinblick auf die Bewertung der Inhalte der im Ausland erworbenen Ausbildung im Vergleich zum Referenzberuf in Deutschland betrachtet werden kann. Dies verdeutlicht auch die spezifische Logik der Anerkennung und insbesondere der Gleichwertigkeitsprüfung, bei der der im Ausland erworbene Abschluss dem Abschluss in Deutschland möglichst ähnlich zu sein hat. Letztlich impliziert dies die Konstruktion von Differenz und weniger eine Anerkennung von Differenzen, was sich auch daran zeigt,

dass durch sogenannte Anpassungsmaßnahmen der Unterschied zwischen den Ausbildungen ausgeglichen und dadurch der im Ausland erworbene Abschluss den Inhalten der Ausbildung in Deutschland angeglichen werden soll.

In Bezugnahme auf verschiedene Statistiken konnte vorausgehend gezeigt werden, dass die Relevanz des Erzieher*innenberufs im Kontext der Anerkennung in Deutschland insgesamt als hoch einzuschätzen ist. Sowohl bei den Beratungen als auch den durchgeführten Anerkennungsverfahren zählt der Erzieher*innenberuf zu den häufigsten Berufen. Allerdings wurde auch deutlich, dass im Bereich des Referenzberufs der Erzieher*innen – im Vergleich zu anderen Berufen – höhere Quoten im Bereich der Ablehnung und Teilanerkennung vorliegen. Dies konnte insbesondere auf das spezifische Berufsbild des Erzieher*innenberufs in Deutschland zurückgeführt werden. Dieser Aspekt kann damit auch als spezifisches Hindernis in diesem Zusammenhang bezeichnet werden bzw. die hohen Ablehnungs- und Teilanerkennungsquoten erklären. Im Hinblick auf die Gründe von Ablehnungen und Teilanerkennungen zeigen sich in der Behördenbefragung nur minimale Unterschiede zwischen den Ländern, was ebenso für die Angabe der zugrunde gelegten Bewertungskriterien gilt. Lediglich die sprachlichen Fähigkeiten nehmen hier eine ambivalente Stellung ein. Zwar dürfen die sprachlichen Fähigkeiten bei der Gleichwertigkeitsprüfung aufgrund gesetzlicher, d.h. auf europäischer Ebene festgelegter Regelungen keine Rolle spielen, wenngleich diese auch in den Verfahren von einigen Anerkennungsbehörden als Kriterium herangezogen werden – dies wirft die an dieser Stelle offenbleibende Frage auf, auf welcher rechtlichen Basis dies erfolgt. Die sprachlichen Fähigkeiten scheinen zudem insgesamt eine zentrale Rolle bei der Anerkennung ausländischer Qualifikationen einzunehmen. Diese Annahme hat sich nicht zuletzt im Rahmen der Expert*inneninterviews erhärtet, d.h. im Zusammenhang mit hier evozierten Aussagen, dass zur Aufnahme der sogenannten Anpassungsmaßnahmen entsprechende sprachliche Fähigkeiten der Fachkräfte erforderlich und durch Einrichtungen, Träger oder Anbieter*innen sogenannter Anpassungsmaßnahmen geprüft werden. Somit deutet sich in diesem Zusammenhang an, dass diese Akteur*innen eine zentrale Rolle in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten der Fachkräfte einnehmen und damit auch die Rolle eines „Gate-Keepers“. Gemeint ist damit, dass diese Akteur*innen regeln, wer Zugang zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung erhält und wer nicht (vgl. auch Kap. II.2). Somit können auch die sprachlichen Fähigkeiten als ein mögliches Hindernis bei der Anerkennung im Bereich des Berufs der Erzieher*innen betrachtet werden.

In Bezug auf die Gleichwertigkeitsprüfung wird zudem deutlich, dass insbesondere die im föderalen System unterschiedliche Ausgestaltung des Anerkennungsverfahrens kritisch einzuschätzen ist. Einen zentralen Kritikpunkt stellen dabei die unterschiedlichen Behörden dar, die in den verschiedenen Bundesländern für die Prüfung zuständig sind; d.h., die Strukturen in Bezug auf die Anerkennung des Erzieher*innenberufs sind – trotz der Intention des Anerkennungsgesetzes eine Vereinfachung der Verfahren zu ermöglichen – weiterhin als komplex zu bewerten. Unterschiede zwischen den Ländern beziehen sich darüber hinaus auch auf die Kosten der Anträge und die Dauer der Verfahren. Diese Unterschiede zwischen den Bundesländern sind im Blick zu behalten und tiefer zu analysieren; vor allem auch vor dem Hinter-

grund eines möglichen Anerkennungstourismus, d.h. einer stärkeren Frequentierung der Stellen bzw. Bundesländer, deren Verfahren einen erfolgreicherer Abschluss erwarten lässt. Ob es an dieser Stelle einen Zusammenhang zwischen dieser Logik und den starken Unterschieden bezüglich der umgesetzten Verfahren in den einzelnen Bundesländern gibt, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Im Verlauf des Kapitels konnte ebenso herausgearbeitet werden, dass die sogenannten Anpassungsmaßnahmen durch die Expert*innen zum Teil kritisch eingeschätzt werden. Zum einen bezieht sich das darauf, dass zu wenige Unterstützungsangebote vorhanden sind – insbesondere in Bezug auf Sprachkurse –, zum anderen gründet dies auf den schon vorausgehend genannten Unterschieden zwischen den Ländern. Letzteres zeigte sich auch im Rahmen der Behördenbefragung. Darüber hinaus konnte die Bedeutung der Anerkennungsberatung im Verlauf des Kapitels deutlich aufgezeigt werden; vor allem in Bezug auf die Beratung hinsichtlich des im Anerkennungsantrag anzugebenden Referenzberufs. Dabei wurde u.a. deutlich, dass etwa durch eine gezieltere Beratung in Richtung des Referenzberufs Kindheitspädagog*in mögliche Herabstufungen durch die Gleichwertigkeitsprüfung von fröhpädagogischen Hochschulabschlüssen behoben werden könnten.

2 Projekte im Kontext der Anerkennung von Berufen für das fröhpädagogische Handlungsfeld

Auf Bundesebene lassen sich verschiedene Projekte identifizieren, die die Thematik der Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Bereich der Fröhpädagogik aufnehmen und auf die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss fokussieren. Das folgende Kapitel stellt in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer explorativen Recherche und Typisierung zu entsprechenden Projekten dar. Dabei wird jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern lediglich ein Überblick über verschiedene Projekte gegeben und eine Typisierung gemäß qualitativer Typenbildung vorgenommen (vgl. Kelle/Kluge 2010; Kap. II.2.1). Anschließend werden auf Basis qualitativer Expert*inneninterviews drei Projekte ausführlicher beschrieben. Beide Kapitel schließen jeweils mit einer Zusammenfassung und Interpretation der zentralen Ergebnisse. Im Anschluss daran wird das Projekt ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ der Robert Bosch Stiftung in den Kontext der Weiterbildungslandschaft eingeordnet und vor diesem Hintergrund seine zentralen Charakteristika herausgearbeitet.

2.1 Typisierung von Projekten zur Qualifizierung von Fachkräften

In die im Folgenden darzustellende Analyse wurden sowohl Projekte einbezogen, die spezifisch auf den Beruf der Erzieher*innen zugeschnitten sind, als auch Projekte, die sich insgesamt an pädagogische Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss richten, dabei aber dann ebenso Erzieher*innen einschließen. Insgesamt konnten 34 Projekte identifiziert und berücksichtigt werden.

Die Projekte und Angebote lassen sich dabei unter anderem anhand der Lernform bzw. des zu erwerbenden Abschlusses unterscheiden. Hierbei kann zwischen formalen und non-formalen Lernangeboten differenziert werden. Ersteres bezieht sich dabei auf Abschlüsse, die an staatlich anerkannten allgemein- oder berufsbildenden Institutionen zu erwerben sind. Dies sind hier Abschlüsse der staatlich anerkannten Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen. Non-formale Lernangebote beziehen sich hingegen auf Bildungsangebote, die nicht allgemein anerkannte Abschlüsse nach sich ziehen, wie etwa berufliche Fort- oder Weiterbildungen, die beispielsweise durch Zertifikate beschieden werden (vgl. Schmidt-Hertha 2011). Andererseits lassen sich die Projekte anhand ihrer institutionellen Zuordnung bzw. der durchführenden Bildungsinstitutionen unterscheiden. Hier kann differenziert werden zwischen akademischen Institutionen bzw. Hochschulen und beruflichen (Weiter-)Bildungsanbietern (vgl. Abb. 12). Fort- bzw. Weiterbildungen können dabei allgemein als eine Aktualisierung oder Spezialisierung von Kenntnissen verstanden werden. Die Zweckbestimmung dieser Angebote liegt u.a. darin, erworbene Qualifikationen kumulativ weiterzuführen und überholtes oder veraltetes Wissen zu aktualisieren (vgl. Hippel 2011). Im Rahmen der Anbieter*innen, die solche Angebote bereitstellen, kann zwischen verschiedenen Trägern differenziert werden, wie etwa frei-gemeinnützigen Trägern, privat-gewerblichen Trägern sowie öffentlichen Trägern (vgl. Beher/Walter 2011; Müller/Faas/Schmidt-Hertha 2016). Diese Unterscheidung wird im Rahmen der Beschreibungen der Typen aufgegriffen.

Im Hinblick auf die hier einbezogenen Projekte fällt zunächst auf, dass in allen Bundesländern Angebote für pädagogische Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss vorhanden sind. Zudem scheint das Netzwerk IQ insgesamt eine zentrale und maßgebliche Rolle bei der Förderung und Finanzierung solcher Projekte zu spielen. 31 der 34 hier recherchierten Projekte stehen in Zusammenhang mit dem Netzwerk IQ. Dieses bietet u.a. Qualifizierungen an bzw. finanziert diese, wenn im Anerkennungsverfahren wesentliche Unterschiede festgestellt und eine Auflage zum Ausgleich dieser ausgesprochen wurde. Zudem werden spezifische an Akademiker*innen adressierte Maßnahmen und Weiterbildungen bereitgestellt (vgl. Netzwerk Integration durch Qualifizierung 2019). Im Bereich pädagogischer Berufe werden die Projekte und Maßnahmen allerdings nicht durch das Netzwerk IQ, sondern durch Verbände (z.B. AWO), Hochschulen oder andere Weiterbildungsanbieter durchgeführt. Die in Abb. 12 dargestellte Typisierung der Projekte wird im Folgenden ausführlicher beschrieben und erläutert.

Abb. 12: Typen der Beziehung zwischen dem Ziel der Qualifizierungsmaßnahmen und der formalen Voraussetzung zur Teilnahme an der Maßnahme.

		Institutionelle Zuordnung	
		Hochschule	Weiterbildungsanbieter
Lernform	Formal	Typ I: „Anerkennung akademischer Qualifikationen“	Typ II: „Qualifizierungen im Anerkennungsverfahren“
	Non-formal	Typ III: „Unterstützungsangebote für Akademiker*innen“	Typ IV: „Weitere Unterstützungsangebote“

*Typ I: Anerkennung als Kindheitspädagog*in*

Dieser Typ bezieht sich auf Projekte und Angebote, die vorwiegend an Hochschulen stattfinden und bei denen die Absolvent*innen einen formalen Bildungsabschluss erreichen können. Insgesamt lassen sich drei Projekte diesem Typus zuordnen, die zudem alle durch das Netzwerk IQ gefördert werden. Neben einer akademischen Qualifikation im Ausland wird zudem ein sprachliches Mindestniveau auf Level B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vorausgesetzt; zwei Hochschulen setzen das Niveau C1 voraus. Als weitere Zugangsvoraussetzung wird von zwei Hochschulen ebenso ein bereits gestellter Antrag auf Gleichwertigkeitsprüfung bei der zuständigen Behörde erwartet. Diese Projekte sind als sogenannte Anpassungsqualifizierungen zum Ausgleich wesentlicher Unterschiede im Anerkennungsverfahren ausgewiesen. Ein Projekt lässt sich hingegen als ein berufsbegleitendes Studium beschreiben, wodurch die erfolgreiche Teilnahme mit dem Abschluss B.A. Kindheitspädagogik und damit mit der staatlichen Anerkennung einhergeht.

In der inhaltlichen Ausgestaltung unterscheiden sich die hier berücksichtigten Angebote allerdings zum Teil stark. Ein Projekt bietet den Teilnehmer*innen zum Ausgleich der Unterschiede zwischen der ausländischen Qualifikation und dem Referenzberuf der Kindheitspädagog*innen die Möglichkeit zur Wahl zwischen einer sogenannten Anpassungsqualifizierung und einer Eignungsprüfung. Erstere bedeutet hier, dass in einem Orientierungsgespräch bestimmte Module festgelegt werden, die durch das im Ausland absolvierte Studium nicht abgedeckt werden. Diese Module werden im Rahmen des kindheitspädagogischen Studiengangs an der Hochschule belegt und die Qualifizierung endet durch eine mündliche Prüfung der fachlichen Kompetenzen. Die Eignungsprüfung kann hingegen ohne vorherigen Besuch der entsprechenden Module abgelegt werden. Dabei werden insbesondere die Themenbereiche geprüft, die durch das ausländische Studium im Vergleich zum Studium der Frühpädagogik in Deutschland nicht abgedeckt werden. Die Qualifizierung kann insgesamt in einem Zeitraum zwischen einem halben und zwei Jahren abgeschlossen werden. Dagegen werden im Rahmen eines weiteren Projektes die Inhalte des im Ausland erworbenen abgeschlossenen Studiums auf die Inhalte des frühpädagogischen Studiengangs angerechnet. Dadurch kann sich die Regelstudienzeit

von insgesamt acht Semestern um bis zu vier Semester verkürzen. Zudem ist bei diesem berufsbegleiteten Studium eine Praxistätigkeit als Ergänzungs- oder Fachkraft im Rahmen von 25 Wochenstunden in einer Kindertageseinrichtung in dem Bundesland des Projekts sowie ein fachsprachlicher Deutschkurs vorgesehen. Zu dem dritten hier zugeordneten Projekt lassen sich keine konkreten Inhalte finden. Genannt wird hier lediglich, dass im Rahmen eines sechsmonatigen berufsbegleitenden Kurses die Besonderheiten des deutschen Systems und der Berufsfelder vermittelt werden. Zudem werde die Praxis durch Supervision flankiert und eine Reflexion kultureller und fachlicher Besonderheiten in einer Lerngruppe ermöglicht. Diese Maßnahme schließt mit einem Zertifikat ab, mit dem die staatliche Anerkennung bei der zuständigen Stelle beantragt werden kann.

Alle drei Angebote sind für die Teilnehmer*innen kostenfrei; abgesehen von den regulär anfallenden Studien- und Semesterbeiträgen an einer Hochschule. Durch alle drei Angebote besteht insgesamt die Möglichkeit zur Aufnahme einer Tätigkeit als staatlich anerkannte Kindheitspädagog*innen; allerdings durch unterschiedliche Qualifizierungswege. Zudem hängt die Teilnahme auch vom entsprechenden Bundesland ab, in dem die Anerkennung beantragt wird und die berufliche Tätigkeit aufgenommen werden soll. Zwei Projekte setzen dabei einen bereits gestellten Antrag auf Anerkennung im jeweiligen Bundesland voraus, während ein Projekt die Aufnahme in einer Kindertageseinrichtung im Bundesland des Projekts vorsieht. Insofern zeigt sich auch im Bereich der Anerkennung von akademischen Abschlüssen die föderalistische Organisation des Anerkennungssystems im System der Kindertagesbetreuung.

*Typ II: Staatliche Anerkennung als Erzieher*in bzw. pädagogische Fachkraft*

Dem zweiten Typ lassen sich solche Projekte zuordnen, die von verschiedenen (Weiter-)Bildungsträgern durchgeführt werden und deren Teilnahme zu einer staatlichen Anerkennung als Erzieher*in – und damit zu einem formalen Bildungsabschluss – führen. Sie werden als sogenannte Nachqualifizierungen bzw. Anpassungsmaßnahmen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens bezeichnet. Zentrales Ziel dieser Qualifizierungsmaßnahmen ist der „Ausgleich“, wie dies im Rahmen der Projektbeschreibungen oftmals genannt wird, der durch die behördliche Gleichwertigkeitsprüfung festgestellten Unterschiede zwischen dem Referenzberuf der Erzieher*innen in Deutschland und dem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss. Diesem Typ können neun Projekte zugeordnet werden. Durchgeführt werden die Maßnahmen von verschiedenen Weiterbildungsanbietern. Eine einheitliche Struktur hinsichtlich der Anbieter*innen lässt sich dabei allerdings nicht erkennen. Vier Anbieter*innen der hier einbezogenen Angebote sind in öffentlicher Trägerschaft. Hierzu gehören zwei Volkshochschulen, eine Fachschule sowie ein Jugendamt. Vier Qualifizierungen werden durch Verbände – Arbeiterwohlfahrt (AWO), Paritätisches Bildungswerk sowie eine durch die AWO finanzierte Stiftung – sowie eine Qualifizierung durch ein gemeinnütziges Institut für Berufsbildung angeboten; sie werden damit in frei-gemeinnütziger Trägerschaft durchgeführt (vgl. auch Beher/Walter 2011). Acht der neun Projekte stehen in Verbindung mit dem Netzwerk IQ. Für die Teilnehmer*innen fallen bei sechs Projekten keine Kosten an, bei einem 600€ und bei einem anderen rund 2.500€; zu einem weiteren Projekt finden sich keine Angaben hierzu. Sechs der Projekte setzen zur Teilnahme das Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprache voraus,

während bei drei Maßnahmen das Niveau B1 ausreicht. Zudem wird von acht Projekten – entsprechend ihrer Zielsetzung – vorausgesetzt, dass die Teilnehmer*innen bereits einen Antrag auf Gleichwertigkeitsprüfung eingereicht haben oder sogar einen Bescheid erhalten haben. Lediglich bei einem Projekt wird dies nicht explizit benannt. Hierbei handelt es sich um ein Angebot, das neben der Qualifizierung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss auch Fachkräfte mit in Deutschland absolvierten Ausbildungen, mit der jedoch keine staatliche Anerkennung als Erzieher*in verbunden ist, einschließt. Angesprochen sind hier beispielsweise Grundschullehrer*innen oder Heimerzieher*innen. Im Hinblick auf den im Ausland erworbenen Abschluss wird lediglich angegeben, dass eine pädagogische Qualifikation zur Teilnahme nötig ist. Bei fünf Projekten wird hier nicht zwischen akademischem und beruflichem Abschluss differenziert, während für ein Projekt explizit beide Abschlussformen genannt werden. In Bezug auf zwei Angebote wird zusätzlich darüber informiert, dass die Qualifikation explizit für Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss geeignet ist. Bei diesen Projekten wird nach erfolgreichem Abschluss eine Tätigkeit als pädagogische Fachkraft im entsprechenden Bundesland ermöglicht. Anhand dieser Abschlüsse zeigt sich wieder, dass hierbei weniger der Abschluss der im Ausland erworbenen Qualifikation im Vordergrund steht (akademisch vs. beruflich), sondern vor allem das Qualifikationsziel der Maßnahme, d.h. die staatliche Anerkennung als pädagogische Fachkraft oder Erzieher*in. Die bestehende Problematik, dass akademische Abschlüsse aus anderen Staaten nicht entsprechend des Hochschulniveaus Anerkennung finden, wird damit auch durch die angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen, die sich insgesamt auch an der Struktur des Anerkennungsverfahrens orientieren, aufgegriffen und reproduziert.

Unterschiede bei den hier betrachteten Maßnahmen zeigen sich insbesondere bei der Dauer der Projekte. Angegeben wird diese – in Unterrichtseinheiten – zwischen 120 und 300 Einheiten bzw. zwischen sechs und 12 Monaten. Offenbleiben muss an dieser Stelle, ob es sich dabei um Voll- oder Teilzeitangebote handelt. Hingegen beinhalten alle hier einbezogenen Maßnahmen eine praktische Tätigkeit, die zwischen vier Wochen bis zu einem Jahr variieren. Darüber hinaus bietet der Großteil der Projekte Sprachangebote an. Dies bezieht sich dabei insbesondere auf die Vermittlung berufsbezogener sprachlicher Kenntnisse. In einigen Projekten ist dies ein verpflichtender Bestandteil, während andere dies als Zusatzangebot bereitstellen. Dies zeigt sich auch hinsichtlich der Teilnahme an den jeweiligen Modulen. Für drei Projekte wird angegeben, dass die Teilnahme von der im Ausland absolvierten Qualifikation und den jeweils individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer*innen abhängt, während im Kontext anderer Projekte die konzipierten Module oder Bausteine von allen Teilnehmer*innen unabhängig ihrer Vorerfahrung und -qualifikation verpflichtend zu belegen sind. Damit werden den Fachkräften bzw. den Ausbildungen im Ausland bestimmte Defizite hinsichtlich der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland vorab kollektiv unterstellt. Die konkreten Inhalte der Qualifizierungsmaßnahmen werden dabei auch nur für einen Teil der Projekte genauer angegeben. Genannt werden rechtliche Grundlagen, (sozial-)pädagogische und psychologische Kenntnisse, die nicht näher konkretisiert werden, Themen wie Inklusion, Diversität und Interkulturalität sowie die Zusammenarbeit mit Eltern. In einem Projekt besteht neben

der Teilnahme an der Nachqualifizierungsmaßnahme auch die Möglichkeit eines Vorbereitungskurses auf eine Eignungsprüfung; ein Projekt benennt explizit die Begleitung der Teilnehmer*innen im Anerkennungsverfahren.

Insgesamt ähneln sich die hier betrachteten Projekte insbesondere in den Bereichen der Zugangsvoraussetzung (etwa hinsichtlich der bereits bestehenden sprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer*innen), der Zielsetzungen, der Vermittlung von Sprachkenntnissen und des Absolvierens einer praktischen Tätigkeit. Unterschiede zeigen sich hingegen im Bereich der durchführenden Institutionen und Träger sowie insgesamt in der Gestaltung der Maßnahmen in Bezug auf die Dauer und der individuellen bzw. verpflichtenden Teilnahme an den angebotenen Modulen.

*Typ III: Unterstützungsangebote für Akademiker*innen*

Dieser Typ lässt sich charakterisieren als an Hochschulen stattfindende Unterstützungsangebote für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Hochschulabschluss. Insgesamt lassen sich hier vier Projekte einordnen. Zwar wird lediglich für eine Maßnahme angegeben, dass diese mit einem Zertifikat abgeschlossen wird, dennoch können alle diese Projekte als Weiterbildungen an Hochschulen bezeichnet werden (vgl. hierzu Jütte/Bade-Becker 2018). Sie können dabei als separate Kurse konzipiert und inhaltlich mit den Schwerpunkten der jeweiligen Hochschule oder den entsprechenden pädagogischen Studiengängen verzahnt sein, wie dies etwa für ein Angebot explizit herausgestellt wird. Der Zugang zu diesen Weiterbildungsmaßnahmen richtet sich ausschließlich an pädagogische Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Hochschulabschluss im Bereich Sozialer Arbeit, Erziehungswissenschaft bzw. Kindheitspädagogik. Zwei der Projekte nehmen keinen Bezug auf bestimmte Professionen und nennen als Zugangsvoraussetzung lediglich die Absolvierung eines pädagogischen Hochschulstudiums im Ausland. Die Weiterbildungsmaßnahmen zielen insgesamt auf die Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt sowie auf die Aufnahme einer dem Hochschulabschluss entsprechenden Tätigkeit. Sie werden darüber hinaus als sogenannte Brückenmaßnahmen für Akademiker*innen durch das Netzwerk IQ gefördert. Ein bereits eingereicherter Antrag auf Anerkennung wird zur Teilnahme an den Projekten von den Hochschulen nicht gefordert; lediglich eine Hochschule erwartet in einem Teilangebot – dieses Projekt besteht insgesamt aus vier separaten Teilangeboten – die beantragte Anerkennung. Bei diesem Teilangebot handelt es sich um eine Ergänzung zur sogenannten Anpassungsqualifizierung, um sich vertieftes Wissen über die Professionen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik anzueignen. Eine Anerkennung des Abschlusses ergibt sich durch die Teilnahme allerdings nicht. Die sprachlichen Fähigkeiten stellen auch im Rahmen dieses Typus eine zentrale Zugangsvoraussetzung dar. Drei der vier Projekte setzen ein Sprachniveau auf dem Level B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen voraus. Einer Hochschule genügt als Teilnahmevoraussetzung das Niveau B1. Die Dauer der Projekte beläuft sich dabei auf etwa ein Semester, wobei bei einem Projekt keine Angaben hierzu gemacht werden.

Inhaltlich sind die Projekte relativ ähnlich strukturiert. Vermittelt werden im Rahmen der Angebote ein Verständnis und Überblick über das Erziehungs- und Bildungssystem in Deutschland

sowie über die Handlungsfelder pädagogischer Berufe. Zudem fokussieren die Projekte auf die jeweils eigenen Kompetenzen der Teilnehmer*innen. Hierbei konzentrieren sich zwei Projekte explizit auf die Stärkung interkultureller Kompetenz. Ebenso stellt insbesondere ein Projekt das Thema Heterogenität in den Vordergrund. Zwei Projekte bieten in diesem Zusammenhang zudem Trainings für Bewerbungen an. Neben diesen Aspekten finden sich in allen Maßnahmen Inhalte, die sich auf die Förderung von sprachlichen Fähigkeiten beziehen. Sofern dieser Aspekt im Rahmen der Informationen über die Projekte konkretisiert wird, nennen diese u.a. die Themen Vorträge halten, schriftsprachliche Unterstützung, Schreibtraining oder fach- und berufsbezogenes Deutschtraining. Jeweils ein separates Teilangebot von zwei Projekten zielt auf den Erwerb von berufsspezifischen sprachlichen Fähigkeiten. Es geht dabei insbesondere um die Kommunikation in sozialpädagogischen und kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern – beispielsweise im Kontext von Beratungssituationen, Konfliktgesprächen, Feedbackgesprächen oder Teamsitzungen.

Die hier beschriebenen Projekte weisen insgesamt relativ starke Ähnlichkeiten auf. Dies bezieht sich dabei nicht nur auf die durchführenden Institutionen und das Qualifizierungsziel, sondern ebenso auf die Inhalte sowie die Zugangsvoraussetzungen.

Typ IV: Weitere Unterstützungsangebote

Dieser Typ bezieht sich auf Projekte, die von verschiedenen Weiterbildungsanbietern durchgeführt werden und dem non-formalen Lernen zuzuordnen sind. Mit 18 Maßnahmen umfasst er den größten Teil der recherchierten Angebote. 16 dieser Maßnahmen werden im Kontext des Netzwerk IQ durchgeführt. Elf der Bildungsanbieter konnten hierbei den frei-gemeinnützigen Trägern zugeordnet werden. Hierzu zählen einerseits Angebote durch Wohlfahrtsverbände sowie andererseits gemeinnützige Bildungsinstitute oder Vereine. Vier Angebote werden durch Volkshochschulen durchgeführt, d.h. in öffentlicher Trägerschaft verantwortet. Weitere vier Projekte sind privat-gewerblichen Trägern zuzuordnen. In ihrer inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden sich die einzelnen Projekte relativ stark. Elf der 18 hier eingeordneten Maßnahmen stellen Sprachkurse dar, die auf die Vermittlung von berufsspezifischen Sprachkenntnissen im pädagogischen Bereich fokussieren. Vier Projekte repräsentieren sogenannte Brückenmaßnahmen für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss. Diese zielen übergreifend auf eine der akademischen Qualifikation entsprechenden Tätigkeit im pädagogischen Bereich. Bei einem Projekt handelt es sich um einen Vorbereitungskurs zur Erzieher*innenausbildung für Fachkräfte, die bereits eine pädagogische Qualifikation im Ausland erworben haben und deren Abschluss in Deutschland nicht anerkannt wird. Das Projekt zielt somit auf die Aufnahme formalen Lernens. Ein weiteres Projekt zielt insgesamt auf die Anwerbung von pädagogischen Fachkräften bzw. Erzieher*innen im Ausland. Damit verbunden sind für die angeworbenen Fachkräfte spezifische Angebote, wie etwa Sprachkurse, eine Praxisphase in einer Einrichtung sowie die Begleitung im Anerkennungsverfahren. Ein Projekt beschreibt sich selbst als Fachkurs für Pädagog*innen und richtet sich ausschließlich an Fachkräfte mit einer beruflichen Ausbildung oder beruflicher Erfahrung im pädagogischen Bereich. Auch hier steht die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt

im Mittelpunkt. Die Qualifikation beinhaltet dabei u.a. die Vermittlung pädagogischen, methodischen und didaktischen Wissens sowie einen integrierten Sprachkurs. Da bei diesem Typ Sprachkurse sowie sogenannte Brückenmaßnahmen quantitativ am stärksten vertreten sind, werden diese im Folgenden genauer beschrieben.

Die Sprachkurse – durchgeführt von frei-gemeinnützigen (8) und privat-gewerblichen Trägern (3) – adressieren insgesamt Fachkräfte mit einem pädagogischen Abschluss zur Vermittlung berufsspezifischer Sprachkenntnisse. Dabei steht die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt im Vordergrund. Der Zugang zu den Angeboten hängt vor allem von bereits vorliegenden sprachlichen Fähigkeiten der Fachkräfte ab. Lediglich zwei der Angebote setzen keine sprachlichen Vorkenntnisse voraus, während für die weiteren Angebote mindestens das Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprache eingefordert wird; zum Teil auch B2. Dementsprechend zielen diese Sprachkurse auch auf das Erreichen einer höheren Niveaustufe, wie etwa C1 bzw. C2. Fünf Projekte setzten dabei einen bereits eingereichten Antrag auf Gleichwertigkeitsprüfung voraus. Bei den Sprachkursen handelt es sich damit um ergänzende Qualifizierungen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens, wobei für eine Maßnahme angegeben wird, dass durch die erfolgreiche Teilnahme die für die Anerkennung des Abschlusses notwendigen Sprachkenntnisse nachgewiesen werden können. Zudem sind insgesamt drei Sprachkurse ausschließlich an Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss adressiert. Die anderen Projekte beschreiben die Zielgruppe entweder als Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss – unabhängig davon, ob dieser akademischer oder beruflicher Art ist – oder richten sich explizit an beide Abschlussformen. Der überwiegende Teil der Angebote differenziert damit nicht zwischen akademischem und beruflichem Abschluss. Darüber hinaus fallen bei sieben Projekten keine Kosten an, während sich bei den restlichen keine Angaben darüber finden lassen. Die Dauer der Projekte variiert zwischen 300 und 450 Unterrichtsstunden bzw. zwischen vier bis acht Monaten; dabei bleibt unklar ob diese in Voll- oder Teilzeit bzw. halb- oder ganztags stattfinden. Lediglich ein Teil der Maßnahmen weist eine inhaltliche Beschreibung der Angebote aus. Jene Projekte, welche die Vermittlung berufsspezifischer Sprachkenntnisse in den Vordergrund stellen, fokussieren dabei insbesondere auf das Training der Aussprache, des Schreibens und Lesens, die Kommunikation in bestimmten Situationen des pädagogischen Alltags, wie etwa Gespräche mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, das Anleiten von Gruppen sowie auf individuelles Einzelcoaching. Vereinzelt beinhalten die Kurse auch Themen, die nicht ausschließlich der Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten zuzuordnen sind, wie etwa Unterstützung bei der Anerkennung des Abschlusses und beim Zugang zum Berufsfeld sowie das Aufzeigen verschiedener, auch alternativer pädagogischer Arbeitsfelder.

Die sogenannten Brückenmaßnahmen adressieren ausschließlich Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen akademischen Abschluss. Drei der Projekte beziehen dabei – neben pädagogischen Abschlüssen – auch soziologische und psychologische Qualifikationen mit ein. Diese Projekte haben dabei auch einen Schwerpunkt hinsichtlich des Themenfelds Beratung. Ein Angebot schließt hingegen verschiedene pädagogische Professionen ein, wie etwa Lehrer*innen, Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen. Ausgewiesene Ziele der Projekte liegen

in der Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für akademische Fachkräfte aus dem Ausland bzw. in der Integration der Fachkräfte entsprechend ihrer hochschulischen Qualifikation. Durchgeführt werden die hier betrachteten Maßnahmen von drei öffentlichen und einem privat-gewerblichen Bildungsanbieter. Es handelt sich dabei um Volkshochschulen – alle im gleichen Bundesland – sowie um einen Bildungsanbieter mit Schwerpunkt beruflicher Bildung. Zwei Volkshochschulen geben an, dass eine Kooperation mit einer Universität bei der Durchführung der Angebote besteht. Im Rahmen einer anderen Maßnahme gibt es die Möglichkeit einer Gastzuhörerschaft an einer Hochschule. Die weiteren Projekte machen in Bezug auf eine Kooperation mit Hochschulen keine Angaben. Hinsichtlich der Voraussetzung zur Teilnahme fordert der Großteil der Projekte sprachliche Kenntnisse auf dem Niveau B2, lediglich ein Anbieter gibt hier das Niveau B1 an. Für die Teilnehmer*innen der Maßnahmen fallen keine Gebühren an; bei einem Angebot konnten dazu allerdings keine Informationen gefunden werden. Inhaltlich zeigt sich, dass in drei Projekten ein Themenanteil verankert ist, der sich auf die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen bezieht. Dazu gehören etwa die Vermittlung von Kommunikations- oder Visualisierungstechniken oder fachbezogener sprachlicher Kompetenzen. Lediglich in einem Projekt wird die Vermittlung (sozial-)pädagogischer Grundlagen und Kurse zum Thema interkulturelle Kompetenz explizit in der Projektbeschreibung herausgestellt. Hingegen beinhalten alle Projekte Themenbereiche, die individuelle Beratungen und Coachings – beispielsweise in Bezug auf Bewerbungstraining, Berufsplanung oder andere arbeitsmarktspezifische Fragen – einschließen.

Insgesamt zeigen sich innerhalb dieses Typs relativ starke Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Projekte. Der überwiegende Teil der Maßnahmen wird durch die Sprachkurse repräsentiert, die insbesondere auf die Vermittlung von fach- und berufsspezifischen Kenntnissen fokussieren und bereits hohe sprachliche Teilnahmevoraussetzungen an die Teilnehmer*innen richten. Die sogenannten Brückenmaßnahmen für Akademiker*innen fokussieren dagegen allgemein auf die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss. In diesem Kontext fällt allerdings auf, dass die Träger dieser Maßnahmen keine wissenschaftlichen Einrichtungen sind, auch wenn bei zwei Maßnahmen Kooperationen mit solchen bestehen.

Zusammenfassung und Interpretation

Insgesamt zeigt sich auf Basis der vorangehend typisierten und beschriebenen Projekte eine diverse Qualifizierungs- und Weiterbildungslandschaft für pädagogische Fachkräfte mit einem in ihrem Herkunftsland erworbenen pädagogischen Abschluss. Dabei ist der überwiegende Teil der hier zusammengetragenen Maßnahmen als Weiterbildungen zu klassifizieren – sowohl im hochschulischen als auch im außerhochschulischen Kontext –, die keinen formalen Abschluss bzw. eine entsprechende Anerkennung zu einem Referenzberuf nach sich ziehen; 22 der 34 berücksichtigten Projekte sind hier einzuordnen. Auf Basis der Stichprobe ergibt sich dadurch eine Unterrepräsentanz von Angeboten, die für eine Aufnahme einer Tätigkeit als anerkannte Fachkraft in Kindertageseinrichtungen qualifizieren (12 Angebote). Innerhalb der Angebote formalen Lernens zeigt sich eine deutlich höhere Anzahl an Projekten, deren Teilnahme in eine Tätigkeit als staatlich anerkannte Erzieher*innen bzw. pädagogische Fachkraft

mündet, während explizite Angebote für Akademiker*innen und die Anerkennung als Kindheitspädagog*in seltener angeboten werden. Auch wenn diese Analyse nicht als repräsentativ anzusehen ist, deutet sich hier ein strukturelles Defizit im Hinblick auf Angebote, die zu einer qualifikationsadäquaten Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulqualifikationen für das System der Kindertagesbetreuung führen, an. Dies zeigt sich auch daran, dass ein Großteil der formalen Angebote zur staatlichen Anerkennung im Kontext der Voraussetzungen zur Teilnahme nicht differenziert zwischen akademisch und beruflich erworbenem Abschluss, was letztlich die Logik und Struktur des Anerkennungssystems insgesamt widerspiegelt. Im Vordergrund steht insbesondere der anzuerkennende Referenzberuf und weniger die im Ausland erworbene Qualifikation, d.h., diese wird lediglich als Referenz zum in Deutschland erworbenen Abschluss herangezogen. Das System fokussiert damit insbesondere auf die Qualifikationen und Berufe in Deutschland. Dies deutet dann insgesamt auf eine Problematik des Anerkennungssystems in Bezug auf den Umgang mit akademischen Ausbildungen im Bereich der Berufe für Kindertageseinrichtungen hin.

Im Bereich der non-formalen Weiterbildung werden vorwiegend fachbezogene Sprachkurse angeboten, die auf die Kommunikation in pädagogischen Handlungsfeldern bzw. in Kindertageseinrichtungen vorbereiten sollen, wie etwa die Kommunikation mit Eltern, Kindern oder Kolleg*innen. Hierbei hat sich gezeigt, dass ein Großteil dieser Angebote bereits sprachliche Kenntnisse – mindestens auf dem Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprache – voraussetzen. Dies trifft ebenso insgesamt auf den überwiegenden Teil aller hier analysierten Projekte zu. Dies bedeutet hohe Anforderungen an die potentiellen Teilnehmer*innen der Angebote. Dadurch dürften die Angebote für Fachkräfte, die sich aus dem Ausland auf eine Anerkennung bewerben und bislang geringere Sprachkenntnisse haben, weniger attraktiv sein. Die Projekte und damit zugleich das Erreichen der staatlichen Anerkennung im pädagogischen Kontext sind demzufolge so strukturiert, dass eine Einmündung in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung nicht ohne sprachliche Kenntnisse möglich ist. Dies verdeutlicht einerseits einen hohen Fokus auf die Thematik Sprache in diesem Bereich. Dies zeigt jedoch andererseits auch wie im Anerkennungssystem die Europäischen Vorgaben – hier bezogen auf die Richtlinie 2005/36/EG, in der festgehalten ist, dass im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung keine sprachlichen Fähigkeiten überprüft werden dürfen – umgesetzt werden. Den Maßnahmen – und hier insbesondere jenen, die eine staatliche Anerkennung zu ermöglichen suchen – kommt damit die Rolle eines Gate-Keepers beim Zugang zu einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten zu.

Beim Blick auf die Weiterbildungs- und Qualifizierungslandschaft fällt darüber hinaus auf, dass die hier einbezogenen Projekte überwiegend Fachkräfte adressieren, die entweder im Bereich der formalen Bildung eine staatliche Anerkennung ihrer Abschlüsse anstreben oder – im Bereich der non-formalen Bildung an Hochschulen – eine hinsichtlich ihres Hochschulabschlusses entsprechende Tätigkeit suchen. Projekte, die explizit Fachkräfte adressieren und weiterbilden, deren Abschluss nicht anerkannt wurde, werden von den hier betrachteten Projekten und Qualifizierungsmaßnahmen zumeist nicht berücksichtigt; lediglich für ein Projekt wird die-

ser Fokus explizit in der Zielsetzung angegeben. Dies kann so gedeutet werden, dass Fachkräfte, deren Abschluss nicht anerkannt wurde oder deren Qualifikation keinem Referenzberuf zugeordnet werden kann, in der Logik des Anerkennungssystems für das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung nicht mehr in Betracht gezogen und entsprechend selektiert werden (vgl. z.B. Sommer 2015b). In der Konsequenz wird diese Gruppe dann auch nicht durch die Qualifizierungsmaßnahmen adressiert, d.h. letztlich, dass die Weiterbildungs- und Qualifizierungslandschaft der Logik des Anerkennungssystems folgt und diese reproduziert. Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Projekte ausführlicher beschrieben, die sich dabei drei der hier beschriebenen Typen zuordnen lassen.

2.2 Beschreibung ausgewählter Projekte

Bei der Auswahl der hier näher zu beschreibenden Qualifizierungsprojekte wurde darauf geachtet, dass diese den unterschiedlichen Typen zugeordnet werden können. Zudem wurden einerseits Projekte ausgewählt, die eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ der Robert Bosch Stiftung aufweisen, sowie andererseits solche, die sich davon unterscheiden, um so die Charakteristika des Projekts im Anschluss an die Einzelfallanalyse genauer herausarbeiten zu können. Demzufolge – und vor dem Hintergrund der gebildeten Typen – erscheint insbesondere ein Projekt interessant, welches Fachkräfte mit akademischen Abschlüssen auf Hochschulniveau weiterbildet und dadurch eine Anerkennung als staatlich anerkannte Kindheitspädagog*innen ermöglicht. Daneben wird ebenso eine Qualifizierungsmaßnahme näher betrachtet, die im Kontext formalen Lernens die Anerkennung als staatlich anerkannte Erzieher*innen fokussiert und als sogenannte Anpassungsmaßnahme im Rahmen des Anerkennungsverfahrens gilt. Außerdem erscheint ein Projekt interessant, welches insbesondere Fachkräfte adressiert, die keine Anerkennung bei der Gleichwertigkeitsprüfung erhalten haben und dadurch den Teilnehmer*innen eine andere Berufsperspektive gibt, um in das System der Kindertagesbetreuung einzumünden.

*Projekt I: Anerkennung als Kindheitspädagog*in (Typ I)*

Bei diesem Projekt handelt es sich um ein durch eine Hochschule durchgeführtes Projekt für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen akademischen Abschluss, mit dem Ziel, die Qualifizierung zu staatlich anerkannten Kindheitspädagog*innen zu erreichen. Initiiert wurde das Projekt durch die Stadt, in der das Projekt angesiedelt ist, um einem regionalen Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Der Ausgangspunkt lag in der Beobachtung, dass in den städtischen Einrichtungen Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Hochschulabschluss als sogenannte Ergänzungskräfte beschäftigt werden. Vor diesem Hintergrund sollte eine Qualifizierungsmaßnahme konzeptualisiert werden, durch die diese Fachkräftegruppe als Kindheitspädagog*in qualifiziert wird und dadurch eine Anerkennung ihres Hochschulabschlusses erhalten. Zur gleichen Zeit wurde das Anerkennungsgesetz des Bundes entwickelt, wodurch auch die Landesregierung sowie die zuständige Anerkennungsstelle ebenso Interesse für ein solches Projekt zeigten. In diesem Kontext entwickelte die Hochschule ein berufsbegleitendes

Qualifizierungskonzept, das an den fröhpädagogischen Studiengang der Hochschule anschließt (vgl. Pr_01). Insgesamt beschreibt die/der befragte Expert*in, die/der eine leitende Rolle in diesem Zusammenhang einnimmt, das Projekt als ein „*abgestimmtes Verfahren zwischen der Anerkennungsstelle für Kindheitspädagog*innen*“ (Pr_01, Z. 50) und der Hochschule. Erstere könne dadurch auch immer an die Hochschule weiterverweisen, da es dort nun eine „*Anpassungsmaßnahme*“ (Pr_01, Z. 53) gibt. Kritisch in diesem Zusammenhang wird jedoch auch angemerkt, dass im entsprechenden Bundesland die Anerkennung von Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen durch unterschiedliche Behörden durchgeführt werden. Zu Beginn wurde das Projekt durch die Stadt finanziert, während mittlerweile das Netzwerk IQ bzw. das entsprechende Landesnetzwerk zu den Mittelgebern gehört. Insbesondere die Finanzierung des Projekts wird dabei auch als herausfordernd thematisiert, da die Weiterfinanzierung regelmäßig neu sichergestellt werden muss und bei Ablauf der Förderphase des Netzwerk IQ gegebenenfalls neue Förderinstitutionen akquiriert werden müssen (vgl. Pr_01). Durch die Finanzierungen fallen für die Studierenden allerdings – neben den regulären Semesterbeiträgen – keine weiteren Kosten an.

Der im Ausland erworbene Abschluss gilt zunächst als Zugangsvoraussetzung zum Projekt bzw. zum kindheitspädagogischen Studiengang. Seine Inhalte werden durch die Hochschule individuell anerkannt und angerechnet. Die nicht anerkannten Module werden dann im Rahmen der regulären Veranstaltungen des Studiengangs absolviert. Weitere Zugangsvoraussetzung des Projekts sind entsprechende sprachliche Fähigkeiten. Hier wird das Niveau C1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprache gefordert, um den Anforderungen eines Studiums entsprechen zu können.

„Also zum einen setzen wir ein Sprachniveau voraus, weil es sich ja wirklich um ein Studium handelt, also die kriegen ja kein Sonderangebot, es ist keine Weiterbildung, sondern es sind wirklich die Module, die die noch nicht haben. Also wirklich ein Teilstudium, wenn man so möchte. Und um das sowohl bewältigen zu können als auch den Anforderungen anderer Studiengänge zu entsprechen, müssen wir sie verlangen als Zugang.“ (PR_01, Z. 93ff).

An diesem Zitat wird auch nochmals das Format der Qualifizierung deutlich und die Betonung darauf, dass es sich um ein Studium mit formalem Abschluss handelt und nicht um eine Weiterbildungsmaßnahme.

Darüber hinaus ist – als weitere Zugangsvoraussetzung – eine Berufstätigkeit in einer Einrichtung durch die Teilnehmer*innen nachzuweisen, da es sich bei der Qualifizierung um einen berufsbegleitenden Studiengang handelt; d.h., die Studierenden sind zwischen 15 und 30 Stunden in der Woche in einer pädagogischen Einrichtung beschäftigt (vgl. Pr_01). Insgesamt können zwanzig Fachkräfte aufgenommen werden und etwa die gleiche Anzahl schließt das Studium pro Jahr ab (vgl. Pr_01). Auch wird durch die/den befragte/n Expertin herausgestellt, dass die Studierenden mit den Anforderungen des Studiums in der Regel keine Probleme haben und eine geringe Abbruchquote vorliegt. Zurückgeführt wird dies auf eine als hoch eingeschätzte Motivation der Studierenden sowie bereits vorliegende Erfahrungen im Bereich des Studierens, da alle Teilnehmer*innen bereits ein Studium abgeschlossen haben (vgl. Pr_01).

Der überwiegende Teil der Bewerber*innen und Studierenden hat einen Abschluss in Elementar- oder Grundschulpädagogik, im Bereich des Lehramts oder Germanistik (vgl. Pr_01). Hauptkriterium zur Aufnahme – im Kontext der durch die Hochschule durchgeführten Anerkennung der bereits absolvierten Inhalte im Ausland – sind die durch die Hochschule gebilligten Module. Anschließend erfolgt ein Ranking, bei dem die Bewerber*innen mit den häufigsten anerkannten Modulen an erste Stelle gesetzt werden und damit die größten Chancen auf eine Teilnahme haben. Sollten weniger als zehn Module anerkenbar sein, so werden diese Bewerber*innen in der Regel nicht in das Projekt aufgenommen, da *„wir dann auch kein verkürztes Studium mehr bieten können. Weil man dann eigentlich im Regelstudium ist“* (PR_01, Z. 291ff). Die durchschnittliche Anzahl an nachzuholenden Modulen liegt bei 14,5 Modulen. Bei insgesamt 27 Modulen ist somit etwas mehr als die Hälfte des kindheitspädagogischen Studiengangs von den Teilnehmer*innen zu besuchen. Durch die individuelle Anerkennung der bereits im Ausland studierten Module ist die Teilnahme an den Modulen des kindheitspädagogischen Studiengangs individuell verschieden und der Studienplan individuell konzipiert (vgl. Pr_01). Allerdings wird diese individuelle Planung und die damit zusammenhängende Organisation der Lehre auch im Kontext von Herausforderungen thematisiert, etwa hinsichtlich der Planung von Überschneidungen von Modulen oder der kurzfristigen Rekrutierung von Lehrbeauftragten (vgl. Pr_01).

Trotz der individuellen Organisation zeigen sich dennoch bestimmte Inhalte und Module, die von einem Großteil der Teilnehmer*innen zu belegen ist. Obligatorisch sind Module von allen Teilnehmer*innen zu belegen, die insgesamt auf verschiedene rechtliche Grundlagen (z.B. Kinderbildungs- und -betreuungsrecht, Migrationsrecht und Arbeits- und Berufsrecht), Organisation und Management verweisen. Bei diesen Themen wurde bei der Konzeptualisierung des Projekts davon ausgegangen, dass diese spezifisch für Kindertageseinrichtungen in Deutschland sind und nicht in Studiengängen außerhalb Deutschlands vermittelt werden können; darüber hinaus erscheinen sie für eine Anerkennung als Kindheitspädagog*in zentral. Die häufigsten Module, die auf Basis der individuellen Prüfung zusätzlich belegt werden – und damit in den Hochschulstudiengängen im Ausland nicht oder nicht ausreichend nach Ansicht der Hochschule vermittelt werden –, beziehen sich auf kindheitspädagogische Professionalität, rechtliche und organisatorische Grundlagen von Erziehung, Bildung und Betreuung sowie Praxisforschung und -entwicklung. Seltener zu besuchen sind Module mit allgemeinen pädagogischen und psychologischen Themen. Insgesamt dominieren somit die Thematik des Rechts und damit zusammenhängende Inhalte sowie kindheitspädagogische Themen, so dass diese Bereiche als zentrale inhaltliche Bausteine der Nachqualifizierung betrachtet werden können.

Des Weiteren werden in Bezug auf die Inhalte bzw. die rechtlichen Grundlagen auch sprachliche Herausforderungen thematisiert, die für manche Teilnehmer*innen in Bezug auf das Verständnis der Inhalte entstehen können; allerdings wird diese Thematik auch für muttersprachliche Studierende als herausfordernd eingeschätzt. Zudem thematisiert die/der Befragte, dass die Studierenden zum Teil – hier bezogen auf Forschungsmethoden – unterschiedliche Vorkenntnisse haben und die Teilnehmer*innen zunächst auf den gleichen Stand zu bringen sind.

Ebenso als herausfordernd werden Module eingeschätzt, die aufeinander aufbauen, insbesondere wenn Teilnehmer*innen ein Modul anerkannt bekommen und im daran anknüpfenden Modul einsteigen. In diesem Zusammenhang wird auch ein Mehraufwand angesprochen, da Lehrende zum Teil zusätzliche, freiwillige Unterrichtsstunden geben, um die Studierenden vertiefter auf die Prüfungen vorzubereiten (vgl. Pr_01). Für die Teilnehmer*innen werden zudem weitere Herausforderungen genannt, die von der/dem Befragten thematisiert werden. Einerseits müssen die Teilnehmer*innen ihre Arbeitszeit reduzieren – sofern diese einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen nachgehen –, um am Projekt teilnehmen zu können. Je nach individueller Lebenslage könne dies jedoch problematisch sein, da die Teilnehmer*innen ihren Lebensunterhalt zu finanzieren haben. Andererseits beziehen sich diese Herausforderungen auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Studium (vgl. Pr_01).

*Projekt II: Staatliche Anerkennung als Erzieher*in (Typ II)*

Dieses Projekt lässt sich dem oben beschriebenen zweiten Typus zuordnen. Hier wird die staatliche Anerkennung der Teilnehmer*innen fokussiert und die Maßnahme gilt als eine sogenannte Anpassungsqualifizierung, um die durch die Gleichwertigkeitsprüfung festgestellten Unterschiede zum Referenzberuf der Erzieher*innen auszugleichen. Durchgeführt wird die Qualifizierung von einer staatlichen Fachschule, die zudem auch Nachqualifizierungen für sozialpädagogische Assistent*innen anbietet. Die Initiierung erfolgte durch die Stadt, in der die Fachschule angesiedelt ist. Sie suchte nach Möglichkeiten, um pädagogische Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss nachzuqualifizieren. Im Rahmen des Expert*inneninterviews mit einer/einem zentralen Akteur*in dieses Projekts wird die Entscheidung der Stadt für die Fachschule dadurch begründet, dass eine andere Fachschule mit der Konzeptualisierung einer solchen Maßnahme überfordert war und die hier im Fokus stehende Bildungseinrichtung bereits Erfahrungen mit der Gestaltung von Ausbildungen für Menschen mit Migrationshintergrund und einem im Ausland erworbenen Abschluss hatte. Die an der Fachschule durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme besteht aus einem zwölfmonatigen Kurs, bei dem die Teilnehmer*innen an zwei Tagen am Unterricht an der Fachschule teilnehmen und an drei weiteren Tagen pro Woche im Rahmen eines Praktikums in einer Einrichtung tätig sind. Alternativ zu diesem Lehrgang kann zur staatlichen Anerkennung auch eine Eignungsprüfung an der Schule abgelegt werden, auf die sich die Antragsteller*innen selbstständig ohne Unterstützung schulischer Angebote vorbereiten. Der Großteil nimmt hingegen an der einjährigen Qualifizierungsmaßnahme teil (vgl. Pr_03). Zur Finanzierung der Maßnahme können die Teilnehmer*innen einen Bildungsgutschein des Jobcenters in Anspruch nehmen oder ein Stipendium bei einem Wohlfahrtsverband beantragen. Wenn die Qualifizierung von den Teilnehmer*innen selbst getragen wird, so wird der Betrag auf rund 2.500€ angegeben. Im Hinblick auf die Finanzierung wird insbesondere kritisiert, dass sich durch die Bildungsgutscheine des Jobcenters für die Fachschule ein zusätzlicher Verwaltungsaufwand ergibt, der durch keine weiteren Zuwendungen gefördert wird und den die Verantwortlichen im Projekt zusätzlich zu leisten haben (vgl. Pr_03).

Als Teilnahmevoraussetzung werden sprachliche Kenntnisse auf dem Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprache vorausgesetzt. Dies wird damit begründet, dass durch

ein geringeres Sprachniveau die Nachqualifizierung nicht im Rahmen der Kursdauer zu bestehen ist und dadurch Frustrationen bei den Teilnehmer*innen entstehen können; Bezüge zur pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen werden im Rahmen des Interviews in diesem Zusammenhang nicht vorgenommen. Wenn das vorgeschriebene sprachliche Niveau durch die Teilnehmer*innen aus der Perspektive der Fachschule noch nicht erreicht ist, besteht im Rahmen einer Kooperation mit einem frei-gemeinnützigen Weiterbildungsanbieter die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Deutschkurs.

„Also es ist so, dass, wenn die [Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss, Anm. d. V.] bei uns ankommen und wir merken, dass das Deutschniveau noch nicht ausreichen sollte, dann haben wir einen Kooperationspartner in der [Name des Weiterbildungsanbieters]. Die machen berufsbezogene Deutschkurse auf B2 Plus.“ (Pr_03, Z. 124ff)

Auch wird durch diese Einrichtung ein individuelles und kostenfreies Sprachcoaching angeboten, sofern sprachliche Herausforderungen während der Teilnahme des Kurses auftreten sollten (vgl. Pr_03). Die sprachlichen Fähigkeiten der Fachkräfte stellen die Fachschule zudem vor die Herausforderung, dass die Kurse zum Teil nicht voll belegt werden können, da *„man auf dem Niveau keine Weiterbildung anbieten [kann, Anm. d. Verf.], wenn B2 noch nicht da ist.“ (Pr_03, Z. 260)*. In diesem Zusammenhang werden auch Deutschkurse hinsichtlich ihrer Qualität sowie ihrer Anzahl kritisiert. Hieran zeigt sich auch nochmals der hohe Stellenwert, der den sprachlichen Fähigkeiten bei diesem Projekt und insgesamt im Rahmen der Weiterbildungslandschaft und des Anerkennungssystems zugeschrieben wird. Des Weiteren haben die Teilnehmer*innen eine Meldebestätigung der Stadt vorzulegen, da die Nachqualifizierung ausschließlich für Personen des entsprechenden Bundeslandes konzipiert ist. Zudem ist eine im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung ausgesprochene Teilanerkennung zwingend für die Teilnahme erforderlich. Dies wird mit Hinweis auf die/den Mittelgeber*in begründet, die in diesem Kontext keine Förderungen von Personen anstrebt, *„die gar nicht die Aussicht haben auf Vollanerkennung“ (pr_03, Z. 393)*. Hinsichtlich des vorzuweisenden Abschlusses wird nicht differenziert zwischen beruflicher oder akademischer Qualifikation. Beide Aspekte verdeutlichen damit auch nochmals den Fokus des Projektes sowie insgesamt das Anliegen aller dem Typ II zugeordneten Projekte: die Qualifizierung zu staatlich anerkannten Erzieher*innen bzw. pädagogischen Fachkräften. Damit kann auch hier wieder resümiert werden, dass die angestrebte Qualifikation im Vordergrund steht und weniger die formale Qualifikation, die bereits im Ausland erworben wurde. Das bedeutet allerdings nicht, dass der ausländische Abschluss insgesamt nicht berücksichtigt wird. Abhängig von der Gleichwertigkeit und der Anerkennung besteht im Rahmen des Projekts auch die Möglichkeit, z.B. ausschließlich Unterrichtseinheiten zu den rechtlichen Grundlagen des Erzieher*innenberufs zu besuchen, sofern alle weiteren Aspekte der im Ausland erworbenen Qualifikation bereits anerkannt worden sind (vgl. ebd.).

Nach Angaben der Befragten orientiert sich die Qualifizierungsmaßnahme insgesamt am Bildungsplan für Erzieher*innen des entsprechenden Bundeslandes. Dazu gehört nach Angaben der Befragten die Themen sozialpädagogisches Handeln, Erziehung und Bildung, Grundlagen der Psychologie und Entwicklungspsychologie sowie Gesellschaft, Organisation und Recht, wobei hier der Schwerpunkt auf rechtliche Aspekte gelegt wird.

*„Wir haben hier den Schwerpunkt tatsächlich auf dem Recht, weil, das ist natürlich immer das, was am wenigsten vorhanden ist, wenn die [Fachkräfte aus anderen Ländern und Teilnehmer*innen des Projekts, Anm. d. V.] aus anderen Gesellschaften oder Systemen hierherkommen, die Rechte.“ (Pr_03, Z. 154ff)*

Genannt werden zudem praktische Unterrichtsfächer wie Bewegung und Spiel oder kreatives Gestalten. Diesem Teil der Nachqualifizierung wird durch die/den befragte/n Expert*in ein hoher Stellenwert beigemessen, um theoretische Inhalte mit praktischen Anteilen zu verbinden sowie das handlungsbezogene Selbstkonzept der Teilnehmer*innen zu fördern. In diesem Zusammenhang werden auch Handlungsmöglichkeiten in bestimmten Situationen besprochen und reflektiert. Dabei geht es auch darum, mit den Teilnehmer*innen in Austausch zu kommen und *„zu erläutern, warum pädagogisch so gehandelt wird und in bestimmten Situationen so reagiert wird“ (Pr_03, Z. 439)*. Reflexion als pädagogische Handlungsform wird im Zusammenhang mit den Inhalten der Nachqualifizierung mehrfach betont. Hierzu zählt etwa auch die Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung und Einstellung. Dabei geht es nach den Aussagen der Befragten auch um kulturelle Werte und durch Sozialisationsprozesse erworbene Deutungssysteme (vgl. hierzu z.B. Trommsdorff 2008).

„Gerade für Leute, die eine ganz andere Bildungsbiografie mitbringen, die ganz anders geprägt sind, auch ein ganz anderes Wertesystem teilweise mitbringen. Und der Großteil der Zeit wird darauf verwendet, an dieser pädagogischen Haltung, an der Selbstreflexion zu arbeiten. Zu gucken: Wie ist das Bild vom Kind hier in den Einrichtungen? Wie muss ich meine Rolle als Erzieher hier oder als Erzieherin hier definieren? Wie gehe ich in die Kommunikation? Auch solche Themen wie Partizipation und so weiter, das sind alles ganz neue Erfahrungen teilweise, und das braucht einfach sehr viel Zeit. Also von daher geht da eigentlich der Großteil der Zeit rein, an diesen Handlungsfragen zu arbeiten und, ja, in die Reflektion zu kommen.“ (Pr_03, Z. 194).

Deutlich wird an diesem Zitat sowie auch an weiteren Stellen im Interviewverlauf, dass es insbesondere um die Vermittlung spezifischer Deutungsmuster pädagogischer Praxis in Deutschland geht, während der soziokulturelle Hintergrund der Teilnehmer*innen weniger berücksichtigt und eher defizitär thematisiert wird. Unterstellt wird dabei etwa, dass Themen wie Partizipation in der bisherigen individuellen oder beruflichen Sozialisation eine geringere Rolle gespielt haben und diese entsprechend neu zu erlernen bzw. zu vermitteln seien. In diesem Zusammenhang werden dann auch die pädagogische Haltung und damit verbunden handlungsleitende Orientierungen in den Blick genommen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Zudem wird die Thematik des kulturellen Hintergrunds der Fachkraft jedoch auch als eine zu stärkende Ressource – hier bezogen auf die Sprache – für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen betrachtet.

„Du kannst mehrere Sprachen. Auch die Kinder in deiner Einrichtung sind alle mehrsprachig. Das ist auch wertvoll für die Einrichtung, dass du mit einem anderen kulturellen Hintergrund und teilweise in anderen Sprachen eben zur Verfügung stehst.“ Also auch dieses Bewusstsein für diese interkulturelle Kompetenz zu stärken, ist ein großer Baustein.“ (Pr_03, Z. 226).

Hierbei wird zudem betont, dass in die Förderung des beruflichen Selbstkonzepts – auch vor dem Hintergrund interkultureller Kompetenz – viel Zeit zur Reflexion aufgewendet wird. Allerdings wird ebenso deutlich gemacht, dass dies auch Aufgabe der Einrichtungen ist, in denen die Teilnehmer*innen neben der schulischen Qualifizierung arbeiten; offensichtlich verläuft dies dort aber sehr unterschiedlich (vgl. Pr_03). Die Zusammenarbeit mit Trägern hinsichtlich einer intensiven Begleitung der Fachkräfte wird zudem auch als herausfordernd beschrieben.

Während einige Träger als engagiert bezeichnet werden, werden für andere Träger Schwierigkeiten bei qualitativen Anleitungen konstatiert. Dies wird dabei insbesondere auf einen Personalmangel in den Einrichtungen zurückgeführt (vgl. Pr_03). Insgesamt wird die Qualifizierung der/des befragten Expert*in positiv hinsichtlich der anschließenden beruflichen Perspektiven betrachtet. Betont wird, dass damit eine bessere Bezahlung und eine bessere berufliche Stellung – hier in Relation zu Anstellungen als pädagogische Hilfskraft – sowie eine berufliche Integration einhergehen.

Projekt III: Weitere Unterstützungsangebote (Typ IV)

Das in diesem Abschnitt zu beschreibende Projekt greift u.a. ein in der Projekt- und Weiterbildungslandschaft sowie insgesamt im Diskurs um das Anerkennungssystem eher nur randständig behandeltes Thema auf. Gemeint ist, dass aufgrund der Logik des Anerkennungssystems bestimmte Abschlüsse aus dem Ausland keine Perspektive auf eine Anerkennung haben. Nachfolgend handelt es sich um die Beschreibung eines durch einen frei-gemeinnützigen Träger bereitgestelltes Angebot, das einen einjährigen Vorbereitungskurs zur Erzieher*innenausbildung anbietet und dabei an Personen mit pädagogischen oder auch anderen Ausbildungen gerichtet ist sowie für Personen, deren im Ausland erworbener pädagogischer Abschluss keine Perspektive auf eine Anerkennung bietet (vgl. Pr_02). Der Hintergrund dieser Maßnahme ist im diagnostizierten Fachkräftemangel im Bereich der Kindertagesbetreuung zu sehen. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass zusätzliche Fachkräfte und Erzieher*innen benötigt werden und die Ausbildung zur/zum Erzieher*in für Personen, die aus dem Ausland kommen, „*ein guter Weg sein kann*“ (Pr_02, Z. 14). Die Zugangsvoraussetzungen zur Erzieher*innenausbildung wurden dabei durch die Initiatorin – eine Fachschule für Sozialpädagogik – als zu stark formalisiert und zum Teil für die Zielgruppe des Projektes als nur schwer erfüllbar eingeschätzt (z.B. u.a. sozialpädagogische Vorerfahrung und sprachliche Fähigkeiten auf dem Niveau C1). Vor diesem Hintergrund wurde der Vorbereitungskurs konzipiert, der insgesamt darauf zielt, dass die Teilnehmer*innen das Sprachniveau C1 erreichen, ein sechsmonatiges Praktikum absolvieren und auf die Aufnahmeprüfung zur Erzieher*innenausbildung vorbereitet werden. Zielsetzung ist damit die Aufnahme in die Erzieher*innenausbildung und damit auch zugleich die Aufnahme formalen Lernens in Bezug auf die Absolvierung der Erzieher*innenausbildung (vgl. Pr_03).

Die Teilnahme am Kurs ist aufgrund der Zertifizierung als Maßnahme der Arbeitsförderung durch einen Arbeitsmarkt- und Vermittlungsgutschein des Jobcenters finanzierbar. Für Bürger*innen der Stadt, in der das Projekt angesiedelt ist, besteht zudem die Möglichkeit einer Finanzierung über ein städtisch gefördertes Arbeitsmarktprogramm. Eine solche Förderung ist für die Aufnahme zentral, da eine Finanzierung der Teilnahme durch eigene Mittel nicht möglich ist (vgl. Pr_02). In diesem Zusammenhang wird auch betont, dass wenn die Mittel des Jobcenters knapp werden und dadurch keine Gutscheine mehr finanziert werden können, auch keine Teilnahme realisiert werden kann (vgl. PR_02). Zudem spielen im Rahmen dieses Projekts, insbesondere beim Zugang, die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse eine Rolle. Erwartet wird hier das Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprache. Dies wird

durch die Zielsetzung des Angebots und dem Erreichen des Niveaus C1 begründet, da dies zur Aufnahme der Erzieher*innenausbildung gefordert wird.

„Die Teilnehmenden starten mit einem Niveau von B2, wünschenswerter Weise mit einem Zertifikat. Das muss aber nicht unbedingt sein. Und dann reicht die Zeit gerade so, die Vorbereitung auf die Prüfung C1 zu machen“ (Pr_02, Z. 77).

Allerdings wird das geforderte hohe sprachliche Niveau, das zur Erzieher*innenausbildung erforderlich ist, insgesamt auch kritisch durch die/den Befragte/n eingeschätzt. Dies wird einerseits damit begründet, dass die Durchfallquote bei der Prüfung des Sprachniveaus C1 sehr hoch sei. Andererseits wird das erforderliche sprachliche Niveau auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels kritisch betrachtet.

„Allerdings ist es tatsächlich so, dass der ganz, ganz überwiegende Teil die Prüfung besteht. Also die Aufnahmeprüfung an den Schulen bestehen die. Die Durchfallquote in der C1-Prüfung ist dramatisch. Ja. Das hören Sie wahrscheinlich schon, ich habe da eine eher kritische Haltung dazu, dass man die sprachliche Hürde vor der Ausbildung so hochlegt. Vor allem, wenn man bedenkt, dass wir Fachkräfte brauchen“ (Pr_02, Z. 159ff).

Deutlich wird an diesem Zitat auch, dass das Ziel der Qualifizierungsmaßnahme und damit das Bestehen der Aufnahmeprüfung zur Erzieher*innenausbildung als erfolgreich eingeschätzt wird. Ein Scheitern wird demzufolge auf die erforderlichen Sprachkenntnisse zurückgeführt, was hier als problematisch – insbesondere auch in Bezug auf das Entgegenwirken eines Fachkräftemangels im System der Kindertagesbetreuung – angesehen wird. Im Bundesland des Projekts ist zwar auch eine Aufnahme mit dem Niveau B2 möglich, allerdings fordern die Fachschulen – nach Aussagen der Befragten – zum Teil C1, wodurch zugleich eine weitere Hürde für Bewerber*innen geschaffen werde. Darüber hinaus wird für die Maßnahme ein Schulabschluss gefordert, der mindestens als Realschulabschluss anerkannt werden kann (vgl. Pr_02).

Der Kurs ist so konzipiert, dass die Teilnehmer*innen jeweils zwei dreimonatige schulische Phasen und zwei jeweils dreimonatige Praxisphasen – mit einzelnen Reflexionstagen in der Weiterbildungseinrichtung – absolvieren. Im Kontext der schulischen Phasen liegt der Fokus vor allem auf dem Erlernen sprachlicher Fähigkeiten; wenngleich auch pädagogische Grundlagen vermittelt werden.

„Das heißt, wir lesen auch grundlegende pädagogische Texte, beschäftigen uns so ein bisschen mit, also so ganz Basic mit pädagogischen Grundlagen. Also hauptsächlich geht es so um pädagogische Haltungen und Perspektiven, von denen wir wissen, das wollen die in der Aufnahmeprüfung hören oder sowas könnte in der Aufnahmeprüfung gefragt werden.“ (Pr_02, Z. 81).

Im Vordergrund des Kurses steht damit weniger die Vermittlung pädagogischer Inhalte, sondern der Fokus richtet sich sowohl auf die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten sowie auf grundsätzliche und für die Aufnahmeprüfung zur Erzieher*innenausbildung zentrale Themen. Wie in dem Zitat weiter deutlich wird, geht es im Zusammenhang mit pädagogischen Inhalten insbesondere um die Vermittlung einer pädagogischen Haltung. In diesem Kontext wird von der/dem befragten Expert*in auch angesprochen, dass die Lehrenden neben dem großen Anteil an Deutschunterricht damit konfrontiert sind, pädagogische Inhalte im Rahmen der Kurse nicht zu vernachlässigen (vgl. Pr_02).

Im Zusammenhang mit bestimmten Herausforderungen im Projekt thematisiert die/der Befragte u.a. die Lebenssituation der Teilnehmer*innen. Hier wird angeführt, dass der Großteil der Teilnehmer*innen bereits eine Ausbildung absolviert hat und durch die Teilnahme am Projekt und einer daran anschließenden Ausbildung ein hoher Zeitaufwand für eine neue berufliche Perspektive entsteht.

„Die meisten oder alle haben ja schon eine abgeschlossene Ausbildung. Das heißt, die machen jetzt eigentlich eine Zweitausbildung und investieren ein Jahr in einen Vorbereitungskurs plus drei Jahre in eine Ausbildung. Also das heißt, beim Start haben die eine Perspektive von vier Jahren, was eine Menge Zeit ist für Leute, die eigentlich jetzt auch arbeiten könnten oder das auch gerne wollten. Und da es auch häufig Frauen sind, ist es oft auch eine Herausforderung, das alles unter einen Hut zu bringen, also die Familie, die Ausbildung, die hohen sprachlichen Hürden, also auch oft die veränderte Dynamik in der Familie“ (Pr_02, Z. 179ff).

Die/der Befragte spricht in dieser Aussage an, dass die Teilnahme – und damit auch die Entscheidung am Kurs teilzunehmen – mit einer längerfristigen Eingebundenheit in einen ausbildungsbezogenen Kontext verbunden ist. Dies ist dabei auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Teilnehmer*innen bereits eine Ausbildung im Ausland absolvierten und damit in einen zweiten Berufsbildungsweg einmünden. Dieser Aspekt dürfte sicherlich auch die Entscheidung der potentiellen Teilnehmer*innen beeinflussen und ein zentrales Kriterium und möglicherweise eine Hürde darstellen. Die/der befragte Expert*in thematisiert in den obigen Aussagen zudem, dass sich durch die Teilnahme am Kurs Veränderungen in den familialen Kontexten der Teilnehmer*innen ergeben können, insbesondere im Zusammenhang mit der Vereinbarkeit zwischen Familie und Ausbildung.

Zusammenfassung und Interpretation

Insgesamt zeigt sich bei den hier ausführlichen beschriebenen Projekten, dass der Fachkräftemangel eine zentrale Rolle bei der Initiierung dieser spielt. Nach Angaben zweier Befragten lässt sich dies sogar als Ausgangspunkt der Maßnahmen bezeichnen. Die Initiierung der Projekte knüpft dabei insgesamt an den Diskurs um die Anerkennung ausländischer Abschlüsse im Bereich der Kindertagesbetreuung an und die damit verbundene Hoffnung, dem Fachkräftemangel hierdurch entgegenwirken zu können (vgl. Netzwerk Integration durch Qualifizierung 2014; Die Bundesregierung 2011). Zudem wurden zwei Projekte durch die jeweiligen Kommunen bzw. Städte initiiert. Dies weist damit auf eine hohe Bedeutung der politischen Steuerung im Zusammenhang mit der Etablierung einer Weiterbildungslandschaft für Fachkräfte mit einer im Ausland erworbenen Ausbildung hin.

Charakteristisch für alle drei Projekte ist zudem der Anteil an praktischen Phasen in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Dies hat sich auch bereits in Kapitel II. 2.1 insbesondere bei den Qualifizierungsmaßnahmen gezeigt, die einen formalen Abschluss zum Ziel haben. Vor diesem Hintergrund lässt sich insbesondere das Arbeiten in Kindertageseinrichtungen als ein zentraler Teil der Qualifizierung von Fachkräften mit einem in ihrem Herkunftsland erworbenen Abschluss beschreiben. Allerdings ist dies keine Vollzeitbeschäftigung, sondern lässt sich eher als ein Praktikum verstehen, das die Qualifizierungsmaßnahme ergänzt und somit auch keine volle Bezahlung impliziert. Dies ist insbesondere auch vor dem Hintergrund der durch die Be-

fragten beschriebenen Lebenslage der Projektteilnehmer*innen kritisch zu sehen. Die Befragten thematisieren etwa, dass die Verkürzung der Arbeitszeit zur Teilnahme am Projekt problematisch im Hinblick auf die finanzielle Situation sein kann (vgl. Pr_01, Z.14ff) oder die Teilnehmer*innen unter erschwerten und prekären Bedingungen am Projekt teilnehmen: *„Und die sind unter schwersten Belastungen hier in der Ausbildung, sind fast alle mit Familie, alle mit ganz wenig Geld“* (Pr_03, Z. 248ff).

Ebenso thematisiert wird von den Befragten das sprachliche Niveau der potentiellen Teilnehmer*innen der Projekte. Die beschriebenen Maßnahmen setzen mindestens das Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zur Teilnahme voraus. Begründet wird dies insbesondere dadurch, dass das sprachliche Niveau notwendig ist, um die Qualifizierungsmaßnahme erfolgreich abzuschließen. Die Begründung bezieht sich damit insbesondere auf das Projekt selbst und weniger auf das Feld der Kindertageseinrichtung und die diskutierten Anforderungen an das sprachliche Niveau von Fachkräften, auch nicht auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind insgesamt (vgl. z.B. List 2010; Faas 2013). Zudem werden die sprachlichen Fähigkeiten durch die Befragten auch im Zusammenhang mit dem Scheitern des Projekts genannt, etwa dass durch geringere sprachliche Fähigkeiten keine Teilnahme möglich ist (vgl. PR_01) oder dass einige die Sprachprüfung am Ende des Kurses nicht bestehen würden (vgl. PR_02). Dies verweist somit auch auf die im vorherigen Kapitel bereits angesprochene Gate-Keeper-Funktion der Projekte hinsichtlich des Zugangs zum System der Kindertagesbetreuung und zur Aufnahme einer Tätigkeit als pädagogische Fachkraft bzw. Erzieher*in; insbesondere im Kontext sprachlicher Anforderungen.

Angesprochen werden durch alle Befragten auch spezifische Herausforderungen, die sich durch die Teilnahme an den Angeboten für die Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss ergeben. Thematisiert wird in diesem Zusammenhang insbesondere die subjektive Lebenslage der Fachkräfte hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ein/e Befragte/r nennt in diesem Zusammenhang explizit, dass überwiegend Frauen am Qualifizierungsprojekt teilnehmen und spricht dabei Konflikte an, die entstehen können.

„Wenn auf einmal die Mutter nicht mehr den ganzen Tag zu Hause ist und alle bemuttern kann, dann verändert sich oft in den Familien einiges. Und das sind bisweilen auch Hürden, an denen die Teilnehmenden dann scheitern, also dass sie dann nicht weitermachen können, weil sie das nicht unter einen Hut bringen oder weil die Konflikte in der Familie so groß werden, dass sie das nicht weiter durchziehen können oder dass die Familie auseinander geht [...]“ (Pr_02, Z. 186ff).

Thematisiert wird in diesem Kontext, dass die Teilnahme aufgrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. die Teilnahme am Qualifizierungsprojekt, Veränderungen in den familialen Beziehungen und der familialen Care-Arbeit ergeben können und dadurch auch der Abschluss des Projekts gefährdet sein kann. Angesprochen ist damit generell die gesellschaftliche Diskussion um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und den Wandel von Familienformen (vgl. z.B. Peuckert 2019). Hierbei geht es für die teilnehmenden Fachkräfte dann darum, sich „sowohl als ‚gute Mutter‘ als auch als ‚gute Erwerbstätige‘ zu präsentieren [...]“ (Menz/Thon 2016, S. 163) bzw. als ‚gute Lernende oder Teilnehmerin‘ im Qualifizierungsprojekt. Die Vereinbarkeitsproblematik bleibt in diesem Zusammenhang damit auch den einzelnen Teilnehmer*innen selbst überlassen, das – wie am Zitat weiter deutlich wird – bis hin zum

Scheitern an der Qualifikationsmaßnahme führen kann. Damit ist zugleich auch ein bislang wenig thematisierter Aspekt im Kontext der Anerkennung ausländischer Berufe angesprochen, der in weiteren Forschungen vor allem mit einer adressat*innenbezogenen Perspektive genauer zu betrachten ist (vgl. z.B. Graßhoff 2015; Bitzan/Bolay 2017), um dadurch die Stimmen der Fachkräfte noch mehr in den Blick zu nehmen. Weitere Herausforderungen werden von jeweils zwei Befragten in Bezug auf einen Mehraufwand der Lehrenden sowie einen zusätzlichen organisatorischen Aufwand bezogen, der durch die Angebote entstehen.

In Bezug auf die Inhalte, die im Rahmen der Projekte vermittelt werden, werden von den Expert*innen insbesondere rechtliche Grundlagen betont bzw. als die am häufigsten zu besuchenden Module genannt. Dies verweist damit insbesondere auf Wissen, das als spezifisch für das Kindertagesbetreuungssystem in Deutschland zu beschreiben ist und in anderen Ländern nicht zum Gegenstand im Rahmen frühpädagogischer Ausbildungen gemacht wird. Unterschiede zwischen den Projekten zeigen sich darin, dass in einem Projekt die Inhalte individualisiert an den im Ausland erworbenen Hochschulabschluss angepasst werden, während im anderen Projekt ein feststehender Lehrplan vorhanden zu sein scheint, der für alle Teilnehmer*innen gilt. Weitere Unterschiede ergeben sich auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit der zuständigen Anerkennungsstelle. Während ein/e Befragte/r diesen Aspekt betont – u.a. im Zusammenhang mit strukturellen Herausforderungen –, wird dies im Kontext des Projektes, das auf das Erreichen eines formal anerkannten Abschlusses zielt (Typ II), nicht angesprochen. Insgesamt werden die Projekte durch die Befragten hinsichtlich der Abschlussquoten als erfolgreich eingeschätzt.

2.3 Das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ im Kontext der Weiterbildungslandschaft

Das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ lässt sich – im Kontext der Weiterbildungslandschaft insgesamt wie auch der vorangehend ausführlicher beschriebenen Projekte – insbesondere in den zweiten Typus einordnen, bei dem die Anerkennung als staatlich anerkannte Erzieher*innen oder pädagogische Fachkraft als Zielsetzung der Maßnahme markiert ist. Dabei sind zunächst einige Ähnlichkeiten mit diesem Typus und der Weiterbildungslandschaft insgesamt zu skizzieren. Zu nennen ist zunächst der Aspekt der sprachlichen Fähigkeiten, die zur Teilnahme am Projekt vorausgesetzt werden. ‚Vielfalt willkommen‘ setzt in diesem Zusammenhang das Niveau B1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprache voraus. Ebenso beinhaltet ‚Vielfalt willkommen‘ einen Sprachkurs, der ebenso durch einen Großteil der Projekte des zweiten Typs angeboten wird; zum Teil verpflichtend, zum Teil als zusätzliches Angebot. Vorausgesetzt wird durch ‚Vielfalt willkommen‘ ein im Ausland erworbener pädagogischer Abschluss. Differenziert wird hierbei nicht – wie auch bei einem Großteil der Projekte des Typs II – zwischen akademischer und beruflicher Qualifikation. Auch beinhaltet ‚Vielfalt willkommen‘ eine sogenannte fachliche Anpassungsqualifizierung, mit verschiedenen inhaltlichen Themenaspekten. Wie im Großteil der Projekte des Typs II sind auch hier die Themen durch die Konzeption der Weiterbildungsmaßnahme vorgegeben und nicht individualisiert an die bereits erworbenen Ausbildungen der Fachkräfte angepasst; d.h., dass auch hier für die teilnehmenden Fachkräfte vorab bestimmte Entwicklungspotentiale in Bezug auf die pädagogische Tätigkeit in Deutschland angenommen bzw. fehlendes Wissen in Bezug auf bestimmte Inhalte vermutet

wird. Allerdings – und dadurch relativiert sich diese Interpretation – werden in diesem Kontext auch Inhalte vermittelt, die als spezifisch für das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland gelten müssen und von denen nicht ausgegangen werden kann, dass diese in anderen Ausbildungsgängen bearbeitet wurden, wie etwa spezifische rechtliche Grundlagen des kindheitspädagogischen Handlungsfeldes. Dazu zählen etwa die Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem in Deutschland, dem Orientierungsplan in Baden-Württemberg oder auch mit Rechtsgrundlagen für Familien und Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Vor allem im Bereich der beschriebenen Projekte in Kapitel II.2.2 wurde im Rahmen zweier Maßnahmen deutlich, dass die Reflexion der pädagogischen Haltung ein zentraler Aspekt darstellt. Dies wird durch ‚Vielfalt willkommen‘ ebenso aufgegriffen, indem die Reflexion der eigenen und fremden Kultureingebundenheit oder auch kultursensibles und vorurteilsbewusstes Dokumentieren und Beobachten zum Lern- und Reflexionsgegenstand der Seminareinheiten gemacht wird.

Unterschiede zur Weiterbildungslandschaft und zu den analysierten Projekten des Typs II ergeben sich insbesondere hinsichtlich des Einbezugs des institutionellen Kontexts. Während die Projekte des Typs II sowie auch alle anderen Maßnahmen den Fokus auf die Fachkraft mit einem im Ausland erworbenen Abschluss richten, nimmt das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ zudem die Strukturen in den Blick, in denen die Fachkräfte im Rahmen ihrer praktischen Tätigkeit eingebunden sind. Dazu zählen vor allem Maßnahmen zur Unterstützung der Organisations- und Teamentwicklung für die Teams der Kindertageseinrichtungen, in denen die Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss tätig sind. Diese Maßnahmen werden von qualifizierten Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen durchgeführt. Insbesondere bei diesem Themenkomplex hebt sich das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ von den hier analysierten Projekten ab und verfolgt einen umfassenderen Ansatz bei der Durchführung und den Zielgruppen. Dieser Ansatz kann vor dem Hintergrund der bisher zusammengetragenen Informationen als in besonderer Weise innovativ und weiterführend angesehen werden.

2.4 Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Kapitels hat sich zunächst gezeigt, dass die aktuelle Qualifizierungs- und Weiterbildungslandschaft im Kontext der Anerkennung von im Ausland erworbenen pädagogischen Berufen als divers zu charakterisieren ist. Im Rahmen der vorgenommenen Typisierung von aktuellen Projekten konnten dabei vier Typen gebildet werden, die sich anhand der Lernform (formal vs. non-formal) und der institutionellen Zuordnung (Hochschule vs. Weiterbildungsanbieter) voneinander differenzieren lassen. Deutlich wurde dabei, dass ein großer Teil der recherchierten 34 Projekte als Weiterbildungen beschrieben werden kann (22 Projekte). Diese Projekte zielen nicht auf die Anerkennung des im Ausland erworbenen Abschlusses. Demgegenüber qualifizieren zwölf der einbezogenen 34 Projekte die teilnehmenden Fachkräfte zur Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen als anerkannte Fachkraft. Dies deutet somit auf eine Unterrepräsentanz solcher qualifizierender Maßnahmen im Kontext der Weiterbildungslandschaft hin, wenngleich die Recherche entsprechender Projekte nicht als vollständig, sondern vielmehr als explorativ anzusehen ist. Auch hat sich auf Basis der Stichprobe ein strukturelles Defizit in Bezug auf Angebote für Akademiker*innen gezeigt,

d.h. Angebote, die auf eine qualifikationsadäquate Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulqualifikationen im Bereich der Kindertagesbetreuung zielen, liegen seltener vor. Deutlich wird dies auch daran, dass der Großteil der Projekte, die auf eine staatliche Anerkennung des im Ausland erworbenen Abschlusses zielen, keine Differenzierung zwischen Hochschul- und Fachschulabschluss vornimmt. D.h. diese Maßnahmen fokussieren insbesondere auf den Referenzberuf der Erzieher*innen in Deutschland und der im Ausland erworbene Abschluss soll an diesen angepasst werden. Ein weiteres Defizit zeigt sich auf Basis der zusammengetragenen Projekte darin, dass Fachkräfte, die keine Anerkennung ihres Abschlusses im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung erhielten oder deren Qualifikation keinem Referenzberuf zugeordnet werden konnte, nicht durch die Maßnahmen adressiert werden. Lediglich ein Projekt nimmt diese Gruppe in den Blick.

Zudem hat sich sowohl bei der Typisierung der recherchierten Maßnahmen als auch bei der Einzelfallanalyse ausgewählter Projekte insgesamt gezeigt, dass den sprachlichen Fähigkeiten eine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Ein überwiegender Teil der hier betrachteten Maßnahmen setzt bereits ein entsprechendes Sprachniveau zur Teilnahme voraus. Den Maßnahmen – und vor allem solchen, die zu einer staatlichen Anerkennung führen – kommt damit die Rolle eines Gate-Keepers zu, d.h. die Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten, die im Rahmen der behördlichen Gleichwertigkeitsprüfung aufgrund europäischer Regelungen nicht durchgeführt wird (vgl. Kap. II.1), erfolgt durch die jeweiligen Projekte im Kontext von Nachqualifizierungen.

Die Einzelfallanalysen und damit die ausführlichere Beschreibung dreier ausgewählter Projekte zeigt zudem, dass die Initiierung von Maßnahmen zur Qualifizierung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss insbesondere vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels im Bereich der Kindertagesbetreuung anzusehen ist. Damit werden zugleich aktuelle Diskurse um die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen adressiert, die in der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen eine Maßnahme zur Verbesserung der Personalsituation sehen. In diesem Zusammenhang deutet sich auch an, dass bei der Initiierung und Etablierung von Qualifizierungsmaßnahmen politische Akteur*innen – wie beispielsweise Städte oder Kommunen – eine zentrale Rolle einnehmen. Durch die Einzelfallanalysen konnten zudem spezifische Herausforderungen rekonstruiert werden, die sich im Kontext der Maßnahmen andeuten. Thematisiert wurde etwa im Rahmen der Expert*inneninterviews, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die an den Maßnahmen teilnehmenden Fachkräften als herausfordernd eingeschätzt wird. Dies verweist damit insgesamt auch auf einen bislang kaum thematisierten Aspekt im Rahmen der Qualifizierung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss.

Inhaltlich nehmen ergänzende praktische Arbeitsphasen in Kindertageseinrichtungen einen zentralen Stellenwert im Rahmen der hier zusammengetragenen Maßnahmen ein; dies betrifft insbesondere solche Maßnahmen, die auf einen anerkannten Abschluss als Erzieher*in zielen. Im Rahmen dieses Projekttyps (Typ II) werden darüber hinaus Themen aufgegriffen, die insgesamt als spezifisch für das Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung in Deutschland anzusehen sind. Dazu gehören etwa Rechtsgrundlagen oder die Organisation des Bildungs- und

Erziehungssystems in Deutschland. Eine individuelle Anrechnung von bereits erbrachten Leistungen erfolgt dabei durch den überwiegenden Teil dieses Projekttyps nicht. Auch lassen sich diese Projekte insgesamt als voraussetzungsvoll bezeichnen, da beispielsweise bestimmte sprachliche Fähigkeiten zur Teilnahme erforderlich sind. Hier lässt sich auch ‚Vielfalt willkommen‘ einordnen, das sich allerdings auch von der skizzierten Weiterbildungslandschaft abhebt. Durch das Projekt wird nicht nur die Fachkraft mit einem im Ausland erworbenen Abschluss adressiert, sondern zudem das institutionelle Umfeld einbezogen, in das die teilnehmenden Fachkräfte eingebunden sind. Dadurch zeichnet sich ‚Vielfalt willkommen‘ durch einen breiteren und umfassenderen Ansatz im Vergleich zu der hier betrachteten Weiterbildungslandschaft aus.

3 Internationale Einordnung

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die strukturellen Rahmenbedingungen rekonstruiert und beschrieben wurden sowie eine Skizzierung der derzeitigen Weiterbildungslandschaft für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss erfolgte, wird im Rahmen dieses Kapitels die Anerkennung von im Ausland erworbenen pädagogischen Abschlüssen in den internationalen Kontext eingeordnet. Dies zielt damit auf die Klärung der Fragestellungen, welche trans- und internationalen Entwicklungen sich abzeichnen und wie das Thema der Anerkennung beruflicher Abschlüsse in anderen Ländern behandelt wird; durchaus in der Perspektive der Erwartungen, die zugewanderte Fachkräfte gegebenenfalls haben können. Dazu werden zunächst das Berufsbild der Erzieher*innen sowie die Ausbildungssysteme im internationalen Vergleich beschrieben. Im nächsten Schritt werden die zentralen Diskussionen und Entwicklungen auf internationaler und transnationaler Ebene herausgearbeitet sowie die Anerkennung beruflicher Abschlüsse in anderen Ländern skizziert.

3.1 Berufsbild und Ausbildungssysteme im internationalen Vergleich

In den vorangegangenen Analysen und Erörterungen wurde deutlich, dass insbesondere das Berufsbild der Erzieher*innen in Deutschland eine Herausforderung bei der Anerkennung darstellt, da sich dieses von Berufsbildern in anderen Ländern maßgeblich unterscheidet. Vor diesem Hintergrund wird hier zunächst ein Überblick über den Beruf der Erzieher*innen und die dazugehörigen Ausbildungssysteme im internationalen Vergleich gegeben, um so die zentralen Charakteristika des Erzieher*innenberufs in Deutschland vertiefend herauszuarbeiten. Da die Gestaltung der Ausbildungssysteme sowie die Berufsprofile auch eng verknüpft sind mit den jeweiligen nationalen frühpädagogischen Systemen, wird hierauf ebenso kurz eingegangen. Für den europäischen Vergleich kann dabei auf das SEEPRO-Projekt (Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa) zurückgegriffen werden, in dessen Rahmen Länderprofile der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union u.a. in Bezug auf die Ausbildungen und Arbeitsfelder des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen erstellt wurden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010; 2018).

Zunächst ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit ganz allgemein in gesellschaftliche und kulturelle Kontexte eingeordnet sind,

durch wohlfahrtsstaatliche Arrangements beeinflusst werden und in Abhängigkeit zu diesen spezifischen Rahmungen stehen (vgl. z.B. Oberhuemer 2004; Faas et al. 2019; Fthenakis/Oberhuemer 2004; Riedel 2011). Dies impliziert, dass Konzepte von Erziehung und Bildung und damit auch die entsprechenden (Aus-)Bildungssysteme und Berufsprofile zwischen einzelnen Nationalstaaten variieren bzw. voneinander abweichen (z.B. Moss 2006), was sich auf Pfadabhängigkeiten und spezifische nationale Diskurse und historische Entwicklungsverläufe zurückführen lässt (vgl. z.B. Treptow/Walther 2010). Zugleich sind die Erwartungen und Anforderungen an professionelle Bildungs- und Erziehungsarbeit in allen (europäischen) Ländern gleichermaßen gestiegen (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010). Dies schließt an allgemeine Auseinandersetzungen mit dem Thema Bildung und Globalisierung an, die darauf verweisen, dass Bildungssysteme nicht mehr ausschließlich einer nationalen Verantwortung unterliegen, sondern „zunehmend an grenzüberschreitende Signifikationsräume angebunden“ (Amos 2014, S. 14) sind. Gemeint ist damit, dass Erziehung und Bildung insgesamt – sowohl bezogen auf (Bildungs-)Politik, Bildungsinstitutionen als auch auf konkrete pädagogische Praktiken und Handlungsformen – nicht länger ausschließlich als nationale Phänomene zu betrachten sind, sondern sich ebenso aufgrund internationaler Entwicklungen, Trends sowie Globalisierungsprozesse verändern. In diesem Kontext vollziehen sich Angleichungsprozesse zwischen Nationalstaaten (vgl. Sahlberg 2015; Parreira do Amaral 2010; Dale 1999; Meyer/ Ramirez 2000), was auch das System der Kindertagesbetreuung miteinschließt (vgl. z.B. Nitecki/Wasmuth 2019). Insofern sind Ausbildungssysteme und Berufsprofile der Frühpädagogik einerseits als spezifische nationale und kulturelle Konstruktionen zu betrachten, andererseits werden sie zugleich durch transnationale Referenzrahmen und Prozesse mitbestimmt und beeinflusst.

Frühpädagogisches System und Ausbildungssystem

Ein zentraler Aspekt, welcher die Ausbildungssysteme und Berufsprofile beeinflusst, betrifft die ministeriellen Verantwortungen und Zuständigkeiten der Einrichtungen des frühpädagogischen Bereichs. Unterschieden wird hierbei von Oberhuemer und Schreyer (2010) zwischen Ländern, in denen verschiedene, d.h. getrennte ministerielle Zuständigkeiten für den frühpädagogischen Bereich existieren, und Ländern, in denen das frühpädagogische System koordiniert organisiert wird. Diese Unterscheidung bezieht sich dabei insbesondere auf die Altersgruppe der zu betreuenden Kinder. In Ländern mit getrennt organisierten Systemen liegen unterschiedliche ministerielle Zuständigkeiten in Bezug auf die Betreuung von Kindern unter drei Jahren und der Betreuung von Kindern von drei bis sechs Jahren vor (z.B. Frankreich, Belgien, Irland oder Portugal). In anderen Ländern hingegen liegen gemeinsame ministerielle Verantwortlichkeiten in Bezug auf die Betreuung von Kindern von null bis zum Schuleintritt vor (z.B. Deutschland, Österreich, Schweden oder Dänemark) (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010). Damit ist auch ein generelles Merkmal angesprochen, anhand dessen die strukturelle Organisation und Steuerung des frühkindlichen Bereichs im internationalen Vergleich unterschieden werden kann (vgl. Klinkhammer 2019).

Neben diesen unterschiedlichen behördlichen Zuordnungen unterscheiden sich die frühpädagogischen Angebote der EU-Länder nach Oberhuemer und Schreyer (2010; 2018) zudem in ihrer Gestaltung in Bezug auf die Gruppenorganisation (altershomogen vs. altersheterogen),

Personalausstattung oder auch die Arbeitsbedingungen. Weniger hingegen unterscheiden sich die EU-Länder hinsichtlich des Eintrittsalters in die Pflichtschule. Dieses ist im Großteil der Länder der Europäischen Union auf sechs (z.B. Belgien, Deutschland, Dänemark oder Österreich) oder sieben Jahre (z.B. Bulgarien, Estland, Finnland oder Schweden) festgelegt. In zwei Ländern können Eltern in Bezug auf das Eintrittsalter des Kindes in die Pflichtschule zwischen sechs oder sieben Jahren (Rumänien und Ungarn) wählen. In nur wenigen Mitgliedstaaten erfolgt der Eintritt in die Schule unter sechs Jahren. Zu diesen Staaten gehören England, Schottland, Wales, Malta, Zypern und die Niederlande, in denen Kinder bereits mit fünf Jahren oder jünger in das System Schule übergehen. Starke Unterschiede zwischen den EU-Staaten zeigen sich zudem in Bezug auf die von einer Fachkraft zu betreuenden Kinder und die durchschnittliche Gruppengröße. Im Kontext der unter dreijährigen Kinder werden etwa in Dänemark im Durchschnitt 3,5 Kinder von einer Fachkraft betreut, hingegen liegt diese Fachkraft-Kind-Relation in Spanien bei zwei- bis dreijährigen Kindern bei ca. 16 bis 20 Kindern. Die Gruppengrößen variieren in diesem Zusammenhang zwischen 10 und 20 Kindern. Bei der Betreuung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren variiert die Fachkraft-Kind-Relation zwischen fünf Kindern pro Fachkraft in Dänemark und reicht bis zu 25 Kindern pro Fachkraft in Griechenland, Portugal und Spanien. Nach den Angaben von Oberhuemer und Schreyer (2010; auch 2018) sind in dieser Altersgruppe im Bereich der Gruppengröße die Unterschiede zwischen den Ländern jedoch nicht ganz so stark wie bei den unter dreijährigen Kindern. Hier werden meist 20 Kinder pro Gruppe betreut (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010; 2018).

Im Hinblick auf die Ausbildungsinstitutionen merken Oberhuemer und Schreyer (2010; 2018) an, dass in den EU-Ländern überwiegend Übereinstimmung besteht und Fachkräfte – hier bezogen auf *Kernfachkräfte* mit Gruppen- oder Leitungsverantwortung – auf Hochschulniveau ausgebildet werden. Diese grundständigen Bachelorstudiengänge dauern nach Angaben der Autor*innen drei Jahre, beinhalten meist 180 ECTS-Punkte und qualifizieren ausschließlich oder u.a. für die Gruppen- oder Einrichtungsleitung von frühpädagogischen Institutionen. Diese Studiengänge sind in den meisten Ländern an Universitäten verortet (z.B. Bulgarien, Frankreich oder Schweden). Andere Länder haben die Ausbildung von frühpädagogischem Personal an berufsqualifizierenden Hochschulen institutionalisiert (z.B. Belgien, Niederlande oder Dänemark), während in den baltischen Ländern Studiengänge sowohl an Universitäten als auch an berufsqualifizierenden Hochschulen angeboten werden. Im Rahmen der Hochschulstudiengänge ist somit davon auszugehen, dass eine allgemeine Hochschulreife für die Aufnahme des Studiums vorausgesetzt wird. Auch wenn diese Studiengänge für frühpädagogische Arbeitsfelder für Kinder ab dem ersten oder dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt qualifizieren können, unterscheidet sich das Qualifikationsbild für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren und wird durch Autor*innen als vielfältiger beschrieben. Denn in der Mehrheit der Länder wird zwischen der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren und über drei Jahren in den Ausbildungen unterschieden – abgesehen von den nordischen und baltischen Ländern sowie Slowenien, wo eine Hochschulausbildung für die Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren eingeführt wurde. Diese Trennung der Ausbildungen in Bezug auf die Altersgruppe der zu betreuenden Kinder wird von Oberhuemer und Schreyer (2010) auf die Organisation des frühpädagogischen Systems zurückgeführt. Die genannten Länder mit einer Ausbildung für die

Altersgruppe von null bis sechs werden zugleich durch eine einheitliche Verwaltung koordiniert. Hier wird somit auch die enge Verknüpfung des Ausbildungssystems mit der oben beschriebenen Gestaltung des frühpädagogischen Systems insgesamt deutlich.

Während Oberhuemer und Schreyer (2010) konstatieren, dass der überwiegende Teil der Kernkräfte des frühpädagogischen Personals in den EU-Staaten auf Hochschulniveau ausgebildet werden, existieren neben Deutschland jedoch weitere Staaten, in denen die Qualifizierung des frühpädagogischen Personals auf Fachschulniveau erfolgt. In Österreich kann die Ausbildung als Kindergarten-/Elementarpädagog*in an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik – eine berufsbildende höhere Schule – absolviert werden, die insgesamt fünf Jahre dauert und mit einer Reife- und Diplomprüfung (allgemeine Hochschulreife plus Berufszeugnis für Elementarpädagogik) abgeschlossen wird. Zugangsvoraussetzung hierzu ist der erfolgreiche Abschluss der achten Schulstufe sowie das Ablegen einer Eignungsprüfung. Als weitere Option kann die Ausbildung zu Kindergarten-/Elementarpädagog*innen als postsekundärer Lehrgang (Kolleg für Elementarpädagogik) absolviert werden. Diese Option dauert zwei Jahre und schließt mit einer Diplomprüfung für Elementarpädagogik. Zugangsvoraussetzung ist hier eine erfolgreich abgelegte Reifeprüfung einer höheren Schule bzw. einer Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung sowie eine bestandene Eignungsprüfung. Hauptarbeitsfeld von Kindergarten-/Elementarpädagog*innen sind alle Formen von Kindertageseinrichtungen mit Kindern von eins bis sechs Jahren. Zudem besteht die Möglichkeit, eine fünfjährige Ausbildung zu Kindergarten- und Horterzieher*innen/Hortpädagog*innen ebenfalls an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik zu absolvieren. Auch hier ist die Zugangsvoraussetzung der erfolgreiche Abschluss der achten Schulstufe und eine Eignungsprüfung. Neben der Arbeit in Kindergärten und -krippen qualifiziert diese Ausbildung auch für schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote für die Altersgruppe von sechs bis 14 Jahren (vgl. Krenn Wache 2018; Oberhuemer/Schreyer 2010). Weitere Länder, deren frühpädagogisches Personal auf Fachschulniveau ausgebildet wird, sind Malta, die Tschechische Republik und die Slowakische Republik – hier existiert allerdings auch eine dreijährige Ausbildung an einer Universität. Die möglichen Arbeitsfelder beziehen sich hierbei überwiegend auf die Altersgruppe bis sechs Jahre (vgl. ebd.).

Daneben gibt es in einigen Ländern eine gemeinsame Ausbildung von vor- und grundschulpädagogischen Fachkräften auf Hochschulniveau. Eine solche Ausbildung wird in Bulgarien, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Luxemburg, Schweden und den Niederlanden angeboten. Abgesehen von Schweden wird in den genannten Ländern die Altersgruppe unter drei Jahren ausgeklammert. Anzumerken ist auch, dass in Bulgarien und Großbritannien noch weitere Angebote hochschulischer Ausbildung für den Elementarbereich existieren. Oberhuemer und Schreyer (2010) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass in mehreren Ländern die „Studiengänge für den Elementarbereich als hinzugefügtes Element zur Primarschulbildung zu sehen sind – mit der Gefahr eines überstarken Einflusses im Ausbildungscurriculum“ (S. 495). Schweden wird hierbei allerdings insofern hervorgehoben, als dass hier eine bereichsübergreifende Konzeption sichtbar werde, die die Weiterführung der elementaren Grundlagen festsetzt.

In Bezug auf den Anteil der Praxisphasen lässt sich konstatieren, dass dieser zwischen den frühpädagogischen Ausbildungen im internationalen Vergleich deutlich variiert. In einer Vergleichsstudie zwischen Dänemark, England, Norwegen, Island, Schweden, Finnland, Italien und Deutschland fällt zunächst auf, dass die einzelnen Qualifizierungen in den Vergleichsländern auf Hochschulniveau erfolgen (vgl. Oberhuemer 2014). Gemessen an der Gesamtstudienzeit liegt der Anteil der Praxisphasen in den einzelnen Studiengängen der Länder zwischen 8% und 36%. Deutlich hebt sich hierbei Dänemark mit einem Anteil von 36% ab, während für Finnland und Italien ein Praxisanteil von 8% ausgewiesen wird. Der Anteil in den weiteren genannten Vergleichsländern liegt zwischen 14% und 20%. Für die fachschulische Erzieher*innenausbildung in Deutschland wird durch Oberhuemer (2014) der Anteil auf etwas mehr als ein Drittel an der Gesamtausbildung angegeben, für die Hochschulausbildung in Deutschland werden 17% genannt. Der Anteil an Praxisphasen der Erzieher*innenausbildung in Deutschland hat somit im Vergleich zu den genannten Ländern den größten Anteil – abgesehen von Dänemark, da hier der Anteil etwa gleich ist. Ebenso variiert der Umfang dieser Praxisphasen. England, Dänemark sowie Deutschland sind im Vergleich die einzigen Länder mit längeren Praxisphasen (sechs Monate und länger). Kontrastierend dazu bestehen in Island die Praxisphasen aus 14 ein- oder zweiwöchigen Praktika (vgl. Oberhuemer 2014).

Professionsprofile

Oberhuemer und Schreyer (2010; auch 2018) ordnen in ihrer Untersuchung die einzelnen Ausbildungen bzw. die Berufe in Kindertageseinrichtungen in den EU-Ländern insgesamt sechs verschiedenen Professionsprofilen zu. Die Autorinnen beziehen sich dabei insbesondere auf die sogenannten Kernfachkräfte (Gruppen- oder Einrichtungsleitung). Zu beachten ist hierbei, dass in den betrachteten Ländern verschiedene Ausbildungen für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen qualifizieren, die wiederum unterschiedlichen Professionsprofilen zugeordnet werden können. Anhand dieser erstellten Profile wird deutlich, dass in den EU-Ländern überwiegend eine Spezialisierung der Tätigkeitsfelder und damit auch der Ausbildungen – wenn auch unterschiedlich ausgestaltet – für den frühpädagogischen Bereich vorliegt. In lediglich fünf Mitgliedstaaten der EU besteht durch die Ausbildung die Möglichkeit zur Aufnahme einer Tätigkeit auch außerhalb des frühpädagogischen Systems. Kategorisiert wird dies unter dem Professionsprofil *sozial- und kindheitspädagogische Fachkraft*. Zu diesen Ländern zählen etwa Dänemark, Belgien, Luxemburg und Deutschland. Neben der Arbeit im frühpädagogischen System besteht etwa in Dänemark die Möglichkeit in Vorschulklassen in Grundschulen oder in schulergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten zu arbeiten und in Finnland kann eine Tätigkeit in Einrichtungen der sozialen Wohlfahrt und Gesundheitspflege aufgenommen werden. Insgesamt weisen Oberhuemer und Schreyer (2010) aus, dass in den genannten Ländern die Ausbildungen für Tätigkeiten mit Kindern bis zu 15 Jahren qualifizieren. Die weiteren genannten Profile fokussieren dagegen insgesamt insbesondere auf frühpädagogische Einrichtungen, unterscheiden sich hierbei allerdings vor allem in Bezug auf die Altersgruppen. Das Professionsprofil *Frühpädagogische Fachkraft* wird auf Hochschulniveau ausgebildet und qualifiziert für Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen mit der Altersgruppe von null bis sechs Jahren bzw. bis zum Eintritt der Kinder in die Pflichtschule. Zu diesem Profil

werden z.B. Estland, Finnland, Österreich, Schweden, Spanien und Irland zugeordnet, wobei die Ausbildung in Irland auch für schulergänzende Maßnahmen bis 14 Jahren qualifiziert. Die dem Professionsprofil *Vorschulpädagogische Fachkraft* zugeordneten Ausbildungen qualifizieren dagegen überwiegend für die zwei bzw. drei Jahre vor der Einschulung und werden im Rahmen von pädagogisch orientierten Ausbildungen vermittelt. Damit werden die Fachkräfte auch hier für die Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren qualifiziert. Dazu zählen z.B. Griechenland, Italien, Malta, Polen und Rumänien. Das Professionsprofil *Vor- und grundschulpädagogische Fachkraft* bezieht sich auf die Länder, in denen Fachkräfte für den frühpädagogischen Bereich und für die Grundschule gemeinsam auf Hochschulniveau ausgebildet werden. Diese Ausbildungen qualifizieren dementsprechend für eine (Lehr-)Tätigkeit in der Grundschule wie auch für Einrichtungen, in denen Kinder zwei bzw. drei Jahre vor der Einschulung betreut werden. Ein weiteres Professionsprofil *Krippenfachkraft* bezieht sich insbesondere auf die Arbeit mit der Altersgruppe für Kinder unter drei Jahren. Dieses Profil liegt in Belgien, Italien, Malta, Spanien, Ungarn, Zypern und den Niederlanden vor. Ein letztes Professionsprofil *Gesundheits- und Pflegekraft* lässt sich dabei weniger den pädagogischen Professionen zuordnen. Dieses Profil fokussiert stattdessen auf eine Ausbildung im Gesundheits- und Pflegewesen und ist entweder eine spezifisch auf Kinder ausgerichtete Ausbildung oder eine allgemeine Ausbildung für Gesundheits- und Pflegeberufe. Überwiegend werden diese Fachkräfte nach Oberhuemer und Schreyer (2010) für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren eingesetzt bzw. qualifiziert (z.B. in Belgien, Bulgarien oder Frankreich).

Anhand der Professionsprofile zeigt sich zudem die unterschiedliche disziplin- und professionsbezogene Einbettung des frühpädagogischen Berufsbildes. Oberhuemer (2016) merkt hierzu an, dass dieses in Europa in unterschiedlichen Disziplinen verortet ist (Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Sozialpädagogik oder Gesundheits- und Pflegewissenschaft). Die Autorin führt hierzu weiter aus, dass etwa in Deutschland der Beruf der Erzieher*innen insbesondere von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit geprägt ist, während in anderen Ländern die Institutionen in den ersten drei Lebensjahren durch paramedizinische Professionen und Einrichtungen für drei- bis sechsjährige Kinder stark durch die Primärpädagogik beeinflusst sind. In skandinavischen Ländern hingegen hat sich die Frühpädagogik als eine pädagogisch professionelle Spezialisierung für die Jahre bis zum Eintritt in die Schule etabliert (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund lässt sich annehmen, dass die Professionsprofile und ihre Einbettung in die jeweiligen Systeme und Disziplinen insgesamt das berufliche Selbstverständnis und den beruflichen Habitus prägen: „Eine Tätigkeit als Lehrkraft in einer *école maternelle* in Frankreich, die voll in die Strukturen und Anforderungen des schulischen Bildungssystems integriert ist, produziert ein ganz anderes Selbstverständnis als z.B. die Tätigkeit als *pædagog* in einer dänischen altersintegrierten Einrichtung, wo der Bildungsbegriff Teil eines breiten soziokulturellen und sozialpädagogischen Verständnisses ist [...]“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S. 489, Herv. i. Orig.).

3.2 Transnationale Perspektiven auf die Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse

Im Rahmen dieses Kapitels werden insbesondere inter- und transnationale Perspektiven auf die Anerkennung ausländischer Abschlüsse herausgearbeitet, um die Anerkennung in Deutschland und die damit zusammenhängenden Diskurse umfassender einordnen zu können. Hierzu werden Publikationen transnationaler Akteur*innen in den Blick genommen. Denn durch Globalisierungsprozesse – verstanden als konstitutive Prozesse einer zunehmenden wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Personen, Staaten und Organisationen in ökonomischen, politischen und kulturellen Bereichen (vgl. Verger et al. 2012) – gewinnen transnationale Akteur*innen, nicht zuletzt durch die Beeinflussung nationaler Politiken, einen zunehmend zentralen Stellenwert (vgl. z.B. Martens et al. 2004; Wiseman et al. 2010). Zu den Akteur*innen, die die Anerkennung ausländischer Abschlüsse thematisieren, zählen u.a. die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), International Organization for Migration (IOM) und das Migration Policy Institute (MPI). Im folgenden Kapitel werden daher ausgewählte Publikationen dieser Organisationen analysiert und zentrale Aspekte skizziert.

Die Anerkennung ausländischer Abschlüsse wird durch die Publikationen der genannten Organisationen explizit zum Thema gemacht – zum Teil schon in den Titeln der Publikationen (z.B. OECD 2017; IOM 2013a) – oder in anderen thematischen Zusammenhängen aufgegriffen (z.B. IOM 2013b; UNESCO 2018). Insgesamt wird die Thematik der Anerkennung vor allem übergreifend im Kontext von Migration angesprochen bzw. vertiefender behandelt. Diese in den Dokumenten durchgängige Thematisierung zeigt sich insbesondere an einem einführenden Statement einer Publikation des Migration Policy Institute:

„Immigrants’ successful economic integration — and the benefits they bring for destination economies — depend crucially on their ability to put their skills to good use. But many immigrants cannot practice the occupations in which they are trained because their knowledge and qualifications are not readily recognized in the destination country. As a result, they may work in jobs that do not use their skills, spend long periods out of the labor force as they requalify to practice their professions, or, in some cases, not migrate at all”
(Sumption 2013, S. 2).

Es zeigt sich hierbei, dass eine ‚erfolgreiche‘ Integration von Zuwander*innen mit der Nutzung ihrer – im Herkunftsland erworbenen – Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt verknüpft wird. Zudem wird die ‚erfolgreiche‘ Integration von Zuwander*innen auch mit wirtschaftlichen Zugewinnen für die Aufnahmestaaten verbunden. Angesprochen sind damit zwei Ebenen: Einerseits werden damit Vorteile für Zuwander*innen durch eine Anerkennung ihres Abschlusses in den Blick genommen. Hierbei wird u.a. thematisiert, dass Zuwander*innen ohne Anerkennung nicht zu Tätigkeiten in reglementierten Berufen berechtigt sind und daher oftmals in Berufen beschäftigt werden, für die sie eigentlich überqualifiziert sind. Der UNESCO-Weltbildungsbericht 2019 mit dem Schwerpunkt *Migration, Flucht und Bildung* geht dabei – mit Bezug auf eine OECD-Studie – davon aus, dass über ein Drittel von Migrant*innen mit Hochschulabschluss in den OECD-Staaten für ihre ausgeübten Berufe überqualifiziert sind (vgl. UNESCO 2018; auch Kis/Windisch 2018; IOM 2013a; IOM 2013c; OECD 2017; OECD 2007). Die Anerkennung – so die Argumentation – verbessert damit die Chancen für Zuwander*innen insgesamt,

einen qualifikationsadäquaten Beruf zu finden (vgl. OECD 2017) sowie ihre Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt besser nutzen zu können (vgl. Hawthorne 2013). Andererseits wird argumentiert, dass die Anerkennung ausländischer Abschlüsse Chancen für Arbeitgeber*innen und den „labour-market outcome“ (OECD 2014b, S. 3) insgesamt beinhaltet. Hier wird u.a. angesprochen, dass die Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt für Zuwander*innen ein zentrales Thema darstellt, um die Fähigkeiten und Kompetenzen dieser für das Wirtschaftswachstum in Europa voll auszuschöpfen (vgl. IOM 2013a). Zudem wird die Anerkennung ausländischer Abschlüsse und die Integration von Zuwander*innen in den Arbeitsmarkt im Kontext eines Fachkräftemangels insgesamt, d.h. nicht nur bezogen auf bestimmte berufliche Bereiche thematisiert (vgl. IOM 2013a; b). Die UNESCO bezieht dies jedoch u.a. auch explizit auf den pädagogischen Bereich: „Yet recognition is in the public interest, allowing immigrants to fill vacancies in the health and education sectors instead of working outside their fields“ (UNESCO 2018, S. 104). Angesprochen ist mit diesem Zitat zudem auch die gesellschaftliche Bedeutung von Anerkennungsverfahren sowie der Aspekt, dass Zuwander*innen in anderen als ihren erlernten Berufen arbeiten.

Neben dieser eher allgemeinen Einordnung der Thematik sind in einem Großteil der Publikationen zwei gemeinsame Muster erkennbar: Es werden Probleme bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse angesprochen und Vereinfachungen der Verfahren diskutiert. Diese beiden Thematisierungsweisen stehen dabei insofern in einem wechselseitigen Verhältnis, als dass auf Basis identifizierter Problematiken und Anerkennungshindernissen Vereinfachungen und Verbesserungen abgeleitet werden. Im Kontext der identifizierten Problematiken wird darauf hingewiesen, dass zwar der Großteil der Antragssteller*innen eine Anerkennung bzw. Teilanerkennung erhält, allerdings nur wenige Zuwander*innen die Möglichkeit der Anerkennung ihres Abschlusses nutzen (38%; hier bezogen auf die OECD-Staaten) (vgl. OECD 2017). In diesem Zusammenhang wird auch durch den UNESCO-Weltbildungsbericht kritisiert, dass Anerkennungssysteme noch zu unterentwickelt und nicht konsistent genug sind, um die Bedürfnisse von Zuwander*innen zu erfüllen. Zurückgeführt wird dies u.a. darauf, dass die Hürden hinsichtlich der aufzubringenden Ressourcen (zeitliche Dauer und Kosten der Verfahren) zur Aufnahme eines Anerkennungsverfahrens für Zuwander*innen zu hoch sind (vgl. UNESCO 2018; auch IOM 2013b). Angesprochen werden zudem fehlende Kenntnisse aufgrund unterschiedlicher Berufsbilder sowie fehlende sprachliche Fähigkeiten von Zuwander*innen, welche die Anerkennung von Abschlüssen erschweren: „In other words, foreign-trained professionals may be unable to use relevant skills acquired abroad both because employers or regulators do not understand their qualifications, and because migrant professionals have actual deficits in their skills or professional language ability“ (Sumption 2013, S. 3). Sumption (2013) spricht im Zusammenhang mit der Anerkennung ausländischer Abschlüsse zudem die Problematik von unterschiedlichen Ausbildungssystemen an. Die Autorin greift hier auf, dass dadurch Zuwander*innen zusätzliche Weiterbildungsangebote benötigen, jedoch nur wenige Möglichkeiten bzw. nicht ausreichend spezifische, d.h. auf die benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten zugeschnittene Maßnahmen zum Ausgleich fehlender Kenntnisse vorhanden sein könnten, was insgesamt problematisch eingeschätzt wird (vgl. ebd.; auch OECD 2017).

Insgesamt wird in den hier exemplarisch betrachteten Publikationen transnationaler Akteur*innen für eine Vereinfachung von Anerkennungsverfahren plädiert. Eine solche Vereinfachung wird u.a. in der Schließung internationaler Abkommen gesehen (vgl. OECD 2017; OECD 2007; UNESCO 2018; Sumption 2013). Diese werden als vorteilhaft erachtet, da die Qualifikationen, die unter das Abkommen fallen, nicht länger im Kontext individueller Überprüfungen bewertet werden müssten: „The agreements are based on the idea that once participating countries have established trust in one another’s standards, there is no need to assess individual qualifications case by case“ (Sumption 2013, S. 10). Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die oben beschriebene EU-Berufsanerkennungsrichtlinie, in der festgelegt ist, dass bestimmte Berufe in den Mitgliedstaaten automatisch anerkannt werden (vgl. OECD 2017; UNESCO 2018; Sumption 2013). Allerdings werden internationale Abkommen auch kritisch betrachtet: „One critical issue related to the proliferation of bilateral and multilateral recognition agreements is that, if on the one hand they simplify the recognition procedure for specific groups of nationals or professionals, on the other the multitude of special regimes for selected categories may aggravate the complexity of the national systems for recognition and the lack of transparency“ (IOM 2013a, S. 25). Angesprochen wird hier, dass durch internationale Abkommen zwar eine Vereinfachung des Anerkennungsverfahrens erreicht werden kann, durch eine Vielzahl an Sonderregelungen jedoch zu befürchten ist, dass die Komplexität nationaler Anerkennungssysteme und der Mangel an Transparenz weiter verschärft werden. Beispiele dafür gibt es schon. Auch werden Unterschiede bei den Lehrinhalten und der Qualität der Bildungssysteme als mögliche Hindernisse für internationale Anerkennungsabkommen genannt (vgl. OECD 2017).

In Bezug auf die nationale Ebene wird u.a. gefordert, dass im Rahmen von Anerkennungsverfahren auch Anträge aus dem Ausland bearbeitet werden sollten, um dadurch bereits die Arbeitschancen für zukünftige Zuwander*innen, die sich noch im Ausland befinden, transparent zu machen (vgl. IOM 2013b; OECD 2017). In diesem Zusammenhang wird das Anerkennungssystem in Deutschland hervorgehoben, das solche Verfahren u.a. ermöglicht (vgl. IOM 2013b). Eine Vereinfachung der Verfahren wird daneben auch in möglichst geringen Kosten sowie schnelleren Verfahren gesehen (vgl. OECD 2017). Darüber hinaus wird zur Vereinfachung von Anerkennungssystemen eine Harmonisierung vorgeschlagen. Dies bezieht sich dabei einerseits auf internationale Regeln und transparente Verfahren. Andererseits wird dies auch auf die nationalen Systeme bezogen, indem thematisiert wird, dass verschiedene in das Anerkennungsverfahren einbezogene Behörden verstärkt zusammenarbeiten sollten, etwa Anerkennungsbehörden mit Behörden, die zuständig für Integration und Arbeit sind (vgl. UNESCO 2018). Auch wird argumentiert, dass bei unterschiedlichen Anerkennungsverfahren – z.B. für akademische und berufliche Abschlüsse – eine Harmonisierung der verschiedenen Methoden und Kriterien erfolgen sollte (vgl. IOM 2013b).

Insgesamt lassen sich somit auf inter- und transnationaler Ebene Entwicklungen identifizieren, die auf eine Vereinfachung von Anerkennungsverfahren zielen, was teilweise auch auf nationaler Ebene aufgegriffen wird: „While various policies have emerged to improve the recognition of foreign qualifications, no country can claim to have “solved” the problem, and many of the

efforts to address it are still in their infancy” (Sumption 2013, S. 2). Die in den transnationalen Diskursen thematisierten Aspekte spiegeln sich in gewisser Weise auch im Anerkennungssystem in Deutschland wider: auch hier wird die Thematik im Zusammenhang von Migration und Fachkräftemangel diskutiert (vgl. Kap. II.1; 2) und der Duktus der Vereinfachung von Anerkennungsverfahren wird aufgegriffen. Im Vorwort zum Anerkennungsbericht betont etwa die Bundesministerin für Bildung und Forschung Anja Karliczek, dass inländische Fachkräfte nicht ausreichen, „um den Fachkräftebedarf zu decken. Wir brauchen auch die Zuwanderung von qualifizierten Fachkräften. Dabei spielt die Berufsankennung eine hervorgehobene Rolle [...]“ (BMBF 2019, S. 2). Weiter wird genannt, dass die Bundesregierung in den letzten Jahren „die Rahmenbedingungen für die Anerkennung deutlich verbessert“ (ebd., S. 3) hat. Im Anerkennungs-gesetz des Bundes wird ebenso an Themen transnationaler Diskurse angeschlossen: „Dieses Gesetz [das BQFG des Bundes, Anm. d. Verf.] dient der besseren Nutzung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen für den deutschen Arbeitsmarkt, um eine qualifikationsnahe Beschäftigung zu ermöglichen“ (§1 BQFG). Aufgegriffen werden hierbei einerseits die Nutzung des Potentials von Fachkräften mit internationalem Abschluss sowie die Problematik einer nicht qualifikationsadäquaten Beschäftigung dieser Fachkräfte.

Die kurze Skizzierung transnationaler Diskurse verdeutlicht insgesamt die Relevanz der Anerkennung internationaler Abschlüsse. Dies zeigt sich auch daran, dass verschiedene Vergleichsstudien zu den Anerkennungssystemen in unterschiedlichen Ländern (vgl. z.B. OECD 2004; 2017; Eberhardt/Annen 2019) sowie Fallstudien bzw. Berichte über die jeweiligen Anerkennungssysteme unterschiedlicher Länder vorliegen (vgl. z.B. IOM 2013a; Pfeffer/Skrivanek 2013); auch dadurch werden Internationalisierungs- und Harmonisierungsprozesse angeregt (vgl. Wiseman/Baker 2015). Auf spezifische Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Anerkennungssystemen in anderen Ländern wird im folgenden Kapitel eingegangen.

3.3 Zur Anerkennung in anderen Ländern

Die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen erfährt nicht nur in Deutschland eine zunehmende Aufmerksamkeit, sondern wird auch in anderen Ländern thematisiert. Dies wird durch internationale Vergleichsstudien deutlich, auf die im Folgenden näher einzugehen ist (vgl. Eberhardt/Annen 2019; OECD 2017). Eberhard und Annen (2019) untersuchten beispielsweise in ihrer Studie Systeme zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen auf mittlerer Qualifikationsebene und legten ihren Fokus insbesondere auf die Verfahren zur Anerkennung sowie Steuerungsmechanismen, mit denen die Verfahren in Kraft gesetzt wurden. Im Vordergrund standen dabei Australien, Kanada und das Vereinigte Königreich, wobei zudem eine Systematisierung von Anerkennungsmodellen der Länder Norwegen, Dänemark, Schweiz, Österreich und Großbritannien sowie Kanada, Australien, USA und Südafrika vorgenommen wurde. In der Publikationsreihe „Making Integration Work“ der OECD werden die zentralen Erkenntnisse der Integrationspolitik zusammengefasst und Herausforderungen sowie empfehlenswerte politische Praktiken genannt, um die Integration von Migrant*innen zu fördern. In dieser Reihe erschien im Jahr 2017 eine Veröffentlichung, die sich auf die Anerkennung und Bewertung ausländischer Qualifikationen in den OECD-Mitgliedstaaten bezieht und die insbesondere Politikempfehlungen durch einen auf Basis einer Fragebogenerhebung

durchgeführten Vergleich der Anerkennungsverfahren der OECD-Staaten aufzeigt (vgl. OECD 2017).

Nach Angaben der OECD (2017) haben nahezu alle OECD-Länder ein Anerkennungsverfahren von ausländischen Abschlüssen eingeführt (vgl. OECD 2017). Allerdings unterscheiden sich diese deutlich voneinander. So kommen Eberhardt und Annen (2015; 2019) zunächst zum Schluss, dass eine Typologie der Anerkennungsmodelle wenig sinnvoll sei, da die Verfahren in den betrachteten Ländern unterschiedlich und uneinheitlich ausgestaltet sind: in Bezug auf reglementierte und nicht reglementierte Berufe, die Art der Qualifikation, das Herkunftsland der Bewerber*innen oder die migrationspolitischen Strategien, in die die Verfahren eingebettet sind. Gezeigt hat sich nach Angaben der Autor*innen dabei, dass Anerkennung kein universelles Konzept ist, sondern „eines, in dem der Regulierungsgrad der heimischen Arbeitsmärkte, die damit verbundenen industriellen Beziehungen und kulturellen Bildungstraditionen Ausdruck finden“ (Eberhardt/Annen 2019, S. 13); d.h., Anerkennungsverfahren lassen sich – ebenso wie (Aus-)Bildungssysteme (vgl. Kap. II.3.1) – als spezifische nationale und kulturelle Konstruktionen betrachten (vgl. auch Geiger et al. 2019). Dennoch wird bei Eberhardt und Annen (2019) ebenso deutlich, dass in den untersuchten Vergleichsländern dieselben Grundannahmen und damit auch ähnliche Logiken in Bezug auf die Anerkennung ausländischer Abschlüsse vorliegen: Die Anerkennungs-suchenden besitzen verschiedene Zertifikate, Abschlüsse und Berufserfahrungen, die in unterschiedlichen nationalen (Aus-)Bildungssystemen und institutionellen Gefügen erworbenen wurden. Diese Qualifikationen müssen im Zielland „in das dort bestehende institutionelle Gefüge eingeordnet werden. [...] Die Entsprechung mit heimischen Abschlüssen ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass erworbene berufliche Kompetenzen im Arbeitsmarkt des aufnehmenden Landes verstanden, sozial eingeordnet und die betreffenden Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit daraus resultierenden entsprechenden Rechten, Pflichten und Ansprüchen ausgestattet werden“ (ebd., S. 13). Deutlich wird hier, dass es insbesondere darum geht, die im Ausland erworbene Qualifikation in das Zielland einzupassen, wobei dann immer auch der jeweils nationale Beruf als Referenzrahmen und Maßstab der Bewertung heranzuziehen ist. Dieser Aspekt wurde bereits in Kap. II.1 bei der Betrachtung der Anerkennung des Erzieher*innenberufs in Deutschland herausgestellt. Dies scheint damit auch ein zentrales Charakteristikum und Merkmal von Anerkennungssystemen im internationalen Kontext zu sein.

Thematisiert wird die Anerkennung ausländischer Abschlüsse auch in vielen anderen Ländern insbesondere im Zusammenhang mit einem Fachkräftemangel. Dadurch ergibt sich hiermit eine ähnliche Einordnung der Thematik, wie dies auch durch transnationale Organisationen vorgenommen wird (vgl. Kap. II.3.2). Die konkrete Ausgestaltung der Verfahren unterscheidet sich abhängig von der jeweiligen migrationspolitischen Steuerung. Beispielsweise ist die Migrationspolitik in Kanada und Australien am Arbeitsmarktbedarf ausgerichtet und der Erhalt eines Visums ist nicht ausschließlich an die berufliche Anerkennung gebunden; vielmehr ist der in dem jeweiligen Berufsbereich vorliegende Fachkräftemangel entscheidend (vgl. Eberhardt/Annen 2019). Durch die Arbeitnehmerfreizügigkeit ist in Europa die Anerkennung eines

beruflichen Abschlusses nicht an das Aufenthaltsrecht gebunden. Lediglich wenn eine reglementierte Tätigkeit – wie etwa der Erzieher*innenberuf in Deutschland – aufgenommen werden soll, ist eine Anerkennung erforderlich (vgl. Kap. II.1). Die Anerkennung von Qualifikationen wird in Europa mit dem Ziel verbunden, nicht nur „die Freizügigkeit abzusichern und Mobilität abzufedern, sondern auch, um den Qualifikationswettbewerb voranzubringen und den europäischen Arbeitsmarkt insgesamt zu dynamisieren“ (Sellin 2002, S. 55; auch Eberhardt/Annen 2019). Hier zeigt sich auch die Bedeutung inter- und transnationaler Abkommen im Bereich der Anerkennung; insbesondere in Bezug auf die Vereinfachung von Verfahren. Im europäischen Raum existiert etwa durch die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie eine automatische Anerkennung für bestimmte Berufe, bei denen keine materielle Prüfung notwendig ist – hierzu wird der Erzieher*innenberuf jedoch nicht gezählt (vgl. Kap. II.1). Insgesamt gibt es im OECD-Raum weitere Abkommen zwischen den Staaten, die sich dabei etwa auf bestimmte Berufe oder auch die Anerkennung von Hochschulabschlüssen beziehen können, wie etwa die ‚Asia-Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education‘ (vgl. OECD 2017). Für den Beruf der Erzieher*innen lassen sich allerdings keine spezifischen Abkommen identifizieren, an denen Deutschland beteiligt ist. Dies kann womöglich auf die Unterschiedlichkeit der Ausbildungssysteme sowie der Berufsprofile insgesamt zurückgeführt werden.

Die überwiegende Mehrheit der OECD-Länder hat darüber hinaus einen Rechtsanspruch auf eine Bewertung einer ausländischen Qualifikation eingeführt, lediglich in Kanada liegt ein solcher nach Angaben des OECD-Berichts nicht vor. Allerdings besteht hier ein sogenanntes Pan-Canadian Framework, um für ausgewählte reglementierte Berufe mehr Fairness herzustellen. Der Erzieher*innenberuf – im konkreten z.B. der Beruf des Early Childhood Educator – zählt auch in Kanada zu den reglementierten Berufen³⁸, wird jedoch im Pan-Canadian Framework nicht aufgeführt (vgl. FLMM 2009). Darüber hinaus existieren in einigen Provinzen sogenannte Fairness-Beauftragte, die dafür verantwortlich sind, dass qualifizierte Personen einen fairen Zugang zu reglementierten Berufen erhalten. Insofern bestehen in allen Ländern Rechtsansprüche bzw. bestimmte Maßnahmen für eine Bewertung des im Ausland erworbenen Abschlusses. Differenziert werden muss hierbei allerdings zwischen Personengruppen sowie Qualifikationsarten. Denn nicht in allen Staaten besteht – wie dies etwa seit der Einführung des Anerkennungsgesetzes in Deutschland geregelt ist (vgl. Kap. II.1) – ein Rechtsanspruch für alle Personen bzw. Qualifikationsarten. Im OECD-Bericht werden lediglich neun Staaten ausgewiesen, in denen ein Rechtsanspruch auf eine Bewertung der Qualifikation unabhängig von der Qualifikationsart (z.B. Hochschulabschluss) und der Personengruppe (z.B. Angehörige der EU-Staaten) existiert. Dazu gehören neben Deutschland etwa Chile, Dänemark, Österreich und die Niederlande. In den weiteren Staaten ist der Zugang damit an bestimmte Kriterien und Voraussetzungen geknüpft. In Irland besteht etwa lediglich ein Anspruch auf eine Bewertung in Bezug auf akademische Qualifikationen und in Italien ist dieser begrenzt auf

³⁸ <https://www.jobbank.gc.ca/marketreport/requirements/5180/ca> [15.07.2020]

Angehörige der EU und des EWR sowie auf Personen aus Drittstaaten mit gültiger Aufenthaltsgenehmigung (vgl. OECD 2017).

Ebenso existieren im Großteil der OECD-Staaten gesetzliche Regelungen in Bezug auf die maximale Bearbeitungszeit eingereicherter Anträge. Während sich diese in den europäischen Staaten durch die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie sowie der Lissabon-Konvention ableitet und die höchstzulässige Dauer für die Bewertung eingereicherter Anträge dabei bei drei bis vier Monaten liegt – hier ordnet sich die durch das Anerkennungsgesetz der Länder in Deutschland formulierte maximale Bearbeitungszeit ein, was den Erzieher*innenberuf miteinschließt (vgl. Kap. II.1) –, ergeben sich in außereuropäischen Staaten andere Regelungen. Beispielsweise existieren in Japan, Estland oder Neuseeland keine gesetzlichen Fristen, in Kanada oder Korea werden nur für bestimmte Berufe Fristen festgelegt und in Australien ist eine Zielvorgabe von 90 Tagen gesetzlich festgelegt. Die OECD (2017) hebt in ihrer Studie insbesondere einen Ansatz zur Beschleunigung von Anerkennungsverfahren in Schweden hervor, das sogenannte ‚Fast-Track‘ Verfahren, um die Vermittlung von qualifizierten Zuwander*innen in Mangelberufe zu beschleunigen. Hierbei geht es insbesondere darum, die Anerkennung ausländischer Qualifikationen mit spezifischen auf den jeweiligen Beruf zugeschnittenen sogenannten Brückenkursen zu kombinieren, damit ein Berufszertifikat ausgestellt werden kann (vgl. OECD 2017). Der Beruf der Erzieher*innen (bzw. preschool teacher) zählt ebenso zu den Berufen, die im Rahmen dieses Verfahrens beschleunigt anerkannt werden können.³⁹ Auch in Deutschland gibt es durch die Einführung des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes die Möglichkeit von beschleunigten Verfahren für Fachkräfte, die sich noch im Ausland befinden. Dieses kann allerdings lediglich durch die Arbeitgeber*innen beantragt werden (vgl. Kap. II.1).

Was die Kosten der Anerkennung ausländischer Abschlüsse betrifft, zeichnet sich kein einheitliches Bild zwischen den OECD-Staaten ab. Abgesehen von Chile, Estland, Irland, Israel und Litauen, wo die Anerkennung insgesamt kostenlos ist, unterscheidet sich die Höhe der Gebühren in den OECD-Staaten in Bezug auf die anzuerkennende Qualifikationsart (reglementierter, nicht reglementierter Beruf oder Hochschulqualifikation). Im Bereich der reglementierten Berufe liegt die Spannweite der Gebühren dabei zwischen einer gewährten Kostenfreiheit – beispielsweise in Norwegen – bis zu 2.530 € für nichttertiäre Abschlüsse in Australien. Hier ist allerdings anzumerken, dass die Gebühren in Australien deutlich höher sind als in anderen Staaten. Wenn Gebühren für reglementierte Berufe erhoben werden, liegt der überwiegende Teil der Staaten im Bereich bis zu 600 €, wobei Deutschland mit der durch die in der OECD-Studie angegebenen Werte von 100 bis 600 € hier im oberen Bereich liegt (vgl. OECD 2017). Insgesamt ordnen sich die Gebühren für die Anerkennung des Erzieher*innenberufs – zwischen null und 125 € (vgl. Kap. II.1) – eher im unteren Bereich ein. Möglichkeiten zur Erstattung der Gebühren durch bestimmte Fördermittel existieren nicht in allen OECD-Staaten. Während es beispielsweise in Australien, Griechenland oder Portugal keine Fördermöglichkeiten gibt, ist dies in anderen Ländern oftmals nur für bestimmte Gruppen möglich, wie etwa arbeitslose Personen in Schweden oder anerkannte Geflüchtete in Mexiko oder Neuseeland.

³⁹ <https://www.government.se/articles/2015/12/fast-track---a-quicker-introduction-of-newly-arrived-immigrants/> [11.09.2020].

Die Möglichkeit zur Übernahme der Kosten durch Jobcenter in Deutschland wird dabei in der OECD-Studie hervorgehoben (vgl. OECD 2017).

Auch im Hinblick auf mögliche sogenannte Brückenkurse bzw. Nachqualifizierungsmaßnahmen ergibt sich mit Blick auf die OECD-Staaten ein diffuses Bild. So liegen etwa in verschiedenen OECD-Staaten insgesamt keine entsprechenden Maßnahmen vor. Dies bezieht sich etwa auf Chile, Frankreich, Griechenland, Italien oder Lettland. In anderen Staaten, wie etwa in Australien, Japan oder Schweden, gibt es nur Angebote für bestimmte Berufe. In Deutschland, Kanada oder Dänemark weist die OECD-Studie jedoch aus, dass entsprechende Nachqualifizierungsmaßnahmen vorhanden sind. Insgesamt werden durch die OECD (2017) die sogenannten Brückenkurse bzw. Anpassungsmaßnahmen als sinnvoll eingeschätzt: „Bridging courses are useful for all migrants, whose qualifications are not fully equivalent to a domestic degree“ (OECD 2017, S. 50). Idealerweise werden Brückenkurse durch die OECD (2017) als eine Verbindung aus spezifisch zugeschnittenen Ausbildungen in Kombination mit Sprachkursen, Praktika und einem Mentoring-Programm erachtet: „Ideally, bridging offers combine tailored professional training with language instruction, work experience and a mentoring scheme“ (ebd., S. 51).

3.4 Zusammenfassung

Die internationale Einordnung der Anerkennung internationaler Abschlüsse zeigt zunächst, dass sich Ausbildungssysteme und Berufsprofile in Bezug auf den frühpädagogischen Bereich unterscheiden. Dies kann u.a. auf unterschiedliche Gestaltungen des frühpädagogischen Systems insgesamt zurückgeführt werden. Der Großteil der Berufsprofile in Europa ist dabei überwiegend spezialisiert auf frühpädagogische Handlungsfelder und Ausbildungen werden zum Großteil auf Hochschulniveau angeboten; zumindest in Bezug auf die sogenannten Kernfachkräfte in frühpädagogischen Einrichtungen. Diese Unterschiede lassen dabei die Komplexität erkennen, mit der die Anerkennung von ausländischen frühpädagogischen Abschlüssen konfrontiert ist; insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass sich Unterschiede in den Ausbildungen und Berufsprofilen in Europa hinsichtlich der in der Gleichwertigkeitsprüfung zugrunde gelegten Kriterien nachweisen lassen.

Die Skizzierung von Perspektiven transnationaler Organisationen verdeutlicht einerseits die Relevanz der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Die hier betrachteten Publikationen verorten die Anerkennung ausländischer Abschlüsse dabei vor allem im Kontext von Migration und eines Fachkräftemangels. Zudem wird in der Anerkennung ausländischer Abschlüsse die Chance gesehen, dass Fachkräfte entsprechend ihrer Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt beschäftigt werden können. Andererseits fokussieren die Publikationen auf die Beschreibung bestehender Hindernisse und Problematiken der Anerkennung sowie auf die Forderung nach Vereinfachung der Verfahren in den Ländern. Dabei wurde auch deutlich, dass sich solche Perspektiven auch in Deutschland wiederfinden; ebenso wird in diesem Kontext die Thematik einer Überqualifikation angesprochen. Damit ist gemeint, dass zugewanderte Fachkräfte nicht entsprechend ihrem Abschluss beschäftigt sind. Diese Problematik ist auch im Kontext der Anerkennung in Deutschland gegeben, was u.a. auf das spezifische Ausbildungssystem und Professionsbild des Erzieher*innenberufs zurückgeführt werden kann

(vgl. Kap. II.1). Auch wurde in den Publikationen die Thematik der sprachlichen Fähigkeiten von Zuwander*innen sowie das Fehlen spezifischer Kenntnisse des jeweiligen nationalen Rahmens angemerkt – und in diesem Zusammenhang auch das Fehlen entsprechender Kurse, die explizit auf die benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten von Zuwander*innen zielen. Im Ländervergleich zeigt sich, dass nicht in allen Staaten sogenannte Nachqualifizierungen vorliegen. Die Thematik von Weiterbildungen für Zuwander*innen im Anerkennungsverfahren wird dabei auch im Kontext des Erzieher*innenberufs in Deutschland diskutiert und durch das Projekt ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ ermöglicht die Robert Bosch Stiftung eine umfassende und auf den frühpädagogischen Bereich zugeschnittene Weiterbildung für Fachkräfte im Anerkennungsverfahren. Dies verdeutlicht dabei die Relevanz des Projekts sowie die Thematik von Weiterbildungsangeboten für Zuwander*innen im Kontext der Anerkennung internationaler Abschlüsse insgesamt.

Im Hinblick auf die Anerkennung in anderen Ländern ist die enge Verzahnung der Anerkennung von Abschlüssen mit der Migrationspolitik der jeweiligen Länder insgesamt zu berücksichtigen, da hierdurch u.a. die Aufnahme einer Tätigkeit im Arbeitsmarkt geregelt wird. Zudem sind Ähnlichkeiten in Bezug auf die Einordnung der Anerkennungsthematik mit transnationalen Organisationen zu erkennen. Außerdem lassen sich weitere Ähnlichkeiten zwischen den Anerkennungssystemen identifizieren; hier jedoch bezogen auf die durch die von der OECD (2017) festgelegten Vergleichskriterien, die durch diese zugleich als wünschenswerte und förderliche Kriterien von Anerkennungssystemen weltweit betrachtet werden. Die Ähnlichkeiten zwischen den OECD-Staaten beziehen sich zunächst darauf, dass in den meisten Ländern Anerkennungssysteme vorhanden sind – was nicht zuletzt die internationale Relevanz der Thematik bestätigt – und dabei ähnliche Verständnisse und Logiken in Bezug auf die Anerkennungspraktiken vorliegen. Auch ist zu konstatieren, dass in verschiedenen Ländern ähnliche gesetzliche Regelungen eingeführt wurden, wenngleich sich diese in der konkreten Ausgestaltung unterscheiden. Z.B. liegen im Großteil der Länder Rechtsansprüche auf eine Bewertung des im Ausland erworbenen Abschlusses vor, allerdings variieren diese im Hinblick auf den Ausbildungsstaat oder die Qualifikationsart. Das Anerkennungssystem in Deutschland und die Unabhängigkeit des Rechtsanspruchs vom Herkunftsland der Zuwander*innen kann hierbei im internationalen Vergleich hervorgehoben werden. Auch im Hinblick auf die Einführung einer maximal festgelegten Bearbeitungszeit eingereicherter Anträge bestehen Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Ländern.

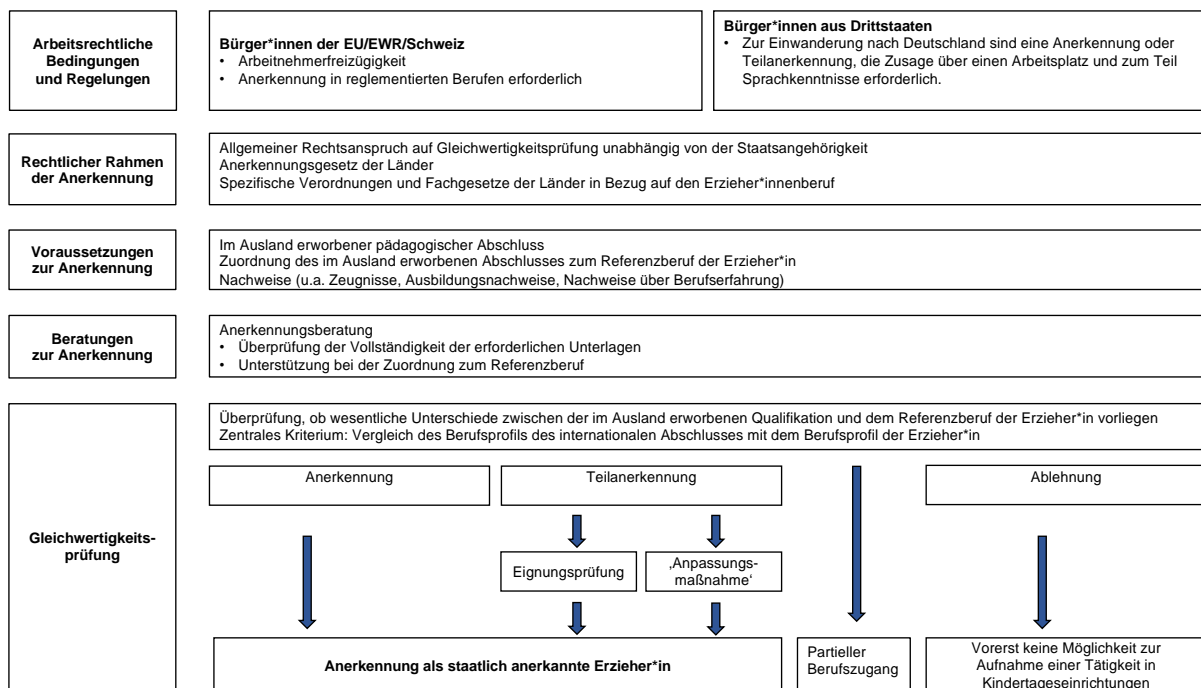
Insgesamt lässt sich sagen, dass sich durch die Thematisierung der Anerkennungsthematik auf transnationaler und internationaler Ebene eine hohe Relevanz ergibt, die sich insbesondere auf arbeitsmarktbezogene Aspekte bezieht. Auch die Relevanz von spezifischen auf pädagogische Berufe zugeschnittene Weiterbildungsmaßnahmen für Zuwander*innen im Anerkennungssystem lässt sich hierbei ableiten, wodurch sich zugleich die Notwendigkeit eines Projekts wie ‚Vielfalt willkommen‘ ergibt.

4 Zwischenfazit zur Einbettung des Programms in (inter-)nationale Diskurse und Entwicklungen

In diesem Abschnitt werden die zentralen Erkenntnisse aus diesem Teil der Studie in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst. Zunächst rücken hierbei die Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung im Ausland erworbener pädagogischer Abschlüsse in den Fokus. In Bezug auf die arbeitsrechtlichen Bedingungen im Kontext der Anerkennung ist dabei zwischen Angehörigen der EU sowie sogenannten Drittstaatsangehörigen zu differenzieren. Für Zuwander*innen aus dem EU-Raum besteht vor dem Hintergrund europäischer Abkommen und Programmen sowie einer Vernetzung der EU-Mitgliedstaaten im Bereich Arbeit und Erwerbsregulierung das Recht auf Aufenthalt und die generelle Möglichkeit einer beruflichen Tätigkeit in Deutschland. Allerdings ist die Anerkennung des pädagogischen Abschlusses für die Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen Voraussetzung, da es sich hierbei um einen reglementierten Beruf handelt. Für Fachkräfte aus sogenannten Drittstaaten sind die Einreise nach und die Aufenthaltserlaubnis in Deutschland sowie – damit verbunden – auch die Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen wesentlich komplexer. Denn hierfür sind eine Anerkennung oder Teilanerkennung der im Herkunftsland erworbenen pädagogischen Ausbildung, eine konkrete Arbeitsplatzzusage sowie zum Teil entsprechende Sprachkenntnisse nachzuweisen.

Für die Anerkennung des Abschlusses in Deutschland ist die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie maßgeblich, die als Grundlage für das 2012 im Bund eingeführte Anerkennungsgesetz diente. Letzteres war wiederum die Vorlage für die Anerkennungsgesetze der Länder, die – neben Fachgesetzen in einigen Ländern – die Grundlage für die Anerkennung des Erzieher*innenberufs als landesrechtlich geregelter Beruf darstellen. Dies bedeutet dann auch, dass für die Durchführung der einzelnen Anerkennungsverfahren die jeweils zuständigen Behörden der verschiedenen Bundesländer die Verantwortung tragen. Vorausgesetzt wird zur Anerkennung die Einreichung eines Antrags bei diesen Behörden, in dem u.a. der Referenzberuf – hier der Beruf der Erzieher*innen – anzugeben ist. Zusätzlich zum Antrag sind verschiedene Dokumente und Nachweise einzureichen. Dazu gehören etwa Nachweise über die schulischen sowie die beruflichen Abschlüsse als auch Nachweise über entsprechende Berufserfahrungen. Auf Basis der sogenannten Gleichwertigkeitsprüfung sprechen die zuständigen Behörden dann – je nachdem – eine volle Anerkennung, eine teilweise Anerkennung oder eine Ablehnung aus. Eine vollwertige Anerkennung bedeutet hierbei, dass die Tätigkeit als staatlich anerkannte Erzieher*innen ohne Einschränkungen aufgenommen werden kann. Im Falle einer Teilanerkennung sind sogenannte Nachqualifizierungsmaßnahmen zu absolvieren; hier besteht die Wahl zwischen einer Eignungsprüfung oder einer sogenannten Anpassungsmaßnahme. Die Ablehnung bedeutet, dass die Tätigkeit als staatlich anerkannte/r Erzieher*in nicht möglich ist. Für Anerkennungssuchende besteht vor der Einreichung des Antrags die Möglichkeit einer spezifischen Anerkennungsberatung, die u.a. bei der Festlegung des Referenzberufs und der Auswahl der erforderlichen Dokumente unterstützen soll. Die nachfolgende Abbildung fasst die verschiedenen strukturellen und prozessualen Aspekte des Anerkennungsverfahrens für den Erzieher*innenberuf in Deutschland zusammen (Abb. 13).

Abb. 13: Das Anerkennungsverfahren des Referenzberufs der Erzieher*innen in Deutschland (eigene Darstellung; angelehnt an Roser (2019) und BMBF (2019))



Die Anerkennung ausländischer Abschlüsse – und insbesondere die Gleichwertigkeitsprüfung – lässt sich allgemein beschreiben als ein institutionelles, gesetzlich geregeltes Verfahren. Die zugrunde gelegte Logik besteht darin, dass der im Ausland erworbene Abschluss mit dem Referenzberuf in Deutschland kontrastiert wird und die ‚wesentlichen Unterschiede‘ herausgearbeitet werden. Das Konzept der ‚wesentlichen Unterschiede‘ kann dabei als relativ offene Kategorie hinsichtlich der Bewertung verstanden werden, da diese – so ist anzunehmen – nicht nur nach festgelegten Kriterien verlaufen, sondern zudem auch durch subjektive und institutionelle Werthaltungen beeinflusst sein dürfte; insbesondere dahingehend, wie stark der Blick auf Unterschiede gerichtet wird (vgl. Kap. II.1.6). Für eine Anerkennung als staatlich anerkannte/r Erzieher*in hat damit der internationale Abschluss möglichst ähnlich dem Erzieher*innenberuf in Deutschland zu sein; ‚wesentliche Unterschiede‘ führen wie bereits erwähnt zu einer Ablehnung bzw. Teilanerkennung. Letzteres erfolgt um eine möglichst genaue Passung zum Erzieher*innenberuf in Deutschland herzustellen. Der Maßstab der Anerkennung ist damit insbesondere der Beruf in Deutschland und weniger der im Ausland erworbene Abschluss.

Die internationale Einordnung der Anerkennungsthematik hat zunächst gezeigt, dass verschiedene transnationale Organisationen die Anerkennung ausländischer Qualifikationen zum Gegenstand machen. Die Anerkennung ausländischer Qualifikationen wird dabei insbesondere im Kontext von Migration sowie im Rahmen eines Fachkräftemangels diskutiert – auch in Deutschland wird die Thematik in diesen Rahmen eingeordnet. Die weiteren Thematisierungen transnationaler Organisationen verweisen insgesamt auf eine Vereinfachung der Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Diskutiert werden dabei u.a. internationale (Anerkennungs-)Abkommen, wodurch verkürzte Anerkennungsverfahren ermöglicht werden sollen.

Durch die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie ist Deutschland auch an einem solchen Abkommen beteiligt. Die vereinfachte Anerkennung gilt dabei allerdings nur für bestimmte Berufe. Der Erzieher*innenberuf zählt nicht dazu. Auch konnten spezifische Abkommen, die den Erzieher*innenberuf einschließen und an denen Deutschland beteiligt ist, nicht identifiziert werden. Insgesamt lässt sich die Forderung nach einer Vereinfachung von Anerkennungsverfahren als transnationaler Trend zur Harmonisierung von Anerkennungssystemen beschreiben; internationale Vergleichsstudien, die u.a. auch von transnationalen Organisationen durchgeführt werden, dürften dazu noch weiter beitragen. Des Weiteren ist zu erkennen, dass mit den aktuellen Anerkennungspolitiken und insbesondere dem Anerkennungsgesetz in Deutschland prinzipiell Vereinfachungen intendiert sind. Der Ländervergleich zeigt darüber hinaus, dass in nahezu allen OECD-Staaten Anerkennungssysteme existieren und die Thematik der Anerkennung zumindest auf politischer Ebene angesprochen wird. Des Weiteren werden durch den Vergleich europäischer frühpädagogischer Ausbildungssysteme und Berufsprofile die Unterschiede zwischen den EU-Staaten deutlich. Dies gilt nicht zuletzt für Unterschiede zwischen dem Erzieher*innenberuf in Deutschland und anderen europäischen Berufsprofilen im Kontext pädagogischer Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen. Dabei ist insbesondere von Bedeutung, dass in einem Großteil der Länder die frühpädagogischen Ausbildungen auf Hochschulniveau erfolgen. Diese Studiengänge zeichnen sich dabei durch eine Spezialisierung für den frühpädagogischen Bereich aus; zum Teil wird hierbei auch noch differenziert zwischen Qualifikationen für die Arbeit mit unter Dreijährigen und mit Kindern ab drei Jahren. Ein solcher Fokus existiert im Rahmen der Erzieher*innenausbildung in Deutschland nicht. Gefolgert werden kann daher, dass die im Vergleich zu anderen Referenzberufen in Deutschland geringe Aussprache von vollwertigen Anerkennungen durch die Behörden auf diese Unterschiede zurückzuführen ist. Hierauf deuten auch die Ergebnisse der Behördenbefragung hin. Als Gründe für eine Teilanerkennung bzw. Ablehnung werden insbesondere Unterschiede im Berufsprofil des Erzieher*innenberufs im Vergleich zu Abschlüssen im Ausland angegeben. Vor diesem Hintergrund lässt sich das spezifische Berufsbild des Erzieher*innenberufs in Deutschland als ein mögliches Anerkennungs Hindernis betrachten.

Die gesellschaftliche Relevanz der Anerkennung lässt sich auf Basis der vorangehend dargestellten Befunde insgesamt als hoch einschätzen. Indiz dafür sind sowohl die Thematisierung durch transnationale Akteur*innen – wie oben beschrieben – als auch aktuelle politische Entwicklungen im internationalen als auch im nationalen Kontext. Zu nennen sind hierbei die Richtlinien zur Anerkennung der Europäischen Union, die Einführung des Anerkennungsgesetzes und des Fachkräftezuwanderungsgesetzes in Deutschland, mit denen jeweils Vereinfachungen der Anerkennung intendiert sind. Zudem zeigt sich die gestiegene Relevanz der Anerkennung für den Referenzberuf der Erzieher*innen im Rahmen der Statistik. Sowohl auf europäischer Ebene – wenngleich diese Daten vorsichtig zu interpretieren sind – als auch in Deutschland zählt der Erzieher*innenberuf zu den Berufen mit den häufigsten Gleichwertigkeitsprüfungen. Die Relevanz wird darüber hinaus auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Rahmung der Anerkennungsthematik deutlich. Thematisiert wird die Anerkennung insbesondere im Kontext von Migrationspolitik und einem Fachkräftemangel; hier auch spezifisch bezogen auf den Fachkräftemangel im System der Kindertagesbetreuung. Verbunden wird mit

der Anerkennung, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und qualifizierte Fachkräfte für Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen zu rekrutieren. Allerdings lassen sich auch bestimmte Hindernisse und Hemmnisse sowie erforderliche Steuerungen bei der Anerkennung ausländischer pädagogischer Berufsqualifikationen formulieren:

(1) Auf struktureller Ebene hat sich gezeigt, dass die Anerkennung für den Erzieher*innenberuf bundesweit durch unterschiedliche Behörden erfolgt, womit auch ein Verlust von Transparenz einhergeht. Inwieweit in diesem Zusammenhang Harmonisierungsprozesse möglich sind – z.B. in Bezug auf einheitliche Zuständigkeiten von Behörden wie etwa bestimmter Ministerien oder gar einer zentralen bundesweiten Anerkennungsbehörde – ist eher kritisch einzuschätzen. Voraussetzung wäre, dass die verschiedenen Bundesländer hierzu einen Konsens erarbeiten könnten. In Bezug auf eine bundesweite zentrale Behörde käme noch hinzu, dass die jeweiligen Curricula der Ausbildungen vereinheitlicht werden müssten. Dennoch sind diese Strukturen und Unterschiede weiterhin kritisch im Blick zu behalten und zu diskutieren.

(2) Problematiken bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse ergeben sich zudem, wenn erforderliche Unterlagen durch die Antragsteller*innen nicht eingereicht werden können. Dadurch wird die Gleichwertigkeitsprüfung komplexer und weitere eigenständige Recherchen sind durch die Anerkennungsbehörden durchzuführen. Im Rahmen eines Interviews wurde in diesem Kontext thematisiert, dass fehlende Dokumente als ‚Defizit‘ ausgelegt werden und zu Ablehnungen führen können. Insbesondere in solchen Fällen erscheint ein einheitliches Vorgehen sinnvoll und erforderlich.

(3) Hindernisse lassen sich womöglich auch auf die Logik der Gleichwertigkeitsprüfung beziehen, da hier der Referenzberuf in Deutschland als Maßstab genommen und insbesondere der Blick auf Unterschiede gerichtet wird. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bildungs- und Berufssysteme, differenter frühpädagogischer Systeme und Berufsprofile kann davon ausgegangen werden, dass nur geringe Ähnlichkeiten zwischen den ausländischen Abschlüssen und dem Erzieher*innenabschluss in Deutschland bestehen, was dann wiederum zu hohen Ablehnungs- und Teilanerkennungsquoten führt.

(4) Die Ergebnisse der Behördenbefragung zeigen, dass die Anerkennung für Berufe in Kindertageseinrichtungen nicht in allen Bundesländern den gleichen Behörden zugeordnet ist. Dies bezieht sich insbesondere auf den Referenzberuf der Kindheitspädagog*innen. Für diesen sind in elf Bundesländern andere Behörden als für den Erzieher*innenberuf zuständig. Für eine qualifikationsadäquate Anerkennung der Abschlüsse scheint es aber erforderlich, dass die beteiligten Behörden und Institutionen eng miteinander kooperieren, wie dies im Rahmen eines Projekts zur Anerkennung des Berufs Kindheitspädagog*in bereits erfolgt.

(5) Bei der Zuweisung des Referenzberufs kommt den Anerkennungsberatungen eine zentrale Rolle zu. Dies wird insbesondere dann relevant, wenn es um die Angabe des Erzieher*innenberufs oder des Berufs der Kindheitspädagog*innen geht. Denn wie sich zeigt wird ein Großteil frühpädagogischer Qualifikationen in anderen Staaten auf Hochschulniveau vermittelt. Demzufolge wäre eine Anerkennung als Kindheitspädagog*in eine qualifikationsadäquatere Anerkennung. Hierbei ist zu prüfen, inwieweit die Anerkennungsberatungen über die Strukturen

frühpädagogischer Qualifikationen informiert sind und welche weiteren Entwicklungen hier angeregt werden können.

(6) Außerdem hat sich in diesem Zusammenhang gezeigt, dass die Weiterbildungen für Fachkräfte im Anerkennungssystem überwiegend nicht zwischen akademischen Abschlüssen und Abschlüssen, die auf fachschulischem Niveau erworben worden sind, differenzieren. Zudem weist die explorative Recherche zur Weiterbildungslandschaft auf eine Unterrepräsentanz von Angeboten für Akademiker*innen hin. Hier sind zukünftig auch weitere Angebote zu initiieren, um die Teilhabe dieser Fachkräftegruppe an Weiterbildungen und am Kindertagesbetreuungssystem insgesamt zu sichern.

(7) Ein weiteres Hindernis und zugleich auch eine Voraussetzung zur Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen mit einem im Ausland erworbenen Abschluss liegt im sprachlichen Bereich. Zwar ist durch gesetzliche Regelungen die Gleichwertigkeitsprüfung getrennt von der Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten durchzuführen, dennoch wird ein bestimmtes sprachliches Niveau vorausgesetzt. Dies zeigt sich insbesondere im Bereich der sogenannten Anpassungsmaßnahmen. Als Teilnahmevoraussetzung werden in verschiedenen Projekten bzw. von verschiedenen Trägern sprachliche Kenntnisse eingefordert. Zudem besteht auch für Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit, bestimmte sprachliche Fähigkeiten zur Anstellung vorzusetzen. Vor diesem Hintergrund können die Projekte bzw. Träger der sogenannten Anpassungsqualifizierungen sowie die Einrichtungen und deren Träger als Gate-Keeper zur Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen bezeichnet werden.

(8) Wenig thematisiert werden im Diskurs um die Anerkennung Fachkräfte, deren Abschluss keine Anerkennung findet und die damit durch das Anerkennungssystem fallen, d.h. zunächst keine Möglichkeit zur Aufnahme einer Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen haben. Dies scheint insofern ein blinder Fleck in der aktuellen Anerkennungsdebatte zu sein. Hier sind weitere Untersuchungen und Entwicklungen erforderlich, um diese Fachkräfte hin zu einer qualifikationsadäquaten Beschäftigung zu begleiten. Dies bezieht sich dabei insbesondere auch auf den Beruf der Erzieher*innen, der in Relation zu anderen Berufsgruppen eine hohe Ablehnungsquote zu verzeichnen hat.

(9) Die sogenannten Anpassungsmaßnahmen werden in den Expert*inneninterviews zum Teil kritisch eingeschätzt. Dies bezieht sich u.a. auf die Verfügbarkeit der Angebote sowie auf ein Fehlen von Sprachkursen. Im Rahmen der Analyse einzelner Weiterbildungen für Fachkräfte mit einem ausländischen Abschluss hat sich angedeutet, dass einige Projekte durch die jeweiligen Kommunen initiiert werden. Dies kann als Hinweis für die hohe politische Bedeutung bei der Etablierung von Weiterbildungsmaßnahmen gesehen werden. Insofern lässt sich folgern, dass hier weitere Prozesse auf politischer Ebene anzuregen sind, um die Weiterbildungslandschaft strukturell auszubauen.

Vor diesem Hintergrund greift die Robert Bosch Stiftung mit dem Projekt ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ auf mehreren Ebenen eine relevante Thematik auf. Auf gesellschaftlicher Ebene werden Diskurse angesprochen, die sich auf Migration im Allgemeinen und den Fachkräftemangel im Bereich der Kindertagesbetreuung im

Besonderen beziehen. Insofern ist das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ auch als ein Projekt zur Behebung des Fachkräftemangels zu betrachten. Die Initiierung des Projekts zeigt zudem auf politischer Ebene, dass die Gestaltung der Weiterbildungslandschaft für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss nicht ausschließlich politischen Institutionen und Kommunen zuzuordnen ist. Vielmehr ist dies in einem breiten Kontext zu betrachten, in dem auch Nichtregierungsorganisationen durch die Initiierung solcher Projekte einen Beitrag zur Weiterbildung von Fachkräften mit einem ausländischen Abschluss leisten können, um eine breite und flächendeckende Angebotslandschaft zu gestalten. Darüber hinaus sind solche Projekte auch hilfreich, um die öffentliche Aufmerksamkeit verstärkt auf dieses Thema zu lenken. Auf struktureller Ebene greift ‚Vielfalt willkommen‘ Diskurse und Expert*inneneinschätzungen auf, die die derzeitige Landschaft der sogenannten Anpassungsmaßnahmen als unzureichend einschätzen. ‚Vielfalt willkommen‘ begegnet damit einerseits einem strukturellen Defizit in der Weiterbildungslandschaft, andererseits hebt sich ‚Vielfalt willkommen‘ durch die spezifische Konzeptualisierung und insbesondere den Einbezug mehrerer Akteur*innen bzw. des aufnehmenden Systems von anderen Maßnahmen ab, bei denen insbesondere die Fachkraft mit ausländischem Abschluss adressiert wird. Nicht zuletzt eröffnen sich durch die Teilnahme am Projekt auch für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss Chancen für eine qualifizierte und staatlich anerkannte Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen. Hierauf sowie auf weitere Aspekte auf der Meso- und Mikroebene ist im nächsten Abschnitt vertiefender einzugehen.

III EVALUATIONSERGEBNISSE AUF EBENE DER PROGRAMMDURCHFÜHRUNG

Der sich nun anschließende Teil des Berichts informiert über die Ergebnisse der Evaluation des Programms ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ auf der Ebene der Programmdurchführung. Hierzu werden zunächst die zentralen Elemente der Fachkräftequalifizierung sowie der Team- und Organisationsentwicklung in den beteiligten Einrichtungen skizziert (Kap. III.1). Im Weitergang richtet sich der Blick dann auf die am Programm teilnehmenden Fachkräfte bzw. deren Bildungsbiographien und persönliche Erfahrungen im Anerkennungsverfahren (Kap. II.2), bevor die strukturellen und einstellungsbezogenen Rahmenbedingungen der Programmdurchführung genauer beleuchtet werden (Kap. III.3). Daran schließt sich die Darstellung der Evaluationsergebnisse zu den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, den realisierten Angeboten und Aktivitäten der teilnehmenden Einrichtungsteams sowie deren Veränderungen im Programmverlauf von ‚Vielfalt willkommen‘ an. Dabei interessiert insbesondere, wie die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in diese verschiedenen Bereiche der pädagogischen Arbeit einbezogen wurden und wie sich dabei die pädagogische Qualität weiterentwickelt hat (Kap. III.4). Gerahmt werden diese Aussagen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit durch Einschätzungen der beteiligten Akteur*innen zu den Inhalten, der Organisation und dem Verlauf des Programms (Kap. III.5) sowie zu den wahrgenommenen Wirkungen (Kap. III.6). Dieser Abschnitt endet mit einer Zusammenfassung der zentralen Befunde zur Programmdurchführung von ‚Vielfalt willkommen‘ (Kap. III.7).

1 Zentrale Elemente der Programmdurchführung

Im folgenden Kapitel werden die zwei zentralen Elemente des Programms bzw. der Programmdurchführung genauer beschrieben: die Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahme für die teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsprozess (Kap. III.1.1) sowie die Team- und Organisationsentwicklung in den beteiligten Kindertageseinrichtungen (Kap. III.1.2). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (Kap. III.1.3).

Der Darstellung der Programmdurchführung ist voranzustellen, dass insbesondere zu Beginn die Durchführung der Qualifizierungsmaßnahme nicht wie geplant erfolgen konnte. So war damit umzugehen, dass das behördliche Anerkennungsverfahren der Teilnehmer*innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Zeitraum September 2018 bis März 2019 begann. Des Weiteren variierten die Laufzeiten der einzelnen Anerkennungsverfahren der Teilnehmer*innen in Abhängigkeit von den bereits vorhandenen Qualifikationen und angestrebten Bildungsabschlüssen zwischen neun und 18 Monaten (vgl. Kap. II.1).

1.1 Qualifizierung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren

Die fachliche „Anpassungsqualifizierung“ im Rahmen des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ wurde in zehn ganztägigen Seminareinheiten und bei Bedarf in Form einer kontinuierlichen

Begleitung beim Gleichwertigkeitsanerkennungsverfahren von Mitarbeiter*innen der BBQ Bildung und Berufliche Qualifizierung gGmbH sowie freiberuflichen Weiterbildner*innen durchgeführt. Die Seminareinheiten verteilten sich dabei über ein halbes Jahr und deckten ein breites inhaltliches Spektrum ab. Dem Evaluationsteam lagen gegen Ende des Programms sechs Protokolle von Weiterbildner*innen zur Auswertung vor. Die Termine fanden im Zeitraum vom 08.02.2019 bis 19.07.2019 mit einer Dauer von ca. 7,25 bis 7,75 Stunden statt. Die Anzahl der teilnehmenden Fachkräfte lag zwischen 13 und 16 Personen (durchschnittlich 15 Personen pro Termin) und es war stets ein/e Weiterbildner*in anwesend.

Die **Seminarinhalte** betreffend benennen die Weiterbildner*innen zahlreiche Themenschwerpunkte, die im Rahmen eines Seminartages behandelt wurden. Diese umfassen sowohl Aspekte zum Ablauf und der Organisation frühpädagogischer Tätigkeiten als auch konkrete pädagogische Inhalte. Im Folgenden soll ein stichpunktartiger Überblick über den Ablauf sowie die behandelten Themen gegeben werden:

Ablauf und Organisation:

- Begrüßung, Kennenlernen, Vorstellungsrunde
- Sammeln von Themen und Fragen
- Einführung in das jeweilige Thema, kurzer Überblick, Präsentation
- Gemeinsamer Abschluss, Feedbackrunde

Konkrete Inhalte:

(1) Rechtliche Grundlagen:

- Rechtsordnung in Deutschland: Föderalismus, Gewaltenteilung, öffentliches Recht und Zivilrecht
- Rechtlicher Rahmen der Kindertagesbetreuung auf Bundesebene und in Baden-Württemberg: Auftrag Kita, Einordnung in SGB VIII, KiTaG BW, Zusammenhang mit Orientierungsplan, Qualität
- Familienrecht – Kindesrecht: Elterliche Sorge – Kindeswohl/Kinderrechte – Aufsichtspflicht
- Kindeswohlgefährdung und Schutzauftrag: Erklärung, Umsetzung in der Kindertageseinrichtung
- Aufsichtspflicht: Erklärung, Haftung und Schadensersatz, Umsetzung in der Kindertageseinrichtung
- Spannungsfeld Aufsichtspflicht – Erziehungsauftrag: Meinungsbildung und Positionierung

(2) Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg:

- Kultursensibles und vorurteilsbewusstes Beobachten und Dokumentieren
- Das Bild vom Kind: entwicklungspsychologische Aspekte / anthropologisch–historische Bezüge
- Sammlung von vorhandenem Wissen über den Orientierungsplan
- Was zeichnet einen „guten“ Kindergarten aus?
- Chancen des Orientierungsplans
- Die Rolle der Erzieherin/des Erziehers
- Die Eckpunkte der Bildung laut Orientierungsplan

- (3) Beobachtung:
- Verarbeitungsschritte im Beobachtungsprozess – Beispiel: Das Leuener Modell
 - Beobachtungsübungen anhand von ausgewählten Filmausschnitten
 - Wichtige Begriffe: Engagiertheit – Emotionalität – Kompetenz
 - Dokumentation gemeinsam mit dem Kind
 - Kindliche Motivation als Basis für Interesse
 - Gibt es eine „Nachhaltigkeit“ frühzeitiger Lernerfahrungen?
 - Von der Motivation über die Aktion zum beobachtbaren Verhalten
- (4) Transitionen:
- Definition und Erklärung
 - Abhängigkeit von Bindung
 - Eingewöhnung in die Kita
 - Übergang in die Grundschule
- (5) Sozialraum:
- Gelingende Vernetzung
 - Grundlagen der Sozialraumorientierung
- (6) Zusammenarbeit mit Eltern:
- Gestaltung eines Elterngesprächs
 - Lernbilder zur Haltung gegenüber Eltern: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
- (7) Zusammenarbeit im Team:
- Kollegiale Beratung einüben und selbst ausführen
 - Gruppeninterne Fallberatungen
- (8) Umgang mit Bedürfnissen von Kindern im pädagogischen Alltag:
- Lernsituation Grundbedürfnisse von Kindern
 - Die Maslowsche Bedürfnispyramide
 - Situationenlernen im Umgang mit kindlichen Bedürfnissen
 - Bedeutung von Haltung und Persönlichkeit in der pädagogischen Arbeit
- (9) Planung, Konzepte und Ansätze:
- Der Situationsansatz
 - Fallsituation
 - Konzeptionelle Grundsätze
 - Eckpfeiler im Situationsansatz – Aufgaben
 - Offene Arbeit
 - Formen der Öffnung: Vor- und Nachteile
 - Altersmischung in Kindertageseinrichtungen
- (10) Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen:
- Begriff der Qualität
 - Begründung der Qualitätsentwicklung aus Sicht der Kinder, Erzieher*innen, Träger, Eltern, Öffentlichkeit
 - Dimensionen der Qualitätsmessung
 - Instrumente zur Qualitätsmessung

- Exemplarische Beispiele zur Qualitätsmessung
- Vorstellung der Qualitätshandbücher der Städte Tübingen und Göppingen

(11) Bildungs- und Entwicklungsfelder:

- Konkrete Umsetzungsstrategien
- „Entwicklungskompass“
- Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung und Mehrsprachigkeit

(12) Weitere Themen und Inhalte:

- Bindung als Grundlage für Bildung und deren Bedeutung für die Arbeit
- Auseinandersetzung mit der Rolle als pädagogische Fachkraft

Als **verwendete Materialien** benennen die Weiterbildner*innen in den Protokollen mehrseitige Handouts, ausgewählte Kopien und Arbeitsblätter (z.B. zu den Themen Eingewöhnungsphasen, Sozialraum, Methoden der Sozialraumanalyse, Stadtteilbegehung), Texte (z.B. zum Blick auf das Kind), PowerPoint-Präsentationen (z.B. zum Thema Übergänge und Vernetzung), Tafelanschriften, Flipchartanschriften, Fallsituationen, Glossar, Praxisbeispiele, Filme, Wissensmemory und Gesprächsblume.

Als **Arbeitsformen und Methoden** wurden – nach den Aussagen der Weiterbildner*innen – beispielsweise Gruppenarbeit (z.B. zur Auswertung der Stadtteilbegehung) sowie Partner- und Einzelarbeit (z.B. zur Eingewöhnungsphase) genutzt; ebenso das Plenum, beispielsweise für Blitzlicht- oder Diskussionsrunden. Als weitere Arbeitsformen kamen Arbeitsaufträge, interaktive Spielformen, Rollenspiele, Warm-up-Tänze als Methode aus der Theaterpädagogik, Wahrnehmungsübungen, aktive Stadtteilbegehungen und -analysen in Kleingruppen, Feedbackrunden anhand der Postkartenmethode sowie die Vorstellung der Teilnehmer*innen durch Aufstellung anhand von Impulsfragen im Raum zum Einsatz.

In den Protokollen der Weiterbildner*innen finden sich – mit Blick auf die betreffenden Seminarsitzungen – Aussagen zu den Zielen sowie den zu erwerbenden Kompetenzen. Als **Ziele** werden dabei u.a. folgende Punkte angegeben: Vermittlung grundlegender Informationen, Schärfung des pädagogischen Fokus auf bestimmte ausgewählte Fragestellungen, Sensibilisierung für besondere Belange der Frühpädagogik. Ebenso werden konkrete thematische Ziele festgehalten, darunter die Durchführung einer Methode der Sozialraumarbeit und der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit möglichen Problemfällen im Feld der Übergänge sowie der damit verbundenen Elternarbeit. Die **zu erwerbenden Kompetenzen** beziehen sich auf folgende Bereiche: Wissen (z.B. elementares allgemeines Wissen, Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich), Sachkompetenz (z.B. Wissenserweiterung in ausgewählten Bereichen), Fertigkeiten (z.B. kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung einfacher Aufgaben nach vorgegebenen Regeln und Beurteilung der Ergebnisse, Herstellen elementarer Zusammenhänge, Vorstellen von Gruppenarbeiten und Präsentation von Ergebnissen, Anwendung von Sprachkompetenzen, Einüben von Reflexionsfähigkeiten und Erproben von Methoden), Sozialkompetenz (z.B. gemeinsames Lernen oder Arbeiten, mündlicher und schriftlicher Austausch, Steuerung von Gruppenarbeit, Diskussion im Plenum, konstruktiver Umgang mit Konflikten im Team, Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft), Selbständigkeit (z.B.

Lernen oder Arbeiten unter Anleitung, Einschätzen des eigenen Handelns und des Handelns anderer, Annehmen von Lernberatung, selbständiges Erarbeiten eines Sprachwortschatzes, reflektiertes Einschätzen eigener Erkenntniszugewinne) und Medienkompetenz. Ebenso werden Kompetenzen in Bezug auf konkrete Themen und Inhalte benannt, darunter das Verstehen und Gestalten von Übergängen, das Verstehen, Analysieren und Verwenden von Sozialraum als Ressource im pädagogischen Alltag, das Verstehen und proaktive Einleiten von Vernetzung als Ressource im pädagogischen Alltag, das Analysieren und professionelle Einordnen von persönlicher Biografie und kultureller Herkunft hinsichtlich Erfahrungen mit Übergängen, das Erlangen von Basiswissen zur Rechtsordnung in Deutschland sowie zum rechtlichen Rahmen der Kindertagesbetreuung auf Bundesebene und in Baden-Württemberg, das Erläutern der Begrifflichkeiten „Elterliche Sorge“, „Kindeswohl“, „Kinderrechte“, „Aufsichtspflicht“ und „Schutzauftrag“ auf rechtlicher Basis, das Anwenden von Schritten und Kriterien der Aufsichtspflicht in der Kita, das Sich-Positionieren im Spannungsfeld zwischen Aufsichtspflicht und Erziehungsauftrag sowie das Wissen um die eigenen Pflichten bezüglich des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung.

Begleitend zu den Weiterbildungsveranstaltungen und der Praxis in den Einrichtungen nahmen neun der 13 teilnehmenden Fachkräfte ab November 2018 an einem einjährigen B2-Sprachkurs teil, der von BBQ Bildung und Berufliche Qualifizierung gGmbH im Blended-Learning-Format in 200 Unterrichtseinheiten ausgebracht wurde. Die Onlinekurse fanden jeweils mittwochs von 17.00-19.30 Uhr im Anschluss an die Berufspraxis in den Einrichtungen statt. Die Präsenzveranstaltungen erfolgten an sechs Samstagen ganztägig an den BBQ-Standorten Karlsruhe und Esslingen. Von den neun Prüfungsteilnehmer*innen haben im Dezember 2019 fünf die B2-Prüfung erfolgreich absolviert.

Zum Zeitpunkt der Enderhebung (t_2) waren die meisten behördlichen Anerkennungsverfahren noch nicht abgeschlossen. Ein/e Teilnehmer*in musste das Verfahren aufgrund einer Elternzeit unterbrechen und zwei Teilnehmer*innen haben das Programm aus persönlichen Gründen vorzeitig abgebrochen. Laut der Ergebnisse des Einrichtungsfragebogens planen zwei Leiter*innen die jeweilige Fachkraft nach Abschluss des Anerkennungsverfahrens in eine Festanstellung zu übernehmen, ein/e Leiter*in habe dies nach eigenen Angaben bereits getan. Als Gründe für eine nicht geplante Übernahme wurden genannt, dass keine freien Stellen zu besetzen seien, die entsprechende Fachkraft kein Interesse an einer Übernahme habe, die Sprachbarrieren zu groß seien sowie mitunter auch fachliche Anforderungen nicht erfüllt werden könnten.

1.2 Team- und Organisationsentwicklung in den Einrichtungen

Parallel zur sprachlichen und fachlichen Nachqualifizierung der zugewanderten Fachkräfte erfolgte in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen ein begleiteter Team- und Organisationsentwicklungsprozess. Diese zweijährige Organisations- und Teamentwicklungsarbeit basierte auf einem eigens für das Programm entwickelten Beratungs- und Fortbildungskonzept (Panesar 2017), das – ausgehend von einer individuellen Bedarfsanalyse – von sieben erfahrenen freiberuflichen Prozessbegleiter*innen in den Einrichtungen umgesetzt wurde. Die teilnehmenden Einrichtungen haben sich verpflichtet, hierfür die pädagogischen Tage im Jahr

2019 einzuplanen. Zentrale Themenfelder des Konzepts sind die Herstellung einer interkulturellen, nicht-stereotypisierenden Lernumgebung für Kinder, eine wertschätzende Zusammenarbeit im Team, eine vorurteilsbewusste Interaktion mit den Kindern sowie eine offene, respektvolle Elternkooperation.

Die **Durchführung des Projekts** wurde innerhalb der Einrichtungen von speziell ausgewiesenen, verantwortlichen Fachkräften bzw. Steuerungsgruppen begleitet, die im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung die Anleitung der jeweiligen Fachkraft im Anerkennungsverfahren übernehmen und durch die Prozessbegleiter*innen regelmäßig und systematisch beraten werden. In vier Einrichtungen haben diese Einzelpersonen bzw. Gruppen eine zeitliche Freistellung für diese Aufgabe erhalten. Im Rahmen der Fachkräftebefragung gab jede fünfte Fachkraft an, dass sie für die Durchführung des Projekts ‚Vielfalt willkommen‘ Verfügungszeit erhalte. Die konkreten Zeitangaben variieren dabei zwischen ein und zwei Stunden pro Woche. Mitunter gebe es keine festen Vorgaben, sondern sie orientiere sich am Bedarf. In zwölf Einrichtungen waren für Arbeiten im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung auch Zeiten im Gesamtteam (z.B. bei Teamsitzungen) vorgesehen bzw. eingeplant. Solche Gesamtteamsitzungen fanden in sieben der 13 Einrichtungen wöchentlich statt, in vier Einrichtungen 14-tägig und in zwei Einrichtungen seltener. Ein Austausch zwischen den einzelnen Mitarbeiter*innen und der jeweiligen Fachberatung fand in den Einrichtungen in sehr unterschiedlicher Frequenz statt. Während drei Einrichtungsleiter*innen im Strukturfragebogen angaben, dass dies im Durchschnitt mehrmals im Monat geschehe, fand es in zwei Einrichtungen in einem ca. monatlichen Turnus statt, in sechs Einrichtungen mehrmals pro Jahr und in zwei Einrichtungen seltener. Zum Zeitpunkt der Enderhebungen zeigten sich hier keine großen Veränderungen. Regelmäßigkeit und Häufigkeit scheinen zudem auch keine signifikanten Einflüsse auf die Ergebnisse der Befragungen zu haben.

Anhand der Antworten der Einrichtungsleitungen in den geführten Interviews gegen Ende des Programms (t_2) wird deutlich, dass sich die Festlegung von **Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten** auf verschiedene Ebenen der Programmorganisation und -durchführung bezieht. So wurde die Kommunikation mit Programmverantwortlichen, das Erstgespräch mit den Prozessbegleitungen und die Transparenz des Programms gegenüber Eltern in erster Linie von der Einrichtungsleitung übernommen. Für die Fachkraft im Anerkennungsverfahren wurden die jeweiligen Kindergruppenleitungen als Hauptansprechpartner*innen, vereinzelt aber auch die Einrichtungsleitungen benannt. Der Aufgabenbereich dieser Personen bezog sich auf die Begleitung und Anleitung der Fachkraft und die Durchführung von Anleitungsgesprächen. Auch der allgemeine Kontakt und Austausch (beispielsweise auch über Unterschiede zwischen den Ländern im Hinblick auf pädagogische Leitbilder und Tätigkeiten) fallen in diesen Tätigkeitsbereich. In einigen Fällen wurden auch andere Kolleg*innen der neuen Fachkraft unterstützend tätig, beispielsweise hinsichtlich des zu erstellenden Fachberichts oder im pädagogischen Alltag. Insofern die Einrichtungen über Steuerungsgruppen verfügten, nahmen diese beispielsweise an den Fortbildungen teil und sorgten für die Transformation der Thematik in die jeweilige Einrichtung.

Bezüglich des **zeitlichen Rahmens** zur Durchführung der jeweiligen Aufgaben, inhaltlichen Arbeit und Besprechung äußerten sich die Befragten im Rahmen der Interviews folgendermaßen: Es wurde auf feste Zeiten für Gruppenleitungstreffen, (wöchentliche) Besprechungen in Kleinteams in der Verfügungszeit sowie wöchentlich stattfindende Anleitungsgespräche während der Arbeitszeit verwiesen. Aber auch Dienstbesprechungen im Gesamtteam ermöglichten eine Thematisierung individueller Anliegen. Hinzu kamen die Vorbereitungszeiten für Fachkräfte innerhalb einer Bezugsgruppe sowie nach Bedarf flexibel stattfindende (Feedback-/Reflexions-)Gespräche mit der Einrichtungsleitung. Die Steuerungsgruppe betreffend wurde auf die Freistellung zur Durchführung der Aufgaben verwiesen. Pädagogische Tage und Seminare wurden zudem auf Wochenenden gelegt, wobei hier ein entsprechender Ausgleich möglich war. Vereinzelt wurde darauf verwiesen, dass das Nacharbeiten von Inhalten auf freiwilliger Basis erfolgte.

Zur **konkreten Ausgestaltung der Organisations- und Teamentwicklungsarbeit** in den Einrichtungen lagen dem Evaluationsteam zudem 24 Protokolle der Prozessbegleiter*innen als Dokumentationsgrundlage zur Auswertung vor. Die Einrichtungsbesuche fanden – laut Angaben der Prozessbegleiter*innen – im Zeitraum vom 29.04.2019 bis 18.11.2019 statt und hatten gewöhnlich eine Dauer von ca. zwei bis vier Stunden. Aus den Protokollen geht hervor, dass Termine für Januar und März 2020 zum Teil bereits vereinbart waren oder eine zeitnahe telefonische Anfrage bzw. Kontaktaufnahme per E-Mail geplant war. Die Anzahl der Teilnehmer*innen lag zwischen zwei und 19 Personen (durchschnittlich elf Personen pro Termin). Die Spanne der Teilnehmer*innenzahl kommt durch die Zielgruppe der jeweiligen Einrichtungsbesuche zustande: Fünf der 24 Termine richteten sich gezielt an die Steuerungsgruppe, 19 an das Gesamtteam, wobei Teilzeitkräfte mit geringem Stellenanteil nicht immer vertreten waren. Einige Termine wurden zudem von der Fachberatung wahrgenommen. Ebenso wurden Gespräche zwischen Kitaleitungen bzw. Stellvertretungen und Träger durch die Prozessbegleitung unterstützt.

An behandelten und geplanten **Inhalten der Prozessbegleitung** listeten die Prozessbegleiter*innen zahlreiche Themenschwerpunkte auf. Diese betreffen zum einen eher Ablauf und Organisation, zum anderen konkrete Inhalte. Im Folgenden wird ein stichpunktartiger Überblick über den Ablauf sowie die behandelten Themen gegeben.

Ablauf und Organisation:

- Kennenlernen, Vorstellung, Einstieg und Einführung in die Maßnahmenplanung und den Projektkontext, Schaffen einer Arbeitsbasis, Überblick über die Prozessbegleitung
- Kontaktgespräche zu Rahmenbedingungen, Zielformulierungen, Priorisierung, Erwartungen bezüglich des Programms, Terminvereinbarungen (z.B. pädagogischer Tag), Einladung zur Bildung und Mitwirkung in der Steuerungsgruppe
- Sammlung von Befürchtungen, Fragen und Problemstellungen im Team, von Bedarfen, Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen (z.B. in Bezug auf eine migrationsgesellschaftliche Öffnung), Beleuchtung der Einrichtungssituation (z.B. Welchen Indikator sieht das Team in der eigenen Kita bereits als besonders erfüllt?)

- Erweiterung des Leitbilds bzw. der Konzeption: Erarbeitung von Grundhaltungen als Vorlage für die Neufassung des Leitbilds bzw. der Konzeption, Einstieg in die Erarbeitung von Handlungszielen und Maßnahmen
- Infovermittlung zu den Inhalten des Projekts, Klarheit in Bezug auf Möglichkeiten in der Prozessbegleitung
- Rückblick auf die gesammelten Bedarfe (z.B. migrationsgesellschaftliche Öffnung) sowie Ausblick auf das Projektende und auf Fortbildungsinhalte im Rahmen des Programms
- Reflexion (z.B. der pädagogischen Tage), Transfer in die eigene Kita

Konkrete Inhalte:

(1) Diversität:

- Arbeit zu aktuellen Fällen mit diversitätsorientierter Perspektive
- Diversity und Inklusion – Austausch zur Diversität der Kinder und Eltern der Kita

(2) (Nicht-)Diskriminierung:

- Diskriminierungsbegriff – Diskriminierungserfahrungen von Kindern, Eltern, Fachkräften
- Diskussionen über Diskriminierungserfahrung und Recht des Menschen auf einen Namen
- Standards des Leitbildes der Stadt Tübingen zum Thema Vielfalt und Diskriminierungskritik
- Zugehörigkeit und Ausgrenzung
- Diskriminierungsrisiken
- Themen von Nichtdiskriminierung und Nutzung von Vielfalt

(3) Kultur, Vielfalt, Heterogenität:

- Themeneinführung über den Kulturbegriff in Richtung Vielschichtigkeit und innerpersonelle Kulturenvielfalt
- Wahrnehmung von Vielfalt, Wahrnehmung von Identität
- Umgang mit Vielfalt, Vorurteilsbewusstheit, Bedeutung von Inklusion und Partizipation
- Aspekte von Heterogenität im Team, in der Gesellschaft, bei Kindern

(4) Anti-Bias-Ansatz, Index für Inklusion:

- Verbindung zu eigener Reflexion der persönlichen kulturellen Hintergründe und Werte sowie deren Bedeutung für eigenes pädagogisches Handeln im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes: Jede/r ist sich seiner/ihrer Identität und Bezugsgruppenidentität bewusst und berücksichtigt sie positiv
- Einführung in den Index für Inklusion und dessen Logik
- Befassung mit Fremdheit in einem tieferen Sinne (A1.1 Jede*r soll sich willkommen fühlen)
- Vorstellung des Anti-Bias-Ansatzes, Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung
- Vorurteilsbewusstes Raumkonzept, Gestaltung des Raums transportiert Botschaften an Kinder

(5) Weitere Themen und Inhalte:

- Erfahrungsbasiertes biographisches Arbeiten
- Von gruppenbezogenen Zuschreibungen zu Subjektbezug
- Kinderwelten
- Einseitigkeiten und die Auswirkungen: Strategien gegen Einseitigkeit
- Gleichheit und Verschiedenheit, Abbau von Barrieren
- Nutzung von unterschiedlichen Zugängen zu Kindern, Nutzung von Ressourcen für einzelne Kinder, um Lebensweltbezüge zu nutzen
- Unterstützung durch Prozessbegleitung mit Fachwissen, Hintergrundinformationen, Praxistipps, Ideen bei der Planung und Entwicklung eines Projekts des Trägers zu Sprache/Sprachförderung sowie Elternintegration/-bildung (behandelte Themen: Ausbildung von Elternbegleiter*innen, Einbezug von Eltern, Ziele des Trägers, Aufbau eines Netzwerks: Überlegungen zu möglichen Beteiligten, Rahmenbedingungen wie Räumlichkeiten und Finanzierung)

Im Hinblick auf die **Methoden** der jeweiligen Sitzungen notierten die Prozessbegleiter*innen beispielsweise Gesprächs-/Blitzlicht-/Frage-Antwort-Runden, den Austausch in der Gruppe, (rotierende) (Klein-) Gruppenarbeit, Diskussionen, Team- und Selbstreflexion (z.B. über kulturelle biographische Erfahrungen unter Hinzunahme von Literatur), Absprachen (z.B. bezüglich weiterer Schritte), teilnehmende Beobachtung (Besuch unter Alltagsbedingungen und mit Kontakt zur Fachkraft, um Positionen innerhalb des Teams einzuschätzen), kollegiale Fallbearbeitung sowie Auswertungsgespräche. Ebenfalls wurden PowerPoint-Präsentationen, Flipcharts, Moderationskarten (zur Visualisierung von Zielen und Ideen), Inputs über Thesenblätter, der Index für Inklusion sowie verschiedene Übungen wie z.B. „Die Geschichte meines Namens“, „Wer bist Du?“, „Schritt nach vorne“, Diversitypuzzle, Namensübung oder ein Kinderwelten-spiel aufgezählt. Der Einstieg in die ersten Sitzungen wurde u.a. mit kurzen Vorstellungsrunden, mit Fotos oder mit einer Berglandschaft mit Metaphern eröffnet. Des Weiteren wurden Soziogramme, Soziometrie, Vernissage und Zeitstrahl im Raum als Formen der Visualisierung angeführt. Nicht zuletzt konnte die Einrichtungssituation durch Befragung und Positionierung der Mitarbeiter*innen genauer in den Blick genommen werden. Auf diese Weise wurden unterschiedliche Meinungen und Einschätzungen herausgearbeitet.

Die **Rückmeldung der Prozessbegleiter*innen an BBQ und/oder die Robert Bosch Stiftung** betraf laut den vorliegenden Protokollen zum einen organisatorische bzw. terminliche Themen, wie beispielsweise Zuständigkeiten in Bezug auf die Qualifizierung der am Programm teilnehmenden Fachkräfte. Zum anderen wurden auch positive Rückmeldungen über das Engagement, die Motivation und das Interesse der Teams und Leitungen sowie den intensiven Austausch gegeben. Ebenso konnten Schwierigkeiten und Herausforderungen benannt werden, welche beispielsweise durch die zeitliche Überschneidung von Kitaalltag und Teamcoaching entstanden sind: z.B., weil die Fachkräfte die Maßnahme teilweise zu verschiedenen Zeitpunkten begonnen haben, wodurch die gemeinsame Themenausrichtung erschwert wurde. Des Weiteren wurden Schwierigkeiten bezüglich der Rolle der am Programm teilnehmenden Fachkraft im Arbeitsalltag angesprochen: Neben pädagogischen Fragen und Herausforderungen (unterschiedliche pädagogische Verständnisse von Team und Fachkraft im Anerkennungsprozess) rückten auch damit verbundene organisatorische Fragestellungen in den

Fokus (Anrechnung der Fachkraft auf den Stellenschlüssel, Notwendigkeit von Trägergesprächen zur Klärung des Anstellungsverhältnisses mit divergierenden Aufgaben, Notwendigkeit der Verlängerung der Anpassungsmaßnahme, Weiterbeschäftigung der Fachkraft, Strategieentwicklung zur Beschäftigung unter besonderen Bedingungen: Nutzung von Unterschieden).

Nach Angabe der Leiter*innen im Einrichtungsfragebogen hatten vier **Einrichtungsteams** zum Zeitpunkt der Eingangserhebung (t_0) bereits erste **Ideen, Ziele oder Schwerpunkte** für die Team- und Organisationsentwicklung im Rahmen des Projektes ‚Vielfalt willkommen‘ entwickelt. Hierbei handelt es sich z.B. um Möglichkeiten zur Einbindung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren ins Team, des Kennenlernens von Konzept und Arbeitsweise, der Hinführung zu gezielten Gruppentätigkeiten und der Sicherheit am Arbeitsplatz. Gesammelt wurden darüber hinaus erste Ideen zu unterstützenden Maßnahmen des Spracherwerbs und zur praktischen Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes im Haus sowie zum Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Kulturen. Der Elaborationsgrad reichte hierbei von losen Gedanken und Brainstorming-Ergebnissen bis hin zu ersten Entwürfen eines „Begleitkonzepts“ für Fachkräfte aus anderen Herkunftsländern. Zur Frage, welche Ideen, Ziele oder Schwerpunkte im Rahmen der Team- und Organisationsentwicklung gegen Ende des Programms (t_2) bereits umgesetzt wurden, nannten die Leiter*innen im Strukturfragebogen z.B. die konzeptionelle Verankerung, Zielformulierungen und erste Umsetzungsschritte des Anti-Bias-Ansatzes, die Umgestaltung von Funktionsräumen und Ausdifferenzierung des Materialangebots für Kinder vor dem Hintergrund interkultureller Vielfalt, die Erarbeitung eines umfassenden Einarbeitungskonzepts für neue Mitarbeiter*innen, die Durchführung eines pädagogischen Tages zur vorurteilsfreien Erziehung, verschiedene Elterntreffs sowie die Durchführung von Festen und Feiern gemeinsam mit den Eltern sowie die Etablierung eines Elterncafés für Familien mit Migrationshintergrund. Die Äußerungen der Leiter*innen in den Interviews (t_2) zur inhaltlichen Arbeit der Einrichtungen im Rahmen der Prozessbegleitung fallen sehr ähnlich aus. Als **erarbeitete Themen** wurden von den befragten Einrichtungsleitungen u.a. genannt: Sprache und Sprachmuster, kulturelle Vielfalt, Anti-Bias-Ansatz, gewaltfreie Kommunikation, Namensherkunft und -bedeutung, Raumkonzept, vorurteilsfreie/-bewusste Erziehung, Inklusions-Index sowie den Einbezug von Teammitgliedern, Eltern und Kindern in Bezug auf ihre kulturelle Herkunft. Die Befragten geben an, Einfluss auf die Inhalte der Veranstaltungen im Rahmen eines interaktiven Prozesses mit der Prozessbegleitung gehabt zu haben. So werden Vorbesprechungen, gemeinsame Besprechungen zur Themenentwicklung aber auch Anregungen seitens der Prozessbegleitung und die Möglichkeit der individuellen Übertragung auf das jeweilige Konzept bzw. die jeweilige Einrichtung hervorgehoben.

Weitere geplante Schritte, Ziele und Maßnahmen sind laut Angaben der Leiter*innen im Einrichtungsfragebogen (t_2) z.B. die Erhöhung der Sichtbarkeit von Vielfalt in der Raumgestaltung und Materialausstattung, die Entwicklung eines Pilotprojekts zur Einbeziehung der Eltern in die multikulturelle Sprachförderung, die Entwicklung eines Leitfadens für Elterngespräche, die Neugestaltung der Elternarbeit im Sinne einer stärkeren Partizipation der Eltern sowie die Durchführung weiterer pädagogischer Tage zur Projektarbeit. Fast alle Leiter*innen gaben an,

dass diese geplanten Prozesse der Organisations- und Teamentwicklungsarbeit in die Jahresplanung eingebunden werden (91%)⁴⁰. Zudem stelle der Träger nach Angabe der Leiter*innen in den meisten Einrichtungen die notwendige finanzielle Ausstattung zur Erreichung der gesetzten Entwicklungsziele bereit (73%), die Ergebnisse der Prozessentwicklung würden dokumentiert und allen Fachkräften zugänglich gemacht (73%) sowie der in der Prozessentwicklung erarbeitete Fort- und Weiterbildungsbedarf in die Jahresplanung eingebunden (73%). Mehr als die Hälfte der Leiter*innen vertrat die Ansicht, dass Prozesse der angestoßenen Organisations- und Teamentwicklungsarbeit nach innen und außen vertreten werden (z.B. in Form von Informationsabenden für Eltern) (64%). Der Kontakt und Austausch mit anderen am Projekt teilnehmenden Kitas, um sich gegenseitig zu unterstützen und zu inspirieren (z.B. regelmäßiger Austausch, gegenseitige Besuche), wurde jedoch in keiner Einrichtung explizit gefördert.

Hinsichtlich der **Kommunikationsstrukturen innerhalb der Einrichtungsteams** gaben am Ende des Programms (t₂) alle Einrichtungsleitungen an, dass sich die Fachkräfte als Team verstehen und ihre Aktivitäten und Rituale miteinander abstimmen. Die meisten Leiter*innen vertraten zudem die Auffassung, dass das Team sicherstelle, dass jede Fachkraft den Teamtreffen folgen kann und verstanden wird (82%) und Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen oder sprachlicher Missverständnisse zwischen den Fachkräften entstehen, im Team gelöst werden (82%); in den meisten Einrichtungen halte sich das Team an vereinbarte Kommunikationsgrundsätze (73%). Interkulturellen Aspekten kommt in über der Hälfte der Einrichtungen nach Einschätzung der Leitungen ebenfalls Bedeutung zu, indem sich das Team regelmäßig über herausfordernde Situationen eines interkulturellen Teamalltags austausche (64%) und sich die Fachkräfte intern über wesentliche Aspekte interkultureller Kommunikation verständigen und hierbei unterschiedliche Erwartungen an Kommunikation berücksichtigen (64%).

1.3 Zusammenfassung

Die Protokolle der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen geben Aufschluss über die durchgeführte Anpassungsqualifizierung sowie die Team- und Organisationsentwicklung. Zusammenfassend kann diesbezüglich festgehalten werden, dass die Anpassungsqualifizierung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren inhaltlich in erster Linie auf rechtliche Grundlagen, den Orientierungsplan Baden-Württembergs, die Zusammenarbeit im Team, Elternarbeit sowie unterschiedliche Verfahren (z.B. Beobachtungsverfahren, Sozialraumanalyse) und Konzepte (z.B. Situationsansatz) fokussierten. Die Team- und Organisationsentwicklung in den Einrichtungen nahm hingegen – basierend auf einem eigens für das Programm entwickelten Beratungs- und Fortbildungskonzept (Panesar 2017) – Themen wie beispielsweise Diversität und Heterogenität sowie vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Anti-Bias-Ansatz) in den Blick.

⁴⁰ Die folgenden Prozentzahlen geben an, wie viele Leiter*innen der Meinung sind, dass diese Aspekte auf ihre Einrichtung eher oder vollkommen zutreffen.

Begleitend zu den Weiterbildungsveranstaltungen und der Praxis in den Einrichtungen nahmen neun der 13 teilnehmenden Fachkräfte an einem einjährigen B2-Sprachkurs teil. Fünf der neun Prüfungsteilnehmer*innen haben die B2-Prüfung erfolgreich absolviert.

Die Programmorganisation und -durchführung und die damit verbundene Festlegung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtungen findet auf verschiedenen Ebenen statt. Je nach Aufgabenbereich (z.B. Kommunikation mit Programmverantwortlichen, Zuständigkeit für die Fachkraft im Anerkennungsverfahren, Unterstützung der Fachkraft im Anerkennungsverfahren im pädagogischen Alltag, Fortbildungsteilnahme sowie Transfer der Thematik in die jeweilige Einrichtung) werden dabei verschiedene Zuständigkeiten deutlich (z.B. speziell ausgewiesene verantwortliche Fachkräfte, wie Einrichtungsleitung, Kindergruppenleitungen sowie weitere Fachkräfte; speziell ausgewiesene Steuerungsgruppen).

Insgesamt sind sowohl die durchgeführte Fachkräftequalifizierung als auch die Prozessbegleitung zur Team- und Organisationsentwicklung aufgrund des zeitlichen Umfangs sowie der inhaltlichen Breite als intensive, anspruchsvolle und thematisch weiterführende Qualifizierungsangebote zu bewerten. Insbesondere die flankierende Team- und Organisationsentwicklung hebt sich dabei von anderen Angeboten ab (vgl. Kap. II.2.2; 2.3) und ist als besonders innovativ herauszustellen.

2 (Bildungs-)Biographien und persönliche Erfahrungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren

Die (Nach-)Qualifizierung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss für eine Tätigkeit in deutschen Kindertageseinrichtungen, wie es das Programm ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ intendiert, ist insofern spezifisch, da sich die Maßnahme an Personen richtet, die fachlich einschlägig vorgebildet sind und zum Teil umfangreiche berufliche Erfahrungen mitbringen – wenn auch in unterschiedlichen sozialen, kulturellen und professionsbezogenen Kontexten. Vor diesem Hintergrund richtet sich im Folgenden der Blick auf die Bildungshintergründe und Perspektiven der am Programm teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, die durchaus als relevant für den Verlauf der Weiterbildung eingeschätzt werden müssen (vgl. Faas/Treptow 2010). Die entsprechenden Informationen und Sichtweisen der beteiligten Fachkräfte wurden im Rahmen leitfadengestützter Interviews erhoben. Ziel dieses Vorgehens war es zum einen zu verstehen, welche (Bildungs-)Biographien und beruflichen Erfahrungen die Fachkräfte mitbringen, welche Ausbildungs- und Arbeitsinhalte im Herkunftsland zentral waren und wie vor diesem Hintergrund die eigenen beruflichen Stärken und Weiterentwicklungspotenziale eingeschätzt werden (vgl. Kap. III. 2.1). Zum anderen sollten die subjektiven Erfahrungen mit dem Anerkennungsverfahren sowie wahrgenommene Unterschiede in der Arbeit in Deutschland und im Herkunftsland genauer beleuchtet werden (vgl. Kap. III. 2.2). Darüber hinaus ging es darum, Hintergrundinformationen zur Zuwanderungsgeschichte der Befragten mit dem Ziel zu erfassen, ein Bild von den Zuwanderungsgründen und den mit der Aufnahme in Deutschland verbundenen Erlebnissen zu gewinnen (vgl. Kap. III. 2.3). Des Weiteren sollte in spezifischer

Weise die oftmals in öffentlichen Debatten im Vordergrund stehende Frage nach kulturell und religiös geprägten Werten sowie deren Bedeutung für die Teilnehmer*innen im Berufsalltag aufgegriffen werden (vgl. Kap. III. 2.4). Nicht zuletzt richtete sich der Blick auf die Einstellungen und Erwartungen der teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in Bezug auf das Programm „Vielfalt willkommen“ (vgl. Kap. III.2.5).

2.1 (Bildungs-)Biographien

2.1.1 Ausbildung und Berufserfahrung im Herkunftsland⁴¹

Die Abschlüsse der befragten Fachkräfte wurden zum Teil im Rahmen pädagogischer bzw. gesundheitsbezogener Berufsausbildungen erworben, zum Teil im Kontext pädagogischer bzw. psychologischer Studiengänge. In Bezug auf Letzteres sind die Studiengänge Grundschullehramt, Kinderpsychologie und -entwicklung, (Früh-)Pädagogik oder Studiengänge mit der Fächerkombination Lehramt, Pädagogik und Psychologie anzuführen. Die Berufsqualifikationen wurden dagegen im Bereich der Erzieher*innen- bzw. Hebammenausbildungen absolviert. Die Dauer dieser Ausbildungen betrug laut Aussagen der Befragten drei bis vier Jahre. Die Studienabschlüsse wurden teilweise an Universitäten, teilweise an anderen Hochschulen bzw. per Fernstudium abgelegt.

Ihre Berufserfahrung beschreiben die Interviewten in Zeiträumen **von ein- bis zweiwöchigen Praktika bis hin zu 27 Jahren Berufstätigkeit**. Als **Arbeits- und Praktikumsorte** wurden beispielsweise Schulen, Kindergärten, Kinderkrippen und Altersheime, aber ebenso der Gesundheitsbereich benannt. Zudem kann auch auf Berufserfahrungen im Ausland sowie auf Gründungs- und Leitungserfahrung zurückgegriffen werden.

2.1.2 Ausbildungs- und Arbeitsinhalte im Herkunftsland

Mit Blick auf die Inhalte der **Ausbildungen** in den Herkunftsländern wurden zum einen bestimmte **theoretische Anteile** angeführt: z.B. Seminare zur (Entwicklungs-)Psychologie, Didaktik und Pädagogik. Zum anderen wurde die **praktische Ebene** der Ausbildung betont, die sich u.a. auf die Vorbereitung und Durchführung von Angeboten für Kinder, Gruppenaktivitäten wie Spielen, Bauen, Basteln und Malen, Sport und Bewegung, die Beaufsichtigung und Beobachtung im Freispiel sowie die Beobachtung anderer Fachkräfte, die Begleitung beim Essen und Schlafen, gemeinsames Lesen sowie pflegerische Tätigkeiten (z.B. Wickeln) bezog, ebenso auf das Führen von Elterngesprächen.

„Ich weiß nicht ob ich das kurz auf Deutsch sagen kann, aber ich habe viel Programm mit Kindern gemacht. (Wir haben) jeden Tag...ich hatte einmal oder manchmal zweimal in der Woche Praktikum. Ja ich habe viele Aktivitäten mit Kindern zusammen gemacht ja und Kunst, Muttersprache oder auch Sport“ (TN09).

Hinsichtlich der **Arbeitsinhalte** berichteten die Fachkräfte insbesondere entlang der Tagesabläufe in den Einrichtungen ihrer Herkunftsländer:

„Das Normale, das haben wir mit Kindern getroffen, ja. Und das geht nach dem Jahresalter ja, wenn die Kinder klein sind, dann braucht es mehr Zeit für die Vorbereitung, aber ... zu treffen und beruhigen, das interessiert ... ja, wir müssen etwas zeigen, was gibt es Interessante Und dann, wenn er sieht etwas

⁴¹ Die Namen der einzelnen Herkunftsländer wurde in diesem Dokument mit dem Begriff „Herkunftsland“ ersetzt, damit keine Rückschlüsse auf die am Programm teilnehmenden Personen möglich sind.

Neues, Interessantes, dann kann er weiter selber spielen, ja. Und nach dem Freizeitspiel war Frühstück, das hat es in unserem Land gegeben, kocht immer... (Köche), ja. Frisch, warm. Und die Kinder brauchen eine halbe Stunde für das Essen. Nach dem Essen bekommen die Kinder Angebote und jedes Angebot dauert auch fast (50) Minuten. Und wenn Vorschulkinder, das dauert bis halbe Stunde. Und in jeder Gruppe haben wir zwei Vormittagsangebote und ein Nachmittagsangebot. Also und dann Freizeitspiele, nach draußen gehen, Mittagessen, schlafen und so weiter“ (TN10).

Die vorangehenden Beschreibungen sind exemplarisch, machen aber in ihrer Kürze auf Ähnlichkeiten und Unterschiede aufmerksam. Auf der einen Seite lassen sich klar gleiche Elemente zur frühpädagogischen Ausbildung oder zum Alltag in Kindertageseinrichtungen in Deutschland identifizieren: die Vorbereitung und Durchführung gezielter Angebote, das Beobachten, die Begleitung der Kinder bei Gruppenaktivitäten, Routinen und Freispiel, Aktivitäten der Kinder wie Spielen, Bauen, Basteln und Malen, das Führen von Elterngesprächen etc. Auf der anderen Seite scheinen in den Herkunftsländern die gezielten Angebote gegenüber dem Freispiel eine größere Rolle zu spielen als das in deutschen Kindertageseinrichtungen der Fall ist; d.h., das Lernen in der Kita scheint dort stärker angeleitet zu sein. Diese Beobachtung wird ergänzt durch den Sachverhalt, dass die Fachkräfte mit Lehrer*innenausbildung auch ganz konkret Fächer wie z.B. Mathematik, Musik, Kunst, Religion, Geschichte, Biologie, Physik, Sport, Arabisch oder Englisch als Lerninhalte aufzählten. Dabei ist aber auch zu berücksichtigen, dass die Interviewten auf Erfahrungen mit Kindern unterschiedlichen Alters zurückgreifen. Die **Spanne reicht dabei sowohl von Kindern im Alter von null bis drei Jahren, drei bis sechs Jahren als auch sechs bis zwölf Jahren**. Einige Fachkräfte haben auch Erfahrungen mit altersgemischten Gruppen.

2.1.3 Einschätzung der Fachkräfte: Berufliche Stärken und Weiterentwicklungspotenziale

Ihre **beruflichen Stärken** sehen die befragten Fachkräfte zum einen in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, zum anderen auf organisatorischer Ebene und im Umgang mit Teamkolleg*innen. Auf **pädagogischer Ebene** wurden verschiedene Aktivitäten wie das Singen, Basteln und Zeichnen, das gemeinsame Bücherbetrachten, der allgemeine Kontakt zu den Kindern, das Grenzen-Setzen sowie die Beobachtung und Beaufsichtigung als Stärken aufgezählt:

„In mein...mein...ich hab immer diese Liebe zu Kindern... (Idee) zum Arbeiten“ (TN03).

„Ja, mit Kindern spielen, Kontakt machen und beobachten...gerne machen“ (TN11).

„Also ich mag Basteln, Zeichnen, also ... einfach ja, was versuchen, was Neues, auch hier machen wir das Kindern, wir schauen verschiedene Bücher an mit Basteln, Vorschläge, und dann sind die Kinder dann gleich begeistert: ‚Ich möchte das oder das machen‘. Dann gucken wir halt was wir da haben in dem ... in dem () Zimmer, da bin ich meistens. Und, und wir machen halt die Sachen zusammen, ich helfe da viel. Man muss schon viel helfen bei den ... die sind schon kleine Kinder und sie können noch nicht alles gut machen, aber sie versuchen es auch, ja“ (TN12).

Auf **organisatorischer Ebene und Teamebene** wurden seitens der Befragten Ideenreichtum, die Organisation von Material, die Planung von Aktivitäten, der Aufbau respektvoller Beziehungen, Hilfsbereitschaft sowie das offene Zugehen auf andere als Stärken benannt:

„Stärken ... Ich bin immer bereit zu helfen, ich bin immer froh, also die Freude. Organisation auch. [...] Ich mag auch Teamarbeit“ (TN01).

Bezüglich der Frage, ob es Punkte gibt, in denen sich die Befragten **weiterentwickeln oder verbessern möchten**, äußerte ein Großteil vor allem hinsichtlich der eigenen Deutschkenntnisse Weiterentwicklungspotenzial. Der Kontakt zu Kolleg*innen und Kindern wird dabei als wichtige Möglichkeit betrachtet, um **die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern**:

„Ja, das ist ... es gibt viele Sachen, besonders mit Kindern. Weil [...] wir lernen auch von Kindern, jeden Tag gibt es etwas Neues. Nicht immer gleich. Ja und ... ja, auch ich ... meine Sprache wird besser mit Kindern. [...] Besser als Kurs, auch. Der Kontakt, viel Kontakt mit Kindern“ (TN07).

In diesem Zusammenhang wurde auch berichtet, dass die Sprachbarriere zu Schwierigkeiten im Arbeitsalltag führt, beispielsweise zu Verständigungsschwierigkeiten mit den Kindern, und dies teilweise trotz vorhandener Erfahrung in der Arbeit mit Kindern:

„Ich weiß nicht, ich habe Probleme, weil meine deutsche Sprache ist sehr schlecht, aber früher, ja, ich hatte guten Kontakt mit Kindern. Ja ich denke das. Und hier auch, ich kann mit Kindern lesen oder etwas zusammen machen, aber ja. Ich hab ein großes Problem wegen der Sprache“ (TN09).

Zudem schilderten die Interviewten, dass einige Aufgaben (z.B. das Zu-Bett-Bringen) aus diesem Grund nicht von ihnen übernommen werden können:

„Weil jetzt kann man sagen, dass es für mich noch schwer ist mit der Sprache, ja. Und mit wenigen Wörtern und da kann ich frei den Kindern etwas erzählen wegen Wortschatz und so. (). Das fällt mir schwer und deshalb möchte, dass sich mein Deutsch zuerst verbessert“ (TN10).

„Ja, alles. Ich habe keine Probleme, mit allem. Aber noch nicht ... ich bin noch nicht mit den Kindern schlafen gegangen oder Windeln wechseln, noch nicht. H. hat gesagt, ich muss vier Wochen warten. Und dann, wenn die Kinder mich kennen und lieben, und dann kann ich mit ins Bad gehen, ja“ (TN14).

Die selbst wahrgenommenen Sprachprobleme werden nach Aussagen der befragten Fachkräfte auch dadurch verstärkt oder als belastend erlebt, weil durch die Vollzeitarbeit selten Zeit bleibt, um sich nach dem Arbeitsalltag noch ausreichend dem Erlernen der neuen Sprache zu widmen:

„Aber das große Problem ist die Sprache. Und ich finde das ist nicht einfach. Z.B. vor zehn Monaten war ich mit Deutsch lernen besser als jetzt. Ich bin sechs Monate zuhause geblieben und ich habe die Grammatik vergessen. Und jetzt, leider, die Arbeit ist Vollzeit und ich habe auch weniger Zeit zum Lernen. Ich weiß nicht, was ich mache. Und vielleicht jetzt im Sommer, die Tage werden bisschen länger und dann kann ich zwei oder drei Stunden nachmittags lernen. Ich lerne gerne, aber ich weiß nicht was ich machen soll“ (TN16).

Weitere Aspekte, bezüglich derer die Befragten Weiterentwicklungspotenziale feststellten, beziehen sich konkret auf den Kitaalltag und die **pädagogische Arbeit**. So wurde von Verbesserungspotenzialen im Bereich des künstlerischen Gestaltens/Bastelns und im direkten Umgang mit den Kindern berichtet:

„Ich hätte auch meine Stärken, in andere Richtung, ja. Aber für Basteln ... Basteln ist nicht meine Art, ja. Ist nicht meine Stärke, ja“ (TN03).

„[...] also ich fühle manchmal, es ist mir schon eingefallen, wenn ich z.B. sage: ‚Jetzt Kinder räumen wir auf oder so ... [...] Ich bin noch nicht so ... also die hören nicht so direkt auf mich, weil ... ich, ich kann es noch nicht richtig machen. [...] Also z.B. meine Kollegin, wenn sie das macht mit einem Ton, ganz ... das machen die Kinder ganz schnell. Bei mir klappt es immer noch nicht so ganz. Also ab und zu schon, aber nicht immer. Ja und da muss ich immer an mir arbeiten, und ja. Das wird dann klappen, genau“ (TN02).

Auch besteht der Wunsch, sich beispielsweise im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Behinderung weiterzuentwickeln oder auch psychologische Kenntnisse zu erwerben:

„Ja, vor allem möchte ich, ja, besser ... besser die Psyche von kleinen Kindern kennenlernen, weil bis jetzt hab ich mit so kleinen Kindern noch nicht gearbeitet. Ich hab meine eigenen Kinder halt großgezogen und ja, ich möchte sie weiter beobachten, weiterhelfen, die Stärken zu stärken und die Schwächen zu mindern, halt. Und ich sehe halt, dass sie die auch hier in der Kita ... viele Kinder sind sehr zurückhaltend, sehr scheu, sie ... sie melden sich überhaupt nicht. Dann, wenn ich Zeit habe dann, morgens vor allem, wenn noch wenig Kinder da sind, dann nehme ich so ein Kind mit und ich versuche zusammen was zu machen und ein bisschen ermutigen, was auszusprechen, was sie oder er machen möchte. Oder wie. Ein bisschen besser erklären, aber das fällt nicht ein ... nicht leicht, den Kindern“ (TN12).

Auch hinsichtlich der **Arbeit im Team** besteht das Bedürfnis sich weiterzuentwickeln, beispielsweise bezüglich gemeinsamer Kompromissfindung:

„Und manchmal muss man denken: also möchte ich Recht haben oder möchte ich doch was erreichen? Und mir ist es natürlich wichtiger, was zu erreichen. [...] Und nicht unbedingt immer die sein, die Recht haben möchte oder was weiß ich. Also Teamarbeit, diese Tipps. Ich kenne die theoretisch, ich habe auch darüber gelesen, weil es war immer ein Schwachpunkt irgendwie, am Anfang, weil ich war jung... [...] Perfektionist bin ich sowieso immer noch. Aber das wäre genau der Punkt, das Thema“ (TN06).

Des Weiteren äußerten die Befragten das Anliegen, die **Kenntnisse über das deutsche und baden-württembergische frühpädagogische System (Orientierungsplan etc.)** zu erweitern, um sich so besser im neuen Land zurechtfinden zu können:

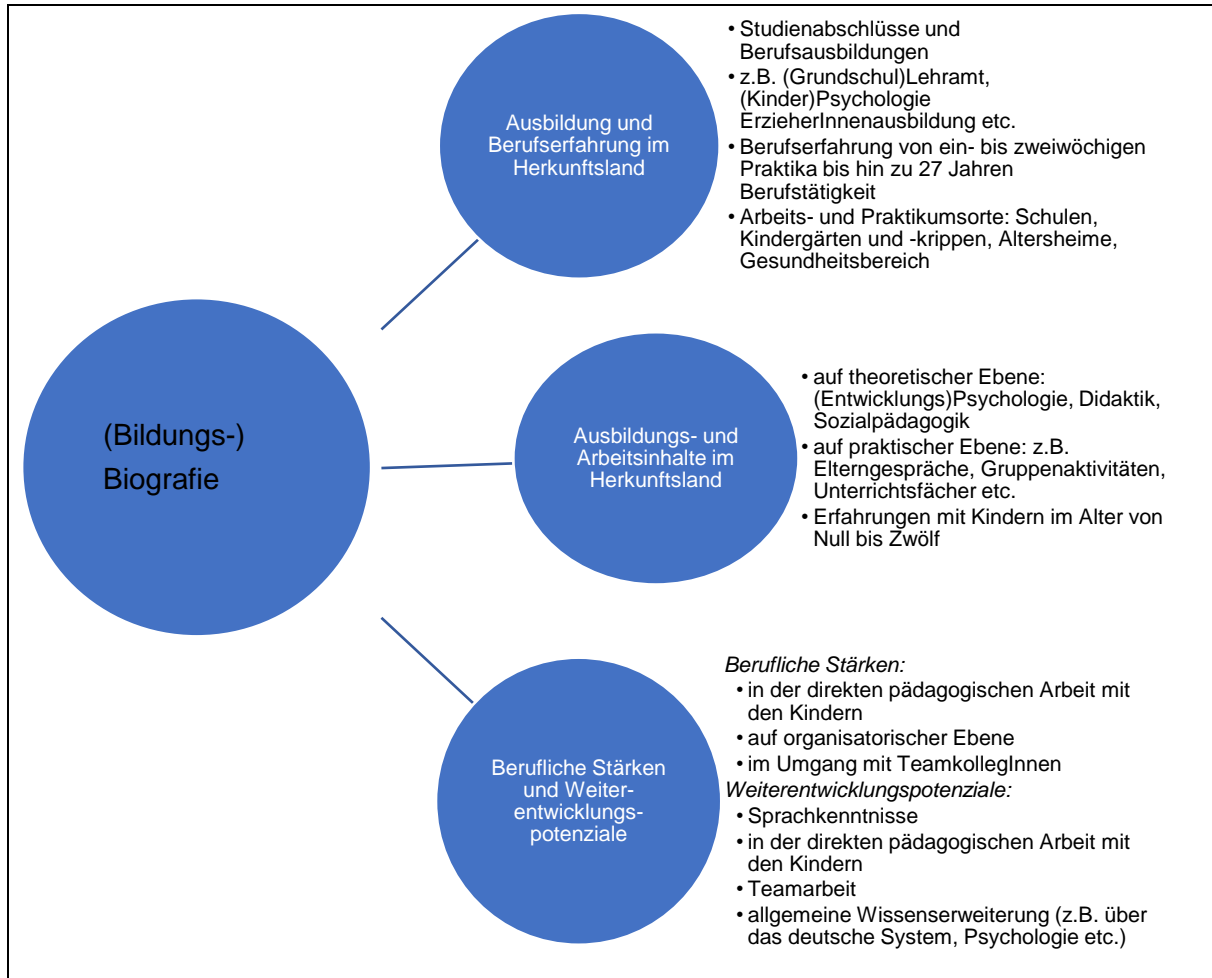
„Und es ist wichtig für mich jetzt zurzeit alles zu lernen: wie funktioniert es hier in Baden-Württemberg, Orientierungsplan... [...] Eingewöhnung hier in der Kita ... alles“ (TN01).

„Das ist ganz anders, also bei uns im Herkunftsland, was ich gelernt hab und ... das ist ja, andere Welt, die ich noch erkundigen muss, mehr entdecken“ (TN08).

Die Aussagen der befragten Fachkräfte machen deutlich, dass ihre Bildungshintergründe und beruflichen Erfahrungen zum einen sehr unterschiedlich sind, so dass man insgesamt von einer recht heterogenen Teilnehmer*innengruppe im Kontext von ‚Vielfalt willkommen‘ sprechen kann. Zum anderen wird aber auch ersichtlich – insbesondere im Zusammenhang mit den berichteten Stärken und Entwicklungspotentialen –, dass sich die zu bewältigenden Herausforderungen ganz ähnlich darstellen und hier offensichtlich weniger die eigene Ausgangslage, sondern eher strukturelle Aspekte von Bedeutung sein dürften.

Abbildung 14 systematisiert vor diesem Hintergrund die (bildungs-)biographisch geäußerten Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmer*innen.

Abb. 14: (Bildungs-)Biographie der Teilnehmer*innen



2.2 Erfahrungen im Anerkennungsverfahren

Im folgenden Kapitel werden die Erfahrungen der am Projekt teilnehmenden Fachkräfte mit dem Anerkennungsverfahren in Deutschland genauer in den Blick genommen. Konkret geht es hierbei um folgende Fragen: Wurden Beratungen in Anspruch genommen? Konnten die Interviewpartner*innen auf Unterstützung zurückgreifen? Waren alle vom Regierungspräsidium geforderten Dokumente und Nachweise verfügbar? Welche Gründe wurden seitens des Regierungspräsidiums für die Teilanerkennung benannt? Wie denken die Fachkräfte darüber? Welche Unterschiede der Arbeit in Deutschland und in den Herkunftsländern sehen die Fachkräfte? Des Weiteren sind die Gründe dafür herauszuarbeiten, weshalb sich die Interviewten für eine Anpassungsmaßnahme entschieden und nicht den Weg der Eignungsprüfung gewählt haben.

2.2.1 Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit dem behördlichen Anerkennungsverfahren

Auf Basis der Interviews wird deutlich, dass ein Großteil der teilnehmenden Fachkräfte die Frage nach den Erfahrungen zum Anerkennungsverfahren zunächst vor allem auf den „Anpassungslehrgang“ und die Arbeit in den einzelnen Einrichtungen bezogen hat und weniger auf das behördliche Anerkennungsverfahren an sich. Hierbei scheinen auch sprachliche Barrieren von Bedeutung gewesen zu sein: „Ich weiß nicht genau, was Sie meinen“ (TN06), „Ich

verstehe das nicht genug“ (TN07). So wurde in der Regel zunächst von freundlichen und hilfsbereiten Kolleg*innen, von aktuellen Tätigkeiten im Kita-Alltag, von der mit der Programmteilnahme verbundenen Chance, von freundlichen Kontakten zu den Programmverantwortlichen, der vorhandenen Sprachbarriere und von der Umstellung auf ein neues System berichtet. Auf Nachfrage konnten einige Fachkräfte dann aber doch auch über ihre Erfahrungen mit dem behördlichen Anerkennungsverfahren berichten. Dabei wurden zum einen der **bürokratische Aufwand** und **wahrgenommene Hindernisse** zum Thema gemacht:

„Gut, also ich hatte es kompliziert ... mh, also einfach war es nicht, erst mal. Weil solche Sachen, bürokratische Sachen sind nicht, sind nie einfach“ (TN06).

„Ja. Es ist leider sehr negativ, das Präsidium. Also das tut mir leid, aber das ist echt so enttäuschend. Ja, weil viele Leute wie ich möchten sehr gern ... ich kenne viele Personen aus dem Herkunftsland, die möchten sehr gerne in Deutschland Arbeit haben. Auch die gleiche Situation, sind in der Lage zu arbeiten, haben 20 Jahre wie ich noch zum Arbeiten dürfen. Und sind mehr Leute die (Arbeitsmarkt), die können noch schieben zu arbeiten und sie wollen auch, aber wenn es so viele Hindernisse hat... [...] Für einen. Das macht schon ... Es ist schade“ (TN08).

Zum anderen wurde zum Ausdruck gebracht, dass mit dem Anerkennungsverfahren und einer damit einhergehenden Teilanerkennung auch **Gefühle von Erniedrigung, Diskriminierung und Abwertung** verbunden sind:

„Das war sehr bürokratisch. [...] da ich aus einem fremden Kontinent komme, aus einem entfernten Kontinent komme. Es ist ... leider hab ich das Gefühl, dass in Deutschland, man kennt sehr wenig, vielleicht, oder ... ja, das ist ein großes Problem. Aber es gibt auch Kontroversen, es gibt auch Kolleginnen, die aus Afrika kommen oder aus Asien, noch weiter entfernt, und haben gleich den ... als Erzieherin die Anerkennung bekommen, also für das Anerkennungspraktikum bekommen. Und bei mir, das Herkunftsland [...] wurde irgendwie sehr niedrig bewertet. [...] Das habe ich ... die Schwierigkeit gesehen in Deutschland, das ist vielleicht...ja“ (TN08).

„Es wurde so fest, dass ich ... also die Bildung [...] ist nicht so stark bewertet, also ein gleiches Niveau, oder ... wie andere Länder, von anderen Kontinenten, ja. [...] Da habe ich leider ein Erniedrigungsgefühl gehabt, mein Gott, wie sich das anhört. Schade, weil ich habe auch in Deutschland den Hauptschulabschluss. Es ist ein Grund auch, dass ich nicht das Deutsch nicht unbedingt machen wollte, weil ich den Deutschkurs, also ich habe bei der VHS eine Abendhauptschule besucht und ich habe auch hier [...] eine Ausbildung gemacht. Und ich dachte, das ist ... das noch zusätzlich von deutscher Schule und der Schule im Herkunftsland, ergibt einen besseren Wert. Und das war nicht der Fall bei mir. Und die anderen haben keine Ausbildung gemacht, also die anderen Kollegen von anderen Kontinenten. Und sie wurden besser bewertet als ich. Also ich ... ich fand mich ein bisschen ja ... diskriminiert. Weil ich habe die beiden Schulen (präsentiert) fürs Präsidium und sie haben leider nicht anerkannt wie ich wünschte. [...] Ja es ist echt enttäuschend, weil man ... also die Schule waren bei mir beide in Deutschland Privatschulen. Bei meinem Alter ist es nicht einfach, eine normale ... normale Schule... [...] öffentliche Schule zu besuchen. Dann habe ich extra Privatschulen bezahlt und trotzdem war es nichts wert für ... ja“ (TN08).

Neben den wahrgenommenen Hürden und der Erfahrungen von Diskriminierung, Erniedrigung und Abwertung machen die Interviewabschnitte auch deutlich, dass das behördliche Verfahren bzw. die erfolgten Teilanerkennungen als intransparent und wenig nachvollziehbar erlebt wurden. In diesem Zusammenhang konnte das Programm ‚**Vielfalt willkommen**‘ als **Chance** wahrgenommen werden, die mit dem Anerkennungsverfahren einhergehenden Hürden zu überwinden:

„Das war sehr anstrengend für mich. Letztes Jahr im März hatte ich ein Interview mit einem Mann [...] Und er hat mir geholfen mit allen Unterlagen, was ich brauche für meine Anerkennung. Und danach habe ich

meine Unterlagen nach Stuttgart geschickt [...] Ja und ich bekam eine Antwort, dass mein Studium, das ist alles in Ordnung. Aber ich brauche eine Prüfung im Herkunftsland. Aber das kann man nur machen, wenn ich z.B. ein oder fünf Jahre im Kindergarten arbeite und danach darf ich diese Prüfung machen. Aber leider, ich habe fast fünf Jahre eine Arbeit gesucht, aber ich habe nichts gefunden. Und deshalb hatte ich keine Prüfung und das verkompliziert viele Sachen hier wegen der Anerkennung. Und ja, danach, letztes Jahr, eine Frau vom Jobzentrum, die hat mir gesagt für Bosch-Projekt und BBQ, und ja ich habe mich beworben und jetzt, ich glaube, das wird vielleicht bisschen einfacher“ (TN09).

Weiter wird auf der Basis der Interviews auch die **große zeitliche Dimension** deutlich, in welcher sich die befragten Fachkräfte mit der Thematik der Anerkennung beschäftigen, ehe diese nachweislich sichergestellt und geplant werden kann. So berichten sie beispielsweise von Tätigkeiten in Altersheimen oder als Reinigungskräfte, da im Berufsfeld einer Erzieherin/eines Erziehers keine Erfolge zu verzeichnen waren:

„Weil ... und dann hab ich mich sofort beworben, das war vor drei Jahren ungefähr. (). Und ich hatte ein Vorstellungsgespräch und bei diesem Vorstellungsgespräch ... es ist schiefgelaufen, weil sie meinten mit Kopftuch geht gar nicht und dann ... die Anerkennung ist nicht voll und ... also ich wollte nur ein Praktikum machen, also ein unbezahltes Praktikum machen. Und es hat trotzdem nicht geklappt und ich hab da immer gehört: Ne, das wird nicht gehen hier in Deutschland, lieber eine andere Ausbildung machen. Und ich hab wirklich sehr lange auch eine neue Ausbildung gesucht, nicht als Erzieherin und es hat leider nicht geklappt. Ich hab ... es hat wirklich sehr lange gedauert und es hat trotzdem nicht geklappt. Aber jetzt hab ich durch Zufall erfahren, dass es doch ... also ich, ich kann hier in Deutschland auch mit Kopftuch arbeiten und so. Also ich find's schade, weil es früher nicht geklappt hat und ich konnte es eigentlich in dieser Zeit machen. Und ja, deswegen dachte ich eigentlich ne, ich muss was anderes machen und eine andere Ausbildung machen. Ich hab keine Ausbildung gemacht, deswegen hab ich als Reinigungskraft gearbeitet zwei Jahre lang, weil ich dachte, es funktioniert wirklich nicht. Ja und...ja. [...] Das finde ich schade, weil ich hätte ja dann früher anfangen können, verstehen Sie ...“ (TN02).

Auch haben sich einige Befragte beispielsweise aufgrund der Kindererziehung oft viele Jahre nicht mit der Anerkennung ihrer Ausbildung beschäftigt:

„Ja, also als meine Kinder ... Kinder ganz klein waren, da hab ich mich schon, zusammen mit meinem Mann, haben wir uns informiert, ob das möglich wäre als Lehrerin zu arbeiten. Und dann hab ich erfahren, dass ich eigentlich praktisch fast ein neues Studium machen muss, also zwei Fächer studieren und dann eventuell als Realschullehrerin. Das wäre vielleicht am vernünftigsten. Und dann fand ich das einfach zu viel, zu ... zu stressig, als die Kinder klein waren, habe ich das also nicht mehr verfolgt“ (TN12).

Die Vorbereitung und Einreichung des Antrags auf Anerkennung wurde von anderen Befragten aber auch als positiv wahrgenommen:

„Alles, alles positiv. Ich habe nichts Negatives erfahren“ (TN11).

Mit Blick auf die Frage der **Unterstützung bei der Vorbereitung und Einreichung des Antrags zur Anerkennung der Ausbildung** gab ein Teil der Befragten an, keine Unterstützung gehabt zu haben: *„Ne, ich habe ganz ... selber alles geschickt“ (TN01).* Jene Fachkräfte, die von anderen unterstützt wurden, wiesen vor allem auf die eigenen Partner als Hilfe:

„Es, die Sache war, sorry, es war ... ich hatte schon die Idee bekommen, ich lasse mein Diplom anerkennen. [...] Und dann hatte ich schon, eigentlich schon mit meinem Mann darüber gesprochen, mein Mann ist Deutscher. Und er möchte immer, dass ich alles alleine mache und so, ne. Aber, naja gut. Und dann, aber irgendwann hab ich ihn, also um seine Hilfe gebeten, weil, genau ... also um genau zu wissen, was für Dokumente ich brauche und so weiter und so fort. Also ich habe mich immer, also von Anfang an begleitet gefühlt“ (TN06).

Als Ansprechperson bei Fragen wurden darüber hinaus die jeweilige Kita-Leitung, das Regierungspräsidium, die Robert Bosch Stiftung und BBQ sowie Ansprechpersonen im Rathaus, im Jobcenter und in Aus- und Weiterbildungsinstituten genannt:

„[D]ann hab ich meine Dokumente gesammelt und dann hatte ich schon meine Dokumente zum Regierungspräsidium geschickt als ich mit der Bosch-Stiftung [...] [i]n Kontakt war, weil sie haben mir natürlich weitergeholfen und das, was ich sagen kann, das war natürlich eine megagroße Hilfe. Weil, dann ist es nicht nur ... man fühlt sich begleitet, egal was passiert. Man weiß: ich werde nichts verpassen. Das ist das Gefühl, weil ja, das Problem ist, wenn du was verpasst oder ein ... nicht genau das Dokument, das richtige Dokument schickst, dann verlängert sich alles und so. Aber schon mit dem Rathaus hab ich, bevor ich was verschickt habe, ne, hab ich: ‚Ist es richtig?‘ Also weil ich musste nach manchen Dokumenten fragen und dann: ‚Ist das genau was ich brauche?‘ Habe ich jeden gefragt, also das macht mir auch nichts aus, ne. Aber ich würde auch nicht sagen, es ist megaschwierig, aber leicht auch nicht“ (TN06).

Die **Kontaktaufnahme** erfolgte dabei persönlich, telefonisch oder per E-Mail. Ebenso wurde auch das Internet als Informationsquelle genutzt: „

„Wenn wir ein Gespräch hatten hat mir die Leiterin zuerst alles erklärt und natürlich hab ich auch alles gelesen... [...] Im Internet“ (TN01).

Während die Befragten vereinzelt über **weitere Beratungsmöglichkeiten** (wie z.B. die Anerkennungshotline, das Arbeitsamt etc.) informiert waren, diese jedoch bewusst nicht in Anspruch genommen haben, kannte ein Großteil der Interviewten diese Möglichkeit nicht:

„Jetzt wie ..., wenn Sie das jetzt sagen, ich wusste nicht, dass es eine Beratung und das Ganze gibt“ (TN02).

Dennoch fühlten sich die befragten Fachkräfte nach eigenen Aussagen größtenteils gut beraten, auch wenn keine zusätzlichen Beratungsmöglichkeiten in Anspruch genommen wurden:

„Ja, ja auf jeden Fall. Ja, ja und ja, absolut. Ich kann nur positiv darüber reden. Also von Anfang an, ja ja. [...] meine Kontaktperson und sie hat sich super Mühe gegeben und immer so, also nett, hilfreich ... also alles nur positiv. Wirklich, ja, sehr, sehr“ (TN06).

„Ja, es gibt immer Informationen und Rat und alles, ja. Super“ (TN07).

Vereinzelt wurde jedoch auch von unzureichender Beratung und fehlenden Informationen berichtet:

„Arbeitsamt, wenn das Arbeitsamt hier wäre, dann hätten wir einen anderen Ton. Weil die haben genau das Gegenteil gemacht, aber ich hatte vielleicht Pech, sag ich so. [...] Null, also ich ... da werde ich emotional, weil ich bin böse. [...] Ja, ja, sehr inkompetent“ (TN06).

„Ich glaube [ich wurde nicht] nicht so gut [beraten]. Weil ich habe noch viele Fragen, was ist ... ja z.B., ich weiß nicht ganz genau: Soll ich zwei Jahre Praktikum machen oder ich muss zwei Jahre. Weil vor vielleicht zwei Wochen hab ich noch eine E-Mail bekommen, das ist von [...] Hochschule. Ja, also ich habe meine Unterlagen vom Regierungspräsidium bekommen und ja, in dieser E-Mail steht, dass ich soll z.B. nur ein Jahr Praktikum machen. Und jetzt weiß ich nicht, ja, ist das ein Jahr oder zwei Jahre, oder soll ich nach dem Praktikum noch eine Prüfung hier in Deutschland machen, oder (wieso nicht) ... Ja, ich brauch vielleicht noch ein bisschen Information, aber das ist alles Problem wegen meiner Prüfung im Herkunftsland“ (TN09).

Vor diesem Hintergrund können die Erfahrungen zur Unterstützung und Beratung insgesamt als heterogen eingeschätzt werden; darüber hinaus wird auch hier wieder fehlende Transparenz zum Thema. Als besonders hilfreich zur Vorbereitung und Einreichung des Antrags zur Anerkennung wurden – nach Aussagen der Befragten – Informationen zu den bevorstehenden

Aufgaben und Tätigkeiten der Fachkräfte, zum Ablauf, zur Dauer und zu den Arbeitsmodellen wahrgenommen.

Die Befragten gaben darüber hinaus zu einem großen Teil an, dass alle vom Regierungspräsidium für das Anerkennungsverfahren geforderten **Dokumente und Nachweise** verfügbar waren und eingereicht werden konnten, wenngleich sie teilweise übersetzt und beglaubigt werden mussten. Vereinzelt musste der Kontakt zu Ausbildungsstätten im Herkunftsland wiederhergestellt werden, auch mittels kostenintensiver Reisen und Übersetzungshonorare:

„Ich musste natürlich Dokumente vom Herkunftsland sammeln, übersetzen lassen und dann schicken. Natürlich mit ... so ist das, aber ich versteh das auch, also natürlich, hallo, wir wohnen in Deutschland. Es ist normal, also da sag ich nichts, es ist normal, aber ... ja“ (TN06).

„Ja, da musste ich aus dem Herkunftsland anfordern und übersetzen lassen, das hat auch viele Kosten ... [...] Dann gab es da ein Dokument von der Schule, das musste ich in der Schule selber persönlich abholen im Herkunftsland, das heißt, ich musste ins Herkunftsland reisen dafür. Das war wirklich teuer“ (TN08).

„Und das waren schon ganz viel. Ich hab erst gedacht ne, ich schaffe das nicht. Ich brauchte noch meine Prüfung ... also Fächer, in denen ich Prüfungen gemacht habe mit Noten. Meinen Index hab ich nicht mehr gehabt, also den Plan hab ich gehabt und Nachweis von meinem Praktikum, also Arbeitszeit, von wann bis wann und wo ich gearbeitet habe. Und alles noch übersetzt. [...] Und dann hab ich meine Adresse und Telefonnummer von meiner Uni gefunden im Internet, dann hab ich da angerufen im Archiv und da war ein netter Mann, er hat mir geholfen, hat per Mail mir das alles zugeschickt. Also ich hab keine Originale mehr gehabt. Und dann hab ich abends noch einen Dolmetscher gefunden [...] und er hat sich bereit erklärt, mir am nächsten Morgen einen Termin zu geben“ (TN12).

Die lange Bearbeitungsdauer der Anträge wurde teilweise bemängelt, vor allem mit Blick auf die Tatsache, dass nach Einreichung der Dokumente oftmals lange Zeit keine Rückmeldung kam – beispielsweise in Bezug auf noch fehlende Dokumente oder eine Eingangsbestätigung:

„[E]s hat ein bisschen gedauert bis ich meine Bescheinigung hatte, was ich machen soll, was ich noch brauche für meine Anerkennung“ (TN01).

„Ja, es hat lange gedauert. Das war was Negatives, wenn ich was Negatives sagen soll. [...] Und dann ist es, dann kannst du, eigentlich kannst du nicht weiter. Und das macht es alles unsicher und, ja. Ja, das macht sich ... das macht es schwierig. [...] Das lange Warten“ (TN06).

„Also sie haben, ja, die ganzen Unterlagen die ich vom Herkunftsland schicken soll und ich hab ... aber sonst ... ja, es gab keine Rückmeldung von irgendwelchen Fragen, ob ich noch was einreichen muss oder so, also sie waren richtig still, also da müssen wir immer nachfragen, ob es noch etwas braucht, noch was fehlt oder ... aber von ihrer Seite gab es keine Rückmeldung, wer nicht fragt, bekommt auch keine ... [...]“ (TN08).

2.2.2 Gründe für die Teilanerkennung

Des Weiteren wurden die Interviewten nach den Gründen gefragt, weshalb ihr im Ausland erworbener Abschluss in Deutschland nicht 1:1 anerkannt werden konnte. Während einem Teil der Befragten die Gründe des Regierungspräsidiums nicht bekannt waren, konnten andere die **Gründe für die Teilanerkennung** benennen:

„Keine Ahnung. Vielleicht ... ich weiß nicht, vielleicht ... deswegen, ich hab mich auch ... mein Verlobter hat gesagt: Aber warum? Weil, vielleicht unsere ... ich weiß nicht. Ich kann wirklich nicht erklären warum. [...] Ja. Weil Kinder sind Kinder, man erzieht Kinder gleich wie, ich weiß nicht. Warum muss ich ... Kinder sind Kinder, egal welche ... welche (), wie heißt es ... aus welchem Land oder so ... Kinder sind Kinder. Man erzieht Kinder gleich wie andere Kinder. Ja, im Herkunftsland hab ich die Kinder erzogen, genauso wenn ich chinesische Kinder treffe oder in einem Kindergarten wo nur chinesische sind. Ich muss dann genauso machen, wie im Herkunftsland. Weiß nicht warum ... ich weiß nicht. Bis jetzt“ (TN03).

Die befragten Fachkräfte, die angaben, über die Gründe des Regierungspräsidiums für eine Teilanerkennung informiert zu sein, verwiesen auf **fehlende Kenntnisse in Bezug auf die Sprache, das deutsche System sowie kulturelle Unterschiede**:

„Ja ich brauche das zu ... um meine Sprache zu verbessern und zu Kontakt machen und auch schauen hier ... wie ist es da im Kindergarten. Ja, so alles wissen. Ich glaube, dass ich brauche diese ... ist lange aber ich brauche diese Zeit. [...] Mit kleinen Kindern und mit neuer Sprache, und mit neuem System. Und alles, alles. [...] Neue Kultur auch“ (TN07).

„Ich denke jetzt muss ich ein Jahr Praktikum machen und ich muss gut lesen und, aber ich denke ich muss C1 machen, denke ich. Mit Kindern muss ich gut sprechen, mit ... vor ich Lehrer, z.B.... [...] Ja, ich liebe die Arbeit als Lehrer, aber auch hier im Kindergarten ist es auch nicht schlecht. Auch gut. Hier ist es einfach, im Kindergarten einfach. In der Grundschule die Arbeit, das ist nicht arbeiten, das ist ... ich denke das ist nicht arbeiten, das ist spielen“ (TN13).

Schließlich wurde darauf verwiesen, dass **vorhandene Unterschiede zwischen der Arbeit in Deutschland und im Herkunftsland** als Grund für die Anpassungsmaßnahme zu verstehen sind; darüber hinaus auch **ausbildungsbezogene Unterschiede**:

„Eigentlich ... ich habe als Lehrerin in der Grundschule gearbeitet. Und jetzt will ich was anderes. Ich will mit kleinen Kindern arbeiten, das ist was anderes hier in Deutschland. In meinem Land auch, aber ich muss hier eigentlich alles lernen“ (TN01).

„Also ich glaube, vor ... vor allem, dass die Ausbildung schon anders aussieht in Deutschland als ... für Grundschullehrer, als im Herkunftsland. Ich hab im Herkunftsland z.B. alle Fächer unterrichtet außer Religion. Und hier studiert man zwei, drei Fächer. Und das ist halt der Schwerpunkt. Und in der Grundschule, da hatte ich mich auch selber nicht getraut zu unterrichten wegen meinem Akzent halt. Und grammatikalischen Fehlern die ich immer noch ab und zu mache“ (TN12).

„Ich finde mein Zertifikat ist nicht so weit. () Kindergarten hier. Vielleicht, wenn ich im Herkunftsland ... vielleicht arbeite ich mit Kindergarten aber nicht im gleichen ... ich kann nicht denken. Der Krieg kommt und hier so ... nicht ruhig, ich weiß nicht. Aber gut, ich finde es gut, ich bin hier fremd und ... es ist sehr gut, wenn ich eine Arbeit in Deutschland finde. Meine Kollegen, Kollegen aus dem Herkunftsland, sind nach Amerika gefahren und [...] können nicht eine Arbeit mit dem Zertifikat finden. Und es ist gut“ (TN16).

Ebenso wurde – neben fehlenden Prüfungen – eine **unzureichende Anzahl an Praxisstunden** im Herkunftsland als Gründe aufgezählt:

„Die sagen, dass ich zu wenige Stunden habe im Herkunftsland. Dass ich noch ein Jahr Praktikum machen soll. Also zu wenige Stunden im Vergleich zu Deutschland. [...] Aber von Inhalten wurde nichts gesprochen. Nur von den Stunden, das war für sie irgendwie so radikal wichtig. [...] Ja, vielleicht ... ich weiß es nicht wie viele Stunden gefehlt haben, aber ich muss ein Jahr. Ich weiß nicht wie viele Stunden ein Jahr sind ... das haben sie mir gut ... da können Sie mir eine gute Frage stellen, aber ein Jahr, also ein Jahr Praktikum fehlt, sagen sie. Also es geht, und mein Praktikum war vielleicht für sie zu wenig Zeit, vielleicht“ (TN08).

Vereinzelt wird seitens der Befragten beschrieben, dass das Vorgehen des Regierungspräsidiums sowie die Gründe für eine Teilanerkennung nachvollziehbar und bekannt sind. In den Ausführungen der Interviewten werden jedoch teilweise Unsicherheiten diesbezüglich deutlich. Angesprochen ist dann auch hier wieder – wie auch im vorangegangenen Zitat – die Frage nach Transparenz:

„Also sie haben ... das steht alles in ... auf meinen Papieren eigentlich, deswegen sage ich, dass die haben eine () und so gerechnet meine Noten und so, und da wurde dann meine Ausbildung nur zu 80% anerkannt. [...] Nur, ich hab nur verstanden wie sie das machen. [...] Das ist so, die sehen alle Prüfungen, die ich dort gemacht habe und die, die ich hier mache. Und die haben das dann verglichen und meine Noten und die

Noten von hier gesehen. Ich glaube, so haben die das gemacht, aber genau weiß ich es leider nicht, nein. [E]s steht nicht ein Grund ... Sie haben das, z.B., wenige Punkte oder das, oder so...Ne, also davon steht gar nichts, ja“ (TN02).

„Ne, ne eigentlich. Das ist meine Theorie. [...] Jaja. Ne, also direkt hat mir niemand gesagt eigentlich“ (TN12).

Insgesamt ist hier zu resümieren, dass nur ein Teil der Fachkräfte die Gründe für die Teilerkennung nachvollziehen kann, während für andere die Notwendigkeit einer Nachqualifizierungsmaßnahme als nicht plausibel erscheint. Jene, die die Gründe als gerechtfertigt einstufen, haben in den Interviews auf die Möglichkeit verwiesen, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern oder die Dauer der Anpassungsmaßnahme nutzen zu wollen, um sich weiterzuentwickeln und Neues kennenzulernen:

„Ja...die [Gründe] sind logisch, glaube ich, ja. [...] Da gibt es einen Sinn“ (TN01).

„Also ich ... ich verstehe das schon, also in dem Fall denke ich ... ich denke schon, vielleicht wenn's um weiterführende Schulen geht oder Arbeit in der Kita ... Das, da hab ich mich nicht so genau informiert wie das ist, aber in der Grundschule ist ... finde ich, das ist schon sehr wichtig, dass die Lehrerin wirklich richtig spricht und keine Fehler macht“ (TN12).

„Aber es ist ... es ist super Chance für mich. [...] Ich ... zuerst, ich glaubte, hier kann ich nicht arbeiten, oder etwas ... ich habe keine Ahnung warum, aber danach es kam super Chance. [...] Ja, ja ich brauche das. Zuerst habe ich gedacht, das ist vielleicht lang, zu lang. Aber wenn ich ankam und schaute, wie viel Information ich brauche und viel ... viel Information, brauche ich mehr Zeit. Vielleicht brauche ich auch zwei Jahre oder mehr. Aber das ist gut, 15 Monate“ (TN07).

Auch wurde von einigen der Befragten darauf hingewiesen, dass aufgrund vorhandener Unterschiede zwischen Deutschland und den Herkunftsländern eine Nachqualifizierung notwendig und akzeptabel sei:

„Ja, ich denke, das ist in Ordnung. Ja. Vielleicht, hier ist es normal ... das hab ich erfahren, ja in meiner Arbeit. Aber in meinem Land das funktioniert bisschen an... [...] anders, ja“ (TN09).

„Mh, ja. Gutes Thema. Ja normalerweise hab ich Erfahrung. Ich hab vier Jahre schon ... [...] Aber nicht so viel, aber doch bisschen in Deutschland muss man Erfahrungen ... muss. Weil Kultur, und Sprache, und Eltern und, ja. Kindergartenatmosphäre, vielleicht Kollegen, ist bisschen was anderes“ (TN11).

„Das hab ich nicht voll verstanden natürlich, weil, warum ... Also ich verstehe wohl, dass man nicht von Anfang an, und ich bin so erleichtert und froh, dass ich nicht von Anfang an voll drin sein muss. Weil das wäre eine Katastrophe, das ... ne, ne. Das würde nicht funktionieren“ (TN06).

Jene Fachkräfte, welche die Gründe für eine Nachqualifizierung nicht nachvollziehen können, verwiesen in den Interviews auf ihre langjährige Erfahrung im Herkunftsland und zeigten sich auch mit Blick auf die wahrgenommene Abstufung ihrer Qualifikation als nicht einverstanden:

„Das ist auch sinnlos, also ich finde es sinnlos“ (TN08).

„Also mein Diplom, ja ok, es reicht nicht. Aber ich habe 15 Jahre [...] Erfahrung, also wie, was erwarten sie von mir? [...] Klar, aber ich verstehe das, aber warum zählt das ... was der Unterschied ist? [...] Mhhh, aber so ist das. Ich spiele ... ich spiele mit den Regeln und alles ist gut. [...] also wie ich drück ich das aus...Diese neun Monate, und ich arbeite nicht Vollzeit, weil ich ein kleines Kind habe und, aber müsste ich Vollzeit arbeiten, um diese neun Monate zu absolvieren, wenn ich ... wie soll ich das sagen. Also es ist eine megagroße (Umstände) und man verdient auch nicht viel. Es ist okay, man weiß es. Aber trotzdem, wenn ich von dieser Arbeit leben müsste, das ... das wäre nichts. [...] Und dann würden vielleicht viele überlegen, also mach ich alle diese Umstände und...“ (TN06).

Auch in der Beurteilung der Begründungen für die ausgesprochene Teilanerkennung zeigt sich die Gruppe der Teilnehmer*innen wieder eher heterogen. Wobei auch jene, die generell Verständnis hierfür äußerten, längst nicht alle Entscheidungen zu akzeptieren scheinen.

2.2.3 Unterschiede zwischen der pädagogischen Arbeit in Deutschland und im Herkunftsland

In Bezug auf den Vergleich zwischen der pädagogischen Arbeit in Deutschland und der pädagogischen Arbeit im jeweiligen Herkunftsland sehen die meisten Befragten große Unterschiede. Diese betreffen nach Aussagen der Interviewten ganz unterschiedliche Aspekte wie z.B. die Eingewöhnung, den Tagesablauf, die Interaktion mit den Kindern, die Teamarbeit, die Dokumentation und die Freispielgestaltung:

„Genau ... Hier gibt es eine Eingewöhnung. Bei uns im Herkunftsland gibt es eine sogenannte Eingewöhnung gar nicht. [...] Ja, und...Ja. Ich glaube der Tagesablauf ist auch was Anderes hier“ (TN01).

„Die Kollegen verhalten sich anders vielleicht, anders wie hier in Deutschland, ja. Wir sind mehr nah, Körpernähe, (wir) berühren und so. [...]. Und das macht so bisschen den Unterschied. Also die Teamarbeit im Herkunftsland ist irgendwie auch anders, man muss sich hier auch anpassen, wie es hier funktioniert“ (TN08).

„Natürlich, es gibt viele Unterschiede. Für Pädagogen ist es gleich mit Kindern oder ... Aber hier, das System ist besser als ... als bei uns. [...] Weil hier gibt es viele Möglichkeiten, mehr Interesse wie mit Methoden [...] und alles“ (TN07).

„Also viel ist schon ein bisschen unterschiedlich, z.B., dass es hier viel ... also frei ist. Die Kinder haben viele Freispiele. Wir notieren auch nicht alles, z.B., also bei uns war es so, in der Kinderkrippe, meine ich, wir hatten ein () wenn ein Kind Pipi gemacht hat, Windel gewechselt, oder Kacka, wir sollten immer schreiben um wie viel Uhr, was ... alles, alles. Wir hatten immer viele Papiere und hier nicht. [...] also weniger Papiere und viele, viele Freispiele. Genau“ (TN02).

„Das Kind im Kindergarten ist frei und es kann machen was es will. Und es gefällt mir, das System hier in diesem Kindergarten. Bei uns ist der Kindergarten mit drei Gruppen. Erst die Kleinkinder ab drei bis vier mit Gruppe A. Und die zweite Gruppe mit B, ab vier bis fünf. Und die dritte Gruppe mit fünf bis sechs. Die sind getrennt. Und die Kinder sitzen im Kindergarten auf den Bänken. Wie in der Schule, das ist falsch und das Kind darf nicht spielen ... auf dem Stuhl sitzen. Die Kinder haben viel Energie und müssen sich bewegen, nicht so. Und dann hier in Deutschland gibt es viele Möglichkeiten, Arten zum Spielen. Bei ... ja, viel Geld in Deutschland. Bei uns ist das nicht so, wir wissen alles, wir lernen alles, aber in der Arbeit ist es verschieden. Nur bei uns, das Lernen ist im Buch. Aber nicht in der Arbeit. Die Arbeit ist verschieden. Die Regierung bei uns sagt viele Themen sind sehr gut und die Arbeit (nicht). Alles ist schlecht“ (TN16).

Wie insbesondere das letzte Zitat deutlich macht, wurde von einzelnen der befragten Fachkräfte das eigene Herkunftsland als sehr viel stärker **schulorientiert** wahrgenommen, während die pädagogische Arbeit in deutschen Kindertageseinrichtungen als offener und **spielorientierter** beschrieben wird:

„Also, dass im Kindergarten, hier in Deutschland ist es spielorientiert. [...]. Und das finde ich voll in Ordnung, dann die Entwicklung, oder sie dürfen sich entwickeln im eigenen Rhythmus und so, also ich glaube das ist sehr, sehr gut. Genau, im Herkunftsland, was ich z.B. die letzten ... oder im Laufe der Jahre beobachtet habe, es ist weniger spielorientiert, weniger, weniger, weniger. Also es ... die Kinder haben, also ich finde es gut, die Kinder haben Englisch, Sport, Musik und alles und manche Lehrer wie ich, oder Erzieherinnen wie ich, haben immer versucht, diese Spielerei zu behalten [...]. Und wir haben immer darauf geachtet, was für Bedürfnisse die Kinder hatten und das versucht, zu respektieren und trallali, trallala. Aber das ist auch nicht selbstverständlich. [...] Es gibt auch Kindergärten wo die Kinder, die Dreijährigen kaum Platz zum Spielen haben, weil alles voll mit Tischen und Stühlen besetzt ist. [...] Klar, wenn du reinkommst, dann siehst

du: Ok, so arbeiten sie da. [...] Also ne, weil komm, mit sechs müssen die Kinder, also wie in der Armee wirklich. Ich übertreibe ein bisschen, aber es ist schon mehr schulorientiert. [...] Und es ist ein Teufelskreis, weil die Eltern erwarten das auch, ne, dass die Dreijährigen zurück nach Hause kommen mit einem Block voll mit Kritzelkratzel, egal wie, Hauptsache: ‚Ich hab’s gekauft, bitte machen Sie das fertig‘. Und das ist so ein Druck und ein Stress für die Erzieherin oder die Lehrerin. Riesengroß, weil ich muss unbedingt dieses Material benutzen. [...] Weil nur spielen heißt jetzt nicht nichts machen. Also spielen ist sehr wichtig und ... und die Frustration, so ... aber man kann alles bereichern durch das Spielen“ (TN06).

Neben der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung, wurde in den Interviews auch eine **unterschiedliche Ressourcenausstattung**, insbesondere den Personalschlüssel betreffend, wahrgenommen:

„Genau, aber das war ein großer Unterschied und natürlich, da es hier mehr spielorientiert ist, dann gibt es mehrere Erzieherinnen und das ist gut und das braucht man natürlich. Im Herkunftsland: Nein, es gibt eine Erzieherin pro, ich täusche mich wahrscheinlich, aber sag mal 20 Kinder [...] also ich habe immer gesagt mindestens zwei Personen, vor allem mit den Dreijährigen. Das geht nicht anders, oder es geht, aber du schwitzt. Und ... aber ne, es ist nicht, also normalerweise ist es so, die drei, vier, fünf...drei Jahre, vier Jahre, fünf Jahre, weil die verteilt sind normalerweise, in der Regel, dann gibt es eine extra Person für die drei Gruppen und dann, die dazu kommt in bestimmten Momenten, wo man was Besonderes machen möchte oder beim Frühstück, oder beim, auch beim Toilette begleiten, oder solche Sachen. Also es gibt normalerweise ... nicht normalerweise, es gibt immer eine Begleitperson [...]“ (TN06).

Als weitere Unterschiede wurden die **Arbeit nach dem offenen Konzept** sowie die **Tätigkeiten der Fachkräfte** ausgemacht:

„Ganz viel. Hier im Kindergarten, z.B., hier ist ein offenes Konzept. Bei uns ist es etwas anderes und ja, einfach das ist alles neu für mich und jetzt muss ich wieder alles lernen. Ja und das ist interessant für mich, aber auch habe ich viele Informationen über, ja über Praktikum oder ... viele, viele ja, Informationen bekommen. [...] Und ja, viele gute Erfahrungen“ (TN09).

„Ja, im Herkunftsland, Lehrer...Lehrer, Mathematik und Unterricht. Aber hier (Pflege). (Pflege) nur achten oder helfen, essen, nicht () und in der Grundschule Arbeit. Hier nicht so. Einfach“ (TN13).

„Ja. Ich arbeite im Herkunftsland in der Grundschule, nicht im Kindergarten. Ich habe zwanzig Jahre in der Grundschule gearbeitet. Und dann ... Grundschule gibt es viele (Buchstaben), muss lesen, schreiben, lernen. Aber im Kindergarten ist das einfach, das ist spielen und bisschen lernen mit Kindern. Das ist (Farben), oder ja“ (TN14).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Unterschiede wäre zu erwarten, dass die befragten Fachkräfte **Herausforderungen** im vollzogenen Systemwechsel sehen und es gegebenenfalls auch zu **Problemen** bei der pädagogischen Arbeit im neuen Kontext kommt. Der Großteil der Befragten verneinte die Frage nach Herausforderungen und Problemen allerdings:

„Ah, ne. Also, also ... also für mich wirklich, ich bin sehr, sehr zufrieden mit dieser Arbeit. Ich hab wirklich Glück, also in dieser Kinderkrippe zu sein und ... ja, wir hatten sogar einen Elternabend letzte Woche und es war wirklich super, weil ich konnte ja dann alles sehen, wie es funktioniert. Ich wurde hier auch sehr gut aufgenommen, also die sind alle wirklich sehr lieb zu mir. Mit den Kindern klappt’s auch gut, also wirklich, bis jetzt prima“ (TN02).

„Nein, nein hier ist es sehr gut“ (TN16).

„Also Probleme kann es immer geben, aber ich ... ich finde, ich hab hier so, also gute ... ein gutes Team, also ich hab Glück gehabt. Und einen Ansprechpartner, meine Bezugsperson auch. Und ich kann da immer wieder fragen und ich bin mir sicher, dass es mir immer jemand erklären und helfen wird dabei“ (TN12).

Werden vereinzelt Herausforderungen und Schwierigkeiten angesprochen, so beziehen sich diese auf die vorhandene Sprachbarriere:

„Ne, ich denke Problem ist nur meine deutsche Sprache“ (TN09).

„Für mich es ist schwer, zuerst die Sprache. Und manchmal, ich habe, ich möchte mutig zu Kindern sprechen. Weil hier sprechen sie schwäbisch und nicht hochdeutsch. Und ich lerne hochdeutsch. Und ich muss mehr hören, danach sagen. [...] Und ich habe ein kleines Heft immer bei mir und manchmal, was ich höre schreib ich. [...] Ja, schwäbische Wörter. [...] Mit den Großen ... groß ist einfach als Kind. Weil die wissen vielleicht wir sind nicht hochdeutsch und ich muss schwäbisch lernen. [...] Ja, sie verstehen mich und ich verstehe sie. Ich brauche das“ (TN07).

Darüber hinaus wurden vereinzelt auch organisatorische und inhaltliche Herausforderungen, die sich durch den Systemwechsel ergeben, angesprochen. Hierzu gehört auch der Zeitfaktor, um ein neues Land und neue Kolleg*innen kennenzulernen:

„Wechsel, ah das ist schwierig. Ich glaube, dass ein Anpassungslehrgang ... [...] Viel dauert... [...] Ich muss 15 Monate einen machen. Das ist zu viel, glaube ich. Ich glaube, vielleicht ... weniger. Ja, weniger wäre besser. [...] Vielleicht brauche ich mehr Hilfe. Vom Regierungspräsidium auch. [...] Für meinen Bericht. [...] Ja, ja. Ich meine, dass ... ich habe eine Liste genommen und da gibt es viele Themen. [...] Zuerst, wenn ich die gelesen habe ... Oh mein Gott, was ist das? Die waren sehr schwierig für mich. Aber jetzt verstehe ich alles besser. Aber trotzdem brauche ich Hilfe, natürlich“ (TN01).

„Ja mit den Deutschen und den anderen Kollegen, also andere Länder, man muss sich kennen lernen. Das braucht viel Zeit [...] Ich bin jetzt hier erst seit Mitte Februar. Ich kenne die Kollegen nicht so ganz. [...] Ich brauche Zeit und sie brauchen auch Zeit, ja. Natürlich, also man ist sehr vorsichtig, man konzentriert sich auf die Sachen und ja, natürlich. Ich kann nicht sofort ... die Kollegen haben gesagt: ‚Du kannst hier überall alles angucken, was es hier gibt im Schrank‘. Ich bin nicht so diejenige, die das macht. Ich brauche richtig Zeit. [...] Dass ich im Heim ... also das Haus hier, wie zuhause wird. Mein eigenes Heim, da brauch ich Zeit“ (TN08).

Insgesamt beziehen sich Schwierigkeiten, die von den befragten Fachkräften genannt wurden, aber vor allem auf die Anfangszeit:

„Ich denke, das ist nur am Anfang schwer. Weil mit ..., wenn du mit Kindern arbeitest, mit verschiedenen Jahren, dann musst du überlegen: ‚Was kann man in einem Kurs mit vielen Kindern machen? Und welche Ziele kann, dass die kleinen Kinder haben, was können sie in dieser Zeit machen? Was müssen die großen Kinder machen?‘ Und das ist ein großer Unterschied, ja. Was Kinder schon können und welche Kinder noch gar nichts können“ (TN10).

Darüber hinaus wurde vereinzelt von den Fachkräften angemerkt, dass das Kennenlernen unterschiedlicher Systeme, hier der Kindertagesbetreuung im jeweiligen Herkunftsland und in Deutschland, auch spezifische Chancen des voneinander Lernens oder miteinander Kombinierens eröffnet. Konkret wurde dabei Bezug auf das stärker als lernfokussiert beschriebene System im Herkunftsland und die mehr als spielorientiert wahrgenommene Pädagogik in Deutschland genommen, die auch als komplementär wahrgenommen werden könnten. Eine Kombination beider Systeme und Methoden wäre demnach, laut Aussage einzelner Befragter, sinnvoll:

„Also ich finde, in beiden gibt es positive Sachen. Also beide () wären auch noch besser, aber hier ist natürlich auch gut. Aber ich meine, z.B., ab drei Jahren finde ich, dass die Kinder schon lernen können. Also auch mit Lernspielsachen. Nicht nur um zu spielen, um Spaß zu haben, aber ..., sondern um zu lernen. Im Herkunftsland, ab drei Jahren, lernen die Kinder wirklich. Die Buchstaben, zählen, Farben, alles. Hier ist es nicht so. Und sogar auch ab ..., wenn die noch nicht mal drei sind, die bereiten die Kinder vor im Kindergarten. Und ich find das nicht so schlimm, also man könnte es auch hier machen und es klappt wirklich gut. Manche Kinder, hier auch bei uns in unserer Gruppe, die können schon die Farben, Zahlen... [...] Die mögen das auch. Das ist nicht so richtig lernen, das ist so...(bisschen)“ (TN02)

2.2.4 Wahl zwischen Anpassungsmaßnahme und Eignungsprüfung

Bezüglich der Möglichkeit, statt der Anpassungsmaßnahme in einer Kindertageseinrichtung eine Eignungsprüfung zu absolvieren (vgl. Kap. II.1.3), wird auf Basis der Aussagen der Befragten deutlich, dass diese **größtenteils nicht über die Möglichkeit einer Prüfung informiert** waren:

„Ich hab nichts gewusst“ (TN03).

„Ich weiß nicht, was ist Eignung ... Eignungsprüfung?“ (TN09).

„Ich hab gedacht nur hier neun Monate Praktikantin und dann geben sie mir mein Diplom. Aber ich weiß nichts von einer Prüfung“ (TN11).

„Aber ich habe das nicht ganz durchgelesen, ne, das sag ich ..., weil ich war super beschäftigt mit Weihnachten, Schulbetreuung, weil ich selber ein Schulkind habe, und ich wusste auch nicht, ob ich überhaupt im Januar anfangen durfte. Weil ohne diesen Brief ... [...] konnte ich nicht anfangen [...]. Ja, und dann hab ich angefangen, lalali, lalalu, und dann hab ich das gelesen und deswegen: Was, Prüfung? Ach so, und dann, bis heute weiß ich auch nicht wie das richtig ist. Dann muss ich die Themen ... oder was wird überprüft, oder?“ (TN06).

Jene Fachkräfte, die sich **bewusst gegen eine Eignungsprüfung und für eine Anpassungsmaßnahme entschieden** haben, begründeten dies in ähnlicher Weise. Sie alle nahmen in ihren Stellungnahmen Bezug auf die Sprache bzw. die eigenen **sprachlichen Kompetenzen**. Zum einen ging es ihnen darum, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern, zum anderen befürchteten sie, dass ihr aktueller Wortschatz nicht ausreiche, um die Prüfung erfolgreich absolvieren zu können:

„Ich wollte erst mal gucken und sehen wie es läuft. Vielleicht ein Monat ein Praktikum machen, oder zwei, um zu gucken wie es läuft und ... und besonders wegen der Sprache und auch hab ich viel gehört, dass es so unterschiedlich ist. Deswegen, ich finde es ist auch nicht so schlecht, dass ich dieses Anpassungsjahr wirklich mache. [...] Also ich freu mich auch drauf, weil ich werde ja hier auch viel lernen um es besser zu machen in einem Jahr“ (TN02).

„Ich möchte auch gerne mein Deutsch verbessern durch diesen Prozess hier. Also eine Prüfung braucht auch ganz, ganz, ganz gute Deutschkenntnisse. Ich habe noch nicht eine gute Deutschkenntnis, ich versuche, aber jeder Tag ist ... läuft es hier besser. Ich lerne alles besser, ich lerne wie eine Prüfung funktioniert. Das wäre auch schneller, ja. Stimmt. Aber ich möchte auch mein Deutsch verbessern jeden Tag, ja“ (TN01).

„Ja, da hätte ich auch die Möglichkeit gehabt, aber es ist ... ich fand es sehr schwer. Das ist, also ich brauche Bücher und ich dachte ja, mit dem Praktikum ist es einfacher. Die Kollegen werden mich täglich besser fördern und zeigen, wie es funktioniert. Wenn ich mit einem Buch dasitze und in drei Monaten habe ich eine Prüfung, ist es eine ganz andere ... Da versteh ich entweder nicht das Buch, weil das literarisch ... also die Literatur vom Buch ist anders und ich muss mich anpassen. Und es ist schwierig, es ist doch immer noch Fremdsprache, da muss ich noch die Fachwörter lernen. Noch anderes Wörterbuch, noch nachsuchen, nicht nur Deutsch, sondern auch Fachwissen. Und da fand ich es für mich sehr, sehr schwer und deswegen hab ich mich entschieden für das Praktikum. Also, dass ich jeden Tag da bin und man lernt vielmehr, wenn man praktiziert. Lesen und sehen, statt nur lesen [...] In dem letzten Seminar hat der Professor [...] gesagt, wenn wir lesen nutzen wir nur 10 Prozent von unserem Gehirn. Wenn wir praktizieren, und sehen, und machen, ungefähr 50 Prozent. Also da profitier ich mehr, wenn ich ein Praktikum mache“ (TN08).

Es wird deutlich, dass die Befragten in der Anpassungsmaßnahme die Chance sehen, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern. Zudem wurde in den Interviews beschrieben, dass die alltägliche pädagogische Arbeit das Potential bietet zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Des Weiteren können auf diese Weise – so die befragten Fachkräfte – Unterschiede zwischen

Deutschland und den Herkunftsländern erfahr- und verstehbar gemacht werden. Auch wurde die Anpassungsmaßnahme als vergleichsweise einfacherer Weg beschrieben als eine Prüfung:

„Ich weiß nicht. Ich weiß nicht, aber ich glaube das ist nicht schlimm, wenn ich ein Jahr praktisch mache und dann viel mit Kindern ... es gibt verschiedene [Unterschiede] mein Beruf im Herkunftsland und hier in Deutschland“ (TN14).

„Ja, das weiß ich. [...] Ich hab das vom Regierungspräsidium Bescheid bekommen, ja. [...] Ich denke, das ist ein bisschen ein leichter Weg. Weil, ich ... ich weiß überhaupt nicht, hab mich auch nicht informiert was genau in der Prüfung da vorkommt. Und wie das aussieht, also damit hab ich mich nicht so beschäftigt“ (TN12).

Weitere Aussagen der Befragten zur Eignungsprüfung machen jedoch auch deutlich, dass **aufgrund der eigenen Qualifikationen und Erfahrungen eine erneute Prüfung als nicht notwendig erachtet wird:**

„Ich denke das ist fast das Gleiche, weil ich habe alle meine Prüfung in meiner Heimat gemacht. Ja, das ist mit Theorie, Pädagogiktheorie, das haben wir alles in unserem Land gemacht. Aber ich denke, dass die hier alles gleich, dass es keine andere Theorie gibt“ (TN10).

„Ich hab schon Erfahrung im Herkunftsland. Warum nochmal Prüfung machen, ich weiß nicht. Ok, ich hab drei Töchter, aber ungefähr 20 oder 17 Jahre nicht in dieser Stelle gearbeitet“ (TN11).

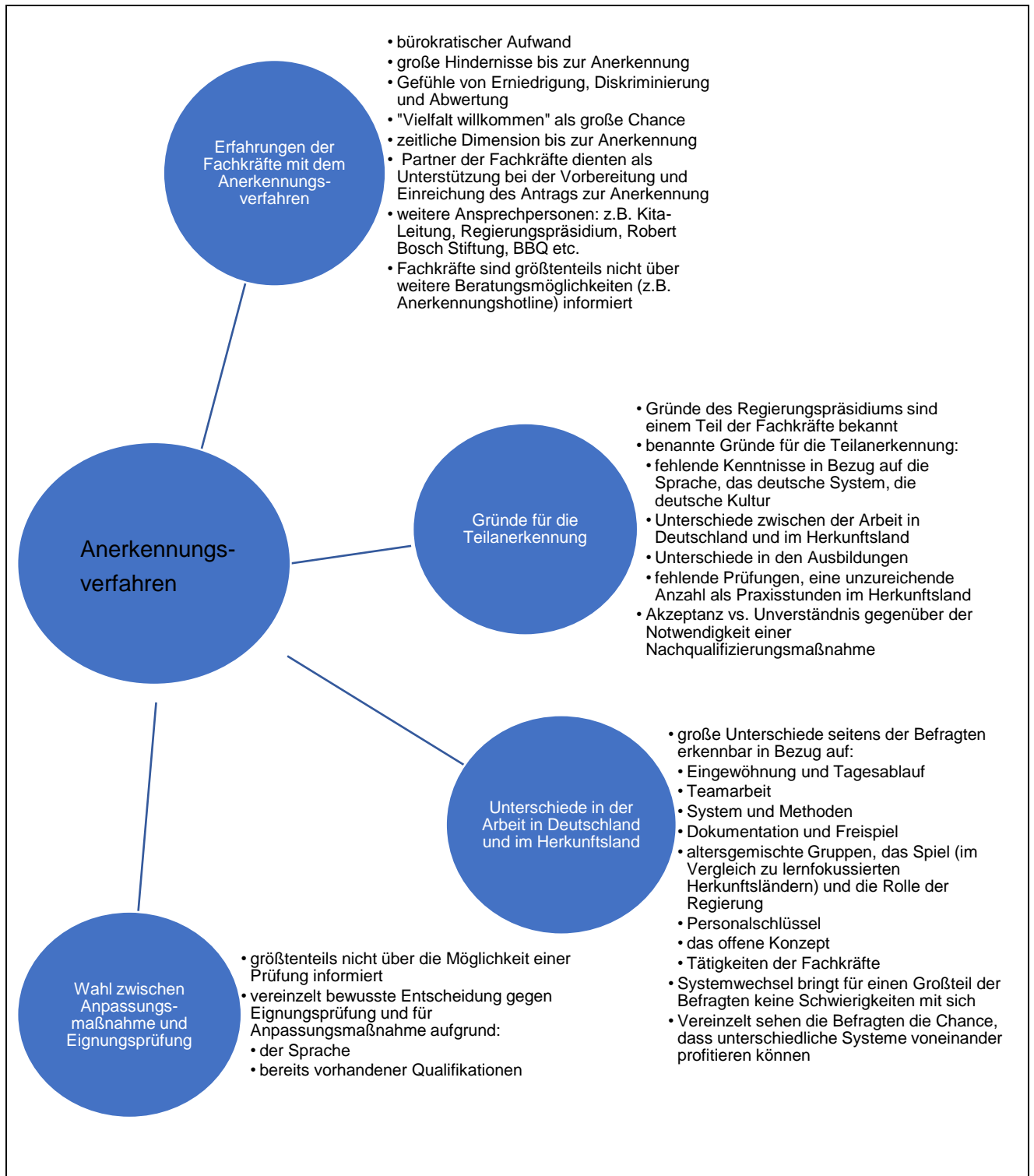
Ob sich die Befragten für eine Eignungsprüfung entschieden hätten, sofern sie über diese Möglichkeit informiert gewesen wären, konnten die Befragten zum einen nicht sicher beantworten. Zum anderen haben sie aber auch mögliche Vorteile einer Eignungsprüfung benannt:

„Ich weiß nicht“ (TN09).

„Vielleicht hätte ich es mir ... ja, ja, total. Klar, klar logisch. Also ich freue mich auf die Erfahrung und so, das möchte ich nicht verpassen. Aber ich [...] hätte vielleicht die Prüfung absolvieren können und dann, ne, eingestellt sein mit einem normalen Lohn auch. Weil das macht einen großen Unterschied“ (TN06).

Zusammenfassend veranschaulicht Abbildung 15 die genannten Erfahrungen der Teilnehmer*innen hinsichtlich des Anerkennungsverfahrens.

Abb. 15: Erfahrungen hinsichtlich Anerkennungsverfahren



2.3 Zuwanderungsgeschichte

Die am Programm „Vielfalt willkommen“ teilnehmenden Fachkräfte wurden gebeten, über ihre Zuwanderungsgeschichte Auskunft zu geben. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wann und aus welchen Gründen eine Zuwanderung nach Deutschland erfolgte. Zudem sollten Erlebnisse im Zusammenhang mit der Ankunft und Aufnahme in Deutschland dargestellt werden. Schließlich war zu klären, ob sich die Fachkräfte inzwischen gut aufgenommen fühlen.

2.3.1 Zuwanderungszeitpunkt und -gründe

Die interviewten teilnehmenden Fachkräfte sind hauptsächlich in den **letzten sieben Jahren** nach Deutschland gekommen, vereinzelt reicht die Ankunft in Deutschland aber auch **14-20 Jahre** zurück. Als Gründe für ihre Zuwanderung nach Deutschland gaben die Befragten zum einen **private Entscheidungen** an. So wurde von Umzügen mit oder zu den Ehepartner*innen nach Deutschland berichtet, welche teilweise in Deutschland geboren wurden und/oder aufgewachsen sind:

„Mein Mann war hier und wie ... mein Mann kam zuerst her [...]. Ich habe gehört, Deutschland ist ein sehr gutes Land, super, alles in Ordnung. Sicherheit, es gibt viele Chancen zu arbeiten, ja. Deshalb kam ich“ (TN07).

Neben diesen freien Entscheidungen zur Auswanderung wird jedoch auch deutlich, dass **Krieg, der Verlust der Heimat, Politik, Angst, Tod, religiöse Verfolgung sowie fehlender Schutz und fehlende Freiheit** eine Flucht nach Deutschland notwendig machten – zum Teil unter großen Strapazen:

„Und im Herkunftsland haben wir keine Zukunft zum Arbeiten und zum Schutz auf unser Leben. Und keine Freiheit, die Politik ist schlecht und [...] viele Bomben auch, jeden Tag [...] Der Krieg [...] [u]nd meine Stadt ist kaputt [...] Zu Fuß und wir sind nicht gestorben“ (TN16).

Ebenso wurden **berufliche Aspekte als Gründe für die Zuwanderung nach Deutschland** genannt: So wurden vor allem größere Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten sowie Arbeitschancen, aber auch die Sicherheit eines Beschäftigungsverhältnisses aufgeführt. Dies gilt hierbei sowohl für die befragten Fachkräfte, als auch für einige ihrer Ehepartner*innen, welche sich aufgrund besserer Arbeitsbedingungen für ein Leben in Deutschland entschieden. Auch die bessere Bildungszukunft der Kinder in Deutschland wurde als Entscheidungsgrund genannt:

„Das war bessere Zukunft für meine Tochter. Und ja, ich hab schon gesagt, dass in meinem Heimatland habe ich sehr lange eine Arbeit gesucht. Und ich habe etwas ganz Anderes gearbeitet. Und ich kann nicht träumen, dass ich in einem Kindergarten arbeiten kann, oder ja. Und ja, ich bin hergekommen ... das ist für meine Tochter und für ihre Bildungszukunft oder (alles) es ist besser“ (TN09).

Die Zuwanderung nach Deutschland wurde in den Interviews aber nicht nur als „Türöffner“ beschrieben, beispielsweise in beruflicher Hinsicht, sondern es wurde auch angemerkt, dass das Land von den Fähigkeiten und dem Wissen der zugewanderten Fachkräfte profitieren kann:

„[I]ch bin nicht hier um andere (bedrohen) und andere wegzunehmen. Ich komm, ich (ermittle) was ich machen kann, ich bin zur Verfügung und ich bin, ich will nicht deinen Platz wegnehmen. Im Gegenteil, ich will mit dir zusammenarbeiten. Und zusammen, also, wenn jemand aus dem Ausland hierherkommt und was Gutes bringt von seiner Heimat hierher, das Land profitiert viel mehr [...]. Und diese Vielfalt hier drin, da

profitieren wir hier, weil ... und das ist das, genau der Sinn, was ich meine. Ja, ich, wir wollen zusammenwachsen. Ich habe meine Heimat verlassen, nicht... weil ich enttäuscht war, weil dort hat es nichts ... keinen guten Job, aber hier hat sich die Tür geöffnet, und natürlich, ich bin ... wenn wir reinkommen sind wir alle zusammen im gleichen Schiff, wir sind alle zusammen (zu wachsen). Überleben, zusammen“ (TN08).

2.3.2 Erlebnisse im Rahmen der Aufnahme in Deutschland

Die Aufnahme in Deutschland hat ein Großteil der befragten Fachkräfte als positiv und zufriedenstellend erlebt. Dies wurde aus ihrer Sicht zum einen durch familiäre Ressourcen wie die Unterstützung und Hilfe durch die eigenen Ehepartner*innen erreicht. Diese kannten zum Teil das Land und konnten gezielt Ratschläge geben. Zum anderen wurden weitere Unterstützungsmöglichkeiten genannt, darunter Bekanntschaften und Freund*innen sowie Menschen, die aus demselben Herkunftsland kommen, aber auch Verwandte in Deutschland. Vor allem Bekannte, die bereits in Deutschland lebten oder aus Deutschland kamen, wurden als Unterstützungsmöglichkeiten angeführt, da diese als Informationsquellen bezüglich des deutschen Systems dienen konnten. Auch Kolleg*innen, Nachbar*innen, Lehrer*innen bzw. Erzieher*innen der eigenen Kinder sowie Eltern anderer Kinder oder auch Personen aus dem Wohnort wurden in diesem Zusammenhang aufgezählt:

„Am Anfang habe nur Gutes, Positives, weil alle meine Nachbarn sind nett, eigentlich. Und das ist egal, ob das Wohnung oder Garten ist oder im Kindergarten, haben wir gute Kontakt gehabt und alles. Und Lehrerin und ... für Kinder ja und, habe keine Probleme mit jemandem gefunden“ (TN10).

Dennoch wurde die **Anfangszeit von zahlreichen Befragten als eine schwierige Phase** beschrieben. Dies wurde mit fehlenden Sprachkenntnissen, teilweise auch fehlender Zeit zum Erlernen der Sprache aufgrund eigener Kinder, fehlender Berufstätigkeit sowie der Angst vor einem fremden und neuen Land begründet:

„Hier ist ein anderes Land. Ein Anfang ist immer schwierig und ... aber wir hatten eine Hilfe und ich glaube bei der Arbeit ... zuerst wollten wir ganz schnell eine Arbeit finden. Eine Arbeitsstelle. Das war schwierig, aber es läuft jetzt“ (TN01).

„Die Sprache spielt auch eine große Rolle, ich hatte die Sprache nicht. Ja, und auch während meinem Deutschkurs ... der Anfang war auch schwierig, weil das ... die Basis oder so. Es hat dann gedauert bis man die hat und dann kann man wirklich, man fühlt: ‚Ok, ich kann ein bisschen sprechen‘. Jetzt kann ich immer weiter üben und üben und ich kann was damit machen, ja. Was damit anfangen“ (TN02).

Während einige der interviewten Fachkräfte bereits von Beginn an auf Unterstützung durch Bekannte in Deutschland zurückgreifen konnten, mussten andere ihren Bekanntenkreis erst aufbauen, z.B. durch aktive Kontaktaufnahme zu anderen Eltern:

„[A]ber man muss aktiv sein, das hab ich immer bemerkt. Also die Leute waren bisschen [...] verschlossen [...]. Aber wenn du zu den Leuten gegangen bist, dann haben sie sich irgendwie gefreut, hab ich mir gedacht. Ja, also nicht ... also, wenn ich den ersten Schritt gemacht habe ...“ (TN06).

Vereinzelt berichteten die Befragten von **Diskriminierungserfahrungen** in ihrer Anfangszeit in Deutschland. Dies hatte aus ihrer Sicht zum einen mit dem äußeren Erscheinungsbild (z.B. Kopftuch) oder mit der Sprache zu tun. Zum anderen wurde auch vom Ausschluss aus der Teamarbeit im Beruf oder im Wohnhaus aus Missgunst berichtet:

„Neben der Sprache, dass ich das Gefühl hatte, dass die Leute hier viel verschlossener waren. Aber wirklich viel. Und ja, dass die auch nicht viel sprechen und ich hatte auch schon mal ab und zu Probleme, dass zum

Beispiel ... in einem Einkaufszentrum oder so, dass die Leute mich nicht sehr gut anschauen oder ich hab auch schon mal gehört: Was soll das? Machen Sie das weg! Ja“ (TN02).

„Eine Frau lief und ich hab am Telefon gesprochen, ich hab meine Muttersprache gesprochen und dann: „Ah nein, wir sprechen hier nicht so!““ (TN02).

„Eine war sehr hart für mich, in meiner Ausbildung [...]. Da habe ich mal in der ...es gab einen Unterricht [...] und die Erfahrung mit Teamarbeit und da habe ich richtig rassistische Erfahrungen gehabt. Da hat die Kollegin in einem Praktikum gesagt, dass ich das nicht schaffen werde. Ich wurde immer ausgesch[lossen] ... also ... [...] Auf der Seite von ... die haben mich immer so böse behandelt. Also ich war in einem Team wo nur Deutsche () ich war die einzige Ausländerin. Mein Chef wollte unbedingt sein Team verändern und das hat ein sehr schlechtes Klima entwickelt. Sie haben gedacht, dass der Chef vielleicht das Personal wechseln wollte, weil er einfach Lust hatte auf Leute aus verschiedenen Ländern in seinem Team. Und ich war eine von den ersten und danach kamen noch andere. Eine Türkin, wurde auch nicht gut behandelt. Ja, da habe ich böse Seiten kennen gelernt, ja“ (TN08).

„[...] zum Beispiel mein Mann hat ein neues Auto gekauft. Aber das haben wir gespart seit zwölf Jahren, sparen wir. Dann ja, man merkt die sind neidisch gefühlt. Ja, sie sind nicht mehr freundlich und wenn ich im Treppenhaus lauf, manchmal hört man die Tür zuschlagen, weil die merken, dass ich ... Oft also, es gibt leider die Mentalität. Das, ich weiß nicht wie man das heilen kann, aber doch, die deutsche (Bevölkerung) entwickelt sich schon besser, aber nicht alle können das. Man ... entweder man muss Zeit geben oder man muss es so akzeptieren“ (TN08).

„Vielleicht ein- oder zweimal, dass das war ... Aber nicht gesprochen, das war nur mit Augen“ (TN07).

„Also wie gesagt, ich hab ... ich war am Anfang, ich hab viel geweint. Wirklich, wenn ich mich jetzt an diese Zeit erinnere. [...] Und im Herkunftsland hatte ich das Gefühl immer, wenn ich auf die Straße gehe, auch wenn ich die Leute nicht kenne: Hallo, und...und hier ist es einfach gar nicht so. In der U-Bahn guckt man dich gar nicht an“ (TN02).

Vereinzelt wurde auch von psychischen Folgen rassistischer und diskriminierender Erfahrungen berichtet, die letztendlich Depressionen und damit einen Rückzug aus dem alltäglichen gesellschaftlichen Leben zur Folge hatten. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass es sich hier zunächst um subjektive Wahrnehmungen handelt, die in diesem Rahmen nicht kontextualisiert und objektiviert werden können. Unabhängig davon ist aber zu realisieren, dass zugewanderte Fachkräfte mit jenen Wahrnehmungen und Erfahrungen umgehen müssen – ganz gleich, was dahintersteht –, gerade auch im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Integration. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass – unabhängig vom Einzelfall – prinzipiell von Diskriminationserfahrungen (nicht zuletzt struktureller bzw. institutioneller Art) und auch rassistischen Übergriffen in solchen Kontexten auszugehen ist (vgl. hierzu Gomolla 2017).

2.3.3 Aspekte einer guten Aufnahme in Deutschland

Auch wenn – wie vorangehend dargestellt – einige der Befragten die Anfangszeit in Deutschland als schwierig und problembelastet erlebt haben, fühlt sich inzwischen ein Großteil gut in Deutschland aufgenommen:

„Man fühlt sich auch ... da wo man sich ... da wo man wohnt, sehr wohl. Weil, die Nachbarn, also ... jetzt kenne ich alle meine Nachbarn, die lachen, ich kann nur kurz auf der Treppe zwei Minuten sprechen mit denen. Ich kann auch ... ich hab jetzt Freunde, ich kann auch ab und zu mal rausgehen. Ich hab Aktivitäten, ich bin nicht nur alleine mit Mann ... entweder mit Mann raus oder ich alleine oder so. Ne, jetzt habe ich wirklich Freunde, auch wenn die Familie nicht da ist. Wenn Freunde auch da sind, ich kann auch zu meiner Familie, die kommen auch zu mir. Also ja, wirklich es klappt jetzt ganz gut“ (TN02).

Wie eine **Aufnahme** gut für ankommende Migrant*innen gestaltet werden kann, kann in Bezug auf die Aussagen der befragten zugewanderten Fachkräfte mit folgenden Stichpunkten beschrieben werden: Offenheit gegenüber anderen Kulturen, Ländern, Hautfarben und Religionen. Auch Respekt und Interesse an anderen Menschen, ein Gefühl des Willkommen-Seins und des Unterstützt-Werdens vermitteln sowie Toleranz gegenüber Sprachfehlern zeigen wurden angesprochen:

„Ja, also ja, das Gefühl, dass man ... man willkommen ist. Dass man sich nicht schämen muss, wenn man was nicht weiß oder dass man auch fragen darf und man eine Antwort bekommt“ (TN12).

Die Fachkräfte formulierten aber auch ihre **Vorstellung davon, was sie selbst zu einer gelungenen Aufnahme beitragen können** bzw. versuchten die **Perspektive anderer** einzunehmen:

„Ich glaube das ist Integration und [...] Sozialisierung. Ich habe mit einem Deutschkurs begonnen und das ... hab ich mich viel besser [...] gefühlt? [...] Und ja, weil ich habe viele Leute, welche in der gleichen Situation sind wie ich, hier kennengelernt. Und ja, am Anfang, ich ... ich habe gedacht, dass: Ja, ich bin allein und das ... das bin nur ich. Aber jetzt ich weiß, hier in Deutschland gibt es viele Leute in der gleichen Situation“ (TN09).

„[D]ann hab ich [...] ein Kopftuch getragen. Und dann manche Leute ... sehen was anderes. Aber ich verstehe, wirklich ich verstehe, weil andere Leute nicht sehen ... keine (Kultur) Kopftuch. Warum? Was bedeutet? Ist normal“ (TN11).

Zudem wurden **materielle Aspekte** angesprochen, die entscheidend für eine gute Aufnahme seien: Unterkunft, Strom, Fahrkarten und Nahrungsmittel. Eine gute Aufnahme beschrieben sie weiter als **Kontakt zu und Gespräche mit** anderen Menschen (z.B. Nachbar*innen, Freund*innen, weitere Verwandte). Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um Freundschaften handeln, Kontakt wurde hierbei auch als eine einfache Begrüßung auf der Straße definiert. Auch Unternehmungen mit Bekanntschaften und Freund*innen zählen dazu. Des Weiteren wurden ein **Gefühl des Zuhause- und nicht des Fremdseins, des Sich-Wohlfühlens, angstfreies Leben, Sicherheit und Alltagsroutinen** angesprochen:

„Also wir müssen nicht befreundet sein, ich muss nicht unbedingt zu dir gehen oder so. Einfach mit dir reden und fragen und: ‚Hallo guten Morgen, na wie geht’s, was macht deine Tochter?‘“ (TN06).

„Aber ich fühl mich jetzt wirklich aufgenommen und sehr wohl hier. Ich hab meine ... meine, wie sagt man ... meine Routine, ich (fahr) dahin, ich kann jetzt alles alleine machen. Alles alleine schaffen. Ja, es klappt wirklich gut“ (TN02).

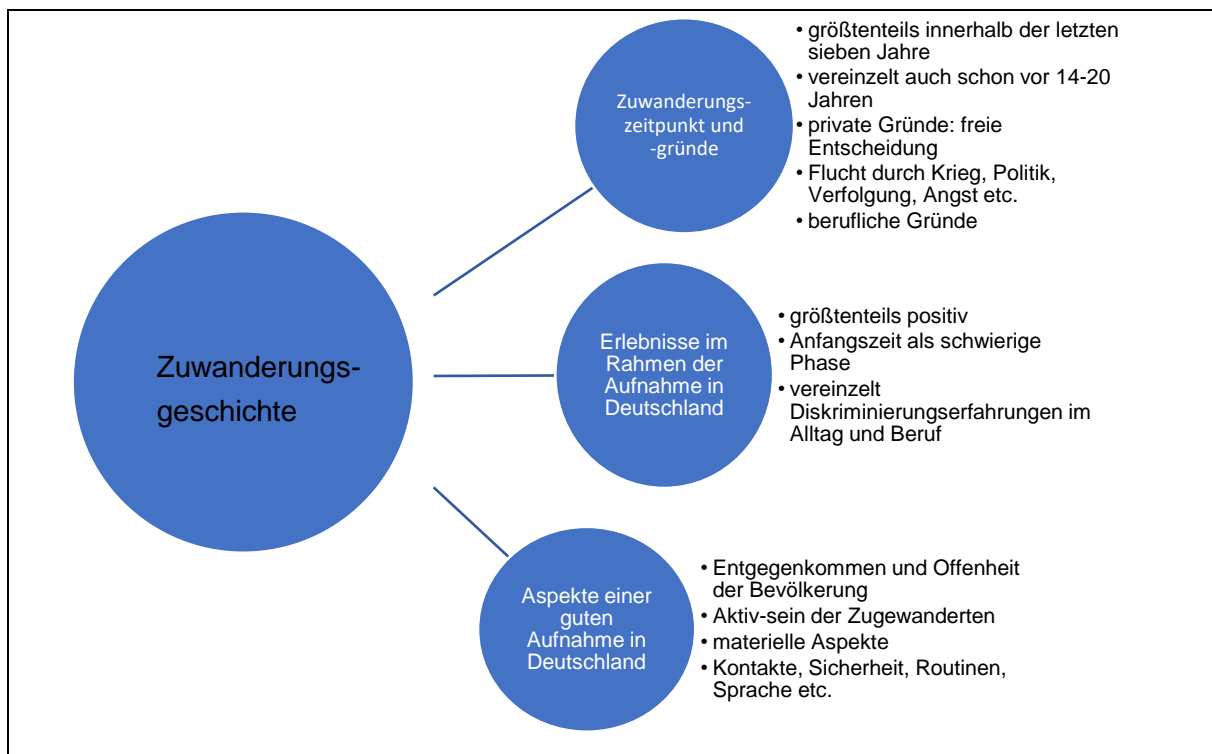
Hinzu kommen die **Möglichkeiten zu arbeiten** und die neue **Sprache lernen zu können**, welche als wichtige Schlüsselaspekte für Kontakte und die Fähigkeit sich zurecht zu finden beschrieben wurden; einschließlich der Möglichkeit, den Kontakt zu Bekannten und der Familie im Herkunftsland aufrechterhalten zu können:

„Das ist das Wichtigste glaube ich. Das macht alles einfach“ (TN01).

„Ich fühl mich wie zuhause aber ich vermisse meine Mutter, meinen Vater. Aber jeden Tag, jetzt ist es so billig, WhatsApp, jede Minute ich fühl mich wirklich, Deutschland wie zuhause. Ich fühl mich hier nicht fremd. Auch meine Nachbarin, ich ... ich weiß nicht, ich war nie ... wie sagt man das, ich war nie ... ich hab mich nie fremd gefühlt in Deutschland, nie“ (TN03).

Abbildung 16 gibt einen Überblick über die zentralen Punkte, welche die Teilnehmer*innen im Hinblick auf ihre Zuwanderungsgeschichte beschrieben haben.

Abb. 16: Zuwanderungsgeschichte der Teilnehmer*innen



2.4 Soziale, kulturelle und religiöse Aspekte

Neben der Zuwanderungsgeschichten der Fachkräfte wurden auch soziale, kulturelle und religiöse Aspekte und Werte im Kontext des Lebens und Arbeitens in Deutschland in den Blick genommen. So wurden die Fachkräfte gefragt, ob es Unterschiede zwischen Deutschland und den Herkunftsländern gibt, beispielsweise hinsichtlich allgemeiner gesellschaftlicher Werte, dem Erziehungsverständnis oder dem Bild von Frau und Kind. Auch die Religionszugehörigkeit der Interviewpartner*innen sowie deren Verbundenheit und Rolle (auch im Alltag und Berufsleben) wurden zum Thema.

2.4.1 Unterschiede zwischen den Herkunftsländern und Deutschland

Auf mögliche Unterschiede zwischen den Herkunftsländern und Deutschland angesprochen, verwiesen die befragten Fachkräfte zum einen vor allem auf **organisatorische Unterschiede**. Dabei wurde Deutschland insgesamt als Land beschrieben, in welchem vieles kontrolliert und geregelt abläuft – beruflich und privat –, was zum Teil auch zu Irritationen bei den zugewanderten Fachkräften führte:

„Ich glaube, die Organisationssachen, ja. Ich denke immer: Ah, hier gibt es Frühschicht, Spätschicht ... Im Herkunftsland gibt es keine, wir haben nur eine Schicht. Wir haben wenige Leute da. [...] Und ich denke hier: Oh, hier in der Kita gibt es so viele Kolleginnen und Praktikanten kommen“ (TN01).

„Ja, zum Beispiel, das Thema hatten wir auch im letzten Seminar ... Seminar auch. Am Anfang, ja, war es für mich ein bisschen schwer, dass hier alles geplant werden muss. Also diese spontane Besuche bei Freunden, man muss vorher eigentlich anrufen und einen Termin ausmachen. Also das für mich neu, aber inzwischen ... in der Zwischenzeit hab ich mich schon dran gewöhnt“ (TN12).

Zum anderen wurde das **soziale Umfeld** als Unterschied benannt, da Familienmitglieder, Verwandte und Freund*innen nicht in Deutschland, sondern teilweise im Herkunftsland leben. Zwar wurde auf Telefonate, seltene Treffen etc. verwiesen, dennoch war oftmals der Wunsch zentral, Freund*innen und Familie aus dem Herkunftsland um sich zu haben. Zudem wurde geschildert, dass neue Freundschaften in Deutschland nicht mit Freundschaften im Herkunftsland, die teilweise schon viele Jahre bestehen, verglichen werden können:

„Ja, natürlich wäre es für mich der große Punkt, dass meine Familie nicht hier ist. Das ist wirklich, das, also das wäre super, wenn ich hier wohne und auch meine Familie, also beide hier wären, wäre das für mich perfekt. Aber man kann's nicht ... man kann nicht alles haben. Ja, dass ich meine Familie nicht bei mir habe und auch meine Freunde von damals. Also ich sehe die auch ab und zu oder wir telefonieren zusammen, aber das ist nicht das Gleiche. Und ich finde auch die Freunde von jetzt, die man erst, wenn man erwachsen ist kennt, sind nicht die gleichen Freunde von früher. Das ist ... das ist ganz unterschiedlich. Man spricht von Sachen mit denen ... die nicht hier wohnen, also im Herkunftsland meine Freundinnen von damals ... mehr als mit denen die hier sind, wirklich. Weil man fühlt sich wirklich, ich weiß nicht. Ja, man ist mit denen vielleicht aufgewachsen“ (TN02).

Des Weiteren wurde die **politische und finanzielle Situation, aber auch der Lebensstandard** an sich als unterschiedlich beschrieben:

„Warum kam der Krieg? Weil die Leben im Herkunftsland alles schlecht ist. Die Politik ist diktatorisch“ (TN16).

„Heute ... wahnsinniger Unterschied. Heute ist, gerade so traurig, ich bin nicht einverstanden mit dem aktuellen Präsident, ich hab ihn nicht gewählt. (). Ich hab auch keinen (Pass aus dem Herkunftsland). [...] Ja. Eine [Staatsbürgerschaft] reicht mir. Ich brauch keine zwei. Wenn ich hier wohne, ich finde es praktisch, dass ich die deutsche habe. Es ist so praktisch, es ist ... zack, zack, zack. [...] Also die aktuelle politische ... ist im Herkunftsland für mich nichts. Das kenne ich nicht aus meiner Heimat, es ist nationalistisch geworden, das hat nichts mit ... ja, bin ich halt nicht einverstanden. Ich bin froh, in einem Land wie Deutschland zu leben. In einem demokratischen Land. Und ja, das Leben, die Qualität im Herkunftsland macht einen großen Unterschied. [A]lso sie haben eine richtige [finanzielle] Krise [...] aber das Volk leidet sehr mit der falschen Regierung, ja. Das ... es ist ganz anders in Deutschland, hier hat es eine richtige definierte Regierung, mit Parteien, mit ihren Ideologien, mit ihren Interessen. Und hier ist es klar zu sehen: wen soll ich wählen? Und im Herkunftsland sind über zweihundert Parteien, kleine Parteien, die niemand ... weiß gar nichts, was sie vorhaben. Und die Leute die werden immer wieder, diesen Teufelskreis, immer falsch wählen, es kommt immer falsch, weil es zu viele Parteien hat. Es ist besser so wie hier in Deutschland, es hat acht Parteien die stark sind, man kann blicken, es ist einfacher zu blicken welche Ideologie sie ... [...] Genau, und bei uns ist es leider viel zu viel und kein Überblick. Also da kann man nicht richtig wählen. Ich glaube nicht, solange das so ist im Herkunftsland, dass das irgendwann besser wird. Und das macht den Unterschied, das ist echt ein Unterschied hier“ (TN08).

Auch die **gesundheitliche Situation sowie das Bildungs- und Sozialsystem betreffend** wurden seitens der Befragten Unterschiede ausgemacht und beschrieben:

„Ja das, in meinem Heimatland ist ja, ich kann sagen ... vielleicht alles, großer Unterschied. Ja aber hier gefällt es mir besser, mir fehlt nur meine Familie und meine guten Freunde. Aber in meinem Heimatland ist eine schlechte Politiksituation und ja. Und dann, wenn das nicht gut funktioniert, dann haben wir viele Probleme mit Gesundheit und ... oder Bildung, oder ja. Es ist alles zusammen, ja. Verstehen Sie, was ich meine?“ (TN09).

„Ich kann nicht erklären, wegen den Wörtern ja. Ich kenne nicht diese Wörter aber... ich finde, dass der Unterschied groß ist, aber ich finde das normal. Weil das ist ihr Land, sie leben hier, das ist was sie am Anfang bekommen haben und sie geben das weiter, ja. Und bei uns, das ist anders mit Schulsystem, mit medizinisch ... das alles, mit Beruf. Hier finde ich, dass das gute Sozialprogramm, ja für Menschen ... Wenn Mensch kein Job hat oder krank ist. Das ist hier in Deutschland, dieses Programm ist gut, ja. [...] Und ich

finde, das ist der einzig große Unterschied, weil bei uns, mit Arbeitslosengeld kannst du nicht leben, das ist weniger. Weil das Leben auch nicht so weniger kostet, musst du alles bezahlen“ (TN10).

Auf mögliche Unterschiede bezüglich allgemeiner gesellschaftlicher Werte, hinsichtlich des Erziehungsverständnisses sowie des Bildes von Frau und Kind angesprochen, antworteten die Befragten differenzierend: Auf der einen Seite wurden seitens der Befragten keine Unterschiede angesichts **allgemeiner gesellschaftlicher Werte** festgestellt, auf der anderen Seite wurde vor allem von Diskriminierung und Rassismus in den Herkunftsländern berichtet (z.B. wegen Kopftuch während der Arbeit und in der Schule). Geäußerte Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in Deutschland beschränken sich dagegen größtenteils auf die Anfangszeit:

„Ja, also ich sehe das jetzt. Andersrum, dass es hier weniger Rassismus und so gibt als im Herkunftsland. Zum Beispiel, ja, auch zum Beispiel wegen dem Kopftuch und so, im Herkunftsland kann man gar... auf keinen Fall arbeiten oder so. Auch in die Schule gehen, da keine Ahnung. Hier ist es andersrum. Und wirklich hab ich das nur zweimal am Anfang erlebt und jetzt hab ich wirklich seit langem keine ... also, kein schlechtes Wort gehört oder so. Wirklich, jetzt klappt es. Ganz kurz, am Anfang vielleicht, war ich auch ... ich hab auch alles, nicht schwarzgesehen, aber es war nicht gut deswegen“ (TN02).

Neben der Benachteiligung aufgrund religiöser Gründe wird auch von Diskriminierung aufgrund von Geschlecht und Hautfarbe berichtet:

„Dort ist leider die Frau nachteilig. Ja, die Bildung ist es auch. Die Dunkelhäutigen leiden noch viel im Herkunftsland. Ich bin auch dunkelhäutig, ich habe auch viel erlebt. So viele geschlossene Türen gesehen, niemand wollte mir eine Chance geben. Und ja, das bleibt immer noch ... die negative Seite bleibt immer noch im Herkunftsland. Also Deutschland ist fort, weit entfernt vom Herkunftsland, im Vergleich zum Herkunftsland. Das kann man nicht vergleichen, es ist sehr, sehr zurück entwickelt“ (TN08).

Das **Erziehungsverständnis** betreffend gaben nicht alle Befragten an, dass sie hier einen Unterschied sehen:

„Ne, ne. Eigentlich nein, da gibt es keinen Unterschied“ (TN01).

Wurden aber seitens der Befragten Unterschiede festgestellt, so beziehen sich diese u.a. auf Methoden im Umgang mit Kindern und auf die Tatsache, dass in Deutschland ein relativ großer Anteil der Kitas in öffentlicher, d.h. kommunaler Trägerschaft ist. Zudem wurde die Aufmerksamkeit, die Kindern innerhalb der Gesellschaft entgegengebracht wird, als Unterschied beschrieben:

„Der Kontakt mit dem Kind ist gleich, wie man spricht und macht. Aber hier, was besser ist, ist die Methode [...]. Bei uns, bei uns privat ... die privaten Kindergärten oder Privatschulen sind besser als staatliche Schulen, leider. [...] Bei uns, manchmal viele Kinder mit wenig Erziehung. Hier, das Kind bekommt mehr. [...] Mehr lernen, vielleicht mehr Chancen, ja. [...] Mehr Erzieher, mehr das ... Haus ist auch besser. [...] Gebäude ja. Und Spielplatz hier ist ... mehr auch. Alles“ (TN07).

„Im Kindergarten ... bisschen lernen, schreiben und lesen. Aber die Kindergärten sind nur mit Privatkindergärten und teuer. Nicht alle Menschen können die Kinder in den Kindergarten schicken. Und der staatliche Kindergarten ist nicht so gut und kein (...). Das erste Mal kam ich mit zwei Kindern in den Kindergarten und ich habe alle Kinder gesehen nur im (durch das Fenster) im ... auf der Straße gesehen. Und ich hatte Angst um meine Kinder und bin zurück nach Hause. Und meine Kinder sind nicht in den Kindergarten gegangen. Aber in Deutschland ist es sehr gut, die Idee von den Kleinkindern, in den Kindergarten gehen und bisschen Lernen, bisschen mit anderen spielen. Und es gibt auch viele höfliche ... das ist ja: Bitte, wenn jemand Wasser möchte oder das Essen ... das ist, wenn die Kinder essen und dann nicht satt sind und sagen: Ich

möchte auch. Und bitte sagen und: Bitte. Und die kleinen Kinder wie sie bitte sagen, das ist sehr nett“ (TN14).

Zudem äußerten sich die Fachkräfte bezüglich der **Freiheiten** im Kitaalltag. Sie nahmen dabei auch unterschiedliche **Erziehungsstile** in den Blick – und zwar dahingehend, dass dieser Gedanke von Freiraum auch in der Selbständigkeit deutscher Kinder sichtbar werde:

„Freiheit, ja. Bei uns ist etwas anderes und das gefällt mir, weil ja, Kinder können einfach entscheiden, was er möchte oder er nicht möchte. Er kann einfach sagen: ‚Ja, ich will das oder ich will das nicht‘. ‚Ich will heute ins Atelier gehen und ich mag Sport nicht‘ und das ist ... ja, das ist gut. Bei uns, ja früher, wann hab ich studiert, vor fast zehn Jahren, das war nicht so gut. Ja, jetzt ist zum Beispiel Kunst, und du musst malen. Du hast keine Möglichkeiten, jetzt Sport zu machen oder was du willst“ (TN09).

„[A]lso in Deutschland lassen die Leute mehr die Kinder los. [...] Ganz deutlich mehr und los, loslassen. Lass ihn los, lass ihn machen, also sogar ... aber das, wir übertreiben, aber das ist nicht so, dass bei mir nicht nur einmal, sondern mehrmals auf dem Spiel ... ich rede viel über den Spielplatz, weil das war meine Welt die letzten sechs Jahre. Aber dann, ein Kind fällt, aber ich rede über ein zweijähriges, dreijähriges Kind, fällt auf den Boden und fängt an zu weinen. Und dann guckst du und dann kommt niemand, und niemand ... und dann, am Anfang, jetzt mach ich das nicht mehr, also nur, wenn das so schlimm wäre, aber dann hebst du das Kind auf: ‚Alles gut?‘ Und dann kommt jemand: ‚Nein, nein, nein‘. Also nein, weil er sollte alleine wieder aufstehen und vielleicht hat er ja was Falsches gemacht oder was weiß ich. Also jetzt mach ich das nicht mehr, natürlich aber, oder dass ein Kind runterfällt, also mir tut das weh, zum Beispiel. Aber seit ich hier wohne, zum Beispiel, dann, wenn ich im Herkunftsland bin auf dem Spielplatz, da merke ich die Eltern sind viel zu nah und viel zu präsent, wenn die Kinder spielen. Und die sagen immer: Ah, (weißt du), was spielen, oder ... Also lass das Kind bisschen in Ruhe. Also wieder: dieser Mittelpunkt“ (TN06).

Während die Freispielphasen und Freiheiten der Kinder im Kitaalltag in diesen Beispielen eher positiv erscheinen, finden sich aber auch Aussagen aus der Perspektive anderer Befragter, nach denen die vorhandenen Freispielzeiten in Deutschland eher einen Nachteil gegenüber den lernfokussierten Herkunftsländern darstellen:

„Erziehung ... bisschen [anders] vielleicht, im Herkunftsland ist's besser als in Deutschland. Viel besser ist ... Kinder ... Kinder haben keine Freizeit, immer private Schule, beste Schule gehen. Arme Leute auch so. Nicht so viel () Leben, aber meine Tochter geht auf eine private Schule, wie ein () oder ... jede Eltern wollen das beste, beste, beste, beste Kind. Und, ja natürlich, ganz verschieden ... viele private Schule, ganz ... viele Projekte, welche Schule man schafft. Viele, zum Beispiel gute Diploma oder Kindererziehung. Wie viele Kinder in () gehen oder wie viele Prozent besser werden, oder natürlich, mehrere Projekte machen und mehrere mit, extra für Kinder ... mit Kindern lernen, immer lernen, lernen, lernen, lernen. Aber in Deutschland ist es nicht so, Eltern sind auch nicht so“ (TN11).

Zudem wird auf Basis der evozierten Aussagen der Fachkräfte deutlich, dass die Themen Respekt und Höflichkeit eine wichtige Rolle spielen und aus Sicht der Befragten in Deutschland insgesamt einen geringeren Stellenwert einnehmen.

„Das Problem ist, wie kann ich das sagen ... Ja, ich denke, wir sind, so wie man sagt: ‚Ok, wir sind gut erzogen‘. Respekt, ist der Respekt. Du musst deine Eltern, deine Freunde respektvoll sein. Das ist für uns ... ist wie, in mein ... ist ein Teil von uns. Respekt. Ja, und die Kinder wissen schon, dass man muss Respekt an alle Menschen geben. Egal, bei Mama, Papa, Freundinnen, auf der Straße oder (hier). Zum Beispiel, wenn ich laufe im Herkunftsland, ich treffe jemanden oder so: ‚Good afternoon‘, so, ich grüße. Obwohl ich diese Person nicht kenne. Ja, () ist immer, ich kann ... ich kann ehrlich sagen, ist gut. Weil hier, ich merke die Kinder: Mama nein, Mama ... Und die Eltern sind da () ... ich weiß nicht, ob ich () oder ... die Eltern sind auch ... ich weiß nicht. Ist gut, aber unsere Eltern ... ah ja, ich weiß nicht. Unsere sind ... ist gleich, aber () und für Kinder, die verstehen schnell und Respekt ist der erste Platz. Respekt, Respekt, ja. Hier auch, die Kinder ... man merkt, die Kinder: Mama. Oder ... die bekommen alles. Es gibt Eltern, die sind selber schuld, die denken: (Viele) Kinder, die machen Blödsinn im Kindergarten, weil vom Elternhaus, die Eltern haben

diese ... die können auch die Kinder nicht erziehen. So denke ich, ja. So denk ich. Aber bei uns ... auch, hier ist auch. Aber es gibt Kinder, man merkt von zu Hause ist ... vielleicht die Eltern sind schwach vom Erziehungsstil, die haben dieses Potential nicht so wie ... kann die Kinder, wie sagt man ... ja. Und das macht mich traurig, ja“ (TN03).

„Weil das ... Unterschied, das ist Unterschied, weil jedes Land hat seine eigene Kultur, seine Erziehung von Eltern, ja () und Kinder und Respekt zwischen ... Ja, Respekt, das ist vielleicht einzige, was wir mehr haben“ (TN10).

Auch wurde in den Interviews – in Bezug auf das Erziehungsverständnis – auf die Kirchen verwiesen, welche laut Aussagen der Befragten in einigen Herkunftsländern einen großen Einfluss haben und durch die Regierung starke Unterstützung finden. Dagegen würden andere Bereiche wie Kultur, Theater und Schule keine bzw. nur geringe Unterstützung erfahren. Die Trennung von Kirche und Staat, wie sie in Deutschland vorzufinden ist, wurde dabei insgesamt als positiv wahrgenommen:

„Ja, das Herkunftsland ist ein sehr katholisches Land. Da ist ... ich weiß, dass halt die katholische Kirche viel größeren Einfluss hat als ... hier. Und ich finde auch gut, dass hier die Kirche von der ... von der Regierung halt getrennt. [...] Also vor allem jetzt, seit der neuen Regierung im Herkunftsland, ist diese ... diese konservative Regierung, die wird sehr, auch ... die unterstützt auch die katholische Kirche sehr auch so finanziell. Und eigentlich die Bereiche, die mehr Geld brauchen wie Kultur, Theater, Schulen werden nicht so gut unterstützt ... unterstützt wie die katholische Kirche“ (TN12).

Neben dieser positiven Einordnung der Trennung von Kirche und Staat in Deutschland, wurde an anderer Stelle jedoch der Einbezug des Glaubens in das deutsche Erziehungsverständnis als unzureichend eingestuft:

„Also, Erziehung an sich alleine, ne [kein Unterschied]. Weil, zum Beispiel, keine Ahnung, wir dürfen nicht auf den Tisch stehen oder so. Es ist überall gleich, aber nur finde ich, das Glauben. Dass ich zum Beispiel meinem Kind von Anfang an langsam erkläre, wenn wir eine Feier haben. Wir haben zwei Feiern ja im Jahr, dass ich an diesem Tag was Besonderes mache, dass er auch merkt: ah ja, wir haben das und das ist so, und das ist so, und wieso machen wir das so. Also das ist für mich wichtig, dass er weiß ... immer. Weil das ... man wächst damit auf und wenn man damit aufwächst, dann versteht man das auch. Gut, später: ‚Wieso machen wir das?‘ Ganz langsam. Und es ist mir wirklich sehr wichtig, dass er ... wieso fasten wir einen Monat, wieso...? Natürlich, die fasten hier nicht. Aber nur, dass man denen erklärt und dass die sehen: ja ich faste, ja meine Mama fastet, weil ... es ist so und wir machen das so, und schau mal ... ja. [...] Also, dass ich auch in dieser Erziehung meinen Glauben, also auch mitbringe. Also, dass, wie kann ich das sagen ..., dass ich zum Beispiel sagen kann: ‚Ne, das machen wir nicht‘. Ein Beispiel, ja. Das Brot zum Beispiel schmeißen sie nicht auf den Boden, weil ansonsten findet Gott das nicht gut. Hier zum Beispiel, die werden sagen ne, das machen wir nicht, das ist nicht schön. Und einfach. Nur ich sage für mich ist es wichtig, dass es auch in meiner Erziehung ein bisschen Glaube“ (TN02).

Das **Frauen- und Kinderbild** betreffend wurde auf der einen Seite in den Interviews von einem Teil der Befragten darauf verwiesen, dass keine Unterschiede zwischen dem jeweiligen Herkunftsland und Deutschland feststellbar seien. Auf der anderen Seite wurden in diesem Zusammenhang Unterschiede hinsichtlich der Arbeitssituation von Frauen allgemein oder während und nach einer Schwangerschaft thematisiert:

„Auch nicht. Die sind die gleichen“ (TN01).

„Nur es ... es gibt natürlich unterschiedliche Sachen, zum Beispiel während der Schwangerschaft, nach der Schwangerschaft, Arbeit und so. Es ist wirklich unterschiedlich diese drei Jahre, die haben wir nicht im Herkunftsland“ (TN02).

„Nicht viele Frauen arbeiten, es sind aber, das sind weniger als hier. Viele bleiben auch zuhause mit Kindern und so“ (TN02).

„Ja, ja. Es gibt Unterschiede, aber jetzt nicht ... auch viele Frauen im Herkunftsland können auch arbeiten. Aber es ist auch ... viele Frauen im Herkunftsland haben keine Arbeit, bleiben zuhause mit vielen Kindern. Hier, viele, ich glaube alle Frauen sind arbeiten“ (TN07).

Aus anderen Herkunftsländern wurde dagegen berichtet, dass ein Großteil der Frauen hier voll berufstätig sei, da nur auf diesem Wege die Familie ernährt werden könne:

„Also ich denke im Herkunftsland arbeiten mehr Frauen auch Vollzeit. Das ... das ist auch anders, auch ... auch wegen, dass einfach ein Gehalt meistens nicht reicht für eine Familie. Also da ... meistens arbeitet eine Frau entweder Vollzeit oder ... oder gar nicht“ (TN12).

Die Kinder betreffend wurde in den Befragungen beispielsweise auf Unterschiede bezüglich Kindergartenplätzen verwiesen:

„Auch so Schwierigkeiten mit dem Kindergartenplatz, es ist gar nicht so schwierig im Herkunftsland. Da ... diese Unterschiede sind groß, aber vielleicht, wenn man sie hört: ‚Ah das ist nicht schlimm‘. Aber doch, wenn man einen Kindergartenplatz hier sucht. Das ist wirklich stressig und ich habe ein Kind und wir hatten wirklich sehr lange Zeit gebraucht, um überhaupt einen Platz zu kriegen. Und man glaubt es gar nicht, eigentlich dachte ich, es wäre wie im Herkunftsland, weil Europa...nicht und...ja [...] Also für Kinder, es gibt auch Kinderkrippe wie hier, Kindergarten auch wie hier. Kindergarten ist eine Pflicht, aber Kinderkrippe nicht. Ja“ (TN02).

Auf die Frage, inwieweit sich die Fachkräfte **mit den allgemein gesellschaftlichen Werten ihres Herkunftslandes verbunden** fühlen, antworteten die Befragten auf unterschiedliche Weise: So stehen auf der einen Seite jene Fachkräfte, welche direkt äußerten, **keine Verbundenheit** zu den gesellschaftlichen Werten des Herkunftslandes zu haben. Sie begründeten dies unter anderem damit, dass bereits während des Aufenthalts im Herkunftsland keine Verbindung zu diesen Werten bestand oder aufgrund des abnehmenden Kontakts zum jeweiligen Herkunftsland bzw. die lange Zeit in Deutschland die Verbundenheit abgenommen habe:

„Ich weiß es nicht, wieder. Weil ich war auch nie eine ... zu hundert Prozent eine [Herkunftsland] Frau, allgemein. Deswegen war es ... schwierig. Vielleicht bin ich ehrlich gesagt mehr ... die Wörter kann ich nicht wieder benutzen, aber mehr Richtung deutsch. Deutschland“ (TN06).

„Im Herkunftsland auch nicht wie eine typische Familie. Ja, Kultur gibt's, aber manchmal ist Kulturelles falsch, unlogisch“ (TN11).

„Also nicht mehr so arg. Es ist schon eine lange Zeit und ich fahre auch nicht mehr so oft ins Herkunftsland. Ja, das vor allem, ja, seit ... seit meine Mutter halt gestorben ist, auch. Weil früher, da ... man hat auch das Gefühl gehabt, da muss man halt hin ... halt hingehen und besuchen. Jetzt hab ich nur noch meine Schwester mit der Familie, paar Freunde, Verwandte“ (TN12).

„Ich glaube, dass ... am Anfang war ich sehr verbunden. Jetzt ist es ein bisschen anders, ja. Ich hab hier meinen Tagesablauf. [...] Ich habe mich entschieden, dass ich jetzt hier wohne. [...] Ich arbeite hier, ich soll bestimmte Sachen machen, bestimmte Aufgaben durchführen. Und ich bin bereit, dass ich alles machen soll, dass ich ... die ich muss“ (TN01).

Als einen weiteren Grund für die Nicht-Verbundenheit mit den gesellschaftlichen Werten des Herkunftslandes gab darüber hinaus ein/e Befragte/r an, dass für sie bezüglich Kultur und Werten keine (großen) Unterschiede zu erkennen seien:

„Die Christen im Herkunftsland, wie die Leute hier in Deutschland ... ich habe einen deutschen Mann geheiratet und wir leben gut zusammen. Natürlich gibt es () verschiedene, aber kleine verschiedene. Nicht so

groß. Zum Beispiel das Essen. Die Küche im Herkunftsland, mein Mann findet die Küche im Herkunftsland leckerer als in Deutschland. Und ich koche gut und ja, er ist immer glücklich. Und zum Beispiel [...] Anlässe. Die sind nicht so weit, wie hier. Wir feiern im Herkunftsland als Christen, nur als Christen. Die Muslime feiern allein. Wie hier. Und Ostern, diese nächste Monate kommt Ostern, und Weihnachten auch. [...] dann kann ich, stell ich einen großen Weihnachtsbaum in mein Haus und die Kinder feiern viel und die Großen auch“ (TN16).

Auf der anderen Seite stehen die Antworten jener Fachkräfte, welche im Interview auf eine **Verbundenheit zu den allgemeinen Werten des Herkunftslandes** verwiesen haben; allerdings markierten sie dabei gar keine großen Unterschiede zu ihrem neuen Lebensumfeld. Die Fachkräfte betonten vielmehr, dass sie das, was sie von ihren Eltern gelernt und erfahren haben, an ihre eigenen Kinder weitergeben möchten – womit dann eher familial begründete Werte gemeint sind.

„[I]st auch gleich immer. Wir geben oder bieten die Wärme, und hören, und sprechen und Geduld, und ja“ (TN07).

„Also für mich ist es wichtig, dass ich auch meine ... meine Erziehung, die ich von meinen Eltern bekommen hab, für mich ist die sehr wichtig. [...] Und ich will die auch zu meinen Kindern lassen. Wie ... also ich wohne hier, es ist nicht alles unterschiedlich natürlich, aber manche Sachen sind für mich wichtig und natürlich habe ich die von meinen Eltern, also von meinem Herkunftsland, bekommen. Ja, und da wäre dann der Unterschied zwischen meiner Person und einer anderen Person, ja. Für mich ist eigentlich diese Erziehung, mein Glauben ist für mich wichtig. Und es ist für mich auch sehr wichtig, dass ich die an meine Kinder auch weitergebe. Dass die wissen was, wie, warum, was wir machen, was nicht ... ja“ (TN02).

„Im Herkunftsland, was mich mit dem Herkunftsland verbindet, sind meine Verwandten. Also ich kommuniziere noch, aber sonst ... ich kann mir heute nicht vorstellen, wieder im Herkunftsland zu wohnen“ (TN08).

Mit Blick auf die Frage, wie wichtig die allgemeinen Werte und Traditionen der Herkunftsländer im (Arbeits-)Alltag der Befragten seien und inwiefern diese weitergegeben oder integriert würden, antworteten die interviewten Fachkräfte im bisher dargestellten Sinne: Zum einen wurde darauf verwiesen, dass die Entscheidung in Deutschland zu leben auch bedeute, sich dem Leben in Deutschland anzupassen (s.o.). Zum anderen wurde herausgestellt, dass sich die Weitergabe dieser Werte – wenn überhaupt – auf den privaten Bereich, also die Erziehung der eigenen Kinder konzentriere:

„Die Küche aus dem Herkunftsland und ja, manche Rituale, also Weihnachten, Ostern. Ja das hab ich übernommen und ich möchte das weiter an meine Kinder ... also vor allem meine Tochter, das ist für sie auch wichtig. Sie hat mich auch gebeten, ob ich ihr ein Rezeptbuch richten kann mit allen Rezepten, sie will das nicht vergessen. Ja, so Sachen halt, das wird dann weitergegeben“ (TN12).

2.4.2 Zugehörigkeit zu einer Religion bzw. religiösen Gruppen

Die befragten Fachkräfte gehören laut eigenen Aussagen unterschiedlichen religiösen Gruppen an: dem **Christentum (römisch-katholisch, evangelisch, orthodox)** und dem **Islam**. Zudem wurde auch von **Kirchenaustritten** berichtet, weshalb Religion für Einzelne keine bedeutende Rolle mehr einnehme.

Über ihre **Verbundenheit zu ihrer Religion** äußerten sich die Befragten unterschiedlich. Zum einen wurde von regelmäßigen oder auch sporadischen Kirchen- oder Moscheebesuchen berichtet, zum anderen nahmen die Aussagen Bezug auf Feste oder die Erziehung der eigenen Kinder. Ebenso wurde zum Teil angemerkt, dass die eigene Religion nicht aktiv ausgeübt und

gelebt werde – weder durch Kirchgänge, noch durch sonstige Rituale – und somit keine direkte oder enge religiöse Verbundenheit bestehe.

„Ich bin ... ich bin sehr verbunden. [...] Zum Glück gibt es hier in der Nähe auch Kirchen“ (TN01).

„Also ich bin nicht die, die jede Woche oder, keine Ahnung, in die Moschee geht. Weil ich ... ich habe leider nicht viel Zeit dafür. Aber zuhause schon. Also wir haben Gebetszeiten, also ja, wenn wir unsere Feste haben ... ich, ich versuche es wirklich gut zu machen“ (TN02).

Insgesamt wurden in den Interviews Religion und Religiosität vor allem im **privaten Raum** verortet und als **Orientierung für den Umgang mit anderen und das eigene Verhalten** angesehen – und in diesem Kontext auch als bedeutsam eingestuft.

„Aber ich denke das ist nicht so wichtig für Job, Arbeit oder...ja, das ist etwas Persönliches, was man (). Einfach kann man... [...] Ja, privat. Kann man religiös sein oder nicht, das ist ich glaube nicht so wichtig. Wichtiger für mich ist: Ist jemand eine gute Person oder nicht, ja“ (TN09).

„Ich glaub auch, dass von Herzen es auch kommt. Es gibt vielleicht Erzieherinnen, die glauben nicht an Gott, muss nicht jeder. Aber vielleicht von Herz, ja. Von Herz man sagt, dass Menschen ... das gute Herz muss nicht nur, dass man in die Kirche oder man kommt von einer christlichen Familie, dass diese Person ein guter Mensch ist. Es gibt Leute, die gehen nicht in die Kirche, aber die sind besser als Leute, die jeden Sonntag, und Bibel aufmachen und ne ... für das, ist anders. Ich denke ein Mensch, es geht nicht nur um das Christliche oder was, nein. Das kommt vom eigenen Herz, ja. So denk ich, ja“ (TN03).

Es wurde zudem seitens der Befragten beschrieben, dass es nicht um die Feststellung von Unterschieden zwischen den einzelnen Religionen gehe, sondern um die Beziehungen der Menschen zueinander. In den Interviews rückten entsprechend auch allgemeine Aspekte und Einstellung des Zusammenlebens in den Fokus, nicht die Trennung in unterschiedliche religiöse Gruppen:

„Unsere Religion ist wie ... wie alle Leute, weiß ich nicht, wie Leute denken. Aber auch die positiven Werte und Beziehung muss gut sein und wie ... ja. Wir haben keine besondere, etwas wie alle Leute vielleicht ... aber nur Kopftuch, oder, ja“ (TN07).

„Hier in Deutschland denken sie nicht mit Religion und das ist sehr gut. Ja, ich bin Christin, aber ich bin Mensch. Alle Leute sind das gleiche. Aber leider, die anderen Leute haben einen schlechten Kopf. Und das sind Christen, oder das sind Muslime, oder das sind ... aber für mich, das ist das Gleiche. Weil wenn der Mann ist gut und die Arbeit ist gut und sein Verhalten ist gut, dann ist es gut. Das ist so“ (TN14).

Darüber hinaus transformierte eine Fachkraft das Thema „Religion“ in Richtung positiver Aspekte ihrer Mehrsprachigkeit im Kitaalltag, mit Blick auf Gespräche mit anderssprachigen Eltern. Die **Erfahrungen und muttersprachlichen Kompetenzen von Zugewanderten** sollten aus ihrer Sicht im Vordergrund stehen und nicht der Glaube:

„Die Religion, ich glaube das ist ... persönlich. Diese Religion, zum Beispiel: Ich bin Muslim und du bist Christ. Aber ich bin Mensch und du bist auch Mensch. Und dann ist das kein Problem. Ich habe viele Probleme mit dem Kopftuch. Zum Beispiel als ich nach Deutschland kam, und dann [...] gibt es viele Kindergärten [...]. Aber alle sagten: Nein, mit Kopftuch darfst du nicht. Und ich finde [...] ich muss in [dieser Stadt] arbeiten, weil in der großen Stadt gibt es viele verschiedene Menschen. Hier zum Beispiel, hier [...] gibt es viele arabische Menschen und Kinder. Und wenn die mich sehen, ich mit Kopftuch, gut. Kopftuch tragen und sagt auf Arabisch: ‚Hallo‘ und du bist arabisch. Und ja ich bin arabisch. Und es gibt viele Menschen zum Beispiel, nicht gut mit der deutschen Sprache. [...] Aber zum Beispiel mit mir, wenn das Kind gestern schlimm war oder nicht geschlafen hat, dann kann ich da helfen, von Kindern. Aber das Kopftuch ist nicht das Problem, ich habe ja ... muss ... man sagt: ‚Was arbeitest du? Was für Erfahrung hast du? Was könntest du in Deutschland machen oder arbeiten? Aber warum Kopftuch tragen?‘ Das ist persönlich. [...] Ja. Aber viele Menschen,

das ist bisschen ein Problem, verstehen das nicht. Wenn ich ... gibt es bisschen Angst, wenn die mich sehen mit Kopftuch tragen und das ist für mich. Keine Probleme mit allen, warum, ich habe kein Problem. Ja es ist wahr, ich bin in Deutschland und das Land ... von aber ich habe, ich kam nach Deutschland wegen diesem Krieg. Und ich möchte hier ein neues Leben aufbauen. Und ich kann helfen (hier), ich hab viele Erfahrung [...]" (TN14).

Alles in allem kann gefolgert werden, dass die Befragten dem Glauben keine direkte, aktive Rolle im Berufsalltag zuschreiben. Wenn Religion in der Kita zum Thema wird, dann bezieht sich dies in erster Linie auf Feste sowie Feiertage und damit einhergehende Aktivitäten:

„Im Beruf spielt meine Religion keine Rolle. Also ich muss meine Religion hier nicht ... keine Ahnung, ich muss hier nicht sagen: Ah, ich muss beten. Nein, überhaupt nicht. Meine Religion ist privat und es ist nur zuhause. Und es ist auch meine Sache, also, ja. Die Religion muss man nicht, also, überall machen. Man muss auch die anderen respektieren und auch nicht so ... ne auf jeden ... auf keinen Fall. Und ja, ich hab zu viel über Religion gesprochen, aber es ist nicht so, dass ich zuhause auch jeden ... jeden Tag oder den ganzen Tag nur über Religion ... das dauert wirklich fünf Minuten und fertig. Ja, das ist's“ (TN02).

„Weihnachten auch im Dezember. Ja, wir haben Lieder, Theaterstück, wir haben schon eins gemacht an dem Sankt ... Sankt Martinstag. Also in einem Fest zum Beispiel“ (TN01).

Dass es aufgrund unterschiedlicher Religionen der Kinder jedoch auch dazu kommt, dass Feste im Kitaalltag nicht thematisiert werden, wurde an einer Stelle aber auch kritisch hinterfragt und bemängelt:

„Doch es ist ein Thema nur wenn ... nur, wenn etwas gefeiert werden muss. [...] Genau, dann überlegen wir, also überlegen die Erzieherinnen: Ja aber der kommt aus ... aus, aus, aus. Und dann normalerweise, hab ich erfahren, dann machen wir das nicht. [...] Lieber nicht. Weil er kann vielleicht nicht teilnehmen, oder er auch nicht, oder ... Und das ist meiner Ansicht nach sehr, sehr schade. Weil dann ist es, also, wie gesagt, in alles ... meine Ansicht, meine Meinung war es immer so, wo du bist, dann musst du die Regeln folgen von wo du bist. Also wie, wenn ich zu Ihnen gehe nach Hause, dann läuft es so und so, und wenn Sie zu mir kommen, bei mir zuhause ist es so und hier sind wir in Deutschland und so ist es. Und so, Entschuldigung, wenn dir das nicht gefällt dann geh wo anders hin und fertig. Aber eine Lösung sollte es nicht sein: Wir feiern das nicht, oder wir machen das nicht. Wie an Weihnachten, ne, was war das ... also hier, ich erinnere mich nicht mehr. Aber entweder reden wir über die verschiedenen Religionen, warum nicht, das hab ich noch nicht erlebt, zum Beispiel. Und das war immer mein Vorschlag, auch im Herkunftsland, also weil das war auch ein Thema. [...] ... Oder wie zum Beispiel jetzt in der Schule von meiner Tochter gibt es ein Kind, ein Mädchen, sie ist musliman. [...] Und dann, die Mama fragt immer wie alles laufen wird. Wenn wir zum Beispiel in die Kirche gehen oder Weihnachten, solche Tage. Und dann sagt sie: Ok, sie darf mitkommen, aber das bitte nicht. Oder manchmal kommt sie einfach nicht. Und es ist ... sollten wir das nicht machen, nur, weil ein Kind? Also ich bin für Integration, also hundert Prozent. Aber ich glaube, das täuschen wir, wenn wir nur wegen dem das nicht machen. Weil dann, diese Werte verlieren [...] gehen verloren [...]. Und das sollte auch nicht sein. Weil dann gibt es keine klare Linie mehr und das brauchen die Kinder, oder, sie sind: ‚Möchtest du mitspielen? Spiel mal, aber so sind die Regeln‘. Und das sollte jeder verstehen“ (TN06).

Teilweise wurde die Frage nach dem Stellenwert und der Rolle der Religion im Arbeitsalltag seitens der Interviewpartner*innen auch als Frage nach Problemen aufgefasst; manchmal auch als Frage danach, ob sich die Fachkräfte zu ihrer Religion äußern bzw. rechtfertigen müssen oder ob sie auf ihre Religionszugehörigkeit im Berufsalltag angesprochen werden:

„Nicht fragen. Nicht fragen (), nicht, keine ... gleich wie im Herkunftsland. Ich denke, keine Probleme. [...] muss Muslime oder Christen nicht vor Kindern (gleich beten), muss alleine ins Zimmer oder zuhause zum Beispiel. Kinder brauchen Freiheit“ (TN13).

„Hier muss ich die nicht, wie kann ich das sagen ... Hier muss ich die nicht, also mein Kopftuch ist hier gut akzeptiert. Ich muss nicht sagen: ‚Ich muss das machen, das machen‘ ... weil ich bin nicht zuhause. Aber eigentlich gut“ (TN02).

„Hier im Kindergarten alles gut, ich hab gar kein Problem oder ja, alles gut [...] Ja, spielt keine Rolle. Alle sind gleich und die Bindung ist auch super. Ja, hier hab ich keine Probleme“ (TN07).

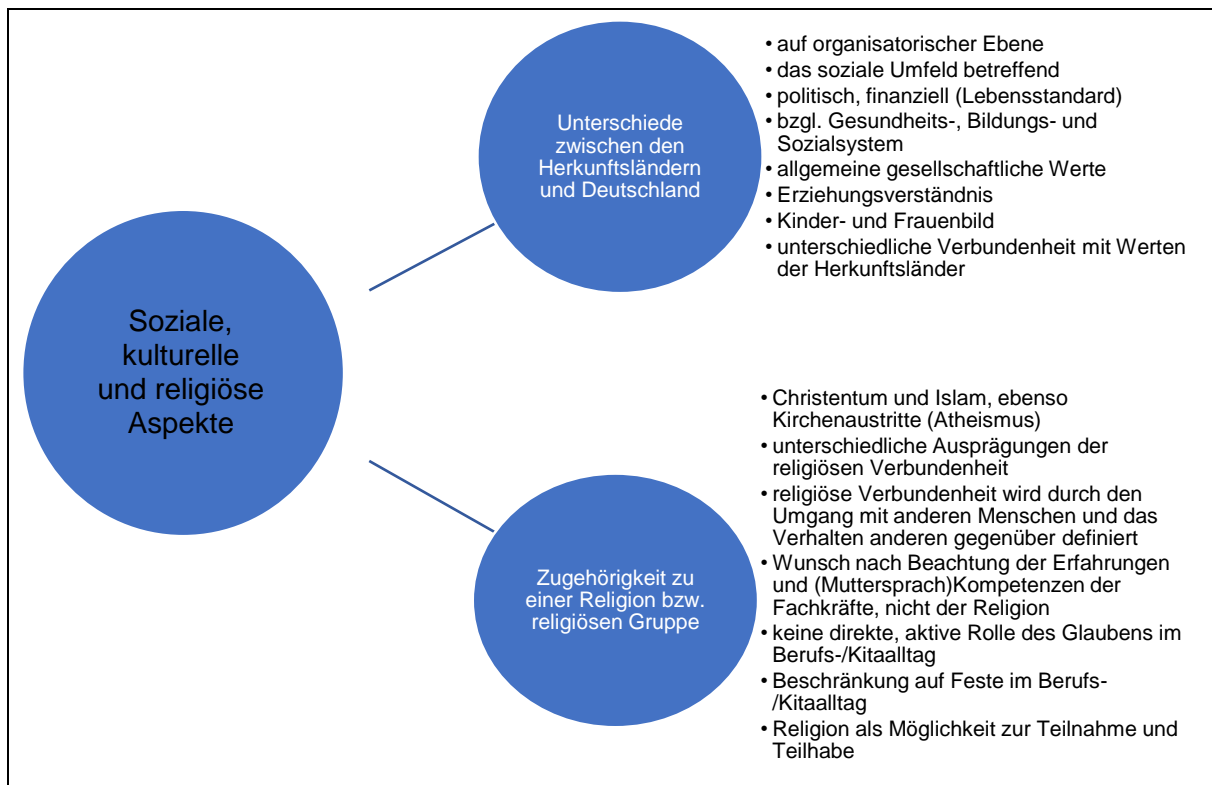
Nicht zuletzt wird deutlich, dass mit Religion, Kirche und Kirchengemeinde einige der Befragten weit mehr als nur den Glaube sowie Feste und Brauchtümer verbinden, sondern diese Zusammenhänge auch einen starken sozialen Aspekt haben können. Es geht um die Vermittlung von Wissen über Feiertage und religiöse Hintergründe, um **Teilnahme und Teilhabe**, um Kirche als (kulturellen) Treffpunkt sowie um das Knüpfen von Kontakten:

„[I]ch habe mich sehr gefreut, weil das ist natürlich, es geht nicht nur um den Glauben an Gott, sondern teil[nehmen]. Genau. Und verstehen, warum wir das feiern. Also es gibt, es ist ein Feiertag, aber warum?“ (TN06).

„Aber dann ist es wieder, genau, dieser kultureller Grund und vor allem ein Treffpunkt. [...] Und das gefällt mir vor allem, das, also ich brauche das nicht unbedingt, aber ich freu mich, dass es sowas gibt und dass die Familien sich treffen. Und die Kinder vor allem, weil das ist ein Grund sich zu treffen. Weil das ist in Deutschland natürlich ein großer Unterschied, wie man sich trifft und verabredet und so, ne. Und es gibt einen Grund und wenn du dafür bist, wenn du wieder aktiv bist, dann ist es doch eine Gelegenheit, Kontakte zu knüpfen und solche Sachen. Und für die Kinder vor allem, weil ich sehe, ja, in dem Alter [meiner Tochter] treffen sie sich auch nicht so gern auf dem Spielplatz und solche Sachen. Und irgendwie ist es wieder noch ein Grund, sich zu treffen. Also, gut“ (TN06).

Abbildung 17 fasst die verschiedenen, in den Interviews geäußerten Anschauungen zu verschiedenen sozialen, kulturellen und religiösen Aspekten des Lebens und Arbeitens in Deutschland zusammen.

Abb. 17: Soziale, kulturelle und religiöse Aspekte



2.5 Erwartungen gegenüber dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘

2.5.1 Motivation zur Teilnahme am Programm

Die Programmteilnehmer*innen haben **auf unterschiedliche Weise vom Programm ‚Vielfalt willkommen‘ erfahren**. So berichteten einige Teilnehmer*innen, dass sie über das Jobcenter von dieser Möglichkeit gehört haben. Auch das „Rathaus“ (d.h. die Stadt- oder Gemeindeverwaltung), Medien (z.B. Zeitung, Internet, Facebook, WhatsApp-Gruppe), Partner*innen und Bekannte sowie Erzieher*innen und Kinderpfleger*innen aus dem eigenen Herkunftsland wurden als Quellen angegeben:

„Ah, das war lange, interessante Geschichte. Meine Bekannte hat schon Erzieherausbildung gehabt und wir haben mit ihr geredet, weil ich will das auch machen, weil jetzt habe ich Zeit. Muss nicht mit meinen Kindern irgendwo hingehen. Und sie liest gern Zeitung und hat diese ... in Zeitung Info gefunden und sie hat mir mit WhatsApp Foto geschickt. Und ich habe telefoniert und gefragt, ob ich das kann und sie hat gesagt: ‚Ja, schicken Sie bitte Papier‘, fertig“ (TN10).

Während ein Teil der Interviewten eher durch Zufall vom Programm erfahren hat (beispielsweise bei dem Vorhaben ihren Abschluss anerkennen zu lassen), hatten andere gezielt nach einer Tätigkeit in diesem Bereich gesucht oder sich bereits auf Kitastellen beworben. Sie wurden dann auch teilweise von der jeweiligen Kita-Leitung auf das Programm hingewiesen:

„Aber ja, wirklich ich freu mich und das war durch Zufall und ich freu mich, dass ich das gemacht habe“ (TN02).

„[A]ls ich hier meine Bewerbung hergeschickt habe, hat mir meine Leiterin eine E-Mail geschickt mit diesem Programm. Und sie hat mich gefragt, ob ich teilnehmen wollte. Und ich habe natürlich ja gesagt“ (TN01).

„Ja, mein Mann ... ich habe in der Zeit, das war vor dem Sommer oder, glaub ich schon ... ja, schon überlegt, weil ich habe mir natürlich überlegt: Was soll ich machen, was könnte ich machen, was dürfte ich machen? Und genau, und dann hab ich schon angefangen mit der Idee zu spielen, doch mein Erzieherinnendiplom anzuerkennen. Weil eigentlich, ja, ja genau. Und dann ja, und zufällig bekommen wir jede Woche eine Zeitung [...] und dann hat mein Mann die Anzeige gesehen und sagte: Guck mal, das ist genau für dich! Du bist, du musst dich unbedingt melden, bewerben und so. Und dann hat er mir geholfen“ (TN06).

Als Motivation zur Teilnahme am Programm ‚Vielfalt willkommen‘ wurden in den Interviews neben Neugierde (u.a. am deutschen System) und Lernbereitschaft in erster Linie die Möglichkeit zu arbeiten und in Deutschland zu bleiben sowie das Erlernen und Kennenlernen der deutschen Sprache und Kultur genannt:

„Die, das Multikultiprojekt, jaja [...] Klar, klar ... Ich bin ... also ich wohne jetzt in Deutschland aber auch vor dieser Erfahrung in Deutschland war ich schon sehr neugierig und sehr, wie sagt ... ja, ich hatte immer Interesse an dem was die anderen machen und wo, und also ... deswegen dachte ich mir: Ja, passt. Jaja“ (TN06).

„Alles, ja. Erster Platz, das ist Arbeit oder Praktikum hier im Kindergarten. Das ist eine sehr, sehr große Erfahrung für mich, ja, weil ich hab schon gesagt, dass hier ist ein anderes Konzept und das, das ist sehr interessant für mich. ‚Wie funktioniert das hier?‘ Und ja, kann ich eine (Komparation) oder wie heißt das ... ein Vergleich oder vielleicht: ‚Wie funktioniert das in meiner Heimat? Und hier? Und, kann ...‘, ja, einfach etwas Neues lernen. Das ist sehr wichtig“ (TN09).

Ebenso wurde das Programm seitens der Befragten als passgenaue Hilfe und Unterstützung sowie Begleitung für Zugewanderte, die in einer Kita arbeiten möchten, und deshalb als **Chance** beschrieben:

„Ich glaube, dass es ... sehr, sehr, sehr gut zu mir passt. Das ist für mich ... dieses Programm ist geeignet für Ausländer, die in der Kita arbeiten wollen. Und ich bin auch eine Ausländerin, die in einer Kita arbeiten will. Deswegen wollte ich teilnehmen“ (TN01).

„Ja, sehr positiv. Ich sehe das als eine große Chance für uns, die Menschen mit pädagogischer Ausbildung, die halt hierher ausgewandert sind. Einfach in dem Bereich weiter arbeiten zu dürfen, das ist doch schön“ (TN12).

Während einige Interviewpartner*innen ihre Motivation zur Programmteilnahme somit auf ihre Lernbereitschaft und die Passgenauigkeit des Angebots zurückführten, sprachen andere davon, dass sich das Interesse eigentlich erst im Erstkontakt bzw. zu Beginn des Programms entwickelt hat. So wurden beispielsweise die anfänglichen Auswahlgespräche, Telefonate mit Programmverantwortlichen oder auch die ersten Seminare als Aspekte beschrieben, die die Motivation der Teilnehmer*innen erhöhten bzw. die richtige Entscheidung zur Programmteilnahme für sie bestätigten. Darüber hinaus wurde auch das gemeinsame Lernen und Beisammensein mit anderen Zugewanderten, die sich in der gleichen Situation befinden, als motivationssteigernd beschrieben:

„Sie war mein erster Kontakt und sie war so, so geduldig und so liebevoll. Dann ist schon ... am ersten Kontakt am Telefon hatte ich das Gefühl, das wäre eine gute Wahl und eine gute Chance, was zu machen. Und dann habe ich meinen () geschickt und dann hatte ich ein Vorstellungsgespräch in Gruppen, das war ein toller Tag. Ich war total begeistert, wie die Leute so ... es ist echt schwierig, wenn man ... am meisten bei der Jobsuche, es ist nicht überall so nett und so offen. Und dort war ganz anderes Ambiente. [...] Und das hat, ja das wurde immer mehr meine Motivation, wurde immer mehr größer. Und das hat mich, ja, richtig begeistert, ja“ (TN08).

„[I]ch freue mich an dem Projekt teilzuhaben. Ich finde das schön, das letzte Seminar war besonders schön irgendwie. In der Pause sind wir, sieben oder acht Frauen, haben wir uns zusammengesetzt, haben einen Tisch in einem Café was getrunken, gegessen und miteinander geredet. Da hab ich gedacht: ah, jeder ist in einem anderen Land und uns verbindet eine Sprache, die wir immer besser lernen ... kennen lernen und wir sind alle Pädagogen“ (TN12).

2.5.2 Allgemeine Erwartungen an das Programm

Die von den interviewten Fachkräften beschriebenen Erwartungen an das Programm beziehen sich zum einen auf die direkte Arbeit in den Kindertageseinrichtungen, zum anderen auf die zum Programm gehörenden Seminare bzw. den Sprachkurs sowie die eigene berufliche Zukunft. Bezüglich der **praktischen Arbeit in der Kita** erhoffen sich einige Teilnehmer*innen verbesserte Deutschkenntnisse durch direkte Anwendung des Erlernten in Gesprächen. Sie möchten auf diese Weise mehr Kontakt zu den Kindern aufbauen. Auch wurde die Erwartung geäußert, sich ausprobieren zu können, d.h. verschiedene Kitabereiche kennenzulernen (z.B. andere Altersgruppen U3, Ü3) und verantwortungsvollere Aufgaben, wie gemeinsames Experimentieren mit den Kindern, übernehmen zu können. Zudem erwarten die Befragten Hilfe und Unterstützung seitens des Teams bei Sprachproblemen und Fragen:

„Ja ich sage das von den Kollegen, nächsten Mittwoch habe ich eine Sprache mit dem Team. Und ich habe dieses Gespräch (das erste Mal) und ich sage Ihnen, dass [...] ich komme aus dem Herkunftsland, ich habe mein Leben im Herkunftsland verloren wegen diesem Krieg und ich möchte hier ein neues Leben aufbauen. Und ich bitte, wenn die alle mir helfen, meine deutsche Sprache ist nicht so gut, aber ich habe viel Erfahrung und ich studierte auch im Herkunftsland zwei Jahre alles, Psychologie von Kindern. Und ich habe viel Erfahrung, aber mein Deutsch ist noch nicht so gut, deshalb, wenn ich einen Fehler mache [...] und die Kollegen haben immer gesagt: Ja, wir alle helfen. Und alle sind sympathisch, alle sind freundlich“ (TN14).

„Ich weiß, das ist ... das sind nur drei Wochen, aber ich bin wirklich sehr, sehr zufrieden. Und wie gesagt, ich lerne jeden Tag weiter und natürlich, manchmal ist es schwierig, ich schaffe etwas nicht zu machen, aber so werde ich das lernen“ (TN02).

„[...] auch Erfahrung mit anderen Kollegen in der Einrichtung. Ja, ich möchte mehr wissen“ (TN07).

Die geäußerten **Erwartungen bezüglich der Seminarinhalte** betreffen zum einen den konkreten Nutzen für das pädagogische Handeln – im Sinne der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit und die Transformation des Gelernten in den Kitaalltag. Dabei soll das Thema Vielfalt nicht nur den am Programm teilnehmenden Fachkräften, sondern auch den Kita-Teams zugutekommen, indem Gespräche und Austausch im Team angeregt werden:

„Ja, diese Seminare, die sind wichtig. Weil eigentlich die Erzieher, die aus Deutschland kommen, die lernen alles in der Schule. Und ich muss jetzt alles lernen“ (TN01).

„Ich erwarte, dass ... dass alles, was wir, alles worüber wir reden und erarbeiten, nicht im Raum bleibt. Also ich erwarte, [...] dass es rauskommt und dass ... dass die, unsere Kindergärten was bekommen, was wirklich, doch, was bekommen. Ich meine, also wir reden über wie wichtig diese Vielfalt ist und aber das sollte raus von dem Zimmer kommen“ (TN06).

„Und ich ... ich, was ich erwarte ist, dass das ... dass das Programm, also mit dem ... also die Chance hat, vielleicht haben sie das auch vor, das die Chance hat mit dem Team sich zu treffen oder dem Team das weiterzuleiten. Also nicht nur ich, nicht nur ich als ... als ... [...] Teilnehmerin. Also, dass, dass es doch eine Teamarbeit ist. [...] Weil sonst kann es sein, [...] dass man sich selber alleine fühlt und sagt: Upps, ich sage lieber nichts. Und das sollte nicht sein, weil das hat () dieses alles, es ist auch nicht ohne, also teilzunehmen in den Seminaren und alles“ (TN06).

Zum anderen ging es in den Interviews um die Erwartung der Befragten, grundlegende Kenntnisse über das deutsche bzw. baden-württembergische System (rechtliche Grundlagen, Orientierungsplan, Eingewöhnung etc.), den Umgang mit Kindern und die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind zu erhalten:

„Ich glaube, dass es wichtig ist, zuerst die Organisation zu lernen. Orientierungsplan, Eingewöhnung, die Regeln einer Kita ... alles, alles, alles. Die sind wichtig zuerst“ (TN01).

Zudem wurde die Hoffnung formuliert, durch die Seminare und das Programm Kontakte in Deutschland knüpfen zu können und auf diese Weise mit anderen Menschen in Verbindung zu treten. Ebenso wurde der durch die Teilnehmer*innen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens zu verfassende Endbericht angesprochen, für den sie sich Unterstützung und weitere Informationen erwarten. In einem Fall wurde aber die Seminarteilnahme – so die Selbsteinschätzung – aufgrund ausreichend vorhandener Erfahrungen als nicht notwendig erachtet:

„Ich glaube nichts. Ich glaube, dass ich einen Wunsch zum Lernen hab. Weil es gibt nichts zum Lernen, es ist nicht wie in der Realschule, dass ich sag: Oh, ich bin Lehrerin in der Realschule. Es geht um Kinder und ich weiß wie man mit Kindern umgeht, ja. Ich weiß schon. Ich brauch keine große ... wie sagt man ... lernen. Was soll ich lernen? Ich glaube nichts, was soll ich lernen? Vielleicht, was ... ne, ich weiß nichts. Was soll ich sagen, ich brauche nichts zu lernen, wirklich“ (TN03).

Des Weiteren rückten die befragten Fachkräfte die Erwartung in den Mittelpunkt, auf Basis des Programms auf die zukünftige Tätigkeit im Kita-Bereich vorbereitet zu werden, ihre Anerkennung zu erhalten und als vollwertige Fachkraft angesehen zu werden. Zudem wurde die Hoffnung formuliert, durch das Programm einen dauerhaften Arbeitsplatz zu erhalten oder sich nach dem Anpassungslehrgang weiter zu qualifizieren bzw. zu studieren.

„Also ich ... ich, ich hoffe, dass das Projekt mich vorbereitet zu ... also, dass man das ungefähr vergleichen kann mit einer Ausbildung zu einer Erzieherin“ (TN12).

„Also ich will, also mein Traum wäre, so weiterzumachen. Also wie jetzt, erzählen weiterzumachen und hier, wieso nicht, weiterzuarbeiten“ (TN02).

„Aber jetzt möchte ich die deutsche Sprache gut ... und gut verstehen und dann, ich glaube, wenn ich das ... das Praktische endet, ich glaube ich mache auch eine Weiterbildung, wenn ich ... es ist...diese Arbeit liebe ich“ (TN14).

„Ich möchte gerne ein Jahr oder zwei Jahre ein Diplom ... weiß nicht, wie hier sagen, an der Universität, ja. [...] Ja, nochmal studieren“ (TN07).

Als **größte Herausforderung** wurde von den Interviewten die vorhandene **Sprachbarriere** benannt. Sie berichteten, dass diese Barriere nur durch einen sehr hohen Arbeitsaufwand kompensiert werden könne. Einige Teilnehmer*innen äußerten in diesem Zusammenhang auch – bezüglich der direkten Kitaarbeit – mehr Selbstsicherheit im Umgang mit den Kindern gewinnen zu wollen. Vereinzelt wurde auch die mit dem Online-Sprachkurs verbundene Technik als Herausforderung aufgezählt. Darüber hinaus wurde auch das Verhalten der teilnehmenden Fachkräfte als Zugewanderte angesprochen. So wurde beschrieben, dass negative Verhaltensweisen oder Aussagen der Zugewanderten dazu führen könnten, dass insgesamt ein negatives Bild von allen zugewanderten Fachkräften und den damit einhergehenden kulturellen Unterschieden entstehe:

„Ja, wegen meinem Deutsch. Ja, zum Beispiel jetzt, wenn ich Kontakt habe mit Kindern jeden Tag, ich hab einfach ganz viele Ideen, was ich gern mit Kindern machen würde. Aber dann, wenn ich zuhause etwas denke, habe ich Angst. Zum Beispiel, wenn Kinder wollen mich etwas fragen und zum Beispiel ich kann nicht antworten. Das ist für mich ein bisschen frustrierend, ja. Ja, nur das“ (TN09).

„[M]anche, genau, haben sich nicht wohl gefühlt irgendwie oder haben schlecht über Deutschland gesprochen. Und das ist für mich immer ein Signal: Etwas stimmt nicht. Weil wir kennen ... Also meiner Ansicht nach, ich wohne hier, es ist so wie überall. Also ich wohne hier, hier sind so die Regeln, manche sind toll, manche sind nicht toll. Aber was willst du, also die ... ich weiß es nicht wie ich das sagen sollte, aber das finde ich eine Herausforderung für das Programm. [...] Weil die sind die Leute, die genau was ändern sollten im Kindergarten. Und wenn die nicht die Richtigen sind, dann kann es katastrophal laufen. Genau das Gegenteil. Dann haben die Kindergärten noch einen Grund zu sagen: Ach, da kommen die ... die Ausländer und das funktioniert nicht. Weil es gibt noch viele Vorurteile. [...] Und die Leute, die [aus einem anderen Herkunftsland] kommen, die haben das schwieriger. Und da hab ich einen super Respekt, aber nicht wenn diese Leute, genau diese Leute schlecht über Deutschland reden“ (TN06).

Die befragten Fachkräfte hatten größtenteils keine Sorgen oder Ängste hinsichtlich der Teilnahme am Programm. So wurde beschrieben, dass die Möglichkeit der Teilnahme vor allem mit dem Gefühl großer Freude und Neugierde verbunden gewesen sei. Zu Sorgen und Ängsten führten vor allem fehlende bzw. geringe Sprachkenntnisse, durch welche die Teilnehmer*innen ihre Chancen während des Bewerbungsprozesses als gering einschätzten:

„Ich habe mich sehr gefreut und also ich ... gut ist es, dass sie sich von Anfang an, also pünktlich gemeldet und uns informiert und das ... ne und, ne ... ich habe mir keine großen Sorgen gemacht, weil ich nichts zu verlieren hatte. Also ich hatte schon sowieso meine Dokumente geschickt und mindestens hätte ich das gewonnen, ja. Also und ne, das Gegenteil. Ne, das war eine Freude, weil dann war es wie ... es kam auch in dem richtigen Moment“ (TN06).

„Wow, das ist eine große Überraschung für mich. Weil am Anfang, wenn Frau vom Jobzentrum ... wenn sie mir gesagt hat über dieses Projekt, ich habe gedacht: „Ja das ist ... das ist super, aber ich habe vielleicht, ja

ich ... mein Deutsch ist schlecht und ich hab keine Chance mit diesem Projekt beginnen, oder ... und teilnehmen. Und ja, ich habe mich trotzdem beworben, ja ok. Und ja ich habe eine E-Mail bekommen, das war eine Einladung für Interview. Wow, ich war sehr glücklich. Und dort hab ich viele Leute kennen gelernt und ja. Das war eine sehr, sehr schöne Erfahrung für mich“ (TN09).

2.5.3 Erste Eindrücke zu Programmbeginn

Die befragten Teilnehmer*innen schilderten ihre Eindrücke vom Programm ‚Vielfalt willkommen‘ auf zwei Ebenen: Zum einen wurde die zwischenmenschliche Ebene zwischen Kursleiter*innen, Programmverantwortlichen, Arbeitskolleg*innen und weiteren Programmteilnehmer*innen beschrieben, zum anderen direkt auf die Inhalte der Kurse und den Ablauf sowie die Organisation des Programms eingegangen. Die **zwischenmenschliche Ebene** betreffend wurden Arbeitskolleg*innen, Kitaleitungen, Programm- und Kursverantwortliche als auch weitere Programmteilnehmer*innen als kollegial, freundlich und hilfsbereit beschrieben. Es besteht, laut Aussagen der Befragten, die Möglichkeit, sich bei Fragen an entsprechende Ansprechpersonen zu wenden, welche die am Programm teilnehmenden Fachkräfte zeitnah unterstützen und die benötigte Hilfe bereitstellen. Ebenso beschrieben manche Befragte auch Kolleg*innen aus demselben Herkunftsland als unterstützend, da sie zum Teil als Übersetzer*innen fungieren:

„[...] wie alle so engagiert sind. Wenn irgendwelche Probleme ... also, wenn ich da hingehge oder so, in die Schule und ich sage: ‚Ich hab ein Problem‘ oder ‚Ich kann das nicht machen‘. Also sie kommen alle zu mir, sehr zuverlässig und sehr hilfsbereit und das ist für mich, also bekomme von mir nur Lob, ja. Das ist toll und schade, dass es nicht so überall ist in Deutschland“ (TN08).

„Also eigentlich läuft alles gut. Also ich ... ich fühle mich hier wohl und ich kann jeden fragen, auch wenn ich Fragen habe oder, wenn ich unsicher bin. Was mir schwer fiel am Anfang, halt in den Alltag zu kommen, weil der ist schon ... also ich arbeite Vollzeit und der Montag ist zum Beispiel ein sehr langer Tag, weil ich komme um acht Uhr und ich gehe erst um halb sieben nach Hause, weil wir haben Teambesprechung. Also das fiel mir in der ersten Woche schon schwer. Nein, aber ich habe mich schon daran gewöhnt und ich merke das mit jeder Woche, dass das immer besser läuft“ (TN12).

Die verantwortliche Fachkraft in der Einrichtung, welche für die Anleitung zuständig ist, wie auch die jeweilige Einrichtungsleitung können dabei – laut Aussagen der Befragten – eine wichtige Rolle im beruflichen Integrationsprozess einnehmen:

„Also in ... ich, wirklich ich könnte gar nicht ... es nicht besser haben als hier. Wie gesagt, das sind nur drei Wochen, aber das Team ist super, wir sind zu dritt in unserer Gruppe, es läuft auch prima. Wir teilen die Aufgaben, wir helfen uns gegenseitig und ich hab sogar eine Anleiterin. Ich hab mit ihr, habe ich jede Woche eine Stunde Gespräch und da kann ich meine Fragen stellen, wenn was nicht geht oder keine Ahnung. Ich kann auch ... diese Stunde ist halt für mich, ich kann fragen: ‚Und wie läuft das?‘, ‚Was soll ich lieber machen?‘, ‚Ist das gut so?‘, ‚Wie ... wie war das bis jetzt bei euch?‘. Verstehen Sie? Also, ja. Und ich find das wirklich sehr gut. Und am Freitag hatte ich sogar ein Gespräch mit der Leiterin. [...] Ja und Sie war auch ganz lieb, sie hat gefragt, ob es mir gut geht hier und ob ich was brauche und so, ja“ (TN02).

Auch der Kontakt zu den anderen am Programm Teilnehmenden wurde in den Interviews – wie an anderer Stelle schon angedeutet – in besonderer Weise als bereichernd dargestellt; gerade, wenn es darum geht, sich über berufliche, aber auch alltägliche Belange und sonstige Informationen auszutauschen. Das Programm wird des Weiteren als abwechslungsreich beschrieben und die Atmosphäre in den Seminaren als gut:

„Also das gefällt mir, dass wir einfach da aktiv mitwirken können. Dass es auch Abwechslung abwechslungsreich ist. Und es wird nicht langweilig“ (TN12).

„[D]a war ich die ganze Zeit und bin ich die ganze Zeit...wenn ich da hingehge fühl ich mich total wohl [...] Immer, ja bei der Robert Bosch immer. Und auch BBQ, auch dort, wenn ich in die Schule gehe“ (TN08).

Die positiven Einschätzungen zu Beginn betreffen ebenso die **inhaltliche, organisatorische sowie didaktisch-materialbezogene Gestaltung** des Programms:

„[A]lles gut. Weil ... also die erklären uns das alles und wir kriegen das sogar in Papier, wir können das nochmal durchlesen und gucken auch zuhause, deswegen ich find das wirklich super“ (TN02).

Der Informationsfluss wurde größtenteils als sehr zuverlässig, verständlich und zeitnah beschrieben. Als anspruchsvoll machten die Befragten auch hier wieder die vorhandene Sprachbarriere aus, d.h. Verständigungsschwierigkeiten, die das Erlernen teilweise neuer Inhalte (z.B. des Orientierungsplans) erschweren (z.B. auch beim Lesen von Texten)⁴². Das Erlernen von Fachbegriffen in einer neuen Sprache wurde dabei als große Herausforderung erkannt:

„Ja die Texte von der Schulung, es ist sehr schwierig. Also mit ... diesen Dienstag und Freitag hab ich Schulung im BBQ [...] Und da hat es den Professor und der bringt zahlreiche Texte von der Pädagogik und so. Und es sind viele Sachen, also jedes Mal sind mindestens 30 Blätter. Viel zu lesen, viel Pädagogik, ganz andere Literatur [...] Auf Deutsch, das ist eine Herausforderung für alle, nicht nur für mich. Aber auch für alle Kollegen, ja. Es gibt auch Kollegen, die leider nicht so gut deutsch sprechen. Und ja, sie müssen sich richtig bemühen, weil es ist echt schwer. Und das ... man muss auch Zeit haben zu lernen, ja. Das ist echt eine große Herausforderung finde ich“ (TN08).

„Viele Wörter, Pädagogikwörter sind schwer zum ersten Mal“ (TN16).

„Ich brauche auch mehr studieren ... Ich versuche, das immer zu machen. Und zuerst, ich hatte keine Ahnung: Was soll ich machen? Aber jetzt weiß ich, was ich machen soll. Jetzt habe ich Ahnung über Orientierungsplan, das Buch ist sehr wichtig. Kann ich lesen, aber braucht Übersetzung“ (TN07).

Vereinzelt wurde seitens der Interviewten auch beschrieben, dass die Rolle der verschiedenen Zuständigkeiten – sowohl für die Fachkräfte als auch für Kitas und Kitateams – noch unklar seien:

„Ja, nur muss ich sagen, mich hat es ein bisschen überrascht ... aber das hab ich schon mit meinem Kontakt geklärt und alles. Aber es hat mich überrascht, dass das Kindergartenteam oder die Leiterin, wusste nicht ganz ... ganz von dem Programm. Also sie wussten nicht, oder sie wissen glaub ich immer noch nicht ganz ... [...] Bescheid, also was macht sie genau außer die Anerkennung, ist es getrennt, ist es zusammen, ist es...? Weil ich könnte sowieso ein Anerkennungspraktikum hier machen, ohne Bosch Stiftung. Aber Bosch Stiftung kommt dazu, und wie irgendwie ... was, ja. Was für eine Rolle spielt diese Bosch Stiftung. [...] Ne, weil ich weiß, ich nehme teil an den Seminaren und wir besprechen bestimmte Sachen und alles. Und das sollte ich, klar, irgendwie, ja es sollte mich ... ja so wie eine Ausbildung, ne? Aber was genau oder was genau die Bosch Stiftung mit all diesen Informationen ... weil wir, also das ist was Gutes für uns, aber Bosch Stiftung forscht irgendwie, ne, durch uns. Und wofür genau, oder was machen sie mit ... Ich weiß es auch nicht. [...] Ich glaube ... oder ich habe es nicht richtig verstanden, also ich möchte es auch nicht falsch sagen. [...] Aber es ist mir irgendwie noch nicht ganz klar“ (TN06).

⁴² Die sprachlichen Kompetenzgrenzen wurden in den Interviews zum Teil sehr deutlich: Das Fragenverständnis musste aufgearbeitet und ausgehandelt werden, d.h., Fragen mussten oftmals umformuliert und erklärt werden. Zudem wurde direkt mit Dokumenten gearbeitet (z.B. Fachkräfte zeigten ihre Zeugnisse und ließen den/die Interviewer*in vorlesen, da sie selbst die Informationen nicht auf Deutsch formulieren konnten). Die Interviews fanden unter der Annahme und Voraussetzung statt, verstanden zu werden.

2.5.4 Erwartungen an die Programmteilnahme aus der Retrospektive

Auch gegen Ende des Programms (t_2) wurden die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in den Interviews erneut zu ihren **Erwartungen an das Projekt** befragt und gebeten, sie **rückblickend** zu schildern. Die Befragten benannten teilweise konkrete Erwartungen, die sie an ihre Programmteilnahme hatten. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Erweiterung der pädagogischen Kenntnisse, die Arbeitspraxis in Deutschland sowie den Wunsch nach einer beruflichen Perspektive und Tätigkeit sowie die Verbesserung der eigenen Sprachfähigkeit. Andere Fachkräfte äußerten dagegen, keine spezifischen Erwartungen gehabt zu haben:

„Also ich denke, ich habe erwartet, dass die pädagogische ..., wie heißt das? Also, dass ich mehr pädagogische Hilfe bekomme, im Rahmen der Arbeitspraxis hier in Deutschland. Weil [in meinem Heimatland] was anders ist. Es gibt keine Verbindung zwischen den Ländern. Ja, ich dachte, ich bekomme mehr Hilfe, die aktuell hier ist. Ich meine, in Deutschland. Und was soll ich machen? Die Regeln auch. Ja, ich dachte, ich könnte im Rahmen des Projekts mehr pädagogische und praktische Hilfe bekommen. Und das ist schon passiert, glaube ich. Hat mir sehr geholfen“ (TN01).

„Ah. Ich habe erste mein Telefon geklingelt diese Projekt gibt es. Und mein Herz natürlich pochen schnell. Und dann Stuttgart, Robert Bosch Stiftung gegangen und ein kleine wie Prüfung. So Atmosphäre auch wunderbar. Aber ich immer geträumt diese Position normalerweise. Und dann natürlich ich begeistert, ich schaffe oder nicht diese Prüfung? Weil viele Leute angemeldet und ich weiß nicht, wie viele Personen finden. Aber doch ich habe geschafft. Und dann ja ich mache. [...] Ich mache Weiterbildung oder wie weiter. Ich immer in Deutschland zu Hause sitzen. Was ich mache? Nichts. Nur essen oder nur fertig machen. Und noch anderes? Nein, geht nicht. Aber ich möchte schauen, beobachten, viele Kinder helfen oder so. Ich möchte doch im Kita arbeiten und Sprache und vielleicht manchmal religiös ist ja, Problem. Und dann schade, ich immer mit drei Kinder kümmern und so weiter. Aber jetzt ist meine Zeit, ich habe gesagt. Ja“ (TN11).

„Nein, nein. Nein, nicht wirklich. Ich muss sagen, ganz ehrlich, ich habe mich die ganze Zeit irgendwie überraschen lassen. [...] Also nein. Ich hatte keine feste Idee, was sein sollte. Nein“ (TN06).

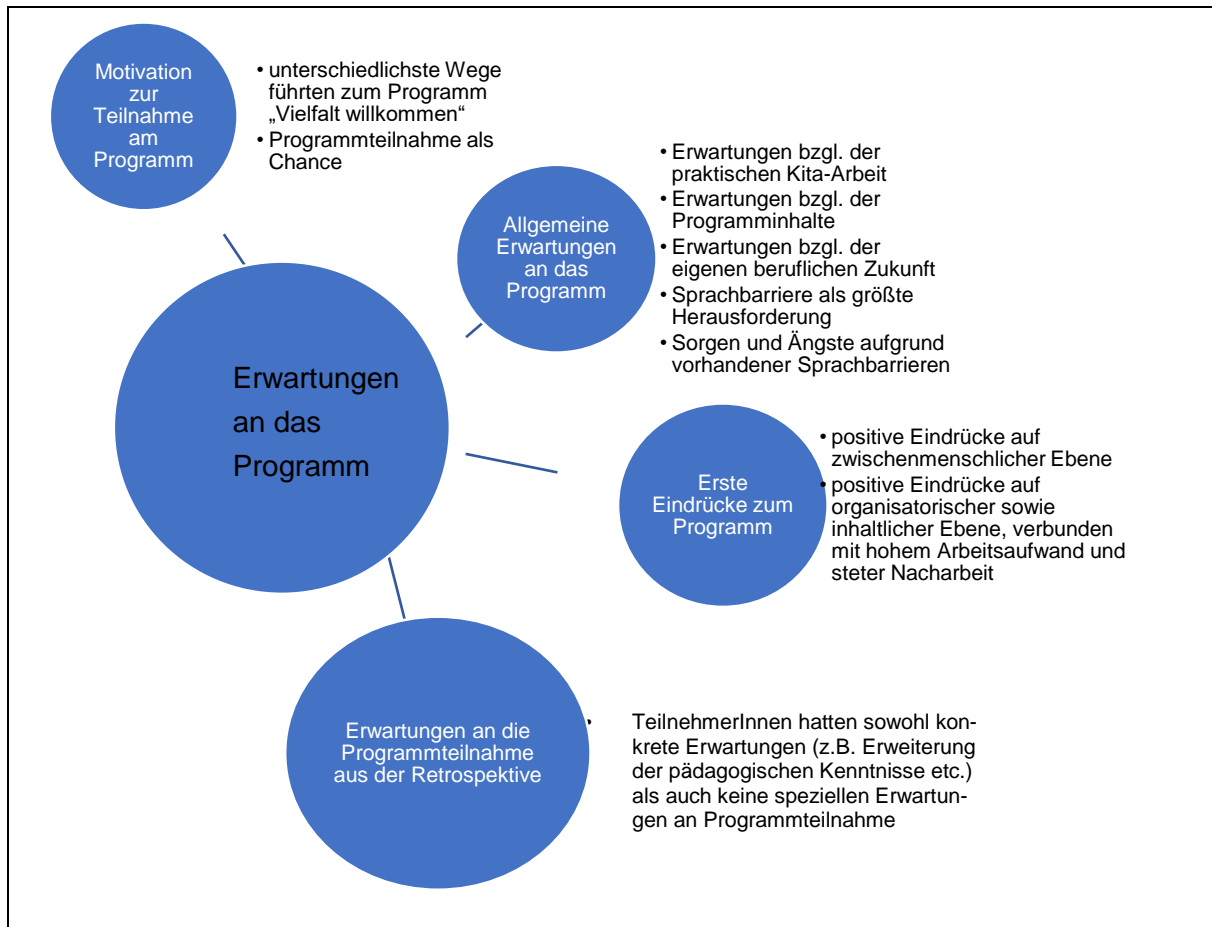
„Also ich bin eigentlich ohne große Erwartungen, das hat mich einfach sehr neugierig gemacht. Ich war sehr interessiert und war ich einfach gespannt, was da rauskommt, und habe ich mich halt einfach sehr gefreut, dass ich dabei teilnehmen darf“ (TN12).

Die teilweise nicht explizite Erwartungshaltung wurde damit begründet, dass einige Befragte keine Vorstellung von der Existenz eines solchen Programms und der dazugehörigen Unterstützung hatten:

„Ja, ich habe nicht gedacht auf die Programm, aber ich habe am Anfang gedacht, es gibt nicht sowas zum Beispiel, um uns zu kümmern. Wenn ich das will tun, meine Zeugnisanerkennung, ich würde das alleine machen. Und ich kenne Leute, die haben schon das gemacht, bevor das Projekt und [...] das war schwer vielleicht. Wenn es gibt jemand, auf mich aufpassen, das macht mir mehr entspannend, kommt jemand zu mir. Und ich habe schon gehört, dass im anderen Kindergarten ist ein bisschen, die Atmosphäre ist schwer. Es gibt manchmal viel Stress von die Leute und manche haben Kündigung bekommen, [...] manche haben andere Kindergarten besucht, nicht von unserer Projekt, ich kenne eine. Und deshalb habe ich auch ein bisschen Angst. Aber nachdem [Kitamitarbeiterin], als wir erstes Mal die Interview gemacht, ich war echt zufrieden oder meine Sorge ist weg einfach. Ja, zum Glück“ (TN07).

Die genannten Erwartungen sind in Abbildung 18 zusammengefasst.

Abb. 18: Erwartungen an das Programm



Zum Schluss der Interviews bestand die Möglichkeit eines abschließenden Statements seitens der Interviewpartner*innen. Während sich einige Interviewpartner*innen für die Verständigungsschwierigkeiten entschuldigten und betonten, ihre Sprachkenntnisse verbessern zu wollen, wurde von vielen die mit dem Programm verbundene Chance thematisiert. Auf dieser Basis ist zu erkennen, dass das Programm nicht nur auf administrativer Ebene mit großen Hoffnungen verbunden wurde, nämlich dem Erwerb der Gleichwertigkeitsfeststellung und einem Wiedereinstieg in das Berufsleben. Vielmehr ist auch die damit verknüpfte sozialpädagogische Dimension in den beschriebenen biografischen Bedeutungen des Programms zu erkennen. ‚Vielfalt willkommen‘ erscheint in den Aussagen der Befragten oftmals als einzige (existentielle) oder auch letzte Chance, gerade auch für Fachkräfte, welche nach langjähriger Berufstätigkeit einen Neustart wagen (müssen).

3 Strukturelle und einstellungsbezogene Rahmenbedingungen

Das Programm ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ zielt darauf, sowohl zugewandertes Personal bei der fachlichen Qualifizierung zu unterstützen als auch Einrichtungen bei der Team- und Organisationsentwicklung im Kontext von kultureller Vielfalt zu begleiten. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, welche Rolle

Themen wie Migration und Diversität im Hinblick auf die Zusammenarbeit im Team, die pädagogische Arbeit mit den Kindern sowie die Zusammenarbeit mit Familien in den Einrichtungen zu Beginn und am Ende des Programms spielen. Dabei geht es zum einen um die strukturellen und konzeptionellen Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit vor Ort (vgl. III.3.1), zum anderen aber auch um die Einstellungen und Erwartungen der Einrichtungsteams sowie der Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen, die ebenfalls eine bedeutsame Rolle mit Blick auf eine erfolgreiche Umsetzung des Programms spielen dürften (vgl. Kap. III.3.2). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (Kap. III.3.3).

3.1 Strukturelle und konzeptionelle Rahmenbedingungen der teilnehmenden Einrichtungen

Die strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen wurden mittels eines Einrichtungsfragebogens mit dem Ziel erfasst, ein differenziertes Bild von den Voraussetzungen und Kontexten der beteiligten Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Dabei ging es vor allem darum zu erkennen, ob das Programm dem jeweiligen Bedarf der teilnehmenden Einrichtungen gerecht wird und welche Rahmenbedingungen sich herausfordernd auf die Organisations- und Teamentwicklung bzw. eine erfolgreiche Absolvierung der Anpassungslehrgänge und berufliche Integration auswirken. Des Weiteren ging es darum zu klären, inwieweit zentrale Aspekte des Programms zu Beginn in den Konzeptionen der teilnehmenden Einrichtungen schon verankert waren bzw. nach und nach im Verlauf verankert werden konnten. Darüber hinaus sollte im Prä-Post-Vergleich allgemein festgestellt werden, ob sich im Programmverlauf weitere strukturelle und konzeptionelle Veränderungen ergeben haben und – wenn dies der Fall ist – in welchen Bereichen sie auf die Programmarbeit zurückgeführt werden können.

Unter den 13 zu Beginn (t_0) am Projekt beteiligten Einrichtungen befinden sich sechs in kommunaler, zwei in konfessioneller und fünf in freier, nicht konfessioneller Trägerschaft. Zudem handelt es sich bei einer Einrichtung um einen Sportkindergarten und eine Einrichtung arbeitet konzeptionell in enger Anlehnung an das „Erlebensbezogene Concept Coaching (ECC)“, einer systemischen Methode zur Förderung von Selbstorganisationsprozessen.

Ermittelt auf der Grundlage der Einrichtungsfragebögen beschäftigten diese Einrichtungen zu Beginn des Projektes 202 pädagogische Fachkräfte, wobei 49 davon über einen **Migrationshintergrund**⁴³ verfügen. Im Durchschnitt wurden in den Einrichtungen zum Zeitpunkt der Eingangserhebungen 73 Kinder betreut, wobei sich die Einrichtungen sowohl hinsichtlich ihrer Belegkapazitäten (Min=40, Max=106) als auch des auf Basis dieser Daten errechneten Personalschlüssels deutlich voneinander unterscheiden (M=1:7; Min=1:13; Max=1:3). Der durchschnittliche Anteil an Kindern, die nach Einschätzung der Leiter*innen einen Migrationshintergrund haben, lag bei den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen mit 43% zwar deutlich über dem landesweiten Durchschnitt von 27% (Statistisches Bundesamt 2018), allerdings bestanden auch hier zum Teil beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen (Min=11%; Max=93%). Weiter gab ein Großteil der Leiter*innen an, dass bei den meisten

⁴³ Gemeint ist eine nicht deutsche Herkunft mindestens eines Elternteils und/oder wenn Deutsch nicht die vorrangige Familiensprache darstellt.

Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund entweder die Mutter oder der Vater (oder beide) nicht so gut Deutsch sprechen können, dass ein differenziertes Gespräch über Erziehung auf Deutsch möglich ist (77%) oder man sich mit ihnen über alltägliche Dinge auf Deutsch gut verständigen kann (54%). Neun Einrichtungen (69%) erklärten, dass sie sich bei einigen Familien weder mit der Mutter noch dem Vater auf Deutsch verständigen können. Ebenso zeigen sich hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Elternschaft mitunter deutliche Unterschiede zwischen den Einrichtungen. Während zwei Leiter*innen den Anteil der einkommensschwachen Familien (z.B. Hartz IV – Empfänger*innen, Geringverdiener*innen) in ihrer Einrichtung auf deutlich mehr als die Hälfte einschätzten, wiesen zwei andere Leiter*innen ihn mit 0% aus. In knapp der Hälfte der Einrichtungen (46%) wurde er mit weniger als der Hälfte ausgewiesen, drei Leiter*innen war eine Bezifferung nicht möglich. Der geschätzte Anteil an **einkommensschwachen Familien** korreliert erwartungsgemäß positiv mit dem Anteil an Familien, in denen weder mit der Mutter noch dem Vater eine Verständigung in deutscher Sprache möglich ist ($r_s=.662$). Diese Rahmenbedingungen zeigen sich bis zum Zeitpunkt der Endehebungen (t_2) stabil. Insgesamt kann konstatiert werden, dass bei etwa einem Viertel (23%) der beteiligten Einrichtungen von belastenden sozialen Faktoren in einem weit überdurchschnittlich hohen Maß⁴⁴ gesprochen werden kann.

Hinsichtlich möglicher begünstigender und hemmender Faktoren im Hinblick auf die Umsetzung des Projektes ‚Vielfalt Willkommen‘ in den Einrichtungen, ist der Blick nicht nur auf die Personalsituation und die strukturellen Merkmale der betreuten Kinder bzw. deren Familien zu richten, sondern auch auf die konzeptionelle Verankerung und bisherige Auseinandersetzung der Teams mit den Themen Zuwanderung, kulturelle Vielfalt, Team- und Qualitätsentwicklung.

Hinsichtlich der Frage, ob das Programm dem Bedarf der teilnehmenden Einrichtungen bzw. der pädagogischen Fachkräfte gerecht wird, war zunächst die **Beschäftigung der Teams mit diesen Themen** in den Blick zu nehmen. Es war zu klären, inwiefern die **programmbezogenen Inhalte** auch schon in anderen Projekten aufgegriffen wurden. Zu Programmbeginn (t_0) gaben zwei Leiter*innen an, dass ihre Einrichtungen zeitgleich noch an anderen Projekten im Kontext Interkultureller Pädagogik teilnehmen, die jedoch im Programmverlauf von ‚Vielfalt willkommen‘ abgeschlossen wurden. Sieben Einrichtungen waren während der Programmlaufzeit noch in weitere Projekte zu einem anderen Themenbereich eingebunden. Hierbei handelte es sich ausnahmslos um Projekte, die sich mit Aspekten nachhaltiger Erziehung und Bildung befassten.

Neun Leiter*innen gaben sowohl zu Beginn (t_0) als auch am Ende (t_2) von ‚Vielfalt willkommen‘ an, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung durchzuführen. Genannt wurden in diesem Kontext Audits, Personalgespräche, Impuls- und Mitarbeiter*innenreflexionen, Bildungsbereichsbesprechungen, Eltern-, Kinder- und Mitarbeiter*innenbefragungen, Qualitätswerkstätten, umfangreiche Fortbildungsangebote, Möglichkeiten zur Supervision, trägerinterne Projekte und Leitsatzentwicklungen, Prozessbeschreibungen, die Entwicklung von Handlungsleitlinien und

⁴⁴ Geschätzter Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und geschätzter Anteil an einkommensschwachen Familien > 50%.

-büchern sowie die Durchführung regelmäßiger externer Evaluationen und Qualitätsmonitorings. Über die Hälfte der Einrichtungsleiter*innen (55%) gab am Ende des Programms (t_2) zudem an, dass es für bestimmte Bereiche der pädagogischen Arbeit Themenverantwortliche in den Teams gebe. Während dies in einer Einrichtung alle Bildungsbereiche betrifft, handelt es sich bei den anderen um ausgewählte Themen wie z.B. Feste, Übergänge, Literacy, Integration, Qualitätsmanagement oder Hygiene. Ausdifferenziert konzeptionell verankert seien Aspekte zur Zusammenarbeit mit Eltern ($t_0=77\%$; $t_2=91\%$), Vernetzung und Kooperation ($t_0=69\%$; $t_2=73\%$), der internen Kommunikation, Qualitätsentwicklung und -management ($t_0=62\%$; $t_2=73\%$) sowie dem Umgang mit kultureller und ethnischer Vielfalt ($t_0=38\%$; $t_2=73\%$). Somit zeichnen sich im Programmverlauf in allen Bereichen – insbesondere jedoch im Schwerpunktthema des Projektes, d.h. dem Umgang mit kultureller Vielfalt – deutliche konzeptionelle Entwicklungen in den Einrichtungen ab.

Ergänzend zu den Angaben im Einrichtungsfragebogen (t_0 , t_2) wurden die Leiter*innen gegen Ende des Projektes im Rahmen leitfadengestützter Interviews (t_2) befragt, welche Bedeutung den Themen Migration und kulturelle Vielfalt in den Einrichtungen zukommt. Aus Sicht der Befragten waren diese Themen bereits vor Programmteilnahme von Relevanz und wurden seitens einiger Befragten als Selbstverständlichkeit beschrieben. Dies wurde u.a. mit der Aufnahme von Praktikant*innen im Anerkennungsprozess, mit Familien, Kindern und Teammitgliedern mit Migrationshintergrund und möglichen Sprachbarrieren begründet. Im Hinblick auf die **Zusammenarbeit im Team** erscheinen diese Themen – nach Aussagen der Befragten – dahingehend bedeutsam, als dass sie zu einem veränderten Blick der Mitarbeiter*innen sowie zu einem Wandel des Miteinanders führten. Ebenso werden Feste, Bräuche und unterschiedliche kulinarische Gewohnheiten sowie die Herkunft der Mitarbeiter*innen verstärkt in den Blick genommen und im Kitaalltag aufgegriffen. Auch die Akzeptanz von Mitarbeiter*innen aus dem Ausland wurde in diesem Zusammenhang benannt. Zudem werde der Zugang zu Kindern mit Migrationshintergrund durch Teammitglieder mit dem gleichen Migrationshintergrund aus Sicht einiger Befragten erleichtert. Ebenso wurde der Einsatz von ‚Native Speakern‘ seitens der Leitungen erwähnt. Die **pädagogische Arbeit mit Kindern** betreffend wurde die Bedeutung der Thematik dahingehend beschrieben, dass seitens der Einrichtungen eine Willkommenskultur gegenüber Menschen verschiedener Kulturen, Nationen und Religionen gelebt werde. Dabei stehe das Miteinander, unabhängig der eigenen Wurzeln und Herkunft, im Vordergrund. Auch die Thematik der Sprachförderung habe in diesem Zusammenhang an Bedeutung gewonnen. Ebenso werde auf organisatorischer Ebene die Problematik der gleichen Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund innerhalb von Einrichtungen eines Trägers in den Blick genommen. Hinsichtlich der **Zusammenarbeit mit Familien** gebe es seitens der Einrichtungen den Versuch, den persönlichen und individuellen Bedürfnissen und Bedarfen gerecht zu werden. Konkret werde dies beispielsweise durch die Entwicklung von Leitsätzen zum Thema Religion und Werte sowie den Austausch mit Eltern, beispielsweise im Rahmen von Elternabenden, Projekten oder Festen, umgesetzt. Auch die Auswahl von Material sowie die Raumgestaltung und Eröffnung von Bildungsbereichen (z.B. im Rollenspielbereich, in der Lesecke, Menschsein in der Welt, soziales Miteinander) mit Blick auf unterschiedliche Kulturen und Mehrsprachigkeit sowie das Philosophieren mit Kindern (z.B. über Vielfalt, Herkunft

und Traditionen) sollen eine Identifikation und Wertschätzung der Familien fördern. Eine bedeutsame Rolle nehmen in diesem Zusammenhang – laut Aussagen der Befragten – auch vorhandene Sprachbarrieren ein, welche u.a. durch die Unterstützung durch Dolmetscher*innen bei Entwicklungsgesprächen abgebaut werden. Ebenso werde durch Familien mit Migrationshintergrund das Vorhandensein unterschiedlicher Erziehungsstile in den Einrichtungen präsent.

Einige Einrichtungen berichteten hingegen, dass die Themen Migration und kulturelle Vielfalt keinen besonderen Stellenwert haben. Begründet wurde dies zum einen mit dem Einzugsgebiet und damit einhergehend dem Migrationshintergrund vieler Kinder, welcher bereits auf einige Generationen zurückgehe bzw. nicht gegeben sei. Zudem führe die Einstellung von Vielfalt als Selbstverständlichkeit zu der Begründung, dass die genannten Themen keinen besonderen Stellenwert einnehmen sollten.

In Hinsicht auf die Frage, welche **Inhalte im Kontext von Vielfalt und Migration** besonders wichtig sind und ob entsprechende **konzeptionelle Schwerpunkte** in den Kitas existieren, wurden von den Einrichtungsleitungen in erster Linie die Bedeutung von Gleichberechtigung und Akzeptanz auf allen Ebenen genannt – d.h. Teamkolleg*innen, Eltern und Kinder betreffend. Auf **Teamebene** wurde seitens der Befragten die Positionierung der Leitung gegenüber Fachkräften aus dem Ausland als wichtiger Aspekt beschrieben: So solle beispielsweise ein Team, welches aufgrund von Sprachschwierigkeiten seine Skepsis äußert, auf Ressourcen und Qualitäten der Kolleg*innen aufmerksam gemacht und dafür sensibilisiert werden. Ebenso wurde die Offenheit gegenüber allen **Familien und Eltern** und die durch unterschiedliche Kulturen einhergehende Bereicherung genannt: Auf diese Weise könnten verschiedene Sprachen im pädagogischen Alltag, beispielsweise beim Singen, aufgegriffen werden. Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf das Vorhandensein unterschiedlicher Erziehungsstile: So bestehe bei einigen Elterngesprächen der Bedarf, Gewalt in der Erziehung zum Thema zu machen. Ebenso werden – auf Wunsch der Eltern – Veranstaltungen für Eltern zum kulturellen Austausch angeboten. Bezogen auf die **Kinder** der Einrichtungen wurde in erster Linie der Alltag, das Gemeinschaftserleben und die (Nicht-)Thematisierung von Unterschieden seitens der Befragten angesprochen. Während verschiedene Hautfarben einerseits als nicht zu thematisierende Selbstverständlichkeit betrachtet und Persönlichkeiten in den Vordergrund gestellt werden sollten, werden andererseits kulturelle Unterschiedlichkeiten durch ausgewähltes Material (z.B. Verkleidung, Weltkarte) und Gespräche mit den Kindern (z.B. über Ernährungsgewohnheiten, Feste und Religion) thematisiert.

Während die Themen Migration und kulturelle Vielfalt in einigen Einrichtungen offensichtlich nicht konzeptionell verankert waren, berichteten andere Einrichtungsleitungen über die konzeptionelle Bedeutung der genannten Themen: Sie benannten diesbezüglich in erster Linie die **Sprachförderung** bzw. die Mitarbeit von Sprachförderkräften sowie Inklusion und Vielfalt. Erstgenannte Thematik gewinnt aus Sicht der Befragten vor allem durch fehlende Deutschkenntnisse einiger Kinder mit Migrationshintergrund an Bedeutung. In diesem Zusammenhang wurde auch die Teilnahme an Projekten zur Sprachförderung (z.B. Landesprojekt SPATZ,

Bundesprogramm Sprach-Kitas) benannt. Ebenso werden in einigen Einrichtungen Dolmetscher*innen bei Elterngesprächen hinzugezogen. Zweitgenannte Thematik der **Inklusion und Vielfalt** wurde seitens der Befragten auf Heterogenität und Diversität im Allgemeinen bezogen. Es gehe hierbei um die Individualität jedes einzelnen Menschen sowie um persönliche Besonderheiten und eine Willkommenskultur. Auch Angebote für Eltern (z.B. Elterncafés, Krabbelgruppen) orientierten sich thematisch an Bedarfen aller Eltern, unabhängig von deren Herkunft. Ebenso rückt – nach Aussagen der Befragten – die Thematik vorurteilsbewusster Erziehung vereinzelt durch die Programmteilnahme konzeptionell in den Vordergrund.

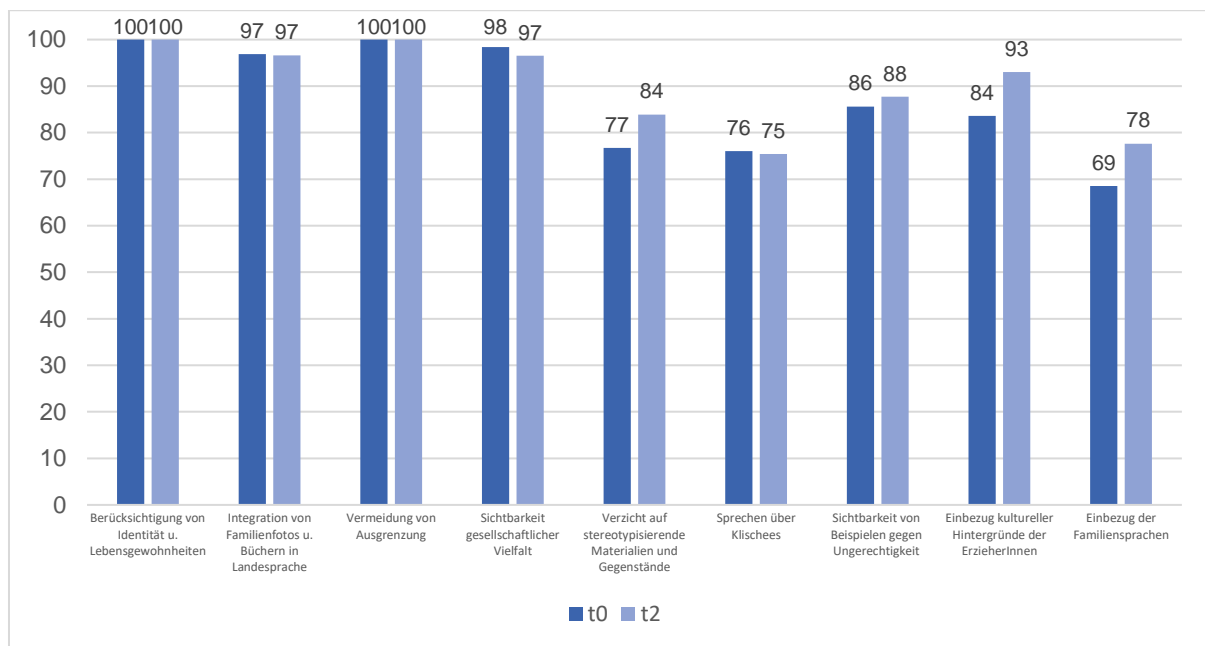
3.2 Einstellungsbezogene Rahmenbedingungen

3.2.1 Einstellungen und Erwartungen der Einrichtungsteams

Im Hinblick auf die Einstellungen und Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen geht es vor allem darum, Rückschlüsse auf die Passung des Programms und dessen mögliche Wirkungen in verschiedenen Handlungsfeldern zu ziehen. Die Ergebnisse der Fachkräftebefragungen zu Programmbeginn (t_0) und gegen Ende des Programms (t_2) können vor diesem Hintergrund in der Art interpretiert werden, dass die meisten Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen bereits vor ‚Vielfalt willkommen‘ eine diversitätssensible Haltung einnahmen und sowohl den Fachkräften mit Migrationshintergrund als auch dem Programm generell offen gegenüberstanden. Darüber hinaus nahmen bzw. nehmen sie **Kindertageseinrichtungen als zentrale Lernumgebungen** für Kinder, Familien, aber auch die pädagogischen Fachkräfte wahr. In diesem Zusammenhang wurde u.a. die Berücksichtigung verschiedener Lebensgewohnheiten und anderer Identitätsmerkmale von allen befragten Fachkräften als wichtig erachtet. Gleiches gilt auch im Hinblick darauf, dass Kinder in ihrer Besonderheit nicht ausgegrenzt werden sollten. Die geringste Relevanz wurde dem Aspekt „Mit Kindern über Klischees sprechen“ zugewiesen, den aber dennoch sowohl zu Beginn (t_0) als auch am Ende der Programmlaufzeit (t_2) etwa ein Viertel der befragten Fachkräfte teilten ($t_0=76\%$, $t_2=75\%$ ⁴⁵). Am Ende des Programms (t_2) zeigen sich somit insgesamt keine nennenswerten Veränderungen im Hinblick auf die Bedeutungszuweisung verschiedener Aspekte der Kindertageseinrichtung als Lernumgebung im Kontext von Vielfalt. Dies dürfte aber auch darin begründet sein, dass bereits zu Beginn insgesamt eine relativ hohe Relevanz für interkulturelles Lernen gegeben war. Lediglich in den leicht höheren Relevanzsetzungen eines Verzichtes auf stereotypisierende Materialien und Gegenstände (+7% auf 84%), des Einbezugs der Familiensprachen (+9% auf 78%) sowie der kulturellen Hintergründe der Erzieher*innen im Besonderen (+9% auf 93%) zeigen sich noch einmal leichte Steigerungen (vgl. Abb.19).

⁴⁵ Die folgenden Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte die Aspekte als einigermaßen oder sehr wichtig bezeichneten.

Abb. 19: Lernumgebung Kindertageseinrichtung – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t₀) und am Ende des Programms (t₂)⁴⁶

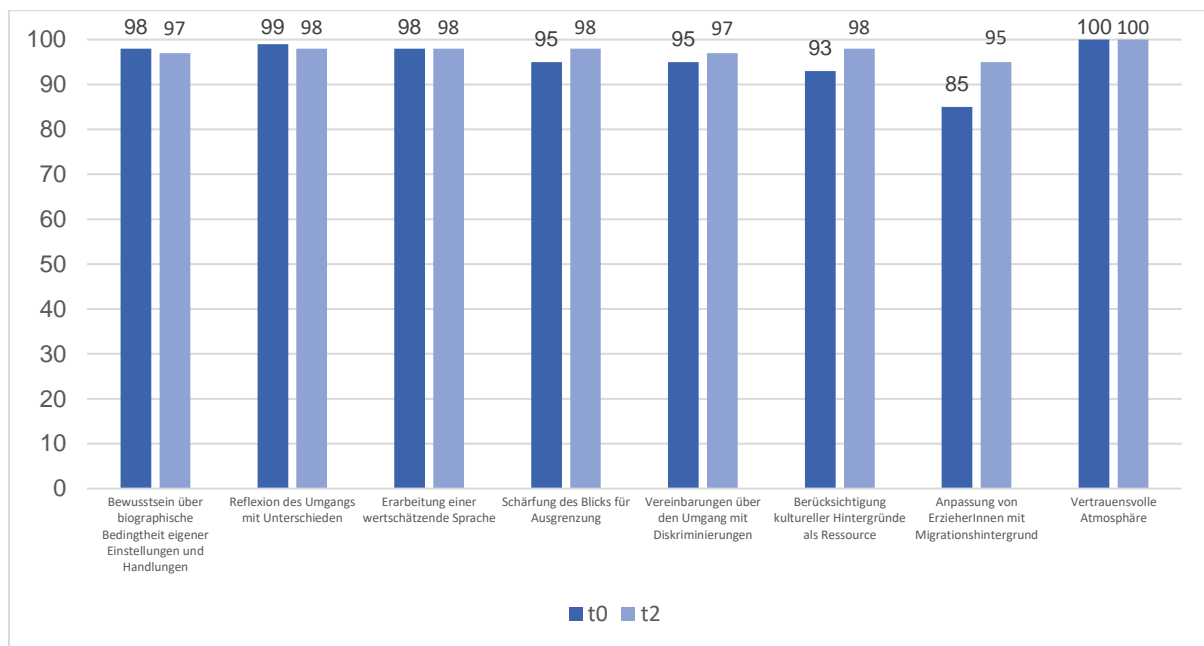


Hinsichtlich der **Zusammenarbeit im Team** gaben die befragten Fachkräfte zu Beginn des Programms (t₀) ausnahmslos an, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre wichtig sei. Fast allen erschien das Bewusstsein von Erzieher*innen relevant, dass ihre professionellen Einstellungen und Handlungsweisen auch biographisch bedingt sind (98%), dass der Umgang mit Unterschieden reflektiert (99%) und eine sachliche, korrekte und wertschätzende Sprache erarbeitet werden muss, um Unterschiede zwischen Menschen zu benennen (98%). Diese hohen Bedeutungszuschreibungen zeigen sich auch noch gegen Ende des Programms (t₂) stabil. Bei einigen Aspekten lassen sich sogar noch etwas höhere Werte gegenüber der Ausgangssituation verzeichnen. So wurde z.B. die Berücksichtigung der Vielfalt an Erfahrungen und kulturellen Hintergründen von Erzieher*innen als Ressource bei der Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit zum zweiten Messzeitpunkt noch etwas bedeutsamer eingeschätzt (+6% auf 98%). Allerdings wurde auch die Wichtigkeit einer Anpassung von Erzieher*innen mit Migrationshintergrund höher eingestuft als zu Programmbeginn (+10% auf 95%) (vgl. Abb. 20). Möglicherweise könnte dies aber auch auf Bias des umgekehrt gepolten Items zurückzuführen sein⁴⁷.

⁴⁶ Die Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte die Aspekte als einigermaßen oder sehr wichtig bezeichneten.

⁴⁷ Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass sowohl negativ als auch positiv formulierte Items enthalten waren, deren Zustimmungsrichtung entgegen der zugehörigen Skala verlaufen, so dass niedrige Ausprägungen auf diesen Items einer hohen Merkmalsausprägung entsprechen. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass hierdurch zum einen Akquieszenz, d.h. das Auftreten einer inhaltsunabhängigen Zustimmung- oder Ablehnungstendenz, entgegengewirkt werden kann und zum anderen angenommen wird, dass negativ formulierte Items konsistenter beantwortet werden als positiv formulierte Items, weil die Befragten tendenziell eher bereit seien, negativ formulierten Items zuzustimmen als positiv formulierte Items abzulehnen (Bühner 2011; Krebs/Matschinger 1993; Plieninger, 2017). Gleichzeitig kann die Verwendung unterschiedlich gepolter Items aber auch nachteilige Effekte auf die Konstruktvalidität

Abb. 20: Zusammenarbeit im Team – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t₀) und am Ende des Programms (t₂)⁴⁸



Eine breite Zustimmung im Kontext der **Interaktion mit Kindern und Eltern** erfuhr zu Programmbeginn (t₀) vor allem die Einstellung, dass Kinder in ihrer Einfühlung für andere (z.B. bei Ungerechtigkeiten) gestärkt werden sollten (100%). Aber auch alle anderen Aussagen zur diversitätssensiblen Interaktion mit Kindern und der Kooperation mit Eltern erfuhren bei nahezu allen befragten Fachkräften Zustimmung (≥ 91%). Lediglich die Einstellung, dass Eltern in die Auseinandersetzung mit Fragen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung einbezogen werden (85%) und sich Erzieher*innen intensiv mit den Erfahrungen und Lebensbedingungen der Eltern beschäftigen sollten (89%), erhielt eine etwas geringere, aber dennoch breite Zustimmung, die am Ende des Programms (t₂) jedoch noch höher lag (+8% auf 93% bzw. +9% auf 98%). In der Enderhebung (t₂) wurde allen Aspekten des Bereiches „Interaktion mit Kindern“ und nahezu allen Aspekten des Bereiches „Kooperation mit Eltern“ von allen Befragten eine hohe Bedeutung zugewiesen. Einen Überblick über die Relevanzsetzung bestimmter Aspekte im Kontext der Interaktion mit Kindern und der Kooperation mit Eltern geben Abbildung 21 und Abbildung 22.

oder die interne Konsistenz haben. Dies kann darin begründet sein, dass negativ gepolte Items schwerer verständlich sind, dass es schwerer fällt, seine Zustimmung durch Widersprechen eines negativ gepolten Items auszudrücken als durch Zustimmung zu positiv gepolten Items oder aber auch darin, dass die negative Polung schlichtweg übersehen wird (Eichhorn 2019).

⁴⁸ Die Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte die Aspekte als einigermaßen oder sehr wichtig bezeichneten.

Abb. 21: Interaktion mit Kindern – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t₀) und am Ende des Programms (t₂)⁴⁹

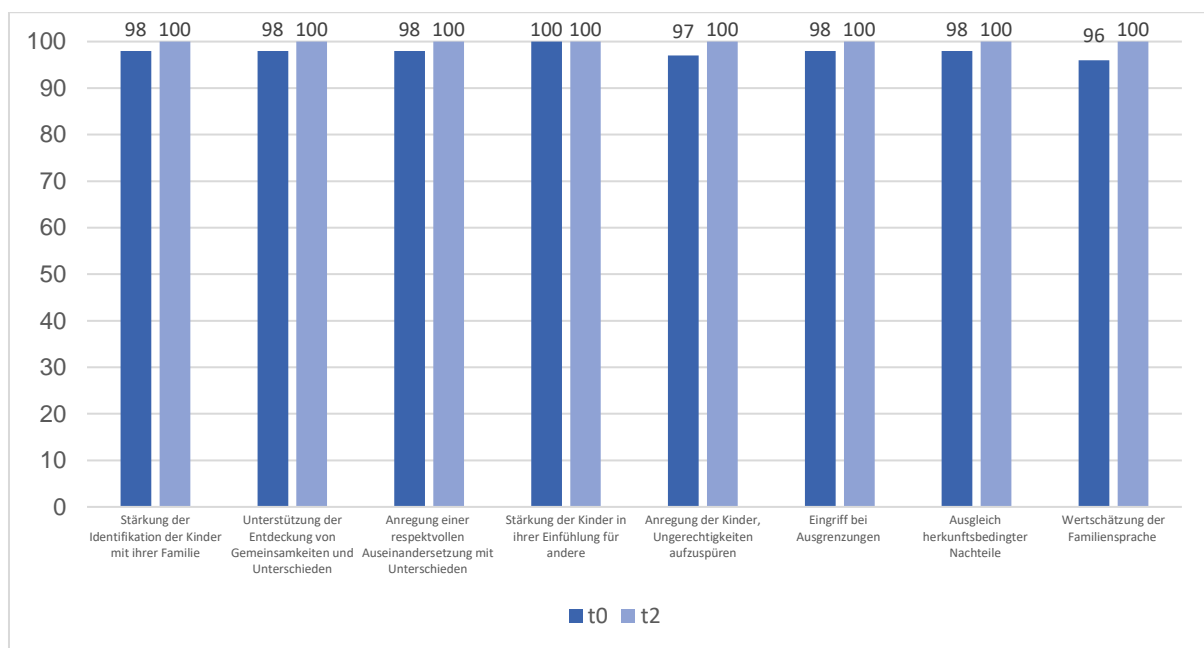
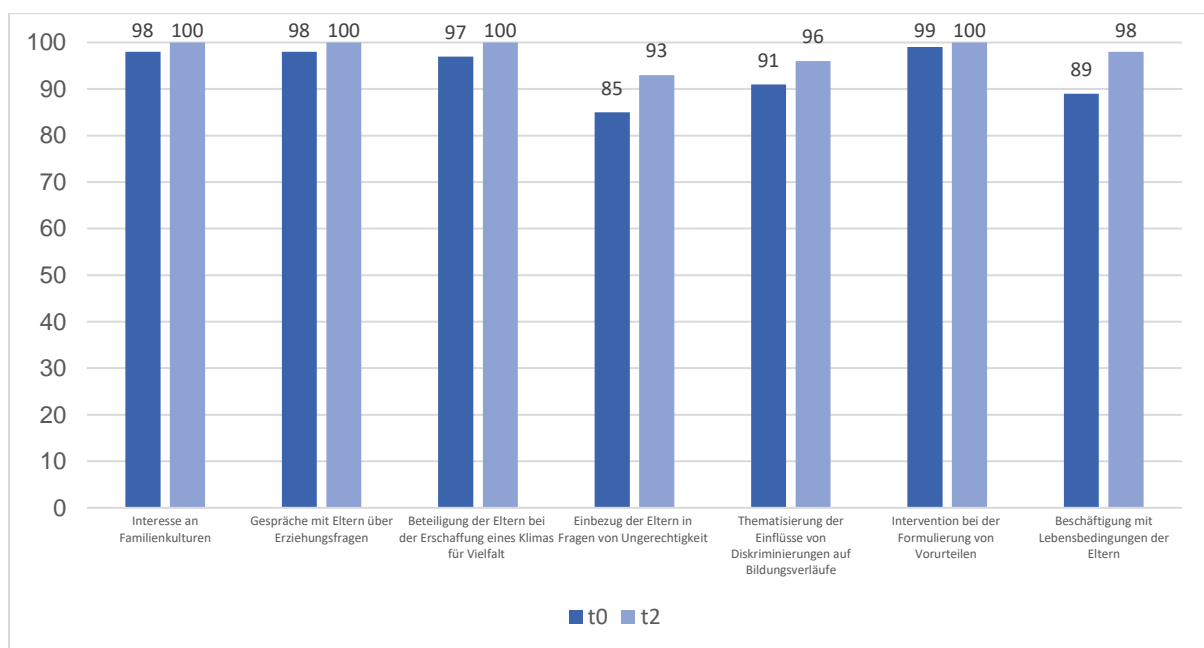


Abb. 22: Elternkooperation – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t₀) und am Ende des Programms (t₂)⁵⁰



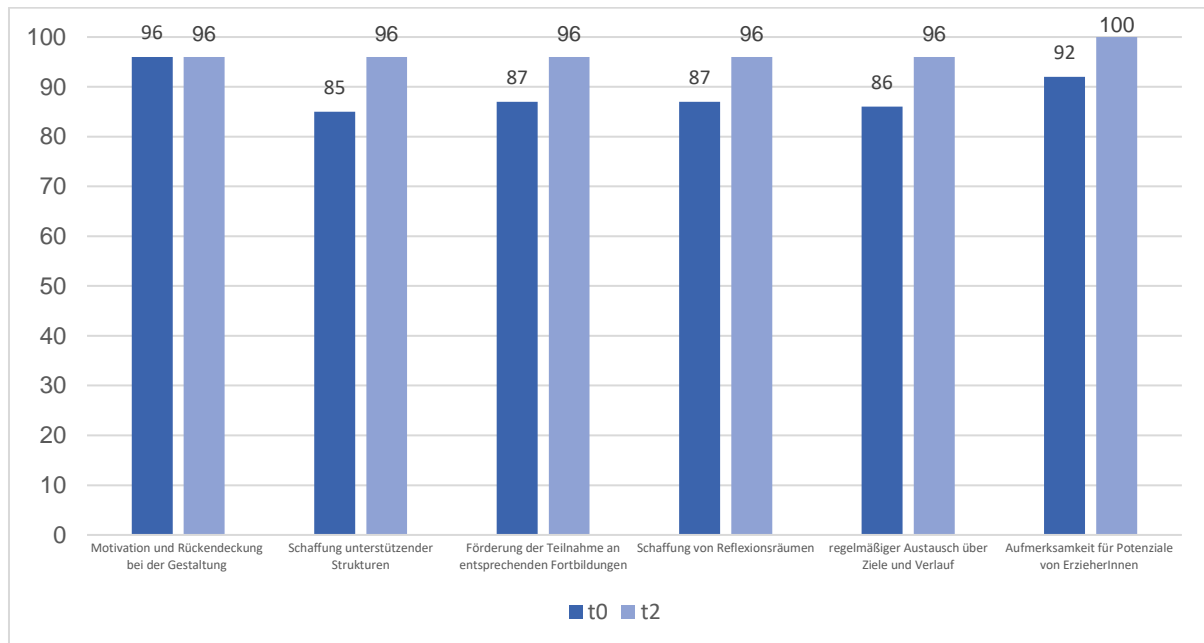
Im Bereich der **Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse** wurde zu Programmbeginn (t₀) insbesondere die Meinung vertreten, dass die Einrichtungsleitung die Erzieher*innen motivieren und ihnen Rückendeckung bei der Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse geben müsse (96%) sowie auf Potenziale von Fachkräften, die bisher nicht genutzt wurden (z.B.

⁴⁹ Die Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte die Aspekte als einigermaßen oder sehr wichtig bezeichneten.

⁵⁰ Die Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte die Aspekte als einigermaßen oder sehr wichtig bezeichneten.

Sprachkenntnisse), aufmerksam machen sollte (92%). Insgesamt wurde der Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse eine hohe Bedeutung zugewiesen ($\geq 85\%$). Diese Tendenz zeigt sich in der Enderhebung (t_2) noch verstärkt. Zu diesem Zeitpunkt liegt die eingeschätzte Relevanz in allen Bereichen bei $\geq 96\%$ (vgl. Abb. 23).

Abb. 23: Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse – Relevanz aus Perspektive der Fachkräfte zu Beginn (t_0) und am Ende des Programms (t_2)⁵¹



Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass sich insgesamt eine **sehr positive Grundeinstellung** zu ‚Vielfalt willkommen‘ zeigt. Fast alle Fachkräfte ($t_0=94\%$; $t_2=92\%$) gaben an, die Idee des Projekts gut zu finden und äußerten, dass aus ihrer Sicht das Projekt ein wichtiges Thema für Kindertageseinrichtungen aufgreift ($t_0=91\%$; $t_2=92\%$). Nahezu alle Fachkräfte erwarteten dementsprechend auch, dass ihre Einrichtung von ‚Vielfalt willkommen‘ profitieren werde (94%). Hohe Erwartungen an das Projekt lassen sich aber auch im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Arbeit im Team (84%) und den Erwerb von mehr Sicherheit im Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft (83%) erkennen. Darüber hinaus gingen gut drei Viertel davon aus, dass sie durch das Projekt für kulturelle Unterschiede und den Umgang damit sensibilisiert (79%) und mehr Sicherheit im Umgang mit Kolleg*innen unterschiedlicher Herkunft erlangen werden (79%) sowie relevante Kenntnisse zu Grundlagen kultureller Öffnungsprozesse aneignen können (78%). Etwas geringere Erwartungen wurden dahingehend geäußert, dass durch das Projekt der Fachkräftemangel gemindert (65%) und politische Initiativen und Aktivitäten (z.B. Überarbeitung der Bildungspläne) angestoßen werden können (72%). Inhaltlich versprachen sich die teilnehmenden Fachkräfte nach eigenen Angaben vor allem die Eröffnung konkreter Möglichkeiten, um kulturelle Unterschiede als Chance und Ressource zu sehen, hierbei neue Kulturen kennenzulernen und ein besseres Verständnis für andere Kulturen zu entwickeln. Vor allem die Entdeckung ‚blinder Flecken‘, die praktische

⁵¹ Die Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte die Aspekte als einigermaßen oder sehr wichtig bezeichneten.

Umsetzbarkeit des Erlernten und realistische Zielvorgaben stellten hierbei für die Fachkräfte zentrale Momente dar. Allerdings bestand bei fast der Hälfte der Fachkräfte auch die Sorge, dass das Projekt viel Zeit in Anspruch nehme, so dass andere wichtige Dinge zu wenig Aufmerksamkeit erhalten könnten (43%). Der zeitliche Aspekt wurde allerdings auch nur von gut der Hälfte (57%) als wichtig erachtet. Dies kann mitunter auch darin begründet sein, dass sich zu Beginn des Programms (t_0) nur rund die Hälfte der befragten Fachkräfte gut über die Inhalte des Projektes informiert fühlte (52%). Gegen Ende der Programmlaufzeit (t_2) waren es zumindest 83 Prozent. Als weitere erwartete Herausforderungen nannten die Fachkräfte zu Programmbeginn (t_0) insbesondere Sprachbarrieren und die Verständigung im Team, da hier unterschiedliche Biografien, Erwartungen und Bedürfnisse zusammengeführt werden müssten. Geäußert wurde aber auch die Befürchtung, dass durch eine nicht ausreichende Nachqualifizierung von Fachkräften aus dem Ausland die Qualität in den Einrichtungen abnehmen könnte. Der eigene kulturelle Hintergrund, der Ausbildungs- und Schulabschluss, die Position innerhalb der Einrichtung sowie die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit und den Arbeitsbedingungen scheinen die Einstellungen und Erwartungen überraschenderweise ebenso wenig zu beeinflussen wie das Alter und das Geschlecht der Befragten.

Neben einer standardisierten schriftlichen Befragung aller Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen wurden am Ende des Programms (t_2) zudem leitfadengestützte Interviews mit den Einrichtungsleiter*innen durchgeführt. Die Befragten beschrieben dabei zum einen wie sie auf das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ aufmerksam wurden und erläuterten ihre Beweggründe zur Programmteilnahme. Zum anderen berichteten sie über die mit der Programmteilnahme verbundenen Erwartungen und inwieweit sich diese erfüllt haben.

Während einige Einrichtungsleitungen aufgrund eines Leitungswechsels während des Programmverlaufs keine Informationen zum **Start und Ablauf der Programmteilnahme** hatten, erläuterten andere auf unterschiedlichen Wegen vom Programm ‚Vielfalt willkommen‘ erfahren zu haben. Sie zählten dabei E-Mails (z.B. durch das Haus der kleinen Forscher), Trägeranfragen bzw. Trägervorgaben, Hinweise durch Integrationsbeauftragte sowie die Vorstellung des Programms in Leitungsrunden und Anfragen durch die jeweilige Fachberatung auf. Während in einigen Einrichtungen bereits Bewerbungen bzw. Zusagen von Fachkräften mit Interesse am Anerkennungsverfahren vorlagen und die Möglichkeit einer Programmteilnahme im Anschluss mit der neuen Fachkraft abgeklärt wurde, entstand in anderen Einrichtungen der Kontakt zu den Teilnehmer*innen erst durch die Programmteilnahme.

Die Frage nach den **Beweggründen zur Programmteilnahme** wurde in den leitfadengestützten Interviews auf unterschiedlichen Ebenen beantwortet. Einerseits stand die Vorgabe des Trägers/der Verwaltung (z.B. aufgrund von Personalmangel) im Vordergrund, andererseits wurden konkrete, den Kitaalltag betreffende Gründe für die Programmteilnahme aufgezählt. Diese betreffen auf Teamebene beispielsweise den Wunsch der Leitung nach einer Sensibilisierung der Mitarbeiter*innen für die Thematik ‚Umgang mit Vielfalt‘, die Möglichkeit der Teilnahme an einer kostenlosen Weiterbildung, die Aufnahme einer zusätzlichen Fachkraft, die vorhandene Neugierde des Teams bzw. dessen Wunsch nach Weiterentwicklung und Kom-

petenzerweiterung (auch trotz bereits vorhandener Erfahrung und Fachlichkeit) sowie das gegenseitige Lernen hinsichtlich Fachlichkeit und Professionalität. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern sowie den Umgang mit Kindern wurde auf die geringen Vorerfahrungen mit Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen, welche z.B. durch den Flüchtlingsstrom in Deutschland leben und bereits die Kita besuchen, verwiesen. Mit der Aufnahme und Einstellung einer neuen Fachkraft aus dem Ausland können sich vor diesem Hintergrund – aus Sicht der Befragten – neue Optionen hinsichtlich des Beziehungsaufbaus zu Eltern und Kindern sowie der Kommunikation ergeben; Letzteres insbesondere im Kontext sprachlicher Diversität. Als weiteren Beweggrund nannten die Befragten die Unterstützung einer Fachkraft im Anerkennungsverfahren sowie ihre Unterstützung bei der Integration in den Arbeitsmarkt.

Mit Blick auf die **Programmteilnahme** gaben einige Einrichtungsleitungen an, keine konkreten **Erwartungen** an die Programmteilnahme gehabt zu haben. Dies wurde in diesem Fall u.a. mit einer durch den Träger festgelegten „Verpflichtung“ zur Programmteilnahme und fehlender Informiertheit über den Inhalt und Zeitumfang des Programms begründet. Vereinzelt wurde – aufgrund erwarteten zusätzlichen Arbeitsaufwands – auch von Widerstand und Ablehnung der Programmteilnahme seitens des jeweiligen Teams berichtet. Wurden dagegen spezifische positive Erwartungen an das Programm gerichtet, so betreffen diese zum einen die Ermöglichung einer Anerkennung für die neue Fachkraft sowie die Chance, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Zum anderen wurden Erwartungen an die Prozessbegleitung sowie die Fortbildung und damit einhergehende Themen (z.B. Anti-Bias) formuliert. Zum Teil wurde aber auch darauf verwiesen, dass sich erst im Austausch mit Team, Prozessbegleitung sowie Team- und Organisationsentwickler*innen Interessen und Themen ergeben haben, welche dann flexibel Aufnahme in den Arbeitsprozess fanden.

3.2.2 Einstellungen und Erwartungen der Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen

Die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen, die in ‚Vielfalt willkommen‘ eine wichtige und zentrale Rolle spielen, wurden gegen Ende des Programms (t_2) zu verschiedenen Aspekten ihrer Beteiligung auf der Basis leitfadengestützter Interviews befragt bzw. um eine Einschätzung gebeten. Zu ihrem Engagement gaben sie dabei an, von BBQ, der Robert Bosch Stiftung oder Kolleg*innen angesprochen bzw. empfohlen worden zu sein. In Hinsicht auf die **Motivation zur Übernahme dieser Aufgabe** führten sie zum einen die Projektidee, den Einbezug sowohl von Fachkräften aus dem Ausland und als auch von Teams, die Idee der Fokussierung auf einen diskriminierungskritischen Blick sowie die Situation des aktuellen Arbeitskräftemangels an. Zum anderen wurden die bereits vorhandenen Erfahrungen als Fortbildner*innen, Trainer*innen, Dozent*innen, Prozessbegleiter*innen und Supervisor*innen im Bereich Teambegleitung, Kultur, Vielfalt, Inklusion, interkulturelle Öffnung/migrationsgesellschaftliche Öffnung von Institutionen, (inklusionsorientierte) Organisationsentwicklung und Kindertageseinrichtungen als Motivation aufgezählt.

Insgesamt wird mit Blick auf diese Ergebnisse deutlich, dass die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen auf langjährige **Erfahrungen** u.a. im Kulturbereich, im Gebiet der internatio-

nenalen Jugend- und Erwachsenenbildung, in **Themen** wie Anti-Bias, vorurteilsbewusste Pädagogik, vorurteilsbewusstes Arbeiten, Umgang mit Diskriminierung und Vorurteilen, Inklusion, Integration, Partizipation, Bildungsentwicklung, biografisches Arbeiten, diskriminierungskritische Arbeit, Inklusionsentwicklung sowie Index für Inklusion zurückgreifen können. Ebenso gibt es Erfahrungen in der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen, Praxisanleitungen, Beratungen sowie Projektarbeit (z.B. zur Umsetzung von inklusiven, antidiskriminierenden Strukturen). Neben einem breiten Trägerwissen wurde ebenso auf Wissen im Bereich der Koordination und Steuerung sowie der Verbindung verschiedenster Verantwortlichkeitsebenen (z.B. Einrichtungen, Teams, Leitungen und Träger) hingewiesen.

Die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen erhielten vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit im Rahmen von ‚Vielfalt willkommen‘ eine inhaltliche und organisatorische Einführung. Die **Erwartungen** der Befragten **hinsichtlich** dieser **vorbereitenden Einführungsveranstaltung** betrafen in erster Linie den Wunsch nach Informationen zum Stand des Programms, zum Ziel der Prozessbegleitung, zum Vorgehen sowie den Wunsch nach Vernetzung und Austausch. Ebenso wurde der Wunsch nach der Besprechung konkreter Fälle bzw. Situationen und Abläufe im Rahmen der Prozessbegleitung geäußert. Die Befragten distanzieren sich von der Erwartung einer inhaltlich, fachlich thematischen Einführung und begründeten dies mit bereits vorhandenem Wissen, beispielsweise im Bereich der interkulturellen Öffnung, Diversity etc. Die Erwartung einer inhaltlichen Einführung bezieht sich damit eher auf eine Einführung in den (für vereinzelte Befragte neuen) Bereich der frühkindlichen Pädagogik, in die Strukturen des Arbeitsfelds Kindertageseinrichtung sowie spezifische Trägervorgaben.

Die Einführungsveranstaltung wurde von den Befragten als sehr gelungen und intensiv **beschrieben**. Insgesamt bestand der Wunsch nach einer Weiterführung regelmäßiger Veranstaltungen. Dieser konnte jedoch, laut Aussagen einzelner Befragter, aus Zeitgründen nicht umgesetzt werden. Vor allem der Austausch untereinander, die Möglichkeit offene Fragen zu klären sowie die Darstellung der Ideenentwicklung seitens der Robert Bosch Stiftung werden sehr positiv beschrieben. Auf Basis der Interviews zeigt sich weiter, dass sich die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen sehr gut über Programmziele (z.B. in den Einrichtungen über kulturelle Vielfalt und Unterschiedlichkeit ins Gespräch zu kommen), über Vorgaben und Freiheiten in der Gestaltung sowie über Programmbeteiligte und Verantwortlichkeiten informiert fühlten. Ebenso wurde der Klärungsprozess hinsichtlich der Fragen zur Vielfaltsöffnung und Thematisierung von Vielfalt als sehr eindrücklich und hilfreich beschrieben.

Die Befragten gaben darüber hinaus an, dass die in der Veranstaltung besprochenen Inhalte (z.B. Organisationsentwicklung, Anti-Bias Ansatz, Index und Inklusion) als typische Grundlagen zu verstehen seien und deshalb bereits bekannt waren. Aufgrund ihrer Erfahrungen im Bereich diskriminierungskritischer Arbeit und Prozessbegleitung wurde die Besprechung der genannten Themen (z.B. auch Moderation) als nicht notwendig erachtet. Die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen äußerten in diesem Zusammenhang, dass ihnen keine Inhalte gefehlt haben.

Die Befragten berichteten vor diesem Hintergrund, dass sie sich gut **auf ihre Aufgaben vorbereitet** fühlten und zum Zeitpunkt der Interviews keine Unsicherheiten spürten. Dies wurde

aus fachlicher bzw. inhaltlicher Perspektive insbesondere mit dem bereits vorhandenen Fachwissen begründet. Aus organisatorischer Sicht (z.B. Informationen zu Programmablauf und Programmzielen) wurden der Austausch untereinander sowie vorhandene Programmunterlagen als Begründungen herangezogen.

3.2.3 Einstellungen und Erwartungen der programmverantwortlichen Akteur*innen

Im Weitergang richtet sich der Blick auf die Frage, wie es zur Auflegung des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ kam und welche Akteur*innen bei der Entwicklung beteiligt waren. Diese Frage wurde in leitfadengestützten Interviews mit den jeweiligen Programmverantwortlichen der Robert Bosch Stiftung und BBQ am Ende des Programms (t₂) eruiert. Dabei wurde die **Einführung des Programms** seitens der Programmverantwortlichen als **Reaktion auf den Flüchtlingsstrom** nach Deutschland beschrieben. Hier sah sich die Robert Bosch Stiftung in der Verantwortung, die Thematik Migration und Bildung in den Vordergrund zu rücken und entsprechende Ansätze bzw. Strategien zu entwickeln. Der Fachkräftemangel, vor allem in den Ballungszentren Deutschlands, aber auch die bereits in den Kindertageseinrichtungen vorhandene migrationsspezifische Vielfalt auf Ebene der Kindergruppen waren im Rahmen der Programmentwicklung bedeutsame Aspekte, welche durch die Förderung von Vielfalt auf Teamebene stärker berücksichtigt werden sollten. Auch die Erfahrungen aus anderen Programmkontexten zur fehlenden nachhaltigen Implementation von Wissen einer neuen Fachkraft sowie deren Einbezug in eine Organisation bzw. ein Einrichtungsteam führten zur Entwicklung des Programmelements der Organisationsentwicklung (RBSG). Im Rahmen der zweijährigen Entwicklungsphase wurde das Bildungswerk bzw. der Bildungsträger **„Bildung und berufliche Qualifizierung (BBQ)“ als Programmpartner** akquiriert, welcher bereits verschiedene Programme und Projekte im kulturübergreifenden Kontext im Angebot hat. Der direkte Kontakt zwischen Robert Bosch Stiftung und der Regionalleitung von BBQ fokussierte sich dabei zunächst auf Themen der Programmentwicklung, der Kostenfinanzierung und der Festlegung von Zuständigkeiten (BBQ).

Als **Programmziele** gaben die Befragten die Vermittlung von qualifizierten, ausgebildeten Personen in Kindertageseinrichtungen, das Schaffen von Bewusstsein für Interkulturalität und eine interkulturelle Öffnung in den Einrichtungen (Förderung der Organisationsentwicklung) sowie einen Beitrag zur Bekämpfung des Fachkräftemangels zu leisten (RBSG) an. Ebenso wurde die Erwartung formuliert, dass das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ an bereits vorhandene Projekte anschließt (z.B. ‚Go for Europe‘) und den bereits bestehenden Fokus auf kulturelle Vielfalt sowie den Bereich der frühen Bildung (z.B. ‚Haus der kleinen Forscher‘) ergänzt (BBQ).

Auf **gesellschaftlicher Ebene** stuften die Befragten die Relevanz des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ als sehr hoch ein, erkannten jedoch ein aus ihrer Sicht noch fehlendes gesellschaftliches Bewusstsein für einen solchen Diskurs. Die Notwendigkeit der Thematik wurde dabei u.a. damit begründet, dass sich gesellschaftliche Vielfalt im Bereich der Kindertageseinrichtungen insbesondere auch auf der Teamebene widerspiegeln sollte. Die Befragten wiesen dabei nicht nur auf kulturelle Vielfalt, sondern auch auf Gender-Aspekte hin. Sie machten dar-

über hinaus bildhaft deutlich, dass kulturelle Vielfalt weniger in pädagogischen Teams, sondern hauptsächlich im Bereich der Hausmeistertätigkeiten oder des Reinigungspersonals vorzufinden sei, vereinzelt auch bei der Durchführung von Elterncafés. Wie wir als Gesellschaft zusammenleben möchten, sollte jedoch – laut Interviewpartner*innen – auch auf der Teamebene vorgelebt und abgebildet werden. Die Thematik müsse deshalb, wegen des vorhandenen hohen Migrationsanteils, aber auch aufgrund des Fachkräftemangels, weiter an Bedeutung gewinnen (RBSG). Ebenso wurde die Etablierung von Themen wie „Umgang mit Vielfalt“ und „Vielfalt als Ressource“ in Kindertageseinrichtungen als gewinnbringend beschrieben. Auch die Elternarbeit im Kontext gesellschaftlicher Inklusion und Integration sowie die dadurch mögliche Entwicklung von Offenheit seitens der Eltern wurden als Mehrwert des Programms betrachtet. Durch vorhandene Vielfalt im Team könne für alle Kinder der jeweiligen Einrichtung ein Identifikationsmoment geschaffen werden (BBQ).

Der Stellenwert des Programms **für die Einrichtungen und Mitarbeiter*innen** wurde seitens der Befragten als sehr hoch eingeschätzt, wenngleich der subjektiv wahrgenommene Nutzen einrichtungsabhängig variieren dürfte. Entsprechend wurde – neben den Veränderungen, welche mit der Einstellung einer neuen Fachkraft, der Durchführung von Team-Tagen oder der Organisationsentwicklung einhergehen – die Bedeutung des Programms für die jeweilige Einrichtung in Abhängigkeit von deren persönlicher Gewichtung des Programms und deren Umgang mit ‚Vielfalt willkommen‘ gesehen (RBSG). Auch der einer Leitung zur Verfügung stehende Freiraum sowie strukturelle Gegebenheiten zur Durchführung eines Programms wurden in diesem Zusammenhang als entscheidend eingeschätzt (BBQ).

Auch der Stellenwert des Programms **für die zugewanderten Fachkräfte** wurde als sehr hoch eingestuft – insbesondere mit Blick auf die Chance des Berufseinstiegs und der damit verbundenen vollwertigen gesellschaftlichen Teilhabe (RBSG). Auch die positiven Rückmeldungen der Fachkräfte lassen, laut Aussagen der Befragten, auf einen hohen Stellenwert des Programms für das Personal mit Migrationshintergrund schließen. Von besonderer Bedeutung erscheinen dabei die pädagogische Begleitung durch die Programmverantwortlichen, die fachliche Weiterqualifizierung sowie der Sprachkurs (BBQ).

Auch für die Robert Bosch Stiftung als fördernde Institution ist das Programm von großer Bedeutung, wenngleich die mit dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘ einhergehende Thematik aus Gründen der zwischenzeitlich erfolgten Schwerpunktsetzung bzw. -verlagerung und Strategieentwicklung etwas an Relevanz verloren hat (RBSG). Aus **persönlicher Perspektive** wiesen auch die Befragten von BBQ dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘ eine große Bedeutung zu. Die hohe Relevanzsetzung seitens aller Programmverantwortlichen hat beispielsweise mit der eigenen Rolle im Programmkontext (z.B. als Entwickler*in) (RBSG) oder eigenen Erfahrungen sowie Themen- und Interessenschwerpunkten (z.B. interkulturelle Kompetenz, Umgang mit kultureller Vielfalt, Teamentwicklung bestehend aus Fortbildung und Coaching) zu tun (BBQ).

3.3 Zusammenfassung

Auf struktureller und konzeptioneller Ebene zeigen sich für die verschiedenen am Programm teilnehmenden Einrichtungen mitunter sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen. Bei etwa einem Viertel kann von belastenden sozialen Faktoren in einem weit überdurchschnittlich hohen Maß gesprochen werden. Die Unterschiede zwischen den Einrichtungen betreffen aber auch die Bedeutung, die Themen wie Migration und kulturelle Vielfalt zugewiesen wird und die konkrete konzeptionelle Verankerung zentraler Aspekte des Programms zu Programmbeginn und am Programmende. Insgesamt gaben die meisten Leiter*innen bereits zu Programmbeginn an, dass den Themen Migration und kulturelle Vielfalt in den Einrichtungen eine große Bedeutung zukomme. Dies betreffe sowohl die Zusammenarbeit im Team als auch Aktivitäten und gezielte Angebote in der pädagogischen Arbeit mit Kindern oder der Zusammenarbeit mit Familien. Konzeptionell verankert war der Umgang mit kultureller und ethnischer Vielfalt zu Programmbeginn jedoch nur in etwa einem Drittel der Einrichtungen. Hier zeichneten sich im Programmverlauf in den meisten Einrichtungen deutliche konzeptionelle Entwicklungen ab.

Ebenso sind auf der Ebene der Einstellungen und Erwartungen der verschiedenen Akteur*innen gegenüber dem Programm Unterschiede zu erkennen. Während von den Programmverantwortlichen vor allem Erwartungen bezüglich der Vermittlung von qualifizierten Personen in Kindertageseinrichtungen, einer interkulturellen Öffnung der Einrichtungen sowie der Bekämpfung des Fachkräftemangels in den Vordergrund gestellt wurden, formulierten die Einrichtungsleitungen zum einen die Erwartung, dass die neue Fachkraft im Anerkennungsprozess unterstützt wird. Zum anderen benannten sie ganz konkrete Erwartungen an die Prozessbegleitung sowie die Weiterbildung bzw. damit einhergehende Themen. Die geäußerten Erwartungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren betreffen dagegen sowohl die praktische Kita-Arbeit (z.B. Verbesserung der Deutschkenntnisse in diesem Zusammenhang, Sammeln von Erfragungen) als auch spezifische Programminhalte, insbesondere hinsichtlich der Anwendbarkeit dieser im Kitaalltag. Darüber hinaus wurden Hoffnungen mit Blick auf die eigene berufliche Zukunft formuliert, nicht zuletzt die Anerkennung als pädagogische Fachkraft betreffend. Ein Großteil der befragten Programmteilnehmer*innen berichtete gegen Ende des Programms (t_2), dass die Erwartungen an die Programmteilnahme erfüllt bzw. übertroffen wurden.

4 Pädagogisches Angebot und realisierte Qualität in den Einrichtungen

Neben den strukturellen Rahmenbedingungen der Programmdurchführung sowie den Einstellungen und Erwartungen der verschiedenen Akteur*innen sind auch die **pädagogischen Handlungsfelder, Angebote und Aktivitäten** der teilnehmenden Einrichtungen bzw. Einrichtungsteams sowie deren Veränderungen im Programmverlauf bei der Evaluation von ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ zu berücksichtigen. Von Bedeutung ist hierbei insbesondere die Frage, in welchem Grad die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in die verschiedenen Handlungsfelder und Aktivitäten eingebunden werden, da dies sowohl als wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Integration dieser

Fachkräfte erachtet werden kann als auch für eine erfolgreiche Team- und Organisationentwicklung im Sinne einer kulturellen Öffnung. Darüber hinaus geht die Evaluation von der Annahme aus, dass eine auf einen professionellen Umgang mit Vielfalt abzielende Pädagogik – in der Arbeit mit Kindern und Familien sowie der Zusammenarbeit innerhalb des jeweiligen Teams – in ihren Aktivitäten an den individuellen Bedürfnissen und Lebenswelten der Akteur*innen anknüpfen sowie deren jeweilige Ausgangssituation angemessen berücksichtigen muss (vgl. Liegle 2011). Dies impliziert auch nach Möglichkeit Qualitätskriterien pädagogischer Arbeit zu entsprechen, die sich an der Individualität und dem Wohlbefinden von Kindern orientieren. Inwiefern dieser Anspruch in den ‚Vielfalt willkommen‘-Einrichtungen schon zu Programmbeginn umgesetzt wurde und welche Entwicklungen sich vor diesem Hintergrund am Ende des Programms zeigen, war anhand von Einschätzungen der Einrichtungsteams zu verschiedenen Handlungsfeldern in ihren Einrichtungen (Fachkräftefragebogen), auf Grundlage (teil-)standardisierter Befragungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu ihren Tätigkeitsbereichen (Aktivitätenlisten) sowie auf Basis einer gruppenbezogenen Prozessbeobachtung der pädagogischen Qualität mittels der Kindergarten-Skalen (KES-RZ, KES-E) bzw. der Krippen-Skala (KRIPS-R) zu eruieren (vgl. Kap. I. 4).

4.1 Einschätzungen der Einrichtungsteams zu verschiedenen Handlungsfeldern in ihren Einrichtungen

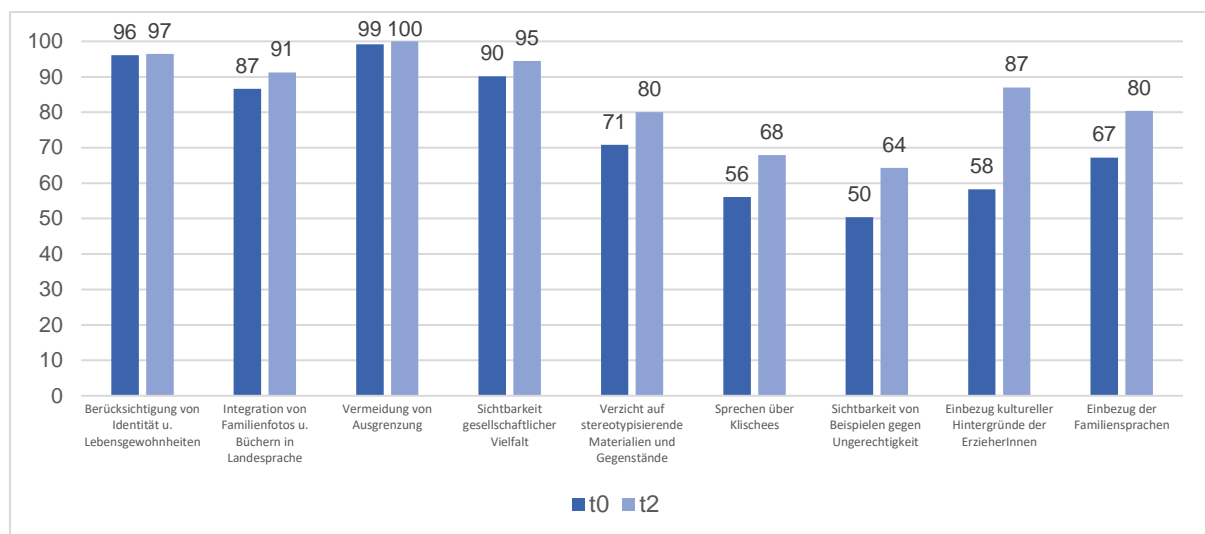
Den Einrichtungsteams kommt mit Blick auf die erfolgreiche Durchführung von ‚Vielfalt willkommen‘ – so die Annahme – eine zentrale Rolle zu. Neben den strukturellen, konzeptionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie der realisierten pädagogischen Qualität in den teilnehmenden Einrichtungen, wurden vor diesem Hintergrund sowohl zu Programmbeginn (t_0) als auch am Ende des Programms (t_2) die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen zu **programmrelevanten Aspekten des eigenen pädagogischen Handelns** näher betrachtet. Denn die Schaffung interkultureller Teams und Lernumgebungen dürfte immer in einem engen Zusammenhang mit den individuellen Bedarfen der jeweiligen Einrichtung, den Lebenswelten und Ausgangssituationen der darin agierenden Personen etc. stehen (vgl. Liegle 2011).

Den subjektiven Einschätzungen der befragten pädagogischen Mitarbeiter*innen zur Umsetzung bestimmter Aspekte frühpädagogischen Handelns in den Einrichtungen (Fachkräftefragebogen) ist zu entnehmen, dass bereits zu Programmbeginn (t_0) allgemeine Aspekte wie z.B. die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensgewohnheiten in der **Lernumgebung Kindertageseinrichtung** nach Einschätzung fast aller Fachkräfte ($\geq 90\%$)⁵² eher bzw. voll und ganz umgesetzt wurden. Außerdem gaben sie an, dass darauf geachtet werde, Kinder in ihrer Besonderheit nicht auszugrenzen (im Sinne von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘). Konkrete Aspekte und Aktivitäten, wie z.B. mit Kindern über Klischees zu sprechen, fanden jedoch nach Aussagen vieler Fachkräfte in der eigenen Einrichtung deutlich seltener Berücksichtigung (56%). Ähnli-

⁵² Die folgenden Prozentzahlen geben an, wie viele Fachkräfte der Meinung sind, dass diese Aspekte in ihrer Einrichtung eher oder voll und ganz umgesetzt werden.

ches zeigt sich in Bezug auf die Sichtbarmachung von konkreten Beispielen dafür, dass Menschen gegen Ungerechtigkeiten vorgehen bzw. entsprechend handeln. Dies wurde lediglich von der Hälfte der befragten Fachkräfte als eher bzw. voll und ganz vorhanden bewertet. Am Ende des Programms (t_2) zeigt sich in allen Aspekten eine Steigerung. Dies betrifft insbesondere die Sichtbarmachung von Beispielen gegen Ungerechtigkeit (+14%), aber auch den wahrgenommenen Einbezug der Familiensprachen im Allgemeinen (+13%) sowie im Besonderen den Einbezug der kulturellen Hintergründe der pädagogischen Fachkräfte (+29%) (vgl. Abb. 24). Die deutlichsten Veränderungen betreffen somit einen der Kernaspekte des Programms ‚Vielfalt willkommen‘.

Abb.24: Lernumgebung Kindertageseinrichtung – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t_0) und gegen Ende des Programms (t_2) (in %)⁵³

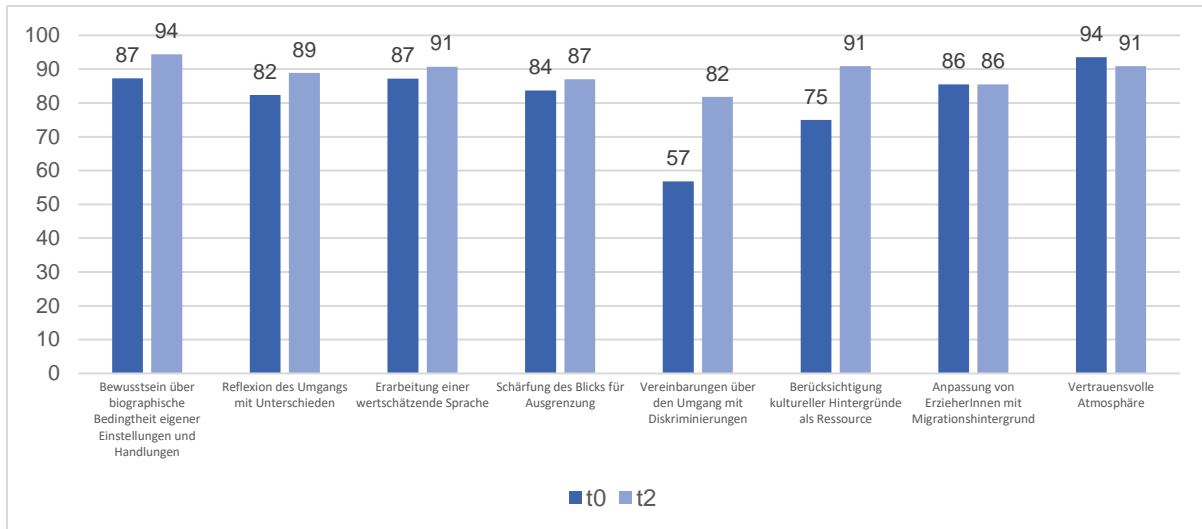


Im Hinblick auf die **Zusammenarbeit im Team** gaben die meisten Fachkräfte zu Programmbeginn (t_0) an, dass z.B. der Umgang mit Unterschieden innerhalb der Einrichtungsteams (eher) gemeinsam reflektiert (82%) und der Blick für Einseitigkeiten und Ausgrenzung geschärft werde (84%). Fast alle Befragten waren zudem der Ansicht, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre im Team herrsche (94%) und ein Viertel vertrat die Meinung, dass unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Erzieher*innen bei der Arbeit als Ressourcen genutzt werden. Etwas mehr als die Hälfte (57%) war der Überzeugung, dass in ihren Einrichtungen Vereinbarungen über den Umgang mit Diskriminierungen im Team existieren. Allerdings gab gleichzeitig ein Großteil der Fachkräfte (86%) an, dass sich Erzieher*innen mit Migrationshintergrund in den Einrichtungsteams eher bzw. voll und ganz anpassen müssen. Wenngleich sich die Einschätzungen zu den Anpassungsleistungen der Fachkräfte mit Migrationshintergrund gegen Ende des Programms (t_2) stabil zeigen, so weisen einige Aspekte deutlich positive Veränderung auf. Dies betrifft insbesondere die Nutzung unterschiedlicher kultureller Hintergründe der Erzieher*innen als Ressourcen für die pädagogische Arbeit (+16%) und Vereinbarungen

⁵³ Die folgenden Prozentzahlen geben an, wie viele Fachkräfte der Meinung sind, dass diese Aspekte in ihrer Einrichtung eher oder voll und ganz umgesetzt werden.

darüber, wie bei Diskriminierungen vorzugehen ist, die von Kolleg*innen ausgehen (+25%) (vgl. Abb. 25).

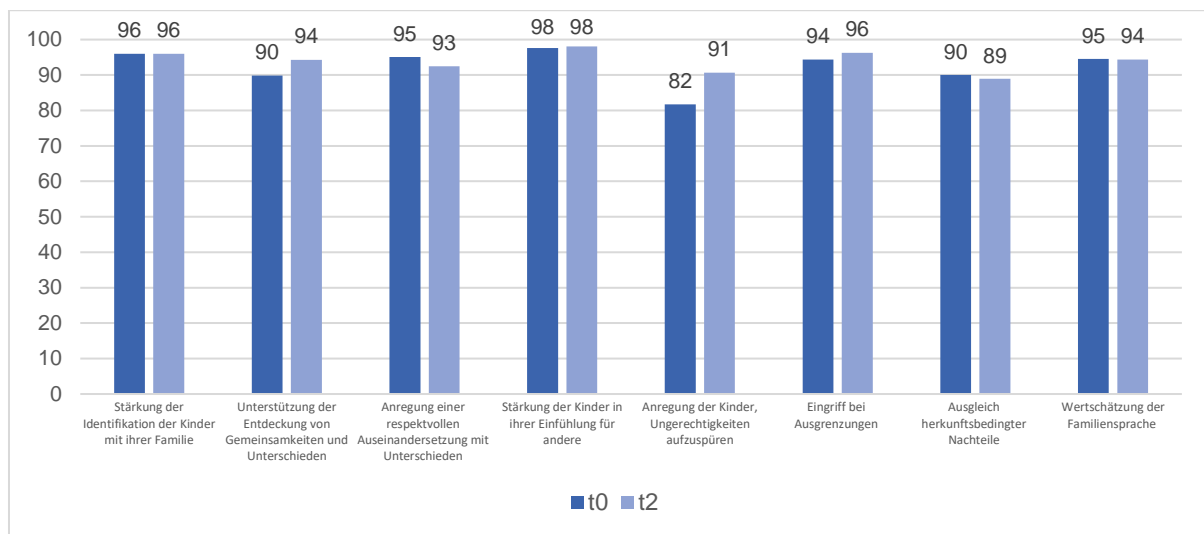
Abb. 25: Zusammenarbeit im Team – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t₀) und gegen Ende des Programms (t₂) (in %)⁵⁴



Als relativ stabil erweisen sich die Angaben zu den wahrgenommenen **Interaktionen mit den Kindern**. So wurden z.B. zu Beginn des Programms (t₀) – laut der befragten Fachkräfte – in fast allen Einrichtungen respektvolle Auseinandersetzungen mit Unterschieden (eher) ange-regt (95%) und Besonderheiten der Familiensprache, einschließlich Dialekt und milieubedingter Sprachbesonderheiten, grundsätzlich wertgeschätzt (95%). Diese Werte bewegen sich in der Enderhebung (t₂) auf ähnlichem Niveau. Gegenüber der Ausgangssituation gaben allerdings mehr Fachkräfte an, dass die Kinder in ihren Einrichtungen angeregt werden, Ungerechtigkeiten aufzuspüren und zu Fragen von Gerechtigkeit aktiv zu werden (+ 9%) (vgl. Abb. 26).

⁵⁴ Die Prozentzahlen geben an, wie viele Fachkräfte der Meinung sind, dass diese Aspekte in ihrer Einrichtung eher oder voll und ganz umgesetzt werden.

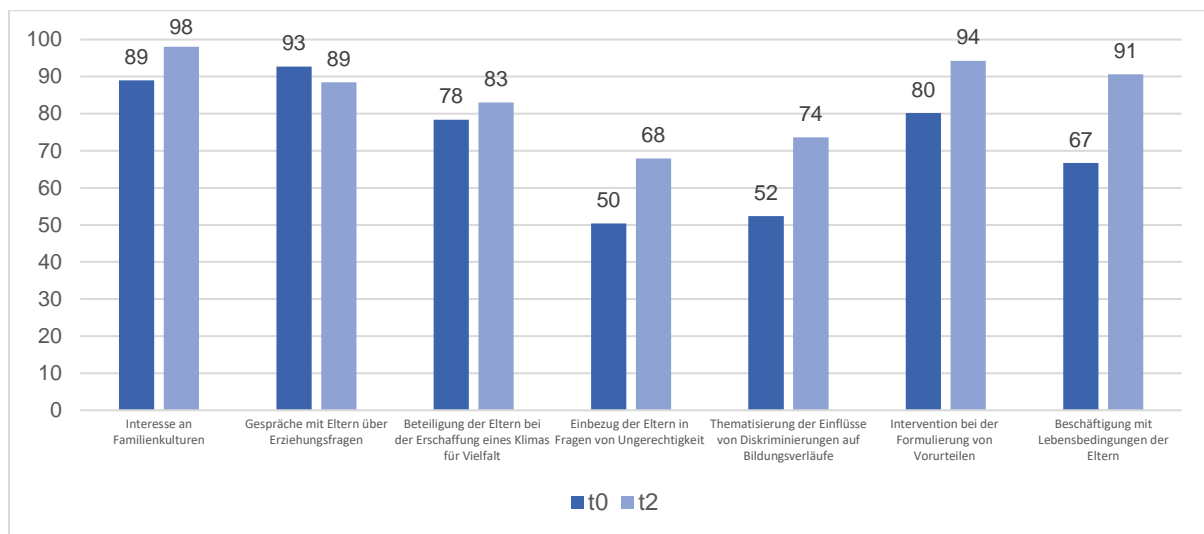
Abb. 26: Interaktion mit Kindern – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t₀) und gegen Ende des Programms (t₂) (in %)⁵⁵



Auch in Bezug auf die **Zusammenarbeit mit den Eltern** wurde den Familien – laut Angaben der befragten Fachkräfte – schon zu Programmbeginn (t₀) (eher) Interesse an spezifischen kulturbezogenen Hintergründen entgegengebracht (89%), wobei gut drei Viertel der Teams (78%) die Eltern auch daran beteiligen, in der Einrichtung ein akzeptierendes Klima für Vielfalt zu schaffen. Allerdings würden lediglich in der Hälfte der Einrichtungsteams Eltern in die Auseinandersetzung mit Fragen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung mit einbezogen und in ähnlich hohem Anteil (52%) mit Eltern thematisiert, welchen Einfluss Einseitigkeiten und Diskriminierungen auf Bildungsverläufe von Kindern haben. Ebenso wie im Hinblick auf die anderen Handlungsfelder lassen sich auch hier mitunter – parallel zu der konstatierten konzeptionellen Ausweitung und Differenzierung der Elternarbeit (vgl. Kap. III. 3.1) – deutliche Entwicklungen in der wahrgenommenen Realisierung bestimmter Handlungsweisen konstatieren. So gab in der Enderhebung (t₂) mehr als zwei Drittel der befragten Fachkräfte (68%) an, dass Eltern von den Erzieher*innen in die Auseinandersetzung mit Fragen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung einbezogen werden (+18%). Darüber hinaus nahm nun ein Großteil der befragten Fachkräfte wahr, dass mit Eltern besprochen werde, welchen Einfluss Einseitigkeiten und Diskriminierungen auf Bildungsverläufe von Kindern haben (+22%) und sich die Erzieher*innen intensiv mit den Erfahrungen und Lebensbedingungen der Eltern beschäftigen (+24%) (vgl. Abb. 27).

⁵⁵ Die Prozentzahlen geben an, wie viele Fachkräfte der Meinung sind, dass diese Aspekte in ihrer Einrichtung eher oder voll und ganz umgesetzt werden.

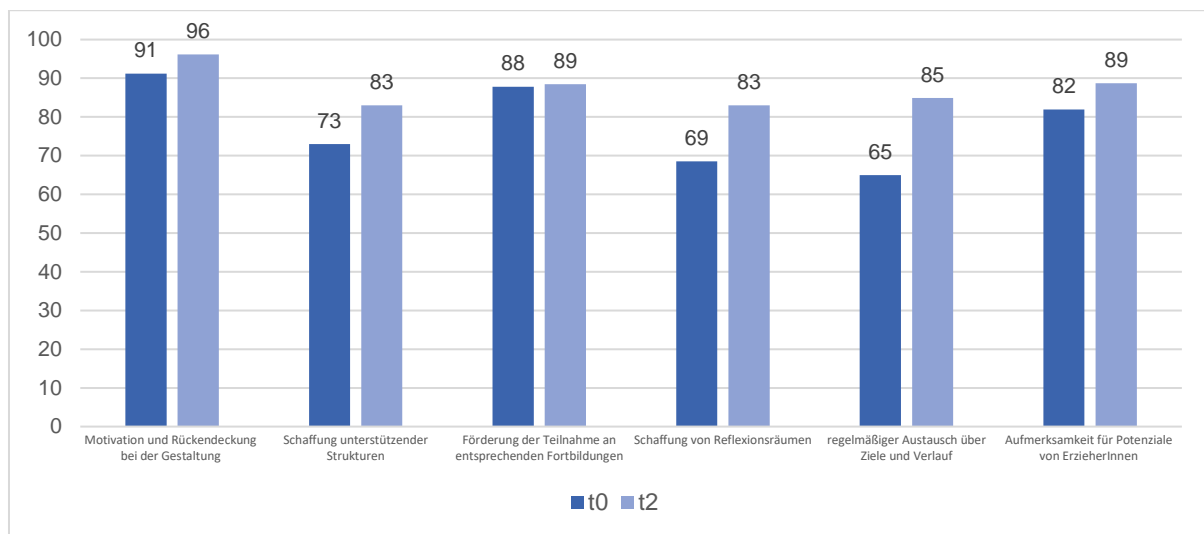
Abb. 27: Kooperation mit Eltern – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t₀) und gegen Ende des Programms (t₂) (in %)⁵⁶



Hinsichtlich der **Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse** gaben die meisten Fachkräfte in der Eingangserhebung (t₀) an, sich von der jeweiligen Einrichtungsleitung bei der Gestaltung interkultureller Öffnungsprozesse unterstützt und motiviert zu fühlen (91%). Dementsprechend werde in den meisten Fällen auch die Teilnahme an Fortbildungen gefördert, um das Thema „interkulturelle Öffnung“ in alle Teilbereiche zu tragen (88%), und auf Potenziale einzelner Erzieher*innen (z.B. Sprachkenntnisse) aufmerksam gemacht, die bisher nicht genutzt wurden (82%). Diese als unterstützend erfahrene Haltung der Einrichtungsleiter*innen scheint sich im Programmverlauf erweitert zu haben. Dies zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Schaffung unterstützender Strukturen (z.B. durch eine spezielle Steuerungsgruppe) (+10%) und die Bereitstellung von Reflexionsräumen und -zeiten, die es den Fachkräften ermöglichen sollen, sich interkulturell zu hinterfragen und zu sensibilisieren (+14%). Darüber hinaus wurde die Förderung eines regelmäßigen Austauschs über Ziele und den Verlauf der interkulturellen Öffnung verstärkt hervorgehoben (+20%) (vgl. Abb. 28).

⁵⁶ Die Prozentzahlen geben an, wie viele Fachkräfte der Meinung sind, dass diese Aspekte in ihrer Einrichtung eher oder voll und ganz umgesetzt werden.

Abb. 28: Steuerung interkultureller Öffnungsprozesse – Umsetzung ausgewählter Aspekte zu Programmbeginn (t₀) und gegen Ende des Programms (t₂) (in %)⁵⁷



Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Fachkräftebefragung zur Umsetzung bestimmter Aspekte frühpädagogischen Handelns in den Einrichtungen, dass Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund zwar bereits zu Programmbeginn (t₀) offen und positiv begegnet wurde und auch einige Aktivitäten im Kontext interkultureller Öffnung stattfanden. Diese scheinen jedoch häufig auf einem eher allgemein-abstrakten Niveau verblieben zu sein, so dass konkrete Angebote und tiefergehende Reflexionen zum Zeitpunkt des Projektbeginns oftmals noch nicht etabliert waren. Gegen Ende des Programms (t₂) lassen sich hier bereits deutliche Veränderungen konstatieren, insbesondere was die Einbindung konkreterer Angebote wie z.B. gezielter Kommunikationen und den Aufbau von Strukturen interkultureller Öffnung, aber auch Angebote der Weiterbildung und (Selbst-)Reflexion betrifft. Signifikante Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der jeweiligen Fachkräfte und ihrer Zufriedenheit mit dem Programm oder ihrer Arbeitssituation zeigen sich hierbei überraschender Weise ebenso wenig, wie zu bestimmten soziodemographischen Merkmalen. Somit lassen sich keinerlei Indizien dafür finden, dass die wahrgenommene Umsetzung bestimmter Aspekte frühpädagogischen Handelns durch die Programmakzeptanz, die persönliche Arbeitssituation oder personenbezogene Merkmale wie z.B. das Alter, das Geschlecht, den Status oder die berufliche Position und Erfahrung der Befragten entscheidend beeinflusst werden.

Im Hinblick auf die **Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Institutionen und Personen** pflégten – nach Angabe der Leiter*innen im Einrichtungsfragebogen – fast alle Einrichtungen zu Beginn des Programms (t₀) Kooperationen mit Schulen (92%), Angeboten der Erziehungs- und Familienberatung (92%), anderen Kindertageseinrichtungen (85%), der Familienpflege und Integrationshilfen (85%). Die meisten arbeiteten zudem mit Medizinischen

⁵⁷ Die Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte der Meinung sind, dass diese Aspekte in ihrer Einrichtung eher oder voll und ganz umgesetzt werden.

Diensten und Gesundheitsinstitutionen (z.B. Hebammen, Ärzte, Sozialdienste, Krankenkassen) zusammen (69%). Weniger als die Hälfte gab an, mit Kirchen oder Religionsgemeinschaften und interkulturellen Ämtern und Behörden (z.B. Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Beiräte für Migrationsfragen) (23%) sowie Trägern kultureller und künstlerischer Angebote (z.B. Kulturämter, Theater, Museen, Bibliotheken...) oder offenen interkulturellen Treffs und Zentren (z.B. interkulturelles Cafés, Integrationszentren) (38%) zu kooperieren. Gegen Ende des Programms (t_2) zeichnen sich lediglich in der Vernetzung mit interkulturellen Ämtern und Behörden (+ 23% auf 46%) sowie Trägern kultureller und künstlerischer Angebote (+35% auf 73%) nennenswerte Veränderungen ab. Zielgruppenspezifische Angebote werden lediglich von einer Einrichtung ausgebracht. Hierbei handelt es sich um Erwachsenenbildungsangebote, die auf einer separaten Ebene angeboten werden.

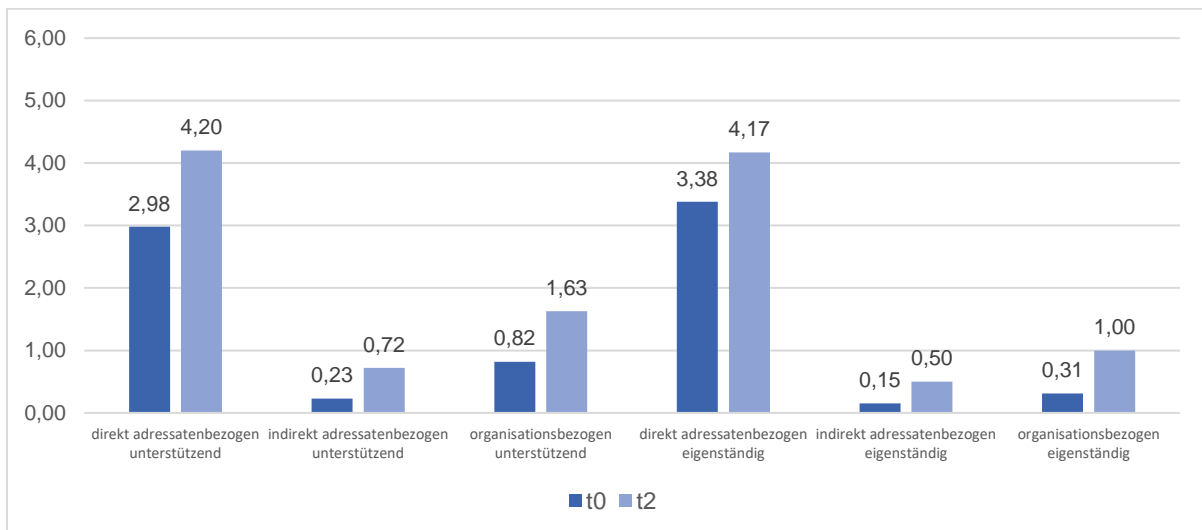
4.2 Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu deren Einbezug in den pädagogischen Alltag

Die meisten der teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsverfahren konnten bereits zu Programmbeginn auf jahrelange berufliche Erfahrungen zurückgreifen. Diese wurden aber in der Regel im Herkunftsland gemacht, so dass die Vergleichbarkeit mit den Anforderungen in Deutschland zu hinterfragen war. Zudem bestanden häufig Sprachbarrieren, die nicht nur die alltägliche Verständigung in den Einrichtungen erschwerten, sondern in der Regel auch der Ausübung bestimmter Tätigkeiten widersprachen (vgl. Kap. III. 2; 5). Eine erfolgreiche (Weiter-)Qualifizierung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren erforderte von den beteiligten Akteur*innen somit nicht nur eine hohe Bewusstheit für eigen- und fremdkulturelle Prägungen sowie deren Dynamiken in interkulturellen Handlungszusammenhängen (vgl. Scheitza 2012). Sie stellte die Einrichtungsteams darüber hinaus vor die Herausforderung, die Potenziale und Ressourcen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren angemessen in den pädagogischen Alltag zu integrieren. Inwiefern diese fachliche und arbeitsorganisatorische Einbindung im Rahmen des Programms gelungen ist bzw. welcher Veränderungsbedarf im Hinblick auf die Integrationskompetenz der Einrichtungsteams besteht, war auf der Grundlage einer teilstandardisierten Befragung zur Einbindung der/des jeweiligen Kolleg*in mit Migrationshintergrund in den pädagogischen Alltag zu untersuchen (Aktivitätenliste). Im Fokus stand dabei die Frage nach bestimmten **Aktivitäten**, die **mit Kindern und Eltern direkt oder indirekt** in der Woche bzw. dem Monat vor der Befragung durchgeführt wurden. Ergänzend wurden auch **organisationsbezogene Aktivitäten** erfasst. Alle Aktivitäten wurden zudem hinsichtlich der zugewiesenen Verantwortung in unterstützende und eigenständige Tätigkeiten differenziert.

Die Auswertung dieser Befragung zeigt, dass in **direkt-adressatenbezogenen** grundlegenden Bereichen zu Programmbeginn (t_0) auf einer Skala zwischen 0 (=gar nicht) und 6 (=mindestens täglich), im Durchschnitt mittlere Werte erreicht wurden, d.h., diese Aktivitäten wurden zum Erhebungszeitpunkt von den Fachkräften im Anerkennungsverfahren bereits regelmäßig durchgeführt und dies sogar häufiger eigenständig ($M=3,38$) als unterstützend ($M=2,98$). Hierzu zählen insbesondere Aktivitäten mit den Kindern im Freispiel (z.B. Bauspiele, Lesen, Malen), im Bereich „Pflege & Routine“ (z.B. Mahlzeiten, WC/Wickeln, Schlafbegleitung) sowie Tür- und Angelgespräche mit den Eltern (z.B. bei Abholung der Kinder), aber auch geplante

Angebote mit Kindern (z.B. Morgenkreis, Experimente, künstlerische Angebote o.ä.) und Eltern (z.B. Feste, gemeinsames Frühstück, Elternabend). Der Einbezug der Teilnehmer*innen in diese direkt-adressatenbezogenen Tätigkeitsbereiche wurde im Programmverlauf noch ausgeweitet, so dass sich die eigenständige Durchführung dieser Aktivitäten am Ende des Programms (t_2) auf $M=4,17$ erhöhte und die unterstützende Ausübung dieser Tätigkeiten auf $M=4,20$. Im Hinblick auf die **indirekt-adressatenbezogenen** Tätigkeitsbereiche (z.B. Planung von Aktivitäten mit den Eltern, Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung einzelner Kinder) sowie **organisationbezogene Aktivitäten** (z.B. Raum- und Materialpflege, Konzeptions- und Koordinierungsaufgaben) lassen sich im Programmverlauf ebenfalls positive Entwicklungen verzeichnen, wenngleich die Werte dennoch auf einem niedrigen Niveau verbleiben (vgl. Abb.).

Abb. 29: Häufigkeit der Aktivitäten der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu Programmbeginn (t_0) und gegen Ende des Programms (t_2)



Im Zusammenhang mit der Nutzung der **Potenziale interkultureller Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten** beschrieben die befragten Fachkräfte zu Beginn des Programms (t_0) sehr wenige Beispiele zu Situationen, in denen sie interkulturelle Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in den pädagogischen Alltag einbringen konnten. Wenn dies der Fall war, dann handelte es sich in erster Linie um musikalische Aktivitäten wie z.B. Lieder und Tänze aus anderen Kulturen, vereinzelte Gespräche mit Eltern in der jeweils gemeinsamen Familiensprache sowie zeitweilige Gespräche mit Kindern über unterschiedliche kulturelle Praktiken (z.B. über das Essen oder das Tragen von Kopftüchern). Gegen Ende des Programms (t_2) nannten die Teilnehmer*innen hier auch die Durchführung aufwendigerer und gezielt geplanter interkultureller Angebote. Konkret wurden von den Teilnehmer*innen z.B. ein mehrtägiges Märchenprojekt, ein umfangreiches Kochangebot sowie die Vorstellung des Heimatlandes in jeweils einwöchigen Angeboten (z.B. landestypisches Essen, Geschichte, Wetter, Geographie, Tiere, Sprache etc.) beschrieben. Das Potenzial interkultureller Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten scheint somit ebenfalls stärker genutzt worden zu sein. Den Umgang mit Kindern betreffend wurde von den Fachkräften im Anerkennungsverfahren aber auch betont, dass durch fehlenden Wortschatz Schwierigkeiten bestünden. Gemeint war, dass sie beispielsweise

bei Streitigkeiten der Kinder untereinander nur schwer eingreifen konnten. Eine Fachkraft widmete sich deshalb eher pflegerischen Aufgaben im Kitaalltag.

Insgesamt lässt sich jedoch konstatieren, dass die Einbindung der Teilnehmer*innen in pädagogische Aktivitäten im Programmverlauf nach eigenen Angaben zugenommen hat und auch interkulturelle Öffnungsprozesse in den Einrichtungen angestoßen und vorgebracht wurden. Planungsaktivitäten und organisatorische Aufgaben scheinen hierbei jedoch nur randständig einbezogen und nach wie vor selten von oder mit den Fachkräften im Anerkennungsverfahren durchgeführt worden zu sein. Hierbei sollte jedoch zum einen – mit Blick auf empirische Befunde – berücksichtigt werden, dass solche organisationsbezogenen Aufgaben generell positiv mit dem Qualifizierungsniveau und der Position von Fachkräften korrelieren, d.h. vorwiegend von akademisch ausgebildeten Fachkräften oder Leitungskräften übernommen werden (vgl. Göddeke et. al 2017). Zum anderen ist nicht zu vernachlässigen, dass hier lediglich die Gesamtmittelwerte fokussiert werden, d.h. sich zwischen den einzelnen Fachkräften und Einrichtungen mitunter nicht unerhebliche Unterschiede hinsichtlich des Einbezugs in verschiedene Tätigkeitsbereiche und der Nutzung des Potenzials der Teilnehmer*innen zeigen.

4.3 Pädagogische Qualität in den untersuchten Kindergruppen

Die berichteten Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte eröffnen einen ersten Zugang zu Aspekten professionellen Handelns (vgl. Kap. III. 4.1; 4.2). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sie zunächst lediglich auf den subjektiv wahrgenommenen Qualifizierungsbedarf der teilnehmenden Fachkräfte zu verschiedenen Messzeitpunkten verweisen und noch nichts über die tatsächlichen Aktivitäten einzelner Einrichtungsteams im Programmverlauf aussagen (vgl. Fried 2010). Dass tatsächlich realisierte und wahrgenommene Aktivitäten und Handlungen nicht immer deckungsgleich sind, lässt sich auch deshalb vermuten, da keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Einrichtung und den Wahrnehmungen der dort tätigen Fachkräfte festzustellen sind. Gleichzeitig streuen die Angaben innerhalb der Aussagen verschiedener Fachkräfte einer Einrichtung zumeist sehr breit. Dies scheint die Annahme zu bestätigen, dass die existierenden Rahmenbedingungen und Gestaltungsabläufe innerhalb einer Einrichtung von den Akteur*innen mitunter völlig unterschiedlich eingeschätzt werden. Insofern war es im Rahmen der Programmevaluation erforderlich, die subjektiven Wahrnehmungen durch weitere Daten zu ergänzen bzw. mit diesen zu kontrastieren.

Zur **Einschätzung der pädagogischen Qualität** in den teilnehmenden Einrichtungen – und damit auch der handlungsbezogenen Schwerpunktsetzungen – wurden sowohl zu Programmbeginn (t_0) als auch am Ende (t_2) Beobachtungen mit den Einschätzskalen KES-RZ (Tietze et al. 2017) und KES-E (Tietze/Roßbach 2018) bzw. der KRIPS-R (Tietze et al. 2005) vorgenommen. Die Erhebungen erfolgten jeweils in den Kindergruppen, in denen die Fachkraft im Anerkennungsverfahren zu diesem Zeitpunkt überwiegend tätig war. Dementsprechend wurden zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_0) neun Einschätzungen im Kindergartenbereich (KES-RZ und KES-E) und vier Einschätzungen im Krippenbereich (KRIPS-R) durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Enderhebungen (t_2) hatte eine Fachkraft im Anerkennungsverfahren vom ü3-Bereich in die Krippe gewechselt, eine Einrichtung hatte das Programm bereits vorzeitig beendet und drei Einrichtungen konnten aufgrund der Corona-Pandemie nicht mehr besucht werden. Somit

erfolgten nunmehr fünf Einschätzungen im Kindergartenbereich (KES-RZ und KES-E) und vier Einschätzungen im Krippenbereich (KRIPS-R). Die daraus resultierenden unterschiedlichen Stichproben führen dazu, dass die erhobenen Daten zu Beginn und am Ende des Programms vorsichtig zu vergleichen sind.

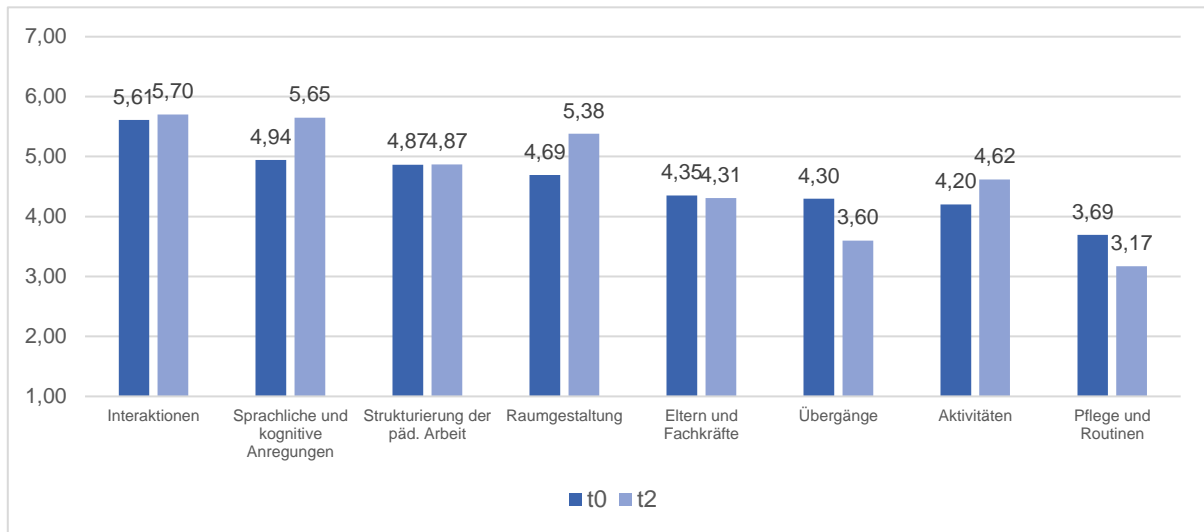
Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden sehr unterschiedliche Elemente in den Blick genommen: z.B. räumliche Bedingungen, materielle Ausstattung, pädagogische Interaktionen und bereichsspezifische Förderung. Jeder Bereich wurde unter mehreren Gesichtspunkten bewertet und hinsichtlich der für die Kinder erfahrbaren Qualität auf einer Skala von 1 (=unzureichend) bis 7 (=ausgezeichnet) eingeschätzt. Die Auswertungen der Einschätzungen mittels der **KES-RZ** zu Programmbeginn (t_0) ergab, dass im Durchschnitt eine mittlere bis gute pädagogische Qualität ($M= 4.58$) in den Einrichtungen realisiert wurde, wobei – trotz deutlicher Unterschiede zwischen den Einrichtungen – jeder **Kindergartengruppe** mindestens eine ausreichende Qualität attestiert werden kann ($Min=3.62$; $Max=5.08$; $s=.510$). Vergleicht man diesen Wert mit den Durchschnittswerten anderer Studien, die mit den gleichen Instrumenten ermittelt wurden⁵⁸, erscheint er durchaus positiv, was als gute Ausgangslage für die Projektdurchführung zu bewerten ist. Zum Programmende (t_2) zeigt sich hinsichtlich der pädagogischen Qualität eine minimale Steigerung des Mittelwertes ($M= 4.58$; $Min=4.18$; $Max=5.10$; $s=.336$). Für diesen Zeitpunkt kann dann sogar jeder Kindergartengruppe eine grundlegende entwicklungsangemessene Betreuung attestiert werden.

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Bereiche zeigt sich zu Programmbeginn (t_0) eine deutliche Diskrepanz zwischen der Qualität im Bereich „Pflege und Betreuung“ und der Qualität der pädagogischen Interaktionen und Anregungen. So erfüllte die Qualität der Pflege und Routinen die durch die KES-RZ gesetzten Anforderungen insgesamt nur zu einem Mindestmaß ($M=3.69$; $Min=1.50$; $Max=4.83$; $s=1.239$). In drei Einrichtungen verblieb sie in der Logik des Messinstrumentes sogar in einem unzureichenden Bereich (<3.00), während die Qualität der Interaktionen im Mittel im Bereich guter bis sehr guter Bildung, Erziehung und Betreuung lag ($M=5.61$; $Min=4.00$; $Max=6.67$; $s=0.799$). Diese Tendenz setzt sich in der zweiten Erhebungswelle (t_2) fort. Während sich die durchschnittlich erzielten Werte im Bereich „Interaktionen“ sogar minimal erhöhten ($M=5.70$; $Min=4.67$; $Max=6.83$; $s=0.968$), haben sich die Mittelwerte im Bereich „Pflege und Betreuung“ nochmal leicht verschlechtert ($M=3.17$; $Min=2.00$; $Max=4.20$; $s=0.818$); allerdings sind nur noch zwei Kindergruppen in einem unzureichenden Bereich (<3.00) zu verorten.

Positiv sind zu beiden Erhebungszeitpunkten vor allem die „Fachkraft-Kind-Interaktionen“ und „Kind-Kind-Interaktionen“ in den einzelnen Einrichtungen bzw. Betreuungsgruppen hervorzuheben. Der konstatierte Entwicklungsbedarf im Bereich „Betreuung und Pflege“ ist jeweils vor allem auf im Sinne der KES-RZ mangelhafte Sicherheitsvorkehrungen, Defizite bei den Ruhe- und Schlafzeiten sowie unzureichenden Hygienebedingungen bei den Mahlzeiten und Toilettenbesuchen zurückzuführen.

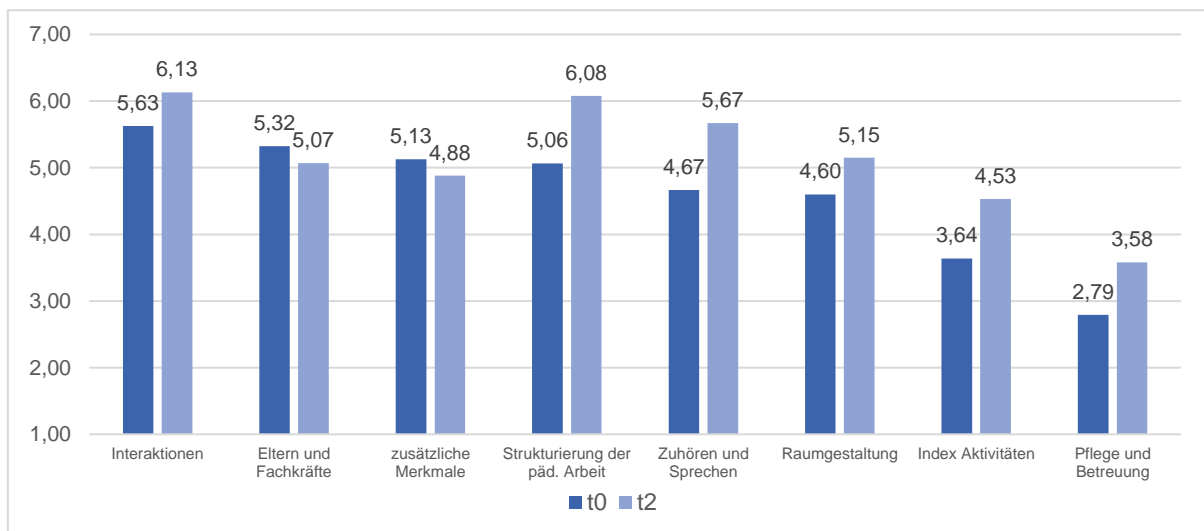
Einen Überblick über die Gesamtdurchschnittswerte der einzelnen Skalenbereiche zu beiden Erhebungszeitpunkten gibt Abbildung 30.

Abb. 30: Mittelwerte der einzelnen Subskalen zu Programmbeginn (t₀) und gegen Programmende (t₂) (KES-RZ)



Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Ausgangslage im **Krippenbereich**. Die vier eingeschätzten Krippengruppen erreichten hier in der Eingangserhebung (t₀) einen Gesamtdurchschnitt von M= 4.41 (Min=3.97; Max=4.82; s=.369) und lassen sich damit ebenfalls – im Vergleich mit anderen Studien - als überdurchschnittlich einordnen.⁵⁹ In der Enderhebung konnten für die teilnehmenden Kindergruppen ebenfalls höhere Durchschnittswerte konstatiert werden (M=4.95; Min=4.38; Max=5.23; s=.393), wobei die Stärken und Schwächen ähnlich angesiedelt sind wie im Kindergartenbereich (vgl. Abb. 31).

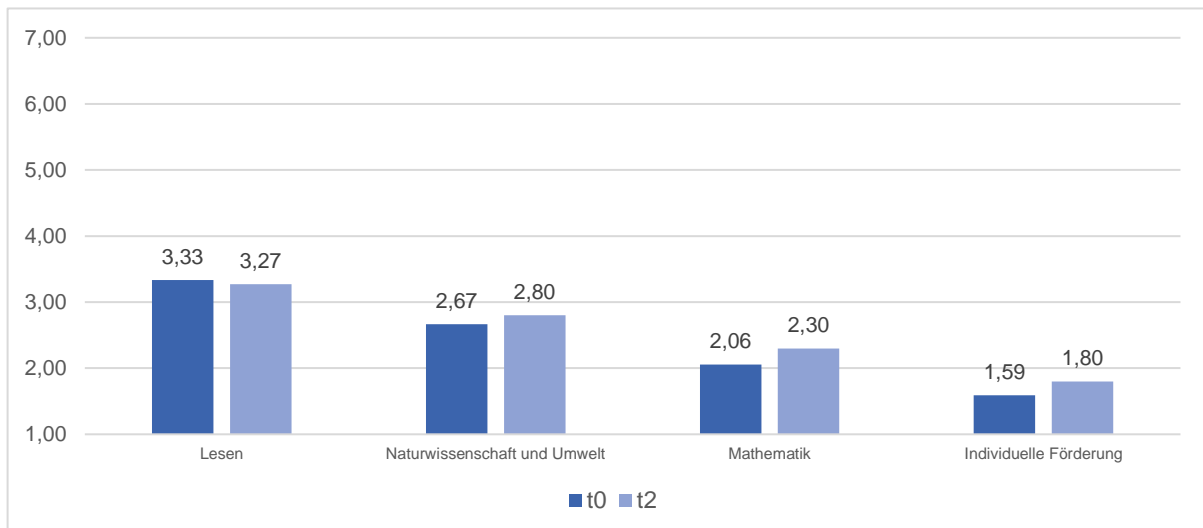
Abb. 31: Mittelwerte der einzelnen Subskalen zu Programmbeginn (t₀) und gegen Ende des Programms (t₂) (KRIPS-R)



⁵⁹ So wird beispielsweise in der NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2013) für die Kindergartengruppen auf Grundlage der KRIPS-R ein Gesamtdurchschnitt von M=3.93 errechnet, für die teilnehmenden städtischen Einrichtungen des Tübinger Qualitätsmonitorings zum Projektstart ein Mittelwert von M=4.24 (Faas/Dahlheimer 2019a).

In Bezug auf die **domänenspezifische Förderung** unterschreiten die eingeschätzten Mittelwerte in den neun Kindergartengruppen zu Programmbeginn (t_0) hingegen deutlich die Mindestanforderungen der KES-E ($M=2.57$; $Min=2.22$; $Max=3.22$; $s=0.334$). Lediglich eine Kindergruppe erreicht hier die Zone ausreichender Qualität (>3.00). Insbesondere die Ergebnisse der Einschätzung im Bereich ‚Individuelle Förderung‘ ($M=1.59$; $Min=1.33$; $Max=2.67$; $s=0.434$), der auch das Merkmal ‚Bewusstheit für kulturelle Vielfalt‘ ($M=1.44$; $Min=1.00$; $Max=2.00$; $s=0.527$) umfasst, verfehlen die durch die KES-E gesetzten Mindestanforderungen in allen Einrichtungen deutlich, was im Hinblick auf die inhaltliche Zielsetzung einer interkulturellen Öffnung gegenüber Fachkräften mit im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen als bedeutsam erscheint. In der zweiten Erhebungswelle (t_2) können den nunmehr fünf beobachteten Kindergruppen auch hier tendenziell leicht höhere Durchschnittswerte attestiert werden ($M=2.68$; $Min=2.06$; $Max=3.44$; $s=0.563$). Dies betrifft auch den Bereich ‚individuelle Förderung‘, der inhaltlich sehr stark mit den Inhalten des Programms zusammenfällt (vgl. Abb. 32).

Abb. 32: Mittelwerte der einzelnen Subskalen zu Programmbeginn (t_0) und gegen Ende des Programms (t_2) (KES-E)



Zwischen der auf Basis der KES-E ermittelten Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den einzelnen Einrichtungen wurde, insbesondere im Hinblick auf kulturelle Vielfalt und den Einschätzungen der Fachkräfte zu verschiedenen Handlungsfeldern ihrer Arbeit, kein signifikanter Zusammenhang ersichtlich. Dies könnte darauf hinweisen, dass positive Einstellungen nicht per se zu entwicklungsförderlichen Interaktionen führen, sondern durch spezifisches, handlungsorientiertes Wissen ergänzt und in entsprechende Handlungen transformiert werden müssen (vgl. hierzu auch Dahlheimer et. al. 2015; Faas et. al. 2016). Aufgrund der geringen Fallzahlen sollten solche Zusammenhangsmaße an dieser Stelle jedoch eher vorsichtig interpretiert werden.

4.4 Zusammenfassung

Das pädagogische Angebot und die realisierte Qualität in den am Programm ‚Vielfalt willkommen‘ teilnehmenden Einrichtungen wurden mehrperspektivisch untersucht. Die Einschätzungen der Einrichtungsteams zu verschiedenen Handlungsfeldern in ihren Einrichtungen und die

Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu deren Einbezug in den pädagogischen Alltag stellen in erster Linie subjektive Wahrnehmungen und Meinungen der Befragten dar. Diese Einschätzungen wurden schließlich durch weitere Daten ergänzt – mittels Beobachtungen zur realisierten Prozessqualität auf der Basis der KES-RZ, KES-E und KRIPS-R –, um Aussagen über die tatsächlichen Aktivitäten der Einrichtungsteams im Programmverlauf treffen zu können. Mit Blick auf die inhaltliche Zielsetzung des Programms scheint in diesem Zusammenhang besonders von Bedeutung, dass die Ergebnisse der Qualitätseinschätzungen im Bereich „Individuelle Förderung“, der auch das Merkmal „Bewusstheit für kulturelle Vielfalt“ umfasst, zeigen, dass die durch die KES-E gesetzten Mindestanforderungen in allen Einrichtungen deutlich verfehlt wurden (t_0). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t_2) sind lediglich tendenziell leicht höhere Durchschnittswerte sichtbar. Es wird somit zudem kein signifikanter Zusammenhang zu den Ergebnissen der Fachkräftebefragung ersichtlich, welche zwar eine Offenheit gegenüber Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund bereits zu Programmbeginn (t_0) sowie die Durchführung von Aktivitäten im Kontext interkultureller Öffnung konstatieren, jedoch häufig auf einem eher allgemein-abstrakten Niveau verbleiben. Veränderungen, beispielsweise hinsichtlich der Durchführung konkreter Angebote, zeigen sich hier gegen Ende des Programms (t_2). Die Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren betreffend zeigt sich, dass die Einbindung der Teilnehmer*innen in Aktivitäten im Programmverlauf nach eigenen Angaben zugenommen haben und auch interkulturelle Öffnungsprozesse in den Einrichtungen angestoßen und vorangebracht wurden.

5 Einschätzungen der Akteur*innen zu den Inhalten, der Organisation und dem Verlauf des Programms

Die bildungsbiographischen Hintergründe der am Programm teilnehmenden Fachkräfte (vgl. Kap. III. 2) sowie die Einstellungen und Erwartungen der Kolleg*innen in den Einrichtungen bzw. der Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen zu Programmstart (vgl. Kap. III.3) sind unmittelbar mit den Einschätzungen und Erfahrungen der Akteur*innen zu den Inhalten, der Organisation und dem Verlauf des Programms (Kap. III.5) verknüpft. Während die befragten Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Kapitel III.2.2 von ihren ersten Erfahrungen mit dem Anerkennungsverfahren berichteten und die Einrichtungsteams und Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen in Kapitel III.3.2 ihre Einstellungen und Erwartungen zum Programm äußerten (t_0), werden im Folgenden – im Rückblick (t_2) – die Perspektiven der verschiedenen Akteur*innen zum Programm dargestellt: der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren (vgl. Kap. III.5.1), der Einrichtungsleiter*innen und -teams (vgl. Kap. III.5.2), der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen (vgl. Kap. III.5.3), der Eltern (vgl. Kap. III.5.4) und der Programmverantwortlichen (vgl. Kap. III.5.5). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (vgl. Kap. III.5.6).

5.1 Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren

5.1.1 Behördliches Anerkennungsverfahren und begleitende Sprachkurse

Das **Anerkennungsverfahren** betreffend zeigt sich, dass vereinzelte Teilnehmer*innen zum Zeitpunkt der Interviews (t_2) bereits ihre Anerkennung erhalten und damit das Verfahren abgeschlossen hatten. Andere Teilnehmer*innen befanden sich kurz vor dem Abschluss des Verfahrens und hatten ihren Fachbericht bereits versandt bzw. mussten dies als letzten Schritt noch tun:

„Ja. Ist schon Ende November Anerkennung bekommen“ (TN01).

„Also es ist fast geschlossen. Also ich habe morgen, [...] März, endet sich die Anerkennungszeit und dann werde ich am Montag [...], schon anfangen als Erzieherin, also keine Anerkennungspraktikantin mehr. Ich habe schon mit der Stadt [...] den Vertrag unterschrieben, unabhängig von der Antwort von dem Regierungspräsidium. Den Brief habe ich noch nicht bekommen. Ich warte noch drauf und ich würde mich freuen, wenn diese Woche noch kommt. Aber ich hoffe, es sollte kein Problem sein. Ich mache mir keine Sorgen“ (TN06).

„Ja. Dann habe ich also offiziell bis [...] Mai meine Anerkennung, meine Berichte sind dabei schon fertig, muss nur ein paar grammatikalische Fehler noch verbessern“ (TN08).

„Läuft noch bis Ende von Juni. Ja, ich habe angefangen im letzten Jahr Februar 2019 oder? [...] Ja. Und das dauert 15 Monate. Und man denkt zuerst, es ist zu lang, aber ich brauche das auch. Ich habe mir gesagt, warum ist das nicht nur ein Jahr? Aber als ich angefangen habe, habe ich mir gesagt, nein, ich brauche 15 Monate, wenn ich auf zwanzig Monate auch, es geht bei mir, weil man profitiert viel von Zeit, wenn man auch in Praxis ist natürlich nimmt viel an, ja. Und ich freue mich, dass ich in so Projekt bin, weil alleine vielleicht kann ich nicht auch einen Kindergarten finden oder weiß ich nicht, was soll ich tun einfach? Ich bin neu da und es hat viel mich unterstützt. Und am Anfang auch, man hat keine Sorgen einfach. Vielleicht, wenn ich meine Bewerbung schicken zu einen Kindergarten alleine mit meinem Kopftuch, mit meiner Erfahrung auch oder Zeugnis, das wird immer schwer. Aber, wenn jemand auch da mich unterstützen, wird immer besser. Ja“ (TN07).

Dagegen befanden sich vereinzelt Teilnehmer*innen noch mitten im Anerkennungsverfahren:

„Bei mir noch nicht [abgeschlossen]. Ich habe vielleicht vor zwei Wochen mit einer Frau von [...] Hochschule. Sie hat mich kontaktiert. Und jetzt ich habe fünf Module bekommen, was soll ich machen. Und jetzt beginnt Anerkennungsprogramm für mich. Das war eine Praxisphase quasi. Und jetzt muss ich noch diese fünf Module. Das ist quasi ein kleiner Fachbericht, muss ich das machen. Und dann bin ich anerkannt als Heilpädagogin“ (TN09).

Über die **Laufzeit des Praktikums in den Einrichtungen** äußerten sich die Teilnehmer*innen unterschiedlich. Insgesamt wurden Laufzeiten zwischen 9 und 15 Monaten genannt, wobei zum Teil Verlängerungen inbegriffen waren:

„Praktikum für Anerkennung musste 15 Monate dauern und seitdem arbeite ich immer noch hier, also nach der Anerkennung“ (TN01).

„[D]ann ich hätte erstmal neun Monate gebraucht, aber wie gesagt, da ich Teilzeit gearbeitet habe, also 65 Prozent [...] dann es hat sich bis 13 Monate verlängert. Nein, Moment. 15. Ich habe im Januar angefangen. Januar, Februar, März. Also 15 Monate, genau“ (TN06).

„Ja, verlängert wurde. Also ich habe reduziert und dann wurde Praktikum [...] Zeit verlängert bis Mai, ja“ (TN08).

„Ich habe ein Jahr und morgen ist letzte Jahr und dann geschafft“ (TN14).

„Neun Monate in der Kita, und drei Monate in der Schule“ (TN10).

Hinsichtlich der **sprachbezogenen Förderung** berichtete ein Großteil der Befragten davon, an einem Sprachkurs im Rahmen des Programms ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ teilgenommen zu haben. Einzelne Befragte besuchten allerdings bereits vor Teilnahme am Programm einen Sprachkurs, beispielsweise kurz nach ihrem Umzug nach Deutschland. Sofern keine Teilnahme am Sprachkurs erfolgte, wurde dies u.a. mit bereits geprüften Sprachkenntnissen begründet. Einige Teilnehmer*innen gaben an, noch auf ein Zeugnis bzw. eine Teilnahmebestätigung zum Zeitpunkt des Interviews zu warten:

„Ja. Das war im Dezember schon abgeschlossen. Wir haben eine Prüfung schon geschrieben“ (TN01).

„Nein, weil ich hatte schon eine C1-Prüfung absolviert und dann hatte ich das nicht gebraucht“ (TN06).

„Ich habe B2 Prüfung gemacht letzten Dezember und ich habe Zertifikat bekommen auch im Januar. Und ich habe geschafft“ (TN07).

„Ich habe eine Eins bekommen. Also B2“ (TN12).

„Ja. Mein Zeugnis noch nicht bekommen, aber ich warte. Ich bin zufrieden“ (TN11).

Jedoch haben nicht alle Teilnehmer*innen den Sprachkurs erfolgreich abgeschlossen, so dass vereinzelt berichtet wurde, weiterhin einen Sprachkurs zur Verbesserung der Sprachkenntnisse zu besuchen und die Prüfung nachzuholen:

„Ich bin so mit Mündlichem, das für mich nicht so schwer, aber in Grammatik, das war das schwerste für mich Aufgabe und ich habe nicht bestanden“ (TN10).

„Ja, ich habe mit Sprachkurs teilgenommen, B2, aber das ist nicht genug. Ich habe nicht bestanden in Prüfung. [...] Ich habe nur drei Monate, dann sofort herkommen auf die Arbeit und ich möchte jetzt Deutschkurs besuchen“ (TN14).

„Habe noch einen Sprachkurs für mich selber, hingehen und selber bezahlen“ (TN10).

„Ich habe B1, aber leider mit B2 ich habe nicht verstanden. [...] Aber zu Hause habe ich jeden Tag eine Stunde, zwei Stunden gelernt. Vielleicht in Zukunft, nicht vielleicht, ich bin sicher, zukünftig zu machen ich die Prüfung wiederholen“ (TN16).

In den Interviews wurde von den Befragten mit den Sprachkursen die Hoffnung auf ein festes Arbeitsverhältnis verbunden. So bestand die Vermutung, dass bei schlechten Deutschkenntnissen ein Arbeitseinstieg nach Ende des Programms nicht möglich sein wird:

„Ich weiß, ich habe nicht neue Vertrag hier haben, weil mein Deutsch nicht gut. Ich bin sicher, das ist. Weil hier gibt es, soll auch mit Kinder sprechen, nicht nur arbeiten, nur essen, nur wegkehren. Sollen auch die Kinder gut lernen, soll eine richtig Sätze sagen. Wenn Kinder sagt ‚Wasser‘, dann sagst du: ‚Ich möchte bitte ein Wasser, ein Glas Wasser‘. Zum Beispiel. Ich kann das nicht sicher. Deswegen ich habe nicht neue Vertrag hier“ (TN14).

Vor diesem Hintergrund wurde der Besuch eines weiteren Deutschkurses nach Ablauf des Programms geplant, auch, um sich dem Sprachniveau anderer Programmteilnehmer*innen anzunähern und sich im Kitaalltag (sprachlich) besser einbringen zu können:

„Ich habe gesagt: ‚Ich möchte Deutschkurs besuchen, weil mein Deutsch nicht so gut, und ich möchte mitarbeiten‘ [...]. Ich habe immer hier Idee, aber kann ich nicht sagen, weißt du? Weil mein Deutsch nicht so gut, dann einfach leise. [...] Alle Kollegen in meine Projekt wir gehen und fragen. Sie hat seit zehn Jahre, sie hat zwanzig Jahre, sie fünfzehn Jahre und alle hat B1, B2, sie gut mit Deutsch. Und ich habe nichts. Deswegen ich möchte Deutschkurs besuchen [...]“ (TN14).

Auch Teilnehmer*innen mit bestandenem Sprachkurs gaben an, weiterhin ihre Deutschkenntnisse verbessern zu wollen. Dabei wurde beschrieben, dass der pädagogische Alltag und die Durchführung von Angeboten durch das noch bessere Erlernen der deutschen Sprache vereinfacht werden kann:

„Ja. Normalerweise ich möchte wieder besuchen Deutschkurs. [...] Ja, ja. Ist nicht reicht. Doch B2-Prüfung bestanden, aber sprachlich ist nicht so fließend“ (TN11).

„Kinderlieder auch zuhause höre ich viel jeden Tag. Und ich habe schon Angebote mit Kindern gemacht in Erziehungsgruppe. [...] ich habe schon zu meinem Leiter gesagt, ich will einmal probieren, ein Angebot zu machen, erstes Mal. Und das war für mich, mit der Methode und der Vorbereitung einfach, ich weiß genau, was ich will und was das Ziel ist von meinem Angebot, aber was war schwierig? Die Sprache, um Kontakt zu machen. Wissen Sie, die Sprache ist alles auch. [...] Ja, schwierig. Jetzt ist viel, viel, viel, viel besser, mir geht es auch viel besser, ich brauche nicht so viel konzentrieren, ich brauche nicht so viel im Stress sein“ (TN07).

*„Ich habe auch eine Eingewöhnung machen [mit Kolleg*in]. Mit dieses kleine Mädchen, [...], weißt du? Das ist mit mir immer bleiben, das ist gut Gefühl, wenn dieses Kind möchte nur mit mich bleiben. Ich habe eine Eingewöhnung machen [...]. Die [Kolleg*in] hat ein Woche krank und hat ein Woche Urlaub und dieses Kind bleibt mit mir. Und ich spreche mit Mutter und sag: ‚Mein Deutsch nicht so gut, könntest du bitte langsam?‘ Und sie hat gesagt: ‚Alles gut, ich habe alles verstehen und alles gut‘. Und jetzt ist super, dass ein Eingewöhnung gelaufen. Das ist wichtige [...] dieses Elterngespräch. Deswegen ich möchte Deutschkurs besuchen“ (TN14).*

Als **zu erbringende Nachweise für das Anerkennungsverfahren** wurden seitens der Befragten zum einen der **Lebenslauf, übersetzte Zeugnisse bzw. Diplome, Arbeitsnachweise und Arbeitszeugnisse aus dem Heimatland** sowie **eine Meldebescheinigung** aufgezählt:

„Also ich musste erstmal mein Diplom [aus dem Heimatland] übersetzen lassen und genau. Also mein Diplom und meine Erfahrung in den verschiedenen Schulen, wo ich gearbeitet habe [...], mit meine Stelle und die Stunden, die ich da gearbeitet habe. Also bisschen detailliert. [...] Genau, sowas wie ein ausführlicher Lebenslauf. Genau. Und ich glaube, das [...] ist schon lange her, ein Jahr. [...] Ah ja, Wohnort, Meldebescheinigung oder sowas.“ (TN06).

Auch die **Bewerbung** sowie das **Bewerbungsgespräch** wurden in diesem Zusammenhang genannt; ebenso das **Arbeitszeugnis** bzw. das **beendete Praktikum** als auch der benötigte **Fachbericht**. Nicht zuletzt wurden als weitere Maßnahmen der im Programm ‚Vielfalt willkommen‘ integrierte **Online-Sprachkurs** sowie die **Seminare** thematisiert:

„Und das war großes Interview mit mehreren Personen“ (TN07). Arbeitszeugnis und Fachbericht mit einem pädagogischen Thema“ (TN01).

„Bericht und abgeschlossene Praktikum, das ist halt vorbestimmt von dem Regierungspräsidium in Stuttgart“ (TN12).

„Und auch wir haben viele Unterricht im BBQ. Wir haben dreimal oder viermal im Monat im BBQ gehen mit Professorin, lernen viel. Und Deutschkurs. Und nur das und arbeiten“ (TN14).

Das Anerkennungsverfahren und die damit verbundenen Nachweise betreffend wurde auch die **eigene Erwartungshaltung der Teilnehmer*innen** im Vergleich zur tatsächlichen Teilerkennung als Herausforderung benannt:

„Doch war schwierig. Ich habe versucht, schon ein bisschen reden, ob es vielleicht als Erzieherin anerkannt konnte, durfte, aber leider hier bei uns in Baden-Württemberg ist es ein bisschen anders als Norden und so. Ja, es ist ein bisschen schwieriger. Aber es in Ordnung, auch für Kinderpflegerin ist es auch in Ordnung.“

[...] Ja, versucht, so ein bisschen hohe Stücke zu bekommen, aber dort mit den ganzen Unterlagen, ich habe ein bisschen mehr erwartet, aber leider war nicht so. [...] da war ich ein bisschen enttäuscht, aber ich habe [...] okay ich lass es, es ist so“ (TN08).

Als **Schwierigkeiten im Anerkennungsverfahren** wurden zum einen der **enge zeitliche Rahmen zur Beschaffung der notwendigen Dokumente**, zum anderen **sprachliche Herausforderungen** angeführt, nicht zuletzt **beim Schreiben des Fachberichts**:

„Und ich habe meinen Index nicht gehabt, ich weiß nicht, wo mein Index gibt, das habe ich dann erst gedacht: ‚Nein, das schaffe ich nicht. Das klappt nicht‘. Aber dann der Gedanke hat mich nicht losgelassen, und habe ich dann meinen Laptop angemacht zuhause, und habe ich und meine Uni gefunden, und dann habe ich angerufen in Archiv, und da war so ein netter Mann, der hat gefunden meine Kopie von meinen Prüfungen, und hat das mir dann auch per Mail geschickt. Und dann habe ich abends einen Dolmetscher gefunden, der das auch sich bereit erklärt, das zu übersetzen, und das hatte doch geklappt“ (TN12).

„Dass am Anfang alles schwer ist. Das Schwerste ist die Sprache. Und dann neues System kennenlernen. Aber das braucht nicht so viel Zeit als die Sprache“ (TN10).

Unterstützung hatten die Befragten zum einen **in den Einrichtungen direkt**. So wurde beispielsweise die Gruppenleitung als Ansprechpartner*in genannt. Auch weitere Kolleg*innen sowie die Kitaleitung nahmen die Rolle der Ansprechpersonen ein:

„Aber ich konnte ja mit meiner Gruppenleitung zusammen reden und darüber sprechen, und ich habe Hilfe von ihr bekommen“ (TN01).

„Alle ist nette und freundliche. Alle helfen gerne. Und Kollegin auch so. Chefin zum Beispiel“ (TN11).

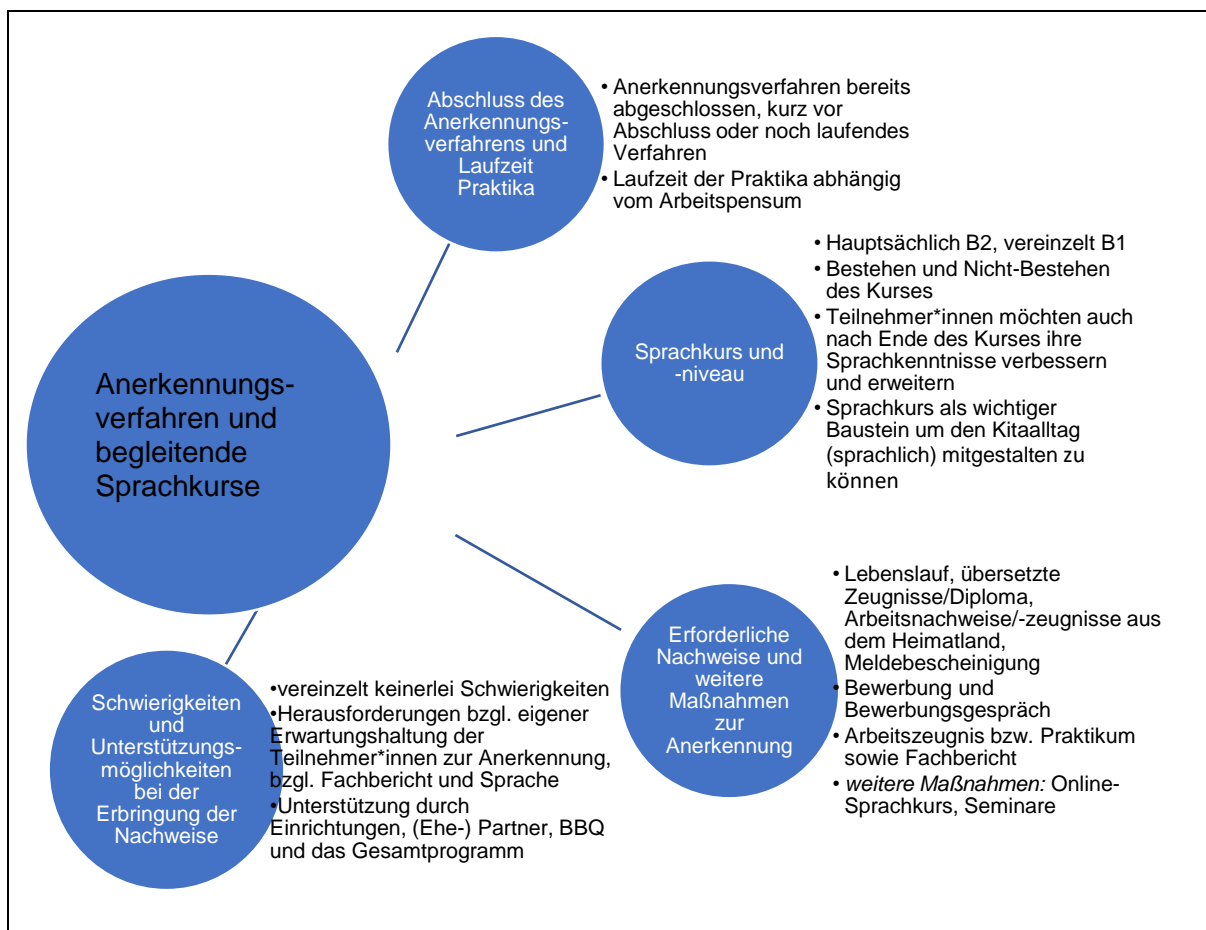
Zum anderen bestand **Unterstützung durch die eigenen (Ehe-)Partner*innen**. Auch die **Mitarbeiterinnen von BBQ** wurden als sehr hilfreich genannt. Nicht zuletzt wurde das gesamte **Programm ‚Vielfalt willkommen‘** als Unterstützung beschrieben:

„[U]nd dann hat er mich sehr gut unterstützt, natürlich mit den Dokumenten und alles“ (TN06).

„Hilfsbereit. Ja, irgendwelche Probleme oder Fragen, wenn ich habe. Ja. Und sie [Mitarbeiterin von BBQ] war immer da“ (TN09).

„Ja, das ist, alle! Das ist, ja, du, [Mitarbeiterin von BBQ], Frau Professorin, BBQ, Robert Bosch. Ohne das kann ich nicht schaffen. Ohne dieses Programm kann ich nicht schaffen. Ich habe mit B1-Deutschkurs besuchen nur drei Monate und dann komme ich hier, ich habe nicht Prüfung machen. Und die Lehrerin immer sagen: ‚Du kannst nicht hier arbeiten‘. Ich sage immer, ‚Ich bin Lehrerin, ich habe zwanzig Jahre als Lehrerin gearbeitet in meine Heimat. Was kann ich hier in Deutschland machen?‘ Und sie immer sagt, ‚Nichts. Vielleicht Putzfrau, wenn du möchtest‘. Sie hat immer sagen, ‚Nichts, weil du hast Kopftuch‘. Aber mit Robert Bosch ich habe das hoffentlich, das ist neue Leben, ich habe jetzt neue Leben. Ich habe jetzt Sicherheit, sagen: ‚Ich bin Kinderpflegerin, ich arbeite [...]‘“ (TN14).

Abb. 33: Zusammenfassende Einschätzungen zum Anerkennungsverfahren und den begleitenden Sprachkursen



5.1.2 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit

Die meisten Fachkräfte gaben an, dass sich ihre **Erwartungen an das Programm** insgesamt **erfüllt** haben bzw. **übertroffen** wurden:

„Und ich fühle mich jetzt mehr sicher. Was ich mache, was ich machen soll. Ja. Was ich machen muss“ (TN01).

„Das war viele Fragen, welche ich möchte Antwort kriegen. Aber ich denke, das war gut“ (TN10).

„Jetzt ich kann mich nicht erinnern genau, welche Erwartungen hatte ich am Anfang. Weil, ich war sehr überrascht überhaupt, dass ich habe eine Möglichkeit. Weil, wenn ich bin Deutschland gekommen, ich habe in einem Restaurant gearbeitet. Und ich habe gedacht: ‚Okay, bis Rente ich bleibe hier‘. Und dann ich habe mich für dieses Projekt beworben. Und wenn Sie haben mir ‚Ja‘ gesagt: Wow. Ich wusste nicht: Okay, was passiert jetzt in nächster Zeit? Aber dann das war eine gute Zeit. Ein Jahr, so viele Seminare. [...] Aber zum Beispiel, dass, wenn hier jemand weiß: ‚Okay, jetzt kommt jemand und hilft mir. Und ich muss nicht alles alleine machen‘. Das ist schon ein gutes Gefühl. Und ja, zum Beispiel für mich das war echt gut. Und zum Beispiel ich hatte eine Möglichkeit, Teilzeit zu arbeiten. Am Anfang ich habe Vollzeit gearbeitet. Und dann habe ich gesehen: Jetzt das kann ich nicht. Und ja, dann wieder [Mitarbeiterin von BBQ] war da. Und sie hat gesagt: ‚Okay, machen wir dann so‘. Und ja, ich habe schon gesagt, dass für mich alles war echt gut. Darf ich noch was sagen? [...] Das war mehr als habe ich erwartet“ (TN09).

Dies wurde u.a. auch damit begründet, dass die Teilnehmer*innen andere Vorstellungen vom Verlauf des Programms hatten, so dass der tatsächliche Ablauf ihre Erwartungen übertraf:

„Ich habe, wenn ich anmelde mit diesem Programm, ich habe gedacht, das ist ohne Arbeiten. Einfach lernen, wie Deutschkurs oder ich weiß nicht. Und in [meinem Heimatland], wenn ich anmelden zum Beispiel nach dem Abitur. [...] Ausbildung mache ich, das ist nach dem Abitur, dann gehe ich in die Schule, zwei Jahre, und danach gehe ich in arbeiten, Praxis. Aber hier, wenn ich anmelden, dann habe ich gedacht, komme ich jeden Tag Kurs, wie Kurs. Aber wenn komme ich in Arbeit, dann das ist, ich habe gedacht, das ist besser, [...]. Eben Bücher oder eben Lernen, nicht wie man arbeiten. Wie man das machen mit und mit Auge schauen. Und das ist gut, wir machen Praxis, wir machen auch Unterricht“ (TN14).

Die Frage nach den **konkreten Erfahrungen im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen** beantworteten die Befragten auf zwei Ebenen: So wurden zum einen die Inhalte sowie die didaktische Gestaltung der Seminare genauer beschrieben, zum anderen die persönlichen Beziehungen und Seminaratmosphäre in den Blick genommen. Die **Inhalte** der Seminare betreffend wurde beschrieben:

„Also, wir hatten, ich weiß es nicht mehr, acht, glaube ich, Seminare, Seminareinheiten, die waren mehr, aber acht Themen. Und, ja, es ging um ein paar pädagogische Themen, zum Beispiel die Eingewöhnung, was noch? Die rechtlichen Sachen der Arbeit. Ja, und viel noch“ (TN01).

„Was waren das alles? Für Pädagogik, für Qualifizierung, für neues System, für neue Augenblick, für Leben in Deutschland. Alles vielleicht, was wir müssen wissen, auch erste Schritte in Kita oder in der Schule. Ich denke, das waren Hilfen auf jeden Fall“ (TN10).

„Ich fand das sehr interessant und sehr so vielseitig vorbereitet. Also wir waren auch sehr aktiv dabei, Gruppenarbeit, und ich fand das auch sehr wichtig, dass wir durften dadurch auch Blick in Bildungssystem hier von Erzieherin auch reinwerfen, und dann natürlich man lernt nicht alles so, wie in ganz normalem Ausbildung, aber da wissen wir mindestens, wo wir dann nachschauen müssen, wenn wir etwas brauchen“ (TN12).

Die Atmosphäre in den Seminaren wurde von den Teilnehmer*innen positiv und als gute soziale Erfahrung beschrieben:

„War immer sehr freundlich, sehr kommunikativ, sehr viele gute Stimmung. Also wir sind alle in verschiedenen Ländern, wir sind alle gleiche Ebene, gleich wie wir. Und war er, ja, toll, macht immer so viel Spaß. Also wir haben immer gewünscht, mehrere Tage, das ist wie ein Entspannungstag nach der ganze Woche Stress in dem Kindergarten und Treffen dort, war immer sehr angenehm“ (TN08).

„Ach, toll! Ich erste Seminar gegangen. Oh! Ja, das ist mein Platz ich hab gesagt. Weil ich lebe 19 Jahre ungefähr in Deutschland und ja erster Seminartag [Professor] und erklärt bisschen Pädagogisches wie was machen mit Kindern. Und tolle Atmosphäre und ja toll, toll, toll!“ (TN11).

Es kann festgehalten werden, dass der Großteil der Befragten mit den Seminaren sehr zufrieden war; ebenso mit der Prozessbegleitung und dem Fachtag:

„Wir hatten gute Dozenten. Zum Beispiel ein Professor, er war mit ganz viel Erfahrung. Und wir haben so viel gesprochen. Und wenn kommt so eine Person, er kann immer etwas Neues und Schönes und Wichtiges kann er sagen. Und zum Beispiel ich mag das. Und ich höre gerne, wenn jemand so spricht. Ja“ (TN09).

„Ja. Alles, alles wunderbar. Alles toll“ (TN11).

„Ja. Also das Thema hat mich natürlich total interessiert und getroffen. Und mir hat doch was beigebracht [die Prozessbegleitung]. Also erstmal, ehrlich gesagt, das Thema finde ich total aktuell. Und dann habe ich auch mein Team erlebt und besser kennengelernt, weil so passieren sollte [...] Austausch [...]. Genau, dass die Leute sich äußern. Und wir sind in einer anderen Umgebung. Und alleine das war für mich sehr interessant. Weil ich weiß, nicht jeder war zufrieden, mit dem, wie soll ich das nennen? [...] Mit [...] Veranstaltungen. Genau. Aber ich habe das trotzdem sehr interessant gefunden“ (TN06).

„Das war total schön, es hat mir viel gefallen [der Fachtag]. Soll ich auch erklären, wie war das? Ja, am Anfang zu Kennenlernen von die Leiterin von Projekt und die Leute, die im Projekt arbeiten. Und wir haben uns auch kennengelernt, die Kolleginnen oder die Mitarbeiterinnen. Und es gab viele Fotos und jeder hat

ein Foto oder mehr ausgesucht und wir haben über die Fotos, als pädagogisch oder wie sehen die Fotos erklärt. Und was gab es auch noch? [...] [E]infach war gut für uns auch. Wir haben auch angemalt und gemalt auf Bilder, wie war unser Weg vom Anfang in unserer Heimatland bis jetzt und unsere Erfahrung auch, wie war das? Jeder hat auch was gemacht. Ich kann gut malen, ich habe gut gemacht. Ja, das ist mein Talent, kann ich sagen. Dann haben wir Mittagessen und dann [...] sie haben uns auch erklärt, das Projekt, wie geht es darum auch? Und was haben wir von Programm ganze Jahr? Sie haben uns das gezeigt auch in diesem Tag, welche Seminare haben wir“ (TN07).

Als besonders **eindrückliche Themen der Seminare** nannten die Befragten das **offene Konzept, rechtliche Themen, trägerbezogene Informationen** als auch die Einheiten zum **Orientierungsplan**:

„Ja. Weil zum Beispiel offenes Konzept. Und ja, das war etwas Neues. Und dann wusste ich nicht: Okay, das habe ich etwas gehört [...]. Aber ja, letztes ganzes Jahr ich habe so viel gelernt und so viele neue Erfahrungen gesammelt. Und das ist für mich sehr wichtig“ (TN09).

„[V]om Konzept hier, das war so viele Pädagogen bei uns, und die hat über die Konzepte erklärt, was es Neues, wie offene oder zu System das gibt in Kitas. Weil in unserem Land immer Grenzen, jede Gruppe, ja, wir haben keine gemischten, nur wenn kleines Dorf oder noch etwas, wo weniger Kinder, dann haben wir gemischte Gruppe, aber das zum Beispiel war ganz, ganz Neues. Und bei Kongress vom Konzept dann wir waren in Sommerzeit, das war auch gut, weil dort haben wir viele, kann man sagen, theoretische und praktische Übungen gemacht, welche für mich waren die bekannt, ja. [...]. Aber insgesamt, das war interessant, sehr“ (TN10).

„Sehr gut. [...] Also das hat zumindest für mich, also es ist ganz andere Inhalt im Vergleich von [Heimatland] und vor zwanzig Jahren, wenn man guckt, also es ist alles viel entwickeln. Und es ist was anderes. Und es ist auch sehr wichtig, was verschiedene Stichpunkte, dass wir noch achten lernen, wie sozial ist, wie ..., wie die Rechte von Kindergarten oder allgemein vom Träger. Das waren gute Informationen. Schade, gibt es nicht mehr“ (TN08).

„Ja, es ist schwer, das alles. Also ich finde, dass, die ersten Seminare mit dem Professor [...] glaube ich, ja, wo wir haben uns intensiv mit dem Orientierungsplan beschäftigt, waren auch sehr interessant und sehr hilfreich, und dann, also eigentlich alle. Alle. Also alle haben uns sehr gut gefallen, da habe ich auch Rückmeldung dann von Kolleginnen und Kollegen. Also wir waren wirklich froh, dass wir da dabei teilhaben durften. Teilnehmen“ (TN12).

„Die Seminare waren alle zusammen, [...] wichtig, aber sie hat auch sehr viel Zeit für uns investiert, welches Thema war zum Beispiel gar nichts bekannt für mich. Und das war interessant, und die Themen welche habe ich in meinem Land gehört, das ist wie eine Wiederholung, aber für mich alles interessant, was Neues ist. Wenn wiederholt so“ (TN10).

Mit Blick auf die **Seminargestaltung** wurden insbesondere bestimmte **Methoden, das aktive Mitwirken und Ausprobieren** sowie die zur Verfügung gestellten **Materialien bzw. Unterlagen** als **eindrücklich** herausgestellt:

„Das war auch interessant mit Professor [...]. Wir waren vielleicht dreimal oder viermal, wir haben Seminare gemacht bei ihm. Und zuerst die Methoden haben mir viel auch gefallen. Zuerst er hat uns in eine Situation gelassen [...], und wir haben uns gefragt auch, warum machen wir sowas? Aber manchmal, das war sehr einfach oder man denkt warum? Und wir haben die Situationen gemacht und am Ende bekommen wir die Ergebnisse. Und wenn man probiert, [...] man profitiert mehr, als, wenn man nur zu hören oder nur zu sehen, ich habe selber probiert. Und wir waren wie die Kinder und das macht auch Spaß, mehr lernen und das bleibt immer im Kopf, man vergisst das nicht. Und er hat viel auch bemüht, auf uns zu lernen“ (TN07).

„Für mich ganz besonders. Ich hatte alle Unterlagen bei mir eingeklebt und ich schau immer nach, dass wenn ich hier ein Gespräch hatte, das hilft mir sehr, dass ich auch ein bisschen mit den Themen auch mitkommunizieren kann“ (TN08).

Neben den Seminaren beschrieben die Befragten auch **Inhalte der Prozessbegleitung** sowie damit verbundene **Teamprozesse**, die sie als eindrücklich wahrgenommen haben. Auch die **Übertragung** der hier besprochenen Themen auf den Kitaalltag, wurde seitens der Befragten als bedeutsam eingestuft:

„Also sie hat über die Vielfalt gesprochen. Aber es war von Anfang an, glaube ich, nicht ganz klar für meine Kollegen, sogar für mich dann, sage ich, nun ich hatte immer eine positive Haltung. Und trotz meiner langen Erfahrung und alles, ich bin immer noch neugierig und ich denke, man lernt immer weiter. Also und dann war das Thema Vielfalt und wir haben ein bisschen überprüft, wie in Wahrheit inwieweit unser Kindergarten Vielfalt ist. Und es ist eigentlich nicht so. Also wir haben doch Kinder aus der ganzen Welt. Aber man sieht das hier nicht. Und wir geben nicht so, wie soll ich das sagen, es ging einfach um uns selber zu gucken und das machen wir alle nicht so gern. Und nicht alle mögen, wenn jemand sagt, das musst du verbessern. Und ich glaube, das war der Punkt. Viele Kollegen haben sich getroffen gefühlt. Wie, du machst nicht deine Arbeit gut. Und das war eigentlich in meinen Augen nicht das Ziel, sondern: ‚Guck mal, vielleicht können wir doch was ändern‘. Aber nicht wie ein Schimpfen, sondern ein: ‚Das müssen wir eigentlich ständig machen‘. Wir sind Erzieherinnen. Wenn was nicht klappt, müssen wir das ändern. Und jetzt bin ich vielleicht weg von der Frage. Also doch, ich war zufrieden mit dem Inhalt, mit der Frau, die die [...] Prozessbegleiterin. [...] Und ich war auch trotz wie alles gelaufen ist, auch froh, dass ich mein Team so erlebt habe, unzufrieden und böse. Das bringt auch was“ (TN06).

Mit Blick auf die **Beteiligung bei der Ausgestaltung der Weiterqualifizierungsangebote**, auch im Rahmen der Prozessbegleitung, gaben einige der befragten Fachkräfte an, dass sie **Einfluss auf die Inhalte der verschiedenen Veranstaltungen** nehmen konnten:

„Ja, sie haben immer gesagt, was ihr braucht, uns gefragt, was ihr braucht auch. Ja, immer. Und wir haben auch Vorschlag, nächstes Seminar oder machen sie noch einen Termin [...] Das war total schön“ (TN07).

„Ja, sie haben uns immer gefragt. Und wir haben auch Vorschlag oder: ‚Was brauchen wir in diesem Moment? Und wo können sie uns unterstützen?‘ Und ja, vielleicht: ‚Was ist für uns wichtig? Was brauchen wir?‘ Das war immer Thema“ (TN09).

Es gab hierzu aber auch entgegengesetzte Stimmen – in Abhängigkeit von den jeweiligen Weiterbildner*innen/Prozessbegleiter*innen. In einem Fall wurde berichtet, dass ein Kita-Team im Rahmen anderer, programmunabhängiger Fortbildungen und Veranstaltungen bereits ein bestimmtes Thema bearbeitet hatte, das dann aber durch den/die Prozessbegleiter*in weiter aufgegriffen wurde. Dies wiederum wurde von Teamseite als **Wiederholung eines bereits bekannten Themas** mit Unzufriedenheit aufgenommen.

„Nein, das hat für uns vorbereitet“ (TN10).

„[D]as war schon eigentlich für uns vorgeschlagen, ja, ja“ (TN12).

„Und die Sache ist, das Team hatte vor kurzer Zeit eine Fortbildung in Bezug mit das Thema [Vielfalt] gemacht und deswegen war es für sie Doppelmoppel irgendwie. Und sie hatten sich nicht das Thema ausgesucht. Vielleicht sie hätten sich anderes Thema ausgesucht. Das war einfach nur Unglück, weil das war so geplant, also dann hätten wir vielleicht im Voraus genug gewusst, was für ein Thema wir handeln würden. Dann hätten wir vielleicht darüber reden können. Sagen, vielleicht passt dieses Thema nicht genau. Oder sie hätten vielleicht eine andere Fortbildung sich ausgesucht. Also entweder oder. Weil das war ein bisschen wie ‚Warum jetzt schon wieder?‘ Und das, glaube ich, war das Problem eigentlich“ (TN06).

„Also ich habe es in Ordnung gefunden, ich hätte mich über jedes Thema gefreut, aber in Zukunft wäre es besser [miteinbezogen zu werden]. Weil Sie wissen, wir alle haben Fortbildungen etc. Dann, wenn man weiß, ah, das kommt noch, weil das war von Anfang an fest, was alles dann, es ist, glaube ich, angenehmer für das ganze Team“ (TN06).

Das **unterschiedliche Sprachniveau der teilnehmenden Fachkräfte** wurde in diesem Zusammenhang als problematisch betrachtet, da es das Diskutieren und Sich-Einbringen erschwerte:

„Manchmal ja. Manchmal das war Problem, weil, wie kann ich sagen? Pädagogische Vokabular oder, ja, das war ein bisschen schwierig. Wir haben mit B1 plus gestartet am Anfang Projekt. Und ja, zum Beispiel das war vielleicht ein Nachteil: War zwölf Kollegen. Und zum Beispiel manche sind schon ganz lange in Deutschland, über zehn Jahre. Und sie können schon sehr gut sprechen. Und zum Beispiel, manche sind nur ein oder zwei Jahre. Und wir können [...] ja, noch nicht so gut. Und dann, das war auch Problem mit unserem Sprachkurs. Wir sind alle in unterschiedlichem Niveau. Und dann können wir nicht so gut diskutieren und sagen, was wir wollen oder was wir möchten“ (TN09).

Während einige Teilnehmer*innen ihre Zufriedenheit gegenüber den Inhalten der Veranstaltungen zum Ausdruck brachten und angaben, dass sie sich keine weiteren inhaltlichen Ergänzungen gewünscht hätten, äußerten einige Befragte **weitere Themenwünsche**, die ihnen im Rahmen der Veranstaltungen fehlten. Genannt wurden beispielsweise weitere Informationen zum Fachbericht, ein anderes Sprachniveau, konkrete Vorlagen zur Kommunikation mit Kindern im Kitaalltag sowie Didaktik.

„Ich glaube, die pädagogischen Themen waren ganz gut organisiert, ganz gut behandelt, sozusagen. Aber ich würde mehr Hilfe vielleicht bekommen wegen des Fachberichts“ (TN01).

„Also, wir haben ein Seminar gemacht für das Schreiben des Fachberichts. Aber ich war schon fertig. Das hat mir nicht geholfen. [...] Die anderen haben Hilfe bekommen, ja, das ist sicher. Aber für mich war es zu spät“ (TN01).

„Ja. Ich hätte gerne zuerst nicht nur B1, wenn wir anfangen. Ich weiß nicht für die anderen, aber es hat mir nicht gereicht, kann man sagen. Ich hätte gerne noch zuerst B2 zum Beispiel haben. Und was auch fehlt, also sie haben auch uns viel Unterlagen zum Beispiel gegeben, aber das war zu viel in einem Mal manchmal für mich, weil meine Sprach passt nicht und ich konnte nicht alles lesen. Wenn ich da bin und ich nach Hause zurückgehen auch, es war ein bisschen zu viel für mich. Und mit Vollzeit anfangen, dass man auch kann das aussuchen, muss nicht auch, aber ich habe mit Vollzeit angefangen, das war zu viel für mich. Das war aber meine Entscheidung“ (TN07).

Das **Sprachniveau** und die **Unterlagen** bzw. **Materialien** betreffend wurde ergänzt, dass die verwendeten Formulierungen und Fachbegriffe für die Teilnehmer*innen, vor allem zu Beginn des Programms, zu komplex waren. Aus diesem Grund wurde der Wunsch nach einfacherer Sprache geäußert. Ebenso wurde vorgeschlagen, konkrete Vorlagen zur Kommunikation mit Kindern im Kitaalltag in den Veranstaltungen auszuteilen:

„Eine einfache Sprache, nicht so richtig fachliche von Pädagogen, weil wir sind gerade so eingestiegen und konfrontiert sofort mit einem Fachbegriff, obwohl es ist notwendig, aber zu verstehen ist was, was noch greifend ist, warum mache ich das, warum verstehe ich das und das, ja!“ (TN08).

„Zum Beispiel es gibt in Ausbildung auch bestimmte Sätze, steht, was man sagt vor Kind, wenn er was gut macht oder um Motivation zu geben oder so etwas. Und diese Sätze vielleicht in unserer Sprache oder Kurse bekommen wir nicht, muss man das suchen. Ich kann das auch hören hier im Kindergarten, aber, wenn ich das lese auch, wird es immer besser. Ja und wenn ich was lese jetzt, ich erinnere an Alltag, was haben sie gesagt, die Erzieherinnen [...]“ (TN07).

Auf die Frage, inwiefern sich die befragten Fachkräfte durch das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ **gut auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vorbereitet** fühlen, wurden spezifische inhaltliche Aspekte genannt – insbesondere die **Eingewöhnung**, der **Orientierungsplan**

sowie **der Datenschutz**, ebenso **allgemeine Informationen über das deutsche System der Kindertagesbetreuung**:

„Ich glaube die Eingewöhnung war mir sehr hilfreich, weil ich auch eine Eingewöhnung durchführen möchte und ich konnte diese mehr Informationen vorher schon kriegen vom Projekt. [...] Also die Eingewöhnung, sage ich“ (TN01).

„Ja, Orientierungsplan. Ja, das ist am ersten Platz“ (TN09).

„Ja, wann geht es um Datenschutz zum Beispiel, das ist auch sehr wichtig, dass man wissen soll, was man sagen darf, was nicht, und wo man nachforschen muss. Das finde ich. Und Orientierungsplan sowieso, ja, weil das, daran basiert auch unsere Arbeit“ (TN12).

„Momentan ist für mich das Wichtige, das ist dieses System in welchem bin ich jetzt gerade, ja. Weil das ist neu, ich muss das wissen, wie funktioniert, wie kann man das denn machen, ob die Kinder müssen zusammen sein, oder wie das kann mit Kindern teilen. Diese Inputs oder Angebote anbieten, dass die Kinder mehr Interesse haben oder so. Weil bei uns, wenn wir machen, wir machen gleichzeitig für alle Kinder. Und hier, Kinder muss selber entscheiden was sie machen. [...] Wir müssen überlegen, wie kann man Kinder [...] Interesse zeigen und da gibt es zum Beispiel nicht nur Hof interessant, das kann etwas Interessantes im Kreativraum oder im Bewegungsraum sein. Oder im Leseraum gibt es interessante Bücher. Das meine ich“ (TN10).

„Wir hatten echt viele Seminare letztes Jahr. Und das hat mir sehr geholfen, weil zum Beispiel, wenn ich bin hier in die Kita gekommen, das war echt etwas Neues für mich. Und zum Beispiel in meinem Land ich hatte keine Erfahrungen. Okay, ich habe nur Studium gemacht, aber ich habe nicht gearbeitet in einer Kita. Und dann bei uns ist ein anderes System. Und dann, wenn ich bin hier angefangen, das war etwas Neues für mich. Und zum Beispiel unsere Seminare, das hat mir echt sehr geholfen. Und dann erklären, wie was funktioniert. Und ja, das war echt gut“ (TN09).

Mit Blick auf Bereiche, in denen die befragten Teilnehmer*innen noch Unsicherheiten wahrnehmen, nannten die Befragten beispielsweise **Elterngespräche**, die **deutsche Sprache** und die **Teamarbeit**:

„Ja, ich fühle mich nicht so sicher im Rahmen des Elterngesprächs. [...] Das habe ich noch nicht richtig gemacht. So weit. [...] Ich konnte beobachten, dabei sein, aber ich habe kein Elterngespräch selber geführt, durchgeführt“ (TN01).

„Die Sprache. [...] Ja, ich bin manchmal unsicher, weil zum Beispiel ich denke, ich bin nicht gut integriert in meinem Team. Und vielleicht deswegen. Aber ja. Und ich hatte keine Erfahrungen früher. Vielleicht das fehlt mir. Aber sonst nichts“ (TN09).

Sprachprobleme wurden in diesem Zusammenhang direkt mit Elterngesprächen verknüpft. So wurden die aktuellen Sprachkenntnisse als unzureichend beschrieben, dabei der Wunsch nach einem weiteren Sprachkurs geäußert, um sowohl im Kontakt mit Kindern im Kitaalltag als auch in Elterngesprächen eine bessere Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit nutzen zu können:

„Und manchmal habe ich Sorge von die Eltern und ich weiß nicht, wie sie denken. Natürlich, sie sind nicht die gleichen Gedanken, jeder hat was anderes in seinem Kopf, aber trotzdem macht mir Sorgen manchmal. Vielleicht finden sie, das ist schwer, eine Erzieherin mit einem Kopftuch, auch mit fremder Sprache und die deutsche Sprache ist nicht meine Muttersprache und ist verantwortlich für mich, was ich sage auch. Falsche Grammatik, falsche Wörter und das Kind nimmt natürlich von mir viel, er ist bei mir ganz Zeit. Wenn ich fertig bin, vielleicht ich würde gerne zuerst C1 machen, tun, alleine oder im Kurs. [...] Aber ich selber auch denke, das reicht mir nicht als Erzieherin“ (TN07).

Die Thematik der **Weiterbildung** betreffend werden ebenfalls Unsicherheiten deutlich. Konkret wird die Weiterqualifizierung vom Kinderpfleger*innen- zum Erzieher*innenberuf in den Blick genommen:

„Ja. Ich habe heute gehofft, dass [...] meine Kollegin [...], sie hat gesagt, sie hat Kinderpflege, wie ich. Und sie hat gesagt, sie macht jetzt Weiterbildung und sie Erzieherin möchte sie. Und sie hat gesagt: ‚Ich gehe jeden Tag, nur am Samstag, und lerne‘. Ich habe noch nicht viel gefragt, ich möchte [...] fragen, was kann man machen. Vielleicht nach dem Deutschkurs ich möchte das auch machen“ (TN14).

Einige Befragte berichteten von **fehlender Transparenz**, d.h. sie gaben an, sich nicht ausreichend über die **Zuständigkeiten**, den **Verlauf** sowie die **Inhalte** informiert gefühlt zu haben, vor allem **zu Beginn des Programms**:

„Nein, nicht so viele Infos. Ich wusste nur: Aha, ja okay, wir machen jetzt ein Anerkennungsprojekt. Und ja. Sie finden für mich einen Platz in der Kita. Aber ich wusste nicht ganz genau: Wie geht es weiter? Aber dann später haben wir mehr Information bekommen, ja“ (TN09).

„Also eigentlich wusste ich noch ziemlich wenig, aber ich wusste, dass ich dann mit der Zeit alles Weitere erfahren kann“ (TN12).

Der **Informationsfluss im laufenden Programm** wurde dagegen im Großen und Ganzen positiv beschrieben:

„Ja, jeden Tag manchmal, haben wir Kontakt. Und sie haben uns auch angerufen, [...] per Handy manchmal oder vom Büro, was soll ich tun oder was soll ich machen oder was es gibt neu für mich“ (TN07).

„Das war immer so. Und wenn wir einen Termin haben zum Beispiel, die schicken uns immer per E-Mail, dass wir haben an diesem Tag Termin, was brauchen wir an diesem Tag zum Beispiel zu bringen. Und die Fahrkarte auch, das Projekt hat alles gezahlt, die Zurück-und-hin-Fahrkarte. [...] Sie haben um alles gekümmert eigentlich, ja. [...] Und ich finde das total schön und nett und lieb, wenn auch so Programm findet für uns auch, sie lassen uns nicht alleine, weil wir brauchen viel Unterstützung“ (TN07).

„[I]ch habe, und die Einrichtung hat doch Information bekommen über den ganzen Prozess. Aber da das alles für uns alle neu war und dass ich persönlich nicht eine klare Linie über den Prozess hatte, also was kommt noch. Und weil, am Anfang man so viel Information annehmen muss, also es geht um die Kindertageneinrichtung, die Kinder, deine eigene Familie, die Umgebung, also viel zu viel. Die Fortbildungen bei BBQ. Also es ist viel Info von einem Mal. Dann bekommt man diesen Plan und es kommt das und das und das. Und eigentlich, ich glaube, ich rede für mich, aber ich glaube allgemein der Kindergarten hätte sich gewünscht oder uns hätte es geholfen, wenn wir immer wieder eine Erinnerung bekommen hätten. Also eine [...] von dem Besuch oder so einen Kalender oder sowas visuell. Weil, wir arbeiten sehr visuell. Also, so Vielfalt, zack. Und das kommt, zick zack zuck. Dass jeder das sehen kann. Und dann es gibt so eine Sicherheit für uns alle. Weil, ich habe mich am Anfang ganz, ganz arg getroffen gefühlt und ein bisschen gedrückt, obwohl meine Kollegin mir erklärt hat, Vielfalt ist unabhängig von meiner Anerkennung. Ich hätte hier sein können ohne BBQ und meine Anerkennung durchzuführen. Es ist nur eine Begleitung. Das sind zwei verschiedene Sachen. Aber ich glaube, für manche Kollegen ist es immer noch heute nicht klar“ (TN06).

Ihre Erfahrungen mit dem Programm betreffend, resümierten die Teilnehmer*innen sowohl positive Aspekte als auch **Schwierigkeiten und Herausforderungen**. Insgesamt drückten die Befragten aber ihre **Zufriedenheit mit dem Programm** aus:

„Ja, das ist eine tolle, also das Projekt, also [...] ich finde, es ist ein tolles Angebot. Es gibt viele Menschen, die suchen Arbeit [...]“ (TN08).

„Und sogar die Inhalte von den Veranstaltungen, die sind sehr, sehr wichtig. Also ich weiß es nicht, wie jemand klarkommt ohne diesen Inhalt. Ich kann es mir nicht vorstellen. Wieso machen sie das nicht als Standard? Also es ist unvorstellbar. Und ich finde nicht die Worte. Dass das nicht parallel läuft? Also ich hätte meine Anerkennung bekommen, aber wo hätte ich all die Informationen, also der Grund, wie alles hier

in Deutschland funktioniert. Entschuldigung. Aber es hat nichts, null mit meiner Heimat zu tun. [...] Es ist: Boah! Also das braucht man unbedingt. Und das hat mir viel, viel beigebracht und geholfen. Ja. Und das ist sehr positiv. Und ja, (...) und wie ich, glaube ich, am Anfang gesagt habe, allein dieser Austausch mit den anderen Teilnehmern, auch sehr wichtig. Wir haben sogar am Ende des Programms die Leute vom BBQ gefragt und wir haben uns gewünscht, ‚bitte noch einen Tag, wenn wir alle anerkannt sind‘, dass wir wieder austauschen können, wie war die Erfahrung mit den Dokumenten und was weiß ich. Also allgemein. [...] Weil ich glaube, das könnte uns helfen, einfach nur, um richtig Schluss zu machen. Weil für mich, also es ist nicht gleichzeitig Schluss für uns alle. Und also dieses Gefühl sich auszutauschen und vielleicht auch für die Teilnehmer auch unsere Rückmeldung auch zu bekommen direkt. Um den Inhalt und wie die Veranstaltungen gelaufen sind und so. Wieder eine Rückmeldung“ (TN06).

„Das ist ein toller Spaß, man trifft sich zusammen, es gibt viel auszutauschen und viele Erfahrungen auch von Bosch und von BBQ mit den Teilnehmerinnen, also [...] ich finde den Austausch super“ (TN08).

„[I]ch fand es sehr, sehr positiv, sehr gut, dass für mich selber immer doch eine Person verfügbar war, die mich begleitet hat und meine Fragen und Sorgen immer beantwortet hat und sich um mich gekümmert hat und sogar bis zum Ende mit dem Dokument, das wir zum Regierungspräsidium schicken mussten, die alles überprüft hat und so. Also eine megagroße Hilfe“ (TN06).

Auch die **Ausübung des Berufs**, der **Einstieg in den Arbeitsmarkt** sowie die damit verbundene **persönliche Sicherheit**, die von einer beruflichen Tätigkeit ausgeht, wurden als bedeutende Aspekte des Programms beschrieben, ‚Vielfalt willkommen‘ als große Chance und Türöffner wahrgenommen:

„Also man hat diese Stabilität, so dieses Gefühl, ja, ich habe eine Stelle und ich bin jemand hier im Land und da kann ich was anbieten zu arbeiten, ja“ (TN08)

„Ja, es gibt viel Gewinn ja und auch die Chance geben für die anderen auch mit. Also eine Tür öffnen für jeden, das ist echt sehr gut“ (TN08).

„Ich sehe das als meine große Chance. Ich war lange Zeit Zuhause, habe ich nicht gedacht, dass ich noch berufstätig werden kann, und sogar in, ja, in meinem pädagogischen Bereich, [...] und jetzt ich finde das schön, große Chance und schön, dass das ist doch möglich geworden“ (TN12).

„Und dann ich habe verstanden und ich habe bestanden. Und ich habe jetzt nach einem Monat vielleicht eine deutsches Zeugnis, das ist super. Ich kann nicht das mit Traum kommen. Ich habe gedacht, hier in Deutschland kann ich nicht arbeiten“ (TN14).

Auch die mit der **Evaluation** verbundene **Qualitätseinschätzung** wurde als Chance betrachtet, um den Blick der Einrichtungsteams auf Material und Angebote zum Thema „Vielfalt“ zu schärfen:

„Ja und es war einmal, weiß ich nicht, wie heißt sie? Von Tübingen auch vielleicht, Umfrage, was haben wir im Kindergarten? Was machen wir im Kindergarten? Sie war da am Alltag oder nur bis um eins. Und die Ergebnisse kommen dann, was passt für Vielfalt, zum Beispiel bei uns, was haben wir von Spielzeuge oder Spiele. Und die Ergebnisse waren da und das wurde gesprochen im Team, unserem Team und sie wollen auch verbessern, was war vielleicht nicht viel zu Vielfalt“ (TN07).

Resümierend wurden bezüglich des Programmverlaufs sowohl Aspekte, die beibehalten werden sollten, als auch **Änderungsvorschläge** benannt. So wurde vorgeschlagen, dass die Teilnehmer*innen zu Programmbeginn durch die Verantwortlichen in die jeweilige Einrichtung begleitet werden sollten, um das Programm zu erklären und Fragen des jeweiligen Teams zu beantworten – auch zur Entlastung der teilnehmenden Fachkräfte. Ein weiterer Vorschlag, der mit Blick auf den Programmverlauf gemacht wurde, betrifft die zeitliche Vorverlegung des Fachberichts auf die Mitte des Programms. Ebenso wurde angemerkt, dass einige Themen

detaillierter besprochen werden könnten und dass mehr Lektüreempfehlungen zur praktischen Anwendung pädagogischer Themen im Kitaalltag an die Teilnehmer*innen ausgehändigt werden sollten. In diesem Zusammenhang rückte auch die Verwendung von einfacher Sprache oder Beispielsätzen in den Fokus:

„Jemand, der ins Team kommt und sagt, ‚Hallo‘ und ‚Wir sind da‘, dass diese Person und nicht ich alle Fragen von den Kollegen beantworten kann, von Anfang an. Und dann wissen sie, okay, so ist das, so wird es laufen. Das wäre wunderbar“ (TN06).

„Vielleicht, wenn das einfacher mit so nicht ein Text, zum Beispiel mit so Sätze, einfache Sätze. Zum Beispiel ich habe von meiner Kollegin was bekommen, es gibt ein Zettel, das von Ausbildung, welche Sätze man sagt zu Kind, wenn er was macht zum Beispiel. Und bestimmte Sätze kann man einfach umsetzen, sagen. Schön, dass du da bist, sowas einfach, es gibt so einen Zettel. Und wenn ich das am Anfang bekommen, besser, als jetzt“ (TN07).

Beibehalten werden sollten dagegen, laut Aussage einer Teilnehmerin bzw. eines Teilnehmers, die Weiterbildungsmaßnahmen sowie die dazugehörigen Materialien. Auch in diesem Zusammenhang wurde jedoch der Wunsch nach einfacheren Formulierungen deutlich:

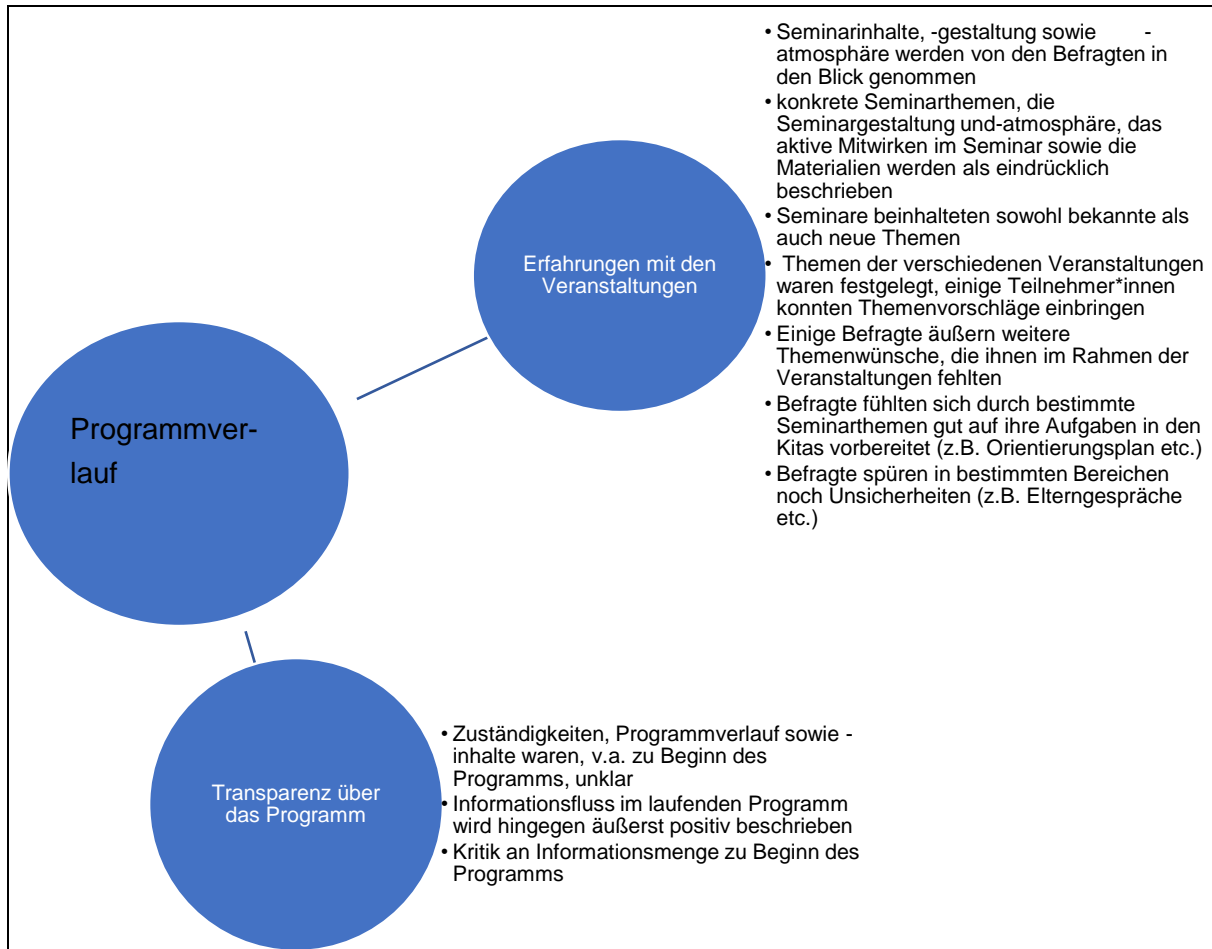
„Also was unbedingt drinbleiben, die Unterlagen, also es ist egal, wie viel Blätter man so nach Hause schleppt, aber es ist immerhin was, was wir in der Hand haben. Ich finde toll, dass ich viele Unterlagen mitnehme. Wir haben viel Fortbildung gehabt mit dem Professor [...], der hatte so tolle Unterlagen mitgebracht für uns. Leider war der literarisch ein bisschen kompliziert [...], Herr Professor, [...] das ist auch klar. Aber, ja, das war echt toll, die ganzen Inhalte war echt toll, das muss unbedingt bleiben und auch noch verbessert werden. Wie gesagt, den Text ein bisschen leichter machen für Ausländer, nicht so literarisch, so richtig fachlich hochschulmäßig. [...] Was noch? Ja und wenn möglich mehr Fortbildungstage“ (TN08).

Die Befragten gaben darüber hinaus an, dass sie das Programm an Freund*innen oder Bekannte weiterempfehlen würden bzw. dies schon getan haben. Ein/e Befragte/r äußert ihr Bedauern über das Ende des Programms und ihren Wunsch, weiter am Programm mitwirken zu können. In diesem Zusammenhang wurde auch die **Bedeutung des Programms auf gesellschaftlicher Ebene** thematisiert:

„Wenn, dann, ich bin offen, ich kann auch kommen vorbei in einen Fachtag und für die neuen empfehlen, das ist kein Problem, ich kann gern kommen. [...] [W]enn sie also, Bosch [...] oder die BBQ fragt, kommst du in einen Fachtag für die neuen kommenden 15 Leute und empfehlen [...], ich werde gern kommen und austauschen und so tolle Sachen, also so motivieren zum Kommen natürlich“ (TN08).

„Projekt sehr wichtig jetzt für uns und für die Kindergärten und für die Kinder auch und für die Gesellschaft einfach, weil das ist neu. Und hier es gibt Vielfalt in Kindergärten, wenn es auch so Projekt, ich finde das auch hilft viel. Und ich wünsche, dass Projekt immer bleibt. Und weitermachen. Und ich bedanke mich sehr bei Ihnen alle, auch, dass die da sind auch, das hilft auch viel. Ja, immer entwickelt vielleicht“ (TN07).

Abb. 34: Zusammenfassende Einschätzungen zum Programmverlauf



5.1.3 Zusammenarbeit der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren mit anderen Programmakteur*innen

Neben der Programmorganisation und der inhaltlichen Programmarbeit war im Rahmen der Evaluation auch die Zusammenarbeit und der Kontakt der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren mit den verschiedenen anderen Programmakteur*innen in den Blick zu nehmen. Dabei ist zunächst festzustellen, dass der Kontakt zu den verschiedenen Ansprechpersonen von den Teilnehmenden stets als große Chance wahrgenommen wurde. Ein Großteil der befragten Fachkräfte gab in diesem Zusammenhang an, sich bei Fragen oder Problemen immer an eine **feste Ansprechperson im jeweiligen Einrichtungsteam** wenden zu können. Dies war beispielsweise die Gruppenleitung, die Anleitung, die Einrichtungsleitung oder auch die stellvertretende Leitung:

„Wenn ich auch was brauche, kann ich auch ihn fragen und ich habe immer, immer die Antwort bekommen“ (TN07).

„Ich habe meine Anleiterin, und die dann, ja, wenn ich Fragen habe, dann wende ich mich an sie. Aber auch andere Kolleginnen im Team sind immer nett und bereit, mir zu helfen“ (TN12).

„Ich gehe zu jeder. Und sie haben sich auch gefreut, haben das mir auch nach und nach gesagt“ (TN06).

„[W]enn ich habe keine Antwort, oder ich muss etwas für mich Wichtiges wissen, ja, Informationen irgendwelche über die Kinder, Kitas oder noch etwas. Ich habe zu alle Arbeitskollegen die Frage gestellt, kann ich von alle Hilfe kriegen“ (TN10).

„[U]nd ja ich habe drei Kolleginnen fragen immer. Ja fest“ (TN11).

„[D]ie war sehr gut, sehr nette Frau. Ich kann alle mit [ihr] sprechen. Wenn ich hier neue angefangen habe, habe ich viele Probleme. [...] Ich kann alles machen, aber die Sprache hilft mir nicht. Und was mache ich erstmal hier im Kindergarten? Zwei Monate oder mehr immer habe ich in die Küche gearbeitet und ich kann nicht erstmal die Kinder verstanden was sagen, was möchten, aber langsam, langsam ich habe wie anders gearbeitet“ (TN16).

„Ich finde besonders toll, dass die sind nett und was soll ich tun auch, sie sagen das einfach. Ich habe schon gesagt auch, ich bin da als Praktikantin, ihr dürft mir sagen, was muss ich tun, was muss ich nicht tun? Was passt, was passt nicht? Weil ich bin ja Neue da und das ist so immer, was ich brauche“ (TN07).

Vereinzelt traten aber auch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit auf, was sowohl mit Differenzen auf persönlicher als auch beruflicher Ebene begründet wurde.

Ein Teil der Befragten machte deutlich, dass es **festgelegte Gesprächszeiten** gibt bzw. gab. Diese variierten von wöchentlichen bis (annähernd) monatlichen Terminen. Auch Teamsitzungen bzw. Dienstbesprechungen oder die Vorbereitungszeit wurden als Gesprächszeiten aufgezählt. Manche Fachkräfte gaben an, dass die Gespräche je nach Bedarf spontan erfolgten:

„Kann man sagen wie oft? Nicht wenige. Fast jeden Monat haben wir die Gespräche. Aber sie hat bestimmte oder etwas kurze Gespräche, oder die Gespräche welche brauchen viel Zeit, können wir besprochen“ (TN10).

„Wir haben immer auch Dienstbesprechung am Montagabend. Ja und das kann man auch sagen, die Vorschläge, die stimmen, das wird alles auch diskutiert zum Beispiel“ (TN07).

„Wenn wir zusammen Vorbereitungszeit manchmal, wir unterhalten uns [...]“ (TN07).

„Also ich kann jederzeit mit meiner Kollegin sprechen, mit meiner Gruppenleitung. Also die ist meine Ansprechpartnerin“ (TN01).

„[D]as war offen auch. Sie sagen auch, zum Beispiel ich brauche was zu sagen, dann, wenn wir Zeit haben, dann machen wir das gleich, wenn sie keine Zeit haben, dann wir machen einen Termin oder sowas, dann machen wir das nachher“ (TN07).

„Ja. Normalerweise ich schreibe immer eine E-Mail und frage. Weil unsere Leiterin, sie ist nicht jeden Tag im Haus. Und dann ich frage: ‚Wann kommen Sie? Wann haben Sie Zeit? Ich muss etwas sagen oder fragen‘“ (TN09).

„Ja, jeden Monat. Jeden Monat einmal [...]. Sie hat alles gut geschrieben und nächste Tag kommst du und sagt, [...] könntest du das lesen? Und wenn das richtig, dann könntest du unterschreiben. Und ich habe das lesen und dann zurückgeben“ (TN14).

Die **Gesprächsthemen und -inhalte** waren nach Aussagen der befragten Fachkräfte im Anerkennungsverfahren vielfältig und bezogen sich zum einen auf **fachliche Fragen**, wie beispielsweise den Kitaalltag (z.B. Angebote/Didaktik, Eingewöhnung, Elterngespräch, Aufnahmegespräch, Tagesablauf, Beobachtungsverfahren, Kommunikation mit Kindern etc.) oder auch die zu verfassenden Fachberichte:

„Wie man zum Beispiel ein Angebot macht. Oder wie man einen Morgenkreis durchführt. Oder wie man eine Aufnahme [...] durchführt. Aufnahmegespräch, meine ich. Wie man mit den Eltern redet. Oder wie man zum Beispiel eine Eingewöhnung praktisch durchführt. Also solche Sachen, die, ja, die normalen Sachen der Arbeit“ (TN01).

„Heute ist ein Leitungsgespräch, also das wäre heute. Und wir uns austauschen was mache ich, was gibt noch Didaktik, oder was soll ich noch anbieten, oder Punkte wie zum Beispiel unsere damalige [...] Beobachtung. Ich habe diesen Bogen ausgefüllt zu Hause und sie hat mir gesagt, wie soll ich das bewerten, wie soll ich das beurteilen und so. [...] Was noch? Ja, eine Buchbetrachtung, das war auch unsere Themen, wie soll ich mit den Kindern sprechen, oder wie soll ich das zeigen. Was ist mein Ziel? Was gibt es mir für einen Impuls und so, ja“ (TN08).

„Sie war offen, und ich konnte jederzeit fragen, wenn ich ein Problem hatte oder beim Schreiben des Fachberichts auch. Also, bei Bedarf“ (TN01).

„Und ja, jetzt ich habe auch mit meiner Mentorin gesprochen über meine Facharbeit. Ich möchte jetzt langsam ein Thema auswählen und Material sammeln und anfangen mit schreiben“ (TN09).

„Und dann habe ich auch extra eine Kollegin gefragt, die gerade reingekommen ist, ob sie meine Dokumente überprüfen könnte. Ich mache immer noch Fehler, das braucht Zeit. Und sie überprüft alles, was ich schreiben muss und sie ist auch meine feste Überprüfungsperson. Genau“ (TN06).

Zum anderen standen aber auch **organisatorische und strukturelle Aspekte** im Fokus:

„Okay, am Anfang vor allem, also am Anfang über die Organisation, wie alles läuft. Also alleine, wie sie hier arbeiten war nur Theorie bis jetzt. Das habe ich jetzt studiert. Also sowas gibt es als Konzept und alles. Aber so hatte ich noch nie gearbeitet. Genau. Und dann vor allem erstmal organisatorisch. Aber viel über Dokumente, vom Kindergarten die Akten und nach und nach. Aber erstmal, die ersten Themen die Organisation im Kindergarten, Regel vor allem, was dürfen die Kinder nicht. Regel, weil, klar, man möchte nichts Falsches machen. Regeln, Dokumente“ (TN06).

Es wurde ergänzt, dass ebenso **private Themen**, welche beispielsweise die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die flexiblere Gestaltung der Arbeitszeit aufgrund eigener Kinderbetreuung betreffen, mit den Ansprechpersonen in den Blick genommen werden konnten.

Der Großteil der Befragten gab an, keine **Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Ansprechpersonen** zu haben. Trotz mancher Herausforderungen im Arbeitsalltag wurde die Zusammenarbeit in der Regel positiv bewertet:

„Schwierigkeiten? Eigentlich nicht. Vielleicht am Anfang, als ich die fachlichen Begriffe nicht wusste. Da konnte ich nicht so richtig alles verstanden. Aber danach, mit dem Projekt, habe ich alles besser verstanden. Ich konnte die pädagogischen Unterlagen auch besser verstehen, und, ja. Also am Anfang, als ich die Begriffe nicht wusste“ (TN01).

„Ich finde gar nicht was schwierig hier. [...] Ja, ich sage das, weil das echt ist, nicht einfach so. Es gibt ja Schwierigkeiten mit der Arbeit, es gibt ja sowas, ja, einfach die Arbeit ist etwas anstrengend, schwierig. Aber die Zusammenarbeit, das finde ich nicht“ (TN07).

„[H]ier, ich habe alles gekriegt, ich glaube von Unterstützung. [...] Ich glaube mehr als so, man kriegt nicht“ (TN07).

Ein Großteil der Befragten äußerte sich auch positiv über die **Zusammenarbeit im jeweiligen Einrichtungsteam**:

„Die sind immer ganz freundlich und nett, das habe ich Gefühl wie eine Familie. Das bei mir kein Problem am Anfang“ (TN10).

„Voll gut. Ich fühle mich sicher und ich kann jetzt jederzeit Fragen stellen oder Hilfe bekommen, Ratschläge auch. Also ich bin offen. Und sie haben mir sehr geholfen bei meiner ersten Eingewöhnung. Wir hatten ein praktisches Problem mit der Eingewöhnung, und alle waren dabei. Sie haben mir geholfen, eine Lösung zu finden. Und, ja. Nicht nur die Kolleginnen von meiner Gruppe, sondern von der ganzen Kita“ (TN01).

„Ja, ich habe schon gesagt, dass die nett sind alle und die sind hilfsbereit, wenn ich frage zum Beispiel [...] können sie nochmal die Sätze sagen zum Beispiel? Was haben sie gesagt? Und sie machen das gerne.“

Oder wenn ich solche Situation, was soll ich sagen auf Deutsch richtig, mit der Grammatik oder so? Ich weiß zum Beispiel, was soll ich da sagen, aber ich will das mehr richtig sagen. Und ich bekomme immer die Antwort“ (TN07).

Die meisten befragten Fachkräfte im Anerkennungsverfahren berichteten, dass sie sich in ihren Teams **akzeptiert** und **gleichwertig behandelt** fühlen, wenngleich vereinzelt auch ein **Hierarchiegefälle** wahrgenommen und von **Unsicherheiten im Team** gesprochen wurde.

„Ja, ich fühle mich genau wie die anderen“ (TN01).

„Ja, ich bin ein Teil und sie reden mit mir, ja, mit viel Respekt oder ich bin auch so. Wir tauschen uns immer, das ist Respekt“ (TN07).

„Meine Chefin zum Beispiel extra eingeladen: ‚Was brauchst du?‘, ‚Bist du zufrieden?‘, ‚Hast du ein Problem?‘ oder ja alles. [...] Ich mache jeden Tag zum Beispiel beten. Manchmal drei Mal im Kita machen. Und gar kein Problem. Alle akzeptieren. Und ja immer natürlich sagen. Ja. Sehr Respekt. Gott sei Dank“ (TN11).

„Ja, so unten. [...] [A]ber ich fühle mich nicht glücklich. Und das sollte auch zählen, weil sonst kann man nicht, ohne Motivation kann man nicht weiter. [...] Nicht alle. Also sie sagen, was ich machen soll. Also ich bin total eingeschüchtert jetzt, ich kann nicht. Also ich mache schon viele Sachen selbständig, aber nicht hundert Prozent, ja. [...] Das brauche ich, dass jemand mich erlaubt oder so, deswegen“ (TN08).

„Ja. Ich bin unsicher. Weil mit meinem Team im Frühjahr ich habe mich nicht so wohlgeföhlt. Aber jetzt ist immer noch so. Weil ich bin immer irgendwo auf der Seite. Und ich weiß nicht zum Beispiel: Was ist meine Aufgabe? Und ja, zum Beispiel meine Mentorin, ich habe gedacht, sie ist da für mich. Weil ich bin eine Praktikantin und ich muss ja noch lernen. Aber ja, das ist vielleicht so, weil wir haben viele Kinder. Und ja, das ist eine große Einrichtung. Und sie hatte nichts so viel Zeit für mich. Und dann alles, was ich muss lernen oder was brauche ich, das muss ich allein finden eine Lösung. Und das war ein bisschen stressig für mich. Weil okay, ich kann eine Lösung finden, aber ich bin nicht sicher, ob das richtig oder falsch ist. Und dann ich habe mich unsicher geföhlt. Ja, und zum Beispiel ich habe auch Probleme mit Sprache. Ich kann, ich denke, schon sehr gut verstehen. Und zu Beispiel zu Hause ich kann besser sprechen. Oder mit Kindern auch, wenn ich bin allein mit Kindern, dann [...] ich bin nicht so aufgereggt. Ja. Aber mit meinen Kollegen, ich weiß nicht. Vielleicht das ist, weil ich habe schon ein paar Mal gesehen, wenn jemand mal mit dem Auge oder nickt so. Das ist ein bisschen ein komisches Geföhhl. Ja, ich denke, sie können nicht verstehen. Aber sie müssen auch nicht. Aber trotzdem, ja? Dass ich bin hier neu. Okay, jetzt ist schon ein Jahr. Aber am Anfang das war echt schwierig für mich“ (TN09).

Ein Großteil der Befragten gab an, in die pädagogische Arbeit einbezogen zu werden und dementsprechend auch das gleiche **Mitspracherecht** wie andere Kolleg*innen zu haben. Dabei wurde der eigene Aufgabenbereich von den befragten Fachkräften größtenteils als sich stetig erweiternd beschrieben:

„Ich wurde immer gefragt, was ich meine, was ich denke. Ja“ (TN01).

„Ich habe auch Bezugskinder. Ich weiß gar nicht, wann ich meine ersten Bezugskinder bekommen habe. Ich weiß es nicht mehr. Aber Monate später“ (TN06).

Wurde davon berichtet, dass die Teilnehmer*innen aus ihrer Perspektive nicht dasselbe Mitspracherecht wie Kolleg*innen haben, so war damit gemeint, dass **keine aktive Aufforderung** seitens des Teams erfolgte, die **eigene Meinung zu äußern**:

„Nein. Ich habe keine [Mitspracherecht]. Zum Beispiel wir haben jede Woche Teamsitzung. Okay. Und natürlich ich kann etwas sagen, wenn ich möchte. Am Anfang ich möchte da nicht machen. Weil, ich hatte Angst oder ich weiß nicht. Aber jetzt zum Beispiel, das habe ich bemerkt, wir haben schon ein paar Mal wichtige Themen besprechen und da diskutieren. Und das hat jedes Team gesprochen, ganze Team gesprochen. Und ich war auf der Seite. Und niemand hat mich gefragt: ‚Okay [...], was denkst du?‘ Und nur am Ende, wenn das fertig war. Zum Beispiel wir haben etwas über Wickeln gesprochen. Und dann: ‚Ah ja,

[ich bin] da. Jetzt kannst du'. Und das war für mich, ich denke: Ja, Kinder wickeln, das ist auch sehr wichtig. Aber bis zu diesem Moment hat niemand [...] nachgefragt: 'Was denkst du?' Oder ich bin auch da. Vielleicht ich möchte auch etwas sagen" (TN09).

So wird deutlich, dass manche Befragten ihre Aufgaben nicht vollständig mit den Aufgaben der Kolleg*innen gleichsetzten und nicht in alle Arbeitsbereiche eingebunden waren. Dies betrifft neben der pädagogischen Arbeit auch die aktive Teilnahme an Teamsitzungen:

„Andere Aufgaben, mit Kindern spielen zum Beispiel. Nicht Angebot machen. Seit ein Jahr in der Krippe gearbeitet. Mit Kleinkindern. Natürlich noch mehr Pflegerisches [...] Und seit ein Monat und Kita-Seite kommen mit Morgenkreis oder so, aber ich nur beobachte oder helfe“ (TN11).

„Nicht, gibt es keine Probleme im Team. Wir machen zweimal. Ein Gesamtteam, das ist Kindergarten und die Krippe. Das ist zweimal. Einmal in zwei Woche, Montag. Und wir machen Mittwoch ein Team nur für Krippe, das ist eine Stunde. [...] Wir sagen alle das. Ich habe mit Gesamtteam, das ist von Krippe-Team, ich habe teilgenommen und sagen ‚So, so, so‘. Aber mit Gesamtteam ich habe einfach hören, nicht viel machen“ (TN14).

Die **unterschiedlichen Aufgaben** – verglichen mit Teamkolleg*innen – wurden zum einen mit **fehlenden (Sprach-)Kenntnissen** begründet. Zum anderen wurde das **noch distanzierte Verhältnis zu den Kindern zu Beginn des Programms** als Begründung herangezogen. Darüber hinaus rückte auch die **spezielle Situation als Praktikant*in** in den Blick:

„Ich kann nicht alles natürlich machen, zum Beispiel hier in Kindergarten jede Woche zweimal oder dreimal, ich weiß nicht, mit einem Programm, wenn das Wetter schlecht ist, dann machen ein [...] Kreis, Kreis. Und ich kann nicht mit Kindern alleine Kreis machen. [...] Viele Lied. [...] Ja, kann ich nicht“ (TN16).

„[D]as Kind mag die andere kennen, nicht fremde Person, das ist normal, ja? Und was mache ich dann? Zum Beispiel die Teller habe ich in die Spülmaschine gestellt und so“ (TN16).

„Fast. Weil im Praktikum das ist eine, und bei Arbeit, das, wenn ich möchte die ganze Zeit hier arbeiten, oder Vollzeit, ja, dann muss ich mehr Aufgaben machen, nicht als Praktikant, als normale Erzieherin. Kinder, diese Besprechungen mit Eltern machen, vorbereiten [...]“ (TN10).

Die Aufgabenbereiche wurden im Laufe des Programms nach und nach erweitert, beispielsweise auch bei Krankheit und Urlaub der Kolleg*innen. Diese **stufenweise Erweiterung der Aufgabenbereiche** wurde dabei insgesamt positiv wahrgenommen:

„Nach sechs Monaten, sie kommt, [meine Kollegin], und hat mit mir ein Gespräch gemacht und sagt, „[D]u bist jetzt Fachkraft und jetzt könntest du entscheiden. Und könntest du alles Hausaufgaben machen.“ Und seit sechs Monat bis jetzt, ich mache alles“ (TN14).

„[J]a, das ist manchmal, nicht immer. Wenn jemand ist krank, wenn jemand zum Beispiel, wenn mein Leiter im Urlaub ist, ich bin in meiner Gruppe, dann mache ich Angebote. Und ich vorbereite auch für die Angebote, obwohl das ist schwer manchmal für mich mit der Sprache. Aber vom Material oder sowas auch, ich bekomme immer alles, was ich brauche. Ich habe Vorbereitungszeit auch, ich kriege meine Vorbereitungszeit, ja. Und ich mache die Angebote dann mit Kindern, das ist nicht schwer für mich, Angebote zu machen, weil ich habe fünf Jahre Unterricht gegeben und ich habe die Methode, die Nachfragen, wie man das Kind Motivation gibt, mit welchem Material. Aber nur die Sprache bleibt immer [...]. Ja und ich habe schon gesagt für die Kinder, das ich bin neu da, ich lerne noch die Sprache, wenn ich einen Fehler mache, dürft ihr mir sagen, das ist nicht so, sondern so, wenn ihr das wisst. Und manchmal auch war so, ein Kind mir sagt, nein das Wort muss so sein oder sagen, die Aussprache. Und ich habe das freundlich genommen, ja, danke oder sowas, ja“ (TN07).

„Also dafür war ich sehr dankbar am Anfang. Ich durfte am Anfang viel beobachten. Also ich musste von Anfang an nicht aktiv, ich durfte sogar Zimmer wechseln und gucken und fragen. Also sie haben mir wirklich

Luft gegeben. Und das habe ich als positiv betrachtet. Nicht wie, ‚Ah, sie möchten nicht, dass ich jetzt mitmache‘, sondern, ‚nimm dir Zeit‘. Und das war wunderbar. Das sollte immer so laufen. Weil wie gesagt, muss man erstmal richtig ankommen und so hat [unsere Leitung] auch formuliert. ‚Erstmal ankommen und dann.‘ Und das ist so wie eine Investition in die Person. Also ich hatte von Anfang an sowieso immer eine feste Gruppe und einen festen Raum, wie wir alle haben. Nur zum Beispiel am Anfang habe ich nicht bei Bistro mitgemacht [...]. Aber ich habe sogar auch gefragt: ‚Ey, ich könnte auch das mitmachen‘. Wir rotieren, also warum nicht. Aber ich glaube, der Grund war immer: ‚Lass Zeit‘. Also von daher war es auch nicht schlecht. Und jetzt mache ich mit und alles gut“ (TN06).

„Ja. Zum Beispiel Beobachtung habe ich mehrmals gemacht. Ich habe das [...] gezeigt und [mein Kollege] hat das zum Beispiel mir gesagt, [...] das war alles pädagogisch richtig alles, aber nur mit der Grammatik ich hatte Fehler. [...] Und wenn ich ihn was frage, er gibt mir die Antwort und er sagt mir, da habe ich ein Buch zum Beispiel, steht in diesem Buch, was du brauchst auch. Du kannst auch ruhig lesen. Und ich habe vier Bücher bekommen [...]. Es gibt von Lerngeschichte, Beobachtung, viele Beispiele mit der CD und was geschrieben wurde auch. Ich habe das auch gelesen, es hat mir viel geholfen auch und ich darf lesen auch die Beobachtung, die meine Kollegen schreiben, ich darf auch dabei sein. Jeder macht auch Ordner, jedes Kind hat einen Ordner“ (TN07).

Die Befragten beschrieben zudem konkrete **Situationen und Aufgaben, die sie** zum Zeitpunkt der Interviews **noch nicht durchgeführt haben**. Dies betrifft beispielsweise Ausflüge oder Elterngespräche:

„Elterngespräche habe ich noch bis jetzt niemals gemacht, aber es wurde besprochen, dass ich dabei sein auch mehrmals mit die alle vielleicht. Ich werde das in nächste Zeit machen. Ich habe was gelesen [...], dann bekomme ich manchmal Unterlagen, wenn ich das will, ich lese das“ (TN07).

Während einige Teilnehmer*innen angaben, **keine speziellen Aufgaben** inne zu haben bzw. dies zum Zeitpunkt der Interviews zu planen, beschrieben andere die **Zuständigkeit für die Durchführung spezieller Angebote**. Dies betrifft beispielsweise bestimmte Themen im Morgenkreis, wie die Präsentation des eigenen Heimatlandes, alltägliche Aufgaben, das Freispiel oder weitere Themen und Projekte:

„Ja, ich mache. Ich gehe zum Beispiel und sage, ‚Ich möchte‘, zum Beispiel, ‚heute ein Angebot, ich möchte fünf Kinder haben oder teilen die Kinder““ (TN14).

„Ich habe schon Aufgaben, so tägliche Aufgaben. Und manchmal gibt es so Angebote, dann unterstützen also sie und ja. Einmal in der Woche habe ich meine Angebote, oder meine Freispiele so. Bin an Donnerstag zum Beispiel im Morgenkreis oder [...] was, zum Beispiel nächste Woche habe ich eine Faschingsmaske angeboten und mit den Kindern gemacht. Also die Kollegen unterstützten mich auch. Ja. Aber was von mir kommt einmal in der Woche, darf ich was machen“ (TN08).

„Also ich habe viele kleine, sozusagen, nicht wichtige Aufgaben. Aber die Wichtigste ist die Portfolios“ (TN01).

Zudem wird in diesem Zusammenhang beschrieben, dass bestimmte Zuständigkeiten zwar geregelt und festgelegt sind, eine **flexible, kurzfristige Gestaltung des Tagesablaufs** somit aber **eingeschränkt** ist und sich die Fachkräfte anpassen müssen:

„Zum Beispiel früher meine Aufgabe war, jeden Tag ich habe Nachtisch vorbereitet. Und das war meine. Und zum Beispiel jetzt ich muss Nachmittag Kinder wickeln. Und das weiß ich, das muss ich. Und zum Beispiel Kinderimpulse, das mache ich jeden Tag mit Kindern. Vormittag und Nachmittag auch. Aber ja, das ist hier bei uns: Jeder hat seinen Bereich. Und zum Beispiel manchmal ich habe keine Themen. Oder okay, ich möchte heute ins Atelier, aber da ist schon mein Kollege. Und ja, ich kann mich nicht so organisieren. Zum Beispiel für ganze Woche: Was muss ich, was möchte ich diese Woche mit Kindern machen oder arbeiten?“ (TN09).

Mit Blick auf größere **Schwierigkeiten in der persönlichen Zusammenarbeit im Team** gab die Mehrheit an, dass es solche nicht gebe. Schwierigkeiten und Probleme wurden, wenn überhaupt, vor allem auf fehlende bzw. unzureichende Sprachkenntnisse bezogen:

„Ich glaube nicht. Also hier läuft es sehr gut. Und es gibt ein richtig gutes Arbeitsklima“ (TN01).

„Eigentlich nicht, niemals“ (TN07).

„Ich habe noch keine Sache gefunden, welche ich möchte ändern“ (TN10).

„Nein. Nur Sprache Problem ich habe. Vielleicht ich noch mehr, ich habe noch mehr Wissen, aber leider kann ich nicht hier mitmachen, weil es Sprache“ (TN11).

„Nur wenn mein Deutsch ist besser, dann, ich habe gedacht, dass es besser lauft“ (TN14).

Vereinzelt wurden **Schwierigkeiten mit Teamkolleg*innen** oder **in bestimmten Situationen** angedeutet:

„Also ich muss sagen, ich habe mich von Anfang an sehr gut aufgenommen gefühlt. Ich glaube, die Kollegen sind immer zu mir gekommen oder ich zu ihnen. Also wie gesagt, weil ich offen war und mit jedem gesprochen habe und habe mich sehr interessiert über alles. Und vor allem viel mitgemacht und aktiv. Also natürlich beobachtet man viel, aber ich hatte kein Problem von Anfang an mitzumachen und wollte auch. Und ich glaube, das war so ein Win-Win für uns alle Situation. Und das war gut. Schwierigkeiten hatte ich mit dem Team selten, muss ich sagen. [...] Da hatte ich Schwierigkeiten konkret mit einer Kollegin gehabt. Aber alles gut. Müssen wir nicht beste Freunde sein. Aber alles gut. Schon vorbei“ (TN06).

„Gibt es nur eine Frau [...]. Sie ist, wenn ich mit sie arbeiten, ich habe arbeiten mit Angst. [...] Aber mit andere Kollegen, ich habe arbeiten mit Ruhe. Sie hat nie mit mir falsch geredet, aber das ist nur Gefühl. Sie hat immer so, sie ist starke Frau. [...] Und sie hat immer, wenn wir Teamsitzung hier machen. Und sie immer Beschwerde, sie immer Beschwerde. [...] Und sie immer, immer, immer beschwert und das ist nicht gut“ (TN14).

Schwierigkeiten wurden zudem mit **unklaren Zuständigkeiten** bzw. **fehlenden Ansprechpartner*innen im Team** verknüpft. In diesem Zusammenhang wurde aber auch das Programm selbst als Möglichkeit zur Veränderung und Verbesserung der Teamarbeit wahrgenommen:

„Ja. Und zum Beispiel jetzt, das ist für mich eine, ich weiß nicht. Wie kann ich das sagen? Aber ich fühle mich nicht sicher: ‚Mit wem kann ich sprechen?‘, ‚Wer kann mir helfen?‘ Zum Beispiel wenn ich habe ein Problem oder etwas, weil ich, nein, ich weiß nicht. Ich möchte nicht sagen, dass ich habe nur etwas Negatives. Aber in letzter Zeit leider das ist so. Und ja, ich bin traurig“ (TN09).

„Das bestimmt kann man immer wieder verbessern, weil es gibt kein perfektes Team, aber daran wird auch gearbeitet, auch dank dem Projekt von Robert Bosch Stiftung, dieser Steuerungsgruppe zum Beispiel, da wird auch viel sich dadurch auch verändern und bestimmt verbessern“ (TN12).

Mit Blick auf die **Zusammenarbeit mit den Programmverantwortlichen** wurde vor allem auf den Kontakt zu den Mitarbeiter*innen von BBQ eingegangen. Hier war – aufgrund der Programmstruktur – ein engerer Kontakt vorhanden. Die Zusammenarbeit wurde dabei von einem Großteil der Befragten als sehr positiv wahrgenommen:

„Also der Umgang war sehr gut. Sie waren immer sehr offen und erreichbar und nah und sehr gut. Sehr gut. Genau die richtigen Personen“ (TN06).

„Offen, freundlich, und nett“ (TN10).

„[S]ie hat uns geholfen, wie kann man diese System verstehen, und wie kann man sich selber integrieren, in neue Kollektiv oder in neue, mit Eltern, wie kann man Kontakt finden so. Sie hat uns geholfen, wenn wir

Fragen gehabt, sie hat uns immer geholfen, die Antwort finden. Diese [Mitarbeiterin von BBQ], sie war sehr nett für alle von unserer Gruppe. Und hilfsbereit auch“ (TN10).

Der **(zeitliche) Umfang des Kontakts** zu den Programmverantwortlichen wurde dabei als sehr intensiv und regelmäßig beschrieben. Zudem wurde berichtet, dass jederzeit die Möglichkeit gegeben sei, sich bei Fragen und Problemen an die Zuständigen zu wenden. Dabei konnten auch im Rahmen der Präsenzveranstaltungen des Seminars sowie des Deutschkurses Unklarheiten besprochen werden. Die **Kontaktaufnahme** erfolgt dabei auf unterschiedlichen Wegen – per E-Mail, Telefon oder auch im direkten Gespräch.

„Die Projektleiterin ist auch hergekommen, sie hat die Kita kurz besichtigt. [...] Und, ja, wir hatten auch ein Interview, ein Abschlussgespräch. Also, ich glaube, die Kooperation ist regelmäßig“ (TN01).

„Wie oft? Manchmal jeden Wochentag. Manchmal zwei Wochen einmal. Wenn ich Frage haben oder sie brauchen noch Information, was machen diese Woche, wir haben diesen Plan, ist so, oder wir haben diesen Termin. Und so. Kann ich nicht sagen. Aber oft“ (TN11).

„Eigentlich war immer gut, total gut. Die Termine, das war immer klar für mich, wo war klar für mich. Wenn ich was auch nicht verstanden per E-Mail, ich kann auch einfach rufen und fragen. Zum Beispiel [eine BBQ-Mitarbeiterin] war im Urlaub und ich habe immer sie gefragt und sie hat mir gesagt, ich bin im Urlaub, aber du darfst immer, wenn du brauchst mich anrufen, per Handy auch. Ja, sehr nett“ (TN07).

„Immer, wenn ich was frage, über das Projekt oder man hat einen neuen Termin für Fortbildung, oder wenn [...] Probleme hat hier, oder irgendwelche anderen Notfall und so, sie war immer da“ (TN08).

Die **Inhalte der Gespräche** bezogen sich, nach Aussagen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, zum einen auf **organisatorische Fragen** (z.B. Fortbildungstermine, Deutschprüfung, Einrichtungssuche etc.), d.h. sie betrafen vor allem die Unterstützung bei der Bewältigung formaler Anforderungen:

„Zum Beispiel das war noch nicht ganz klar, wie wir das mit der Prüfung von dem Deutschkurs, weil wir haben gedacht, dass das wird von die Prüfung gemacht, aber das war interne Prüfung von der Dialoge Schule Bodensee, aus dem Bodensee, aber danach haben wir uns vergewissert, dass das in Deutschland auch anerkannt ist“ (TN12).

„Also wir alle hatten eine Kontaktperson. Genau. Das war wunderbar. Also diese Person hat mir geholfen, um meinen Kindergarten zu finden, wo ich meine Anerkennung führen könnte. Also es war wunderbar. Sehr, sehr, sehr, sehr gut“ (TN06).

„Ja, die [Mitarbeiterin von BBQ] war meine Bezugsperson, wie man nennt, ja und ich habe sie immer gefragt, wann bekomme ich einen Platz. Und sie haben mich gefragt, wo passt mir auch, an welchen Ort auch? Das war auch total nett, ich musste nicht auch so weit gehen, sie haben, wo ich bin auch gesucht und sie haben mir gefragt, wie viele Kinder habe ich, was passt mir, also Vollzeit, Teilzeit? Und sie haben alles Veranstaltung getan, die Interview. Ich habe [...] bekommen die Information wo und wann und mit wem, alles per E-Mail habe ich das bekommen. Das war auch ganz einfach, das sollten wir nur unser Papier schicken, per E-Mail oder per Post auch. Das war total nicht schwer. Und wenn wir auch Fragen haben, haben wir immer nachgefragt, wie kann ich das machen, ob das okay oder nicht? Und das war offen und wir haben immer die Antwort bekommen“ (TN07).

„Organisatorisches, genau. Themen war, erstmal Kindergarten aussuchen. Und dann haben wir uns eigentlich über die Fortbildungen ausgetauscht. Und diese Personen sind immer am Anfang und am Ende der Veranstaltungen, die waren immer da. Genau. Und sie haben auch unsere Sorgen oder Fragen aufgenommen und immer geantwortet, auch per E-Mail. Also wie gesagt, sehr nah. Und das macht viel aus. [...]. [M]ir hat es immer eine Sicherheit gegeben, falls was passiert, egal was, dann habe ich jemand da, der sich direkt um das Thema kümmern kann oder meine Fragen beantworten kann. Weil, du kennst dich hier gar nicht aus. Oder ich habe auch keine anderen Kollegen außer hier im Kindergarten, die ich fragen kann: ‚Wie ist

das in deiner Einrichtung?' Deswegen war es immer, und jetzt für uns alle, alle Teilnehmer, glaube ich, so ein Treffpunkt, wo wir uns selber austauschen konnten. Und mit diesen Personen vom BBQ [...], sie haben unsere Sorgen und Fragen aufgenommen und diese Personen, die sich mit dem Thema auskennen, also sie konnten doch uns eine Antwort geben, weil nur mit jemand anders darüber zu reden, bringt nichts. Und sie hatten immer eine Lösung für uns alle“ (TN06).

Zum anderen bezogen sich die Inhalte der Gespräche auf den **Arbeitsalltag in den Einrichtungen** und mögliche Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang. Ebenso wurde der **Fachbericht** und damit verbundene Literaturempfehlungen und Ratschläge seitens BBQ benannt:

„Mit Arbeit, zum Beispiel. Weil sie sagt: ‚Wie läuft deine Arbeit? Was gibt es, was gefällt, was nicht? Was möchtest du?‘“ (TN14).

„Wenn auch jemand hat Schwierigkeiten mit der Atmosphäre oder sowas im Kindergarten, sie fragen auch nach und wir können auch sie sagen, dann sie finden vielleicht anderen Platz dann. Sie lassen uns nicht so einfach“ (TN07).

„Ja und ich muss noch Themen schreiben für meine Anerkennung. Ja und ich habe schon angefangen, ich habe noch nicht geschrieben, aber ich habe gesammelt, was ich brauche. Zum Beispiel ich habe einen Blick gemacht, ich war bei Eingewöhnung dabei, ich will über Eingewöhnung schreiben. Und ich habe die [Mitarbeiterin von BBQ] gefragt, wie die Struktur oder sowas, sie hat mir geschickt auch per E-Mail, Unterlagen zum Lesen. Und das wird mehr klar für mich. [...] Ja. Und wenn ich schreibe, wenn ich fertig bin, ich schicke das auch nochmal zu [ihr] dann sie korrigiert das, was von Grammatik, was falsch bei mir, was muss ich vielleicht weniger oder mehr oder welche, ja, sowas“ (TN07).

„Ja, bis jetzt das war alles gut. Und ja, letzten Monat, im Dezember, wenn wir haben ein Seminar. Das war ein Seminar-Tag in Esslingen. Und dann ich habe mit [Mitarbeiterin von BBQ] gesprochen, dass ich habe Schwierigkeiten und ich muss überlegen, wie und was kann ich machen. Und sie war da. Und sie hat gesagt: ‚Okay, wenn Sie brauchen ein Gespräch, ich kann bei Ihnen kommen‘. Und sie war hier in der Kita und wir haben gesprochen. Sie hat gesagt, wenn ich Hilfe brauche, das soll ich sagen“ (TN09).

In Bezug auf die **Kommunikation mit den Programmverantwortlichen** sahen die befragten Fachkräfte im Anerkennungsverfahren **keinerlei Verbesserungsbedarf**. Entsprechend waren in diesem Kontext auch die zusammenfassenden Einschätzungen sehr positiv:

„Nein, wirklich nicht, weil, nein, das war tipptopp, optimal. Nein“ (TN06).

„Nein, es reicht. Ja. [...] Ich habe viele Fragen und [Mitarbeiterin von BBQ] jeden fragen oder jeden telefonieren, immer Antwort gegeben, ganz schnell. Und sehr freundlich, sehr geholfen mir und so weiter, ja. Ist genug“ (TN11).

„Nein. Ich kann für Robert Bosch Stiftung und für ganzes Projekt ich kann nur schöne Worte sagen. Und das ist echt eine gute Möglichkeit für uns. Und sie haben uns sehr geholfen. Und für mich das ist nur ein Plus“ (TN09).

„Also ich finde, das war schon ganz, ganz gut alles gesteuert und die Zusammenarbeit, das war eigentlich, also mir hat es gefallen, ich denke, hat alles gut funktioniert“ (TN12).

„Doch, sehr gut, sehr gut. Mit dem Programm bin ich zufrieden, alle Leute waren sehr gut mit uns, aber ich habe nur die Probleme die Sprache“ (TN16).

Auch mit Blick auf die **Zusammenarbeit mit den Prozessbegleiter*innen sowie Weiterbilder*innen** äußerte ein Großteil der Befragten keinen Verbesserungsbedarf:

„Kann ich mir nicht vorstellen, das war wirklich sehr gut“ (TN12).

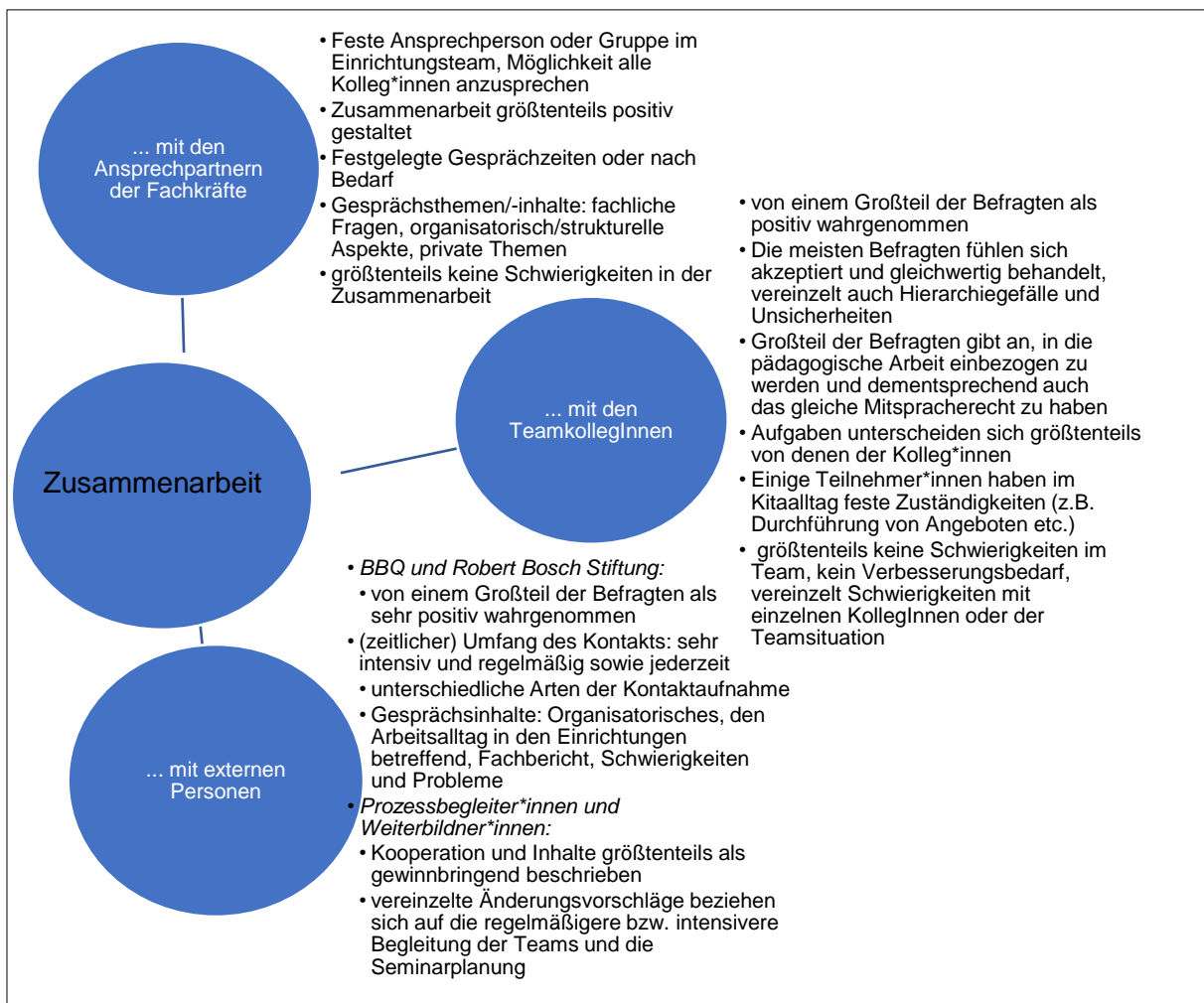
Weiter heißt es: „Eigentlich nicht. Nein, nicht“ (TN01).

„Nein, ich habe gedacht, das ist super“ (TN14).

Sofern seitens der Befragten **Änderungsvorschläge** benannt wurden, beziehen sich diese auf Aspekte der **Verstetigung**, beispielsweise den Wunsch nach regelmäßigerer bzw. intensiverer Begleitung der Einrichtungsteams:

„Ich muss überlegen. Ich weiß. Ja. Vielleicht ich denke. Das ist meine Erfahrung und von meinen Kollegen. Vielleicht sie brauchen mehr mit unserem Team arbeiten. Ja. Und unser Team vorbereiten. Weil ich weiß nicht, welche Erfahrungen zum Beispiel meine Kollegen haben. Aber ich denke, sie haben gedacht: ‚Okay, ja. Jetzt ich bin hier gekommen und das ist schon fertig‘. Aber nein, das war Start und Anfang. Und ich muss hier echt viel arbeiten und lernen. Und das ist ein Prozess. Und das dauert. Aber ich denke, die haben das nicht gedacht am Anfang. Und dann vielleicht kann jemand vielleicht helfen [...]“ (TN09).

Abb. 35: Zusammenfassende Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit den anderen Programmakteur*innen



5.2 Einschätzungen der Einrichtungsleiter*innen und -teams

5.2.1 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit

Neben den Fachkräften im Anerkennungsverfahren wurden auch die Einrichtungsleitungen und -teams nach ihren Erwartungen an die Programmteilnahme gefragt. Dabei zeigen sich durchaus ambivalente Perspektiven. Während sich ein Großteil der Befragten insgesamt positiv über die Aufnahme und Integration einer neuen Fachkraft sowie die Teambegleitung und

Fortbildungen äußerte, verwiesen manche der Befragten darauf, dass die Fortbildungen, Prozessbegleitung bzw. die Aufnahme mancher Fachkräfte im Anerkennungsverfahren nicht alle Erwartungen erfüllten.

Den Angaben der Fachkräftebefragung zufolge, fanden zwei Drittel das Projekt zu Programmbeginn (t_0) für die eigene Arbeit **thematisch** hilfreich (70%). Gegen Ende des Programms (t_2) stimmten dem 81 Prozent zu. Die meisten der Befragten gaben darüber hinaus an, dass die **Zusammenarbeit mit den Prozessbegleiter*innen** reibungslos verlief (83%).⁶⁰ Ein Großteil der Fachkräfte gab an, dass sie durch die **inhaltliche Gestaltung** des Projektes für kulturelle Unterschiede und den Umgang damit sensibilisiert worden seien (83%), sie sich Kenntnisse zu Grundlagen interkultureller Öffnungsprozesse aneignen (77%) sowie mehr Sicherheit im Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft erwerben konnten (77%). Zudem habe das Projekt bei den meisten Fachkräften auch zu mehr Sicherheit im Umgang mit Kolleg*innen unterschiedlicher Herkunft beigetragen (78%) und die Arbeit im Team sich wesentlich weiterentwickelt (79%). Insgesamt schätzten die meisten Befragten den Profit des Projektes für die eigene Kita als hoch ein (83%). Gleichzeitig war aber auch über die Hälfte der Befragten der Meinung, dass das Projekt viel Zeit in Anspruch genommen habe, so dass andere wichtige Dinge zu kurz kamen (52%).

Im Rahmen offener Nennungen nannten die meisten Befragten als **wichtigste Themen und Inhalte** des Programms die Akzeptanz gegenüber Menschen mit differentem kulturellen Hintergrund sowie einen offenen Umgang damit. Dabei schienen insbesondere der Beziehungsaufbau zu entsprechenden Personen sowie der Erfahrungsaustausch und das Miteinander-Lernen im gesamten Team zentrale Aspekte zu sein. Aber auch Offenheit, Bereitschaft zum Perspektivwechsel und Wissenszuwachs auf beiden Seiten wurden hierbei als wesentliche Kriterien benannt. Einige Fachkräfte äußerten zudem, dass die direkte Zusammenarbeit mit den Teilnehmer*innen und die Auseinandersetzung mit deren Persönlichkeiten und Lebenswelten für einige bereichernde „Aha-Momente“ gesorgt haben.

Als **herausfordernd** erlebten die Fachkräfte nach eigenen Angaben insbesondere die Sprachbarrieren sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse der Mitarbeiter*innen und die damit einhergehenden zahlreichen Reflexions- und Gesprächsrunden, die viel Zeit in Anspruch nahmen und mitunter auch immer mal wieder zu Konflikten innerhalb des Teams führten. Als **besonderer Gewinn** wurden von den Fachkräften z.B. die Einblicke in andere Kulturen und Perspektiven genannt, die gemeinsame Arbeit an den Programminhalten im Team sowie die aufgewiesenen Möglichkeiten, die eigene pädagogische Arbeit vor dem Hintergrund interkultureller Vielfalt neu zu überdenken und zu gestalten.

Weitere differenzierte Angaben zur Einschätzung der Programminhalte und Programmdurchführung können den Interviews mit den Leiter*innen (t_2) entnommen werden. Hier bewerteten die Befragten **den bisherigen inhaltlichen Verlauf der Prozessbegleitung größtenteils**

⁶⁰ Die Prozentzahlen geben an, wie viele pädagogische Fachkräfte der Meinung waren, dass diese Aspekte in Ihrer Einrichtung eher oder voll und ganz umgesetzt werden.

sehr positiv. So wurde die jeweilige Prozessbegleitung als sehr kompetent, motivierend, angenehm und anregungsreich beschrieben. Auch das den Einrichtungen entgegengebrachte Verständnis sowie der Start mit einem theoretischen Input hin zu einem praxisnahen Einstieg in die Thematik wurden seitens der Befragten positiv beurteilt; ebenso die thematische Orientierung an Herausforderungen und Situationen des Kitaalltags. Die **Inhalte, den Umfang und die Arbeitsformen bzw. Methoden** betreffend äußerte sich ein Teil der Befragten Einrichtungsleitungen positiv über die verwendeten Methoden und Arbeitsformen sowie den Umfang, während allerdings auch Kritik an fehlender Methodenvielfalt geübt wurde. Folgende Methoden wurden u.a. genannt: (Rollen)Spiele, Brainstorming, Arbeit mit Qualitätshandbüchern, Erstellung von Plakaten, Bedarfs- und Bestandsanalyse. Die inhaltliche Ebene betreffend berichteten die Befragten vereinzelt auch von fehlender thematischer Vertiefung. Für Einrichtungen, die bereits vor der Programmteilnahme Themen wie Vielfalt und Migration fokussierten, wurde aber klargestellt, dass dennoch neue Anregungen durch die Prozessbegleitung ermöglicht werden konnten.

Ein Teil der befragten Einrichtungsleitungen fühlte sich gut über die Zuständigkeiten, die Inhalte und den Verlauf des Programms informiert; d.h., sie bestätigten die **Transparenz hinsichtlich des Programms** und der damit verbundenen **Abläufe** und **Inhalte**. Ein anderer Teil der Einrichtungsleitungen merkte jedoch an, dass vor allem zu Programmbeginn keine Klarheit über Zuständigkeiten, Inhalte, den zeitlichen Rahmen als auch den Verlauf des Programms bestand und sich erst nach und nach diesbezügliche Fragen klärten. In diesem Zusammenhang wurde auf die Vielzahl unterschiedlicher Programmakteur*innen hingewiesen, weshalb eine erneute Programmteilnahme vereinzelt nicht mehr erwünscht sei. Ein weiterer Teil der Befragten äußerte sich ebenfalls unzufrieden über die Informationen zum Programm, gab dabei aber an, zu wenig Wissen zu ‚Vielfalt willkommen‘ erhalten zu haben. So wurde u.a. der Wunsch nach mehr Informationen zu den Fortbildungstagen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren und deren Inhalte geäußert.

In Bezug auf wichtige **programmbezogene Entwicklungen in den jeweiligen Einrichtungen** äußerten sich die Befragten, sofern aus ihrer Sicht solche Entwicklungen feststellbar waren, zum einen im Hinblick auf das Gesamtteam, zum anderen in Bezug auf die Fachkraft im Anerkennungsverfahren. Das **Gesamtteam betreffend** berichteten die Einrichtungsleitungen von einer geschärften Wahrnehmung (beispielsweise gegenüber eigenen Vorurteilen), einer veränderten Haltung, der zunehmenden Bedeutung von Selbstreflexion sowie dem kritischen Hinterfragen von Situationen oder Formulierungen im Kitaalltag. Auch die Analyse des Ist-Zustandes der Einrichtung und die Ermittlung von Bedarfen wurden als gewinnbringend beschrieben. Die **Fachkraft im Anerkennungsverfahren betreffend** wurde ebenfalls von einer sichtbaren Entwicklung hinsichtlich der Integration in das Team, aber auch hinsichtlich der Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins berichtet. Als wichtige **Schlüsselsituation** wurde die Thematisierung von Herkunft, eigener Kindheit, Erziehung und Kultur im Team beschrieben. Dies habe zu erhöhter Offenheit gegenüber Handlungsweisen von Kolleg*innen aus dem Ausland beigetragen.

Ein Großteil der Befragten gab an, keinerlei **inhaltliche Schwierigkeiten bei der Programm-
arbeit** gehabt zu haben. Wurden seitens der Einrichtungsleitungen Probleme benannt, so bezogen sich diese in erster Linie auf organisatorische Aspekte wie Terminfindung, Ausfall von Terminen und Zeitmanagement. Vereinzelt wurde auch von persönlichen Problemen des Teams mit der Prozessbegleitung berichtet. Dies wurde zum einen mit unterschiedlichen Haltungen und Meinungen begründet. Zum anderen wurden andere Erwartungen an die Prozessbegleitung und damit einhergehend der Wunsch der Fokussierung auf die Integration von Kolleg*innen mit Migrationshintergrund im Kitaalltag genannt, nicht die allgemeine Thematisierung von Vielfalt (z.B. Hautfarben, Behinderung etc.). Vereinzelt wurde zudem der Mehrwert der Veranstaltungen seitens der Befragten in Frage gestellt.

Die Einrichtungsleitungen sahen vor allem in der **inhaltlichen Fokussierung** und Vertiefung sowie der **fachlichen Begleitung** eine **Chance für ihre Einrichtungen und Teams**. Auch die Betrachtung von Themen und Situationen aus einem neuen Blickwinkel, der Fokus auf Ressourcen und Stärken neuer Fachkräfte aus anderen Kulturen sowie Selbstreflexion und das Überdenken eigener Haltungen bzw. Vorurteile wurden als bedeutsam eingeschätzt. Ebenso sahen die Einrichtungsleitungen eine mögliche zweite Programmteilnahme als Chance: auf diese Weise könnte eine weitere thematische Vertiefung (beispielsweise zu pädagogischen Konzepten und Arbeitsweisen anderer Länder) erfolgen und der fachliche Austausch intensiviert werden.

Die Befragten benannten in diesem Zusammenhang verschiedene **Änderungsvorschläge für einen weiteren Programmdurchlauf**. Diese betreffen zum einen den Wunsch nach konkreten Ablaufplänen zu Programmbeginn (einschließlich Zuständigkeiten und Zeitrahmen, Hinweise auf thematische Unabhängigkeit von Prozessbegleitung und neuer Fachkraft etc.), zum anderen den fachlichen Input. Letzteren bezogen die Befragten sowohl auf sich selbst und ihre Teams als auch auf die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren: So äußerten sie den Wunsch nach weiteren Fachtagen, Referaten, Workshops, inhaltlicher Vertiefungen im Rahmen der Prozessbegleitung, aber auch mehr Wissen zum Hintergrund der Programmverantwortlichen (z.B. Informationen über die Robert Bosch Stiftung) sowie zur Weiterführung des Programms. In Bezug auf die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren wurde der Wunsch nach mehr fachlichem und theoretischen Input sowie die Reduzierung des Arbeitspensums bei gleichzeitiger Durchführung des Sprachkurses formuliert. Zudem wurde der Vorschlag geäußert, eine intensivere Unterstützung und Begleitung der jeweiligen Fachkraft im Anerkennungsverfahren (z.B. durch einwöchige Unterstützung im Kitaalltag durch BBQ) zu erhalten. Vereinzelt erfuhren die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Qualitätseinschätzungen und der Zusammenhang zum Programm eine kritische Betrachtung; sie sollten aus Sicht einiger Befragter bei erneuter Programmdurchführung entfallen.

Beibehalten werden sollten – aus Sicht einiger Interviewpartner*innen – die Prozessbegleitungen, die Fortbildungen, der Fachtag zu Programmbeginn, die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Qualitätseinschätzungen und Elternbefragungen sowie Programmorganisation und -ablauf. Die mit dem Programm verbundene Möglichkeit, konkrete Themen im Team zu behandeln, eigene Haltungen zu reflektieren und einen neuen Blick auf den Umgang mit

Teamkolleg*innen und Kindern zu werfen, wurde seitens der Befragten als sehr bedeutsam eingeschätzt. Ebenso sollte das Programm an sich und die damit einhergehende Chance des Einstiegs in die Arbeitswelt in Deutschland beibehalten werden.

5.2.2 Zusammenarbeit der Einrichtungen mit den anderen Programmakteur*innen

Die Leiter*innen nahmen in den leitfadengestützten Interviews (t_2) Stellung zur Zusammenarbeit mit der Fachkraft im Anerkennungsverfahren, zur Rolle der Träger bei der Programmdurchführung und zur Kooperation mit externen Akteur*innen, die am Programm beteiligt sind. Ebenso berichteten sie darüber, inwiefern die Kooperationsprozesse aus ihrer Sicht optimiert werden könnten.

Die **Zusammenarbeit mit der Fachkraft im Anerkennungsverfahren** verlief aus Sicht eines Großteils der Befragten **positiv**. Die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren wurden dabei überwiegend als motiviert, gewissenhaft, offen, flexibel, hilfsbereit, respektvoll und zurückhaltend beschrieben. Des Weiteren wurde die Eigeninitiative, das Reflexionsniveau, die Fähigkeit, autodidaktisch zu lernen und der Mut, bei Fragen und Problemen nachzufragen, seitens der Befragten positiv hervorgehoben. Auch die Annahme von Kritik, Arbeitsanweisungen und Hinweisen sowie die sprachliche Weiterentwicklung wurden in diesem Zusammenhang benannt. Ebenso wurden der teilweise schon vorhandene hohe Bildungsstand der Fachkräfte, die Fähigkeit zu Transferleistungen zwischen Ursprungsausbildung und deutscher Ausbildung sowie das Sich-Einbringen im pädagogischen Alltag seitens der Einrichtungsleitungen sehr geschätzt. Vereinzelt wurde jedoch auch darauf verwiesen, dass (nicht zuletzt aufgrund sprachlicher Barrieren) in erster Linie pflegerische Aufgaben oder die intensive Beschäftigung mit einzelnen Kindern durch die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren übernommen wurden. Andere Einrichtungsleitungen machten jedoch ebenso deutlich, dass das selbständige Leiten einer Gruppe bereits sehr schnell möglich war. Allerdings wurden mitunter auch **negative Erfahrungen** in der **Zusammenarbeit** berichtet. Die Rede war in diesen Fällen von „fehlender Eigeninitiative“, „fehlendem Wille“, der „Infragestellung von Arbeitsanweisungen“, vermuteter „Flucht in Krankheit bei Kritik“ etc.; ebenso fehlte aus Sicht dieser Einrichtungsleitungen die Einstellung, Chancen zu nutzen und Dinge auszuprobieren – ohne dass diese Vorwürfe hier in irgendeiner Weise verifiziert werden können. Vor diesem Hintergrund sollten diese Aussagen als Hinweis auf Konflikte gedeutet werden. Auch kulturell und persönlich bedingte Einstellungen über den niedrigen Stand eines/einer Praktikant*in wurden als Anlass zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Arbeitsaufträgen angeführt. Vereinzelt wurde in diesem Zusammenhang aus Leitungsperspektive die Anerkennung als Erzieher*in nicht befürwortet.

Die Einrichtungsleitungen berichteten weiter, dass der jeweiligen Fachkraft im Anerkennungsverfahren in der Regel eine **feste Ansprechperson** zur Seite gestellt wurde. Neben Anleitung und Einarbeitung übernahm diese dann auch die geplanten Anleitungs- bzw. Mitarbeiter*innengespräche, den Austausch im Alltag sowie Gespräche nach Bedarf, sofern diese thematisch in deren Aufgabenbereich lagen. Auf Basis der Aussagen der Befragten kann zusammenfassend festgehalten werden, dass mit zunehmender Einarbeitung der Gesprächsbedarf seitens einiger Fachkräfte im Anerkennungsverfahren abnahm. Des Weiteren konnten mit zu-

nehmender Eigenständigkeit Aufgaben im Kitaalltag alleine bearbeitet und durchgeführt werden. Vereinzelt wurde berichtet, dass mit Erhalt der Anerkennung keine feste Ansprechperson mehr, sondern das Gesamtteam als Ansprechpartner*in fungierte.

Während einige Befragte **Schwierigkeiten im Programmverlauf** verneinten, berichteten andere von Problemen und Herausforderungen. Diese betreffen zum einen **konkrete Abläufe und Situationen im Kitaalltag** (z.B. die Anwendung von Beobachtungsinstrumenten, die Durchführung von Gruppenangeboten, Eingewöhnungen und Elterngespräche, die alleinige Leitung einer Gruppe), zum anderen **sprachliche Barrieren** (z.B. im Umgang und Austausch mit Kindern). Auch organisatorische Schwierigkeiten, z.B. die Herausforderung der Dienstplaneinteilung aufgrund von Kinderbetreuung, wurden genannt. Ebenso wurde von **anfänglichen Kommunikationsschwierigkeiten** zwischen Fachkraft im Anerkennungsverfahren und Ansprechperson berichtet. Dies wurde mit starker Zurückhaltung und Schüchternheit der Fachkraft begründet. Seitens der befragten Einrichtungsleiter*innen wurde das selbständige Ansprechen von Problemen als nachvollziehbarer und akzeptabler Entwicklungsprozess betrachtet, welcher seitens der Kolleg*innen, Ansprechpartner*innen oder Leitungen gefördert und gefordert werden sollte. Auch die **mit dem Berufsstart einhergehenden Hürden**, wie der Beziehungsaufbau zu Eltern und Kindern sowie das Sich-Einfinden im Tagesablauf, wurden nicht als Schwierigkeiten, sondern als Phasen im Programmverlauf betrachtet. Ebenso wurden anfängliche Schwierigkeiten bezüglich **fehlender Akzeptanz der Fachkraft seitens der Eltern** benannt. Diese konnten durch Gespräche, aber auch durch den Umgang der Fachkraft mit den Kindern und die seitens des Teams gelebte Akzeptanz gelöst werden.

Aus Sicht eines Großteils der befragten Einrichtungsleitungen konnten die **Fachkräfte im Anerkennungsverfahren** ins Team und in die pädagogische Arbeit einbezogen werden und fühlten sich entsprechend wohl und integriert. Sie wurden **als vollwertig anerkannte und integrierte Kolleg*innen**, als Bereicherung, als wichtige und feste Teammitglieder beschrieben. In diesen Fällen wurde berichtet, dass die anfängliche Praktikant*innenrolle, damit einhergehende Einarbeitungszeit und Unterstützungsbedarf der Rolle einer vom Team akzeptierten gleichwertigen und selbständigen Fachkraft gewichen ist. Begründet wurde dies mit der Übernahme derselben Aufgaben (z.B. Gestaltung von Portfolios, Vorbereitung von Angeboten, Anwendung von Beobachtungsinstrumenten) sowie mit der Teilnahme an Teamsitzungen und internen Fortbildungen etc. Vereinzelt wurde deshalb von bereits abgeschlossenen, unbefristeten Folgeverträgen bzw. dem Wunsch einzelner Teams nach einer Weiterbeschäftigung berichtet.

Einzelne Befragte berichteten jedoch auch von **Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit dem Team**. Dies wurde z.B. mit fehlendem Engagement der jeweiligen Fachkraft im pädagogischen Alltag und der fehlerhaften Durchführung von Arbeitsaufträgen begründet. Zudem wurde die Allgemeinsituation von Einrichtungen mit einer Vielzahl an Lernenden (z.B. viele Praktikant*innen oder Auszubildende) als allgemeiner Stressfaktor für die Teammitglieder beschrieben. Anfängliche Schwierigkeiten wurden u.a. auch auf fehlende Akzeptanz des Teams bezüglich unbekanntem und neuen Handlungs- und Vorgehensweisen der neuen Fachkräfte

zurückgeführt. Ebenso wurden Schwierigkeiten im Team dahingehend begründet, dass aufgrund zahlreicher Probleme im Kitaalltag und schwieriger Kommunikationsabläufe mit der Fachkraft eine Feststellung etwaiger Unterstützungsmöglichkeiten nicht möglich war. Aus Sicht einzelner Befragter lieferte das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ hier **keine Impulse zur Bearbeitung vorhandener Schwierigkeiten**. Ratschläge, welche vor allem auf Kommunikation und Gespräche fokussierten, waren z.B. aufgrund vorhandener Sprachbarrieren nur bedingt umsetzbar. Andere Einrichtungsleitungen hoben aber auch hervor, dass keinerlei Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit dem Team auftraten und dass der Fachkraft Akzeptanz für notwendige Begleitung und Unterstützung entgegengebracht wurde.

Mit Blick auf die **Unterstützung durch den Einrichtungsträger** und den **Einbezug der Fachberatung in die Team- und Organisationsentwicklung der jeweiligen Einrichtung** gaben einige Leitungen an, ihre Fachbereichsleitung bzw. Vorgesetzte über Programmablauf, Termine, im Rahmen der Evaluation stattfindende Befragungen etc. zu informieren. Die direkte Programmdurchführung und -steuerung sei in den einzelnen Einrichtungen angesiedelt, während die Organisation und Schaffung der Rahmenbedingungen (z.B. Ausfall der Teamsitzung für Prozessbegleitung) in der Verantwortung der Träger lägen. Manche der Befragten schätzten die Bedeutung des Trägers für die Programmdurchführung als eher gering ein, während andere diese als äußerst bedeutsam einstufte – nicht zuletzt in Hinsicht auf die Ermöglichung der Programmteilnahme durch den Träger. Diese Einschätzung zeigt sich auch in Bezug auf die Fachberatungen: Einerseits berichteten die Befragten von einem engen Austausch und Kontakt, verbunden mit der Teilnahme der jeweiligen Fachberatung an einzelnen Teamsitzungen, andererseits wurde der Kontakt zur Fachberatung als reiner Informationsaustausch über das Programm oder als nicht vorhanden dargestellt.

Darüber hinaus gaben die Befragten mehrheitlich an, sich keine weitere Unterstützung durch das Programm zu wünschen. Dies wurde damit begründet, dass **kein spezifischer Unterstützungsbedarf der Einrichtungen** vorläge und ein ausreichender Trägerrückhalt gegeben sei. Zudem wurde darauf verwiesen, dass die Einrichtungen jederzeit auf Nachfrage Unterstützung seitens des Trägers bzw. der Fachberatung erhalten können. Des Weiteren wurde ein zu starker Trägereinbezug kritisch betrachtet, da Abläufe und Strukturen einer im pädagogischen Alltag nie anwesenden Person nicht vertraut seien. So könne in erster Linie das pädagogische Fachpersonal Themenwünsche einbringen und bearbeiten. Wurde vereinzelt der Wunsch nach mehr Unterstützung laut, so betrifft dies die Anti-Bias-Fortbildung und den Transfer der Inhalte ins Gesamtteam. Konkret wurde in diesem Zusammenhang der Wunsch nach einem Skript zu den Sitzungen genannt.

Die Frage nach der **Kooperation mit den externen Programmakteur*innen** beantworteten die Befragten in erster Linie hinsichtlich des Kontakts mit BBQ, was u.a. mit dem fehlenden direkten und regelmäßigen Kontakt zur Robert Bosch Stiftung begründet wurde. Letzterer beschränkte sich vor allem auf den Fachtag zu Programmbeginn, der als gewinnbringende Veranstaltung wahrgenommen wurde. Die Zusammenarbeit mit BBQ wurde seitens der Einrichtungsleitungen sehr positiv beschrieben. Es wurde in diesem Zusammenhang von einem Einführungsgespräch, regelmäßigen Gesprächen, dem Besuch der Programmverantwortlichen in den Einrichtungen sowie einem respektvollen und wertschätzenden Miteinander berichtet.

Ebenso wurde von den Befragten die offene Kommunikation auf Augenhöhe, die gute Erreichbarkeit per E-Mail oder Telefon sowie das Interesse der Programmverantwortlichen zur konkreten Situation in den einzelnen Einrichtungen wertgeschätzt. In wenigen Fällen wurde in Bezug auf den Programmabbruch einzelner Fachkräfte der Wunsch nach mehr Unterstützung geäußert. Vereinzelt wurden auch die Absprachen mit der wissenschaftlichen Begleitung positiv hervorgehoben und die Ergebnisse der Befragungen und Qualitätseinschätzungen als gewinnbringend beschrieben, wenngleich diese Aspekte nicht explizit als Programmelemente gelten können.

Die befragten Einrichtungsleitungen bewerteten die **Zusammenarbeit mit den Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen** größtenteils als sehr angenehm und bereichernd, respektvoll, verständnisvoll sowie wertschätzend. Auch die gute Erreichbarkeit, die Terminfindung sowie der regelmäßige Kontakt auf Augenhöhe wurden seitens der Befragten positiv hervorgehoben. Ebenso wurde das Interesse der Verantwortlichen für Belange und Bedarfe der Einrichtungen und Teams äußerst positiv wahrgenommen. Zudem fand die flexible thematische Ausrichtung auf die Bedarfe der Einrichtungen Anerkennung. Wurden vereinzelt Schwierigkeiten und Probleme angesprochen, so betreffen diese die Terminfindung sowie spezifische Inhalte der Veranstaltungen (vgl. hierzu auch Kap. III.5.2.1).

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit und die Kommunikationskultur innerhalb des Programms könnten aus Sicht einiger Befragten vor allem **Kooperationsprozesse optimiert** werden. Da die Zuständigkeiten und einzelnen Programmelemente sowie der damit verbundene zeitliche Rahmen bei einigen Einrichtungen zu Unklarheiten führten, wurde die Durchführung eines gemeinsamen Termins zum Programmstart als mögliche Lösung vorgeschlagen. Nicht nur der Klärung organisatorischer Aspekte, auch dem späteren Austausch über konkrete Entwicklungen der Einrichtungen im Rahmen der Programmteilnahme, sollte aus Sicht der Befragten mehr Raum gegeben werden. Ein weiterer Verbesserungsvorschlag betrifft die **sprachlichen Herausforderungen in der Kommunikation** mit den Fachkräften im Anerkennungsverfahren. So wurde der Vorschlag eines Sprachkurses im Rahmen einer Blockveranstaltung geäußert, um sich in dieser Zeit ausschließlich mit der Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse beschäftigen zu können.

5.3 Einschätzungen der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen

5.3.1 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit

Um einen mehrperspektivischen Blick auf das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ zu erhalten, war es von Bedeutung, ebenso die Sichtweise der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen in den Blick zu nehmen. Die Befragten berichteten im Rahmen der geführten leitfadengestützten Interviews gegen Ende des Programms (t_2) über die **bereits durchgeführten Veranstaltungen mit den Einrichtungsteams**, deren Ablauf und allgemeinen Aufbau, Inhalte sowie Rückmeldungen seitens der Fachkräfte. Den **Ablauf und allgemeinen Aufbau** betreffend erläuterten sie, dass die Fortbildungstage als ganztägige Veranstaltungen, in der Regel bestehend aus Input, Austausch, Selbstreflexion und gemeinsamer Evaluation und Entwicklung, angelegt waren. Inhaltlich fokussierten die Fortbildungen u.a. auf Anti-Bias, die Außenwahr-

nehmung der Einrichtungen, deren Selbstverständnis, vorhandene Bedarfe für Veränderungen und Neuorientierungen, die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen sowie die Umsetzung der gesetzten Ziele. Ebenso wurde im Rahmen der Veranstaltungen das soziale Umfeld der Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen.

Die Befragten nannten zahlreiche **Inhalte und Themen**, welche mit den Fachkräften und/oder Einrichtungsteams vor diesem Hintergrund erarbeitet wurden. Diese lauten u.a.: Anti-Bias-Ansatz, Kinderwelten-Ansatz, (Index für) Inklusion, Identität und Herkunft, kulturelle Vielfalt, Vorurteilsbildung und Diskriminierung, Diversity, Gestaltung der Essenssituation, Sprache, Sozialisation, Wert- und Erziehungsvorstellungen, Lernumgebung (z.B. Raumsituation, Materialangebot), Öffnung der pädagogischen Arbeit, Verhaltensbesonderheiten bei Kindern, Sozialraum, Fallbesprechungen zum Thema kultureller Unterschiede, Zusammenarbeit mit Eltern, Zusammenarbeit im Team, Zusammenarbeit mit anderen Kitas. Ebenso wurden organisatorische Themen und Abläufe seitens der Befragten aufgezählt: z.B. gemeinsames Kennenlernen, Vorstellen der Konzeption, Gründe für die Programmteilnahme, Anliegen und Ziele an die Prozessbegleitung, aktueller Prozessstand, Schwerpunktsetzung, Austausch in Kleingruppen und im Plenum, Durchführung von Übungen, biografisches Arbeiten. Ebenso konnten vereinzelt konkrete Rückmeldungen seitens der teilnehmenden Teams eingeholt werden. Die Befragten berichteten, dass die **Inhalte seitens der Fachkräfte größtenteils positiv angenommen und im Alltag aufgegriffen** wurden. Es wurde jedoch auch auf die Situation einzelner Mitarbeiter*innen verwiesen, welche die Programmteilnahme bzw. die zusätzliche Besprechung und Bearbeitung des Themenbereichs Kultur im Rahmen der Prozessbegleitung hinterfragten. Ebenfalls wurde berichtet, dass im Kitaalltag teilweise anderen Themen eine höhere Priorität zukam als die Programmteilnahme und Besprechung von Themen kultureller Vielfalt.

Über die **Auswahl der Inhalte** äußerten sich die Befragten dahingehend, dass es keine Themenvorgaben seitens der Robert Bosch Stiftung gab. Vielmehr beruhte die Auswahl der Themen zum einen auf Vorschlägen der Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen, zum anderen orientierten sie sich am Bedarf der Einrichtungen, welcher u.a. durch Themensammlung und enge Abstimmung mit den Teams in einem konstruktiven Prozess ermittelt wurde. Ebenso wurde von Vorgesprächen mit den einzelnen Einrichtungsleitungen berichtet, die ihre Themenwünsche in diesem Rahmen äußerten. Diese Vorgehensweise wurde vor allem mit einer erhöhten Motivation und einem größeren Interesse seitens der Teams begründet, die so entstehen würde – verglichen mit rein vorgegebenen Inhalten ohne Mitspracherecht. Vor allem die methodische Gestaltung und Annäherung an die verschiedenen Themen wurden durch die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen gestaltet, weshalb sie sich selbst als Moderator*innen und Steuerungskräfte bei der Auswahl und Umsetzung der Themen wahrgenommen haben. Insgesamt äußerten sich die Befragten positiv über die Freiheit der inhaltlichen Gestaltung im Themenbereich Umgang mit kultureller Verschiedenheit und Öffnung für Vielfalt.

Die Frage nach den **Gestaltungselementen**, die für eine gelingende **Weiterqualifizierung** besonders wichtig sind, beantworteten die Befragten zum einen in Bezug auf das **methodische Vorgehen**. So wurden Übungen (z.B. Erkundung der Einrichtung zu Lernumgebung, Material und Repräsentation von Lebenssituationen und Vielfaltsaspekten, Sensibilisierungs-

und Wahrnehmungsübungen), Bestandsaufnahmen, aber auch Kooperation, Kommunikation und das Vorhandensein einer Erörterungskultur aufgelistet. **Inhaltlich** benannten die Befragten zahlreiche Themen, welche ihnen bei der Durchführung eines solchen Programms besonders wichtig erscheinen. Diese sind: Vielfaltsaspekte (z.B. Hautfarbe, Sprachen, Armut, Genderthemen etc.), Diskriminierungslinien (z.B. auf Interaktionsebene, strukturell), Diskriminierung in der Kita, Interaktion mit Kindern, Eltern und im Team (z.B. Eltern als Teil des Bildungsprozesses), Normalitätsvorstellungen, Vorurteilsbewusstsein, Portfolioarbeit, Integration (z.B. Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund), kulturelle Unterschiedlichkeiten (z.B. verschiedene Feste) sowie Erziehungsvorstellungen (z.B. unterschiedliche Vorstellungen von kulturellen Handlungen wie Essen, Begrüßung, Verabschiedung, körperliche Nähe und Distanz). Aus Sicht der befragten Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen besteht mit dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘ die Möglichkeit, diese wichtigen Themen kennenzulernen und zu erarbeiten, sodass keine Themen unberücksichtigt bleiben. Es wurde jedoch auch kritisch angemerkt, dass der zeitliche Rahmen für diesen Prozess des Entwickelns einer Fachlichkeit zu einer bestimmten Thematik und des Schaffens eines positiven Settings begrenzt ist. Aus diesem Grund wurde die Nachhaltigkeit der Veränderungen und deren Eingang in die alltägliche Arbeit hinterfragt. Ebenso wurde auf Unterschiede innerhalb der verschiedenen Teams verwiesen – aufgrund unterschiedlicher Prioritäten und Haltungen einzelner Teammitglieder seien die Perspektiven auf den Themenbereich Vielfalt nie identisch.

Allgemein berichteten die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen von einem **großen Interesse, Engagement und einer großen Begeisterung seitens der Beteiligten**, so dass sie sich alles in allem positiv über den Verlauf der Prozessbegleitungen und Weiterbildungen äußerten. Auch die rege Teilnahme der am Programm beteiligten Fachkräfte sowie die gute Vorbereitung und Motivation der Leitungen und Teams wurden positiv herausgestellt. In diesem Zusammenhang konnte auch von einer sich nach und nach entwickelnden Motivation berichtet werden, welche durch die Entscheidung für ein Schwerpunktthema und durch die Erkenntnis des eigenen Nutzens der Programmteilnahme wuchs. Neben Engagement und Motivation wurde jedoch auch über eine zu beobachtende Ängstlichkeit in den Teams informiert, pädagogische Grundsätze zu diskutieren und zu besprechen. Hinzu kommt ein spezifisches Unverständnis einzelner Teams dafür, Themen wie Interkulturalität oder Vielfalt zu besprechen. Solche Themen scheinen, aus Sicht dieser Teams bzw. Fachkräfte, bereits im Kitaalltag verankert zu sein. Entgegen dieser Haltung wurden vorhandene thematische Berührungspunkte wie persönliche Diskriminierungserfahrungen von Teammitgliedern jedoch auch als Ressourcen seitens der Teams genutzt. Dies ermöglichte es, dass bereits von Prozessbeginn an ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Thematisierung und Bearbeitung der Inhalte entstehen konnte. Nichtsdestotrotz war laut Aussage der Befragten selbst in Einrichtungen mit bereits vorhandenen thematischen Berührungspunkten zu Interkulturalität (z.B. viele Sprachen bei Kindern und Mitarbeiter*innen) und der Haltung von Vielfalt als Selbstverständlichkeit Potenzial für weitere Vertiefung, Sichtbarmachung, Benennung, Erarbeitung sowie Lebensweltorientierung vorhanden. Auch wenn seitens der Befragten nur schwer Aussagen über die Wirkung der Team- und Organisationsentwicklung gemacht werden konnten, so wurde dennoch das positive Signal der Teams gegenüber den am Programm teilnehmenden Fachkräften, die genannten Themen

in den Blick zu nehmen, als sehr bedeutsam eingeschätzt. Den Inhalt der Veranstaltungen betreffend äußerten die Befragten den Eindruck, dass die zur Verfügung stehende Zeit seitens der Teams genutzt wurde, pädagogische Alltagsfragen zu klären und vorhandene Anliegen gemeinsam zu bearbeiten.

Einige der befragten Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen nahmen aber auch **Vorbehalte gegenüber dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘** wahr. So wurde darauf hingewiesen, dass es nicht immer gelungen sei, Teammitglieder zu einem Überdenken eigener Haltungen und Meinungen anzuregen. Dabei wurden vorhandene Vorbehalte der Einrichtungen seitens der Befragten damit begründet, dass eine Programmteilnahme, welche nicht durch Entscheidung des Gesamtteams zustande gekommen ist, die Skepsis der Teilnehmer*innen erhöhen muss. Des Weiteren wurde beschrieben, dass Vorbehalte aufgrund der Situation der pädagogischen Fachkräfte nachvollziehbar seien: zusätzliche Sitzungen nach Feierabend, schlechte Entlohnung, Personalmangel und die geringe Anerkennung des Berufes an sich werden seitens der Befragten als Gründe hierfür genannt. Zu unterscheiden sei dabei zwischen Einrichtungen, welche ihre Bedenken offen aussprechen, und Einrichtungen, welche vorgeben, keinerlei Vorbehalte zu haben. Jedoch wurde auch beschrieben, dass nicht jede Einrichtung bzw. jedes Einrichtungsteam Vorbehalte gegenüber dem Programm hatte. Zudem wurden auch generelle Bedenken an dem Erfolg der Maßnahme geäußert. Dies betrifft insbesondere die zusätzliche zeitliche Belastung durch das Programm, die insbesondere von Einrichtungen mit erhöhtem Fachkräftemangel nur schwer zu bewältigen war, sowie die oftmals weiten Strecken und Hindernisse, die Fachkräfte auf dem Weg zur Anerkennung ihrer Qualifikation zurücklegen müssen.

Aus Sicht der Befragten wurden folgende Punkte als **wichtige Entwicklungen und Impulse** beschrieben: Zum einen betrifft dies den Auftaktfachtage und die Workshops, die als hilfreich für die teilnehmenden Einrichtungen bezeichnet wurden; die Befragten wünschten sich in diesem Zusammenhang weitere Fachtage und Qualifizierungsangebote dieser Art. Zum anderen wurde die Entkopplung der Themen von den am Programm teilnehmenden Fachkräften als wichtig erachtet. **Wichtige Schlüsselsituationen** bezüglich positiver Entwicklungen in den Einrichtungen sahen die Befragten u.a. in der Erkenntnis zur Notwendigkeit einer Veränderung und im Wissen um die Programmteilnahme zur Erweiterung der eigenen Kenntnisse und nicht aufgrund von verpflichtenden Vorgaben. Ebenso wurde als positive Entwicklung festgehalten, dass die Programmteilnahme der Einrichtungen vereinzelt zu kommunalpolitischer Wertschätzung und zum Vorbildstatus gegenüber nicht-teilnehmenden Einrichtungen führte. Die damit einhergehenden **regionalen** bzw. **kommunalen Veränderungen** wurden in diesem Zusammenhang als sehr bedeutsam eingeschätzt.

Mit Blick auf den **Einbezug der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in das jeweilige Team und die pädagogische Arbeit** merkten die hierzu befragten **Weiterbildner*innen** an, dass dies aus ihrer Perspektive in der Regel gegeben sei. Konkret wurde über Erfahrungen mit Teams und Fachkräften informiert, deren Verhältnis durch beidseitiges Interesse, einen bereichernden Austausch sowie Offenheit und Sensibilität (z.B. bei der Organisation und Umsetzung von Gebetszeiten) gekennzeichnet war. Auf der anderen Seite wurde jedoch auch

von Fachkräften berichtet, welche zwar in die pädagogische Arbeit einbezogen seien, jedoch nicht in gleichwertiger Art und Weise. Dies wurde u.a. mit strukturellen Gegebenheiten, wie z.B. der vollen Anrechnung der neuen Fachkraft auf den Stellenschlüssel, beschrieben. Die damit verbundenen, unerfüllten Erwartungen der Teams an selbstständig arbeitende Kolleg*innen führten in diesem Fall zu Unzufriedenheiten. Gleichzeitig wurde aber auch angemerkt, dass ein Einbezug auch abhängig von der Persönlichkeit sei – je nachdem, wie sehr sich die Fachkräfte selbst, z.B. durch Wortbeiträge etc., in die Teams integrieren, sich durch ihr Sprachverständnis im Berufsalltag einfinden und das Grundverständnis einer deutschen Elementarpädagogik (z.B. Bild vom Kind, Lernkultur, Umgang mit Kindern unterschiedlichen Alters) durch Vorerfahrung sowie Aufnahme von Informationen zu dem für sie neuen System umsetzen können. Kritisch wurde in diesem Zusammenhang das Abhängigkeitsverhältnis von teilnehmender Fachkraft und Einrichtung beschrieben. Dieses führe dazu – laut Aussage der Befragten –, dass die teilnehmende Fachkraft über Probleme wie Ungleichbehandlung schweigt, um eine mögliche Weiterbeschäftigung nicht zu gefährden. Gleichzeitig sei für einige Teams und Leitungen die Situation der Fachkraft und die Problematik möglicher Ungleichbehandlung nicht erkennbar bzw. nachvollziehbar. Abschließend wiesen die Befragten auf ihren begrenzten Einblick in die Situation der Fachkräfte hin, beispielsweise weil Besprechungen sich auf die Steuerungsgruppe und nicht das Gesamtteam konzentrierten. Vereinzelt erhielten die Befragten Einblick durch Beobachtung im Kitaalltag.

Die Frage nach Akzeptanz und Einbezug der Fachkräfte steht in einem Zusammenhang mit der Frage nach **Schwierigkeiten in den einzelnen Teams**. Diese wurde seitens der Befragten sehr unterschiedlich beantwortet. Während einerseits keinerlei Schwierigkeiten bezogen auf die teilnehmende Fachkraft oder die Zusammenarbeit erkennbar waren, wurde andererseits auf Schwierigkeiten und Konflikte im Team hingewiesen. Diese wurden u.a. mit der Erwartungshaltung der Teams gegenüber den Aufgaben der Fachkräfte erklärt, welche den regulären Aufgaben von Anerkennungspraktikant*innen bzw. pädagogischen Fachkräften entsprach. Als weitere Begründung wurde das Hinterfragen der Programm-/Prozessbegleiteteilnahme seitens der Teams bzw. die hierfür fehlende Motivation benannt. An der **Bearbeitung von Team-Schwierigkeiten** waren die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen größtenteils nicht beteiligt. Dies wurde mit dem Programmausstieg der betreffenden Einrichtungen sowie den unterschiedlichen Aufträgen von Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen, verglichen mit Supervisor*innen, begründet. Die Beteiligung der Befragten beschränkte sich in diesem Zusammenhang beispielsweise auf Hinweise zur Verteilung von Ressourcen und Räumen sowie zum Umgang mit verschiedenen Perspektiven.

Des Weiteren berichteten die Befragten von **Schwierigkeiten und Herausforderungen in der Programmarbeit**. In diesem Zusammenhang werden zwei Perspektiven deutlich. Zum einen die Perspektive jener Befragten, die angaben, keinerlei Schwierigkeiten und Herausforderungen in der Programmarbeit gehabt zu haben. Zeitliche Schwierigkeiten wurden dabei als übliche Herausforderungen im Rahmen eines solchen Prozesses beschrieben, welche die Organisation und Koordination einer zusätzlichen Aufgabe zum Kitaalltag mit sich bringen. Zum anderen ist die Perspektive jener Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen in den Blick zu

nehmen, die dagegen programmbezogene Herausforderungen wahrgenommen haben. Hierbei wurden strukturelle Schwierigkeiten wie Personalwechsel, Terminfindung (z.B. wegen Personalmangel und hoher Belastungen der Fachkräfte), Zeitmangel, aber ebenso Planungs- und Umsetzungsschwierigkeiten wie auch Widerstände der Teams genannt. Letztere betreffen u.a. die teilweise fehlende Motivation und die Einsicht hinsichtlich des Mehrwerts der Programmteilnahme bzw. der zusätzlichen Bearbeitung von Themen im Rahmen der Prozessbegleitung; ebenso das Vorhandensein einzelner Haltungen und Meinungen, welche einen Öffnungsprozess erschwerten. Als **Programmimpulse zur Bearbeitung vorhandener Schwierigkeiten** wurden die Möglichkeit des Hinterfragens von Meinungen und Haltungen im Rahmen der Prozessbegleitung sowie das vorhandene Material benannt.

Ein Großteil der Befragten bewertete die **Information über die Zuständigkeiten, die Inhalte und den Verlauf des Programms** als gut. Dies wurde beispielsweise auch mit vorhandenem Informationsmaterial, vorliegenden Informationsbroschüren und bereits vorhandener fachlicher Expertise begründet. Die befragten Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen merkten in diesem Zusammenhang jedoch folgende Aspekte kritisch an: Es wurde beschrieben, dass sie sich selbst zwar ihrer eigenen Rolle und Aufgaben sowie der Programmstruktur bewusst waren, dies jedoch nicht für alle Einrichtungsteams bzw. Hausleitungen zutraf. Vor allem die Zuständigkeiten und die einzelnen Programmaspekte wie Fortbildungen, Prozessbegleitung und wissenschaftliche Begleitung sowie der zeitliche Rahmen dieser Programmpunkte schien den Einrichtungsteams – aus Sicht der Befragten – nicht transparent und klar genug gewesen zu sein. Insofern mussten die ersten Termine vor allem auch der Transparenzschaffung, Vermittlungs- und Annäherungsarbeit dienen. Es wurde vermutet, dass die fehlende Informiertheit einiger Teams u.a. daran lag, dass die Programmteilnahme und die damit verbundene Informationsweitergabe allein mit Einrichtungsleitungen oder Trägervertreter*innen erfolgte, so dass die Teams über Programmdetails uninformiert blieben.

Eine erneute Programmdurchführung wurde als Chance für eine Neuauflage der Konzeption bezeichnet, welche durch die Mitarbeit von Praktiker*innen angepasst werden könnte. Hinzu kommt der Wunsch nach mehr Konkretisierung, um alle beteiligten Akteur*innen vorab über Abläufe und Zuständigkeiten sowie Inhalte der verschiedenen Programmbausteine informieren zu können. Neben diesen strukturellen Aspekten wurden zum anderen **konkrete Änderungsvorschläge in Bezug auf die teilnehmenden Fachkräfte** beschrieben. So sollte zum einen das Empowerment-Angebot ausgeweitet werden, um den Umgang mit Herausforderungen in der Alltagspraxis zu stärken. Ebenso wurde in diesem Zusammenhang die Aufklärung der Teams und Leitungen als wichtiger Faktor beschrieben. Diese sollten über die Programmstruktur und die Unabhängigkeit des Teamentwicklungsprozesses von der neuen Fachkraft informiert werden. Auf diese Weise könnten Missverständnisse, wie beispielsweise die Fokussierung auf die ausländische Fachkraft, vermieden werden.

Des Weiteren wurde die den Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen eingeräumte **Freiheit der inhaltlichen Ausgestaltung** der einzelnen Termine kritisch in den Blick genommen: Während diese zum einen den Vorteil der individuellen Ausarbeitung von Themen und

Inhalten mit sich bringe, sahen die Befragten zum anderen die Nachteile dieser lockeren Netzwerk-/Programmstruktur. Diese bestünden in einer fehlenden fachlichen Rücksprache und Reflexion sowohl der Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen untereinander als auch in dem Fehlen einer zusätzlichen Instanz, um der Frage nachgehen zu können, inwieweit das jeweils individuelle Vorgehen den Vorstellungen der Programmverantwortlichen entspricht. So wurde der Kontakt zu BBQ in erster Linie als Kontakt zur Klärung organisatorischer Themen (z.B. Anfragen zu Fahrkilometern, zeitlicher Rahmen der Seminare) wahrgenommen. Ein fachlicher Austausch wäre hingegen, aus Sicht einiger Befragten, als zusätzlicher Programmpunkt aufzunehmen. Auch die breit angelegte Dokumentationspflicht der Befragten wurde in diesem Zusammenhang als mögliche Basis für einen Austausch genannt, da den Befragten die weitere Verwendung der erstellten Dokumentationsbögen nicht bekannt sei. Es wurde ebenso angemerkt, dass sich die Prozessbegleitung dem proaktiven Einholen von Antworten und Informationen bewusst sei.

Chancen des Programms im Hinblick auf die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen und die Zusammenarbeit im Team sahen die befragten Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen in vielfältiger Weise. Sie benannten in diesem Zusammenhang das Entstehen von Irritationen und Konflikten als Ausgangspunkte für Lernprozesse, das Gewährwerden neuer Situationen und Themen, die Bearbeitung von Themen wie beispielsweise Machtstrukturen im Team, wie inklusive und diskriminierungskritische Arbeit, die gegenseitige Unterstützung der am Programm teilnehmenden Fachkräfte, die über BBQ bereitgestellten Angebote wie Qualifizierung und Empowerment etc. Der auf diese Weise entstehende Wissenstransfer, die Prozessbegleitung sowie die Akzentuierung und Nutzung von Verschiedenheit wurden als Impulse für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit erkannt. Ebenso wurde beschrieben, dass das Programm die Chance für eine stärkere Kinder- und Elternorientierung in den Einrichtungen sowie den Mut, eigene Hintergründe pädagogisch zu nutzen, bietet. Darüber hinaus wurde die berufliche Vorerfahrung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren im pädagogischen Bereich als Chance und Ressource hinsichtlich Personalnotstand und demografischer Entwicklung wahrgenommen.

Auf der einen Seite sollte, aus Sicht einiger Befragter, der **zeitliche Gesamtrahmen des Programms** beibehalten werden, während auf der anderen Seite die nachhaltige Verankerung der Themen im Kitaalltag aufgrund der kurzen Laufzeit kritisch eingeschätzt wurde. Ebenso wurde der Besuch der Einrichtungen durch BBQ zur Programmvorstellung positiv bewertet. Auch die Zweiteilung der Zuständigkeiten für die Personen im Anpassungslehrgang und die Gesamtteams wurde seitens der befragten Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen hervorgehoben. Sofern sie dagegen mögliche Änderungsvorschläge benannten, betreffen diese **strukturelle Aspekte**. So wurde beispielsweise ein zweiter Fachtag als wünschenswert beschrieben. Um die Nachhaltigkeit der erarbeiteten Themen und Inhalte zu gewährleisten, wurde darüber hinaus die Notwendigkeit der Sicherung des Erarbeiteten hervorgehoben, beispielsweise durch ein Abschlussgespräch zwischen Leitung, Trägervertreter*innen, Referent*in und Programmleitung.

Sonstige Bemerkungen und zusammenfassende Eindrücke der Prozessbegleiter*innen

in den Protokollen betreffen zum einen organisatorische Themen wie Terminvereinbarungen oder Terminverschiebungen mit den Teams und Leitungen sowie die (Personal)Situation in den Einrichtungen (z.B. Personalmangel, fehlende Zeit für Teamaustausch und Besprechungen, Trägerkontakt). Auch die Zusammensetzung der Teams mit vielfältigen Qualifizierungen und Anschlussqualifizierungen sowie unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen wurde neben vorhandenen Teamproblemen (z.B. ungleiche Aufgaben- und Verantwortungsübernahme) und den Erfahrungen der Teams (z.B. Thema Diversität, gemeinsame Haltung) in den Blick genommen. Zum anderen wurden die Mitarbeit und das Arbeitsklima seitens der Prozessbegleiter*innen reflektiert und beschrieben (z.B. konzentriertes und sehr ernsthaftes Arbeitsklima, Offenheit und Interesse der Teams, Bereitschaft der Teams zu Veränderung, z.B. gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund, Kindern mit Sprachförderbedarf, Strukturen im Alltag, Haltungen und Methoden; kritische Haltung einzelner Teammitglieder gegenüber dem Programm). Auch Äußerungen der Teams, Fachkräfte oder Leitungen zu den Veranstaltungen wurden durch die Prozessbegleiter*innen festgehalten (z.B. positive Rückmeldungen zu den Veranstaltungen und den damit verbundenen Veränderungen). Ebenso wurden die verwendeten Methoden und deren Einsatz sowie die besprochenen Themen durch die Prozessbegleiter*innen reflektiert. Hinzu kamen die Einschätzungen der Prozessbegleiter*innen zum weiteren Vorgehen (z.B. weitere Bearbeitung einer Thematik erscheint notwendig).

Sonstige Anmerkungen der Weiterbildner*innen in den Protokollen betreffen zum einen die Motivation, die Arbeitsbereitschaft und das Arbeitsklima der Gruppe (z.B. hochmotiviert, sehr offen für Ideen und Inhalte, gewissenhaft und engagiert, gegenseitige Unterstützung z.B. durch Übersetzung und sprachliche Hilfestellungen). Zum anderen wurden die Zusammensetzung der Gruppe mit unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen (B1/B2), unterschiedlichen Vorkenntnissen sowie unterschiedliche Lernstände thematisiert. In diesem Zusammenhang wurden spezifische Schwierigkeiten und Herausforderungen beschrieben: z.B. sehr umfassende und komplexe Themenstellungen, die zeitaufwändige Übersetzungen und Worterklärungen notwendig machen. Inhaltlich wurden noch ausstehende Themen gesammelt (z.B. pädagogische Grundhaltungen und Prinzipien wie Nähe und Distanz, Partizipation sowie Macht und Verantwortung, spielbezogene Themen wie Spieltheorien und Freispiel, sprachliche Lern- und Bildungsaspekte wie z.B. Literacy-Konzept, Schreib- und Lesebereich, Kinder- und Jugendliteratur). Ebenso wurden weitere Seminarabläufe dargelegt (z.B. Erstellung eines Wortschatztagebuchs mit Fachbegriffen). Auch Äußerungen der Fachkräfte zu den Veranstaltungen wurden durch die Weiterbildner*innen festgehalten (z.B. positive Rückmeldungen zu den Inhalten, der Seminarmethodik und der Rolle des Dozenten/der Dozentin); ebenso zusammenfassende Hinweise und Einschätzungen der Weiterbildner*innen. Letztere betreffen zum einen organisatorische Aspekte wie beispielsweise den Hinweis, die Anzahl der Lehrenden gering zu halten sowie Seminare aufgrund besserer Themenzusammenführung zeitnah ohne Personalwechsel durchzuführen. Zum anderen wurden Herausforderungen für die Lehrenden selbst (z.B. Reduktion der Inhalte auf das Wesentliche) beschrieben. Dabei wurde auch die Situation der Teilnehmer*innen in den Blick genommen, beispielsweise hinsichtlich zu erwerbender

Kompetenzen (z.B. Entwicklung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten). Des Weiteren benannten die Weiterbildner*innen konkrete Tipps zur Seminargestaltung und Themenbehandlung (z.B. Ausrichtung auf Fähigkeiten und Kompetenzen der Zielgruppe, Übertragung auf Alltagssituationen mittels Praxisbeispielen, Notwendigkeit von Wiederholungen, Querschnittsthemen und wiederkehrenden Fragestellungen).

5.3.2 Zusammenarbeit der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen mit anderen Programmakteur*innen

Die Zusammenarbeit der Programmakteur*innen wurde seitens der befragten Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen mit Blick auf die Fachkräfte und Einrichtungsteams, die Träger sowie die Programmverantwortlichen genauer beschrieben.

Die **Zusammenarbeit mit den Fachkräften und Einrichtungsteams** wurde dabei grundsätzlich positiv eingeschätzt und mit vorhandenem Interesse, Austauschmöglichkeiten, guter Mitarbeit und Umsetzung begründet. Sie wurde darüber hinaus als unkompliziert, verbindlich, kreativ und flexibel beschrieben. Auch der strukturelle Ablauf, klare Absprachen und Termine, die Motivation der Leitungen, die Unterstützung durch den Träger, die Raumfindung sowie die Vernetzung und Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen (beispielsweise der Volkshochschule oder der Integrationsbeauftragten) fanden in diesem Zusammenhang alles in allem eine positive Hervorhebung.

Als feste **Hauptansprechpartner*innen in den Einrichtungen** fungierten, nach Aussage der Befragten, in erster Linie die Einrichtungsleitungen bzw. Leitungsteams. Vor allem Planungs- und Koordinationsaufgaben wurden in diesem Zusammenhang als Arbeitsschwerpunkte benannt. Ebenso wurden die in einigen Einrichtungen einberufenen Steuerungsgruppen, Teamleitungen sowie das Gesamtteam als weitere Ansprechpartner*innen aufgezählt. Die **Zusammenarbeit mit den Ansprechpartner*innen** wurde als sehr angenehm und freundlich von den Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen wahrgenommen. Insbesondere der regelmäßige Austausch (beispielsweise vor- und nachbereitend zu den Terminen) wurde dabei positiv bewertet.

Die **Zusammenarbeit mit den anderen Fachkräften der Einrichtungen** wurde von den Befragten dagegen als ambivalent empfunden. Dies wurde beispielsweise mit unterschiedlichem Engagement seitens einzelner Fachkräfte und Teams begründet. Als besonders positiv wurde dabei das gemeinsame Arbeiten an einem Thema durch Übungen, Reflexionen und methodisches Arbeiten beschrieben. Auch das Interesse im Rahmen der Kleinteams und auch der Großteams nahmen die Befragten überwiegend positiv wahr. Als Herausforderung sahen die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen dagegen den Arbeitsbeginn, das Sich-Einfinden in eine Thematik sowie den Start einer Sitzung nach einem Arbeitsalltag. In Bezug auf einzelne Teams wurde aber genau dieser Aspekt auch als besonders positiv wahrgenommen, d.h. das schnelle Sich-Einfinden, das kooperative und freundliche Arbeiten sowie die rege Teilnahme, selbst nach einem langen Arbeitstag. Die Befragten beschrieben, dass sich alles in allem kaum **Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit** zeigten. Allerdings wird anhand ihrer Aussagen auch deutlich, dass die Bearbeitung eines Themenbereichs und die (kritische) Betrachtung

eigener Barrieren sowie der eigenen Praxis einen für einige Teams bzw. Teammitglieder ungewohnten Prozess darstellte. Als Herausforderung wurde in diesem Zusammenhang das vereinzelt fehlende Vertrauen der Teammitglieder untereinander festgehalten.

Einen weiteren Aspekt stellt **der Einbezug von Trägern und Fachberatungen** in die Team- und Organisationsentwicklung dar. Bezüglich der Fachberatungen wurde von manchen Befragten beschrieben, dass kein Kontakt zwischen Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen und Fachberatung bestünde, so dass hierüber keine Aussagen möglich seien. Von anderen wurde jedoch auch von einem starken Einbezug der Fachberatungen berichtet, welche gleichzeitig auch die Rolle des Trägers einnahmen. Den Träger betreffend zeigt sich dasselbe Bild: In manchen Fällen wurde kein Einbezug des Trägers in die Team- und Organisationsentwicklung der Einrichtungen angegeben, in anderen gab es dagegen Trägerkontakt, jedoch nicht zwischen den Befragten und den Trägern, sondern zwischen den Trägern und den Programmverantwortlichen, weshalb die Trägerrolle im Rahmen des Programms für einige der Beteiligten unklar blieb. Der Träger wurde in diesem Zusammenhang beispielsweise als für die Programmteilnahme verantwortliche Ebene bezeichnet – beispielsweise in Bezug auf den Austausch von Material und Leitlinien, strukturelle Fragen und Fragen der Aufgabenverteilung zwischen der am Programm teilnehmenden Fachkräfte, in Hinsicht auf Überlegungen zur Nutzung von Diversität im Team, die Abklärung der Freiheiten der Leitungen im Programm sowie die Besprechung gemeinsamer Ansätze auf Leitungs- und Trägerebene. Hierbei wurde die prinzipiell große Bedeutung des Trägereinbezugs unterstrichen, indem dieser unterstützend und begleitend, nicht jedoch die Programmteilnahme forcierend tätig sein sollte. Des Weiteren wurde ergänzt, dass durch den Einbezug des Trägers die Vernetzung der Leitungen in den Leitungsrunden des Trägers zu Projektthemen sichergestellt werden könnte, um z.B. einen Austausch zu Themen wie beispielsweise Anti-Bias zu ermöglichen.

Über mögliche Wünsche der Einrichtungsteams nach **weiterer Unterstützung durch den Träger** konnten die befragten Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen keine Aussage treffen. Dies wurde mit dem fehlenden Einblick in diese Zusammenarbeit begründet. Die Befragten selbst äußerten einerseits den Wunsch nach einem Erstgespräch zwischen Trägervertretung, Leitung, Programmleitung und Referent*in zur Erarbeitung eines gemeinsamen Auftrags und Vorhabens, zur Besprechung von Informationswegen und um auf demselben Informationsstand zu sein. Ebenso wurde der stärkere Trägereinbezug beispielsweise bei der Ausarbeitung bestimmter Themen (z.B. Kooperation mit Eltern), bei der Besprechung von Zielsetzungen, Bedarfen und Zeitplanungen sowie als Stärkung der Einrichtungsleitungen als wünschenswert erachtet. Andererseits wurden die fehlende Involviertheit des Trägers und das damit einhergehende, unabhängige Arbeiten der Einrichtungsteams positiv bewertet. Dies wurde damit begründet, dass eine optionale Trägerunterstützung einen positiveren Effekt als ein obligatorischer Trägerkontakt und -einbezug haben könnte.

Ein wesentlicher **struktureller bzw. organisatorischer Änderungsvorschlag** betrifft dementsprechend die Trägeraufgaben. So wurde angeregt, dass Gesamtteamtage außerhalb geplanter pädagogischer Tage den kurzen Teambesprechungen nach Arbeitsende vorgezogen

werden sollten. Als Trägeraufgabe wurde in diesem Zusammenhang das Einräumen der notwendigen Freiheiten betrachtet. Auch eine klarere Positionierung der Träger und Programmverantwortlichen zu den Erwartungen an die neuen Fachkräfte wurde diesbezüglich benannt (z.B. Anrechnung auf den Fachkräfteschlüssel, Aufgabenbereiche etc.).

Zuletzt richtet sich der Blick auf die **Kooperation mit den Programmverantwortlichen**, d.h. der Robert Bosch Stiftung sowie BBQ. In diesem Zusammenhang kann vorab festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit mit den Programmverantwortlichen seitens der Befragten insgesamt positiv bewertet wurde. Sie beschrieben diese als angenehm, transparent, informativ, unterstützend, wertschätzend sowie auf einem fachlich hohen Niveau. Ebenso wurden die guten Rahmenbedingungen, das zeitnahe Beantworten von Fragen sowie die Informiertheit von BBQ über Einzelsituationen hervorgehoben. Auf dieser Grundlage wurde angeregt, den **Kooperationsprozesse noch weiter zu intensivieren** – beispielsweise durch ein bis zwei weitere Fachtagungen, ein Startgespräch und/oder ein Abschlussgespräch. Neben der Idee, alle Akteur*innen zu den jeweiligen Gesprächen einzuladen, wurde ebenso der Vorschlag gemacht, Treffen mit den Leitungen sowie aller Leitungen untereinander zum Erfahrungsaustausch zu initiieren. Ebenso wurde der Wunsch nach einem Exposé/Paper der Programmverantwortlichen laut, welches die Anliegen, Ziele und Inhalte klarer formuliert, als Arbeitsgrundlage dient und dennoch individuell in den Einrichtungen thematisch vertieft werden kann. Als weiterer Optimierungsvorschlag wurde von einigen Prozessbegleiter*innen genannt, die Prozessbegleitung in der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Tätigkeit nicht zu beschneiden. Gleichzeitig erklärten aber auch einige Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen ihre Zufriedenheit bezüglich der vorhandenen Vorlagen für Protokolle und Rechnungen, so dass hier dann keine Verbesserungsvorschläge genannt wurden. Auch die Offenheit der Programmverantwortlichen, die Möglichkeit des Austausches sowie die Auswahl der Prozessbegleitungen mit ihrer Expertise und ihren Haltungen (z.B. diskriminierungskritisch, vorurteilsbewusstes Handeln) wurde positiv bewertet.

5.4 Einschätzungen der Eltern

Sollen die Voraussetzungen für sprachliche und kulturelle Heterogenität als Teil eines umfassenden, interkulturellen Öffnungsprozesses der teilnehmenden Einrichtungen geschaffen werden, dann ist auch die kontinuierliche Einbindung der Eltern und deren Akzeptanz notwendig. Vor diesem Hintergrund nahm die Evaluation auch die **Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Eltern** im Kontext der Gewinnung und Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal mit Zuwanderungsgeschichte in den Blick. Die Erfassung dieser Einschätzungen seitens der Eltern erfolgte in der Mitte der Programmlaufzeit (t_1), auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens. Die Eltern sollten dabei verschiedene Aspekte des Programms mittels einer Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft völlig zu“) einschätzen.

Hierbei zeigt sich, dass das **Anliegen des Programms**, ausgebildete zugewanderte Fachkräfte bei der Anerkennung ihres Berufsabschlusses in Deutschland zu unterstützen, eine

hohe Zustimmung bei den Eltern erfährt ($M=4,19$). Die meisten Befragten (89%)⁶¹ sahen darin einen wichtigen Beitrag zur Integration. Etwas niedriger, aber dennoch als bedeutsam, wurden von den Eltern die interkulturelle Öffnung Deutschlands als Zuwanderungsland ($M=3,87$) sowie der Einsatz zugewanderter Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Anerkennung ihres Berufsabschlusses in Deutschland im Allgemeinen ($M=3,79$) erachtet. So waren z.B. rund drei Viertel der befragten Eltern der Meinung, dass Erzieher*innen durch eine Fachkraft mit Migrationshintergrund mehr Sicherheit im Umgang mit Familien unterschiedlicher Herkunft erlangen (72%) und Kinder durch das Projekt für kulturelle Unterschiede sensibilisiert werden (78%), durch dieses Vorgehen aber auch gleichzeitig der Fachkräftemangel in Kindertageseinrichtungen gemindert werden könne (76%).

Trotz dieser generell sehr offenen **Haltung der Eltern** gegenüber interkulturellen Aspekten bzw. des Programms, lassen sich aber auch Bedenken skizzieren, die vor allem sprachliche Faktoren betreffen. So erachtete es knapp ein Drittel als zutreffend, dass Kinder aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse zugewanderter Fachkräfte oftmals nicht verstanden werden (30%) und Kinder dementsprechend von zugewanderten Fachkräften kaum in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden können (31%). Etwa jeder Fünfte befragte Elternteil wies zudem auch kulturelle Aspekte wie z.B. den Umgang zugewanderter Fachkräfte mit den Kindern als problematisch aus, da dieser oftmals nicht den „üblichen“ Erziehungsvorstellungen in Deutschland entspreche (21%). Andere äußerten die Sorge, dass durch den Einsatz zugewanderter Fachkräfte landestypische kulturelle Werte und Gepflogenheiten vernachlässigt werden könnten (19%). Einige Eltern vertraten auch die Ansicht, dass sich die Gesellschaft in Deutschland wieder auf ihre traditionellen Werte zurückbesinnen müsse und die christlich-abendländische Kultur nicht vernachlässigen dürfe (26%). Darüber hinaus hielten es 14 Prozent der befragten Eltern für zutreffend, dass zugewanderten Fachkräften wichtige fachliche Kompetenzen der Erziehung fehlen.

Ein Blick auf die Minimal- und Maximalwerte der Angaben der Eltern verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass die Einschätzungen der Eltern bei nahezu allen Angaben über die gesamte Skalenbreite streuen, d.h., obwohl sich die Eltern insgesamt im Durchschnitt durchaus positiv gegenüber den Programminhalten zeigen, gibt es immer auch Elternteile, die sich damit nicht identifizieren können. Zudem gab lediglich gut die Hälfte der befragten Eltern (54%) an, gut oder sehr gut über die Inhalte des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ informiert zu sein. Fast jede/r Zehnte (9%) gab sogar an, gar nichts darüber zu wissen.

Im Hinblick auf **soziodemographische Merkmale** und Hintergründe der Eltern zeigen sich mittlere, hochsignifikante positive Zusammenhänge zwischen dem Bildungsgrad und den persönlichen Einschätzungen zur Relevanz des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ für die Kindertageseinrichtungen ($r_s=0.295$; $p=0.00$) bzw. der Bedeutung solcher Initiativen im Allgemeinen ($r_s= 0.407$; $p=0.00$). Ähnliche Tendenzen zeigen sich seit Längerem auch in diversen Studien.

⁶¹ Die Prozentzahlen geben an, wie viele Eltern der Meinung waren, dass diese Aspekte in Bezug auf die jeweiligen Einrichtungen ihrer Kinder eher oder völlig zutreffend seien.

So stellten z.B. Schmidt et. al. (2006) auf Basis der Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsstudie die These auf, dass eine niedrige Schulbildung Fremdenfeindlichkeit, relative Deprivation und Autoritarismus begünstigt. Auch Skrobaneck (2004) verweist auf entsprechende Einflüsse eines geringen Schulbildungsniveaus auf Einstellungen und Verhaltensmustern gegenüber dem Thema Zuwanderung und Personen mit Migrationshintergrund. Die Hypothese, dass sich ein höheres Bildungsniveau positiv auf die Informiertheit auswirkt, bestätigt sich an dieser Stelle jedoch nicht. Ob sich die Eltern gut über die Inhalte des Projektes ‚Vielfalt willkommen‘ informiert fühlen, scheint weitestgehend unabhängig von Geschlecht, Alter, sozialem Status und kulturellem Hintergrund der Befragten zu sein und zudem auch keinerlei Einfluss auf die Einschätzung der Programminhalte und -ziele zu haben. Neben dem formalen Bildungsgrad scheint auch der kulturelle Hintergrund der Befragten Auswirkungen auf die geäußerten Einstellungen zu haben. Hier zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen der eigenen Muttersprache und den Einstellungen gegenüber einer stärkeren interkulturellen Öffnung Deutschlands als Zuwanderungsland im Allgemeinen ($V= 0.614$; $p=0.05$), nicht jedoch gegenüber den konkreten Programminhalten. Es ist davon auszugehen, dass das Vorliegen eines eigenen Migrationshintergrundes eine allgemein positive Haltung gegenüber den Programminhalten beeinflusst und Zuwanderung aufgrund der eigenen Biographie tendenziell als positiv und bereichernd angesehen wird, was jedoch nicht zwingend in einer positiven Bewertung des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ zum Ausdruck kommt. Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen und Haltungen der Eltern und anderen Merkmalen wie z.B. Einrichtungszugehörigkeit, Geschlecht, Alter und berufliche Tätigkeit zeigen sich dagegen nicht.

Die Ergebnisse verdeutlichen insgesamt die Relevanz einer engen Zusammenarbeit mit Eltern. Angesprochen sind im Allgemeinen die Notwendigkeit einer höheren Transparenz, eines engen Austauschs zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, ggf. Angebote der Elternbildung sowie einer gemeinsamen Reflexion der Erfahrungen, Ziele und Vorgehensweisen.

5.5 Einschätzungen der Programmverantwortlichen

5.5.1 Programmorganisation und inhaltliche Programmarbeit

Die Programmverantwortlichen berichteten im Rahmen leitfadengestützter Interviews gegen Ende des Programms (t_2) u.a. darüber, wie sich ihre Arbeit in Bezug auf das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ gestaltet und welcher zeitliche Rahmen ihnen hierfür zur Verfügung stand. Dabei machten sie zunächst deutlich, dass die Programmorganisation im Fördervertrag ihre Grundlage hat: Die **Robert Bosch Stiftung trägt die Gesamtverantwortung** und ist für die Steuerung des Programms verantwortlich, das **Bildungswerk bzw. BBQ ist in erster Linie operativ tätig**. Der Austausch zwischen den Programmverantwortlichen erfolgte auf dieser Basis in regelmäßigen Abständen. Inhaltlich ging es vor allem um Absprachen zur operativen Umsetzung (RBSG). Die Zuständigkeiten innerhalb von BBQ waren in erster Linie regional festgelegt und aufgeteilt. Darüber hinaus wurde aber auch auf eine inhaltliche Aufteilung bestimmter Tätigkeiten verwiesen: zum einen die inhaltliche und fachliche Weiterbildung sowie Koordination und Absprache mit dem Regierungspräsidium, zum anderen die Kooperation und Koordination mit dem den Sprachkurs durchführenden Sprachinstitut sowie den Team- und Organisationsentwickler*innen. Während einerseits auf die bereits zu Projektbeginn seitens der Robert

Bosch Stiftung festgelegten Programmvorgaben verwiesen wurde (z.B. Teilnehmer*innenanzahl, Projektkonzept für die Team- und Organisationsentwicklung, wissenschaftliche Potential- und Bedarfsanalyse, Festlegung des notwendigen Sprachniveaus B1), rückten andererseits der enge, lösungsorientierte Austausch sowie die offene, flexible und konstruktive Zusammenarbeit der Programmverantwortlichen im Rahmen der Durchführung eines Pilotprojektes und der damit einhergehenden Entwicklung von Standards in den Blick (BBQ).

Die **konkreten Aufgabenbereiche** und den Arbeitsalltag der Befragten betreffend gaben die Interviewpartner*innen **Einblick in ihre Tätigkeitsbereiche**. Dabei wurden die Konzeptionsarbeit und Programmentwicklung (Gestaltung der fachlichen Nachqualifizierung, Auswahl der Referent*innen, finanzielle Planungen zu Honoraren, Budget und Reisekostenabrechnungen, Gestaltung des Auswahltags, Auswahl von Jurymitgliedern, Organisation des Wettbewerbtags, Erstellung von Auswahlkriterien), die Abstimmungsarbeit der Programmverantwortlichen untereinander, die Aktualisierung der Website, die Bewerbung des Projektes sowie die Transferbemühungen (z.B. Beauftragung einer Agentur für Kurzvideoclips und Erklär-Film) genannt (RBSG). Ebenso wurden die Unterstützung, Begleitung und Betreuung der Bewerber*innen während des Bewerbungs- und Antragsverfahrens, die Vermittlung der Bewerber*innen in die Einrichtungen zur Durchführung des Anpassungslehrgangs, die Akquise von Einrichtungen, die Koordination der fachlichen Weiterbildung, die Auswahl der Prozessbegleiter*innen für die Team- und Organisationsentwicklungsprozesse, die Durchführung von Konfliktgesprächen, die Erarbeitung von Lösungsstrategien, die Zusammenarbeit mit Teilnehmer*innen und Einrichtungen, das Gegenlesen des tätigkeitsbezogenen Fachberichts sowie Feedback hierzu, die regelmäßigen Reflexionsrunden mit den Teilnehmer*innen, auch nach Abschluss der inhaltlichen und fachlichen Weiterbildung, die Durchführung eines Empowerment-Angebotes für die Teilnehmer*innen, die Administration und Verwaltung sowie die Nachbetreuung von Teilnehmer*innen ohne Anerkennung nach Programmende angeführt (BBQ).

Bezüglich der Arbeitszeiten zur Durchführung der jeweiligen Aufgaben äußerten sich die Befragten folgendermaßen: Einerseits wurde darauf hingewiesen, dass **keine konkrete Planung und Messung in Zeitstunden** vorgesehen bzw. vorhanden sei und sich die Arbeitszeit variabel am Bedarf orientiere. Andererseits wurde die **Arbeitszeit auf ca. sechs Stunden pro Woche** geschätzt. Dies wurde seitens der Befragten als unzureichend beurteilt und beschrieben, dass nur mit einem höheren Zeitkontingent ein größerer Erfolg des Programms möglich sei. Ebenso wurde das geringe Zeit- und Organisationsfenster dafür verantwortlich gemacht, dass beispielsweise runde Tische mit verschiedenen Institutionen und ähnlichen Zielgruppen sowie der verstärkte Austausch nicht durchführbar waren/seien (RBSG). Ferner wurde ein **Beschäftigungsumfang von jeweils 40% pro Mitarbeiter*in** genannt, welcher ebenso als unzureichend einzuschätzen sei. Es wurde deshalb versucht, Zeiten deutlicher Überstunden beispielsweise in den Sommermonaten, während der Kitaschließungen, auszugleichen (BBQ).

Die Befragten benannten in diesem Zusammenhang mögliche **Änderungsvorschläge** für einen weiteren Programmdurchlauf. **Änderungen, welche bereits durchgeführt wurden**, betreffen zum einen das Vorgehen bezüglich der Zeugnisanerkennung. Hier sollen neue Teil-

nehmer*innen bereits die notwendigen Unterlagen einreichen, um rechtzeitig über eine mögliche Teilanerkennung informiert zu sein (RBSG). Zum anderen wurde, das Sprachniveau betreffend, B1 als notwendiges Kriterium zur Programmteilnahme festgelegt. Aufgrund der Corona-Pandemie wurde zudem das Bewerbungsverfahren dahingehend geändert, dass die Bewerbungsgespräche in einem kleineren Rahmen durchgeführt werden. Dies ermöglicht zum einen das genauere Kennenlernen der Teilnehmer*innen. Zum anderen kann aufgrund detaillierteren Kennenlernens ein passgenaueres Matching zwischen Teilnehmer*in und Einrichtung erfolgen (BBQ). Weitere **mögliche Änderungsvorschläge** der Befragten beziehen sich auf die Kriterien zur Programmteilnahme. Während eine Teilanerkennung im ersten Programmdurchlauf bereits die sichere Zusage zur Programmteilnahme darstellte, sollte aus Sicht der Befragten zukünftig eine genauere Auswahl der Bewerber*innen auf Eignung für die Tätigkeit in einer Kita stattfinden. Auch die Kindertageseinrichtungen sollten in diesem Rahmen in die Entscheidung zur Zusammenarbeit mit neuen Mitarbeiter*innen involviert werden. Zudem sollte die Nähe der Einrichtungen zum Wohnort der jeweiligen Teilnehmer*innen zukünftig stärker in den Blick genommen werden. **Beibehalten** werden sollte – aus Sicht der Interviewpartner*innen – die Organisationsentwicklung und Prozessbegleitung (RBSG).

5.5.2 Zusammenarbeit der Programmakteur*innen

Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Programmakteur*innen sowie innerhalb der Institutionen wurde seitens der Befragten durchweg **positiv beurteilt und als konstruktiv, fachlich, offen, bereichernd und intensiv beschrieben**.

Der Kontakt der Robert Bosch Stiftung bezieht sich dabei vor allem auf BBQ sowie die wissenschaftliche Begleitung. Einrichtungen, Teilnehmer*innen und Prozessbegleiter*innen stehen fast ausschließlich mit BBQ in Kontakt (RBSG). Seitens BBQ wurden neben der Robert Bosch Stiftung vor allem die Programmteilnehmer*innen, die Einrichtungsleitungen, die Referent*innen der fachlichen Weiterbildung für die Teilnehmer*innen, die Prozessbegleiter*innen bzw. Team- und Organisationsentwickler*innen, das Regierungspräsidium Stuttgart (bezüglich Teilanerkennung, Tätigkeitsbericht, Abschlusszeugnis etc.), Jobcenter und Agenturen für Arbeit, Beratungsstellen (diakonische Bezirksstelle, Caritas etc.), das Sprachinstitut sowie die wissenschaftliche Begleitforschung genannt (BBQ).

Es wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass **keinerlei Schwierigkeiten und Probleme für die Befragten in der Zusammenarbeit** auftraten. Anfängliche Schwierigkeiten über unklare Kommunikationswege und Ansprechpartner*innen konnten im Laufe des Programms für die Teilnehmer*innen geklärt werden. Ebenso wurde beschrieben, dass auf Ebene der Programmverantwortlichen und der wissenschaftlichen Begleitung im Laufe des Projektes die Notwendigkeit nach stärkerer Vernetzung und regelmäßigerem, systematischerem Austausch deutlich wurde (RBSG). Zudem wurde die Komplexität des Programms aufgrund unterschiedlicher Programmelemente und Akteur*innen seitens der Befragten als hoch eingestuft. Dennoch wurde die gezielte Projektkoordination und die Herstellung von Verknüpfungen zwischen den Programmakteur*innen seitens der Befragten als positiv und erfolgreich eingeschätzt (beispielsweise zwischen Einrichtung und Team- und Organisationsentwicklung zur Terminfindung etc.). Bezüglich der Team- und Organisationsentwicklung bestand, laut

Aussage der Befragten, der beidseitige Wunsch nach intensiverem Austausch. Aufgrund weiterer Berufstätigkeit der Team- und Organisationsentwickler*innen wurde die Umsetzung als äußerst schwierig eingestuft (BBQ).

Des Weiteren lagen den Befragten **Informationen über die Zusammenarbeit zwischen den anderen Programmakteur*innen** vor; beispielsweise in Form von E-Mails oder aufgrund von Konfliktfällen zwischen Teilnehmer*innen und Einrichtungen (RBSG). Traten Probleme und Schwierigkeiten auf, so bezogen die Befragten diese vor allem auf die Zusammenarbeit zwischen vereinzelt Einrichtungen und Teilnehmer*innen. Die Befragten nahmen in diesem Zusammenhang die Rolle externer Berater*innen und Vermittler*innen ein. Ebenso wurde vereinzelt von Kommunikationsschwierigkeiten (z.B. hinsichtlich Erreichbarkeit zur Terminfindung) zwischen Einrichtungen und Prozessbegleiter*innen berichtet, so dass seitens der Befragten ebenfalls eine Vermittlung zwischen den genannten Ebenen stattfand (BBQ).

Die **Kooperationsprozesse** können aus Sicht der Befragten in verschiedener Weise **optimiert werden**. Kommunikationsschwierigkeiten sollten dabei durch **häufigeren persönlichen oder telefonischen Kontakt** (statt schriftlich) reduziert werden. Insgesamt sahen die Befragten den zeitlichen Faktor in diesem Zusammenhang kritisch. Auch die Zuständigkeiten und einzelne Programmelemente führten bei einigen Einrichtungen zu Unklarheiten, so dass der persönliche Kontakt (z.B. zwischen Einrichtungen und wissenschaftlicher Begleitung) sowie die **Durchführung eines gemeinsamen Termins zum Programmstart** hierbei als mögliche Lösungen vorgeschlagen wurden (RBSG). Weitere Optimierungsvorschläge seitens der Befragten beziehen sich auf die **Durchführung eines Sprachkurses vor Beginn des Programms** in Form eines Blockseminars zur Entwicklung eines Fachvokabulars sowie die vertiefte Einführung in das Sprachkursprogramm am Einführungstag. Des Weiteren wurden die Zur-Verfügung-Stellung der Bücher für die Teilnehmer*innen schon vor Kursbeginn (z.B. Orientierungsplan), der Start des Programms mit Beginn des Kindergartenjahres im September, der regelmäßige Austausch der Anleiter*innen untereinander (sofern zeitlich möglich), die Erhöhung des Zeitvolumens für die inhaltliche und fachliche Weiterbildung der Teilnehmer*innen sowie der Wegfall der Train-the-Trainer-Sitzung für die Team- und Organisationsentwickler*innen aufgrund bereits vorhandener Fachlichkeit und Professionalität (BBQ) als Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung beschrieben.

5.6 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven auf und Erfahrungen mit dem Anerkennungsverfahren, der Programmorganisation und der inhaltlichen Arbeit sowie hinsichtlich der angebotenen Veranstaltungen, des konkreten Verlaufs und der Zusammenarbeit mit anderen Programmakteur*innen. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass zum Zeitpunkt der Enderhebung noch nicht alle Teilnehmer*innen das Anerkennungsverfahren bzw. das begleitende Praktikum vollständig absolviert hatten. Die parallel dazu angebotenen Sprachkurse wurden meist mit dem Sprachniveau B2, vereinzelt auch mit B1 abgeschlossen. Aber auch hier hatten zum Zeitpunkt der Enderhebung noch nicht alle Teilnehmer*innen den entsprechenden Kurs erfolgreich beendet, was generell auf unterschiedliche Ausgangslagen und – nicht zuletzt vor diesem Hintergrund – Perspektiven verweist. Entsprechend vielschichtig

sind auch die Einschätzungen der verschiedenen Akteur*innen zu den Inhalten, der Organisation und dem Verlauf des Programms

Im Hinblick auf die Durchführung der Sprachkurse wurden von den **Fachkräften im Anerkennungsverfahren** vor allem die technische Umsetzung sowie Schwierigkeiten hinsichtlich der Vereinbarkeit des Angebots mit dem Berufsalltag und/oder der Familie als problematisch eingeschätzt. Dementsprechend äußerten viele den Wunsch nach Präsenzsprachkursen, die bereits vor dem Anpassungslehrgang starten sollten. Des Weiteren wurde der Wunsch nach einer breiteren zeitlichen Verteilung bzw. Entzerrung der Kurse auf mehrere Einheiten pro Woche, bei gleichzeitiger Reduzierung der Arbeitszeit in den Einrichtungen formuliert. In Bezug auf die **Inhalte der Weiterbildungsseminare** und die **Teamfortbildungen mit den Prozessbegleiter*innen** sowie deren didaktische Umsetzung zeigte sich ein Großteil der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren sehr zufrieden. Mitunter sind die Erwartungen daran sogar übertroffen worden. Vor allem die Möglichkeiten des aktiven Mitwirkens an der inhaltlichen Ausgestaltung der Veranstaltungen sowie die zur Verfügung gestellten Materialien und Unterlagen wurden dabei als sehr eindrücklich beschrieben. Neben konkreten Inhalten und methodischen Aspekten wurden aber auch die Atmosphäre, der regelmäßige Erfahrungsaustausch sowie die zahlreichen persönlichen Gespräche im Rahmen solcher Treffen hervorgehoben. Als **herausfordernd** wurde hingegen – insbesondere zu Beginn des Programms – das Sprachniveau in den Veranstaltungen und in den zur Verfügung gestellten Materialien erlebt. Auch das Schreiben des Fachberichts stellte viele Teilnehmer*innen vor große sprachliche Hürden, wobei die meisten Befragten hier jedoch eine große Unterstützung seitens der Einrichtungsteams und durch die Programmverantwortlichen bei BBQ wahrnahmen. Nur vereinzelt wurden Unsicherheiten und Konfliktsituationen in den Einrichtungen angesprochen, die häufig darauf beruhten, dass die Teilnehmer*innen auch am Ende des Programms oftmals nicht in alle Arbeitsbereiche eingebunden wurden. Diese Wahrnehmungen decken sich mit den Ergebnissen zum Einbezug der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in den pädagogischen Alltag (vgl. Kap. III.4.2). Insgesamt gaben aber alle Befragten am Programmende an, dass sie das Programm an Freund*innen oder Bekannte weiterempfehlen würden bzw. dies schon getan haben.

Die **Einrichtungsleiter*innen** wurden ebenfalls am Ende des Programms nach ihren **Erfahrungen im Programmverlauf**, insbesondere mit Blick auf die Erfüllung der Programmziele sowie den mit dem Programm verbundenen Chancen und Herausforderungen befragt. Insgesamt wurde auch hier überwiegend von positiven Erfahrungen im Kontext der Programmteilnahme berichtet. Trotz anfänglicher Unklarheiten hinsichtlich der Zuständigkeiten, dem Ablauf und des zeitlichen Rahmens des Programms, bestand im Allgemeinen nicht nur der Wunsch nach einer Fortsetzung des Programms, sondern auch nach einer erneuten Programmteilnahme oder dem weiteren Austausch zwischen allen Beteiligten zur nachhaltigen Verstetigung der Thematik in den Einrichtungen. **Positiv hervorgehoben** wurden mit Blick auf den Programmverlauf insbesondere die differenzierte thematische Auseinandersetzung, die Teambildung sowie die Bereicherung des pädagogischen Alltags durch „neue“ Sichtweisen und Erfahrungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, die darüber hinaus auch mit Blick auf eine kultursensible Elternarbeit als großes Potenzial erachtet werden. Ebenso sahen die Befragten

Chancen für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren. Diese betreffen vor allem die Möglichkeiten der Anerkennung und Ausbildung sowie den unterstützten Einstieg ins Berufsleben für die Teilnehmer*innen, aber auch die Behebung des Fachkräftemangels im Allgemeinen. Die Tatsache bereits im Verlauf des Anerkennungsverfahrens in der Praxis tätig sein und dort Teil eines Teams werden zu können, wurde auch von den **Prozessbegleiter*innen** als großer **Gewinn** für die Teilnehmer*innen gewertet. Die an das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ geknüpften Ziele und Erwartungen konnten insgesamt auch aus Sicht der **Programmverantwortlichen** erfüllt werden, was u.a. mit der Zufriedenheit der Einrichtungen mit den Teilnehmer*innen, mit der Teilanerkennung sowie Gleichwertigkeitsanerkennung der Teilnehmer*innen, mit dem positiven Verlauf der Organisationsentwicklung, mit teilweise unbefristeten Arbeitsverträgen und den Fortschritten der Teilnehmer*innen begründet wurde. Ebenso wurde eine durch das Programm mögliche Sensibilisierung für die Thematik durch Kooperationen, wie beispielsweise mit dem Regierungspräsidium, seitens der Befragten angesprochen. Es wurde aber auch darauf verwiesen, dass ein paar Fachkräfte im Anerkennungsverfahren ihre Teilnahme aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig beendet hatten und dadurch ihre Teilanerkennung nicht erhalten haben.

Wurden seitens der Befragten **Schwierigkeiten** im Programmverlauf benannt, so bezogen sich diese – aus Sicht der **Einrichtungsleiter*innen** – in erster Linie auf den hohen Zeit- und Arbeitsaufwand, der für die Einrichtungsteams mit dem Programm verbunden ist, sowie die häufig vorhandenen Sprachbarrieren im pädagogischen Alltag. Vereinzelt wurde auch von fehlendem Interesse und mangelndem Engagement der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren berichtet. Darüber hinaus wurde von den **Programmverantwortlichen** das derzeitige Anerkennungsverfahren im Allgemeinen kritisch eingeschätzt. Zum einen wurde dies mit einem hohen Zeitaufwand bei gleichzeitig geringen Ressourcen seitens des Regierungspräsidiums begründet, zum anderen mit der ausschließlichen Fokussierung auf formale Qualifikationen, welche die tatsächlichen Kompetenzen der Bewerber*innen außer Acht ließen. Als **große Herausforderungen** sahen die Programmverantwortlichen aber auch die künftige Weiterbegleitung des Programms (z.B. durch eine andere Stiftung oder das Kultusministerium). Hier könne das Programm als Best-Practice-Beispiel dienen und durch stärkere Vernetzung mit verschiedensten Initiativen **bundesweit** vorgebracht werden. Die Verbreitung und Verstetigung der Programminhalte hängen aus Sicht der Befragten von dem Austausch der Fachberatungen untereinander sowie der Verbreitung der Evaluationsergebnisse ab. Eine ebenso große Herausforderung wurde von den Verantwortlichen in der Gewinnung von Einrichtungen für die Team- und Organisationsentwicklungsprozesse gesehen. Begründet wurde dies mit der notwendigen Offenheit, sich auf einen solchen Prozess einzulassen, welcher nicht nur das Überdenken pädagogischer Grundsätze mit sich bringe, sondern auch zeitliche Ressourcen erfordere.

Die **Zusammenarbeit der Programmakteur*innen** wurde gegen Ende des Programms von den meisten Beteiligten als gut bzw. reibungslos eingestuft.

6 Einschätzungen der Akteur*innen zu den Wirkungen des Programms

6.1 Einschätzungen der Einrichtungsleiter*innen

In den geführten Interviews mit den Einrichtungsleiter*innen (t_2) bezogen sich diese auch auf die Erfüllung der Programmziele sowie auf die mit dem Programm verbundenen Chancen und Herausforderungen. Des Weiteren gaben sie ihre Einschätzungen zu den Einflüssen eines solchen Programms auf Landes- und Bundesebene ab.

Ein Großteil der Befragten berichtete in diesem Zusammenhang von **positiven Erfahrungen mit der Programmteilnahme** und gab an, vom Programm profitiert zu haben. Als größten Gewinn benannten sie dabei die neuen Fachkräfte, die Prozessbegleitungen und Fortbildungen, die inhaltliche und thematische Arbeit sowie die Reflexion eigener Haltungen und Handlungsweisen. Auch die Brückenfunktion der Fachkraft zu Familien mit gleichem Sprachhintergrund sowie die Entlastung der Einrichtungen durch externe Schulungen der Fachkräfte wurden positiv hervorgehoben. Ebenso ermöglicht aus Sicht der Befragten die Programmteilnahme den Einrichtungsleuten das Kennenlernen der kulturellen Hintergründe der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, pädagogischer Konzepte oder Spielmaterialien aus anderen Ländern. Vereinzelt wurde die Programmteilnahme auch als Auslöser für die Entwicklung von trägerinternen Projekten zur Sprachförderung und zur Elternarbeit beschrieben.

Spezifische **Chancen des Programms** sahen die Einrichtungsleitungen in einer inhaltlichen Fokussierung sowie einer differenzierten thematischen Auseinandersetzung, in der Reflexion eigener Haltungen und der Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Handelns; auch die Möglichkeit kostenloser Fortbildungstage und Prozessbegleitung sowie Teambuildingmaßnahmen (z.B. durch biografische Arbeit, Reflexion des Miteinanders) wurden genannt. Ebenso wurde das Programm als Chance im Hinblick auf den Fachkräftemangel und die Bereicherung des pädagogischen Alltags durch bislang unbekannte Sichtweisen und Erfahrungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren betrachtet. Des Weiteren sahen die Befragten das Potenzial des Programms hinsichtlich der Elternarbeit und des pädagogischen Alltags: So forcierte das Programm die Reflexion des Umgangs mit Eltern und Kindern und bot einen niedrigschwelligen, vertrauensvollen Zugang durch Fachkräfte mit gleichem kulturellem und sprachlichem Hintergrund. Wurden seitens der Befragten **Schwierigkeiten** benannt, so beziehen sich diese u.a. auf folgende Aspekte: fehlende Teilnahmebereitschaft aufgrund der Arbeits- und Zeitintensität, Überforderung von Teams ohne jegliche Erfahrung mit dem Themenbereich Vielfalt, Vernachlässigung der Präsenz der Thematik im pädagogischen Alltag bei zahlreichen anderen Abläufen und Themen sowie fehlende Offenheit der Eltern gegenüber den Fachkräften im Anerkennungsverfahren – je nach Region und Einzugsgebiet. Vereinzelt wurde auch fehlendes Interesse und fehlendes Engagement der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren als Herausforderung für die Teams beschrieben.

Ebenso sahen die Befragten **Chancen für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren**. Diese betreffen die Möglichkeit der Anerkennung und Ausbildung, den Einstieg ins Berufsleben, die Unterstützung seitens des Programms (z.B. beim Fachbericht oder bürokratischen Fragen), den leichteren Einstieg in den Arbeitsmarkt, das Kennenlernen der Pädagogik in

Deutschland, die Anwendung eigener Erfahrungen und eigenen Wissens, den Sprachkurs sowie die Seminare und die Integration in Deutschland und in ein Einrichtungsteam. Ebenso stellten die Befragten sowohl fachliche, sprachliche als auch persönliche Entwicklungen (z.B. Zunahme des Selbstbewusstseins) bei den Fachkräften fest. Als **Schwierigkeit** für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren wurde in erster Linie die vorhandene Sprachbarriere benannt, welche eine große Herausforderung im pädagogischen Alltag darstelle.

Darüber hinaus äußerten sich die befragten Einrichtungsleitungen auch zu einem möglichen **Einfluss des Programms auf Landes- und Bundesebene**. Aus ihrer Sicht kann es hinsichtlich Fachkräftemangel, der Gewinnung von Fachkräften mit langjähriger Berufserfahrung, zunehmender Offenheit und globalem Denken, der Verankerung und Präsenz des Themas Vielfalt, zunehmender Aufmerksamkeit und Sensibilisierung für interkulturelle Öffnungsprozesse und intensiver, inhaltlicher Arbeit einen wichtigen Beitrag auf Landes- und Bundesebene leisten. Ebenso wurden die Prozessbegleitung für Einrichtungsteams, die Vielfalt durch Vorhandensein unterschiedlicher Nationalitäten und der damit einhergehende Austausch über verschiedene pädagogische Konzepte als Chance und Bereicherung wahrgenommen. Auf diese Weise kann ein gegenseitiges Voneinander-Lernen stattfinden: Neue Fachkräfte werden nicht nur integriert – ihre Erfahrungen und ihr Wissen können als Ressource genutzt werden. Des Weiteren wurde die Notwendigkeit einer landes- und bundesweiten Programmeinführung mit der Bedeutung der Unterstützung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren begründet. Dies betrifft zum einen die hohe Belastung für Einrichtungen und Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, ohne zusätzliche Begleitung und Ansprechpersonen die geforderte Weiterqualifizierung und den damit zusammenhängenden Fachbericht zu meistern. Zum anderen fehlt – aus Sicht der Befragten – eine grundsätzliche inhaltliche und sprachliche Weiterbildung und Schulung von Fachkräften im Anerkennungsverfahren, beispielweise in Bezug auf Inhalte des Orientierungsplans. Ebenso wurde der Austausch der Programmteilnehmer*innen als gewinnbringend und bedeutsam eingeschätzt, weshalb eine landes- und bundesweite Einführung als sinnvoll erscheine. Schließlich wurde die Dauer des regulären „Anpassungslehrgangs“ (neun Monate) als zu gering bewertet. Nicht zuletzt fokussierten die Interviewpartner*innen auf die Bedeutung des Programms aus Elternperspektive: Die Möglichkeit, sich in der eigenen Muttersprache mit pädagogischem Fachpersonal auszutauschen, könne zu einem Abbau der sonst vorhandenen Hemmschwelle im Kontext der Kontaktaufnahme und zu einem Gefühl der Wertschätzung führen. Des Weiteren führten die Befragten die aus Ihrer Sicht **vorhandenen Grenzen des Programms** auf: Diese betreffen u.a. die Rahmenbedingungen der Einrichtungen bzw. Träger und die damit verbundene Einschränkung bei der Umsetzung der Thematik, die vorhandenen Sprachbarrieren, die Auswahl der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren (Notwendigkeit der Prüfung von Fähigkeiten unabhängig von vorhandenen Zertifikaten und Qualifikationen), die mit Abschluss des Anerkennungsverfahrens erreichte Qualifikation (Notwendigkeit der Prüfung von Fähigkeiten neben der Abgabe eines Berichts zur genaueren Differenzierung der Qualifikationen) und die Berücksichtigung regionaler Unterschiede. Auch die aus Sicht der Befragten politisch geringe Bedeutung des Bildungssystems wird als Grenze

bezüglich des Einflusses des Programms auf Landes- und Bundesebene aufgeführt. Die Verbreitung der Evaluationsergebnisse nimmt deshalb aus Sicht der Befragten eine bedeutende Rolle ein.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich ein Großteil der Leiter*innen mit den Ergebnissen der Teilnahme am Programm ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ zufrieden zeigte – trotz anfänglicher Unklarheiten über Zuständigkeiten, Ablauf und zeitlichen Rahmen. So wurde nicht nur der Wunsch nach einer allgemeinen Fortsetzung des Programms, sondern auch nach einer erneuten Programmteilnahme oder dem weiteren Austausch zur Förderung der Nachhaltigkeit der Thematik in den Einrichtungen geäußert; ebenso der Wunsch nach einer Weiterführung der Thematik in Folgeeinrichtungen wie Grundschulen. Zusammenfassend wurde das Programm größtenteils sowohl als Mehrwert für Einrichtungen und Teams als auch als Chance für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren sowie Eltern und Kinder betrachtet. Wurden vereinzelt Schwierigkeiten und Probleme seitens der Einrichtungsleitungen mit dem Programm benannt, so bestand dennoch zumeist eine positive Haltung gegenüber der Fachkraft im Anerkennungsverfahren. Einrichtungen, welche mit Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Fachkräften im Anerkennungsverfahren konfrontiert waren, äußerten sich hingegen weiterhin positiv über die Inhalte und Veranstaltungen im Rahmen des Programms.

6.2 Einschätzungen der Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen

Auch die Prozessbegleiter*innen und Weiterbilder*innen wurden im Rahmen leitfadengestützter Interviews gebeten, die Wirkungen von ‚Vielfalt willkommen‘ am Ende der Programmlaufzeit (t_2) einzuschätzen. Sie beziehen sich hierbei zum einen auf die Bedeutung des Programms für die einzelnen Programmakteur*innen (Mikroebene), für die Einrichtungen und Teams (Mesoebene) sowie auf politischer und gesellschaftlicher Ebene (Makroebene).

Die Frage nach den **Wirkungen auf der Mikroebene**, d.h., inwiefern die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren und die Befragten selbst von dem Programm profitieren konnten, schätzten die interviewten Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen wie folgt ein: Bezüglich der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren sahen sie vor allem hinsichtlich des Erlernens von Neuem (z.B. päd. Ansätzen) und der Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen große Chancen. Auch die Tatsache im Rahmen der Programmteilnahme in einer Kita tätig sein zu können, wurde als **großer Gewinn** für die Fachkräfte eingeschätzt. Ebenso beurteilten sie die Möglichkeit positiv, verschiedene Einrichtungen kennen zu lernen, Teil eines Teams zu werden sowie eine gleichberechtigte Stimme im Teamkontext zu haben. Auch hinsichtlich der an den Empowerment-Angeboten teilnehmenden Fachkräften wurde die Gruppenatmosphäre, die gegenseitige Unterstützung sowie die enge Begleitung der Fachkräfte über den Punkt der Anerkennung und ihrer Vermittlung in Einrichtungen hinaus hervorgehoben. Als **größte Chancen** zählten die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen die Nachqualifizierung, eine engmaschige Betreuung der Teilnehmenden sowie das Bewusstsein der Einrichtungen bzw. Einrichtungsteams zur notwendigen Teamveränderung und Organisationsentwicklung auf. Lange Anfahrtswege, mögliche Diskriminierungserfahrungen im Arbeitsalltag, hohe Anforderungen an die Fachkräfte und das damit einhergehende Risiko der Nichteignung sowie der Beendigung

der Programmteilnahme wurden in diesem Zusammenhang als **größte Herausforderungen** für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren beschrieben. Es wurde jedoch ergänzt, dass durch den teilweise geringen oder fehlenden Kontakt zu den am Programm teilnehmenden Fachkräften keine genauen Aussagen über deren Programmgewinn getroffen werden könne.

Ebenso konnten die **Befragten** nach eigener Aussage **selbst** von der Programmteilnahme **profitieren**. Dies wurde vor allem auf Aspekte der Vernetzung, des Kennenlernens eines neuen Arbeitsbereichs sowie einer angenehmen Zusammenarbeit bezogen. Darüber hinaus wurden neue Erfahrungen, unterstützende und zusammenfassende Materialien sowie die Reflexion eigener Perspektiven, Haltungen und Selbstverständnisse als Begleiter*in, Coach*in und Supervisor*in als gewinnbringend beschrieben. Hinzu kommen das Sich-Hineinversetzen in Perspektiven und Handlungen anderer Menschen sowie das Wahren der Allparteilichkeit, welche diesbezüglich benannt wurden. Auch in diesem Zusammenhang benannten die Befragten die aus ihrer Sicht **größten Chancen und Herausforderungen des Programms**: Erstere bestünden in der Arbeit mit unterschiedlichen Teams, in der gemeinsamen Entwicklung eines Schwerpunktthemas sowie im Kennenlernen neuer Träger und anderer Örtlichkeiten. Auch die Rolle der Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen als Teilnehmende, nicht als Projektsteuernde, wurde in diesem Zusammenhang als Chance wahrgenommen. Ebenso wurde die gewonnene Erfahrung über die Bedeutung der Trägerstruktur hinsichtlich Vorgaben und Einsatz der neuen Fachkräfte sowie Erwartungen an eben diese positiv bewertet. Als Herausforderung für sich selbst sahen die Befragten den fehlenden Einblick in die Umsetzung der behandelten Inhalte im Kitaalltag sowie die persönliche, insgesamt starke berufliche Auslastung, auch aufgrund hoher Verpflichtungen außerhalb des Programms.

Mit Blick auf mögliche **Wirkungen auf der Meso-Ebene** gaben die Befragten an, dass die **Einrichtungen und Teams** bezüglich der Teamentwicklung insbesondere in den Bereichen der prozesshaften und nachhaltigen Bearbeitung von konkreten Inhalten (z.B. Kultursensibilität, Vorurteilsbewusstheit), der Erweiterung von Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt, Selbstreflexion (z.B. über eigene Pauschalisierungen und gelebte Selbstverständlichkeiten), des gemeinsamen Austauschs (z.B. über Vielfalt und die Umsetzung im Kitaalltag), der Sichtbarmachung der Thematik für die Kinder sowie des Fokussierens auf Subjekte, Kontexte sowie Familienleben statt auf Herkunft und Religion profitiert haben. Auch das Bewusstwerden über die Nutzung von verschiedenen Hintergründen wurde als großer Gewinn bezeichnet, welcher ohne den Einbezug der Einrichtungen im Rahmen von Fortbildungstagen und Prozessbegleitungen nicht umsetzbar gewesen wäre. Es wurde jedoch auch ergänzt, dass sich der wirkliche Gewinn der Programmteilnahme für die Einrichtungen erst langfristig zeigen könne.

Die Befragten wiesen gleichzeitig auf die mit der Programmteilnahme verbundenen **Herausforderungen für die Einrichtungen und Teams** hin: Kommunikations-, Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten, die Abklärung von Erwartungshaltungen, die Nutzung von Kompetenzen und Ressourcen der neuen Fachkraft, die Überlastung der Einrichtungen durch Teilnahme an einem zusätzlichen Programm, mögliche Diskriminierungsvorwürfe der teilnehmenden Fachkräfte gegen die Einrichtungen sowie der Verlust des Erarbeiteten durch Personal- oder Leitungswechsel.

Auch im Hinblick auf die **Zusammenarbeit und Teamentwicklung** in Kindertageseinrichtungen schätzten die Befragten die **Bedeutung bzw. Wirkung** des Programms sowie dessen Grenzen ein. Diesbezüglich wurde vor allem der hohe zeitliche Aufwand als **Grenze** des Programms beschrieben. Dies betrifft neben einer festgelegten Anzahl an Prozessbegleitungen, die Team- und pädagogische Konzeptionsentwicklung insgesamt sowie die engere Begleitung der Einzelpersonen. Dennoch wurde die Bedeutung des Programms hinsichtlich angestoßener Teamentwicklungs- und Öffnungsprozesse sowie deren Gestaltung positiv bewertet. Auch die Bedeutung von Austauschprozessen verschiedener Einrichtungsleitungen eines Trägers und die damit verbundene Vermittlung von Inhalten der Programmteilnahme wurden als hoch eingeschätzt. Dagegen merkten die Befragten kritisch an, dass die bereits vor Programmteilnahme bearbeiteten Inhalte und Themen der Einrichtungen sowie deren Leistungen mehr Wertschätzung erfahren sollten. So gab es bereits viele Erfahrungen mit Fachkräften aus dem Ausland, Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen oder mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen. Zahlreiche Einrichtungen konnten somit von Beginn an auf ein bestimmtes Wissen und bestimmte Strategien zurückgreifen. Gleichzeitig wurde von den Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen die „Exotisierung“ neuer, ausländischer Fachkräfte kritisch betrachtet. Die Einrichtungen und Teams sollten deshalb schon zu Programmbeginn deutlicher darüber informiert werden, dass nicht nur die Integration der ausländischen Fachkraft als Programmziel zu verstehen ist, sondern gerade auch die Teambegleitung zur intensiven Befassung mit Vielfalt, Diskriminierung und Inklusion führen müsse. Der Fokus sollte hierbei auf den Veränderungen auf institutioneller Ebene und auf Selbstreflexion liegen.

In Hinsicht auf mögliche **Wirkungen auf der Makroebene** äußerten die Befragten – mit Blick auf die **Initiierung kultureller Öffnungsprozesse in Kindertageseinrichtungen** –, dass sie beispielsweise die Entwicklung von Offenheit gegenüber der Frühpädagogik anderer Länder, anderen Sprachen sowie eine verstärkte Reflexion eigener Haltungen erwarten. Damit einhergehen sollten dann auch abnehmende Vorbehalte gegenüber Fachkräften, die ihre Ausbildung nicht in Deutschland absolviert haben. Dabei wurde auf noch vorhandene Potenziale für weitere Öffnungsprozesse hingewiesen.

Hinsichtlich des **Fachkräftemangels in Kindertageseinrichtungen** sowie der Gewinnung von Fachkräften maßen die Befragten dem Programm eine hohe Bedeutung bei. Vor allem die gute Steuerung und Leitung, der wertschätzende Austausch, das Sprechen über Pädagogik sowie das Klären von Grundsätzen wurden in diesem Zusammenhang als bedeutsam erachtet, um Personen unterschiedlicher Fähigkeiten, Professionen und Professionalitäten die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen.

Im Hinblick auf **politische Initiativen und Aktivitäten auf Landes- und Bundesebene** (z.B. Überarbeitung der Bildungspläne) schätzten die Befragten die Bedeutung bzw. Wirkung des Programms ebenfalls hoch ein. Dies wurde u.a. damit begründet, dass das Programm einen längst überfälligen Themenbereich in den Fokus nimmt. Auch die Zunahme von rechtem Hass und Gewalt wurde seitens der Befragten als Grund für die dringende Notwendigkeit der Bearbeitung dieser Thematik im Kindesalter angegeben. Vor diesem Hintergrund formulierten sie

die Forderung, das Programm in der Breite durchzuführen. Sie verwiesen dabei auf die Intention, zum einen das Feld der frühen Erziehung und Bildung zu stärken, um die für ein gutes **gesellschaftliches Zusammenleben** notwendigen Werte und Haltungen bereits im frühen Kindesalter zu Selbstverständlichkeiten werden zu lassen. Zum anderen wurde die Forderung nach einer flächendeckenderen und strukturell abgesicherten Begleitung von Teams laut, welche sich durch Diversität auszeichnen. Die Nutzung dieser Vielfalt als Ressource, nicht nur mit dem Fokus auf Anpassung, sondern auch auf Bereicherung, wurde in diesem Zusammenhang als bedeutsam eingeschätzt. Hinzu kommt der Wunsch, dass das Programm zur Gesamtaufwertung sozialer Berufe beiträgt. Die Befragten appellierten in diesem Zusammenhang an die staatliche Verantwortung sowie die hierfür notwendige Öffentlichkeitsarbeit. Aus diesem Grund befürworteten sie die Einführung des Programms auf Landes- und Bundesebene. Die Einführung auf Landesebene wurde u.a. mit dem Orientierungsplan begründet, an welchen das Programm aus Sicht der Befragten anschließen müsse. Die Einführung auf Bundesebene wurde u.a. mit dem Projekt „Sprach-Kitas“ begründet, dessen Inhalte und Ziele mit dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘ übereinstimmten. Auch das Projekt „Kinderwelten“ oder der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung stellen neben dem Index für Inklusion wichtige Materialien für die Gestaltung solcher Prozesse zur Verfügung, so die Aussagen der befragten Prozessbegleiter*innen und Weiterbildner*innen. Ebenso wurde im Rahmen der Interviews auch der Wunsch formuliert, das Programm weltweit umzusetzen. Begründet wurde dies mit der Notwendigkeit einer politischen Regelung für Teams und Einrichtungen, nicht nur für die durch das Fachkräfteeinwanderungsgesetz direkt betroffenen Fachkräfte. In diesem Zusammenhang wurde die Chance formuliert, die Erfahrungen und das Wissen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren als Ressource wahrzunehmen und zu nutzen. Die damit einhergehenden Herausforderungen einer für die Einrichtungen und einzelne Fachkräfte guten Teamintegration wurden vor allem auf organisatorischer und struktureller Ebene gesehen, nicht so sehr bei den ausländischen Fachkräften. Die Befragten äußerten darüber hinaus den Wunsch, nicht nur Kindertageseinrichtungen, sondern auch Unternehmen über ihre Pflicht der Aufnahme ausländischer Fachkräfte und der damit verbundenen thematischen Auseinandersetzung aufzuklären. Die dafür notwendigen Ressourcen, beispielsweise eine Prozessbegleitung, zeitliche Möglichkeiten zur Durchführung von Fachtagen etc., sollten durch die jeweiligen Träger verfügbar gemacht werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass der Erfolg des von der Robert Bosch Stiftung initiierten Programms ‚Vielfalt willkommen‘ seitens der Befragten **äußerst positiv beurteilt** wurde. Vor allem der damit eingeforderte Ansatz von Diskriminierungskritik wurde seitens der Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen als fortschrittlich bezeichnet, so dass das Programm aus Sicht der Befragten etwas bewirken kann. Mit Blick auf aktuelle und bereits seit einiger Zeit vorhandene Bedarfe sowie zukünftige Fragestellungen der Bildungs- und Erziehungsentwicklung stufen die Befragten das Programm als notwendig und sinnvoll ein. Auch die konkrete Umsetzung durch BBQ und die damit verbundene Orientierung an Bedarfen, Problemlagen und Lösungen sowie die enge, wertschätzende, achtsame, fachliche und unterstützende Begleitung der ausländischen Fachkräfte wurden von den Befragten als bedeutsam eingeschätzt.

Kritisch wurden dagegen die Nachhaltigkeit und Langfristigkeit des Programms betrachtet, sowohl für die einzelnen Einrichtungen als auch gesamtgesellschaftlich. Dies betrifft insbesondere die Weiterführung des Programms.

6.3 Einschätzungen der Programmverantwortlichen

Die Programmverantwortlichen der Robert Bosch Stiftung und BBQ bezogen sich in den Interviews gegen Ende des Programms (t_2) zum einen auf die Erfüllung der an das Programm geknüpften Ziele und Erwartungen, zum anderen auf die mit dem Programm verbundenen Wirkungen, Chancen und Herausforderungen.

Aus Sicht der Befragten konnten die an das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ geknüpften **Ziele und Erwartungen** erfüllt werden. Dies wurde u.a. mit der Zufriedenheit der Einrichtungen mit den Teilnehmer*innen, mit der Teilanerkennung bzw. Gleichwertigkeitsanerkennung, mit dem positiven Verlauf der Organisationsentwicklung, mit teilweise unbefristeten Arbeitsverträgen und den Fortschritten der Teilnehmer*innen begründet. Ebenso wurde eine durch das Programm mögliche Sensibilisierung der Thematik durch Kooperationen, beispielsweise mit dem Regierungspräsidium, seitens der Befragten angesprochen. Dennoch wurde auch darauf verwiesen, dass einige Einrichtungen und Teilnehmer*innen weniger und andere mehr von der Programmteilnahme profitieren konnten. Dies wurde u.a. mit der Beendigung der Programmteilnahme aufgrund von Schwierigkeiten begründet (RBSG). Damit einher geht in einigen Fällen der Nichterhalt einer Teilanerkennung. Vor allem der Erhalt der Gleichwertigkeitsanerkennung für die Berufe Erzieher*in oder Kinderpfleger*in mit staatlicher Anerkennung, aber auch die Offenheit für Neues, das Überdenken eigener Einstellungen und der Lernprozess der Gruppe wurden als erfüllte Ziele aufgezählt (BBQ).

Die Befragten benannten in diesem Zusammenhang die aus ihrer Sicht **größten Chancen und Herausforderungen des Programms**. Als **größte Chancen** wurden dabei gesehen, das Programm als Best-Practice zu verstehen, die gegebenen Potenziale nutzen zu können, die für Fachkräfte aus dem Ausland als Türöffner mit positiver Wirkung auf Familien und Kinder zu fungieren, Offenheit der Teams für andere Bildungsverständnisse und Nutzung der damit verbundenen Impulse sowie stärkere Kooperation mit der Zeugnisanerkennungsstelle eingehen zu können, beispielsweise um bürokratische Hürden abzubauen (RBSG) oder um Fragen der Teilnehmer*innen gebündelt zu klären. Das Programm wurde seitens der Befragten somit als Chance für Träger, Einrichtungen (fachliche Weiterbildung), Teilnehmer*innen (Unterstützung bei der Vermittlung, inhaltliche, kostenlose Weiterbildung), Eltern und die Gesellschaft wahrgenommen. Ebenso wurden in diesem Zusammenhang der Fachtag sowie der Austausch von Teilnehmer*innen, die den gleichen Prozess durchlaufen, sowie der mögliche Transfer zwischen Teilnehmer*innen der ersten und zweiten Programmphase als großes Potential für die Initiierung von Lerngelegenheiten aufgefasst (BBQ).

Als **größte Herausforderungen** sahen die Befragten die nun fehlende Weiterbegleitung des Programms, welches aus ihrer Sicht als Pilotprojekt noch weiterer Begleitung und der Übernahme durch einen starken Partner bedarf (z.B. durch eine andere Stiftung, Kultusministerium). Ebenso wurde die aktuelle Corona-Pandemie als Risiko für das Programm beschrieben.

Begründet wurde dies mit der Schließung der Kindertageseinrichtungen und dem Stillstand der Organisationsentwicklungsprozesse (RBSG). Ebenso sahen die Befragten die größte Herausforderung in der Gewinnung von Kindertageseinrichtungen für die Team- und Organisationsentwicklungsprozesse, d.h. von Akteur*innen, die sich mit der notwendigen Offenheit auf einen Prozess einlassen, welcher nicht nur das Überdenken pädagogischer Grundsätze mit sich bringe, sondern auch zeitliche Ressourcen erfordere (BBQ).

Die Befragten nahmen in diesem Zusammenhang auch **mögliche Einflüsse des Programms auf Landes- und Bundesebene** in den Blick, stellten aber ebenso auch die **Grenzen eines solchen Programms** dar. Dabei wurde deutlich, dass die Befragten die Chance sehen, dass das Programm als Practice-Beispiel dienen und durch stärkere Vernetzung mit verschiedensten Initiativen bundesweit vorgebracht werden kann (RBSG). Ebenso wurden bereits veränderte Denkweisen von Trägern gegenüber Fachkräften mit einem ausländischen Berufsabschluss als Erfolg betrachtet. Zudem wurde der Wunsch geäußert, die Bedeutungszunahme der mit dem Programm verbundenen Thematik nicht nur landesweit, sondern auch bundesweit zu stärken. Die landesweite Verbreitung hängt aus Sicht der Befragten von dem Austausch der Fachberatungen untereinander sowie der Verbreitung der Evaluationsergebnisse ab. Auch die Finanzierung könne in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle einnehmen. Hier wurde die Möglichkeit der Teilnahme an Sprachkursen und Schulungen über einen Bildungsgutschein (z.B. über die Arbeitsagentur) gesehen (BBQ). Dennoch formulierten die Befragten deutlich, dass der Einfluss des Programms aktuell gering einzuschätzen sei. Dies wurde zum einen mit den bundesweit unterschiedlichen Anerkennungsverfahren begründet, so dass eine Übertragung des Programms nicht direkt möglich sei. Zudem könne der Fachkräftemangel weder auf Landes- noch auf Bundesebene durch ‚Vielfalt willkommen‘ behoben werden (RBSG). Dies wurde mit der geringen Teilnehmerzahl begründet, welche jedoch – aus Sicht der Befragten – für den Start eines Pilotprojekts sinnvoll erscheine (BBQ).

Vor allem das **derzeitige Anerkennungsverfahren** wurde seitens der Befragten **kritisch eingeschätzt** und als große Herausforderung beurteilt. Dies hat zum einen mit dem hohen Zeitaufwand und den geringen Ressourcen des Regierungspräsidiums zu tun, zum anderen wurde die einseitige Fokussierung auf Formalia und Bescheinigungen, nicht jedoch auf tatsächliche Kompetenzen der Bewerber*innen, in den Blick genommen. Letzteres schließe für Bewerber*innen aus bestimmten Ländern eine Chance auf Teilanerkennung aus – trotz vorhandener pädagogischer Kompetenzen (RBSG). Dennoch wurde darauf verwiesen, dass das Einfordern von Unterlagen und Nachweisen nachvollziehbar sei. Vor allem Personen mit Migrationshintergrund dürften in diesem Zusammenhang jedoch, aus Sicht der Befragten, auf Unterstützung durch Beratungsstellen oder Programme wie ‚Vielfalt willkommen‘ angewiesen sein, auch aufgrund vorhandener Sprachbarrieren (BBQ). Denn sowohl der Gesamtprozess als auch Unklarheiten über Zuständigkeiten und die Erbringung der erforderlichen Unterlagen stellen, aus Sicht der Programmverantwortlichen, eine Hürde für die Betroffenen dar (RBSG).

Mit Blick auf notwendige **landes- und auch bundesweiten Entwicklungen** forderten die Befragten u.a. die Einführung eines vereinfachten, beschleunigten Anerkennungsverfahrens, die Erhöhung des Personalschlüssels in den Zeugnisanerkennungsstellen, die Zentralisierung der

Anerkennung, Klarheit über Ansprechpersonen und Unterstützungsmöglichkeiten sowie eine stärkere Bewerbung der Thematik in der Öffentlichkeit (RBSG, BBQ). Ebenso schlugen die Befragten eine flächendeckende Weiterqualifizierung bzw. Nachschulung von Kinderpfleger*innen zu Erzieher*innen vor. Dies wird mit bereits vorhandenen Erfahrungen der Fachkräfte begründet, welche oft auf Kinderpfleger*innen-Niveau, nicht jedoch auf Erzieher*innen-Niveau eingestuft und anerkannt werden (BBQ).

Aus Sicht der Befragten benötigen Fachkräfte aus dem Ausland und die sie aufnehmenden Einrichtungen **weitere Unterstützungsangebote**. Genannt wurden flächendeckende Nachqualifizierungsangebote, Orientierungstage zur Einführung in die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland, flächendeckende Begleitung der Kindertageseinrichtungen, welche eine Fachkraft aus dem Ausland aufnehmen (z.B. durch Fachberatung, Prozessbegleiter*innen etc.) (RBSG). Auch weitere Programme zur Begleitung des Anerkennungsverfahrens bzw. des Praktikums, fachliche Weiterqualifizierung sowie die Fokussierung auf den Orientierungsplan des Landes Baden-Württemberg wurden als Unterstützungsmöglichkeiten beschrieben. Hinzu kommt die Unterstützung der Einrichtungen durch den jeweiligen Träger, welche als sehr bedeutsam eingeschätzt wurde. Im Gegenzug wurde die Annahme formuliert, dass eine fehlende Trägerunterstützung beim Wunsch nach einer Programmteilnahme eine Schwierigkeit für die Einrichtungen darstellen könnte. Aus diesem Grund wurde die Forderung nach einer gesetzlichen Regelung geäußert (BBQ).

Abschließend ist festzuhalten, dass das Programm ‚**Vielfalt willkommen**‘ seitens der Befragten alles in allem als **erfolgreich** eingestuft wurde – verbunden mit dem **Wunsch nach einer Weiterführung**. Begründet wurde dies nicht nur mit dem vorhandenen Fachkräftemangel, sondern auch mit der Bereicherung der frühpädagogischen Praxis durch Fachkräfte aus dem Ausland (RBSG). Auch die positiven Rückmeldungen der Einrichtungen bzw. Einrichtungsleitungen an die Programmverantwortlichen wurden als Nachweis für die Bedeutung des Programms gewertet. Vor allem die Erreichbarkeit der Zielgruppe „pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund“ wurde jedoch seitens der Programmverantwortlichen als große Herausforderung beschrieben, obwohl ein Bedarf gegeben ist und eine hohe Anzahl an Anträgen beim Regierungspräsidium vorliegt (BBQ).

6.4 Zusammenfassung

Die Einschätzungen der verschiedenen Programmakteur*innen zur **Wirkung und Bedeutung des Programms** beziehen sich auf drei Ebenen: die Ebene der Programmakteur*innen und beruflichen Interaktionen (Mikroebene), die der Einrichtungen (Mesoebene) sowie die politische und gesellschaftliche Ebene (Makroebene).

Die **Mikroebene** betreffend zeigt sich auf Basis der geführten Interviews, dass ein Großteil der Befragten einen Nutzen für sich selbst und die anderen Programmakteur*innen feststellen konnte. Die am Programm teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsverfahren betreffend sind diesbezüglich u.a. folgende Aspekte zu nennen: die Möglichkeit der Anerkennung und Ausbildung, der Einstieg ins Berufsleben, die engmaschige Unterstützung und Betreuung seitens des Programms (z.B. beim Fachbericht oder bürokratischen Fragen), der leichte Einstieg

in eine Einrichtung, das Kennenlernen der Pädagogik in Deutschland, die Anwendung eigener Erfahrungen und eigenen Wissens, der Sprachkurs sowie die Seminare und Integration in Deutschland bzw. in ein Team. Auch die Prozessbegleiter*innen/Weiterbildner*innen benannten für sich u.a. Chancen in der Arbeit mit unterschiedlichen Teams, in der gemeinsamen Entwicklung eines Schwerpunktthemas sowie im Kennenlernen neuer Träger und anderer Örtlichkeiten.

Die **Mesoebene** betreffend wurden u.a. folgende Chancen für die teilnehmenden Einrichtungen deutlich: Gewinnung einer neuen Fachkraft, Prozessbegleitung und spezifische Fortbildungen, inhaltliche und thematische Weiterentwicklung der Institution, Reflexion eigener Haltungen und des konzeptionellen Rahmens, Entlastung der Einrichtungen durch externe Schulungen der Fachkräfte sowie Einbezug anderer Kulturen, pädagogischer Konzepte oder Spielmaterialien in den institutionellen Kontext.

In Bezug auf die gesellschaftliche und politische Ebene, d.h. die **Makroebene**, verwiesen die Befragten auf folgende Chancen und wahrgenommene Veränderungspotentiale: Reduktion des Fachkräftemangels bei landes- und bundesweiter Ausweitung des Programms, Gewinnung von Fachkräften mit langjähriger Berufserfahrung, zunehmende Offenheit und globales Denken, Verankerung und Präsenz des Themas Vielfalt, zunehmende Aufmerksamkeit und Sensibilisierung für die Thematik, Unterstützung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren (die sie ohne das Programm nicht erhalten würden), Reaktion auf aktuelle Entwicklungen bezüglich der Zunahme von rechtem Hass und Gewalt, damit einhergehende Notwendigkeit der Bearbeitung der Thematik im Kindesalter sowie Abbau von Hemmschwellen durch Kommunikation mit den Eltern in der jeweiligen Muttersprache.

Wurden seitens der Befragten **Schwierigkeiten und Grenzen** benannt, so beziehen sich diese u.a. auf folgende Aspekte: fehlende Teilnahmebereitschaft einzelner Teammitglieder oder einzelner Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, Überforderung von Teams ohne jegliche Erfahrung mit dem Themenbereich Vielfalt, Vernachlässigung der Präsenz der Thematik im pädagogischen Alltag bei zahlreichen anderen Abläufen und Themen, fehlende Offenheit mancher Eltern und Teammitglieder gegenüber den Fachkräften im Anerkennungsverfahren, hohe Anforderungen an die teilnehmenden Fachkräfte und das damit einhergehende Risiko der Überforderung sowie der Beendigung der Programmteilnahme durch die Einrichtungen, vorhandene Sprachbarrieren, fehlende Nachhaltigkeit bezüglich der Thematik in den Einrichtungen und Folgeeinrichtungen (z.B. Grundschulen) sowie der zeitliche Aufwand der Einrichtungen die Programmteilnahme betreffend.

7 Zusammenfassung zur Programmdurchführung von ‚Vielfalt willkommen‘

Die **Organisation und Durchführung** des Programms ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ unterlag unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und war auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Begleitend zu den Weiterbildungsveranstaltungen durchliefen die einbezogenen Einrichtungen und Teams – parallel zur Qualifizierung

der Teilnehmer*innen im Anerkennungsverfahren – einen Organisations- und Teamentwicklungsprozess. Darüber hinaus hatten die teilnehmenden Fachkräfte die Möglichkeit an einem einjährigen B2-Sprachkurs teilzunehmen. Den Programmverantwortlichen der Robert Bosch Stiftung und BBQ kam hierbei die Funktion einer Schnittstelle in der Kommunikation zwischen den Weiterbildner*innen der Fachkräftequalifizierung, den Prozessbegleiter*innen im Rahmen der Team- und Organisationsentwicklung, den Fachkräften im Anerkennungsverfahren und den Einrichtungsteams zu. In den Einrichtungen wurde die Kommunikation mit den Programmverantwortlichen, das Erstgespräch mit den Prozessbegleiter*innen sowie die Gewährleistung der Transparenz gegenüber den Eltern während der Programmlaufzeit in erster Linie von den Einrichtungsleitungen übernommen. Darüber hinaus wurden innerhalb der Teams noch verschiedene weitere Zuständigkeiten deutlich (z.B. speziell ausgewiesene verantwortliche Fachkräfte oder Steuerungsgruppen). Die durchgeführte Fachkräftequalifizierung und die Prozessbegleitung zur Team- und Organisationsentwicklung, aber auch die Steuerung der Prozesse in den Einrichtungen sind aufgrund ihres zeitlichen Umfangs sowie der inhaltlichen Breite als **intensive, anspruchsvolle und thematisch weiterführende Elemente der Weiterbildungsmaßnahme** zu bewerten. Insbesondere die flankierende Team- und Organisationsentwicklung hebt sich dabei von anderen Angeboten ab (vgl. Kap. III.1.2) und ist als besonders **innovativ** herauszustellen.

Die Komplexität und der hohe qualifikationsbezogene Anspruch der Maßnahme wird nicht zuletzt mit Blick auf die **(Bildungs-)Biographien** der am Programm beteiligten **Fachkräfte im Anerkennungsverfahren** deutlich. Diese erweisen sich sowohl hinsichtlich der im jeweiligen Herkunftsland absolvierten Ausbildung und der gegebenen Berufserfahrungen als auch mit Blick auf die jeweils erfahrenen Ausbildungs- und Arbeitsinhalte als sehr heterogen. Trotz dieser teilweise sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen wurde die **Aufnahme in Deutschland** von den meisten Befragten positiv erlebt, wenngleich einzelne Teilnehmer*innen aber auch von Diskriminierungserfahrungen im Alltag und im beruflichen Kontext berichteten. Die Teilnehmer*innen sind dabei größtenteils innerhalb der letzten sieben Jahre vor Programmbeginn nach Deutschland emigriert, vereinzelt auch schon 14-20 Jahre vorher. Die Gründe hierfür reichen von privaten Lebenslaufentscheidungen bis hin zu Ängsten vor politischer Verfolgung und Kriegszuständen im Herkunftsland. Unterschiede zum **sozialen und kulturellen Leben** im Herkunftsland wurden von den Befragten in Deutschland vor allem hinsichtlich des sozialen Umfelds, des finanziellen Lebensstandards, des Gesundheits-, Bildungs- und Sozialsystems sowie gesellschaftlicher Normen und (religiöser) Werte gesehen – u.a. auch bezüglich des Erziehungsverständnisses und des dominierenden normativen Kinder- und Frauenbildes. Die derzeitige Verbundenheit mit bisherigen sozialen, kulturellen und religiösen Werten scheint dabei sehr unterschiedlich ausgeprägt zu sein. Bezüglich ihrer ersten **Erfahrungen mit dem Anerkennungsverfahren** nannten die Teilnehmer*innen zu Beginn des Programms vor allem den hohen bürokratischen Aufwand, die lange Laufzeit des Verfahrens sowie die mangelnde Transparenz hinsichtlich weiterer Beratungsmöglichkeiten als nicht unerhebliche Barrieren. Gleichzeitig wurden aber auch zahlreiche Unterstützungsmöglichkeiten angeführt, die im Rahmen von ‚Vielfalt willkommen‘ bei der Vorbereitung und Einreichung des Antrags zur Anerkennung bereitgestellt wurden. Die Programmteilnahme wurde zu Beginn von allen

Befragten als große Chance erachtet. Diese **Erwartungen** richteten sich sowohl an die praktische Kita-Arbeit als auch die Programminhalte und die eigene berufliche Zukunft. Als größte Herausforderung wurden die vorhandenen Sprachbarrieren angeführt.

Auf **struktureller und konzeptioneller Ebene** zeigen sich für die verschiedenen am Programm teilnehmenden **Einrichtungen** mitunter sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen. Dies betrifft sowohl das Ausmaß der belastenden sozialen Faktoren als auch die Bedeutung, die Themen wie Migration und kulturelle Vielfalt zugewiesen wurde sowie die konkrete konzeptionelle Verankerung zentraler Aspekte des Programms. Hier ergaben sich im Programmverlauf in den meisten Einrichtungen deutliche (konzeptionelle) Entwicklungen. Ebenso sind auf der Ebene der **Einstellungen und Erwartungen** der verschiedenen Akteur*innen gegenüber dem Programm Unterschiede zu erkennen. Während von den **Programmverantwortlichen** zu Beginn vor allem Erwartungen auf der Makro- und Mesoebene geäußert wurden (z.B. interkulturelle Öffnung der Einrichtungen, Bekämpfung des Fachkräftemangels), formulierten die **Einrichtungsleitungen** eher Erwartungen auf der Mikro- und Subjektebene (z.B. Unterstützung der neuen Fachkraft im Anerkennungsprozess, Sensibilisierung des Teams im Umgang mit internen und externen Wissensressourcen). Ein Großteil aller befragten Programmakteur*innen berichtete gegen Ende des Programms, dass die Erwartungen an die Programmteilnahme erfüllt bzw. sogar übertroffen worden seien.

Das **pädagogische Angebot und die realisierte Qualität** in den am Programm ‚Vielfalt willkommen‘ teilnehmenden Einrichtungen wurden zu Beginn und am Ende des Programms mehrperspektivisch untersucht. Die Basis bildeten hierbei die **Einschätzungen der Einrichtungsteams zu verschiedenen Handlungsfeldern** in ihren Einrichtungen und die **Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu deren Einbezug in den pädagogischen Alltag**. Die Ergebnisse der Fachkräftebefragung zeigen dabei, dass bereits zu Programmbeginn insgesamt eine Offenheit gegenüber Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund sowie der Durchführung von Aktivitäten im Kontext interkultureller Öffnung bestand, die jedoch häufig auf einem eher allgemein-abstrakten Niveau verblieb. Veränderungen hinsichtlich der Durchführung konkreter Angebote zeigen sich hier gegen Ende des Programms. Die Einschätzungen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren betreffend wird deutlich, dass die Einbindung der Teilnehmer*innen in Aktivitäten im Programmverlauf nach eigenen Angaben zugenommen hat und auch interkulturelle Öffnungsprozesse in den Einrichtungen angestoßen und vorangebracht wurden. Diese Selbstwahrnehmungen der Einrichtungsteams wurden durch **standardisierte Beobachtungen zur realisierten Prozessqualität** auf der Basis der KES-RZ, KES-E und KRIPS-R ergänzt. Die Ergebnisse der eingangs durchgeführten Qualitätseinschätzungen erreichten hierbei im programmrelevanten Bereich „Bewusstheit für kulturelle Vielfalt“ in keiner Einrichtung die durch die KES-E gesetzten Mindestanforderungen. Gegen Programmende werden lediglich tendenziell leicht höhere Durchschnittswerte sichtbar.

Die Einschätzungen zu **den Wirkungen des Programms** gegen Ende der Laufzeit beziehen sich schließlich auf drei Ebenen: die Ebene der Programmakteur*innen und beruflichen Interaktionen (Subjekt- und Mikroebene), die der Einrichtungen (Mesoebene) sowie die politische und gesellschaftliche Ebene (Makroebene).

Die **Subjekt- und Mikroebene** betreffend zeigt sich auf Basis der geführten Interviews, dass ein Großteil der Befragten am Programmende einen Nutzen für sich selbst und die anderen Programmakteur*innen sah. Hinsichtlich der teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsverfahren bezieht sich dies insbesondere auf die Möglichkeit der Anerkennung und Ausbildung, die Teilnahme an einem Sprachkurs sowie einen leichteren Einstieg in eine Festanstellung (vgl. Kap. III.5.1). Aber auch mit Blick auf die eigenständige Bewältigung des pädagogischen Alltags zeigen sich deutliche Veränderungen. Während indirekt-adressatenbezogenen Tätigkeitsbereiche (z.B. die Planung von Aktivitäten mit den Eltern oder die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung einzelner Kinder) zu Beginn des Projektes noch kaum in den Aufgabenbereich der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zu fallen schien, konnten die Fachkräfte diese Anforderungen nach eigenen Einschätzungen gegen Ende des Programms oftmals bereits eigenständig erfüllen und hierbei mitunter auch einen nicht unerheblichen Teil eigener Erfahrungen und eigenen Wissens aus den Herkunftsländern in den Kita-Alltag einbringen (vgl. Kap. III.4.2.).

Auch im Hinblick auf die Einstellungen der Fachkräfte in den Einrichtungsteams konnte das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ Wirkungen entfalten. Wenngleich schon zu Beginn des Programms eine erhöhte Sensibilität der befragten Fachkräfte für die zentralen Themen des Projektes bestand und insgesamt eine relativ hohe Relevanz für interkulturelles Lernen gegeben war, zeigten sich insbesondere mit Blick auf die Bedeutung des Einbezugs der Familiensprachen der Kinder in den Alltag sowie der Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe der Fachkräfte noch einmal leichte Steigerungen (vgl. Kap. III.3.2.). Die positiven Haltungen der Fachkräfte können insofern zwar nicht als Ergebnis des Programms interpretiert werden, es ist aber davon auszugehen ist, dass sie durch das Programm zum Teil gefestigt und verstärkt wurden.

Die **Mesoebene** betreffend wurden für die teilnehmenden Einrichtungen und Teams vor allem die die Gewinnung einer neuen Fachkraft für die Einrichtungen sowie die spezifische Prozessbegleitung der Einrichtungsteams bei der inhaltlichen Arbeit an einem sehr aktuellen und wichtigen Thema als Chance wahrgenommen, wobei der Fachkraft im Anerkennungsverfahren mitunter eine wichtige Brückenfunktion beim Kennenlernen und Transfer anderer Kulturen, pädagogischer Konzepte oder Spielmaterialien in den pädagogischen Alltag zugewiesen wurde (vgl. Kap. III.6.1). Konzeptionell verankert war der Umgang mit kultureller und ethnischer Vielfalt zu Programmbeginn nur in etwa einem Drittel der Einrichtungen. Hier konnten deutliche Fortschritte erzielt werden, insbesondere im Bereich des Einbezugs von Eltern und des Einbezugs der Familiensprachen. Gleichzeitig scheint sich eine Sensibilisierung für stereotypisierende Materialien und Gegenstände in der räumlichen Ausstattung abzuzeichnen (vgl. Kap. III.3.2.) und auch die Qualität der Raumgestaltung konnte im Verlauf des Programms verbessert werden (vgl. Kap. III.4.3). Auf struktureller und konzeptioneller Ebene sind im Programmverlauf somit klar intendierte Weiterentwicklungen zu erkennen.

Im Hinblick auf die selbst wahrgenommenen Handlungskompetenzen der Einrichtungsteams lassen sich vor allem parallel zur konstatierten konzeptionellen Ausweitung und Differenzierung der Elternarbeit deutliche Entwicklungen in der wahrgenommenen Realisierung bestimmter Handlungsweisen konstatieren. Dies betrifft z.B. den stärkeren Einbezug von Eltern in die Auseinandersetzung mit Fragen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung oder die intensive Beschäftigung der Fachkräfte mit den Erfahrungen und Lebensbedingungen der Eltern (vgl. Kap. III.4.1). Die Veränderungen, die sowohl für die strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen als auch hinsichtlich der Selbsteinschätzungen mancher Aspekte professioneller Handlungskompetenz festgestellt werden konnten, wirken sich jedoch nicht unmittelbar auf berufliche Handlungssituationen und die pädagogische Qualität in den Einrichtungen aus. Weder mit Blick auf die mittels KES-RZ bzw. KRIPS-R ermittelte pädagogische Qualität insgesamt noch bezüglich der Qualität im Bereich der Zusammenarbeit mit Familien zeichnen sich manifeste positive Entwicklungen ab. Die erfassten Veränderungen in den Strukturen der Einrichtungen und Einstellungen der Teams konnten somit noch nicht auf der Handlungsebene gemessen werden. Bedeutsam erscheint aber auch, dass die erhobene pädagogische Qualität im Programmverlauf insgesamt auch keine Einbrüche erfahren hat, wodurch das Vorurteil, dass die Qualität der Arbeit unter dem Einsatz von Fachkräften mit Migrationshintergrund leide (hierzu kritisch Akbaş 2017) für die vorliegende Untersuchungsgruppe entkräftet werden kann. Vielmehr könnten vereinzelte positive Entwicklungen, z.B. die in den Ergebnissen der KES-RZ erkennbare Verbesserung im Bereich „Pflege & Routinen“ (vgl. Kap. III.4.3), sogar auf die Tätigkeiten der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zurückzuführen sein, da die Ausübung dieser Tätigkeiten sowohl nach Angaben der Fachkräfte selbst als auch auf Basis der Einschätzungen der Einrichtungsleiter*innen und Prozessbegleiter*innen einen Schwerpunkt in ihrem pädagogischen Alltag darstellten (vgl. Kap. III.4.2, III.5.1; 5.2).

In Bezug auf die gesellschaftliche und politische Ebene (**Makroebene**) konnte durch das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ – so die Einschätzung der Programmverantwortlichen – zumindest regional bzw. temporär eine Unterstützung von Fachkräften im Anerkennungsverfahren sowie eine zunehmende Aufmerksamkeit und Sensibilisierung für diese Thematik erzielt werden. Die beteiligten Programmakteur*innen würden sich insbesondere von einer landes- und bundesweiten Ausweitung und Verstetigung des Programms zahlreiche Chancen versprechen. Hierzu zählen neben einer Reduktion des Fachkräftemangels auch das Potenzial einer zunehmenden Offenheit und die Zunahme globalen Denkens bei gleichzeitigem Abbau von Hemmschwellen und Vorurteilen (vgl. Kap. III.6).

IV ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT (KURZBERICHT)

Die Evaluation des Programms ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ untersuchte in einem mehrperspektivischen und multimethodisch angelegten Design die Realisierung und Durchführung der fachlichen und sprachbezogenen Weiterqualifizierung der zugewanderten Fachkräfte sowie die Organisations- und Teamentwicklungsprozesse in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen. Dabei wurde zunächst – einer übergreifenden Perspektive auf das Thema folgend – die zentralen Diskurse und Entwicklungen des Anerkennungssystems im (inter-)nationalen Kontext herausgearbeitet sowie die Bedingungen und Voraussetzungen der Anerkennung eines im Ausland erworbenen pädagogischen Abschlusses in Deutschland erfasst und erörtert (Teilprojekt A). Vor diesem Hintergrund richtete sich der Blick dann auf das Programm ‚Vielfalt willkommen‘, d.h. auf die gegebenen strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen der Programmdurchführung, die Integration der nach Deutschland zugewanderten pädagogischen Fachkräfte als Praktikant*innen in die Teams der Kindertageseinrichtungen, die Organisations- und Teamentwicklung sowie die pädagogische Arbeit vor Ort (Teilprojekt B). Damit fanden – neben der Auseinandersetzung mit Wirkungen bzw. Veränderungen auf Programm- bzw. Einrichtungsebene – auch Aspekte der Akzeptanz- und Implementierungsforschung auf Subjekt-, Mikro-, Meso- und Makroebene Berücksichtigung, d.h. eine Fokussierung auf die beteiligten Akteur*innen und Einrichtungen sowie gesamtgesellschaftliche Fragestellungen.

Im Folgenden werden zunächst die beiden Teilprojekte der Evaluation, d.h. ihr jeweiliges methodisches Vorgehen sowie die zentralen Ergebnisse, zusammenfassend beschrieben und dann auf dieser Grundlage kritisch diskutiert und bewertet. Dies schließt jeweils auch die Auseinandersetzung mit Fragen der Begrenzung der Studienergebnisse mit ein (vgl. Kap. IV.1; 2). Auf dieser Grundlage sind dann Anregungen und Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms abzuleiten (vgl. Kap. IV.3).

1 Teilprojekt A: Einbettung des Programms in (inter-)nationale Diskurse und Entwicklungen

Die Analyse und Reflexion der **Bedingungen und Voraussetzungen von beruflicher Anerkennung** im Allgemeinen und beruflicher Anerkennung mit Blick auf den Erzieher*innenberuf im Besonderen – einschließlich der hier gegebenen administrativen und strukturellen Hemmnisse – standen in Teilprojekt A im Mittelpunkt. Auf Basis dieser sollten Schlussfolgerungen gezogen werden, welche politischen Steuerungsprozesse notwendig erscheinen, welche spezifischen Aspekte eine berufliche Anerkennung im Kontext des Erzieher*innenberufs erschweren und wie die gesellschaftliche Relevanz dieses Themas insgesamt zu bewerten ist. Im Folgenden werden zunächst das methodische Vorgehen sowie die damit einhergehenden Begrenzungen der Teilstudie A beschrieben und reflektiert (vgl. Kap. IV.1.1). Im Weitergang richtet sich der Blick dann auf Zusammenfassungen und Diskussionen zu zentralen Ergebnissen. Hierbei werden sowohl der Kontext der Anerkennung in Deutschland (vgl. Kap. IV.1.2) als auch Projekte im Zusammenhang mit der Anerkennung pädagogischer Berufe dargestellt (vgl. Kap.

IV.1.3). Nicht zuletzt richtet sich der Fokus auf Diskurse zur beruflichen Anerkennung im inter- bzw. transnationalen Kontext (vgl. Kap. IV.1.4).

1.1 Methodisches Vorgehen und Begrenzungen

Wie skizziert richtete sich die Teilstudie A auf die Einordnung und den Nachweis der **Relevanz der Anerkennungsthematik**. Im ersten Schritt erfolgte dabei eine Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen zur Anerkennung in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung pädagogischer Berufe. Hierzu wurde eine breite und **umfassende Literaturrecherche** vorgenommen und wissenschaftliche Beiträge sowie politische Texte und Stellungnahmen einbezogen. Daneben wurden drei **Expert*inneninterviews** mit Vertreter*innen zentraler Akteur*innen im Anerkennungssystem zur Flankierung und Fundierung dieser Recherche durchgeführt. Dadurch konnten vertiefende Einsichten in Strukturen und Steuerungsprozesse gewonnen werden. Die Analyse der Interviews erfolgte auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse. Zur Einschätzung des Anerkennungsverfahrens für den Erzieher*innenberuf wurde zudem eine **standardisierte Befragung** von Anerkennungsbehörden in Deutschland durchgeführt, um dabei Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Bundesländern zu identifizieren und das Verfahren insgesamt auf institutioneller behördlicher Ebene bewerten zu können. Ausgewertet wurde diese Erhebung mithilfe deskriptiv-statistischer Analysen. Die Rekrutierung von Befragten lässt sich dabei im Nachgang als herausfordernd bezeichnen. Insgesamt wurden acht Anfragen zur Durchführung von Expert*inneninterviews gestellt, wobei sich lediglich drei Personen zur Teilnahme bereit erklärten. Im Bereich der standardisierten Befragung wurden alle 23 Anerkennungsbehörden zur Mitwirkung an der Befragung gebeten. Allerdings beteiligten sich lediglich acht Behörden – trotz zum Teil mehrfacher Kontaktaufnahme und Erinnerung. Dennoch spiegeln diese Daten die Hälfte aller Bundesländer wider.

Statistische Kennwerte zur Anerkennung des Erzieher*innenberufs in Deutschland wurden bei zuständigen Institutionen (z.B. statistisches Bundesamt oder Forschungsinstitut Betriebliche Bildung) erfragt und für den vorliegenden Bericht aufbereitet. Dabei sind insbesondere die Daten zur Anerkennung im europäischen Kontext kritisch und vorsichtig zu interpretieren, da einerseits auf internationaler Ebene keine einheitlichen Begriffe bzw. Kategorien zum Beruf der Erzieher*innen existieren – was sich nicht zuletzt auf die unterschiedlichen strukturellen Gestaltungen der Bildungssysteme in Europa zurückführen lässt – und andererseits die hier vorliegenden Daten nicht vollständig zu sein scheinen.

Um das Projekt ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ in die aktuelle Weiterbildungslandschaft einordnen zu können, erfolgte eine ausführliche **Online-Recherche zu Projekten**, die – ähnlich wie ‚Vielfalt willkommen‘ – Qualifizierungsmöglichkeiten für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss im frühpädagogischen Bereich anbieten. Auf dieser Basis wurde dann eine Typisierung dieser Projekte und Programme nach ähnlichen bzw. unterschiedlichen Merkmalen vorgenommen. Zusätzlich wurden drei Projekte im Rahmen von **Einzelfallanalysen** ausführlicher beschrieben, die vor allem auf Expert*inneninterviews gründen. Diese Übersicht und Gruppierungen sind dabei allerdings lediglich explorativ, da die durchgeführte Recherche keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Zudem bezog sich ein Großteil der analysierten Angebote auf

Qualifizierungen im Zusammenhang mit dem Netzwerk IQ. Dies verdeutlicht gleichzeitig die hohe Bedeutung und den hohen Einfluss dieses Akteurs im Rahmen der Weiterbildung im Kontext von beruflichen Anerkennungsprozessen.

Die **Analyse der inter- und transnationalen Diskurse und Entwicklungen** erfolgte auf Basis einer Literaturrecherche. Einbezogen wurden dabei Veröffentlichungen von transnationalen Akteur*innen, die Bezüge auf die Anerkennung von im internationalen Kontext erworbenen Berufsabschlüssen nehmen. Zur Beschreibung von Anerkennungsverfahren in anderen europäischen Ländern wurde vorwiegend auf vergleichende Studien zurückgegriffen sowie eigene Recherchen zu den jeweiligen Verfahren durchgeführt. Auch hier lassen sich die Ergebnisse lediglich als Überblick über aktuelle internationale und transnationale Diskurse sowie über Anerkennungsverfahren im internationalen Kontext verstehen und nicht als vollständige Abbildung dieser. Dennoch verweisen die Ergebnisse auf deutliche allgemeine Tendenzen im Hinblick auf eine Vereinfachung der Strukturen von Anerkennungsverfahren.

1.2 Kontextanalyse zur Anerkennung in Deutschland: Zwischen Vereinfachung und Anerkennungshindernissen

Die Einbettung des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ in den nationalen Kontext zeigt insgesamt, dass die **gesellschaftliche Relevanz** der beruflichen Anerkennung als hoch einzuschätzen ist. Als Indiz dafür sind zunächst die diskursiven Verhandlungen durch verschiedene Akteur*innen sowie die politischen Entwicklungen zu sehen. Im Detail machen die Ergebnisse der Kontextanalyse deutlich, dass das Anerkennungsverfahren ein Geflecht aus internationalen bzw. europäischen Richtlinien und nationalen Regeln darstellt. Zentral ist in diesem Zusammenhang insbesondere die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG, die zugleich die Grundlage für das 2012 in Bund und Ländern eingeführte sogenannte Anerkennungs-gesetz darstellt. Die derzeitigen anerkennungs- und arbeitsrechtlichen Regelungen unterscheiden dabei zwischen Angehörigen aus Drittstaaten und EU-Bürger*innen. Aufgrund der landesrechtlichen Regelung des Erzieher*innenberufs ist das jeweilige Anerkennungsgesetz der Länder, neben den länderspezifischen Fachgesetzen, die Basis des Anerkennungsverfahrens. Auf diesen **gesetzlichen Rahmenbedingungen** gründen die von Anerkennungsbehörden durchgeführten Gleichwertigkeitsprüfungen, die zu einer Anerkennung, Teilanerkennung oder Ablehnung führen können (vgl. dazu auch Kap. II.4). Die **Gleichwertigkeitsprüfung** lässt sich dabei beschreiben als ein institutionelles und gesetzlich geregeltes Verfahren, das einen im Ausland erworbenen Abschluss auf Basis von eingereichten Dokumenten in Bezug auf einen Referenzberuf in Deutschland prüft, d.h., es erfolgt ein Vergleich zwischen beiden Gruppen im Hinblick auf ‚wesentliche Unterschiede‘.

Kennwerte zur Beratung und zu den durchgeführten beruflichen Anerkennungsverfahren unterstreichen die Relevanz der Anerkennung des Erzieher*innenberufs. Dieser zählt sowohl bei den Beratungen als auch den Verfahren zu den am häufigsten berücksichtigten Berufen. Allerdings zeigt sich in diesem Zusammenhang auch, dass beim Erzieher*innenberuf – im Vergleich zu anderen Berufen – höhere Quoten im Bereich der Teilanerkennungen und Ablehnungen vorliegen. Die Ergebnisse der Behördenbefragung verdeutlichen, dass bundesweit unterschiedliche Stellen für die **Anerkennung des Erzieher*innenberufs** zuständig sind und

Kosten und Dauer der Verfahren verschieden gestaltet werden. Insofern sind die Strukturen zur Anerkennung insgesamt als komplex zu bezeichnen, trotz der Intention des Anerkennungsgesetzes zu einer Vereinfachung des Anerkennungsprozesses zu kommen. Hier setzt auch die sogenannte Anerkennungsberatung an, der eine hohe Bedeutung im Anerkennungssystem beigemessen werden kann. Angesprochen sind hier u.a. Beratungen zum jeweils in den Anträgen auf Gleichwertigkeitsprüfung anzugebenden Referenzberuf. Zugleich konnte herausgearbeitet werden, dass durch die befragten Expert*innen die sogenannten Anpassungsmaßnahmen zum Teil kritisch bewertet wurden; sowohl im Hinblick auf zu wenig vorhandene Angebote als auch in Bezug auf die länderspezifischen Unterschiede.

Diskussion und Bewertung

Insgesamt ist das Anerkennungsverfahren für im Ausland erworbene Qualifikationen in Bezug auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen als ein **komplexer Vorgang** zu beschreiben, der verschiedene Differenzierungen vornimmt. So ist beispielsweise dieses Verfahren in Verbindung mit der Einwanderung aufgrund derzeitiger Regelungen für Fachkräfte aus Drittstaaten mit größeren Hürden verknüpft als für Fachkräfte aus EU-Staaten; auch wenn die Gleichwertigkeitsprüfung unabhängig von der Staatsangehörigkeit erfolgt. Auch ein im Jahr 2020 eingeführtes, neues Fachkräfteeinwanderungsgesetz verändert hier nur wenig, d.h., für diese Fachkräftegruppe liegen weiterhin **spezifische Hürden** vor und die Anerkennung ist an bestimmte auf einwanderungsbezogene Regelungen und Voraussetzungen geknüpft. Insbesondere vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels in Kindertageseinrichtungen ist dieser Aspekt **kritisch zu bewerten**. Dies gilt auch für die Gleichwertigkeitsprüfung bzw. das damit verbundene und durch die EU eingeführte Konzept der ‚wesentlichen Unterschiede‘. Angesprochen ist hier die Logik der Gleichwertigkeitsprüfung, die durch den eher defizitären Blick auf im Ausland erworbene Abschlüsse das Problem der unterschiedlichen Bildungs- und Berufssysteme sowie der unterschiedlichen Gestaltung frühpädagogischer Systeme und damit zusammenhängender Berufsprofile weiter verschärft. Denn auf dieser Basis lassen sich ohnehin nur geringe Ähnlichkeiten zwischen Abschlüssen aus dem Ausland und dem Erzieher*innenberuf in Deutschland identifizieren, was wiederum zu der hohen Ablehnungs- bzw. Teilanerkennungsquote im Bereich des Erzieher*innenberufs führen dürfte. In diesem Zusammenhang lässt sich dann auch das spezifische Berufsbild der Erzieher*innen als ein Anerkennungshindernis betrachten.

Zudem zeigt sich, dass die Gleichwertigkeitsprüfungen schwieriger werden, wenn von Anerkennungsinteressierten **erforderliche Unterlagen** nicht eingereicht werden können. Dies wird insbesondere dann problematisch, wenn – wie von einer Expertin bzw. einem Experten im Interview genannt – fehlende Dokumente als Defizit ausgelegt werden und damit eine Ablehnung des Antrags einhergeht. In solchen Fällen erscheint ein einheitliches Vorgehen sowie Möglichkeiten zum Ausgleich von fehlenden Dokumenten erforderlich, um die betreffenden Personen nicht generell vom Arbeitsmarkt und dem System der Kindertagesbetreuung auszuschließen.

Ein anderer Aspekt ist, dass bundesweit unterschiedliche Behörden für die Gleichwertigkeitsprüfung zuständig sind. Dies kann als „**intransparente Strukturen**“ – insbesondere von Anerkennungsinteressierten – wahrgenommen und gedeutet werden. Allerdings ist eine Harmonisierung dieser Strukturen im Sinne einheitlicher Behörden oder einer bundesweiten zentralen Anerkennungsstelle wahrscheinlich schwer zu realisieren, zumal hierzu ein landesübergreifender Konsens in Bezug auf das Anerkennungsverfahren erforderlich würde; zugleich müsste eine Angleichung der jeweiligen Fachrechte erfolgen. Für eine zentrale bundesweite Anerkennungsstelle wären darüber hinaus auch die jeweiligen Ausbildungscurricula zu vereinheitlichen. Die bestehenden Strukturen sind vor diesem Hintergrund kritisch im Blick zu behalten; nicht zuletzt im Hinblick auf die Transparenz der Verfahren und eines möglichen „Anerkennungstourismus“, d.h., dass sich Anerkennungsinteressierte an solche Stellen wenden, bei denen kleinere Hürden in Bezug auf eine vollständige Anerkennung angenommen werden. Des Weiteren ist die Anerkennung der Referenzberufe Kindheitspädagog*in und Erzieher*in zum Teil nicht in der gleichen Behörde verortet. Zwar sind beide Berufe im nationalen Qualifikationsrahmen (DQR) auf der gleichen Stufe eingruppiert, dennoch ist der Beruf der Kindheitspädagog*innen – als akademischer Abschluss – im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung wie auch in den Anerkennungsberatungen stärker in den Blick zu rücken, um eine qualifikationsadäquate Anerkennung zu ermöglichen. Dazu ist es erforderlich, dass die beteiligten Behörden eng miteinander kooperieren. Zudem erscheint es erforderlich, generell den Ausbau der Weiterbildungslandschaft für Akademiker*innen mehr zu fokussieren.

1.3 Projekte im Kontext der Anerkennung von Berufen für das frühpädagogische Arbeitsfeld: Zwischen staatlicher Anerkennung und Weiterbildung

Die derzeitige **Qualifizierungs- und Weiterbildungslandschaft** im Kontext der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen lässt sich insgesamt als **heterogen** beschreiben. Die Analyse und Typisierung von aktuellen Projekten ergaben dabei **vier verschiedene Typen**, die sich anhand der Lernform (formal vs. non-formal) und der institutionellen Zuordnung (Hochschule vs. Weiterbildungsanbieter) voneinander abgrenzen lassen. Etwa zwei Drittel der einbezogenen Projekte zielen dabei nicht primär auf die Anerkennung des im Ausland erworbenen Abschlusses, sondern bieten berufs- und sprachbezogene Weiterbildungen an. Dies deutet dabei auf eine Unterrepräsentanz von Projekten hin, welche die staatliche Anerkennung in den Blick nehmen. Ebenso zeigt sich im Rahmen der einbezogenen Projekte, dass nur wenige Angebote auf Akademiker*innen fokussieren; d.h., der überwiegende Teil der Projekte, die auf eine Anerkennung zielen, nimmt keine Unterscheidung zwischen akademischen und fachschulischen Abschlüssen vor. Daneben nehmen sprachbezogene Weiterbildungen insgesamt einen hohen Stellenwert ein. Bemerkenswert ist dabei, dass ein Großteil der Projekte bereits ein **bestimmtes sprachliches Niveau** zur Teilnahme voraussetzt; dies betrifft zum Teil auch sprachliche Qualifizierungsmaßnahmen. Inhaltlich schließen die Projekte – dies haben die Einzelfallanalysen gezeigt – an aktuelle Diskurse um die Anerkennung an. Die Anerkennung wird dabei insbesondere als Maßnahme zur **Verbesserung der Personalsituation** in Kindertageseinrichtungen thematisiert. Hier schließt auch das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ an, das sich jedoch hinsichtlich der derzeitigen Weiterbildungslandschaft insofern abhebt, als

dass der institutionelle Kontext, etwa durch Organisations- und Teamentwicklungsmaßnahmen, einbezogen wird.

Diskussion und Bewertung

Auch wenn eine diverse Weiterbildungslandschaft zu konstatieren ist, lässt sich diese insgesamt als unzureichend im Hinblick auf Angebote, die zu einer staatlichen Anerkennung führen, sowie auf Qualifizierungen, die spezifisch für Fachkräfte mit einem akademischen pädagogischen Abschluss konzipiert sind, einschätzen. Angedeutet hat sich, dass einige der recherchierten Projekte durch Kommunen oder Städte initiiert wurden. Dies kann – auf Basis der gegebenen Stichprobe – vorsichtig als **hohe fachpraktische bzw. fachpolitische Bedeutung** des Themas interpretiert werden. Für einen strukturellen und passgenauen Ausbau der Weiterbildungslandschaft sind damit auf politischer Ebene weitere Prozesse anzuregen. Allerdings obliegt die Verantwortung zur Gestaltung einer adäquaten und ausreichenden Weiterbildungslandschaft auch zivilgesellschaftlichen Akteur*innen. ‚**Vielfalt willkommen**‘ setzt insbesondere durch die Initiierung der Robert Bosch Stiftung hier an und kann dabei als ein **Vorbild- und Modellprojekt** für weiteres zivilgesellschaftliches Engagement im Zusammenhang mit der beruflichen Anerkennung und der Integration von Menschen mit einem im Ausland erworbenen beruflichen Abschluss betrachtet werden. Innovativ erscheint dabei die Verknüpfung dieser Thematik mit der Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Richtung interkulturelle Öffnung und kultursensible pädagogische Arbeit. Insgesamt sollte es darum gehen, eine breitere und flächendeckendere Angebotsstruktur zu entwickeln.

Bislang unzureichend thematisiert sind im Diskurs um die Anerkennung sowie im Kontext der Weiterbildungslandschaft **Fachkräfte, deren Abschlüsse nicht anerkannt wurden**. Diese Fachkräfte fallen damit zunächst durch das Anerkennungssystem und erhalten über dieses keine Möglichkeit mehr zur Aufnahme einer Tätigkeit im Kontext der Kindertagesbetreuung. Dies kann als **blinder Fleck** im Anerkennungsdiskurs bezeichnet werden. Aus einer solchen Perspektive sind hierzu weitere Untersuchungen sowie Entwicklungen auf Ebene der Qualifizierungsmaßnahmen anzustoßen.

Mit Blick auf die oftmals notwendige Voraussetzung bereits vorliegender **sprachlicher Fähigkeiten** nehmen Angebote zur Weiterbildung und insbesondere die Angebote, die als sogenannte „Anpassungsmaßnahmen“ verstanden werden, die **Rolle von Gate-Keepern** beim Zugang zum System der Kindertagesbetreuung ein. Hier wird dann auch sichtbar, wie das Anerkennungssystem mit der Regelung, dass sprachliche Fähigkeiten nicht im Rahmen der Gleichwertigkeitsprüfung geprüft werden dürfen, umgeht. Aus der Perspektive der Anerkennungsinteressierten lassen sich damit die sprachlichen Fähigkeiten als ein Hindernis betrachten. Vor dem Hintergrund erscheint es erforderlich, einerseits Sprachlernangebote noch stärker auszubauen sowie andererseits den aktuellen Umgang mit den sprachlichen Fähigkeiten von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss breiter zu diskutieren. Gemeint ist damit vor allem eine kritische Betrachtung der Frage, welche sprachlichen Fähigkeiten im System der Kindertagesbetreuung zwingend erforderlich sind; ebenso ein transparenterer Umgang damit im Anerkennungsprozess.

1.4 Internationale Einordnung: Zwischen Optimierung und Problematisierung

Die internationale Einordnung der Anerkennungsthematik zeigt zunächst, dass sich frühpädagogische Systeme und Berufsprofile im internationalen Vergleich – insbesondere in Relation zum deutschen Erzieher*innenberuf – zum Teil deutlich unterscheiden. In den Verständnissen und Thematisierungsweisen durch transnationale Akteur*innen wird die Anerkennung überwiegend in den Kontext von Migration und eines Fachkräftemangels gestellt. Dabei werden insbesondere **Problematiken und Hindernisse bei der Anerkennung** thematisiert, um darauf aufbauend **Lösungswege** aufzuzeigen. Hier liegt der Fokus insbesondere auf einer Vereinfachung von Anerkennungsverfahren, etwa durch Abkommen zwischen Staaten. Problematisiert wird zudem eine Überqualifikation von Zuwander*innen im Sinne einer nicht auf die Qualifikation bezogene adäquate Beschäftigung sowie das Fehlen adäquater Nachqualifizierungsmaßnahmen. Auch wenn der Ländervergleich verdeutlicht, dass nicht in allen Staaten Nachqualifizierungsmaßnahmen vorliegen, existieren im Großteil der OECD-Staaten Systeme zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen. Interessant ist hierbei, dass sich durchaus ähnliche Verständnisse und Logiken hinsichtlich der Anerkennungspraktiken zeigen, etwa im Hinblick auf den Ausgang der Verfahren (Anerkennung, Teilanerkennung, Ablehnung). Dennoch lassen sich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern identifizieren, etwa in Bezug auf Rechtsansprüche.

Diskussion und Bewertung

Die aufgezeigten Unterschiede in Bezug auf die frühpädagogischen Berufsprofile im internationalen Vergleich verdeutlichen die Komplexität, mit der berufliche Anerkennung im Kontext des Erzieher*innenberufs konfrontiert ist. Darüber hinaus ist die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen immer auch vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen zu betrachten, da sich vor allem auf nationaler und inter- und transnationaler Ebene ähnliche Thematisierungsweisen der Anerkennungsthematik identifizieren lassen – wie etwa in Bezug auf eine Optimierung durch Vereinfachung von Anerkennungssystemen. Dies lässt sich dabei auch vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen verstehen, mit den unter anderem auch Angleichungsprozesse zwischen einzelnen Staaten einhergehen. Hervorgehoben werden kann durch den **Ländervergleich** insbesondere der vorhandene allgemeine Rechtsanspruch auf Anerkennung in Deutschland. Allerdings sollte dies nicht über bestehende Problematiken in diesem Zusammenhang hinwegtäuschen, etwa dass nach wie vor eine Trennung zwischen EU- und Nicht-EU-Bürger*innen vorgenommen wird und daraus **komplexere Regelungen** für die Aufnahme einer Tätigkeit in Deutschland erwachsen (vgl. Kap. II.1; IV.1). Die Ausführungen transnationaler Akteur*innen machen zudem auf ein **Fehlen von Qualifizierungsmaßnahmen** von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss sowie auf eine mögliche Überqualifikation dieser aufmerksam. Deutschland hat dabei zwar eine vorhandene und durchaus ausgebaute Struktur an Weiterbildungen, dennoch auch Bedarf diese zu erweitern und anzupassen (vgl. Kap. II.2; IV.1.3).

Abschließend lässt sich konstatieren, dass das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ insgesamt eine gesellschaftlich und fachwissenschaftlich relevante Thematik aufgreift. Insbesondere ist der

Ansatz als Mehrwert in Relation zur aktuellen Weiterbildungslandschaft zu bewerten. Zudem begegnet ‚**Vielfalt willkommen**‘ auf struktureller Ebene den unterschiedlichen Defiziten in der aktuellen Weiterbildungslandschaft und hebt sich dabei durch einen **ganzheitlichen Einbezug** von Kindertageseinrichtungen und deren Strukturen von anderen Angeboten ab. Für Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss eröffnen sich aus dieser Perspektive durch die Teilnahme am Projekt Chancen für eine qualifizierte und staatlich anerkannte Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen.

2 Teilprojektes B: Evaluation auf Ebene der Programmdurchführung

Im Zentrum des Projektes ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ stehen **die sprachliche und fachliche Weiterqualifizierung von Fachkräften** mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen sowie die begleitende Unterstützung der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen bei der **prozessorientierten Team- und Organisationsentwicklung** unter besonderer Berücksichtigung von Vielfalt und Diversität. Die Evaluation hatte zu prüfen, inwiefern diese Ansprüche im Programmverlauf umgesetzt werden konnten.

Den mit der Teilnahme am Programm ‚Vielfalt willkommen‘ verbundenen Chancen, Herausforderungen und Wirkungen sowie weiteren Aspekten – schwerpunktmäßig auf der **Subjekt-, Mikro- und Mesoebene** – widmete sich das Teilprojekt B. Nach der überblickartigen Darstellung des methodischen Vorgehens der Evaluation sowie Anmerkungen zur Begrenzung der auf dieser Basis evozierten Ergebnisse (vgl. Kap. IV.2.1), richtet sich der Blick zunächst auf die inhaltlich-konzeptionelle Einordnung des Programms im Kontext gesellschaftlicher und einrichtungsbezogener Herausforderungen (vgl. Kap. IV.2.2). Im Fortgang sind dann die Ergebnisse zu etwaigen Veränderungen und Wirkungen auf Ebene der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität zusammenfassend darzustellen und zu diskutieren (vgl. Kap. IV.2.3), bevor dann die Frage der Akzeptanz für das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ zu erörtern ist (vgl. Kap. IV.2.4).

2.1 Methodisches Vorgehen und Begrenzung

Ein Großteil der Untersuchungen des Teilprojekts B erfolgte hierbei auf Basis eines **Prä-Post-Designs**; d.h. sowohl zu Beginn (Erhebungszeitpunkt t_0) als auch gegen Ende des Projekts ‚Vielfalt willkommen‘ (Erhebungszeitraum t_2). Die zugrundeliegende Annahme dieses Designs ist es, dass sich die durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen und die praktische Begleitung der zugewanderten Fachkräfte, ebenso wie die Prozessbegleitung der Team- und Organisationsentwicklung in den Einrichtungen, zunächst in relativ konsistenten Veränderungen der Einstellungen, Handlungskompetenzen und Verhaltensweisen der Beteiligten niederschlagen (**Subjektebene**) (vgl. hierzu auch Helmke 2014), welche auch die Interaktionsprozesse in den Einrichtungen sowie deren Qualität maßgeblich beeinflussen (**Mikroebene**) und nicht zuletzt auch bestimmte Wirkungen auf der **Mesoebene** (z.B. in Bezug auf organisationale und institutionelle Bedingungen sowie mögliche sozialräumliche und strukturelle Gegebenheiten) sowie der **Makroebene** (z.B. hinsichtlich arbeitsmarktrechtlicher Bedingungen und politischer

Steuerung des Anerkennungsverfahrens) zeigen können. Diese Veränderungen werden dementsprechend auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen und Dimensionen ermittelt, wobei die einzelnen Indikatoren vor und nach den Interventionen durch das Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ mit unterschiedlichen Instrumenten längsschnittlich erfasst und summativ beurteilt werden.

Zur Ermittlung programmintendierter Veränderungen wurden alle pädagogischen Fachkräfte zu Beginn (t_0) und gegen Ende (t_2) des Programms zu ihrem Qualifikationshintergrund und anderen personenbezogenen Daten sowie zu ihren Einschätzungen zu verschiedenen Themen befragt, die inhaltlich im Zusammenhang mit dem Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ wichtig sind (**Fachkräftefragebogen**). Zur detaillierteren Erfassung persönlicher Erfahrungen und Rahmenbedingungen sowie der Einschätzungen des Programmverlaufs wurden mit den teilnehmenden Fachkräften im Anerkennungsverfahren zudem zu Beginn (t_0) und am Ende (t_2) des Programms **teilstandardisierte Interviews** geführt. In den Blick geraten insbesondere Elemente professioneller Handlungskompetenz, die biographisch vermittelt und im Rahmen von Lernprozessen und Biographiearbeit weiterentwickelt werden können. Um die konkreten Veränderungen im Bereich des pädagogischen Handelns in die Evaluation einbeziehen zu können, wurden anhand (**teil-)standardisierter Aktivitätenlisten** zu Beginn (t_0) und am Ende (t_2) des Programms auch die Aktivitäten erfasst, d.h. die pädagogischen und organisationsbezogenen Aktivitäten, welche die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren mit Kindern und Eltern direkt oder indirekt in der Woche bzw. dem Monat vor der jeweiligen Befragung durchgeführt haben. Angesprochen sind hier Aspekte, die maßgeblich von den beteiligten Einrichtungs-teams vor Ort beeinflusst werden. Diese wurden zudem hinsichtlich der zugewiesenen Verantwortung in unterstützende und eigenständige Tätigkeiten differenziert.

Es handelt sich bei diesen drei Verfahren um Erhebungsmethoden, die auf der **Subjekt- und Mikroebene** selbst wahrgenommene Kompetenzaspekte bzw. den subjektiv wahrgenommenen Qualifizierungsbedarf erheben (vgl. hierzu auch Fried 2010). Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte daher berücksichtigt werden, dass ein Themenfeld erfasst wurde, das eine gewisse Tabu- und Emotionsbeladenheit aufweist. Wenngleich verschiedene Verfahren eingesetzt wurden, um Einschränkungen und Beschönigungen des Gesagten zu vermeiden (z.B. umgepolte Kontrollfragen), sind insbesondere bei Selbstberichten und -einschätzungen zu expliziten Einstellungen generell Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit nicht auszuschließen (vgl. z.B. Stocké 2004; Taddicken 2009).

Ergänzend wurden daher zur Erfassung der realisierten pädagogischen Qualität in den beteiligten Einrichtungen zu Beginn (t_0) und am Ende (t_2) des Programms die **KES-RZ**; **KES-E** und **KRIPS-R** als Untersuchungsinstrumente eingesetzt. Hierbei handelt es sich um theoretisch fundierte und international empirisch erprobte Skalen mit denen die pädagogische Prozess- und Strukturqualität von Kindergartengartengruppen (KES-RZ) bzw. Krippengruppen (KRIPS-R) differenziert eingeschätzt werden kann. Die Qualitätsmerkmale der KES-RZ und KRIPS-R sind in acht übergeordneten Bereichen zusammengefasst: Räume und Ausstattung, Pflege und Routinen, Zuhören und Sprechen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und pädagogische Fachkräfte sowie Übergänge. Im Mittelpunkt der

KES-E steht die domänenspezifische Förderung der Kinder in Kindergartengruppen in den vier Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt sowie individuelle Förderung.

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen des Programms wurden alle Einrichtungsleiter*innen mit Hilfe eines **teilstandardisierten Einrichtungsfragebogens** zu Beginn (t_0) und gegen Ende (t_2) des Programms im Online-Format zu verschiedenen strukturellen, organisationalen und konzeptionellen Aspekten der pädagogischen Arbeit in der jeweiligen Kindertageseinrichtung befragt. Es handelt sich hierbei neben einrichtungsbezogenen Aspekten u.a. auch um Aspekte, die auf Trägerebene sowie in Zusammenarbeit mit Akteur*innen im Sozialraum zu bearbeiten sind (**Mesoebene**).

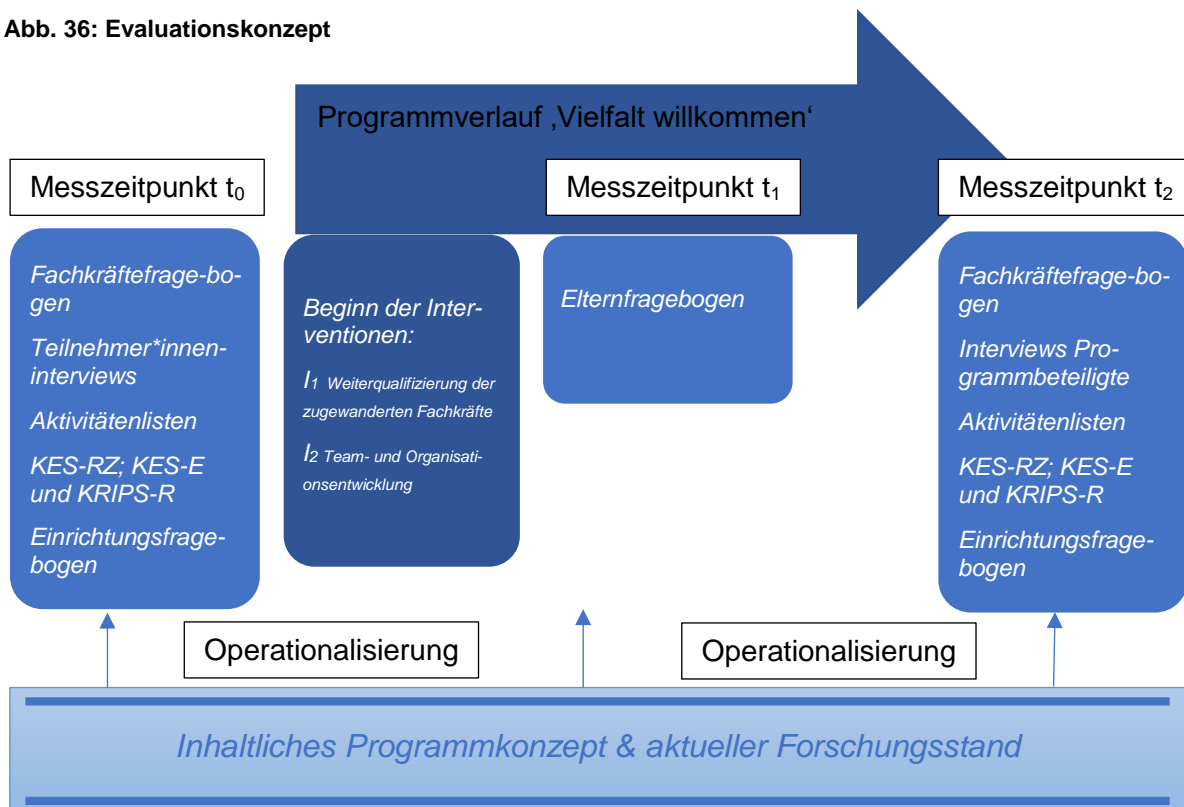
Flankierend wurden verschiedene Akteur*innen in der Mitte (t_1) und gegen Ende (t_2) der Laufzeit im **Querschnitt** zur Programmakzeptanz auf der **Subjekt- und Mikroebene**, den wahrgenommenen institutionellen und organisatorischen Veränderungen (**Mesoebene**) sowie den Einschätzungen zu den Wirkungen des Programms auf Landes- und Bundesebene, also Aspekten, die politisch verändert wurden bzw. werden können (**Makroebene**) befragt. Mit den Leiter*innen der Kindertageseinrichtungen, den Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen sowie den Programmverantwortlichen der Robert Bosch Stiftung und BBQ wurden gegen Ende des Programms (t_2) **teilstandardisierte Interviews** zur Ausgangslage, der Motivation und dem Programmverlauf sowie der Zusammenarbeit der Programmakteur*innen und den abschließenden Einschätzungen und Verbesserungspotenzialen befragt. Die Perspektive der Eltern wurde in der Mitte der Programmlaufzeit (t_1) mithilfe eines standardisierten Fragebogens (**Elternfragebogen**) erfasst. Dabei standen insbesondere Einschätzungen zum Einsatz zugewandter Fachkräfte in Kitas sowie die Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit im jeweiligen Kindergarten im Vordergrund. Ergänzend zu den aufgeführten Instrumenten wurden für die Auswertung am Ende des Programms (t_2) die **Protokolle** der Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen zur Programmdurchführung herangezogen.

Die Item-Pools der genannten (teil-)standardisierten Instrumente wurden anhand vergleichbarer Instrumente, einschlägiger Erhebungen sowie theoretisch bewährter Konzepte generiert und die Formatierung an bewährte Konventionen angelehnt, soweit nicht Original-Instrumente eingesetzt werden konnten (z.B. KES-RZ). Die Leitfragen für die Interviews wurden auf Basis des inhaltlichen Programmkonzeptes und bei den Enderhebungen (t_2) zudem unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse der Eingangsbefragungen (t_0) entwickelt.

Die Ergebnisse der Eingangserhebung (t_0) geben hinsichtlich Umfang und Verteilungsmerkmalen ein vollständiges Bild über die zu Programmbeginn bestehenden wahrgenommenen Handlungskompetenzen, die persönlichen Erfahrungen und Erwartungen, die realisierte Prozessqualität in den Einrichtungen, bestimmte Rahmenbedingungen der Programmdurchführung sowie erkennbare Entwicklungsbedarfe der Teilnehmer*innen und Einrichtungen (vgl. Faas/Dahlheimer 2019b). Die Daten der Zwischen- und Enderhebungen (t_1 , t_2) geben Aufschlüsse über Veränderungen in diesen Bereichen und auf diesen Ebenen während der Programmlaufzeit.

Abbildung 36 zeigt eine schematische Darstellung des Vorgehens.

Abb. 36: Evaluationskonzept



An dieser Stelle soll nochmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine Erfassung der **Netto-Wirkungen**, d.h. der kausalen Einflüsse der Programminterventionen (I₁, I₂) auf die erfassten Veränderungen, nicht möglich ist. Dies ist darin begründet, dass bei jeder durchgeführten Maßnahme bzw. sozialen Intervention immer auch Neben- und Folgewirkungen (z.B. persönliche Entwicklungsprozesse, emotionale Befindlichkeiten und Einflüsse von außen) eine bedeutsame Rolle spielen, die außerhalb experimenteller Designs nicht vollständig erfasst und kontrolliert werden können. Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass insbesondere bei den Befragungen der Fachkräfte in den teilnehmenden Einrichtungen aufgrund betrieblicher und krankheitsbedingter Ausfälle, Personalfuktuation etc. zu beiden Erhebungszeitpunkten t₀ und t₂ nicht identisch sind. Zudem ist im Programmverlauf eine komplette Einrichtung aufgrund mangelnder personeller und zeitlicher Ressourcen der Prozessbegleitung ausgeschieden. Um signifikante Mittelwertunterschiede im Programmverlauf zu eruieren, hätten in der Enderhebung ausschließlich Personen und Einrichtungen berücksichtigt werden können, die bereits an der Eingangserhebung teilgenommen haben, was nicht nur zu einer weiteren Reduktion der Stichprobe geführt hätte, sondern diese auch deutlich anfälliger gegenüber Bias gemacht hätte. Die konstatierten Veränderungen im Programmverlauf sind somit auch aus diesen Gründen nicht kausal auf die Programminterventionen zurückzuführen, sondern es sind bei der Beurteilung auch hierdurch entstandene Verzerrungen zu berücksichtigen. Dennoch gibt der Vergleich der Ergebnisse zu beiden Erhebungszeitpunkten einen Überblick zu den vorhandenen bzw. entwickelten Potenzialen, aber auch den Entwicklungsbedarfen auf allen relevanten Ebenen und erlaubt in Kombination mit theoretischen Konzepten, anderen potenziellen Einflussfaktoren und erhobenen Daten, wie z.B. Aspekten der Implementations-

und Akzeptanzforschung, durchaus Aussagen im Sinne einer „Wirkungsplausibilisierung“ (Balzer 2012, S. 136). Hierunter sind mit Balzer (2012) alle empirischen Designs und theoretischen Konzepte zu fassen, die z.B. aufgrund oben genannter Störfaktoren keinen kausalen Wirkungsnachweis erbringen, aber dennoch plausible Anhaltspunkte und Indizien zu Effekten liefern können. Wichtig erscheint an dieser Stelle dann jedoch der Hinweis, dass die dargestellten Befunde zur Wirksamkeit des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ einer solchen Plausibilisierung unterliegen und daher immer auch von anderen Außenfaktoren beeinflusst sein können. (Vgl. auch Ottmann/König 2018)

Als weitere Begrenzung ist die geringe **Stichprobengröße** zu nennen. Wenngleich alle Erhebungen als Vollerhebungen geplant bzw. durchgeführt wurden, umfasste die Untersuchungsgruppe auf Ebene der teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsverfahren (Teilnehmer*innen-Interviews, Aktivitätenliste) sowie auf Ebene der einzelnen Einrichtungen (KES-RZ/ KES-E/ KRIPS-R, Einrichtungsfragebogen) lediglich 13 (t_0) bzw. 11 Fachkräfte (t_2) und 13 (t_0) bzw. 12 (t_2) Einrichtungen. Zudem mussten aufgrund der pandemiebedingten flächendeckenden Einrichtungsschließungen und Kontaktverbote im März 2020 in drei weiteren Einrichtungen die geplanten KES-RZ-Einschätzungen entfallen, so dass hier aus der Enderhebung (t_2) lediglich die Daten aus neun Einrichtungen vorliegen. Im Rahmen der Ergebnisinterpretation kann daher nur von Tendenzen gesprochen werden. Zugleich konnten aufgrund dieser geringen Stichprobengröße kaum bzw. nur vorsichtige weitere Differenzierungen vorgenommen oder Zusammenhänge zu anderen Merkmalen ermittelt werden. Aber auch im Rahmen der Fachkräftebefragung (Fachkräftefragebogen) konnte aufgrund der Abwesenheit einiger Fachkräfte zu beiden Zeitpunkten keine Vollerhebung realisiert werden, so dass letztlich in der Eingangserhebung (t_0) nur 129 der 202 Fachkräfte (lt. Einrichtungsfragebogen) befragt wurden. Von diesen 129 Fachkräften nahmen gegen Ende des Programms (t_2) aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Personalwechsel, betriebliche und krankheitsbedingte Gründe) nur noch 65 Fachkräfte an der Befragung teil. Die Auswertung der (teil-)standardisiert erhobenen Daten erfolgte daher überwiegend auf Basis deskriptiver Analysen. Von empirischen Mittelwertvergleichen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (z.B. mittels t-Tests) wurde abgesehen, da hieraus aufgrund der kleinen und mitunter wechselnden Stichproben keine statistisch signifikanten Schlüsse gezogen werden konnten.

Im Hinblick auf die **Untersuchungsdurchführung** ist darüber hinaus anzuführen, dass sich durch den schrittweisen Eintritt der Fachkräfte und Einrichtungen in das Projekt nicht nur der Beginn der Programminterventionen (I_1, I_2) verzögerte, sondern sich auch die Durchführung der Eingangserhebungen (t_0) zeitlich ausdehnte, weil die einzelnen Befragungen und Beobachtungen immer blockweise nach dem Hinzukommen neuer Einrichtungen erfolgen mussten. Zudem musste durch den phasenweisen Programmbeginn auf eine vorausgehende Informationsveranstaltung für die Leiter*innen der teilnehmenden Einrichtungen verzichtet werden, was zu Transparenz- und Kommunikationsproblemen zwischen allen beteiligten Akteur*innen führte, die mitunter auch den Feldzugang erschwerten. Diese Schwierigkeiten konnten im Verlauf der Evaluation behoben werden. Allerdings stellte die Corona-Pandemie die laufenden Enderhebungen (t_2) im März 2020 erneut vor immense Herausforderungen. Die zu diesem

Zeitpunkt noch ausstehenden leitfadengestützten Interviews mussten telefonisch erfolgen und ein Großteil der Fachkräftebefragungen im Onlineformat realisiert werden. Da in Onlinebefragungen generell eine geringere Rücklaufquote verzeichnet werden kann als in kontrollierten face-to-face-Sitzungen (vgl. z.B. Döring/Bortz 2016, Schnell et al. 2005), ist davon auszugehen, dass neben Störungen aufgrund der Corona-Pandemie, das Onlineformat zu diesem merklichen Verlust der Stichprobengröße geführt hat.

2.2 Inhaltlich-konzeptioneller Rahmen des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ im Kontext gesellschaftlicher und einrichtungsbezogener Herausforderungen

Das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ ist ein komplexes (Weiter-)Qualifizierungsprogramm im **Kontext kultureller Vielfalt, diversitätssensibler und vorurteilsbewusster pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen** und beruflicher Anerkennung. Es richtet sich zum einen an fröhpädagogische Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, zum anderen an Einrichtungen bzw. Einrichtungsteams, die in diesem Zusammenhang eine Fachkraft mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss begleiten. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte soll eine angemessene berufliche Perspektive gegeben und vorhandenes Fachkräftepotenzial für Kindertageseinrichtungen genutzt werden, um dem Fachkräftemangel zu begegnen und gleichzeitig die pädagogische Praxis diversitätssensibel weiterzuentwickeln (vgl. Robert Bosch Stiftung, o.A). Im Zentrum des Programms stehen Weiterbildungsseminare, Sprachkurse und eine gezielte Begleitung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren durch die Berufliche Bildung gGmbH (BBQ) sowie Team-Fortbildungen und Praxisberatungen durch sogenannte Prozessbegleiter*innen. Diese Angebote werden ergänzt durch die Arbeit von Steuerungsgruppen in den teilnehmenden Einrichtungen. Es ist damit auf **verschiedene Systemebenen** bezogen.

Die **(Weiter-)Qualifizierung** und Begleitung der zugewanderten Fachkräfte im Anerkennungsverfahren wurde von den meisten Teilnehmer*innen als engmaschige Unterstützung und Betreuung erlebt, die für sie zumeist nicht nur eine fachliche Weiterbildung in klar strukturierten Einheiten zu verschiedenen Grundlagenthemen darstellte, sondern auch die Integration in das Berufsleben in Deutschland sowie die jeweiligen Einrichtungsteams erleichtert habe.

Die **Prozessbegleitung** basiert inhaltlich auf thematischen Vorschlägen eines von Panesar (2017) entwickelten Konzeptvorschlages, der – neben einer Anti-Bias-Fortbildung und einer Praxisreflexion der Steuerungsgruppe – Team-Fortbildungen in verschiedenen Bereichen wie z.B. Lernumgebung, Zusammenarbeit im Team, Interaktion mit Kindern und Elternkooperation umfasst, aber auch die Organisationsentwicklung der Einrichtungen im Hinblick auf interkulturelle Öffnungsprozess berücksichtigt. Die Vorgaben zu den konkreten Inhalten und Methoden der Fortbildungen und Beratungen sind hierbei ebenso offengehalten wie die genauen Funktionen und Aufgaben der Steuerungsgruppen und die konkreten Beratungs- und Fortbildungstermine, so dass den Beteiligten ein großer Gestaltungsspielraum bleibt. Insofern ist im Projekt ‚Vielfalt willkommen‘ die Möglichkeit einer starken Anpassung der Prozessbegleitung an die spezifischen Bedingungen vor Ort angelegt.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Prozessbegleitung in den einzelnen Einrichtungen durchaus unterschiedlich verlief, so dass nicht nur konzeptionell, sondern auch im

Hinblick auf die Umsetzung von ‚Vielfalt willkommen‘ von einem **inhaltlich und methodisch breiten, individuell abgestimmten Programm** gesprochen werden muss, bei dem kein einheitliches Vorgehen für alle Einrichtungen vorgegeben bzw. erfolgt ist (vgl. Kap. III.1). Nicht zuletzt dieser Aspekt dürfte dafür ausschlaggebend gewesen sein, dass sich die Beteiligten auf das Programm und die mit ihm verbundenen Ziele und Inhalte einlassen konnten. Entsprechend gab am Ende des Programms (t_2) ein Großteil der befragten Fachkräfte und Prozessbegleiter*innen an, dass die Fachkräfte bzw. Einrichtungsteams durch die inhaltliche Gestaltung des Projektes für kulturelle Unterschiede und den vorurteilsbewussten Umgang mit diesen sensibilisiert worden seien, sich Kenntnisse zu Grundlagen interkultureller Öffnungsprozesse aneignen sowie mehr Sicherheit im Umgang mit Kindern und Familien unterschiedlicher Herkunft erwerben konnten. Zudem habe das Projekt bei den meisten Fachkräften auch zu mehr Sicherheit im Umgang mit Kolleg*innen unterschiedlicher Herkunft beigetragen und die Arbeit im Team konnte wesentlich weiterentwickelt werden (vgl. Kap. III.5).

Diskussion und Bewertung

Die **inhaltlich-konzeptionelle Anlage** des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ ist vor dem Hintergrund der vorliegenden Evaluationsergebnisse prinzipiell **positiv zu bewerten**. Neben den Ergebnissen des Teilprojekts A, die in einer Makroperspektive sowohl die gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Relevanz der Auseinandersetzung mit Migration im Allgemeinen und dem Fachkräftemangel im Bereich der Kindertagesbetreuung im Besonderen als auch die Notwendigkeit einer intensiveren fachlichen Begleitung des Anerkennungsprozesses unterstreichen, legen auch die Rückmeldungen der teilnehmenden Fachkräfte, der Einrichtungsleitungen und Teams im Rahmen der Programmevaluation (Teilprojekt B) die inhaltliche Bedeutung des Programms nahe. Während aus Sicht der **Fachkräfte im Anerkennungsverfahren** insbesondere die inhaltliche Weiterbildung und persönlich erfahrene Unterstützung von großer Bedeutung war, dürfte auf Seiten der **teilnehmenden Kindertageseinrichtungen bzw. deren Teams** insbesondere die Möglichkeiten einer bedarfsangemessenen Ausgestaltung der Organisations- und Teamentwicklung in der jeweiligen Kindertageseinrichtung ein zentraler Mehrwert des Programms gewesen sein; denn dieser Aspekt wurde von den beteiligten Akteur*innen nahezu durchweg positiv erlebt.

Diese Befunde knüpfen dann auch an Befunden der neueren Weiterbildungsforschung an, die insbesondere auf das Erfordernis einer systembezogenen Betrachtung und Einbettung von Weiterbildungsangeboten verweisen (vgl. Kuper/Kaufmann 2018). Konkret geht es dabei vor allem um die Notwendigkeit der **Verknüpfung von individuellem und organisationalem Lernen**, d.h. die Anforderung, neben den individuellen Lernausgangslagen und Aneignungsweisen der an einem konkreten Weiterbildungsangebot Teilnehmenden auch die organisationalen und institutionellen Bedingungen des Wissenserwerb und der Wissensintegration in das berufliche Handeln einzubeziehen. Dies verweist dann auf eine Perspektive, die Weiterbildung konsequent mit der institutionellen **Qualitätsentwicklung** verknüpft (vgl. Dieninghoff 2014). Das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ wird in seiner Konzeptualisierung diesem Anspruch gerecht, indem es den Gesamtzusammenhang von individuellem und organisationalem Lernen

umfangreich berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund kann dem Programm auch, über den spezifischen thematischen Kontext hinaus, eine Vorreiterrolle im Kontext der **Professionalisierung frühpädagogischer Weiterbildung** zugesprochen werden. In Hinsicht auf verschiedene inhaltliche, strukturell-organisationale, didaktisch-konzeptionelle und ergebnisbezogene Anforderungen verweisen vorliegende Analysen auf ein spezifisches Entwicklungspotenzial der beruflichen Weiterbildung im Feld der Frühpädagogik (vgl. Müller/Faas/Schmidt-Hertha 2016). ‚Vielfalt willkommen‘ greift dieses in seiner konzeptionellen Anlage konsequent auf.

2.3 Veränderungen und Wirkungen auf Ebene der Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität

Der vorangehend herausgestellte Aspekt der bedarfsangemessenen Ausgestaltung der Prozessbegleitung im Rahmen von ‚Vielfalt willkommen‘ scheint – mit Blick auf die **Programmdurchführung** – für die gelingende Organisations- und Teamentwicklung von spezifischer Relevanz gewesen zu sein. Hintergrund ist der Sachverhalt, dass mannigfache Kontextbedingungen auf verschiedenen Ebenen auf die Durchführung des Programms eingewirkt haben. Die erhobenen Strukturdaten zeigen, dass sich die am Programm beteiligten Kindertageseinrichtungen teilweise deutlich in ihren **strukturellen Rahmenbedingungen** voneinander unterscheiden. Angesprochen sind hier z.B. die Größe der jeweiligen Einrichtung, die räumlichen Bedingungen, die Sozialstruktur der betreuten Kinder und Familien, aber auch die Trägerschaft und die zur Verfügung stehenden personellen, materiellen Ressourcen und unterstützenden Strukturen. Letzteres bezieht sich u.a. auf die Unterstützung durch den jeweiligen Einrichtungsträger, den Einbezug der Fachberatung in die Team- und Organisationsentwicklung der jeweiligen Einrichtungen, die Einberufung spezieller Steuerungsgruppen oder die Bereitstellung von Reflexionsräumen und -zeiten, die es den Fachkräften ermöglichten, sich interkulturell zu hinterfragen und zu sensibilisieren. Darüber hinaus sind unterschiedliche personelle und materielle Voraussetzungen zu nennen – explizit geht es hier auch um den zum Teil erheblichen Personalmangel bzw. Personalwechsel in manchen Einrichtungen.

Ebenso zeigen sich hinsichtlich der die pädagogische Arbeit **leitenden Orientierungen** unterschiedliche Bedingungen der einzelnen am Programm teilnehmenden Einrichtungen. Dies betrifft zum einen die allgemeine Bedeutung von Themen wie Migration und kulturelle Vielfalt, zum anderen die konkrete, konzeptionelle Verankerung zentraler Aspekte des Programms zu Programmbeginn (t_0) und Programmende (t_2). Mit Blick auf die leitenden Orientierungen sind aber auch die **teilnehmenden Akteur*innen** zu berücksichtigen. Auch sie unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Erwartungen an das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ sowie ihre individuellen Bildungsbiografien, Berufserfahrungen und berufliche Stärken mitunter deutlich. Insbesondere die Aussagen der Fachkräfte zu ihren Erfahrungen im Anerkennungsverfahren variieren sehr stark. Dies betrifft sowohl die sprachlichen Fähigkeiten als auch berufsbezogene Einstellungen und kulturelle Werte. Die jeweils eingenommene Rolle im Kitaalltag dürfte nicht zuletzt auch von solchen unterschiedlichen Voraussetzungen und Haltungen abhängen. Insgesamt handelt es sich um ein sehr **heterogenes Sample** (vgl. Kap III.3.1).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die **Ergebnisse der Programmevaluation**, dann verweisen diese auf zum Teil deutliche Veränderungen im Verlauf von ‚Vielfalt willkommen‘ – vor

allem mit Blick auf **strukturell-planerische, räumlich-materielle** und **konzeptionelle Aspekte** der pädagogischen Arbeit. Konkret zeigt sich dies z.B. in der **Organisation und Strukturierung des pädagogischen Alltags**. Gegen Ende des Programms (t_2) gab über der Hälfte der Einrichtungsleitungen an über eine strukturiertere Aufgaben- und Verantwortungsverteilung zu verfügen (55%). Dabei würden die Fachkräfte in der Regel ihre Aktivitäten miteinander abstimmen und sich die meisten Einrichtungen regelmäßig im Team über herausfordernde Situationen austauschen (64%). Entsprechend gelinge es zunehmend besser, die Prozessentwicklung, die konzeptionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit sowie zentrale pädagogische Aufgabenfelder zum regelmäßigen Gegenstand der Diskussion und fachlichen Bearbeitung im Team werden zu lassen. In der Mehrheit der Einrichtungen wird der auf dieser Grundlage erarbeitete Fort- und Weiterbildungsbedarf in die Jahresplanung und in die Qualitätsentwicklungsarbeit eingebunden (73 %).

Konzeptionelle Ausdifferenzierungen und **Weiterentwicklungen** zeigen sich vor diesem Hintergrund im Programmverlauf in allen Bereichen, wie z.B. der Zusammenarbeit mit Eltern ($t_0=77\%$; $t_2=91\%$), der Vernetzung und Kooperation ($t_0=69\%$; $t_2=73\%$), der internen Kommunikation, Qualitätsentwicklung und -management ($t_0=62\%$; $t_2=73\%$) und insbesondere im Schwerpunktthema des Projektes, dem Umgang mit kultureller und ethnischer Vielfalt ($t_0=38\%$; $t_2=73\%$). Darüber hinaus lassen sich auf Basis der Angaben der Fachkräfte zur Auswahl von **Materialien** sowie der **Raumgestaltung** und Eröffnung von Bildungsbereichen leichte Veränderungen erkennen. So wurde z.B. eine Sensibilisierung für den Verzicht von stereotypisierenden Materialien und Gegenständen ($t_0=77\%$; $t_2=84\%$) in der Raumausstattung deutlich.

Die Ergebnisse zur **Weiterentwicklung** bzw. **Veränderung** des jeweiligen **pädagogischen Angebots** und der **Prozessqualität** in den beteiligten Kindertageseinrichtungen fallen dagegen weniger deutlich aus. Die mittels der KES-RZ zu Programmbeginn (t_0) erhobenen Daten zeigen, dass im Durchschnitt eine mittlere bis gute pädagogische Qualität ($M= 4.58$) in den Einrichtungen realisiert wurde, wenngleich deutliche Unterschiede zwischen den Einrichtungen zu erkennen sind ($Min=3.62$; $Max=5.08$; $s=.510$). Zum Programmende (t_2) zeigt sich keine Veränderung des Mittelwertes ($M=4.58$; $Min=4.18$; $Max=5.10$; $s=.336$). Allerdings kann zu diesem Zeitpunkt jeder Kindergartengruppe eine grundlegende entwicklungsangemessene Betreuung ($M \geq 3.00$) attestiert werden. Ähnliches zeigt sich mit Blick auf die Eingangserhebung (t_0) im Krippenbereich. Hier erreichten die Krippengruppen einen Durchschnittswert von $M= 4.41$ ($Min=3.97$; $Max=4.82$; $s=.369$), der sich in der Enderhebung (t_2) jedoch in nicht unerheblichem Maße steigern konnte ($M=4.95$; $Min=4.38$; $Max=5.23$; $s=.393$). Mit Blick auf die **inhaltliche Zielsetzung des Programms** scheint in diesem Zusammenhang besonders von Bedeutung, dass die Ergebnisse der Qualitätseinschätzungen im Bereich ‚Individuelle Förderung‘, der auch das Merkmal ‚Bewusstheit für kulturelle Vielfalt‘ umfasst, zu Programmbeginn die durch die KES-E gesetzten Mindestanforderungen in allen Einrichtungen deutlich verfehlten (t_0). Auch zum Programmende (t_2) konnten lediglich tendenziell leicht höhere Durchschnittswerte ermittelt werden (vgl. Kap. III.4.3) Dies steht im Kontrast zu den Ergebnissen der Selbsteinschätzungen der Fachkräfte, die bereits zu Programmbeginn (t_0) eine Offenheit gegenüber Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund sowie die Durchführung von Aktivitäten

im Kontext interkultureller Öffnung konstatieren – insbesondere was die Einbindung konkreter Angebote wie z.B. gezielter Kommunikationen und den Aufbau von Strukturen interkultureller Öffnung, aber auch Angebote der Weiterbildung und (Selbst-)Reflexion betrifft (vgl. Kap. III.4.1).

Diskussion und Bewertung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Programmevaluation, dass sich die festgestellten Veränderungen hinsichtlich strukturell-planerischer, räumlich-materieller und konzeptioneller Aspekte in den an ‚Vielfalt willkommen‘ beteiligten Kindertageseinrichtungen noch nicht auf die konkrete pädagogische Arbeit gegen Ende des Programms auswirkten. Während sich also auf Ebene der Struktur- und Orientierungsqualität sowie der wahrgenommenen Handlungskompetenzen intendierte Weiterentwicklungen erkennen lassen, blieben solche auf Ebene der von den Kindern erfahrbaren Prozesse und Interaktionen (Prozessqualität) aus bzw. waren bestenfalls marginal zu erfassen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden aus Evaluationen zu anderen Qualifizierungsmaßnahmen für frühpädagogische Fachkräfte und beschreibt offensichtlich ein **spezifisches Transferproblem** frühpädagogischer Weiterbildungsprogramme (vgl. z.B. Faas/Dahlheimer/Thiersch 2016). Während sich also struktur- und orientierungsbezogen intendierte Veränderungen offensichtlich schneller vollziehen lassen und auch die Einsicht in Veränderungsnotwendigkeiten aufseiten der meisten Fachkräfte vorliegt, bedeutet das nicht, dass auch die handlungsbezogene Umsetzung im pädagogischen Alltag gelingt. Hier scheinen spezifischere Unterstützungsmaßnahmen von Bedeutung zu sein. Diverse Forschungsbefunde zeigen, dass Fort- und Weiterbildungen insbesondere dann messbare Veränderungen nach sich ziehen, wenn sie konkrete Handlungspraktiken vermitteln, sich an fachwissenschaftlichen Qualitätskriterien orientieren bzw. durch entsprechende Maßnahmen (z.B. prozessbezogenes Coaching) die Implementierung in den pädagogischen Alltag absichern (Faas/Dahlheimer 2015; Roßbach, 2009). Für das Programm ‚Vielfalt Willkommen‘ ist vor diesem Hintergrund zu reflektieren, inwiefern hier entsprechende Elemente und konkretere Zielvorgaben auf Ebene der Prozessqualität ergänzend aufgenommen werden können (z.B. einheitliche Standards für eine kultursensible pädagogische Arbeit).

Allerdings lassen sich die vorliegenden Evaluationsergebnisse – hier insbesondere auf der Prozessebene – auch noch anders interpretieren: Die an ‚Vielfalt willkommen‘ teilnehmenden Einrichtungen und Teams haben sich während der Programmlaufzeit, neben den eigentlichen Aufgaben, mit zusätzlichen Themen und Entwicklungsprozessen beschäftigt. Darüber hinaus haben sie eine pädagogische Fachkraft mit einem anderen Ausbildungshintergrund und mit oftmals eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten in ihr Team und die pädagogische Arbeit integriert. Kritiker*innen könnten hier unterstellen, dass dies zu einer zusätzlichen Belastung der Teams und möglicherweise zu einer Verschlechterung der pädagogischen Qualität führen könnte; insbesondere mit Blick auf die sprachliche Anregung der Kinder (vgl. hierzu Geiger/Faas 2019). Die vorliegenden Befunde weisen nun nach, dass dies im Programmverlauf von ‚Vielfalt willkommen‘ nicht der Fall war und die pädagogische Qualität stabil geblieben ist. Diese Lesart der Ergebnisse hebt allerdings nicht die Einschränkung auf, dass gerade im Bereich der ‚Bewusstheit für kulturelle Vielfalt‘ keine wesentlichen Veränderungen auf der Prozessebene verzeichnet werden können.

Nicht zuletzt lassen sich die dargestellten Befunde zur Veränderung der strukturell-planerischen, räumlich-materiellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen sowie zur Entwicklung programmnaheer Haltungen auch als Beleg für die hohe Akzeptanz der Programminhalte interpretieren; auch die positiven Aussagen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren zum Programmverlauf sprechen mehrheitlich dafür.

2.4 Einbindung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in die pädagogische Arbeit und die Rolle der Prozessbegleitung

Hinsichtlich der **Einbindung der am Programm ‚Vielfalt willkommen‘ teilnehmenden Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in die pädagogischen Aktivitäten und Aufgaben** der jeweiligen Kindertageseinrichtung ist gegen Ende des Programms (t_2) ein insgesamt positives Bild zu zeichnen. Während sich – nach Aussage der Fachkräfte mit Migrationshintergrund – die Aufgaben zu Beginn ihrer Tätigkeit oftmals noch auf hauswirtschaftliche Aktivitäten oder Pflege- und Routinetätigkeiten beschränkten, wurde das Aufgabenspektrum der meisten Fachkräfte im Laufe des Programms mehr und mehr erweitert. Zudem habe meist auch der generelle Einbezug in den Kitaalltag sowie die Übernahme von Verantwortung für bestimmte Arbeitsfelder oder Aufgabengebiete im Programmverlauf zugenommen. Interkulturelle Öffnungsprozesse seien in den Einrichtungen in diesem Zusammenhang angestoßen und vorangebracht worden (vgl. Kap. III.4.2).

Dabei zeigen die Ergebnisse aber auch, dass die Durchführung bzw. eigenverantwortliche Übernahme qualifizierter pädagogischer Aktivitäten und Angebote stark von der **Sprachkompetenz der jeweiligen Fachkraft** im Anerkennungsverfahren abhängig war. Fortgeschrittene Sprachkenntnisse wurden hierbei als unabdingbar eingeschätzt, um eigenständig und selbstsicher in der Praxis agieren zu können. Von neun Prüfungsteilnehmer*innen haben jedoch lediglich fünf die B2-Prüfung am Ende des Programms erfolgreich absolviert. Als Gründe hierfür wurden die teilweise problematische zeitliche Vereinbarkeit der Sprachkurse mit der Arbeit in den Einrichtungen bzw. der Familienzeit angeführt. Vereinzelt wurde zudem die mit dem Online-Sprachkurs verbundene Technik als Herausforderung genannt. Aber auch Teilnehmer*innen mit bestandener Sprachkurs gaben an, weiterhin ihre Deutschkenntnisse verbessern zu wollen, um den pädagogischen Alltag und die Durchführung pädagogischer Angebote besser bewältigen zu können. **Sprachliche Kompetenzgrenzen bzw. Sprachbarrieren** wurden u.a. von den zugewanderten Fachkräften und Einrichtungsleiter*innen auch angeführt, um die im Anschluss an das Projekt in vielen Fällen ausbleibende Übernahme in ein reguläres Arbeitsverhältnis zu begründen. Deutliches Entwicklungspotenzial im Bereich des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion wurden mitunter aber auch im Rahmen der Evaluation bei der Durchführung der Interviews deutlich. Fragen mussten oftmals umformuliert und erklärt werden und auch die Artikulation eigener Gedanken war manchen Fachkräften im Anerkennungsverfahren nicht möglich. Häufig ließen sich die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren daher – insbesondere zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_0) – relevante Dokumente von den Interviewer*innen vorlesen. Das Erlernen und Festigen der deutschen Sprache kann somit als wichtiger Baustein angesehen werden, um den Kitaalltag aktiv mitgestalten zu können, wobei

die Sprachkurse in der durchgeführten Form für die Teilnehmer*innen nicht ausreichend erscheinen. Trotz solcher Herausforderungen im Arbeitsalltag wurden die Zusammenarbeit und die Interaktionen innerhalb der Einrichtungsteams von den Beteiligten in der Regel positiv bewertet.

Richtet man den Blick auf die **Ebene der einzelnen Einrichtung**, dann werden zum Teil aber sehr unterschiedliche Entwicklungen deutlich: Während in vielen der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren im Programmverlauf sehr gut in das Team und den pädagogischen Alltag integriert werden konnten sowie die Team- und Organisationsentwicklung fester Bestandteil von Gesamteamsitzungen und dem regelmäßigen Austausch mit der jeweiligen Fachberatung waren, gab es zeitgleich einzelne Einrichtungen mit abweichenden bzw. gegenläufigen Entwicklungen. Oftmals scheint dabei ein Zusammenhang zwischen Fortschritten in der Organisations- und Teamentwicklung und der zunehmenden Beteiligung der Fachkraft im Anerkennungsverfahren bestanden zu haben.

Diskussion und Bewertung

Die dargestellten Befunde zur Einbindung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in die pädagogische Arbeit sprechen dafür, dass die **Verzahnung von individuellem Lernen und organisationalem Lernen**, d.h. die Kopplung der Weiterqualifizierung der zugewanderten Fachkräfte mit Angeboten der Prozessbegleitung und Weiterbildung der Teams, sinnvoll und weiterführend ist (vgl. Kap. IV.2.2). Darüber hinaus ist aber auch hier davon auszugehen, dass die gelingende Organisations- und Teamentwicklung sowie die erfolgreiche Absolvierung der individuellen Weiterbildungsangebote im Anerkennungsverfahren nicht nur vom Programm und den jeweiligen Erfahrungen sowie den erworbenen personenbezogenen Kompetenzen der Fachkräfte abhängig waren, sondern auch in hohem Maße von den gegebenen **Rahmenbedingungen** sowie der **konkreten Umsetzung** vor Ort.

Vor diesem Hintergrund sind die relativ **offenen inhaltlichen und methodischen Vorgaben** der Programmkonzeption, insbesondere der Prozessbegleitung, zu hinterfragen. Dabei ist zum einen zu berücksichtigen, dass die skizzierte Offenheit durchaus positive Aspekte birgt und zudem von den meisten Teilnehmer*innen positiv eingeschätzt wurde (vgl. Kap. IV.2.2). Gerade mit Blick auf die **Akzeptanz** für das Programm sowie vor dem Hintergrund der zum Teil sehr **unterschiedlichen Ausgangsbedingungen** der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen – und damit einhergehend auch der unterschiedlichen Grade bereits vollzogener kultureller Öffnung – erscheint ein Konzept, das dem/der jeweiligen Prozessbegleiter*in genügend Freiheit gibt, um auf die jeweilige Ausgangssituation eingehen zu können, als weiterführend. Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass die **konkrete Ausgestaltung der Prozessbegleitung** und darauf basierend die Qualifizierung der Fachkräfte sowie die Organisations- und Teamentwicklung in den Einrichtungen zu einem großen Teil von der **Person der Prozessbegleiter*in** und entsprechend zu einem geringeren Teil vom Programm selbst abhängen dürfte.

Denn die Evaluationsergebnisse legen es nahe, dass die Prozessbegleiter*innen die sich ihnen bietenden, relativ großen Gestaltungsspielräume – im Sinne von Möglichkeiten einer

starken Anpassung der Fortbildungsmaßnahmen und Beratungen an die spezifischen Bedingungen vor Ort – genutzt haben (vgl. Kap. III.5.3). Entsprechend wurden die konkreten Angebote in den verschiedenen Kindertageseinrichtungen zum Teil sehr unterschiedlich durchgeführt, was sich unterschiedlich auf die Veränderungen in der jeweiligen Praxis ausgewirkt haben dürfte – nicht zuletzt mit Blick auf die Integration der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren in die Einrichtungsteams und die alltägliche pädagogische Arbeit. Darüber hinaus erschwerte dies im Rahmen der Evaluation die **Identifikation relevanter Kontextbedingungen** für bestimmte Entwicklungsprozesse, gerade im Zusammenhang mit der Prozessbegleitung, sowie den **Nachweis spezifischer Wirkungen des Programms** in diesem Zusammenhang (vgl. hierzu auch Faas/Dahlheimer 2015).

3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die vorangehend berichteten Ergebnisse zeigen zum einen (Teilstudie A), dass das Programm ‚Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen‘ mit den Themen Migration und Integration im Allgemeinen und dem Fachkräftemangel im Bereich der Kindertagesbetreuung im Besonderen **relevante gesellschafts-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Fragen bzw. Problemstellungen** aufgreift. Des Weiteren knüpft es an Diskurse und Expert*inneneinschätzungen an, welche die derzeitige Praxis der beruflichen Anerkennung und die damit verbundenen, sogenannten Anpassungsmaßnahmen im frühpädagogischen Bereich als unzureichend einschätzen. ‚Vielfalt willkommen‘ begegnet diesem vor allem auch strukturellen Defizit auf spezifische Weise. Mit der konzeptionellen Berücksichtigung von Aspekten individuellen und organisationalen Lernens, d.h. dem Einbezug verschiedener Akteur*innen sowie des aufnehmenden Systems „Kindertageseinrichtung“, grenzt sich ‚Vielfalt willkommen‘ von anderen Maßnahmen ab, bei denen schwerpunktmäßig die Fachkraft mit ausländischem Abschluss adressiert wird. Es ist vor diesem Hintergrund als innovativ und konzeptionell nachhaltig einzuschätzen.

Zum anderen ist auf Basis der Ergebnisse der Programmevaluation (Teilstudie B) zu konstatieren, dass mit ‚Vielfalt willkommen‘ Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen pädagogischen Abschluss spezifische Chancen zur Aufnahme einer qualifizierten Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung eröffnet werden. Dabei wurde das Programm von den beteiligten Einrichtungen, Teams und Fachkräften mehrheitlich gut angenommen und es konnten intendierte Entwicklungen in Richtung berufliche Integration und interkulturelle Öffnung angestoßen werden. Die Evaluationsergebnisse machen aber auch darauf aufmerksam, dass das anspruchsvolle Ziel, über die Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte und die Prozessbegleitung die Praxis in Kindertageseinrichtungen in Richtung kulturelle Sensibilität und interkulturelle Öffnung weiterzuentwickeln, d.h. Effekte auch auf der Handlungsebene zu bewirken, mehrheitlich nicht erreicht werden konnte. Darüber hinaus wurden nicht alle Anerkennungsverfahren der teilnehmenden Fachkräfte im Rahmen der Programmlaufzeit erfolgreich abgeschlossen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage der abschließenden Bewertung des Programms.

In diesem Zusammenhang ist zunächst anzumerken, dass die Frage der Wirkung einer Maßnahme zwar wichtig ist, man dem Programm ‚Vielfalt willkommen‘ bzw. seiner Vielschichtigkeit

aber nicht gerecht wird, wenn man es ausschließlich im Hinblick auf seine Effekte beurteilt. Zum einen ist es prinzipiell schwierig, Wirkungen von Fortbildungsprogrammen zu messen, da eine kontrollierte Erfassung der Netto-Wirkungen, d.h. der Veränderungen, die eindeutig den Programmen zugeschrieben werden können, in der Regel nicht möglich ist. Es kann somit – im Gegensatz zu experimentellen Herangehensweisen – nicht ausgeschlossen werden, dass Drittvariablen (z.B. bestimmte persönliche und strukturelle Faktoren) Einfluss auf die intendierten Wirkungen nehmen, indem sie diese aufheben, abschwächen, verstärken etc. (vgl. Kap. IV.2.1). Zum anderen sind Fragen der Wirksamkeit auf der Output-Ebene nicht die einzigen bedeutsamen Fragen bei der Beurteilung von Weiterbildungsprogrammen. Vielmehr sind die Akzeptanz eines bestimmten Vorgehens, die gesellschaftliche Relevanz eines Themas, die Anreize zur Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten etc. genauso in den Blick zu nehmen. Eine Beurteilung von Programmen im Elementarbereich sollte insofern nicht zuletzt auch anhand der Abwägung der verschiedenen Perspektiven und Argumente erfolgen (vgl. hierzu auch Faas/Dahlheimer 2015).

Dabei ist insbesondere von Bedeutung, dass es im Rahmen von ‚Vielfalt willkommen‘ offensichtlich mehrheitlich gelungen ist, Aspekte einer kultursensiblen und vorurteilsbewussten Pädagogik in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen konzeptionell zu verankern und das Bewusstsein für die Chancen der Integration von Fachkräften mit Migrationshintergrund in den Einrichtungsteams zu stärken. Davon dürfte dann auch eine entsprechende Breitenwirkung auf die, die jeweilige Einrichtung einbindenden, kommunalen Kontexte und Trägerzusammenhänge ausgehen. Dies ist bedeutsam, um mehr Menschen mit Zuwanderungsgeschichte auch längerfristig eine angemessene berufliche Perspektive zu geben, vorhandenes Fachkräftepotenzial für Kindertageseinrichtungen zu nutzen, dem Fachkräftemangel zu begegnen sowie die gesellschaftliche Lebensrealität auch auf Personalebene innerhalb von Kindertageseinrichtungen abzubilden und dabei pädagogische Praxis diversitätssensibel weiterzuentwickeln.

Empfehlungen

Insgesamt ist herauszustellen, dass Themen und Ziele des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ nicht nur gesellschafts- und bildungspolitisch einen hohen Stellenwert haben (Makroebene), sondern das Programm in seiner aktuellen Konzeptualisierung prinzipiell geeignet erscheint, die damit verbundenen Inhalte in die Kindertageseinrichtungen zu tragen und dort ein spezifisches Bewusstsein für die Anerkennungsproblematik zu stärken. Die hohe Bedeutung des Programms für die einzelnen Programmakteur*innen (Subjektebene) sowie für Einrichtungen, deren Teams und die dort betreuten Kinder mit ihren Familien (Mikro- und Mesoebene) bestätigt dies. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, das Programm in seiner Grundgestalt beizubehalten, es aber im Hinblick auf die benannten Schwierigkeiten und Grenzen weiterzuentwickeln. Im Rahmen der Verstetigung des Programms sollten insbesondere folgende Punkte berücksichtigt werden:

(1) Die **Kombination** von Angeboten sowohl auf der Ebene **individuellen als auch organisationalen Lernens** hat sich bewährt und sollte beibehalten werden. Vor diesem Hintergrund

ist zu empfehlen, auch weiterhin Weiterqualifizierungsmaßnahmen für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren und parallel Weiterbildungen und Prozessbegleitungen zur Unterstützung der Organisations- und Teamentwicklung in den beteiligten Kindertageseinrichtungen bereitzustellen; ggf. lassen sich diese noch stärker aufeinander beziehen.

(2) Die **Inhalte der Weiterbildungsangebote** für die Fachkräfte im Anerkennungsjahr sowie allgemein die **enge Begleitung** durch die Mitarbeiter*innen von BBQ wurden von den Fachkräften im Anerkennungsverfahren als sehr hilfreich erlebt und sollten vor diesem Hintergrund in ähnlicher Art und Weise beibehalten werden.

(3) Allerdings erscheint es notwendig, in den verschiedenen Kontexten des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ (z.B. in den Weiterbildungsveranstaltungen, der pädagogischen Praxis) die bestehenden **sprachlichen Barrieren und Möglichkeiten zum Abbau dieser** noch stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Hierzu zählen z.B. das Sprachniveau in den Weiterbildungsveranstaltungen für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren, aber auch die zur Verfügung gestellten Unterlagen, die von den Teilnehmer*innen oftmals als zu schwierig eingestuft wurden und die entsprechend angepasst werden müssten.

(4) Seitens der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren wurde des Öfteren auch der Wunsch nach **mehr Präsenzveranstaltungen im Rahmen der Deutschkurse** geäußert sowie nach Möglichkeiten, neben der Teilzeittätigkeit in den Kitas **mehr Zeit zum Erlernen der deutschen Sprache** zur Verfügung zu haben. Insbesondere Teilnehmer*innen, die zu Beginn des Anerkennungsverfahrens nicht über mindestens B1-Sprachkenntnisse verfügten, gaben an, neben den Schwierigkeiten bei der Bewältigung des pädagogischen Alltags zum Teil auf massive (Akzeptanz-)Probleme im Einrichtungsalltag (z.B. mangelnde Integration ins Team und/oder die pädagogische Arbeit) gestoßen zu sein. Vor diesem Hintergrund ist zu empfehlen, dem **Lernen der deutschen Sprache** noch einen größeren Raum einzuräumen und **passgenaue Angebote** hierzu zu entwickeln.

(5) Zum Lernen der deutschen Sprache, aber auch der Vertiefung, Reflexion und Verstetigung der Inhalte der Weiterbildungsangebote bedarf es jedoch entsprechender zeitlicher Verfügungsstrukturen. Einige Teilnehmer*innen äußerten, dass eine Vollzeitstelle im Rahmen des Anpassungslehrgangs hierfür zu wenig Raum ließe. Angesichts dessen erscheint es ratsam, den **Praxisanteil auf eine Teilzeitstelle zu begrenzen**. Dies würde auch dem mehrfach genannten Wunsch der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren entsprechen, nicht nur die einzelnen Weiterbildungselemente, sondern auch familiäre Verpflichtungen besser mit der Tätigkeit in den Einrichtungen vereinbaren zu können.

(6) Darüber hinaus wurde von einigen Fachkräften im Anerkennungsverfahren das Anliegen geäußert, frühzeitiger konkretere Informationen und Hilfestellungen im Hinblick auf die Anfertigung des abschließenden Fachberichtes zu erhalten. Dies bezieht sich wiederum insbesondere auf jene Fachkräfte, die lediglich über sehr rudimentäre Sprachkenntnisse verfügten. Eine deutlich stärkere Unterstützung beim Spracherwerb – nach Möglichkeit bereits vor Aufnahme der Tätigkeit in den Einrichtungen – bzw. die **Festlegung eines bestimmten Sprachniveaus** bei Aufnahme der Praktikant*innentätigkeit in den Einrichtungen – erscheint insofern auch hier

empfehlenswert. Eine solche Unterstützung sprachlicher Fähigkeiten könnte als ein eigenständiges Brückenmodul konzipiert werden, das dem Programm vorgelagert ist – im Sinne eines zweistufigen, aufeinander aufbauenden Weiterbildungs- und Unterstützungsangebots. An dieser Stelle kann auch nochmals darauf verwiesen werden, dass unter anderem Weiterbildungsmaßnahmen zentrale Gate-Keeper in Bezug auf die Sprachkenntnisse von Fachkräften sein können (vgl. IV.1.3).

(7) Zudem könnte es hilfreich sein, vor Programmbeginn eine eingehende **Analyse der Ausgangssituation** der sich bewerbenden Kindertageseinrichtungen durchzuführen und die Teilnahme an das Vorhandensein von Mindestbedingungen zu binden, um sicherzustellen, dass vor Ort überhaupt die Voraussetzungen für eine gelingende Begleitung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren sowie der Umsetzung der Team- und Organisationsentwicklung gegeben sind (z.B. stabile Personalsituation, keine aktuellen „Baustellen“ wie Umbaumaßnahmen, Leitungswechsel, Neueröffnung von Gruppen u.ä., keine nennenswerten Teamkonflikte, intrinsische Motivation). Erst in einem zweiten Schritt sollten dann die konkreten Entwicklungsschritte auf die jeweiligen Bedingungen und Möglichkeiten der einzelnen Einrichtung anhand der individuellen Bedarfsanalyse und der Bildung von einrichtungsinternen Steuerungsgruppen durch die Prozessbegleiter*innen abgestimmt werden.

(8) Gleichzeitig sollten aber auch den Einrichtungsteams **konkretere Möglichkeiten und Methoden** an die Hand gegeben werden, **um die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren** noch zielgerichteter im beruflichen Alltag **anleiten und begleiten zu können**. Ziel sollte es dabei sein, die Erfahrungen und das Wissen der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren noch stärker als Ressource für die gemeinsame pädagogische Arbeit zu nutzen (z.B. interkulturelle pädagogische Angebote, Elterngespräche etc.).

(9) Die **schriftlichen Grundlagen für die Weiterbildungsveranstaltungen und die Prozessbegleitung** sollten, neben einer differenzierten Themenstellung und einer theoretischen Standortbestimmung, insbesondere **klare Aussagen zum erwarteten Output** enthalten; d.h., es sollte neben den Zielen auch Kriterien guter pädagogischer Praxis im Hinblick auf die Begleitung der Fachkräfte im Anerkennungsverfahren und die Team- und Organisationsentwicklung vorliegen, die diese auf der Handlungsebene konkretisieren. Die Weiterbildner*innen und Prozessbegleiter*innen würden damit eine deutlichere Orientierung für ihre Arbeit vorfinden. In diesem Kontext erscheint auch die Durchführung der geplanten **Train-the-Trainer-Sitzung** empfehlenswert, die aufgrund der langjährigen Berufserfahrung der Prozessbegleiter*innen nicht durchgeführt wurde. Bezieht sich diese Sitzung auf die Besonderheiten und spezifischen Kriterien des Programms und weniger auf allgemeine Erfahrungen und themenbezogene Inhalte, ist sie auch zu legitimieren.

(10) Darüber hinaus erscheint es insgesamt fraglich, ob das **Prozessbegleitungskontingent** ausreichend ist, um angemessene Impulse für eine vertiefende und handlungsleitende Implementierung der zentralen Themen setzen zu können. Diese Frage dürfte sich insbesondere dann stellen, wenn die Einrichtungen die Mitglieder ihrer jeweiligen einrichtungsinternen Steuerungsgruppe für die systematische Organisationsentwicklung nicht im erforderlichen zeitlichen Umfang von ihren anderen Aufgaben freistellen. Insofern ist darauf zu achten, dass zum

einen die **notwendigen Ressourcen** für die Organisations- und Teamentwicklung bereitgestellt werden. Zum anderen sollte die **Qualifizierung der Prozessbegleiter*innen** sorgsam auf den Programmverlauf abgestimmt werden, damit die einrichtungseigenen Ressourcen für die Programmentwicklung auch gut genutzt werden können. Dies betrifft sowohl die **inhaltliche als auch die zeitliche Kontingenz im Programmverlauf**.

(11) Im Hinblick auf eine **stärkere Vernetzung und Transparenz zwischen allen am Programm Beteiligten** ist zunächst die offensichtlich große Bedeutung einer **gemeinsamen Auftaktveranstaltung für alle Programmakteur*innen** herauszustellen. Es sollte sichergestellt sein, dass sich alle Beteiligten kennenlernen und über die Programminhalte und den Programmablauf, aber auch die verschiedenen Zuständigkeiten informiert werden. Dies bietet auch eine Grundlage für eine spätere Vernetzung und einen regelmäßigen Austausch der Programmakteur*innen. Während eine entsprechende Veranstaltung für die Fachkräfte im Anerkennungsverfahren und die Prozessbegleiter*innen explizit vorgesehen war und von den Beteiligten als sehr gewinnbringend und bedeutsam eingeschätzt wurde, vermissten einige Leiter*innen regelmäßige Kommunikationsstrukturen mit den Weiterbilder*innen und den anderen teilnehmenden Kitas. Sie formulierten den Wunsch, mehr über die aktuellen Inhalte des Programms informiert zu sein bzw. sich über Möglichkeiten und Ideen im Rahmen der Integration der Teilnehmer*innen in die jeweiligen Einrichtungsteams sowie der Team- und Organisationsentwicklung austauschen zu können. Die Implementierung entsprechender **Jour fixes** in den Programmverlauf und darüber hinaus, könnten sich als sehr hilfreich mit Blick auf eine gelingende Umsetzung und Verfestigung der Programmziele erweisen.

(12) Nach Abschluss des Programms ‚Vielfalt willkommen‘ könnten die erworbenen Kompetenzen der Einrichtungsteams im Hinblick auf die Team- und Organisationsentwicklung weiter gestärkt werden, so dass die **Verstetigungsprozesse** in den Einrichtungen nachhaltiger verlaufen. Einige Einrichtungsleiter*innen äußerten vor diesem Hintergrund den expliziten Wunsch nach weiterem Austausch zur Förderung der Nachhaltigkeit der Thematik in den Einrichtungen sowie der Weiterführung der Thematik in Folgeeinrichtungen wie Grundschulen. Hierzu erscheint es auch erforderlich, die **Träger stärker** in die Verantwortung für die Umsetzung des Programms mit **einzubeziehen**, z.B. mithilfe spezifischer Anreizsysteme: Beispielsweise könnte ein zeitlich befristetes Siegel ein Anreiz sein, die Umsetzung der Programminhalte immer wieder zu aktualisieren.

(13) Das Programm ‚Vielfalt willkommen‘ ist insgesamt in komplexe politische Strukturen sowie in ein vielschichtiges institutionelles Geflecht aus unterschiedlichen im Anerkennungssystem handelnden Akteur*innen eingeordnet. Diese aktuellen strukturellen Bedingungen müssen zum Teil kritisch eingeschätzt werden (vgl. Kap. II.4). Um eine nachhaltige und möglichst breite Wirkung von ‚Vielfalt willkommen‘ zu garantieren, erscheinen vor diesem Hintergrund auch Anstöße zur Weiterentwicklung des Anerkennungssystems auf (landes-)politischer Ebene erforderlich. Es geht insofern auch darum, die Anerkennungsthematik insgesamt auf gesellschaftlicher Ebene weiterhin vertieft zu diskutieren und verstärkt in den Blickpunkt zu rücken, um gegebene systembezogene Einschränkungen nach und nach aufzulösen.

LITERATUR

- Akbaş, B. (2017): Von Sprachdefiziten und anderen Mythen. Eine Studie zum Nicht-Verbleib von Elementarpädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaş, B./Leiprecht, R. (2015): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz im frühpädagogischen Berufsfeld. Oldenburg: BIS.
- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Abrufbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [27.01.2020].
- Allemann-Ghionda, C./Stanat, P./Göbel, K./Röhner, Ch. (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 55. S. 7-16.
- Anastasopoulos, C. (2019): Studienbuch Interkulturelle Pädagogik. Gegenstandsbereiche und Grundbegriffe. Wiesbaden: Springer VS.
- Amos, S. K. (2014): Globalisierung der Bildung, Bildung der Globalisierung und die Wirkungen einer globalen Perspektive auf die pädagogische Historie. In: Faas, S./Zipperle, M. (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 13-24.
- Amos, S. K. (2015): Theorien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Parreira do Amaral, M./Amos, S. K. (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster/New York: Waxmann. S. 59-77.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bade, K. J. (2011): Migration und Integration in Deutschland: Pragmatismus und Hysterie. In: Runge, R./Ueberschär, E. (Hrsg.): „... da wird auch dein Herz sein“. Theologie und Glaube, Gesellschaft und Politik, Welt und Umwelt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. S. 80-113.
- Balzer, L. (2012): Der Wirkungsbegriff in der Evaluation - eine besondere Herausforderung. In: Niedermair G. (Hrsg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Linz: Trauner. S. 125–141.
- Baur, N. (2008): Univariate Statistik. In: Baur, N./Fromm, S. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS. S. 216-237
- Becker-Dittrich, G. (2009): Die Anerkennung beruflicher Qualifikationen in der EU, im EWR und in der Schweiz. Die Richtlinie 2005/36/EG zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (i.d.F. der Richtlinie 2006/100/EG). Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen.
- Behr, K./Walter, M. (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Wiff Studien, Band 6. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Bitzan, M./Bolay, E. (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz) (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen - Verfahren – Zuständigkeiten. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf [28.01.2020].
- BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz) (2019): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 01. August 2019. Abrufbar unter: https://www.dqr.de/media/content/2019_DQR_Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01082019.pdf [27.01.2020].
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2012): Erläuterung zum Anerkennungsgesetz des Bundes. Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. Abrufbar unter: https://www.anererkennung-in-deutschland.de/media/20120320_erlaeuterungen_zum_anererkennungsg_bund.pdf [20.01.2019].
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2014. Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2015. Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2016. Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2017. Berlin.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019): Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019. Berlin
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2020): Was ist ein Qualifikationsrahmen? Abrufbar unter: <https://www.dqr.de/content/2258.php> [27.01.2020].
- BMI (Bundesministerium des Inneren) (o.J.): Hinweise des Bundesministeriums des Innern zu den Regelungen zur Blauen Karte EU nach § 19a Aufenthaltsgesetz und zur Aufenthaltserlaubnis zur Arbeitsplatzsuche nach § 18c Aufenthaltsgesetz. Abrufbar unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/migration/hochqualifiziertenrichtlinie.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [22.08.2019].
- BMI (Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat) (2020): Anwendungshinweise des Bundesministeriums des Inneren, für Bau und Heimat zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz (BGBl. I. 2019, S. 1307). Abrufbar unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/migration/anwendungshinweise-fachkraefteeinwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [20.02.2020].
- Böhme, R./Heibült, J. (2017): Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Land Bremen. Eine Bestandsaufnahme im Jahr 2017. Bremen: Institut Arbeit und Wirtschaft.
- Bröring, M. (2017): Ausbildungs- und Studienstrukturen. In: Fuchs-Rechlin, K./Kammermeyer, G./Roux, S./Züchner, I. (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS. S. 51-72.
- Brücker, H./Jaschke, Ph./Sekou, K./Konle-Seidl, R. (2019): Fachkräfteeinwanderung aus Drittstaaten: Zum Referentenentwurf des Bundesministeriums des Inneren, für Bau und Heimat. IAB-Stellungnahme 4/2019. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.

- Bundesagentur für Arbeit (2018): Fachkräfteengpassanalyse – Methode und Begriffe. Nürnberg. Abrufbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/Fachkraefteengpassanalyse-Methode-und-Begriffe.pdf> [22.08.2019].
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Positivliste. Zuwanderung von Fachkräften in Ausbildungsberufe. Nürnberg. Abrufbar unter: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba015465.pdf [22.08.2019].
- Buschle, Ch./Gruber, V. (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Cloos, P. (2020): Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In: Cloos, P./Lochner, B./Schoneville, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS. S. 159-170.
- Dahlheimer, S./Thiersch, R./Faas, S. (2015): Möglichkeiten und Leistungen einer Qualifizierungsmaßnahme für frühpädagogische Fachkräfte im Kontext von Migration. In: Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Becker-Stoll, F./Cloos, P. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion. Freiburg i. Br.: FEL. S. 119-145.
- Dale, R. (1999): Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. In: Journal of Education Policy, 14(1). S. 1-17.
- Deutscher Bundestag (2011): Drucksache 17/6260 vom 22.06.2011: Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2019): Drucksache 19/8285 vom 13.03.2019: Entwurf eines Fachkräfteeinwanderungsgesetzes. Berlin.
- Die Bundesregierung (1996): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen "Situation der Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland", Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode, Drucksache 13/5065 vom 26.06.1996. Berlin.
- Die Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/441026/136cdd0c82e45766265a0690f6534aa9/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei-data.pdf?download=1> [30.06.2020].
- Die Bundesregierung (2018): Eckpunkte zur Fachkräfteeinwanderung aus Drittstaaten. Abrufbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Arbeitsmarkt/eckpunktepapier-fachkraefteeinwanderung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [07.12.2018].
- Diekmann, A. (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dieninghoff, M. (2014): Zur Berücksichtigung motivationaler Faktoren im Qualitätsmanagement. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Eberhardt, Ch./Annen, S. (2019): Modelle und Verfahren zur Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Abschlüssen in ausgewählten Staaten (MoVA) – Gestaltungsprinzipien, Konstruktion, Umsetzung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eberhardt, Ch./Annen, S. (2015): Attracting, Integration, Selecting? Reflections on the Recognition of Foreign Qualifications in different context. In: Research in Work and Learning,

- Conference Proceedings, paper 79, Singapore. Abrufbar unter: <http://www.rwl2015.com/abstracts-04.html> [15.01.2020].
- Eichhorn, K. (2019): Item und Skala: Empirische Untersuchungen zur Gültigkeit psychologischer Messungen anhand physikalischer Merkmale. LMU München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Dissertation.
- Eising, R./Lenschow, A. (2007): Europäische Union. In: Benz, A./Lütz, S./Schimank, U. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer VS. S. 325-338.
- Ekert, S./Larsen, Ch./Valtin, A./Schröder, R./Ornig, R. (2017): Evaluation des Anerkennungsgesetzes. Endbericht. Berlin/Frankfurt.
- Ekert, S./Larsen, C./Otto, C./Poel, L./Schäfer, L. (2019): Gemeinsame Evaluierung der Anerkennungsgesetze der Länder. Abschlussbericht. Berlin/Frankfurt.
- EI-Mafaalani, A. (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Scherr, A./EI-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 465-478.
- Englmann, B. (2010): Anerkennungsverfahren für ausländische Verfahren im Kontext lebenslangen Lernens. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33(1). S. 11-20.
- Englmann, B./Müller, M. (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg.
- Esser, H. (2013): Ethnische Bildungsungleichheit und Bildungssysteme: Der Blick in die Bundesländer. In: McElvany, N./Gebauer, M.M./Bos, W./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 17. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 80-101.
- Europäisches Parlament und Rat (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union C111/01 vom 06.05.2008. Abrufbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=de](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=de) [27.01.2020].
- Faas, S. (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Faas, S./Dahlheimer, S. (2015): Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich. Zu Fragen des Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen. In: Schmitt, A. / Morfeld, M. / Sterdt, E. / Fischer, L. (Hrsg.): Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Ein Tagungsbericht. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag. S. 66-82.
- Faas S./Dahlheimer, S. (2019a): Qualität in Kindertageseinrichtungen in Tübingen – Qualitätsmonitoring. Abschlussbericht 2018. Schwäbisch Gmünd und Tübingen.
- Faas, S./Dahlheimer, S. (2019b): Evaluation des Projektes „Vielfalt willkommen - Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen.“ Zwischenbericht. PH Schwäbisch Gmünd.
- Faas, S./Dahlheimer, S./Thiersch, R. (2016): Bildungsgerechtigkeit – Ziel und Anspruch frühpädagogischer Qualifizierungsprogramme. Vergleichende Evaluation der Programme „Chancen – gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz!“. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich, 9(1). S. 34-51.
- Faas, S./Geiger, S. (2017): Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Abschlüsse in der Frühpädagogik. Potential- und Bedarfsanalyse. Schwäbisch Gmünd.
- Faas, S./Geiger, S. (2020): Perspektiven auf Anerkennung – Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss im System der Kindertagesbetreuung. In: Friederich, T./Schneider,

- H. (Hrsg.): Fachkräfte mit ausländischen Studienabschlüssen für Kindertageseinrichtungen. Wie Professionalisierung gelingen kann. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 18-36.
- Faas, S./Kasüschke, D./Nitecki, E./Urban, M./Wasmuth, H. (Hrsg.) (2019): Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care. Reconceptualization and Comparison. Cham: Palgrave Macmillan.
- Faas, S. / Treptow, R. (2010): Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 40(2). S.164-175.
- FLMM (Forum of Labour Market Ministers) (2009): A Pan-Canadian Framework for the Assessment and Recognition of Foreign Qualifications. Gatineau: Publications Services.
- Fohrbeck, D. (2012): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen – das neue Anerkennungsgesetz des Bundes. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41(5). S. 6-10.
- Fried, L. (2010): Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Fischer, H.-J./Ganssen, P./Michalik, K. (Hrsg.): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 205–218.
- Friederich, T. (2013): Europäische Differenzen. Die Bedeutung nationaler Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte in europäischen Nachbarländern. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: Deutsches Jugendinstitut. S.83-97.
- Friederich, T. (2020): Thematische Verortung von BEFAS in aktuelle Diskurse der Frühen Bildung. In: Friederich, T./Schneider, H. (Hrsg.): Fachkräfte mit ausländischen Studienabschlüssen für Kindertageseinrichtungen. Wie Professionalisierung gelingen kann. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 37-54.
- Friederich, T./Schneider, H. (Hrsg.) (2020): Fachkräfte mit ausländischen Studienabschlüssen für Kindertageseinrichtungen. Wie Professionalisierung gelingen kann. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Expertisen, Band 19. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Funk, E. (2013): Die Integration eines europäischen Konzepts. Idee, Umsetzung und Potentiale des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: Deutsches Jugendinstitut. S.153-169.
- Geiger, S./Faas, S. (2019): Zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen im Bereich frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung. In: Soziale Passagen, 11(2). S. 285-304.
- Geiger, S./Müller, M./Schmidt-Hertha, B./Faas, S. (2019): Professionalization and Change: Recognition of Qualifications, Educational Processes and Competencies in Germany. In: Faas, S./Kasüschke, D./Nitecki, E./Urban, M./Wasmuth, H. (Hrsg.): Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care. Reconceptualization and Comparison. Cham: Palgrave Macmillan. S. 235-256.

- Gereke, I./Akbaş, B./Leiprecht, R./Brokmann-Nooren, C. (2014): Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe. Schlussbericht. Oldenburg.
- Göddeke, L./Schmidt, Th./Smidt, W. (2017): Kindheitspädagog(inn)en = Erzieher(innen)?! Tätigkeitsprofile im Vergleich. In: Furchs-Rechlin, K./Kammermeyer, G./Roux, S./Züchner, I. (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS. S. 211-236.
- Gomolla, M. (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 133-155.
- Graßhoff, G. (2015): Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, G./Homfeldt, H. G./Schröer, W. (2016): Internationale Soziale Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gwosdz, M. (2013): Die Anerkennung ausländischer Abschlüsse als Beitrag zur Internationalisierung Hamburgs. In: Lévy-Tödter, M. (Hrsg.): Metropolregion Hamburg. Auf dem Weg zu mehr Internationalität? Konferenz zum 2. Hamburger Welcome Day. Tagungsband. Essen: MA Akademie. S. 27-36.
- Hanganu, E./Heß, B. (2016): Die Blaue Karte EU in Deutschland. Kontext und Ergebnisse der BAMF-Befragung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hawthorne, L. (2013): Recognizing Foreign Qualifications. Emerging Global Trends. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- Helferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2014): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann. S. 807-821.
- Hering, L./Schmidt, R. J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 529-541.
- von Hippel, A. (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. S. 248-267.
- Höhne, J./Schulze Buschoff, K. (2015): Die Arbeitsmarktintegration von Migranten und Migrantinnen in Deutschland. Ein Überblick nach Herkunftsländern und Generationen. In: WSI Mitteilungen, 68(5). S. 345-354.
- Hormel, U./Jording, J. (2016): Kultur/Nation. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 211-225.
- IOM (International Organization for Migration) (2013a): Recognition of Qualifications And Competences of Migrants. Brüssel: International Organization for Migration.
- IOM (International Organization for Migration) (2013b): Policy Highlights. Summary of the Research Findings of the IOM Independent Network of Labour Migration and Integration Experts (LINET). Brüssel: International Organization of Migration.
- IOM (International Organization for Migration) (2013c): Improving Access to Labour Market Information For Migrants and Employers. Brüssel: International Organization of Migration.

- IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung/IQ Fachstelle Einwanderung (2017): Leitfaden zu §17a Aufenthaltsgesetz. Abrufbar unter: https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/Leitfaden/IQ_Leitfaden_Aufenthaltsgesetz_DIGITAL_final.pdf [02.07.2019].
- Janssen, R. (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 1. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2017): Öffentliches Protokoll. Quedlinburg. Abrufbar unter: https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/MndN6j-Jugend-_und_Familienministerkonferenz_18.-19._Mai_2017_-_Protokoll.pdf [20.06.2020].
- Jütte, W./Bade-Becker, U. (2018): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 821-836.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kis, V./Windisch, H. (2018): Making Skills Transparent: Recognising Vocational Skills Acquired through Work Based Learning. OECD Education Working Paper No. 180. EDU/WKP (2018)16. OECD.
- Klinkhammer, N. (2019): Frühe Bildung und Teilhabe in internationaler Perspektive. In: Correll, L./Lepperhoff, J. (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familien und Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 21-34.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Social Research, 1(1), Art. 14. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497> [03.06.2020].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 22.03.2019. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf [04.06.2019].
- Krebs, D./Matschinger, H. (1993): Richtungseffekte von Itemformulierungen (ZUMA-Arbeitsbericht, 1993/15). Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. Abrufbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-70051> [28.06.2019].
- Krenn Wache, M. (2018): Österreich. Frühpädagogisches Personal. Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen. In: Schreyer, I./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen. München. S. 715-734.
- Kuckartz, U./Rädiker, S./Ebert, T./Schehl, J. (2013): Statistik: eine verständliche Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H./Kaufmann, K. (2018): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 205-220.
- Leu, H.-R. (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Liebig, Th. (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland. Paris: OECD.

- Liedtke, A.-K./Vockentanz, V. (2019): Dokumentation der Anerkennungs- und Qualifizierungsberatung. Auswertungsbericht 4/2018. Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung. Abrufbar unter: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/assets/content/Medien_Dokumente-Fachpublikum/pro-2018-q4-niq-quartalsbericht-beratung.pdf [18.11.2019].
- Liegle, L. (2011): Pädagogische Prinzipien zur Rechtfertigung von Kontinuität in den Bildungsverläufen von Kindern. In: Oehlmann, S./Manning-Chlechowicz, Y./Sitter, M. (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa. S. 159-171.
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Maier, R. (2013): Bilanz nach einem Jahr Anerkennungsgesetz. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42(2). S. 48-49.
- Maier, R./Ruprecht, B. (2012): Das Anerkennungsgesetz des Bundes. In: Wirtschaft und Verwaltung. Themenheft zum Gewerbearchiv, o.Jg.(2), S 62-76.
- Martens, K./Balzer, N./Sackmann, R./Weymann, A. (2004): Comparing Governance of International Organizations – the EU, the OECD and Educational Policy. TranState Working Paper No. 7. Bremen: Sfb 597 “Staatlichkeit im Wandel”.
- Mayer, M. M./Liebig, Th. (2019): Wie attraktiv ist Deutschland für ausländische Fachkräfte? Policy Brief Migration. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mayring, Ph. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Menz, M./Thon, Ch. (2016): Familie und Beruf – oder? Hegemoniale Diskurse, (un)zureichende Alternativen und die Suche nach dem guten Leben. In: Budde, J./Offen, S./Tervooren, A. (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich. S. 155-177.
- Mergener, A. (2018): Zuwanderung in Zeiten von Fachkräftengpässen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Einflussfaktoren auf die Beschäftigungs- und Rekrutierungschancen ausländischer Fachkräfte aus betrieblicher Perspektive. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExperteInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitative empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-471.
- Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2000): The world institutionalization of education. In: Schriewer, J. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 111-132.
- Micheel, H.-G. (2010): Quantitative empirische Sozialforschung. München: Ernst Reinhardt.
- Monhemius, J. (2013): Internationalität und Lissabon-Konvention. In: Die Neue Hochschule, 2013(3). S. 76-77.
- Moss, P. (2006): Structures, understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. In: Contemporary Issues in Early Childhood, 7(1). S. 30-41.
- Müller, M./Faas, S./Schmidt-Hertha, B. (2016): Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 45. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Müller, M./Geiger, S./Schmidt-Hertha, B./Faas, S. (2020): Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen in kindheitspädagogischen Studiengängen. In: *Bildungsforschung*, 17(1). S. 1-13.
- Müller, M./Faas, S. (2021): Early Childhood Teacher Education in Germany – Insights into Traditions, Reforms and Current Challenges. In: Boyd, W./Garvis, S. (Hrsg.): *International Perspectives on Early Childhood Teacher Education in the 21st century (i.E.)*.
- Netzwerk Integration durch Qualifizierung (2014): *Arbeiten als Erzieher/-in in Deutschland – Anerkennung ausländischer Qualifikationen als Antwort auf den Fachkräftemangel. Situationsanalyse und Handlungsoptionen*.
- Netzwerk Integration durch Qualifizierung (2019): *Mit IQ Qualifizierungen zu Anerkennung und beruflichem Erfolg*. Köln.
- Niediek, S. (2019): Das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz. In: *xPort. Das iMove-Exportmagazin*, 4(1). S. 5-8.
- Nitecki, E./Wasmuth, H. (2019): GERM and Its Effects on ECEC: Analyzing Unintended Consequences and Hidden Agendas. In: Faas, S./Kasüschke, D./Nitecki, E./Urban, M./Wasmuth, H. (Hrsg.): *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care. Reconceptualization and Comparison*. Cham: Palgrave Macmillan. S. 57-84.
- Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2004): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberhuemer, P. (2014): *Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland? Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 22*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Oberhuemer, P. (2016): *Frühpädagogische Professionalisierung als multi-dimensionales Projekt – Internationale Diskurse*. In: Friederich, T./Lechner, H./Schneider, H./Schoyerer, G./Ueffing, C. (Hrsg.): *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 160-164.
- Oberhuemer, P./Schreyer, I. (2010): *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P./Schreyer, I. (2018): *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*. München.
- Oberndörfer, D. (2016): Die Bundesrepublik Deutschland – Demokratisierung durch Zuwanderung? In: Rother, S. (Hrsg.): *Migration und Demokratie*. Wiesbaden: Springer VS. S. 17-47.
- OECD (2004): *Quality and Recognition in Higher Education. The Cross-border Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007): *International Migration Outlook. Part II. Matching Educational Background and Employment: A Challenge for Immigrants in Host Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2013): *Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte: Deutschland*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a): *Is migration really increasing? OECD Migration Policy Debates*. Abrufbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/is-migration-really-increasing.pdf> [18.06.2019].
- OECD (2014b): *How can Migrants' skills be put to use? Migration Policy debates No. 3*. OECD.
- OECD (2017): *Making Integration Work. Assessment and Recognition of Foreign Qualifications*. Paris: OECD Publishing.

- Ottmann, S./König, J. (2018): Was wirkt wie? – Konzeptionelle Überlegungen zur Messung und Analyse von Wirkungen in der Sozialen Arbeit. Der Wirkungsradar des Instituts für Praxisforschung und Evaluation der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Forschung, Entwicklung, Transfer. Nürnberger Hochschulschriften 29. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg.
- Panesar, R. (2017): Vielfalt Bildet! Hamburg. Unveröffentlichter Konzeptvorschlag.
- Parreira do Amaral, M. (2010): Regime Theory and Educational Governance: The Emergence of an International Education Regime. In: Amos, S. K. (Hrsg.): International Education Governance (International Perspectives in Education and Society, Vol. 12). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. S. 57-78.
- Peuckert, R. (2019): Familienformen im sozialen Wandel. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfeffer, Th./Skrivanek, I. (2013): Institutionelle Verfahren zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse und zur Validierung nicht formal oder informell erworbener Kompetenzen in Österreich. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 3(3). S. 63-78.
- Pfetsch, F. R. (2005): Die Europäische Union. Geschichte, Institutionen, Prozesse. München: Wilhelm Fink.
- Platzer, H.-W. (2020): Die Sozial- und Beschäftigungspolitik der Europäischen Union. In: Becker, P./Lippert, B. (Hrsg.): Handbuch Europäische Union. Wiesbaden: Springer VS. S. 907-924.
- Plieninger, H. (2017): Mountain or molehill? A simulation study on the impact of response styles. In: Educational and Psychological Measurement, 77(1). S. 32–53.
- Plünnecke, A. (2020): Fachkräfteeinwanderungsgesetz: Beitrag zur Zukunftssicherung. IW-Kurzbericht, No. 18/2020. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW).
- Porst, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Pries, L. (2019): Erwerbsregulierung in einer globalisierten Welt. Theoretische Konzepte und empirische Tendenzen der Regulierung von Arbeit und Beschäftigung in der Transnationalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauhvargers, A. (2004): Improving the Recognition of Qualifications in the Framework of the Bologna Process. In: European Journal of Education, 39(3). S. 331-347.
- Rauschenbach, Th. (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: Deutsches Jugendinstitut. S.15-37.
- Riedel, B. (2011): Kooperative Bildungsverantwortung in frühkindlicher Bildung – Sozialempirische Perspektiven. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G. (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 105-122.
- Robert Bosch Stiftung (o.A.): Vielfalt willkommen – Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen. Eine Qualifizierung für zugewandertes Fachpersonal und begleitende Unterstützung bei der Teamentwicklung für interessierte Kitas. Stuttgart. Abrufbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/vielfalt-willkommen-internationales-fachpersonal-fuer-kindertageseinrichtungen> [17.07.2020].
- Roser, L. (2019): Wohin des Wegs? Berufliche Perspektiven für Lehrkräfte aus dem Ausland. Beitrag für den Newsletter der Fachstelle Beratung und Qualifizierung des Netzwerks Integration durch Qualifizierung. Abrufbar unter: <https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/fachstellen/fachstelle-beratung-und-qualifizierung/fachbeitrag-lehrerinnen-und-lehrer> [10.08.2020].

- Roßbach, H.-G. (2009): Expertise zum Programmkonzept von *frühstart* – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten. Unveröffentlichtes Dokument.
- Roth, W.-M. (2018): Translation and Its Consequences in Qualitative Social Research: On Distinguishing „the Social“ from „the Societal“. In: Forum Qualitative Social Research, 19(1). Art. 12. Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2988/4185> [16.11.2019].
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013): Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer. Berlin.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014): Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer. Berlin.
- Sahlberg, P. (2015): Finnish lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland? New York/London: Teachers College.
- Schandock, M./Bremser, F. (2012): Der Beitrag des Anerkennungsgesetzes zur Bewältigung des Fachkräftemangels. In: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41(5). S. 11-14.
- Schefold, W. (1996/2010): Sozialwissenschaftliche Aspekte international vergleichender Forschung in der Sozialpädagogik. In: Treptow, R. (Hrsg.): Internationaler Vergleich und soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive. Bremen: Europäischer Hochschulverlag. S. 89-106.
- Scheitza, A. (2012): Interkulturelles Glossar. Stichwort „interkulturelle Sensibilität“. Abrufbar unter: <http://www.radius-team.com/de/services/interkulturelles-glossar/>. [08. Juli 2020].
- Scherr, A. (2008): Integration: Prämissen und Implikationen eines migrationspolitischen Leitbegriffs. In: Neue Praxis, 38(2). S. 135-146.
- Schilling, M. (2017): Künftiger Personalbedarf – eine Projektion bis 2025. In: Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Deutsches Jugendinstitut. S. 176-185.
- Schilling, M./Kopp, K. (2018): Fachkräftebedarf und Fachkräftedeckung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS. S. 655-676.
- Schmidt, P./Winkelkemper, Ph./Schlüter, E./Wolf, C. (2006): Welche Erklärung für Fremdenfeindlichkeit: relative Deprivation oder Autoritarismus? In: Grasse, A./Ludwig, C./Dietz, B. (Hrsg.): Soziale Gerechtigkeit. Reformpolitik am Scheideweg. Wiesbaden: Springer VS. S. 215-224.
- Schmidt-Hertha, B. (2011): Formelles, nonformales und informelles Lernen. In: Bohlinger, S./Münchhausen, G. (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 233–252.
- Schmidtke, B. (2020): Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Perspektiven auf Beratung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen. Bielefeld: transcript.
- Schmitz, N./Winnige, S. (2019): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen. Anträge aus dem Ausland im Spiegel der amtlichen Statistik. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings. Bonn.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Wien: Oldenbourg.

- Sellin, B. (2002): Mobilität in Europa (EU und EWR) unter besonderer Berücksichtigung von Gesundheitsberufen und der Anerkennung von entsprechenden Berufsqualifikationen. In: *Berufsbildung Europäische Zeitschrift*, 26(2). S. 52-64.
- Settelmeier, A. (2011): Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz? In: Granato, M./Münk, D./Weiß, R. (Hrsg.): *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*. Bonn: W. Bertelsmann. S. 143-160.
- Skrobanek, J. (2004): Soziale Identität und Ausländerfeindlichkeit. Das integrative Moment europäischer Zugehörigkeit. In: *Berliner Journal für Soziologie* 14. S. 357–377.
- Sloane, P. F.E./Gössling, B. (2012): Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(2). S. 329-361.
- Sommer, I. (2015a): *Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Sommer, I. (2015b): Populäre Irrtümer in der Debatte um die Anerkennung ausländischer Abschlüsse. Eine Reflexion des deutschen Systems. In: *Bildungsberatung im Fokus*, 5(2). S. 2-4.
- Statistisches Bundesamt (2018): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018*. Wiesbaden. Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402187004.pdf> [06.09.2019].
- Stocké, V. (2004): Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit. Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 33(4). S. 303-320.
- Sumption, M. (2013): *Tackling Brain Waste. Strategies to Improve the Recognition of Immigrants' Foreign Qualification*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- Taddicken, M. (2009): Methodeneffekte von Web-Befragungen. Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In: Weichbold, M./Bacher, J./Wolf, C.F (Hrsg): *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 85–104.
- Tietze, W./Bolz, M./Grenner, K./Schlecht, D./Wellner, B. (2005): *Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tietze, W./Kalicki, B./Becker, B./Leyendecker, B./Keller, H./Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (Hrsg.) (2013): *Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. NUBBEK: Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2018): *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) 4th Edition, 2011 von Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart*. Weimar/Berlin: das netz.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2019): *Krippen-Skala (KRIPS-RZ). Deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition von Thelma Harms, Debby Cryer und Richard M. Clifford*. Weimar/Berlin: das netz.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Nattefort, R./Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen*. Weimar: das netz.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2001): *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)*. Neuwied: Luchterhand.

- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2007): Kindergarten-Skala. (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Roßbach, H.-G. (1997): Kindergarten-Einschätz-Skala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer. Neuwied: Luchterhand.
- Treptow, R. (2010): Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. Zwischen Projektkooperation und Grundlagenforschung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS. S. 1145-1161.
- Treptow, R./Walther, A. (2010): Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet: Soziale Arbeit. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Trommsdorf, G. (2008): Kultur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz. S. 229-239.
- UNESCO (2018): Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls. Paris: UNESCO.
- Verger, A./Novelli, M./Altinyelken, H. K. (2012): Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In: Verger, A./Novelli, M./Altinyelken, H. K. (Hrsg.): Global Education Policy and International Development. New Agendas, Issues and Policies. London: Bloomsbury. S. 3-29.
- Visel, S. (2017): Cooling out durch organisationale Zeitpolitik in Berufsanerkennungsverfahren für ausländische Abschlüsse. Das Beispiel Sozialer Dienste für Ältere und Gesundheitsdienstleistungen. In: Neue Praxis, 47(1). S. 72-83.
- Wagner, P./Hering, L. (2014): Online-Befragung. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 661-673.
- Wiseman, A. W./Baker, D. P. (2015): The Worldwide Explosion of Internationalized Education Policy. In: Baker, D. P./Wiseman, A. W. (Hrsg.): Global Trends in Educational Policy (International Perspectives on Education and Society, Vol. 6). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. S. 1-21.
- Wiseman, A. W./Pilton, J./Lowe, J. C. (2010): International Educational Governance Models and National Policy Convergence. In: Amos, S. K. (Hrsg.): International Educational Governance. Bingley: Emerald. S. 3-18.
- Yin, R. K. (2009): Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage.