



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

# Fachkräfte mit Migrations- hintergrund im Arbeitsfeld (früh)kindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung



# Inhalt

Teil A Handlungsempfehlungen .....	5
Teil B Studie .....	9
<b>1</b> Hintergrund und Notwendigkeit der Expertise .....	10
<b>2</b> Aktueller Forschungsstand zu Fachkräften mit Migrationshintergrund im Arbeitsfeld (früh)kindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung .....	11
2.1 Daten zu Personen mit Migrationshintergrund .....	12
2.2 Studien zu Fachkräften mit Migrationshintergrund und im Ausland erworbenen Qualifikationen in Deutschland .....	16
<b>3</b> Ergebnisse der explorativen Studie mit Fachschul- oder Fachbereichsleitungen zum Thema Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund .....	24
3.1 Ergebnisse aus dem Fragebogen .....	26
3.2 Ergebnisse aus der Interviewstudie .....	33
<b>4</b> Vorstellung von Möglichkeiten zur Gewinnung von Fachkräften mit Migrationshintergrund .....	42
4.1 Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufwachsen .....	42
4.2 Personen mit ausländischen Qualifikationen .....	43
<b>5</b> Empfehlungen für die Gewinnung frühpädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund .....	46
5.1 Empfehlungen zur Gewinnung von Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland sozialisiert wurden .....	46
5.2 Empfehlungen zu Personen mit Migrationshintergrund mit im Ausland erworbenen Qualifikationen .....	48
5.3 Fazit .....	49
<b>6</b> Literatur .....	50
Teil C Anlagen .....	55

# Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über Ausbildungszahlen in den Bundesländern und dem Anteil an Personen mit ausländischer Nationalität .....	14
Tabelle 2	Anerkennungsverfahren für pädagogische Qualifikationen für die Kita nach Bundesländern .....	15
Tabelle 3:	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen in den befragten Bundesländern .....	25
Tabelle 4:	Übersicht über ausgewählte Ergebnisse aus dem Fragebogen .....	26
Tabelle 5:	Übersicht über die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den befragten Schulen in der Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern .....	31
Tabelle 6:	Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Ausbildungsgang .....	32
Tabelle 7:	Vergleich der Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Studie und in der amtlichen Statistik der Bundesländer .....	33
Tabelle 8:	Quellenangaben zu Statistiken und Definition Migrationshintergrund (Landesämter) ..	54
Abbildung 1:	Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit in Berlin .....	27
Abbildung 2:	Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Geburtsort in Berlin .....	27
Abbildung 3:	Schülerinnen und Schüler nach Ausbildungsgängen, Geburtsort und Nationalität in Berlin .....	28
Abbildung 4:	Ausbildungsgänge zur Erzieherin und zum Erzieher Hamburg .....	29
Abbildung 5:	Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Ausbildungsgängen für Migrantinnen und Migranten Hamburg .....	30
Abbildung 6:	Ausbildungsgänge zur Erzieherin und zum Erzieher Hessen .....	31



Teil

**A**

Handlungsempfehlungen

# Fachkräfte für das Arbeitsfeld Kita und außerschulische Ganztagsbildung gewinnen und binden

Im Rahmen der Expertise „Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Arbeitsfeld (früh)kindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung“ wurden auf der Basis wissenschaftlicher Studien und Statistiken aus der Kinder- und Jugendhilfe sowie einer eigenen explorativen Interviewstudie mit ausgewählten Fachschulen Empfehlungen erarbeitet, wie zukünftig gezielt Fachkräfte mit Migrationshintergrund gewonnen werden können, die aktuell als Personal in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind (Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019). In diesem Papier der Autorinnen Tina Friederich und Bettina Gisdakis werden ausschließlich die Schlussfolgerungen aus der Expertise vorgestellt, für eine ausführliche Herleitung ist die Expertise heranzuziehen.

## Vorbemerkung

Grundsätzlich lassen sich zwei Gruppen von Fachkräften mit Migrationshintergrund unterscheiden: einmal die Gruppe der Personen, die nicht in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert worden sind und somit keine deutschen (Aus-)Bildungsnachweise erworben haben. Diese Personengruppe hat meist eine eigene Zuwanderungsgeschichte und steht daher vor der Herausforderung, ihre (Aus-)Bildungsnachweise in Deutschland anerkennen zu lassen. Zum anderen aber auch die Gruppe derjenigen Personen, welche keine eigene Zuwanderungsgeschichte haben und somit in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert worden sind, deren Eltern aber aus dem Ausland zugewandert sind. Bei dieser Personengruppe kann ein gutes deutsches Sprachniveau vermutet werden. Im Folgenden wird nur auf die zweite Gruppe eingegangen, da die Zuständigkeit zur Anerkennung von Qualifikationen in den jeweiligen Länderministerien liegt.

Auf der Basis der amtlichen Statistik wird deutlich, dass die Gruppe derjenigen Personen mit Migrationshintergrund, welche in Deutschland aufgewachsen sind und zum Teil eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, nicht in der Schulstatistik sichtbar ist. Es werden hier nur Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit aufgezeigt, was vermutlich nur ein Teil dieser Personen abbildet. Daher kann keine Aussage dazu gemacht werden, wie groß diese Gruppe der Schülerinnen und Schüler in Berufsfachschulen oder Fachschulen für Sozialpädagogik tatsächlich ist. Dennoch lassen sich vorsichtige Schlussfolgerungen ziehen, welche Maßnahmen vermutlich mehr Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind, erreichen.

# Empfehlungen

## 1 Ausbildung

### a) Teilzeitausbildung und praxisintegrierte Ausbildung

Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ist in Teilzeitausbildungen teilweise (wo Zahlen vorliegen) deutlich höher als in der vollzeitschulischen Ausbildung. Daher ist es empfehlenswert, an allen größeren Ausbildungsstandorten eine Teilzeitausbildung für beide Ausbildungsebenen (Berufsfachschule und Fachschule) bereitzuhalten. Es muss sichergestellt werden, dass die Interessentinnen und Interessenten eine für sie passende Ausbildungsform finden. Dazu gehört auch das Angebot einer praxisbegleitenden Ausbildungsform, die bereits während der Ausbildungszeit vergütet wird, auch wenn die Evaluation bislang keinen erhöhten Anteil von Personen mit Migrationshintergrund feststellen konnte. Möglicherweise würden sich aber auch spezifische Ausbildungsgänge für Personen mit Zuwanderungsgeschichte anbieten wie zum Beispiel in Hamburg die Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern für Einwanderinnen und Einwanderer.

**Empfehlung:** flächendeckende Entwicklung von (berufsbegleitenden) Teilzeitausbildungsmodellen an größeren Ausbildungsstandorten für beide Ausbildungsebenen sowie Etablierung der praxisintegrierten Ausbildungsform

### b) Diversitätssensible Berufsfachschulen und Fachschulen

Verschiedene Studien, aber auch die Ergebnisse der eigenen Interviewstudie, deuten darauf hin, dass es an solchen Berufsfachschulen und Fachschulen mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gibt, wo eine diversitätssensible Haltung erkennbar ist. Dazu gehört die Entwicklung eines interkulturellen Profils, das nach außen sichtbar gemacht wird, die Akzeptanz und Unterstützung von Mehrsprachigkeit sowie eine klare Positionierung

im Hinblick auf das Tragen von Kopftüchern (sollte gestattet sein, da das Gesicht gut sichtbar ist) und zur Verschleierung (nicht gestattet, da keine Face-to-face-Interaktion möglich).

**Empfehlung:** Weiterbildungen von Schulleitungen und Schulleitungsteams zur Erarbeitung eines interkulturellen Schulprofils sowie die dazu passende Öffentlichkeitsarbeit

### c) Unterstützung in der Ausbildung

Neben einem passenden Ausbildungsangebot für Personen mit Migrationshintergrund benötigen diese teilweise zusätzliche Unterstützung während der Ausbildung. So können Kursleitungen die Klassen über einen längeren Zeitraum begleiten und auf diese Weise Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner für verschiedene Themen werden oder aber die Etablierung der Schulsozialarbeit kann die Schülerinnen und Schüler umfassend unterstützen.

**Empfehlung:** Über einen langjährigen Zeitraum tätige Klassenleitungen und die Verfügbarkeit von Schulsozialarbeit können den Verbleib der Personen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung erhöhen.

### d) Zuschüsse durch das Jobcenter

In einigen Fällen kann die praxisintegrierte Ausbildung oder die Teilzeitausbildung nicht ausreichend sein, damit die Schülerinnen und Schüler ihren Lebensunterhalt finanzieren können. In diesem Fall könnte es hilfreich sein, wenn über das Jobcenter ein Zuschuss gewährt wird, der die Aufnahme und die Durchführung der Ausbildung ermöglicht.

**Empfehlung:** Bei Bedarf können Zuschüsse über das Jobcenter für die Lebenshaltung beantragt werden.

### e) Ausweitung von kindheitspädagogischen Studienplätzen

Die Zahl der Akademikerinnen und Akademiker hat sich in den vergangenen Jahren beim frühpädagogischen Personal verdoppelt, die Zahl der Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Studienplätze stagniert jedoch seit Jahren. Insgesamt gibt es in der deutschen Bildungslandschaft einen Trend zu höheren Bildungsabschlüssen – im Jahr 2018 haben 40 Prozent eines Schülerjahrgangs die allgemeine Hochschulreife, weitere elf Prozent die fachgebundene Hochschulreife erworben (Bildungsbericht 2020). Personen mit Migrationshintergrund verfügen sogar häufiger über ein Abitur und absolvieren häufiger ein Studium (bpb 2018<sup>1</sup>), sodass diese Personengruppe durch ausreichend Studienplätze für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gewonnen werden kann.

**Empfehlung:** Ausweitung der Studienplatzkapazitäten in der Kindheitspädagogik, um auch Hochschulberechtigte mit und ohne Migrationshintergrund zu gewinnen

### f) Öffentlichkeitsarbeit

Insgesamt scheinen verschiedene Befunde darauf hinzudeuten, dass viele Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Ausbildungsmodelle nicht kennen, die zu einer Tätigkeit in der Kita führen. Es fehlen Informationen in Schulen über die verschiedenen Ausbildungswege.

**Empfehlung:** eine Kampagne in allgemeinbildenden Schulen und/oder über Social Media, die die Schülerinnen und Schüler anspricht und sie über die verschiedenen Ausbildungsmodelle informiert

## 2 Praxis

### a) Akzeptanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund in der Praxis

Weiterhin zeigen Studien, dass auch die Praxis Vorbehalte gegenüber Fachkräften mit Migrationshintergrund hat: Dies beginnt bei der Toleranz gegenüber sprachlichen Fehlern im Deutschen, dem Glauben, möglichen abweichenden Erziehungsvorstellungen und endet bei einem anderen Aussehen. Einrichtungsleitungen haben teilweise stereotype Einstellungen, die die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund behindern (Gereke et al. 2014).

**Empfehlung:** Weiterbildungen für Einrichtungsleitungen und Einrichtungsleitungsteams für die Entwicklung einer diversitätssensiblen Kitakultur, die sowohl Familien als auch das Personal anspricht

### b) Fachkarrieren etablieren

Befragungen von Jugendlichen, aber auch von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zeigen, dass sich diese berufliche Entwicklungsmöglichkeiten in den Institutionen wünschen. Bislang führt nur eine Leitungskarriere zu einem höheren Gehalt. Eine Fachkarriere, zum Beispiel als Expertin oder Experte für sprachliche Bildung ist zwar faktisch bereits möglich, führt aber nicht zu finanziellen Verbesserungen oder einer besonderen Stellung im Team. Dabei begründen die Ansprüche, die heute an Kindertageseinrichtungen gestellt werden, durchaus einen Bedarf nach Spezialisierungen zum Beispiel im Bereich Praxisanleitung, sprachliche Bildung, Inklusion, Beratung von Eltern u. a..

**Empfehlung:** Für Kitas sind Fachkarrieren zu etablieren, die es den Fachkräften ermöglichen, sich jenseits der Übernahme einer Leitung zu spezialisieren und somit weiterzuentwickeln. Dies könnte auch zu einem langfristigen Verbleib im Arbeitsfeld beitragen.

1 <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61649/migrationshintergrund-ii>

Teil

**B**

Studie

# 1

## Hintergrund und Notwendigkeit der Expertise

In Kindertageseinrichtungen in Deutschland herrscht aktuell ein großer Fachkräftemangel. Aktuelle Berechnungen gehen davon aus, dass in den kommenden Jahren bis zum geplanten Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung im Grundschulalter<sup>1</sup> 191.000 Fachkräfte (für die Jahre 2018 bis 2025 insgesamt) nach einer Berechnung des Forschungsinstituts Prognos fehlen (Weßler-Poßberg, Huschik, Hoch & Moog 2018, Seite 4), neuere Berechnungen des Forschungsverbunds DJI/TU Dortmund gehen dagegen immerhin noch von einem Bedarf zwischen 20.400 und 72.500 Fachkräften in Westdeutschland aus (Rauschenbach, Meiner-Teubner, Böwing-Schmalenbrock & Olszenka 2020). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, mehr Fachkräfte für die Frühe Bildung zu gewinnen.

Dies ist vor dem Hintergrund, dass bereits in den letzten Jahren die Ausbildungskapazitäten deutlich ausgebaut wurden, eine Herausforderung. Die klassischen Wege der Fachkräftegewinnung – über die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger, zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten sowie Quereinsteigermodelle gelten als nahezu ausgeschöpft, da hier in den letzten Jahren viele Maßnahmen getroffen worden sind, um weitere Personen zu gewinnen (praxisbegleitende Ausbildungsmodelle wie PIA oder OptiPrax, Teilzeitausbildungen, Quereinsteigerprogramme). Sowohl das Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2019) als auch die Prognos-Studie „Zukunftsszenarien – Fachkräfte in der Frühen

Bildung gewinnen und binden“ (2018) weisen jedoch darauf hin, dass es noch Personengruppen gibt, die zukünftig verstärkt in den Blick genommen werden können: akademische Fachkräfte wie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, Männer oder aber Fachkräfte mit Migrationshintergrund. Die letztgenannte Gruppe ist bislang im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert und stellt daher ein mögliches Reservoir an Fachkräften dar.

Die vorliegende Expertise beleuchtet aus verschiedenen Perspektiven die Frage nach der Gewinnung von Fachkräften mit Migrationshintergrund. Zunächst wird im 2. Kapitel auf mögliche Probleme mit dem Terminus „mit Migrationshintergrund“ eingegangen sowie der aktuelle Forschungsstand zu Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen dargestellt. Das 3. Kapitel beschreibt die Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Fachschulleitungen und Fachbereichsleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher, zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger beziehungsweise zur Sozialassistentin oder zum Sozialassistenten. Kapitel 4 widmet sich Projekten und Maßnahmen, die zum Ziel haben, Personen mit Migrationshintergrund für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen und weiterzubilden und stellt Herausforderungen und Chancen dar. Das Kapitel 5 gibt Empfehlungen, die aus den gesammelten Befunden und Erkenntnissen generiert werden konnten.

1 Geplant war das Jahr 2025, aufgrund der Coronapandemie auf 2026 verschoben

# 2

## Aktueller Forschungsstand zu Fachkräften mit Migrationshintergrund im Arbeitsfeld (früh)kindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Nach der Definition des Statistischen Bundesamts sind Personen mit Migrationshintergrund „zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen“ (Statistisches Bundesamt 2021a). Personen mit Migrationshintergrund können folglich Menschen mit deutschem Pass oder einer anderen Nationalität sein, sie können in Deutschland aufgewachsen und somit hier sozialisiert worden sein oder aber in einem anderen Land. Somit ist die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe, die mit Blick auf die Gewinnung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen in zwei Gruppen unterteilt werden muss:

- Einmal in die Gruppe derjenigen Personen, die keine eigene Zuwanderungsgeschichte haben und somit in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert worden sind, deren Eltern aber aus dem Ausland zugewandert sind. Bei dieser Personengruppe kann ein gutes deutsches Sprachniveau vermutet werden.
- Zum anderen die Gruppe derjenigen Personen, die nicht in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert worden sind und somit keine deutschen (Aus-)Bildungsnachweise erworben haben. Sie haben meist eine eigene Zuwanderungsgeschichte und stehen daher vor der Herausforderung, ihre (Aus-)Bildungsnachweise in Deutschland anerkennen zu lassen. Diese Personengruppe hat Deutsch als Zweitsprache erworben und muss daher meist einen Sprachnachweis vorlegen.

Daher wird im Rahmen dieser Expertise unterschieden zwischen Fachkräften mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind, und Fachkräften mit ausländischen Qualifikationen, die im Ausland aufgewachsen sind und dort Bildungsabschlüsse erworben haben.

## 2.1 Daten zu Personen mit Migrationshintergrund

Gemäß dem Statistischen Bundesamt gibt es in Deutschland 21,2 Millionen Menschen, die der Definition Personen mit Migrationshintergrund entsprechen, hierunter 11,4 Millionen, die eine ausländische Nationalität besitzen. Dies entspricht einem Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland von einem Viertel bei 83,1 Millionen Menschen. Dieser Anteil steigt noch mal, wenn die Altersverteilung berücksichtigt wird: Der Anteil bei den 15- bis 20-jährigen Personen mit Migrationshintergrund liegt bereits bei einem Drittel. Die Menschen mit Migrationshintergrund sind allerdings ungleich über Deutschland verteilt. In allen östlichen Bundesländern (außer Berlin) liegt der Prozentsatz von Personen mit Migrationshintergrund immer unter 12 Prozent, in den westlichen Bundesländern höher. Insbesondere in Teilen Hessens und Baden-Württembergs sowie in Berlin, Hamburg und Bremen liegt der Anteil über 33 Prozent, in Teilen Nordrhein-Westfalens, Baden-Württembergs und Bayerns aber auch noch zwischen 30 und 33 Prozent, während er sich in Schleswig-Holstein auf 12 bis 21 Prozent beläuft (Statistisches Bundesamt 2020, Seite 24). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass gerade Personen, die der Definition von Personen mit Migrationshintergrund des Statistischen Bundesamts entsprechen, vorwiegend in den westlichen Bundesländern zu finden sind.

Laut Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2019) waren im Jahr 2016 knapp 62.000 Personen mit einem Migrationshintergrund im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen tätig, was einem Prozentsatz von 13,1 Prozent am Personaltableau entspricht. 2012 lag der Anteil noch bei 11,4 Prozent, was darauf hindeutet, dass bereits mehr Personen mit Migrationshintergrund den Weg

in das Arbeitsfeld finden. Dennoch sind die Personen mit Migrationshintergrund nach wie vor im Vergleich zum Gesamtarbeitsmarkt deutlich unterrepräsentiert, was sowohl das Fachkräftebarometer als auch die Prognos-Studie konstatieren (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, Seite 107; Weßler-Poßberg et al. 2018). Dies kann einerseits daran liegen, dass das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen ein reglementiertes ist, das heißt, eine Qualifikation ist für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit Voraussetzung. Darüber verfügen jedoch Personen mit Migrationshintergrund durchschnittlich seltener (ebd., siehe auch Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Andererseits zeigt das Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017, dass es unter den Fachkräften mit Migrationshintergrund mehr Personen gibt, die einen akademischen Abschluss aufweisen (22 Prozent ggü. 6 Prozent bei den Fachkräften ohne Migrationshintergrund). Dies könnte darauf hindeuten, dass es hier eine hohe Anzahl von Personen gibt, die über ein Anerkennungsverfahren in das Arbeitsfeld gekommen sind, da in den meisten europäischen, aber auch nicht europäischen Ländern, ein akademischer Abschluss Voraussetzung für eine Tätigkeit in der Frühen Bildung ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, Seite 173). Es kann zudem angenommen werden, dass das Arbeitsfeld aus diesem Grund gerade für Personen mit Abschlüssen aus dem Ausland nicht attraktiv ist, da hier akademische Abschlüsse nicht die Anerkennung finden, die sie in anderen Arbeitsfeldern genießen. Daneben gibt es noch die Gruppe derjenigen Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert worden sind und eine sozialpädagogische (berufs-)fachschulische Ausbildung durchlaufen haben. In der Statistik sind die beiden Gruppen jedoch nicht zu unterscheiden, da letztlich nur relevant ist, ob sie hierzulande als Fachkräfte eingestuft sind oder nicht. Vor diesem Hintergrund müssen die beiden Gruppen getrennt betrachtet werden.

### Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund in den Ausbildungsgängen

Wie hoch der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Ausbildungsgängen zur Sozialassistentin, Kinderpflege, zur Erzieherin oder zum Erzieher und zur Kindheitspädagogin oder zum Kindheitspädagogen bundesweit ist, kann nicht festgestellt werden, da die Statistiken der Landesämter für Statistik das Merkmal „Migrationshintergrund“ nicht erfassen. In der Hochschulstatistik auf Bundesebene wird Kindheitspädagogik nicht gesondert ausgewiesen (Statistisches Bundesamt 2021b), allerdings wird auf Landesebene Kindheitspädagogik als „Pädagogik der frühen Kindheit“ geführt. Hier können die Landesämter für Statistik detailliertere Daten liefern. Da die explorative Studie, die für die vorliegende Kurzexpertise angefertigt wurde, eine Befragung von Fachleitungen und Fachbereichsleitungen von (Berufs-) Fachschulen in ausgewählten Bundesländern umfasst, wurden Anfragen bei den Landesämtern für Statistik in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg und Hessen gestellt (zur Auswahl der Bundesländer siehe Kapitel 3). Aus den Statistiken geht hervor, dass statt des Migrationshintergrunds andere Kriterien herangezogen werden, zum Beispiel die Nationalität oder Herkunftssprache. Allerdings beschreibt die Nationalität nur einen Teil der Personen, die als Personen mit Migrationshintergrund gefasst werden. Zielführender könnte das Kriterium der Herkunftssprache sein, da sich hiermit unter Umständen spezifische Sprachförderbedarfe im Deutschen ergeben. Auch anhand der Zahlen wird deutlich, dass die Erfassung der Nationalität und Herkunftssprache Unterschiede hervorbringt. Das Bundesland Berlin weist 3.141 Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache, aber nur 1.944 Ausländerinnen und Ausländer aus (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2021).

Für Baden-Württemberg konstatiert Demel (2020), dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Nationalität in der Fachschule für Sozialpädagogik seit 2009/10 von 5,6 Prozent auf aktuell 13 Prozent (Schuljahr 2019/20) kontinuierlich gestiegen ist (ebd., Seite 19). Aber auch in der Berufsfachschule zeigt sich dieses Bild für die Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger: Dort lag der Ausländeranteil bei 23 Prozent und somit deutlich höher als in den Fachschulen oder noch zehn Jahre zuvor (14 Prozent) (ebd., Seite 21). Diese ausschnittartigen Zahlen zeigen, dass die Länder sehr unterschiedlich bei der Erhebung von Daten zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Fachschulen für Sozialpädagogik vorgehen und vorrangig solche Daten erheben, die sich gut abbilden lassen wie zum Beispiel die Nationalität oder die Herkunftssprache. Die Daten belegen, dass es sich um eine relevante Größe an Schülerinnen und Schülern handelt, die eine Ausbildung für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen absolvieren.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die verschiedenen Ausbildungsgänge in den jeweiligen Bundesländern.

## 2 Aktueller Forschungsstand zu Fachkräften mit Migrationshintergrund

Tabelle 1: Überblick über Ausbildungszahlen in den Bundesländern und dem Anteil an Personen mit ausländischer Nationalität

		Kinder- pflegerin/ Kinder- pfleger	Anteil	Sozialpäda- gogische Assistenz (SPA)	Anteil	Erzieherin/ Erzieher	Anteil	Kindheits- pädagogin/ Kindheits- pädagoge 2019/20	Anteil
Baden- Württemberg 2019/20	Insgesamt	1.536		nicht vorhanden		11.286		277	
	Ausländische Staatsangehörigkeit	352	22,9%	nicht vorhanden		1.433	12,7%	36	13,0%
Bayern 2019/20	Insgesamt	6.072		nicht vorhanden		7.473		310	
	Ausländische Staatsangehörigkeit	821	13,5%	nicht vorhanden		476	6,4%	43	12,9%
Berlin 2020/21	Insgesamt	nicht vorhanden		2.830		10.509		750	
	Ausländische Staatsangehörigkeit	nicht vorhanden		437	15,4%	1.507	14,3%	52	6,9%
Bremen 2020/21	Insgesamt	nicht vorhanden		339		577		keine Angabe	
	Ausländische Staatsangehörigkeit	nicht vorhanden		66	19,5%	59	10,2%	keine Angabe	
Hamburg 2020/21	Insgesamt			keine Angabe		5.810 (SPA und Erzieherin- nen/Erzieher)		93	
	Ausländische Staatsangehörigkeit			keine Angabe		880	13,9%	keine Angabe	
Hessen 2020/21	Insgesamt			3.605		8.655		1.045	
	Ausländische Staatsangehörigkeit			308	8,5%	1.065	12,3%	67	6,4%

Quellen: Auskünfte der Landesämter für Statistik – siehe Aufschlüsselung im Literaturverzeichnis

Auffallend ist, dass die Studierendenzahlen insgesamt in den Bundesländern deutlich voneinander abweichen. Allerdings ist es möglich, dass Studiengänge, die einen anderen Titel tragen und die frühkindliche Bildung als Schwerpunktsetzung vorsehen, in der Statistik nicht erfasst sind.

Eine Aufschlüsselung nach Bundesländern und konkreten Ausbildungsgängen (zum Beispiel Erzieherin oder Erzieher Vollzeit, Teilzeit, praxisintegriert) sowie Personen mit ausländischen Nationalitäten findet sich in Anhang 4.

In der Studie von Kratz und Stadler (2015) wurde deutlich, dass sich häufiger Personen mit Migrationshintergrund in Teilzeitausbildungen befinden. Die Anteile waren hier doppelt so hoch gegenüber den Vollzeitausbildungen. Dies lässt sich anhand der Auswertung der Daten der Landesämter für Statistik so nicht bestätigen. Zwar liegen nicht für alle Bundesländer Zahlen vor, aber es gibt Bundesländer, in denen tatsächlich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in Teilzeitausbildungen deutlich höher ist, zum Beispiel bei den Kinderpflegerinnen und

Kinderpflegern in Bayern vier Mal so hoch, in Berlin und Bremen zeigt sich dies für die Erzieherinnen und Erzieher jedoch nicht, und in Hessen ist der Anteil knapp ein Drittel höher gegenüber der Vollzeitausbildung.

### Anzahl von Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen

Für die Anerkennung von Qualifikationen aus dem Ausland besteht seit dem 1. April 2012 durch das Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (BQFG) ein Rechtsanspruch. Das BQFG umfasst alle nichtreglementierten Berufe (zum Beispiel Kfz-Mechatronikerin/Kfz-Mechatroniker, Bäckerin/Bäcker) sowie auf Bundesebene reglementierte Berufe (zum Beispiel Ärztinnen/Ärzte, Gesundheits- und Krankenpflegerinnen sowie Gesundheits- und Krankenpfleger). Nicht unter das BQFG fallen die reglementierten Berufe, die in der Zuständigkeit der Länder liegen (zum Beispiel Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, Erzieherin/Erzieher, Altenpflegehelferin/Altenpflegehelfer). Der Datenreport des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BiBB) zeigt, dass es im Jahr

2019 43.218 Anträge auf Anerkennung gab, von denen drei Viertel aller Anträge bundesrechtlich geregelte Berufe betrafen. Bei den übrigen länderrechtlich geregelten Berufen waren die Erzieherinnen und Erzieher stark vertreten. „Bei den Landesberufen steuerten drei Berufe fast zwei Drittel der Anträge bei: Ingenieur/-in (3.105 Anträge), Lehrer/-in (2.397) sowie Erzieher/-in (1.083)“ (BiBB 2021, Seite 476). Insgesamt wird mittlerweile akzeptiert, dass Anerkennungen von Qualifikationen aus dem Ausland ein wesentliches Reservoir für die Gewinnung von Fachkräften für Deutschland darstellt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020).

Am Beispiel der ausgewählten Bundesländer für die explorative Studie wird deutlich, dass der Umfang der Anerkennung von pädagogischen Qualifikationen für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich ist, auch wenn die Größe beziehungsweise Bevölkerungszahl des Bundeslands berücksichtigt wird. Auch deutlich wird, dass eine volle Anerkennung eher selten ausgesprochen wird, zumeist gibt es eine Teilanerkennung oder eine Ablehnung. Bei einer Teilanerkennung kann durch den Besuch einer Ausgleichsmaßnahme oder einer Einzelfallprüfung die volle Anerkennung erlangt werden.

Tabelle 2: Anerkennungsverfahren für pädagogische Qualifikationen für die Kita nach Bundesländern

Anerkennungsverfahren in den Bundesländern			
Anerkennung auf den Referenzberuf zur/zum	Kinderpflegerin/Kinderpfleger, Sozialpädagogischen Assistenz (SPA)	Erzieherin/Erzieher	Kindheitspädagogin/Kindheitspädagogen
Baden-Württemberg	333 (2019) 43 volle Gleichwertigkeit 107 Ausgleichsmaßnahme	546 (2019) 182 volle Gleichwertigkeit 319 Ausgleichsmaßnahme	keine Angaben
Bayern	keine Anerkennung vorgesehen	165 (2019) 38 volle Gleichwertigkeit	1–2 Anträge pro Jahr, zus. ca. 40 Anerkennungsverfahren an der KSH München
Berlin	keine Anerkennung vorgesehen	62 (2016) 2 volle Gleichwertigkeit	64 (2016) keine Angaben
Bremen	keine Anerkennung vorgesehen	58 (2016) 3 volle Gleichwertigkeit	11 (2016, inkl. Soziale Arbeit)
Hamburg	keine öffentlich zugänglichen Informationen		
Hessen	keine Angaben	142 (2019)	keine Angaben

Quellen: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2020, Statistisches Landesamt Bayern 2019, Schimkat 2018, Böhme & Heibült 2017, Hessisches Statistisches Landesamt 2020

## 2.2 Studien zu Fachkräften mit Migrationshintergrund und im Ausland erworbenen Qualifikationen in Deutschland

Die Studienlage zu „Fachkräften mit Migrationshintergrund“ in Kindertageseinrichtungen ist übersichtlich (siehe auch Gereke, Akbaş, Leiprecht & Brokmann-Nooren 2014). Die wenigen Studien werden im Folgenden chronologisch aufgelistet und die Ergebnisse zugeordnet zum jeweiligen Themenbereich dargestellt, je nachdem, ob sie Personen mit Migrationshintergrund betreffen, die in Deutschland sozialisiert wurden, oder solche, die über ausländische Bildungszertifikate verfügen.

Die **Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen**, unter anderem auch von frühpädagogischen Qualifikationen, wurde 2007 durch die Studie „Brain Waste“ von Englmann & Müller (2007) untersucht. Die Studie wurde jedoch noch vor der Verabschiedung des „Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ im Jahr 2012 erstellt, sodass mittlerweile eine andere Rechtslage vorliegt. Seit 2012 haben Personen aus dem Ausland einen Rechtsanspruch auf Prüfung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Berufsabschlüssen. Zentraler Unterschied zur vorherigen Rechtslage ist, dass die Staatsangehörigkeit (deutsch oder EU) keine Rolle mehr spielt, sondern der Inhalt und die Qualität der Berufsqualifikationen ausschlaggebend sind (vgl. IQ-Netzwerk Niedersachsen 2021<sup>2</sup>).

An die Studie von Englmann & Müller (2007) schloss das Forschungsprojekt **„Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe“** teilweise an, welches zwischen 2011 und 2014 im Rahmen der Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, gefördert vom BMBF, durchgeführt wurde. Das explorative Projekt gliederte sich in zwei Teile: Teil A untersuchte die Lebenslage zugewanderter pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf die Berufsanerkennung und den Zugang zum Arbeitsfeld Kita. Teil B nahm dagegen die berufliche Situation von Migrantinnen und Migranten in den Blick, die eine Ausbildung an einer (Berufs-)Fachschule in Deutschland absolvieren beziehungsweise bereits erfolgreich abgeschlossen haben und in einer Kindertagesstätte angestellt sind (Gereke, Akbaş, Leiprecht & Brokmann-Nooren 2014, Seite 5).

Auch die Situationsanalyse des IQ-Netzwerks („Integration durch Qualifizierung“ ein Projekt des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter Verwendung von ESF-Mitteln), erarbeitet von einer Redaktionsgruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IQ-Netzwerks aus unterschiedlichen Bundesländern zum Thema **„Arbeiten als Erzieher/-in in Deutschland – Anerkennung ausländischer Qualifikationen als Antwort auf den Fachkräftemangel“**, nimmt die Anerkennungspraxis in den Bundesländern in den Blick (IQ-Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ 2014). Hier werden insbesondere Handlungsempfehlungen zur Vereinfachung der Verfahren erarbeitet.

Kirsten Fuchs-Rechlin und Eva Strunz (2014) haben auf der Basis einer Sonderauswertung des Mikrozensus im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) die berufliche und familiäre Situation von Fachkräften, dabei auch Fachkräfte mit Migrationshintergrund, in der Kindertagesbetreuung in den Blick genommen. Die Studie **„Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen“** geht vor allem auf den Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund und deren Beschäftigungsverhältnisse ein.

2 <https://www.migrationsportal.de/glossar/b/berufsqualifikationsfeststellungsgesetz-bqfg.html>

Eine weitere Studie von Stefan Faas und Steffen Geiger (2017) nimmt die „**Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Abschlüsse in der Frühpädagogik**“ im Auftrag der Robert Bosch Stiftung unter die Lupe. Die Potenzial- und Bedarfsanalyse zeigt, inwiefern Fachkräfte mit im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen für deutsche Kindertageseinrichtungen ein Fachkräftepotenzial darstellen.

Zuletzt ist die Evaluation der Anpassungsmaßnahme BEFAS (Bildung und Erziehung im Kindesalter für Personen mit ausländischen, pädagogischen Studienabschlüssen) „**Fachkräfte mit ausländischen Studienabschlüssen für Kindertageseinrichtungen**“ zu erwähnen, die erstmals Auskunft gibt über die Struktur und den Erfolg einer hochschulischen Anpassungsmaßnahme zur Kindheitspädagogin / zum Kindheitspädagogen (Friederich & Schneider 2020).

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) hat im Auftrag der IQ (Integration durch Qualifizierung) Fachstelle Beratung und Qualifizierung (2021) eine Expertise erarbeitet, welche die „**Landesrechtlichen Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Kindheitspädagog\*innen und Erzieher\*innen**“ zusammenstellt. Die Expertise beschreibt die Anerkennungsverfahren für alle Bundesländer und bietet somit einen guten Überblick über die Anerkennungspraxis in Deutschland für das Feld Kindertageseinrichtungen. Diese Informationen werden als Ergänzung für die Darstellung der Ergebnisse der explorativen Studie, die in Kapitel 3 abgebildet wird, genutzt und sind für die untersuchten Bundesländer in Anhang 1 enthalten.

Weiterhin analysiert ein **aktueller Kurzbericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung** (Brücker, Glitz, Lerche & Romiti (2021)) die Auswirkungen ausländischer Berufsabschlüsse auf den Arbeitsmarkt. Auch wenn diese Untersuchung nicht spezifisch auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen bezogen ist, lassen sich hier interessante Hinweise auf die Auswirkungen der Anerkennung herauslesen, da reglementierte und unreglementierte Berufe unterschieden und Hürden für die Anerkennung von Qualifikationen benannt werden.

Für die vorliegende Expertise wurde weiterhin eine kleine explorative Studie in sechs ausgewählten Bundesländern mit hohem Migrationsanteil durchgeführt (Kapitel 3). Hierzu wurden Fachschulleitungen oder Fachbereichsleitungen zum Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Bildungsgängen, zu deren Erfolgen und Schwierigkeiten sowie zu Anpassungsmaßnahmen und Gelingensbedingungen befragt.

### 2.2.1 Befunde zu Fachkräften mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind

Der Studienteil B der Studie „Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe“ konnte frühere Studien bestätigen, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind. Die Befragung von 54 Fachschulleitungen und 347 Leitungen von Kindertageseinrichtungen zeigte, dass insbesondere die **Berufseinmündung** Fachkräfte mit türkischem Migrationshintergrund beziehungsweise Fachkräfte, die dem muslimischen Glauben zugerechnet werden, vor Schwierigkeiten stellt und sie das Arbeitsfeld auch schneller wieder verlassen (Gereke et al. 2014, Seite 82). Darüber hinaus arbeiten die Fachkräfte mit Migrationshintergrund unter schlechteren Bedingungen: Sie haben häufiger befristete Verträge und bekleiden seltener eine Leitungsfunktion. Gleichzeitig drücken die Leitungen aber ihre hohe Wertschätzung für die Fachkräfte mit Migrationshintergrund aus: Diese werden als wichtige Bereicherung empfunden und haben für die Zusammenarbeit mit Eltern eine hohe Bedeutung. Allerdings gilt dies nur, wenn „gute [bis] sehr gute Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift“ vorliegt, zu 60 Prozent gaben die Leitungen sogar an, dass sie ein „weitgehend akzentfreies Deutsch“ wünschen (ebd., Seite 83). Insgesamt stellen die Autorinnen und Autoren der Studie fest, dass die Einrichtungsleitungen zu teilweise stereotypen Einschätzungen und Aussagen neigen, sodass hierin ein Grund für die geringe Repräsentanz der Fachkräfte mit Migrationshintergrund gesehen werden kann. Auch wenn zwei Drittel

aller befragten Leitungen keine Aussage zur Frage machten, was der Grund für die geringe Repräsentanz von Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kitas sein könnte, nannten ein Drittel der Befragten „Sprachdefizite“, „kulturelle Differenzen“, „traditionelleres Rollenverständnis der weiblichen Fachkräfte mit Migrationshintergrund“, „autoritärer Erziehungsstil osteuropäischer Erzieherinnen“ sowie die Problematik der (Nicht-)Passung bei kirchlichen Trägern (ebd., Seite 86 f.).

In den Interviews und Gruppendiskussionen fanden sich ähnliche Zuschreibungsmuster, teilweise auch bei Fachkräften mit Migrationshintergrund. In den Gruppendiskussionen, die im Rahmen der Studie mit Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund sowie Auszubildenden mit Migrationshintergrund geführt wurden, zeigte sich, dass entgegen der Aussage aus der quantitativen Befragung, in der nur 7,2 Prozent der Leitungskräfte davon ausgehen, dass das Fachpersonal mit Migrationshintergrund auf stereotype Bilder über ihre Herkunft im Team trifft, genau solche vorhanden sind (ebd.).

Die Befragung der Fachschulleitungen hat ergeben, dass für die meisten (Berufs-)Fachschulen ein **interkulturelles Profil** als wichtig erachtet wird, allerdings steht die konkrete Umsetzung insbesondere in der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit bislang vielfach aus (ebd., Seite 89). Die Autorinnen und Autoren kommen zu dem Schluss, dass es „eine migrationsgesellschaftliche Öffnung in den Organisationen und Einrichtungen für die Bereiche Personalpolitik/Personalentwicklung, Leitbild/Selbstverständnis, pädagogisches Konzept, Kooperation mit Eltern, Kooperation im Gemeinwesen und Evaluation“ geben sollte, um zukünftig allen Personen mit Migrationshintergrund (Fachkräften, Eltern, Kindern) das Gefühl zu geben, dass sie zur Einrichtung dazugehören. Aber auch in den (Berufs-)Fachschulen ist die „Etablierung einer Ausbildungs- und Fortbildungskultur, die diskriminierende Praktiken, Prozesse, Strukturen und Machtverhältnisse im Berufsfeld thematisiert und Wege zur Veränderung diskutiert und beschreitet“, aufzubauen (ebd., Seite 90).

Kirsten Fuchs-Rechlin und Eva Strunz (2014) untersuchen in der Studie „**Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen**“ vor allem den Kontext der Tätigkeit von Fach- und Ergänzungskräften in Kitas und nehmen dabei auch die Fachkräfte mit Migrationshintergrund in den Blick. Dabei stehen die Autorinnen zunächst vor der Herausforderung, zu definieren, was eine Person mit Migrationshintergrund ausmacht. Sie sprechen von Personen mit Migrationsstatus, um dann nach „mit Migrationserfahrung“ und „mit Migrationshintergrund“ zu unterscheiden. Somit sind Personen mit Migrationserfahrung solche, „die nicht in Deutschland geboren wurden (also zugewandert sind) und entweder keine deutsche Staatsangehörigkeit haben oder die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung oder den Spätaussiedlerstatus erhalten haben. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören Personen, die in Deutschland geboren wurden (also nicht selbst zugewandert sind), jedoch keine deutsche Staatsangehörigkeit beziehungsweise diese nicht qua Geburt, sondern durch Einbürgerung haben oder das Kind mindestens eines zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteils sind“ (Fuchs-Rechlin & Strunz 2014, Seite 45, Fußnote 11). Die Autorinnen weisen darauf hin, dass damit die Fachkräfte mit Migrationsstatus einer anderen Definition unterliegen als Kinder mit Migrationshintergrund, die in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik als solche kategorisiert werden, „wenn das Kind mindestens ein Elternteil mit ausländischer Herkunft hat“ (ebd., Seite 45, Fußnote 11). Auch in dieser Studie wird darauf hingewiesen, dass die Fach- und Ergänzungskräfte mit Migrationsstatus in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind. Auffallend ist, dass nur zwei Prozent (Daten aus dem Mikrozensus 2012) der Fachkräfte mit Migrationsstatus in Kindertageseinrichtungen solche mit Migrationshintergrund sind, aber acht Prozent mit Migrationserfahrung. Dies kann bedeuten, dass viele Personen mit ausländischen Qualifikationen in Kindertageseinrichtungen als Fach- oder Ergänzungskräfte beschäftigt sind, aber nicht solche, die in Deutschland aufgewachsen sind. Zudem zeigt sich erwartungsgemäß ein höherer Anteil an Fach- und Ergänzungskräften mit Migrationshintergrund in

Westdeutschland. Auffallend sind weiterhin die Beschäftigungsbedingungen: So sind Fach- und Ergänzungskräfte mit Migrationshintergrund häufiger befristet beschäftigt (ebd.).

Auch wenn die Daten aus der Studie von Fuchs-Rechlin und Strunz (2014) nicht mehr aktuell sind und das Fachkräftebarometer Frühe Bildung mittlerweile einen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen von 13 Prozent aufweist (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, Seite 106), verweist die Unterscheidung zwischen eigener Migrationserfahrung und Migrationshintergrund auf Potenzial bei der Gewinnung von in Deutschland aufgewachsenen Personen mit Migrationshintergrund. Auch die Autorinnen vermuten, dass die Ausbildungen für diese Personengruppen nicht attraktiv zu sein scheinen.

Angesichts dieser wenigen Studien wird deutlich, dass die Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind, bislang in der Forschung wenig Beachtung gefunden haben.

### 2.2.2 Befunde zu Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen

Die Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen, unter anderem auch von frühpädagogischen Qualifikationen, wurde 2007 durch die Studie „**Brain Waste**“ von Englmann und Müller (2007) untersucht. In dieser wurde von Anerkennungsanträgen zur Erzieherin und zum Erzieher oder zur Sozialassistentin / zum Sozialassistenten in sehr geringem Umfang berichtet (10 bis 15 für Hamburg im Jahr 2007, fünf für Rheinland-Pfalz pro Jahr im Jahr 2000). Die Studie weist zudem darauf hin, dass die Qualifikationen in den Ländern auf das jeweilige Bildungssystem zugeschnitten sind. Dies führt dazu, dass die Qualifikationen für verschiedene Bildungsbereiche nicht deckungsgleich sind. So werden in vielen (europäischen) Ländern Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen gemeinsam mit Primarpädagoginnen und Primarpädagogen mit schulischem Schwerpunkt an Hochschulen ausgebildet und verfügen über einen Bachelorabschluss,

während die Qualifikation zur Erzieherin und zum Erzieher in Deutschland eine Berufsausbildung ist, die sozialpädagogisch und mit einem erweiterten Altersspektrum angelegt ist (Englmann & Müller 2007, Seite 61). „Da deutsche Anerkennungsstellen nur ungern ausländische Erzieher/innen anerkennen, denen die große Breite der deutschen Erzieherausbildung fehlt, liegt ein spezifisches Anerkennungs Hindernis vor“ (ebd. Seite 61). Englmann und Müller (2007) fordern vor diesem Hintergrund mehr „Flexibilität und die Wertschätzung von niveaувollen Ausbildungen mit einer großen Ausbildungstiefe“ (ebd.).

Der Teil A der Studie „**Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe**“ (Gereke et al. 2014) nimmt ebenfalls Anerkennungsverfahren in den Blick, diesmal mit Schwerpunkt auf Kindertageseinrichtungen. Die Studie beinhaltet eine umfassende Dokumentenanalyse sowie eine Befragung von zugewanderten Personen mit und ohne Anerkennungsverfahren und eine Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Anerkennungsberatungsstellen. Es zeigt sich, wie bereits bei Englmann und Müller (2007), dass die Bundesländer in ihren Anerkennungsverfahren unterschiedlich vorgehen und es verschiedene behördliche Zuständigkeiten abhängig von den Qualifikationen gibt. Dieser Befund steht im Kontrast zu einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz und der Länder, die im Nationalen Aktionsplan Integration (2011) die Entwicklung von länder einheitlichen Richtlinien für die Anerkennung ausländischer Erzieherausbildungen vereinbart haben (vgl. Gereke et al. 2014). Die Autorinnen und Autoren stellen weiterhin fest, dass „ob, unter welchen Bedingungen und auf welchem Niveau Zugewanderten die Anerkennung und der Zugang zum Berufsfeld ‚Kita‘ gelingt, [...] weniger von ihren mitgebrachten pädagogischen Qualifikationen als vielmehr von den Verfahrensvoraussetzungen in den einzelnen Bundesländern wie auch von der Umsetzungspraxis und Haltung der Zuständigen in den Anerkennungsstellen ab[hängt]“ (ebd., Seite 52). Damit liegt keine Verfahrensgerechtigkeit vor, und es wird vermutet, dass das Fachkräftepotenzial nicht ausgeschöpft werden kann, wenn die Anerkennung durch restriktive Auslegung der

Gesetze zu einer Einstufung auf Assistenzniveau führt. Als Beispiele werden die Berufe angeführt, für die ein Anerkennungsverfahren existiert: So hatte zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Studie ein Bundesland lediglich ein Anerkennungsverfahren zur Qualifikation der Erzieherin / des Erziehers, sieben weitere Bundesländer zusätzlich Verfahren zur „Kinderpfleger/-in“ beziehungsweise „Sozialassistent/-in“, acht Bundesländer boten darüber hinaus auch eine Anerkennung der Qualifikation „Kindheitspädagog\*in“ an (Gereke et al. 2014, Seite 53). Die Autorinnen und Autoren konstatieren, dass diese Vielfalt sowie die unterschiedlichen Zuständigkeiten und Anlaufpunkte für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Kita-Bereich dazu führt, dass „viele Befragte einige Anläufe und mehrere Monate oder auch Jahre benötigten, um die für sie richtige Stelle zu finden“ (ebd., Seite 54).

Neben der Heterogenität bei den Anerkennungsverfahren wurde in der Studie auch deutlich, dass es große Unterschiede bei den Anpassungsmaßnahmen im Fall einer Teilanerkennung gibt. So konnten kaum Konzepte zu Eingangsprüfungen und in manchen Fällen keine Anpassungsmaßnahmen gefunden werden. Zudem unterscheiden sich die Anpassungsmaßnahmen in Umfang, Struktur, Fachinhalten sowie Zugangs- und Prüfungsvoraussetzungen deutlich voneinander. Die Autorinnen und Autoren berichten von einem Verständnis von Anpassungsmaßnahmen als „mehrmonatiger modularisierter Lehrgang je nach den individuellen Voraussetzungen der Antragsteller/-in“ oder „mehrmonatiger Lehrgang mit festem Curriculum“ über „mehrmonatiges (unbegleitetes) Kita-Praktikum“ oder „einjähriges Berufspraktikum wie Regelschüler/-innen“ bis hin zur „vollständigen Externen-Prüfung“ beziehungsweise „(ggf. verkürzten) (Berufs-)Fachschul-Ausbildung“ (ebd., Seite 54). Damit wird deutlich, dass abhängig vom Bundesland die Personen mit Migrationshintergrund und im Ausland erworbenen Qualifikationen ganz unterschiedliche Chancen haben, eine Anerkennung als Fachkraft für Kindertageseinrichtungen zu erwerben (ganz gleich, welches Qualifikationsniveau).

Auch das bundesweite Potenzial für Anerkennungen als pädagogische Fachkraft wurde im Rahmen der Studie eingeschätzt. Gereke et al. (2014) vermuten 2.250 bis 2.500 Anerkennungsanträge, von denen 44 Prozent der Anträge abgelehnt, 12 Prozent anerkannt und 39 Prozent teilanerkannt wurden und weitere fünf Prozent noch in Bearbeitung sind (ebd., Seite 58).

Die Situationsanalyse des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (2014) **„Arbeiten als Erzieher/-in in Deutschland – Anerkennung ausländischer Qualifikationen als Antwort auf den Fachkräftemangel“** ist keine wissenschaftliche Studie, sondern vielmehr eine Analyse auf der Basis der gesetzlichen Grundlagen und der Erfahrungen, die im Rahmen der Anerkennungsberatungsstellen des IQ-Netzwerks gemacht wurden. Der Bericht nimmt eine bundesweite Perspektive ein, obwohl die Praxis in den Bundesländern sehr differiert und ist untergliedert in eine Situationsanalyse, in der jeweils die aktuelle Lage zu einem spezifischen Aspekt dargestellt wird und den daraus abgeleiteten Entwicklungszielen. Im Anschluss daran werden Handlungsanforderungen formuliert, die sich auf Beratungen im Vorfeld und die Durchführung des Anerkennungsverfahrens beziehen, dann auf Hemmnisse bei der Gleichwertigkeitsprüfung und infolge der Bescheidung verweisen und zuletzt Handlungsoptionen bei weiteren Aspekten benennen. Die Befunde der Situationsanalyse decken sich weitgehend mit denen aus der Studie von Gereke et al. (2014), in der Intransparenz in Bezug auf die behördlichen Zuständigkeiten moniert wird, die Zuordnung zu einem Referenzberuf variiert (zum Beispiel zum Beruf der Erzieherin oder des Erziehers statt der Kindheitspädagogin oder des Kindheitspädagogen bei akademischen Qualifikationen) und Unterschiede im Verfahren bei der Prüfung der Gleichwertigkeit des im Ausland erworbenen Abschlusses festgestellt werden. Insbesondere sind „wesentliche Unterschiede“ nach den Erfahrungen des Netzwerks bei akademischen ausländischen Abschlüssen zu erwarten. Zudem werden unterschiedliche Anforderungen im Hinblick auf das Deutschniveau in den Bundesländern konstatiert, die nach Ansicht der Autorinnen und Autoren der Situationsanalyse zu hoch angesetzt sind (Netzwerk Integration durch Qualifizierung 2014, Seite 12).

Auch das **breite Berufsbild** wird ähnlich wie in der Studie von Englmann und Müller (2007) als Hemmnis für die Anerkennung ausländischer Qualifizierungen benannt, da im Ausland häufig eine Spezialisierung auf den frühkindlichen Bereich erfolgt und aus diesem Grund keine volle Anerkennung ausgesprochen wird. Weiterhin kritisieren die Autorinnen und Autoren die nicht ausreichende Begründung der fehlenden Bestandteile der ausländischen Qualifikation, die nicht vorhandene Wahlmöglichkeit zwischen Eignungsprüfung und Anpassungslehrgang sowie die Struktur, Inhalte und den Umfang der Anpassungsmaßnahmen (Netzwerk Integration durch Qualifizierung 2014, Seite 13 ff.). Damit werden in der Situationsanalyse Punkte angesprochen, die ebenfalls in den beiden oben genannten Studien datenbasiert belegt worden sind und bestätigen diese aus der Perspektive der Praxis der Anerkennungsberatung. Insgesamt werden 13 Handlungsoptionen vorgeschlagen, die zur Weiterentwicklung der Anerkennungspraxis für Referenzberufe im Bereich Frühe Bildung beitragen könnten.

Die **Bedarfs- und Potenzialanalyse** von Faas und Geiger (2017) bezieht sich ausschließlich auf das Bundesland Baden-Württemberg und geht davon aus, dass auch hier ein höheres Anerkennungspotenzial für Fachkräfte mit ausländischen Qualifikationen besteht. Die Analyse zeigt, dass die Zahl der Anerkennungsverfahren von Jahr zu Jahr steigt und im Jahr 2016 942 eingereichte Anerkennungsanträge vorlagen. Dabei wurden 332 Anträgen die volle Gleichwertigkeit bescheinigt (zur zur Erzieherin und zum Erzieher und zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger), jedoch gab es auch 344 Teilanerkennungen, die durch Angleichungsmaßnahmen die volle Anerkennung erreichen konnten (ebd., Seite 32). Die Potenzialanalyse zeigt, dass durch Anerkennungsverfahren und Ausgleichsmaßnahmen eine relevante Anzahl an Fachkräften für Kindertageseinrichtungen gewonnen werden können. Faas und Geiger (2017) weisen aber auch darauf hin, dass es sowohl einen Einarbeitungs- als auch Weiterbildungsbedarf bei den Fachkräften mit ausländischen Qualifikationen gibt, um eine gute Qualität und Passung in den Einrichtungen zu erzielen. Die Forderung nach einer Begleitung der Einmündung in die Kita

ist jedoch auch der Praxis in Baden-Württemberg geschuldet, da dort die Ausgleichsmaßnahme in einem max. 18-monatigen Praktikum besteht, das durch ein Arbeitszeugnis und einen Fachbericht komplettiert wird. Eine Unterstützung der Person mit ausländischen Qualifikationen ist dabei nicht vorgesehen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Anerkennung bislang ausschließlich auf der Basis von Dokumenten erfolgt – diese Vorgehensweise könnte durch ein **Kompetenzfeststellungsverfahren** ergänzt werden, so wie es der Europäische Qualifikationsrahmen vorsieht. Faas und Geiger (2017) setzen die Anzahl der Anerkennungsanträge in Relation zu der Gruppe von Praktikantinnen und Praktikanten, PIA-Auszubildenden und Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen und stellen vor diesem Hintergrund fest, dass die Personen mit ausländischen Qualifikationen eine relevante Gruppe darstellen (ebd., Seite 70 f.).

Der **IAB-Kurzbericht** (Brücker, Glitz, Lerche & Romiti 2021) legt auf der Basis einer Studie von Brücker et al. (2020) die **Wirkung der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse auf den Arbeitsmarkt** dar. Die Untersuchung zeigt zunächst auf, dass die Zahl der versicherungspflichtig Beschäftigten mit ausländischen Qualifikationen zwischen 2009 und 2019 von 1,8 auf 4,3 Millionen Personen gestiegen ist. Somit ist auch das Potenzial der Anerkennung ausländischer Qualifikationen gestiegen, zusätzlich unterstützt durch das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG), welches mehr Menschen das Recht auf Anerkennung ihrer Qualifikationen einräumt (jetzt sowohl EU als auch Drittstaaten). Der Kurzbericht macht auf Basis von Zahlen des BMBF deutlich, dass zwischen 2012 und 2018 46.000 Anträge nach landesrechtlichen Regelungen gestellt wurden, hinzu kommen 93.000 akademische Qualifikationen, die bei der Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen anerkannt wurden (ebd., Seite 2). Personen mit ausländischen Qualifikationen, welche für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen berechtigen, können einer der beiden Gruppen zugeordnet werden (Erzieherinnen und Erzieher oder Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen).

Der Bericht macht deutlich, dass eine Anerkennung von Qualifikationen aus dem Ausland (unabhängig vom Tätigkeitsbereich) zu einem Beschäftigungsanstieg führt: Tatsächlich stieg innerhalb von zwölf Monaten nach der Anerkennung die Beschäftigungswahrscheinlichkeit von Migrantinnen und Migranten um 17 Prozent und erhöht sich nach drei Jahren auf 25 Prozent (ebd., Seite 5). Gerade in reglementierten Berufen scheint die Anerkennung zu zunehmender Beschäftigung zu führen, denn dort zeigt sich zwölf Monate nach der Anerkennung eine zehn Prozent höhere Beschäftigungsquote gegenüber den Fachkräften mit ausländischen Qualifikationen ohne Anerkennung. Drei Jahre später liegt die Differenz sogar bei 17 Prozent (ebd., Seite 6 f.). Somit scheint sich die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen positiv auf das Fachkräfteangebot auszuwirken.

Und auch die Verdienste der Personen mit einer Anerkennung steigen: Lag das Einkommen der Personen mit einer Anerkennung zwölf Monate später rund acht Prozent höher als zuvor, so belief sich der Unterschied nach drei Jahren auf 20 Prozent und verbleibt durchschnittlich auf 16 Prozent. Tatsächlich erzielen die Migrantinnen und Migranten nach sieben Jahren das gleiche Verdienstniveau wie Einheimische mit gleicher Qualifikation und im weiteren Verlauf sogar höhere Verdienste (nicht statistisch signifikant). Dies gelingt Migrantinnen und Migranten ohne Anerkennungsverfahren nicht, auch wenn sie die Verdienstlücke verringern können. Die Autorinnen und Autoren vermuten, dass dies ein Indiz dafür ist, dass eine höhere Produktivität von Personen mit anerkannten ausländischen Qualifikationen vorliegt. Man könne daher nicht von einem Qualitätsverlust bei der Anerkennung von ausländischen Qualifikationen ausgehen. Allerdings beruhen die Daten auf Durchschnittswerten, die keine Aussage für einzelne Beschäftigtengruppen zulassen (ebd., Seite 9).

Vor diesem Hintergrund ist es bedauerlich, dass in der beschriebenen Stichprobe nur 36 Prozent der befragten Personen, die über eine ausländische Qualifikation verfügen, einen Antrag auf Anerkennung stellen, allerdings stellen ihn Personen mit einem ausländischen Studienabschluss häufiger (42 Prozent) (ebd., Seite 10). Die Autorinnen und Autoren machen deutlich, dass die Gründe für den Verzicht eines Anerkennungsverfahrens vielschichtig sind: So sind zwischen 43 Prozent (berufliche Qualifikation) und 37 Prozent (akademische Qualifikation) der Meinung, dass die Anerkennung für sie nicht wichtig ist. Sieben Prozent der Befragten geben an, nicht zu wissen, wie ein Anerkennungsverfahren funktioniert, und sechs Prozent scheuen den hohen Aufwand. Weitere drei Prozent geben die hohen Kosten als Grund an und vier Prozent, dass ihnen wichtige Dokumente fehlen (ebd.). Die Autorinnen und Autoren vermuten, dass mit besserer Informiertheit und Unterstützung bei der Durchführung der Anerkennung mehr Personen für diesen Prozess gewonnen werden und damit gesamtwirtschaftliche Vorteile verbunden sein könnten.

Neben den **Studien zu Anerkennungsverfahren** und deren Potenziale gibt es kaum Studien oder Evaluationen zu Ausgleichsmaßnahmen. Eine Ausnahme stellt die Evaluation von Friederich (2020) dar, die das Projekt „Bildung und Erziehung im Kindesalter für Personen mit ausländischen, pädagogischen Studienabschlüssen“ (BEFAS) wissenschaftlich begleitet hat. Diese Maßnahme, die sich an Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen richtet, ist in einen berufsbegleitenden Studiengang Kindheitspädagogik eingebettet. Die Personen mit ausländischen Qualifikationen durchlaufen ein Anerkennungsverfahren entweder durch das Zentrum Bayern Familie und Soziales (offizielle Anerkennungsstelle für Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in Bayern) oder an der Katholischen Stiftungshochschule München. Darin werden die wesentlichen Unterschiede zum kindheitspädagogischen Studiengang festgestellt und im Anschluss ein individueller Studienplan als Ausgleichsmaßnahme erstellt. Die volle Anerkennung erhalten

die Personen mit ausländischen Qualifikationen nach erfolgreichem Absolvieren der festgelegten Module und damit formal die Gleichstellung zur Kindheitspädagogin und zum Kindheitspädagogen. Die Evaluation macht deutlich, dass dieses Angebot von den Personen mit ausländischen Qualifikationen sehr geschätzt wird, es kaum Abbrecherinnen und Abbrecher gibt und durch das Projekt ca. 120 Personen eine volle Gleichwertigkeit erreichen konnten. Zudem gaben die Absolventinnen und Absolventen an, sich sowohl in ihrer beruflichen Position als auch finanziell im Anschluss an die Maßnahme verbessert zu haben (Friederich 2020).

### 2.2.3 Fazit

Insgesamt zeigen die dargestellten Studien, Evaluationen und Berichte erheblichen Forschungsbedarf zu Fachkräften mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. Unklar ist bislang völlig, wie viele in Deutschland aufgewachsene Personen mit Migrationshintergrund in sozialpädagogische Ausbildungen und Studiengänge einmünden und anschließend in Kindertageseinrichtungen tätig werden. Die vorliegenden Befunde lassen vermuten, dass dieser Anteil im Vergleich zu den Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen sehr gering ist (siehe die Studie von Fuchs-Rechlin & Strunz 2014). Eine neuere Analyse auf der Basis des Mikrozensus könnte hier Aufschluss bieten. Über Gründe, warum diese Personengruppe so wenig in Kindertageseinrichtungen repräsentiert ist, kann keine Aussage getroffen werden.

Die Betrachtung der Befunde zu Anerkennungsverfahren und Ausgleichsmaßnahmen haben weiterhin deutliche Defizite in der Anerkennungspraxis und den Maßnahmen zum Erwerb einer vollen Anerkennung gezeigt. Eine bundeslandübergreifende abgestimmte Vorgehensweise wäre hier wünschenswert (auch, um Doppelerkennungen zu vermeiden) und könnte die Zahl der Anerkennungen weiter erhöhen.

# 3

## Ergebnisse der explorativen Studie mit Fachschul- oder Fachbereichsleitungen zum Thema Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Aufgrund der ungenügenden Datenlage zu Potenzialen und der Gewinnung von Personen mit Migrationshintergrund für eine Ausbildung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen wurde eine explorative Studie mit sechs ausgewählten (Berufs-)Fachschulen konzipiert. Dabei sollten zentrale Fragen aus der Ausschreibung geklärt werden:

- Wie hoch ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in den unterschiedlichen Ausbildungsgängen?
- Wie hat sich dieser Anteil in den letzten zehn Jahren verändert und welche Ursachen könnten dafür verantwortlich sein?
- Welche Gelingensbedingungen können dazu beitragen, mehr Menschen mit Migrationshintergrund für diesen Bereich zu gewinnen und welche Ansätze gibt es?

Da diese Informationen in der Regel nicht in der Schulstatistik enthalten beziehungsweise nur wenige wissenschaftliche Studien vorhanden sind, mussten andere Wege gefunden werden, um Anhaltspunkte über den aktuellen Stand, die Veränderungen in den letzten Jahren, aber auch Gelingensbedingungen für die Gewinnung von Personen mit Migrationshintergrund für eine sozialpädagogische Ausbildung zu erhalten.

Hierzu wurde eine explorative qualitative Befragung an ausgewählten (Berufs-)Fachschulen in denjenigen Bundesländern durchgeführt, welche einen hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund aufweisen. Auf der Basis der Daten des Statistischen Bundesamts wurden hierfür Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg und das südliche Hessen gezielt ausgewählt, die alle einen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund über 33 Prozent (zum Teil nur in einzelnen Landesteilen) aufweisen (Statistisches Bundesamt 2020, Seite 24).

Die explorative Studie ist eine qualitative Interviewstudie, die begleitend einen Fragebogen für die Erfassung von zentralen Daten nutzt, wie zum Beispiel zur Definition des Migrationshintergrundes und Schülerzahlen in den verschiedenen Ausbildungsgängen (Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013). Die Verschränkung der auf diese Weise gewonnenen Daten verspricht, Informationen über die oben genannten Fragen zu liefern. Insgesamt konnten fünf Fragebögen und sechs Interviews in die Auswertung einbezogen werden. Die Fragebögen wurden deskriptiv ausgewertet und prozentuale Verteilungen berechnet.

Die qualitativen Interviews wurden zunächst deduktiv codiert, dann um induktive Codes ergänzt und im Anschluss inhaltlich-strukturierend ausgewertet (Kuckartz 2018).

### 3 Ergebnisse der Studie mit Schulleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Zur Einordnung der Ergebnisse aus der explorativen Studie und insbesondere des Fragebogens wurden in einem weiteren Schritt die Landesämter für Statistik der ausgewählten Bundesländer kontaktiert, um Informationen über die

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund an Fachschulen (beziehungsweise Fachakademien in Bayern) und Berufsfachschulen des Landes zu erhalten. Die folgende Tabelle gibt hierüber Auskunft:

Tabelle 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen in den befragten Bundesländern

	Gesamtzahl Schülerinnen/Schüler	Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund	
		Anzahl	%
Baden-Württemberg* (Staatsangehörigkeit)	12.822	1.785	13,9
Bayern* (Staatsangehörigkeit)	13.545	1297	9,6
Berlin (Staatsangehörigkeit)	13.339	1.944	14,6
Berlin (nichtdeutsche Herkunftssprache)	13.339	3.141	23,5
Bremen (Staatsangehörigkeit)	916	125	13,6
Hamburg (nichtdeutsche Familiensprache)	5810	1.228	21,1
Hamburg (Staatsangehörigkeit)	5810	808	13,9
Hessen (Staatsangehörigkeit)**	12.260	1.373	11,2*

Quelle: Auskünfte der Landesämter für Statistik

\* Schuljahr 2019/20

\*\* 1. und 2. Staatsangehörigkeit nicht deutsch

Es zeigt sich, dass es in einigen Bundesländern deutlich höhere Anteile von Personen mit Migrationshintergrund in den Ausbildungsgängen zur Erzieherin und zum Erzieher und zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger oder zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten gibt, insbesondere wenn das Kriterium „Muttersprache“ als Merkmal für den Migrationshintergrund herangezogen wird. Während der Anteil in Baden-Württemberg, Berlin und Hamburg (Kriterium Staatsangehörigkeit) dem Bundesdurchschnitt entspricht, liegt Bayern deutlich niedriger. Es zeigt sich jedoch auch, dass das Kriterium Staatsangehörigkeit möglicherweise zu wenige Personen mit Migrationshintergrund erfasst, da es viele Menschen gibt, die bereits die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber dennoch einen Migrationshintergrund aufweisen. Das Kriterium Familien- oder Muttersprache ist

hier auch nicht ganz treffend, da auch Inländerinnen und Inländer mit einer anderen Muttersprache als Deutsch aufwachsen können, bietet jedoch vermutlich eher einen Anhaltspunkt für die reale Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund. Hier zeigt sich ein Anteil von über 20 Prozent in Berlin und Hamburg, was annähernd dem Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung entspricht.

Auch die Bedingungen, denen Personen mit ausländischen Qualifikationen in den Bundesländern für ihre Anerkennung unterliegen, sind relevant für die Einschätzung, inwiefern die Personengruppe mit ausländischen Qualifikationen ein Potenzial für Fachkräfte im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen darstellen. Die Tabelle in Anhang 1 listet ausgewählte Merkmale auf und kann zur Orientierung dienen.

### 3.1 Ergebnisse aus dem Fragebogen

Im Rahmen der explorativen Studie wurde begleitend ein Fragebogen an die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner verschickt, der zum Ziel hatte, Ausbildungszahlen, Merkmale der Schülerinnen und Schüler und das Angebot an der jeweiligen Fachschule zu erheben, da nicht davon auszugehen war, dass die Interviewten diese Daten zur Hand haben (Fragebogen im Anhang 2). Von sechs versandten Fragebögen wurden fünf beantwortet, allerdings nicht immer vollständig. Eine zentrale Erkenntnis, die durch den Fragebogen deutlich wurde, ist, dass die (Berufs-)Fachschulen den Migrationshintergrund nicht gemäß der Definition des Statistischen Bundesamts erfassen beziehungsweise gar nicht erfassen, sondern andere Kriterien heranziehen, um Aufschluss über relevante Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Daher werden in der folgenden Tabelle zunächst im Überblick die Erfassung des Migrationshintergrunds, das geforderte Sprachniveau, das Angebot der Externenprüfung und eines Anpassungslehrgangs sowie Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Überblick dargestellt.

Die Übersicht zeigt, dass die Fachschulen unterschiedlich in der Erhebung von Schülerdaten in Bezug auf den Migrationshintergrund vorgehen und verschiedene Anforderungen an das Sprachniveau ihrer Schülerinnen und Schüler stellen. Darüber hinaus wird deutlich, dass es nicht an jeder Fachschule Anpassungslehrgänge oder Externenprüfungen gibt und die Schulen ganz unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen bereithalten.

Darüber hinaus haben einzelne Bundesländer detailliertere Daten zur Verfügung gestellt, die darüber Auskunft geben, wie sich die Schülerschaft zusammensetzt. Die Daten aus den dargestellten Abbildungen beziehen sich auf das aktuelle Schuljahr 2020/21. Die befragte Fachschule in **Berlin** bietet ausschließlich Ausbildungsgänge zur zur Erzieherin und zum Erzieher an und verfügt nach eigener Aussage über eine besondere Kompetenz im Bereich Wertschätzung für Vielfalt (aus dem Interview). Die Schülerschaft an dieser Fachschule setzt sich wie folgt zusammen:

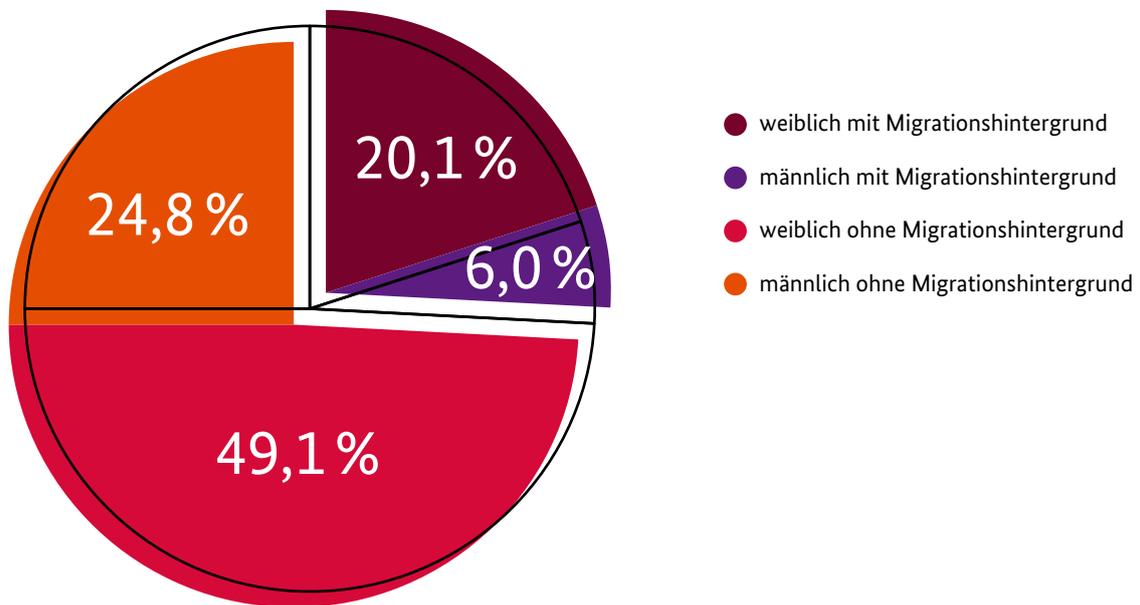
Tabelle 4: Übersicht über ausgewählte Ergebnisse aus dem Fragebogen

	Erfassung Migrationshintergrund	Sprachniveau	Externenprüfung	Anpassungslehrgang	Unterstützungsmaßnahmen
Bayern	Nein	B2	Ja	Nein	Nein
Berlin	Ja (Staatsangehörigkeit und Geburtsort)	B2	Nein	Ja (aktuell 15 Teilnehmende)	Ja (Sprachcoaching)
Bremen	Nein	B2	Nein	Nein	Ja (Ausbildungsbegleitende Hilfen für alle Schülerinnen und Schüler)
Hamburg	Ja (Staatsangehörigkeit und Geburtsort)	B2 (für Migrantenausbildungsgänge) bzw. C1 (für Regelausbildungsgänge)	Ja (nur für Personen mit beruflicher Teilerkennung)	Ja (aktuell 36 Teilnehmende)	Ja (Sprachkurs 1x pro Woche)
Hessen	Ja (Geburtsort nicht in Deutschland)	C1	Nein (grundsätzlich möglich)	Nein	Ja (DaZ)

Quelle: eigene Befragung

### 3 Ergebnisse der Studie mit Schulleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Abbildung 1: Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit in Berlin

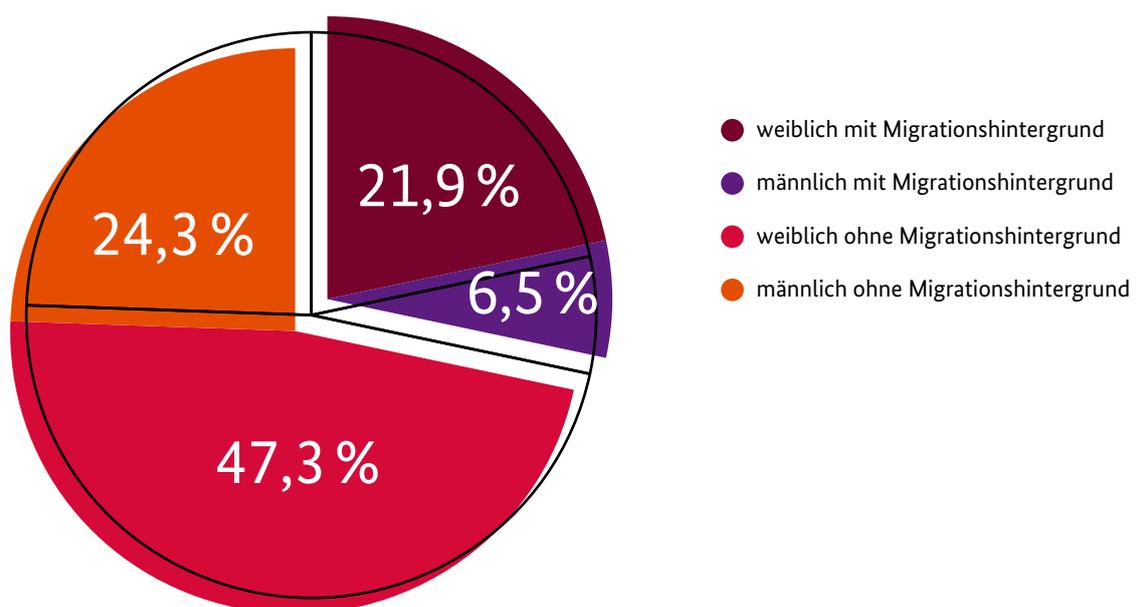


Quelle: eigene Befragung, N=880

Hier zeigt sich, dass rund ein Viertel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund nach dem Kriterium Staatsangehörigkeit besitzt. Ein Vergleich zwischen dem Merkmal Staatszu-

gehörigkeit und Geburtsort ergibt in Berlin nur geringe Unterschiede, was die folgende Abbildung illustriert.

Abbildung 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht und Geburtsort in Berlin



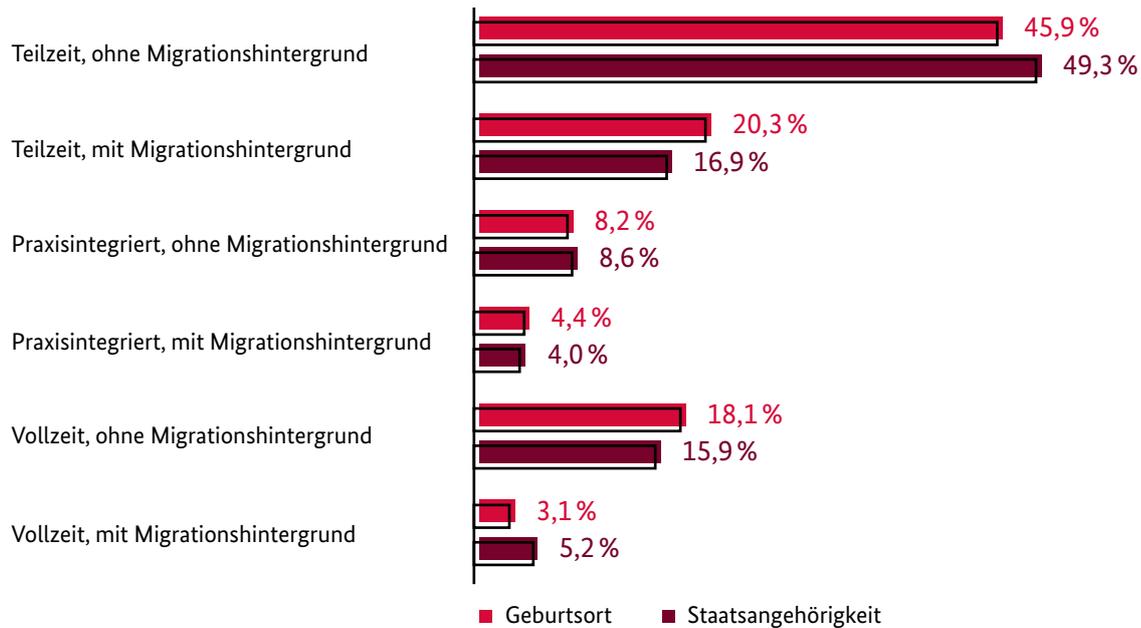
Quelle: eigene Befragung, N=880

### 3 Ergebnisse der Studie mit Schulleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Weiterhin ist aufschlussreich, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Ausbildungsgänge verteilen. So wurde aus Berlin von

einer Vielzahl unterschiedlicher Wege zur Qualifikation Erzieherin und Erzieher berichtet, die sich in folgender Grafik abbilden lassen:

Abbildung 3: Schülerinnen und Schüler nach Ausbildungsgängen, Geburtsort und Nationalität in Berlin

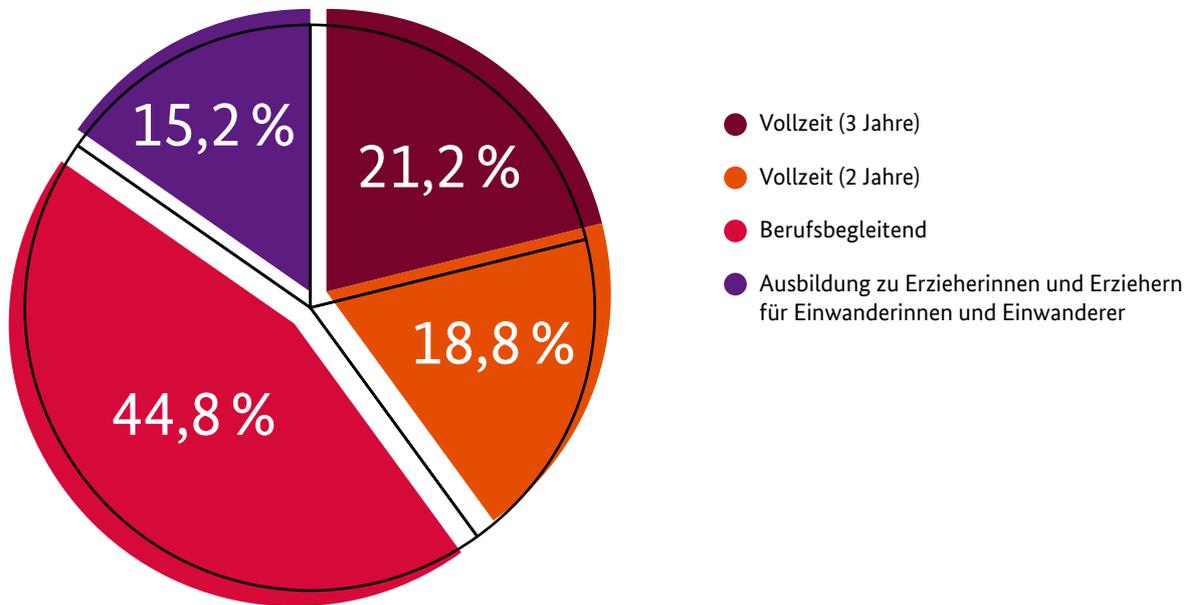


Quelle: eigene Befragung, N=880

Die Zahlen zeigen, dass die Teilzeitausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher gemessen an der gesamten Schülerschaft bei Personen mit Migrationshintergrund (unabhängig vom zugrunde gelegten Merkmal) am häufigsten gewählt wird. Betrachtet man die einzelnen Ausbildungsgänge genauer, bringen bei der praxisintegrierenden Ausbildung fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund mit. Beim vollzeit- und teilzeitschulischen Ausbildungsgang sind es jeweils ein Viertel.

Die befragte Fachschule in **Hamburg** weist ein breiteres Spektrum an Ausbildungsgängen für Personen mit Migrationshintergrund auf, da hier zusätzlich ein spezieller Ausbildungsgang für Einwanderinnen und Einwanderer sowie eine Anpassungsqualifizierung angeboten wird. Der Migrationshintergrund wird anhand der Staatsangehörigkeit und der Familiensprache erfasst. Die Schülerschaft setzt sich wie folgt zusammen:

Abbildung 4: Ausbildungsgänge zur Erzieherin und zum Erzieher Hamburg

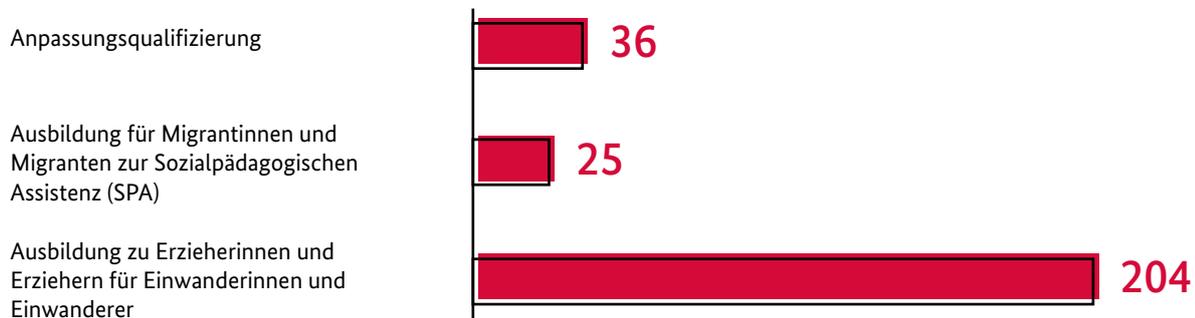


Quelle: eigene Befragung, N=1346

Es ist auffallend, dass ähnlich wie in Berlin die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler einen berufsbegleitenden Ausbildungsgang absolviert. Hierbei handelt es sich nicht um eine praxisintegrierte Ausbildung (PIA), sondern um eine Berufliche Weiterbildung (BWP), welche sich an Personen richtet, die bereits in Kita, Schule oder Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, aber keinen einschlägigen Abschluss haben. Sie können innerhalb von drei Jahren neben einer Berufstätigkeit, die zwischen 15 und 30 Stunden liegt, die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher absolvieren. Die Praxisintegrierte vergütete Ausbildung (PiVa) gibt es in Hamburg erst seit 2019 und wurde nicht an der befragten Schule angeboten. Die vollzeitschulische Ausbildung dauert abhängig von der Zugangsvoraussetzung (Mittlerer Schulabschluss oder Hochschulzugang beziehungsweise Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistenz (SPA-Ausbildung)) zwischen zwei und drei Jahren. Bei der Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern für Einwanderinnen und Einwanderer (EfE) handelt es sich um einen dreijährigen Ausbildungsgang, der keinen Regel- oder Abendschulabschluss voraussetzt, aber einen gesicherten Aufenthaltsstatus, ein Mindestalter von 20 Jahren und ein Sprachniveau von B2.

Darüber hinaus werden in Hamburg auch die Anpassungsqualifizierungen (AQUA) auf verschiedenen Ebenen angeboten (Erzieherin oder Erzieher und SPA). Daten zum Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen regulären Ausbildungsgängen wurden nicht bereitgestellt. In der befragten Fachschule ergibt sich somit folgendes Bild zu Angeboten, die sich gezielt an Personen mit Migrationshintergrund richten:

Abbildung 5: Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Ausbildungsgängen für Migrantinnen und Migranten Hamburg



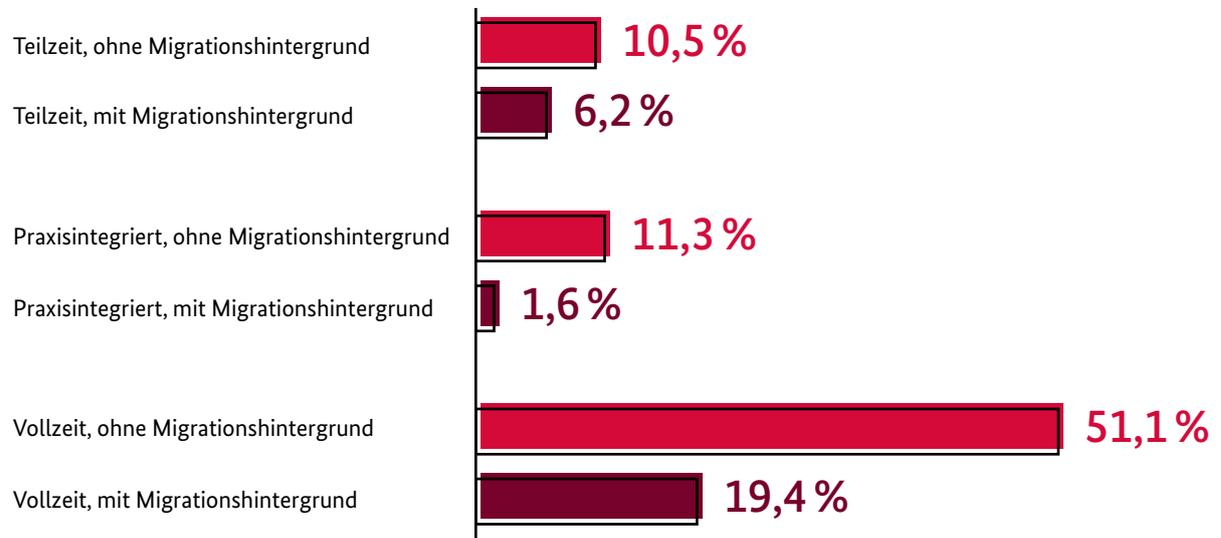
Quelle: eigene Befragung, N=265

Im **südlichen Hessen** werden an der befragten Fachschule sowohl Erzieherinnen und Erzieher als auch Sozialassistentinnen und Sozialassistenten ausgebildet. Allerdings handelt es sich bei der Sozialassistenten um einen Ausbildungsgang, der den Mittleren Schulabschluss voraussetzt und in zwei Jahren zur staatlich geprüften Sozialassistentin und zum staatlich geprüften Sozialassistenten qualifiziert. Als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gelten solche mit einem nicht in Deutschland liegenden Geburtsort und/oder einer doppelten Staatsangehörigkeit. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Ausbildung zur Sozialassistenten absolvieren, im Vergleich zur Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher nur ein Drittel ausmacht. Prozentual ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Ausbildung zur Sozialassistenten (22,8 Prozent) und zur Erzieherin und zum Erzieher (28,8 Prozent) aber an der befragten Schule relativ ähnlich.

Die befragte Fachschule bietet verschiedene Ausbildungsgänge zur Erzieherin und zum Erzieher an, deren Verteilung auf die Schülerschaft in der Abbildung 6 dargestellt werden. Dort zeigt sich, dass in der Teilzeitausbildung mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler Migrationshintergrund hat, aber auch in der Vollzeitausbildung viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vertreten sind. Die Praxisintegrierte vergütete Ausbildung (PiVa) wird durch die Fachkräfteoffensive des Bundesministeriums für Familie, Soziales, Frauen und Jugend finanziell unterstützt und existiert erst seit Mitte 2019 (siehe Bundesprogramm Fachkräfteoffensive 2021<sup>3</sup>).

3 <https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/> (28.6.21)

Abbildung 6: Ausbildungsgänge zur Erzieherin und zum Erzieher Hessen



Quelle: eigene Befragung, N=372

Aus **Baden-Württemberg** und **Bayern** liegen keine Daten vor, die eine ähnliche Auswertung erlauben.

Auf der Basis der bereitgestellten Daten aus dem Fragebogen konnte eine Übersicht über den Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an den verschiedenen Schulen erstellt werden. Allerdings

waren die Angaben in Bezug auf Sozialassistentinnen und Sozialassistenten und Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger meist nicht enthalten, sodass sich vor allem die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern darstellen lassen.

Tabelle 5: Übersicht über die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den befragten Schulen in der Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern

	Gesamtzahl Schülerinnen und Schüler	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
Bayern*	n.e.	n.e.	n.e.
Berlin (Staatsangehörigkeit)	880	230	26,1 %
Berlin (Geburtsort)	880	250	28,4 %
Bremen (Staatsangehörigkeit)	172	13	7,6 %
Hamburg (nichtdeutsche Muttersprache)	1882	606	32,2 %
Hamburg (Staatsangehörigkeit)	1882	468	24,9 %
Hessen (Geburtsort bzw. doppelte Staatsbürgerschaft)	372**	101	27,2 %

n.e. = nicht erfasst

\* Hessen: Gesamtzahl nur erzieherische Ausbildungsgänge

\*\* Bremen: keine Rückmeldung aus dem Fragebogen, sondern aus den Statistiken aus der Quelle: Die Senatorin für Kinder und Bildung. Schülerzahlen der öffentlichen und privaten berufsbildenden Schulen des Landes Bremen 2020/21. Statistische Informationen. Freie Hansestadt Bremen, Seite 46.

Die Zahlen in der Tabelle enthalten jedoch auch Zahlen zu Sozialassistentinnen und Sozialassistenten Berlin – nur Erzieherinnen und Erzieher, Bremen – Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialassistent, Hamburg – Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialassistent, Hessen – Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialassistent.

### 3 Ergebnisse der Studie mit Schulleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Die Tabelle 5 zeigt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Berlin, Hamburg und Hessen an den befragten Fachschulen zwischen einem Viertel und einem Drittel liegt und Bremen ein ganz anderes Muster aufweist.

Die dargestellten Informationen zu den Angeboten der Qualifizierung in den verschiedenen sozialpädagogischen Ausbildungsgängen (AG) (Tabelle 6) macht deutlich, dass die Situation heterogen ist und viele Informationen fehlen. Ein Vergleich der Bundesländer beziehungsweise Berufs- und Fachschulen ist aufgrund der unter-

schiedlichen oder fehlenden Definition des Migrationshintergrunds und anderen Unterschieden in der Datenerfassung nicht möglich. Die folgende Übersicht bietet lediglich eine erste Orientierung und zeigt, dass die angebotenen Qualifizierungsmöglichkeiten stark voneinander abweichen, es aber auch einige wenige Gemeinsamkeiten gibt. So scheint die Teilzeitausbildung und die Praxisintegrierte vergütete Ausbildung häufiger auf das Interesse von Personen mit Migrationshintergrund zu treffen, was darauf schließen lässt, dass ein Verdienst bereits in der Ausbildung für diese Gruppe wichtig zu sein scheint.

Tabelle 6: Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Ausbildungsgang

Landesamt für Statistik					
	Vollzeit	Praxis-integrierte Ausbildung	Teilzeit	AG Erzieherin/ Erzieher	(alle soz.päd. Ausbildungsgänge)
Bayern	n. e.	n. e.	n. e.	n. e.	n. e.
Berlin (Staatsangehörigkeit)	24,7 %	31,5 %	25,6 %	26,1 %	26,1 %
Bremen	n. e.	n. e.	n. e.	n. e.	n. e.
Hamburg (Muttersprache/Familien-sprache)	n. e.	n. e.	n. e.	15,2 %*	32,2 % / 24,9 %
Hessen (Geburtsort bzw. doppelte Staatsbürgerschaft)	27,5 %	12,5 %	37,1 %	28,8 %	27,2 %

Quelle: eigene Befragung

n. e. = nicht erhoben

\* Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern für Einwanderinnen und Einwanderer

Aufschlussreich ist ein Vergleich des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den befragten Schulen (unabhängig von der genauen Definition) mit den Daten der Landesämter für Statistik. In Tabelle 7 wird deutlich, dass die Auswahl der Fachschulen, die im Rahmen der Expertise mit dem Ziel getroffen wurde, solche zu finden, die besonders viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben, geglückt ist. Denn obwohl die ausgewählten Bundesländer alle einen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund über 33 Prozent aufweisen, sind sie gemäß der Landes-

ämter für Statistik nur in geringem Umfang an den (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik vertreten. Somit kann vermutet werden, dass die befragten (Berufs-)Fachschulen ein Angebot bereitstellen, das die Bedarfe der Personen mit Migrationshintergrund trifft und auf diese Weise einen höheren Anteil erzielen. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass eine echte Vergleichbarkeit nicht gegeben ist, da die Definitionen des Migrationshintergrunds voneinander abweichen, zum Beispiel wird in Berlin vom Landesamt für Statistik ein anderes Merkmal erhoben als von der Fachschule.

Tabelle 7: Vergleich der Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Studie und in der amtlichen Statistik der Bundesländer

	Kurzexpertise	Landesamt für Statistik
	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
Baden-Württemberg* (Staatsangehörigkeit)	n. e.	13,9 %
Bayern*	n. e.	9,6 %
Berlin (Staatsangehörigkeit)	26,1 %	14,6 %
Berlin (Geburtsort)	28,4 %	k. A.
Berlin (Muttersprache)	n. e.	23,5 %
Bremen (Staatsangehörigkeit)	7,6%**	13,6 %
Hamburg (Muttersprache/Familiensprache)	32,2 %	21,1 %
Hamburg (Staatsangehörigkeit)	24,9 %	13,9 %
Hessen (Geburtsort bzw. doppelte Staatsbürgerschaft/1. oder 2. Staatsangehörigkeit)	27,2 %	11,2 %

Quelle: Landesämter für Statistik, eigene Berechnungen

n. e. = nicht erhoben, k. A. = keine Angabe

\* Schuljahr 2019/20

\*\* 1. oder 2. Staatsangehörigkeit nicht deutsch

## 3.2 Ergebnisse aus der Interviewstudie

Kern der explorativen Studie ist die Interviewstudie mit sechs Fachschulleitungen und Fachbereichsleitungen von (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik. In fünf Fällen handelt es sich um Schulzentren, in denen auch Sozialassistentinnen und Sozialassistenten oder Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger ausgebildet werden. Insbesondere sollten mit den Interviewten Fragen geklärt werden, die nicht in Zahlen oder Statistiken ausgedrückt werden können beziehungsweise zu denen keine Studien oder Befunde vorliegen. Ziel war es, die Ursachen der geringen Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund an Ausbildungen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen zu eruieren, aber auch die Veränderungen der letzten Jahre und Gelingensbedingungen zu erfragen. Darüber hinaus sollten Informationen über Anpassungslehrgänge zur Erzieherin und zum Erzieher und zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten gewonnen werden. Die Interviews wurden im Zeitraum vom 6. Mai bis 1. Juni 2021 per Zoom durchgeführt

und im Anschluss transkribiert. Die Transkripte wurden in das Verarbeitungsprogramm MaxQDA übertragen, codiert und im Anschluss inhaltsanalytisch-strukturierend ausgewertet (Kuckartz 2018). Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse entlang der skizzierten Fragestellungen vorgestellt.

### 3.2.1 Veränderungen in den letzten zehn Jahren

Um überhaupt von Veränderungen beim Anteil von Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Gesamtschülerschaft sprechen zu können, ist zunächst eine Einigung in Bezug auf den Begriff Migrationshintergrund erforderlich. Dies gestaltet sich schwierig, da keine (Berufs-) Fachschule den Migrationshintergrund erfasst. Die Befragten zeigen daher ein großes Unbehagen, eine Schätzung vorzunehmen, die datenbasiert nicht möglich ist. Es handelt sich also um persönliche Einschätzungen und Vermutungen, die die Befragten äußern:

### 3 Ergebnisse der Studie mit Schulleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

 „Wir ham natürlich, wir fassen natürlich nicht das Kriterium ‚Migrationshintergrund‘ und das ist wenn dann für uns sozusagen gar nicht genau genug“

(Transkript 2, 22)

Es ist auch nicht zulässig, an äußeren Merkmalen abzulesen, ob jemand einen Migrationshintergrund mitbringt:

 „Nee, an den Namen allein kann ich auch nix ablesen“

(Transkript 3, 58)

und an späterer Stelle:

 „Es sind auch viele verheiratet, äh allein schon das“

(Transkript 3, 64)

Viele Befragte sehen auch wenig Sinn darin, den Migrationshintergrund zu erheben, da dieser noch keine Hinweise auf besondere Bedarfe liefert. Eine Fachbereichsleitung weist darauf hin:

 „Und vielleicht ist es auch nicht das relevante Kriterium. Vielleicht sind dann doch eher andere sehr viel ausschlaggebender“

(Transkript 2, 181)

Folgende Beispiele für zielführendere Kriterien werden auch genannt:

 „Sondern einfach es wird erfragt, wo ist der Heimatort, eventuell noch die Sprachen, in manchen Schularten wird die Sprachen erfasst, die man spricht“

(Transkript 6, 42–44)

Einige Befragte lehnen deshalb die Erfassung von Merkmalen, die auf einen Migrationshintergrund schließen lassen, ab, da dann die Stärken der Schülerinnen und Schüler aus dem Blick geraten könnten. Vielmehr sollten individuell die Bedarfe und Potenziale gesehen werden:

 „Und da gäb’s auch ne qualitative Unterscheidung, weil ähm wir haben Schülerinnen, da kann man vermuten aus verschiedenen, an verschiedenen Anzeichen/Aspekten, dass da vielleicht Migrationshintergrund irgendwie ne Rolle spielen könnte, hat aber für die fachliche äh Bildung gar keine Relevanz“

(Transkript 2, 26)

Da die Erfassung von Personen mit Migrationshintergrund nicht systematisch erfolgt, ist auch eine Veränderung des Anteils nur schwer zu fassen. Vier von sechs Interviewten bestätigen, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus ihrer Sicht in den letzten Jahren erhöht hat. Die beiden Befragten, die dies so nicht bestätigen konnten, waren noch nicht lange genug an der Fachschule, um Entwicklungen beobachten zu können. Die folgende Aussage steht daher stellvertretend für die vier Interviewten, die einen Anstieg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sehen:

 „Ja und in den Regelausbildungsgängen da sind tatsächlich auch mehr Migrantinnen mittlerweile, weil natürlich jetzt so zweite, dritte Generation ähm hier auch erscheint als Schülerin“

(Transkript 1, 161)

In den spezifischen Anpassungsmaßnahmen ist der Anstieg leichter zu quantifizieren, wie aus einer Aussage deutlich wird:

 „und es sind tatsächlich für uns im Laufe der Zeit einfach, von denen, die jetzt für die Prüfung in Frage kommen, sehr viel mehr geworden“

(Transkript 3, 22)

und beziffert den Anstieg von 30 auf 120 Personen. Aber nicht nur die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund ist gestiegen, sondern auch die Heterogenität der Personen ist gewachsen:

 „weil die Hintergründe sind mittlerweile so unterschiedlich. Am Anfang als ich angefangen hab, war das äh, waren's tatsächlich hauptsächlich türkische Bewerberinnen und mittlerweile ist es wirklich weltweit. Also es gibt kein Land mehr, aus dem die nicht kommen. Es gibt wirklich alles äh und tatsächlich ist die Minderheit aus der EU, mal abgesehen von Polen ähm und so weiter ähm, sind's hauptsächlich mittlerweile Leute aus Südamerika, wirklich auch Iran, Irak, alles“

(Transkript 3, 30)

#### 3.2.2 Ursachen für das Interesse von Personen mit Migrationshintergrund am Arbeitsfeld Kita

Vor dem Hintergrund des Anstiegs der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurden auch Ursachen dafür in den Interviews diskutiert. Dabei wurde entgegen der Fragestellung der Kurzexpertise die positive Entwicklung in den Blick genommen und nicht Gründe für die geringe Repräsentanz im Arbeitsmarkt. Welche **Ursachen** die Veränderungen in den Ausbildungsgängen in Bezug auf die Schülerschaft mit Migrationshintergrund hat, kann ebenfalls nur eingeschätzt werden. Außer den Angeboten für Geflüchtete, die seit 2015 in Deutschland sind und jetzt an den Berufs- und Fachschulen ankommen, gibt es wenige Hinweise auf konkrete Ursachen. Häufig wird der hohe Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an der konkreten Fachschule mit der **Lage der Schule** oder der **Stadtbevölkerung** begründet.

 „Und ansonsten liegt es daran, dass tatsächlich einfach in XXX sehr viele Menschen aller Nationalitäten leben und entsprechend auch ihre Kinder hier an die Schulen schicken“

(Transkript 6, 60)

Daneben gibt es aber noch weitere Vermutungen über Gründe, die die **Arbeitsplatzsicherheit** oder die Aufenthaltsgenehmigung betreffen:

 „Also ich glaub es geht tatsächlich äh für viele auch um einen sicheren Job. Es geht auch also von ex negativo, wenn ich mir das betrachte, einfach auch um Aufenthaltsgenehmigungen. Also das sind Dinge, die auch dahinterstecken, ähm, was ich einfach am Anfang, ehrlich gesagt, auch nicht gewusst hab, was mir erst im Laufe der Jahre äh bewusst geworden ist. Wir haben ja auch sehr viele Bewerberinnen, die sind etwas älter“

(Transkript 3, 68)

Aber auch das **Schulprofil** kann eine Rolle spielen, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

 „dass sie [die Schülerinnen und Schüler] sagen, wir haben in unserem Umfeld auch bei unseren Arbeitgebern dann doch die Empfehlung bekommen, zum XXX zu gehen. Weil da lange, also wir machen das traditionell sehr sehr lange, gerade diese berufsbegleitende Ausbildung. Weil sie da wissen, dass Menschen mit Migrationshintergrund also auch mit ihren Kompetenzen und auch Ressourcen geachtet werden. Und ähm auch also ich sag jetzt mal, es ist nicht so, dass hier Rücksicht genommen wird in der Form, dass hier nicht das Gleiche gefordert wird, aber ich glaube es geht einfach um einen Respekt, den verschiedenen Kulturen gegenüber“

(Transkript 4, 12)

Die Aussage wird unterstrichen mit dem Hinweis, dass es auch viele Schulwechslerinnen und Schulwechsler von anderen Fachschulen, insbesondere Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, gibt:

 „Ich vermute, dass es nicht das Einzige ist, weil äh wir ham halt auch sehr viele Schulwechslerinnen und Schulwechsler“

(Transkript 4, 10)

### 3 Ergebnisse der Studie mit Schulleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Der Aufwuchs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist aber auch verbunden mit der **Ausweitung der Ausbildungsplätze insgesamt**:

 „Das ist ja enorm gewachsen. Es gibt sehr viele und seitdem der Fachkräftemangel sehr hoch ist, ham auch doch die äh verschiedensten Einrichtungen, ähm auch die ausbilden, die Erzieherinnenausbildung einfach mit aufgenommen“

(Transkript 4, 10)

Auch die **Ausdifferenzierung der Ausbildungsgänge** wird als positiv von einer Fachbereichsleitung bewertet:

 „Wir sind eine sehr breit aufgestellte Fachakademie und haben ja auch schon seit ein paar Jahren dieses [praxisintegrierte Modell], weil äh ich denke von diesen Bewerberinnen und Studierenden sprechen Sie eigentlich. Äh, dann gibt's äh, tatsächlich 'n sehr hohen Anteil an äh von Studierenden mit Migrationshintergrund und die kommen überall her“

(Transkript 3, 38–40)

Eine weitere Interviewpartnerin hat darüber hinaus **eine neue Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund** insbesondere in der Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz entdeckt:

 „Bis auf diese kleine Gruppe sag ich mal, die jetzt eben verstärkt auftritt, die Kopftuchträgerinnen in der SPA. Ah das ist aber auch erstmal so ein Eindruck, den wir hier so gewinnen. Ich weiß gar nicht, ob man das statistisch belegen könnte. Oder ob es an den anderen Schulen genauso ist“

(Transkript 1, 231)

Auch aus einem anderen Bundesland wird von dieser Gruppe berichtet, allerdings für die Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern:

 „Das ist so und es kommt natürlich auch noch kulturell, das äußere Erscheinungsbild dazu äh, das tatsächlich mehr Frauen mit Kopftuch auch inzwischen bei uns sind. [...] Und das hat sich schon verändert. So das hatten wir weniger“

(Transkript 4, 46)

Auch über die Gründe für die Zunahme dieser Personengruppe wird spekuliert:

 „Das ist ja die, die nach dem Hauptschul- oder Realschulabschluss zu uns kommen. Da sind sehr viele Kopftuchfrauen mittlerweile wieder. Also das ist so ein Trend, der da jetzt ganz stark wieder zunimmt. Is ja, wir fragen uns natürlich auch ein bisschen, warum ist das so. Klar ist das so ein Beruf, mit dem die sich wahrscheinlich stärker identifizieren können, so, weil die wieder sehr traditionell sind von ihren Weltbildern“

(Transkript 1, 163)

Es scheint somit in den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen eine zunehmende Zahl an Schülerinnen und Schülern zu geben, die aus einem eher konservativ geprägten muslimischen Umfeld kommen und die diese Ausbildungen als gut vereinbar mit ihren Einstellungen einschätzen.

Es werden aber auch **Gründe für die geringe Repräsentanz** von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vermutet. So meint eine Fachbereichsleitung:

 „Was ich feststellen könnte, vielen Schülerinnen tatsächlich das Berufsbild nicht äh gegenwärtig ist. [...] Also was kann man da eigentlich machen. Wie arbeitet man in so 'nem Kontext?“

(Transkript 2, 157–159)

Möglicherweise sind nach wie vor das Berufsbild der Erzieherin und des Erziehers oder andere sozialpädagogische Qualifikationen nicht bekannt genug, um auch Personen mit Migrationshintergrund anzusprechen.

#### 3.2.3 Gelingensbedingungen

In den Interviews wurden auch Gelingensbedingungen angesprochen, die dazu beitragen können, mehr Personen für eine Ausbildung für das Arbeitsfeld Kita zu gewinnen. Allerdings wird bei den Befragten auch nicht immer die Notwendigkeit gesehen, da in ihrer Schule bereits ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist. Dies macht folgende Aussage deutlich

 „Weil es sind wirklich viele Schüler auch in den Regelausbildungsgängen mit Migrationshintergrund. [...] Die ham ja einen großen Anteil an der Bevölkerung mittlerweile“  
(Transkript 1, 325)

Ein Punkt, der hiermit zusammenhängt, sind die **Zulassungsbedingungen**. In einem Bundesland wird deutlich, dass es keinerlei Begrenzung der Zulassung mehr gibt.

 „Nee seit ein paar Jahren überhaupt nicht, weil wir viel mehr Bewerbungen. Also wir müssen ja alle aufnehmen, das ist ja in XXX so“  
(Transkript 1, 245)

Auch ein weiteres Zitat macht deutlich, dass die Bedingungen der Aufnahme aufgeweicht wurden, um mehr Personen den Zugang zu ermöglichen oder die Klassen zu füllen:

 „da machen wir dann schon hier und da mal um die Klassen voll zu kriegen, im Moment ist'n bisschen wenig Bewerbungen, also die Lage ist nicht so gut grade. Aber da gehen wir, rücken wir schon mal ab, wenn's jetzt beispielsweise in Mathe ne fünf und in Englisch ne vier und in Deutsch ne zwei oder so“  
(Transkript 5, 104)

Darüber hinaus spielt ein Migrationshintergrund für die Bewerbung an einer (Berufs-)Fachschule keine Rolle, es gelten die gleichen Bedingungen für alle Bewerberinnen und Bewerber, ausgenommen des Sprachniveaus.

 „Und die Nationalität ist dann egal. Weil man, wenn man einen Ausbildungsplatz hat, dann hat man ja diese Hürde schon. Man muss ja ein Realschulabschluss haben und dann entsprechende Deutschkenntnisse“  
(Transkript 6, 110)

Auch der **Zugang** zur Ausbildung spielt bei der Aufnahme der Ausbildung eine Rolle:

 „So und in der Teilzeitausbildung, da ham wir tatsächlich gar keine Infoveranstaltung, sondern wir geben auf unserer Website ein, lediglich bekannt, dass man sich immer anmelden kann. Wir ham auch keinen Anmeldeschluss. Und äh es ist auch so, wenn wir plötzlich merken, der Bedarf ist enorm größer. Ja denn sagen wir, dann müssen wir reagieren. Dann stellen wir noch'n Kurs auf die Beine“  
(Transkript 4, 68)

Der Zugang zur Teilzeitausbildung ist in diesem Beispiel jederzeit möglich und es gibt auch keine Begrenzung aufgrund einer maximalen Teilnehmerzahl. Allerdings sind für den Zugang Dokumente erforderlich, die nicht immer zu beschaffen sind. Dies macht folgendes Zitat deutlich:

 „Das eine sind einfach Zugangs äh Probleme der Zugangsvoraussetzungen. Da müssen wir uns immer absichern“  
(Transkript 4, 154)

Das **besondere Schulprofil** könnte ein weiterer Grund sein, warum es in den Fachschulen, die für diese Studie ausgewählt wurden, einen besonders hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gibt. So berichtet eine Leitung:



„ist es tatsächlich so, dass wir dafür bekannt sind ähm dass wir äh ja die Diversität auch als etwas völlig Normales betrachten mit allen Vor- und Nachteilen. Und jeder soll die Chance bekommen und soll auch die Hilfe dann natürlich bekommen. Soweit die Ausbildungsordnung das zulässt“

(Transkript 4, 16).

Das Schulprofil wird in einigen Fällen durch **vielfältige Bildungswege** gezielt unterstützt. Auch aus einem anderen Bundesland wird berichtet, dass die Eröffnung von Möglichkeiten wichtig ist, um neue Chancen zu eröffnen.



„Das ist auch ne stadtpolitische Geschichte, wenn man hier ne Schule betreibt. Man versucht schon über die niedrigschwelligen Bildungsgänge, Schülerinnen erstmal zu befähigen ähm ja, äh das Lernen irgendwie auch für sich zu entdecken. Und dann auch ähm verschiedenen Bildungswege für sich aufzuschlagen und damit zeigt man über diese Assistenzformen, Assistenzklassen, dann auch den Weg vielleicht auch Richtung Sozialpädagogische Assistenz“

(Transkript 2, 145).

Auch die **arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen** bestimmen die Nachfrage nach den verschiedenen Ausbildungsmodellen. Dies macht folgende Aussage deutlich:



„Also wir haben äh über die AZAV, die wir immer machen müssen, haben wir jetzt festgestellt über die reguläre berufsbegleitende Ausbildung ist tatsächlich seit vier Jahren jetzt niemand mehr gekommen, weil die Jobcenter in XXX das gar nicht mehr anbieten, sondern die ham ja ein Modell [...] Zwei Jahre fördert ja das Jobcenter die Ausbildung vollständig“

(Transkript 4, 80).

Auf diese Weise hat die Teilzeitausbildung in diesem Beispiel einen hohen Zulauf erfahren, da diese in den ersten beiden Ausbildungsjahren vom Jobcenter finanziert wird und im dritten Jahr der Träger die Vergütung übernimmt.

Darüber hinaus bieten alle befragten Schulen zusätzliche **Unterstützungsmaßnahmen** für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an (siehe Tabelle 4). Diese reichen von Unterstützung in der Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse über Schulsozialarbeit bis hin zu Kooperationen mit anderen Einrichtungen, die Mädchen und Frauen aus Einwandererfamilien begleiten. Dabei genügt es nicht, einfach einen Deutschkurs anzubieten, wie eine Befragte berichtet.



„Da sagte ich ja schon, wir sind sehr froh, dass es jetzt ähm solche Möglichkeiten gibt, denen solche Sprachkurse anzubieten. Also auch verbunden mit unserer Ausbildung. Weil einfach zu sagen, geh mal zur Sprachschule X und mach da mal n Kurs. Ich glaube das bringt auch nicht wirklich viel, weil das ist dann Alltagssprache und auch nicht unbedingt die Fachsprache äh für den Beruf“

(Transkript 4, 156).

Es gibt noch weitere strukturelle Unterstützungsmaßnahmen, die möglicherweise dazu beitragen, dass die Ausbildungen nicht abgebrochen werden.



„Wir sind, wir ham halt für jeden Kurs so ne Kurskoordination. An ner normalen Schule würde man das Klassenleitung nennen, wo wir halt tatsächlich äh, wenn nicht diejenigen von sich aus kündigen, sagen, die bleiben wirklich als verlässliche Partner auch in der Erwachsenenbildung die ganzen drei Jahre, damit die einfach mal ne Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner haben. Also das ist so äh äh. Und dann ham wir halt, aber auch das gilt für alle, jemanden, der hier äh nur bei schwierigen Gesprächen mit der Praxis sich hier dann einschalten kann, weil auch das kann passieren“

(Transkript 4, 136).

### 3 Ergebnisse der Studie mit Schulleitungen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Auch **Schulsozialarbeit** wird als wichtige Unterstützung angesehen.

„Die war tatsächlich nur für die Migrantenausbildungsgänge zuständig, aber jetzt haben wir so ein neues Konzept, wo wir eben jede berufliche Schule eine Schulsozialpädagogin auch haben soll und jetzt muss sie tatsächlich auch für alle quasi sich öffnen, mit ihrem Angebot“

(Transkript 1, 289).

Es zeigt sich, dass Angebote, die für alle gelten, aber auch für alle hilfreich sind, die Unterstützung benötigen, möglicherweise zum Erfolg der Ausbildung beitragen können beziehungsweise den positiven Ruf der Fachschule fördern.

Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler besser auf die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher vorzubereiten. Hier wird berichtet, dass es

„eine Art **Vorbereitungsjahr** [gibt], tatsächlich. Ähm und da ist der Schwerpunkt auf Deutsch, es werden aber die anderen Fächer auch unterrichtet. Und wenn des Jahr bestanden ist, dann ist des der Eintritt entweder in die FOS äh oder eben in die Fachakademie für Sozialpädagogik“

(Transkript 3, 80–82).

Aus einem anderen Bundesland wird über ein Berufsorientierungsjahr informiert.

„Berufsorientierung ist ne wichtige äh Säule und dann da auch praktische Erfahrungen in nem Praktikum. Die werden sozusagen von Lehrkräften dort betreut, sich verschiedenen Bildungs, sich verschiedene Arbeitsplätze anzugucken, um vielleicht irgendwo was für sich zu, zu finden und dann tatsächlich noch am Ende [einen Schulabschluss] zu erlangen“

(Transkript 2, 123–127).

Ein weiterer Aspekt scheint die **Finanzierung** zu sein. Aus einem Bundesland wird berichtet:

„Das ist auch ein wirklich aufwachsender Bereich im Moment, weil [...] das ist die einzige Fachhochschulausbildung, wo man sich drüber, worüber man sich finanzieren kann [...] kein BAFÖG oder so was bekommen kann. Dann ist das die einzige Chance für die Schüler, in diese BBB zu gehen. [...] Allerdings ist da natürlich auch die Voraussetzung C1. [...] Wenn die das machen möchten. Von daher ähm sind das dann in der Regel Migranten, die hier in Deutschland schon nen Schulabschluss gemacht haben und schon richtig gut Deutsch können, die dort in die BBB gehen“

(Transkript 1, 177–185).

Auch in einem anderen Bundesland gibt es eine Teilzeitausbildung, die durch das Jobcenter mitfinanziert wird.

„So und da gibt es jetzt äh hier die's in Wirklichkeit man es zwei Jahre jobcenterfinanziert begleitend in einer Einrichtung, ohne auf den Personalschlüssel angerechnet zu werden. [...] Und im dritten Jahr äh bekommen die aber nen Vertrag über die Einrichtung; voll, nen Vollvertrag. Ähm ähm und dann werden die natürlich auf den Personalschlüssel angerechnet. Das ist aber eigentlich für die Einrichtungen ein gutes Modell“

(Transkript 4, 82–84).

Der Grund für diese Maßnahme ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Leben finanzieren müssen, was in einem berufsbegleitenden Modell nicht möglich wäre.

 „Weil es ist so, die arbeiten natürlich dann durchgehend, also wenn sie eben nicht in der Schule sind, die anderen Tage. Also es ist immer eine Vollzeitmaßnahme. Also keine Vollzeitstelle, weil sie, sonst könnten sie ja nicht den Unterricht bei uns zwei Tage lang besuchen. Äh, diejenigen, die das berufsbegleitend machen, die ham in der Regel keine Vollzeitstelle. Denen wird eben auch nur ne halbe Stelle bis zu 24 Stunden die Woche. Mehr können die ja gar nicht machen, weil sonst, das schaffen die ja, weil sonst kriegen sie ihre Schultage nicht hin. Das ist keine äh finanzielle Versorgung, die jetzt mal äh ne Familie ernähren kann“

(Transkript 4, 108)

Vor diesem Hintergrund sind einige Schülerinnen und Schüler auf alternative Finanzierungsmodelle angewiesen, die es in zwei Bundesländern gibt.

#### 3.2.4 Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen

Noch nicht thematisiert wurden die Personen mit ausländischen Qualifikationen, die an den (Berufs-)Fachschulen teilweise Anpassungslehrgänge absolvieren können, um ihre berufliche Anerkennung in Deutschland zu erlangen. Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, gibt es in zwei der Schulen, deren Fach- und Bereichsleitungen an der Befragung teilgenommen haben, eine Anpassungsmaßnahme. Aus den Interviews geht hervor, dass noch eine weitere Schule dieses Angebot hat. Eine weitere Schule bietet keine spezifischen Kurse an, sondern integriert die Personen mit ausländischen Qualifikationen in die reguläre Ausbildung.

 „Also ähm, direkt an unserer Schule bieten wir des nicht an, aber wir kriegen vom äh staatlichen Schulamt in XXX kriegen wir immer wieder äh Menschen/Studierende zugewiesen, die dann noch das Anerkennungs-jahr machen müssen, die noch eine Prüfung in Recht ablegen müssen und die noch den C1-Nachweis bringen müssen“

(Transkript 5, 116)

Mehrere Bundesländer berichten, dass die Anpassungslehrgänge eine **gute Nachfrage** zeigen.

 „Genau und die laufen. Also früher hatten wir immer nur ein Kurs. Mittlerweile ist die Nachfrage doch sehr gestiegen, darum starten wir jetzt immer mit zwei Kursen pro Halbjahr“

(Transkript 1, 71)

Allerdings ist die Nachfrage nach einer Anpassungsqualifizierung für Sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten zurückgegangen, was die Schule vor neue Herausforderungen gestellt hat.

 „Aber genau im Moment haben wir eben diesen Fall, dass immer so wenige sozialpädagogische Assistenten kommen, sodass wir jetzt das erste Mal ein Kurs gestartet haben, wo die zusammen unterrichtet werden und wo wir binnendifferenzieren beziehungsweise in Teilungsstunden gehen. Also ein Teil der Stunden wird also in Kleingruppen unterrichtet“

(Transkript 1, 89)

Die Befragten konstatieren Hürden, Chancen und Merkmale der Personen mit ausländischen Qualifikationen. Eine zentrale Hürde für die Personen mit ausländischen Qualifikationen ist die **Beherrschung der deutschen Sprache**.

 „Also Thema Sprache ist auf jeden Fall immer ein großes Thema. Das brauchen die. Auch wenn die mit einem B2-Zertifikat kommen, ist das doch immer eigentlich noch zu niedrig, sag ich mal, um da jetzt wirklich gut mit Fachtexten arbeiten zu können“

(Transkript 1, 297)

Die Notwendigkeit deutscher Sprachkenntnisse wird in den Interviews immer wieder betont, daher ist dieser Aspekt der am häufigsten codierte (26 Nennungen).

Ein anderes Thema für diese Personengruppe ist der Verlust ihres **Status**. Dies ist in den Kindertageseinrichtungen häufig problematisch, in denen die Personen mit ausländischen Qualifikationen vor ihrer Anerkennung zunächst als Ergänzungskräfte oder Praktikanten eingesetzt werden.

 „Das ist schon auch herausfordernd und das ist auch immer etwas, was wir gleich in den ersten Anleitungsgesprächen und wir geben auch immer gleich nen Brief noch mal mit raus, wo wir sagen, das sind ausgebildete Pädagogen. Bitte achten Sie da drauf, von Ihrer Kommunikation mit Ihrer neuen Kollegin. Weil da haben wir auch schon ganz viele Probleme gehabt am Anfang. Dass die sich einfach gar nicht richtig gesehen haben“  
(Transkript 1, 379).

Eine weitere Herausforderung stellt die große **Heterogenität** der Personen mit ausländischen Qualifikationen dar. Diese kommen sowohl aus Syrien und dem Irak, aber auch aus Österreich und Schweden. Zudem gibt es hier eine große Altersspanne. Eines haben aber alle Personen gemeinsam:

 „Aber das andere, das sagen auch alle Kolleginnen und Kollegen, dass das eben so toll ist, wie motiviert diese Schüler sind und auch diese Entwicklungsschritte beobachten zu können, so die die gehen. Das ist natürlich schon ganz toll, weil das eben sehr, ja, deutlich wird“  
(Transkript 1, 309).

Daher sind die Anpassungslehrgänge hoch erfolgreich, wie eine Aussage aus einem Bundesland deutlich macht

 „Ja beim [Anpassungs-]Kurs haben wir **keine Abbrecher** eigentlich“  
(Transkript 1, 315).

Die Aussagen der Schul- und Bereichsleitungen machen deutlich, dass wenn spezifische Anpassungsmaßnahmen auf der Ebene der Kinderpflege/SPA und der Erzieherin und des Erziehers an den (Berufs-) Fachschulen bestehen, diese sehr erfolgreich sind und eine hohe Nachfrage besteht. Es gibt eine sehr geringe Abbruchquote, was für dieses Angebot aus einer Effizienzperspektive spricht. Voraussetzung für ein erfolgreiches Absolvieren einer solchen Maßnahme ist ein ausreichendes Sprachniveau, was in zahlreichen Interviewausschnitten deutlich wird. Die Lehrkräfte schätzen den Unterricht in den Klassen, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hochmotiviert sind und ein großes Vorwissen mitbringen, das mit dem Unterrichtsstoff in Verbindung gebracht werden kann, sodass ein lebhafter Unterricht entsteht. Zu beachten ist, dass die Personen mit ausländischen Qualifikationen keine Anfängerinnen und Anfänger sind, die unvorbereitet in die Praxis kommen und es deshalb zu Irritationen mit dem Team kommen kann, dem aber durch geschickte Vorbereitung durch die Fachschulen oder Berufseinmündungsmaßnahmen entgegengewirkt werden kann.

Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Frage, welche Formen der Ausbildung beziehungsweise Anpassungsmaßnahmen geeignet sind, um mehr Personen mit Migrationshintergrund für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen.

# 4

## Vorstellung von Möglichkeiten zur Gewinnung von Fachkräften mit Migrationshintergrund

### 4.1 Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufwachsen

#### 4.1.1 Praxisintegrierte Ausbildung

Erste Evaluationen von alternativen Qualifizierungswegen wie zum Beispiel der praxisintegrierten Ausbildung (PIA, OptiPrax) lassen vermuten, dass mit vergüteten Ausbildungsvarianten (PiVa) neue Zielgruppen gewonnen werden können, darunter auch Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“ 2017). Das Bundesprogramm Fachkräfteoffensive unterstützt seit 2019 vergütete Qualifizierungsmodelle finanziell, und alle Bundesländer bieten diese Ausbildungsvariante zur zur Erzieherin und zum Erzieher unter unterschiedlichen Bedingungen an. Die Zwischenevaluation des Bundesprogramms gibt jedoch (noch) keinen Hinweis darauf, dass das Ziel erlangt worden ist, neue Zielgruppen durch diese Ausbildungsvariante zu erreichen und insbesondere Personen mit Migrationshintergrund anzusprechen (Weltzien, Hoffer, Hohagen, Kassel & Wirth 2020). Die Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung (Weltzien, Hoffer, Hohagen, Kassel & Wirth 2021) zeigt, dass es viele Quereinsteiger in der PIA gibt, die zuvor eine andere Berufsausbildung abgeschlossen haben. Es sind 19 Prozent Männer, die auch in den regulären Ausbildungsgängen zu verzeichnen

sind (ebd., Seite 8). Ein Hinweis darauf, dass mit dieser Ausbildungsvariante mehr Personen mit Migrationshintergrund erreicht werden konnten, findet sich nicht. Dieser Befund wird in der Evaluation des Modellversuchs „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax)“ aus Bayern bestätigt: Auch hier fand sich kein Hinweis auf einen erhöhten Anteil von Personen mit Migrationshintergrund unter den Auszubildenden (Reichel 2020) – allerdings könnte es auch sein, dass danach nicht direkt gefragt wurde.

Allerdings zeigen die Befunde der explorativen Studie, dass nach Einschätzung der befragten Fach- und Bereichsleitungen ein prozentual höherer Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in den praxisintegrierten oder Teilzeitausbildungen vertreten sind als in der vollzeitschulischen Ausbildung.

#### 4.1.2 Ausbildungsvarianten

Aus den Befunden der explorativen Studie geht hervor, dass ein breites Angebot an Ausbildungsvarianten möglicherweise dazu beiträgt, einen hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund für eine Ausbildung im sozialpädagogischen Arbeitsfeld zu gewinnen. Als Beispiele können hier Berlin und Hamburg angeführt werden, die sowohl gemäß der Daten der Statistischen Landesämter als auch in den befragten (Berufs-)Fachschulen Anteile zwischen 20 und 30 Prozent an Personen mit Migrationshintergrund aufweisen.

Insbesondere das Beispiel Hamburg scheint interessant zu sein, da es hier viele spezifische Angebote gibt:

- Dreijährige vollzeitschulische Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher
- Zweijährige vollzeitschulische Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher
- Berufsbegleitende Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher (versch. Modelle: zwei Tage pro Woche, vormittags)
- Berufliche Weiterbildung (BWP) zur Erzieherin und zum Erzieher (für Personen, die bereits in Kitas arbeiten, aber keine Fachqualifikation haben)
- Erzieher/innenausbildung für Einwander/innen (EfE)
- Anpassungsqualifizierung (AQUA)
- Sozialpädagogische Assistenz
- Einwanderinnen und Einwanderer als Sozialpädagogische Assistenz

So könnte es für jeden Bedarf das passende Ausbildungsangebot geben und ein Grund dafür sein, dass das vielfältige Angebot auch Personen mit Migrationshintergrund erreicht. Diese Perspektive unterstützt ein Ergebnis der Studie von Kratz und Stadler (2015), die anhand einer Untersuchung von Teilzeitmodellen in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher herausgefunden haben, dass dieses Angebot Menschen mit „vielfältigeren schulischen, beruflichen und kulturellen Hintergründen“ (ebd., Seite 63) anspricht.

## 4.2 Personen mit ausländischen Qualifikationen

### 4.2.1 Anpassungsmaßnahmen auf den Referenzberuf Erzieherin/ Erzieher

Einen interessanten Weg geht Hamburg bei der Bereitstellung von Ausgleichsmaßnahmen von Personen mit ausländischen pädagogischen Qualifikationen. Dort ist das Hamburger Institut für Berufliche Bildung die zentrale Anlaufstelle für die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen und bietet eine Anerkennung zur Erzieherin / zum Erzieher, zur Heilerziehungspflegerin / zum Heilerziehungspfleger und zur Sozialpädagogischen Assistenz an. Für die Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen ist die Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg zuständig. Damit wird in Hamburg eine Anerkennung der ausländischen Qualifikationen auf allen Ebenen ermöglicht und mit verschiedenen Ausgleichsmaßnahmen umgesetzt. Hinzu kommt ein weiteres Angebot für Personen, die keine Bildungsnachweise besitzen und das mit einem umfangreichen Deutschunterricht (480 Unterrichtsstunden) kombiniert wird (EfE – „Erzieher/innenausbildung für Einwander/innen“). Auf diese Weise bietet Hamburg eine breite Palette an Möglichkeiten für Migrantinnen und Migranten, einen anerkannten Ausbildungsabschluss zu erwerben.

Ein weiteres Beispiel einer Anpassungsmaßnahme, die wiederum ein anderes Modell darstellt, ist das Pilotprojekt „Vielfalt willkommen – Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen“, das unterstützt wird von der Robert Bosch Stiftung und BBQ – Berufliche Bildung gGmbH<sup>4</sup>, einem Unternehmen des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V.. Bei diesem baden-württembergischen Projekt

4 <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/vielfalt-willkommen-internationales-fachpersonal-fuer-kindertageseinrichtungen> (30. Juni 2021)

konnten sich Personen, die ein Anerkennungsverfahren anstreben, bewerben und werden in diesem Prozess unterstützt. Zugangsvoraussetzungen sind ein deutsches Sprachniveau von B1 und ein pädagogischer Berufsabschluss aus dem Ausland, der mit der Ausbildung zu Erzieherinnen und Erziehern vergleichbar ist. Die zugewanderten Fachkräfte erhalten eine individuelle Förderung in Form eines Sprachkurses, einer fachlichen Qualifizierung sowie bei Bedarf eine Begleitung durch das Gleichwertigkeitsanerkennungsverfahren. Darüber hinaus erhält die Kita, in der die Fachkraft beschäftigt ist und die in Baden-Württemberg liegen muss, eine zwei-jährige Organisationsentwicklungsmaßnahme, um die Integration der zugewanderten Person zu unterstützen. Noch liegen keine Ergebnisse zur Umsetzung des Projekts vor, das von der PH Schwäbisch Gmünd und der Universität Tübingen wissenschaftlich begleitet wird.

### 4.2.2 Anpassungsmaßnahmen auf den Referenzberuf Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge

Im Folgenden werden zwei Projekte vorgestellt, die eine Anpassungsmaßnahme zum Referenzberuf Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge anbieten und dazu unterschiedliche Wege einschlagen. Dabei handelt es sich um das Projekt „Bildung und Erziehung im Kindesalter für Personen mit ausländischen, pädagogischen Studienabschlüssen (BEFAS)“, welches an der Katholischen Stiftungshochschule München angesiedelt ist und das Projekt ApaLe (Anpassungslehrgang), welches an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin verortet ist.

Das **BEFAS-Projekt** gibt es seit 2013 und wird seither von der Landeshauptstadt (LH) München und seit 2017 zusätzlich von MigraNet Bayern (Teil des IQ-Netzwerks) gefördert. Die Anpassungsmaßnahme stellt kein gesondertes Programm für die Personen mit ausländischem pädagogischen Studienabschluss dar, sondern ist in den berufsbegleitenden Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (seit 2020 Kindheitspädagogik, berufsbegleitend) integriert. BEFAS startet einmal jährlich im Wintersemester. Die Zugangsvoraussetzung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist entweder ein Bescheid der in Bayern zuständigen Behörde Zentrum Bayern Familie und Soziales (ZBFS), welche die nachzuqualifizierenden Module benennen und damit bereits ein offizielles Anerkennungsverfahren durchgeführt haben. Oder die Interessentinnen und Interessenten bewerben sich direkt an der Hochschule für einen Platz und benötigen dann ein Deutschniveau von C1, eine Beschäftigung in einer staatlich geförderten Kindertageseinrichtung von max. 25 Stunden pro Woche und einen in Deutschland anerkannten Hochschulzugang sowie einen anerkannten pädagogischen Hochschulabschluss. Die Hochschule führt dann das Anerkennungsverfahren durch, im Rahmen dessen geprüft wird, ob das im Ausland absolvierte Hochschulstudium ausreichend Anerkennungspotenzial für den Studiengang Kindheitspädagogik aufweist (in der Regel ca. zwölf voll anerkannte Module). Die Studierenden erhalten im Falle der Zulassung (20 Plätze sind verfügbar) einen individualisierten Studienplan, der gewährleistet, dass nur noch solche Module absolviert werden, die im Hinblick auf eine volle Anerkennung noch fehlen. Die Lehre findet in Präsenz und digital statt. In der Regel benötigen die Studierenden drei bis vier Semester, um ihr Studienprogramm abzuarbeiten, in Einzelfällen auch nur zwei Semester. Die Absolventinnen und Absolventen schließen mit einem Bachelor of Arts sowie der Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte\*r Kindheitspädagog\*in“ ab.

Die Evaluation konnte zeigen, dass die Studierenden tatsächlich über vielfältige Wege an die Hochschule finden und meist bereits ein bis drei Jahre im Land sind. Zudem schätzen auch sie ihre Sprachkenntnisse als zentrales Erfolgskriterium ein und gaben an, dass die Unterstützung durch die Hochschule sowie der Austausch mit anderen Studierenden ihnen bei der Bewältigung des Studiums geholfen haben. Insgesamt zeigen die Studierenden eine hohe Zufriedenheit mit der Anpassungsmaßnahme (Friederich 2020). Als zentral für den Erfolg des Projektes hat sich die Beratung der Studierenden erwiesen, die in BEFAS in jedem Semester stattfindet, aber auch die Anerkennung, dass sie bereits als erfahrene Expertinnen und Experten der Frühen Bildung sind. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die sehr geringe Abbruchquote, die zuletzt bei 5,1 Prozent lag (Gisdakis 2020, Seite 135). Mittlerweile hat das Projekt rund 120 Absolventinnen.

Ein anderes Modell einer Anpassungsmaßnahme verfolgt die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin mit dem Anpassungslehrgang (ApaLe), der von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin finanziert wird und seit 2018 besteht. Dieser dauert nur sechs bis zehn Monate und richtet sich an Personen mit einem akademischen Abschluss in Sozialer Arbeit, Heilpädagogik oder Kindheitspädagogik. Der Kurs startet zweimal im Jahr mit 15 bis 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern und ermöglicht die Erlangung der staatlichen Anerkennung. ApaLe ist berufsbegleitend angelegt und findet sowohl in Präsenz als auch digital statt. Der Zugang erfolgt nur über einen Bescheid der Senatsverwaltung und anschließender Anmeldung, die laufend erfolgen kann. Darüber hinaus sind deutsche Sprachkenntnisse auf dem Niveau C1 nachzuweisen sowie eine begleitende Berufstätigkeit im sozialen Bereich und ein ausländischer Studienabschluss der Sozialen Arbeit,

Heilpädagogik oder Kindheitspädagogik. Der Kurs umfasst inhaltlich die rechtlichen Grundlagen und Informationen über das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland, die für die Erlangung der staatlichen Anerkennung obligatorisch sind, bietet darüber hinaus auch weitere Inhalte, wenn diese für die Anerkennung gefordert werden sowie fakultativ Supervision. Der Kurs schließt mit der staatlichen Anerkennung als Kindheitspädagogin und Kindheitspädagoge (oder der jeweils anderen Qualifikation) ab (Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2021)<sup>5</sup>.

Die kurze Darstellung verdeutlicht, was die verschiedenen Studien bereits festgestellt haben: Die Ausgleichsmaßnahmen sind unterschiedlich im Hinblick auf Anlage, Dauer, Inhalte und Spezifik. Welche Form von Ausgleichsmaßnahme angemessen ist, variiert von Bundesland zu Bundesland (siehe auch Tabelle 1) und sorgt für unterschiedliche Chancen der Beschäftigung als Fachkraft bei den Personen mit einer ausländischen Qualifikation.

5 <https://www.khsb-berlin.de/de/ApaLe> (30.6.2021)

# 5

## Empfehlungen für die Gewinnung frühpädagogischer Fachkräfte mit Migrationshintergrund

Die vorangegangenen Ausführungen lassen eine Reihe von Schlussfolgerungen zu, wie der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gesteigert werden könnte. Hierzu wird auf die zu Anfang vorgenommene Unterteilung zwischen Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind, und solchen Personen mit Migrationshintergrund, die ausländische Qualifikationen mitbringen, zurückgegriffen.

### 5.1 Empfehlungen zur Gewinnung von Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland sozialisiert wurden

Bereits in der Darstellung des Forschungsstandes wurden einige Punkte sichtbar, die auf Potenziale zur Gewinnung von Auszubildenden und im Anschluss daran Fachkräfte für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen hinweisen.

Zunächst zeigen Aussagen aus den Interviews, dass die sozialpädagogischen Berufe vielen Jugendlichen möglicherweise nicht gegenwärtig sind. Auch die Sinus-Jugendbefragung zur Attraktivität von Berufen in der Kindertagesbetreuung und Pflege zeigt, dass sich viele Jugendliche für den Bereich Soziales und Pädagogik interessieren (44 Prozent), eine Tätigkeit in diesem Feld aufzunehmen, können sich aber nur 24 Prozent vorstellen. Für weitere 26 Prozent ist es keine Option, hier tätig zu werden, sie sind aber grundsätzlich interessiert. Befragt danach, was dazu beitragen könnte, dass sich die Jugendlichen für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen entscheiden, gaben diese an, dass Aufstiegs- und Karriere-möglichkeiten, mehr Gehalt und bessere Arbeitsbedingungen wichtig wären (Borgstedt 2020). Gerade dieser Aspekt trifft nicht nur auf Personen mit Migrationshintergrund zu, ist aber möglicherweise für diese besonders wichtig. Diese Befunde deuten auf einen Weiterentwicklungsbedarf des Systems hin, das nach wie vor keine Möglichkeiten für Fachkarrieren bietet und durch einen Mangel an gesellschaftlicher Anerkennung geprägt ist (Fuchs-Rechlin 2021). An diesen Stellschrauben müsste gearbeitet werden, um die Attraktivität des Arbeitsfeldes für alle interessierten Personen zu steigern. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass es zu keiner Dequalifizierung kommt (zum Beispiel durch Absenkung des Qualifikationsniveaus oder durch neue Assistenzmodelle), da dies langfristig nicht zu einer Steigerung der Attraktivität des Arbeitsfeldes führen wird (Grgic 2019).

Aber auch in den (Berufs-)Fachschulen gibt es Entwicklungsbedarf. So zeigen Gereke et al. (2014), dass die (Berufs-)Fachschulen nur selten ein interkulturelles Profil aufweisen, welches die „Etablierung einer Ausbildungs- und Fortbildungskultur, die diskriminierende Praktiken, Prozesse, Strukturen und Machtverhältnisse im Berufsfeld thematisiert und Wege zur Veränderung diskutiert und beschreitet“ (ebd., Seite 90). Dieses Ergebnis bezieht sich auch auf die Kindertageseinrichtungen, das machen Akbaş und Leiprecht (2015) deutlich. Sie zeigen unter Bezug auf Interviews mit Leitungen anhand der Ablehnung des Tragens eines Kopftuchs, des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und der Bezeichnung der Personen mit Migrationshintergrund als „die anderen“ Weiterbildungsbedarf in den Einrichtungen auf. Die Befunde aus der explorativen Studie bestätigen diese Feststellung. Die Interviewausschnitte machen deutlich, dass ein interkulturelles Konzept, welches Vielfalt wertschätzt und Kulturen achtet, erfolgreich dazu beitragen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler und Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Schulen und in Kindertageseinrichtungen zugehörig und wohl fühlen (Transkript 4, 16).

Weiterhin kann ein breites Angebot an verschiedenen Ausbildungsmodellen dazu beitragen, dass sich viele Personen mit Migrationshintergrund angesprochen fühlen. Zwar zeigt sich kein durchgängiges Bild, doch scheint der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund unter denjenigen Schülerinnen und Schülern höher zu sein, die eine Teilzeitausbildung oder praxisintegrierte Ausbildung absolvieren. Auch ein durchlässiges Bildungssystem, das an einer Schule für den sozialpädagogischen Bereich vom Berufsorientierungsjahr über eine Ausbildung zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger oder SPA bis hin zur Erzieherin und zum Erzieher reicht, kann dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Weg gehen. Dies wird auch in den Interviews deutlich:



*„Man versucht schon über die niedrigschwelligen Bildungsgänge Schülerinnen erstmal zu befähigen ähm ja, äh das Lernen irgendwie auch für sich zu entdecken. Und dann auch ähm verschiedene Bildungswege für sich aufzuschlagen und damit zeigt man über diese Assistenzformen, Assistenzklassen dann auch den Weg vielleicht auch Richtung Sozialpädagogische Assistenz. Und das wird“*

*(Transkript 2, 145).*

Aber auch konkrete Maßnahmen in den Ausbildungsgängen können dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gut unterstützt fühlen: Dies können Klassen- oder Kursleiterinnen sowie Klassen- oder Kursleiter sein, die über die gesamte Ausbildungszeit begleiten, Angebote der Schulsozialarbeit oder andere Angebote, die eingerichtet werden, wenn sich ein Bedarf zeigt.

Auch der Verzicht auf feste Anmeldezeiten und Platzbeschränkungen könnte ein Weg sein, flexibler auf die Nachfrage zu reagieren und somit mehr Schülerinnen und Schüler zu gewinnen.

Darüber hinaus hat sich in den Interviews gezeigt, dass Ausbildungsmodelle, die mit dem Jobcenter finanziert werden, auch eine Möglichkeit darstellen, weitere Personen anzusprechen. Die Teilzeitausbildung oder praxisintegrierte Ausbildung ist häufig vom Verdienst her nicht ausreichend, um sich selbst und unter Umständen eine Familie zu finanzieren, da es sich um einen Verdienst im Rahmen einer Teilzeitberufstätigkeit handelt oder um eine Ausbildungsvergütung. Gerade in den großen Städten, in denen die Lebenshaltungskosten sehr hoch sind, könnte eine Maßnahme, die teilweise vom Jobcenter finanziert wird, neue Zielgruppen ansprechen.

## 5.2 Empfehlungen zu Personen mit Migrationshintergrund mit im Ausland erworbenen Qualifikationen

Die Forschungsbefunde haben eindrücklich auf verschiedene Schwierigkeiten hingewiesen, die die Anerkennungsverfahren von Qualifikationen aus dem Ausland für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen betreffen. Hier sind die großen Unterschiede zu benennen, die in den behördlichen Zuständigkeiten, in den Referenzberufen und der Feststellung der wesentlichen Unterschiede liegen. Wünschenswert wäre eine deutschlandweite Einigung darauf, Anerkennungsverfahren auf allen Qualifikationsniveaus anzubieten und eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz, wie mit der Anerkennung von Qualifikationen für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen umzugehen ist. Diese könnte dann Orientierung für die Bundesländer bieten und zur Vereinheitlichung beitragen.

Auf der Basis der Befunde werden die folgenden konkreten Empfehlungen gegeben:

- Eine Anlaufstelle für die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen
- Anerkennung auf die verschiedenen Referenzberufe Kinderpflegerin/Kinderpfleger, Sozialpädagogische Assistentin / Sozialpädagogischer Assistent, Erzieherin/Erzieher und Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge sind überall möglich – im Idealfall bundesweit abgestimmt
- Beratung und Unterstützung der Personen im Anerkennungs- und Anpassungsprozess
- Kostenfreie Anerkennung

Auch ein bundesweites Modellprojekt könnte dazu beitragen, dass sich alle Bundesländer mit dem Thema Anerkennung ausländischer Qualifikationen für die Frühe Bildung intensiv auseinandersetzen und Strukturen schaffen, die nachhaltig dazu beitragen, mehr Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Auch Gelder aus dem Europäischen Sozialfonds könnten möglicherweise hierfür gewonnen werden.

Dabei sollten folgende Punkte genauer betrachtet werden:

- Was sind notwendige Dokumente, die der Anerkennung zugrunde gelegt werden?
- Was kosten Anerkennungsverfahren und was sind deren Erträge?
- Wann und unter welchen Bedingungen können Teilanerkennungen ausgesprochen werden (zum Beispiel für einen Einsatz nur im Ganztagschul-/Hortbereich)?
- Wie müssen Eignungsprüfungen oder Anerkennungsverfahren aussehen (Umfang, Inhalt, Dauer, Abschluss), die sowohl den Anforderungen an Qualität in Kitas entsprechen als auch den Lebenslagen der Personen mit ausländischen Qualifikationen gerecht werden?
- Welche Rolle könnten digitale Angebote, Mentorenprogramme oder Supervision spielen?

Darüber hinaus sollte es ein Ziel sein, Anpassungsmaßnahmen in erreichbarer Nähe anzubieten, sodass möglichst viele Personen mit ausländischen Qualifikationen von diesem Angebot Gebrauch machen können. Dazu sollte jeweils eine Fachschule pro Stadt und die Hochschulen, die kindheitspädagogische Studiengänge anbieten, eine solche Maßnahme anbieten. Dies könnte in der Anfangszeit aktiv unterstützt werden, damit sich nachhaltig Strukturen etablieren können, und Bestandteil eines Bundesprojekts sein.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der Form der Anerkennung. Eine Anerkennung, die auf ein Bundesland begrenzt ist, ist für die Personen mit ausländischen Qualifikationen nicht so attraktiv wie eine Zuerkennung der Qualifikation zur Erzieherin und zum Erzieher oder zur Kindheitspädagogin / zum Kindheitspädagogen. Daher sollte die Anerkennung auf den Referenzberuf ohne Einschränkungen erfolgen, wenn die volle Gleichwertigkeit (zum Beispiel durch eine Anpassungsmaßnahme) hergestellt wurde.

Ein weiterer Stolperstein für die Personen mit ausländischen Qualifikationen ist die Einmündung in das Arbeitsfeld Kita. Die Befunde aus der Studie von Gereke et al. (2014) verweisen darauf, dass es auch in den Kindertageseinrichtungen zu stereotypen Zuschreibungen kommt, die dazu beitragen können, dass Fachkräfte mit Migrationshintergrund das Arbeitsfeld schneller wieder verlassen. Auch aus den Interviews wird ersichtlich, dass es gerade für Personen mit ausländischen Qualifikationen schwierig ist, als Praktikantin oder Praktikant oder Auszubildende oder Auszubildender in die Kitas zu kommen, wenn sie sich selbst als Fachkraft mit abgeschlossener Ausbildung verstehen. Hier kann ein begleitendes Einmündungsprogramm hilfreich sein, das sowohl den Personen mit ausländischen Qualifikationen als auch den Kita-Teams ermöglicht, gemeinsam an der Einrichtungskultur zu arbeiten (siehe das Projekt „Vielfalt willkommen“ der Robert Bosch Stiftung).

### 5.3 Fazit

Die Expertise konnte zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund ein relevantes Potenzial an zusätzlichen Fachkräften darstellen und hier verstärkt Bemühungen erforderlich sind, um diese tatsächlich zu gewinnen. Dabei scheint die Erleichterung der Anerkennung von ausländischen Qualifikationen ein besonders geeigneter Weg zu sein, kurzfristig mehr Personal zu gewinnen. Dieses kann eindeutig identifiziert werden und ihnen können gezielt attraktive Angebote gemacht werden. Allerdings ist zwingend zu beachten, dass eine Anerkennung auf dem zuvor absolvierten Qualifikationsniveau möglich ist, denn eine Degradierung könnte dazu führen, dass selbst Personen mit abgeschlossenen Anerkennungsverfahren und Anpassungsmaßnahmen das Arbeitsfeld wieder verlassen. Zudem wird die Anzahl der Anerkennungen von ausländischen pädagogischen Qualifikationen voraussichtlich weiter steigen, da die Träger von Kindertageseinrichtungen zunehmend auch im Ausland direkte potenzielle Fachkräfte ansprechen und dies durch das 2020 in Kraft getretene Fachkräfteeinwanderergesetz erleichtert wurde.

Die Personen mit Migrationshintergrund, die bereits in Deutschland sozialisiert wurden, sind aufgrund ihrer Unsichtbarkeit in der Statistik wie auch im schulischen Alltag kaum gezielt zu erreichen und können daher nur über Wege angesprochen werden, die eine Verbesserung der Attraktivität des Arbeitsfeldes insgesamt zum Ziel haben. Die Entwicklung von Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten, des gesellschaftlichen Status und des Gehalts sind daher Maßnahmen, die geeignet sind, auch Personen mit Migrationshintergrund vermehrt zu gewinnen. Diese Einschätzung teilt auch die OECD (2019). Diese Notwendigkeit zeigt sich in Zeiten des akuten Fachkräftemangels mehr denn je (Klusemann, Rosenkranz & Schütz 2020). Denn gerade die dauerhafte Überlastung führt dazu, dass die einmal gewonnenen Fachkräfte das Arbeitsfeld bald wieder verlassen. Daher sind neben den angesprochenen Empfehlungen zur Personalgewinnung durch die Ansprache von Personen mit Migrationshintergrund weitere Maßnahmen der Personalbindung zwingend erforderlich.

# 6 Literatur

**Akbaş, Bedia & Leiprecht, Rudolf (2015):** Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten. Auf der Suche nach Erklärungen für die geringe Repräsentanz im frühpädagogischen Berufsfeld. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019):** Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Download unter [https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation\\_FKB2019/Fachkraeftebarometer\\_Fruehe\\_Bildung\\_2019\\_web.pdf](https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf) (28. Juni 2021)

**Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017):** Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Download unter [https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation\\_FKB2017/Fachkraeftebarometer\\_Fruehe\\_Bildung\\_2017\\_web.pdf](https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf) (28. Juni 2021)

**Baden-Württemberg Statistisches Landesamt (2020):** Erstmals mehr als 10.000 Anerkennungsverfahren von Berufsqualifikationen aus dem Ausland in Baden-Württemberg. Pressemitteilung 167. Abruf unter <https://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemittelungen/2020167> (30. Juni 2021)

**Bayerisches Landesamt für Statistik (2021):** Studierende an den Hochschulen in Bayern. Wintersemester 2020/2021. Vorläufige Ergebnisse. Download unter [https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische\\_berichte/b3110c\\_202022.pdf](https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b3110c_202022.pdf) (30. Juni 2021)

**Böhme, René & Heibült, Jessica (2017):** Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Land Bremen. Eine Bestandsaufnahme im Jahr 2017. Reihe Arbeit und Wirtschaft Bremen. 21. Download unter [https://www.arbeitnehmerkammer.de/fileadmin/user\\_upload/Downloads/IAW\\_Reihe/IAW\\_21\\_Anerkennung\\_ausl%C3%A4ndischer\\_Qualifikationen.pdf](https://www.arbeitnehmerkammer.de/fileadmin/user_upload/Downloads/IAW_Reihe/IAW_21_Anerkennung_ausl%C3%A4ndischer_Qualifikationen.pdf) (30. Juni 2021)

**Borgstedt, Silke (2020):** Sinus-Jugendbefragung: Kindertagesbetreuung & Pflege – attraktive Berufe? Qualitative und quantitative Forschung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 14 bis 20 Jahren. Download unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/158240/dddec08758972ec83d43f233d90fc8d7/20200607-sinus-jugendbefragung-data.pdf> (30. Juni 2021)

**Brücker, Herbert; Glitz, Albrecht; Lerche, Adrian & Romiti, Agnese (2021):** Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitsmarkteffekte. Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. IAB-Kurzbericht, Nr. 2, Seite 2–12. Download unter <http://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-02.pdf> (30. Juni 2021)

**Brücker, Herbert; Glitz, Albrecht; Lerche, Adrian & Romiti, Agnese (2020):** Occupational Recognition and Immigrant Labor Market Outcomes. Journal of Labor Economics. <https://doi.org/10.1086/710702>

**Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2021):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Download unter <https://www.bibb.de/de/92158.php> (30. Juni 2021)

**Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020):** Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019. Download unter [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bza19\\_vorabfassung-final\\_akteursgrafik.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bza19_vorabfassung-final_akteursgrafik.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (30. Juni 2021)

**Demel, Jutta (2020):** Entwicklung der Erzieherausbildung in Baden-Württemberg. Zeigten die Reformmaßnahmen die gewünschte Wirkung? In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 10/2020, Seite 18–21

**Englmann, Bettina & Müller, Martina (2007):** Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Download unter [https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ\\_Publikationen/Thema\\_Anerkennung/2007\\_Brain\\_Waste.pdf](https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Anerkennung/2007_Brain_Waste.pdf) (30. Juni 2021)

**Faas, Stefan & Geiger, Steffen (2017):** Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Abschlüsse in der Frühpädagogik. Potential- und Bedarfsanalyse. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Download unter [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-02/Anerkennung\\_berufliche\\_Abschluesse\\_in\\_der\\_Fruehpaedagogik\\_Ausland.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-02/Anerkennung_berufliche_Abschluesse_in_der_Fruehpaedagogik_Ausland.pdf) (30. Juni 2021)

**Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (2013):** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. BeltzJuventa: Weinheim und Basel

**Friederich, Tina & Schneider, Helga (2020):** Fachkräfte mit ausländischen Studienabschlüssen für Kindertageseinrichtungen. Wie Professionalisierung gelingen kann. BeltzJuventa: Weinheim und Basel

**Friederich, Tina (2020):** Ergebnisdarstellung nach thematischen Schwerpunkten. In: Tina Friederich & Helga Schneider (Hrsg.): Fachkräfte mit ausländischen Studienabschlüssen für Kindertageseinrichtungen. Wie Professionalisierung gelingen kann. BeltzJuventa: Weinheim und Basel, Seite 78–119

**Fuchs-Rechlin, Kirsten (2021):** Fachkräfte im Fokus: Karriere, Teams und Weiterbildung. Vortrag am 21. Mai 2021 auf der Tagung Potenziale der Kindheit. Download unter [https://www.potenziale-der-kindheit.de/files/Keynote3\\_Professionalisierung\\_Fuchs-Rechlin.pdf](https://www.potenziale-der-kindheit.de/files/Keynote3_Professionalisierung_Fuchs-Rechlin.pdf) (30. Juni 2021)

**Fuchs-Rechlin, Kirsten & Strunz, Eva (2014):** Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Herausgegeben von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Download unter <https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=28591&token=649dd9fa962d1e02e-129a07e5a9c557c2808a6ea&sdownload=> (23. Juni 2021)

**Gereke, Iris; Akbaş, Bedia; Leiprecht, Rudolf & Brokmann-Nooren, Christiane (2014):** Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe. Download unter [https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/01NV1112\\_Schlussbericht-uebearb\\_15.12.14.pdf](https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/01NV1112_Schlussbericht-uebearb_15.12.14.pdf) (23. Juni 2021)

**Gisdakis, Bettina (2020):** „BEFASse dich mit den Studierenden!“ – Erfahrungen aus der Beratung. In: Tina Friederich & Helga Schneider (Hrsg.): Fachkräfte mit ausländischen Studienabschlüssen für Kindertageseinrichtungen. Wie Professionalisierung gelingen kann. BeltzJuventa: Weinheim und Basel, Seite 120–144

**Grgic, Mariana (2020):** Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. <https://doi.org/10.1007/s11577-020-00667-2>

**Hessisches Statistisches Landesamt (2020):**

Statistische Berichte. Berufsqualifikationsfeststellungsverfahren in Hessen 2019. Ergebnisse der Anerkennungsgesetze. Download unter [https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII7\\_j19.pdf](https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII7_j19.pdf) (30. Juni 2021)

**IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung (2021):**

Landesrechtliche Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Kindheitspädagog\*innen und Erzieher\*innen. Download unter [https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle\\_Beratung\\_und\\_Qualifizierung/FSBQ\\_Rechtsexpertise\\_fruhpaed.\\_Fachkraefte.pdf](https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/FSBQ_Rechtsexpertise_fruhpaed._Fachkraefte.pdf) (30. Juni 2021)

**Klusemann, Stefan; Rosenkranz, Lena & Schütz, Julia (2020):**

Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur\*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Download unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/professionelles-handeln-im-system-all> (30. Juni 2021)

**Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/**

**Männer in Kitas“ (2017):** (Quereinstiegs-)Wege in vergütete Ausbildungsformen und in den Beruf der Erzieherin/des Erziehers. Eine Bestandsaufnahme. [https://www.chance-quereinstieg.de/fileadmin/company/pdf/Newsletter/v4\\_broschurere\\_bestandsanalyse\\_MIKA\\_2017\\_einzelseiten\\_korrekturen\\_10.pdf](https://www.chance-quereinstieg.de/fileadmin/company/pdf/Newsletter/v4_broschurere_bestandsanalyse_MIKA_2017_einzelseiten_korrekturen_10.pdf) (28.6.2021)

**Kratz, Joanna & Stadler, Katharina (2015):**

Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 24. München

**Kuckartz, Udo (2018):** Qualitative Inhaltsanalyse.

Methode, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. BeltzJuventa: Weinheim & Basel

**Netzwerk Integration durch Qualifizierung**

**(2014):** Arbeiten als Erzieher/-in in Deutschland – Anerkennung ausländischer Qualifikationen als Antwort auf den Fachkräftemangel Situationsanalyse und Handlungsoptionen. Download unter [https://www.berlin.netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion\\_berlin/div\\_dokumente/publikationen/veroeffentlichungen/140313\\_Situationsanalyse\\_Erzieher.pdf](https://www.berlin.netzwerk-iq.de/fileadmin/redaktion_berlin/div_dokumente/publikationen/veroeffentlichungen/140313_Situationsanalyse_Erzieher.pdf) (22. Juni 2021)

**OECD (2019):** Gute Strategien für gute Berufe

in der frühen Bildung, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/cb63ff14-de> (24. September 2019).

**Reichel, Philipp (2020):** Evaluation des Modell-

versuchs „Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen (OptiPrax)“. Herausgegeben vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Download unter [https://www.isb.bayern.de/download/24413/optiprax\\_bericht.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/24413/optiprax_bericht.pdf) (30. Juni 2021)

**Schmikat, Grit (2018):** Was macht die ausländische

Fachkraft zur deutschen Fachkraft? Die Statistik zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen. Zeitschrift für amtliche Statistik. Berlin Brandenburg. 3+4, Seite 86–95

**Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und**

**Familie (2021):** Schüler an öffentlichen Fachschulen und Fachschulen in freier Trägerschaft nach Beruf im Schuljahr 2020/21. Erzieher/innen. Eigene Berechnungen. Nicht öffentliche Statistik auf Anfrage zur Verfügung gestellt.

**Statistisches Bundesamt (2021a):** Migrations-

hintergrund. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> (30. Juni 2021)

**Statistisches Bundesamt (2021b):** Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Vorbericht. Wintersemester 2020/2021. Download unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/\\_inhalt.html#sprg233706n](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html#sprg233706n) (30. Juni 2021)

**Statistisches Bundesamt (2020):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019. Fachserie 1, Reihe 2.2. Download unter <file:///C:/Users/kh61cdf/AppData/Local/Temp/migrationshintergrund-2010220197004.pdf%3bjsessionid=64940F2F7DCB0853F10FDC26D4AAFC9B.live721.pdf> (29. Juni 2021)

**Statistisches Landesamt Bayern (2019):** Die zehn Berufe mit den meisten Anerkennungsverfahren nach dem BQFG und BayBQFG in Bayern 2019. Download unter [https://www.statistik.bayern.de/mam/statistik/bildung\\_soziales/berufliche\\_qualifikation/01\\_2019.pdf](https://www.statistik.bayern.de/mam/statistik/bildung_soziales/berufliche_qualifikation/01_2019.pdf) (30. Juni 2021)

**Weltzien, Dörte; Hoffer, Rieke; Hohagen, Jesper, Kassel, Laura & Wirth, Charlotta (2021):** Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung. Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen. Freiburg. Download unter [https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/FC\\_FKO\\_PiA-Expertise.pdf](https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/FC_FKO_PiA-Expertise.pdf) (28. Juni 2021)

**Weltzien, Dörte; Hoffer, Rieke; Hohagen, Jesper, Kassel, Laura & Wirth, Charlotta (2020):** Evaluation des Bundesprogramms Fachkräfteoffensive. Zwischenbericht. Freiburg. Download unter [https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/200208\\_Zwischenbericht\\_FKO\\_programmbegleitende\\_Evaluation.pdf](https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/200208_Zwischenbericht_FKO_programmbegleitende_Evaluation.pdf) (28. Juni 2021)

**Weßler-Poßberg, Dagmar; Huschik, Gwendolyn; Hoch, Markus & Moog, Stefan (2018):** Zukunftsszenarien – Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden. Studie im Auftrag der Prognos AG in Kooperation mit dem Institut für Demoskopie Allensbach. Zugriff unter [https://www.prognos.com/sites/default/files/2021-01/18.12.2018\\_fachkraefte\\_in\\_der\\_fruehen\\_bildung\\_gewinnen\\_und\\_binden\\_01.pdf](https://www.prognos.com/sites/default/files/2021-01/18.12.2018_fachkraefte_in_der_fruehen_bildung_gewinnen_und_binden_01.pdf) (11. Februar 2021)

**Rauschenbach, Thomas; Meiner-Teubner, Christiane; Böwing-Schmalenbrock, Melanie & Olszenka, Ninja (2020):** Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. TEIL 1: Kinder vor dem Schuleintritt. Download unter [http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/Plaetze\\_Personal\\_Financen\\_Teil\\_1.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Plaetze_Personal_Financen_Teil_1.pdf) (8. Februar 2021)

Tabelle 8: Quellenangaben zu Statistiken und Definition Migrationshintergrund (Landesämter)

	Definition Migrationshintergrund	Quelle
<b>Baden-Württemberg</b>	ausländische Staatsangehörigkeit	Demel, Jutta (2020): Entwicklung der Erzieherausbildung in Baden-Württemberg. Statistisches Monatsheft Baden Württemberg 10/2020, Seite 19
<b>Bayern</b>	ausländische Staatsangehörigkeit	Bayerisches Landesamt für Statistik (2020). Statistische Berichte. Berufliche Schulen in Bayern. Stand 2019. Fürth, Seite 66 und Seite 130
<b>Berlin</b>	ausländische Staatsangehörigkeit	Anfrage Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Referat Bildungsstatistik und Prognose I C 5.3 – Datenbasierte Schulentwicklung
	nichtdeutsche Herkunftssprache	Anfrage Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Referat Bildungsstatistik und Prognose I C 5.3 – Datenbasierte Schulentwicklung
<b>Bremen</b>	ausländische Staatsangehörigkeit	Die Senatorin für Kinder und Bildung. Schülerzahlen der öffentlichen und privaten berufsbildenden Schulen des Landes Bremen 2020/21. Statistische Informationen. Freie Hansestadt Bremen, Seite 20–23; Seite 66–67
<b>Hamburg</b>	ausländische Staatsangehörigkeit	Anfrage: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, V 12
	Familiensprache nicht Deutsch	Anfrage: Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, V 12
<b>Hessen</b>	ausländische Staatsangehörigkeit (1. oder 2. Staatsangehörigkeit nicht deutsch)	Anfrage: Hessisches Statistisches Landesamt Sachgebiet „Schulen, Berufsbildung, Hochschulen“

Teil

C

Anlagen

# Anhang 1: Landesrechtliche Regelungen im Ausland erworbener Qualifikationen für Kitas

Übersicht über die Anerkennungsmöglichkeiten in den Bundesländern

	Zuständige Stelle	Anerkennung auf ...	Ausgleichsmaßnahmen zur vollen Anerkennung
Baden-Württemberg	Regierungspräsidium Stuttgart (Zeugnisanerkennungsstelle)	Kinderpflegerin/Kinderpfleger Erzieherin/Erzieher Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge	Nach BQFG – Ausgleichsmaßnahme erfolgt im Rahmen einer praktischen Tätigkeit in einem individuell festgelegten Zeitraum Nachweis: Arbeitszeugnis und Abschlussbericht
Bayern	Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen: Zentrum Bayern Familie und Soziales (ZBFS) Erzieherinnen und Erzieher: Bayerisches Landesamt für Schule	Erzieherin/Erzieher Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge	Nach BayBQFG Bay. Landesjugendamt: öffentlich einsehbare Datenbank zur Bewertung ausländischer Abschlüsse (Empfehlungen) – Inhalt der Ausgleichsmaßnahme ist auf die festgestellten wesentlichen Unterschiede zu beschränken Ausgleichsmaßnahmen – werden angeboten
Berlin	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie	Erzieherin/Erzieher Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge	Nach BQFG Bln – Inhalt der Ausgleichsmaßnahme ist auf die festgestellten wesentlichen Unterschiede zu beschränken Eignungsprüfungen und Ausgleichsmaßnahmen (kostenfrei) werden angeboten
Bremen	Senatorin für Kinder und Bildung	Kinderpflegerin/Kinderpfleger Erzieherin/Erzieher Heilerziehungspflegerin/ Heilerziehungspfleger Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge	BremBQFG – Inhalt der Ausgleichsmaßnahme ist auf die festgestellten wesentlichen Unterschiede zu beschränken – keine Ausgleichsmaßnahme bekannt, Fachseminare des IQ-Netzwerks und des Paritätischen Bildungswerks
Hamburg	Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen: Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg Erzieherinnen und Erzieher: Hamburger Institut für Berufliche Bildung	SPA Erzieherin/Erzieher Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge	HmbBQFG – Inhalt der Ausgleichsmaßnahme ist auf die festgestellten wesentlichen Unterschiede zu beschränken – Ausgleichsmaßnahme und Eignungsprüfung werden angeboten (11–12 Monate, kostenpflichtig)
Hessen	Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen: Frankfurt University of Applied Sciences Erzieherinnen und Erzieher: Staatliches Schulamt für den Landkreis Darmstadt-Dieburg und die Stadt Darmstadt (Zentralstelle für die Anerkennung in- und ausländischer Bildungsnachweise)	Kinderpflegerin/Kinderpfleger Erzieherin/Erzieher Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge	HBQFG – Inhalt der Ausgleichsmaßnahme ist auf die festgestellten wesentlichen Unterschiede zu beschränken – keine Informationen über die Ausgestaltung von Ausgleichsmaßnahmen für Erzieherinnen und Erzieher, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen absolvieren einzelne Module und ein Praktikum mit Abschlusskolloquium

Quelle: IQ-Fachstelle Beratung und Qualifizierung 2021

## Fortsetzung: Anhang 1

Erforderliche Sprachkenntnisse	Arbeitsfeldzugang mit Teilerkennung
Bestimmtes Sprachniveau ist nicht festgelegt – zur Berufsausübung erforderliche Kenntnisse – Sprachkenntnisse werden nicht im Rahmen der Anerkennung überprüft, sondern vom Träger, kein spezifisches Niveau festgelegt	Auf Antrag möglich
Bestimmtes Sprachniveau ist nicht festgelegt – zur Berufsausübung erforderliche Kenntnisse – Ausgleichsmaßnahme soll auf B2 qualifizieren – Verwaltungspraxis B2	Auf Antrag und Einzelfallbasis möglich – Zulassung auf Antrag der Kitas bei Kreis- und Stadtjugendämtern
Bestimmtes Sprachniveau ist nicht festgelegt – Verwaltungspraxis C1 für Anerkennung, B2 für Ausgleichsmaßnahme	Bislang nicht vorgesehen – nur wenn eine Ausgleichsmaßnahme absolviert wird oder bis zur vollen Anerkennung
Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge C1 Erzieherin/Erzieher B2	Bislang nicht vorgesehen
Keine Vorgaben Zulassung zur Ausgleichsmaßnahme erfordert B2 und eine Sprachprüfung	Auf Antrag und im Einzelfall möglich – zusätzlich Positivliste für akademische Abschlüsse der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration HH, die den Einsatz in der Kita empfiehlt
Keine Vorgaben	Auf Antrag und im Einzelfall möglich, Mitarbeit in einer Kita möglich

# Anhang 2

## Fragebogen „Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Arbeitsfeld (früh-)kindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Name \_\_\_\_\_ Schule \_\_\_\_\_

### Nr. Fragen

#### 1. Wie definieren Sie in Ihrer Schulstatistik „Migrationshintergrund“?

Kreuzen Sie bitte an.

- Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde.
- Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie nicht in Deutschland geboren wurde.
- Sonstige Definition: \_\_\_\_\_

#### 2. Wie viele Studierende beziehungsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gibt es aktuell bei Ihnen in den Ausbildungsgängen zu Erzieherinnen und Erziehern, zu Kinderpflegerinnen und Kinderpflegern und zu Sozialassistentinnen und Sozialassistenten im Vergleich zur Gesamtanzahl Ihrer Schülerinnen und Schüler?

- a) weiblich: \_\_\_\_\_ Gesamtzahl weiblicher Schülerinnen: \_\_\_\_\_
- b) männlich: \_\_\_\_\_ Gesamtzahl männlicher Schüler: \_\_\_\_\_

Keine Angabe möglich, weil \_\_\_\_\_

#### 3. Wie hoch ist aktuell die Zahl von Studierenden beziehungsweise Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den einzelnen Ausbildungsgängen im Vergleich zur Gesamtanzahl Ihrer Studierenden?

- a) Erzieherinnen und Erzieher: weiblich: \_\_\_\_\_ männlich: \_\_\_\_\_  
Gesamtzahl Schülerinnen und Schüler im Ausbildungsgang Erzieherinnen und Erzieher: \_\_\_\_\_
- b) Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger: weiblich: \_\_\_\_\_ männlich: \_\_\_\_\_  
Gesamtzahl Schülerinnen und Schüler im Ausbildungsgang Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger: \_\_\_\_\_
- c) Sozialassistentinnen und Sozialassistenten: weiblich: \_\_\_\_\_ männlich: \_\_\_\_\_  
Gesamtzahl Schülerinnen und Schüler im Ausbildungsgang Sozialassistentinnen und Sozialassistenten: \_\_\_\_\_

Keine Angabe möglich, weil \_\_\_\_\_

Was ist Ihrer Meinung nach der Grund für diese Verteilung? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fortsetzung: Anhang 2

Nr.	Fragen
-----	--------

**4. Wie viele von den Studierenden beziehungsweise Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besuchen im Vergleich zur Gesamtzahl**

**a) Vollzeitausbildungsgänge**

(Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger und Sozialassistentinnen und Sozialassistenten)? \_\_\_\_\_

Gesamtzahl von Schülerinnen und Schülern in Vollzeitausbildungsgängen: \_\_\_\_\_

**b) Praxisintegrierende Ausbildungsgänge**

(Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger und Sozialassistentinnen und Sozialassistenten)? \_\_\_\_\_

Gesamtzahl in praxisintegrierenden Ausbildungsgängen: \_\_\_\_\_

**c) Teilzeitausbildungsgänge**

(Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger und Sozialassistentinnen und Sozialassistenten)? \_\_\_\_\_

Gesamtzahl von Schülerinnen und Schülern in Teilzeitausbildungsgängen: \_\_\_\_\_

Was ist Ihrer Meinung nach der Grund für diese Verteilung? \_\_\_\_\_

**5. Welches Sprachniveau müssen Bewerberinnen und Bewerber aus dem Ausland für einen Ausbildungsgang bei Ihnen vorweisen?**

Kreuzen Sie bitte an.

Sprachniveau B2

Sprachniveau C1

**6. Bieten Sie in Ihrer Einrichtung Externenprüfungen zur Erzieherin und zum Erzieher, zur Kinderpflegerin und zum Kinderpfleger beziehungsweise zur Sozialassistentin und zum Sozialassistenten an?**

Nein       Ja

Wenn ja, wie viele Personen mit Migrationshintergrund haben im Jahr 2020 diese Externenprüfung erfolgreich beziehungsweise nicht erfolgreich abgelegt?

**7. Bieten Sie Anpassungslehrgänge im Bereich Erzieherinnen und Erzieher / Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger / Sozialassistentinnen und Sozialassistenten für Personen aus dem Ausland an?**

Nein       Ja, aktuell nehmen daran \_\_\_\_\_ Personen teil.

**8. Gibt es im Rahmen Ihrer Ausbildungsgänge Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Studierende mit Migrationshintergrund?**

Nein       Ja, wir bieten folgende Maßnahmen an:

Vielen Dank!

## Anhang 3

### Leitfaden für Interviews mit Fachschulleitungen und Berufsfachschulleitungen

Fragebogen?

Datenschutzerklärung?

Können Sie zunächst etwas über Ihre Person sagen und welche Funktion Sie an der Schule ausüben?

**Für den Fall, dass noch kein Fragebogen vorliegt:**

Welche Ausbildungsgänge bieten Sie für den Bereich Sozialpädagogik an und wie ist die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund?

1. Welche Gründe gibt es für die so hohen beziehungsweise niedrigen Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund?
  - a) Ort der Schule?
  - b) Gründe im Auswahlprozess?
  - c) Gründe im Durchhalten?
  - d) Andere Gründe?
  
2. Wie hat sich in den letzten zehn Jahren die Anzahl der Studierenden/beziehungsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt entwickelt?
  
3. Haben Sie den Eindruck, dass in manchen Ausbildungsgängen mehr Personen mit Migrationshintergrund sind als in anderen?
  - a) Erzieherinnen und Erzieher
  - b) Sozialassistentinnen und Sozialassistenten

Was ist der Grund für die Verteilung?

4. Können Sie diese Gruppe der Studierenden und Schülerinnen und Schüler näher beschreiben?
  - a) In Deutschland aufgewachsen?
  - b) Spezifische Nationalitäten?
  - c) Sozialökonomischer Status?
  - d) Altersverteilung?
  - e) Andere Ausbildung bereits abgeschlossen?
  - f) Gibt es Unterschiede abhängig von der Organisation der Ausbildung? (Vollzeit- oder Teilzeitausbildung, schulisch oder praxisintegrierend)

Fortsetzung: Anhang 3

5. **Wie sind die Studierenden beziehungsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach auf die Ausbildung aufmerksam geworden?**
  - a) Berufsinformationszentrum
  - b) Freunde/Bekannte/Familie
  - c) Informationsveranstaltungen
  - d) bei pädagogischen Ergänzungskräften eventuell Leitungen
  - e) Qualifizierungsberatungen
  
6. **Welche Erfahrungen haben Sie allgemein mit Studierenden und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gemacht? Oder alternativ zu 7.?**
  
7. **Welche Schwierigkeiten und Herausforderungen sehen Sie für diese Studierenden und Schülerinnen und Schüler?**
  - a) Sprachliche?
  - b) Bildungsniveau?
  - c) Kulturelle Orientierung?
  - d) Motivation?
  - e) Praxisstelle?
  
8. **Wie erfolgreich absolvieren diese Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Studierenden ihre Ausbildung?**
  - a) Notentechnisch?
  - b) Abbruchquote – höher als bei anderen?
  - c) Vermutung oder Wissen von Gründen?
  
9. **Welche Rolle spielen Externenprüfungen für Personen mit Migrationshintergrund?**
  
10. **Was wäre aus Ihrer Sicht hilfreich, um mehr Studierende und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für soziale Ausbildungen zu gewinnen?**

Wie könnte man den Anteil erhöhen?

Haben Sie noch Anmerkungen, Hinweise oder Ähnliches für mich?

## Anhang 4

Überblick über sozialpädagogische Ausbildungsgänge in den Bundesländern und den Anteil an Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Auskünfte der Landesämter für Statistik)

### 1. Baden-Württemberg

Baden-Württemberg 2019/20	insgesamt		ausländische Staatsangehörigkeit	
	Anzahl	Anzahl	%	
Erzieherin/Erzieher	11.286	1.433	12,7	
Kinderpflegerin/Kinderpfleger	1.536	352	22,9	
<b>Insgesamt</b>	<b>12.822</b>	<b>1.785</b>	<b>13,9</b>	

### 2. Bayern

Bayern 2019/20	Schülerinnen/Schüler		ausländisch	
	insgesamt	insgesamt	%	
Erzieherin/Erzieher				
Erzieherin/Erzieher Vollzeit	6111	305	5,0	
OptiPrax, Variante 1	267	23	8,6	
OptiPrax, Variante 2	969	106	10,9	
OptiPrax, Variante 3	126	42	33,3	
<b>Insgesamt</b>	<b>7473</b>	<b>476</b>	<b>6,4</b>	
Kinderpflegerin/Kinderpfleger – Vollzeit	5663	669	11,8	
Kinderpflegerin/Kinderpfleger – Teilzeit- ausbildung	409	152	37,2	
<b>Insgesamt</b>	<b>6072</b>	<b>821</b>	<b>13,5</b>	

### 3. Berlin

Berlin 2020/21	Schülerinnen/Schüler		ausländisch		nichtdeutsche Herkunftssprache	
	insgesamt	insgesamt	insgesamt	Anteil	insgesamt	Anteil
Erzieherin/Erzieher						
Vollzeit	4.071	454	11,2		900	22,1
Teilzeit	6.438	1.053	16,4		1.378	21,4
SPA	2.830	437	15,4		863	30,5
<b>Insgesamt</b>	<b>13.339</b>	<b>1.944</b>	<b>14,6</b>		<b>3.141</b>	<b>23,5</b>

## 4. Bremen

Fortsetzung: Anhang 4

Bremen 2020/21			
Erzieherin/Erzieher	insgesamt	ausländisch	% Anteil
Erzieherin/Erzieher / 2-jährig VZ	467	49	10,5
Erzieherin/Erzieher / 3-jährig VZ	110	10	9,1
<b>Insgesamt</b>	<b>577</b>	<b>59</b>	<b>10,2</b>
SPA/2-jährig VZ	339	66	19,5

## 5. Hamburg

Hamburg 2020/21	Schülerinnen/Schüler	ausländisch	Anteil	andere Herkunftssprache	Anteil
Erzieherin/Erzieher	insgesamt	Anzahl	%		%
Erzieherin/Erzieher und SPA	5810	808	13,9	1228	21,1

## 6. Hessen

Hessen 2020/21	Schülerinnen/Schüler		ausländisch	
	insgesamt	Anzahl	Anzahl	%
Erzieherin/Erzieher in Vollzeit	7473	882		11,8
Erzieherin/Erzieher in Teilzeit	1182	183		15,5
<b>Insgesamt</b>	<b>1182</b>	<b>183</b>		<b>12,3</b>
Sozialassistenten	3605	308		8,5

## Impressum

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;  
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

### Herausgeber:

Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend  
Referat Öffentlichkeitsarbeit  
11018 Berlin  
[www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)



Für weitere Fragen nutzen Sie unser  
Servicetelefon: 030 20 179 130  
Montag–Donnerstag: 9–18 Uhr  
Fax: 030 18 555-4400  
E-Mail: [info@bmfsfj-service.bund.de](mailto:info@bmfsfj-service.bund.de)

Einheitliche Behördennummer: 115\*

**Stand:** Dezember 2021

**Autorinnen:** Tina Friederich und Bettina Gisdakis

**Gestaltung:** [www.zweiband.de](http://www.zweiband.de)

\* Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 zur Verfügung. In den teilnehmenden Regionen erreichen Sie die 115 von Montag bis Freitag zwischen 8 und 18 Uhr. Die 115 ist sowohl aus dem Festnetz als auch aus vielen Mobilfunknetzen zum Ortstarif und damit kostenlos über Flatrates erreichbar. Gehörlose haben die Möglichkeit, über die SIP-Adresse [115@gebaerdentelefon.d115.de](mailto:115@gebaerdentelefon.d115.de) Informationen zu erhalten. Angaben dazu, ob in Ihrer Region die 115 erreichbar ist, und weitere Informationen zur einheitlichen Behördenrufnummer finden Sie unter <http://www.d115.de>.



