

„Vielfalt willkommen: Internationales Fachpersonal für Kindertageseinrichtungen“

– Verbleibstudie –

Februar 2025

Prof. Dr. Stefan Faas, Dr. Sabrina Dahlheimer, Steffen Geiger, Nadja Lindenlaub, Christine von Guillaume

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Institut Kindheit, Jugend und Familie
Abteilung Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit
Zentrum für Qualitätsforschung und Monitoring in der Kinder- und Jugendhilfe (ZQM)
Oberbettringer Str. 200
73525 Schwäbisch Gmünd

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Methodisches Vorgehen	5
2.1	Forschungsfragen	5
2.2	Forschungsdesign	6
2.3	Stichprobe, Erhebungsverfahren und Auswertungsstrategien	7
3	Ergebnisse	8
3.1	Objektiver Verbleib	9
3.1.1	Einrichtungsbefragung	9
3.1.2	Fachkräftebefragung	13
3.2	Subjektiver Verbleib	15
3.2.1	Aktuelle Selbstverortung im beruflichen Integrationsprozess	15
3.2.2	Wissensbezogene Verortung und Neuorganisation	20
3.2.3	Bedeutung des Programms „Vielfalt willkommen“	25
4	Fazit und Empfehlungen	26
	Literaturverzeichnis	29

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Studiendesign	6
Abbildung 2: Erhebungsverfahren und Stichprobe	8
Abbildung 3: Anstellung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss aus der Perspektive von Einrichtungsleitungen	10
Abbildung 4: Einmündung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss aus der Perspektive von Einrichtungsleitungen.....	11
Abbildung 5: Rolle von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss in pädagogischen Einrichtungen aus der Perspektive von Einrichtungsleitungen	12
Abbildung 6: Anerkannte Berufe der Befragten (n=30).....	14

1 Einleitung

Das System der institutionellen Kindertagesbetreuung befindet sich seit Jahren in einem durch sozialen und kulturellen Wandel sowie komplexe bildungs- und sozialpolitische Entwicklungen geprägten Transformationsprozess. Dieser fordert die Leistungsfähigkeit der öffentlichen Kindertagesbetreuung in vielfältiger Art und Weise heraus. Der sich in den westdeutschen Bundesländern, insbesondere auch in Baden-Württemberg in den letzten Jahren zuspitzende Fachkräftemangel erscheint dabei als Folge und Herausforderung zugleich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Gegenwärtig ist keine grundlegende Verbesserung in Sicht und Prognosen weisen auch für die nähere Zukunft eine massive Fachkräftelücke aus. Darüber hinaus muss langfristig mit einer weiteren Verknappung des inländischen Arbeitskräfteangebots gerechnet werden (Warning, 2020).

Um hier entgegenzusteuern, werden seit einigen Jahren verschiedene Maßnahmen zur Sicherung des Fachkräftebedarfs ergriffen. Dabei wird auch vermehrt die Integration qualifizierter Zuwanderer:innen in den frühpädagogischen Arbeitsmarkt als Lösungsansatz im Kontext bestehender und prognostizierter Fachkräfteengpässe gesehen. Diese Strategie betrifft den Bereich der „arbeitsmarktbezogenen Zuwanderung“, hier die rechtlichen Vorgaben für die sogenannten reglementierten Berufe. Deren Aufnahme und Ausübung sind durch Rechts-/Verwaltungsvorschriften an bestimmte Berufsqualifikationen geknüpft. Inhaltlich bedeutet dies, dass der im Ausland erworbene Abschluss einem in Deutschland erlernbaren Referenzberuf zuzuordnen ist, hier dem Beruf der Erzieher:in oder Kinderpfleger:in bzw. Sozialpädagogischen Assistent:in. Das zentrale Instrument ist die sogenannte Gleichwertigkeitsprüfung. Auf Basis eines Antrags auf Anerkennung wird festgestellt, ob wesentliche Unterschiede zwischen der inländischen und der jeweils in einem anderen Land absolvierten Ausbildung gegeben sind. Je nach Prüfung erfolgt eine vollständige oder eine teilweise Anerkennung bzw. eine Ablehnung. Bei vollständiger Anerkennung kann die uneingeschränkte Aufnahme des Berufs erfolgen, bei einer teilweisen Anerkennung müssen die z. T. festgestellten „wesentlichen Unterschiede der Ausbildung“ durch eine Eignungsprüfung (Nachweis adäquater Kompetenzen) oder einen sogenannten „Anpassungslehrgang“ (begleitete Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung) ausgeglichen werden (Geiger & Faas, 2023).

Das Projekt „Vielfalt willkommen“ der Robert Bosch Stiftung setzt hier an. Gezielt werden Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, die in ihrem Herkunftsland eine pädagogische Ausbildung absolviert haben und im Bereich der öffentlichen Kindertagesbetreuung arbeiten möchten, angesprochen. Sie sollen im Anerkennungsprozess unterstützt und durch ein abgestimmtes Qualifizierungsangebot auf die berufliche Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung in Deutschland vorbereitet werden. Gleichzeitig nehmen jene Einrichtungen, in denen die Fachkräfte den „Anpassungslehrgang“ absolvieren, an strukturierten Maßnahmen der Team- und Organisationsentwicklung teil. Dabei geht es u. a. auch darum, konstruktiv mit Diversität umzugehen, kulturelle Vielfalt als Chance für die Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse zu nutzen, den Spracherwerb bzw. Zweitspracherwerb zu unterstützen und auf dieser Basis die Integration von Kindern und Fachkräften in das Bildungssystem und die Gesellschaft zu fördern (Dahlheimer et al., 2023).

Mit Blick auf gegenwärtige gesellschaftliche Transformationsprozesse, aktuelle Entwicklungen im Feld der frühkindlichen Bildung und Erziehung sowie migrationspolitische Bewegungen ist das Projekt in seiner konzeptionellen Anlage als innovativ und notwendig zu bewerten. Inwiefern es

das Ziel erreicht, Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte nachhaltig bei der Einmündung, der Integration und dem Verbleib im System der Kindertagesbetreuung zu unterstützen, galt es empirisch zu klären. Dabei ist der Verbleib in einem doppelten Sinne zu verstehen: zum einen als objektiver Verbleib, der sich u. a. in einer festen Anstellung, einer dauerhaften Arbeitsperspektive als Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung etc. zeigt, zum anderen als subjektiver Verbleib, der Aspekte der beruflichen Identität und der Identifikation mit dem Beruf umfasst und letztlich auf eine wissensbezogene und berufsbiografische Anpassungsleistung verweist (Faas & Lindenlaub, 2023).

2 Methodisches Vorgehen

Die Verbleibstudie zum Projekt „Vielfalt willkommen“ zielt auf die Aufklärung des objektiven und subjektiven Verbleibs der teilnehmenden Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Dabei stehen ihre aktuelle berufliche Situation und Integration sowie ihre Zukunftsperspektiven im Mittelpunkt. Darüber hinaus werden aus bildungsbiografischer Perspektive Aspekte beruflicher Identität, die (Neu-)Organisation professionellen Wissens im Kontext von Migration und beruflichem Übergang sowie die retrospektiv zugewiesene Bedeutung von „Vielfalt willkommen“ in diesem Zusammenhang in den Blick genommen. Daran anknüpfend werden etwaige Wirkungen eingeschätzt und konkrete Hinweise für die Weiterentwicklung des Programms ermittelt, um abschließend die Formulierung von Handlungsempfehlungen vorzunehmen. Im Folgenden werden die Forschungsfragen dargestellt (Kap. 2.1), das der Studie zugrundeliegende Forschungsdesign skizziert (Kap. 2.2) sowie die Stichprobe, die gewählten Erhebungsverfahren und Auswertungsstrategien beschrieben (Kap. 2.3).

2.1 Forschungsfragen

Die Verbleibstudie zum Programm „Vielfalt willkommen“ ist durch folgende Forschungsfragen entlang vier Fragekomplexen strukturiert:

- (1) Welche Stellen/berufliche Positionen bekleiden die Absolvent:innen des Programms aktuell? Wie hat sich die Einmündung in die berufliche Tätigkeit gestaltet? Welche Aufgaben sind mit den aktuellen Stellen verbunden/werden übernommen? Wie lange verbleiben die Fachkräfte auf einer Stelle? Wie gut gelingt es in der jeweiligen Selbstwahrnehmung den Absolvent:innen, den mit der jeweiligen Stelle verbundenen Aufgaben gerecht zu werden? Welche Rolle wird in diesem Zusammenhang der Teilnahme am Programm „Vielfalt willkommen“ zugeschrieben? Welche beruflichen Zukunftsperspektiven gibt es? (...)
- (2) Wie stellten sich die organisationalen und institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen für die Einmündung in die berufliche Tätigkeit dar? Welche Rolle wird rückblickend in diesem Zusammenhang dem Programm „Vielfalt willkommen“ zugewiesen? Wie werden diese Bedingungen im Hinblick auf die aktuelle Tätigkeit und den weiteren Verbleib im Feld wahrgenommen? Was wird als unterstützend, was als erschwerend eingeschätzt? Welche Bedingungen sind hilfreich? (...)
- (3) Wie werden der Prozess der beruflichen Anerkennung und der Start der beruflichen Tätigkeit in Deutschland biografisch eingeordnet? Wie ist die berufsbezogene

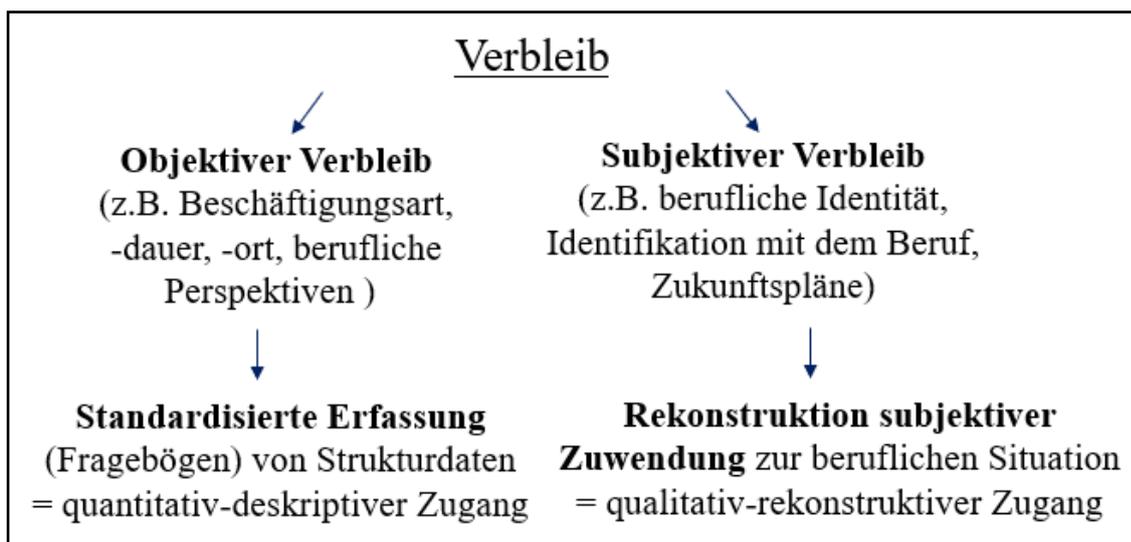
Selbstwahrnehmung vor diesem Hintergrund? Welche professionellen Orientierungen stehen im Vordergrund und welche Muster pädagogischen Handelns/Denkens sind zu erkennen? Haben sich diese im Verlauf der beruflichen Tätigkeit in Deutschland verändert und wenn ja wie? Wie werden solche Muster pädagogischen Handelns/Denkens wissensbezogen begründet/eingeordnet? Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die Neuorganisation beruflichen Wissens im Kontext des Anerkennungsverfahrens beschreiben? Welche Rolle kann in diesem Zusammenhang dem Programm „Vielfalt willkommen“ zugewiesen werden? (...)

- (4) Welche Schlussfolgerungen sind zu ziehen und welche Empfehlungen können für die Weiterentwicklung des Programms/die Qualifizierungspraxis abgeleitet werden? (...)

2.2 Forschungsdesign

Die vorangegangenen Fragen verweisen einerseits auf die Erhebung von Daten, die den Verbleib in seiner objektiven Form abbilden, d. h. in Bezug auf das aktuelle Beschäftigungsverhältnis, die Arbeitssituation, die berufliche Position etc. Andererseits geht es um den subjektiven (Nach-)Vollzug des Verbleibs bzw. der beruflichen Weiterentwicklung aus Perspektive der Fachkräfte. Das Forschungsdesign knüpft hier an der Konzeptualisierung beruflicher Sozialisation nach Martin Kohli (1973) an. Angesprochen ist die Unterscheidung von objektiver und subjektiver beruflicher Laufbahn, d. h. zwischen der allgemeinen Norm des Berufsverlaufs und seiner Rekonstruktion und Interpretation in der subjektiven Zuwendung. Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Differenzierung zwischen objektivem und subjektivem Verbleib ist in diesem Sinne zu verstehen. Damit ergeben sich zwei Betrachtungs- und Analyseebenen, die folgendes Design begründen:

Abbildung 1: Studiendesign



2.3 Stichprobe, Erhebungsverfahren und Auswertungsstrategien

Die Untersuchung ist als Querschnittsstudie angelegt und bezieht sich auf insgesamt drei Projektdurchläufe seit 2018 in Baden-Württemberg. An den Befragungen zum „objektiven Verbleib“ nahmen 21 Leitungen beteiligter Kindertageseinrichtungen teil sowie 30 Absolvent:innen, die das Programm zu unterschiedlichen Zeitpunkten beendet haben. Im Rahmen der Befragungen zum „subjektiven Verbleib“ konnten 28 Teilnehmende interviewt werden.

Die Datenerhebung erfolgte mit Blick auf den „objektiven Verbleib“ in Form standardisierter schriftlicher Befragungen. Hierzu wurden ein Onlinefragebogen für die Leitungen der Einrichtungen, in denen die Fachkräfte ihre Beschäftigung aufgenommen haben bzw. zum Erhebungszeitpunkt tätig waren bzw. noch tätig sind, sowie ein Onlinefragebogen für die Absolvent:innen entwickelt. Beide Befragungen waren als Vollerhebungen aller Teilnehmenden bzw. aller beteiligten Einrichtungen angelegt. Die Absolvent:innenbefragung fokussiert inhaltlich auf die Einmündung in die Beschäftigung, die aktuelle berufliche Situation der jeweiligen Fachkraft, den Verbleib und ihre Integration in den beruflichen Handlungskontext sowie ihre beruflichen Perspektiven. Auch bei der Leitungsbefragung stehen solche Aspekte im Mittelpunkt. Zusätzlich wurde nach den organisationalen und institutionellen Bedingungen sowie konkreten strukturellen Gegebenheiten und Einflüssen mit Blick auf die Beschäftigung und Integration der Fachkräfte mit Migrationshintergrund gefragt. Die Auswertung der so erhobenen Daten erfolgte auf Basis deskriptiver Analysen, um beschreibende Aussagen vornehmen zu können. Dazu wurde insbesondere auf Häufigkeitsverteilungen sowie auf Mittelwerte und Streuungsmaße zurückgegriffen.

In Hinsicht auf den „subjektiven Verbleib“ wurden die Absolvent:innen im Rahmen narrativ orientierter Interviews (Glinka, 2016) in bildungsbiografischer Perspektive zu Aspekten ihrer beruflichen Identität, ihres professionellen Wissens, Handelns und etwaigen Veränderungen dieses sowie zur wahrgenommenen Bedeutung von „Vielfalt willkommen“ in diesem Zusammenhang befragt. Die Analyse der so evozierten Daten erfolgte unter Berücksichtigung bestimmter Aspekte interpretativer Sozialforschung und biografisch-rekonstruktiver Verfahren (Rosenthal, 2015). Leitend waren Prinzipien, die auf eine Ordnung und interpretative Zusammenfassung von Aussagen verweisen, im Sinne eines hermeneutischen und sequenzanalytischen Vorgehens (Heckmann, 1992; Kurt & Herbrink, 2022). Konkret wurden folgende Auswertungsschritte vollzogen:

- a. *Vorstrukturierung der Texte und Auswahl von Sequenzen:* Zunächst wurde der Text in Bezug auf die aufzuklärenden Fragen in Analyseeinheiten gegliedert. Dabei wurden größere Texteinheiten bzw. Argumentationszusammenhänge, die eine „wechselseitige Sinnerstellung zwischen dem Ganzen und seinen Teilen“ (Heckmann, 1992, S. 149) ermöglichen, verstärkt in den Blick genommen. Auch ging es darum, Zusammenhänge von Sätzen, Textteilen bzw. dem Gesamttext zu berücksichtigen (ebd.).
- b. *Interpretation auf der Ebene des einzelnen Interviews (hermeneutische Sequenzanalyse):* Die Auswertung der Textstellen erfolgte entlang der Frageblöcke zur biografischen Einordnung der beruflichen Anerkennung, zu professionellen Orientierungen und pädagogischem Wissen sowie dessen Neuorganisation (Kap. 2.1). Dabei stand die Entwicklung und Bildung von Argumentationsmustern bzw. Lesarten im Vordergrund. Anhand nachfolgender Sequenzen wurden diese überprüft und modifiziert (Rosenthal 2015; Kurt & Herbrink, 2022).

- c. *Kontrastiver Vergleich*: Der sich anschließende kontrastive Vergleich der interpretierten Einzelinterviews zielte auf die Erfassung und Gruppierung von in ihrer Struktur ähnlichen bzw. unterschiedlichen Fällen. Ziel war die Herausarbeitung und Beschreibung verschiedener Zuwendungsweisen der Befragten zur eigenen beruflichen Integration, zum Verbleib oder der beruflichen Situation und Aufgaben (Rosenthal, 2015). Der kontrastive Vergleich, der im Forschungsteam durchgeführt wurde, hatte gleichzeitig die Funktion einer kommunikativen Validierung (Wirtz, 2021).
- d. *Typenbildung*: Im letzten Analyseschritt wurden auf der Basis der rekonstruierten Struktur der jeweiligen berufsbiografischen Zuwendung voneinander abgrenzbare Typen im Hinblick auf die Fragestellungen/-blöcke gebildet (Rosenthal, 1994); auch hier wieder im gemeinsamen Austausch des Forschungsteams. Durch die Zuordnung strukturähnlicher Zuwendungen zu den gebildeten Typen wurde dann auch eine Quantifizierung dieser möglich (Rosenthal, 2015).

Die nachfolgende Abbildung gibt eine Übersicht über die Stichprobe, die eingesetzten Erhebungsinstrumente und Auswertungsstrategien:

Abbildung 2: Erhebungsverfahren und Stichprobe

	Stichprobe	Datenerhebung	Datenauswertung	Inhaltlicher Fokus
Objektive Daten zum Verbleib	Einrichtungsleitungen (Organisations-/ Institutionsperspektive) Zeitraum: 03-04.2024 n=21 (N=29)	Standardisierter Online-Fragebogen	Deskriptive Statistik	<ul style="list-style-type: none"> • Organisationale und institutionelle Bedingungen
	Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss (Perspektive der Absolvent:innen) Zeitraum: 01-02.2024 n=30 (N=46)	Standardisierter Online-Fragebogen (telefonische Befragung)	Deskriptive Statistik	<ul style="list-style-type: none"> • Einmündung in die Beschäftigung • aktuelle berufliche Situation • Integration in den beruflichen Handlungskontext
Subjektive Daten und Bedeutung von ‚Vielfalt willkommen‘	Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss (Bildungsbiografische und wissenschaftliche Perspektive) Zeitraum 02.-03.2024 n=28 (N=46)	Narrative Interviews	Interpretative Sozialforschung Biografisch-rekonstruktive Analysen	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsbiografie und berufliche Identität • Professionelles Wissen • Erwerbskontexte

3 Ergebnisse

Die im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommene Konzeptualisierung des Verbleibs als „objektiver“ und „subjektiver Verbleib“ verweist auf einen doppelten Gegenstandsbezug. Dieser war forschungsmethodisch entsprechend unterschiedlich einzuholen und ist getrennt voneinander zu betrachten. Die Aufklärung des „objektiven Verbleibs“ erfolgte mit Blick auf die objektiven Daten zum beruflichen Verlauf und der beruflichen Integration in Deutschland (Kap. 3.1), die Thematisierung des „subjektiven Verbleibs“ im Kontext der Zuwendung der Betroffenen zur eigenen (Berufs-)Biografie (Kap. 3.2).

3.1 Objektiver Verbleib

Die objektiven Daten zum Verbleib wurden zum einen auf Basis einer Befragung von Einrichtungsleitungen eingeholt, deren Institution an „Vielfalt willkommen“ teilgenommen haben bzw. die eine am Projekt teilnehmende Fachkraft beschäftigen. Hierbei ging es u. a. um strukturelle Merkmale, Beschäftigungsbedingungen sowie Einschätzungen bezüglich der Anstellung, Einmündung und Rolle der Fachkraft mit einem im Ausland erworbenen Abschluss (Kap. 3.1.1). Zum anderen wurden die Absolvent:innen selbst zur beruflichen Anerkennung und dem aktuellen Arbeitsverhältnis befragt (Kap. 3.1.2).

3.1.1 Einrichtungsbefragung

Insgesamt haben 21 Einrichtungsleitungen an der Befragung teilgenommen, wobei lediglich 18 diese komplett abschlossen. Bei 17 Einrichtungen handelt es sich um Kindertageseinrichtungen und eine Einrichtung ist dem Bereich der Schulkindbetreuung zuzuordnen (drei Einrichtungsleitungen machten hierzu keine Angabe).

Institutionelle Rahmenbedingungen

Im Durchschnitt arbeiteten in den teilnehmenden Einrichtungen zum Erhebungszeitpunkt 16,56 Fachkräfte (s=6.40; Min=7; Max=32). Davon waren 42,63% der angestellten Fachkräfte in Vollzeit beschäftigt (M=7.06; s=3.98; Min=2; Max=15) und 45,95% in Teilzeit mit einem Stellenanteil von über 50% (M=7.61; s=5.26; Min=2; Max=20). Lediglich 10,38% arbeiteten weniger als 50% (M=1.72; s=1.41; Min=0; Max=4). In den Einrichtungen waren durchschnittlich 6,17 Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund angestellt – unabhängig davon, ob sie ihren beruflichen Abschluss in Deutschland oder einem anderen Land absolviert haben (s=3.34; Min=1; Max=16); d. h., im Mittel arbeiteten 37,26% Fachkräfte mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen. Dies kann durchaus als hoher Anteil betrachtet werden. Die Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023) geht für das Jahr 2019 lediglich von einem Anteil von 18% aus.

Beim Blick auf die Zahl der betreuten Kinder zeigt sich zunächst, dass im Durchschnitt 81,06 Kinder in den Einrichtungen betreut wurden (s=30.95; Min=40; Max=150). Davon hatten im Mittel 50 Kinder einen Migrationshintergrund (s=30.67; Min=9; Max=130), was einem Anteil von 61,68% entspricht. Dies bedeutet, dass zum Erhebungszeitpunkt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich höher war als der Anteil der Fachkräfte mit Migrationshintergrund.

Berufliche Anerkennung und Berufsintegration

Die von den Einrichtungen begleiteten Anerkennungsprozesse bezogen sich in den meisten Fällen auf den Referenzberuf der Erzieher:in (n=15). Lediglich zwei Fachkräfte strebten die Anerkennung als Kinderpfleger:in/Sozialpädagogische Assistent:in und eine Fachkraft als Kindheitspädagogin an. Bei zwei dieser Fachkräfte wurde der Abschluss zum Befragungszeitpunkt noch nicht anerkannt. Im Durchschnitt arbeiteten in den befragten Einrichtungen 1,56 Fachkräfte mit einem im

Ausland erworbenen Abschluss; eine Einrichtung gab an, bis zu sechs dieser Fachkräfte zu begleiten ($s=1.46$; $\text{Min}=0$; $\text{Max}=6$). Sechs Einrichtungen beschäftigten zum Zeitpunkt der Befragung jeweils eine Fachkraft, die sich noch im Anerkennungsverfahren befand.

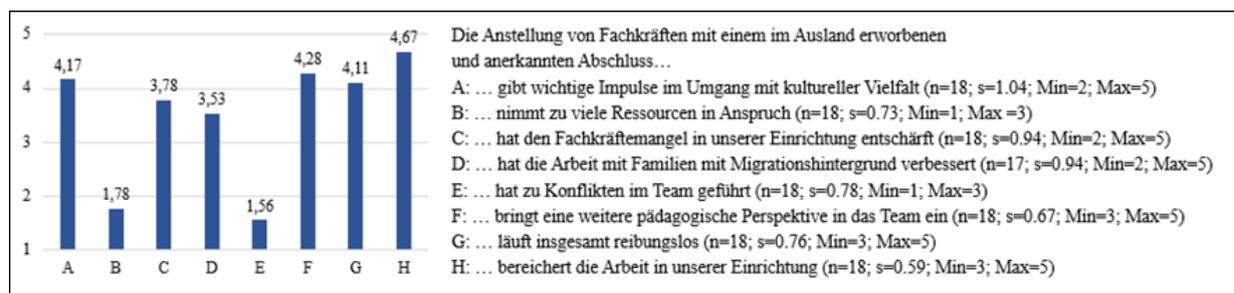
Von den in die Untersuchung einbezogenen Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss arbeiteten alle als pädagogische Fachkraft im Gruppendienst ($n=23$), abgesehen von einer Fachkraft, die als Gruppenleitung tätig war. Bei einer Fachkraft war zum Erhebungszeitpunkt die Anerkennung noch nicht abgeschlossen. Neun Fachkräfte arbeiteten vollbeschäftigt, zwölf in Teilzeit, jedoch mit mehr als einem 50%-Stellenanteil, und lediglich drei angestellte Fachkräfte arbeiteten mit einem Beschäftigungsumfang von unter 50%. Ein großer Teil der Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss verfügte zum Befragungszeitpunkt über einen unbefristeten Vertrag ($n=20$), während fünf befristet beschäftigt waren; d.h., bei 80% der hier einbezogenen Fachkräfte ist von einem langfristigen Verbleib im Arbeitsfeld auszugehen.

In Bezug auf deren beruflichen Aufgaben zeigt sich, dass der Großteil der Fachkräfte nicht einem spezifischen Aufgabenbereich zugeteilt war ($n=11$) bzw. es keine spezifischen Arbeitsaufteilungen nach Themenfeldern gab ($n=3$). Acht Fachkräfte waren hingegen zum Erhebungszeitpunkt nur für bestimmte Bereiche verantwortlich, davon fünf für Tätigkeiten im Kontext kultureller Vielfalt. Weitere Bereiche sind Inklusion und Sprachförderung.

Anstellung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss

Neben diesen eher strukturellen Daten wurden die Einrichtungsleitungen auch um Einschätzungen bezüglich der Anstellung, Einmündung und Rolle von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss gebeten. Dabei sollten sie auf einer Skala von 1 bis 5 zu verschiedenen Statements ihre Zustimmung (5) bzw. Ablehnung (1) ausdrücken. Insgesamt zeigt sich in den Ergebnissen eine positive Einschätzung zur Anstellung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss (vgl. Abb. 2). So gaben beispielsweise die meisten Befragten an, dass diese Fachkräfte bzw. ihre Anstellung nicht zu viele Ressourcen in Anspruch nehmen (B) und auch nicht zu Konflikten im Team beitragen (E). Die größte Zustimmung erhielt die Aussage, dass Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss die Arbeit in der jeweiligen Einrichtung bereichern.

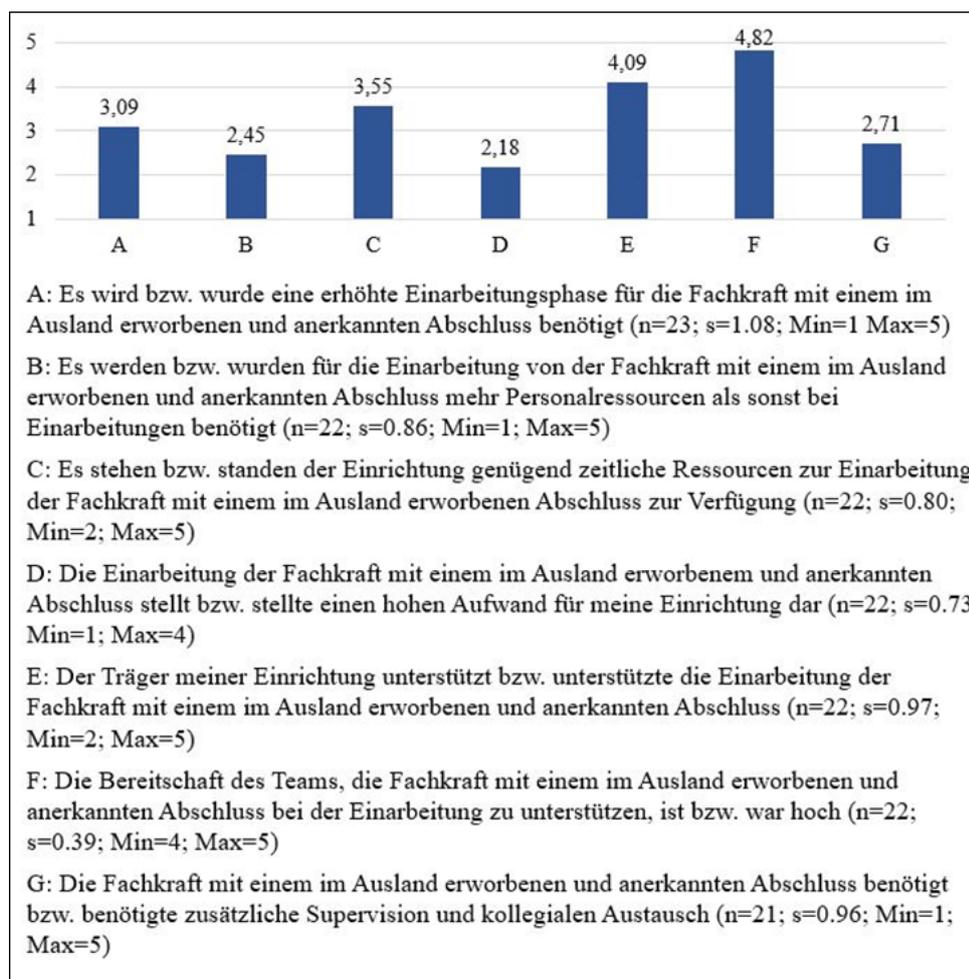
Abbildung 3: Anstellung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss aus der Perspektive von Einrichtungsleitungen



Einmündung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss

In Bezug auf die Einmündung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss in das Arbeitsfeld zeigt sich ein ambivalentes Bild (vgl. Abb. 3). Die Einarbeitung stellt zwar für den überwiegenden Teil der befragten Einrichtungsleitungen keinen hohen Aufwand dar (D) und es ist auch die Tendenz zu erkennen, dass die Einarbeitung keine zusätzlichen Personalressourcen in Anspruch nimmt (B); ebenso werden die zeitlichen Ressourcen hierfür als angemessen angesehen (C). Die Hälfte der Befragten geht aber dennoch von einer erhöhten Einarbeitungsphase dieser Fachkräfte aus (A). Dies lässt sich in der Art interpretieren, dass die intensivere Einarbeitungsphase innerhalb der befragten Einrichtungen im Kita-Alltag zusätzlich zu anderen Arbeiten gut bewältigt werden konnten, was allerdings auch an der wahrgenommenen Unterstützung der Träger (E) und der Bereitschaft der Teams, Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss zu unterstützen (F), liegen dürfte. Daraus folgt, dass die gute Bewältigung der beruflichen Integration nicht per se angenommen werden kann, sondern voraussetzungsvoll ist.

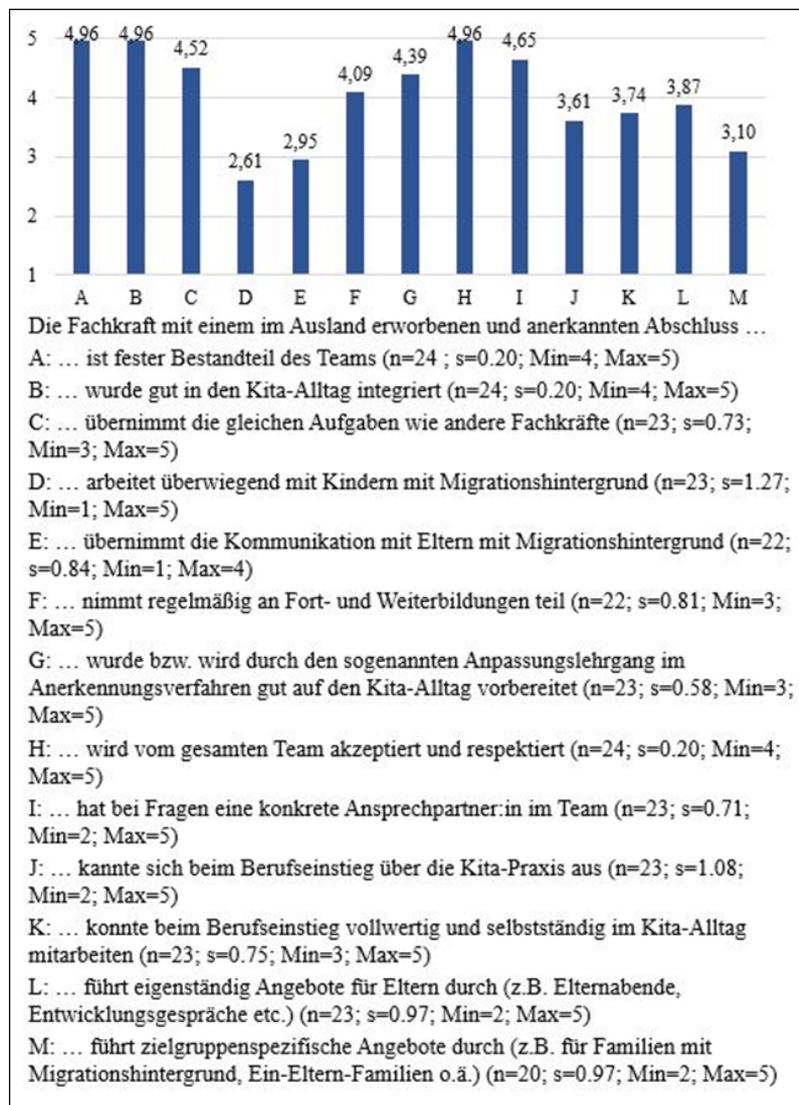
Abbildung 4: Einmündung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss aus der Perspektive von Einrichtungsleitungen



Rolle von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss

Hinsichtlich der Rolle, die die am Projekt „Vielfalt willkommen“ teilnehmenden Fachkräfte einnehmen, ist zunächst zu konstatieren, dass sie insgesamt innerhalb des jeweiligen Teams als akzeptiert gelten können (vgl. Abb. 4). Alle Einrichtungsleitungen stimmten zu, dass sie fester Bestandteil des Teams sind (A), gut in den Kita-Alltag integriert wurden (B) und vom gesamten Team akzeptiert und respektiert werden (H). Allerdings weisen die Ergebnisse auch auf eine erhöhte Unterstützung dieser Fachkräftegruppe beim Berufseinstieg hin. Die Befragten gaben an, dass sich die betreffenden Fachkräfte beim Berufs(-wieder)einstieg nur bedingt mit der Kita-Praxis auskannten (J) und nur in Teilen vollwertig und selbstständig im Kita-Alltag mitarbeiten können (K). Es zeigt sich zugleich auch, dass Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss nicht primär mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund arbeiten (C, D, E).

Abbildung 5: Rolle von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss in pädagogischen Einrichtungen aus der Perspektive von Einrichtungsleitungen



Chancen und Herausforderungen

Abschließend wurden die befragten Einrichtungsleitungen u.a. aufgefordert, den größten Gewinn zu notieren, der aus ihrer Sicht durch die Anstellung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss entsteht. Hierbei gaben die Befragten überwiegend an, dass durch diese Fachkräfte eine neue Perspektive und neue Impulse in die Einrichtungen eingebracht werden. Dies wurde einerseits allgemein genannt, d. h. ohne eine weitere inhaltliche Konkretisierung, als auch explizit mit einem Bezug auf das Thema kulturelle Vielfalt. Angesprochen wurde zudem, dass sich durch diese Fachkräftegruppe eine Unterstützung des Teams durch eine zusätzliche Arbeitskraft ergab.

In Bezug auf Herausforderungen, die Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss im Kita-Alltag begegnen, wurden vor allem sprachliche Aspekte in den Blick genommen, z. B. Sprachbarrieren im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern oder auch bei schriftlichen Dokumentationen. Darüber hinaus wurden ebenso Herausforderungen mit Bezug auf den kulturellen Hintergrund zum Thema gemacht. Dazu gehören etwa unterschiedliche Haltungen oder Ansichten zu Erziehung und Bildung oder auch ein fehlendes Wissen mit Blick auf als wichtig erachtete Bereiche wie Musik oder Literatur.

In Hinsicht auf die Frage, welche Bedingungen für die Beschäftigung von Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss notwendig seien, wurden vor allem sprachliche Aspekte angeführt. Die Befragten betonten dabei die Notwendigkeit ausreichend sprachlicher Fähigkeiten bzw. die Unterstützung durch Sprachkurse. Ebenso wurden ein unterstützendes Team sowie insgesamt unterstützende Strukturen (z.B. Anleitung oder Ansprechpersonen) als Bedingung für die Beschäftigung genannt.

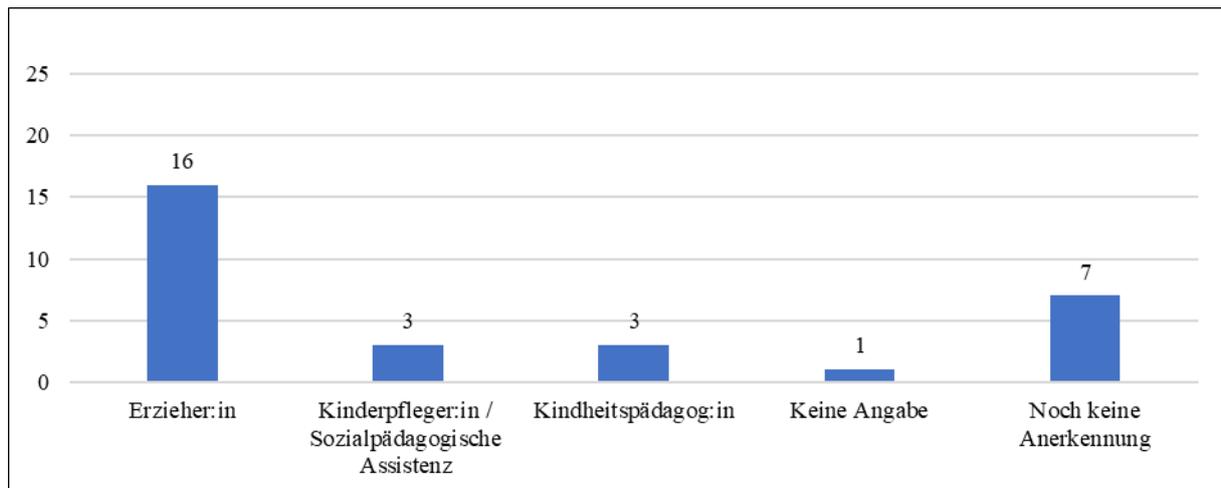
3.1.2 Fachkräftebefragung

An der schriftlichen Fachkräftebefragung haben insgesamt 30 Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss teilgenommen. Von diesen haben fünf (16,7%) im Jahr 2018 den durch „Vielfalt willkommen“ begleiteten Anerkennungsprozess begonnen, zwölf Fachkräfte im Jahr 2020 (40,0%) und 13 im Jahr 2022 (43,3%).

Stand des Anerkennungsverfahrens

Zum Zeitpunkt der Befragung hatten 23 der Befragten bereits eine Anerkennung ihres Abschlusses erhalten (76,7%). Der Großteil der Befragten erhielt eine Anerkennung als Erzieher:in (n=16; 53,3%). Lediglich jeweils drei Befragte erlangten eine Anerkennung als Kinderpfleger:in/Sozialpädagogische Assistenz (10,0%) oder Kindheitspädagog:in (10,0%) (vgl. Abb. 5).

Abbildung 6: Anerkannte Berufe der Befragten (n=30)



Von den Befragten, die das Anerkennungsverfahren zum Erhebungszeitpunkt noch nicht abgeschlossen hatten, strebten sechs Personen eine Anerkennung als Erzieher:in und eine Person eine Anerkennung als Kinderpfleger:in an. Vier dieser Fachkräfte nahmen noch am Projekt „Vielfalt willkommen“ teil und sind im Jahr 2022 in dieses eingestiegen. Eine Fachkraft hatte die Teilnahme wegen Elternzeit abgebrochen – möchte jedoch wieder einsteigen – und eine Fachkraft befand sich aufgrund von Schwangerschaft in einem Beschäftigungsverbot. Letztere hatte zum Erhebungszeitpunkt keinen Beschäftigungsvertrag. Eine weitere Fachkraft hatte die für die Anerkennung erforderliche Facharbeit (hierzu Faas et al. 2021) noch nicht eingereicht.

Arbeitsverhältnis

Der Großteil der Befragten, die bereits eine Anerkennung ihres Berufs erhalten hatten (n=23), arbeiteten zum Erhebungszeitpunkt in einer Kindertageseinrichtung (n=20; 87%). Eine Befragte war im Bereich der Schulkindbetreuung angestellt und eine andere befand sich in Elternzeit; eine weitere Fachkraft machte hierzu keine Angabe. Von den Personen, die bereits eine Anerkennung erlangt hatten, arbeitete knapp die Hälfte bereits seit drei bis fünf Jahren bei ihrem aktuellen Arbeitgeber (n=10; 43,5%). Drei der Befragten waren zwei bis drei Jahre beschäftigt (13,0%), sechs ein bis zwei Jahre (26,1%) und lediglich drei Befragte arbeiteten erst weniger als ein Jahr bei ihrem aktuellen Arbeitgeber (13,0%). Davon waren 14 der Befragten auch nach Abschluss von „Vielfalt willkommen“ noch in der Einrichtung tätig, in der sie auch den sogenannten Anpassungslehrgang absolviert hatten (60,7%), während acht Befragte den Arbeitgeber wechselten (34,8%). Zwar sind auf Basis dieser Datenlage noch keine Langzeitprognosen möglich, dennoch deutet sich an, dass Fachkräfte mit einem anerkannten Abschluss nicht nur überwiegend im Feld der Kindertagesbetreuung verbleiben, sondern zu einem nicht unerheblichen Teil auch beim gleichen Arbeitgeber.

3.2 Subjektiver Verbleib

Die subjektiven Einordnungen der Teilnehmenden zu ihrem beruflichen Anerkennungsprozess und Verbleib erfolgten im Rahmen qualitativer Befragungen (n=28). Im Fokus stand die rekonstruktiv-biografische Auseinandersetzung mit dem beruflichen Integrationsprozess (Kap. 3.2.1), der (Neu-)Organisation des beruflichen Wissens (Kap. 3.2.2) sowie der Bedeutung des Projekts „Vielfalt willkommen“ in diesem Zusammenhang (Kap. 3.2.3).

3.2.1 Aktuelle Selbstverortung im beruflichen Integrationsprozess

Mit Blick auf die biografische Einordnung des beruflichen Anerkennungsprozesses bzw. die Selbstwahrnehmung in diesem Zusammenhang lassen sich fünf unterschiedliche Muster aus dem Material rekonstruieren: der pragmatisch-realistische, der zukunftsorientiert-optimistische, der relativistisch-abwägende, der reflexiv-vergewissernde und der angepasst-suchende Zugang. Diese Typen fassen spezifische Perspektiven und Bilanzierungen zur beruflichen Integration und zum Verbleib zusammen.¹ In Bezug auf Unsicherheiten oder Problemstellungen im Kontext des beruflichen (Neu-)Starts in Deutschland – insbesondere hinsichtlich sprachlicher Hürden und Schwierigkeiten bei der Stellensuche, aber auch die professionelle Selbstverortung betreffend – sind verschiedene Situationswahrnehmungen, Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Rolle zu erkennen. Angesprochen sind damit unterschiedliche Ordnungs- bzw. Deutungsmuster, die sich als bestimmte Zuwendungstypen interpretieren lassen. Diese weisen inhaltlich in eine bestimmte Richtung, sind dabei aber nicht zwingend in ihren konstitutiven Elementen kohärent, stringent und trennscharf. Als Typen folgen sie also weniger einer merkmalsbezogenen Subsumptionslogik, sondern stehen eher für eine spezifische Strukturierung der Zuwendung zur eigenen Lebens- und Berufssituation (Rosenthal, 1995).

a. Pragmatisch-realistischer Typ

Als pragmatisch-realistischer Typ wird jene Zugangsweise bezeichnet, in der der berufliche Anerkennungsprozess und die berufliche Situation in ihrer Passung zur eigenen Lebenssituation in Deutschland rekonstruiert wird. Die berufsbezogene Selbstwahrnehmung zeichnet sich dabei dadurch aus, dass die Teilnehmenden dieses Strukturierungsmusters in Deutschland „angekommen“ sind und arbeiten möchten. Die eigenen Fähigkeiten und die Inhalte der Tätigkeit werden dabei zunächst einmal dem Ziel, eine Tätigkeit im pädagogischen Feld auszuüben eine entsprechende beruflichen Position zu übernehmen, untergeordnet:

„Ähm. Dann hatte ich ein bisschen Erfahrung mit Kindern (.) und es hat mir immer Spaß gemacht. Deswegen die Entscheidung war klar: Ich lerne jetzt (..) Erzieherin. Ich wollte unbedingt diese Ausbildung machen. Ja, und so bin ich gekommen. Einfach auf die Idee: Anknüpfung an bisherige berufliche Erfahrungen) [...] als ich fertig war mit meiner Ausbildung und diese drei Monate Praktikum in Spanien, bin ich zurück nach Deutschland gekommen und (.) meine Kinder dann waren sehr klein. Ich habe zwei Jahre gewartet und dann wollte ich anfangen mitarbeiten. [...] da gibt es

¹ Die aus dem Material herausgearbeiteten Typen weisen eine gewisse Nähe zu den von Nachtigall et al. (2021, S. 22) identifizierten Aspirationen zum beruflichen Verbleib und Ausstieg auf.

eine Option für Ausländer, die diese Ausbildung gemacht haben und hier in Deutschland beruflich das machen wollen. (.) Und dann habe ich mich in Kontakt.“ [DE20E1]

Der Fokus liegt in dieser Perspektive auf realisierbaren Zielen wie der Anerkennung als Erzieher:in oder der Arbeit im erlernten Beruf. Der Anerkennungsprozess wird dabei vor allem als Maßnahme zur Zielerreichung gedeutet:

„Und dann, ähm (.) dann kam die Möglichkeit (.) Erzieherin, also mein Diplom als Erzieherin anerkennen zu lassen und das wäre (.) doch eins zu eins gewesen. Nun brauchte ich diese Anerkennungsjahr oder Praktikum und dann fand ich Halleluja, Das ist perfekt.“ [DE1811]

„[...] äh dann ich habe beschlossen zu arbeiten, aber früher, dann ich habe geschickt (.) auf Regierungspräsidium, dass ich will (...) Anerkennung bekommen [...] Dieses Ziel, das ich krieg, (.) Anerkennung oder dass ich was schaffen.“ [D22E15].

„[...] ich habe hart gearbeitet und keine Ahnung, wie kann ich (.) kann ich arbeiten, um meine Anerkennungsjahr zu beenden? (.) Vielleicht. Ich muss (.) besser sprechen oder (.) üben. Noch mal.“ [D22E14]

Diesem Strukturierungsmuster lassen sich die Hälfte der Teilnehmenden (n= 15) zuordnen, so dass dieses als dominant angesehen werden kann. Mit Blick auf die berufliche Integration und den Verbleib im Feld der Kindertagesbetreuung ist ein pragmatisch-realistischer Zugang eher als unterstützend und förderlich zu bewerten.

b. Zukunftsorientiert-optimistischer Typ

Bei einzelnen Teilnehmenden (n=3) zeigt sich ein Strukturierungsmuster, das – wie auch beim pragmatisch-realistischen Typ – von der eigenen Lebenssituation ausgeht, den beruflichen Anerkennungsprozess jedoch weniger als Ziel, sondern als Start- oder Ausgangspunkt eines beruflichen Entwicklungs- und sozialen Integrationsprozesses einordnet. Entsprechend dieser zentralen Argumentationslinie wird dieses Muster als zukunftsorientiert-optimistisch gefasst.

Fokussiert werden hierbei insbesondere die mit der Aufnahme der beruflichen Tätigkeit in Deutschland verbundenen Chance in einem pädagogischen Beruf zu arbeiten und dabei Neues zu erfahren und zu lernen:

„In Serbien habe ich einfach im Supermarkt gearbeitet. (.) Ja, (.) dann. Das war wirklich so ein langer Weg, (.) weil. (.) Ja, ich. Ich konnte nicht Deutsch reden. (.) Gar kein Wort. [...] Und es war auch für mich interessant, hier einfach etwas (.) Neues zu probieren versuchen und viel Neues lernen.“

Das Programm „Vielfalt willkommen“ hat somit biografisch eine besonders hohe Bedeutung in Bezug auf die „Unterstützung (...) professioneller Weiterbildung“ [D20E2] und die Einmündung in das pädagogische Feld. Der Anerkennungsprozess stellt in diesem Typus eine persönliche Herausforderung dar, deren Bewältigung angenommen wird:

„Ich (.) bin eine, die will immer weiter gehen. [...] Also mit meinem Sprachenniveau. Ich denke das ist nicht genug. (.) Und in Italien ist auch ein bisschen schwierig. Wie leben und arbeiten in

Deutschland und (.) studieren. (..) Aber auf jeden Fall immer. (...) Immer neue Sachen lernen, Deutsch verbessern zum Beispiel. (..) Ja. [...] Also das ist mein Weitergehen immer. Ich versuche immer mehr. Natürlich. (...) In (.) integriert sein. Also Integration ist sehr wichtig und vielleicht auch wenn (.) in fünf Jahre oder bis jetzt noch acht Jahre auch (..) die Prüfung machen für die Einbürgerung. (..) Ist richtig.“ [D20E2]

Zukunftsziele werden hierbei klar formuliert: *„Ich wünsche einen Master. (..) Eine Master von Sozialarbeit ist gut, (.) oder ja, Sozialarbeit. Oder pädagogisch, (.) Sozialpädagogisch“.* [D22E6]

Auch dieser Typ ist mit Blick auf die berufliche Integration und den Verbleib im pädagogischen Feld als günstig einzuschätzen.

c. Relativistisch-abwägender Typ

Ein weiteres im Material zu erkennendes Strukturierungsmuster ist weniger an der jeweiligen aktuellen Lebenssituation, sondern mehr an der beruflichen Rolle und den daran geknüpften Erfahrungen der Befragten orientiert (n=1).² Die berufsbezogene Selbstwahrnehmung speist sich hier in erster Linie aus einer Abwägung positiver und negativer persönlicher Erfahrungen in Deutschland:

„Ich bin (.) Ausländer und (.) die Sprache und Kopftuch, das war auch was Besonderes [...] Ich habe gemerkt, dass sie haben die leichte Sorge (.) oder was komisch für Sie, (.) dass ich da bin, oder was ist neu, weil ich vielleicht. Das ist neu auch in Deutschland. Keine Ahnung. Ja. So habe ich gemerkt, (.) Ja, am Anfang war ich glaube, für manche war schwierig. Aber [...] ich habe echt richtig gelernt (.) und als Arbeitszeugnis habe ich sehr auch gute gut Arbeitszeugnis bekommen (.) von zwei Kindergärten (.) und diese (.) und ich bin auch sehr zufrieden [...] Wir können das schaffen. (.)“ [D18E12]

Der eigene kulturelle Hintergrund wird hierbei als Bereicherung für die Einrichtung thematisiert:

„Wir hatten in diesem Kindergarten viele arabische Kinder Familien, das war und sie haben mich manchmal gebraucht, um übersetzen (.) und ich war immer dabei. (.) Ich habe auch für die arabische Familie einmal, zweimal ein Treffen gemacht [...] Sie haben gesagt, ich weiß nicht, ob sie haben das gemacht, aber sie wollten wie die Bausteine zu einer Moschee bekommen (.) oder bestellen. (.) Sie haben auch beim Essen (..) was von (.) die (.) andere Kultur türkischer, arabischer, Afrikaner und so was auch ist was neu im Essen.“ [D18E12]

Hinsichtlich der beruflichen Integration und dem Verbleib im pädagogischen Feld ist bei diesem Typus zu erwarten, dass die künftigen Entwicklungen stark abhängig von den weiteren persönlichen Erfahrungen im Rahmen der beruflichen Etablierung sein wird, die immer wieder in Relation gesetzt und gegeneinander abgewogen zu werden scheinen.

² Eine Typenbildung, die von der Art und Weise der Strukturierung der Zuwendung zur eigenen Lebens- und Berufssituation ausgeht, ist davon unabhängig, wie oft sich ein Muster in der Stichprobe zeigt. Sie repräsentiert lediglich ein mögliches Ordnungs- und Bewertungsmuster sozialer Situationen bzw. damit verknüpfter Erfahrungen, auch dann, wenn dieses nur ein einziges Mal gegeben ist (Rosenthal, 1994).

d. Reflexiv-vergewissernder Typ

Beim reflexiv-vergewissernden Typ handelt es sich ebenfalls um ein abwägendes Strukturierungsmuster, das jedoch im Vergleich zur relativistisch-abwägenden Perspektive weniger auf eigenen Erfahrungen basiert, sondern vielmehr auf dem Vergleich des Systems und der Kultur des Herkunftslandes mit deutschen Strukturen. Dementsprechend folgen die Erzählungen der Teilnehmenden dieses Typus (n=4) stärker systembezogenen Strukturierungs- bzw. Vergleichslinien.

„Und ähm, ich habe eigentlich was ganz anderes Konzept in der Türkei gearbeitet [...] dann ich habe Teilanerkennung als Erzieherin bekommen. (.) Ich wollte eigentlich Kindheitspädagogin, (.) weil ich habe studiert. Dann habe ich auch so viele Zertifikate und so viele. Eigentlich noch extra Ausbildung, aber Regierungspräsidium als Erzieherin geschickt.“ [D20E6]

Der Anerkennungsprozess lässt sich hierbei als Findungs- und Aushandlungsprozess zwischen Gewohntem und Neuem erachten, wobei in dieser Perspektive ständig ein Abwägen zwischen Gewohntem und Neuem erfolgt. So werden z.B. häufig alte und neue Arbeitsweisen gegenübergestellt:

„Aber ja, für mich ist ganz unterschiedlich in der Türkei. [...] ich habe immer so gemacht zum Beispiel in der Türkei.“ [D20E6]

Die genannten Unterschiede beziehen sich insbesondere auf konzeptionelle und institutionelle Unterschiede der beruflichen Tätigkeit in Deutschland und dem jeweiligen Herkunftsland, z.B. hinsichtlich der fachlichen Unterstützung oder den Lehr- und Lerninhalten:

„Viele Leute haben gearbeitet in der Schule. Und dann haben diese Beruf (.) verändert. Ja und die wollen nicht immer (..) mit weniger Geld (.) und (.) viele Stunden mit Kindern sein. Und das ist (.) ich sage immer meinen Kollegen. Ich war mit 25 Kinder in einer Klasse und alle Probleme mit Kindern und mit Eltern, das waren meine Probleme. (.) Ich habe Tür zugemacht und ich war alleine. (..) [D20E8]

„Mein Beruf war (..) auch ein bisschen anders, Nicht wie hier zum Beispiel. [...] hier in Deutschland ist es ein bisschen anders. Es gibt (..) ganz verschiedene Fächer, zum Beispiel Mathe und. (.) Weiß ich nicht. Sport zum Beispiel. Die sind ganz unterschiedlich. (.) Aber bei uns ist das so, dass zwei Fächer (.) ein bisschen ähnlich sind. Und so lernt man nur zum Beispiel Physik und Mathe.“ [D20E12]

Es wird hier so viel über, ähm, (.) Kinderpsychologie gelernt, (..) wie man zum Beispiel bei den Konflikten umgeht oder so verschiedene Aspekte, die ich die, die (.) bei mir ein bisschen fehlten und. (..) Die haben mir ganz gut geholfen. [...] Es ist hier ganz, ganz anders als in Kasachstan. [...] Und (.) es ist ganz große (..) Unterschied zwischen Deutschland und Kasachstan. Ja, natürlich. Da gab es keine Unterstützung und Unterstützung von der Stadt oder von der irgendwelchen Projekten, oder? (.) Ja, (.) da muss man selber (..) lernen und selber für sich (.) irgendwelche (.) irgendwelches Wissen. (..) Erreichen, oder? (.) Ja, (.) da müssen wir ganz alles selber machen.“ [D20E12]

Ob dieses Strukturierungsmuster die berufliche Integration eher befördert oder hemmt, dürfte maßgeblich von der Bewertung bzw. dem Resultat des systembezogenen Vergleichs- und Abwägungsprozesses abhängen:

festhaltend

Als festhaltend werden jene Ordnungsmuster beschrieben, die im Aushandlungsprozess stark am alten System und dessen Logiken festhalten (n=1). Sie dürften die berufliche Integration eher behindern:

„Aber ja, ich bin Lehrerin, ich habe alles beigebracht. Aber wenn die (.) Eltern (.) keine Erfahrung haben, (.) finde ich schwierig für erste Klasse Lehrerin. (.) Ich finde auch große Nachteil in Deutschland. [...] Jetzt zum Beispiel Ich schaue ja meine, äh Kindergarten, die Vorschulkinder, die Kinder fünf Minuten nicht sitzen, weil wir bieten das nicht an, da die Kinder frei die Kinder aussuchen. Hier kommen, dann guckt. Ja, das gefällt mir nicht [...] aber hier ist auch ich finde, (.) dass es große Nachteil die Kinder müssen nicht die Zahlen schreiben, aber wenn die geht erste Klasse.“ [D20E6]

annehmend

Dem gegenüber steht die annehmende Zugangsweise, in der die Strukturen und Logiken in Deutschland im Vergleich zu jenen im Herkunftsland als positiver erachtet werden (n=3):

„In Polen. Ich werde nie (.) Lehrerin. (.) Äh. Ich will nicht in der Schule arbeiten. Dieses System (.) in Polnische Schuhe Schule ist (.) wirklich nicht für mich, (..) weil ich will kreativ sein. [...] Und in Polen? Wir haben nicht so viele Vielfalt.“ [D20E8]

„Solche Möglichkeit hatte ich in Kasachstan gar nicht. (.) Da gab es immer Druck an den Kindern [...] Und (..) das ist (.) die Hauptsache, dass die Kinder nicht (.) so viele, viele, viele Dinge lernen, sondern (.) einfach, dass sie sich (...) kindlich entwickeln können. (.) So und (..) spielerisch (.) und. (...) Ja, ich denke, diese Dinge bringen noch mehr. (..) Das gibt noch mehr Resultate in der Schule als dieser Druck. (.) Was wir da hatten.[...] Aber hier in Deutschland gibt es so viele Möglichkeiten (.) sich (.) weiterentwickeln und es gibt so viele (..) Dinge, die du machen kannst. Ohne Stress, Ohne. (..) Probleme und. (..) Es gibt so viele Angebote.“ [D20E12]

e. Angepasst-suchender Typ

Ein weiteres Strukturierungsmuster kann als angepasst-suchend beschrieben werden. Fachkräfte, die diesem Typ zuzuordnen sind (n= 3), schildern ihre Erfahrungen mit dem Anerkennungsverfahren und dem beruflichen (Wieder-)Einstieg wieder stärker in Bezugnahme auf die eigene Lebenssituation. Der Anerkennungsprozess und die Arbeit in der Kindertageseinrichtung werden hierbei als Kompromiss oder Zwischenschritt gedeutet, um weiterhin im pädagogischen Bereich bzw. mit Kindern arbeiten zu können, z.B. weil zu große Hürden für die Anerkennung als Lehrer:in existieren:

„Aber das ist ein Studium, wo man halt im Kindergarten und auch in der Grundschule arbeiten kann. Zumindest in Rumänien. Ja, Wenn ich zurückkehre oder so, dann kann ich in beiden Bereichen arbeiten. Hier wurde das nur als Kindheitspädagogin anerkannt. Mhm, (.) genau. Das hat drei Jahre lang gedauert. Ähm, (..) ja. Schwierig. (..) Ich (.) wurde halt zu dieser Richtung ein bisschen geschoben, einfach Erzieherin zu werden [...] Ja, am Anfang war das okay. Was zur Hölle? Ich

habe doch studiert. Was? (.) Und das ist so unter geschätzt, oder? Keine Ahnung. Hatte ich mal solche Gedanken. [...] Aber jetzt so wie es ist, ist okay. (.)“ [D20E9]

Der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung oder einer zukünftigen Tätigkeit in einem anderen Arbeitsfeld sind in dieser Zuwendungsweise zwar vorhanden, bleiben aber unkonkret. Klare Zukunftsziele werden nicht formuliert:

„(...) Jetzt per Moment geht es noch, aber vielleicht werde ich mich irgendwann mal umorientieren. (.) Hm, (.) ja, jetzt Leitung möchte ich nicht werden, aber weiß ich nicht. (.) Sozialarbeiterin oder sowas könnte noch. Ähm ja, kann ich mir noch vorstellen. [...] Fortbildung, Studium, irgendwas. Aber erst in fünf, zehn Jahren. (...) Ich muss mich auch noch sprachlich weiterentwickeln und dann kann ich halt auch mehr machen. [D20E9]

„Mein Ziel ist einfach. Ich muss weiter. Ich muss jetzt machen. Was ich habe schon angefangen. Ich brauche dieses Zertifikat, weil ohne das wäre das alles nichts für mich. [...] Ich habe gehört, ich kann. Ich kann auch als Kinder. (.) Etwas (.) mit Kindern arbeiten zum Beispiel. Die kenne Kinder, ich kann dort arbeiten, die Schule noch. (.) Ja, ich kann auch (.) mit größeren Kindern arbeiten. Aber ich habe. Ich weiß nicht, ob ich mit diesem Zertifikat noch (.) in diese Richtung gehen. [...] Genau, was mit ein bisschen größere Kinder [...] das wäre für mich (.) besser.“ [D22E9]

Mit Blick auf den Verbleib und die berufliche Integration ist dieser Typ als ungünstiger einzuschätzen.

f. Mischformen/Sonstiges

Zwei Interviews lassen sich nicht eindeutig einer der beschriebenen Typen zuordnen, verweisen aber auch nicht auf ein eigenes, über die beschriebenen Strukturierungsweisen hinausgehendes Muster.

3.2.2 Wissensbezogene Verortung und Neuorganisation

(Berufs-)Biografische Einschnitte – im fachwissenschaftlichen Diskurs als Wendepunkte, Übergänge, Passagen oder Brüche bezeichnet – fordern das Subjekt in besonderer Weise zur Bewältigung, zum Umgang mit kognitiven Diskrepanzen oder zur Entwicklung neuer Perspektiven auf (Kohli, 1973; Behnken & Zinnecker, 2001). Allgemein betrachtet handelt es sich um eine Art Neuorganisation allgemeiner oder professioneller Orientierungen (Neuser, 2013). Wendet man solche Einschnitte wissenstheoretisch, dann können sie als Irritation bzw. Unterbrechung des natürlichen Zusammenspiels von Situation und Handlung, einschließlich der dahinterliegenden kognitiven Prozesse, verstanden werden. Sie ziehen in der Regel ein Infragestellen routinierter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmodi nach sich (Neuweg, 2020; Dreyfus & Dreyfus, 1987). Dies eröffnet unter anderem Zugänge zu Wissenselementen, die ansonsten im Verborgenen bzw. implizit bleiben, sich aber im Handeln bzw. Können einer Person zeigen (Polanyi, 2016). Jene Elemente müssen

dann in die bisherige Wissensstruktur integriert werden, was auf eine Modifikation dieser verweist (Neuweg, 2020).

Cress und Kimmerle (2008) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Grundmuster: a. die konsistente Erweiterung (Assimilation) und b. die modifizierende Erweiterung (Akkommodation). Die aus dem Material der biografischen Interviews rekonstruierten Muster subjektiv-wissensbezogener Einordnungen der Teilnehmenden entsprechen diesen beiden Grundmustern bzw. lassen sich diesen zuordnen; d. h., die vorgenommene Typenbildung erfolgte auch hier nicht vor dem Hintergrund der Subsumption einzelner Merkmale oder Kriterien, sondern in der Rekonstruktion ihrer Gestalthaftigkeit unter Berücksichtigung der zugrunde liegenden Regeln ihrer Konstitution (Rosenthal, 1995).

Im Detail unterscheiden sich die Aussagen der Befragten zusätzlich hinsichtlich inhaltlicher Aspekte, indem sie sich mal mehr oder mal weniger – entlang des Struktur-Prozess-Modells pädagogischer Qualität (Faas & Tietze, 2022) – auf orientierungs-, struktur- bzw. prozessbezogene Aspekte pädagogischer Praxis beziehen.

a. Veränderung professioneller Orientierungen im Sinne einer konsistenten Erweiterung der gegebenen Wissensstruktur

Interviews, die sich diesem Grundmuster bzw. Typus zuordnen lassen, sind durch eine Veränderung professioneller Orientierungen gekennzeichnet, die sich in die bisherige Wissensstruktur einfügen. Insofern kann diese Form der Weiterentwicklung professioneller Orientierungen als konsistent bezeichnet werden kann. Neue Informationen bzw. Wissens Elemente ergänzen das bisherige Wissen, d. h., letzteres wird erweitert oder ausdifferenziert, aber nicht grundlegend in Frage gestellt und entsprechend verändert. Diesem Grundmuster der wissensbezogenen Adaption lassen sich etwas mehr als ein Drittel der Interviews (n=11) zuordnen. Die konsistente Erweiterung findet hierbei einerseits vor dem Hintergrund einer erlebten pädagogischen Praxis im Einwanderungsland statt, die sich mit Blick auf vorhandenes theoretisches Wissen einordnen lässt, aber von der erfahrenen Praxis im Herkunftsland abweicht. Dies bezieht sich insbesondere auf orientierungsbezogene Aspekte pädagogischer Arbeit (wie z.B. pädagogische Ansätze frühkindlicher Bildung und Erziehung, Wissen zu Aspekten der Beobachtung und Dokumentation):

„Oh ja, das haben wir gelernt, aber auch das war einfach nur Theorie. Das habe ich (.) nicht erlebt in unserem Alltag. Wir hatten nicht so Montessori, Kita oder (.) ich weiß jetzt nicht was. (..) Emmi Pikler oder keine Ahnung, das habe ich, das habe ich alles irgendwo gelesen während Studium. Aber (.) ich habe das nicht gesehen. In Kindergarten (.) erstmal wirklich, wenn ich hier gekommen bin.“ [D18E1]

„(.) Ich hatte immer wieder einen anderen Gedanken, Vorstellungen als meine Kollegen, aber. (..) Äh, wenn du kommst in ein Team und alle arbeiten in einem Weg und wenn du willst etwas anderes machen und die anderen nicht akzeptieren. [...] und wenn ich habe hier gekommen (.) ich ehrlich jetzt, ich kann arbeiten wie ich will, wie ich denke das mit den Kindern man soll arbeiten, das war für mich gar nicht Anforderung für mich war sehr Erleichterung echt (.)“ [D22E10]

„(...) Ja, ich habe in einem Seminar über (.) Beobachtungsbogen und Dokumente usw. das gefällt mir, weil ich habe nach Serbien. (..) Praktisch nur in meinem Studium diese gelernt. Aber ich habe praktisch nichts gemacht, weil ich habe nur in diese private (.) Kita gearbeitet. Und dann ich habe mich wohl (.) nicht so viel Erfahrung mit so etwas. (.) Nur ein bisschen. Und dann? Ich. Ich habe in diesem Seminar alle Frauen hat aus (.) ihre Kita (.) Dokumentation über Beobachtung mitgebracht und dann wir haben gesprochen usw. und das dieses Seminar war am besten für mich.“ [D22E4]

Es finden sich aber auch Interviews, die dem umgekehrten Fall entsprechen: Fachkräfte differenzieren hier ihr vorhandenes Wissen bzw. ihre professionellen Orientierungen vor dem Hintergrund der erlebten Praxis im Herkunftsland und einer davon abweichenden Praxis im Einwanderungsland aus. Nachfolgende Beispiele beziehen sich dabei auf orientierungs-, aber auch strukturbezogene Aspekte pädagogischer Arbeit (z.B. Gestaltung von Bildungsprozessen, Schlafenszeiten etc.):

„Das heißt, wenn ein Kind zu mir kommt und Interesse haben die Namen von den ganzen Familien zu schreiben, dann weiß wie das geht und ich weiß bitte, (.) ähm, (.) äh mit. (...) [...]. Also ich weiß, wie das ist, wie das geht. Und mir ist es doch wichtig, dass sie so schreiben. [...] Aber das möchte die Leute manchmal nicht hören, weil es ist, wie es muss. Es muss das nicht wissen. (.) Also ich bin nicht da. Also ich möchte nicht, dass du die Kinder den Schreiben beibringst, aber wir haben Vorschulkinder und die (.) keine Ahnung. Das ist doch ein bisschen. (.) Der Unterschied (.) das Ich. Ja, ich verstehe die Gründe auch, aber. (...) Ich erlebe die Leute nicht offen, weil sonst wird es. (..) Klar, dass du das nicht kannst. Also jetzt wissen uns, wenn ich was mache, dass ich weiß nicht, wie ich mir (..) richtig ausdrücke oder nicht. (..) Dann wäre es.“ [D18E11]

„Meine Meinung, das Kind schläft ein bisschen wenig und wir müssen immer aufwachen und dann ist es immer ein bisschen stressig. Kinder mochte noch schlafen, (.) aber ja, das ist etwas anderes. Nach Serbien Kinder schlafen immer um 11:00, so circa (.) immer vor dem Mittagessen, nicht nach dem Mittagessen. (.) Aber ich weiß nicht in diese Kita. Wo arbeite ich es ist so. (...) Und ja. (..) Das ist etwas Verschiedenes. Alles anderes? Ja. Wir basteln, wir kleben. Wir lesen genauso wie in Serbien. (.) Alles andere ist Morgenkreis machen und (.) einfach mit Kindern spielen. Das ist alles gleich dasselbe.“ [D22E4]

Des Weiteren finden sich auch Interviews, die auf eine kaum erlebte Diskrepanz zwischen der alten und neuen pädagogischen Praxis im Einwanderungs- und Herkunftsland im Kontext von vorhandenem Wissen hinweisen. Dennoch ist auch hier davon auszugehen, dass vor dem Hintergrund der Zunahme von praktischen Erfahrungen eine (konsistente) Erweiterung des professionellen Wissens erfolgt. Die Beispiele beziehen sich im Besonderen auf prozessbezogene Aspekte pädagogischer Arbeit, wie z.B. auf das Interaktionsverhalten:

„Ja. Und (.) eine Sache ist die. (.) Sehr gute Materialien. (.) Das ist wunderbar. (.) Hier ist mehr. Und die Interaktion ist gleich, ist gleich in ganze Welt mit Kindern kleine. (...) Interaktion mit meinen Kollegen auch, ich habe kein Problem mit, ich liebe meine Kollegen, zwei Kollegen ich arbeite (.) und die [?] ist die gleiche. Ich studiert viele, viele von (.) Paulo Freire, ist eine Humanist Theorie (.) und das ist jetzt (.), Piaget auch (.), Maria Montessori, immer Du brauchst immer machen den Weg für Kinder, nicht mache für Kinder, aber mache Weg für Kinder (.) alleine (.) finde und die Suche deine Inspiration, deinen Wunsch. (..) Und das ist es ist die gleiche, jede ganze Welt.“ [D22E6]

„Ich habe immer mit Werten mit Kindern auf Augenhöhe arbeiten. Mit diesem Konzept. Exzellent. Passt super. (.) Ich habe auch wieder mit meiner Leitung gesprochen. Für Kinder habe ich immer Energie. (.) Wirklich. Ich habe immer Energie. Meine Energie geht nicht weg oder ich brauche sie nicht aufladen, auch wenn sich ein Kind entwickelt wachse ich auch mit den Kindern wirklich ist so ich lerne von Kindern neues, wieder eine andere Perspektive. Das ist für mich ist. (.) Wunderbar, Soll ich sagen? (.) Genau. (..) Meine goldenen Jahre.“ [D18E3]

In allen Fällen zeigt sich, dass es im Rahmen der Veränderung professioneller Orientierungen im Sinne einer konsistenten Erweiterung zu einer Ausdifferenzierung von vorhandenem Wissen bzw. gegebener Wissensstruktur kommt. Dies erfolgt – i. d. R. abhängig von der erlebten Diskrepanz – in unterschiedlichem Umfang. Hinsichtlich der beruflichen Integration und des Verbleibs im pädagogischen Feld dürfte hier von Bedeutung sein, inwiefern das modifizierte Wissen mit der aktuellen beruflichen Situation kompatibel ist oder nicht. Prinzipiell dürften Fachkräfte, die diesem Typ zuzuordnen sind, d. h., die sich eher auf vorherige, abweichende Wissensbestände beziehen und diese beibehalten, das im Einwanderungsland gegebene System stärker zum kollaborativen Lernen herausfordern – in der Konfrontation mit „Anderem“ – und damit auch neue Impulse geben.

b. *Veränderung professioneller Orientierungen im Sinne einer modifizierenden Erweiterung der gegebenen Wissensstruktur*

Die restlichen, d. h. mehr als die Hälfte der Interviews (n=17) lassen sich schwerpunktmäßig dem Grundmuster einer modifizierten Erweiterung professioneller Orientierungen zuordnen. Neue Informationen bzw. Wissens Elemente führen zu einer grundlegenden Anpassung und Veränderung bisheriger Wissensstrukturen im Sinne einer Harmonisierung mit gegenwärtigen Umweltbedingungen bzw. Handlungskontexten. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass das Feld der Kindertagesbetreuung oftmals system- und disziplinbezogen zugeordnet ist. Während die Kindertagesbetreuung in Deutschland dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe angehört, gliedert sie sich in vielen anderen Ländern in den Bereich des Gesundheits- oder Bildungssektors ein. Damit sind dann auch prinzipiell andere inhaltliche Ausrichtungen und Logiken verbunden. Im Rahmen einer Veränderung professioneller Orientierungen im Sinne einer modifizierenden Erweiterung entsteht neues Wissen, d. h., es entwickeln sich neue Wissensstrukturen, die sich von vorherigen wesentlich unterscheiden.

Diese stehen meistens im Widerspruch zu bestehenden Strukturen bzw. Orientierungen, was eine grundlegende Änderung dieser erforderlich macht. Mit Blick auf das evozierte Textmaterial finden sich Interviews, die sich insbesondere auf struktur- und orientierungsbezogene Aspekte beziehen und vor diesem Hintergrund einordnen lassen. Beispielsweise geht es um Aspekte, die die Gestaltung von Bildungsprozessen betreffen. Hierbei zeigt sich dann u. a. eine eher schulbezogene und instruktive pädagogische Praxis (im Herkunftsland) im Kontrast zu einer offeneren, spielorientierten Praxis (im Einwanderungsland):

„(.) Ja, (.) und ich war so bewundert, dass hier in Deutschland, (.) im Kindergarten (.) wird es nicht gelernt (.) und (.) aber ich bin Schularbeiter und (.) es wurde mir so gesagt Oh, du machst das alles schulisch. Lass das alles. Die Kinder müssen das nicht wissen. (.) Ich habe gesagt: Wieso? Sie gehen bald in die Schule. Warum müssen sie das nicht wissen? (.) Nein, lass das. Es wird alles zu Spaß gemacht. Und dass die Kinder sich wohlfühlen, (.) dass sie sich ganz gut sozial entwickeln (.) können. Und auf diese Sache wird es alles orientiert. (.) Okay, ich habe gesagt, okay, dann muss ich (.) irgendwie anders arbeiten. (..) Okay. Ich musste in dieser Zeit mich so umstellen, (.) als ob ich nicht Lehrerin bin, sondern, ähm, (.) als deutsche Erzieherin bin. (..) Ja, (.) diese Umstellung war ein bisschen schwierig. Ja. (.) Und jetzt schon besser geworden? Ja. (.) Deswegen. (.) Ja, es ist (.) schon (.) alles hinter mir. (..) Genau.“ [D20E12]

„Ja, es gibt was ist sehr groß unterschiedlich (.) gesehen, dass bei uns im Kindergarten, (.) Sie geben das Kind (..) einen Stift und ein Papier zu schreiben (.) im letztes in sechs, wenn das Kind sechs Jahre ist, zum Beispiel, oder fünf Jahre, dass er schreibt, die Buchstaben zum Beispiel. Und so (.) was gefällt mir da, dass die Kinder einfach lernen vom Spielen und sie müssen nicht das (.) machen.“ [D18E12]

„Hier gibt es. (.) Kindergartensystem. (.) Die Kinder können alleine entscheiden. Nicht nur essen, nicht nur ansehen, nicht nur. Wo kann ich spielen? Überall entscheiden. Das ist sehr, sehr toll. (..) Aber (.) ich kann für die Türkei ich kann nicht gleiche sagen, unser System war, (.) wir haben einen bestimmten Plan, (.) wir müssen diesen bestimmten Plan, beibringen.“ [D20E19]

„Das war Schwierigkeit. Freizeit. (.) Ich habe nie gewusst bei Freizeit. Ich muss nicht dem Kind vorschlagen, weil in Kasachstan so ich vorschlage dem Kind etwas. Dieser Vorschlag hat auch ein Ziel (.) und dieses Ziel zusammen mit allen unterrichten. (.) Deswegen manchmal Freispiele ich wusste nicht, was ich machen soll. (.)“ [D22E13]

Im Weiteren zeigen sich Modifikationen, die sich konkret auf die Zusammensetzung der Gruppe beziehen. Fachkräfte ändern vorhandene Wissensstrukturen vor dem Hintergrund von positiv bewerteten Erfahrungen, die sie im Zusammenhang mit der Arbeit mit heterogenen Gruppen im Einwanderungsland machen:

„Okay, Hier mischen wir auch Kinder mit, Alter. (.) Am Anfang war ich ein bisschen schockiert. Wie kann es sein, dass ein neues Kind mit Eingewöhnung zusammen ist? (.) Mit ein älteres Kind? Bei uns ist das separat, zum Beispiel. Und hier in meinem Kindergarten. (.) Die kommen schon ins kalte Wasser, dass wir sagen. (..) Aber du merkst, wie die ältesten Kinder helfen sofort den Kleinen,

(.) wie die Kleinen lernen viel von den Großen. (.) Deswegen. Ich habe so viele Vorteile gesehen in diesem deutschen System, (.) das habe ich ganz schnell. (..) Gelernt und sofort mitgemacht. Weil wie gesagt, ich finde, (.) es ist besser. (..) Ja, (..) ja, allgemein gibt es Vorteile.“ [D20E1]

„Dann Beispiel beim Schlafen, das auch ein Unterschied ist. Dort gehen als Beispiel die alle schlafen (.) und hier ist auch nicht so, aber warum? Weil hier sind die Gruppen so strukturiert. Ab 3 bis 6 gibt es eine Mischung und in Serbien nicht. (.) 3-jährige gehen in Gruppe mit 3-jährigen, 4-jährigen in Gruppe mit 4-jährigen. Und das finde ich ganz falsch. (.) Diese (.) nach Jahre weil. (.) Ich bin jetzt in diese, äh, diese gemischte Gruppe. Und ich sehe, wie die 3-Jährige lernt von 6-Jährige einfach. Wir müssen gar nichts sagen, die lernen selber. Die gucken einfach und machen das Gleiche.“ [D22E2]

„Ich (.) mein Kindergarten hat ein offenes Konzept. (.) Und meine Erfahrung in Spanien war ganz anders. Es war so nur in Räume (.) mit Kindern, die genau gleich alt sind. (..) Und ja, es war einfach interessant, ganz neu und hat mir geholfen.“ [D20E1]

Insgesamt zeigt sich in allen hier zugeordneten Interviews eine modifizierte Erweiterung. Angesprochen sind Orientierungen und Wissens Elemente, die im Kontrast zum Bisherigen erlebt werden, die auf eine Neubewertung der als different erfahrenen Praxen und damit auf eine grundlegende Änderung von vorhandenen Wissensstrukturen vor dem Hintergrund der Harmonisierung dieser mit gegebenen Umweltbedingungen im Einwanderungsland verweisen. Gerade dieser Typ verweist auf eine spezifische Integrationsleistung, die mit Blick auf den Verbleib als günstig zu bewerten ist. Pädagogische Fachkräfte, die sich dem Grundmuster der modifizierten Erweiterung zuordnen lassen, haben sich auf das deutsche Kindertagesystem eingelassen.

3.2.3 Bedeutung des Programms „Vielfalt willkommen“

Hinsichtlich der Frage nach der Rolle des Projekts „Vielfalt willkommen“ für den eigenen beruflichen Integrationsprozess äußerten sich die befragten Projektteilnehmer:innen durchweg positiv. Als zentrale Aspekte für eine hohe Bedeutung des Projekts lassen sich v. a. folgende Aspekte festhalten:

Zum einen wurden den mit „Vielfalt willkommen“ verknüpften Weiterbildungsformaten eine hohe Bedeutung zugewiesen. Dies betrifft sowohl das Seminar und den Deutschkurs als auch die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungen nach Projektende. Dabei äußerten sich mehr als die Hälfte der Interviewten (n=16) besonders positiv über die Seminarinhalte und die damit verbundene Vorbereitung auf die pädagogische Praxis, die Möglichkeit der Verbesserung eigener Sprachkenntnisse, den Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmer:innen sowie die Chance, auch nach Projektende neue Inhalte im Rahmen der angebotenen Fortbildungen zu vertiefen:

„Ja, deswegen, als Theorie und als Praxis habe ich viel von diesem Projekt bekommen und auch diese Sprachkurse auch. Da konnte ich irgendwie diese Grenze, die ich hatte beim Sprechen. Hm. Ja. Irgendwie überspringen.“ [D20E7]

Zum anderen wurde dem Programm eine hohe Bedeutung hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration bzw. des Berufsstarts, der gesellschaftlichen Integration sowie des Anerkennungsverfahrens

zugeschrieben. Mehr als die Hälfte der Befragten (n=15) benannte dabei v.a. folgende Aspekte: die Unterstützung während des gesamten Verfahrens (z. B. bei der Stellensuche, dem Umgang mit Bürokratie, beim Kontakt mit dem Regierungspräsidium, durch kontinuierlich Beratung bei offenen Fragen), die Förderung der Rückkehr in den erlernten Beruf sowie den Aufbau von Kontakten. Die Befragten betonten in diesem Zusammenhang die zurückgewonnene Lebensqualität durch die Wiederaufnahme der beruflichen Tätigkeit und die damit wiedererlangte Selbständigkeit (z. B. hinsichtlich der Begleichung eigener Lebenshaltungskosten, aber auch mit Blick auf bessere Sprachkenntnisse). Ebenso wurde die Unterstützung durch das Projekt als „Sicherheit“ und „Rettung“ beschrieben:

„[I]m zweite Jahre habe ich die [...] Robert Bosch gefunden und es war ein bisschen ein Licht in mein Leben. [...] Es ist immer schwierig, aber jetzt ein bisschen besser, weil ich arbeite. Ich spreche, ich kann alles alleine machen und ein bisschen selbstständig.“ [D20E5]

Dieses Sicherheitsgefühl spiegelt sich auch in einem weiteren Begründungsmuster der Befragten zur Bedeutung des Projekts wider. Angesprochen ist hier in besonderer Weise die wahrgenommene persönliche Unterstützung durch die Projektdurchführenden, d. h. die Mitarbeiter:innen von BBQ (n=6). Der Kontakt zu diesen wurde von den Befragten als offen, motivierend, verständnisvoll und hilfreich charakterisiert. Besonders positiv wurde die schnelle Erreichbarkeit für Feedback, Tipps und die Klärung offener Fragen sowie die Möglichkeit der Besprechung von Problemen hervorgehoben. Die Programmdurchführenden wurden dabei als „Brücke“ bzw. Vermittlung zwischen Kita-Team, Einrichtungsleitung und Fachkraft (beispielsweise bei vorhandenen Problemen) bezeichnet:

„[S]ie haben von allen Seiten uns gekümmert. Psychisch, in Sprache, die Anerkennung.“ [D18E12]

„Das Wichtigste ist, wenn ich verstehe, ich gehöre bei BBQ. Das bedeutet, wenn mir schwer. Ich weiß, wohin ich gehen.“ [D22E13]

Vereinzelt dokumentieren die Interviews die Wahrnehmung persönlicher Veränderungen im Rahmen der Projektteilnahme (n=3). Beispielsweise wurde die Veränderung eigener Einstellungen und Sichtweisen beschrieben (z.B. hinsichtlich der Systeme in anderen Ländern, hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen sowie der Reflexion eigener Handlungsweisen). Die Befragten stellten dabei vor allem das „Sich-gut-“, „Sich-sicher-“, „Sich-wichtig-“ und „Sich-akzeptiert-Fühlen“ in den Vordergrund ihrer Argumentation:

„Und ich fühle mich wohl. Und schön und hier wie akzeptieren oder so. Ich fühle mich nicht, dass ich bin jemand [aus einem anderen Land], sondern integriert hier. Und danke.“ [D22E15]

4 Fazit und Empfehlungen

„Vielfalt willkommen“ zielt auf eine verbesserte Arbeitsmarktintegration von pädagogischen Fachkräften mit einem im Ausland erworbenen Abschluss im Bereich der Kindertagesbetreuung. In diesem Zusammenhang stellt das Projekt vielfältige Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote zur Verfügung. Flankierend werden für die Mitarbeitenden jener Einrichtungen, in denen die Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte ihren „Anpassungslehrgang“ absolvieren, Maßnahmen der Team-

und Organisationsentwicklung angeboten. Sie sollen unterstützt werden, konstruktiv mit Diversität umzugehen und kulturelle Vielfalt als Chance für die Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse, aber auch die gemeinsame Arbeit im Team zu nutzen.

Inwiefern dies in der bisherigen Projektlaufzeit erreicht wurde und Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte nachhaltig bei der Einmündung, der Integration und dem Verbleib im System der Kindertagesbetreuung unterstützt werden konnten, galt es in der empirischen Verbleibstudie zu klären. Mit Blick auf den objektiven Verbleib, d. h. die Anstellungssituation der Absolvent:innen, ihre jeweilige Arbeitsperspektive als Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung etc., ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass die 30 befragten, seit 2018 am Projekt „Vielfalt willkommen“ teilnehmenden Fachkräfte heute mehrheitlich beruflich integriert und nachhaltig im System der Kindertagesbetreuung angekommen sind. Ein nicht unerheblicher Teil von ihnen ist über den Projektzeitraum hinaus in der jeweils betreuenden Einrichtung verblieben – oft mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag. Die Fachkräfte mit einem im Ausland erworbenen Abschluss werden insgesamt als Gewinn für die Einrichtungen und die Teams erlebt, indem sie neue Perspektiven in die pädagogische Arbeit einbringen und als Motor von interkulturellem Lernen fungieren. Dieser Erfolg scheint eng mit dem Leitungshandeln und der Unterstützungsbereitschaft der Teams zusammenzuhängen. Dieser Aspekt unterstreicht die Bedeutung der doppelten Vermittlungsperspektive des Projekts, indem es nicht nur die Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, sondern ebenso die aufnehmenden Einrichtungen bzw. Teams adressiert.

In Bezug auf den subjektiven Verbleib, d. h. die Identifikation mit dem Beruf, die berufliche Selbstverortung etc., ist ebenso zu konstatieren, dass die Projektteilnehmenden angekommen sind. Sie haben den Anerkennungsprozess und die pädagogische Arbeit in Deutschland mehrheitlich in ihre professionelle Selbstwahrnehmung integriert. Im Kontext der biografischen Zuwendung zeigen sich allerdings unterschiedliche Einordnungen in diesem Zusammenhang. Dabei ist überwiegend von einer umfassenden und positiven biografischen Selbstverortung und beruflichen Integration auszugehen. In Einzelfällen sind aber auch Hinweise zu erkennen, dass die berufliche Integration noch nicht abgeschlossen ist.

Auch im Hinblick auf die Anpassung von professionellen Orientierungen zeigen sich Unterschiede. Ein Drittel der Teilnehmenden verändert oder differenziert vorhandenes Wissen bzw. professionelle Orientierungen im Sinne einer konsistenten Erweiterung aus. Die neuen beruflichen Erfahrungen werden vor allem mit dem vorhandenen Wissen verknüpft und vor diesem Hintergrund relationiert. Für die berufliche Integration und den Verbleib im pädagogischen Feld dürfte hierbei von Bedeutung sein, inwiefern das bisherige bzw. dann modifizierte Wissen mit der aktuellen beruflichen Situation kompatibel ist. Fachkräfte, die diesem Typ zuzuordnen sind, dürften die pädagogische Praxis in der jeweiligen Kindertageseinrichtung stärker herausfordern und damit das jeweilige Team mehr zum kollaborativen Lernen anregen. Dagegen ist bei etwa zwei Drittel der Teilnehmenden von einer grundlegenden Veränderung bisheriger Wissensstrukturen, im Sinne einer Harmonisierung dieser mit gegenwärtigen Handlungskontexten auszugehen (modifizierende Erweiterung). Hier kann von einer spezifischen kognitiven und dann auch sozialen Integrationsleistung gesprochen werden, die mit Blick auf den Verbleib als günstig zu bewerten ist. Pädagogische Fachkräfte, die sich diesem Grundmuster zuordnen lassen, haben sich mit dem deutschem Kindertagesensystem arrangiert bzw. dieses angenommen.

Die Bedeutsamkeit des Programms „Vielfalt willkommen“ wird von allen befragten Teilnehmenden betont. Geschätzt werden zum einen die Weiterbildungsformate und ihre Durchführung, insbesondere wegen ihres Wertes für die berufliche Vorbereitung und sprachliche Förderung, aber auch die Möglichkeit der Teilnahme an Fortbildungen nach Projektende, die langfristige Vernetzung ermöglicht. Zum anderen wird die Integrationsleistung des Programms herausgehoben. Hiermit sind vor allem Unterstützungsleistungen bei der Stellensuche sowie im Umgang mit bürokratischen Abläufen, in besonderer Weise mit dem Regierungspräsidium im Anerkennungsprozess gemeint. Die Befragten betonen dabei die zurückgewonnene Lebensqualität durch wiedererlangte Selbständigkeit, z.T. auch die Unterstützung durch das Programm als „Sicherheit“ und „Rettung“. Insgesamt wird dem Projekt und den Projektdurchführenden eine hohe Relevanz für die persönliche Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zugewiesen. Dies spiegelt sich in einem engen, motivierenden und verständnisvollen Kontakt mit der Projektbegleitung wider, einer schnellen Erreichbarkeit für Feedback sowie Tipps und die Klärung offener Fragen.

Vor diesem Hintergrund sind die Unterstützungspotentiale und Integrationsleistungen des Projekts als hoch zu bewerten und seine Wirkung in Hinsicht auf den Verbleib als bedeutsam einzuschätzen. Konsequenter Weise ist mit Blick auf den aktuellen Fachkräftemangel und die Intention, pädagogische Fachkräfte mit Zuwanderungsgeschichte langfristig für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen, zu empfehlen, das Projekt zu verstetigen und auszuweiten. Es erscheint in der gegenwärtigen Situation sinnvoll, grundlegende Elemente in den regulären Anerkennungsprozess sowie die begleitenden Verfahren des sogenannten „Anpassungslehrgangs“ zu überführen. Gemeint sind dabei insbesondere obligatorische Maßnahmen der Qualifizierung zur Vorbereitung auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland, der Förderung sprachlicher Kompetenzen sowie der Unterstützung und Beratung im Anerkennungsprozess. Des Weiteren dürfte die Begleitung durch eine feste Ansprechperson sowie eine Mentorin, die den Anleitungsprozess in der Kindertageseinrichtung moderiert, hilfreich sein. Auch Maßnahmen der Team- und Organisationsentwicklung sollten verstetigt werden, z.B. durch entsprechende Qualifizierungsangebote für Einrichtungsleitungen und Teams im regulären Weiterbildungsangebot.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld: wbv.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung: wbv.

Benken, I. & Zinnecker, J. (2001). Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte. In I. Benken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte*. Ein Handbuch (S. 16-32). Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Cress, U. & Kimmerle, J. (2008). A systemic and cognitive view on collaborative knowledge building with wikis. *International Journal of Computer-Supported Learning*, 3, 105-122.

Dahlheimer, S., Guillaume, C. von, Geiger, S. & Faas, S. (2023). Das Programm „Vielfalt willkommen“ als institutioneller Rahmen beruflicher Anerkennung. In S. Dahlheimer, S. Geiger & S. Faas (Hrsg.), *Berufliche Anerkennung im System der institutionellen Kindertagesbetreuung – Kontexte, Prozesse, Evaluation* (S. 16-34). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbeck: Rowohlt.

Faas, S. & Lindenlaub, N. (2023). Berufliche Anerkennung im Spiegel von Wissen, Handeln, biographischer Erfahrung und Sozialität. Überlegungen zur (Neu-)Organisation professionellen Wissens. In S. Dahlheimer, S. Geiger & S. Faas (Hrsg.), *Berufliche Anerkennung im System der institutionellen Kindertagesbetreuung – Kontexte, Prozesse, Evaluation* (S. 88-111). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Faas, S. & Tietze, W. (2022). Bildungspsychologie des Vorschulbereichs. In C. Spiel, T. Götz, P. Wagner, M. Lüftenegger & B. Schober (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 63-94). Göttingen: Hogrefe.

Geiger, S. & Faas, S. (2023). Bedingungen beruflicher Anerkennung für das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung in Deutschland. Rechtliche und institutionelle Regelungen. In S. Dahlheimer, S. Geiger & S. Faas (Hrsg.), *Berufliche Anerkennung im System der institutionellen Kindertagesbetreuung – Kontexte, Prozesse, Evaluation* (S. 35-58). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Glinka, H.-J. (2016). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Heckmann, F. (1992). Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter „Texte“. Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung. In J. H. P. Hofmayer-Zlotnik (Hrsg.), *Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten* (S. 142-167). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kohli, M. (1973). *Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Kurt, R. & Herbrink, R. (2022). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 607-626). Wiesbaden: Springer.

- Nachtigall, C., Stadler, K. & Fuchs-Rechlin, K. (2021). Berufliche Wege in der Kita: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine Interviewstudie mit frühpädagogischen Fachkräften. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Neuweg, G. H. (2020). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Neuser, W. (2013). Wissen begreifen. Zur Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff. Wiesbaden: VS.
- Polanyi, M. (2016). Implizites Wissen. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Rosenthal, G. (1994). Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität: Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte. In Berliner Geschichtswerkstatt e.V. (Hrsg.), Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte (S. 125-138). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rosenthal, G. (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstzuschreibungen. Frankfurt/Main: Campus.
- Rosenthal, G. (2015). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Warning, A. (2020). Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar. IAB-Kurzbericht, 2. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Wirtz, M. A. (Hrsg.) (2021). Dorsch – Lexikon der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.