

Preiß, Christine

**Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft.
Hintergründe und bildungspolitische Ansätze. Eine Expertise der
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

München : Deutsches Jugendinstitut 2013, 69 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 31)



Quellenangabe/ Reference:

Preiß, Christine: Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Hintergründe und bildungspolitische Ansätze. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2013, 69 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 31) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285497 - DOI: 10.25656/01:28549

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285497>

<https://doi.org/10.25656/01:28549>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christine Preiß

Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft

Hintergründe und bildungspolitische Ansätze



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

© 2013 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173/-249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Uwe Annas © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-079-0

Christine Preiß

Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft

Hintergründe und bildungspolitische Ansätze

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Familien mit Migrationshintergrund leben in Deutschland unter heterogenen Bedingungen hinsichtlich ihres Rechtsstatus, ihrer Zuwanderungsgeschichte und ihres Zugangs zu Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe. Mit dem gesellschaftlichen Anspruch, gleiche Teilhabechancen für *alle* Kinder zu schaffen, kommt auch den Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle zu.

In der vorliegenden Expertise analysiert Christine Preiß integrationspolitische Positionen, Aktivitäten und rechtliche Rahmenbedingungen, die den Lebensalltag von Familien und Kindern mit Migrationshintergrund prägen. Ausgehend von einer Zustandsbeschreibung formuliert sie (bildungs-)politische Handlungsbedarfe. Mit einer exemplarischen Darstellung von Praxisansätzen zur Zusammenarbeit mit Eltern zeigt sie, unter welchen Bedingungen die Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund gelingen kann.

Diese Expertise wurde für die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt und knüpft an die thematische Arbeit der Expertengruppe „Inklusive Frühpädagogik im Kontext von Migration“ an. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei der Autorin. Die Ergebnisse dieser Expertise bieten Hintergrundinformationen für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und sollen zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

Unser Dank gilt Angelika Diller, die die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* von Beginn an bis zu ihrem Ausscheiden in den Ruhestand als Projektleitung begleitet und auch diese Publikation betreut hat.

München, im August 2013

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Anke König', written in a cursive style.

Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Zur Aktualität von Migration und Integration	10
1.1.1	Deutschland – ein Einwanderungsland	10
1.1.2	Steuerung der Zuwanderung im historischen Rückblick	10
1.1.3	Zum gegenwärtigen Stand integrationspolitischer Positionen	14
2	Fakten und Zahlen zum Einwanderungsland Deutschland	18
2.1	Migration: Begriffe, Erläuterungen	18
2.2	Migrationshintergrund – ein neues methodisches Konstrukt	19
2.3	Das Konzept „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“	20
3	Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach ausgewählten Merkmalen	22
4	Ungleichbehandlung als Folge staatlicher Regelungen	25
5	Vielfalt an Lebenslagen: Migranten sind keine einheitliche Gruppe	30
6	Der Nationale Integrationsplan: ein zentrales (bildungs-)politisches Instrument	31
6.1	Akteure und Ziele	31
6.2	Zwischenbilanz des Integrationsprozesses	32
7	Migration und Integration: eine Herausforderung für das Bildungssystem	34
7.1	Bildung als Integrationsaufgabe	34
7.2	Frühkindliche Förderung im bildungspolitischen Fokus	35
7.3	Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen	36
7.3.1	Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund	36
7.3.2	Barrieren der Inanspruchnahme öffentlicher Betreuung	37
7.4	Zum Stellenwert einer Betreuung in Kindertageseinrichtungen	39
7.5	Interkulturelle Bildung und Erziehung als pädagogische Aufgabe von Betreuungseinrichtungen	40
7.5.1	Begriffe, Konzepte	40
7.5.2	Interkulturelle Bildung und Erziehung als Chance für alle Kinder	41
7.5.3	Qualität des Personals in Kindertageseinrichtungen	42
8	Die Förderung der Kinder beginnt bei den Familien	44
8.1	Zur Rolle der Eltern mit Migrationshintergrund	44
8.2	Erreichbarkeit der Eltern: Niedrigschwellige Angebote und vielfältige Zugänge	45
8.3	Grundlagen für eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Betreuungseinrichtung	46

9	Ansätze für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	48
9.1	Eltern <i>und</i> Kinder als Zielgruppe	48
9.2	Die „Stadtteilmütter“ – ein sprach- und familienunterstützendes Netzwerk	49
9.3	HIPPY – ein Hausbesuchsprogramm für Eltern von Vorschulkindern	51
9.4	Das Programm Opstapje – Schritt für Schritt	52
9.5	Der Zusammenschluss beider Programme	54
10	Bilanzierung der Konzepte: Erfahrungen und Effekte	55
11	Resümee	56
12	Literatur	58

1 Einleitung

Zum Thema

Die Bundesrepublik Deutschland gilt mittlerweile als Einwanderungsland. Die Folgen der Zuwanderung durchziehen inzwischen alle gesellschaftlichen Bereiche, sie prägen den Lebensalltag von Familien und Kindern und nehmen Einfluss auf die institutionellen Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Zuwanderung ist aufgrund wirtschaftlicher und soziodemografischer Entwicklungen zwangsläufig, dennoch wird das Thema Migration und Integration nicht nur in der (medialen) Öffentlichkeit kontrovers diskutiert.

Die Stellungnahmen aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft machen die Gestaltung der Eingliederungsprozesse als eine integrationspolitische Notwendigkeit deutlich, insbesondere für die Bereiche Bildung und Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung sowie für das soziale Zusammenleben auf kommunaler Ebene. Die daraus resultierenden Handlungsanforderungen sind nur als (dauerhafte) Querschnittsaufgabe unterschiedlicher Politikbereiche und unter breiter Beteiligung gesellschaftlicher Akteure zu lösen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration SVR 2011, 2010; Bundesjugendkuratorium 2008, 2005; Bruhns 2006; Wildung 2006; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 2000). Die Rolle, die die Kindertagesbetreuung hierbei spielen kann, ist im engeren Sinne Gegenstand dieser Expertise, wobei herauszustellen ist, dass die bildungspolitische Antwort auf den Integrationsbedarf ein relativ neues Phänomen ist.

Zum Aufbau der Expertise

Mit dieser Expertise werden Hintergrundinformationen zu einzelnen Aspekten des komplexen Themenfeldes „Migration und Integration“ bereitgestellt.

Das *Kapitel 1* zeigt in einem historischen Rückblick auf die Nachkriegsgeschichte die wichtigsten integrationspolitischen Entwicklungslinien auf.

Das *Kapitel 2* skizziert die aktuelle Situation des Einwanderungslandes Deutschland. Damit werden Einblicke in die gesellschaftliche Migrationsrealität, in die rechtlichen Rahmenbedingungen und deren

Folgen für die Lebenssituation der davon betroffenen Kinder, Jugendlichen und Familien gegeben – verbunden mit der Frage nach den gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen.

Das *Kapitel 3* enthält die aktuellen Daten zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zu den Anteilen der Gesamtbevölkerung, der Kinder und der relevanten Bevölkerungsgruppen nach den Merkmalen Status, Aufenthaltsdauer, Alter, Geschlecht und regionale Verteilung.

Das *Kapitel 4* problematisiert die Ungleichbehandlung von Migrantinnen und Migranten durch den unterschiedlichen Rechtsstatus, durch uneinheitliche Zugänge zur Bildung sowie durch Einschränkungen der Residenzpflicht, Duldung und Abschiebung. Dabei wird insbesondere die neue Bleiberechtsregelung für geduldete Kinder und Jugendliche aufgezeigt.

Das *Kapitel 5* macht auf die Vielfalt der Lebenslagen von Migrantinnen und Migranten aufmerksam.

Der *Nationale Integrationsplan* als ein zentrales (bildungs-)politisches Instrument ist das Thema von *Kapitel 6*.

Das *Kapitel 7* erörtert Migration und Integration nach verschiedenen Facetten und geht im Besonderen auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder mit Migrationshintergrund ein. Dabei stehen die Interkulturelle Bildung und Erziehung im Mittelpunkt sowie die Merkmale der Qualität für die pädagogischen Fachkräfte.

Die *Kapitel 8* und *9* widmen sich den Zielgruppen *Kinder bzw. Familien mit Migrationshintergrund* und zeigen die Situation und den Stellenwert einer Betreuung in Kindertageseinrichtungen unter integrativen Gesichtspunkten auf. Anhand beispielhafter Praxiskonzepte wird dargestellt, wie sich Zugänge zu Migrantenfamilien erschließen lassen und unter welchen Bedingungen eine integrationsfördernde Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund möglich ist.

Die Expertise liefert hiermit Hintergrundwissen über die Lebensbedingungen von Familien mit Migrationshintergrund und stellt die bildungspolitische Bedeutung von Kindertageseinrichtungen als erste Instanz des Bildungssystems dar. Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erhalten so wichtige Hinweise für die Konzeption und Ausgestaltung ihrer Angebote für frühpädagogische Fachkräfte, die den Bildungsauftrag erfüllen sollen.

1.1 Zur Aktualität von Migration und Integration

1.1.1 Deutschland – ein Einwanderungsland

Bereits in früheren Jahrhunderten erfolgten aus unterschiedlichen Anlässen (wie kriegerische Auseinandersetzungen und religiöse Verfolgungen) *Zuwanderungen* in den deutschsprachigen Raum, beispielsweise im 17. Jahrhundert durch die Hugenotten aus Frankreich (Bade/Oltmer 2010, S. 141 ff.). Seither hat es immer wieder Aus- und Einwanderungswellen gegeben (Peucker u. a. 2010, S. 207 f.; Mecheril 2005, S. 311).

In der vorindustriellen Zeit war Deutschland vorrangig ein *Auswanderungsland*, das unter anderem durch die Wanderung der Handwerksgesellen, durch Siedlungsmigration zur Erschließung von Gebieten, durch Flüchtlingsströme infolge religiöser Verfolgung und Hungersnöte sowie durch Prozesse der Saisonwanderung gekennzeichnet war. Wanderarbeit als Folge der zunehmenden Industrialisierung und wachsender Industriestädte, die mit dem Eisenbahnbau einhergehende Verbesserung des Transportsystems und enorme Migrationsbewegungen nach Übersee markieren das Wanderungsgeschehen im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert. Danach bestimmten vor allem Immigrationsprozesse das Wanderungsgeschehen. Mit der steigenden geografischen Mobilität verband sich der Gedanke von ökonomischer Absicherung und sozialem Aufstieg.

Insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die 1949 gegründete Bundesrepublik Deutschland zum Ziel von Migrantinnen und Migranten in Europa. Während zwischen 1950 und 1998 etwa 20 Mio. Menschen Deutschland verließen, kamen in diesem Zeitraum gleichzeitig rund 30 Mio. Menschen in dieses Gebiet (Münz u. a. 1999, S. 18). Insbesondere die Bedarfslage der Wirtschaft hat immer wieder zu Anwerbungszyklen (Gastarbeiter) geführt. Dennoch war nicht absehbar, dass Deutschland fast 50 Jahre später auf drei Generationen Migrationsgeschichte zurückblicken würde. Deutschland wurde somit für viele Menschen nicht nur zur Übergangssituation, sondern zu einem neuen Lebensmittelpunkt.

1.1.2 Steuerung der Zuwanderung im historischen Rückblick

Die letzten 60 Jahre seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland dokumentieren eine wechselvolle Ge-

schichte unterschiedlicher politischer Orientierungen und Aktivitäten – von der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte, über den Anwerbestopp bis hin zur Aufhebung des *Reichs- und Staatsangehörigkeitsrechts* (1913) und Einführung des *Zuwanderungsgesetzes* (2005) – die sich nicht nur auf die nationale Ebene beschränken, sondern auch eingebettet sind in den Kontext internationaler Entwicklungen von Migrationsprozessen (Oltmer 2009).

Rekrutierung ausländischer Arbeitskräfte

Mit dem sogenannten „Wirtschaftswunder“ in den 1950er-Jahren der Bundesrepublik Deutschland wuchs der Bedarf an zumeist ungelernten oder angelernten Arbeitskräften in der Landwirtschaft und im Untertage-Bergbau, später auch in anderen Bereichen der Industrie. Da dieser Bedarf durch das inländische Arbeitskräfteangebot nicht ausreichend gedeckt werden konnte, wurden Arbeitnehmer aus Südeuropa bzw. dem Mittelmeerraum angeworben.

Zur Rekrutierung von ausländischen Arbeitskräften schloss die Bundesrepublik mit verschiedenen Ländern Abkommen für deren, in der Regel auf ein Jahr befristeten, Einsatz auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt ab: Die Anwerbung begann 1955 mit einem Abkommen mit Italien. Später folgten Anwerbeabkommen mit Spanien (1960), Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968), (Schulte/Treichler 2010, S. 21).

Diese Form der *Arbeitsmigration* wurde von den beteiligten Herkunftsländern, den Arbeitskräften selbst („Gastarbeitern“) sowie vom Aufnahmeland Deutschland unter der Perspektive des *Rückkehr- und Rotationsprinzips* eingegangen. Der jährliche Austausch von eingearbeiteten Arbeitskräften stieß jedoch auf den Widerstand bei den Unternehmen, was zur aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Lockerung der zeitlichen Befristung führte.

Auch nach dem Konjunkturerinbruch 1966/1967 hielt aufgrund der wieder erstarkten Wirtschaft der Bedarf an ausländischen Arbeitskräften an. Volkswirtschaftlich betrachtet fungierten die ausländischen Arbeitskräfte in den Rezessionsphasen 1966/1967 und 1973 als „Hebel im konjunkturellen Aufschwung und Puffer im Abschwung“ (Heckmann 1981, S. 162 f.). Gestützt auf das im Aufenthalts- und Arbeitserlaubnisrecht verankerte *Inländerprinzip* wurden frei werdende Arbeits-

plätze vorrangig mit deutschen Erwerbspersonen besetzt, was letztlich seine konsequente Fortsetzung in der Verhängung des *Anwerbestopps* erfuhr (Schulte/Treichler 2010, S. 22).

Anwerbestopp mit Ausnahmen

Die *Ölkrise* von 1973, die das vorläufige Ende des Wirtschaftswachstums signalisierte, beendete diese Phase bundesdeutscher Anwerbe-Politik. Nachdem das Bundeskabinett am 23. November 1973 den sogenannten *Anwerbestopp* für ausländische Arbeitnehmer beschlossen hatte, konnten Drittstaatsangehörige nur noch in geringem Umfang zum Zwecke der Arbeitsaufnahme zuwandern; eine Wiedereinreise nach erfolgter Rückwanderung in das Herkunftsland war nicht mehr möglich. Diese Maßnahme bewog die hier ansässigen ausländischen Arbeitsmigranten, ihre Arbeitsperspektive und ihren aufenthaltsrechtlichen Status, aber auch die Rückkehrerwägungen selbst bei Arbeitslosigkeit zu überdenken (Schulte/Treichler 2010, S. 22f.).

Jene Einwanderer, die sich unter diesen Bedingungen entschieden, dauerhaft in Deutschland zu bleiben, bildeten die Basis für weitere Einwanderungen über die *Familienzusammenführung* (Netzwerk Migration in Europa 2012, S. 2). Die Erkenntnis, dass eine längerfristige Anwesenheit der Zugewanderten nicht auszuschließen ist, bewirkte einen kontinuierlichen, wenn auch unter aufenthaltsrechtlichen Bedingungen bis heute restriktiv gehandhabten Familiennachzug (Filsinger 2011).

Mit Blick auf diese Praxis wurde bereits im *Sechsten Familienbericht* angemahnt, dass die Eingliederungsprozesse von Familien ausländischer Herkunft verbunden mit der Neustrukturierung der familialen Beziehungen im Aufnahmeland nicht nur eine längerfristige Perspektive benötigen würden, sondern dass es dazu auch kontinuierlicher Rahmenbedingungen bedarf (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ 2000).

Forderungen nach Begrenzungsmaßnahmen bestimmten weiterhin das politische Handeln; Ausländer- und arbeitsmarktpolitisch war eine längerfristige Integration der Gastarbeiterbevölkerung nicht vorgesehen (Meier-Braun 2011, S. 39; Schulte/Treichler 2010, S. 148). In diese Phase fällt der politische Vorstoß, per Gesetz (1983) die Rückkehrbereitschaft auch durch finanzielle Anreize zu stimulieren.

Trotz hoher allgemeiner Arbeitslosigkeit zeigte sich Ende der 1980er-Jahre in bestimmten Sektoren der westdeutschen Wirtschaft ein Mangel an Arbeitskräften (z.B. in der Landwirtschaft sowie im Hotel- und Gaststättengewerbe). Dies führte zur teilweisen Lockerung des Anwerbestopps.

Jenseits des prinzipiell fortbestehenden Anwerbestopps für *nicht, gering oder normal qualifizierte* Drittstaatsangehörige bestehen (bis heute) etliche Ausnahmen (z.B. Fachkräfte) für bestimmte Beschäftigungsgruppen sowie für besondere Sektoren des Arbeitsmarktes (Parusel/Schneider 2010).

Beschäftigung und Familiennachzug

Hatte der Anwerbestopp die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte zunächst verringert bzw. stagnieren lassen, wuchs durch die Möglichkeit des *Familien-nachzugs* die ausländische Wohnbevölkerung weiter an: „Es gehörte zu den politisch nicht intendierten Handlungsfolgen des staatlichen Anwerbestopps, dass die Gastarbeiterbevölkerung nun begann, sich langfristig in der Bundesrepublik Deutschland einzurichten“ (Schulte/Treichler 2010, S. 22).

Die Beschäftigungsquote stieg von 0,4% im Jahre 1955 auf 11,9% im Jahr 1973 (Herbert 2001, S. 198f.). 1980 hielt sich ein Drittel der Ausländer bereits zehn Jahre oder länger in Deutschland auf, 1985 lag der Anteil bereits bei 55%.

Je mehr die aus Italien, der Türkei und dem damaligen Jugoslawien stammenden Gastarbeiter Teil der bundesdeutschen Arbeiterschaft wurden und die Gesellschaft wirtschaftlich und kulturell veränderten, gewann ihr arbeits-, aufenthalts- und sozialrechtlicher Status zunehmend an Bedeutung. Die Erhöhung der Aufenthaltsdauer in Verbindung mit dem Ehegatten- und Familiennachzug wurde auch zur politischen Herausforderung für die Gestaltung der Lebensverhältnisse dieses Bevölkerungsteils, sodass die Notwendigkeit für Integrationsprozesse immer offensichtlicher wurde (Oltmer 2009, S. 159).

Die Mitgestaltung der Lebensbedingungen für diese Personengruppen wurde zu einem wichtigen Handlungsfeld der Wohlfahrtsverbände, deren Sozialberatung zunächst – komplementär zu den ökonomischen Interessen der Ausländerpolitik – auf eine *soziale Integration auf Zeit* ausgerichtet war. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer der Gastarbeiter wurde diese Betreuungsarbeit durch staatliche Zuschüsse

und die entsprechende personelle Ausstattung für den Ausbau der Ausländerberatungsstellen zu einem ökonomischen Faktor der Verbandsarbeit (Schulte/Treichler 2010, S. 148).

Die Einwanderergruppen begannen, sich jenseits der Wohlfahrtsverbände in eigenständigen Organisationen zusammenzufinden. Heute ist ihre Selbstvertretung in professionalisierten Organisationen ein wichtiger Bestandteil der Integrationsarbeit sowohl auf kommunaler als auch auf Landes- und Bundesebene. Ihnen wird ein hoher Stellenwert für die Kommunikations- und Verständigungsprozesse innerhalb der Zivilgesellschaft sowie zwischen dieser und dem Staat beigemessen (Die Beauftragte der Bundesregierung 2010; Çağlar 2004, S. 336 f.; BMFSFJ 2000).

Wende in der Ausländerpolitik:

Das Staatsangehörigkeitsrecht von 1999

In den 1990er Jahren erfolgte die Zuwanderung von *Asylsuchenden* und *Aussiedlern* in die Bundesrepublik bei einer zugleich zunehmenden Zahl von Einbürgerungen, die durch das neue *Ausländergesetz* von 1991 ermöglicht wurde. Voraussetzung war ein fünfzehnjähriger Aufenthalt, der später auf acht Jahre verkürzt wurde. Dadurch nahm der Anteil der Deutschen „mit Migrationshintergrund“ zu. Verstärkt wurde diese Tendenz durch die Verabschiedung des *Staatsangehörigkeitsgesetzes* von 1999, das eine Optionsregelung für in Deutschland geborene Kinder von Ausländern vorsieht (BMI/BAMF 2010, S. 223).

Die Aufhebung des Staatsangehörigkeitsrechts von 1913 markiert einen historischen Wendepunkt in der Ausländerpolitik (Meier-Braun 2011, S. 41; Rühl 2009). Bis Ende 1999 wurden Einbürgerungen von Ausländern eher restriktiv gehandhabt, was im europäischen Vergleich zu einer unterdurchschnittlichen Einbürgerungsquote geführt hat (Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BMI/BAMF 2011).

In diese Phase fällt auch der Paradigmenwechsel von einer an Modellprojekten orientierten „Ausländerpolitik“ zu einer programmatischen Integrationspolitik (Söhn 2010, S. 277).

Zum ersten Mal rückte eine Bundesregierung damit vom Abstammungsprinzip ab (*Jus sanguinis* – „Recht des Blutes“): Die Staatsangehörigkeit wurde von den Eltern abgeleitet. Kern der Reform ist die Einbürgerung durch das Geburtsrecht (*Jus soli* – „Recht des

Bodens, Landes“): Die Staatsangehörigkeit wird nun vom Geburtsort bzw. Geburtsland abgeleitet.

Die Feststellung der Staatsangehörigkeit ist unter anderem für den Bereich der Jugendhilfe wie für das Sozialrecht generell von zentraler Bedeutung, weil die Leistungen zumindest zum Teil an die deutsche Staatsangehörigkeit mindestens eines Elternteils und/oder des Kindes gebunden sind (Diefenbach 2002, S. 75). Kinder ausländischer Eltern sind aber nicht zwangsläufig Ausländer, da sie aufgrund des neuen *Staatsangehörigkeitsrechts* anders als die Eltern auch die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

„Der *Jus-soli*-Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit wird künftig einen entscheidenden Beitrag zur Integration der Kinder ausländischer Eltern leisten, weil diese damit nicht mehr aufgrund ihrer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit vom Leistungsbezug ausgeschlossen sind“ (Diefenbach 2002, S. 76).

Während der 1990er-Jahre wurden in Deutschland jährlich etwa um die 100.000 Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit geboren. Nach der Einführung des *Jus-soli-Prinzips* im Jahr 2000 hat sich die Zahl der in Deutschland geborenen Kinder mit (nur) ausländischer Staatsangehörigkeit im Vergleich zum Vorjahr fast halbiert und ist seitdem kontinuierlich gesunken (BMI/BAMF 2011, S. 217, S. 225; Rühl 2009).

Im Jahr 2007 wurden 35.666 Geburten im Rahmen der *Jus-soli-Regelung* registriert. Zum Ende des Jahres 2008 war von den in Deutschland lebenden Ausländern etwa jeder Fünfte im Inland geboren. Bei den Ausländern unter 18 Jahren betrug dieser Anteil 71,2%. Dabei weisen insbesondere Staatsangehörige aus den ehemaligen Anwerbeländern einen überdurchschnittlich hohen Anteil an bereits in Deutschland geborenen Personen auf (Hinweis auf zweite und dritte Generation) (BMI/BAMF 2011).

Rückkehr von Spätaussiedlern

Einen besonderen Stellenwert nimmt für die Bundesrepublik die Zuwanderung (Rückkehr) von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern ein, die insbesondere während des Zweiten Weltkriegs von Umsiedlungen und Deportationen betroffen waren.

Grundlage für die Anerkennung als *Aussiedler* bzw. *Spätaussiedler* ist seit 1993 der Art. 116 des *Grundgesetzes*, das *Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz* sowie das *Kriegsfolgenbereinigungsgesetz* (BMI/BAMF 2011, S. 49 f.; Schulte/Treichler 2010; Bade/Oltmer 2003).

Die staatsbürgerrechtliche Anerkennung als Deutsche und die damit verbundenen Integrationshilfen begründen noch heute den vergleichsweise privilegierten Status von Aussiedlern. Denn anders als Ausländer genießen sie auch im gesamten Sozialrecht dieselben Rechte wie deutsche Staatsangehörige. Dennoch ist nicht zu verkennen, dass sich auch diese Migrantengruppen mit den sozialen Folgen ihrer Rückkehrsituation auseinandersetzen müssen und ähnliche Integrationschwierigkeiten aufweisen wie Ausländer (Diefenbach 2002, S. 74).

Zuwanderungspolitik auf der Grundlage des Zuwanderungsgesetzes(2005)

Erst seit Beginn dieses Jahrhunderts standen erleichterte Einbürgerungen, die Entwicklung eines Zuwanderungsgesetzes und die Etablierung umfassender Integrationsprogramme auf der Agenda (Oltmer 2009, S. 165).

Mit dem am 1. Januar 2005 nach kontroversen Debatten in Kraft getretenen *Zuwanderungsgesetz* wurde eine neue Phase eingeleitet, die wieder eine Öffnung für bestimmte Gruppen von Migranten zur mittel- oder langfristigen Zuwanderung vorsah und insbesondere auf wichtige Arbeitsmarktsegmente und Wirtschaftssektoren abzielte (Bundesministerium des Innern BMI 2010, S.90 ff.). Das *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern* nennt zum ersten Mal ausdrücklich das politische Ziel, die Integration von Ausländern in die deutsche Gesellschaft fördern zu wollen.

Mit *integrationsfördernden Maßnahmen* wurden Voraussetzungen geschaffen, das umstrittene Konzept einer *Integration auf Zeit* partiell abzulösen (Schulte/Treichler 2010, S. 82). Es leitete unter anderem mit *Sprach- und Orientierungskursen* ein neues integrationspolitisches Engagement des Bundes ein, in das auch die Länder und Kommunen eingebunden sind. Zentrale Fragen der politischen Gestaltung von Integration wurden dadurch verstärkt in das Blickfeld unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure gerückt (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration SVR 2010; Die Beauftragte der Bundesregierung 2007, S. 18 ff.; Bundesjugendkuratorium 2008, 2005).

Dieses Gesetz bedeutet nicht nur einen wichtigen Schritt im Hinblick auf die Notwendigkeit von Integra-

tion, sondern auch hinsichtlich der Rechtssicherheit der in Deutschland lebenden Zuwanderer. Dieses Konzept begründete ein „migrationspolitisches Modernisierungsprojekt, das sich nach langem Ringen um unterschiedliche politische Positionen, unter anderem über die Übernahme eines Punktesystems nach kanadischem Vorbild, dem Übergang der Bundesrepublik zu einem modernen Einwanderungsland verschrieb, bislang aber nur zum Teil umgesetzt werden konnte“ (Oltmer 2009, S. 165; Bade/Oltmer 2004, S. 127 ff.).

Gleichzeitig wurde mit diesem Gesetz auch der *Ehegatten- und Familiennachzug*, der sich auf den Schutz von Ehe und Familie gemäß Art. 6 Abs. 1 des *Grundgesetzes* bezieht, neu geregelt (BMI/BAMF 2011, S. 127 ff.). Für den Ehegattennachzug ist seit 2009 eine erfolgreiche Sprachprüfung im Herkunftsland erforderlich. Fast drei Viertel des gesamten Ehegattennachzugs (71,4%) betrifft den Nachzug von Ehefrauen (ebd., S. 138).

Häufigstes Herkunftsland des Ehegatten- und Familiennachzugs ist noch immer die Türkei, gefolgt von Personen aus dem Kosovo, der Russischen Föderation, Indien, Syrien, Thailand und Marokko (ebd. S. 133).

Daneben stellt die *Rückkehrförderung* weiterhin ein Instrument der Migrationssteuerung dar, das durch entsprechende von Bund und Ländern finanzierte Programme die freiwillige Rückkehr in die Herkunftsländer unterstützen soll. Dadurch kehren jährlich mehrere tausend Personen in ihre Heimatländer zurück oder wandern in andere Staaten weiter.

Seit 2002 erfolgte eine Wiederaufnahme der weltweiten Rückkehrförderung (BMI 2008, S. 157). Ein wesentlicher Teil der Rückkehrprojekte und Rückkehrberatung findet auf der Ebene der Kommune und durch Wohlfahrtsverbände statt (BMI/BAMF 2011, S. 195). Die Rückkehrpolitik ist auch weiterhin darauf ausgerichtet, mit einzelnen Ländern entsprechende Abkommen abzuschließen.

Einbindung in internationale Regelungen

Das Phänomen „Zuwanderung“ ist nicht ausschließlich die Folge nationaler migrationspolitischer Aktivitäten. Sie basiert auch auf den besonderen historischen Entwicklungen und Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, die zu grundrechtlichen und menschenrechtlichen Normen sowie zu internationalen Abkommen geführt haben.

Auch die Aufnahme von Asylsuchenden oder anderen Flüchtlingen gründet demzufolge auf der histo-

rischen Selbstverpflichtung durch das Grundgesetz sowie auf internationalen Konventionen (Gogolin 2005, S. 285).

1.1.3 Zum gegenwärtigen Stand integrationspolitischer Positionen

Integration auf Zeit – ein umstrittenes Konzept

Die im politischen Diskurs vertretenen Positionen zur „Integration“ haben in den letzten Jahrzehnten keine einheitliche und vorausschauende integrationspolitische Haltung der Bundesrepublik Deutschland erkennen lassen. Der *Sechste Familienbericht* (2000) stellt dazu Folgendes fest: Betrieben wurde eine in vieler Hinsicht widersprüchliche Politik, die einerseits wachsende Sicherheit im Aufenthaltsstatus (Verlängerung der Arbeitsaufenthalte) vorsah, andererseits mit Konzepten zur „Förderung der Rückkehrbereitschaft“ bzw. zu einer „sozialen Integration auf Zeit“ die Motivation zur Rückkehr stets wachhalten sollte. Die gemeinsame Haltung aller Bundesregierungen (bis 1998) fand ihren Ausdruck in dem „ausländerpolitischen“ Statement: „Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland“ (BMFSFJ 2000, S. 37). Erst seit Januar 2005 hat sich die Bundesregierung offiziell auf die Bezeichnung „Einwanderungsland“ verständigt.

Die lang vorhandene Ignorierung der Migrationsrealität bestimmt auch heute noch den gesellschaftlichen Umgang mit dieser Thematik. Bis in die jüngste Zeit war das politische Handeln von der Vorstellung geprägt, dass Angeworbene nicht dauerhaft integriert werden müssten, sondern nach von vornherein festgelegter Aufenthaltsdauer in ihre Heimat zurückkehren würden (Rotationsprinzip). Die „Nichtintegration“ von Zuwanderern hatte zur Folge, dass sie auch mit finanziellen und sozialen Belastungen für die Aufnahmegesellschaft einherging (von Loeffelholz/Thranhardt 1996).

Diese Haltung erwies sich für eine kontinuierliche und vorausschauende Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland als kontraproduktiv (Gogolin 2005, S. 285). „Öffnung“ und „Abwehr“ kennzeichnen das politische Handeln bis in die Gegenwart (BMFSFJ 2000, S. 37). Integration wurde oft einseitig normativ als Bringschuld jener Personengruppen thematisiert, die in diesem Land leben und arbeiten wollen, und weit weniger aus der Perspektive verantwortungsvollen staatlichen Handelns (Gogolin 2005, S. 279).

Nachholende Integrationspolitik

Erst seit einigen Jahren wird in der Steuerung und Gestaltung der Zuwanderung eine wichtige gesellschaftspolitische, staatlich geregelte Aufgabe gesehen. Zwar wurde auch in der Vergangenheit Zuwanderung gesteuert, meist jedoch mit der Ausrichtung, die Zahl der Einwanderer *in Abhängigkeit von den volkswirtschaftlichen Interessen* zu begrenzen (Maier-Braun 2011; Rühl 2009; Schneider 2009; Bade u. a. 2008, 2004; Worbs 2008).

Nach Einschätzung von Migrationsexperten befindet sich die Bundesrepublik gegenwärtig noch immer im Stadium einer *nachholenden Integrationspolitik* (SVR 2010; Bade u. a. 2008). Trotz eines politischen Paradigmenwechsels von einer Politik der strikten Verhinderung arbeitsmarktbezogener Einwanderung hin zu einer Politik der *dosierten Öffnung* bleiben Ab- und Begrenzungsbestrebungen weiterhin bestehen (Cyrus 2003).

Auch das neue *Zuwanderungsgesetz* hat – der Migrationsforschung zufolge – noch keine Balance zwischen den an die Zuwanderer gerichteten Integrationsanforderungen gegenüber den Integrationsangeboten vonseiten des Staates erzeugt (SVR 2010; Oberndörfer 2007; Gogolin 2005; Bade/Oltmer 2004). Zwar existiert einerseits ein breiter politischer Konsens darüber, dass die Bundesrepublik Deutschland de facto ein Einwanderungsland ist und sich demzufolge auch den daraus resultierenden gesellschaftspolitischen Herausforderungen stellen muss. Andererseits wurden in den vergangenen Jahren geltende Einwanderungsmöglichkeiten wiederum massiv eingeschränkt, unter anderem durch das *Dublin-System für Flüchtlinge*, die Neuregelung der Aufnahme jüdischer Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion sowie die Einführung von Spracherfordernissen für Spätaussiedler und für nachziehende Familienangehörige.

Politik der dosierten Öffnung

Arbeitsmarktbezogene Zuwanderung, die aktuell und perspektivisch für Deutschland auch aus Gründen der demografischen Entwicklung immer wichtiger wird, „hat sich im globalen Wettbewerb um nachgefragte Arbeitskräfte sowohl aus ökonomischer als auch menschenrechtlicher Perspektive zu bewähren“ (Cyrus 2003, S. 69).

Ob die jüngst vom Bundeskabinett beschlossene neue *Blue-Card-Richtlinie*, die den Mangel an hoch-

qualifizierten Arbeitskräften unter anderem in den sogenannten MINT-Berufen (MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) beheben soll, eine quantitativ bedeutsame Öffnung für Arbeitsmigranten zur Folge haben wird, bleibt weiter umstritten (Hinte/Zimmermann 2010a, b).

Eine Niederlassungserlaubnis wird auch künftig nur unter Vorbehalt gewährt. Bei einem Mindestjahreseinkommen von 33.000 Euro erhalten diese Spitzen-Arbeitskräfte die *Blaue Karte* und damit ein bis zu vier Jahre währendes Aufenthaltsrecht. Wer mehr als 44.800 Euro (bislang 66.000 Euro) jährlich verdient, erhält unter bestimmten Voraussetzungen ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht. Dennoch bleibt auch die Bundesregierung skeptisch, ob diese Regelung für mehr qualifizierte Zuwanderer aus den Nicht-EU-Staaten attraktiv sein wird: Im Jahr 2011 (bis Ende September) hatten lediglich 661 Hochqualifizierte eine Niederlassungserlaubnis.

Diese nachholende Umsetzung einer entsprechenden EU-Richtlinie aus dem Jahr 2009 wird vonseiten der Wirtschaft (Deutsche Industrie- und Handelskammer DIHK und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände BDA) und von Arbeitsmarktexperten zwar grundsätzlich begrüßt, stößt aber wegen der geltenden Aufenthaltsbefristung auf Kritik. Angemahnt werden eine rasche unbürokratische Umsetzung und die Entwicklung einer echten „Willkommenskultur“ der zuständigen Behörden.

Die Koppelung des Aufenthaltsrechts an den Nichtbezug von Sozialleistungen, beispielsweise bei Verlust des Arbeitsplatzes, ist nach Auffassung des Bündnis 90/ Die Grünen ein Verstoß gegen das Zuwanderungsrecht.

Zuwanderung: Aktuelle Trends

Aufgrund der aktuellen Entwicklung sprechen Experten bezogen auf die Bundesrepublik auch von einem Einwanderungsland ohne Einwanderer, denn der Anwerbestopp bleibt mit wenigen Ausnahmen bestehen, was die Debatte über die Zuwanderung hochqualifizierter Fachkräfte zeigt.

Die Zuwanderungszahlen bewegten sich jahrelang auf ein Rekordtief zu (Meier-Braun 2011, S. 46). Seit 2002 war die Bevölkerungszahl stetig gesunken. Erstmals seit acht Jahren ist nach Schätzungen des *Statistischen Bundesamtes* wieder eine Zunahme der Zuwanderung zu verzeichnen. Danach haben rund 82 Mio. Menschen zum Jahresende 2011 – 50.000 mehr als im Vorjahr – in

Deutschland gelebt. Aufgrund der Finanz- und Schuldenkrise sind im ersten Halbjahr 2011 rund 435.000 Personen (68.000 oder 19 Prozent mehr als im entsprechenden Vergleichszeitraum) nach Deutschland eingewandert (Netzwerk Migration in Europa 2012, S. 1. www.migration-info.de/).

Die Zuwanderungen stehen auch in Zusammenhang mit der seit Mai 2011 bestehenden Arbeitnehmerfreizügigkeit für Bürger jener acht mittel- und osteuropäischen Länder, die 2004 der EU beigetreten sind; dazu gehören unter anderem Polen, Ungarn und die Slowakei. Für Bulgarien und Rumänien gilt die volle europarechtliche Arbeitnehmerfreizügigkeit erst ab 2014.

Die Nettozuwanderung aus Osteuropa betrug in den ersten fünf Monaten der Freizügigkeitsregelung 37.000. Ob sich dieser Trend fortsetzen wird, ist unklar. Nach Angaben des *Instituts für Arbeits- und Berufsforschung* (IAB) gehen seit der EU-Osterweiterung 80% der Migranten nach Großbritannien und Irland. In der geringen Zuwanderung der jungen, hoch qualifizierten Kohorten wird ein erheblicher Verlust für die deutsche Volkswirtschaft gesehen (Baas u. a. 2011, S. 7. doku.iab.de/kurzber/2011/kb2411.pdf).

Gravierend bleibt nach Einschätzung des *Statistischen Bundesamtes* die niedrige Geburtenrate, die durch Einwanderung nicht ausgeglichen werde (Netzwerk Migration in Europa 2012, S. 1).

Abhilfe soll auch das *Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen* (*Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz* BQFG) schaffen, das zum 1. April 2012 in Kraft treten wird und den beruflichen Zugang unter anderem zu Berufen im Pflege-, Erziehungs- und Gesundheitsbereich erleichtern soll.

Der gesetzliche Anspruch auf das Bewertungsverfahren soll die formale Anerkennung der im Ausland erworbenen Abschlüsse und Qualifikationen nach einheitlichen Kriterien überprüfbar machen. Auch auf Länderebene werden die berufsrechtlichen Regelungen unter anderem für Lehrer und Erzieher entsprechend modifiziert. Die Zahl derer, die aufgrund einer gesetzlichen Neuregelung ein Anerkennungsverfahren anstreben könnten, wird laut *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) auf circa 300.000 Personen geschätzt (Pressemitteilung des BMBF vom 4.11.2011. www.bmbf.de/press/3171.php; www.bmbf.de/de/15644.php; www.zar.nomos.de/fileadmin/zar/doc/Aufsatz_ZAR_11_07.pdf).

Bis zum Jahr 2030 wird nach den Prognosen der *Bundesanstalt für Arbeit* mit einem Rückgang des Arbeitskräftepotenzials von sechs Millionen ausgegangen. Das *Institut zur Zukunft der Arbeit* (IZA) sieht darin das Ergebnis jahrzehntelanger, von Versäumnissen und Fehleinschätzungen geprägten Abschottungspolitik. Die Zuwanderungspolitik der vergangenen Jahrzehnte mit der Anwerbung vor allem gering qualifizierter Arbeitskräfte aus der Türkei und Südeuropa macht sich bis heute auf dem Arbeitsmarkt sichtbar (BMFSFJ 2011). Angesichts des prognostizierten weiteren Rückgangs der Bevölkerung (bis 2030 auf 77 Mio. – 2060 auf 65 Mio.) wird von Arbeitsmarkt- und Migrationsexperten ein realitätsbezogenes Zuwanderungskonzept eingefordert, das den demografischen Perspektiven Rechnung trägt (Hinte/Zimmermann 2010b).

Familienzusammenführung: ein kontroverses Thema

In der Bundesrepublik Deutschland wird die Familienzusammenführung durch das *Aufenthaltsgesetz* (§§ 27–36 Aufenth.G) geregelt. Regelungen über die Aufenthaltsgewährung aus familiären Gründen stützen sich auf Artikel 6 des *Grundgesetzes* (GG), wonach Ehe und Familie unter dem besonderen Schutz des Staates stehen (dejure.org/gesetze/AufenthG/30.html; [Juristischer Informationsdienst de jure.org/](http://JuristischerInformationsdienst.de/jure.org/)).

Grundvoraussetzung für die Gewährung eines Aufenthaltsrechtes (Ehegatten und minderjährige Kinder bzw. der Lebenspartner) ist die Herstellung und Wahrung einer familiären Lebensgemeinschaft bzw. der lebenspartnerschaftlichen Gemeinschaft.

Der Ehegatten- und Familiennachzug setzt im Allgemeinen einen gesicherten Aufenthaltsstatus des bereits in Deutschland lebenden Angehörigen voraus. Handelt es sich um einen Ausländer, so muss dieser im Besitz einer Aufenthalts- oder Niederlassungserlaubnis sein. Bei einem deutschen Staatsangehörigen genügt der gewöhnliche Aufenthalt im Bundesgebiet. Die weiteren Voraussetzungen für einen Anspruch auf Familiennachzug bzw. die Ermessensentscheidung über den Nachzugswunsch variieren in Abhängigkeit von dem Aufenthaltsstatus des hier lebenden Teils.

Der Lebensunterhalt einschließlich eines ausreichenden Krankenversicherungsschutzes muss in der Regel ohne Inanspruchnahme öffentlicher Mittel bestritten werden können. Zudem muss ausreichender

Wohnraum zur Verfügung stehen. Der Familiennachzug ist unter bestimmten Umständen auch an das Einkommen gebunden (vgl. hierzu die Ausführungen zur neuen *Bleiberechtsregelung*, S. 29).

Bei anderen Familienangehörigen (Geschwister, Großeltern, Onkel, Tanten, Enkel) darf der Familiennachzug nur in außergewöhnlichen Härtefällen zugelassen werden. Ausgeschlossen ist der Familiennachzug für

- Geduldete, deren Abschiebung vorübergehend ausgesetzt ist,
- Asylbewerber ohne abgeschlossenes Asylverfahren (mit Aufenthaltsgestattung),
- Ausreisepflichtige Ausländer, die ihrer Pflicht zur Ausreise aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen nicht nachkommen können (z.B. unverschuldete Passlosigkeit),
- Ausländer mit einer Aufenthaltserlaubnis auf Probe (vorläufiges Bleiberecht zur Arbeitsaufnahme).

www.behördenwegweiser.bayern.de/dokumente/aufgabenbeschreibung/537980134428

Der Familiennachzug bildete 2005 mit rund 80.000 Menschen den größten Anteil dauerhaft zugewanderter Ausländer nach Deutschland. Für den Ehegattennachzug wurde für beide Ehegatten ein Alter von 18 Jahren (Volljährigkeit) festgelegt. Für den Nachzug ausländischer Ehegatten, Kinder oder Lebenspartner wird in der Regel ein Visum benötigt.

Seit der Neufassung des *Zuwanderungsrechts* (2007) müssen alle Antragsteller aus Nicht-EU-Staaten, die zu ihrem in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Ehegatten (Verlobten) nachziehen wollen, Basiskenntnisse der deutschen Sprache nachweisen, die mittels einer erfolgreichen schriftlichen und mündlichen Prüfung (Sprachzertifikat Stufe A1 „Start Deutsch1“) bereits im Herkunftsland erworben werden müssen (Goethe-Institut: Informationen zum Nachweis einfacher Deutschkenntnisse beim Ehegattennachzug [www.goethe.de/Ehegattennachzug/http;www.zeit.de/2006/24/Einwanderung; 19.01.2012](http://www.goethe.de/Ehegattennachzug/http;www.zeit.de/2006/24/Einwanderung;19.01.2012)). Von dieser Regelung sind ausgenommen Unionsbürger, Staatsangehörige der Schweiz oder der in Deutschland lebende Ehegatte mit Aufenthaltserlaubnis als anerkannter GFK-Flüchtling.

Diese Sprachkenntnisse sollen die soziale Integration erleichtern und Zwangsehen verhindern. Die Kosten für Vorbereitungskurse und Prüfungen müssen

von den Antragstellern selbst getragen werden. Die Prüfung kann beliebig oft wiederholt werden.

Im ersten Halbjahr 2008 sind fast ein Viertel weniger Visa aufgrund fehlender Sprachkenntnisse der ausländischen Ehepartner erteilt worden als im gleichen Zeitraum 2007. In den wichtigsten Herkunftsländern haben 59% aller Antragsteller den Sprachtest bestanden, zwei von fünf Ehegatten konnten wegen nicht bestandener Prüfung vorerst nicht nach Deutschland einreisen.

Am erfolgreichsten schlossen Ehepartner aus Indien ab (73%), gefolgt von russischen (71%) und chinesischen (70%) Ehepartnern. Ehepartner aus Kasachstan (38%), Thailand (52%) und der Ukraine (52%) gehörten zu den weniger erfolgreichen Absolventen. Nach Angaben der Bundesregierung bestehen – über alle Nationen hinweg – rund 64% die Deutschprüfung. Dabei werden notwendige Wiederholungen der Tests nicht erfasst.

Das Mindestalter von 18 Jahren sowie die geforderten Sprachkenntnisse gelten auch für die Einwanderung des ausländischen Ehepartners eines deutschen Staatsangehörigen (§ 28 Absatz 1 Satz 5 AufenthG n. F., Art. 1 Nr. 20 Änderungsgesetz. www.migration-info.de/).

Eine Ausnahme gilt für Ehegatten mit Hochschulabschluss, die einen „erkennbar geringen Integrationsbedarf“ haben, da angenommen wird, dass sie sich ohne staatliche Hilfe in das wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Leben der Bundesrepublik Deutschland integrieren werden.

Eine weitere Ausnahme besteht für Ehegatten von Ausländern, die wegen ihrer Staatsangehörigkeit visumsfrei einreisen und sich hier aufhalten dürfen. Zu diesen gemäß § 41 AufenthV festgelegten Staaten unterhält die Bundesrepublik Deutschland enge wirtschaftliche Beziehungen (z.B. Australien, Israel, Japan, Kanada, USA). Staatsangehörige aus diesen Ländern, die in die Bundesrepublik zuziehen, gelten als höher oder hoch qualifizierte Ausländer. Neben wirtschaftlichen spielen hierbei auch migrationspolitische Erwägungen eine Rolle (z.B. keine Rückführungsprobleme, legale Ein- und Auswanderungspraxis).

Die für diese Staatsangehörigen existierenden Privilegien (Einreise ohne Zuzugsbeschränkung und Ausnahme vom Spracherwerb) sind Voraussetzungen für einen erleichterten Ehegattennachzug (Zuzug zum Stammberechtigten). Dies gilt insbesondere für Ausländer, die eine Aufenthaltserlaubnis als Hochqualifizierte, Forscher oder Selbstständige besitzen.

www.behoerdenwegweiser.bayern.de/dokumente/aufgabenbeschreibung/537980134428 (19.01.2012).

Kinder von Ausländern können grundsätzlich bis zum 16. Lebensjahr zu ihren Eltern in Deutschland ziehen (§ 32 Absatz 3 AufenthG). Darüber hinaus erhält ein 16 oder 17 Jahre altes Kind eine Aufenthaltserlaubnis, wenn es Deutsch spricht *oder* sich in die hiesigen Lebensverhältnisse einfügen kann *oder* die Eltern Asylberechtigte sind *oder* im Familienverbund einreisen (§ 32 Absatz 1 und 2 AufenthG); in den übrigen Fällen liegt die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis für nachziehende Kinder im Ermessen der Ausländerbehörde (§ 32 Absatz 4 AufenthG) (vgl. hierzu die Bleiberechtsregelung S. 29).

Die Zielrichtung dieser Gesetzesnovelle als Instrumentarium zur Verhinderung von Zwangsehen wurde vielfach aus den Reihen der Opposition kritisiert, da bezweifelt wurde, dass Sprachtests diese tatsächlich verhindern könnten. Migrantenselbstorganisationen forderten bereits anlässlich des *Dritten Integrationsgipfels* (November 2008) ein „Überdenken“ der Nachzugsregelungen (www.migration-info.de/).

Nach Ansicht der Kritiker (wie Rechtsexperten, *Verband binationaler Familien und Partnerschaften* iaf e.V.) verstößt die geltende Regelung zum Familiennachzug vor allem gegen die EU-Richtlinie zur Familienzusammenführung (2003) sowie gegen das sogenannte *Assoziationsabkommen der EU mit der Türkei*. Die *EU-Kommission* hat der Bundesrepublik einen Verstoß gegen das Recht auf Freizügigkeit der EU vorgeworfen und ein Verfahren vor dem *Europäischen Gerichtshof* gegen die Bundesrepublik eingeleitet. Besonders kritisiert werden der restriktiv gehandhabte Zuzug direkter Verwandter sowie die im Vergleich zu EU-Regeln härtere Ausweisungspraxis von EU-Ausländern. Im Falle homosexueller Lebenspartner (Sprachtest) mussten bereits Nachbesserungen erfolgen. www.tagesspiegel.de/politik/einwanderer-deutsch-test-im-eu-test/5875730.html (22.11.2011).

Zusammenfassung

An den bisherigen Bewältigungsstrategien der mit Integration verbundenen gesellschaftspolitischen Herausforderungen kritisieren Migrationsexperten den noch immer begrenzten und ambivalenten Charakter. Damit ist zugleich die Frage aufgeworfen, wie sich die Integrationspolitik perspektivisch weiterentwickeln soll (Schulte/Treichler 2010, S. 88).

So ist beispielweise „noch nicht abzusehen, wie es gelingen kann, ein liberales Einwanderungssystem zu etablieren, das sich von dem Begrenzungsgedanken löst und sich als Migrationsrecht einer Einwanderungsgesellschaft versteht, die für neue Zuwanderer offen ist und ihnen legale Einwanderungsmöglichkeiten schafft“ (Dienelt 2010, S. 3; Cyrus 2003).

Dieser Diskurs orientiert sich neben demografischen und arbeitsmarktpolitischen Argumenten auch an der Verwirklichung der Menschenrechte, der Perspektive von Integration, Antidiskriminierung und Gleichstellung für Menschen mit Migrationshintergrund, die grundsätzlich als Teil der Aufnahmegesellschaft zu betrachten sind, wie es beispielsweise in der migrationsbezogenen Sozialen Arbeit auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene eingefordert wird (Schulte/Treichler 2010, S. 112 ff.).

2 Fakten und Zahlen zum Einwanderungsland Deutschland

2.1 Migration: Begriffe, Erläuterungen

Migration ist kein einheitliches soziales Phänomen; dahinter verbergen sich heterogene Zuwanderungskonstellationen, die sich hinsichtlich der Struktur bzw. der Zusammensetzung der Zuwanderungspopulation sowie ihrer Motive, Migrationserfahrungen und Perspektiven im jeweiligen Zuwanderungsland unterscheiden.

Für das Einwanderungsland Deutschland folgt daraus, dass Angehörige unterschiedlicher Herkunft und Kulturen nach politisch geregelten Verfahren dort zusammenleben müssen.

Der Begriff *Migration* beschreibt zunächst Wanderungsbewegungen unterschiedlicher Genese zwischen einzelnen Staaten. Die Annahme, Migrantinnen und Migranten würden ihren sozialen Kontext dauerhaft gegen neue soziale Lebensbedingungen eintauschen, trifft nicht immer zu.

Migration bedeutet in vielen Fällen aber nicht nur die befristete Unterbrechung von Sesshaftigkeit im Ursprungsland. Stattdessen kennzeichnen ein wechselhaftes, *transnationales Leben* „hier“ und „dort“ oftmals die soziale Wirklichkeit von Migranten. In der neueren Migrationsforschung wird unter der Bezeichnung *Transmigration* neben dem dauerhaften Wechsel in eine andere Gesellschaft (Immigration) das gleichzeitige Leben in mehreren Gesellschaften als eigener Migrationstypus gefasst (Pries 2006, 2001): „Integration und Mobilität sind für diese Menschen keine Widersprüche, sondern die beiden komplementären Seiten ihrer Lebenswirklichkeit“ (Gogolin u. a. 2003, S. 53).

Unabhängig von den Anlässen und Bedingungen unter denen Migrationsprozesse jeweils stattfinden, haben diese für die betroffenen Personen bzw. für deren familiäres Umfeld erhebliche individuelle Folgen. In vielen Fällen bedeutet das, die Beziehungen der Verwandtschaft und Generationen neu zu arrangieren und biografisch zu verarbeiten, beispielsweise die Trennung von der Herkunftsfamilie, vom Freundeskreis oder vom

Lebenspartner, und dabei gleichzeitig die Aufgabe zu bewältigen, sich in einem fremdem Land eine eigene Existenz aufzubauen. Damit bleibt Migration ein *ergebnisoffenes Projekt*. Dies gilt sowohl in biografischer Hinsicht als auch mit Blick auf die soziale Platzierung in der Einwanderungsgesellschaft (Filsinger 2011, S. 51).

Migration beschränkt sich in ihrer *Wirkung* nicht auf den Personenkreis der Zuwandernden, sondern verändert auch Strukturen sowie soziale und gesellschaftliche Prozesse innerhalb des jeweiligen Einwanderungslandes (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 137 ff.).

Der *Sechste Familienbericht* der Bundesregierung, der eine ausführliche Darstellung der Zuwanderungs- und Eingliederungsprozesse seit dem Zweiten Weltkrieg enthält, stellt dazu Folgendes fest: „Migration erweist sich damit als ein Mechanismus moderner Wohlfahrtsgesellschaften, der in engem Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung von Lebensformen der einheimischen Bevölkerung steht und – unter den allermeisten Bedingungen – erheblich zur Stabilisierung (und nicht etwa zur Anomisierung) dieser Gesellschaft beiträgt“ (BMFSFJ 2000, S. 28) – sodass es nicht zwangsläufig zu Tendenzen der Ausgrenzung und des Rückzugs kommen muss.

2.2 Migrationshintergrund – ein neues methodisches Konstrukt

Übergang vom Ausländerkonzept zum Migrationskonzept

In der statistischen Erfassung sowie in wissenschaftlichen Untersuchungen wurde bis vor wenigen Jahren der Migrationsstatus von Eltern und Kindern in erster Linie an der Staatszugehörigkeit festgemacht. Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit wurden als „Deutsche“ bezeichnet und unter den Begriff „Einheimische“ subsumiert. Personen, die eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, wurden der Gruppe der „Ausländer“ zugerechnet, die in den 1990er-Jahren als „Migranten“ bezeichnet wurden.

Unter den Begriff „Migrationshintergrund“ lassen sich unterschiedliche Lebensbedingungen subsumieren, die aus der spezifischen Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung resultieren, die sich im Laufe der vergangenen 60 Jahre durch verschiedene Zuwanderungswellen entwickelt hat (Kemper 2010,

S. 316 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Hamburger u.a. 2005, s.a. www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf).

Die zunehmende Anerkennung der Migrationsrealität in Deutschland hat auch einen Wechsel in der *methodischen Erfassung* dieses Phänomens bewirkt, der als Übergang vom *Ausländerkonzept* zum *Migrationskonzept* beschrieben werden kann. Unter migrations- und bildungspolitischen Aspekten ist die pauschale Kategorisierung als *Ausländer* bzw. *ausländische Kinder und Jugendliche* insofern problematisch, als es bei der Beurteilung der Lage dieser Gruppe nicht allein um die Staatsangehörigkeit geht, sondern auch und im Besonderen um den Zuwanderungsprozess und ihre Integration in die deutsche Gesellschaft. Im Unterschied zu dem statistisch relevanten Kriterium der Staatsangehörigkeit dient der im alltagspraktischen Gebrauch relativ undifferenziert verwendete Begriff „Ausländer“ der Bezeichnung einer äußerst heterogenen Gruppe der hiesigen Bevölkerung.

Ein undifferenzierter Sprachgebrauch ist deshalb zu vermeiden, da die meisten Familien ausländischer Herkunft seit langer Zeit in Deutschland leben, viele Kinder ausländischer Herkunft in Deutschland geboren wurden, der zweiten und dritten Generation angehören, teilweise eingebürgert sind und Bildungseinrichtungen besuchen bzw. durchlaufen haben (Herwartz-Emden 2007, S. 7).

In der amtlichen Statistik wurde bislang die Differenzierung nach dem Staatsangehörigkeitsprinzip (Nationalität) vorgenommen und nicht nach dem Migrationshintergrund. Durch die Unterscheidung „deutsch“ und „nicht deutsch“ (in der amtlichen Bildungsstatistik gebräuchlich) konnten Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit und eigenem oder innerfamiliärem Migrationshintergrund nicht erfasst werden (BMI/BAMF 2011, S. 202; Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF 2007, S. 5).

Die Autoren des Bildungsberichts verweisen darauf, dass die herkömmlichen Messverfahren infolge der systematischen Untererfassung der Migrationspopulation unter anderem in der Bildungspolitik zur quantitativen wie qualitativen Unterschätzung der Migrationsprobleme geführt haben (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139 ff.).

Die Analyse der Ausgangslage und der Entwicklungstendenzen setzt vertiefende Informationen voraus, die sich nicht allein aus der amtlichen Statistik

erschließen. So hat der *Zuwanderungsrat* bereits 2004 moniert, dass die politische Intervention mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungschancen quasi „im Blindflug“ gemacht wird. Die Identifizierung von *Personen mit Migrationshintergrund* bedeutet eine wichtige Ergänzung und Vertiefung der bislang erhobenen statistischen Angaben, um den migrationsbedingten demografischen Wandel näher beschreiben und daraus Konsequenzen für die realitätsangemessene politische Bearbeitung der Integrationsfragen ziehen zu können (Kemper 2010, S. 316; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 141).

Berücksichtigung der Migrationserfahrungen

Mit dem *Mikrozensus* (2005) konnte erstmalig eine Differenzierung der Zuwanderungskonstellationen nach der familialen bzw. individuellen (generationsbezogenen) Migrationserfahrung sowie dem rechtlichen Status (*deutsch* versus *nicht deutsch*) vorgenommen werden, auf die sich viele Aussagen zu den Personen mit Migrationshintergrund beziehen (Settemeyer/Erbe 2010, S. 5 ff.; Statistisches Bundesamt 2010 S. 5; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 139).

Der *Mikrozensus* stellt somit eine sinnvolle Ergänzung zu den amtlichen Vollerhebungen dar, die in der Regel bisher nur das Merkmal Staatsangehörigkeit erfassen, das insofern an Aussagekraft verloren hat, als weder zwischen der ersten und zweiten Generation unterschieden werden kann, noch Spätaussiedler und Eingebürgerte, die als Deutsche in die Statistik eingehen, identifiziert werden können (BMI/BAMF 2011, S. 215; Kemper 2010, S. 317; Rühl 2010, S. 14).

Deutlich wird die Unschärfe des Kriteriums *Staatsangehörigkeit* insbesondere aufgrund rechtlicher Bestimmungen (*Jus-soli-Regelung* von 2000), wonach ein Teil der bislang als Ausländer bezeichneten Personen statistisch nicht mehr erfasst wird: Dies gilt auch für in Deutschland geborene Kinder von Ausländern, die unter bestimmten Voraussetzungen bei Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben (Settemeyer/Erbe 2010, S. 6; Berg-Lupper 2006, S. 86).

Somit lassen sich gegenüber dem früheren Ausländerkonzept bezüglich Umfang und Struktur der Migrationsbevölkerung beträchtliche Änderungen bzw. Abweichungen feststellen.

Dennoch sind beide Kriterien – *Staatsangehörigkeit* und *Migrationserfahrung* – für die Integration insofern von Bedeutung, „als der Besitz der deutschen Staats-

angehörigkeit mit politischen Teilhaberechten eine höhere Stabilität auch im sozialen Status vermitteln kann und die Migrationserfahrung darüber Auskunft gibt, inwieweit der außerfamiliale soziale und kulturelle Kontext noch vom Herkunftsland oder schon vom Aufnahmeland geprägt worden ist“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 140).

Inzwischen wird versucht, den Migrationshintergrund auch in anderen amtlichen Statistiken, beispielsweise in der Schul-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktstatistik zu verankern (Rühl 2010, S. 16; Settemeyer/Erbe 2010).

In der Kinder- und Jugendhilfestatistik über die Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen wird der Migrationshintergrund (wie bereits in der PISA-Studie 2000 sowie in der IGLU-Studie) über die Fragen nach dem Herkunftsland der Eltern/des Elternteils und der vorrangig in der Familie gesprochenen Sprache erhoben und nicht nur über den Ausländerstatus (nicht deutsche Staatsangehörigkeit) (Berg-Lupper 2006, S. 86; vgl. hierzu auch die Übersicht der in den Studien verwendeten Konzepte zum Migrationshintergrund: Stürzer u.a. 2012, S. 8 ff.).

2.3 Das Konzept „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“

Nach der im Jahr 2000 vollzogenen Reform des *Staatsangehörigkeitsrechts* verschwinden immer mehr ehemalige „Ausländer“ aus einer Statistik, die nur nach der Staatsangehörigkeit differenziert, jedoch Migrantinnen und Migranten deutscher Staatsangehörigkeit in der Regel nicht ausweist und damit auch die Aussiedlerinnen und Aussiedler zumeist nicht erkennbar macht (BMBF 2007, S. 5).

Mit der Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ wird zunächst deutlich gemacht, dass es nicht allein um „Ausländer“, also um Personen mit einem anderen als dem deutschen Pass geht. Was er im Einzelnen bedeutet, welcher Stellenwert beispielsweise der eigenen und/oder innerfamilialen Migrationserfahrung, der Sprache oder der Herkunftskultur zukommt, ist Gegenstand einer breiten Diskussion, die sich um die Implementierung dieses Konzept entwickelt hat.

Im öffentlichen Diskurs über das Thema „Migration und Integration“ ist die Verwendung des Begriffs

„Migrationshintergrund“ inzwischen allgegenwärtig; insbesondere im Hinblick auf eine mögliche Unterscheidung von Personen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund.

Die differenzierte Beschreibung der *Bevölkerung mit Migrationshintergrund* ermöglicht das Phänomen Migration weiter aufzuschlüsseln. Dabei sollen nicht nur der zahlenmäßige Umfang der Personen mit Migrationshintergrund ermittelt werden, sondern durch Befunde zu den unterschiedlichen Zuwanderungserfahrungen ergänzt werden. Denn zwischen den Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund existieren deutliche Unterschiede; so ist es von Bedeutung, wenn Kinder und Jugendliche über eigene Migrationserfahrungen verfügen.

Beim *Migrationshintergrund* wird insbesondere auf das Konzept einer innerfamiliären Migrationserfahrung Bezug genommen. Deshalb wird innerhalb der Personengruppe *mit* Migrationshintergrund auch die Zuordnung zu Personen mit *eigenen Migrationserfahrungen* vorgenommen. Hierzu zählen alle Personen, die aus dem Ausland zugezogen sind. Personen mit Migrationshintergrund aber *ohne eigene Migrationserfahrungen* sind beispielsweise in Deutschland Geborene mit ausländischen Eltern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 319; Settlemeyer/Erbe 2010, S. 8; Statistisches Bundesamt 2010, S. 7).

Migrantinnen und Migranten

Mit diesen Begriffen werden Personen bezeichnet, die selbst oder deren Vorfahren aus einem anderen Staat nach Deutschland zugewandert sind. Hierzu gehören „die ausländische Bevölkerung“, „Eingebürgerte“ und „Personen mit Migrationshintergrund“.

Dazu zählen folgende Gruppen:

- Alle nach 1949 nach Deutschland Zugewanderten, also Personen mit eigener Migrationserfahrung.
- Personen, die in Deutschland geboren wurden, aber nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Häufig werden diese als „Ausländer“ bezeichnet.
- Alle in Deutschland geborenen Personen mit zumindest einem zugewanderten Elternteil oder einem Elternteil ohne deutsche Staatsangehörigkeit.

Seit 2005 werden vom *Statistischen Bundesamt* im Rahmen des *Mikrozensus* die Daten entsprechend dieser Unterscheidung differenziert erhoben. Gebräuchlich ist aber auch ein engeres Konzept von Migrationshin-

tergrund, das beispielsweise nur Zugewanderte und Personen, bei denen beide Elternteile, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, einbezogen werden (www.esf-gleichstellung.de).

Vorliegen eines Migrationshintergrundes

Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn

- die Person nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt,
- der Geburtsort der Person außerhalb der heutigen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt und eine Zuwanderung in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland nach 1949 erfolgte,
- der Geburtsort mindestens eines Elternteiles der Person außerhalb der heutigen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt sowie eine Zuwanderung dieses Elternteiles in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland nach 1949 erfolgte (§ 6 Satz 2 MigEV).

Am 13.10.2010 ist die vom *Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung* (BMAS) erlassene *Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung* (MigEV) in Kraft getreten, die erstmals eine (diese) normierte Definition des Begriffes „Migrationshintergrund“ enthält (BMI/BAMF 2011, S. 215; Statistisches Bundesamt 2010a, S. 5).

Die Verwendung des *statistischen Konstrukts Migrationshintergrund* im Rahmen von Studien und Veröffentlichungen lässt erkennen, dass diesem keine einheitliche Definition zugrunde liegt und je nach Forschungsinteresse und Fragestellung unterschiedliche Variablen einbezogen werden (Kemper 2010, S. 315 f.).

Hierzu gehören

- Staatsangehörigkeit
- Geburtsland der befragten Personen, der Eltern, gegebenenfalls der Großeltern
- Generationenstatus
- Zuwanderungsalter/Zuwanderungszeitraum
- Sprache
- Religionszugehörigkeit.

(BMFSFJ 2011; Stürzer u. a. 2011; Böttcher u. a. 2010, S. 158 ff.; Settlemeyer/Erbe 2010).

Bezogen auf den Handlungsbedarf zur Steuerung von Integrationsprozessen sind diese zusätzlichen Informationen einerseits notwendig, da die Komplexität an Migrationskonstellationen auch differenzierte (bildungs-)politische Antworten notwendig macht.

Andererseits erschweren die unterschiedlichen Operationalisierungen und Merkmalskombinationen des Migrationshintergrundes die Einordnung und Vergleichbarkeit der Daten – und das Gleiche gilt auch für die amtlichen Statistiken (Stürzer u.a. 2012; Gresch 2011).

Je nach Definitionsbreite des Migrationshintergrundes sind damit variierende Untersuchungsergebnisse zu erwarten, die unterschiedliche Schlussfolgerungen und Interpretationen zulassen. Außerdem ist zu beachten, dass aufgrund unterschiedlicher Erhebungsmodi (unterschiedliche Erhebungsorte und Zeitpunkte, Altersgruppenzuordnungen) je nach Datenquelle auch die Zahlenangaben schwanken (Böttcher u.a. 2010, S. 158 ff.). Um diesem Dilemma zu begegnen, bedürfen die zugrunde liegenden Definitionen und Operationalisierungen besonderer Beachtung.

Bei aktuellen Studien zu diesem Themenfeld ist es inzwischen üblich, unter Verweis auf die jeweiligen methodischen Zugänge verschiedene Datenquellen miteinander zu verknüpfen: So erfolgt beispielsweise im Rahmen des *Ländermonitors Frühkindliche Bildungssysteme* die Berechnung der Teilhabequoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund an den Angeboten der Kindertagesbetreuung auf Basis der durch das *Statistische Bundesamt* erhobenen Daten des *Mikrozensus* und der Bevölkerungsfortschreibung sowie durch die Erhebungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010; BMBF 2007).

Im wissenschaftlichen Diskurs ist die Berücksichtigung der dritten Generation strittig (Kemper 2010, S. 319): Inwieweit kann Kindern von deutschen Eltern, die selbst schon in Deutschland geboren sind, noch ein Migrationshintergrund zugeschrieben werden (Kemper 2010, S. 319 ff., S. 321; Settlemeyer/Erbe 2010, S. 7, S. 21; Stanat u.a. 2010)?

Im Hinblick auf die soziale Integration von Migrantinnen und Migranten gewinnen insbesondere auch geschlechts- und altersspezifische Unterschiede sowie unterschiedliche Arten von Migrationshintergrund an Bedeutung (Ahrens 2011; vgl. auch: Agentur für Gleichstellung im ESF: Daten & Fakten. Details zu Zielgruppen: www.esf-gleichstellung.de; 12.01.2012).

3 Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach ausgewählten Merkmalen

Anteile an der Gesamtbevölkerung

Die seit 1950 Zugewanderten – Personen mit eigener Migrationserfahrung – stellen mit 10,6 Mio. zwei Drittel aller Personen mit Migrationshintergrund. Im Jahr 2009 hatten von den 82 Mio. der bundesdeutschen Bevölkerung 15,7 Mio. Personen einen Migrationshintergrund im engeren Sinn (Zugewanderte und ihre Nachkommen). Davon machen Ausländerinnen und Ausländer mit 7,2 Mio. (8,8%) der Bevölkerung weniger als die Hälfte aller Personen mit Migrationshintergrund aus, die Deutschen mit 8,8 Mio. (10,8%) – darunter 2,8 Mio. (Spät-)Aussiedler – mehr als die Hälfte.

Zwei Drittel der Personen mit Migrationshintergrund sind selbst Migranten (erste Generation), während knapp ein Drittel bereits in Deutschland geboren wurde (Angehörige der zweiten oder dritten Generation) (BMI/BAMF 2011, S. 216 ff.; Statistisches Bundesamt 2010a, S. 7).

Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung lag im Jahr 2005 bei 18,6% und stieg bis 2009 auf 19,6% (Statistisches Bundesamt 2010a, S. 7; Bundeszentrale für Politische Bildung bpd 2011, S. 7). Bei Kindern unter fünf Jahren lag dieser Anteil sogar bei einem Drittel (34,4%) (BMI/BAMF 2011, S. 217; Rühl 2009, S. 32 ff.).

Kinder mit Migrationshintergrund

Ein überproportional starker Zuwachs von Personen mit Migrationshintergrund hat sich in den letzten Jahrzehnten in den Ballungsräumen vollzogen. Dort hat die Gruppe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit Migrationshintergrund am stärksten zugenommen. In Ballungsgebieten hat jedes dritte der betreuten Kinder einen Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 18).

In den Ballungszentren Frankfurt, München und Stuttgart haben inzwischen mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen einen Migrationshinter-

grund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 214).

In Frankfurt ist deren Anteil seit 2005 um 28% gestiegen; er liegt bei 72% aller Kinder in den ersten drei Lebensjahren.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen damit einen immer größer werdenden Anteil an jener Klientel, die für den vorschulischen und schulischen Bildungsbereich besonders relevant ist (ebd., S. 19).

Relevante Bevölkerungsgruppen

Die beschriebenen Entwicklungen machen deutlich, dass sich die Zusammensetzung der (ausländischen) Bevölkerung mit Migrationshintergrund heterogenisiert hat: Prägten Ende der 1970er-Jahre noch weitgehend die sogenannten „Gastarbeiter“ das Ausländerbild im früheren Bundesgebiet, so ist der Anteil der Personen, die noch die Staatsangehörigkeit der ehemaligen Anwerbeländer haben, zurückgegangen (Babka von Gostomski 2010, S. 31):

- Mit gut 3 Mio. Menschen ist die Gruppe türkischer Herkunft noch immer die größte Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund.
- 2,9 Mio. Menschen haben ihre Wurzeln in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion,
- 1,5 Mio. in den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien,
- knapp 1,5 Mio. in Polen (bpb 2012, S. 2).

Insbesondere Personen mit Migrationshintergrund aus den ehemaligen Anwerbestaaten verfügen überproportional häufig über keine eigene Migrationserfahrung, da sie bereits in Deutschland geboren sind (Statistisches Bundesamt 2010b; Statistisches Bundesamt Destatis 2010).

Aufenthaltsstatus und Aufenthaltsdauer

Betrachtet man den *Aufenthaltsstatus*, so zeigt sich, dass zwei Drittel (67,0%) *aller* in Deutschland lebenden Ausländer zum Jahresende 2009 über ein unbefristetes Aufenthaltsrecht verfügen:

Von den *türkischen Staatsangehörigen* besaßen mehr als *zwei Drittel* (68,9%) einen unbefristeten Aufenthaltstitel (Seebaß/Siegert 2011, S. 42).

Bürger der EU fallen nicht unter das *Aufenthaltsgesetz*, sie unterliegen dem *Freizügigkeitsgesetz* EU. Ausländer (Drittstaatsangehörige), die in das Bundes-

gebiet einreisen und sich dort aufhalten, bedürfen in der Regel eines Aufenthaltstitels (§ 4 Abs.1 AufenthG.). Betrachtet man die *durchschnittliche Aufenthaltsdauer* (zum Ende des Jahres 2009), lebten zwei Drittel (67,0%) der ausländischen Bevölkerung seit mindestens zehn Jahren in Deutschland, etwas mehr als ein Drittel (38,0%) bereits seit mehr als zwanzig Jahren und fast ein Viertel (24,2%) sogar seit 30 Jahren und länger.

Die durchschnittliche *Aufenthaltsdauer* aller Ausländerinnen und Ausländer, die sich Ende 2009 in Deutschland aufgehalten haben, betrug 18,6 Jahre (BMI/BAMF 2011, S. 209 f.).

Differenziert nach der *Staatsangehörigkeit* zeigt sich, dass insbesondere Staatsangehörige aus den ehemaligen Anwerbeländern vielfach einen langjährigen Aufenthalt haben:

- 86,9% der Türken,
- 88,6% der Griechen,
- 88,3% der Italiener,
- 91,1% der Kroaten von mindestens zehn Jahren.
- Darunter liegen 70,7% der russischen und 62,2% der polnischen Staatsangehörigen (BMI/BAMF 2011, S. 209; Statistisches Bundesamt 2009; Rühl 2009, S. 38).

Altersstruktur

Personen *mit* Migrationshintergrund verteilen sich mehrheitlich auf die jüngeren Jahrgänge als Personen *ohne* Migrationshintergrund (34,7 Jahre zu 45,6 Jahren). Im Jahr 2009 waren 56,2% der Ausländerinnen und Ausländer jünger als 40 Jahre, im Vergleich zu 41,8% der deutschen Bevölkerung.

In der Gruppe der Migrantinnen und Migranten ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen im Vergleich zur Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund deutlich größer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 18).

Bei den Kindern bis zu fünf Jahren beträgt ihr Anteil mehr als ein Drittel (Statistisches Bundesamt 2010a, S. 8; Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010).

Bei den Deutschen liegt der Anteil von Kindern dieser Altersgruppe mit 5,2% höher als bei den Ausländern mit 2,8%. Dies liegt auch an der zu Beginn des Jahres 2000 eingeführten *Jus-soli-Regelung*, wonach unter bestimmten Bedingungen Kinder ausländischer Eltern mit der Geburt neben der Staatsangehörigkeit der Eltern auch die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Sie werden damit statistisch als Deutsche erfasst.

Bei den höheren Altersstufen (bis 35 Jahre) liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund weit über 20%, bei den Personen über 65 Jahren unter 10%. Von den Deutschen sind 21,7% über 65 Jahre alt, während es bei den Ausländern nur 9,4% sind (BMI/BAMF 2011, S. 208).

Geschlechterverhältnis

Betrachtet man das Geschlechterverhältnis, so waren im Jahr 2009 51,0% der ausländischen Staatsangehörigen in Deutschland männlich und 49,0% weiblich.

Insbesondere bei Staatsangehörigen aus Brasilien, Litauen, Thailand, den Philippinen, der Russischen Föderation und der Tschechischen Republik war ein überproportional hoher Anteil an Frauen zu verzeichnen.

Dagegen ist bei Staatsangehörigen aus Indien, dem Irak und Tunesien der Anteil von Männern deutlich höher als der von Frauen (BMI/BAMF 2011, S. 208; Rühl 2009, S. 7)

Regionale Verteilung

Mit Blick auf die *regionale Verteilung* fallen die Anteile der Personen mit *Migrationshintergrund* innerhalb der einzelnen Bundesländer je nach Region sehr unterschiedlich aus. So hat insbesondere in den Agglomerationsräumen ein deutlich größerer Anteil der Bevölkerung einen Migrationshintergrund als in ländlichen Räumen (22,5% zu 10,7%).

Neben den Stadtstaaten sind dies das Rhein-Main-Gebiet sowie die Ballungsräume Stuttgart und München (Rühl 2009, S. 27 ff.; vgl. dazu auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen verzeichnen die höchsten Anteile an Personen mit Migrationshintergrund. In den *neuen Bundesländern* liegt der Anteil mit 4,8% deutlich niedriger (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, S. 43; Rühl 2009, S. 27).

Betrachtet man einzelne Großstädte, so hatten Stuttgart (40,1%), Frankfurt (39,5%) sowie Nürnberg (37,3%), Augsburg (36,2%) und München (34,4%) die höchsten Migrantenteile zu verzeichnen (Rühl 2009, S. 29 f.).

Zusammenfassung

Die Migrationsrealität zwingt die Gesellschaft dazu, sich mit diesen Phänomenen und Situationen verstärkt auseinanderzusetzen und in den elementaren gesellschaftlichen Bereichen (Bildung, Arbeit, soziales

Zusammenleben) darauf konstruktiv zu reagieren – zumal es sich aufgrund der sozialstrukturellen Entwicklungen um kein Übergangsphänomen handelt.

Insbesondere für die nachwachsenden Generationen wird es infolge der regionalen oder internationalen Wanderungsbewegungen und damit verbundener „Eingliederungs- und Akkulturationsprozesse eine erwartbare Entwicklungsaufgabe“ sein (BMFSFJ 2006, S. 28).

Anders als dies im öffentlichen Diskurs oft erscheinen mag, bilden *Migranten* keine einheitliche Bevölkerungsgruppe, die sich ausschließlich über ihre Staats- oder Religionszugehörigkeit definieren lässt. Zudem ist das Kriterium Staatsangehörigkeit nicht deckungsgleich mit einer eindeutig gelebten Kultur: „Migranten derselben Staatsangehörigkeit bringen ihren je eigenen soziokulturellen Hintergrund mit, und sie übernehmen diesen keineswegs ungebrochen“ (Bien u.a. 2006, S. 87).

Die Sortierung und Beschreibung nach Nationalitäten (oder auch nach der Religionszugehörigkeit) wird dem Alltagsleben von Kindern und in ihren Familien nicht gerecht: „Der Bedarf, diese Heterogenität im vorschulischen und schulischen Bildungssystem zu berücksichtigen, wird somit systematisch unterschätzt“ (ebd., S. 86).

In der neueren Migrationsforschung wird deshalb von einem permanenten Transformationsprozess der herkunftskulturellen und mehrheitsgesellschaftlichen Normen und Verhaltensweisen ausgegangen.

4 Ungleichbehandlung als Folge staatlicher Regelungen

Ungleichbehandlung durch unterschiedlichen Rechtsstatus

Das *Recht auf Bildung* ist Menschenrecht und in der *Kinderrechtskonvention* (Art. 28, 29 von 1989) sowie im *Internationalen Pakt* (Art.13) über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der *Vereinten Nationen* verankert – insofern sollte der Rechtsstatus von Kindern eigentlich irrelevant sein (Söhn 2010, S. 276; Motakef 2006, S. 10 f.).

Dennoch ist der rechtliche Status ein zentraler Faktor für die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten sowie für die damit verbundenen Bildungschancen der Kinder. Neben den mitgebrachten sozial-kulturellen Ressourcen prägt die rechtliche Stellung innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft deren familiäre Lebensumstände ganz entscheidend.

Nach gesetzlich festgelegten Kriterien entscheidet der Rechtstatus durch die Vergabe abgestufter Privilegierungen nicht nur über den Verbleib, sondern auch über die Bedingungen zur beruflichen und sozialen Teilhabe und damit über die Lebensperspektiven dieser Menschen:

Die benachteiligte Position von Asylsuchenden und Flüchtlingen mit Duldung steht demnach in deutlichem Kontrast zu dem politisch privilegierten Status von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern, aber auch gegenüber Unionsbürgerinnen und Unionsbürger sowie nachziehenden Familienangehörigen aus Drittstaaten. Die Einwanderung als Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern und der hiermit verknüpfte Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit bietet eine sichere Bleibeperspektive, während Asylsuchende und Geduldete oft jahrelanger Unsicherheit über ihren Verbleib ausgesetzt sind: „Diese existenzielle Unsicherheit verhindert eine mittelfristige Lebensplanung und stellt wohl kaum eine gute Lernvoraussetzung für die betroffenen Kinder dar“ (Söhn 2010, S. 280).

Kein einheitlicher Zugang zu schulischer Bildung

Obgleich die Integrationspläne einzelner Länder und Kommunen dem Handlungsfeld *Integration durch Bil-*

dung hohe Priorität einräumen, gibt es beispielsweise keine bundeseinheitliche Regelung der Schulpflicht. Da der Bildungsbereich der Kulturhoheit der Länder unterstellt ist, wird in jedem Bundesland die Schulpflichtfrage durch eigene Schulgesetze und Verordnungen geregelt.

In einigen Bundesländern gilt die Schulpflicht nur für solche ausländischen Kinder, die dort ihren „gewöhnlichen Aufenthalt“ oder „Wohnsitz“ haben. Dies gilt z.B. für *Baden-Württemberg*, *Rheinland-Pfalz* und *Sachsen*. Kinder von Asylsuchenden oder ausreisepflichtigen Ausländerinnen und Ausländern mit Duldung können juristisch betrachtet keinen solchen gewöhnlichen Aufenthalt vorweisen. Sie haben zwar ein Schulbesuchsrecht, dieses aber weist deutliche Nachteile beispielsweise bei der finanziellen Unterstützung für Lernmittel und Bücher auf und ist mit dem allgemeinen *Gleichheitsgrundsatz* aus Art. 31 GG nicht vereinbar. Verringerte Sätze der Grundsicherung im *Asylbewerberleistungsgesetz* schränken den Erwerb wichtiger Lernmittel stark ein. Ohne Schulpflicht haben die Schulbehörden daher auch keine Handhabe, den Schulbesuch beispielsweise auch gegen den Willen von Eltern durchzusetzen.

In einigen Bundesländern (z.B. *Schleswig-Holstein*) werden geduldete und gestattete Kinder in den Flüchtlingsunterkünften beschult, was Kontakte zu gleichaltrigen deutschen Kindern deutlich erschwert und ihre soziale Abschottung bewirkt (Studnitz 2011, S. 3; SVR 2010).

Aufhebung der Übermittlungspflicht für Bildungseinrichtungen

Kaum Chancen, ihr Recht auf Schulbildung in Anspruch zu nehmen, hatten bis vor kurzem *undokumentierte Migrantenkinder*. Die Schulbehörden waren danach verpflichtet, Schülerinnen und Schüler, die keine behördliche Anmeldung vorweisen können, der Ausländerbehörde zu melden. Verschiedene Bundesländer (wie *Hamburg*, *Hessen*, *Nordrhein-Westfalen*) hatten bereits die Schulleitungen davon entbunden, den Aufenthaltsstatus zu erheben (SVR 2010, S.4 ff.).

Am 7. Juni 2011 beschloss der Bundestag mit einer entsprechenden Gesetzesänderung, dass *Kindergärten*, *Schulen* und *andere Bildungs- und Erziehungseinrichtungen* den irregulären Aufenthaltsstatus nicht mehr melden müssen.

Die Bundesregierung hat die *Aufhebung der Übermittlungspflicht* mit dem Recht auf Bildung begründet:

Kinder und Jugendliche trügen keine Verantwortung für ihren Aufenthaltsstatus (bpb 2011, S. 1 f.), denn sowohl die unerlaubte Einreise als auch der unerlaubte Aufenthalt stellen strafrechtlich relevante Tatbestände dar (BMI/BaMF 2011, S. 183 f.).

Diese Gesetzesänderung wurde von Sozialverbänden, Menschenrechts- und Flüchtlingshilfsorganisationen zwar ausdrücklich begrüßt, aber mit Verweis auf die generell geltenden Menschenrechte wurde gefordert, diese Regelung auf andere Bereiche des öffentlichen Lebens anzuwenden (wie Gesundheitswesen, Beschäftigung, Polizei/Strafverfolgung).

Diese wichtige Reform bietet vor allem den Migrantenfamilien aber auch den pädagogischen Fachkräften erstmalig Rechtssicherheit; sie entlässt sie aus dem prekären Zustand illegaler Handlungen. Unter humanitären sowie professionellen Erwägungen haben die institutionellen Bildungseinrichtungen dadurch deutlich bessere Voraussetzungen, ihrem pädagogischen Auftrag gerecht zu werden. Für Eltern ohne legalen Aufenthalt, die aus Angst vor Entdeckung und drohender Abschiebung ihren (unrechtmäßigen) Aufenthalt vor den deutschen Behörden verbergen und deshalb ihre Kinder öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht anvertrauen, kann diese eine wichtige Ermutigung bedeuten.

Die genaue Zahl der Kinder, die ohne rechtmäßigen Aufenthaltsstatus in Deutschland leben, ist nicht bekannt. Aufgrund der Besonderheit des Phänomens *irregulärer (undokumentierter)* Migration basieren quantitative Angaben ausschließlich auf Schätzungen (für Deutschland auf Basis von Daten der polizeilichen Kriminalstatistik).

Für das Jahr 2008 lebten laut Schätzungen des *Hamburgischen WeltWirtschaftsinstituts (HWWI)* zwischen 196.000 und 457.000 Menschen irregulär in Deutschland.

Eine Studie des *Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)* gibt für das Jahr 2008 bis zu 30.000 Kinder im Alter von sechs bis 15 Jahren an (SVR 2010; Der Paritätische 2011). Erschwert wird die exakte zahlenmäßige Erfassung auch dadurch, dass es sich um eine mobile Bevölkerungsgruppe mit variierendem Umfang handelt und Deutschland in den vergangenen Jahren verstärkt zu einem Transitland geworden ist (BMI/BAMF 2011, S. 183; Netzwerk Migration in Europa 3/2009 und 6/2011).

Einschränkungen durch Residenzpflicht

Für Familien, die eine *Aufenthaltsgestattung* oder *Duldung* erhalten, ist dieser Status mit Auflagen verbunden, die gravierende Einschnitte in ihr Alltagsleben bedeuten (Täubig 2010): Unterbringung in einer *Gemeinschaftsunterkunft* und *Residenzpflicht* – danach ist eine Aufenthaltsgestattung in der Regel räumlich beschränkt auf die Gemeinde bzw. auf den Bezirk der Ausländerbehörde, die sich meist mit dem Landkreis deckt.

Für Geduldete mit einer Beschäftigung, die keine Vorrangprüfung erfordert, kann der Bereich erweitert werden. Asylbewerberinnen und Asylbewerber sowie Geduldete dürfen ihren Aufenthaltsbereich nicht ohne Genehmigung der Ausländerbehörde verlassen. Dies bedeutet, dass Reisen und Besuche zu Verwandten, die in anderen Städten leben, nicht gestattet sind. Schülerinnen und Schüler werden unter anderem an der uneingeschränkten Teilnahme an Klassenfahrten, sportlicher oder kultureller Gemeinschaftsaktivitäten gehindert. Ohne vorherige Ausnahmegenehmigung werden die Grenzen der Legalität überschritten; sie riskieren dann entdeckt, bestraft und eventuell abgeschoben zu werden. Verstöße dagegen werden als Ordnungswidrigkeiten mit zum Teil hohen Bußgeldern geahndet oder bei mehrmaligem Auffallen als Straftaten mit einer Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr behandelt. So könnte für eine Familie schon ein grenzüberschreitender (Freizeit-)Ausflug an Orte, die für andere Kinder und Familien ganz selbstverständlich sind, verhängnisvolle Konsequenzen nach sich ziehen (Studnitz 2011. www.proasyl.de/de/news/detail/news/residenzpflicht; 17.1.2012).

Als erstes Bundesland hatte die Landesregierung von *Brandenburg* (2010) die Auflagen für Asylbewerber und andere Ausländer teilweise gelockert: Die Residenzpflicht wurde auf das gesamte Bundesland ausgeweitet. In einer Vereinbarung wurde geregelt, dass Ausländer eine Dauererlaubnis für Fahrten in die Hauptstadt Berlin erhalten. Ausgenommen sind Straftäter aber auch Flüchtlinge, die nicht an der Klärung ihrer Identität mitwirken (können). Damit unterliegt ein nicht unwesentlicher Teil von Flüchtlingen weiterhin den gleichen Sanktionen.

Der *Berliner Flüchtlingsrat* schätzt, dass bis zu 50% der Geduldeten nicht von dieser Liberalisierung profitieren. Inzwischen haben auch andere Bundesländer ähnliche Regelungen eingeführt: *Baden-Württemberg*,

Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein. Dadurch hat sich die Lebenssituation für viele betroffene Personen wesentlich verbessert.

Vom *UN-Flüchtlingswerk* UNHCR wurde die Residenzpflicht als Verstoß gegen EU-Recht kritisiert und die Initiative *Brandenburgs* gewürdigt, aber dennoch die völlige Aufhebung der Vorschrift im Bundesgesetz gefordert. Rechtsexperten von PRO ASYL sehen darin eine „Schikane ohne erkennbaren Sinn“ (Übersicht über räumliche Aufenthaltsbeschränkung in den Bundesländern, September 2011. www.residenzpflicht.info/).

Duldung – die drohende Abschiebung

Den Alltag Geduldeter (Flüchtlinge) prägt die ständige Befürchtung, jederzeit abgeschoben zu werden. Die Duldungen werden in der Regel nur für kurze Zeit erteilt. Familien müssen in regelmäßigen Abständen (alle drei, sechs oder zwölf Monate, mitunter alle zwei Wochen) zur Ausländerbehörde, um diese Bescheinigung zu erneuern.

Experten und Praktiker aus dem Schul- und Sozialbereich verweisen darauf, dass zu Zeiten, in denen die Duldungen ablaufen, Unruhe unter den betroffenen Schulkindern aufkommt. Aus Angst, sie könnten abgeschoben werden, bleiben sie teilweise vom Unterricht fern.

Eine Duldung wird maximal für sechs Monate ausgestellt und kann verlängert werden. Nach insgesamt 18 Monaten mit „Duldungsstatus“ *soll* die Duldung in eine Aufenthaltserlaubnis umgewandelt werden, wenn „rechtliche oder tatsächliche Gründe“ der Ausreise auch in „absehbarer Zeit“ entgegenstehen und „der Ausländer unverschuldet an der Ausreise gehindert ist“ (AufenthG). Da es sich um eine Soll-Regelung handelt, bestehen „Duldungen“ durchaus länger als 18 Monate (Kettenduldung).

Einst als provisorisches Übergangsstadium gedacht, entpuppt sich die Duldung für viele als Dauerzustand mit prekären Zukunftsperspektiven: Über mindestens vier Jahre besteht nur ein nachrangiger Zugang zum Arbeitsmarkt. Die Geduldeten leben von Sozialleistungen, die rund 30% unter dem Niveau des *Sozialgesetzbuches* (SGB II) liegen und erhalten nur eine eingeschränkte medizinische Versorgung.

Die häufige Verlängerung von Duldungen führt dazu, dass diese „vorübergehende Aussetzung der

Abschiebung“ zur dauerhaften Lebenssituation des davon betroffenen Personenkreises wird. Am 31.03.2010 lebten in der Bundesrepublik etwa 56.000 Ausländer als „Geduldete“ mit mindestens sechsjährigem Aufenthalt in Deutschland, wovon sich 44.000 seit mindestens acht Jahren hier aufhielten. Im Juni 2010 lebten rund 86.000 Geduldete in Deutschland, davon 64% seit mehr als sechs Jahren (BMI/BAMF 2011, S. 214; vgl. auch Der Paritätische 2008, S. 4).

Vor Inkrafttreten des *Zuwanderungsgesetzes* (2005) erhielten die Langzeit-„Geduldeten“ die Duldung nach dem alten Ausländergesetz, das keine zeitliche Befristung der Gesamtdauer von mehrmaligen Duldungen vorsah (Täubig 2010, S. 313 f.). Die Bleiberechtsregelungen der vergangenen Jahre haben das Problem nach Ansicht von Wohlfahrtsverbänden bisher nicht grundlegend gelöst, vielmehr kommen mit jedem Jahr neue Langzeitgeduldete hinzu. Als besonders gravierend wirken sich dabei die hohen Anforderungen an die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit dieses Personenkreises aus (PRO ASYL u. a. 2011).

Neue Bleiberechtsregelung für geduldete Kinder und Jugendliche

Seit 1. Juli 2011 ist mit § 25 a AufenthG eine neue gesetzliche *Bleiberechtsregelung* für geduldete Kinder und Jugendliche in Kraft getreten: *Gesetz zur Bekämpfung der Zwangsheirat und zum besseren Schutz der Opfer von Zwangsheirat sowie zur Änderung weiterer Aufenthalts- und asylrechtlicher Vorschriften*. Diese Regelung macht es geduldeten Kindern und Jugendlichen möglich, eine eigenständige Aufenthaltserlaubnis zu erwirken, wenn sie folgende *Integrationsvoraussetzungen* erfüllen:

- Aufenthalt seit mindestens sechs Jahren in Deutschland ununterbrochen erlaubt mit einer Duldung oder Aufenthaltsgestattung
- Erfolgreicher Schulbesuch in Deutschland (mindestens sechs Jahre) oder der Erwerb eines anerkannten Schul- oder Berufsabschlusses
- Besitz einer Bescheinigung über eine positive Integrationsprognose
- Antragstellung im Alter zwischen 15 und 21 Jahren.

Damit wird es für Kinder und Jugendliche möglich, bereits vor Erreichen der Volljährigkeit ein von den Eltern unabhängiges Aufenthaltsrecht zu erwerben. Unter bestimmten Bedingungen können die Eltern und min-

derjährigen Geschwister des „Stammberechtigten“ ebenfalls ein Aufenthaltsrecht erlangen. Entscheidend sind zunächst die *eigenen Integrationsleistungen* des Jugendlichen ohne Rücksicht auf das Verhalten der übrigen Familienmitglieder.

Zu den Zielen dieser Regelung wird beispielsweise in den vorläufigen Verwaltungsvorschriften des *Niedersächsischen Innenministeriums* folgendes ausgeführt (Flüchtlingsrat Niedersachsen 2011):

„Maßgeblich für die Integrationsprognose sind die bisherigen schulischen Leistungen, die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs sowie das Arbeits- und Sozialverhalten. Um den unter integrationspolitischen Zwecken erforderlichen dauerhaften regelmäßigen Schulbesuch dokumentieren zu können, müssen sämtliche Zeugnisse seit Beginn der Schulzeit vorgelegt werden. Ein regelmäßiger Schulbesuch liegt vor, wenn während des Schuljahrs allenfalls an einzelnen Tagen der Unterricht unentschuldigt versäumt wurde. Im Rahmen der erforderlichen Prognose kann auch eine Beurteilung durch die Schule eingeholt werden.“

Obwohl gegenüber früheren Regelungen positiv zu vermerken ist, dass es sich dabei um eine Dauerregelung handelt, wird befürchtet, dass die genannten Beschränkungen den begünstigten Personenkreis deutlich einschränken könnten. Vertreter von Sozialverbänden und Flüchtlingsorganisationen halten die vorliegende Bleiberechtsregelung für nicht ausgereift, weil sie in etlichen Punkten an den Realitäten der Familien vorbeigehe (Flüchtlingsrat Niedersachsen 2011, S. 9. www.nds-fluerat.org/leitfaden/6a-die-aufenthaltserlaubnis-nach-25a-aufenthg/).

Als problematisch werden unter anderem die Nachweise für den *schulischen Erfolg* betrachtet, da hier nicht nur ein sensibler Bereich des Datenschutzes berührt wird. Im Rahmen der erforderlichen Prognose kann auch eine Beurteilung durch die Schule eingeholt werden. Schulen sind auch befugt, Unterlagen für diese Prognose an die Ausländerbehörde zu übermitteln (Flüchtlingsrat Niedersachsen 2011).

Dabei bleibt eine Reihe von Fragen offen:

- Was bedeuten Schulnoten und wie oft darf man sitzenbleiben?
- Welche Konsequenzen haben jugendtypische Verhaltensweisen bzw. Verfehlungen?
- Wie beeinflussen sie die Integrationsprognose?

- Welches Gewicht haben die Vorgaben im Vergleich zu anderen (einheimischen) Mitschülerinnen und Mitschülern?
- Wie steht die einzelne Schule und ihr Lehrpersonal zu den Schülerinnen und Schülern, die sie beurteilen sollen?

Auf Kritik stößt insbesondere die geforderte *Lebensunterhaltssicherung*, denn während der schulischen oder beruflichen Ausbildung – auch Studium – ist der Lebensunterhalt ohne Inanspruchnahme öffentlicher Leistungen von der Familie zu sichern. Auch nach Beendigung einer Ausbildung wird erwartet, dass die Begünstigten ein in wirtschaftlicher Hinsicht von öffentlichen Transferleistungen unabhängiges Leben führen und die gezeigten guten Integrationsleistungen fortsetzen. An dieser Bestimmung werden – so die Befürchtung der Verbände – die meisten Familien scheitern, denn eine vollständige Lebensunterhaltssicherung gelingt nur in seltenen Fällen.

Unklar ist, ob die einzige Lösung dann in der Verlängerung der Duldung der Restfamilie nach der neuen Duldungsregelung des § 60 a Abs. 2 b besteht. Damit wird die perspektivisch unsichere Situation der „Geduldeten“ weiter aufrechterhalten, z.B. bei einer Beschäftigung im Niedriglohnsektor, geringfügiger Beschäftigung, Auslaufen eines Zeitarbeitsvertrages und Konkurs des Arbeitgebers, durch die der Lebensunterhalt für die Familie nicht bestritten werden kann und damit der Verlust des Bleiberechts droht.

Um die Praxis der Kettenduldung zu beenden, müsse – so die Forderung der Verbände – die Pflicht zu einer umfassenden, selbstständigen Lebensunterhaltssicherung entfallen, unter anderem für Alte, Kranke, bei unverschuldeter Arbeitslosigkeit sowie bei Pflegeleistungen für die Familien. Der pauschale Ausschluss von Sozialleistungen müsste zugunsten von Entwicklungs- und Qualifizierungspotenzialen bzw. zur notwendigen Überbrückung durch den kurzzeitigen Bezug von Sozialleistungen ersetzt werden.

Langjährige Prozesse der Dequalifizierung und Ausgrenzung könnten nicht durch solche restriktiven Regelungen außer Kraft gesetzt werden. Notwendig sind nachholende Qualifizierung und Weiterbildung ohne den Druck, in kurzer Frist den Lebensunterhalt selbst decken zu können (PRO ASYL u.a. 2011, S. 13).

Den mit der Regelung *einhergehenden Familientrennungen* „muss mit aller Kraft entgegengetreten

werden“ – sei es, dass die Eltern die Erteilungsvoraussetzungen nicht erfüllen, sei es, dass die Eltern und Geschwister der Volljährigen gar nicht begünstigt werden bzw. ihre Duldung verlieren (ebd.): Die minderjährigen Geschwister bekommen eine Aufenthaltserlaubnis nur, wenn auch die Eltern begünstigt sind. Die Geschwister haben also eine doppelte Abhängigkeit: Zuerst muss ein Familienmitglied gemäß § 25 a Abs. 1 als Jugendlicher begünstigt sein; dann müssen die Eltern die Voraussetzungen für eine Aufenthaltserlaubnis erfüllen, und nur wenn das gelungen ist, können sie selbst davon profitieren.

In einer Bleiberechtsregelung unter der Bedingung der Ausreise der Eltern und Geschwister sehen die Kritiker nicht nur eine ungerechtfertigte Härte, die den angestrebten Integrationsprozess massiv behindern kann, sondern insgesamt einen Verstoß gegen Art. 6 GG.

Die aufgeworfenen Fragen und offenen Probleme machen deutlich, dass auch mit dieser Bleiberechtsregelung noch keine Lösung gefunden wurde, die der Situation der geduldeten Menschen umfassend gerecht wird. Eine einheitliche bundesgesetzliche Regelung ist auch deshalb erforderlich, da die Bleiberechtspraxis von den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt wird.

Unbegleitete Minderjährige

Gerade die Einreise *unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und Migranten* stellt für den Staat sowie für die Migrationsbehörden und sozialen Einrichtungen eine besondere Herausforderung dar. Kinder und Jugendliche, die ohne Eltern oder andere Erziehungsberechtigte hier Zuflucht suchen, sind auf deutlich mehr Hilfe und Betreuung angewiesen als erwachsene Migranten.

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten gilt für die Bundesrepublik eine Besonderheit hinsichtlich der Altersgrenze der Volljährigkeit. Unbegleitete Minderjährige, die einen Asylantrag stellen oder einen vorläufigen Abschiebungsschutz bei der Ausländerbehörde beantragen, gelten bereits mit dem vollendeten 16. Lebensjahr als verfahrens- bzw. handlungsfähig (Parusel 2009, S. 14).

Zusammenfassung

Der Zustand, dass in Deutschland der Zugang zu institutioneller Bildung für Migrantenkinder mit prekärem Rechtsstatus potenziell gefährdet ist bzw. sich zeitlich

verzögern kann, wurde von den *Vereinten Nationen* kritisiert (Söhn 2010, S. 277). Denn Kindern ohne asyl- oder ausländerrechtlichem Aufenthaltsstatus oder Duldung ist der Zugang zu Kindertageseinrichtungen verwehrt und somit die Teilnahme an frühkindlichen Bildungsmaßnahmen (z.B. Sprachförderung) nicht möglich.

Die Gefahr, vom Bildungssystem ausgeschlossen zu werden, besteht darüber hinaus für Minderjährige, die bei ihrer Einreise aufgrund ihres Alters (als 16-Jährige) bereits nicht mehr der Schulpflicht unterliegen sowie für statuslose (illegale) Minderjährige. Selbst wenn sie eine Schule besuchen möchten, haben sie kaum Möglichkeiten, ihr Recht auf Bildung wahrnehmen zu können (Studnitz 2011).

Ohne abwägende Klärung des Aufenthaltsstatus und ohne dauerhafte Zugänge zu Bildung und Ausbildung bleibt für Teile der nachwachsenden Generation die Gefahr sozialer Ausgrenzung bestehen. So reklamiert *Die Beauftragte der Bundesregierung* im Migrationsbericht 2010 *die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs* für *alle* Kinder und Jugendlichen, die sich in Deutschland aufhalten, insbesondere für die rund 34.000 schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit Asylbewerber- und Flüchtlingsstatus sowie für den notwendigen Schulbesuch unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge.

Angesichts der sozialen Lebensverhältnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen – oft verbunden mit Armut in den Migrantenfamilien – müsse bei sozial gefährdeten Jugendlichen mehr Präventionsarbeit geleistet werden, unter anderem durch eine engere Zusammenarbeit von Jugendämtern, Polizei und Gerichten.

5 Vielfalt an Lebenslagen: Migranten sind keine einheitliche Gruppe

Allein die beschriebenen statusabhängigen Aspekte machen deutlich, dass *Migranten* keine einheitliche Bevölkerungsgruppe darstellen, die sich ausschließlich über ihre Staats- oder Religionszugehörigkeit definieren lässt. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund weist nicht nur in sozioökonomischer, sprachlicher, kultureller und religiöser Hinsicht eine enorme Bandbreite auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Schulte/Treichler 2010; Sinus Sociovision 2007).

Zentrale Merkmale zur Beschreibung des Migrationshintergrundes sind vor allem das soziale Milieu, dem die Migranten entstammen bzw. dem sie in der hiesigen Gesellschaft angehören, außerdem das hinsichtlich Bildung, Ausbildung und Einkommen verfügbare kulturelle und soziale Kapital sowie ihre kulturelle Tradition. Die Analysen des *DJI-Kinderpanels* sowie der *Sinus-Studie* über Migranten-Milieus belegen, dass neben der sozioökonomischen Lage auch nach Milieus mit ähnlichen Lebenszielen, Lebensstilen und Wertvorstellungen zu unterscheiden ist – wie auch bei der autochthonen Bevölkerung (Sinus Sociovision 2007; Bien u.a. 2006).

Die jeweiligen Lebensumstände markieren zugleich unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen und individuelle Handlungsspielräume von Migrantinnen und Migranten, die für ihre Zugänge zu Bildung, Ausbildung und Beruf entscheidend sind. Deshalb gilt es auch zu vermeiden, „Familien mit Migrationshintergrund als eine vermeintlich einheitliche Gruppe grundsätzlich den Risikofamilien zuzurechnen“ (Bien u.a. 2006, S. 87).

Migrantenfamilien pauschal als defizitär zu bezeichnen, ist insofern undifferenziert, als „Migration erst in Verbindung mit bildungsferner Herkunft, schlecht bezahlten Arbeitsverhältnissen oder ungesicherter Lebensperspektive zu einem Risikofaktor für die Entwicklung der Kinder wird“ (Thiersch 2006, S. 101; vgl. dazu auch: Ramirez-Rodriguez/Dohmen 2010; Marbach 2006/Lokhande 2013).

Nach den Analysen des *Zweiten Integrationsindikatorenberichts* sind es vor allem sozioökonomische Faktoren, die über Erfolg bzw. Misserfolg der Integra-

tion entscheiden, beispielsweise ob die Eltern Arbeit haben, über einen höherwertigen Bildungsabschluss verfügen oder an der Armutsgrenze leben (Die Beauftragte der Bundesregierung 2012).

Der *Bildungsbericht* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 27) identifiziert drei Risikolagen, die die Bildungschancen von Kindern generell beeinträchtigen können:

- *Soziales Risiko* – wenn die Eltern nicht in das Erwerbsleben integriert sind,
- *Finanzielles Risiko* – wenn die Eltern nur über ein geringes Einkommen verfügen,
- *Risiko der Bildungsferne* – wenn die Eltern nur über eine geringe Ausbildung verfügen.

In Familien mit Migrationshintergrund lag der Anteil von Kindern mit mindestens einer Risikolage bei 42,2% (1,7 Mio.). Im Hinblick auf die finanzielle Situation sogar bei 35% (ebd., S. 27).

Konsens besteht in der Forschung auch darüber, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere Bildungschancen haben, wenn sich die zugewanderten Familien in Wohngebieten mit sozialen und wirtschaftlichen Problemen konzentrieren (Kiziak u.a. 2012, S. 8; Statistisches Bundesamt Destatis 2012; Boos-Nünning 2011; BMFSFJ 2011; Die Beauftragte der Bundesregierung 2010).

Zusammenfassung

In der Gesamtbeurteilung der Migrationsphänomene zeigen sich noch deutliche Defizite, sodass die hohe Heterogenität der Zielgruppe *Migrantenfamilien* einer differenzierenden Betrachtung insbesondere durch vertiefende Studien bedarf (BMFSFJ 2011; Diefenbach 2010; Thiessen 2007). Denn auch die Heterogenität der Kinder- und Jugendpopulation mit Migrationshintergrund ist beträchtlich:

Das Spektrum reicht unter anderem von Kindern der sogenannten dritten Generation, deren Großeltern in den 1960er-Jahren als „Gastarbeiter“ willkommen waren und deren Eltern bereits hier geboren wurden, über Kinder von EU-Bürgern mit rechtlich unproblematischem Status bis hin zu Kindern aus Flüchtlingsfamilien, deren Lebensumstände, rechtlicher Status und zeitliche Perspektiven demgegenüber deutlich von Unsicherheit geprägt sind.

Angesichts der beschriebenen Migrations- und Integrationsprozesse muss vor allem auch künftig da-

mit gerechnet werden, dass die Heterogenität der Lebenslagen, der kulturellen und sozialen Erfahrungen sowie der Chancen auf Bildungsbeteiligung weiterhin bestehen bleibt (Bien u. a. 2006; Renner 2002).

6 Der Nationale Integrationsplan: ein zentrales (bildungs-)politisches Instrument

6.1 Akteure und Ziele

Der *Nationale Integrationsplan* (2007) formuliert Integration als politische Aufgabe für das gesamte Gemeinwesen, mit dem Ziel, entsprechende Strukturen zu schaffen, die beteiligungsorientiert und nachhaltig das friedliche und demokratische Zusammenleben sichern und Chancengerechtigkeit herstellen sollen. Damit wurden die integrationspolitischen Aufgaben auf eine neue Grundlage gestellt.

Mit diesem Instrument hat sich die Bundesrepublik Deutschland erstmals einen *Rahmen für das integrationspolitische Handeln* gesetzt, der von der nationalen Selbstverpflichtung auf Integration ausgeht, und zwar verstanden als ein Angebot an die Migrantinnen und Migranten, sich als Teil der Gemeinschaft der Staatsbürger zu begreifen. Dies erfordert aufseiten der Zugewanderten die Bereitschaft dazu und aufseiten der Politik die Schaffung der erforderlichen institutionellen Voraussetzungen.

Den *Ländern und Kommunen* kommt für die Bereitstellung integrationspolitisch förderlicher Strukturen eine wesentliche Rolle zu: „Integration geschieht vor Ort“ (Die Bundesregierung 2008). Die Länder und Kommunen verfügen einerseits über langjährige Erfahrungen, gewachsene Strukturen, Programme und Konzepte sowie über das mit diesem Thema vertraute Personal. Auch besteht Konsens über die grundsätzlichen integrationspolitischen Ziele und Handlungsfelder.

Andererseits verläuft die Entwicklung je nach länderspezifischen und kommunalen Bedingungen unterschiedlich und erfordert deshalb unterschiedliche adäquate Lösungsansätze. Diese konkreten integrationspolitischen Strukturen, Initiativen und Projekte zu dokumentieren, ist eine Aufgabe des *Nationalen Integrationsplanes*.

Gemäß der föderalen Kompetenzstruktur liegt die Verantwortung im Bereich des Bildungswesens grund-

sätzlich bei den Ländern. Die Zuständigkeit umfasst den Schul- und Hochschulbereich sowie die Erwachsenenbildung und Weiterbildung.

Die Kindertagesbetreuung gehört rechtlich und organisatorisch zur Kinder- und Jugendhilfe. Dabei liegt die Gesetzgebungskompetenz bei Bund und Ländern, die Ausführungskompetenz bei den Ländern und Kommunen (BMI/BAMF 2011, S. 19 ff.). Bund, Länder und Kommunen haben im Rahmen der Selbstverpflichtungen (unterschiedliche) Maßnahmen ergriffen, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gezielt zu fördern.

Im *Nationalen Integrationsplan* haben die wichtigsten bildungspolitischen Akteure (Bund, Länder, Kommunen) entlang ihrer jeweiligen Verantwortung Zielvereinbarungen zur Verbesserung der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen insbesondere mit Migrationshintergrund formuliert (Die Bundesregierung 2011, 2007).

Diese beziehen sich im Einzelnen auf

- den quantitativen und qualitativen Ausbau der Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren;
- die Ausweitung der Bildungspläne im Kindergarten auf die Altersgruppe der unter Dreijährigen;
- den Ausbau der frühen Sprachförderung als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen;
- die Sicherstellung bedarfsgerechter Fortbildungsmaßnahmen zur Sprachförderung für alle Lehrkräfte;
- die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen;
- die Stärkung der Elternarbeit;
- die deutliche Senkung der Quoten von Abbrechern und Wiederholern bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Das *bundesweite Integrationsprogramm*, gemäß § 45 Satz 2 des *Aufenthaltsgesetzes* entworfen, leistet einen Beitrag zur Umsetzung dieser Zielvereinbarungen; es enthält ausführliche Situationsbeschreibungen und Vorschläge zur Steuerung der Effizienz der Aktivitäten und Maßnahmen. Für die Träger und Akteure im Integrationsbereich dient es als Grundlage für weitere integrationspolitische Überlegungen (BMI 2010).

Zur Umsetzung des *Nationalen Integrationsplanes* wurde 2010 auf dem 4. *Integrationsgipfel* vereinbart, einen *Aktionsplan* zu entwickeln, der sich an klar definierten Zielen orientiert und anhand von Indikatoren

deren ergebnisorientierte Umsetzung und Überprüfung ermöglichen soll. Bezug genommen wird dabei auf die im bundesweiten *Integrationsprogramm* formulierten Empfehlungen zur Weiterentwicklung von integrationsfördernden Angeboten. Unter der Zuständigkeit verschiedener Ministerien wird in einschlägigen Expertengremien („Dialogforen“) ein breites thematisches Spektrum (anhand von elf Schwerpunkten) bearbeitet: Von der *Frühkindlichen Förderung* über die Eingliederung in *Arbeitsmarkt* und *Erwerbsleben* bis hin zu *Medien* und *Kultur*. Die Ergebnisse werden 2012 der Öffentlichkeit vorgestellt werden (BMI/BAMF 2011).

6.2 Zwischenbilanz des Integrationsprozesses

Dervon der *Beauftragten der Bundesregierung* vorgelegte *Zweite Integrationsindikatorenbericht* umfasst den Verlauf der Integration in Deutschland im Zeitraum von 2005 bis 2010. Mit seinen Analysen beschreibt er die Entwicklungen unter anderem in den Bereichen Frühkindliche Bildung, Schulische Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktintegration sowie in der interkulturellen Öffnung von Verwaltung und Gesundheitsdiensten.

Anhand von 64 Indikatoren untersucht er Prozesse der sozialen Integration und der wirtschaftlichen Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund. Ziel ist es, zu beleuchten, inwieweit sich die Lebensverhältnisse der Zuwanderer seit dem Jahr 2005 an jene der übrigen Gesellschaft angeglichen haben (www.bundesregierung.de/Content/).

Der als „wissenschaftliches Messinstrument“ angelegte Bericht zeigt in seiner Bilanz widersprüchliche Ergebnisse: Die Migrantinnen und Migranten gliedern sich zwar immer besser in die hiesige Gesellschaft ein, doch bestehen weiterhin gravierende Unterschiede zu der autochthonen Bevölkerung. Dies zeigt sich bei der *Frühkindlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen*, die einen zentralen Baustein für die soziale und sprachliche Entwicklung insbesondere der *Kinder mit Migrationshintergrund* darstellt. So besuchen nur 12,2% dieser Kinder in den ersten drei Lebensjahren eine Kindertageseinrichtung, während es bei den Kindern *ohne Migrationshintergrund* mehr als doppelt so viele sind (27,7%). Bei Kindergartenkindern ab drei Jahren verringert sich dieser Abstand (rund 86% zu 95%) (Die Beauftragte der Bundesregierung 2012, S. 11).

Beim Thema *Schulbildung* verweist der Bericht zwar auf eine positive Entwicklung: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bleiben inzwischen seltener ohne Schulabschluss (2005: 5,1%–2010: 4,4%), aber mehr als doppelt so häufig wie bei den anderen jüngeren Erwachsenen (gleichbleibend 1,6%). 19% der Einwanderer eines Altersjahrganges können auch am Ende der Schulzeit noch nicht richtig lesen.

Ein positiver Befund ist, dass der Anteil der Personen ohne Schulabschluss in der zweiten Generation erheblich geringer ist (2010: 2,8%) als in der ersten (5,7%) und fast eine Angleichung an die Gesamtbevölkerung (2,3%) stattgefunden hat.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler ein wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg ist und über die schulische Entwicklung nicht der Migrationshintergrund entscheidet.

Ferner ist von erheblicher Bedeutung, ob Deutsch die Umgangssprache in der Familie ist. Aus diesem Grunde fordern die Staatsminister, auch die Eltern stärker in die Bildungsarbeit einzubeziehen.

Die Bundesländer, in deren Zuständigkeit die Bildung liegt, hatten sich mit dem *Nationalen Integrationsplan* vor fünf Jahren gemeinsam das Ziel gesetzt, bis Ende 2012 die Angleichung der Quoten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler zu erreichen, d.h. die Leistungen der ausländischen Schülerinnen und Schüler denen der deutschen anzugleichen und insbesondere die Abbrecherquoten signifikant zu senken bzw. zu halbieren (BAMF 2009).

Laut Einschätzung der Bundesbeauftragten ist dieses Ziel nicht mehr erreichbar. Angesichts des hohen Stellenwertes schulischer Qualifizierung für die soziale Integration in Ausbildung und Beruf ist dieser Befund ernüchternd. Das Scheitern der Länder bedeutet, dass jedes Jahr eine wachsende Zahl junger Erwachsener nun gefördert, motiviert und weitergebildet werden muss.

Zusammenfassung

Das aktuelle integrationspolitische Geschehen zeichnet sich durch eine große Dynamik aus, die auf alle gesellschaftlichen Bereiche rückwirkt. *Integrationspolitik* hat

- mit den institutionellen Zugängen zu den Ressourcen des Aufnahmelandes zu tun, wozu Aufent-

haltungsgewährung, Bildungssystem, Arbeitsmarkt und soziale Sicherung, aber auch die sprachlichen Kompetenzen gehören;

- mit allen Formen gesellschaftlicher Teilhabe zu tun, die nicht rechtlich oder institutionell geregelt werden können. Hierzu gehören Möglichkeiten zur Selbstorganisation und politischen Partizipation, die Förderung eigenständiger Kulturen und interkultureller Beziehungen sowie die Bekämpfung von Diskriminierung (Schulte/Treichler 2010).

Alle in diesem Kontext entstandenen Gesetze spiegeln zum einen die Geschichte der Migrations- und Integrationspolitik der Bundesrepublik wider, zum anderen sind sie auch ein Hinweis auf die Existenz von Migrantengruppen, die sich nicht nur mit Blick auf ihre Nationalität, sondern vor allem mit Blick auf ihren Rechtsstatus und der damit verbundenen Integrationsperspektiven deutlich voneinander unterscheiden – insbesondere bezogen auf den Zugang zur Bildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit sowie zu den Sozialsystemen.

Neben der rechtlichen Situation sind ökonomische Aspekte wichtige Rahmenbedingungen für die Steuerung und Gestaltung der Integration von Zuwanderern (vgl. hierzu die aktuelle kontroverse Zuwanderungsdebatte um Fachkräfte). Auf lokaler Ebene geht es nicht nur um den Vollzug dieser übergeordneten Gesetze, sondern insbesondere auch um die Gestaltung der sozialen Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, die sich in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen unmittelbar niederschlagen.

An den programmatischen Ausrichtungen einiger Städte lässt sich diese *Neuorientierung in der kommunalen Integrationspolitik* bereits ablesen (beispielsweise in Berlin, Essen, Frankfurt, Hamm, Mannheim, München, Offenbach, Solingen, Stuttgart, Wiesbaden) (Roth 2010; Bommers 2008).

7 Migration und Integration: eine Herausforderung für das Bildungssystem

7.1 Bildung als Integrationsaufgabe

Seit den Ergebnissen der PISA-Studien, die Integrationsprobleme von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund belegen, rückte in den vergangenen Jahren das Thema Migration und Integration in den Vordergrund der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion – nicht zuletzt bedingt durch Herausforderungen des Globalisierungswettbewerbs (Stanat u.a. 2010; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Die mit dem *Mikrozensus 2005* erstmalig verfügbaren Daten zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund und die aufbauenden Analysen der gemeinsamen Bildungsberichte von Bund und Ländern bestätigen den in internationalen Studien festgestellten Befund, dass im deutschen Bildungssystem die soziale Herkunft erheblichen Einfluss auf Bildungserfolge bzw. Bildungsmisserfolge hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Bertelsmann Stiftung 2011, 2010; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 178).

Dass der Migrationshintergrund als Einflussfaktor auf die Bildungsbeteiligung gemessen an den Wirkungen sozioökonomischer Ungleichheit an Bedeutung verliert, belegt auch der *DJI-Familiensurvey* (Bundesjugendkuratorium 2008, S. 3; Marbach 2006):

Zu oft entscheidet immer noch die Herkunft bzw. die soziale Lage über den Bildungsweg und damit über die Zukunft von Kindern und Jugendlichen. Nach wie vor sind junge Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem häufig benachteiligt. Jugendliche aus Zuwandererfamilien sind im Schnitt seltener auf Gymnasien und überproportional häufig auf Hauptschulen (Die Beauftragte der Bundesregierung 2010, S. 4).

Die Defizite der vorschulischen, insbesondere der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund sind mit verantwortlich für die spätere Benachteiligung vieler junger Zuwanderer in Ausbildung und Beruf sowie für ihre überdurchschnittlich

hohe Arbeitslosigkeit. Auch für den *Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration* (SVR) bleibt „Bildung“ eine zentrale Integrationsaufgabe: „Noch kann von gleichen Bildungschancen oder gar Bildungserfolgen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht die Rede sein“ (SVR 2010, S. 14).

Vor diesem Hintergrund wird auch das große Interesse an frühpädagogischen Bildungseinrichtungen nachvollziehbar, das im Vergleich zu früheren Phasen der Bildungsreformdebatte etwa der 1960er- und 1970er-Jahre ein historisches Novum darstellt. Im Kontext dieser Diskussion wurde insbesondere die Bildungsfunktion des Kindergartens (wieder-)entdeckt: In ihrer Funktion als Orte elementarer Bildung für *alle* Kinder werden neben dem Anspruch auf frühe individuelle Förderung insbesondere die kompensatorischen und schulvorbereitenden Leistungen öffentlicher Betreuung in den Vordergrund gestellt (Grgic u.a. 2010; Betz 2006).

Zu den zentralen Reformplänen für den Elementarbereich zählen:

- die Implementierung von Bildungs- und Erziehungsplänen, die seit dem gemeinsamen Beschluss der *Jugend- und Kultusministerkonferenz* (JKMK) (2004) inzwischen in allen Bundesländern erarbeitet und eingeführt wurden;
- der quantitative Ausbau des Elementarbereichs, der ab 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem ersten Lebensjahr vorsieht;
- die konzeptionelle Weiterentwicklung der frühpädagogischen Bildungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund;
- die Professionalisierung der Fachkräfte durch neue Modelle der Studiengänge sowie der Aus- und Weiterbildung.

(Die Beauftragte der Bundesregierung 2012; Rauschenbach/Schilling 2010; BMFSFJ 2008a; Leu 2007).

Der Befund, dass Kinder aus zugewanderten Familien nach wie vor – oft aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse – erhebliche Schwierigkeiten haben, die schulischen Anforderungen zu erfüllen und einen Schulabschluss zu erreichen, der ihnen Perspektiven auf dem Ausbildungsstellenmarkt einräumt, wird im Bericht der *Migrationsbeauftragten der Bundesregierung* (2010) aufgegriffen:

„Frühkindliche Sprachförderung und sprachliche Bildungsangebote sollen allen Kindern mit Migrationshintergrund einen erfolgreichen Bildungsweg ermöglichen“, denn „diese Kinder und Jugendlichen bilden Deutschlands größtes neu zu erschließendes Bildungspotenzial“ (Die Beauftragte der Bundesregierung 2010, S. 66 f.).

Damit bleibt eine frühzeitig einsetzende systematische (Sprach-)Förderung von Kindern nicht deutscher (aber auch deutscher) Herkunft eine vorrangige bildungspolitische Aufgabe für Bund, Länder und Kommunen, was sich sowohl in den Schulgesetzen der Länder als auch in Bildungs- und Erziehungsplänen für den Elementarbereich widerspiegelt (Textor Onlinehandbuch). Investitionen in diesen Bereich sind auch ein Argument im Hinblick auf später entstehende (Folge-) Kosten defizitärer schulischer und beruflicher Integration (Hinte/Zimmermann 2010a, 2010b). Die Debatte um die Weiterentwicklung von Konzepten *Interkultureller Bildung und Erziehung* im vorschulischen und schulischen Bereich erfährt dadurch neue Impulse.

Diese Situation stellt insbesondere die Regeleinrichtungen des deutschen Bildungssystems vor die Aufgabe, flexibel und angemessen im Rahmen ihrer integrationspolitischen Selbstverpflichtung (vom *Nationalen Integrationsplan* NIP zum *Nationalen Aktionsplan* NAP) mit entsprechenden Angeboten zu reagieren:

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund befindet sich in weiten Teilen in einem Lebensalter, das sie zur Klientel des Bildungsbereiches einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe werden lässt. In der bildungspolitischen Diskussion wird deshalb der frühkindlichen Bildung vor allem für Kinder aus Risikofamilien, aber insbesondere aus Familien mit Migrationshintergrund besondere Bedeutung beigemessen.

Aufgrund vorliegender Analysen war bislang nicht damit zu rechnen, dass etwa ab der „dritten Generation“ von einem sich weitgehend vollzogenen Anpassungsprozess dauerhaft ansässiger Bevölkerungsgruppen ausgegangen werden kann (BAMF 2010; Rühl 2010). Vielmehr müsse im Bildungssystem „auch auf längere Sicht damit gerechnet werden, dass sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht zu einer ‚homogeneren‘, der altansässigen Bevölkerung im Hinblick auf Lebenslagen und Bildungsvoraussetzungen ähnlich werdender Gruppe entwickeln –

und dies ungeachtet des Umstands, dass eine zunehmende Zahl von Kindern (...) in Deutschland geboren wird und hier aufwächst“ (Gogolin u.a. 2003, S. 29).

Neueste Daten zeigen jedoch, dass ab der zweiten Einwanderungsgeneration Akkulturationsprozesse greifen. Verbleibende Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sind demnach als Bildungseffekte zu verstehen (Stürzer, Täubig, Uchrowski & Bruhns 2012; SVR 2013).

7.2 Frühkindliche Förderung im bildungspolitischen Fokus

Im Mittelpunkt des Diskurses um Frühkindliche Förderung steht die Erkenntnis, dass eine frühe und kontinuierliche Förderung von Kindern eine wichtige Voraussetzung für Bildungs- und Chancengerechtigkeit darstellt, wobei der Spracherziehung eine entscheidende Rolle zukommt. Sie bildet einen zentralen Schwerpunkt des Engagements der Länder, das sich, entsprechend dem im *Achten Sozialgesetzbuch* (SGB VIII) formulierten Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, in den letzten Jahren verstärkt hat.

Im *Nationalen Integrationsplan* haben sich die Länder dazu verpflichtet, sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe in den Konzepten der Kindertageseinrichtungen zu verankern (BMI/BAMF 2010, S. 16; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007; Gogolin u.a. 2003, S. 25).

Vor diesem Hintergrund gewinnt zum einen *der quantitative Ausbau von Betreuungsplätzen* mit dem Ziel, die angestrebte Betreuungsquote von 35% für Kinder unter drei Jahren umzusetzen, eine herausragende Bedeutung. Zum anderen bedarf es der *Gewinnung und Qualifizierung zusätzlicher* (weiblicher und männlicher) *Fachkräfte* (auch mit Migrationshintergrund) sowie der Entwicklung bzw. Überprüfung von Konzepten zur Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund. Denn insbesondere bildungsferne Zuwandererfamilien mit niedrigem sozioökonomischen Status bedürfen meist zusätzlicher Ressourcen, um den Lernprozess der Kinder positiv zu beeinflussen und zu begleiten. Neben der fortlaufenden Umsetzung der Qualifizierungsinitiative in diesen genannten Schwerpunkten legen die Länder deshalb ein besonderes Augenmerk auf die *interkulturelle Öffnung der Bildungseinrichtungen*.

Schon die Tatsache, dass inzwischen jedes dritte Kind bis zu sechs Jahren einen Migrationshintergrund aufweist, stellt die Einrichtungen des Elementarbereichs vor die Aufgabe, der soziokulturellen Heterogenität der Familien und ihrer Kinder in ihrer konzeptionellen pädagogischen Arbeit Rechnung zu tragen.

Auch künftig ist damit zu rechnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund besondere Sozialisations-erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen in die hiesigen Bildungsinstitutionen einbringen. Diese sind neben den sprachlichen Voraussetzungen die soziale Einbindung in die jeweiligen Herkunftsmilieus und Communities mit ihren jeweiligen weltanschaulichen Orientierungen bzw. religiösen Bindungen, auf die mit institutionellen Bildungsangeboten Bezug genommen werden muss (Rauschenbach 2007, S. 9; Neumann 2005, S. 183).

Bislang wird das Thema Interkulturalität bei nur knapp einem Drittel der Einrichtungen aufgegriffen (Peucker u. a. 2010). Den Kindertageseinrichtungen kommt als erste öffentliche Bildungseinrichtung insofern eine besondere Bedeutung zu, als sie schon frühzeitig Lern- und Entwicklungspotenziale von Kindern unterstützen und fördern können. Die meisten Kinder lernen durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung die erste Bildungseinrichtung ihrer Bildungsbiografie kennen, auch wenn sie sich hinsichtlich Eintrittsalter und Verweildauer unterscheiden. Deshalb sind dringend Strategien gefordert, um die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen (Bock-Famulla/Lange 2011; Die Beauftragte der Bundesregierung 2010, S. 6; List 2010; Jampert u. a. 2005; Honig u. a. 2004).

7.3 Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen

7.3.1 Betreuungsquoten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Die Betreuungsquoten deuten darauf hin, dass der Zugang zu institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im frühkindlichen Alter insgesamt unterschiedlich ist (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, S. 14). Die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik belegen eine Betreuungsquote von Kindern *unter sechs Jahren* in der Kindertagesbetreuung, die bei Kindern mit 50% niedriger liegt als bei Kindern

ohne Migrationshintergrund mit 63% (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012).

Von den Kindern *unter drei Jahren ohne* Migrationshintergrund besuchen 30% eine Kindertagesstätte, von den Kindern *mit* Migrationshintergrund lediglich 14%.

Bei Kindergartenkindern *ab drei Jahren* verringert sich dieser Abstand (rund 85% zu 97%). Die durchschnittliche Betreuungsquote aller Kinder in der Altersgruppe *drei bis fünf Jahre* lag bei 93% (Die Beauftragte 2012, S. 11; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Verglichen mit den beiden Vorjahren (2009/2010) ist bei den *unter Dreijährigen* die Betreuungsquote gestiegen: bei Kindern *mit* Migrationshintergrund um drei Prozentpunkte; Kinder *ohne* Migrationshintergrund um fünf Prozentpunkte (BMI/BAMF 2012; Statistisches Bundesamt 2012; Die Beauftragte der Bundesregierung 2011).

Bei den Kindern *unter drei Jahren mit* Migrationshintergrund liegt die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung in den *westlichen Bundesländern* (ohne *Berlin*) durchschnittlich um zehn Prozentpunkte niedriger als bei Kindern gleichen Alters *ohne* Migrationshintergrund. In den *ostdeutschen Bundesländern* (ohne *Berlin*) weist mit circa 16 Prozentpunkten ein vergleichsweise geringer Anteil der Kinder in den ersten drei Lebensjahren einen Migrationshintergrund auf.

In der *Altersgruppe von 3 bis 6 Jahren* weisen die Betreuungsquoten für Kinder *mit* und *ohne* Migrationshintergrund in den einzelnen Bundesländern deutliche Unterschiede auf: Besonders gering ist diese Differenz in *Hessen, Nordrhein-Westfalen* und in *Rheinland-Pfalz* (5 und 2 Prozentpunkte).

Die größten Abweichungen bestehen in *Hamburg*: Hier liegen die Quoten von Kindern mit Migrationshintergrund um die 29 Prozentpunkte unter der Quote von Kindern gleichen Alters ohne Migrationshintergrund (70% zu 99%). In *Bayern* und *Schleswig-Holstein* unterscheiden sich die Betreuungsquoten um 19 bzw. 16 Prozentpunkte (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, S. 5 ff.; Die Beauftragte der Bundesregierung 2010, S. 76 ff; Statistisches Bundesamt 2010b, S. 158 ff.).

Im sechsten Lebensjahr befinden sich 32% der Migrantenkinder und 12% der deutschen Kinder *ohne* institutionelle Betreuung. In Kindertageseinrichtungen sind es 68% der Migrantenkinder und 87% der deutschen Kinder (Diefenbach 2010, 2002).

Damit weist die Datenlage darauf hin, dass Kinder *mit* Migrationshintergrund seltener als Kinder *ohne*

dieses Merkmal Betreuungseinrichtungen besuchen. Selbst wenn Kinder mit Migrationshintergrund diese Angebote zwar nach wie vor seltener in Anspruch nehmen, hat sich ihre Beteiligungsquote zwischen 1991 und 2004 jener der deutschen Kinder zunehmend angenähert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 150).

Im Gegensatz zu der Annahme, dass Kinder aus Migrantenfamilien systematisch den vorschulischen Bildungseinrichtungen fernbleiben, sind sie doch in den Kindertageseinrichtungen angekommen, wenn auch seltener oder später als Kinder deutscher Herkunft (Berg-Lupper 2006, S. 84 ff.; Diehm/Kuhn 2005, S. 91). Die Kindertageseinrichtungen werden immer deutlicher als Bildungsangebote wahrgenommen und vor allem für Kinder aus zugewanderten Familien als Institutionen zur Unterstützung ihrer Integration akzeptiert (Ramsauer 2010; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005). Nur wenig mehr Kinder aus Migrantenfamilien als Kinder aus deutschen Familien besuchen bis zum Schuleintritt keinen Kindergarten.

Diese Ergebnisse bieten dennoch Anlass danach zu fragen, wie es gelingen kann, dass deutlich mehr Kinder mit Migrationshintergrund von den Betreuungs- und Bildungsangeboten der Kindertageseinrichtungen profitieren können bzw. welche Faktoren dem entgegenstehen.

7.3.2 Barrieren der Inanspruchnahme öffentlicher Betreuung

Barrieren, die dazu führen, dass Migrantenfamilien unterstützende Betreuungsangebote nur unterdurchschnittlich nutzen, können vielfältiger Natur sein. In Betracht kommt eine Reihe von Faktoren, die die elterliche Entscheidung für die Inanspruchnahme institutioneller Betreuung in einer Kindertageseinrichtung beeinflussen (unter anderem die Wohnortnähe, die Kostenbeteiligung, die Personalsituation in der Einrichtung). Aber auch generelle (kulturelle) Vorbehalte gegenüber einer außerfamilialen Betreuung können den Zugang der Kinder verhindern.

Mangelnde Lebensweltorientierung der Angebote

Ein wichtiger Grund besteht in der mangelnden Lebensweltorientierung der Angebote, die konzeptionell der Alltagsrealität dieser Klientel nur wenig gerecht werden. Eine differenzierte Analyse dazu steht jedoch

noch aus (Ramsauer 2010; Straßburger 2009; Berg-Lupper 2006; Gaitanides 2006; Diefenbach 2002).

Wenn Familien mit Migrationshintergrund als gleichberechtigter Teil der Gesellschaft zu betrachten sind, muss man sie mit ihren berechtigten Erwartungen aber auch Vorbehalten und Ängsten ebenso ernst nehmen wie die deutschen einheimischen Familien: „Allererste Voraussetzung für Integrationsleistungen von Seiten der Bildungseinrichtungen ebenso wie von Seiten der Migrantenfamilien (...) ist der gleichberechtigte Zugang zu den Bildungsinstitutionen für alle Kinder“ (Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 117).

Institutionelle Zugangsvoraussetzungen

Generell wird es daher notwendig, Barrieren institutioneller Zugangsvoraussetzungen kritisch zu überprüfen. Bei der gegenwärtigen Vergabep Praxis im Bereich der Kinder in den ersten drei Lebensjahren werden Betreuungsplätze vorrangig an erwerbstätige oder in Ausbildung befindliche Eltern vergeben. Arbeitslose Eltern oder mit Hartz IV-Bezug haben in der Regel keinen Anspruch. In vielen Fällen werden damit Familien mit Migrationshintergrund ausgeschlossen. Der im *Kinderförderungsgesetz (KiföG)* ab August 2013 verankerte Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, unabhängig vom Erwerbsstatus der Eltern, könnte damit insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund von großer Bedeutung sein.

Rechtliche Situation

Besonders hervorzuheben ist die rechtliche Situation, die den Besuch einer Kindertageseinrichtung verhindern kann, insbesondere wenn es sich um einen ungesicherten Aufenthaltsstatus der Familien handelt. Hierzu werden von den Wohlfahrtverbänden, den Kirchen, dem Sachverständigenrat seit Langem einheitliche gesetzgeberische und administrative Maßnahmen sowohl für den Elementarbereich als auch für die Schule gefordert (Studnitz 2011; Der Paritätische 2008; Neumann 2005). Wenn keine Angebote der Kinderbetreuung oder diese nur sehr eingeschränkt in Anspruch genommen werden können, z.B. weil die Eltern nicht über eine Arbeitserlaubnis verfügen oder aufgrund der Nachrangigkeitsregelung keinen Arbeitsplatz finden, hat dies gravierende Konsequenzen für den Erwerb der deutschen Sprache, aber auch für den Erwerb anderer kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen, die

für den Schulbesuch von zentraler Bedeutung sind. Der gesetzliche Mindestanspruch sieht für die Altersphase von drei bis sechs Jahren maximal vier Stunden pro Tag vor (Neumann 2005, S. 184).

Hohe Betreuungskosten

Ein Problem für Familien aus anderen Kulturkreisen sind oftmals die Betreuungskosten. Die Beitragspflicht kann für viele sozial schwächere Migrantenfamilien dazu führen, dass ihre Kinder entweder gar keine Betreuungseinrichtung des Elementarbereichs besuchen oder mit Blick auf die Schule erst zu einem späteren Zeitpunkt etwa ab dem Alter von vier Jahren (Die Beauftragte der Bundesregierung 2010; Peucker u.a. 2010; Dachsberger 2009).

Sprachbarrieren

Bestehende Sprachbarrieren können als zusätzliches Hindernis für die Inanspruchnahme eines Betreuungsplatzes vermutet werden. Gerade bei dieser Altersgruppe setzt die Betreuungsarbeit ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften voraus, was eine intensive sprachliche Verständigung verlangt. Die DJI-Analyse der Betreuungssituation („Kita vor Ort“) hat ergeben, dass in der Mehrheit der Jugendamtsbezirke jedes zehnte Kind unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen eine andere Familiensprache als Deutsch hat (Hüsken 2011, S. 41).

Abschottungsverhalten deutschsprachiger Eltern

Ein weiteres strukturelles Problem in diesem Kontext ist das Abschottungsverhalten bildungsorientierter deutschsprachiger Eltern, die die Betreuungseinrichtung nach den vermeintlich bestmöglichen Lernchancen für ihre Kinder auswählen, was im Klartext bedeutet: eine Kindertageseinrichtung ohne Kinder, die des Deutschen nicht mächtig sind (Kiziak u.a. 2012).

Konfessionelle Ausrichtung

Auch die konfessionelle Ausrichtung der Einrichtungen kann die Entscheidung für einen Besuch einer Kindertageseinrichtung beeinflussen. Fast die Hälfte der Kindertageseinrichtungen wird von konfessionellen Trägern betrieben – ein Viertel davon katholisch. Nach Angaben der *DJI Kinderstudie* besuchen Migrantenkinder überproportional häufig kommunale Kindertageseinrichtungen. Zwar sollen auch kon-

fessionelle (katholische) Kindergärten grundsätzlich allen Kindern, unabhängig von ihrer Herkunft, offen stehen. Laut Einschätzung der *Deutschen Bischofskonferenz* (2004) könnten unter Umständen islamische Familien „eine Erziehung im christlichen Kindergarten als Gefährdung ihrer eigenen weltanschaulichen und religiösen Erziehung betrachten“ (Berg-Lupper 2006, S. 101).

Wenig Erfahrung mit sozialer Sicherung

Als weitere Barriere kommt in Betracht, dass Familien ausländischer Herkunft vielfach aus Gesellschaften stammen, die über kein entwickeltes System sozialer Sicherung verfügen. Entsprechend den besonderen Bedingungen des jeweiligen Herkunftslandes haben (bestimmte) Migrantengruppen daher kaum Erfahrungen im Umgang mit *vergleichbaren institutionellen Unterstützungsangeboten*, die in diesen gesellschaftlichen Kontexten zudem oft eine andere Funktion erfüllen. Unter dem Druck einer ungesicherten Bleibeperspektive, verbunden mit der drohenden Rückkehr in das Herkunftsland, bewirkt diese Situation einen verstärkten Generationenzusammenhang innerhalb der Familien, der für die Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken nicht unerheblich ist (BMFSFJ 2000, S. 104).

Mangel an Ressourcen

Vielen Migrantenfamilien in Deutschland fehlen die *materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen*, um trotz vorhandener Bildungserwartungen entsprechende Strategien zu deren erfolgreicher Umsetzung entwickeln zu können. Ein wichtiges Indiz ist der mangelnde Kontakt zwischen den Bildungseinrichtungen und den Familien, der auch von den Fachkräften des Elementarbereichs beklagt wird (Neumann 2005, S. 185; Nauck 2004). Inwieweit das Betreuungspersonal mit Migrationshintergrund einen Beitrag dazu leisten kann, Hemmschwellen bei den Familien abzubauen, die den Zugang zu den Betreuungseinrichtungen erleichtern, ist gegenwärtig ein wichtiges Thema der fach- und bildungspolitischen Diskussion (Sulzer 2013).

Sozioökonomische Lebensverhältnisse

Ein zentraler, nicht zu vernachlässigender Aspekt sind die sozioökonomischen Lebensverhältnisse der Familien. Vergleichbar der Situation deutscher Familien, die in prekären wirtschaftlichen Verhältnissen, oft in

entlegeneren, teilweise verarmten Stadtvierteln der Großstädte leben, führt bei sozial und wirtschaftlich benachteiligten Migrantenfamilien die Sorge um die alltägliche existenzielle Lebensbewältigung dazu, in der Bildung und Erziehung keine vorrangige Aufgabe zu sehen. So belegt die *DJI-Kinderbetreuungsstudie*, dass türkische Familien bedingt durch hohe Arbeitslosigkeit oftmals mit schwierigen Lebensbedingungen zu kämpfen haben (Alt 2006; Alt/Holzmüller 2006, S. 30 ff.).

Hinzu kommt, dass türkische Mütter (im Vergleich zu einheimischen oder russlanddeutschen Müttern) mit 85% die höchste Rate der nichterwerbstätigen Mütter aufweisen. Dies könnte einer der Gründe sein für die vergleichsweise geringe Anzahl von türkischen Kindern in Einrichtungen (Thiessen/Michels 2008, 2007).

Distanzierte Haltung – mangelndes Vertrauen

Eine distanzierte Haltung könnte auch im mangelnden Vertrauen in die Sensibilität und Akzeptanz der „Andersartigkeit“ begründet sein, die vielen Migrantenfamilien häufig begegnet, verbunden mit der Befürchtung, dass sie und ihre Kinder auch in den institutionellen Betreuungseinrichtungen gegenüber den Einheimischen als Außenseiter wahrgenommen werden könnten. Auch die sozialräumlich nah gestalteten sozialen Beziehungen der Migrantenfamilien in ihren kulturellen Herkunfts-Communities können ein Indiz dafür sein, dass sie dort nicht nur emotionalen Rückhalt und Orientierung finden, sondern auch die notwendigen (familialen) Unterstützungsstrukturen.

Bildungsabschluss der Eltern

Viele Studien kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere der Bildungsabschluss der Eltern entscheidend ist für die Beteiligungsquoten der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen (Ramsauer 2010; Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, S. 12; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 150).

Bei den Entscheidungen vor allem bildungsbewusster Migranteltern (mit höherem Schulabschluss/Abitur) für den Besuch einer Betreuungseinrichtung spielt vor allem die Förderung der deutschen Sprache eine entscheidende Rolle, in deren Beherrschen diese Familien eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Gestaltung des weiteren Bildungsweges ihrer Kinder sehen.

Zusammenfassung

Aus Sicht der politisch Verantwortlichen sind dringend Strategien erforderlich, um die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen (BMI/BAMF 2010). Bislang gibt es zu den Faktoren, die den Betreuungsbedarf im Einzelfall bestimmen, nur wenige differenzierten Befunde (Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen 2013). Ebenso fehlen Analysen zur Bedarfslage von Eltern (Vereinbarkeit von Familie und Beruf), die Auskunft über den Betreuungsbedarf geben (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, S. 11).

Generell besteht aufgrund der Datenlage zudem die Schwierigkeit, die Angebotsstruktur und Angebotsnutzung auf unterschiedliche Altersstufen und Angebotsformen zu beziehen, weil noch keine gesicherten statistischen Daten über die Eigenschaft des *Migrationshintergrundes* von Kindern vorliegen.

Das Kriterium der Staatsangehörigkeit ist nicht hinreichend aussagekräftig, wenn es darum geht, den pädagogischen Handlungsbedarf einer Kindertageseinrichtung zu bestimmen. Angesichts der sprachlich, sozial und kulturell komplexen Lebenssituation der Kinder widerspricht ein daraus abgeleiteter einheitlicher soziokultureller Hintergrund im Sinne einer nach Nationalitäten unterscheidbaren Gesamtkultur der gesellschaftlichen Migrationsrealität (Diefenbach 2010; Berg-Lupper 2006, S. 84 ff.; Neumann 2005, S. 186).

Für die mit Bildung, Betreuung und Erziehung betrauten Institutionen wird es damit zu einer Daueraufgabe, auf die besonderen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien zu reagieren und daraus auch den Unterstützungsbedarf der Eltern abzuleiten. Dazu bedarf es verlässlicher Daten und Prognosen, die sich im Besonderen mit den sozialen und bildungsrelevanten Bedingungen des Aufwachsens dieses Teils von Kinder und Jugendlichen befassen, unter anderem durch eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung (Die Beauftragte der Bundesregierung 2012; Diefenbach 2010; Konsortium Bildungsberichterstattung 2010).

7.4 Zum Stellenwert einer Betreuung in Kindertageseinrichtungen

Soziale Vielfalt (Diversität) und kulturelle Unterschiede gelten zunehmend als bestimmende Faktoren für Bildungsprozesse und deren Bedeutung für das Individuum.

um und die Gesellschaft als Ganzes. Die beschriebenen Entwicklungen zeigen, wie wichtig die Thematik der Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem für den Elementarbereich ist. Anders als die in der Schule traditionell vorherrschende Tendenz zur Homogenisierung, die bisher kaum durch alternative, (interkulturelle) Ansätze verändert wurde, ist *die gemeinsame Betreuung* von Kindern unterschiedlichen Geschlechts, Alters und unterschiedlicher Ethnie *ein Merkmal der Institutionen des Elementarbereichs* und bereits vielfach in deren Bildungskonzept verankert (Sulzer 2013; Höhmann u. a. 2009).

Der Besuch einer Kindertagesstätte zielt nicht nur auf die allgemeine Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen ab, sondern wird immer mehr unter der Perspektive der späteren schulischen Anforderungen betrachtet, da eine fehlende Betreuung in Kindertageseinrichtungen häufig zusätzlichen Förderbedarf in den Schulen nach sich zieht (Bock-Famulla/Lange 2011, S. 34; Diefenbach 2010).

Neben dem Bildungsauftrag wird den Kindertageseinrichtungen zugleich abverlangt, einen *Beitrag zur Integrationsförderung* zu leisten. So lautet beispielsweise Art.12 Satz 1 BayKiBiG: „Kindertageseinrichtungen sollen die Integrationsbereitschaft fördern und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund befähigen.“

Ähnlich lautende Forderungen finden sich inzwischen in allen Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung bedeutet für manche Kinder aus Migrantenfamilien den ersten intensiven Kontakt zur Mehrheitskultur des Zuwanderungslandes. Das insbesondere von den Sozialkontakten im Nahraum der Familien geprägte soziale Umfeld dieser Kinder erfährt mit deren Eintritt in Erziehungsinstitutionen wie die Kindertageseinrichtung eine beträchtliche Ausweitung, die mit der Erschließung neuer Lernorte und Lernerfahrungen verbunden ist (Beetz 2006; Honig 2004).

Hier treffen Kinder mit ihrer individuellen, sozialen und kulturellen Vielfalt und Unterschiedlichkeit zusammen: sie unterscheiden sich nach Geschlecht, Alter, sozialem und ethnischen Hintergrund sowie in ihrem Entwicklungsstand (von der Groeben 2008, 2003). Diese „vielfältigen Vorerfahrungen der Kinder, die neben deren jeweiliger physischen und psychischen Ausstattung auch die gesamte Breite *gesellschaftlicher Diversität* reflektieren, (bilden) die Grundlage dafür, dass wir von heterogen zusammengesetzten Kinder-

gruppen sprechen“ und bezüglich der Erziehungsprogrammatiken zunehmend mehr „der anerkennende Umgang mit Heterogenität“ eingefordert wird (Diehm/Kuhn 2005, S. 221).

7.5 Interkulturelle Bildung und Erziehung als pädagogische Aufgabe von Betreuungseinrichtungen

7.5.1 Begriffe, Konzepte

Angesichts der beschriebenen Entwicklungen müssen die Regeleinrichtungen des deutschen Bildungssystems institutionell flexibel und angemessen auf diese Anforderungen reagieren können. Die Berücksichtigung von *Interkulturalität* bedeutet zunächst, das Nebeneinander von einheimischer und zugewanderter Bevölkerung als gesellschaftliche Realität wahrzunehmen bzw. anzuerkennen.

In einem weitgefassten Sinne beschreibt *Interkulturalität* „das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Lebensformen und umfasst Unterschiede des Geschlechts, des Alters, der Religion, der sexuellen Orientierung, der körperlichen Ausstattung, der sozioökonomischen Lage, aber auch Unterschiede zwischen verschiedenen Betriebs- und Verwaltungskulturen“. Für die (inner-) institutionelle Zusammenarbeit hat dies unter anderem zur Folge, dass die beteiligten Akteure „beständig an Aushandlungsprozessen zwischen unterschiedlichen kulturellen Orientierungen beteiligt (sind)“ (Schröer 2009, S. 203; Rauschenbach 2007, S. 7f.).

Um die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu fördern und ihre Integration zu unterstützen, müssen sich die pädagogischen Akteure auf die (kulturellen) Lebensumstände und Sprache ihrer jeweiligen Zielgruppe einlassen können. *Interkulturelle Kompetenz* beginnt demnach mit Blick auf die Herkunft, die Erfahrungen und die prägenden Einstellungen in der Herkunftsgesellschaft.

Entsprechend hat es sich in der Pädagogik der frühen Kindheit zunehmend durchgesetzt, diese veränderten Bedingungen als selbstverständlich zu betrachten und sie positiv für die Entwicklung von interkulturellen Lernprozessen zu nutzen (Oberhuemer 2001a, S. 15).

Interkulturelle Kompetenz bedeutet, dass „Eigenes und Fremdes unter den Bedingungen interkultureller Zusammenarbeit aufeinander abgestimmt werden (müssen). Dieser Prozess erfordert eine Distanzierung

vom Gewohnten und Althergebrachten und einen Perspektivwechsel in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen des eigenen Orientierungssystems. Neue Möglichkeiten müssen erkannt und genutzt, aber neue Handlungsbarrieren auch anerkannt und geachtet werden“ (Thomas 2005, S. 54 ; Autorengruppe Fachschulwesen 2011).

Interkulturelle Kompetenz ist ein weitgefasstes Konzept, das sich nicht auf das schulförmige Abarbeiten von Merkmalslisten (wie Toleranz oder Offenheit) reduzieren lässt. Sie bieten wichtige Anhaltspunkte als Orientierungshilfe für die pädagogische Ausrichtung der Bildungsarbeit im Kindergarten, dürfen aber nicht gleichgesetzt werden mit personalen Eigenschaften, die erst in ihrer Vollständigkeit den Erfolg dieser notwendigen Arbeit gewährleisten. Die konzeptionelle Ausrichtung dieser Arbeit schließt alle institutionellen Ebenen und Personengruppen ein (Sulzer 2013; Textor 2009).

Interkulturelle Bildung und Erziehung ist ihrem Anspruch nach auch nicht als Kombination von „Reparaturpädagogik“ für die Einwandererkinder und einer Art „Toleranztraining“ für die inländischen Kinder zu verstehen. Dennoch bleibt das Spannungsverhältnis bestehen zwischen der Wahrnehmung von kultureller Vielfalt als Problem, das die Arbeit in Kindertageseinrichtungen erschwert, und einer Tendenz, Unterschiede zwischen den Kindern als individuelle zu betrachten und somit soziokulturelle Differenz zu ignorieren (Neumann 2005, S. 182).

In der Praxis wird dieser Ansatz noch wenig eingelöst. Dafür lassen sich unter anderem folgende Gründe anführen:

Zum einen ist dieses Thema in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern (noch) nicht entsprechend verankert, was zur Folge hat, dass es dem pädagogischen Personal an grundlegenden *Interkulturellen Kompetenzen* mangelt (Sulzer/Wagner 2011).

Zum anderen sehen viele Einrichtungen (noch) keinen Bedarf, solange der Umgang mit Kindern nicht deutscher Herkunft aus ihrer Sicht nicht zum Problem wird.

Darüber hinaus erfordert die Umsetzung einer *Interkulturellen Bildung und Erziehung* in die Praxis von Kindertageseinrichtungen ein mehrdimensionales Konzept, das neben einer qualifizierten (Zweit-) Sprachförderung auch den Aufbau von Erziehungspartnerschaften zwischen Einrichtung und Eltern

vorsieht und damit eine konsequente Öffnung zum Gemeinwesen sowie die Einbindung in den Sozialraum notwendig macht (BMI/BAMF 2010; Berg-Lupper 2006).

7.5.2 Interkulturelle Bildung und Erziehung als Chance für alle Kinder

Dieses Konzept beschränkt sich daher nicht auf multikulturell zusammengesetzte Gruppen, sondern verfolgt das Ziel, *alle* Kinder zu erreichen, um sie auf ein gleichberechtigtes Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

Interkulturalität ist inzwischen ein gängiger Ansatz, mit dem der Anspruch verbunden wird, als Grundprinzip für die gesamte pädagogische Arbeit zu gelten. Dabei gilt es in der pädagogischen Arbeit an den realen Lebenssituationen und Lebenserfahrungen der Kinder anzuknüpfen und allen Kindern einen gleichwertigen Platz einzuräumen (Hinz-Rommel 1996).

Die *Anerkennung von Unterschiedlichkeit* und Vielfalt („Diversität“) in der Kindertagesbetreuung liegt somit nicht im Ermessen der einzelnen Einrichtungen oder ihrer Träger, sondern ist durch das *Tagesbetreuungsausbaugesetz* (TAG) (2004) geregelt. Darin ist die ethnische Herkunft der Kinder in Tageseinrichtungen ausdrücklich zu berücksichtigen. Hiermit ist die rechtliche Voraussetzung für eine Förderung geschaffen, die sich unter anderem an „den sprachlichen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes“ orientiert (§ 3 Abs. 3 TAG) (Sulzer 2013; Rauschenbach 2007; Neumann 2005, S. 185).

Migrationsprozesse implizieren zugleich eine doppelte Lernherausforderung, die sowohl die Einwanderer aber auch die Einheimischen in gleicher Weise betreffen: Während die einen sich damit auseinandersetzen müssen, sich auf die Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft einzustellen, gilt es für die anderen, sich mit den Prozessen des sozialen und kulturellen Wandels auseinanderzusetzen, die durch Migration mit bedingt sind und in der Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten ihren sichtbaren Ausdruck erhalten (Hormel/Scherr 2005, S. 296).

In der neueren Migrationsforschung wird deshalb von einem permanenten Transformationsprozess der herkunftskulturellen und mehrheitsgesellschaftlichen Normen und Verhaltensweisen ausgegangen.

Integrationsarbeit ist somit für beide Seiten ein *komplexer, lang andauernder Prozess*, der im Gegensatz

zur Assimilation nicht Anpassung und Aufgabe der kulturellen Identität bedeutet, sondern „die Suche nach einem ‚neuen‘ Ganzen. Sie kann nur gelingen, wenn sowohl die Aufnahmegesellschaft als auch die zugewanderten Familien das ihre dazu beitragen“ (Thiessen/Michels 2008, S. 21).

Auf diese Weise kann Migration Bildungsprozesse anregen, in denen eine bewusste und reflexive Auseinandersetzung mit den Grundlagen des eigenen Selbst- und Weltverständnisses erfolgt, wenn Migranten und Einheimische sich wechselseitig als Personen mit unterschiedlichen lebensgeschichtlichen (gesellschaftlichen, politischen, lebensweltlichen, ästhetischen) Erfahrungshintergründen wahrnehmen, oder aber als Repräsentanten einer anderen, von der eigenen unterschiedenen Gesellschaft bzw. „Kultur“ inszenieren und auf dieser Grundlage Interesse an den jeweiligen Lebensgeschichten, Kenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen entwickeln, etwa in den Bereichen Kunst, Moral, Politik, Religion (Hormel/Scherr 2005, S. 296).

Damit bietet die Integration von Migrantenkindern den Kindern der autochthonen Gesellschaft die Möglichkeit, „kulturelle Aufgeschlossenheit und Selbstversicherung zu entwickeln, damit sie sich als kompetent in der kulturell pluralen Gesellschaft bewegen können“ (Neumann 2005, S. 183)

7.5.3 Qualität des Personals in Kindertageseinrichtungen

Qualifikationsanforderungen

Bei der Qualität des Personals ist entscheidend, wie die *institutionellen Fachkräfte* den Kindern und Familien gegenüber auftreten, über welches Wissen sie verfügen und welche Kriterien sie zur Beurteilung der Situation anlegen: Ansonsten besteht die Gefahr, „dass die Art und Weise des Umgangs (...) dazu führt, dass nicht die MigrantInnen als handelnde Subjekte, die mit realen, situationspezifischen Problemen konfrontiert sind, im Vordergrund stehen, sondern die Differenzen der ‚Kulturen‘, und die im Spannungsfeld ihrer Begegnung entstehenden ‚Kulturkonflikte‘“ (Atabay 2001, S. 19).

Um die Integrationspotenziale frühkindlicher Förderung weiterzuentwickeln, gewinnen in den Einrichtungen die *kulturelle und sprachliche Diversifizierung* des pädagogischen Personals und die *Qualifikation der*

Erzieherinnen und Erzieher zunehmend an Bedeutung, d.h. eine fachliche Qualifizierung, die es ermöglicht, Lebenslagen, Bildungsvoraussetzungen und Bildungsbedürfnisse der Kinder adäquat einzuschätzen, um auf dieser Basis fördernde Maßnahmen zu entwickeln (Sulzer 2013; Autorengruppe Fachschulwesen 2011; Bock-Famulla/Lange 2011). Diese Handlungskompetenzen sind wichtige Voraussetzungen, um insbesondere die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund nachhaltiger gestalten zu können. Die Fachkräfte benötigen für die Entwicklung dieses Kompetenzprofils spezifische Angebote, die sowohl in der Ausbildung als auch in der Fort- und Weiterbildung zu verankern sind.

Ein zentrales Projekt ist in diesem Zusammenhang die von der Bundesregierung gemeinsam mit der *Robert Bosch Stiftung* (bis 2014) geförderte *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WIFF), die in enger Kooperation von Wissenschaft und Praxis (Weiterbildungsanbietern, Ausbildungsinstitutionen) neben einer Reihe von Expertisen wissenschaftlich gestützte Kompetenzprofile unter anderem für die Bereiche *Frühkindliche Sprachbildung* und *Interkulturelle Arbeit* entwickelt (www.weiterbildungsinitiative.de).

Fachkräfte mit Migrationshintergrund

Insbesondere im Zusammenhang mit dem geplanten Ausbau an Betreuungsplätzen ist es erforderlich, zusätzliches pädagogisch qualifiziertes Personal für Kindertageseinrichtungen zu rekrutieren bzw. entsprechend weiter zu qualifizieren.

Mit Blick auf die Sprachförderung (Erst- und Zweitsprache) wird die Forderung erhoben, bei der Personalausstattung mehr die Potenziale von *pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund* zu berücksichtigen. Diese sind in den Einrichtungen noch wenig präsent: Nach Auswertungen des Mikrozensus (2008) hatten 9% der pädagogischen Fachkräfte einen Migrationshintergrund. Bezogen auf die Altersgruppe der 20- bis unter 65-Jährigen lag der Anteil der Migrantinnen und Migranten an der Gesamtbevölkerung bei 20% (Fuchs-Rechlin/TU Dortmund Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2010).

In *Ostdeutschland* ist der Anteil mit 2% deutlich geringer als in *Westdeutschland* mit 5%; dort ist auch ein Stadt-Land-Gefälle zu verzeichnen. Der Anteil von Fachkräften mit Migrationshintergrund ist in den Kernstädten fast doppelt so hoch wie in anderen Kreistypen.

In welchem Ausmaß sich die Fachkräfte mit Migrationshintergrund auf einzelne Einrichtungen verteilen, ist bei der gegenwärtigen Datenlage nicht abschließend zu ermitteln. Auch empirische Studien zur Wirkung der pädagogischen Arbeit von Fachkräften mit Migrationshintergrund in der Kindertagesbetreuung liegen bisher noch nicht vor (Kiziak u.a. 2012; Hüsken 2011; Fuchs-Rechlin/TU Dortmund Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2010).

Interkulturelles Gesamtprofil

Wesentliche Kriterien für eine gelingende *interkulturelle Öffnung nach innen und außen* – was ebenso für den Bereich der Familienbildung und Familienberatung gilt – sind neben dem fundierten Hintergrundwissen der Fachkräfte und ihrer differenzierten interkulturellen Haltung auch das *interkulturelle Profil* der jeweiligen Einrichtung. Von besonderer Bedeutung dürften die Initiativen und Konzepte von den Trägern der Einrichtungen und deren (Leitungs-)Personal sein, wie sie auf die unterschiedlichen Migrantengruppen zugehen und welche Formen der Zusammenarbeit sie speziell für solche Elterngruppen entwickeln. Diese Form der Kooperation sollte zum selbstverständlichen Profil einer Einrichtung gehören (Peucker u.a. 2010, S. 27 ff.; Berg 2006).

Barbara Thiessen hat für die einzelnen Handlungsfelder einen umfassenden Katalog erarbeitet, der – basierend auf Recherchen zum muslimischen Kulturkreis – zentrale Anforderungskriterien formuliert, die für die Entwicklung eines interkulturellen Gesamtprofils handlungsleitend sein können (Thiessen/Michels 2008, S. 47 f.).

Darüber hinaus werden Konzepte gefordert, die orientiert am biografischen (Bildungs-)Verlauf, sozialisationsbegleitende Fördermaßnahmen ermöglichen. Notwendig wird deshalb die frühzeitige institutionelle Verknüpfung zwischen den Einrichtungen des vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereichs, um die bildungsbiografisch erforderlichen Übergänge institutionell vorzubereiten und zu begleiten (Peucker u.a. 2010, S. 145 ff.; BMFSFJ 2008, S. 5; Textor 2006a, 2006b).

Eine positive Entwicklung zeichnet sich in der *institutionalisierten Kooperation* zwischen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule ab, die mittlerweile in allen Bundesländern verbindliche Regelungen für diesen Handlungsbereich vorsehen. Dennoch existieren

laut Länderreport der *Bertelsmann Stiftung* bislang nur in vier Bundesländern dafür verbindlich festgeschriebene Standards. Für diese Kooperationsarbeit gibt es in den Kindertageseinrichtungen dieser Bundesländer zusätzliche Mittel.

Aufgrund dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, „ob die bildungspolitischen Erwartungen an diese Kooperationen korrespondieren mit einem entsprechenden Ressourceneinsatz, insbesondere für den Bereich der pädagogischen Fachkräfte“ (Bock-Famulla/Große-Wöhrmann 2010, S. 15) – schließlich zählen die Personalressourcen zu den wichtigsten Bestandteilen der Strukturqualität.

8 Die Förderung der Kinder beginnt bei den Familien

Obgleich in Deutschland ein breites und ausdifferenziertes Netz institutionalisierter Hilfe- und Beratungssysteme sowie eine große Anzahl von Angeboten der Eltern- und Familienbildung existieren, besteht dennoch das Problem, auf diesem Weg vor allem jene Familien zu erreichen, die solcher Hilfen in besonderem Maße bedürfen: Teile der Migrantenfamilien, sozioökonomisch benachteiligte Familien und Alleinerziehende.

Die Praxis zeigt, dass es teilweise große Zugangsbarrieren in der Nutzung von Jugendhilfeleistungen sowie von Angeboten der Eltern- und Familienbildung gibt (sei es aufgrund von Schwellenängsten oder bedingt durch große räumliche Distanzen), weshalb mit diesen Angeboten vorwiegend diejenigen Familien erreicht werden, die sich ohnehin aktiv um den Bildungsprozess ihrer Kinder bemühen (Tschöppe-Scheffler 2006, 2005, 2003).

Während Familien mit Migrationshintergrund in der präventiven Arbeit von Familienbildung und Familienberatung deutlich unterrepräsentiert sind, sind muslimische Familien im Bereich der intervenierenden und korrektiven Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe überrepräsentiert (Thiessen/Michels 2008, S. 5).

Gefordert sind deshalb innovative Ansätze und Wege, mit denen zukünftig mehr und insbesondere solche Familien angesprochen werden können, die sich diesen Angebotsformen aus unterschiedlichen Gründen bislang verschließen.

8.1 Zur Rolle der Eltern mit Migrationshintergrund

Der *Sechste Familienbericht* der Bundesregierung hat aufgezeigt, dass Familien ausländischer Herkunft in Deutschland zusammen mit ihren Organisationen einen wesentlichen Beitrag zur individuellen und sozialen Orientierung und Integration in die Aufnahmegesellschaft leisten (BMFSFJ 2000, S. 106 ff.). Die innerfamilialen Strukturen sind meist nicht vergleichbar mit dem Beziehungsmuster deutscher Familien.

Anders als in der autochthonen Gesellschaft spielen Familienbeziehungen und verwandtschaftliche Netzwerke gerade im sozialen Umfeld von Migrantenfamilien eine erhebliche Rolle (Leyendecker 2008; Nauck 2004, 1998, 1990).

So werden beispielsweise Kinder aus dem muslimischen Kulturkreis auf traditionelle Weise in den Familien bzw. in ihrem Familienverbund mit erzo-gen und nicht selten auch durch ältere Geschwister sozialisiert. Barbara Thiessen kommt aufgrund ihrer Recherchen zu der Einschätzung, „dass Familien mit muslimischem Hintergrund *trotz ihrer häufig schwierigen sozioökonomischen Lage über erhebliche Ressourcen im Familienzusammenhalt verfügen*“, die sie durch anhaltende Ausgrenzungserfahrungen bedroht sehen (Thiessen 2007, S. 7).

In der türkisch-muslimischen Community in Deutschland sind vonseiten der Kinder Solidarität und Loyalität gegenüber den Eltern und Familienmitgliedern sowie gegenüber Freunden wichtige Werte. Eine eigene „Kinderkultur“ scheint in diesem kulturellen Umfeld dagegen wenig ausgeprägt. Bezogen auf türkische Familien in Deutschland benennt Ahmet Toprak „Respekt vor Autoritäten, Erziehung zur Ehrenhaftigkeit, Erziehung zur Zusammengehörigkeit und Erziehung zum Lernen und Leistungsstreben“ als zentrale Erziehungsziele, während die Förderung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein von nachrangiger Bedeutung ist; sie wirken wesentlich stärker auf die Belange ihrer Kinder ein, Schul- und Berufsentscheidungen werden in erster Linie von den Eltern vorgegeben (Toprak 2005, S. 6 f.; vgl. dazu auch Sinus-Sociovision 2007; Thiessen 2007, S. 11 ff.).

Eine vorschulische Erziehung, die auf eine individuelle Entwicklungsförderung abzielt, scheint – verglichen mit deutschen Mittelschichtfamilien – seltener zu sein, was nichts mit elterlicher Vernachlässigung zu tun hat, sondern mit den traditionellen Erziehungskonzepten (Thiessen/Michels 2008, S. 10 f.; Kiefl u. a. 1993).

Im Hinblick auf stereotypische, generalisierende Zuschreibungen spezifischer ethnisch-kultureller Erziehungsstile (z. B. *türkischer* Eltern) ist zu bedenken, „dass sich die Erziehungsstile und Verhaltensweisen in der Migration anders entwickeln, als in den Herkunftsländern, was jedoch nicht als Anpassung an ‚deutsche‘ Verhältnisse gedeutet werden kann, sondern auf die Migrationssituation selbst zurückzuführen ist“ (Neumann 2005, S. 190).

8.2 Erreichbarkeit der Eltern: Niedrigschwellige Angebote und vielfältige Zugänge

Viele Familien stehen unter Druck, denn sie wollen und sollen förderliche Entwicklungsbedingungen für ihre Kinder gestalten, ohne jedoch über die erforderlichen Voraussetzungen dafür zu verfügen.

Sozial benachteiligte Familien fühlen sich durch die Art der Angebote und die Zusammensetzung der Klientel oft nicht in ihrer Lebenswirklichkeit angesprochen. Daher ist es erforderlich, differenzierte, zielgruppenspezifische und besonders *niedrigschwellige* Angebotsformen zu entwickeln, um auch diese Gruppen von Familien erreichen zu können (Leyendecker 2008; Haug-Schnabel/Bensel 2003).

Angebote der Familienbildung oder Erziehungsberatung, die auf einer *Komm-Struktur* beruhen, nutzen diese wenig bis gar nicht. Hilfen für *Eltern und Kinder* in schwierigen Lebenslagen (wie Einkommensarmut oder problematische Wohnverhältnisse, Migrationserfahrung oder Konflikte in Familie und Partnerschaft, soziale Isolation oder psychische Probleme) kommen oft erst dann zum Einsatz, wenn gravierende Probleme schon offen zu Tage getreten sind.

Darin äußert sich ein schwer aufzulösendes „Präventionsdilemma“: Gerade Familien, deren Lebenslage vielfältige Risikofaktoren für die Entwicklung ihrer Kinder birgt und die aufgrund dessen einen erhöhten Unterstützungsbedarf aufweisen, werden von den vorhandenen präventiv orientierten Angeboten oftmals nicht erreicht.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die klassischen Elternkurse, wie zum Beispiel „Starke Eltern – starke Kinder“ des *Deutschen Kinderschutzbundes* (DSKB), überwiegend von bildungsinteressierten Eltern der mittleren Einkommensschicht genutzt werden (Tschöppe-Scheffler 2006, 2005; Bäcker-Braun/Pettinger 2001).

„Um Familienbildung in Deutschland als Selbstverständlichkeit zu etablieren, sind niedrigschwellige Angebote vonnöten, in denen Eltern nicht von Erziehungsexperten belehrt werden, sondern sich selbst als Experten der Erziehung ihrer Kinder angenommen fühlen bzw. sich gegenseitig beraten. Um insbesondere sozial benachteiligte Familien zu erreichen, scheint es eher von Vorteil zu sein, Eltern in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen zu Hause anzusprechen,

statt zu erwarten, dass diese Familien selbst aktiv werden und Bildungsangebote wahrnehmen“ (BMFSFJ 2006, S. 173; Hartung u.a. 2009).

Kindertageseinrichtungen geraten demzufolge immer mehr ins Blickfeld, da sie nicht nur frühzeitig Lern- und Entwicklungspotenziale von Kindern unterstützen und fördern können, sondern im Gegensatz zu anderen sozialen Institutionen auch frühzeitig mit den Familien (Eltern) in Berührung kommen. Auf diese Weise können Kindertageseinrichtungen als *zentrale Anlaufstelle* für Familien fungieren und einen Zugang zu familienunterstützenden Angeboten ermöglichen.

In diesem Zusammenhang wird von den Bildungseinrichtungen häufig der Mangel an intensiven Kooperationsbeziehungen zu den Elternhäusern beklagt. Dies gilt nicht nur für den Bereich der Elementar-erziehung, sondern auch für die Schule und betrifft auch die Eltern deutscher Herkunft. Hierfür werden insbesondere sprachliche Barrieren verantwortlich gemacht, ebenso die Unkenntnis über Strukturen, Ziele und Voraussetzungen des hiesigen Bildungssystems oder auch die prekäre soziale Lage mancher Familien, die in besonders betroffenen Stadtteilen Rückzugstendenzen in die ethnische Gruppe befördern und die Beschäftigung mit Bildungsfragen angesichts existenzieller Problemlagen in ihrem Stellenwert relativieren.

Grundsätzlich ermöglichen zwar *gesetzlich geregelte Mitwirkungsmöglichkeiten* von Eltern deren institutionelle Beteiligung. Dennoch gibt es offensichtlich eine Reihe von Umständen, die elterliches Engagement nicht wirksam entstehen lassen (Steinert 2008, S. 57). Sozial belastete, bildungsferne Familien, darunter auch Familien mit Migrationshintergrund, können häufig keine Ressourcen (mehr) für die aktive Suche nach und die Wahrnehmung von unterstützenden Angeboten mobilisieren. Im Gegensatz zu (bildungsbe- wussten) deutschen Familien, die intensiv und gezielt strategisch nach qualifizierten Bildungsangeboten für ihre Kinder suchen, verfolgen Migranteneltern eher die Strategie, vor allem strukturnahe Angebote aufzugreifen (Kiziak u.a. 2012; Nauck 2004).

Deshalb sind Maßnahmen erforderlich, die konstruktiv neue Wege aufzeigen, was ohne die *bewusste Öffnung der Bildungsinstitutionen* für die besonderen Belange dieser Kinder und Familien nur schwer

möglich ist. Mit Blick auf die Mitwirkung von Eltern zeigt sich generell, dass vor allem *Mütter und Väter mit höherem Bildungsstatus* erreicht werden und sich eher beteiligen (können) (Züchner 2007). Vor allem Angehörige der deutschen Mittelschicht finden wesentlich leichter Zugang zu den Bildungsinstitutionen. Migrantinnen und Migranten mit *niedriger formaler Bildung und niedrigem sozioökonomischen Status* tun sich dagegen wesentlich schwerer sich in den deutschen Kommunikations- und Bildungsstrukturen zurechtzufinden (Thimm 2007).

„Damit kann offensichtlich bislang im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften der Heterogenität von elterlichen Bedürfnissen und Erwartungen sowie ihren Ängsten und Befürchtungen (noch) nicht in gewünschter Weise begegnet werden“ (Richter u.a. 2008, S. 54).

Insofern kommt der Erschließung von Zugängen zu Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere den Müttern, ein hoher Stellenwert zu, „da gerade in traditionellen muslimischen Familien die soziale Einbindung der Familie maßgeblich von der Mutter bestimmt wird (Thiessen/Michels 2008, S. 21; Leyendecker 2008).

Ohne die konkrete Unterstützung vonseiten der Familie, insbesondere der Mütter, ist die Integration der Kinder umso schwieriger. Dies setzt die interkulturelle Öffnung der Einrichtungen für die besonderen Belange dieser Kinder und Familien sowie entsprechende konzeptionelle und organisatorische Überlegungen für die Realisierung dieser Partnerschaft voraus (Sulzer 2013; Autorenteam Bochum 2006).

In den vergangenen Jahren ist umfangreiches Material in Form von Ratgebern und Handbüchern entwickelt worden, das speziell für die Eltern, aber auch für die Erzieherinnen und Erzieher Hinweise zur Unterstützung ihrer jeweiligen Erziehungsfunktion bereithält (Friederich 2011; Friedrich u.a. 2009; Bernitzke/Schlegel 2004). Dabei fällt allerdings auf, dass meist verallgemeinernd von *den Eltern* die Rede ist. Wenn Eltern mit Migrationshintergrund Erwähnung finden, dann meist im Kontext einer Aufzählung mit Risikofamilien aus sozial benachteiligten Milieus; eine vertiefende Differenzierung findet in der Regel jedoch nicht statt (Bauer/Brunner 2006; Thiersch 2006).

Ein erheblicher Bedarf existiert vor allem an Informationsmaterial, das den jeweiligen sprachlichen

Hintergrund der Migrantinnen und Migranten berücksichtigt. Beispiele dafür sind unter anderem die mehrsprachige Präsentation der Ergebnisse der Kinderbefragung in Migrantenfamilien des *Deutschen Jugendinstituts* (DJI) (2001), der Ratgeber des *Staatsinstituts für Frühpädagogik* (IFP) (www.ifp-bayern.de) sowie die Broschüre der *Behörde für Bildung und Sport Hamburg* (2002).

Um insbesondere sozial benachteiligte Familien zu erreichen, scheint es von Vorteil, *Eltern in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen* anzusprechen, statt zu erwarten, dass diese Familien von sich aus aktiv werden und gezielt Bildungsangebote wahrnehmen (Hartung u.a. 2009; BMFSFJ 2006, S. 173). Als besonders Erfolg versprechend werden dafür Angebote wie die *Hausbesuchsprogramme* eingeschätzt, die Familien und Kinder „vor Ort“ in ihrem spezifischen kulturellen Milieu aufsuchen, um mit ihnen dort pädagogisch zu arbeiten.

Entscheidend bei dieser Arbeit ist, dass sie im realen Lebenskontext des Familienalltags stattfindet und individuell auf die jeweilige Lebenssituation der Familie Bezug nimmt sowie Transferverluste weitgehend vermeidet (Friederich 2011; Sann/Thrum 2005, S. 23; Die Beauftragte der Bundesregierung, 2010, S. 58 ff.).

8.3 Grundlagen für eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Betreuungseinrichtung

Mit der Tendenz, im biografischen Verlauf von Kindern möglichst frühzeitig Bildungs- und Betreuungsangebote bereitzustellen, werden Reproduktionsleistungen, die bisher traditionell den Familien, insbesondere den Müttern, zugeschrieben wurden, heute stärker öffentlich institutionalisiert. Die Zuständigkeiten werden damit zugleich stärker an öffentlich verantwortete Bildungsorte delegiert (Züchner 2007).

Mit dem Anspruch an den vorschulischen Bereich, den Kindern möglichst frühzeitig durch ein Angebot an Förderung deren Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern und damit den Übergang in die Schule zu erleichtern, sind auch im Bereich vorschulischer Bildung und Erziehung Tendenzen spürbar, die als institutionelle „Entgrenzung“ diskutiert werden (ebd., S. 314). Vermutet wird, dass sich dadurch eine „Neujustierung“ von Zuständigkeiten und Verantwortlich-

keiten zwischen Familie und Bildungseinrichtungen entwickelt, „worin gerade Chancen für Kinder aus belasteten Familien liegen“ könnten. (Richter u. a. 2008, S. 54; Textor 2006a, 2004, 2003).

Aufgrund der gesellschaftlichen Heterogenität ist es besonders wichtig, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten von Eltern durch eine *Viel-falt an Angeboten* (Ansätze/Methoden) zu entsprechen (Textor 2004). Die Ansätze für die Zusammenarbeit mit Eltern können von Einrichtung zu Einrichtung variieren, ebenso das Verhältnis der Elternschaft zur jeweiligen Institution.

Partizipationsbereitschaft und Engagement der Eltern entstehen dann, wenn der *Dialog zwischen der betreuenden Einrichtung und der Elternschaft* gelingt (Friederich 2011; Rohnke 2008; Greine 2007; Böhme/Böhme 2006). Dabei ist die Situation von Eltern nicht deutscher Herkunft besonders zu berücksichtigen, indem Sprachbarrieren und kulturelle Unterschiede in die Arbeit mit einbezogen werden und sich die Einrichtungen Einsicht in die besonderen Bedingungen und Lebenslagen der zu betreuenden Kinder verschaffen, um nachvollziehen zu können, welche Gründe dafür verantwortlich sind und weshalb Eltern oder Teile der Elternschaft sich dieser Institution gegenüber distanziert verhalten (Thiersch 2006, S. 100 ff.).

In der Praxis zeigt sich, dass die Beziehung zur Elternschaft oft von Missverständnissen, Vorurteilen, aber auch von Kommunikationsdefiziten gekennzeichnet ist. Oft sind sich die Eltern nicht sicher, inwiefern eine Mitarbeit beziehungsweise eine intensive Kooperation vonseiten der Einrichtung überhaupt gewünscht wird. Es fehlt ihnen an Informationen und Wissen über die bestehenden Mitwirkungsmöglichkeiten und über das Spektrum inhaltlich zu behandelnder Themen und Zuständigkeiten (Henry-Huthmacher 2008).

Im Gegensatz zur nachfolgenden Schulzeit ist es gerade ein besonderes Merkmal vorschulischer Betreuung der Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten, dass sie *tägliche Kontakte mit dem Erziehungspersonal* ermöglichen. Zusammen mit dem während dieser Altersphase meist deutlichen Interesse der Eltern am Wohlergehen ihrer Kinder bieten sich damit Ansatzpunkte für den notwendigen Austausch über Bildung und Erziehung, die in beider Verantwortung liegen (Steinert 2008, S. 57).

Andererseits haben viele Eltern im Primarbereich weder solche Strukturen kennengelernt noch

Erfahrungen im Umgang mit dem pädagogischen Fachpersonal sammeln können; auch sind sie mit den Aushandlungsprozessen nicht vertraut, manche empfinden sich in ihrer Bildungsverantwortung auch ein Stück weit entmündigt. So fällt es Eltern mitunter schwer, mit den institutionellen Strukturen und Verhältnissen selbstverständlich umzugehen. Andererseits stoßen sie auch auf ein Personal, das für die Zusammenarbeit mit Eltern bislang nicht ausgebildet ist.

Erziehung ist ohnehin ein sensibles Feld, das elementare Rechte bezüglich des Erziehungsauftrages (Zuständigkeiten) ebenso berührt wie individuell unterschiedliche, auch milieuspezifische Ressourcen, um diesen Auftrag zu erfüllen, andererseits aber auch weitreichende Interpretationsmöglichkeiten zulässt, die einer Verständigung bedürfen. Letztlich geht es darum, Wege zu finden, um die Kompetenzen *aller* an der Erziehung und Betreuung *Beteiligten* in einem gemeinsamen Arbeits- und Abstimmungsprozess zu erschließen.

Im Ergebnis sollten solche Bemühungen eine *Erziehungspartnerschaft* zwischen Kindertagesstätte und dem Elternhaus entstehen lassen (Reichert-Garschhammer 2009; Hartmann u. a. 2007; Schütze 2007; Fröhlich-Gildhoff u. a. 2006)

Das beinhaltet einen vertrauensvollen Austausch über die Ziele der Einrichtung und den Ablauf des Alltags, d. h. über das Leben der Kinder in der Einrichtung sowie über die relevanten Ereignisse des Kindes im familialen Zusammenleben. Möglichkeiten dazu gibt es genug – beispielsweise: Elternabende, Elternstammtische oder regelmäßige Sprechstunden und Fortbildungsveranstaltungen (Friederich 2011; Textor 2004; Blank-Eder 2000).

9 Ansätze für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

9.1 Eltern und Kinder als Zielgruppe

Anliegen jeder Bildungseinrichtung sollte es sein, dass sich die Kinder *und* Eltern dort wohlfühlen. Eltern sind generell ein *zentrales Bindeglied* zwischen den Bildungseinrichtungen und den Familien, ebenso zwischen den pädagogischen Fachkräften und den zu betreuenden Kindern. Sie sind ein Bindeglied zur Lebenswelt der Kinder und Familien und damit ein zentrales Element in dem Öffnungsprozess jeder Bildungsinstitution (Kahle 1997).

Engagierte (aktive) Eltern haben nicht nur für ihre eigenen Kinder, sondern auch für andere Eltern eine Vorbildfunktion. Sie unterstützen und ergänzen die Arbeit des pädagogischen Personals, das dadurch Freiräume für andere Aktivitäten gewinnt. Sie sind wichtige Multiplikatoren innerhalb der jeweiligen Gruppierung der Elternschaft, aber auch über den institutionellen Rahmen hinaus, beispielsweise in der stadtteilbezogenen Öffentlichkeitsarbeit, und sie prägen damit die Außenwirkung der Einrichtung entscheidend mit.

Im Interesse der Kinder sollte es gelingen, die Eltern mit der jeweiligen Bildungseinrichtung vertraut zu machen und ihnen nicht nur Einblicke zu gewähren, sondern sie auch als aktiv Mitwirkende für gemeinsame Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu gewinnen (Bleile 2009; Schlösser 2009; Tschöppe-Scheffler 2006). Diese *Form der Kooperation* sollte zum *selbstverständlichen Profil einer Einrichtung* gehören. Es hängt entscheidend vom Selbstverständnis der Aktivitäten und insbesondere von den finanziellen und personellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Einrichtung ab, in welchem Umfang mit der gezielten Unterstützung insbesondere von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund zu rechnen ist.

Ein zentrales Standbein ist die *Sprachförderung*, da viele Kinder und deren Eltern aus Familien mit Migrationshintergrund Defizite in der deutschen Sprache haben, die auch eine Identifikation mit der

Einrichtung erschweren können. Da eine nachhaltige Sprachförderung bereits vor der Einschulung in Kindertageseinrichtungen – und diese möglichst vor dem dritten Lebensjahr – einsetzen sollte, hängt der Bildungserfolg maßgeblich von entsprechenden Angeboten ab (List 2010; Jampert u.a. 2005).

Neben den klassischen Angeboten der Familienbildung (Elternabend, Elterncafés) gibt es ein breites Spektrum weiterer Angebotsformen (Friederich 2011; Thiessen/Michels 2008; Textor 2009, 2004), das den Eltern beispielsweise durch spezielle (Elternbildungs-)Kurse aktiv die Chance bietet, Einblicke in die elterlichen Erziehungsaufgaben zu erhalten und die dazu erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Die Qualifizierung für diese Arbeit erfolgt meist in Kooperation mit erfahrenen, fachlich kompetenten Trägern und Institutionen (Tschöppe-Scheffler 2003). Letztlich dienen diese Maßnahmen der Fundierung der institutionellen sowie der elterlichen Erziehungskompetenz.

Aufgrund besonderer Lebensumstände, bestehender Sprachbarrieren, unzureichender Kenntnisse über die institutionellen Bedingungen und entsprechender Ziele frühkindlicher Bildungseinrichtungen sind Teile von Eltern mit Migrationshintergrund damit überfordert, auf den Entwicklungsprozess ihrer Kindern im Sinne des Erziehungsverständnisses der jeweiligen Einrichtung einwirken zu können.

Zentriert um den Kernbereich einer frühen bilingualen Sprachförderung, die Interkulturelle Pädagogik und Elternbildung miteinander verbindet, wurde deshalb für Kinder *und* deren Eltern mit Migrationshintergrund zunächst in *Nordrhein-Westfalen* das Programm „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ (auch „Rucksack-Programm“ genannt) entwickelt, das sich abgestuft auf die Altersgruppe der Ein- bis Sechsjährigen bezieht: „Griffbereit“ als Programm für die Altersgruppe von einem Jahr bis zu drei Jahren, „Rucksack I“ für die Altersgruppe von vier bis zu sechs Jahren und „Rucksack II“ für die ersten beiden Klassen der Grundschule (Friedrich u.a. 2009, S. 33 ff.; Becker 2006; Springer-Geldmacher 2005; Stadt Essen 2004).

Erste Erfahrungen wurden von 2002 bis 2007 in Essen im Rahmen der *Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen* RAA mit dem Projekt *Stadtteilmütter/ Rucksack* gemacht. 1980 als „Regionale Arbeitsstellen zur Förderung Ausländischer Kinder und Jugendlicher“ gegründet, sind diese heute in zahlreichen bun-

desdeutschen Städten als „Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ vertreten. Aktivitäten, wie die von Stadtteilmüttern, sind auf die besondere (sprachliche) Situation der jeweiligen Klientel der zu betreuenden Kinder (und Jugendlichen) ausgerichtet (Kühn 2006; Neumann 2005; Gogolin u.a. 2003).

Hinter diesem Konzept steht ein wissenschaftlich begründeter Paradigmenwechsel in der Sprachförderung von Kindern, der die Muttersprache bewusst als Katalysator für den Spracherwerb in einem bilingualen Konzept einsetzt und den Eltern bzw. Familien eine Schlüsselrolle bei der sprachlichen Förderung ihrer Kinder einräumt. Kinder und Eltern werden als Experten für ihre Familienkultur akzeptiert und wertgeschätzt. Durch die Akzeptanz der Muttersprache (Familiensprache) und deren bewusste Einbindung in den Lern- und Entwicklungsprozess soll den Kindern damit gleichzeitig kulturelle Identität ermöglicht werden (Çakmak 2006).

Nachdem das Projekt jahrelang erfolgreich in Kindertageseinrichtungen erprobt worden ist, wurde es inzwischen konzeptionell auf (Grund-)Schulen ausgeweitet. Mütter mit Migrationshintergrund, die selbst über bilinguale Sprachkenntnisse verfügen, setzen sich in bürgerschaftlichem Engagement gezielt für die Belange der Kinder ein (DJI-Datenbank Schule & Partner. www.dji.de/schule-und-partner).

Hier sind die Eltern aktive Mitgestalter, sie schlüpfen nicht nur in die Rolle als Vermittler wichtiger Kenntnisse und Informationen, sondern können auch in diesem institutionellen Rahmen intensive Kontakte zu ihren sowie zu anderen Kindern und deren Familien aufbauen. Die Projektarbeit basiert auf einer engen Kooperation mit professionellen Institutionen und Trägern wie die *Arbeiterwohlfahrt* (AWO), das *Diakonische Werk* (DW) oder der *Deutsche Kinderschutzbund* (DKSB).

9.2 Die „Stadtteilmütter“ – ein sprach- und familienunterstützendes Netzwerk

Ursprünglich als „Rucksackprojekt“ in den Niederlanden entwickelt, findet dieses sprachfördernde und familienunterstützende Konzept seit Jahren in verschiedenen bundesdeutschen Einrichtungen Anwendung (Springer 2011. www.rucksack-griffbereit.raa.de).

Anlässlich der häufigen sprachlichen Defizite der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund soll mit dieser Form der Sprachförderung ein niedrighschwelliches Angebot geschaffen werden, zum einen als gezielte Förderung der Muttersprache (Familiensprache), zum anderen, um das systematische Erlernen der Zweitsprache (Deutsch) zu erleichtern (Kühn 2006).

Darüber hinaus werden durch intensivere Kontakte zu den Eltern auch Kenntnisse über Strukturen und Besonderheiten des deutschen Bildungssystems vermittelt. Aufbauend auf den zentralen Säulen des Programms „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ werden unterschiedliche Module miteinander verknüpft, die sich auf verschiedene Zielgruppen beziehen:

- Qualifizierung und Fortbildung des *pädagogischen Personals*
- Systematische Sprachförderung der *Kinder*
- *Elternbildung*

Modul 1: Qualifizierung und Fortbildung des Personals

Das Ziel ist, im Elementarbereich die (Zweit-)Sprachförderung in den pädagogischen Alltag zu integrieren und dafür die Erzieherinnen und Erzieher durch Teamfortbildungen zu qualifizieren sowie praktische und einrichtungsspezifische Anleitung und Unterstützung zu geben:

Bei diesem Ansatz werden alle Teammitglieder in der Tageseinrichtung gleichzeitig als Lernende „abgeholt“, was ein gemeinsames Bearbeiten und Erkennen von Inhalten unter gruppenspezifischen Aspekten möglich macht. Die Inhalte der Fortbildung werden dann direkt an die Kinder weitergegeben und mit Hilfe von Praxisberatung und zusätzlicher Supervision vertieft.

Diese Qualifizierung erfolgt über einen Zeitraum von zwölf Monaten und beinhaltet verschiedene Qualifizierungsbausteine, unter anderem mit den Schwerpunkten *Sprachförderung*, *Interkulturelle Erziehung* und *Elternbildung*.

Das Team macht sich als Einheit auf den Weg. Eine erfolgreiche Sprachförderung berücksichtigt den familiären Hintergrund und die Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien. Deshalb steht im Qualifizierungsbaustein *Interkulturelle Erziehung* die Arbeit mit den Familien und die damit verbundene Elternbildung im Mittelpunkt.

Bei diesem Fortbildungsangebot geht es vor allem um die inhaltliche Auseinandersetzung und Beschäftigung mit der kulturellen Vielfalt in den Kindertageseinrichtungen, um das Selbstverständnis und die Wahrnehmung des Personals, die Beschäftigung mit Vorurteilen und Stereotypen, mit Machtstrukturen und Diskriminierung, mit Wertvorstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen; ferner können Sichtweisen verändert und Gemeinsamkeiten entdeckt werden (Kühn 2006).

Die *systematische Sprachförderung der Kinder* erfolgt in den Kindertageseinrichtungen durch eine pädagogische Fachkraft der Einrichtung, die im Rahmen der oben skizzierten Fortbildungsmaßnahmen dafür qualifiziert und sensibilisiert wurde. Die gezielte Sprachförderung erfolgt teilweise in Kleingruppen, deren Zusammensetzung sich am Sprachstand der Kinder orientiert. Wichtig ist, für diese Zeit in der Gruppe eine Vertretungsregelung zu treffen.

Für alle Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf ab drei Jahren und für Kinder ein halbes Jahr vor der Einschulung werden Sprachfördergelder zur Verfügung gestellt.

Modul 2: Elternbildung nach dem Rucksackprogramm

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Sprachentwicklung mit der Muttersprache beginnt, wird die *Lernförderung durch das Elternhaus* mit seinem spezifischen sprachlich-kulturellen Erfahrungshintergrund von besonderer Bedeutung (Becker 2006; Kühn 2006; Çakmak 2006; Pröhl/Hartmann 2002).

Die aktive Rolle der Eltern, in der Regel der Mütter, wird vonseiten der Einrichtung durch die Bildung von *Müttergruppen* wie die *Stadtteilmütter* unterstützt. Hier werden die Mütter mit den Zielen und Inhalten der Elementarerziehung vertraut gemacht; sie erfahren dabei, wie die Sprache und die allgemeine Entwicklung im Kleinkindalter durch Spiel und Anregung gefördert werden kann. Auf der Grundlage des Rucksackmaterials (pädagogisches Elternmaterial) erhalten sie konkrete Ideen und Anregungen, die sie zu Hause mit ihren Kindern in der Muttersprache umsetzen können.

Die Gruppen bestehen aus acht bis zehn Müttern, deren Kinder die Einrichtung besuchen und die sich wöchentlich für zwei Stunden treffen. Auf Elternnachmittagen wird über die Arbeit der Müttergruppen

und das Rucksackprogramm informiert mit dem Ziel, weitere Eltern bzw. Mütter für die Mitarbeit zu gewinnen. Angeleitet werden die Müttergruppen, in denen sich Mütter unterschiedlicher Sprachen und Herkunft zusammenfinden, durch eine sogenannte *Stadtteilmutter*, die in der Regel aus dem Kreis der Mütter in der Kindertageseinrichtung ausgesucht wird und über mehrjährige Erfahrungen in der Elternanleitung verfügt.

Die *Stadtteilmütter* sind ein zentraler Stützpfeiler des Programms, deren persönliche und fachliche Qualifikation wesentlich zur Qualität der Gruppenarbeit beiträgt. Vorausgesetzt werden gute bilinguale Kenntnisse (Muttersprache und Deutsch). Da sie in der Regel über keine pädagogische Ausbildung verfügen, werden sie wöchentlich (für zwei Stunden) auf ihre Aufgaben vorbereitet und mit Hilfe des pädagogischen Elternbildungsmaterial – dem Rucksackmaterial – begleitend qualifiziert. Jede Stadtteilmutter erprobt das Gelernte, d.h. die Aufgaben und Aktivitäten aus dem Rucksack-Material, zu Hause mit dem eigenen Kind. Sie fungieren als Schnittstelle zwischen Einrichtung und den Eltern. Dazu tauschen sie sich regelmäßig mit den Fachkräften der Tageseinrichtungen über ihre Erfahrungen auch mit der Müttergruppe aus und prüfen, bei welchen Themenbereichen weiterer Diskussionsbedarf besteht. Dieser Austausch ermöglicht ein abgestimmtes Vorgehen in der Sprachförderung.

Die *Stadtteilmütter* sprechen sich mit dem pädagogischen Personal über die themenbezogenen Aufgaben ab, beispielsweise worauf es in der Vermittlung besonders ankommt. Sie arbeiten in ihren jeweiligen Gruppen eigenständig mit weiteren interessierten Müttern. Dazu treffen sie sich einmal wöchentlich in der Einrichtung. In einer offenen Runde, bereiten sie anhand des Rucksack-Materials den „Stoff“ auf, beispielsweise: Welches Bildmaterial wird verwendet, was kann in den Familien mit den Kindern themenbezogen gebastelt werden, welcher Wortschatz soll eingeübt werden, welche muttersprachlichen Kinderbücher und Fernsehsendungen kommen dafür infrage, auf was ist beim Einkaufen zu achten? Sie geben auch Anregungen für Freizeitbeschäftigungen: Welche Einrichtungen (Bücherei, Museen, Parks) können Familien mit ihren Kindern besuchen? Die Kommunikation erfolgt in deutscher Sprache gegebenenfalls mit Übersetzung.

Neben der konkreten Anleitung zur Sprachförderung ist der gegenseitige Erfahrungsaustausch ein wesentliches Element dieser Arbeit. Die finanzielle Honorierung ist sowohl als Wertschätzung ihrer Arbeit als auch für ihre Motivation entscheidend. In Essen arbeitet in den kooperierenden Kindertageseinrichtungen jeweils eine Stadtteilmutter circa sechs Stunden wöchentlich auf Honorarbasis.

Für Mütter, deren Deutsch-Kenntnisse unzureichend sind, ist die Gruppenarbeit oft ein Anreiz, sich mehr mit dieser Sprache auseinanderzusetzen und auf diese Weise ihre mehrsprachigen Kompetenzen zu fördern. Zugleich erfahren die Mütter und ihre Kinder durch die Wertschätzung und Förderung ihrer eigenen Sprache eine neue Form sozialer Anerkennung.

Modul 3: Das Rucksack-Material als pädagogische Grundlage

Das Rucksack-Material ist die pädagogische Grundlage, die den Eltern (sowie den Erzieherinnen und Erziehern) vielfältige Anregungen für die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung der Kinder bietet. Entwickelt wurde es in den Niederlanden von der *Stiftung De Meeuw*. Neben Niederländisch liegt es auch in Arabisch, Russisch und Türkisch vor (Springer 2011; Springer-Geldmacher 2005).

Das Material enthält mehrere Themenblöcke, die sich auch auf den Lebens- und Familienalltag der Kinder beziehen. Hier geht es um Tiere, die Pflanzenwelt, die Jahreszeiten, die häuslichen Alltagsbeschäftigungen bis hin zum menschlichen Körper. Zu jedem dieser Themen, die sich über drei Wochen erstrecken, gibt es Materialien (Spiele, Lieder, Geschichten, Bastelideen, Puzzles, Aktivitäten). Dazu werden unter Anleitung des pädagogischen Fachpersonals konkrete, kleinschrittige Aufgaben festgehalten, die von den Kindern sowie von den Eltern erfüllbar sind und den Alltag in der Kindertageseinrichtung unterstützend begleiten.

Die täglich angebotenen „Aufgaben“ und Aktivitäten sind in kleine Zeiteinheiten eingeteilt (15 bis 20 Minuten). Im Vordergrund steht dabei immer das muttersprachliche Begleiten jeder Aktivität, die die Kommunikation zwischen Mutter und Kind auch in ihrem unmittelbaren Lebensalltag prägen sollte.

Entscheidend an dieser Konzeption ist, dass an den Aufgaben und Themen jedoch mit unterschiedlichen Sprachen – vonseiten der Einrichtung immer Deutsch –

parallel gearbeitet wird und die Familien Einblicke in ein breites (spielerisches) Repertoire an Lernmöglichkeiten für ihre Kinder erhalten.

Die Professionalität in der Arbeit wird durch die jeweilige Einrichtung oder auch in Kooperation mit erfahrenen Trägern bzw. Institutionen gewährleistet, die mit dem methodisch-didaktischen Konzept vertraut sind, die Arbeit mit Fortbildungen, Besprechungen, durch die Bereitstellung von Lernmaterialien begleiten und die fachliche Anleitung der Stadtteilmütter übernehmen. Die Stadtteilmütter erhalten ein Honorar oder nur eine Aufwandsentschädigung (z.B. im schulischen Bereich).

9.3 HIPPY – ein Hausbesuchsprogramm für Eltern von Vorschulkindern

HIPPY (*Home Instruction Program for Preschool Youngsters*) ist ein international verbreitetes, *den Kindergarten ergänzendes Hausbesuchsprogramm* für sozial benachteiligte Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren und deren Familien mit einer Erweiterung für Sechsjährige in der Grundschule. Es wurde 1991 erstmals in Deutschland eingeführt (www.hippy-deutschland.de/downloads/HIPPY-Deutschland.pdf).

Dieses zunächst in Israel (Ende der 1960er-Jahre) speziell für Einwandererfamilien entwickelte Lernprogramm zur Vorbereitung auf den Schulbesuch fand später auch in anderen Ländern Anwendung. In Deutschland wurde in den Standorten Bremen und Nürnberg zunächst ein dreijähriges Modellprojekt mit türkisch- und russischsprachigen Familien durchgeführt, das vom DJI wissenschaftlich begleitet wurde.

HIPPY-Deutschland e.V. – ein Dachverband aller deutschen Standorte – ist zugleich Teil von HIPPY International (Springer 2011 S. 478 ff.; Friedrich u.a. 2009, S. 21 ff.; Kiefl u.a. 1993). Zielgruppen sind vorrangig Migrantenfamilien aber auch bildungsbenachteiligte Familien, wobei auch hier neben den Kindern die Hauptadressaten die Mütter sind, unterstützt von semiprofessionellen Personen, die Hausbesuche vornehmen. Die teilnehmenden Kinder sollen im sprachlichen und kognitiven Bereich gefördert werden, um frühzeitig schulnahe Lernerfahrungen machen zu können.

Da das Programm in den jeweiligen Landessprachen durchgeführt wird, ist es zugleich eine Sprach-

förderung in der Sprache des Aufnahmelandes, die auch zur Verbesserung der Deutschkenntnisse bei den Müttern beitragen soll.

Hervorzuheben ist, dass es die Kindertageseinrichtungen wegen der kognitiven Komponente sinnvoll ergänzt, diese aber *nicht ersetzen kann* (Kiefl u. a. 1993, S. 19).

Ähnlich wie beim *Rucksack-Programm* wird auch hier die häusliche Förderung der Kinder von den Müttern übernommen, die angeleitet von den *Hausbesucherinnen* unterstützt werden, den Bildungs- und Lernprozess ihrer Kinder wirksam zu begleiten und ihre Erziehungskompetenz zu stärken.

Um die Aufgabe einer *HIPPY-Hausbesucherin* wahrnehmen zu können, sind ähnliche Kriterien zu erfüllen wie bei den *Stadtteilmüttern*: Mehrsprachigkeit (Deutsch sowie die Sprache des Herkunftslandes der zu betreuenden Familien) und Erfahrungen durch Teilnahme an dem Programm. Mit speziellen Schulungen werden die Hausbesucherinnen durch eine *Koordinatorin* auf ihre Tätigkeit mit den Müttern vorbereitet. Bei den Hausbesuchen werden die Mütter in das programmspezifische Spiel- und Lehrmaterial eingeführt.

Während der zweijährigen Programmlaufzeit finden außer den Hausbesuchen regelmäßige Gruppentreffen statt. Die Einweisungen erfolgen auf spielerische Weise jeweils im Rollentausch zwischen Mutter und Kind. Nach einer einwöchigen Einführung in das Übungsprogramm soll in der Folgewoche die konkrete Arbeit der Mütter mit ihren Kindern erfolgen. Ähnlich wie bei dem *Rucksack-Material* sind auch hier Zeiteinheiten festgelegt: Das fünftägige Übungsprogramm umfasst Einheiten von täglich 15 bis 20 Minuten Dauer.

Die *Gruppentreffen*, an denen alle Mütter einer Stadtteilgruppe, deren Hausbesucherinnen sowie die Programmkoordinatorin als Organisatorin dieser Treffen teilnehmen, dienen dem Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung der Arbeit. Dort werden alle Themen behandelt, die im Rahmen ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit von Interesse sind. Außerdem bieten sie Chancen für persönliche Kontakte und zur Bildung sozialer Netzwerke (www.hippyusa.org/About_HIPPY/about_HIPPY.html).

9.4 Das Programm *Opstapje – Schritt für Schritt*

Das Programm *Opstapje – Schritt für Schritt* ist ein *präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien*, das in der Tradition der *Head-Start-Programme* aus den USA und des *HIPPY-Programms* aus Israel steht (Friedrich u. a. 2009, S. 18 ff.). Das Programm wurde in den Niederlanden von der *Averroës-Stiftung* entwickelt und erprobt. Seit über 20 Jahren wird es dort landesweit als Integrationsprogramm eingesetzt, das sich an ausländische Familien mit Kleinkindern richtet, um deren Bildungsbenachteiligung abzubauen.

Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation findet sich im Abschlussbericht zum Modellprojekt (Sann/Thrum 2005) sowie im Evaluationsbericht über die Umsetzung des *Opstapje-Programms* in Berlin-Lichtenberg (Springer 2011, S. 474 ff.; Schumann/Willenbring 2009) (www.dji.de/opstapje).

Ausgangspunkt für die Implementierung von *Opstapje* in den Niederlanden war die Feststellung, dass Familien mit Migrationshintergrund die institutionellen Bildungs- und Betreuungsangebote für zwei- bis vierjährige Kleinkinder (Spielkreise, vergleichbar mit deutschen Kindergärten) nur wenig nutzten. Um den Kindern dieser Familien dennoch gute Startchancen im niederländischen Bildungssystem zu ermöglichen, wurde ein *niedrigschwelliges Hausbesuchsprogramm* entwickelt, das sich speziell an den Bedürfnissen und Erwartungen von Familien mit Migrationshintergrund orientiert. So sind beispielsweise die Arbeitsmaterialien und Bilderbücher in der jeweiligen Muttersprache verfasst.

In Deutschland wurde *Opstapje* von 2001 bis 2003 als Modellprojekt an den Standorten Bremen und Nürnberg realisiert. Heute wird mit dem Programm an 85 nationalen Standorten und an zwölf Standorten in der Schweiz gearbeitet. Die Zielgruppe wurde im Vergleich zum Originalprogramm verändert: Neben Familien mit Migrationshintergrund sollten auch sozial benachteiligte deutsche Familien an dem Förderprogramm teilnehmen.

Im Verlauf des Modellprojektes wurde deutlich, dass das Programm auch in Bezug auf das Alter der teilnehmenden Kinder angepasst werden muss, da es sonst mit dem hierzulande üblichen Kindergar-

teneintritt mit drei Jahren kollidiert: Es beginnt nun mit Kindern ab 18 Monaten und begleitet sie und ihre Eltern bis zum dritten Geburtstag, sodass sie nach Beendigung des Programms entsprechend vorbereitet den Kindergarten besuchen können; durch die später erfolgte Zusammenlegung beider Programme wurde die bisherige Altersstruktur modifiziert (vgl. Kap. 9.5).

Mit dem *präventiven Spiel- und Lernprogramm Opstapje* steht der Praxis in verschiedenen Bereichen (Soziale Arbeit, Bildungs- und Erziehungsarbeit) ein Angebot zur Verfügung, mit dem die Zielgruppe der sozialbenachteiligten und bildungsfernen Familien spezifisch angesprochen und in ihren Erziehungsleistungen unterstützt werden kann.

Das Programm zeichnet sich vor allem durch seine *Geh-Struktur* aus, d.h.: der Einsatz semiprofessioneller Kräfte und der Fokus auf die Eltern-Kind-Interaktion. Mithilfe regelmäßiger *Hausbesuche* sowie *Mütter- und Gruppentreffen* wird präventiv sowohl die Entwicklung der Kinder als auch die Erziehungskompetenz der Eltern gefördert.

Ziel ist es, Fehlentwicklungen in den Familien vorzubeugen und die Ressourcen der Familien zu stärken. Diese *Geh-Struktur* ermöglicht es, sozial benachteiligte und bildungsferne Familien zu erreichen und den Eltern ein Stück weit entgegenzukommen, beispielsweise durch die Entlastung von längeren Anfahrten oder von Betreuungsproblemen mit Geschwistern. Da die Hausbesucherinnen selbst aus dem Umfeld der Zielgruppen kommen, wird deren Akzeptanz bei den Familien gefördert.

Die *aufsuchende Form* und der *Fokus auf der Eltern-Kind-Interaktion* unterstützen sowohl die Entwicklung der Kinder als auch das alltägliche Erziehungs Handeln der Eltern, wobei der kulturelle Rahmen stets mit zu berücksichtigen ist: „Die Effektivität der Förderung ist nämlich dann gering, wenn die *Traditionen und oder kulturellen Überzeugungen der Familie nicht mit Inhalt und Ziel der Intervention übereinstimmen*. Dies gilt beispielsweise für Geschlechterrollenerwartungen ebenso wie für Autonomievorstellungen“ (Sann/Thrum 2005, S. 14).

Insgesamt erstreckt sich das Programm über zwei Jahre. In diesem Zeitraum werden die Familien anfangs wöchentlich, später vierzehntägig für jeweils eine halbe, später eine dreiviertel Stunde besucht. Im Wechsel dazu finden zusätzlich alle zwei Wochen Gruppentreffen in wohnortnahen Räumen statt.

Eine *Hausbesucherin* betreut in der Regel zwölf bis fünfzehn Familien. Hierzu gehören

- flexible Terminplanung mit den Familien,
- Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation der Hausbesuche,
- wöchentliche Anleitungsgespräche mit der Koordinatorin,
- Vorbereitung und Teilnahme an den Gruppentreffen,
- Teilnahme an Fortbildungen zu relevanten pädagogischen Themen (Sann/Thrum 2005, S. 36).

Die Aufgabe der *Hausbesucherin* ist es, mit dem Kind zu spielen, die Mutter zur aktiven Teilnahme anzuregen, der Mutter zu erklären, warum die Spielaktivitäten für die Entwicklung des Kindes wichtig sind und warum welche Interaktionsprinzipien von Bedeutung sind. Sie übernimmt dabei eine pädagogische Modellfunktion. Diese beinhaltet in Anwesenheit der Mutter,

- das Kind zu beobachten, auf seine Signale zu achten, ihm zuzuhören,
- auf Initiativen des Kindes einzugehen und diese zu fördern,
- das Kind zum Forschen anzuregen und an Lösungsstrategien heranzuführen,
- mit dem Kind zu sprechen und auf seine Äußerungen einzugehen.

Die *Hausbesucherinnen* sind *Laienhelferinnen* und sollten neben der Erfahrung im Umgang mit (eigenen) kleinen Kindern vor allem über soziale Kompetenzen, Empathie (unter anderem im Umgang mit Menschen in schwierigen Lebenslagen), Verantwortungsbewusstsein und über die Fähigkeit zur Abgrenzung verfügen.

Für diese Aufgaben werden die *Hausbesucherinnen* durch eine sozialpädagogische Fachkraft (*Koordinatorin*) geschult und fachlich begleitet. Sie bringt vielfältige Erfahrungen aus der Arbeit mit Familien aus sozial benachteiligten Gesellschaftsgruppen mit. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass die Familien bei Bedarf zusätzliche Hilfestellungen erhalten. Ein breites Angebot regelmäßiger Fortbildungen und der jährlich stattfindende überregionale Fachaustausch aller *Opstapje-Koordinatorinnen* qualifizieren sie zusätzlich für ihre fachliche Arbeit.

Bei der weiteren Implementierung eines Programms wie *Opstapje* sollte beachtet werden, dass es seine Potenziale nur dann voll entfalten kann, wenn es

in ein breites Spektrum lokaler Strukturen integriert ist. Notwendig ist vor allem die Anschlussfähigkeit an weitere Hilfen für Familien und Kinder sowie die lokale Vernetzung des Programms mit unterschiedlichen Akteuren: Kinderärztinnen und Kinderärzte, Hebammen und Kindertageseinrichtungen. Ein vorbildlicher Weg der Integration könnten dabei die *Lokalen Bündnisse für Familien* und die Einrichtung von *Familienzentren* sein (Diller 2008, 2006; Diller u. a. 2008).

„Darüber hinaus muss das Programm stets an strukturelle und regionale Besonderheiten eines neuen Standortes angepasst und in bestehende Strukturen der frühen Förderung, Prävention und Familienbildung sowie der Jugendhilfe-Angebote zur Unterstützung der Eltern integriert werden. Insbesondere die Vernetzung mit vorhandenen institutionellen Angeboten für Kinder und Familien spielt eine wichtige Rolle“ (Sann/Thrum 2005, S. 47).

9.5 Der Zusammenschluss beider Programme

HIPPY *Deutschland e. V.* und *Opstapje Deutschland e. V.* gehören seit 2008 der *Arbeitsgemeinschaft für frühe Bildung in der Familie* an. Seit 2009 wurde an dem (nationalen) Zusammenschluss der beiden Programme HIPPY und *Opstapje* gearbeitet und ein „kollektives Dach“ mit einer neuen Organisationsform und nationaler Programmleitung (in Form einer gemeinnützigen Gesellschaft) geschaffen.

Mit dieser neuen Struktur wird angestrebt, effizienter, nutzerfreundlicher und standortnäher agieren zu können, aber auch weitere Partner mit konzeptioneller Nähe zu gewinnen, um die frühkindliche Bildung in der Familie weiter zu stärken.

Sinn der Zusammenführung beider Programme ist vor allem die Modifizierung der Altersgrenzen, um den Entwicklungsabschnitt der ersten sechs Lebensjahre insgesamt begleiten zu können: Für *Opstapje*, das bisher erst im Lebensalter von 18 Monaten startete, wird gegenwärtig der frühere Beginn ab dem ersten Lebensjahr erprobt. HIPPY beginnt die Förderung nunmehr bereits für Dreijährige. Außerdem ist ein spezielles Programm für Väter mit Migrationshintergrund vorgesehen. Gemeinsames Ziel ist die frühe Förderung dieser Altersgruppe durch präventive und integrative Maßnahmen.

Die Kombination einer aufsuchenden Arbeit mit Angeboten im unmittelbaren sozialen Umfeld (Komm- und Gehstruktur) ist nicht nur ein Spezifikum dieser Konzeption, sondern auch ein Erfordernis für die Bereitstellung soziokultureller und bildender Angebote zur frühen Förderung von Familien, insbesondere von Familien mit Migrationshintergrund. Durch die übergreifende Organisationsstruktur und die flächendeckende Ausweitung der Unterstützungsangebote zur Durchführung der Programmmodule vor Ort ist ein Netzwerk entstanden, das zusammen mit den regionalen Koordinatoren den sozialen und bildungspolitischen Akteuren zur Verfügung steht.

Perspektiven für die weitere Entwicklungsarbeit werden auch von der Kooperation mit dem Schweizer Pilotprojekt *primano* (Bern) (2007–2012) erwartet, das in einem mehrdimensionalen Ansatz drei Teilprojekte im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung miteinander verbindet: Hausbesuchsprogramm – Fördermodule in Kindertagesstätten/Spielgruppen – Vernetzung im Quartier (Stadt Bern 2011; Arbeitsgemeinschaft für frühe Bildung in der Familie 2010).

10 Bilanzierung der Konzepte: Erfahrungen und Effekte

Die Mütter sind die wichtigen Partner des Kindes für Entwicklung und Bildung

Durch die Sensibilisierung für die alters- und entwicklungspezifischen Bedürfnisse ihrer Kinder und unterstützt durch professionelle praktische Anleitung können die Eltern selbst an erzieherischer Kompetenz gewinnen.

Als *Stadtteilmütter* oder als *Hausbesucherinnen* fungieren sie für die Bildungseinrichtungen als Vermittlerinnen zu den (Migranten-)Familien. Ihre Kompetenzen und ihre authentischen Erfahrungen mit der Lebenswelt dieser Familien helfen, Kommunikationsbarrieren zwischen den Familien und den Einrichtungen abzubauen.

Elternbildung ist vor allem Sprachförderung

Durch das *Rucksack-Programm* wird *Elternbildung* als wesentlicher Bestandteil der *Sprachförderung* von Migrantenkindern in den Kindertageseinrichtungen verankert. Die Bildungseinrichtung der Kinder wird auch für die Eltern zum „Ort der Arbeit und Kommunikation“.

Die Eltern erhalten einen Einblick in die institutionellen Aufgaben und Arbeitsweisen und können mit ihren sprachlich-kulturellen Kompetenzen die Kinder in ihrem Lernprozess unterstützen. Die Beteiligung an einer (Eltern-)Gruppe fördert die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und Erziehern, aber auch den Kontakt der Mütter untereinander; sie gibt Raum für die Thematisierung gleichartiger Probleme sowie gegenseitige Unterstützung und stärkt das Selbstvertrauen der Frauen (Naves/Rummel 2008).

Die Bedeutung der Hausbesuche: die Familie als Lernort

Entscheidend bei der Arbeit mit bildungsbenachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund in Form von *Hausbesuchen* (bei HIPPY und *Opstapje*) ist, dass Familien, die keinen Zugang zu institutioneller Förderung haben, in Bildungs- und Lernprozesse ihrer Kinder eingebunden werden kön-

nen. Der Lernort ist die Familie, auf deren spezifische Lebenssituation Bezug genommen wird. Anregungen für das Lernverhalten entstehen unmittelbar aus dem *Familienalltag* (Springer 2011; Schumann/Willenbring 2009; Sann/Thrum 2005).

Stadtteilmütter fördern Familien-Netzwerke

Über die *Stadtteilmütter* werden die Eltern eingebunden in ein Netzwerk mit anderen Familien im Stadtteil. Sie wirken als Multiplikatoren in ihrem sozialkulturellen Umfeld. Sie bilden eigene Familien-Netzwerke und schaffen so eine Verbindung zwischen den Bildungseinrichtungen, den Familien und dem Stadtteil. Sie können einen Beitrag dazu leisten, dass Kontakte über die Grenzen des eigenen Kulturkreises hinaus entstehen. Aufgrund ihrer Tätigkeit bilden sie eine Brücke zu anderen Hilfeangeboten für Familien und Kindern vor Ort.

Das Entstehen einer neuen Beziehungskultur

Die Formen einer spezifischen Zusammenarbeit mit Eltern basieren auf einer neu entwickelten *Beziehungskultur*, in deren Mittelpunkt *die Kinder und deren Familien* mit ihren spezifischen kulturellen Ressourcen stehen.

Die entstandene *Nähe* zu den *Eltern* und den *Kindern* fördert nicht nur die Kommunikation mit bzw. in der Einrichtung, sondern auch in den Familien. Die Arbeit der Mütter macht nicht nur die Kinder selbstbewusster, sondern auch die Eltern selbst im Umgang mit der jeweiligen Einrichtung. Hemmschwellen gegenüber der Einrichtung lassen sich leichter abbauen.

Die gegenseitige Offenheit kann einen menschlicheren und sachlicheren Umgang miteinander erzeugen, der dazu beitragen kann, bestehende Vorurteile abzubauen (Hartung u.a. 2009; Hebenstreit-Müller/Kühnel 2005).

Voraussetzung ist ein qualifiziertes Personal

Die bei allen Modellen vorhandene *institutionell abgesicherte Qualifizierung des beteiligten Personals* durch Fortbildungen ist eine notwendige Voraussetzung für die geforderte Professionalisierung im Kontext Interkultureller Bildung und Erziehung. Sie ermöglicht eine Sensibilisierung für die Lebensumstände, Erziehungsstile, kulturellen Traditionen und Ressourcen von Kindern und Eltern insbesondere mit Migrationshintergrund.

Durch die fundierte Vermittlung Interkultureller Kompetenzen können im fachlich angeleiteten Diskurs unreflektierte und von stereotypen Vorurteilen geprägte Kommunikationsformen und Interaktionen vermieden werden, die oft kontraproduktiv für das alltägliche Zusammenleben sind (Autorengruppe Fachschulwesen 2011; Michels/Thiessen 2008; Toprak 2005; Gaitanides 2000).

Stetige Arbeit: Die Beziehungsdynamik in der Einrichtung

Die *Beziehungsdynamik* innerhalb der Einrichtung ist auf den verschiedenen Ebenen anzuerkennen und in einem organisierten Reflexionsprozess beständig zu bearbeiten. Eine kontinuierliche Begleitung des Prozesses ist notwendig, um auf sich verändernde Bedürfnisse angemessen reagieren sowie Krisen und Stagnation rechtzeitig begegnen zu können.

Bildungseinrichtungen zeichnen sich generell durch eine besondere innere Dynamik aus: Sie müssen sich immer wieder auf neue Kinder und deren Eltern, aber auch auf Kolleginnen und Kollegen einstellen, die unterschiedliche lebensweltliche Erfahrungen mitbringen und den Zugang zu ihnen organisieren (Schreiber u.a. 2008; Wiere 2007).

Lernorte sind Lebensräume

Kindertageseinrichtungen (und später die Schule) können sich mit *interkulturell und interaktiv ausgerichtetem programmatischen Konzepten* zu einem Lebensraum entwickeln, der kulturelle Identität ermöglicht, indem die individuellen Ressourcen, die eigene Kultur und Sprache der Kinder sowie deren Familien gewürdigt und für deren Entwicklung genutzt wird. Auf diese Weise wird den Kindern frühzeitig vermittelt, dass sie mit ihrer spezifischen Kultur und Sprache ernst genommen und akzeptiert werden.

Durch den bilingualen Spracherwerb leisten diese Projekte einen wichtigen Beitrag für die sozialkulturelle Integration. Die Möglichkeit, ihre eigene Kultur auch dort leben zu können und sich durch ihre Herkunft nicht ausgegrenzt empfinden zu müssen, trägt dazu bei, sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, sie selbstbewusster zu machen und ihre Integration zu fördern (Honig u.a. 2004).

11 Resümee

Für die nachwachsenden Generationen wird Integration infolge der internationalen Wanderungsbewegungen eine dauerhafte Entwicklungsaufgabe sein, zumal es sich aufgrund der sozialstrukturellen Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland um kein Übergangsphänomen handelt (BMFSFJ 2000, S. 28).

Die Bundesrepublik Deutschland: ein neuer Lebensmittelpunkt für Migranten

Die Bundesrepublik Deutschland ist für viele zugewanderte Menschen zu einem neuen Lebensmittelpunkt geworden. Verschiedene Migrantengruppen haben hier ihre Familien gegründet. Damit steigt auch die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die vonseiten der Jugendhilfe institutioneller Angebote an Bildung und Betreuung bedürfen. (Die Beauftragte der Bundesregierung 2012, S. 11).

Eine gelingende Eingliederung in das hiesige Gesellschaftssystem beginnt mit dem gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Ausbildung. Trotz vieler positiver Entwicklungen, unter anderem durch die hier vorgestellten Projekte und Initiativen, die insbesondere im kommunalen Bereich auch mit Unterstützung freier Träger angestoßen wurden, bleibt es eine vorrangige Aufgabe des Staates, *allen* hier lebenden Kindern und Jugendlichen gleiche Teilhabechancen sowohl durch die aufenthaltsrechtliche Absicherung als auch durch zielgruppenspezifische, institutionelle und außerinstitutionelle (Förder-)Angebote zu ermöglichen.

Die Vielfalt der Migrantengruppen

Vergleichbar mit der Situation von Familien der autochthonen Bevölkerung sind Familien mit Migrationshintergrund – unabhängig von ihrer nationalen Zugehörigkeit und ethnischen Herkunft – äußerst heterogen und über alle sozialen Lagen verteilt.

Um adäquat auf die Bedürfnisse dieser unterschiedlichen Migrantengruppen reagieren zu können, bedarf es in der *Bildungsarbeit, Erziehungsarbeit* und *Familienarbeit* eines *mehrdimensionalen, interkulturellen Anforderungsprofils*, das auf folgenden Säulen aufbaut: – Qualifizierte (Zweit-)Sprachförderung und Qualifizierung des Personals

- Erziehungspartnerschaften zwischen der Einrichtung und den Eltern
- Einbindung in den Sozialraum (Merkle 2011).

Grundlagen der pädagogischen Arbeit: Dialog der Akteure und Personalentwicklung

Aufseiten der betreuenden Einrichtung setzt die Entwicklung des *interkulturellen Gesamtprofils* den intensiven Dialog zwischen der *Leitung* und dem *Personal* über die inhaltliche *Abstimmung der Anforderungskriterien* und deren *organisatorische Umsetzung* sowie den offenen Meinungs-austausch zwischen *Einrichtung* und *Träger* im Hinblick auf die personellen und materiellen Ressourcen voraus.

Eine konsequente *Personalentwicklung* bedarf vor allem spezieller Bildungsangebote, unter anderem mit Informationen über die sozialen Problemlagen von Familien der Zielgruppen, über Erziehungsstile und kulturelle Traditionen sowie über die sozialstrukturellen Entwicklungen des umgebenden Sozialraumes.

Eine wissensbasierte Sensibilisierung sollte auch bestehende Barrieren gegenüber institutioneller Betreuung nachvollziehbar machen. „Einen inneren Zusammenhang zwischen ihnen als ‚cooperate identity‘ herzustellen und für ein lebendiges Miteinander zu sorgen, ist eine gemeinsam von allen Beteiligten zu lösende Aufgabe“ (Koehler 2005, S. 65).

Institutionelle Kooperation und Vernetzung

Darüber hinaus wird die *frühzeitige institutionelle Kooperation* zwischen den Einrichtungen des vorschulischen und schulischen Bereichs zu einem wichtigen Handlungsfeld, um die institutionellen Übergänge vorzubereiten und zu begleiten.

Durch die *institutionelle Vernetzung* mit anderen Kindertageseinrichtungen sowie mit den abnehmenden Bildungsinstitutionen (der Schule) wird ein Vorlauf für weitergehende Bildungspartnerschaften geschaffen sowie Vorbehalten und Ängsten vor dem Übergang entgegengewirkt.

Ziel dieser partnerschaftlichen Bemühungen zwischen den vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen, den Eltern und gegebenenfalls Dritten (z.B. der Kinder- und Jugendhilfe) ist es, „jedes Kind optimal zu fördern und herauszufordern zu einer selbstbewussten, neugierigen Persönlichkeit, die motiviert ist, die vor ihr liegende Zukunft zu gestalten!“ (Steinert 2006, S. 72; vgl. dazu auch BMFSFJ 2008; Textor 2006c).

In der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule zeichnet sich insofern eine positive Entwicklung ab, als inzwischen alle Bundesländer verbindliche Regelungen für diesen Handlungsbereich vorsehen. Dennoch fehlt es bislang an verbindlich festgeschriebenen Standards sowie an zuzusetzenden Mitteln für die Kindertageseinrichtungen.

Keiner schafft es alleine: Vernetzung und Zusammenarbeit

Mit Blick auf die *Komplexität des Bildungs- und Erziehungsauftrags*, der heute von keiner Institution alleine geleistet werden kann, gewinnt die *kooperative Vernetzung mit Trägern/Einrichtungen im sozialen Umfeld* an Bedeutung, zu deren Aufgabe die Betreuung von Familien gehört und die über entsprechende Praxiserfahrungen sowie qualifiziertes Personal verfügen (Fischer 2011; Becker 2006; BMFSFJ 2006; Hartmann/Pröhl 2003).

Vernetzung und Zusammenarbeit auf lokaler Ebene sind wichtige Instrumente, um einerseits den notwendigen Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer auch über strukturelle und regionale Besonderheiten zu ermöglichen, andererseits an bereits bestehende Strukturen der frühen Förderung, Prävention und Familienbildung sowie der Jugendhilfe-Angebote zur Unterstützung der Familien anzuknüpfen.

In solchen „lokalen Bündnissen“ sind die kulturellen Organisationen und Institutionen der jeweiligen Migrantengruppen ebenso zu beteiligen, denn das fundierte Wissen über die Lebensumstände dieser Familien ist ein wichtiger Schritt, um deren Kinder besser zu verstehen und gemeinsam nach Möglichkeiten professioneller Unterstützung zu suchen. Schließlich können *konkrete Orientierungshilfen* und *institutionell abgestimmte familienbezogene Unterstützungsangebote* einen Beitrag zur Minimierung von Risikofaktoren für die Entwicklung von benachteiligten, bildungsfernen Kindern leisten (Fischer 2011; Thiessen/Michels 2008; BMFSFJ 2006; Kühn 2006; Pröhl/Hartmann 2002; Bruhns/Mack 2001).

Die skizzierten Konzepte sind (in Deutschland) in der Praxis noch weniger erprobt und systematisch ausgewertet. Die anhaltenden Migrationsprozesse und deren Bedeutung für das Heranwachsen der betroffenen Kinder und Jugendlichen, aber auch für deren Familien, bedürfen weiterhin einer vertieften Analyse durch empirische Untersuchungen, um den daraus resultierenden integrations- und bildungspolitischen Handlungsbedarf auf der Ebene von Bund, Ländern und Kommunen zu ermitteln.

12 Literatur

- Ahrens, Petra (2011): Soziale Integration von Migrantinnen und Migranten, Hrsg. von der Agentur für Gleichstellung im ESF im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin
- Alt, Christian (Hrsg.) (2006): Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden
- Alt, Christian/Holzmüller, Helmut (2006): Der familiäre Hintergrund türkischer und russlanddeutscher Kinder. In: Christian Alt (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern, Wiesbaden, S. 23–38
- Arbeitsgemeinschaft für frühe Bildung in der Familie (2010): Unser Jahr 2009/2010. Erster gemeinsamer Jahresbericht. November 2010. Bremen
- Aschenbrenner-Wellmann, Beate (2009): Diversity – Kompetenz. Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Migration und Soziale Arbeit, 31. Jg., H. 3/4, S. 212–221
- Atabay, Ilhami 2001: Elternschule für türkische Familien. In: Projugend, H. 4, S. 19–21
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Autorengruppe Fachschulwesen „Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. WiFF Kooperationen, Band 1. München
- Autorenteam Bochum (2006): So funktioniert die offene Ganztagsgrundschule. Mülheim an der Ruhr, S. 218–275
- Baas, Timo/Brücker, Herbert/Dietz, Martin/Kubis, Alexander/Müller, Anne (2011): Arbeitnehmerfreizügigkeit. Neue Potenziale werden bisher kaum genutzt. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. IAB-Kurzbericht, H. 24. Nürnberg, S. 1–8. doku.iab.de/kurzber/2011/kb2411.pdf
- Babka von Gostomski, Christian (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Nürnberg
- Bade, Klaus J. (2007): (2007): Leviten lesen: Migration und Integration in Deutschland. In: IMIS-Beiträge, H. 31, S. 43–64
- Bade, Klaus J./Bommes, Michael/Münz, Rainer (2004) (Hrsg.): Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/New York
- Bade, Klaus J./Bommes, Michael/Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2008): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. In: IMIS-Beiträge, H. 34
- Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2004): Normalfall Migration. Zeitbilder, Bd. 15. Bonn, S. 127–132
- Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2010): Mitteleuropa. Deutschland. In: Bade, Klaus/Emmer, Pieter/Lucassen, Leo/Oltmer, Jochen (Hrsg.): Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn/München, S. 141–170
- Bäcker-Braun, Katharina/Pettinger, Rudolf (Hrsg.) (2001): Das Eltern-Kind-Programm – ein wirkungsvoller Beitrag zur Lebensbegleitung junger Familien. Evaluation des Eltern-Kind-Programms der Erzdiözese München-Freising. ifb-Materialien, Bd. 8. Bamberg
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.) (2006): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau
- Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.) (2002): PISA-2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Becker, Jürgen (2006): „Rucksack“ – Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006. Essen, S. 63–68

- Berg-Lupper, Ulrike (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an? In: Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2006): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim/Basel, S. 84–104
- Berg-Lupper, Ulrike (2008): Querauswertung zum Thema Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung. www.dji.de
- Bernitzke, Fred/Schlegel, Peter (2004): Das Handbuch der Elternarbeit. Troisdorf
- Bertelsmann Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Gütersloh
- Betz, Tanja (2006): Milieuspezifisch und interethnisch variierende Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden, S. 117–153
- Bien, Walter/Rauschenbach, Thomas/Riedel, Birgit (Hrsg.) (2006): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim/Basel
- Blank, Brigitte/Eder, Elisabeth (2000): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Arbeitshilfen für die Praxis. Kronach
- Bleile, Felicitas (2009): Wie denken Eltern über die Ganztagschule. In: 52. Newsletter des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“, H. 6
- Bock-Famulla, Kathrin/Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens (2011): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Böhme, Anke/Böhme, Thomas (2006): Eltern als Erziehungspartner. Neue Formen der Einbeziehung von Eltern und Familien. In: Klein & Groß, H. 5, S. 7–13
- Böttcher, Annica/Krieger, Sascha/Kolvenbach, Franz-Joseph (2010): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung, In: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik, H. 2, S. 158–164
- Bommes, Michael (2008): Integration findet vor Ort statt – Über die Neugestaltung kommunaler Integrationspolitik. In: Bommes, Michael/Krüger-Potratz, Marianne: Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt am Main, S. 159–194
- Boos-Nünning, Ursula (2011): Migrantenfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. In: WISO-Diskurs, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn
- Bruhns, Kirsten (2006): Interkulturelle Beziehungen als Potenzial – Neue Perspektiven für die Migrationsforschung. In DJI Bulletin, H. 76, S. 1–4 (Plus)
- Bruhns, Kirsten/Mack, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt: Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebensräumen. Opladen
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2006): Bundesweites Integrationsprogramm. Feststellung der Sprachförderangebote der Kommunen und Landkreise. Nürnberg
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten. Effekte familienorientierter Projekte. Working Paper 24. Nürnberg
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Nürnberg
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2005): Die Zukunft der Städte ist multiethnisch und interkulturell. Stellungnahme zu Migration, Integration und Jugendhilfe. München www.bundesjugendkuratorium.de
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2008): Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. München. www.bundesjugendkuratorium.de
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2008): Migration und Integration. Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BMI/BAMF) (2010): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2008. Berlin
- Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BMI/BAMF) (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Berlin/Paderborn
- Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BMI/BAMF) (2011): Migrationsbericht 2009. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Berlin

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011): Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen. Pressemitteilung 04.11.2011. www.bmbf.de/de/1544.php 14.02.2012
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2000): Sechster Familienbericht: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008a): Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008b): Wie erreicht Familienbildung und -betreuung muslimische Familien? Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Stellungnahme der Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009): Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration. Möglichkeiten und Grenzen einer sekundärstatistischen Auswertung des Mikrozensus 2005. Baden-Baden
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010): Perspektiven für ein kindergerechtes Deutschland. Abschlussbericht des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): Familien mit Migrationshintergrund. Lebenssituationen, Erwerbsbeteiligung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpd) (2011a): Migration und Bevölkerung. Deutschland: Übermittlungspflicht für Bildungseinrichtungen aufgehoben. Newsletter, Ausgabe 6, Juli 2011
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpd) (2011b): Migration und Bevölkerung. Deutschland: 50. Jahrestag des Anwerbeabkommens mit der Türkei. Newsletter, Ausgabe 8, Oktober 2011
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpd) (2012): Migration und Bevölkerung. Deutschland: Anstieg der Zuwanderung. Newsletter, Ausgabe 1, Juli 2012
- Çağlar, Gazi (2004): Die Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten. In: Treichler, Andreas/Cyrus, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main. S. 329–349
- Çakmak, Hamdiye (2006): Bilinguale Elternbildungsarbeit – Sprachpaten. In: Die Soziale Stadt für Kinder und Jugendliche – Perspektiven von Quartiersentwicklung und Lokalem Aktionsplan in E&C-Gebieten. Dokumentation der E&C-Zielgruppenkonferenz der Quartiersmanager/innen vom 26. und 27. April 2006. Augsburg, S. 84–86
- Classen, Georg (2008): Sozialleistungen für MigrantInnen und Flüchtlinge. Handbuch für die Praxis. Karlsruhe
- Cyrus, Norbert (2003) Migrationspolitik: Auch auf die Umsetzung kommt es an. In: Cyrus, Norbert (Hrsg.): Zwischen dosierter Öffnung und verschärfter Kontrolle. Arbeitsmöglichkeiten für Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Dokumentation der Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin, S. 69–81
- Dachsberger, Karin (2009): Kinder aus Migrationsfamilien im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme aus der Perspektive von Fachkräften. Stadt Regensburg Amt für Jugend und Familie. Perspektiven zur kommunalen Jugendhilfe 10. Regensburg
- Der Paritätische Schleswig-Holstein/Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V. (2011): Boettcher, Johanna: Sanktion versus Partizipation. www.landinsicht-sh.de (11.02.2011)
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2001): Mit den Augen der Kinder. Ergebnisse einer Kinderbefragung in Migrantenfamilien. Elternbroschüre. München
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2002): Zahlen-spiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder in Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf. München

- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. www.bundesregierung.de/Content/De (30.08.2010)
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2011): Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Paderborn/Berlin www.integrationsbeauftragte.de
- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin
- Die Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Berlin
- Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2002): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht Bd. 5: Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München, S. 9–70
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Aufl. Wiesbaden 2010
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 221–231
- Diller, Angelika (2006): Eltern-Kind-Zentren. Grundlagen und Rechercheergebnisse. Deutsches Jugendinstitut. München
- Diller, Angelika (2008): Angebotserweiterung oder neuer Angebotstyp? Konzeptioneller Bezugsrahmen von Familienzentren und Eltern-Kind-Zentren. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 6, S. 8–15
- Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Klinkhammer, Nicole u.a. (2007): Kinderbetreuung in Deutschland. Entwicklung und Begriffe. In: DJI Bulletin, H. 80, S. 1–8 (Plus)
- Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (2008): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 6. München
- Diller, Angelika/Schelle, Regine (2009): Von der Kita zum Familienzentrum. Konzeptionen entwickeln – erfolgreich umsetzen. Freiburg im Breisgau
- Dienelt, Klaus (2010): Migrationsrecht.net – das Fachportal zum Ausländerrecht. www.migrationsrecht.net/nachrichten-auslaenderrecht-politik (29.10.2010)
- Filsinger, Dieter (2011): Integration von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 48–67
- Fischer, Veronika (Hrsg.) (2007): Chancengleichheit herstellen – Vielfalt gestalten. Anforderungen an Organisations- und Personalentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Berlin
- Fischer, Veronika (2011): Interkulturelle Kompetenz. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 334–358
- Flüchtlingsrat Niedersachsen (2011): Positionspapier „Für eine neue Bleiberechtsregelung“ von PRO ASYL, Caritas, Diakonie. September 2011, S. 9. www.nds-fluerat.org/leitfaden/6a-die-aufenthalts-erlaubnis-nach-25a-aufenthg/
- Friederich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 22. München
- Friedrich, Lena/Siegert, Manuel/Schuller, Karin (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Working Paper 24. Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau, Maïke (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: Kindergarten heute, H. 10, S. 6–15
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/TU Dortmund-Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2010): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.). Frankfurt am Main
- Gaitanides, Stefan (2000): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Sozialen Arbeit. In: Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. München

- Gaitanides, Stefan (2006): Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft 8, S. 222–233
- Gaitanides, Stefan (2009): Leitfaden zur Reflexion und Bearbeitung (vermeintlicher) interkultureller Kommunikationsprobleme und Konflikte in der beruflichen Praxis. In: Migration und Soziale Arbeit, 31. Jg., H. 3/4, S. 301–303
- Gaitanides, Stefan (2011): Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 323–333
- Gesemann, Frank/Roth, Roland (2009) (Hrsg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung der Kommunen. Wiesbaden
- Gogolin, Ingrid (2005): „Integration“ – deutsche Erfahrungen und Beispiele von anderswo. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 279–294
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 107. Bonn
- Greine, Rita (2007): Der Begriff der „Elternarbeit ist out“. In: Klein & Groß, H. 1, S. 22–23
- Gresch, Cornelia (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie, 40. Jg., H. 3, S. 208–227
- Grgic, Mariana/Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2010): Nachwuchs im Nachteil. Wie die große Kluft zwischen Auf- und Absteigern im deutschen Bildungssystem verkleinert werden kann. In: DJI Bulletin, H. 90, S. 4–7
- Groeben, Annemarie von der (2003): Lernen in heterogenen Gruppen. In: Pädagogik, H. 9, S. 6–9
- Groeben, Annemarie von der (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin
- Haack-Wegner, Renate (2006): Projekt Schule Eltern – Hand in Hand. Interkulturelle Elternarbeit. Praxisforschung in Schulen. Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen (Hrsg.). Bremen. www.tami-oelken-schule.de/Projekte/Elternprojekt
- Hamburger, Franz/Badavia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden
- Hartmann, Hauke/Pröhl, Marga (2003): Interkulturelle Stadtpolitik – Handlungsansätze und gute Beispiele. In: E&C. Soziale Arbeit als Koproduktion. In: JOURNAL der Regiestelle E&C, Ausgabe Nr.10/16. 05. 2003, S. 1–10
- Hartmann, Susanne/Hohl, Georg/Renk, Peter/Scherer, Peter A./Walker, Ute (Hrsg.) (2007): Gemeinsam für das Kind. Erziehungspartnerschaft und Elternbildung im Kindergarten. Weimar/Berlin
- Hartung, Susanne/Kluwe, Sabine/Sahrai, Diana (2009): „Neue Wege in die Elternarbeit“ – Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit. Kurzbericht des BMBF-geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternerziehungsprogrammen (BEEP). Bielefeld. www.uni-bielefeld.de/gesundhw/beep/downloads/Kurzbericht-Projekt-BEEP.pdf (05.02.2011)
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVB). Kändern. www.ksahamm.de/fileadmin/ksahome/texte_bilder_download/Elternbildung.pdf (10.07.2009)
- Hebenstreit-Müller, Sabine/Kühnel, Barbara (Hrsg.) (2005): Integrative Familienarbeit in Kitas. Individuelle Förderung von Kindern und Zusammenarbeit mit Eltern. Berlin
- Heckmann, Friedrich (1981): Die Bundesrepublik: ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart
- Hédervári-Heller, Éva (2009): Eingewöhnung des Kindes in die Krippe. In: Maiwald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel. S. 65–73
- Henry-Huthmacher, Christine (2008): Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In:

- Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart, S. 1–24
- Herbert, Ulrich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. München
- Herwartz-Emden, Leonie (2007): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung, Band. 14. Berlin, S. 7–24
- Hinte, Holger/Zimmermann, Klaus F. (2010a): Mehr ökonomische Rationalität in der Zuwanderungspolitik. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 79. Jg., H. 1, S. 85–100
- Hinte, Holger/Zimmermann, Klaus F. (2010b): Agenda Zuwanderung: Zehn-Punkte-Aktionsplan des IZA für gesteuerte Arbeitsmigration und bessere Integration. IZA Standpunkte, Nr. 32. Bonn
- HIPPY-Opstapje Deutschland (Hrsg.) (2010): Investitionen in frühe Bildung sichern die Zukunftschancen unserer Kinder. Jahresbericht 2010. Bremen
- Höhmann, Kathrin/Kopp, Rainer/Schäfers, Heidemarie/Demmer, Marianne (Hrsg.) (2009): Lernen über Grenzen – Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen/Farmington Hills
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Migration als gesellschaftliche Lernprovokation – Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 295–310
- Hüsken, Katrin (2011): Kita vor Ort. Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2011. München
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz SPRACHE. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar/Berlin
- Kahle, Irene (1997): Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familialer und institutioneller Ökologie. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Wolf, Bernhard (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens. Weinheim/München, S. 49–76
- Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule, H. 4, S. 315–326
- Kiefl, Walter/Kohlbeck, Edeltraud/Pettinger, Rudolf (1993): Kleine Schritte zur Integration. Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien. München
- Kiziak, Tanja/Kreuter, Vera/Klingholz, Reiner (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Discussion Paper, Nr. 6. Hrsg. vom Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Berlin
- Koehler, Heide (2005): Lernorganisation. In: Höhmann, Katrin/Holtappels, Heinz Gunter/Kamski, Ilse/Schnetzer, Thomas: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Dortmund, S. 59–65
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung, Band 14. Berlin, S. 25–42
- Krüger-Potratz, Marianne/Schiffauer, Werner (Hrsg.) (2011): Migrationsreport 2010. Fakten – Analysen – Perspektiven. Rat für Migration. Frankfurt/New York
- Kruthaup, Bärbel (2007): Eltern im Blick – Transparenz und Teilhabe. Ansprüche an eine Partnerschaft der Erziehungsträger in Kindertagesstätten. In: Stroß, Annette M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin
- Kühn, Gabriele (2006): Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetz – die „Stadtteilmütter“ in Augsburg. E&C-Fachforum: „Integration junger

- Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006. Augsburg, S. 85–86. www.eundc.de
- Leu, Hans Rudolf (2007): Migration im Kita-Alter. Segregation schon im Kindergarten? In: DJI Bulletin 80, H. 3/4, S. 23–24
- Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In: Bade, Klaus/Bommes, Michael/Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2008): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge, H. 34. Osnabrück, S. 91–102
- Liegle, Ludwig (2004): Die Bedeutung der Familien-erziehung. www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Elternschaft/s_1418.html (22.02.2010)
- List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München
- Loeffelholz, Hans Dietrich von (2009): Auswirkungen der Zuwanderung auf die ökonomische Entwicklung von Kommunen. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung der Kommunen. Wiesbaden, S. 171–193
- Loeffelholz, Hans Dietrich von/Thränhardt, Dietrich (1996): Kosten der Nichtintegration ausländischer Zuwanderer. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS). Düsseldorf
- Lokhande, Mohini (2013): Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
- Marbach, Jan (2006): Wie deutsch ist deutsch? Zur Bedeutung des Migrationshintergrunds. In: DJI Bulletin 76, H. 3, S. 8–9
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Humrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 311–328
- Meier-Braun, Karl-Heinz (2011): Einwanderungsland D. Die Geschichte der Zuwanderung von Familien nach Deutschland. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 36–47
- Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 83–99
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck – Die Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart, S. 225–241
- Motakef, Mona (2006): Recht auf Bildung. Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin
- Münz, Rainer/Seifert, Wolfgang/Ulrich, Ralf (1999): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt am Main
- Nauck, Bernhard (1990): Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, H. 16, S. 87–120
- Nauck, Bernhard (1998): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission des Sechsten Familienberichtes (Hrsg.): Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation: Expertise zum Sechsten Familienbericht: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Opladen
- Nauck, Bernhard (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: Bade, Klaus J./Bommes, Michael (Hrsg.): Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, IMIS-Beiträge, Band. 23. Osnabrück, S. 83–104
- Naves, Annegret/Rummel, Beate (2008): Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Gesamtevaluation des Programms

- an Essener Kindertageseinrichtungen. Hrsg. von: Stadt Essen – Der Oberbürgermeister. RAA/Büro für interkulturelle Arbeit. Essen
- Netzwerk Migration in Europa, Migration und Bevölkerung (2012): Newsletter 1, S.1. www.migration-info.de/
- Neumann, Ursula (2005): Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München. S. 175–226
- Niesel, Renate (2010): Sich zugehörig fühlen. Der Übergang in die Kita von Kindern und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS, H. 3, S. 11–13
- Oberhuemer, Pamela (2001a): Pädagogik der Vielfalt – interkulturelle Pädagogik: Reflexionen zum Thema. In: Ulich, Michaela u.a. (Hrsg.): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 13–17
- Oberhuemer, Pamela (2001b): Familien aus anderen Ländern und Kulturen in Deutschland: Fakten und Zahlen. In: Ulich, Michaela u.a. (Hrsg.): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachenförderung. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 79–84
- Oberhuemer, Pamela (2001c): Über Praxis nachdenken, Praxis verändern – Ein Leitfaden für die interkulturelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen. In: Ulich, Michaela u.a. (Hrsg.): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachenförderung. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 71–77
- Oberndörfer, Dieter (2007): Integration von Zuwanderung in Deutschland. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2, S. 98–105
- Oltmer, Jochen (2009): Zuwanderung und Integration in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung der Kommunen. Wiesbaden, S. 151–169
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft 8
- Parusel, Bernd (2009): Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland. Aufnahme, Rückkehr und Integration. Working Paper 26 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg
- Parusel, Bernd (2010): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Aufnahme in Deutschland und Perspektiven für die EU. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik ZAR, S. 233–239
- Parusel, Bernd/Schneider, Jan (2010): Deckung des Arbeitskräftebedarfs durch Zuwanderung. Working Paper 32 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Nürnberg, S. 25–29
- Peucker, Christian/Gragert, Nicola/Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2010): Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 9. München
- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2009): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Internationale Perspektiven. WiFF Expertisen, Band 7. München
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen
- Prenzel, Annedore (2001): Ziele einer „geschlechterdemokratischen“ Pädagogik im Kindergarten. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1, S. 5
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Oktober 2007. Berlin. www.bundesregierung.de (10.12.2011)
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2008): Der Nationale Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. Oktober 2008. Berlin. www.bundesregierung.de (10.11. 2011)
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2012): 9. Pressemitteilung 2012. Staatsministerin Maria Böhmer zum Zweiten Integrationsindikatorenbericht. www.bundesregierung.de/Content/De/
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld
- Pries, Ludger (2011): Familiäre Migration in Zeiten der Globalisierung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 23–35
- Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (Hrsg.) (2010): Jenseits von Identität oder Integration: Grenzen überspannende Migrant*innenorganisationen. Wiesbaden

- Pröhl, Marga/Hartmann, Hauke (Hrsg.) (2002): Strategien der Integration: Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Stadtpolitik. Gütersloh
- Ramirez-Rodriguez, Rocio/Dohmen, Dieter (2010): Ethnisierung geringer Bildung. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden, S. 289–311
- Ramsauer, Kathrin (2010): *Bildung in Migrantenfamilien. Expertise*. Deutsches Jugendinstitut. München
- Rauschenbach, Thomas (2006): *Neue Orte für Familien. Institutionelle Entwicklungslinien eltern- und kindfördernder Angebote*. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*. München, S. 133–155
- Rauschenbach, Thomas (2007): *Kindertagesbetreuung in Deutschland – eine empirische Standortbestimmung*. In: DJI Bulletin, H. 80, S. 5–10
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Mathias (2010): *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen*. WiFF Studien, Band 1. München
- Reichert-Garschhammer, Eva (2009): *Dialog auf Augenhöhe. Von der traditionellen „Elternarbeit“ zur modernen „Bildungspartnerschaft mit Eltern“ – ein Wechsel zur echten Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Schulen*. In: *Kinderzeit*, H. 2, S. 14–19
- Renner, Günter (2002): *Kinder ausländischer Eltern in der Jugendhilfe*. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht Bd. 5: Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe*. München. S. 71–126
- Richter, Martina/Müncher, Vera/Andresen, Sabine (2008): *Eltern*. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden, S. 49–57
- Robert Bosch Stiftung (2008): *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart
- Rohnke, Hans Joachim (2008): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – Perspektivwechsel und Kenntnisse der gegenseitigen Erwartungen als Prämissen einer gelungenen Zusammenarbeit*. www.kindergartenpaedagogik.de/1761.html (22.02.2010)
- Roth, Roland (2011): *Integration durch politische Partizipation und bürgerschaftliches Engagement*. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie*. Schwalbach/Ts., S. 195–215
- Rühl, Stefan (2009): *Working Paper 27 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Grunddaten der Zuwandererbevölkerung in Deutschland*. In: Rühl, Stefan: *Integrationsreport, Teil 6*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg
- Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2002): *Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Band 5: Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe*. München
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): *Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. München
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2010): *Humanität und Staatsräson auf Kollisionskurs. Der Schulzugang von Kindern irregulärer Zuwanderer. Ergebnisse einer Studie für die Stiftung Mercator*. SVR-Info (April 2010). Berlin
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2011): *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*. Berlin
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2012): *Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer*. Berlin
- Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen (Hrsg.) (2013), *Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken*. Berlin: SVR.
- Samuel, Annette (2010): *TransKiGs in Bremen: Bildungs- und Erziehungsqualität stärken*. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS*, H. 3, S. 34–36
- Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2005): *Opstapje – Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojekts*. München
- Schneider, Jan (2009): *Working Paper 25 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Die Organisation der Asyl- und Zuwanderungspolitik in Deutschland*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg

- Schreiber, Dagmar/Kliewe, Anke/Witt, Katja (2008): Es geht doch um die Kinder. Wenn Eltern und Schule gemeinsame Sache machen. Eine Arbeitshilfe zur Feedback-Kultur. Deutsche Kinder- und Jugendhilfe (DKJS). Berlin
- Schröer, Hubertus (2009): Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. In: Migration und Soziale Arbeit, 31. Jg., H. 3/4, S. 203–211
- Schröer, Hubertus (2011): Interkulturelle Orientierung und Diversity-Ansätze. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 307–322
- Schütze, Yvonne (2007): Elternhaus und Kindergarten: Gemeinsam sind wir stark. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepenies, Annette (Hrsg.): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Neue Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin, S. 43–50
- Schulte, Axel/Treichler, Andreas (2010): Integration und Antidiskriminierung. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim/München
- Schumann, Monika/Willenbring, Monika (2009): Evaluationsbericht zum Projekt OPSTAPJE – Schritt für Schritt. Katholische Hochschule für Sozialwesen. Berlin
- Schwaiger, Maria/Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Universität Hamburg. Hamburg
- Schweitzer, Helmuth (2007): Lässt sich Interkulturelle Öffnung in der Kommune steuern? Erfahrungen mit der Neuen Steuerung kommunaler Integrationspolitik in der Stadt Essen. In: Migration und Soziale Arbeit, 29. Jg., H. 2, S. 126–137
- Seebaß, Kathrin/Siegert, Manuel (2011): Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. Working Paper 36 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Nürnberg
- Sell, Stefan (2008): Kindertageseinrichtungen – ideale Orte der Kooperation und Vernetzung? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, H. 3, S. 46–59
- Settelmeyer, Anke/Erbe, Jessica (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliches Diskussionspapier 112. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn
- Sinus Sociovision (2007): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Auszug aus dem Forschungsbericht. www.sinus-sociovision.de
- Smolka, Adelheid/Rupp, Marina (2007): Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In: Harring, Marius u. a. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 219–236
- Söhn, Janina (2010): Rechtsstatus und Bildungschancen – Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Folgen. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 3/4, S. 276–282
- Springer, Monika (2011): Konzepte der Eltern- und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 473–511
- Springer-Geldmacher, Monika (2005): Rucksack – ein Programm zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkinder vor der Schule. E&C-Fachforum: Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung vom 09. und 10. Mai 2005 in Berlin. Berlin, S. 48–51. www.eundc.de
- Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (Ifb) (2004): Familienbildung zwischen Bildungsangebot und sozialer Dienstleistung. Ifb-Materialien 1-2004. Bamberg
- Stadt Bern. Direktion für Bildung, Soziales und Sport (2011): Pilotprojekt primano: Zwischenbericht zur Frühförderung in der Stadt Bern (2007–2010). Bern
- Stadt Essen (Hrsg.) (2004): „Stadtteilmütter-Projekt“. Abschlussbericht und Evaluation. Essen
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J. u. a. (2009) (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin, S. 200–230
- Statistisches Bundesamt (2010a): Fachserie 1 Reihe 2.2: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2010b): Wirtschaft und Statistik, H. 2/2010, S. 158–164
- Statistisches Bundesamt Destatis (2010): Erstmals mehr als 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Pressemitteilung Nr. 248 vom 14.07.2010

- Statistisches Bundesamt Destatis (2012): Kinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund seltener in Kindertagesbetreuung. Presseportal 02.02.2012. www.destatis.de; www.presseportal.de/print/2191580-kinder-unter-3-jahren
- Steinert, Wilfried (2006): Eltern und Jugendhilfe als Kooperationspartner im Lern- und Lebensraum der Ganztagschule. In: Krimhild, Strenger/Fritsche, Nadia: Themenheft 5. Partner in der Schule. Werkstatt Schule und außerschulische Kooperationspartner STEG. Hamburg, S. 66–72
- Steinert, Wilfried W. (2008): Eltern und Jugendhilfe als Kooperationspartner im Lern- und Lebensraum der Ganztagschule. In: Serviceagentur Ganztag. GanzGut, H. 5, S. 56–65
- Straßburger, Gaby (2009): Sozialraumorientierung interkulturell. Interkulturelle Öffnung und Sozialraumorientierung Hand in Hand. In: Migration und Soziale Arbeit, 31. Jg., H. 3/4, S. 229–235
- Studnitz, Stefanie (2011): Ausgrenzung statt Ausbildung – die Situation junger Flüchtlinge im deutschen Bildungssystem. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 2, S. 1–9
- Stürzer, Monika/Täubig, Vicki/Uchronski, Mirjam (2011): Wegweisend im Datenschwungel. Die Befunde zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund sind unübersichtlich. In: DJI Impulse, H. 3, S. 35–38 (Spektrum)
- Stürzer, Monika/Täubig, Vicki/Uchronski, Mirjam/Bruhns, Kirsten (2012): Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick. München
- Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.) (1998): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg im Breisgau
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München
- Sulzer, Annika/Wagner Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München
- Täubig, Vicki (2010): Faktisches Arbeitsverbot und Arbeit – Arbeit in alltäglichen Lebensführungen von Asylbewerbern und „Geduldeten“. In: Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Der Kampf um Arbeit. Dimensionen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 313–335
- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden
- Textor, Martin R. (2003): Erziehungspartnerschaft – notwendig zum Wohl des Kindes. www.kindergartenpaedagogik.de/988.html (22.02.2010)
- Textor, Martin R. (2004): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Innovative Ansätze der Elternarbeit. www.kindergartenpaedagogik.de/1093.html (19.04.2010)
- Textor, Martin R. (2006a): Elternarbeit in Kindertageseinrichtungen. www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung_Elternarbeit.pdf (22.02.2010)
- Textor, Martin R. (2006b): Elternarbeit. In: Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim
- Textor, Martin R. (2006c): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg/Basel/Wien
- Textor, Martin R. (2009): Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt
- Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 80–105
- Thiessen, Barbara (2007): Muslimische Familien in Deutschland. Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen. München
- Thiessen, Barbara/Michels, Inge (2008): Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien? Eine Handreichung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ). Berlin
- Thimm, Karlheinz (2007): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätte und Grundschule. Praxisanregungen für die Elternaktivierung. In: Soziale Arbeit, H. 8, S. 302–309
- Thomas, Alexander (2005): Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Aufl. Göttingen, S. 44–59
- Toprak, Ahmet (2005): „Schau mich an, wenn ich mit Dir rede!“ Interkulturelle Kompetenz und Ver-

- ständigung als gewaltpräventive Maßnahme: In: Projugend, H. 2, S. 4–9
- Treichler, Andreas/Cyrus, Norbert (2004) (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006): Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung durch Angebote der Elternbildung. In: Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau, S. 174–192
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise. Berlin
- Wiere, Andreas (2007): Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für Schule und Jugendhilfe im Rahmen ganztägiger Organisationsformen. In: Zeller, Maren (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler, S. 81–98
- Wildung, Xenia (2006): Interkulturelle Kompetenz – ein Vexierbild des 21. Jahrhunderts. Definition, Elemente, Standards, Praxis. In: DJI Bulletin, H. 76, S. 1–4 (Plus)
- Worbs, Susanne (2008): Working Paper 17 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland. Integrationsreport, Teil 3. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg
- Wüstenberg, Wiebke/Schneider, Kornelia (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, Jörg/Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim/Basel, S. 144–177
- Züchner, Ivo (2007): Ganztagschule und Familie. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Weinheim, S. 314–332
- Zuwanderungsrat (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration) (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. www.bafg.de/template/zuwanderungsrat/gutachten_2004

Zur Autorin



Christine Preiß

Dipl.-Soz.; Studium der Soziologie an der *Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München*. Langjährige Mitarbeiterin am *Deutschen Jugendinstitut (DJI)*. Wissenschaftliche Arbeiten in den Bereichen Jugend im Übergangssystem Schule-Beruf; aktuelle Entwicklungen in der Jugend-, Schul- und Bildungsforschung; Ganztagschulentwicklung; zuletzt in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung mit dem Arbeitsschwerpunkt Migration und Integration im Kontext frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung. Mitarbeit in der *Expertengruppe Inklusion und Migration*.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxis-material als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
			
<p>Band 34: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas</p>	<p>Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf</p>	<p>Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung</p>	<p>Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule</p>
<p>Band 34: Annika Sulzer: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte</p>	<p>Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen</p>	<p>Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen</p>	<p>Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p>Band 33: Ulrich Heimlich: Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik</p>	<p>Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 32: Hiltrud Otto/Lisa Schröder/Ariane Gernhardt: Kulturelle Heterogenität in Kitas – Weiterbildungsformate für Fachkräfte</p>	<p>Band 16: Jan Leygraf: Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Band 30: Simone Seitz/Nina-Kathrin Finnern/Natascha Korff/Anja Thim: Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren</p>	<p>Band 15: Karin Beher/Michael Walter: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte</p>	<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

In Deutschland leben Menschen aus zahlreichen Ländern und Kulturen, deren Integration eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe ist. Dies bezieht sich vor allem auf Kinder, die Kindertageseinrichtungen besuchen. Die Autorin beschreibt die historische Entwicklung und die aktuelle Situation im Einwanderungsland Deutschland, beleuchtet die rechtliche Lage von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund und analysiert, welche Herausforderungen sich für das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ergeben.