

DeZIM Working Papers +

DWP #08 | 25 Berlin, den 23. September 2025

„Und raus bist du!“ – Institutioneller Rassismus in der frühen Bildung

Zugangsbarrieren und Teilhabepraktiken in Berliner Kitas

DeZIM Working Papers +

DWP #08 | 25 Berlin, den 23. September 2025

„Und raus bist du!“ – Institutioneller Rassismus in der frühen Bildung

Zugangsbarrieren und Teilhabepraktiken in Berliner Kitas

Seyran Bostancı und Benedikt Wirth

INHALT

Zusammenfassung	4
Abstract	4
Zentrale Ergebnisse	6
1. Frühkindliche Bildung und Bildungsungleichheiten	7
2. FBBE als umkämpftes Feld im postmigrantischen Berlin	10
3. Rassismus und rassistische Barrieren in der frühen Kindheit.....	13
4. Intersektionale Perspektiven auf institutionellen Rassismus in der frühen Bildung	15
5. Daten und Methode	17
6. Institutionelle Logiken und rassistische Kontinuitäten in der frühen Kindheit in Berlin	19
6.1 Die Warteliste als Gatekeeping-Instrument	19
6.2 Die „gute Mischung“ als rassifizierendes Auswahlkriterium	21
6.3 Förder- und Finanzierungslogiken als Grenzmarker	25
6.4 Kumulierte Privilegien: Der Matthäus-Effekt in der frühkindlichen Bildung	26
6.5 (Nicht-)Repräsentation und Konstruktionen von Differenz in Bildungseinrichtungen.....	27
6.6 Institutionalisierte Ansätze zu (Anti-)Rassismus in der frühkindlichen Bildung und Betreuung.....	29
7. Diskussion und Schlussfolgerungen	34
Literaturverzeichnis	36
Über die Autor*innen.....	43
Über das Projekt	43

„UND RAUS BIST DU!“ – INSTITUTIONELLER RASSISMUS IN DER FRÜHEN BILDUNG

Zugangsbarrieren und Teilhabepraktiken in Berliner Kitas

Seyran Bostanci und Benedikt Wirth

ZUSAMMENFASSUNG

Die Studie untersucht institutionellen Rassismus und adultistische Strukturen im Berliner Kita-System und analysiert, wie institutionelle Rahmenbedingungen, Kategorisierungspraktiken und Alltagsroutinen soziale Ungleichheiten in der frühkindlichen Bildung (re-)produzieren. Anhand qualitativer Interviews mit Leitungspersonen, Kita-Management, Fachkräften, Eltern und weiteren Expert*innen der frühen Bildungslandschaft im Berliner Raum wird beleuchtet, wie Zugangsbarrieren, strukturelle Engpässe und institutionelle Selektionsmechanismen dazu beitragen, dass Kinder mit Migrationshintergrund – insbesondere rassifizierte Kinder – ungleiche Chancen in der frühkindlichen Bildung haben. Die explorative Analyse verdeutlicht, dass rechtlich bestehende Wahlmöglichkeiten für Familien in der Praxis häufig eingeschränkt sind, wobei Träger und Einrichtungen maßgeblich über Platzvergaben entscheiden. Der Mangel an qualifiziertem Personal verschärft nicht nur die Zugangsproblematik, sondern wirkt sich auch negativ auf die Qualität pädagogischer Arbeit aus. Wartelisten werden teils strategisch genutzt, um Gruppen nach Vorstellungen einer „guten Mischung“ zu steuern, was oftmals auf essentialisierenden Zuschreibungen und defizitorientierten Diskursen basiert. Fachkräfte bewegen sich dabei in Spannungsfeldern zwischen professionellem Anspruch und struktureller Ressourcenknappheit. Die Ergebnisse verdeutlichen den Bedarf an systematisch verankerten antirassistischen und intersektionalen Ansätzen in Politik, Verwaltung und pädagogischer Praxis, um frühkindliche Bildung chancengerecht zu gestalten.

Schlagwörter: *institutioneller Rassismus, Adultismus, frühkindliche Bildung, Zugangsbarrieren, Selektionsmechanismen, Bildungsungleichheit, Berlin*

ABSTRACT

The study examines institutional racism and adultist structures in the Berlin daycare system, analysing how institutional frameworks, categorisation practices, and everyday routines reproduce social inequalities in early childhood education. Drawing on qualitative interviews with directors and daycare management, educators, parents, and other experts in early childhood education and care in the Berlin area, the findings illustrate how access barriers, structural bottlenecks, and institutional selection mechanisms contribute to unequal opportunities for children with a migration background—particularly racialised children—in early education. The exploratory analysis reveals that, although families are legally entitled to choose between providers, in practice this choice is often limited, with providers and institutions playing a decisive role in the allocation of places. The shortage of qualified staff not only exacerbates access problems but also negatively affects the quality of pedagogical work. Waiting lists are in some cases used strategically to steer group composition towards what is perceived as a “good mix,” often based on essentialising assumptions and deficit-oriented discourses. Educators

operate within tensions between professional aspirations and structural resource constraints. The results highlight the need for systematically embedded anti-racist and intersectional approaches in policy, administration, and pedagogical practice in order to ensure equitable opportunities in early childhood education.

Keywords: *institutional racism, adultism, early childhood education, access barriers, institutional selection mechanisms, educational inequality, Berlin*

ZENTRALE ERGEBNISSE

- **Eingeschränkte Wahlmöglichkeiten:** Obwohl Familien formal ein Wahlrecht bei der Suche nach einem Kitaplatz haben, liegt die Entscheidungshoheit in der Vergabep Praxis bei den Trägern bzw. den Einrichtungsleitungen selbst, was bestehende strukturelle Ungleichheiten verstärken kann.
- **Personalmangel als Verstärker:** Der Mangel an qualifiziertem Personal verschärft sowohl Zugangsbarrieren als auch qualitative Defizite in der frühkindlichen Bildung und führt dazu, dass pädagogische Fachkräfte ihre eigenen Qualitätsansprüche häufig nicht erfüllen können.
- **Selektionsmechanismen über Wartelisten:** Wartelisten dienen nicht ausschließlich der chronologischen Platzvergabe, sondern werden teils genutzt, um Gruppen nach Kriterien wie Geschlecht, Hautfarbe, Sprache oder Herkunft „ausgewogen“ zusammenzustellen – ein Vorgehen, das auf essenzialisierenden Zuschreibungen beruht und mit diskriminierenden Effekten verbunden sein kann.
- **Rassifizierende Diskurse:** Sprachliche und herkunftsbezogene Zuschreibungen werden in der Platzvergabe als Inklusions- oder Exklusionsmerkmale herangezogen, wodurch rassifizierte Kinder selektiv benachteiligt werden können.
- **Fehlende institutionelle Antirassismus-Strategien:** Antidiskriminierungsarbeit erfolgt oft punktuell und reaktiv, abhängig vom Engagement einzelner Fachkräfte, Leitungen oder Eltern, ohne dass verbindliche, institutionell verankerte Strukturen bestehen.
- **Begrenzte Wirksamkeit elterlichen Engagements:** Eltern, die auf Diskriminierung hinweisen oder Veränderungen bewirken wollen, stoßen auf Widerstand, wenn Träger oder Leitung diskriminierende Praktiken nicht anerkennen.
- **Politische und strukturelle Handlungsbedarfe:** Erforderlich sind eine diversitätssensible Transformation der Zugangs- und Förderstrukturen, der Abbau institutioneller Barrieren für international qualifizierte Fachkräfte und die systematische Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource.
- **Chancen durch demografischen Wandel:** Die sinkenden Geburtenraten in einigen Berliner Stadtteilen könnten genutzt werden, um den Personalschlüssel zu verbessern, Fachkräfte zu entlasten und Selektionsmechanismen abzubauen – sofern diese Entwicklung nicht zu Standortschließungen führt, sondern in erforderliche Qualitätssteigerungen investiert wird.

1. Frühkindliche Bildung und Bildungsungleichheiten

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird oft als Motor für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und den Abbau sozialer Ungleichheiten betrachtet. Aktuell rücken politische Maßnahmen wie bundesweite Sprachstand-Screenings ab dem vierten Lebensjahr sowie die Einführung einer Vorschulpflicht in den Fokus der öffentlichen Debatte. Sie verdeutlichen den politischen Anspruch, frühzeitig Bildungspotenziale zu erkennen und gezielt zu fördern. Doch während diese Maßnahmen Teil einer bildungspolitischen Steuerungslogik sind, greifen sie unter anderem mit Blick auf strukturelle Barrieren, die bereits vor dem Zugang zur Kita wirken, zu kurz. Denn trotz weitgehender Bedarfsdeckung bei Kindern ab drei Jahren sind insbesondere Kinder unter drei Jahren – vor allem aus sozioökonomisch benachteiligten oder migrantisierten Familien – in der institutionellen Versorgung weiterhin unterrepräsentiert (Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) 2025; Schmitz et al. 2023). Vor dem Hintergrund eines sich vollziehenden soziodemografischen Wandels, der in Deutschland mit einem anhaltenden Rückgang der Geburtenraten einhergeht (Statistisches Bundesamt 2025), ist in einzelnen Berliner Bezirken zwar in jüngerer Zeit eine Annäherung von Angebot und Nachfrage zu beobachten. Diese Entwicklung zeigt sich jedoch keineswegs flächendeckend, und es bleibt offen, ob sie langfristig dazu beitragen wird, bestehende Zugangsbarrieren abzubauen – insbesondere für marginalisierte Kinder, deren Aufnahme in Kitas häufig durch diskriminierende Selektionsmechanismen erschwert wird. Zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Studie überstieg die Nachfrage nach Kitaplätzen in Berlin weiterhin deutlich das vorhandene Platzangebot (Bock-Famulla et al. 2024: 13), was Fragen nach den Zugangsbedingungen und den Mechanismen der Platzvergabe besonders virulent machte. Damit stellt sich zunehmend die Frage nach den Voraussetzungen, Bedingungen und Ausschlüssen in den Zugangsprozessen selbst.

Empirische Studien belegen, dass Bildungsungleichheiten häufig bereits vor dem Schuleintritt entstehen und sich im weiteren Bildungsverlauf verstetigen (Bach et al. 2018; Barnett 1995; Cornelissen et al. 2018; Skopek & Passaretta 2021). Allein räumlich sind Kitas beispielsweise bereits ungleich verteilt: So ist deutschlandweit die Kitaplatzversorgung in sozialschwachen Stadtteilen besonders unzureichend (Diermeier et al. 2025). Gleichzeitig verweisen Ungleichheitsforschung sowie rassismuskritische und migrationspädagogische Forschungen auf die langfristigen Effekte von Ungleichheiten durch diskriminierende Zuschreibungen, Bewertungen und Abwertungen im Bildungssystem, die bis in die Hochschulbildung und darüber hinaus reichen. Rassismuskritische und migrationspädagogische Perspektiven verdeutlichen insbesondere, dass sich rassistische Zuschreibungen in Zugang zu und Teilhabe am Bildungs- und Betreuungssystem manifestieren (Amirpur & Doğmuş 2022; Bak & Machold 2022; Bostancı & Wirth 2024).

So kann die frühe Bildung nicht nur zu einem Abbau von Ungleichheiten, sondern auch zur Verfestigung oder Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse beitragen. Das passiert etwa dann, wenn der Zugang zu entsprechenden Angeboten selbst von sozialen Selektionsmechanismen durchzogen ist (vgl. Barnett 1995), oder wenn Teilhabe- und Bildungschancen durch institutionelle Kategorisierungspraktiken entlang von Merkmalen wie Sprache, Herkunft, Behinderung oder sozioökonomischem Status differenziert werden (vgl. Diehm et al. 2013). Solche Prozesse können im Sinne institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla & Radtke 2009) bzw. durch hegemoniale Normvorstellungen (vgl. Mecheril 2018) als Exklusionsmechanismen wirken, die frühkindliche Bildungseinrichtungen zu Orten der (Re-)Produktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse machen.

Vor diesem Hintergrund rückt also sowohl die Frage nach struktureller Benachteiligung im Zugang zu Kindertageseinrichtungen in den Fokus als auch die Frage der Bildungsteilhabe in den Kindertageseinrichtungen. Trotz rechtlicher Ansprüche zeigt sich, dass insbesondere Kinder, denen migrationsbezogene Defizite zugeschrieben werden, signifikant seltener einen Kitaplatz erhalten (Bader & Scholz

2025; Högrefe et al. 2021; Huebener et al. 2023; Nebe 2022) und innerhalb der Kita „Veränderungen“¹ und rassistische Abwertungen erleben (Amirpur 2016; Bostancı et al. 2022; Diehm & Kuhn 2011; Machold 2015).

Während mit Blick auf den Zugang zur Kindertagesbetreuung bislang vor allem soziostrukturelle Faktoren, wie Bildungshintergrund und Erwerbsstatus der Eltern oder kulturelle Unterschiede und familiäre Entscheidungen, als Erklärung für die Nicht-Inanspruchnahme von Kitaplätzen herangezogen wurden (Jessen et al. 2020), zeigen neuere Studien eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch, eine Kindertageseinrichtung zu besuchen, und dem tatsächlich möglichen Zugang (Schmitz et al. 2023). Eine experimentelle Korrespondenzstudie von Hermes et al. (2023) deutet sogar auf einen institutionellen Bias hin, der sich in unterschiedlichen Reaktionen auf Kita-Bewerbungen je nach wahrgenommener Herkunft – also mit und ohne Migrationshintergrund – manifestiert und auf systemische Ausschlussmechanismen hinweist. Mit Blick auf die Bildungsteilhabe verweist die Forschung zunehmend auf strukturelle Ausschlüsse, die über sozioökonomische Faktoren hinausgehen und institutionelle wie auch interaktionale Praktiken betreffen. Die institutionalisierte Monolingualität in Kitas sowie die problematisierende Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit führen etwa dazu, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oft als defizitär markiert und sprachlich benachteiligt werden (Albers 2009; Thomauske 2017; Zettl 2019). Diese Prakti-

ken sind Teil eines umfassenderen Othering-Prozesses, in dem rassifizierte² Kinder nicht nur sprachlich, sondern auch sozial als „abweichend“ von einer vermeintlich homogenen Norm konstruiert werden (Dean 2020). In der Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Familien zeigt sich zudem, dass Differenzkonstruktionen, etwa durch Zuschreibungen besonderer Förderbedürftigkeit oder kultureller Differenz, die Zusammenarbeit belasten und ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen verhindern (Bischoff-Pabst et al. 2022; Bostancı et al. 2022; Kallfaß 2022). Trotz dieser Erkenntnisse bleibt die Rolle von Rassismus als strukturierendem Prinzip im frühpädagogischen Bereich weitgehend unterbelichtet.

An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Sie adressiert die Forschungslücke, indem sie Zugangsbarrieren und diskriminierende Praktiken im Feld der frühkindlichen Bildung nicht nur deskriptiv sichtbar macht, sondern sie auch qualitativ und intersektional analysiert. Ziel ist es, die Verschränkung von rassistischen Zuschreibungen, institutionellen Routinen und politisch-administrativen Rahmenbedingungen zu rekonstruieren und damit einen Beitrag zur Analyse der Selektionsprozesse im frühpädagogischen Bereich zu leisten.

Im Zentrum der Untersuchung steht das Konzept des institutionellen Rassismus. Es verweist auf die systematische Diskriminierung rassifizierter sozialer Gruppen durch etablierte Strukturen, Praktiken und Verfahren innerhalb von Institutionen (Essed 1991; Hall 1989). Institutioneller Rassismus wird

¹ Der Begriff *Veränderung* wurde von Julia Reuter (2002) als Übersetzung des Konzepts des Othering eingeführt, das ursprünglich von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) stammt. Othering beschreibt eine machtvolle Bezeichnungs- und Abgrenzungspraxis, durch die „der Andere“ im gesellschaftlichen Diskurs in Differenz zum „Eigenen“ konstruiert wird. Diese Differenzierung erfolgt in einem hierarchischen Machtverhältnis und entlang diskursiv hervorgebrachter Kategorien wie Gender, Klasse oder ‚race‘. Wer die Definitionsmacht besitzt, andere entlang „kultureller“ oder rassisierender Merkmale zu markieren und zu essenzialisieren, ist an die jeweilige gesellschaftliche Machtverteilung gebunden. Die Schreibweise *Veränderung* hebt die Differenz zum Begriff *Veränderung* hervor und macht die spezifische Bedeutung sichtbar.

² Der Begriff *Rassifizierung* verweist auf gesellschaftliche Prozesse, in denen Menschen anhand äußerlicher Merkmale wie Haut- oder Haarfarbe, Name, Sprache, Kleidung, Religion oder angenommener Herkunft als „anders“ markiert, kategorisiert und mit essenzialisierenden Eigenschaften belegt werden. Dabei wird diesen Merkmalen eine soziale Bedeutung zugeschrieben, wodurch bestimmte Gruppen als „Rassen“ konstruiert und hierarchisiert werden. Der Begriff wurde ursprünglich von Frantz Fanon (1969) eingeführt und später von Robert Miles (1989, 2000) theoretisch ausdifferenziert. Rassifizierung ist keine bloße Benennung von Unterschieden, sondern Teil einer machtvollen Bedeutungskonstitution, die als zwei Seiten einer gemeinsamen Dichotomie sowohl „die Anderen“ als auch „das Eigene“ sozial hervorbringt. Der Begriff wird teils synonym zu Kategorisierung oder Generalisierung verwendet, ist jedoch analytisch auf die Zuschreibung unveränderlicher vererbbarer Merkmale zentriert, die gesellschaftliche Ungleichverhältnisse legitimieren und stabilisieren.

dabei nicht als individuelles Fehlverhalten verstanden, sondern als strukturell verankerte Praxis, die durch Routinen, Normen sowie institutionelle Arbeitsprozesse und Abläufe bestehende Ungleichheitsverhältnisse – sowohl intendiert als auch unbeabsichtigt – stabilisiert und reproduziert (Macpherson 1999). Die vorliegende Studie untersucht, wie diese Mechanismen im Feld der frühkindlichen Bildung konkret wirksam werden und inwiefern sie den Zugang zu Bildungseinrichtungen strukturieren. Dabei greifen wir ergänzend auf das Konzept sozialer Grenzen (*social boundaries*) nach Michèle Lamont (2000) zurück. Soziale Grenzen strukturieren symbolische Unterscheidungen darüber, wer als zugehörig gilt und wer nicht, und bestimmen damit maßgeblich institutionelle Ein- und Ausschlussmechanismen. In unserer Untersuchung zeigt sich, wie solche symbolischen Grenzziehungen entlang rassifizierter Zuschreibungen auch den institutionellen Zugang zur frühkindlichen Bildung regulieren – etwa über selektive Aufnahmepraxen oder Förderlogiken.

Die vorliegende Studie ist im Rahmen des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa) am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) entstanden. Sie stützt sich auf die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen“, das im Jahr 2023 durchgeführt wurde. Durch die Analyse qualitativer Daten aus Interviews, Vignetten, Fokusgruppen und Feldbeobachtungen mit Akteur*innen der Kindertagesbetreuung – einschließlich pädagogischem Personal und Management – untersucht diese Studie institutionellen Rassismus beim Zugang und im Umgang mit Vielfalt im pädagogischen Handeln. Der Fokus liegt dabei auf verschiedenen Bezirken in Berlin. Dabei gilt es, die vielfältige und lokal differenzierte Landschaft der frühkindlichen Bildungspolitik in Deutschland zu berücksichtigen (Menzel & Scholz 2022)

Diese Studie liefert wertvolle Erkenntnisse für Wissenschaft, Praxis, politische Entscheidungsträger*innen und Verwaltung, indem sie die komplexen und undurchsichtigen institutionellen Barrieren identifiziert und adressiert, die rassistisch be-

dingte Bildungsungleichheiten ab dem frühen Kindesalter manifestieren und aufrechterhalten. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden politische Maßnahmen vorgeschlagen, darunter eine transparente Zugangspolitik, wirksame Beschwerde-mechanismen und in Organisationsentwicklungsprozesse eingebettete Antidiskriminierungsschulungen, um diese Ungleichheiten zu überwinden und ein gerechteres, inklusiveres Bildungssystem zu fördern.

2. FBBE als umkämpftes Feld im postmigrantischen Berlin

Im Jahr 2013 wurde in Deutschland ein allgemeiner Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab einem Jahr eingeführt, was die Ausweitung des Zugangs zu öffentlich finanzierter Kinderbetreuung beschleunigt hat. Die Betreuungsquote für Kinder unter drei Jahren ohne Migrationshintergrund stieg von 24,8 % im Jahr 2009 auf über 44,5 % im Jahr 2023 und für Kinder mit Migrationshintergrund von 10,5 % im Jahr 2009 auf 22,3 % im Jahr 2023 (Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) 2025: 90). Dennoch bleibt das Angebot an Kinderbetreuungsplätzen regional stark unterschiedlich, und die Nachfrage übersteigt häufig das Angebot. Prognosen deuten darauf hin, dass bis 2030 ein Mangel von über 130.000 qualifizierten pädagogischen Fachkräften besteht (Bock-Famulla et al. 2023: 20). Das dezentrale System der Kindertagesbetreuung in Deutschland verteilt die Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen. Letztere bestimmen den lokalen Bedarf, während der Großteil der Betreuungsangebote (66 %) von gemeinnützigen Trägern wie Kirchen und Wohlfahrtsverbänden bereitgestellt wird. Rund 33 % der Plätze entfallen auf öffentliche Träger (Statistisches Bundesamt 2024b). Staatliche Zuschüsse decken etwa 70 % der Betreuungskosten, während der Rest durch einkommensabhängige Elternbeiträge gedeckt wird, die im OECD-Vergleich relativ niedrig ausfallen. Familien mit geringem Einkommen können je nach Bundesland von diesen Gebühren befreit werden (OECD 2024). In Berlin ist die Kinder- und Tagespflege kostenfrei.

Trotz dieser strukturellen Ausweitung bestehen weiterhin erhebliche regionale Engpässe, die die Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen einschränken. Zuteilungsverfahren und Zugangshürden variieren stark je nach Region und Trägerstruktur. Einrichtungen in Berlin verfügen über ein Auswahlrecht, das es ihnen insbesondere bei hoher Nachfrage erlaubt, eigenständig zu entscheiden, welche Kinder aufgenommen werden. Auch wenn Familien

formal ein Wahlrecht hinsichtlich der Kindertageseinrichtung haben, liegt die Entscheidungshoheit in der Praxis oftmals bei den Trägern. Dieser Umstand kann strukturelle Ungleichheiten weiter verstärken. Der bestehende Mangel an qualifiziertem Personal verschärft diese Engpässe zusätzlich, da er sich nicht nur negativ auf den Zugang zu Betreuungsplätzen, sondern auch auf die Qualität frühkindlicher Bildung auswirkt (Klusemann et al. 2023). Bereits 2020 zeigt die BiKA-Studie zur Beteiligung im Kita-Alltag, dass erhebliche Mängel in der pädagogischen Qualität bestehen, die sich insbesondere in den Alltagsroutinen des pädagogischen Handelns sowie in organisationszentrierten Logiken in strukturierten Situationen (z. B. beim Essen) beobachten lassen (Hildebrandt et al. 2021). Diese strukturellen Bedingungen beeinflussen unmittelbar die professionelle Handlungspraxis der pädagogischen Fachkräfte. Laut einer Sonderauswertung der ver.di-Arbeitszeitbefragung von Februar bis April 2024 berichten 95 % von insgesamt 12.614 befragten Fachkräften in Kitas, dass sie ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen nicht mehr gerecht werden können (Autor*innengruppe KITA-KRISENBUCH 2024: 17). Hier manifestiert sich die Spannung zwischen professionellem Selbstverständnis und strukturellen Realitäten, die nicht nur die Qualität der pädagogischen Beziehungen gefährdet, sondern auch zu einer langfristigen Erosion professioneller Selbstwirksamkeit beitragen kann.

Auch in Berlin bleibt das Angebot trotz Kita-Ausbau weiterhin ungleich verteilt. Im Jahr 2023 fehlten in Berlin rund 6.600 pädagogische Fachkräfte (Bock-Famulla et al. 2023: 57), wobei 28.000 der etwa 41.000 Beschäftigten in Berliner Kitas eine anerkannte Qualifikation vorweisen (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2024).

Vor diesem Hintergrund rückt auch die Frage nach der Diversität innerhalb des pädagogischen Personals in den Fokus: Lediglich 5 % der frühkindlichen Fachkräfte in Deutschland (gegenüber 14 % auf dem gesamten Arbeitsmarkt) besitzen einen nicht-deutschen Pass, 18 % haben einen statistischen Migrationshintergrund (Fuchs-Rechlin et al. 2024: 20). Diese Zahlen verdeutlichen die weiterhin geringe Repräsentation von Personen mit Migrations-

geschichte im frühkindlichen Bildungssystem, obwohl das gesellschaftliche Potenzial vorhanden wäre: Wie eine Sonderauswertung von Mikrozensusdaten im Auftrag des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR) beim Statistischen Bundesamt (Lokhande 2025) zeigt, sind zwischen 2008 und 2023 rund 136.000 pädagogisch qualifizierte Personen mit einem im Ausland erworbenen Berufsabschluss zugewandert. Dennoch arbeitet nur ein Bruchteil – konkret 18,4 % – tatsächlich in einer Kindertageseinrichtung (Lokhande 2025: 9). Der Berufseinstieg scheitert häufig an administrativen Hürden bei der Anerkennung von Abschlüssen, an unzureichenden Nachqualifizierungsangeboten sowie an institutionellen Vorbehalten gegenüber internationalen Fachkräften (Kosyakova et al. 2021). In der Folge bleiben nicht nur dringend benötigte Personalressourcen ungenutzt – auch die Chance, frühkindliche Bildung diversitätsorientiert weiterzuentwickeln, wird weitgehend verkannt.

Diese strukturellen Schief lagen stehen in auffälligem Kontrast zur demografischen Realität: Aktuell haben 43,1 % aller Kinder unter fünf Jahren in Deutschland einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2024a). In der pädagogischen Praxis wird der Begriff jedoch häufig durch rassifizierende Zuschreibungen wie Name, Aussehen oder Sprache überlagert und operationalisiert. Dies geschieht unabhängig von tatsächlichen Migrationserfahrungen (Schadauer 2022). Diese Kategorisierungen wirken sich nicht nur auf das kindliche Alltagserleben aus, sondern haben auch strukturelle Implikationen: Sie beeinflussen Erwartungen, Zugänge und nicht zuletzt die institutionelle Gestaltung von Bildung und Betreuung.

In der postmigrantischen Gesellschaft³, wie sie u.a. von Foroutan (2019) sowie Ohnmacht und Yıldız (2021) beschrieben wird, geht es nicht nur um die

Anerkennung von Vielfalt nach der Migration, sondern um eine grundlegende Neuausrichtung des gesellschaftlichen Blicks auf Zugehörigkeit, Differenz und Normalität. Das Konzept hilft, migrationsbezogene Differenzlinien nicht als naturgegeben oder dauerhaft wirksam zu betrachten, sondern als historisch gewachsene und gesellschaftlich verhandelbare Konstruktionen. Gesellschaftliche oder strukturelle Probleme wie Ressourcenmangel, soziale Ungleichheit oder institutionelle Schwachstellen werden dabei auf Migration zurückgeführt und individualisierend geframt.

Diese gesellschaftliche Rahmung schlägt sich auch im frühpädagogischen System nieder: Strukturelle Herausforderungen wie der generelle Mangel an Personal, Zeit oder Ressourcen werden häufig nicht als systemische Probleme erkannt, sondern auf individuelle Integrationsleistungen zurückgeführt. Insbesondere in öffentlichen Debatten wie auch in institutionellen Routinen werden pädagogische Herausforderungen entlang migrationsbezogener Differenzlinien gedeutet, indem zum Beispiel angenommen wird, dass bestimmte Kinder „mehr Aufwand“ verursachten oder „besonders gefördert“ werden müssten. In der Folge werden soziale, sprachliche oder kulturelle Differenzen nicht als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt und struktureller Ungleichheiten verstanden, sondern als Abweichung vom vermeintlich homogenen Normalfall. So wird Mehrsprachigkeit oft nicht als Ressource, sondern als Abweichung von einer monolingualen Norm bewertet (Chilla & Niebuhr-Siebert 2023), und Fördermaßnahmen reproduzieren Differenzlinien, indem sie Kinder mit bestimmten sprachlichen oder kulturellen Hintergründen als „anders“ markieren.

Die institutionelle Verankerung solcher Kategorisierungspraxen verstärkt die konstruierte und mar-

³ Unter dem Begriff *postmigrantisch* werden solche Gesellschaften gefasst, die von Migration geprägt sind und in denen Migration als strukturgebendes Moment wirkt – nicht nur biografisch, sondern auch diskursiv, institutionell und politisch. Konflikte entzünden sich häufig an Fragen der Migration. Der Fokus richtet sich auf die konflikthafter Aushandlungsprozesse, die mit Migration verbunden sind – und zwar nicht nur für Migrant*innen, sondern für die Gesellschaft insgesamt. Migration fungiert in diesen Konstellationen somit als Deutungsfolie für komplexe Herausforderungen, wodurch strukturelle Ursachen unsichtbar gemacht und migrationsbezogene Zuschreibungen verstärkt werden.

ginalisierende Dichotomie zwischen einem rassistisch imaginierten hegemonialen Kind und einem rassifizierten „migrant Other“ (Mecheril 2018). In Berlin verstärken Kategorisierungen wie „nicht-deutsche Herkunftssprache“ oder „Integrationsstatus“ diese Zuschreibungen, die sich u.a. in Finanzierungslogiken und Förderrichtlinien (siehe auch Kapitel 6.3. Förder- und Finanzierungslogiken als Grenzmarker) manifestieren und tragen zur (Re-)Produktion struktureller Ungleichheiten bei. Auch wenn viele Maßnahmen – etwa zusätzliche Sprachförderung oder die Zuweisung zusätzlicher Fachkräfte – offiziell als kompensatorische Instrumente zur Herstellung von Chancengleichheit konzipiert sind, können sie im pädagogischen Alltag gegenteilige Effekte entfalten. Sie gehen – entgegen den Realitäten einer postmigrantischen Gesellschaft – häufig mit defizitorientierten Annahmen einher, die Kinder als abweichend vom „Normalfall“ markieren (Mecheril 2003). So geraten ursprünglich unterstützend gedachte Maßnahmen in einen Widerspruch: Anstatt eine diskriminierungssensible Teilhabe zu ermöglichen, stabilisieren sie bestehende Ausschlussverhältnisse, indem sie Differenz markieren, problematisieren und institutionell absichern.

Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen wird auch das Berliner Bildungsprogramm (BBP) neu verhandelt. Während es bislang als zentrales curriculares Rahmenwerk für Berliner Kindertageseinrichtungen eine diversitätsbewusste Pädagogik betonte, etwa mit dem Leitziel „Gleichheit und Differenz“ und der Anerkennung jedes einzelnen Kindes in seiner Einzigartigkeit (Sulzer 2013), zeichnet sich in der geplanten Neufassung eine inhaltliche Verschiebung ab: Aspekte wie Vielfalt, geschlechtliche Diversität und Diskriminierungsschutz sollen reduziert oder in anderer Form aufgegriffen werden. Diese Reform lässt sich in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext einordnen, in dem Fragen von Diversität, Gleichstellung und Inklusion (DEI) sowie damit verbundene Prinzipien demokratischer Bildung zunehmend zur Diskussion stehen (Kenner 2020).

Diese Entwicklung verschärft ein Spannungsverhältnis, das bereits in der bisherigen Fassung des

BBP angelegt war: Zwar wurde ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt als Querschnittsthema formuliert, jedoch ohne sich umfassend mit strukturellen Machtverhältnissen auseinanderzusetzen. Maisha Auma (2021) zeigt in ihrer dekolonialen Analyse auf, dass das BBP koloniale und rassistische Normen unreflektiert u.a. durch einen kulturalisierenden Blick übernimmt, der Differenz als individuelles Merkmal statt als Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheit betrachtet. Dadurch werden bestehende Hierarchien nicht hinterfragt, sondern potenziell reproduziert: Die institutionelle Verantwortung tritt in den Hintergrund, während der Fokus auf die vermeintliche Andersartigkeit einzelner Kinder oder Familien gelenkt wird. In diesem Zusammenhang ist die geplante Streichung von Diversitätsthemen nicht nur ein Rückschritt in bildungspolitischer Hinsicht, sondern steht exemplarisch für eine breitere demokratische Erosion: Wo Fragen von Zugehörigkeit, Repräsentation und Gerechtigkeit marginalisiert werden, wird auch das Fundament einer pluralen und inklusiven Gesellschaft infrage gestellt.

3. Rassismus und rassistische Barrieren in der frühen Kindheit

Die Vorstellung, dass Kinder grundsätzlich frei von gesellschaftlichen Vorurteilen seien, prägt bis heute populäre wie auch einige fachliche Diskurse über Kindheit. Empirische Studien zeigen jedoch, dass Kinder bereits im Alter von drei bis fünf Jahren beginnen, rassifizierte Kategorien und stereotype Zuschreibungen zu übernehmen (Cristol & Gimbert 2008; van Ausdale & Feagin 2001). Diese Zuschreibungen entstehen nicht im luftleeren Raum, sondern im Kontext ihrer sozialen Umgebung: Bezugspersonen, Gleichaltrige, mediale Inhalte, Lernmaterialien sowie pädagogische Fachkräfte und Institutionen prägen maßgeblich, welche Differenzlinien Kinder wahrnehmen und wie sie diese bewerten (Shutts 2015).

Frühkindliche Bildungseinrichtungen sind daher nicht nur Orte der sozialen Interaktion, sondern auch Räume, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert und naturalisiert werden. Rassismus in diesen Kontexten wirkt dabei nicht primär durch offene Feindseligkeit, sondern manifestiert sich häufig subtil und strukturell – etwa durch nicht-repräsentative Bücher und Materialien, durch einseitige Sprachnormen oder durch die fehlende Anerkennung von Diskriminierungserfahrungen. Auch wirken institutionelle Praktiken wie defizitorientierte Förderlogiken oder diskriminierende Zuschreibungen pädagogischen Förderbedarfs normierend und ausschließend. Frühkindliche Institutionen können so zu Orten diskriminierender Sozialisation werden (Farago et al. 2015).

Diese Prozesse lassen sich im Rahmen des Konzepts symbolischer und sozialer Grenzen (Lamont & Molnár 2002) analytisch fassen. Während symbolische Grenzen Differenzlinien markieren – etwa durch sprachliche oder kulturelle Zuschreibungen –

übersetzen sich diese in soziale Grenzen, die reale Zugänge strukturieren. Differenzmarkierungen wie „nichtdeutsche Herkunftssprache“, „Integrationsgruppe“ oder „Willkommenskultur“ erscheinen vordergründig gut gemeint, reproduzieren jedoch rassistische Vorstellungen von Abweichung und Zugehörigkeit. Sie verschieben die Definitionsmacht über Normalität hin zu einer *weißen*⁴, christlichen, deutschsprachigen und akademisch kodierten Norm.

Durch soziale Zuschreibungen, strukturelle und institutionelle Logiken und Routinen sowie organisationale Praktiken erzeugte Exklusionen („symbolic boundaries“ und „social boundaries“) wirken nicht nur im institutionellen Alltag, sondern strukturieren Bildungschancen systematisch mit. Symbolische Grenzen manifestieren sich als Unterscheidungspraktiken, mit denen Individuen und Gruppen Zugehörigkeiten und Identitäten aushandeln. Soziale Grenzen hingegen zeigen sich als materielle Ausschlüsse – etwa durch den ungleichen Zugang zu Ressourcen und institutionellen Angeboten. Beide Ebenen stehen in einem dynamischen Verhältnis zueinander und reproduzieren sich gegenseitig. Die aktive Herstellung und Aufrechterhaltung solcher Grenzen ist Teil dessen, was West und Fenstermaker (1995) als „doing difference“ beschreiben – als die kontinuierliche soziale Praxis, Differenz herzustellen, zu stabilisieren und zu legitimieren.

Diese Grenzen wirken insbesondere dann restriktiv, wenn sie als selbstverständlich gelten. Identitätsmerkmale wie Geschlecht, ‚race‘, Klasse oder Behinderung werden in diesem Rahmen nicht als gegeben, sondern als sozial hergestellte Kategorien verstanden, die in konkreten Interaktionen entstehen. „Doing difference“ macht deutlich, dass Ungleichheit nicht bloß ein Ergebnis gesellschaftlicher Strukturen ist, sondern in alltäglichen Routinen fortlaufend (re-)produziert wird. In Anlehnung an

⁴ Der Begriff *weiß* bezeichnet, analog zu Begriffen wie Schwarz oder BiPoC, keine biologische Eigenschaft, sondern eine gesellschaftlich konstruierte Position innerhalb historisch gewachsener und strukturell verankerter Machtverhältnisse. *Weißsein* fungiert dabei als Norm, die häufig nicht benannt wird, aber mit Privilegien, gesellschaftlicher Dominanz und Definitionsmacht einhergeht. Die bewusste Benennung von *weiß* zielt darauf ab, diese Position sichtbar zu machen und vermeintliche Neutralität zu dekonstruieren (vgl. Ahmed 2007; Eggers et al. 2005).

Mecheril (2018: 131–132) zeigt sich darin auch die Wirkmächtigkeit „naturalisierender“ natio-ethno-kultureller Ordnungen, die Zugehörigkeit entlang rassistischer Logiken strukturieren – und damit auch in der frühkindlichen Bildung soziale Positionierungen festschreiben. Wie Michèle Lamont formuliert:

[...] there is nothing natural about 'seeing race,' even in babies and toddlers – like everything else, racial categories have to be taught. These perceptions are changeable and can be acted upon. We have the ability to reimagine the future and what kind of society we want to live in. How we go about changing these boundaries and ensuring that all groups feel valued is at the center of Seeing Others. (Lamont: 58)

Genau hier liegen das Potenzial und die Verantwortung frühkindlicher Bildung: Differenz nicht nur zu thematisieren, sondern deren Machtwirkungen kritisch zu reflektieren und bestehende Ungleichheitsstrukturen aktiv zu dekonstruieren.

Historisch gesehen waren Kindertageseinrichtungen in Deutschland auf Ordnung und Kontrolle ausgerichtet. Ursprünglich als Bewahranstalten gegründet, dienten sie der Disziplinierung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien (Klinkhammer 2014: 131f). Erst durch die pädagogischen Innovationen von Friedrich Fröbel verlagerte sich der Fokus auf spielerisches Lernen (Rabe-Kleberg 2010: 48). Dennoch sind Kindertageseinrichtungen bis heute überwiegend erwachsenenorientierte Institutionen, in denen Erwachsene über Tagesabläufe und Strukturen entscheiden und so die Erfahrungen der Kinder steuern (Bostancı 2021). Dieses fortbestehende Machtungleichgewicht zeigt sich in den hierarchischen Strukturen von Kindertageseinrichtungen, die trotz pädagogischer Fortschritte Kinder als abhängig positionieren und ihre Handlungsmöglichkeiten einschränken. Diese Ungleichgewichte sind tief in die institutionellen Strukturen eingebettet und spiegeln historische Kontinuitäten von Rassismus und Diskriminierung wider. Wie unsere Analyse zeigt, werden beispielsweise rassifizierte Kinder sowie Kinder aus sozial benachteilig-

ten Familien häufig stigmatisiert und von Angeboten ausgeschlossen, während *weiße*, deutschsprachige Kinder aus Akademikerfamilien eine bevorzugte Behandlung erfahren. Diese systemischen Ungleichheiten werden oft übersehen oder als weniger relevant betrachtet. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die historisch gewachsenen Logiken frühkindlicher Institutionen – als Orte sozialer Kontrolle und Disziplinierung – auch in heutigen Praxen fortwirken. Die strukturelle Verbindung von Rassismus und Adultismus zeigt sich in einem pädagogischen Verständnis, das Kindern primär Anpassung abverlangt und ihre Perspektiven marginalisiert. Ein antirassistischer und antidiskriminierender Ansatz muss daher auch die adultistischen Logiken des Feldes infrage stellen – und Kinder als Subjekte mit Rechten, Erfahrungen und Deutungshoheit ernst nehmen (Bühler-Niederberger 2011; Honig 2009).

4. Intersektionale Perspektiven auf institutionellen Rassismus in der frühen Bildung

Zur Analyse rassistischer Strukturen in der frühkindlichen Bildung greift diese Studie auf ein intersektional fundiertes Theoriekonzept zurück, das Ansätze des institutionellen Rassismus, (Anti-)Adultismus sowie das Konzept der „social boundaries“ integriert. Diese Perspektiven ermöglichen es, Rassismus nicht nur als individuelles Fehlverhalten, sondern intersektional als strukturierende Logik pädagogischer Institutionen zu verstehen. Der Fokus liegt dabei auf den historisch gewachsenen und gesellschaftlich verankerten Machtverhältnissen, die sich in Routinen, Normen und institutionellen Abläufen manifestieren. Insbesondere der Begriff des institutionellen Rassismus rückt die kumulativen Benachteiligungen und Repräsentationslücken in den Vordergrund, die sich entlang rassifizierter Differenzlinien ergeben. Diese Prozesse verlaufen häufig unabhängig von bewussten Intentionen einzelner Akteur*innen, sind jedoch tief in die Logiken wohlfahrtsstaatlicher Institutionen, wie etwa Bildung, Wohnen oder Arbeitsmarkt, eingebettet. Durch diese institutionellen Praktiken werden bestehende Ungleichheiten reproduziert und soziale Disparitäten in den Lebens- und Zugangschancen aufrechterhalten (Phillips 2011).

Die Konzeptionalisierung von institutionellem Rassismus zeigt auf, wie alltägliche Voreingenommenheit und Wissensbestände durch Praktiken und Routinen in kollektiven Organisationszusammenhängen sowie makrostrukturelle Machtverhältnisse – etwa nationale Narrative, kulturelle Ideologien (siehe auch Millei & Imre 2021) oder rechtlich-politische Rahmenbedingungen – geprägt werden und diese gleichzeitig verstärken. So entstehen Rückkopplungsschleifen, die rassistische Ungleichheiten auf Mikro-, Meso- und Makroebene fortlaufend reproduzieren (Phillips 2011).

Diese Dynamiken sind jedoch selten eindimensional: Rassismus tritt meist nicht isoliert auf, sondern verschränkt sich mit anderen Herrschafts- und Diskriminierungsverhältnissen. Hier setzt ein intersektionaler Analyseansatz an, der die Verwobenheit

verschiedener Macht- und Diskriminierungsverhältnisse (Crenshaw 1989) – wie Rassismus, Sexismus, Klassismus oder Ableismus oder auch Adultismus – systematisch in den Blick nimmt. Ein intersektionaler Fokus richtet sich nicht auf das bloße Vorhandensein von Unterschieden oder auf Differenzen zwischen bestimmten Gruppen und einem angenommenen „Normalzustand“. Stattdessen steht im Mittelpunkt, wie verschiedene Formen sozialer Ungleichheit miteinander verflochten sind und sich in sozialen Beziehungen wechselseitig konstituieren und verstärken (Anthias 2013: 13–14; siehe auch Hill Collins 1990).

Intersektionalität analysiert demzufolge, wie Machtverhältnisse ineinandergreifen und strukturelle Benachteiligungen komplex und mehrdimensional entstehen. In der frühkindlichen Bildung wird so unter anderem deutlich, wie rassistische Erfahrungen mit anderen Ungleichheitssystemen, wie altersbezogenen Machtasymmetrien (Adultismus), sozioökonomischer Marginalisierung, Rassismus oder Ableismus, verschränkt sind. Adultismuskritische Perspektiven hinterfragen in dieser Verschränkung die systematische Privilegierung erwachsener Sichtweisen gegenüber denen von Kindern und fordern eine Rezentrierung auf die Handlungskompetenz von Kindern (Abebe & Biswas 2021; Burman 2023). Adultismus bezeichnet hierbei die Diskriminierungsform, die auf dem strukturellen Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern basiert (LeFrançois 2014; Ritz 2013). Dabei bleiben die sozialen Voraussetzungen kindlichen Erlebens und Handelns in adultistischen Vorstellungen von Kindheit häufig unsichtbar (Bostancı 2022; Burman 2008; Wall 2019; Westman 1991). Eine erwachsenenzentrierte Perspektive blendet die gesellschaftliche Einbettung von Kindheit aus und trägt somit dazu bei, rassistische Ungleichheiten zu verschleiern und zu legitimieren (Bostancı 2022). In der Verschränkung mit rassistuskritischen Ansätzen eröffnet Adultismuskritik neue Perspektiven auf die doppelte Marginalisierung rassifizierter Kinder: als „nichtweiß“ und als „nichterwachsen“.

Die soziologische Grenzziehungstheorie (Lamont & Molnár 2002) bietet schließlich einen analytischen Rahmen, um die symbolische Produktion von Diffe-

renz und deren institutionelle Verfestigung in dieser Konstellation zu verstehen. Sie hilft zu erklären, wie bestimmte Gruppen als „abweichend“ markiert und dadurch systematisch ausgeschlossen werden. Durch das Zusammendenken dieser theoretischen Perspektiven gelingt es, rassistische Barrieren nicht nur sichtbar zu machen, sondern auch ihre komplexen Verwobenheiten mit anderen Ungleichheitsverhältnissen – wie Klasse, Sprache, Alter und Körper – analytisch zu durchdringen.

5. Daten und Methode

Die vorliegende Studie folgt einem qualitativ-rekonstruktiven und multiperspektivischen Forschungsdesign. Sie basiert auf einem umfangreichen qualitativen Datensatz mit insgesamt 45 unterschiedlichen Akteur*innen aus dem Feld der Kindertagesbetreuung, darunter Kitaleitungen, pädagogische Fachkräfte, Familien, Stadtteilmütter⁵ sowie Expert*innen der frühen Bildung, insbesondere aus den Bereichen Antidiskriminierungsarbeit und Evaluation von Kitas. Die Daten wurden über halbstrukturierte, vignettenbasierte Interviews sowie Fokusgruppendifkussionen erhoben. Die Studie verfolgt eine theoretische Sampling-Strategie (Dimbath et al. 2018) in Kombination mit einer Rekrutierung im Schneeballverfahren (Merton 1949; Parker et al. 2019). Diese Vorgehensweise ermöglichte eine dynamische und kontextsensitive Datengenerierung, insbesondere durch die gezielte Einbindung von Schlüsselakteur*innen („change agents“ im Sinne Lamonts 2023), die mit ihrer Expertise aktiv den Abbau rassistischer Ungleichheiten fokussieren.

Insgesamt wurden 30 halbstrukturierte bzw. vignettenbasierte Interviews mit Leitungen von Kindertageseinrichtungen (n=12), pädagogischen Fachkräften (n=7), Eltern (n=2), Expert*innen aus den Bereichen Antidiskriminierung, Qualitätssicherung und freien Trägern der Jugendhilfe (n=5) sowie Vertreter*innen des Kita-Managements (n=6) geführt. Die vignettenbasierten Interviews (n=5) orientierten sich an der Methode der „Real-Life“-Vignetten (vgl. Sampson & Johannessen 2020; Skilling & Stylianides 2020). Sie basieren auf konstruierten, alltagsnahen Textfragmenten mit kurzen Sätzen, wie zum Beispiel „Imani mag das nicht, wenn die anderen Kinder ihre Haare anfassen“ oder „Jaran beteiligt sich nie richtig am Morgenkreis und lenkt andere ab“, und sollen narrative Zugänge zu situativen Handlungsmustern im Umgang

mit Differenz und Ausgrenzung eröffnen. Zusätzlich wurden drei Fokusgruppen mit sogenannten Stadtteilmüttern (n=3 Gruppen mit jeweils vier bis fünf Teilnehmerinnen) durchgeführt, die neuzugewanderte Familien mit Migrationsgeschichte unterstützen und als intermediäre Akteurinnen zwischen Familie, Nachbarschaft und Institutionen agieren. Daneben wurden fokussierte Beobachtungen durchgeführt, die sich auf Interaktionen im Alltag der Einrichtungen, insbesondere bei Erstkontakten, Einrichtungsbesichtigungen sowie Bring- und Abholsituationen, konzentrieren. Hierbei wurden insbesondere Interaktionsmuster zwischen Eltern und Fachpersonal beobachtet. Ergänzend wurden Ad-hoc-Interviews mit Eltern durchgeführt, um deren Perspektiven auf Zugangsbarrieren und Wahrnehmungen von Vielfalt im Kita-System zu erfassen.

Die Erhebungs- und Analysestrategie orientiert sich an einem induktiv-deduktiven Informed-Grounded-Theory-Ansatz (Charmaz 2014; Thornberg 2012). Dabei wird die Analyse theoretisch durch rassismuskritische und grenzsoziologische Perspektiven gerahmt. Insbesondere das Konzept symbolischer Grenzziehungen (Lamont 1992; Lamont & Molnár 2002) dient als heuristisches Werkzeug, um Prozesse institutioneller Kategorisierung und Differenzierung analytisch zu fassen.

Die Studie konzentriert sich räumlich auf vier Berliner Bezirke – Neukölln, Friedrichshain-Kreuzberg, Spandau und Pankow –, die unterschiedliche migrationsbezogene und sozialräumliche Profile aufweisen. Besonders Neukölln, Spandau und Friedrichshain-Kreuzberg zeichnen sich durch migrationsgeprägte urbane Kontexte aus, die zugleich eine stark lokal differenzierte soziale Stratifizierung erkennen lassen (Blokland & Vief 2021).

In Neukölln liegt im Jahr 2023 der Anteil der Kinder unter sechs Jahren mit Migrationshintergrund bei etwa 70 %, in Spandau bei 67 % und in Friedrichshain-Kreuzberg bei 63 %. Im Vergleich dazu zeigt

⁵ Stadtteilmütter sind qualifizierte, mehrsprachige Frauen mit zumeist eigenen Migrationserfahrungen aus dem Sozialraum, die Familien u. a. in Fragen zu Bildung und sozialer Teilhabe unterstützen und als Brücken zu Institutionen wirken (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie o.J.).

Pankow mit 49 % einen deutlich niedrigeren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und weist eine weniger migrationsgeprägte demografische Struktur auf (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2023).

In den Bezirken als Ganzes zeigen die Betreuungsquoten für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund für das Jahr 2021 erhebliche Differenzen,⁶ wie Dohman et. al. 2021 herausarbeiten: In Spandau lag die Betreuungsquote für unter Dreijährige ohne Migrationshintergrund bei 51,8 %, während sie bei Kindern mit Migrationshintergrund nur 26,2 % betrug. Ähnliche Muster waren in Neukölln (52,2 % vs. 27,8 %) und Friedrichshain-Kreuzberg (Differenz: 6,8 %) zu beobachten (Dohmen et al., 2021: 26). Trotz hoher Sättigung und damit ausreichender Verfügbarkeit an Kitaplätzen in Pankow umfasste auch hier die bezirksweite Differenz der Betreuungsquoten für unter Dreijährige mit und ohne Migrationshintergrund 16,6 % (ebd.).

Diese Diskrepanzen deuten auf strukturelle Zugangshürden hin, die nicht nur durch ein mangelndes Angebot erklärbar sind, sondern vielmehr institutionelle Selektionslogiken und implizite Ausschlussmechanismen, wie mangelnde Information, widerspiegeln.

Die Wahl des Untersuchungsraums Berlins erlaubt durch seine institutionelle Heterogenität und migrationsbedingte Pluralität eine differenzierte Analyse dieser Zugangs- und Teilhabeprozesse. Die Konstellation aus hoher Nachfrage, lokal divergierenden Trägerlogiken und historisch gewachsenen Selektionsstrukturen bietet einen Untersuchungskontext, um die Mechanismen von Inklusion und

Exklusion im Feld frühkindlicher Bildung zu rekonstruieren.

⁶ Die Definition von Migrationshintergrund variiert je nach Statistik, die der Berechnung der Betreuungsquoten auf Bezirksebene zugrunde liegt: Die Einwohnerregisterstatistik verwendet eine weit gefasste Definition. Als Personen mit Migrationshintergrund gelten dort nicht nur im Ausland geborene Personen, sondern auch solche mit zweiter Staatsangehörigkeit, Einbürgerungs- oder Optionskennzeichen sowie Kinder unter 18 Jahren, bei denen mindestens ein Elternteil eines dieser Merkmale aufweist. Diese Definition erfasst somit auch viele Kinder ohne eigene Migrationserfahrung und mit deutscher Staatsangehörigkeit, die den Migrationshintergrund der Eltern „miterben“. Demgegenüber legt die Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJHG-Statistik) eine engere Definition zugrunde: Hier wird der Migrationshintergrund darüber erfasst, ob mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist. Dies ist jedoch nicht deckungsgleich mit der Definition in der Einwohnerregisterstatistik. Die verschiedenen Definitionen erfassen unterschiedliche Gruppen und können zu erheblichen Unschärfen in den Analysen führen. Insbesondere die Berechnung von Betreuungsquoten auf Bezirksebene erweist sich als unzuverlässig, da sie auf statistischen Bezugsgrößen basiert, die nicht konsistent definiert sind und unterschiedliche Grundgesamtheiten zugrunde legen. Dennoch liefern sie erste Hinweise zur Kitaplatzbelegung in den Stadtteilen (vgl. Dohmen et al. 2021: 24). Aus diesem Grund wurden keine aktuellen Zahlen für das Jahr 2023 berechnet.

6. Institutionelle Logiken und rassistische Kontinuitäten in der frühen Kindheit in Berlin

Unsere Analyse zeigt zentrale institutionelle Routinen, Praktiken und Selektionsmechanismen auf, die rassifizierte Ausschlüsse und Privilegien im Zugang zur Kindertagesbetreuung in Berlin strukturieren. Auffällig ist eine Diskrepanz zwischen dem normativen Selbstverständnis vieler Einrichtungen – die sich ausdrücklich auf Vielfalt und Antidiskriminierung berufen – und den impliziten Selektionslogiken, die in der alltäglichen Praxis rassifizierte Kinder und ihre Familien systematisch benachteiligen. Der Anspruch, Vielfalt zu fördern, bleibt häufig auf der Ebene von Leitbildern stehen, ohne sich in der konkreten pädagogischen Praxis, in der Zusammensetzung der Gruppen oder in partizipativen Prozessen angemessen zu spiegeln.

Diese Studie identifiziert sechs zentrale institutionelle Mechanismen, durch die In- und Exklusionen reproduziert werden: (1) Wartelisten als intransparente Gatekeeping-Instrumente, (2) die Vorstellung einer „guten Mischung“ als normatives Steuerungskriterium, (3) Förder- und Finanzierungslogiken, die als institutionelle Grenzmarker fungieren, (4) die Orientierung an *weißen* Normalitätsvorstellungen als implizitem Maßstab der Aufnahme, (5) Repräsentationslücken und Differenzkonstruktionen im pädagogischen Alltag sowie (6) fehlende institutionalisierte Antirassismusansätze in der Praxis. Diese Mechanismen operieren häufig unter dem Deckmantel der Gewährleistung von Bildungsqualität, erzeugen jedoch reale Ausschlüsse entlang rassifizierter und sozialer Logiken.

6.1 Die Warteliste als Gatekeeping-Instrument

Die Interviews zeigen, dass Wartelisten als zentrale Steuerungsinstrumente fungieren, um den Zugang zu Kindertagesstätten selektiv zu regulieren. Obwohl formale Kriterien wie Alter, Geschlecht, Wohnort oder Beschäftigungsstatus der Eltern als ausschlaggebend dargestellt werden (Hogrebe et al. 2021; Nebe 2021), verdeutlichen die qualitati-

ven Daten, dass diese oft durch subjektive Einschätzungen, implizite Zuschreibungen und institutionelle Normvorstellungen überlagert werden.

In Fokusgruppeninterviews berichten Stadtteilmütter, die Familien beim Zugang zu Kindertageseinrichtungen unterstützen, von rassifizierenden Praktiken im Aufnahmeprozess. Ein exemplarisches Beispiel bildet die Inkonsistenz der Aussagen einer Leitungskraft hinsichtlich verfügbarer Plätze und Altersgrenzen:

„[W]ir haben erfahren, dass eine Kita eröffnet wurde, und ich bin mit einer Familie hingegangen. Ich fragte: ‚Haben Sie einen freien Platz [...]?’ [Die Leitung antwortet:] ‚Ja, bitte senden Sie erstmal eine E-Mail [...]’. Ich sagte: ‚Wir sind jetzt persönlich da und werden zusätzlich eine E-Mail schicken. Haben Sie einen Platz für ein einjähriges Kind, das derzeit sechs Monate alt ist?’ [Die Leitung erwidert:] ‚Nein, nein, nein, wir nehmen nur Kinder ab drei Jahren.’ Ich schaute mich um. Fast alle Kinder hatten helle Haare, und dann fragte ich: ‚[...] Okay, nehmen Sie also Kinder ab drei Jahren?’ [Die Leitung] sagte ja, und ich fragte erneut: ‚Können Sie dann ein dreijähriges Kind aufnehmen?’ [Die Leitung antwortet:] ‚Ja, einen Moment, ich muss auf die Liste schauen. [...] Nein, leider geht das nicht, wir sind voll.’ Daraufhin sagte ich: ‚Gerade eben haben Sie gesagt, dass Sie noch Dreijährige aufnehmen. Warum jetzt nicht?’ [Die Leitung erwidert:] ‚Bitte, das ist unsere Arbeit.““ (Stadtteilmutter 30, Pos. 162–174)

Die Beobachtung, dass „fast alle Kinder [...] helle Haare“ hatten, wird als Hinweis auf eine implizite Homogenitätsnorm gedeutet – die Ablehnung des Kindes erscheint vor diesem Hintergrund als nicht zufällig (Stadtteilmutter 30, Pos. 162–174). Eine weitere Stadtteilmutter in der Gruppendiskussion resümiert: „Das ist alles Rassismus [...] Aber sie sagen das nicht so. Sie finden einfach einen Grund“ (Stadtteilmutter 31). Diese Erfahrungswerte verdeutlichen, dass Wartelisten häufig nicht als neutrales Verwaltungsinstrument fungieren, sondern

zur Legitimation und Verschleierung selektiver Entscheidungen genutzt werden können. Sie suggerieren Objektivität und Gleichbehandlung, ermöglichen jedoch willkürliche, auf subjektiven Einschätzungen beruhende Ausschlüsse. So kann rassistisch kodierte Ablehnung verdeckt bleiben, indem formale Kriterien vorgeschoben werden.

Ein Interview mit einer Leitungsperson zeigt zudem, wie Wartelisten – entgegen ihrer begrifflichen Bedeutung – eher als eine Art Bewerber*innen-Pool, aus dem geschöpft werden kann, genutzt werden, um die Zusammensetzung nach Vorstellungen von Ausgewogenheit zu steuern:

„Es gibt eine Warteliste, aber der kann man auch nicht immer nachgehen. Ich schaue natürlich auf die Warteliste, aber vielleicht suche ich auch speziell nach einem Mädchen. Oder [...] ein Schwarzes Kind, weil es für alle wichtig ist, hier ein Gemeinschaftsgefühl zu haben.“ (Kitaleitung 16, Pos. 56–83)

Auch wenn diese Praxis auf den ersten Blick Inklusion fördern will, operiert sie entlang essenzialisierender Zuschreibungen. Vielfalt wird als Mittel zum Zweck behandelt – solange sie dem pädagogischen Ideal entspricht und in einem ausbalancierten Verhältnis steht. Sprachliche und herkunftsbezogene Zuschreibungen werden dabei häufig zum In- oder Exklusionsmerkmal und rechtfertigen eine Priorisierung im Kitazugang, wie folgende Interviewsequenz zeigt:

„Also das ist wirklich ganz interessant und von daher gehe ich wirklich und versuche, so ein bisschen zu erkennen, sind die deutschsprachig oder nicht? Und dann eben möglichst versuche ich, eben möglichst drei polnisch, drei arabisch –, dass die Kinder in ihrer Muttersprache erhalten. Also ich finde es so wichtig.“ (Kitaleitung 11, Pos. 336–352)

In der Gruppeneinteilung bzw. Platzvergabe wird gezielt nach sprachlichen Kriterien vorgegangen, um etwa Gruppen mit je drei polnisch- oder arabischsprachigen Kindern zu bilden und ihnen damit sprachliche Austauschräume zu ermöglichen. Auch

wenn diese Auswahlpraxis gut gemeint ist und einer Repräsentationslogik folgt, die sicherstellen soll, dass Kinder sich sprachlich innerhalb der Gruppe wiederfinden, orientiert sie sich an sprachlichen beziehungsweise rassifizierenden Zuschreibungen und bildet nicht zwangsläufig die tatsächliche Zusammensetzung der Nachbarschaft ab. Besonders in sozialräumlich diversen Bezirken können dadurch institutionelle Selektionsmechanismen entstehen, die Kinder mit häufigen Herkunftszuschreibungen implizit benachteiligen: Die Aufnahme eines „repräsentativen“ Kindes kann dazu führen, dass weitere Kinder mit ähnlichem Hintergrund explizit oder implizit abgelehnt werden – die Logik der Repräsentation birgt so das Risiko der Reproduktion von Ausschlüssen.

Ein weiteres Interview illustriert, wie sich Aufnahmeprioritäten unter Druck verschieben:

„Also, wir gucken nach sozialen Kriterien. Wenn jemand alleinerziehend ist, dann rutscht er auf jeden Fall weit hoch. Wenn eine Familie kommt, die ihr Kind mit vier oder fünf Jahren jetzt dann in die Kita anmelden möchte, dann versuchen wir das Kind auch sofort aufzunehmen, weil es ein bis zwei Jahre locker zu spät dran ist [...] Dann gibt es sogenannte Kinder mit Sprachförderbedarf [...] Kriterium für Dringlichkeiten.“ (Kitaleitung 15, Pos. 53–63)

Auch wenn dies auf eine stärkere Berücksichtigung von Bedarfen hinweist, bleibt unklar, wie diese gewichtet und umgesetzt werden. Sprachförderbedarf, Alleinerziehendenstatus oder Alter des Kindes gelten als Kriterien für eine bevorzugte Aufnahme – doch deren Anwendung bleibt oft intransparent und unterliegt der institutionellen Ermenslogik. In Deutschland entscheiden in der Regel die Einrichtungsleitungen, teils gemeinsam mit dem Träger, über die Vergabe von Kitaplätzen; staatliche Behörden sind nur selten beteiligt (Bader & Scholz 2025; Hoglebe et al. 2021). Unsere qualitativen Interviews auf der Kita-Managementebene – insbesondere mit den zuständigen Behörden – zeigen, dass die Ämter die Suche nach Plätzen durch eigene Vormerk- oder Pendellisten in Berlin

unterstützen (Kita-Management 21, Pos. 5–28; Kita-Management 20, Pos. 60–70). Erziehungsrechtigte ohne Platz können sich dort registrieren lassen. Ihre Daten bzw. die Daten ihrer Kinder (zum Beispiel Alter, Geschlecht, Wohnort, Förderbedarf) werden dann mit den freien Plätzen der Kitas abgeglichen – umgekehrt haben auch Kitas, zusätzlich zu ihren eigenen Wartelisten, die Möglichkeit freie Plätze über diese Listen zu besetzen; Verfahren und Bedarfe der Kitas variieren hierbei je nach Bezirk (Kita-Management 22, Pos. 168–176). Bei der Zuteilung von potenziell freien Plätzen wird auch die gesetzlich zumutbare Erreichbarkeit der Einrichtungen von unter dreißig Minuten mit öffentlichen Verkehrsmitteln vom Wohnort berücksichtigt (Kita-Management 23, Pos. 120–129). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die lokale Verfügbarkeit von Kitaplätzen je nach sozialer Ausgangslage deutlich variieren kann (Almeida et al. 2024; Diermeier et al. 2025).

Die Entscheidung über die Aufnahme treffen jedoch allein die Kitas, die in der Regel eigene Wartelisten führen und das Belegrecht besitzen. Listen auf Bezirksverwaltungsebene dienen lediglich als Vermittlungshilfe und zur formalen Sicherung des Rechtsanspruchs auf einen Kitaplatz (Kita-Management 23, Pos. 31–40).

Insgesamt zeigen die Daten, dass Wartelisten in der Praxis keine objektiven Auswahlmechanismen darstellen, sondern als flexibles, aber wenig transparentes Steuerungsinstrument für Auswahlentscheidungen fungieren, die Träger und Kitaleitungen zwangsläufig treffen müssen. Wartelisten können sozialen Ausgleich ermöglichen – etwa durch die gezielte Aufnahme besonders bedürftiger Kinder – werden aber ebenso genutzt, um Zugänge selektiv zu regeln. Diese Ambivalenz macht Wartelisten zu einem zentralen Instrument institutioneller Macht und Ungleichheit im Feld frühkindlicher Bildung.

Besonders für Familien mit zugeschriebenem Migrationshintergrund oder prekären Lebenslagen bedeutet dies eine erhöhte Unsicherheit. Auch bei vorhandenem Platzangebot kann der Zugang verwehrt bleiben – nicht aufgrund einer sogenannten „Wartezeit“, sondern wegen impliziter Normvorstellungen. Damit können Wartelisten als Gate-

keeping-Instrumente wirken, die unter dem Deckmantel administrativer Rationalität strukturelle Ungleichheiten aufrechterhalten und reproduzieren.

6.2 Die „gute Mischung“ als rassifizierendes Auswahlkriterium

Auf der Suche nach einem „idealen“ Gleichgewicht streben viele Kitaleitungen eine sogenannte „gesunde“ oder „gute Mischung“ der Gruppen an. Eine Leitung formuliert dies exemplarisch:

„[W]ir [versuchen] darauf zu achten, dass es ein Gleichgewicht zwischen deutschen und Kindern nichtdeutscher Herkunft gibt, Kinder mit Migrationshintergrund, die einfach eine Förderung brauchen und auch die soziale Durchmischung versuchen wir hinzukriegen.“ (Kitaleitung 14, Pos. 25–28)

Diese Praxis folgt einer normativen Vorstellung ausgewogener Gruppen und ist in vielen Einrichtungen verbreitet. Sie reproduziert jedoch rassifizierte Logiken, indem sie Migrationshintergrund und somit ‚race‘ bzw. Rassifizierung als zentrales Klassifikationsmerkmal institutionalisiert (Münch 2009; Wimmer 2008). Kriterien wie Name, vermutete Herkunft oder Sprachverhalten werden dabei genutzt, um Kinder als „deutsch“, „divers“ oder förderbedürftig einzuordnen. Diese symbolischen Grenzziehungen (Lamont 2000) strukturieren Zugangsentscheidungen, indem sie bestimmen, welche Kinder als „passend“ für die Einrichtung gelten.

Auf diese Weise wird ein institutioneller „Wir-gegen-die“-Dualismus stabilisiert, der nicht nur privilegierten Gruppen Zugänge erleichtert, sondern auch bestimmte Kinder als per se „anstrengend“ oder „ressourcenintensiv“ markiert (vgl. Kitaleitung 14, Pos. 44–49). Einige Kitaleitungen berichten zudem, dass ein steigender Anteil an Kindern mit Migrationsgeschichte als Belastung für die Organisation wahrgenommen werde, da dies etablierte Routinen infrage stelle (vgl. Kitaleitung 1, Pos. 109–112; Kitaleitung 9, Pos. 255–269).

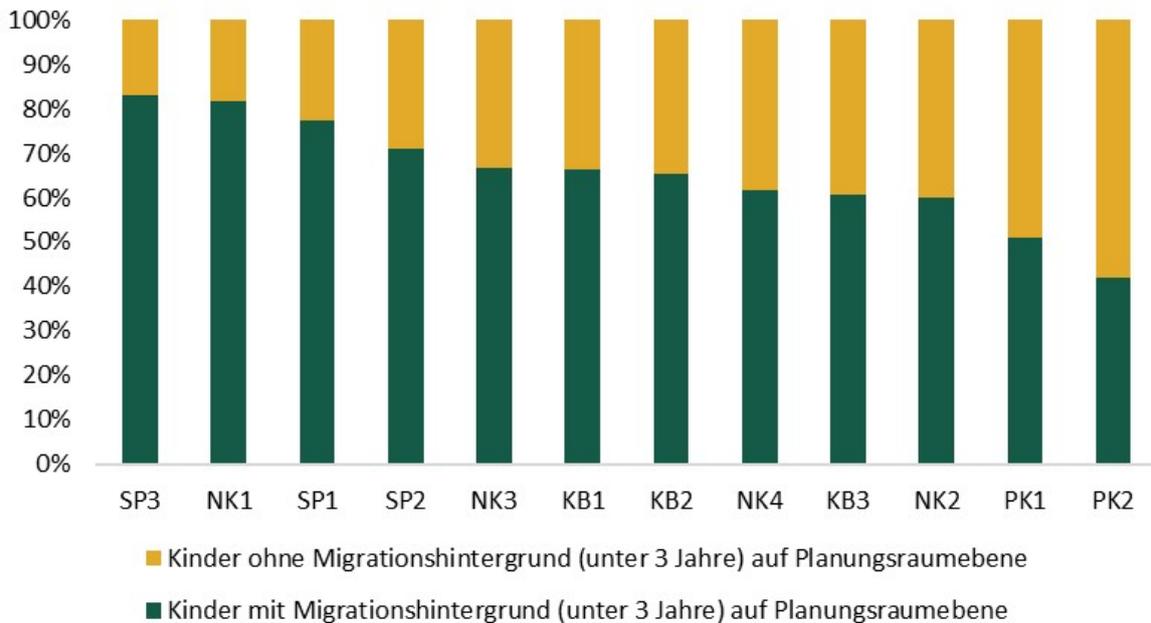
Der Vorstellung der „guten Mischung“ liegt oftmals die Annahme zugrunde, dass eine soziale Ausgewogenheit im Interesse der pädagogischen Qualität

liege. Implizit wird davon ausgegangen, dass Kinder, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, vor allem von der Anwesenheit privilegierterer Peers profitieren – eine Perspektive, die diese Kinder auf verallgemeinernde Weise als defizitär positioniert. In der Folge entstehen künstlich homogenisierte Gruppen, die nicht den demografischen Realitäten des jeweiligen Sozialraums entsprechen. Eine Leitung beschreibt den Selektionsprozess folgendermaßen:

„Also ich schaue sozusagen darauf, dass ich für jede Altersgruppe die Kinder habe, die

ich brauche, und dann schaue ich mir die Zusammensetzung in der Kita an. Ich muss sagen, dass sich immer mehr Architekten, Ärzte und Anwälte hier anmelden. Ich finde es aber natürlich schon wichtig, eine Mischung aus unterschiedlichen Berufsfeldern, verschiedenen Religionen und unterschiedlichen Kulturen zu haben. Ich achte also wirklich darauf, dass eine gute Mischung entsteht.“ (Kitaleitung 7, Pos. 69–74)

Abbildung 1. Kinder unter drei Jahren mit und ohne Migrationshintergrund auf Planungsebene



Anmerkung: Dargestellt sind die Planungsräume, in denen qualitative Interviews mit Kitaleitungen durchgeführt wurden. Die Planungsräume sind aus Datenschutzgründen lediglich numerisch und mit Bezirksverortung indiziert (KB = Friedrichshain-Kreuzberg, NK = Neukölln, PK = Pankow, SP = Spandau). Eigene Berechnungen auf Basis des Einwohnerregisters zum Stand 31.12.2023 (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2024, interne Mitteilung, 18.11.2024): Die Definition des Merkmals „Migrationshintergrund“ folgt dem Berliner Verfahren gemäß den bundesweiten Richtlinien der amtlichen Statistik und umfasst u. a. Ausländer*innen, Eingebürgerte, Personen mit zweiter Staatsangehörigkeit oder Optionskennzeichen sowie Minderjährige ohne eigene Migrationsmerkmale, aber mit mindestens einem Elternteil mit Migrationshintergrund, sofern sie im selben Haushalt gemeldet sind (vgl. Bestandsdaten Einwohnerregister Berlin)⁷.

⁷ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2021); Bestandsdaten Einwohnerregister Berlin – Merkmale und Klassifikationen. https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/10f2331ed455a647/b030aa57f92f/MD_19211_2021.pdf

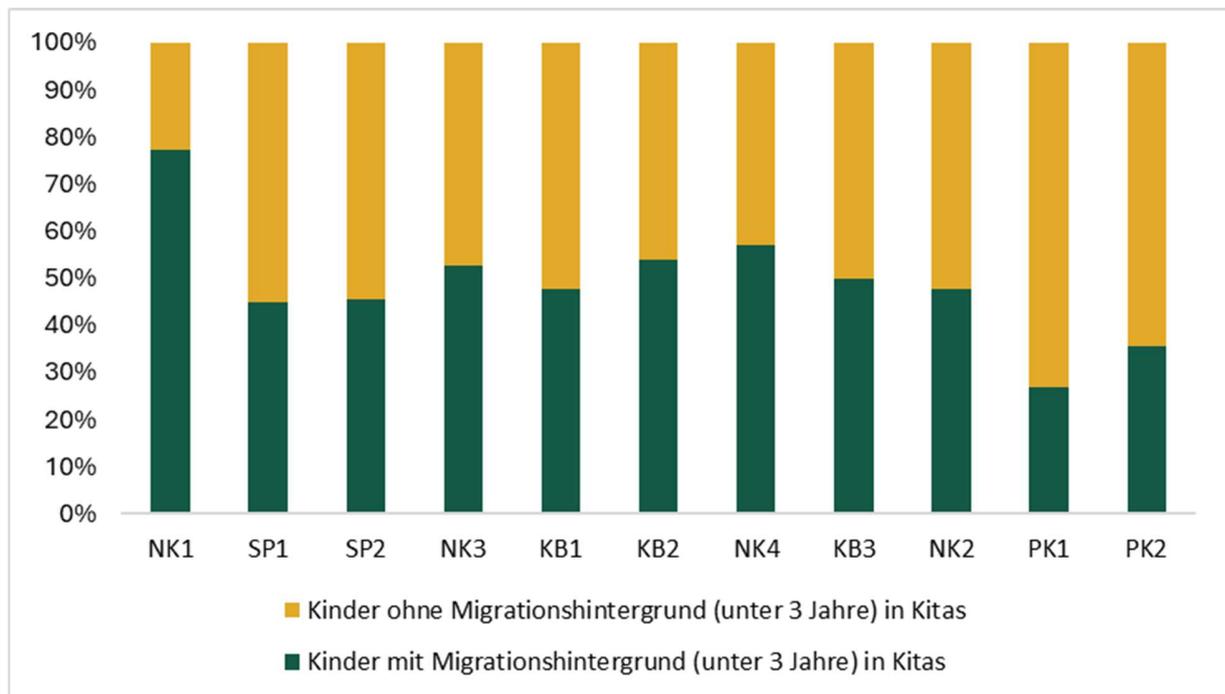
Auch wenn mit dem Konzept einer „guten Mischung“ in Kitas vielfach Vielfalt intendiert wird, führt diese Auswahlpraxis faktisch zur systematischen Bevorzugung von Kindern aus sozial privilegierten Familien und stabilisiert bestehende Ungleichheiten: In Stadtteilen, in denen der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund über 70 % liegt, kann die Logik der „guten Mischung“ paradoxerweise dazu führen, dass der Zugang zu Kitas erschwert wird oder segregierte Einrichtungen entstehen. Die qualitativen Einblicke der Studie deuten darauf hin, dass sich einzelne Einrichtungen – entgegen der Zusammensetzung ihres Sozialraums – strukturell der Aufnahme rassifizierter Kinder entziehen (Hogrebe et al. 2023; Mierendorff & Nebe 2022). Einzelne Kitaleitungen berichten in den qualitativen Interviews über zunehmende Schwierigkeiten, das angestrebte Verhältnis in superdiversen Stadtteilen aufrechtzuerhalten (vgl. Vertovec 2007).

Die tatsächliche Zusammensetzung der Kita-Gruppen der untersuchten Einrichtungen scheint teilweise deutlich von den demografischen Verhältnissen im jeweiligen Stadtteil abzuweichen. **Abbildung 1** zeigt die Wohnraumzusammensetzung auf Planungsebene für Kinder mit und ohne statistischen Migrationshintergrund unter drei Jahren. Sie verdeutlicht, dass ein Großteil der untersuchten Kitas in Nachbarschaftsstrukturen verortet ist, die im Altersbereich unter drei Jahren bereits mehrheitlich migrantisch geprägt sind.

Abbildung 2 zeigt den Anteil der Kinder unter drei Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen auf Planungsebene anhand der Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Mit Ausnahme eines Planungsraums in Neukölln (NK1) und eines Planungsraums in Kreuzberg (KB2) überschreitet der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund hier nicht die 50-Prozent-Marke. Die aggregierte Zusammensetzung der Kitas auf Planungsebene unterscheidet sich dabei teilweise deutlich von der Zusammensetzung auf Nachbarschaftsebene. Zu beachten ist jedoch, dass den jeweiligen Statistiken unterschiedliche Definitionen des Merkmals „Migrationshintergrund“ zugrunde liegen, sodass sich Vergleiche nur als grobe Annäherungen an das Verhältnis von wohnraum- und einrichtungsbezogener Zusammensetzung eignen.

Unsere in Berlin qualitativ geführten Interviews zeigen, dass die Vorstellung einer „guten Mischung“ – verstanden als ein „angemessenes“ Verhältnis zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – eine dominante Selektionsstrategie der befragten Leitungskräfte ist. In stark migrantisch geprägten Nachbarschaften kann dies zu Ausschlussprozessen führen. Studien aus anderen regionalen Kontexten zeigen, dass die Vergabe von Kitaplätzen gerade in Bezug auf die Aufnahme von Kindern mit Migrationshintergrund segregationsrelevant sein kann (Hogrebe et al. 2023; Mierendorff & Nebe 2022). Unabhängig von Trägerzugehörigkeit und Wohnraumsegregation variiert somit die Zusammensetzung der Kitas (Hogrebe et al. 2023).

Abbildung 2. Kinder unter drei Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen auf Planungsebene



Anmerkung: Dargestellt sind die Planungsräume, in denen qualitative Interviews mit Kitaleitungen durchgeführt wurden. Die Planungsräume sind aus Datenschutzgründen lediglich numerisch und mit Bezirksverortung indiziert (KB = Friedrichshain-Kreuzberg, NK = Neukölln, PK = Pankow, SP = Spandau). Eigene Berechnungen auf Basis der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Stand 01.03.2024 (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2025, interne Mitteilung, 06.08.2025): In der Kinder- und Jugendhilfestatistik gilt ein Kind als Kind mit Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist.

Ungleiche Verteilungen lassen sich jedoch nicht allein durch strukturelle Diskriminierung erklären. Vielmehr ist von einer Wechselwirkung zwischen institutionellen Barrieren und ungleichen individuellen Voraussetzungen auszugehen. So verfügen Familien in sozial benachteiligten Lagen oft über eingeschränkten Zugang zu Informationen über Anmeldefristen oder Auswahlverfahren. Auch zeitliche, sprachliche oder administrative Hürden können eine Rolle spielen. Darüber hinaus können unterstützende soziale Netzwerke fehlen, über die informelles Erfahrungswissen oder Empfehlungen weitergegeben werden. Diese Faktoren wirken zusammen und verstärken bestehende Ungleichheiten im Zugang zu frühkindlicher Bildung.

Eine Leiterin aus einem Bezirk mit einem besonders hohen Anteil von Kindern, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, formuliert die mit

der Kitaplatzvergabe verbundenen Ambivalenzen wie folgt:

„Also ich versuche fünfzig Prozent ungefähr deutschsprachige Kinder aufzunehmen und dann fünfzig Prozent Kinder nichtdeutscher Herkunft, damit ich diese Auswahl habe. Ich könnte das aber gar nicht zu hundert Prozent sagen, weil viele türkische, arabische Kinder, Familien hier aufgewachsen sind. Ich meine, wir haben alle Schubladen im Kopf, machen wir uns nichts vor. Und dann hat man vom Namen her völlig klar eine deutsche Familie, und dann kommt jemand um die Ecke, komplett verschleiert mit Kopftuch und allem, und man denkt: Okay, jetzt habe ich etwas anderes erwartet. Also, auch die Namen geben nichts mehr her. Noch vor 15 Jahren war das vom Namen her völlig klar ... Aber jetzt kommt

ein Hans um die Ecke, ein schwarzhäutiges Kind.“ (Kitaleitung 11, Pos. 336–352)

Die Ausführungen der Kitaleitung machen deutlich, wie brüchig die klassischen Differenzmarker in einem postmigrantischen Kontext geworden sind und wie die Idealvorstellung von einer sogenannten „guten Mischung“ und damit einhergehende verinnerlichte rassifizierende Wahrnehmungsmuster dennoch weiterhin Selektionsentscheidungen prägen. Namen und äußere Merkmale verlieren als eindeutige Indikatoren ihre Funktion, doch der Wunsch nach Kontrolle und Kategorisierung bleibt bestehen. Die Vorstellung der „guten Mischung“ fungiert dabei als institutionelle Strategie, um trotz gesellschaftlicher Vielfalt normative Ordnungsvorstellungen aufrechtzuerhalten – mit ausschließenden Effekten für jene, die als nicht zugehörig markiert werden.

6.3 Förder- und Finanzierungslogiken als Grenzmarker

Die Interviews verdeutlichen, dass neben stereotypisierenden und rassifizierenden Zuschreibungen auch strukturelle Förder- und Finanzierungsbedingungen institutionelle Ausschlüsse verstärken. In Berlin sind Kindertageseinrichtungen verpflichtet, eine zusätzliche Fachkraft einzustellen, wenn beispielsweise der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache (NDH) 40 % übersteigt (VO-KitaFöG §4, 7). Diese Regelung – ursprünglich als Maßnahme zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit konzipiert – kann in der Praxis als institutionalisiertes Limit wirken, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„[...] Mir ist es wichtig, dass ich eine gesunde Mischung habe. Mir geht es nicht darum, den Zuschlag zu kriegen, da achte ich auch drauf. Es gibt viele Kitas, die machen das, aber in Zeiten des Personalmangels werde ich einen Teufel tun. Und jetzt noch mehr Personal aufgrund der Aufnahme von Kindern brauchen müssen, was gar nicht da ist. Also das ist dann auch Schutz meiner Mitarbeiter, aber ich gucke schon, dass ich unter diesen vierzig Prozent bleibe [...].“ (Kitaleitung 4, Pos. 187–191)

Dieser Interviewausschnitt zeigt exemplarisch, wie Kitaleitungen in einem Kontext struktureller Unterversorgung versuchen, „steuernd“ auf die Zusammensetzung der Gruppen Einfluss zu nehmen. Die Grenze von 40 % NDH-Kindern wird nicht als Ressourcenzugang, sondern als Belastungsfaktor wahrgenommen – mit der Folge, dass eine Aufnahme über diese Schwelle hinaus strategisch vermieden wird. Der Personalmangel und ein restriktives Finanzierungsmodell führen somit zu impliziten Deckelungen des Anteils von Kindern mit Migrationsgeschichte. In der Argumentation der Leitung wird dies auch mit dem „Schutz“ des Teams begründet. Die Erzählung, Kinder mit Migrationshintergrund seien mit erhöhtem Betreuungsaufwand verbunden, verschiebt Verantwortung, indem sie die Kinder als „Belastung“ markiert, zugleich aber die eigentlichen Ursachen – strukturelle Defizite wie Personalmangel, mangelndes Know-how im Umgang mit Heterogenität und persistente Defizitkonstruktionen – sichtbar werden lässt. Diese Narrative individualisieren institutionelle Mängel im Hinblick auf postmigrantische Lebensrealitäten und reproduzieren eine rassifizierende Rahmung pädagogischer Herausforderungen.

Im Zusammenspiel mit dem Prinzip der „guten Mischung“ ergibt sich so eine institutionelle Praxis, die Vielfalt zwar proklamiert, diese jedoch nur in eng begrenzten, kontrollierbaren Anteilen zulässt. Die zugrundeliegende Idee kultureller Diversität wird damit nicht als Chance und Potenzial, sondern als administratives Risiko verhandelt – und entsprechend begrenzt. Diese Dynamiken begünstigen die Aufnahme privilegierter, meist *weißer* Kinder aus bürgerlichen Haushalten, die als „unproblematischer“ wahrgenommen werden. Empirisch zeigt sich dies auch in den deutlich höheren Einschreibequoten für deutschsprachige Kinder aus akademischen Haushalten, die überproportional einen Kitaplatz erhalten (vgl. Huebener et al. 2023).

Einzelne Förder- und Finanzierungsbedingungen, wie die 40-Prozent-Regelung, erscheinen damit nicht als neutrale Rahmenbedingungen, sondern können als machtvoll wirkende Grenzmarker wirken, die Selektionsprozesse beeinflussen und Ausschlüsse legitimieren. Die Vorstellung von Bildungsqualität

wird dabei nicht selten funktionalisiert, um bestehende Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten – und zwar unter Verweis auf Effizienz, Ressourcenmangel oder pädagogische Machbarkeit. Die kritische Reflexion dieser Rahmenbedingungen ist daher zentral für eine rassismuskritische Perspektive auf frühkindliche Bildung.

6.4 Kumulierte Privilegien: Der Matthäus-Effekt in der frühkindlichen Bildung

*Weiß*e Eltern aus der Mittelschicht werden in vielen Kitas als bevorzugte Zielgruppe adressiert. Dies führt in der Praxis nicht selten dazu, dass selbst in sozialräumlich diversen Stadtteilen homogene, *wei*ße und privilegierte Gruppenzusammensetzungen entstehen oder beibehalten werden. Eine Leitungsperson berichtet gar von Einrichtungen, die sagen: „*Ich möchte nur deutsche Kinder haben [...]*“ (Kitaleitung 11, Pos. 376–379) – was institutionalisierte Exklusion und normative Homogenitätsvorstellungen zum Ausdruck bringt.

Diese Gruppenstrukturen werden nicht nur durch implizite Aufnahmepolitiken, sondern auch durch die spezifischen Erwartungen *wei*ßer Eltern reproduziert. Ihre Sorge um die soziale Entwicklung ihrer Kinder artikuliert sich häufig in Abgrenzung zu nicht deutschsprachigen Kindern. Eine Leitungskraft beschreibt diesen Druck folgendermaßen:

„[...] Was ich erschütternd finde, dass Eltern immer mehr Sorge haben, dass ihre Kinder mithalten können. Also auch die ‚Bildungsbürger‘, also alle haben große Sorge, dass ihre Kinder gesellschaftlich nicht mithalten können. Und in dieser Sorge ist auch begründet, dass sie denken, jetzt sind Kinder mit, die können kaum Deutsch und sind jetzt mit meinen Kindern in der Gruppe. Und da in diesem Zusammenhang wurde ich halt aufgefordert, anonym passende Kinder auszusuchen.“ (Kitaleitung 18, Pos. 111–116)

Vor diesem Hintergrund entstehen Selektionspraktiken, die nicht auf pädagogische Inklusion, sondern auf „Kompatibilität“ ausgerichtet sind – eine Logik, die *wei*ße, deutschsprachige, akademisch ge-

bildete Familien systematisch bevorzugt. Eine Kitaleitung berichtet beispielsweise, Familien abzulehnen, in denen mindestens ein Elternteil kein Deutsch spricht, obwohl die Einrichtung die Möglichkeit hätte, Sprachmittlungsdienste hinzuzuziehen (Kitaleitung 6, Pos. 183–189). Diese Praktiken verweisen auf eine mangelnde institutionelle Bereitschaft, sich mit sprachlicher und kultureller Vielfalt aktiv auseinanderzusetzen, und verschärfen die Ausgrenzung insbesondere neuzugewanderter Familien.

Diese Prozesse lassen sich auch anhand des Matthäus-Effekts (Merton 1968) analysieren: Privilegierte Gruppen erhalten leichter Zugang zu begehrten Ressourcen – in diesem Fall Betreuungsplätzen – und festigen dadurch ihre strukturellen Vorteile. *Weiß*e, christliche, heteronormative Mittelschichtsfamilien werden im Zugang zu Kitas bevorzugt.

*Weiß*e Mittelschichtsfamilien werden jedoch nicht nur im Zugang privilegiert, sondern erfahren auch eine überproportionale Repräsentation im pädagogischen Alltag. Rassifizierte – als von der *wei*ßen Norm abweichend dargestellte – Familien erfahren dagegen häufig weniger Beachtung, teilweise sogar Ablehnung oder erleben die Erwartungshaltung, sich in verstärktem Maße in die Kita einbringen zu müssen. Dies zeigt sich etwa im Umgang mit religiöser Vielfalt. Eine Leitungsperson schildert:

„Wir sind natürlich evangelisch und die Pfarrerin kommt regelmäßig und wir haben so diesen evangelischen-christlichen Background und sagen immer, wir sind sehr neugierig und fragen dann die Eltern, ob sie auch mal mit uns ein Zuckerfest vorbereiten können und den Kindern was dazu erzählen können. Also da versuchen wir die Experten, Expertinnen von den Eltern reinzuholen.“ (Kitaleitung 18, Pos. 143–146)

Symbolische Grenzziehungen zeigen sich hier deutlich: Während christliche Traditionen selbstverständlich in den Alltag integriert sind, wird zum Beispiel muslimischen Eltern eine aktive Rolle bei der Darstellung ihrer Kultur zugewiesen. Diese Asymmetrie verweist auf eine subtile Verschiebung der Verantwortung: Die Aufgabe der Repräsentation

von kulturellen oder religiösen Festen liegt bei minorisierten bzw. rassifizierten Gruppen, während *weiße* christliche Normen unhinterfragt den institutionellen Rahmen bestimmen (vgl. Ramadan 2020). Diese Praxis veranschaulicht, wie Inklusion unter dem Deckmantel interkultureller Öffnung de facto eine asymmetrische Beteiligung erzeugt. Indem kulturelle Vielfalt punktuell sichtbar gemacht wird, aber nicht strukturell verankert ist, werden bestehende Machtverhältnisse naturalisiert und *weiße* Privilegien reproduziert. Der Anspruch auf Diversität bleibt somit symbolisch – reale Partizipation ist jedoch weiterhin begrenzt.

Unsere Untersuchungen im Rahmen von Feldbeobachtungen in Berlin verdeutlichen, wie sich institutionelle Erwartungen an „Integration“ oftmals auf rassifizierte Eltern fokussieren – und wie deren (vermeintliches) Ausbleiben zu ablehnenden Reaktionen führen kann. So schilderte eine pädagogische Fachkraft ihre Frustration über ein gescheitertes Beteiligungsprojekt mit den Worten:

„Ich möchte gerne die Vielfalt in der Kita sichtbar machen. Ich habe Familien angesprochen, ob sie mir die Schilder für die Beschriftungen ins Türkische oder Arabische der Garderobe übersetzen können. Aber sie machen es nicht! Wenn die sich keine Mühe geben, dann sehe ich nicht ein, warum wir das alles machen sollen.“ (Beobachtungsprotokoll 1)

Diese Äußerung verweist auf eine tief verankerte Erwartungshaltung, in der die Verantwortung für gelingende „Diversitätsarbeit“ primär bei den rassifizierten Familien verortet wird. Die zugrunde liegende Logik basiert auf einer impliziten Bringschuld, die rassifizierte Eltern im Kontext pädagogischer Integrationsvorstellungen zugeschrieben wird. Diese Haltung verkennt jedoch, dass die Verantwortung für die Umsetzung eines diskriminierungssensiblen Bildungsauftrags institutionell verankert ist – und nicht als Bedingung an das Engagement Einzelner geknüpft werden darf. Diversitätswusste Praxis beginnt mit der kritischen Reflexion professioneller Haltungen und struktureller Rahmenbedingungen – nicht mit dem Appell an El-

tern, integrationsfördernde Leistungen zu erbringen. Gerade vor dem Hintergrund mehrfacher gesellschaftlicher Belastungen, denen viele Familien ausgesetzt sind – etwa durch ökonomischen Druck, migrationsbedingte Prekarität oder alltägliche Diskriminierungserfahrungen (Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) 2022; Fuchs et al. 2025; Salikutluk & Podkowik 2024) – ist es zentral, Eltern nicht in die Rolle informeller Integrationslots*innen zu drängen. Anstelle personalisierter Zuschreibungen sind strukturelle Lösungen gefragt, etwa der Einsatz technischer Hilfsmittel wie automatisierte Übersetzungstools zur Erstellung mehrsprachiger Materialien. Ein solch reflexiver Umgang mit Diversität entlastet Familien und verlagert die Verantwortung zurück in den institutionellen Rahmen, wo sie verortet ist.

6.5 (Nicht-)Repräsentation und Konstruktionen von Differenz in Bildungseinrichtungen

Die unzureichende Berücksichtigung rassifizierter Kinder und ihrer Familien im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) manifestiert sich insbesondere in Diskrepanzen zwischen institutionell propagierter Diversitätsorientierung und der gelebten pädagogischen Praxis. Zwar wird in Leitbildern häufig auf Vielfalt und Chancengleichheit verwiesen, doch finden sich entsprechende Ansätze selten in Curricula, Materialien oder strukturellen Verankerungen wieder.

Wie Nel (2017) – oder auch Schulze (2022) spezifisch für den deutschen Kontext – bereits herausstellen, mangelt es beispielsweise in vielen für den Elementarbereich konzipierten Kinderbüchern und Spielmaterialien nicht nur an Repräsentation, sondern auch an Sensibilität für explizit rassistische Inhalte. Diese Beobachtung spiegelt sich in den empirischen Daten wider: Leitungspersonen berichten, dass entweder Wissen oder finanzielle Ressourcen fehlten, um adäquate, diversitätssensible Materialien zu beschaffen und bestehende Sammlungen kritisch zu überarbeiten. Diese Lücke besteht trotz der sozialen Realität postmigrantischer Stadträume, in denen die untersuchten Kitas angesiedelt sind.

Die Repräsentationslücke verweist auf tief verankerte strukturelle Ungleichheiten, die auch nach unseren Analysen weitreichende Auswirkungen auf die pädagogische Praxis haben: Bemühungen um Diversitätsbewusstsein bleiben fragmentiert, individualisiert und auf punktuelle Maßnahmen beschränkt. Fortbildungen zu (Anti-)Rassismus sind selten vorgesehen, und die Verantwortung für diskriminierungskritische Impulse wird häufig auf BI-PoC-Eltern verlagert.

Auch wenn Fragen von Repräsentation und Diversität explizit das pädagogische Angebot strukturieren, kann ein professioneller Umgang mit Vielfalt, Diskriminierungskritik und (Anti-)Rassismus in der Praxis häufig nicht gewährleistet werden. Die Ausführungen einer Kitaleitung verdeutlichen dies so:

„Und wir hatten mal so versucht, noch mehr so alle Kulturen mit Teppichen und Tischen und so mit einzubringen, und wir haben sicherlich auch das eine oder andere, aber das hat sich oft nicht so bewährt [...]. So und jetzt haben wir so eine Kulturvitrine hier [...] so Dinge, aus den Kulturen dürfen sie sich mitbringen und wir stellen uns dahin und die Kinder können sich das angucken und können fragen, ach von wem ist das und warum ist das so?“ (Kitaleitung 1, Pos. 332–344)

Obwohl dieser Ansatz auf Sichtbarkeit kultureller Vielfalt abzielt, birgt er das Risiko, kulturelle Identität zu essenzialisieren und auf dekorative Objekte zu reduzieren. Die Hervorhebung ethnischer Merkmale als Abweichung von einer (*weißen*) Norm in einer separaten Vitrine befördert Prozesse des Otherings, bei denen das „Fremde“ ausgestellt wird, ohne in den alltäglichen Kita-Kontext integriert zu sein. Diese Problematik kulminiert in kulturellen Festen, die zwar Beteiligung signalisieren sollen, jedoch häufig in vereinfachenden Stereotypen münden. So berichtet dieselbe Leitungsperson von einem Kinderfest, für das Stände mit „charakteristischen Merkmalen“ der Herkunftsländer der Eltern gestaltet wurden:

„Da haben wir halt aus den Ländern und Kulturen, wo die Eltern meistens herkommen, nicht die Kinder, sind oft hier schon

geboren, [die Idee gehabt] so einen Stand zu machen: Was ist das Markanteste aus ihrer Kultur? Gibt es einen Tanz? Gibt es Kleidung? Was für ein Essen? Und dann gab es immer so Stände, wo es das Essen gab und so, und ja, und genauso haben wir das für Deutschland jetzt versucht. Und es ist gar nicht so einfach. Was ist markant für uns? [...] Es gibt also für mich nichts, was den Deutschen ausmacht [...] Ja, bei Afrikanern ist es einfacher. Ja, auch was polnisch ist, da gibt es auch bestimmte Trachten. Aber wenn man hier in Berlin, ja Berlin hat keine Tracht.“ (Kitaleitung 1, Pos. 353–369)

Die Reduktion ganzer Kontinente auf vermeintlich typische Tänze, Trachten oder Speisen illustriert ein Kulturverständnis, das Differenz fixiert und Hierarchien zwischen dem komplexen, schwer greifbaren nationalistischen „Wir“ und dem exotisierten rassistischen „Ihr“ aufrechterhält. Diese Dichotomisierung – das Eigene als komplex, das Andere als homogen – fungiert als Mechanismus symbolischer Grenzziehung, der bestehende Machtverhältnisse reproduziert und zugleich durch Narrative von kultureller Offenheit oder Repräsentation legitimiert wird. Die Schwierigkeit, „das Deutsche“ eindeutig kulturell zu markieren – während andere Kulturen scheinbar mühelos über visuelle oder performative Marker wie Speisen, Kleidung oder Tänze repräsentiert werden können – verweist nicht auf eine besondere Vielschichtigkeit, sondern auf die Position „des Deutschen“ als hegemoniale, unmarkierte Norm. Diese Unmarkiertheit bildet die Grundlage eines als selbstverständlich wahrgenommenen kulturellen Selbstbildes, das andere, vermeintlich klar konstruierbare Kulturen als „besonders“ oder „anders“ positioniert. Wie Edward Said (1978) in seiner Analyse des Orientalismus herausgearbeitet hat, ist die Konstruktion des Anderen stets auch eine Stabilisierung des Eigenen. In diesem Sinne wird die kulturelle Differenz im pädagogischen Alltag nicht als soziale Konstruktion verstanden, sondern über essenzialisierende Symbole wie „traditionelle Kleidung“ oder „typische Speisen“ kommuniziert. Stuart Hall (1997) hat in diesem Zusammenhang gezeigt, wie Repräsentation zur Herstellung von Bedeutung beiträgt – und wie diese Bedeutungen in

hegemonialen Diskursen Differenz naturalisieren. So bleibt die Dominanzkultur weitgehend unsichtbar, während die Darstellung der „anderen“ Kulturen Differenz nicht nur produziert, sondern auch normativ auflädt. Diese Repräsentationspraktiken spiegeln nicht die tatsächlichen Lebensrealitäten der Kinder wider, sondern basieren auf rassifizierenden Zuschreibungen, die Differenz essenzialisieren und gesellschaftliche Machtverhältnisse stabilisieren.

Solche Praktiken verfehlen den Anspruch echter Inklusion: Sie verschieben den Fokus von struktureller Gleichberechtigung hin zu symbolischer Repräsentation und individualisieren Verantwortung für Vielfalt. Statt marginalisierte Gruppen als integralen Bestandteil institutioneller Normalität zu verstehen, werden sie in temporären Settings – etwa durch Schaukastenprojekte oder interkulturelle Feste – situativ sichtbar gemacht, ohne jedoch dauerhaft in die strukturelle und pädagogische Alltagsgestaltung eingebunden zu sein. Inklusion wird dadurch nicht als systemischer Auftrag, sondern als punktuelle Geste der Sichtbarmachung begriffen.

6.6 Institutionalisierte Ansätze zu (Anti-) Rassismus in der frühkindlichen Bildung und Betreuung

Professionelles, proaktives Engagement, das Diskussionen über Rassismus, Diskriminierung, Zugehörigkeit und Vielfalt einschließt, ist unerlässlich, um institutionellen Rassismus in der frühkindlichen Bildung wirksam zu adressieren. Trotz fortbestehender rassistischer Ausschlüsse werden Themen wie Inklusion und Antirassismus jedoch bislang nur marginal berücksichtigt – sowohl auf Ebene der pädagogischen Praxis als auch auf strukturell-administrativer Ebene, etwa in den turnusmäßigen Qualitätsverfahren, denen Berliner Kitas im Fünfjahresrhythmus unterliegen.

Ein zentrales strukturelles Defizit besteht in der fehlenden systematischen Erfassung von Daten, die notwendig wären, um rassistische Ausschlüsse und Diskriminierungsvorfälle sichtbar zu machen. Es existieren keine belastbaren empirischen,

repräsentativen Erhebungen darüber, wie viele Diskriminierungsfälle und in welchen Dimensionen Benachteiligung in der frühkindlichen Bildungspraxis auftreten. Auch erfolgt auf Verwaltungsebene keine differenzierte Erfassung von Kitaplatz-Kündigungen oder darüber, welche Kinder davon betroffen sind – etwa in Bezug auf zugeschriebene Herkunft, Familiensprache, Religion, Behinderung oder sozioökonomischen Status und ihren Intersektionen. Zudem ist eine differenzierte Berechnung von Betreuungsquoten – etwa nach Migrationshintergrund – erschwert, da unterschiedliche Definitionen und Erhebungsgrundlagen bestehen und Statistiken den Begriff unterschiedlich operationalisieren. Diese Datenlücken erschweren eine evidenzbasierte Steuerung erheblich und führen dazu, dass rassistische Praktiken im institutionellen Alltag weitgehend unsichtbar bleiben.

Darüber hinaus bestehen bislang kaum tragfähige Kooperationsstrukturen zwischen Trägern, Verwaltung und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen mit rassismuskritischer Expertise. Antidiskriminierungsstellen oder communitybasierte Fachstellen werden häufig nicht systematisch in Verwaltungslogiken eingebunden. Zwar wird die Relevanz rassismuskritischer Perspektiven in einzelnen Projekten anerkannt, doch fehlt es an verbindlicher Verankerung in Monitoring-, Beschwerde- und Qualitätsentwicklungsprozessen. Ohne entsprechende Schnittstellen verbleibt diskriminierungskritisches Wissen außerhalb institutioneller Entscheidungsräume.

Die strukturelle Unsichtbarkeit rassistischer Ausschlüsse zeigt sich auch im Umgang mit elterlichen Beschwerden. Eine Verwaltungsmitarbeiterin beschreibt, dass viele Rückmeldungen vermutlich nicht geäußert würden, weil Eltern negative Konsequenzen befürchteten:

„Also ich glaube, dass wir vieles gar nicht mitbekommen an Unzufriedenheit, auch, weil eben Eltern Angst haben, wenn sie das offen formulieren, dass sie vielleicht eine Kündigung bekommen.“ (Verwaltung 20, Pos. 326–328)

Ein*e Mitarbeitende*r eines Evaluationsinstituts, das mit der Begleitung solcher Verfahren betraut ist, benennt Rassismus im Kita-Alltag zwar als wiederkehrendes Thema, gleichzeitig fehle es jedoch an klaren Handlungsstrategien:

„Diskriminierung, das ist schon immer mal auch Thema, dass auch Eltern sich beschweren, dass sie diskriminiert worden sind oder ihre Kinder diskriminiert werden. Ein richtiger Ablauf, wie Kitaleitung oder -team sich dazu verhalten können, sollen, ist mir nicht bekannt.“ (Expert*in 28, Pos. 257–261)

Solche Aussagen verdeutlichen das Spannungsfeld zwischen der faktischen Präsenz rassistischer Ausschlüsse und ihrer strukturellen Unsichtbarkeit. Eine nachhaltige Bearbeitung von institutionellem Rassismus erfordert daher nicht nur pädagogische Professionalisierung, sondern auch strukturelle Transformationen im Verwaltungshandeln, einschließlich eines diskriminierungssensiblen Monitorings, belastbarer Daten, transparenter Beschwerdemechanismen, verlässlicher Gegenmaßnahmen sowie institutionalisierter Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen und insbesondere communitybasierten Fachstellen.

Wird Rassismus in der Kita nicht adressiert, kann das Vertrauen betroffener Familien erodieren. Vorfälle bleiben unbearbeitet und diskriminierende Strukturen setzen sich fort. Gleichzeitig verweisen Fachkräfte darauf, dass vielfältige Teams, in denen BIPOC-Mitarbeitende ihre Perspektiven einbringen und weiße Kolleg*innen zur Reflexion bereit sind, produktive Räume für Antirassismus schaffen können. Fehlt eine solche Teamkultur, droht das Verstummen rassifizierter Fachkräfte – etwa, wenn sie zusätzliche Aufgaben wie Übersetzungsdienste ohne Anerkennung oder strukturelle Unterstützung übernehmen (Expert*in 28, 286–294). Diversität im Team allein reicht also nicht aus. Repräsentation ohne kritische Weiterqualifikation ist oft wirkungslos wie ein*e befragte*r Expert*in für Antirassismussarbeit in Kitas betont:

„Also die Fachkräfte, die selber von Rassismus betroffen sind, sind ja leider dann aber

auch nicht befreit davon, trotzdem rassistisch sich selber zu verhalten, zu sprechen über andere Gruppen oder so. Manche Leute denken: Jetzt haben wir so und so viele eingestellt, jetzt haben wir das Problem nicht mehr und das funktioniert ja eben nicht.“ (Expert*in 27, Pos. 177–183)

Antirassistische Praxis erfordert kontinuierliche Reflexion, institutionelle Verantwortung und kollektive Handlungskompetenz. Insbesondere pädagogische Fachkräfte benötigen Wissen darüber, wie Kinder rassifizierte Differenzen wahrnehmen und reproduzieren – und wie sie sensibel und wirksam intervenieren können. Gleichzeitig zeigt sich, dass auch Eltern zunehmend als relevante Akteur*innen im Feld der Antidiskriminierung wahrgenommen werden. Ihre Rolle verweist jedoch auf ein ambivalentes Verhältnis zwischen transformativem Potenzial und struktureller Verantwortungsverschiebung. Ein Beispiel für gelungenes elterliches Engagement schildert eine Leitungsperson anhand eines diversitätsorientierten Buchprojekts. In Eigeninitiative hatten Eltern bemängelt, dass die in der Einrichtung vorhandenen Bücher kaum Diversität abbildeten und zum Teil rassistische Stereotype reproduzierten. Ausgehend von dieser Kritik entstand ein Prozess, in dem Eltern systematisch die vorhandene Kinderbuchsammlung sichteten, Bücher kritisch prüften, kommentierten und schließlich Empfehlungen für Neuanschaffungen entwickelten:

„Dass die Eltern sich extern treffen und gucken, was ist uns wichtig, welche Sachen müssen vertreten sein, durch die Bücher durchgehen, [...] die nicht einfach weg-schmeißen, sondern kleine Zettel dazu schreiben, [...] dieses Bücherprojekt und ich bin so dankbar für, weil das ist eine wunderschöne Aufgabe und wir schaffen das gar nicht [...].“ (Kitaleitung 16, Pos. 145–168)

Derartige Initiativen zeigen, wie durch partizipative Prozesse diskriminierungssensible Reflexionen angestoßen und Veränderungen im pädagogischen Alltag bewirkt werden können. Eltern identifizieren Leerstellen in der Repräsentation von Lebensrealitäten, initiieren Workshops und organisieren

Fundraising-Aktionen – etwa zur Anschaffung neuer Bücher –, was strukturelle Defizite punktuell kompensieren kann. Doch dieses Engagement verweist eben zugleich auf systemische Schieflagen: Die Verantwortung für diskriminierungskritische Impulse wird auf Eltern ausgelagert. Dadurch bleibt diskriminierungskritische Transformation vom individuellen Engagement abhängig – und dieses wiederum von den zeitlichen Ressourcen und den Wissensbeständen der Eltern. Wie Bostancı et al. (2022) zeigen, ist die institutionelle Offenheit für Vielfaltsthemen oft vom individuellen Interesse der Fachkräfte oder der Leitung abhängig. In Einrichtungen ohne diversitätsbewusste Leitungskultur stoßen Elternanliegen auf Blockaden. Eine strukturelle Verankerung von Antirassismus bleibt aus. Erschwerend für antirassistische Transformationen kommen finanzielle Barrieren hinzu:

„Das ist auch für uns schwer, so Materialien anzuschaffen, irgendwie zu finden und sie sind halt meistens viel teurer, kennst du diese Hautfarbstifte? Die kosten doppelt so viel wie normale Buntstifte [...]“ (pädagogische Fachkraft 13, Pos. 278–295)

Die Kosten für diversitätssensible Materialien sind oft höher und ihre Verfügbarkeit eingeschränkt – ein Umstand, der zu Lasten institutioneller Standards geht und Ungleichheiten verstärkt. Eltern, die über Ressourcen verfügen, können fehlende Materialien mitfinanzieren; anderen bleibt dieser Zugang verwehrt.

Auch in der kulturellen Inklusion zeigt sich institutionelle Unausgewogenheit: Während dominante Festtraditionen – wie Weihnachten oder das Laternefest – institutionell im Kita-Alltag verankert sind, bleibt die Einbindung nichtdominanter kultureller Praktiken punktuell und inkonsequent. Eine pädagogische Fachkraft reflektiert:

„[...] Wir haben da schon mal drüber gesprochen in einer Teamfortbildung, dass man da auch Dinge wie Zuckerfest mit aufnimmt oder wenigstens mit den Kindern drüber spricht. Aber es ist noch ein bisschen in den Kinderschuhen, sagen wir mal.“ (pädagogische Fachkraft 3, Pos. 157–162)

Antirassistische Praxis erfordert kontinuierliche Reflexion, institutionelle Verantwortung und kollektive Handlungskompetenz. Ein zentrales Element dabei ist der Aufbau von professionellem Know-how, das es pädagogischen Fachkräften erlaubt, institutionalisierte rassistische Praktiken zu erkennen, zu benennen und pädagogisch darauf zu reagieren. Nur so kann Antirassismus aus einer abstrakten Forderung in die konkrete Praxis transferiert werden. Dieses Wissen muss sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch durch supervisierte Begleitung systematisch verankert werden, um Fachkräften eine rassismuskritische Haltung und das nötige Handlungsrepertoire zu ermöglichen.

Wie elementar eine solche Professionalität in der konkreten pädagogischen Arbeit ist, zeigen Interviewsequenzen aus dem Feld besonders deutlich. Sie veranschaulichen nicht nur die Herausforderungen im Umgang mit Differenzwahrnehmungen, sondern auch das Spannungsfeld zwischen gut gemeinter Intervention und dem Risiko einer adultistisch-moralisierenden Pädagogik:

„Wir hatten vor zwei Jahren tatsächlich nur ein einziges Kind, das eine dunkle Hautfarbe hatte. Und da waren die Kinder dann schon am Anfang sehr interessiert. ‚Warum siehst du anders aus?‘, bis hinzu: ‚Nein, du darfst jetzt nicht, weil ...‘ Und das ist aber bei Kindern nochmal ganz groß zu unterscheiden, die machen das nicht aus Boshaftigkeit. Und da ist es schon Aufgabe auch der Pädagogen, da dann zu intervenieren und sagen: ‚Du kannst hundert andere Gründe dir wählen, aber das ist keiner. Und das darf niemals einer sein.“ (Kitaleitung 4, Pos. 367–380)

Diese Aussage verweist auf die zentrale Bedeutung professioneller Interventionen in Situationen, in denen Kinder rassifizierende Zuschreibungen äußern oder soziale Ausschlüsse entlang von Differenzlinien vornehmen. Auch wenn solche Äußerungen nicht aus bewusster Feindseligkeit entstehen, sind sie Ausdruck von Differenzwahrnehmungen,

die in einem gesellschaftlichen Kontext rassistischer Bedeutungsproduktion sozial erlernt werden (vgl. van Ausdale & Feagin 1996, 2001). Die frühe Kindheit ist keineswegs ein „unschuldiger“ Raum, sondern ein zentraler Sozialisationskontext, in dem sich gesellschaftliche Machtverhältnisse und Normvorstellungen reproduzieren. Der Interviewauschnitt zeigt exemplarisch, dass die Artikulation von Differenz – hier entlang rassifizierter Körperlichkeit – pädagogisch nicht als harmlose Neugier oder „Boshaftigkeit“ gewertet werden darf, sondern als sozial bedeutungsvolle Grenzziehung, die Kinder exkludieren kann. Fachkräfte sind gefordert, solche Situationen sensibel zu erkennen und aktiv zu intervenieren – nicht nur zum Schutz der betroffenen Kinder, sondern auch, um Prozesse rassistischer Subjektivierung (vgl. Velho 2010) zu unterbrechen. Die hier beschriebene Intervention verweist auf ein Bewusstsein für die Notwendigkeit rassismuskritischer Praxis, bleibt jedoch ambivalent: eine normativ-moralisierende Interventionslogik, die mit einem klaren „Das darf niemals sein“ eine pädagogisch-adultistische Geste des Verbots einsetzt. Auch wenn das Anliegen, rassistische Zuschreibungen unmittelbar zu unterbinden, nachvollziehbar und notwendig ist, besteht die Gefahr, dass solche Interventionen im Modus des pädagogisch-moralisierenden Zeigefingers Kindern keine Möglichkeit eröffnen, eigene Perspektiven und Aushandlungsprozesse zu entwickeln (Bostanci 2022; Burman 2023).

In der pädagogischen Praxis zeigt sich vielfach ein Mangel an professionellem Wissen und damit einhergehend an Handlungskompetenz im Umgang mit Differenzkonstruktionen in kindlichen Interaktionen. Es fehlt an fundierten Konzepten, wie Differenz pädagogisch begleitet und machtkritisch bearbeitet werden kann. Eine interviewte Expert*in bringt dies am Beispiel einer Supervision, die sie in einer Berliner Kita durchgeführt hat, auf den Punkt:

„Obwohl es unter den Kindern eine Range von Hautfarben gab, haben die Kinder die einzige Schwarze [pädagogische Fachkraft] dort immer Kaka-Paul [sic] genannt. [...] Dann gab es eine Riesendebatte, die Kinder meinten doch nicht die Hautfarbe und so weiter [...] Das Verständnis davon, dass

*Kinder natürlich sehr wohl diese ganzen Kategorien reproduzieren, lässt manchmal zu wünschen übrig.“ (Expert*in 27, Pos. 166–175)*

Die beschriebenen Perspektiven der Fachkräfte knüpfen an überkommene entwicklungspsychologische Annahmen an, die Kinder als unpolitische Wesen konstruieren – und damit zum Beispiel die strukturellen Dimensionen rassistischer Sozialisation ausblenden. Dadurch wird das Ausmaß der Reproduktion rassistischer Kategorien im Kindesalter verkannt.

Besonders deutlich wird dies in einem Beispiel einer pädagogischen Fachkraft, dass im Rahmen einer vignettenbasierten Interviewfrage entstand. Auf die kurze Textvignette „Imani mag das nicht, wenn die anderen Kinder ihre Haare anfassen“ sowie die daran anschließenden Fragen „Kennen Sie solche Situationen zwischen den Kindern? Was könnten da die Ursachen sein? Wie geht man damit um?“ antwortet die Interviewte Person:

„Wir hatten mal mal eine süße Situation, mit einem dunkelhäutigen Mädchen und ein kleiner Junge, der immer [zu ihr] hin [gegangen ist] und [s]ie so angeleckt hat. Und ich sagte: "Was machst du da?" und [das Mädchen] sagte immer: "Ich will das nicht." Und er [sagte] immer: "Aber ich will doch nur probieren, ob das nach Schokolade schmeckt." Also der hat so einen Kontakt noch nicht gehabt und hat sich halt gewundert, weil das Mädchen so schön braun war und er dachte, sie ist mit Schokolade eingeschmiert oder so. Aber so Situationen sind dann halt total süß [...]. (pädagogische Fachkraft 3, Pos. 242–255)

Diese Beschreibung romantisiert eine Situation, die eindeutig eine Grenzverletzung und rassistische Zuschreibung beinhaltet. Der Junge reproduziert rassistische Stereotype, indem er das Mädchen auf ihre Hautfarbe reduziert und sie objektiviert. Die wiederholte Aussage des Mädchens: „Ich will das nicht“ bleibt dabei wirkungslos – sie wird nicht als schützende Grenze anerkannt, sondern zugunsten der „neugierigen“ Perspektive des Jungen relati-

viert. Die Bewertung der Situation als „süß“ verharmlost sowohl die rassistische Dimension als auch die Missachtung kindlicher Selbstbestimmung. Auf die Nachfrage nach dem pädagogischen Umgang erläutert die Fachkraft weiter:

„Na ja, wir haben erklärt, dass es halt verschiedene Menschen gibt, die halt auch verschiedene Hautfarben haben. Und die Haare sind ja auch anders und unterschiedliche Farben und so. [...] Und dann durfte er natürlich nochmal anfassen und drüber fassen, dass es halt nicht abgeht. Also das hat das Kind dann auch erlaubt [...]“ (pädagogische Fachkraft 3, Pos. 260–263)

Die Reaktion der pädagogischen Fachkraft verschiebt den Fokus weg von der Grenzüberschreitung und reproduziert damit eine adultistisch-rassistisierende Perspektive. Die kindliche Zustimmung zum wiederholten Anfassen wird als nachträgliche Legitimation gelesen – ohne zu reflektieren, inwiefern diese Zustimmung Ausdruck von Anpassungsdruck sein könnte. Die Tatsache, dass die klare Abwehr des Mädchens nicht ernst genommen wurde, verweist auf eine tief verankerte Normalisierung weißer Neugier und eine systematische Abwertung rassifizierter Subjektpositionen.

Die situative Bezugnahme auf die Vignette aktiviert zwar eine Erinnerung an eine ähnliche Szene, doch statt einer kritischen Auseinandersetzung werden rassistisch konnotierte Stereotype reproduziert und ungebrochen erzählt. Es fehlt sowohl an rassistuskritischer Sensibilität als auch an einer Reflexion über kindliche Autonomie. Die Szene macht eine mangelnde diversitätsorientierte Professionalisierung deutlich, die dazu führt, dass pädagogische Fachkräfte rassistische Grenzverletzungen als individuelle, harmlose Verirrung deuten – und damit strukturelle Machtverhältnisse reproduzieren, statt sie zu hinterfragen. Diese Interviewsequenz illustriert exemplarisch, wie alltägliche pädagogische Praxis rassistische und adultistische Logiken miteinander verschränkt. Sie unterstreicht die Notwendigkeit einer machtkritischen Professionalisierung, die kindliche Perspektiven ernst nimmt und diskriminierungssensibles Handeln im frühpädagogischen Feld systematisch verankert.

Insgesamt offenbaren diese Beispiele eine strukturelle Verschiebung von Verantwortung: Statt institutionell gesicherter Inklusionsarbeit dominieren freiwillige, individualisierte Initiativen. Der Anspruch auf Repräsentation und Gleichberechtigung wird dadurch zur Verhandlungsmasse zwischen Engagement und Machbarkeit. Damit verfestigt sich ein ungleiches System, in dem nachhaltiger Wandel vom guten Willen und diskriminierungskritischer Perspektive einzelner Fachkräfte oder Elternteile abhängt, anstatt institutionell mitgedacht zu sein. Eine konsequente Antirassismuserbeit in der Frühkindlichen Bildung und Erziehung erfordert jedoch verbindliche politische Rahmenbedingungen, institutionelle Ressourcen und klare Verantwortlichkeiten, um marginalisierte Perspektiven nicht nur zu dulden, sondern aktiv zu integrieren. Dazu gehört es, Differenz nicht zu tabuisieren, sondern sichtbar zu machen – ohne sie dabei zu essentialisieren. Vielmehr sollten pädagogische Settings so gestaltet sein, dass Differenz nicht als Ausschlusskriterium, sondern als Ausgangspunkt für geteiltes Lernen über Zugehörigkeit, Macht und Gerechtigkeit verstanden wird. Eine solche Praxis erfordert nicht nur Wissen über rassistuskritische und machttheoretische Zusammenhänge, sondern auch die Bereitschaft, eigene erwachsenenzentrierte Deutungsmuster zu hinterfragen und dialogische Prozesse mit Kindern zu ermöglichen – ohne die Kinder zu beschämen, zu beschuldigen oder ein diskriminiertes Kind aus den Augen zu verlieren.

7. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Studie verdeutlicht exemplarisch im Berliner Kontext, wie tief verwurzelt Ungleichheiten im frühkindlichen Bildungssystem sind. Diese Ungleichheiten manifestieren sich nicht nur in Form von institutionellem Rassismus, sondern auch in adultistischen Strukturen, die die Perspektiven und Bedürfnisse von Kindern systematisch ausblenden und marginalisieren. Unsere Untersuchung zeigt, dass diese Ausschlussmechanismen durch institutionelle Rahmenbedingungen, Kategorisierungspraktiken und Alltagsroutinen verstärkt werden, die rassistische Hierarchien reproduzieren. Kindern, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, werden dabei defizitorientierte Kategorien auferlegt. Dies führt zu einer stigmatisierenden Wahrnehmung, in der beispielsweise Mehrsprachigkeit pauschal als Defizit statt als Potenzial gesehen wird. Gesellschaftliche Herausforderungen, wie etwa der Personalmangel in Kindertageseinrichtungen, verschärfen diese Dynamiken zusätzlich und wirken sich besonders nachteilig auf die Bildungschancen der betroffenen Kinder aus, die durch Kitaschließungen und Platzmangel disproportional belastet sind.

Entgegen der verbreiteten Annahme, Kindertageseinrichtungen seien per se inklusiv oder gar unpolitisch, dokumentiert unsere Untersuchung, wie historische Ordnungsmuster – etwa fürsorgliche und disziplinierende Praktiken oder rassistische Wissensordnungen – bis in die Gegenwart hineinwirken. Einige Einrichtungen beziehen sich zwar auf Leitbilder, die Diversität und Chancengleichheit hervorheben, doch bleibt die praktische Umsetzung häufig selektiv, widersprüchlich und normativ eingeschränkt. Dominierend sind eurozentrische und erwachsenenorientierte Vorstellungen von Normalität, die strukturelle Differenzlinien und Machtverhältnisse wie beispielsweise Neo-Linguizismus, Klassismus, Adultismus oder Rassismus nicht als gesellschaftlich mitverantwortete Ungleichheiten adressieren, sondern individualisieren und deren Intersektionen ausblenden.

Die Analyse sozialer und symbolischer Grenzziehungen, wie etwa durch Kategorisierungen der „guten Mischung“, zeigt, dass diese Mechanismen die frühe Sozialisierung rassifizierter Differenzen und nichtnormativer Identitäten maßgeblich prägen. Wie Lamont hervorhebt, führen solche Kategorisierungen dazu, dass rassifizierte Kinder als potenziell problematisch eingestuft werden, während *weiße*, deutschsprachige Kinder normativ und unproblematisch positioniert sind. Diese Zuschreibungen schaffen weitere Barrieren, insbesondere wenn Kinder aufgrund einer defizitorientierten Sprachbewertung stigmatisiert und automatisch mit Sprachförderbedarf in Verbindung gebracht werden. Selbst Maßnahmen mit gut gemeinten Intentionen wie Sprachförderung oder Repräsentation entfalten problematische Effekte, wenn sie monolingual, stigmatisierend, kulturalisierend und ressourcenarm umgesetzt werden. Kindertageseinrichtungen reproduzieren unter diesen Bedingungen nicht nur gesellschaftliche Ungleichheiten, sondern strukturieren diese aktiv mit. Die scheinbare Neutralität oder objektive pädagogische Ausrichtung von Zugangsverfahren wie Wartelisten oder Gruppensammensetzungen nach Kriterien wie der „guten Mischung“ offenbaren sich mitunter als Räume impliziter Machtverhältnisse, in denen privilegierte Gruppen systematisch bevorzugt und marginalisierte Gruppen systematisch benachteiligt werden. Die Folge ist eine frühe soziale Sortierung entlang rassifizierter und sozialer Differenzlinien, die sich in späteren Bildungsphasen fortsetzen und intensivieren kann.

Gleichzeitig darf bei aller notwendigen Kritik an strukturellen Ausschlüssen und institutionellen Machtverhältnissen nicht aus dem Blick geraten, dass pädagogische Fachkräfte in ihrem Berufsalltag mit komplexen Ambivalenzen und Spannungsfeldern konfrontiert sind. Zwischen dem Anspruch, diskriminierungskritisch zu handeln, dem Schutz des Kindeswohls, institutionellen Zielvorgaben und einem häufigen Mangel an Ressourcen entstehen Widersprüche, die nicht leicht aufzulösen sind. Die Umsetzung rassistuskritischer Praxis erfolgt unter Bedingungen struktureller Begrenzung: durch Zeitdruck, Fachkräftemangel oder fehlende kollegiale Rückbindung. Eine tiefere Auseinandersetzung mit

diesen Herausforderungen und subjektiven Dilemmata der Fachkräfte kann dazu beitragen, pädagogisches Handeln differenzierter zu verstehen und nicht vorschnell individualisierend zu bewerten. Notwendig sind deshalb systematisch verankerte Reflexionsräume, in denen Fachkräfte Erfahrungen, Unsicherheiten und Handlungsspielräume offen verhandeln können. Solche Räume sind eine zentrale Voraussetzung, um institutionellen Wandel nicht nur zu fordern, sondern auch praktisch zu ermöglichen.

Auf Grundlage dieser Befunde identifizieren wir zentrale Handlungsfelder für notwendige Transformationsprozesse:

- (1) Governance und politische Rahmenbedingungen müssen über defizitorientierte Finanzierungsmodelle hinausgehen und systemische Ungleichheiten im Zugang (zum Beispiel intransparente Anmeldesysteme) und in der Beteiligung adressieren.
- (2) Die Professionalisierung der frühkindlichen Bildung sollte gezielte antirassistische Weiterbildungsmaßnahmen umfassen, um institutionellen Rassismus effektiv zu erkennen und abzubauen.
- (3) Defizitorientierte Sichtweisen auf Migration müssen kritisch hinterfragt werden: Beispielsweise müssen Rassifizierungsprozesse systematisch dekonstruiert und Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Potenzial anerkannt werden.
- (4) Um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, braucht es zur tatsächlichen Inklusion internationaler Fachkräfte einer konsequenten Reduzierung von Barrieren bei der Anerkennung ihrer Qualifikationen.
- (5) Ein intersektionaler Ansatz, der die Zusammenhänge von Rassismus, Klassismus, Ableismus und Religion in den Blick nimmt, ist sowohl in der pädagogischen Praxis als auch im Zugang zu Kindertageseinrichtungen essenziell, um die systematische Marginalisierung rassifizierter Kinder und ihrer Familien nachhaltig zu überwinden.

Angesichts des derzeitigen soziodemografischen Wandels, der sich auch in Berlin in Form rückläufiger Geburtenraten und einer Angleichung von Angebot und Nachfrage in einzelnen Stadtteilen zeigt, eröffnet sich perspektivisch die Möglichkeit, diese Entwicklung nicht für Standortschließungen, sondern gezielt zur Qualitätssteigerung in der frühkindlichen Bildung zu nutzen. Eine Verbesserung des Personalschlüssels und die damit verbundene Entlastung des pädagogischen Personals könnten nicht nur das Wohlbefinden und die Bildungschancen aller Kinder fördern, sondern auch die im Rahmen dieser Studie identifizierten institutionellen Selektionsmechanismen abschwächen. Weniger von Ressourcenknappheit geprägte Rahmenbedingungen könnten zudem das Risiko verringern, dass rassifizierte Kinder als „problematisch“ markiert und selektiv ausgeschlossen werden. Ob dieser demografische Trend jedoch zu einer nachhaltigen Entspannung der Zugangssituation führt, bleibt abzuwarten – zumal bestehende Ungleichheiten in stark nachgefragten Stadtteilen fortbestehen und sowohl institutionell verankerte Selektionspraktiken als auch rassifizierende Diskurse über Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin wirksam sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Kita-System im postmigrantischen Berlin von tiefgreifenden strukturellen Barrieren geprägt ist, die rassistische Ungleichheiten fortlaufend reproduzieren und verfestigen. Eine nachhaltige Veränderung erfordert daher einen umfassenden transformativen Ansatz, der rassistuskritische Perspektiven nicht als optionale Ergänzung, sondern als konstitutiven Bestandteil institutioneller Praxis verankert. Nur so kann frühkindliche Bildung ihrem gesellschaftlichen Anspruch auf Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit und Teilhabe gerecht werden. Hierbei bedarf es weiterer empirischer Untersuchungen, insbesondere qualitativer und quantitativer Langzeitstudien, um besser zu verstehen, wie sich institutioneller Rassismus in frühpädagogischen Einrichtungen einschreibt, wie er nachhaltig überwunden und antirassistische Ansätze effektiv institutionalisiert werden können. Perspektivisch werden quantitative NaDiRa-Analysen hierzu weitere Erkenntnisse liefern.

LITERATURVERZEICHNIS

- **Abebe, T. & Biswas, T. (2021).** Rights in education: Outlines for a decolonial, childist reimagination of the future – commentary to Ansell and colleagues. *Fennia – International Journal of Geography*, 118–128. <https://doi.org/10.11143/fennia.107490>.
- **Albers, T. (2009).** Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:1988>.
- **Almeida, V.; Hoffmann, C.; Königs, S.; Moreno-Monroy, A. I.; Salazar-Lozada, M. & Terrero-Dávila, J. (2024).** Geographic inequalities in accessibility of essential services (No. 16958). IZA Discussion Papers.
- **Amirpur, D. (2016).** Migrationsbedingt behindert? transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839434079>.
- **Amirpur, D. & Doğmuş, A. (2022).** „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes: Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der Frühen Kindheit. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS, 41–57.
- **Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2023).** Statistischer Bericht. Einwohnerregisterstatistik Berlin (A I 16 – hj 2 / 23). https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/818c7707f2e2a474/ac408ee8f824/SB_A01-16-00_2023h01_BE.pdf.
- **Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2024).** Statistischer Bericht. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege im Land Berlin (K V 7 - j / 24). https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/BBHeft_derivate_00033782/SB_K05-07-00_2024j01_BE.pdf.
- **Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2025).** Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil III.1, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen, Stand: 01.03.2024, zur Verfügung gestellt auf Anfrage vom 06.08.2025, Potsdam.
- **Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2024).** Unveröffentlichte Daten zu melderechtlich registrierten Einwohner*innen am Ort der Hauptwohnung in Berlin nach Migrationsstatus und ausgewählten Altersgruppen, Stand: 31.12.2023, zur Verfügung gestellt auf Anfrage vom 18.11.2024, Potsdam.
- **Anthias, F. (2013).** Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1468796812463547>.
- **Auma, M. M. (2021).** Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP). In M. M. Auma, K. Fofana, N. Golly & A. Babyesiza: *Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in antikolonialer Kritik*. Decolonize Berlin e. V. https://decolonize-berlin.de/files/frontend/downloads/publikationen/was-weiss-denn-ich_web_decolonize_berlin.pdf.
- **Autor*innengruppe KITA-KRISENBUCH (2024).** Kita-Krisenbuch. Systemversagen aufdecken. Rosa-Luxemburg-Stiftung. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publikationen/KiTa-Krisenbuch.pdf.
- **Bach, M.; Koebe, J. & Peter, F. H. (2018).** Früher Kita-Besuch beeinflusst Persönlichkeitseigenschaften bis ins Jugendalter. *DIW Wochenbericht* 85 (15), 289–297. https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2018-15-1.
- **Bader, S. & Scholz, A. (2025).** De facto-Kategorisierung und Ungleichheit bei der Kita-Platzvergabe in Deutschland: Der Rechtsanspruch auf Frühe Bildung und seine Realität. *Zeitschrift für Sozialreform*, 71(1), 37–62. <https://doi.org/10.1515/zsr-2024-0010>.

- **Bak, R. & Machold, C. (Hrsg.) (2022).** Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS.
- **Barnett, W. S. (1995).** Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 5 (3), 25–50.
- **Bischoff-Pabst, S.; Betz, T. & Kaak, N. (2022).** Symbolische Macht im *doing collaboration* zwischen Kindertageseinrichtungen und Familie – Verschränkte Verhältnisse in der frühen Kindheit. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, 217–232.
- **Blokland, T. & Vief, R. (2021).** Making sense of segregation in a well-connected city: The case of Berlin. In M. van Ham, T. Tammaru, R. Ubarevičienė & H. Janssen (Hrsg.): *The Urban Book Series. Urban Socio-Economic Segregation and Income Inequality*. Springer International Publishing, 249–270.
- **Bock-Famulla, K.; Girndt, A.; Berg, E.; Akko, D. P.; Krause, M. & Schütz, J. (2024).** Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2023: Transparenz schaffen – Governance stärken (1. Auflage). Bertelsmann Stiftung.
- **Bock-Famulla, K.; Girndt, A.; Berg, E.; Vetter, T. & Kriechel, B. (2023).** Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2023. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- **Bostanci, S. (2021).** Bildung – Diskriminierung – Inklusion: Transformationsprozesse in postmigrantischen Gesellschaften. Humboldt-Universität zu Berlin.
- **Bostanci, S. (2022).** Rassismus und Kindheit. *Merz – Zeitschrift Für Medienpädagogik*, 5, 8–15.
- **Bostanci, S.; Biel, C. & Neuhauser, B. (2022).** „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt.“ Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. *NaDiRa Working Papers 1*, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- **Bostanci, S. & Wirth, B. (2024).** Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen – Erscheinungsformen und Handlungsstrategien. *Migration und Soziale Arbeit* (1), 56–62.
- **Bühler-Niederberger, D. (2011).** Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. *Grundlagentexte Soziologie*. Juventa Verlag. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-1488-4>.
- **Burman, E. (2008).** *Deconstructing developmental psychology*, (2. ed., 1. publ). Routledge.
- **Burman, E. (2023).** Child as method and/as childism: Conceptual-political intersections and tensions. *Children & Society*, 37 (4), 1021–1036. <https://doi.org/10.1111/chso.12615>.
- **Charmaz, K. (2014).** *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- **Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2023).** Mehrsprachigkeit in der KiTa: Grundlagen – Konzepte – Bildung (2. überarbeitete Auflage). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041219-4>.
- **Cornelissen, T.; Dustmann, C.; Raute, A. & Schönberg, U. (2018).** Who benefits from universal childcare? Estimating marginal returns to early childcare attendance. *Journal of Political Economy*, 126 (6), 2356–2409. <https://doi.org/10.1086/699979>.
- **Crenshaw, K. (1989).** Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1), Artikel 8.
- **Cristol, D. & Gimbert, B. (2008).** Racial perceptions of young children: A review of literature post-1999. *Early Childhood Education Journal*, 36 (2), 201–207. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0251-6>.
- **Dean, I. (2020).** Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule, (1st ed. 2020). Wiesbaden: Springer VS.

- **Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) (2022).** Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa). Berlin.
- **Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) (2025).** Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft: Ein wissenschaftsbasierter und indikatorengestützter Lagebericht zum Stand der Integration in Deutschland. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- **Diehm, I. & Kuhn, M. (2011).** Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In E. Hammes-Di Bernado & S. A. Schreiner (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Verlag das Netz, 24–37.
- **Diehm, I.; Kuhn, M.; Machold, C. & Mai, M. (2013).** Ethnische Differenz und Ungleichheit: Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. Zeitschrift für Pädagogik, 644–655.
- **Diermeier, M.; Engler, J. F.; Fremerey, M. & Wansleben, L. (2025).** Kita-Versorgungsungleichheiten – eine Analyse auf Stadtteilebene. IW-Kurzbericht (41). Köln, 1–3.
- **Dimbath, O.; Ernst-Heidenreich, M. & Roche, M. (2018).** Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810>.
- **Dohmen, D.; Karrman, E. & Bayreuther, T. (2021).** Entwicklung frühkindlicher Bildungsbedarfe in Berlin: Von der Anmeldung zur Zusage – ein Blick ins Nadelöhr. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Lectures/RILL_Kita-Stimme_Von_der_Anmeldung_zum_Kita-Platz_final.pdf.
- **Essed, P. (1991).** Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory. SAGE Publications.
- **Fanon, F. (1969).** Die Verdammten dieser Erde (T. König, Übers.). Suhrkamp.
- **Farago, F.; Sanders, K. & Gaias, L. (2015).** Addressing race and racism in early childhood: Challenges and opportunities. In J. A. Sutterby (Hrsg.): Advances in Early Education and Day Care. Discussions on Sensitive Issues (Bd. 19). Emerald Group Publishing Limited, 29–66.
- **Foroutan, N. (2019).** Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie (1. Auflage). X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. transcript Verlag.
- **Fuchs, L.; Gahein-Sama, M.; Kim, T. J.; Mengi, A.; Podkowik, K.; Salikutluk, Z.; Thom, M.; Tran, K. & Zindel, Z. (2025).** Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. NaDiRa-Monitoringbericht 2025. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- **Fuchs-Rechlin, K.; Rauschenbach, T. & Beher, K. (2024).** Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. München; Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- **Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009).** Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- **Hall, S. (1989).** Rassismus als ideologischer Diskurs. Das Argument, 178 (1), 913–992.
- **Hall, S. (1997).** The spectacle of the 'Other'. In S. Hall (Hrsg.): Representation: Cultural representations and signifying practices. SAGE Publications, 223–290.
- **Hermes, H.; Leretporer, P.; Mierisch, F.; Peter, F. & Wiederhold, S. (2023).** Discrimination on the childcare market: A nationwide field experiment. IZA DP (16082), 1–12. <https://docs.iza.org/dp16082.pdf>.

- **Hildebrandt, F.; Walter-Laager, C.; Flöter, M. & Pergande, B. (2021).** BiKA – Beteiligung im Kita-Alltag: Abschlussbericht zur Studie. Fachhochschule Potsdam; Entwicklungsinstitut PädQUIS; Institut der Alice Salomon Hochschule; Kooperationsinstitut der Universität Graz.
- **Hill Collins, P. (1990).** Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment (30th anniversary edition). Routledge.
- **Hogrebe, N.; Mierendorff, J.; Nebe, G. & Schulder, S. (2021).** Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen. Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen. In L. Brockmann, W. Böttcher, C. Hack & A. Pomykaj (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen: Reproduktion und Legitimierung. Beltz Juventa, 90–113.
- **Hogrebe, N.; Mierendorff, J.; Nebe, G. & Schulder, S. (2023).** Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevante Einflussgröße? In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl & B. Kalicki (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme. Beltz Juventa, 67–94.
- **Honig, M.-S. (2009).** Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den Childhood Studies. In M.-S. Honig (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa-Verl., 211–245.
- **Huebener, M.; Schmitz, S.; Spiess, C. K. & Binger, L. (2023).** Frühe Ungleichheiten: Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. FES diskurs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20728.pdf>.
- **Jessen, J.; Schmitz, S. & Waights, S. (2020).** Understanding day care enrolment gaps. *Journal of Public Economics*, 190, 104–252. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104252>.
- **Kallfaß, A. (2022).** Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte: Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. (1. Auflage) Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36189-1>.
- **Kenner, S. (2020).** Politische Bildung: Citizenship education in Germany from marginalization to new challenges. *Journal of Social Science Education*, 19 (1), 118–135. <https://doi.org/10.15488/11037>.
- **Klinkhammer, N. (2014).** Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Marburg: Tectum.
- **Klusemann, S.; Rosenkranz, L.; Schütz, J.; Bock-Famulla, K. & Maluga, A. (2023).** Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Auswirkungen der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen auf das professionelle Handeln, die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29171>.
- **Kosyakova, Y.; Gundacker, L.; Salikutluk, Z. & Trübswetter, P. (2021).** Arbeitsmarktintegration in Deutschland: Geflüchtete Frauen müssen viele Hindernisse überwinden. IAB-Kurzbericht (08/2021). <https://hdl.handle.net/10419/234221>.
- **Lamont, M. (1992).** Money, morals, and manners: The culture of the French and the American upper middle class. The University of Chicago Press.
- **Lamont, M. (2000).** The dignity of working men: Morality and the boundaries of race, class, and immigration. Russell Sage Foundation; Harvard University Press. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.4159/9780674039889/html>.
- **Lamont, M. (2023).** Seeing others: How recognition works – and how it can heal a divided world. One Signal Publishers/Atria. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=3548510>.
- **Lamont, M. & Molnár, V. (2002).** The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of Sociology* 28 (1), 167–195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>.
- **LeFrançois, B. A. (2014).** Adulthood. In T. Teo (Hrsg.): Springer eBook Collection Behavioral Science. *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer, 47–49. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_6.

- **Lokhande, M. (2025).** Verborgene Potenziale erschließen. Berufseinstieg für internationale Fachkräfte in Kitas und Schulen erleichtern. SVR-Policy Brief 2025-1. Berlin.
- **Machold, C. (2015).** Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>.
- **Macpherson, W. (1999).** The Stephen Lawrence Inquiry: Report of an inquiry by Sir William Macpherson of Cluny, CM 4262-I. Stationery Office.
- **Mecheril, P. (2003).** Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. In: Interkulturelle Bildungsforschung: Bd. 13. Waxmann.
- **Mecheril, P. (2018).** Orders of belonging and education: Migration pedagogy as criticism. In D. Bachmann-Medick & J. Kugele (Hrsg.): Migration. De Gruyter, 121–138.
- **Menzel, B. & Scholz, A. (2022).** Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit: Die lokale Steuerung von Zugang im internationalen Vergleich (1. Auflage). Beltz Juventa.
- **Merton, R. K. (1949).** Patterns of influence: A study of interpersonal influence and communications behavior in a local community. In P. F. Lazarsfeld & F. N. Stanton (Hrsg.): Communications Research 1948–1949. New York: Harper & Brothers, 180–192.
- **Merton, R. K. (1968).** The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science* 159 (3810), 56–63.
- **Mierendorff, J. & Nebe, G. (2022).** Kitaplatzvergabe ist segregationsrelevant – Örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe in der Verantwortung. *Jugendhilfereport H*, 2, 10–12.
- **Miles, R. (1989).** Racism (Reprint). Key ideas. Routledge.
- **Miles, R. (2000).** Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In N. Rätzsch (Hrsg.): Argument Classics. Theorien über Rassismus (Bd. 258). Argument Verlag, 17–33.
- **Millei, Z. & Imre, R. (2021).** Banal and everyday nationalisms in children’s mundane and institutional lives. *Children's Geographies* 19 (5), 505–513. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1942789>.
- **Münch, S. (2009).** “It’s all in the mix”: Constructing ethnic segregation as a social problem in Germany. *Journal of Housing and the Built Environment* 24 (4), 441–455. <https://doi.org/10.1007/s10901-009-9160-2>.
- **Nebe, G. (2021).** Kitaplatzvergabe – Problemaufriss unter Berücksichtigung der Segregationsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1), 75–94.
- **Nebe, G. (2022).** Allowing for segregation in ECEC? Legal conditions, administrative structures and enrolment practice in Germany. *Journal of Childhood, Education & Society* 3 (2), 177–199. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202232203>.
- **Nel, P. (2017).** Was the cat in the hat black? The hidden racism of children's literature, and the need for diverse books. Oxford University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4883861>.
- **OECD. (2024).** Net childcare costs. Benefits and wages. https://www.oecd-ilibrary.org/employment/net-childcare-costs/indicator/english_e328a9ee-en.
- **Ohnmacht, F. & Yıldız, E. (2021).** The postmigrant generation between racial discrimination and new orientation: From hegemony to convivial everyday practice. *Ethnic and Racial Studies* 44 (16), 149–169. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1936113>.
- **Parker, C.; Scott, S. & Geddes, A. (2019).** Snowball Sampling. SAGE Publications.
- **Phillips, C. (2011).** Institutional racism and ethnic inequalities: An Expanded multilevel framework. *Journal of Social Policy* 40 (1), 173–192. <https://doi.org/10.1017/S0047279410000565>.
- **Rabe-Kleberg, U. (2010).** Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Bude (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 45–56.

- **Reuter, J. (2002).** Ordnungen des Anderen. transcript Verlag.
<https://doi.org/10.1515/9783839400845>.
- **Ritz, M. (2013).** Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“. In P. Wagner (Hrsg.): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe) Verlag Herder, 165–173.
- **Said, E. (1978).** Orientalismus. Ullstein.
- **Salikutluk, Z. & Podkowik, K. (2024).** Grenzen der Gleichheit: Rassismus und Armutsgefährdung: Kurzbericht des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors 1. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- **Sampson, H. & Johannessen, I. A. (2020).** Turning on the tap: The benefits of using ‘real-life’ vignettes in qualitative research interviews. *Qualitative Research* 20 (1), 56–72.
<https://doi.org/10.1177/1468794118816618>.
- **Schadauer, A. (2022).** The racialization of welfare support as means to further welfare state cutbacks – spillover effects in survey populations and media reports in Austria. *Ethnic and Racial Studies* 45 (16), 308–334. <https://doi.org/10.1080/01419870.2022.2080511>.
- **Schmitz, S.; Spiess, C. K. & Huebener, M. (2023).** Weiterhin Ungleichheiten bei der Kita-Nutzung: Größter ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. *Bevölkerungsforschung aktuell* 44 (2), 3–8.
- **Schulze, E. (Hrsg.) (2022).** Diversität im Kinderbuch: Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. (1. Auflage) Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-037987-9>.
- **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o. J.).** Landesprogramm Stadtteilmütter. <https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/familienfoerderung/stadtteilmuetter/>.
- **Shutts, K. (2015).** Young children's preferences: Gender, race, and social status. *Child Development Perspectives* 9 (4), 262–266. <https://doi.org/10.1111/cdep.12154>.
- **Skilling, K. & Stylianides, G. J. (2020).** Using vignettes in educational research: A framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education* 43 (5), 541–556.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>.
- **Skopek, J. & Passaretta, G. (2021).** Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces* 100 (1), 86–112.
- **Spivak, G. C. (1985).** The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory* 24 (3), 247–272.
- **Statistisches Bundesamt (2024a).** Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In Statistischer Bericht – Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund – Erstergebnisse 2023 (abgerufen am 05.05.2025).
- **Statistisches Bundesamt (2024b).** Kindertagesbetreuung: Kindertageseinrichtungen nach verschiedenen Merkmalen. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kindertageseinrichtungen-traeger.html>.
- **Statistisches Bundesamt (2025).** Der dritte Geburtenrückgang im vereinigten Deutschland. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/geburtenrueckgang-deutschland.html?templateQueryString=geburten%C3%BCckgang>.
- **Sulzer, A. (2013).** Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München; Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). <https://doi.org/10.25656/01:23610>.
- **Thomaske, N. (2017).** Sprachlos gemacht in Kita und Familie: Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. (1. Auflage) Wiesbaden: Springer VS.
- **Thornberg, R. (2012).** Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>.

- **van Ausdale, D. & Feagin, J. R. (1996).** Using racial and ethnic concepts: The critical case of very young children. *American Sociological Review* 61 (5), 779. <https://doi.org/10.2307/2096453>.
- **van Ausdale, D. & Feagin, J. R. (2001).** *The first R: How children learn race and racism.* Rowman & Littlefield Publishers.
- **Velho, A. (2010).** (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft.* transcript Verlag, 113–138. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414569.113>.
- **Vertovec, S. (2007).** Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- **Wall, J. (2019).** From childhood studies to childism: Reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies* 20 (3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>.
- **West, C. & Fenstermaker, S. (1995).** Doing difference. *Gender & Society* 9 (1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>.
- **Westman, J. C. (1991).** Juvenile ageism: Unrecognized prejudice and discrimination against the young. *Child Psychiatry and Human Development* 21 (4), 237–256. <https://doi.org/10.1007/BF00705929>.
- **Wimmer, A. (2008).** Elementary strategies of ethnic boundary making. *Ethnic and Racial Studies* 31 (6), 1025–1055. <https://doi.org/10.1080/01419870801905612>.
- **Zettl, E. (2019).** *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel.* Wiesbaden: Springer VS.

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Dr. Seyran Bostanci

Seyran Bostanci ist promovierte Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) am DeZIM-Institut. Sie verantwortet den Bereich Bildung und Rassismus und forscht insbesondere zu institutionellem Rassismus und Kindheit(en). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Migration, Bildungsungleichheit, Diversität, Rassismus, Inklusion, frühe Kindheit und Zivilgesellschaft. Neben ihrer Forschungstätigkeit ist sie seit vielen Jahren als Praxisberaterin und Diversity-Trainerin sowie als Vorstandsvorsitzende am Institut Kinderwelten e.V. tätig.

Benedikt Wirth

Benedikt Wirth ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DeZIM-Institut in der Abteilung Integration und promoviert im Fach Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Schwerpunkte seiner Forschung sind soziale Ungleichheit, Diskriminierung, Mehrsprachigkeit und Rassismus in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Mit einem besonderen Fokus auf die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen untersucht er dabei, wie institutionelle Dynamiken Ungleichheiten (re-)produzieren oder abbauen.

ÜBER DAS PROJEKT

Das Forschungsprojekt „Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen“ wurde im Rahmen des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa) am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM e.V.) zwischen Januar 2023 und Dezember 2023 durchgeführt. Gefördert wurde das Projekt im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). Ziel war es, Formen und Wirkungsweisen von Rassismus in frühpädagogischen Einrichtungen zu verstehen sowie Handlungsmöglichkeiten für eine diskriminierungs- bzw. rassismuskritische Praxis zu entwickeln.

Weitere Informationen unter:

<https://www.rassismusmonitor.de/projekte/institutioneller-rassismus-in-kitas/>

ÜBER DIESE PUBLIKATION

Einzelne Aspekte dieses DeZIM Working Papers werden in einem Fachartikel behandelt, der als Open-Access-Veröffentlichung in der Fachzeitschrift *Ethnic and Racial Studies* erschienen ist:

Bostanci, Seyran und Wirth, Benedikt (2025): Un/making institutional racism in daycare centers in post-migrant Berlin. *Ethnic and Racial Studies*, 1–19.

→ DOI: [10.1080/01419870.2025.2544373](https://doi.org/10.1080/01419870.2025.2544373)

ÜBER DEN NADIRA

Der Nationale Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) erfasst systematisch Diskriminierung und Rassismus in Deutschland. Ziel ist es, Ursachen, Ausmaß und Folgen empirisch zu untersuchen und evidenzbasierte Handlungsempfehlungen zu erarbeiten. Der langfristig angelegte Monitor macht Entwicklungen über die Zeit sichtbar. Mit einem begleitenden zivilgesellschaftlichen Prozess werden insbesondere von Rassismus betroffene Communitys eingebunden. Der Deutsche Bundestag beauftragte das DeZIM im Juli 2020 mit dem Aufbau des Monitors.

Der NaDiRa unterstützt die Erfüllung internationaler Verpflichtungen zur Datenerhebung und -analyse im Bereich rassistischer Diskriminierung, etwa gegenüber der European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) und der International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (ICERD).

Gefördert wird das Projekt vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“.

IMPRESSUM

© Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V., 2025. Alle Rechte vorbehalten.

Bostanci, Seyran; Wirth, Benedikt (2025): „Und raus bist du!“. Institutioneller Rassismus in der frühen Bildung: Zugangsbarrieren und Teilhabepraktiken in Berliner Kitas. DeZIM Working Papers 8, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).

DeZIM Working Papers geben die Auffassung der Autor*innen wieder.

Herausgeber



Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V.

Mauerstraße 76
10117 Berlin

+49 (0)30 200 754 130

✉ presse@dezim-institut.de

🌐 www.dezim-institut.de

Autor*innen

Dr. Seyran Bostanci und Benedikt Wirth

Lektorat & Schlussredaktion

Maren Seidler

Layout

neonfisch.de

Covergestaltung

Sven Knauth

ISBN

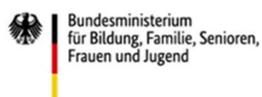
978-3-911716-20-8

Das Deutsche Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) forscht zu Integration und Migration, zu Konsens und Konflikten, zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu Rassismus. Es besteht aus dem DeZIM-Institut und der DeZIM-Forschungsgemeinschaft. Das DeZIM-Institut hat seinen Sitz in Berlin-Mitte. In der DeZIM-Forschungsgemeinschaft verbindet sich das DeZIM-Institut mit sieben anderen Einrichtungen, die in Deutschland zu Migration und Integration forschen. Das DeZIM wird durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert.

Diese Studie wurde im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom BMBFSFJ gefördert.

Für inhaltliche Aussagen und Meinungsäußerungen tragen die Autor*innen dieser Veröffentlichung die Verantwortung.

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie leben!