

Partizipation und Inklusion stärken – Ressourcen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte

Sabine Tiefenthaler – Freie Universität Bozen

Laura Trott – Freie Universität Bozen

Elena Martorana – Verein La Strada-Der Weg

Abstract

Dienste für die frühe Kindheit können für Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen eine wichtige Ressource darstellen, wenn diese eine gleichberechtigte Teilhabe und Inklusion in den Diensten erleben. Der vorliegende Beitrag diskutiert, welche Ressourcen und Barrieren dabei im Kontakt zwischen Familien und Fachkräften aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen werden.

Die dargestellten Ergebnisse basieren auf Fokusgruppentreffen mit Fachkräften der Dienste für die frühe Kindheit. Die Fachkräfte haben anhand von erzählstimulierenden Fallvignetten und Reflexionen der eigenen Praxiserfahrung Ressourcen und Barrieren diskutiert, die in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung wahrgenommen werden. Der gesamte Forschungsprozess wurde von einer Co-Forscherin aus der Praxis mitgestaltet und begleitet. Die Daten wurden anhand der konstruktivistischen Grounded Theory ausgewertet, wobei sich Barrieren und Ressourcen auf folgenden Dimensionen herauskristallisiert haben: (a) Sprache und Kommunikation, (b) soziales Kapital und soziale Unterstützung sowie (c) Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen.

In der Conclusio wird eine inklusive Haltung, die von den Fachkräften als Grundlage zur Überwindung von Herausforderungen und Barrieren wahrgenommen wurde, diskutiert. Zudem werden Überlegungen für eine weiterführende Studie, in der die Sicht der Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen erkundet wird, sowie Anregungen für eine diversitätssensible Praxis herausgearbeitet.

Part of

Seitz, S. & Berti, F. (Eds.). (2024). Einblicke und Ausblicke: Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis – Sguardi e traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa. bu,press. <https://doi.org/10.13124/9788860461971>

115

1. Einleitung

Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen stehen neben entwicklungspsychologisch bedingten Herausforderungen auch jenen gegenüber, die spezifisch aus der Flucht und Migration resultieren. Diese Herausforderungen umfassen unter anderem die Folgen von Gewalt, die während und vor der Flucht erfahren wurde, prekäre Unterbringungs- und Wohnsituationen, den erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt und allgemeine Unsicherheit hinsichtlich der langfristigen Aufenthaltsmöglichkeit. Diese Bedingungen können sich auf das psychosoziale Wohlbefinden auswirken und zu Überlastungen führen (Daud et al., 2008; Fazel et al., 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; Leyendecker et al., 2018; Buchmüller et al., 2020). Dienste für die frühe Kindheit können hier eine Unterstützungsmöglichkeit darstellen, um die Resilienzprozesse der Familien zu fördern.

Eltern, in häufigen Fällen Mütter, die sich um die Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Kinder kümmern, benötigen somit Ressourcen, damit sie in der Lage sind, ihre Kinder zu unterstützen, zu beschützen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern. Um die Bedürfnisse der Familien besser zu verstehen und gezielte Unterstützung anzubieten, ist es notwendig, die Barrieren und Ressourcen, die im Kontakt zwischen Familien und Einrichtungen für Kleinkinder auftreten können, gemeinsam mit den Fachkräften zu explorieren und reflektieren.

Der vorgestellte Beitrag zielt darauf ab, diese Barrieren und Ressourcen im Kontakt zwischen Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen und Diensten für die frühe Kindheit herauszuarbeiten. Diese Ergebnisse sollen eine Grundlage bieten, um in einer weiterführenden Studie auch die Sicht der Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen zu explorieren. Die Daten für die Untersuchung wurden anhand der konstruktivistischen Grounded Theory ausgewertet, wobei sich Barrieren und Ressourcen in den Dimensionen Sprache und Kommunikation, soziales Kapital und soziale Unterstützung sowie Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen¹ herauskristallisierten. Nach einer Darstellung des Forschungs-

1 Es wird ausschließlich die weibliche Form verwendet, mit der alle Geschlechter gemeint sind.

designs wird auf die Ergebnisse der Studie eingegangen, welche in der Conclusio in Zusammenhang gesetzt und reflektiert werden.

2. Forschungsdesign

In der Studie *PEACHES* (Participation in Early Childhood Educational Services) wurden die Perspektiven verschiedener Akteurinnen aus dem Kleinkindbereich unter Anwendung unterschiedlicher qualitativer Methoden zum Thema der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts zu Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen in Einrichtungen für Familien mit Kleinkindern nach den Grundprinzipien der partizipativen Praxisforschung erhoben. Partizipative Praxisforschung (Participatory Practice Research, PPR) wird nach Uggerhøj et al. (2018) wie folgt definiert: “Participatory Practice Research (PPR) is a dialogically based practice research approach where different stakeholders (researchers, practitioners, citizens and other different relevant partners within social work) establish a close, binding and committed collaboration focusing on joint planning, completing and disseminating throughout the research process” (S. 7). Im vorgestellten Projekt wurde der gesamte Prozess von einer partizipativen Forschungsgruppe bestehend aus zwei akademischen Forscherinnen und einer Praxis-Forscherin der offenen Angebote für Familien mit Kleinkindern gestaltet und durchgeführt. Die Forschungsgruppe arbeitete bei der Datenerhebung, der Datenauswertung und der Vorbereitung von Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften sowie Büchern und Präsentationen auf (inter)nationalen Konferenzen zusammen.

Im Sinne eines Ansatzes der partizipativen Praxisforschung wurde ein offener Zugang ins Feld gewählt, um die Forschungsfrage gemeinsam mit der Praxis entwickeln zu können. Nach den ersten teilnehmenden Beobachtungen und Interviews kristallisierte sich heraus, dass die Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts zu Familien mit Flucht- und Migrationserfahrung in den Diensten für die frühe Kindheit ein zentrales Thema darstellen, woraus sich folgende Fragestellung ableiten lässt:

Welche Ressourcen und Barrieren nehmen Fachkräfte der Dienste für die frühe Kindheit bei der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts mit Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen wahr?

Um diese Forschungsfrage zu untersuchen, wurden vier Fokusgruppentreffen (Flick, 2002) mit Fachkräften der Dienste für die frühe Kindheit organisiert: a) In den ersten zwei Fokusgruppen, die im Rahmen dialogischer und interaktiver Treffen stattfanden, schilderten die Teilnehmerinnen² ihre Erfahrungen und Bedürfnisse, um Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen willkommen heißen zu können. Ebenso wurden gemeinsam mit den Fachkräften Themen, für die in den folgenden Treffen angebotenen Fortbildungs-Inputs definiert, um die Praxis der Dienste für die frühe Kindheit inklusiver und diversitätssensibler gestalten zu können. b) Auf der Grundlage der geschilderten Erfahrungen in den ersten beiden Treffen wurde eine Fallvignette erarbeitet, welche im Rahmen von zwei Fortbildungen rund um die Themen Inklusion, Flucht und Trauma in der frühen Kindheit von den Fachkräften diskutiert wurde. Der Einsatz von Fallvignetten bietet sich an, um die Selbstreflexion und die Reflexion der Teilnehmerinnen zu fördern. Durch die Auseinandersetzung mit einer fiktiven oder realen sozialen Situation werden die Teilnehmerinnen dazu angeregt, ihre eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsoptionen zu hinterfragen und zu reflektieren (vgl. Renold, 2002). Aus diesem Grund wurde das Fallbeispiel in Kleingruppen aus verschiedenen Perspektiven (Mutter – Fachkraft – Sozialbegleiterin) betrachtet und Ressourcen und Herausforderungen identifiziert und mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt.

Insgesamt nahmen 85 Fachkräfte der Dienste für die frühe Kindheit (Kleinkindbetreuungsdienste, ELKIs³ und andere niederschwellige Angebote für Familien mit Kleinkindern) mit folgenden beruflichen Hintergründen an den Fokusgruppen teil: frühkindliche Bildung und Betreuung, Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Psychologie. Außerdem verfügten die Teilnehmerinnen über unterschiedliche Funktionen wie Direktorin, Koordinatorin, Kleinkindbetreuerin und Pädagogin. Die Teilnehmerinnen kamen sowohl aus dem

2 Es wird die weibliche Form verwendet, da ausschließlich Frauen* an der Forschung teilgenommen haben.

3 Eltern-Kind-Zentren

ländlichen als auch dem städtischen Raum Südtirols und definierten sich alle als Frau.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte nach der konstruktivistischen Grounded Theory (KGT) (Charmaz, 2014). Die KGT geht von einer relativistischen Epistemologie aus, innerhalb welcher Wissen als sozial hergestellt betrachtet wird und das eigene Erleben der Forscherinnen im Forschungsprozess und in Interaktion mit den Akteurinnen im Forschungsfeld in die Analyse mitaufgenommen wird. Charmaz (2014) hebt den Miteinbezug der Co-Forschenden hervor und führt aus, dass die entstehende Theorie aufgrund dieser Vorgehensweise auf einer ko-konstruierten Wissensbildung beruht. Die KGT zielt darauf ab, sozio-kulturelle Kontexte und strukturelle Bedingungen offen zu legen und ist daher eine geeignete Forschungsmethodologie im Bereich sozialer Gerechtigkeit.

Durch die Datenauswertung konnten folgende Dimensionen der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts mit Familien mit Flucht- und Migrationserfahrungen herausgearbeitet werden:

- Sprache und Kommunikation
- Soziales Kapital und soziale Unterstützung
- Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen

Diese drei Dimensionen werden folgend genauer beschrieben und diskutiert, wobei zu beachten ist, dass die Dimensionen nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern im Gegenteil ihre Verwobenheit ineinander und Wechselwirkungen aufeinander verdeutlicht werden sollen.⁴

3. Dimensionen von Ressourcen und Barrieren

3.1 Sprache und Kommunikation

Kommunikation spielt eine wesentliche Rolle in den Diensten für die frühe Kindheit und es ist von großer Bedeutung, dass sich alle Beteiligten – insbe-

⁴ Die Zitate sind teilweise von den Autorinnen aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzt und aus Gründen der besseren Lesbarkeit angepasst worden. Bei den Namen der Teilnehmerinnen der Fokusgruppe handelt es sich aus Datenschutzgründen um Pseudonyme.

sondere die Eltern – zu Beginn der Nutzung eines Dienstes verstanden und gehört fühlen, um eine positive Zusammenarbeit zu ermöglichen. In der Arbeit mit Familien mit Flucht- und Migrationserfahrung kann die Kommunikation jedoch eine große Herausforderung darstellen, wie aus den Fokusgruppen mit den Fachkräften hervorgeht:

Eine große Barriere ist die Sprache. Das sehen wir ja auch in der Betreuung, dass es mit den Migrationskindern, dass wir uns schon mit den Mamas oft härter tun, weil man so viele Sachen ja nicht einfach so erklären kann. Kommt mir schon immer wieder so vor, als wäre die Sprache eine große Barriere. (Lydia, Fokusgruppe 1)

Die Wahrnehmung der Fachkräfte deckt sich auch mit Ergebnissen anderer Studien, wie beispielsweise von Busch et al. (2018): Die Pädagoginnen in dieser Studie geben an, dass das Fehlen einer gemeinsamen Sprache eine Barriere in der frühkindlichen Bildung darstellt. Es ist daher notwendig, alternative Wege der Kommunikation zu finden. Die befragten Fachkräfte berichteten von zahlreichen Strategien, die hilfreich für eine gemeinsame Kommunikation sein können: Einige Fachkräfte arbeiteten beispielsweise „viel mit Videos, vielen Fotos, vielen Erklärungen und wir verbrachten viel Zeit damit, ihr auch außerhalb der Sektion zu erklären, was das Kind gerade tat“ (Sara, Fokusgruppe 3). Visuelles Material wie Fotos, Zeichnungen oder Videos hilft bei der Überwindung der Sprachbarriere und kann in verschiedenen Situationen als eine Möglichkeit der nonverbalen Kommunikation genutzt werden.

Außerdem brauchen die betroffenen Familien oft mehr Zeit, um sich mit den frühkindlichen Diensten vertraut zu machen: Es ist Geduld erforderlich, die Eltern zu ermutigen und die Beziehung zu ihnen zu stärken (Lunneblad, 2017). Damit wird der Schwerpunkt bei der Kommunikation auf die Beziehung gelegt, was dem „Pyramidenmodell“, einem ressourcenorientierten Modell, welches auch den Bedürfnissen von Kleinkindern entspricht und die Förderung positiver Verhaltensweisen sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung in den Vorschuljahren betont (Fox et al., 2003).

Eine Haltung der Fachkraft, die ein gegenseitiges voneinander Lernen fördert und die Expertise der Eltern anerkennt, kann das Wohlbefinden der ganzen Familie unterstützen: Eine Fachkraft beschreibt beispielsweise, wie sie von den Eltern gelernt hat, Übersetzungsprogramme in ihren All-

tag zu integrieren, um den vorhandenen Sprachbarrieren entgegenwirken zu können: *„Eine Mutter hatte dann ein Übersetzungsprogramm heruntergeladen, so dass wir dann simultan Fragen übersetzten konnten und so konnten wir während der Eingewöhnung miteinander sprechen“* (Emilia, Fokusgruppe 2). Übersetzungsprogramme werden von weiteren Fachkräften nicht nur zur direkten Kommunikation mit den Eltern eingesetzt, sondern auch zum Verfassen von Willkommenskarten, Regeln oder Tagesplänen: *„also versuchten wir, kleine Kärtchen zu basteln, auf denen die Gegenstände geschrieben waren, die wichtig erschienen“* (Lauana, Fokusgruppe 2).

In der Studie hat sich gezeigt, dass die Fachkräfte Übersetzerinnen und sprachliche Vermittlerinnen gerade zu Beginn der Nutzung eines Angebots als sehr sinnvoll erachten, damit die Familien ihre Kinder unbesorgt in der Einrichtung lassen können:

Zumindest in der ersten Phase wäre es gut eine Übersetzerin in der Einrichtung zu haben, damit sowohl die Mutter als auch das Kind beruhigt sein können. Kinder lernen schnell, aber es braucht auch unbesorgte Eltern, die wissen, dass ihr Kind an einem sicheren Platz ist. (Edith, Fokusgruppe 3)

In Südtirol stehen in den Diensten für die frühe Kindheit laut den Erfahrungen der Fachkräfte keine kulturellen Mediatorinnen oder Übersetzerinnen zur Verfügung⁵. Diesen Mangel versuchen die Fachkräfte durch die Aktivierung des vorhandenen Sozialkapitals (Bourdieu, 2012) auszugleichen: Andere Eltern, die die gleiche Sprache sprechen wie die neu angekommene Familie, werden mit dieser in Verbindung gesetzt, um sich gegenseitig zu unterstützen. Gerade zu Beginn stehen dabei die Übersetzungstätigkeiten und ein Kennenlernen des Dienstes im Vordergrund. Diese neuen Netzwerke können dazu beitragen, die Kommunikation zwischen Fachkraft und Familien zu erleichtern bzw. in manchen Fällen überhaupt erst zu ermöglichen, wie auch eine Teilnehmerin der Fokusgruppe beschreibt:

Da wir keine Ressourcen zur Verfügung haben, wie Übersetzerinnen oder Kulturvermittlerinnen, haben wir versucht mit dem zu arbeiten, was wir haben. Und in

⁵ Auch wenn diese im Dekret des Landeshauptmanns vom 21. November 2017, Nr. 42, Art. 21, Abs. 5 vorgesehen sind.

diesem Fall hatten wir das Glück, eine Mutter zu haben, die die gleiche Sprache sprach und wirklich übersetzen konnte. (Giulia, Fokusgruppe 1)

Lamb (2020) deutet darauf hin, dass Eltern die Übersetzung durch Personen aus dem gleichen Sprach- und Kulturkreis manchmal besser annehmen als offizielle Übersetzerinnen. Dies gilt vor allem für Familien, die in der Vergangenheit unangenehme Erfahrungen mit Behörden gemacht haben und deren Vertrauen in offizielle Übersetzerinnen aus diesem Grund geschwächt ist. Es ist daher hilfreich, jeden Fall einzeln im Hinblick auf die vorhandenen Ressourcen zu beurteilen, um sicherzustellen, dass eine angemessene und passgenaue Unterstützung zur Kommunikation bereitgestellt wird. Als wichtige Voraussetzung dafür werden von den Fachkräften Eigenschaften wie Flexibilität und Kreativität genannt, die gerade mit Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen gefordert sind. Als Beispiel nennt eine Fachkraft das Erlernen wichtiger Wörter in der Sprache der Familie, die für den Alltag in der Einrichtung relevant erscheinen:

In anderen Situationen haben wir die Eltern gebeten, uns eine Liste mit den an den häufigsten verwendeten Worten in der Familie zu geben. Wir haben gelernt Worte zu sagen wie, essen, schlafen und so weiter. Dadurch konnten wir dann auch ein bisschen mehr mit dem Kind und auch mit der Familie kommunizieren. (Nadia, Fokusgruppe 1)

Diese Flexibilität ist besonders wichtig, wenn die Situation komplex ist, wie zum Beispiel bei Kindern mit Beeinträchtigungen aus Familien mit Migrationserfahrungen. Eine solche Anpassung an die Bedürfnisse der Familie fördert nicht nur die Kommunikation mit der gesamten Familie, sondern trägt auch dazu bei, eine positive Beziehung aufzubauen (vgl. Lamb, 2020).

3.2 Soziales Kapital und soziale Unterstützung

Bei Familien mit Flucht- und Migrationserfahrung handelt es sich um eine sozial isolierte, marginalisierte Community, welcher durch politisch restriktive Bedingungen die Möglichkeit zum Aufbau von ökonomischem Kapital (z.B. kein oder eingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt) oder kulturellem Kapital (z.B. limitierte Inanspruchnahme von Bildungsangeboten) erschwert wird (Morrow, 2008; Saegert et al., 2001). Soziales Kapital bildet gerade deshalb bei Familien mit Migrations- und Fluchterfahrung eine Brückenfunktion, da informelle Beziehungen für diese Familien oft die einzige Möglichkeit zur Erlangung weiterer Ressourcen darstellen und diese informellen Beziehungen können somit als Gatekeeper fungieren. Soziales Kapital bezieht sich auf die sozialen Beziehungen, die zwischen Menschen bestehen, sowie auf die Ressourcen und Normen, die durch diese Beziehungen verfügbar sind (Bourdieu, 2012; Putnam, 1995). Wie groß das soziale Kapital Einzelner ist, hängt einerseits von der Möglichkeit der Mobilisierung des Netzes von Beziehungen ab und andererseits besteht auch eine gewisse Abhängigkeit vom Vorhandensein anderer Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell und symbolisch) bei jenen Personen, mit denen Einzelne in Kontakt stehen (Bourdieu, 2012).

Dienste für die frühe Kindheit können hier eine wichtige Rolle spielen, da sie sowohl dem Kind, insbesondere aber auch den Eltern respektive den Müttern einen frühzeitigen Kontakt mit anderen Eltern mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen sowie mit dem Sozial- und Bildungssystem des Aufnahmelandes ermöglichen. So berichtet beispielsweise auch eine Pädagogin, dass die Vermittlung zwischen zwei Frauen aus dem gleichen Herkunftsland eine Ressource in der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts zur Kindertageseinrichtung wurde:

Dann hatten wir eine Mutter, die die Sprache schon gut genug verstanden hat und die Eingewöhnung hat gut geklappt. Und wir haben uns mit der anderen Mama zusammengetan ... also nicht nur, dass sie sich dann kennengelernt haben und so hat diese Dame Kontakt zu einer Person aus ihrem eigenen Land gefunden, die sie vorher nicht kannte. Aber sie hat in diesem Fall wirklich als Vermittlerin fungiert. (Alina, Fokusgruppe 3)

So kommen auch Gambaro et al. (2019) zu dem Schluss, dass der Besuch von Kindertageseinrichtungen für Mütter mit Fluchthintergrund einen positiven Effekt auf die gesellschaftliche Inklusion (z.B. Erwerb der Mehrheitsprache, Arbeitsmarktorientierung, etc.) hat. Aber auch Kohlenberger et al. (2022) unterstützen durch ihre Forschung zu sozialem Kapital die Annahme, dass sich der Besuch von Einrichtungen für Familien mit Kleinkindern gerade für die Autonomieentwicklung und Integration der zugewanderten Mütter positiv auswirkt.

Der Austausch mit anderen Eltern, aber auch mit Fachkräften, kann in unterschiedlichen Kontexten wie beispielsweise beim Bringen oder Abholen der Kinder oder bei organisierten Anlässen wie zu Festen im Jahreskreis geschehen. Digitale Angebote, wie whatsapp-Gruppen der Eltern, können dabei auch gleichzeitig zum Abbau sprachlicher Barrieren beitragen, da Nachrichten bzw. Links zu Homepages mit Informationen zur Erziehung und Bildung durch den Einsatz von Übersetzungsprogrammen einfach übersetzt werden können und dadurch zu zugänglichen Informationen werden. Eine Kleinkinderbetreuerin berichtet, dass eine Mutter durch den Austausch mit den Eltern auf Kurse aufmerksam wurde, welche sie dann auch besuchte:

Die Eltern hatten eine Gruppe (Anm. d. Verf.: whatsapp) gebildet, in der sie miteinander geschrieben haben. Sie haben Ideen ausgetauscht darüber, welche Kurse man machen sollte, welche Aktivitäten man mit den Kindern machen könnte und so. Also haben wir die Mutter auch eingeladen, dieser Gruppe beizutreten und ich muss sagen, dass es auch eine sehr gute Arbeit von den anderen Eltern gab. ... Sie hat dann auch einige Kurse gemacht, die von der Gruppe vorgeschlagen wurden. (Gemma, Fokusgruppe 1)

Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass es gerade andere Eltern oder auch die Fachkräfte der Dienste für die frühe Kindheit sind, die eine Barriere bei der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Kontakts darstellen können. So gibt eine Mitarbeiterin eines offenen Treffs an, dass die anderen Mütter trotz der Aufforderung der Fachkraft kaum den Kontakt zu einer Mutter suchten, die weder Deutsch noch Italienisch sprach. Nachdem die Frau mit Fluchterfahrung mit ihrem Kleinkind zweimal den Treff gemeinsam mit einer Sozialbetreuerin besuchte, fand ein Kontaktabbruch statt. Die Mitarbei-

terin sieht das Verhalten der Eltern der Mehrheitsgesellschaft hier als möglichen Grund für den Abbruch.

Ein Erklärungsmodell für das Verhalten der Eltern kann das interaktive Support-Modell nach Nestmann (2010) darstellen, in welchem soziale Unterstützung nicht mehr als stabile Größe betrachtet wird, sondern als kontextabhängige Variable:

Individuen handeln nicht unabhängig voneinander, sondern ihre Handlungen sind in ein Netz zwischenmenschlicher Beziehungen eingebunden. Eben jenes Netzwerk bildet die Struktur, die Ressourcen bereitstellt oder aber Zugänge verhindert, die Identität bildet und stabilisiert, Gesundheit erhalten, fördern und ermöglichen – oder auch verschlimmern ... (Kupfer, 2020, S. 48)

Gerade bei Personengruppen wie geflüchteten Familien, bei denen die eigene Lebenslage womöglich von den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft als selbstverschuldet erachtet wird, kann es sein, dass Netzwerke weniger soziale Unterstützung und Hilfsbereitschaft bieten bzw. den Kontakt verweigern und dadurch ebenso eine Barriere beim Kontaktaufbau zu Diensten für die frühe Kindheit darstellen können.

3.3 Kooperation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen

Die Familien der Kinder sind für die Mitarbeiterinnen der Dienste für die frühe Kindheit wichtige Partnerinnen. Gemeinsam arbeiten sie täglich daran, das Wohl und die bestmögliche Entwicklung des Kindes zu fördern. Eine gelungene Zusammenarbeit berücksichtigt die Interessen und Möglichkeiten der Familie und passt sie dem individuellen Bedarf des Kindes, der Gruppe und den lokalen Gegebenheiten an (vgl. Loch & Trott, 2020). Die Fachkräfte der Studie streichen die Bedeutsamkeit des Vertrauensaufbaus zu den Eltern von Beginn an hervor, um eine tragfähige und nachhaltige Beziehung entwickeln zu können. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, von Anfang an auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Familien einzugehen. Ziel dabei ist, eine gleichberechtigte Beziehung zu den Eltern herzustellen, um dem Kind ein Ankommen und vor allem auch ein Verbleiben in den Diensten für die frühe

Kindheit zu ermöglichen und dieses so weit wie möglich inklusiv und partizipativ zu gestalten. Die Erzählung einer Fachkraft über den Vertrauensaufbau mit einer Mutter beschreibt diesen Prozess und die daraus entstehenden Konsequenzen für das zu betreuende Kind:

Die Mutter hatte große Angst davor, das Kind in der Kita anzumelden, weil alles neu für sie war. Und diese Mutter kam allein hierher, so weit weg von ihrer Familie. Also haben wir mit der Kollegin viel am Vertrauen gearbeitet und mit der Mutter haben wir viel Zeit in die Betreuerin-Mutter-Beziehung investiert. Damit sie verstehen konnte, was unsere Arbeit überhaupt ist, damit sie uns vertrauen konnte, damit das Kind neue Erfahrungen machen konnte. (Olena, Fokusgruppe 4)

Als Herausforderung für den Vertrauensaufbau können psychische Belastungen, welche im Zusammenhang mit Migration und Flucht entstehen können, genannt werden. Gerade Familien ohne abgeschlossenem Asylverfahren sind dabei großen Unsicherheiten und strukturellen Benachteiligungen ausgesetzt, was sich negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirken kann (Tadesse, 2014). Zudem können unterschiedliche Erwartungen aber auch Intransparenz in Bezug auf das Angebot vorherrschen und zu Unsicherheit führen. In Kleinkindbetreuungseinrichtungen kann erschwert noch hinzukommen, dass es den Eltern nicht leichtfällt, sich von den Kindern zu trennen, da oft auch aufgrund der sprachlichen Barrieren (siehe Kapitel 3.1.) in der Regel nur wenige Kenntnisse über die Ziele, Routinen und Abläufe der Dienste vorhanden sind und dadurch den Eltern nicht klar ist, was während ihrer Abwesenheit mit den Kindern passiert (Riedel & Lüders, 2016). Als Ressource für die Zusammenarbeit und den Vertrauensaufbau mit den Eltern erleben die Fachkräfte die eigene wertschätzende Haltung gegenüber den Familien. So spricht eine Fachkraft davon, dass sie eine Mutter nach ihren Erfahrungen fragte, dadurch etwas Neues lernte und damit den Vertrauensaufbau positiv beeinflusste:

Also fragten wir die Mutter, ob sie uns zeigen könnte, wie man das Tragetuch trägt, und sie war sehr nett und ließ uns das Tuch in der Einrichtung. Ich muss sagen, dass wir durch die Anwendung dieser Methode auch etwas Neues gelernt haben Durch die Annäherung an ihre Lebensweise war es dann auch leichter,

mit dem Kind in Kontakt zu kommen, und auch die Mutter war sehr glücklich. Nach und nach vertraute sie uns und unserer Arbeit immer mehr. (Noemi, Fokusgruppe 4)

Neben der Zusammenarbeit mit den Familien stehen sowohl der intra- als auch der interprofessionelle Austausch im Zentrum der Diskussionen der Fokusgruppen. Den Austausch unter den eigenen Kolleginnen erachten die befragten Fachkräfte vor allem in herausfordernden Situationen als wichtige Ressource. Wie Busch et al. (2018) in ihrer Studie zeigten, so gaben auch die Fachkräfte in den Fokusgruppen dieser Studie an, dass die Kontaktaufrechterhaltung, also eine regelmäßige und kontinuierliche Nutzung des Angebots, seitens Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen eine große Herausforderung in den Angeboten für die frühe Kindheit darstellt. Um Abbrüche bearbeiten und in Folge vermeiden zu können, geben die Fachkräfte an, dass ein reflexiver Austausch im Team einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Sie sehen es als Chance sich gegenseitig zu unterstützen und im Austausch darüber zu reflektieren, wie bestimmte Prozesse verbessert werden können und was sie aus diesen Erfahrungen für ihr zukünftiges Handeln lernen können:

Schon auch kurz überlegen, könnten wir was verändern? Könnte es ein Thema der Inklusion sein, oder ist es nun gewesen, weil wir verschiedene Erwartungen oder Ideen haben? Und mit dem müssen wir einfach auch umgehen können. Der Austausch ist mir hier wichtig, kann man zusammenfassend sagen. (Christine, Fokusgruppe 2)

Eine Fachkraft hebt in diesem Zusammenhang auch die Einbeziehung der Eltern hervor und schlägt vor, den Abbruch mit den betroffenen Eltern nochmals zu besprechen. Dadurch könnte es für die Fachkräfte der frühen Kindheit klarer werden, was aus der Perspektive der Eltern zu den Abbrüchen geführt hat und welche Erwartungen unerfüllt blieben, um zukünftig besser vorbereitet zu sein:

Wenn es zu Abbrüchen kommt, ist es wichtig danach mit den Betroffenen nochmal zu reden. Das man sich zusammen setzt und sich überlegt, ok, was ist da jetzt passiert oder so. Um sowas zukünftig auch abfangen zu können. (Marina, Fokusgruppe 2).

Bereits beim Zugang zu den Angeboten für die frühe Kindheit spielen unterschiedliche Akteurinnen eine wichtige Rolle. Bezugnehmend auf die Daten einer Befragung zur Rolle der Kita bei der Integration von geflüchteten Kindern des Deutschen Jugendinstituts heben Riedel & Lüders (2016) hervor, dass die Anmeldung zu diesen Angeboten bei einheimischen Kindern meist durch die Eltern selbst erfolgt, wobei bei Kindern aus eingewanderten Familien häufig weitere Akteurinnen beteiligt sind, die die Eltern bei der Einschreibung unterstützen oder überhaupt erst auf ihre Initiative hin eine Aufnahme angefragt wird. Auch in den Fokusgruppen der vorliegenden Studie werden immer wieder Akteurinnen genannt, die vor allem zu Beginn der Nutzung des Dienstes ebenso in die Zusammenarbeit eingebunden sind. Genannt wurden dabei Sozialbegleiterinnen, Freiwillige der Geflüchtetenhilfe oder Sozialassistentinnen. Gerade die Rolle der Sozialassistentinnen wird von den Teilnehmerinnen der Studie als wichtige Ressource genannt:

Bei anderen Familien waren wir sehr froh über die Zusammenarbeit mit der Sozialassistentin, die uns sehr geholfen hat, oder auch den Familien sehr geholfen hat, auch die Struktur kennenzulernen. Die Sozialassistenten sind für uns also sehr hilfreich und eine gute Ressource in der Zusammenarbeit mit Flüchtlingsfamilien. (Eva, Fokusgruppe 4)

Es zeigt sich dabei aber auch, dass die Zusammenarbeit mit den Sozialsprengeln⁶ nur wenig strukturiert und eher situativ erfolgt. Wie auch die Studie von Loch & Tiefenthaler (2023) zur Kooperation zwischen Familien, (Sozial-)Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen zeigt, stellt gerade die Zusammenarbeit zwischen Sozialsprengel und den Diensten für die frühe Kindheit eine Herausforderung dar. Vor allem in Fällen des Kinderschutzes (bei Familien mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen) fordern Fachkräfte beider Institutionen eine intensivere Zusammenarbeit. Einerseits wären dadurch die Bedürfnisse von Kleinkindern durch Beobachtungen der Fachkräfte der frühen Kindheit in die Fallarbeit einbezogen, um eine multiperspektivische Sichtweise zu ermöglichen, die auch das Wissen über die Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern berücksichtigt. Andererseits erhoffen sich die pädagogischen Fachkräfte auch mehr Informationen über die betreuten Kin-

6 Verwaltungsbzirkte des öffentlichen Sozialdienstes

der, um angemessen handeln zu können, wenn schwierige Situationen in der Betreuung von Kleinkindern auftreten.

Dies ist auch in der Aussage einer Fachkraft der frühen Kindheit zu sehen, die die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit der beiden Dienste hervorhebt:

Wir sind also in Schwierigkeiten, weil wir nicht gezielt auf die Situation eingehen können, wenn wir nicht einmal wissen, wie die Situation ist. Dies ist also ein grundlegender Punkt, den ich voll und ganz unterstütze: Mehr Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Sozialsprengeln. (Susa, Fokusgruppe 3)

4. Conclusio

Um Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen eine gleichberechtigte Partizipation in den Diensten für die frühe Kindheit zu ermöglichen, wurden von den teilnehmenden Fachkräften der vorliegenden Studie sowohl Ressourcen als auch Barrieren wahrgenommen, welche in einer gemeinsam mit den Fachkräften gestalteten Broschüre dargestellt wurden.⁷ Die aufgezeigten Ergebnisse aus der Sicht der Fachkräfte sollen somit die Grundlage zur Erhebung der Perspektive der Familien mit Migrations- und Fluchterfahrungen selbst darstellen, welche in einer weiterführenden Untersuchung angestrebt wird.

Die Ressourcen, welche dazu beitragen Barrieren zu bewältigen, können unterschiedlicher Art sein und diesen Herausforderungen kann, wie soeben illustriert, auf vielfältige Weisen begegnet werden. Worin die Fachkräfte jedoch eine Gemeinsamkeit erkennen können, ist eine inklusive Haltung, welche die Grundlage für die Gestaltung diversitätssensibler Angebote für die frühe Kindheit im Alltag bildet.

⁷ Die Broschüre steht hier zum Download bereit: <https://www.unibz.it/assets/Documents/University/Research/Willkommen-in-der-Vielfalt.pdf>

Da dem Diskurs um Inklusion ein höchst unterschiedliches Begriffsverständnis zugrunde liegt und unterschiedliche Argumentationslinien beobachtbar sind (vgl. Cramer & Harant, 2014), scheint eine vertiefende Auseinandersetzung beginnend mit der Etymologie des Begriffes sinnvoll: Das Wort *Inklusion* leitet sich vom lateinischen *inclusionē* ab und kann definiert werden als der Akt und die Tatsache des Einschließens, d. h. das Einschließen und Enthalten/Einschließen in eine Reihe oder ein Ganzes. Er wird häufig mit dem englischen Begriff „inclusion“ (vom Verb „to include“) übersetzt, was so viel bedeutet wie „Teil von etwas sein“, „sich vollständig eingeschlossen und willkommen fühlen“. Inklusion beinhaltet also ein Gefühl der Zugehörigkeit: Sie ist eine Art des Zusammenlebens und basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch einen Wert hat und zur Gesellschaft/Gemeinschaft gehört (Pavone, 2014). Angelehnt daran formuliert das Deutsche Institut für Menschenrechte (2014) Inklusion wie folgt:

Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. ... Dabei gewährleisten die Menschenrechte den Schutz vor jeglicher Form von Diskriminierung.

Inklusion ist somit von Wertschätzung von Vielfalt und einer nicht-Marginalisierung von Personen oder ganzen Gruppen von Personen geprägt. Dieses Verständnis ist auch in bestehenden pädagogischen Konzepten bereits mit eingeschlossen – so ist vorgesehen, dass Personen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft (Schule, Arbeit, Sport ...) eine gleichberechtigte Teilnahme ermöglicht wird. Regeln und Routinen müssen mit Blick auf die verschiedenen Mitglieder der Gruppe neu formuliert werden, um jedem Individuum die individuellen Werkzeuge an die Hand zu geben, die er/sie braucht, um aktiv an Entscheidungsprozessen teilnehmen zu können (Gaspari, 2011). Schmitt & Uçan (2021) betonen die Wichtigkeit einer machtkritischen Perspektive in Hinblick auf ein Inklusionsverständnis: Es sollte die Aufgabe der Wissenschaftler:innen als auch der Praktiker:innen im bildungswissenschaftlichen Bereich und seiner verwandten Disziplinen sein, Machtungleichheiten, Hierarchien und die eige-

ne Verstrickung in diese aufzudecken, zu thematisieren und zu bearbeiten. Dabei ist es von Bedeutung anzuerkennen, dass die eigene Verstrickung in diese Hierarchien nicht vollständig aufgelöst werden kann. Stattdessen bleibt ein Spannungsverhältnis bestehen, da es kein machtnutrales Wissen gibt und somit auch eine machtkritische Haltung immer wieder die eigene Verstrickung und die Machteffekte des Wissens reflektieren muss. Dies erfordert eine kritische Reflexion der eigenen institutionellen, disziplinären, ökonomischen und politischen Bindungen sowie der eigenen Privilegien. Ein machtkritischer Inklusionsbegriff befragt gesellschaftliche Strukturen und geht auf der einen Seite mit einer Bewusstwerdung und dem Aufgeben der eigenen Privilegien als auch einer Nicht-Diskriminierung auf der anderen Seite einher (vgl. Schmitt & Uçan, 2021).

Die Notwendigkeit, sich als Fachkraft der frühen Kindheit anzupassen, flexibel und kreativ zu sein und die Fähigkeit sich reflexiv mit der eigenen Rolle und der eigenen Machtposition auseinanderzusetzen, wird in den durchgeführten Fokusgruppen deutlich. Ein maßgeblicher Baustein, um eine inklusive Haltung einnehmen zu können ist neben einer theoretisch fundierten Basis, auch ein System, welches Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung stellt, damit alle Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Kompetenzen berücksichtigt werden können. Dafür sind neben finanziellen Ressourcen, auch eine inklusive Ausstattung im Sinne eines Universal Design for Learning⁸ (Darragh, 2007), als auch diversitätssensible Inhalte in der Grundausbildung, sowie in Angeboten der Fort- und Weiterbildung notwendig. Um diese Entwicklungen voranzutreiben sind sozialpolitische Maßnahmen eine grundlegende Voraussetzung einer inklusiven und partizipativen Praxis der Dienste der frühen Kindheit. Ein Thema, welches auch in Südtirol, besonders in Hinblick auf den vorherrschenden Fachkräftemangel, ein brisantes und aktuelles ist und sich auch in der Agenda für nachhaltige Entwicklung zeigt, wo es in Ziel 10 heißt: „Bis 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung befähigen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion fördern“.

8 Ansatz zur Verbesserung des Lehr- und Lernerfahrung aller Menschen, indem verschiedene Ressourcen zur Förderung von Lernengagement, zur Darstellung von Informationen und zur Informationsverarbeitung zur Verfügung gestellt werden (Darragh, 2007).

Eine inklusive Haltung lässt schlussendlich auch darüber entscheiden, ob bestimmte Aspekte als Ressource oder Barriere wahrgenommen und erlebt werden und nimmt daher eine maßgebliche Rolle für die zukünftige Qualitätssicherung der Dienste der frühen Kindheit ein.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Buchmüller, T., Lembcke, H., Ialuna, F., Busch, J. & Leyendecker, B. (2020). Mental health needs of refugee children in specialized early education and care programs in Germany. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 22(1), 22–33.
- Busch, J., Bihler, L. M., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K., & Leyendecker, B. (2018). Challenges and solutions perceived by educators in an early childcare program for refugee children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01621>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Cramer, C., Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(4), 639–659. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0584-4>
- Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: Ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal* 35(2), 167–171. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0177-4>
- Daud, A., af Klinteberg, B., & Rydelius, P. A. (2008). Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 1–11.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *Online-Handbuch Inklusion als Menschenrecht*. <http://inklusion-als-menschenrecht.de>. Zugriff: 22.02.2023
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (3. erw. und aktual. Aufl.). Rowohlt.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Child*, 58(4), 48–52.
- Gambaro, L., Neidhöfer, G. & Spieß, C.K. (2019). The effect of early childhood education and care services on the social integration of refugee families. *DIW Discussion Papers* 1828. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.694593.de/dp1828.pdf
- Gaspari, P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Anicia.
- Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion*, 3(2), 55–78. <https://doi.org/10.36251/josi.55>
- Kohlenberger, J., Rengs, B., & Buber-Ennser, I. (2022). Nuclear family and social capital of refugees in Austria. *International Migration*, 00, 1–19. <https://doi.org/10.1111/imig.13073>
- Kupfer, A. (2020). Soziale Netzwerke ebnet viele Wege – Oder: Ein Netzwerk prominenter Bezugskonzepte und aktueller gesundheits- und sozialpolitischer Rahmungen. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 52(1), 41–50.
- Lamb, C. S. (2020). Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: participatory barriers and enablers for refugee families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 129–148. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707368>
- Leyendecker, B., Cabrera, N., Lembcke, H., Willard, J., Kohl, K., & Spiegler, O. (2018). Parenting in a new land: Immigrant parents and the positive development of their children and youth. *European Psychologist* 23(1), 57–71.
- Loch, U. & Tiefenthaler, S. (2023). Processi di cooperazione. La prospettiva degli assistenti sociali e degli educatori. *La Rivista di Servizio Sociale*, 63(1), 131–143.

- Loch, U. & Trott, L. (2020). *Rahmenplan für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung*. Autonome Provinz Bozen – Familienagentur & Freie Universität Bozen – Fakultät für Bildungswissenschaften.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359–369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162>
- Martens, J. & Obenland W. (2017). *Die Agenda 2030 Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Agenda_2030_online.pdf. Zugriff: 22.02.2023
- Morrow, B. H. (2008). *Community resilience: A social justice perspective*. CARRI Research Report 4. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1278.9604>
- Nestmann, F. (2010). Soziale Unterstützung – Social Support. In W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Soziale Arbeit, Grundbegriffe* (S. 1–39). Juventus.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. In R. T. LeGates, & F. Stout (Eds.), *The city reader* (pp. 188–196). Routledge.
- Renold, E. (2002). Using vignettes in qualitative research. *Building Research Capacity*. Cardiff University.
- Riedel, B., & Lüders, K. (2016). Flüchtlingskinder in der Kita – Zugänge gestalten, Kooperationen stützen. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 61(4), 138–142.
- Saegert, S., Thompson, J. P., & Warren, M. R. (2001). *Social capital and poor communities*. Russell Sage Foundation.
- Schmitt, C. & Uçan, Y. (2021). Sozial- und Erziehungswissenschaften. In N. Hericks (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und Heterogenität* (pp. 57–78). Springer VS.
- Tadesse, S. (2014). Parent involvement: Perceived encouragement and barriers to African refugee parent and teacher relationships. *Childhood Education*, 90(4), 298–305.
- Uggerhøj, L., Henriksen, K., & Andersen, M. L. (2018). Participatory practice research and action research: Birds of a feather? *China Journal of Social Work*, 11(2), 186–201.