



BACHELORARBEIT

Frau
Ann-Ellinor Hofmann

**Möglichkeiten der Unterstüt-
zung von Kindern mit Migrati-
onshintergrund bei der Tran-
sition von der Familie in den
Kindergarten durch die Sozi-
ale Arbeit**

Mittweida, 2022

BACHELORARBEIT

Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund bei der Transition von der Familie in den Kindergarten durch die Soziale Arbeit

Autor:

Frau Ann-Ellinor Hofmann

Studiengang:

Soziale Arbeit

Seminargruppe:

SB18s1-B

Erstprüfer:

Prof. Dr. phil. Patricia Kröber

Zweitprüfer:

Niels Weck

Einreichung:

Mittweida, 14.09.2022

Verteidigung/Bewertung:

Mittweida, 2022

Bibliografische Beschreibung:

Hofmann, Ann-Ellinor:

Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund bei der Transition von der Familie in den Kindergarten durch die Soziale Arbeit. – 2022. – III, 52 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida, Fakultät Sozial Arbeit, Bachelorarbeit, 2022

Referat:

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Zunahme an Anforderungen an die Soziale Arbeit im Kindergarten bei der Transition von Kindern und deren Familien mit Migrationshintergrund. Es wird eine Verbindung hergestellt mit dem Begriff Bindung die als Voraussetzung für eine gelungene Transition gilt. Ableitend daraus werden die Rahmenbedingungen der Transition von Kindern und deren Familien mit Migrationshintergrund analysiert. Die Arbeit befasst sich mit den Herausforderungen und Chancen, die eine migrationsbedingte Vielfalt im Kindergarten mit sich bringt. Soziale Arbeit im Kindergarten kann die interkulturelle Transition zusätzlich unterstützen.

Inhalt

Inhalt I

Abkürzungsverzeichnis	III
1 Einleitung.....	5
2 Migration	8
2.1 <i>Zum Begriff Migration</i>	8
2.2 <i>Lebenslage und Lebenswelt von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland</i>	9
2.3 <i>Rechtliche Rahmenbedingungen für Kinder mit Migrationshintergrund.....</i>	13
3 Transition.....	15
3.1 <i>Begriff Transition</i>	15
3.2 <i>Bindung als Voraussetzung einer gelungenen Transition</i>	17
3.3 <i>Rahmenbedingungen von Transitionen</i>	18
3.3.1 <i>Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen beim Kind</i>	19
3.3.2 <i>Ressourcen und Stärken in der Familie.....</i>	20
3.3.3 <i>Anforderungen an das pädagogische Personal</i>	22
3.3.4 <i>Äußere Einflussfaktoren</i>	23
3.4 <i>Transition – Das Beziehungsdreieck Kind-Eltern-Erzieher_in.....</i>	25
4 Migrationsbedingte Vielfalt bei der Transition in den Kindergarten.....	27
4.1 <i>Arbeit mit Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund</i>	27
4.2 <i>Herausforderungen und Chancen in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.....</i>	29
4.3 <i>Anforderungen des pädagogischen Handelns in der Kindertagesstätte.....</i>	30
5 Unterstützungsmöglichkeiten des pädagogischen Fachpersonals durch Sozialarbeiter_innen	32
5.1 <i>Methoden zur Umsetzung erfolgreicher interkultureller Transitionen</i>	32
5.2 <i>Handlungsebenen der Sozialen Arbeit im Kindergarten.....</i>	36
5.3 <i>Möglichkeiten der Sozialen Arbeit mit Blick auf interkulturelle Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....</i>	39

6	Zusammenfassung und Fazit	44
	Literatur	47
	Selbstständigkeitserklärung	53

Abkürzungsverzeichnis

Vgl.	Vergleich
Bzw.	beziehungsweise
Ebd.	ebenda
Kita	Kindertagesstätte
z. B.	zum Beispiel
u. a.	und andere
v. a.	vor allem

1 Einleitung

Die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Leipzig hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht. Dies geht aus dem Ergebnisbericht der Migrantenbefragung 2020 der Stadt Leipzig hervor. Hatten im Jahr 2010 noch 8 % der Leipziger einen Migrationshintergrund, waren es Ende 2020 schon 16 % (vgl. Stadt Leipzig Amt für Statistik und Wahlen, 2021, S.7). Damit hat sich der Anteil der in Leipzig lebenden Migranten verdoppelt. Das bedeutet, dass nahezu jeder Sechste dieser 96 710 Menschen in Leipzig nicht mit der deutschen Staatsangehörigkeit geboren wurde oder mindestens einen Elternteil hat, bei dem dies nicht der Fall ist (vgl. Stadt Leipzig Amt für Statistik und Wahlen, 2021, S.7).

Betrachtet man nur die Altersgruppe der unter Sechsjährigen, sind dies über 26 % der Gesamtbevölkerung in Leipzig, also fast 10 000 Kinder, die aktuell einen Migrationshintergrund haben (vgl. Stadt Leipzig Amt für Statistik und Wahlen, 2021, S. 3).

Damit spielt der Kindergarten als erste Institution für Kinder mit Migrationshintergrund eine tragende Rolle. Die Einrichtungen und ihre Pädagog_innen haben die Aufgabe, die Integration der Kinder zu unterstützen und ihnen die gleichen Entwicklungschancen zu ermöglichen wie Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund. Kindertageseinrichtungen und deren pädagogisches Fachpersonal stehen somit vor interkulturellen Herausforderungen, die bewältigt werden müssen, um erfolgreiche Bildungs- und Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen.

Die individuelle Lebenswelt und der kulturelle Hintergrund der einzelnen Kinder und ihrer Familie müssen beachtet werden. Dabei spielt das Ankommen in einer Kindertagesstätte für die Kinder und ihre Familien eine wesentliche Rolle. Teilweise kennen sie das System Kindergarten nicht oder haben andere Vorstellungen und Erfahrungen bezüglich einer Kinderbetreuung in ihrer Biographie. Viele Abläufe, Regeln und Strukturen, die den Alltag in einer Kindertagesstätte begleiten, sind ihnen nicht vertraut. Pädagogische Fachkräfte müssen dabei Lösungen und Wege finden, um die neuen Anforderungen in ihre pädagogische Arbeit

einzubeziehen, um Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gerecht zu werden. Hierbei kann eine Fachkraft für Soziale Arbeit unterstützend wirken und das Netzwerk der Kita erweitern.

Vielen Kindertageseinrichtungen fehlt die Unterstützung durch Sozialarbeiter_innen, die ihnen dabei helfen, diese Herausforderungen zu erkennen und sie als Ressource zu nutzen. Dabei könnten gerade Sozialarbeiter_innen mit ihrer spezifischen Ausbildung und ihren Kenntnissen die interkulturelle Arbeit vertiefen und verbessern.

Sozialarbeiter_innen haben die Möglichkeit, eng mit den Eltern und der Einrichtung zusammenzuarbeiten. Sie können die Familien auf unterschiedliche Weise unterstützen. Dabei nutzen sie ihr Netzwerk und helfen den Eltern beim Ausfüllen von Anträgen, unterstützen Erzieher_innen bei Elterngesprächen durch das Einladen von Dolmetscher_innen oder beraten Eltern bei der Förderung ihrer Kinder.

In dieser Arbeit soll folgende Frage anhand einer Literaturliteraturarbeit beantwortet werden: Welche Faktoren beeinflussen die Transition in den Kindergarten von Kindern und deren Familien mit Migrationshintergrund bzw. auf welche Weise können Sozialarbeiter diese unterstützen? Es wird die Bedeutung, von Sozialarbeiter_innen als zusätzliche pädagogische Kräfte und ihre Relevanz bei der Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindergarten analysiert. Zudem werden die aktuellen Möglichkeiten und Netzwerke für eine gelungene Transition dieser Zielgruppe aufgezeigt. Der Fokus liegt auf den Umsetzungen in der täglichen Arbeit des pädagogischen Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen.

Die Bachelorarbeit ist in drei Kapitel aufgeteilt: Zu Beginn werden die Herausforderungen der Migration in Bezug auf die Lebenslagen und die Lebenswelten von Migrant_innen betrachtet. Es wird aufgezeigt, welche rechtlichen Bedingungen für die Arbeit in einer Kindertageseinrichtung mit dem Blick auf die Transition von Kindern mit Migrationshintergrund relevant sind.

Anschließend wird der Begriff der Transition in den Mittelpunkt gestellt und es wird erläutert, weshalb Bindung als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieses Prozesses gilt. In den weiteren Unterkapiteln werden die Rahmenbedingungen von Transitionen und deren Aufgaben, Anforderungen, Ressourcen und

Stärken für die einzelnen Akteure dargestellt. Abschließend werden die Einflussfaktoren von Transitionen in einem Beziehungsdreieck untersucht, um zu verdeutlichen, dass die Akteure untereinander in Wechselbeziehungen stehen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die aktuelle Situation von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Familien in der Kindertagesbetreuung analysiert. In dieser Literaturrecherche wird einen Überblick über den Bildungsauftrag im Elementarbereich gegeben. Dabei wird Bezug genommen auf die Herausforderungen und Chancen für die pädagogische Arbeit mit Migrantenkindern und ihren Familien. Anschließend werden die damit verbundenen Anforderungen an das pädagogischen Fachpersonal erläutert.

Danach wird auf die Vielfalt eingegangen, die Kinder mit Migrationshintergrund und ihre Familien bei der Transition in den Kindergarten einbringen. Dabei wird zuerst die bedeutsame Arbeit mit den Kindern analysiert. Weiterhin werden Aufgaben und Ressourcen vorgestellt, die die Kinder mitbringen. Das zweite Handlungsfeld sind die Eltern, die bei der Zusammenarbeit Herausforderungen darstellen und Chancen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten mitbringen. Danach werden die Anforderungen an das pädagogische Handeln innerhalb der Kindertageseinrichtung dargestellt, um die besondere Bedeutung einer Transition von Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Eltern zu betonen.

Im letzten Teil werden die Möglichkeiten der Unterstützung des pädagogischen Fachpersonals durch Sozialarbeiter_innen aufgezeigt. Zuerst werden relevante Methoden aufgezeigt, die Sozialarbeiter_innen anwenden können, um die Transition von Kindern und deren Familien in die Kindertagesstätte zu erleichtern. Anschließend werden die Handlungsebenen aufgezeigt, die die Soziale Arbeit innerhalb der Kindertageseinrichtung als Aufgabe hat. Im Anschluss werden Möglichkeiten genannt, wie Sozialarbeiter_innen die Transition von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund erleichtern und die Kindertageseinrichtung dabei unterstützen können.

2 Migration

In diesem Kapitel wird zunächst auf den Begriff Migration eingegangen, um eine eindeutige Verständnisgrundlage zu schaffen. Darüber hinaus werden die Lebenslagen und die Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund vorgestellt. Dadurch wird deutlich, welche Herausforderungen die Transition in die Kindertagesstätte für diese Zielgruppe mit sich bringt. Abschließend werden kurz die rechtlichen Rahmenbedingungen erwähnt.

2.1 Zum Begriff Migration

Für eine klare Abgrenzung und ein eindeutiges Verständnis des Forschungsdesigns werden zunächst einige Begriffe definiert. Zu Beginn wird der Terminus Migration erklärt. Auf dieser Basis wird dann eine Arbeitsdefinition für den Begriff Migrationshintergrund geschaffen.

Der Begriff Migration wird im Duden folgendermaßen erklärt: „Lateinisch migartio = (Aus)wanderung, zu: migrare = wandern, wegziehen“ (Dudenredaktion, 2022). Damit stellen sich zwei Bedeutungen dieses Begriffs dar: 1) „Wanderungen oder Bewegungen bestimmter Gruppen von Tieren oder Menschen (in der Biologie)“ und 2) Abwanderung in ein anderes Land, in eine andere Gegend, an einen anderen Ort (Soziologie)“ (Dudenredaktion, 2022). Es wird also davon ausgegangen, dass Menschen mit einer Migrationsbiographie aus ihrem Ursprungsland, -ort oder ihrer Ursprungsgegend ausgewandert sind. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hat den Begriff spezifischer eingegrenzt: „Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Von internationaler Migration spricht man dann, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg passiert“ (Bundesministerium des Innern, 2013, S. 12).

Beim Statistischen Bundesamt (2019, S. 74) wird von folgender Definition ausgegangen:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.

Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen:

- zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer,
- zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte,
- (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler,
- Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben,
- mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der vier zuvor genannten Gruppen.

Die Vertriebenen des Zweiten Weltkriegs und deren Nachkommen haben keinen Migrationshintergrund“.

Damit bezieht sich die Kategorie Migrationshintergrund auf eine vielfältige Personengruppe: Sie umfasst nicht nur Menschen, die erst kürzlich nach Deutschland zugewandert sind, sondern auch Personen, die bereits in zweiter oder dritter Generation in Deutschland leben und für die dieses Land bereits Heimat geworden ist.

Es ist also wichtig zu wissen, zu welcher Art von Kategorie von Migrationshintergrund die Familien im Kindergarten gehören. Da sich in die Faktoren, die die Arbeit mit diesen Menschen sehr unterscheiden kann.

2.2 Lebenslage und Lebenswelt von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Eine objektive Untersuchung der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund setzt eine saubere Abgrenzung der verwendeten Termini voraus. In diesem Themenbereich von besonderer Relevanz sind die Begriffe Lebenslage und Lebenswelt, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

Definition Lebenslage

„Lebenslage bezeichnet einen Zustand in der Lebenswelt mit den allgemeinen Umständen und dem Rahmen der Möglichkeiten, unter dem einzelne Personen oder Gruppen in der Gesellschaft leben, einschließlich der dabei eingenommenen sozialen Position.

Lebenslagen umfassen unterschiedliche Aspekte und Dimensionen, beispielsweise die Familiensituation, die Arbeitssituation, die Einkommens- und Vermögenssituation, den Gesundheitszustand, die Wohnverhältnisse oder die Bildung“ (DeWiki – Lebenslage, 2022).

Definition Lebenswelt

„Der Begriff der Lebenswelt bezeichnet die menschliche Welt in ihrer vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit in Abgrenzung zur theoretisch bestimmten wissenschaftlichen Weltsicht“ (Lebenswelt – AnthroWiki, 2019).

Die Lebenswelt beschreibt die Orte und Themen, in denen sich Menschen bewegen. Sie sagt aus, womit sie sich beschäftigen und was sie beschäftigt. Es sind die Rahmenbedingungen, wie das soziale und familiäre Umfeld oder auch die materiellen und immateriellen Güter die ein Mensch besitzt.

Das Forschungsprojekt: „Was wirklich wichtig ist: Einblicke in die Lebenssituation von Flüchtlingen“ (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2017, S. 1) nimmt Bezug auf die Lebenslagen von Flüchtlingen.

Die Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund lassen sich in drei zeitliche Bereiche unterteilen, die je nach Lebenssituation unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Ein Bereich sind die Gedanken an die Vergangenheit. Dabei sind die Lebensbedingungen aus dem Herkunftsland vor der Flucht, die Flucht selbst und Zeit bei der Aufnahme und Verteilung zentrale Themen. Menschen, die aus ihrem Ursprungsland fliehen mussten und in Deutschland angekommen sind, beschäftigen sich mit ihrem aktuellen Lebensumfeld bzw. ihrer Kommune. In diesen zweiten Bereich gehören die sozialen Kontakte, die sie knüpfen, oder

damit verbundene Diskriminierungserfahrungen. Dabei kann auch unterschieden werden, inwiefern sie Kontakte zu anderen Flüchtlingen haben. Menschen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, müssen sich mit ihrer Wohnsituation auseinandersetzen und sich darum sorgen, ob und wie ihr materielles Auskommen gesichert ist. Ebenso müssen die medizinische Versorgung und die zur Verfügung stehenden Wege und Infrastrukturen geklärt werden. Sind Kinder vorhanden, müssen diese versorgt und betreut bzw. es muss eine Schuleinrichtung gefunden werden. Ein wesentliches Bindeglied bei der Bewältigung der Aufgabenbereiche ist das Erlernen der deutschen Sprache. Zudem machen sich Menschen mit Migrationshintergrund Gedanken über die Zukunft und ihre Perspektiven. Sie wünschen sich zum Beispiel eine Einheit der Familie und die Sozialisation der eigenen Kinder. Es werden Überlegungen angestellt, welche Ausbildung oder Arbeit sie selbst oder die Kinder anstreben. Weiterhin denken diese Menschen an die Rückkehr in das Ursprungsland, aber häufig besteht auch der Wunsch, in Deutschland bleiben zu dürfen und keine Angst vor Abschiebung haben zu müssen (vgl. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR], 2017, S. 3).

Für das Fachpersonal in Kindergärten bedeuten die unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund, dass sie mit Defiziten, unterschiedlichen Lebenseinstellungen und Bildungsgraden rechnen müssen. Diesen gilt es gezielt zu begegnen, was eine entsprechende Vorbereitung erfordert

Betrachtet man die Lebenswelten von Familien mit Migrationshintergrund, stellen sich folgende Determinanten dar, die die Entwicklung der Kinder beeinflussen: der familiäre Bildungshintergrund, die Familienformen, die Kinderzahl und die Erwerbstätigkeit. Auch die wohnräumliche Umgebung ist prägend für die Entwicklung der Kinder, weil in der Nachbarschaft und im Kindergarten oder in der Schule erste Freundschaften geknüpft werden. Hinzu kommen die Erziehungsstile und die familiären Werte der Eltern, die je nach Herkunftsland unterschiedlich sein können (vgl. Deutsche Jugendinstitut e. V. [DJI], 2020, S.50).

Es zeigt sich in den Lebensformen, dass die Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger bei verheirateten Eltern und in weniger alternativen

Familienformen aufwachsen als solche ohne. Auch die Haushalte sind in diesen Familien größer, da die Kinder öfter zwei oder mehr Geschwister haben (vgl. ebd.).

Bei der Wohnsituation gibt es einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen der verfügbaren Fläche und der Lage. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund wachsen meist in Großstädten auf und bewohnen Gebäude mit mehreren Wohneinheiten. Da die Familien zudem häufig größer sind, leben die Kinder oft in beengten Wohnverhältnissen und haben meist kein eigenes Zimmer zur Verfügung (vgl. ebd., S. 52 f.).

Kinder aus Migrationsfamilien werden häufiger von ihren Großeltern mitbetreut. Außerdem werden sie länger ausschließlich von ihren Eltern betreut als Kinder ohne Migrationshintergrund und treten später als diese in eine institutionelle Kinderbetreuung ein (vgl. ebd., S. 56).

Weiterhin haben unter dreijährige Kinder, die selbst oder deren beide Elternteile zugewandert sind, eine geringere Wahrscheinlichkeit, eine Kindertagesbetreuung zu nutzen als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 57). Das liegt meist daran, dass ihre Eltern nicht erwerbstätig sind und somit oft armutsgefährdeter sind.

Wenn Familien nicht an einer Form von frühkindlicher Bildung (zum Beispiel Vorlesen, Singen oder außerhäusliche Aktivitäten wie Babyschwimmen) teilnehmen, kann dies zu einer herkunftsbedingten sozialen Ungleichheit führen. Vor allem türkeistämmige Familien nehmen selten an freiwilligen Kursen außerhalb der Familie teil oder lesen ihren Kindern weniger vor, was sich negativ auf deren Bildung auswirken kann (vgl. ebd., S. 59). „Die Erwerbstätigkeit und Bildung der Eltern, die Armutsgefährdung der Familie und das Alter des Kindes zeigen Wirkung auf die häusliche Lernumwelt der Kinder“ (ebd., S. 63). Kinder mit Migrationshintergrund sind bei den außerhäuslichen (kulturellen) Aktivitäten selten zu finden, vor allem, wenn sie kostenpflichtig sind. Häufig haben die Eltern Hemmschwellen (zum Beispiel wegen Sprachbarrieren), die sie befürchten, nicht überwinden zu können.

Eltern mit Migrationshintergrund legen weniger Wert auf Selbstständigkeit und Individualismus. Sie versuchen durch Kontrolle und Gehorsamkeit die Kinder an die Familie zu binden. Der familienzentrierte Erziehungsstil wird durch die Migration intensiviert. Für die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Weitergabe von Werten, Einstellungen und Religionen von hoher Bedeutung (vgl. ebd., S. 76).

Auch wenn alle Kinder die gleichen Aktivitäten in ihrer Freizeit ausüben, gibt es Unterschiede in der Freizeitgestaltung durch Geschlecht, Migrationsstatus und die Migrationsgenerationen. Treten die Kinder innerhalb eines Sportvereins in Kontakt miteinander, bietet ihnen dies mehr Chancen, als wenn sie alleine Sport treiben oder zu Hause fernsehen.

2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen für Kinder mit Migrationshintergrund

Laut UN-Kinderrechtskonvention haben alle Kinder ein Recht auf Bildung. Dies gilt auch für Zugewanderte ab dem ersten Tag ihrer Einreise nach Deutschland und zu jeder Zeit (vgl. Dorsch, 1994, S. 179).

Im Hinblick auf Chancengleichheit ist es notwendig, dass Kindertageseinrichtungen allen Kindern ob mit oder ohne Migrationshintergrund ein Recht auf Bildung ermöglichen. Es sollten in den Bildungseinrichtungen diskriminierende Aspekte abgebaut werden und Menschen vor Diskriminierung geschützt werden.

Um eine genauere Vorstellung von den gesetzlichen Rahmenbedingungen zu erhalten, wird das achte Sozialgesetzbuch herangezogen. Es regelt den allgemeinen Anspruch auf Förderung in Kindertageseinrichtungen beziehungsweise in der Kindertagespflege. Der Rechtsanspruch, der ab dem ersten Lebensjahr besteht, gilt auch für Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. SGB VIII, §24). „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Es schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und

Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (SBG VIII, § 22, Abs. 3). Im Gesetz wird nicht zwischen Kindern, die in Deutschland geboren wurden, und solchen mit Migrationshintergrund unterschieden. Das pädagogische Fachpersonal in Kindergärten wird durch diesen Auftrag vor zahlreiche Herausforderungen gestellt. Eine wichtige Aufgabe dabei ist es, allen Kindern die Teilhabe und den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Um den Auftrag von Bildung und Teilhabe erfüllen zu können, sind Kita-Leitungen und Pädagog-innen über die menschenrechtlichen Hintergründe von Bildung und deren resultierenden Verpflichtungen aus- und fortzubilden. Weiterhin müssen Lehr- und Lernmaterial überarbeitet und Inhalte und Abbildungen auf Diskriminierung überprüft werden.

3 Transition

Der Übergang (also die Transition) von der alleinigen Betreuung durch die Eltern in den Kindergarten ist ein entscheidender Prozess für die Kinder, aber auch deren Familien und das Personal in der Einrichtung. Ihm kommt besondere Bedeutung zu, weshalb er im Folgenden genauer untersucht wird. Dazu wird zunächst auf den Begriff Transition selbst eingegangen

3.1 Begriff Transition

„Mit Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblende Wandlungsprozesse bezeichnet, die in sozialem Austausch verlaufende, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufs in sich veränderte Zusammenhänge darstellen“ (Höhn, 2016, S. 20). Des Weiteren sind Transitionen Ereignisse, die im Leben immer wieder eintreten. Dabei müssen auf mehreren Ebenen Unstetigkeiten bewältigt werden. Übergänge werden als wesentliche Erfahrungen in der Identitätsentwicklung wahrgenommen (vgl. Griebel & Niesel 2014, S. 37 f.). Menschen, die aktuell in einer Transitionsphase sind, müssen ihren Alltag neu organisieren und in relativ kurzer Zeit etliche neue Aufgaben erfüllen (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 35 f.).

Als Transition werden unterschiedliche Änderungen der Lebenslage bezeichnet: der Übergang von der Partner- zu Elternschaft, der Eintritt des Kindes in das erste Betreuungssystem, der Beginn des Berufslebens oder der Eintritt ins Rentenalter. Übergänge beschreiben auch Veränderungen innerhalb der Familie, zum Beispiel die Trennung oder Scheidung der Eltern. Diese bedeutsamen Veränderungen für das Individuum sind mit sozialen Prozessen verbunden und müssen mit konzentrierten Anpassungsprozessen bewältigt werden (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 35 f.). Fthenakis (vgl. 1999, S. 37) führt dazu aus, dass die Ergebnisse der Anpassungsleistungen als Herausforderung und Chance für eine positive Weiterentwicklung oder auch als Risiko für Fehlanpassungen und Störungen wahrgenommen werden kann.

Fthenakis (1999 a) arbeitete heraus, dass Übergänge Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene mit sich bringen (zitiert nach Griebel & Niesel 2004, S. 36). Es ist damit nicht das Lebensereignis als solches, das es zu einer Transition werden lässt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung (vgl. Fthenakis, 1999 a, S. 34 ff.). Um einen Transitionsprozess zu bewältigen, benötigen das Individuum sowie seine Familie Ressourcen. Dazu zählen zunächst die persönlichen Ressourcen der einzelnen Familienmitglieder wie finanzieller Wohlstand, Gesundheit, Bildungsniveau und Selbstwertgefühl. Hinzu kommen die internen Ressourcen der Familie wie die Organisation des Zusammenlebens, der Zusammenhalt und die Gestaltung der Beziehungen zur Außenwelt. Abschließend sind die außerfamiliären Unterstützungssysteme wie Schule, Gesundheitswesen oder Freund_innen, Nachbarn_innen, Arbeitskolleg_innen oder Gruppen zu nennen, zu denen sich die Familien zugehörig fühlen (vgl. Fthenakis, 1999, S. 48).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Transition nicht nur die Bewältigung von Veränderungen durch das Individuum auf mehreren Ebenen ist, sondern gleichzeitig die Auseinandersetzung mit dem sozialen System und dessen Anforderungen. Als Ergebnis dieses Prozesses entstehen neue Biographieerfahrungen und eine Weiterentwicklung der Identität.

Ob eine Transition erfolgreich abläuft, ist von drei Faktoren abhängig:

1. Die physikalischen und sozialen Anforderungen, denen sich das Individuum stellt. Je weniger Hindernisse das Umfeld bietet, desto leichter ist die Transition.
2. Der Bedeutungsgehalt der Transitionsphase. Je nachdem, wie ein Individuum oder die Familie eine Situation interpretiert, ergibt es sich, wie stressvoll auf die neue Situation reagiert wird.
3. Persönliche Ressourcen, sowie institutionelle und emotionale Unterstützung (andere Menschen) erleichtern die Transitionsphase. Transitionen sollten als langandauernde Prozesse verstanden werden, die eine Neugestaltung von innerpsychologischen und interpersonalen Prozessen mit sich bringen (vgl. Fthenakis, 1999, S. 48).

Ostermayer (vgl. 2010, S. 12) kommt zu dem Schluss, dass Veränderungen im Lebensumfeld der Kinder leichter zu bewältigen sind, wenn sie vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Das bedeutet, dass alle, die am Prozess der Transition beteiligt sind, sich frühzeitig mit der anstehenden Herausforderung beschäftigen, diese vorbereiten und planen.

3.2 Bindung als Voraussetzung einer gelungenen Transition

Bei der Auseinandersetzung mit Transitionen werden die Erkenntnisse der Bindung miteingeschlossen. Nur eine gute Fachkraft-Kind-Bindung kann eine erfolgreiche Transition ermöglichen. Um für ein einheitliches Verständnis zu sorgen, wird der Begriff Bindung kurz erklärt und seine Bedeutung für die Transition erläutert.

Grossmann et al. (1997, S. 51) definieren Bindung als „besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder einer Person, die es ständig betreuen. Sie ist im Gefühl verankert und verbindet das Individuum mit der anderen, besonderen Person über Raum und Zeit hinweg“ (zitiert nach Ainsworth, 1973).

Ostermeyer (vgl. 2010, S. 13) definiert Bindung als herausragenden Bezug zwischen zwei Menschen, bei denen die ständige Betreuung im Mittelpunkt steht. Der Aufbau einer Bindungsbeziehung ist eine der bedeutendsten sozial-emotionalen Entwicklungsaufgaben des Kleinkindes.

Grossmann und Ostermeyer betonen, dass eine sichere Bindung zu den Eltern, eine Grundvoraussetzung ist, um neue Bindungen einzugehen.

Kinder können zu verschiedenen erwachsenen Personen Bindungen aufbauen. Diese können sich zu bindungsähnlichen oder freundschaftlichen Beziehungen entwickeln, wobei jede eine eigene Qualität hat und exklusiv entwickelt wird (vgl. Griebel & Niesel 2015, S. 43). Dreyer (2017, S. 10) konstatiert Folgendes: „Auch gibt es Hinweise darauf, wie die ersten Bindungserfahrungen mit den Eltern auf die spätere Fachkraft-Kind-Bindung vorbereiten.“ Man kann also feststellen, dass die Wurzeln des Bindungsprozesses einen Einfluss auf die spätere Transition in den Kindergarten haben. Weiterhin sind die dem Kind bekannten Personen zu

beachten, zu denen es bereits eine Bindung hat. Dazu zählen neben den Eltern auch Geschwistern, Großeltern, Tagespflege- oder ähnliche Personen (vgl. Dreyer 2017, S. 10).

Die Bindungen zwischen den Kindern und ihren Bezugspersonen können sich qualitativ unterscheiden. Die Qualität ist abhängig von den Interaktionen zwischen dem Kind und der Bezugsperson. Bindungsqualitäten haben eine direkte Auswirkung auf das Verhalten des Kindes und die Entwicklung des inneren Arbeitsmodells (vgl. Dreyer, 2017, S. 17). Wichtig ist, die Komplexität der Beziehungen zwischen Fachkraft, Eltern und Kind zu beachten. Darauf wird in Kapitel 3.4. genauer Bezug genommen.

Höhn (2016) führt aus, dass ein Kind sich erst mit seiner Umwelt auseinandersetzen und alterstypische Entwicklungsaufgaben bewältigen kann, wenn die drei psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben und Autonomie ausreichend befriedigt werden. Damit ist eine sichere Eltern-Kind-Bindung eine Grundvoraussetzung für eine gelungene Transition (vgl. Höhn, 2016, S. 19).

Es ist festzustellen, dass die frühen Bindungsbeziehungen ein großer Faktor bei der Transition in den Kindergarten sind. Die Eltern sind ein wichtiges Bindeglied um neue Bindungen aufzubauen und dienen als „sichere Basis“ für die Kinder.

3.3 Rahmenbedingungen von Transitionen

Der erfolgreiche Übergang zwischen den einzelnen Lebensereignissen ist nicht allein vom Kind abhängig, sondern auch vom gesellschaftlichen System und von allen Personen, die zum Prozess gehören. Mit einem erfolgreichen Transitionsprozess ergibt sich die Chance, die Kompetenzen zu stärken und Erfahrungen in Bezug auf die Bildung mitzunehmen (vgl. Niesel & Griebel, 2015, S. 13). Darüber hinaus spielen die äußeren Einflussfaktoren bei der Transition eine zentrale Rolle. Die Umgebung des Kindes sollte an den Entwicklungsstand angepasst sein. Das bedeutet, geeignete Mittel bereitzustellen, zum Beispiel eine anregungsreiche Umwelt und verlässliche Beziehungen (vgl. Niesel & Griebel, 2015, S.42). Darauf wird im Unterkapitel 3.3.4. stärker Bezug genommen, in dem die Bedeutung für die Eingewöhnung aufgezeigt wird.

Niesel und Griebel (2004, S. 40 f.) führen aus, dass Kommunikation und Partizipation bei der Verständigung eine zentrale Rolle spielen. Man spricht von einem ko-konstruktiven Modell, das für unterschiedliche Transitionen entwickelt wurde und als Vorlage für kommende Übergänge mit einbezogen wird. Es ist bei der Transition der Blick nicht nur auf das Individuum zu richten, sondern auf das Zusammenwirken aller am Prozess Beteiligten zu achten.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Anforderungen der einzelnen Akteure im Bereich der Transition von der Familie in den Kindergarten betrachtet.

3.3.1 Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen beim Kind

Die Transition in den Kindergarten ist für Kinder ein komplexer Prozess. Deshalb werden in diesem Abschnitt die Bewältigungsanforderungen untersucht, denen Kinder während des Übergangs in die Kindertageseinrichtung ausgesetzt ist. Dabei werden die Anforderungen als positive und motivierende Kompetenzen dargestellt. Für die Entwicklung der Kinder geht es um Kompetenzzuwachs. Im Prozess des Übergangs müssen sie neben ihren altersgemäßen Entwicklungsaufgaben zusätzliche Anforderungen leisten (vgl. Niesel & Griebel 2004, S. 46). Vor diesem Hintergrund ist darauf zu achten, dass es nicht zu einer Behinderung der Entwicklungsaufgaben durch den Transitionsprozess kommt. Die pädagogische Fachkraft spielt dabei eine zentrale Rolle (vgl. ebd.).

Die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (aus Olbrich, 1982, S. 112; zitiert nach Petermann; Niebank; Scheithauer, 2004, S. 287) beschreiben die Entwicklungsperioden mit den dazugehörigen Entwicklungsaufgaben wie folgt:

„In der Frühen Kindheit (0 – 2 Jahren)

- Anhänglichkeit („social attachment“)
- Objektpermanenz
- Sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität
- Motorische Funktionen

In der Kindheit (2 -4 Jahren

- Selbstkontrolle (v. a. motorisch)

- Sprachentwicklung
- Phantasie und Spiel
- Verfeinerung motorischer Funktionen“.

Diese normativen Entwicklungsaufgaben, die die Kinder zu bewältigen haben, müssen bei der Transition beachtet werden, damit es nicht zu einer Überforderung kommt.

Weiterhin bildet das Individuum durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nötige Kompetenzen wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Anpassungsleistungen aus, die es durch die Handlungsgelegenheit in der Umwelt erfährt (vgl. Niesel & Griebel 2004, S. 45 f.).

In der Kindertageseinrichtung haben Kinder meist eine primäre Beziehung zu einer Person und eine Vielzahl von Spielkontakten mit sekundären Bezugspersonen, die sich im Laufe des Älterwerdens immer mehr ausprägen. Genauso entwickeln sich Spielbeziehungen durch vielfache und sich wiederholende interaktive Erfahrungen weiter. Diese Beziehungen und die Erfahrungen, die die Kinder mit ihnen machen, wirken sich auf den Transitionsprozess aus (vgl. Niesel & Griebel 2004, S. 58 f.).

3.3.2 Ressourcen und Stärken in der Familie

Bei Familien im Prozess der Transition treten drei Bereiche auf, die die pädagogische Qualität in der Familie beschreiben. Als Erstes ist die Strukturqualität zu nennen. Sie betrifft die Zusammensetzung der Familie und ihren sozioökonomischen Status sowie den Bildungsstatus und die Persönlichkeitsmerkmale der Mütter. Der zweite Bereich ist die Orientierungsqualität. Diese umfasst die Rolleneinstellungen und die Erziehungsziele. Die Prozessqualität ist der letzte Bereich und beschreibt das Interaktionsklima von Eltern und Kindern und deren Anregungsgehalt der familialen Umgebung (vgl. Niesel & Griebel, 2015, S. 49). Haben Erzieher_innen einen Einblick in die pädagogischen Qualitäten der Familie, so können sie den Übergang für das Kind individueller und angepasster gestalten. Sie werden sich durch diese Vernetzung mit den Eltern bewusst, dass Kinder

aus unterschiedlichen Umgebungen kommen und somit auch unterschiedliche Bedarfe der Eltern an sie herantragen werden.

Niesel & Griebel beschreiben weitere Bedingungen, die bei Übergängen in die Kindertagesbetreuung auftauchen. „Nicht nur bei Einkommen, Bildungsstand, Familienzusammensetzung und Erwerbstätigkeit, sondern auch bei Wohlbefinden der Mütter, Rollenmustern und Erziehungszielen wie Gehorsam, Autonomie und prosozialem Verhalten unterscheiden sich Familien beträchtlich“ (Niesel & Griebel, 2015, S. 49).

Somit zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Familien. Es wirkt sich positiv auf die Prozessqualität aus, wenn Eltern einen höheren Bildungsstand aufweisen, weniger Depressionen haben, das Kind gemeinsam mit einem Partner mit weniger Kindern in einem Haushalt gemeinsam erzogen wird oder mehr Verantwortung bei der Entwicklung und Bildung der Kinder übernommen wird (vgl. Niesel & Griebel, 2015, S. 49). „Im Ergebnis geht es darum zu akzeptieren, dass die Kinder aus sehr unterschiedlichen Umgebungen kommen, wenn sie in die KiTa eintreten, und dass sehr unterschiedliche Bedarfe der Eltern an die Fachkräfte herangetragen werden“ (Niesel & Griebel, 2015, S. 49 f.).

Eltern, die den Übergangsprozess ihres Kindes begleiten, erfahren auch selbst eine Transition und werden von ihren Kindern dabei beeinflusst (vgl. Niesel & Griebel 2004, S. 38). Das bedeutet für den Fortlauf der Transition immer neue Anpassungsleistungen des Kindes und der Eltern.

Im Migrationsbericht aus dem Jahr 2020 wurde festgestellt, dass Eltern, deren Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen, mehr Kontaktmöglichkeiten mit anderen Eltern haben. Sie lernen früh die zur Verfügung stehenden Bildungsangebote kennen und haben selbst eine höhere Chance, in den Arbeitsmarkt einzusteigen. Somit kann der Besuch eines Kindes mit Migrationshintergrund den Integrationsprozess der ganzen Familie fördern (vgl. Migrationsbericht, 2021, S. 63).

Um dies zu unterstützen, sind Erzieher_innen immer wieder dazu angehalten, ihre Vorgehensweisen und Handlungsabläufe bei einer Eingewöhnung zu reflektieren und diese gegebenenfalls in der Konzeption zu ändern.

3.3.3 Anforderungen an das pädagogische Personal

Als dritte Prozessbeteiligte hat letztlich das pädagogische Personal entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Transition. Der größte Unterschied zwischen der Betreuung durch die Mutter oder den Vater und die pädagogische Fachkraft liegt darin, dass die Erzieher_innen vor der Herausforderung stehen, eine ganze Gruppe regulieren zu müssen, in deren Rahmen sie individuelle Beziehungen entwickeln. Die Beziehung zu einem Kind wird völlig anders aufgebaut als im Kontext der Familie (vgl. Dreyer 2017, S. 40).

Ahnert (2007, S. 33 zitiert nach Dreyer 2017, S. 40) beschreibt fünf Bindungseigenschaften von pädagogischen Fachkräften, die die Beziehung zwischen ihnen und dem Kind beeinflussen. Dabei macht sie deutlich, dass Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und die Assistenz durch eine Fachkraft in unterschiedlichen Umfang ausgeprägt sind (vgl. Dreyer 2017, S. 40, f.). Diese Faktoren bestimmen die individuellen Merkmale in einer jeden Beziehung und sind damit ausschlaggebend für eine sicherere Erzieher_innen-Kind-Bindung.

Ein großer Unterschied im Beziehungsaufbau zu Erzieher_innen liegt vor allem im Beziehungszeitraum. Die Erzieher_innen-Kind-Bindung ist zeitlich begrenzt, sogar ein Abbruch ist möglich. Zudem ist es von Bedeutung, wie viele Kinder sich im gleichen Zeitraum in einer Transition befinden und somit ihre Bedürfnisse an die Fachkraft richten. Erzieher_innen sind teilweise selbst Väter oder Mütter und haben Beziehungen zu ihren eigenen Kindern, die sich von den von ihnen betreuten Kindern in der Tagesstätte unterscheiden (vgl. Niesel & Giebel, 2015, S. 100).

Der Prozess der Transition wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst und geprägt (vgl. Dreyer 2017, S. 42). Das pädagogische Konzept als Einflussfaktor bestimmt, mit welcher Sicht- und Arbeitsweise das pädagogische Personal mit den Kindern arbeitet. Es ist abhängig von der pädagogischen Person selbst und ihren Erfahrungen sowie von den konzeptionellen Richtlinien der Einrichtung.

Wie in Kapitel 3.3.1 erwähnt, wird das Individuum durch Handlungsgelegenheiten der Umwelt in seinen Entwicklungsaufgaben beeinflusst und bildet neue

Kompetenzen aus. Damit ist es die Aufgabe der Erzieher_innen, durch Beobachten, Dokumentieren und einen regelmäßigen Austausch mit den Eltern eine individuelle sowie optimale Chance für eine gelungene Transition zu schaffen. Im Gespräch mit den Eltern geben diese nicht nur Auskunft über das Verhalten des Kindes, sondern auch über die pädagogische Qualität in der Familie.

3.3.4 Äußere Einflussfaktoren

Neben den pädagogischen Fachkräften, den Kindern und deren Eltern sind auch die Kindergruppe und die Kindertageseinrichtung mit ihrer Konzeption und den Leitlinien Einflussfaktoren für einen erfolgreichen Transitionsprozess.

Die Rahmenbedingungen einer Kita beeinflussen vor allem die Eltern bei ihrer Entscheidung, in welche Einrichtung sie ihr Kind geben. Für Eltern ist es wichtig zu wissen, zu welchen Zeiten die Kindertagesstätte geöffnet hat und welches Betreuungskonzept verfolgt wird. Dabei gibt es zahlreiche Unterschiede wie Öffnungszeiten (Halbtags- oder Ganztagesbetreuung, 24-h-Kita), Gruppenstruktur (altershomogen, altersgemischt) sowie Kombi-Einrichtungen aus Krippe und Kindergarten oder mit integrierter Hortbetreuung.

Die ersten Aspekte, die die Eingewöhnung beeinflussen, sind das Aufnahmeverfahren und die Aufnahmeplanung. Diese sind elementar für die Schaffung einer organisatorischen Grundlage und können sich je nach Ablauf positiv oder negativ auf den Transitionsprozess auswirken. In der Aufnahmeplanung wird festgelegt, in welchem zeitlichen Rahmen die Eingewöhnung stattfindet. Hier gibt es einrichtungsbezogen große Unterschiede. Der Großteil der Kindertageseinrichtungen orientiert sich dabei an zwei Eingewöhnungsmodellen. Das Berliner Eingewöhnungsmodell nach INFANS (vgl. Laewen; Andres; Hédervári; Hédervári-Heller, 2003, S. 49 f.) stützt sich auf die Bindungstheorie von John Bowlby. Die Grundlage des Modells ist die Beachtung der Bindung des Kindes an seine Mutter und der unterschiedlichen Bindungsqualitäten. In der Regel werden beim Berliner Modell ein bis ca. drei Wochen für die Eingewöhnung eines Kindes benötigt. Das Münchener Eingewöhnungsmodell beruht auf den Ergebnissen des wissenschaftlichen Projekts unter der Leitung von Prof. E. Kuno Beller (FU Berlin) in München von 1987 bis 1991 und wurde in den darauffolgenden Jahren in Theorie

und Praxis weiterentwickelt (vgl. Winner; Erndt-Doll, 2009, S. 18). Das Kind wird als kompetentes, individuelles Subjekt wahrgenommen, das auch die Eingewöhnung gemeinsam mit anderen aktiv mitgestaltet. Die meist drei- bis vierwöchige Eingewöhnungszeit untergliedert sich in die Phasen Kennenlernen, Sicherheit und Vertrauen. Die Eingewöhnung findet im Alltag der Kindertageseinrichtung statt, die Kindergruppe wird aktiv in die Gestaltung miteinbezogen.

Bei der Aufnahme von neuen Kindern sind noch weitere Prozesse in einer Kita zu beachten. Dazu zählen zum Beispiel die Platzbelegung und die Auslastung, die wiederum beeinflusst werden von der personellen Situation und der Anzahl der Kinder, die aktuell eingewöhnt werden. Beim Personal ist zu beachten, dass die Bezugserzieher_innen während der Eingewöhnung weder Urlaub noch Fortbildungen haben. Auch die Struktur und Zusammensetzung der Gruppe hinsichtlich Alter, Geschlecht und Lebenslagen ist von großer Bedeutung. Damit ergeben sich Konsequenzen für die Alltagsgestaltung, zum Beispiel die Organisation von Bildungsprojekten und Angeboten oder Aktivitäten mit und für Eltern (vgl. Dreyer 2017, S. 135). Anschließend an die Gruppenstruktur ist zu bedenken, dass es Unterschiede gibt bei der Transition in einem geschlossen zu einem offenen oder halboffenen Konzept.

Ein wesentlicher Einflussfaktor in der Eingewöhnungsphase ist der Tagesablauf. Er stellt eine Struktur da, ermöglicht ein vertrauliches Ankommen, gibt den Kindern Sicherheit und hilft ihnen, sich in der Einrichtung zu orientieren. Der Tagesablauf sollte während der Eingewöhnungszeit immer gleich bleiben, damit sich das Kind integrieren kann. Parallel sollte der individuelle Tagesrhythmus jedes Kindes berücksichtigt und nicht verändert werden, damit eine gute Transition erfolgen kann (vgl. Dreyer 2017, S. 143). Wenn Kinder klare Strukturen und Kontinuität haben, können sie die neue Umgebung erkunden und von Bildungsangeboten profitieren.

In der Reggio-Pädagogik wird vom Raum als dritter Erzieher gesprochen. Damit sind die Räumlichkeiten, ihre Gestaltung und die Materialien, die den Kindern zu Verfügung stehen, ein wesentlicher Einflussfaktor für die Transition. Erzieher_innen sollten diese Möglichkeiten der Unterstützung nutzen und vor einer Eingewöhnung das Raumkonzept überdenken.

3.4 Transition – Das Beziehungsdreieck Kind-Eltern-Erzieher_in

Das Ziel einer Transition ist auch das Schaffen eines Beziehungsdreiecks zwischen den Eltern, dem Kind und der pädagogischen Fachkraft. Für eine gelungene Transition ist es wesentlich, dass die bisherigen Bindungsbeziehungen eines jeden Kindes und sein Bindungsverhalten erkannt, respektiert und berücksichtigt werden. Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, ist eine sichere Eltern-Kind-Bindung die Voraussetzung für eine gute Fachkraft-Kind-Bindung. Erzieher_innen begleiten den Transitionsprozess immer mit dem Blick auf die Bindungssituation zwischen den Eltern und dem Kind. Durch eine allmähliche Gewöhnung an die neue Umgebung und die neuen Menschen entsteht ein langsamer Annäherungsprozess, in dem Erzieher_innen als neue Bezugspersonen erfahren werden, die Sicherheit und Schutz bieten. Das Kind wird in seinem Verhalten sensibel wahrgenommen und es wird beobachtet, wann es sein Explorationsverhalten einstellt und eventuell wieder Nähe und Unterstützung braucht. Sobald das Kind sich sicher in der Interaktion mit den Erzieher_innen fühlt, kann dies weitere Exploration ermöglichen (vgl. Niesel & Griebel 2004, S. 56 f.).

Niesel und Griebel benennen für Handlungsleitlinien aus dem INFANS-Eingewöhnungsmodell von Laewen, Andreas & Hédervári (2000a) folgende Punkte für den Übergang in die Tageseinrichtung:

- „Für die Eingewöhnung ist die Kooperation aller beteiligten Personen notwendig.
- Der Einbezug der Eltern in die Planung und den Eingewöhnungsprozess sind für eine erfolgreiche Bewältigung unerlässlich.
- Das Kind gewöhnt sich in einem länger andauernden Prozess in Begleitung einer vertrauten Person allmählich an die neue Umgebung und an die neuen Personen.
- In den ersten Tagen hält sich das Kind mit seiner vertrauten Bindungsperson nur kurz in der Tageseinrichtung auf, ohne von dieser Person getrennt zu werden.
- Für die Eingewöhnung braucht das Kind eine konstante (Bezugs-)Erzieherin.

- Die ersten Kontaktaufnahmen orientieren sich am Verhalten des Kindes.
- Die Eingewöhnung dauert so lange, bis das Kind eine sichere Bindungsbeziehung zu einer Erzieherin aufgebaut hat und sie ihm als sichere Basis dienen kann“ (Niesel & Griebel 2004, S. 56).

In der Praxis zeigte sich, dass Kinder häufiger wegen Krankheiten fehlten, nach Monaten Entwicklungsrückstände zeigten, Bindungsunsicherheiten zu ihren Müttern hatten oder ein negatives Anpassungsverhalten und ängstliches Verhalten zeigten, wenn diese Leitlinien nicht beachtet wurden (vgl. Niesel & Griebel 2004, S. 57). Entsprechend sind sie als essenziell zu betrachten und werden im Rahmen dieser Arbeit als Grundvoraussetzung für eine gelungene Transition bewertet.

4 Migrationsbedingte Vielfalt bei der Transition in den Kindergarten

Migrationsbedingter Vielfalt bringt nicht nur andere Sprachen, Kulturen und Erfahrungen zur Diversität mit sich, diese Menschen sind auch innerhalb der Gruppe sehr unterschiedlich. Daraus ergibt sich eine große Diversität, mit der sich pädagogische Fachkräfte in Kindergärten tagtäglich auseinandersetzen. In diesem Kapitel werden drei Bereiche analysiert, die die Transition von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Familien in die Kindertagesstätte beeinflussen. Im ersten Bereich geht es um die Kinder und die tägliche Arbeit mit ihnen. Im zweiten Bereich stehen die Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern im Mittelpunkt. Im letzten Bereich werden Rückschlüsse auf das pädagogische Handeln geschlossen. Diese Einflussfaktoren sind für die pädagogische Arbeit ausschlaggebend und beeinflussen sich gegenseitig. Daher können die Bereiche nicht vollständig voneinander getrennt werden.

4.1 Arbeit mit Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund

Die Zusammenarbeit zwischen Pädagog_innen und Eltern wird seit einigen Jahren ausgiebig diskutiert. Ursache waren insbesondere die Ergebnisse der letzten PISA-Studie, die zeigten, dass „der Anteil der Schüler mit sehr schwachen Leistungen (Leistungen unterhalb PISA-Level 2) unter den im Ausland geborenen Schülern bei 43 % ist und ist zweieinhalb Mal so hoch wie bei der Gruppe der Schüler ohne ausländische Wurzeln“ (OECD et al., 2019, S. 8). Um die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund zu erhöhen, ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Bildungseinrichtung notwendig. Das ermöglicht Chancengerechtigkeit.

Wichtig für die Kinder aus Migrationsfamilien ist, dass sie die Kindertageseinrichtung als einen Ort erleben, in dem sie Schutz und Geborgenheit erfahren können.

Dabei ist es notwendig, dass sich die pädagogischen Fachkräfte, aber auch die anderen Kinder und deren Eltern in der Kita auf Menschen aus anderen Kulturkreisen mit differierenden Religionen und Wertesystemen einstellen (Wartenpfehl, 2019, S. 173).

Die Sprachenvielfalt, die sich durch den Besuch von Kindern mit unterschiedlichen Migrationshintergründen in der Kindertageseinrichtung ergibt, kann als Ressource und kulturelle Bereicherung betrachtet werden. Vielfaltslernen richtet sich an alle Kinder, nicht nur an diejenigen mit einem Migrationshintergrund (Wartenpfehl, 2019, S. 173).

Um diese Diversität in der Gesellschaft zu verstehen, stehen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund vor der Aufgabe, sich interkulturell zu bilden und zu lernen. Dabei sollen sie die Vielfalt als Normalität wahrnehmen und den Umgang mit Vorurteilen, Stereotypen oder Diskriminierungen als Chance sehen, diese positiv zu beeinflussen (vgl. Morgan 2022, S. 133 f.).

Kinder mit Migrationshintergrund sind beim Besuch einer Kindertageseinrichtung Faktoren wie Vorurteilen, Stereotypen oder Diskriminierungen ausgesetzt. Diese sind ein Bestandteil des menschlichen Denkens und werden bereits im jungen Alter ausgebildet. Um diese Vorurteile abzubauen, kann die pädagogische Arbeit in einer Kindertageseinrichtung unterstützend sein. Zum Beispiel können durch das gemeinschaftliche Spiel der Kinder gemeinsame Ziele oder Kooperationen entstehen, die beim Abbau von Vorurteilen und Stereotypen helfen. Auch die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen in der Kita kann durch Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte zu einer Dekomposition der oben genannten Faktoren führen. Wird interkulturelle Pädagogik nicht erfolgreich durchgeführt, können sich Vorurteile verstärken (vgl. Morgan, 2022, S. 138 f.).

Um das interkulturelle Lernen voranzutreiben, bedarf es der Vermittlung von Vielfaltskompetenzen. Morgen (vgl. 2022, S. 150) spricht von dem Konzept der Vielfaltskompetenz, das auf vier grundlegenden Aussagen beruht und die interkulturellen Kompetenzen von Kindern im Alter von 0 bis etwa 6 Jahren fördert.

1. „Interkulturelles Lernen in der frühen Kindheit sollte als Vielfaltskompetenz konzipiert werden (Fokus).
2. Ziel interkulturellen Lernens in der frühen Kindheit ist die Wahrnehmung von Vielfalt als Normalität (Ziel).
3. Vermittlung von Vielfaltskompetenzen ist alltagsintegriert, sie findet kontinuierlich statt und setzt an der Lebensrealität der Kinder an (Methodik).
4. Unumgängliche Voraussetzung interkulturellen Lernens in der frühen Kindheit ist die interkulturelle Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte (Voraussetzung)“ (Morgan, 2022, S. 150).

Diese vier Punkte können bei Beachtung durch die pädagogischen Fachkräfte die Chancen für eine gelungene Transition in den Kindergarten erhöhen und sollten unbedingt in die tägliche Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund integriert werden. Dabei werden die Eltern in den Prozess der Transition eingebunden, indem zum Beispiel interkulturelle Angebote für sie sichtbar gemacht werden.

4.2 Herausforderungen und Chancen in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Familien mit Migrationshintergrund sind ein fester Bestandteil des Alltags in Deutschland. Von den 8 Millionen Familien haben 2,8 Millionen einen Migrationshintergrund, das entspricht 35 %. Ein Blick auf die Kinderbetreuungssituation zeigt, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund seltener eine Kindertagesstätte besuchen als solche ohne. Bei den unter Zweijährigen fällt dies besonders auf. Es besuchen nur 21 % der Kinder mit Migrationshintergrund eine Kita, bei den Drei- bis Fünfjährigen sind es 81 % (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020, S. 6 f.). Für das Fernbleiben gibt es verschiedene Gründe, die sowohl als Herausforderung als auch als Chance für die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Kindertageseinrichtung genutzt werden können.

Herausforderungen ergeben sich zum Beispiel durch sprachliche Hürden, wenn die Eltern nur eingeschränkte Deutschkenntnisse besitzen. Auch das Unwissen

oder ein anderes Verständnis von Abläufen und Aufgaben in einer Kindertagesstätte können zu grundlegenden Missverständnissen führen. Hinzu kommen Irrtümer zwischen Eltern und Erzieher_innen über die Vorstellungen bezüglich der Erziehung und Bildung der Kinder. Aber auch Diskriminierungserfahrungen und Machtasymmetrien in der Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und Eltern mit Migrationshintergrund können einen Störfaktor darstellen. Weiterhin haben Familien, die geflüchtet sind, noch andere Bedenken wie Traumata, Belastungen durch die Flucht und eine unsichere Zukunft, die als zusätzliche Herausforderungen dazukommen.

Allerdings erschließen sich auch viele Chancen in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. Erfolgt in der Kindertageseinrichtung eine gute Elternarbeit, kann dies Möglichkeiten bieten, mehr Kontakte zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund herzustellen. So kann die Einrichtung für Eltern, die erst seit kurzem in Deutschland leben oder wenig Kontakt zur deutschen Gesellschaft haben, mehr Zusammentreffen herstellen. Durch das gegenseitige Lernen und die Bereicherung durch den Austausch zwischen PädagogInnen und Eltern mit Migrationshintergrund ergibt sich für beide Seiten eine große Chance des wechselseitigen Lernens. Eine weitere Chance liegt darin, dass Eltern und Pädagog_innen für die Kinder eine Vorbildfunktion haben und sie mit einem offenen und toleranten Miteinander auf die Diversität in der Gesellschaft vorbereiten können (vgl. Morgan 2022, S. 58 f.).

4.3 Anforderungen des pädagogischen Handelns in der Kindertagesstätte

Durch die Aufnahme von Kindern mit Migrationshintergrund kommt es in Kindertageseinrichtungen zu einer Vielschichtigkeit von Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, die Ressourcen und Kompetenzen benötigen.

„Um eine Kultur des Ankommens zu etablieren, ist die Kommunikation und die Verständigung zu Beginn sehr wichtig. DolmetscherInnen und SprachmittlerInnen sollten vor dem Aufnahmegespräch hinzugezogen werden“ (Wartenpfehl, 2019, S. 173).

Die Leitungen der Kita sollten wissen, welche sprachlichen Kompetenzen bei den Eltern und Mitarbeiter_innen vorhanden sind. Hier kann es relevant sein, ein Netzwerk aufzubauen, um den Familien und den PädagogInnen das Ankommen zu erleichtern (vgl. Wartenpfehl, 2019, S. 173).

Der interkulturellen Kompetenz von pädagogischen Fachkräften wird eine doppelte Bedeutung zugeschrieben. Einerseits benötigen sie diese Kompetenzen, um gut in interkulturellen Situationen mit Eltern, Kindern, KollegInnen, Trägern und anderen wirken zu können. Andererseits sind kulturelle Kompetenzen eine unabdingbare Voraussetzung, um das Lernen der Kinder zu fördern (vgl. Morgan 2022, S. 27).

Die interkulturellen Kompetenzen können in vier Bereiche unterteilt werden, die als Bewältigung für bestimmte Anforderungssituationen genutzt werden können. Der erste Bereich sind interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften wie Belastbarkeit, kognitive Flexibilität, emotionale Elastizität oder personale Autonomie. Der zweite Bereich beschreibt die sozialen Kompetenzen des pädagogischen Fachpersonals. Diese werden auf drei Ebenen dargestellt. Die erste ist die selbstbezogene Ebene, in der sich Kompetenzen wie eine differenzierte Selbstwahrnehmung oder eine realistische Selbsteinschätzung widerspiegeln. Es folgt die partnerbezogene Ebene, die Fähigkeiten zur Rollen- und Perspektivübernahme beinhaltet. Hinzu kommt die Ebene der Interaktion mit der Fähigkeit zur wechselseitigen Beziehungsaufnahme und zum Beziehungserhalt. Die pädagogischen Fachkräfte erweitern ihre spezifischen Kulturkompetenzen wie die eigene Sprachkompetenz oder auch interkulturelle Vorerfahrungen. Im letzten Bereich werden kulturallegemeine Kompetenzen genannt, zum Beispiel die Vertrautheit mit Mechanismen der interkulturellen Kommunikation oder das Wissen über allgemeine Kulturdifferenzen und ihre Bedeutung (vgl. Auernheimer 2013, S. 115). Bei all diesen Kompetenzen handelt es sich nicht nur um rein berufliches Fachwissen, sie werden auch durch die persönlichen Fähigkeiten geprägt. Weiterhin können diese Bereiche nicht in der pädagogischen Arbeit voneinander getrennt gesehen werden, sondern wirken wechselseitig ergänzend und ersetzend.

5 Unterstützungsmöglichkeiten des pädagogischen Fachpersonals durch Sozialarbeiter_innen

Kita-Sozialarbeit ähnelt der Schulsozialarbeit, ist aber weniger verbreitet. Dabei hat die soziale Arbeit an Kitas den Vorteil, dass sie noch früher auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen und stärken kann. Sie hat die Möglichkeit Chancengleichheit herzustellen und die Selbsthilfepotenziale der Familie zu aktivieren und entfalten. Die Kita-Sozialarbeit ist als zusätzlicher Arbeitsbereich innerhalb des Kindergartens zu sehen. Ihre Arbeit unterscheiden sich, in der von Erzieher_innen, da sie durch ihre Methodenkompetenz vielfältige Möglichkeiten besitzen Kinder und deren Familien mit einem Migrationshintergrund zu unterstützen.

Im folgenden Kapitel werden die Methoden aufgezeigt die Sozialarbeiter_innen mitbringen und welche für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund relevant sind. Anschließend werden Handlungsebenen erklärt, die für die soziale Arbeit im Kindergarten relevant sind. Abschließend werden Möglichkeiten beschrieben, wie die soziale Arbeit den interkulturelle Bildungs- und Erziehungsauftrag unterstützen kann.

5.1 Methoden zur Umsetzung erfolgreicher interkultureller Transitionen

Um eine optimale Transition von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Familien in den Kindergarten zu ermöglichen, können Sozialarbeiter_innen durch ihr Wissen über unterschiedliche Hilfsangebote den Prozess positiv unterstützen. Betrachtet man die Methodenkompetenz, mit der Sozialpädagog_innen ausgestattet sind, kann man diese in drei Gruppen einteilen:

1. „Klientenbezogene Konzepte und Methoden

2. Indirekt interventionsbezogene Konzepte und Methoden
3. Struktur- und organisationsbezogene Konzepte und Methoden“ (Galuske, 2011, S. 165).

Die erste Gruppe macht den Hauptteil der Sozialen Arbeit aus, da sie gekennzeichnet ist durch eine spezifische sozialpädagogische Intervention und die Interaktion zwischen den Klienten und Sozialpädagog_innen. Dabei wird unterschieden zwischen der Einzelfallhilfe und der Gruppe beziehungsweise dem Sozialraum (vgl. Galuske, 2011, S. 165). Die Gruppe, im Zusammenhang von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Familie. SozialpädagogInnen arbeiten im Tagesablauf mit den Kindern speziell in der Einzelfallhilfe und anschließend mit den Familien zusammen, um für beide die spezifischen Handlungsfelder zu erschließen.

Eine der ersten Methoden, die Sozialpädagog_innen umsetzen, ist die sozialpädagogische Beratung. Hierbei wird Familien von Kindergartenkindern mit sozialen Problemen angeboten, ihr soziales System und ihre Bedürfnisse zu analysieren. Die Hilfe, die sie brauchen, wird konkretisiert. Dabei können Sozialpädagog_innen die Kinder und deren Familien nicht nur beraten. Sie begleiten und unterstützen sie auch bei ihren Hilfebedarfen und geben eine Entlastung und Stärkung der Familien (vgl. Galuske, 2011, S. 170 f.). Familien mit Migrationshintergrund können schon vor dem ersten Besuch der Kita durch Sozialarbeiter_innen beraten werden, welche Betreuung sie benötigen, wie der Tagesablauf aussieht oder wie die Eingewöhnung der Kinder erfolgt.

Des Weiteren kann ein klientenzentriertes Gespräch erfolgen, in dem Sozialpädagog_innen gleichzeitig beraten und den Klient_innen Hilfe zur Selbsthilfe geben. Die Klient_innen tragen die Fähigkeit, sich weiterzuentwickeln und sich zu entfalten, in sich und werden professionell unterstützt, dies umzusetzen. Kennzeichnend für die Beziehung zwischen den beiden Parteien sind positive Wertschätzung, Empathie und Echtheit. Galuske (2011, S. 181) sagt dazu: „Der Therapeut muss die Selbstheilungskräfte des Individuums fördern, indem er eine unterstützende Beziehung zu dem Klienten aufbaut, die nicht durch den Therapeuten, sein Selbstkonzept, seine Überzeugungen usw. dominiert wird, sondern

die dem Individuum einen geschützten Raum zur Selbsterkenntnis, zur Selbstanalyse, zur Selbstentfaltung gewährt, um auf diesem Weg die Möglichkeit zu eröffnen, die Flexibilität seines Selbstkonzeptes zu erhöhen“ (Galuske, 2011, S. 181). Dabei erfolgt die Beratung nicht direktiv und es stehen nicht die Probleme im Zentrum, sondern die Personen (vgl. ebd.). Bei dieser Methode kommt es auf die individuelle Lebenslage bzw. Lebenswelt der Familien mit Migrationshintergrund an. Sozialarbeiter_innen generieren im gemeinsamen Gespräch Handlungsabläufe, die eine Transition in die Kita erleichtern und nehmen dabei Rücksicht auf die Stärken und Schwächen der Familie.

Eine weitere Methode ist die multiperspektivische Fallarbeit. Dabei werden die verschiedenen Perspektiven aufgedeckt, die Kinder und Familien mit Migrationshintergrund beeinflussen. Dabei können Sozialpädagog_innen den Fall, also die Arbeit mit dem Klient_innen, aus verschiedenen Betrachtungswinkeln analysieren und somit den individuellen Bezugsrahmen erkennen und diesen wechselseitig nutzen. Es entsteht eine Zusammenarbeit mit der Einrichtung, den Klient_innen und anderen Handlungssystemen wie dem Jugendamt. Diese Methode ist ein Reflexionsinstrument, um festzustellen, ob die Anamnese angemessen ist und ob alle Einflussfaktoren berücksichtigt wurden (vgl. Galuske, 2011, S. 178 f.). Sozialarbeiter_innen können durch ihren Status als zusätzlich implementierte Fachkraft ihre Perspektive erweitern und Faktoren, die die Transition in die Kita betreffen, aufdecken sowie Lösungen finden.

Case-Management gehört zu den wichtigsten Methoden der Sozialen Arbeit und beinhaltet nach der Definition von Lowy (vgl. 1988, S. 31) vier wesentliche Funktionen:

- Lebenssituationsanalyse der Klient_innen und der daraus resultierenden Hilfeerfordernisse – Erfassung der Aufgabenstellung;
- Gemeinsame Erarbeitung eines Hilfe- und Unterstützungsplans – Planung der Dienstleistung;
- Kontaktierung und Vermittlung konkret hilfeleistender Institutionen – Unterstützungsvermittlung;

- Koordination der Hilfeleistungen im kommunalen Zusammenhang – Handeln im kommunalen Kontext.

Sozialarbeiter_innen haben bei dieser Methode das Ziel, lösbare und passende Hilfen aufzuzeigen, die konkret auf die Problemlagen der Klient_innen angepasst sind und für diese zugänglich gemacht werden (vgl. Galuske, 2011, S. 199 f.).

Die soziale Netzwerkarbeit ist eine Methode, in der ein systematisches Unterstützungsinstrument entwickelt wird. Sie hat das Ziel, unzureichende oder instabile Netzwerke aufzubauen oder zu stabilisieren bzw. Potenziale innerhalb der Netzwerke zu erkennen, zu fördern und zu nutzen (vgl. Galuske, 2011, S. 328).

Methodische Elemente der Netzwerkarbeit lassen sich grob in drei Gruppen einordnen (vgl. Galuske 2011, S. 334):

- a) Netzwerkdiagnostik – Identifizierung und Betrachtung von Netzwerkstrukturen (Nutzung von Instrumenten wie Netzwerkkarten, Soziogrammen oder Genogrammen).
- b) Netzwerkintervention – Erhaltung, Erweiterung, Stärkung oder Umgestaltung sozialer Netzwerke (Nutzung von Instrumenten wie Netzwerkberatung, Training von Hilfesuchverhalten, Strategien lokaler Vernetzung, Netzwerkkonferenzen).
- c) Evaluation – Überprüfung der Ergebnisse und Wirkungen der Netzwerkintervention (vgl. Galuske 2011, S. 334).

In der Sozialen Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund ist der methodische Ansatz der Netzwerkarbeit von großer Bedeutung, um die sozialen Kontakte und Ressourcen der Adressat_innen einschätzen und bei Bedarf unterstützen zu können.

Zur sozialen Netzwerkarbeit die Sozialarbeiter_innen gehört auch die Methode der Sozialraumorientierung. Es geht dabei um eine konkrete Verbesserung der Lebensbedingungen der Wohnbevölkerung in einem bestimmten Wohnviertel mit aktiver Teilnahme der dort wohnenden Menschen. Die Methode der Sozialraumorientierung setzt auf die Bestätigung und Stärkung der individuellen Fähigkeiten

und auf die Mobilisierung der Ressourcen von sozialen Netzwerken und der wohnortnahen Infrastruktur. Ein zentrales Ziel ist das konsequente Ansetzen an den Interessen der Adressaten. Weitere Prinzipien, die diese Methode kennzeichnen, sind eine zielgruppenübergreifende Orientierung und Kooperation sowie die Koordination der sozialen Dienste und Institutionen untereinander (vgl. Galuske, 2011, S. 298 f.).

In einer durch Migration geprägten Gesellschaft ist es stets von Bedeutung, auch die multiplexen Lebenskonzepte von Menschen mit Migrationshintergrund aufzugreifen und deren Ressourcen zu erfassen, die ethnische Netzwerke und Organisationen zu bieten haben.

Dieses Methodenrepertoire können Sozialarbeiter_innen nutzen, um die Transition in den Kindergarten für die Kinder mit Migrationshintergrund und deren Familien zu erleichtern. Dabei ist es zwingend erforderlich, sich im Vorfeld zu überlegen, welche Ziele erreicht werden sollen. Erst dann kann eine Methodenauswahl getroffen werden oder die Methode so gestaltet werden, dass sie zur Erreichung des Ziels beiträgt. Dabei achten Sozialpädagog_innen darauf, dass die Methoden individuell für die Gesamtsituation, das Kind und dessen Familie sowie für den Kindergarten mit seinen Möglichkeiten angepasst werden kann.

5.2 Handlungsebenen der Sozialen Arbeit im Kindergarten

Aufgrund der zuvor beschriebenen Entwicklungen und Forderungen der Gesellschaft (Zunahme von Familien mit Migrationshintergrund) ergibt sich die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Elementarpädagogik. Im Sächsischen Bildungsplan (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, S. 12) wird davon gesprochen, allen Kindern gerechte Bildungschancen zu bieten und sie umzusetzen, unabhängig von ihrem Geschlecht oder ihrer Herkunft. Es ist von großer Bedeutung, die Eltern zur Beteiligung an den Belangen der Kindertageseinrichtung zu aktivieren und die Zusammenarbeit zu fördern. Gleichzeitig geht es um die Verbesserung der pädagogischen Qualität, indem die pädagogischen Fachkräfte mit externen Professionellen (Fachberater_innen, Physiotherapeut_innen, Logopäd_innen, Psycholog_innen, Ergotherapeut_innen)

kooperieren (vgl. ebd., S. 13). Um diesen Intentionen des Sächsischen Bildungsplans gerecht zu werden, bedarf es vor allem bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien und solchen mit Migrationshintergrund besonderer Unterstützung. Diese kann durch die Soziale Arbeit erfolgen und wird in Handlungsebenen unterteilt.

Folgende Aufgaben haben Kita-Sozialarbeiter_innen in den verschiedenen Handlungsebenen.

Bei der ersten Ebene der **Kinder** werden die kindbezogenen Bedürfnisse ermittelt und diese reflektierend mit den Erzieher_innen und der Leitung der Einrichtung besprochen. Anschließend werden die Planung, Durchführung und/oder Organisation der zielgerichteten Maßnahmen und die Unterstützungsangebote für die Kinder oder Kindergruppen durchgeführt. Hierzu erfolgt erneut eine Absprache mit den pädagogischen Fachkräften und der Leitung. Kita-Sozialarbeiter_innen geben Anregungen für weiterführende Gestaltungsimpulse für die pädagogische Arbeit im Hinblick auf die Entwicklung von benachteiligten Kindern. Sie erstellen Förder- und Hilfepläne und geben Unterstützung bei der Dokumentation über die Entwicklung der Kinder (vgl. Kompetenz und Beratungsstelle zur Unterstützung von Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen [KBS], 2021b, S.2).

Auf der Ebene der **Eltern/Familien** ermitteln sie die familiären Bedürfnisse im Bereich der Kinderbetreuung. Sie zeigen den Familien Angebote und Maßnahmen auf, die die Entwicklungs- und Teilhabechancen der Kinder erhöhen. Sie achten auf die Sicherung des Kindeswohls. Kita-Sozialarbeiter_innen bieten Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Familien an, die einer riskanten Lebenssituation ausgesetzt sind. Die Familien werden über Beratungsleistungen oder Hilfen und Angebote zu Bildungs- und Erziehungsthemen in ihrem Stadtteil informiert. Mütter und/oder Väter werden bei der Bewältigung problematischer und kritischer Lebenssituationen unterstützt (vgl. KBS, 2021b, S.2 f).

Die **Kita** bzw. das **Team** ist die dritte Ebene, in der es vor allem um die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte geht. Die Kita-Sozialarbeiter_innen planen in intensiver Zusammenarbeit mit dem Team der Einrichtung kind- und

elternbezogene Angebote sowie Maßnahmen. Um eine chancengerechte Bildung, Begleitung und Förderung der Kinder und Familien zu ermöglichen, unterstützen und begleiten sie das Kita-Team bei der Erstellung von konzeptionellen Handlungsperspektiven. Fachkräfte für Soziale Arbeit leisten Unterstützung bei Beratungen und Reflexionen oder fachlichen Beratungsgesprächen. Sie geben den pädagogischen Fachkräften und der Einrichtungsleitung Unterstützungsangebote bei herausfordernden Situationen, die im Zusammenhang mit Kindern und Eltern stehen (vgl. KBS, 2021b, S.3).

In der letzten Ebene der **Kooperation** wird die Vernetzung zu anderen Einrichtungen, Diensten oder Sozialraumangeboten aufgezeigt. Die Zusammenarbeit mit bestehenden Netzwerken wird intensiviert und die Kooperation wird weiter gefördert. Es werden spezielle Angebote vorgestellt, die Kinder und Familien in einer riskanten Lebenslage unterstützen. Die aktive Beteiligung an relevanten sozialräumlichen Gremien und Initiativen, die in Verbindung mit den Aufgaben der Kita-Sozialarbeiter_innen stehen, werden intensiviert (vgl. KBS, 2011b, S. 2 f.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Kita-Sozialarbeit über den elementarpädagogischen Regelauftrag ergänzend bedarfs- und anlassbezogen ausgerichtet ist. Sie hat das Ziel, die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern frühzeitig zu verbessern, indem sie ihr zusätzliches, sozialarbeiterisches Unterstützungsangebot mit einbringt. Dabei wendet sich die Kita-Sozialarbeit den unterschiedlichen Lebenssituationen der Kinder und deren Familien zu, besonders denen, die durch Ausgrenzungs- und Entwicklungsrisiken gefährdet oder betroffen sind. Um eine soziale Benachteiligung zu verhindern, arbeitet die Kita-Sozialarbeit vorbeugend, ausgleichend und eingreifend. Kita-Sozialarbeit wird durch zusätzliche Sozialarbeiter_innen in den Kindertageseinrichtungen umgesetzt (vgl. KSB, 2011b, S. 3).

5.3 Möglichkeiten der Sozialen Arbeit mit Blick auf interkulturelle Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Durch das Implementieren einer zusätzlichen Fachkraft für Soziale Arbeit kann der Hilfe- und Unterstützungsbedarf bei riskanten Lebenslagen von Kindern und deren Familien ermittelt werden. Diese sollte als feste Stelle im Arbeitsbereich der Kindertagesstätte angestellt sein, um Erzieher_innen und die Leitung zu unterstützen.

Das Programm des Europäischen Sozialfonds (ESF) „KINDER STÄRKEN“ zeigt Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen auf. Sie dienen als Beispiel und können als Handlungsbasis für die Arbeit von Sozialpädagog_innen im Kindergarten gesehen werden. Wie in Kapitel 5.1 werden die Maßnahmen, Aktivitäten und Angebote für die vier Handlungsebenen einzeln beschrieben und im folgenden Abschnitt auf die Arbeit von Sozialarbeiter_innen ausgerichtet.

Die Handlungsebene **Kinder** beschäftigt sich individuell mit dem einzelnen Kind, kann aber nicht separat von der Gruppe oder Familie betrachtet werden. Sozialpädagog_innen ermitteln die Unterstützungsmöglichkeiten der Kinder, mit Blick auf Lösungsvorschläge für die Familie und das pädagogische Fachpersonal.

In der Kita-Sozialarbeit ist die individuelle Zuwendung auf das jeweilige Kind, das aus unterschiedlichen Gründen eine intensive Zuwendung benötigt, das Wichtigste. Da Kinder innerhalb der gesamten Gruppe nicht die nötige und persönliche Hilfe bekommen können, verbringen Kita-Sozialarbeiter_innen viel Zeit mit ihnen und fördern sie systematisch und zielgerichtet in kleinen Gruppen oder einzeln.

Sie können sich systematischen Beobachtungen und Dokumentationen von Entwicklung und Verhalten widmen und somit Auffälligkeiten bei den physiologischen und seelischen Grundbedürfnissen erkennen und diese schützen. (vgl. Kompetenz und Beratungsstelle zur Unterstützung von Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen [KBS], 2021a, S. 71 f.) Oft übernehmen diese Aufgaben Erzieher_innen und sind mit den Herausforderungen überfordert, sodass kaum Lösungen gefunden werden können.

Zudem haben sie die Möglichkeit, durch spezifische Programme oder Projekte die Kinder in riskanten Lebenssituationen zu begleiten und sie in ihrer Kompetenz, Resilienz- oder Entwicklungsfähigkeit zu fördern (vgl. ebd.). Erzieher_innen sind in der Arbeit mit einer migrationsbedingten Vielfalt, überlastet und können dem Bedarf nach Bildung und Teilhabe kaum gerecht werden.

Die Kita-Sozialarbeit kann Unterstützung leisten bei Transitionen in die Kindertageseinrichtung, indem sie Kooperationen mit den Institutionen eingeht und Netzwerke herstellt oder verstärkt (vgl. ebd.). Durch diese Unterstützung wird der Prozess, des Übergangs in den Kindergarten für alle beteiligten Personen erleichtert.

Kita-Sozialarbeiter_innen wirken mit bei der Förderung von sozial-emotionalen Fähigkeiten und Kompetenzen und helfen, Konfliktbewältigungs- und Problemlösefähigkeiten zu entwickeln (vgl. ebd.). Sie stehen Erzieher_innen als zusätzliche Fachkraft zu Seite und fördern so die Chancengleichheit der Kinder und ihren Familien.

Bei allen Vermittlungen von Vielfaltskompetenzen der Kinder ist es von großer Bedeutung, immer die Lebenswirklichkeiten der Kinder und die Vielfalt in der eigenen Gesellschaft zu beachten, die zum Beispiel im Kindergarten vorhanden sind. Die Kultur der Migration sollte als Alltag in der Kita integriert werden und kontinuierlich stattfinden. Somit werden Grenzziehungen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vermieden (Morgan, 2022, S. 153).

Neben den Kindern sind die **Eltern und Familien** die zweite elementare Zielgruppe ergänzender Sozialer Arbeit im Kindergarten. Die Familie bestimmt wesentlich, wie Kinder aufwachsen und wie sich ihre Persönlichkeiten entwickeln. Bildungs- und Entwicklungschancen der Kinder werden meistens über die Eltern bzw. die Familie beeinflusst, die große Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern aufzeigen. Sozialarbeiter_innen müssen bei der Arbeit mit den Familien beachten, dass die Lebenslagen variieren und Rahmenbedingungen, Ressourcen und Voraussetzungen immer individuell sind (vgl. KBS, 2021a, S. 73).

Zu den Aufgaben, die die Soziale Arbeit hier im Kindergarten leisten kann, gehören vor allem Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern und Familien,

bei denen sich die Lebenssituation riskant auf die Kinder auswirken kann. Hinzu kommt die Information zu Beratungsleistungen, die in den Stadtteilen zu finden sind und die genutzt werden können. Hierbei können auch Angebote aufgezeigt werden, die Hilfen zu Bildungs- und Erziehungsthemen geben. Es können Maßnahmen und Angebote offeriert werden, die die Entwicklungs- und Teilhabechancen der Kinder unterstützen sowie die Sicherung des Kindeswohls betreffen. Bei problembehafteten und krisenhaften Familiensituationen können Eltern intensive Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung durch Sozialarbeiter_innen erfahren (vgl. KBS, 2021b, S. 2 f.).

Die Unterstützungsmöglichkeiten sind dabei breit gefächert und decken viele Aufgaben ab, die ohne zusätzliche Sozialarbeiter_innen nicht vom pädagogischen Personal alleine geleistet werden können. Dabei können Sozialpädagog_innen Gespräche und Beratungen anbieten in Krisen- und Konfliktsituationen oder bei Auffälligkeiten in der Entwicklung oder im Verhalten des Kindes. Weitere Maßnahmen sind die Begleitung zu Behörden, die Unterstützung bei der Suche nach weiteren Hilfen und sozialen Dienstleistungen, die Begleitung von neu in Deutschland angekommenen Familien oder Besuche bei den Eltern zu Hause. Weiterhin bieten sie Elternnachmittage und Elterncoaching an oder gestalten spezifische Elternabende (vgl. KBS, 2021a, S. 73 f.).

Findet eine gute Zusammenarbeit zwischen den Eltern mit Migrationshintergrund statt, bietet dies die Chance, dass auch Kontakte mit anderen Eltern entstehen, was wiederum ein friedliches und respektvolles Zusammenleben in der Gesellschaft fördert. Daraus ergibt sich eine weitere Chance: Kinder mit und ohne Migrationshintergrund lernen durch das Vorbild der Erwachsenen ein tolerantes und offenes Miteinander und werden so auf ihr Leben in einer diversen Gesellschaft vorbereitet (vgl. Morgan, 2022, S. 60).

Die dritte Adressatengruppe, an die sich die Soziale Arbeit richtet, sind die **pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung**. Hierbei sollen die spezifischen und zielgruppenorientierten Angebote und Maßnahmen die institutionellen Möglichkeiten erweitern. Bei der Planung von Angeboten, die sich auf das Kind und deren Eltern beziehen, arbeiten Sozialpädagog_innen eng mit den

Einrichtungsleitungen und dem pädagogischen Personal der Kindergärten zusammen. Sie nehmen an kollegialen Treffen teil und unterstützen das Personal durch fachliche Beratungsmöglichkeiten. Bei herausfordernden und problematischen Situationen, die sich aus der Arbeit mit den Kindern und deren Eltern ergeben, arbeiten Sozialpädagog_innen mit Unterstützungsangeboten. Damit die Kinder und deren Eltern im Kindergarten eine Möglichkeit auf chancengerechte Bildung, Begleitung und Förderung haben, entwickeln SozialpädagogInnen konzeptionelle Handlungsperspektiven gemeinsam mit dem Team der Kindertageseinrichtung (vgl. KBS, 2021b, S. 3). Hierbei ist vor allem die Aneignung von interkulturellen Kompetenzen hervorzuheben. Dabei können Sozialarbeiter_innen Empathie, Selbstreflexion, Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder die Anpassung des eigenen Handlungsrahmens an neue kulturelle Anforderungen sensibel mit dem pädagogischen Fachpersonal behandeln (vgl. Keller, S. 74).

Weiterhin kann die Soziale Arbeit durch themenspezifische Zuarbeit oder Vorträge zu fachlichen Themen die pädagogischen Handlungsansätze in der Kita erweitern. Sozialarbeiter_innen leisten Unterstützung beim Austausch mit Erzieher_innen über die Begleitung von Familien mit Migrationshintergrund oder beim Anfertigen von Entwicklungsberichten. Sie leisten Hilfe und Unterstützung bei der Eingewöhnung von Kindern mit Migrationshintergrund und können Impulsgeber und Zuhörer für pädagogische Themen oder private Belange sein, die sich auf den Arbeitsalltag auswirken (vgl. KBS, 2021a, S. 80).

In der letzten Handlungsebene der **Kooperation** steht die Zusammenarbeit mit sozialen und Gesundheitsdiensten im Mittelpunkt. Kita-Sozialarbeiter_innen arbeiten mit den Kindern und Eltern meist mit anlass- und fallorientierten Netzwerken zusammen. Hauptsächlich sind die Kooperationspartner Therapeuten diverser Fachrichtungen, der Allgemeine Soziale Dienst, sozialpädagogische Fach- und Beratungsstellen, Frühförderstellen, Familienzentren und kulturelle Einrichtungen wie Vereine (vgl. KBS, 2021a, S. 80).

Die Soziale Arbeit kann in Bezug auf die Kindertagesstätte die Zusammenarbeit mit bestehenden Netzwerken fördern und diese um weitere Einrichtungen ergänzen. Sozialarbeiter_innen können für Eltern und die Kita Kooperationen mit

interkulturellen Einrichtungen herstellen und eventuell interkulturelle Projekte in der Einrichtung integrieren.

Im Sinne der Unterstützung und Förderung von Kindern und deren Familien mit Migrationshintergrund können Sozialarbeiter_innen die Kooperation und Vernetzung mit sozialen Diensten und Angeboten im sozialräumlichen Umfeld der Kita den Familien und dem pädagogischen Fachpersonal näherbringen. Das gilt für die Essensanbieter, Sprach- und Kulturvermittler_innen oder Familienbildungszentren.

Sie leisten eine aktive Beteiligung an relevanten sozialräumlichen Gremien und Initiativen, die eine sichtbare Verbindung zu den Aufgabenbereichen der Kita-Sozialarbeiter_innen haben (vgl. KBS, 2021b, S. 3).

Diese Möglichkeiten der Sozialen Arbeit können die migrationssensible Zusammenarbeit mit den Kindern, den Eltern und dem Team positiv beeinflussen und somit auch die Transition der Kinder in die Kindertagesstätte.

6 Zusammenfassung und Fazit

Ziel der Arbeit war es zu klären, inwiefern Sozialarbeiter_innen als zusätzliche pädagogische Fachkräfte die Transition von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Familien begünstigen können. Schon zu Beginn der Recherchen wurde klar, dass dieses wichtige Thema eine Herausforderung in der heutigen Gesellschaft darstellt. Durch den aktuellen Krieg in der Ukraine, erfordert es immer wieder die Entwicklung neuer Maßnahmen oder aktuelle Prozesse zu überdenken, um die Transition in den Kindergarten bestmöglich zu begleiten.

Am Anfang der Untersuchung wurde dargestellt, dass die Lebenswelten und Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund große Unterschiede aufweisen. Aus diesen Erkenntnissen ließen sich Ableitungen für die Arbeit mit einer migrationsbedingten Vielfalt im Kindergarten bilden.

Es wurde erarbeitet, dass die Unterschiede vor allem in den Ansichten der Menschen mit Migrationshintergrund liegen. Sie müssen sich mit vielen verschiedenen Themen auseinandersetzen und legen den Schwerpunkt auf die Erledigung relevanter Aufgaben wie das Erlernen der deutschen Sprache.

Es wurde deutlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund differenzierterer Einflussfaktoren haben, als Kinder ohne diesen Migrationshintergrund. Somit unterscheidet sich die Zusammenarbeit mit diesen Kindern und deren Familien in einer Kindertagesstätte erheblich. Das bedeutet, dass Erzieher_innen sich dieser Unterschiede bewusstwerden und die daraus geschlossenen Überlegungen in ihre pädagogische Arbeit einfließen lassen müssen.

In dieser Arbeit war es wichtig, den Begriff der Transition zu klären und den Bezug zum Begriff Bindung herzustellen. Die Bindung zwischen dem Kind und anderen Personen gilt als eine zentrale Grundvoraussetzung, um neue Beziehungen einzugehen und die Transition zu erleichtern. Weiterhin wurde herausgearbeitet, dass die Transition von drei Hauptakteuren (Kind, Familie und pädagogischen Fachkräfte) abhängig ist und dass diese in einem voneinander abhängigen

Beziehungsverhältnis stehen, das auf die Transition einwirken. Diese Hauptakteure zeigen sich als wichtige Faktoren, die einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen einer Transition mit Migrationscharakter haben.

Betrachtet man die Arbeit mit Kindergartenkindern, die einen Migrationshintergrund aufweisen, zeigt sich, dass eine differentielle Sichtweise in die Erziehung und die Bildung eingeführt werden muss. Es ist essenziell zu erkennen, dass sich die Pädagogik ändern muss, um Diversitäten aufzubauen und auszudrücken, denn nur so kann eine Chancengleichheit vorausgesetzt werden. Im Bildungsplan wird die große Bedeutung eines Angebots für gerechte Bildungschancen betont.

Es wurde deutlich gemacht, dass die Herausforderungen, die Familien mit Migrationshintergrund mit sich bringen, als Chancen für eine gelebte Vielfalt in der Kindertagesstätte genutzt werden können. Das Wissen um die migrationsbedingte Vielfalt und deren Sichtweisen reicht aber nicht aus. Vor allem die pädagogischen Fachkräfte müssen diese Kenntnisse verinnerlichen und akzeptieren sowie die verschiedenen Weltansichten gleichwertig behandeln. Dabei ist es von großer Bedeutung, die Kita-Kräfte professionell zu begleiten und zu unterstützen, damit sie mit den Herausforderungen besser umgehen können.

Diese professionellen Unterstützungsleistungen kann eine zusätzliche Fachkraft der Sozialen Arbeit ermöglichen. Sozialpädagog_innen sind in der Lage, durch ihre Erfahrungen mit Methoden und Konzepten eine Transition von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Familien positiv zu begleiten. Dabei müssen alle Handlungsebenen beachtet und miteinander in Verbindung gebracht werden. Sie sollten als notwendige Fachkraft für das pädagogische Personal der Kita zur Verfügung stehen, um im spezifischen Kontext zielgruppenorientiert und handlungsfeldspezifisch Unterstützung leisten zu können.

Im Kontext von Migration und Transition im Kindergarten ergibt sich die Notwendigkeit eine Fachkraft der Sozialen Arbeit zu implizieren, um die Chancengleichheit für Kinder und deren Familien mit Migrationshintergrund zu erhöhen.

Literatur

Auernheimer, Georg. (2013). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (Interkulturelle Studien). 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker-Stoll, Fabienne, Textor, Martin R.. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen.

Borke, Jörn. & Schwentesius, Anja. (2020). Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten: Unter Berücksichtigung vorurteilsbewusster, interkultureller, kultursensitiver und interreligiöser Ansätze sowie von Migrations- und Fluchtprozessen (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.). (2021). Migrationsbericht 2020. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge FIII - Migration und Integration: Dauerbeobachtung und Berichtsreihen. Berlin:

(https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=15, verfügbar am 13.06.2022)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. Publikationsversand der Bundesregierung. Berlin: (<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/116880/a75bd78c678436499c1afa0e718c1719/gelebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf>, verfügbar am 15.06.2022)

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). (2020) DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld:

(<https://doi.org/10.3278/6004754w>, verfügbar am 13.06.2022)

Deutscher Familienverband. (1999). Handbuch Elternbildung, Wenn aus Partnern Eltern werden (Band 1). Leske + Budrich Verlag.

DeWiki > Lebenslage. (2022). DeWiki. Abgerufen am 13. Juni 2022, von (<https://dewiki.de/Lexikon/Lebenslage>, verfügbar am 25.06.2022)

Dorsch, Gabriele. (1994). Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes.: Dissertationsschrift Univ. München 1992 (Schriften zum Völkerrecht) (1. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.

Dreyer, Rahel. (2017). Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start (1. Aufl.). Freiburg; Basel; Wien: Verlag Herder.

Dudenredaktion. (2022). Migration. Duden online. (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Migration>, verfügbar am 18.05.2022)

Fischer, Sibylle. & Fröhlich-Gildhoff, Klaus. (2019). Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen: Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH. (2017). Was wirklich wichtig ist: Einblicke in die Lebenssituation von Flüchtlingen (Nr. 2017–1). SVR GmbH. (https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR-FB_Lebenslage_Fluechtlinge.pdf, verfügbar am 05.07.2022)

Galuske, Michael. (2011). Methoden der Sozialen Arbeit (9., ergänzte Auflage). Weinheim: Juventa Verlag.

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen - [Deutscher Bildungsserver]. (2004, 4. Juni). Deutscher Bildungsserver. https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=25908, verfügbar am 23.04.2022)

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate. (2004). Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. 1. Auflage. Weinheim; Basel. Beltz

Kämpfe, Karin. (2019). Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften: Orientierungen von Kindern im Kontext von Migration und Differenz (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 21). 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Keller, Heidi. (1997). Handbuch der Kleinkindforschung. 2., vollst. überarb. Aufl. Bern; Göttingen; Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

Kompetenz und Beratungsstelle zur Unterstützung von Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen (KBS). (2021a). BERICHT zum ESF-PROGRAMM KINDER STÄRKEN Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- Konzept- und Lebenserschwernissen - Analysen und Empfehlungen. (https://www.kinder-staerken-sachsen.de/files/2021/12/Abschlussbericht_ESF-Programm_KINDER-STAErKEN_2021.pdf, verfügbar am 08.08.2022)

Kompetenz und Beratungsstelle zur Unterstützung von Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen (KBS). (2021b). Das sächsische ESF-PROGRAMM KINDER STÄRKEN – Maßnahmen für Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen. (https://www.kinder-staerken-sachsen.de/files/2021/12/Kurzversion_Bericht_ESF-Programm_KINDER-STAErKEN_2021.pdf, verfügbar am 08.08.2022)

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári-Heller, Éva. (2003). Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim; Berlin; Berlin; Basel. Beltz Verlag.

Lebenswelt – AnthroWiki. (2019). AnthroWiki. (<https://anthrowiki.at/Lebenswelt>, verfügbar am 04.08.2022)

- Malkoc, Dilek. (2008). Migration und Integration im Kindergarten. Band 3. Bonn; Manama; New York: Scientia Bonnensis.
- Meier-Braun, Karl-Heinz. (2015). Einwanderung und Asyl: wichtige Fragen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Migration und Vielfalt | Sächsischer Kita-Bildungsserver. (o. D.). Kita-Bildungsserver. ([https://www.kita-bildungsserver.de/themen/migration-und-
vielfalt/](https://www.kita-bildungsserver.de/themen/migration-und-vielfalt/), verfügbar am 21.04.2022)
- Morgan, Miriam. (2022). Migrationsbedingte Vielfalt in der Kita: Pädagogische Arbeit mit Eltern, Kindern und im Team.1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Niesel, Renate, Griebel, Wilfried. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung (KinderStärken, 3, Band 3).1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- OECD, Mostafa, T. & Schwabe, M. (2019). Pisa Studie 2018 Ergebnisse Deutschland (Bände I-III). Direktion Bildung und Kompetenzen. (https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf, verfügbar am 24.06.2022)
- Olbricht, Erhard. (1982). Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf. In Oerter, Rolf; Montada, Leo (Herausgeber) (2002). Entwicklungspsychologie (S. 91 – 123). München: Urban und Schwarzenberg
- Ostermayer, Edith. (2010). Start in die Kinderkrippe - Kompakte Informationen für Erzieherinnen und Eltern (Krippenkinder betreuen und fördern).1. Auflage. München: Don Bosco Verlag.
- Petermann; Franz; Niebank, Kay; Scheithauer; Herbert. (2004) Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin; Heidelberg: Springer Verlag.

Richter, Sandra. (2017). Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Kita. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (2012). Sächsischer Bildungsplan. (Veränd. Neuauflage Aufl.). verlag das netz.

Selzer, Sigrid. (2016, 22. Februar). Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Migration (<https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/zusammenarbeit-mit-eltern-im-kontext-von-migration/> verfügbar am 21.04.2022)

SGB VIII vom 26.06.1990 (BGBl. I S. 1163).

Stadt Leipzig Amt für Statistik und Wahlen. (2021). Migrantenbefragung 2020. (https://static.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.1_Dez1_Allgemeine_Verwaltung/18_Ref_Migration_und_Integration/Statistik/Migrantenbefragung_Leipzig/Migrantenbefragung_2020_Ergebnisbericht.pdf, 14.04.2022)

Statistisches Bundesamt. (2019). Statistisches Jahrbuch Deutschland 2019.1. Auflage. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stein, Margit, Steenkamp, Daniela, Weingraber, Sophie, Zimmer, Veronika (2019). Flucht. Migration. Pädagogik: Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.

Stošić, Patricia. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund: Zur Medialisierung eines Bildungsproblems (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 18). 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Textor, Martin. R. (2016). Flüchtlingskinder in der Kita. Das Kita-Handbuch. (<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/2386/>, verfügbar am 21.04.2022)

Wartenpfehl, Birgit. (2019). Soziale Arbeit und Migration: Konzepte und Lösungen im Vergleich. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Waters, Everett., Stroufe, L. Alan. (1983). Developmental Review. Social competence as a development construct. Band 3. Ausgabe 1, 79–97.

Winner, Anna.Ernd-Doll, Elisabeth. (2009). Anfang gut? Alles besser!: Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar; Berlin: verlag das netz.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Leipzig, den 14. September .2022

Ann-Ellinor Hofmann