



Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Bachelorarbeit

Familienzentren als Anlaufstellen für geflüchtete Familien

„Wie kann eine familienorientierte Pädagogik in Familienzentren durch Methoden der Reggio-Pädagogik gestärkt werden, um interkulturelle Zusammenarbeit und Integration mit geflüchteten Familien zu fördern?“

Name: Eduard Harms

[Redacted]

[Redacted]

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bildung und Erziehung in der Kindheit

Erstprüfer*in: Prof. Dr. Andreas Voß

Zweitprüfer*in: Prof. Dr. Claudia Buschhorn

Sommersemester 2025

Tag der Abgabe: 30.09.2025

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Theoretischer Rahmen.....	4
2.1 Lebenslagen geflüchteter Familien	5
2.1.1 Herausforderungen nach der Flucht	5
2.1.2 Belastungsfaktoren und familiäre Ressourcen	7
2.1.3 Bedeutung früher Unterstützung im Familiensystem.....	9
2.2 Familienzentren und familienorientierte Pädagogik	10
2.2.1 Familienzentren als Ort der Stabilisierung und Teilhabe.....	10
2.2.2 Grundprinzipien familienorientierter Pädagogik	12
2.2.2.1. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	12
2.2.2.2. Fachliche Haltung und systemische Arbeitsweise	14
2.3 Reggio-Pädagogik	15
2.3.1 Historische Entwicklung und zentrale Grundlagen.....	15
2.3.2 Partizipation, Dokumentation und Raumgestaltung.....	17
2.3.3 Reggio-Ansatz im Kontext von Flucht und Vielfalt	19
2.4 Interkulturelle Kompetenz und Integration	21
2.4.1 Definition und Dimensionen	22
2.4.2 Interkulturelle Kompetenz und ihre Bedeutung für nachhaltige Integration	24
2.4.3 Anforderungen an Fachkräfte und Institutionen	26
3. Entwicklung eines Konzepts für ein Familienzentrum	28
3.1 Bedarfslagen und Unterstützungsmöglichkeiten geflüchteter Familien im Kontext familienzentrierter Arbeit	29
3.2 Übertragung Reggio- und familienpädagogischer Prinzipien auf die interkulturelle Praxis	32
3.2.1 Gestaltung von Lernumgebungen und partizipativen Angeboten.....	33
3.2.2 Interkulturelle Öffnung, Sprachförderung und kreative Zugänge.....	35
3.3 Praxisnahes Konzept für ein familienorientiertes Zentrum.....	38

3.3.1 Zielgruppen, Ziele und konzeptionelle Leitlinien	39
3.3.2 Angebotsstruktur, Methodik und pädagogisches Handeln.....	40
3.3.3 Fachkräfteprofil, Kooperation und Qualitätsentwicklung.....	41
4. Diskussion	43
4.1 Chancen und Grenzen der Umsetzung	43
4.2 Kritische Reflexion im Licht der theoretischen Grundlagen	47
4.3 Relevanz und Übertragbarkeit auf andere Kontexte	49
5. Fazit und Ausblick	51
Literaturverzeichnis.....	54
Eidesstattliche Erklärung.....	68

1. Einleitung

Migration und Flucht gehören seit Jahren zu den zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen, die auch die Soziale Arbeit nachhaltig prägen (Blank, Gögercin, Sauer & Schramkowski, 2018). Besonders Familien stehen dabei vor der schwierigen Aufgabe, unter teils prekären Bedingungen Erziehungs- und Bildungsprozesse zu gestalten. Bereits 2015 betonte ein Beitrag der Bundeszentrale für politische Bildung: „Immer wieder müssen Eltern und Kinder aufgrund von Kriegen, Verfolgungen oder Naturkatastrophen ihre Heimatländer verlassen. [...] Hier stehen sie dann in besonderer Weise unter Druck, ein Familienleben sowie Erziehungs- und Bildungsprozesse zu gestalten“ (Lutter & Westphal, 2015). Diese Aussage verdeutlicht, dass die Belastungen geflüchteter Familien seit Jahren bekannt sind und ihre Dringlichkeit bis heute nicht an Relevanz verloren hat. Während sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung in den letzten Jahren intensiv mit den psychosozialen Belastungen und Herausforderungen geflüchteter Familien beschäftigt hat, ist bislang weniger geklärt, wie diese Erkenntnisse in konkrete pädagogische Konzepte überführt werden können. Besonders Familienzentren rücken dabei als zentrale Orte in den Blick, an denen theoretische Ansätze mit praxisnahen Überlegungen verbunden werden können.

Familienzentren haben sich in den letzten Jahren als zentrale sozialräumliche Einrichtungen etabliert, die Bildung, Beratung, Betreuung und Begegnung bündeln und dadurch Familien in vielfältiger Weise unterstützen (Kägi, 2024). Ein wesentliches Merkmal dieser Einrichtungen ist das Prinzip der Partizipation, das nach Kägi als entscheidende Voraussetzung gilt, um Resonanzräume entstehen zu lassen. So heißt es: „Gerade durch Partizipation werden vielfältige Resonanzräume ermöglicht. Diese entstehen auf den Ebenen der Netzwerkpartner:innen, der Politik und Verwaltung, der Kolleginnen und Kollegen, der Familien und der Kinder“ (Kägi, 2024, S. 174). Resonanz wiederum wird „als positive Wechselwirkung zwischen Menschen, Gruppen oder Systemen beschrieben“ (Kägi, 2024, S. 165) und verweist auf die Qualität von Beziehungen, die entsteht, wenn Familien ernstgenommen werden und in vertrauensvollen Interaktionen Antworten auf ihre Anliegen erhalten. Partizipation eröffnet damit die Grundlage für Resonanz und ist weit mehr als ein pädagogisches Prinzip. Sie bildet den Schlüssel, damit Familienzentren zu Orten gelingender Beziehungsgestaltung werden können, die gesellschaftliche Integration und gemeinsames Lernen ermöglichen. Vor diesem Hintergrund richtet sich die Aufmerksamkeit dieser Arbeit auf die Frage, wie Familienzentren durch die Verbindung familienorientierter Pädagogik mit Methoden der Reggio-Pädagogik gestärkt werden können, um interkulturelle Zusammenarbeit und Integration mit geflüchteten Familien zu fördern.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Literaturarbeit, die auf der Analyse und systematischen Verknüpfung einschlägiger Fachliteratur basiert. Ziel ist es, zentrale theoretische Ansätze kritisch zu reflektieren und für die Entwicklung eines praxisnahen Konzepts für Familienzentren nutzbar zu machen. Die Arbeit ist dabei so aufgebaut, dass zunächst im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen dargestellt werden. Ausgangspunkt bildet eine Auseinandersetzung mit den Lebenslagen geflüchteter Familien, um deren spezifische Herausforderungen und Bedarfe sichtbar zu machen. Darauf aufbauend werden die familienorientierte Pädagogik, die Reggio-Pädagogik sowie das Konzept der interkulturellen Kompetenz als fachliche Bezugsrahmen erörtert. Im dritten Kapitel werden diese Grundlagen miteinander verknüpft und in ein konzeptionelles Modell für Familienzentren überführt, welches eine stärkere interkulturelle Zusammenarbeit mit geflüchteten Familien anstrebt. Im vierten Kapitel erfolgt eine kritische Reflexion der konzeptionellen Überlegungen im Hinblick auf Chancen, Grenzen und Übertragbarkeit. Abschließend fasst das fünfte Kapitel die zentralen Ergebnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche weiterführende Fragestellungen.

2. Theoretischer Rahmen

Um die im weiteren Verlauf vorgestellten Überlegungen fundiert zu verankern, widmet sich dieses Kapitel dem theoretischen Rahmen der Arbeit. Es dient dazu, zentrale wissenschaftliche Perspektiven darzustellen, die für die Entwicklung eines praxisnahen Konzepts für Familienzentren im Kontext geflüchteter Familien maßgeblich sind. Grundlage hierfür ist eine Literaturarbeit mit konzeptionellem Schwerpunkt, die darauf abzielt, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch zu analysieren, kritisch zu bewerten und in eine eigene konzeptionelle Rahmung zu überführen.

Diese Literaturarbeit erschöpft sich dabei nicht in der Zusammenfassung bestehender Studien, vielmehr umfasst sie eine gezielte Auswahl relevanter Quellen, die nach methodischen Kriterien auf ihre wissenschaftliche Güte geprüft werden, sowie eine strukturierte Synthese, in der neue Zusammenhänge sichtbar werden (Wortmann, 2023). Damit wird gewährleistet, dass die Arbeit nicht nur auf einem aktuellen Forschungsstand basiert, sondern zugleich durch analytische Verdichtung eine eigenständige wissenschaftliche Leistung erbringt. Wie Gossel (2021) hervorhebt, umfasst dies mehrere Schritte, die die Festlegung des methodischen Vorgehens, die Eingrenzung relevanter Disziplinen, die systematische Suche nach Literatur, deren kritische Analyse sowie die abschließende Zusammenführung der Ergebnisse einschließen. Dieses

Vorgehen eignet sich in besonderer Weise für die vorliegende Forschungsfrage, da es erlaubt, unterschiedliche theoretische Stränge systematisch zu verknüpfen.

So werden im folgenden Kapitel zunächst die Lebenslagen geflüchteter Familien analysiert (2.1), um ihre spezifischen Herausforderungen und Bedarfe sichtbar zu machen. Darauf aufbauend wird die familienorientierte Pädagogik (2.2) dargestellt, die eine geeignete Rahmung für eine praxisnahe Unterstützung bildet. Anschließend werden die Prinzipien der Reggio-Pädagogik (2.3) sowie die Bedeutung interkultureller Kompetenz (2.4) beleuchtet, um zentrale pädagogische und institutionelle Perspektiven zu integrieren. Zusammen bilden sie den notwendigen Bezugsrahmen, um in Kapitel 3 ein praxisnahes Konzept für Familienzentren zu entwickeln, das die besonderen Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Flucht und Vielfalt berücksichtigt.

2.1 Lebenslagen geflüchteter Familien

Die Lebenslagen geflüchteter Familien sind nach ihrer Ankunft in Deutschland durch vielfältige Belastungen und Unsicherheiten geprägt. Neben den Herausforderungen der rechtlichen und sozialen Orientierung wirken sich insbesondere die Erfahrungen von Krieg, Flucht und erzwungener Migration nachhaltig auf das Familiensystem aus. Wie das Kurzgutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen betont, gibt es „kaum Bevölkerungsgruppen, die so häufig mit einer Fülle von Belastungsfaktoren und potentiell traumatischen Erlebnissen [...] konfrontiert werden, wie Flüchtlinge aus Kriegsgebieten“ (Fegert, Diehl, Leyendecker, Hahlweg & Beirat, 2017, S. 4).

Die beschriebene Ausgangslage bildet einen zentralen Bezugspunkt für die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis, da sie maßgeblich den Rahmen für Integrationsprozesse vorgibt. Im weiteren Verlauf werden daher die unmittelbaren Herausforderungen nach der Flucht (2.1.1), die damit verbundenen Belastungsfaktoren und familiären Ressourcen (2.1.2) sowie die Bedeutung früher Unterstützung im Familiensystem (2.1.3) differenziert dargestellt.

2.1.1 Herausforderungen nach der Flucht

Die Ankunft geflüchteter Familien in Deutschland markiert nicht nur das Ende einer oftmals traumatisierenden Fluchterfahrung, sondern auch den Beginn einer neuen Phase, die von vielfältigen Herausforderungen geprägt ist. Diese resultieren weniger aus individuellen Defiziten, sondern vielmehr in den gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen, mit denen die Familien konfrontiert sind (Benzel & King, 2023). Um pädagogische

Unterstützungsangebote passgenau gestalten zu können, ist es notwendig, jene Lebensrealitäten in den Blick zu nehmen, die das Ankommen und die Alltagsbewältigung maßgeblich beeinflussen.

Charakteristisch für die ersten Zeit in Deutschland ist die meist beengte und familienungeeignete Unterbringung. Viele Familien leben über Monate hinweg in Erstaufnahmeeinrichtungen oder Gemeinschaftsunterkünften, die weder Rückzugsmöglichkeiten noch ausreichende Privatsphäre bieten. Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche häufig mit mehreren Personen, teils auch Fremden, ein Zimmer teilen müssen, was den Alltag erheblich belastet (Lechner & Huber, 2017). Auch grundlegende Alltagshandlungen wie gemeinsames Essen, Schlafen oder Lernen sind unter diesen Umständen nur eingeschränkt möglich. Die räumlichen Bedingungen wirken sich nicht nur auf das körperliche Wohlbefinden aus, sondern erschweren auch den Aufbau stabiler Alltagsstrukturen, die für eine gelingende Integration und soziale Teilhabe unerlässlich wären (Iranee & Hettich, 2022). Darüber hinaus stellt der unsichere Aufenthaltsstatus einen weiteren massiven Belastungsfaktor dar. Geflüchtete Familien befinden sich oft über lange Zeit in einem rechtlichen Schwebезustand, geprägt von komplexen Asylverfahren, drohender Abschiebung und fehlender Planungssicherheit. Dies führt zu chronischem Stress, der sich nicht selten auf die gesamte familiäre Lebensführung auswirkt (Nesterko, Brunner & Glaesmer, 2024). Studien zeigen, dass diese Unsicherheit das Gefühl von Kontrolle über das eigene Leben untergräbt, was wiederum als eine wesentliche Voraussetzung für psychische Stabilität und soziale Integration zählt (Benzel & King, 2023). Zudem erschweren bürokratische Verfahren und mangelnde Transparenz den Zugang zu Unterstützungsangeboten. Die DJI-Studie dokumentiert, dass viele Jugendliche nicht wussten, ob für sie ein Asylantrag gestellt wurde, geschweige denn, wie die nächsten Schritte ihres Aufenthaltsverfahrens aussehen. Diese Intransparenz trifft auch Eltern, die nicht selten als entscheidende Ansprechpersonen für ihre Kinder überfordert sind (Lechner & Huber, 2017).

Neben dem rechtlichen und räumlichen Kontext erschwert auch die soziale Infrastruktur das Ankommen geflüchteter Familien. Gerade in ländlichen Gebieten oder größeren Einrichtungen fehlt es an Orten der Begegnung, an Bildungs- und Beratungsangeboten sowie an fachlich begleiteten Zugängen zu unterstützenden Netzwerken. Iranee & Hettich (2022) beschreiben in ihrer Fachpublikation eindrücklich, dass viele Unterkünfte keine strukturierten Angebote für Familien bereithalten, was zu Desorientierung und Überforderung im Alltag führen kann. Auch die quantitative Erhebung der BAMF-Kurzanalyse zeigt, dass Mädchen und ältere Jugendliche deutlich häufiger von einem Mangel an sozialen Kontakten zur Aufnahmegesellschaft und einer

Verschlechterung ihres subjektiven Zugehörigkeitsgefühls mit zunehmender Aufenthaltsdauer berichten (Paiva Lareiro, 2019). Isolation ist somit nicht nur ein Nebeneffekt der Wohnform, sondern eine strukturelle Realität.

Die beschriebenen Faktoren verdeutlichen, dass geflüchtete Familien nach ihrer Ankunft vor enormen Herausforderungen stehen. Diese liegen nicht allein in individuellen Bewältigungsstrategien, sondern sind strukturell bedingt und gesellschaftlich verankert. Sie schaffen Bedingungen, die Erziehung und Bildungsprozesse erheblich beeinflussen und machen deutlich, an welchen Stellen pädagogische Angebote von Familienzentren gezielt ansetzen können, wobei insbesondere Prinzipien der Reggio-Pädagogik neue Handlungsspielräume eröffnen. Welche Dynamiken sich innerhalb der Familien aus diesen Umständen ergeben, wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

2.1.2 Belastungsfaktoren und familiäre Ressourcen

Die Fluchterfahrung bedeutet für Familien einen massiven Einschnitt in ihre alltägliche Lebensrealität. Neben äußeren Belastungen wie Wohnungsunsicherheit oder unklaren rechtlichen Verhältnissen, wirken sich diese Erfahrungen auch tiefgreifend auf das familiäre Miteinander aus. Das Familiensystem, verstanden als dynamisches Beziehungsgefüge, gerät dabei in ein Spannungsfeld zwischen Überforderung, emotionaler Instabilität und dem gleichzeitigen Versuch, Schutzraum zu bleiben (Benzel & King, 2023). In diesem Abschnitt werden zentrale Belastungsfaktoren innerhalb geflüchteter Familien sowie potenzielle familiäre Ressourcen dargestellt, die für eine pädagogische Begleitung besonders relevant sind.

Fluchtprozesse sind häufig mit abrupten Brüchen vertrauter Lebenskontexte verbunden. Neben dem Verlust materieller Sicherheiten gehen oft auch emotionale Stabilität, Rollenverteilung und soziale Netzwerke verloren (van Os, Kalverboer, Zijlstra, Post & Knorth, 2016). Eltern, die zuvor als strukturgebende und schützende Instanz gewirkt haben, sehen sich angesichts eigener Traumatisierung, Orientierungslosigkeit und institutioneller Abhängigkeit zunehmend überfordert (Bundes Psychotherapeuten Kammer [BPtK], 2015; Nesterko et al., 2024). Eine häufige Folge ist die sogenannte Parentifizierung, das Phänomen, dass Kinder elterliche Aufgaben übernehmen. In geflüchteten Familien sind sie häufig als Dolmetscher*innen oder Vermittler*innen zwischen Eltern und Behörden tätig. Dies ist eine Rolle, die sie emotional wie kognitiv überfordert und in ihrer Entwicklung beeinträchtigen kann (Rousseau, 1995; Weeber, 2018). Diese Verschiebung familiärer Rollen verstärkt das Ungleichgewicht innerhalb des Familiensystems.

Eine der ausschlaggebenden Herausforderungen innerhalb geflüchteter Familien ist die psychische Verfassung der Eltern. Studien zeigen, dass elterliche Traumatisierung, primär

Posttraumatische Belastungsstörungen, sich signifikant auf das emotionale Erleben der Kinder auswirkt (Daud, Af Klinteberg & Rydelius, 2008). Kinder übernehmen nicht nur emotionale Spannungen unbewusst, sondern erleben häufig auch emotionale Vernachlässigung, da belastete Eltern in ihrer Fürsorgefähigkeit eingeschränkt sind (Fegert et al., 2017). Auch bei den Kindern selbst zeigt sich eine deutlich erhöhte Prävalenz psychischer Erkrankungen. Der BPtK-Standpunkt hebt hervor, dass posttraumatische Belastungsstörungen bei geflüchteten Kindern bis zu 15-mal häufiger auftreten als in der deutschen Allgemeinbevölkerung. Etwa 40 Prozent der betroffenen Kinder leiden unter erheblichen Einschränkungen im Alltag, die sich in Symptomen wie Trennungsangst, aggressivem Verhalten, Schlafstörungen oder schulischen Problemen äußern (BPtK, 2015). Im hohen Maße gefährdet sind Kinder im Vorschulalter, deren emotionale Selbstregulation und soziale Entwicklung noch stark von verlässlicher Bindung abhängt. Die Forschung beschreibt Symptome wie Schlafstörungen, Aggression, sozialer Rückzug oder Sprachverzögerung als häufige Folgen emotional instabiler familiärer Kontexte (Ajdukovic & Ajdukovic 1998; Rousseau, 1995). In diesen Fällen ist auch die familiäre Dynamik ein Risikofaktor für die kindliche Entwicklung.

Trotz der beschriebenen Belastungen zeigen viele geflüchtete Familien eine hohe Fähigkeit zur Anpassung und Bewältigung. Insbesondere emotionale Bindung innerhalb der Familie wirkt als Schutzfaktor. Kinder, die eine stabile und verlässliche Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson erfahren, zeigen weniger Symptome von Angst und Belastung (Daud et al., 2008; van Os et al., 2016). Auch erzieherische Struktur und Empathie wirken präventiv gegenüber psychischer Destabilisierung. Eltern, die trotz eigener Belastung in der Lage sind, emotionale Verfügbarkeit mit klaren Grenzen zu verbinden, schaffen Orientierung und Sicherheit für ihre Kinder. In der Praxis zeigt sich zudem, dass gezielte Elterntrainings, kultursensible Beratung und eine frühzeitige Einbindung in Bildungseinrichtungen familiäre Ressourcen aktivieren und langfristig stärken können (Fegert et al., 2017).

Es wird deutlich, dass geflüchtete Familien unter dem Einfluss multipler Belastungsfaktoren stehen, die sich in ihrer innerfamiliären Struktur niederschlagen. Zugleich zeigt sich, dass familiäre Systeme in der Lage sind, Schutzräume zu bilden und Resilienz zu entwickeln, vor allem dann, wenn soziale und pädagogische Begleitung strukturell ansetzt. Diese Ambivalenz zwischen Überforderung und Bewältigung stellt eine zentrale Grundlage konzeptueller Überlegungen in der pädagogischen Praxis in Kapitel 3 dar.

2.1.3 Bedeutung früher Unterstützung im Familiensystem

Die frühe Kindheit gilt entwicklungspsychologisch als hochsensible Phase, in der Stabilität und Bindung zentrale Schutzfaktoren darstellen (Emde, 1983; Masten, 2018). Gerade bei geflüchteten Familien können Traumata, prekäre Wohnverhältnisse oder ein unsicherer Aufenthaltsstatus erhebliche Risiken erzeugen, denen durch frühzeitige, resilienzfördernde Maßnahmen präventiv begegnet werden kann (Meurs, 2013).

Zentrale Schutzfaktoren in diesem Kontext sind nachweislich konstante Bezugspersonen, vorrangig die Eltern. Deren psychische Stabilität, elterliche Kompetenz und Fähigkeit zur feinfühligsten Responsivität wirken sich nachweislich positiv auf die kindliche Entwicklung aus (van der Kolk, 2024). In diesem Zusammenhang belegen empirische Studien zu Programmen wie „First Steps“ oder „ERSTE SCHRITTE“, dass kultursensible Elternarbeit und niedrigschwellige Gruppenangebote besonders in Übergangsphasen, etwa beim Wechsel von Aufnahmeeinrichtungen in eigene Wohnungen oder beim Eintritt in Betreuungseinrichtungen, entscheidend sind, um Überforderung und Retraumatisierungen zu vermeiden (Lebiger-Vogel et al., 2013; Leuzinger-Bohleber, Tahiri & Hettich, 2017; Kühner & Paulus, 2018). Zugleich wird deutlich, dass die zeitliche Dimension der Unterstützung eine Schlüsselrolle spielt, da Interventionen im ersten Jahr nach der Ankunft nachweislich am wirksamsten sind (Meurs, Lebiger-Vogel, Rickmeyer & Poholski, 2022). Gerade im frühkindlichen Alter ist Resilienz weniger das Ergebnis individueller Bewältigungsstrategien als vielmehr das Produkt einer tragfähigen, emotional verlässlichen Beziehung, meist zur Mutter oder zum Vater (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2021). Während späte Einzelinterventionen oft an manifesten Problemen ansetzen, können frühe, beziehungsorientierte Unterstützungsformen präventiv wirken, Vertrauen aufbauen und Eltern-Kind-Systeme in ihrer Selbstwirksamkeit stärken (Meurs et al., 2022). Allerdings stehen solchen Angeboten oft strukturelle Zugangshemmnisse entgegen. Sprachbarrieren, Informationsdefizite über das Hilfesystem und institutionelle Ausschlüsse erschweren die Teilhabe geflüchteter Familien erheblich (Salzmann et al., 2017). Aus diesem Grund sind interdisziplinärer und kultursensibler ausgerichteter Unterstützungsstrukturen erforderlich, die über interkulturelle Kompetenz verfügen, aktiv Vertrauen aufbauen und mit einer traumasensiblen Haltung agieren (NZFH-Beirat, 2016).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Effektivität Früher Hilfen in engem Zusammenhang mit ihrer systematischen Verankerung, ihrer sozialräumlichen Reichweite sowie ihrer professionenübergreifenden Ausgestaltung steht. Vor diesem Hintergrund erscheinen insbesondere Familienzentren als geeignete institutionelle Orte, um diese komplexen Anforderungen zu

erfüllen. In ihrer Funktion als niedrigschwellige, wohnortnahe Anlaufstellen, die Bildungs-, Beratungs- und Begegnungsangebote miteinander verbinden, verfügen sie über das Potenzial, geflüchtete Familien in ihrer Lebensrealität abzuholen, ihre Partizipation zu fördern und langfristig sowohl elterliche als auch kindliche Resilienzprozesse zu stärken (Schmenger & Schmutz, 2017). Damit trägt dieses Kapitel zur Forschungsfrage bei, indem es Familienzentren als zentrale Orte für die systematische Verankerung früher Hilfen hervorhebt.

2.2 Familienzentren und familienorientierte Pädagogik

Familienzentren sind in den letzten Jahren zu tragenden Akteuren der kommunalen Bildungs- und Unterstützungslandschaft avanciert. Als institutionelle Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung verfolgen sie das Ziel, Familien in ihrer Gesamtheit zu stärken und sozialräumlich vernetzte Hilfestrukturen zu bündeln (Schlevogt, 2014). Ihre hohe Angebots-Nutzen-Funktion zeigt sich insbesondere darin, dass sie den vielfältigen Anforderungen von Familien in den Bereichen Bildung, Beratung, Teilhabe und Integration in einem institutionellen Rahmen begegnen können. Damit wird deutlich, dass Familienzentren nicht nur als pädagogische Einrichtungen, sondern auch als Organisationen im Prozess struktureller Weiterentwicklung zu verstehen sind (Stöbe-Blossey, 2010). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob Familienzentren flexibel und offen genug sind, um neue pädagogische Konzepte wie die Reggio-Pädagogik aufzunehmen, und ob die institutionellen Bedingungen hierfür gegeben sind. Diese Überlegungen verdeutlichen zugleich, warum eine vertiefte Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Grundlagen, institutionellen Merkmalen und strukturellen Anforderungen von Familienzentren notwendig ist, um die Relevanz dieses Ansatzes im Hinblick auf die Forschungsfrage herauszuarbeiten.

2.2.1 Familienzentren als Ort der Stabilisierung und Teilhabe

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 aufgezeigt, sind geflüchtete Familien nach der Ankunft durch Fluchterfahrungen, unsicheren Aufenthaltsstatus, prekären Wohnverhältnisse und fehlenden Netzwerken vielfach belastet. Um diesen Herausforderungen adäquat begegnen zu können, bedarf es niedrigschwelliger, familiennaher und verlässlicher Strukturen, die Familien nicht nur punktuell unterstützen, sondern langfristig stabilisieren und zur Teilhabe befähigen.

In diesem Kontext nehmen Familienzentren eine wichtige Rolle ein, da sie sich zunehmend als sozialräumlich verankerte Einrichtungen verstehen, die bewusst nicht auf Betreuung und Bildung im engeren Sinne beschränkt bleiben, stattdessen vielmehr als multifunktionale Orte fungieren, in denen Familien in ihrer Lebensrealität abgeholt und ganzheitlich begleitet werden (Heitkötter, Rauschenbach & Diller, 2008). Dabei ist der Begriff „Familienzentrum“ nicht

statisch zu verstehen, sondern das Ergebnis einer Entwicklungslinie, die von erweiterten Anforderungen an frühkindliche Bildungseinrichtungen ausgeht. Ursprünglich vor allem als Reaktion auf sich wandelnde Familienformen und soziale Problemlagen gedacht, wurde das Konzept in den letzten zwei Jahrzehnten im Kontext sozialraumorientierter Kinder- und Jugendhilfe weiterentwickelt. Es verbindet institutionelle Bildungsarbeit mit Unterstützungsangeboten für Familien und versteht sich als Akteur im lokalen Netzwerk (Schlevogt, 2014; Häsel- Bestann, 2017). Landesprogramme wie das Gütesiegel „Familienzentrum NRW“ haben Qualitätsstandards etabliert, die Familienzentren als sozialräumliche Knotenpunkte definieren. Konzeptionell stützen sich Familienzentren dabei auf ein Verständnis, das Familien als Systeme in Bewegung begreift und die familiäre Strukturen durch äußere Belastungen, wie beispielsweise Migration oder Fluchterfahrungen, tiefgreifend veränderbar sind. Familienzentren können hier konsolidierend wirken, indem sie kontinuierliche Begleitung, emotionale Sicherheit und Orientierung bieten. Durch die gezielte Stärkung elterlicher Kompetenzen sowie die Förderung sozialer Anbindung ermöglichen sie geflüchteten Familien eine partizipative Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und schaffen Räume für Empowerment und Selbstwirksamkeit (Stöbe-Blossey, Hagemann, Klaudy, Micheel & Nieding, 2020).

Familienzentren gehen über die klassischen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen, Bildung, Betreuung und Erziehung, hinaus. Laut § 42 KiBiz NRW bieten sie Angebote zur Beratung, Unterstützung und Bildung für Familien, orientiert am Bedarf des jeweiligen Sozialraums. Dabei sollen sie auch Familien erreichen, deren Kinder keine Kindertageseinrichtung besuchen. Von zentraler Bedeutung ist zudem die Lotsenfunktion, durch die Familienzentren als Vermittlungsstelle wirken und den Zugang zu weiterführenden Hilfen und Beratungsangeboten erleichtern sollen (MKFFI, 2020). Die Umsetzung dieser erweiterten Aufgaben wird in erster Linie durch die sozialräumliche Verankerung der Familienzentren ermöglicht, die als strukturelle Grundlage für niederschwellige und bedarfsgerechte Unterstützungsangebote dient. Sie sind so konzipiert, dass sie ihre Angebote unmittelbar in den Lebenswelten der Familien bereitstellen. Die Angebote richten sich an vielfältige Zielgruppen und berücksichtigen unterschiedliche soziale Lagen, wie beispielsweise Armut, Alleinerziehendenstatus oder Migrationshintergrund (Stöbe-Blossey et al., 2020).

Insgesamt zeigt sich, dass Familienzentren durch ihre sozialräumliche Anbindung, ihre konzeptionelle Offenheit und ihr erweitertes Aufgabenverständnis ein großes Potenzial besitzen, insbesondere geflüchtete Familien in ihren komplexen Lebenslagen zu begleiten und zu stärken. Wie sich dieses Potenzial in konkreten Unterstützungsangeboten für diese Zielgruppe

niederschlägt und welche praxisbezogenen Zugänge dabei im Mittelpunkt stehen, wird im Kapitel 3 näher beleuchtet.

2.2.2 Grundprinzipien familienorientierter Pädagogik

Die familienorientierte Pädagogik beschreibt einen Ansatz, der Familien nicht als bloße Erziehungsinstanzen betrachtet, sondern als eigenständige Bildungs- und Erfahrungsräume, in denen sich kindliche Entwicklung, soziale Bindung und gesellschaftliche Teilhabe konstituieren. Sie versteht sich als Antwort auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, in deren Verlauf tradierte familial-soziale Sicherungsmechanismen zunehmend erodieren (Vaskovics, 1997). Im Kontext von Flucht, Migration und sozialer Desintegration gewinnen unterstützende und bildungsorientierte Handlungsansätze an Bedeutung, die das Familiensystem als Ganzes in den Blick nehmen.

Ein wesentliches Merkmal von familienorientierter Pädagogik ist die Anerkennung familiärer Ressourcen und Erfahrungen sowie der Perspektivwechsel weg von defizitorientierten Deutungsmustern. Dabei wird davon ausgegangen, dass Eltern Expert*innen ihrer eigenen Lebensrealität sind (Brunner, 2006). Diese Haltung basiert auf anerkennungstheoretischen Überlegungen, die die pädagogische Beziehung zwischen Fachkraft und Familie dialogisch und nicht hierarchisch verstehen (Wiezorek, 2006). Im Zentrum steht die Befähigung von Familienmitgliedern, insbesondere Eltern, zur reflektierten Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in einem sich wandelnden gesellschaftlichen Kontext (Vaskovics, 1997). Diese Perspektive unterscheidet sich von rein beratenden oder therapeutischen Settings, indem sie präventiv wirkt, Gruppensettings bevorzugt und niederschwellig ansetzt. Somit bildet die gemeinsame Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen, eine entscheidende Grundlage für gelingende Unterstützungssysteme.

2.2.2.1. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Ein fundamentales Strukturprinzip familienorientierter Pädagogik ist die konsequente Ausgestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Fachkräften und Eltern. Diese Partnerschaften stellen keine freiwillige Erweiterung pädagogischen Handelns dar, vielmehr sind sie gesetzlich im §22 SGB VIII sowie in den Bildungsplänen der Länder verbindlich verankert und verpflichten pädagogische Einrichtungen zu einer engen Zusammenarbeit mit Eltern (Stange, 2012a). Dies bedeutet eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die sowohl das lebensweltliche Wissen der Eltern als auch die pädagogische Expertise der Fachkräfte berücksichtigt. Erst im Zusammenspiel beider Sichtweisen entsteht ein pädagogischer Mehrwert, der individuelle Entwicklungschancen der Kinder bestmöglich fördert (Brunner, 2006). Wie bereits Satir

(1972) betont, sind Eltern nicht als pädagogische Laien zu unterschätzen, sondern als „Architekten der Familie“ in der Verantwortung und zugleich im Zentrum pädagogischer Prozesse zu sehen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zielt neben den Informationsaustausch, auch auf den Aufbau tragfähiger Beziehungen, die als Schutzfaktoren in belastenden Lebenskontexten wirken können. Gerade im Kontext geflüchteter Familien, die häufig von psychosozialen Belastungen betroffen sind, wird deutlich, dass stabile Bindungen zwischen Fachkräften und Eltern zur Förderung kindlicher Resilienz beitragen. Die vertrauensvolle Kooperation kann dabei helfen, Unsicherheiten zu reduzieren, Orientierungsräume zu schaffen und elterliche Selbstwirksamkeit zu stärken (Stange, 2012a). Zugleich darf die Partnerschaft nicht isoliert gedacht werden. Sie muss sich in ein Gesamtsystem vielfältiger Unterstützungsmöglichkeiten einfügen, das interdisziplinär agiert und sozialräumliche Ressourcen miteinbezieht. Familienzentren bieten hierfür ein ideales Handlungsfeld, da sie sowohl sozialpädagogische als auch gesundheits- und bildungsbezogene Leistungen bündeln und niedrigschwellig zugänglich machen. Die Bildungspartnerschaft stellt somit einen Knotenpunkt in einem Netzwerk dar, das Familien in ihrer Lebensrealität ganzheitlich unterstützt (Stange, 2012a). In der konkreten Ausgestaltung dieser Partnerschaft stehen Fachkräften unterschiedliche Methoden zur Verfügung. Neben schriftlichen Kommunikationswegen wie Elternbriefen oder digitalen Portalen spielen insbesondere persönliche Gespräche, Tür-und-Angel-Gespräche, Entwicklungsgespräche sowie Elterncafés eine maßgebliche Rolle. Die Partizipation der Eltern ist dabei das Kernstück gelingender Kooperation. Sie müssen als gleichwertige Mitgestaltende einbezogen werden, etwa in Form von gemeinsamer Projektarbeit oder Feedbackverfahren. Solche Formate ermöglichen nicht nur dialogische Aushandlungsprozesse, sondern stärken auch das Vertrauen und die pädagogische Kontinuität zwischen Familie und Institution (Stange, 2012a; Roth, 2022).

Ein tieferes Verständnis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfordert zudem die Berücksichtigung psychologischer Dynamiken, insbesondere im Gruppenkontext. Erziehung geschieht nicht im leeren Raum, sie ist hingegen stets in soziale Prozesse eingebettet, in denen Normen, Erwartungen und emotionale Resonanzen eine Schlüsselrolle spielen. Gruppen, etwa Elternrunden oder Gesprächskreise, bieten dabei nicht nur funktionale Räume der Information, vielmehr sind sie zugleich Orte der Selbstvergewisserung und sozialen Rückbindung (Fox 2012). Wie Textor (2012) betont, entfalten sich in diesen Kontexten wechselseitige Prozesse der Akzeptanz, Orientierung und Zugehörigkeit, die wesentlich zur emotionalen Stabilisierung von Eltern beitragen können. Besondere Beachtung verdienen in diesem Zusammenhang

migrantische Familien, deren Erziehungsvorstellungen und -praktiken nicht selten von normativen Differenzen zur Mehrheitsgesellschaft geprägt sind. Diese Unterschiede können zu Irritationen, Missverständnissen oder sogar Abwehrhaltungen gegenüber pädagogischen Institutionen führen (Cengiz, 2012). Um solchen Dynamiken präventiv zu begegnen, ist eine kultursensible Ausgestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unabdingbar. Niedrigschwellige Gesprächsformate, Mehrsprachigkeit und die bewusste Einbindung von Kulturvermittler*innen oder Elternbegleiter*innen können hierbei Brücken bauen, Vertrauen schaffen und langfristige Bindungen ermöglichen (Roth, 2022).

2.2.2.2. Fachliche Haltung und systemische Arbeitsweise

Ein weiterer essenzieller Baustein der familienorientierten Pädagogik ist die ressourcenorientierte Haltung im professionellen Handeln. Diese impliziert eine bewusste Abwendung vom defizitorientierten Blick hin zur Wahrnehmung und Wertschätzung familiärer Stärken, Fähigkeiten und Potenziale. Fachkräfte begegnen Familien mit einem grundsätzlichen Vertrauen in deren Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten, selbst unter herausfordernden Bedingungen wie Armut, Flucht oder sozialer Desintegration. Dabei geht es nicht um eine idealisierende Verklärung familiärer Situationen, stattdessen um die Anerkennung von Bewältigungskompetenzen, familialem Zusammenhalt und kulturell geprägten Handlungsmustern als Ausgangspunkte pädagogischer Begleitung (Roth, 2022). Diese Haltung wird durch gezielte strukturelle Angebote gestützt. Eltern, die sich mit ihren Erfahrungen ernst genommen fühlen, entwickeln eher Vertrauen, öffnen sich für Unterstützung und erleben sich selbst als wirksame Akteure im Erziehungs- und Bildungsprozess ihrer Kinder. Besonders im Kontext von Migration und Fluchterfahrung ist dieser Ansatz essenziell, da er familiäre Erfahrungen nicht als defizitär, dafür als Teil vielfältiger Lebensrealitäten versteht (Göbel-Reinhardt & Lundbeck, 2015).

Untrennbar mit dem ressourcenorientierten Blick verbunden ist die systemische Perspektive, die familiäre Strukturen als Teil eines größeren Beziehungs- und Wirkungsgefüges versteht und nicht isoliert betrachtet. Pädagogische Fachkräfte arbeiten dabei mit einem systemischen Denkansatz, der Wechselwirkungen, Dynamiken und Zusammenhänge in den Blick nimmt. Familien werden als sich wandelnde Systeme verstanden, in denen jedes Mitglied mitverantwortlich für Stabilität oder Dysfunktionalität ist, ohne Schuldzuweisung. Dennoch besteht aber das Ziel, Muster zu erkennen und Veränderungspotenziale zu aktivieren (Roth, 2022). Diese Herangehensweise eröffnet neue Zugänge zu Eltern, vor allem wenn klassische Beratungsansätze versagen oder als unpassend erlebt werden. Durch eine systemische Sichtweise können Fachkräfte sensibel intervenieren, Konflikte deuten und alternative Handlungsräume eröffnen. (Roth,

2022). Die Grundlage all dieser Prozesse bildet eine dialogische Haltung im professionellen Kontakt mit Familien. Diese zeichnet sich durch Offenheit, Empathie und ein ernsthaftes Interesse am Gegenüber aus. Dialog ist hier nicht als bloßer Informationsaustausch zu verstehen, vielmehr als ko-konstruktiver Prozess, in dem Eltern und Fachkräfte gemeinsam Bedeutungen aushandeln, Unsicherheiten artikulieren und Handlungsstrategien entwickeln. Zentral dabei ist das aktive Zuhören sowie die Bereitschaft, sich selbst in Frage zu stellen und voneinander zu lernen (Kebbe & Reemen, 2009). In der Arbeit mit geflüchteten Familien wird dieser dialogische Zugang besonders relevant, da er einen Raum schafft, in dem Differenz nicht als Trennlinie, sondern als Ressource der Verständigung begriffen wird (Kruse & Kueß, 2022).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die familienorientierte Pädagogik zentrale Prinzipien wie Anerkennung, Partizipation, Ressourcenorientierung und systemisches Denken bereitstellt, die für die Arbeit mit geflüchteten Familien von grundlegender Bedeutung sind. Damit leistet das Kapitel einen wichtigen Beitrag zur Forschungsfrage, da es die Voraussetzungen verdeutlicht, unter denen Familienzentren zu Orten gelingender Zusammenarbeit und Integration werden können. Im folgenden Kapitel wird mit der Reggio-Pädagogik ein weiterer pädagogischer Ansatz vorgestellt, der durch seine partizipative und kreative Ausrichtung wertvolle Impulse für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Familienzentren bietet.

2.3 Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik gilt als einer der innovativsten Ansätze frühkindlicher Bildung und zeichnet sich durch eine starke Orientierung an den Interessen und Ausdrucksformen der Kinder aus (Knauf, 2017). Gerade ihr Fokus auf Partizipation, Kreativität und die Anerkennung vielfältiger Lernwege eröffnet mögliche Anknüpfungspunkte für die Arbeit in Familienzentren. Im folgenden Kapitel werden zunächst die historische Entwicklung und die zentralen Konzepte der Reggio-Pädagogik (2.3.1) vorgestellt. Daran anschließend werden die praktischen Schwerpunkte Partizipation, Dokumentation und Raumgestaltung (2.3.2) näher beleuchtet. Abschließend wird die Relevanz dieses Ansatzes im Kontext von Flucht und Vielfalt (2.3.3) diskutiert, um die Bedeutung der Reggio-Pädagogik als theoretischen Baustein für die spätere Konzeptentwicklung zu verdeutlichen.

2.3.1 Historische Entwicklung und zentrale Grundlagen

Die Reggio-Pädagogik entwickelte sich in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia nach dem Zweiten Weltkrieg als zivilgesellschaftliche Antwort auf autoritäre und hierarchische Erziehungsmodelle. Angestoßen durch eine Initiative von Eltern und Pädagog*innen entstand unter der Leitung von Loris Malaguzzi ein Ansatz, der Bildung als gemeinschaftlich verantworteten,

demokratischen Prozess verstand (Knauf, 2017). Sein Anliegen war es, Bildungsräume zu schaffen, in denen Kinder in ihrer Eigenständigkeit ernst genommen, aktiv beteiligt und in ihrer persönlichen wie sozialen Entwicklung gestärkt werden (Eberlein, Durand & Birnbacher, 2021). Im wissenschaftlichen Diskurs wird der Reggio-Ansatz häufig mit anderen Reformpädagogiken verglichen. Während Montessori stark auf individuelles, strukturiertes Lernen mit vorbereiteten Materialien fokussiert, betont die Reggio-Pädagogik soziale Interaktion, kreative Auseinandersetzung und situativ entwickelte Projekte (Becker-Textor, 2000). Im Unterschied zur Waldorf-Pädagogik, die durch eine anthroposophische Weltanschauung und ein festgelegtes Curriculum geprägt ist, zeichnet sich die Reggio-Pädagogik zudem durch dialogische Offenheit, Kontextsensibilität und flexible Anpassung an die jeweilige Lebenswelt aus (Lingenauer, 2018; Knauf, 2017).

Die konzeptionelle Ausrichtung der Reggio-Pädagogik ist von Beginn an auf die Integration demokratischer Werte, auf Partizipation sowie auf die Anerkennung pluraler Lebenswirklichkeiten ausgerichtet. Dabei geht es nicht lediglich um eine methodische Öffnung von Bildungseinrichtungen, sondern um eine grundsätzliche Neuausrichtung pädagogischer Strukturen, in denen Kinder, Eltern und Fachkräfte als gleichwertige Akteur*innen in Bildungsprozesse eingebunden werden (Eberlein et al., 2021). Die Idee der sozialen Verantwortung, der aktiven Mitgestaltung und der dialogischen Aushandlung von Bildungsinhalten bildet bis heute das Fundament des Reggio-Ansatzes. Ein zentrales konzeptionelles Fundament der Reggio-Pädagogik ist das sogenannte „Bild vom Kind“. Dieses Konzept versteht das Kind als kompetent, forschend und kreativ. Es ist ausgestattet mit vielfältigen Ausdrucksformen, die metaphorisch als „hundert Sprachen“ bezeichnet werden (Eberlein et al., 2021). Das Kind wird als aktiver Konstrukteur seines Wissens betrachtet, der seine Umwelt erkundet, Beziehungen gestaltet und Lernprozesse selbstbestimmt initiiert (Ballaschk & Anders, 2020). Diese Sichtweise unterscheidet sich grundlegend von traditionellen pädagogischen Modellen, in denen kindliche Entwicklung primär als Anpassung an normierte Bildungsziele gedacht wird.

In engem Zusammenhang mit dem Bild vom Kind steht die pädagogische Haltung der Fachkräfte. Diese übernehmen in der Reggio-Pädagogik nicht die Rolle der belehrenden Autorität, hingegen verstehen sie sich als Ko-Konstrukteurinnen und Begleiterinnen kindlicher Lernprozesse (Schmelzeisen-Hagemann, 2017). Ihre Aufgabe besteht darin, die Interessen und Ausdrucksformen der Kinder wahrzunehmen, aufzugreifen und weiterzuentwickeln, ohne dabei entwicklungspsychologische Vorgaben oder vordefinierte Lernziele in den Vordergrund zu stellen. Die Zusammenarbeit erfolgt auf Augenhöhe und ist geprägt von Offenheit,

gegenseitigem Respekt und kontinuierlicher Reflexion (Umfahrer, 2010). Ein grundlegendes Merkmal ist die Betonung des sozialen, dialogischen und gemeinschaftlich getragenen Lernens. Bildungsprozesse entfalten sich innerhalb eines sozialen Gefüges, dass Kinder, Fachkräfte und Eltern gleichermaßen einbeziehen, womit sie nicht isoliert als individuelle Leistung verstanden werden. Der kollektive Charakter von Lernen zeigt sich primär in projektorientierten Arbeitsformen, in denen Kinder gemeinsam forschen, gestalten und Verantwortung übernehmen (Eberlein et al., 2021).

Die beschriebenen Grundprinzipien der Reggio-Pädagogik, das Bild vom Kind, die Rolle der Fachkraft sowie die dialogische und kollektive Struktur von Bildungsprozessen, bilden eine konzeptionelle Grundlage, die in besonderer Weise an familienorientierte und sozialräumlich ausgerichtete Einrichtungen wie Familienzentren anschlussfähig ist. Inwiefern diese Prinzipien konkret umgesetzt werden und welche strukturellen und pädagogischen Elemente dabei im Mittelpunkt stehen, wird im nachfolgenden Kapitel vertiefend betrachtet.

2.3.2 Partizipation, Dokumentation und Raumgestaltung

Die Reggio-Pädagogik zeichnet sich durch ein dialogisch-demokratisches Verständnis von Bildung aus, in dem Kinder als aktive, kreative und kompetente Akteur*innen wahrgenommen werden. Dieser pädagogische Ansatz spiegelt sich in spezifischen methodischen Prinzipien wider, die auf Partizipation, Dokumentation und Raumgestaltung beruhen. Diese drei Elemente sind eng miteinander verflochten und bilden gemeinsam die Grundlage eines konzeptionell reflektierten, partizipativen und bildungsoffenen Alltags (Eberlein et al., 2021).

Ein zentrales Prinzip der Reggio-Pädagogik ist die Partizipation von Kindern, die nicht nur als grundlegendes Kinderrecht verstanden wird, sondern auch als methodischer Baustein zur Förderung demokratischer Kompetenzen dient. Kinder sollen aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, wodurch sie lernen, ihre Interessen zu artikulieren, Verantwortung zu übernehmen und ein Verständnis für Gerechtigkeit und Fairness zu entwickeln. Diese Perspektive verlangt von pädagogischen Fachkräften eine kritische Reflexion ihrer eigenen Haltung sowie eine bewusste Auseinandersetzung mit etablierten Machtstrukturen, um Beteiligungsmöglichkeiten transparent und kindgerecht zu gestalten (Doll, Herrmann, Kruse, Lamm & Sauerhering, 2020). Partizipation wirkt sich unmittelbar auf das Wohlbefinden und die emotionale Bindung von Kindern zur Einrichtung aus. Studien zeigen, dass Kinder, die Mitbestimmungsmöglichkeiten im Alltag haben, ein gesteigertes Gefühl von Kompetenz und Zugehörigkeit entwickeln (Ballaschk & Anders, 2020). Der freie Zugang zu Materialien sowie die Möglichkeit, Räume mitzugestalten, fördern ihre Kreativität, stärken ihre Selbstwirksamkeit und zugleich ihr

Sicherheitsgefühl (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2015). Darüber hinaus unterstützt die Partizipation die Entwicklung sozialer Kompetenzen, da Kinder durch Aushandlungsprozesse lernen, eigene Standpunkte zu vertreten und die Meinungen anderer zu respektieren (Doll et al., 2020). Diese Erfahrungen tragen zur Ausbildung einer reflektierten Persönlichkeit bei und machen Partizipation zu einem unverzichtbaren Bestandteil frühkindlicher Bildung (Kranz, 2010).

Eng verbunden mit dem Partizipationsprinzip ist die Methode der Dokumentation, die in der Reggio-Pädagogik eine zentrale Rolle spielt. Neben der Visualisierung von Lernprozessen, ermöglicht sie Kindern, Eltern und Fachkräften eine gemeinsame Reflexion über pädagogische Erfahrungen (Knauf, 2017). Die durch Dokumentation geschaffene Transparenz stärkt die Kommunikation zwischen allen Beteiligten und fördert eine gemeinschaftlich getragene Erziehung (Schmelzeisen-Hagemann, 2017). Gleichzeitig fordert sie Fachkräfte dazu auf, ihre pädagogische Praxis kontinuierlich zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, ein Anspruch, der im Reggio-Kontext als Ausdruck professioneller Haltung verstanden wird (Lingenauber, 2018). Dokumentation erfüllt dabei eine doppelte Funktion, da sie sowohl Reflexions- als auch Partizipationsinstrument ist. Kinder können durch das Betrachten ihrer Lernergebnisse eigene Lernwege nachvollziehen und ihre Fortschritte aktiv kommunizieren, was ihr Selbstbewusstsein stärkt (Schmelzeisen-Hagemann, 2017; Stenger, 2024). Darüber hinaus werden Eltern und die soziale Umgebung in die Lernprozesse der Kinder einbezogen, was die Bindung zwischen Einrichtung und Familie fördert (Eberlein et al., 2021).

Ein weiterer konzeptioneller Kern der Reggio-Pädagogik ist die Raumgestaltung, die als „dritter Erzieher“ bezeichnet wird. Der physische Raum wird als aktiver Bildungsfaktor betrachtet, der zur Selbstständigkeit, Exploration und zur Entwicklung eigener Interessen anregt (Hajszan, Hartel, Hartmann & Stoll, 2013). Die ästhetische Gestaltung der Räume wird dabei als Medium verstanden, das kreative Prozesse stimuliert und neue Perspektiven eröffnet (Widdascheck, 2024). Eine solche Umgebung fördert die Kooperation der Kinder untereinander und unterstützt eine dialogische Lernkultur, die auf Eigeninitiative und Gemeinschaft basiert (Knauf, 2017). Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der ästhetischen Bildung, die Kindern über künstlerische und gestalterische Ausdrucksformen vielfältige Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung bietet. In der Auseinandersetzung mit Materialien und kreativen Techniken entwickeln Kinder nicht nur ihre motorischen und sensorischen Fähigkeiten, vielmehr auch emotionale und kognitive Kompetenzen (Eberlein et al., 2021; Senn, 2021). Fachkräfte begleiten diesen Prozess durch Beobachtung und gezielte Impulse, um individuelle Interessen zu erkennen und zu fördern (Eberlein et al., 2021).

Partizipation, Dokumentation und Raumgestaltung bilden somit drei eng verbundene methodische Prinzipien, die das pädagogische Handeln im Reggio-Ansatz strukturieren. Sie verweisen auf ein Bildungsverständnis, welches Kinder als forschende, dialogisch eingebundene Subjekte ernst nimmt und Bildung als sozial eingebetteten, reflexiven Prozess versteht. Dieses Verständnis lässt sich zugleich auf Eltern übertragen, da auch ihre Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen familienorientierter Praxis dialogisch, partizipativ und gemeinschaftlich verankert sind. Damit wird in dieser Arbeit Bildung nicht ausschließlich als kindzentrierter Prozess verstanden, sondern als gemeinsame Entwicklungsperspektive von Kindern und Eltern. Wie diese konzeptionellen Elemente innerhalb familienorientierter Praxis konkret umgesetzt werden können, insbesondere im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Familien, wird im folgenden Kapitel analysiert.

2.3.3 Reggio-Ansatz im Kontext von Flucht und Vielfalt

Im Kontext von Flucht und Migration entfaltet die Reggio-Pädagogik ein hervorzuhebendes Potenzial. Indem das Kind konsequent als kompetenter und aktiver Akteur verstanden wird, rückt sie von defizitorientierten Sichtweisen ab. Dieser Perspektivwechsel ist entscheidend, weil er verhindert, dass Kinder vor allem über mangelnde Sprachkenntnisse oder eingeschränkte Integration definiert werden (Marton, Kovács & Czachesz, 2022). Studien belegen, dass gerade in bilingualen oder kulturell heterogenen Gruppen die Reggio-Pädagogik durch ihre Anerkennung von Vielfalt ein inklusives Lernumfeld schafft, in dem Kinder durch Peer-Learning und Kooperation ihre Kompetenzen erweitern können (Hestermann, 2017).

Partizipation vermittelt geflüchteten Kindern und ihren Familien, dass ihre Perspektiven wertgeschätzt werden. Gerade diese Erfahrung ist wesentlich, um Vertrauen in pädagogische Institutionen aufzubauen. Mitgestaltung stärkt Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit und erleichtert zugleich den Prozess der sozialen Integration, da Eltern und Kinder aktive Rollen im Bildungsgeschehen übernehmen können (Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2019). Empirische Befunde zeigen, dass Kinder in bilingualen Reggio-Gruppen über Gruppenarbeiten ihre Ideen einbringen und gemeinsam aushandeln können, wodurch auch Kinder mit geringen Sprachkenntnissen aktiv beteiligt werden (Marton et al., 2022).

Auch die Praxis der Dokumentation eröffnet im Kontext von Flucht und Vielfalt besondere Chancen. Indem Lernprozesse visuell und multimodal festgehalten werden, können Eltern, die über geringe Sprachkenntnisse verfügen, dennoch am Bildungsgeschehen ihrer Kinder partizipieren. Dokumentation fungiert damit als Brücke zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern, da sie die Lernwege sichtbar und nachvollziehbar macht (Robson, 2024). In einer australischen

Reggio-inspirierten Schule konnte gezeigt werden, dass durch multimodale Dokumentationen, etwa Fotos, Zeichnungen oder digitale Medien, die kulturellen Hintergründe der Kinder sichtbar werden und diese ihre eigenen Lebenswelten einbringen konnten (Hesterman, 2017). Dokumentation wird hier zu einem Medium, das über Sprache hinausgeht und kulturelle Ausdrucksformen anerkennt. Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die Raumgestaltung als „dritter Erzieher“. Für geflüchtete Kinder, die sich in neuen sprachlichen und sozialen Kontexten erst zurechtfinden müssen, können ästhetisch und flexibel gestaltete Räume nichtsprachliche Zugänge eröffnen. Studien zeigen, dass Lernumgebungen, die vielfältige Materialien und offene Arrangements bereitstellen, Kindern mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen Teilhabe ermöglichen und kreative Ausdruckswege fördern (Robson, 2024). In der Praxis bedeutet dies, dass Räume über ihre Funktionalität hinaus Kommunikationsräume darstellen, in denen Kinder ohne gemeinsame Sprache über Gesten, Materialien oder symbolische Handlungen in Interaktion treten können. Besonders deutlich wird das Potenzial des Reggio-Ansatzes in der Idee der „Hundert Sprachen“. Malaguzzis Bild verdeutlicht, dass Kinder ihre Welt auf vielfältige Weise deuten und gestalten können. Gerade im interkulturellen Kontext, in dem verbale Sprache häufig an ihre Grenzen stößt, eröffnen diese vielfältigen Ausdrucksformen Chancen für Verständigung und Anerkennung. Empirische Studien zeigen, dass Kinder in Reggio-inspirierten Settings digitale Medien, Zeichnungen, Bewegung oder Musik nutzen, um ihre Erfahrungen auszudrücken und zu teilen (Robson, 2024; Hesterman, 2017). So können Kinder ihre kulturellen Hintergründe kreativ einbringen und gleichzeitig gemeinsame Ausdrucksräume mit anderen entwickeln.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Prinzipien der Reggio-Pädagogik im Kontext von Flucht und Vielfalt neue Zugänge zur Teilhabe eröffnen. Partizipation, Dokumentation, Raumgestaltung und die „Hundert Sprachen“ wirken hier nicht nur als pädagogische Methoden, sondern als Brücken, die sprachliche und kulturelle Differenzen überbrücken und Integration ermöglichen.

Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass die praktische Umsetzung der Reggio-Prinzipien im Migrationskontext mit unterschiedlichen Spannungsfeldern verbunden ist. So zeigen sich etwa divergierende Rollenerwartungen, wenn pädagogische Fachkräfte eine sichtbare Beteiligung der Eltern innerhalb der Einrichtung voraussetzen, während zugewanderte Eltern ihr Engagement eher im häuslichen Bereich verorten. Diese unterschiedlichen Perspektiven können zu Missverständnissen und wechselseitigen Irritationen führen. Darüber hinaus erschweren sprachliche Barrieren häufig den Austausch, sodass Eltern mit geringen Deutschkenntnissen

von Fachkräften mitunter fälschlich als passiv oder wenig interessiert wahrgenommen werden (Antony-Newman, 2019). Hinzu treten institutionelle Rahmenbedingungen, die durch kulturalistische Zuschreibungen oder subtile Diskriminierung geprägt sein können. Solche Erfahrungen beeinträchtigen das Vertrauen der Familien in die Einrichtung und mindern zugleich ihre Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung (Mecheril & Rangger, 2022).

Damit wird deutlich, dass die Wirksamkeit der Reggio-Prinzipien im Kontext von Migration und Vielfalt nicht allein durch methodische Konzepte gewährleistet ist. Vielmehr hängt ihr Erfolg entscheidend von der professionellen Haltung der Fachkräfte ab, die kulturelle Differenzen dialogisch zu bearbeiten und sensibel mit Diskriminierungsrisiken umzugehen vermögen. Nur wenn Partizipation, Dokumentation und Raumgestaltung in einer solchen reflexiven Praxis verankert sind, können sie ihr volles Potenzial entfalten. Diese Erkenntnis knüpft zugleich an die in Kapitel 2.2 dargestellten Grundprinzipien familienorientierter Pädagogik an, die eine dialogische Bildungspartnerschaft und eine ressourcenorientierte Haltung betonen. Um diese Ansprüche auch im Kontext von Flucht und interkultureller Vielfalt tragfähig umzusetzen, ist eine systematisch entwickelte interkulturelle Kompetenz unerlässlich. Kapitel 2.4 wird daher die theoretischen Dimensionen dieser Kompetenz sowie ihre Bedeutung für eine nachhaltige Integrationsarbeit näher beleuchten. Darüber hinaus bildet dieses Kapitel eine wichtige Grundlage für die spätere Konzeptentwicklung in Kapitel 3.2, sodass ein enger Bezug zur Forschungsfrage hergestellt wird, wie Familienzentren durch Reggio-inspirierte Ansätze die interkulturelle Zusammenarbeit mit geflüchteten Familien fördern können.

2.4 Interkulturelle Kompetenz und Integration

Die zuvor dargestellten Grundlagen der familienorientierten Pädagogik und die Prinzipien der Reggio-Pädagogik verdeutlichen, dass die Haltung der Fachkräfte und die konzeptionelle Ausrichtung von Familienzentren zentrale Voraussetzungen für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit geflüchteten Familien darstellen. Zugleich zeigt sich, dass pädagogische Ansätze allein nicht ausreichen, um die komplexen Herausforderungen von Migration und Flucht adäquat zu bewältigen. Vielmehr ist es erforderlich, interkulturelle Dimensionen systematisch einzubeziehen, da Integration immer auch von gegenseitigem Verständnis, Anerkennung von Diversität und institutioneller Offenheit geprägt ist (Terrasi-Haufe, Semyonova, Kallfell, Lebedeva & Schmidt, 2012).

Das Kapitel ergänzt damit die bisherigen Ausführungen, indem es die Frage aufgreift, welche theoretischen Konzepte von interkultureller Kompetenz notwendig sind, um die Wirksamkeit familienorientierter und Reggio-inspirierter Ansätze in Familienzentren zu sichern. Welche

Dimensionen umfasst interkulturelle Kompetenz, und wie trägt sie zur nachhaltigen Integration geflüchteter Familien bei? Diese Fragen leiten das Kapitel, das zunächst grundlegende Definitionen und Dimensionen interkultureller Kompetenz darstellt, anschließend ihre Rolle für nachhaltige Integration aufzeigt und schließlich die damit verbundenen Anforderungen an Fachkräfte und Institutionen in den Mittelpunkt rückt.

2.4.1 Definition und Dimensionen

Aus den in Kapitel 2.1 dargestellten Lebenslagen geflüchteter Familien sowie den in Kapitel 2.2 und 2.3 herausgearbeiteten Anforderungen einer familienorientierten und an Reggio-Prinzipien ausgerichteten Praxis folgt, dass interkulturelle Kompetenz nicht statisch sein kann. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist zunächst zu klären, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist. Der Begriff wird in der Literatur unterschiedlich gefasst, während einige theoretische Ansätze die Anpassungsfähigkeit und kommunikative Fertigkeiten betonen, rücken andere die kritische Reflexion kultureller Differenzen und Machtverhältnisse in den Mittelpunkt (Deardorff 2006; Mecheril 2013).

Um interkulturelle Kompetenz von anderen verwandten Konzepten abzugrenzen, ist es sinnvoll, ihre spezifischen Merkmale im Vergleich zu interkultureller Sensibilität, kultureller Intelligenz und interkultureller Kommunikationsfähigkeit herauszustellen. Während interkulturelle Sensibilität primär die Wahrnehmung und Wertschätzung kultureller Unterschiede beschreibt (Bennet, 1993), fokussiert sich kulturelle Intelligenz auf die kognitive und emotionale Fähigkeit zur Anpassung an multikulturelle Umgebungen (Ang & Dyne, 2008). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit hingegen umfasst spezifische sprachliche und nonverbale Interaktionsstrategien, die für eine effektive Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen erforderlich sind (Knapp, 2013). Interkulturelle Kompetenz geht über diese Teilbereiche hinaus, indem sie kognitive, affektive und behaviorale Elemente integriert und somit eine ganzheitliche Betrachtung interkultureller Interaktionen ermöglicht (Mecheril, 2013).

Ein fundiertes Verständnis interkultureller Kompetenz erfordert eine Betrachtung der theoretischen Modelle, die in der interkulturellen Kompetenzforschung entwickelt wurden. Ein grundlegendes und in der Forschung vielfach rezipiertes Modell stammt von Deardorff. Sie versteht interkulturelle Kompetenz als einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess, der durch interkulturelle Erfahrungen und Reflexion gefördert wird. Ihr Modell umfasst drei zentrale Komponenten: Einstellungen wie Offenheit, Respekt und Neugier; Wissen und Verstehen über kulturelle Normen, soziale Strukturen und Kommunikationsweisen; sowie Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die unter anderem Empathie und interkulturelle Anpassungsfähigkeit umfassen. Damit

wird interkulturelle Kompetenz als dynamische Fähigkeit verstanden, die sich im Laufe des Lebens weiterentwickelt (Deardorff, 2006). In Ergänzung hierzu verdeutlicht Kolbs Lernzyklus den prozesshaften Charakter des Kompetenzerwerbs. Lernen vollzieht sich demnach in einem wiederkehrenden Zyklus aus konkreter Erfahrung, Reflexion, abstrakter Konzeptualisierung und aktivem Ausprobieren. Übertragen auf interkulturelle Kompetenz bedeutet dies, dass Fähigkeiten nicht allein kognitiv angeeignet, sondern in praxisnahen Handlungssituationen eingeübt und vertieft werden (Kolb, 1984).

Im Gegensatz zu diesen dynamischen Ansätzen betrachtet Hofstede Kultur als eine Reihe von universellen Dimensionen, die sich zwischen verschiedenen Nationen unterscheiden. Dazu zählen unter anderem Machtdistanz, Individualismus vs. Kollektivismus und Unsicherheitsvermeidung. Dieses Modell wird jedoch häufig kritisiert, da es Kulturen als homogene Einheiten betrachtet und individuelle Variationen innerhalb kultureller Gruppen nicht ausreichend berücksichtigt (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Diese Kritik verdeutlicht zugleich die Notwendigkeit, interkulturelle Kompetenz nicht nur über deskriptive Kulturdimensionen zu erfassen, sondern ihre Entwicklungsperspektive einzubeziehen. Bennetts Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) knüpft hier an, indem es beschreibt, wie sich Einstellungen von ethnozentrischen Orientierungen, die Differenz abwerten oder leugnen, hin zu ethno-relativen Haltungen entwickeln, die Vielfalt anerkennen und konstruktiv nutzen. Damit wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz wesentlich von Haltung und deren fortschreitender Entwicklung abhängt (Bennett, 1993).

Einen differenzierteren Ansatz verfolgt Auernheimer, der interkulturelle Kompetenz als eine Fähigkeit versteht, die in gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten verankert ist. Sein Modell unterscheidet vier zentrale Kategorien interkultureller Kompetenz: Machtasymmetrien, die gesellschaftliche Ungleichheiten reflektieren; Kollektiverfahrungen, die soziale und historische Hintergründe von Gruppen berücksichtigen; Fremdbilder, die die Wahrnehmung und Stereotypisierung in interkulturellen Interaktionen prägen; sowie kulturelle Differenzen, die sich in Normen, Werten und Kommunikationsstilen manifestieren (Auernheimer, 2013).

Neben diesen theoretischen Modellen lassen sich interkulturelle Kompetenzen anhand verschiedener Dimensionen systematisieren, die in der Fachliteratur als kognitive, affektive und behaviorale Dimensionen bezeichnet werden (Knapp, 2013). Die kognitive Dimension bezieht sich auf das Wissen über kulturelle Normen, Werte und gesellschaftliche Strukturen. Hierzu zählt auch die Fähigkeit, interkulturelle Interaktionsprozesse analytisch zu erfassen und kulturelle Unterschiede zu verstehen (Hofstede et al., 2010). Die affektive Dimension umfasst

emotionale Fähigkeiten wie Empathie, Offenheit und Ambiguitätstoleranz. Diese Eigenschaften sind essenziell für die Fähigkeit, sich in kulturell unterschiedlichen Kontexten zu bewegen und gleichzeitig Reflexionsprozesse über eigene Vorurteile und kulturelle Prägungen anzustoßen. Die behaviorale Dimension schließlich beschreibt die praktische Anwendung interkulturellen Wissens in konkreten Kommunikations- und Interaktionssituationen. Hierzu gehören sowohl die Anpassungsfähigkeit an neue kulturelle Kontexte als auch der Umgang mit interkulturellen Konflikten (Deardorff, 2006). In kritischer Erweiterung dieser drei Dimensionen verweist Mecheril auf die sogenannte „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Dieser Ansatz betont, dass Fachkräfte nicht alle interkulturellen Situationen beherrschen oder standardisierte Handlungsstrategien entwickeln können. Vielmehr verlangt interkulturelle Kompetenz eine reflexive Haltung, die eigene Grenzen anerkennt und die Auseinandersetzung mit Unsicherheit und Nicht-Wissen produktiv nutzt. Damit wird interkulturelle Kompetenz als fortwährender Prozess der Selbstreflexion und nicht als abschließbar erworbene Fähigkeit verstanden (Mecheril, 2013).

Interkulturelle Kompetenz geht somit über die bloße Fähigkeit hinaus, kulturelle Unterschiede zu erkennen und zu überbrücken. Sie umfasst vielmehr die Herausforderung, moralische Grundsätze und ethische Werte in Einklang zu bringen, indem universelle Prinzipien wie Menschenrechte und Gleichbehandlung mit kontextbezogenen kulturellen Normen ausbalanciert werden. Ziel ist es, eine dynamische Balance zwischen Respekt für Pluralität und der Orientierung an universellen Normen zu schaffen, um eine reflektierte und verantwortungsbewusste interkulturelle Interaktion zu ermöglichen (Kiesel & Volz, 2013).

Für die vorliegende Arbeit wird interkulturelle Kompetenz daher als dynamischer Prozess verstanden, der Wissen, Einstellungen und Handlungsfähigkeiten miteinander verbindet. Sie ist nicht als starre Fähigkeit zu begreifen, sondern als fortlaufende Entwicklung, die auf Erfahrungen und Reflexion basiert. Zugleich wird eine kritische Dimension einbezogen, die Machtasymmetrien, Stereotypisierungen sowie die Anerkennung eigener Grenzen berücksichtigt. Diese Arbeitsdefinition bildet die Grundlage für die Konzeptentwicklung in Kapitel 3 und die kritische Reflexion in Kapitel 4.“

2.4.2 Interkulturelle Kompetenz und ihre Bedeutung für nachhaltige Integration

Die Frage nach einer nachhaltigen Integration von Migrant*innen stellt sich auch im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit, da Familienzentren geflüchtete Familien im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe unterstützen. Eine gelingende Integration geht weit über die bloße Anpassung an eine neue Umgebung hinaus. Vielmehr ist sie als ein dynamisches Wechselspiel

zwischen Aufnahmegesellschaft und Zugewanderten zu verstehen, in dem interkultureller Kompetenz eine entscheidende Rolle zukommt. Dabei wird der Begriff der Integration häufig missverständlich verwendet und muss klar von verwandten Konzepten wie Assimilation oder Separation abgegrenzt werden. Während Assimilation eine vollständige Anpassung an die Kultur der Aufnahmegesellschaft impliziert, beschreibt Separation eine bewusste Distanzierung von dieser. Integration hingegen ist ein bidirektionaler Prozess, der sowohl die Anpassungsleistung der Migrant*innen als auch die Offenheit und Aufnahmebereitschaft der Mehrheitsgesellschaft umfasst (Thomas, 2022).

Interkulturelle Kompetenz wird in diesem Zusammenhang als eine Schlüsselqualifikation verstanden, die den konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt ermöglicht. Besonders im Bildungsbereich ist sie für Fachkräfte essenziell, da Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen zentrale Orte der Integration darstellen. Lehrkräfte und Erzieher*innen benötigen interkulturelle Handlungskompetenz, um Diversität in Bildungseinrichtungen als Chance zu begreifen und Inklusion aktiv zu fördern. Ohne eine entsprechende Sensibilisierung besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte unbewusst stereotype Denkmuster reproduzieren und damit die Bildungsungleichheit weiter verstärken (Thomas, 2022).

Über den Bildungssektor hinaus sind auch soziale Einrichtungen, wie Familienzentren, Jugend- und Sozialdienste oder Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration, zentrale Orte, an denen Integration konkret verhandelt wird. Interkulturelle Kompetenz muss dort systematisch gefördert werden, um Chancengleichheit sicherzustellen. Studien zeigen, dass Migrant*innen, die in Institutionen arbeiten, die interkulturelle Kompetenz gezielt schulen, nachhaltigere Integrationsfortschritte erzielen als solche, die auf eine einseitige Anpassungspolitik setzen (Blossfeld, Bos & Daniel, 2016). Dabei wird besonders betont, dass erfolgreiche Integrationsprozesse sowohl individuelle als auch institutionelle Bemühungen erfordern.

Die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen interkultureller Kompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe verdeutlicht deren zentrale Bedeutung für nachhaltige Integrationsprozesse. Interkulturelle Kompetenz trägt maßgeblich dazu bei, Chancengleichheit zu fördern und Diskriminierung abzubauen. In Bildungseinrichtungen zeigt sich dies besonders deutlich. Schüler*innen mit Migrationshintergrund profitieren nachweislich von Lehrkräften, die interkulturelle Kompetenz aufweisen und differenzierte Förderansätze verfolgen (Terrasi-Haufe et al., 2018). Wenn Migrant*innen frühzeitig in Bildungsprozesse integriert werden, steigt ihre gesellschaftliche Teilhabe signifikant, da Bildung als Schlüssel zur sozialen Mobilität fungiert (Blossfeld et al., 2016).

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Rolle von Bildungseinrichtungen in verschiedenen Phasen der Integration. Frühkindliche Bildung hat eine prägende Wirkung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, da sie die erste institutionelle Sozialisierungserfahrung für viele Migrant*innen darstellt. Studien belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die frühzeitig in Bildungseinrichtungen integriert werden, bessere langfristige Bildungschancen haben und weniger häufig von sozialer Exklusion betroffen sind (Blossfeld et al., 2016). Auch in der Erwachsenenbildung spielen interkulturelle Kompetenzen eine zentrale Rolle, da sie die beruflichen Chancen von Migrant*innen erheblich verbessern können.

Zusätzlich zu den individuellen Bildungsbiografien spielen auch institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle. Die kulturwissenschaftliche Forschung hebt hervor, dass Integration nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch durch institutionelle Rahmenbedingungen beeinflusst wird (Thomas, 2022). Diskriminierungsfreie Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Arbeitsmarkt sowie die institutionelle Anerkennung kultureller Vielfalt sind dabei entscheidend. Gerade für Familienzentren bedeutet dies, dass interkulturelle Öffnung und diskriminierungsfreie Teilhabe zentrale Qualitätsmerkmale darstellen. Wenn interkulturelle Kompetenz in Bildungseinrichtungen und sozialen Institutionen gezielt gefördert wird, kann dies langfristig zu einer Stärkung des sozialen Zusammenhalts beitragen und nachhaltige Integrationsprozesse begünstigen.

2.4.3 Anforderungen an Fachkräfte und Institutionen

Aus den vorangegangenen Abschnitten wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz über ein theoretisches Konstrukt hinausgeht und unmittelbare Konsequenzen für die pädagogische Praxis hat. Für Fachkräfte und Institutionen ergeben sich daraus spezifische Anforderungen, die in der Arbeit mit geflüchteten Familien in Familienzentren von besonderer Relevanz sind. Während auf individueller Ebene die Entwicklung professioneller Haltungen und Kompetenzen im Vordergrund steht, bedarf es auf institutioneller Ebene strategischer Maßnahmen, um interkulturelle Öffnung nachhaltig zu verankern.

Die Förderung interkultureller Kompetenz setzt voraus, dass Fachkräfte ihre eigene kulturelle Prägung reflektieren und kritisch hinterfragen. Dies beinhaltet, kulturalistische Fehlschlüsse, also die Reduktion von Personen auf vermeintlich typische kulturelle Eigenschaften, zu vermeiden und stattdessen die Individualität sowie den sozialen Kontext von Familien anzuerkennen (Pukl, 2014). Zur Entwicklung dieser Kompetenzen sind sowohl formelle als auch informelle Lernprozesse von Bedeutung. Formelle Bildungsangebote wie interkulturelle Trainings, Hochschulkurse oder Simulationen können gezielt Wissen und kommunikative Strategien

vermitteln (Weidemann, Straub & Nothnagel, 2010). Ergänzend tragen informelle Lernprozesse, etwa durch freiwilliges Engagement oder projektbasierte Arbeit, dazu bei, interkulturelle Erfahrungen praxisnah zu verankern (Düx, Prein, Sass & Tully, 2009; Ebert & Pastoors, 2018). Studien zeigen, dass gerade die Kombination beider Ansätze nachhaltige Lernerfahrungen ermöglicht (Düx et al., 2009).

Auch didaktische Methoden wie Critical Incidents, interkulturelle Gruppenarbeit oder die Förderung von Mehrsprachigkeit haben sich als wirksame Instrumente erwiesen, da sie Reflexion, Kooperation und Empathie fördern (Reimann, 2017; Utler, 2020). Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und Erzieherinnen nehmen in diesem Zusammenhang eine Multiplikatorenrolle ein, indem sie nicht nur die interkulturelle Sensibilität von Kindern und Eltern prägen, sondern auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen zurückwirken (Pukl, 2014). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind spezifische Schulungen und Zusatzqualifikationen erforderlich. Empirische Studien belegen, dass Fachkräfte mit interkulturellen Zusatzqualifikationen wirksamer auf kulturell heterogene Gruppen eingehen und diskriminierungssensible Methoden anwenden können (Utler, 2020).

Neben individuellen Kompetenzen der Fachkräfte sind institutionelle Rahmenbedingungen entscheidend für die nachhaltige Förderung interkultureller Kompetenz. Eine interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen und sozialen Institutionen stellt einen langfristigen Prozess dar, der strukturelle, personelle und kooperative Maßnahmen umfasst (Vanderheiden & Mayer, 2014). Im Kontext von Familienzentren bedeutet dies, dass Strukturen und Angebote so gestaltet werden müssen, dass sie Diversität berücksichtigen und allen Familien chancengleichen Zugang ermöglichen. Auf struktureller Ebene sind insbesondere die curriculare Integration interkultureller Inhalte, verbindliche Qualitätsstandards sowie Evaluationsinstrumente relevant, um die Entwicklung interkultureller Kompetenz systematisch zu fördern (Dedering, 2012; Vanderheiden & Mayer 2014). Empirische Befunde zeigen, dass Einrichtungen, die Diversitätsmanagement fest im Qualitätsmanagement verankern, langfristig nicht nur ihre institutionelle Attraktivität steigern, vielmehr auch zur gesellschaftlichen Integration beitragen (Weiß, Syring & Kiel, 2017). Zusätzlich bedarf es auf personeller Ebene kontinuierlicher Qualifizierung und Weiterbildung. Mehrsprachigkeit stellt hier eine Schlüsselkompetenz dar, da sie Sprachbarrieren abbauen und den Zugang zu Unterstützungsangeboten erleichtern kann (Weiß et al., 2017). Fortbildungen, die interkulturelle Didaktik, Antidiskriminierungskompetenz und Reflexionsfähigkeit über eigene Normen und Werte einschließen, fördern eine diskriminierungssensible und ressourcenorientierte Arbeitspraxis (Vanderheiden & Mayer 2014). Ein weiterer zentraler

Aspekt betrifft die Kooperation und Netzworkebildung. Familienzentren können ihre interkulturelle Arbeit stärken, wenn sie systematisch mit Migrant*innenorganisationen, Kommunen und sozialen Diensten kooperieren (Vanderheiden & Mayer 2014). Besonders bedeutsam ist hierbei die aktive Einbindung von Eltern mit Migrationsgeschichte, beispielsweise durch Elterncafés, Sprachmittlungsdienste oder niedrigschwellige Informationsveranstaltungen. Solche Maßnahmen fördern Vertrauen, gegenseitiges Verständnis und Teilhabe (Weiß et al., 2017).

Praxisbeispiele wie das Jenaer Modell der Lehrerbildung verdeutlichen, dass interkulturelle Öffnungsprozesse erfolgreich umgesetzt werden können, wenn sie curricular, institutionell und personell verankert werden (Winkler, Gröschner & May, 2018). Dieses Beispiel zeigt zudem, dass nachhaltige Erfolge nur dort entstehen, wo politische und rechtliche Rahmenbedingungen die interkulturelle Öffnung stützen. Noch immer wird kritisiert, dass Sprachförderung, mehrsprachige Bildung und Ressourcenverteilung inkonsequent umgesetzt werden und nicht dauerhaft gesichert sind (Karakaşoğlu, Kovacheva & Vogel, 2021). Daher braucht es ein klares politisches Commitment, um interkulturelle Strategien langfristig zu verankern (Petter & Robak, 2014; Karakaşoğlu et al., 2021).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz sowohl individuelle professionelle Anforderungen an Fachkräfte als auch strukturelle Veränderungen in Institutionen voraussetzt. Für Familienzentren bedeutet dies, dass Fachkräfte in besonderem Maße zu selbstreflexivem und diskriminierungssensiblem Handeln befähigt sein müssen, während die Einrichtungen als Ganzes Strukturen schaffen, die Vielfalt anerkennen und Teilhabe sichern. Nur in der Verbindung beider Ebenen kann interkulturelle Kompetenz als Grundlage für gelingende pädagogische Arbeit mit geflüchteten Familien wirksam werden. Damit verdeutlicht das Kapitel zugleich, welchen Beitrag interkulturelle Kompetenz zur Beantwortung der Forschungsfrage leistet und warum sie eine zentrale Voraussetzung für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Familienzentren, wie sie in Kapitel 3.2 entfaltet wird, darstellt.

3. Entwicklung eines Konzepts für ein Familienzentrum

Die Entwicklung von Familienzentren steht in einem dynamischen Feld, das durch gesellschaftliche Transformationsprozesse, steigende Qualitätsanforderungen und zunehmende Heterogenität von Familien geprägt ist. Wie bereits im theoretischen Rahmen dargelegt, übernehmen Familienzentren Aufgaben, die weit über die klassische Betreuung hinausgehen. Sie sollen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen bündeln und zugleich Orte der interkulturellen Begegnung sein. Damit diese Aufgaben nachhaltig erfüllt werden können, reicht es nicht

aus, lediglich einzelne pädagogische Maßnahmen anzupassen. Vielmehr erfordert es eine kontinuierliche und systematische Organisationsentwicklung, die Einrichtungen ermächtigt, komplexen Herausforderungen proaktiv zu begegnen (Stöbe-Blossey, 2010).

Organisationsentwicklung ist dabei nicht als punktuelle Reform zu verstehen, sondern als umfassender, partizipativer Prozess, der Lern- und Veränderungsprozesse auf individueller, teambezogener und organisatorischer Ebene fördert. In den Expertisen zur Kita-Entwicklung wird betont, dass die Organisationsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen spezifischen Bedingungen unterliegt. Sie muss sowohl den gesetzlichen Auftrag als auch die charakteristischen sozialen Dynamiken innerhalb von Teams und im Verhältnis zu Familien berücksichtigen. Wesentliche Gestaltungsprinzipien sind die Beteiligung aller relevanten Akteur*innen, die Verknüpfung von organisationalem Lernen mit professioneller Reflexion sowie die Schaffung von Strukturen, die Veränderungen langfristig tragen können (Strehmel, 2023). Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Konzeptentwicklung zu. Pädagogische Konzepte wie familienorientierte oder Reggio-inspirierte Ansätze fungieren als inhaltliche Leitlinien, die Orientierung geben und Entwicklungsprozesse rahmen. Ohne konzeptionelle Klarheit bleibt Organisationsentwicklung oberflächlich, denn es bedarf zugleich organisationaler Strukturen, um innovative Konzepte nachhaltig in der Praxis zu verankern. Konzept- und Organisationsentwicklung sind somit wechselseitig verschränkt, wobei die eine Seite die Richtung bestimmt und die andere Seite, die Bedingungen für eine tragfähige Umsetzung stellt (Strehmel, 2023; Ballaschk, 2023).

Vor diesem Hintergrund versteht sich die nachfolgende Konzeptentwicklung für ein Familienzentrum als integraler Bestandteil eines umfassenden Prozesses pädagogischer Organisationsentwicklung. Ziel ist es, theoretisch fundierte Prinzipien, insbesondere familienorientierte und Reggio-inspirierte Ansätze, in ein praxisnahes Modell zu übertragen, das den Anforderungen an interkulturelle Zusammenarbeit und die Integration geflüchteter Familien gerecht wird.

3.1 Bedarfslagen und Unterstützungsmöglichkeiten geflüchteter Familien im Kontext familienzentrierter Arbeit

Die theoretischen Ausführungen haben verdeutlicht, dass geflüchtete Familien in Deutschland mit vielfältigen Belastungen konfrontiert sind, die ihre Alltagsgestaltung, ihre psychosoziale Stabilität sowie ihre Teilhabechancen erheblich beeinflussen (Kap. 2.1). Damit diese Erkenntnisse für die Konzeptentwicklung nutzbar werden, ist es notwendig, die herausgearbeiteten Befunde systematisch zu bündeln und in Bezug auf die pädagogische Arbeit von Familienzentren zu setzen. Dementsprechend analysiert dieses Kapitel die zentralen Bedarfsdimensionen

geflüchteter Familien in struktureller, psychosozialer sowie sprachlich kultureller Hinsicht und verknüpft diese mit den Handlungsspielräumen von Familienzentren. Auf diese Weise wird ein Orientierungsrahmen geschaffen, der die Grundlage für die im weiteren Verlauf entwickelte Übertragung familienorientierter und Reggio-pädagogischer Prinzipien bildet.

Geflüchtete Familien sehen sich nach der Ankunft häufig mit einer Unterbringung in beengten und familienungeeigneten Wohnformen konfrontiert, die weder Privatsphäre noch stabilisierende Alltagsstrukturen zulassen. Hinzu kommt eine oftmals langanhaltende Unsicherheit über den Aufenthaltsstatus, die durch komplexe rechtliche Verfahren verstärkt wird. Beide Faktoren wirken sich in erheblichem Maße auf die Handlungsfähigkeit der Familien aus und erschweren die Etablierung von Routinen, die für eine gelingende Integration notwendig wären (Kap. 2.1.1). Aus diesen Bedingungen ergibt sich der Bedarf nach verlässlichen institutionellen Strukturen, die Orientierung geben, Sicherheit vermitteln und den Zugang zu weiterführenden Hilfen erleichtern.

Um diesen strukturellen Herausforderungen wirksam zu begegnen, sind Familienzentren durch ihre sozioräumliche Verankerung in besonderer Weise geeignet. Sie sind bewusst in den Lebenswelten der Familien angesiedelt und fungieren als niedrigschwellige Anlaufstellen, die eine frühe, bedarfsorientierte und koordinierte Begleitung ermöglichen (Institut für soziale Arbeit e.V. [ISA], 2020). Gerade im Kontext geflüchteter Familien erweist sich diese Lotsenfunktion als besonders relevant, da administrative Komplexität und sprachliche Barrieren häufig eine eigenständige Inanspruchnahme professioneller Hilfen erschweren. Studien zeigen, dass Scham, mangelnde Sprachkenntnisse sowie Unsicherheiten im Umgang mit Institutionen grundlegende Hürden für die Inanspruchnahme von Hilfe darstellen (Stöbe-Blossey et al., 2020). Hier zeigt sich, dass Familienzentren eine zentrale Rolle übernehmen, indem sie strukturelle Unsicherheiten abfedern und als Brücke in das Hilfesystem wirken.

Wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt, sind geflüchtete Familien in besonderem Maße durch psychosoziale Belastungen geprägt. Traumatische Erfahrungen von Krieg, Flucht und erzwungener Migration wirken sich langfristig auf die psychische Stabilität von Eltern und Kindern aus und führen nicht selten zu einer Schwächung elterlicher Fürsorgekompetenzen. Hinzu kommt, dass Kinder teilweise früh Verantwortung übernehmen, indem sie als Übersetzer*innen oder Vermittler*innen fungieren, was mit einer erheblichen Rollenumkehrung einhergeht (Kap. 2.1.2). Diese Konstellationen verdeutlichen den Bedarf nach institutionellen Strukturen, die nicht nur Beratung anbieten, sondern Schutz- und Resonanzräume eröffnen, in denen Familien ihre Erfahrungen reflektieren und Unterstützung erhalten können.

Vor diesem Hintergrund stellen offene Sprechstunden in Familienzentren ein geeignetes Instrument dar, um diesen Bedarf gezielt zu adressieren. Sie ermöglichen eine alltagsnahe und unverbindliche Form des Erstkontakts, die einen niedrighschwelligen Zugang zu psychosozialer Beratung eröffnet. In diesen Settings werden sowohl Fragen zu Erziehung und Entwicklung von Kindern thematisiert als auch existentielle Anliegen angesprochen, etwa die Bewältigung traumatischer Fluchterfahrungen oder familiäre Konflikte. Das im Rahmen solcher Angebote entstehende Vertrauensverhältnis, stellt dabei eine entscheidende Voraussetzung für weiterführende Hilfeprozesse dar. Im Gegensatz zu klassischen Beratungssettings zeichnet sich die familienzentrierte Beratung durch eine informelle, ressourcenorientierte und kultursensible Herangehensweise aus, die an den konkreten Lebensrealitäten der Familien ansetzt (Gesemann, Nentwig-Gesemann & Schwarze, 2015). Die offene Struktur dieser Sprechstunden erlaubt zudem eine spontane, nicht termingebundene Inanspruchnahme und senkt so Zugangshürden, vor allem bei Eltern mit prekären Aufenthalts- und Lebensverhältnissen. Damit wird deutlich, dass Familienzentren mit solchen Angeboten einen wichtigen Beitrag zur psychosozialen Stabilisierung leisten können.

Wie in Kapitel 2.1.3 sowie 2.4 dargestellt, zählen sprachliche und kulturelle Barrieren zu den zentralen Herausforderungen für geflüchtete Familien. Fehlende Sprachkenntnisse erschweren den Zugang zu Bildung, Beratung und sozialer Teilhabe. Gleichzeitig können unterschiedliche Erziehungsvorstellungen oder kulturelle Missverständnisse das Verhältnis zwischen Eltern und Institutionen zusätzlich belasten. Sprache fungiert dabei nicht nur als Schlüssel zur Integration, sondern auch als Ressource, die für die Anerkennung vielfältiger Lebensrealitäten genutzt werden sollte. Aus diesen Bedingungen ergibt sich der Bedarf nach Strukturen, die Sprachförderung, kultursensible Öffnung und interkulturelle Verständigung systematisch miteinander verbinden.

Um diesen Bedarfen zu begegnen, halten Familienzentren ein breites Spektrum an Unterstützungsangeboten bereit. Ein maßgeblicher Aspekt ist die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe für alle Familien, unabhängig von Herkunft, Sprache oder Aufenthaltsstatus. Zu diesem Zweck bieten Familienzentren vielfältige Maßnahmen zur Sprachförderung, interkulturellen Öffnung und sozialen Einbindung an, die in ihrer Kombination zur Förderung von Teilhabe und Chancengleichheit beitragen. Besonders bedeutsam ist die alltagsorientierte Sprachförderung, die über klassische Deutschkurse hinausgeht. Familienzentren stellen hierfür niedrighschwellige Eltern-Kind-Sprachkurse oder Sprachcafés bereit, die sich an den Lebensrealitäten der Eltern orientieren. Unterstützt werden diese Angebote durch den Einsatz von Sprachmittler*innen und

Dolmetschenden, um auch bei komplexeren Anliegen wie Behördengängen oder Beratungsgesprächen sprachliche Barrieren zu überwinden (Gesemann et al., 2015). Dazu kooperieren Familienzentren etwa mit Beratungsstellen für Migrant*innen, um die Inanspruchnahme professioneller Hilfen zu erleichtern (Meyer-Ullrich & Siems, 2008). Darüber hinaus spielen integrationsfördernde Angebote eine bedeutende Rolle. So tragen beispielsweise interkulturell konzipierte Aktivitäten zur Wertschätzung kultureller Vielfalt bei und fördern somit den Dialog zwischen Familien mit und ohne Fluchterfahrung (Gesemann et al., 2015). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Sprachförderung und interkulturelle Öffnung über eine reine Bildungsaufgabe hinausgehen und zugleich einen Beitrag zur sozialen Integration leisten.

Die Analyse verdeutlicht, dass geflüchtete Familien in besonderem Maße von einem komplexen Zusammenspiel struktureller, psychosozialer und sprachlich-kultureller Bedarfe betroffen sind. Während prekäre Wohn- und Aufenthaltsbedingungen grundlegende Unsicherheit erzeugen, wirken psychosoziale Belastungen aus Flucht- und Migrationserfahrungen bis in das Familiensystem hinein. Sprachliche und kulturelle Barrieren wiederum erschweren zusätzlich die Teilhabe an Bildung und gesellschaftlichen Leben. Familienzentren erweisen sich in diesem Kontext als zentrale Orte, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Sie schaffen niedrigschwellige Zugänge, verknüpfen Beratung und Begleitung und eröffnen Räume für Begegnung und Verständigung.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die in Kapitel 2 erarbeiteten Prinzipien familienorientierter Pädagogik und Reggio-Pädagogik in konkrete Handlungsansätze überführt werden können, um den identifizierten Bedarfen geflüchteter Familien gerecht zu werden. Diese Frage wird im folgenden Kapitel aufgegriffen, indem die theoretischen Grundlagen systematisch dargestellt und unter Rückgriff auf dokumentierte Erfahrungswerte aus der Praxis im Kontext der interkulturellen Arbeit in Familienzentren diskutiert werden.

3.2 Übertragung Reggio- und familienpädagogischer Prinzipien auf die interkulturelle Praxis

Aufbauend auf den in Kapitel 3.1 gebündelten Bedarfslagen wird im Folgenden aufgezeigt, wie diese Herausforderungen mit Hilfe familienorientierter und Reggio-inspirierter Prinzipien methodisch aufgegriffen werden können. Ziel ist es, weniger die dort beschriebenen strukturellen, psychosozialen und sprachlich-kulturellen Bedarfe erneut darzustellen, als vielmehr deren pädagogische Gestaltung in den Blick zu nehmen. Entscheidend ist somit nicht die bloße Bereitstellung niedrigschwelliger Zugänge, sondern deren konzeptionelle Ausgestaltung im Sinne von Partizipation, Transparenz, Dialogik und interkultureller Öffnung.

Im Zentrum stehen dabei zwei Schwerpunkte: Zum einen wird die Gestaltung von Lernumgebungen und partizipativen Angeboten betrachtet (3.2.1), die insbesondere auf psychosoziale Bedarfe reagieren. Zum anderen werden Formen der interkultureller Öffnung, Sprachförderung und kreative Zugänge thematisiert (3.2.2), die sich vorrangig an den sprachlich-kulturellen und strukturellen Bedarfen orientieren. Durch diese systematische Verknüpfung wird deutlich, wie die theoretischen Grundlagen aus Kapitel 2 und die Bedarfsanalyse aus Kapitel 3.1 in konkrete pädagogische Handlungsperspektiven überführt werden können.

3.2.1 Gestaltung von Lernumgebungen und partizipativen Angeboten

Wie bereits in Kapitel 2.3 dargestellt, bilden Partizipation, kreative Lernräume und das Bild vom Kind als aktiven Akteur wesentliche Grundsätze der Reggio-Pädagogik. Im Anschluss an die in Kapitel 3.1 herausgearbeiteten psychosozialen Bedarfe, insbesondere Parentifizierung und Belastungen durch traumatische Erfahrungen, wird deutlich, dass diese Prinzipien ein besonderes Potenzial haben, um Kindern und Eltern neue Handlungsräume zu eröffnen und Teilhabeprozesse zu fördern.

Das bereits eingeführte Bild vom Kind als aktivem Gestalter seiner Bildungsprozesse erhält in diesem Zusammenhang eine besondere Relevanz. Anders als in defizitorientierten Ansätzen werden Kinder hier nicht als passiv Empfangende, sondern als Mitgestaltende ihrer Lernprozesse verstanden (Eberlein et al., 2021). Dabei gelten Kinderkonferenzen als ein besonders wirkungsvolles Instrument zur Förderung demokratischer Kompetenzen und Partizipation. In diesen Formaten können Kinder ihre Meinungen äußern, Ideen einbringen und gemeinsam Entscheidungen treffen. Gerade im Kontext der in Kapitel 3.1 beschriebenen psychosozialen Bedarfe, vor allem in Zusammenhang mit Parentifizierung, können Kinderkonferenzen ein wichtiges Gegengewicht darstellen. Während Kinder im Alltag häufig Verantwortung übernehmen müssen, eröffnen Kinderkonferenzen ihnen geschützte Räume, in denen sie ihre Stimme einbringen können, ohne die Rolle Erwachsener übernehmen zu müssen. Empirische Studien zeigen, dass Kinder, die regelmäßig in Entscheidungsprozesse einbezogen werden, ein stärkeres Gefühl von Kompetenz und sozialer Zugehörigkeit entwickeln (Maischatz, Hildebrandt, Wälti, Ruess & Campana, 2019; Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2015). Damit tragen sie sowohl zur Resilienzförderung als auch zur frühen Demokratiebildung bei, wie sie in der Reggio-Pädagogik verankert ist (Doll et al., 2020).

Ein weiteres methodisches Kernstück stellt die Projektarbeit dar. Wie bereits in Kap. 2.3 erläutert, ermöglicht sie Kindern, über längere Zeiträume hinweg Themen selbstbestimmt zu bearbeiten. Dabei werden sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen gestärkt, da Kinder

lernen, Verantwortung zu übernehmen, gemeinsam zu planen und kreative Problemlösungen zu entwickeln (Senn, 2021). Angesichts der psychosozialen Bedarfe, die durch Traumatisierungen und Kontrollverlust geprägt sind, eröffnet Projektarbeit wichtige kompensatorische Erfahrungsräume. Sie ermöglicht es Kindern, wieder Kontrolle über Lernprozesse zu gewinnen, eigene Entscheidungen zu treffen und Selbstwirksamkeit zu erleben. Auf diese Weise trägt Projektarbeit zur Verarbeitung belastender Erfahrungen bei und fördert die Entwicklung von Resilienz. Besonders wirksam erweisen sich dabei Projekte, die Lebensrealitäten der Kinder und ihren Familien aufgreifen, beispielsweise Themen wie „Zuhause“ oder „Gemeinschaft“. Solche partizipativen Ansätze können helfen, traumatische Erfahrungen zu verarbeiten, indem sie im geschützten Rahmen ermöglichen, sich über kreative Ausdrucksformen mitzuteilen und gleichzeitig in einer Gruppe soziale Unterstützung zu erfahren (Schmelzeisen-Hagemann, 2017).

Anders als Kinderkonferenzen oder Projektarbeit, die vor allem auf psychosoziale Bedarfe reagieren, richtet sich Dokumentation in besonderer Weise auf die in Kapitel 3.1 beschriebenen sprachlich-kulturellen Herausforderungen. Sie eröffnet die Möglichkeit, Sprachbarrieren zu überbrücken und elterliche Teilhabe zu fördern. Gerade für geflüchtete Familien, die häufig mit sprachlichen Unsicherheiten konfrontiert sind, kann sie eine Brücke zwischen den kindlichen Bildungsprozessen und der elterlichen Wahrnehmung darstellen (2.3.3). Sie fördert die Transparenz, erleichtert die Kommunikation und stärkt das Vertrauen der Eltern in die pädagogische Einrichtung (Schmelzeisen-Hagemann, 2017). Damit unterstützt Dokumentation zugleich die in Kapitel 2.2 beschriebene familienorientierte Haltung, die auf Transparenz, Dialog und Kooperation basiert.“

Die Raumgestaltung als „dritter Erzieher“ eröffnet eine weitere Möglichkeit, auf die in Kapitel 3.1 beschriebenen Bedarfe zu reagieren. Für Familien in beengten Wohnsituationen bieten ästhetisch gestaltete Räume im Familienzentrum die Möglichkeit, neue Erfahrungsräume zu erschließen. Offene, flexible und kreative Lernumgebungen können Rückzugsmöglichkeiten bieten, gleichzeitig aber auch Begegnung und gemeinsames Lernen fördern (Hajszan et al., 2013). Damit wird insbesondere auf die strukturellen Bedarfe reagiert, die durch fehlende Privatsphäre und begrenzte Wohnverhältnisse gekennzeichnet sind. Zugleich erfüllen Räume im Familienzentrum eine zentrale Funktion für die psychosoziale Stabilisierung. Kinder und Eltern benötigen Orte, an denen sie Sicherheit und Geborgenheit erleben und zugleich Selbstbestimmung erfahren können. Studien zeigen, dass Räume, die Exploration und Kreativität ermöglichen, die Selbstständigkeit fördern und soziale Interaktion begünstigen (Eberlein et al., 2021). In diesem Sinne gehen gestaltete Räume über den Ausgleich äußerer Mängel hinaus, indem sie emotionale

Sicherheit und Resonanzräume schaffen, die zur Verarbeitung von Belastungen beitragen. Für geflüchtete Familien bedeutet dies, dass das Familienzentrum einen Ausgleich schafft. Es bietet einerseits geschützte Orte der Ruhe, andererseits Räume für Begegnung und gemeinsames Lernen. Damit sind Lernumgebungen soziale Treffpunkte für Familien im Stadtteil und zugleich Entwicklungsräume für Kinder (Knauf, 2017; Stöbe-Blossey et al., 2020).

Schließlich leistet die partizipative Lernumgebung einen entscheidenden Beitrag zur Förderung von Resilienz. Indem Kinder und Eltern lernen, ihre Ideen einzubringen, Verantwortung zu übernehmen und ihre Umwelt aktiv mitzugestalten, erfahren sie ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit (Prengel, 2016). Partizipative Lernumgebungen können hier als stabilisierende Faktoren wirken und den Familien Sicherheit sowie Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten vermitteln.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Reggio-pädagogische Prinzipien gezielt auf die in Kapitel 3.1 beschriebenen Bedarfslagen reagieren können. Kinderkonferenzen und Projektarbeit adressieren psychosoziale Belastungen wie Parentifizierung und Kontrollverlust, während Dokumentation sprachlich-kulturelle Barrieren überbrückt und Eltern Teilhabe ermöglicht. Die Raumgestaltung wirkt sowohl auf strukturelle als auch auf psychosoziale Bedarfe, indem sie Rückzug, Sicherheit und Begegnung schafft. Damit wird deutlich, dass partizipative Lernumgebungen einen wesentlichen Beitrag zu Resilienz, Selbstwirksamkeit und Teilhabe leisten. Auf dieser Basis wird im nächsten Kapitel aufgezeigt, wie interkulturelle Öffnung, Sprachförderung und kreative Zugänge die dargestellten Ansätze erweitern und so die Teilhabe von Familien insgesamt stärken können.

3.2.2 Interkulturelle Öffnung, Sprachförderung und kreative Zugänge

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, zählen sprachliche Barrieren, Orientierungslosigkeit im Hilfesystem und soziale Isolation zu den zentralen Herausforderungen geflüchteter Familien. Diese Bedarfe verdeutlichen, dass die Integration nicht allein durch Angebote für Kinder gelingen kann. Vielmehr müssen auch Eltern mit ihren sprachlich-kulturellen und strukturellen Bedarfen gezielt in den Blick genommen werden. Familienzentren, die eine familienorientierte und Reggio-inspirierte Pädagogik verfolgen, können auf diese Herausforderungen reagieren, indem sie Sprachförderung, Begegnungsräume und kreative Ausdrucksmöglichkeiten systematisch einsetzen. Entscheidend ist nicht die bloße Bereitstellung niedrigschwelliger Zugänge, vielmehr liegt der Fokus auf ihrer konzeptionellen Gestaltung. Eltern sollen über die Rolle von Nutzer*innen hinaus Teilhabe erfahren und als aktive Bildungsakteur*innen gestärkt werden.

Ein wesentlicher Ansatz zur Unterstützung geflüchteter Familien ist die Schaffung niedrigschwelliger Angebote, die Eltern und Kinder gleichermaßen ansprechen. Wie in Kapitel 3.1

beschrieben, sind Elterncafés, Sprachcafés und offene Sprechstunden wichtige Zugänge, um erste Kontakte herzustellen und Hemmschwellen abzubauen. Hier stellt sich jedoch die Frage, wie diese Formate im Sinne einer familienorientierten und Reggio-inspirierten Pädagogik gestaltet werden können. Entscheidend dabei ist, dass Eltern nicht nur als Ratsuchende, sondern als aktive Akteur*innen wahrgenommen werden. Dies kann beispielsweise durch dialogische Gesprächsführung, partizipative Mitgestaltung von Themen sowie durch die Verknüpfung mit Dokumentationsverfahren geschehen, die Transparenz und gemeinsame Reflexion ermöglichen. Auf diese Weise werden niedrigschwellige Angebote zu Lern- und Beteiligungsräumen, die Empowerment und Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern.

Sprachliche Barrieren und kulturelle Missverständnisse, wie sie in Kapitel 3.1 skizziert wurden, bilden eine zentrale Ausgangslage für Angebote wie das Programm „Rucksack-Kita“. Dieses Angebot verbindet frühkindliche Sprachförderung der Kinder mit parallelen Elternkursen, in denen Mütter und Väter didaktische Materialien erhalten, um die Sprachentwicklung ihrer Kinder aktiv zu unterstützen. Diese Kombination trägt nicht nur zum Spracherwerb der Kinder bei, sie stärkt zugleich die Erziehungskompetenz der Eltern und ermöglicht ihnen, sich selbst als Bildungsakteur*innen wahrzunehmen (Stange, 2012b). Um Sprachbarrieren nachhaltig zu überwinden, reicht es nicht aus, ausschließlich auf den Erwerb der deutschen Sprache zu setzen. Vielmehr zeigen Forschungsergebnisse, dass Mehrsprachigkeit als Ressource anerkannt werden sollte, sowohl bei Kindern als auch bei Eltern (Reimann, 2017). Familienzentren können hierzu beitragen, indem sie mehrsprachige Materialien zur Verfügung stellen, Dolmetscherdienste organisieren und Fachkräfte mit interkulturellen Sprachkompetenzen einsetzen. Besonders erfolgreich haben sich in vielen Kommunen Stadtteilmütter-Programme erwiesen. Bei diesem Programm begleiten Vertrauenspersonen mit eigener Migrationsgeschichte Familien, unterstützen diese bei Behördengängen und fungieren als Sprach- und Kulturmittler*innen (Gesemann et al., 2015; Heitkötter, 2008). Damit wird Sprachförderung zu einem Instrument des Empowerments, das Teilhabe ermöglicht und Eltern wie Kinder als aktive Akteur*innen im Bildungsprozess anerkennt. Auf diese Weise werden Zugänge zu Bildung und Beratung geschaffen, die für viele Familien sonst verschlossen blieben.

Neben Sprachförderung sind Orte der Begegnung entscheidend, um Isolation zu überwinden. Während Elterncafés und offene Treffs in Kapitel 3.1 bereits als niedrigschwellige Zugänge beschrieben wurden, zeigt sich auf der Gestaltungsebene, dass sie weit mehr leisten können als erste Begegnungsmöglichkeiten. Werden sie dialogisch moderiert und partizipativ ausgestaltet, entwickeln sie sich zu Räumen, in denen Eltern nicht nur Kontakte knüpfen, sondern auch

eigene Themen einbringen und Mitverantwortung übernehmen können. Besonders Mütter, die in vielen Familien mit Fluchterfahrung in der ersten Zeit nach der Ankunft stark auf das private Umfeld beschränkt bleiben, erhalten hier einen Ort, an dem sie aktiv am sozialen Leben teilnehmen können (ISA, 2020). Während die Lotsenfunktion in Kapitel 3.1 als grundlegende strukturelle Unterstützung beschrieben wurde, lässt sich ihre pädagogische Gestaltung im Sinne familienorientierter Pädagogik weiter präzisieren. Entscheidend ist, dass Fachkräfte Eltern nicht nur an externe Hilfen verweisen, sondern diesen Prozess dialogisch begleiten und durch Partizipation transparenter machen. So kann die Lotsenfunktion mit den Prinzipien der Reggio-Pädagogik verbunden werden, indem Dokumentationen und gemeinsame Reflexionsprozesse genutzt werden, um Familien Orientierung zu geben und sie aktiv an Entscheidungen über Hilfeschnitte zu beteiligen.

Neben sprachlicher Unterstützung bedarf es gezielter Maßnahmen, die interkulturelle Begegnung und Reflexion ermöglichen, um auf die sprachlich-kulturellen Bedarfe, insbesondere Missverständnisse durch unterschiedliche Erziehungsvorstellungen zu reagieren. In diesem Kontext nennt Utler (2020) Methoden wie Critical Incidents und Tandem-Lernen. Critical Incidents regen Eltern dazu an, kulturell bedingte Missverständnisse zu reflektieren und eigene Deutungsmuster zu hinterfragen. Damit werden sie zu Lerngelegenheiten, die Vorurteile abbauen und gegenseitiges Verständnis fördern. Tandem-Lernen wiederum fördert den Spracherwerb und schafft zugleich persönliche Bindungen zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, was zur Überwindung sozialer Isolation beiträgt. Für Familienzentren bedeutet dies, dass Eltern über ihre Rolle als Konsument*innen von Angeboten hinaus auch als Lernende und Lehrende in wechselseitigen Austausch treten können. Auch interkulturelle Gruppenarbeit und projektbasierte Lernformen bieten Möglichkeiten, Diversität produktiv zu nutzen (Reimann, 2017). Wenn Eltern in multikulturellen Gruppen an gemeinsamen Aufgaben arbeiten, etwa in Koch- oder Kreativprojekten, werden Sprachkompetenzen, Empathie und soziale Fähigkeiten gleichermaßen gefördert. Solche Methoden verbinden den Abbau sprachlicher Barrieren mit dem Aufbau sozialer Kohäsion und stärken das gegenseitige Verständnis zwischen Familien (Ebert & Pastoors, 2018). Utler (2020) weist darauf hin, dass interkulturelle Didaktik auch non-verbale Ausdrucksformen berücksichtigen sollte, um Verständigung über Sprachgrenzen hinweg zu ermöglichen. Familienzentren können daher kreative Zugänge schaffen, die sowohl Eltern als auch Kindern offenstehen. Gemeinsames Malen, Musizieren oder Kochen erlaubt es Familien, jenseits sprachlicher Barrieren Gemeinschaft zu erleben und neue Kontakte aufzubauen. Solche kreativen Formate eröffnen Eltern die Chance, aktiv am kulturellen Leben des

Familienzentrums teilzunehmen und dabei ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln (Roth, 2022).

Damit interkulturelle Öffnung nicht auf einzelne Projekte beschränkt bleibt, ist ihre institutionelle Verankerung notwendig, um auf die strukturellen und sprachlich-kulturellen Herausforderungen entgegenzuwirken. Vanderheiden & Mayer (2014) verweisen auf Strategien, die strukturelle, personelle und kooperative Ebenen umfassen. Familienzentren sollten interkulturelle Leitlinien in ihre Konzeption aufnehmen, regelmäßige Fortbildungen für Fachkräfte zu kultursensibler Kommunikation und Antidiskriminierung anbieten und Netzwerke mit Migrant*innenorganisationen etablieren. Besonders wirkungsvoll ist zudem die aktive Einbindung von Eltern mit Migrationsgeschichte in die Angebotsgestaltung, da sie als Multiplikator*innen Vertrauen in der Community aufbauen können (Weiß et al., 2017; ISA, 2020). Damit reagieren Familienzentren nicht nur auf individuelle Bedarfe von Familien, sondern schaffen zugleich strukturelle Voraussetzungen für eine nachhaltige interkulturelle Öffnung. Diese institutionelle Ebene bildet die Grundlage für die in Kapitel 3.3 entwickelte Konzeptskizze, in der die verschiedenen Ansätze systematisch zusammengeführt werden

Insgesamt wird deutlich, dass interkulturelle Öffnung und Sprachförderung in Familienzentren nicht nur Kindern zugutekommen, sondern insbesondere Eltern neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Durch niedrigschwellige Sprach- und Begegnungsangebote, die Anerkennung von Mehrsprachigkeit, Methoden interkulturellen Lernens und kreative Ausdrucksformen erhalten Eltern Räume, in denen sie Kompetenzen aufbauen, soziale Kontakte knüpfen und Vertrauen in Institutionen entwickeln können. Dies trägt unmittelbar zur Stärkung der Erziehungskompetenz und zum Empowerment von Familien bei. Damit wird deutlich, dass Familienzentren, die familienorientierte, interkulturelle und Reggio-inspirierte Prinzipien miteinander verbinden, nicht nur Lernräume für Kinder eröffnen, sondern zugleich Teilhabe- und Entwicklungsräume für Eltern gestalten. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für Kapitel 3.3, in dem die dargestellten Ansätze zu einem praxisnahen Gesamtkonzept zusammengeführt werden.

3.3 Praxisnahes Konzept für ein familienorientiertes Zentrum

Aufbauend auf der Analyse der Bedarfslagen geflüchteter Familien (Kap. 3.1) sowie der Übertragung familienorientierter und Reggio-inspirierter Prinzipien in die interkulturelle Praxis (Kap. 3.2) wird im Folgenden ein praxisnahes Konzept entwickelt. Ziel ist es, die zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen in ein handlungsorientiertes Modell zu überführen, das Familienzentren als Orte der Stabilisierung, Teilhabe und interkulturellen Zusammenarbeit stärkt. Damit wird die Forschungsfrage aufgegriffen, wie eine familienorientierte Pädagogik durch

Methoden der Reggio-Pädagogik gestärkt werden kann, um insbesondere die Integration geflüchteter Familien nachhaltig zu fördern.

3.3.1 Zielgruppen, Ziele und konzeptionelle Leitlinien

Das entwickelte Konzept richtet sich in erster Linie an geflüchtete Familien mit Kindern im frühen Kindes- und Grundschulalter, die durch unsicheren Aufenthaltsstatus, prekäre Wohnverhältnisse, eingeschränkte soziale Netzwerke und psychische Belastungen in hohem Maße herausgefordert sind (Kap. 3.1). Diese Familien bilden die primäre Zielgruppe, da ihre Bedarfslagen eine multiperspektivische pädagogische Unterstützung erfordern. Zugleich geht das Verständnis des Familienzentrums über eine exklusive Einrichtung für Geflüchtete hinaus und begreift es als inklusiven Ort für alle Familien im Sozialraum. Ein solches Verständnis verhindert Stigmatisierung und ermöglicht Begegnung, die für Integrationsprozesse zentral ist (Stöbe-Blossey, 2010).

Die Ziele des Konzepts orientieren sich an den in Kapitel 2.2–2.4 dargestellten theoretischen Grundlagen sowie an den in Kapitel 3.1 erarbeiteten Bedarfen. Im Vordergrund steht die Stärkung familialer Ressourcen, die Förderung von Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit sowie die Unterstützung bei der Bewältigung migrationsbedingter Herausforderungen. Für die Kinder sollen sichere Lernumgebungen geschaffen werden, die Partizipation, Kreativität und Resilienz fördern (Kap. 3.2.1). Für die Eltern gilt es, Orte der Begegnung und Sprachförderung bereitzustellen, die Orientierung ermöglichen, Erziehungskompetenzen stärken und den Aufbau sozialer Netzwerke unterstützen (Kap. 3.2.2). Darüber hinaus verfolgt das Konzept das Ziel, Familien in ihren Selbsthilfepotenzialen zu bestärken, indem sie als aktive Mitgestalter*innen in die Angebotsentwicklung einbezogen werden. Die konzeptionellen Leitlinien ergeben sich aus der Verbindung dreier theoretischer Stränge:

Familienorientierte Pädagogik: Familien werden als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt anerkannt, Fachkräfte arbeiten ressourcenorientiert und systemisch. Die Kooperation mit Eltern erfolgt auf Augenhöhe, wobei Transparenz, Dialog und Partizipation zentrale Prinzipien darstellen (Kap. 2.2).

Reggio-Pädagogik: Kinder und Familien werden als aktive Gestalter*innen verstanden, die Lernumgebungen mitkreieren. Partizipation, kreative Ausdrucksformen und die Bedeutung des Raums als „dritter Erzieher“ bilden wesentliche Impulse für eine anregende und dialogisch geprägte Lernkultur (Kap. 2.3).

Interkulturelle Kompetenz: Fachkräfte verfügen über die Fähigkeit, Diversität als Ressource zu begreifen, Ambiguitätstoleranz zu entwickeln und diskriminierungskritisch zu handeln. Institutionell bedeutet dies, das Familienzentrum als offene, kultursensible Einrichtung im Sozialraum zu positionieren (Kap. 2.4).

Durch die Verbindung dieser Leitlinien entsteht ein Konzept, das sowohl auf die pädagogische Arbeit mit Kindern als auch auf die soziale Integration und Unterstützung der Eltern zielt. Familienzentren werden so zu Orten, an denen Bildung, Teilhabe und Begegnung ineinandergreifen und an denen die in Kapitel 3.1 identifizierten Bedarfe systematisch aufgegriffen werden.

3.3.2 Angebotsstruktur, Methodik und pädagogisches Handeln

Die Angebotsstruktur des Familienzentrums orientiert sich an den in Kapitel 3.1 dargestellten Bedarfslagen sowie an den in 3.2 diskutierten Übertragungen theoretischer Prinzipien. Ziel ist es, eine Balance zwischen Angeboten für Kinder, Eltern und Familien als Ganzes zu schaffen, sodass das Familienzentrum als ganzheitlicher Bildungs- und Begegnungsort wirksam werden kann.

Angebote für Kinder: Für die Kinder stehen partizipative Lernumgebungen im Vordergrund, die nach den Prinzipien der Reggio-Pädagogik gestaltet sind. Projektarbeit, Kinderkonferenzen und kreative Ausdrucksformen eröffnen ihnen Räume, in denen Selbstwirksamkeit erfahren und Resilienz aufgebaut werden kann (Kap. 3.2.1). Besondere Bedeutung gilt der Raumgestaltung: Ästhetisch anregende, flexible Lernräume fungieren als „dritter Erzieher“ und gleichen die oft beengten Wohnbedingungen geflüchteter Familien aus. Durch die Dokumentation von Lernprozessen wird Transparenz geschaffen, die sowohl für die Kinder selbst als auch für ihre Eltern Partizipation ermöglicht.

Angebote für Eltern: Zugleich richtet sich die Angebotsstruktur explizit an die Eltern. Sie werden nicht nur als Begleiter*innen der Kinder betrachtet, sondern als eigenständige Zielgruppe mit spezifischen Bedarfen. Niedrigschwellige Formate wie Elterncafés, Sprachcafés und offene Sprechstunden bieten Gelegenheiten, Sprachkompetenzen aufzubauen, soziale Kontakte zu knüpfen und Vertrauen in Institutionen zu entwickeln. Ergänzend werden Elternbildungsangebote integriert, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken sollen (Kap. 3.2.2).

Darüber hinaus übernimmt das Familienzentrum eine Lotsenfunktion. Fachkräfte unterstützen Eltern beim Zugang zu Beratungsstellen, Schulen oder kommunalen Angeboten und erleichtern die Orientierung im Hilfesystem. Diese intermediäre Rolle trägt dazu bei, Unsicherheiten zu reduzieren und Teilhabe zu ermöglichen. Ein hohes Maß an Aufmerksamkeit gilt dabei der

Stärkung von Müttern, die häufig aufgrund familiärer Aufgaben isoliert sind und durch familienfreundliche Angebotszeiten sowie flexible Kinderbetreuung stärker einbezogen werden sollen.

Angebote für Familien als Ganzes: Neben spezifischen Formaten für Kinder und Eltern sieht das Konzept auch familienübergreifende Angebote vor. Gemeinsame Kreativprojekte, Feste oder Kochgruppen schaffen Begegnungsräume, in denen interkultureller Austausch stattfindet und Solidarität im Sozialraum gestärkt wird (Kap. 3.2.2). Hierbei können Eltern und Kinder gleichermaßen voneinander lernen, wodurch gegenseitige Anerkennung und soziale Kohäsion gefördert werden.

Das pädagogische Handeln im Familienzentrum orientiert sich an einer systemisch-dialogischen Haltung. Eltern werden als Expert*innen ihrer Lebenswelt anerkannt, Kinder als aktive Akteur*innen ihrer Entwicklung betrachtet. Partizipation zieht sich als Querschnittsprinzip durch alle Angebote, von Kinderkonferenzen über Elterncafés bis hin zu gemeinschaftlichen Projekten. Darüber hinaus wird Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden. Informationen, Materialien und Gespräche werden soweit möglich in mehreren Sprachen angeboten, um Zugänge zu erleichtern und Barrieren abzubauen (Kap. 2.2; 3.2.2).

Die Angebote folgen dem Grundsatz, niedrigschwellig, flexibel und inklusiv zu sein. Niedrigschwelligkeit bedeutet, dass Zugänge kostenfrei oder kostengünstig sind, in Wohnortnähe stattfinden und keine bürokratischen Hürden bestehen. Flexibilität verweist auf anpassbare Zeiten und offene Strukturen, die Familien in unterschiedlichen Lebenssituationen berücksichtigen. Inklusivität bedeutet, dass die Angebote über eine exklusive Ausrichtung auf geflüchtete Familien hinaus allen Familien im Sozialraum offenstehen, um Stigmatisierungen zu vermeiden und Begegnung zu ermöglichen (Kap. 2.2; 3.2).

Die Angebotsstruktur des Familienzentrums verbindet somit gezielt pädagogische Impulse für Kinder, Stärkungsangebote für Eltern und familienübergreifende Formate, die den sozialen Zusammenhalt fördern. Methodisch stützt sich das Konzept auf Partizipation, Mehrsprachigkeit, Niedrigschwelligkeit und systemisches Arbeiten. Dadurch wird ein Rahmen geschaffen, in dem Kinder wie Eltern nicht nur Unterstützung erfahren, sondern als aktive Gestalter*innen in Bildungs- und Integrationsprozesse einbezogen werden (Kap. 3.2).

3.3.3 Fachkräfteprofil, Kooperation und Qualitätsentwicklung

Die erfolgreiche Umsetzung des beschriebenen Konzepts erfordert ein klar umrissenes Fachkräfteprofil, das sich aus den theoretischen Grundlagen (Kap. 2.2–2.4) sowie den in Kapitel 3.1

dargestellten Bedarfslagen ableiten lässt. Pädagogische Fachkräfte im Familienzentrum müssen über mehr als klassische frühpädagogische Kompetenzen verfügen. Notwendig ist vielmehr ein erweitertes Kompetenzprofil, das familienorientierte, Reggio-inspirierte und interkulturelle Prinzipien miteinander verbindet.

Fachkräfteprofil: Im Zentrum steht eine familienorientierte Haltung, die Eltern als Expert*innen ihrer Lebenswelt anerkennt und den Dialog auf Augenhöhe ermöglicht. Fachkräfte benötigen Kompetenzen in systemischem Arbeiten, um Familien in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen und individuelle Ressourcen zu aktivieren. Hinzu kommen Kenntnisse in traumasensibler Pädagogik, da viele geflüchtete Familien durch Fluchterfahrungen belastet sind. Darüber hinaus sind interkulturelle Kompetenzen unabdingbar. Fachkräfte müssen Ambiguitätstoleranz entwickeln, diskriminierungskritisch handeln und Mehrsprachigkeit wertschätzen (Kap. 2.2.2; 2.4.3; 3.1). Wie in Kapitel 3.2.2 ausgeführt, sind diese Fähigkeiten entscheidend, um Sprachbarrieren abzubauen und Brücken zwischen Familien und Institutionen zu bauen. Ergänzend erfordert der Reggio-inspirierte Ansatz methodische Kompetenzen in Projektarbeit, Dokumentation und kreativen Ausdrucksformen, sodass Kinder und Eltern gleichermaßen in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt werden.

Kooperation und Netzwerke: Familienzentren können ihre Aufgaben nicht isoliert erfüllen. Vielmehr bedarf es einer engen Vernetzung mit Akteur*innen im Sozialraum. Dazu gehören Kitas, Schulen, Beratungsstellen, Migrant*innenorganisationen, Gesundheitsdienste und kommunale Einrichtungen. Kooperation dient zugleich der Ressourcenteilung und der Sicherung von Kontinuität in den Unterstützungsprozessen. Fachkräfte im Familienzentrum nehmen hierbei eine Lotsenfunktion ein, indem sie Familien aktiv an andere Stellen weitervermitteln und Übergänge begleiten. Besonders wirkungsvoll ist die Einbindung von Eltern mit Migrationsgeschichte als Multiplikatorinnen. Sie tragen dazu bei, Vertrauen innerhalb der Community aufzubauen und wirken als Brücken zwischen Familien und Institutionen. Kooperation ist somit sowohl institutionell als auch partizipativ zu verstehen. Eltern werden nicht nur unterstützt, sondern selbst als aktive Partner*innen im Netzwerk etabliert (Kap. 3.2.2).

Damit das Familienzentrum langfristig wirksam bleibt, ist eine kontinuierliche **Qualitätssicherung und -entwicklung** erforderlich. Diese umfasst mehrere Ebenen:

- **Fort- und Weiterbildung:** Regelmäßige Qualifizierungen im Bereich interkulturelle Kompetenz, traumasensible Pädagogik und familienorientiertes Arbeiten sichern die Professionalität der Fachkräfte (Kap. 2.4.4).

- **Reflexion und Supervision:** Teamsitzungen, kollegiale Beratung und externe Supervision dienen der Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen und fördern eine professionelle Professionskultur (Stöbe-Blossey, 2020).
- **Evaluation und Feedback:** Durch Befragungen von Eltern, Kindern und Kooperationspartnern wird überprüft, ob die Angebote die angestrebten Ziele erreichen, und es werden Anpassungen ermöglicht (Stöbe-Blossey, 2020).

Zudem muss die Einrichtung als lernende Organisation verstanden werden, die sich fortlaufend an neue Bedarfe anpasst. Professionskultur bedeutet hier, dass Fachkräfte eine Haltung der Offenheit, Kooperation und Selbstreflexion entwickeln und institutionell verankern (Strehmel, 2023). Nur so können die in Kapitel 3.1 beschriebenen komplexen Herausforderungen nachhaltig aufgegriffen werden.

Das Fachkräfteprofil, die kooperative Einbettung in den Sozialraum und die kontinuierliche Qualitätsentwicklung bilden die tragenden Säulen des Konzepts. Fachkräfte, die familienorientiert, Reggio-inspiriert und interkulturell kompetent handeln, können Eltern und Kinder gleichermaßen stärken. Kooperationen eröffnen Ressourcen und Kontinuität, während Qualitätssicherung gewährleistet, dass das Familienzentrum flexibel auf Veränderungen reagieren kann. Damit wird das Familienzentrum zu einer lernenden Organisation, die sowohl die individuellen Bedarfe von Familien als auch gesellschaftliche Integrationsprozesse aktiv gestaltet.

4. Diskussion

Das im vorangegangenen Kapitel entwickelte Konzept für ein Familienzentrum eröffnet vielfältige Perspektiven, wie familienorientierte und Reggio-inspirierte Ansätze mit interkultureller Kompetenz verbunden werden können, um den besonderen Bedarfen geflüchteter Familien gerecht zu werden. Damit stellt sich die Frage, in welchem Umfang diese Überlegungen in der Praxis realisierbar sind und welche Faktoren ihre Umsetzung begünstigen oder erschweren können. Die Diskussion setzt genau an diesem Punkt an: Sie beleuchtet Chancen und Grenzen der Umsetzung (4.1), reflektiert die konzeptionellen Überlegungen im Licht der theoretischen Grundlagen (4.2) und geht abschließend der Frage nach, inwiefern die entwickelten Ansätze auf andere Kontexte übertragbar sind (4.3). Auf diese Weise soll verdeutlicht werden, welche Potenziale das Konzept für die Praxis bietet und an welcher Stelle zugleich strukturelle, institutionelle oder gesellschaftliche Barrieren bestehen.

4.1 Chancen und Grenzen der Umsetzung

Ein zentrales Potenzial des entwickelten Konzeptes liegt in der Verknüpfung von Reggio-Pädagogik, familienorientierter Arbeit in Familienzentren und interkultureller

Kompetenzförderung, die in ihrer Synergie eine besondere Chance zur Stärkung von Partizipation und Teilhabe eröffnet. Bereits im theoretischen Rahmen (Kap. 2.3 und 2.4) wurde aufgezeigt, dass Partizipation sowohl ein pädagogisches Prinzip als auch ein demokratisches Grundrecht und eine Integrationsressource darstellt. Die drei Bausteine entfalten ihr volles Potenzial erst in ihrem Zusammenwirken und nicht in der isolierten Betrachtung. Erst in der Verknüpfung zeigt sich ein Mehrwert, der über die Summe der einzelnen Prinzipien hinausgeht. So eröffnet Partizipation im Sinne der Reggio-Pädagogik Möglichkeiten für Kinder und Eltern, sich aktiv in Lern- und Bildungsprozesse einzubringen. Darauf aufbauend verankert die familienorientierte Ausrichtung diese Partizipation in den Lebenswelten der Familien und stärkt deren sozialräumliche Anbindung. Abschließend gewährleistet die interkulturelle Kompetenz, dass diese Prozesse diskriminierungssensibel, mehrsprachig und inklusiv gestaltet werden. Diese Verschränkung kann als Form pädagogischer Resilienz verstanden werden, da sie Strukturen hervorbringt, die nicht nur auf unmittelbare Bedarfe reagieren, sondern langfristig tragfähige Teilhabechancen sichern (Fröhlich-Gildhoff, 2022).

Die Relevanz dieses Zusammenspiels verdeutlicht auch die aktuelle Resilienzforschung. Studien zur kommunalen Integrationsarbeit zeigen, dass Resilienz nicht durch einzelne Maßnahmen, vielmehr durch die Verzahnung von Haltungen, Kommunikationsprozessen und vernetzten Strukturen erreicht wird (Ratzmann, Zekovic, Blunert, Kokonowskyj & Nowicka, 2024). Übertragen auf die pädagogische Konzeptentwicklung bedeutet dies, dass nachhaltige Bildungs- und Integrationsprozesse nur durch die enge Verbindung der genannten Prinzipien entstehen können. Damit eröffnet sich zugleich ein wissenschaftlicher Innovationspunkt. Während in der kommunalen Forschung Resilienz zunehmend als Schlüsselkonzept diskutiert wird, fehlt in der sozialpädagogischen Debatte bislang eine systematische Verknüpfung von partizipativen, familienorientierten und interkulturellen Ansätzen. Die vorliegende Arbeit leistet somit einen Beitrag, diese Lücke zu schließen, indem sie die Synergie dieser Prinzipien theoretisch fundiert und für die Praxis von Familienzentren fruchtbar macht. Damit entsteht ein integratives Verständnis von Teilhabe, das die unterschiedlichen Ebenen miteinander verschränkt und Familienzentren in besonderer Weise befähigt, geflüchtete Familien in ihren komplexen Lebenslagen zu unterstützen.

Die Professionalisierung der Fachkräfte stellt eine Schlüsselbedingung für die Umsetzung des entwickelten Konzeptes dar. In ihrer Rolle als Schnittstelle zwischen Reggio-orientierten Methoden, familienzentrierter Praxis und interkultureller Öffnung verfügen sie über das Potenzial, innovative Ansätze in kohärente Handlungsstrategien zu überführen. Reggio-spezifische

Anforderungen wie projektorientierte Arbeit, systematische Dokumentation und die Gestaltung von Räumen eröffnen neue pädagogische Möglichkeiten, setzen jedoch ein hohes Maß an methodischer Expertise und kontinuierlicher Reflexion voraus (Knauf, 2017; Hajszan et al., 2013). In Familienzentren erweitert sich dieses Anforderungsprofil um die Fähigkeit, Familien ressourcenorientiert einzubeziehen, multiprofessionell zu kooperieren und migrationsbedingte Belastungslagen zu berücksichtigen. Gerade in interkulturellen Kontexten führt das Zusammenspiel dieser Erwartungen jedoch häufig zu Überforderung, da kultursensible und rassismuskritische Inhalte bislang kaum systematisch in der Ausbildung verankert sind (Kirk & Schröder, 2013; Eggers, 2014). Hier setzt die Förderung interkultureller Kompetenz an, indem sie die Handlungssicherheit der Fachkräfte stärkt und kulturalistische Verkürzungen in einem gewissen Rahmen verhindert. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Chancen nur dann eingelöst werden können, wenn strukturelle Rahmenbedingungen vorhanden sind. Der andauernde Fachkräftemangel begrenzt die Umsetzung anspruchsvoller Methoden erheblich. Studien weisen darauf hin, dass unzureichende Ausbildungsstandards in Deutschland die Qualität und Verfügbarkeit qualifizierter Fachkräfte mindern und damit innovative Ansätze wie Reggio-Pädagogik nur eingeschränkt realisierbar machen (Brunner, 2018). Auch die multiprofessionelle Ausrichtung von Familienzentren führt ohne ausreichende personelle Ressourcen leicht zu Überlastung, da Fachkräfte rechtliche, psychosoziale und migrationsspezifische Fragestellungen parallel bewältigen müssen (Heitkötter, 2008). Damit zeigt sich ein ambivalentes Bild. Einerseits eröffnet die Professionalisierung erhebliche Potenziale für die Verwirklichung partizipativer, familienorientierter und interkulturell anschlussfähiger Praxis. Andererseits bleiben diese Potenziale ungenutzt, solange Professionalisierung von individuellen Fortbildungen abhängt und nicht institutionell abgesichert ist. Erst wenn Qualifizierungsangebote verbindlich strukturell eingebettet und durch ausreichend Personalressourcen flankiert werden, können Fachkräfte das Konzept im Sinne einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung umsetzen.

Ein weiterer entscheidender Faktor für die Umsetzung des Konzeptes liegt in der Gestaltung niedrigschwelliger Zugänge und der sozialräumlichen Vernetzung der Familienzentren. Gerade für geflüchtete Familien können solche Strukturen den Unterschied machen zwischen Ausschluss und aktiver Teilhabe. Niedrigschwellige Angebote, die sich durch Ortsnähe, Kostenfreiheit und persönliche Ansprache auszeichnen, senken zentrale Barrieren und erleichtern den Erstkontakt (Meyer-Ullrich & Siems, 2008). Zugleich weisen Studien jedoch darauf hin, dass die mit Offenheit verbundene Flexibilität von Formaten, etwa unverbindliche Treffpunkte oder offene Gruppenangebote, auch als Instabilität wahrgenommen werden kann. Eine zu große Unverbindlichkeit birgt die Gefahr, dass Kontinuität und Verlässlichkeit, die gerade für Familien

in prekären Lebenslagen wichtig sind, verloren gehen (Stöbe-Blossey et al., 2020). Darüber hinaus zeigt sich, dass Vernetzungsstrukturen nur dann wirksam sind, wenn sie sowohl auf der Mikroebene kultursensibler Vermittlung als auch auf der Mesoebene institutioneller Kooperation greifen. Stadtteilmütter, Dolmetscherpools oder Elterncafés erleichtern den Zugang und schaffen Vertrauen, während Kooperationen mit Migrant*innenorganisationen, Schulen oder kommunalen Diensten zusätzliche Ressourcen und Expertise erschließen. Zusammengekommen tragen solche Strukturen erheblich dazu bei, Familienzentren als Orte interkultureller Öffnung und sozialräumlicher Teilhabe zu etablieren. Gleichwohl bleibt ihre Wirksamkeit prekär, denn die personelle Überlastung, hohe Fluktuation in der Zielgruppe und die Projektabhängigkeit vieler Kooperationsformen führen dazu, dass gerade jene Kontinuität fehlt, die für nachhaltige Integration entscheidend wäre (Stöbe-Blossey et al., 2020). Studien betonen, dass fehlende gesetzliche Verankerung und unzureichende Förderstrukturen dazu führen, dass interkulturelle Netzwerke nicht langfristig bestehen, stattdessen mit dem Auslaufen einzelner Projekte zerfallen (Karakasoglu et al., 2021; Petter & Robak, 2014). Damit zeigt sich, dass niedrigschwellige Strukturen und Vernetzung ein erhebliches Potenzial besitzen, um Familienzentren zu Orten der Teilhabe und Integration zu machen. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass diese Chancen nur dann nachhaltig wirksam sind, wenn sie institutionell abgesichert, finanziell verlässlich unterstützt und mit Blick auf Verbindlichkeit und Kontinuität professionell gestaltet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Chancen des entwickelten Konzeptes in der Verknüpfung von Reggio-Pädagogik, familienorientierter Praxis und interkultureller Kompetenzförderung liegen, die gemeinsam neue Zugänge zu Partizipation, Professionalisierung und Vernetzung eröffnen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Verwirklichung dieser Potenziale in hohem Maße von strukturellen Rahmenbedingungen abhängt. Fachkräftemangel, Ressourcenknappheit sowie die unzureichende curriculare und gesetzliche Verankerung interkultureller und qualitätssichernder Maßnahmen begrenzen die Umsetzungsmöglichkeiten erheblich. Damit zeigt sich, dass die Realisierung des Konzeptes nicht allein auf der Ebene pädagogischer Methoden entschieden wird, sondern maßgeblich durch politische, institutionelle und finanzielle Absicherung geprägt ist. Vor diesem Hintergrund gewinnt die im nächsten Kapitel folgende Reflexion im Lichte der theoretischen Grundlagen besondere Bedeutung, um die Tragfähigkeit der entwickelten Ansätze kritisch einzuordnen.

4.2 Kritische Reflexion im Licht der theoretischen Grundlagen

Die im vorherigen Abschnitt dargestellten Chancen und Grenzen lassen erkennen, dass sich das entwickelte Konzept nur im Licht der theoretischen Grundlagen durch vertiefte Reflexion vollständig erschließt. Dabei geht es weniger um die erneute Beschreibung einzelner Befunde, vielmehr um die Frage, inwiefern die theoretischen Ansprüche mit den praktischen Rahmenbedingungen vereinbar sind oder ob sich hier deutliche Diskrepanzen zeigen.

Ein erster kritischer Punkt ergibt sich im Hinblick auf den Fachkräftemangel, der die Umsetzung innovativer pädagogischer Ansätze erheblich begrenzt. Während die theoretischen Grundlagen sowohl der Reggio-Pädagogik als auch der familienorientierten Arbeit und der interkulturellen Kompetenz von hochqualifizierten Fachkräften ausgehen, die über methodische Expertise, reflexive Haltungen und diversitätssensible Kompetenzen verfügen (Kap. 2.2.2; 2.3; 2.4.4), zeigt sich in der aktuellen Forschung eine gegenläufige Tendenz. Studien weisen darauf hin, dass der anhaltende Personalmangel zunehmend durch den Einsatz von Quereinsteiger*innen kompensiert wird. Dies wird kurzfristig als Entlastung interpretiert, birgt jedoch die Gefahr der De-Professionalisierung, da Qualifikationsstandards abgesenkt und professionelle Profile verwässert werden (Laub, 2024; Breuer-Nyhsen, 2022). Besonders im migrationsbezogenen Handlungsfeld verstärkt sich diese Problematik, da prekäre Arbeitsbedingungen, hohe Fluktuation und ein zunehmender Ökonomisierungsdruck dazu führen, dass die Bedarfe der Adressat*innen in den Hintergrund treten und stattdessen gesellschaftliche Funktionslogiken dominieren (Vogler, Westphal & Alisch, 2024). Hier wird deutlich, dass ein hoher theoretischer Anspruch an Professionalität auf strukturelle Grenzen stößt, die die Qualitätssicherung gefährden.

Neben personellen Ressourcen rückt auch die rechtliche und institutionelle Absicherung in den Blick. Während die theoretischen Grundlagen von Familienzentren und interkultureller Kompetenz eine verbindliche Rahmung voraussetzen, um Teilhabeprozesse nachhaltig zu sichern (Kap. 2.2.1; 2.4.4), bleibt die Realität deutlich fragmentierter. Die aktuelle Expertise des Sachverständigenrats betont, dass Integrationspolitik in Deutschland zwar im Aufenthaltsgesetz verankert ist, jedoch einen „unbestimmten Rechtsbegriff“ darstellt und auf Landesebene höchst unterschiedlich ausgestaltet wird. Zwar verfügen einige Bundesländer über Integrationsgesetze, diese variieren jedoch stark zwischen teilhabeorientierten und assimilationsgeleiteten Ansätzen. Auf kommunaler Ebene bleibt Integration häufig eine freiwillige Aufgabe, sodass zentrale Maßnahmen projektabhängig und damit in ihrer Kontinuität unsicher sind (Bogumil, Hafner & Kastilan, 2023). Dies steht im deutlichen Kontrast zu den theoretischen Annahmen, die Kontinuität und Verbindlichkeit als zentrale Voraussetzungen für nachhaltige Integration markieren.

Ähnliche Bruchlinien werden im Kontext interkultureller Öffnung sichtbar. Zwar gilt sie in der Theorie als organisationsentwicklerische Querschnittsaufgabe, die alle institutionellen Strukturen durchdringen soll, in der Praxis bleibt sie jedoch oft punktuell und abhängig vom Engagement einzelner Fachkräfte oder von befristeten Förderprogrammen (Schröer, 2018). Bereits die frühe Forschung zu interkultureller Öffnung weist darauf hin, dass „die Öffnung sowohl auf der Organisationsebene gewollt sein als auch auf der Praxisebene akzeptiert werden [muss], wenn sie zur Wirkung kommen soll“ (Hinz-Rommel 1994, S. 102). Fehlen diese institutionellen Voraussetzungen, bleibt interkulturelle Öffnung ein Projekt ohne nachhaltige Wirkung. Damit kommen deutliche Divergenzen zwischen normativem Anspruch und institutioneller Realität zum Vorschein. Während die Theorien interkulturelle Öffnung und rechtliche Verankerung als Garant für Chancengerechtigkeit und Teilhabe formulieren, zeigt die Praxis, dass fehlende gesetzliche Absicherung und projektabhängige Finanzierung zentrale Hindernisse darstellen.

Ein weiterer Reflexionspunkt betrifft die Diskrepanz zwischen dem normativen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit und den realen Handlungsbedingungen. Theoretisch versteht sich die Profession als menschenrechtsorientierte und lebensweltbezogene Disziplin, deren Zielsetzungen in der Förderung von Partizipation, Inklusion und sozialer Gerechtigkeit liegen (Staub-Bernasconi, 2018). Dieses Anspruchsniveau wird jedoch zunehmend durch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen relativiert. Insbesondere der Einfluss neoliberaler Steuerungslogiken trägt dazu bei, dass sozialarbeiterisches Handeln verstärkt ökonomischen Rationalitäten unterworfen wird. Hierbei dominieren Effizienz, Outputorientierung und Kosten-Nutzen-Kalküle, während individuelle Bedarfe und langfristige Entwicklungsprozesse in den Hintergrund geraten (Seithe, 2025). So wird kritisch festgehalten: „Es geht bei dem zu erzielenden Erfolg nicht darum, dass Menschen erfolgreich unterstützt werden, sondern dass kostenintensive Maßnahmen als erfolgreiche Investitionen abgerechnet werden können“ (Seithe, 2025, S. 274). Damit verschiebt sich die Logik sozialarbeiterischen Handelns in Richtung betriebswirtschaftlicher Kalküle. Parallel dazu verdeutlichen aktuelle Studien, dass Fachkräfte in der Praxis mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert sind, die kaum vollständig auflösbar erscheinen. Neben dem klassischen „doppelten Mandat“, das als grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle verstanden wird (Staub-Bernasconi, 2018), müssen sie gleichzeitig klientenzentrierte Bedarfe erfüllen und politisch-administrative Vorgaben umsetzen, die sich häufig an Kennzahlen orientieren. Sander und Karbach (2024) beschreiben diese Konstellationen als „professionelle Paradoxien“, die nicht durch einfache Lösungen überwunden, sondern nur im Rahmen reflexiver Praxis bearbeitet werden können.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die theoretischen Grundlagen ein tragfähiges normatives Fundament bieten, das auf Partizipation, Professionalität und interkulturelle Öffnung abzielt. In der Praxis stoßen diese Ansprüche jedoch auf erhebliche strukturelle Barrieren. Fachkräftemangel, fragmentierte Rechtsgrundlagen, projektabhängige Finanzierungen und neoliberale Steuerungslogiken begrenzen die Umsetzungsmöglichkeiten erheblich. Damit zeigt sich, dass weniger die theoretischen Konzepte selbst infrage stehen, sondern vielmehr deren institutionelle und politische Übersetzung. Diese Einsicht verweist zugleich auf die Relevanz der folgenden Überlegungen zur Übertragbarkeit des entwickelten Konzepts, da sie verdeutlicht, dass die Tragfähigkeit innovativer Ansätze entscheidend von den gegebenen Rahmenbedingungen abhängt.

4.3 Relevanz und Übertragbarkeit auf andere Kontexte

Die im vorliegenden Konzept herausgearbeiteten Prinzipien familienorientierter Pädagogik, reggianischer Ansätze sowie interkultureller Kompetenz entfalten ihre Bedeutung nicht ausschließlich im Kontext der Arbeit mit geflüchteten Familien. Vielmehr lassen sich diese Leitideen als grundlegende Orientierungspunkte für eine Vielzahl pädagogischer Handlungsfelder begreifen. Damit zeigt sich, dass die erarbeiteten Ergebnisse nicht ausschließlich auf eine spezifische Zielgruppe zugeschnitten sind, sie entfalten zugleich eine breitere Relevanz für die Soziale Arbeit und angrenzende Bildungsbereiche

Zentral ist hierbei die Frage nach der allgemeinen Bedeutsamkeit der im Konzept verankerten Prinzipien. Partizipation und Demokratieerziehung gelten in der frühen Kindheit als grundlegende Bildungsaufgaben. Sie ermöglichen Kindern, sich als aktive Mitglieder einer Gesellschaft zu erleben und wirken damit über konkrete Zielgruppen hinaus (Eberlein et al., 2021). In diesem Sinne verweist die Reggio-Pädagogik auf ein universelles Prinzip. Bildung geschieht in dialogischen Prozessen, die Anerkennung und Mitgestaltung fördern. Dies steht im Einklang mit den Überlegungen von Prenzel (2019), die in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ betont, dass Anerkennung, Gleichberechtigung und Inklusion nicht auf bestimmte Differenzlinien beschränkt bleiben dürfen, zugleich jedoch als zentrale Grundlagen für jede Form pädagogischer Praxis zu verstehen sind. Auch Mecheril (2013) verdeutlicht, dass interkulturelle Kompetenz weniger die Aneignung von „Kulturwissen“ meint, sondern eine reflexive Haltung gegenüber Differenz und Machtverhältnissen erfordert, die unabhängig vom spezifischen Kontext für professionelles Handeln unverzichtbar ist.

Die Übertragbarkeit der Konzepte auf andere Kontexte lässt sich in mehrfacher Hinsicht verdeutlichen. Zum einen betreffen Fragen der Integration und Teilhabe nicht nur geflüchtete Familien. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund

insgesamt in allen Bildungsinstitutionen systematisch geringere Chancen auf Teilhabe haben (Blossfeld et al., 2016). Daraus ergibt sich, dass Konzepte, die Partizipation, Anerkennung und interkulturelle Öffnung in den Mittelpunkt stellen, auch für diese Gruppe von hoher Bedeutung sind. Darüber hinaus profitieren auch Familien mit Armutserfahrung, Alleinerziehende oder Angehörige bildungsferner Milieus von den entwickelten Prinzipien. Gerade für diese Gruppen können niedrigschwellige, partizipative und ressourcenorientierte Angebote, wie sie in Familienzentren vorgesehen sind, eine wichtige Unterstützung darstellen. Studien verdeutlichen, dass Familienzentren in besonderer Weise dazu beitragen, sozial benachteiligte Familien zu erreichen und ihnen Zugänge zu Bildung und Teilhabe zu eröffnen (Schmenger & Schmutz, 2017). Auch Blossfeld et al. (2016) zeigen, dass Kinder aus sozioökonomisch belasteten und bildungsfernen Haushalten in hohem Maße von integrativen und partizipativen Konzepten profitieren können. Zusätzlich eröffnet die institutionelle Dimension einen wichtigen Blickwinkel. Familienzentren sind als Schnittstellenmodell konzipiert, das Frühe Hilfen, Familienbildung und Kindertagesbetreuung miteinander verbindet. Anstatt sich auf spezifische Problemlagen zu beschränken, sind sie durch niedrigschwellige Angebote charakterisiert, die allen Familien zugänglich sind (Schmenger & Schmutz, 2017). Damit können Familienzentren als Modell dienen, das auch in andere Sozialräume und Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Grundschulen oder Nachbarschaftszentren übertragbar ist. Ergänzend dazu beschreibt Thomas (2022) interkulturelle Handlungskompetenz als universelle Schlüsselqualifikation, die in migrationsgeprägten Kontexten ebenso wie in allen sozialen und beruflichen Handlungsfeldern von Bedeutung ist. Prengel (2019) unterstreicht diesen Gedanken, indem sie auf die universelle Ausrichtung von Diversity-Education und inklusiver Pädagogik verweist. Diese Ansätze sind demnach nicht auf einzelne Zielgruppen reduziert, sondern können in unterschiedlichen Kontexten als Leitlinien für eine demokratische und gerechte Bildungspraxis verstanden werden.

Gleichzeitig ist die Übertragbarkeit der Konzepte an spezifische Bedingungen gebunden. Stöbe-Blossey et al. (2020) zeigen auf, dass sozialräumliche Unterschiede die Umsetzung wesentlich prägen. Während in städtischen Regionen eine große Angebotsvielfalt und eine hohe Fachkräftedichte gegeben sein können, stellt sich die Situation in ländlichen Räumen oftmals anders dar. Auch die Ressourcenausstattung spielt eine entscheidende Rolle. In ähnlicher Weise verweist Schlevogt (2014) auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die für die Etablierung von Familienzentren entscheidend sind. Ohne eine stabile Finanzierung, klare Trägerstrukturen und kommunale Unterstützung droht die Implementierung ins Leere zu laufen. Darüber hinaus weist die NZFH-Studie von Schmenger & Schmutz (2017) darauf hin, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen und Förderprogramme zwischen den Bundesländern erheblich variieren. So

bestehen etwa Unterschiede in der Art und Intensität der Förderung von Familienbildung oder Frühen Hilfen, was eine direkte Übertragung von Modellen erschwert.

Neben strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen spielen auch professionelle Kompetenzen eine zentrale Rolle. Mecheril (2013) warnt vor einer vorschnellen Kulturalisierung, die mit der Gefahr verbunden ist, Unterschiede zu essentialisieren und bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren. Demgegenüber erfordert die nachhaltige Umsetzung interkultureller Konzepte eine reflektierte Haltung der Fachkräfte. Thomas (2022) betont, dass interkulturelle Kompetenz zwar erlernbar ist, ihre Wirksamkeit jedoch wesentlich von den organisatorischen Bedingungen und der professionellen Haltung abhängt. Damit wird deutlich, dass die Übertragbarkeit des entwickelten Konzepts immer kontextabhängig ausgehandelt werden muss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im Konzept entwickelten Prinzipien weit über die Zielgruppe geflüchteter Familien hinaus von Relevanz sind und in vielfältigen pädagogischen Kontexten Anwendung finden können. Gleichzeitig erfordert die Übertragung eine sensible Berücksichtigung der jeweiligen sozialräumlichen, institutionellen und professionellen Bedingungen. So verstanden, ist das Konzept weniger als starres Modell, vielmehr als orientierender Rahmen zu begreifen, der unterschiedliche Kontexte inspirieren und zugleich kritisch reflektiert weiterentwickelt werden kann.

5. Fazit und Ausblick

Ausgehend von den Bedarfen geflüchteter Familien und unter Einbezug der theoretischen Grundlagen familienorientierter Pädagogik, Reggio-Pädagogik und interkultureller Kompetenz verfolgte die vorliegende Arbeit das Ziel, ein praxisnahes Konzept für Familienzentren zu entwerfen. Dieses anwendungsorientierte Konzept soll Familienzentren dazu befähigen, geflüchtete Familien gezielt zu unterstützen. Im Mittelpunkt stand die Forschungsfrage: Wie kann eine familienorientierte Pädagogik in Familienzentren durch Methoden der Reggio-Pädagogik gestärkt werden, um interkulturelle Zusammenarbeit und Integration mit geflüchteten Familien zu fördern? Vor dem Hintergrund dieser Forschungsfrage lässt sich auf Grundlage der durchgeführten Analyse eine differenzierte Antwort formulieren, die die Potenziale wie auch die Grenzen einer Reggio-inspirierten Stärkung familienorientierter Praxis in Familienzentren aufzeigt.

Die Diskussion der Ergebnisse hat verdeutlicht, dass die Verknüpfung von familienorientierter und Reggio-Pädagogik nicht als additive, sondern als integrative Strategie zu begreifen ist.

Familienzentren erweisen sich dabei als zentrale Schnittstellen zwischen institutionellen Strukturen und familialen Lebensrealitäten, die sowohl niedrigschwellige Unterstützung als auch systematische Bildungsprozesse ermöglichen. Wesentlich ist hierbei, dass Partizipation, Raumgestaltung und Dokumentation über isolierte methodische Elemente hinausgehen und im Zusammenspiel mit einer ressourcenorientierten Haltung der Fachkräfte zur Stabilisierung und Teilhabe beitragen. Damit konnte gezeigt werden, dass die Forschungsfrage dahingehend zu beantworten ist, dass eine konsequent verankerte Reggio-Orientierung die familienpädagogische Praxis erweitert und zugleich ihre interkulturelle Anschlussfähigkeit substanziell stärkt. Gleichzeitig wurde in der Diskussion deutlich, dass sich die Umsetzung im Spannungsfeld struktureller Begrenzungen vollzieht. Fachkräftemangel, institutionelle Ressourcenknappheit und fehlende interkulturelle Öffnung limitieren die Reichweite des entwickelten Konzeptes. Die Chancen liegen vor allem in der Verbindung von multiprofessionellen Kooperationen, der kommunalen Vernetzung und einer kultursensiblen Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte, während die Grenzen insbesondere dort sichtbar werden, wo politische und finanzielle Rahmenbedingungen die kontinuierliche Angebotsentwicklung einschränken. Familienzentren können damit zwar einen zentralen Beitrag zur sozialen Integration leisten, sind jedoch auf stabile institutionelle und politische Unterstützung angewiesen.

Die Analyse eröffnet zudem weiterführende Perspektiven in Bezug auf die Frage nach der institutionellen Verortung. Sie hat aufgezeigt, dass eine stärkere Nähe zu den Lebensräumen geflüchteter Familien entscheidend für die Wirksamkeit familienorientierter Konzepte ist. Vor diesem Hintergrund erweist sich die perspektivische Etablierung von Familienzentren innerhalb von Erst- und Folgeunterkünften als vielversprechender Ansatz. Ein solches Modell könnte dazu beitragen, Schwellenängste abzubauen, frühzeitige Beziehungsarbeit zu ermöglichen und präventive Unterstützungsangebote unmittelbar in den Alltag geflüchteter Familien einzubetten. Dies würde zugleich die Brücke zwischen den hochbelasteten Übergangssituationen des Ankommens und den langfristigen Integrationsprozessen im Sozialraum schlagen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Familienzentren, gestützt durch die Synthese von familienorientierter Pädagogik und Reggio-Prinzipien, ein bedeutendes Potenzial für die Förderung interkultureller Zusammenarbeit und nachhaltiger Integration aufweisen. Dieses Potenzial entfaltet sich jedoch nur dann, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gesichert, die Qualifikationen der Fachkräfte systematisch ausgebaut und die sozialräumliche Einbettung weiterentwickelt werden. In wissenschaftlicher Perspektive bedarf es daher vertiefter empirischer Untersuchungen, die verstärkt prüfen, inwiefern die Verbindung partizipativer,

familienorientierter und interkultureller Konzeptelemente zu resilienten Strukturen innerhalb des Integrationsprozesses beitragen und wie diese Synergien auf unterschiedliche institutionelle und sozialräumliche Kontexte übertragbar sind. In gesellschafts- und bildungspolitischer Perspektive schließlich erscheint es unabdingbar, Familienzentren als Schlüsselakteure einer präventiven, diversitätssensiblen und nachhaltig orientierten Sozialen Arbeit anzuerkennen und entsprechend zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Ajdukovic, M. & Ajdukovic, D. (1998). Impact of displacement on the psychological well-being of refugee children. *International Review of Psychiatry*, 10(3), 186–195. <https://doi.org/10.1080/09540269874763>
- Ang, S. & Dyne, L. V. (2008). *Handbook of Cultural Intelligence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315703855>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362–381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 37–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_3
- Ballaschk, I. (2023). Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung. Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (S. 133–166). Opladen • Berlin • Toronto: Barbara Budrich. Zugriff am 5.9.2025. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-288076>
- Ballaschk, I. & Anders, Y. (2020). Partizipation aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 9(1), 3–8. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000461>
- Becker-Textor, I. (2000). Maria Montessori (Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (Band 3, S. 29–40). Weinheim Basel: Beltz.
- Bennet, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R.M. Paige (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience* (S. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Benzel, S. & King, V. (2023). Psychosoziale Folgen von Migration und Flucht – generationale Dynamiken und adoleszente Verläufe. Eine Einführung. In S. Benzel, V. King, H.-C. Koller, P. Meurs & H. Weiß (Hrsg.), *Adoleszenz und Generationendynamik im Kontext von Migration und Flucht* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42009-3_1

- Blank, B., Gögercin, S., Sauer, K. E. & Schramkowski, B. (2018). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft – Eine Einführung. In B. Blank, S. Gögercin, Karin E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 1–6). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_1
- Blossfeld, H.-P., Bos, W. & Daniel, H.-D. (2016). *Integration durch Bildung: Migranten und Flüchtlinge in Deutschland: Gutachten* (Waxmann-E-Books Erwachsenenbildung) (1. Auflage.). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bogumil, J., Hafner, J. & Kastilan, A. (2023). Zuständigkeiten und Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen in den Politikfeldern Migration und Integration. Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats für Integration und Migration für das SVR-Jahresgutachten 2024.
- Breuer-Nyhsen, J. (2024). Soziale Arbeit als Wellenbrecher im Sog des Fachkräftemangels? (Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien). In J. Franz, C. Spatscheck & A. van Rießen (Hrsg.), *Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit* (1. Auflage, S. 305–316). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.25>
- Brunner, E. J. (2006). Eltern als die Architekten der Familie – Familienpädagogische Annäherungen. In P. Bauer & E.J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik: von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 22–42). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20397-9>
- Bundes Psychotherapeuten Kammer (BPtK). (2015). *Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen*. Berlin: Bundes Psychotherapeuten Kammer. Verfügbar unter: https://api.bptk.de/uploads/20150916_bptk_standpunkt_psychische_erkrankungen_fluechtlinge_a9eecbf8c9.pdf
- Cengiz, D. (2012). Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 326–332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1

- Daud, A., Af Klinteberg, B. & Rydelius, P.-A. (2008). Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 7. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-7>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive* (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- Doll, I., Herrmann, K., Kruse, M., Lamm, B. & Sauerhering, M. (2020). *Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa* (Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung). Osnabrück: nifbe, Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2009). Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements. Eine einleitende Skizze. In W. Düx, G. Prein, E. Sass & C.J. Tully (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter* (S. 11–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91984-3_1
- Eberlein, N., Durand, J. & Birnbacher, L. (2021). *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten: Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Beltz Juventa.
- Ebert, H. & Pastoors, S. (2018). Interkulturelle Kompetenz. In J.H. Becker, H. Ebert & S. Pastoors (Hrsg.), *Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen: 50 Handlungskompetenzen für Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 219–225). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54925-4_25
- Eggers, U. (2014). Kinder- und Familienzentren als Thema einer kompetenzorientierten Erzieher/innen- Ausbildung. In V. Schlevogt & H. Vogt (Hrsg.), *Wege zum Kinder- und Familienzentrum: ein Praxisbuch* (1. Auflage., S. 11–24). Berlin: Cornelsen.
- Emde, R. N. (1983). The Prerepresentational Self and its Affective Core. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 38(1), 165–192. <https://doi.org/10.1080/00797308.1983.11823388>
- Fegert, J. M., Diehl, C., Leyendecker, B., Hahlweg, K. & Wissenschaftlicher Beirat. (2017). *Aus Kriegsgebieten geflüchtete Familien und ihre Kinder: Entwicklungsrisiken*,

- Behandlungsangebote, Versorgungsdefizite*. Kurzgutachten. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/119734/9715f720b0090d71d4cbe797586a9cec/kurzgutachten-gefluechtete-familien-data.pdf>
- Fischer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). *Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen: Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte* (1. Auflage.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fox, M. R. (2012). Erziehung und Gruppe – psychologische Aspekte. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 92–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Resilienz. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 71–85). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4_5
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2021). Resilienz in Familien (Studien zur Resilienzforschung). *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 43–6). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gesemann, F., Nentwig-Gesemann, I. & Schwarze, K. (2015). *Evaluation des Landesprogramms Berliner Familienzentren. Abschlussbericht*. Berlin: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration; IfS – Institut für Stadtforschung und Strukturpolitik. Verfügbar unter: https://ifsberlin.de/uploads/files/Projekte-Anh%C3%A4nge/DESI_IfS_Evaluation_Landesprogramm_Berliner_Familienzentren_Abschlussbericht.pdf
- Göbel-Reinhardt, A. & Lundbeck, N. (2015). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas: qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis* (SpringerLink Bücher). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07878-2>
- Gögercin, S. (2022). *Netzwerk- und Sozialraumarbeit im Kontext von Migration, Flucht und Integration*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34968-4>
- Gossel, B. M. (2021). Literaturarbeit. In B.M. Gossel (Hrsg.), *Organisationale Umweltbeobachtung: Eine systemtheoretisch orientierte empirische Studie zur*

- Theorieentwicklung in der Organisationskommunikation* (S. 41–178). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33320-1_3
- Hajszan, M., Hartel, B., Hartmann, W. & Stoll, M. (2013). Inklusive Begabtenförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 667–679). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_46
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2015). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: so gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* (Unveränderte Auflage.). Weimar Berlin: Verlag das Netz.
- Häseler-Bestmann, S. (2017). *Begegnung, Beratung und Bildung für Familien: Eine exemplarisch-empirische Untersuchung von Familienzentren im Stadtteil*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Heitkötter, M. (2008). Familienunterstützende Einrichtungen auf der Basis eines zivilgesellschaftlichen Ansatzes - Eckpunkte und Belastbarkeit einer Vision mit Bodenhaftung (DJI - Fachforum Bildung und Erziehung). In A. Diller, M. Heitkötter & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Familie im Zentrum: kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen - aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen* (1. Aufl., S. 303–323). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heitkötter, M., Rauschenbach, T. & Diller, A. (2008). Veränderte Anforderungen an Familien - Ausgangspunkte für integrierte Infrastrukturangebote für Kinder und Eltern (DJI - Fachforum Bildung und Erziehung). In A. Diller, M. Heitkötter & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Familie im Zentrum: kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen - aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen* (1. Aufl., S. 9–15). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hesterman, S. (2017). ‘Time flies in California’: multiliteracies bridging local diversity and global connectedness through a Reggio -inspired approach. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 357–373. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1264453>
- Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Muenster u.a.: Waxmann.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd Auflage). New York: McGraw-Hill.

- Institut für soziale Arbeit e.V. (2020). *Familienzentren NRW – Ein Qualitätsrahmen. Kriterien und Merkmale guter Praxis*. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V.
- Iranee, N. & Hettich, N. (2022). Familien in der Erstaufnahmeeinrichtung: Ankommen in unsicheren Räumen? In M. Günther, A. Kerschgens, P. Meurs & M. Paulus (Hrsg.), *Geflüchtete Familien und frühe Hilfen* (1. Auflage., S. 108–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kägi, S. (2024). Resonanz in Familienzentren durch eine alltagsorientierte partizipative Ausrichtung ermöglichen! In J. Jerg, J. Müller & T. Wahne (Hrsg.), *Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis* (S. 165–177). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6092-12>
- Karakaşoğlu, Yasemin, Kovacheva, Vesela, & Vogel, Dita. (2021, April 20). Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi). Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung. Universität, Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. <https://doi.org/10.25656/01:22024>
- Kebbe, A. & Reemen, D. (2009). Entwicklung und Gestaltung von Erziehungspartnerschaften (Offensive Bildung). In S. Viernickel & Evangelische Kirche der Pfalz (Protestantische Landeskirche) (Hrsg.), *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft* (1. Aufl., S. 121–142). Berlin Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Kiesel, D. & Volz, F. R. (2013). „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 71–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_4
- Kirk, S. & Schröder, H. (2013). Projektauswertung: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – der ungehobene Schatz für Kindertageseinrichtungen, Schule und Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch Zur Elternarbeit* (1st ed., S. 169–176). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Knapp, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 85–101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_5
- Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. *Kita-Fachtexte*.

- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kranz, K. (2010). *Partizipationsmöglichkeiten von Kindern im Kindergarten*. Masterarbeit. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. Zugriff am 6.3.2025. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/231888>
- Kruse, M. & Kueß, N. (2022). *Eltern stärken und einbeziehen* (Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung). Osnabrück: nifbe, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
- Kühner & Paulus, M. (2018). Frühe Hilfen für geflüchtete Familien: Unterstützung zwischen Hoffnungen und Ohnmacht in einer doppelten Übergangsphase. In L. Hartwig, G. Menzen & C. Schrappner (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien* (S. 597–606). Weinheim: Beltz.
- Laub, M. (2024). Die Not zur Tugend machen! Multiprofessionalität als (De-)Professionalisierungsstrategie in Zeiten des Fachkräftemangels (Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien). In J. Franz, C. Spatscheck & A. van Rießen (Hrsg.), *Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit* (1. Auflage, S. 267–278). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.22>
- Lebiger-Vogel, J., Fritzemeyer, K., Busse, A., Burkhardt-Mußmann, C., Rickmeyer, C. & Leuzinger-Bohleber, M. (2013). ERSTE SCHRITTE – ein Integrationsprojekt für Kleinkinder mit Migrationshintergrund: Konzeptualisierung und erste Eindrücke. In R.N. Emde, M. Leuzinger-Bohleber & R. Pfeifer (Hrsg.), *Embodiment - ein innovatives Konzept für Entwicklungsforschung und Psychoanalyse* (1. Auflage, S. 316–342). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666451300.316>
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht: Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Leuzinger-Bohleber, M., Tahiri, M. & Hettich, N. (2017). STEP-BY-STEP: Pilotprojekt zur Unterstützung von Geflüchteten in der Erstaufnahmeeinrichtung „Michaelisdorf“ in Darmstadt. *Psychotherapeut*, 62(4), 341–347. <https://doi.org/10.1007/s00278-017-0208-6>

- Lingenauber, S. (2018). Der Reggio Emilia Approach. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 535–541). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_51
- Lutter, E. & Manuela, W. (2015). Familie im Kontext von Fluchtmigration. *bpb.de*. Zugriff am 22.9.2025. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/recht-justiz/gangsterlaeufer/200860/familie-im-kontext-von-fluchtmigration/>
- Maischatz, K., Hildebrandt, E., Wälti, S., Ruess, A. & Campana, S. (2019). Partizipationsförderung in Mikroprozessen des Unterrichts. (Mündlichkeit). In S. Hauser & N. Nell-Tuor (Hrsg.), *Sprache und Partizipation im Schulfeld* (1. Auflage., S. 162–180). Bern: hep der bildungsverlag.
- Marton, V., Kovács, I. J. & Czachesz, E. (2022). Inclusive bilingual early years education by means of the Reggio Emilia Approach. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2–3), 114–131. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.114.131>
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2
- Mecheril, P. & Rangger, M. (2022). Was, wenn die sich selbst kulturalisieren? – Essentialisierung unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Subjektivierung. In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft* (S. 89–119). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19000-2_5
- Meurs, P. (2013). The First Steps: Eine kulturell sensitive präventive Entwicklungsberatung für Migranteneltern und Kleinkinder. In R.N. Emde, M. Leuzinger-Bohleber & R. Pfeifer (Hrsg.), *Embodiment - ein innovatives Konzept für Entwicklungsforschung und Psychoanalyse* (1. Auflage, S. 293–315). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666451300.293>
- Meurs, P., Lebiger-Vogel, J., Rickmeyer, C. & Poholski, C. (2022). Resilienz in Zeiten von Flucht und Heim(at)losigkeit: Präventive Hilfe für geflüchtete Familien und ihre Kinder.

- In M. Günther, A. Kerschgens, P. Meurs & M. Paulus (Hrsg.), *Geflüchtete Familien und frühe Hilfen* (1. Auflage., S. 33–49). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meyer-Ullrich, G. & Siems, S. (2008). *Familienzentren NRW: Qualitative Ergänzungsstudien zur Weiterentwicklung von Einrichtungen nach der Pilotphase*. Nr. 6. Berlin: PädQUIS – Kooperationsinstitut an der Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://www.paedquis-familienzentrum.de/wp-content/uploads/2025/01/Arbeitsbericht1.pdf>
- MKFFI, (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Gütesiegel Familienzentrum Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Nesterko, Y., Brunner, J. & Glaesmer, H. (2024). Psychische Gesundheit. Traumatische Belastungen von Geflüchteten und deren Versorgung. In F. Werner, P. Piechura, C. Bormann & I. Breckner (Hrsg.), *Flucht, Raum, Forschung: Einführung in die raumsensible FluchtMigrationsforschung* (S. 325–346). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43707-7_17
- NZFH-Beirat. (2016). *Leitbild Frühe Hilfen: Beitrag des NZFH-Beirats (Kompakt)* (2. Auflage.). Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).
- Paiva Lareiro, C. D. (2019). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland. (BAMF-Kurzanalyse. 2019,05). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Petter, I. & Robak, S. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen* (Band 26). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1123w>
- Prenzel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: pedocs. Zugriff am 8.3.2025. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-285242>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Pukl, K. (2014). *Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz im Rahmen der LehrerInnen-ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark / vorgelegt von Katharina*

- Pukl*. Masterarbeit. Zugriff am 17.3.2025. Verfügbar unter: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/243228>
- Ratzmann, N., Zekovic, D., Blunert, J., Kokonowskyj, L. & Nowicka, M. (2024). Chancen statt „Krise“ resiliente Kommunen im Kontext von Migration, Integration und Teilhabe. Abschlussbericht. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V.
- Reimann, D. (2017). *Interkulturelle Kompetenz*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Robson, K. A. E. (2024). *Children's Ideas about their World: A Study Exploring the Hundred Languages of Children and How Educators Support Them*. Doktorarbeit. Orillia: Lakehead University. Verfügbar unter: <https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/bitstream/handle/2453/5378/RobsonK2024d-1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roth, X. (2022). *Handbuch Zusammenarbeit mit Eltern: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita* (Erstauflage.). Freiburg: Verlag Herder.
- Rousseau, C. (1995). The Mental Health of Refugee Children. *Transcultural Psychiatric Research Review*, 32(3), 299–331. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/136346159503200304>
- Salzmann, D., Lorenz, S., Eickhorst, A., Fullerton, B., Liel, C., Sann, A. et al. (2017). Wie geht es Familien mit Kleinkindern in Deutschland? (Datenreport Frühe Hilfen). *Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH), Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut (DJI) und TU Dortmund (Hrsg.)*, 6–23.
- Sander, B. & Karbach, U. (2024). Spannungsfelder widersprüchlicher Anforderungen und Erwartungen an professionelle Akteur/-innen der Sozialen Arbeit im Modellprojekt-Kontext. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 55(3), 343–350. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00745-5>
- Satir, V. (1972). *Peoplemaking*. Palo Alto, Calif: Science and behavior books.
- Schlevogt, V. (2014). Kinder- und Familienzentren in Deutschland – Konzepte und Modelle. In V. Schlevogt & H. Vogt (Hrsg.), *Wege zum Kinder- und Familienzentrum: ein Praxisbuch* (1. Auflage., S. 11–24). Berlin: Cornelsen.

- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2017). *Feinfühlige Responsivität in der frühpädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17336-4>
- Schmenger, S. & Schmutz, E. (2017). *Recherche zu landesrechtlichen Vorgaben und Förderprogrammen: Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Kindertagesbetreuung, Familienzentren, Familienbildung und Frühen Hilfen in den Bundesländern* (Materialien zu frühen Hilfen Grundlagen zur Kooperation) (Auflage: 1.3.07.17.). Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Schröer, H. (2018). Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. In B. Blank, S. Gögercin, K.E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 773–785). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_64
- Seithe, M. (2025). *Soziale Arbeit und Neoliberalismus heute: schwarz auf weiß*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-48098-1>
- Senn, C. (2021). Mitbestimmung durch Projektartige Vorhaben ermöglichen. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(2–2021), 65–77. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v10i2.04>
- Stange, W. (2012a). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Stange, W. (2012b). Überblick zu den Arbeitsformen: Methoden-Muster. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 398–411). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2. Auflage). Stuttgart, Deutschland: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838547930>
- Stenger, U. (2024). Plurale Transformationsbewegungen von ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ in der Pädagogik der frühen Kindheit. In S. Rost, B. Bloch, A.-K. Kaiser & I. Kaul

- (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik: Beiträge zur Disziplin, Profession und Praxis* (S. 20–35). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Stöbe-Blossey, S. (2010). Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen – Das Beispiel „Familienzentrum“. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel: Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (S. 95–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91942-3_5
- Stöbe-Blossey, S., Hagemann, L., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Nieding, I. (2020). *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen: Eine empirische Analyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30600-7>
- Strehmel, P. (2023). Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden? In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Kita-Entwicklung. Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (S. 49–132). Opladen • Berlin • Toronto: Barbara Budrich. Zugriff am 5.9.2025. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-288076>
- Terrasi-Haufe, E., Semyonova, A., Kallfell, T., Lebedeva, E. & Schmidt, J. (2012). Die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen interkultureller Interaktion und Integration in der InterMig-Studie. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 349–370). De Gruyter Mouton. Zugriff am 17.9.2025. Verfügbar unter: https://www.degruyter-brill.com/document/doi/10.1515/9783110267822.349/html?srsId=Afm-BOor5HwdDJn0zaNNxJ87uc9fA_Eqb7s0UG7bCqvDqXe97LUApdVlc
- Textor, M. R. (2012). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. 3. Auflage. Nordstedt: Books on Demand.
- Thomas, A. (2022). *Praxisbuch Interkulturelle Handlungskompetenz: Für Fach- und Führungskräfte mit globalen Herausforderungen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63671-8_4
- Umfahrer, M. (2010). *PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG Reggio-Pädagogik als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung in der Kindheit*. Diplomarbeit. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Zugriff am 8.3.2025. Verfügbar unter: <https://net-library.aau.at/obvuklhs/content/titleinfo/2412636/full.pdf>

- Utlar, A. (2020). Interkulturelle Kompetenz in Bildungskontexten. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz: Grundlagen – Herausforderungen – Krisen* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_90-1
- Van der Kolk, B. A. (2024). *Verkörperter Schrecken: Traumaspuren in Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann*. (T. Kierdorf & H. Höhr, Übers.) (9. Auflage.). Lichtenau/Westfalen: G.P. Probst Verlag.
- Van Os, E. C. C., Kalverboer, M. E., Zijlstra, A. E., Post, W. J. & Knorth, E. J. (2016). Knowledge of the Unknown Child: A Systematic Review of the Elements of the Best Interests of the Child Assessment for Recently Arrived Refugee Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(3), 185–203. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0209-y>
- Vanderheiden, E. & Mayer, C.-H. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Interkulturelle Öffnung: Grundlagen, Best Practice, Tools* (1. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666403613>
- Vaskovics, L. A. (1997). *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplinäre Bestandsaufnahme I* (Ehe und Familie Im Sozialen Wandel Series) (1st ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Vogler, J., Westphal, M. & Alisch, M. (2024). Migrationsbezogene Soziale Arbeit im konjunkturellen Krisenmodus? Hintergründe und Lösungsansätze für De-Professionalisierungstendenzen (Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien). In J. Franz, C. Spatscheck & A. van Rießen (Hrsg.), *Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit* (1. Auflage, S. 65–78). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.19850078.8>
- Weeber, V.-M. (2018). Kinder- und Jugendhilfe. In B. Blank, S. Gögercin, K.E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 605–619). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19540-3_51
- Weidemann, A., Straub, J. & Nothnagel, S. (Hrsg.). (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch* (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript Verlag.
- Weiß, S., Syring, M. & Kiel, E. (2017). Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen? Gruppendiskussionen zu erforderlichen Maßnahmen und Haltungen einer

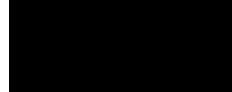
- interkulturellen Öffnung von Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 18, No 2* (2017). Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. <https://doi.org/10.17169/FQS-18.2.2679>
- Widdascheck, C. (2024). Das spezifische Potenzial Ästhetischer Bildung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik (auch) als notwendige Antwort auf die Krisen unserer Zeit. In S. Rost, B. Bloch, A.-K. Kaiser & I. Kaul (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik: Beiträge zur Disziplin, Profession und Praxis* (S. 80–95). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wiezorek, C. (2006). Elternpädagogik jenseits der Pädagogisierung – Überlegungen zum pädagogischen Elternbezug aus anerkennungstheoretischer Perspektive. In P. Bauer (Hrsg.), *Elternpädagogik: von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 42–61). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Winkler, I., Gröschner, A. & May, M. (Hrsg.). (2018). *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt: Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wortmann, A. (2023). Effektive Methoden der Literatursuche und -bewertung für wissenschaftliche Arbeiten - Ein Leitfaden für theoretische Literaturarbeiten, Abschlussarbeiten und Hausarbeiten. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14563872>

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

HH, 30.09.2025

Ort, Datum



Unterschrift