



**Freiwillig Engagierte als Koproduzent:innen der Teilhabe geflüchteter Familien in
frühpädagogischen Angeboten in Niedersachsen. Deutungen von freiwillig Engagierten,
Koordinator:innen und geflüchteten Eltern.**

Von der Fakultät Staatswissenschaften
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Politikwissenschaft

– Dr. rer. pol. –

genehmigte Dissertation von Anna Siede
geboren am 19.07.1988 in Braunschweig

Eingereicht am: 31.05.2022

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 17.01.2023

Erstbetreuerin und -gutachterin: Prof. Dr. Sybille Münch

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hannes Schammann

Drittgutachter: Prof. Dr. Thomas Saretzki

Die einzelnen Beiträge des kumulativen Dissertationsvorhabens sind oder werden ggf. wie folgt veröffentlicht:

Siede, Anna/Münch, Sybille (2022): An Interpretive Perspective on Co-Production in Supporting Refugee Families' Access to Childcare in Germany. In: *Policy & Politics*, Policy Press, 50 (2), 283–300. DOI: 10.1332/030557321X16427784089756.

Siede, Anna (2021): "They Are Stumbling Around Quite Helplessly": How Supporters of Refugee Families Frame Vulnerability and Agency Relating to Childcare. In: Fromm, Nicolas/Jünemann, Annette/Safouane, Hamza (Hrsg.), *Power in Vulnerability: A Multi-Dimensional Review of Migrants' Vulnerabilities*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 199–227. DOI: 10.1007/978-3-658-34052-0_10.

Siede, Anna (eingereicht): Deepening or losing trust: towards partnerships between refugee parents and educators in early childhood education and care in Germany. *Comparative Education*.

Veröffentlichungsjahr: 2023

Danksagung

Ich bedanke mich sehr herzlich bei Prof. Dr. Sybille Münch für die konstruktive und inspirierende Betreuung des Dissertationsvorhabens sowie bei Prof. Dr. Hannes Schammann und Prof. Dr. Thomas Saretzki für die Übernahme der zweiten und dritten Gutachten und den damit verbundenen sehr hilfreichen Austausch.

Maßgeblich für die Entstehung der Dissertation war das Projekt ‚Integration durch Vertrauen‘, zum einen durch die Förderung, zum anderen aber auch durch den Austausch im Team. Vielen Dank für viele hilfreiche Anregungen im Kontext der Teamtreffen und meinen Treffen mit Céline und Ulla sowie auch den persönlichen Austausch im Zug und zwischendurch. Weitere Anregungen habe ich insbesondere in den Kolloquien bzw. Forschungswerkstätten an der Leuphana Universität sowie der Universität Hildesheim erhalten und ich danke auch diesen Kolleg:innen für ihr kritisches und konstruktives Mitdenken.

Darüber hinaus danke ich meiner Familie und meinen Freund:innen für die Unterstützung in unterschiedlichster Weise, sei es durch Aufmunterung, Ablenkung oder einfach das Verständnis, dass die Dissertation in der letzten Zeit meine volle Aufmerksamkeit brauchte.

Marian, für Deine durchgehende Unterstützung möchte ich mich besonders bedanken, auch wenn ich dem Umfang hier kaum gerecht werden kann: Danke, dass Du alle Höhen und Tiefen mit mir durchlebt hast, mich nicht nur in persönlicher, sondern auch inhaltlicher Hinsicht als Ersatzkollege und Sparring-Partner im Home-Office unterstützt hast und mich vor allem immer wieder ermutigt und bestärkt hast.

Abschließend ist es mir wichtig, meine Interviewpartner:innen hervorzuheben, ohne deren Zeit und Offenheit diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Danke, nicht nur dafür, sondern auch für Ihren und Euren Einsatz für eine vielfältige, offene und faire Gesellschaft.

Anna Siede

Inhalt

Zusammenfassung	i
Summary	ii
Abkürzungsverzeichnis	iii
1 Einleitung	1
2 Eingenommene Perspektive und methodologisch-konzeptionelle Grundlagen.....	3
2.1 Interpretative Policy-Analyse	5
2.2 Grounded-Theory-Methodologie.....	6
2.3 Aufschlüsselung der Dimensionen des Forschungsgegenstandes	8
2.4 Zentrale theoretische Konzepte	11
3 Forschungsstand	15
3.1 Freiwillig Engagierte in der Implementation integrationspolitischer Ziele....	16
3.2 Ausgestaltung der Tätigkeiten freiwillig Engagierter	16
3.3 Vertrauen zwischen geflüchteten Eltern und frühpädagogischen Angeboten	17
4 Zielsetzung und Fragestellungen.....	19
5 Methodische Herangehensweise	20
5.1 Interviews und komplementäre Beobachtungen.....	20
5.2 Dokumentenanalyse.....	24
5.3 Auswertung.....	25
6 Beantwortung der Unterfragen in den Artikeln.....	26
6.1 Artikel 1	27
6.2 Artikel 2	29
6.3 Artikel 3.....	31
7 Diskussion übergreifender Ergebnisse	33
7.1 Engagierte als Koproduzent:innen.....	33
7.2 Konflikte durch divergierende Deutungen von ‚Integration‘	37
7.3 Reichweite	39
8 Fazit.....	40
Literaturverzeichnis.....	43
Anhang I: Präsentationen des Promotionsvorhabens und der Artikel.....	53

Anhang II: Interviewleitfäden	54
Koordinator:innen.....	54
Engagierte.....	58
Eltern	62
Anhang III: Geführte Interviews	66
Anhang IV: Artikel der Dissertation	70
Artikel 1.....	71
Artikel 2.....	72
Artikel 3.....	73

Zusammenfassung

Während die gleichberechtigte Teilhabe geflüchteter Familien an frühpädagogischen Angeboten erklärtes integrationspolitisches Ziel ist, gibt es Hinweise darauf, dass diese besonderen Herausforderungen unterliegt und dass freiwillig Engagierte dabei häufig involviert sind. Dabei ist wenig über die Dynamiken bekannt, wie freiwillig Engagierte geflüchtete Familien im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung begleiten, insbesondere aus Perspektive von geflüchteten Eltern und ihren Begleiter:innen. Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende kumulative Dissertation das Ziel, durch die sinnverstehende Herausarbeitung von Deutungen der Begleiter:innen und geflüchteten Eltern zu einem besseren Verständnis der durch freiwilliges Engagement begleiteten Teilhabe geflüchteter Familien an frühpädagogischen Angeboten beizutragen. Die Dissertation begreift freiwillig Engagierte als ‚Koproduzent:innen‘ von integrationspolitischen Zielen.

Auf Grundlage von 34 Interviews mit Engagierten, Koordinator:innen und geflüchteten Eltern, welche in neun Kommunen in Niedersachsen geführt wurden, wurden in drei Artikeln die folgenden Schwerpunkte bearbeitet: Deutungen der Zusammenarbeit zwischen zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteur:innen durch die Begleiter:innen durch Anbindung an das Konzept *Koproduktion* (Artikel 1), Deutungen von Problemen und Lösungen durch die Begleiter:innen anknüpfend an die Konzepte *Vulnerabilität* und *Agency* (Artikel 2) sowie Deutungen der Eltern als Zielgruppe, mit Blick auf deren Aufbau von *Vertrauen* gegenüber frühpädagogischen Angeboten (Artikel 3).

Die Dissertation trägt zu den folgenden wissenschaftlichen Debatten bei: zu Dynamiken der Umsetzung von Policies, wenn zivilgesellschaftliches Engagement dabei eine zentrale Funktion einnimmt, sowie zur Umsetzung integrationspolitischer Ziele im konkreten Bereich der Nutzung frühpädagogischer Angebote durch geflüchtete Familien. Es zeigt sich, dass freiwillig Engagierte zwar staatliche Akteur:innen ergänzen und damit maßgeblich zur Umsetzung integrationspolitischer Ziele beitragen. Gleichzeitig deutet dies aber auf strukturelle Hürden hin und wirft die Frage auf, inwieweit das freiwillige Engagement hier die Verantwortung für staatliche Aufgaben übernimmt. Dabei treten in der Zusammenarbeit zwischen zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteur:innen häufig Konflikte auf, welche auf divergierende Deutungen des Begriffs ‚Integration‘ und eine fehlende Ausdefinition konkreter sich aus den integrationspolitischen Zielen ableitender Bedarfe beruhen.

Summary

While equal participation of refugee families in early childhood education and care is a proclaimed goal in German integration policy, there are indications that this entails practical challenges and that volunteers are often involved in this context. However, little is known about the dynamics how volunteers accompany refugee families in their use of early childhood education and care, especially concerning the perspectives of refugee parents and their supporters. This dissertation aims to contribute to a better understanding of refugee families' use of early childhood education and care when it is accompanied by volunteers by focusing on the interpretations of refugee parents and their supporters. The dissertation understands volunteers to act as 'co-producers' of integration policy goals.

Based on 34 interviews with volunteers, coordinators and refugee parents that were conducted in nine municipalities in Lower Saxony, the dissertation addresses the following aspects in three publications: supporters' interpretations of their cooperation with state actors drawing on the concept of *co-production* (article 1); supporters' interpretations of problems and solutions drawing on the concepts of *vulnerability* and *agency* (article 2); as well as refugee parents' interpretations focusing on how they develop *trust* in early childhood education and care (article 3).

The dissertation contributes to the following scientific debates: on dynamics of the implementation of policies when civic engagement is involved and on the implementation of integration policy specifically relating to refugee families' use of early childhood education and care. It becomes clear that volunteers on the one hand complement professional services, thereby contributing significantly to the implementation of integration policy. On the other hand, this points to structural barriers and raises the question to what extent civic engagement may take on responsibility for tasks that are considered the state's responsibility. In addition, the cooperation between civic and state actors frequently entails conflicts. These are related to a diverging understanding of the concept 'integration' and a missing specification of concrete measures derived from integration policy goals.

Abkürzungsverzeichnis

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
FBBE (dt.) bzw. ECEC (eng.)	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung bzw. early childhood education and care
GTM	Grounded Theory Methodology
IPA	Interpretative Policy-Analyse
Kita	Kindertageseinrichtung
NAPI	Nationaler Aktionsplan Integration
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration

1 Einleitung

„Integration ... wer hat denn das wirklich schon richtig interpretiert, dieses Wort?“, so erklärte mir die Mitarbeiterin einer lokalen Verwaltung im Bereich Integration in einem Interview praktische Herausforderungen ihrer Tätigkeit. Sie deutete damit auf die Ambivalenzen hin, die den Begriff ‚Integration‘ kennzeichnen. Während die Integration Zugewanderter zwar erklärtes politisches Ziel in Deutschland ist (vgl. Die Bundesregierung 2021), ist die genaue Auslegung des Begriffes umstritten. Das betrifft zum Beispiel die Fragen, wie das Zusammenleben innerhalb einer diversen Gesellschaft ausgestaltet werden soll, welche Veränderungen es bedarf und von wem diese ausgehen sollten sowie auf welche Gruppen Zugewanderter sich Integrationsziele beziehen (Scherr/Inan 2018). Mit dem Anstieg der Zahlen Geflüchteter in Deutschland um 2015 kam auch die Frage der Integration dieser Gruppe auf (vgl. z.B. Die Bundesregierung 2016). Während es auch ablehnende Haltungen in einigen Gesellschaftsteilen gab, war das Ankommen der Geflüchteten unter dem Schlagwort *Willkommenskultur* begleitet durch eine neue Bewegung zivilgesellschaftlichen Engagements. Diese setzte sich dafür ein, die Neuankommenden willkommen zu heißen und zu unterstützen, häufig proaktiv und in selbstorganisierten Kontexten (Karakayali 2019; Karakayali/Kleist 2016: 3; Zick/Preuß 2021: 6f). In der Folge bemühten sich lokale Verwaltungen vermehrt um die Koordinierung dieser neuen Formen des Engagements (vgl. Eckhard et al. 2021; Fleischmann 2019). Seit diesem Zeitraum haben freiwillig Engagierte weiterhin Unterstützung für Geflüchtete geleistet, zum Beispiel im Hinblick auf Sprache, Kontakte mit Behörden oder Freizeitbeschäftigung (Glorius 2017; Karakayali/Kleist 2015, 2016; Speth/Becker 2016; Vey 2018).

Obwohl dies in der öffentlichen Debatte wenig präsent war, begleiteten freiwillig Engagierte auch geflüchtete Familien mit kleinen Kindern im Hinblick auf deren Nutzung von frühpädagogischen Angeboten, wie Kindertageseinrichtungen (Kitas) oder der Tagespflege. So gaben zum Beispiel 42% der in einer bundesweiten Erhebung aus dem Jahr 2016 befragten Kitas an, dass freiwillig Engagierte bei der Anmeldung geflüchteter Kinder beteiligt waren (Baisch et al. 2017: 24). Auch bei der Elternarbeit berichteten viele Kitas von Herausforderungen und sahen die Einbeziehung von den Eltern bekannten Personen, wie freiwillig Engagierten, als förderlich an (Baisch et al. 2017: 39ff). Der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) findet sich auch in integrationspolitischen Strategien und Maßnahmen wieder, wobei die gleichberechtigte Teilhabe geflüchteter Familien als Ziel formuliert und das Potenzial für diese Familien hervorgehoben wird, zum Beispiel in Bezug auf den Spracherwerb der Kinder (vgl. z.B. Die

Bundesregierung 2021; Niedersächsisches Kultusministerium 2022; Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung 2022a).

Die eben genannten Aktivitäten freiwillig Engagierter in Bezug auf die Anmeldung und Elternarbeit beeinflussen potenziell die Teilhabe geflüchteter Familien an frühpädagogischen Angeboten. Es ist allerdings bisher wenig über die Dynamiken bekannt, die diese Aktivitäten auszeichnen. Ich betrachte diese Dynamiken aus dem Standpunkt der interpretativen Policy-Analyse (IPA) (vgl. Münch 2016; Wagenaar 2011; Yanow 2000). Dabei begreife ich die Aktivitäten der divers organisierten, freiwillig Engagierten als Teil der Implementation integrationspolitischer Ziele, die gleichberechtigte Teilhabe an frühpädagogischen Angeboten sicherzustellen. Ich interessiere mich speziell für Deutungsprozesse aus Perspektive der freiwillig Engagierten und Koordinator:innen freiwilligen Engagements (im Folgenden zusammengefasst als ‚Begleiter:innen‘) sowie den geflüchteten Eltern als Zielgruppe der integrationspolitischen Ziele.¹ Hauptdatengrundlage sind 34 Interviews mit Engagierten, Koordinator:innen und geflüchteten Eltern, welche in neun Kommunen in Niedersachsen geführt wurden. Die Dissertation ist kumulativ angelegt und beinhaltet drei Artikel. Der erste Artikel setzt dabei den Rahmen für die Gesamtdissertation, indem er sich mit Deutungen der Aktivitäten freiwillig Engagierter als implementierende Akteur:innen integrationspolitischer Ziele mit Anbindung an das Konzept *Koproduktion* befasst. Die weiteren Artikel beschäftigen sich mit den Implikationen dieser aktiven Involvierung freiwillig Engagierter. Artikel 2 untersucht Deutungen der Begleiter:innen von Problemen und Lösungen als Grundlage für deren Tätigkeiten und bezieht sich speziell auf Rahmungen von *Vulnerabilität* und *Agency*. Artikel 3 nimmt die Perspektive der Eltern in den Blick und beleuchtet deren Deutungen in Bezug auf den Aufbau von *Vertrauen* zu frühpädagogischen Angeboten sowie die Rolle freiwillig Engagierter in diesem Kontext.

Die vorliegende Dissertation untersucht die Dynamiken der freiwilligen Begleitung geflüchteter Familien im Kontext der FBBE in Niedersachsen durch die sinnverstehende Herausarbeitung von Deutungen in diesem Bereich und deren Anbindung an die Konzepte Koproduktion, Vulnerabilität und Agency sowie Vertrauen. Übergreifend trägt sie damit sowohl empirisch als auch in konzeptioneller Hinsicht zu den folgenden (politik-)wissenschaftlichen Debatten bei:

- *Erstens* ergänzt sie aktuelle konzeptionelle Debatten darüber, wie sich die Involvierung der Zivilgesellschaft in der Implementation von Policies durch neue

¹ Die einzelnen Dimensionen des Forschungsgegenstandes sind in Abschnitt 2.3 aufgeschlüsselt und definiert.

Partizipationsformen verändert und welche Implikationen dies hat (vgl. z.B. Ansell/Torring 2021; Klein et al. 2010; Sorrentino et al. 2018; Voorberg et al. 2014). Die übergreifenden Ergebnisse rücken diesbezügliche Spannungsverhältnisse ins Licht. So ergänzen freiwillig Engagierte zwar staatliche Akteur:innen und tragen damit maßgeblich zur Umsetzung integrationspolitischer Ziele bei. Gleichzeitig deutet dies aber auf strukturelle Hürden hin und wirft die Frage auf, inwieweit das freiwillige Engagement hier die Verantwortung für staatliche Aufgaben übernimmt.

- *Zweitens* knüpft die Dissertation an aktuelle inhaltliche Debatten zur Integrationspolitik in Deutschland an, indem sie die Dynamiken der Umsetzung integrationspolitischer Ziele in Bezug auf geflüchtete Familien und den Bereich FBBE untersucht. Obwohl der Fokus der Analyse nicht der Begriff oder die Umsetzung konkreter integrationspolitischer Maßnahmen war, ist der Begriff ‚Integration‘ neben der Funktion freiwilligen Engagements das zweite verbindende Element zwischen den drei Artikeln: bei allen betrachteten Perspektiven basieren Konflikte meist auf divergierenden Deutungen der Ausgestaltung von Integration im Bereich der FBBE.

In den folgenden Abschnitten lege ich zunächst meinen Ausgangspunkt für die Untersuchung dar, einschließlich des Forschungskontexts und methodologisch-konzeptioneller Grundlagen sowie einer Aufschlüsselung der betrachteten Dimensionen des Forschungsgegenstands (Abschnitt 2). Darauf folgt eine Übersicht des Forschungsstands (Abschnitt 3) sowie die Darstellung der davon abgeleiteten Zielsetzungen und Fragestellungen (Abschnitt 3.3) und der methodischen Herangehensweise (Abschnitt 5). Die Ergebnisse werden in Abschnitt 6 zunächst auf Grundlage der drei Artikel der kumulativen Dissertation dargestellt und anschließend zusammengeführt und diskutiert (Abschnitt 7). Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der übergreifenden Ergebnisse und einem Ausblick (Abschnitt 8).

2 Eingenommene Perspektive und methodologisch-konzeptionelle Grundlagen

Die vorliegende Dissertation ist eingebettet in das interdisziplinäre Verbundforschungsprojekt *„Integration durch Vertrauen. Bedingungen des Vertrauensaufbaus geflüchteter Eltern mit 0 – 6-jährigen Kindern gegenüber frühpädagogischen Angeboten in Niedersachsen“*.² Das Projekt zielte darauf ab, den Aufbau von Vertrauen zwischen geflüchteten Eltern und frühpädagogischen Angeboten in Niedersachsen zu untersuchen. Dies geschah im Rahmen von

² Finanziert durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur aus Mitteln des Niedersächsischen Vorab (1.2.2019 bis 31.05.2022). Weitere Informationen unter: www.leuphana.de/idv

fünf Forschungsteilprojekten und einem Teilprojekt für den Praxistransfer. Die Teilprojekte 1 bis 3 erforschten den Vertrauensaufbau geflüchteter Familien zu frühkindlicher Bildung durch qualitative Interviews mit Fokus auf die Rolle sozialer Dienste, Medien und freiwilligem Engagement. Horizontal dazu wurden in Teilprojekt 4 teilnehmende Beobachtungen und in Teilprojekt 5 eine quantitative Befragung mit geflüchteten Eltern durchgeführt (Leuphana Universität Lüneburg 2022). Die vorliegende Dissertation ist dem Teilprojekt 3 zur Rolle freiwilligen Engagements zugeordnet.

Obwohl das Projekt dezidiert interdisziplinär ausgerichtet war, waren die Fragestellungen des Projekts zunächst nicht offensichtlich der Politikwissenschaft zuzuordnen. Sie zielten auf eine subjektorientierte Untersuchung des Vertrauensaufbaus zwischen geflüchteten Eltern und frühpädagogischen Angeboten aus Sicht der Eltern ab. Als Policy-Forscherin³ habe ich die Erfahrungen der Eltern und die Aktivitäten der freiwillig Engagierten eingebettet in den integrationspolitischen Kontext betrachtet. Sie standen vor dem Hintergrund expliziter politischer Ziele, die Teilhabe zugewanderter Familien an frühpädagogischen Angeboten sicherzustellen, wie es zum Beispiel im Nationalen Aktionsplan Integration dargelegt ist (Die Bundesregierung 2021). Dabei war allerdings unklar, wie diese Ziele für geflüchtete Familien gedeutet wurden, da es unter anderem Unklarheiten in Bezug auf deren Bedarf sowie die rechtliche Auslegung des Rechtsanspruchs auf einen Platz in der Kinderbetreuung⁴ gab (Meysen et al. 2016; Scholz 2021). Zu diesen bereichsspezifischen Aspekten kam die hohe Präsenz freiwillig Engagierter im Kontext der oben erwähnten Willkommenskultur im Allgemeinen sowie speziell im Bereich der FBBE (Scholz 2021). Daran interessierte mich besonders, dass die Engagierten mit ihren Aktivitäten in der Implementation der oben genannten integrationspolitischen Ziele involviert waren, dies aber zunächst selbstinitiativ und selbstorganisiert, während die staatliche Koordinierung erst später folgte (vgl. Eckhard et al. 2021; Fleischmann 2019; Karakayali/Kleist 2016).

Vor diesem Hintergrund ist der Schwerpunkt der vorliegenden Dissertation anders gelagert als das übergreifende Forschungsprojekt ‚Integration durch Vertrauen‘. Er liegt auf den Dynamiken und Implikationen des zivilgesellschaftlichen Engagements, wobei ich die freiwillig Engagierten als an der Implementation beteiligte Akteur:innen deute und die

³ In Bezug auf meine eigene disziplinäre Verortung sei hier noch angemerkt, dass ich mich als Policy-Forscherin betrachte und somit das Thema aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive betrachte. Gleichzeitig möchte ich betonen, dass ich Migrations- und Integrationsforschung, der ich diese Arbeit ebenfalls zuordne, als interdisziplinäres Forschungsfeld begreife (vgl. Schammann/Gluns 2021: 5). So greife ich im Rahmen dieser Dissertation gegenstandsbezogen häufig auch auf Forschung aus anderen Disziplinen zurück.

⁴ §§ 6 und 24 SGB VIII, Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163.

geflüchteten Eltern als Zielgruppe, was in den folgenden Abschnitten 2.1 und 2.3 weiter dargelegt wird. Im Einklang mit der subjektorientierten Herangehensweise des Gesamtprojekts habe ich dafür einen interpretativen Zugang gewählt und als dazu passende Herangehensweise die konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie (GTM), wie in den folgenden zwei Abschnitten dargelegt. Diese Zugänge bedingten die weitere Aufschlüsselung des Forschungsgegenstands sowie die konzeptionellen Grundlagen, was in den darauffolgenden Abschnitten 2.3 und 2.4 erläutert wird.

2.1 Interpretative Policy-Analyse

Ansätze der interpretativen Policy-Analyse unterscheiden sich vor dem Hintergrund der interpretativen Wende⁵ von dem traditionellen oder auch neo-positivistischen Verständnis des politischen Prozesses und damit zusammenhängend der Rolle der Policy-Analyse als Disziplin. Kontrastierend zu der Annahme, dass Policy-Analyse werturteilsfreie Wissensgrundlagen zur Lösung politischer Probleme liefern kann, unterstreichen interpretative Herangehensweisen die Komplexität von Politik sowie einhergehende Konflikte darum, was überhaupt die zu bearbeitenden Probleme sind (vgl. Fischer/Gottweis 2012: 2; Münch 2016: 2ff; Saretzki 2014: 514f). So wird mit einer interpretativen Perspektive davon ausgegangen, dass soziale Interaktionen immer von vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten bestimmt sind und so auch der Inhalt von Policies erst durch beteiligte Akteur:innen interpretiert wird (,sensemaking‘), jeweils beeinflusst von deren subjektiven Perspektiven und Erfahrungen (Yanow 2000: 5f). Forschungstheoretisch basieren die Annahmen der IPA auf sozialkonstruktivistischen Perspektiven. Eine Grundannahme ist, dass Gegenständen, einschließlich politischen Problemen, immer erst durch soziale Interaktion und Interpretation eine Bedeutung zugeschrieben wird. Daraus ergibt sich für die IPA der Fokus auf den Prozess der Definition politischer Probleme, zum Beispiel welche Begriffe gewählt werden und welche Aspekte hervorgehoben werden (Münch 2016: 7–9). Ein solcher Fokus auf ,meaning and context‘ kann zu einem erweiterten Verständnis politischer Prozesse beitragen, was in der Politikwissenschaft zunehmend anerkannt wird (Kurowska/Bliesemann de Guevara 2020: 1211).

Dabei sind nicht nur die Policy-Texte und ihre Deutungen von Interesse, sondern auch die Aktivitäten der an der Umsetzung beteiligten Akteur:innen. Basierend auf der Annahme, dass Policy-Texte ambivalent sind, kommt gerade der Implementation eine wichtige Rolle zu,

⁵ Andere Autor:innen beziehen sich in diesem Zusammenhang auf andere Begriffe, zum Beispiel die ,argumentative Wende‘, wobei ,interpretativ‘ als eine übergreifende Bezeichnung genutzt werden kann (Münch 2016: 3).

da sich hier erst die praktischen Implikationen der Policies entscheiden. Dies lässt sich verbinden mit dem Argument Lipskys (1980), dass die umsetzenden Akteur:innen (,street-level bureaucrats‘) die praktische Bedeutung von Policies durch ihren Spielraum in der Umsetzung maßgeblich beeinflussen (vgl. Yanow 2000: 9 beziehend auf Lipsky 1980). Darüber hinaus sind interpretative Ansätze auch inhärent kritisch in ihrem Charakter (Kurowska/Bliesemann de Guevara 2020: 1213 beziehend auf Cox 1981), was sich zum Beispiel in einer Einbeziehung der Perspektive der Zielgruppen ausdrücken kann (Dubois 2015: 468).

Unter vielfältigen interpretativen Ansätzen können zwei übergreifende Schwerpunkte unterschieden werden: solche mit einem hermeneutischen und solche mit einem diskursiven Verständnis von Bedeutung (Münch 2016: 15ff). Die vorliegende Dissertation zielt auf die Rekonstruktion der Deutungen der Akteur:innen ab, womit sie sich der Strömung der interpretativ-hermeneutischen Policy-Forschung anschließt. Speziell habe ich in Artikel 2 mit der ,critical frame analysis‘ nach Verloo und Lombardo (2007) gearbeitet, wie im Artikel selbst weiter dargelegt. In den anderen Artikeln habe ich mich nicht in dieser Form auf konkrete Ansätze der IPA bezogen, sondern habe die sinnverstehende Haltung als Standpunkt verstanden, der meine Blickrichtung und Herangehensweise an die Datenauswertung bestimmte. Bei der Datenauswertung bin ich den Prinzipien und Methoden der konstruktivistischen GTM gefolgt. Diese spiegelt, wie im folgenden Abschnitt dargestellt, die Prämissen interpretativer Ansätze wider, welche sich durch ein iteratives Vorgehen, abduktive Logik und Reflexivität auszeichnen (vgl. Münch 2016: 18ff; Yanow/Schwartz-Shea 2014). So schlägt Wagenaar die GTM als *die* Strategie im Rahmen interpretativer Policy-Analysen vor, da sie es Forschenden ermöglicht, systematisch und dennoch offen vorzugehen und so die Komplexität der Realität zu erfassen und Neues, Überraschendes zu entdecken (Wagenaar 2011: 242ff, 272).

2.2 *Grounded-Theory-Methodologie*

Die methodologische Haltung und methodische Herangehensweise fußen auf der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie nach Charmaz und Bryant. Daraus

ergeben sich folgende Grundhaltungen und Herangehensweisen (vgl. Bryant 2017; Charmaz 2014)⁶:

- Offenheit in Bezug auf erklärende Theorien und Fokus auf der Wahrnehmung der Befragten,
- Iteratives, zirkuläres Vorgehen zwischen dem Führen von Interviews, der Auswertung des Materials sowie der Einbeziehung von Literatur und bestehender Theorie,
- Analysen basierend auf Induktion und Abduktion⁷, welche sowohl Schlüsse auf Grundlage des Materials als auch kreative Annahmen über Zusammenhänge beinhalten, die wiederum mit dem Material rückgekoppelt werden,
- Bewusstsein, dass die Ergebnisse der Analyse durch die subjektive Perspektive von mir als Forscherin beeinflusst sind und
- Laufende Reflexion über eigene Vorannahmen und den Forschungsprozess.

Aus der Kombination von IPA und GTM ergibt sich als Ziel der Dissertation die Ausarbeitung von Mustern aus dem Material heraus im Kontrast zu einer Überprüfung bestehender Theorien, wobei aus interpretativer Perspektive die Stoßrichtung das Verstehen von Deutungsprozessen und nicht das Erklären von kausalen Zusammenhängen ist (Charmaz 2014: 231; Münch 2016: 136). Die konkreten Ziele und behandelten Fragestellungen sind in Abschnitt 3.3 dargestellt.

Ein Aspekt, der an dieser Stelle noch erwähnenswert ist, da er in Bezug auf die Anwendung der GTM teilweise Missverständnisse aufwirft, ist die Arbeit mit bestehender Literatur und bestehenden Theorien. Während GTM teilweise damit verbunden wird, vollkommen offen und ohne vorheriges Studium der Literatur ins Feld zu gehen (vgl. Bryant 2017: 29f, 147ff), wird dies im Rahmen der konstruktivistischen GTM weder als möglich noch als zielführend angesehen. Stattdessen soll die fachliche Literatur und Theorie von Beginn an miteinbezogen werden und dabei über Vorwissen und mögliche Vorannahmen reflektiert werden (Bryant 2017: 147ff; Charmaz 2014; Wagenaar 2011: 261). Dementsprechend erfolgte die Analyse relevanter Literatur fortlaufend und iterativ, wobei es je nach Phase unterschiedliche Schwerpunkte gab. In der ersten vorbereitenden Phase wurde bereits eine initiale Analyse der Sekundärliteratur durchgeführt, mit dem Ziel, den Stand der Forschung zu erfassen und mögliche theoretische Anschlüsse zu identifizieren, welche helfen können, einen

⁶ Abgesehen von den eben dargelegten Grundhaltungen und Grundprinzipien des Forschungsansatzes habe ich mich auch an den Methoden der konstruktivistischen GTM orientiert, insbesondere in Bezug auf die Generierung und Auswertung des Datenmaterials (siehe Abschnitt 5).

⁷ Charmaz fasst Abduktion folgendermaßen zusammen: 'In abductive reasoning, the researcher makes inferences as to how to account for the surprising finding and these inferences rely on imaginative ways of reasoning. Then you return to your data and re-examine them or, likely, gather more data to subject your new theoretical interpretations to rigorous empirical scrutiny' (Charmaz 2014: 201).

Zugang zum Forschungsfeld zu erlangen bzw. die Blickrichtung zu schärfen (Thornberg/Dunne 2019: 211). Während der Generierung und Auswertung der Daten wurden bestehende Literatur und theoretische Konzepte ebenfalls immer wieder mit einbezogen, sowohl um vorläufige Erklärungsansätze weiterzuentwickeln als auch um die in den drei Artikeln und im Rahmenpapier vorgestellten Auswertungen in Bezug zu bestehender Forschung und theoretischen Konzepten zu setzen (vgl. Charmaz 2014: 310–314; Thornberg/Dunne 2019: 211).

2.3 Aufschlüsselung der Dimensionen des Forschungsgegenstandes

Wie sind die Annahmen der IPA und GTM in Bezug auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Dissertation umgesetzt? Zunächst habe ich das übergreifende Thema der Dissertation etwas anders als im Gesamtprojekt gerahmt. Während dieses konkret den Vertrauensaufbau geflüchteter Eltern zu frühpädagogischen Angeboten und die Rolle von u.a. freiwillig Engagierten in diesem Kontext untersuchen wollte, habe ich den Zugang etwas breiter gewählt. Ich beziehe mich auf die Teilhabe geflüchteter Familien in frühpädagogischen Angeboten, welche den Zugang zu frühpädagogischen Angeboten und eine den Bedürfnissen entsprechende Beteiligung umfasst, und begreife Vertrauen als einen (möglichen) Aspekt davon. Dieses Vorgehen fußte auf den Grundhaltungen der GTM, um mit dem Fokus auf ‚Vertrauen‘ nicht eine zu enge theoretische Linse zu verwenden und damit mögliche alternative Interpretationen auszuschließen. Dies stellte sich während der Auswertung als zielführend heraus, wie in Abschnitt 2.4 weiter dargelegt. Im Folgenden gehe ich auf die einzelnen Dimensionen meines Forschungsgegenstandes ein.

Zentraler Bestandteil ist der englische Begriff ‚Policy‘, welcher sich auf die inhaltliche, problemlösende Dimension von Politik bezieht und sowohl rechtlich bindende Gesetze oder Entscheidungen als auch nicht-bindende politische Programme oder andere politische Maßnahmen einbezieht (Schubert/Bandelow 2014: 4). Im Folgenden wird kurz dargelegt, um welche ‚Policies‘ es hier geht, da diese den Kontext der Dissertation bilden (während der Schwerpunkt der Analyse auf den Perspektiven der beteiligten Akteur:innen liegt, die weiter unten besprochen werden). Für die Teilhabe geflüchteter Familien in frühpädagogischen Angeboten in Niedersachsen und deren Unterstützung durch Engagierte sind insbesondere bildungspolitische und integrationspolitische Maßnahmen relevant. *Bildungspolitische Maßnahmen* setzen zentrale Rahmenbedingungen, weshalb ich sie im Rahmen dieser Untersuchung als kontextuell verstehe. Eine zentrale Rahmenbedingung ist, dass es bundesweit

einen Rechtsanspruch auf einen Platz in Kindertageseinrichtungen oder der Kindertagespflege für alle in Deutschland wohnhaften Kinder ab einem Jahr gibt.⁸ *Integrationspolitische Maßnahmen* setzen konkrete Ziele in Bezug auf die Gruppe der geflüchteten Familien, teilweise auch als Teil der Gruppen zugewanderter Personen oder Familien. So definiert zum Beispiel der Nationale Aktionsplan Integration (NAPI), dass Integration im Allgemeinen als beidseitiger Prozess verstanden wird, woraus sich auch das Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe migrierter Familien an frühpädagogischen Angeboten ableitet. Dabei werden die möglichen positiven Auswirkungen für neuzugewanderte Kinder betont und die Wichtigkeit einer partnerschaftlichen, vertrauensvollen Beziehung zwischen Eltern und frühpädagogischen Einrichtungen hervorgehoben (Die Bundesregierung 2021; Die Integrationsbeauftragte 2020: 41). In Niedersachsen gibt es damit verbunden Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Qualität von frühpädagogischen Angeboten und deren Zugänglichkeit für Familien mit Migrationserfahrung abzielen (Niedersächsisches Kultusministerium 2022) sowie konkrete Projekte und Fördermöglichkeiten für zivilgesellschaftliches Engagement, zum Beispiel die sogenannten ‚Integrationslotsen‘ (Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung 2022b). Weiterhin sind Kommunen maßgeblich an der Gestaltung des Kontextes in Bezug auf die Bereitstellung frühpädagogischer Angebote und auf die Konkretisierung und Umsetzung integrationspolitischer Ziele beteiligt, zum Beispiel im Kontext kommunaler Integrationskonzepte und der Schaffung von Rahmenbedingungen für die Involvierung freiwillig Engagierter (Aumüller 2018; Schammann/Kühn 2017: 19f).

Der Schwerpunkt der vorliegenden Dissertation sind Deutungen und Aktivitäten relevanter Akteur:innen, die vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen agieren. Im Allgemeinen nimmt die interpretative Policy-Analyse eine ‚broad range of policy-relevant publics‘ in den Blick, einschließlich derer, die Policies umsetzen und der Zielgruppen (Yanow 2000: 8). Im Rahmen der Dissertation und in Bezug auf den Forschungsgegenstand verstehe ich freiwillig Engagierte als *implementierende Akteur:innen*. Diese Sichtweise fußt auf der zunehmenden Rahmung von zivilgesellschaftlichen Akteur:innen als Kooperationspartner staatlicher Einrichtungen und deren dahingehende Öffnung, auch in der Implementation (Eckhard et al. 2021; Thomas 2013). Dies wird in den Abschnitten 2.4.1 und 6.1 basierend auf Artikel 2 weiter ausgeführt.

⁸ Kinder unter einem Jahr sind ebenfalls unter bestimmten Bedingungen berechtigt. §§ 6 und 24 SGB VIII, Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163.

Mit (*freiwillig*) *Engagierten* sind Personen gemeint, die Unterstützung für Geflüchtete ohne Absicht auf wirtschaftliche Gewinne erbringen. Diese Definition ist bewusst breit gewählt, da bereits bekannt ist, dass die seit 2015 in der Flüchtlingshilfe engagierten Personen aus ganz unterschiedlichen Kontexten kommen und häufig auch ohne organisationale Anbindung und informell operieren (BMFSFJ 2017: 7ff). So sind in diesem Verständnis auch beispielsweise Nachbar:innen, die informell geflüchtete Familien unterstützen, oder Fachkräfte, die dies in ihrer Freizeit tun, eingeschlossen.⁹ Eng damit zusammenhängend sind auch die oben erwähnten *Koordinator:innen* an der Implementation beteiligt, indem sie freiwillig Engagierte betreuen. Es handelt sich dabei um Personen, die in kommunalen Verwaltungen, Wohlfahrtsorganisationen oder Vereinen mit der Aufgabe der Koordination freiwilligen Engagements betraut sind. Da die meisten integrationspolitischen Maßnahmen nicht-bindenden Charakter haben, unterscheiden sich die Verbindungen der Akteur:innen zu den jeweiligen Policies. Während die Stellen einiger Koordinator:innen explizit auf kommunalen Integrationskonzepten beruhen und einige Engagierte Teil geförderter Projekte sind, agieren andere unabhängiger davon. Es lässt sich vermuten, dass subjektive Deutungen in diesen Fällen eine noch größere Rolle bei der Ausgestaltung der Aktivitäten spielen. Die Deutungen und Aktivitäten der implementierenden Akteur:innen, den freiwillig Engagierten und Koordinator:innen, werden in den Artikeln 1 und 2 der kumulativen Dissertation in den Fokus gerückt. Ich nutze dabei entweder die Bezeichnungen freiwillig Engagierte und/oder Koordinator:innen oder, wenn es um diese beiden Gruppen gemeinsam geht, auch den zusammenfassenden Begriff Begleiter:innen¹⁰, da beide Gruppen auf unterschiedliche Weise geflüchtete Familien in Bezug auf FBBE begleiten.

Weiterhin werden die Erfahrungen und Deutungen der *Zielgruppe* untersucht, deren Perspektive wertvoll für das Verstehen der Auswirkungen von Policies ist (vgl. Dubois 2015). In diesem Fall besteht die Zielgruppe aus geflüchteten Familien¹¹ mit Kindern unter 7 Jahren. Konkret werden die Perspektiven der Eltern in den Blick genommen. Mit *geflüchteten Eltern* sind Personen gemeint, die in Deutschland einen Antrag auf Asyl gestellt haben und für mindestens ein Kind erziehungsberechtigt sind, das zwischen 0 und 6 Jahren alt ist oder dieses Alter während des Aufenthalts in Deutschland durchlebt hat, sodass die Teilnahme an

⁹ Den Begriff ‚Ehrenamt‘ habe ich bewusst nicht verwendet, da dieser sich nur auf einen Teilaspekt des breiter gefassten Begriffs des ‚Engagements‘ abdeckt (vgl. Klein et al. 2010; Stricker 2006: 35ff).

¹⁰ In den Artikeln verwende ich auf Englisch den parallelen Begriff ‚supporters‘. Der leichte Unterschied in der Übersetzung ist dabei sprachlich zu begründen. Ich bevorzuge den offeneren Begriff ‚Begleiter:innen‘, der nicht so sehr eine Asymmetrie in der Beziehung unterstellt. Im Englischen habe ich aber keine knappe Übersetzung gefunden, die genau diese Bedeutung umfasst.

¹¹ Mit Familie meine ich die jeweiligen Eltern und Kinder gemeinsam. Dabei ist als Verbindung lediglich die Verantwortung für die 0-6-jährigen Kinder ausschlaggebend.

frühpädagogischen Angeboten in Deutschland möglich ist oder war. Dabei ist der Rechtsstatus offengehalten und umfasst zum Beispiel auch Personen, deren Verfahren noch nicht abgeschlossen sind oder die sich mit einer Duldung in Deutschland aufhalten.

Damit sind in der vorliegenden Dissertation nicht alle für die Implementation relevanten Akteur:innen abgedeckt, da neben den eben genannten insbesondere die Kindertageseinrichtungen und Tagespflege sowie lokale Verwaltungen wie das Jugendamt eine zentrale Rolle spielen. Stattdessen liegt hier der Schwerpunkt auf der Rolle zivilgesellschaftlichen Engagements, worauf sich die Auswahl der eben genannten Akteur:innen begründet.

2.4 Zentrale theoretische Konzepte

Während der Auswertungen habe ich mit unterschiedlichen theoretischen Konzepten gearbeitet, an die auch die Ergebnisse der Artikel anschließen. Dabei war das Konzept ‚Vertrauen‘ bereits durch die Zielsetzung des Projekts ‚Integration durch Vertrauen‘ gesetzt. Durch die oben beschriebene Herangehensweise war das Vorgehen allerdings durch theoretische Offenheit gekennzeichnet. Das hatte zum einen zur Folge, dass ich mich in Bezug auf die Interviews mit Engagierten und Koordinator:innen für die Arbeit mit weiteren theoretischen Konzepten entschied: Koproduktion sowie Vulnerabilität und Agency. Zum anderen bestimmte das Vorgehen die Arbeit mit diesen erwähnten Konzepten. So habe ich diese als ‚sensitizing concepts‘ verwendet, welche eine Linse auf das Material bildeten, aber die Ergebnisse nicht vorwegnehmen sollten (Charmaz 2014: 30f bezugnehmend auf Blumer 1969). Zusätzlich schwangen Deutungen des Begriffs ‚Integration‘ in allen Perspektiven mit. Dieses floss zwar nicht als sensitizing concept in die Auswertungen für die Artikel ein, spielte aber eine zentrale Rolle in meiner Interpretation der übergreifenden Ergebnisse. Im Folgenden wird mein Verständnis bzw. meine Verwendung der wichtigsten sensitizing concepts, Vertrauen, Koproduktion, Vulnerabilität und Agency sowie des Konzepts Integration, kurz dargelegt.

2.4.1 Sensitizing Concepts: Vertrauen, Koproduktion, Vulnerabilität und Agency

Vertrauen als Konzept wird in unterschiedlichen Disziplinen und Kontexten, mit unterschiedlichen Schwerpunkten verwendet. Allgemein lässt sich zwischen unterschiedlichen Formen von Vertrauen unterscheiden: generalisiertes Vertrauen meint Vertrauen in die Welt, während spezifisches Vertrauen das Vertrauen in bestimmte Personen(-gruppen) oder Organisationen beschreibt (Niedlich et al. 2021: 125f; Uslander 2018: 4). Das Projekt ‚Integration durch Vertrauen‘ legte das Interesse auf spezifisches Vertrauen in Einrichtungen

der FBBE in Deutschland bzw. in Niedersachsen und deren Mitarbeitende (insbesondere Erzieher:innen) sowie möglicherweise das Vertrauen zwischen geflüchteten Eltern und Engagierten. Die Rolle von Vertrauen für die Nutzung frühpädagogischer Angebote wurde in der Literatur betont (vgl. Janssen et al. 2012; Khalfaoui et al. 2020; Kikas et al. 2011; Santiago et al. 2016). Zudem ist dies im Einklang mit dem Policy-Kontext, da der Aufbau einer vertrauensvollen Partnerschaft zwischen Eltern und Erzieher:innen ein bildungspolitisches Ziel ist (Betz 2018: 21; Schweizer et al. 2017: 102) und auch in integrationspolitischen Dokumenten konkret hervorgehoben wird (Die Bundesregierung 2021; Die Integrationsbeauftragte 2020: 41). So kann der Aufbau von Vertrauen in diesem Kontext aus meiner Perspektive als Policy-Forscherin als Teilaspekt des politischen Ziels der Teilhabe geflüchteter Familien in der FBBE gefasst werden.

Da der Aufbau von Vertrauen abhängig ist von Kontext (Bachmann 2011; Bormann et al. 2019; Essex et al. 2021), habe ich für meine Arbeit mit Vertrauen als sensitizing concept insbesondere auf Literatur Bezug genommen, welche sich mit Vertrauen in sozialen Beziehungen sowie Vertrauen zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen beschäftigt, welche vornehmlich aus (sozial-)psychologischen (z.B. Schweer 2008) sowie sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kontexten stammen (z.B. Niedlich et al. 2021). Im Allgemeinen stimmen Verständnisse von Vertrauen darin überein, dass jeweils eine vertrauensgebende Person, ein Vertrauensobjekt (Person, Organisation, ...) sowie eine Situation, die für die vertrauensgebende Person ein Risiko birgt, involviert sind. Zwischen der vertrauensgebenden Person und dem Vertrauensobjekt besteht eine Verbindung oder Beziehung (Pytlík/Zillig/Kimbrough 2016: 244–25). Speziell für den Bereich der FBBE schlagen Kikas et al (2016) vor, Vertrauen folgendermaßen zu verstehen: ‘the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party *related to the child*, based on the expectation that the other will perform a particular action *to achieve positive outcomes for the child*’ (48-49, kursive Schreibweise im Original). Für die vorliegende Arbeit ist weiterhin wichtig, dass Vertrauen als ein nicht-linearer, dynamischer Prozess gesehen wird (vgl. Khodyakov 2007; Möllering 2013). Die Ausprägung von Vertrauen wird von Wissen und Gefühlen dem Vertrauensobjekt gegenüber beeinflusst, zeigt sich am Verhalten gegenüber dem Vertrauensobjekt (Schweer 2008) und wird nicht immer explizit reflektiert (Endreß 2002: 68ff). Vertrauen stellte sich für die Analyse der Perspektive der Eltern als relevant dar, weshalb ich in Artikel 3 darauf konkreter Bezug nehme.

Für die Perspektive der Engagierten und Koordinator:innen habe ich zu Beginn ebenfalls mit Vertrauen als sensitizing concept gearbeitet. Hier bestand eingangs die Überlegung, dass diese möglicherweise aktiv Vertrauen in der Beziehung zu geflüchteten Eltern herstellen, um darüber Zugänge zu frühpädagogischen Einrichtungen zu fördern. Dies wäre parallel zu vorherigen Ergebnissen in Bezug auf Strategien von ‚street-level bureaucrats‘ in lokalen Behörden, welche Vertrauen als Notwendigkeit für das Erreichen ihrer Ziele in der Zusammenarbeit mit Klient:innen sahen (Senghaas et al. 2019). Es zeigte sich allerdings im Zuge der Interviews und Datenauswertung, dass eine solche Perspektive nicht dem Material entsprach, weshalb ich für Artikel 1 und 2 andere Konzepte verwendet habe.

Ein Thema war die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen. Dafür haben meine Ko-Autorin Sybille Münch und ich in Artikel 1 das Konzept *Koproduktion* verwendet, welches sich auf die gemeinsame Implementation von Policies durch staatliche und zivilgesellschaftliche Akteur:innen bezieht. In Artikel 1 haben wir es folgendermaßen ausgelegt: ‚services being delivered and policies implemented through networks of professional providers and individual or collective civic actors‘ (Siede/Münch 2022: 285). Dabei gehen wir davon aus, dass das Konzept nicht wie traditionell nur die Zielgruppen / Nutzer:innen („users“) als mögliche Koproduzent:innen einbezieht, sondern, vor dem Hintergrund einer Öffnung lokaler Verwaltungen, auch freiwillig Engagierte (vgl. Alford 2009, 2014; Bovaird 2007; Loeffler/Bovaird 2016). Die betreffenden staatlichen Akteur:innen sind in unserem Fall entweder Angestellte in der lokalen Verwaltung, speziell in den für frühpädagogische Angebote zuständigen Behörden (Jugendamt, Rathaus), oder Fachkräfte in Stellen mit staatlichem Bezug (vgl. Nabatchi et al. 2017), zum Beispiel von der Stadt angestellte Sozialarbeiter:innen oder Fachkräfte in frühpädagogischen Angeboten. Letztere sind in den meisten Fällen staatlich organisiert oder gefördert (Scholz 2021).

Ein weiteres Thema aus der Perspektive der Engagierten und Koordinator:innen bestand in deren Deutungen von Problemen und Lösungen. Dafür waren die Konzepte Vulnerabilität und Agency sehr hilfreich. Diese bieten eine interessante Perspektive, da es gerade in Beziehungen, die auf Unterstützung abzielen, ein Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Aspekten gibt: während ein Erkennen von Vulnerabilitäten zu passender Unterstützung führen kann, besteht die Gefahr, sich zu sehr auf Defizite zu fokussieren und möglicherweise die Herstellung von Agency aus dem Blick zu verlieren (vgl. O’Higgins 2012; Thönneßen 2019; Tietje 2021). *Vulnerabilität* verstehe ich als Möglichkeit oder Risiko einer Person (oder Gruppe), verletzt zu werden, wobei das Eintreten dieser Möglichkeit von verletzenden

Faktoren, Kontext und den beteiligten Akteur:innen abhängig ist (Burghardt et al. 2017: 12ff; Götttsche 2021; Schmitt 2019: 284). *Agency* bezeichnet die Handlungsfähigkeit einer Person (oder Gruppe), welche je nach Kontext durch soziale Interaktionen unterstützt oder gehindert werden kann (Raithelhuber 2012; Schmitt 2019: 283). Die beiden Konzepte sind eng miteinander verwoben und ihre Kombination kann insbesondere im Kontext Flucht zu facettenreicheren Analysen führen (Götttsche 2021; Schmitt 2019).

2.4.2 *Integration*

Obwohl ich die Analysen im Kontext integrationspolitischer Maßnahmen verortet habe, habe ich den Begriff ‚*Integration*‘ nicht als sensitizing concept verwendet. Dies lag drin begründet, dass mein Forschungsgegenstand konkrete Teilaspekte integrationspolitischer Maßnahmen umfasste, speziell die *Teilhabe geflüchteter Familien in frühpädagogischen Angeboten und zivilgesellschaftliches Engagement zu diesem Zweck*. Diese Aspekte waren Fokus der Auswertung. Gleichwohl spielte der Begriff ‚*Integration*‘ eine relevante Rolle, da er sowohl in den strategischen politischen Dokumenten (z.B. Die Bundesregierung 2021; Die Integrationsbeauftragte 2020), als auch von den Akteur:innen im Feld, einschließlich der Eltern, verwendet wird, obwohl die Forschungsziele nicht darauf ausgelegt waren.

Als in Politik und Praxis verwendeter ‚Leitbegriff‘ (Scherr/Inan 2018: 202), spielt er in allen drei Artikeln eine Rolle. Grundsätzlich lässt sich Integration verstehen als ‘the process of settlement, interaction with the host society, and social change that follows immigration’ (Penninx/Garcés-Mascareñas 2016: 11). Zentral sind dabei aus meiner Sicht der prozessuale und relationale Charakter: es geht um einen dynamischen, nicht-linearen Prozess der Veränderung, der im Zusammenspiel zwischen Neuankommenden und Aufnahmegesellschaft passiert. Wie in Artikel 1 dargelegt, wird diese Veränderung in Deutschland mittlerweile als ‚beidseitig‘ gerahmt, was auch internationalen Definitionen entspricht (vgl. Phillimore 2021). Sie umfasst Teilhabe in diversen Lebensbereichen, wie Bildung, Arbeitsmarkt, Sprache oder soziale Kontakte (Ager/Strang 2008; Scherr/Inan 2018). Dabei sei noch einmal hervorgehoben, dass die wiederholte Verwendung des Begriffs in Politik und Praxis keinesfalls auf ein gleiches Verständnis der Erfordernisse hindeutet, da der Begriff mit sehr unterschiedlichen Deutungen verwendet wird (Scherr/Inan 2018). Dieser Aspekt wird in Abschnitt 7.2 aufgegriffen.

3 Forschungsstand

Trotz des Rechtsanspruchs auf einen Platz in Kindertageseinrichtungen oder der Kindertagespflege für alle in Deutschland wohnhaften Kinder ab einem Jahr¹² und den integrationspolitischen Zielen der Teilhabe in diesem Bereich, gibt es Hinweise darauf, dass frühpädagogische Angebote bislang von geflüchteten Kindern weniger umfassend genutzt werden als von der Gesamtheit der in Deutschland lebenden Kinder (Gambaro et al. 2017: 384; Niedersächsischer Landtag 2019: 4f). Wenn geflüchtete Familien frühpädagogische Angebote nutzen, sind in vielen Fällen Dritte involviert, sowohl bei der Anmeldung als auch bei weiteren Interaktionen mit den Einrichtungen der FBBE (Baisch et al. 2017), was auf mögliche Herausforderungen in der Nutzung frühpädagogischer Angebote durch geflüchtete Familien hindeutet.

In Bezug auf die geringere Nutzung existieren unterschiedliche Erklärungsansätze, welche entweder Zugangsbarrieren oder die Einstellungen oder Auswahlkriterien der geflüchteten oder migrierten Eltern betonen. So deuten einige Studien darauf hin, dass dies mit fehlenden Angeboten (in Wohnortnähe) und/oder Barrieren im Zugang, wie komplexen Anmeldeverfahren, zusammenhängt (Baisch et al. 2017; Jessen et al. 2020; Krus 2018: 135; von Maurice/Will 2021; Scholz et al. 2019). Weitere Erklärungsansätze beziehen sich auf Entscheidungen der Eltern gegen eine Nutzung frühpädagogischer Angebote, zum Beispiel aufgrund der Ausgestaltung der Angebote und deren wahrgenommener Qualität oder normativer Vorstellungen, ob und wann ein Kind fremdbetreut werden sollte. Dabei wurde auch darauf hingewiesen, dass Unterschiede nicht unbedingt mit einer Migrationserfahrung, sondern möglicherweise (auch) mit dem Bildungsstand zusammenhängen (Jessen et al. 2020; Krus 2018: 135; SVR-Forschungsbereich 2013).

Die genannten Studien beschäftigen sich, vornehmlich auf der Grundlage quantitativer Daten, mit Gründen für die unterschiedliche Nutzung frühpädagogischer Angebote aus Sicht der Eltern (z.B. Jessen et al. 2020; von Maurice/Will 2021) oder mit der Perspektive der Kindertageseinrichtungen (z.B. Baisch et al. 2017). Es war wenig darüber bekannt, welche Rolle geflüchtete Eltern frühpädagogischen Angeboten in Deutschland zusprechen und wie sie ihre Erfahrungen mit diesen deuten. Es war ebenfalls wenig darüber bekannt, wie Begleiter:innen geflüchteter Familien bestehende Probleme und die Rolle freiwillig Engagierter in diesem Zusammenhang deuten. Dies eröffnete den Raum für eine interpretativ ausgerichtete,

¹² Kinder unter einem Jahr sind ebenfalls unter bestimmten Bedingungen berechtigt. §§ 6 und 24 SGB VIII, Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163.

qualitative Untersuchung, welche diese Perspektiven untersucht. Hier setzt das Dissertationsvorhaben an, welches innerhalb der drei Artikel der kumulativen Dissertation drei Schwerpunkte in der Untersuchung setzt. In den folgenden Abschnitten beleuchte ich die jeweiligen Forschungsstände, an die die einzelnen Artikel anschließen.

3.1 Freiwillig Engagierte in der Implementation integrationspolitischer Ziele

Mit ihren Aktivitäten unterstützen freiwillig Engagierte die Teilhabe Geflüchteter in diversen Bereichen, in Ergänzung zu hauptamtlichen Tätigkeiten (vgl. z.B. Aumüller et al. 2015: 31; Berbée et al. 2021; Glorius 2017; Karakayali/Kleist 2016; Vey 2018), auch im Bereich der FBBE (Baisch et al. 2017). Wie in Abschnitt 2 dargelegt, habe ich diese Aktivitäten als Ausgangspunkt in der Implementation integrationspolitischer Ziele angesiedelt.

Die Dynamiken, die sich aus der oben benannten *Öffnung lokaler Verwaltungen für die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen* ergeben, wurden bereits vielfach untersucht und diskutiert. So wurden zum Beispiel unter dem Stichwort ‚governance‘ Veränderungen in der Arbeitsweise öffentlicher Verwaltungen diskutiert, hin zu der erwähnten zunehmenden Öffnung für nicht-staatliche Akteur:innen (Haus 2010; Jann 2009: 493f), u.a. im Hinblick auf den demokratischen Wert einer solchen Öffnung (vgl. Bua/Bussu 2020; Warren 2009). Vermehrt wird dies auch in Bezug auf die Implementation diskutiert, zum Beispiel unter dem Begriff der Koproduktion (Thomas 2013).

Auch das *freiwillige Engagement für Geflüchtete in Deutschland nach 2015* wurde im Lichte dieser Entwicklungen untersucht, wobei der Schwerpunkt auf den Veränderungen in lokalen Verwaltungen lag und wie diese mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen mit dem Ziel einer höheren Effektivität kooperierten (Eckhard et al. 2021; Schader 2020) bzw. versuchten, diese Akteur:innen zu koordinieren und zu steuern (Fleischmann 2019). Dabei ist die Perspektive der Engagierten selbst auf diese Einbindung bisher nicht ausreichend beleuchtet, sowohl in Bezug auf diesen Bereich als auch auf allgemeine Dynamiken von Koproduktion (vgl. Gazley 2021; Pill 2021: 2). In Artikel 1 werden die Aktivitäten von Engagierten, die zur Teilhabe geflüchteter Familien an frühpädagogischen Angeboten beitragen, unter der Linse der Koproduktion untersucht.

3.2 Ausgestaltung der Tätigkeiten freiwillig Engagierter

Freiwilliges Engagement für Geflüchtete in Deutschland im Allgemeinen wurde viel beforscht, auch in Bezug auf die Zeit seit 2015. Es gibt Studien, die sich mit den *Aktivitäten* der

Engagierten beschäftigen und dabei u.a. auf vielfältige praktische Unterstützung beim Ankommen und Zurechtfinden in Deutschland (BMFSFJ 2017; Glorius 2017; Karakayali/Kleist 2015, 2016; Speth/Becker 2016; Vey 2018) sowie emotionale Unterstützung (vgl. Berbée et al. 2021; Bernhard 2021; Han-Broich 2012) hinweisen. Auch die *Zusammensetzung der Gruppe der Engagierten*, z.B. in Bezug auf demographische Strukturen und organisationale Anbindungen (BMFSFJ 2017; Karakayali/Kleist 2015, 2016) und deren Motivation (Dymarz 2018; Karakayali 2019; Karakayali/Kleist 2016) wurde untersucht.

Ein weiterer Strang der Forschung beschäftigt sich mit *Beziehungen und/oder Interaktionen zwischen Geflüchteten und Engagierten*, zum Beispiel mit Blick auf Reziprozität (Breithecker/Stöckinger 2021; Phillimore et al. 2018; Wagner 2019) bzw. den asymmetrischen Charakter solcher Beziehungen (Bernhard 2021; Breithecker/Stöckinger 2021; Jünemann et al. 2021). Es wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass es im Kontext einer solchen Unterstützung auch immer um einen Balanceakt geht, da zum einen Unterstützungsbedürfnisse bzw. Vulnerabilität erkannt werden müssen, aber gleichzeitig nicht der Fokus auf Defizite der Protegéés gelegt werden sollte (vgl. O’Higgins 2012; Thönneßen 2019). Dies betrifft auch die Implikationen freiwilliger Unterstützung, wobei eine diskutierte Frage ist, inwieweit freiwillige Unterstützung empowernd ist und zu Unabhängigkeit (oder auch Agency) verhilft, oder sich auch Abhängigkeiten aufbauen können (vgl. Tietje 2021). Da die Forschung noch begrenzt ist und es durchaus Parallelen zwischen freiwilligem Engagement und sozialer Arbeit gibt (Han-Broich 2012; Thönneßen 2019: 291), kann die Literatur aus der sozialen Arbeit ebenfalls Aufschlüsse über die Beziehung zwischen Engagierten und Geflüchteten geben. Hier wurde zum Beispiel hervorgehoben, dass Zuschreibungen von Unterstützungsbedarf zu einem Großteil auf den Deutungen und Praktiken der Fachkräfte beruhen (Bauer 2010: 249ff; Messmer/Hitzler 2007). In Bezug auf das freiwillige Engagement für Geflüchtete sind solche Deutungen und deren Implikationen aber bisher wenig erforscht, noch weniger für den Bereich der FBBE. Dies wird in Artikel 2 adressiert.

3.3 Vertrauen zwischen geflüchteten Eltern und frühpädagogischen Angeboten

Betrachtet man das Thema aus der Perspektive der Eltern, spielt deren Vertrauen in frühpädagogische Angebote eine wichtige Rolle. Die Wichtigkeit von Vertrauen wurde in der Literatur hervorgehoben (vgl. Janssen et al. 2012; Khalfaoui et al. 2020; Kikas et al. 2011; Santiago et al. 2016) und spiegelt sich auch in dem Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieher:innen wider (vgl. Betz 2018: 21; Die

Bundesregierung 2021; Die Integrationsbeauftragte 2020: 41). Allerdings wurde *Vertrauen der Eltern in die Bildungseinrichtungen ihrer Kinder bisher nicht umfassend untersucht*, noch weniger im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und in Bezug auf geflüchtete (oder migrierte) Familien (vgl. Wenzel et al. 2022). Ein systematisches Literaturreview zu Vertrauen im Kontext Bildung ergab, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung nur einen sehr geringen Anteil der untersuchten Publikationen ausmachte (6 von 183), während die meisten Publikationen sich mit dem Kontext Schule beschäftigten (Niedlich et al. 2021: 129–130). Obwohl auch die Literatur, die sich mit elterlichem Vertrauen in Schulen auseinandersetzt, interessante Anknüpfungspunkte bieten kann, sind Ergebnisse nicht ohne weiteres übertragbar, da Vertrauen von Situation und Kontext bestimmt wird (Bachmann 2011; Bormann et al. 2019; Essex et al. 2021; Khodyakov 2007). Zudem gibt es für elterliches Vertrauen in Bildungsinstitutionen Hinweise darauf, dass Vertrauen eine höhere Wichtigkeit hat, je jünger das Kind ist (Kikas et al. 2011).

Da es auch Hinweise gibt, dass sich die Beziehung zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen *in interkulturellen Kontexten* komplexer gestaltet (Bendixsen/Danielsen 2020; Jamal Al-deen 2019; Janssen et al. 2012), kann auch Literatur, die sich auf Vertrauen im Kontext Migration und Integration bezieht, möglicherweise aufschlussreich sein. Hier sind Studien, die sich explizit mit Vertrauen beschäftigen, allerdings selten (Essex et al. 2021; Lyytinen 2017; Ní Raghallaigh 2014: 86), obwohl Vertrauen im Kontext Flucht und Integration als beeinflussender Faktor hervorgehoben wird (Strang/Quinn 2021). Ein Literaturreview, welches sich mit Vertrauen im Kontext von Flucht, speziell Resettlement, beschäftigte, fand wenige Studien, die Eltern in den Blick nahmen, wobei diese sich nicht auf Bildung fokussierten (vgl. Essex et al. 2021). Es gibt allerdings einige Studien, die sich mit der Beziehung zwischen zugewanderten Eltern und Bildungsinstitutionen beschäftigen, ohne dabei speziell Vertrauen zu fokussieren (z.B. Bendixsen/Danielsen 2020; Jamal Al-deen 2019).

Es gibt also Hinweise, dass geflüchtete Familien im Zugang zu frühpädagogischen Angeboten besonderen Herausforderungen gegenüberstehen und dass sich auch die Beziehung zwischen ihnen und den jeweiligen Bildungsinstitutionen als vergleichsweise komplex darstellt. Dabei ist bisher wenig über ihre subjektiven Erfahrungen und Deutungen in diesem Kontext bekannt, insbesondere im (deutschen) System der FBBE. Auch aus der Perspektive der Policy-Analyse werden die Zielgruppen nicht immer ausreichend in den Blick genommen, trotz des potenziellen Werts für das Verständnis von Policy-Auswirkungen (Dubois 2015: 468

bezugnehmend auf Shdaimah et al 2009). Daher wird dieser Perspektive in Artikel 3 Raum gegeben.

4 Zielsetzung und Fragestellungen

Während die gleichberechtigte Teilhabe geflüchteter Familien an frühpädagogischen Angeboten erklärtes integrationspolitisches Ziel ist, gibt es also Hinweise darauf, dass diese besonderen Herausforderungen unterliegt und potenziell von freiwilligem Engagement beeinflusst wird. Dabei ist, wie im vorherigen Abschnitt dargelegt, wenig über die Dynamiken bekannt, wie freiwillig Engagierte geflüchtete Familien im Bereich der FBBE begleiten, insbesondere aus Perspektive von geflüchteten Eltern und ihren Begleiter:innen. Es fehlen insbesondere Erkenntnisse darüber, wie freiwillig Engagierte ihre Rolle in der Implementation von integrationspolitischen Zielen im Bereich der FBBE deuten und ausgestalten und welche Erfahrungen geflüchtete Eltern selbst mit FBBE in Deutschland und freiwilligem Engagement in diesem Kontext machen.

Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende Dissertation das Ziel, durch die sinnverstehende Herausarbeitung der Deutungen der Begleiter:innen und geflüchteten Eltern zu einem besseren Verständnis der durch freiwilliges Engagement begleiteten Teilhabe geflüchteter Familien an FBBE beizutragen. Zu diesem Zweck wird eine interpretative Perspektive eingenommen. Abgeleitet aus den oben dargelegten Grundhaltungen der konstruktivistischen GTM habe ich dafür zunächst am Gegenstandsbereich orientierte übergreifende, forschungsleitende Fragen formuliert, welche Offenheit in Bezug auf mögliche konzeptionelle Anbindungen ermöglichen sollten:

Wie deuten freiwillig Engagierte, Koordinator:innen und geflüchtete Eltern Probleme und Lösungen in Bezug auf die Teilhabe geflüchteter Familien in frühpädagogischen Angeboten? Welche Rolle wird in diesen Deutungen freiwillig Engagierten zugesprochen?

Der Fokus auf Deutungen von Problemen und Lösungen ergibt sich aus der interpretativen Perspektive, denn Problematisierungen sind zentraler Bestandteil interpretativer Ansätze zur Policy-Analyse (Münch 2016: 2, 90ff; Stone 1989). Während dies tendenziell eher mit der Entstehung von Policies in Verbindung gebracht wird, wende ich diese Ansätze auf die Phase der Implementation an. Dies lässt sich mit dem angenommenen Spielraum implementierender Akteur:innen in der Ausgestaltung ihrer Tätigkeiten begründen (vgl. Lipsky 1980) und der

Annahme, dass dementsprechend diese Deutungen die unterstützenden Tätigkeiten beeinflussen (vgl. Thönneßen 2019).

Die übergreifenden Fragen wurden in einem iterativen Prozess im Wechsel zwischen Material und Literatur zu Unterfragen spezifiziert, die in den einzelnen Artikeln behandelt wurden, wie in der folgenden Tabelle dargestellt. Die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte der Unterfragen ergaben sich dabei aus den unterschiedlichen Perspektiven der drei Gruppen auf das Thema, welche sich im Material widergespiegelt haben.

Tabelle 1: Unterfragen

Perspektiven	Unterfragen der Artikel
Freiwillig Engagierte und Koordinator:innen	<i>How do volunteers and their local coordinators in Lower Saxony interpret encounters between civic and state actors in the context of co-producing support of refugee families in accessing childcare?</i>
	<i>How do supporters of refugee families frame problems relating to childcare access, which solutions do they propose and how do they frame the different stakeholders?</i>
Geflüchtete Eltern	<i>How do refugee parents develop trust in ECEC services and which role do they attribute to external supporters in this context?</i>

Im Folgenden wird zunächst die methodische Herangehensweise zur Beantwortung dieser Fragen vorgestellt. Daraufhin werden die Unterfragen auf Grundlage der drei Artikel behandelt, um dann die Ergebnisse übergreifend und im Vergleich der Perspektiven zu diskutieren.

5 Methodische Herangehensweise

Die methodische Herangehensweise fußt auf den in Abschnitt 2 dargelegten Prinzipien. In diesem Abschnitt gehe ich auf die Herangehensweise für Generierung und Auswahl des Materials (Abschnitte 5.1 und 5.2) sowie dessen Auswertung (Abschnitt 5.3) ein.

5.1 Interviews und komplementäre Beobachtungen

Hauptdatenmaterial dieser Dissertation sind 34 qualitative Interviews mit freiwillig Engagierten (11), Koordinator:innen (6) und Personen, die beide Funktionen innehatten (3) sowie mit geflüchteten Eltern (16). Diese habe ich zwischen November 2019 und Oktober 2020 in neun Kommunen in Niedersachsen durchgeführt. Zu Beginn des Projekts ‚Integration durch Vertrauen‘ wurden im Rahmen des Gesamtprojekts zusätzliche Key Informant Interviews mit diversen Akteur:innen mit Expertise im Bereich Flucht und/oder FBBE auf Niedersachsebene durchgeführt. Diese sind nicht Teil des ausgewerteten Datenmaterials für

die vorliegende Dissertation, haben aber die anfängliche Reflexion zum Thema und Erarbeitung der Methodik beeinflusst.

Die geographische Fokussierung auf Niedersachsen ergab sich aus der Förderlogik. Da sich die rechtlichen und praktischen Begebenheiten in Bezug auf die frühkindliche Bildung zwischen den Bundesländern unterscheiden, macht es auch inhaltlich Sinn, sich auf ein Bundesland zu beschränken und so innerhalb der gleichen Rahmenbedingungen zu agieren (vgl. Schader 2020). Es gibt allerdings lokale Unterschiede in Bezug auf die Aufnahme von Geflüchteten, der Bedingungen für freiwilliges Engagement, der Verfügbarkeit von frühkindlicher Bildung und der Förderung geflüchteter Familien (Schammann/Kühn 2017: 19f, 25ff) sowie die typischen Organisationsformen freiwilligen Engagements (Karakayali/Kleist 2016: 22). Auf dieser Grundlage erschien es wichtig, unterschiedliche Kommunen in die Forschung einzubeziehen. Dabei war das Ziel nicht, Vergleiche zwischen einzelnen Kommunen oder Kontexten anzustellen, sondern diese Herangehensweise diente der Erfassung allgemeiner Tendenzen innerhalb Niedersachsens.

Die Auswahl der Kommunen und einzelner Interviewpartner:innen zielte darauf ab, möglichst kontrastierende Fälle zu beinhalten, um so eine Vielzahl möglicher Kontexte und Sichtweisen abzudecken. Zu Beginn wurden Hinweise aus der Literatur und Key Informant Interviews einbezogen, um gezielt erste Kommunen und Ansprechpartner:innen auszuwählen (Bryant 2017: 100, 125; Charmaz 2014: 197; vgl. auch Truschkat et al. 2011: 362ff). Dabei war das Ziel, unterschiedliche lokale Kontexte abzudecken, zum Beispiel städtisch und ländlich geprägte Orte¹³ sowie Orte, die bereits Erfahrung und / oder politische Konzepte in Bezug auf die Integration Geflüchteter hatten und solche, für die dies um 2015 erstmals eine größere Rolle spielte. Ich habe Interviews in neun Kommunen durchgeführt, welche ich in der Darstellung der Methodik mit durchlaufender Nummerierung bezeichne, davon zwei Großstädte mit mehr als 100.000 Einwohner:innen (Großstadt 1, Großstadt 2), drei Mittelstädte mit 20.000 bis 100.000 Einwohner:innen (Mittelstadt 4, Mittelstadt 7, Mittelstadt 9) sowie in vier Kleinstädten denen jeweils auch ländliche Gebiete angeschlossen waren (Kleinstadt / ländlicher Raum 3, Kleinstadt / ländlicher Raum 5, Kleinstadt / ländlicher Raum 6, Kleinstadt / ländlicher Raum 8).

Nachdem erste Interviews geführt und ausgewertet wurden, wurden weitere Interviewpartner:innen nach Methode des Theoretical Sampling ausgewählt. So sollten Kategorien, die auf Grundlage der ersten Erhebungen eine Rolle spielen, über Vergleiche mit

¹³ Auf Grundlage des Indikators ‚Ländlichkeit‘ im Thünen-Landatlas: <https://karten.landatlas.de/app/landatlas/>

ähnlichen und kontrastierenden Fällen weiter untersucht werden (Charmaz 2014: 197–200; Truschkat et al. 2011: 367). So war zum Beispiel eine der ersten Interviewpartner:innen teil eines Projekts, das mit strukturierten Patenschaften speziell auf die Unterstützung geflüchteter Familien in Bezug auf deren Bildungsteilhabe abzielte. Die Existenz eines solch fokussierten Projekts stellte eine Besonderheit dar, die auch auf der Größe des Ortes basierte. Dementsprechend habe ich darauffolgend gezielt nach Orten geschaut, in denen es solche strukturierten, zielgerichteten Projekte nicht gab. Auch wurde in den ersten Interviews mit zwei Müttern deutlich, dass die Teilnahme an einer Elterngruppe im Rahmen der Kita eine wichtige Rolle für deren Vertrauensaufbau zu spielen schien. Um dies weiter untersuchen zu können, suchte ich gezielt nach ähnlichen Angeboten in einem anderen Ort.

Durch die oben beschriebene Schwerpunktsetzung auf ein kontrastreiches Sample sowie die Wahrnehmung unterschiedlicher Kanäle zur Akquirierung der Teilnehmenden sind alle Gruppen divers zusammengestellt. Die folgende Tabelle listet je Gruppe die bei den Interviewpartner:innen vertretenen unterschiedlichen Charakteristika oder Spannen auf. Ergänzend liefert Anhang III eine Liste geführter Interviews.

Tabelle 2: Zusammensetzung des Samples

<i>Freiwillig Engagierte und Koordinator:innen</i>	
Geschlecht	Es haben hauptsächlich Frauen und zwei Männer teilgenommen
Alter	Zwischen Ende 20 und 80 Jahren
Höchster Schulabschluss	(Fach-)Hochschule; Gymnasium/Abitur; Mittelschule
Organisationszugehörigkeit	Unabhängig freiwillig engagiert; Verein / Flüchtlingsinitiative; städtische Einrichtung; Wohlfahrtsorganisation; Bildungsträger; Freiwilligenagentur
Projekte	Patenschaftsprojekte; Integrationslots:innen; Projekt Rucksack; Projekt Kita-Einstieg
Tätigkeit (neben Engagement)	Berufstätig; im Ruhestand; Hausfrau/-mann
Eigene Migrationserfahrung und weitere Sprachkenntnisse	Mit und ohne Migrationserfahrung; zusätzlich zu europäischen Sprachen hatten einige Kenntnisse von Arabisch, Kurdisch, Dari, Paschtu
Kontaktaufnahme durch	Proaktive Kontaktaufnahme nach Recherche nach Projekten / lokalen Ansprechpartner:innen; Kennenlernen auf regionalem Netzwerkevent; Verweis von anderen Interviewpartner:innen; Erreicht durch Anfragen z.B. in lokalen Verteilern
<i>Eltern</i>	
Geschlecht und Familienstand	Elf Mütter und Neun Väter, alle verheiratet
Alter	Zwischen Mitte 20 und Ende 40
Kinder	Ein bis vier Kinder je Familie im Alter zwischen ein Jahr und über 18
Erfahrungen mit FBBE in Deutschland	Ein oder mehr Kinder aktuell an frühpädagogischen Angeboten teilnehmend (entsprach der Mehrheit);

	Teilnahme des Kindes in der Zukunft geplant (wo Kinder zu jung waren); Teilnahme an frühpädagogischen Angeboten in der Vergangenheit, da alle Kinder zum Interviewzeitpunkt älter als sechs Jahre waren.
Herkunftsländer	Afghanistan, Gambia, Iran, Irak, Türkei, Syrien
Aufenthaltsstatus	Aufenthaltsgenehmigung (entsprach der Mehrheit); Duldung; im laufenden Asylverfahren; deutsche Staatsbürgerschaft
Ankunft in Deutschland	Zwischen 2010 und 2019 (die Mehrheit kam um oder nach 2015)
Höchster Bildungsabschluss	(Fach-)Hochschule; Berufsausbildung; Gymnasium/Abitur; Mittelschule; kein Schulabschluss
Tätigkeit zum Interviewzeitpunkt	Sprachkurs/Integrationskurs; auf der Suche nach Anstellung, Sprachkurs oder anderer Ausbildung; Ausbildung oder Studium; Hausfrau/-mann
Kontaktaufnahme durch	Kennenlernen bei Teilnahme in Elterngruppe; Verweis von anderen Interviewpartner:innen

Alle Interviews wurden in einer offenen, personenzentrierten Herangehensweise geführt. Es gab Leitfäden (siehe Anhang II), welche flexibel als Unterstützung eingesetzt wurden (vgl. Charmaz 2014; Weiss 1995). Grundsätzlich wurde jeweils innerhalb der Gruppen die gleiche, offene Eröffnungsfrage gestellt, welche auf ein Verständnis der aktuellen Situation der Personen abzielte, z.B. in Bezug auf deren freiwilliges Engagement oder die Familienmitglieder. Im folgenden Verlauf der Interviews wurde dann versucht, stets an das schon Gesagte anzuknüpfen um den Perspektiven der jeweiligen Personen zu folgen. Bei Bedarf wurden neue Impulse gegeben, welche entweder aus anderen Interviews oder der Literatur kamen. Hauptinhalte der Interviews mit freiwillig Engagierten und Koordinator:innen waren deren Tätigkeiten mit geflüchteten Familien in Bezug auf den Bereich der FBBE und darüber hinaus. In diesem Zusammenhang kamen insbesondere Erfahrungen aus der Begleitung von geflüchteten Familien sowie in der Kooperation mit anderen Akteur:innen zur Sprache. Hauptinhalte der Interviews mit Eltern waren deren Erfahrungen mit der FBBE und Elternsein in Deutschland sowie Beziehungen zu möglichen (freiwilligen) Begleiter:innen.

In der praktischen Umsetzung der Interviews habe ich mich möglichst nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerichtet. Das heißt, Interviews wurden entweder bei den Interviewpartner:innen zu Hause, im Büro oder an einem anderen den Teilnehmenden bekannten Ort geführt (z.B. Familienzentrum oder Informationspunkt für Geflüchtete). Zudem habe ich pandemiebedingt auch die telefonische oder virtuelle Durchführung angeboten, was in zwei Gesprächen mit Koordinator:innen umgesetzt wurde. Obwohl Einzelinterviews geplant waren, waren bei den Interviews mit Eltern zum Teil notwendigerweise die Kinder und in wenigen Fällen auch beide Elternteile anwesend, zum Beispiel weil sich die Teilnehmenden

dann sicherer fühlten. Zudem wurden aus dem Gesamtprojekt Mittel für Dolmetscher:innen bereitgestellt. Die meisten Interviews mit Eltern wurden dennoch ohne Unterstützung auf Deutsch oder Englisch durchgeführt. Vier Interviews wurden mit Unterstützung von Dolmetscher:innen durchgeführt. Alle Interviews wurden aufgenommen und im Anschluss transkribiert.

Neben den Interviews als Hauptdatenquelle, habe ich im Rahmen der Feldphase auch Feldnotizen über Beobachtungen angelegt. Dies waren insbesondere Notizen nach jedem Interview, die sich auf die Interviewsituation sowie inhaltliche Aspekte, die im Vor- oder Nachgang des Interviews angesprochen wurden, bezogen. Zusätzlich habe ich an einer Elterngruppe in einer Kita teilgenommen sowie an einem regionalen Vernetzungstreffen mit freiwilligen und hauptberuflichen Akteur:innen im Bereich Integration. Auch meine Beobachtungen dieser Veranstaltungen habe ich in Feldnotizen festgehalten.

5.2 Dokumentenanalyse

Abgesehen von Kontextrecherchen (zum Beispiel gesetzliche Bestimmungen, Projektbeschreibungen) habe ich eine Analyse von integrationspolitischen Dokumenten durchgeführt. Dies beinhaltete Integrationskonzepte auf Bundesebene, der niedersächsischen Landesebene und aus den neun Kommunen und dazugehörigen Landkreisen in denen Feldforschung stattfand. Wo keine Integrationskonzepte vorhanden waren, habe ich alternative Quellen verwendet, in welchen Ziele zur Integrationspolitik dargestellt waren, insbesondere Arbeitsprogramme und Internetpräsenzen der zuständigen politischen Akteur:innen. Tatsächlich hatten von den neun Kommunen nur drei ein Integrationskonzept. Insgesamt habe ich die in der folgenden Tabelle dargestellten 28 Dokumente wie unten beschrieben ausgewertet.

Tabelle 3: Untersuchte Dokumente

Ort	Integrationskonzept	Internetpräsenz	Sonstige (z.B. Arbeitsplan, Fortschrittsbericht)
Bundesebene	1		5
Niedersachsen		1	5
Großstadt 1	1	1	2
Großstadt 2	1	1	

Ort	Integrations- konzept	Internet- präsenz	Sonstige Arbeitsplan, Fortschrittsbericht) (z.B.)
Kleinstadt / ländlicher Raum 3		2	
Mittelstadt 4			
Kleinstadt / ländlicher Raum 5			1
Kleinstadt / ländlicher Raum 6		1	
Mittelstadt 7	1	2	1
Kleinstadt / ländlicher Raum 8			
Kommune 9 (Mittelstadt)			2

5.3 Auswertung

Alle Interviewtranskripte, Beobachtungsprotokolle sowie Dokumente habe ich systematisch mit Hilfe von MAXQDA kodiert (vgl. Friese 2019 zur computergestützten Auswertung in der GTM). Die Auswertung fand, wie in interpretativen und GTM-Studien vorgesehen, in einem iterativen Prozess und bereits laufend zwischen den Feldphasen statt. Ziel war es, über die ständige Beschäftigung mit den Daten und den iterativen Verlauf einen fortschreitenden Grad der Abstraktion in der Analyse zu erlangen (Bryant 2017: 96–97).

Die Kodierarbeit folgte für die drei Artikel jeweils dem gleichen Schema, wobei ich mich an der konstruktivistischen GTM nach Charmaz (2014) orientiert habe. Ich habe dabei zunächst offen und eng am Material kodiert („initial coding“) (Charmaz 2014: 109ff), wobei ich Codes je „meaning unit“ vergeben habe, um die Analyseeinheit nicht arbiträr (z.B. „line-by-line“), sondern inhaltlich orientiert zu definieren (Wagenaar 2011: 262). Zudem sollten die Codes nicht Themen nennen, sondern Aktionen oder Prozesse, also aktiv formuliert sein, was im Englischen durch das Gerundium ermöglicht wird (Charmaz 2014: 120f; Wagenaar 2011: 263). Von der offenen Kodierarbeit bin ich dann jeweils zu dem Schritt des „focused coding“ übergegangen (Charmaz 2014: 138ff). In diesem Kontext habe ich erste Codes weiter sortiert, untereinander und mit Konzepten aus der Literatur verglichen und abstrahiert. Neben den aus dem Material stammenden Codes habe ich dabei auch einzelne Codes auf Grundlage von sensibilisierenden theoretischen Konzepten erstellt und überprüft, inwieweit diese (möglicherweise in abgewandelter Form) zum Material passen, wobei dies die Blickrichtung schärfen, aber die Ergebnisse nicht vorwegnehmen sollte (Charmaz 2014: 30f). Bei der Analyse

habe ich mit Visualisierungen von Ideen zu Ergebnissen und Zusammenhängen gearbeitet, welche den Auswertungsprozess unterstützten (Breuer et al. 2019; Charmaz 2014).

Als Teil des Auswertungsprozesses habe ich sowohl bestehende Literatur, als auch weitere Daten aus dem Gesamtprojekt¹⁴ immer wieder mit einbezogen (vgl. Charmaz 2014: 310–314; Thornberg/Dunne 2019: 211). Dies geschah im Sinne einer zur GTM passenden kritisch verstandenen Triangulierung, um die Ergebnisse aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu betrachten und dabei die eigenen empirischen Ergebnisse sowohl zu hinterfragen als auch zu ergänzen (vgl. Flick 2019: 136). Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf die Auswertung und Reflexion war der regelmäßige Austausch mit Kolleg:innen im Projektkontext sowie in anderen Kontexten, insbesondere auch zu Anlass der in Anhang I aufgeführten Präsentationen meiner Arbeit. Zentrale Segmente im Material wurden zudem von einer weiteren Kollegin kodiert und/oder im Projektteam sowie einer Forschungswerkstatt besprochen, um eigene Interpretationen abzugleichen und zu ergänzen.

Als Teil der Auswertung und Reflexion habe ich regelmäßig Memos verfasst (Charmaz 2014: 162ff). Analytische Memos bezogen sich insbesondere auf die sensibilisierenden Konzepte sowie einzelne Codes oder angenommene Zusammenhänge. In reflexiven Memos innerhalb eines Forschungstagebuchs habe ich insbesondere eigene Vorannahmen, den Einfluss des Projektkontextes sowie den Forschungsprozess bzw. einzelne Interviewsituationen reflektiert.

6 Beantwortung der Unterfragen in den Artikeln

Im Folgenden werden die in Abschnitt 4 aufgeworfenen Unterfragen auf Grundlage von Einblicken in die drei Artikel der kumulativen Dissertation behandelt. Diese decken jeweils die folgenden Perspektiven und Schwerpunkte ab:

- Artikel 1 diskutiert die Rolle freiwillig Engagierter in der Implementation integrationspolitischer Ziele und setzt somit die Rahmung für das in dieser Dissertation angenommene Verständnis. Dafür werden neben konzeptionellen Erörterungen zum einen die integrationspolitischen Dokumente als Kontext dargestellt. Zum anderen werden die Interviews mit Begleiter:innen mit einem Schwerpunkt auf der Zusammenarbeit zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen ausgewertet.

¹⁴ Dies beinhaltet qualitative Interviews in anderen Kontexten, teilnehmende Beobachtungen und einen standardisierten Fragebogen mit geflüchteten Eltern.

- Artikel 2 geht tiefer auf die Tätigkeiten der freiwillig Engagierten in der Beziehung zu den Eltern ein. Dafür nimmt er Deutungen der Begleiter:innen von Problemen und Lösungen als Grundlage für deren Tätigkeiten in den Blick.
- Artikel 3 nimmt die Perspektive der Eltern in den Blick und beleuchtet deren Deutungen in Bezug auf den Vertrauensaufbau zu frühpädagogischen Angeboten sowie die Rolle freiwillig Engagierter in diesem Kontext.

6.1 Artikel 1

In Artikel 1 untersuchen meine Koautorin Sybille Münch und ich folgende Fragestellung auf Grundlage von 20 Interviews mit den Begleiter:innen: *How do volunteers and their local coordinators in Lower Saxony interpret encounters¹⁵ between civic and state actors in the context of co-producing support of refugee families in accessing childcare?*

Wir legen dar, dass die Unterstützung geflüchteter Familien im Bereich der FBBE konzeptionell als Koproduktion¹⁶ gefasst werden kann, dabei allerdings diverse Deutungen der Engagierten umfasst. Wir stellen drei unterschiedlich gedeutete Erfahrungen von Koproduktion dar, die jeweils unterschiedliche Charakteristiken aufweisen, wie in Tabelle 4 zusammenfassend dargestellt und darunter ausgeführt. Unterschiede beziehen sich auf die Initiative der Involvierung Engagierter, wobei wir vorherige Unterscheidungen zwischen ‚bottom-up‘ bzw. ‚claimed‘ Partizipation und ‚top-down‘ bzw. ‚invited‘ Partizipation (Cornwall 2004; Gaventa 2007; van Meerkerk 2019) nutzen und darauf aufbauen. Weitere vorgenommene Unterscheidungen betreffen die Charakterisierungen der Beziehung zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen, inwieweit Zielsetzungen konvergieren oder divergieren und wie es um die wahrgenommene Selbstwirksamkeit der Engagierten bestellt ist.

¹⁵ Der Begriff ‚encounters‘, nach Bartels (Bartels 2014) als Interaktionen oder Kontakte zwischen zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteur:innen verstanden, war hilfreich, um im Material Stellen zu identifizieren, die mögliche Beispiele von Koproduktion beinhalteten.

¹⁶ Siehe Abschnitt 2.4.1 sowie Artikel 1 in Anhang IV für die begriffliche Darlegung.

Tabelle 4: Unterschiedlich gedeutete Erfahrungen im Rahmen der Koproduktion

Experience	Meaning	Characteristics
Collaborating towards common aims	Increasing effectiveness and responsiveness based on complementary abilities	– Blend of bottom-up and invited participation
		– Reciprocal working relationship
		– Convergent interpretations of aims
		– Positive feelings of self-efficacy
Contesting exclusion	Increasing accountability based on volunteers exercising a control function	– Claimed participation
		– Volunteers with a control function
		– Divergent interpretations of aims
		– Positive or negative feelings of self-efficacy
Replacing services	Increasing effectiveness based on volunteers performing tasks they consider the state's responsibility	– 'Passively imposed' participation, through failure of the state
		– Relationship characterised by scepticism and distrust
		– Divergent interpretations of aims
		– Negative feelings of self-efficacy

Quelle: Siede/Münch 2022: 289

Innerhalb der Kategorie ‚collaborating towards common aims‘ betonen die Befragten, wie sie ihre Ziele am besten in Kooperation zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen erreichen können, basierend auf komplementären Kompetenzen. So betonten die Koordinator:innen u.a. die Proaktivität und Zielgruppennähe der freiwillig Engagierten, während die Engagierten zum Beispiel von Netzwerken und Informationen der staatlichen Akteur:innen profitierten. Diese Kategorie kommt den Charakteristiken von Koproduktion aus der Literatur am nächsten.

In den Kategorien ‚contesting exclusion‘ und ‚replacing services‘ werden demgegenüber Konflikte deutlich und die Dynamiken sind nicht ausschließlich kollaborativ. Die Engagierten interpretierten die Umsetzung der Integrationsziele als gefährdet. Sie zielen dabei auf ein Verständnis der Teilhabe geflüchteter Familien ab, welches die integrationspolitischen Dokumente widerspiegelt. Letztere gehen mehrheitlich von einem Integrationsverständnis aus, welches die gesamte Gesellschaft umfasst, mit beidseitiger Annäherung. Die Interviews zeigen allerdings, dass das Verständnis der unterschiedlichen beteiligten Akteur:innen durchaus ambivalent ist und aus Sicht der Engagierten nicht alle Akteur:innen diesem Verständnis nachkommen. So sehen sich die Engagierten in der Position, systemische Mängel sowie das den Zielen entgegenstehende Verhalten einzelner staatlicher

Akteur:innen auszugleichen, teilweise auch durch aktiv ausgetragene Konflikte mit anderen staatlichen Akteur:innen (,contesting exclusion‘). Solche Konflikte bezogen sich häufig auf die Auslegung der integrationspolitischen Ziele. Fragen waren beispielsweise, inwieweit geflüchtete Familien eine spezielle Unterstützung benötigen oder diese möglicherweise eine Bevorteilung gegenüber anderen Gruppen darstellt. Teilweise führten die Erkenntnisse, die freiwillig Engagierte während ihrer Begleitung der Eltern erlangten, auch zu politischen Aktivitäten, die über Koproduktion hinausgehen. Hier wird freiwilliges Engagement eine Kontrollfunktion gegenüber dem Staat zugesprochen, was zwar auch zu wahrgenommener Selbstwirksamkeit führen kann, gleichzeitig aber auch als ,Kampf‘ charakterisiert wurde und zu Frustration führte.

Einige Engagierte deuten allerdings Teile ihrer Aktivitäten als staatliche Aufgaben, die sie aufgrund fehlender staatlicher Strukturen weiterhin ersatzweise ausfüllen (,replacing services). Die Engagierten machen explizit, dass sie um 2015 in einer Zeit der Krise eingesprungen seien und erwartet hätten, dass sich in den letzten Jahren die staatlichen Strukturen so verändern, dass Geflüchtete nicht mehr von freiwilligem Engagement abhängig sind. Da dies aus ihrer Sicht noch nicht der Fall ist, fühlen sie sich wiederum verantwortlich die fehlenden Strukturen auszugleichen. Hier haben wir die Bezeichnung ,passively imposed participation‘ eingeführt, der die Erfahrungen der Engagierten widerspiegelt, dass sie bestimmte Tätigkeiten ausführen, weil sie sich bei fehlenden Alternativen verantwortlich fühlen. Dies wirft die Frage auf, inwieweit sich der Staat auf der freiwilligen Unterstützung ausruht und sich seinen Verantwortlichkeiten entzieht.

6.2 Artikel 2

Artikel 2 geht tiefer auf die Grundlagen der Aktivitäten der freiwillig Engagierten ein und zeigt dadurch mögliche Implikationen freiwilligen Engagements in diesem Kontext auf. Er untersucht die Frage: *How do supporters of refugee families frame problems relating to childcare access, which solutions do they propose and how do they frame the different stakeholders?* Dafür habe ich 18 Interviews mit Engagierten und Koordinator:innen.¹⁷ mit Hilfe des Ansatzes der ,critical frame analysis‘ nach Verloo und Lombardo (2007; siehe auch Münch 2016: 82ff) dahingehend untersucht, wie sie Bedarfe und Lösungen gerahmt haben. Ich habe

¹⁷ Der Unterschied in der Anzahl der Interviews in diesem Artikel im Vergleich zu Artikel 1 ergibt sich aus dem früheren Zeitpunkt der Analyse, zu dem die Interviews noch nicht vollständig abgeschlossen waren.

dabei die Konzepte Vulnerabilität und Agency als sensibilisierende Konzepte verwendet (vgl. Abschnitt 2.4.1).

In den Interviews zeigt sich Übereinstimmung in Bezug auf die Relevanz von Kinderbetreuung für geflüchtete Familien und gleichzeitig Risiken, dass diese nicht oder nicht umfassend an Kinderbetreuung teilhaben können. Dabei unterscheiden sich die Problematisierungen allerdings im Hinblick auf die herausgestellten Ursachen, wobei zum Teil eher die *Vulnerabilität* der Eltern oder Kinder hervorgehoben wurde, während andere eher die *Handlungsfähigkeit* der Eltern betonen und wie diese durch externe Faktoren punktuell eingeschränkt sein kann. Hier wurden zum Beispiel fehlendes Entgegenkommen bis hin zu ablehnenden Haltungen in Behörden oder Kitas problematisiert. Es gibt unterschiedliche Tendenzen zwischen den Interviews, das heißt unterschiedliche Schwerpunkte einzelner Begleiter:innen, aber auch innerhalb der Interviews, zum Beispiel abhängig von der Einschätzung der Bedürfnisse der Eltern und vom Zeitpunkt.

Alle Begleiter:innen sprachen sich selbst und/oder freiwillig Engagierten im Allgemeinen eine wichtige Rolle in der Beseitigung der Barrieren zu. Dabei erwähnten alle praktische Unterstützung, insbesondere in Bezug auf die Anmeldung, und andere auch weitere Unterstützung im Ankommen in frühpädagogischen Angeboten, wie beispielsweise Aufklärung über Inhalte und Routinen im deutschen Bildungssystem. In den Beschreibungen spiegeln sich dabei unterschiedliche Strategien. Während einige sich eher als alleinigen Akteur darstellen, die *für* die Familien bestimmte Tätigkeiten, wie die Kita-Anmeldung, übernehmen, stellen andere sich eher als gemeinsamen Akteur mit den Familien dar und wie sie *mit* den Familien gemeinsam Tätigkeiten übernehmen. Dabei reflektieren einige auch explizit, dass sie Wert darauf legen, die langfristige Handlungsfähigkeit der Familien zu stärken, indem sie zum Beispiel eher begleitend und unterstützend agieren, während die Familien angeregt werden, möglichst viele Tätigkeiten selbst zu übernehmen.

Es wird deutlich, dass die Begleiter:innen eine wichtige Rolle dabei spielen, Unterstützungsbedarf überhaupt zu erkennen und geflüchteten Eltern in einer für sie fremden Umgebung und Sprache und einem nicht-inklusiven System Zugänge zu frühpädagogischen Angeboten zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigen die unterschiedlichen Rahmungen der Probleme und Unterstützungsangebote, welche Rolle Deutungen in diesem Prozess spielen. So kann eine Fokussierung auf Vulnerabilität zu Unterstützung führen, die die Familien möglicherweise nicht befähigt, ähnliche Tätigkeiten zunehmend selbstständig vorzunehmen, und ebenso zu Überlastung der Engagierten führen kann. Artikel 2 geht so detaillierter auf die

wahrgenommene Relevanz freiwillig Engagierter als Koproduzent:innen in diesem Bereich ein und deutet gleichzeitig auf Herausforderungen hin, die damit verbunden sind, dass die Teilhabe geflüchteter Familien zu einem großen Teil von freiwilligem Engagement abhängt.

6.3 Artikel 3

Artikel 3 befasst sich mit der Perspektive der geflüchteten Eltern, welche Zielgruppe der integrationspolitischen Ziele in Bezug auf gleiche Teilhabe im Bereich FBBE sind. Dabei habe ich mit ‚Vertrauen‘ als konzeptionelle Linse gearbeitet. Dass Vertrauen ein wichtiger Aspekt in der Beziehung zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen ist und zum Beispiel elterliche Beteiligung beeinflussen kann, wurde vielfach in der (vornehmlich bildungswissenschaftlichen) Forschung hervorgehoben (vgl. z.B. Khalfaoui et al. 2020; Kikas et al. 2011; Niedlich et al. 2021). Bildungspolitisch ist dieser Aspekt im Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften verankert. So ist im SGB VIII eine Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern sicherzustellen,¹⁸ welche aus fachlicher Sicht auf Vertrauen basieren soll (vgl. Betz 2018: 21; Schweizer et al. 2017: 102). In Artikel 3 adressiere ich daher die Frage: *How do refugee parents develop trust in ECEC services and what role do external supporters play for them in this context?* Datengrundlage sind die 16 Interviews mit 20 geflüchteten Eltern. Der Artikel stellt Dynamiken und beeinflussende Aspekte in der Entwicklung von Vertrauen dar und schließt damit an bestehende Literatur insbesondere zum Vertrauen zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen an.

Der Artikel zeigt, wie Eltern frühpädagogischen Angeboten mit einem ‚Vertrauensvorschuss‘ (Schweer 2008: 14) und positiven Erwartungen entgegneten. In den weiteren Interaktionen mit den Einrichtungen der FBBE stellt sich daher die Frage, inwieweit dieses Vertrauen aufrechterhalten und vertieft werden kann. Hier zeigen sich zunächst Hürden für geflüchtete Eltern, überhaupt Zugang zu frühpädagogischen Angeboten zu finden. Während der Suche nach einem Platz und der Anmeldung treffen sie auf häufig exklusive Strukturen, teils auch Diskriminierung, wobei die Begleiter:innen eine wichtige Rolle spielen und Frustration und das Gefühl der Abhängigkeit vorherrscht. Gleichzeitig verlieren die Eltern ihr Vertrauen nicht in dieser Phase, sondern sind umso dankbarer über einen bestätigten Platz. Im weiteren Verlauf spielt der Aufbau einer Partnerschaft zwischen Eltern und Erzieher:innen eine zentrale Rolle. Dies ist besonders herausfordernd, da Eltern vor dem Hintergrund ihrer Fluchterfahrung besondere Bedürfnisse haben. Zum einen ist das System der FBBE für die

¹⁸ SGB VIII, §22a(2), Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163.

Eltern unbekannt und zum anderen bereitet es große Sorgen, wie das Kind sich in der fremden Umgebung und Sprache zurechtfindet. Eltern bewerten die Vertrauenswürdigkeit der frühpädagogischen Angebote auf Grundlage der wahrgenommenen Qualität und ihren Interaktionen mit den Erzieher:innen. Dabei treten teilweise Zweifel auf, zum Beispiel in Bezug auf den Bildungscharakter der Angebote. Inwieweit diese aus dem Weg geräumt werden können, hängt davon ab, ob Eltern diese klären können – mit Erzieher:innen und/oder mit der Involvierung von freiwillig Engagierten.

Hier zeigen sich sehr unterschiedliche Ausprägungen, insbesondere in Bezug auf die stattfindenden Interaktionen. So berichten einige Eltern eher von wenig Kommunikation oder aufgrund von Sprachbarrieren gescheiteter Kommunikation (möglicherweise trotz der Involvierung freiwillig Engagierter). Dies kann, je nachdem, wie sie die Qualität der Betreuung wahrnehmen, mit einseitigem Vertrauen oder aber auch Misstrauen einhergehen. Andere berichten von Zusammenarbeit mit Erzieher:innen, die, wenn erfolgreich auf die Bedürfnisse der Eltern eingegangen wird, Vertrauen fördern kann. Einige Eltern haben Erzieher:innen allerdings nicht als vertrauenswürdig in diesem Sinne wahrgenommen. Wenn Eltern die Qualität der Betreuung nicht als vertrauenswürdig wahrnehmen, kompensieren einige dies, indem sie ihre Kinder entweder beim Erlernen der Sprache oder emotional unterstützen. Abschließend gibt es auch Eltern, die die Beziehung zu Erzieher:innen als weitergehende Partnerschaft wahrnehmen. Solche werden durch das besondere Engagement einzelner Erzieher:innen ermöglicht, die den Eltern das Gefühl geben, dass sie ‚willkommen sind und unterstützt werden‘. Dies beruht für Eltern auf Anzeichen, dass die Erzieher:innen ihre Bedürfnisse und Schwierigkeiten verstehen und beispielsweise durch Bemühungen um eine Kommunikation sowie Erklärungen und Hilfestellung in Bezug auf das System der FBBE sowie auch ein Interesse an der eigenen Kultur.

Freiwillig Engagierte agieren als Intermediäre zwischen Eltern und Einrichtungen der FBBE, insbesondere während der Suche nach einem Platz und der Anmeldung und teilweise auch im späteren Verlauf. Hier unterstützen sie zum Teil in der Kommunikation zwischen Eltern und Erzieher:innen oder auch durch Ermutigung der Eltern, ihre Anliegen mit den Erzieher:innen zu klären. In diesem Sinne können sie auch zum Vertrauensaufbau beitragen. Gleichzeitig kann ihre Involvierung aber auch ein Risiko darstellen, zum Beispiel da einige Eltern keine Kontakte mit den frühpädagogischen Angeboten direkt haben und dann freiwillig Engagierte möglicherweise erste Eindrücke der Eltern vorwegnehmen, wie sich im

Zusammenspiel mit den Interviews mit Begleiter:innen zeigt. Gleichzeitig haben nicht alle Eltern Personen, die sie unterstützen können oder mit denen sie sich austauschen können.

7 Diskussion übergreifender Ergebnisse

Während in den Artikeln die unterschiedlichen Perspektiven getrennt und mit jeweils unterschiedlichen theoretischen Zugängen untersucht wurde, gehe ich nun auf die folgenden zentralen, übergreifenden Aspekte ein:

1. Wie und mit welchen Implikationen Engagierte in der Implementation integrationspolitischer Ziele involviert sind (*Engagierte als Koproduzent:innen*) und
2. Dynamiken der Umsetzung integrationspolitischer Ziele in Bezug auf geflüchtete Familien und den Bereich FBBE (*Konflikte durch divergierende Deutungen von ‚Integration‘*).

Diese zwei Aspekte diskutiere ich, auch mit Blick auf einen Vergleich zwischen den betrachteten Perspektiven und in Bezug auf die integrationspolitischen Zielsetzungen, in den folgenden zwei Abschnitten. Daran anschließend diskutiere ich die Reichweite der Ergebnisse.

7.1 Engagierte als Koproduzent:innen

Freiwillig Engagierte wurden aus allen Perspektiven als zentral für die Einbindung von geflüchteten Familien in frühpädagogischen Angeboten gedeutet und kooperieren in diesem Kontext mit staatlichen Akteur:innen. Wie in Artikel 1 dargestellt, ist es sinnvoll, dies als *Beispiel von Koproduktion in der Implementation von Integrationspolitik* auszulegen und so an aktuelle konzeptionelle Debatten darüber anzuknüpfen, wie sich die Involvierung der Zivilgesellschaft in der Implementation von Policies verändert und welche Implikationen dies hat (vgl. z.B. Ansell/Torfin 2021; Sorrentino et al. 2018; Voorberg et al. 2014). Ich gehe im Folgenden zunächst auf die Dynamiken von Koproduktion im Bereich der Nutzung frühpädagogischer Angebote durch geflüchtete Familien ein und diskutiere dann zentrale Implikationen.

Die Begleitung geflüchteter Familien im Bereich FBBE ist gekennzeichnet durch ein Wechselspiel aus proaktiver, häufig informeller, ‚bottom-up‘ Unterstützung durch einzelne oder organisierte Engagierte und einer nach 2015 zunehmenden Einbindung und Steuerung durch kommunale Koordinierungsstellen (vgl. z.B. Eckhard et al. 2021; Fleischmann 2019). Der notwendige Grad der Koordinierung wurde dabei von den Koordinator:innen von

Kommune zu Kommune unterschiedlich gedeutet, von sehr strukturierten Patenschaftsprojekten (teils auch mit Fokus auf Familien und Bildung) zu bewusst loser, ad hoc Kooperation mit bestehenden Bürger:inneninitiativen und Einzelpersonen (Artikel 1). So berichten auch Engagierte und Koordinator:innen von unterschiedlich enger Zusammenarbeit, wobei es in einigen Kontexten zum Beispiel standardmäßig einführende Treffen mit Engagierten, Geflüchteten und Koordinator:innen und regelmäßige Supervision gibt, während andere Engagierte weitgehend unabhängig arbeiten und sich nur bei Bedarf an Koordinator:innen oder andere Fachkräfte wenden. Die Begleitung von Familien im Bereich der FBBE ist dabei je nach lokalem Kontext teilweise explizit in integrationspolitischen Dokumenten reflektiert und/oder im Rahmen von Projekten vorgesehen, zum Beispiel im Kontext von Patenschaftsprojekten, die sich speziell an Familien mit Kindern und deren Bildungseinstieg richten. Für die meisten Engagierten und Eltern ergaben sich FBBE-bezogene Tätigkeiten allerdings als Teil einer weit gefassten Begleitung von geflüchteten Familien (Artikel 1 und 2).

Obwohl die lokalen Kontexte sich sowohl in Bezug auf die Involvierung Engagierter als auch auf die Bereitstellung frühpädagogischer Angebote unterscheiden, gibt es wiederkehrende Deutungen dazu, was die *Relevanz freiwilligen Engagements bei der Begleitung geflüchteter Familien im Bereich FBBE* ausmacht. Diese beziehen sich aus allen Perspektiven auf die Notwendigkeit von frühpädagogischen Angeboten für die Integrationsziele von Eltern und Kindern kombiniert mit Problematisierungen von Barrieren in Bezug auf den Zugang und die Nutzung frühpädagogischer Angebote durch geflüchtete Familien. Es herrschen große Überschneidungen zwischen den Deutungen der Engagierten, Koordinator:innen und geflüchteten Eltern: die Mehrzahl der geflüchteten Eltern wünscht sich eine Teilnahme ihres Kindes an frühpädagogischen Angeboten, bringt diesen einen Vertrauensvorschuss entgegen und nimmt dafür teils große Mühen in Kauf (Artikel 2 und 3; vgl. auch Wenzel et al. 2022). Dies steht ursprünglichen Zweifeln gegenüber, inwieweit für geflüchtete Eltern ein Bedarf an frühpädagogischen Angeboten besteht (Artikel 2) sowie Annahmen, dass fehlendes Vertrauen deren Entscheidung möglicherweise beeinflussen könnte (vgl. SVR-Forschungsbereich 2013: 17; Warr et al. 2013). Anstelle eines möglicherweise schwierig aufzubauenden Vertrauens bzw. Unsicherheiten auf Seiten der Eltern problematisieren Begleiter:innen und Eltern insbesondere die signifikanten Hürden für Eltern auf der Suche nach einem Platz in frühpädagogischen Angeboten und während der Anmeldung (Artikel 2 und 3). So seien Anmeldestrukturen und die beteiligten Institutionen nicht auf geflüchtete Familien eingestellt, welche die deutsche Sprache (noch) nicht fließend beherrschen und denen das System der FBBE in Deutschland

unbekannt ist. Das zeigt sich aus Perspektive der Begleiter:innen zum Beispiel darin, dass Behörden sowie Kitas keine Hilfestellung oder Erklärung liefern, wodurch diese auf (freiwillige) Begleiter:innen angewiesen sind (Artikel 1 und 2).

Vor diesem Hintergrund stellen die Engagierten das *Schaffen von Zugängen zu frühpädagogischen Angeboten als zentrale Aufgabe* dar und unterstützen Familien in diesem Bereich auf praktischer Ebene, zum Beispiel durch das Bearbeiten von Formularen und die Begleitung zu Behörden und Kitas, und mit unterschiedlicher Intensität auch mit Erklärungen zum deutschen System der FBBE. Zielsetzung ist damit die Teilhabe an frühpädagogischen Angeboten, was sowohl Begleiter:innen und Eltern wiederum als zentral für Teilhabe der ganzen Familie in weiteren Bereichen deuten (Artikel 2 und 3). Mit diesen Aktivitäten tragen die Engagierten zu integrationspolitischen Zielen bei. So stellt der NAPI unter dem Ziel ‚Zugänge und Teilhabe sichern‘ die Relevanz frühpädagogischer Angebote speziell für neuzugewanderte Kinder heraus (Die Bundesregierung 2021). Ähnliche Zielsetzungen finden sich teilweise in den Dokumenten auf Landes- und kommunaler Ebene wieder (Artikel 1).

Implikationen der zentralen Rolle von freiwilligem Engagement in diesem Kontext beziehen sich zum einen auf mögliche Risiken in Bezug auf die *Verlässlichkeit und Qualität* der durch nicht-professionelle Akteur:innen angebotenen Unterstützung für geflüchtete Familien. Koproduktion verändert die Dynamiken der Beziehung zwischen zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteur:innen, da Bürger:innen nicht mehr als Adressat:innen, sondern als aktive ‚Partner‘ auftreten (Jaspers/Tuurnas 2021: 3; Thomas 2013). Dies kann positive und negative Auswirkungen haben, da staatliche Angebote zwar durch zivilgesellschaftliche Inputs ergänzt werden können, dies gleichzeitig aber zum Beispiel Fragen der Qualitätssicherung aufwirft (vgl. z.B. Bovaird 2007; Jaspers/Tuurnas 2021: 3f). In diese Richtung weisen auch die Deutungen der Interviewpartner:innen, in diesem Fall insbesondere die der Koordinator:innen. Zum einen weisen einige der Koordinator:innen explizit auf Risiken des freiwilligen Engagements hin, wie zum Beispiel deren Verlässlichkeit vor dem Hintergrund der Zuverlässigkeit Einzelner sowie einer Reduzierung der Anzahl Engagierter nach dem Höhepunkt 2015 oder auch Grenzüberschreitungen einiger Engagierter, die die begleiteten Geflüchteten maßgeblich beeinflussen wollen (Artikel 2). Zum anderen zeigt sich aus dem Vergleich der Perspektiven, dass der Umfang der Unterstützung sehr unterschiedlich gedeutet wird. Während einige Begleiter:innen und Eltern auch die Relevanz erklärender Unterstützung hervorheben, fokussieren viele freiwillig Engagierte hauptsächlich praktische Aspekte der Anmeldung (Artikel 2 und 3). Erstere sind dabei insbesondere Personen, die in speziellen

Projektkontexten aktiv sind und/oder die Muttersprachen bestimmter Gruppen Geflüchteter sprechen, was augenscheinlich zu erhöhter Sensibilität in Bezug auf aufkommende Fragen führen kann. Auch der Stil der Begleitung unterscheidet sich signifikant zwischen Engagierten, wobei einige verstärkt auf empowernde Strategien setzen, während andere weniger Fokus darauf legen, teils auch diskriminierende Sichtweisen reproduzieren und damit möglicherweise Abhängigkeiten stärken (Artikel 2; zu ähnlichen Schlüssen kommt Tietje 2021: 21f).

Die starke Präsenz von Engagierten spiegelt sich auch in der Perspektive der Eltern wider, die sich ebenfalls in einer Abhängigkeit von Unterstützung sahen (Artikel 3). Sie heben hier insbesondere die fehlende Inklusivität des Systems der FBBE hervor, was ebenfalls von vielen Engagierten geteilt wird (Artikel 2 und 3). Deutungen von Begleiter:innen und Eltern weisen diesbezüglich auf *strukturelle Mängel im System der FBBE*. Aus Perspektive der Koproduktion lassen sich diese als Fragen von Verantwortung diskutieren, was bisher speziell für den Bereich der Integrationspolitik (z.B. Tietje 2021; Vandevordt/Verschraegen 2019) und in anderen Politikfeldern (z.B. Pill 2021) thematisiert wurde. Im vorliegenden Fall vollzieht sich aus der Sicht einiger Engagierter eine Verschiebung der Verantwortung. Während in früheren Befragungen mit Personen, die sich für Geflüchtete in Deutschland engagierten, die Mehrheit Tätigkeiten wie Begleitung zu Behörden nicht als vorwiegend staatliche Aufgaben fassten (Karakayali/Kleist 2016: 28f), zeigen die Interviews mit Engagierten eine Veränderung der Deutungen auf. Die Engagierten machen explizit, dass sie damals in einer Zeit der Krise eingesprungen seien und erwartet hätten, dass sich in den letzten Jahren die staatlichen Strukturen so verändern, dass Geflüchtete nicht mehr von freiwilligem Engagement abhängig sind (Artikel 1). Auch einige der Eltern weisen auf strukturelle Mängel hin, wie zum Beispiel die hohe Wichtigkeit der deutschen Sprache, da viele Informationen ausschließlich auf Deutsch verfügbar sind, fehlende zentrale Informationsstellen oder die fehlende Transparenz der Auswahlkriterien bei der Platzvergabe. Gleichzeitig ermöglichen die Aktivitäten in der Begleitung geflüchteter Familien überhaupt, dass die Engagierten deren Vulnerabilitäten erkennen und einschätzen können, wie diese mit strukturellen Faktoren zusammenhängen (Artikel 2). Es ergibt sich auf Grundlage aller drei Artikel ein Bild, in dem die Teilhabe geflüchteter Eltern in frühpädagogischen Angeboten vom Engagement einzelner abhängt, seien es freiwillige Engagierte oder Fachkräfte, die sich (auch außerhalb ihrer Arbeitszeit) besonders engagieren. Daraufhin werden einige von ihnen auch politisch aktiv, wobei sie über die Beteiligung als Koproduzent:innen in der Implementation hinausgehen und aktivistisch agieren, womit sie wiederum den Staat zur Verantwortung ziehen wollen (vgl. z.B. Bovaird 2007: 856; Tuurnas et al. 2016 sowie Artikel 1). Hier zeigen sich die engen Verbindungen

zwischen der Begleitung Geflüchteter und möglichen politischen Motiven, die viele der in Deutschland für Geflüchtete aktiven Engagierten mitbringen (vgl. Karakayali 2019).

7.2 *Konflikte durch divergierende Deutungen von ‚Integration‘*

Vor dem Hintergrund der integrationspolitischen Ziele, in denen Integration im Allgemeinen als beidseitige Annäherung aller Teile der Gesellschaft verstanden wird und auf gleiche Teilhabe, u.a. im Bereich FBBE, abgezielt wird, wirft die Abhängigkeit von freiwilligem Engagement Fragen in Bezug auf deren Umsetzung auf. So betonen die Interviewten zahlreiche Hürden für geflüchtete Eltern im System der FBBE in Deutschland, welche einer solchen Teilhabe im Wege stehen, die stattdessen vom Engagement Einzelner abhängt. Eine Interpretation, die meine Daten nahelegen, ist, dass der Integrationsbegriff zum einen sehr unterschiedlich ausgelegt wird und zum anderen kein gemeinsames Verständnis darüber herrscht, wie integrationspolitische Ziele in einzelnen, lokalen Einrichtungen zu übersetzen sind. Vor diesem Hintergrund lassen sich viele der in meinen Daten dargestellten Konflikte als *Deutungskonflikte von ‚Integration‘* verstehen. In den Daten zeigt sich diese Interpretation zum einen an expliziten Verweisen auf den Begriff ‚Integration‘ bzw. integrationspolitische Ziele im Allgemeinen und zum anderen an konkreten Konflikten in Bezug auf das System der FBBE.

So bezog sich das in der Einleitung aufgeworfene Zitat ganz explizit auf den *Begriff ‚Integration‘ und dessen Ambivalenz* im Allgemeinen. Ähnlich nahmen einige Begleiter:innen Bezug auf allgemeine Integrationsziele, wie zum Beispiel gleiche Teilhabe, oder kritisierten allgemein fehlende Tendenzen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘, sich in Zugewanderte hineinzusetzen und ihnen darauf basierend entgegen zu kommen (Artikel 1 und 2). Sie selbst bezogen sich damit, explizit oder implizit, auf das erwähnte Verständnis von Integration als beidseitigen Prozess und warfen bestimmten Akteur:innen oder der Gesellschaft im Allgemeinen vor, diesem nicht zu folgen.

An anderen Stellen zeigten sich Konflikte mit anderen Akteur:innen, wenn es um die *Ausgestaltung des Systems der FBBE* ging und inwieweit sich dieses für geflüchtete Eltern öffne. In Bezug auf die Anmeldestrukturen betonten einige Begleiter:innen, dass bei Behörden und einigen frühpädagogischen Einrichtungen keine Sensibilität und/oder Ablehnung vorherrsche und dadurch kein Entgegenkommen stattfinde (Artikel 1 und 2). Auch innerhalb der frühpädagogischen Angebote kam die Frage auf, inwieweit diese sich öffnen sollten. Begleiter:innen und Eltern warfen die Frage auf, inwieweit die Bedürfnisse geflüchteter Eltern in frühpädagogischen Angeboten tatsächlich entsprochen wird und berichteten teilweise

ebenfalls von diesbezüglichen Konflikten. Dies betraf zum einen die Einbindung der Eltern über die Kommunikation, sowohl in Zweiergesprächen als auch auf Elternabenden. So merkte zum Beispiel eine Mutter an, dass sie zum Teil wichtige Informationen verpasste und auf Elternabenden keine Bemühungen für Nicht-Muttersprachler gemacht wurden (Artikel 3). Andere merkten an, dass den besonderen Bedürfnissen der Kinder, wie zum Beispiel die Nutzung eines Bidets oder emotionale Unterstützung, nicht entsprochen wurde. Während der NAPI die Institutionen der FBBE dazu aufruft, die ‚Erfahrungen und Wünsche‘ neuzugewanderter Eltern ‚partnerschaftlich‘ zu berücksichtigen (Die Bundesregierung 2021), berichten allerdings nur wenige Eltern von gelingenden Partnerschaften (Artikel 3). Engagierte berichten darüber hinaus von Konflikten darüber, inwieweit besonderen Bedürfnissen geflüchteter Familien im Kontext der FBBE entgegengekommen werden sollte. Sie deuteten das Verhalten anderer Akteur:innen so, dass diese in einem Entgegenkommen das Risiko einer möglicherweise unangemessenen Bevorzugung geflüchteter Familien sahen, während die Engagierten¹⁹ selbst ein solches Entgegenkommen als notwendig für gleichwertige Teilhabe einordneten (Artikel 1 und 2).

Diese Aspekte deuten auf die *Implikationen der zentralen Rolle von Engagierten* hin. Zum einen werden Abhängigkeiten hergestellt, was sowohl in Deutungen der Begleiter:innen und Eltern thematisiert wird (Artikel 2 und 3) und auch in weiterer Forschung zu zivilgesellschaftlichem Engagement in Deutschland um 2015 kritisch zum Beispiel in Bezug auf einschränkende Agency besprochen wird (Jünemann et al. 2021; Tietje 2021). Eine solche Abhängigkeit der Eltern von freiwilligem Engagement ist auch aus integrationspolitischer Perspektive zu kritisieren. Übergreifend weist diese Interpretation der Daten darauf hin, dass bisher kein Konsens darüber besteht, wie Integration als beidseitiger Prozess umgesetzt werden sollte. Dies ist auch vor dem Hintergrund der komplexen integrationspolitischen Entwicklungen in Deutschland und den Gegebenheiten in einzelnen Kommunen einzuordnen. Einerseits hat in Deutschland seit den 2000er Jahren ein Wandel der Integrationspolitik stattgefunden, hin zu einer größeren Priorisierung dieses Bereichs und sich wandelnden Verständnis von Integration, das zunehmend weg von Assimilationserwartungen und hin zu einem beidseitigen und differenzierten Verständnis geht (Filsinger 2018). Trotz dieser Tendenz bleiben, wie erwähnt, die genauen Zielsetzungen ambivalent (Scherr/Inan 2018). Zum Beispiel ‚dominierte in der

¹⁹ Unter den Engagierten gab es ebenfalls unterschiedliche Deutungen davon, wer was für einen gelingenden Integrationsprozess tun muss bzw. inwieweit auf die Bringschuld Geflüchteter oder strukturelle Aspekte abgehoben werden. In unterschiedlicher Weise schienen bei einigen Erwartung an eine Anpassung der Geflüchteten durch, beispielsweise in Bezug auf Erziehungsstile (Artikel 2), wobei dies durch den Fokus der Interviews nicht immer explizit gemacht wurde. Hier fanden andere Forscher:innen noch stärkere Erwartungen an eine Anpassung der Geflüchteten (Tietje 2021: 21), was teilweise auch zu Konflikten mit den begleiteten Geflüchteten führte (Jünemann et al. 2021: 243).

Bundespolitik [bis vor wenigen Jahren] die Auffassung, dass für Asylbewerber und geduldete Flüchtlinge keine integrationsfördernden Maßnahmen vorzusehen sind‘, was auf kommunaler Ebene nicht der Realität entsprach (Aumüller 2018: 174, siehe auch 181f). Auch in der Gesellschaft kursieren unterschiedliche Erwartungen verbunden mit Integration, wobei Erwartungen der Assimilation Zugewanderter sowie ablehnende Haltungen nach wie vor präsent sind (Zick/Preuß 2021: 28ff). Diese Ambivalenzen spiegeln sich in den Deutungen der Interviewpartner:innen wider. Lokal bestehen so weiterhin strukturelle Barrieren, die den integrationspolitischen Zielen der gleichen Teilhabe und Öffnung lokaler Einrichtungen (vgl. Die Bundesregierung 2021) entgegenstehen.

7.3 Reichweite

An dieser Stelle sei noch auf die Reichweite der Ergebnisse hingewiesen. Diese ist vor dem Hintergrund der gewählten Ansätze aus der konstruktivistischen GTM und IPA zu betrachten. So zielte die Arbeit auf das Verstehen von Deutungsprozessen im Kontext der Teilhabe geflüchteter Familien in frühpädagogischen Angeboten aus den Perspektiven der Engagierten, Koordinator:innen und Eltern ab. Damit folgte sie weder dem Ziel, universell gültige kausale Erklärungen zu liefern, noch dies auf Grundlage eines repräsentativen Datensatzes zu tun (vgl. Abschnitte 2 und 3.3 zur Zielsetzung sowie Abschnitt 5 zum Sampling). Stattdessen lag der Fokus auf der Herausarbeitung von vielschichtigen Deutungsprozessen.

Vor diesem Kontext sind die Ergebnisse einzuordnen: sie beziehen sich daher auf den speziellen geographischen Kontext Niedersachsen. Innerhalb von Niedersachsen wurden zwar allgemeine Tendenzen herausgearbeitet anstelle einer Fokussierung auf bestimmte kommunale Kontexte. Gleichzeitig sind diese Tendenzen aber durch die Auswahl der beforschten Orte bestimmt und es ist wahrscheinlich, dass die Hinzuziehung anderer Orte auch neue Deutungen mit sich bringen würde. Auch der Zeitraum spielt hier eine Rolle. Vor dem Hintergrund aktueller neuer Fluchtbewegungen aus der Ukraine ändert sich derzeit der Kontext, wobei einerseits integrationspolitische Ziele wieder präsenter werden, sich gleichzeitig aber auch neue Konflikte auftun, beispielsweise im Vergleich der Behandlung Geflüchteter unterschiedlicher Herkunftsregionen. Zudem basieren die Ergebnisse auf den ausgewählten Perspektiven der Begleiter:innen und Eltern. Dabei hätte ein noch tieferes Verständnis der Zusammenhänge durch die Einbeziehung weiterer beteiligter Akteur:innen, insbesondere Fachkräfte im Bereich FBBE, erzielt werden können. Die Beschränkung auf die hier beforschten Gruppen beruhte auf der zentralen Rolle der Begleiter:innen und der forschungspragmatischen Notwendigkeit einer

Fokussierung. Während ich das Fehlen der Perspektiven der Kindertagespflege und Behörden wo möglich mit Bezug auf andere Forschung ausgeglichen habe, wäre ein Fokus auf deren Perspektive ein Bereich, an dem zukünftige Forschung ansetzen könnte. Weitere Aspekte, die ich im Kontext dieser Arbeit nicht detailliert beleuchten konnte, sind zum einen kommunale Unterschiede, welche mit darauf ausgelegten Forschungsdesigns herausgearbeitet werden könnten. Ein weiterer Bereich ist die Rolle von Engagement durch Geflüchtete selbst, welche in der Praxis eine zunehmende Rolle spielt.

So stellen die Ergebnisse meine Interpretation in Bezug auf die oben genannten Rahmenbedingungen dar, welche im Sinne der IPA und der konstruktivistischen GTM als ‚provisional‘ zu verstehen sind, da neues Material oder neue Entwicklungen auch immer zu neuen Interpretationen führen kann (Bryant 2017: 345; Yanow 2014: 16). Dennoch zeigt sich deren Strahlkraft sowohl über die Anbindung zu bestehender Forschung als auch durch die Rückmeldungen der Akteur:innen aus der Praxis auf den projektbezogenen Veranstaltungen. Der Aspekt des Bezugs zu Akteur:innen aus der Praxis und die Erschaffung eines Nutzens für diese Gruppe ist ein Aspekt, der eine Rolle in der Bewertung der Qualität von Forschung aus Sicht der IPA und GTM spielt (Breuer et al. 2019: 366; Bryant 2017: 344; Schwartz-Shea 2014: 131, 135f).

8 Fazit

Ziel der vorliegenden Dissertation war es, durch die sinnverstehende Herausarbeitung der Deutungen der Begleiter:innen und geflüchteten Eltern zu einem besseren Verständnis der durch freiwilliges Engagement begleiteten Teilhabe geflüchteter Familien an FBBE beizutragen. Mit der Einordnung von freiwillig Engagierten als implementierende Akteur:innen integrationspolitischer Ziele trägt die Dissertation zu den folgenden wissenschaftlichen Debatten bei: zu Dynamiken der Umsetzung von Policies, wenn zivilgesellschaftliches Engagement dabei eine zentrale Funktion einnimmt, sowie zur Umsetzung integrationspolitischer Ziele im konkreten Bereich der Nutzung frühpädagogischer Angebote durch geflüchtete Familien.

In den drei Artikeln der kumulativen Dissertation habe ich die Perspektiven der Begleiter:innen und geflüchteten Eltern getrennt voneinander untersucht, wobei ich die folgenden Schwerpunkte gelegt habe: Deutungen der Aktivitäten freiwillig Engagierter als implementierende Akteur:innen integrationspolitischer Ziele mit Schwerpunkt auf der Zusammenarbeit zwischen zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteur:innen durch

Anbindung an das Konzept *Koproduktion* (Artikel 1), Deutungen von Problemen und Lösungen in den Unterstützungsaktivitäten der Begleiter:innen anknüpfend an die Konzepte *Vulnerabilität* und *Agency* (Artikel 2) sowie Deutungen der Eltern als Zielgruppe, mit Blick auf deren Aufbau von *Vertrauen* gegenüber frühpädagogischen Angeboten (Artikel 3). Übergreifend trägt die Dissertation damit in zweierlei Hinsicht zu aktuellen (politik-)wissenschaftlichen Debatten bei:

- *Erstens* ergänzt sie aktuelle konzeptionelle Debatten darüber, wie sich die Involvierung der Zivilgesellschaft in der Implementation von Policies verändert und welche Implikationen dies hat. Die Untersuchung des empirischen Falls von freiwilligem Engagement in der Begleitung geflüchteter Familien im Bereich der FBBE zeigt, wie freiwilligem Engagement aus allen Perspektiven eine essentielle Funktion im Erreichen der integrationspolitischen Ziele zugesprochen wird. Während diesbezüglich auf der einen Seite die komplementären Fähigkeiten freiwillig Engagierter im Vergleich zu staatlichen Angeboten hervorgehoben werden, wird auch auf potenzielle Risiken in Bezug auf die Verlässlichkeit und Qualität der durch nicht-professionelle Akteur:innen angebotenen Unterstützung für geflüchtete Familien verwiesen. Zudem wird die Abhängigkeit von freiwilligem Engagement auch mit Versäumnissen struktureller Veränderungen in Verbindung gebracht und es stellt sich die Frage, inwieweit freiwilliges Engagement es der staatlichen Seite ermöglicht, sich ihrer Verantwortung zu entziehen.
- *Zweitens* knüpft die Dissertation an aktuelle Debatten zur Integrationspolitik in Deutschland an, indem sie die Dynamiken der Umsetzung integrationspolitischer Ziele in Bezug auf geflüchtete Familien und den Bereich FBBE untersucht. Diesbezüglich deutet die essentielle Rolle von freiwilligem Engagement auf Hürden, die dem Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe aller Familien im Weg stehen. Diese Hürden interpretiere ich übergreifend als verbunden mit der eingangs aufgeworfenen Ambivalenz des Begriffes ‚Integration‘. Bei allen betrachteten Perspektiven basieren Konflikte meist auf divergierenden Deutungen der Ausgestaltung von Integration im Bereich der FBBE. Konflikte betreffen dabei, inwieweit das System der FBBE inklusiv gestaltet ist und was es für Veränderungen bedarf, wie dabei die Aufgabenteilung zwischen Zivilgesellschaft und Staat aussehen sollte.

Mit Blick auf die integrationspolitische und frühpädagogische Praxis zeigen die Ergebnisse beachtliche Hürden im Erreichen der integrationspolitischen Ziele einer gleichberechtigten

Teilhabe an frühpädagogischen Angeboten und der interkulturellen Öffnung der Verwaltung auf. Sie zeigen auch, dass bisher kein Konsens darüber besteht, wie die integrationspolitischen Ziele in Bezug auf konkrete Einrichtungen umzusetzen sind. Die von den Befragten erfahrenen Barrieren zeigen, dass es innerhalb der Institutionen der Anmeldung sowie den Einrichtungen der FBBE selbst nur ein sehr eingeschränktes Eingehen auf die Bedürfnisse geflüchteter Familien gibt. Stattdessen sind es eher die Eltern, die sich in einem Umfeld, das stark auf der deutschen Sprache beruht und sich mit Erklärungen des Bildungssystems schwertut, zurechtfinden müssen, unterstützt von freiwillig Engagierten sowie Fachkräften, die häufig ebenfalls über ihre vorgesehenen Arbeitsbereiche hinausgehen. Die Teilhabe geflüchteter Familien wird vor diesem Hintergrund als voraussetzungsvoll wahrgenommen und hängt stark von den Bemühungen einzelner Begleiter:innen und Eltern ab, die Hürden zu überwinden. Das zeigt die Notwendigkeit einer Verständigung darüber, was mit einem ‚beidseitigen Prozess‘ gemeint ist und wie lokale Einrichtungen gestaltet sein müssen, damit hier alle gleichermaßen teilhaben können. So könnte genauer ausgehandelt werden, wie bestimmte Institutionen, im vorliegenden Fall zum Beispiel das Jugendamt und Einrichtungen der FBBE, sich weiter für die Bedürfnisse unterschiedlicher Eltern öffnen können.

In Bezug auf zukünftige Forschung weisen die Ergebnisse auf den Wert interpretativer Ansätze sowohl für die Erforschung zivilgesellschaftlich-staatlicher Kooperation und speziell für den Bereich der Integrationspolitik hin. Dieser zeichnet sich zum einen durch die Ambivalenz der verwendeten Begrifflichkeiten sowie ein breites Spektrum an Erwartungen innerhalb von Politik und Gesellschaft aus. Gleichzeitig ist es ein Bereich, der nicht im klassischen Sinne reguliert werden kann, handelt es sich doch um einen komplexen, langanhaltenden, gesellschaftlichen Prozess (vgl. Schammann/Gluns 2021: 24). Die vorliegende Dissertation hat gezeigt, in welcher Weise hier Deutungsunterschiede zu Konflikten führen, die in der täglichen Arbeit der Akteur:innen in der Phase der Implementation ausgetragen werden.

Literaturverzeichnis

Ager, Alastair/Strang, Alison (2008): Understanding Integration: A Conceptual Framework. In: *Journal of Refugee Studies*, 21 (2), 166–191.

Alford, John (2009): *Engaging Public Sector Clients: From Service-Delivery to Co-Production*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.

Alford, John (2014): The Multiple Facets of Co-Production: Building on the Work of Elinor Ostrom. In: *Public Management Review*, Routledge, 16 (3), 299–316.

Ansell, Christopher/Torfin, Jacob (2021): Co-Creation: The New Kid on the Block in Public Governance. In: *Policy & Politics*, 49 (2), 211–230.

Aumüller, Jutta (2018): Die kommunale Integration von Flüchtlingen. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.), *Handbuch Lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 173–200.

Aumüller, Jutta/Daphi, Priska/Biesenkamp, Celine (2015): Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen. Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement. Robert Bosch Stiftung GmbH. Text abrufbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/die-aufnahme-von-fluechtlingen-den-bundeslaendern-und-kommunen>.

Bachmann, Reinhard (2011): At the Crossroads: Future Directions in Trust Research. In: *Journal of Trust Research*, Routledge, 1 (2), 203–213.

Baisch, Benjamin/Lüders, Kilian/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Scholz, Antonia (2017): Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. München: Deutsches Jugendinstitut. Text abrufbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Fluechtlingskinder_in_Kindertagesbetreuung.pdf.

Bartels, Koen P. R. (2014): Communicative Capacity: The Added Value of Public Encounters for Participatory Democracy. In: *The American Review of Public Administration*, 44 (6), 656–674.

Bauer, Petra (2010): Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 249-266.

Bendixsen, Synnøve/Danielsen, Hilde (2020): Great Expectations: Migrant Parents and Parent-School Cooperation in Norway. In: *Comparative Education*, 56 (3), 349–364.

Berbée, Paul/Torres, Katia Gallegos/ Barreto, César/Sommerfeld, Katrin (2021): Wir schaffen das! Zivilgesellschaftliches Engagement und die soziale Integration von Geflüchteten. Mannheim: ZEW. Text abrufbar unter: https://ftp.zew.de/pub/zew-docs/ZEWKurzexperten/ZEW_Kurzexpertise2111.pdf.

Bernhard, Stefan (2021): Reaching in: Meaning-Making, Receiving Context and Inequalities in Refugees' Support Networks. In: *The Sociological Review*, 69 (1), 72–89.

Betz, Tanja (2018): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept auf dem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. In: *frühe Kindheit*, 0618, 21-29.

Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BMFSFJ (2017): Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach. Berlin. Text abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechtlingshilfe-data.pdf>.

Bormann, Inka/Niedlich, Sebastian/Staats, Melanie (2019): Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (2), 177–199.

Bovaird, Tony (2007): Beyond Engagement and Participation: User and Community Coproduction of Public Services. In: *Public Administration Review*, 67 (5), 846–860.

Breithecker, Renate/Stöckinger, Maik (2021): Zwischen Asymmetrie und Balance: Der Blick von Geflüchteten auf bürgerschaftliches Engagement. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 168 (3), 86–89.

Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara/Allmers, Antje (2019): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Bryant, Antony (2017): *Grounded Theory and Grounded Theorizing: Pragmatism in Research Practice*. New York, NY: Oxford University Press.

Bua, Adrian/Bussu, Sonia (2020): Between Governance-Driven Democratisation and Democracy-Driven Governance: Explaining Changes in Participatory Governance in the Case of Barcelona. In: *European Journal of Political Research*, 60 (3).

Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. 2. Aufl. Los Angeles: SAGE.

Cornwall, Andrea (2004): Introduction: New Democratic Spaces? The Politics and Dynamics of Institutionalised Participation. In: *IDS Bulletin*, 35 (2), 1–10.

Cox, Robert W. (1981): Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. In: *Millennium: Journal of International Studies*, 10 (2), 126–155.

Die Bundesregierung (2016): *Gemeinsames Konzept von Bund und Ländern für die erfolgreiche Integration von Flüchtlingen*. Die Bundesregierung - Aktuelles. Text abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/gemeinsames-konzept-von-bund-und-laendern-fuer-die-erfolgreiche-integration-von-fluechtlingen-463902>.

Die Bundesregierung (2021): *Nationaler Aktionsplan Integration*. Text abrufbar unter: <https://www.nationaler-aktionsplan-integration.de/napi-de/aktionsplan>.

Die Integrationsbeauftragte (2020): Nationaler Aktionsplan Integration. Bericht Phase III – Eingliederung: Teilhabe ermöglichen – Leistung fordern und fördern. Berlin. Text abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/1807952/d8f7b0be55d8cd354a9ce445f282e4cc/nationaler-integrationsplan-phaseiii-download-ba-ib-data.pdf?download=1>.

Dubois, Vincent (2015): Critical Policy Ethnography. In: Fischer, Frank/Torgerson, Douglas/Durnová, Anna/Orsini, Michael (Hrsg.), *Handbook of Critical Policy Studies*. Edward Elgar Publishing, 462–480.

Dymarz, Maike (2018): Was Engagierte bewegt. Ergebnisse einer Befragung von Engagierten in der Flüchtlingsarbeit in Nordrhein-Westfalen. Institut für Kirche und Gesellschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen.

Eckhard, Steffen/Lenz, Alexa/Seibel, Wolfgang/Roth, Florian/Fatke, Matthias (2021): Latent Hybridity in Administrative Crisis Management: The German Refugee Crisis of 2015/16. In: *Journal of Public Administration Research and Theory*, 31 (2), 416–433.

Endreß, Martin (2002): *Vertrauen*. Bielefeld: transcript Verlag.

Essex, Ryan/Kalocsányiová, Erika/Rumyantseva, Nataliya/Jameson, Jill (2021): Trust Amongst Refugees in Resettlement Settings: A Systematic Scoping Review and Thematic Analysis of the Literature. In: *Journal of International Migration and Integration*, 23, 543–568.

Filsinger, Dieter (2018): Entwicklung, Konzepte und Strategien der kommunalen Integrationspolitik. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.), *Handbuch Lokale Integrationspolitik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 315–344.

Fischer, Frank/Gottweis, Herbert (Hrsg.), (2012): Introduction. The Argumentative Turn Revisited. In: *The Argumentative Turn Revisited*. Durham: Duke University Press, 1–27.

Fleischmann, Larissa (2019): Making Volunteering with Refugees Governable: The Contested Role of ‘Civil Society’ in the German Welcome Culture. In: *Social Inclusion*, 7 (2), 64–73.

Flick, Uwe (2019): From Intuition to Reflexive Construction: Research Design and Triangulation in Grounded Theory Research. In: Kathy Charmaz/Antony Bryant (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE reference, 125–144.

Friese, Susanne (2019): Grounded Theory Analysis and CAQDAS: A Happy Pairing or Remodeling GT to QDA? In: Kathy Charmaz/Antony Bryant (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE reference, 282–313.

Gambaro, Ludovica/Liebau, Elisabeth/Peter, Frauke/Weinhardt, Felix (2017): Viele Kinder von Geflüchteten besuchen eine Kita oder Grundschule: Nachholbedarf bei den unter Dreijährigen und der Sprachförderung von Schulkindern. In: *DIW-Wochenbericht*, 84 (19), 379–386.

Gaventa, John (2007): Towards Participatory Governance: Assessing the Transformative Possibilities. In: Hickey, Samuel/Mohan, Giles (Hrsg.), *Participation, from Tyranny to Transformation? Exploring New Approaches to Participation in Development*. 3. Aufl. London, New York: ZED Books, 25–41.

Gazley, Beth (2021): Co-Production from a Third-Sector Perspective. In: Loeffler, Elke/Bovaird, Tony (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Co-Production of Public Services and Outcomes*. Cham: Springer International Publishing, 229–246.

Glorius, Birgit (2017): Unterstützungsbedarf von Geflüchteten und die Rolle des Ehrenamtes: Das Beispiel der Stadt Leipzig. Technische Universität Chemnitz. Text abrufbar unter: https://www.tu-chemnitz.de/phil/europastudien/geographie/Publikationen/ChHG/ChHG_online_4_2017.pdf.

Göttsche, Sandra (2021): The Accumulation of Vulnerability Aspects in the Figure of the Migrant - A Theoretical Approach. In: Fromm, Nicolas/Jünemann, Annette/Safouane, Hamza (Hrsg.), *Power in Vulnerability. A Multi-Dimensional Review of Migrants' Vulnerabilities*. Wiesbaden: Springer VS, 3–27.

Han-Broich, Misun (2012): Ehrenamt und Integration: Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit. Wiesbaden: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

Haus, Michael (2010): Von government zu governance? Bürgergesellschaft und Engagementpolitik im Kontext neuer Formen des Regierens. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.), *Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 210–232.

Jamal Al-deen, Taghreed (2019): *Motherhood, Education and Migration: Delving into Migrant Mothers' Involvement in Children's Education*. Singapore: Palgrave Macmillan.

Jann, Werner (2009): Praktische Fragen und theoretische Antworten: 50 Jahre Policy-Analyse und Verwaltungsforschung. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 50 (3), 476–505.

Janssen, Marije/Bakker, Joep T. A./Bosman, Anna M. T./Rosenberg, Kirsten/Leseman, Paul P. M. (2012): Differential Trust between Parents and Teachers of Children from Low-income and Immigrant Backgrounds. In: *Educational Studies*, 38 (4), 383–396.

Jaspers, Sylke/Tuurnas, Sanna (2021): An Exploration of Citizens' Professionalism in Coproducing Social Care Services. In: *Public Administration*.

Jessen, Von Jonas/Spieß, C Katharina/Waights, Sevrin/Judy, Andrew (2020): Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. In: *DIW Wochenbericht*, 14/2020.

Jünemann, Annette/Göttsche, Sandra/Matas, Yaiza Rojas (2021): Vulnerability and Agency in the Asymmetric Relationship Between Refugees and Their Volunteer Supporters: A Critical Assessment of Germany's 'Welcome Culture'. In: Fromm, Nicolas/Jünemann, Annette/Safouane, Hamza (Hrsg.), *Power in Vulnerability. A Multi-Dimensional Review of Migrants' Vulnerabilities*. Wiesbaden: Springer VS, 229–248.

Karakayali, Serhat (2019): The Welcomers: How Volunteers Frame their Commitment for Refugees. In: Feischmidt, Margit/Pries, Ludger/Cantat, Celine (Hrsg.), *Refugee Protection and Civil Society in Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, 221–241.

Karakayali, Serhat/Kleist, J Olaf (2015): EFA-Studie. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. Humboldt-Universität zu Berlin.

Karakayali, Serhat/Kleist, J Olaf (2016): EFA-Studie 2. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. Humboldt-Universität zu Berlin.

Khalifaoui, Andrea/García-Carrión, Rocío/Villardón-Gallego, Lourdes (2020): Bridging the Gap: Engaging Roma and Migrant Families in Early Childhood Education through Trust-Based Relationships. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (5), 701–711.

Khodyakov, Dmitry (2007): Trust as a Process: A Three-Dimensional Approach. In: *Sociology*, 41 (1), 115–132.

Kikas, Eve/Lerkkanen, Marja-Kristiina/Pakarinen, Eija/Poikonen, Pirjo-Liisa (2016): Family- and Classroom-related Factors and Mother–Kindergarten Teacher Trust in Estonia and Finland. In: *Educational Psychology*, 36 (1), 47–72.

Kikas, Eve/Peets, Kätlin/Niilo, Airi (2011): Assessing Estonian Mothers' Involvement in their Children's Education and Trust in Teachers. In: *Early Child Development and Care*, 181 (8), 1079–1094.

Klein, Ansgar/Olk, Thomas/Hartnuß, Birger (2010): Engagementpolitik als Politikfeld: Entwicklungserfordernisse und Perspektiven. In: Olk, Thomas/Klein, Ansgar/Hartnuß, Birger (Hrsg.), *Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 24–59.

Krus, Astrid (2018): Bildungs- und Betreuungsangebote für Flüchtlingskinder - Chancen und Herausforderungen. In: Gunzelin Schmid Noerr/Waltraud Meints-Stender (Hrsg.), *Geflüchtete Menschen: Ankommen in der Kommune. Theoretische Beiträge und Berichte aus der Praxis. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung; ursprünglich erschienen im Verlag Barbara Budrich 2017*. Bonn: bpb, 125–139.

Kurowska, Xymena/Bliesemann de Guevara, Berit (2020): Interpretive Approaches in Political Science and International Relations. In: Curini, Luigi/Franzese, Robert (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Research Methods in Political Science and International Relations*. London [u.a.]: SAGE Publications, 1211–1230.

Leuphana Universität Lüneburg (2022): Integration durch Vertrauen. Leuphana Universität Lüneburg. Text abrufbar unter: <https://www.leuphana.de/institute/ifsp/forschungsprojekte/integration-durch-vertrauen.html>.

Lipsky, Michael (1980): *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.

Loeffler, Elke/Bovaird, Tony (2016): User and Community Co-Production of Public Services: What Does the Evidence Tell Us? In: *International Journal of Public Administration*, 39 (13), 1006–1019.

Lyytinen, Eveliina (2017): Refugees' 'Journeys of Trust': Creating an Analytical Framework to Examine Refugees' Exilic Journeys with a Focus on Trust. In: *Journal of Refugee Studies*, 30 (4), 489–510.

von Maurice, Jutta/Will, Gisela (2021): Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Zentrale Befunde der Studie ReGES. Bericht Nr. 2. Text abrufbar unter: https://www.lifbi.de/Portals/13/Transferberichte/LifBi-Forschung-kompakt_02_ReGES.pdf.

van Meerkerk, Ingmar (2019): Top-down versus Bottom-up Pathways to Collaboration between Governments and Citizens: Reflecting on Different Participation Traps. In: Anka Kekez/Michael Howlett/M Ramesh (Hrsg.), *Collaboration in Public Service Delivery*. Northampton: Edward Elgar Publishing Limited, 149–167.

Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2007): Die soziale Produktion von Klienten: Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Behrend, Olaf/Sondermann, Ariadne (Hrsg.), *Fallverstehen und Deutungsmacht: Akteure der Sozialverwaltung und ihre Klienten*. Opladen: Budrich, 41–73.

Meysen, Thomas/Beckmann, Janna/González Méndez de Vigo, Nerea (2016): Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Rechtsexpertise. München: Deutsches Jugendinstitut. Text abrufbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Meysen_et_al_expertise_kitazugang_fluechtlingskinder_2016.pdf.

Möllering, Guido (2013): Process Views of Trusting and Crises. In: Bachmann, Reinhard/Zaheer, Akbar (Hrsg.), *Handbook of Advances in Trust Research*. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, 285–306.

Münch, Sybille (2016): *Interpretative Policy-Analyse: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Nabatchi, Tina/Sancino, Alessandro/Sicilia, Mariafrancesca (2017): Varieties of Participation in Public Services: The Who, When, and What of Coproduction. In: *Public Administration Review*, 77 (5), 766–776.

Ní Raghallaigh, Muireann (2014): The Causes of Mistrust amongst Asylum Seekers and Refugees: Insights from Research with Unaccompanied Asylum-Seeking Minors Living in the Republic of Ireland. In: *Journal of Refugee Studies*, 27 (1), 82–100.

Niedersächsischer Landtag (2019): Kleine Anfrage zur schriftlichen Beantwortung gemäß § 46 Abs. 1 GO LT mit Antwort der Landesregierung. Drucksache 18/2792.

Niedersächsisches Kultusministerium (2022): Gelebte Vielfalt! Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Niedersächsisches Kultusministerium. Text abrufbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/kindertagesstatten/kinder_mit_fluchterfahrung/kinder-aus-familien-mit-migrations--undoder-fluchthintergrund-153791.html.

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung (2022a): Integration in Niedersachsen. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung. Text abrufbar unter: https://www.ms.niedersachsen.de/startseite/integration/migration_und_integration/integration_in_niedersachsen/integration-in-niedersachsen-91258.html.

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung (2022b): Integrationslotsinnen und Integrationslotsen in Niedersachsen: Integration durch ehrenamtliches Engagement. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung. Text abrufbar unter: https://www.ms.niedersachsen.de/startseite/integration/migration_und_integration/forderprogramme_des_landes_niedersachsen/integrationslotsinnen_und_integrationslotsen_in_niedersachsen/integrationslotsinnen-und-

integrationslotsen-in-niedersachsen-integration-durch-ehrenamtliches-engagement-131276.html.

Niedlich, Sebastian/Kallfaß, Annika/Pohle, Silvana/Bormann, Inka (2021): A Comprehensive View of Trust in Education: Conclusions from a Systematic Literature Review. In: *Review of Education*, 9 (1), 124–158.

O’Higgins, Aoife (2012): Vulnerability and Agency: Beyond an Irreconcilable Dichotomy for Social Service Providers Working with Young Refugees in the UK. In: A. Orgocka & C. Clark-Kazak (Hrsg.), *Independent Child Migration – Insights into Agency, Vulnerability, and Structure*. New Directions for Child and Adolescent Development, 136, 79–91.

Penninx, Rinus/Garcés-Mascareñas, Blanca (2016): The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept. In: Garcés-Mascareñas, Blanca/Penninx, Rinus (Hrsg.), *Integration Processes and Policies in Europe*. Cham: Springer International Publishing, 11–29.

Phillimore, Jenny (2021): Refugee-Integration-Opportunity Structures: Shifting the Focus from Refugees to Context. In: *Journal of Refugee Studies*, 34 (2), 1946–1966.

Phillimore, Jenny/Humphris, Rachel/Khan, Kamran (2018): Reciprocity for New Migrant Integration: Resource Conservation, Investment and Exchange. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (2), 215–232.

Pill, Madeleine (2021): Neighbourhood Collaboration in Co-production: State-resourced Responsiveness or State-retrenched Responsibilisation? In: *Policy Studies* (online first).

PytlikZillig, Lisa M./Kimbrough, Christopher D. (2016): Consensus on Conceptualizations and Definitions of Trust: Are We There Yet? In: Shockley, Ellie/Neal, Tess/PytlikZillig, Lisa M./Bornstein, Brian H. (Hrsg.), *Interdisciplinary Perspectives on Trust: Towards Theoretical and Methodological Integration*. Cham: Springer, 17–48.

Raithelhuber, Eberhard (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In: Stephanie Bethmann/Cornelia Helfferich/Heiko Hoffmann/Debora Niermann (Hrsg.), *Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa, 122–153.

Santiago, Rachel T./Garbacz, S. Andrew/Beattie, Tiffany/Moore, Christabelle L. (2016): Parent-Teacher Relationships in Elementary School: An Examination of Parent-Teacher Trust. In: *Psychology in the Schools*, 53 (10), 1003–1017.

Saretzki, Thomas (2014): Aufklärung, Beteiligung und Kritik: Die „argumentative Wende“ in der Policy-Analyse. In: Schubert, Klaus/Bandelow, Nils C. (Hrsg.), *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*. 3. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 493–522.

Schader, Miriam (2020): Externalization or Imitation: The 2015–16 Asylum-Seeker Immigration as a Catalyst for Local Structural Change. In: *Ethnic and Racial Studies*, 43 (11), 2022–2040.

Schammann, Hannes/Gluns, Danielle (2021): *Migrationspolitik*. Baden-Baden: Nomos. Studienkurs Politikwissenschaft.

Schammann, Hannes/Kühn, Boris (2017): Kommunale Flüchtlingspolitik in Deutschland. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Text abrufbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/12763.pdf>.

Scherr, Albert/Inan, Çiğdem (2018): Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity. In: Gesemann, Frank/Roth, Roland (Hrsg.), Handbuch Lokale Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 201–226.

Schmitt, Caroline (2019): Agency und Vulnerabilität. Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen. In: *Soziale Arbeit*, 68 (8), 282–288.

Scholz, Antonia (2021): Moderating Uncertainty: The Reception of Refugee Children in the German Early Childhood Education and Care Sector. In: *Journal of Refugee Studies*, 34 (4), 3665–3687.

Scholz, Antonia/Erhard, Katharina/Hahn, Sophie/Harring, Dana (2019): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany. Expert Report 2. München: Deutsches Jugendinstitut.

Schubert, Klaus/Bandelow, Nils C. (2014): Lehrbuch der Politikfeldanalyse. 3. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Schwartz-Shea, Peregrine (2014): Judging Quality. Evaluative Criteria and Epistemic Communities. In: Yanow, Dvora/Schwartz-Shea, Peregrine (Hrsg.), Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn. 2. Aufl. Armonk, NY [u. a.]: Sharpe, 120–146.

Schweer, Martin K. W. (2008): Vertrauen und soziales Handeln — Eine differentialpsychologische Perspektive. In: Jammal, Elias (Hrsg.), Vertrauen im interkulturellen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–26.

Schweizer, Annika/Niedlich, Sebastian/Adamczyk, Judith/Bormann, Inka (2017): Approaching Trust and Control in Parental Relationships with Educational Institutions. In: *Studia paedagogica*, 22 (2), 97–115.

Senghaas, Monika/Freier, Carolin/Kupka, Peter (2019): Practices of Activation in Frontline Interactions: Coercion, Persuasion, and the Role of Trust in Activation Policies in Germany. In: *Social Policy & Administration*, 53 (5), 613–626.

Siede, Anna/Münch, Sybille (2022): An Interpretive Perspective on Co-Production in Supporting Refugee Families' Access to Childcare in Germany. In: *Policy & Politics*, 50 (2), 283–300.

Shdaimah, Corey/Stahl, Roland/Schram, Sanford F. (2009): When You Can See the Sky through Your Roof: Policy Analysis from the Bottom Up. In: Schatz, Edward (Hrsg.), Political Ethnography: What Immersion Contributes to the Study of Power. Chicago: University of Chicago Press, 255–274.

Sorrentino, Maddalena/Sicilia, Mariafrancesca/Howlett, Michael (2018): Understanding Co-Production as a New Public Governance Tool. In: *Policy and Society*, Routledge, 37 (3), 277–293.

- Speth, Rudolf/Becker, Elke (2016): Zivilgesellschaftliche Akteure und die Betreuung geflüchteter Menschen in deutschen Kommunen. Opusculum 92. Maecenata Institut: Berlin.
- Stone, Deborah A. (1989): Causal Stories and the Formation of Policy Agendas. In: *Political Science Quarterly*, 104(2), 281-300.
- Strang, Alison B./Quinn, Neil (2021): Integration or Isolation? Refugees' Social Connections and Wellbeing. In: *Journal of Refugee Studies*, 34 (1), 328–353.
- Stricker, Michael (2006): Ehrenamt als soziales Kapital: Partizipation und Professionalität in der Bürgergesellschaft. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- SVR-Forschungsbereich (2013): Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Policy Brief. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Thomas, John Clayton (2013): Citizen, Customer, Partner: Rethinking the Place of the Public in Public Management. In: *Public Administration Review*, 73 (6), 786–796.
- Thönneßen, Niklas-Max (2019): Ehrenamtliche als Integrationslotsen im totalen Flüchtlingsraum? In: Kaufmann, Margrit E./Otto, Laura/Nimführ, Sarah/Schütte, Dominik (Hrsg.), *Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht: Reflexionslücken, Repräsentations- und Ethikfragen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 285–310.
- Thornberg, Robert/Dunne, Ciarán (2019): Literature Review in Grounded Theory. In: Kathy Charmaz/Antony Bryant (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE reference, 206–221.
- Tietje, Olaf (2021): Soziale Teilhabe Geflüchteter und zivilgesellschaftliche Unterstützung. In: *Voluntaris*, 9 (1), 10–24.
- Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkman, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.), *Grounded theory reader*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 353–379.
- Tuurnas, Sanna/Stenvall, Jari/Rannisto, Pasi-Heikki (2016): The Impact of Co-Production on Frontline Accountability: The Case of the Conciliation Service. In: *International Review of Administrative Sciences*, 82 (1), 131–149.
- Uslaner, Eric M. (2018): The Study of Trust. In: Uslaner, Eric M. (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Social and Political Trust*. New York: Oxford University Press, 3–14.
- Vandevoordt, Robin/Verschraegen, Gert (2019): Subversive Humanitarianism and its Challenges: Notes on the Political Ambiguities of Civil Refugee Support. In: Feischmidt, Margit/Pries, Ludger/Cantat, Celine (Hrsg.), *Refugee Protection and Civil Society in Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, 101–128.
- Verloo, Mieke/Lombardo, Emanuela (2007): Contested Gender Equality and Policy Variety in Europe: Introducing a Critical Frame Analysis Approach. In: Verloo, Mieke (Hrsg.), *Multiple Meaning of Gender Equality: A Critical Frame Analysis of Gender Policies in Europe*. Budapest: CPS Books, 21–50.

Vey, Judith (2018): Zwischen Empowerment, Lückenbüßerei und neoliberaler Aktivierung des Selbst?! Ehrenamtliches Engagement und Regelversorgung in der bundesdeutschen Flüchtlingsversorgung. In: Zajak, Sabrina/Gottschalk, Ines (Hrsg.), Flüchtlingshilfe als neues Engagementfeld. Chancen und Herausforderungen des Engagements für Geflüchtete, Bd. 6. Baden-Baden: Nomos, 77–98.

Voorberg, William H./Bekkers, Victor J. J. M./Tummers, Lars G. (2014): A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the Social Innovation Journey. In: *Public Management Review*, 17 (9), 1333–1357.

Wagenaar, Hendrik (2011): *Meaning in Action: Interpretation and Dialogue in Policy Analysis*. Armonk, NY [u.a.]: Sharpe.

Wagner, Greta (2019): Helfen und Reziprozität. Freiwilliges Engagement für Geflüchtete im ländlichen Raum. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 48 (3), 226–241.

Warr, Deborah/Mann, Rosemary/Forbes, Danielle/Turner, Colleen (2013): Once You’ve Built Some Trust: Using Playgroups to Promote Children’s Health and Wellbeing for Families from Migrant Backgrounds. In: *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (1), 41–48.

Warren, Mark E. (2009): Governance-Driven Democratization. In: *Critical Policy Studies*, 3 (1), 3–13.

Weiss, Robert Stuart (1995): *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press.

Wenzel, Laura/Kakar, Hila/Sandermann, Philipp (2022): Vertrauensaufbau zwischen geflüchteten Eltern und frühpädagogischen Angeboten. Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Mixed-Methods-Studie. In: *Neue Praxis*, 52 (1), 61–81.

Yanow, Dvora (2000): *Conducting Interpretive Policy Analysis*. Thousand Oaks, CA [u.a.]: Sage Publications, Inc.

Yanow, Dvora (2014): Thinking Interpretively. Philosophical Presuppositions and the Human Sciences. In: Yanow, Dvora/Schwartz-Shea, Peregrine (Hrsg.), *Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn*. 2. Aufl. Armonk, NY [u. a.]: Sharpe, 5–26.

Yanow, Dvora/Schwartz-Shea, Peregrine (Hrsg.), (2014): Wherefore “Interpretive?” An Introduction. In: *Interpretation and Method: Empirical Research Methods and the Interpretive Turn*. 2. Aufl. Armonk, NY [u. a.]: Sharpe, xiii–xxxi.

Zick, Andreas/Preuß, Madlen (2021): Einstellungen zur Integration in der Deutschen Bevölkerung – Dritte Erhebung im Projekt „Zugleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit“. Essen: Stiftung Mercator GmbH. Text abrufbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/ZugleichIII_Stiftung_Mercator_Langfassung.pdf.

Anhang I: Präsentationen des Promotionsvorhabens und der Artikel

Sowohl der Forschungsansatz als auch Zwischenstände bzw. (Teil-)Ergebnisse habe ich unterschiedlichen Kontexten vorgestellt und diskutiert, sowohl in Kolloquien unterschiedlicher Fachrichtungen an der Leuphana Universität und der Universität Hildesheim als auch auf internationalen Konferenzen, wie in der folgenden Tabelle dargestellt. Ergänzend zu den unten dargestellten Terminen habe ich in informellerem Rahmen auch Artikelkonzepte/-skizzen und Material im Kontext des Projekts ‚Integration durch Vertrauen‘ zur Diskussion gestellt.

Tabelle 5: Präsentationen des Promotionsvorhabens und der Artikel

Datum	Forum	Details
12.6.2019	‘Forschungswerkstatt Sozialtheorie und empirische Sozialforschung‘, Leuphana Universität	Vorstellung des Exposés / Forschungsdesigns
12.9.2019	Neuchatel Graduate Conference, in Neuchatel	Vorstellung des Forschungsdesigns für das Gesamtprojekt ‚Integration durch Vertrauen‘, gemeinsam mit Laura Wenzel und Marek Winkel
2.10.2019	Konferenz des Projekts CEASEVAL an der TU Chemnitz: ‘Refuge Europe – a question of solidarity?’	Vorstellung des Forschungsdesigns und konzeptioneller Grundlagen der Dissertation
11.11.2019	Deutsch-kanadische Konferenz in Osnabrück, organisiert vom IMIS und GESIS: ‚Young (forced) migrants and their families‘	Vorstellung des Dissertationsvorhabens bzw. Teilprojekt, gemeinsam mit Prof. Dr. Sybille Münch
15.1.2020	‘Forschungswerkstatt Sozialtheorie und empirische Sozialforschung‘, Leuphana Universität	Vorstellung von Material sowie des Leitfadens für Gespräche mit Eltern
27.5.2020	‘Forschungswerkstatt Sozialtheorie und empirische Sozialforschung‘, Leuphana Universität	Vorstellung eines ersten Konzepts für Artikel 2 und Diskussion von dazugehörigem Interviewmaterial
17.9.2020	3. Konferenz des Netzwerks Fluchtforschung (online)	Vorstellung mit Fokus auf die Rolle freiwillig Engagierter, gemeinsam mit Laura Wenzel und Marek Winkel
10.12.2020	Doktorand:innenkolloquium Migrationspolitik der Universität Hildesheim (online)	Vorstellung eines Entwurfs von Artikel 2
12.1.2021	Tuesday Seminar, Leuphana Universität	Vorstellung eines Konzepts mit Zwischenergebnissen für Artikel 1, gemeinsam mit Prof. Dr. Sybille Münch
7.7.2021	18. Konferenz des Netzwerks IMISCOE	Vorstellung eines Konzepts mit Zwischenergebnissen für Artikel 3
20.4.2022	‘Reflexions- und Interpretationswerkstatt für Forschung zur Sozialpädagogik‘, Leuphana Universität	Vorstellung des Rahmenpapiers

Anhang II: Interviewleitfäden

Im Folgenden werden die verwendeten Interviewleitfäden präsentiert. Dabei ist zu beachten, dass diese im Sinne einer personenzentrierten Herangehensweise *nur als Hilfestellung und flexibel verwendet wurden*. Während die Punkte aus der Einleitung und der Einstieg in jedem Interview so oder leicht angepasst vorkamen, wurden alle weiteren Fragen nur nach Bedarf gestellt bzw. auf bereits Gesagtes angepasst. Die Fragen bestehen jeweils aus offenen Überfragen sowie möglichen Hinweisen für Rückfragen zur Vertiefung, welche in den Leitfäden auf der zweiten Aufzählungsebene mit Buchstaben gekennzeichnet dargestellt sind.

Koordinator:innen

Einleitung: Informationen zu Projekt und Interview

- **Projektziele:**
 - Untersuchung, wie geflüchtete Familien mit Kindern bis zu sechs Jahren den Einstieg in Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung finden
 - Ggfs. Entwicklung von Modulen für die Praxis, gemeinsam mit Expert:innen aus der Praxis
- **Ziele der Interviews:**
 - Verstehen, wie der Zugang geflüchteter Familien zu Angeboten frühkindlicher Bildung und Betreuung vor Ort funktioniert: Ziele, Maßnahmen, was funktioniert gut, wo bestehen Herausforderungen
 - Wir sind interessiert an Ihren Erfahrungen und Ihrer persönlichen Sichtweise. Es ist für uns hilfreich, wenn Sie uns sehr detailliert erzählen. Es ist auch möglich, dass wir Fragen stellen, deren Antwort für Sie vielleicht offensichtlich scheint, für uns ist es aber dennoch wichtig, die Antwort in Ihren Worten zu hören.
- **Formalien:**
 - Alles, was Sie sagen, bleibt vertraulich. Wir werten die Ergebnisse anonymisiert aus und stellen sie nur anonymisiert in Publikationen dar.
 - Tonbandaufnahme
 - Einverständniserklärung

Einstieg

1. Zu Beginn würde ich gerne verstehen, in welcher Weise Sie mit dem Zugang oder der Nutzung von Angeboten der frühkindlichen Bildung und Betreuung durch geflüchtete Familien zu tun haben. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir erzählen, ob und wie dieses Thema eine Rolle in Ihrer täglichen Arbeit spielt [ggf. Verweis auf Telefongespräch].

Beschreibung der Zugänge und relevanten Zielen / Maßnahmen

Option A (bei Praxisbezug)

[Anknüpfen an Rolle, Vertiefung relevanter Aspekte]

2. Mich interessiert genauer, wie Ihre Tätigkeit mit Familien aussieht, die Kinder im Kita-Alter haben. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir Schritt für Schritt erzählen könnten, wie der Kontakt mit den Familien normalerweise abläuft.
 - a. Wie kommen die Familien normalerweise zu Ihnen? Wie erfahren Sie von Ihrem Angebot?
 - b. Welche Anliegen oder Bedürfnisse haben die Familien?
 - c. Wie gehen Sie dann vor? Was machen Sie den Familien für Angebote? Wie kommen Sie zu einer Einschätzung, welche Angebote für eine Familie relevant sein könnten?
 - d. Welche Personen oder Organisationen sind noch involviert und wie?
 - e. Wenn es darum geht, eine Familie zu unterstützen, einen Platz in der Kinderbetreuung zu bekommen, wie lange dauert dieser Prozess typischerweise / mindestens / höchstens? Wie häufig treffen Sie sich in diesem Zeitraum mit den Familien?
3. Wenn Sie nun an diesen Prozess denken, welche Aspekte funktionieren da aus Ihrer Sicht gut? Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Meinung nach den Zugang positiv? Was ist für Sie / für die Familien wichtig in diesem Prozess?
4. Was für Herausforderungen sind Sie in Bezug auf den Zugang geflüchteter Familien zu Kinderbetreuung begegnet?
 - a. Häufigkeit / Beispiele
 - b. Wie kam es dazu?
 - c. Wie sind Sie damit umgegangen?
 - d. Wie hat die Familie darauf reagiert?

Option B (ohne Praxisbezug)

5. Welche Möglichkeiten haben geflüchtete Familien mit Kindern bis zu sechs Jahren in [Ort] um Informationen über und Kontakt zu Angeboten frühkindlicher Bildung und Betreuung zu erlangen?
6. Was sind Besonderheiten in der Kontaktaufnahme und im Umgang mit geflüchteten Eltern im Vergleich zu nicht geflüchteten Eltern? Existieren in [Ort] bestimmte Ziele und Maßnahmen in Bezug auf diese Gruppe?
 - a. Bedürfnisse der Familien, Besonderheiten im Vergleich zu nicht geflüchteten Eltern
 - b. Präsenz des Themas im Vergleich zu anderen Themen der Integration
 - c. Art der Angebote

- d. Herkunft der Ziele [z.B. *Umsetzung von Gesetzen, lokale Strategien, Involvierung unterschiedlicher Akteur:innen*]
- 7. Wie wird / wurde auf diese Ziele hingearbeitet?
 - a. Strategien
 - b. Projekte, Beratungsangebote, Medien
 - c. Anmeldeverfahren Kita
 - d. Einrichtung von Verantwortlichkeiten, Koordinierung
- 8. Über welche anderen Wege können geflüchtete Familien in [*Ort*] noch Zugang zu frühkindlicher Bildung und Betreuung finden?
 - a. Maßnahmen mit anderen Zielen
 - b. Informelle Wege
- 9. [*zu genannten Zugängen*]: Mich interessiert genauer, wie das funktioniert. Welche Schritte durchlaufen Familien, die überlegen, ihr Kind fremdbetreuen zu lassen?
 - a. Erreichen der Familien
 - b. Erlangen von Informationen
 - c. Entscheidungsfindung
 - d. Kontaktaufnahme mit Kita
 - e. Anmeldung / Anmeldeverfahren
 - f. Beginn in der Kita
- 10. Welche Organisationen, Personengruppen sind in diesem Zusammenhang involviert und wie?
 - a. Engagement
 - b. Migrant:innen(selbst)organisationen

Einordnung der politischen Maßnahmen / deren Umsetzung

[*Bezugnehmen auf vorher besprochene Maßnahmen*]

- 11. Wie beurteilen Sie die getroffenen / geplanten Maßnahmen?
 - a. Inhalt
 - b. Auswirkungen
- 12. Wie funktioniert aus Ihrer Sicht die Umsetzung in der Praxis? Welche Aspekte funktionieren gut? In welcher Hinsicht treten Herausforderungen auf?
 - a. Rolle unterschiedlicher Akteur:innen
 - b. Engagement, Migrant:innen(selbst)organisationen
 - c. Zusammenarbeit der Akteur:innen
 - d. Auswirkungen der Entstehung von Maßnahmen
 - e. Bindungswirkung
 - f. Inwieweit gibt es Vorgaben, Inspiration, Unterstützung vom Land? Integration allgemein und speziell Kita?
 - g. Anzahl der geflüchteten Familien und Dynamiken des Zuzugs und Wegzugs
- 13. [*zu genannten Herausforderungen*]: Welche Lösungsstrategien existieren?

Vertiefung Engagement und Migrant:innen(selbst)organisationen

- 14. Um 2015 hat Engagement eine wichtige Rolle in Bezug auf die Aufnahme Geflüchteter gespielt. Wie war das in [*Ort*] in Bezug auf das Thema Kinderbetreuung?

15. Wie hat sich das Interesse bzw. Angebot an freiwilligem Engagement seitdem entwickelt? Was bedeutet das für die kommunalen Integrationsbemühungen? Für die Schaffung von Zugängen zu frühkindlicher Bildung?
16. Inwieweit fördert die Kommune gezielt freiwilliges Engagement im Bereich der frühkindlichen Bildung?
 - a. Welche Arten des Engagements sehen Sie in diesem Zusammenhang als besonders vielversprechend an?
 - b. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen städtischen und zivilgesellschaftlichen Akteur:innen?
17. Welche Rolle spielen Migrant:innen(selbst)organisationen in Bezug auf den Zugang geflüchteter Eltern zu frühpädagogischen Angeboten?
 - a. Aktives Engagement in Bezug auf Kinderbetreuung?
 - b. Aktive Förderung?
 - c. Wie unterscheiden sich die Möglichkeiten und Herausforderungen von Migrant:innen(selbst)organisationen bei der Schaffung von Zugängen geflüchteter Eltern zu frühpädagogischen Angeboten zu anderen Organisationen?

Hinweise zum weiteren Forschungsverlauf und Abschluss

18. Über welche Wege würde es Sinn machen, Engagierte und geflüchtete Familien für Interviews in [Ort] zu gewinnen?
 - a. Kennen Sie (weitere) konkrete Projekte, Organisationen oder kommunalpolitische Initiativen, die in diesem Bereich besonders relevant sind?
 - b. Könnten Sie uns die relevanten Ansprechpartner:innen nennen?
19. Halten Sie in Ihrer Organisation Informationen, die Aufschluss über den Zugang geflüchteter Eltern zu frühkindlicher Bildung und Betreuung geben, und die Sie mit uns teilen können [z.B. *Projektanträge und -evaluationen, Statistiken über Zugänge / Wegzüge und Familien*]?
20. Fällt Ihnen noch etwas in Bezug auf den Zugang geflüchteter Eltern zu frühpädagogischen Angeboten ein, das wir noch nicht besprochen haben oder möchten Sie sonst noch eine Anmerkung machen?

[Dank, Frage nach möglichem Kontakt bei Rückfragen, Unterzeichnung der Einverständniserklärung]

Engagierte

Einleitung: Informationen zu Projekt und Gespräch

Es geht uns im Rahmen des Forschungsprojekts darum, den Einstieg geflüchteter Familien zu Kinderbetreuung (zum Beispiel Kitas, Krippen) einfacher zu gestalten. Dafür untersuchen wir, wie das in der Praxis aussieht, d.h. wie geflüchtete Familien mit kleinen Kindern sich über Kinderbetreuungsangebote informieren, sich entscheiden, wie das Kennenlernen, die Anmeldung und die Eingewöhnung ablaufen und welche Personen oder Organisationen vielleicht dabei unterstützen. Wir interessieren uns speziell für die Perspektive von Personen, die sich freiwillig engagieren. Deshalb interessiere ich mich für Erfahrungen und Erlebnisse aus Ihrem Engagement mit geflüchteten Familien. Ich würde gerne versuchen, zu verstehen, wie Ihr Kontakt mit geflüchteten Familien aussieht und welche Rolle dabei das Thema Kinderbetreuung spielt. Am Ende des Projekts planen wir, Empfehlungen für den Einstieg geflüchteter Familien in Kinderbetreuungsangebote zu entwickeln, um die Situation zu fördern.

Formalien:

- Alles, was Sie sagen, bleibt vertraulich. Wir werten die Ergebnisse anonymisiert aus und stellen sie nur anonymisiert in Publikationen dar.
- Tonbandaufnahme
- Einverständniserklärung

Einstieg

So, nun haben wir die Formalitäten erledigt und können mit dem Gespräch beginnen. Wir sind interessiert an Ihren Erfahrungen und Ihrer persönlichen Sichtweise. Sie können sich gerne Zeit lassen mit Ihren Antworten, auch für Einzelheiten, denn für mich ist alles interessant, was Ihnen wichtig ist.

1. Zu Beginn würde ich gerne etwas über Ihre freiwillige Tätigkeit erfahren. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir erzählen, was Sie im Rahmen Ihres Engagements [*bei Organisation*] machen.
 - a. Inhalt
 - b. Umfang
 - c. Anbindung an Organisation, Unterstützung durch Organisation, Guidelines
 - d. Ggfs. Projektstatus
2. Wie sind Sie dazu gekommen, sich freiwillig in diesem Bereich zu engagieren?
 - a. Motivation
 - b. Voraussetzungen
 - c. Persönlicher Bezug [*z.B. selbst Kinder, Migrationserfahrung*]

- d. Seit wann?
3. Was für Personen sind noch engagiert [z. B. *Personen mit eigener Flucht- oder Migrationserfahrung*]?

Kontakt mit den Familien und Begleitung des Zugangs

Option A (Beratungsprojekte)

4. [*sofern noch nicht erwähnt*] Wir beschäftigen uns ja in unserem Projekt mit dem Thema Kinderbetreuung für geflüchtete Familien. In welcher Weise hat dieses Thema eine Rolle im Rahmen Ihres Engagements gespielt?
 - a. Informationen
 - b. Beratung
 - c. Begleitung, Übersetzung
5. Mich interessiert genauer, wie Ihre Tätigkeit mit Familien aussieht, die Kinder im Kita-Alter haben. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir Schritt für Schritt erzählen könnten, wie der Kontakt mit den Familien normalerweise abläuft.
 - a. Wie kommen die Familien normalerweise zu Ihnen? Wie erfahren Sie von Ihrem Angebot?
 - b. Welche Anliegen oder Bedürfnisse haben die Familien?
 - c. Wie gehen Sie dann vor? Was für Unterstützung bieten Sie den Familien an? Wie kommen Sie zu einer Einschätzung, welche Unterstützung für eine Familie relevant sein könnten?
 - d. Bei welchen Phasen haben Sie unterstützt [*Informationssuche, Anmeldung, Eingewöhnung, Nutzung*]?
 - e. Welche Personen oder Organisationen sind noch involviert und wie?
 - f. Wenn es darum geht, eine Familie zu unterstützen, einen Platz in der Kinderbetreuung zu bekommen, wie lange dauert dieser Prozess typischerweise / mindestens / höchstens? Wie häufig treffen Sie sich in diesem Zeitraum mit den Familien?
6. Wie würden Sie die Beziehung zu den Familien beschreiben? Was ist Ihnen wichtig im Kontakt mit den Familien [*Ziele, worauf achten*]? Was ist für die Familien wichtig in diesem Prozess?
7. Sie haben mir nun erzählt, wie geflüchtete Familien in Ihrer Erfahrung Kontakte zu frühkindlicher Bildung aufbauen. Was ist für Sie / für die Familien wichtig in diesem Prozess?
8. Wenn Sie nun an den Prozess denken, wie würden Sie diesen zusammenfassend bewerten?
 - a. Welche Aspekte funktionieren aus Ihrer Sicht gut? Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Meinung nach den Zugang positiv?
 - b. Was für Herausforderungen sind Sie in Bezug auf den Zugang geflüchteter Familien zu Kinderbetreuung begegnet? Wie kam es dazu? Wie sind Sie damit umgegangen? Wie hat die Familie darauf reagiert?

Option B (Patenschaften)

9. Mich interessiert genauer, wie Ihre Patenschaft mit der Familie gestaltet ist. Können Sie mal etwas erzählen, wie Sie sich kennengelernt haben und was Sie normalerweise zusammen machen?
 - a. Wie häufig sehen Sie sich und was machen Sie gemeinsam?

- b. Auf welcher/n Sprache/n unterhalten Sie sich?
 - c. Mit welchen Fragen oder Themen kommt die Familie zu Ihnen? Wie gehen Sie dann vor?
 - d. Wie hat sich die Patenschaft über die Zeit entwickelt?
10. Ist das Thema Kinderbetreuung zur Sprache gekommen? Wie?
- a. Welche Anliegen oder Bedürfnisse hatte die Familie?
 - b. Wie ging es dann weiter? Was war für die Familie wichtig, welche Art der Unterstützung brauchte sie?
 - c. Welche Personen oder Organisationen waren da noch involviert?
11. Sie haben mir nun erzählt, wie die Familie [...]. Was war Ihnen wichtig, als Sie sich mit dem Thema beschäftigt haben?
12. Wenn Sie an diese Phase denken, wie würden Sie diesen Prozess zusammenfassend bewerten?
- a. Welche Aspekte haben da aus Ihrer Sicht gut funktioniert und wo sind vielleicht auch Herausforderungen aufgetreten?
 - b. Welche Faktoren haben Ihrer Meinung nach den Zugang positiv beeinflusst?
 - c. Was für Herausforderungen sind Sie in Bezug auf den Kita-Zugang begegnet? Wie kam es dazu? Wie sind Sie damit umgegangen? Wie hat die Familie darauf reagiert?

Vertiefung: Unterstützung / Vernetzung

13. Welche Form der Unterstützung haben Sie bekommen oder bekommen Sie für Ihre freiwillige Tätigkeit?
- a. Schulung / Einarbeitung / Ansprechpartner bei Fragen / Leitlinien
 - b. Von wem [*Organisation, Stadt, ...*]?
 - c. Wie bewerten Sie diese Unterstützung?
14. Inwieweit haben Sie das Gefühl, dass Ihre freiwillige Tätigkeit wertgeschätzt wird von anderen Personen oder Organisationen? Von wem und wie?
- a. Familien
 - b. Organisation
 - c. Stadt
15. Mit welchen anderen Personen oder Organisationen haben Sie zu tun [*städtische und nicht-städtische, auch informelle*]? Wie funktioniert die Kooperation?
16. Welche anderen möglichen Anlaufstellen oder Unterstützungsangebote kennen Sie noch in Bezug auf das Thema Kinderbetreuung für geflüchtete Familien?

Vertiefung: Bedürfnisse und lokales Angebot

17. Welche Bedürfnisse haben die geflüchteten Familien, die Sie kennen, in Bezug auf Kinderbetreuung?
18. Wie stehen die Chancen, dass geflüchtete Familien vor Ort einen Kinderbetreuungsplatz erhalten?
- a. Wie kommen Sie zu der Einschätzung?
 - b. Was trägt dazu bei, was für Barrieren gibt es?

Abschluss

19. Gibt es noch etwas, dass Sie erwähnen möchten? Zu Themen, die besprochen wurden oder zusätzlichen Themen?

20. Kennen Sie vielleicht noch andere Familien oder freiwillig Engagierte, die eventuell Interesse hätten, mit mir zu sprechen?

[Dank, Frage nach möglichem Kontakt bei Rückfragen, Unterzeichnung der Einverständniserklärung]

Eltern

Einleitung: Informationen zu Projekt und zum Gespräch

Es geht uns im Rahmen des Forschungsprojekts darum, den Einstieg geflüchteter Familien zu Kinderbetreuung (zum Beispiel Kitas, Krippen) einfacher zu gestalten. Dafür untersuchen wir, wie das in der Praxis aussieht, d.h. wie geflüchtete Familien mit kleinen Kindern sich über Kinderbetreuungsangebote informieren, sich entscheiden, wie das Kennenlernen, die Anmeldung und die Eingewöhnung ablaufen und welche Personen oder Organisationen vielleicht dabei unterstützen. Deshalb interessiere ich mich für Erfahrungen und Erlebnisse aus Ihrem Leben, zum Beispiel, welche Rolle für Sie als Familie das Thema Kinderbetreuung spielt und welche Erfahrungen Sie damit gemacht haben. Am Ende des Projekts planen wir, Empfehlungen für den Einstieg geflüchteter Familien in Kinderbetreuungsangebote zu entwickeln, um die Situation zu fördern.

Formalien:

- Alles, was Sie sagen, bleibt vertraulich. Wir werten die Ergebnisse anonymisiert aus und stellen sie nur anonymisiert in Publikationen dar.
- Tonbandaufnahme
- Einverständniserklärung

Einstieg

So, nun haben wir die Formalitäten erledigt und können mit dem Gespräch beginnen. Wir sind interessiert an Ihren Erfahrungen und Ihrer persönlichen Sichtweise. Sie können sich gerne Zeit lassen mit Ihren Antworten, auch für Einzelheiten, denn für mich ist alles interessant, was Ihnen wichtig ist.

1. Zu Beginn würde ich mich freuen, wenn Sie mir etwas über Ihre Familie erzählen könnten. Wer lebt hier mit Ihnen und wie sieht Ihr Alltag als Familie aus?
 - a. Kinder
 - b. Erziehungsverantwortung
 - c. Typischer Tag unter der Woche
 - d. *[Wenn relevant:]* Wer bringt die Kinder regelmäßig zur Kita bzw. wer steht in Kontakt mit der Kita (Elternabende etc.)?
 - e. Was ist Ihnen in der Kindererziehung wichtig?
 - f. Wie ist es, Mutter / Vater in Deutschland zu sein?

Betreuung der Kinder

2. Welche Unterstützung haben Sie bisher in der Betreuung Ihres Kindes/Ihrer Kinder erfahren?

- a. Kita, Tagesmutter, Freunde, Verwandte, etc.
- b. Wie ist das in Deutschland?
- c. Wie war das im Herkunftsland?

Option A (Kinder schon in Betreuung)

3. Wie ist es dazu gekommen, dass Sie Ihr Kind in/bei dieser [*Kita / Tagesmutter / ...*] angemeldet haben? Ich würde mich freuen, wenn Sie mir das Schritt für Schritt erzählen könnten, z.B. angefangen damit, wie Sie entschieden haben, nach Kinderbetreuung zu suchen und wie Sie Informationen über Angebote der Kinderbetreuung bekommen haben.
 - a. Woher wussten Sie von der Möglichkeit, Kinderbetreuung in Anspruch zu nehmen? Wie haben Sie von diesen Angeboten erfahren? Von wem haben Sie Informationen bekommen? Wie fanden Sie die Informationen, waren sie hilfreich? Fehlte Ihnen etwas?
 - b. Wie haben Sie Ihre Entscheidung getroffen, Ihr Kind in Betreuung zu geben? Welche unterschiedlichen Möglichkeiten gab es? Was für Gedanken haben Sie sich gemacht? Was waren für Sie Vor- oder Nachteile? Was haben Sie sich davon erhofft? Gibt es noch etwas, das Ihre Entscheidung beeinflusst hat?
 - c. Was war Ihnen beim Kennenlernen wichtig? Worauf haben Sie geachtet? Wie haben Sie sich mit den Angestellten gefühlt?
 - d. Was hat [*Engagierte*] gemacht? Wie war das für Sie? Wie haben Sie sich mit [*Engagierte*] gefühlt?
 - e. Was hat Ihnen an dieser [*Kita / Tagesmutter / ...*] gefallen? Was hat Ihnen weniger gefallen?
4. Wie ist es dann weitergegangen (mit der Anmeldung und Eingewöhnung)?
 - a. Wie haben Sie die [*Kita / Tagesmutter / ...*] kontaktiert und kennengelernt?
 - b. War da noch jemand mit dabei und was hat die Person gemacht?
 - c. Wie hat die Anmeldung bei der Kita funktioniert?
 - d. Wie war das für Sie, als Sie Ihr Kind dort zum ersten Mal dort gelassen haben? Wie war das für Ihr Kind?
5. Jetzt haben Sie mir schon viel darüber erzählt, wie es dazu gekommen ist, dass Sie Ihr Kind in/bei dieser [*Kita / Tagesmutter / ...*] angemeldet haben. Wenn Sie an diese Phase zurückdenken, wie fühlen Sie sich damit? Ich würde mich freuen, wenn Sie versuchen könnten, Ihre Erfahrung einmal zusammenzufassen.
 - a. Was fanden Sie schwierig daran?
 - b. Was hat Ihnen geholfen?
 - c. Gibt es noch zusätzliche Informationen oder Unterstützung, die Sie gerne gehabt hätten?
6. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir nun erzählen könnten, wie es für Sie ist, seitdem Ihr Kind in dieser [*Kita / Tagesmutter / ...*] ist.
 - a. Wie häufig und wie lange ist Ihr Kind [*in der Kita / bei der Tagesmutter / ...*]? Ist das für Sie gut so oder wünschen Sie sich mehr oder weniger Betreuung?
 - b. Wie ist das für Ihr Kind?
 - c. Was dachten Sie vorher, wie es wird, wenn Ihr Kind in der Kita ist, was haben Sie sich davon erwartet? Ist es so, wie Sie sich das vorgestellt haben? Was ist anders?
 - d. Was machen Sie, wenn Ihr Kind [*in der Kita / bei der Tagesmutter / ...*] ist? Wie verbringen Sie die Zeit?

Option B (Kinder noch nicht in Betreuung)

[Anknüpfend an Frage 2]

7. Sie haben erzählt, dass Ihr Kind im Moment [*Betreuungssituation z.B., dass Sie zurzeit alleine für die Betreuung Ihrer Kinder zuständig sind*]. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir erzählen könnten, wie diese Situation für Sie ist, wie Sie sich damit fühlen.
 - a. Bedarf nach Unterstützung
 - b. In welcher Form
 - c. Kommt es für Sie in Frage, Ihr Kind anderweitig betreuen zu lassen?
 - d. Was für Angebote kennen Sie? Wie haben Sie über diese Angebote erfahren?
 - e. Welche Angebote kommen für Sie in Frage und wie kommen Sie zu der Einschätzung? Was gefällt Ihnen an dieser [*Kita / Tagesmutter / ...*]? Was gefällt Ihnen weniger?
8. Ich verstehe, dass Sie Ihr Kind gerne in der / bei der [*gewünschten Betreuung*] anmelden würden. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir erzählen könnten, was da bisher passiert ist. Vielleicht können wir das einmal Schritt für Schritt durchgehen.
 - a. Kontaktaufnahme
 - b. Kennenlernen
 - c. Was hat [*Engagierte*] gemacht? Wie war das für Sie? Wie haben Sie sich mit [*Engagierte*] gefühlt?
9. Wissen Sie, wie es jetzt weitergeht?
 - a. Verfügbarkeit eines Platzes
 - b. Zeitraum
10. Wenn Sie an Ihre bisherigen Erfahrungen oder Kontakte mit Kinderbetreuung in Deutschland denken, wie fühlen Sie sich damit? Wie würden Sie Ihre Erfahrungen beschreiben/zusammenfassen?
 - a. Was fanden Sie schwierig daran?
 - b. Was hat Ihnen geholfen?
 - c. Gibt es noch zusätzliche Informationen oder Unterstützung, die Sie sich wünschen oder gewünscht hätten?

Vertiefung zu Beziehungen mit Freiwilligen, anderen relevanten Kontakten

11. [*Wenn bisher nicht erwähnt:*] Mit welchen Personen haben Sie (noch) über das Thema frühkindliche Bildung oder die Anmeldung bei einer Kita / Tagesmutter gesprochen [*z.B. Engagierte, Freunde / Bekannte, Nachbarn, Familie*]? Was haben Sie besprochen und was haben die Personen gemacht?
12. Sie haben mir erzählt, dass [*Bezug auf konkrete Projekte*]. Mich interessiert, was für Erfahrungen Sie mit diesem Projekt gemacht haben.
 - a. Wie haben Sie von dem Projekt erfahren? Wie ist es dann weitergegangen?
 - b. Was für Personen haben Sie dort kennengelernt? Wie haben sich diese Kontakte entwickelt?
 - c. Wie war [*der Kontakt, das Gespräch, etc.*]?
 - d. Inwiefern waren diese Kontakte hilfreich für die Anmeldung bei oder Nutzung von [*Kita / Tagesmutter / ...*]?
13. Sie haben erzählt, dass [*Involvierung Engagierter*]. Ich würde mich freuen, noch mehr über Ihre Beziehung mit [*Engagierte*] zu hören. Erzählen Sie mal, wie haben Sie [*Engagierte*] kennengelernt und was machen Sie zusammen?

- a. Wie ist das für Sie, wenn Sie sich mit [Engagierte] treffen? Wie fühlt sich das an?
 - b. Was gefällt Ihnen daran?
 - c. Wo gab es vielleicht auch mal Schwierigkeiten?
14. Haben Sie mit [Engagierte] auch mal über Kinderbetreuung gesprochen?
- a. Wie ist das Thema aufgekommen?
 - b. Was haben Sie besprochen?
 - c. Wie ging es dann weiter?
 - d. Hatten Sie die gleiche Meinung?
 - e. Wie hat [Person] Ihnen dabei geholfen, Kinderbetreuung zu nutzen?

Abschluss

15. Gibt es noch etwas, dass Sie erwähnen möchten? Zu Themen, die besprochen wurden oder zusätzlichen Themen?

[Dank, Frage nach möglichem Kontakt bei Rückfragen, Unterzeichnung der Einverständniserklärung]

Anhang III: Geführte Interviews

Die folgende Tabelle listet alle geführten Interviews mit Hinweisen zu den Orten und persönlichen Attributen der Interviewpartner:innen auf. Alle Interviews mit Ausnahme von zwei Interviews wurden persönlich geführt; 30 Interviews wurden von mir selbst und vier von einer Kollegin geführt (vgl. Anmerkungen zu den Abweichungen).

Tabelle 6: Geführte Interviews

Laufende Nr.	Abweichende Nr. Artikel 1	Orte	Engagierte	Koord.	Eltern	Details	Datum	Anmerkung
1	1	Großstadt 1		x		Fachkraft in lokaler Verwaltung	27.11.2019	/
2	2	Großstadt 2	x	x		Fachkraft in Freiwilligenagentur sowie Engagement in Migrant:innenorganisation und unabhängig	29.11.2020	/
3	3	Großstadt 1		x		Fachkraft in Bildungsträger	04.12.2019	/
4	4	Großstadt 1		x		Fachkraft in lokaler Verwaltung	05.12.2019	/
5	5	Großstadt 1	x		x	Mutter; unabhängiges Engagement	05.02.2020	/
6	6	Großstadt 1	x		x	Mutter; unabhängiges Engagement	06.02.2020	/
7	7	Großstadt 1	x			Engagement in Patenschaftsprojekt angesiedelt bei lokaler Verwaltung und unabhängiges Engagement	17.02.2020	/
8	8	Kleinstadt / ländlicher Raum 8	x			Engagement in Bürger:inneninitiative und unabhängig	09.03.2020	/
9	9	Mittelstadt 9		x		Fachkraft in Wohlfahrtsorganisation, inkl. Verantwortung für umliegende ländliche Region	16.06.2020	telefonisch
10	10	Mittelstadt 9		x		Fachkraft in lokaler Verwaltung	17.06.2020	telefonisch
11	11	Mittelstadt 9		x		Fachkraft in Wohlfahrtsorganisation, inkl. Verantwortung für umliegende ländliche Region	14.07.2020	/
12	12	Mittelstadt 7	x			Engagement in Bürger:inneninitiative und unabhängig	15.07.2020	/
13	13	Kleinstadt / ländlicher Raum 6	x			Engagement in Bürger:inneninitiative und unabhängig	23.07.2020	/
14	14	Mittelstadt 9	x			Unabhängiges Engagement mit Kontakt zu lokaler Verwaltung	05.08.2020	/

15	15	Kleinstadt / ländlicher Raum 3	x			Unabhängiges Engagement mit Kontakt zu lokaler Verwaltung	27.08.2020	/
16	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 3			x	Mutter und Vater	27.08.2020	Mit Dolmetscher
17	16	Mittelstadt 4	x			Unabhängiges Engagement mit Kontakt zu lokaler Verwaltung sowie bei der Verwaltung registrierte freiwillige Sprachmittlung	28.08.2020	/
18	17	Kleinstadt / ländlicher Raum 3 und Mittelstadt 4	x	x		Fachkraft in lokaler Verwaltung und unabhängiges Engagement	28.08.2020	/
19	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 3			x	Mutter und Vater	28.08.2020	/
20	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 3			x	Mutter und Vater	29.08.2020	/
21	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 3			x	Mutter und Vater	29.08.2020	/
22	/	Mittelstadt 9			x	Mutter	02.09.2020	/
23	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 5			x	Vater	03.09.2020	/
24	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 5			x	Vater	03.09.2020	/
25	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 5			x	Vater	03.09.2020	/
26	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 5			x	Vater	03.09.2020	/
27	18	Kleinstadt / ländlicher Raum 5	x	x		Fachkraft in lokaler Verwaltung und unabhängiges Engagement	04.09.2020	/
28	/	Kleinstadt / ländlicher Raum 5			x	Vater	04.09.2020	/

29	19	Mittelstadt 7	x			Engagement in gefördertem Projekt und unabhängig	29.09.2020	Von Kollegin geführt
30	/	Mittelstadt 7			x	Mutter	29.09.2020	Von Kollegin geführt, mit Dolmetscherin
31	/	Mittelstadt 7			x	Mutter	29.09.2020	Von Kollegin geführt, mit Dolmetscherin
32	/	Mittelstadt 7			x	Mutter	29.09.2020	Von Kollegin geführt, mit Dolmetscherin
33	/	Mittelstadt 7			x	Mutter	29.09.2020	Von Kollegin geführt, mit Dolmetscherin
34	20	Kleinstadt / ländlicher Raum 3	x			Unabhängiges Engagement mit Kontakt zu lokaler Verwaltung	15.10.2020	/

Anhang IV: Artikel der Dissertation

Dieser Anhang enthält eine Übersicht über die drei Artikel und deren Status (Tabelle 7) sowie nachfolgend das noch nicht veröffentlichte Manuskript von Artikel 3 in Textform.

Artikel 1 und Artikel 2 sind bereits veröffentlicht und sind über die in Tabelle 7 genannten elektronischen Referenzen (DOI) zugänglich.

Tabelle 7: Artikel der Dissertation und deren Status

Nr.	Autor:innen	Titel	Status
1	Siede, Anna & Münch, Sybille	An interpretive perspective on co-production in supporting refugee families' access to childcare in Germany	Publiziert 2022 im Journal <i>Policy & Politics</i> , 50(2), pp. 283-300, DOI: 10.1332/030557321X16427784089756
2	Siede, Anna	“They Are Stumbling Around Quite Helplessly”: How Supporters of Refugee Families Frame Vulnerability and Agency Relating to Childcare	Publiziert 2021 In: Fromm, N., Jünemann, A., Safouane, H. (Hrsg.) <i>Power in Vulnerability</i> . Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Springer VS, Wiesbaden, 199-227, DOI: 10.1007/978-3-658-34052-0_10
3	Siede, Anna	Deepening or losing trust: towards partnerships between refugee parents and educators in early childhood education and care in Germany	Eingereicht beim Journal <i>Comparative Education</i> , aktuell ,under review ²⁰

²⁰ Der Artikel war zunächst Teil des Special Issue Proposals ‚Family and community involvement in refugee education and learning: towards equitable partnerships‘. Dieses ist im Anschluss an ein Panel bei der Konferenz IMISCOE entstanden. Als Teil der Vorbereitungen des Special Issues hat bereits ein internes Review durch die Organisatorin des Special Issues stattgefunden, auf dessen Grundlage ich kleinere Anmerkungen insb. zur Passgenauigkeit mit dem Special Issue bereits eingearbeitet habe. Da das Special Issue Proposal als Ganzes aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung des Journals abgelehnt wurde, habe ich den Artikel darauffolgend einzeln dort eingereicht.

Artikel 1

Dieser Artikel ist wie folgt veröffentlicht: Siede, Anna/Münch, Sybille (2022): An Interpretive Perspective on Co-Production in Supporting Refugee Families' Access to Childcare in Germany. In: *Policy & Politics*, Policy Press, 50 (2), 283–300.

Er ist zugänglich hier: <https://doi.org/10.1332/030557321X16427784089756>

Artikel 2

Dieser Artikel ist wie folgt veröffentlicht: Siede, Anna (2021): “They Are Stumbling Around Quite Helplessly”: How Supporters of Refugee Families Frame Vulnerability and Agency Relating to Childcare. In: Fromm, Nicolas/Jünemann, Annette/Safouane, Hamza (Hrsg.), *Power in Vulnerability: A Multi-Dimensional Review of Migrants’ Vulnerabilities*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 199–227.

Er ist zugänglich hier: https://doi.org/10.1007/978-3-658-34052-0_10

Artikel 3

Das folgende Manuskript ist eingereicht im Journal *Comparative Education* und aktuell im Review-Verfahren.

Deepening or losing trust: towards partnerships between refugee parents and educators in early childhood education and care in Germany.

Anna Siede^{a*}

^aCenter for the Study of Democracy, Leuphana University Lüneburg, Germany

Correspondence:

Leuphana University Lüneburg

Universitätsallee 1

Lüneburg, Germany

E-mail:

Phone:

Anna Siede is a policy researcher and PhD candidate at Leuphana University Lüneburg, Germany. Her main research interests include (forced) migration, inclusion and civic engagement. She has a multidisciplinary background with a focus on political and social sciences.

Deepening or losing trust: towards partnerships between refugee parents and educators in early childhood education and care in Germany.

Previous research suggested barriers affecting how refugee families gain access to and engage with early childhood education and care (ECEC) in Germany and indicated that third parties, such as volunteers, often facilitate their interactions with ECEC services. In addition, it has been established that trust plays a central role in the relationship between parents and educators, which is also reflected in the notion of parent-educator partnerships. However, there is limited research on how refugee parents develop trust in ECEC services and the role of volunteers in this context. This article explores these aspects based on qualitative interviews conducted in Germany with refugee parents. It explores aspects and dynamics shaping trust, emphasising the central role of education partnerships as well as challenges in ensuring equal participation. The extent to which such challenges are successfully addressed depends on the approaches taken by educators and the support of third parties such as volunteers.

Keywords: refugees; early childhood education and care; parent-educator partnership; trust; inclusive education; integration; civic engagement; refugee aid

Introduction

Between 2015 and 2021, more than 1.9 million persons submitted initial applications for refugee protection in Germany, with applications reaching peak levels in 2015 and 2016. The most represented countries of origin during this period were Syria, Afghanistan and Iraq (BAMF 2022, 9, 16). This entailed a significant increase of children under the age of six, including children who came to Germany with their families and those who were born in Germany following the arrival of their parents (Scholz 2021; Bujard et al. 2020). For these families, the use of early childhood education and care (ECEC) can take on significant importance in terms of children's language skills and social development as well as the parents' possibilities to attend

language classes or pursue employment (Gambaro et al. 2019; Bujard et al. 2020).

While the inclusion of refugee children in regular ECEC services in Germany initially gave rise to questions, for example, concerning legal aspects and the number of places needed (cf. Scholz 2021), their ECEC uptake is by now recognised as a goal in integration policy (see e.g. German Government 2021; LSMSHE 2019). This is complemented by the objectives of expanding ECEC service offerings and ensuring refugee families can access them (LSMEC 2022). However, municipalities, which are responsible for providing ECEC services within Germany's multi-level governance system, were still confronted with practical challenges in efforts to include the increased number of refugee children eligible for ECEC (Scholz 2021).

Although there is a right to a place in ECEC for every child between one and six years of age residing in Germany,¹ previous research points to specificities concerning how refugee families' use ECEC services in Germany. First, quantitative data shows that enrolment rates for refugee children are lower compared to other families in Germany (Gambaro et al. 2017). Second, a survey of ECEC providers showed that interactions between ECEC and refugee families often involve additional third parties, in many cases volunteers (Scholz 2021). This indicates that there are barriers to accessing services as well as challenges related to the relationship between refugee parents and educational institutions and also to parental engagement (cf. Faas 2017; Scholz 2021; Bendixsen and Danielsen 2020).

Other scholars have pointed to the role of trust for successfully including refugee families in ECEC services. Trust has been characterised as an important

¹ §§ 6 and 24 of the Social Security Statute Book, Eighth Book: Child and Youth Welfare.

Article 1 of the Law of June 26, 1990, BGBl. I, p. 1163.

underlying factor in the relationship between parents and educational institutions and for parental engagement (Khalfaoui et al. 2020; Kikas et al. 2016; Niedlich et al. 2021; Santiago et al. 2016; Schweizer et al. 2017). In the context of ECEC services in Germany, this is reflected in the widely accepted notion of ‘education partnerships’ between educators and parents. Recognised as a guiding principle in all German federal states, this notion calls for educators ‘to create appreciative, respectful, and trusting relationships with all parents’ (Schweizer et al. 2017, 102). Considering the group of refugee parents, this goal is reaffirmed in the context of German integration policy which highlights the importance of the participation of both children and parents in ECEC in light of the UN Convention on the Rights of the Child, including through a trustful cooperation with parents (German Integration Commissioner 2020, 41). Closely linked, trust has also been found to potentially facilitate refugee integration (Strang and Quinn 2021). In spite of these indications of the significance of trust, parental trust in educational institutions has not been analysed comprehensively, even less so in the context of ECEC or by giving due consideration to the circumstances specifically impacting refugee families such as the role of volunteers (cf. Essex et al. 2021; Niedlich et al. 2021; Wenzel et al. 2022).

This article addresses this research gap by exploring how refugee parents develop trust in ECEC in Lower Saxony, a federal state in north-western Germany.² This was accomplished based on qualitative interviews with refugee parents carried out in the context of the interdisciplinary research project ‘Integration through trust’ at Leuphana University Lüneburg (2019–2022). The research has been conducted from the

² Lower Saxony is among the larger German federal states and includes rural and remote areas as well as cities of varying size.

perspective of interpretative policy analysis, which emphasises experiences and meaning-making of various actors involved in the policy process – in this case refugee parents as the target group of integration and education policies (Yanow 2000). Combined with the perspective of critical social theory relating to the context of education (Teemant et al. 2021), this approach helps to uncover the implications of policies for various actors. The article shows that, in spite of the initial willingness of refugee parents to trust the German ECEC system, there are significant challenges related to maintaining and deepening this trust. Loss of trust occurs in particular when the needs of these families cannot be accommodated. Parent-educator partnerships play a central role in determining whether trust is maintained, deepened or lost. Whenever refugee parents are unable to navigate ECEC services on their own, these partnerships are facilitated by a diverse group of third parties. These findings on the one hand add to conceptual debates on how trust between parents and educational institutions is developed, pointing to aspects influencing trust and the dynamics involved in how trust is cultivated. In addition, they point to the challenges in diverse societies to achieve their policy objectives to ensure equal participation in integration.

In the remainder of this article, I first present the conceptual perspective underpinning this article and the methodological approach. I continue by presenting the results from the interviews with refugee parents and end by summarising and discussing the main findings.

Conceptual perspective

The concept of trust is used in a variety of contexts and disciplines. Scholars distinguish among different forms of trust, including generalised trust, which refers to trust in the world in abstract terms, and specific or particularised trust, which is in reference to trust towards specific persons or organisations (cf. Niedlich et al. 2021). This article

examines particularised trust between refugee parents and ECEC institutions, which has previously been studied in particular in literature from the fields of educational and social sciences as well as (social) psychology.

Considering the context of ECEC, Kikas et al (2016) understood trust as ‘the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party *related to the child*, based on the expectation that the other will perform a particular action *to achieve positive outcomes for the child*’ (pp. 48–49, italics in original). This understanding reflects the following aspects which tend to be considered as parts of trust across disciplines: ‘a trustor (subject) and trustee (object)’, a specific ‘situation containing risks for the trustor’ as well as a connection or relationship (PytlikZillig and Kimbrough 2016, 24–25). In this article, the trustors are *refugee parents*, including those who applied for protection in Germany (regardless of their current legal status) and, while in Germany, have (or had) responsibility for a child under six years of age. Trustees are *ECEC providers* as well as persons that parents interact with in the context of accessing and using ECEC, in particular *educators*. The situation is *enrolment of a child in ECEC* and *interacting with the child’s education beyond enrolment*. In addition, I consider the role of third parties, including volunteers, who often accompany refugee families’ interactions with ECEC in Germany (Scholz 2021), focussing specifically on any person providing support related to ECEC without seeking profit. I use the open term ‘supporters’ to refer to this diverse group of persons.

I assume that trust develops as part of a dynamic, non-linear and multidimensional process (cf. e.g. PytlikZillig and Kimbrough 2016). The conception of trust as a process ‘acknowledges that the “product” of trust is always unfinished and needs to be worked upon continuously’ and that trust can also be lost (Möllering 2013, 286). Previous research has pointed to various factors determining the process of

developing trust. According to Schweer (2008), this usually starts with one party that is initially willing to trust while disregarding uncertain circumstances, which is followed by further interactions, leading to a more grounded assessment of trustworthiness (Schweer 2008, 14). Such an assessment may be based on, for example, a trustee's reputation, the contextual circumstances and perceptions of the trustee's behaviour (Khodyakov 2007), may include cognitive as well as emotional aspects (Schweer 2008), and is often not explicitly reflected upon (Endreß 2002).

Some insights into specific aspects influencing the way parents develop trust in the context of their children's education are available based on previous research. In the context of formal school education, Hoy and Tschannen-Moran (1999) suggest that trusting depends on the trustees' perceived 'benevolence', 'reliability', 'competency' and 'honesty' (see also Bormann et al. 2019; Janssen et al. 2012; Shelden et al. 2010). While research on grade school can provide some interesting insights, it is not necessarily transferrable to ECEC as trust is dependent on situation and context (Bachmann 2011; Bormann et al. 2019; Essex et al. 2021) and it was found that parents' trust in educational institutions is *inter alia* influenced by the age of the child (Kikas et al. 2011). Additional influential aspects identified in the context of ECEC include educators' attitudes and professional approaches (Kikas et al. 2016; Lerkkanen et al. 2013). However, as mentioned above, findings on how trust is built in the context of refugee families' use of ECEC are limited. A systematic review of the literature covering trust in education found that ECEC is only covered in 6 out of 183 articles and the majority of research is quantitative (Niedlich et al. 2021, 129–30). Studies that specifically focus on trust between refugee or migrant parents and ECEC are even rarer, although there are exceptions dealing with, for example, trust in the context of parental engagement with ECEC in Spain (Khalifaoui et al. 2020).

Against this background, this article addresses the research question: *How do refugee parents develop trust in ECEC services and what role do external supporters play for them in this context?* Perceiving of trust as a process situated in context, this article not only examines the relationship between parents and educators, but also considers parents' prior expectations as well as the context of their support networks. In line with the methodological approach based on constructivist grounded theory methodology (Charmaz 2014), my aim was not to test any existing theories on trust deductively. Rather, I focussed on the experiences of refugee parents, using trust as a 'sensitizing concept' guiding the analysis without pre-empting the findings (Charmaz 2014, 30f referring to Blumer).

Materials and methods

This article is based on 34 interviews with refugee parents of preschool children and supporters of refugee families carried out in the context of the research project 'Integration through trust' in 2019 and 2020 in Lower Saxony, Germany. As the article focusses on experiences of refugee parents, the explanations and analysis below focus on the 16 interviews with parents. Findings from the interviews with supporters are referred to in the analysis where useful for the purpose of comparison.

The selection of the participants followed the logic of theoretical sampling (Charmaz 2014), aiming for a high degree of diversity and contrast in the sample, by successively identifying new participants with different characteristics. This was reached by approaching potential respondents in various geographical contexts and using various channels, including snowballing via other interviewees or via parent groups in ECEC providers. When conducting the interviews, the project team strove to ensure that the parents felt as comfortable as possible. This entailed, for example, letting them choose where they would like to have the interview. This had implications for the

interview dynamics; for example, some parents felt more comfortable participating together with their spouse, which is why a total of 20 persons participated in the 16 interviews.

Table 1. Characteristics of the 20 parents who participated in the interviews.

Criteria	Characteristics covered
Gender and marital status	Mothers and fathers, all married
Age	From mid-twenties to late forties
Children	Between 1 and 4 children, aged between 1 and above 18 years
Experiences with ECEC	One or more children attending ECEC in Germany at the time of the interview (majority) or earlier; planning to enrol a child
Countries of origin	Afghanistan, Gambia, Iran, Iraq, Turkey, Syria
Residence status	Asylum proceedings ongoing, residence permit, deportation temporarily suspended (<i>Duldung</i>), German citizenship
Arrival in Germany	Between 2010 and 2019 (the majority after 2014)
Education certificate	None, middle school, high school, higher education, apprenticeship
Current activity	Participating in integration/language course, employed, pursuing studies or completing an apprenticeship, seeking employment or taking a language course, at home

The interviews focussed on the parents' experiences with ECEC and parenting more generally and on their relationship with the supporters. The project team used an interview guide, generally using the same opening question in all interviews and then taking a respondent-centred approach following the experiences of the respondents

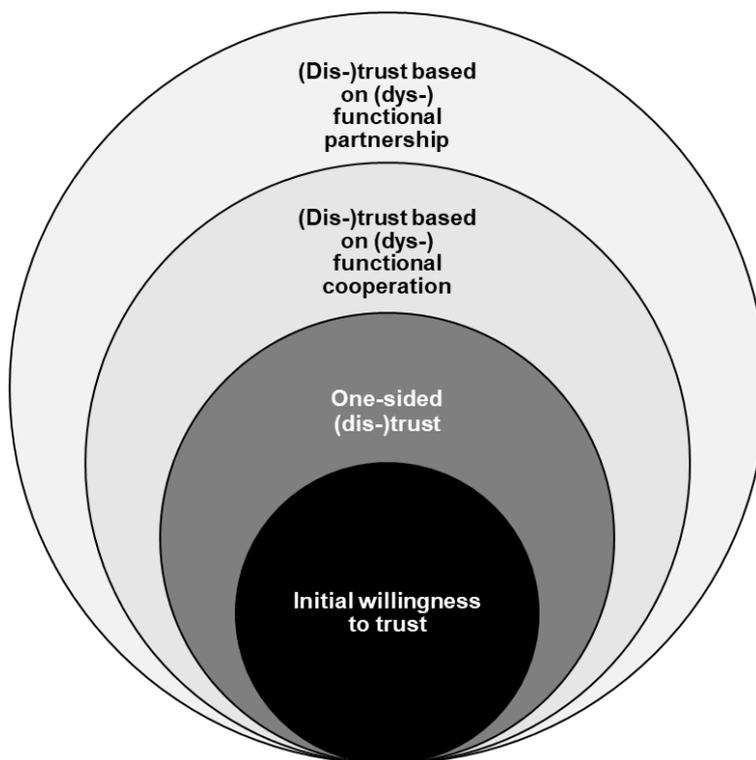
(Charmaz, 2014; Weiss, 1995). Most of the interviews were carried out in German or English. Four interviews were conducted with the support of an interpreter.

The interview transcripts were analysed using MAXQDA, following the principles and tools of constructivist grounded theory methodology. I started with an open coding exercise, in what Charmaz refers to as 'initial coding' and moved on to 'focussed coding'. Using trust as a sensitising concept, I drew on the literature presented above for insights on signs of trusting (or not trusting). In addition, I gradually sorted initial codes and raised them to a more abstract level by comparing related segments with each other. Central segments of the material were coded by two independent coders and discussed within the larger research team to increase the richness of the findings.

Results

The interviews with refugee parents provide insights into the aspects that influence the extent to which they develop trust in ECEC services in Germany as well as the dynamics shaping the process of developing trust. It becomes clear that the process starts with the parents initially assuming they can trust ECEC services in terms of anticipated benefits. Challenges start once parents gather first impressions while searching for a place and after their children begin attending ECEC services. In this context, the development of the parent-educator partnership is central to maintaining and deepening trust in ECEC services. Varying abilities to do so lead to different variations of trusting, as portrayed in the following figure.

Figure 1. Variations of (dis-)trusting.



The following sections discuss how these variations of trusting come about. As supporters play an integral role in parents' narratives concerning varying aspects of their interactions with ECEC, the first sub-section provides some context on who these persons are. Afterwards, I present the aspects and dynamics influencing the trust parents place in ECEC services in Germany, including their prior expectations, first impressions in searching for a place and preparing for ECEC as well as how they observe and engage with ECEC services once their children started attending.

Context: the need for and availability of (trusted) supporters

When parents discussed their experiences with ECEC and parenting in Germany more broadly, they referred to a diverse group of persons who provided support in this context. This included volunteers they met in different contexts, neighbours, family as well as different professionals, such as social workers. While the focus was on support provided without seeking profit, it became clear that the dividing line between

professional and non-professional support was often blurred. For example, one couple emphasised that an integration officer employed at the municipality regularly came by to check on them ‘after her working hours’ (interview 20), which was also reflected in the interviews with the supporters (Siede 2021). While many of these supporters were not connected to ECEC services, some parents met supporters in ECEC or school after their children started in ECEC. For example, this included convenors of parent groups organised by ECEC providers or other parents with or without migration experience.

Most parents had one or more persons to whom they turned when in need of support or who proactively checked in with the families. While approaching others to ask for support has been conceptualised as reflecting trust (cf. e.g. Khalfaoui et al. 2020), the relationship with these persons is likely based on trust and also reflected in the emphasis on gratitude when parents mentioned the persons who provided them with assistance. However, the depth of the relationships varied. While some parents characterised the relationship with those most closely involved in assisting them as focussed on support in practical aspects such as paperwork, others characterised them as people they related to and trusted in a broader sense. This was, for example, reflected in comparisons of these persons to family or reliance on their judgement and advice. For example, one mother highlighted how the long-term relationship with a volunteer provided a sense of security, including in matters concerning her children:

[The volunteer] now helped my family for about five years, always and always, for everything... maybe, there is a paper we don't understand... then [she] tells me. Or, when we make a mistake, she tells me ... [W]e are calm, because we think, when there is... a problem... then [the volunteer] is with me. That is very important, very important... Then, when I want to do something, for example ... concerning my children, I first ask [the volunteer]: ‘I want to do it like that, is that okay? Do I do it that way or not?’ (interview 22)

The languages of communication varied, with trusted supporters able to communicate in either the parents' native language or taking the time to communicate in German. The depth of the relationship and the mode of communication were closely connected to the supporters' role in the context of ECEC, as discussed further in the following sections.

Expectations: initial willingness to trust

Parents' attitudes towards ECEC before their children attended were shaped by positive expectations and reflected a degree of trust initially placed in the quality of German ECEC services. Discussing the decision of enrolling a child in ECEC, parents emphasised expected benefits for their children's development, highlighting educational benefits such as acquiring or improving German skills, preparing for school, as well as the social value of meeting playmates and friends. For example, a father highlighted how he intended to facilitate a good future for his child, which he believed was only possible with good education (interview 24), reflecting other findings on the importance refugee parents tend to attach to the education of their children (Bendixsen and Danielsen 2020; Jamal Al-deen 2019). Parents themselves hoped enrolment in ECEC programmes would free up time for acquiring or improving their own German skills, advance professional goals as well as give parents more time to tend to household duties. The perceived importance of ECEC based on these expected benefits was closely connected with the parents' integration aspirations for the whole family, as made explicit by this father: 'Well, kindergarten is important for us. And for integration. Children's integration and our integration' (interview 21).

The emphasis placed on advantages for children can be interpreted as trusting based on expecting '*positive outcomes for the child*' (Kikas et al. 2016, 48–49). A father whose son was registered in ECEC but had not started yet made his initial willingness to

trust explicit, highlighting how the positive reputation of and experiences in Germany translated into trusting in the quality of care provided in ECEC programmes:

I have been reading about Germany... That they are lawful... they respect human rights. And I experienced it, because since I came here... they have been treating my family well.... [I]n Deutschland I have no worries, I have no fears. ... Because I know how caring they are. ... I have no worries [about my son] being in a kindergarten every day for five hours, six hours, 10 hours. ... So, I know they will take care of him more than I take care of him. (interview 24)

When parents voiced worries they had before their children started in ECEC, these related not to the quality of ECEC services. Rather, parents' main worry related to being able to secure a place in ECEC based on the lacking availability of ECEC places in many municipalities as well as enrolment procedures that were perceived as complex and difficult to navigate without fluency in German. As forms and information were only available in German and public officials were not perceived as forthcoming in providing information or making efforts to communicate, this caused feelings of uncertainty and a dependency on support. Indeed, almost all parents had some form of support with the practicalities of enrolling their children, mostly from volunteers, family or friends. In addition, some parents were worried about their child being accepted in ECEC based on insecurities concerning the extent to which their child's behaviour was in line with the educators' normative ideals of raising children. For example, a couple whose child was about to start ECEC highlighted both these aspects. First, they emphasised the intransparency of enrolment procedures and how this led to insecurity and the dependency on support:

[I]f we don't have any sister here or we don't have any person like [the volunteer], I think it's so much problem to find out how to go to the [creche], how to register myself, everything. ... sometimes we are afraid of making mistakes ... and we lose the chance for our son to go to [the crèche]. (interview 19)

Having completed enrolment, they worried that about the potential rejection of their child's behaviour by the educator:

[My wife is] afraid from the situation [that the ECEC provider] not take [our son] and she couldn't go to school because the, I don't know if the [creche] has the possibility [of] not accepting the son. ... So, maybe some children always crying and her teacher not want to take care so much about it. ... The German children is crying so calmly but ours are crying and crying loudly. (interview 19)

Both passages reflect that these worries are not to be interpreted as mistrust in the quality of ECEC. Rather, the attendance of ECEC is portrayed as a value opportunity, which the parents aim at retaining. Therefore, before interacting with specific ECEC services, parents start out with an initial sense of trust which can be deepened or lost at later stages.

First impressions: between exclusion and starting partnerships

As part of searching for a place and preparing for their child's ECEC attendance, many parents had first contacts with individual ECEC providers. These may be important in laying a basis for the further development of trust in the context of parent-educator partnerships, as first impressions can affect trusting (cf. Schweer 2008). The experiences of parents in this respect were ambivalent, ranging from exclusion to appreciated efforts by the educators that can be interpreted as a foundation for trusting partnerships.

While searching for a place, most parents faced negative impressions. For example, some parents had to contact several ECEC providers until they found a place. Others were faced with unclear selection procedures (interview 6) or discrimination. For example, this mother explains how she tried enrolling her child in two ECEC providers that behaved in a rejective manner. She makes clear that she questioned the educator's

honesty and benevolence, which can be read as a sign of mistrust (cf. Hoy and Tschannen-Moran 1999):

[T]wo day-care centres did not want to meet me. ... one did not open the door for me, not at all. The second one ... I just wanted to ask about registration and take the form and so on. And I did not speak German back then. I had only English and one educator told me that they do not speak English at all, AT ALL. ... then I noticed that is strange, I know that most Germans know a little [English].
(interview 31)

However, such negative experiences did not lead parents to call enrolling their children in ECEC into question. On the contrary, many parents emphasised that they were grateful and relieved when they had found an ECEC place.

Some parents emphasised positive experiences prior to their child beginning to attend ECEC, which made them feel welcome in the respective day-care centres. For example, a couple highlighted how they felt that the day-care manager understood their situation and made particular efforts to support them, including by offering a place in ECEC that was not planned for:

The town hall gave us negative reply: “The kindergarten is full, no space”. But this [day-care] manager, I believe... she spoke for us in the town hall: “I can accept, I can take care of these children”. Because we told [her], we want to visit a German class.... Therefore, I believe, the manager helped us. Maybe that is a small help, but this help for us is great help. That is why we achieved B1 together. (interview 20)

In addition, they appreciated the support with the preparations for ECEC: ‘They helped a lot [in the beginning]. And told us point by point what we needed, what we should do. And normally, the kindergarten has many children.’ Such perceived caring, or feeling welcome, can be interpreted as signs of trust (cf. Shelden et al. 2010).

Finally, not all parents had such contacts before their child started. In some cases, this was because enrolment was centralised and parents did not see the need to visit the ECEC provider beforehand, also reflecting their initial trust. In other cases, this was because all prior contacts were handled by supporters. This possibly complicates the development of an equitable partnership: the interviews with supporters revealed that they sometimes criticised the abilities parents had in raising children to convince educators how important it was that the child be enrolled in ECEC (Siede 2021), potentially endangering educator's trust in parents.

Observing and engaging in ECEC: towards trusting partnerships?

The previous sections showed how most parents entered the new situation of their children attending ECEC with largely positive feelings. However, this new situation introduced significant challenges, in particular if it was the family's first child to attend ECEC services in Germany. Many parents characterised the start of their children in ECEC as particularly worrisome. First, many parents felt overwhelmed and insecure given how unfamiliar they were with the educational system as well as communication barriers that made it difficult to understand how that system worked. They perceived basic customs and routines as confusing. For example, one mother explained how it took some time until she understood which items she needed to buy in preparation for her child attending ECEC. When she was asked to buy a raincoat for her child, she mistook this for a uniform in the beginning, as the purpose was not explained (interview 16). Second, many parents indicated that they were concerned how their children would manage in this unfamiliar context and with no or limited German skills to communicate with the educators and other children. Such concerns were worsened in cases where parents themselves felt limited in supporting their children, including based on their unfamiliarity with the system and their own psychological state:

[W]ith my oldest son we were all ... still in a phase of imbalance, psychologically, and in the process of accepting that I was here now and that everything was unfamiliar and new... It was rather a shock for my son to start in this day-care centre... he was unprepared. I was unprepared. I did not know the system, neither did he. With my second son, everything was different. I was psychologically stable. I had settled in, knew the system already and could also prepare my child... He developed real excitement with regard to this day-care centre... (interview 30)

Against this background, the objective for educators to build a trusting partnership with parents gains importance while at the same time becoming more demanding. The following sub-sections explore how trust between parents and ECEC services develop in the context of parents' observations of the quality of ECEC as well as their engagement with educators. The development of trust in the context of the parent-educator partnership is of particular relevance, determining, for example, whether worries relating to the quality of ECEC can be addressed.

Observing

All parents whose children were already attending ECEC shared observations of the perceived quality of the ECEC services. Assessments of the trustworthiness of ECEC services were based on a combination of observing the behaviour of educators as well as the progress and feedback of their children. The most important aspect parents observed was the *quality of care*, which was often perceived as positive. Many parents highlighted positive attributes of the educators that referred in particular to the extent to which they were perceived as kind and caring (cf. Sheldon et al. 2010), including based on displaying caring behaviour, patience or responsiveness to the child's individual needs. For example, a mother highlighted how simple gestures, such as holding the child's hand to show they are there for him, can mean a lot to develop trust in this context:

So, I need to trust that my child is in good hands and well cared for... So, ... when I was not in [the day-care centre] after the settling-in phase,³ my son was very unsettled and when I came to pick him up, I noticed that the educator held my son's hand to convey to him the feeling of 'I am there, you do not need to be scared'. And that reassured me a lot and this foundation of trust is extremely important for a mother. (interview 30)

Some parents were more proactive in creating situations in which they could observe the quality of care. This included asking children whether everything was alright in the kindergarten, watching their children while in ECEC or testing the ECEC provider. One father, who presents an exception in this context, employed all these strategies.

Although his behaviour reflects more initial scepticism compared to other parents, the results helped him to develop trust:

The teacher is perfect..., everything's fine. ... I control everything, because my children are so important for me... I control, for example, one day I do not give my child ... the bottle of water... And, yes, then immediately [the educator] signals me: 'You need a bottle of water'. ... Then I ask my daughter: 'What about the kindergarten? Somebody hits you, pushes you or refuses to play with you?' Says: 'Yes, everything is fine'. Sometimes when I don't work, I come watch. When the children are outside, I watch. My child is with teacher, playing outside. ... Everything is okay, same as other children. (interview 25).

Furthermore, parents assessed the *educational value*. Usually, this became relevant at a later stage compared to the quality of care. As a basis of their assessments, parents usually observed the progress their children made and took into consideration the content or activities at the day-care centres, reflecting the understanding of trust as

³ During the phase of settling in the parents typically stay with the child in the day-care centre at first and then slowly increase the amount of time during which the child has to stay on its own.

expecting '*positive outcomes for the child*' (Kikas et al. 2016, 48–49). The assessments of educational value were mixed. On the one hand, many parents noted positive developments once their child started attending an ECEC programme, in particular relating to language skills and social contacts. For example, one mother highlighted how she appreciated that the educator supported her child's progress in German with a very patient and calm approach (interview 32), reflecting how the mother had trust in her competency (cf. Hoy and Tschannen-Moran 1999). On the other hand, some parents worried either based on doubts about their child's progress in learning German or finding playmates or because of their own assessments of the contents of ECEC. For example, some parents were critical about the balance between 'playing' and 'learning', and expected more structured, tangible educational contents by comparing ECEC in Germany to more formal ECEC in their countries of origin and how their prior expectations were not being met. Indeed, diverging understandings of education were also mentioned as challenges in previous research (Denessen et al. 2007; Jamal Al-deen 2019; Janssen et al. 2012).

Engaging

The extent to which it was possible to address the challenges mentioned in the beginning of this section as well as potential doubts relating to the quality of ECEC services was decisive in shaping parents' trust. This was determined by the extent to which parents and educators engaged, including in the context of exchange and cooperation linked to specific worries or aspects relating to the development of the child. In the context of engaging, trusting was in particular shaped by the perceived attitude and behaviour of the educators, including the extent to which educators appeared accessible and approachable for parents, open and honest as well as cooperative in supporting the child (cf. Hoy and Tschannen-Moran 1999; Shelden et al.

2010). Depending on the extent to which parents developed trust in the educators and felt there was regular and mutual exchanges, some parents characterised their relationship with educators as a partnership. For example, this mother makes her wishes for this partnership explicit:

I would like to know on the one hand ... what my children are doing, ... what the educators think of my children ..., but it is also important for me that I can communicate. That I can say to the educator ... that my son is like this or different, that he has a specific need. (interview 30)

However, the interviews show that it was not always possible to build functioning partnerships, a fact which had implications for parents' trust in ECEC. A first aspect of trusting partnerships was *cooperation on the child's development*. When this was successful, this could ease the concerns mentioned above. In some cases, supporters facilitated such cooperation. For example, a mother explained how she worried about her child not being able to communicate basic needs such as hunger or thirst in the day-care centre. She could develop trust because she felt that the educator understood the difficulties her child was facing and found ways to address them, including by directly involving the mother:

[The educator did] a great job with [my child]. All children were German, only [my child] was foreigner. Then, [the educator] said on the first day: "I know it is very difficult with [your child], but we manage together." Then, sometimes we talked on the phone, I was in ... school, then she said: "I would like to say to [your child] 'please eat, please drink.' [Your child] does not understand. Please say it in Persian." ... [The educator] helped me a lot, a lot. ... That is really kind, I say, thank you, dear God. (interview 22)

However, when she had concerns herself, she did not always approach the educator directly but first double-checked with a German family she knew. In this case, the need to involve an intermediary may reflect feelings of uncertainty in the relationship with

the educator. However, the supporter facilitated cooperation in this example, by exchanging with the mother on her concerns and encouraging her to approach the educators.

In other cases, it was not possible to solve parents' concerns as cooperation did not function based on the parents' perspective, leading to the risk of losing trust. This concerned doubts about the educational value or limited social contacts of children, with parents hoping to seek clarification or support. For example, a couple feared that their daughter being in the same group with another girl from the same country of origin might impair her progress in learning German. When they mentioned this to the educator, she said: "We pay attention to her German... or bla, bla, they speak German." Yeah' (interview 21). They added that they are still worried, clearly not convinced by the educator's statements, as also reflected by the use of "bla bla," which may indicate their lack of trust in the honesty and competence of the educator (Hoy and Tschannen-Moran 1999).

Some parents who could not solve such questions with the educators reacted by *compensating for perceived shortcomings* and supporting their children at home, including their providing reassurance in stressful situations the educators could not solve or by tutoring their children. For example, a couple explained that they had been worried about the educational value of ECEC:

So, as I know it from Afghanistan and Iran, ... children are also slowly taught to write and to draw. But here, they somehow only play with the children. ... So, I asked [in the kindergarten], too, why they did not teach the children anything ... and they said something like, 'until they go to the real school, they only play'. ... So, what we did, is we asked [the volunteer] and she also asked in the kindergarten and they said, 'the children only play here'. (interview 16)

While the interviews revealed a range of opinions on the extent to which structured learning activities are useful, this particular situation was based on educators and the volunteer parents involved missing the opportunity to clearly communicate the educational goals of German ECEC, which focus on playful learning. As a consequence, parents did not trust that their son was adequately prepared for school in comparison to other children. This led the mother to compensate: 'I try to study a bit with him at home, too. For example, my German is not so good, but I can help him, for example, with the alphabet' (interview 16).

In addition to such examples of cooperation, parents' experiences of their partnership with educators were also based on a broader notion of *feeling welcome and supported in the ECEC institutions*. This was based on the educators conveying warmth and acceptance, understanding, and meeting the children's and parents' needs. In addition, feeling welcome and accepted occurred when educators recognised the fact that the families had arrived only recently and took action such as by encouraging communication with parents and children, providing emotional support, or providing detailed information and tips on how to prepare for ECEC. For example, one mother highlighted how an educator conveyed warmth and acceptance, reflecting a sense of 'emotional security', which has been conceptualised as an aspect of a trusting relationship (Janssen et al. 2012, 386): 'from the very beginning, [the educator] treated my son and me as if we had known each other for ever, with a big smile and neither me nor my son ever felt as if we were strangers' (interview 30). Other parents highlighted with gratitude when they saw that educators made specific efforts to facilitate communication with them, provide information or support or showed an interest in their culture. For example, some educators made efforts to find a way of overcoming language barriers, including educators making an effort to speak slowly and use simpler

speech register, speaking in English, or writing down information so it can be more easily translated. When such ways of communicating could not be found, some parents involved intermediaries, including persons who spoke the parents' native language and could translate or supporters whom the parents communicated with in German, who then facilitated communication.

Some parents also mentioned situations in which they did not experience educators and/or ECEC institutions as welcoming and supportive, as the aspects mentioned above were not addressed. For example, some mothers expressed her feeling that the local society, including some educators, did not fully understand the circumstances of the integration process and the related needs of their children, in particular emotional support to deal with the transition, related uncertainties such as language barriers and a limited social and family network, as well as xenophobia. In addition, one mother voiced frustration concerning the perceived unwillingness to install a bidet in ECEC services and schools, although this would have made a significant number of children uncomfortable and easy solutions to resolve the issue were at hand (interview 30). In addition, not all parents felt that specific efforts were made to facilitate communication. For example, one mother discussed with frustration various situations in which she missed important communication, which caused problems for her and her daughter: 'all parents understand, except for me, everybody knows, except for me' (interview 22). Discussing communication barriers at parent-teacher conferences, which was also an issue raised by other parents, she expressed her disappointment that it is not possible to accommodate her needs:

[F]or example, in kindergarten or school, when we have a parent-teacher conference. They understand now, some families are foreigners, maybe I don't understand everything. And they don't slow down. I know, there are 90% Germans, then the teacher maybe does not want to go slowly, maybe other people

don't like [when they] speak very slowly. Maybe others think, this is a small problem, small worry, but for my family this is a big worry. (interview 22)

In some cases, the extent to which parents felt welcome and supported in ECEC had implications going beyond ECEC, influencing for example how satisfied parents were with the place of residence or how confident they felt in Germany. For example, some mothers participated in parent exchange groups organised by or in cooperation with ECEC providers. These groups played an essential role offering opportunities for exchange and support, developing friendships or more generally enhancing parents' resilience and self-confidence. One mother referred to the encounters in the group as 'integration light', because she was able to meet locals who she knew had a benevolent attitude towards newcomers and learn about local society in this safe context (interview 30).

Discussion and conclusion

Based on refugee parents' experiences with developing trust in ECEC services, considering their prior expectations, first impressions as well as experiences once their children started attending ECEC, this article comes to the following main conclusions.

First, *parents' interactions with ECEC start with an initial show of trust on their part*, which is in contrast to previous research suggesting that it may be more difficult for refugees to develop trust in others in general (Ní Raghallaigh 2014; Strang and Quinn 2021) and that limited trust could be a barrier for migrant families to access ECEC services (Warr et al. 2013, 44). The initial willingness to trust is particularly reflected in the emphasis on expected benefits for the whole family, in particular in the context of their integration aspirations, and the absence of doubts relating to the quality of ECEC in Germany. This sense of trust in the quality of ECEC was also shown by the quantitative survey with refugee parents carried out in the context of the larger research

project (Wenzel et al. 2022). Against the backdrop of this willingness to trust and positive expectations, parents undertake significant efforts to get their child enrolled in ECEC. In spite of the negative experiences of rejection or discrimination that may diminish trust in public services in general (Essex et al. 2021, 19) and ECEC specifically (Warr et al. 2013), they did not call their decision to enrol their children in ECEC programmes into question.

Second, *parent-educator partnerships play a central role in determining whether this trust in ECEC is deepened or lost*. This is especially demanding, as refugee parents are faced with particular challenges and worries relating to their child attending ECEC, which are situated in the broader context of their experiences of forced migration and integration. Based on their unfamiliarity with the German ECEC system and worries about how their children will cope, parents characterise their children's first phase in ECEC as very hard. In this context, parents assess the trustworthiness of the quality of ECEC based on observing the behaviour of educators towards their children and how this affects their children, as well as based on their experiences of engaging with educators. Parent-educator partnership plays a role in two ways: on the one hand, parents seek and appreciate a partnership based on trust, which entails cooperation and feeling welcome and supported. The importance of developing a partnership in which parents felt safe and that included support beyond ECEC was also reflected in studies from Spain (Khalifaoui et al. 2020) and Australia (Jamal Al-deen 2019) concerning engagement of migrant and refugee parents. When such partnerships have been successfully established, they helped in establishing or restoring trust in the quality of ECEC, for example because parents feel that their own needs and those of their children are accommodated or because misunderstandings can be solved. To achieve such partnerships, some of the educators make efforts beyond their professional duties to

accommodate the needs of refugee parents, for example by finding informal ways of organising interpretation services, providing explanation and support, which is currently not reflected in ECEC planning in Germany (cf. Wenzel et al. 2022). However, not all parents experienced such functioning partnerships; rather, parents' narrations reflect different variations of trusting, with some parents stopping at one-sided trust or barriers in cooperation. Having experienced dysfunctional cooperation or partnerships, some parents lost trust in the quality of ECEC, which led some parents to compensating through their engagement and efforts at home (cf. Jamal Al-deen 2019). This complements previous research on ECEC that noted how trusting can increase parental engagement (cf. Khalfaoui et al. 2020).

Third, *supporters act as intermediaries when the parents cannot solve challenges with ECEC services directly and either facilitate or obstruct trust in this context*. Their activities relate to practical support of parents' efforts in searching for ECEC places and enrolling their child. In addition, they are involved in facilitating the communication between parents and educators and in some cases providing advice and encouragement, and thus contributing to the development of trust in the parent-educator partnership. However, there is a risk of these supporters obstructing the development of trust when they handle the enrolment procedures and potentially shape educator's views of parents, as reflected in the interviews with supporters (Siede 2021).

Overall, the findings point on the one hand to the significant potential of successful parent-educator partnerships based on trust and thus affirm the relevance of national and international aspirations in this direction. On the other hand, they point to a failure in establishing equal participation of all families in education, as such partnerships were not available for all parents. Indeed, it is highly demanding for refugee parents to access the German ECEC system and build trusting partnerships with

educators due to the challenges that arise while the family is in a transition phase, challenges that are not necessarily catered for in the German ECEC system. On this basis, the narratives of some parents reflect either one-sided trust shown by parents or distrust based on concerns that could not be clarified when partnerships were not functioning. Where they do function, this is attributable to the (unpaid) efforts of educators and supporters. This points to variations in terms of the availability of resources as well as the ability to reflect on and accommodate the needs of refugee parents in the context of German ECEC (cf. Faas 2017), as was evident in the interviews with supporters who emphasised that in many cases these services are not ready for parents who are not familiar with the system or do not speak German fluently (Siede 2021). Perceiving barriers in this context as part of the ECEC system as a whole and taking into account national and international policy objectives to ensure equal participation in education (cf. Teemant et al. 2021), it would be useful to undertake further research into the structural aspects underlying the challenges identified in this article.

References

- Bachmann, Reinhard. 2011. 'At the Crossroads: Future Directions in Trust Research'. *Journal of Trust Research* 1 (2): 203–13. <https://doi.org/10.1080/21515581.2011.603513>.
- BAMF (Federal Office for Migration and Refugees). 2022. 'Das Bundesamt in Zahlen 2021 - Modul Asyl'. Nürnberg. <https://www.BAMF.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2021-asyl.html?nn=284738>.
- Bendixsen, Synnøve, and Hilde Danielsen. 2020. 'Great Expectations: Migrant Parents and Parent-School Cooperation in Norway'. *Comparative Education* 56 (3): 349–64. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>.
- Bormann, Inka, Sebastian Niedlich, and Melanie Staats. 2019. 'Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung der Vertrauensrelevanz ausgewählter Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule'. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9 (2): 177–99. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00235-5>.
- Bujard, Martin, Claudia Diehl, Michaela Kreyenfeld, Birgit Leyendecker, and C. Katharina Spieß. 2020. 'Geflüchtete, Familien und ihre Kinder. Warum der

- Blick auf die Familien und die Kindertagesbetreuung entscheidend ist'. *Sozialer Fortschritt* 69 (8–9): 561–77. <https://doi.org/10.3790/sfo.69.8-9.561>.
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing Grounded Theory*. 2nd ed. Introducing Qualitative Methods. Los Angeles: SAGE.
- Denessen, Eddi, Joep T. A. Bakker, and Marieke Gierveld. 2007. 'Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement. Policies and Practices'. *The School Community Journal* 17 (2): 27–43.
- German Integration Commissioner. 2020. 'Nationaler Aktionsplan Integration. Bericht Phase III – Eingliederung: Teilhabe Ermöglichen – Leistung Fordern Und Fördern'. Berlin. <https://www.nationaler-aktionsplan-integration.de/napi-de/aktionsplan>.
- Endreß, Martin. 2002. *Vertrauen*. Einsichten. Bielefeld: transcript Verlag.
- Essex, Ryan, Erika Kalocsányiová, Nataliya Rumyantseva, and Jill Jameson. 2021. 'Trust Amongst Refugees in Resettlement Settings: A Systematic Scoping Review and Thematic Analysis of the Literature'. *Journal of International Migration and Integration*, June. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00850-0>.
- Faas, Stefan. 2017. 'Kinder und Familien mit Fluchthintergrund in Kindertageseinrichtungen – Sozialpädagogische Praxis und Reflexion im Kontext von Wissen, Nicht-Wissen und Handlungsdruck'. In *Flucht - Herausforderungen für Soziale Arbeit*, edited by Johanna Bröse, Stefan Faas, and Barbara Stauber, 111–24. Wiesbaden: Springer VS.
- Gambaro, Ludovica, Elisabeth Liebau, Frauke Peter, and Felix Weinhardt. 2017. 'Viele Kinder von Geflüchteten Besuchen Eine Kita Oder Grundschule: Nachholbedarf Bei Den Unter Dreijährigen Und Der Sprachförderung von Schulkindern'. *DIW-Wochenbericht* 84 (19): 379–86.
- Gambaro, Ludovica, Guido Neidhöfer, and C. Katharina Spieß. 2019. 'Kita-Besuch von Kindern aus nach Deutschland geflüchteten Familien verbessert Integration ihrer Mütter'. *DIW Wochenbericht*. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2019-44-1.
- German Government. 2021. 'Nationaler Aktionsplan Integration'. 2021. <https://www.nationaler-aktionsplan-integration.de/napi-de/aktionsplan>.
- Hoy, Wayne K., and Megan Tschannen-Moran. 1999. 'Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools'. *Journal of School Leadership* 9 (3): 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>.
- Jamal Al-deen, Taghreed. 2019. *Motherhood, Education and Migration: Delving into Migrant Mothers' Involvement in Children's Education*. Singapore: Palgrave Macmillan.
- Janssen, Marije, Joep T. A. Bakker, Anna M. T. Bosman, Kirsten Rosenberg, and Paul P. M. Leseman. 2012. 'Differential Trust between Parents and Teachers of Children from Low-Income and Immigrant Backgrounds'. *Educational Studies* 38 (4): 383–96. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643103>.
- Khalfaoui, Andrea, Rocío García-Carrión, and Lourdes Villardón-Gallego. 2020. 'Bridging the Gap: Engaging Roma and Migrant Families in Early Childhood Education through Trust-Based Relationships'. *European Early Childhood Education Research Journal* 28 (5): 701–11. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817241>.
- Khodyakov, Dmitry. 2007. 'Trust as a Process: A Three-Dimensional Approach'. *Sociology* 41 (1): 115–32. <https://doi.org/10.1177/0038038507072285>.
- Kikas, Eve, Marja-Kristiina Lerkkanen, Eija Pakarinen, and Pirjo-Liisa Poikonen. 2016. 'Family- and Classroom-Related Factors and Mother–Kindergarten Teacher

- Trust in Estonia and Finland'. *Educational Psychology* 36 (1): 47–72.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895298>.
- Kikas, Eve, Kätlin Peets, and Airi Niilo. 2011. 'Assessing Estonian Mothers' Involvement in Their Children's Education and Trust in Teachers'. *Early Child Development and Care* 181 (8): 1079–94.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2010.513435>.
- Lerkkanen, Marja-Kristiina, Eve Kikas, Eija Pakarinen, Pirjo-Liisa Poikonen, and Jari-Erik Nurmi. 2013. 'Mothers' Trust toward Teachers in Relation to Teaching Practices'. *Early Childhood Research Quarterly* 28 (1): 153–65.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>.
- LSMEC (Lower Saxony Ministry of Education and Cultural Affairs). 2022. 'Gelebte Vielfalt! Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund'. LSMEC. 2022.
https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/kindertagesstunden/kinder_mit_fluchterfahrung/kinder-aus-familien-mit-migrations--undoder-fluchthintergrund-153791.html.
- LSMSHE (Lower Saxony Ministry of Social Affairs, Health and Equality). 2019. 'Integration in Niedersachsen'. LSMSHE. 2019.
https://www.ms.niedersachsen.de/startseite/integration/migration_und_integration/integration_in_niedersachsen/integration-in-niedersachsen-91258.html.
- Möllering, Guido. 2013. 'Process Views of Trusting and Crises'. In *Handbook of Advances in Trust Research*, edited by Reinhard Bachmann and Akbar Zaheer, 285–306. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Ní Raghallaigh, Muireann. 2014. 'The Causes of Mistrust amongst Asylum Seekers and Refugees: Insights from Research with Unaccompanied Asylum-Seeking Minors Living in the Republic of Ireland'. *Journal of Refugee Studies* 27 (1): 82–100.
<https://doi.org/10.1093/jrs/fet006>.
- Niedlich, Sebastian, Annika Kallfaß, Silvana Pohle, and Inka Bormann. 2021. 'A Comprehensive View of Trust in Education: Conclusions from a Systematic Literature Review'. *Review of Education* 9 (1): 124–58.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3239>.
- PytlikZillig, Lisa M., and Christopher D. Kimbrough. 2016. 'Consensus on Conceptualizations and Definitions of Trust: Are We There Yet?' In *Interdisciplinary Perspectives on Trust: Towards Theoretical and Methodological Integration*, edited by Ellie Shockley, Tess Neal, Lisa M. PytlikZillig, and Brian H. Bornstein, 17–48. Cham: Springer.
- Santiago, Rachel T., S. Andrew Garbacz, Tiffany Beattie, and Christabelle L. Moore. 2016. 'Parent-Teacher Relationships in Elementary School: An Examination of Parent-Teacher Trust'. *Psychology in the Schools* 53 (10): 1003–17.
<https://doi.org/10.1002/pits.21971>.
- Scholz, Antonia. 2021. 'Moderating Uncertainty: The Reception of Refugee Children in the German Early Childhood Education and Care Sector'. *Journal of Refugee Studies*. <https://doi.org/10.1093/jrs/feab050>.
- Schweer, Martin K. W. 2008. 'Vertrauen und soziales Handeln — Eine differentialpsychologische Perspektive'. In *Vertrauen im interkulturellen Kontext*, edited by Elias Jammal, 13–26. Perspectives of the Other. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizer, Annika, Sebastian Niedlich, Judith Adamczyk, and Inka Bormann. 2017. 'Approaching Trust and Control in Parental Relationships with Educational Institutions'. *Studia Paedagogica* 22 (2): 97–115.
<https://doi.org/10.5817/SP2017-2-6>.

- Shelden, Debra L., Maureen E. Angell, Julia B. Stoner, and Bill D. Roseland. 2010. 'School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities'. *The Journal of Educational Research* 103 (3): 159–70. <https://doi.org/10.1080/00220670903382921>.
- Siede, Anna. 2021. "“They Are Stumbling Around Quite Helplessly”": How Supporters of Refugee Families Frame Vulnerability and Agency Relating to Childcare'. In *Power in Vulnerability: A Multi-Dimensional Review of Migrants' Vulnerabilities*, edited by Nicolas Fromm, Annette Jünemann, and Hamza Safouane, 199–227. Studien Zur Migrations- Und Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Strang, Alison B., and Neil Quinn. 2021. 'Integration or Isolation? Refugees' Social Connections and Wellbeing'. *Journal of Refugee Studies* 34 (1): 328–53. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez040>.
- Teemant, Annela, Gina Borgioli Yoder, Brandon J. Sherman, and Cristina Santamaría Graff. 2021. 'An Equity Framework for Family, Community, and School Partnerships'. *Theory Into Practice* 60 (1): 28–38. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1827905>.
- Warr, Deborah, Rosemary Mann, Danielle Forbes, and Colleen Turner. 2013. 'Once You've Built Some Trust: Using Playgroups to Promote Children's Health and Wellbeing for Families from Migrant Backgrounds'. *Australasian Journal of Early Childhood* 38 (1): 41–48. <https://doi.org/10.1177/183693911303800108>.
- Wenzel, Laura, Hila Kakar, and Philipp Sandermann. 2022. 'Vertrauensaufbau Zwischen Geflüchteten Eltern Und Frühpädagogischen Angeboten. Ausgewählte Ergebnisse Einer Explorativen Mixed-Methods-Studie'. *Neue Praxis*, no. 52/1: 61–81.
- Yanow, Dvora. 2000. *Conducting Interpretive Policy Analysis*. Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods 47. Thousand Oaks, CA [u.a.]: Sage Publications, Inc.