

Isabell Krähnert | Katja Zehbe | Peter Cloos

Polyvalenz und Vulneranz

Empirische Perspektiven
auf inklusionsorientierte Übergangs-
gestaltung in Elterngesprächen

Isabell Krähnert | Katja Zehbe | Peter Cloos
Polyvalenz und Vulneranz

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von

Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Isabell Krähnert | Katja Zehbe | Peter Cloos

Polyvalenz und Vulneranz

Empirische Perspektiven auf
inklusionsorientierte Übergangsgestaltung
in Elterngesprächen

BELTZ JUVENTA

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1716 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

RAHMENPROGRAMM



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-2560-6 Print
ISBN 978-3-7799-6725-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Perspektiven auf die Zusammenarbeit mit Eltern	15
2.1	Zusammenarbeit als Programmatik der Kindheitspädagogik	15
2.2	Potenziale und Dilemmata der Zusammenarbeit mit Eltern	18
2.3	Aktueller Forschungsstand	22
2.3.1	Elternzusammenarbeit im Kontext frühpädagogischer Professionalisierung	22
2.3.2	Elternzusammenarbeit und die Perspektive von Eltern	25
2.3.3	Adressierung von Eltern	27
2.3.4	Praxis und Vollzug von Elternzusammenarbeit in Elterngesprächen	30
2.4	Fazit – Elterngespräche als Orte institutioneller Verhältnisbestimmungen	33
3	Forschungsperspektiven auf Übergänge und Erkenntnisse der Übergangsforschung	35
3.1	Anthropologische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Übergänge	37
3.2	Kindheitstheoretische Perspektivierungen	39
3.3	Kindheitspädagogische Perspektivierungen	41
3.3.1	Frühpädagogische Perspektiven auf gelingende Übergänge	42
3.3.2	Kompetenzorientierte Ansätze	43
3.4	Rekonstruktive und reflexive Perspektiven auf Übergänge	47
3.5	Spezifische Fokusse der Übergangsforschung	49
3.5.1	Übergänge im Kontext von „Behinderung“	49
3.5.2	Übergang und Zusammenarbeit mit Eltern (in integrativen Settings)	53
3.5.3	Mikrotransitionen	58
3.6	Fazit	61
4	Methode und Methodologie	64
4.1	Forschungsprogramm	64
4.2	Metatheoretische Grundlegungen einer dokumentarischen Organisationsforschung	65
4.3	Elterngespräche als Partikel organisationaler Kommunikationen	68

4.4	Konturen einer subjektivierungsanalytischen und ableismuskritischen Analyseperspektive	71
4.5	Forschungspraktisches Vorgehen	73
4.5.1	Theoretisches Sampling	73
4.5.2	Feldzugang	75
4.5.3	Schritte der Querschnittsanalyse	76
4.5.4	Schritte der Längsschnittanalyse	78
5	Ergebnisdarstellung: Elterngespräche als vulnerante Settings in polyvalenten Kontexten	80
5.1	Konstitutive Bezugsprobleme von Elterngesprächen: doppelte Polyvalenz und elterliche Verletzungsoffenheit	80
5.1.1	Bezugsproblem 1: Doppelte Polyvalenz in Elterngesprächen	81
5.1.2	Bezugsproblem 2: Elterliche Verletzlichkeit in integrativen Settings	82
5.2	Divergierender Umgang mit der doppelten Polyvalenz und der elterlichen Verletzungsoffenheit: eine sinn genetische Typenbildung	84
5.2.1	Typ 1: Symmetrierung und Vorbeugung	84
5.2.2	Typ 2: Supplementation und Einebnung	93
5.2.3	Typ 3: Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit	107
5.3	Zusammenfassende Darstellung der Typologie	123
5.4	Wandel und Beständigkeit der Diskursmodi im Längsschnitt	124
5.4.1	Elterngespräche zu Martin: Erstarken der elterlichen (Selbst-)Positionierung, das Hervortreten elterlicher Verletzlichkeit und diskursive Tipping-Points	126
5.4.2	Elterngespräche zu Levi: Hervortreten mütterlicher Verletzlichkeit, zunehmende Inferiorisierung der Mutter	139
5.4.3	Zwischenfazit	147
5.5	Exkurs zu Vulnerabilität und Inklusion – Reflexionen zur Verletzlichkeit der Eltern <i>verbessertes</i> Kinder	148
5.5.1	Die Vervielfältigung der Vulnerabilitäten – zeitdiagnostische Perspektiven und Begriffsarbeit	149
5.5.2	Vulnerable Eltern(schaft)?	152
5.5.3	Eltern „behinderter“ Kinder zwischen Belastung und Bereicherung – sonderpädagogische Perspektiven	154
5.5.4	Resümee: Elterngespräche in integrativen Kontexten als vulnerante Settings	156

6	Elterngespräche als Schauplätze von Transitionen – längsschnittliche Perspektiven	160
6.1	Transitionen des Identitätsstatus I: Elterngespräche zu Marve	163
6.1.1	Kontextinformationen	163
6.1.2	Geschichte der Elterngespräche 1 und 2: „Sie soll ja auch kein so Therapiekind werden, ja?“	164
6.1.3	Zweites Elterngespräch	166
6.1.4	Fallverdichtung: Diskursives Etikettieren	178
6.2	Transitionen des Identitätsstatus II: Elterngespräche zu Levi	181
6.2.1	Kontextinformationen	181
6.2.2	Geschichte der Elterngespräche 1, 2 und 3: „[Ich] kann nicht mehr einen Grund finden, warum er bei uns im heilpädagogischen Bereich bleiben sollte“	182
6.2.3	Erstes Elterngespräch	183
6.2.4	Zweites Elterngespräch	193
6.2.5	Drittes Elterngespräch	198
6.2.6	Fallverdichtung: Transitionsfähigkeit als Akkumulation schulnaher Fähigkeiten	203
6.3	Institutionelle Exklusionsverwaltung – Elterngespräche zu Konstantin	205
6.3.1	Kontextinformationen	205
6.3.2	Geschichte der Elterngespräche 1 und 2: „Er braucht halt so diese enge Begleitung“	206
6.3.3	Erstes Elterngespräch	207
6.3.4	Zweites Elterngespräch	219
6.3.5	Fallverdichtung: Die Aufrechterhaltung von Förderbedürftigkeit in Übergängen	224
6.4	Inklusionsorientierte Übergangsgestaltung: Elterngespräche zu Frida	225
6.4.1	Kontextinformationen	225
6.4.2	Geschichte der Elterngespräche 1 bis 4: „Und irgendwann kam der Zeitpunkt, wo man das Gefühl hatte, SIE hat entschieden: ‚So, jetzt gewöhne ich mich im Kindergarten ein‘“	227
6.4.3	Das Elterngespräch als Ort inklusionsorientierter Übergangsgestaltung	229
6.4.4	Fallverdichtung: Empirische Konturen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung	254
6.5	Fazit	255

7	Zentrale Ergebnisse der Studie: Implikationen für die Forschung und für eine inklusionsorientierte Praxis von Elterngesprächen	259
7.1	Zentrale Ergebnisse: Polyphonie und Vulneranz in Elterngesprächen	260
7.2	Diskussion der Ergebnisse	263
7.3	Perspektiven einer Forschung zu inklusionsorientierten Übergängen in Elterngesprächen	269
	Literatur	274
	Die Autor_innen	289

1 Einleitung

Im Zuge des Wandels des Systems der Kindertagesbetreuung und im Kontext der damit verbundenen vielfältigen Professionalisierungsmaßnahmen werden an Kindertageseinrichtungen und die dort tätigen Fachkräfte bildungs- und sozialpolitisch sowie fachwissenschaftlich vielfältige Erwartungen gerichtet. Parallel zu der Forderung, die pädagogische Arbeit stärker an Bildungszielen auszurichten (Jergus/Thompson 2017), sollen im Sinne einer besseren institutionellen Anschlussfähigkeit die Übergänge in und zwischen den Bildungsinstitutionen gestaltet (Griebel/Niesel 2017), die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten bzw. Eltern gestärkt (Roth 2014; Textor 2015) und die pädagogische Arbeit noch deutlicher als bisher an Prinzipien von Inklusion ausgerichtet werden (Booth/Ainscow/Kingston 2006; Prengel 2014). Diese drei Themengebiete werden in den sogenannten Bildungsplänen der Länder nunmehr als professionelle Standards und damit als Wandlungsaufforderungen für die Praxis gesetzt. Im Kontext von Inklusion wird Kindertageseinrichtungen die Aufgabe zugeschrieben, Kinder in ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen, diversitätssensibel und inklusionsorientiert zu begleiten, Vielfalt wertzuschätzen und Inklusion nach der UN-BRK umzusetzen, auch in der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Erziehungs- und Sorgeberechtigten. Zugleich wird mit der Forderung nach Inklusion auch die Aufforderung zur Prävention an das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen herangetragen, worüber ein dilemmatisches Spannungsfeld für die Praxis generiert wird (Krönig 2017; Kelle 2018; Krähnert 2020).

Vielfältige Projekte und Modellvorhaben streben die Professionalisierung und Qualitätsverbesserung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern, die Übergangsgestaltung und die Implementation von Inklusion an (u. a. Oehlmann/Manning-Chlechowicz/Sitter 2011; Jerg/Schumann/Thalheim 2015). Dabei ist empirisch weitestgehend offen, ob und auf welche Weise diese, in ihren Implikationen auch widersprüchlichen, bildungs- und sozialpolitischen sowie fachwissenschaftlichen Adressierungen in der pädagogischen Praxis aufgegriffen und implementiert werden (können). Auch wenn das Feld der Kindertageseinrichtungen, wie die empirischen Ergebnisse von Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert (2019) widerspiegeln, sich besonders empfänglich, geradezu normhungrig und rezeptiv für diese Art idealtypische Vorgaben zeigt, ist weiterhin unklar, *ob* und *wie* Kindertageseinrichtungen diese teils kollidierenden Imperative in ihrer alltäglichen Handlungspraxis übersetzen. Empirische Studien verweisen auf erhebliche Diskrepanzen zwischen den fachlichen Erwartungen und ihrer Realisierung in Bezug auf die drei Themenfelder Übergänge, Zusammenarbeit mit Eltern und Inklusion. Zum einen weisen

Studien – orientiert an idealtypischen Professionalisierungsvorstellungen – auf erhebliche Professionalisierungsbedarfe hin, zum Teil auch mit einer verknüpfenden Perspektive, indem sie zum Beispiel Übergänge und Inklusion zugleich zum Gegenstand ihrer Betrachtungen machen (u. a. Viernickel et al. 2013, Albers/Lichtblau 2014; Cloos 2015, 2018). Zum anderen wird auch kritisch hinterfragt, ob und wie diese idealtypischen Professionalisierungsvorstellungen aufgrund ihrer immanenten Widersprüche überhaupt umgesetzt werden können (u. a. Betz 2015; Cloos/Krähnert/Zehbe 2020; Zehbe 2021a). Zudem dominiert in der frühpädagogischen Forschung zu Übergängen bislang eine institutionell verengte Perspektive, die in Zusammenhang mit Professionalisierungsfragen vorrangig darauf setzt, fachliche Erwartungen für alle beteiligten Akteur*innen gültig zu sprechen (Cloos/Schröer 2011), ohne dass die Perspektive von Kindern und Eltern in der Forschung hinreichend Berücksichtigung gefunden hätte (jedoch u. a.: Graßhoff et al. 2013) oder das Interaktionsgeschehen zwischen den beteiligten Akteur*innen häufiger im Blick gewesen wäre (jedoch: Kesselhut 2021). Auch finden sich noch wenige Studien, die das Zusammenspiel von „Zusammenarbeit“, „Übergang(sgestaltung)“ und „Inklusion“ fokussieren. So ist das empirische Wissen zu Praxen der Zusammenarbeit mit Eltern in sogenannten integrativen Kindertageseinrichtungen, insbesondere zu Prozessen der Begleitung von Übergängen, aktuell noch gering (jedoch: Urban et al. 2015a).

Bemerkenswert ist auch, dass in einer Vielzahl der vorliegenden Studien implizit vorausgesetzt wird, was jeweils als Zusammenarbeit, Übergang(sgestaltung) oder Inklusion zu fassen ist, ohne dass hierfür dezidierte Begriffsarbeit angeboten wird oder bestehende programmatische Widersprüche ins Licht gerückt werden. Eine Perspektive auf die alltäglichen Herstellungsprozesse, auf das „Doing“ von Zusammenarbeit, Übergang(sgestaltung) und Inklusion ist bislang noch wenig entwickelt (Dorrance/Dannenbeck 2013; Wanka 2020; Bätge et al. 2021). Diese Forschungsdesiderate aufgreifend möchte die vorliegende Publikation im Anschluss an kritisch-reflexive Arbeiten zur Zusammenarbeit mit Eltern (u. a. Betz 2015), zur Umsetzung und Herstellung von Inklusion (u. a. Budde/Hummrich 2013; Lütje-Klose/Löser 2013; Amirpur 2013; Katzenbach 2015) sowie zur Übergangsgestaltung (u. a. Urban et al. 2015a) praxeologisch fundierte (u. a. Bohnsack 2017) empirische Einblicke in das Verhältnis von Zusammenarbeit, Übergang(sgestaltung) und Inklusion entlang der quer- und längsschnittlichen dokumentarischen Analyse von Elterngesprächen in sogenannten integrativen Kindertageseinrichtungen liefern.

Der Band präsentiert die empirischen Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung finanzierten Forschungsprojektes „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen. Eine qualitative Längsschnittuntersuchung“ (Akronym: BeikE, Laufzeit: 01.11.2017–30.04.2021, Förderkennzeichen: 01NV1716). In diesen wurden insgesamt 29 Elterngespräche über

15 Kinder in drei Bundesländern erhoben, die zwischen pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten bzw. Eltern¹ zu Kindern geführt wurden, die einen sogenannten Integrationsstatus innehaben oder ihn noch bekommen sollen. Folglich wurden Gespräche zu Kindern ausgewählt, denen eine „Behinderung“, ein spezifischer Förderbedarf oder mindestens Auffälligkeiten bzw. Abweichungen über die Fachkräfte zugeschrieben wurden. Die untersuchten Elterngespräche fanden in Einrichtungen statt, die integrativ arbeiteten, da sie Kinder mit und ohne „Besonderheit“, „Behinderung“ gemeinsam betreuen. Einige Einrichtungen wiesen sich in ihren Selbstauskünften (im Internet und/oder in den Konzeptionen) als „inklusiv“ aus, andere wiederum führten den Begriff Inklusion oder inklusiv hierbei nicht an. Zugleich wurden Gespräche erhoben, die möglichst in Phasen von klassischen Übergängen (in die Einrichtung, innerhalb der Einrichtung und am Übergang zur Grundschule) stattfanden.

Anhand der dokumentarischen Gesprächsanalyse haben wir dann u.a. folgende Fragen an das Material gerichtet: Wie ist das kommunikative Gebilde Elterngespräch beschaffen? Welcher Art ist die Diskursarchitektur? Welche Akteur*innen werden durch wen wie adressiert? Wie positionieren sich die (multiprofessionell zusammengesetzten) Gesprächsteilnehmenden? Mit welchen Zuständigkeitszuschreibungen korrespondiert dies jeweils? (Wie) Werden Inklusion und Übergänge kollektiv entworfen und wie wird Inklusion im Elterngespräch (nicht) prozessiert? Welche normativen Horizonte werden hierfür in Anschlag gebracht? Welche Kindbilder werden diskursiv entworfen? Welche Differenzlinien sind dabei konstitutiv?

An Perspektiven einer rekonstruktiven Organisationsforschung anschließend (Amling/Vogd 2017) betrachten wir Elterngespräche als *einen* Partikel organisationaler Kommunikation: Als von der Organisation selbst und regelhaft hervorgebrachte Formen überinstitutioneller Kommunikationen, die die Organisation als solche (re-)produzieren bzw. konstituieren, fassen wir sie als Treffraum oder Schnittstelle der Institutionen Familie und Kindertageseinrichtung. In Elterngesprächen werden dabei nicht allein mehr oder weniger kontrastierende Perspektiven bzw. Sichtweisen von Eltern und Fachkräften rekonstruierbar, vielmehr kann wie durch ein Brennglas in den Blick gerückt werden, wie institutionelle Verhältnisse (re-)produziert und ausgehandelt werden. Mit dieser Forschungsperspektive können Elterngespräche dann als Orte der (potenziellen) Herstellung von *Inklusion*, *Transition* und *Zusammenarbeit* empirisch beleuchtet werden.

Diese Forschungsperspektive einnehmend haben sich im Verlauf des Analyseprozesses zwei Bezugsprobleme als konstitutiv für das Kommunikationsformat Elterngespräch erwiesen, die für die vorliegende Publikation namensgebend

1 Im Folgenden wird der Einfachheit halber häufiger der Begriff „Eltern“ verwandt. Damit sind jedoch alle an den sogenannten Elterngesprächen beteiligten Erziehungs- und Sorgeberechtigten gemeint.

sind: Die *Polyvalenz* und *Vulneranz* des Gesprächssettings sind die zentralen Dimensionen der von uns entwickelten Typologie von Elterngesprächen.

- (1) *Polyvalenz*: Aus Perspektive der rekonstruktiven Organisationsforschung (Vogd 2009; Vogd/Amling 2017; Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019) sind Elterngespräche als organisationale Kommunikation nicht über einen expliziten bspw. programmatisch ausgerufenen Zweck oder eine durch die Organisation vorab bestimmte Funktion präde-terminiert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Programmatiken, explizite Regeln und formale Vorgaben der Organisation (oder auch organisationale Hierarchien) nur jeweils *eine* von vielen Sinndimensionen in Organisationen darstellen, die in praxi – im Elterngespräch – angelaufen werden können oder nicht. Für Organisationen ist es gerade konstitutiv, dass sie mit Widersprüchen, Uneindeutigkeiten und Ungewissheit – der Polyvalenz (Vogd 2009) – umzugehen haben. Organisationen stehen mit dieser Perspektive genau vor der Herausforderung der Integration von Diversität, von unterschiedlichen Positionen, Haltungen und Orientierungen – kurz gesprochen: der Polyphonie (Vogd 2021). Übertragen auf Elterngespräche meint dies, dass hier zunächst nicht nur potenziell differente Perspektiven zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung Bedeutung haben, sondern davon auszugehen ist, dass innerhalb von Organisationen und ihren verschiedenen Organisationseinheiten und den jeweils beteiligten Berufsgruppen grundsätzlich sehr unterschiedliche Perspektiven auf die jeweiligen Ziele und Zwecke von Zusammenarbeit bestehen können und jene erst in der Praxis selbst, fortlaufend erzeugt werden. Mit Blick auf die nunmehr systematische Einbindung der (äußerst heterogenen) Elternschaft in die organisationsinterne Kommunikation der Einrichtung kann nun eine *weitere Quelle* von Polyvalenz identifiziert werden. Elterngespräche können hierüber als Kommunikationen an der *Schnittstelle zwischen den Institutionen* lokalisiert und als Aushandlungsarenen mit besonderem Polyvalenzpotenzial gefasst werden. Der jeweilige Umgang mit dieser Mehrdeutigkeit, Ungewissheit und Polyphonie ist eine der beiden zentralen Dimensionen unserer entwickelten Typologie von Elterngesprächen.
- (2) *Spezifische Vulnerabilität der Eltern und Vulneranz des Gesprächssettings*: Als zentrales Ergebnis unserer Studie zeigte sich – aus unserer Sicht zunächst völlig unerwartet – die konstitutive Bedeutung der besonderen Verletzlichkeit der Eltern in diesen Gesprächen, die dieses Kommunikationsformat folglich als vulnerant identifizierbar macht. Dem Elterngespräch in integrativen Kontexten liegt folglich ein besonderes Verletzungspotenzial zugrunde, mit dem auf je unterschiedliche, typologisierbare Weise umgegangen wird (Kap. 5.5). Mit dem Begriff der *Vulneranz* wird dabei folglich in Fassung gebracht, dass dem Kommunikationsformat Elterngespräch in integrativen Kontexten besondere Verletzungsmöglichkeiten innewohnen.

Polyvalenz und Vulneranz – das zeigen unsere empirischen Ergebnisse – sind für Elterngespräche folglich konstitutiv, sie stiften gewissermaßen die Kontur des Gesprächsformates. Dabei geht es uns nicht schlicht darum, eine weitere Gruppe – nun die der Eltern verbesonderter Kinder – als vulnerabel auszurufen und darüber die inflationäre Rede von der Vulnerabilität weiter anzuheizen (Kap. 5.5). Vielmehr ist das Anliegen der vorliegenden Publikation, die Logik des Gesprächssettings herauszustellen und auf die hiermit korrespondierenden Widersprüche, Herausforderungen und ethischen Risiken für eine inklusive Praxis hinzuweisen.

Aufbau des Bandes

Der vorliegende Band gliedert sich wie folgt: Nach dieser Einleitung greifen wir in Kapitel 2 auf, dass Elterngespräche in Kindertageseinrichtungen nicht losgelöst von den programmatisch geführten Debatten um eine veränderte Zusammenarbeit mit den Eltern betrachtet werden können (Kap. 2.1). Hierfür setzen wir uns kritisch mit dem Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auseinander und stellen damit verbundene Herausforderungen und Widersprüche heraus (Kap. 2.2). Jenseits dieser programmatischen Bestimmungsversuche diskutieren wir insbesondere Forschungsperspektiven und -ergebnisse in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften (Kap. 2.3) und fassen Elterngespräche als Orte institutioneller Verhältnisbestimmungen (Kap. 2.4).

Hieran anschließend (Kap. 3) werden verschiedene Forschungstraditionen und -zugänge der Übergangsforschung mit dem Ziel diskutiert, nicht nur Forschungsdesiderate im Kontext kindheitspädagogischer Übergangsforschung, sondern auch die von uns für das eigene Forschungsprojekt zentrale reflexive und praxeologische Perspektive auf Übergänge zu beleuchten (Kap. 3.1 bis 3.3). Hierüber wird es möglich, die in Elterngesprächen zu beobachtenden Herstellungsprozesse von Übergängen (*doing transition*) zu fokussieren. Folglich setzen wir nicht voraus, was Übergänge sind, sondern beobachten empirisch, was wie als Übergang in Elterngesprächen in Bezug worauf relevant gemacht wird (Kap. 3.4). Da unser Forschungsprojekt an der Schnittstelle von Forschung zu *Übergängen*, zur *Zusammenarbeit* zwischen Eltern und Fachkräften und zur *Inklusion* angesiedelt ist, diskutieren wir entlang dieser Themen in Kapitel 3.5 unterschiedliche gegenstandsbezogene Forschungsperspektiven auf Übergänge. Auch weisen wir hier auf die Verwobenheit von sogenannten vertikalen und horizontalen Übergängen hin.

Das forschungsmethodische Vorgehen wird im folgenden Kapitel erläutert, das heißt, das Forschungsprogramm, das forschungspraktische Vorgehen und die methodologischen Grundannahmen unserer Studie werden vorgestellt (Kap. 4). In diesem Kapitel wird das Elterngespräch als Partikel organisationaler Kommunikation bestimmt und die Konturen einer subjektivierungsanalytischen und ableismuskritischen Analyseperspektive skizziert. Die Kapitel 5 und 6 geben

im Anschluss empirische Einblicke in die Ergebnisse unserer Studie. In Kapitel 5 wird die entwickelte Typologie von Elterngesprächen vorgestellt und im Anschluss Einblick in die Stabilität und den Wandel der jeweiligen Typen im Verlauf mehrerer Elterngespräche gegeben. Dabei werden die zwei von uns identifizierten konstitutiven Bezugsprobleme von Elterngesprächen – die doppelte Polyvalenz sowie die elterliche Vulnerabilität – empirisch aufgezeigt (Kap. 5.1). Nachfolgend wird im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung der divergierende Umgang mit den konstitutiven Bezugsproblemen entlang der Typen „Symmetrierung und Vorbeugung“, „Supplementation und Einebnung“ und „Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit“ dargestellt (Kap. 5.2) und die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert (Kap. 5.3). Im Längsschnitt wird anschließend der Wandel und die Beständigkeit der identifizierten Diskursmodi aufgezeigt (Kap. 5.4). Das Kapitel 5.5 ist ein Exkurs zur Vulnerabilität und zur Vulneranz, in dem wir unseren Vulnerabilitäts- und Vulneranzbegriff skizzieren, einordnen und mögliche interdisziplinäre Anschlussstellen ausweisen.

In Kapitel 6 wird auf Elterngespräche als Schauplätze von Transitionen empirisch eingegangen und bei der Präsentation ausgewählter längsschnittlicher Analysen auf die Herstellung von Übergängen in Elterngesprächen enggestellt. Hier wird ein Angebot für eine empirisch generierte Operationalisierung einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung in Elterngesprächen vorgelegt. Die Studie schließt mit einem Fazit (Kap. 7), in dem unsere Ergebnisse vor dem Spiegel möglicher Implikationen für die Realisierung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen diskutiert werden.

Danksagung

Wir danken den teilnehmenden Eltern, Trägern, Einrichtungen, Leitungen, Fachkräften und allen weiteren Gesprächsteilnehmenden für die Zusammenarbeit und für das uns entgegengebrachte Vertrauen sehr herzlich! Für uns ist es alles andere als selbstverständlich, dass wir an Ihren Gesprächen teilhaben durften. Erst dieses Vorschussvertrauen und Engagement ermöglichte den empirischen Einblick in dieses Kommunikationssetting. Lisa Möller und Angelina Oetter haben das Team als studentische Hilfskräfte in unterschiedlichen Phasen des Projekts auf vielfältige Weise unterstützt, Julia Boraczynski hat einige Kapitel Korrektur gelesen. Auch ihnen danken wir für ihr Engagement und die wichtige Unterstützungsarbeit. Unser besonderer Dank gilt auch den vielfältigen Hinweisen der Kolleg*innen in der Forschungswerkstatt von Prof.in Dr. Iris Nentwig-Gesemann und den engagierten Diskutant*innen unseres Expert*innenhearings Prof.in Dr. Vera Moser, Dietlind Gloystein, Magdalena Hartmann, Dr. Michael Lichtblau, Dr. Frauke Gerstenberg, Britta Karner, Dr. Sandra Koch, Tom Töpfer, Prof.in Tanja Betz sowie Prof. Dr. Jürgen Budde.

2 Perspektiven auf die Zusammenarbeit mit Eltern

Nachfolgend² wird die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Eltern³ aus drei Perspektiven beleuchtet. *Erstens* wird diese im Kontext fach- und bildungspolitischer Debatten als eine Programmatik vorgestellt, die seit der Jahrtausendwende das Verhältnis von privater und öffentlicher Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter verschoben hat. Dabei wird auf die Veränderungen der Erwartungen fokussiert, die an Kindertageseinrichtungen und auch an Eltern gerichtet werden. Darauf aufbauend und in Abgrenzung zu einem harmonisierenden Konzept von Zusammenarbeit werden *zweitens* mit der Programmatik der Zusammenarbeit verwobene Widersprüche und Spannungsfelder skizziert. Von dieser Standortbestimmung ausgehend werden dann *drittens* Ergebnisse empirischer Studien zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften vorgestellt. Abschließend werden daraus Konsequenzen für die empirische Untersuchung von Elterngesprächen abgeleitet.

2.1 Zusammenarbeit als Programmatik der Kindheitspädagogik

Eingebettet in eine seit den 2000er Jahren forcierte Professionalisierungsoffensive sind Kindertageseinrichtungen Gegenstand rechtlicher, struktureller und konzeptioneller Veränderungen. Internationale Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU⁴ und die hierbei attestierten Defizite des deutschen Bildungssystems (sowohl bezogen auf das gemessene Leistungsniveau als auch auf die Persistenz herkunftsbedingter Ungleichheiten) (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Ehmke/Baumert 2008) können dabei als die historischen Ereignisse identifiziert werden, die im Folgenden diskursiv auch als Begründung und Ausgangspunkt einer grundlegenden Transformation des Verhältnisses zwischen öffentlicher und privater Erziehung und Bildung avancierten (Cloos/Karner 2010b). In diesem Kontext geriet auch die institutionelle Frühpädagogik

2 Das Kapitel basiert auf Überlegungen aus bereits veröffentlichten Texten: Karner/Cloos (2010); Cloos (2017a); Cloos/Gerstenberg/Krähnert (2018); Cloos/Krähnert/Zehbe (2020); Cloos/Zehbe/Krähnert (2020).

3 Als Eltern fassen wir hier alle Erziehungsberechtigten.

4 PISA steht für „Programme for International Student Assessment“, TIMSS für „Trends in International Mathematics and Science Study“ und IGLU für „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“.

in den Blick: In der Konsequenz wurden Kindertageseinrichtungen dazu aufgefordert, sich in Bildungsorte zu transformieren und darüber hinaus eine Vielfalt an zusätzlichen Aufgaben u. a. in den Bereichen Kinderschutz, Gesundheitsprävention, Inklusion, Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu übernehmen. Der Reproduktion herkunftsbedingter Benachteiligungen soll gewissermaßen noch frühzeitiger vorgebeugt werden (Schmidt/Smidt 2014) und hierfür die Zusammenarbeit auch mit den Eltern intensiviert werden. So wurden Familien zum einen als Orte der Ungleichheit problematisiert und zugleich als Anlaufstellen für Professionalisierungsoffensiven programmatisch ausgerufen.

Damit ist *erstens* „eine partielle Verlagerung der Erziehungsverantwortung von den Eltern hin zu öffentlichen Einrichtungen“ (Rauschenbach/Borrmann 2010, S. 22) zu beobachten. In diesem Sinne werden die hohen Potenziale einer außerfamilialen, die Familie ergänzenden Kindertagesbetreuung für die Bildung der Kinder und ihren späteren formalen Bildungserfolg herausgestellt. Die bislang überwiegend *private* Aufgabe der Betreuung, Erziehung und Bildung sehr junger Kinder soll mehr und mehr als *öffentliche* Aufgabe in einem professionellen Setting von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wahrgenommen werden. Hiermit ist auf übergreifende Prozesse der *De-Familisierung* (Zeiger 2009) verwiesen, die sich auch darin dokumentieren, dass Kindertageseinrichtungen deutlicher als vorher die Aufgabe zugewiesen wird, sogenannten *Fehlleistungen* anderer Sozialisationsfelder auch durch die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern kompensatorisch entgegenzuwirken und herkunftsbierte Bildungsungleichheiten abzumildern (Betz et al. 2017).

In diesem Zusammenhang sind *zweitens* auch die Erwartungen an Eltern gestiegen, ihr Engagement für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder auch in Zusammenarbeit mit öffentlichen Institutionen (parental involvement) zu intensivieren (Betz et al. 2017). Dabei wird herausgestellt, dass Elternengagement, frühkindliche institutionelle Bildung und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern „ein hohes Potenzial zur Verbesserung von Bildungschancen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten in sich birgt“ (ebd., S. 116). In diesem Sinne wird nun Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder als ein gemeinsames Projekt von Familie und öffentlichen Institutionen gefasst. Hierüber wird sichtbar, dass die programmatische Forderung, die Zusammenarbeit zu intensivieren, sowohl die Einrichtungen der frühen Bildung als auch die Familien betrifft. Eltern sind nun stärker als zuvor in die Verantwortung gerufen, die frühe Bildung ihrer Kinder in verbindlicher, kontinuierlicher Zusammenarbeit mit professionellen Fachkräften zu begleiten, zu gestalten, zu verhandeln und zu verantworten. So kann die Transformation der institutionellen Frühpädagogik, der geforderte und forcierte Umbau von Kindertageseinrichtungen zu „Bildungsorten“ (Schulz 2016), als gesteigener Erwartungshorizont nicht nur für Fachkräfte, sondern auch für Eltern verstanden werden (Lange 2010; Betz/Moll/Bischoff 2013; Menz/Thon 2013; Jergus 2018). Auch kann von einer

verstärkten bildungspolitisch programmatischen, fach(wissenschaft)lich wie auch rechtlich grundierten Adressierung und Positionierung von Eltern als „Bildungsakteur[Innen]“ (Jergus 2018, S. 131) die Rede sein und von einer synchronen Responsibilisierung von Eltern und Fachkräften (Mai/Thon 2018) gleichermaßen. Dabei sind Familien nicht nur zur verstärkten Kooperation mit Bildungsinstitutionen aufgerufen, sondern gar dazu, selbst Bildungsorte zu sein (Lange/Xyländer 2011), bildungsbezogenes „Anregungspotential“ (Schüpbach/Allmen 2013, S. 345) bereitzustellen und auch auf die Schule vorzubereiten (Hänggi 2013). Diese Motorisierung in der Neujustierung des Verhältnisses zwischen öffentlicher und privater Bildung und Erziehung dokumentiert sich auch im Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Dieses Konzept erfährt eine hohe fachliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit: Es ist sowohl in den Bildungsplänen aller Bundesländer als auch in fachwissenschaftlichen Diskursen verankert und wird in vielfältigen Handreichungen und Empfehlungen für die Praxis als professioneller Standard pädagogischer Arbeit präsentiert (Betz 2015, S. 14f.). Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften ist dabei als regelmäßig, intensiv, konstruktiv und effektiv konzipiert (ebd., S. 20). Zudem ist sie konzeptionell auf Partnerschaftlichkeit, Ebenbürtigkeit und Ko-Expert*innenschaft angelegt. Eine „Machtteilung“ und ein „Einbezug in alle Belange und Entscheidungen“ (ebd., S. 33) werden gefordert.⁵

Programmatisch wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum anderen mit volkswirtschaftlichem Nutzen sowie mit professionsbezogenen, bildungs-, sozial- und integrationspolitischen Argumentationsmustern begründet (im Folgenden: Betz 2015, S. 6). So soll über die stetige Kommunikation sowie geteilte Zielsetzungen zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen eine Verbesserung der (schulischen) Kompetenzen und Leistungen der Kinder sowie eine Zunahme ihrer Lernbereitschaft erzielt werden und hierüber gesellschaftsstrukturelle Problemlagen, wie soziale Ungleichheit, kompensiert werden. Es wird ein intensiviertes Beziehungs- und Arbeitsverhältnis angestrebt, das zum einen als Ausweitung der Zuständigkeit von Institutionen der Kindertagesbetreuung und damit auch als verstärkter Zugriff auf Familien verstanden werden kann (Karner/Cloos 2010, S. 3). Zum anderen soll Eltern eine ebenbürtige Position und damit Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Einrichtung zugestanden werden. Über eine „wechselseitige Öffnung“ (Bargsten 2012, S. 391) von Familie und Bildungsinstitution wird eine bessere gemeinsame Unterstützung, Begleitung und zielgerichtete Beeinflussung der (Persönlichkeits- und Kompetenz-)Entwicklung der Kinder erhofft. Insgesamt würden dadurch die Elternkompetenz gestärkt sowie die Bildungschancen

5 Zu den immanenten Dilemmata, Widersprüchen und Uneinlösbarkeiten einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft siehe auch: Cloos/Gerstenberg/Krähnert (2018).

aller Kinder verbessert, wobei vor allem der formale Bildungserfolg der Kinder programmatisch relevant gemacht wird.

Zusammenfassend kann die Aufforderung, ein solches sowohl qualitativ als auch quantitativ intensiviertes *Beziehungs- und Arbeitsverhältnis* zu implementieren, zum einen als Ausweitung der Zuständigkeit von Institutionen der Kindertagesbetreuung und damit auch als verstärkter Zugriffsanspruch auf Familien durch die Institutionen verstanden werden (Karner/Cloos 2010, S. 3; Betz et al. 2021). Zum anderen ist diese normative Folie der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auch als *Appell* an konkrete Einrichtungen und ihre Akteur*innen zu verstehen, dieserart Partnerschaft anzubahnen, eine entsprechende (professionelle) Haltung zu entwickeln (Buse 2017, S. 38) und adäquate Praktiken und Strukturen zu implementieren. Die Fachkräfte sind hierbei als zentrale Schaltstellen der Transformation, als „Dreh- und Angelpunkt für Chancengerechtigkeit“ (Betz 2013, S. 269), adressiert.

2.2 Potenziale und Dilemmata der Zusammenarbeit mit Eltern

Die mit dem Programm der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verbundenen Hoffnungen überblenden Widersprüche, die dem Konzept strukturell inhärent sind. Zunehmend geraten die Uneinlösbarkeiten und Dilemmata des Konzeptes in den analytischen und empirischen Blick. In diesem Sinne fragen bspw. Peter Cloos, Isabell Krähnert und Katja Zehbe (2020) mit Bezug auf Peter Cloos und Britta Karner (2010b), Joyce Levi Epstein (2011), Lance Emerson et al. (2012), Tanja Betz und Michael Knoll (2018) kritisch an, ob es aus theoretischer und empirischer Perspektive überhaupt haltbar ist, die Zusammenarbeit mit Eltern als eine ebenbürtige, symmetrische Partnerschaft zu konzipieren (aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive: Andresen 2014; Krüger et al. 2012). Sie arbeiten folgende konstitutive Spannungsfelder der programmatischen Fassung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft heraus (im Folgenden: Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018; Cloos/Krähnert/Zehbe 2020).

(1) *Elternrecht vs. Pädagogisierung des Verhältnisses zu Eltern*: Zunächst ist für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften konstitutiv, dass den Eltern gemäß Artikel 6 des Grundgesetzes rechtlich der primäre Erziehungsauftrag zugewiesen wird. Nach § 1 KJHG, in dem das in Art. 6 Abs. 2 GG verankerte Erziehungsrecht der Eltern nochmals aufgenommen wurde, geht die Pflege und Erziehung als „natürliches Recht“ der Eltern und ihnen „zuvörderst obliegende Pflicht“ (§ 1, Abs. 2) dem Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe voraus (§ 1, Abs. 3). Allerdings obliegt dem Staat eine Wächterfunktion, durch die gewährleistet werden soll, dass im Rahmen der elterlichen Erziehung das Wohl eines jeden Kindes gesichert bleibt. Der Auftrag von Kindertageseinrichtungen, wie im

Kinder- und Jugendhilfegesetz auf Bundesebene geregelt, orientiert sich maßgeblich an den Rechten und Pflichten der Eltern. So gibt §9 KJHG Abs. 1 vor, dass die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe die „von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung“ beachten müsse. Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten beruht damit „auf einer Beziehung zwischen ungleichen Partnern“ (Liegle 2005, S. 17) zum Vorteil von Familien. So nimmt die Familie „gegenüber dem Kindergarten eine Vorrangstellung ein“ (ebd.; kursiv im Original). In diesem Sinne wird in § 22a (2) KJHG betont, dass es Aufgabe der Fachkräfte sei, zum „Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“ mit den Erziehungsberechtigten zusammenzuarbeiten. Auch heißt es dort: „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“. In § 22a (3) KJHG wird bekräftigt, dass das pädagogische Angebot sich an den „Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien“ zu orientieren habe.

Institutionen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung haben sich nicht nur an den Familien der Kinder, die sie betreuen, zu orientieren, über ihren gesetzlich verankerten Auftrag haben sie auch eine familienergänzende und -unterstützende Funktion. So wird bspw. in § 22 KJHG von dem Auftrag der Kindertageseinrichtungen gesprochen, „die Erziehung und Bildung in der Familie [zu] unterstützen und zu ergänzen“. In den letzten Jahren wurde in der sozial- und bildungspolitischen Diskussion mit Verweis darauf, Familien könnten nicht mehr durchgängig ihrem Erziehungsauftrag erfüllen, dieser Auftrag an Ergänzung und Unterstützung noch einmal ausgeweitet (Betz 2010). Zugleich wird aber mit gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen an Kindertageseinrichtungen der Auftrag adressiert, die Erziehung nicht nur zu ergänzen, sondern umfangreicher als bislang zu unterstützen. Die hiermit verbundenen Aufträge reichen von primärpräventiver Elternbildung – auch in Elterngesprächen – über sekundärpräventive Maßnahmen in Form von Elterntrainings für elterliche Gruppen, die mit spezifischen Risiken markiert werden (z. B. Opstapje), bis zu Maßnahmen, die mit der Ausweitung des Kinderschutzes nach § 8a KJHG einhergehen.

Familien werden folglich als unterstützungsbedürftig und zugleich mit eigenen Bedürfnissen positioniert, denen Kindertageseinrichtungen pädagogisch gerecht werden sollen. Die Fachkräfte sind folglich mit dem widersprüchlichen Mandat konfrontiert, sich einerseits an den Bedürfnissen der Eltern auszurichten und zugleich aus der Unterstützungsbedürftigkeit der Eltern Bedarfe abzuleiten, die diese (noch) nicht formuliert haben. Dieser Perspektive auf Eltern, denen pädagogisch zu bearbeitende Bedürfnisse zugewiesen werden sollen, liegt eine *Pädagogisierung* des Verhältnisses zu Eltern zugrunde (Kesselhut 2021), die mit der rechtlichen Vorrangstellung kollidiert.

(2) *Doppelter Adressat*innenbezug – Wohl der Eltern vs. Wohl des Kindes:* Kindertageseinrichtungen kommt ein doppelter Adressat*innenbezug zu. Zum

einen werden die Eltern durch die beschriebene Pädagogisierung, die mit der Konstruktion einer erhöhten Unterstützungsbedürftigkeit einhergeht, zu Adressat*innen von Kindertageseinrichtungen. Zudem wird in § 22 (2) SGB VIII auch die Aufgabe formuliert, den „Eltern dabei [zu] helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“. In diesem Sinne sind Kindertageseinrichtungen Kindern *und* ihren Eltern gleichermaßen verpflichtet. Das Spannungsfeld für Fachkräfte besteht darin, gleichermaßen bspw. die Unterstützung der elterlichen Employability sowie das Wohl des Kindes sicherstellen zu müssen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018). Konfligierende Interessen bestehen dann bspw. darin, Betreuungszeiten sicherzustellen und eine gelingende Eingewöhnung der Kinder zu ermöglichen (Kesselhut 2021). Die Analyse von Bildungsplänen macht dabei deutlich, dass zwar durchgängig auf die „Förderung“ und das „Wohl des Kindes“ fokussiert wird, die Kinderperspektive selbst allerdings nicht relevant gemacht wird (Betz 2015, S. 57). Während Kinder in den Bildungsplänen weitgehend bspw. als Ko-Konstrukteur*innen von Bildung adressiert werden, werden sie als Partner*innen in der Zusammenarbeit mit Eltern programmatisch ausgeblendet. Die möglichen Interessen und Teilhaberechte der Kinder finden hier keine Erwähnung und das „Wohl des Kindes“ bleibt auffallend unbestimmt (Betz/Eunicke 2017).

(3) *Partnerschaft auf Augenhöhe vs. hierarchischer Expert*innenstatus*: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften soll in Ko-Expert*innenschaft geschehen (Cloos/Karner 2010b; Betz 2015). Damit wird der Anspruch auf Symmetrie in der Zusammenarbeit und eine ebenbürtige Positionierung der Akteur*innen verbunden, die auf eine Nivellierung von Statusgrenzen abzielt. Dies allerdings kollidiert mit der zeitgleich ausgerufenen erhöhten Erwartung, die institutionelle frühe Bildung zu professionalisieren. Dieser Erwartung entsprechend hätten sich Fachkräfte als Professionelle auszuweisen: auch und gerade *vor* den Eltern. Mit Blick auf das Professionalisierungsanliegen, Kindertageseinrichtungen als Bildungsorte zu profilieren, erweist sich der Anspruch auf *Nivellierung der Statusdifferenzen* als widersprüchlich. Gleichermaßen Symmetrie und Asymmetrie herzustellen erscheint uneinlösbar (vgl. Betz 2015, S. 29f.; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018). Der Forderung nach einer verstärkten Zusammenarbeit liegt dabei zum einen eine Aufwertung der Elternposition zugrunde, indem sie zu ebenbürtigen Partner*innen erklärt werden, die auf dieses Recht auch rekurrieren können. Ihren Bedürfnissen wird Relevanz zugesprochen. Eltern sollen für eine enge Zusammenarbeit gewonnen werden. Zum anderen wird Eltern dabei keine eigensinnige, potenziell differierende Haltung zugebilligt, die durch die Fachkräfte anzuerkennen wäre. Denn in bildungspolitischen und praxisbezogenen programmatischen Texten wird ein potenziell auch konflikthaftes Aushandeln der Perspektiven und Belange und dessen Fruchtbarkeit nicht entworfen. Vielmehr werden hier harmonisierte, konflikt- und reibungsfreie

Bündnisse entworfen, wobei die *Angleichung der Haltungen, Einstellungen und Zielstellungen – vor allem der Eltern an die Bildungseinrichtung* (Betz 2015) – angelegt ist. Differenzen und Dissens, Widerstreit oder gar Kooperationsentzug werden hierbei diskursiv ausgeblendet und erscheinen vor dieser normativen Folie als illegitim. Auch werden die Eltern nicht in Anwaltschaft ihres Kindes, sondern in Zuständigkeit für seinen institutionellen Bildungserfolg positioniert. Eltern rücken darüber als Fürsprecher*innen für ihr eigenes Kind in den Hintergrund. Insofern kann im Anschluss an Betz (2015, S. 53) von der Dominanz der „Institutionenperspektive“ und einem Normierungsanspruch an Elternschaft die Rede sein. Die programmatisch konstruierte Aufwertung der Elternrolle und ihre Positionierung als Partner*innen kann somit auch als Verschleierung hierarchischer Differenzen zwischen Eltern und Fachkräften, als Verdeckung von Rankism (Fuller 2001) gedeutet werden.

(4) *Symmetrie vs. Intervention*: Mit der Forderung nach einer verstärkten Zusammenarbeit gehen öffentliche *Zugriffsversuche* einher: „Durch eine immer stärker werdende Einbeziehung (und damit auch Kontrolle) der Eltern und Familien versucht der Staat nun – unter dem Motto ‚Kein Kind darf verloren gehen‘ – seinen Einflussbereich weiter auszudehnen“ (Krüger et al. 2012, S. 497). Wenn die Zusammenarbeit mit Eltern im fachöffentlichen Diskurs auf der *Ebene der Eltern* thematisiert wird, so geschieht dies häufig mit einem defizitorientierten Blick auf insbesondere bildungsferne Familien und Eltern mit Migrationshintergrund. Insbesondere als Risikogruppen markierte Personengruppen sollen für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit gewonnen werden. Es erscheint kaum einlösbar, eine gleichwertige Partnerschaft unter Anerkennung der Individualität und Pluralität der Familienformen und Lebensweisen zu implementieren und dabei simultan einen „aufdringlichen“ Blick in das Innenleben der Familie“ (Andresen 2014, S. 164) zu werfen, potenzielle Gefährdungen und Entwicklungsrisiken zu identifizieren und Eltern zu pädagogisieren.

Auf der *Ebene der Kinder* wird das Argument für eine verstärkte Prävention prominent gemacht, das hierbei insbesondere einer Investitionslogik folgt (Diehm 2018). Hier wird argumentiert, dass frühe Investitionen in die kindliche Entwicklung einen messbaren (Bildungs-)Output erbringen, der präventiv sicherzustellen ist. Dafür sollen Kinder professionell beobachtet werden (z. B. über Screenings) – auch im Sinne einer ausgeweiteten Risiko- und Verdachtsdiagnostik (Kelle 2018; Zehbe 2021b), die Differenzen hervorbringt und potenziell dramatisiert.⁶ Die Ausweitung einer früh ansetzenden Prävention – wie

6 Mit diesem Spannungsfeld ist das in der Debatte um *Inklusion und Prävention* angesprochene Dilemma verknüpft, dass jede Benennung von Differenz einerseits zur Stigmatisierung und Aussonderung, die Nicht-Benennung aber andererseits zur Verstärkung von Differenz durch Nicht-Bearbeitung führen kann (Kuhn 2013).

im Kontext von Sprachentwicklung, Gesundheit und Kinderschutz – und die Forderung nach einer verstärkten Umsetzung von Inklusionsansprüchen kreieren ein Spannungsfeld für Fachkräfte auch in der Zusammenarbeit mit Eltern. Denn auch das Familienleben soll verstärkt in den Blick genommen und Risikolagen frühzeitig identifiziert werden, um pädagogisch intervenieren zu können. Zugleich aber sollen Fachkräfte die Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt kindlicher Entwicklung in praxi realisieren sowie eine individualisierte und differenzierte Lern- und Entwicklungsbegleitung implementieren. Hierin kann folglich eine Kollision der Normen einer individualisierten Kindorientierung und einer Risikoprävention ausgemacht werden, zu der sich die pädagogische Praxis verhalten muss (auch Krähnert 2020; Zehbe 2020; Zehbe 2021).

2.3 Aktueller Forschungsstand

Zur Zusammenarbeit mit Eltern liegen mittlerweile eine Vielzahl an Studien vor, die in zusammenfassenden Beiträgen bereits umfangreich dokumentiert sind (Cloos/Karner 2010a; Betz 2015; Cloos 2018). Auch liegen Studien in Zusammenhang mit spezifischen Themen, wie z. B. soziale Ungleichheit (Betz et al. 2017), vor. Studienergebnisse zum Verhältnis von Übergangsgestaltung (Cloos 2017a) und Inklusion (Urban et al. 2015a) werden in Kapitel 3 diskutiert.

2.3.1 Elternzusammenarbeit im Kontext frühpädagogischer Professionalisierung

In dieser Perspektive werden Formen der Zusammenarbeit mit Eltern sowie Einstellungen, Kompetenzen und handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen untersucht. Die Ergebnisse der Fachkräftebefragung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) zeigen (Beher/Walter 2012, S. 24–32), dass sich die pädagogischen Fachkräfte allgemein in der Zusammenarbeit mit Eltern und im Austausch mit ihnen über die Entwicklung des Kindes sicher fühlen. Allerdings fühlen sich die Fachkräfte u. a. in Bezug auf die Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten bei der Zusammenarbeit mit den Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen deutlich weniger sicher.

Die repräsentative DJI-Kita-Studie (Peucker/Pluto/Santen 2017) mit 1.634 befragten Kindertageseinrichtungen ergab, dass Fachkräfte ein breites Spektrum an Aufgaben im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern übernehmen und diesen Aufgaben eine hohe Bedeutung zusprechen: Als überwiegend sehr wichtige Aufgaben beschreiben sie u. a., die Eltern über die kindliche Entwicklung, über die Gruppe und die Inhalte der Arbeit zu informieren, sie in die Förderung

des Kindes einzubeziehen, die gemeinsame Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und die Beratung der Eltern im Hinblick auf andere Stellen oder Dienste. Als überwiegend wichtige Aufgaben benennen sie die Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung, gemeinsame Aktivitäten mit den Familien und den Austausch zwischen den Eltern anzuregen (vgl. ebd., S. 197). Die Befragung ergab unter anderem, dass die Einzelberatung von Eltern, Elternabende, Aufnahmegespräche, Tür- und Angelgespräche, die Eingewöhnung der Kinder sowie Elternbriefe und Elternbeiräte bei fast allen Einrichtungen zum Standard der Zusammenarbeit gehören. Zusammenfassend stellen die Autor*innen fest, dass Kindertageseinrichtungen die Inhalte am wichtigsten erachten, die sich unmittelbar auf das individuelle Kind und damit weniger auf die Eltern beziehen. Dies kann auch so interpretiert werden, dass der doppelte Adressat*innenbezug zugunsten des Kindbezugs ausgelegt wird (Kap. 2.2). Insgesamt stellen die Autor*innen der Studie darüber hinaus fest, dass Eltern kaum in die zentralen Entscheidungen, „die den Kern der Einrichtungen betreffen“ (ebd., S. 212), einbezogen werden.

Susanne Viernickel und Kolleginnen (2013) ermittelten auf Basis der Auswertung von 15 Gruppendiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014b) handlungsleitende Orientierungen im Kontext der Umsetzung der Bildungspläne und unterschieden Typen von Fachkräfte-Teams, die jeweils entsprechend unterschiedliche Orientierungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern aufwiesen. *Wertekernbasierte* Fachkräfte-Teams orientieren sich „an grundlegenden pädagogischen Werten und Leitbildern“, legen „sehr viel Wert auf ein partnerschaftliches Miteinander mit den Familien“ (Viernickel et al. 2013, S. 135) und orientieren sich bei den Angeboten an den Bedürfnissen der Familien. Sie zeigen ein hohes Maß „an Interesse für die Lebenslagen und die Perspektiven der Familien“ (ebd.). *Umsetzungsorientierte* Teams hingegen wollen die Vorgaben der Bildungspläne gut erfüllen und möchten dabei von Eltern unterstützt werden. Ihr großer Einsatz soll von den Eltern anerkannt werden. Die Fachkräfte sehen sich als Expert*innen, die die Eltern beraten. Sie entwickeln eine „Abwehr gegen vermeintlich überhöhte Erwartungen von Eltern aus dem Leiden daran, schon den eigenen Ansprüchen im Alltag nicht genügen zu können“ (ebd., S. 140). Bei *distanzierten* Fachkräfteteams stellt „das jeweilige Bildungsprogramm einen negativen Gegenhorizont“ (ebd., S. 141) dar. Sie betonen, dass Eltern sehr „anspruchsvoll und fordernd“ (ebd.) seien. Sie nehmen sie „eher als Gegner oder Konkurrenten denn als Partner“ wahr (ebd.). Auch fühlen sie sich durch diese nicht hinreichend wertgeschätzt und empfinden die Zusammenarbeit als Belastung. Die durch die Fachkräfte vorgenommene Abwertung der Eltern wird von den Autorinnen als ein „Ventil“ interpretiert, „über das die Fachkräfte Dampf ablassen und in dem ihre kollektive professionelle Verunsicherung zum Ausdruck kommt“ (ebd., S. 143). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Iris Ruppig (2015), die auf Basis einer Leitungsfachkräftebefragung drei Typen unterschieden hat:

Neben Leitungskräften, die Eltern wertschätzend gegenüber treten, wollen andere eher pragmatisch ihren Auftrag erfüllen. Weitere Leitungen wiederum betrachten das mangelnde Interesse der Eltern und schlechte Rahmenbedingungen als Legitimation dafür, eine verstärkte Zusammenarbeit nicht umsetzen zu können.

Beate Vomhof (2017) hebt auf Basis der dokumentarischen Analyse von Leitfadenterviews und Focus Groups hervor, dass Sprachförderkräfte auf Ebene des kommunikativen, expliziten Wissens „Offenheit als ein Qualitätsmerkmal“ (ebd., S. 11) in der Zusammenarbeit mit Eltern betonen. Auf der Ebene des impliziten Wissens wird allerdings eine Differenz zwischen den Sphären der Familie und der Kindertageseinrichtung hervorgebracht. Sie arbeitet vier sinngenetische Typen heraus: Während Typ 1 die Zusammenarbeit als „Wunsch nach einem positiv gestimmten Nebeneinander im Rahmen einer Postulatspädagogik“ (ebd., S. 12) unterstreicht, wird bei Typ 2 Elternarbeit „strategisch im Sinne einer Managementaufgabe angegangen“ (ebd., S. 13). Dabei wird die Sphärentrennung zwischen Kindertageseinrichtung und Familie „als eine Differenz zwischen den Fachkräften mit Expertenstatus und Eltern als Laien konstruiert“ (ebd.). Beim Typ 3 wird die Zusammenarbeit mit den Eltern eher abgewehrt: Eltern werden belehrt und die Zusammenarbeit ist davon geprägt, dass Sprachförderung als eine kompensatorische Intervention und das elterliche Verhalten als defizitär beurteilt wird (ebd., S. 14). Bei Typ 4 wird die Zusammenarbeit als Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses erachtet, allerdings konstruieren die Fachkräfte dieses Typs eine Differenz zu den Eltern „bezüglich der Andersartigkeit von professionellen und elterlichen Aufgaben und Erwartungen“ (ebd.). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass „sich der in der Frühpädagogik geforderte Paradigmenwechsel“ in Richtung einer Zusammenarbeit mit Eltern auf Augenhöhe „lediglich auf der Ebene des expliziten Wissens vollzogen hat“ (ebd., S. 15). Auf der Ebene des impliziten Wissens sei das Verhältnis durch eine machtvoll und hierarchisch positionierte Sphärendifferenz zwischen Familie und Kindertageseinrichtung geprägt (auch Vomhof 2016).

Die exemplarisch vorgestellten Studien zeigen Passungen und Divergenzen zwischen bildungspolitischen (Kompetenz-)Erwartungen und den Kompetenzen auf, die sich Fachkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern selbst zusprechen. Insbesondere in der Zusammenarbeit mit spezifischen Elterngruppen verweisen die Studien auf Professionalisierungsbedarfe. Auch stellen die Studien heraus, dass mit der bildungspolitisch verstärkt hervorgebrachten Erwartung, eine intensivere und verbesserte Zusammenarbeit mit Eltern einzulösen, durchaus unterschiedlich umgegangen wird: So sind Fachkräfte teilweise stark daran orientiert, diese forcierten Erwartungen zu erfüllen, und verstehen sie als selbstverständlichen Part ihrer professionellen Arbeit. Andere Fachkräfte hingegen gehen deutlich in Distanz zu diesen Erwartungen. Auch konnte gezeigt werden, dass eine Adaption von Erwartungen nicht auch heißen muss, dass die mit den Erwartungen transportierten Leitbilder einer guten Zusammenarbeit auch den habituell verankerten Orientierungen der Fachkräfte entsprechen müssen.

2.3.2 Elternzusammenarbeit und die Perspektive von Eltern

Studien zur Perspektive der Eltern auf die Zusammenarbeit kommen zu dem Ergebnis, dass diese mit den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen weitgehend zufrieden sind und deren Rat schätzen (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2006; Friederich 2011). Eltern zeigen vor allem dann Vertrauen in der Zusammenarbeit, wenn sich das Kind in der Einrichtung wohlfühlt und Eltern sich von den pädagogischen Fachkräften als aktiv und kompetent wertgeschätzt fühlen (Rautamies et al. 2019; Nentwig-Gesemann/Hurmaci 2020). Allerdings zeigen sich empirisch aus qualitativer Perspektive immer wieder Differenzen zwischen den Ansichten und Anliegen der pädagogischen Fachkräfte und den Eltern, insbesondere im Kontext des Übergangs in die Grundschule (Menz/Thon 2013).

Während ein Teil der Studien die untersuchten Elterngruppen nicht differenziert, finden sich aktuell Untersuchungen, die die Perspektiven spezifischer Elterngruppen in den Blick nehmen. Doris Edelmann (2018) arbeitet in ihrer Studie heraus, dass Familien zwischen Bildungsambition und Bildungspassivität changieren. Damit einhergehend formulieren die Eltern divergente Erwartungen an außerfamiliale Bildung, Erziehung und Betreuung. Diesen Studienergebnissen entsprechend weisen bildungsambitionierte und -interessierte Familien in der Regel ein anregungsreiches häusliches Umfeld für die Kinder auf und schreiben sich eine hohe Eigenverantwortung zur Gestaltung von Bildungsprozessen zu. Als bildungspassiv beschriebene Familien würden demgegenüber über ein geringeres Bewusstsein für eine häusliche Anregung ihrer Kinder verfügen. Sie seien überzeugt, dass die Verantwortung für Bildungsprozesse außerhalb der Familie läge.

In der EDUCARE-Studie wurden über die Auswertung von qualitativen Interviews mit Eltern in Verbindung von Habitusanalyse und Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2014b) elterliche Habustypen herausgearbeitet. Diese wurden triangulierend auf die im Projekt erhobenen quantitativen Daten bezogen. Eltern, die einem *kompetenz- und persönlichkeitsorientierten Habustyp* zugerechnet wurden, gehören dem ressourcenstärksten Milieu an und verstehen sich als Expert*innen, die wissen, was für ihre Kinder gut ist. Diese Expertise markieren sie auch im Kontakt mit Kindertageseinrichtungen, indem sie sich z. B. aktiv in das Geschehen der Einrichtungen einbringen (Eunicke 2020, S. 146). Demgegenüber können Eltern mit geringen sozialen und ökonomischen Ressourcen eher dem Habustyp *Ermöglichung und Alltagsorientierung* zugerechnet werden. Für Eltern dieses Typs stehe habituell die „Alltagsbewältigung“ (Bischoff/Betz/Eunicke 2017, S. 220) und die Ausrichtung an den „Erfordernissen öffentlicher Kindertagesbetreuung“ (ebd.) im Vordergrund. Während Erstere sich „an der individuellen und einzigartigen Persönlichkeit des eigenen Kindes orientieren (...) und im Austausch mit der Kindertageseinrichtung Pläne für die

aktuelle und zukünftige Förderung“ (ebd., S. 223) entwerfen, versuchen Letztere nicht den Bedürfnissen des Kindes, sondern den durch die Expertise der Fachkräfte abgesicherten institutionellen Vorgaben von Kindergarten und Schule zu entsprechen. Eltern, die dem Habitustyp *Anerkennung und Wissensvermittlung* zugeordnet wurden, präsentieren die „Erzählungen über die Interaktion mit dem eigenen Kind als *Bildungsgeschichten*“ (Eunicke 2020, S. 140; kursiv im Original). Als Eltern planen sie den Wissenserwerb der Kinder. Das Einkommen der Eltern variiert erheblich, diese Differenzen gehen dabei mit Praktiken der Distinktion einher: Akademisch gebildete Eltern grenzen sich in den Interviews deutlich von Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstatus ab. Als kritisch Beobachtende positioniert adressieren sie an Kindertageseinrichtungen die Aufgabe, für eine hinreichende Vermittlung von anerkanntem Wissen zu sorgen, Wissen folglich, das man haben bzw. erwerben sollte (ebd.).

Wie heterogen die Perspektiven und Wünsche der Eltern sind und wie maßgeblich die Dimension des Vertrauens in der Beziehung zu den Fachkräften ist, darauf verwiesen jüngst Nentwig-Gesemann und Hurmaci (2020). Über die dokumentarische Analyse von u. a. 10 Gruppendiskussionen rekonstruierten sie drei stark kontrastierende, sinngenetische Typen der elterlichen Orientierungen. Dabei wurde die Kindertageseinrichtung im Typ 1 als „Ort der Persönlichkeitsentfaltung“ (ebd., S. 27), im Typ 2 als „Ort der Entwicklungs- und Leistungsoptimierung“ (ebd., S. 27) und im Typ 3 als „Ort der Dienstleistung“ (ebd., S. 39) entworfen. Hiermit korrespondiert dementsprechend eine große Bandbreite an elterlichen Erwartungen. Zugleich verweisen die Autorinnen auf die hohe Relevanz eines – wenn nicht habituell bereits vorfindlichen – so doch notwendig herzustellen Vertrauens zwischen den Eltern und den Fachkräften.

Die grundlegende Relevanz des Vertrauens zwischen Fachkräften und Eltern stellten auch Rautamies et al. (2019) in ihrer qualitativen Studie für den finnischen Kontext heraus. Sie fokussierten auf die Bedingungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Fachkräften von Kindertageseinrichtungen und Eltern aus Elternperspektive. Sie interviewten 23 Eltern von Kindern, denen ein herausforderndes Verhalten („challenging behaviour“, S. 1) zugeschrieben wurde. Entlang qualitativer halbstrukturierter Leitfadenterviews baten sie die Eltern, von ihren Erlebnissen in der Zusammenarbeit mit frühpädagogischen Fachkräften zu berichten. Die Autor*innen fassen dabei das Konzept des „Trust“ als Fundament für eine gelingende, erfolgreiche Partnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern und extrahierten aus ihren Analysen die Bedingungen für „Trust“ aus Elternperspektive. Markant ist dabei die Relevanz des Blickes der Pädagog*innen. Zu den Ermöglichungsbedingungen von „Trust“ gehöre demzufolge eine *Nicht-Etikettierung des Kindes* als schlecht oder herausfordernd. Als Anliegen an die Fachkraft formulierten die Eltern den Wunsch, ihr Kind vor Stigmatisierung zu bewahren („prevent their child from being ‚stigmatized as a bad child‘“, S. 7, im Folgenden S. 5 ff.). Die Eltern wünschten

sich, dass ihr Kind nicht beschämt und nicht verurteilt würde („not blamed“, „not judged“), dass es freundlich und wohlwollend in den Blick genommen wird („looking kindly at our child“). Eltern wollen ernst genommen werden und wünschten sich Respekt, Ehrlichkeit und zugleich Warmherzigkeit. Sie wünschen sich eine fürsorgliche Beziehung zwischen ihrem Kind und der Fachkraft („Honesty“, „Warmth“, „caring relationship“; ebd., S. 6) und eine behutsame Kommunikation („gentle communication“; ebd., S. 11). Dass ihr Kind „not as a bad child or as a teaser“ (ebd., S. 6) betrachtet, sondern ein ganzheitlicher und realistischer Blick auf ihr Kind angelegt werde („having a holistic and realistic understanding“), formulierten Eltern als Wunsch, ebenso die Vermittlung von Glauben in das Kind, Zuversicht und Optimismus. Als Belastung gaben sie hingegen „excessively distressing daily reports“ (ebd., S. 8) über das Kind an. Negative, blickverengte, defizitfokussierende Zuschreibungen werden als Stress und Belastung erlebt und der Wunsch nach einer warmherzigen, fürsorglichen und optimistischen Perspektive auf das Kind formuliert. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Studien zur Zufriedenheit von Eltern auf einer weitgehend deskriptiven Ebene vor allem das Passungsverhältnis zwischen elterlichen Erwartungen und institutionellen Ansprüchen herausstellen, insbesondere dann, wenn sie die Vielfalt von Eltern nicht in den Blick nehmen. Ungleichheitstheoretisch verankerte Studien können demgegenüber den Blick auf Differenzen hinsichtlich der Passungsverhältnisse bei unterschiedlichen Elterngruppen scharfstellen und arbeiten heraus, dass die „Asymmetrie des Verhältnisses zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern *milieuspezifisch* variieren kann“ (Bischoff/Betz/Eunicke 2017, S. 225). Zugleich wird empirisch begründet auf die Relevanz eines vertrauensvollen Verhältnisses zu allen Eltern hingewiesen. Dies hat insbesondere für unseren Untersuchungsgegenstand – Elterngespräche im Kontext von „Behinderung“ – besondere Relevanz.

2.3.3 Adressierung von Eltern

Erkenntnisse zur Passung von elterlichen Vorstellungen, bildungspolitischen Erwartungen und den Perspektiven der Fachkräfte liefern insbesondere qualitative Studien, die die Adressierungen von Eltern entweder durch die Analyse von bildungspolitischen Papieren oder von qualitativen Interviews mit Fachkräften in den Blick nehmen. Hierüber geraten zwei Ebenen der Adressierung von Eltern in den Blick: zum einen die des fachwissenschaftlichen oder bildungspolitischen Diskurses und zum anderen die Positionierung von Eltern in den Entwürfen von Fachkräften. So konnten in der bereits erwähnten EDUCARE-Studie aus ungleichheits- und sozial-konstruktivistischer Perspektive in „aktuellen politischen Dokumenten mit bundesweitem Geltungsanspruch (...) typische Muster des Sprechens über Familie und Darstellungsweisen von

Eltern“ (Betz/Moll/Bischoff 2013, S. 73) herausgearbeitet werden. Dem Muster von *inkompetenten, aber hilfsbedürftigen Eltern*, „denen es an notwendigen Kompetenzen zur Erziehung, Bildung und Versorgung ihrer Kinder“ (Betz/Bischoff 2020, S. 162) mangle, die als arm markiert werden und „die daher auf Unterstützung durch öffentliche Bildungsangebote angewiesen“ (ebd.) seien, steht das Muster von unwissenden Eltern gegenüber: „Unwissenheit ist einer der zentralen Gründe, weswegen Hilfsangebote in Anspruch genommen werden sollten“ (ebd., S. 162). Als drittes Muster arbeiten die Autor*innen *„Eltern als Ressource und Arrangeure für die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder“* (ebd., S. 163; kursiv im Original) heraus. Die „Integration in das Erwerbsleben, ihre finanzielle Situation und ihr schulisches Bildungsniveau“ (ebd.) werden dabei als wichtige Ressourcen herausgestellt. Diese so konstruierte ressourcenstarke, aktive Elternschaft sei daran orientiert, die kindliche Entwicklung durch Schaffung von vielfältigen Bildungsgelegenheiten zu arrangieren. Deutlich wird insgesamt die bildungspolitisch konstruierte Differenz zwischen den Eltern, die den hohen bildungspolitischen Erwartungen entsprechen oder eben nicht entsprechen könnten. Gute Elternschaft, so die von den Autor*innen herausgearbeiteten Diskursmuster, zeichne sich durch umfangreiche Bildungs- und Erziehungskompetenzen, durch Schaffung entwicklungsförderlicher Bildungsgelegenheiten und durch die Bereitschaft aus, sich als Eltern weiter zu entwickeln und zu lernen. Hierüber wird ein Idealtypus von Elternschaft konstruiert, der sich durch besondere Passung hinsichtlich institutioneller Logiken und Ansprüche ausweist.

Weitere qualitative Studien, die die Perspektive der Fachkräfte beleuchten, können aufzeigen, dass pädagogische Fachkräfte in ihren Entwürfen der Zusammenarbeit mit Eltern auf hierarchisierende Diskursmuster zurückgreifen und damit diesen einen jeweils unterschiedlichen Status zuweisen. Hierdurch würden Eltern, so eine multimethodale Studie von Cottle & Alexander (2014) unter Einbezug von 165 Erzieher*innen in England, Eltern entweder (auch Alasuutari 2010) als aktiv oder defizitär positioniert. Zwar betrachteten die Fachkräfte die Zusammenarbeit als „fundamental aspect of ‚quality‘“ (Cottle & Alexander, 2014, S. 654), in der Zusammenarbeit würden aber kultur- und klassenspezifische Unterschiede wirksam werden, sodass die Fachkräfte Eltern bevorzugen, die über einen höheren sozioökonomischen Status verfügen. Zugleich konnte die Relevanz von Ethnisierungen der Fachkräfte herausgestellt werden: Sie bevorzugen auch diejenigen Elterngruppen, die sie als „ethnisch“ näher konstruieren (vgl. Betz et al. 2017, S. 201).

In einer explorativen Studie haben auch Margarete Menz und Christine Thon (2013) die Adressierungen von Eltern durch pädagogische Fachkräfte in Gruppendiskussionen (Bohnsack 2014b) untersucht. Mit Pierre Bourdieu (1992) gehen sie davon aus, dass sich „im Zuge der Verschiebung von Zuständigkeiten für frühkindliche Bildung zwischen Familien und Bildungsinstitutionen

(...) auch Diskurse und Praxen [verlagern], in denen hergestellt wird, was denn als ‚legitime‘ Bildung gilt“ (ebd., S. 142). Sie arbeiten heraus, dass die Fachkräfte auf der einen Seite durchaus widersprüchlich eine Ausweitung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen postulieren und auf der anderen Seite Kompensationsansinnen an Kinder und Eltern herantragen, die mit deutlichen Defizitdiagnosen einhergehen. Eltern werden somit dazu aufgefordert, sich lernend an die institutionellen Erwartungen anzupassen, sodass kompensatorische Maßnahmen bei Kindern greifen können. Und auch sie arbeiten heraus, dass sich die Adressierung der Eltern stark unterscheiden, „je nachdem, wie die Eltern entlang bestimmter Differenzlinien (Migration, Milieu, Gender, bildungsambitioniert/-benachteiligt) kategorisiert werden“ (ebd., S. 150). Während an bildungsambitionierte Eltern „die Aufgabe gestellt wird, ihrerseits ihr Verständnis von Bildung zu erweitern und Vertrauen in die Arbeit des Kindergartens zu fassen, rufen die Diagnosen eines Migrationshintergrunds und/oder einer Bildungsbenachteiligung von Kindern ein Einwirken auf die Eltern auf den Plan, das diese dazu befähigen soll, selbstverantwortlich institutionellen Erfordernissen zu entsprechen“ (ebd., S. 150 f.).

In einer handlungsfeldvergleichenden Studie von Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert (2018, 2019) zu kindheitspädagogischen Handlungsfeldern wurden unter anderem die Adressierungen von Eltern in Teamgesprächen dokumentarisch rekonstruiert. Die Ergebnisse der Studie verweisen auf ein großes Spannungsfeld zwischen der Programmatik der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf der einen Seite und den Orientierungen und Haltungen der Fachkräfte auf der anderen Seite (im Folgenden Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2018). Symmetrische Positionierungen sind hier nur *eine* von vielfältigen Möglichkeiten, wie sich Fachkräfte zu Eltern positionieren. Zum einen besteht die Möglichkeit, die Spannung zwischen Kindertageseinrichtung und Elternbelangen einseitig, hierarchisch und asymmetrisch aufzulösen, indem Eltern in einer hierarchischen Ordnung ausschließlich als Empfangende, z. B. von Ratschlägen, adressiert werden und ihnen keine eigene Perspektive auf und Expertise über ihr Kind zugesprochen wird. „Eine Dialogorientierung ist ebenso wenig rekonstruierbar wie der Anspruch, Eltern in Bewertungs- und Erziehungsprozesse einzubeziehen. Im Fokus der Fachkräfte stehen störungsfreie organisationale Abläufe“ (ebd., S. 67). Zum anderen zeigen die empirischen Einblicke in Teamgespräche, dass der doppelte Adressat*innenbezug in einigen Teams durch eine stark vereinseitigende Auftragsfokussierung gelöst wird: Die pädagogische Praxis wird hier einseitig auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausgerichtet, ohne dass das Kindeswohl dagegen abgewogen oder auch nur relevant gemacht wird. Als primärer selbstzugeschriebener Auftrag und Zuständigkeit erscheint hier „die völlige Indienstnahme pädagogischer Praxis für die (antizipierten) Elternbelange einer möglichst uneingeschränkten Employability“ (ebd.).

Demgegenüber finden sich auch Teamgespräche, in denen Eltern als Ebenbürtige positioniert werden. Hier werden sie in ihrer *Andersartigkeit* konstruiert und darin anerkannt. Dabei wird allerdings die „Vereinbarkeit der Perspektiven von Eltern und Fachkräften und die damit verbundene potenzielle Spannung (...) lokal aufgelöst, sodass Interventionen überflüssig werden“ (vgl. ebd., S. 68). Das bedeutet, dass die Zuständigkeiten klar örtlich differenziert werden: Es findet kein Austausch statt, kein Abwägen oder Aushandeln, sondern es wird eine Definitionshoheit für die Kindertageseinrichtung reklamiert, die allerdings nur innerhalb ihrer lokalen Grenzen gelten sollte. Was die Eltern zu Hause entscheiden, wird als außerhalb der Zuständigkeit markiert. Symmetrie ist hier folglich darüber möglich, dass die Sphären zwischen Familie und Kindertageseinrichtung klar getrennt werden, und dabei *nicht* um eine gemeinsame Haltung gerungen – folglich auch *nicht* konkurriert – wird. „Ein ebenbürtiger Diskurs, ein ko-konstruktiver Dialog oder eine tatsächliche Zusammenarbeit“ (vgl. ebd., S. 70) wird hierüber somit nicht angebahnt.

Die hier aufgeführten Studien zur Adressierung von Eltern zeigen insgesamt auf, dass die in bildungspolitischer Programmatik konstruierte Differenz zwischen Elterngruppen sich teilweise auch in den Konstruktionen der Fachkräfte wiederfinden. Die Konstruktionen von Elterngruppen entlang sozioökonomischer und ethnizierender Differenzlinien finden sich auch in den Entwürfen der Fachkräfte wieder. Dabei werden ressourcenärmere und ethnisierte Familien eher als unterstützungsbedürftig konstruiert. Zugleich finden sich auf der Ebene der Fachkräfte Abwehrmuster gegenüber privilegierten Elternhäusern, denen überhöhte Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Einrichtung zugeschrieben werden. So wird sichtbar, dass auch hier nicht grundsätzlich von einem höheren Potenzial für eine symmetrische Partnerschaft ausgegangen werden kann. Auch die vorgestellten Studien zur Adressierung von Eltern in Gruppendiskussionen, Interviews und Teamgesprächen stellen heraus, dass pädagogische Fachkräfte sich auf Diskursmuster guter Elternschaft beziehen und die Zusammenarbeit eher asymmetrisch entwerfen. Eine nicht hierarchische Positionierung war dort beobachtbar, wenn eine deutliche Trennung der Verantwortlichkeiten zwischen familiärer und öffentlicher Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder vorgenommen wird und Visionen eines Austauschs, eines gemeinsamen Lernens o. Ä. ausgeblendet werden.

2.3.4 Praxis und Vollzug von Elternzusammenarbeit in Elterngesprächen

Zum Vollzug der Zusammenarbeit liegen derzeit wenige empirische Einblicke vor. In den letzten Jahren wurden Studien zur Zusammenarbeit mit Eltern international, aber auch in Deutschland insbesondere durch die Rekonstruktion von

Elterngesprächen untersucht. Glenda MacNaughton und Patrick Hughes (2011), die mehrere Studien ausgewertet haben, stellen die Etablierung einer positiven und effektiven Kommunikation zunächst als eine große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte und Eltern gleichermaßen dar. Peter Cloos, Marc Schulz und Severine Thomas (2013) zeichnen über die Rekonstruktion eines Elterngesprächs nach, wie sich pädagogische Fachkräfte vor allem als die zentralen Akteur*innen von Elterngesprächen hervorbringen. Indem Bildung als professionelle Leistung des Kindergartens hervorgebracht wird, finde performativ eine „Hierarchisierung zwischen Bildungserwerbssorten“ statt (Cloos et al. 2013, S. 263). Die Forscher*innen stellen dabei fest, dass die Kinder vor allem entlang der Bildungserwartungen der Institution thematisiert werden.

Internationale Beiträge weisen darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte den Eltern in Elterngesprächen wenig Raum zum Sprechen und Mitbestimmen geben und deutlich die Definitionsmacht reklamieren, so eine qualitative Studie von Karila (2006) in Finnland auf Grundlage von 18 transkribierten Elterngesprächen. Dort wurde herausgestellt, dass selbst für die Konversationsform, die am ehesten symmetrisch ist, eine Vorrangstellung der pädagogischen Fachkräfte vor den Eltern markant ist (ebd., S. 14). Nach Kaja Kesselhut (2015) changieren Elterngespräche „zwischen Elternaktivierung und öffentlicher Leistungsdarstellung, der Aushandlung von Zuständigkeiten bei der Problembearbeitung und dem Einholen und Abgleich verschiedener Wissensbestände“ (ebd., S. 219). Sie fasst sie als Orte der Herstellung der Differenzen zwischen Eltern und Fachkräften, indem Linien „zwischen ExpertInnen und Nicht-ExpertInnen, Darstellenden und Zuschauenden, Sprechenden und Zuhörenden, Lehrenden und Lernenden“ gezogen werden (ebd., S. 220). Sie beschreibt Eltern als kompetente Kompliz*innen, „die sich aktiv den Anforderungen und Erwartungen der öffentlichen Institution anzupassen wissen“ (ebd.).

Aus einer kindheits- und ungleichheitstheoretischen Perspektive rekonstruieren Claudia Machold und Jennifer Carnin (2018), wie in Elterngesprächen „normative[] Ordnungen (‘guter’ Kindheit)“ (ebd., S. 235) und kulturalisierend Unterscheidungen hervorgebracht werden. Dabei schließen sie an Maarit Alasutari und Ann-Marie Markström (2011) an, die für Finnland und Schweden die Konstruktionen von *normalen Kindern* in Elterngesprächen nachgezeichnet haben. Gute Kindheit zeigt sich in der Studie von Machold/Carnin (2018) als „einsprachig-deutsche Kindheit“ (ebd., S. 237). Auch zeichnen sie nach, wie Fachkräfte und Eltern im Gespräch das Kind entlang einer Entwicklungsbiografie konstruieren, die anschließend pädagogische Eingriffe legitimiert (ebd., S. 238). Die Eingriffe beinhalten weitere Beobachtungen des Kindes über Dokumentationsverfahren: „Das Pädagogische re-produziert damit die Entwicklungs-kindheit [...], um pädagogisieren zu können“ (ebd., S. 239). Dabei wird herausgestrichen, dass im Sprechen zugleich Entwicklungsordnungen mit ethnisierenden Ordnungen einer monolingual-deutschen Logik verschränkt werden.

Annika Kallfaß (2021) arbeitet heraus, dass die implementierten Praktiken des Vollzugs der Zusammenarbeit jeweils in einem spezifischen Milieu der Einrichtung eingebettet sind). Ihre rekonstruktive, triangulierende, mehrbenen-analytische Studie weist die Besonderheit auf, dass sie unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume in den empirischen Blick nimmt und so Rückschlüsse auf das gesamte „Organisationsmilieu“ (ebd., S. 204) ziehen kann. Mittels Gruppendiskussionen und Videodaten zu Elterngesprächen konnte sie anhand der dokumentarischen Analyse zwei sinngenetische Typen von Organisationsmilieus, ausdifferenziert in fünf Subtypen, identifizieren. Sie unterscheidet ein intervenierendes und ein responsives Organisationsmilieu und streicht heraus: „Während in den intervenierenden Organisationsmilieus die Interaktion einseitig an den Norm(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte orientiert war, also an deren konstituierten Prinzipien und Normen, war die Orientierung der Fachkräfte in den responsiven Organisationsmilieus an einem Austausch über verschiedene Norm(alitäts)- und Moralvorstellungen orientiert. Mit der Orientierung an dieser diskursiven Meta-Norm relativierte sich die Bedeutung der Normal(alitäts)vorstellungen der Fachkräfte und die Beteiligung der Eltern und der Kinder am Diskurs war in größerem Umfang gegeben“ (ebd., S. 205 f.). Auch arbeitet sie heraus, dass die Fachkräfte bei einem „responsiv-reflektierten Organisationsmilieu [versuchen, ...] die Perspektive der Eltern nachzuvollziehen und zu verstehen, diese jedoch in erster Linie zur Vermittlung der eigenen Perspektive nutzten und kaum als Anregung für Veränderungen der eigenen pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 206). Im Gegensatz dazu wäre beim responsiv-selbstreflektierten Subtyp, ein Untertyp des responsiven Organisationsmilieus, eine größere Offenheit gegenüber den Eltern beobachtbar. Im Subtyp responsiv-selbstreflektiert-sachbezogenes Organisationsmilieu geschehe die „Bezugnahme auf die Perspektiven der Eltern [...] in versachlichter und objektiverer Weise“ (ebd.), „die nicht nur in hohem Maße die autonome Selbstentfaltung von Eltern und Kindern stützt, sondern auch überfordernden Selbstansprüchen der Fachkräfte vorbeugt“ (ebd.) Einen Gewinn stelle „die Relativierung eigener Orientierungen und Norm(alitäts)annahmen im responsiv-selbstreflektiert-sachbezogenen Organisationsmilieu“ (ebd.) dar. Im Gegensatz dazu würde im responsiv-selbstreflektiert-personenbezogenen Organisationsmilieu „in entgrenzter Weise ohne Bezug zum organisationalen Rahmen [...] die Relativierung eigener Orientierungen und Norm(alitäts)annahmen [...] auf Seiten der Fachkräfte zu einer radikalen Selbstinfragestellung der eigenen Person und Handlungspraxis und damit zu einer potenziellen Gefahr für ihr Wohlbefinden und ihre psychische Gesundheit“ (ebd.) führen.

In der Überschau der hier vorgestellten empirischen Einblicke wird deutlich, wie stark die implementierten Praktiken des Vollzugs der Zusammenarbeit zum einen an das konkrete Milieu, an die jeweils habitualisierte, performative Praxis der Einrichtung gebunden sind und dass zum anderen die klassischen

ungleichheitsrelevanten Differenzlinien für den Vollzug der konkreten Zusammenarbeit konstitutiv sind.

2.4 Fazit – Elterngespräche als Orte institutioneller Verhältnisbestimmungen

In diesem Kapitel wurde herausgestellt, dass die Zusammenarbeit mit Eltern bildungs- und sozialpolitisch, aber auch in der fach(wissenschaft)lichen Debatte als ein zentraler Standard professioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen gesetzt wird. Damit sind zum einen vielfältige Professionalisierungserwartungen an Fachkräfte verbunden und zum anderen verstärkte Erwartungen an Eltern adressiert, engagiert und intensiviert mit Fachkräften zu kooperieren. Auf diese Weise betrifft die anvisierte Transformation der Kindertageseinrichtung die Fachkräfte und Familien gleichermaßen. Prozesse der Aktivierung und Responsibilisierung forcieren eine Neujustierung der Verhältnisse zwischen öffentlicher und privater Erziehung und Bildung. Dabei kann das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Spiegel dieser Verschiebungen des Verhältnisses zwischen privater und öffentlich verantworteter Bildung und Erziehung von Kindern vor dem Hintergrund wohlfahrtsstaatlicher Transformationen identifiziert werden. Diese programmatischen Entwürfe von Zusammenarbeit beinhalten durchaus Potenziale für Eltern und Familien, denn Eltern wird damit der Anspruch auf Anerkennung, auf Mitgestaltung und Einbezug zugesprochen und zugebilligt, sodass sie ihre (potenziell mit Fachkräften auch kollidierenden) Perspektiven geltend machen können. Die angestrebte Öffnung der Einrichtung und ihre Ausrichtung an familiären Perspektiven, Belangen und (Wohlfühl-)Empfindungen bietet Eltern potenziell die Grundlage für die Reklamation von Partizipations- und Beteiligungsrechten. Hierüber werden formal *Eingriffs- und Mitgestaltungsfenster* für Familien in die Einrichtung gelegt, die die frühpädagogische Arbeit potenziell neu ausrichten, sowohl heterogener und pluralistischer als auch familienfreundlicher und lebensweltnäher konturieren könnten.

Neben diesem Potenzial birgt die Forderung nach einer verstärkten Zusammenarbeit jedoch auch immanente Spannungsfelder und Dilemmata, die nicht auflösbar sind, allerdings in praxi bearbeitet werden müssen. Die hier skizzierten empirischen Befunde weisen dementsprechend daraufhin, dass erhebliche Diskrepanzen zwischen den – ohnehin widersprüchlichen und uneinlösbaren – programmatischen Setzungen und den Kompetenzen der Fachkräfte wie auch den implementierten Praktiken bestehen. Dabei zeigen die vorliegenden Studien zur Praxis von Elterngesprächen auf, dass eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe empirisch kaum beobachtbar ist, vielmehr von eher asymmetrischen Vollzugsformen der Zusammenarbeit ausgegangen werden muss.

Dabei ist folglich weniger von ebenbürtiger, partnerschaftlicher Kommunikation auf Augenhöhe auszugehen. Die empirischen Studien legen vielmehr nahe, dass Elterngespräche Orte der Herstellung asymmetrischer Beziehungen (Kesselhut 2015, S. 220) und der Aufführung von Professionalität durch die Fachkräfte sind. Sie sind empirisch als Orte der (Re-)Stabilisierung von Wissenshierarchien identifiziert, an denen das relevante Wissen über das Kind *vor* den Eltern und ohne Einbezug ihrer Perspektiven erzeugt und im Elterngespräch eher verkündet als verhandelt wird (Urban et al. 2015a).

Anschließend an die in diesem Kapitel skizzierten Befunde können nun Elterngespräche als Orte der Aushandlung institutioneller Verhältnisse in den Blick gerückt und die hier implementierten Formen der Zusammenarbeit, die grundlegenden Beziehungen zwischen Eltern und Fachkräften, beleuchtet werden. Konzipiert als *Schnittstelle der Institutionen* Familie und Bildungseinrichtung kann in Elterngesprächen der Fokus auf die implementierten Praktiken und die hierin sichtbar werdende Arbeit an der Sphärengrenze wie in einem Brennglas scharf gestellt werden. Dabei schließen wir an Studiendesigns an, die einerseits die organisationale Rahmung des Forschungsgegenstandes reflektieren und andererseits das Kommunikationsformat selbst in seiner diskursiven Architektur und Eigenlogik in den Blick nehmen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019).

3 Forschungsperspektiven auf Übergänge und Erkenntnisse der Übergangsforschung

Übergänge⁷ als komplexe pädagogische Prozesse sind im vergangenen Jahrzehnt vermehrt in den Fokus bildungspolitischer und fachwissenschaftlicher Aufmerksamkeit gerückt. Auch in der Kindheitspädagogik verweist die Vielzahl an Professionalisierungsinitiativen und Übergangsbegleitprogrammen in den verschiedenen Bundesländern (einen Überblick liefern Oehlmann/Manning-Chlechowitz/Sitter 2011) auf die erhöhte gesellschaftliche wie fach(wissenschaft)liche Aufmerksamkeit für Übergangsprozesse. Dabei lässt sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Perspektivierungen auf Übergänge feststellen. Diese findet sich in einer Fülle von Handreichungen und Empfehlungen für die Praxis und wird sichtbar in dem erhöhten Forschungsaufkommen. Übergängen im Kindesalter wird zunehmend Bedeutsamkeit zugeschrieben. Die eingenommenen Forschungsperspektiven auf Übergänge werden in diesen Forschungsaktivitäten auch zunehmend diverser. Übergänge werden curricular, didaktisch und politisch gerahmt und professionsbezogen divergent entworfen (Cloos 2017a). Grundsätzlich wird in der Forschung zu Übergängen davon ausgegangen, dass diese aufgrund zweier Dynamiken von besonderem Interesse für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung sind: Zum einen wird hervorgehoben, dass es in Prozessen der gesellschaftlichen Modernisierung, in der sogenannten zweiten Moderne (Beck 1986), zu einer Pluralisierung und Differenzierung von Lebensläufen komme, die bisherige lineare Konstruktionen eines institutionalisierten Lebenslaufes in Frage stellen und Individuen mit neuen Anforderungen der Gestaltung und Bewältigung von Übergängen konfrontieren (Schröer 2013, S. 70). Zum anderen wird hervorgehoben, dass das Bildungssystem in Deutschland aufgrund seiner spezifischen Ausdifferenzierung

7 Für das folgende Kapitel verwenden wir den Begriff „Übergang“, auch wenn zuweilen die Begriffe „Übergang“ und „Transition“ synonym verwendet werden. Von Transitionen ist insbesondere in der Frühpädagogik dann die Rede, wenn mit Übergängen spezifische theoretische Konzepte verbunden werden. So definieren „Transitionen [...] Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2011), 37 f.). In der methodologischen Präzisierung unserer für das Projekt BeikE grundgelegten Forschungsperspektive auf Übergänge schließen wir dann an ein praxeologisches Verständnis – im Sinne eines *Doing transitions* – an und konturieren die mit einem rekonstruktiven Verständnis von Übergängen verbundenen metatheoretischen Setzungen (Kap. 6).

besonders übergangsintensiv (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) und von „Inklusionsansprüchen und Exklusionspraxis“ vor allem für Menschen mit „Behinderung“ (Muche 2013, S. 158) geprägt sei.

Interdisziplinär betrachtet sind Übergänge auch als „ein zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Walther/Stauber 2013, S. 23) zu verstehen, denn sie sind „institutionell gerahmt und werden in vielen Fällen – wie etwa im Bildungssystem – institutionell angestoßen, [sie sind] gleichzeitig auch durch die Lebenslagen und das biografische Handeln der Subjekte strukturiert“ (Schröer et al. 2013, S. 11). In diesem Sinne konturieren sich Übergänge im Verhältnis der „gesellschaftlichen Koordinierung und Regulierung durch Institutionalisierung und Ritualisierung und der subjektiven Praxis der individuellen ‚Leben selbst‘“ (Walther/Stauber 2013, S. 23).

Übergängen wird auf der einen Seite ein hohes Potenzial (Dunlop 2017, S. 257) zugeschrieben: Übergänge verstanden als Zonen verdichteter Erfahrungen forcieren individuelle Lernprozesse und biografisch relevante Wandlungsprozesse (Griebel/Niesel 2017). Als bedeutsam für die individuelle Bewältigung und Bearbeitung der Übergänge werden sowohl spezifisches soziales und kulturelles Kapital als auch Kompetenzen zum Umgang mit Übergängen als sogenanntes „Transitionskapital“ (Kucharz/Irion/Reinhoffer 2011) gefasst.

Zum anderen wird mit Übergängen verbunden, dass sie vom Individuum „vielfältige Anpassungsleistungen“ (Mackowiak 2011, S. 21) erfordern. Im Kontext von Übergängen werden je nach Spezifik des Übergangs jeweils sehr unterschiedliche gesellschaftliche Normen bedeutsam gemacht, diese fordern das Individuum im „dynamische[n] Wechselverhältnis zwischen Selbstkonzept und äußeren Erwartungen“ (Walther/Stauber 2013, S. 29) zur Assimilation und Akkommodation auf und generieren darüber für die Individuen „Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit“ (ebd., S. 30). In diesem Sinne werden häufig die mit Übergängen verbundenen individuellen Risiken betrachtet (Griebel/Niesel 2017).

Die Verknüpfung von Übergängen mit Vorstellungen von spezifischen Potenzialen und Risiken findet sich auch in den nachfolgenden Erläuterungen zu unterschiedlichen Perspektivierungen, die in der Forschung zu Übergängen vorgenommen werden. Zunächst werden unterschiedliche Zugänge kontrastiert und darauf bezogene Forschungsergebnisse skizziert (Kap. 3.1 bis 3.3). Dies geschieht mit dem Ziel, eine rekonstruktiv-reflexive Perspektive auf Übergänge für das eigene Forschungsvorhaben zu begründen (Kap. 3.4). Auf Basis dieser eher allgemeinen Thematisierung von Übergängen werden anschließend drei Fokusse in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, die für die Fragestellung des Forschungsvorhabens zentral waren: Übergänge im Zusammenhang von „Behinderung“, im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern und Mikrotransitionen (Kap. 3.5). Das Kapitel schließt mit einem Fazit, in dem die eigene Forschungsperspektive auf Übergänge noch einmal herausgestellt wird (Kap. 3.6).

3.1 Anthropologische und sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Übergänge

Anfänge der Übergangsforschung finden sich vor allem in der Anthropologie. Wegweisend waren hier die Studien von Arnold van Gennep (1986) und Victor Turner (1989), die auch in der gesamten Literatur zu Übergängen breit rezipiert werden. In anthropologischer Perspektive ist es „das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht“ (van Gennep 1986, S. 15). Übergänge werden hier als individuelle Veränderungen und als normative, altersbezogene Entwicklungsschritte gefasst, die häufig mit der Übernahme neuer Rollen verbunden sind und die Erweiterung der eigenen Identität in einem sozialen Kontext mit konstituieren. Damit können Übergänge als „zentrales Moment [der Gestaltung] des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Walther/Stauber 2013, S. 23), als „gesellschaftliche Regulierung des menschlichen Lebens- und Entwicklungsprozesses“ (ebd.) aufgefasst werden. Typische Übergänge sind beispielsweise Geburt, Eheschließung, Tod und somit auch Übergänge im Lauf des Lebens, für die Herausforderungen, Risiken und Ungewissheitsbedingungen konstitutiv sind. Mit Perspektive auf Übergangsriten wird in anthropologischer Perspektive beobachtet, wie diese Unsicherheiten über Regeln, Symbole und Deutungsmuster (Griebel 2011, S. 36) bearbeitet werden und Personen von einer sozialen Statusgruppe in die andere wechseln. Van Gennep unterscheidet dabei drei Phasen, die etwas zu einem Übergang machen: die Ablösungs-, liminale und die Integrationsphase, die jeweils mit Trennungs-, Schwellen- und Angliederungsriten, beispielsweise im Übergang von der Kind- zur Erwachsenenheit, verbunden sind (van Gennep 1986). Diese Perspektive fokussiert Übergänge vor allem als rite de passage (Statuspassagen), beispielsweise im Kontext von Leiblichkeit, Kultur, Bildung und Rollenübernahmen. Victor Turner (1989) hat insbesondere die Phase der Liminalität untersucht und dabei in den Blick genommen, wie der Bruch mit Normen in Gemeinschaftlichkeit vollzogen und eine neue Identität hergestellt wird, die lebenslange Gruppenzugehörigkeiten zur Folge haben kann. In der frühpädagogischen Forschung wird vor allem über den Verweis auf Ungewissheitsstrukturen und Risiken im Übergang auf die Notwendigkeit der pädagogischen Gestaltung hingewiesen. Darüber hinaus finden sich nur wenige Studien, die explizit die gesellschaftlich-normierende Kraft von Übergängen in den Blick nehmen und die Breite der sozialwissenschaftlichen Perspektivierung von Übergängen aufgreifen.

In sozialwissenschaftlicher Perspektive werden die institutionellen Rahmungen der „individuelle[n] Prozesse des Zustandswechsels“ (Sackmann/Wingens 2001, S. 23, zit. nach Walther/Stauber 2013, S. 29) fokussiert. Hier wird gefragt, wie über Statuspassagen im Kontext von Übergangsriten und -praktiken soziale Strukturen und Normalitätsmuster reproduziert werden (ebd.; Glaser/Strauss 1971). Entlang

von Rollenmodellen wird die „Interaktion zwischen externen Handlungsaufforderungen und Rollenerwartungen“ an Subjekte und an „sich wandelnden Selbstkonzepten des Subjektes“ fokussiert (Walther/Stauber 2013, S. 29). Aus dieser Perspektive sind „Übergänge [...] Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Reproduktion“ (ebd.).

Die Annahme, dass Menschen spezifische Entwicklungsstufen durchlaufen und sich an diese Stufen neue Entwicklungsphasen anschließen, wurde aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kritisch hinterfragt. In diesem Zusammenhang wurde die damit verbundene „Naturalisierung des institutionalisierten Lebenslaufs“ (Schröder 2013, S. 65) zur Disposition gestellt. Ausgehend von Erkenntnissen der Jugendforschung zur „*Entstrukturierung* der Jugendphase“ (ebd., S. 66; kursiv im Original) und im Kontext der Studien zur modernisierten Moderne (Beck 1986) wird von einer Pluralisierung und Differenzierung von Lebensläufen ausgegangen. Bisherige lineare Konstruktionen eines institutionalisierten Lebenslaufes stehen damit in Frage. Zugleich wird herausgestellt, dass Individuen mit neuen Anforderungen der Gestaltung und Bewältigung von Übergängen konfrontiert sind (Schröder 2013, S. 70). In Phasen gesellschaftlicher Transformation, beispielsweise im Kontext des „Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft“ (Schröder et al. 2013, S. 12), würden Übergänge „freigesetzt“, das heißt: Gesellschaftliche Wandlungsprozesse bringen „neue Übergänge bzw. neue Formen ihrer gesellschaftlichen Regulierung“ (ebd.) hervor und führen zu einer Flexibilisierung von Lebensläufen (Schröder 2013). „Bislang unhinterfragbare Normalitätsannahmen [würden] widersprüchlich werden“ (Walther/Stauber 2013, S. 33). Auch seien „Spannungen zwischen dem institutionalisierten Lebenslauf und dem biografischen Lebenslauf“ (Schröder 2013, S. 66) zu identifizieren, die auch in Zusammenhang mit der „Verarbeitung des Alltags [...] [in der reflexiven Moderne]“ (ebd., S. 69) zu bringen sind: „Während das Lebenslaufmodell der ersten Moderne durch die Spannung von Institution und personaler Autonomie bestimmt war, ist es im Bild der reflexiven Moderne tendenziell durch Entgrenzung, die Freisetzen von Übergängen und die Chance und den Zwang zur Selbstorganisation charakterisiert“ (Schröder 2013, S. 70). Verbunden mit Prozessen der Adressierung der Individuen als Gestalter*innen ihres Lebenslaufes (Biografisierung) sind die Individuen herausgefordert, „in der biografisierten Spannung zwischen institutionalisierten Mustern, ihren Entgrenzungen und den Möglichkeiten wie Zwängen zur Selbstorganisation des Lebenszusammenhangs“ (ebd., S. 73) Handlungsfähigkeit in Übergängen zu erwerben.

Für die Institutionalisierung, das heißt die quantitative Ausweitung der Kindertagesbetreuung in Verknüpfung mit ihrer gestiegenen gesellschaftlichen Bedeutung, sind diese Spannungsfelder der Entgrenzung des Lebenslaufes und der Adressierung der Individuen als Gestalter*innen der Übergänge konstitutiv. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung ist nicht allein ein Bildungsprojekt für Kinder, sondern auch eine arbeitsmarktpolitische Antwort auf die

Anforderung, (weibliche) Lebensläufe zu flexibilisieren und an die Anforderung des Arbeitsmarktes anzupassen. Hinzu kommt eine erhebliche Flexibilisierung der Organisationsformen institutioneller Kindertagesbetreuung, die Erweiterung der Optionen ihrer Nutzung und Kombination und die Expansion von zusätzlichen Bildungsangeboten, bspw. Angebote der Familienbildung vor und nach der Geburt, Eltern-Kind-Gruppen, Krabbelgruppen, Tagesmütter, Betreuung in altersgemischten und offenen oder in Kerngruppen, 10-Stunden-Betreuung oder Kernbetreuungszeit, Familienzentren, Bildungshäuser, Wald- oder Sportkindergärten, in Kombination mit nachmittäglichen Kultur-, Sport- und Schulvorbereitungsangeboten. Hinzu kommen gestiegene arbeitsmarktspezifische Mobilitätserwartungen an Eltern, die neue Übergänge in der Nutzung von Betreuungseinrichtungen an wechselnden Orten erfordern. Kindertagesbetreuung kann hierüber als zusätzliches Feld der frühen Responsibilisierung von Eltern ausgemacht werden (auch Kap. 2; Betz 2010). Auch empirisch ist zu beobachten, dass es im Kontext der frühen Bildung zu einer stärkeren Adressierung der Kinder (und ihrer Eltern) im Zuge der Implementation einer Bildungs-kindheit (Jergus/Thompson 2017) kommt, sich auch als Bildungsakteur*innen und Übergangsgestalter*innen zu bewähren (Carnin 2020). Mehr noch: Kinder und ihre Familien sind in Übergängen in der frühen Kindheit als Gestalter*innen in gesellschaftliche Aushandlungen und durch gesellschaftliche Transformationen hervorgebrachte Spannungsfelder geworfen, die historisch im Schnittfeld von Familie, Kindergarten, Schule, Politik und Träger zu verorten sind (Willekens/Scheiwe/Nawrotzki 2014; Willekens/Scheiwe 2020). Im Kontext dieser Übergänge werden Eltern als Übergangsakteur*innen responsibilisiert, indem an sie die Erwartung gerichtet wird, sich die folgenden Fragen zu stellen: Wie früh und wie lange soll mein Kind außerhäuslich durch welche Institutionen betreut werden? Wie stark beteilige ich mich an der Übergangsgestaltung und wie deutlich webe ich mit an den institutionellen Vernetzungen in Übergängen? Setze ich mein Kind unvorhersehbaren Risiken aus, wenn ich kein elterliches Engagement zeige? Wie früh soll das lebenslange Lernen, die Bildungs-kindheit, in welcher Form beginnen und wie stark verantwortlich fühle ich mich auch in Übergängen, dieses lebenslange Lernen anzubahnen? Wie verhalte ich mich zu unterschiedlichen Konzepten und wie stark soll Kindertagesbetreuung entweder Betreuung, Bildung oder Förderung sein und auf weitere Übergänge vorbereiten? In diesem Sinne generieren Übergänge eine Praxis im Spannungsfeld von Aneignung und Institutionalisierung für alle beteiligten Akteur*innen.

3.2 Kindheitstheoretische Perspektivierungen

Im Fokus einer kindheitstheoretischen Perspektive auf Übergänge (vgl. im Folgenden Cloos/Zehbe 2022; i.E.) steht die Frage, wie sich (normierende)

Muster des Aufwachsens von Kindern im Rahmen von Prozessen der Institutionalisierung von Kindern herausbilden (Zeiber 2009). So konstatiert Zeiber eine „Vergesellschaftung“ „durch Institutionalisierung“ und argumentiert, dass die in Institutionen hergestellten sozialen Ordnungen nicht nur das „Leben [der Menschen] formen“, sondern die in diesen Ordnungen relevant gemachten „Normen, Regeln und organisatorischen Strukturen“ zu einer machtvollen Positionierung der Einrichtung und zur Verfestigung dieser sozialen Ordnungen führen (vgl. ebd., S. 114). Zeiber spricht von einer in diesen Prozessen der Institutionalisierung stattfindenden „Chronologisierung des kindlichen Lebenslaufs“ (ibd., S. 115), durch die normative Blicke auf die kindliche Entwicklung institutionell relevant gemacht werden. Das „Leben eines jeden Kindes [wird] direkt reguliert. Die Macht dazu liegt beim Staat, der verlangt, die vorgegebenen zeitlichen Strukturen zu respektieren, zum Beispiel [...] die Normen der altersgestuften Entwicklungskontrollen“ (ibd.). Prozesse der Institutionalisierung dienen dazu, „das Leben der Kinder Normalvorstellungen zu unterwerfen und somit die individuelle und gesellschaftliche Entfaltung der Kinder in gewünschte Richtungen zu steuern, Kinder also zu normalisieren“ (ibd., S. 119). Dieses Normalisierungsbestreben zeigt sich auch in zunehmend umfassenderen und früheren Screening- und Diagnostikverfahren, die insbesondere im Kontext von institutionellen Übergängen zum Einsatz kommen. Helga Kelle spricht hier von einer „Entgrenzung von Diagnostik“ (Kelle 2018, S. 85). Dieser Trend führe, so Kelle, zu einer „Verteilung von Verantwortung für die Förderung der Kinder zwischen Professionen und den Eltern“ (ibd., S. 98) und somit zu einer verstärkten „Responsibilisierung von Eltern“ (ibd.). Diese dann zu beobachtende enge „Kopplung der Erwartungen an den Entwicklungsstand von Kindern mit der Normierung von Elternverhalten“ (ibd.) sei damit auch ein Resultat der Institutionalisierung der frühen Kindheit.

Aus Perspektive einer soziologischen Kindheitsforschung sind Übergänge demnach auch vor dem Hintergrund von Prozessen der Institutionalisierung und damit der Normalisierung, Pädagogisierung und Chronologisierung sowie der (De-)Familialisierung von Kindheit (Honig 2009) bzw. der Responsibilisierung von Eltern zu betrachten. Mit Blick auf das einzelne Kind im Übergang und seine individuelle Bewältigung des Übergangs fällt nun eine Triade aus wechselseitig aufeinander bezogenen Einflussfaktoren auf, die bislang eher ausgeblendet wird: Rechtliche, bildungspolitische und gesellschaftliche Veränderungen sowie die Veränderung der Muster der Kindheit beeinflussen sich wechselseitig, sind eng an veränderte institutionalisierte Statuswechsel geknüpft und beeinflussen diese wiederum. Zu fragen wäre nun grundlegend, wie und als was „normale“ kindliche Entwicklung (Kelle 2008; Link 2008) im Übergang organisational und professionell hergestellt und sichtbar wird. Mit Blick auf die angesprochene Triade wird dann interessant, inwieweit übergangsbezogene Maßnahmen zu einer Veränderung von Kindheitsmustern beitragen (auch Cloos/Schröer 2011).

3.3 Kindheitspädagogische Perspektivierungen

In der Kindheitspädagogik finden sich eine Vielzahl an Beiträgen und Studien, die Übergänge vor allem vor dem Hintergrund der Frage thematisieren, wie diese curricular zu rahmen und didaktisch zu gestalten sind. In Abgrenzung zu anderen Perspektiven auf Übergänge und deren Gestaltung wird hier eher weniger das „Verhältnis[] zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Walther/Stauber 2013, S. 23) oder konkrete übergangsbezogene Maßnahmen betrachtet (vgl. Cloos/Schröer 2011, S. 19). Vielmehr fokussiert eine kindheitspädagogische Perspektive die kindliche Bewältigung des Übergangs (vgl. Cloos/Schröer 2011, S. 20) und richtet den „Blick auf das Kind als einen den Übergang vollziehenden und bewältigenden Akteur“ (ebd., S. 19). Peter Cloos und Wolfgang Schröer sprechen in Zusammenhang mit einer kindheitspädagogischen Thematisierung von Übergängen von einer institutionellen Verengung des Blicks auf Übergänge (vgl. Cloos/Schröer 2011, S. 24). Aktuelle Beiträge und Studien greifen sehr häufig auf das von Griebel und Niesel (2017) entwickelte Transitionsmodell zurück, das sich nach Ulf Sauerbrey (2020)⁸ den „Sein und Sollen zugleich-Theorien“ (ebd., S. 40) zuordnen lässt.

Daneben gibt es eine Vielzahl an Kompetenzmodellen, die im Sinne dieser „Sein und Sollen zugleich-Theorien“ (ebd.) beschreiben, wie ein Übergang ‚gelingen‘ kann (u. a. Dunlop 2021). Diese Kompetenzmodelle sind überwiegend auf kognitive Kompetenzen des Kindes konzentriert, fokussierten damit v. a. schulrelevante Aspekte und richten „noch zu selten den Blick auf differentielle Entwicklungsverläufe“ (Cloos/Schröer 2011, S. 20). So gibt es Assessment-Tools und pädagogische Begleitverfahren, um Übergänge professionell zu begleiten. Entworfen und erarbeitet für eine evidenzbasierte praktische Umsetzung von Übergangsgestaltung bieten diese pädagogischen Instrumente (bspw. ILEA-T-Konzept nach Geiling/Liebers/Prenzel 2012) einen kind- und kompetenzorientierten Blick auf Kinder im Übergang (am Beispiel von ILEA-T für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule) an. Die Kritik an dieser spezifischen Form von Begleitinstrumenten richtet sich vor allem gegen die in den Verfahren angelegte Adultismus-Perspektive, die die Erwachsenenperspektive über die

8 Sauerbrey (2020) sortiert frühpädagogische Theoriebildung vorläufig in vier Richtungen ein: Neben phänomenologischen Beschreibungstheorien – zu finden u. a. bei Stenger (2015) – und kritisch motivierten Institutik-Theorien – zu finden u. a. bei Honig (2015) – identifiziert er Programmatiken- und „Sein und Sollen zugleich-Theorien“ (ebd., S. 40). Er kritisiert insbesondere an den beiden zuletzt genannten, dass sie zu sehr mit normativen Vorstellungen einer gelungenen pädagogischen Praxis verkoppelt seien (Sauerbrey 2020, S. 42), wenn Sie als „Sein und Sollen zugleich-Theorien“ aus der Analyse der Subjektposition des Kindes „Ideen für eine ‚gute‘ Pädagogik“ (ebd., S. 41) ableiten oder Programmatiken-Theorien nicht zwischen Theorien, Konzepten und Methoden unterscheiden würden (ebd.).

Kindperspektive stelle (Schulze/Richter Nunes/Schäfer 2020) sowie gegen das in den Verfahren zumeist grundgelegte, aber unbearbeitete Spannungsverhältnis zwischen den pädagogischen Maßnahmen und der (Selbst-)Positionierung der Kinder (u. a. Urban et al. 2015b, S. 252).

3.3.1 Frühpädagogische Perspektiven auf gelingende Übergänge

Das von Griebel und Niesel beschriebene Transitionsmodell nimmt eine pädagogisch-psychologische Perspektive auf Übergänge ein und versteht diese als „Lebensereignisse, die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, die Prozesse beschleunigen und intensivierte Lernen anregen, welche sozial und kulturell eingebettet sind, ko-konstruiert werden und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Niesel/Griebel 2013). In Abgrenzung zu sozial-anthropologischen Perspektiven auf die kindliche Identitätsentwicklung werden hier die pädagogisch-psychologisch zu erwartenden Konsequenzen eines Übergangs betrachtet. In diesem Sinne werden aktiv zu bewältigende Heraus- und Anforderungen auf der individuellen, interaktiven und kontextuellen Ebene in den Blick genommen. Übergänge zu bewältigen bedeutet demzufolge dann auch, dass Kinder und Eltern „Entwicklungsaufgaben“ (ebd., S. 219) zu lösen haben, die zusätzlich zu den „altersgemäßen“ Entwicklungsaufgaben zu leisten seien (ebd.), wobei die Übergangsbewältigung an spezifische Voraussetzungen gebunden sei (Niesel 2013, S. 220).

Auf der *individuellen Ebene* werden von Wilfried Griebel und Renate Niesel (2013) Entwicklungsanforderungen definiert, die sich auf das Kind bzw. den Erwachsenen als einzelne Person beziehen. Im Kontext eines Übergangs gehe es hier vor allem um die Bewältigung von Emotionen, die Verarbeitung des Identitätswechsels sowie die Veränderungen auf der Beziehungsebene und das Voranschreiten der Kompetenzentwicklung (Niesel/Griebel 2013). Kinder und ihre Eltern und Familien sollen die mit dem Übergang einhergehenden Emotionen – bspw. Neugierde, Vorfreude, Ängste und Sorgen – regulieren lernen. Zugleich stelle der Übergang die Kinder vor die Herausforderung, sich den curricularen Anforderungen und Erwartungen qua Kompetenzentwicklung anzunähern bzw. hierüber Anschluss zu finden.

Auf der *interaktiven Ebene* geht es nach diesem Ansatz für Kinder und Eltern vor allem um die Erweiterung bzw. Veränderung ihres bestehenden sozialen Netzes (Niesel/Griebel 2013). Nach Griebel und Niesel nehmen Kinder (mitunter) Abschied von ihrem bisherigen Beziehungsnetz, knüpfen und pflegen neue soziale Kontakte oder setzen sich mit veränderten Rollenerwartungen auseinander. Auch die Interaktion mit den Bezugspersonen verändere sich. Eltern von Kindern in Übergängen komme eine doppelte Funktion in der Begleitung

zu: Einerseits seien sie für die Kinder in ihrer begleitenden und unterstützenden Funktion äußerst wichtig, andererseits durchliefen sie selbst eine Transition (Griebel/Niesel 2017). Eltern seien in dieser Perspektive auf Übergänge auch mit ihren eigenen Transitionserfahrungen konfrontiert (Niesel/Griebel/Netta 2008) und aufgerufen, Verantwortung abzugeben und Institutionen Vertrauen zu schenken.

Auf der *kontextuellen bzw. institutionellen Ebene* werden jene Heraus- und Anforderungen gefasst, die die Lebenswelt(en) der Kinder und Eltern insgesamt betreffen (ebd.). Hierbei geht es insbesondere um die Integration der Lebensbereiche Familie und Kindertageseinrichtung bzw. Familie und Schule „mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Strukturen“ (Eckerth/Hanke 2015). So sind mit institutionellen Übergängen nicht nur (neue) curriculare Zielkriterien verbunden, die an die kindliche Entwicklung herangetragen werden (Albers/Lichtblau 2014). Die Lebenswelt der Kindertageseinrichtung bzw. der Schule erfordert aufgrund von Regeln, Ritualen und anderen Raum- und Zeitstrukturen im neuen Lebensraum eine angepasste „Rhythmisierung der Lebenszeit“ (Eckerth/Hanke 2015; Albers/Lichtblau 2014) von Kindern und ihren Familien. In dieser Perspektive werden Übergänge als Anpassungsprozesse und als Kompetenzerwerb thematisiert. Auch wenn dieser Transitionsansatz den Blick auf Kontexte und die zwischen verschiedenen Akteur*innen beobachtbaren Interaktionen erweitert, steht dabei „die Frage im Mittelpunkt, welche Kompetenzen die Kinder zu einer erfolgreichen Übergangsbewältigung erwerben und wie bei einem ‚Ungleichgewicht der Passung‘ (Griebel/Niesel 2017, S. 125) dieses reorganisiert werden kann“ (Cloos/Schröer 2011, S. 24).

Jenseits einer solchen Perspektivierung von Übergängen finden sich allerdings auch frühpädagogische Studien, die mit Bezug auf den ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners (1981) und seine Erweiterung durch Sara Rimm-Kaufman und Robert C. Pianta (2000) empirisch anhand qualitativer Forschungsstrategien in den Blick nehmen, wie Eltern, Erzieher*innen, Lehrer*innen und Kinder im Übergang Perspektiven auf die kindliche Lernentwicklung konstruieren (Arndt et al. 2015a; Arndt et al. 2015b). Durch das längsschnittliche Design und den mehrperspektivischen Blick war es hier möglich zu rekonstruieren, wie unterschiedlich die Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften davon sind, was Schule ist, und wie sehr fehlende Ressourcen die Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern einschränken.

3.3.2 Kompetenzorientierte Ansätze

Ein größerer Anteil an kindheitspädagogischen Studien untersucht aus einer kindbezogenen Perspektive unter Bezugnahme auf entwicklungs- und lernpsychologische Fragestellungen die im Übergang als bedeutsam erachteten

kindlichen Kompetenzen. Hieran angeschlossen werden Überlegungen zur sozialen Ungleichheit, zur Kompensation herkunftsspezifischer Differenzen und der bereichsspezifischen Förderung von kognitiven Fähigkeiten in schulnahen Kompetenzbereichen.

Aus dieser Perspektive wird z.B. gefragt, ob und wie sich Schulfähigkeit voraussagen lässt und welche Möglichkeiten der Diagnostik sowie daran anschließender Förderung der Kinder bestehen. Prinzipiell interessiert sich solch eine kompetenzorientierte Forschung vorwiegend dafür, was Kinder zu spezifischen Messzeitpunkten an Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweisen. Die Forschung fokussiert hier häufig die kognitiven Fähigkeiten und bedient damit Forschung zu solchen Kompetenzbereichen, die als zentral für den Schulbeginn und späteren Schulerfolg angesehen werden. Eher selten wird der Blick dabei auf differenzielle Entwicklungsverläufe gerichtet (Mähler et al. 2015).

Grundlegend werden hierbei folglich auch herkunftsbezogene Leistungs-differenzen in den Blick gerückt und problematisiert, insbesondere für vertikale Übergänge in den Bildungsbiografien. Der komplexe Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Kompetenzaufbau und institutionellem Bildungserfolg wird bspw. durch die umfassende Längsschnittstudie BiKs („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“) untersucht.⁹ Übergänge werden hierbei als hochkomplexe, multikausale Prozesse konzeptualisiert, wobei u.a. das Zusammenwirken familialer und institutioneller Bildungswelten systematisch mit Blick auf sozialschichtspezifische Differenzen im Kompetenzaufbau qualitativ und quantitativ untersucht werden. Hierbei liegen umfassende Längsschnittdaten vom 3. bis zum 18. Lebensjahr vor, die die Prozesse der Formation von vertikalen Übergängen und hierfür relevante Entscheidungen sämtlicher Akteur*innengruppen (wie der Kinder, Eltern, Lehrkräfte) empirisch beleuchten.¹⁰

Grundlegend wird dem Besuch einer Kindertageseinrichtung ein positiver und kompensatorischer Effekt für den späteren Schulerfolg zugeschrieben. In

9 „Fokussiert werden die Übergänge vom Elementar- in den Primar- und Sekundarbereich sowie die Bewährung von Bildungsentscheidungen während der Schulzeit. Hierbei stehen Bedingungen und Prozesse des Kompetenzerwerbs und der Förderung sowie die Formierung von Entscheidungen im Mittelpunkt der Betrachtung. Berücksichtigt wird nicht nur deren Zusammenspiel, sondern auch die Abhängigkeit dieser Prozesse von Lebens- und Lernbedingungen in institutionellen und familialen Kontexten. Zudem werden auch die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den Akteuren in den verschiedenen Kontexten einbezogen“ (<https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/3165/1/SHUWI15MudiappaBiKSopuskseA2.pdf>).

10 Für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wurde dabei unter anderem herausgestellt, dass die meisten Kinder problemlos in die Schule übergangen (Lichtblau/Albers 2020, S. 152). Bei Kindern, denen allerdings bereits vor Übertritt „Verhaltens- und Persönlichkeitsprobleme“ (ebd.) zugeschrieben wurden, seien „negative[] Effekte der Anpassung“ (ebd.) auszumachen.

internationalen standardisierten Schulleistungstests wie IGLU oder PISA wird dabei herausgestellt, dass Kinder bessere schulische Leistungen zeigen würden, wenn sie mindestens ein Jahr vor der Schule einen außerfamilialen Bildungsort besucht hätten, allerdings wird dieser Effekt differenziert: „Kinder aus unteren Sozialschichten und Kinder mit Migrationshintergrund [weisen] trotz des Besuchs von Kindertageseinrichtungen ungünstigere schulische Bildungschancen“ auf „als Kinder aus höheren Sozialschichten oder ohne Migrationshintergrund“ (Betz 2010, S. 124; auch Kratzmann/Schneider 2008). Zusammenfassend können die Ergebnisse auf Grundlage der vorhandenen Studien eher als inkonsistent bezeichnet werden, zumal auch die Anzahl der Studien kaum ausreicht, um ein differenziertes Bild zu entwerfen (zusammenfassend Cloos 2017b)

Studien zu schulischen Vorläuferkompetenzen gehen davon aus, dass insbesondere (schrift-)sprachliche und mathematische Kompetenzen in hohem Maße späteren Schulerfolg voraussagen können (u. a. Kammermeyer 2000). Sie weisen auch darauf hin, dass bereichsspezifische und bereichsübergreifende Fähigkeiten (Mähler et al. 2015, S. 61) eine hohe Bedeutung für den Schulerfolg hätten und zugleich eine breite Streuung von Fähig- und Fertigkeiten in der gesamten Kindergartenzeit beobachtet werden könnte (Kotzerke et al. 2013). Zentral wird argumentiert, dass die Altersangabe eines Kindes ein eher schwacher Indikator für den Entwicklungsstand der Kinder sei und folglich nicht von altersgebundener Homogenität auszugehen sei. Es bräuchte daher eine Individualdiagnostik und daran anschließende Förderung der Kinder bereits vor dem letzten Kindergartenjahr (vgl. Mahler et al. 2015, S. 72).

Betont werden potenzielle Entwicklungsdiskrepanzen sowie ein divergenter Nutzen der Förderung für verschiedene Kindergruppen bereits mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung. Kinder ohne Migrationshintergrund verfügten demgemäß bereits beim Eintritt in eine außerfamiliale Bildungseinrichtung über höhere Kompetenzen im Rechnen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Kurz et al. 2008). Kindheitssoziologische Studien zeigen, dass Kinder aus benachteiligten sozialen Milieus sehr vielfältige Kompetenzen mitbringen, diese aber quer zu den institutionell erwarteten (schulischen) Kompetenzen lägen und damit nicht im Fokus empirischer Betrachtungen oder pädagogischer Bearbeitung stünden (Bauer/Grundmann 2007). Zudem konnte gezeigt werden, dass Kinder aus Familien mit einer hohen häuslichen Anregungs- und Interaktionsqualität sich in ihren Kompetenzen und Wissensbeständen häufig anschlussfähiger an institutionelle Erwartungen zeigten als Kinder aus Familien mit einer als niedriger beschriebenen Anregungs- und Interaktionsqualität (Lehrl 2013). Kinder würden folglich unterschiedlich von außerfamilialen Bildungsangeboten profitieren. Es zeigt sich zudem ein deutlicher Einfluss des familiären Hintergrundes (höchster Bildungsabschluss der Eltern) auf den Schulerfolg der Kinder. Kinder aus formal höher gebildeten Elternhäusern werden von Lehrkräften *und* Eltern in den Bereichen Selbstständigkeit, Anstrengungsbereitschaft,

Schuleinstellung, schriftsprachliche Fähigkeiten und technisch-mathematische Fähigkeiten besser eingeschätzt als Kinder von Eltern mit einem eher niedrigen Bildungsniveau (Faust/Kratzmann/Wehner 2013).¹¹

Kotzerke et al. (2013) kommen zu dem Schluss, dass die Kindertageseinrichtung „die beobachtbaren Unterschiede zwischen Kindern aus bildungsbezogen unterschiedlichen Elternhäusern in sprachlichen und schulnahen Fertigkeiten derzeit nicht aufhebt. Trotz vergleichbarer nonverbaler kognitiver Grundfähigkeiten der Kinder waren [...] am Ende der Kindergartenzeit substanzielle Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen und in schulnahen [...] Fertigkeiten [...] in Abhängigkeit von sozial-bildungsbezogenen familiären Hintergrundvariablen nachweisbar“ (Kotzerke et al. 2013, S. 130). Kritisch merken sie auch an, dass die Förderqualitäten des Kindergartens in Bezug auf die erzielten Effekte weit unter den Erwartungen lägen.

Während ältere Studien zum Beispiel von Andreas Beelmann nahelegen, dass ein Drittel der Kinder ein durchgängig hohes Level an Anpassungsproblemen aufweisen (Beelmann 2008), kommen Gabriele Faust und Kollegen zu dem Schluss, dass Schuleintrittskrisen bei den Kindern kaum nachweisbar seien (Faust/Kratzmann/Wehner 2013, S. 268). Vielmehr gehen sie davon aus, dass in Übergangssituationen „bestehende persönlichkeitspezifische Tendenzen und gewohnte Verhaltensweisen aktiviert und auch in der Interaktion von den damit vertrauten Umwelten gestützt“ (ebd., S. 251) werden. Spezifische Merkmale für ängstlich-depressives Verhalten oder Aufmerksamkeitsprobleme etwa würden nicht erst beim Schuleintritt auftreten (ebd.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass kompetenzorientierte Konzeptualisierungen von Übergängen herausstellen, dass Kinder mit ungleichen Kompetenzständen in die Kindertageseinrichtung kämen, hier dann unterschiedlich von den pädagogischen Angeboten und der professionellen Begleitung profitieren würden. Die Studien weisen auf Entwicklungsdiskrepanzen zwischen spezifischen Kindergruppen hin, die auch zum Zeitpunkt des Eintritts in die Schule noch bestünden. Der Fokus dieser kompetenzorientierten Übergangsperspektive ist dabei vor allem auf den institutionellen Bildungserfolg (in der Schule) gerichtet, wobei Übergänge als Gelenkstellen dieser Reproduktion in den Bildungsbiografien konzeptualisiert werden. Im internationalen Diskurs um den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule geraten neben diesen schulfähigkeitsbezogenen Perspektiven zunehmend auch ökologische und soziokulturelle Faktoren in den Blick, zugleich nimmt die Diskussion um eine inklusive Gestaltung von Übergängen an Fahrt auf (Boyle et al. 2018).

11 Grundlegend zur ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung aus habitustheoretischer Perspektive auf kulturelle Passung und Übergänge siehe auch Kramer (2011) sowie Helsper/Kramer (2018); zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung auch Ditton (2007).

3.4 Rekonstruktive und reflexive Perspektiven auf Übergänge

Eine reflexive Perspektive auf Übergänge fokussiert in Anlehnung an eine „reflexive Übergangsforschung“ (Wanka 2020; Wanka et al. 2020) einen praxeologischen Zugang. Es wird in den Blick gerückt, „auf welche Weise bestimmte Akteure etwas als Übergang relevant machen“ (ebd., S. 12; kursiv im Original) und wie dies in welchem institutionellen, organisationalen Gefüge eingebettet ist. Übergänge werden folglich nicht als gegeben angenommen, sondern mit dem Blick des *Doing Transition* „jene Praktiken aufgespürt [...], welche soziale Prozesse erst zu Übergängen machen“ (ebd.). Diese Forschungsperspektive hebt damit auf die „Konstitutionsverhältnisse von Übergängen“ ab und fasst sie als „Konstellationen von sozialen Praktiken“ (Stauber et al. 2020) mit Blick auf ihre „zeitlichen, diskursiven, materiellen, institutionellen, sozialen und individuellen Relationen“ (ebd., S. 299). Wanka versteht Übergangspraktiken unter Rekurs auf Schatzkis Arbeiten aus dieser praxistheoretischen Perspektive heraus als „sozio-materiell und multisituiert“, „multi-agential“ (Wanka 2020, S. 189), flexibel und wandelbar. Übergänge werden dabei als „Transformationsprozesse“ (ebd., S. 193) konzipiert, deren Praktiken sowohl Entität (oder Propositionen) als auch Performanz beinhalten (ebd., S. 193). Darüber geraten auch die Steuerungsprozesse von Übergängen in den Fokus, wie sie über spezifische „institutionelle Logiken zum Ausdruck kommen“ (Wanka et al. 2020, S. 22), und es wird möglich, dem „feldspezifischen Prozessieren von Übergängen“ (ebd.) nachzuspüren. Fokussiert werden in dieser Perspektive folglich vor allem Identifizierungs-, Adressierungs- und Repräsentationspraktiken (Wanka 2020, S. 195), die zentral mit der Subjektposition der Akteur*innen zusammenhängen. Im Zusammenspiel dieser komplexen sozialen Prozesse spricht Wanka von einer notwendigen Analyse der „prozessualen Orchestrierung von Übergangspraktiken“ (ebd., S. 198), um zu verstehen, was etwas erst als Übergang erkennbar werden lässt. Als *reflexiv* versteht sich diese Forschungsperspektive, da sie zum einen ihren Gegenstand als solchen zur Disposition stellt und darüber anfragbar hält, was *Übergänge überhaupt* sind. Zum anderen wird der Anspruch *selbstreflexiv* zu sein artikuliert, weil zudem in den Blick gerückt werden soll, welches Wissen dabei *wozu* erzeugt wird. So machen Stauber und Kolleg*innen darauf aufmerksam, dass sich das vermehrte Interesse an Übergängen auch aus einem „gestiegenen gesellschaftlichen Gestaltungs- und Regulierungsdruck von Übergängen“ (Stauber et al. 2020, S. 297) speise und einmal „als Übergänge formulierte Situationen [sich] leicht individualisieren und pädagogisieren“ (ebd.) lassen. Mit dieser Perspektivierung lässt sich dann beispielsweise fragen, wann, wie und durch wen (Entwürfe von) Transition erzeugt werden, wie konventionelle Transitionen konstruiert und in praxi gestaltet werden, welche normativen Horizonte dabei in Anschlag gebracht werden, mit welchen Kindbildern und pädagogischen und elterlichen Selbstverständnissen und Zuständigkeitserklärungen dies korrespondiert, ob und mit

welchen Responsibilisierungspraktiken und Vorstellungen von Inklusion dies einhergeht (vgl. auch Stauber et al. 2020, S. 296). Eine so entwickelte reflexive Forschungsperspektive kann dann auch nach feldspezifischen Konstitutionspraktiken von Übergängen fragen (Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019).¹²

Gerald Blaschke (2012) bspw. arbeitet in seiner videobasierten, dokumentarisch fokussierenden Ethnografie verschiedene Modi der Übergangsgestaltung in sog. „Schnupperstunden“ heraus, in denen Kindergartenkinder ihre zukünftige Grundschule besuchen. Dabei nimmt er Bezug auf Theorien des Performativen (Fischer-Lichte/Wulf 2001) und rekonstruiert „performative Prozesse der Hervorbringung von Erfahrung und praktischem Wissen“ (Blaschke 2012, S. 35). Er arbeitet Typen der organisationalen Herstellung und Gestaltung von Übergängen heraus und unterscheidet „zwischen einem eher normierend-geschlossenen (Typus 1) sowie einem eher normalisierend-offenen modus operandi der Unterrichtsführung (Typus 2)“ (ebd., S. 147). Über die unterschiedlichen Typen werden Kindergartenkinder als zukünftige Schüler*innen auf unterschiedliche Weise mit normierenden Vorstellungen von guter Schüler*innenschaft konfrontiert. Dabei kann er zum einen herausstellen, wie eng die konkrete Übergangsgestaltung an den Habitus der jeweiligen Lehrkraft gebunden ist. Zum anderen kann er Schnupperstunden als Orte der Übergangsgestaltung mit transformativer Kraft ausmachen: „Hier werden Erfahrungen gemacht, die die ‚schulische Wirklichkeit‘ der Kinder maßgeblich beeinflussen werden“ (ebd., S. 175). Zugleich kann er über sein rekonstruktives Design die Wirkmächtigkeit immanenter Spannungsverhältnisse in der Übergangsgestaltung identifizieren und auf die „besondere Ambivalenz von Praktiken der Übergangsgestaltung“ (ebd., S. 163) hinweisen. In Bezug auf den Übergang von der Krippe in den Kindergarten hat Edita Jung (2014) auf Basis von qualitativen Interviews mit Fachkräften aus Krippe und Kindergarten herausgearbeitet, wie diese einerseits durchaus normierende Rollenerwartungshaltungen an Kinder formulieren, wenn sie von diesen erwarten, sich in einer größeren Gruppe zurechtzufinden, neue Gruppenregeln zu lernen, auszuhalten, weniger Zuwendung zu erhalten und die Statusveränderung zu bewältigen (ebd., S. 240). Andererseits würden diese nicht in starren Vorstellungen von Kindergartenfähigkeit münden (ebd., S. 241).

Kaja Kesselhut (2021) fragt in ihrer ethnografischen Studie, wie im Übergang „Eltern zu ‚Krippen-Eltern‘ und Kinder zu ‚Krippen-Kindern‘ (gemacht)“ werden (ebd., S. 62). Sie kann beispielsweise für Krippen das „*Narrativ der leidenden Familie (Mutter)*“ (ebd., S. 205; kursiv im Original) und „eine *ausgeprägte Orientierung an Affekten*“ (ebd., S. 207; kursiv im Original) herausarbeiten: „Das Deutungsmuster, das die professionellen Akteur*innen des Feldes hier etablieren, rekuriert implizit auf Vorstellungen, in denen das Kleinkind

12 Zum Anschluss des Projektes BeikE an diese Perspektive siehe auch die ausführlichen Explikationen des in der Studie grundgelegten Transitionsverständnisses in Kap. 6.

(und seine Mutter) genuin der privaten Sphäre der Familie zugeordnet sind. Finden sich die familialen Subjekte außerhalb jenes quasi natürlichen Settings *und* voneinander separiert in anderen Figurationen wieder, produziert dies in gewisser Hinsicht eine problematische Situation. Dieser Sichtweise folgend, sind Eltern (insbes. die Mütter) mit negativen Gefühlen konfrontiert. Das Ende der (absoluten) Familienkindheit und der Auftakt der Institutionalisierung des Kleinkindes werden folglich nicht-affirmativ gerahmt und firmieren tendenziell als dissonante Ereignisse. Freude, Entlastung oder auch das Empfinden einer gewissen Indifferenz gegenüber dem Umstand der Trennung von Familie und Kind scheinen außerhalb des Möglichen zu liegen“ (ebd., S. 207 f.)

3.5 Spezifische Fokusse der Übergangsforschung

3.5.1 Übergänge im Kontext von „Behinderung“

Wie weiter oben in Bezug auf kompetenzorientierte Perspektiven auf Übergänge bereits skizziert, wird Übergängen eine maßgebliche Relevanz für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zugeschrieben (Kratzmann/Schneider 2008; Dockett/Perry/Kearney 2010; Graßhoff et al. 2013; Cloos 2017b). Aus der Perspektive der Ungleichheitsforschung geht es insbesondere bei vertikalen Übergängen um Fragen nach gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten (Cloos 2017b). Das Durchlaufen und Erleben vertikaler Übergänge ist institutionell vorgegeben sowie konturiert. Übergänge sind dabei zugleich Teil des gesamten Regel-Lebenslaufs (Zeiger 2009; Helsper/Kramer/Thiersch 2014) und stellen nicht nur eine Herausforderung für die beteiligten Akteur*innen, sondern auch eine „erhöhte Gefahr der gesellschaftlichen Desintegration“ (Keller/Truschkat 2013) und der Herstellung von (Bildungs-)Ungleichheit dar (Baumert/Watermann/Schümer 2003). Das Scheitern an einem vertikalen Übergang zieht insbesondere im Bildungssystem fundamentale Auswirkungen auf die weitere Bildungsbio-graphie nach sich (Hillmert 2010; Helsper 2013). Dies zeigt sich insbesondere unter Berücksichtigung der Perspektive auf sogenannte „Behinderungen“. Im Falle der Zuschreibung einer „Behinderung“ wird von einem erhöhten Unterstützungs- und Beratungsbedarf der Eltern ausgegangen (Albers et al. 2014), der sich in Transitionsphasen noch zusätzlich verdichtet. Claudia Muche weist mit Bezug auf bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse darauf hin, dass Übergänge insbesondere für Menschen mit „Behinderung“ „risikobehafteter“ (Muche 2013, S. 158) seien als für Menschen ohne „Behinderung“ und an Übergängen Fragen der Teilhabe (mit)entschieden werden. Sie argumentiert, dass „Übergänge [für Menschen mit „Behinderung“] i.S. des Erreichens neuer gesellschaftlicher Bereiche und Sphären und den damit verbundenen Entwicklungs- und Bewältigungsprozessen, im Prinzip nicht vorgesehen“ (ebd.) sind. Institutionell (v. a.

durch Sondersysteme) vorgezeichnete „Übergangspfade“ (ebd., S. 159) könnten schwieriger verlassen werden, dies berge die Gefahr der Herstellung von „Exklusionskarrieren“ (Wansing 2006, S. 99). Hier werden demnach Fragen nach der Teilhabe an der Gesellschaft und an Bildung mit Fragen nach Inklusions- und Exklusionsmechanismen verbunden.

In der kindheitspädagogischen Forschung wird aktuell diskutiert, inwiefern die Befunde aus anderen pädagogischen Feldern, wie der Schulpädagogik, auch auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen übertragen werden können. Zunächst lässt sich feststellen, dass der Anspruch der Umsetzung von Inklusion im System der Frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung schon länger als im Schulsystem zu einer Umstrukturierung vor allem auf organisationaler Ebene geführt hat, da exkludierende Sondersysteme rückgebaut und Barrieren für Teilhabe und Integration abgebaut wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 169). Allerdings hat dieser bildungspolitisch wenig beachtete Transformationsprozess zu eher uneinheitlichen Strukturen der organisationalen Zuordnung und Zuweisung von Kindern mit „Behinderung“ und ihrer pädagogischen Begleitung im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystem geführt. Hier kann von einer Entstandardisierung und Flexibilisierung die Rede sein. So wird beispielsweise der Zugang zu früher Bildung für Kinder, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen wurde, in den deutschen Bundesländern sehr verschieden integrativ oder auch segregierend umgesetzt (ebd.). Die Settings, die Familien zur frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit einem sogenannten Integrationsstatus – im Rahmen von Eingliederungshilfen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf – angeboten werden, variieren erheblich. In diesen Settings ist der Anteil der Kinder mit Eingliederungshilfen sehr unterschiedlich. Neben Einrichtungen, die nahezu ausschließlich Kinder mit Eingliederungshilfen betreuen, finden sich Einrichtungen mit überwiegend sonderpädagogischen Gruppen und einzelnen Integrationsgruppen, in denen auch Kinder ohne Eingliederungshilfe betreut werden. 38 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden allerdings in Gruppen mit bis zu 20 % Kindern mit Eingliederungshilfe betreut (ebd.), vorwiegend im Rahmen von Maßnahmen der Einzelintegration. Daneben finden sich Einrichtungen, die die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als durchgängiges Prinzip betrachten und sich in ihren Konzeptionen und Internetauftritten als „inklusiv“ beschreiben.¹³ Auch die Ausstattungen mit Personal, die (multiprofessionelle) Zusammensetzung der Teams, die Gruppengrößen, die Formen der vernetzten Zusammenarbeit mit weiteren pädagogischen und therapeutischen Angeboten und die pädagogischen Konzepte variieren in

13 Hierüber wird allerdings eher sichtbar, dass der Anspruch, inklusiv zu sein, sich im Handlungsfeld widerspiegelt, nicht aber, inwiefern die implementierten Strukturen, Praktiken und Verfahren tatsächlich inklusiv sind.

diesen Settings erheblich (Heimlich 2013). Im Kontext der Diversifizierung der Betreuungsangebote und der stärkeren Ausrichtung der Einrichtungen an inklusiven Konzepten werden neue Identitätserwartungen an Kinder, Familien und Fachkräfte auch für die Übergangsgestaltung gerichtet.

Die frühpädagogische Forschung im Kontext von Inklusion hat sich weitgehend auf Fragen der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule konzentriert, andere Übergänge unter dem Aspekt von Inklusion jedoch kaum beleuchtet. Allerdings sind selbst Studien in Bezug auf den Übergang in der Grundschule immer noch rar. Vorliegende Studien stellen insgesamt heraus, dass Übergangsgestaltungen noch weit davon entfernt sind, den Ansprüchen einer inklusiven Bildung gerecht zu werden. Sue Dockett (2015) arbeitet heraus, dass Kinder in benachteiligten Milieus bzw. in Risikolagen aufgrund der Komplexität potenzieller multipler Problemlagen besonders gefährdet seien, die mit Transitionen verbundenen Herausforderungen zu bewältigen. Michael Urban und seine Kolleg*innen (Urban et al. 2015a) unterstreichen, dass Übergänge für Eltern potenziell mit Ängsten verbunden seien und diese damit u. U. die eigenen Kindern verunsichern. Auch Miriam Buse (2017) fokussiert die (Un-)Sicherheit der Eltern und arbeitet zwei Modi der Zusammenarbeit in Übergängen aus Elternsicht rekonstruktiv heraus. Im Modus „unsicher-ambivalent“, welcher an die Mutterrolle angelehnt sei, hielten sich die Eltern in der konkreten Zusammenarbeit in der Transitionsphase zurück und nahmen eine eher passive Rolle ein. Demgegenüber übernahmen Eltern im Modus „zuversichtlich“ eine aktive Rolle in der Gestaltung des Übergangs und der Zusammenarbeit.

Anna Schweda (2014) stellt fest (vgl. im Folgenden Cloos 2017b), dass „Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen nicht ursächlich auf Eigenschaften der jeweiligen Teilpopulationen zurückzuführen [...] [sein], sondern als Effekte der Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Organisationen“ (Schweda 2014, S. 88) zu interpretieren sind. Hieran anschließend untersuchte sie in ihrer Studie zu Einschulungsverfahren ethnografisch den „Vollzug der Praktiken der gemeinsamen Aushandlung und Hervorbringung von Bildungsentscheidungen“ (Schweda 2014, S. 89). Am Beispiel der Aushandlung, ob ein Kind einen Vorlaufkurs¹⁴ in Hessen besucht, stellt sie heraus, dass für die Entscheidung nicht ausschließlich die sprachlichen Kompetenzen des Kindes entscheidend seien. Vielmehr entscheiden organisatorische Bedingungen z. B. in Bezug auf freie Plätze darüber mit, ob die Kinder eine weitere Förderung bekommen. In Bezug auf Einschulungsgespräche zwischen Fach- und Lehrkräften in Kindertageseinrichtung und Grundschule

14 Hierzu heißt es auf der Seite des Hessischen Kultusministeriums unter <https://kultusministerium.hessen.de/schule/sprachfoerderung/vorlaufkurse>: „Grundschulen bieten Vorlaufkurse als Hilfe für alle Kinder an, die bei der Anmeldung zur Einschulung noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Grundschulen und Kindertagesstätten arbeiten dabei eng zusammen.“

kann gezeigt werden (Grab/Schweda 2015), wie stark die Gespräche von Praktiken der zügigen Unterscheidung von unauffälligen und auffälligen Kindern geprägt sind und wie dies den Austauschprozess strukturiert. Hierüber wird eine dichotome Differenzierung von Kindern in förder- oder nicht förderbedürftig vorgenommen. Übergänge werden hier vorwiegend mit Blick auf Risiken und Defizite der Kinder thematisch, somit werden hier Normalitätsmuster in Bezug auf Schulfähigkeit reproduziert. In Bezug auf die Dokumentation von kindlichen Kompetenzen im Rahmen des Einschulungsverfahrens können sie eine „Dynamik von Differenzierung und Entdifferenzierung“ (Kelle/Schweda 2014) feststellen: „Zunächst werden die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern über Leistungsbereiche hinweg in Dokumenten ‚festgestellt‘, an die Fülle auf diese Weise erzeugter ‚Daten‘ kann das weitere Verfahren aber gar nicht anschließen. Vielmehr wird eine Fokussierung auf einzelne problematische Kinder verfolgt, welche das Leistungsspektrum der beobachteten Kindergruppe entlang der Unterscheidung auffällig – unauffällig entdifferenziert“ (ebd., S. 383).

In einem qualitativen Forschungsprojekt zur Begleitung des Übergangs von Kindern mit einem erhöhten Förderbedarf durch prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation (z. B. die Bildungs- und Lerngeschichten; Leu et al. 2019) wurden die Potenziale der Verfahren für eine ressourcenorientierte Förderung der Kinder in inklusiven Settings und für eine Vernetzung von Kindern, Familien, Kindergärten und Schulen im Übergang untersucht (Urban et al. 2015b). Hier wurde empirisch herausgearbeitet, dass über die Nutzung der untersuchten Instrumente Normen und Normvorstellungen an das Kind und seine Familie herangetragen werden. Diese Erwartungen adaptieren dabei aktuell geltende Vorstellungen von *guter* Kindheit (Alasuutari/Alasuutari 2012). Kinder werden durch Dokumentationen und ihre Nutzung als sich Entwickelnde und sich Bildende, als Lernende und zu Fördernde im Netzwerk von Kindern, Eltern, Fach- und Lehrkräften bzw. Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen positioniert. In diese in den Dokumenten entworfenen Kindkonstruktionen – so zeigen die Analysen – werden weitere Informationen eingelassen, denn sie vermitteln, es sei sinnvoll, über die von der Institution erwarteten Fähigkeiten zu verfügen. Auch sei es wichtig, dass diese Fähigkeiten von pädagogischen Einrichtungen kontinuierlich beobachtet und dokumentiert werden. Dabei gehen die Verfahren grundsätzlich von der Individualität eines jeden Kindes aus, berücksichtigen allerdings weder die herkunftsbedingten Unterschiede der Kinder noch die Tatsache, dass habituelle Diskrepanzen in den Vorstellungen von guter Kindheit zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften zu einer Reproduktion von sozialen Unterschieden führen können, die Bildungsbenachteiligungen nach sich ziehen können. In Bezug auf mögliche Förderansätze wurde ein Vermeiden der konkreten Benennung von spezifischen Förderbedarfen und Entwicklungszielen herausgearbeitet. Stärkenorientierte und wohlwollende Beschreibungen

des Kindes verdeckten in Dokumentationen und Elterngesprächen die in Teamgesprächen durchaus vorgenommenen problemorientierten Sichtweisen auf die Kinder. Auch wenn zum Teil Entwicklungsaufgaben formuliert wurden, wurden diese eher diffus gehalten und bezogen sich auf unklare Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte über die vermeintlich für den Schulstart erforderlichen Kompetenzen. In Bezug auf die Kinder des Samples, die keinen formalen Integrationsstatus aufwiesen, in den Einrichtungen jedoch als Kinder mit spezifischen Risiken und Förderbedarfen galten, bestanden nur sehr vage Vorstellungen und Konzepte, wie Förderung angeschlossen werden könne. Es dominierte die Vorstellung, dass sich Kinder im Kindergartenraum in Auseinandersetzung mit anderen Kindern selbst bilden und entwickeln.

Diese kursorischen Ausführungen zusammenfassend kann zunächst die enorme Bedeutung von vertikalen Übergängen im Bildungssystem – insbesondere mit Fokus auf „Behinderung“ – festgehalten werden: Vertikale Übergänge werden aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive als Weichensteller der institutionellen Bildungskarriere, als Scharniere der Biografie herausgestellt, über die sich soziale Ungleichheiten reproduzieren. Im Kontext von „Behinderung“ wird von erhöhten Risiken ausgegangen, wenn bspw. besondere Bedürfnislagen *nicht* ausreichend in den Fokus pädagogischer Gestaltung geraten oder verengte, defizitorientierte Etikettierungen eine individuumszentrierte pädagogische Übergangsgestaltung untergraben. Mit dieser Perspektive auf Übergänge wird der Blick auf Kindertageseinrichtungen als potenzielle Reproduzenten sozialer Ungleichheit scharf gestellt und die organisationalen Praktiken der Übergangsgestaltung können daraufhin befragt werden, wie sie mit Prozessen der Herstellung von Abweichung und Normalität, von „Behinderung“ und Beeinträchtigung, von Bildungsferne und -nähe etc. korrespondieren.

3.5.2 Übergang und Zusammenarbeit mit Eltern (in integrativen Settings)

In Deutschland liegen zur übergangsbegleitenden Zusammenarbeit mit den Eltern nur wenige empirische Forschungsergebnisse vor. Diese konzentrieren sich auf den Übergang zur Grundschule (vgl. im Folgenden auch Cloos 2017a). Nach Griebel et al. (2013) sei die Untersuchung der Erwartungen und Einstellungen der „Eltern bei der Bewältigung des Übergangs zur Schule relativ neu“ (ebd., S. 26). Wie die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit besonderen Förderbedarfen in Übergängen gestaltet wird, ist international und national ebenfalls nur wenig untersucht. Die vorliegenden Studien erfassen entweder Einstellungen und Perspektiven der Eltern auf Grundlage von Interviews oder nehmen z. B. im Kontext der Aufzeichnung von Elterngesprächen in situ in den

Blick, wie Eltern als Akteur*innen im Übergangsgeschehen (selbst-)positioniert agieren und adressiert werden.

Interviewstudien zu Einstellungen und Perspektiven von Eltern

Einschlägige Studien legen dar, dass sich die Vorstellungen und Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften bezüglich der Übergangsbegleitung insgesamt deutlich unterscheiden (Heinz Nixdorf Stiftung/Bertelsmann Stiftung 2006). Pädagogische Fachkräfte nutzen zudem zwar ein breites Spektrum an Formen der Zusammenarbeit mit Eltern im Übergang, diese Formen der Zusammenarbeit werden jedoch zumeist einmal jährlich bzw. unmittelbar vor einem anstehenden Übergang praktiziert. Häufiger finden hingegen Elternsprechtage und Gespräche zur individuellen Lernentwicklung der Kinder im Kontext des Übergangs statt (vgl. im Folgenden Manning-Chlechowicz et al. 2009). Aktuelle Interviewstudien nehmen 1) die Partizipation von Eltern im Übergangsprozess, 2) Passungsverhältnisse im Übergang und 3) Eltern als Ressource in den Blick.

(1) *Partizipation von Eltern im Übergangsprozess*: Gunther Graßhoff und Kolleg*innen (2013) haben Eltern als Akteur*innen im Prozess des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule empirisch in den Blick genommen. Basierend auf der Analyse von mehr als 90 qualitativen Elterninterviews zeigen sie, dass sich deren Partizipation im Transitionsprozess aufgrund soziokulturell unterschiedlicher „Erziehungspraktiken, Bildungsorientierungen und Kindheitsmuster in den Familien“ (Ullrich/Graßhoff 2014, S. 85) erheblich unterscheidet. In der Konsequenz bedeute dies, dass einerseits „der ‚harte‘ Übergang in die Grundschule in Deutschland vor allem die Familien mit geringem ökonomischen und kulturellen Kapital sowie mit Migrationsgeschichte belastet“ (ebd., S. 99). Andererseits würde durch „eine gezielte Teilnahme an formalen Beteiligungsmöglichkeiten [...] die bereits vorhandene Nähe von bildungsorientierten Familien zum Kindergarten und insbesondere zur Grundschule zusätzlich verstärkt“ (ebd.). In der repräsentativen Befragung von Eltern (Cloos et al. 2012) im Rahmen des Modellprojekts „Brückenjahr“ in Niedersachsen äußerten sich Eltern hinsichtlich ihrer eigenen Beteiligungsmöglichkeiten im Rahmen von übergangsgestaltenden Maßnahmen als sehr unzufrieden.

(2) *Passungsverhältnisse im Übergang*: Sabine Andresen, Sophie Künstler und Nadine Seddig (2015) haben mehr als 50 qualitative Elterninterviews in Kindertageseinrichtungen und Ganztagschulen vor und nach dem Übergang erhoben. Die Studie geht den „Passungsverhältnissen zwischen öffentlichen Erwartungen und privaten Haltungen bzw. Auffassungen“ (ebd., S. 67) in Zusammenhang mit „Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit“ (ebd.) nach. Eltern thematisieren in den rekonstruierten Interviews den Übergang als für ihre Kinder biografisch bedeutsam und verknüpfen diesen mehr oder weniger mit

der Sorge, das eigene Kind könnte an den Anforderungen der Schule scheitern. Das Ausmaß der Sorge scheint auch hier vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern abzuhängen und drückt sich dann u.a. aus in einer Unsicherheit bezüglich der eigenen Erziehungskompetenzen, in der Sorge um die Stabilität der schulischen Leistungen und verstärkt sich, wenn der Übergang nicht durch eigene positive biografische Erfahrungen im Übergang abgefedert werden könne. Eine weitere Studie zeigt, dass Eltern sehr konkrete Erwartungen an die Einrichtung bezogen auf die Vorbereitung der Kinder auf die Schule im letzten Kindergartenjahr haben, sich hier oftmals schulvorbereitende, v.a. kompetenzorientierte Maßnahmen wünschen, die die pädagogischen Fachkräfte insgesamt jedoch eher ablehnen (Heinz Nixdorf Stiftung/Bertelsmann Stiftung 2006). In einer repräsentativen Befragung von Eltern (Cloos et al. 2012) im Rahmen des Modellprojekts „Brückenjahr“ in Niedersachsen gaben drei Viertel der befragten Erziehungsberechtigten an, dass ihr Kind durch die Kindertageseinrichtung sehr gut bis gut begleitet worden sei. Die elterliche Zufriedenheit mit der Übergangsgestaltung lag für die Elterngespräche bei 87 %, für die gesamte Begleitung der Eltern jedoch nur bei 56 %.

(3) *Eltern als Ressource im Übergang*: Eine vom Staatsinstitut für Frühpädagogik durchgeführte Studie (Griebel et al. 2013) zeigt, dass „andere Eltern eine wichtige Ressource für die wahrgenommene Unterstützung von angehenden Eltern eines Schulkindes“ sind (ebd., S. 40). Dabei seien Eltern vor allem dann benachteiligt, wenn sie „innerhalb der Elternschaft schlechte oder keine Beziehungen haben und deren Beteiligung am Transitionsmanagement zudem durch Umstände in Beruf und Familie erschwert ist, z. B. Alleinerziehende“ (ebd.). Auch konnte die Studie aufzeigen, dass ein niedriger Bildungsabschluss der Eltern mit einem höheren Anteil der Eltern einherging, die „nicht wussten, was die Schule von ihnen erwartet“. Zu einem erhöhten Gefühl der Sicherheit konnten bereits gemachte Erfahrungen mit einem älteren Schulkind, eigene Lebenserfahrungen, die Teilnahme an schulischen Angeboten vor Schulbeginn sowie der Austausch mit erfahrenen Schulkindereltern bzw. mit anderen Eltern generell beitragen. Ein positives Gefühl der Unterstützung durch die Kindertageseinrichtung ging mit einer größeren Sicherheit im Wissen um die Erwartungen der Schule einher (ebd., S. 39).

Die Adressierung von Eltern in Elterngesprächen im Übergangsprozess

Studien, die auf Interviewdaten basieren, können kaum Einblick darin geben, wie Eltern konkret in den Übergangsprozess eingebunden sind und wie sie *als Eltern* im Übergangsprozess adressiert werden (vgl. im Folgenden Cloos 2017a). Im Verbundvorhaben der Universitäten Hannover, Hildesheim, Frankfurt und Siegen (vgl. im Folgenden auch Urban et al. 2015a) wurden Elterngespräche erhoben und gefragt, ob und wie sich prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation als materiale Basis für eine nicht-etikettierende, stärkenorientierte

Reflexion und pädagogische Begleitung kindlicher Bildungsprozesse im Sinne einer inklusiven Pädagogik eignen und ob sich über diese Instrumente die Vernetzung von Kindertageseinrichtung, Elternhaus und Grundschule produktiv entwickeln lässt. Besonderes Augenmerk galt der detaillierten und vergleichenden Analyse von Bildungsdokumentationsverfahren (u. a. BuLG: Leu et al. 2019).

Bei der *Thematisierung von Entwicklungsgefährdungen* im Rahmen der Elterngespräche ließen sich *drei Muster* identifizieren. Beim ersten Muster fand eine Auseinandersetzung mit potenziellen Entwicklungsgefährdungen des Kindes statt. Darüber hinaus wurden durch die pädagogischen Fachkräfte Förderangebote an die Familien herangetragen, die das Ausmaß der Gefährdung kompensieren sollten. Beim zweiten Muster lag eine selektive Ansprache von Entwicklungsgefährdungen vor. Zwar wurden im Austausch zwischen pädagogischer Fachkraft und Elternteil Unterstützungsbedarfe des Kindes vorgebracht, jedoch nicht alle Einträge der Bildungsdokumentation sowie die im Teamgespräch getroffenen Absprachen hinsichtlich potenzieller Gefährdungen des Kindes thematisiert. Beim dritten Muster wurden Entwicklungsgefährdungen relativiert dargestellt. Wenn ein Elternteil im Elterngespräch Bedenken hinsichtlich einer sprachlichen Gefährdung äußerte, wurden mögliche Schwierigkeiten in der Entwicklung im weiteren Verlauf des Gesprächs von den pädagogischen Fachkräften relativiert oder zurückgewiesen und die Perspektive der Eltern darüber als peripher markiert. In vor der Einschulung des Kindes erhobenen Elterngesprächen war der bevorstehende Übergang nur am Rande Thema. Die Einschulung wurde hierbei als Zeitmarke konstruiert, ab der ein bestimmtes Verhalten der Kinder als problematisch erachtet wird. Die teilnehmenden Eltern beschäftigte in den Gesprächen zudem das Problem der „Schulreife“ ihres Kindes. Insgesamt lag der Fokus der Akteur*innen insgesamt stärker auf einer Gegenwartsperspektive, folglich auf der verbleibenden Kindergartenzeit und weniger auf einer Zukunftsperspektive in Richtung des bevorstehenden Übergangs.

In den Gesprächen wurden die Eltern in jeweils differenter Weise als Adressat*innen von Bildungsdokumentationsverfahren angesprochen und im Positionierungsgefüge von Kind, Fachkraft und Beobachtungsverfahren platziert. Im Folgenden werden kontrastierend empirisch herausgearbeitete Adressierungsweisen skizziert.

- *Eltern als Nebenfiguren:* Bei diesem Muster werden Eltern als Neben- und die Kinder als Adressat*innen von Beobachtung, als Hauptfiguren des Gesprächs, platziert. Das kindliche Selbstverständnis bezüglich der eigenen Stärken zu entwickeln, erfährt den Vorzug gegenüber dem Wissenstransfer an die Familien.
- *Eltern als Adressat*innen von Förderansinnen:* Hier werden mit der Bildungsdokumentation primär die Eltern adressiert. Mit dem über die Beobachtungsinstrumente generierten Wissen über das Kind positionieren sich

die pädagogischen Fachkräfte im Entwicklungsgespräch als Expert*innen gegenüber den Eltern. Im Rahmen dieses Musters weiten die Fachkräfte die Perspektive über eine Darstellung von Förderbedarfen hinaus auf die Familien aus. Zudem machen sie potenziellen Unterstützungsbedarf der Familien relevant. Diese Art der Zusammenarbeit soll über einen engen Austausch ermöglicht werden.

- *Eltern als Lieferant*innen von Informationen:* Hier wird das Elterngespräch dazu genutzt, von den Eltern zusätzliche Informationen über das Kind zu erhalten, um anschließend innerhalb der Einrichtung darauf aufbauende pädagogische Prozesse anzustoßen. Die Eltern werden hierbei nicht in die Konzeption dieser Prozesse integriert, sondern sollen lediglich Informationen bereitstellen. Der Austausch wird nicht dazu genutzt, eine gemeinsame Förderplanung einzuleiten.

Vorliegende Rekonstruktionen von Elterngesprächen im Übergang verdeutlichen, wie stark pädagogische Fachkräfte Eltern adressieren, sich in den Dienst der institutionellen Erwartungen zu stellen. Eltern werden kaum als gleichrangige Partner*innen mit eigenen Vorstellungen an Bildung, Entwicklung und Förderung des Kindes positioniert. Sie sollen zwar durch Informationsweitergabe von den im Beobachtungs- und Dokumentationsprozess generierten Erkenntnissen profitieren. Sie werden jedoch kaum in den Prozess der Generierung des Wissens über die Kinder integriert. Dass nun pädagogische Fachkräfte Beobachtungsinstrumente einsetzen, erlaubt es ihnen gegenüber den Eltern stärker als Expert*innen der kindlichen Bildungs-, Entwicklungs- und Förderprozesse aufzutreten und die Kindertageseinrichtung als den Ort zu inszenieren, an dem „gute“ Bildung geschieht. Dies gelingt auch dadurch, dass die Beobachtungsinstrumente nicht selbsterklärend sind und ohne Expertise nur unzulänglich nutzbar gemacht werden können. Die sich als Expert*innen von kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen positionierenden pädagogischen Fachkräfte adressieren die Eltern damit als einen Personenkreis, der hinsichtlich der institutionellen Erwartungen an die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder beraten, unterstützt und begleitet werden muss und der der Informationslieferung dient. Die Dokumentationsinstrumente werden damit zu Medien, die das Wissen über Kinder und die Normen bezüglich ihrer Bildung und Entwicklung hierarchisieren: auf der einen Seite das Wissen der Eltern über ihre Kinder, das aber an das vielfältig generierte Wissen der Kindertageseinrichtung kaum anschließen kann, und auf der anderen Seite das medial auf vielfältige Weise aufgeführte und als professionell ausgewiesene Wissen der Kindertageseinrichtung. Bemerkenswert ist, dass in den erhobenen Interviews die Eltern diesen Positionierungen der Fachkräfte als Mitwirkende am institutionellen Geschehen kaum etwas entgegensetzen.

3.5.3 Mikrotransitionen

In der internationalen Forschung wird zwischen vertikalen und horizontalen Übergängen unterschieden (Vogler/Crivello/Woodhead 2008). In der deutschsprachigen Debatte werden institutionelle vertikale Übergänge und damit verbundene Herausforderungen, beispielsweise der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung (Dreyer 2017) bzw. der Übergang von einer Institution in eine andere (Cloos/Schröer 2011; Albers/Lichtblau 2014; Buse 2017), untersucht. Horizontale Übergänge sind jedoch kaum im Blickfeld der empirischen Forschung. International werden horizontale Übergänge als alltägliche Geschehen gefasst, als „movements children (or indeed any human being) routinely make between various spheres or domains of their lives“ (Vogler/Crivello/Woodhead 2008) definiert. Sogenannte Mikrotransitionen meinen insbesondere horizontale Übergangspraktiken, die mit dem Wechsel von Interaktionsrahmen (Goffman 1980) einhergehen. Solche Wechsel von Interaktionsrahmen (Flämig 2017) sind konstitutiver Bestandteil des organisationalen Alltags in Kitas, z. B., wenn Kinder morgens die Einrichtung betreten oder vom Freispiel in den Stuhlkreis wechseln.

Wie weiter oben skizziert, sind frühpädagogische Zugänge zu Übergängen zum einen vor allem den „Sein und Sollen zugleich-Theorien“ (Sauerbrey 2020, S. 40) zuzuordnen und nehmen zum anderen überwiegend institutionelle Übergänge in den Blick. Über die Diskussion kindheitstheoretischer Perspektiven konnte verdeutlicht werden, dass hier im Rahmen einer institutionellen Verengung überwiegend Kinder in ihrer Lernfähigkeit adressiert und institutionelle Erwartungen von gelingenden Übergängen an Kinder und Eltern herangezogen werden. Eltern werden im Übergangsprozess als Unterstützer*innen institutioneller Aufträge adressiert, auch wenn auf programmatischer Ebene, prominent in den Diskussionen um Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe als Standard ausgerufen wird (Kap. 2). Demgegenüber legen Forschungen zu Mikrotransitionen einen offenen Fokus an und eröffnen weitere Perspektiven auf den Herstellungsprozess bedeutsamer Übergänge.

Bei einer dezidiert empirischen Betrachtung von Mikrotransitionen werden horizontale Übergangspraktiken in den Blick genommen, die aus interaktionistischer Perspektive mit dem Wechsel von Interaktionsrahmen (Goffman 1980) einhergehen. Studien zu Wechseln von Interaktionsrahmen, wie sie zum Beispiel Katja Flämig in ihrer ethnografischen Studie zur alltäglichen Herstellung von Angeboten beschreibt (Flämig 2017), zeigen auf, dass empirisch nicht allein der Wechsel von einem Rahmen zum andern bedeutsam ist, sondern die Frage relevant wird, wie Interaktionsrahmen durch Übergangspraktiken transformiert werden. Diese Transformationen geschehen zumeist routiniert und unbemerkt, denn nach Wolff und Meier (Wolff/Meier 1994) besitzt die soziale Wirklichkeit „eine gewisse

„eingefleischte“ Systematik, die sich den in der Situation befindlichen Gesellschaftsmitgliedern relativ unproblematisch mitteilt“ (ebd., S. 6). Auch wenn Wechsel von Interaktionsrahmen aufgrund der Reflexivität sozialer Szenen (Heritage 1984) als unproblematisch erlebt werden, „bedarf es bei allen Beteiligten bestimmter interaktiver Kompetenzen, die zudem in situationssensibler Weise, das heißt mit Blick auf die gegebenen praktischen Umstände, eingesetzt werden müssen“ (Wolff/Meier 1994). Empirisch ist aber nicht nur von Interesse, wie diese Wechsel vollzogen werden: Die Ritualforschung (Turner 1989) „untersuchte die Schwellen- bzw. *die liminale* Phase genauer und konnte zeigen, dass sie [...] kreative Kräfte freisetzt“ (Wagner-Willi 2004, S. 54; kursiv im Original) Über die Analyse von (auch horizontalen) Übergangspraktiken wird so der Blick geöffnet auf die damit (potenziell) hergestellten Gelegenheitsstrukturen und Initiierungen von (informellen) Bildungsprozessen (ebd.; auch (Wagner-Willi 2005)), ihre Etablierung, Modifikation und Aufrechterhaltung, Öffnung und Schließung (Flämig 2017).

Insbesondere ethno- und videografische Studien haben mit unterschiedlichen Bezügen u. a. auf Ritualtheorien (Turner 1989), auf den symbolischen Interaktionismus (Goffman 1980), auf die Ethnomethodologie (Heritage 1984) auf Performativitäts- (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001) und Praxistheorien (u. a. Reckwitz 2003) Übergänge empirisch in den Blick genommen (Wagner-Willi 2005; Cloos et al. 2009; in der Kindheitspädagogik: Kuhn 2013; Carnin 2020; Schoyerer et al. 2020), ohne dabei jeweils explizit auf Übergangstheorien verwiesen zu haben. In einigen ethnografischen (Flämig 2017) und videografischen Studien werden Mikrotransitionen zum Gegenstand (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018; Göbel/Hormann/Cloos 2020), ohne dass dabei allerdings eine systematische Perspektive auf diese entwickelt wird.

Eine solche Forschung zu Mikrotransitionen und horizontalen Übergangspraktiken ist in der Frühpädagogik bislang kaum entwickelt worden (Gutknecht/Kramer 2018). Auch international liegen zum Thema Mikrotransition und Übergangspraktiken nur wenige Studien vor (jedoch u. a. Cameron/Thygesen 2015). Bereits Bronfenbrenner hat jedoch im Gegensatz zu einer diachronen Perspektivierung von Übergängen auch auf synchrone Wechsel zwischen sozialen Räumen aufmerksam gemacht: „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981, S. 43).

In den letzten Jahren haben sich in der Frühpädagogik vor allem Dorothee Gutknecht (2018) zusammen mit Maren Kramer (Gutknecht/Kramer 2018) mit Mikrotransitionen beschäftigt und dabei auf die Frage der Notwendigkeit ihrer wissenschaftlichen Beachtung und pädagogischen Gestaltung hingewiesen. Sie stellt heraus, dass Mikrotransitionen konstitutiver Bestandteil des organisationalen Alltags in Kindertageseinrichtungen sind, z. B. wenn Kinder morgens die Einrichtung betreten oder vom Freispiel in den Stuhlkreis wechseln, sich beim

Schichtwechsel Bezugspersonen verändern oder Spielpartner*innen gewechselt werden. Gutknecht geht auf die potenzielle Brüchigkeit von Mikrotransitionen ein und beschreibt Risiken und Herausforderungen von sogenannten kleinen Übergängen im pädagogischen Alltag für alle Beteiligten (Gutknecht 2018, S. 5). Aus pädagogischer Perspektive formuliert sie: „Wichtig sind in der Krippe oder Kita aber nicht nur die beziehungsvoll gestalteten Routinen an sich, sondern auch die Wege in diese Routine hinein und wieder hinaus“ (Gutknecht 2013, S. 34).

Jennifer Carnin (2020, S. 89) fasst diese Perspektive zusammen: „Übergänge im pädagogischen Alltag werden zu einer pädagogischen Gestaltungsaufgabe, sie können geplant, begleitet und nachbereitet werden und sind auch übersituativ wirksam, indem sie bei erfolgreicher Bewältigung die Kompetenzen des Kindes stärken.“ Sie weist aber auch darauf hin, dass Mikrotransitionen nicht nur als pädagogischer, sondern als ein organisatorischer Sachverhalt (vgl. ebd., S. 90) gefasst werden können: „Der Problemkomplex, der durch die Übergänge im pädagogischen Alltag freigesetzt wird, entsteht in der Problemdiagnose zumindest zunächst dadurch, dass sich viele Kinder an einem Ort befinden und auf diese spezifische Weise auch verwaltet werden müssen“ (ebd.).

Gabriel Schoyerer, Carola Frank, Margarete Jooß-Weinbach und Steffen Loick Molina (2020) thematisieren die „widerstreitenden Ansprüche [an Fachkräfte], den Alltag kindzentriert und gruppenbezogen zugleich zu gestalten“ (ebd., S. 98). Die „situative Logik“ (ebd., S. 99) mache es erforderlich, „mehrere Stränge gleichzeitig zu bearbeiten: das gruppenbezogene Sichern des Vollzugs sowie das kindzentrierte Moderieren von kindlichen Bedürfnissen oder Anfragen an den Vollzug“ (ebd.). Insbesondere Melanie Kuhn hat in diesem Zusammenhang auf das grundlegende Problem des Ringens der Akteur*innen „um Autonomie und Heteronomie im pädagogischen Alltag“ (ebd., S. 253) verwiesen, wenn sie fragt, „wann und wie im elementarpädagogischen Alltag auf die Freiheit zur Selbstbestimmung der Kinder rekurriert, wann ihrem Willen stattgegeben und in welchen Situationen und auf welche Weise die ErzieherInnen die Autonomie der Kinder einschränken und *wie* diese Fremdbestimmung praktisch prozessiert und gegebenenfalls *in situ* begründet wird“ (ebd., S. 253; kursiv im Original). Für die Schule hat Monika Wagner-Willi die hohe Bedeutung von Mikroritualen für die Bearbeitung des Spannungsfeldes, einerseits institutionelle Ordnungen zu etablieren und andererseits die Peergroupkultur zuzulassen, herausgearbeitet. Peter Cloos et al. (2009) haben im Kontext ihrer Ethnografie zur Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit herausgestellt, wie sich gerade über die Untersuchung von Übergängen die konstitutiven Muster professionellen Handelns rekonstruieren lassen. Sie haben dabei beleuchtet, wie beim Eintreten in das Jugendhaus die Jugendlichen eine differenzierte Zugehörigkeit herstellen und wie in der offenen Arena der Jugendhäuser die Gestaltung von Übergängen von einem zum anderen Interaktionsrahmen zentral dafür ist, dass die kinder- und jugendkulturelle Begegnung in ein pädagogisches Geschehen zwischen Kindern

bzw. Jugendlichen und Mitarbeiter*innen transformiert und informelle Bildung möglich wird.

Jennifer Carnin (2020) hat demgegenüber eine Perspektive auf alltägliche und institutionelle bzw. vertikale Übergänge miteinander verquickt und fokussiert dabei die Bedeutung des Körpers. Sie fragt danach, wie im Kontext von Körperlichkeit und Übergängen Kinder sozial positioniert werden (ebd., S. 194). Beim Eintreten in die Kindertageseinrichtung am Morgen würde das Kind über Körper-Koppelungen – also z. B. über Berührungen, über das Sitzen auf dem Schoß und tröstende Gesten – zur Adressatin/zum Adressaten werden. Übergangspraktiken wie Beruhigen, Ver-Selbstständigen, Platzieren und Aufmerksamkeit lenken (vgl. ebd., S. 195) könnten als Formen der Sicherung der emotionalen Bewältigung von Übergängen und der Disziplinierung von Körpern zugleich aufgefasst werden. Für das alltägliche Geschehen in der Kindertageseinrichtung sei konstitutiv, dass „die Körper-Koppelungen unter Einsatz des gesamten Körpers stattfinden“ (ebd., S. 196). Im Übergang zur Grundschule konnte sie dann rekonstruieren, dass Praktiken daran ausgerichtet sind, den „Schüler*innenkörper“ (ebd., S. 198) herzustellen. Für diesen sei zentral, dass er kontrollierbar ist und von ihm keine „kindintitierte[n] Körper-Koppelungen“ (ebd., S. 197) mehr ausgehen.

Gemeinsam ist den Studien, dass sie sich auf die Untersuchung des Vollzugs des Übergangsgeschehens fokussieren. Empirisch ist allerdings nicht untersucht, wie an der Schnittstelle von Familie und Kindertageseinrichtung in Gesprächen auf Mikrotransitionen Bezug genommen wird, ob sich hier auch die beschriebenen Spannungsfelder von Kind- und Gruppenzentrierung, Ordnungsbildung und Ermöglichung von Bildung sowie von Heteronomie und Autonomie zeigen und wie schließlich Mikrotransitionen und vertikale Übergänge ins Verhältnis gesetzt werden.

3.6 Fazit

Übergänge werden empirisch sehr unterschiedlich in den Blick genommen, u. a. als biografische, als institutionelle und professionelle Aufgabe: In kindheitspädagogischen Forschungszusammenhängen wird der primäre Fokus der Betrachtung auf Bedingungen, Herausforderungen, Unterstützungs- und Risikofaktoren für die erfolgreiche Bewältigung gelegt. Über die besondere Fokussierung auf formale, organisationale und damit institutionalisierte Übergänge gerät jenes Übergangsgeschehen in den Hintergrund, das nicht alle Menschen gleichermaßen betrifft (jedoch Thiersch/Silkenbeumer/Labede 2020). Zugleich werden Übergänge darüber nicht stringent in einem Zusammenhang mit (sozial different verteilten) Vulnerabilitäten der Akteur*innen gedacht. Innerhalb eines vertikal gegliederten und mit entsprechenden Norm- und Wertvorstellungen korrespondierenden Bildungssystems erscheint die erfolgreiche Bewältigung

von Übergängen als aktiv zu bewältigende Aufgabe von Kindern und Eltern, als konstitutives Element von Elternschaft und Kindheit. International und disziplinübergreifend wird Übergängen entsprechend eine hohe Bedeutung für die institutionelle Bildungsbiografie, die Herstellung von sozialer (Un-)Gleichheit, die individuelle Identitätsentwicklung sowie für die Ermöglichung oder Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe zugeschrieben. Sie werden sowohl als individuelle Herausforderung, Entwicklungsaufgaben und Phasen von Transformation des Individuums als auch der umgebenden Systeme (Familie, Peers, Nachbarschaft, Fachkräfte der Bildungsinstitutionen etc.) gefasst. Im Kontext einer ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung – den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich umfassend – werden Übergänge sowohl als Weichenstellung der Bildungsbiografien konzeptualisiert als auch als Schaltstellen der Reproduktion ausgemacht. Übergänge sind aus dieser Perspektive für die Reproduktion von Ungleichheiten konstitutiv. Oder anders formuliert: Prozesse der Diskriminierung, Benachteiligung und Exklusion im Bildungssystem spiegeln sich in den jeweiligen Transitionen wider.

Die in diesem Kapitel vorgestellten empirischen Erkenntnisse verdeutlichen ebenso, dass die in Übergängen zu beobachtenden Herstellungsprozesse und die hierin eingelagerten Adressierungsgeschehen einer weiteren differenzierten Betrachtung bedürfen. Versteht man Übergänge zudem als multiakteurielle und multisituierte Prozesse, so richtet sich der Blick vor allem auf konstitutive Bedingungen und Aushandlungsprozesse zwischen den Akteur*innen, die einen Übergang überhaupt erst als solchen sichtbar werden lassen. Vor den in diesem Kapitel skizzierten Horizonten der interdisziplinären Transitionsforschung rücken wir die Frage nach einer inklusiven Übergangsgestaltung in den Fokus unseres Projektes. Dabei schließen wir ein *offenes Verständnis von Transitionen* an und definieren nicht vorab, was jeweils als Übergang zu fassen ist (Kap. 6). Hierfür lehnen wir uns an eine „reflexive Übergangsforschung“ (Wanka et al. 2020, S. 11) an, legen eine praxeologische Perspektive auf Übergänge an und halten dabei zunächst auch offen, was wie und durch wen als Übergang hervorgebracht wird. Das Ziel des Projektes war es folglich, vertikale und horizontale Entwürfe von Übergängen einzufangen und gleichsam ein so offen-reflexives Verständnis von Übergängen grundzulegen, dass der empirische Blick auch auf *die* Formen von Übergangskonstitutionen eröffnet werden kann, die *für die Praxis selbst relevant* sind. Mit Barbara Stauber et al. (2020) kann ein Übergang als komplexe, multisituierte, zeitlich und örtlich expandierte, multiakteuriell initiierte Orchestrierung verstanden werden, deren Fragmente empirisch identifizierbar sind. Das Elterngespräch fassen wir dementsprechend als solch ein Fragment, als *einen* Teil eines komplexen Übergangsgeschehens, das sich an vielen Schauplätzen unter Beteiligung vieler Akteur*innen konstituiert. Mit der hierüber skizzierten Perspektive auch auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit rücken Übergänge insbesondere für inklusionsbezogene Fragestellungen in

den Fokus, wenn „Inklusion als das Streben nach größtmöglicher Teilhabe und minimaler Exklusion über die gesamte Lebensspanne“ (Lichtblau/Albers 2020, S. 145) verstanden wird. Es bleibt festzuhalten, dass „Inklusion als neues Leitbild der Frühpädagogik“ (Heimlich/Ueffing 2020, S. 188) zwar ausgerufen wird, jedoch bisher „keine theoretische Konzeption einer inklusiven Transition“ (Lichtblau/Albers 2020, S. 148) vorliegt. Oder anders formuliert: Unklar ist, welche *empirischen und theoretischen Konturen ein inklusiver Übergang* überhaupt hat.

So wird in dieser Studie ein Zugang entwickelt, der es ermöglicht, *feldspezifische Konstitutionspraktiken von Übergängen* in integrativen Kontexten aufzuspüren und folgende Fragen an das empirische Material zu stellen: (Inwiefern) Können Elterngespräche überhaupt als Orte der Übergangsherstellung identifiziert werden? Welche Übergänge werden in integrativen Kontexten überhaupt relevant gemacht und wie hervorgebracht und verhandelt? (Inwiefern und warum) Können die identifizierten Formen der Übergangsgestaltungen als *inklusiv* ausgemacht werden? Auf diese Weise kann auch ein Beitrag zur Entwicklung einer empirisch grundierten Konzeption einer inklusiven Übergangsgestaltung gestiftet werden.

4 Methode und Methodologie

Ausgehend vom Forschungsprogramm des Vorhabens (Kap. 4.1) werden in diesem Kapitel die grundlegenden methodologischen und die damit einhergehenden meta-theoretischen Annahmen (Kap. 4.2 bis 4.4) skizziert, darüber die Konturierung unserer Heuristik als rekonstruktiv-praxeologische und subjektivierungsanalytisch informierte Perspektive auf Elterngespräche herausgestellt und im Anschluss die methodischen Schritte des Projekts dargestellt (Kap. 4.5).

4.1 Forschungsprogramm

Im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen“ (BeikE; Laufzeit: 11.2017–04.2021; Förderkennzeichen 01NV1716) werden regulär stattfindende Elterngespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern von Kindern mit sogenannter „Behinderung“ in Kindertageseinrichtungen analytisch in den Blick genommen. Im Anschluss an Perspektiven einer rekonstruktiven Organisationsforschung (Amling/Vogd 2017) verstehen wir Elterngespräche als *einen* Partikel organisationaler Kommunikation: Sie sind von der Organisation selbst und regelhaft hervorgebrachte Formen überinstitutioneller Kommunikation, die die Organisation als solche (re-)produzieren bzw. konstituieren. Sie können zugleich als Treffraum oder Schnittstelle der Institutionen Familie und Kindertageseinrichtung gefasst werden, in denen institutionelle Verhältnisse (re-)produziert und ausgehandelt werden (Betz et al. 2021). In den Blick gerückt werden Elterngespräche in sogenannten *integrativen Settings*, folglich Gespräche über Kinder, denen ein Mehrbedarf an Förderung, ein sogenannter „Integrationsstatus“, zugeschrieben wird oder werden soll. Hierfür richten wir unseren Fokus insbesondere auf Transitionsprozesse und nehmen Gespräche, die zum Zeitpunkt von formalen Übergängen stattfinden, in Augenschein: Übergänge in die Kindertageseinrichtung, sowohl innerhalb der Einrichtung als auch von dort in die Grundschule. Zugleich folgen wir einem rekonstruktiven Transitionsverständnis, bei welchem nicht vorab bestimmt wird, was als Übergänge zu fassen und wie diese pädagogisch zu bearbeiten sind (auch Kap. 6). Vielmehr fragen wir danach, was sich empirisch überhaupt als Übergang herausarbeiten lässt und mit welchen Handlungsaufforderungen dies verbunden ist.

Aus einer rekonstruktiven Forschungsperspektive wird untersucht, ob und wie in Elterngesprächen Transitionen sowie Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen zum einen diskursiv entworfen und zum anderen kollektiv prozessiert werden. Das Forschungsprojekt zielt darauf ab, zu

rekonstruieren, wie das Format Elterngespräch diskursiv gemeinsam hervorgebracht wird, welche Verhältnisse (Positionierungsgefüge) zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern damit korrespondieren und *ob* und *wie* hierbei Transitionen gestaltet und Inklusion relevant gemacht wird (Doing Inklusion).¹⁵

Aufbauend auf diesen Überlegungen sind u. a. folgende Forschungsfragen für die Analyse leitend:

- Wie ist das kommunikative *Gebilde Elterngespräch* überhaupt beschaffen? Wie ist seine diskursive Architektur?
- Welche Akteur*innen werden durch wen wie adressiert und positioniert? Wie werden Kinder hierbei virtuell im Diskurs positioniert? Welches *Positionierungsgefüge* wird dabei hervorgebracht?
- Welche *Differenzlinien* sind dabei konstitutiv?
- Welche *Kindbilder* werden diskursiv entworfen?
- Welche *Typen von Elterngesprächen* lassen sich identifizieren? (Querschnitt)
- Wie verändert sich das in Elterngesprächen hervorgebrachte Positionierungsgefüge im Verlauf mehrerer Elterngespräche über einen längeren Zeitraum? (Längsschnitt)

Der analytische Blick wird dabei in der quer- wie auch längsschnittlichen Auswertung ebenfalls auf folgende Fragen gerichtet:

- (Wie) Wird *Inklusion* zum einen kollektiv entworfen und zum anderen im Elterngespräch selbst prozessiert? Was lässt sich hierbei als *inklusive* ausweisen?
- (Wie) Werden Übergänge im Elterngespräch entworfen? Welche Formen des Übergangs und seiner Gestaltung lassen sich hierbei identifizieren?

Mit diesen Fragen schließen wir an die in den vorausgegangenen Kapiteln beschriebenen Forschungslücken an.

4.2 Metatheoretische Grundlegungen einer dokumentarischen Organisationsforschung

Die Dokumentarische Methode entwickelte sich zunächst aus der Milieuforschung heraus (bspw. Bohnsack et al. 1995; Nohl 2001).¹⁶ Hierauf rekurrierende

15 Kontrastierend wurden auch Einrichtungen in das Sample aufgenommen, die sich nicht explizit als inklusiv ausweisen, bspw. in ihren Internetauftritten und Konzeptionen oder in den Selbstauskünften der Leiter*innen im Vorgespräch.

16 In ihren Ursprüngen geht die Dokumentarische Methode auf die wissenssoziologischen Schriften Karl Mannheims (1980) und Arbeiten zur Ethnomethodologie Harold Garfinkels (1967) zurück und wurde maßgebend von Ralf Bohnsack (bspw.

Forschungsprogramme, die insbesondere auf die Datensorte Gruppendiskussionen zurückgriffen, legten „in der Regel besonderes Augenmerk auf kollektive bzw. überindividuelle Bedingungen der Konstitution des Habitus [...] bzw. auf die Rekonstruktion von Milieu-Zusammenhängen“ (Vogd/Amling 2017, S. 16). Der Fokus richtete sich hierbei folglich vor allem auf das kollektive Wissen. Grundgelegt für die Dokumentarische Methode ist hierbei zunächst die Leitunterscheidung zwischen *explizitem* und *implizitem* Wissen (Bohnsack 2012, 2014a, S. 60 ff.). Der immanente Sinngehalt (bspw. einer Äußerung) umfasst dabei das kommunikativ-generalisierte Wissen im Sinne eines Common-Sense-Wissens: „Hier agieren Akteure entsprechend (zweck-)rational nachvollziehbarer Handlungsentwürfe bzw. theoretisieren *über* ihr Handeln. Ihre Motive sind kommunikativ in typologisch abstrahierter Form vermittelt- und nachvollziehbar“ (Vogd/Amling 2017, S. 14; kursiv im Original). Dies ist dementsprechend die Ebene des expliziten Wissens, das folglich explizierbar, kommunikativ vermittelbar und ohne weiteres Kontextverständnis zugänglich ist. Demgegenüber hebt der Begriff des *impliziten* oder auch atheoretischen Wissens¹⁷ auf einen anderen „Modus der Sozialität“ (ebd.) ab: Dieses Wissen speist sich aus gemeinsamen Erfahrungen der Akteur*innen, was aber nicht bedeutet, dass sie diese auch gemeinsam erlebt haben (müssen), sondern dass sie „strukturidentische Erfahrungen“ (ebd., S. 15) teilen: „Akteure, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, brauchen sich entsprechend nicht persönlich zu kennen, sondern es reicht aus, dass sie in ihren Leben vergleichbare Problemlagen erfahren haben und diesbezüglich ähnliche alltagspraktische Lösungsformen entwickeln und habitualisieren konnten“ (Vogd/Amling 2017, S. 15). Diese Form des Wissens, basierend auf ähnlichen Erfahrungen, ermögliche „unmittelbare[s] Verstehen“ (Bohnsack 2014, S. 61). Im Zentrum der Analyse stand dann für gewöhnlich, dieses konjunktive Wissen der untersuchten Gruppen, folglich die sich dokumentierenden geteilten Orientierungsrahmen der Akteur*innen zu rekonstruieren und einem Milieu zuzurechnen.

Für Organisationen gilt nun aber nicht zwangsläufig – anders als bspw. für Familien, Jugendgruppen oder Gruppen mit (ähnlicher) Migrationsgeschichte –, dass die Mitglieder einem gemeinsamen Milieu entstammen und damit von ähnlichen Orientierungen auszugehen ist. Vielmehr ist gerade bei Organisationen von einer komplexen Heterogenität auszugehen, was die primäre (familiäre)

(1989) weiterentwickelt. Mittlerweile umfasst sie begrifflich eine breit ausgebaute, interdisziplinäre Forschungsperspektive und -method(ologi)e. Ein Einblick über diese Bandbreite liefert eine ausführlich nach Fachdisziplinen gegliederte Publikationsliste unter www.dokumentarischemethode.de.

17 Karl Mannheim (1980) fasst dies begrifflich als atheoretisches, Michael Polanyi (1985) als tacit knowledge.

und sekundäre (berufliche) Sozialisation betrifft.¹⁸ Organisationen verfolgen (offizielle) Zwecke und haben hierfür Mittel und Verfahren entwickelt. Zugleich sind (zumeist) Hierarchien konstitutiv, in denen „Akteure [über] unterschiedliche[] Weisungsbefugnisse sowie Rechte und Pflichten“ (Vogd/Amling 2017, S. 18) verfügen und arbeitsteilig agieren. Neuere Arbeiten zur Dokumentarischen Forschung in Organisationen tragen diesem Umstand Rechnung und betonen demgegenüber einen höheren Stellenwert von expliziten, kommunikativen Wissensbeständen (wie expliziten Verfahren, Rollenanforderungen, Aufgaben und Funktionen) und verweisen darauf, dass der *modus operandi* in Organisationen nicht zwangsläufig auf geteilten Orientierungen basieren müsse, sondern vielmehr von einem *Arrangement von Differenz, Widersprüchen und Inkommensurabilitäten* auszugehen ist (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 67 ff.; auch Mensching 2008; Vogd 2009; Mensching/Vogd 2013; Vogd 2021). Inkommensurabilitäten sind dabei schon auf der Ebene des offiziellen Zwecks der Organisation auszumachen: „Organisationen haben auf allen Ebenen inkommensurable Anforderungen zu bearbeiten [...]. [G]erade auf der Ebene, welche man üblicherweise der rationalen Seite der Organisation zurechnet, ist keineswegs formal bestimmt, wie die Sachen zu regeln sind“ (Vogd/Amling 2017, S. 18). Mehr noch: Aus praxeologischer Perspektive sei genau davon auszugehen, dass „die primäre Leistung von Organisationen darin zu sehen [ist], Mehrdeutigkeiten bearbeiten zu können, was dann aber auf der anderen Seite in Hinblick auf die beteiligten Akteure ein implizites Wissen voraussetzt, wie man im Einzelfall mit Inkommensurabilität, Mehrdeutigkeit und widersprüchlichen Anforderungen umzugehen hat. Auf der Ebene der Logik der Praxis würden wir hier dann auf einen *modus operandi* treffen, mit dem sich solche Lagerungen routiniert bearbeiten lassen“ (ebd., S. 18).

Mit Aglaja Przyborskis (2004) Arbeiten zur Dokumentarischen Gesprächsanalyse liegt dabei ein Instrumentarium vor, das es ermöglicht, nicht nur Verweise auf Milieuzusammenhänge im empirischen Material zu identifizieren, sondern auch solche Gesprächspassagen analytisch aufzuschließen, „die auf divergierende, konfligierende und auf heterogene konjunktive Erfahrungsräume verweisen“ (Vogd/Amling 2017, S. 17). Mit dieser Perspektive können Organisationen grundlegend als Mehrdeutigkeiten-Prozessierende fokussiert

18 Es ist natürlich von Differenzen bezüglich der Art der Organisation auszugehen, was bspw. der Vergleich zwischen einem Krankenhaus und einer Kindertageseinrichtung nahelegt: Für Krankenhäuser sind eine Vielzahl an Berufsgruppen konstitutiv (Ärzt*innen, Pflegekräfte, Techniker*innen, Reinigungskräfte, Laborpersonal, betriebswirtschaftliches Personal usw.). Für das Personal in Kindertageseinrichtungen ist zwar nicht von einer derartigen Vielzahl an Berufsgruppen (und Milieus) auszugehen, allerdings findet sich auch hier eine zunehmende Differenzierung. Zugleich sei hier auf unseren Forschungsgegenstand verwiesen: Die Eltern unseres Samples kommen aus höchst unterschiedlichen sozialen Milieus und Lebenslagen.

und der Blick darauf geschärft werden, welche jeweiligen Arrangements der Differenz sich identifizieren lassen. Im Folgenden werden Elterngespräche als Partikel organisationaler Kommunikationen näher bestimmt, die methodologischen Grundlegungen präzisiert und die hiermit verbundenen Implikationen für die Analysearbeit expliziert.

4.3 Elterngespräche als Partikel organisationaler Kommunikationen

Methodologisch baut das Projekt Beike auf Ergebnisse und heuristische Konzeptionierungen eines Vorgängerprojektes „Fallarbeit und Fallperspektiven“ auf, das an der Universität Hildesheim durchgeführt wurde (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 62 ff.). Hierbei wurden *Teamgespräche* als organisationale Kommunikationen in den Blick gerückt und an Christoph Meier (2002) angeschlossen. Dieser untersuchte sogenannte Arbeitsbesprechungen und stellte heraus, dass solcherart „institutionell verankerte Interaktionen“ (ebd., S. 26) sich von bspw. Alltagsgesprächen in einem Restaurant, an der Supermarktkasse, von geselligen Tischgesprächen unter Freund*innen oder in der Familie, aber auch von durch Forscher*innen initiierten Gruppendiskussionen maßgeblich unterscheiden. Organisational gerahmte Gespräche seien hinsichtlich der „thematischen Progression [...] weniger frei“ (Meier 2002, S. 92), eine kontinuierlich bestehende „gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit“ (ebd.) sei grundlegend und müsse von allen Teilnehmenden fortlaufend (re-)produziert werden. Während parallel existierende, differente Aufmerksamkeitsfoki und Themenverschiebungen für alltägliche, nicht organisational oder institutionell eingebundene Gespräche regelhaft(er) und unproblematisch seien, erscheinen sie in organisationalen Rahmungen als „reparaturbedürftig“ (ebd., S. 102 f.). Meier rekonstruiert für Arbeitsbesprechungen entsprechend häufige und massive „Eingriffe in die thematische Progression der Interaktion“ (ebd., S. 122) und „massive Bemühungen um die Refokussierung einer Diskussion“ (ebd., S. 151). Er identifizierte hier entsprechend abruptere Themenwechsel statt eines Ineinanderfließens von Themen und „zäsurerzeugende[n] Aktivitäten“ (ebd., S. 271).

Mit den Ergebnissen seiner Rekonstruktionen verweist Meier damit auf die *Bedingungen* und *Interaktionsherausforderungen*, die für Arbeitsbesprechungen konstitutiv sind. Wie auch in Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert (2019) in der handlungsfeldvergleichenden Analyse von Teamgesprächen herausgearbeitet wurde, sind die diskursiven Praktiken in Organisationen vor allem darauf ausgerichtet, Gesprächsverfahren zu etablieren, die Polyvalenz, Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit – die für organisationale Kommunikation grundlegend sind – in Fassung bringen. Teamgespräche konnten folglich als Orte identifiziert werden, die bspw. weniger

einem tieferen Fallverstehen und dem Einholen differenter Perspektivierungen zuarbeiten, als vielmehr darauf ausgerichtet sind, Differenzen, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten einzuebnen (vgl. ebd., S. 252 ff.). In der Analyse wurde der Blick insbesondere auf die *Gesprächsrahmungsprozesse* gelegt, da hierbei ausgehandelt wird, wer welche Relevanzen einzuspeisen und diskursiv durchzusetzen vermag und damit auch den Raum des (Un-)Sagbaren absteckt.

Hieran schließt das Projekt BeikE an. Mit der empirischen Untersuchung von Elterngesprächen kann die Gesprächsrahmung folglich als konstitutive Interaktionsherausforderung verstanden, der Blick auf die Beteiligungsmöglichkeiten der einzelnen Gesprächspartner*innen gerichtet und darüber in den Fokus gerückt werden, wer „den eigenen Rahmungen Gültigkeit verschaffen“ (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 137) kann. Konstitutive Bedeutung für die Untersuchung von Elterngesprächen hat dabei, dass es von der Organisation selbst initiierte und in der Organisation prozessierte Kommunikationen sind. Iris Nentwig-Gesemann und Frauke Gerstenberg (2018) machen dabei dafür sensibel, dass es sich hierbei um Kommunikation handelt, bei der die „Rahmungshoheit als interaktives Steuerungsmoment der Organisation ‚eingeschrieben‘“ (ebd., S. 139) ist und es sich damit grundlegend um ungleiche Gesprächspartner*innen handelt.

Im Anschluss an eine rekonstruktive Organisationsforschung (Vogd 2009; Mensching/Vogd 2013; Amling/Vogd 2017; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019) fassen wir entsprechend auch Elterngespräche als organisational gerahmte Kommunikationen. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass organisationale Kommunikationen, im Gegensatz zu bspw. familiären Tischgesprächen, einen Zweck verfolgen. Allerdings können Elterngespräche nicht über einen expliziten, z.B. programmatisch ausgerufenen Zweck oder durch eine durch die Organisation vorab bestimmte Funktion prädeterniniert verstanden werden: Organisationen und die Partikel ihrer Kommunikationen, zu denen wir Elterngespräche zurechnen, werden vielmehr als „[Z]wecksuchende“ konzipiert, die in einem „fortlaufenden sensemaking“ (Weick 1995; zit. nach Vogd 2009) ihre Ziele und Zwecke erst erzeugen. Erst über die Rekonstruktion der Praxis der Elterngespräche kann somit eingeholt werden, auf welche Weise hier welcher *Sinn*, *Zweck* und welche *Funktion* kollektiv wie erzeugt werden. Dabei werden Organisationen im Anschluss an Werner Vogd (2009) als *polyvalent*, folglich als „Mehrdeutigkeiten-Prozessierende“ (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 70) gefasst, für die es gerade konstitutiv ist, dass sie mit Widersprüchen, Uneindeutigkeiten und Ungewissheit umzugehen haben. Organisationen stehen mit dieser Perspektive genau vor der Herausforderung der *Integration von Diversität*, von unterschiedlichen Positionen, Haltungen und Orientierungen. Übertragen auf Elterngespräche meint dies, dass hier zunächst nicht nur potenziell differente Perspektiven zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung Bedeutung haben. Vielmehr ist davon auszugehen, dass innerhalb von Organisationen,

ihren verschiedenen Organisationseinheiten (Träger, Leitungsteam, einzelne Integrations- vs. Regelgruppen usw.) und den jeweils beteiligten Berufsgruppen grundsätzlich sehr unterschiedliche Perspektiven auf die jeweiligen Ziele und Zwecke von Zusammenarbeit bestehen können. Es kann daher nicht, wie in der klassischen dokumentarischen Milieuforschung, von einem gemeinsamen, konjunktiven Erfahrungsraum und zwangsläufig geteilten Orientierungen aller Mitglieder einer Organisation ausgegangen werden. Gerade mit Blick auf Elterngespräche, als ein Fragment organisationaler Kommunikation, ist davon auszugehen, dass die Kommunikationsformen auf „divergierende, konfligierende und heterogene konjunktive Erfahrungsräume“ (Vogd/Amling 2017, S. 17) verweisen.

Mit der hier grundgelegten Ausrichtung einer rekonstruktiven Organisationsforschung wird die Art und Weise der *Differenzbearbeitung* zentral fokussiert. Methodologisch können diese Praktiken der Differenzbearbeitung als Umgang mit der unumgehbaren, konstitutiven Polyvalenz von (organisationaler) Kommunikation gefasst werden. Mit Werner Vogd (2021) kann Polyvalenz dabei mit *Polyphonie* operationalisiert werden: Mehrdeutigkeit wird hierfür als Mehrstimmigkeit im Diskurs gefasst. Hierfür schließt Werner Vogd zum einen an Günthers Ansatz zur Polykontextualität an (Günther 1976a; Günther 1976b) und legt einen empirischen Zugang zur Kontexturanalyse vor (u. a. Jansen/Schlippe/Vogd 2015; Vogd/Harth 2019; auch Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019), den er nun mit einer ursprünglich literaturwissenschaftlichen Perspektive verquickt und für die dokumentarische Gesprächsanalyse fruchtbar macht (Vogd 2021).¹⁹ Polyphonie ist dabei zu verstehen als die „notwendige Kopräsenz divergierender und oftmals inkommensurabler Stimmen“ (ebd., S. 144), die allerdings im Rahmen organisationaler Kommunikationen in ein Arrangement gebracht werden müssen, in dem sich „Perspektiven verzahnen“ (ebd., S. 148) lassen.²⁰

Für die Analyse der Elterngespräche werden folglich die konstitutiven Bezugsprobleme dieses Kommunikationsformates in den Blick gerückt und der Fokus auf den Umgang mit Differenz – Polyphonie – scharf gestellt. Mit dieser AnalyseEinstellung gelangen auch für das Projekt BeikE die konkreten Praktiken in den Blick, die als Umgangsformen mit Mehrdeutigkeiten – mit der *konstitutiven Polyvalenz* – verstanden werden können. Auf unseren Gegenstand, die Elterngespräche, zugeschnitten heißt diese Perspektivierung dann: Jeder im Gespräch eingebrachte Sinngehalt ist grundsätzlich polyvalent, da er potenziell zahlreichen Klassifizierungen zugerechnet werden kann (vgl. Vogd 2009, S. 29). Erst im sequenziellen Anschluss der Gesprächsteilnehmenden aneinander wird dann sichtbar, welche Klassifikationen regelhaft kollektiv angestrebt und damit

19 Hierfür rekurriert Werner Vogd auf Michail Bachtin (1971).

20 Dabei setzt Werner Vogd auch auf die Mehrstimmigkeit, resp. Kopräsenz, divergierender Stimmen in einem einzelnen Subjekt. Folglich legt er nicht die Gleichsetzung einer Stimme mit einer Person zugrunde, sondern ein Konzept komplexer intrasubjektiver Mehrstimmigkeit (Vogd 2021).

als verbindlich und rahmengebend identifiziert werden können. Dabei wird der analytische Blick in der Rekonstruktion von Elterngesprächen auf Rahmungsprozesse fokussiert: Welcher Rahmen, also welche spezifische „Wirklichkeits-sicht“ (Vogd 2009, S. 32), wird als kollektiv verbindliche Perspektive auf den „Fall“ bzw. Gesprächsgegenstand erzeugt? Inwiefern wird um die Rahmung – und damit um die Perspektivierung dessen, was der Fall ist – gerungen?²¹ So fragen wir in der Analyse unter anderem: Wer speist welche Sinngehalte wie ein? Wer reklamiert Rahmungsmacht? Welche Deutungen werden als primär kollektiv hervorgebracht, welche als peripher markiert? Wer speist welche Relevanzen ein und kann diese diskursiv durchsetzen? Welches (hierarchische) Positionierungsgefüge korrespondiert damit? Oder anders formuliert: *Welche Stimmen werden wie in welches Arrangement gebracht? Wird Mehrstimmigkeit prozessiert oder ist vielmehr eine spezifische Form der Monophonie rekonstruierbar* (Vogd 2021)?

Zusammenfassend kann folglich die Gesprächsrahmung als konstitutive Interaktionsherausforderung in Elterngesprächen konzipiert werden, der Blick auf die Beteiligungspraktiken und -möglichkeiten der einzelnen Gesprächspartner*innen gerichtet und darüber in den Fokus gerückt werden, wer „den eigenen Rahmungen Gültigkeit verschaffen“ (Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018) kann und welche Stimmen hierbei konstitutiv sind, resp. ob und wie Polyphonie prozessiert wird. Das Ziel ist es, das kommunikative Gebilde Elterngespräch in seiner diskursiven Gesamtarchitektur aufzuschließen und im Anschluss auf seine *(Nicht-)Inklusivität* zu befragen.²²

4.4 Konturen einer subjektivierungsanalytischen und ableismuskritischen Analyseperspektive

Zur Grundlegung einer rekonstruktiven und reflexiven Analyseperspektive auf *Inklusion* und *Transition* wird zudem auf Geimer und Amling (2018,

21 Anschließend an Werner Vogd (2009, S. 32) und seine Anleihen an Erving Goffmans Rahmenbegriff (1980) wird auch hier der jeweilige Gesprächsrahmen als eine spezifische Deutung des Falles (bspw. des Kindes etc.) verstanden. Differierende Rahmen gehen folglich mit differierenden Problemsichten einher. Mit Blick auf unseren Gegenstand Elterngespräche werden Rahmen auch in Bezug auf potenzielle Hierarchien untersucht: Der analytische Blick richtet sich dementsprechend auch darauf, welche Rahmen als „primär“ (Vogd 2009, S. 62) erscheinen, indem sie sich im Diskurs als für alle Gesprächsteilnehmenden verbindlich und gültig erweisen, während weitere Perspektivierungen ignoriert, überblendet oder kollektiv als ungültig markiert werden.

22 Inklusion wird dabei als eine gesellschaftlich, bildungspolitisch und fachwissenschaftlich formulierte Erwartungshaltung an Kindertageseinrichtungen gefasst. Diese Erwartung muss nun durch konkrete Organisationen, respektive ihre einzelnen Fachkräfte, in organisationsinterne Diskurse und Praktiken übersetzt werden; auch Thon/Mai (2017).

2019) rekuriert.²³ Im Anschluss an Bohnsack (2014; 2017) fokussieren sie auf das „Spannungsverhältnis von *Habitus* und *Norm*“ (Bohnsack 2017, S. 49; kursiv im Original) und differenzieren diese „(mehr oder weniger) exterior erfahrene[n] Identitätszuschreibungen und -erwartungen“ (Geimer/Amling 2018, S. 299) subjektivierungsanalytisch aus. Die Autoren eröffnen, aufbauend auf die dokumentarische Methode, einen subjektivierungsanalytischen Zugang, mit dem sich der Blick der Analyse auch auf die „Subjektnormen“ (Geimer/Amling 2019, S. 19) richten lässt. Hierüber sind tief in die Handlungspraxis eingelassene „Normalitätshorizonte eines zu präferierenden Subjekt-Seins“ (Geimer/Amling 2018, S. 300) aus der Handlungspraxis herausdestillierbar und hieraus für die *Kinder* (diskursiv) und *Eltern* (in situ) vorgehaltene Subjektpositionen rekonstruierbar. Die Fruchtbarkeit dieser Methode liegt also vor allem darin, die tief in die Praxis von Elterngesprächen eingelassenen identitätsbezogenen Normen, die den gemeinsamen Diskurs grundieren, sichtbar zu machen. Damit ist ein Forschungszugang gewählt, der sich an den Prämissen und Verfahren der Dokumentarischen Methode orientiert und gleichermaßen versucht, die „Möglichkeiten einer rekonstruktiven Subjektivierungsanalyse“ auszuloten, indem die „Prägestkraft normativer Ordnungen“ (Geimer 2017, S. 4), die tatsächliche, handlungsleitende Relevanz spezifischer Normen, empirisch eingefangen wird. Das heißt, es wird ein Zugang entwickelt, der es ermöglichen soll, den Aneignungsprozessen von Normen, über die Abarbeitung an ihnen – ob in affirmativer oder negierender, abwehrender Form –, empirisch nachzuspüren. Auf diese Weise kann sichtbar gemacht werden, an welchen Normen sich Praxis explizit und implizit abarbeitet und welche Normhorizonte als verbindliche erscheinen – *woraufhin* sich die Akteur*innen adressiert und (selbst) verpflichtet zeigen. Verquickt wird dieser subjektivierungsanalytische Zugang mit einer ableismuskritischen Perspektive, die einen besonderen Fokus auf die (hierarchische) Ordnung von fähigkeitsbezogenen Normen ermöglicht und dabei an Tobias Buchner und Lisa Pfahl (2017) anknüpft. Hierüber sensibilisiert kann das Objektiv in der Analyse von Elterngesprächen in integrativen Kontexten auch auf „gesellschaftliche Fähigkeitsordnungen und die soziale Auf- und Abwertung von Individuen nach [...] ihnen zugeschriebenen nützlichen Fähigkeiten oder anerkannten Leistungen“ (Buchner/Pfahl 2017, S. 211) scharf gestellt werden. In der Analyse wird dementsprechend auf die *Konstruktionen des Kind- und Selbstbildes* der Pädagog*innen und Eltern und den hierfür konstitutiven (Identitäts-)Normen abgehoben. In diesem Zusammenhang wird gefragt, welche *Normhorizonte*, welche *normativen Vorstellungen* von sich selbst und von dem (verbesonderten) Kind handlungsleitend sind.

23 Zur ausführlichen Grundlegung einer praxeologischen Perspektive auf Transition siehe auch Kap. 6.

4.5 Forschungspraktisches Vorgehen

Für das Projekt werden Elterngespräche über Kinder mit sogenannter „Behinderung“, einem sogenannten „Integrationsstatus“ oder über Kinder, die diesen Status noch bekommen sollen, in Kindertageseinrichtungen audiografiert, transkribiert, pseudonymisiert und mittels Beobachtungsnotizen dokumentiert. Die Beobachtungsnotizen fassen wir als flankierende Feldnotizen. Die nach den Richtlinien von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2018) erstellten Volltranskripte der Audiodaten werden mittels der Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Kap. 4.2).

Die Datenerhebung und -auswertung orientiert sich am Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.²⁴ Die Ethikkommission des Fachbereichs Erziehung- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim hat dem Projektvorhaben zugestimmt. In Zusammenarbeit mit dem DIPF (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) und der Beauftragten für Forschungsdatenmanagement der Universität Hildesheim, Annette Strauch, wurde ein Datenmanagementplan erarbeitet. Verbindlich sind hierbei die „Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten“ der DFG²⁵ sowie entsprechend die „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“.²⁶ Vor Erhebungsbeginn wurden in Kooperation mit dem DIPF und Annette Strauch informierte Einverständniserklärungen separat für die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen und für die Eltern der Kinder entwickelt. Zudem wurde ein zusätzliches Dokument erstellt, das sowohl das Forschungsanliegen, den Werdegang der Daten als auch datenschutzrechtliche Grundlagen in verständlichem, niedrigschwelligem Sprachgebrauch erläutert. Zudem wurde ein Konzept zur Nachnutzung der Daten entwickelt.

4.5.1 Theoretisches Sampling

Im Sinne des theoretical samplings nach Anselm Strauss (1994) wurden geschichtete Kohorten des Projekt-Samples erstellt. Die Sample-Bildung wurde durch die Akquise von Kindertageseinrichtungen in drei verschiedenen Bundesländern Deutschlands vollzogen. Die Auswahl der Bundesländer Berlin, Brandenburg und Niedersachsen erfolgte aufgrund unterschiedlicher demografischer

24 Verfügbar unter: <https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex>

25 Verfügbar unter: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/antragstellung/forschungsdaten/richtlinien_forschungsdaten.pdf

26 Verfügbar unter: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf

Aspekte (Flächenland, Klein- und Großstädte) sowie unterschiedlicher gesetzlicher Bestimmungen zur Förderung von Kindern mit sogenannter Behinderung in Kindertageseinrichtungen (Land Berlin: KitaFöG 2005/2017, VOKitaFöG 2005/2018; Land Brandenburg: KitaG 2004/2018, KitaPersV 1993/2017; Land Niedersachsen: KiTaG, DVO Nds. AG SGB XII 2011/2016). So sind bspw. die Formen der gemeinsamen und integrativen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssettings für Kinder im Alter von 0 Jahren bis zur Einschulung mit sogenannter Behinderung oder Beeinträchtigung divergent. Auch die Finanzierung und Antragsstellung des zugewiesenen „Integrationsstatus“, also eines attestierten Mehrbedarfs an Förderung, erfolgt in den drei Bundesländern zum Teil unterschiedlich.

Die Akquise der 10 Einrichtungen in den Bundesländern erfolgte im Sinne des theoretical samplings nach folgenden Kriterien. Berücksichtigung fanden Einrichtungen, die

- unterschiedliche Formen *integrativer Arbeit* qua Internetauftritt der Einrichtung auswiesen, sich also als integrativ, inklusiv oder sonderpädagogisch bezeichneten;
- in ihren Selbstbeschreibungen in Internetauftritten der *Übergangsgestaltung* eine mehr oder weniger hohe Bedeutung beimaßen;
- sich durch explizite Relevanzsetzung von *Elternarbeit* (Ebene der Selbstbeschreibung der Einrichtungen) auszeichneten;
- nach demografischen Aspekten unterschiedlichen Sozialräumen zugeordnet werden konnten (v. a. Ballungsgebiete, Klein- und Großstädte, ländliche Regionen).

Das Sample (Tab. 1) erlaubt, vier Kohorten geschichtet und in Abhängigkeit vom Alter der Kinder mit sogenannter Behinderung oder Beeinträchtigung bzw. dem fokussierten Übergang zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten empirisch zu betrachten.

Tabelle 1: Geschichtetes Sample des Projekts BeikE

Erhebungszeitraum		T1 (2018)	T2 (2019)	T3 (2020)
Kohorte	Fokus	Alter		
Kohorte 1a	Übergang in die Kita	3 Jahre	4 Jahre	
Kohorte 1b	Übergang in die Kita	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre
Kohorte 2	Kita-Zeit bis zum Übergang in die Grundschule	4 Jahre	5 Jahre	6 Jahre
Kohorte 3	letzte zwei Kita-Jahre	5 Jahre	6 Jahre	/

Die Grundlage der Analysen sind 29 Elterngespräche mit Eltern von Kindern mit zugewiesener „Behinderung“, mit Integrationsstatus oder mit Eltern, deren Kind einen Integrationsstatus bekommen soll, in insgesamt zehn Einrichtungen. Relevant für die Auswahl der Eltern war dementsprechend, dass ihrem Kind eine „negative Besonderheit“ zugeschrieben wird.²⁷

Insgesamt wurden bei 6 Kindern je 1 Elterngespräch, bei 7 Kindern je 2 Elterngespräche, bei 2 Kindern je 3 Elterngespräche und bei 1 Kind 4 Elterngespräche erhoben. Der Längsschnitt des Projekts sieht wie folgt aus (Tab. 2):

Tabelle 2: Anzahl der erhobenen Elterngespräche nach Kohorte und Kindern

Kohorte	Kinder	Erhobene Elterngespräche
1	Charlotte	2
	Frida	4
	Mala	1
	Nick	2
	Rieke	2
2	Martin	2
	Levi	3
	Lilith	3
	Esther	2
	Marve	2
	Finn	1
3	Sebastian	1
	Nina	1
	Konstantin	2
	Elimkhan	1
	15 Kinder	29 Elterngespräche

4.5.2 Feldzugang

Die Gewinnung der Einrichtungen und die konkreten Terminvereinbarungen waren aus verschiedenen Gründen sehr (zeit)intensiv: Zum einen nahmen die einrichtungsinternen Teamabstimmungen über die Teilnahme am Projekt viel Zeit ein, zum anderen mussten weitere Abstimmungsschleifen zwischen den Eltern und Fachkräften jeweils eingeplant werden. Zudem beschrieben die Fachkräfte

²⁷ Verbesonderungen, die aufgrund von bspw. „Hochbegabung“ vorgenommen wurden, wurden nicht in den Blick gerückt, sondern dezidiert Elterngespräche, in denen es um eine negative Verbesonderung geht.

es teilweise als herausfordernd, überhaupt verbindliche Termine mit den Eltern zu verabreden. Die Forscher*innen waren hierbei auf die Akquisebereitschaft, -fähigkeit und -tätigkeit der Fachkräfte angewiesen, die die Eltern für das Projekt zu gewinnen versuchten. Zudem ist eine erhöhte Empfindlichkeit des Feldes zu konstatieren, der im forschungspraktischen Vorgehen Rechnung getragen werden musste. So waren eine erhöhte Sensibilität in der Ansprache und eine Vielzahl an Abstimmungsgesprächen notwendig, um das nötige Vertrauen zu stiften. Auch bei bereits vereinbarten Erhebungsterminen kam es gelegentlich zu Absagen, da es nach Aussagen der Fachkräfte Konflikte mit Eltern gegeben habe oder Eltern sich dem Austausch entzogen hätten. Da Elterngespräche jedoch nicht für das Projekt inszeniert, sondern regulär stattfindende Gespräche erhoben werden sollten, waren die Terminvorschläge der Eltern und Einrichtungen bindend. Häufiger war in den jeweiligen Einrichtungen zudem ein separates „Vorstellungsgespräch“ nötig, in dem sich die Forschenden der Einrichtung vorstellten, Projektanliegen, Fragestellung und das Vorgehen transparent machten und für die Teilnahme warben.

Der Lockdown im Rahmen der Maßnahmen zur Einschränkung des Coronavirus betraf alle Kindertageseinrichtungen im Sample. So entfielen mehrere Erhebungstermine, was vor allem den Längsschnitt betraf. Nach Aufnahme des Normalbetriebs, nach fast 5-monatigem Pausieren, erfolgte eine erneute Kontaktaufnahme zu den Ansprechpartner*innen in den Einrichtungen und es konnten vereinzelt Gespräche unter besonderen Hygieneauflagen stattfinden.

4.5.3 Schritte der Querschnittsanalyse

Wie bereits dargestellt, wurden die volltranskribierten Elterngespräche entsprechend den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Gesprächsanalyse interpretiert: Zusammengefasst bedeutete dies, dass die Volltranskripte zunächst formulierend und dann reflektierend interpretiert wurden. Dabei wurde dem Prinzip der Komparation (u. a. Nohl 2007) von Beginn an und fortlaufend Rechnung getragen und in einem zirkulären Prozess stets mehrere Fälle synchron analysiert. An Ralf Bohnsack (2014b) und Aglaja Przyborski (2004) anschließend wurde im Rahmen der reflektierenden Interpretation zentral auf die Sequenzanalyse fokussiert (vgl. Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 79 ff.). Auf diese Weise war es möglich, die Gesamtgestalt des Diskurses zu rekonstruieren sowie seine Dynamik, Dramaturgie und Architektur offenzulegen. Über die fortlaufende Komparation konnten früh im Verfahren kontrastierende Fälle identifiziert werden. Homologien und Differenzen wurden mittels empirischer Unterfütterung und das Heranziehen weiterer Elterngespräche herausgearbeitet. Dabei konnten zwei basistypische Herausforderungen des Kommunikationsformates Elterngespräch identifiziert werden,

die je typenspezifisch bearbeitet werden. Die herausgearbeiteten differenten Modi des Umgangs mit den konstitutiven Bezugsproblemen konnten in einer sinngenetischen Typenbildung gebündelt werden. Der Interpretationsprozess wird nachfolgend weiter expliziert.

Formulierende und reflektierende Interpretation

In diesem ersten Auswertungsschritt, der formulierenden Interpretation, ging es um die Zusammenfassung des immanenten Sinngehalts des Elterngesprächs bzw. um die Rekonstruktion des Themas des Diskurses (Bohnsack 2014b, S. 136 f.). Mittels der Unterscheidung von Ober- und Unterthemen wurden die Transkripte der Elterngespräche sequenziell und vollständig in ihrem thematischen Verlauf untergliedert. Ziel war es, die „begrifflich-theoretische Explikation“ dessen, was gesagt wurde, ohne eine Wertung der „Geltungsansprüche hinsichtlich Wahrheits- und Realitätsgehalt“ (ebd., S. 136) vorzunehmen. Zentral war hierbei zunächst, *was* gesagt wird, der Bezug liegt dabei zunächst vor allem auf dem einzelnen Fall.

Im zweiten Auswertungsschritt, der reflektierenden Interpretation, löst sich die Analyseperspektive vom „Was“ zum „Wie“. Der Fokus der Interpretation richtet sich damit nun nicht mehr auf das bereits Explizierte, sondern auf die Rekonstruktion des „*Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack 2014, S. 137; kursiv im Original). Dies wird über die Identifikation der (positiven und negativen) Gegenhorizonte vorgenommen, die die Orientierungsmuster in Bezug auf ein spezifisches Thema erfassen. Zunächst wurden zahlreiche Elterngespräche, synchron durch mehrere Projektmitarbeiter*innen und in engem Austausch, vollständig einer reflektierenden Interpretation unterzogen, da die Gesamtgestalt des Diskurses aus Projektperspektive hochrelevant war. Erst im Anschluss daran wurden für die Analyse weiterer Elterngespräche einzelne Sequenzen von besonderer interaktiver und metaphorischer Dichte und/oder entsprechend der thematischen Relevanz sowie die Einstiegssequenz für die sich anschließende reflektierende Interpretation ausgewählt. Die Rekonstruktion des Diskursverlaufs (Przyborski 2004; vgl. auch Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 79 ff.) zielt darauf ab, zu erschließen, *wie* im Verlauf des Elterngesprächs die Gesprächsteilnehmenden aneinander anschließen, Sinngehalte aufgreifen, weiter ausdifferenzieren oder zurückweisen. Relevant für die Analyse war demnach, welche Akteur*innen wann welche Sinngehalte einspeisen und welche Positionierungen dabei diskursiv erzeugt werden. Neben Fragestellungen zur Diskursarchitektur, Dramaturgie, Dynamik und dem dabei emergierenden Positionierungsgefüge des Diskurses rückten Fragen nach Orientierungen zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern, zum Kindbild, zu Fähigkeitszuschreibungen, zum Übergang und zur Inklusion in den Vordergrund. Zugleich wurde der Blick auf das grundgelegte Arrangement, das

Austarieren widersprechender Stimmen – auf den *Umgang mit der konstitutiven Polyphonie* – gerichtet (Vogd 2021).

Sinngenetische Typenbildung

Die sinngenetische Typenbildung der Dokumentarischen Methode ermöglicht eine Verdichtung der Analyseergebnisse: Über die stete Komparation wird es möglich, Homologien und Differenzen fortschreitend zu abstrahieren und *Typisches* und *Verallgemeinerbares* von Fällen zu identifizieren, sie im Verlauf der fortschreitenden Analyse zu ordnen und eine „Basistypik“ (Bohnsack 2007a, S 237) herauszuarbeiten. In diesem Sinne ließen sich die in allen Fällen identifizierten Gemeinsamkeiten, die zentrale Homologie aller Fälle, zur Basistypik verdichten. Diese beinhaltet die Notwendigkeit der Abarbeitung an zwei konstitutiven Bezugsproblemen. Hieran anschließend konnten 3 Typen (und 2 Untertypen) der Bearbeitung dieser beiden Bezugsprobleme identifiziert werden. Dafür wurde in der Analyse nach dem zentralen „*Bezugsproblem*“ gefragt, auf das die in einem konkreten Fall gefundenen Verhältnisse eine Antwort geben“ (Vogd 2018, S. 359, kursiv im Original).

Im Rekurs auf die Ausführungen in Kapitel 4.2 sind Kindertageseinrichtungen als grundlegend polyvalent gefasst und ihre situierte Praxis als in soziale Dynamiken eingebettet zu verstehen (ebd., S. 360). Sie sind zwangsläufig damit konfrontiert, auch widersprechende Orientierungen in ein Arrangement bringen zu müssen. Dabei sind diesbezüglich „verschiedene Lösungen bzw. Ausprägungen denkbar, die mit Blick auf ein Bezugsproblem *funktional äquivalent* erscheinen. Aus dem Bezugsproblem ergibt sich dann [in einem zweiten Schritt] die Spannweite der Basistypik, die in einer differenzierteren Typenbildung spezifiziert werden kann“ (ebd., S. 360, kursiv im Original). Die divergierenden Umgänge mit diesen Bezugsproblemen schlagen sich sodann in verschiedenen Typen nieder. Diese werden anhand von Fallbeschreibungen in Kapitel 5 veranschaulicht.

4.5.4 Schritte der Längsschnittanalyse

Auf Basis der bereits in der Querschnittsanalyse identifizierten Typen von Elterngesprächen wurde das Material im Längsschnitt weiter ausgewertet und die Stabilität der Gesprächstypen im Längsschnitt analysiert (Kap. 5.4). Für eine vertiefende Fallanalyse wurden sogenannte „Kernfälle“ identifiziert und einer weiteren detaillierten dokumentarischen Interpretation unterzogen. Der Fokus in der längsschnittlichen Betrachtung lag zum einen auf der möglichen Wandelbarkeit des für den Diskurs konstitutiven Positionierungsgefüges und zum anderen auf dem jeweiligen Umgang mit Vulnerabilität – folglich auf der jeweiligen

Bearbeitungsweise der in der Querschnittsanalyse identifizierten konstitutiven Bezugsprobleme. Über die fallinterne Komparation von Elterngesprächen zu ein und demselben Kind im Verlauf (Längsschnitt) konnte herausgearbeitet werden, inwiefern von einer Stabilität oder Fragilität des jeweiligen Diskursmodus auszugehen ist. Leitend war dabei die Frage, inwiefern die in einem Elterngespräch rekonstruierte Typenzugehörigkeit über die Zeit als stabil identifiziert werden kann. Zum anderen wurde mit dem Längsschnitt das Anliegen verfolgt, *Übergänge und deren (nicht-)inklusive Gestaltung* prozessual einzufangen (Kap. 6). Auf diese Weise wurde eine zweite Suchbewegung mit dem Blick auf eine (nicht) inklusive Transitionsgestaltung durch das empirische Material vollzogen. In diesem Sinne wurden für die Längsschnittanalyse mit dem Fokus auf Transition auch Elterngespräche ausgewählt, in denen die Art des entworfenen Übergangs differierte. So wurden über die Komparation verschiedene Arten von sowohl horizontalen, vertikalen als auch (identitäts)statusbezogenen Übergängen identifiziert und im Prozess längsschnittlich untersucht (Kap. 6).

5 Ergebnisdarstellung: Elterngespräche als vulnerante Settings in polyvalenten Kontexten

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse des Projekts **Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen (BeikE)** dargestellt. Ausgehend von einer dokumentarischen Interpretation des Datenmaterials wird in einem ersten Schritt auf die konstitutiven Bezugsprobleme von Elterngesprächen und damit auf basistypische Homologien des Gesprächsformates Elterngespräch in integrativen Settings eingegangen (Kap. 5.1). Die Analyse ergab *drei Formen* der Bearbeitung dieser konstitutiven Bezugsprobleme, die sich zu Typen verdichten ließen (5.2). Anhand von exemplarischen Auszügen werden diese Typen jeweils veranschaulicht und mittels fallübergreifender Einblicke in andere Fälle des gleichen Typs empirisch bebildert (Kap. 5.2.1 bis 5.2.3). Nach einer knappen Zusammenfassung (Kap. 5.3) werden in Kapitel 5.4 ein längsschnittlicher Blick auf die Gesprächstypen gelegt und Wandel und Kontinuität der Diskursmodi exemplarisch empirisch illustriert. Ein Exkurs zum grundgelegten Vulnerabilitätsverständnis der Studie schließt dieses Kapitel (Kap. 5.5).

5.1 Konstitutive Bezugsprobleme von Elterngesprächen: doppelte Polyvalenz und elterliche Verletzungs Offenheit

Die Auswertungen konnten übergreifende Charakteristika der analysierten Gespräche herausstellen, die als Homologien gefasst werden: Basistypisch homolog – folglich das, was allen Gesprächen gemein ist – ist die Abarbeitung an *zwei konstitutiven Bezugsproblemen*, die sich aus dem Gesprächsformat Elterngespräch in integrativen Settings ergeben (auch Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019): das Bezugsproblem der *doppelten Polyvalenz* und das Bezugsproblem der *elterlichen Vulnerabilität*. Dies sind folglich Probleme oder spezifische Herausforderungen, die sich empirisch als konstitutiv für das Format Elterngespräch erwiesen haben und deren Bearbeitung im Diskurs typenspezifisch variiert. Wir konnten dabei *drei typische Formen der Abarbeitung* an diesen Bezugsproblemen identifizieren: den Typ *Symmetrierung und Vorbeugung* (Typ 1), den Typ *Supplementation und Einebnung* (Typ 2) und den Typ *Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit* (Typ 3) (Abb. 1).

Abbildung 1: Konstitutive Bezugsprobleme

Konstitutive Bezugsprobleme von Elterngesprächen über Kinder mit sog. Behinderung				
(1) Doppelte Polyvalenz in Elterngesprächen				
(2) Elterliche Verletzlichkeit in inklusiven Settings				
Umgang mit den beiden konstitutiven Bezugsproblemen	Typ 1: Symmetrierung und Vorbeugung	Typ 2: Supplementation und Einebnung		Typ 3: Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit
		elaborierend	ratifizierend	
Beispiele Elterngespräche über	Frida	Sebastian	Charlotte	Finn
	Martin	Konstantin	Mala	Marve
	Nick	Levi	Nina	Elimkhan
	Rieke	Lilith		
		Martin		

5.1.1 Bezugsproblem 1: Doppelte Polyvalenz in Elterngesprächen

Das erste identifizierte Bezugsproblem, das folglich alle untersuchten Elterngespräche grundiert, ist das der Polyvalenz, wie es für organisationale Kommunikation grundlegend ist (Kap. 4). Die konstitutive Polyvalenz ist bei Elterngesprächen allerdings in spezifischer Weise *verdoppelt*:²⁸ So geht es nicht nur um Kommunikation zwischen Akteur*innen derselben Organisation, sondern um Kommunikation *in* der Organisation *mit nicht-organisationalen* Akteur*innen. Die Eltern sind keine Organisations*internen*, sie können in der Regel nicht auf gemeinsame, milieukonstituierende Sozialisationserfahrungen *in* der Organisation zurückgreifen,²⁹ sind nicht in (das) professionelle Milieu(s) der Organisation eingebunden oder mit den Verfahren und Instrumenten (bspw. der Dokumentation und Beobachtung etc.) vertraut. Mit Blick auf die berufsbezogene und die (damit korrespondierende) milieu- und lebenslagenspezifische Heterogenität der Eltern lässt sich in Elterngesprächen ein höheres Polyvalenzpotenzial – bspw. im Vergleich zu Teamgesprächen in Kindertageseinrichtungen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019) – auch empirisch ausweisen.

Der jeweilige Umgang mit dieser doppelten Polyvalenz – als Umgang mit Polyphonie (Kap. 4.3) – kann dabei typologisiert werden. Es können somit

28 Die Begriffsfassung als *doppelt* ist dabei nicht quantifizierend zu verstehen: Die für organisationale Kommunikation konstitutive Polyvalenz erfährt hier eine zusätzliche Dimension, i. S. einer Erweiterung oder einer weiteren Quelle. Das Polyvalenzpotenzial ist gewissermaßen höher.

29 Bzw. sammeln Eltern diese Erfahrungen erst im Elterngespräch, im Tür- und Angelgespräch usw. und sind dabei grundsätzlich in einer *Schwellenposition*: Sie sind nicht Teil der Organisation, aber auch *immer weniger Externe*, wie bspw. die gegenwärtige Programmatik um die Erziehungspartnerschaft oder die Programmatik zur Übergangsgestaltung es auch anvisieren; hierzu Betz und Cloos (2017a).

typenspezifische Formen der Bearbeitung identifiziert werden. Empirisch sichtbar wird dieses Bezugsproblem bspw. daran, dass die für organisationale Gespräche typische Herausforderung der Interaktionsorganisation (Kap. 4) hier stark differierende Ausgestaltungsformen findet: Die Gestalt von Elterngesprächen ist hochvariabel, dabei variieren die Gespräche entlang des jeweils emergierenden Positionierungsgefüges und dem hiermit korrespondierenden Arrangement der Polyphonie.

5.1.2 Bezugsproblem 2: Elterliche Verletzlichkeit in integrativen Settings

Das zweite konstitutive Bezugsproblem, das alle analysierten Gespräche grundiert, speist sich aus dem Umstand, dass es sich um Gespräche über *negativ verbesserte*³⁰ Kinder handelt, also über Kinder, denen ein spezifischer (Mehr-) Bedarf zugeschrieben wird und der sie als *über diese Verbesserung* von anderen Kindern zumeist dichotom unterscheidbar konstruiert. Das Bezugsproblem, das nun als spezifisch für das Sprechen über dieser Art verbesserte Kinder in Elterngesprächen identifiziert wurde, ist das der *elterlichen Vulnerabilität*. Dabei schließen wir an Perspektiven an, die Vulnerabilität als „anthropologische Kategorie“ (Burghardt et al. 2017, S. 10) und somit als konstitutiv für das Subjekt und nicht etwa als „zu überwindendes Übel“ (ebd., S. 8) fassen. Damit ist sie einerseits als Konstituens des Menschen ausgewiesen. Andererseits, und darauf verweisen unsere Befunde, lässt sich empirisch eine *spezifische Verletzlichkeit von Eltern verbesserter Kinder* zeigen, die das Setting Elterngespräch als vulnerantes klassifizierbar macht: Unsere Ergebnisse zeigen, dass für Elterngespräche über verbesserte Kinder eine spezifische Vulnerantialität konstitutiv ist, d. h. ihnen sind besondere „Verletzungsmöglichkeiten“ der Eltern inhärent (ebd., S. 157).³¹

Für das Sprechen über Kinder in integrativen Settings ist folglich ein (teilweise sehr hohes) Verletzungspotenzial für Eltern konstitutiv. Eltern werden mit diesen Ergebnissen als vulnerable Gruppe sichtbar, wenn sie z. B. durch die Institution damit konfrontiert werden, dass dem Kind eine von anderen Kindern negativ abweichende Verfasstheit zugeschrieben wird (bspw. eine Beeinträchtigung, Verzögerung o. Ä.) und eine differente Entwicklung prognostiziert wird. Darüber sind diese Eltern mit einer verstärkten Verunsicherung konfrontiert: Ihre Kinder

30 Hierbei werden die Zuschreibung einer „Behinderung“, eines besonderen Förderbedarfs, eines sog. Integrationsstatus usw. als Formen negativer Verbesserung gefasst. Aus dieser Perspektive ist eine zugeschriebene „Behinderung“ immer als Konstruktionsleistung, folglich als „Verbehinderung“, zu verstehen. Mit dem so grundgelegten Verständnis von Behinderung ist dann irrelevant, ob die Zuschreibungen zutreffend, abwegig, richtig oder falsch sind.

31 Zur Einordnung und Reflexion von Vulnerabilität vgl. auch Kap. 5.5.

werden über eine negative Differenz markiert sowie eine gelingende Entwicklung darüber als ungesichert entworfen und zur Disposition gestellt. Zudem werden Eltern in diesem Kontext in besonderer Weise in die Pflicht gerufen: bspw. zu kooperieren, das Kind zur Mitbehandlung zu weiteren Professionellen zu bringen, die Entwicklung ihrer Kinder selbst intensiv zu beobachten und zu fördern usw.³² Diese Zuschreibungen einer negativen Differenz, einer erhöhten Behandlungsbedürftigkeit, und die damit einhergehende stärkere Inpflichtnahme der Eltern haben ein spezifisches Verletzungspotenzial auch für Eltern: Sie zeigen sich zum Teil stark verunsichert, belastet, beschämt und verletzt im Elterngespräch.

Pädagogische Fachkräfte sind von *diesen* Verletzungen zunächst nicht unmittelbar persönlich betroffen, sie sind allerdings in den Gesprächen teilweise stark damit konfrontiert. Sie stehen prinzipiell in der Verantwortung, einen ethisch verantwortlichen Umgang damit zu finden und zugleich eine professionelle Rollendistanz zu wahren.

Diese *besondere Verletzungsoffenheit der Eltern* lässt diese Form der Diskurse grundlegend asymmetrisch erscheinen. Angelegt wird hierbei ein Begriffsverständnis von „Verletzungsoffenheit“, das sich nicht auf den Körper bezieht (wie in der Geschlechter- und Männerforschung teilweise entwickelt; bspw. Bereswill 2008), sondern psychisch-emotionale und seelische Dimensionen adressiert. Unsere Ergebnisse verweisen darauf, dass das Ungleichgewicht der Verletzungsoffenheiten zwischen den Eltern und Fachkräften konstitutiv für integrative Kontexte sein könnte. Dieses, mit unseren Ergebnissen unhintergehbare, Bezugsproblem wird typenspezifisch unterschiedlich stark im Material empirisch sichtbar und grundiert doch alle Elterngespräche: Für alle untersuchten Gespräche ist eine Abarbeitung an diesem Problem konstitutiv. Sichtbar wird es darin, dass sich in allen analysierten Elterngesprächen explizit oder implizit entweder bspw. an der konkreten situativen Verletzung im Elterngespräch abgearbeitet wird (Typ 3) oder über spezifische diskursive Praktiken einer Verletzung im Diskurs vorgebeugt wird (Typ 1). Auch in Elterngesprächen, in denen um einen *positiven* Blick auf das Kind kollektiv gerungen wird, scheint die Vulnerabilität der Eltern implizit auf. Die Vordringlichkeit der (drohenden) Verletzung, sowie auch dementsprechend die Bearbeitung im Diskurs, variiert dabei typenspezifisch: Ob die *Verletzungsoffenheit* in tatsächliche *Verletztheit* in situ umschlägt, differiert typenspezifisch. Empirisch wird sichtbar, dass die Vulneranz (Kap. 5.5) ein konstitutives Charakteristikum von Elterngesprächen in integrativen Kontexten ist.

32 Letztlich steht damit auch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie vor besonderen Herausforderungen und die Eltern unter einem vergleichsweise höheren Druck, was folglich auch ihre Verletzlichkeit *erhöhen* kann.

5.2 Divergierender Umgang mit der doppelten Polyvalenz und der elterlichen Verletzungsoffenheit: eine sinngenetische Typenbildung

Im Material zeigen sich drei verschiedene Typen im Umgang mit den beiden dargestellten konstitutiven Bezugsproblemen von Elterngesprächen in integrativen Settings. Zur Veranschaulichung wird jeder der drei Typen zusammenfassend dargestellt. Die empirische Gestalt des jeweiligen Typs wird über die Darstellung eines Kernfalls aufgezeigt sowie im fallübergreifenden Vergleich anhand ausgewählter weiterer Transkriptausschnitte aus anderen Elterngesprächen (Fällen) herausgestellt und darüber empirisch gesättigt.

5.2.1 Typ 1: Symmetrierung und Vorbeugung

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass das Elterngespräch als Ort der Eltern erscheint, an dem diese ihre Relevanzen und Belange platzieren und sich darüber in den organisationalen Diskurs einzuschreiben vermögen. Markant für diesen Typ ist, dass zwischen Fachkräften und Eltern *Rahmeninkongruenzen* sichtbar werden, d. h. differente Perspektivierungen (bspw. auf das Kind) offen und meta-kommunikativ verhandelt werden (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018). Bedeutsam ist nun, dass diese Differenzen dabei in einer gemeinsam geteilten Orientierung an Ebenbürtigkeit der Gesprächsteilnehmenden ausgehandelt werden.³³ Es wird sichtbar, dass sich kollektiv daran abgearbeitet wird, einen ebenbürtigen Diskurs zu prozessieren.³⁴ Indem die Rahmeninkongruenzen zwischen den Gesprächsteilnehmenden offengehalten werden, wird *der Fall*, das also, was jeweils *als Fall* gemeinsam hervorgebracht wird, fluide gehalten und differierende Perspektiven werden anerkannt. Es wird bspw. durch keine Partei eine absolute Sicht auf das Kind geltend gemacht. Das Wissen über das Kind wird weder von den Eltern noch von den Fachkräften als indisponibel entworfen, sondern stets als eigene und damit limitierte Perspektive kenntlich gemacht. Es wird häufig auch als Frage an die jeweils anderen gerahmt oder auch mit der Bitte um ein Korrektiv versehen.³⁵ Charakteristisch für diesen Diskursmodus ist dabei,

33 Das bedeutet aber nicht, dass faktisch Ebenbürtigkeit besteht oder hergestellt werden kann. Wie bereits oben dargestellt, sind Rechte und Interessen von Eltern und Fachkräften ungleich (Cloos/Karner 2010b; Betz 2015). Es bedeutet viel mehr, dass der Diskurs in seiner Gestalt und Dynamik auf eine Symmetrie zuläuft.

34 Hinsichtlich der Gesprächsform, der sogenannten „Metanorm“ (Bohnsack (2018), liegen folglich Rahmenkongruenzen vor.

35 Bspw. über: „So wie ich das wahrnehme“, „meinem Empfinden nach“, „Oder sehen Sie das anders?“ etc.

dass ein spezifisches Arrangement der Polyphonie grundgelegt ist, in dem folglich widersprechende, inkommensurable (Kap. 4.3) Stimmen in ein ebenbürtiges Arrangement gebracht werden. Auf diese Weise ist der Diskurs folglich als *polyphon* zu fassen: *Mehrstimmigkeit* wird dabei nicht nur zugelassen, sondern auch explizit eingeholt.

Die doppelte Polyvalenz wird hier demnach über die Praxis der diskursiven Symmetrierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Fassung gebracht: Das Positionierungsgefüge kann folglich, prozessual definiert, als Symmetrierung gefasst werden, denn es ist ein *auf Dauer gestelltes Ringen um einen ebenbürtigen, anerkennenden Modus*, für den die Verschiedenheiten der Perspektiven konstitutiv sind und offen zur (steten) Aushandlung stehen. Die Akteur*innen des Elternhauses und der Kindertageseinrichtungen sind in diesem Typ gleichrangig (selbst-)positioniert. Einem hierarchischen Gefälle wird kontinuierlich entgegengearbeitet.

Die Verletzungsoffenheit der Eltern ist in diesem Gesprächstyp weniger vorranglich und muss kaum bearbeitet werden. Das empirische Material zeigt dabei auf, dass die Logik der Gesprächspraxis der Fachkräfte daran ausgerichtet scheint, Verletzungen grundlegend vorzubeugen, indem sie entlang interindividueller Vergleichsmaßstäbe den Fall bspw. als *Fall von Fortschritt* konstruieren, folglich besonders positive Weiterentwicklungen der Kinder kontinuierlich konstruieren. Darüber wird der Fall systematisch entdramatisiert und die Einrichtung als erfolgreicher Bildungsort diskursiv abgesichert.

Im Typ 1 positionieren sich Fachkräfte den Eltern gegenüber als auskunftspflichtig bspw. über die Entwicklung der Kinder und adressieren die Eltern zugleich als ebenbürtig Mitgestaltende und bedeutsame Entscheidungsträger*innen: Eltern sind in Ko-Akteursschaft (selbst-)positioniert. Kinder werden als aktive, eigeninitiativ Gestaltende mit eigener Stimme positioniert. Die Sphärendifferenz zwischen Einrichtung und Elternhaus wird im Diskurs explizit prozessiert: Für Gespräche dieses Typs ist eine *legitime Sphärendifferenz* konstitutiv, sie laufen nicht auf eine Nivellierung der Differenzen zu (wie im Typ 2) oder auf einer Inferiorisierung der elterlichen Perspektive (auch Betz et al. 2021). Gespräche dieses Typs verweisen auf *Eingriffsmöglichkeiten der Eltern* in die Einrichtung.

Elterngespräch zu Frida

Das Elterngespräch über das Kind Frida,³⁶ dem ein sogenanntes Down-Syndrom zugeschrieben wird, wird zunächst zentral über die Heilpädagogin gesteuert. Dabei wird vor allem die Figur des *Entwicklungsfortschritts des Kindes*

36 Die Elterngespräche zu Frida werden in Kapitel 6 als Fall einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung ausführlicher dargestellt.

hervorgebracht und überwiegend positiv attribuiert. Frida steht dabei kurz vor dem Übergang von der Krippe in den Kindergartenbereich. Der Vater, Magnus Seelmann (MS), reklamiert nun gegenüber der Physiotherapeutin, Jana Link (JL), und der Heilpädagogin und Bezugserzieherin, Linda Thale (LT), eigeninitiativ das ihm zu Gesprächsbeginn bereits explizit zugesicherte Rederecht und stellt die anstehende Transition zur Disposition:

- MS: Darf ich ganz kurz mal, also weil Sie vorhin schon sagten, dass Sie nach einer Stunde gehen müssen.
Ich weiß nicht, wie das bei Ihnen mit der Zeit so
- JL: Nein, ich bin nicht äh so sehr eingeschränkt.
- MS: Okay, weil da, genau, weil ich nämlich tatsächlich, wir haben ja ein großes ANLIEGEN [...] Ich will das gern ausführlich hören, nur_
- LT: Nein, nein.
- MS: nur ich will nicht unter Zeitdruck bei dem Anderen ger_ Deshalb: Die Frage ist, ob wir den Punkt vorziehen und dann da weiter_
- LT: Ja. Genau. Ich hätte jetzt dann an dem Punkt jetzt auch auf jeden Fall_
- MS: //Okay. Entschuldigung//.
- LT: //Genau. Alles gut//.

Der Vater initiiert hier eine Zäsur. Er wolle die bisherigen Ausführungen zwar „gern ausführlich hören“, wolle nur nicht „unter Zeitdruck geraten bei dem Anderen“ und macht darum den Vorschlag, sein „großes Anliegen“ „vorzuziehen und dann weiter“ zu machen. Hiermit reklamiert er das Nach-Steuerungsrecht über den Diskurs. Er refokussiert auf seine Relevanzen und macht sie im Teamdiskurs geltend. Zeitgleich formuliert er es vorsichtig und anfragend und begründet seine Intervention sogleich. Auf diese Weise erkennt er die *Norm des Hausrechts* der Pädagogin an: Es wird eine Symmetrierung der Anliegen angebahnt. Die Heilpädagogin lenkt ihrerseits sogleich ein und markiert, dass sie ohnehin nun zu seinem Anliegen hätte übergehen wollen. Damit bestätigt sie die Bedeutsamkeit der elterlichen Relevanzen, *repariert* zugleich seinen Eingriff in ihr Hausrecht und sichert den Diskurs: „Alles gut“. Sichtbar wird hierbei folglich ein vorsichtiges Ringen um einen ebenbürtigen Diskurs. Abgearbeitet wird sich dabei an zwei kollidierenden Normen: am Hausrecht der Pädagogin und an dem elterlichen Recht, eigene Relevanzen im Diskurs zu platzieren. Beides wird hier miteinander symmetrierend arrangiert und auf diese Weise auch die doppelte Polyvalenz von Elterngesprächen bearbeitet und Polyphonie angebahnt. Die Heilpädagogin gesteht dem Vater das Redefenster zu.

Im Folgenden hinterfragt der Vater explizit den anstehenden Wechsel innerhalb der Einrichtung von der Krippe in den Kindergarten und stellt ihn damit diskursiv zur Disposition. Er sehe eine Gefahr darin, dass Frida lediglich aufgrund ihres Alters und nicht etwa ihren tatsächlichen Entwicklungsbedürfnissen entsprechend in den Kindergarten übergehen soll:

MS: Für mich ist das eine große Frage, ähm weil es so einen Automatismus gibt, dass Frida dann äh sozusagen im Sommer in die nächsthöhere Gruppe geht. (.) Während sie ähm in der Entwicklung äh möglicherweise / gerade/ Wir haben es ja vorhin gehört, [...] Da gibt es eben sehr viel Kontakt [mit Hedda], weil die das Gleiche tun so [...] Dann frage ich mich natürlich, was passiert, wenn/ wenn/ wenn sie gerade diesen Status dann für sich erlangen und gerade erst ANFÄNGT mit bestimmten Kontakten mit den anderen Kindern, wenn sie dann in eine Gruppe kommt, wo die Kinder alle sehr viel weiter sind.

Der Vater positioniert sich hier gegen den „Automatismus“, gegen die Selbstverständlichkeit der Strukturen der Organisation und fasst es demgegenüber als „große Frage“ für den individuellen Fall Frida. In der anstehenden Transition sehe er die Gefahr, dass Frida ihre ebenbürtigen Gegenüber, die über einen gleichen Entwicklungsstand definiert werden, verliere, und rahmt dies als Entwicklungsgefährdung seiner Tochter. Eloquent und selbstsicher, unter Rekurs auf die fachliche Autorität eines neuropsychologischen Spezialisten begründet der Vater im Folgenden seinen Eingriff in den Diskurs und positioniert sich in engagierter Anwaltschaft für die gelingende Entwicklung der Schulfähigkeit seiner Tochter:

MS: Und der ANLASS mir darüber Gedanken zu machen überhaupt, ist ein Vortrag von Herrn Zimpel, [...] der/ ähm für die, die den nicht kennen, der ist ähm, glaube ich, ähm Neurologe und macht ganz viel so ähm neurologische Untersuchungen, forscht sehr viel über Trisomie und auch ähm Autismus. Und DER sagt, und das ist sozusagen der Punkt, wo ich so hellhörig geworden bin [...] für das erfolgreiche schulische Lernen ist ein Durchlaufen von bestimmten Spielen wahnsinnig wichtig und das sind sieben. Ich sage die jetzt einfach, auf die Gefahr hin, dass Sie als Experten, dass das alles in dem Bereich total bekannt ist, dann müssen Sie da einfach durch, dass ich etwas neu entdecke, was für Sie Alltag ist, aber_

LT: Wir lernen auch gerne von euch. (Gelächter)

MS: (lachend) Ja, das weiß ich nicht, ich gebe ja nur wieder.

Auffallend ist seine reflexive Positionierung innerhalb der sozialen Arena (Cloos et al. 2009) des Elterngesprächs und seine hierbei inszenierte Mitspielkompetenz: In expliziter Antizipation eines möglichen Wissensvorsprungs der vor ihm sitzenden Fachkräfte – „auf die Gefahr hin, dass Sie als Experten/ dass das alles total bekannt ist“ – markiert er ein reflexives Bewusstsein seiner eigentlich externen Position, seines potenziellen Wissensrückstandes und adressiert die Anderen darüber explizit als Expert*innen. Indem er dennoch das Rederecht reklamiert, wird seine Orientierung an der *Diskursnorm eines ebenbürtigen Austausches auf Augenhöhe* sichtbar. Diese lässt sich auch im expliziten Anschluss der Heilpädagogin erkennen: „Wir lernen auch gerne von Euch“. Hierüber lässt sich das Gespräch als *Praxis der Symmetrierung* rekonstruieren: Die Gesprächsteilnehmenden teilen dabei – nicht nur durch das gegenseitige Duzen, sondern insbesondere durch die von der Heilpädagogin formulierten und für klassische

Professionellen-Laien-Beziehungen untypischen Reziprozitätserwartungen – eine Orientierung an Ebenbürtigkeit. Indem die Heilpädagogin dem Vater versichert, dass die Fachkräfte auch gern von den Eltern lernen, sichert sie ein ebenbürtiges Positionierungsgefüge explizit ab.³⁷

Markant ist hier nun, dass der Vater den Anspruch einer *Individualisierung organisationaler Ablaufmuster der Transition* für seine Tochter reklamiert: Über die Markierung der besonderen Entwicklung seiner Tochter – folglich über ihre Verbesonderung – macht er, unter Rekurs auf eine Fachautorität, sein Anliegen plausibel. Während die Fachkräfte hier demnach keine Rückstellung und damit erneute Verbesonderung Fridas anstreben, ist es der Vater selbst, der die besondere Verfasstheit seiner Tochter geltend macht. Während die Fachkräfte den Fall folglich *nicht* verbesondern, vielmehr einen sich wunderbar entwickelnden *Fortschrittsfall* hervorbringen und die allgemeinen organisationalen Sortierungsmuster (Übergang von der Krippe in die Kindergartengruppe mit drei Jahren) auch für Frida geltend machen wollen, ist es der Vater, resp. die Eltern, die die Fachkräfte in die Auskunfts-, Begründungs- und Explizierungspflicht rufen. Mehr noch: Der Vater fragt die Fortschrittszuschreibungen an und initiiert darüber Prozesse von Fallverstehen (hierzu (Braun/Graßhoff/Schwepe 2011); für die Kindheitspädagogik (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019), die als „purely professional act“ (Abbott 1988, S. 40) und damit als genuin professionelles Handeln gefasst werden können.

Damit werden zwei divergierende Orientierungen sichtbar. So verweist das Anliegen der pädagogischen Fachkräfte, Frida trotz der zugewiesenen „Behinderung“ den allgemeinen Zeitregeln und Strukturen der Organisation für anstehende Transitionen zu unterwerfen, auf eine Nicht-Verbesonderung Fridas, während der Vater die Entwicklungsbedürfnisse seiner Tochter – unter Rekurs auf ein stufenförmiges Entwicklungsmodell – als spezifische geltend macht. Er möchte nicht, dass seine Tochter in eine andere Gruppe kommt, wo sie erst wieder neuen Anschluss finden müsse und „die Kinder alle sehr viel weiter“³⁸ seien. Darüber macht er den interindividuellen Vergleichsmaßstab geltend und visioniert eine möglichst homogene Kindergruppe als optimalen Entwicklungskontext für Frida. Er argumentiert folglich mit der notwendigen Gleichheit der Kinder und markiert zugleich ein reflexives Bewusstsein bezogen auf die Dilemmata um Inklusion, wenn er einfügt: „Es gibt auch Leute, die hauen mir das

37 Über die Nicht-Zurückweisung des elterlichen Anliegens wird dem im institutionellen Kontext gegebenen Risiko, die Autonomie der Lebenspraxis im Kontext elterlicher Rechte durch institutionell vorgesehene Ablaufmuster einzuschränken (Walther/Stauber 2013), entgegengearbeitet: Der Vater fragt die Legitimität des Ablaufmusters explizit an und stellt es darüber zur Disposition.

38 Implizit wird hier auf eine (z.B. kompetenz-, leistungs-, entwicklungsbezogene) hierarchische Verfasstheit der Kinder angespielt.

um die Ohren, weil das ja antiinklusiv ist, ne?“. Darin wird der Anspruch, inklusiv zu agieren, explizit eingebracht und im Verlauf auch diskursiv verhandelt, wenn die Fachkräfte und Eltern ausloten ob und letztlich zusichern, dass eine Rückstellung inklusiv sein könne. Hierüber wird der normative Selbstanspruch der Eltern und auch der Fachkräfte sichtbar, Entscheidungen an der Maßgabe der Inklusion zu orientieren. Zudem werden Transitionen auf diese Weise im Spiegel von Herausforderungen konstruiert, die Frida sowohl eigeninitiativ als auch im Kontext ihrer möglichst homogenen Peers selbst zu bewältigen habe (auch Kap. 6).

Dass der Vater vor allem die Entwicklung der Regelschulfähigkeit seiner Tochter anvisiert, zeigt auch die folgende Einlassung:

MS: Sie [die pädagogischen Fachkräfte] haben Recht, dass natürlich äh manche Kinder dann nie aus dem Krippenalter äh rausgehen würden, wenn wir es am Entwicklungsalter festmachen. Ähm es ist aber ganz interessant, weil man muss sich halt fragen, was IST überhaupt das Ziel [...] Also äh WIE müsste die optimale/ so/ so die/ die Möglichkeit für die optimalen Entwicklungsspielschritte sein, sodass sie am Ende möglichst gut vorbereitet in eine Regelschule kann.

Über den Rekurs auf spezifische protonormalistische (Link 2009) Entwicklungsschritte von Kindern mit Trisomie 21, die allerdings nicht als absolut, sondern als *potenzielle* konzipiert werden, entwirft er eine mögliche Gefährdung der Entwicklung der Regelschulfähigkeit seiner Tochter durch die anstehende Transition, die auch von den Fachkräften als plausibles Anliegen mitgetragen wird. Dabei steht im positiven Horizont, dass Frida die „Möglichkeit“, also ein Rahmen gegeben wird, der das Durchlaufen von „optimale[n] Entwicklungsspielschritte[n]“ erlaube. Dies wird allerdings vor dem Hintergrund potenzieller Risiken aufgeworfen und zugleich eine prinzipielle Ungewissheit über den Entwicklungsfortgang bei Frida geltend gemacht. Unter Rekurs auf Vorstellungen einer stufenförmigen, linearen Entwicklung macht der Vater seine Tochter Frida als individuellen Fall sichtbar: Er reklamiert die Notwendigkeit der individuellen Abwägung der Risiken der anstehenden Transition und initiiert eine Ausdifferenzierung des Wissens über sein Kind – und das mit Erfolg: Der Fall Frida wird tatsächlich zum Präzedenzfall. Aufgrund des elterlichen Engagements kommt es zur ersten Rückstellung eines Kindergartenbesuchs in der Kommune. Darüber erweist sich der Ort Elterngespräch als Eingriffsfenster der Eltern in die Einrichtung: In Gesprächen dieses Typs können Eltern ihre Relevanzen platzieren, sich den Ort darüber aneignen und auch die organisationalen Strukturen mitgestalten.

Markant für diesen Diskurs ist zudem der *vorbeugende* Umgang mit der Vulnerabilität der Eltern: Gerade über das strikte Konstruieren eines wunderbar entwickelten Fortschrittsfalls *auf expliziter* Ebene (was auch die Einrichtung als Bildungsort absichert) wird *implizit* die Brisanz der negativen Differenzzuschreibung

sichtbar: Die Zuschreibung einer „Behinderung, Störung oder Auffälligkeit“ wird hier nahezu ausgespart.

Elterngespräch zu Nick

Ein gleicher Umgang mit den konstitutiven Bezugsproblemen von Elterngesprächen wird auch im Elterngespräch zu Nick Harms, einem „langsam aus dem Wachkoma aufwachenden Kind“, sichtbar. Das Gespräch wird zunächst vom Heilpädagogen Oliver Kuhlmann (OK) eröffnet, der das Anliegen der Eltern, Annette (AH) und Gideon Harms (GH), als Ausgangspunkt für das Gespräch entwirft. Anwesend ist auf expliziten Wunsch der Eltern auch die heilpädagogische Leiterin der Einrichtung Anke Gramberg (AG):

OK: Schön, dass das mit dem Termin dann jetzt geklappt hat, nachdem Nick vor drei Wochen ja krank war. (.) Aber so ist das manchmal.

AH: Ja. Ja. Ja, ja, auf jeden Fall.

OK: Genau. Sie hatten uns ja einen Brief ähm zukommen lassen an uns drei, deswegen ist Frau Gramberg heute auch mit dabei, es war ja auch Ihr/ Ihr Wunsch.

AH: Ja.

OK: Ist ja auch völlig/ völlig in Ordnung.

AH: Ja.

OK: Ähm genau, (.) ich würde sagen, Sie dürfen einfach mal anfangen.

Der Heilpädagoge eröffnet das Gespräch und markiert den Wunsch der Eltern als Initial zum einen für das Zusammenkommen, zum anderen für die Zusammensetzung des Gespräches, was die Mutter im Verlauf mehrfach validiert: Die Eltern hätten an alle Gesprächsteilnehmenden Briefe versendet, worauf alle dieser Aufforderung – auch die Leitung – nachgekommen seien. Das Elterngespräch wird hier folglich als über die Eltern nicht nur initiiert, sondern auch in der personellen Zusammensetzung bestimmt entworfen. Die Eltern werden darüber als Akteur*innen positioniert, die eine Vielzahl an Professionellen in die Austauschpflicht zu rufen vermögen. Dass die Eltern auch die Leiterin in diese Pflicht rufen dürfen, wird dabei explizit gesichert („Ist ja auch völlig/ völlig in Ordnung“), was es hierüber implizit als sicherungsbedürftig aufwirft: Der Status der Eltern als Initiator*innen des Gespräches wird explizit zuerkannt.

Sogleich weist der Heilpädagoge den Eltern das Rederecht zu („ich würde sagen, Sie dürfen einfach mal anfangen“) und ruft sie damit zur Relevanzsetzung auf. Dies elaboriert die Mutter umgehend:

AH: //Ja, also// ehrlich gesagt, ähm was einfach/ zusammensetzen, also mit de/ äh diese Kommunikation mit dem kleinen Heftchen, das ist super süß, und es ist super gut und sehr hilfreich, wahnsinnig

hilfreich. (.) Und ähm aber ich denke, dass natürlich immer/ also gut, einmal sich im Jahr mindestens hinzusetzen und mal über die Sachen ähm (.)

GH: //(Ausführlich?)//

AH: //persönlich zu// besprechen, das ist/ da kommt man irgendwie auch ein bisschen (erst dort an // irgendwie auch gut?)//

OK: //Ja, das ist richtig.//

AH: (lacht) Und ist auch vor allem leichter. Ähm (.) ja, also ehrlich gesagt, ist einfach mal ein bisschen Feedback im persönlichen Rahmen zu haben, wie es Nick GEHT, äh hm hm wie es so läuft.

Annette Harms adressiert die Akteur*innen der Einrichtung als Auskunftspflichtige über ihr Kind und problematisiert implizit den Austausch zwischen Elternhaus und Einrichtung als nicht ausreichend: Die „Kommunikation mit dem kleinen Heftchen“³⁹ sei „super süß“, „aber“ es sei „irgendwie auch gut“, sich „einmal [...] im Jahr mindestens hinzusetzen“, was nicht als übermäßiger Anspruch erscheint, sondern im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als programmatische Norm gefasst ist (Betz). Indem sie um eine Bewertung des „Heftchens“ ringt – von „super süß“ (was es dem professionellen Kontext enthebt und eher als Spielerei rahmt) bis hin zu „wahnsinnig hilfreich“ –, dokumentiert sich eine Orientierung daran, auch in der Legitimierung ihrer Forderung nach Austausch mit den Pädagog*innen eine anerkennende, wertschätzende Haltung einzunehmen. Zugleich rahmt sie ihren vorgebrachten Anspruch, als begründungspflichtig. So macht die Mutter ihre Perspektive relevant, formuliert und legitimiert einen Anspruch an Austausch und versucht gleichzeitig, die Ebenbürtigkeit im Diskurs mit den Fachkräften zu sichern.

Dass in *Orientierung an Ebenbürtigkeit* dennoch *Rahmeninkongruenzen resp. divergierende Perspektiven* auf das Kind zutage treten und dabei offen verhandelbar sind, belegt die folgende Sequenz. Als Anlass des Elterngesprächs bringen die Eltern den Anspruch hervor, Nicks Aufenthaltsdauer in der Einrichtung zu erhöhen, folglich mehr Stunden in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Die Fachkräfte reagieren hierauf verhalten:

OK: Ich muss aber auch ehrsi/ ehrlich sagen, ich/ ich weiß es nicht, ne? Es kann in alle Richtungen gehen, und ich würde das zumindest für mich persönlich jetzt nicht als/ als eine Bedingung oder als ein/ als ein Hindernis sehen, sondern ich stelle mir genauso wie du auch die Frage, ne: Sch/ schafft er das? Schafft er es nicht? Aber (.) ich habe keine Ahnung.

AH: Ja, also ich bin mir sicher, dass er es schaffen wird. Der Punkt ist halt, dass ähm er Zeit dazu braucht. Und deshalb bin ich ja auch jetzt erst/ es wäre super, wenn wir das halt langsam einschleichen

39 Mit diesem Heft ist ein zwischen Eltern und Fachkräften zirkulierendes Dokument gemeint, indem täglich Informationen ausgetauscht werden können, bspw. zum Tagesverlauf, zu Besonderheiten, Organisatorischem, da es keine Tür- und Angelgespräche gibt. Nick wird mit einem Fahrdienst zur Kindertageseinrichtung gebracht, sodass weniger Begegnungsmöglichkeiten für Eltern und Fachkräfte bestehen.

könnten. Und wenn wir halt sagen, okay, (.) ich respektiere das vollkommen. Wenn wir jetzt aber (dann?) äh im Sommer dann anfangen, da wird es halt ein halbes Jahr dauern, bis er halt dann angekommen ist.

AG: //Genau, das stimmt, ja.//

Der Heilpädagoge Oliver Kuhlmann rahmt den Aufbau von Stunden, den von den Eltern geforderten längeren täglichen Verbleib von Nick in der Einrichtung, als problematisch. Markant dabei ist, dass er die potenzielle Nicht-Realisierbarkeit dieses Vorhabens an die Unfähigkeit des Kindes bindet, nicht etwa an pädagogische Strategien („Schafft *er* das? Schafft *er* es nicht?“). Dabei wird der längere Verbleib des Kindes nicht als potenzieller Gewinn für Nick konstruiert, sondern vor allem als Risiko oder Herausforderung, als potenziell unbewältigbar für Nick. Ob Nick dieser Anforderung gerecht werden könne, wird als vollkommen offen entworfen („Ich habe keine Ahnung“). So eröffnet er keinen Abwägungsprozess über z. B. mögliche Mittel und Wege, dem Wunsch der Eltern nachzukommen, oder darüber, wie Nick unterstützt werden könnte, sondern rahmt es gewissermaßen als unklärbare Frage, ohne auch nur eine „Ahnung“ zu haben. Darüber wird es als *ungewisser, nicht zu klärender Fall* markiert. Die Mutter schließt hieran antithetisch an („ich bin mir sicher, dass er es schaffen wird“) und rahmt es dabei nicht als Frage der (Un-)Fähigkeit ihres Kindes, sondern der (pädagogischen) Gestaltung: Nick brauche „Zeit“, darum solle der Stundenaufbau bereits jetzt „langsam“ „einschleichen“. Darüber markiert sie es nicht als Frage des „Ob“, sondern nur noch des „Wie“. Sie adressiert die Fachkräfte darüber in ihrer Zuständigkeit und Gestaltungsverantwortung. Zugleich dokumentiert sich auch in der Art und Weise dieses Widersprechens („es wäre super“, „ich respektiere das vollkommen“) eine Orientierung an einer *ebenbürtigen Diskursform*.

Markant für das gesamte Elterngespräch ist das explizite Offenhalten von Rahmeninkongruenzen, bei zeitgleichem Ringen um eine ebenbürtige Positionierung der Gesprächsteilnehmenden: Hinsichtlich der Diskursnorm liegt folglich – wie es für Fälle dieses Typs charakteristisch ist – eine Rahmenkongruenz vor: Das Ringen um eine *ebenbürtige Positionierung in der Differenz der Perspektiven* ist für das gesamte Elterngespräch charakteristisch. So kann auch hier ein Arrangement von Polyphonie in der Ebenbürtigkeit nachgezeichnet werden. Zugleich wird sichtbar, dass die Verletzungsoffenheit der Eltern im gemeinsamen Diskurs wenig hervortritt: Die Eltern sind als Initiator*innen – gewissermaßen als Gesprächstreibende –, als aktive Gestalter*innen und Träger*innen berechtigter Forderungen (selbst-)positioniert und platzieren ihre Ansprüche eigeninitiiert. Über diesen Modus des gemeinsamen Sprechens ist dem Hervortreten ihrer Verletzungsoffenheit – im Vergleich zu den weiteren Typen – diskursiv vorgebeugt: Durch diese Form des auf Ebenbürtigkeit

zulaufenden Positionierungsgefüges erscheint die elterliche Verletzungs Offenheit weniger vordringlich.

5.2.2 Typ 2: Supplementation und Einebnung

In diesem Typ supplementieren (ergänzen) die Gesprächsteilnehmenden einander, vor allem aber die Eltern den Blick der Fachkräfte. Dieser Typ weist damit die höchste Passförmigkeit zwischen den Orientierungen der Gesprächsteilnehmenden und damit Rahmenkongruenzen auf. Während im Typ 1 und Typ 3 ein Ringen sowohl um die Rahmungshoheit und Rahmeninkongruenzen als auch metakommunikative Aushandlungen sichtbar sind, ist im Typ 2 kaum eine Aushandlung (mehr) rekonstruierbar. Markant für diesen Typ ist auch, dass der Fall entlang sicheren, indisponiblen Wissens – folglich entlang einer geschlossenen Fallgestalt – diskursiv erzeugt wird. So kann von einer *kollektiv prozessierten Fallabdichtung* die Rede sein. Der familiäre Blick *unterfüttert* oder ergänzt damit den Blick der Einrichtung. Mehr noch: Die Gesprächsbeiträge der Eltern erscheinen als in den Diskurs eingewobene Einlassungen, die die Fallabdichtung kollektiv *mitprozessieren*, nicht aber Perspektiven und Positionen anfragbar machen, Anwaltschaft für das Kind explizit reklamieren oder auf andere Weise relativieren oder opponieren. So arbeitet das Elternhaus der Institution Kindertageseinrichtung explizit zu. Der Diskurs ähnelt einem Gespräch unter eingespielten Teammitgliedern.

Dieser Typ lässt sich dabei in zwei Untertypen differenzieren, die zwei divergierende Arten der gemeinsamen Herstellung dieser Passförmigkeit prozessieren. Im Untertyp der *elaborierenden Supplementation*⁴⁰ bringen die Eltern auf Anfrage, aber auch – und vor allem – eigeninitiiert eine Vielzahl an umfassenden Redebeiträgen, auch in verschiedenen Textsorten (Narrationen, Berichte, Theoretisierungen), ein. Sie speisen so ihre Perspektive vielfältig elaborierend in das Elterngespräch ein.

40 Zu betonen ist dabei, dass das Positionierungsgefüge immer als ein kollektives Erzeugnis aller Akteur*innen zu verstehen ist. So sind die aktiven, elaborierenden Einlassungen ein ebenso ko-konstruierender Beitrag, wie das schlichte Ratifizieren oder gar Auslassen von Redebeiträgen oder bspw. das *Gewährenlassen*. Damit werden Eltern auch dann als *vollwertige* Akteur*innen und Gestaltende des Diskurses ernstgenommen, wenn sie sich kaum merklich einbringen: Es wird folglich als *ihre Entscheidung* anerkannt und als gleichwertiger Beitrag zur Konstitution des Diskursmodus gefasst. Die Differenzierung der Supplementationformen soll hier den Grad des Einbringens elterlicher Supplementation anzeigen: einmal sehr umfassend, eigeninitiiert und differenzierend (elaborierende Supplementation) oder aber in schlichteren, teilweise lediglich korporierten Ratifizierungen, wie bspw. Kopfnicken (ratifizierende Supplementation).

Im Untertyp der *ratifizierenden Supplementation* wird die gemeinsame Herstellung des Modus Supplementation hingegen überwiegend über elterliche Ratifizierungen und Validierungen, weniger über eigeninitiierte, ausdifferenzierende oder umfängliche Elaborationen der von den pädagogischen Fachkräften eingebrachten Sinngehalte erbracht. Charakteristisch ist hierbei, dass die Eltern weder antithetisch eine eigene Perspektive einspeisen oder reklamieren und darüber den von den pädagogischen Fachkräften eingebrachten Sinngehalten widersprechen noch opponieren. Die Eltern stellen zumeist nichts in Frage und sind mitunter eher still Zuhörende, die vor allem über Validierungen und Ratifizierungen – bspw. über eine Vielzahl an stetig eingelassenen Hörsignalen – den Diskursmodus mittragen und hervorbringen.

Gemeinsam ist beiden Untertypen jedoch, dass die doppelte Polyvalenz in der supplementierenden (Selbst-)Positionierung und (Re-)Adressierung – kurz: in einem supplementierenden Positionierungsgefüge – bearbeitet wird. Potenziell unterschiedliche Perspektiven werden über diesen Gesprächsmodus präventiv eingeplant und die *eine* Sicht auf den Fall als gemeinsame Perspektive hervorgebracht und gesichert. Gespräche dieses Typs können als *monophon* identifiziert werden: Charakteristisch für diesen Diskursmodus ist, dass keine Rahmeninkongruenzen zutage treten und hierüber gewissermaßen eine Monophonie der Fallkonstitution, eine Einstimmigkeit, prozessiert wird (Kap. 4). Im Untertyp der *Elaborierenden Supplementation* erfolgt dies über die eigeninitiierte Elaboration geteilter Orientierungen. Im Untertyp der *Ratifizierenden Supplementation* geschieht dies vorrangig über Ratifizierungen und Validierungen.

Die elterliche Verletzbarkeit aufgrund der negativen Differenzzuschreibung des Kindes in integrativen Settings (Zuschreibung einer sogenannten „Behinderung oder Störung“) ist auch hier (wie im Typ 1) weniger vordringlich im Diskurs. Charakteristisch für diesen Typ Elterngespräch ist allerdings, dass die Verbesonderung des Kindes bruchlos ko-konstruktiv stattfindet – entweder gesichert durch gemeinsame Elaborationen (elaborierende Supplementation) oder durch Validierungen und Ratifizierungen (ratifizierende Supplementation). Divergente Perspektivierungen (auf das Kind) und damit Rahmeninkongruenzen werden im Typ 2 kaum mehr sichtbar.

Pädagogische Fachkräfte adressieren die Eltern als Zuarbeitende im Sinne der Institution, die Eltern zeigen sich hierin re-adressiert. Ein gelungener *Übergang*, bspw. eine gelungene Überwindung der Sphärendifferenz zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung, wird hier konstruiert als Anpassung des Kindes an die organisationale Ordnung und Struktur, über kindliche Einsicht, Lernen und über die Fremd- und Selbstregulation des Kindes. Visioniert ist dabei gewissermaßen die *Auflösung der Sphärendifferenz*, so wie sie auch im Modus des Sprechens diskursiv eingeplant erscheint und *nicht* konstitutiv für die Gesprächsbeiträge der Teilnehmenden ist. Gespräche dieses Typs verweisen auf

eine *Nivellierung der Sphärendifferenz* Familie und Kindertageseinrichtung, die Sphärendifferenz wird hier diskursiv kaum mehr *angelaufen*.

Elterngespräch zu Sebastian: Elaborierende Supplementation

Das Elterngespräch mit den Pflegeeltern des Kindes Sebastian,⁴¹ dem Traumatisierungen und Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben werden, wurde durch die Fachkraft außerplanmäßig erbeten und damit bereits als problematisch gerahmt. Der gemeinsame Diskurs zeichnet sich nun insbesondere darüber aus, dass die Problematisierung des Falles reibungslos und im univoken Modus (Przyborski 2004, S. 196) kollektiv bruchlos prozessiert wird, wie schon der Gesprächsbeginn zwischen dem Pflegevater Richard Bergmann (BG) und der Heilpädagogin Anke Gramberg (AG) offenlegt:

AG: Ja, dann können wir anfangen. Ähm (..) ich habe drum gebeten, weil unsere Situation in der Gruppe (..) ähm sich ähm (..) aus welchen Gründen weiß ich nicht, aber sich verändert hat. Ähm es ist so, dass äh (..) v/ ich beschreibe ihn einfach mal im Moment so, wie/ wie er kommt, morgens. Also er kommt aus dem Taxi [Fahrdienst zur Einrichtung] und äh sch/ explodiert schier. Also so ist das im Moment. Dann ist er da, und/ (..) und er kriegt dabei (seufzt) nicht mit, dass er rechts und links schon ähm/

RB: Zwei Kinder umgerannt hat?

AG: Ja, zum Beispiel oder seinen Schuh gegen den Kopf eines Anderen.

Die Heilpädagogin eröffnet das Gespräch, indem sie es als ein Problemgespräch rahmt, denn es habe unerklärliche („aus welchen Gründen weiß ich nicht“) Veränderungen gegeben, die eine so große Relevanz für die Kindergruppe hätten, dass dieses Elterngespräch stattfinden müsse. Das Problem der Einrichtung wird so auch zum Problem der Eltern gemacht, indem es ihr Kind ist, welches das Problem der „Gruppe“ sei. Im univoken Modus konstruieren Fachkraft und Vater einen eskalativen Fall: Er komme aus dem Taxi und „explodiert schier“ und „krieg[e] nicht mit, dass er rechts und links schon“ „[z]wei Kinder umgerannt hat“. Eine für die Einrichtung bestehende Herausforderung, die Gestaltung des horizontalen Übergangs vom Elternhaus in die Einrichtung, wird als hochproblematisch gerahmt. Mutter und Vater tragen über den gesamten Diskurs die teilweise stark dramatisierende Fallkonstruktion der Fachkräfte eines ausufernden, eskalativen, nicht zu haltenden Kindes mit, das „so außer sich ist, dass er auch (..) ganz schwer einzufangen ist“, so Anke Gramberg.

41 Sebastian ist ein Pflegekind und lebt bei seinen Pflegeeltern, die auch das Gespräch wahrnehmen. Im Elterngespräch wird er als ein Kind mit schwierigen, traumatischen Familienerfahrungen konstruiert, das nun, da die Pflegeeltern gerade ein „eigenes“ Kind bekommen haben, nach Aussage des Pflegevaters eine Art „Flashback“ erlebe.

Sie elaborieren folglich ungebrochen diese primäre Rahmung des Falles. So wird Sebastian als ein unberechenbarer Fall konstruiert, der sich selbst „nicht steuern“ (Fachberaterin Arjona Engel⁴²) könne, „ganz rasend“ (Beraterin) sei, der „ausbricht“ (Vater) und „ausflipp[e]“ (Fachberaterin), der „völlig drüber“ (Mutter) und „übergriffig“ (Heilpädagogin) sei. Für die Heilpädagogin selbst und für andere Kinder sei er dadurch zum Teil sogar „gefährlich“. Er müsse – und dies wird kollektiv gesichert – unbedingt „ruhiger“ (Heilpädagogin) werden, sei „runterzukühlen“ (Vater), „runterzukriegen“ (Beraterin), zu „erden“ und zu „setteln“ (Mutter). Markant ist, dass die Eltern hier nicht etwa einen Gegenstandspunkt beziehen und eine *eigene* Perspektivierung des Kindes in Anschlag bringen, sondern die (darüber als primär verbindlich sichtbare) Rahmung der Heilpädagogin elaborieren: Auch wenn sie betonen, „bei uns zu Hause läuft es total gut gerade mit ihm“, supplementieren sie die Einrichtungsperspektive bruchlos. Sebastian wird folglich in dieser *Einstimmigen Konzertierung* als Risiko für die institutionelle Ordnung sowie als Gefährdung für die körperliche Unversehrtheit der Kinder und des Personals der Einrichtung konstruiert.

Beide Eltern positionieren sich in einer Zuarbeiter*innen-Rolle, indem sie direkt anfragen, was sie als Eltern tun können (Mutter: „Was ist deine Idee, was wir machen können?“). In diesem Sinne fordern sie auch die Einrichtung auf zu notieren, welche Probleme morgens sichtbar werden, damit sie selbst „Einflussfaktoren vielleicht aussortieren“ können. Neben Einhegungsvisionen (Sebastian einen festen Platz in der Einrichtung zuzuweisen, an dem er verbleiben solle) werden auch gemeinsam homöopathische Interventionsformen anvisiert, die medizinisch gerahmt werden:

AG: [A]lso er [der HNO-Arzt]⁴³ hat gesagt: „Der Junge braucht was für die Herzgegend“, also dass einfach insgesamt hier eben diese rhythmische System [...] ähm geschmeidiger wird, äh runder wird, dass dieses Zickige aufhört, dieses äh theatralische Theater aufhört. Der hat mir das aufgeschrieben (holt das Rezept).

Auch im späteren Verlauf auf Nachfrage der Eltern, wie es weitergehen könnte, schließt die Heilpädagogin noch einmal hieran an:

AG: deswegen müssen wir die äh Ideen zusammen entwickeln. Ich weiß es nicht. Also wenn ich das/ ich/ ich beobachte ihn erst mal nur, deswegen bin ich auch zu Uwe [HNO-Arzt] gegangen, und der hat (.) äh ähm so ein bisschen ähm (.) weil er sagt, da kann man konstitutionell was machen. Also ihr könnt auch noch mal zu ihm gehen mit ih/ und dass er euch das auch erklärt mit ihm zusammen oder ein/

42 Arjona Engel ist Fachberaterin der Erziehungsstelle und Kinder- und Jugendpsychotherapeutin.

43 Gemeint ist hier ein HNO-Arzt, der seine Praxis innerhalb der Einrichtung hat, der eng mit den Akteur*innen kooperiert und der „anthroposophisch-homöopathisch“ (Heilpädagogin) arbeitet.

vorher oder nachher. (.) Also er ist da/ ist da ein bisschen/ er ist da wirklich bemüht, ähm auch was zu finden, dass man ihn äh (.) //insgesamt

AE: //(unv.) unterstützt//, ne?

AG: Ja, auch/ auch diese Zerrissenheit in ihm da so ein //bisschen/ //

SB: //Also das/ // das //machen wir.//

AG: //Und er// hat jetzt hier so ein bisschen mit Gold gearbeitet oder möchte mit Gold arbeiten und das immer zum Abend geben, damit er/ und nicht am Morgen, sondern dass das über die Nacht durchgeht. Das sind fünf Kügelchen am Abend. Und das über eine ganze Zeit mal versucht.

SB: Das mache ich. Also wie gesagt, ich bin schon länger auf der Suche.

Dabei wird eine biochemische Einflussnahme, nicht etwa pädagogische Interventionsoptionen, als vielversprechend konstruiert. Sebastians eigene Perspektive wird kollektiv nicht antizipiert. Auch wird nicht visioniert, wie mit Sebastian bspw. gemeinsam Lösungsansätze gesucht werden könnten. Er wird folglich nicht als über sich selbst auskunftsfähig und als Dialogpartner virtuell positioniert, sondern vielmehr als Objekt überinstitutioneller Beobachtung, wie in folgender Sequenz zwischen der Mutter Saskia Bergmann (SB) und der Fachberaterin Arjona Engel (AE) deutlich wird:

SB: Als er mal mitbekommen hat, dass ich schon wusste, was sie/ was dort gewesen ist, was sie gemacht haben und so, bevor sie überhaupt zu Hause waren, da war er: „Wie, du weißt das?“ Ich so: „Na klar, ich telefoniere ja mit Daniela. Die erzählt mir, was ihr so gemacht habt und wie es gelaufen ist.“ [...] Also [...] es ist halt auch was schiefgelaufen. Sofort muss, glaube ich, in seinem Kopf angegangen sein: „Scheiße, dann weiß sie das auch.“ [...] Ähm und ich/ ich glaube, das ist für ihn echt wichtig, dass diese einzelnen Orte, wo er sich bewegt, dass ihm klar ist, dass die untereinander //kommunizieren.//

AE: //Verbunden// sind. Die sind auch verbunden, //auch.

Die Mutter berichtet von einer Situation, in der sie mit einer Sebastian betreuenden Fachkraft schon im Gespräch gewesen wäre, bevor Sebastian überhaupt wieder zu Hause gewesen sei. Sie hätte also vor dessen Ankunft zu Hause bereits gewusst, „was schiefgelaufen“ sei in der Kindertageseinrichtung, und diesen Wissensvorsprung vor ihrem Kind bereits verkündet. Dabei antizipiert sie, dass dies Sebastian belaste („Wie, du weißt das?“, „Scheiße, dann weiß sie das auch“). Sie problematisiert dies allerdings nicht, sondern plädiert vielmehr genau dafür, Sebastian über die Verkündung ihres Wissensvorsprungs zu disziplinieren. In diesem Entwurf positioniert sich die Mutter als diejenige, die Einsicht in Sebastians Verfehlungen in der Kindertagesstätte hätte, und dies, *ohne* dass dieser hierauf Einfluss nehmen könne. Sebastians Perspektive auf das, was dort „schiefgelaufen“ sei, auf die konkreten Ereignisse, wird hierbei als irrelevant markiert: Die Perspektive der Pädagogin der Einrichtung, mit der die Mutter telefoniert habe, wird gültig gesprochen, ohne die Sicht – oder die *Stimme* – des Kindes hierzu einzuholen. Gemeinsam wird der Sinngehalt einer überinstitutionellen

Beobachtung und Kommunikation über das Kind eingebracht und auf die damit verbundenen disziplinierenden Effekte angespielt. Es liegen Rahmenkongruenzen vor.

Die doppelte Polyvalenz von Elterngesprächen wird hier über die (Selbst-)Positionierung von Eltern in supplementierender, die Einrichtungsperspektive ergänzender Zu-Arbeiter*innenrolle bearbeitet. Diese (Selbst-)Positionierung korrespondiert gewissermaßen mit einem aktiven Schulterschluss mit der Einrichtung und der Marginalisierung der kindlichen Perspektive: Die Eltern gehen nicht in Opposition zu der aufgeworfenen Perspektivierung auf ihr Kind, sie treten nicht in Anwaltschaft ihres Kindes auf und fokussieren bspw. auf Sebastians Empfinden, seine Bedürfnisse oder machen seine Sichtweise relevant. Vielmehr sind es die Belange der Einrichtung (wie bspw. störungsfreie organisationale Abläufe), die als Ausgangspunkt der Fallkonstitution fungieren, was durch die Eltern elaborierend supplementiert wird. Übergänge werden dementsprechend als Einpassungen des Kindes in die Organisation sichtbar. Zugleich kann der Modus des Diskurses als monophon ausgemacht werden: Das Kind ist in diesem Diskursmodus als voiceless (vgl. Bollig 2018, S. 137) positioniert und auch die Eltern erheben gewissermaßen keine *eigene* Stimme.

Angesichts der starken Problematisierung von Sebastian wird an späterer Stelle im Gespräch ein Unbehagen der Eltern deutlich und sie zeigen sich in ihrer Verletzbarkeit, die über die Fachkraft sogleich eingeebnet wird:

AE: Und das ist ja die Voraussetzung, ne, so, dass man sich in den anderen hineinversetzen kann. Sonst kann man ja nicht sich entschuldigen, ne, auf eine Weise, (...) wenn man es nicht spürt. (.)

SB: Aber sag mal, es ist jetzt noch nicht so schlimm, dass du sagst, (.) das ist hier alles nicht zu halten oder so? Das ist meine große Angst (lachend) //gewesen.//

AG: //Nein, nein, // nein, nein. Nein, nein. Nein! Also da/ da/ da haben wir schon ganz andere Kaliber gehabt, wo/ (.) ähm (..) da gibt es dann bei uns schon andere Hausnummern noch, ne? Ähm es ist nur so, wir müssen dieses so ein bisschen/ ah, ich will einfach nur, dass ihr wisst, wie es ist.

Die Mutter sucht hier aktiv die Rückversicherung der Pädagogin, dass es „jetzt noch nicht so schlimm“ sei, und offenbart ihre „Angst“, dass „hier alles nicht zu halten“ sei. Der Fall wurde bis zu diesem Zeitpunkt des Gespräches kollektiv elaborierend so ko-komponiert, dass der Status des Kindes als Kita-Kind zur Disposition steht. Gesichert werden muss hier nun folglich, dass es nicht gar zur Exklusion des Kindes aus der Einrichtung komme. Bedeutsam ist hier, dass es die Mutter ist, die den Sinngehalt der Exklusion (wenn auch im Rahmen einer Befürchtung) einbringt. Erneut geht es auch hier nicht um Sebastians Empfindungen, Sorgen, Ängste, sein Wohlbefinden oder seine Wahrnehmungen.

Die Heilpädagogin beschwichtigt über das siebenfache „Nein“, mehr noch: „[A]ndere Kaliber“ und „andere Hausnummern“ ließen Sebastians Verhalten als nahezu harmlos erscheinen. Deutlich wird hierüber folglich, dass dieses über

den Diskurs eher implizit gehaltene Exklusionsrisiko und die damit verbundene potenzielle Verletzbarkeit der Eltern auch hier konstitutiv ist: Vor diesem konstitutiven Bezugsproblem wird die vorausseilende Zuarbeiterschaft, in der sich die Eltern positionieren – ihre besondere Kooperations- und Nachsteuerungsbereitschaft – verstehbar: So scheint es, als würden die Eltern gewissermaßen alles tun, um die Exklusion zu vermeiden und die Integration in die Einrichtung zu erhalten. Und hierin liegt auch ihre Vulnerabilität: Sie grundiert in Form einer antizipierten Exklusionsdrohung die (Selbst-)Positionierung in vorausseilender Zuarbeiterschaft und die nicht reklamierte Anwaltschaft für ihr Kind – und damit den Diskurs.

Elterngespräch zu Konstantin: elaborierende Supplementation

Im Elterngespräch über den fünfjährigen Konstantin, dem eine „allgemeine globale Entwicklungsverzögerung“ zugeschrieben wird, zeigt sich ebenfalls das charakteristische Positionierungsgefüge des Typs 2.⁴⁴ Im Gespräch zwischen der Mutter Mona Riedmüller (MR) und der Heilpädagogin Sabine Weiher (SW) geht es unter anderem um die Sprachheilkur, die Konstantin kürzlich mit seiner Mutter besucht hat:

SW: Ja. Und ähm/ (.) ja, du hast schon gesagt, dass er das eben/ dass er sich da gut einlassen konnte und auch keine/ äh sage ich mal da keine Schwierigkeiten hatte, (.) diese Übergänge zu //gestalten?//

MR: //Ja,// genau. Das ist ja hier ähm nach wie vor das Problem. (.) Während er dort/ ich/ ich hatte immer Sorge, gut, jetzt haben wir zwanzig Minuten zwischen den Therapien, was fängst du mit der Zeit an? Gut, wir mussten jetzt aber kurz in das Haus zurück, um dann zur nächsten Therapie zu starten. (.) Ohne Probleme. Er ist wirklich ohne Probleme, ohne zu knurren, (.) hat er sich seine Jacke wieder angezogen, ist losmarschiert, wollte am liebsten alleine losmarschieren, weil er wusste ja, wo es ist. (lacht) Es/ (.) tja.

SW: Ja, nun kö/ können wir drüber spekulieren, woran das LIEGT. Ähm könnte natürlich auch/ ihr wart dann in eurem geschützten Rahmen, in/ in der äh/

MR: In der Blase. Ich sage immer, wir waren in einer //Blase. (lacht)//

Sabine Weiher fragt hier die Mutter an, wie sich Konstantin auf die Übergänge im Tagesablauf in der Reha „einlassen konnte“. Mona Riedmüller entwirft nun supplementierend Konstantins Übergangsgestaltung als gelungen. Sie markiert jedoch zugleich die Aktualität des „Problems“. Übergänge werden darüber als individuell vom Kind zu erbringende Anpassungsleistungen in organisationale Strukturen mit Regeln und Abläufen sichtbar (auch Kap. 6). Die Mutter sei in der Sprachheilkur „immer“ in „Sorge“ gewesen, aber es verlief „wirklich ohne Probleme“. Mutter und Fachkraft fokussieren Konstantin vor allem als

44 Die Ergebnisse der Rekonstruktionen der Elterngespräche zu Konstantin werden in Kapitel 6 ausführlicher als Transitionsfall vorgestellt.

Problemfall, sie sind in ihrer Orientierung kongruent. Der Fall wird darüber nicht vage gehalten und ausgelotet, sondern vielmehr als geschlossen prozessiert. Der „geschützte Rahmen“ (Sabine Weiher), von der Mutter als „Blase“ aufgegriffen, sei die Erklärung für das plötzliche Funktionieren der Übergangsgestaltung. Univok entwerfen Fachkraft und Mutter das Verhalten des Jungen als „Problem“, es könne „Schwierigkeiten“ geben, man könne nur „spekulieren“. Darüber wird der Fall kollektiv als potenziell eskalativ und somit bearbeitungsbedürftig gerahmt. Einem eingespielten Team ähnlich bringen die Mutter und die Fachkraft einen problematisierenden Rahmen als primär gültig hervor. Dies wird auch an einer anderen Stelle im Gespräch sichtbar. In der kurzen Passage geht es um gezieltes Verhaltenstraining mit Konstantin sowohl in der Einrichtung als auch zu Hause.

SB: Das Ziel ist nämlich, dass er mehr Grün hat und wenn er mehr Grün hat, bekommt er halt einen Stempel und wenn er alles Grün hat, so wie hier gestern und vorgestern, hier fehlt noch der Punkt, sehe ich gerade, äh dann gibt es halt auch noch ein Smiley oben drauf. Aber da das ge/ je/ jetzt/ jetzt sieht/ äh gestern hat es nämlich nicht funktioniert, äh mit nach Hau/ äh f/ äh da/ da wieder Theater gemacht, äh sich dagegen aufgelehnt und deswegen gab es halt nur den Stempel. Den hatte er nämlich dann schon weg, aber selbst wenn das Rot/ äh so wie hier, wo es Rot ist, es ist ja mehr Grün. Aber halt so nochmal zur Steigerung, wenn ich ein Smiley haben will, dann muss eben alles/ (.) und ähm mal gucken. Äh wir über/ äh überprüfen das halt immer mal wieder. Am Anf/ äh so am Anfang fand er das total toll. (.) Ähm wir schauen mal, wie er das //weiterhin/ //

MR: //Aber äh die Ausdauer// fehlt dann. Wir hatten zu Hause mal über drei Tage so eine Smileyliste gemacht, wo es dann (.) abends um die Situation halt ging, ne? Dass er/ (.) (seufzt) so jetzt wird gegessen. „Nein, ich will nicht essen. Ich will im Wohnzimmer essen. Ich will dieses nicht, ich will jenes nicht.“ „Nein, es wird in der Küche gegessen und es wird solange sitzen geblieben, bis alle Kinder fertig sind. Zumindest, ne?“

Mutter und Heilpädagogin konstruieren Konstantin als institutionenübergreifend eskalativen Fall, der trotz Verhaltenstraining mittels Tokensystems und Verstärkern nicht dauerhaft das gewünschte Verhalten zeige. Gemeinsam wird das Kind hierüber als ein über Belohnungs- und Bestrafungssysteme anzuregendes und zu steuerndes Objekt positioniert. Konstantin wird nicht als Träger einer eigenen Perspektive oder als dialogfähiges Gegenüber relevant gemacht. Die Dimensionen, die hier in der Betrachtung des Kindes angelegt werden (angepasstes oder unangepasstes Verhalten, Wirksamkeit der überinstitutionellen Steuerungsversuche in Übergängen etc.), werden nicht in Frage gestellt oder über die Mutter weitere, womöglich divergierende Perspektivierungen eingebracht. Es dokumentieren sich kongruente Orientierungen. Die Mutter supplementiert die über die Fachkraft eingebrachten Sinngehalte umfassend elaborierend. Durch diese Form der supplementierenden Zuarbeit der Mutter scheint die elterliche Verletzungsoffenheit weniger offenkundig den Diskurs zu konturieren. Die Mutter markiert keine unabhängige, eigenständige

und divergente Perspektive auf Konstantin. Sie setzt den Problematierungen nichts entgegen, sondern elaboriert sie entsprechend. Dabei positioniert sie sich auch als institutionenübergreifende Zuarbeiterin, indem sie angibt, auch zu Hause das Verhaltenstraining des Kindes anzuwenden, indem sie von ihren Erfahrungen im familiären Raum berichtet und diese im Elterngespräch evaluiert. Konstantins Verbesonderung wird darüber bruchlos ko-konstruktiv entworfen. Eine Verletzungsoffenheit der Mutter ist aufgrund dieser einhelligen Problemzuschreibungen empirisch nicht mehr sichtbar: Mutter und Fachkraft treffen sich vielmehr in eben jener diskursiven Verbesonderungspraxis.

Elterngespräch zu Charlotte: ratifizierende Supplementation

Das Elterngespräch über die einjährige Charlotte ist das erste, das im Rahmen der mehrwöchigen Eingewöhnung in die Kindertageseinrichtung stattfindet. Charlotte war eine Frühgeburt, besucht seit ihrer Geburt drei Mal in der Woche die Physiotherapie und hat einen sogenannten Integrationsstatus aufgrund einer „allgemeinen Entwicklungsverzögerung“ (laut Beobachtungsprotokoll) inne. Charakteristisch für dieses Gespräch sind auch hier die supplementierende Rolle der Mutter und die diskursive Einebnung der elterlichen Verletzungsoffenheit. Im Gegensatz zum Untertyp der *Elaborierenden Supplementation* erfolgt die Supplementierung hier jedoch vor allem durch Ratifizierungen, wodurch die inhaltliche Deutungshoheit als auch die formale Steuerungsrolle der Fachkraft getragen wird. Über große Teile des gesamten Gespräches gibt die Mutter vor allem Hörsignale, wie ein bestätigendes „Mhm Mhm“, „Ja“. Sie lacht validierend oder bestätigt durch kurze Halbsätze oder minimale Ergänzungen die durch die Fachkraft aufgeworfenen Sinngehalte. Deutlich wird dies unter anderem in folgender Sequenz, in der die pädagogische Fachkraft Cornelia Mohn (CM) und die Mutter Josephine Gerdes (JG) sich über Charlottes Entwicklung austauschen:

CM: Und genau, (.) also sie [Charlotte] hat für sich den Raum jetzt wirklich entdeckt, (...) hat auch Kontakt aufgenommen, also ist noch wirklich äh mit uns Vertrauten. Also engen Kontakt hat sie zu mir und zu Daniela [pädagogische Fachkraft]. Und äh wir haben gestern auch nochmal darüber gesprochen Daniela und ich so, ähm Charlotte geht auf Daniela zu, lässt sich auch auf den Arm nehmen, Windeln alles wunderbar und wenn sie zu ihr geht, dann spricht sie mit ihr und zeigt der Daniela was und wenn sie zu mir kommt, mich berührt sie dann,

JG: (lacht)

CM: ja? Und also sie macht das auch alles ganz langsam und irgendwann wird sie dann auch die Daniela berühren. Also sie kommt dann so, streichelt über das Bein oder //lehnt sich mal//

JG: //(lacht)//

CM: an oder legt so das Händchen rauf. Sie kommt dann nicht großartig kuscheln oder so, aber sie hat wirklich äh/ durch die Eingewöhnung hat man ja dann doch einen engeren Kontakt, aber mit Daniela hat sie auch schon wirklich ein richtig //vertrauensvolles//

JG: //Ja schön, ja//

CM: Verhältnis aufgebaut. (.)

Charakteristisch für diese Sequenz wie auch das gesamte Gespräch ist die Steuerungs- und Deutungshoheit der pädagogischen Fachkraft. Cornelia Mohn bringt hier Sinngehalte ein, denen sich die Mutter ratifizierend anschließt. Auch Josephine Gerdes' Lachen kann als Ratifizierung gedeutet werden. Die Form, in der die Mutter hier supplementiert, ist folglich weniger über eigeninitiierte, ausschweifende Elaborationen zu identifizieren, sondern realisiert sich vielmehr über ein offenkundiges Bestätigen durch knappe Ratifizierungen. Auf diese Weise trägt die Mutter zur gemeinsamen Herstellung dieser Diskursform, der ratifizierenden Supplementation, bei. Die Perspektive auf das Kind bleibt dadurch ungebrochen, respektive *monophon*, die *Fallgestalt wird entsprechend als geschlossene* prozessiert. Auch hier wird die Übergangsgestaltung als aktiv vom Kind zu erbringende Anpassungsleistung sichtbar.

Die für diesen (Unter-)Typ spezifische Form der diskursiven Einebnung der elterlichen Verletzungsoffenheit zeigt sich in folgender Sequenz, in der die Vulnerabilität der Mutter zumindest implizit sichtbar wird und die Form der diskursiven Einebnung empirisch aufgeschlüsselt werden kann. Hierfür wird eine der wenigen Passage herangezogen, in denen die Mutter Sinngehalte einspeist, die nicht lediglich Anschlusspropositionen sind, wenn auch grundsätzlich kongruent. In der folgenden Sequenz geht es darum, dass die Mutter die dreimal wöchentliche Physiotherapie vorübergehend abgebrochen habe, da zum einen Charlotte schon beim Betreten der Praxis geweint habe, sie dadurch „Stress“ gehabt hätten und es zum anderen aus zeitlichen Gründen eine große Herausforderung dargestellt habe:

JG: Für mich ist eben interessant haben Sie das Gefühl, dass wir wieder mit Physio oder so an Therapien im //Moment//

CM: //(räuspert sich)// Also/

JG: also dass sie viel Förderungsbedarf hat? Weil wir haben es jetzt gestoppt vor paar Monaten, weil sie einfach da keine Lust mehr hatte. Also wir waren da eineinhalb Jahre (.) und wenn wir schon da reingekommen sind in die Physiotherapie hat sie schon geschrien.

CM: Genau. Und ich habe auch mit Daniela darüber gesprochen, sie hat ja im Raum/ also Physiotherapie, die würden ja mit ihr auch entweder eine (unv.-)therapie machen, ne, und würden ihr die Möglichkeit zur Bewegung geben und das hat sie hier wirklich jeden Tag.

JG: //Okay// wie gesagt, ich habe //vom Gefühl auch//

CM: //und sie nutzt// es.

JG: Ja. Vom Herzen her und vom Gefühl her //brauchen/ sind wir im Moment nicht mehr.

CM: [...] Und/ und sie hat sich ja auch// stetig, stetig, stetig entwickelt. Und natürlich, also wenn sie jetzt so nach diesen Phasen, was heißt natürlich, ist ja natürlich, ist ja nun mal früher auf die Welt gekommen. Also andere Kinder in DEM Alter sind ein bisschen weiter, aber ich denke, dass es jetzt HIER jetzt im Augenblick nicht problematisch //ist//

JG: //Okay, gut. Das ist für mich nur//

AD: //Ne und es ist ja// im Prinzip bei Beller auch so, dass man eben eigentlich das tatsächliche Alter nimmt.

CM: //Genau//

AD: Also wir gucken gar nicht, was sie könnte mit dem Alter, was sie jetzt auf dem Papier hat, sondern sie //trägt//

JG: //Die korrigiert sich vorher//

AD: //Genau, das// korrigierte //Alter//

CM: //Genau//

AD: ist unsere Grundlage für die //Beobachtung//

JG: //Okay//

CM: Ich habe auch hier/ du kannst auch/ (.) wollte das eigentlich gar nicht zeigen, aber du kannst auch in der Beller-Tabelle/ also macht man so ein Erhebungsprotokoll, was die/ also s/ ma/ mache ich jetzt für das Integrationskind, ne, (unv.) machst ein Erhebungsprotokoll, was das Kind in welchem Bereich kann und hier sind/ (.) kannst du ins (Programm?) einzeichnen. (.) Praktisch das ist äh der Deckel, das ist das Höchste, das ist die Basis und das ist ihr Entwicklungsalter, also sie liegt halt in der Mitte.

JG: Na ist doch gut. (.) Na //das//

CM: //Also es ist// jetzt nicht so, dass man jetzt irgendwie Angst haben muss. Sie ist halt noch/ natürlich, sie muss halt/ sie hat noch/ braucht noch Zeit.

Die Mutter stellt ihre Entscheidung des Abbruchs der Physiotherapie für Charlotte hier explizit zur Verhandlung und zeigt sich als belastet (Stress, „geschrien“) und verunsichert. Implizit ist hierüber eine Verbesonderungsanfrage eingelassen: Die Mutter fragt explizit, ob Charlotte „viel Förderbedarf“ habe. Die Therapien würden vom Kind und von den Eltern auch erhöhte Anstrengungen erfordern. Dass dies potenziell mit Verletzlichkeit verbunden ist, zeigt die plastische Bebilderung mit Erfahrungen aus der Vergangenheit: „Also wir waren da eineinhalb Jahre (.) und wenn wir schon da reingekommen sind in die Physiotherapie hat sie schon geschrien“. Die Mutter adressiert die Fachkraft hier als aussagefähige Expertin. In dieser Weise adressiert, sichert die Heilpädagogin Cornelia Mohn den Fall zunächst als Förderfall für die Einrichtung (nicht für externe Förderung) ab: Sie habe mit einer weiteren Pädagogin, mit Daniela, bereits gesprochen, die „ja im Raum/ also Physiotherapie“ in der Einrichtung anbieten könne und mit Charlotte „auch entweder eine (unv.-)therapie machen“ und das nicht nur dreimal in der Woche, sondern „wirklich jeden Tag“. Auf diese Weise wird die Einrichtung als umfassend förderfähig ausgewiesen. Die Mutter zeigt sich erleichtert, denn das, was sie sich „vom Herzen her und vom Gefühl her“ gewünscht habe, würde nun in der Einrichtung umgesetzt. Über einen *intraindividuellen* Vergleichsmaßstab konstruiert die Fachkraft Charlotte dann explizit als Fortschrittsfall, indem sie mit Nachdruck formuliert, dass sie sich „stetig, stetig, stetig entwickelt“ habe, sodass es „nicht problematisch“ sei. Zugleich wird diese Entproblematisierung allerdings limitiert, nur auf den „Augenblick“ beschränkt („jetzt“, „HIER“,

„jetzt“) und der Fall damit implizit für anschließende Verbesonderungen anschlussfähig gehalten. Über das Anlegen eines *interindividuellen* Maßstabes wird Charlotte dabei verbesondert („andere Kinder in DEM Alter“ seien „ein bisschen weiter“) und hierüber eine protonormalistische und ableistische Entwicklungsnorm grundgelegt, in der Fähigkeiten und Kindesalter zu einem Maßstab verbunden werden.

Unter Rekurs auf die Beller-Tabelle,⁴⁵ in der Alters-, Entwicklungs- und Fähigkeitsnormen verknüpft sind, verweist die Leiterin darauf, dass „natürlich“ nicht das Alter Charlottes, sondern das „korrigierte Alter“ (das Alter also, welches die Frühgeburt mitberücksichtigt) hierbei grundgelegt wird. Leiterin und Heilpädagogin bringen Charlotte unter Rekurs auf dieses Dokument als „in der Mitte“, implizit folglich gewissermaßen als *normal*, hervor. Diese Entdramatisierung validiert die Mutter („ist doch gut“).

Über den Rekurs auf das Dokument „Beller-Tabelle“ autorisieren sich die Pädagoginnen in ihrer Rolle als Professionelle und werden hierin auch von der Mutter anerkannt („Okay“). Deutlich wird, dass der Fall als *normaler Fortschrittsfall* explizit gesichert und zugleich für Verbesonderungen offengehalten wird. Die Fachkräfte *beruhigen* den Fall auch darüber, dass sie dieses Wissen über das Kind als sichereres ausweisen: Es steht nicht zur Disposition, ist folglich *indisponibel*. Mögliche Befürchtungen oder Sorgen der Mutter schimmern hier gewissermaßen durch, allerdings wird eine Entfaltung und Elaboration nicht angebahnt, vielmehr eine geschlossene Fallgestalt diskursiv prozessiert. Zugleich wird die Brisanz dessen sichtbar, was hier zur Verhandlung steht, wenn die Heilpädagogin zusichert, dass man keine „Angst“ haben müsse. Als diskursive Einebnung kann dann auch der Anschluss gedeutet werden, in dem die Heilpädagogin um eine Zuschreibung ringt: „Sie *ist* halt noch/ natürlich, sie *muss* halt/ sie *hat* noch/ *braucht* noch Zeit“.

Die doppelte Polyvalenz von Elterngesprächen wird hier über die (Selbst-)Positionierung der Mutter in supplementierender, die Einrichtungsperspektive ergänzender Zu-Arbeiter*innenrolle, bearbeitet, wie auch im Untertyp der elaborierenden Supplementation. Über den Großteil des Gespräches ratifiziert die Mutter oder validiert knapp die Propositionen der Fachkräfte, die als auskunftsfähige autorisiert sind, sicheres Wissen über das Kind zu präsentieren. Diese (Selbst-)Positionierungen korrespondieren mit einer monophonen Diskursgestalt – Vielstimmigkeit ist eingeebnet. Die Mutter speist keine *eigene* Perspektive auf Charlotte ein. Sie reklamiert keine eigene Sicht, sondern adaptiert die durch die Fachkraft eingespeisten Perspektiven. So werden bruchlos Rahmengkongruenzen deutlich. Gemeinsam bringen die Gesprächsteilnehmenden Charlotte als *potenziell fragilen Fortschrittsfall* hervor, der sich einerseits in der

45 Informationen zum hier thematisierten Beobachtungsverfahren, Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0–10. Lebensjahr, finden sich in Viernickel/Völkel (2017).

Einrichtung wunderbar entwickelt, zum anderen aber weiter förderbedürftig – in der Einrichtung – ist. Hierüber wird die Einrichtung als professionell und bearbeitungsfähig ausgewiesen. Die Verletzlichkeit der Mutter, die im gesamten Elterngespräch empirisch wenig sichtbar ist, wird über den Rekurs auf sicheres, über das Artefakt „Beller-Tabelle“ verobjektiviertes Wissen diskursiv eingeebnet.

Elterngespräch zu Mala: ratifizierende Supplementation

Das Elterngespräch über die dreijährige Mala, der ein „dissoziales Verhalten“ (laut Beobachtungsprotokoll) zugeschrieben wird, findet im Rahmen eines größeren Forums statt. Hier werden zu Elterngesprächen regelmäßig weitere externe Professionelle in die Einrichtung eingeladen, wie Logopäd*innen, Ergotherapeut*innen, Vertreter*innen der Stadtverwaltung und andere wichtige Akteur*innen.⁴⁶ An dem Gespräch zum Kind Mala nehmen insgesamt neun Personen teil. In der folgenden Sequenz, in der die Heilpädagogin und Bezugserzieherin Silvia Jakobus (SJ), der Vater Arvid Gonart (AG) sowie die Ergotherapeutin Eva Blanc (EB) zu Wort kommen, zeigt sich das für den Untertyp der Ratifizierenden Supplementation typische Positionierungsgefüge:

SJ: Ähm, ICH würde erst mal anfangen, ähm, Ihnen gerne ein paar Fotos zeigen von Mala, was sie hier, ähm, im Kindergarten so macht.

AG: Ja.

SJ: Dass Sie einen Eindruck bekommen. Ähm, dann würde ich Ihnen gerne berichten, wie WIR Mala hier erleben. (.) Ähm, genau. Und dann wird es sein/ so sein, dass, ähm, (.) Herr Leviat [Logopäde] und Frau/

EB: (.) Blanc [Ergotherapeutin].

SJ: Blanc, äh, genau und Frau, ähm, Lombardi [Sprachbeauftragte der Einrichtung] die, ähm/ ein bisschen auch berichten, wie sie Mala/ Mala erleben (.) und Sie haben noch die Möglichkeit zu berichten, wie es zu Hause ist mit Mala. (.) Genau. Dann würde ich einfach anfangen.

Silvia Jakobus eröffnet das Gespräch und gibt eine inhaltliche Strukturierung vor. Sie positioniert sich darüber in der Steuerungsverantwortung, verteilt die Redefenster und legt damit zum einen die Reihenfolge fest. Sie sichert darüber zum anderen allen Gesprächsteilnehmenden Redemöglichkeiten zu. Der Vater ist ein „gefluchteter Kurde im sogenannten Asylverfahren“ (laut Beobachtungsprotokoll). Es ist sein erstes Elterngespräch in der Einrichtung. Keine der gesprächsteilnehmenden Personen spricht kurdisch und der Vater versteht – so wird es später explizit thematisiert – wenig Deutsch.

Der für das Gespräch angekündigte Dolmetscher ist noch nicht eingetroffen. Das Gespräch wird aus Zeitnöten dennoch bereits begonnen, was explizit als

46 Eine erste exemplarische Analyse dieses Falles wurde bereits in Krähnert (2020) vorgelegt.

ungünstig thematisiert wird. Charakteristisch für das gesamte Gespräch ist die durch die Sprachbarriere bedingte Wortkargheit und Zurückhaltung des Vaters. Die Gesprächseinlassungen des Vaters beschränken sich auf kurze Wortbeiträge. Auch später als der Dolmetscher anwesend ist und die Ausführungen der Fachkräfte für den Vater übersetzt, bringt dieser sich kaum ein. Der Vater erscheint darüber in einer eher passiven und nahezu ausschließlich *ratifizierend supplementierenden Rolle*. Wenn er sich einbringt, dann mit knappen Antworten, Einwortsätzen oder zugewandtem, freundlichem Kopfnicken. Rahmeninkongruenzen werden so nicht sichtbar, die von den institutionellen Akteur*innen aufgeworfenen Orientierungen bleiben ungebrochen, die Perspektiven einstimmig. Dies wird auch in der folgenden Passage deutlich, in der die Heilpädagogin Silvia Jakobus (SJ) dem Vater Arvid Gonart (AG) über Malas Kenntnisse beim Backen berichtet:

SJ: Ja, da hat/ äh, hat sie zusammen mit Dina einen Kuchen gebacken. (.) Da bin ich mit den beiden ganz bewusst, ähm, aus der Gruppe rausgegangen und habe mit denen, ähm, im Extraraum was gemacht. (.) Und da war es total spannend zu sehen, wie gut Mala sich auskennt. (.) Also sie weiß/ wusste genau, was Mehl ist, was Zucker ist, ähm, (.) und konnte das sofort benennen. Ohne, dass sie das sah. Sie hat/ hat nur die Packung gesehen, ohne dass das Mehl draußen war und wusste sofort das ist Mehl und, ähm, (.) ja, das fand ich/ also hat mich so überrascht, weil viele Kinder da große Probleme mit haben, einfach nur die Packung zu sehen. (.) Ähm, und, ähm, Eier aufschlagen, das kann sie total gut. Und sie sagt auch, sie macht das mit Mama manchmal.

AG: Ja.

SJ: Genau. Da hat man/ ähm, hat man gesehen, das/ das übt Mala auch. Das macht sie zu Hause, da hat sie große Freude dran. (.) Genau. Und da war sie mit mit gehabt (.) und da haben die beiden zusammen einen Kuchen gebacken.

Der Zugang, den Silvia Jakobus hier grundlegt, bietet vielfältige Anschlussmöglichkeiten für den weiteren Diskurs: Zum einen bezieht sie sich auf ein konkretes Foto von Mala aus dem Einrichtungsalltag, auf das voraussetzungslos Bezug genommen werden kann. Zum anderen wird hier kein als pädagogisch oder didaktisch ausgewiesenes, schwer vermittelbares Setting in den Blick gerückt, sondern das Backen als eine Alltagstätigkeit. Zusätzlich schafft Silvia Jakobus diskursive Anschlussmöglichkeiten, indem sie die Tätigkeit auch als häusliche Praxis ausweist, hier folglich Homologien zwischen den Institutionen herstellt. Zugleich hebt sie die Fähigkeiten Malas hervor („total gut“), die sie dabei zu Hause erworben habe („macht das mit Mama manchmal“) und weist sie als ungewöhnlich aus („weil viele Kinder da große Probleme mit haben“). So wird eine sehr niedrigschwellige Proposition mit vielen Anschlussstellen eingebracht, an die der Vater allerdings lediglich ratifizierend anschließt. Das gesamte Gespräch ist hier stark monologisch konturiert. Die potenzielle Verletzlichkeit des Vaters kommt in diesem Modus des Sprechens nicht zum Vorschein.

5.2.3 Typ 3: Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit

Dieser Typ unterscheidet sich von den anderen beiden Typen im Umgang mit der doppelten Polyvalenz zum einen durch die sichtbaren Rahmeninkongruenzen zwischen Eltern und Fachkräften, die explizit ausgehandelt werden (Differenz zu Typ 2), zum anderen durch eine inferiore Positionierung der Eltern (Differenz zu Typ 1). Anders als im Typ 2 liegen hier folglich Rahmeninkongruenzen vor. Diese Nicht-Passung der Orientierungen wird dabei wie im Typ 1 sichtbar gehalten, divergierende Perspektivierungen sind folglich konstitutiv. Allerdings kann hier – im Gegensatz zu Typ 1 – eine verbindliche Primärrahmung des Diskurses identifiziert werden, die sich regelhaft durchsetzen kann bzw. von den Pädagog*innen machtvoll durchgesetzt wird: Der primär gültige Rahmen ist hier die Fallproblematik.

Die entproblematisierende Perspektive der Eltern, die der Fallproblematik der Fachkräfte zuwiderläuft, wird regelhaft überrahmt und damit über die Fachkräfte als randständig markiert. Die Eltern opponieren regelhaft dagegen, wodurch die Fallgestalt über den gesamten Diskurs gewissermaßen porös und ungeschlossen gehalten wird. Es findet folglich ein Ringen um die Rahmungshoheit statt, wobei sich die Rahmung der Organisationsakteur*innen (der Pädagog*innen usw.) als verbindliche und damit primäre erweist. Die Fachkräfte sind in der Steuerungs- und Deutungshoheit über das Gespräch (selbst-)positioniert und adressieren die Eltern in Assistenz zur Institution.

Die Aufforderung zur Kooperation und Zusammenarbeit wird hier über die Eltern nicht – wie im Typ 2 – mit einem Schulterchluss mit der Einrichtung beantwortet und bspw. die Perspektivierung des Kindes übernommen, sondern vielmehr regelhaft Opposition und damit Anwaltschaft für das Kind bezogen. Für Gespräche dieses Typs ist charakteristisch, dass die Eltern zwar (explizit oder implizit) opponieren, im Verlauf allerdings regelhaft auf die durch die Pädagog*innen aufgespannte Rahmung refokussieren, diese damit als primär verbindliche anerkennen und elaborieren. Die durch die Eltern eingebrachten, entproblematisierenden Sinngehalte und die durch sie damit aufgeworfene alternative Perspektivierung des Kindes werden durch die Pädagog*innen nicht elaboriert. Die doppelte Polyvalenz wird folglich in diesem Typ über eine Inferiorisierung der Eltern gegenüber den pädagogischen Fachkräften bearbeitet. Charakteristisch für diesen Diskursmodus ist dabei, dass darüber, dass Rahmeninkongruenzen offen zur Verhandlung stehen, ein spezifisches Arrangement der Polyphonie grundgelegt ist, in dem folglich widersprechende, inkommensurable (Vogd 2021; auch Kap. 4.3) Stimmen hervortreten, allerdings anders als im Typ 1 in ein hierarchisches Arrangement gebracht werden: Die Stimme der Eltern wird als peripher markiert.

Die Verletzungsoffenheit der Eltern ist hier im Vergleich zu Typ 1 und Typ 2 empirisch am sichtbarsten bzw. sie schlägt im Diskurs empirisch sichtbar in

Verletztheit um. Die In-situ-Bearbeitung der Verletzungen geht dabei mit einer vergleichsweise fragileren Diskursgestalt einher: Es gibt in Gesprächen dieses Typs wiederholt Sequenzen, in denen sich Verletzungen Bahn brechen und das routinierte Verfahren erst wieder gesichert werden muss. In Elterngesprächen dieses Typs geht es häufig um die Erstzuschreibung der „Behinderung“, d. h. um bspw. sogenannte Feststellungsverfahren und damit folglich um die Anbahnung des sogenannten Integrationsstatus.

Eltern sind hier – auch in der Gestaltung von Übergängen – als Zuarbeitende und in Assistenz inferior (selbst)positioniert, die Fachkräfte in superiorer Position und Kinder als Träger negativer Differenz, als Objekt von Förderung. Die Sphärendifferenz zwischen Familie und Einrichtung steht in diesem Typ zur Disposition: Über den durch die Einrichtung reklamierten Zugriffsanspruch in die Familie, die diskursive Übertreibung der elterlichen Perspektiven und die Anrufung zur Assistenz und inferioren Selbstpositionierung wird die Sphären-grenze fragilisiert. Gespräche dieses Typs verweisen auf einen Zugriff der Einrichtung auf die Familie. Das Kind in Transition wird als verbesonderetes Kind konstruiert. Dementsprechend tragen Fachkräfte an die Eltern heran, dass das Kind in gemeinsamer Verantwortung durch kompensatorische Maßnahmen zu fördern sei.

Elterngespräch zu Marve

Wie aus dem Beobachtungsprotokoll zum Elterngespräch zu entnehmen ist, erläutert die Pädagogin Nina Gerold (NG) im Vorgespräch der Erhebung, dass sie im vorhergehenden Elterngespräch einige Wochen zuvor den Eltern Larisa und Arne Thömen (LT und AT) habe vermitteln müssen, dass etwas mit Marve⁴⁷ „nicht stimm[e]“⁴⁸. Dies sei für die Eltern schwierig gewesen, besonders für die Mutter. Mittlerweile hätten sie „den Kloß geschluckt“ und wären „mit im Boot“, sie würden sogar „prima mitmachen“. So hätten die Eltern bspw. eigeninitiativ wichtige Termine vereinbart und das Verfahren für den Integrationsstatus gut angebahnt. Beim anstehenden Termin beim Kinder- und Jugendgesundheitsdienst würde demnächst darüber entschieden, ob Marve den Integrationsstatus bekäme, was aus ihrer Sicht aber „ziemlich sicher sei (mit betroffenem Gesicht)“. Beide Eltern würden nun „nach dem ersten Schrecken wunderbar mitmachen“, sich engagieren und sämtliche Termine wahrnehmen.

Das Elterngespräch über das Kind Marve wird von der Pädagogin Nina Gerold eröffnet und zentral entlang der Chronologie eines Beobachtungsbogens gesteuert. Die Pädagogin ruft die einzelnen Dimensionen des ausgefüllten und

47 Die Elterngespräche zu Marve werden in Kapitel 6 ausführlich als Transitionsfall vorgestellt.

48 Alle folgenden Zitate dieses Abschnitts sind dem Beobachtungsprotokoll entnommen.

mit Notizen versehenen Beobachtungsbogens auf und präsentiert darüber das bereits vorab generierte „Wissen“ zum Kind. Dabei konstruiert sie vorrangig einen Problemfall und hebt „Auffälligkeiten“ hervor, die als Defizitzuschreibungen fungieren.

Der Diskurs um Marve ist nun als ein *Ringens um die Rahmungsmacht* rekonstruierbar, wie es auch in Typ 1 identifiziert werden konnte. Allerdings ist dieses Gespräch hier nicht an der Norm der Ebenbürtigkeit der Gesprächsteilnehmenden ausgerichtet. Vielmehr kann von der Etablierung eines *asymmetrischen Positionierungsgefüges* die Rede sein, in dem die Perspektiven der Eltern, bspw. ihr Versuch der Relativierungen der Defizitzuschreibungen, systematisch von der Pädagogin überblendet werden. Dabei geht eine starke Defizitfokussierung von der gesprächsührenden Pädagogin aus, die vor allem die Anbahnung eines Integrationsstatus plausibilisiert. Als Auffälligkeiten werden bspw. ein offenstehender Mund, Orientierungsschwierigkeiten, feinmotorische Entwicklungsverzögerungen und eine mangelnde Körperspannung angeführt. Marve spreche undeutlich, könne nicht mehrere Arbeitsaufträge hintereinander abarbeiten und auch nicht mit mehreren Kindern zugleich spielen (auch Kapitel 6). Dem stellt die Mutter Larisa Thömen im Gesprächsverlauf eine zuwiderlaufende Perspektive entgegen:

LT: Das klappt auch beim Sport gut, da ist sie mit die Jüngste in diesem Kindersport am Montag, wo wir danach dann eben immer noch hingehen, da ist sie die Jüngste und trotzdem klappt das gut, ja? Da bin ich manchmal überrascht gewesen [...] dann machen ja die Kinder irgendwas vor und die älteren, die rennen halt einfach nur und wissen gar nicht, was sie machen sollen und Marve macht dann wie ein Frosch hüpfen oder wie ein Storch und alle sind ganz verzaubert, ja? Was dann unser Kind da zustande bringt (lacht) ja?

Die Mutter macht etwas relevant, was ganz gegen alle Erwartung („überrascht“) gut „klappt“, selbst wenn Marve „die Jüngste“ sei. Selbst ältere Kinder „rennen halt einfach nur und wissen gar nicht, was sie machen sollen“. Marve hüpfte stattdessen wie ein Frosch oder Storch und verzaubere alle damit, was sie „zustande“ bringe. Deutlich wird, dass der von der Fachkraft eingebrachten problemfokussierenden Perspektive eine engagierte, emotionale Positivzuschreibung der Mutter entgegengesetzt wird. Gerührt, also im Sinne Parsons' Pattern variables (Parsons 1964) der Diffusität und nicht der Spezifität zuzuordnen, bringt die Mutter diese Beschreibung ihres Kindes ein und spannt damit eine emotionale Rahmung auf, in der Geschichten des Erfolgs und der Bewunderung ihres Kindes einsehbar werden. Der fragende Duktus („Ja?“) markiert die antithetische Bezugnahme der Mutter diskursiv als Einladung, den Rahmen gewissermaßen zu *verschieben*, die die Pädagogin Nina Gerold jedoch nicht annimmt. Sie elaboriert die von der Mutter eingebrachten Sinngehalte nicht. Ihr Anschluss ist vielmehr als relativierend zu deuten: Sie rahmt es nicht als

bezauberndes, außergewöhnliches Können, sondern arbeitet es diskursiv klein mit „das hat ihr geholfen“ und fügt an:

NG: Genau, ja wie gesagt, ist mir jetzt auch aufgefallen, äh äh dass sich da auf jeden Fall schon was getan hat. Nach wie vor die Körperspannung ist natürlich noch sehr äh gering und das wissen Sie ja selber, aber ich finde äh, Sport ist auf jeden Fall eine gute Sache, auch wenn es spielerisch ist, aber so, dass wir da auf jeden Fall noch //bisschen/

Die Pädagogin validiert die Beobachtung der Mutter rituell („Genau“) und relativiert die Positivzuschreibung: So wird es nicht als erfreulich und überraschend gerahmt, sondern konstatiert, es habe „sich [lediglich] etwas getan“. Hieran schließt die Pädagogin unmittelbar eine Defizitzuschreibung an („Körperspannung“), die als *Reproblematisierung* gedeutet werden kann: Damit überblendet die Pädagogin die zuvor emotional engagiert hervorgebrachte Positivzuschreibung der Mutter mit einer Defizitzuschreibung, die Langwierigkeit impliziert („Nach wie vor“). Die Formulierung „wissen Sie ja selber“ kann als *Praktik der präventiven Fallabdichtung* gelesen werden: Nahegelegt wird darüber, dass auch bei den Eltern eine defizitorientierte Perspektivierung auf Marve vorliegt. Darüber wird die Fallkonstitution gewissermaßen geschlossen. Homolog für den gesamten Diskurs ist hier, dass die Perspektive der Eltern nicht nur *nicht angefragt* wird, sondern die von ihnen eingebrachten Perspektiven als *peripher* markiert werden. Die doppelte Polyvalenz wird hier folglich im Sinne einer Inferiorisierung der Eltern bearbeitet: Die elterlichen Perspektiven, insofern sie der primären Rahmung zuwiderlaufende Sinngehalte einbringen, werden systematisch kleingearbeitet und damit überrahmt: So wird der Diskurs zwar *polyphon prozessiert*, die Eltern bringen ihre (zuwiderlaufenden) Stimmen regelhaft in den Diskurs ein, allerdings wird ein *asymmetrisches Arrangement*, eine Inferiorisierung der elterlichen Stimme, gemeinsam hervorgebracht.

Eltern werden als Zuarbeiter*innen angerufen und positionieren sich auch selbst in dieser Rolle, wie die folgende Sequenz exemplarisch zeigt. Es geht um die feinmotorischen Fähigkeiten Marves, die verbessert werden sollen, bspw. über das Öffnen von Büchsen und Bechern:

LT: //Wir üben das am// Hundefutter (lachend) tatsächlich [...]//da haben wir auch//

NG: //Sehr gut.//

LT: immer so eine// //Und da muss sie dann //auch mal ran.//

NG: //Sehr, sehr gut. Ja, sehr gut.[...]

AT: Den Joghurt macht sie auch //alleine auf.//

LT: //Ja, ja.// Ja, ja, aber diese Hundefutter-Dosen, also dieses //Ding/ gehen relativ//

AT: //Ist noch schwieriger.//

LT: schwer, ja? Und dann ähm haben wir/ Das probieren wir //tatsächlich//

NG: //Ja, das hat// // hat sich schon verbessert. Bin ich sehr froh drum. Wir müssen aber trotz alledem noch äh dranbleiben, immer äh/ immer machen lassen. Die soll ja äh/ soll ja ihre Handmotorik schulen, auf jeden Fall. Wie gesagt, mit schweren Sachen, also wenn/ Wenn das wirklich eine Dose ähm/ Sie hat manchmal solche mit so ähm vier Flügeln, das fällt ihr noch schwer, muss man ihr zeigen. Ähm beim letzten Mal hat sie es irgendwie bekommen, also sie hat es irgendwie äh zgedrückt bekommen, aber ähm man muss es ihr immer wieder zeigen so, dass sie dann irgendwie so merkt: Okay, ich muss da noch ein bisschen mehr Druck ausüben. Ja, wie gesagt, bei äh Knöpfen äh braucht sie trotzdem immer noch so ein bisschen Hilfe.

Begleitet durch explizites Lob der Pädagogin („Sehr gut“, „sehr sehr gut“, „Ja, sehr gut“) positionieren sich die Eltern in der Rolle der Förder*innen ihrer Tochter: Zu Hause würden sie das Dosenöffnen „üben“, da müsse Marve „auch mal ran“, bei Joghurtbechern und auch den noch „schwieriger[en]“ Hundefutterdosen, das „probieren [sie] tatsächlich“. Die Eltern präsentieren sich hier als *engagierte, anspruchsvolle Förder*innen*, die ihr Kind herausfordern und seine Entwicklung darüber anreizen. Die Versicherung des Vaters, dass Marve den Joghurt „doch“ öffnen könne, kann sowohl als Konstatieren des Könnens des Kindes gedeutet werden als auch als Selbstpositionierung als Zuarbeiter*innen und Beobachter*innen im Dienste der Förderlogik der Einrichtung. Diese Ausführung des häuslichen Trainings, die Fähigkeitszuschreibung des Vaters und die damit verbundene, ableistisch grundierte Inszenierung „guter Elternschaft“ (Bischoff/Betz 2015; Betz/Bischoff 2018) werden durch die Fachkraft unmittelbar anschließend von weiteren *Adressierungen zur stetigen Förderung des Kindes* gewissermaßen überblendet: Sie habe es zwar „irgendwie [...] zgedrückt bekommen“, es habe sich zwar „verbessert“, „trotz alledem“ sollen die Eltern „noch dranbleiben“, „immer immer machen lassen“ „mit schweren Sachen“, das „muss man ihr immer wieder zeigen“. Erneut liegt hierin eine Reproblematisierung des Falles und die elterliche Perspektiven wird als periphere markiert.

Im positiven Horizont emergiert das *Bild eines panoptischen Familienlebens* (vgl. Foucault 1976, S. 251 ff.), in dem Marve stets beobachtet, evaluiert, gesteuert und weiter *gefördert* werden soll. Damit ist die Familie nicht als ebenbürtige, eigenlogische Institution mit legitimer Grenze konstruiert, sondern in die Pflicht gerufen, die Logik der Einrichtung auch zu Hause zu implementieren und die Grenzen zwischen den Institutionen darüber gewissermaßen zu fragilisieren. *Sphärenübergreifend* sind die Akteur*innen in der Beobachtungs- und Bearbeitungspflicht positioniert. Sie fordern das Kind gemeinsam und reizen so die Kompensation von Defiziten an: Das Kind erscheint als gemeinsames *Förderprojekt*. Charakteristisch für diesen Diskurs ist folglich, dass Eltern und Fachkräfte divergente Perspektiven in das Gespräch einbringen und Rahmeninkongruenzen hierbei empirisch sichtbar werden. Der Diskurs läuft dabei aber

nicht, wie im Typ 1, auf eine Symmetrierung, sondern auf die *Unterordnung der elterlichen Perspektive*, auf die Anrufung zur *Zuarbeit* und die *Übernahme einer defizitorientierten Perspektivierung* des Kindes zu.

Im Kontrast zu beiden anderen Typen tritt die besondere Vulnerabilität der Eltern in Gesprächen dieses Typs offen als *Verletztheit* hervor und muss im Diskurs bearbeitet werden, wie folgende Passage exemplarisch offenlegt, in der die Eltern Larisa und Arne Thömen berichten, wie es ihnen nach der Zuschreibung der Förderbedürftigkeit ihrer Tochter ging:

LT: nach dem ersten Gespräch, da war ich ganz schön geklatscht, also das muss man sagen, ganz schön am Boden auch, und //ähm man macht sich//

NG: //Ja, das glaube ich.//

AT: //Mehrere Wochen.//

LT: //natürlich die// Gedanken und äh denkt: Oh Gott, oh Gott! Ja, nun ist mein Kind entwicklungs-äh-verzögert, und äh beliest sich und fragt andere und oh Gott, also äh ist wahrscheinlich jede Mama gleich. Und ähm/ Wo wollte ich jetzt hinaus? Jetzt habe ich es vergessen, jetzt habe ich den Faden verloren. [aus dem Beobachtungsprotokoll: Mutter hat Tränen in den Augen und legt den Kopf auf die Hände, die auf dem Tisch liegen; sie ist mit dem Oberkörper folglich stark gekrümmt und verbirgt ihr Gesicht. Vater streichelt ihre Schulter]

Unvermittelt und mitten im Gespräch hebt die Mutter auf den Moment ab, in dem die Pädagogin ihr vor einigen Wochen eröffnet habe, dass Marve einen Integrationsstatus bekommen solle. Dieser Moment wird wie eine schmerzhaft Zäsur über beide Eltern gerahmt: Sie sei „geklatscht“ gewesen, „am Boden“, der Vater elaboriert mit „mehrere Wochen“. Sie erzeugen das Bild eines Ausnahmezustands. Zugleich wird erneut deutlich, dass die Zuschreibungen der Pädagogin darüber als unverhandelbar gefasst werden: Die Mutter entwirft es als niederschmetternde und zugleich objektiv gültige Diagnose: „Oh Gott, oh Gott, ja, nun ist mein Kind entwicklungs-äh-verzögert, und äh beliest sich und fragt andere und oh Gott“. Performativ wird deutlich, dass die Mutter sich im Elterngespräch gewissermaßen in die Emotion hineinbegibt. Das Zu-Boden-Gehen wird performativ nachvollzogen, indem sie den Kopf (in den Händen verborgen) auf den Tisch legt und sich niederbeugt. Sie scheint sich – im performativen Nachvollzug des Erlebten – erneut hineinzugeben und sich darin gewissermaßen zu verlieren: „jetzt habe ich den Faden verloren“. Darüber wird das Elterngespräch als Ort der *Reinszenierung der schmerzlichen Überwältigung* sichtbar. Der Anschluss der Pädagogin könnte als Reparaturversuch gelesen werden („Ja, das glaube ich“). Allerdings bleibt dieser ambivalent, da er die Falldramatisierung mitträgt: Er elaboriert den Sinngehalt der Dramatik, folglich dass es einen guten Grund gebe, niedergeschlagen und am Boden zu sein. Dass die Pädagogin Nina Gerold die Emotionalisierung dann nicht elaboriert, sondern auf die Fallbewältigung refookussiert, zeigt ihr unmittelbarer Anschluss:

NG: Sie haben angefangen, Sie haben einen Termin beim //KJGD.//

LT: //Genau.// Und äh jetzt mittlerweile bin ich aber so, dass ich denke ähm, ja, die bestmögliche Förderung, wenn wir da eine Möglichkeit haben, ich will natürlich oder WIR wollen ja natürlich nur das Beste, auch zum Schuleintritt, und ich äh möchte das einfach unterstützen. Also //ich weiß, sie//

NG: //Sehr schön.//

LT: ist nicht die Schnellste in manchen Sachen, ja, aber wir wollen es halt wirklich unterstützen und daher sind wir da auch ganz offen und wir werden das eben auch versuchen dann, ich weiß nicht, liegt ja wahrscheinlich auch mit in unserer äh Verantwortung, dass wir diesen I-Status kriegen und dann werden wir das sicherlich auch machen mit sch/ Ist ja nichts Schlechtes für sie. Ja?

Über den Anschluss der Pädagogin wird der Diskurs auf die Bearbeitung des Kindes refokussiert und die durch die Mutter zugesicherte Kooperations- und Zusammenarbeit explizit honoriert („sehr schön“). Die Eltern sind folglich in der Rolle der Förder-Assistenz (selbst-)positioniert. Sie reklamieren damit keine (wie auch immer gefasste) eigene Perspektivierung des Kindes jenseits des Dispositivs „kindliche Kompetenzentwicklung“. Der Blick auf Marve wird so im Gesprächsverlauf kollektiv festgezurr. Zugleich wird der Diskurs darüber gesichert, dass die Sphären-grenzen gewissermaßen fragilisiert werden. Wenn auch eine eigene Perspektive – insbesondere in der Artikulation der Verletzungen und der regelhaften Versuche, eine Positivzuschreibung des Kindes vorzunehmen – im gesamten Diskursverlauf immer wieder aufschimmert, so reklamieren die Eltern nicht den Anspruch, einen eigenen Blick konfrontativ einzubringen: Sie lenken gewissermaßen regelhaft ein und validieren die über die Fachkraft aufgespannte Problemrahmung, die darüber als primär verbindliche kollektiv hervorgebracht wird. Konstitutiv für den Diskurs bleibt allerdings das Ringen um die Rahmungshoheit, die Prozessierung von Polyphonie, welche jedoch regelhaft in einer Inferiorisierung der elterlichen Perspektive bzw. in einem *asymmetrischen Arrangement der Polyphonie* mündet.

Ähnlich wie in Typ 2 (Supplementierung und Einebnung) zeigt sich hier die Tendenz eines Normalisierungsanliegens der kindlichen Entwicklung, das als Kompetenzentwicklung bzw. Fähigkeitsakkumulation konstruiert wird. Verquickt ist dies mit überinstitutionellen Beobachtungs-, Förder- und Kompensationsimperativen. Das Kind erscheint als in Kompetenz- und Entwicklungsbereiche fragmentier- und evaluierbar, als beobachtungs- und steuerungsbedürftig. Übungen und unablässiges Training in der Kindertageseinrichtung und in der Familie werden als Weg zur Kompensation der zugeschriebenen Defizite konstruiert. Dabei wird die Gestaltung des Übergangs in die Schule in einer langfristigen Perspektive gedacht und konsequent über Förderung anvisiert. Marve wird hierbei (im Übergang) als Trägerin von Kompetenz(defizit)en, Abweichungen und Auffälligkeiten positioniert. Der institutionelle Übergang in die Schule wird hier verquickt mit einem als notwendig anzubahnenden Statuswechsel zu einem Kind „mit Förderbedarf“. Hierfür werden die Eltern in die Pflicht gerufen *zur Förder- und Verwaltungsassistenz der Einrichtung*.

Mit dieser Adressierung geht die Zumutung der Übernahme der Perspektive der Einrichtung auf die Tochter einher. Dabei wird im weiteren Verlauf die Etikettierungsangst der *Mutter* explizit eingebracht, wenn diese fragt: „[W]enn Marve dann irgendwann in die Schule kommt, äh wird da eine Beurteilung an die Schule weitergegeben?“ Der Integrationsstatus wird hier folglich als *Stigma* antizipiert, das mit dem Kind in den Übergang, in die Transition, gehen und ihm damit überinstitutionell anhaften könnte. So fragen die Eltern besorgt nach, ob es einen „Abschlussbericht der Kita“ (Mutter) gebe, den „die Schule kriegt“ (Vater). Das Kind erscheint hierüber in einem Zirkel der Institutionen, die es beobachten, bewerten, über es berichten und Dokumente erzeugen, die zirkulieren. Die vergebenen Etikettierungen (hier der I-Status) werden sowohl als verletzend sichtbar als auch als irreversible Zuschreibungen visioniert.

Die Vulnerabilität der Eltern korrespondiert dabei auch mit ihrer Abhängigkeit vom Urteil der Professionellen über ihr Kind. Die Eltern heben hervor, dass über den vorherigen Bezugszieher immer vermittelt worden sei, mit ihrem Kind sei „alles gut“. Die Mutter rekurriert in diesem Zusammenhang auch auf eine weitere, urteilende Professionelle, die Kinderärztin, die den Bericht der Einrichtung über Marve gelesen hätte:

LT: und unsere Kinderärztin war so ein bisschen: Na ja (.) äh

AT: Geschockt.

LT: Na ja, sie sagte irgendwie, wenn sie den Bericht liest, Herr, Frau Thömen, dann haben Sie ein schwer behindertes Kind. Also sie hat ja auch bei den_

NG: NEIN!

LT: U- Untersuchungen hat sie ja auch immer gesagt: [...] „Frau Thömen, äh herzlichen Glückwunsch, sie haben ein ganz toll wunderbar entwickeltes Kind“, und dann/ Das trägt man ja so vor sich her[...]

NG: //Also// Marve ist nicht schwerbehindert. Definitiv nicht, nein. Sie ist ein echt/ wirklich ein tolles Kind, sie hat ein paar Schwächen, sie hat ein paar Stärken und, wie gesagt, wir kriegen das hin. Wir // gucken jetzt erstmal, was am_

LT: //Ja, sie soll es einfach auch leicht// haben im Leben oder in der Schule dann auch, //darum geht es.//

AT: //Dadrum.//

NG: //Genau, darum geht es mir auch.//

LT: //Ja? Also/ Genau.//

Hierin dokumentiert sich die Abhängigkeit der Eltern vom Urteil dieser Professionellen und die damit korrespondierende erhöhte Vulnerabilität der Eltern: Bekommen sie ein positives Urteil, tragen sie es stolz vor sich her. Bekommen sie ein negatives Urteil, sind sie „geklatscht“ und „am Boden“. Die *Polyphonie der inkommensurablen Stimmen über ihr Kind* läuft bei den Eltern gewissermaßen zusammen. Sie muss hier zusammengebracht werden. Sichtbar wird im Fall Marve auch, dass die Eltern als Schützer*innen ihres Kindes selbstpositioniert sind: Sie wollen die überinstitutionelle Stigmatisierung qua

Integrationsstatus verhindern. Mit Mai-Anh Boger und Annette Textor (2016) kann die Haltung der Eltern als Versuch der „Abwendung der Etikettierung“ (ebd., S. 81) gedeutet werden, als Versuch, ihr Kind „als normal darzustellen oder die Etikettierung zu neutralisieren“ (ebd.). So wird das Elterngespräch hier auch als Ort des Etikettierungsverfahrens, als *Schauplatz identitätsbezogener Statustransitionen* sichtbar (auch Kap. 6). Zugleich kann rekonstruiert werden, wie überwältigend und schmerzhaft dieser Prozess der Auseinandersetzung mit dem Integrationsstatus sein kann und wie unumstößlich mitunter gerade die Negativzuschreibungen der Pädagog*innen sind: Eine – wie auch immer gefasste – *eigene* Perspektive, das Vertrauen in einen eigenständigen Blick auf das Kind, der ggfs. auch gegen eine Einrichtungsperspektive in Stellung gebracht werden könnte, scheint hier nicht auf. Auf diese Weise scheinen diese Eltern in besonderer Weise abhängig, irritierbar und damit vulnerabel.

Elterngespräch zu Elimkhan

Das Elterngespräch über den in Deutschland geborenen fünfjährigen Elimkhan wird von der Sprachförderkraft Britta Wagner (BW) zentral gesteuert. Sie eröffnet das Gespräch mit den Eltern Dzhambek und Aymani Tsurgan (DT und AT) und führt gemeinsam mit der für Elimkhan zuständigen Erzieherin Caro Böhm (CB) durch das Elterngespräch. Das zentrale Gesprächsanliegen besteht darin, die Eltern über die kürzlich diagnostisch zugewiesene Sprachentwicklungsverzögerung des Kindes zu informieren und eine Rückstellung des Schuleintritts um ein Jahr zu empfehlen. Elimkhans Entwicklung wird dabei im Bereich der Sprache und Konzentration von den beiden Fachkräften als auffällig und interventionsbedürftig konstruiert. Die Eltern werden angehalten, die zusätzliche Förderung in der Kindertageseinrichtung zu Hause zu unterstützen.

Der Diskurs um Elimkhan ist durch eine Inferiorisierung der Eltern durch die Fachkräfte sowie das explizite Hervortreten der elterlichen Verletzlichkeit gekennzeichnet. Es ist folglich ein asymmetrisches Positionierungsgefüge rekonstruierbar. Beide Fachkräfte dementieren die elterlichen, antithetischen Einlassungen regelhaft und markieren die elterliche Perspektive als peripher.

Bereits in der Eingangssequenz wird die Selbstpositionierung von Britta Wagner als Moderatorin des Elterngesprächs sichtbar: Nach dem Eintreffen von Caro Böhm eröffnet sie das Elterngespräch und markiert den offiziellen Beginn des Gesprächs und darüber das Ende des vorangegangenen kurzen Smalltalks mit den Eltern:

BW: Erstmal g/ richtig guten Tag. Schön, dass Sie Zeit hatten, zu uns zu kommen für das Gespräch. (..) Ach so. Ähm (..) laut äh der Meilensteine habe ich nochmal weiter auf ihn geguckt, weil ich bin hier verantwortlich für die Sprachförderung

DT: Ja.

BW: der Kinder. Und äh da bei ihm einiges äh schwerfällt oder im Argen ist, habe ich ihn nochmal genauer durch einen Test angeguckt.

Britta Wagner positioniert sich zum einen in der formalen Steuerungspflicht des Gesprächs, autorisiert sich als Professionelle (Verantwortliche für „Sprachförderung“), rekurriert auf in der Einrichtung erzeugte Dokumente über das Kind und stiftet zugleich, über eine initiale Proposition, eine *problematisierende Fallperspektive* auf Elimkhan („da bei ihm einiges äh schwerfällt oder im Argen ist“). So werden die Eltern sogleich als Rezipient*innen des Wissens über ihr Kind positioniert und nicht bspw. dazu aufgefordert, ihre elterliche Sicht oder Wahrnehmung einzubringen. Auch wird die Agenda des Gesprächs nicht offen expliziert, sodass den Eltern auch für den Gesprächsverlauf kein Redefenster zugesichert wird. Die Eltern tragen die so gespannte Rahmung im Gesprächsverlauf mit, opponieren nicht oder reklamieren das Rederecht, sondern re-adressieren die Fachkraft folglich in dieser Positionierung.

Im weiteren Verlauf wird Elimkhan über beide Fachkräfte, im univoken Modus, folglich wie aus einem Munde, als Problemfall hervorgebracht und die problematisierende Rahmung fortlaufend elaboriert:

BW: //Also// ist nicht schlimm, ja? Bloß wir müssen äh einen Weg finden, wie wir ihn da fördern können.

CB: Im Deutschen müssen wir ihn //fördern.//

BW: //Ja.// Ja. Ähm auch bei dem ganzen Test ist mir aufgefallen, deswegen wird die Schule auch schwer werden, dass er sehr, sehr reizoffen ist.

Elimkhan wird hier über die beiden Fachkräfte als notwendig förderbedürftig markiert („müssen“, „müssen“). Hierüber wird Förderungsdruck erzeugt. Es steht außer Frage, dass gefördert werden muss, diese Notwendigkeit wird als *sicheres, objektiviertes Wissen* ausgewiesen: Diese Zuschreibung wird zum einen als objektiv gültig und umfassend gerahmt („bei dem ganzen *Test*“) und zugleich als transitionsrelevant ausgewiesen („wird die Schule schwer werden“). Dass sich die Förderungsnotwendigkeit nicht nur auf die Reizoffenheit beziehe, sondern vor allem auf Elimkhans Sprachfähigkeit, wird weiter ausgeführt. Sichtbar wird in der folgenden Sequenz dabei auch, dass die Eltern antithetisch anschließen:

CB: Da müssen wir anknüpfen und wir müssen viel üben Deutsch. (.) Und äh Fakt ist, dass er hier von diesem Test äh viele Dinge nicht //konnte.//

DT: //Soll das heißen hektisch// oder wie?

CB: Äh n/ Nein. Abgelenkt.

BW: Hektisch ist er //nicht. Er wendet sich einfach//

CB: //Nein, er ist einfach abgelenkt.//

BW: vom Thema total //weg.//

DT: //Ja.//

BW: Ja?

CB: Das ist nichts Schlimmes. W/ Wir würden nur äh/ wollten mit Ihnen besprechen, inwiefern Sie dafür offen sind, dass Elimkhan noch ein Jahr bleibt im Kindergarten.

CB: (..) Ja, //ähm/ //

AT: //Bis sieben// Jahre, ja?

CB: Na/ Nein, äh gucken Sie //mal, er wird ja/

BW: //(unv.) machen wir// später noch

CB: Ja. Gut.

Erneut wird die Förderbedürftigkeit Elimkhans mit Vehemenz vorgebracht („müssen“, „müssen“) und diese Zuschreibung als unumstößlich *objektives Wissen* präsentiert („Fakt ist“). Elimkhan wird Unfähigkeit zugeschrieben („dass er von diesem Test viele Dinge nicht konnte“), die nicht zur Verhandlung gestellt wird: Es wird nicht als Frage der Wahrnehmung gerahmt und hierzu verschiedene Perspektiven eingeholt, sondern von der Fachkraft eine objektive Sicht auf das Kind reklamiert. Der Vater, Dzhabek Tsurgan, refokussiert nun aber von der Unfähigkeit (etwas nicht können) auf die Verfasstheit seines Sohnes („hektisch“). Hierüber wird gewissermaßen auf die Gemütsverfassung des Kindes abgehoben. Dies wird im Verlauf von beiden Fachkräften univok abgewehrt: Elimkhan sei nicht hektisch, er wende sich „einfach ab“, sei „einfach abgelenkt“ und „vom Thema total weg“. Beide Fachkräfte konstruieren hierüber einhellig mangelnde Konzentrationsfähigkeit und verbinden dies mit einem Rückstellungsbedarf von der Schule. Die explizite Zusicherung, dass es „nichts Schlimmes“ sei, lädt es dabei allerdings implizit auf. Die Rückfrage der Mutter, ob Elimkhan folglich „bis sieben Jahre“ in der Einrichtung bleiben solle, wird über die Fachkräfte nicht aufgegriffen und als Anlass zur Relevanzsetzung elterlicher Belange genutzt, sondern vielmehr nach hinten verschoben („machen wir später noch“, „Ja. Gut“) und damit als peripher relevant markiert. Ob die Mutter dieser Verschiebung zustimmt, wird hier nicht eingeholt, sondern weiter entlang der Relevanzen der Fachkräfte verfahren. Diese elaborieren im Gesprächsverlauf die Figur des Problemfalls ko-konstruierend, woraufhin der Vater erneut anti-thetisch anschließt:

BW: Ja. Und ähm/ Und er nuschelt auch sehr viel.

DT: Wie heißt nuscheln?

BW: //Nuscheln/ //

CB: //Nuscheln, dass// er die Zähne so immer/ (macht Geräusche) so //macht.// [...]

DT: //Also so macht er in/ // So macht er, wenn er sich schämt.

BW: Er hat sich hier nicht geschämt, also wir waren freudig miteinander. [...]

DT: //Ja und noch was habe ich// zu Hause gemerkt: Wenn er äh redet frei, dann er/ Er ist immer so laut. Also man muss immer sagen: Elimkhan, sei leise.

- BW: Hm (bejahend), ja. Äh hier beim äh Test hat er äh viel genuschelt, sodass ich ihn auch manchmal gar nicht verstanden hat. Er hat mir was erzählt/ I/ //Ich habe//
- DT: //Ach so, und wegen Verständnis.//
- BW: //in leider// wenig //verstanden bisher.//
- DT: //Wenn wir reden// mit ihm auf Russisch, er versteht 99 Prozent alles.
- CB: DAS ist gut. //Sehr gut.//
- BW: //Das ist ja dann gut,// dann haben wir ja hoffen. //A/ äh/ Dann//
- CB: //Genau, aber wir// können das Russische nicht einschätzen, w/ weil wir reden ja Deutsch mit ihm.

Der Vater holt sich zunächst Explikationen der Zuschreibung ein („wie heißt Nuscheln“), um in einem antithetischen Anschluss eine kollidierende Perspektive auf sein Kind einzubringen. Es sei nicht die Unfähigkeit seines Sohnes, die zum Nuscheln führe, sondern vielmehr seine Scham. Erneut fokussiert er folglich die Gemütsverfassung seines Kindes und bringt diese als relevant in Anschlag. Dieser Sinngehalt allerdings wird von der Fachkraft abgewendet („Er hat sich hier nicht geschämt, also wir waren freudig miteinander“). So wird hier nicht an die Attribuierung des Vaters angeschlossen: Möglich wäre doch auch gewesen, diese Zuschreibung der Scham gemeinsam auszuloten, sie ernst zu nehmen und die Eltern in die Elaboration zu rufen. Zugleich liegt hierin auch die Abwehr einer möglichen pädagogischen Verantwortung: Es wird als indisponibel gerahmt, dass Elimkhan „freudig“ gewesen wäre. Darüber wird das Wohlbefinden des Kindes nicht etwa zu antizipieren versucht und die Möglichkeit der Scham kollektiv ausgelotet, sondern vielmehr der Fall sogleich *geschlossen*. Es wird als peripheres Wissen, sogar als Falschunterstellung markiert, indem dieser Sachverhalt schlicht ausgeschlossen wird und damit Prozesse von Fallverstehen hierüber eingeebnet werden. Der Zuschreibung des unverständlichen Nuschelns durch die Fachkräfte stellt der Vater dann erneut eigeninitiativ und antithetisch entgegen, dass Elimkhan, wenn er zu Hause sei und „frei“ reden könne, sehr „laut“ sei. Dem stellt die Fachkraft wiederholt entgegen, Elimkhan habe „beim Test“ „viel genuschelt“ und sei „manchmal gar nicht“ zu verstehen gewesen. So wird auch hier, als der Vater erneut eine eigene Perspektive auf sein Kind reklamiert, vor allem das Testergebnis in Stellung gebracht. Dieses wird als objektives Wissen über Elimkhans Sprachfähigkeit gerahmt. Über das „leider“ wird die Unfähigkeitzuschreibung dabei implizit erneut negativ aufgeladen.

In einem dritten Anlauf bringt der Vater dann eine weitere antithetische Positivzuschreibung der Sprachfähigkeit seines Sohnes ein: „Wenn wir reden// mit ihm auf Russisch, er versteht 99 Prozent alles“. Hierüber speist er als Kategorie der Bewertung die Erstsprache seines Kindes in den Diskurs ein: Hier habe er sehr gute Sprachkenntnisse („99 Prozent“). Die Fachkräfte validieren dies allerdings lediglich rituell („DAS ist gut. Sehr gut“, „Das ist ja dann gut“). Sie eröffnen allerdings keine Räume der Entfaltung der elterlichen Perspektive: So wird hier bspw. nicht um weitere Ausführungen der Russischfähigkeiten

o.Ä. gebeten. Es werden keine Elaborationen des Vaters eingeholt. Vielmehr wird diese Fähigkeit des Kindes als randständig markiert: „aber wir können das Russische nicht einschätzen, w/ weil wir reden ja Deutsch mit ihm“. Folglich wird auf die deutsche Sprache im Sinne eines monolingualen Habitus – und hierüber eine kulturalisierende Perspektive (Gogolin 2008) – als verbindlicher Deutungsrahmen hervorgebracht. Elimkhans russische Sprachfähigkeiten, die über den Vater zur Bewertung folglich in Anschlag gebracht wurden, werden über die Fachkräfte hier als nicht anerkennbar markiert: Sie gehören nicht zu den über die Einrichtung anerkennbaren Fähigkeiten (Buchner/Pfahl 2017), sie sind nicht entscheidungsrelevant. Auf diese Weise wird sichtbar, dass dem Diskurs Rahmeninkongruenzen grundgelegt sind, die regelhaft offen zutage treten. Die so sichtbare Polyphonie läuft in ihrem Arrangement allerdings nicht auf eine Symmetrie zu (Typ 1 Symmetrierung und Vorbeugung), sondern auf eine Überblendung der elterlichen Perspektiven, auf eine Inferiorisierung. Und auch hier werden die Einlassungen der Eltern wie im Fall Marve als Abwendungsversuche der Etikettierung sichtbar.

Beide Fachkräfte elaborieren ihr Plädoyer für eine Rückstellung Elimkhans und rufen die Eltern zur Übernahme der Problemperspektive auf ihr Kind an. Dabei wird über die Fachkräfte die Vulnerabilität der Eltern als Sinngehalt explizit mitgeführt:

BW: (...) Deswegen würde ich ihn auf alle Fälle zur Förderung nehmen. Und mit der Schule äh, jetzt kommen wir darauf, IST es vielleicht günstiger. //Nun müssen Sie keine//

CB: //(unv.)//

BW: Angst haben, dass er dann erst sieben ist. Erstmal ist er nicht SO groß, ja? Er ist auch sehr schlank. Äh MEIN Sohn ist auch mit sieben eingeschult worden und //hat aber nicht geschadet.//

CB: //Aber er IST ja noch/ // Er wird/

BW: Er ist/ wird sehr SPÄT sieben. [...] //Gehen Sie/ // Gehen Sie davon aus, was IHM gut tut. (...) Ja? Sie müssen keine Angst haben. Und da werden Sie auch von keinem schief angeguckt und von keinem bekommen Sie ein Stigma, ja?

Elimkhans Entwicklung wird als unzweideutig interventionsbedürftig gerahmt („auf alle Fälle zur Förderung“). Darüber wird eine privilegierte Sicht auf das Kind reklamiert und als indisponibel markiert. Die Eltern sind hierüber folglich aufgerufen, die Problemperspektive auf ihr Kind zu teilen. Dabei wird explizit beruhigt: Sie „müssen“ dabei „keine Angst haben“ und zugleich werden Ängste und Sorgen, folglich die Vulnerabilität der Eltern, antizipiert. Sie würden weder „schief angeguckt“ noch ein „Stigma“ bekommen. Über diese Art der expliziten und *vorausseilenden Fallberuhigung* wird die Überblendung elterlicher Relevanzen sichtbar. Dies geschieht, ohne die Perspektive der Eltern zuvor einzuholen, ihre Stimmen zur Entfaltung zu bringen und an die antithetischen Sinngehalte der Eltern anzuschließen. Zugleich wird der Sinngehalt der Stigmatisierung

über die Rückstellung gerade über die Fachkräfte selbst eingebracht: Elterliche Vulnerabilität – als Stigma und Scham, folglich als Verletzung ihrer Würde gefasst – wird hierbei antizipiert. An ihre Perspektiven wird allerdings nicht angeschlossen. Der Fall steht nicht zur Disposition. Elimkhan ist als Objekt von Förderung positioniert (er wird zur Förderung genommen). Auch seine Sicht und seine Bedürfnisse werden nicht relevant gemacht. Die Fachkräfte reklamieren die alleinige Deutungshoheit, es wird eine *Erziehung der Eltern* sichtbar: Die Fachkräfte instruieren direktional die Eltern. Es geht dabei folglich nicht um ein gemeinsames Handeln von Eltern und Fachkräften. Vielmehr werden Eltern und Kind als entwicklungs-, förderungs- und bearbeitungsbedürftig entworfen.

Wie auch in den Elterngesprächen zu Marve werden die Eltern dazu aufgefordert, ihr Kind auch zu Hause im Sinne der Einrichtung zur Fähigkeitsentwicklung anzuregen:

BW: Kleine //Aufgaben übernehmen.//

CB: //Kleine Aufgaben.//

BW: Auch zu Hause. Kleine Aufgaben. Sei es, wenn er den Tisch abdecken soll. Dann muss er das zu Ende machen und ordentlich wegräumen. Oder äh für die Mama ruhig mal ein Tuch holen oder so, ja? DAS ist wichtig, dass er versteht, was er machen //soll.//

DT: //Macht// er alle zusammen zu Hause. Zieht meine Socken an und aus, als/ (lacht)

CB: Ach, schön (lachend).

Auch in dieser Sequenz ist der Anschluss des Vaters antithetisch, was allerdings über das Lachen humoristisch entschärft wird. Eine etwas längere Sequenz soll nun noch einmal offenlegen, dass die Eltern zunächst antithetisch Stellung beziehen und auf Fähigkeiten des Sohnes verweisen, die dann über die Fachkräfte im univoken Modus als irrelevant, respektive nicht anerkennbar, markiert werden und die Eltern diese Perspektive auf ihr Kind auch annehmen:

DT: //Also// wenn er zahlen/ zählen kann, Buchstaben //kennt er.//

BW: //Nein.//

AT: //Ja.//

CB: //Nein.//

BW: Nein.

CB: Nein.

DT: Also sehr selbständig, ja.

BW: Äh ja.

CB: Ja.

BW: Ja. ABER äh es nutzt jetzt NICHTS, Buchstaben zu lernen. Dann kommen die nämlich in die Schule.

DT: Ja.

BW: Und die Kinder denken, sie wären schlau. Ist uns wirklich passiert. Die passen nicht auf. Das kann ich schon, das kann ich schon. So und dann kommt der Punkt, wo es/ die Kinder lernen MÜSSEN.

- DT: Ja.
- BW: Und dann haben sie nicht gelernt zu lernen. Deswegen: Schule vorgreifen mit Lesenlernen, Buchstabenlernen, (.) was Sie zählen müssen: bis zehn. Vorwärts und rückwärts zählen. Das wäre richtig. Die müssen auch jetzt äh äh Mengen können. [...] Verstehen Sie, was //ich meine?//
- DT: //Ja.// Ja, ja.
- AT: //Ja.//
- DT: Also ich glaube, es ist äh unsere Fehler nicht von selber, wei/ weil wir haben immer im Vorbereiten und Zählen, Buchstaben lernen und sowas, aber NIE, dass er muss selbständig sein so und so. Aufmerksam sein auch.
- BW: Aber //ist wichtiger.//
- CB: //DAS ist// wichtig. [...]
- DT: Wir haben //von das falsche Standort//
- BW: //Dann haben Sie es ganz schwer.//
- DT: angefangen.

Der Vater verweist erneut auf Fähigkeiten seines Sohnes: „zählen kann er“, „Buchstaben kennt er“, „sehr selbständig“ sei er, was die Mutter validiert. Er lässt sich dabei von den antithetischen Einlassungen der Fachkräfte nicht irritieren („Nein“, „Nein“, „Nein“, „Nein“). Die Fachkräfte markieren dann nach einer rituellen Validierung („Äh ja“, „Ja“, „ja“) diese Fähigkeiten des Sohnes als nicht nur irrelevant, sondern sogar *kontraproduktiv*: So sollen die Kinder vor der Schule gerade *nicht* „Buchstabenlernen“, sondern müssten zählen „bis zehn. Vorwärts und rückwärts zählen. Das wäre richtig. Die müssen auch jetzt Mengen können“. Das, was der Vater als Fähigkeit seines Sohnes in Anschlag bringen wollte, „nutzt jetzt NICHTS“, vielmehr führe es dazu, dass die Kinder fälschlicherweise denken würden, „sie wären schlau“, und nicht mehr aufpassen. Darüber wird das, was Elimkhan bereits könne, und das, was die Eltern für wichtig halten und in der Entwicklung unterstützt haben, als nicht nur irrelevant, sondern gar als *transitionsgefährdend* gerahmt. Das, was Kinder im Übergang zur Grundschule können oder nicht können bzw. vermittelt oder nicht vermittelt bekommen sollen, wird statisch an einer imaginären Grenze entworfen, so als sei dies fachlich indisponibel (Kammermeyer 2014). Der Vater lenkt hieran anschließend explizit ein – „ich glaube, es ist“ „unsere Fehler“, „wir haben immer im Vorbereiten und Zählen, Buchstaben lernen und sowas, aber NIE, dass er muss selbständig sein so und so. Aufmerksam sein auch“ –, was über die Fachkräfte bekräftigt wird („Aber ist wichtiger“, „DAS ist wichtig“). Erneut wird die *alleinige Deutungshoheit* der Fachkräfte darüber beansprucht, was wichtig, was relevant und richtig sei. Der Vater lenkt ein, adaptiert diese Perspektive („wir haben von das falsche Standort angefangen“) und positioniert sich darüber selbst als inferior, respektive er nimmt die Adressierung in inferiorer Positionierung auch an.

Hinsichtlich einer grundlegend ableistischen Konstruktion des Kindes liegen dabei geteilte Orientierungen zwischen Fachkräften und Eltern vor: So steht nicht in Frage, dass spezifische Kompetenzen und sichtbare Fähigkeiten der Maßstab der Rückstellungsentscheidung sind, sondern nur welche dies konkret sind. Auch hinsichtlich der Operationalisierung von „Sprache“ wird sichtbar, dass geteilte Orientierungen hinsichtlich eines eher technizistischen Sprachverständnisses vorliegen: So wird weder von Eltern noch Fachkräften auf Elimkhans Interessen, Neigungen oder seine kindeigenen Ausdrucksform abgehoben und bspw. gefragt, welche Geschichten er gern hört oder erzählt, welche Lieder er singt, wie er in der Peergruppe kommuniziert usw.

Anhand der folgenden Sequenz kann rekonstruiert werden, dass die Vulnerabilität der Eltern dabei zugeschrieben und weiter offen verhandelt wird. Hierbei geht es um die Rückstellung des Kindes vom Schuleintritt:

BW: //Oder wenn// Sie sich SO unsicher sind, weil sie immer noch traurig ist, (.) können Sie ja im Frühjahr durchaus nochmal mit uns sprechen.

AT: Hm (bejahend).

BW: Und dann können wir nochmal sagen: Wie ist der Stand? Was hat er aufgeholt.

DT: Hm (bejahend).

BW: Wenn (Ihnen?) das mehr beruhigt. Ja? Dass man das jetzt mal nicht absolut sieht, sondern einfach im Frühjahr nochmal nachfragen. (.) Ja?

Britta Wagner bringt den Sinngehalt der Unsicherheit und Traurigkeit über die Rückstellung explizit ein und lädt den Fall hierüber implizit erneut auf. Dies geschieht, ohne den Eltern die Entfaltung einer eigenen Sicht auf ihr Kind dabei zuzugestehen oder die Fallkontur noch einmal anfragbar zu machen: So werden die Zuschreibungen zum Kind nicht vage gehalten, sondern lediglich *prospektiv* geöffnet. Erneut antithetisch schließt der Vater noch einmal an:

DT: Ich glaube, bis der zur Schule geht, ist die Zeit, er schafft das alles.

AT: Hm (bejahend).

BW: Was glaubt er? //Entschuldigung.//

CB: //Äh// bis er zur Schule kommt, //äh// //

DT: //Er// schafft das.

CB: Schafft //er.//

DT: //Also// verbessert sich.

BW: Gut. //Da können//

CB: //Wir// //

BW: wir doch im März reden, ist doch ein Deal.

DT: //Ja.//

CB: //Wir üben// und üben mit Elimkhan und //gucken.//

BW: //Sollte es// wirklich so sein, dann freuen wir uns //auch, so ist das nicht.//

CB: //Ja, natürlich.//

BW: Wir sprechen ihm das nicht ab. Wir wollen nur zur äh Sicher/ auf Nummer sicher gehen, //sage ich mal//

Elimkhans Eltern positionieren sich hier antithetisch sowohl gegen das von den Fachkräften entworfene Bild über den Jungen als *Rückschrittskind* als auch gegen den Vorschlag der Einrichtung, das Kind ein Jahr von der Schule zurückzustellen. Die Fachkräfte schließen an diese Antithese rituell validierend an, elaborieren dann allerdings erneut den Sinngehalt der besonderen Förderbedürftigkeit Elimkhans: „Wir üben und üben mit Elimkhan und gucken“. So wird mit dem „Deal“ (BW), die Entscheidung auf März zu vertagen, eine rituelle Konklusion gemeinsam hervorgebracht („DT: Ja.“), in der die Rahmeninkongruenzen weiter bestehen bleiben (können). Der Fall ist folglich entlang offener Rahmeninkongruenzen *fluide* ko-komponiert: Die Eltern bringen eine zuwiderlaufende Perspektivierung ihres Kindes ein, an die allerdings über die Fachkräfte nicht angeschlossen wird. Das Kind ist im Übergang als Träger von Entwicklungsrückstand und als Objekt positioniert. Die Stimme des Kindes wird nicht antizipiert.

5.3 Zusammenfassende Darstellung der Typologie

Die in diesem Kapitel dargestellte Typologie, basierend auf den zwei skizzierten, konstitutiven Bezugsproblemen der *doppelten* Polyvalenz sowie der elterlichen Vulnerabilität in integrativen Settings, ist im Folgenden für eine bessere Übersicht noch einmal tabellarisch entlang der Kerndimensionen zusammengefasst. Dabei wird sichtbar, dass sich die drei identifizierten Typen, entlang der Bearbeitung der *doppelten* Polyvalenz, hinsichtlich ihres *Polyphoniearrangements* unterscheiden: Differenzen sind im Typ 1 und im Typ 3 sichtbar, hier liegen offene Rahmeninkongruenzen vor. Allerdings liegt ein jeweils unterschiedlicher Umgang mit diesen Differenzen zugrunde. Während Typ 1 auf eine Symmetrierung der Stimmen, eine Ebenbürtigkeit im Diskurs zuläuft, liegt im Typ 3 eine hierarchische Ordnung der Stimmen vor: Die Stimmen werden asymmetrisch geordnet, die Eltern sind inferior (selbst-)positioniert. Hiermit korrespondiert der typenspezifische Umgang mit dem zweiten konstitutiven Bezugsproblem, der elterlichen Vulnerabilität: Im Typ 1 wird der Verletzung der Eltern systematisch entgegengearbeitet. Für Gespräche des Typs 3 ist eine offene Verletztheit (auch Kap 5.5) der Eltern hingegen konstitutiv.

Im Typ 2 hingegen wird das Problem der *doppelten* Polyvalenz über das Prozessieren von Einstimmigkeit, von Monophonie bearbeitet. Die Stimmen der Eltern und damit auch ihre Vulnerabilität erscheinen über diese Form des Polyphoniearrangements eingebnet. Mit den jeweiligen Arrangements der Stimmen, resp. dem Umgang mit Differenz, korrespondieren entsprechend die

jeweiligen Fallkonstitutionsprozesse: Wird Mehrstimmigkeit prozessiert – wie im Typ 1 und Typ 3 –, so ist ein Offenhalten des Falles, eine fluide Fallgestalt und damit disponibles Wissen konstitutiv für den Diskursmodus.

Entlang der in der Tabelle dargestellten Dimensionen der Typologie werden die Korrespondenzen zwischen dem jeweiligen – typenspezifischen – Polyphoniearrangement, dem Positionierungsgefüge zwischen Eltern und Fachkräften und der empirisch zu beobachtenden Aushandlung der Sphärendifferenz zwischen der Familie und der Kindertageseinrichtung deutlich. Die nachfolgenden Dimensionen ermöglichen schließlich auch zu unterscheiden, wie Eltern im Übergang adressiert werden oder sich selbst adressieren, wie Kinder im Übergang virtuell positioniert und welche Entwürfe der Übergangsgestaltung im Elterngespräch sichtbar werden.⁴⁹ Dabei zeigt sich, dass Kinder in Elterngesprächen in Bezug auf Übergänge sehr unterschiedlich positioniert werden. Damit korrespondieren wiederum differierende Entwürfe der Gestaltung von Übergängen. Werden Kinder als Akteur*innen in den Elterngesprächen mit eigener Stimme positioniert, wird ihnen auch in der Gestaltung von Übergängen die Position als Akteur zugesprochen. Dies geht mit der Orientierung einher, dass kindliche Aneignungsprozesse in Übergängen eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Werden Kinder jedoch in Übergängen als Risikoträger für die Aufrechterhaltung der Organisationsordnung positioniert, wird die Übergangsgestaltung mit der Anpassung des Kindes an organisationale Strukturen, an bspw. Abläufe und Regeln, verknüpft. Dominieren in den Elterngesprächen Adressierungen von Kindern als Träger von Besonderheit, wird die Übergangsgestaltung als kompensatorische Aufgabe der Erwachsenen in geteilter Verantwortung entworfen (Abb. 2).

5.4 Wandel und Beständigkeit der Diskursmodi im Längsschnitt

Die im vorhergehenden Kapitel vorgestellte Typologie von Elterngesprächen basiert auf einer Rekonstruktion von Elterngesprächen in einer Querschnittskomparation: Vergleichend analysiert wurden Elterngespräche zu verschiedenen Kindern.

Zunächst kann entlang unserer Analysen eine deutliche Persistenz der Gesprächsmodi im Zeitverlauf identifiziert werden. Das bedeutet: Diskursmodi, die von der jeweiligen Eltern- und Fachkräfte- Zusammensetzung bereits im ersten Elterngespräch gemeinsam hervorgebracht wurden, ließen sich auch im Längsschnitt, folglich im zweiten, dritten oder – wie bei Frida (Kap. 6.4) – im

49 Zur Positionierung von Kindern im Übergang und zur ausführlichen Grundlegung eines praxeologischen Übergangverständnisses vgl. Kap. 6.

vierten Elterngespräch nachzeichnen. Zentral ist dementsprechend, dass der jeweilige Diskursmodus über die Erhebungssituationen hinweg zumeist relativ stabil ist.⁵⁰

Abbildung 2: Umgang mit den beiden konstitutiven Bezugsproblemen

	Typ 1: Symmetrierung und Vorbeugung	Typ 2: Supplementation und Einebnung	Typ 3: Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit
Diskursnorm	Ringen um Rahmungshoheit in Ebenbürtigkeit: Eltern reklamieren Eingriff	Passförmigkeit: Eltern als ratifizierende oder elaborierende Ergänzende	Ringen um Rahmungshoheit in Hierarchie: Einrichtung reklamiert Zugriff
Orientierungsrahmen	offene Inkongruenzen	Kongruenzen: Passung der Orientierungen	offene Inkongruenzen
Polyphoniearrangement	offene Polyphonie: symmetrisches Arrangement der Stimmen	Monophonie	offene Polyphonie: asymmetrisches Arrangement der Stimmen
Fallkonstitution	Fall fluide gehalten Disponibles Wissen	geschlossene Fall-gestalt Indisponibles Wissen	Fall fluide gehalten Disponibles Wissen
Positionierungsgefüge Eltern/Fachkräfte	Symmetrierung	Supplementation	Inferiorisierung
Aushandlung der Sphärendifferenz Familie & Einrichtung	Anerkennung der Sphärendifferenz (stabile Grenze)	Einebnung der Sphärendifferenz (eingeebnete Grenze)	Arbeit an der Sphäregrenze (fragile Grenze)
Verletzungs Offenheit der Eltern	diskursiv vorgebeugt	diskursiv eingeebnet	diskursiv offen-gehalten
(Selbst-)Adressierung der Eltern im Übergang	Ko-Akteursschaft	vorausseilende Zuarbeiterschaft	Förder-Assistenz
Virtuelle Positionierung der Kinder im Übergang	Akteur*innen mit eigener Stimme	Risikoträger für Organisationsordnung	Träger von Besonderheit
Entwürfe der Übergangsgestaltung	Kindliche Akteursschaft und Aneignung	Anpassung des Kindes an organisationale Struktur (Abläufe, Regeln)	Geteilte Kompensation in geteilter Verantwortung

Im Folgenden wird nun anhand von exemplarischen Fallausschnitten aus Elterngesprächen zu den Kindern Martin und Levi gezeigt, dass die rekonstruierten Modi des Sprechens jedoch nicht als statische Gebilde zu fassen sind. Die Komparation im Längsschnitt, d. h. die Analyse aller Elterngespräche zu ein und demselben Kind, zeigt vielmehr auf, dass insbesondere der *Modus der Supplementation* (Typ 2) empirisch eine besondere Störanfälligkeit aufweist,

50 Zur Persistenz der Gesprächsmodi: auch Kap. 6.

während Gespräche des Typs Symmetrierung (Typ 1) und Inferiorisierung (Typ 3) in der Übersicht unserer Ergebnisse empirisch eher übersituativ stabil erscheinen.

5.4.1 Elterngespräche zu Martin: Erstarren der elterlichen (Selbst-)Positionierung, das Hervortreten elterlicher Verletzlichkeit und diskursive Tipping-Points

Martin Kärten ist zum Zeitpunkt des ersten erhobenen Elterngesprächs ca. 3;9 Jahre alt und besucht seit mehreren Jahren eine altersgemischte Gruppe der Kindertageseinrichtung Zwergedorf im Land Berlin. Martin wird der Projektmitarbeiterin im Vorgespräch als „mehrfachbehindertes“⁵¹ Kind vorgestellt, bei dem auf Wunsch der Eltern die vollständige Diagnostik eingestellt worden sei. Vorliegende Diagnosen schreiben u. a. eine Form des Autismus und verschiedene physiologische Einschränkungen im Kopf-, Hüft- und Beinbereich zu. Martin und damit seine Eltern sind in ein multiprofessionelles Netz aus verschiedenen Professionen und Institutionen (Heilpädagog*innen und Erzieher*innen in der Kindertageseinrichtung, Logopädie, Physiotherapie, Sozialpädiatrisches Zentrum) eingebunden.

Das erste Elterngespräch konnte dem Typ 2, genauer dem Untertyp der *elaborierenden Supplementation*, zugeordnet werden. In diesem Gespräch arbeiten Martins Eltern diskursiv überwiegend der Einrichtung zu, bringen sich in diesem Rahmen umfassend ein. Ihre besondere Verletzlichkeit ist dabei über diesen Modus des Sprechens eingebettet. Es wird ein „geteilter Rahmen – im Sinne einer reibungslosen Reziprozität der Akte – gesichert“ (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 140), Rahmeninkongruenzen treten hierbei folglich nicht offen zutage.

Zwischen dem ersten und dem zweiten erhobenen Elterngespräch ist Martin mit seinen Eltern in einer Rehabilitationsklinik, worauf im zweiten Gespräch unmittelbar Bezug genommen wird: Man habe ihnen hier nahegelegt, Martin in eine heilpädagogische Einrichtung zu geben, und hätte bspw. festgestellt, dass er sehr oft „überfordert“ sei oder „stereotypes Spielen“ zeige. Zu gleicher Zeit findet ein Konzeptwechsel in der Kindertageseinrichtung hin zu einer „offenen Arbeit“ statt. Die Eltern befürchten hierdurch einen Nachteil für ihr Kind.

Im zweiten Elterngespräch reklamieren die Eltern einen Eingriffsanspruch in die Institution. Sie supplementieren nun nicht mehr, vielmehr können widersprechende Orientierungen und Rahmeninkongruenzen zwischen den Eltern und Fachkräften identifiziert und ein dynamischeres Positionierungsgeschehen nachgezeichnet werden. Beide Eltern reklamieren nun unisono den Anspruch auf eine verstärkte Beachtung und Förderung ihres Sohnes und stellen den Konzeptwechsel der Einrichtung zur Disposition. Sie autorisieren diesen Anspruch

51 Diese und die folgenden Informationen sind dem Beobachtungsprotokoll entnommen.

darüber, dass sie auf externe Professionelle rekurrieren, mit denen sie in der „Reha“ Austausch gehabt hätten. Diese Perspektive, unter Rekurs auf diesen Austausch, bringen die Eltern nun im zweiten Gespräch in der Einrichtung zur Geltung. Sie formulieren einen erhöhten Anspruch an die Fachkräfte: Martin brauche noch mehr heilpädagogische Förderung. Laut des Personals in der Reha sei Martin in der Regeleinrichtung sogar überfordert und solle in eine entsprechende Kindertageseinrichtung wechseln, berichten die Eltern. Diesen Anspruch platzieren sie nun im zweiten Elterngespräch und konstruieren Martin dabei als vulnerabel und – auch prospektiv – besonders unterstützungsbedürftig.

Im zweiten Elterngespräch zeigen sich somit divergierende Orientierungen. Die Eltern nehmen explizit eine fordernde, teils oppositionelle Haltung ein. Zugleich werden die Sorge der Eltern um ihr Kind und ihre Verletzungsoffenheit sichtbarer. Der Diskursmodus entwickelt sich von der Supplementation hin zu einer Symmetrierung bei offener Verletzlichkeit der Eltern: So findet kein schlichter Wechsel vom Typ 2 zum Typ 1 statt, sondern der Diskurs nimmt gewissermaßen die Gestalt eines *Zwischentyps* an, der sehr fragil ist und im Verlauf auf eine Re-Implementation des supplementierenden Modus zuläuft. Um diesen Wandel des Diskursmodus nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden Passagen aus dem ersten und zweiten Elterngespräch kontrastiv gegenübergestellt.

Das erste Elterngespräch

Im ersten von uns aufgezeichneten Elterngespräch sind die Mutter, Franca Kärten (FK), sowie die für Martin zuständige pädagogische Fachkraft, Petra Hansen (PH), und die Leiterin der Einrichtung, Ariane Dahl (AD), anwesend. Das Gespräch findet überwiegend zwischen Petra Hansen und Franca Kärten statt. Ariane Dahl ist zumeist ZuhörerIn. Laut Beobachtungsprotokoll bringt Franca Kärten eine eigene, zweiseitige Liste mit Notizen mit, die sie im Verlauf des Gespräches durchgeht und in der sie Punkte abhakt. Petra Hansen hat ebenfalls einige Unterlagen für das Gespräch mitgebracht.

Die pädagogische Fachkraft Petra Hansen positioniert sich als Moderatorin des Gesprächs und gibt zugleich eine inhaltliche Gesprächsstruktur vor, in die sich Franca Kärten einfügt, wie bspw. an der Eingangssequenz sichtbar wird:

PH: So. Ich würde gern mit Paula [Logopädin] mit der Sprache anfangen.

FK: Ja.

PH: Genau. Weil ich habe ja von der Paula diese schöne Wörterliste bekommen. (.) Und ich habe mir das jetzt wo der Vater /wraum/ warum ich auch mit Lara [weitere Erzieherin] dann gekommen bin, ob hier/ ob/ ob alle Buchstaben überhaupt möglich sind. Denn wenn man jetzt so sieht hier, (.) das sind/ das sind/ die Rs fehlen ja alle //völlig//

FK: //Genau.// Also CH, R und //KR//

PH: //KR//

FK: fehlt. Alles, was so/

PH: also hier hinten.

FK: Nicht.

PH: Genau. Und er will es aber probieren, also.

Die pädagogische Fachkraft Petra Hansen ruft in diesen ersten Zeilen das virtuelle Team um Martin auf: die Logopädin Paula, die Erzieherin Lara sowie den Vater. Die Fachkraft positioniert sich selbst in der Rolle der Gesprächsleitung und wird von der Mutter hierin auch re-adressiert: So eröffnet die Pädagogin das Gespräch durch eine Proposition, die Martin als *Fall von Sprachproblemen* konstruiert. Sie rekurriert dabei auf ein vorliegendes Dokument der Logopädin und wird hierin über die Mutter bestätigt („Ja“, „Genau.// Also CH, R und //KR“). Martin wird dabei sogleich als Problemfall konstruiert: Er könne bestimmte Buchstabenkombinationen bzw. Lautbilder nicht aussprechen. Er wird hierüber im Kontext von mangelnden Fähigkeiten besprochen. Diese Problemkonstruktion wird dabei gegenseitig validiert: „fehlen ja alle //völlig“, „fehlt. Alles, was so/“.

Diese Defizitzuschreibung wird über den Rekurs auf das Artefakt „Wörterliste“ legitimiert, gewissermaßen verobjektiviert und, ähnlich einer Beweisführung durch die Institution, in das Elterngespräch eingebracht. Die Mutter validiert und elaboriert diese Feststellung, indem sie ergänzt, dass neben dem „R“ auch „CH“ und „KR“ vollständig fehlen. Beide agieren hier gewissermaßen in einer Passförmigkeit, oder anders formuliert: Die Gesprächsbeiträge der Mutter erscheinen als eingepasst. Rahmeninkongruenzen werden nicht sichtbar. Durch die hohe interaktive Dichte, das Ergänzen des Satzes der Anderen, die Elaboration durch die Mutter sowie die Konklusion („genau“) von Petra Hansen lässt sich erkennen, dass univok gemeinsam ein problematischer Fall hergestellt wird. Das Wissen über das Kind wird dabei als sicher und indisponibel prozessiert.

Petra Hansen und Franca Kärten agieren hier gewissermaßen als eingespieltes Team. Dies lässt sich über den gesamten Gesprächsverlauf als typisch für den Gesprächsmodus identifizieren und ist als *elaborierende Supplementation* (Untertyp des Typs 2) kategorisierbar. Im Verlauf des Gesprächs geht die Mutter ihre eigene vorbereitete Liste durch und validiert und elaboriert dabei erneut und systematisch die durch die Fachkraft aufgespannte Rahmung, die darüber als primäre Rahmung sichtbar wird (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 73 f.). Folglich ist es die Rahmung der Pädagogin, die von der Mutter mitgetragen und über ihre aktive Zuarbeit als Primärrahmung hervorgebracht wird. Zuwiderlaufende Relevanzen bringt die Mutter nicht ein, die Orientierungen sind kongruent.

Zur knappen empirischen Bebilderung der Zuordnung des ersten Elterngesprächs zum Typ 2 – elaborierende Supplementation und eingebnete elterliche Verletzlichkeit – wird im Folgenden eine weitere Sequenz herangezogen. Kurz zuvor wurde gemeinsam eine positive Fallentwicklung visioniert („das kommt später“) und damit eine positive Entwicklungsprognose als Sinngehalt

eingebraucht. Gemeinsam entwerfen die Pädagogin und die Mutter in der nun folgenden Sequenz im unisono-Modus das Bild eines Fortschritts in der sprachmotorischen Entwicklung des Kindes Martin. Martin wird als Problemfall, der sich allerdings entwickelt, hervorgebracht:

FK: Er hat ja auch/ Die Zunge steckt er ja ganz wenig raus //und wenn//

PH: //Genau//

FK: kommt die nur so //ein bisschen nach//

PH: //Genau. So weit/ weit raus.

FK: Nun hat er ja eine ganz kurze, kleine Zunge. Und er lispelt unheimlich stark. Also das/ da/ da/ das wird schon eine Rolle spielen, nicht. Und er hat ja auch/ Jetzt kriegt er den Mund schon weiter auf. Als/ Als Baby hat er ja den Mund gar nicht richtig aufbekommen. (..)

PH: Und er ist auch hier ein bisschen beweglicher schon geworden,

NK: Ja.

PH: seitdem ich kenne. Auch mit dem/

FK: Ja. Genau.

PH: mit/ mit der Ausdrucksform

FK: Genau.

PH: im Ge/ im ganzen Gesicht, mit der Gesichtsmimik. (..)

Sichtbar wird, dass die Mutter, Franca Kärten, die durch die Fachkraft aufgeworfene Problemrahmung elaborierend supplementiert, dies ist für das gesamte Elterngespräch der charakteristische Modus des gemeinsamen Sprechens. Martin wird kollektiv als Problemfall konstruiert („Zunge steckt er ja ganz wenig raus“, „Genau. So weit/ weit raus“, „hat er ja eine ganz kurze, kleine Zunge“, „lispelt unheimlich stark“). Zugleich wird gemeinsam eine Verbesserung entworfen: „Jetzt kriegt er den Mund schon weiter auf“, „bisschen beweglicher schon geworden“, „Genau“, „mit der Ausdrucksform“. Auf diese Weise wird Martin sowohl als *Problemfall* als auch seine *positive Entwicklung* kollektiv gesichert. Über die Prozessierung dieses Wissens über das Kind als gesichertes und über die Visionierung einer positiven Entwicklung des Kindes nimmt die elterliche Verletzlichkeit im Vergleich weniger Raum ein bzw. tritt weniger explizit hervor, als dies bspw. im zweiten Elterngespräch rekonstruiert werden kann. Auf Basis geteilter Orientierungen – einer Kongruenz der Rahmen – wird gemeinsam eine geschlossene Fallgestalt hervorgebracht. Dabei müssen die für die Kindsbesprechung relevanten Dimensionen nicht ausgehandelt und das über das Kind hervorgebrachte Wissen nicht hinterfragt werden – es ist indisponibel.

Das zweite Elterngespräch

Im zweiten von uns aufgezeichneten Elterngespräch, ca. sechs Monate später, ist neben der pädagogischen Fachkraft Petra Hansen (PH), der Einrichtungsleiterin

Ariane Dahl (AD) und der Mutter Franca Kärten (FK) auch Martins Vater Jens Kärten (JK) anwesend. In den Monaten zwischen den beiden Elterngesprächen waren die Eltern mit Martin für mehrere Wochen in einer medizinsch-therapeutischen Rehabilitationseinrichtung. In dieser Zeit hat Martin die Kindertageseinrichtung Zwergedorf nicht besucht. So hat die Familie noch keine genaueren Informationen zum neuen Einrichtungskonzept erhalten, das nun die offene Gruppenarbeit vorsieht. Die Eltern bringen gleich zu Beginn des Elterngesprächs Fragen ein, die die Mutter wieder vorbereitet auf ihrem Zettel notiert hat. Im Vorlauf der folgenden Sequenz warten die Gesprächsteilnehmenden auf Ariane Dahl, die etwas später dazukommt, und schauen sich gemeinsam Fotos des Kindes aus dem Einrichtungsalltag an. Es gibt keinen offiziellen Gesprächsbeginn, bis die Mutter, Franca Kärten, die Aufmerksamkeit der Beteiligten refokussiert und implizit zu einem offiziellen Beginn überleitet:

FK: Aber ich kann ja mal (..) meinen Zettel holen. [sie sieht dabei ihren Mann direkt an.]

PH: (lacht)

FK: Also wir haben schon gesagt, dass wir wahrscheinlich mehr äh für/ über das neue Konzept Fragen haben als zur Entwicklungsschnecke.⁵²

PH: Genau. //Weil//

FK: //Also//

PH: Äh das/ Das habe ich mir fast gedacht, ja.

In diesem Fall eröffnet die Mutter das Elterngespräch gewissermaßen offiziell und positioniert sich in der Rolle der Gesprächssteuerung und Moderation und zugleich als Sprachrohr für beide Eltern („wir“). Hierin wird sie von der Fachkraft auch validiert, wenn auch eine Ironisierung in dem eingebrachten Lachen liegen könnte („lacht“). Die Mutter reklamiert damit eigeninitiativ das Rederecht und ordnet sogleich die Relevanzen: Sie hätten „mehr äh für/ über das neue Konzept Fragen [...] als zur Entwicklungsschnecke“. Damit setzt sie die elterlichen Relevanzen sogleich prioritär. Petra Hansen validiert und elaboriert diese diskursive Intervention der Mutter („Genau. //Weil/“, „Äh das/ Das habe ich mir fast gedacht, ja“). Die Mutter schließt hieran mit ihren Ausführungen unmittelbar an:

FK: Also wir/ Wir kommen ja immer von der Reha und die sagen uns immer, er braucht VIEL mehr Förderung, er muss in einen heilpädagogischen Kindergarten und so weiter. Da sind wir dann immer erstmal ein bisschen aufgeregt, das legt sich dann immer nach zwei, drei Wochen. Aber so ein paar

52 Hiermit ist ein Beobachtungsinstrument gemeint, das grafisch aus einer Schnecke besteht, die in verschiedene Beobachtungsbereiche aufgeteilt ist. Das Kind wird in Bezug auf Bereiche wie Spielen, Sprechen, Hören, Sehen, Denken, Bewegung, Lebenspraxis, soziales Miteinander, Emotionalität usw. beobachtet und, je nach Entwicklungsstand des Kindes, wird diese Schnecke ausgemalt.

Sorgen haben wir trotzdem, nicht? Also was die Arbeit betrifft, sind wir super zufrieden, wir mögen alle, Martin äh ist/ geht wieder gerne, echt. //Also jetzt hat er jetzt weiter auch nicht mehr/ //

PH: //Hm (bejahend), ich habe das Gefühl, er ist wieder// eingewöhnt. //Also der hat die Umstellung//

FK: //Er ist wieder angekommen.//

Unter Rekurs auf externe Professionelle der Einrichtung „Reha“ legitimiert die Mutter die Priorisierung des Themas „das neue Konzept“, wobei sie auf eine dauerhafte „Sorge“ verweist und es darüber als eine anhaltende Problematik rahmt: „immer“ wenn sie von der „Reha“ kämen, hätten „die“ „immer“ gesagt, Martin bräuchte „VIEL mehr Förderung“; sie seien dann „immer“ „aufgeregt“, was sich „immer“ erst nach „zwei, drei Wochen“ lege, und auch jetzt hätten sie noch immer „ein paar Sorgen“. Auf diese Weise eignet sich die Mutter den Ort Elterngespräch an und platziert gleich zu Beginn ihre Relevanzen, die sie als emotionale Belastung, als Sorge um das Kind rahmt. Über diesen Rekurs auf die Reha positioniert sich die Mutter gewissermaßen auch als Sprachrohr dortiger Akteur*innen *in die* Kindertageseinrichtung hinein: Sie stellt diese Perspektive – dass Martin eigentlich in eine „heilpädagogische[]“ Einrichtung laut dieser Expert*innen müsse – zur Verhandlung und ruft die Fachkräfte hierzu in die Erklärungspflicht. Zugleich kann dies als eine *Unzulänglichkeitsvermutung gegenüber der Kindertageseinrichtung* verstanden werden: Martin brauche „VIEL mehr“, als er in dieser Regeleinrichtung bekäme. Darüber bringt sie den Sinngehalt einer nicht gelingenden Inklusion – und damit einer potenziell notwendigen Exklusion – ihres Kindes gleich zu Beginn des Elterngesprächs ein. Die Zusicherung der Anerkennung für die Fachkräfte und der Zufriedenheit mit deren „Arbeit“ („super zufrieden“) und auch der persönlichen Beziehung und des Wohlbefindens des Kindes („Martin äh ist/ geht wieder gerne, echt“) – was auch von der Fachkraft validiert wird („(bejahend), ich habe das Gefühl, er ist wieder// eingewöhnt“) – werden als Sinngehalte im Folgenden nicht weiter diskursiv entfaltet. Die Mutter refokussiert stattdessen im Anschluss erneut auf eine grundsätzliche und fundamentale Problematik. Sichtbar wird hier eine Orientierung daran, die Anerkennung der Fachkräfte zu sichern. Zugleich reklamiert sie jedoch ein Redefenster und ruft – unter Rekurs auf die Sorge um ihr Kind – die Pädagog*innen in die Auskunfts- und Begründungspflicht. Folglich stellt sie gleich zu Gesprächsbeginn nicht weniger zur Diskussion, als dass Martin in der Einrichtung *nicht* adäquat aufgehoben sein könnte. Sie expliziert dies noch einmal im unmittelbaren Anschluss, und der Vater elaboriert dies:

FK: WIR wollen nur r/ rausfinden, ob er mit dem neuen Konzept wirklich hier noch die ausreichende Förderung hat und ob er mit seinem Entwicklungsrückstand hier eigentlich noch äh hergehört oder ob Sie auch sagen: Nein, eigentlich (..) ähm doch lieber in eine/ in eine äh heilpädagogische/ //Ne?//

JK: //Wo/ Wo// er seinen Platz in dem neuen Konzept findet, weil/ weil eigentlich br/ braucht er ja schon äh einen starken Bezug und eigentlich eine/ eine/ eine engere räumliche Abgrenzung und äh jetzt mit

dem neuen Konzept ist genau das Gegenteil einge/ eingetreten, ne? KEIN Bezug mehr zu einer Erzieherin oder/ oder äh weniger Bezug zu einer Erzieherin und äh eine/ eine/ eine/ eine freie Vielfalt, wo er äh/ (.) wo WIR, wenn wir in einer vergleichbaren Situation den Eindruck haben, dass er äh sich eher unwohl fühlt, weil überfordert. (..) Wollten wir mal Ihre Sicht der Dinge sehen.

Martin wird erneut, wie auch im ersten Elterngespräch, als Fall von „Entwicklungsrückstand“ mit spezifischen, gewissermaßen *außerordentlichen* Förderbedürfnissen verbesondert. Der Vater elaboriert diese Verbesonderung anhand der Zuschreibungen konkreter Bedürfnisse: Martin brauche „starken Bezug“, „engere räumliche Abgrenzung“. Er kontrastiert dies mit den Bedingungen des neuen Konzepts („genau das Gegenteil“), das er als „eine freie Vielfalt“ beschreibt, in der „KEIN“ oder „wenig Bezug“ zwischen Fachkraft und Kindern bestünde. Martin würde sich womöglich „unwohl“ fühlen, da er „überfordert“ sei. Darüber wird das Konzept als unpassend für Martins Bedürfnisse konstruiert und die Fachkräfte mit der Frage konfrontiert, wo Martins „Platz in dem neuen Konzept“ sei. Hierüber werden Fragen nach der Integrationsfähigkeit der *Einrichtung* – implizit nach ihrer Inklusivität – gestellt.

Im Vergleich zum ersten Elterngespräch formulieren die Eltern, die in diesem Gespräch beide anwesend sind, ihre Sorge explizit und fordern offen Stellungnahmen und Erläuterungen zu den strukturellen Veränderungen in der Einrichtung ein. Es dokumentieren sich hier die Erfahrungen aus der Reha, auf deren Akteur*innen und Perspektivierungen des Kindes hier unmittelbar Bezug genommen wird. Auf diese Weise wird das Elterngespräch als *Aushandlungsort der Perspektiven eines multiprofessionellen Netzwerkes* sichtbar, an dem die Fachkräfte der Einrichtung mit Aussagen medizinisch-therapeutischer Professioneller konfrontiert werden, ohne dass diese an einzelne Akteur*innen der Reha gebunden⁵³ oder angefragt und begründet werden (müssen): Die Fachkräfte werden in die Erklärungspflicht gerufen. Markant ist dabei, dass die hier über die Eltern platzierte Perspektive der Reha-Akteur*innen Martin verbesondert und er unter Rekurs hierauf als *Fall* einer besonderen Einrichtung konstruiert wird. Sein Verbleib in der Regeleinrichtung – und damit seine Integration und seine mögliche Inklusion – wird hierüber zur Disposition gestellt. Hierüber werden die Grenzen der Zuständigkeit der Regeleinrichtung angefragt.

Die pädagogische Fachkraft Petra Hansen signalisiert ihr Verständnis für die Sorgen der Eltern und nimmt zu den Zuschreibungen des Vaters Stellung:

53 So entfalten die Eltern nicht, wer konkret in der Reha welche Aussage gemacht habe, und begründen und erläutern diese auch nicht. Auch die Fachkräfte der Kindertageseinrichtung fragen diese Zuschreibungen nicht an. Auf diese Weise wird sichtbar, dass sie nicht zur Disposition stehen.

PH: Also ich verstehe Ihre Sorgen, weil unser Team ist angewachsen, ja. Aber der Martin ist ja erstmal sozusagen, wenn der ankommt, bekommt der einen Bezugserzieher. Jeden Tag. Genau und wenn ICH zum Beispiel in Pause gehe, bekommt der Martin sozusagen eine Übergabe. Also er ist immer in Betreuung. [...] Und wir üben gerade auch/ Also wir gewöhnen sozusagen die neuen Leute und Martin gewöhnen sich gerade auch aneinander und es/ Es findet immer eine Übergabe statt. Wenn der MARTIN zum Beispiel den Raum wechselt.

Die Fachkraft reagiert nun zum einen beschwichtigend („ich verstehe Ihre Sorgen“), jedoch auch antithetisch, indem sie darstellt, was Martin bekomme: „einen Bezugserzieher“, „eine Übergabe“, er sei „immer in Betreuung“. Über diese Äußerung weist die Fachkraft die Sorgen der Eltern zunächst als unbegründet ab. Markant ist hierbei, dass sie vor allem die Betreuung des Kindes zusichert, nicht etwa die auch in Frage gestellte „Förderung“ oder bspw. Bildung. Über die Zusicherung einer lückenlosen „Betreuung“ weist sie die Einrichtung als nach wie vor adäquaten Platz für Martin aus. Diese würde seinen Bedürfnissen nach engem Kontakt zu Erziehenden im pädagogischen Alltag systematisch nachkommen. Diese Zusicherung wird vom Vater im Gesprächsverlauf an mehreren Stellen angefragt. Laut Beobachtungsprotokoll wirkt der Vater im Gesprächsverlauf sehr angespannt: Seine Stimmführung wird vehementer und seine Intonation steigt an. Dies ist auch für die folgende Sequenz im Beobachtungsprotokoll vermerkt:

JK: Ich glaube, der grundsätzlich äh Denkunterschied ist, dass wir meinen, es müsste was proaktiv gemacht werden und das pädagogische Konzept ist eher reaktiv so. Und DA müssen wir noch gucken, ob es/ ob es äh/ ob es einen Mittelweg gibt, ja? Weil wir natürlich ähm ähm sozusagen äh ganz viele Hoffnungen in Sie setzen, weil Sie ja ihn äh deutlich mehr äh betreuen am Tag und vor allen Dingen in einer Zeit, wo er auch äh a/ au/ aufnahmefähiger ist und aktiver ist als bei uns und da wünschen wir uns wahrscheinlich, dass es äh nicht nur eine Reaktion ist, wenn er mit einem Buch ankommt, sondern dass man vielleicht einmal am Tag äh für zehn Minuten ihn zur Seite nimmt und was proaktiv macht so. Und DA wäre die Frage, dass wir uns äh einen Schlachtplan machen, was du meinst, was gerade jetzt äh //Thema ist.//

FK: //Na, das hatte ich ja ins// Heft geschrieben. Also da gibt es ja das kleine Heft und da habe ich ja/ Und da wollte ich dann immer ergänzen, wenn er irgendwas Neues macht oder wenn/ Wenn Frau Jakobsen [Physiotherapeutin] zum Beispiel irgendwas/ Nicht? //Aktuell steht da drin/ //

Der Vater konstruiert eine „grundsätzlich[e]“ Differenzlinie zwischen Einrichtung und Elternhaus. Diese sei fundamentaler Art, es seien „Denkunterschiede“. Was bisher eher als Anfrage an die Kindertageseinrichtung gerahmt war, wird nun in eine fordernde Adressierung der Einrichtungsakteur*innen überführt. Die Differenzlinie wird hier zwischen „pro-aktiver“ und „re-aktiver“ Förderung entworfen: Die Pädagog*innen gingen nicht „proaktiv“ in die Förderung des Kindes, sondern nur, wenn das Kind bspw. „selbst mit einem Buch ankommt“. Der

Vater reklamiert demgegenüber einen aktiven Förderungsanspruch und ruft die Fachkräfte mit deutlich affektiver Aufladung in die aktive und individualisierte Förderpflicht. Dabei schreibt er den Fachkräften eine hohe Verantwortung zu („ganz viele Hoffnungen in Sie setzen“), die nur sie einlösen könnten, da Martin vor allem in der Zeit, in der er die Einrichtung besuche, besonders „aufnahmefähig“ sei. Die Eltern adressieren die Einrichtung folglich in aktiver Bringpflicht und rufen darüber zugleich zur Verbesonderung ihres Kindes auf. Über die Begriffswahl „Schlachtplan“ wird es dabei als Schlacht und Kampf rhetorisch aufgeladen und dramatisiert. Implizit werden darüber Sinngehalte einer möglichen Niederlage miteingespielt: Hier muss geplant, folglich strategisch vorgegangen und gekämpft werden, denn Schlachten kann man auch verlieren.

Die Mutter elaboriert dies mit dem Verweis auf das „Heft“, in dem sie stets ergänze, „wenn er irgendwas Neues macht“, was wiederum als Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen in der Kindertageseinrichtung zur Geltung kommen solle. Hierin dokumentiert sich eine Orientierung der Eltern an der Anschlussfähigkeit zwischen Familie, Therapie (Reha) und Kindertageseinrichtung. Über diese Art und Weise der hier vorgebrachten Adressierung der Fachkräfte positionieren sich die Eltern in der Verantwortung für die *Steuerung und überinstitutionelle Kommunikation im multiprofessionellen Gefüge* um Martin: Sie erscheinen als die Vermittler dieser Positionen, in der Steuerung der überinstitutionellen Förderung des Kindes. Das Elterngespräch wird darüber zum Ort, an dem diese Vielstimmigkeit der Perspektiven auf Martin zusammengeführt und ausgehandelt wird.

Es wird ein deutlicher *Wandel des Diskursmodus* sichtbar. Die Eltern sind hier nicht mehr in einer supplementierenden Rolle und ihre Verletzlichkeit ist nicht eingebnet, sondern tritt in besonderem Maße zutage. Petra Hansen reagiert auf diese Adressierung (laut Beobachtungsprotokoll) energisch, sowohl sprachlich als auch korporiert und unterbricht die Ausführungen der Mutter zu dem Begleitheft:

FK: //Aktuell steht da drin//

PH: //Also ich muss jetzt aber nochmal MEINE// Grenzen in der //Kompetenz klarstellen. Ich bin keine Physiotherapeutin.//

FK: //Genau, jeden Tag hatten wir ja (unv.)//

PH: Und keine Ergotherapeutin. Also DA //muss ich einfach meine/ mein äh/ Genau.//

FK: //Nein, es geht um Frühford/ -förderung und nicht/ Um Frühförderung geht es.//

PH: //Also ich bin/ bin Erzieherin// in einer Kita, //genau.// Also da sind auch, was/ was Kompetenzen ergotherapeutisch, //wir können was nachmachen//

FK: //Nein, nein, das ist/ das//

JK: //Nein, nein, nein, das wäre ja/ Das war ja nicht das//

PH: mal oder sagen: „Das sagt die Ergotherapeutin, wäre gut, wenn wir das jeden Tag fünf Minuten mal diese Übung macht oder da die Muskulatur fördert oder sagt Frau Jakobs“, dann können wir das durchführen. Aber ich bin NICHT diejenige, die sozusagen eine Therapie anbietet.

JK: Nein, die/ Der Ausgangspunkt war ja, ob es in dem neuen Konzept ähm, was ja äh sicher auch dem/ den/ den Schwierigkeiten in der Personalausstattung teilweise geschuldet ist, ob es da noch einen Raum oder eine Zeit findet, ihn mal ein Stück proaktiv zu (unv.) zu bringen.

Die Fachkraft Petra Hansen ergreift das Rederecht und lässt sich auch im Verlauf nicht durch die elterlichen Gesprächseinsätze irritieren. Sie schließt *nicht* an die Einlassungen der Eltern an. Die von den Eltern zugeschriebene Verantwortung und appellativ artikuliert Inpflichtnahme weist die Pädagogin vehement zurück und markiert ihre professionellen Grenzen. Sie nimmt darüber auch eine Unzuständigkeitserklärung für spezifische Aufgabenfelder vor, indem sie eine Grenze zwischen pädagogischer und therapeutischer Arbeit entwirft: Sie sei „Erzieherin in einer Kita“, keine „Physiotherapeutin“ oder „Ergotherapeutin“. Sie sei „NICHT diejenige, die [...] eine Therapie anbietet“. Die Mutter, Franca Kärten, stellt dem Begriff der Therapie den der „Frühförderung“ entgegen, eine Elaboration dieser Begriffsdifferenz wird durch die Pädagogin allerdings nicht angefragt. Petra Hansen schließt hieran *nicht* an und verweist auf ihre Position als „Erzieherin“. Sie könne lediglich „nachmache[n]“, aber nur für „fünf Minuten mal diese Übung“ „oder da die Muskulatur förder[n]“. Darüber *delegitimiert* sie den Anspruch der Eltern und markiert ihn als kompetenz- und zuständigkeitsüberschreitend. Sie wehrt ihn folglich ab.

Es dokumentiert sich – ganz im Kontrast zum ersten Elterngespräch – ein Ringen um die Sprecherpositionen: Im ersten Elterngespräch supplementierte die Mutter im Modus des Unisono vor allem die von der Fachkraft eingebrachten Sinngehalte. Es lagen Rahmenkongruenzen vor und es war kaum unterscheidbar, aus welcher institutionellen Position heraus gesprochen wurde (Einrichtung oder Elternhaus). Das zweite Elterngespräch hingegen weist einen damit stark kontrastierenden Modus aus, was insbesondere die hier analysierte Sequenz empirisch bebildert: Hier findet sich eine hohe interaktive Dichte, eine Vielzahl an Dementi (sieben Mal „nein“) und ein geringer Grad an Reziprozität. Dieses Gesprächsmoment kann folglich als kritisch, mehr noch, als *Tipping-Point*⁵⁴ ausgemacht werden. Die Eltern treten in diesem Gespräch deutlich als

54 Unter diskursiven Tipping-Points verstehen wir Sequenzen in Gesprächen, in denen ein zuvor bereits eingespieltes Positionierungsgeschehen mit seiner spezifischen Dynamik empirisch sichtbar auf einen Umschlagspunkt zuläuft: Die Diskursbewegungen der Gesprächsteilnehmenden zeigen einen *Kippunkt* des Positionierungsgeschehens an. Als diskursive Tipping-Points bezeichnen wir dementsprechend einen spezifischen Ausschnitt des Gesprächs, in dem ein zuvor eingespieltes Positionierungsgefüge diskursiv *zerfällt* und sich eine dynamische Neuauhandlung zeigt, die in eine Neuordnung der Positionen (mindestens vorübergehend) mündet. Dieses neue Positionierungsgefüge muss dabei folglich nicht über mehrere Elterngespräche Bestand haben, ist demnach als reversibel zu verstehen. So ist es folglich nur eine lose Begriffsanleihe bei: Timothy M. Lenton/Hermann Held/Elmar Kriegler/Jim W. Hall/Wolfgang Lucht/Stefan Rahmstorf/Hans Joachim Schellnhuber (2008): Tipping elements in the Earth's climate system. Verfügbar unter: <https://www.pik-potsdam.de>.

Gesprächssteuernde in Erscheinung, priorisieren die Relevanzen, platzieren ihre Belange, rufen die Fachkräfte in die Erklärungspflicht und werden hierin zunächst auch re-adressiert. Ihnen wird diese steuernde Rolle zunächst also auch zugestanden. Zugleich adressieren die Eltern die Fachkräfte in einer erhöhten Bringpflicht und klagen gewissermaßen einen erhöhten Anspruch für ihr Kind ein. In dieser Sequenz nun *kippt* das Positionierungsgeschehen gewissermaßen und die Fachkraft weist diese Ansprüche explizit zurück, markiert sie als grenzüberschreitende Forderungen und übergeht die diskursiven Einlassungen der Eltern. Das Positionierungsgeschehen ist an einem *Kippunkt*: Die Positionen sind fragilisiert.

Der Vater refokussiert nun an diese deutliche und explizite Abwehr der elterlichen Ansprüche durch die Pädagogin auf das Konzept („Nein, die/ Der Ausgangspunkt war ja, ob es in dem neuen Konzept ähm“). Dabei rahmt er es als gewissermaßen aus der Not geboren („den Schwierigkeiten in der Personalausstattung teilweise geschuldet“). Er definiert darüber den „Ausgangspunkt“ – das, worum es hier also gehe – und platziert hiermit die Frage als zentral, ob überhaupt „Raum“ und „Zeit“ wäre, seinen Sohn „mal ein Stück proaktiv zu bringen“. Zu dieser Rahmung des neuen Konzeptes als Notlösung aufgrund von Personalmangel bezieht die Leiterin Ariane Dahl oppositionell Stellung und beansprucht hierüber implizit die Rahmungshoheit:

PH: Ja. Ja.

AD: Aber es äh/ Ich muss nochmal da/ Wir haben keine //Personalschwierigkeiten//

PH: //Wollte ich/ // Äh wir haben //es auch nicht aus//

FK: //Nein, aber// //

PH: //Personalschwierigkeiten gemacht, das war ähm unser Herzblut//

FK: //(unv.)//

AD: //Also gar nicht, wir sind absolut äh zu// 100 Prozent äh im Personalschlüssel. Wir h/ ist einfach eine Stundenumverteilung, die wir //gemacht haben, ja.//

FK: //Die Stunden, also alle haben Stunden erhöht, nicht? Ja? Ja.//

PH: //Und die offene Arbeit war eine Herzblutsache. Ja.// Also von allen erwünscht, also dieses //offene Konzept, also//

FK: //Weil ich habe das// //

PH: muss ich auch jetzt so sagen, also das war nicht// //Ich habe jetzt so//

JK: //Ich muss auch nochmal// //

PH: verstanden, dass wäre dem offenen Konzept wäre dem Personalmangel g/ Nein, gar nicht. //Genau. (lachend) Also das war auch ein Wunsch der//

FK: //Hatten Sie ja letztens schon gesagt, ja.//

PH: //Erzieher.//

de/en/institute/departments/climate-resilience/projects/project-pages/world-bank-report/publications/lenton-et-al-2008-tipping-elements-in-the-earths-cl.pdf

AD: //Genau, wir// haben das schon ganz lange ähm/ Und äh äh/ also unser Verständnis von Inklusion ist halt auch/ also ähm Inklusion heißt ja immer miteinander, dann eben kleine Gruppe, ne? Das ist ja eigentlich nicht inklusiv, eine Einzelförderung zu machen, das haben wir vorher auch nicht gemacht, sondern wir haben immer versucht, dass andere Kinder noch dabei sind, dass man auch den Kontakt mit den anderen Kindern, weil, dass die gemeinsam Sachen machen und trotzdem die Sachen, die Martin eben gerade braucht. Ne?

Die Leiterin und die Pädagogin wehren im Unisono-Modus, wie mit einer Stimme gesprochen, die durch den Vater vorgenommene Rahmung des neuen Konzeptes ab. Sie *re*-definieren es von der Notlösung in eine „Herzblut“-Sache, bestimmen es als „von allen erwünscht“, als „Wunsch der Erzieher“. Hierüber wird sichtbar, dass die Rahmung des Vaters gewissermaßen als Verunglimpfung des Konzepts gedeutet wird, der sich die Fachkräfte hier geschlossen entgegenstellen. Die Zuschreibung der „Personalschwierigkeiten“ wird abgelehnt und stattdessen darauf verwiesen, dass sie zu „100 Prozent äh im Personalschlüssel“ seien. Erneut wird sichtbar, dass an die Einlassungen der Eltern nicht angeschlossen wird (NK: „Nein, aber“, „(unv.)“, „Weil ich habe das“; JK: „Ich muss auch nochmal“). Auch an die Skepsis anzeigende Frage der Mutter („Die Stunden, also alle haben Stunden erhöht, nicht? Ja?“) wird nicht explizit angeschlossen, eine Reziprozität der Interakte zwischen Akteur*innen der Einrichtung und den Eltern kann hier nicht nachgezeichnet werden. Auf die skeptische Anfrage der Mutter, ob wirklich „alle ihre Stunden erhöht“ hätten, werden keine Ausführungen durch die Fachkräfte gemacht. Auf diese Weise wird der Konzeptwechsel als Wunsch aller Einrichtungsakteur*innen konstruiert, darüber gegen Kritik gewissermaßen immunisiert und als indisponibel gerahmt.

Unmittelbar anschließend verweist die Leiterin, Ariane Dahl, auf ihr „Inklusionsverständnis“, das sie als kollektives ausweist („unser“, „wir“): Inklusion heiße nicht, eine „Einzelförderung“ zu machen, sondern, „dass die gemeinsam Sachen machen und trotzdem die Sachen, die Martin eben gerade braucht“. Dies stellt sie den Ansprüchen der Eltern auf eine Verbesonderung ihres Kindes entgegen. Der Vater hatte weiter oben gefordert, „dass man vielleicht einmal am Tag äh für zehn Minuten ihn zur Seite nimmt und was proaktiv macht“. Dies wehrt sie nun begründet ab.

Anschließend autorisiert die Leiterin den Umgang der Einrichtung mit Martin – nämlich keine separierende „Einzelförderung zu machen“ – unter Rekurs auf eine Theoretisierung von Inklusion.⁵⁵ Hierüber weist sie sich – und über das „wir“ auch die Einrichtung – als professionell und pädagogisch-konzeptionell begründungs-

55 Wenn auch keine weitergehenden pädagogischen Begründungen für den Ansatz – also das Gemeinsame, das Nicht-Separieren – geliefert werden, so rekurriert sie doch auf ein *Konzept* von Inklusion und weist die pädagogischen Praktiken der Einrichtungen darüber als pädagogisch-konzeptuell gestützt, als professionell aus.

fähig aus. Zugleich werden unterschiedliche Vorstellungen von Inklusion deutlich: Während die Eltern die Kindertageseinrichtung als *Quasi-Spezialeinrichtung* adressieren und hierzu in die Pflicht zur „Einzelförderung“ und individuellen Verbesonderung im Sinne einer Mehrförderung ihres Kindes aufrufen, bringen die Fachkräfte ein Inklusionsverständnis der Nicht-Verbesonderung, der Nicht-Separierung, mithin der Vergemeinschaftung in Anschlag.

Zugleich sichert die Leiterin zu, dass Martin auch auf diese Weise das erhalte, was er „eben gerade braucht“. Und hierin wird die Verletzlichkeit der Eltern, ihre massive Sorge, dass ihr Kind im neuen Konzept keinen Platz habe, über die Einrichtungsleitung bearbeitet. Dieses – im zweiten Elterngespräch sichtbare – Hervortreten der Verletzlichkeit der Eltern im Diskurs soll in einer letzten Sequenz empirisch belegt werden. Die Pädagogin Petra Hansen antizipiert eine konkrete Sorge der Eltern, an die die Mutter unmittelbar elaborierend anschließt:

PH: Und dann// hat man immer Angst, man verpasst //irgendeinen/ ein Zeitfenster, genau. Also das kann ich/

FK: GENAU, das ist eigentlich die große Angst der Eltern, dass man ein Zeitfenster// verpasst oder dass man zu WENIG fördert //und äh das ist äh/ //

PH: //Oder dann wieder// zu viel, dann hört man, das Kind //ist überfordert, genau.//

AD: //Aber wir/ Wir haben jetzt// wirklich den Eindruck, dass Sie so engagiert sind und das so toll machen, also/

FK: Dass das ein guter Weg auch ist, //ja.//

AD: //Ja, also// äh s/ Mehr finde ich/ Also Sie machen auch wirklich alles, Sie sind so dran, sind so interessiert, Sie sind so dabei und so genau und da äh kann man dann, glaube ich, auch die Kirche mal ein bisschen im Dorf lassen.

Im Modus des Unisono leisten die Gesprächsteilnehmenden hier kollektiv, einander unmittelbar elaborierend, eine Re-Fokussierung: Während zuvor die (unausgeschöpften) Fördermöglichkeiten und (uneingelösten) Pflichten der Fachkräfte über die Eltern relevant gemacht und ein fordernder Appell an die Pädagoginnen gerichtet wurden, den die Fachkräfte wiederum begründet abwiesen, so sind es nun die Eltern, deren Ängste und Sorgen offen thematisiert und damit zum Fall werden. Die Konklusion wird hier kollektiv darüber geleistet, dass die Eltern in ihrer Sorge und Verletzlichkeit offen anerkannt, Perspektivübernahme explizit prozessiert wird und ihre Praktiken als nicht nur ausreichend, sondern als „toll“, „so dabei“, „so engagiert“, „so dran“, so „wirklich alles“ klassifiziert werden. Gesichert wird gemeinsam, dass man auf einem guten „Weg“ sei und die Eltern die „Kirche mal ein bisschen im Dorf lassen“ könnten, was gewissermaßen wie eine Entlastung aus einer steten Förderpflicht für die Eltern gedeutet werden kann – aus der dann implizit auch die Fachkräfte zu entlassen sind. Der Appell der Eltern wird durch die Fachkräfte gewissermaßen als Vulnerabilität *umgedeutet*: Die Fachkräfte gehen in eine Entlastung und sprechen sich wie auch die Eltern von einer Ausweitung der Förderpflicht des Kindes frei.

Die Ausschnitte und exemplarischen Analysen aus dem ersten und zweiten Elterngespräch machen sichtbar, dass die Zuordnung des ersten Elterngesprächs zum Typ 2 (Supplementation und eingeebnete Verletzlichkeit) keine Prognose für die Modi des Sprechens im zweiten Elterngespräch hergibt. Vielmehr konnte gezeigt werden, dass sich der Gesprächsmodus im zweiten Elterngespräch verschiebt und Inkongruenzen so deutlich zutage treten, dass diskursive Tipping-Points identifizierbar wurden. Der Diskurs bewegte sich dabei von einer *Supplementation* hin zu einer *Symmetrierung*: Denn nun sind es die Eltern, die die Themen setzen, ihre Relevanzen platzieren und an deren Ängste angeschlossen wird. Zugleich wird allerdings auch sichtbar, dass ein supplementierendes Gefüge im Laufe des zweiten Gesprächs re-implementiert wird, wenn die Eltern die Entlastungsfigur – es bedürfe keiner zusätzlichen Interventionen für Martin – elaborieren und sich der Modus der elaborierenden Supplementation re-installiert.

Sichtbar wird auch, dass sich die Erfahrungen der Eltern in der Reha unmittelbar im Elterngespräch widerspiegeln: Unter Rekurs auf die dort gemachten Erfahrungen und Perspektivierungen ihres Kindes – als stets überfordert und als Fall für einen heilpädagogischen Kindergarten – fordern sie eine verstärkte Förderung des Kindes und Erklärungen zur direkten pädagogischen Praxis nach dem neuen Konzept ein. Elterngespräche werden hierüber, insbesondere über den längsschnittlichen Vergleich, als Partikel eines Geflechts überinstitutioneller, multisituierter und multiprofessioneller Kommunikationen über das Kind sichtbar: Sie sind eingewoben in ein Netz von Kommunikationen über das Kind, an dem die Eltern teilhaben. Die Eltern bringen diese Erfahrungen mit in die Gespräche ein, was wiederum unmittelbar konstitutiv für die Modi des gemeinsamen Sprechens über das Kind ist. Eben diese Verwobenheit des Elterngesprächs in viele weitere Schauplätze, an denen das Kind zum Fall gemacht wird, können hier in einen Zusammenhang mit den Modi des Sprechens gebracht werden. Sowohl das Positionierungsgefüge als auch die Sichtbarkeit der Verletzlichkeit (und damit die Typenzugehörigkeit des jeweiligen Elterngesprächs) können sich über den Verlauf – gerade in der *Polyphonie multiprofessioneller Netzwerke* um ein verbesonderetes Kind – so deutlich verschieben, dass von einem besonderen Wandlungspotenzial der Gesprächsmodi prinzipiell auszugehen ist.

5.4.2 Elterngespräche zu Levi: Hervortreten mütterlicher Verletzlichkeit, zunehmende Inferiorisierung der Mutter

Levi Kempe ist zum Zeitpunkt der ersten Erhebung ca. 4 Jahre alt. Er besuchte ein Jahr lang die Krippe der integrativen Kindertageseinrichtung an der Hasenhöhe, gefolgt von einem Jahr in einer heilpädagogischen Gruppe im gleichen Haus. Zu diesem Zeitpunkt wird das erste Elterngespräch erhoben. Das letzte Jahr in der

Kindertageseinrichtung vor Schulbeginn wird Levi eine der Regelgruppen in der gleichen Einrichtung besuchen (Kap. 6.2.2), genau am Übergang zur Regelgruppe konnte das dritte und letzte Elterngespräch erhoben werden. Levi werden Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung sowie im sprachlichen Bereich zugeschrieben. Levi ist in einem Netzwerk an Bezugspersonen und multi-professionellen Akteur*innen (Mutter, Oma, Heilpädagoginnen, Erzieher*innen, Ärzte, Logopädin) positioniert. Alle drei durch uns erhobenen Elterngespräche finden zwischen der Mutter Maria Kempe (MK) und der pädagogischen Fachkraft Juliane Stelz (JS) statt. Im dritten Gespräch ist noch eine weitere Fachkraft anwesend.

Die Grundstruktur aller drei Elterngespräche zeichnet sich dadurch aus, dass die Mutter vor allem in der Rolle der Rezipientin des Wissens über ihr Kind (selbst-)positioniert ist. Wenn ihre Perspektive angefragt wird oder sie selbst initiiert Gesprächsbeiträge einbringt, dann vor allem zu den von Einrichtungsseite vorab gesetzten Themen und Relevanzen. Dennoch lässt sich über den Längsschnitt ein Wandel des Diskursmodus nachzeichnen, der im Folgenden anhand von Sequenzanalysen empirisch bebildert werden soll.

Im ersten Elterngespräch wird der Mutter wenig Raum gegeben, eigene Relevanzen einzubringen. Maria Kempe selbst bezieht weder antithetisch noch oppositionell Position zu den Ausführungen der Fachkraft oder reklamiert eigene Redefenster oder Relevanzsetzungen. Vielmehr validiert sie die durch die Fachkraft aufgespannte Rahmung. Das Steuerungsrecht und die -verantwortung liegen bei der Fachkraft, die Mutter supplementiert elaborierend (Typ 2; Untertyp elaborierende Supplementation).

Während im ersten von uns erhobenen Elterngespräch die Verletzungsoffenheit der Mutter empirisch wenig hervortritt, zeigt sich diese im zweiten Gespräch hingegen deutlich. Entlang einer als initial identifizierten Sequenz – eines diskursiven Tipping-Points – kann eine Modifikation des Gesprächsmodus identifiziert werden: Von der elaborierenden Supplementation bewegt sich der Diskurs zu einer *ratifizierenden Supplementation* (Untertyp im Typ 2) und zeigt im Verlauf Strukturmerkmale des Typs 3, *der Inferiorisierung bei offener Verletzlichkeit*, auf. Das dritte Elterngespräch lässt sich dann wiederholt als *elaborierende Supplementation* mit eingeebneter Verletzlichkeit der Mutter ausweisen. Dieser Wandel des Diskursmodus über drei Gespräche hinweg wird im Folgenden anhand von exemplarischen Analyseauschnitten empirisch aufgezeigt.

Das erste Elterngespräch

Im ersten von uns erhobenen Elterngespräch positioniert sich Juliane Stelz in der Steuerungsrolle, worin sie durch die Mutter auch re-adressiert wird. Sie gibt die inhaltliche Struktur für das Elterngespräch vor und hat auch insgesamt einen sehr hohen Redeanteil. Maria Kempe supplementiert die durch die Fachkraft

aufgeworfenen Perspektiven und validiert folglich die durch die Fachkraft aufgespannte Rahmung, ohne eigene – potenziell zuwiderlaufende – Anliegen oder Belange vorzubringen. Auf diese Weise wird ein stabiles, asymmetrisches Positionierungsgefüge sichtbar, das gewissermaßen reibungslos prozessiert wird. Mutter und Fachkraft wirken wie ein eingespieltes Team. Deutlich wird dies beispielsweise in folgender Sequenz:

JS: Er weiß genau, was er kann.

MK: Hmhm.

JS: Also, zumindest hier.

MK: Ja, nein, //das weiß er zu Hause auch.//

JS: //Weil am Anfang hat er// tatsächlich mit dem Fahrzeug bergrunter erst abgestiegen und hat es runtergeschoben, ne? Also mittlerweile saust er da den Berg runter. Füße von den Pedalen hoch und //runtergesausen.//

MK: //Mittlerweile kann er auch// Fahrrad fahren.

JS: Ah, das kann er auch schon?

MK: Hm (bejahend).

JS: Ah, das muss ich mal testen. Wir haben jetzt gerade unsere Fahrräder hier wieder heile.

Juliane Stelz nimmt eine spezifische Perspektivierung des Kindes vor, in der vor allem (neue) Fähigkeiten und Fertigkeiten und das Wissen des Kindes um dieses Können relevant gemacht werden. Zugleich wird die Figur des Fortschritts („am Anfang“) grundgelegt. Die Mutter schließt an diese Perspektive auf ihr Kind unmittelbar und elaborierend an: Levi wüsste nicht nur in der Kindertageseinrichtung, was „er kann“, sondern „zu Hause auch“ und er könne sogar mittlerweile „Fahrrad fahren“. Sichtbar wird, dass die durch die Fachkraft vorgegebene Perspektivierung des Kindes durch die Mutter reibungslos adaptiert und die so aufgespannte Rahmung als primär verbindlich hervorgebracht wird: Relevant ist, was Levi über sein Können *weiß* und was er Neues *kann*. Folglich werden sowohl das Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes als auch seine Könnensperformance in den Fokus gerückt. Die Elaboration der Fortschrittsfigur qua Fähigkeitstzuwachs durch die Mutter wird über die Fachkraft allerdings als unsicheres Wissen gerahmt, das zu „testen“, zu überprüfen sei. Aus dem Beobachtungsprotokoll wird deutlich, dass sich die Fachkraft hier eine entsprechende Notiz macht. Hierüber werden die Ausführungen der Mutter als überprüfungsbedürftig aufgeworfen: Könnenszuschreibungen der Mutter sollen in der Kindertageseinrichtung getestet werden.⁵⁶ Markant ist dabei auch, dass *nicht* die Dimension der Erfahrung

56 Denkbar wäre doch auch gewesen, dass sie bspw. anschließt mit: „Ach, das ist ja schön, dann können Sie gemeinsame Fahrradtouren machen“ o. Ä. Stattdessen wird relevant gemacht, die Zuschreibung der Mutter zu überprüfen, zugleich wird das Kind hierüber als Objekt von Fähigkeitstestung positioniert.

für das Kind relevant gemacht wird: Wie sich das Fahrradfahren für Levi anfühlt, was es ihm bedeutet oder wie beispielsweise sein Radius sich nun potenziell ausweiten könnte und damit seine Erlebnisdimensionen, wird nicht in den Blick gerückt.

Die elaborierend supplementierende Position der Mutter wird ebenfalls an weiteren Stellen sichtbar, beispielsweise als es um das Vorlesen geht.

JS: ich glaube auch oft, wenn wir ein Buch vorlesen, da hat er nicht so wirklich Lust zu. Also, ich glaube, da hapert es nicht daran, dass er äh dem nicht folgen könnte. Ich glaube, er hat da ganz oft/ so ist äh mein Eindruck, keine Lust. //Was dann// //

MK: //Ja// abends im Bett haben wir das jetzt angefangen. Da besteht er darauf. Wirklich so ein kleines Pixie-Buch. Und dann kann das auch schon mal eine ganze Woche das gleiche Buch sein. Das stört ihn dann nicht, aber/

JS: Ja, aber das ist/ äh, das ist schön. Da passt es vielleicht hin. Aber hier will er dann auch lieber spielen. Er ist jetzt nicht so einer, der ankommt und sagt: „Lass uns mal ein Buch angucken.“ Das ist/ oder auch generell sagt: „Lass uns jetzt mal ein bisschen in Sitzsack setzen und äh was Ruhiges machen“, // das ist nicht so seines.//

MK: //Nein, macht er zu Hause nicht.// Also die Bücher sind frei zugänglich für ihn, wo er auch ran kommt. Also, das ist er weniger dabei.

JS: Ja. Aber das ist schön, dass Sie das abends machen. Ich finde das persönlich sehr wichtig, äh, wenn man das so macht //mit Kindern.//

Der für das Gespräch typische Modus wird auch in dieser Sequenz sichtbar: Die Pädagogin setzt die für die Kindsbesprechung relevanten Themen: Levi habe „nicht so wirklich Lust“ zum Buchvorlesen, könne dem aber folgen, es läge dem folglich keine Unfähigkeit zugrunde. Die Mutter elaboriert diesen Sinngehalt, differenziert ihn weiter aus, er sei auch zu Hause „weniger dabei“, bestünde aber „abends im Bett“ auf das Lesen. Darüber weist die Mutter sich als engagierte Zuarbeiterin zu den Relevanzsetzungen der Einrichtung aus: Auch sie teilt die Orientierung der Wichtigkeit des gemeinsamen Lesens, dem im häuslichen Bereich nunmehr eigeninitiativ entsprochen werde. Sowohl die Arbeit der Fachkraft und der Einrichtung als auch das familiäre Engagement werden damit sicher gesprochen und das Bild der geteilten Verantwortung erzeugt. Die Mutter supplementiert dabei folglich die durch die Fachkraft eingebrachte Rahmung, die Fachkraft, Juliane Stelz, positioniert sich dabei in wertender Rolle („schön“, „schön“, „wichtig“). Für das gesamte Gespräch ist dabei typisch, dass es vor allem die Fachkraft ist, die die Relevanzen setzt und die Themen einspielt. Die Mutter ist in der Rolle der elaborierenden Supplementation (selbst-)positioniert, Rahmeninkongruenzen sind nicht sichtbar, es wird ein primärer Rahmen bedient und darüber eine geschlossene Fallgestalt prozessiert. Mit diesem eingespielten Positionierungsgeschehen korrespondiert eine eingeübnete Verletzlichkeit der Mutter, die im Diskurs folglich kaum sichtbar ist.

Das zweite Elterngespräch

Das zweite von uns erhobene Elterngespräch stellt sich etwas anders dar. Es findet sechs Monate später zwischen Levis Mutter Maria Kempe (MK) und der Fachkraft Juliane Stelz (JS) statt. In diesem Gespräch reklamiert die Fachkraft einen Zugriffsanspruch auf die Familie, wie die folgende Sequenz offenlegt:

JS: Was ganz, ganz //dringend ist, ist Zahnarzt.

MK: //Der Zahnarzt.// Ja.

JS: Also wir haben/ mhm (nachdenkend) zum einen, ne, nächstes Jahr ist er Vorschulkind.

MK: //mhm (bejahend)//

JS: //In der Regel// beginnt dann der Zahnwechsel. Dann ist natürlich die Gefahr, dass die neuen Zähne, die nachwachsen, die bleibenden Zähne ähnlich aussehen wie seine jetzt. Und was halt einfach ist, ähm durch/ äh dadurch kann halt auch im Gesamtkörper/ oder eine Entzündung im Körper sein, die äh zum Beispiel auch im schlimmsten Fall aufs Herz gehen kann, ne?

MK: mhm (bejahend)

JS: Also wo wir wirklich äh gucken müssen, dass es nicht seine Gesundheit gefährdet.

MK: ja!

JS: [...] Und ähm es ist so, dass sonst wir vom Kindergarten das/ Meldung beim Jugendamt machen müssten.

MK: //mhm (bejahend)//

JS: //Wenn// wenn er nicht beim Zahnarzt //ankommt.//

MK: //Ja!//

Wie auch im ersten Elterngespräch platziert die Pädagogin die Themen und die Mutter bringt sich erneut vor allem über Validierungen und Elaborationen ein. Relevant an dieser Sequenz ist, dass bei der Mutter ein Wechsel aus der Position *elaborierender* in eine *ratifizierende* Supplementation zu beobachten ist („Der Zahnarzt.// Ja“, „mhm“, „mhm“, „Ja“). Im gesamten Gespräch, wird – wie auch im ersten Elterngespräch – der Perspektivierung des Kindes durch die Fachkraft nichts entgegengesetzt, sie wird nicht angefragt oder herausgefordert, die Art und Weise der Zustimmung, der Modus, hat sich allerdings verändert.

Eine Zuspitzung findet diese hierarchische Ausrichtung dann in dieser Gesprächssequenz, die als *diskursiver Tipping-Point* identifiziert werden kann, in der Ankündigung eines amtlichen Zugriffs auf die Familie. Die Pädagogin entwirft sich in der Meldepflicht und lädt den Fall dramatisch auf: Sollte Levi nicht beim Zahnarzt ankommen, habe sie die Pflicht, das Jugendamt einzuschalten, was als Zugriffsandrohung gedeutet werden kann. Bei fehlender Kooperation der Mutter müsse der Kindergarten den kritischen Zustand von Levis Zahngesundheit beim Jugendamt also melden. Damit wird an dieser Stelle sehr eindeutig und direkt auf die staatliche Schutz- und Wächterfunktion (vgl. § 8a SGB VIII) über das natürliche Recht und zuvörderste Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu erziehen und

zu pflegen (vgl. § 1 (2) SGB VIII), rekurriert.⁵⁷ Damit wird als Drohkulisse entworfen, dass bei Nicht-Einhaltung dieser Erwartung die Meldung einer Kindeswohlgefährdung zu unternehmen sei. Die Kindertageseinrichtung wird darüber in einer Position platziert, in der sie die familiären Praktiken durchleuchten muss, Offenlegungen einfordern kann und über die Einhaltung des staatlichen Wächteramtes zu entscheiden habe. Die Mutter bezieht auch hier nicht oppositionell Stellung, sondern validiert diesen Zugriffsanspruch der Fachkraft („mhm“, „Ja!“) im Modus ratifizierender Supplementation. Hieran unmittelbar anschließend adressiert die Fachkraft die Mutter direkt:

JS: Jetzt auch da äh frage ich Sie ganz, ganz offen. Sie müssen mir das nicht beantworten, die Frage ist (lacht): Warum kommen Sie nicht beim Zahnarzt an? Ich weiß nicht, haben/ haben Sie vielleicht auch //Probleme mit dem Zahnarzt?//

MK: //Nein, also// ich/ ich habe das Problem auch, ja,

JS: //mhm (bejahend)//

MK: aber es ist trot/ trotzdem nicht meine Kinder zum //Zahnarzt zu schicken.//

JS: //Ach so.// Ja, das kann ja auch ein Grund sein.

MK: Nein.

JS: Es kann ja wirklich ein //Grund sein, dass wenn man selber//

MK: //Nein, also meine Großen gehen auch zum// Zahnarzt, //aber für mich ist halt// //

Die Pädagogin ruft die Mutter nun in die Erklärungspflicht. Und auch wenn sie es explizit dem Rahmen des Zwanges enthebt – „Sie müssen mir das nicht beantworten“ –, liegt doch eben in diesem expliziten Freispruch die Rahmung einer Geständnispflicht und damit die *Perpetuierung der Hierarchie*: Die Mutter wird aufgefordert, ihre möglichen Ängste und Hemmungen offen zu legen. Rekurrierend auf die Pflicht der Körper- und Gesundheitsvorsorge wird hier eine Institutionengrenzen überschreitende Zuständigkeit durch die Fachkraft reklamiert, die mit einer hierarchischen wie fürsorglich-paternalistischen Positionierung und dem Zugriff auf die Mutter verquickt ist. Konstitutiv für diese Diskursgestalt ist die Ausrichtung an der Norm des Hausrechts und der Steuerungspflicht der Pädagogin. Die Norm der Ebenbürtigkeit, der dialogischen Augenhöhe, findet hier keinen Niederschlag. Das Elterngespräch wird darüber als Ort des Zugriffs auf Familien sichtbar. Anders als im ersten Elterngespräch wird die Verletzungsoffenheit der Mutter hier empirisch sichtbar, jedoch nicht zum Gegenstand einer offenen Thematisierung. Dem Beobachtungsprotokoll ist zu entnehmen, dass hier Emotionen wie Scham und Bloßstellung der Mutter relevant sein könnten. Die Mutter setzt dabei keine Grenze und kommt der Geständnisaufrorderung, der Offenlegung ihrer

57 Auch wenn tatsächlich in Frage stehen kann, ob ein ausbleibender Zahnarztbesuch eine 8a-Meldung – insbesondere ohne Einschaltung einer sog. insoweit erfahrenen Fachkraft – legitim wäre.

Hemmungen nach: „also// ich/ ich habe das Problem auch, ja“. Bedeutsam und aus der Analyse nicht auszusparen ist dabei auch, dass das Gesprächssetting zugleich ein *Erhebungssetting* ist, eine Projektmitarbeiterin das Gespräch aufzeichnet und beobachtet und damit zum Auditorium des Geständnisprozederes gehört. Hierüber ist dieses Gespräch eben *nicht* geschützt und intim, sondern gewissermaßen *halböffentlich*. Auch dies erhöht das Verletzungspotenzial, die Vulneranz des Settings. Hierin lassen sich folglich Strukturmerkmale des Diskursmodus der *Inferiorisierung* identifizieren.

Dass Maria Kempe die Dringlichkeit und Notwendigkeit des institutionellen Zugriffsversuchs durch die Pädagogin anerkennt und sich dazu rechtfertigend verhält, zeigt die folgende Sequenz:

MK: Also wir sind da jetzt dran, dass er auf jeden Fall erst mal mitkommt, sich das auch//ANGUCKT//

JS: //mhm (bejahend)//

MK: bei Leticia und auch bei Tim.

JS: //mhm (bejahend)//

MK: Und dass er da mit dabei ist. Das strebe ich an, dass er da mitkommt.

JS: mhm (bejahend)

MK: Dass er sich DAS anguckt und vielleicht //lässt/ Ja, ja. //

JS: //Levi jetzt. Nicht der Papa, ne?//

MK: Nein, Levi. Und das/ und das/ VIELLEICHT hat man ja auch/ also ich werde das auch

JS: mhm (bejahend)

MK: so vereinbaren, wenn er sich dann hinsetzt //und den Mund aufmacht//

JS: //mhm (bejahend)//.

MK: Vielleicht haben wir ja das Glück.

JS: ja

MK: Wenn er das bei den anderen zuerst sieht.

JS: Ja, also hier war ja jetzt die/ die Zahnärztin // da //

MK: // ja! //

JS: Da lässt er sich in den Mund gucken.

Die Mutter positioniert sich hier in der Erfüllungspflicht der durch die Fachkraft geäußerten Forderung und elaboriert darüber die durch die Fachkraft gespannte Rahmung und Adressierung: Sie sichert zu, sie seien da „jetzt dran“. Zugleich rahmt sie das Ergebnis als völlig offen.⁵⁸ Hierin dokumentiert sich eine große Unsicherheit: „erst mal“ solle Levi es sich nur „ANGUCK[EN]“ „mit dabei“ sein, sie „strebe“ es nur an, statt bspw. zu verkünden, es einfach umzusetzen. Sie hätten dann aber auch nur „vielleicht“, „VIELLEICHT“, „[v]ielleicht“ „Glück“. Darüber erscheint es wie ein bedrängtes Zugeständnis, worüber sie den Zugriffsanspruch

58 Denkbar wäre doch auch z. B. gewesen, einfach zu vermitteln: „Natürlich, das gehen wir jetzt an, seine Geschwister machen ihm das vor und dann klappt das“.

der Fachkraft allerdings bestätigt. Das hier prozessierte Positionierungsgefüge geht mit einer Inferiorisierung einher: Die Fachkraft positioniert sich in einer erhabenen „Wächter-Position“ und adressiert die Mutter in inferiorisierender Weise in einer Erklärungs- und Offenlegungspflicht. Die Mutter re-adressiert die Fachkraft in deren superiorer Selbstpositionierung, ordnet sich inferior unter, indem sie der Geständnispflicht nachkommt und eine Bearbeitung des von der Fachkraft aufgeworfenen Problems zusichert. Im weiteren gesamten Gesprächsverlauf bleibt die Mutter von Levi eher rezeptiv und ratifizierend supplementierend.

Drittes Elterngespräch

Im dritten von uns erhobenen Elterngespräch, erneut ca. sechs Monate später, steht nun der bereits im vorherigen Elterngespräch angekündigte Gruppenwechsel für Levi an. Levis zukünftige Erzieherin ist daher ebenfalls im Gespräch anwesend. Levi wird nun kein Integrationsstatus mehr zugeschrieben.

Ein weiterer Ausschnitt aus diesem dritten Elterngespräch soll hier exemplarisch den Modus des Sprechens offenlegen und sichtbar machen, dass die Mutter wieder vor allem elaborierend supplementiert und ihre Verletzlichkeit diskursiv weniger in Erscheinung tritt. Deutlich wird dies beispielsweise in folgender Passage. Nachdem die Pädagogin sämtliche Dimensionen des Beobachtungsbogens im Hinblick auf Levi kommentiert und erneut vor allem Fähigkeiten des Kindes und Problematisierungen relevant gemacht hat, fügt sie eine weitere an:

JS: Ähm das ist gerade sehr schwierig und das merkt man ihnen auch an. Wie gesagt, dann ist Lego nicht seins. Er könnte sich ja auch alleine hinsetzen und mal was bauen, das macht er auch nicht. Und ähm dann ist es viel so, dass er sich anstecken lässt und sagt, ha, (unv.) „Wann geht es endlich nach draußen? Wann gibt es Mittagessen? Wann wollen wir Obst essen?“ Das ist gerade so, dass das äh/

MK: Ist zu Hause aber momentan auch.

JS: Ja?

MK: Ja.

JS: Ich meine, vielleicht ist es auch //so eine Phase.//

MK: //Hauptsache/ //

JS: (unv.) (lacht)

MK: (unv.) Er steht/ Er steht auf und dann ist das Erste heute Morgen um halb acht, „Kann ich zu Oma?“ „Oma schläft noch. Oma muss heute nicht arbeiten.“ Und dann/ Oder auch am Wochenende, um acht dann, „Können wir schon RAUS?“ (.) Wo ich ja eigentlich schon immer so ein bisschen darauf achtet, dass er nicht ZU früh raus/

Diese Sequenz steht exemplarisch für den Modus des Sprechens im dritten und letzten von uns aufgezeichneten Elterngespräch: Die Fachkraft hat den größten Redeanteil, macht oft monologisch Ausführungen mit geringen Zwischenvalidierungen der Mutter und spielt die relevanten, zu diskutierenden

Dimensionen an. Die Mutter validiert und elaboriert diese Setzungen. Eigene Belange platziert die Mutter nicht. So teilt sie auch hier die Problematisierung der Fachkraft, dass Levi „nach draußen“ wolle. Sichtbar wird, dass sie erneut, wie im ersten Elterngespräch, in einer Position elaborierender Supplementation ist, die Propositionen der Fachkraft umfassend exemplifiziert und differenziert. Beide Akteurinnen konstruieren Levi gemeinsam als auffälliges Kind. Die Fallgestalt wird dabei als geschlossen prozessiert. Das Wissen über Levi und seine Auffälligkeiten wird dabei aus beiden Perspektiven als sicheres Wissen ko-komponiert. Es liegen durchgehend Rahmenkongruenzen vor. Auf diese Weise wird im Fall Levi sichtbar, dass der Modus des Sprechens im Verlauf von drei Gesprächen sich dynamisch von einer elaborierenden Supplementation über eine ratifizierende Supplementation entwickelt und hierbei Strukturmerkmale des Typ 3 aufweist, der Inferiorisierung. Das letzte erhobene Gespräch weist sich damit erneut als elaborierende Supplementation aus.

5.4.3 Zwischenfazit

Die hier exemplarisch angeführten Einblicke in die längsschnittlichen Analysen zeigen auf, dass die Diskursmodi, resp. der Umgang mit der besonderen Verletzlichkeit der Eltern und der Herausforderung der Positionierung in diesem spezifischen Setting, nicht als statisch, sondern irritierbar, fluide und flexibel zu verstehen sind. Zugleich konnte in diesem Kapitel exemplarisch gezeigt werden, welche empirische Gestalt diskursive Wandel haben, wie sie identifizierbar sind und welche initialen Sequenzen – die sogenannten diskursiven Tipping-Points – einen potenziellen Diskurswandel anzeigen (können).

In der Gesamtschau unserer Daten lassen sich empirische Hinweise darauf finden, dass insbesondere für den supplementierenden Modus (Untertyp im Typ 2) eine besondere Irritierbarkeit konstitutiv zu sein scheint. Die systematische, diskursive Einbnung von Differenzen, der prozessierte „Schulterschluss“ und die so generierte *Invisibilität von Rahmeninkongruenzen*, scheinen strukturell fragiler zu sein als ein eingespielter, implementierter Umgang mit *Inkongruenzen*. Ob nun in Form eines *symmetrierenden, auf Ebenbürtigkeit* ausgerichteten oder *eines inferiorisierenden, auf Unterordnung* der Eltern ausgerichteten Diskursmodus: Ein eingespielter Umgang mit Differenz und Widerspruch scheint in der Überschau weniger störanfällig.⁵⁹

Die Fallbeispiele legen offen, dass der Ort Elterngespräch in ein umfassendes Netz aus Kommunikationen über das Kind eingewoben ist, das übersituativ,

59 Wobei dies hier nicht bewertet wird. Es sei an dieser Stelle nur kurz darauf hingewiesen, dass ein stabil inferiorer Diskursmodus nicht *gut ist, weil* er stabil ist. Hiermit sei lediglich auf die Persistenz von Diskursstrukturen hingewiesen, die auf einem etablierten Umgang mit Differenz aufrufen.

überinstitutionell, multilokal und multiakteuriell gefasst ist und seinen unmittelbaren Niederschlag im Elterngespräch findet (auch Kap. 6). Die Erfahrungen, die Eltern in diesen – in inklusiven Kontexten oft multiprofessionellen, überinstitutionellen – Netzwerken machen, fließen unmittelbar in die Kommunikationen in Kindertageseinrichtungen ein, evozieren Irritationen, Neuaushandlungen und Neuausrichtungen der Kommunikationsmodi und sind darüber als eine weitere Quelle von Polyvalenz identifizierbar. Kommunikationen in integrativen Kontexten – in denen folglich eine Vielzahl an externen Personen und Institutionen (wie Rehabilitationskliniken, Kinderärzt*innen, Psycholog*innen usw.) eingewoben sind – erscheinen potentiell *polyphoner* (Vogd 2021), resp. das Polyvalenzpotenzial höher.

So spiegeln sich in Elterngesprächen die *vieltimmigen* Erfahrungen der Eltern wider: Sie bringen die an sie – bspw. bei Kinderärzt*innen, Frühförderstellen, Therapeut*innen – herangetragenen Perspektivierungen auf ihr Kind, die dort generierten Wissensbestände über ihr Kind, unmittelbar in die Gespräche ein. Das Elterngespräch wird folglich als Ort identifizierbar, an dem diese Perspektivierungen zusammenlaufen und bearbeitet werden (müssen). Die Diskursarchitektur dieser Gespräche ist folglich nicht als feststehend und statisch, sondern grundlegend als flexibles Gefüge zu verstehen, das durch den Gesamtkontext an überinstitutionellen Kommunikationen infiltriert wird.

5.5 Exkurs zu Vulnerabilität und Inklusion – Reflexionen zur Verletzlichkeit der Eltern *verbesonderter* Kinder

In diesem Kapitel wird ein Exkurs vorgenommen, weil die Verletzlichkeit – von Eltern wie von Kindern oder Fachkräften – zu Beginn der Studie nicht im Fokus stand, durch die empirischen Erkundungen der Blick allerdings immer weiter auf die Vulnerabilität von Eltern ausgerichtet wurde. Dieser Exkurs bietet nun eine Einordnung und Reflexion dieses Ergebnisses zur elterlichen Vulnerabilität, wie wir sie über die Rekonstruktion von Elterngesprächen über *verbesonderte* Kinder in integrativen Kontexten herausarbeiten konnten.

Hierfür wird zunächst das der Studie grundlegende Verständnis von Vulnerabilität im Kontext der Inflation identifizierter Vulnerabilitäten in der Moderne skizziert (Kap. 5.5.1). In Kapitel 5.5.2 wird auf Perspektiven rekurriert, die eine grundsätzliche Vulnerabilität von *Elternschaft* in der Moderne konstatieren und potenzielle Verletzlichkeit zugleich vor dem Horizont gestiegener Erwartungen an Eltern als Bildungsakteur*innen identifizierbar machen. Dies beleuchtet den *Ort Elterngespräch* in Kindertageseinrichtungen vor dem Horizont der Professionalisierungsoffensiven im frühpädagogischen Handlungsfeld. Das Kapitel 5.5.3 weist Anschlussstellen im sonderpädagogischen Diskurs aus, der auf eine längere Forschungstradition zum Themenfeld „Familie und

Behinderung“ mit dem Fokus auf familiäre Belastungen zurückgreifen kann. Die frühpädagogische Praxis scheint mit der Gestaltung einer integrativen – und möglichst inklusiven – Praxis nun vor *neuen* Dilemmata zu stehen, die zuvor vorrangig im schul- und sonderpädagogischen Diskurs beleuchtet und verhandelt wurden. In Kapitel 5.5.4 fassen wir das der Studie grundlegende Verständnis von Vulnerabilität zusammen und bestimmen das Kommunikationsformat Elterngespräch über verbesondere Kinder als vulnerantes Setting entlang der drei identifizierten Typen.

5.5.1 Die Vervielfältigung der Vulnerabilitäten – zeitdiagnostische Perspektiven und Begriffsarbeit

Die Rede von der Verletzlichkeit, der Vulnerabilität,⁶⁰ hat disziplinübergreifend, medial und global Konjunktur: von der Mikrosoziologie über die Ethnologie, von der Philosophie, der Psychologie zu den Wirtschaftswissenschaften, von der Stadt- zur Klimaforschung bis zur Kindheitsforschung (Andresen/Koch/König 2015). Der Begriff der Vulnerabilität verbindet Forschungen zum Öko- und Sozialsystem, durchzieht die politische, ökonomische, ökologische und soziale fachwissenschaftliche Theoriebildung (Bürkner 2010; Burghardt et al. 2017). Vulnerabilität scheint in aller Munde und disziplinübergreifend zu einem Schlüsselbegriff zu avancieren, wie im Übrigen auch ihr Korrespondenzbegriff, die Resilienz (Graefe 2019). Dabei lässt sich eine breite „Heterogenität der Forschungsrichtungen sowie der zahlreichen Bindestrich-Vulnerabilitäten, die von ihnen hervorgebracht wurden“ (Bürkner 2010, S. 39f.), identifizieren. Es stellt sich die Frage nach der Genese dieser inflationären Verbreitung der Vulnerabilitätszuschreibungen. Hans-Joachim Bürkner (2010, S. 5) konstatiert, dass „Globalisierungsprozesse, die Deregulierung von Markt und Staat, die laufende Verknappung natürlicher und materieller Ressourcen, veränderte Formen der Staatlichkeit, zunehmende soziale Disparitäten [...] offensichtlich zur allgemeinen Verunsicherung und zu veränderten Redeweisen über den gesellschaftlichen Status Quo beigetragen“ haben. Die übergreifende Präsenz des Vulnerabilitätsbegriffes, die Vorstellung der Verletzbarkeit von Körpern, Individuen, Gruppen,⁶¹ gesellschaftlichen Ordnungen, Systemen wie Finanzmärkten oder Ökosystemen, korrespondiert dem gefolgt mit Zeitdiagnosen der Moderne, wie der Ausrufung der Klima- und Finanzkrise, der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986), der „Müdigkeitsgesellschaft“ (Han 2010) oder jenen

60 Vulnerabilität wird hier synonym mit Verletzlichkeit, Verwundbarkeit, Verletzungsoffenheit und Verletzbarkeit verwendet.

61 Gerade mit Blick auf die aktuelle pandemische Lage fungierte die sogenannte Coronakrise auch als Katalysator der Rede von vulnerablen Gruppen.

Gesellschaftsdiagnosen, die „Überforderung als neue Normalität“ (King et al. 2018, S. 227f.) identifizieren. Subjekte werden in ihrer physischen, psychischen, materiellen und sozialen Verwundbarkeit theoretisiert und sogenannte „Überforderungserkrankungen“ (Fuchs/Iwer/Micali 2018, S. 7) wie Erschöpfung, Burnout oder Depressionen identifiziert, die aus dem Umgang mit den „Anforderungen an das zeitgenössische Subjekt“ (ebd., S. 9) resultieren.

Das „zunehmende Vulnerabilitätsbewusstsein“ (Burghardt et al. 2017, S. 9) sei dabei als ein „Produkt der modernen Welt“ (ebd.) zu interpretieren, dessen Impetus allerdings *nicht* die Anerkennung von Vulnerabilität als Konstituens, als anthropologische Kategorie und Grundlage menschlichen Seins zu verstehen sei. Vielmehr wird die Moderne als „Projekt zur Überwindung der unterschiedlichen potentiellen oder tatsächlichen körperlichen, psychischen, sozialen, ökonomischen, politischen und pädagogischen Leiden durch medizinische, technische, politische, ökonomische, ökologische und pädagogische Maßnahmen“ (ebd.) gedeutet. Vulnerabilität sei dabei zumeist negativ konnotiert: Würden Vulnerabilitäten zugeschrieben – ob nun Subjekten, Körpern oder ganzen Systemen –, so werde sogleich auf ihre Vermeidung und Überwindung, mindestens ihre Bearbeitung verwiesen. Die Autor*innen halten dem gefolgt fest, dass disziplinübergreifend zwar verschiedene Schattierungen von Vulnerabilität begrifflich und konzeptuell gefasst werden, allerdings „stimmen [sie] im Kern überein, in der Verwundbarkeit ein zu kontrollierendes und einzudämmendes Risiko zu sehen“ (ebd., S. 33). Dies kritisieren bspw. Sabine Andresen, Claus Koch und Julia König (2015), wenn sie darauf verweisen, dass auch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung „mit ihrer starken Akteursperspektive und die Erziehungswissenschaft [...] Verletzlichkeit als mögliches, oder vielleicht sogar unausweichliches Phänomen von Kindheit heute eher zu meiden“ (ebd., S. 8) scheine, und sie eher anderen Disziplinen überlasse, wie „der Medizin, der Evolutionstheorie, den Neurowissenschaften oder der Psychologie“ (ebd.). Die Verletzlichkeit von Kindern sei in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen und den Einsätzen der Kindheitsforschung durch eine „starke Betonung der Eigenständigkeit und der kindlichen Fähigkeiten oder Capabilities“ (ebd., S. 9) überspielt worden. Sie sei nunmehr als pädagogisches Terrain auszuweisen. So plädiert Meike S. Baader (2015) dafür, dass die „Frage nach den vulnerablen Kindern [...] im Rahmen generationaler Ordnungen zu verorten“ (ebd., S. 94) ist. Die Vulnerabilität des Kindes wird hier als konstitutiv für eine generational verfasste Kindheit ausgewiesen und als Ausgangspunkt pädagogischer Theoriebildung und Praxis markiert (auch Brumlik 1995).

Auch Daniel Burghardt und Kolleg*innen (2017) schlagen eine Erweiterung der Perspektivierung und die Ausleuchtung des Begriffs der Vulnerabilität für die pädagogische Theorie und Praxis vor und verweisen auf die Differenzierung von konstitutiver Vulnerabilität auf der einen Seite, und notwendig zu vermeidender auf der anderen Seite: Einerseits sei „Vulnerabilität als Potential zur

tatsächlichen, physischen oder seelischen Verletzung durch gewaltsame Übergriffe oder zerstörerische Ereignisse [zu fassen, die] zu erkennen, zu minimieren“ sei (ebd., S. 33). Hieran seien Präventionen und Interventionen anzuschließen. Zum anderen fordern sie Vulnerabilität als einen „wesentliche[n] Bestandteil des (menschlichen) Lebens und anthropologische Konstante [...] anzuerkennen und in entsprechenden politischen, medizinischen, pädagogischen und philosophischen Betrachtungen theoretisch, konzeptionell und handlungspraktisch einzubeziehen“ (ebd.). Zugleich verweisen sie auf Vulnerabilität als „gesellschaftsdiagnostische und gesellschaftskritische Figur“ (ebd., S. 103 f.): Wenn Verletzbarkeit auch zur Seinsform des Menschen gehöre, so betreffe dies die einzelnen Subjekte und ganze Gruppen durchaus unterschiedlich. Vulnerabilitäten seien *ungleich* verteilt (auch Andresen 2015). Hierin ist ein Verständnis von Vulnerabilität grundgelegt, dass sie auch als *soziale Herstellungsleistung* identifizierbar macht, über die Ungleichheiten reproduziert werden, resp. für die die Ungleichverteilung von Verletzbarkeiten konstitutiv ist. Wenn auch alle Menschen verletzlich sind, so sind einige Gruppen – entlang bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse – als besonders Verletzliche zu verstehen, worunter Daniel Burghardt und Kolleg*innen (2017) bspw. auch die Zuschreibung „Behinderung“ einrechnen: „Aus dieser Perspektive sind einerseits alle Mitglieder der Gesellschaft sozial verwundbar; andererseits aber sind die faktischen Risiken oder Gefährdungspotentiale höchst ungleich verteilt. Menschen mit Behinderungen gehören zu den Gruppen, die von dieser Ungleichverteilung in höchstem Maße betroffen sind“ (ebd., S. 105). Auch Markus Dederich (2020) weist darauf hin, dass Menschen mit „Behinderungen“ verletzlich wie alle Menschen und doch „auf spezifische Weise verwundbar sind“ (ebd., S. 65). Er differenziert zwischen „einer allgemeinen und einer speziellen Vulnerabilität“ (Dederich 2020, S. 67), die sich aber nicht auf die (zugeschriebene) körperliche, psychische etc. Beeinträchtigung zurückführen lässt. Vielmehr richtet er den Blick auf den Herstellungscharakter und die Kontextgebundenheit sowohl für die Hervorbringung von „Behinderung“ als auch von Verletzbarkeit:

„Menschen sind zwar aus dem ontologischen Grund verletzlich, dass sie körperliche und damit endliche Wesen sind; zugleich aber sind sie als leibliche Subjekte stets sozial situiert, was zur Folge hat, dass ihre Verwundbarkeit in ihrer konkreten Ausformung und Ausprägung sozial hergestellt wird. [...] Die Verwundbarkeit ist in ein komplexes intersubjektives und soziokulturelles Feld diskursiver (d.h. wissensbasierter und symbolisch vermittelter) und nichtdiskursiver Praktiken eingelassen und kann ohne diese nicht angemessen verstanden werden“ (ebd., S. 68 f.).

Menschen sind mit dieser Perspektive in unterschiedlicher Weise exponiert, physisch und psychisch verletzt zu werden. Die Möglichkeiten „Verletzungsrisiken zu minimieren oder tatsächlich erlittene Verletzungen zu bewältigen,

[sind] sozial höchst ungleich verteilt“ (ebd., S. 67) und nicht auf die (zugeschriebene) körperliche, psychische usw. Beeinträchtigung zurückzurechnen. Menschen, denen eine „Behinderung“ zugerechnet wird, erscheinen in dieser Perspektive als besonders verletzungsoffen.

Unter Rekurs auf Judith Butler argumentiert Markus Dederich (2020) hierbei auch anerkennungstheoretisch und verweist auf das Verletzungspotenzial von Adressierungen. Die besondere Verletzlichkeit von Menschen mit „Behinderung“ sei

„nicht in erster Linie unmittelbare Folge einer individuellen Beeinträchtigung oder Schädigung, sondern auf Praktiken der Adressierung und der Anerkennung zurückzuführen, die den betreffenden Menschen einen mit Marginalisierung und zum Teil deutlich verringerten Teilhabechancen gekoppelten prekären Status in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext zuweisen“ (ebd., S. 65).

An dieses relationale Verständnis von Vulnerabilität schließen wir an und fassen sie – wie auch Behinderung – nicht als Ergebnis einer „individuelle[n] Disposition“ (Burghardt et al., S. 104), sondern eines „Ensemble[s] gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd., S. 106). Verletzbarkeit ist zum einen folglich allgemein menschliches Konstituens, zum anderen sind Verletzlichkeiten entlang gesellschaftlicher Strukturen, Ungleichheitsverhältnisse und Machtgefüge unterschiedlich verteilt und exponieren spezifische Gruppen in besonderer Weise. Mit unseren Ergebnissen kann nun empirisch begründet vermutet werden, dass auch Eltern verbesonderter Kinder als eine solche, exponierte – d.h. besonders verletzbare – Gruppe beschrieben werden können. Hierüber lässt sich der Blick auf spezifische soziale, diskursive Praktiken, wie wir sie in den untersuchten Elterngesprächen identifizieren konnten, schärfen und nach ihrem Verletzungspotenzial fragen.

5.5.2 Vulnerable Eltern(schaft)?

Während die Rede von der Vulnerabilität interdisziplinär expandiert, sind Eltern als vulnerable Gruppe im kindheitspädagogischen Diskurs bislang weniger im Fokus. Um die spezifische Verletzlichkeit bestimmter Elterngruppen – nämlich negativ verbesonderter Kinder – in den Blick zu rücken und dabei einem Verständnis von Vulnerabilität zu folgen, das sie als konstitutiv fasst, scheint es fruchtbar, zunächst die übergreifenden, zeitgenössischen Konstitutionsbedingungen von Familien und Elternschaft einzublenden. Wird interdisziplinären Zeitdiagnosen nach der Jahrhundertwende gefolgt, wie der der „Erschöpfte[n] Familien“ (Lutz 2012) oder Arlie Russell Hochschilds breit rezipierter Studie „Keine Zeit: Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit

wartet“ (Hochschild 2006), so werden die Bedingungen, unter denen Familie und Elternschaft überhaupt hervorgebracht werden (können), auch im Kontext umgreifenden gesellschaftlichen Wandels lesbar. Unter Rekurs auf Perspektiven und empirisches Wissen der soziologischen und sozialpädagogischen Familienforschung können unsere Ergebnisse auch vor dem Horizont dieser Konstitutionsbedingungen moderner Elternschaft reflektiert werden.

Mit Karin Jurczyk (2018) kann Familie heute als herausfordernde Herstellungsleistung verstanden werden, die nicht mehr auf selbstverständlichen und traditionell verbindlichen Ritualen und Routinen aufrufen kann. Die Autorin begründet die gestiegenen Herausforderungen dabei dezidiert zeitdiagnostisch: Das „Doing Family“ (ebd., S. 144) in der späten Moderne sei eingebettet in spezifische Kontextbedingungen, in umfassende „Megatrends“ wie „Ent-Traditionalisierung“, „Individualisierung“; „Flexibilisierungen“, und „Entgrenzungen“ u. a. der Arbeits- und Geschlechterverhältnisse (ebd., S. 151 f.), die eine Vielzahl von Herausforderungen generieren. Wird dieser Perspektive gefolgt, so sind die strukturellen Bedingungen skizziert, innerhalb derer Elternschaft sich gegenwärtig überhaupt nur konstituieren *kann*. Diese Form der Fragilität kann als Vulnerabilität gefasst werden, die für Elternschaft unter gegenwärtigen Bedingungen konstitutiv ist.

Zugleich können, neben den schwierigen Bedingungen der Konstitution von Familie, erhöhte Erwartungen an Eltern, insbesondere in Bezug auf eine Ko-Akteurschaft in der Gestaltung der Bildungsbiografien ihrer Kinder, konstatiert werden: Eltern sind hier als aktiv Mitgestaltende auch hinsichtlich einer engeren Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen adressiert (auch Kap. 2). Familien werden dabei zunehmend als unterstützungsbedürftig positioniert (Faas 2020), wobei diese Perspektive auch international vermehrt auf Familien gerichtet wird (Daly 2013). Auf programmatischer Ebene wird der Diskurs um den Bildungsort Kindertageseinrichtung dabei mit einem Ungleichheitsdiskurs verwoben: Kindertageseinrichtungen sind zum Ausgleich von herkunftsbedingten Disparitäten im Bildungssystem aufgerufen. In diesem Kontext werden Familien zum einen als Horte der Ungleichheitsreproduktion ausgemacht und zum anderen über neue Formen der Aktivierung bildungspolitisch wie fachwissenschaftlich adressiert und in die Pflicht zur „aktiven Förderung und Unterstützung des Bildungserfolgs“ (Faas 2020, S. 34) ihrer Kinder aufgerufen. Mit dieser Perspektive werden Akteur*innen der öffentlichen Bildung hierbei gar als „Ko-Produzent_innen im Doing Family“ (Jurczyk 2018, S. 148) verstehbar. Diese Imperative zur Verschaltung der Institutionen Familie und Kindertageseinrichtung (oder ihres Ineinandergreifens) werden auch als Ausdruck institutioneller Verhältnisverschiebungen kritisch diskutiert (u. a. Diehm 2018; Betz et al. 2021).

Diese Adressierung treffe die Familien dabei nicht alle in gleicher Weise. Der Umgang mit diesen Erwartungen sei vielmehr an die sozioökonomisch variierenden, schicht- und milieubezogenen Lebensbedingungen von Familien

rückgebunden. Davon würde auch abhängen, ob es zu einem „Umkippen von Anforderungen in Überforderungen“ (Jurczyk 2018, S. 161) kommen könne.

Diese Perspektiven zusammenfassend wird Familie unter gegenwärtigen Bedingungen als Herstellungsleistung identifizierbar, die – bei Differenzierung herkunftsbedingter Unterschiede – unter hohem bildungsbezogenen Erwartungs- und Kooperationsdruck steht. Die damit korrespondierende Verletzlichkeit von Eltern ist derzeit weder in der kindheitspädagogischen noch der erziehungswissenschaftlichen Forschung umfassend in den Blick gerückt worden. Der sonderpädagogische Diskurs hingegen hat eine lange Tradition der Fokussierung auf Eltern als Verletzte: Hier finden Familien im Kontext um Behinderung bereits jahrzehntelang Beachtung. Auf die dort generierten Perspektiven und Wissensbestände wird nun auch im frühpädagogischen Diskurs im Kontext um Inklusion rekuriert (u. a. Seifert 2011).

5.5.3 Eltern „behinderter“ Kinder zwischen Belastung und Bereicherung – sonderpädagogische Perspektiven

Im sonderpädagogischen Diskurs ist die empirische Forschung zu Eltern, respektive Familien, mit „behinderten“ Kindern breit ausgebaut. Wenn hier auch nicht im Spezifischen von der Verletzlichkeit oder Vulnerabilität der Eltern die Rede ist, so gibt es doch eine lange Forschungstradition der Inblicknahme elterlicher Perspektiven und Erlebensformen, die als Vulnerabilität übersetzt werden können. Im sonderpädagogischen Fachdiskurs wird dabei zunächst herausgestellt, dass Familien, die mit einem „behinderten“ Kind zusammenleben, spezifische Erfahrungen machen, die sie von anderen Familien abheben (u. a. Eckert 2002, 2008; Wilken/Jeltsch-Schudel 2003; Engelbert 2011). Dabei lag der Forschungsfokus zum Themenfeld Familie und Behinderung zunächst vor allem auf der Inblicknahme von Belastungen und Herausforderungen für Familien mit „behinderten“ Kindern und auf der systematischen Erfassung der Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Belastungserleben und den hierfür konstitutiven Einflussfaktoren, wie bspw. der Art der zugewiesenen „Behinderung“, der finanziellen Lage, außerfamiliärer Unterstützung, Merkmale des Kindes, der elterlichen Beziehung und Interaktionsqualität etc. (Eckert 2008, 2014, Sarimski 2015). Die Fokussierung auf vor allem negative Erfahrungen dieser Familien stelle „den mit Abstand am intensivsten erforschten Themenbereich“ (Eckert 2014, S. 20) dar.

Qualitative Studien widmeten sich vor allem der Dimension der familiären und elterlichen Belastung.⁶² Dabei wurden beispielsweise Schwierigkeiten in der Kommunikation mit dem Kind, in seiner Betreuung, Pflege und Erziehung

62 Ein Überblick findet sich auch bei Sarimski/Hintermair/Lang (2013).

fokussiert, aber auch Belastungen der Familie durch die außerfamiliäre Umwelt, z. B. durch öffentliche „Reaktionen auf die Behinderung des Kindes“ (Eckert 2014, S. 20 f.). Auch die Abnahme sozialer Kontakte oder emotionale Probleme, wie Zukunftssorgen oder die „Vernachlässigung eigener Bedürfnisse und Interessen“ (ebd., S. 21), wurden zentral in den Blick gerückt. Die Heidelberger Studie untersuchte bspw. im Längsschnitt das Belastungserleben von Eltern von Kindern mit sogenanntem Down-Syndrom im Zusammenhang mit dem Entwicklungsverlauf des Kindes, kindlichen Verhaltensmerkmalen, der sozialen Unterstützung der Familie oder auch das Wohlbefinden und potenzielle Belastungen der Geschwister. Klaus Sarimski (2015) konstatiert eine „Variabilität im familiären Belastungserleben, [so] dass in einigen Familien durchaus eine pädagogisch-psychologische Beratung und Mobilisierung der individuellen und sozialen Bewältigungskräfte angezeigt ist. Nicht alle Eltern kommen gleichermaßen mit der Auseinandersetzung mit der Behinderung ihres Kindes zurecht. Hier gilt es insbesondere die zukunftsbezogenen Sorgen der Eltern aufzugreifen und ihre Zuversicht zu stärken, dass die soziale Teilhabe ihrer Kinder am Familienleben und am sozialen Geschehen im Kindergarten gelingen wird“ (ebd., S. 20).

In der Zusammenschau dieser kursorischen Einblicke werden Eltern negativ verbesserter Kinder im sonderpädagogischen Diskurs auch empirisch als potenziell unterstützungsbedürftig in den Blick genommen und der Fokus auf Stresserleben und Bewältigungshandeln und seine Einflussfaktoren gerichtet. Dabei wurde der Forschungsfokus auf diese Gruppe der Eltern auch international lange Zeit vor allem auf Stressbewältigung und Belastung enggeführt (u. a. Dyson 1993; Krauss 1993). Im Zentrum standen dabei vor allem die „Faktoren für eine erfolgreiche Behinderungsbewältigung“ (Eckert 2014, S. 21).

Weniger empirisch betrachtet wurden potenzielle persönliche Gewinne oder bereichernde Erlebnisdimensionen, die Familien mit „behinderten“ Kindern zuteilwerden (können). Dass das Leben mit einem „behinderten“ Kind nicht nur eine Herausforderung mit psychischen und sozialen Risiken ist, hob bspw. Hackenberg (2008) hervor. Sie trug gemäß Andreas Eckert (2014) Studienergebnisse zusammen, die den Blick auf positive Besonderheiten dieser Familien eröffnete. Das Leben mit einem „behinderten“ Kind könne demzufolge auch Erfahrungen der „Freude und Befriedigung durch die Fürsorge“ (ebd., S. 21) ermöglichen, der „Festigung von Partnerschaft und Familienbeziehungen“ (ebd.), könne die Entwicklung von „Toleranz und Empathie“ (ebd.) befördern, die „Ausweitung des sozialen Netzwerks“ (ebd.) bedingen oder „veränderte Lebensperspektive[n]“ (ebd.) bewirken und eine „Quelle von Lebenssinn“ (ebd.) bedeuten (auch Hackenberg 2008, S. 55). Gefordert wird eine „Abkehr von einer pauschalisierenden Betrachtung ‚belasteter Familien‘“ (Eckert 2014, S. 20; Herv. im Original) und eine Erweiterung der Perspektive auf „vorhandene Möglichkeiten und Ressourcen“ (ebd.). Barry Trute und Kolleg*innen (2010)

konstatierten einen Perspektivwechsel in der empirischen Forschung zu Familien mit „behinderten“ Kindern und hielten fest:

„More recently, researchers have adopted the view that families of children with a disability are not generally characterised by high levels of pathology, and recognise the positive effects that a child with a disability can have on the life of a family“ (ebd., S. 36).

Shabana Kausar, Ronna F. Jevne und Dick Sobsey stellten bereits 2003 im Rahmen ihrer qualitativen Untersuchung von Eltern „behinderter“ Kinder heraus, dass „for the participants of this study, parenting a child with a disability helped to facilitate a hopeful attitude, empathy, love, and compassion in the families of these children“ (Kausar/Jevne/Sobsey 2003 et al. 2003, S. 40). Die Autor*innen verweisen zudem auf Studienergebnisse, die hervorbrachten, dass diese Eltern sich bereichert und bestärkt fühlten (ebd., S. 36).

Hieran anschließend wird deutlich, dass der Blick auf die Verletzlichkeit der Eltern verbesonderter Kinder nicht lediglich auf negative Erfahrungen, Stress und Belastungen engzuführen ist. Vielmehr kann von einer großen Bandbreite an möglichen Erfahrungen der Familien ausgegangen werden, dem auch empirisch beizukommen ist. Zugleich rücken diese Perspektiven die Anforderungen an eine inklusive (früh-)pädagogische Handlungspraxis in den Fokus: Wie kann und muss diese verfasst sein, dass Erfahrungen der Bereicherung für Eltern wahrscheinlicher werden?

5.5.4 Resümee: Elterngespräche in integrativen Kontexten als vulnerante Settings

Vor dem Horizont der in diesem Kapitel kursorisch eingespielten Perspektiven lassen sich unsere Ergebnisse zur Verletzlichkeit von Eltern in Elterngesprächen reflektieren, ohne lediglich eine weitere Gruppe als vulnerabel auszurufen und die Expansion und Inflation identifizierter Verletzlichkeiten schlicht voranzutreiben. Vielmehr sollen mit unseren Ergebnissen vor allem die pädagogischen Herausforderungen, die damit verbundenen ethischen Risiken und die ihnen inhärenten pädagogischen Implikationen beleuchtet werden, die sich im Kontext einer integrativen Praxis in Kindertageseinrichtungen aus der vorgelegten Empirie ableiten lassen.

Wie in Kap. 5.2 dargestellt, zeigen sich Eltern aufgrund der negativen Verbesonderung ihres Kindes verletzt, bzw. lässt sich die Zuschreibung von Abweichung im Sinne einer Aberkennung einer normalen Entwicklung oder Verfasstheit ihres Kindes, empirisch als schmerzhaftes Zuschreibung identifizieren. Diese Vulnerabilität der Eltern wird dabei nicht in jedem Typ von

Elterngesprächen auf expliziter Ebene sichtbar, arrangiert aber implizit alle von uns erhobenen und analysierten Gespräche. Sie konnte als zentrale Dimension der Typenbildung herausgearbeitet werden: Elterliche Vulnerabilität wurde hier als empirisch generiertes Tertium Comparationis in Anschlag gebracht und Elterngespräche über verbesserte Kinder als potenziell verletzende Orte, folglich als vulnerante Settings, identifiziert.

Der Begriff der Vulneranz oder Vulnerantialität „bezeichnet komplementär zum Begriff der Vulnerabilität, der die Möglichkeiten des Verletzt-Werdens umfasst, die Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (Burghardt et al. 2017, S. 12). Elterngesprächen in integrativen Kontexten sind folglich spezifische *Möglichkeiten des Verletzens* inhärent, allerdings müssen sie nicht in jedem Fall eingelöst werden.

Wird Vulnerabilität nun, wie weiter oben entfaltet, als Konstituens gedacht, so gerät prinzipiell die *Verletzlichkeit aller* in den Fokus. Jedoch lässt sich mit unseren Analysen darauf verweisen, dass diese Vulneranz des Gesprächsformates eine spezifische für Eltern ist. Wenn Vulnerabilität folglich prinzipiell Fachkräfte⁶³ und Eltern zugleich betrifft, so lässt sich empirisch doch zeigen, dass es sie nicht gleichermaßen betrifft: Eltern sind in diesen Gesprächen auf besondere Weise verletzlich, allerdings nicht in jedem Gesprächstyp in gleichem Maß. Vielmehr lassen sich die Gesprächstypen dahingehend differenzieren, ob und wie das konstitutive Verletzungspotenzial in situ in realisierte Verletztheit umschlägt. Wir legen demgemäß eine Unterscheidung zugrunde zwischen Vulnerabilität – als potenzielle Verletzlichkeit – und Verletztheit – als realisierte Verletzung – und fokussieren mit der vorgelegten Typologie auf die je unterschiedlichen Praktiken des Umgangs mit dieser Vulnerabilität und das situative Umschlagen (im Typ 3).

Der *Gesprächstyp 1 Symmetrierung und Vorbeugung* kann dabei als vergleichsweise verletzungsarme Kommunikationsform identifiziert werden. Zum einen sind in diesem polyphonen Modus eigenständige Perspektiven der Eltern konstitutiv. Differente Wissensbestände auf das Kind können jederzeit und von allen Gesprächsteilnehmenden eingebracht werden. Zum anderen

63 So könnte hier angeführt werden, dass Fachkräfte in diesen Gesprächen bspw. hinsichtlich ihres professionellen Status verletzlich sind. Auch hierfür finden sich in unseren Daten empirische Belege: Eine Fachkraft bspw. setzte im ersten erhobenen Elterngespräch das Verfahren des Integrationsstatus in Gang, bahnte eine umfangreiche, multiprofessionelle, auch externe Diagnostik des Kindes an, die letztlich ergab, dass keinerlei Auffälligkeiten des Kindes zu attestieren seien. Im darauffolgenden Elterngespräch ließ sich die Fragilität ihres professionellen Status und eine gemeinsame „Reparaturarbeit“ des Verhältnisses zwischen Eltern und Fachkraft ebenso wie eine Verletzungsoffenheit hinsichtlich der Anerkennung ihrer Professionalität empirisch identifizieren. Nichtsdestotrotz steht hier lediglich die Professionalität der Fachkraft, eine Facette ihrer Subjektivität, in Frage. Auch muss damit nicht ihr gesamtes professionelles Können in Frage stehen, da es hier um einen spezifischen Sachverhalt und nicht um ihre gesamte Tätigkeit als Fachkraft geht.

zeichnet sich dieser Typ durch eine kollektive Orientierung an einer ebenbürtigen Kommunikation in dieser offen prozessierten Differenz aus. Eltern sind als ebenbürtige Partner*innen adressiert und (selbst-)positioniert. Diese symmetrisierende Diskursform ist mit einem diskursiven Kindbild assoziiert, das sich an der Verletzlichkeit des Kindes, seiner Bindungsbedürftigkeit und Autonomiefähigkeit und -bedürftigkeit gleichermaßen ausrichtet. Dem Umschlagen der konstitutiven Vulnerabilität in tatsächliche Verletztheit der Eltern wird darüber vorgebeugt, dass eben keine Engführung der Perspektive auf Defizite, Mängel und Risiken, sondern eine warmherzige (Rautamies et al. 2019), respektvolle, wohlwollende, oft humorvolle und optimistische, an Individualisierung orientierte Perspektive auf Kinder kollektiv hervorgebracht wird (Kap. 6.4).⁶⁴

Im *Gesprächstyp 2 Supplementation und Einebnung* werden elterliche Verletzungen ebenso wenig empirisch sichtbar wie die Reklamation einer eigenständigen, von institutionellen Belangen abgegrenzten Perspektive der Eltern auf ihr Kind. Stattdessen wird kollektiv eine durch die Fachkräfte angebahnte Perspektive auf Abweichungen, Risiken und Defizite des Kindes bruchlos hervorgebracht. Hierüber wird die Vulnerabilität der Eltern vor allem implizit sichtbar: Gerade darüber, dass Differenz suspendiert und bruchlose Einhelligkeit prozessiert wird, wird eine eigenständige, potenziell widerständige Perspektive der Eltern implizit aufgeladen: Sie wird systematisch umgangen. Die Eltern supplementieren den defizitfokussierenden Blick auf ihr Kind, reklamieren weder eine eigene Sicht noch eigene Belange. Auf diese Weise korrespondiert die eingeebnete Vulnerabilität der Eltern hier mit der Suspendierung einer dezidiert als different oder eigenständig markierten Perspektive der Eltern. So ist die Vulneranz dieses Kommunikationsmodus um den Preis der Differenz – oder auch Polyphonie – eingeebnet.

Der *Gesprächstyp 3 Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit* kann im Vergleich als vulnerantester Kommunikationsmodus ausgemacht werden. Das Wissen der Eltern über ihr Kind wird hier von den pädagogischen Fachkräften als peripher markiert, die Eltern sind als Inferiore (selbst-)positioniert. Sie können ihre Perspektiven, auch im offenen Ringen differenter Orientierungen, nicht in eine primäre Gesprächsrahmung übersetzen. Die diskursiven Einsätze der Eltern zur Abwendung der negativen Verbesonderung ihres Kindes (Etikettierung des Kindes) werden über die Fachkräfte als randständig markiert und systematisch durch Negativzuschreibungen (Zuschreibung von Abweichungen) überblendet. Gespräche dieses Typs sind durch ein Umschlagen von Vulnerabilität in tatsächliche Verletztheit gekennzeichnet: Die empirisch offen sichtbaren Verletzungen der Eltern sind für diesen Gesprächsmodus konstitutiv.

64 Gespräche dieses Typs haben wir in Kapitel 6.4 am Beispiel der Elterngespräche zum Kind Frida auch als inklusionsorientiert ausgewiesen.

Auf diese Weise wird die Perspektive von den Eltern als Träger*innen der Vulnerabilität auf die organisational gerahmten Kommunikationsformen verschoben – auf die *Vulneranz von Elterngesprächen* in integrativen Kontexten. So finden wir einen typenspezifisch differenten Umgang mit der elterlichen Vulnerabilität und können Kommunikationsmodi identifizieren, die durch eine höhere vs. niedrigere Vulneranz gekennzeichnet sind.

6 Elterngespräche als Schauplätze von Transitionen – längsschnittliche Perspektiven

Nachdem in den Kapiteln 5.1 bis 5.3 die Ergebnisse der Querschnittsanalyse in Form einer Typologie vorgestellt wurden und in Kapitel 5.4 der Blick auf die Beständigkeit und den Wandel der jeweiligen Diskursmodi gerichtet wurde, stellt dieses Kapitel nun die zentralen Ergebnisse der längsschnittlichen Analyse mit besonderem Fokus auf Transitionen vor. Damit wird eine zweite Suchbewegung an das empirische Material angelegt, die unter Rekurs auf die Ergebnisse der Querschnittsanalyse den Fokus auf Transitionen engstellt.⁶⁵

Grundgelegt wird hierbei, wie in Kapitel 3 bereits skizziert, ein praxistheoretisches Verständnis von Übergängen. Aus dieser Perspektive bestehen Übergänge aus „einer Vielzahl miteinander verbundener sozialer Praktiken“ (Wanka 2020, S. 189), die selbst wandelbar und flexibel sind und unter Beteiligung verschiedenster Akteur*innen, an verschiedenen Schauplätzen zu verschiedenen Zeiten stattfinden. Sie sind folglich nicht nur „soziomateriell, sondern auch als multisituier“ (ebd.) zu fassen. Übergänge werden mit dieser Perspektive als orchestrierte (diskursive) Praktiken lesbar, die die auf sie folgenden Praktiken – im zeitlichen Verlauf – präfigurieren. Sie sind folglich als eine spezifische Gesamtheit an sowohl synchron prozessierten als auch aufeinander folgenden Praktiken zu verstehen, die in der Zusammenschau einen Übergang herausbilden:

„Die Praktiken, die einen Übergang konstituieren, können [...] metaphorisch mit einem Ameisenhaufen verglichen werden: Auf den ersten Blick erkennt man den Ameisenhaufen (bzw. den Übergang) als Ganzes; schaut man näher darauf, ist man ‚erschlagen‘ und verwirrt von der Vielzahl der sich dort vollziehenden Bewegungen, dem ‚Gewusel‘ (oder den Übergangspraktiken), die diesen von weiter weg so einheitlich erscheinenden Haufen eigentlich ausmachen. Analysiert man schließlich näher, erkennt man die Logiken und Ordnungen, die die Bewegungen der Ameisen orchestrieren und das homogene Gesamtbild ausmachen“ (Wanka 2020, S. 198).

Anna Wanka (2020, S. 200) unterscheidet dabei in Anlehnung an Theodore Schatzki (1996) „zerstreute“ und „integrierte“ Praktiken. Integrierte Praktiken

65 Dabei wird die Zuordnung zum Typ (Gesprächsmodus) zwar jeweils vorgenommen, die exemplarisch ausgewählten Analyseauschnitte dienen allerdings nicht ihrer empirischen Bebilderung. Vielmehr ist der Fokus auf Übergänge als eine eigenständige Suchbewegung angelegt.

sind dabei jene, die den Kern oder das „(gut erkennbare) ‚Herz‘ von Übergängen“ (Wanka 2020, S 200; Herv. im Original) darstellen, wie etwa bei einer Trauung, einem Polizeiverhör oder Bewerbungsgespräch. Damit ist folglich der Übergang im „engeren Sinne“ (ebd., S. 199) gemeint. Zerstreute Praktiken sind dann jene, die sich gewissermaßen um diese Kerne herum vollziehen und als sogenannte „Brückenpraktiken“ (ebd., S. 199) die Verbindung zwischen mehreren Praxis-komplexen herstellen und den Übergang vorbereiten. Dies wären dann bspw. Praktiken des Planens, Informierens, der Abstimmungen oder grundsätzlich *alle* flankierenden Vorbereitungen für die Ermöglichung der Praktiken des Überganges im engeren Sinne. „Die Choreografie von Übergängen folgt also einem Wechselspiel von zerstreuten und integrierten Praktiken“ (ebd., S. 200). Damit wird der Blick auf Übergänge derart geweitet, dass sämtliche – zunächst peripher oder lose erscheinende – Praktiken in ihrem Zusammenhang verortet werden können und die Vielzahl an konstituierenden Fragmenten *eines einzelnen* Überganges identifiziert und ihm zugerechnet werden kann. Das so grundlegende Verständnis von Übergängen rückt „die Vielzahl von menschlichen und nicht-menschlichen, materiellen und immateriellen Elementen, Körper, Dinge, Räume, Affekte, Diskurse, Normen, Beziehungen, Identitäten [...] und die verschiedenen Schauplätze“ von Übergangspraktiken in das Sichtfeld einer praxeologisch fundierten Übergangsforschung. Die Analyseperspektive wird hierbei auch auf die (Re-)Adressierungspraktiken und die für sie konstitutiven „Subjektpositionen“ (ebd., S. 195) scharf gestellt, wobei diese als „historisch gewachsene, kulturelle Typisierungen“ (ebd.) gefasst sind. „In diesem Sinne stoßen Adressierungspraktiken Prozesse der Subjektkonstitution (Subjektivierung) an“ (ebd., S. 195). Dem gefolgt, sind Subjektpositionen *gerade* an Übergängen „gekennzeichnet von Undeutlichkeit und Ambiguität, [sie] müssen um- und erkämpft und neu ausverhandelt werden“ (ebd., S. 196). Der Blick richtet sich also auf (diskursive) Praktiken der Aushandlung dieser Positionen, die auf Praktiken der *Transformation*, auf einen *Wandel* in den Adressierungen hinweisen.⁶⁶ Die für unsere Analysen grundlegende Fassung von Übergängen nimmt Elterngespräche folglich als *einen* möglichen Schauplatz des Übergangsgeschehens in den Blick, an dem zerstreute wie integrierte Übergangspraktiken stattfinden (können) und an dem auf (im Verlauf veränderte) Adressierungen scharf gestellt werden kann.

Andreas Walther und Kolleg*innen (2020) bieten damit eine Operationalisierung von Transitionen an, die es ermöglicht, Praktiken als transitionsrelevant auszumachen, die jenseits der in der klassischen Transitionsforschung bereits breiter untersuchten Übergangsformen sind. Hieran anschließend nahmen wir in den Längsschnittanalysen veränderte *Rollenexpectationen* und *Handlungsanforderungen*

66 Adressierungen bzw. Anrufungen werden im Folgenden als sensibilisierendes Konzept an das empirische Material herangetragen und damit auch ein subjektivierungsanalytisch informierter Blick auf Transition angelegt (auch Geimer/Amling 2018, 2019).

dezidiert in den Blick. Wir stellen in den folgenden Analysen folglich auch auf einen *Wandel oder Veränderungen in Adressierungen* scharf und rücken auch die darin vorgehaltenen Subjektpositionen in den Blick. Wir fragen nach den virtuellen Adressierungen des Kindes in der Transition, den Positionierungen der erwachsenen Akteur*innen und den damit verbundenen Entwürfen von Übergangsgestaltung.

Die in diesem Kapitel ausgewählten Analyseauschnitte stellen im Folgenden heraus, dass der Ort Elterngespräch in ein umfassendes, multisituiertes, multiakteurIELLES und multilokales TransitionsGeschehen eingebettet ist. Dies bedeutet, dass sich an diesem Ort zum einen weitere Schauplätze der Transition niederschlagen und sich hierin widerspiegeln. Zum anderen werden gewissermaßen *Transitionsimpulse* im Elterngespräch diskursiv hervorgebracht, die in weitere Schauplätze ausstrahlen, wie bspw. in die Familie oder zu externen medizinischen Professionellen wie Kinderärzt*innen, Psycholog*innen usw.⁶⁷ Damit können Elterngespräche sowohl als Spiegel eines umfassenden TransitionsGeschehens als auch als Ausgangspunkt (weiterer) Transitionsprozesse herausgestellt werden. Sie sind als Orte von (*diskursiven*) *Übergangspraktiken* zu identifizieren.

Ziel dieses Kapitels ist es zum einen, Elterngespräche als Schauplatz von Transitionen herauszuarbeiten, und hierbei zum anderen, verschiedene Formen von Übergangsentwürfen entlang einzelner Falldarstellungen empirisch zu bebildern. Zunächst werden anhand der Elterngespräche zu Marve und zu Levi Entwürfe von Übergängen als Transitionen des Identitätsstatus vorgestellt. Dafür werden Ausschnitte aus zwei Längsschnittanalysen – zu den Elterngesprächen zu den Kindern Marve und Levi – vorgestellt, in denen *diskursive Praktiken der Statustransition* identifizierbar sind: Marve soll einen sogenannten Integrationsstatus erhalten, Levi hingegen hat diesen bereits inne. Er soll ihm nunmehr mit Verweis auf eine positive Entwicklung nicht mehr zugewiesen werden. Bei Marve werden Elterngespräche als Orte der diskursiv hervorgebrachten negativen Verbesonderung sichtbar. Wir fassen diesen Fall aufgrund der offen zutage tretenden Verletzungen der Eltern als Partikel eines schmerzhaften (*diskursiven*) Etikettierungsprozesses. In den Elterngesprächen zu Levi hingegen werden im Längsschnitt *diskursive Praktiken des Ent-Etikettierens* sichtbar. Sein Status wird vom negativ verbesonderten Kind zum Regelkind diskursiv transformiert und dies als positive Entwicklung, als Aufstieg, konstruiert. Für die hier grundgelegte Forschungsperspektive auf Übergänge ist dabei nicht relevant, ob das formale Verfahren der Zu- oder Aberkennung des sogenannten Integrationsstatus tatsächlich vollzogen wurde. In den Fokus gerückt wird, *ob und wie ein Wandel*

67 Wanka (2020, S. 199) spricht auch von der langen „Hand des Übergangs“ (Herv. im Original), die in den orchestrierten Praktiken *eines* einzelnen Überganges weit vor- und zurückreichen kann.

diskursiv hervorgebracht wird, der sich über neue Subjektpositionen für Kinder und Eltern identifizieren lässt. Oder anders formuliert: Eine Transition wird dann sichtbar, wenn Veränderung, Wandel, Transformation in den Adressierungen identifizierbar wird. Zugleich rücken damit auch zerstreute Übergangspraktiken in das Blickfeld, die mit der Zu- und Aberkennung formaler Status einhergehen, diese flankieren und das Kernstück des Übergangs erst ermöglichen.⁶⁸

Hieran anschließend folgt die Rekonstruktion der Elterngespräche zu Konstantin, wobei hier zum einen die Vielzahl an Transitionsentwürfen, mit besonderem Fokus auf *Mikrotransitionen*, sichtbar wird. Zum anderen wird hier der Fokus auf Transitionen als Anpassungen an institutionelle (Leistungs-) Erwartungen gelegt. Im Elterngespräch zu Konstantin geht es zudem um eine institutionelle Exklusionsverwaltung im Übergang. Abschließend werden die Elterngespräche zu Frida als Fall einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung herausgearbeitet.

6.1 Transitionen des Identitätsstatus I: Elterngespräche zu Marve

6.1.1 Kontextinformationen

Der Datenkorpus zum Kind Marve Thömen umfasst zuzüglich der jeweiligen Beobachtungsprotokolle zwei Elterngespräche, zwischen denen ein Zeitraum von sechs Monaten liegt. Zum Zeitpunkt des ersten aufgezeichneten Elterngesprächs ist Marve vier Jahre, zum zweiten entsprechend viereinhalb Jahre alt. Marve besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung, in der Kinder mit und ohne „Integrationsstatus“ gemeinsam in Gruppen betreut werden. Marves Mutter arbeitet in der Verwaltung, ihr Vater hat eine eigene Baufirma. Die dreiköpfige Familie lebt in einer Großstadt. Geschwister leben nicht im Haushalt. Der Vater hat zwei weitere Kinder aus erster Ehe. Im ersten Elterngespräch sind beide Eltern anwesend, im zweiten nur die Mutter, da der Vater beruflich verhindert ist. Das Elterngespräch findet jeweils in einem kleinen, kahlen, eher unwirtlichen

68 Dabei wird hier die Zuordnung zu zerstreuten oder integrierten Übergangspraktiken allerdings offengehalten: Hier wird nicht abschließend festgelegt, ob bspw. der tatsächliche, erstmalig vollzogene Gruppenwechsel Levis in die neue „Regelgruppe“ und die hierfür relevante Erzeugung von Artefakten (Dokumente, Berichte), die seinen Regelkindstatus verbiefen, als das eigentliche Herzstück des Überganges klassifiziert werden kann und ob die von uns eingefangenen diskursiven Praktiken insgesamt nur als flankierend zu verstehen sind. Auf eine konkrete Hierarchisierung der identifizierten Übergangspraktiken wird hier folglich verzichtet. Vielmehr ist es Ziel, die rekonstruierten Gesprächspraktiken als *übergangsrelevant* und als konstitutive Fragmente der Übergangsgestaltung auszuweisen.

Raum statt.⁶⁹ Es gibt keine Getränke, keine Tischdekoration und weder Artefakte des Kindes (wie bspw. Zeichnungen oder Bastelarbeiten) noch Fotos aus dem Einrichtungsalltag mit Marve, wie es in einigen Elterngesprächen üblich ist.

Die Gesprächsteilnehmenden sitzen sich an einem leeren weißen Tisch gegenüber. Ausschließlich ein paar A4-Blätter (ein sogenannter Beobachtungsbogen) werden im Verlauf von der Pädagogin auf den Tisch gelegt. Die Atmosphäre ist in beiden Gesprächen angespannt. Ein Elterngespräch zu Marve wurde bereits in Kapitel 5.2.3 im Rahmen der entwickelten Typologie vorgestellt und dabei dem Gesprächstyp 3, folglich dem Gesprächsmodus der Inferiorisierung, korrespondierend mit einer offenen Verletzlichkeit der Eltern, zugeordnet. Auch im Längsschnitt kann bei den Elterngesprächen zu Marve eine Stabilität des Gesprächsmodus rekonstruiert werden, worauf die folgenden Ausführungen Bezug nehmen. Da an anderer Stelle bereits ausführliche empirische Einblicke in das erste Elterngespräch gegeben wurden, werden im folgenden Kapitel Analyseauschnitte aus dem zweiten Elterngespräch vorgestellt.

6.1.2 Geschichte der Elterngespräche 1 und 2:

„Sie soll ja auch kein so Therapiekind werden, ja?“

Über das *erste Elterngespräch* wurde eingefangen, wie die Eltern über die Fachkraft dazu aufgerufen werden, das Verfahren zur Erlangung des sogenannten Integrationsstatus für Marve anzubahnen. Die Pädagogin führt das Gespräch entlang eines Beobachtungsbogens und eines von ihr als „Erhebungsbogen“ bezeichneten Dokuments. Die Dokumente werden zur Plausibilisierung des „besonderen Förderbedarfs“ genutzt. Die Eltern werden dazu aufgefordert, alle notwendigen Schritte einzuleiten und das Verfahren für den Integrationsstatus anlaufen zu lassen. Dabei werden über die Pädagogin bspw. folgende negativ verbesondernde Zuschreibungen zum Kind gemacht: Marve hätte einen offestehenden Mund, die Zunge stünde hervor, sie spreche zu leise, hätte eine mangelnde Raumorientierung und mangelnde Körperspannung, spiele nur mit maximal einem weiteren Kind statt mit mehreren und gebe inhaltlich nichtpassende Antworten auf Fragen der Erwachsenen. Über die Fachkraft wird dabei gewissermaßen eine Arbeit an der Verbesonderung des Kindes angebahnt. Dies birgt auf Seiten der Eltern ein hohes Verletzungspotenzial. Im ersten Elterngespräch hat die Mutter Tränen in den Augen und ist „am Boden“. Die *Verletzlichkeit* und *Verletztheit* der Eltern treten offen zutage. Beides wird im Diskurs evoziert und muss in situ bearbeitet werden (Kap. 5.2.3). Dabei scheinen starke Rahmeninkongruenzen zwischen Eltern und Fachkraft auf: Die Eltern speisen

69 Sämtliche Informationen zum Gesprächssetting sind dem Beobachtungsprotokoll entnommen.

der durch die Pädagogin gestifteten Problemrahmung des Falles zuwiderlaufende Sinngehalte ein, an die die Fachkraft allerdings nicht anschließt. Vielmehr re-problematisiert diese den Fall systematisch und überblendet die elterliche Perspektive (ebd.). Auf diese Weise wird das Wissen zum Fall allerdings durchgehend offengehalten. Der Fall oszilliert gewissermaßen zwischen diesen, sich widersprechenden, Sinngehalten. Die elterliche Perspektive, respektive die Refokussierungs- und Relativierungsversuche der Eltern, können sich dabei nicht in eine primäre Gesprächsrahmung übersetzen: Die Fachkraft elaboriert die über die Eltern eingebrachten Sinngehalte nicht. So kann ein hierarchischer Diskursmodus identifiziert werden, in dem die Eltern inferior (selbst-)positioniert sind. Das Elterngespräch kann hier als Ort der diskursiven Herstellung von negativer Besonderheit – folglich von Verbesonderung – ausgemacht werden.

Das erste Elterngespräch wird darüber als Ort sichtbar, an dem die Eltern – aus ihrer Sicht plötzlich und unerwartet⁷⁰ – als Eltern eines auffälligen, diagnose- und therapiebedürftigen Kindes adressiert und in die Pflicht zur Beobachtung und zum Training des Kindes, zur Evaluation der kindlichen Verfasstheit und seines Verhaltens aufgefordert sind. Sie werden auf die Anbahnung des Integrationsstatus verpflichtet. Dabei zeigen sie Gegenwehr zu dieser Adressierung, zur Vohaltung dieser Subjektposition als Eltern eines verbesonderten Kindes. Sie ringen damit, arbeiten sich daran ab, kooperieren allerdings trotz der hohen emotionalen, psychischen und seelischen Zumutungen im Verfahren umfassend. Auf diese Weise wird auch eine Transition des Status der Eltern sichtbar: Sie werden zu Eltern eines potenziell „behinderten“ Kindes. Das sogenannte Integrationskind wird hier diskursiv verhandelt respektive die *Subjektposition Integrationskind* für Marve erzeugt und vorgehalten. Folglich wird das Kind in Transition des Identitätsstatus diskursiv positioniert. Dabei werden über die Adressierung der Eltern im ersten Elterngespräch nicht nur für Marve, sondern auch für ihre Eltern neue Subjektpositionen hervorgebracht: Sie sind als Beobachter*innen und Förder*innen ihres Kindes (selbst-)positioniert. Damit gehen auch Visionen einer neuen Familienpraxis des Beobachtens, Übens, Trainierens und Anreizens von Fähigkeitsentwicklung einher. Folglich können hier sowohl ein Wandel der Subjektpositionen für Marve und die Eltern als auch das Visionieren neuer familiärer Alltagspraktiken identifiziert werden. Zugleich sind die Eltern zur Anbahnung der Zusammenarbeit mit weiteren Professionen (Kinderärztin, Psychologin) aufgerufen. Umfassende Untersuchungen des Kindes (durch Ärzt*innen und Psycholog*innen), Beobachtung und gezieltes Training zu Hause werden verabredet. Auf diese Weise wird eine Zäsur, ein Vorher und Nachher erzeugt: Es wird ein Übergang hervorgebracht.

In den sechs Monaten zwischen den Elterngesprächen fand nun eine umfassende Diagnostik durch externe Professionelle statt. Auf Aufforderung der

70 So wird es immer wieder insbesondere von der Mutter hervorgehoben.

Pädagogin berichtet die Mutter im *zweiten Elterngespräch* ausführlich, dass die verschiedenen Untersuchungen des Kindes hervorgebracht hätten, dass Marve keinen Integrationsstatus bekommen solle. Vorhaltungen macht die Mutter dabei nicht. Sie erhebt keine Klage gegen die negativen Verbesonderungen der Pädagogin, die das Integrationsstatusverfahren initiiert hatte. Der Fall wird nun nicht, wie möglicherweise denkbar, unter Rekurs auf die Ergebnisse der medizinischen und psychologischen Untersuchungen gemeinsam entproblematisiert: Auch wenn der formale Integrationsstatus abgewehrt werden konnte, wird im zweiten Elterngespräch eine Art *Quasidiagnose* diskursiv erzeugt: Die Pädagogin und die Mutter bringen die Deutung hervor, dass Marve zwar keine Diagnose habe, aber „in Richtung ADS“ gehe. Diese *Kompromissetikettierung* wird dabei auch von der Mutter letztlich mitgetragen. Damit ist Marve quasi-diagnostiziert und der Fall wird als risikobehaftet für weitere Verbesonderungen offengehalten, nicht im Sinne einer *ADS-Diagnose*, sondern im Sinne einer ADS-Prognose.⁷¹ Die Mutter zeigt auch im zweiten Elterngespräch eine hohe Verletzlichkeit und Verletztheit an, die folglich auch in diesem Gespräch regelhaft hervortritt. Sie argumentiert zwar – unter Rekurs auf das medizinisch konnotierte Fachwissen externer Professioneller, das über die Diagnostik erzeugt wurde – *gegen* den Integrationsstatus ihrer Tochter und relativiert folglich die Negativzuschreibungen der Fachkraft. Zugleich wird durch die Pädagogin nicht an diese Relativierungen der Mutter angeschlossen und der Fall entproblematisiert. Der Diskursmodus, und damit die Zuordnung zum Typ 3, bleibt folglich auch im Längsschnitt stabil: Die Primärannahme des Fallentwurfes bleibt die Problematisierung, und die Vulnerabilität der Mutter tritt offen hervor.

6.1.3 Zweites Elterngespräch

Nach sechs Monaten findet das bereits erwähnte zweite Elterngespräch, dieses Mal ohne den Vater, statt. Es soll vor allem darum gehen, was die Untersuchungen des Kindes ergeben haben. Auch das zweite Elterngespräch wird über die Bezugserzieherin Nina Gerold (NG) eröffnet und die Mutter Larisa Thömen (LT) wird sogleich in die Berichtspflicht gerufen:

NG: //Genau.// Ähm in der Zwischenzeit ist ja eine Menge passiert/ Äh, ich/ Frau Thömen, sagen Sie mal. Also wir haben bei/ seit dem letzten Gespräch hatten wir so hm (nachdenkend) ein paar Tür- und Angelgespräche auf jeden Fall. Und da hatten Sie mir ja mitgeteilt, dass Sie jetzt äh einige Telefonate geführt haben und äh sich in verschiedene Einrichtungen gewendet haben //dann.//

71 Markant ist hier folglich, dass die pädagogische Fachkraft und die Mutter eine von Ärzt*innen und Psycholog*innen in einem komplexen Untersuchungsprozess zurückgewiesene Diagnose auf spezifische Weise weiterhin aufrechterhalten.

LT: //Genau// Also es war ja/ gab ja so ein paar Auffälligkeiten ähm bei Marve, insbesondere hier in der Kita. Also gerade auch mit vielen Kindern. Wir hatten ja da öfter mal gesprochen und ähm ich war damit natürlich meiner Hausärztin oder meiner Kinderärztin und auch bei der KJGD und ähm die haben eben so ein bis/ paar Sachen angeregt abzuklären, insbesondere eben natürlich auch einmal diese physischen Sachen. Also auch, ähm ja/ irgendso/ also irgendwelche krankhaften Sachen, wie zum Beispiel diese auditive Wahrnehmung von Verhaltens- äh -störung, ne?

Das Elterngespräch wird hier nicht, wie in vielen anderen Gesprächen, darüber eröffnet, dass die Fachkraft berichtet, was das Kind bspw. in der Einrichtung in den letzten sechs Monaten erlebt habe, welche Beziehungen entstanden sind oder was sie mit Marve gemeinsam getan oder gestaltet habe. Es wird sogleich zentral auf das Verfahren des Integrationsstatus fokussiert. Dies ist auch die vordringlichste thematische Relevanz des gesamten Gespräches. Dabei wird vorrangig auf „Auffälligkeiten“ des Kindes abgehoben, wobei dies im Kontext der Besprechung des Integrationsstatus naheliegend ist.

Die Mutter, die in die Auskunftspflicht gerufen wurde („sagen Sie mal“), rekurriert auf diesen Begriff, der hier, wie der gesamte Gesprächsverlauf zeigt, ausschließlich eine negative Verbesonderung meint. Marve wird über ihre „Auffälligkeiten“ aufgerufen, die sie besonders in der Einrichtung, „gerade auch mit vielen Kindern“, hätte. Der so gespannte Rahmen, in dem über das Kind gesprochen wird, entspricht einer Problematisierung. Die Semantiken, die hier im Sprechen über das Kind in Anschlag gebracht werden, sind die negativer Abweichungen, wie „irgendwelche krankhaften Sachen“, wie Wahrnehmungs- und „Verhaltensstörungen“. Hierüber wird Marve zunächst als potenzielle Trägerin negativer Differenz (Störung, Krankheit) und Objekt professioneller Überprüfung positioniert. Die „Auffälligkeiten“ werden dabei lokal allerdings „insbesondere“ in der „Kita“, „mit vielen Kindern“, verortet. Darin kann ein Verweis auf den Ort der Problematisierung gesehen werden: Es sind Rekurse auf die Zuschreibungen der Pädagogin. Die „Kinderärztin“ und der „KJGD“ werden dann als Adressen ausgewiesen. Grundgelegt ist folglich keine pädagogische, sondern eine psychologische und medizinische Perspektivierung des Kindes.⁷² Nach dieser Kontextualisierung berichtet die Mutter nun über den Fortlauf dieser Abklärung:

NG: //Hm (bejahend)//

LT: //Genau// Da ist so weit, dass/ ähm dass hm (nachdenkend), na ja, keine Indizien dafür gibt. Allerdings sagen sie, die Diagnostik wäre eben noch zu früh bei einem vierjährigen Kind. Also da

72 Diese Entpädagogisierung fassen Mai-Anh Boger und Annette Textor (2016) im Kontext der Vergabe einer „ADS-Diagnose“ auch als „Pathologisierung und expertokratische Delegation“ (ebd., S. 86) und präzisieren weiter, dass „[d]ie Delegation an die vermeintlichen ‚Expert_innen‘ [...] die Medizinalisierung und Psychologisierung der Pädagogik [befördere] und die Reflexion des *Falles als pädagogisches Problem* [verhindere]“ (ebd.; kursiv im Original).

kann man eben auch erst irgendwelche tragbaren Aussagen machen, wenn die acht sind oder irgendwas, weil der Test halt viel zu anspruchsvoll wäre. Ähm aber es liegt auch keine Anzeichen dafür vor. Der normale Hörtest, alles ist unauffällig, alles ist im Normbereich, alles ist super. Dann waren wir beim EEG bezüglich einer Absenzen-Epilepsie, also, dass sie quasi so ab zum/ ab und zu mal wegdriftet. Das könnte eben auch noch ein Grund sein für diese Unaufmerksamkeit. Das ist auch nicht gegeben. Beim EEG war auch alles top in Ordnung. Und dann waren wir beim SBZ und da gab es mehrere Termine und insbesondere der letzte ging irgendwie fast zwei Stunden. Da wurde Marve von einer Psychologin untersucht und da ging es halt um die/ (.) na ja, um so Entwicklungsstörungen oder einfach auch ihre Intelligenz, ihren Integ/ heli/ ähm so abzuschätzen und ähm dabei ist rausgekommen, dass Marve ein kluges Kind ist, dass sie ähm einen normalen Intelligenzquotienten hat. Das war für uns eben – also na ja, pff, wie es eben so für n/ eine Familie wichtig ist, man möchte ja auch, dass sein Kind in Ordnung ist – und ähm da wurde aber gesagt, dass es Auffälligkeiten gibt, die noch in der Norm sind oder die in der Norm sind hinsichtlich ihrer Konzentration und ähm sie ist halt sehr reizoffen und das ist wahrscheinlich genau das, was hier in der Kita eben das Problem ist, dass sie ja sehr, sehr ablenkbar ist, dass sie eben auch viele Dinge sehr langsam erledigt und das sind äh Indizien für ADS. Also für Art Träumer-ADS. Aber es ist NOCH alles im Normbereich. Es kann sich eben auch ganz normal entwickeln. Es kann alles schön sein.

Auf die Aufforderung hin zu berichten, entwirft die Mutter gewissermaßen den Abriss eines medizinischen und psychologischen Diagnostikmarathons: Sie seien beim Kinderarzt, zum Hörtest und „fast zwei Stunden“ bei einer Psychologin gewesen. Marves „Intelligenzquotient[]“ sei ebenso untersucht worden wie potenzielle „Entwicklungsstörungen“, ihr Gehör und ihre Hirnrindenaktivität („EEG“⁷³). Dabei werden zum einen deutliche Entproblemtisierungen mit Semantiken einer *prospektiven* Problemtisierung verquickt und der Fall darüber problematisch gehalten: Die Ausführungen wie „alles ist unauffällig“, „alles ist im Normbereich“, „alles ist super“, „alles top in Ordnung“, Marve sei „ein kluges Kind“, habe einen „normalen Intelligenzquotienten“ fungieren als deutliche Abweisungen des Integrationsstatus, gewissermaßen als Gegenrede. Dem zuwiderlaufend sind Sinngehalte für die Fallkonstruktion bedeutsam, die eine (prospektive) Problemtisierung stets mitführen: Die „Diagnostik wäre eben noch zu früh“, es habe „Auffälligkeiten“ gegeben, die aber „noch in der Norm“ seien. Marve sei – dies wird als Fakt aufgeführt – „sehr, sehr ablenkbar“, verrichte „Dinge sehr langsam“, sei „sehr reizoffen“, ‚drifte‘ „ab und zu mal weg“. Dies bündelt die Mutter gewissermaßen in eine Quasi-Diagnose: Es seien „Indizien für ADS“, „für Art Träumer-ADS“. Marves Untersuchungsergebnis, wie es die Mutter hier präsentiert, ist folglich nicht etwa, dass das Kind ADS habe, sondern dass sie es noch bekommen *könne*. Markant hieran ist, dass das Konzept „Auffälligkeiten“ nicht in dichotomer Abgrenzung zur Normentsprechung konstruiert

73 Mit EEG ist höchstwahrscheinlich die Elektroenzephalografie, eine neurologische Untersuchungsmethode, gemeint.

ist, also auffällig vs. unauffällig als Differenzlinie grundgelegt ist, sondern gewissermaßen ein Zwischenbereich konstruiert ist. Auffälligkeit beginnt schon dann, wenn etwas im äußeren Normbereich sei. Mit anderen Worten: Hier ist nicht nur Normabweichung eine Auffälligkeit, sondern schon die Tendenz zur Normabweichung wird zur Auffälligkeit. Auf diese Weise wird das, was noch normal ist, weiter eingekürzt: Der Korridor der Normalität wird enger und Auffälligkeit wahrscheinlicher.⁷⁴

Dieser Zuschreibung eines potenziellen ADS-Falles, was erneut als eine deutliche Problematisierung lesbar ist, schließt die Mutter eine Entproblematisierung an: „Aber es ist NOCH alles im Normbereich. Es kann sich eben auch ganz normal entwickeln. Es kann alles schön sein.“ Die deutlichen Entproblematisierungen sind folglich von Problematisierungen durchzogen, die den Fall in den Entwürfen der Mutter überaus fragil halten. Konstruiert wird eine Entwarnung auf Zeit: „NOCH“ sei alles in der „Norm“. Darin ist der Sinngehalt einer potenziellen Abweichung implizit miteingelassen: Es „kann alles schön sein“, es kann aber auch anders kommen. Die Diagnostik attestiere Marve keine Auffälligkeiten, aber auch keine Unauffälligkeit, der Fall wird über diese Art der Zuschreibung prospektiv problematisiert und für weitere Verbesonderungen offengehalten.

Diese Figur eines fragilen, potenziell abweichenden Falles elaboriert die Mutter weiter und bezieht dann – explizit und unter Rekurs auf die angeführten professionellen Autoritäten – Stellung zum Integrationsstatus:

LT: Sie sagt eben auch da ist die Diagnostik wohl erst auch im Grundschulalter vorgesehen und sie sagt, wenn es jetzt Veränderungen gibt, ähm AKUTE Veränderungen oder schwerwiegende, sollen wir noch mal kommen. Ansonsten ist die Diagnostik für sie abgeschlossen. Sie haben auch in dem Team dort noch mal diskutiert zwecks einem I-Status. Sie sagen, sie sehen da keinen mhm keine Veranlassung für. Also sie sagen ähm das ist noch ein normaler pädagogischer Auftrag, das eben zu handeln. Ich weiß, das ist im Alltag wahrscheinlich auch manchmal schwierig, wenn man einem Kind eben tausendmal was sagen muss und sie zurückholen muss. Aber das ist eben/ ja, sie sagen, das kann man auch nicht ändern irgendwie. Ja. Keine Ahnung.

Erneut wird eine potenzielle und gleichsam negative Entwicklung des Falles vorgezeichnet: Visioniert wird, dass es „Veränderungen“ geben könnte, „AKUTE Veränderungen oder schwerwiegende“. Markant ist, dass „Auffälligkeiten“ und „Veränderungen“ hier rein negativ konnotiert sind und über die Formulierung „AKUTE“ und „schwerwiegende“ erneut die Semantik eines problematischen Falles eingespielt ist. Larisa Thömen führt an, dass die Diagnostik für die

74 Gerade mit Blick auf programmatische Entwürfe um Inklusion als intendierte Ausweitung dessen, was als *normal* gilt und die darin geforderte Anerkennbarkeit von Vielfalt als Normalität, ist dies ein markanter Befund: Über das Konzept der Tendenz zu ADS wird Abweichung auch dann zuschreibbar, wenn die Werte (wovon auch immer) im Normbereich liegen.

Psychologin „abgeschlossen“ sei. Es habe in dem professionellen „Team“ eine Diskussion gegeben, in der das Verfahren des „I-Status“ abgelehnt worden sei. Markant sind auch die Zitationen, die die Mutter anführt: „Sie sagen, sie sehen da keine Veranlassung dafür“, „sie sagen, das ist noch ein normaler pädagogischer Auftrag“, „sie sagen, das kann man auch nicht ändern“. Auf diese Weise wird auf ein Urteil externer Autoritäten rekurriert, das als unumstößlich erscheint und nicht in Frage gestellt wird.⁷⁵ Zugleich wird es als einstimmige Haltung konstruiert („sie sagen“). Hierüber wird virtuell gewissermaßen eine Allianz externer Professioneller gegen die Zuschreibungsversuche der Pädagogin (bzgl. der negativen Besonderheit Marves) in Stellung gebracht.

Der Fall Marve wird dabei explizit zu einem Fall von Zuständigkeitsaus-handlungen erklärt: Marve sei kein Fall für die externen (medizinischen, psychologischen) Professionen, sondern ein Fall *regulärer Pädagogik*. In der folgenden Perspektivübernahme der Mutter („Ich weiß, das ist im Alltag wahrscheinlich auch manchmal schwierig, wenn man einem Kind eben tausendmal was sagen muss“) wird die Sicht der Fachkraft antizipiert, in der Marve als Herausforderung, mehr noch als Belastung konstruiert wird. Darüber wird der durch die Einrichtung initiierte Integrationsstatus implizit als Unzuständigkeits-, Überforderungs- oder auch Überlastungserklärung der Einrichtung gerahmt.

Im Anschluss greift die Mutter die von der Pädagogin im ersten Eltern-gespräch gemachte Problematisierung auf (auch Kap. 5.2.3), dass Marve immer nur mit einem Kind spielen würde, und zeigt sich auch im zweiten Elterngespräch verunsichert, verängstigt und verletzlich:

LT: Also hm (nachdenkend) das hat mich natürlich belastet. Belastet mich immer wieder. Ich frage sie jeden Tag „Mit wem hast du heute gespielt?“ und f/ freue mich total, wenn sie mit Milena mal gespielt hat und nicht nur mit Loki. Ähm die Kollegin dort hat uns ein, zwei Tipps gegeben, wie wir quasi auch so Beziehungsaufbau jetzt auch im normalen privaten Umfeld ähm gestalten können. Aber vieles macht man ja einfach schon. Wir sind in Sportvereinen oder beziehungsweise gehen zum Kindersport, wir gehen zum Kindertanz. Wir gehen auf den Spielplatz, wir äh sagen immer „Mensch, heute laden wir mal Lea ein, morgen laden wir mal Loki ein und den nächsten Tag ähm Steve“ oder so, ja? Also man probiert ja da eben schon irgendwie, Beziehungsaufbau irgendwie zu machen. Na ja, ich denke, wir sind da auch hinterher.

Die Mutter Larisa Thömen führt aus, dass sie „belastet“ sei, „immer wieder“, und zwar dadurch, dass Marve nur mit einem Kind statt mit mehreren Kindern spiele. Sichtbar wird hieran, dass sie die Problemzuschreibung der Pädagogin in ihre eigene Perspektivierung des Kindes aufgenommen hat: Die Mutter adaptiert

75 Es werden die Zuschreibungen, die Messverfahren, Untersuchungsinstrumente etc. zu keinem Zeitpunkt des Gespräches zur Disposition gestellt.

diesen Blick auf ihr Kind, in den sie im vorherigen Elterngespräch hineingerufen wurde, geht in die sorgenvolle Beobachtung des Kindes und macht die negativen Zuschreibungen zum Ausgangspunkt elterlicher Bearbeitungspraktiken: Die Mutter befragt ihre Tochter und freut sich „total“, wenn Marve mal nicht nur mit ihrem besten Freund Loki, sondern auch mal mit Milena gespielt habe. Sie arbeite intensiv am „Beziehungsaufbau“ der Tochter. Als Eltern seien sie da „hinterher“. Sie gehen zum „Kindersport“, „Kindertanz“, zum „Spielplatz“ und laden „mal die Lea“, morgen Loki, „den nächsten Tag Steve“ ein. Im positiven Horizont erscheint, das Kind intensiv zu beobachten, sich engagiert einzubringen und das Kind in verschiedenen, institutionalisierten wie privat arrangierten Angeboten zu platzieren. Die Mutter positioniert sich in aktiver Bewältigung des zugeschriebenen Defizits. Sichtbar wird, dass sie die Adressierung der Pädagogin annimmt und sich in einer – gewissermaßen neuen – *Subjektposition* einrichtet: als Mutter eines beobachtungsbedürftigen, förderbedürftigen Kindes, die ihren sorgenvollen Fokus ganz auf das Kind richtet und den Alltag im Sinne der umfassenden Förderung gestaltet.

In der Formulierung „man probiert Beziehungsaufbau“ zu machen, wird Marve dabei nicht als Subjekt dieses Prozesses konstruiert, ihre Perspektive wird in den Ausführungen der Mutter (und auch der Pädagogin) im gesamten Gesprächsverlauf nicht relevant gemacht. So werden keine möglichen Gründe oder Ursachen für das 1:1-Spiel gesucht, die das Verhalten Marves als bspw. bewusste Entscheidungen, als eigenen Wunsch, als Ausdruck kindlichen Eigensinns o. Ä. rahmen könnten. Ausgelotet wird auch nicht, weder im ersten noch im zweiten Elterngespräch, welcher Art die spezifischen Beziehungen, Bindungen oder Spielpraktiken sind, die Marve zu bspw. Loki unterhält. Die kindliche Sicht wird nicht antizipiert oder gar zum Ausgangspunkt pädagogischer Interventionsentwürfe gemacht. Die Sorgen der Mutter kommuniziert diese auch im zweiten Elterngespräch offen:

LT: Genau. Also das/ ähm (.) ja, wie gesagt, zu einer/ zum/ zum einen beruhigt es mich. Zum anderen ist es natürlich aber auch, na ja, Google sei Dank, äh mach/ guckt man natürlich doch gleich ins Netz und wenn das heißt, Richtung ADS macht man sich natürlich irgendwie auch fix und fertig und gerade dieses/ (.) Ich bin so eine Zweiflerin. Das ist halt nun auch mal (lachend) meine ähm Natur, dass dann immer „Oh Gott, oh Gott, wird mein Kind jemals Freunde finden“, ja?

Larisa Thömen gibt ihrer Sorge, insbesondere um die problematisierte, mangelnde Peereinbindung ihrer Tochter, deutlich Ausdruck: „Oh Gott, oh Gott, wird mein Kind jemals Freunde finden?“. Auf diese Weise zeigt sie sich erneut verletzlich und abhängig vom Urteil anderer – ob nun von der Fachkraft, weiterer Professionen oder Informationen aus dem Internet. Sie positioniert sich als irritierbar und dadurch, dass sie dies im Diskurs mit der Fachkraft

offenlegt, auch hilfeschend.⁷⁶ Hieran schließt die Fachkraft im Gesprächsverlauf nicht unmittelbar an. Denkbar wäre doch auch gewesen, aufgrund der offenen Emotionalität der Mutter, hier zu intervenieren und auch emotional (tröstend, beschwichtigend, relativierend, erklärend o.Ä.) anzuschließen. Dies geschieht nicht. Stattdessen resümiert die Mutter:

LT: Und äh/ Ja. Also so. Aber es/ ähm genau. Also mein Anliegen an SIE ist so ein bisschen, irgendwie k/
keine Ahnung, Geduld zu haben. //Also irgendwie/ //

NG: //Haben wir.//

LT: Gut. Also das vielleicht so ein bisschen irgendwie mit diesem Hintergrund auch noch mal/ Ich denke,
Sie werden das/ si/ sicherlich mehr erfassen als ich. Es ist mein erstes Kind, mein einziges. Ähm aber
irgendwie einfach so ein bisschen Geduld aufzubringen. (lacht)

NG: Das machen wir schon die ganze //Zeit.//

LT: //Ich weiß.//

Nachdem die Mutter sich erneut als verletzbar gezeigt hat, ohne dabei einen expliziten Vorwurf zu machen, rekurriert sie implizit („vor diesem Hintergrund“) noch einmal auf die Ergebnisse der Untersuchungen und die Stellungnahme der externen Professionellen gegen den Integrationsstatus und bittet um „Geduld“. Sie formuliert es dabei als ein konkretes „Anliegen an SIE“. Die Art und Weise, in der sie dies vorträgt, nicht etwa als vehemente und klar definierte Forderung, ist markant: „ein bisschen“, „irgendwie“, „keine Ahnung“, „irgendwie“, „vielleicht“, „so ein bisschen“, „irgendwie“, „irgendwie“, „ein bisschen“, „Sie werden das sicherlich mehr erfassen“. Auf diese Weise bezieht sie explizit einen fragilen Standpunkt und ihre Forderung – aus dieser Sprecherposition hervorgebracht – erscheint folglich performativ stark relativiert.

Auf diese Weise artikuliert die Mutter den Wunsch nach „Geduld“ für ihr Kind. Implizit wird hier folglich zugeschrieben, dass die Fachkräfte zu wenig „Geduld“ gehabt hätten. Das Verfahren des Integrationsstatus wird darüber in seiner Legitimität implizit in Frage gestellt, ohne dass die Mutter hier einen expliziten Vorwurf machen würde. Dies weist die Fachkraft zunächst bestimmt zurück, ohne dies zu begründen, und damit implizit auch das Anliegen der Mutter: „Haben wir“, „Das machen wir schon die ganze Zeit“. Damit ist der gemeinsame Diskurs gewissermaßen in eine Sackgasse geführt: Erstens schließt die Fachkraft an die emotionalisierte Selbstoffenlegung der Mutter nicht an. Zweitens hält die Mutter ihre Adressierung der Fachkraft vage, da sie sie aus einer ungesicherten Selbstpositionierung heraus artikuliert. Drittens weist die Fachkraft

76 Imaginär kontrastiert hätte sie ihre Emotionen nicht teilen müssen, stattdessen die Diagnostikergesultnisse als Beleg dafür ausweisen können, dass ihre Tochter nun erwiesenermaßen keinen I-Status brauche und die Zuschreibungsversuche der Einrichtung damit schlicht abwehren können. Stattdessen zeigt sie sich offen, verunsichert, abhängig und verletzbar.

das formulierte Anliegen der Mutter (Geduld für Marve) explizit als unzulässig (da schon eingelöst) zurück. Die Einlassungen der Fachkraft können dabei als Re-Adressierung der Mutter in ihrer untergeordneten Selbstpositionierung gedeutet werden:⁷⁷ Die Mutter positioniert sich in fragiler Sprecherposition und die Fachkraft re-adressiert sie hierin, indem sie das vorgebrachte Anliegen explizit zurückweist und die Emotionalisierungen der Mutter nicht bearbeitet. Der Anschluss der Mutter („ich weiß“) kann hierüber als rituelles Einlenken und Sicherung des Diskurses und damit gleichsam als Zementierung des *asymmetrischen Gesprächsgefüges* gedeutet werden.⁷⁸ Auf diese Weise kann der gemeinsam hervorgebrachte Diskursmodus – *Inferiorisierung bei hervortretender Vulnerabilität* – auch für das zweite Elterngespräch identifiziert werden.

Im Folgenden schließt nun die Fachkraft, Nina Gerold, an die Ausführungen der Mutter wie folgt an:

NG: Also ähm ich m/ kann mal so das äh letzte Jahr/ halbe Jahr so ein bisschen zusammenfassen. Ähm als wir das erste Gespräch geführt haben, da war für mich wirklich eine akute Phase und in dem Moment wusste man auch nicht, in welche Richtung das geht, ne? Es hätte jetzt irgendwie noch wirklich gravierender äh gehen können oder wie es jetzt im Fall von Marve ist, sie hat einen wahnsinnigen Sprung gemacht in dem halben/ letzten halben Jahr. Und das merken wir halt auch immer wieder äh von Tag zu Tag ist das so „Marve?“ Das ist ja erstaunlich, wie sie sich dann äh wirklich doch rausgemacht hat und entwickelt hat. Ähm unser Bedürfnis war halt bloß also wirklich so früh wie möglich irgendwie anzusetzen, ähm dass es nicht irgendwie das Kind dann in den Brunnen fällt, weil, ich sage mal, die Wege sind lang. Wir haben //es ja selber gemerkt.//

LT: //Richtig. Ja.// Au ja.

NG: Termine äh dauern. Man kriegt nicht gleich sofort einen Termin. Und ähm das war halt unser Bedürfnis, //dass es nicht//

LT: //Ich bin voll bei Ihnen.// Hm (bejahend).

NG: zu spät passiert, sondern, dass wir irgendwie //gucken/ //

77 Zur imaginären Kontrastierung sei hier noch einmal auf den Kontext verwiesen: Zuerst macht die Einrichtung die Mutter „völlig verrückt“ (Zitat aus dem Beobachtungsprotokoll; Nachgespräch mit Mutter), vermittelt ihr, ihr Kind habe „massive Auffälligkeiten“ (ebd.) und müsse zur Diagnostik, was die Mutter im Elterngespräch offen als schmerzhaft ausweist (sie sei „am Boden“ und „geklatscht“ gewesen; Kap. 5.3.2). Die vielen Diagnostizierenden vermittelten der Mutter dann, dass die Diagnostik viel zu früh sei und derzeit „keine Auffälligkeiten“ zu identifizieren seien, die einen Integrationsstatus begründen könnten. Die Mutter hätte nun im zweiten Elterngespräch doch sehr vehement auftreten können, stattdessen bezieht sie eine fragile und untergeordnete Position. Auch das zweite Elterngespräch kann, trotz der Falsifizierung der Zuschreibung der Pädagogin durch die externe Diagnostik (Auffälligkeit wurde nicht bestätigt), dem Typ 3 zugeordnet werden.

78 So hätte sie doch gut ausführen können, bspw. was sie sich wünscht, was sie mit Geduld genau meint, was sie und ihre Familie und Marve aus ihrer Sicht jetzt brauchen würden. Stattdessen gibt sie dem Einspruch der Fachkraft („Das machen wir schon die ganze Zeit“) gewissermaßen einfach statt.

LT: //Ich habe// ja auch was gemerkt. Das ist ja nicht so/ wie gesagt, es ist ja für mich auch so gewesen.
Auch gerade, wie Sie sagen, in der akuten Phase, da habe ich mich auch hinterfragt, man sieht andere Kinder und denkt „hm (nachdenkend)“. Ja? //Also das ist so/ //
NG: //Hm (bejahend).// Genau.

Die Fachkraft ergreift das Wort und macht ihre Perspektive auf das letzte halbe Jahr relevant, wirft hier folglich das Bild eines Prozesses auf. So wird nicht explizit an die Mutter – bspw. über Nachfragen zu ihren Ausführungen, Erlebnissen in der Diagnostik oder explizite Bezugnahmen auf ihre Emotionalisierungen usw. – angeschlossen. Vielmehr fungieren die folgenden Ausführungen als Rechtfertigungen für die Anbahnung des Integrationsstatusverfahrens, das darüber als erklärungsbedürftig markiert wird: Es wäre für sie „wirklich eine akute Phase“ gewesen, in der offen gewesen sei, „in welche Richtung“ es gehe. Die medizinische Konnotation des Begriffes „akut“⁷⁹ wirft dabei Semantiken von existentieller Gefährdung auf. Es wird eine Bedrohung visioniert, bei der das Kind „in den Brunnen“ fallen könne, d.h. auch, dass der Moment zu intervenieren verpasst werden könnte. Es könne „zu spät“ sein und ein „gravierender“ Verlauf erscheine dann unaufhaltsam. Dabei wird hier nicht konkretisiert, worin die genauen Gefährdungen gelegen hätten, sondern es wird vage gehalten und darüber implizit aufgeladen. Über dieses vage Worst-Case-Szenario wird die Anbahnung des Integrationsstatus und damit implizit auch die schmerzhaften Zumutungen an die Eltern begründet. Stattdessen habe Marve aber nun „einen wahnsinnigen Sprung gemacht“, sich „doch rausgemacht“ und „entwickelt“ – dies wird als unerwartet und gegen alle Vermutungen gerahmt („Marve? Das ist ja erstaunlich“). Auf diese Weise scheint gar ihr Identitätsstatus in Frage gestellt zu sein: Ist das noch Marve? Zentral daran ist, dass mögliche Fallentwicklungen nicht von einem offenen Standpunkt aus entworfen werden, sondern vom Worst-Case-Szenario ausgehend: Verwunderlich ist es, wenn sich etwas besser als befürchtet entwickelt. Es wird gewissermaßen vom Schlimmsten ausgegangen.⁸⁰ Auch hier sichert die Mutter die Anerkennung der Fachkraft und den laufenden Diskurs ab: „Richtig, ja“, „Ich bin voll bei Ihnen“. Vor dem Hintergrund des durch die Fachkraft eingespielten Bedrohungsszenarios (Kind im Brunnen, zu spät, lange Wege bis zum Termin) validiert die Mutter den Sinngehalt, dass der Integrationsstatus anzubahnen war. Im Anschluss elaboriert sie dies weiterführend damit, dass auch sie „was gemerkt“ habe, es auch für sie „so gewesen“ sei und sie sich

79 Der Begriff „akut“ trägt über seine Konnotation potenziell Assoziationen wie lebensbedrohlich, urplötzlich, vordringlich in den Diskurs ein.

80 Mit komparativem Blick auf die Elterngespräche zu Frida (Kap. 6.4) lässt sich hier ein *Entwicklungspessimismus* identifizieren, der grundlegend ist für das Sprechen über das Kind. Fridas Eltern und Erziehende würden sich eher darüber wundern – und dies als unvorhergesehen konstruieren –, wenn es Verschlechterungen gäbe. Hier wird folglich von einem *Entwicklungsoptimismus* ausgegangen.

„selbst hinterfragt“ habe, in der „akuten Phase“ und im Vergleich mit „andere[n] Kindern“. Als Bezugsgröße der zugeschriebenen Abweichung wird hier nicht wie oben der (äußere) Normbereich, sondern der interindividuelle Vergleich mit anderen Kindern geltend gemacht. Die Mutter habe hier im Vergleich mit anderen Kindern Abweichungen bei Marve beobachtet. Damit übernimmt sie explizit die durch die Fachkraft aufgebrachte Begrifflichkeit und validiert die Figur eines drohenden Worst Cases. Hierüber wird sichtbar, dass hinsichtlich eines Entwicklungspessimismus geteilte Orientierungen vorliegen.⁸¹

Gemeinsam sichern dann beide, dass ein I-Status nicht notwendig sei, indem sie eine positive Entwicklung Marves konstruieren, die nicht zu erwarten war. Dabei wird allerdings stets der Sinngehalt mitgeführt, dass Marve besonderer Beobachtung und gelegentlicher Intervention bedürfe:

NG: Wenn Sie sagen, das geht in die Richtung ADS, ähm dann passt das halt äh wirklich so zu dem Gesamtbild. So. Und äh wie gesagt, ich habe/ hm (nachdenkend) habe wirklich gestaunt, in dem letzten halben Jahr, was sie für einen Riesensprung gemacht hat. Auch so/ also klar hat sie halt auch solche Momente, wo man sie wieder zurückholen muss, wo sie halt hm (nachdenkend) Dinge langsamer äh tut, aber äh mit dem An- und Ausziehen, das ist ja Wahnsinn, was/ was jetzt wirklich in dem äh letzten halben Jahr //passiert ist mit ihr.//

LT: //Es ist eben auch/ // Ich finde auch so diese Artikulation. Manchmal erzählt die mir Geschichten, wo ich denke „Alter (unv.) wo hat sie das jetzt her?“ Ja? Genau. Also gestern auch im Auto wieder irgendwie so einen/ so einen zusammenhängenden/ weiß ich nicht, so richtig, (lachend) irgendwie so ein Text zusammenhängt, ja? Also wirklich was eben doch alles gepasst hat von der Grammatik, das war das eine, und aber auch so vom Inhalt. Da dachte ich „Wow! Ja? Mein Kind? Was ist los?“ Ja, ja.

Der Fall Marve wird gemeinsam als überraschender Positivverlauf entworfen, bei dem vor allem auf Kompetenzen wie Konzentrationsfähigkeit, Schnelligkeit in alltäglichen Fertigkeiten (Anziehen, Ausziehen) und sprachliche Entwicklung (Grammatik, Geschichten erzählen) abgehoben wird. Inhalte, bspw. welche konkreten Themen Marve in den Geschichten begeistern, was sie genau interessiert, was sie gern warum erzählt usw., werden nicht relevant gemacht. Dabei wird von beiden, Fachkraft und Mutter, grundsätzlich vom Entwicklungspessimismus aus gedacht, sodass die positiven Entwicklungen stets als unerwartbar erscheinen („wirklich gestaunt“, „Mein Kind? Was ist los?“). Dabei wird Fortschritt konstruiert und damit die Abwendung des Integrationsstatus auch von Einrichtungsseite aus plausibel gemacht. An die Ausführungen der

81 Wichtig anzumerken ist hierbei, dass wir natürlich lediglich die Retrospektive der Mutter eingefangen haben: Offen bleiben muss an dieser Stelle folglich, wie die Genese der Defizitperspektive auf das Kind ist, ob die Problematisierung gewissermaßen *eigenständig* von der Mutter ausging oder sie die Perspektive der Fachkraft auf ihr Kind im Verlauf vielmehr übernommen hat. Zentral ist, dass sie hier eine Übereinstimmung in der Wahrnehmung des Entwicklungsrisikos zwischen sich und der Fachkraft konstruiert.

Mutter zur überraschenden Positiventwicklung ihres Kindes schließt die Bezugserzieherin Nina Gerold allerdings erneut relativierend an. Sinngehalte negativer Verbesonderung werden folglich systematisch weiter mitgeführt:

NG: Also, wie gesagt, es sind jetzt immer wieder, Stück für Stück, so kleine Verbesserungen, ähm dass sie halt schneller wird in ihrem Tun oder sich an anderen Kindern orientiert. Auch so mit dem An- und Anz/ Ausziehen. Das war ja immer sehr/

LT: Ja, ja. //(unv.)//

NG: //auffällig,// in dem Sinne, weil sie dann wirklich im Raum immer hm (nachdenkend) saß und äh gar nichts gemacht hat oder nur geguckt hat und so. Das ist/ hat sich jetzt wirklich verbessert. Es sind halt ähm kleine Erfolge. [...] Also wie gesagt, sie hat einen WAHNSINNIGEN Sprung gemacht. Ich bin froh, dass Sie wirklich diese Tests/ oder diesen Weg gegangen sind, erst mal alles abzuklären, was abzuklären geht. Wir sind jetzt auf der sicheren Seite. Jetzt machen wir erst mal so weiter wie bisher.

LT: Richtig.

NG: Kein Status.

LT: Genau.

NG: Alles gut. Sofern irgendwie Sie was merken oder //wir was merken, würde ich auf jeden Fall //

LT: //Genau. Genau. Wir sind immer im Gespräch.// Ja. Genau.

NG: ähm in den Austausch gehen.

Über diese Sequenz kann gezeigt werden, dass der Fall Marve über die Fachkraft – wenn auch als „WAHNSINNIGE[R] Sprung“ klassifiziert – so doch nicht einfach entproblematisiert wird: Er wird nicht als *gut* konstruiert, sondern als *verbessert*, also ausgehend vom Defizit. Dabei werden diese Verbesserungen stark limitiert und damit aus dem Spektrum des Normalen verwiesen: „kleine Verbesserungen“, „Stück für Stück“, „kleine Erfolge“, „von Mal zu Mal besser“. Dies scheint mit der Betonung eines „WAHNSINNIGEN Sprung[s]“ zu kollidieren, worüber deutlich wird, dass der Fall *in der Oszillation gehalten* wird: Er schillert gewissermaßen zwischen imposantem Fortschritt und problematischem Rückstand.

Erneut werden das Integrationsstatusverfahren, die Diagnostik, samt den damit verbundenen Verletzungen der Eltern (auch Kap. 5.2.3) legitimiert: Sie sei „froh, dass Sie wirklich diese Tests“ gemacht haben, nun sei man auf „gute[m] Weg“ und auf „der sicheren Seite“. Man könne „erstmal“ „weitermachen“, bis Fachkräfte oder Eltern „was merken“. Auch die Mutter Larisa Thömen sichert zu, man bleibe „immer im Gespräch“. Hierüber werden die Erst-Problematisierung von Seiten der Einrichtung, die vollzogene Diagnostik und die damit verbundenen Verletzungen der Eltern als unumgänglich gerahmt. Nichts davon steht hier zur Disposition. Zugleich wird der Fall prospektiv problematisiert: Jetzt gibt es zwar „ein[en] Status“, aber man bleibe im Gespräch, falls man was merke. Damit wird der Fall nicht nur für Verbesonderungen offengehalten, sondern er bleibt folglich quasi-diagnostiziert.

Die Mutter hält jedoch dem Sinngehalt, dass alles so, wie es gelaufen ist, gut war, und der Voranbahnung weiterer Verbesonderungen des Kindes nun aber etwas entgegen:

NG: //Und ähm// wir können jetzt entspannt mit unserer Arbeit //weitermachen//

LT: //Genau// Genau. Es ist halt auch so, dass wir – also auch in meinem Willen, also oder in unserem Willen – es einfach auch so ist, dass die Diagnostik jetzt durch ist, ja? Ich will Marve auch nicht diesen Stempel aufdrücken, sie selber spürt das ja auch „mit mir ist irgendwas nicht in Ordnung“, wenn ich sie von A nach B schlepe, ja? Ich habe schon gesagt, die hat schon irgendwie voll so eine Arztmanier. Also die geht da schon rein „hallo“, sie weiß schon immer, sie muss //erst mal Anmeldung, sie muss dann da hin. Sie ist total lieb//

NG: //Ja, ja. (lacht) Sehr schön//

LT: Das macht sie großartig, ja? Aber sie ist es (lachend) auch schon gewöhnt, tatsächlich, ja? Das ist ja auch nicht/ Sie soll ja auch kein so Therapiekind werden, ja? Also/

NG: Aber ist ja gut, dass wir alles //abgeklärt haben//

LT: //Ja, denke ich auch//

NG: finde ich.

LT: Genau.

NG: Jetzt wissen wir/ sind wir auf der sicheren Seite. Sobald irgendwie was ist, ähm werden wir in den Austausch gehen. Wenn Sie sagen, Sie legen jetzt/ äh Sie möchten den Fokus noch so auf diese Beziehungsarbeit, dann werde ich das auf jeden Fall notieren in Vorgehensweise: Beziehungsaufbau. Ja ansonsten ähm starte ich jetzt so langsam ähm mit dem Konzentrationsprogramm.

Gegen die drohende weitere Diagnostik und Verbesonderung bezieht die Mutter nun explizit Stellung: Es sei in ihrem „Willen“ und dem ihres Mannes, „dass die Diagnostik jetzt durch ist“. Hiermit erteilt sie einem weiteren Scan nach potenziellen Defiziten ihres Kindes eine explizite Absage. Sie problematisiert, dass Marve schon eine „Arztmanier“, gewissermaßen den Habitus eines „Therapiekind[es]“ entwickelt habe, „total lieb“ sei und bei Ärzt*innen schon routiniert in der Rolle des Therapiekindes agiere. Die Mutter problematisiert diese Transformation ihres Kindes, die sowohl als „Übernahme der Etikettierung durch den Etikettierten“ (Boger/Textor 2016, S. 82) als auch als gelungene – aber ungewollte – *Transition in den Status des Integrationskindes* gedeutet werden kann: Die Mutter problematisiert die Habitualisierung Marves, folglich das Einnehmen dieser neuen Subjektposition als „Therapiekind“. Diese Subjektfigur kann dabei als Zuschreibung einer *totalen Identität* (vgl. Bohnsack 2017, S. 250; auch Garfinkel 2016) verstanden werden: Ihr liegt die *Ineinssetzung der Abweichung (Therapiebedürftigkeit) mit Marve als Person* zugrunde.

Wie auch im ersten Elterngespräch bereits rekonstruiert werden konnte, bezieht die Mutter explizit Stellung gegen diese Etikettierung ihrer Tochter („Stempel“ aufdrücken) und arbeitet darüber erneut an der „Abwendung der

Etikettierung“ (Boger/Textor 2016, S. 81).⁸² Dabei problematisiert sie auch explizit, dass sie Marve wie ein Objekt von „A nach B schleppe“ und diese sich in diese neuen Praktiken bereits reibungslos und produktiv eingefügt habe. Darüber wird eine Reflexion von Etikettierungsprozessen über die Mutter eingebracht, an die die Fachkraft im Folgenden nicht anschließt. Vielmehr schließt sie mit „Ja, ja. (lacht) Sehr schön“ an den Sinngehalt des reibungslosen Einfügens Marves in die Rolle des Therapiekindes an, während die Mutter *genau das* problematisierte und die identitätsbezogenen Zuschreibungen ihrer Tochter und den permanenten Dauerscan des Kindes abzuwehren sucht. Stattdessen legitimiert Nina Gerold erneut das Diagnostikverfahren („Aber ist ja gut, dass wir alles //abgeklärt haben“) und stellt erneut die *Beobachtung des Kindes und Kommunikationserfordernisse* in Aussicht („Sobald irgendwie was ist, ähm werden wir in den Austausch gehen“). Damit wird der Fall erneut für Diagnostik anschlussfähig gemacht: Statt den Sinngehalt des Abschlusses der Diagnostik zu elaborieren und den Fall als gesichert zu konstruieren („auf der sicheren Seite“), visioniert die Fachkraft erneut, dass „was ist“. Sie hält den Fall darüber fluide und für Verbesonderungen offen. Damit wird die Problematisierung der Einrichtung sowohl retrospektiv gerechtfertigt als auch prospektiv auf Dauer gestellt und die potenzielle, fortlaufende Problematisierung vorgebahnt.

6.1.4 Fallverdichtung: Diskursives Etikettieren

Entwürfe von Übergangsgestaltung: Transition in eine prekäre Zwischenposition als „Quasi-Integrationskind“

Über den Fall Marve konnte gezeigt werden, dass Elterngespräche als *ein* Partikel einer Identitätstransition identifizierbar sind: Im Verlauf von zwei Elterngesprächen konnte die kollektive Hervorbringung von und Abarbeitung an der Subjektfigur Integrationskind nachgezeichnet werden. Hiermit korrespondieren neue Rollen- und Handlungsvorgaben für die Eltern, die darüber als Eltern eines negativ verbesonderten Kindes adressiert sind: Die Eltern werden plötzlich⁸³ als Eltern eines auffälligen, diagnose- und therapiebedürftigen Kindes adressiert, in die Pflicht zur Anbahnung des Integrationsstatus gerufen und damit in Transition (selbst-)positioniert. Die Fachkraft fungiert in den identifizierten Übergangspraktiken als Initiatorin und Katalysatorin des Statuswechsels. Der I-Kind-Status

82 Zu den Abwendungsversuchen der Etikettierung durch die Mutter, Larisa Thömen, auch Kap. 5.2.3.

83 So wird es in den Elterngesprächen hervorgebracht, als völlig überraschende und niederschmetternde Zuschreibung und Anrufung (Kap. 5.2.3).

wird dabei als Kategorie mit hochverletzendem Potenzial verhandelt, der hier zugleich mit Identitätsfiguren wie „behindertes“ und „schwer behindertes Kind“ (Kap. 5.2.3) und „Therapiekind“ korrespondiert. Und auch wenn das formale Verfahren des Integrationsstatus im Verlauf abgebrochen, die formale Zuschreibung folglich *nicht* eingelöst wurde, so können die hier rekonstruierten diskursiven Praktiken als Übergangspraktiken identifiziert werden, die in ein komplexes Transitions geschehen eingebettet sind: Es wird eine Zäsur und damit ein Übergang hervorgebracht (auch Kap. 5.2.3), ein Vorher und Nachher. Es werden Bilder einer umfassenden Neuausrichtung des Familienalltags visioniert, die vor allem auf die Bearbeitung der zugeschriebenen Entwicklungsdefizite des Kindes abheben. Dies schließt bspw. die Konsultation medizinischer und psychologischer Adressen, häusliche kognitive und motorische Übungen, der Besuch einer Vielzahl an Sportangeboten, gezieltes Networking der Eltern in der Kinderpeergroup, das ständige Belesen der Eltern und die erhöhte Aufmerksamkeit der Pädagogin ein.

Das Elterngespräch kann darüber als Ort ausgewiesen werden, an dem neue Rollenerwartungen und Handlungsherausforderungen platziert und neue Subjektpositionen hervorgebracht und ausgehandelt werden. Rekonstruiert werden konnte, dass die Perspektive der Eltern neujustiert und Prozesse der Aktivierung und Responsibilisierung in Gang gesetzt werden. Mit Mai-Anh Boger und Annette Textor (2016, S. 81 f.) kann das Elterngespräch in diesem Zusammenhang auch als *Schauplatz eines Etikettierungsprozesses* herausgearbeitet werden.

Die hier identifizierten diskursiven Übergangspraktiken verweisen darauf, dass die dichotome Differenzlinie *Integrationskind vs. Regelkind* zu kurz greift. Vielmehr zeigt sich die Hervorbringung einer *prekären Zwischenposition*: das „*Quasi-Integrationskind*“. Diese für Marve vorgehaltene Subjektposition markiert Marve als beobachtungsbedürftig und macht den Fall für fortlaufende Verbesonderungen anschlussfähig. Zugleich kann hierin eine Ausweitung von Auffälligkeit, folglich eine *Einkürzung von Normalität* identifiziert werden.

Entlang der in den Kapiteln 5.1 bis 5.3 vorgestellten Typologie bleibt der Modus des Sprechens trotz des krisenhaften Charakters der Kommunikation stabil: Die Eltern sind inferior (selbst-)positioniert. Sie ringen mit der Abwehr der neuen Adressierungen, können ihre inhibitorischen⁸⁴ Einsätze im Diskurs aber nicht in eine primäre Rahmung übersetzen. So kooperieren sie trotz der hohen emotionalen, seelischen Zumutungen umfassend, nehmen die für sie vorgehaltene, neue Subjektposition folglich an und positionieren sich selbst als engagierte Zuarbeiter*innen (auch Kap. 5.2.3). Folglich verweisen die hier

84 Inhibitorisch bezieht sich hier auf die entproblematisierenden Sinngehalte, die die Eltern einbringen, und ist im Sinne von hemmen, unterbinden oder anhalten zu verstehen.

identifizierten Praktiken auf eine Transition der Eltern in den Status von *Eltern eines verbesonderten Kindes*.

Virtuelle Adressierung des Kindes in Transition: das Kind als Objekt von Transition und Träger von Abweichung

Marves Status steht explizit zur Verhandlung und Neujustierung. Dabei wird eine neue Subjektposition für sie kollektiv hervorgebracht. Vor dem Horizont verbindlicher Normhorizonte (Entwicklungsnormen) wird sie als Trägerin von Abweichung entworfen und als auffälliges, diagnose- und therapiebedürftiges Kind konstruiert. Sie ist dabei als Objekt dieses Überganges und als prospektiv entwicklungsgefährdet positioniert. Ihre Perspektive, ihre Wahrnehmungen, Interessen und Wünsche werden nicht antizipiert oder relevant gemacht. Bilder eines Dialogs mit Marve oder Möglichkeiten eines Austausches mit ihr werden in diesem Verfahren zu keinem Zeitpunkt ausgelotet oder als bedeutsam markiert. Auch im zweiten Elterngespräch wird der Fall – trotz falsifizierender Diagnostik – nicht schlicht als „unauffällig“ entproblematisiert, sondern als weiterhin beobachtungsbedürftig *quasi-diagnostiziert*. Hierüber wird eine neue, *hochprekäre Subjektposition für Marve* vorgehalten. Aspekte von Bildung, wie auch immer exemplifiziert, werden zu keinem Zeitpunkt mit Bedeutung versehen.

Positionierung der erwachsenen Akteur*innen: in gemeinsamer Förderpflicht

Im Elterngespräch wird ein Netz an multiprofessionellen Akteur*innen und institutionellen Adressen aufgerufen, das entsprechend auf multilokale, multi-situierte, multiakteurielle Kommunikationen verschiedener Institutionen (Kinderarztbesuche, Untersuchungen der Psychologin, Elterngespräche in der Kindertageseinrichtung mit anderen Pädagog*innen usw.) verweist. Der Fall Marve gewinnt seine Kontur dabei vor allem über Rekurse auf psychologische und medizinische, v. a. pathologisierende Wissensbestände. Die Gespräche über Marve können hierüber als *grundlegend polyphon, als mehrstimmig*, identifiziert werden (Vogd 2021). Dabei fungiert das extern eingeholte medizinische und psychologische Wissen (der Diagnostik durch die Kinderärztin, Psychologin usw.) im Elterngespräch zwar als Abwehr des Integrationsstatus und damit als Falsifizierung der Verbesonderung durch die Pädagogin, wird allerdings nicht zur umfassenden Entproblematisierung des Falles genutzt. Die Rekonstruktion beider Elterngespräche legte offen, dass die Eltern in einem komplexen Netz aus divergierenden Perspektiven auf ihr Kind positioniert sind und in die Pflicht zur Beobachtung und Förderung gerufen werden. Die Eltern verweisen dabei auf Widersprüche in den Perspektivierungen ihres Kindes durch die Pädagog*innen der Kindertageseinrichtung, der Kinderärztin und der Psychologin usw.

Gewissermaßen laufen die Fäden bei den Eltern zusammen und sie leisten einen *Versuch der Re-Kombination oder Neuordnung der unterschiedlich nuancierten Wissensbestände* über ihr Kind. Dabei kann mit Vogd (2021, S. 144) zwar grundsätzlich von der „Kopräsenz divergierender und oftmals inkommensurabler Stimmen“ ausgegangen werden, allerdings zeigen sich hier keine gelungenen „Arrangements“, die diese Stimmen „widerspruchsfrei [zu] verbinden“ (ebd., S. 147) versuchen, sondern vielmehr besonders deutliche „Dissonanzen“ (ebd.) und „Missklänge[]“ (ebd., S. 149).

6.2 Transitionen des Identitätsstatus II: Elterngespräche zu Levi

6.2.1 Kontextinformationen

Die Elterngespräche zu Levi wurden bereits in Kapitel 5.4.2 als empirisches Beispiel für einen Wandel des Gesprächsmodus entlang von drei Gesprächen im Verlauf vorgestellt. In diesem Kapitel wird er als *Fall von Transition*, genauer von *Statustransition*, vorgestellt.

Levi Kempe besucht die Kindertageseinrichtung „An der Hasenhöhe“. Zum Zeitpunkt des ersten Elterngesprächs ist Levi ca. 4 Jahre alt. Insgesamt wurden drei Elterngespräche in der Einrichtung im Abstand von ungefähr sechs Monaten erhoben. Als das dritte Elterngespräch stattfindet, ist Levi folglich ca. 5;6 Jahre alt. Er lebt mit seinen fünf Geschwistern (vier ältere: Carolin, Svenja, Tim, Leticia und ein jüngerer: Alexa) und seinen Eltern in einer Kleinstadt, in der auch die Kindertageseinrichtung „An der Hasenhöhe“ liegt. Bei der Einrichtung handelt es sich um die einzige wohnortnahe heilpädagogische und zugleich integrativ-arbeitende Einrichtung. Während die Krippe ein gemeinsamer Ort für alle Kinder mit und ohne zugewiesenem „Integrationsstatus“ ist, wird ab dem Alter von drei Jahren zwischen zwei altersgemischten heilpädagogischen Gruppen mit je acht Kindern mit „Integrationsstatus“ und mehreren altersgemischten Regelgruppen mit je ca. 20 bis 25 Kindern unterschieden. Folglich ist hier ein strukturell separierendes Modell innerhalb der Einrichtung institutionalisiert. Das Fachpersonal besteht aus einem multiprofessionellen Team u. a. aus Erzieher*innen, Heilpädagog*innen und Logopäd*innen. Zu den drei Elterngesprächen lädt die für Levi zuständige Heilpädagogin Juliane Stelz ein. Mit der Mutter Maria Kempe trifft sie sich zu den Elterngesprächen in einem kleinen separaten Besprechungsraum. Auf dem Tisch stehen Wasser, Kaffee und einige Tassen. Die Gespräche finden in entspannter Atmosphäre statt. Beim dritten von uns erhobenen Elterngespräch ist zudem Levis zukünftig zuständige pädagogische Fachkraft Claudia Mohnuk anwesend.

Der Gesprächstyp ist dabei im Verlauf der drei Gespräche als dynamisch identifiziert worden (Kap. 5.4.2). Während im ersten Elterngespräch der Untertyp

elaborierende Supplementation bei eingebneter Verletzlichkeit rekonstruiert wurde, zeigte die Analyse für das zweite Gespräch im Zusammenhang mit einer initialen Sequenz, einen sogenannten *diskursiven Tipping-Point*, eine dynamische Neuordnung des Positionierungsgefüges: Der Modus des gemeinsamen Sprechens entwickelte sich hierbei hin zu einer *ratifizierenden Supplementation* und wies sogar Strukturmerkmale eines inferiorisierenden Modus mit offener Verletzlichkeit auf. Das dritte dokumentierte Elterngespräch konnte erneut dem Typ *elaborierende Supplementation* bei eingebneter Verletzlichkeit zugeordnet werden.

Die Transitionsform, die im Fall Levi herausgestellt wird, ist die der offiziellen Ab- bzw. Anerkennung des Integrationsstatus, wobei auch hier der Fokus nicht zentral auf das formale Verfahren, sondern auf die dieses Verfahren flankierenden, diskursiven Praktiken – als diskursive *Übergangspraktiken* – im Elterngespräch gerichtet wird. Sie werden dabei als (mindestens) *zerstreute Übergangspraktiken* gefasst, die das formale Verfahren und den tatsächlichen Übergang des Kindes in die neue Gruppe nicht nur flankieren, sondern erst ermöglichen.

6.2.2 Geschichte der Elterngespräche 1, 2 und 3:

„[Ich] kann nicht mehr einen Grund finden, warum er bei uns im heilpädagogischen Bereich bleiben sollte“

Nach einem Jahr in der Krippe der Einrichtung kam Levi in die Sternengruppe, eine heilpädagogische Gruppe, in der er zum Zeitpunkt des ersten Elterngesprächs noch ist. Hierfür wurde ihm mit drei Jahren ein „Integrationsstatus“ attestiert und in diesem Kontext Auffälligkeiten in der sprachlichen sowie sozial-emotionalen Entwicklung zugeschrieben. So sei u. a. seine Aussprache nicht altersgerecht, er habe Schwierigkeiten in der Handlungsplanung und Aufmerksamkeitssteuerung.⁸⁵ Nach zwei Jahren in der heilpädagogischen Sternengruppe soll Levi nun in die Fuchsgruppe, eine der Regelgruppen im Haus, wechseln und keinen „Integrationsstatus“ mehr innehaben. Dies wird im ersten Elterngespräch über die Heilpädagogin platziert. Als Begründung wird angeführt, dass seine Entwicklung „zu stark“ für den heilpädagogischen Bereich geworden sei. Der Wechsel Levis in die Fuchsgruppe wird für das übernächste Kindergartenjahr angekündigt und soll im kommenden Elterngespräch weiter besprochen werden. Levis Mutter supplementiert die von der Fachkraft eingespeisten Orientierungen, validiert folglich die so gespannte Rahmung und bringt keine zuwiderlaufenden Sinngehalte ein.

⁸⁵ Diese und weitere zusätzliche Informationen sind dem Beobachtungsprotokoll entnommen, in dem das jeweilige Vor- und Nachgespräch zu den Elterngesprächen dokumentiert wurde.

Die diskursiven Praktiken dieses Falles lassen sich als *Partikel eines Ent-Etikettierungsprozesses* identifizieren. Es wird ein Wechsel in der Zuschreibung des Identitätsstatus konstruiert, hierbei kollektiv die Figur des *fähigkeitsbezogenen Entwicklungsfortschrittes* hervorgebracht und die anstehende Transition Levis von der heilpädagogischen in eine Regelgruppe begründet. Im sich anschließenden Elterngespräch – knapp sechs Monate später – konstruiert die Heilpädagogin Juliane Stelz unter Rekurs auf den Entwicklungsbericht einen deutlich sichtbaren Entwicklungsfortschritt, der anhand von kontinuierlichem Fähigkeitszuwachs operationalisiert wird.⁸⁶ Levi wird hier vor allem als *fähigkeitsaufführungswilliges, eingepasstes Entwicklungschild* konstruiert, das zunehmend die an ihn herangetragenen Entwicklungsmaßstäbe erfülle und zu seiner Altersnorm weiter aufschließe.

Circa sechs Monate später findet das nächste und letzte von uns aufgezeichnete Elterngespräch statt. Der Gruppenwechsel von Levi von der Sternengruppe in die Fuchsgruppe – vom heilpädagogischen Bereich in den Regelbereich der Einrichtung – ist für die kommenden Wochen geplant. Im „Übergabegespräch“ (Juliane Stelz) mit der Mutter ist nun neben der Heilpädagogin Juliane Stelz auch Levis zukünftige Bezugserzieherin Claudia Mohnuk anwesend. Unter Rekurs auf das Artefakt Entwicklungsbericht bringt die Heilpädagogin Levi als *zunehmend altersgerecht entwickeltes Kind*⁸⁷ hervor, worin sie über die Mutter und die zukünftige Bezugserzieherin validiert wird. Claudia Mohnuk übernimmt als zukünftige Bezugserzieherin dann das letzte Drittel des Gespräches und führt die Mutter in die organisatorischen Angelegenheiten zum anstehenden Gruppenwechsel ein. Auch im letzten Elterngespräch trägt die Mutter in ihren wenigen Äußerungen die von den Fachkräften eingespeisten Sinngehalte elaborierend mit, d. h., sie bringt keine divergierenden Sinngehalte ein.

Die drei Elterngespräche lassen sich als Orte der diskursiven Übergangsgestaltung im zeitlichen Verlauf ausmachen: Levi wird hier diskursiv vom Kind mit Integrationsstatus in ein Kind der Regelgruppe transformiert.

6.2.3 Erstes Elterngespräch

Das *erste* von uns dokumentierte Elterngespräch führen die Mutter Maria Kempe (MK) sowie die Heilpädagogin Juliane Stelz (JS) miteinander. Nach einer knappen Begrüßung führt die Heilpädagogin gleich zu Beginn des Gesprächs in den von ihr geschriebenen, aktuellen Entwicklungsbericht ein.

86 Zugleich kann das zweite Gespräch als krisenhaft ausgemacht werden (Kap. 5.2.2).

87 Entwicklung wird hier als Zunahme von Fähigkeiten operationalisiert. Fortschritt bedeutet folglich eine additive Zunahme von Fähigkeiten, wie die empirischen Ausschnitte im Folgenden illustrieren werden.

JS: Ich habe hier auch den Bericht auch für Sie. Ähm. Er hat sich wirklich in allen Bereichen ganz toll weiterentwickelt. Muss ich sagen. Also, es gibt keinen Bereich, wo ich sage, da äh ist kein Fortschritt gewesen. Das ist sehr schön. [...] Einmal der Bereich äh Selbstständigkeit. Da ist es also mittlerweile/ also er ist ganz selbstständig beim Essen. Er setzt sich hin. Er besorgt sich/ organisiert sich einen Becher. Er besorgt/ organisiert sich auch einen Teller, wenn mal nichts da ist. Äh, er kann sich mittlerweile Getränke selber eingießen. Das konnte er noch nicht, als er gekommen ist. Ähm er gibt sich auch äh Sachen auf. Also das/ das Essen auf den Teller. Mittlerweile ist es auch so, dass er äh (.) überwiegend mit der Gabel isst. Früher war es ja, gerade so Reis und so, da ging ja noch viel daneben. Und er fängt auch an, dass Messer mitzubenuetzen. Also er gehört (lacht) wirklich zu den wenigen Kindern, wenn ich sage „Probiert mal, die Kartoffel klein zu schneiden“, dann macht er das. Dann nimmt er das Messer. Und er probiert auch selber schon mal mit dem Messer äh die Reste auf die/ die Gabel //zu schieben, ne?//

MK: //Das merkt man zu Hause// auch.

Unter Rekurs auf das vorliegende Artefakt „Bericht“ bringt Juliane Stelz den Sinngehalt des umfassenden Fortschritts und der Weiterentwicklung vor. Hierüber wird Levi sogleich als Entwicklungschild aufgerufen und ein evaluativer Rahmen aufgespannt: Entwicklung wird als fragmentierbar und evaluierbar konstruiert, als etwas, das sich in „Bereichen“ vollzieht und „ganz toll“ und „sehr schön“ sein kann. Hierüber wird Levi als Fall umfassenden Entwicklungsfortschritts eingeführt und der Mutter Maria Kempe präsentiert. Diese Entwicklung sei folglich sichtbar, erfassbar und abbildbar in einem Bericht. Die Mutter supplementiert elaborierend den von der Fachkraft aufgespannten Rahmen und weitet die Zuschreibung auf „zu Hause“ aus. Die Subjektposition, die hier für Levi vorgehalten wird, ist die eines in die organisationale Alltagsstruktur nahtlos eingefügten Kindes: Er sei „ganz selbstständig“, „organisiert sich“ notwendige Utensilien, gieße sich „selber“ ein, tue sich Essen auf, könne jetzt, was er zuvor „noch nicht“ konnte, und probiere Dinge, die die meisten Kinder nicht probieren würden (Kartoffel schneiden). Es wird ein Fähigkeitszuwachs konstruiert, der insbesondere auf die Ermöglichung reibungsloser Abläufe fokussiert (essen, trinken). Dies wird auch im weiteren Verlauf sichtbar, als entlang des Beobachtungsbogens der Toiletten-gang als relevante Kategorie aufgerufen wird:

JS: Also ist auch immer freiwillig auf die Toilette gegangen. Und das war ja dann ratzfatzt überhaupt //gar kein Thema mehr.//

MK: //Ja. Definitiv.// Also, da haben wir auch alle gestaunt, dass das so schnell vonstätteng und auch stolz darauf.

Relevant gemacht wird, dass Levi freiwillig, also widerstandsfrei und „ratzfatzt“ auf die Toilette gegangen sei. Von der Mutter wird dieser Sinngehalt elaboriert, indem sie ihn zudem als überraschend markiert: „alle“ – womit Levis Familie gemeint sein könnte – hätten „gestaunt“ über die Geschwindigkeit und seien

„auch stolz darauf“. Grundgelegt ist hier eine kollektiv geteilte Orientierung der Fachkraft und Mutter an einer schnellen und komplikationslosen Erfüllung der Erwartungen von Familie und Kindertageseinrichtung durch Levi. Zugleich wird Levi virtuell im Zentrum der Beobachtung positioniert: Sein Toilettengang wird zum Gegenstand einrichtungsbezogener und familiärer Evaluation. Dabei wird dieser nicht nur als bspw. gelingend markiert, sondern als Anlass für familiären Stolz konstruiert und darüber affektiv aufgeladen. Im weiteren Gesprächsverlauf ruft die Fachkraft verschiedene Dimensionen des Beobachtungsbogens auf und elaboriert die Figur eines umfassenden Entwicklungsfortschritts weiter. Dass die Subjektposition, die Levi dabei vorgehalten wird, insbesondere auf seine *Fähigkeitsperformance*,⁸⁸ folglich die *Aufführung von Können*, abhebt, bebildert die nächste Sequenz:

JS: Auch so bei den logischen Reihen, bei vier Farben verliert er noch den Überblick. Aber eigentlich weiß er genau, wie das funktioniert und wie er zu gucken hat. Das ist äh/ ist ganz schön. Puzzeln äh (.) hat er einen Riesensprung gemacht. Das wollte er ja immer nie. Ähm da habe ich ihn dann auch mal ein bisschen hingedrängt. Und also er hatte dann ein 12-Teile-Puzzle, das hat er jeden Tag gepuzzelt und irgendwann habe ich gesagt: „So, jetzt kommt mal eins mit zwanzig Teilen.“ „Nein, das kann ich aber nicht.“ Ich: „So, doch. Das schaffst du.“ Und das ko/ hat er dann auch hingeschafft und dann gibt es ja diese/ diese Puzzle, die auf so einem Brett sind quasi. Die in so einem Pappbrett eingepuzzelt werden mussten. Das wollte er gar nicht.

MK: Also nur die freien Puzzle?

JS: Ja. Dann habe ich mich aber mit ihm hingestellt und habe gesagt: „Nein, das machst du jetzt.“ Und äh wir haben das dreimal zusammen gemacht und danach äh war das ihn (.) //kein Thema mehr.//

Herausgestellt wird ein weiterer Fähigkeitenzuwachs. Levi habe einen „Riesensprung“ beim Puzzeln gemacht. Das Puzzeln selbst wird dabei als strikt vordefinierte Praxis konstruiert (Levi wisse, „wie er zu gucken“ habe), die entweder falsch oder richtig sein kann und an der Fähigkeit ablesbar und über die Fähigkeitsentwicklung anreizbar ist. Bedeutsam ist hier folglich nicht, ob Levi bspw. Freude daran habe oder welche Motive er gerne puzzle usw. Stattdessen wird eine quantitativ-evaluative Perspektive auf das Puzzeln des Kindes gelegt: Statt zwölfteilige Puzzle schaffe er nunmehr 20-teilige Puzzle. Diesen so konstruierten „Riesensprung“ rechnet die Fachkraft dabei ihrer Intervention zu („bisschen hingedrängt“). Sie entwirft sich hierbei in der Position, Levi zu diktieren, womit er sich zu beschäftigen habe, um weiteren Fähigkeitenzuwachs zu initiieren. Dabei konstruiert sie eine Situation, in der Levi widerständig gewesen wäre und auf seine Unfähigkeit verwiesen habe („Nein, das kann ich aber nicht“). Sie sei dieser Abwehr mit stringenter, autoritärer Forderungshaltung begegnet („So, doch. Das schaffst Du“; „Nein, das machst Du jetzt“). Relevant gemacht wird folglich,

88 Vgl. auch Krähnert (2020).

dass es einen Fähigkeitszuwachs gibt, der unmittelbar durch die Intervention der Fachkraft initiiert ist. Mit Blick auf die für Levi vorgehaltene Position wird in dieser Sequenz sichtbar, dass er nicht als dialogfähiges, ebenbürtiges Gegenüber positioniert ist, das mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen ausgestattet ist, die einzuholen sind, sondern vor allem als Empfänger befehlsartiger Aufforderungen – als Objekt. Mehr noch: Seine Perspektive wird sogar als notwendig zu übergehen markiert, um weiteren Fähigkeitszuwachs anzureizen.⁸⁹ Die im weiteren Verlauf von der Fachkraft eingebrachte Transition Levis – von der heilpädagogischen Gruppe in eine der Regelgruppen – wird zentral über diese Figur des *Wandels im Sinne eines Fähigkeitszuwachses* begründet, wie auch die folgenden Sequenzen sichtbar machen:

JS: Was er am Anfang noch nicht konnte war Einbeinstand. Das kann er jetzt. Er kann auch mittlerweile auf einem Bein hüpfen.

MK: Ja, das zeigt er zu Hause auch. [...]

JS: Er kann auch äh, wenn man Mensch ärgere dich nicht spielt und er/ auch äh/ also, er kennt die Würfelbilder Eins, Zwei und Drei. Bei den anderen zählt er ab. Das ist auch ganz normal. Das soll er auch in seinem Alter noch. Aber zählt es wirklich ab und nimmt dann seine Figur und zählt mit weiter. Also das ist äh/ ist wirklich sehr schön. Und auch so Farben, Formen/ wie gesagt, was er alles nicht benannt hat oder nicht gezeigt hat, zeigt er mir jetzt auch, was er kann.

Für das Sprechen über das Kind Levi wird vor allem die Dimension der Fähigkeiten elaboriert („nicht konnte“, „kann“, „kann“, „kann“) und hierüber ein Wandel konstruiert: Levi könne mehr als zuvor, wie den „Einbeinstand“, „Würfelbilder“ erkennen und „Farben, Formen“ benennen. Dabei wird hier, für das, was er noch nicht kann, die Altersnorm in Anschlag gebracht und gewissermaßen ein Freispruch von der Könnens-Verpflichtung konstruiert: Dass er einige Würfelbilder nicht gleich erkenne, sondern abzählen müsse, sei dabei „ganz normal“. Vielmehr solle er das sogar „in seinem Alter noch“. Von der Pflicht zum Können wird er hier – unter Rekurs auf die Altersnorm – folglich explizit entbunden. Grundgelegt ist folglich ein stark altersnormgebundenes, protonormalistisches Konzept (Link 2009), für das hier eine ableistische Perspektive (Buchner/Pfahl 2017) konstitutiv ist.

Diese Sequenzen legen zudem offen, dass vor allem auf zeigbare Fähigkeiten abgehoben wird: Relevant ist folglich, dass Levi mehr kann als zuvor und dass er dies auch zur Aufführung bringt, folglich die Fähigkeiten auch performt, wobei hier geteilte Orientierungen zwischen Fachkraft und Mutter vorliegen („das zeigt er zu Hause auch“, „zeigt er mir jetzt auch, was er kann“). Die hiermit

⁸⁹ Denkbar wäre doch auch gewesen, dass die Fachkraft Levis Interessen und einen Austausch mit ihm als Ausgangspunkt der Intervention ausweist und bspw. gemeinsam nach neuen Puzzlemotiven sucht o. Ä.

korrespondierende spezifische Subjektposition Levis verdeutlicht noch einmal folgende Sequenz empirisch:

JS: Aber auch da ähm (.) hat er ganz klar gesagt: „Nein. Mache ich nicht. Kann ich nicht. Ich bin der Kleine. Ich muss das nicht.“ Und ich habe wirklich gesagt: „Nein, Levi. Du bist nicht mehr klein.“ Und dieses Findet-Nemo-Puzzle, das kannst du auch in- und auswendig und jetzt ein bisschen weiter. Aber das Schöne ist, ähm (.) man kriegt ihn dazu. Ne? Er versucht es halt immer. Aber dann sieht er auch ein: „Ja, nein, (lacht) dann mache ich es jetzt doch.“ Man kriegt ihn auch dazu, also auch äh Sachen zusammen mit ihm zu machen, ne? Das/ das finde ich ganz schön. Und wenn er dann erstmal gemerkt hat: „Uh, äh, ich kriege das hin“, dann/ jetzt holt er sich die Sachen //freiwillig, ne.//

MK: //Hm (bejahend)// Dann hat er Spaß daran, ne?

JS: Ja. Das ist sehr schön. Und er ist wirklich einer, also er hat eine gute Merkfähigkeit. Wie gesagt, ich erkläre ihm Spiele. Ich mache mit ihm, erarbeite mit ihm, wie man so ein Puzzle macht. Und ähm das speichert er ab und kann es wieder machen. Ich kann Memory mit fünfzehn Paaren mit ihm spielen und äh er weiß genau, wo die Sachen sind. Da kriege ich manchmal schon Schwierigkeiten.

MK: Ja. Haben wir zu Hause auch.

JS: Ja. Ja. (lacht).

MK: Da zockt er manchmal die großen Geschwister ab.

Die Fachkraft positioniert sich auch hier in der Rolle, die weitere Fähigkeitsakkumulation anzuregen: Levi solle nicht das Puzzle, das er bereits „in- und auswendig“ könne, nehmen, sondern „jetzt ein bisschen weiter“ gehen, folglich nicht stagnieren. Sichtbar wird hierin, dass die kindliche Tätigkeit nicht auf ihren möglichen Eigensinn in den Blick genommen wird und bspw. visioniert wird, warum Levi gerade dieses Puzzle bevorzugt. Stattdessen geht es um Levis Können. Grundgelegt sind eine Orientierung an stetigem Fähigkeitszuwachs und die Ausführung dieses Könnens. In der durch die Fachkraft eingespielten Interaktionen mit Levi ist sie selbst als Gestalterin der Situation positioniert: Sie ist es, die erklärt, macht und erarbeitet („ich“, „ich“). Levi hingegen ist als reiner Empfänger („speichert er ab“), als Nachahmer und Adressat von Förderung (Zehbe 2021a) positioniert („kann es wieder machen“). Dabei ruft sie ihn auf spezifische Weise in die Pflicht: Er sei „nicht mehr klein“, implizit also groß, wobei sie dies mit der *Pflicht zum Fähigkeitszuwachs und zur Fähigkeitsaufführung* verbindet.

Auf diese Weise wird sichtbar, dass nicht das *human being*, sondern das *human becoming* (aktuell: Honig 2018) die grundgelegte Orientierung ist. Die Fachkraft ist hierbei selbstpositioniert als diejenige, die dieses becoming – im Sinne eines Fähigkeitszuwachses – anreizt. Mehr noch: Auch gegen den explizit bekundeten Unwillen des Kindes („ganz klar gesagt: „Nein. Mache ich nicht“) erzwingt sie Levis Beschäftigung. In diesem Entwurf wird Levi in die *Position des Großen* hineingerufen und hierauf verpflichtet.

Dabei hebt sie besonders Levis Lenk- und Beeinflussbarkeit als positiv hervor: „Man“ kriege ihn „dazu“, das zu tun, was sie von ihm verlange, was sie dabei als

Einsicht rahmt („sieht er auch ein“), ohne dies weiter zu erläutern oder zu begründen. Erneut ist der durch die Fachkraft gespannte Rahmen des Diskurses evaluativ. Sie stellt heraus, was „das Schöne“, was „ganz schön“, was „sehr schön“ sei. Betont wird hierbei Levis Kooperations- und Anpassungsbereitschaft, sich dazu kriegen zu lassen, obwohl er gar nicht wollte, und auch noch daran Spaß zu haben. Auch die Mutter fordert sich keine Erläuterungen oder Erklärungen für die Intervention der Fachkraft ein, vielmehr verweisen ihre Einlassungen auf geteilte Orientierungen zwischen ihr und der Fachkraft. Die Perspektive auf Levi als sich entwickelndes und sich an Entwicklungsnormativen sukzessive anpassendes Kind wird damit weiter elaboriert (Cloos/Zehbe 2022; i. E.). Die auf diese Weise gemeinsam hervorgebrachte Subjektfigur ist die eines *angepassten, kooperationsbereiten, fähigkeitsakkumulierenden und -performierenden Kindes*. So wird gemeinsam vor allem relevant gemacht, dass Levi sich einfügt, Aufträge annimmt und umgehend erfüllt, sich nicht ablenken lässt und ihm aufgetragene Sachen zu Ende bringt:

JS: Ja klar, wenn neben ihm äh äh die Kinder da Remmidemmi machen, dann schaut auch er hin. Äh er weiß aber äh dann noch, was seine Aufgabe ist. [...] Er guckt äh/ guckt zwar hin, aber er springt mir nicht vom Tisch auf, wenn wir gerade da irgendwas malen oder basteln und lässt nicht alles stehen liegen und hat dann vergessen, was wir machen. Genauso äh Bastelangebote oder aber auch äh bei Stuhlkreisen macht er sofort gut mit. Da ist der bei der Sache und äh/ bis vom Anfang bis zum Ende (lacht).

MK: Schön.

JS: Das ist ganz schön. Und auch so, wenn ich ihm Aufgaben gebe. Die versteht er, die kann er auch wirklich äh adäquat, also richtig, ausführen. Er weiß, was ich von ihm möchte. Er tut das dann auch und ich kann mich auch darauf verlassen.

Auch in dieser Sequenz tritt die für Levi kollektiv vorgehaltene Subjektposition markant hervor: So wird Levi vor allem als Empfänger von Aufgaben, der wisse, „was seine Aufgabe ist“, nicht als aktiver Gestalter und Entscheider aufgerufen. Relevant gemacht wird, dass er ihm übertragene Aufgaben „sofort“ und „gut“ und „adäquat“ und „richtig“ ausführe. Gefordert wird, dass er das tue, was die Fachkraft „von ihm möchte“, und sie sich „darauf verlassen“ könne. Der Erwartungshorizont der Fachkraft wird hierüber gewissermaßen absolut gesetzt: Das, worum es geht und was zu tun ist, definiert sie. Levi hat diesem vorgegebenen Skript (Zehbe 2021a) lediglich zu entsprechen. Seine Perspektive wird nicht nur als irrelevant, sondern gar als zu übergehen markiert.

Unisono bringen Fachkraft und Mutter auch im weiteren Verlauf des Gespräches einen massiven positiven Wandel des Kindes Levi vor den subjektbezogenen Normen des Selbstbewusstseins und der Einfügungsfähigkeit und -bereitschaft hervor. Er habe bspw. seine anfängliche „Scheu“ und „Stress“ völlig überwunden, gehe in die Kommunikation mit allen Kindern und Erwachsenen.

Er sei mittlerweile völlig angstfrei in Stuhlkreissituationen. Dass dabei eine geteilte Orientierung bezüglich der Subjektfigur eines angepassten, eingefügten Kindes grundgelegt ist, zeigt eine letzte kurze Sequenz:

JS: Also er ist nicht nur lieb bei uns. Aber alles im Rahmen. Aber dann schon direkt äh Kopf nach unten also und mir gegenüber gibt er keinerlei Widerworte. Überhaupt nicht.

MK: Widerworte gibt er //auch nicht.//

Herausgestellt wird Levis Eingepasstheit und Gefügigkeit. So betont die Fachkraft, dass Levi „nicht nur lieb“ sei. Wenn er mal nicht „lieb“ sei, wäre er „schon direkt“ demütig („Kopf nach unten“), was hierüber im positiven Horizont erscheint. In der Formulierung „Widerworte“, die die Mutter im Unisono-Modus aufgreift, wird potenzielles kindliches Dementi gewissermaßen disqualifiziert: Nicht mitmachen zu wollen oder sich nicht einzufügen, dies auch kundzutun und in kindliche Opposition zu gehen, wird hier als „Widerworte“ gerahmt – folglich lediglich auf die Unangepasstheit reduziert.⁹⁰ Im positiven Horizont erscheint ein *fähigkeitsakkumulierendes, angepasstes, eingepasstes, willfähiges Kind*.

Während ein Großteil des Gespräches die Figur überraschenden und massiven Entwicklungsfortschritts (im Sinne von Fähigkeitszuwachs und Anpassungsbereitschaft) gemeinsam hervorgebracht wird, werden im Verlauf auch Mangelzuschreibungen über die Fachkraft eingespielt. Beim Entwicklungsbereich Sprache spitzt sie die von ihr wahrgenommenen Entwicklungsdefizite zu einer starken Problematisierung zu und legitimiert hierüber den nach wie vor bestehenden attestierten Integrationsstatus:

JS: Ja Bereich Sprache. Da hatten wir ja letzte Mal schon gesagt, da müssen wir gucken. Da HAKT es noch ein bisschen und das TUT es auch immer noch.

MK: Hmhm. [...]

JS: Also Satzbau, Vergangenheitsform von den Verben. Äh Mehrzahl oder Plural von/ von/ von Wörtern. So da ähm, da HAKT es noch ein wenig.

MK: Hmhm.

JS: Und äh, als ich das letzte Mal bei Ihnen war, war das ja alles noch im Bereich „Das darf er noch“.

MK: Ja.

JS: Da war er noch Drei. Mittlerweile ist er VIER und äh wo wir sagen, dann wäre es schön, wenn wir da doch mal mit Frau Handik rangehen würden, also mit der Sprachtherapie.

90 So wird darüber als grundlegend irrelevant markiert, was Levi denkt, fühlt, sich wünscht oder was seine Motive der Nicht-Kooperation sein könnten. Dass es berechnete Motive geben könnte, *nicht* zu kooperieren, und ein kindliches Recht auf Äußerung, wird hier nicht einblendend, es erscheint vielmehr im negativen Horizont.

Juliane Stelz rahmt Levis Entwicklung in diesem Bereich als anhaltend problematisch („immer noch“) und rekurriert auf eine bereits vorhergehende Problemzuschreibung: „da hatten wir beim letzten Mal schon gesagt, da müssen wir gucken“. Die Mutter validiert dies („Hmhm“, „Hmhm“). Hierüber wird die Deutung, dass Levi beständig Probleme habe und zu beobachten sei, sowohl rückwirkend sichergesprochen als auch in der aktuellen Situation gemeinsam gesichert. Die Mutter ist auch hier in supplementierender Rolle (selbst-)positioniert. Markant ist, dass die „Sprache“ nicht bspw. als Ausdrucksmittel des Kindes thematisiert wird, sondern – erneut – vor allem in der Dimension der Fähigkeit: „Satzbau“, „Vergangenheitsform“, „Mehrzahl“, „Plural“. Es ist ein technizistisches Sprachverständnis grundgelegt, das Sprache vor allem in der Dimension ihres Regelwerkes, ihrer Mechanik, fokussiert. Was Levi gern und wie ausdrückt oder erzählt, welche Themen und bspw. neues Vokabular o. Ä. er sich erschlossen hat, wird dabei keine Relevanz zugesprochen. Auch die Kommunikation, der sprachliche Austausch, bspw. in der Peergruppe, wird nicht relevant gemacht. So geht es vorrangig um die Dimension des regel- und normkonformen, richtigen – und damit auch falschen – Sprechens.

Die Heilpädagogin konstruiert Levi dabei nicht nur als anhaltend auffällig, sondern auch zunehmend abweichend. Sie bringt das Kindesalter als Bezugsnorm in Anschlag und konstruiert hierüber ein sich zuspitzendes Problem: Mit drei Jahren durfte er es noch nicht können, „[m]ittlerweile ist er VIER“. Dies weist darauf hin, dass er es nun können muss. Levi wird folglich als interventions- und förderbedürftig konstruiert. Dabei wird eine zeitliche Grenze grundgelegt, an der Normalität gewissermaßen aufhört und Pathologie beginnt. Markant ist dabei auch, dass Levi hier vor allem als Träger von anhaltender Auffälligkeit, von sprachlicher Inkompetenz positioniert ist und zugleich als Objekt erscheint: „Wir“ „müssen“ „da“ „rangehen“ versetzt alle Akteur*Innen um Levi herum begrifflich in eine aktive Subjektposition, während Levi selbst erneut als Objekt erscheint. So wird nicht relevant gemacht und visioniert, wie mit ihm in einen Dialog zu treten sei, oder ausgelotet, welche Themen ihn womöglich affizieren und wie er über pädagogische Interventionen sprachlich anzuregen sein könnte.

Levi wird folglich als Fall eines massiven Fortschritts und mit zugleich bestehendem Rückstand konstruiert. Für die für ihn vorgehaltene Subjektposition sind kindliche Interessen, Empfindungen, Neigungen und Eigensinn nicht konstitutiv – sie sind keine relevanten Dimensionen des Interventionsentwurfes. Die Mutter, Maria Kempe, supplementiert den aufgespannten Rahmen über in den Monolog eingelagerte Ratifizierungen. Im weiteren Verlauf schreibt die Fachkraft Levi auch im Bereich der „Kognition“ und „Handlungsplanung“ Defizite zu, sodass er auch in diesem Bereich als anhaltend förderbedürftig markiert wird.

Die Ausführungen resümierend verweist die Pädagogin dann auf den anstehenden Übergang Levis von der heilpädagogischen Gruppe in eine der Regelgruppen.

JS: Da äh muss man halt schauen, weil ich glaube, dass er für uns zu stark wird. (.) Ne also, er hat jetzt noch ein Jahr, auch um einfach das zu festigen. Wie gesagt, wir hatten auch schon mal äh kurzfristig überlegt, ist es für dieses Jahr noch gut, dass er/ oder fürs nächste Kindergartenjahr noch gut, dass er bei uns bleibt? Aber im Hinblick darauf, wie er in der Krippe war, dass er da so sehr schüchtern war, ganz dicht gemacht hat, sich wenig präsentiert hat, wenig geredet hat, hatten wir so ein bisschen Sorge, dass es ähm da wieder hingeht, wenn er jetzt direkt in die Großgruppe wechselt und dass er wirklich nochmal einmal jetzt das festigen soll, was er bei uns gelernt hat. Das Selbstbewusstsein festigen soll. Ähm wir auch nochmal gezielter hier und da Impulse setzen können, als das in der Großgruppe möglich ist und dass er dann zum nächsten Jahr eventuell in die Fuchsgruppe wechselt.

Levi werde, so die Zuschreibung der Pädagogin, für den heilpädagogischen Bereich „zu stark“, worüber dieser Bereich implizit mit Schwäche und die zuvor konstruierten Fähigkeitenzuwächse mit Stärke in eins gesetzt werden. Die Zunahme von Fähigkeiten wird als Stärke gerahmt und mit dem Regelbereich verbunden. Damit werden geringere Fähigkeiten mit Schwäche und dem heilpädagogischen Bereich assoziiert. Die dahinterliegende Orientierung ist: Starke Kinder gehören nicht in den heilpädagogischen Bereich.

Im Gespräch wird die fähigkeitsbezogene Stärke als Transitionsanlass ausgerufen. Der Wechsel in die „Großgruppe“ wird allerdings sogleich mit einem Risiko verknüpft: Levi könne potenziell wieder so werden („da wieder hingeht“), wie er in der Krippe gewesen sei. Im Fortgang entfaltet die Fachkraft Zuschreibungen, die den negativen Horizont der Kindskonstruktion markieren: In der Krippe sei er „schüchtern“ gewesen, habe „ganz dicht“ gemacht, sich „wenig präsentiert“ und „wenig geredet“. Im positiven Horizont steht folglich das *transitionsfähige Kind*, das ein starkes, präsent, beredtes, *fähigkeitsperformendes*, selbstbewusstes Kind ist. Bevor er in die Großgruppe wechsele, solle er zunächst „jetzt das festigen“, „was er bei uns gelernt hat“. Auf diese Weise wird Levis Entwicklungsfortschritt – im Sinne einer Fähigkeitsakkumulation konstruiert – der Einrichtung zugerechnet („bei uns“) und zugleich als fragil, brüchig und konsolidierungsbedürftig gerahmt. Auch die Mutter elaboriert diesen Sinngehalt im Fortlauf des Gespräches:

JS: Aber ich denke, (.) dass er für uns zu stark wird und dass das vielleicht auch gut ist, wenn er vor der Schule da reinkommt.

MK: Also positiv wäre es für ihn. Also, sehe ich genauso. Aber boah, so ein bisschen Bauchschmerzen hat man dann doch.

Markant ist an dieser Stelle, dass die Fachkraft Juliane Stelz den innerorganisationalen Übergang in die Regelgruppe mit der in (frühestens) zwei Jahren anstehenden Transition in die Schule in Zusammenhang bringt: Die Durchsetzung des jetzigen Übergangs würde eine gelingende Transition in die Schule ermöglichen, ohne dass dies weiter elaboriert wird. Auch die Mutter fragt hier

keine Erläuterungen an. Sie bringt allerdings eine zuwiderlaufende Perspektive auf Transition ein: Sie mache ihr „Bauchschmerzen“. Auffallend ist nun, dass diese Bauchschmerzen und die hiermit einhergehenden Sorgen oder Befürchtungen der Mutter nicht weiter elaboriert werden, sondern vielmehr auf die Unumgänglichkeit des Übergangs unter Rekurs auf organisationale Verfahren abgehoben wird. So wird die Mutter nicht angefragt, ihre Perspektive zu entfalten, ihre Befürchtungen oder Sorgen auszuführen und zu konkretisieren. Vielmehr wird mit dem Wechsel in die Regelgruppe als kleinerem Übel argumentiert, wie die letzte hier präsentierte Sequenz des Elterngesprächs offenlegt:

JS: Und dass wir uns dann nochmal in Ruhe zusammensetzen, weil ähm auch wenn wir sagen: „Es hakt nochmal“ oder „Wir haben Bauchschmerzen, ihn da rüber zu schicken“, es ist halt auch die Frage, ob er nochmal eine Kostenverlängerung kriegt, ne? Wenn er zu stark ist in den Bereichen äh und wenn es wirklich irgendwann so weit ist, dass es äh/ äh, nur noch der Bereich Sprache ist, wollen wir ja nicht, dass er in den Sprachheilkinder- wechs/ -garten wechseln muss, ne?

MK: Nein.

JS: Das wäre vielleicht dann die Alternative, dass der Landkreis sagt: „Ja, okay. Aber äh (..) Förderschwerpunkt ist nur noch Bereich Sprache. Dann ist es aber nicht unser heilpädagogischer Kindergarten, sondern der Sprachheilkindergarten.“ Und das wollen wir ja noch weniger. (lacht)

MK: Nein.

Die Fachkraft bekräftigt gegen Ende des ersten Elterngesprächs noch einmal ihr Plädoyer für Levis Transition in die Regelgruppe der Einrichtung und weist auf das formale Verfahren und das Risiko einer Exklusion in eine andere, spezialisierte Einrichtung: Wenn Levi „zu stark“ sei und „irgendwann“ seine Abweichungen „nur noch“ im „Bereich Sprache“ seien, könnte ihm der Integrationsstatus formal aberkannt werden („keine Kostenverlängerung“). Es könne aber auch sein, dass er über den Landkreis an einen „Sprachheilkindergarten“ verwiesen werde, da er nur noch hierin förderbedürftig sei. Die Fachkraft bringt es hierbei als gemeinsame Position hervor („wir“), was von der Mutter auch explizit zweimal validiert wird („Nein“, „Nein“). So stehen hier zwei mögliche Übergänge im Raum: Die innerorganisationale Transition in eine Regelgruppe derselben Einrichtung und die Transition in eine andere, spezialisierte Fördereinrichtung. Folglich wird das Bild einer Transition innerhalb gegen das einer Transition in eine andere Einrichtung in Stellung gebracht: Nun erscheint die innerorganisationale Transition als kleineres Übel. Dabei wird es als einhellige Perspektive hervorgebracht, dass Levi nicht in den Sprachheilkindergarten übergehen soll, ohne dass hier eine Verständigung über mögliche Vor- und Nachteile relevant gemacht werden (müssen). So wird hierüber deutlich, dass die Perspektive auf Levi nicht zur Verhandlung steht: Er wird nunmehr „zu stark“. Und auch die Konsequenzen aus dieser Zuschreibung stehen nicht zur Verhandlung: Entweder er geht in den Regelbereich oder aber in eine gänzlich neue Einrichtung über.

Sichtbar wird, dass die Transition in den Status des Regelkindes vor allem über die Konstruktion von Fähigkeit-zuwachs und Anpassungs- und Ein-fügungsbereitschaft sowohl in die organisationale Struktur als auch in die alters-normspezifisch konstruierten Anforderungen und Erwartungen geleistet wird. Mutter und Kind sind hierbei nicht als Akteur*innen der Transitionsgestaltung positioniert.

6.2.4 Zweites Elterngespräch

Im darauffolgenden Elterngespräch, ca. sechs Monate später, wird die Perspektive auf Levi als Entwicklungs-kind weiter ausgearbeitet. Dabei wird Levi gleich zu Gesprächsbeginn als Objekt kollektiver, multiprofessioneller Beobachtung positioniert:

JS: Es ging ja letzte Mal schon darum, dass wir schauen müssen, ob es für Levi im Sommer in Richtung Regelbereich geht, ne? (.) Ähm wir haben jetzt äh uns hier auch noch mal zusammengesetzt. Das machen wir immer, dass wir über – wir nennen sie Mittelkinder, also die Kinder, die n/ weder die Neuen, noch die, die dann zur Schule gehen, sondern die, die im zweiten Jahr bei uns sind – dass wir uns da zusammensetzen mit Herrn van der Lohe, mit Frau Handik, wenn denn Sprachtherapie (lachend) bei dem Kind ist oder nicht, und Frau Mohnuk und ich. Und haben dann äh so gemeinsam/ sind wir Levi noch mal/ haben uns den GENAU beleuchtet von allen Seiten, haben noch mal geschaut, wo steht er gerade und was ist im Sommer (.) das/ das Beste für ihn. Aufgrund dessen bin ich noch mal hier den Entwicklungsbericht durchgegangen. Der war ja vom April, das ist jetzt Stand Oktober, [...] Aber ähm da könnten wir das dann noch mal zusammen durchschauen. Weil, ich muss sagen, also Levi hat sich in dem letzten halben Jahr wirklich kontinuierlich weiterentwickelt.

MK: Okay.

JS: Das ist sehr schön.

Die Heilpädagogin Julian Stelz ruft gleich zu Beginn den offiziellen Zweck des anstehenden Austausches auf: Es soll entschieden werden, ob Levi in den „Regelbereich“ gehen wird. Über die Formulierung „dass wir schauen müssen“, die sich auf die konkrete Situation des Elterngesprächs zu beziehen scheint, wird die Mutter in dieses „Wir“ eingebunden und als Entscheidungsbefugte positioniert. Gleich im Anschluss weist die Pädagogin ein weiteres Wir aus: „wir haben jetzt äh uns *hier* auch noch mal zusammengesetzt“. Sie verweist auf bereits vollzogene, interne Kommunikation, die zwischen Herrn Lohe, Frau Handik, Frau Mohnuk und Frau Stelz vor dem Elterngespräch stattgefunden hat. In dieser Vorab-Kommunikation, in die die Mutter dementsprechend nicht eingebunden war, sei Levi „GENAU beleuchtet [worden] von allen Seiten“. Auf diese Weise wird eine Vielzahl an Akteur*innen aufgerufen, die an der Entscheidung zur Transition Levis beteiligt sind. Er ist dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit – als

Objekt von Beobachtung – positioniert: Er wurde „GENAU“ und „von allen Seiten“ „beleuchtet“. Das Kind wird dementsprechend als transparent und auslotbar entworfen und die Kindertageseinrichtung darüber als professioneller Ort abgesichert. Erneut und – dem ersten Elterngespräch homolog – werden keine Visionen eines Austausches mit Levi aufgeworfen, seine Perspektive zu antizipieren oder über einen Dialog einzuholen, wird nicht relevant gemacht. Was „das Beste für ihn ist“, wurde zudem bereits in der Vorab-Kommunikation in der Einrichtung ohne die Mutter besprochen. Darüber wird der Status dieses Elterngesprächs, seine Relevanz im Entscheidungsprozess und die Bedeutung der Perspektive der Mutter, vage gehalten.⁹¹ Zugleich wird hierüber eine Vielzahl an Personen zur Legitimation der institutionellen Perspektive auf das Kind aufgerufen. Die Pädagogin, Juliane Stelz, rekurriert dann auf den Entwicklungsbericht, den sie nun mit der Mutter „zusammen durchschauen“ wolle, und resümiert diesen sogleich mit „Levi hat sich in dem letzten halben Jahr wirklich kontinuierlich weiterentwickelt“. Damit öffnet sie den Diskurs nicht für (potenziell divergente) Perspektivierungen auf Levi und die anstehende Transition, sondern spielt eine feste Kontur für die Fallkonstitution bereits ein, was die Mutter auch validiert („Okay“). Erneut wird ein evaluativer Rahmen aufgespannt, indem die Fachkraft dies bewertet mit „Das ist sehr schön“.

Im Anschluss an diese Eingangssequenz werden, wie im ersten Gespräch, die einzelnen Entwicklungsbereiche für Levi durchgegangen. Im Verlauf des Gesprächs entwirft sie Levi entlang der Zurechnung einer Vielzahl an Entwicklungsfortschritten als progressives Entwicklungschild. Die Mutter, Maria Kempe, supplementiert erneut teils ratifizierend, teils elaborierend diesen von der Fachkraft aufgespannten Rahmen und bringt keine diesem zuwiderlaufende Sinngehalte ein. Sie reklamiert keine abweichende Perspektivierung. In der folgenden Sequenz exemplifiziert die Heilpädagogin die Entwicklungsfortschritte Levis, wobei die darin für Levi vorgehaltene Subjektposition der im ersten Elterngespräch homolog ist:

JS: Also er hat jetzt nicht nur so diese ALLTÄGLICHEN Abläufe, sondern ist, finde ich für äh/ für sein Alter wirklich dann auch äh strukturiert. Wenn man ihm sagt, ne, „jetzt machen wir das und das. Überlege! Was brauchen wir?“ Dann/ dann holt er das auch. Klar, es fällt mal irgendwas untern Tisch oder ne, dann hat er es vergessen. Aber das i/ Er ist halt auch erst vier, ne? Ähm das/ das DARF er alles (lachend) bei uns. Oder halt in seinem Alter, ne? Und auf der anderen Seite haben wir natürlich dann auch seine sozial-emotionale Schiene, was ja immer das große Problem war. Ich finde mittlerweile

91 Denkbar wäre doch auch gewesen, das in der Vorab-Kommunikation generierte Wissen über das Kind als eine gültige Perspektive auf die anstehende Transitionsentscheidung zu rahmen und der Mutter die Relevanz ihres eigenen Standpunktes zur Transition explizit zuzusichern (bspw. über: „Wir haben dort bereits eine Perspektive darauf entwickelt, ob und warum der Regelgruppenbesuch zu befürworten sein könnte. Das würde ich Ihnen gern kurz erläutern und natürlich Ihre Sicht der Dinge hören, sodass wir erst dann eine gemeinsame Entscheidung finden können“).

hat er ein gutes Selbstbewusstsein bei uns entwickelt. Ähm wenn ich so gucke äh, wenn irgendwelche Veränderungen anstehen, wie das ihn damals auch so sehr noch verunsichert hat, wie er da auch dann an uns Erwachsenen sich drangehangen hat und gar nicht eigentlich von der Seite gewichen ist, weil er nicht wusste, ne, wie jetzt damit umgehen. Ist gar nicht. Der ist neugierig, der ist interessiert

MK: (zieht hörbar Luft ein)

JS: wenn irgendwas passiert, ist er mit ganz vorne bei, möchte wissen, was los ist.

MK: Okay.

Die Heilpädagogin legt hier eine Prä-Post-Figur zugrunde, die einen deutlichen Wandel Levis – hin zur Transitionsfähigkeit – konstruiert: Gezeichnet wird ein Wandel von einem unsicheren und abhängigen („verunsichert“, „drangehangen“, „nicht von der Seite gewichen“) hin zu einem „neugierig[en], interessiert[en], „für sein Alter“ „strukturiert[en]“ Kind, das mit „Veränderungen“ umgehen könne. Anders als „damals“ habe er „mittlerweile“ ein „gutes Selbstbewusstsein“. Er habe sein langwieriges „große[s] Problem“ in der „sozial-emotionalen Schiene“ überwunden. Der Entwicklungserfolg wird dabei erneut der Einrichtung zugerechnet („hat er [...] bei uns entwickelt“). Und auch hier wird homolog die Altersnorm in Anschlag gebracht und die Figur des Nicht-Können-Müssens grundgelegt. Die Aussage „Er ist halt auch erst vier, ne?“ fungiert als Legitimation für seinen Entwicklungsfortschritt und trägt zur Verfestigung des transitionsfähigen Entwicklungskindes bei. Zugleich wird Levi über diese Exemplifizierung als sogenanntes Förderkind dekonstruiert. Levi wird folglich als unabhängig, interessiert und initiativ („ganz vorne mit dabei“) konstruiert. Zugleich ist er auch hier als Objekt positioniert: In den Ausführungen der Pädagogin wird er wiederholt als Empfänger von Aufträgen oder Betroffener von Veränderungen entworfen, nicht aber als Ideengeber oder Initiator („man ihm sagt, ne, jetzt machen wir das und das. Überlege!“). Die Mutter supplementiert diese Setzungen auch im Folgenden, teils ratifizierend, teils elaborierend. Levis Objektposition wird dann auch im Verlauf des zweiten Elterngesprächs weiter kollektiv ausgearbeitet. Das Bild eines *transitionsfähigen Kindes* – und zwar in die Regelgruppe *und* in die Schule – wird dabei auch im zweiten Elterngespräch anhand von Fähigkeitsakkumulationen hervorgebracht:

JS: Und dann ist es aber auch so, wenn man so schaut in dem Bereich so die kognitive Entwicklung, (.) da ist tatsächlich, können wir uns hier anschauen, ist überall was hinzugekommen, ne?

MK: Mhm (bejahend)

JS: Also nun, äh, wie gesagt, jetzt zählt er mittlerweile schon bis 13, nicht mehr bis elf. Jetzt kann man sagen, das ist kein riesiger Schritt, aber wenn man so schaut, ähm wir haben hier die ähm wir haben hier die L-Städter⁹² Voraussetzung für die Schule. Da muss er nur bis 20 zählen können/

92 Hiermit ist womöglich ein Dokument der Kommune zur Schulfähigkeit gemeint, in dem die zentralen, schulseitig erwarteten Kompetenzen aufgeführt werden.

MK: Okay.

JS: als Vorschulkind.

MK: Mhm (bejahend)

JS: Und jetzt mit seinen vier Jahren schafft er es auch schon bis 13, deswegen denke ich, hat er in anderthalb Jahren, die er dann noch hat/ wird er keine Probleme haben, dass er dann da weitergeht, ne? [...]

JS: Ja, bei Farben ist ein bisschen was dazu gekommen, bei Formen, also wirklich und Größen auch in allen Bereichen. Puzzeln, da hat er sich am Anfang ja auch sehr drüber gesträu/ äh gegen/

MK: Ja.

JS: gewehrt und sagt „Nein, mache ich nicht“ und „Kann ich nicht“ und dann setzt man sich mit ihm hin äh macht das einmal mit ihm und dann ist das kein Problem.

MK: mhm (bejahend)

JS: Am nächsten Tag holt er sich das 35-Teile-Puzzle, setzt sich hin und puzzelt das alleine.

MK: Okay.

Von der Pädagogin wird hier – getragen von Ratifizierungen der Mutter – das Bild additiven Fähigkeitszuwachses hervorgebracht. „[Ü]berall“ sei was „hinzu-gekommen“. Levi könne nunmehr nicht nur bis 11, sondern bis 13 zählen, auch bei „Formen“ und „Größen“ „in allen Bereichen“. Beim Puzzeln, bei dem er sich zuvor so „gewehrt“ habe, schaffe er nun das 35er Puzzle „alleine“. Als normativer Horizont, als Bezugsnorm der Beurteilung, wird dabei explizit die schulseitige Erwartung ausgegeben: Der Maßstab, der hier folglich angelegt wird, der Idealtyp, an dem Levi gemessen wird, ist das „Vorschulkind“. Hierbei wird auf explizite Vorgaben der Kommune („L-Städter Voraussetzung für die Schule“) rekurriert und diesen hierüber Verbindlichkeit für die Einrichtung zugesprochen: Sie werden als Kriterien auch innerorganisationaler Transitionsentscheidungen herangezogen. Grundgelegt ist hier folglich die Konzeption von Transitionsfähigkeit – in die Regelgruppe wie auch in die Schule – anhand der *Akkumulation als schulrelevant markierter Fähigkeiten*. Dass er sich auch bspw. hinsichtlich seiner Selbstpräsentationsfähigkeit und -willigkeit entwickelt habe, proponiert die Heilpädagogin, als sie vom letzten „Elterncafé“ berichtet, bei dem die Kinder eine Gesangs- und Tanzaufführung gemacht hätten:

JS: Und Levi stellt sich dann auch hin, vor den ganzen fremd/ für ihn ja fremden Eltern und singt äh äh „bitte reich mir deine Tatze“, ne, also das, (.) glaube ich, hätte er vor einem halben Jahr oder vor einem Jahr noch nicht //gemacht.//

MK: //Nein,// das glaube ich auch nicht.

Levi wird hier von Mutter und Fachkraft als (zunehmend) fähigkeitspräsentierendes – oder wie weiter oben bereits rekonstruiert als *fähigkeitsauf-führungswilliges* – Kind hervorgebracht. Die Heilpädagogin fasst dann ein klares Plädoyer für die Transition in die Regelgruppe, ohne die Perspektive der Mutter

oder eine Differenzierung anzufragen und sie folglich als Entscheidungsträgerin zu adressieren:

JS: Oh, demnach hat er sich wirklich sehr, sehr schön entwickelt und ähm ja. Also wie gesagt, von der kognitiven Entwicklung kann ich nicht mehr einen Grund finden, warum er bei uns im heilpädagogischen Bereich sei/ bleiben sollte.

MK: mhm (bejahend)

JS: (.) Da ist er einfach zu stark geworden. Wo wir dann zum Sommer oder jetzt für dieses Jahr ja noch gesagt haben, so wirklich diese sozial-emotionale Seite, steigendes Selbstbewusstsein noch mal auch verfestigen, dass sich das wirklich hält und noch mal weiter stärken. Ähm das hat er jetzt alles. Wo wir auch sagen, auch von/ von dieser Sichtweise ist er kein Kind mehr für unseren Bereich.

MK: mhm (bejahend)

JS: Ich sehe ihn auch nicht im Bereich der Inklusio/ oder In/ Integration?

MK: mhm (bejahend)

JS: Also auch in der I-Gruppe nicht, sondern wirklich im Regelbereich [...].

MK: Ja.

Juliane Stelz generalisiert Levis Entwicklung und spannt erneut einen evaluativen Rahmen auf („wirklich sehr, sehr schön entwickelt“). Sie konstatiert, dass es „nicht mehr einen Grund“ gäbe, warum Levi im „heilpädagogischen Bereich bleiben“ solle. Sie rahmt es als nicht mehr begründungsfähig, Levi im heilpädagogischen Bereich zu belassen. Die Transition in den Regelbereich erscheint als unumgänglich. Erneut führt sie die Positivkonnotation „zu stark“ und eine zunehmend positive Entwicklung als Begründung an: Auch im „sozial-emotionale[n]“ Bereich habe er „jetzt alles“. Mit Verweis auf die bisherige Entwicklung und das letzte Elterngespräch, in dem noch neue Förderziele aufgeworfen wurden, fasst die Heilpädagogin nun zusammen, dass es keine weiteren Förderziele mehr gebe: „das hat er jetzt alles“. Juliane Stelz rahmt dies als von organisationaler Seite getragene und damit kollektive Perspektive auf das Kind: „wir sagen“, Levi „ist kein Kind mehr für unseren Bereich“. Auf diese Weise argumentiert sie unumstößlich für eine Exklusion aus ihrem Bereich und die Transition in die Regelgruppe. Levi sei dabei noch nicht einmal ein Kind für den „Bereich Inklusio/ oder Integration“, die „I-Gruppe“ der Einrichtung.

Die Mutter trägt die über die Fachkraft proponierten Sinngehalte über eingelagerte Ratifizierungen mit und nimmt – zum ersten Elterngespräch homolog – eine supplementierende Gesprächsposition ein. Die Fachkraft, Juliane Stelz, positioniert sich vor allem in der Informationspflicht und nicht darin, die Mutter oder Levi in das Entscheidungsverfahren zu involvieren – eine Position der Mitwirkung wird hier nicht vorgehalten. Klargestellt wird, dass es nicht einen einzigen Grund gebe, dass er dort bleiben könne. Auf diese Weise wird eine starke Verbindlichkeit des primären Rahmens aufgerufen: Levi ist ein Fall von Transition. Weder die Mutter noch Levi werden in diesem Entscheidungsverfahren als

Akteur*innen, als *Subjekte der Transition* adressiert: Weder wird die Perspektive der Mutter in situ angefragt, noch wird Levis Perspektive antizipiert oder relevant gesetzt. Die Mutter Maria Kempe ist vorrangig als *Rezipientin des Wissens* über ihr Kind positioniert. Levi wird als *Objekt von Beobachtung* und auch Objekt der – auf diese Weise visionierten Form – von Transition entworfen: Levis Sicht auf den Gruppenwechsel und auch seine peerkulturellen Bindungen in der jetzigen Gruppe werden nicht als Kriterien der Übergangsentscheidung in Anschlag gebracht. Allerdings wird an einigen Stellen im Gespräch mit Blick auf freundschaftliche Bindungen in der Schule für die Transition argumentiert. Die Mutter nimmt gegen Ende des Gespräches diesen Sinngehalt noch einmal auf:

JS: Also, Sie können sich damit anfreunden und sehen auch, es IST das Beste für ihn.

MK: Ja. Also früh/ Also wenn ich ihn/ wenn ich nach Levi gehe, weiß ich, es ist besser für ihn. Vor allem auch mit den Jungs dann zusammen, mit denen er wirklich zusammen in die Schule kommt. Dass DIE noch mal eine festere Bindung kriegen.

JS: Ja, genau. Das er dann auch in der Schule schon seine zwei, drei //Leute hat.//

MK: //Genau.// Genau. Dass man auch sagen kann, mit dem und dem möchte ich, dass er in eine Klasse geht oder so.

Levis peerkulturellen Bindungen wird hier nicht mit Blick auf die Zeit in der Kindertageseinrichtung, sondern mit Blick auf die Schule Relevanz zugesprochen. Seine derzeitigen Kontakte und Freundschaften werden nicht in den Blick gerückt, sondern erneut für einen Übergang in die Regelgruppe zur erfolgreichen Transition in die Schule argumentiert. Grundgelegt ist hier die Perspektive des *human becomings*: Die innerorganisationale Transition steht hier im Dienste der Transition in die Schule. Zugleich wird noch einmal exemplarisch sichtbar, dass die Heilpädagogin nicht an einem ergebnisoffenen Austausch orientiert ist, wenn sie nicht fragt, sondern mit Nachdruck feststellt: „Sie können sich damit anfreunden und sehen auch, es IST das Beste für ihn“.

6.2.5 Drittes Elterngespräch

Sechs Monate nach dem zweiten findet das dritte dokumentierte Elterngespräch statt. Bei dem Gespräch zum Übergang von Levi in die Regelgruppe ist nun auch die Leiterin der Fuchsgruppe, Claudia Mohnuk, anwesend. Es wird dabei explizit als „Übergangsgespräch“ bezeichnet. In den Monaten bis zu diesem Elterngespräch hat Levi einmal in der Woche zu einer festen Tageszeit seine neue Gruppe besucht. Einige der Kinder kennt er bereits aus seiner Zeit in der Krippe. Dem ersten und zweiten Elterngespräch homolog wird über weite Strecken des Gespräches vor allem die Figur des umfassenden Fortschritts Levis in Form von Fähigkeitszuwachs gemeinsam elaboriert. Juliane Stelz spannt diesen Rahmen gleich zu Gesprächsbeginn:

JS: Ähm wie gesagt, wir hatten ja das Letztgespräch im November. Da hatte er ja schon super Fortschritte gemacht und es geht halt so weiter. Also er hat sich weiterhin äh in allen Bereichen eigentlich Fortschritte gemacht.

Im Verlauf des Gespräches werden nun auch hier – in weiten Strecken monologisch – Fähigkeitszuwächse über die Heilpädagogin ausgeführt, die auch über die Konnotation als schulrelevant mit Bedeutung aufgeladen werden:

JS: Jetzt haben wir noch mal so geguckt Richtung Handgeschicklichkeit. Das ist ja jetzt auch ähm Richtung Schule zunehmend ein/ ein größeres Thema dann auch. Ähm (.) aber auch da, also ähm wie gesagt, er fängt an, das/ ähm mit beiden Händen zu arbeiten, so beim Essen. Er schneidet, er hält die Schere richtig, benutzt auch die/ die andere Hand mit dabei, greift auch um. Also auch das macht er wirklich sehr schön. Stift hält er schon so, wie er ihn halten muss. Ja.

Die Heilpädagogin ruft, wie bereits für das erste und zweite Elterngespräch rekonstruiert, Dimensionen eines Fähigkeitskatalogs auf, den sie explizit als schulbezogen ausweist. Relevant gesetzt werden dabei Fähigkeiten, wie beide Hände zu benutzen, schneiden zu können und Schere und Stift richtig zu halten. Hierbei ist ein enges, schulgebundenes Fähigkeitskonzept grundgelegt (Kammermeyer 2000), das als verbindlich markiert wird („muss“). Im Verlauf des Gespräches ruft Juliane Stelz die bereits im ersten und zweiten Elterngespräch thematisierten Fähigkeitsdimensionen auf:

JS: Das [Levis Bastelfähigkeit] finde ich sehr gut, sodass ähm ich auch finde, er hat da nicht irgendwie einen Bedarf von Ergotherapie, ne? Wo man jetzt schon so Richtung Schule vielleicht noch mal hätte ansetzen müssen, aber ähm das/ das/ das läuft alles so, wie es laufen muss bei ihm, ne. (lacht) Genau. Und dann kommt wieder der schöne Bereich, ähm Erfassung von Zusammenhängen. Da hat er wirklich/ Wie gesagt, er zählt mittlerweile bis zwanzig. Und wenn er Sachen abzählt, sogar bis 21. Da kommt er sogar über die Zwanzig noch ähm hinaus. Simultan erfasst er die Menge bis drei. Er erkennt die Würfelbilder und auch die Zahlen von eins bis sechs alle. Also das ist für ein Kind in seinem Alter schon altersentsprechend. (lachend) Ich glaube, da sind eure auch nicht ähm besser, ne?

CM: Nein. //(unv.)//

JS: //Also da/ Das/ Ähm// da hat er auch wirklich noch mal so beim Zählen noch mal so einen Sprung gemacht und beim Erkennen der Zahlen und auch der Würfelbilder. Das ist äh super.

Im evaluativen Rahmen („finde ich sehr gut“; „Das ist super“) entwirft die Fachkraft das Bild einer umfassenden Zunahme an Fähigkeiten im Bereich Zählen, Mengen, Würfelbilder usw. Levi habe auch keinen ergotherapeutischen Interventionsbedarf, der mit Blick auf die Schultransition („so Richtung Schule“) verhandelt wird. Levis Fortschritt wird nunmehr als „altersentsprechend“ eingeordnet – hierfür wird ein Vergleich der Fähigkeiten zwischen Levi und den Vorschulkindern der Fuchsgruppe angestellt („da sind eure auch nicht besser,

ne?“). Auf diese Weise wird das *Bild eines aufgeholten Rückstandes, einer Angleichung und Normalisierung* Levis hervorgebracht: Da er so viele Fortschritte gemacht habe, sei er nun auf dem Fähigkeitsstand der Regelkinder.

Im Fortgang elaboriert die Heilpädagogin Juliane Stelz den Sinngehalt des umfassenden Fortschritts entlang der stets relevant gemachten Bereiche, wie die folgenden Sequenzabschnitte aufzeigen:

JS: So Farben, ne. Formen hat er ein paar dazu gekriegt. Das Dreieck erkennt er jetzt, das Viereck erkennt er. Äh das war letzte Mal noch nicht. [...]

JS: Ja, puzzeln hat er sich weiterentwickelt, ne? Das sind jetzt 48 Teile. Er unterscheidet auch zwischen Rand und Mittelteil, er kann mir auch zeigen, was eine Ecke ist und auch damit anfangen. Also er fängt auch da an, so eine ähm Strategie zu/ für sich zu entwickeln. [...]

JS: Ja. Dann haben wir noch den Bereich Wahrnehmung. Auch da ist alles ähm/ alles im grünen Bereich. Auch da ist nichts wo man sagt, da müssen wir noch mal ran, ne.

Dass dieser Fähigkeitszuwachs dabei kollektiv zwischen allen Gesprächsteilnehmenden hervorgebracht wird und die Mutter Maria Kempe und die zukünftige Erzieherin Claudia Mohnuk hierbei im *Modus der elaborierenden Supplementation* vor allem als Ergänzende positioniert sind, zeigt die folgende Sequenz auf:

JS: Ja, das ist super. Also HIER spielt er auch Uno. Äh wir haben aber die Junior-Version.

MK: //Ja, wir haben//

JS: //Da ach// orientieren die sich mehr an die/ an den Tieren, die da drauf sind so, ne.

CM: Hat bei uns schon mit Zahlen gespielt. (lacht)

MK: Zuhause auch mit Zahlen, ja.

Gemeinsam wird das Bild des *Fortschrittes als Fähigkeitszuwachs* hervorgebracht, wobei die Mutter und die zukünftige Erzieherin elaborierend differenzieren, dass Levi Uno „schon mit“ Zahlen (statt nur mit Tieren) spiele. Und auch im dritten Elterngespräch positioniert sich die Fachkraft Juliane Stelz als konsequente Initiatorin weiteren Fähigkeitszuwachses bei Levi – auch gegen dessen explizite Interessenbekundung:

JS: dann äh hat er da auch nicht mehr so wirklich Bock zu [...] Das geht, wenn ich ihm sage, „So, und jetzt guckst du dir erst mal alle Bilder an! Und wir machen das so lange, bis es klappt.“ Dann weiß er „Schiefe“, aus der Nummer kommt er nicht raus und dann/ dann kriegt er das auch hin. Also ich finde, manchmal merkt man schon auch/ Ähm er ist ja wirklich einer, er ist leicht zu motivieren, er macht viel mit, aber wenn ich dann mit einer Aufgabe komme, wo er eigentlich keine Lust zu hat, macht er. Er ist NIE einer, der sagt, Juliane, mache ich nicht oder sich verweigert, überhaupt nicht. Nur, dann macht er da so Larifari. So ähm/ Aber wenn man ihm dann sagt, komm, ne, wir machen/

wir müssen es ordentlich hinkriegen, sonst können wir gar nicht aufhören und was anderes machen, dann macht er das auch.

Erneut wird Levi als *anpassungsbereites* und *fähigkeitsaufführungswilliges Kind* positioniert, das sich in Aufgaben fügt und den Direktiven der Erziehenden nachgibt. Die Pädagogin positioniert sich in der Rolle, Levi Aufgaben zu erteilen, die Ausführung zu überwachen und zu evaluieren sowie ihn auch gegen seinen expliziten Wunsch nicht eher aus der Pflicht zu entlassen, als bis er es „ordentlich“ und nicht „Larifari“ erledigt habe („so lange bis es klappt“). Auf diese Weise wird Levis Fortschritt ihrer konsequenten Intervention zurechenbar, die Levis Unmutsbekundungen übergeht. Im positiven Horizont steht, ihn auf die Leistungsperformance zu verpflichten.

Nachdem ein Großteil des Gespräches vor allem Levis Fortschritt herausgestellt und darüber seine Transitionsfähigkeit und die Notwendigkeit zum Übergang begründet wurde, bringt die Mutter gegen Ende des Gespräches einen hiermit kollidierenden Sinngehalt ein:

JS: Da freut er sich, glaube ich, auch schon echt darauf. Das ist ähm //Das war so das/ //

MK: //Ja, obwohl// es für ihn auch eine Umstellung ist. Ich glaube, er wird ähm die ersten paar Tage glaube ich schon/

JS: Obwohl er hier auch immer ähm freudestrahlend erzählt, wenn ich sage, ne, ähm nach den Ferien sitzt du dann bei Claudia am Tisch. Ja, dann bringt Mama mich immer. Also das ist ähm/

CM: Das ist ähm Thema Nummer //Eins//

MK: //Zu// mir hat er eine Zeit lang immer gesagt, er freut sich nicht. (.) Er will nicht. Hat er am Anfang immer zu mir gesagt.

CM: In die Fuchsgruppe oder gebracht werden? (lacht)

MK: In die Fuchsgruppe.

JS: (flüstert) Fuchsgruppe.

MK: Das war immer noch so ein Knackpunkt für ihn.

JS: Ich glaube, das ist es auch für ihn. Ich kann mir auch vorstellen, dass er erst mal da ankommen muss. [...] Aber ich glaube, da muss er/ Wenn er erst mal vielleicht/ Ich kann mir schon vorstellen, dass er so ein, zwei Tage, vielleicht auch eine Woche da durch muss, aber dann wird er sehen, vor allen Dingen, weil bei uns alle weg sind, alle, die ihm lieb sind. Also Jule bleibt noch, aber alle anderen gehen.

MK: Aber es ist ja nicht so, dass er auch nicht bei euch mal reingucken //kommen kann, ne? Wie/ //

JS: //Nein, nein. Und wir sehen uns auch auf dem Flur und so.//

MK: //Wollte ich gerade sagen.// Ihr seid ja auch immer noch PRÄSENT, ne?

Die Mutter bringt – erstmals in dieser Explizitheit – den antithetischen Sinngehalt der Transitionsunwilligkeit ihres Sohnes ein. Sie unterbricht hierfür die Ausführungen der Pädagogin („Das war so das/“; „Ja, obwohl“). Im gesamten Gesprächsverlauf vom ersten bis zu diesem dritten Elterngespräch wurde vor allem

seine *Fähigkeit zur Transition* und die *Notwendigkeit der Transition* (Kostenübernahme) kollektiv relevant gemacht. Den von der Mutter (häufig implizit und wenig elaboriert) eingebrachten Vorbehalten wurde wenig Raum zugestanden und eine *geschlossene Fallgestalt* prozessiert: Levi wurde als Fall von Transition kollektiv hervorgebracht. An dieser Stelle nun kurz vor dem Übergang Levis, zum Ende des dritten Gespräches, re-fokussiert die Mutter auf die *Transitions-unwilligkeit* ihres Sohnes und ruft ihn hierüber als Subjekt auf: Ihm wird eine eigene, zuwiderlaufende Perspektive zugestanden, die sie hier platziert. An diesen Sinngehalt schließt Juliane Stelz zunächst nicht an, vielmehr unterbricht sie die Mutter antithetisch („Obwohl er auch immer freudestrahlend“). Hierfür spielt sie ein Zitat Levis ein: „Ja, dann bringt Mama mich immer“,⁹³ was als Beleg für Levis Vorfreude und Transitionswilligkeit angeführt wird. Hierin wird sie durch Claudia Mohnuk validiert („Das ist Thema Nummer eins“), worüber reklamiert wird, die Prioritäten des Kindes ausweisen zu können. Hieran schließt die Mutter Maria Kempe erneut antithetisch an und zitiert ihrerseits ihren Sohn, der explizit seinen Unwillen bekundet habe. Auf diese Weise wird mit der anstehenden Transition der Sinngehalt einer (schmerzhaften) Exklusion eingeführt: Levi geht in eine neue Gruppe, verlässt damit aber auch seine alte. Markant ist dabei, dass sie dies sprachlich allerdings in die Vergangenheit verlagert und darüber vage hält („eine Zeit lang immer gesagt“, „Hat er am Anfang immer zu mir gesagt“, „war immer noch so ein Knackpunkt“). Auf diese Weise wird das Problem sprachlich gewissermaßen entschärft, da offengehalten wird, ob und wie akut es derzeit noch besteht. Juliane Stelz bestätigt explizit („das ist es auch für ihn“) und weist darauf hin, dass er „ein zwei Tage“, „vielleicht auch eine Woche da durch“ müsse, ein gewisser Leidensdruck folglich unumgänglich, aber lediglich auf Zeit wäre. Sie visioniert zugleich, dass das Leiden an Exklusion aus seiner jetzigen Gruppe begrenzt sein werde, da ohnehin alle weg seien, „die ihm lieb“ seien, und relativiert darüber die von der Mutter eingebrachten Befürchtungen. Hier und auch zu keinem anderen Zeitpunkt wird die Transition in Frage gestellt. Die Anfrage der Mutter („Ihr seid ja auch immer noch PRÄSENT, ne?“) kann auch als Anrufung zur Präsenz gedeutet werden. Hierüber wird das Bild einer *relativen (statt absoluten) Transition* hervorgebracht, die folglich nicht endgültig ist, sondern in der Levi „bei euch mal reingucken kommen kann, ne?“ und kontinuierliche Begegnung möglich ist („Und wir sehen uns auch auf dem Flur und so“). Sichtbar wird, dass die Mutter die Bedürfnisse ihres Sohnes nach *Nicht-Transition* – folglich nach *beständiger Inklusion* in seine derzeitige Gruppe – und damit nach kontinuierlicher Einbindung in seinen sozialen Kontext, relevant macht.

93 Levi wurde bisher mit einem sogenannten „Bulli“, einem VW-Bus, mit vielen „Integrationskindern“ in den Kindergarten gebracht. Mit dem Wechsel in die Regelgruppe wird er zukünftig von seinen Eltern in die Einrichtung gebracht.

6.2.6 Fallverdichtung: Transitionsfähigkeit als Akkumulation schulnaher Fähigkeiten

Virtuelle Adressierung des Kindes in Transition als progressives Entwicklungschild

Das Kind wird als Objekt sowohl von Förderung und Intervention als auch als Objekt der Transitionsgestaltung entworfen. Levi wird keine legitime Stimme, kein eigensinniger Subjektstatus zugeschrieben (Vogd 2021). Die Einlassungen der Mutter können sich nicht in eine primär verbindliche Gesprächsrahmung übersetzen. Vielmehr wird er im Kontext der diskursiven Hervorbringung seiner Transitionsfähigkeit als *fähigkeitsakkumulierend, fähigkeitsaufführungswillig, als steuerbar und eingepasst* konstruiert. Die visionierten Interventionen sind an einem kompensatorischen wie sekundär-präventiven Gedanken orientiert: Levi wird eine Entwicklung vom rückständigen heilpädagogischen Kind zum Regelkind zugeschrieben, das nunmehr altersgerecht entwickelt sei. Dabei geht es zum einen darum, bereits bekannte Entwicklungsprobleme zu bearbeiten und ein Aufholen von Entwicklung zu ermöglichen. Zum anderen soll weiteren potenziellen Entwicklungsschwierigkeiten prospektiv entgegengearbeitet werden. Als normative Horizonte der Kindskonstruktion wird hierbei die *Schulfähigkeit* ausgewiesen, von der aus die spezifischen normativ gerahmten Entwicklungserwartungen begründet werden. Im positiven Horizont erscheint ein konzentriertes, organisiertes, diszipliniertes, an Schulerwartungen angepasstes Kind. Besonders markant ist, dass Aspekte von Bildung dethematisiert werden, sich auch auf der impliziten Ebene nicht rekonstruieren lassen und selbst der explizite Begriff Bildung in keinem der Elterngespräche auch nur einmal auftaucht. Grundgelegt ist eine stark *ableistische Perspektive*, die vor allem auf die Akkumulation von – als schulrelevant markierter – Fähigkeiten abhebt.

Positionierung der erwachsenen Akteur*innen: Eltern als Träger der Deutungshoheit der Institution

Ko-konstruktiv wird das Kind von den Gesprächsteilnehmenden als interventionsbedürftiges und fähigkeitsakkumulierendes Objekt von Transition entworfen. Die Mutter arbeitet dabei dem von der Einrichtung entworfenen primären Rahmen elaborierend oder ratifizierend zu. Auch die Mutter ist in diesen so gestalteten diskursiven Übergangspraktiken als Objekt des Prozesses (selbst-) positioniert: So wird sie in den Elterngesprächen zwar als Beteiligte an der Übergangsgestaltung adressiert, sie ist hierbei allerdings als *Rezipientin des Wissens* über ihr Kind adressiert und als Unterstützerin der institutionsseitig bereits getroffenen Transitionsentscheidung. Die Fachkräfte sind als Gestalter*innen des Gesprächs und in Deutungshoheit (selbst-)positioniert. Daneben werden

zahlreiche weitere Professionelle (Zahnarzt, HNO-Arzt, Logopädin, Sprachtherapeutin, Einrichtungsleitung, Jugendamt) in den Elterngesprächen zur Legitimation der institutionellen Perspektive auf Levi aufgerufen.

Entwürfe von Übergangsgestaltung: Übergang in die Regelgruppe als Ent-Etikettierungsprozess

Die in diesem Elterngespräch rekonstruierten Praktiken konnten als (mindestens) *zerstreute Übergangspraktiken* ausgewiesen werden: Die drei erhobenen Elterngespräche bereiten diskursiv die Bedingungen für einen offiziellen, formalen Statuswechsel Levis vor und sind hierüber als konstitutive Fragmente der Übergangsgestaltung identifizierbar.

Im ersten Elterngespräch wird die Transition in die Regelgruppe visioniert und zugleich angebahnt und die Mutter in diese Perspektivierung ihres Kindes hineingerufen. Levi wird als fähigkeitsbezogener Fortschrittsfall hervorgebracht, dessen Fortschritt allerdings noch konsolidierungsbedürftig und fragil entworfen wird. Zugleich wird auch hier bereits eine geschlossene Fallgestalt prozessiert: Levi ist ein Fall von Transition. Die Fachkraft fungiert hierbei als Initiatorin und Katalysatorin des Statuswechsels. Sie verpflichtet die Mutter auf die für das Gespräch primär verbindliche Perspektive und wird hierin von der Mutter supplementierend re-adressiert: Einlassungen der Mutter, die dieser primären Gesprächsrahmung zuwiderlaufen, folglich Versuche der Re-Fokussierung durch die Mutter, können nicht in eine primäre Rahmung überführt werden. In allen drei Elterngesprächen erscheinen sie als periphere Perspektiven. Im zweiten Elterngespräch wird die *ableistische Figur des steten, additiven Fähigkeitszuwachs* und der Transitionsnotwendigkeit weiter verdichtet. Das dritte Elterngespräch wird offiziell als „Übergangsgespräch“ gefasst, es ist das letzte Gespräch vor dem Gruppenwechsel Levis. Hier wird auch eine personelle Anschlussfähigkeit erzeugt. Die zukünftige Bezugserzieherin von Levi steigt mit in das Elterngespräch und damit in die Kommunikation mit der Mutter ein. Auf diese Weise wird der primäre Rahmen – eine ableistische Perspektive auf die Transitionsfähigkeit Levis – im letzten Elterngespräch über zwei Fachkräfte getragen.

Die Transition vom Status eines „Integrationskindes“ in den eines „Regelkindes“ wird von der Fachkraft dabei als Aufstieg gerahmt („zu stark für den heilpädagogischen Bereich“), hierbei liegen geteilte Orientierungen zwischen den Gesprächsteilnehmenden vor. Levis Subjektposition wird vom ersten zum dritten Elterngespräch als transitionsfähiges, i. S. v. fähigkeitsakkumulierendes, Kind verdichtet. In diesen diskursiven Übergangspraktiken wird Levi dabei nicht als eigensinniges Subjekt mit eigener Stimme (Vogd 2021) aufgerufen. Der Fokus liegt in allen drei Elterngesprächen darauf, seine *Transitionsfähigkeit* kollektiv hervorzubringen, nicht aber seine *Transitionswilligkeit* oder -bereitschaft auszuloten. Seine Bedürfnisse, Perspektiven und Interessen werden ebenso wenig

verhandelt wie die der Mutter. Hier sind folglich keine Praktiken eines „*shared decision making*[s]“ (ebd., S. 148) zu rekonstruieren, wofür eine ebenbürtige *diskursive Polyphonie* – eine Mehrstimmigkeit – konstitutives Diskursmerkmal wäre. Vielmehr ist die Mutter vor allem in konsentierender Rolle (selbst-)positioniert.⁹⁴ Übergänge werden hierbei sowohl als *Aufstiegschance* (zum Status des Regelkindes) als auch als *Entwicklungsgefährdung* (potenzieller Rückfall) verhandelt. Fähigkeitsanreizende, auf Kompensation von Fähigkeitsrückstand zielende Interventionen werden als probate Mittel der Ermöglichung und Beschleunigung der Übergangsgestaltung entworfen.

6.3 Institutionelle Exklusionsverwaltung – Elterngespräche zu Konstantin

6.3.1 Kontextinformationen

Konstantin ist zum Zeitpunkt des ersten erhobenen Elterngesprächs fünf Jahre alt und besucht den ländlich gelegenen Kindergarten Nimmerlands Piratenhöhle. Er gehört der Kohorte 3 des Samples an. Es wurden zwei Elterngespräche zu Konstantin im Verlauf aufgezeichnet, wobei das zweite Elterngespräch pandemiebedingt unter besonderen Hygieneauflagen aufgezeichnet wurde: So konnte hier das Diktiergerät übergeben und ein Vor- und Nachgespräch mit der Pädagogin realisiert werden. Konstantin lebt mit seinen Eltern sowie seinem jüngeren Bruder in einer der Kindertageseinrichtung nahe gelegenen Stadt. Die Mutter, Mona Riedmüller, ist Physiotherapeutin. Über den Vater liegen keine Angaben vor. Konstantin besucht diese, sich selbst explizit als „Integrationskita“ bezeichnende, Einrichtung seit 2018. Die Einrichtung bietet knapp 30 „Regelkindergartenplätze“ und knapp zehn sogenannte „Integrationsplätze“ an. Die Aufnahme von bis zu vier Kindern mit Integrationsstatus pro Gruppe ist möglich. Es sind sechs pädagogische Fachkräfte in der Einrichtung beschäftigt, wobei zwei sozialpädagogische Fachkräfte und eine Heilpädagogin insbesondere im integrativen Bereich tätig sind.

Konstantin wird in einer Begründung für die Zurückstellung der Einschulung, die im ersten Elterngespräch vorgelesen wird, eine „globale Entwicklungsverzögerung inklusive deutlicher Sprachentwicklungsverzögerung und Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich“ zugeschrieben. Dies mache eine Begleitung in unterschiedlichen Handlungsfeldern, wie heilpädagogische, sprachtherapeutische und ergotherapeutische Unterstützung, notwendig. Vor

⁹⁴ Konsentierend meint hier, dass die Mutter vor allem in ihrer Einwilligungsbereitschaft adressiert wird und diese Adressierung auch annimmt, hierüber folglich Konsens diskursiv hervorgebracht wird.

dem ersten erhobenen Elterngespräch hat Konstantin eine sogenannte Sprachheilkur in der Rehabilitationseinrichtung mit der Mutter besucht. Eine umfassende Diagnostik durch das lokale SBZ⁹⁵ ist geplant. Zweimal in der Woche nimmt Konstantin an einer Sprachförderung und einmal an einer Ergotherapie teil. Zusätzlich wird angegeben, dass er schwimme, reite und Rehasport absolviere. Beim zweiten Elterngespräch wird zusätzlich erwähnt, dass Konstantin eine logopädische „Pause“ mache und seit dem Sommer 2020 durch eine kinder- und jugendpsychiatrische Praxis begleitet werde.

An den beiden aufgezeichneten Elterngesprächen nehmen die Mutter, Mona Riedmüller, und die Heilpädagogin Sabine Weiher teil. Die Gespräche finden in einem kleineren Personalraum der Einrichtung statt. Laut Beobachtungsprotokoll bezeichnet die Heilpädagogin die Mutter als sehr engagiert. Auch wird hier vermerkt, dass sich die beiden freundlich begrüßen und sich im Gespräch duzen. Themen des ersten Elterngesprächs sind zunächst die Ergebnisse und Erfahrungen der von Mutter und Sohn gemeinsamen besuchten Sprachheilkur. Im Mittelpunkt des Gesprächs stehen dann vor allem die Konstantin zugeschriebenen Probleme der Bewältigung alltäglicher Übergangssituationen. Thematisiert werden insgesamt eine Vielzahl an alltäglichen, horizontalen Übergängen in der Einrichtung, der Übergang von der Kur zurück in die Einrichtung, von der Familie in die Einrichtung und zurück zur Familie, sowie die Zurückstellung der Transition in die Schule. Die Elterngespräche zum Kind Konstantin wurden dem Gesprächstyp 2 *elaborierende Supplementation* zugeordnet. Dieser Gesprächstyp ist über den Verlauf beider Gespräche stabil.

6.3.2 Geschichte der Elterngespräche 1 und 2: „Er braucht halt so diese enge Begleitung“

Der zum Zeitpunkt des ersten erhobenen Elterngesprächs fünfjährige Konstantin hat zunächst ein Jahr lang eine Regeleinrichtung besucht. Im Elterngespräch wird etwas mehr als ein Jahr später das Fazit gezogen, dass er dort in einer starken „Überforderungssituation“ gewesen sei und dies zur Konsequenz gehabt habe, dass er sich aus dem Kontakt zu anderen Kindern zurückgezogen habe. So wird der Wechsel in die jetzige, integrative Einrichtung (als Kind mit zugeschriebenem Förderstatus) als erfolgreich evaluiert. Im ersten erhobenen Elterngespräch wird Konstantin dann nicht mehr selbst als überfordert, sondern vielmehr als *herausfordernd* kollektiv, im Modus elaborierender Supplementation, konstruiert. Dabei wird er vor allem im Kontext einer Vielzahl von Übergängen als verhaltensauffälliges, widerständiges, oppositionelles und förderungsbedürftiges Kind hervorgebracht. Dies betreffe die Übergänge von der Familie in die Kinder-

95 SBZ steht für Sozialpädiatrisches Zentrum.

tageseinrichtung und in die Familie zurück, ebenso den Übergang in eine Kur und zurück, zugleich auch die alltäglichen Übergänge in Essenssituationen, in therapeutische Settings etc. Konstantin könne die an ihn gerichteten Erwartungen in Übergängen nicht erfüllen und bräuchte dabei z. B. eine 45-minütige Vorbereitung unter Hinzuziehung vielfältiger Techniken, die ihn dazu befähigen sollen, die Übergänge zu bewältigen. Er bräuchte permanent Erwachsene, die durch unterschiedliche Regelsysteme und Instrumente sowie durch unterschiedliche therapeutische Angebote erst anbahnen müssten, dass Konstantin die Übergänge eigenaktiv bewältigen könne. Im ersten Gespräch arbeiten Fachkraft und Mutter stark daran, zu eruieren, welche Maßnahmen wie greifen würden und wie diese situativ angepasst werden könnten. Es kommt auch der mögliche Schuleintritt zur Sprache. Auch wenn hier keine abschließende Entscheidung getroffen zu sein scheint, besteht zwischen Mutter und Fachkraft (schon) länger Einigkeit darüber, dass Konstantin im kommenden Jahr nicht die Schule besuchen und deshalb vom Schulbesuch zurückgestellt werden solle. Vor dem Gespräch hat die Heilpädagogin bereits eine Begründung dafür vorbereitet, die der Mutter zur gemeinsamen Diskussion mit dem Vater und zur Unterschrift mitgegeben wird. In dieser Begründung wird hervorgehoben, dass Konstantin aufgrund einer „globalen Entwicklungsverzögerung“ inklusive deutlicher „Sprachentwicklungsverzögerung und Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich“ Begleitung benötige.

Das zweite erhobene Elterngespräch findet fast genau ein Jahr später statt. Konstantin wurde vom Schulbesuch zurückgestellt, sodass vor dem zweiten Elterngespräch erneut eine Einschulungsuntersuchung stattgefunden hat. In diesem sei die Ärztin jedoch zu dem Ergebnis gekommen, dass Konstantins Sprachkompetenzen zu gut seien, als dass ein Besuch einer Sprachheilklasse zu empfehlen sei. Eine Einschulung dort sei nur möglich, wenn durch Zufall Plätze frei wären. Auch sie sähe Konstantin zwar nicht in der Regelschule, hätte aber keine Alternative für die Mutter anzubieten. Mutter und Heilpädagogin setzen auf weitere, noch vorzunehmende Entwicklungsdiagnostiken, mit dem Ziel einen Sprachheilschulbesuch für Konstantin zu realisieren. Dabei schreiben sie ihm kollektiv Entwicklungsfortschritte in der Sprachentwicklung, der Motorik und der Kreativität zu und konstruieren ihn als *sonderschulfähig*: So wird Konstantin nicht als *allgemein schulfähig* konstruiert, sondern vor allem mit dem sonderpädagogischen Schulsetting die Hoffnung verbunden, Konstantins besonderer Verfasstheit zu entsprechen.

6.3.3 Erstes Elterngespräch

Für das erste Elterngespräch zu Konstantin ist zentral, dass hier sehr unterschiedliche Arten von Situationen als Übergänge thematisch werden. Wie im Folgenden

zu sehen sein wird, unterscheiden sich die Thematisierungsweisen dieser Übergänge dabei kaum, obwohl es um sehr unterschiedliche Übergänge geht: der Übergang in die Sprachheilkur und zurück in die Kindertageseinrichtung, der Übergang von der Regel- in die integrative Einrichtung, die alltäglichen, horizontalen Übergänge in die, innerhalb der und aus der pädagogische(n) Einrichtung sowie der vertikale Übergang in die Schule.

Übergang in die Kur

Das erste Elterngespräch beginnt mit der Thematisierung des Übergangs von der Kur in die Kindertageseinrichtung. In dem Analyseausschnitt wird im Folgenden zunächst der Chronologie des Gesprächs gefolgt und dann weitere Thematisierungsweisen von Übergängen aufgezeigt.

MR: (...) Mein Name ist Mona Riedmüller, ich bin die Mutter vom Konstantin. (.) (räuspert sich) Ich bin Physiotherapeutin.

SW: (.) Ja. Ich bin äh Sabine Weiher, ich arbeite hier in der integrativen/ äh im K/ integrativen Kindergarten Nimmerlands Piratenhöhle als Heilpädagogin und betreue den Konstantin als ähm Integrationskind (.) äh und, ja, versorge ihn äh mit heilpädagogischen (.) Übungseinheiten nennen wir es mal, und koordiniere und äh, ja, (.) habe dann auch die Aufgabe, äh eben die Elterngespräche zu führen und (.) freue mich, dass ich dich begrüßen kann //zum//

MR: //(lachend) Ja.//

SW: Elterngespräch. Wir haben ja/ wir sprechen ja oft und (.) jetzt äh ist es halt auch mal wieder an der Zeit ähm, dass wir so ein Gespräch machen. Ihr hattet einen große/ oder äh die (.) äh Sprachheilkur war und äh wie/ (.) ja, würde mich einfach mal interessieren, wie ist das für euch gewesen, insgesamt die Kur und äh wie war dann/ wie waren auch so der Weg von (.) hier da zur Kur, beziehungsweise dann auch wieder zurück? Wie konnte R/ Konstantin sich da so reinfinden in die jeweiligen Veränderungen?

In der kurzen, von der Forscherin erbetenen Selbstvorstellung positioniert sich Mona Riedmüller (MR) als die Mutter von Konstantin und beruflich als Physiotherapeutin, die Fachkraft Sabine Weiher (SW) als in einer integrativen Einrichtung tätige Heilpädagogin und als Betreuerin von Konstantin, der in diesem Kontext sogleich als „Integrationskind“ aufgerufen wird. Zusätzlich schreibt sich die Fachkraft die Aufgabe zu, nicht nur Konstantin mit heilpädagogischen „Übungseinheiten“ zu „versorgen“, sondern auch Förderung im professionellen Netzwerk zu koordinieren und auch Elterngespräche zu führen. In dieser Weise wird auch eine spezifische Ordnung der Institutionen in Anschlag gebracht: Die Familie erscheint hier, in dieser Form adressiert, nicht als bspw. primärer Ort (primo loco) der Bildung und Erziehung des Kindes, sondern eingereiht in ein Gefüge an Akteur*innen, das von der Fachkraft koordiniert wird. Zugleich wird Konstantin in spezifischer Weise zum Thema: Er wird als passiv empfangend

und hierüber als Kind in Abhängigkeit von der therapeutischen Versorgung in umfassender und professioneller – weil koordinierter – Form konstruiert. So wird ihm gleich zu Beginn ein verbesonderter Status zugewiesen und die Mutter als Mitglied eines umfassenderen Förderungsnetzwerkes um ihren Sohn adressiert. Im nachfolgenden Elterngespräch geht es somit um ein Kind, dem ein verbesonderter Status zugewiesen wird, und um Eltern, die im Sinne einer umfassenden Förderung des Kindes als Mitfördernde responsabilisiert werden.

Die Heilpädagogin positioniert sich in der Steuerungspflicht und ordnet das Gespräch in einen umfassenden, organisationalen Kommunikationszusammenhang ein. Über das Duzen wird eine gewisse Entformalisierung des Diskurses und persönliche Nähe hervorgebracht. Die Heilpädagogin weist keinen expliziten inhaltlichen Grund für das Elterngespräch aus, sondern ordnet das Gespräch als über die zeitliche Struktur initiiert ein („halt auch mal wieder an der Zeit“). In der Rolle der Gesprächssteuernden ruft die Heilpädagogin die Mutter dann dazu auf, über die besuchte „Sprachheilkur“ zu berichten („wie ist das für Euch gewesen, insgesamt die Kur“). Nach einer zunächst offen formulierten, narrativen Einstiegsfrage verengt die Heilpädagogin den Fragefokus auf die hiermit verbundenen Wege, implizit, auf die mit der Kur verbundenen Übergänge („wie waren auch so der Weg von (.) hier da zur Kur, beziehungsweise dann auch wieder zurück“). Sie finalisiert ihren Redezug dann mit der Fokussierung möglicher Probleme von Konstantin: In der Frage, ob Konstantin „sich da so [habe] reinfinden“ können in die „jeweiligen Veränderungen“, liegt implizit eine Verbesonderung. So wird die Offenheit der Einstiegsfrage zunehmend geschlossen von der Erlebensdimension (wie war das für Euch) hin zu den Wegen und weiter zu möglichen Problemen Konstantins, sich „rein[zuf]inden“. So wird nicht die Kur an sich, die gemachten Erlebnisse, Konstantins Empfindungen, das dort tätige Personal oder die örtlichen Bedingungen o.Ä. fokussiert. Vielmehr wird sogleich der Übergang *in* und *aus* der Kur als ein besonderer „Vorfall“ und damit als zu besprechender professioneller Fall (Bergmann 2014) in den Blick gerückt. Dabei wird der Übergang als eine Anpassungsleistung allein Konstantins gerahmt, wenn es als seine Aufgabe markiert und als Einfügung konstruiert wird („reinfinden“).

MR: Ja. (.) Ähm ich habe mir viel zu große Sorgen gemacht vorher. Der Konstantin hat das ganz toll gemacht eigentlich. Ähm ich glaube das war aber auch der/ ja, der Luftwechsel. Es war eine ganz andere Situation, es waren ganz andere Menschen, auf die er sich da einlassen musste. (.) Was er allerdings sehr gut konnte. Die Situation mit dem Einnässen, was er vorher hatte, hat er dort zum Beispiel überhaupt nicht gehabt. (.) Genau. Er hat sich super toll auf die Therapien eingelassen.

Im nachfolgenden Bericht der Mutter wird deutlich, dass sie mit der Fachkraft die Orientierung teilt, dass der Übergang *in* und *aus* der Kur als ein besonderes Ereignis zu fassen ist, das über die Formulierung „große Sorgen“ auch

emotional aufgeladen wird. Auch der durch die Fachkraft proponierte Sinngehalt der Problematisierung des Kindes wird von der Mutter weiter elaboriert: Konstantin habe es – offenbar gegen ihre Erwartung und Sorge – „ganz toll gemacht“. Über das Spannen dieser evaluativen Rahmung wird der Übergang als Leistungssituation für Konstantin markiert: Ein Übergang kann von ihm „toll“ oder eben entsprechend auch schlecht „gemacht“ werden. Die Mutter entwirft den Übergang auch als eine besondere Herausforderung für sich selbst, denn sie habe sich vor der Kur „große Sorgen gemacht“, die Bewältigung aber liegt in diesem Entwurf in Konstantins Händen. Sichtbar wird, dass die Herausforderungen der Übergangsgestaltung in diesem von der Pädagogin und Mutter gemeinsam hervorgebrachten Entwurf allein bei Konstantin liegen. Er habe sich „einlassen“ müssen, er „konnte“ das „sehr gut“, habe sich „super toll [...] eingelassen“ und auch nicht mehr eingenässt. Als gelingender Übergang wird folglich jener hervorgebracht, in dem das Kind sich reibungslos einlässt, folglich einfügt und anpasst, ohne Problemverhalten zu zeigen.⁹⁶ In diesem Sinne wird der Übergang in die Kur als ungewiss und nicht steuer- oder regulierbar entworfen. Die Mutter zeichnet sich wiederum als abhängig von der Reaktion des Kindes. Konstantins Bedürfnisse oder mögliche Wünsche werden hierbei nicht eingeblendet.

MR: Allerdings bin ich mit viel zu großen Erwartungen hingefahren. Also ähm (.) das, was ich mir versprochen hatte, was es bringen sollte, kann ich jetzt eigentlich nicht behaupten, dass es, (.) ja, so effektiv war dann. (.) Ich hätte jetzt gedacht, dass er eben gerade, ne, im Bereich Logopädie mehr Fortschritte gemacht hätte, (.) was allerdings ja kaum merkbar ist.

Die Mutter hebt zwar hervor, dass Konstantin den Übergang durch Einpassung erfolgreich bewältigt und sich ihre negative Erwartung folglich nicht erfüllt habe. Zugleich wirft sie eine evaluative Perspektive auf die Kur und stellt heraus, dass diese nicht die erwarteten Effekte gehabt habe: Sie sei nicht so „effektiv“ gewesen wie erhofft. Konstantin habe nur „kaum merkbar“ „Fortschritte“ gemacht. In der anschließenden Argumentation elaboriert die Mutter differenzierend, in welchen Bereichen die Kur mehr oder weniger „effektiv“ gewesen sei. Die aktuellen Verbesserungen im Bereich Grammatik seien dabei nicht auf logopädische Maßnahmen in der Kur zurückzuführen, werden von ihr aber mit Relevanz versehen. Die an die Kur gerichteten Erwartungen werden damit verbunden, einen messbaren Entwicklungsfortschritt bei Konstantin in verschiedenen

96 Denkbar wäre doch auch gewesen, die Akteur*innen vor Ort in den Blick zu rücken und relevant zu machen, wie sie auf Konstantin zugegangen sind, ob sie ihm auf Augenhöhe begegnet seien oder welche Kinder möglicherweise vor Ort gewesen seien und ob und wie hier Einladungen an Konstantin vermittelt wurden, sich anzuschließen oder Ähnliches. Auch hätte die Mutter sich und ihre Form der Gestaltung des Überganges in den Fokus rücken können usw.

Kompetenzbereichen zu erlangen. Über diese Perspektivierungen der (Nicht-)Erfolge der Kur wird Konstantin als zu optimierender Fall hervorgebracht. Der (Nicht-)Erfolg der Kur wird dann von der Mutter noch in Beziehung zu anderen Entwicklungsdimensionen gesetzt: Die Kur habe Konstantin „generell natürlich gutgetan“, zumal er „das fitteste Kind in einem Haus mit äh vier Kindern“ gewesen sei, wobei hier fit mit *fähig* übersetzt zu sein scheint. Er habe eine „Vorbildfunktion“ eingenommen, dies habe ihn „auch ein bisschen bestärkt“ und sei „für das Selbstwertgefühl einfach auch gut gewesen“. Das von der Mutter entworfene Kriterium, dass die Kur ihm „gutgetan“ habe, operationalisiert sie folglich ableistisch über einen Leistungsvergleich mit anderen Kindern. Dabei schreibt sie auch Konstantin und den Kindern eine ableistische Perspektive zu: Konstantin sei „Vorbild“, da er *der Fähigste* gewesen sei. Hier werden die Fähigkeiten der Kinder als zentrale Dimension auch peerkultureller Anerkennung generalisiert: Ob die Kinder gemeinsame Interessen, Spielideen oder Erlebnisse hatten usw. wird nicht relevant gemacht. Der Erfolg der Kur wird ausschließlich daran gemessen, ob sie bei Konstantin sichtbare, ihr zuzuschreibende Fortschritte bringe. Dabei überwiegt die Enttäuschung über den ausgebliebenen „grammatikalisch[en]“ Erfolg, den als positiv herausgestellten Effekt des gestiegenen Selbstbewusstseins. Irrelevant erscheint dabei die Frage, ob Konstantin in der Kur Freundschaften geschlossen, Beziehungen eingegangen oder neue Erfahrungen gemacht habe und wie er die Kur beurteilt.

SW: Ja. Und ähm/ (.) ja, du hast schon gesagt, dass er das eben/ dass er sich da gut einlassen konnte und auch keine/ äh sage ich mal da keine Schwierigkeiten hatte, (.) diese Übergänge zu //gestalten?//

MR: //Ja, // genau. Das ist ja hier ähm nach wie vor das Problem. (.) Während er dort/ ich/ ich hatte immer Sorge, gut, jetzt haben wir zwanzig Minuten zwischen den Therapien, was fängst du mit der Zeit an? [...] Er ist wirklich ohne Probleme, ohne zu knurren, (.) hat er sich seine Jacke wieder angezogen, ist losmarschiert, wollte am liebsten alleine losmarschieren, weil er wusste ja, wo es ist. (lacht) Es/ (.) tj.

Markant ist an dieser Stelle, dass die Heilpädagogin nicht bspw. an den Sinngehalt der Effektivität der Kur, an die artikuliert Enttäuschung der Mutter oder auch an das gestärkte Selbstbewusstsein von Konstantin anschließt, sondern den Fokus noch einmal auf die reibungslose Gestaltung der Übergänge legt. Zugleich wird hierin erneut sichtbar, dass hinsichtlich der Erwartungen an Konstantin im Übergang geteilte Orientierungen vorliegen: Auch im Anschluss der Pädagogin wird die Übergangsgestaltung zum einen Konstantin selbst überantwortet und als seine Leistung herausgestellt und zum anderen als Einlassen, folglich als Anpassung konzipiert. Kollektiv wird dabei der Sinngehalt des Scheiterns des Überganges hervorgebracht und als unerwartbar konstruiert, dass Konstantin nicht „knurrt“, dass er problemlos „alleine losmarschiert“ und er keinerlei Schwierigkeiten gehabt habe. Vielmehr erscheint es hier als erklärungsbedürftig, wenn Übergänge gelingen. Auf diese Weise wird Konstantin implizit als

Problemfall hervorgebracht, bei dem unerklärlich ist, wenn er mit Übergängen keine „Schwierigkeiten“ habe.

Alltägliche Übergänge in der Einrichtung und der Familie

Ohne dass eine abschließende Einschätzung der Kur erfolgt und die von der Mutter vorgebrachten Relevanzen durch die Fachkraft aufgenommen und elaboriert werden, fokussiert diese erneut auf Schwierigkeiten des Kindes in der Übergangsgestaltung – nun in der Einrichtung:

SW: Äh das erleben wir ja auch diese Übergänge. Sei es zum Frühstück gehen, sei es ein anderes Spiel machen. Sei es mit zu den Therapien zu gehen, dass ihm das wirklich schwerfällt. Es sei denn, es ist was, was er so forciert, ne? Und er/ äh so wie gestern halt mit dem Stopptanz und äh AC/DC hören. Ähm das äh hat ihn natürlich dann schon äh gelockt. Aber so insgesamt hat er halt hier nach wie vor diese Schwierigkeiten, sich von einer Sache auf die nächste einzulassen und äh das (.) ist natürlich auch eine Sache der Handlungsplanung, ne? Dass ich mich auf Dinge einlassen kann und es/ äh wir haben ja jetzt auch angefangen mit Ergotherapie, die hier fortzuführen und ähm wir schauen mal, was dann so/ (.)

MR: Ja.

Die Fachkraft elaboriert den Sinngehalt der misslingenden Übergangsgestaltung durch Konstantin innerhalb der Einrichtung und reklamiert dabei den Anspruch, für die Einrichtung zu sprechen („das erleben wir“). Dies verleiht ihrer Perspektive eine objektive Gültigkeit. Dabei verallgemeinert sie Konstantins „Schwierigkeiten“, wenn sie herausstellt, dass er sie „insgesamt“ und „nach wie vor“ habe. Hierüber wird Konstantin als nachhaltig problematisch konstruiert. Im positiven Horizont erscheint ein Kind, das von einer Situation – vom Frühstück zum Spiel zur Therapie – gewissermaßen reibungslos gleitet und sich in die erwarteten Handlungsabläufe einfügt. Dabei weist sie als Ursache fehlende „Handlungsplanung“ aus, ohne dies näher auszuführen. Sie positioniert sich im Elterngespräch mit Verweis auf diesen Fachbegriff als Expertin und schreibt damit die Ursache der misslingenden Übergänge allein Konstantins Unvermögen zu. Hieraus lässt sich dann Handlungsbedarf ableiten: Der fehlenden „Handlungsplanung“ soll mit „Ergotherapie“ begegnet werden. Markant ist der Entwurf gelungener Übergangsgestaltung: Gelingen würden Übergänge ihm nur, wenn er davon „gelockt“ werde, folglich wenn seine Interessen getroffen wären, wie beim „Stopptanz“ und „AC/DC hören“. An sein besonderes Interesse und seine hohe Motivation werden allerdings keine Interventionsentwürfe geknüpft: Es wird nicht visioniert, was pädagogisch zu unternehmen sei, wie Übergangssituationen von organisationaler Seite nachjustiert werden könnten, um ihn immer wieder neu zu motivieren und ihm Angebote zu machen, die seinen Interessen entsprechen. Vielmehr wird ihm implizit nahezu vorgehalten, dass er

nur, wenn er Interesse habe, sich auf Übergänge einlasse, statt just dieses Interesse in pädagogische Interventionsentwürfe zur Übergangsgestaltung zu übersetzen. Obwohl ihm gerade Schwierigkeiten attestiert werden, sich auf Übergänge in die Therapiemaßnahmen einzulassen, wird mit einem Entwurf vermehrter Therapie geantwortet: mit Ergotherapie. Die Feststellung, es bleibe vollkommen offen, ob die von der Einrichtung bereitgestellten Fördermaßnahmen etwas bewirken können („wir schauen mal, was dann so“), sichert Konstantin als Problemfall ab und konstruiert ihn als prospektiv therapeutisch bearbeitungsbedürftig und hält den Fall für Verbesonderungen offen.

Hier erscheint Konstantin nicht als Akteur, der als ebenbürtiger Gesprächspartner in die Neugestaltung von Übergängen einbezogen werden könnte. Der Fokus richtet sich stattdessen auf ein zu bearbeitendes Kind, das sich in Übergängen vor allem an das anzupassen habe, was von ihm erwartet wird. In dieser Perspektivierung von Übergängen ist nicht relevant, was Konstantin dabei wahrnimmt, empfindet oder will, sondern die Erfüllung der institutionellen Erwartung, eine konfliktfreie und reibungslose Übergangsbewältigung, sicherzustellen.

SW: Ich habe ja auch so eine nette Liste mit ihm (.) äh erarbeitet [...] Äh wo dann, hm (nachdenkend) so das Oberthema ist halt die Meckerei, die er ja immer macht, ne? Zum Frühstück äh gehen und äh das ist eben/ schaffe das ohne Meckerei. (.) Bloß damit er nicht äh w/ sonst, wenn wir nur schreiben, (.) er schafft es ohne zu meckern überhaupt was zu machen, g/ ist das für ihn ja zu wenig konkret. Deswegen habe ich es halt aufgedrösel und gesagt, äh zum Frühstück zu gehen, äh sich anzuziehen für draußen, weil das war hier halt auch immer ein Problem. Immer dieses entweder Meckern oder Rumkaspern. Dann n/ jemanden auffordern und ähm äh zum Pipi machen zu gehen, wenn wir ihn jetzt mal schicken. Dass er entweder schon so steht, dass du das Gefühl hast, na? Na? Ist so weit? Oder eben, wenn/ wenn es zum Rausgehen so wie jetzt, dann/ er hat ja auch keine Lust dann wieder reinzugehen, wenn es draußen so weit ist. Also an sich bin ich halt auch nicht der Feu/ Freund davon zu sagen, so du musst jetzt zur Toilette, weil ich meine, du musst jetzt zur Toilette. Nein. Ähm d/ die Kinder sollen es ja auch lernen. Die sollen ja diese Wahrnehmung eben einfach äh bekommen und ähm //bloß da ist es halt manchmal/

MR: //Ja, gut, aber wenn das halt auch so eine Regel ist,// bevor wir rausgehen und ihr euch die (Matsch-sachen?) anzieht, da geht jedes Kind nochmal Pipi machen, nur Konstantin (lachend) möchte das jetzt gerade nicht. (lacht)

Kollektiv bringen die Fachkraft und die Mutter Konstantin hier als *nicht transitionsfähig* hervor. Die Mutter supplementiert dabei elaborierend den durch die Fachkraft gespannten Rahmen, indem sie einerseits die Regel gültig spricht, dass alle zeitgleich auf die Toilette gehen („wenn das halt auch so eine Regel ist“), und indem sie zum anderen den Sinngehalt elaboriert, dass sich Konstantin als Einziger nicht an sie halten könne („nur Konstantin (lachend) möchte das jetzt gerade nicht“). Aufgeführt werden zum einen die alltäglichen institutionellen

Anforderungen: sich anzuziehen, in den Hof zu gehen, auf die Toilette zu gehen und den Übergang vom Spielen zum Essen reibungslos zu bewältigen. Auf der anderen Seite wird eine Liste der Verfehlungen Konstantins präsentiert, die noch einmal den ungebrochen problematisierenden und generalisierenden Fokus auf ihn empirisch aufzeigen: Konstantin hätte „immer das Problem“, würde „immer dieses entweder Meckern oder Rumkaspern“ zeigen, hätte „keine Lust“. Bei ihm stünde in Frage, ob er „überhaupt“ irgendetwas machen könne, „ohne zu meckern“. Er wird dabei als unberechenbar konstruiert („na? Na? Ist so weit?“). Auf diese Weise wird Konstantin generalisierend als anhaltender Problemfall konstruiert: Er ist transitionsunfähig und -unwillig. Markant ist auch der über die Fachkraft eingebrachte Handlungsentwurf der „nette[n] Liste“, die zwar „mit ihm“ erarbeitet worden sei, allerdings als „Oberthema“ seine „Meckerei“ habe, folglich den Relevanzen der Pädagogin entspricht. In dieser Liste habe sie die institutionsseitigen Anforderungen an Konstantin „aufgedröselte“ und die an ihn gestellten Erwartungen detailliert konkretisiert. So wird erneut nicht erwogen, an Konstantins Interessen anzuknüpfen und diese bspw. dialogisch einzuholen und hieran anknüpfend eine gemeinsame Übergangsgestaltung mit ihm zu entwickeln. Vielmehr steht im Fokus, ihm die institutionsseitigen Erwartungen operationalisiert und vergegenständlicht – in einer Liste mit Appellcharakter – anzutragen und ihn hierauf zu verpflichten.

Wie in dieser und vielen weiteren Sequenzen des Elterngesprächs geht es darum, das aufgeworfene Problem durch Techniken, Instrumente und Rituale zu bearbeiten. Diese Instrumente sollen dazu dienen, ihn zur eigenständigen Transitionsbewältigung zu befähigen, indem er beispielsweise erinnert werden soll, was in welcher Situation zu tun ist und wie viel Zeit ihm zur Verfügung steht. Zugleich sind diese Maßnahmen stark intervenierend angelegt, z. B. in Form einer „Sanduhr“ oder einer dreiviertelstündigen Vorbereitung des Kindes auf den Übergang. Dabei sind sie so vielfältig (Listen, Sanduhr, Gruppenrituale, Belohnung durch kleines Klebetattoo, vorzeitiges Umziehen, Ergotherapie etc.), dass sie in diesem Entwurf wie ein Gewebe aus Interventionen um ihn gesponnen werden, um seine Anpassungsleistungen gewissermaßen zu erzwingen. Die Vielfältigkeit der Maßnahmen wird aber darüber begründet, dass Maßnahmen zeitlich nur begrenzt wirken würden, Konstantin sich an einzelne Maßnahmen gewöhne und sie ihn nicht motivierten. Somit müsse auch ständig ausprobiert werden, was in welcher Situation wirke. In diesem Sinne sind ein ständiges Überwachen und Nachsteuern gefordert, durch die die Maßnahmen fortlaufend aktualisiert werden. Dass diese Entwürfe kollektiv getragen werden, zeigt eine weitere Sequenz:

MR: Wir hatten zu Hause mal über drei Tage so eine Smileyliste gemacht, wo es dann (.) abends um die Situation halt ging, ne? Dass er/ (.) (seufzt) so jetzt wird gegessen. „Nein, ich will nicht essen. Ich will im Wohnzimmer essen. Ich will dieses nicht, ich will jenes nicht.“

Mutter und Fachkraft adressieren sich in diesem Elterngespräch in gemeinsamer Verantwortung zur Sicherstellung der reibungslosen Einpassung des Kindes an vorgegebene Abläufe – in der Einrichtung wie in der Familie. Die Mutter supplementiert die über die Fachkraft eingebrachte Perspektive. Von der Mutter abseitig dieses Rahmens eingebrachte Sinngehalte werden über die Fachkraft nicht elaboriert. Gemeinsam bringen sie Konstantin als Fall eines überinstitutionell problematischen Falles von Transitionsunfähigkeit hervor. Dabei deuten sie Konstantins (so konstruierte) Widerständigkeit nicht als legitimen Ausdruck eines Autonomiebedürfnisses. So wäre doch auch denkbar gewesen, das kindliche Verhalten pädagogisch einzulesen als legitimen Anspruch nach Autonomie und den Blick darauf zu richten, welche Zeitfenster und Situationen im organisationalen wie familiären Alltag der kindlichen Autonomie und Gestaltungsfähigkeit überhaupt noch vorbehalten sind und welche womöglich neu für Konstantins autonome Gestaltung erschlossen werden könnten. Aus dieser Perspektive wären die hier stattdessen entworfenen Maßnahmen (wie Sanduhr, Liste usw.) als weiterer Versuch der Fremdbestimmung lesbar: Dem Autonomiebedürfnis wird stattdessen mit weiterer Fremdbestimmung begegnet. Diese Differenzlinie zwischen Autonomie und Fremdbestimmung wird hier allerdings diskursiv nicht angelaufen.

Übergänge aus der Einrichtung

SW: Also ma/ man/ man hat auch/ oder wir haben auch das Gef/ äh Mensch irgendwann/ äh es ist doch eigentlich ein Ritual. Er (.) //weiß der und da.//

MR: //Ja, ich glaube, das ist vielleicht// auch das Problem, dass das für ihn auch schon ein Ritual ist, sich aufzubäumen.

SW: (.) Ja. //Hm (bejahend).//

MR: //Ne? Jetzt ist// wie diese Abholsituation, wo er/ (.) also er hat bestimmt kein schlechtes Zuhause. (lacht)

SW: Nein. Das sage //ich ihm ja auch immer. Deine Mama ist//

MR: //Er freut sich/ also sowie wir im Auto sitzen.//

SW: bestimmt nicht blöde.

MR: S/ sowie wir im Auto sitzen, ist ja auch okay.

SW: Ja.

MR: Ne? Das ist nur hier die Situation. Ich komme rein, er ist noch im Spiel. Ne? Deswegen fu/ es funktioniert jetzt ja ganz gut. Ihr bereitet ihn vor. Ihr zieht ihn schon mal an. Ich brauche ihn eigentlich nur noch in das Auto laden. Funktioniert ja jetzt schon besser. (..)

Erneut wird Konstantin über die Fachkraft verbesondert, wenn diese ihr Erstaunen darüber zum Ausdruck bringt, dass der Übergang der Abholsituation noch immer problematisch für Konstantin sei, obwohl er es kennen müsste („Er weiß“): Die Formulierung „Mensch irgendwann/ äh es ist doch eigentlich ein Ritual“ markiert es als besonders unverständlich, dass Konstantin hierbei solche

Schwierigkeiten habe. Die Mutter elaboriert dies differenzierend: Statt eines ritualisierten gelingenden Überganges habe Konstantin eine misslingende Übergangsgestaltung ritualisiert. Im positiven Horizont dieser Orientierung ist folglich das widerstandsfreie, automatisierte Performen des Überganges und nicht die Auslotung des Sinns dieser kindlichen, oppositionellen Praxis. Mehr noch: Das Kind ist in diesen Entwürfen als Objekt der Übergangsgestaltung positioniert. Konstantin wird keine gestaltende Subjektposition vorgehalten. Für ihn wird vielmehr *stellvertretend* gehandelt: Er wird angezogen, er wird vorbereitet, er wird ins Auto „[ge]laden“. Wie ein Objekt wird er zwischen den Situationen und Orten verschoben und so präpariert, dass der Übergang reibungslos vonstattengeht. Dass sich Konstantin dann nach vollzogenem Übergang freue, wenn er im Auto sitze, fungiert implizit als Legitimation für die so gestaltete Transition, in der Konstantin Gegenstand, aber nicht Akteur der Übergangspraktiken ist. Im Gesprächsverlauf wird immer wieder die Ungewissheit der Wirkung der bislang erfolgten Maßnahmen in Bezug auf Mikrotransitionen zum Thema. Der Fall wird darüber systematisch fragil gehalten und beunruhigt. Die Ungewissheit selbst wird dabei explizit *zum Fall*.

Übergang vom Regelkindergarten in die integrative Einrichtung

Mutter und Fachkraft sichern nicht nur ab, dass sie die richtigen Maßnahmen ergreifen, um die Konstantin zugeschriebenen Übergangsprobleme zu bearbeiten. Sie versichern sich auch gegenseitig, dass die integrative Kindertageseinrichtung der richtige Ort für Konstantin ist. Dies wird an einer retrospektiven Betrachtung des Übergangs vom damaligen Regelkindergarten in die jetzige integrative Einrichtung deutlich:

SW: in R-Dorf auch äh ähm ja, die/ diese Überforderungssituation, ob die für ihn dann im Nachhinein äh ähm war sicherlich auch eine schwere Zeit, die man erst mal wegstecken muss. Wenn ich permanent überfordert bin. [...]

MR: //Ne?// Weil er sich aus diesen Überforderungssituationen dann auch zurückgezogen hat, irgendwo in seine Ecke gegangen ist und mit Bauklötzen gespielt hat und es anscheinend dann so ankam, als/ ja, würde er eben immer diese Rückzugstendenz dann an den Tag legen, sowie irgendeine Anforderung käme. (.) Aber das war es ja beim besten Willen nicht und die/ ja, Frau/ Frau Vettermann, die war dann eigentlich auch ganz überrascht, dass er so/ (.) so offen auf sie zu ging, (.) bat ja auch drum, dass wir so einen Schnuppertag hier machten. Dass er ein Mal einen Tag hier verbringt, damit ihr beurteilen könnt, ob er hier überhaupt richtig äh aufgehoben ist oder ob er doch irgendwo im heilpädagogischen Kindergarten landen müsste. [...]

SW: Und er hatte ja von Anfang an eigentlich keine Schwierigkeiten hier zu sein.

Im Elterngespräch wird etwas mehr als ein Jahr nach dem Wechsel in die integrative Einrichtung das Fazit gezogen, dass er in der Regeleinrichtung in

einer starken „Überforderungssituation“ gewesen sei und dies zur Konsequenz gehabt habe, dass er sich aus dem Kontakt zu anderen Kindern zurückgezogen habe. Im Elterngespräch wird dies zusätzlich von der Mutter durch den Hinweis gerahmt, in der Einrichtung sei ein „drastisches Bild“ von Konstantin entstanden, sodass der Wechsel in eine integrative Einrichtung retrospektiv als dringend notwendig entworfen wird. Der soziale Rückzug des Kindes wird hierüber von Mutter und Heilpädagogin als notwendiger „Schutzmechanismus“ in einer Überforderungssituation gedeutet und damit die Bedingungen und der Kontext in der anderen Einrichtung als ursächlich angeführt, und dies nicht etwa Konstantin selbst als bspw. Entwicklungsverzögerung zugerechnet. So kann der Wechsel in die integrative Einrichtung unter einem positiven Zeichen als Bruch mit der bisherigen Sichtweise auf das Kind entworfen und als erfolgreich evaluiert werden: Konstantin hätte von „Anfang an eigentlich keine Schwierigkeiten [gehabt] hier zu sein“ und die pädagogische Fachkraft habe den Schnuppertag damit kommentiert, sie sei „eigentlich auch ganz überrascht“ gewesen, „dass er so/ (.) so offen auf sie zu ging“. Auf diese Weise wird zum einen die Einrichtung als geeigneter Ort für Konstantin gemeinsam sichergesprochen. Zum anderen wird die problematisierende Perspektive der Akteur*innen der anderen Einrichtung gewissermaßen disqualifiziert: Dort habe es nicht an Konstantin selbst gelegen, sondern gewissermaßen am falschen Blick der Pädagog*innen der Einrichtung, die es nicht den Bedingungen zurechneten, sondern ein „drastisches Bild“ von Konstantin gezeichnet hätten.

Übergang in die Schule

Im Gesprächsverlauf kommt auch zur Sprache, dass Konstantin im kommenden Jahr nicht die Schule besuchen und deshalb vom Schulbesuch zurückgestellt werden solle. Vor dem Gespräch hat die Heilpädagogin bereits eine Begründung dafür vorbereitet, die der Mutter dann zur gemeinsamen Diskussion mit dem Vater und zur Unterschrift mitgegeben wird.

SW: Und ähm äh wir hatten uns ja auch schon ausgetauscht über die Möglichkeiten der Schule, (.) äh eigentlich müsste er ja nächstes Jahr dann in die Schule. Wir hatten jetzt Montag ein Zusammenreffen, da habe ich dann schon mal angekündigt, dass wir eine Rückstellung beantragen.

MR: Gut. (lacht)

SW: [...] dann hätten wir einfach auch noch ein/ äh also gemeinsam ein Jahr Zeit äh zu gucken, wo geht es dann hin. Was ich denke, dass er in dem Jahr ähm (.) Fortschritte machen wird. Er braucht halt so diese enge Begleitung es und ähm das/ er hat sich jetzt eingelebt so über ein Jahr [...] ich glaube, ihm wird es halt auch äh ähm in diesem Jahr gut bekommen, äh dass noch weiter/ da noch weiter dran zu arbeiten. Weil der große Übergang dann in die Schule, wo Übergänge dann natürlich auch nochmal kurzweiliger sind. Dann klingelt es. Dann/ dann ist die Flitzepause, dann klingelt es wieder, dann ist wieder Flitzepause rein. Ich glaube, in der Zeit äh würde Konstantin da nach drei Tagen stehen und

sagen, äh was ist hier los? (.) Weil/ weil das für ihn zu schnell ist noch. (.) Ne? Und er davon äh in kleinster Weise profitieren kann. Und er ist ja/ an sich lässt er sich ja auch gut motivieren. (.) Eigentlich. BIS der //Übergang kommt. (lacht)// [...] Und wir haben einfach die Hoffnung, dass er dann in diesem einen Jahr/ dass wir da an diesen Übergängen einfach auch noch schleifen können.

Die Heilpädagogin verweist auf einen institutionalisierten Ablauf, demgemäß nun der „große Übergang“ in die Schule anstünde. Dabei rekurriert sie auf verschiedene Absprachen, die hierzu bereits stattgefunden hätten, ohne das jeweilige „wir“ dabei genauer zu explizieren („wir hatten uns ja auch schon ausgetauscht“; „Wir hatten jetzt Montag ein Zusammentreffen“). Wenn es auch sprachlich vage gehalten wird („dann hätten wir einfach auch noch ein/ äh also gemeinsam ein Jahr Zeit“), wird es doch als bereits feststehende Perspektive gerahmt und eine Aushandlung über mögliche Vorteile einer jetzigen Einschulung oder mögliche Nachteile einer Rückstellung nicht eröffnet. Dieser Logik folgend führt die Heilpädagogin dann auch lediglich die Vorteile der Rückstellung an: Man könne „gucken“, Konstantin würde „Fortschritte“ machen, er bräuchte eine „enge Begleitung“ und man könne „weiter dran [...] arbeiten“ und „an diesen Übergängen einfach auch noch schleifen“. Die Zeit der Zurückstellung wird als Moratorium gerahmt, in dem es möglich ist, Konstantins Entwicklung weiter zu beobachten. Außer Frage steht nicht, dass er in diesem Jahr Fortschritte machen, sondern welche Entwicklung er durchlaufen wird. Unbestritten scheint auch zu sein, dass er in dieser Phase weiterhin eine „enge Begleitung“ durch Erwachsene brauche. Im normativen Horizont steht, dass er in der Schule keine enge Begleitung mehr benötigt. Zugleich wird die Erwartungserwartung formuliert, die Schule fordere von Konstantin spezifische Kompetenzen, über die er bei der Einschulung zu verfügen habe, bei denen die Heilpädagogin jedoch davon ausgeht, dass er zum Schuleintritt über dies nicht verfügen werde. In diesem Entwurf richtet sich nicht die Schule an den Kompetenzen des Kindes aus. Das Kind müsse an die anti-zipierten Erwartungen der Schule angepasst werden.

Die *Nicht-Transition* Konstantins steht hier folglich nicht (mehr) zur Disposition, es gibt keine Aushandlung eines Für und Widers. Auf diese Weise wird das weitere Jahr in der Kindertageseinrichtung als Möglichkeit der systematischen Herstellung von Konstantins Transitionsfähigkeit entworfen. Der „große Übergang“ in die Schule wird dabei mit einer Vielzahl an kleinen Übergängen (Mikrotransitionen) verbunden, die Konstantin überfordern würden: es „klingelt“, „Flitzepause“, es „klingelt“ „wieder“, „Flitzepause“. So wird Konstantin erneut in seiner *Anpassungs(un)fähigkeit* an organisationale Abläufe und institutionelle Erwartungen thematisiert: In diesem Bild ist es folglich nicht die Schule, die ihre Abläufe den Kompetenzen des Kindes entsprechend nachzujustieren habe, sondern erneut das Kind, das sich einzufügen hat. Auch in Bezug auf den Übergang in die Schule wird Konstantin folglich monoperspektivisch als ein *Fall von Transitionsunfähigkeit* und *Begleitungs- und Steuerungsbedürftigkeit* entworfen. Mögliche

weitere Eigenschaften, Fähigkeiten oder Kompetenzbereiche, die für die Schule relevant gemacht werden könnten, bleiben hier ausgespart. Dabei wird dem Kind im Übergang erneut keine Akteursschaft zugewiesen: Konstantins Perspektive auf den Schulübertritt, die Antizipation seiner Wünsche und Vorstellungen oder ein möglicher Dialog mit ihm werden nicht in den Diskurs eingeblendet.

6.3.4 Zweites Elterngespräch

Das zweite Elterngespräch findet fast genau ein Jahr nach dem ersten aufgezeichneten Gespräch statt. Hier stehen die vor kurzem stattgefundenen Schulingangsuntersuchung sowie ein Antrag an die „ansässige“ Grundschule auf „sonderpädagogische Überprüfung“ im Gesprächsfokus. Fachkraft und Mutter streben eine sonderpädagogische Beschulung in einer Sprachheilklasse an. Während es im *ersten Gespräch* darum geht zu erkunden, mit welchen Mitteln Konstantin dazu gebracht werden könne, die alltäglichen Übergänge durch Anpassung an die institutionellen Erwartungen der Organisation Kindertageseinrichtung *eigenständig* zu bewältigen, geht es im zweiten Gespräch auch um die gegenseitige Absicherung, dass Konstantin in wesentlichen Entwicklungsbereichen, wie Sprache, Motorik und Kreativität, Fortschritte gemacht habe. Allerdings werden auch weiterhin bestehende Schwierigkeiten thematisiert, insbesondere bei alltäglichen Übergängen, bei der Umsetzung von an ihn gestellten Aufgaben und im Verhalten gegenüber anderen Kindern (Spucken). Auch hier wird Konstantin weiterhin als beobachtungs- und regulationsbedürftig konstruiert: Er wird als herausfordernder Fall hervorgebracht, der durch geeignete Maßnahmen im Netzwerk (von Familien, Kindertageseinrichtung und durch zusätzliche therapeutische Maßnahmen) im Sinne einer *Anpassung an die institutionellen Erwartungen* einzuhegen sei. Allerdings nimmt dies im Vergleich zum ersten Gespräch nur wenig Raum ein:

SW: im Moment, wie gesagt w/ äh ist es halt auch so, dass er sich äh immer mal so überlegt, ich ähm probiere mal aus, ob das immer noch die Regeln sind. Und da hat er ja schon erzählt, dass ähm wie mit diesem Smileysystem, (das weiß er?), das ist der neue. Und ähm (.) ab und/ äh also ein paar Smileys hat er ja schon, ne? [...] Gestern konnte er leider auch keinen haben, weil er einfach ähm ja/ ging nicht. [...] Weil ähm die ähm Items sind einfach keine blöden Wörter benutzen. (.) Andere //Kinder nicht//

MR: //Schwierig.//

SW: anpusten oder ansprechen [...]

MR: Ja? (.) Was so äh besser geworden ist, ist einfach mittags auch der Übergang mit Papa. Äh da ist im Moment so ein Handy im/ (.) äh weiß nicht, Handy gucken ist da/ [...] Ja, er darf ähm/ er darf Handy gucken. (räuspert sich) Aber Voraussetzung ist natürlich, dass hier kein Rumgebuckel ist, ne? (räuspert sich) [...] Das macht er so/ so als Pause quasi, ne? Also er kommt nach Hause, er darf dann eine begrenzte Zeit Handy gucken.

Damit Konstantin sich an die „Regeln“ in der Einrichtung hält und auch beim „Übergang mit Papa“ nach Hause „kein Rumgebuckel“ – im Sinne von Widerpenstigkeit – zeigt, soll sein Verhalten über Belohnungen gesteuert werden. So sollen Smileys oder Smartphonezeiten, aber auch therapeutische Maßnahmen eine positive Verstärkung der konsequenten Verhaltensanpassung in alltäglichen Übergängen erwirken. Verglichen mit dem ersten Elterngespräch müssen Fachkraft und Mutter aber nicht mehr grundlegend aushandeln und absichern, wie Konstantin unterstützt werden muss. Die Subjektposition, die Konstantin hier vorgehalten wird, ist damit der im ersten Elterngespräch homolog: Er ist nicht als dialogfähiges, über sich selbst auskunftsfähiges und auch dialogisch zu adressierendes Gegenüber mit legitimer Stimme positioniert, sondern wiederholt als Objekt von Steuerung und Einhegung. Ausdruck der Unterschiede zwischen den Gesprächen ist dabei, dass Konstantins Verhaltensweisen von Fachkraft und Mutter nicht mehr so deutlich als Belastung gerahmt werden. Im zweiten Elterngespräch steht mehr im Vordergrund, sich gegenseitig zu versichern, dass sich Konstantin auf der Grundlage des für ihn maßgeschneiderten Förder- und Unterstützungskatalogs entwickelt:

SW: es ist ja so, dass/ dass er im Moment auch einfach wächst. Also so bei uns, muss ich sagen, hat er echt einen total guten Sprung gemacht. Und äh das kann natürlich auch noch daran liegen, dass er einmal s/ dass er/ äh dass er nicht so hundertprozentig noch nicht fokussiert ist. Äh die Aufmerksamkeit noch äh äh, ne? Mal hier, mal da und deswegen noch unstrukturiert. Ich denke aber, ähm er ist wirklich im Moment so total auf einem guten Weg. Dass/ dass er die Auf/ dass er auch äh (.) ja, sich HOLEN lässt. Dass er bereit ist, Aufgaben zu erledigen, die/ und sich selbst auch Aufgaben stellt. So wie er vor ein paar Wochen auf einmal da sitzt und malt.

MR: (.) Ja. (lacht) #

SW: Ne? Äh Überraschung. Oder so wie eben hat er sich ein Puzzle genommen. Und das sind auch so sel//für uns sel//

MR: //Und der kann gut puzzeln.//

SW: Ja, aber hier hat er es selten gemacht. Ne? Und eben sitzt er da und er puzzelt. Und ja. Schön. Zwar ähm/ ja ähm sage ich mal auch so, äh er macht dann oft so dann den Eindruck, dass er das so huschhusch mal eben so nebenbei erledigen will. Ein Bein so auf dem Stuhl, so in einer/ äh äh schon so Achtung, fertig, los, wann kann ich noch (unv.). Und ähm da halt ähm ja ähm denke ich da an der Qualität werden wir noch arbeiten. [...]

MR: //Ja, ja. Also das/ das ist so diese// mangelnde Anstrengungsbereitschaft, das hat ja äh wirklich nachgelassen⁹⁷, ne? Auch eben körperlich, ne? Dann da äh ist motorisch ja auch ein bisschen was passiert, ne?

SW: Und er ähm hat auch da äh schon seine Fortschritte gemacht und ist auch bereit, da in die Anstrengung zu gehen.

97 Die „mangelnde Anstrengungsbereitschaft“ habe nachgelassen, Konstantin sei folglich anstrengungsbereiter. Die hier grundgelegte Perspektive geht also vom Mangel aus: Der Mangel habe nachgelassen.

Markant ist hierbei, vor welchem normativen Horizont Konstantins positive Entwicklung herausgearbeitet wird: Er lasse sich holen, er erledige Aufgaben, er „sitzt“ und „malt“, er „sitzt“ und „puzzelt“, das könne er auch „gut“. Auf diese Weise wird er als zunehmend (selbst-)kontrolliert, als weniger unberechenbar, als körperlich eingepasst (auch in schulspezifische Anforderungen an das Sitzen und Arbeiten mit dem Stift am Tisch) – folglich als eingeehgt hervorgebracht. So wird er nicht bspw. in seinen Sozialbeziehungen, Freundschaften, seiner Interessensentwicklung oder seinen Ausdrucksformen o. Ä. fokussiert, sondern vor allem in seiner Bereitschaft sich anzustrengen, sich anzupassen, sich einzufügen und Aufgaben zu erledigen. Es steht auch hier für Fachkraft und Mutter nicht in Frage, dass Konstantin umfangreicher Förderung und Unterstützung bedürfe. Er wird im Gesprächsverlauf als Kind positioniert, das weiterhin im sonderpädagogischen System verbleiben müsse. Die dort vorhandenen Ressourcen müssten weiterhin für seine Förderung genutzt werden. In diesem Sinne stellt nun das Ergebnis der Einschulungsuntersuchung – Konstantins Sprachkompetenzen seien für eine Sprachheilklasse zu gut – Fachkraft und Mutter vor die Anforderung, bei der nahenden Einschulung den Besuch einer Regelschule abzuwehren:

MR: (.) Ja. Also ähm (...) unser Bestreben war ja ihn eben in einer kleineren Klasse in erster Linie erst mal unterzubringen und DA er ja nun auch mit dem Sprechen nach wie vor Probleme hat, äh ihn in einer Sprachheilklasse unterzubringen. Da wurde mir dann von Seiten der Ärztin mitgeteilt, dafür würde er ja viel zu gut sprechen. Ähm da würden wir ihn nicht unterbekommen, es sei denn, da wäre mal zufällig noch ein Platz in der Klasse. [...] Ähm und auf meine Nachfrage, äh wie ich mein Kind denn anders äh unter/ ob sie mir eine Alternative sonst bieten könne, ähm denn in der Regelschule sehe ich ihn halt aktuell nicht, (.) konnte sie mir nur zustimmen, dass sie ihn in einer großen Klasse auch nicht sehen kann, aber äh eine Alternative hatte sie dann auch nicht. [...]

SW: Also ähm wir haben (.) ja einfach auch die Möglichkeit/ oder ihr einen Antrag zu stellen, ähm bei der Grundschule, bei der ansässigen, (unv.) und ähm halt einen Antrag auf sonderpädagogische Überprüfung im Bereich Sprache. Und ich habe mal was vorformuliert, ähm wenn ihr das so mittragen könnt, dürft ihr es gerne unterschreiben und einfach an äh die Grundschule äh senden, beziehungsweise vorbeibringen oder wie auch immer.

Sichtbar wird in dieser Sequenz, dass nicht nur der *Übergang als Prozess* in den Elterngesprächen zu Konstantin als problematisch hervorgebracht wird. Vielmehr steht zur Disposition, *wohin* Konstantin überhaupt übergehen könne – das heißt der *Ort des Überganges*: In die „Regelschule“ soll er nicht. Hierin wird Einigkeit zwischen der Ärztin, Mutter und Fachkraft konstatiert. In die „Sprachheilklasse“ könne er nicht, da er „viel zu gut“ spreche. Eine „Alternative“ gäbe es nicht. Es wird das Bild eines überinstitutionellen Ringens (Familie, Ärztin, Fachkraft) um Konstantins Zugehörigkeit aufgeworfen, mehr noch: Auf diese Weise wird eine *Subjektposition der Unzugehörigkeit, der Ortlosigkeit* für Konstantin hervorgebracht. Zugehörigkeit zu einem Ort muss hier erst errungen werden. Hierin

positionieren sich Fachkraft und Mutter dann im Schulterschluss („wir“, „oder ihr“): Ein gemeinsames Vorgehen („Antrag stellen“) mit „vorformuliert[er]“ Stellungnahme der Einrichtung wird vereinbart. Dass Konstantin nicht in die Regelschule könne, wird hierbei als indisponibel gerahmt: Es steht nicht zur Verhandlung. Auch wenn Konstantin zugeschrieben wird, dass er sich bis zur Einschulung in rund zehn Monaten noch weiter entwickeln könne, wird das Entwicklungspotenzial nicht so weit aufgespannt, als dass eine Einschulung in eine Regelschule als mögliche Option hervorgebracht wird. Im Verlauf liest die Heilpädagogin dann ihren für die Eltern vorformulierten Text vor:

SW: Ähm ist also äh ähm „Unser Sohn Konstantin Friedrich Riedmüller besucht seit äh August 2018 den integrativen Kindergarten Nimmerlands Piratenhöhle als Integrationskind. Es besteht eine allgemeine Entwicklungsverzögerung inklusive Sprachentwicklungsverzögerung [...] aufgrund derer Konstantin für das Schuljahr 2021 vom Schulbesuch zurückgestellt worden ist. Konstantin traut sich wenig zu, stößt schnell an seine Grenzen und reagiert dann mit Rückzugstendenzen. Eine enge Begleitung als auch ein kleinerer Rahmen an Kindern würde ihn insofern unterstützen, als dass er sein bereits vorhandenes Wissen und das Gelernte gut abrufen und transportieren könnte.“ Und da meine ich eben, er hat ja auch/ er hat so viel im Kopf. So mit/ mit Ab/ so w/ äh Sachwissen auch, ne? Und das wäre schade, wenn das einfach ähm dann dem/ (.) äh der/ dem Versuch (.) in der Schule gut zu sein, zum Opfer fallen würde.

MR: Klar.

SW: Sodass er nicht mal brillieren kann, mit dem, was er kann.

Anhand dieses Dokuments soll es ermöglicht werden, Konstantin einen Anspruch auf einen Sprachheilschulbesuch zuzurechnen und durchzusetzen. In der Logik dieses Dokuments wird Konstantin entsprechend als umfassend „verzögert“ (allgemein und sprachlich), als „Integrationskind“ mit wenig Selbstvertrauen und „Rückzugstendenzen“ bezeichnet. Zugleich wird er als Träger von schulrelevantem, aber fragilem Wissen („abrufen“, „transportieren“, „Sachwissen“) konstruiert, das dem Regelschulbesuch „zum Opfer fallen“ könnte. Der Schulübergang wird hier folglich mit dem Risiko einer umfassenden Entwicklungsregression und Wissensverlust verbunden. Zugleich wird die Schule als ein Ort konstruiert, an dem man mit Wissen zu „brillieren“ habe.

Im Gesprächsverlauf wird dann eine weitere Entwicklungsdiagnostik zur Absicherung des gemeinsamen Antrags gegen das Ergebnis der Schuluntersuchung virtuell in Stellung gebracht:

SW: Und ob äh Frau Doktor das nun gut findet oder nicht, das/ äh ähm da hat sie jetzt auch in dem Sinne keinen Einfluss mehr. Äh sie wird es sicherlich irgendwie vermerkt haben auf diesem für euch wahrscheinlich nicht lesbaren Zettel. [...] Und dann würdet ihr auch einfach nochmal in die Diagnostik gehen?

MR: Äh ja. Das ist erst nochmal eben so ein/ so ein Gesprächstermin mit der Ärztin. Und sie will halt gucken ähm was eben an Diagnostik VIELLEICHT nochmal angeschoben werden muss. Ähm um eben gegebenenfalls eine Unterrichtsbegleitung dann beantragen zu können.

Weitere Diagnostik soll das Urteil der schulärztlichen Untersuchung unterlaufen und Konstantins Anspruch legitimieren. Folglich sollen weitere Adressen angelaufen und ein komplexeres Verfahren angebahnt werden. Dabei werden die Erfolgsaussichten als vage gerahmt („VIELLEICHT“, „gegebenenfalls“). In diesem Entwurf steht die Mutter vor einer umfassenden Herausforderung: Die Einschätzung der Schulärztin, die Konstantin keine Chancen auf den Besuch einer Sprachheilschule zuschreibe, die anstehende Entwicklungsdiagnostik mit ungewissem Ausgang und der noch zu bearbeitende Antrag an die Grundschule auf Feststellung des Förderbedarfs kreieren eine *Ungewissheitslage* über den künftigen Verbleib ihres Sohnes. Dies korrespondiert mit der Konstruktion einer hohen Unterstützungsbedürftigkeit ihres Sohnes, worüber eine deutliche Spannung entsteht: Nicht nur der *Übergang und die Übergangsgestaltung* werden hier als Problem hervorgebracht, sondern gar die Ungewissheit des *Übergangs-ortes* selbst. Auf diese Weise wird eine *potenzierte Ungewissheitslage* hervorgebracht: Es ist völlig offengehalten, wo ihr Sohn in einem Jahr sein wird. Dass dies mit Unsicherheiten – und mehr noch – mit einem Verletzungspotenzial der Mutter korrespondiert, bringt diese dann auch begrifflich explizit in Fassung:

MR: (seufzt) Ja. Man macht sich ja immer auf einen Kampf gefasst schon. (lacht)

SW: Ja, aber, ach, das/ das ist eigentlich ähm denke ich ein Selbstläufer, weil äh das ähm/ da muss ich sagen, sind wir ja auch mittlerweile gut zusammengewachsen. Und wenn wir da die Sachen beantragen und äh anregen, dass das dann schon gut übernommen wird mittlerweile.

MR: Okay.

SW: Ne?

MR: //Ja, gut.//

Die Begriffswahl „Kampf“ markiert es als ein belastendes und zehrendes Verfahren, für das man sich wappnen muss („gefasst machen“). Das Elterngespräch wird hierbei auch als ein Ort sichtbar, an dem sich auf einen gemeinsamen Kampf gegen institutionelle Übergangszwänge (wie hier in die Regelschule) ausgesprochen wird und ein Schulerschluss auch gegen weitere professionelle Adressen (bspw. Schulärzt*innen) verabredet wird. Auf diese Weise wird die hier rekonstruierte diskursive Praxis als Bearbeitung von Unsicherheit im komplexen System der Anerkennung von Förderbedarf im Übergang zur Grundschule sichtbar. So sichert die Fachkraft der Mutter organisationale Handlungsfähigkeit und -wirksamkeit zu und ebnet über diese Zusicherung die hervortretende Verletzlichkeit der Mutter diskursiv ein.⁹⁸ Kollektiv hervorgebracht wird eine gemeinsame

98 So wäre es auch denkbar gewesen, dass der Diskurs auf die Elaboration des anstehenden Kampfes oder die Sorgen und Befürchtungen der Mutter, mögliche Worst-Case-Szenarien o. Ä. zugelaufen wäre. Stattdessen wird das weitere Vorgehen und Verfahren als erfolgsversprechend („Selbstläufer“) ausgewiesen.

und überinstitutionelle Handlungsfähigkeit. Für alle im Fall Konstantin hervorgebrachten Entwürfe von Übergangsgestaltung ist dabei die *Suspendierung der kindlichen Perspektive* konstitutiv.

6.3.5 Fallverdichtung: Die Aufrechterhaltung von Förderbedürftigkeit in Übergängen

Virtuelle Adressierung des Kindes in der Transition: Das einhegungsbedürftige Kind

Konstantin wird als überwachungs-, steuerungs-, regulierungs- und einhegungsbedürftiges Kind mit spezifischen (sprachlichen) und allgemeinen Entwicklungsverzögerungen konstruiert. Kollektiv wird er als *transitionsunfähig* hervorgebracht: Er wird als *uneingepasst* in organisationale Strukturen und Abläufe und als oppositionell gezeichnet. Sein Verhalten in Übergängen wird als herausfordernd, belastend und widerständig, nicht aber als legitimer Anspruch auf kindliche Autonomie gedeutet. Der Fall wird folglich nicht als pädagogischer Fall perspektiviert, vielmehr werden kindliche Interessen, Neigungen und Motivationen, Ansprüche und Bedürfnisse im Diskurs abgeblendet. Entwürfe einer partizipativen Übergangsgestaltung, in der Konstantins Autonomieansprüche eingeblendet werden, scheinen hierbei ebenso wenig auf wie Aspekte seiner Bildsamkeit. Vielmehr ist Konstantin in den so konstruierten Übergangsentwürfen als Objekt, als Gegenstand von Transition, nicht als Akteur, Gestalter und Träger einer legitimen Stimme positioniert. Konstantin ist hierbei platziert in einem Gewebe aus überinstitutionellen Interventionen (der Familie und Kindertageseinrichtung), die auf seine Einpassung in eine reibungslose Übergangsgestaltung hinwirken sollen. Seine Entwicklungsmöglichkeiten werden hierbei als limitiert konstruiert: So wird ihm nicht Schulfähigkeit, sondern *Sonderschulfähigkeit* zugeschrieben. Das Kind im Übergang gewinnt im Fall Konstantin vor allem vor dem normativen Horizont des kindlichen Einlassens, Einfügens und Anpassens an (organisationale) Erwartungen und Ansprüche Kontur.

Positionierung der erwachsenen Akteur*innen: in gemeinsamer Förderschaft

Mutter und Fachkraft sind hier – korrespondierend mit einem supplementierenden Gesprächsmodus – in gemeinschaftlicher, überinstitutioneller Förderschaft positioniert. Diese Förderschaft hat das Ziel, Konstantins *Transitionsfähigkeit* und den Abbau der zugeschriebenen Entwicklungsrückstände zu erwirken. Sie positionieren sich in der Zuständigkeit der Beobachtung, Evaluation und Nachsteuerung kindlichen Verhaltens. Zugleich verorten sich die Mutter und die

Pädagogin gewissermaßen im Zentrum eines multiprofessionellen und überinstitutionellen Beobachtungs-, Therapie- und Fördernetzwerkes, das zu koordinieren ist: Therapien müssen angebahnt, um das Kind herum arrangiert und angepasst werden, Empfehlungen von Amtsärzt*innen abgewiesen und weitere Diagnosen eingeholt werden. Das Elterngespräch kann folglich auch hier als Ort ausgemacht werden, an dem die Polyphonie des Falles (Vogd 2021), die Mehrstimmigkeit multiprofessioneller, externer Adressen, verhandelt und arrangiert wird. Dabei wird eine potenzierte Ungewissheit hervorgebracht, bearbeitet und kollektiv Handlungssicherheit zugesichert (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019).

Entwürfe von Übergangsgestaltung: Übergänge als Bruchstellen zwischen institutionellen Erwartungsdifferenzen

In den Elterngesprächen zum Kind Konstantin werden Übergänge vor allem aus einer evaluativen Perspektive als Leistungsanforderungen für das Kind konstruiert. Relevant gemacht werden sowohl eine Vielzahl an für den organisationalen Alltag konstitutiven Mikrotransitionen als auch Transitionen in weitere Institutionen (wie zur Kur) oder auch vertikale Transitionen (wie in die Grundschule). Dabei ist für all diese Übergangsentwürfe eine normative Figur konstitutiv: Ein gelungener Übergang ist jener, der reibungslos und widerstandsfrei durch das Kind bewältigt wird – der folglich gar nicht als solcher in Erscheinung tritt. Dabei werden Übergänge als *potenzielle Bruchstellen* im Alltagsgeschehen verhandelt, die durch das Kind in nahtloser Eingliederung zu bewältigen sind oder andernfalls starker Intervention und Regulation erwachsener Akteur*innen bedürfen. Übergänge, als Zonen verdichteter Anforderungen und institutioneller Erwartungen, geraten dabei *nicht* als pädagogisch zu gestaltende Schaltstellen des organisationalen oder familiären Alltags in den Blick, in der dem Kind Autonomie zugesichert, Akteursschaft ermöglicht oder zumindest partizipative Gestaltungsentwürfe visioniert werden.

6.4 Inklusionsorientierte Übergangsgestaltung: Elterngespräche zu Frida

6.4.1 Kontextinformationen

Frida Seelmann steht zum Zeitpunkt des ersten Elterngesprächs kurz vor ihrem dritten Geburtstag und besucht die Einrichtung Fliederheim. Frida lebt mit ihrer älteren Schwester und ihren Eltern, Hilda (HS) und Magnus Seelmann (MS), die beide Akademiker*innen sind, in einer mittelgroßen Universitätsstadt. Ihr wird ein sogenanntes Down-Syndrom zugeschrieben und sie hat einen Integrationsstatus inne. Der Datenkorpus zu Frida umfasst vier aufeinander folgende

Elterngespräche, wobei jeweils sechs Monate dazwischen liegen. Der Erhebungszeitraum beträgt zwei Jahre. Es liegen insgesamt 5,5 Stunden Audiomaterial vor. Zu den Elterngesprächen zu Frida werden eine Vielzahl an Akteur*innen über die zuständige Bezugserzieherin eingeladen, zumeist sind auch alle anwesend: die Logopädin, die Physio- und Ergotherapeutin, die Leiterin, eine Mitarbeiterin der Stadt aus dem Bereich Integration und die Eltern. So hat die Einrichtung hier ein hochdifferenziertes, multiprofessionelles Setting aus internen und externen Gesprächsteilnehmenden institutionalisiert, in dem sich die Teilnehmenden etwa alle 6 Monate über eine Stunde Zeit nehmen, gemeinsam über Frida zu sprechen. Die Gespräche finden allesamt in einem abgelegenen, großzügigen, freundlichen Raum in einer oberen Etage der Einrichtung statt. Es ist zu jedem Gespräch ein großer Tisch mit heißen und kalten Getränken, Gläsern, Tassen und Keksen gedeckt. Bei einigen Gesprächen ist auch eine PowerPoint-Präsentation vorbereitet, wobei jeweils ein Bild von Frida aus dem Einrichtungsalltag, in dem sie fröhlich lächelt, an die Wand projiziert wurde. Die Elterngespräche des Falles Frida konnten allesamt dem Gesprächstyp 1 – *Symmetrierung und Vorbeugung* – zugeordnet werden (Kap. 5.2.1). Alle Gesprächsteilnehmenden sind an der Ausrichtung an einem ebenbürtigen Diskurs orientiert, Rahmeninkongruenzen werden offen bearbeitbar. Es gibt metadiskursive Aushandlungen, und dem Umschlagen der Verletzlichkeit der Eltern in akute Verletztheit wird diskursiv vorgebeugt.

In diesem Kapitel soll der Fokus nun auf die in den Elterngesprächen zu Frida hervorgebrachten Übergangsentwürfe enggestellt werden. Dabei werden die hier rekonstruierten Elterngespräche als empirischer Fall einer *inklusionsorientierten Übergangsgestaltung* herausgearbeitet. Der Begriff inklusionsorientiert betont dabei – im Kontrast zum Begriff „inklusive“ –, dass nicht die rekonstruierten diskursiven Praktiken selbst als inklusiv zu definieren sind. Vielmehr können die Praktiken daraufhin befragt werden, ob sich in ihnen die *Abarbeitung am Anspruch, inklusiv zu sein*, widerspiegelt, sich dieser Anspruch folglich als normativer Horizont aus den Praktiken herausdestillieren lässt (auch Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019, S. 286) und sie in ihrer Logik gewissermaßen auf Inklusion zulaufen.

Zentral ist dabei zunächst, dass eine Vielzahl an Transitionen in den Elterngesprächen zu Frida thematisch werden und Transitionen in allen Gesprächen in verschiedenen Formen explizit zur Verhandlung stehen. Dazu gehören *intra*-institutionelle (innerhalb der Einrichtung; Mikrotransitionen), *inter*institutionelle (bspw. von der Familie in die Einrichtung und zurück) oder auch die Transition in die Schule. Ähnlich wie bei Konstantin stehen Transitionen zentral im Fokus der Kindsbesprechung, allerdings unter völlig anderen Vorzeichen.

Denn Übergänge werden hier als Herausforderung für Frida konstruiert, die dabei in ihrer Position als *autonomiefähig* und *autonomiebedürftig* entworfen wird: Allen Entwürfen von Übergängen ist gemein, dass sie als Risiko

für Fridas *aktive Gestaltungsfähigkeit* verhandelt werden. Zugleich wird Fridas Einbindung in das Peerkollektiv – ihre Kommunikations- und Bindungsfähigkeit – als hochrelevant in Transitionen hervorgebracht. Frida wird darüber als *autonomes Gemeinschaftswesen* konstruiert. Kollektiv ausgelotet wird, wie Frida in diesen Transitionen eine aktive, selbstbestimmte Position und Gestaltungsrolle einnehmen und auch beibehalten könne. Auf diese Weise werden Übergänge als zentrale Schaltstellen der Kindesentwicklung entworfen: Es sind die „Knackpunkte“ (Heilpädagogin, im Elterngespräch 4), an denen über Fridas *Autonomiefähigkeit*, ihren Möglichkeiten, sich selbstbestimmt einzubringen und dabei Teil des Peerkollektivs zu sein, entschieden wird. Sie werden als sensible, multiprofessionell zu beobachtende und zu begleitende Phasen von höchster Bedeutsamkeit verhandelt. Zugleich werden Transitionen als enorme Entwicklungschance für Frida gerahmt.

Insbesondere im Vergleich zu den bisher vorgestellten Rekonstruktionen zu Marve, Levi und Konstantin wird die differente Subjektposition sichtbar, die Frida dabei vorgehalten wird: Sie wird als *Akteurin und Gestalterin der Transitionen* hervorgebracht. Sie ist diejenige, die anzeigt, wann der Zeitpunkt für eine Transition ist und die diese auch aktiv (mit)anbahnt, gestaltet und bewältigt. Im Elterngespräch sind die Gesprächsteilnehmenden als Begleitende, Beobachtende und aktiv Unterstützende dieser Transitionen (selbst-)positioniert. Sie positionieren sich in der Zuständigkeit, die – darüber als fragil markierte – Autonomie Fridas in den Transitionen zu erhalten. Das Kind in Transition gestaltet den Kitalltag eigeninitiativ mit, ist kommunikations-, kontakt- und bindungsfähig und -bedürftig. Sie ist hier folglich sowohl als *autonomiefähig* als auch *einbindungsbedürftig* über den Verlauf der Elterngespräche kollektiv positioniert. Dabei haben diese Dimensionen, die Einbindung in das Peerkollektiv und die autonome (Mit)Gestaltung des Einrichtungalltags, zentrale Relevanz: Es sind *die* Kriterien, anhand derer die Transition gemessen wird.

6.4.2 Geschichte der Elterngespräche 1 bis 4: „Und irgendwann kam der Zeitpunkt, wo man das Gefühl hatte, SIE hat entschieden: ‚So, jetzt gewöhne ich mich im Kindergarten ein‘“

Eingefangen wurde mit dem *ersten Gespräch*, wie die mit dem dritten Lebensjahr institutionell eigentlich anstehende Transition von der Krippe in den Kindergartenbereich (derselben Einrichtung) über die Initiative der Eltern verhindert und ein weiteres Jahr für Frida in der Krippe erreicht werden konnte (Kap. 5.2.1). Dafür wird die Entscheidung für oder gegen die von organisationaler Seite anstehende Transition ergebnisoffen verhandelt, explizit Vor- und Nachteile beider möglicher Entscheidungen mit individualisierender Perspektive auf Frida diskutiert und widersprechende Perspektiven abgewogen. Dabei wird ein Verständnis von

Inklusion explizit verhandelt und ausgelotet, ob die Entscheidung zur Rückstellung nicht gar „antiinklusiv“ (Vater) sei: Inklusion wird hier als verbindliche Norm kollektiv verhandelt. Insbesondere im Vergleich zu den anderen Rekonstruktionen dieses Kapitels ist es bemerkenswert, dass Inklusion nicht nur als Begriff, sondern als verbindliche Prämisse des pädagogischen Handelns hervorgehoben wird: Das Handeln solle im Sinne von mehr Inklusion ausgerichtet werden. Zum Ende des Gespräches wird verabredet, dass die Eltern versuchen wollen, den Verbleib ihrer Tochter im Krippenbereich der Einrichtung zu erwirken. Hierin werden sie von den Fachkräften und Therapeut*innen explizit unterstützt. Die Mitarbeiterin der Stadt reicht Adressen zu Ansprechpartner*innen und Informationen weiter, konstatiert allerdings, dass sie dem Unterfangen wenig Aussicht auf Erfolg zuschreibe.

Zwischen dem ersten und zweiten Elterngespräch erringen die Eltern in einem als konflikthaft und krisenreich beschriebenen Verfahren die Rückstellung ihrer Tochter. Diese verhinderte intrainstitutionelle Transition wird als zentrales Thema über alle vier erhobenen Elterngespräche hinweg immer wieder verhandelt.

Im *zweiten Elterngespräch* werden weitere Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten für Frida besprochen und die verhinderte Transition als richtige Entscheidung kollektiv gesichert, indem immer wieder von allen Seiten betont wird, dass Frida dieses Krippenjahr noch brauche. Dabei werden Spannungsverhältnisse zwischen der Mitarbeiterin der Stadt aus dem Bereich Integration, der Einrichtung und den Eltern auch im Elterngespräch offen thematisiert und bearbeitet, bspw. durch eine offene Ansprache des Vaters oder eine Entschuldigung der Mitarbeiterin der Stadt, dass sie aus der „Kommunikation gegangen“ sei u. Ä. Hierbei werden die jeweiligen Rollen und Zuständigkeiten der Gesprächsteilnehmenden und damit korrespondierende differente Perspektiven antizipiert und reflektiert miteinander arrangiert. Der Fall Frida ist ein Präzedenzfall in der Kommune. Die damit entstehenden Dilemmata (bspw. es fehle ein Integrationsplatz für ein anderes Kind, dessen Mutter ihn dringend benötige) und kollidierenden Positionen (bspw. die Mitarbeiterin der Stadt wolle nicht, „dass das Schule macht“) werden im Gespräch in einem produktiven, ebenbürtigen Dialog bearbeitet. Gemeinsam wird der Fall dann als für das individuelle Kind wichtige und richtige verhinderte Transition markiert, für die es gute pädagogische Gründe gebe, die allerdings nicht verallgemeinerbar seien, auch nicht für andere Kinder mit „Down-Syndrom“. Somit wird es als individueller Ausnahmefall gesichert. Das Elterngespräch wird hierbei als Ort sichtbar, an dem sich dieser krisenhafte Prozess, der an vielen Schauplätzen (in der Familie, in der Einrichtung, in den entsprechenden Behörden usw.) und der über vielfältige überinstitutionelle Kommunikationsformate orchestriert ist, widerspiegelt. Zugleich ist das Elterngespräch als Ort eben dieses Prozesses auszumachen: Es ist folglich *Spiegel* und *Schauplatz* dieses krisenhaften Prozesses zugleich.

Das *dritte Elterngespräch* wird über die Leiterin explizit als „Übergangsgespräch“ gelabelt.⁹⁹ Anwesend ist hier zusätzlich die zukünftige Bezugserzieherin, die auch Heilpädagogin ist. Frida verbringt schon halbe Tage in der neuen Kindergruppe mit der neuen Heilpädagogin und suche eigenständig immer häufiger ihre zukünftige Kindergruppe auf. Es ist das letzte Gespräch, bei dem Frida noch in der Krippe ist, das letzte, dass die Heilpädagogin des Krippenbereiches, Linda Thale, verantwortet. Markant an diesem Gespräch ist, dass Frida als bereits *eigeninitiiert im Übergang* konstruiert wird: Kollektiv wird ein Kind erzeugt, das nicht nur reif für den anstehenden Übergang ist, sondern ihn bereits selbst anbahnt und gestaltet. Homolog zu allen Elterngesprächen dieses Falles wird Frida als Kind mit Bedürfnissen, Wünschen, Anliegen, einem Willen und einem starken Autonomie- und auch Schutzbedürfnis konstruiert.

Zwischen dem dritten und vierten Elterngespräch gab es einen Hausbesuch der neuen Bezugserzieherin und Heilpädagogin der Kindergartengruppe in Fridas Familie. Das ist als konstitutiver Teil einer komplexen Übergangsgestaltung zu verstehen und damit zugleich ein Verweis auf ein multilokales, multisituiertes, multiakteurIELLES Transitionsgeschehen.

Das *vierte Elterngespräch* findet dann einige Monate nach dem Übergang in den Kindergartenbereich der Einrichtung statt und wird von der neuen Bezugserzieherin und Heilpädagogin geleitet. Hier wird Frida als gut angekommen, folglich die Geschichte einer gelungenen Transition gemeinsam hergestellt.

6.4.3 Das Elterngespräch als Ort inklusionsorientierter Übergangsgestaltung

Die folgenden Ausführungen haben das Ziel, die Elterngespräche zum Kind Frida als Orte einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung herauszustellen. Hierfür wurden kriteriengeleitet Sequenzen ausgewählt, die diese Form der Übergangsgestaltung als inklusionsorientiert identifizierbar machen. Dabei werden die normativen Horizonte, vor denen eine Praxis überhaupt als inklusiv oder inklusionsorientiert charakterisiert werden kann, transparent gemacht: Sie stiften die formale Gliederung dieses Kapitels. Hiermit soll ein Angebot vorgelegt werden, welcher Gestalt eine *an Inklusion orientierte Übergangsgestaltung* überhaupt sein könnte. Da transitionsrelevante Sequenzen des ersten Elterngesprächs bereits in Kap. 5.2.1 vorgestellt wurden, wird im Folgenden auf Sequenzen aus den Elterngesprächen zwei bis vier unter Beibehaltung der Chronologie zurückgegriffen, die Gliederung allerdings ist entlang eines Katalogs der empirisch generierten

99 So wurde es der Forscherin am Telefon vermittelt.

Kriterien einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung realisiert.¹⁰⁰ Somit weicht die Darstellungsform auch von der in den Kapiteln 6.1 bis 6.3 ab.

Inklusion als explizite Norm und handlungsleitende Orientierung

Zu Beginn des *zweiten Gespräches* wird über die Bezugserzieherin und Heilpädagogin Linda Thale die Beobachtung eingebracht, dass Frida sehr gut im vertrauensvollen Kontakt mit den Erziehenden der Einrichtung sei, allerdings mit Gleichaltrigen weniger in Beziehung und Kommunikation komme. Auch der Vater teilt diese Wahrnehmung. Im Folgenden wird kollektiv ausgelotet, inwiefern hier pädagogisch unterstützt werden könne, auch mit Blick auf die – nun verzögerte, aber doch in einem halben Jahr anstehende – Transition aus der Krippe in den Kindergartenbereich. Zentral dabei ist, dass nicht das Kind als Träger von Problemen positioniert ist, sondern in seiner individuellen Verfasstheit perspektiviert wird und von hier ausgehend Interventionsmöglichkeiten ausgelotet und Selbstprofessionalisierungsbedarfe auf der Seite der Fachkräfte und Eltern kollektiv artikuliert werden. Dies legt die folgende Sequenz offen, in der Inklusion auch als implizite, handlungsleitende Orientierung sichtbar wird.

Kurz zuvor hat die Heilpädagogin den Vorschlag eingebracht, einen sogenannten Themenkasten („Themenkästen“) für Frida anzulegen, was ihr jüngst in einer Fortbildung empfohlen worden sei. In diesem Kasten, bspw. einem Schuhkarton, werden Gegenstände gesammelt (bspw. eine Sandschaufel, Löffel, Kette einer Schaukel usw.), die Frida bei Bedarf herausholen kann, um ihre Wünsche und Anliegen (schaukeln gehen usw.) zu kommunizieren. Die Leiterin Henrike Groot (HG) wirft auf diesen Vorschlag hin ein, dass dieses Instrument nicht mehr angemessen sein könnte, viel Aufwand für die Bezugserzieherin bedeute und hier ein kleines Buch mit Symbolen sinnvoller sein könnte. Daran schließt Linda Thale (LT) validierend an:

LT: Einfach nur so einen kleinen Büchlein, ja.

HG: ne? Aber ich äh glaube, man kann das jetzt tatsächlich zweidimensional haben. Wenn das nicht funktioniert, kannst du dir die Arbeit immer noch machen. Aber vom Gefühl her würde ich denken, sie braucht das vielleicht gar nicht als Kasten. Es kann //halt sein, dass die anderen Kinder [...] das sehr schön finden und die dann in so eine Gemeinsamkeit kommen, ne? Also im Sinne von mehr Inklusion macht das für Krippenkinder total Sinn, diese Kästen zu haben, ne? Aber ähm vielleicht willst du das ein bisschen hinten anstellen. Ähm ist sicherlich schön, das für alle zu haben.

LT: Ja, das ist auf jeden Fall/

100 Dabei wird der Blick in den folgenden Analysen auf Transitionen enggestellt und viele weitere Dimensionen der Analyse der Darstellung halber ausgeblendet.

Die Leiterin argumentiert, dass statt eines Kastens, gefüllt mit Gegenständen, ein „zweidimensional[es]“ klappbares Buch ausreichend wäre. Sie empfiehlt, nur wenn das Buch nicht „funktionier[e]“, diesen Kasten anzulegen, da ihn Frida „vielleicht“ nicht brauche. Dabei rahmt sie es folglich nicht als definitive Gewissheit, sondern markiert es als „Gefühl“, worüber es vage und anfragbar gehalten wird. Zugleich weitet sie den Blick von Frida auf andere aus und argumentiert für den Kasten: Es könne sein, „dass die anderen Kinder das sehr schön finden und die dann in so eine Gemeinsamkeit kommen“. Gedacht wird hier nicht vom Defizit eines Kindes aus, sondern von den Möglichkeiten, alle Kinder in den Kontakt und in Kommunikation zu bringen („schön, das für alle zu haben“). „Im Sinne von Inklusion“ wird hier übersetzt darin, dass alle etwas „schön“ finden und in eine „Gemeinsamkeit“ kommen können, sodass Frida in das Peerkollektiv eingebunden werden kann. Der Blick wird folglich nicht auf *ein* Kind oder gar seine zugeschriebenen (Entwicklungs-)Defizite enggeführt, sondern auf die gesamte Kindergruppe ausgeweitet. Dass das Kind nicht als Träger des Mangels positioniert ist, legt auch der unmittelbare Anschluss des Vaters Magnus Seelmann (MS) offen:

MS: Aber wir haben dasselbe Problem, also Frida steht ganz häufig vor uns und/ und will was und erklärt was und wir/ Wir kommen/ Wir verstehen es nicht. Und da ist im Moment tatsächlich/ fällt, was die Gesten ja eigentlich leisten sollen, wenn man sie denn fleißiger macht mit seinen Kindern, (lacht) ähm d/ genau diese/ diese kommunikative Diskrepanz überbrücken, und/ und das/ Wir haben das im Moment auch, also dass Frida mehr ausdrücken kann, als wir verstehen oder äh wie so/ Und ähm das ähm hat sie mitunter mit erstaunlicher Geduld mit uns dann, bis wir es dann endlich verstehen.

Auch im Anschluss des Vaters drückt sich diese von den Gesprächsteilnehmenden geteilte Orientierung daran aus, dass nicht das Kind als Problemträger zu bearbeiten sei, sondern vor allem die Eltern und Fachkräfte in der Position erscheinen, die Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes zu deuten, hier „fleißiger“ zu sein. Im Entwurf des Vaters liegt das „Problem“ auf Seiten der Eltern, die in der Pflicht erscheinen, die „kommunikative Diskrepanz [zu] überbrücken“. Diese bestehe darin, dass Frida mehr „ausdrücken“ könne, als sie verstünden. So wird hier keine Unfähigkeit des Kindes konstruiert, sondern der Eltern. Frida könne mehr ausdrücken, als sie verstünden, dabei wird die Ausdrucksform selbst nicht problematisiert, indem sie bspw. als schlecht verstehbar oder anders defizitär konstruiert wird, wie dies bspw. bei Marve der Fall ist (Kap. 6.1). Die Ausdrucksform des Kindes ist legitim, sie steht nicht zur Disposition. Mehr noch: Frida selbst wird als diejenige markiert, die Geduld mit den Eltern aufbringen müsse, bis diese sie „dann endlich verstehen“.

Über das gesamte Gespräch wird nicht relevant gemacht, welche Schwierigkeiten oder Mängel Frida habe, worin ihre Entwicklungsrückstände oder Ähnliches liegen, sondern vielmehr ausgelotet und vertieft, wie die Fachkräfte,

Eltern, das gesamte Team und andere Kinder Frida *lesen lernen*, folglich verstehen könnten. Diese Entwürfe lassen sich verdichten zum positiven Horizont eines lernenden Systems, über das *Inklusion hier ihre Operationalisierung* findet.

Auch die unmittelbar folgende Sequenz legt diese normative Grundfigur offen. Linda Thale elaboriert den durch den Vater aufgebrauchten Sinngehalt, dass es die Anderen seien, die lernen müssen – und nicht vorrangig Frida –, erneut:

LT: Ja und das war jetzt für mich auch nochmal der Grund für diese äh Fortbildung für die gebärdenunterstützte Kommunikation, weil ich jetzt auch gerade dabei bin: Wie kann ich das jetzt auch ähm/ Weil es/ Es ist ja auch wichtig, dass wir dieses Sp/ Sprache alle sprechen und ich ähm jetzt gerade mich da jetzt auch auf den Weg mache, wie kann ich da mein Team auch gut nochmal mit ähm/ mit ins Boot nehmen. Also ähm (.) wir/ Wir sprechen auch alle diese Sprache, (lachend) sage ich mal, aber ähm es ist doch nochmal ähm/ Also äh mir hat auch noch ein bisschen was gefehlt: Und wie kann ich das jetzt auch gut/ Wie kann ich da jetzt meinen gut/ äh Team gut einleiten? Und das ist äh/ anleiten. Und das ist ja doch nochmal auch was anderes, wenn man //selber so eine Fortbildung [...] besucht hat als ähm/ als äh wenn man das nur so erzählt und nebenbei mitbekommt und sich dann auch wirklich im Alltag immer wieder daran zu erinnern auch mit den Gebärden ähm ähm sprachbegleitend die auch einfach einzusetzen und ähm/ Genau, das ist jetzt so äh auch mein Auftrag für mich gerade äh, das ist quasi (lachend) mein Förderplan. (Gelächter) Da jetzt einfach zu gucken, wie ähm/ Wie bringe ich da jetzt alle gut ins Team? Weil ich glaube au/ Also auch die anderen Kinder nehmen es immer mehr auf. Das ist total schön und wenn wir alle, wir Erwachsenen, da auch äh ganz einheitlich nochmal da jetzt äh wirklich auch gut einsetzen, ähm glaube ich auch, dass es die Kinder noch mehr weitertransportieren und dann für Frida der Weg zu den anderen Kindern auch nochmal ein/ vereinfacht wird, das ist gerade so/

HG: Und auch nicht nur das Krippenteam, ne? Weil es wäre ja schade, wenn jetzt da so äh wirklich so ein Wissen aufgebaut wird und dann kommt Frida in den Kindergarten und dann fängt das Kindergartenteam wieder neu an. Also da jetzt äh schon auch zu gucken, dass ähm/ Und das betrifft ja auch jetzt nicht nur Frida, es sind ja auch andere Kinder. Wir haben ja auch äh in der Krippe mehrere Kinder, die sich mit dem Spracherwerb ähm schwertun, wo wir manchmal denken: Ach Mensch, die k/ müssten viel weniger Frust aushalten, wenn die einfach zur Unterstützung Gebärden hätten. Also eigentlich

LT: Genau, //also in der/ //

MR¹⁰¹: //Ja, alle.//

HG: //ist das was, // was viel weitreichender ist als es nur auf Frida zu beziehen also

LT: //Das auf jeden Fall.//

HG: //durch Frida kriegen wir da// gerade einen super B/ Zugang zu.

MS: Weil Frida das eh/ Also die Gesten definitiv besser kann als wir. Also was auch bedeutet, sie macht ganz viel und äh wir müssen trotzdem/ (Gelächter) Also äh wir müssen mehr Hausaufgaben machen wieder.

101 Madlen Radke (MR) ist Mitarbeiterin der Stadt im Bereich Integration.

Die Fortbildung zur „gebärdensunterstützenden Kommunikation“ begründet Linda Thale nicht über das Defizit des Kindes,¹⁰² sondern darüber, dass ihr selbst „noch ein bisschen was gefehlt“ habe. Als übergeordnete Zielstellung wird dabei nicht etwa aufgeworfen, dass Frida ihren Ausdruck verbessere, sondern dass alle anderen ihre „Sprache sprechen“. Frida wird nicht zur Problemträgerin gemacht. Dabei schreibt sich die Heilpädagogin auch explizit die Zuständigkeit zu („Auftrag an mich selber“), alle ins „Boot“ zu holen, Kinder wie Fachkräfte. Die Verhältnisse werden hier – gerade in der vergleichenden Analyse der Gespräche zu Levi, Marve und Konstantin – gewissermaßen umgekehrt: Es sei „quasi“ ihr „Förderplan“ für sich selbst. In dem sich hier anschließenden kollektiven Gelächter scheint sich auf humoristische Weise eine Reflexion dieser Umkehrung auszudrücken. Die übergeordnete Figur, die diesem Diskurs zugrunde liegt, ist die einer *inkludierenden Gemeinschaft*, zu der Frida Zugang erhält darüber, dass alle anderen ihre Sprache (besser) lernen, in der die Kinder es untereinander „noch mehr weitertransportieren“, sodass es für Frida „vereinfacht“ wird. Nicht der Einzelne wird hier zum Problem gemacht, sondern das umgebende Kollektiv erscheint in der Pflicht, den Weg des Einzelnen in die Gemeinschaft zu ebnen. Die Vorstellung, dass Inklusion über den Abbau von Zugangshürden, folglich im Sinne der Anpassung des Systems an die Einzelnen und nicht der Einzelnen an das System, realisiert werden soll, findet hier seinen Niederschlag in den Orientierungen. Im Unisono-Anschluss der Leiterin wird das lernende Kollektiv auch auf das „Kindergartenteam“ ausgeweitet. Zugleich wird erneut einer defizitfokussierenden Perspektivierung des Einzelkindes Frida entgegengearbeitet: Es sei nicht nur Frida, sondern auch „andere“, „mehrere Kinder“, die sich „mit dem Spracherwerb schwertun“ und die „Frust“¹⁰³ aushalten müssten, da sie nicht genug über Gebärden unterstützt würden. Die Perspektive sei viel „weitreichender“ anzulegen. Darüber wird einer verengenden Defizitperspektivierung explizit entgegengearbeitet. Mehr noch: Frida wird als Bereicherung konstruiert, durch die die Pädagog*innen der Einrichtung „Zugang“ zur Gebärdensprache gewinnen würden. Der direkte Unisono-Anschluss des Vaters ist dabei bemerkenswert und legt das hohe Maß an Konjunktivität des Diskurses offen: Die Leiterin führt aus: „Durch Frida kriegen wir einen super Zugang zu“, der Vater vervollständigt den Satz gewissermaßen mit: „weil Frida [...] die Gesten definitiv besser kann als wir“. Auf diese Weise wird das Kompetenzgefälle gewissermaßen umgekehrt: Die Erwachsenen lernen von Frida.

So wird in diesen Sequenzausschnitten sichtbar, dass Inklusion zum einen als Orientierungsschemata, auf expliziter Ebene, aufgerufen wird. Zum anderen

102 Beispielsweise im Sinne von: Ja, Frida ist so ein schwieriger Fall, da musste ich Spezialwissen einholen o. Ä.

103 Das so identifizierte *Defizit* (sich sprachlich „schwertun“) wird vor allem als Belastung für die Kinder selbst, nicht für die Erwachsenen gerahmt. Es wird vom Kind aus gedacht.

konnte nachgezeichnet werden, dass sich Wissensbestände des Common Sense zu Inklusion auch auf der Ebene der handlungsleitenden Orientierungen identifizieren lassen. Die folgenden Sequenzausschnitte zeigen, dass diese kollektiv geteilten Orientierungen zu Inklusion auch mit der Hervorbringung von Transition(sentwürfen) zu einer *inklusionsorientierten Übergangsgestaltung* verquickt werden.

Frida ist transitionsfähig und transitionswillig

Die Heilpädagogin Linda Thale eröffnet das dritte Elterngespräch, bei dem auch die zukünftige Bezugserzieherin, die Heilpädagogin Luise Weide (LW), anwesend ist:

LT: Ähm, ich habe jetzt die PowerPoint so ein bisschen nach den eigen/ einzelnen Entwicklungsberichten aufgebaut, und würde mich dann da gerne mit euch so ein bisschen ähm langhangeln und schauen: Was ist in den Bereichen passiert? Was ist jetzt auch gerade relevant für den Übergang in den Kindergarten ähm zu den Sonnenstrahlen¹⁰⁴? Genau, und ähm (.) würde dann gerne mit/ ähm ich hatte ja gerade schon gesagt, dass das Bild SIE eigentlich schon so ausdrückt, und diese/ diese ähm/ diese ausgeglichen fröhliche und humorvolle Art, die ähm/ ja, die gestaltet so ihren/ ihren Alltag, und auch somit unserem Alltag in der Krippe ähm/ ja, ganz intensiv. Und ähm (.) man merkt jetzt auch dadurch, dass sie ganz viel jetzt auch in die Sprache gefunden hat, dass sie total gerne mit den Erwachsenen in Kontakt ist, auch immer mehr jetzt den Kontakt zu den Kindern sucht und ähm ja, da einfach ganz ähm/ ganz (.) ja, noch/ sich nochmal viel mehr geöffnet hat.

Das *dritte* Elterngespräch ist am Telefon explizit als „Übergangsgespräch“ von der Leiterin bezeichnet worden. Bereits in der Gesprächseröffnung wird die nun anstehende Transition relevant gemacht und die Beteiligten darüber in die Zuständigkeit der Transitionsbegleitung gerufen. Frida ist dabei sogleich als Akteurin positioniert („gestaltet“ „ihren“ und „somit unseren Alltag in der Krippe“ „ganz intensiv“). Zugleich wird sie als stärker in Kommunikation und Kontakt mit Erwachsenen und zunehmend auch Kindern konstruiert, was im zweiten Elterngespräch noch als (durch die zu frühe Transition potenziell) gefährdetes Entwicklungsziel entworfen wurde. Dabei wird sie als „Kindergartenkind“ (statt Krippenkind; Schulz 2018) explizit konstruiert und der anstehende Übergang als „richtig“ gesichert:

LT: Ähm und/ (.) genau, die Sprache dazu, und auch ähm im/ in der Bewegung merkt man so, dass sie da ganz viel Lust ähm gerade hat, viel auszuprobieren, Neues kennenzulernen, (.) was ja auch eine große Veränderung bei ihr so ist, ähm dass sie da ganz viel Lust auf auf Neues und ähm/ genau. Das ist/ (.) das ist einfach grad total schön zu erleben. (.) Ähm man merkt auch so die ähm/ die bringt so ganz

104 Dies ist der Name der neuen Kindergruppe.

viel ähm eigene Impulse mit ins Spiel, eigen/ ganz viele eigene Ideen. Ähm sie spielt ganz viel den/ ihren/ IHREN Alltag nach. Ähm das geht ganz viel über/ über die Puppen, über umfunktioniertes Material aber auch schon. Und ähm (.) ja, (.) ist da sehr selbständig auch unterwegs, sucht sich selbständig ihre Spielorte, ihr Material ähm und/ ja. Und dadurch, durch diese/ durch diese ganze ähm/ das sind ja auch schon viele Themen, die jetzt auch einfach ähm Themen von den Kindergartenkindern SIND, und ähm deswegen fühlt sich das jetzt auch so richtig/ so richtig an, dieser Übergang. Das ist jetzt einfach genau die richtige Zeit. Und man merkt jetzt auch, dass sie für sich den Übergang gestaltet, und ähm schon auch sehr gezielt die Sonnenstrahlen aufsucht, also viel mehr als die Sternchen-Gruppe.

Frida wird hier als „Kindergartenkind“ konstruiert und dafür auf spezifische Eigenschaften rekurriert. Frida habe „Lust“ und Explorationsdrang, sei Trägerin eigener „Ideen“, Impulsgeberin und „selbstständig“, sei aktiv suchend und wählend: Die Subjektposition „Kindergartenkind“ wird folglich mit Aktivität, Selbstständigkeit, Explorationsdrang und Interessenreichtum („viele Themen“) verquickt. Frida wird als *in diesem Wandel befindlich* konstruiert und damit als *übergangsfähig und -willig* markiert. Dass dies eine kollektiv geteilte Orientierung ist, zeigt der folgende Gesprächsausschnitt zwischen der Heilpädagogin Linda Thale (LT), der Mutter Hilda Seelmann (HS) und der Heilpädagogin Luise Weide (LW) exemplarisch:

- LT: Und dann habe ich gesagt: „Okay, du möchtest in die Halle.“ Und dann äh haben wir geguckt, und es hat dann auch geklappt. Und ähm das kommt jetzt immer mehr von IHR auch, dieser Impuls, also nicht nur, dass wir sie fragen und ihr es anbieten, sondern dass sie auch da die/ für sich die eigene Motivation hat und sagt: „So, und jetzt (brauche ich hier?) was anderes.“ (.) Genau. Im Morgenkreis waren wir schon zusammen/
- LW: Im Mittagskreis/ also neulich war ja
- HS: Ach so.
- LW: ein Tag, wo //sie morgens schon, vormittags bei UNS//
- LT: //Genau, beim Mittagskreis auch schon, ja.//
- LW: war, und du sie ja abholen wolltest dann zum Mittagessen, und Frida nicht wollte/ oder Jasmina war es, glaube ich, //zum Essen und/ zum//
- LT: //Genau, (Jasmina?).//
- LW: Windeln, dann zum Mittagessen: Frida wollte nicht.
- LT: (lacht)
- LW: Und ähm dann fragt Jasmina auch: „Willst du denn hierbleiben?“ – „Ja.“ Und dann hat sie auch wirklich eine halbe Stunde Mittagskreis mitgemacht, was SEHR interessiert, SEHR konzentriert/
- MS: Ah!
- LW: hat VIEL //beobachtet//

Die Heilpädagogin Linda Thale und die künftige Bezugserzieherin der Kindergarten-Gruppe konstruieren hier im Unisono-Anschluss gemeinsam ein

transitionswilliges und -fähiges Kind, das diesen Transitionswunsch selbst hervorbringt und den Übergang von sich aus vorantreibt. Frida sei gewissermaßen schon im Übergang: Sie nehme an Morgen- und Mittagskreis der neuen Gruppe auf eigenen Wunsch teil und wolle gar nicht zurück. Dabei sei sie „SEHR interessiert, SEHR konzentriert“ gewesen und hätte „VIEL beobachtet“. Auf diese Weise wird ein autonomes, selbstbestimmtes, fokussiertes Kind im Übergang hervorgebracht.

Dass Frida dabei ein *Wandel* der Eigenschaften kollektiv zugeschrieben und damit gemeinsam eine veränderte Subjektposition hervorgebracht wird, zeigt auch die folgende Sequenz, in der sich die Physiotherapeutin Jana Lin (JL) einbringt:

JL: Und sie macht kund, was sie möchte. Also früher hat sie dann da so brav meinen/ (lachend) wenn/ wenn es dann gut ging, brav meinen Ablauf gemacht, aber jetzt sagt sie eben auch mal: Wir sollen jetzt mal da was holen oder da, ne, so. Das (sind?) dieses, was/ was (du?) am ersten Abschnitt, äh Kreativität und eigene Ideen, was du beschrieben hast. Das, finde ich, kommt jetzt auch. Also es ist ja auch mehr Sicherheit, sie traut sich mehr, mal zu sagen, ne: „Ich möchte das jetzt aber SO“, //ne? Das ist/ ist//

HS: //Hm (bejahend), ja (klar?)//

JL: richtig klasse. Macht den anderen noch mehr Spaß. [...]

LT: (.) Ja, und man merkt auch so: Gerade im Garten bewegt sie sich jetzt einfach auch ähm viel freier, und ist da viel ähm, ja, aktiver jetzt auch, dadurch, DASS sie einfach diese Sicherheit hat, über die Schwellen, wo sie ja am Anfang auch sehr ähm vorsichtig war, wenn mal so ein kleiner Absatz war, dass sie sich auf das/ ähm (na?) auf den Po gesetzt hat, dann rüber gerutscht ist und wieder aufgestanden ist. Und da ist sie jetzt, ob es auf dem Rasen ist, ähm über diese Hackschnitzel, die ähm/ gut, die Steine waren ja nie ein Problem, so über den Kies, dass äh/ die Hürde NIMMT sie jetzt einfach so. Durch den Sand, äh der ja bei uns auch gar nicht SO einfach ist, ähm der Übergang vom Rasen zum Sand, da ist ein ziemlich hoher/ an manchen Stellen ma/ äh recht hoher ähm Absatz an manchen Stellen, und da traut sie sich auch/ jetzt auch im Stehen immer wieder auch drüber zu gehen. Und das ist manchmal, dass sie dann mit den Händen sich noch (abfängt und sagt?): „Oh! Ah!“ Dann steht sie auch wieder auf und probiert es dann (.) nochmal. Und das ist ähm/ das hat ihr jetzt, glaube ich, im Garten auch nochmal eine ganz hohe ähm, ja, Sicherheit, und nochmal eine ganz große Freiheit geboten jetzt einfach. Ja.

Frida wird kollektiv hervorgebracht als nun freier, mutiger, weniger „brav“, aber dafür mit eigenen Ideen und Gestaltungsabsichten, als Kind, das „Hürden nimmt“, „viel aktiver“ ist, mehr „Sicherheit“ habe und damit das Areal der Kindertageseinrichtung viel mehr einnehme. Dass sie zuvor „brav“ den vorgegebenen „Ablauf“ gemacht habe, wird hier eher problematisiert und erscheint im negativen Horizont. Der Anspruch ist nicht, wie bspw. bei Konstantin, das Kind möglichst reibungslos in organisationale Abläufe zu integrieren. Der Anspruch ist vielmehr, dass das Kind *selbst* Strukturen stiftet (statt sich ihnen nur

anzupassen), indem es Übergänge durch selbstinitiiertes Auswählen und Entscheiden erst hervorbringt.

Im unmittelbaren Zusammenhang mit dem anstehenden Übergang wird dabei kollektiv eine Angleichung von Fridas Verhalten zu Hause (das schon immer sicherer und bestimmender gewesen sei) und in der Einrichtung konstruiert: Konstruiert wird damit, dass Frida nun auch im Kindergarten „Fuß gefasst“ habe:

LW: Also irgendwie/ aber/ also so die ersten Kontakte auch zu f/ f/ also ich sage mal, fremden Kindern ähm sind eben auch da (dann bei uns?), ja.

MS: Und das andere ist, das ist äh das erste Mal jetzt in dieser Runde, dass ihr eigentlich das Verhalten beschreibt, so wie ich es zu Hause auch beschreiben würde. Sonst gab es doch immer einen deutlichen //Unterschied//

LT: //Hm (bejahend)//

MS: zwischen dem, was Frida zu Hause gemacht hat und wa/ was sie hier gemacht hat. Jetzt, würde ich sagen, ist das im Grunde äh/ also a/ das sind alles Sachen, wie ich sie auch kenne im Verhalten. Vielleicht wird sie bei uns noch VIEL, viel stä/ also bei uns setzt sie viel, viel stärker die Ma/ Maßstäbe, was als Nächstes gemacht wird, also ist ja eigentlich permanent //ähm äh (unv.), und das ist sozusagen das//

LT: //(lacht)//

MS: Dauer-Ding, ja, also äh ähm so. Und da/ das ist/ äh klingt //so, als wenn das//

LT?: //Also so/ //

MS: hier anfängt. Das ist bei uns se/ schon lange sch/ schon sehr, sehr stark. Aber ansonsten ist das absolut identisch mit dem, wie ich sie zu Hause erlebe.

Im positiven Horizont erscheint ein Kind, das „die Maßstäbe“ setzt, das sich nun auch aktiv in der Einrichtung in die Steuerung des Alltags einbringt, folglich als Subjekt der *Situationen* – und der *Transitionen* („was als Nächstes gemacht wird“) – in Erscheinung tritt. Dieser Wandel – dass Frida diese Eigenschaften folglich nun auch in der Einrichtung zeige – wird hier hergestellt und darüber im Kontext der Entwicklung von Transitionsfähigkeit relevant gemacht.

Differenzierte, multiperspektivische, polyphone und humorvolle Kommunikation und warmherzige Beobachtungen des Kindes

Besonders markant für die Gespräche zu Frida ist zum einen die stark positiv eingefärbte Emotionalität im Sprechen über das Kind. Durch alle Gespräche hinweg wird insbesondere über die jeweils gesprächssteuernde Bezugserzieherin (über bspw.¹⁰⁵ „total schön zu sehen“; oder „da habe ich mich richtig für sie gefreut“, „einfach schön“, „total schön“ usw.) eine emotionale Bindung zu Frida und eine

105 Es gibt viele weitere Ausdrucksformen dieser Emotionalität und auch der inneren Beteiligung der Pädagoginnen.

starke innere Beteiligung markiert. Auch die Eltern tragen diesen Modus mit und erzählen Anekdoten. Es wird gemeinsam gelacht und sich virtuell an Frida, ihren Erlebnissen und Entwicklungen erfreut. Darüber rückt *die Dimension der Atmosphäre* als konstitutiv für diese Form des Sprechens über das Kind zentral in den Fokus. Zugleich wird in den anekdotischen, häufig mit Fotos von Frida flankierten Erzählungen eine hochdifferenzierte, polyphone (Vogd 2021) Wahrnehmung des Kindes prozessiert. Diese wird durch das multiperspektivische Setting fachspezifisch weiter ausdifferenziert, indem die einzelnen Gesprächsteilnehmenden entsprechend ihrer Profession spezifische Wissensbestände in die Fallkonstitution einbringen. In diesen Anekdoten ist Frida stets Akteurin, wie die folgende Sequenz exemplarisch zeigen soll:

LT: Neulich ähm gab es eine Situation, das hatte ich dir, glaube ich erzählt, Hilda [Mutter Hilda Seelmann], wo sie ähm geschaukelt hat auf der großen Schaukel.

HS: Hm (bejahend).

LT: Und dann ähm ist sie runtergefallen, weil sie äh eine Hand losgelassen hat, und hat sich auch erstmal mächtig erschrocken. Das hat man auch gesehen, und das war so ein: „Oh oh! Pff!“ Und (.) dann stand sie auf, und ich so: „Mensch, jetzt hast du dich aber erschrocken!“ – „JA!“ Und ich so: „Ja, und was“/ ne? „Und wa/ was machen wir jetzt?“ Und ich bin davon ausgegangen, dass sie jetzt erstmal sagt: „So, jetzt gehen wir in den Sandkasten“ oder machen was ganz anderes, und dann ist sie einfach wieder aufgestiegen.

HS: Ja.

LT: Und dann hieß es trotzdem immer noch „Mehr!“ und „Höher!“

Zum einen wird hier sichtbar, dass es im positiven Horizont der Pädagogin steht, die Situation (Runterfallen von der Schaukel) nicht selbst zu definieren, indem sie bspw. in den Trost geht und es darüber als Niederlage fremdrahmt. Vielmehr spiegelt sie Frida in der geschilderten Interaktion zunächst ihr Gefühl („Hast dich aber erschrocken“) und nimmt damit den emotionalen Ausdruck des Kindes, die antizipierten Empfindungen ernst, um dann aber die Bedeutung des Ereignisses offen zu halten („was machen wir jetzt?“). Frida wird darüber als diejenige positioniert, die das Ereignis definiert, die den Umgang damit rahmt: Ihr wird die Rahmungshoheit zugestanden. Zum anderen wird diese Geschichte als Beleg eines Haltungswandels von Frida markiert: Sie lässt sich nicht mehr entmutigen, ist robuster, angstfreier und mutiger. Dieser Wandel Fridas – und ihre darüber implizit mitverhandelte Übergangsfähigkeit – wird dabei von allen Gesprächsteilnehmenden hervorgebracht, so auch von der Logopädin Theresa Kaufmann (TK), die viele Fortschritte konstruiert, und der Ergotherapeutin Eva Blanc (EB), wie die folgende Sequenz explizit zeigt:

EB: Und das ist total SUPER. Also vor einem halben Jahr/ (.) ja, das ist eine ganz andere Frida. Also ich ähm freue mich total drüber, weil sie ja jetzt in/ in den Kindergarten kommt, dass sie diesen Schritt

jetzt gemacht hat, ne? Das ähm/ (.) auf jeden Fall. [...] Ich glaube, ist für sie auch nicht so (unv.). Sie lernt ja, glaube ich, auch eher/ also sie lernt ja viel über das Beobachten, ne? Ist ja einfach so eine/ richtiges Beobachtungskind.

Bedeutsam ist, dass die verhinderte Transition auch über externe Therapeutinnen gesichert wird: Die Ergotherapeutin konstruiert einen Wandel innerhalb des letzten halben Jahres, es sei sogar „eine ganz andere Frida“. Sie sei ein „richtiges Beobachtungskind“ – hierin liegt erneut eine Umkehr der Verhältnisse: So wird der Begriff Beobachtungskind in den meisten Einrichtungen verwendet, um das Kind zu bezeichnen, für dessen Beobachtung die jeweilige Pädagogin zuständig ist (zu welchem sie folglich die Dokumentation, wie Entwicklungsberichte u. Ä. zu verfassen hat). Hier aber ist Frida nicht das Objekt von Beobachtung, sondern das Subjekt: Sie wird nicht beobachtet, sie beobachtet selbst.

Es wird auch im Verlauf gemeinsam über die Fortschritte – hier in der motorischen Entwicklung – gestaunt und die Herausforderung aus Kindperspektive nachvollzogen, wie ein weiteres Beispiel des Kletterns an der Sprossenwand illustriert:

LW: Das/ das ist WIRKLICH/ also die letzte Sch/ äh diese letzte Sprosse, das //letzte (Querseil?), das//

MS: //(unv.) (GAR nicht?) (unv.)//

LW: ist wirklich ein //GROSSER/ //

MS: //Ja!//

LT: Ja.

LW: ein GROSSER Abstand.

JL: //Und es WACKELT, ne, das Ganze.//

LW: //Und/ und dann bei diesen hohen// BALKEN noch rüber! Das ist wirklich enorm, was Kinder da/

JL: Hm (bejahend)!

LT: Da muss sie sich auch wirklich auf der letzten Stufe/ das ist ein größerer Abstand, und da muss sie sich einmal wirklich auch so ein bisschen nach vorne fallen lassen, auf dem Bauch sich dann über so eine/ diese Holzkannte da rüberziehen. Da sind dann immer die Beine hoch in die Luft (lacht) //gestreckt, und dann äh steigt sie da rüber.//

LW: //Ja. Und man hat ja auch die Tiefe dann// sieht man dann, //genau, hm (bejahend).//

LT: //Genau. Also d// ähm auch so dieses Kopfüber ist es ja dann schon einen Moment, und das kann sie echt gut ähm aushalten (und?).

(etwas Gelächter)

EB: Kin//Kletterspielplatz wird/ (lacht)//

MS: //Ja, (ich?) (bin?/finde?) auch, weil sie gesagt hat, dass sie die/ // die/ die Sprossenwand hoch //(ist, und das?) also/ //

HS: //Genau, DAS ist ja/ //

MS: äh äh Leitern waren/ fand sie immer toll und sozusagen in/ äh in der Theorie äh/ also die/ die/ die/ die Motorik stimmt, aber dass das tatsächlich jetzt auch alleine klappt an der Sprossenwand, was ja schon relativ komplex ist, muss ich sagen, (.) //habe ich noch nicht mitbekommen.

Kollektiv wird in dieser Sequenz eine Erfolgsgeschichte über die Zuschreibung von Fähigkeitszuwachs vorgebracht: Frida könne etwas, das sie vorher noch nicht konnte; dabei wird insbesondere ihre Unerschrockenheit herausgestellt. Die Physiotherapeutin konkludiert dann mit: „Sie traut sich jedes Mal ein bisschen mehr“. Hier wird allerdings – im Vergleich mit den anderen in diesem Kapitel vorgestellten Elterngesprächen – nicht von einem Defizit aus gedacht, indem bspw. betont würde, dass sie nunmehr der Altersnorm oder Ähnlichem entspreche. Vielmehr wird hier kollektiv die Kindperspektive antizipiert, das Empfinden und die Herausforderung aus Kindersicht relevant gemacht und *darüber* die neue Fähigkeit Fridas als wertvoll markiert. Sie wird dabei erneut als überaus (wage)mutig konstruiert. Angstfreiheit und das Annehmen neuer, heikler Herausforderungen erscheinen im positiven Horizont. Die Erfolgsgeschichte zur Entwicklung Fridas wird *weitererzählt* und in eine Fokussierung der Sprachentwicklung übergegangen, in der das Wort explizit an die Logopädin Theresa Kaufmann (TK) weitergegeben wird:

LT: (.) Ich würde dann zur Sprache übergehen. (.) Noch so viele (lachend) neue, schöne/
(etwas Gelächter)

LT: (..) (lacht) (.) Ja, ich habe einfach auch mal äh so ein paar Sätze gesammelt und aufgeschrieben in den letzten Wochen, und das waren so ganz äh prägnante/ also (.) ja, die Vierwortsätze, die ja jetzt auch einfach kommen: „Mama Arbeit Auto fahren?“

TK: (lachend) Genau.
(Gelächter)

LT: „Du auch Mama ab?“ Also sie wollte, dass ich mit ihr ähm/ also mit ihr zusammen dich abhole.

HS: Ja, ja. (lacht)
(Gelächter)

LT: „Knöpfe zu machen?“ Also da ging es ums äh Anziehen. „Wo noch nass?“ Also sie stellt jetzt auch einfach Fragen. Ähm „mich“ und (unv.). Also sie kommt jetzt auch/ ich höre jetzt immer mehr „mich“ und auch „ich“. Und das ist total //schön, genau. [...]

TK: (.) Genau, das waren so/ das waren so ein paar ähm äh Ziele, die wir jetzt tatsächlich ähm nochmal umgestellt haben. Also (wir?) sind ja aus dem letzten [Gespräch] rausgegangen so mit der Idee: „Ja Mensch, wir machen mal Frühlese-Lernen und so, mal gucken, was so mit den Gebärden passiert“, ne? Ähm das war aber überhaupt nicht Fridas Plan, weil inzwischen glaube ich, ähm dass wir da schon viel zu spät waren mit der IDEE, das mit ihr zu machen. Da war sie sozusagen schon weit darüber hinaus. Weil seit sie jetzt da ist, sind wir l/ locker bei Vierwortsätzen, und ähm sie kriegt sehr lockere Angebote dazu, ne? Also ist nicht so, dass wir das kontinuierlich ÜBEN, sondern wir geben ihr ein paar Vorbilder, und sie kommt nächste Woche zurück und kann was Neues, ne? Also sie/ sie nimmt das eher mit und, sozusagen, behandelt das SELBER.

Zum einen wird hier die Art und Weise der feinsinnigen Beobachtung des Kindes, des Wahrnehmens und Notierens seiner gesprochenen Sprache und die

warmherzige, humorvolle Atmosphäre sichtbar: Frida wird im O-Ton gewissermaßen in die Gesprächsarena hineingeholt. Zum anderen wird ihr – und dies ist insbesondere im Kontrast zu den Gesprächen zu Marve markant – das Ablehnen des Frühlesenlernens¹⁰⁶ nicht als Mangel, Defizit oder Inkompetenz ausgelegt. Stattdessen wird es zum einen als ihre Willensentscheidung gerahmt („nicht Fridas Idee“), zum anderen das Angebot selbst als zeitlich inadäquat disqualifiziert („zu spät“). So ist nicht das Kind das Problem, sondern das Angebot. Dass die Orientierung eines selbstbestimmten Kindes kollektiv grundgelegt ist, wird damit auch in dieser Sequenz sichtbar: Frida hat hier die Pläne, es wird nicht geübt, sondern ihr werden „lockere Angebote“ gemacht. Es gibt keinen Zwang und kein Training, es werden „Vorbilder“ angeboten und Frida „behandelt das SELBER“, was bspw. im massiven Kontrast zu den Gesprächen zu Marve steht (Kap. 6.1).

Dass auch die Logopädin sich für die Transitionsgestaltung zuständig fühlt, legt sie explizit als Motiv ihrer Interventionen dar:

TK: Einmal ist es der Wortschatz, der so groß geworden ist, ICH habe mich aber auch gefreut, dass so viele Laute dazugekommen sind. Und sie hat da eben auch gar keine Probleme, die Zunge vor- und zurückzubewegen, also was man eigentlich von Kindern mit diesem Syndrom erwarten würde. Sie spricht halt ähm hintere Laute, vordere Laute. Die sind jetzt vielleicht nicht immer noch so/ nicht so schön rund, ne, oder ähm da fehlt jetzt natürlich noch sowas wie „ü“ oder so, ne? Das ist nicht so ihre Idee. Aber ähm sie kann das DAFÜR schon in Vierwortsätze packen. Und wir haben dann extra nochmal geguckt, dass wir in diesen ähm Spielsituationen sagen äh: „Ich bin dran“, „Du bist dran“, ne? „Hier ist der Würfel, DU würfelst“, solche Geschichten, „ich“, „du“. Das haben wir extra mal gemacht, weil UNSERE Idee dann war: Wir wollen sie ein bisschen auf diese Kindergarten-situation vorbereiten.

In der Art und Weise, wie hier über Frida gesprochen wird, die Figur einer bruchlosen Erfolgsgeschichte hervorgebracht und möglichen Verletzungen der Eltern vorgebeugt wird (Kap. 5.2.1), wird sichtbar, dass der Blick auf das gelenkt wird, was sie bereits kann (Vierwortsätze), und dies wiederum Defiziten gegenübergestellt wird („nicht schön rund“, „ü oder so“ fehle). Zugleich wird sichtbar, dass es nicht als problematischer Mangel konstruiert wird, sondern als „nicht so ihre Idee“, dass sie das „ü“ noch nicht kann. So liegt hier ein maximaler Kontrast

106 Im zweiten Elterngespräch wird das Frühlesenlernen als Hilfe zur Artikulation für Frida diskutiert und als Förderung geplant. Im dritten Elterngespräch wird dann an mehreren Stellen festgehalten, dass Frida dieses Angebot nicht angenommen habe. Im späteren Verlauf des dritten Elterngesprächs wird dann auch unter Rekurs auf Fachwissen erläutert, warum Frida dieses Angebot nun auch nicht mehr brauche. Der Vater hatte hier eine Begründung erfragt.

zu den Elterngesprächen zu Marve vor, bei denen Defizitzuschreibungen mit starken Problematisierungen einhergehen. Stattdessen wird es hier als *Plan* und *Entscheidung* herausgestellt, die Frida treffe. Die Transition durch gezielte Beobachtung und Anregung von Entwicklung zu ermöglichen, schreibt sich folglich auch die Logopädin zu.

Dass Frida auch von der zukünftigen Bezugserzieherin der Kindergarten-Gruppe als zu respektierendes und dialogfähiges Gegenüber positioniert wird, zeigt die folgende Sequenz:

HS: Ist toll, ja. Ja. Ähm und Linda [Bezugserzieherin], weil das irgendwie/ äh we/ wenn ich d/ äh die Reihe hier lese, fällt mir das noch ein: Du erzählst häufiger, dass sie hier auch äh sozusagen öfter mal auf Toilette geht. Das macht sie/ äh da hat sie zu Hause gerade komplett eigentlich das Interesse verloren. Ähm äh ist das hier regelmäßig? Oder ist das m/ einmal pro Woche? Oder/

LT: (.) Ein/ also eigentlich sch/ schon täglich. Also es gibt Tage, wo es/ äh wo es dann vielleicht mal nicht ist, das ist aber dann eher die Ausnahme. Also es ist immer weniger, dass sie überhaupt auf dem Wickeltisch möchte, //(ja?), und dass dann//

HS: //Ach ja, okay//

LT: oft ähm/ dass ich sie nochmal frage, wenn sie es nicht von alleine schon im Alltag irgendwie ähm vormittags signalisiert hat, dass ich nochmal sage: „Mensch, du brauchst eine frische Windel“, ne, „möchtest“/ ich äh stelle (ihr?) dann auf die (Bank?), ich ka/ „wollen wir wickeln auf dem Wickeltisch, oder möchtest du aufs Klo gehen?“. Und dann sagt sie eigentlich meistens „Klo“, hat dann oft auch mal (die?) Begleitung (lachend) noch dazu. Ähm so, das/ das ist hier schon auch immer der Tenor, auf jeden //Fall, ja.//

LW: //Sie war ja sogar// schon bei UNS auf der Toilette. Den Tag, wo sie vormittags komplett bei uns war, (.) haben wir dann irgendwann gesagt: „Frida, jetzt müssen wir wirklich mal gucken, ob die Windel nass ist“, und ja, war auch okay, und die Windel war trocken. Und dann sage ich: „Mensch Frida, die Windel ist noch trocken, willst du vielleicht jetzt mal auf die Toilette gehen?“ – „Ja.“ Und dann sage ich: „Wollen wir rübergehen zur Krippe?“ – „Nein.“ Ich sage: „Möchtest du bei UNS auf die Toilette gehen?“ „Ja.“ Und dann bin ich mit ihr gegangen.

Die Mutter Hilda Seelmann bringt ein, dass Frida „das Interesse“ „komplett“ verloren hätte, auf die Toilette zu gehen. Markant ist auch hier, dass es nicht als Unfähigkeit oder Entwicklungsrückstand markiert ist, sondern als eine Frage von Fridas Entscheidungen und Interesse. Die derzeitige Bezugserzieherin Linda Thale und die zukünftige Bezugserzieherin Luise Weide versichern dann, dass Frida in der Einrichtung auf die Toilette gehe, sogar schon in der neuen Kindergarten-Gruppe („sogar schon bei UNS“). Charakteristisch für das Sprechen über das Kind – auch in dem eingespielten Dialog mit Frida – ist, dass Frida kollektiv als Entscheidungsträgerin positioniert wird, die respektvoll gefragt und nicht etwa gedrängt wird. Dabei wird die Übergangsfähigkeit und -willigkeit erneut Frida selbst zugeschrieben, die entschieden habe, nicht in der Krippe, sondern in der Kitagruppe auf die Toilette zu gehen. Das Kind im Übergang ist folglich

selbstbestimmt, hat Bedürfnisse, Intentionen und Wünsche, über die es selbst auskunftsfähig ist und die notwendig zu erfragen und zu respektieren sind.

Frida wird in ihrem Eigensinn anerkannt und wertgeschätzt

Im Gesprächsverlauf wird darauf abgehoben, dass Frida sehr orientiert im Kitaalltag sei und gut zurechtkomme, auch wenn ihr bspw. Aufgaben gestellt werden. Die Bezugserzieherin führt aus:

LT: Oder äh ich schicke sie zur Wechselschublade, nach einem Body zu gucken. Und diese Schubladen, ne, da waren auch dann richtig viele Sachen drin. Und äh dann hat sie ganz gezielt auch den, äh den Body dann rausgesucht und alles. Oder ähm (.) d/ der Weg ähm vom Mittagessen in die Küche zu gehen. Oder ähm/ oder meinen Kühler zu holen, dass/ da ist sie jetzt äh/ ja, da macht sie sich einfach auf den Weg. Und ähm da kann ich immer darauf vertrauen, außer sie ist gerade in/ wieder im/ sehr in ihrem Humor und sie sagt dann: „Okay, jetzt gehe ich ins Atelier und verstecke mich in der hintersten Ecke, und keiner findet mich“, //so. Aber/ //

MS: //Ja, ja.//

TK.: //Schön.//

Fridas Verhalten, eine Aufgabe nicht zu erfüllen, wird hier nicht problematisiert, ihr wird kein Boykott, Widerstand, Ungehorsam oder Unfähigkeit zugeschrieben, sondern Humor und kindlicher, spielerischer Eigensinn. Es ist eine warmherzige Perspektive auf das Kind. Dass es eine stark positive emotionalisierte Perspektive auf das Kind ist, legt auch die folgende Sequenz offen, in der Linda Thale ein von ihr ausgewähltes Video von Frida kommentiert, in dem Frida im Peerkontakt ist:

LT: //Und ich finde, das zeigt// einfach auch, wie entspannt sie ist in diesen Situationen, also mit den anderen Kindern. Sie äh n/ da sch/ entstehen Blickkontakte, und sie sitzt da mit so einer [...] entspannten Körperhaltung. Teilweise hatten wir so am Anfang eine Situation, dass sie dann echt nochmal so an die Seiter gerutscht ist, und dann aber echt schnell dann doch aus dem Kontakt gegangen ist. Und das war so richtig schön. Das war Freitagnachmittag, ich habe mich gerade angezogen, wollte nach Hause gehen. Und ähm die beiden saßen, und das war irgendwie so ein richtig/ das hat mich so richtig gefreut. Und ähm (.) ja, diese Situationen gibt es jetzt immer häufiger. Und das ähm/ ja, das ist so schön, dass das jetzt/ äh dass das jetzt gekommen ist irgendwie.

HS: Schön.

Als bedeutsam wird nicht das Aufführen einer spezifischen Kompetenz oder Ähnliches hervorgehoben, sondern, dass Frida „entspannt“ in der Situation „mit den anderen Kindern“ gewesen sei – folglich, wie sie sich dabei gefühlt habe. Dabei wird sie erneut in ihrer Peereinbindung entworfen und eine positive Entwicklung konstruiert. Die Bezugserzieherin positioniert sich dabei als unmittelbar *ergriffen* und innerlich stark beteiligt: Obwohl es Freitagnachmittag und

Linda Thale auf dem Heimweg gewesen wäre, habe sie diese Situation, in der Frida im entspannten Kontakt mit einem weiteren Kind ist, berührt, so sehr, dass sie dies dokumentierte und nun im Elterngespräch einspielt.

Auch die zukünftige Bezugserzieherin der Kindergartengruppe elaboriert den Sinngehalt, dass Frida nun in besserem Peerkontakt auch schon in der neuen Gruppe sei:

LW: Ich habe ähnliche Situationen erlebt. Äh, wir haben ja Sachen angeschafft, und eines war ein Haus, ein Krankenhaus, das eingerichtet werden musste, und da hat sie das Krankenhaus eingerichtet. Und dann kamen äh noch zwei Mädchen dazu, und dann habe ich mich auch rausziehen können, und dann hat sie gemeinsam mit den Mädchen das Krankenhaus //eingerichtet. Und//

HS: //(leise) Ah, schön.//

LW: immer im Kontakt auch, im Blickkontakt, und mit Geben und Annehmen, und das war richtig schön schon zu sehen, dass sie das schon so frei macht.

LT: Und das geht auch echt gut, wenn man sich dann so rauszieht, ne? //Am Anfang ist sie dann auch noch mit rausgegangen, aber/ genau.//

LW: //Genau. Erst, ne, so dieses// dicht dabei. Ich bin dann nur zur/ ein bisschen zur Seite gerutscht so, ne? Also dass sie immer noch auch ganz eng Kontakt zu mir hatte, aber eben so aus dem Spielgeschehen habe ich mich ganz rausgezogen, und habe das den drei Mädchen überlassen. Und sie hat das Spiel fortgesetzt dann auch, ne? Das fand ich ganz toll. (.) Ja. Weil es ja auch für sie noch nicht SO bekannte Kinder sind dann ja auch.

Bedeutsam ist, dass die Dimension des Empfindens, des gelösten entspannten Beisammenseins und damit die Antizipation der kindlichen Gemütsverfassung relevant gemacht wird. Die Pädagoginnen positionieren sich dabei beide in der Rolle des Mediums: Als Ziel wird sichtbar, sich rauszuziehen, die Kinder in den Kontakt zu bringen. Frida wird in dieser Szene erneut als diejenige entworfen, die bereits im Übergang ist, die bereits mit ihr fremden Kindern „frei“ und vertrauensvoll in Interaktion („Geben und Annehmen“, „Blickkontakt“) sei. Solche Szenen der schrittweisen Transition bebildern den Prozess, in dem Frida als Transitionskind kollektiv hergestellt wird.

Dass Frida als immer kontaktfreudiger und -fähiger konstruiert, folglich ihre soziale Teilhabe fokussiert wird, und dies über die Gesprächsteilnehmenden als eine für den Übergang zentrale Grundvoraussetzung herausgearbeitet wird, zeigt auch die nächste Sequenz, in der erneut auch das humorvolle, warmherzige und anekdotische Sprechen über das Kind sichtbar wird:

LT: Und ähm was auch total schön war ähm neulich: Sie saß im Garten auf ähm/ auf der Bank. Da sitzt sie immer erstmal ganz gerne, wenn sie rauskommt, ähm auf dieser Bank, die direkt am Haus dran sind. Und dann saß sie da und rief auf einmal ganz laut: „Alva!“ (.) Und Alva guckt, und dann hat sie sich //versteckt (lacht)//

//(Gelächter)//

LT: Aber das war so/ also dieses wirklich bewusst //nochmal war, dieses//
 JL: //Ah, toll!//
 LT: Kontaktaufnehmen,
 (zustimmendes Gemurmel)
 LT: auch über die Sprache. Das war so Alva stand dann da und war so/ wie so (lacht) so äh ähm/ da war so/ entstand dann so ein kleines Versteckspiel. Das war einfach so/ das war total schön, das so zu beobachten das/
 HS: (lacht)

Frida wird Humor und Witz zugeschrieben und diese humoristische Perspektive – die Deutung kindlichen Verhaltens als Humor, als Scherz oder kecken Streich – wird auch performativ im Diskurs prozessiert: Es wird an unzähligen Stellen der Elterngespräche gemeinsam gelacht. Die Gesprächsteilnehmenden treffen sich hier folglich auch im *Gefühl für Frida*, sie zeigen sich affiziert. Dies ist für den diskursiven Prozess der Fallkonstitution grundlegend.

Vor der nächsten Sequenz erzählt die Bezugsrzieherin lachend, dass Frida sich trotz ihrer Selbständigkeit manchmal gerne helfen lasse und nicht von sich aus sage, was sie brauche, sondern warte, bis die Pädagog*innen das Richtige erfragen würden. Diese müssten dann raten, was sie gerade wolle. Dies wird im Elterngespräch mit Gelächter quittiert, statt problematisiert zu werden. Der Vater elaboriert dies wie folgt:

MS: Hm (bejahend). Aber DAS ist ein spannendes Verhaltensmuster, finde ich, weil DAS haben wir tatsächlich zu Hause, wo sie ja viel spricht, auch beim Essen zum Beispiel: Ich ha/ äh GANZ häufig sitzt Frida da und ist GANZ unglücklich, und ich muss äh GANZ viel abfragen. Und manchmal ist es nur: Sie will jetzt eigentlich nicht essen, sondern erst was trinken. Und das ist äh/ dann denke ich immer: „Mensch Frida, du kannst doch TRINKEN sagen“, und häufig SAGT sie das auch. Aber es gibt GANZ häufig Situationen, wo sie einfach wirklich: „Nein, nicht“/ äh sie will nicht das Brot und nicht den Aufstrich und nicht das. „Aha, willst du vielleicht erst trinken?“ – „JA!“ Ah, SO. Also (lachend) das ist/ ist witzig, //dass das//
 JL: //Aha!//
 MS: offensichtlich ja dann so ein Muster ist, ne? Dass äh/ dass es //so/ //[...] //Ja, sie// kann ja „Mütze“ SAGEN. Also (lachend) das //ist/ //
 HS: //Ja, // sie //kann „Mütze“ sagen, sie kann auch „Trinken“ sagen,//
 JL: //Ja, JA, sie kann auch „Trinken“ sagen. Ja.//
 MS: und //(sie?) (unv.)// //
 FA¹⁰⁷: //Das sagt sie aber nicht// zu JEDEM.
 HS: Ja, ja. Aber gut/
 LT: (unv.)/ (lacht)
 (Gelächter)

107 Die Leiterin wechselte im Verlauf der aufgezeichneten Elterngespräche. Im dritten Elterngespräch ist Franziska Altenburg (FA) die Leiterin der Einrichtung.

Frida spreche also nicht, obwohl sie es könnte und ansonsten viel zu Hause mache. Man müsse „GANZ viel abfragen“. Dies wird nicht als Unfähigkeit oder illegitime Verweigerung und als zu bearbeitendes Problem hervorgebracht, sondern es wird humoristisch-anekdotisch gerahmt. Ihr wird kindlicher Eigensinn *humorvoll anerkennend* zugestanden („Das sagt sie nicht zu JEDEM“). Auch die abschließende, konkludierende Sequenz legt dies noch einmal offen:

(Gelächter, alle reden durcheinander)

LT: Ja, da/ sie ist auf jeden Fall dran. Neulich war dann auch Kacka in der Windel, da musste sie sie nochmal fühlen, //und/ (lachend) (das ist so?)/ (lacht) Oder/ //

HS: //Ja, ja, kennen wir auch. Und der Body-Boycott ist auch angekommen bei uns, ja. (lacht)

LT: Ja, also das ist ähm/ ja. (.) Ja, und ich (unv.) so/ nochmal so äh/ ganz einfach, um das ähm Ganze noch zum Schluss zu bringen (auch einfach?), finde ich, sind da jetzt so viele (.) Entwicklungen noch gekommen, wo ich jetzt einfach wirklich ein RICHTIG, richtig gutes Gefühl habe, und das IST jetzt der richtige Zeitpunkt, dass dieser Übergang jetzt kommt. Und ähm/

HS: Ja, das ist //schön.//

LT: //Das/ // das ist jetzt genau der richtige Zeitpunkt. Und sie macht sich da so gut auf den Weg. Und da ist schon so eine gute Beziehung auch irgendwie entstanden. Und sie hat sich ja die neue Kitagruppe irgendwie ganz bewusst auch ausgewählt. Und es freut mich auch, dass es jetzt auch dieses Jahr die (lachend) Möglichkeit gab, dass sie zu euch kommen kann. /Und/ ja.//

HS: //Ja.// Ja.

Das Verhalten Fridas, sich widerständig beim Anziehen zu zeigen („Body-Boycott“) oder in die Windel zu machen, statt auf die Toilette zu gehen und dann auch noch die „Kacka“ zu „fühlen“, wird hier nicht als Problemverhalten markiert. Augenscheinlich widerständige und unangepasste Verhaltensweisen fungieren hier als Beleg ihrer Autonomie und damit ihrer Transitionsfähigkeit (im Kontrast dazu Elterngespräche zu Konstantin; Kap. 6.3). Gesichert wird hier explizit, dass Frida sich selbst „da so gut auf den Weg“ mache und die neue Gruppe „ganz bewusst auch ausgewählt“ habe. Im positiven Horizont erscheint der Entwurf einer Transition, für den es konkrete Zeitpunkte gibt, die durch das Kind selbst markiert werden. Im negativen Horizont erscheint das Bild eines kindunabhängigen, durch die Institution oder Akteur*innen der Organisation gesteuerten Transitionsprozesses, der das Kind als Akteur und initiativen Gestalter nicht mitdenkt. Zugleich wird der Übergang als multiprofessionell zu beobachtender, zu gestaltender und zu verantwortender Prozess konstruiert, an dem professionsspezifisch differenziertes Wissen (Heilpädagogik, Logopädie, Physiotherapie, Ergotherapie) und ein breites Verständnis von Entwicklung mit besonderem Fokus auf Autonomiefähigkeit verhandelt wird.

Die zentrale *Bedeutung der kindlichen Akteursschaft im Übergang* soll nun eine letzte Sequenz hierzu bebildern. Die Eltern konstatieren, dass Frida wüsste,

dass sie bald in den Kindergartenbereich übergehe und die Eltern dies zu Hause auch viel besprechen, folglich begleiten würden:

MS: Sie weiß, dass das kommt, //und sie (unv.) großartig?, ne?

HS: Ja, klar. Ja. Ja, wir reden da auch viel drüber, ja.//

JL: Ja.

LT: Das ist richtig bewusst. Die ist SO/ die ist sich, wie du es grad gesagt hast: Die ist richtig klar i/ in sich. Die weiß, was sie will, die weiß, wer sie ist, die weiß, was sie kann, die weiß, wo sie hinwill. Also die steht wirklich äh so fest jetzt mit ihren zwei Beinen (irgendwie?) in ihrem Leben, und die geht irgend- wie ihrer Wege. Und das finde ich einfach richtig/ (..) //richtig schön. Ja.//

HS: //Mensch, schön! (lachend) Ja.//

(Gelächter)

LT: (unv.)

HS: Ja, toll. Ja.

Die Transition sei Frida „richtig bewusst“, Frida wird als „klar“ und völlig fokussiert entworfen, mit klarem Willen („will“), Selbstbild („wer sie ist“) und Fähigkeitsselfverständnis („was sie kann“) und Perspektive („wo sie hinwill“). Die zunächst verhinderte Transition wird nun diskursiv in eine sichere, gelingende Transition transformiert und Bedenken, Sorgen und Nöte – und damit potenziellen Verletzungen der Eltern im Diskurs – vorgebeugt: Hervorgebracht wird ein absolut transitionsfähiges und -williges Kind. Das gute Ende wird gewissermaßen vorweggenommen und Vertrauen gestiftet für die Eltern, die sich davon affiziert zeigen („Mensch, schön!“).

Frida hat die Transition selbst gestaltet

Das *vierte* und letzte erhobene Elterngespräch findet statt, nachdem Frida einige Monate im Kita-Bereich in der neuen Gruppe ist. Zuvor hat ein Hausbesuch der neuen Bezugserzieherin stattgefunden. Im Vorgespräch zur Erhebung wird der Forscherin berichtet, dass der Übergang Schritt für Schritt und durch Frida selbst initiiert und angebahnt sei und erst vollzogen sei, wenn sie selbst dort bleiben wolle.¹⁰⁸

In diesem Elterngespräch wird kollektiv von allen Gesprächsteilnehmenden eine gelungene innerinstitutionelle Transition diskursiv hervorgebracht, die sich überraschend problemlos und schnell vollzogen habe. Frida gehe nur noch selten zu ihrer alten Gruppe und sei in der neuen Kindergruppe und im Alltag gut

108 Die Logopädin ist im letzten Gespräch nicht anwesend, die Mitarbeiterin der Stadt auch nicht, dies wird zu Beginn vermerkt, hier gab es Terminschwierigkeiten (geplant war die ursprüngliche Konstellation). Anwesend sind folglich die Leiterin Franziska Altenburg (FA), die neue Bezugserzieherin und Heilpädagogin Luise Weidel (LW), die Ergotherapeutin Eva Blanc (EB) und beide Eltern.

angekommen. Der Übergang wird dabei als voller Herausforderungen für Frida konstruiert („Es ist anstrengend. Es ist anstrengender als Krippe. Das ist einfach so. Es ist ein himmelweiter Unterschied zwischen Krippe und Kindergarten“, Luise Weidel) und als eine maßgebliche Leistung des Kindes selbst.

LW: JA! Jetzt sind so die ersten Wochen vergangen und wir wollen einfach mal gucken, wie es so war. Gerade auch den Bereich der Sprache und ihrer kommunikativen Fähigkeiten hat Frida unheimlich ZUGELEGT in den ersten Wochen, finde ich jedenfalls, zu dem, was ich vorher erlebt habe. Das war sicherlich auch ein bisschen äh noch gefremdelt, weil Frida ja nicht/ noch nicht bei uns in der Gruppe WAR, sie war zu Besuch da. Das sind besondere Situationen, da hält man sich vielleicht auch ein bisschen zurück. Aber als sie dann da war, ging das so richtig los mit dem Sprechen. Ähm dass sie halt auch wirklich/ ähm ja, zwei, drei, jetzt sogar auch schon vier Wortsätze spricht. Inzwischen auch ganz häufig in der Ich-Form. Das haben wir immer mal so ein bisschen geübt, so dieses Ich. Und wenn sie jetzt was will, dann sagt sie es auch ganz vehement, „Ich (Schokokuchen?) Bumm, Ende!“ (lacht)

Die Transition wird darüber als gelungen konstruiert, dass Frida einen Fähigkeitszuwachs habe (kommunikative Fähigkeiten), der nachdem sie nicht mehr nur „zu Besuch“ in der neuen Gruppe war, sondern ganz „da war“, „so richtig“ losgegangen sei. Transition wird hier folglich mit einer Fähigkeitsakkumulation und -performance verbunden, wobei der Blick nicht auf technizistische Kompetenzdimensionen eingeführt wird, wie die folgende Sequenz zeigt, in der die Heilpädagogin und jetzige Bezugserzieherin Luise Weidel ein Foto kommentiert:

LW: Hier ist sie im Spiel mit Lilli und Lilli BRAUCHT also die Gebärden. Und wir haben also diesen/ ähm die Grobgebärden immer danebenstehen, weil so spontan alle kenne ich auch noch nicht. Und da äh spielen wir gerade Verkaufen. Ne? Das ist ja auch eines von Fridas Lieblingsspiel. Und das ist ganz toll, wie sie dann aber auch wieder gebärdet, weil sie merkt, die Lilli kann es noch gar nicht anders. Und dann SAGT sie die Worte und GEBÄRDET dabei. [...]

FA: Und auch wie aufmerksam und fürsorglich, das hat ja schon fast was von sie will Lilli unterstützen oder es/ Lilli den Alltag erleichtern. (.) Also, dass sie da auch so eine Verantwortung übernimmt. Weil/ Sie merkt, dass sie die FACHFRAU auf dem Gebiet ist.

Frida wird kollektiv als erfolgreicher Übergangsfall konstruiert auch entlang ihrer Fähigkeit, sich auf andere Kinder kommunikativ einzustellen und hier individuell justieren zu können. Dabei wird sie als „aufmerksam und fürsorglich“ entworfen, was darüber als zentrale Werte erscheinen. Sie übernehme auch „Verantwortung“ für andere. Markant ist auch hier das anerkennende, wertschätzende Sprechen über Frida und die Relevanzsetzung sozialer Dimensionen: Sie wird konsequent im Kontext ihrer Peers perspektiviert. Im Gesprächsverlauf wird erneut Fridas Autonomie und Eigeninitiative über den Vater relevant gemacht und direkt an die verhinderte Transition – die hierüber legitimiert wird – rückgebunden:

- MS: Und das ist aber auch bei dem ersten Video äh wirklich bemerkenswert und auch toll zu sehen, wie stark sie da im/ also im (.) Augenhöhen austausch dann da ist. Also das ist/ Ähm das hat ja angefangen äh im letzten halben Jahr oder dreiviertel Jahre oder so was, aber äh in dieser Form das jetzt so zu sehen ist schon mal toll. Also/
- LW: Ja. Genau. Ich kann mich erinnern, ich war ja bei den letzten zwei Vorabgesprächen in der Krippe auch mit dabei, dass es noch gar nicht so lange her ist, dass Frida ÜBERHAUPT die ersten Worte auch gesprochen hat, ne? Und dass sie jetzt einfach schon so ins Gespräch GEHT, (.) ne, das ist ja noch was anderes. Oft sind die Kinder zwar dabei und wenn sie gefragt werden, antworten sie auch, aber sie gibt ja richtig auch Anregung REIN und/ und leitet ein Spiel weiter und ähm stellt FRAGEN im Spiel. Sodass sie also wirklich richtig aktiv auch in diesen Kommunikationsprozess drinsteckt. Das finde ich ist/
- MS: Und die ganze Überlegung, da äh noch ein Jahr länger in der Krippe zu bleiben, war ja genau die Vermutung, dass man dann so ein //Verhältnis herstellt, (unv.) beziehungsweise//

Dass Frida nun in der neuen Gruppe in einem ebenbürtigen Austausch auf „Augenhöhe“ sei, sei direkt an die aufgeschobene Transition gebunden, denn dies sei erst „im letzten halben Jahr oder dreiviertel Jahr“ entstanden. Dies validiert auch die neue Bezugserzieherin und konstruiert Frida in der Rolle einer aktiven, selbstbestimmten Peer-Akteurin: Frida gebe, ganz anders als zuvor, „richtig“ „Anregung“ „REIN“, „leite“ ein Spiel, stelle Fragen, stecke „wirklich richtig aktiv“ in den „Kommunikationsprozessen“. Der Vater bindet diese Zuschreibungen dann unmittelbar an die gewonnene Zeit in der Krippe: Dies sei die „ganze Überlegung“, also das Motiv der Transitionsaufschiebung gewesen, dass man darüber solche *ebenbürtigen Peer-Verhältnisse* herstellen könne. Bedeutsam ist, dass die Fähigkeit zur Autonomie in diesen hier hervorgebrachten Entwürfen an Bedingungen geknüpft ist. *Transitionen erscheinen als Schaltstellen dieser Bedingungen*: Hier wird über die Autonomie(un)möglichkeiten der Kinder entschieden. Autonomie muss folglich *gesichert und geschützt* werden, um Kindern die *Rolle der aktiv Gestaltenden des Übergangs vorzuhalten*.

Die folgende Sequenz belegt diese Kindpositionierung noch einmal exemplarisch und sehr eindrucksvoll:

- LW: Ja. Naja, und auch, dass Frida diesen ÜBERGANG so gut GESTALTET hat auch, ne? Also, dass es SPRACHLICH/ Es hätte ja gut sein können, dass sie sich das erste Vierteljahr noch mal zurückzieht und nur in die Beobachterrolle geht. [...] Und dass sie das von Anfang an so gemacht hat, das fand ich sehr erstaunlich. Also das war das, was ich immer sagte, ah, die explodiert gerade richtig so. Also für mich war das wirklich/ Ich hätte wirklich eher mit so einen Rückzug erst mal gerechnet, so mehr dieses Beobachten, mehr dieses 1:1 einfordern, ähm aber dass sie gleich so in die Gruppe reingeht auch, das hatte ich schon richtig/
- FA: Im Grunde hat sie aber mit der/ mit einer ähnlichen Vehemenz ja auch für sich den Übergang gestaltet. Sie hat vor den Sommerferien/
- LW: (unv.)

FA: Und irgendwann kam der Zeitpunkt, wo man das Gefühl hatte, SIE hat entschieden, so, jetzt gewöhne ich mich im Kindergarten ein. Und dann ist sie (unv.) immer wieder in den Kindergarten und da den Alltag mitgemacht, hat sich auf das eingelassen, was du ihr angeboten hast oder was die Gruppe in dem Moment angeboten hat. Das war ja/ (.). Es wirkte ja auch wirklich wie eine bewusste Entscheidung.

Die Heilpädagogin wirft implizit das Bild eines misslungenen Überganges ein: Es hätte auch „gut sein können“, dass Frida sich erst einmal zurückziehe, in die Beobachterrolle gehe und sich nicht in dem Maße aktiv einbringe. Vor dieser Folie erscheint Fridas Transition nun als besonders beeindruckend: Statt sich zurückzuziehen, sei sie „explodiert“, habe diese den Übergang mit „Vehemenz“ gestaltet, hätte sich bewusst „entschieden“, *sich selbst einzugewöhnen in den Kindergarten*, sie hätte sich drauf „eingelassen“, habe „mitgemacht“, dies wirke wie eine „bewusste Entscheidung“. Die starke Betonung der Selbstbestimmung legt die grundgelegten und für die Übergangsentwürfe konstitutiven Normen offen: Die so ungebrochene Konstruktion einer gelungenen, kindgesteuerten Transition verweist auf die starke Verbindlichkeit einer Kindorientierung, sie erscheint gewissermaßen als höchster Wert. Vor dieser Norm wird der Fall als gelungener Transitionsfall hervorgebracht.

Mikrotransitionen – Gewährung von Zeit für Autonomie und Exploration

Insbesondere im letzten Elterngespräch werden Mikrotransitionen, initiiert über die Bezugserzieherin, relevant gemacht. Gegen Ende des Gespräches bringt diese einen „Wunsch“ an die Eltern in den Gesprächskreis ein: Sie wünsche sich, dass die Eltern Frida etwas vor 9:00 Uhr bringen statt wie jetzt 9:00 Uhr, da um 9:00 Uhr bereits der Morgenkreis stattfindet und die Kinder sich danach in die „Ideenzeit“ einwählen könnten.¹⁰⁹

Die Pädagogin problematisiert ein „Muster“, das sich gebildet habe, das sie nun gemeinsam mit den Eltern „durchbrechen“ wolle: Frida gehe, wenn sie erst um 9:00 Uhr käme, gleich zum Frühstück und würde dort sehr lange Zeit verbringen, darüber die Anbindung an die Gruppe verpassen und könne sich nicht gemeinsam im Prozess mit den anderen Kindern eigenaktiv in die Ideenzeit einwählen. Frida sei dann auch unter Druck, „so ein bisschen verkrampft“, was sich zum Teil über den Tag ziehen würde: Dies wird als *ungünstige Transitions-gestaltung* für den gesamten Tagesverlauf und die weiteren folgenden Mikrotransitionen (1. Ankommen, 2. Morgenkreis, 3. Einwahl in Ideenzeit, 4. in den

109 Ideenzeit meint hier, dass alle Kinder sich nach der Begrüßung im Morgenkreis in verschiedene Settings wie Entspannungsraum, Atelier, Cafeteria etc. einwählen können, um dort die nächsten 1,5 Stunden durch eine Fachkraft begleitet zu verbringen. Dazu bekommt jedes Kind eine Wäscheklammer, die es an einer vorbereiteten Posterwand zu den jeweiligen Bereichen mit Leinen ankleben kann, um zu markieren, wo es hinmöchte.

Mittagskreis) von ihr konstruiert. Darüber ruft sie die Eltern in die Mitgestaltung und Kooperation des Einrichtungsalltags hinein und begründet dies wie folgt:

LW: Man merkt einen ganz großen Unterschied, wie der Tag verläuft, wenn Frida so Zehn vor Neun da ist, wenn die Übergabe in Ruhe stattfinden kann, sie AM Morgenkreis beteiligt ist, dass sie sich mit einwählen kann in die Ideenzeit.

Frida sei, wenn sie zeitiger käme, an eine „Erzieherin gekoppelt“. Käme sie allerdings später, sei dies nicht möglich und ihr fehle „etwas“. Die Heilpädagogin führt hierzu exemplifizierend aus:

LW: Gestern war das so richtig deutlich, dass keine Erzieherin jetzt nur für SIE da war. Ne? [...] Gestern war die Personalsituation so, dass ich dann auch eine Gruppe hatte. Und ich dann natürlich erst mal gucken musste, dass ich diese Kinder dann auch gut begleite. Ne? Und das HAT SIE MIR NACHGETRAGEN den ganzen Tag! Das habe ich auch gemerkt! Sie ist dann NICHT zum Cremem gekommen. Ich habe dann nach der äh Frühstückszeit einfach noch mal dieses Angebot mit dem Eincremen gemacht, was sie ja total gerne macht. Sie zieht sich dann auch aus und cremt und ist ganz/ Und NEIN, sie wollte jetzt dieses Buch aber mit mir angucken! Und ich konnte ihr das jetzt aber gar nicht geben, weil ich noch die anderen Kinder hatte. Und da ist so/ wäre so mein Wunsch, dass wir (.) so langsam in so einen Rhythmus kommen. Einfach um Frida da Vieles zu ermöglichen, um ihr einfach noch mal neue MÖGLICHKEITEN auch anzubieten. Ähm ich weiß, dass das nicht immer geht und dass es auch mal Tage gibt, (.) wo es nicht so sein kann, aber/ Ja, dass ihr einfach versucht, // in diesen Rhythmus zu kommen. [...] Es ist immer so dieser Übergang dann, ne, wo sie noch so ein bisschen Unterstützung braucht. Aber da ist sie wesentlich entspannter und ist auch schon mit Freude dabei und macht das gerne und/ Ähm es ist wirklich morgens die Bringsituation, die für sie so ein bisschen/ (.) Ja. (.) Ne? Wo sie noch

HS: //(unv.) auch nicht dieser/ //

LW: //ein guter Übergang//

Die Mutter Hilda Seelmann bietet daraufhin an, das häusliche Frühstück ausfallen zu lassen und Frida eher, zum Frühstück, direkt in die Einrichtung zu bringen. Zentral ist hier, dass die Eltern zur Gestaltung gelingender Mikrotransitionen innerhalb der Einrichtung und zur Anpassung ihrer morgendlichen Routine an den Rhythmus der Einrichtung aufgerufen werden. Diese Adressierung wird dabei pädagogisch begründet: Es wird rekuriert auf die Bindungsbedürfnisse Fridas, auf ihre Explorationsmöglichkeiten (Neues kennenlernen) und auch auf die Bedingungen, sich aktiv, selbstbestimmt einzubringen in der Einrichtung:

LW: Aber dann ist die ANBINDUNG da. Ne? Also Frida weiß dann, ich bin schon gesehen worden in der Gruppe. Das ist ja immer wichtig für Kinder, hat mich jemand gesehen? Ne? Und wenn ihr reinkommt und hängt das Bild auf, wird ja der Kontakt hergestellt. Und das reicht schon! Es muss jetzt nicht das große Spiel sein, was man miteinander macht, ne. Aber einfach hingehen und sagt „Schön,

dass du da bist, Frida. Und was hast du jetzt vor? Möchtest du mit uns was spielen, möchtest du erst zum Frühstück“, wenn noch Zeit ist, dann kann sie sich ja entscheiden, auch da hinzugehen. Aber dann weiß sie, ich bin da schon gesehen worden. Das ist glaube ich für Frida immer der Knackepunkt dann auch, ne? (.) Und da hat sich halt so ein Muster eingeschliffen und verfestigt, dass sie gleich zum Frühstück geht. (.) Ne? Und das Muster würde ich gerne durchbrechen

HS: Jaja, genau. //Das finde ich gut. Jaja.//

LW: //um ihr einfach so ein bisschen mehr// Möglichkeiten noch zu bieten.

Bedeutsam ist folglich, dass Mikrotransitionen explizit zum Thema gemacht und Eltern hier in die Verantwortung zur Mitgestaltung gerufen werden. Im positiven Horizont einer gelingenden Mikrotransition steht ein entspanntes Kind, das warmherzig begrüßt, aufgenommen und in der Einrichtung gesehen wird, das in die Gruppe eingebunden ist und seinen Tagesablauf bewusst und selbstbestimmt mitgestaltet. Nur wenn Frida nämlich eher gebracht würde, habe sie die Möglichkeit, „unverkrampt“ anzukommen, die Mikrotransitionen *selbst* zu gestalten:

LW Also die Tage sind ganz anders, wenn ihr so zehn Minuten vorher kommt. Und dann sitzt sie auch wie selbstver/ Manchmal holt sie sich auch schon vorzeitig da eine Matte und

HS: //Und wartet.//

LW: //setzt sich// schon mal hin und sichert sich so den Platz dann auch so, hier bin ich jetzt und

HS: //(unv.)//

LW: //warte praktisch,// dass es gongt dann auch, ne?

HS: Ja.

LW: Ja.

Die Mutter Hilda Seelmann elaboriert hier im Unisono-Anschluss die Ausführungen der Heilpädagogin. Erneut wird die selbstinitiierte Mikrotransition, die nicht nur vorhersehbar ist, sondern durch Fridas Praktiken gewissermaßen angebahnt und damit auch vorweggenommen wird, in den positiven Horizont gerückt: Eine gelungene Transition ist die, die durch die Kinder selbst (mit) hervorgebracht wird, dabei wird der morgendliche Übergang von der Familie in die Einrichtung als hochrelevant markiert, der Tag wird als darüber vorstrukturiert konstruiert. Zugleich erscheinen Mikrotransitionen als Schaltstellen: Die Heilpädagogin führt im späteren Verlauf aus, dass man über die „Wäscheklammern“ auch „lenken“ und so darauf Einfluss nehmen könne, dass die Kinder nicht repetitiv stets das wiederholen, was sie immer tun, sondern aus der Sicherheit auch herausgehen und mal „alle Bereiche“ und Kolleginnen kennenlernen.

Mikrotransitionen erscheinen folglich als *zentrale pädagogisch zu gestaltende Schaltstellen*, an denen Explorationserfahrungen initiiert werden können und sollen, die eng begleitet und beobachtet werden. Im Kontrast zu den Elterngesprächen zu Konstantin geht es folglich *nicht* darum, die Kinder über die Gestaltung von Mikrotransitionen möglichst reibungslos durch den Tag zu steuern, sondern ihnen hierin

vielmehr eine aktive, autonome und selbstbestimmte Explorationsmöglichkeit zu eröffnen. Dabei wird Fridas Sicherheits- und Wiederholungsorientierung implizit sogar problematisiert. Hierüber reklamiert die Heilpädagogin Zuständigkeit für die Vorhaltung der notwendigen Bedingungen für eine aktive, kindinitiierte Mitgestaltung von Mikrotransitionen. Als Ziel wird dabei aufgeführt, dass sie „im ganzen Haus unterwegs ist“ und selbst wählen könne, je nachdem, was sie „braucht“. Grundgelegt sind folglich eine stringent kindorientierte Perspektive und eine Ausrichtung am Wohlbefinden und der Beförderung der Explorationslust des Kindes.

Explizite Anerkennung und Sicherung einer ebenbürtigen, wertschätzenden Beziehung

Die Elterngespräche zu Frida zeichnen sich insbesondere durch eine durchgängig wertschätzende Diskurspraxis aus, in der sich die Gesprächsteilnehmenden explizit Anerkennung zusichern. Auch auf der Ebene des Diskurses lässt sich folglich ein inklusionsorientierter Modus empirisch identifizieren: Dieser Modus des Sprechens wurde als *Symmetrierung und Vorbeugung* charakterisiert (Kap. 5.2.1). Er ist dabei über alle vier Elterngespräche hinweg als stabil rekonstruiert worden und kann zudem als *ebenbürtiges Arrangement der Mehrstimmigkeit* näher bestimmt werden. Polyphonie ist hier, anders als im Fall Konstantin oder im Fall Levi, konstitutiv: Es wird ein *nicht-hierarchisches Arrangement auch widersprechender Stimmen* hervorgebracht. Oder anders formuliert: Für den Modus des Sprechens ist eine ebenbürtige Polyphonie (anders als bei den Elterngesprächen zu Marve) konstitutiv. Hierüber wird den Eltern – wie auch allen weiteren Gesprächsteilnehmenden – eine legitime Stimme zugestanden.

Markant sind dabei aber auch die Vielzahl an *expliziten Zusicherungen der Anerkennung und Ebenbürtigkeit*. Die folgende Sequenz, von deren Charakteristik es viele gibt, soll dies nur knapp exemplarisch illustrieren. Es ist die Schlusssequenz des letzten erhobenen Elterngespräches:

HS: Ja, toll. Ja, und VIELEN Dank Luise. Ja, und auch dir so, dass du diesen ÜBERGANG so intensiv äh begleitet hast. Und auch mit uns in der/ in der Rücksprache, das fand ich super.

LW: //Ja, schön.//

HS: //Dass ich immer// äh so äh das Gefühl hatte, ich weiß, was/ was los ist und //(unv.)// [...]

MS: //Äh äh ehrlich// gesagt, das ist ja/ Also du hast es ja gesagt, wie die Zahl von der Krippe zur ähm äh zur Kita ähm, dass die Zeit dafür da ist, in dem Umfang, aber auch die ähm M/ Möglichkeit, überhaupt das alles so differenziert zu begleiten und wahrzunehmen und ähm auch mitzukriegen, das setzt ja immer auch/ Es ist ja nicht nur ein Kind da, das muss man ja

LW: //Nee, genau. Das sind/ (unv.) Kindergarten sind es/

MS: //alles (unv.) machen. Ich finde es jedes Mal// wieder, ich fand das schon/ schon äh in der Krippe beeindruckend, aber auch hier jetzt äh denke ich, wow, das ist so eine Differenziertheit in der Begleitung und Wahrnehmung. [...] Wir gehen hier immer// mit einem super Gefühl raus,

LW: //Ja schön. (lacht) Schön.//

MS: //Aber (unv.) aber auch Frida, // die/ die/ Immer wenn man sagt, so, jetzt geht es in die Kita, die freut sich dann halt //auch so.//

LW: //Ja, schön. [...] Ich mache das total gerne und ähm/ Ja. (.) Und wenn man dann eben auch Eltern hat, die das so gut begleiten, das ist einfach auch noch mal sehr schön. Also der Dank geht an euch einfach auch zurück.

HS: Ja.

Diese Sequenzen sollen die spezifische Charakteristik der hier regelhaft und immer wieder hervorgebrachten Praktiken der Explikation gegenseitiger Anerkennung empirisch bebildern. Auf impliziter wie expliziter Ebene ist dieser Diskurs von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung getragen. Dabei wird die besondere Herausforderung für die Pädagogin, die in der Zuständigkeit für viele Kinder zeitgleich ist, über die Eltern antizipiert („dass die Zeit dafür da ist, in dem Umfang“, „Es ist ja nicht nur ein Kind da“). Die Arbeit der Pädagogin wird darüber als herausragend („wow“) und beeindruckend markiert. Die Heilpädagogin Luise Weidel gibt diese Wertschätzung sogleich zurück („wenn man dann eben auch Eltern hat“) und formuliert es explizit auch als „Dank“ an die Eltern. Im positiven Horizont der Gesprächsteilnehmenden erscheint eine bewusst gestaltete, kollektiv und überinstitutionell verantwortete Übergangsbegleitung auf Augenhöhe, eine feinsinnige, intensive, differenzierte und kindorientierte Wahrnehmung des Kindes und das Explizieren gegenseitiger Wertschätzung.

6.4.4 Fallverdichtung: Empirische Konturen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung

**Virtuelle Adressierung des Kindes in der Transition:
als einbindungsbedürftiges, autonomiefähiges,
explorationsbedürftiges und eigensinniges Subjekt**

Frida ist über den gesamten Verlauf der vier Elterngespräche als Subjekt der anstehenden Transition positioniert. Ihr wird systematisch die Position der aktiv Gestaltenden und Entscheidenden diskursiv vorgehalten. In allen Elterngesprächen wird die Perspektive des Kindes dabei systematisch antizipiert, ausgelotet und kollektiv als Ausgangspunkt von Entscheidungen gesetzt. Dabei liegt eine kollektiv geteilte Orientierung an einer *Individualisierung* des Falles zugrunde: Der Versuch des Verstehens des individuellen kindlichen Ausdrucks und das Einfangen, Wahrnehmen und gemeinsame Erkunden kindlicher Relevanzen können als geteilte Orientierung der Gesprächsteilnehmenden identifiziert werden. In Orientierung daran, Fridas Wahrnehmungen und Bedürfnisse kollektiv zu

identifizieren, wird ihr Verhalten dann nicht als oppositionell, widerständig oder unangepasst gerahmt, sondern vielmehr kindlicher Eigensinn zugestanden und als legitime Ausdrucksform kindlichen Autonomieanspruchs gedeutet. Auf diese Weise kann auch das Bedürfnis des Kindes nach *Nicht-Transition* gegen die strukturelle Ordnung der Organisation geltend gemacht und ein institutionell anstehender Übergang kollektiv zeitlich verschoben werden. Grundgelegt ist folglich eine Orientierung daran, die Strukturen dem Kind und nicht das Kind den organisationalen Strukturen anzupassen.

Positionierung der erwachsenen Akteur*innen: in ebenbürtiger Verantwortungsgemeinschaft

Der gemeinsame Diskurs zwischen Eltern und Fachkräften ist polyphon, hochdifferenziert, dialogorientiert, multiperspektivisch und an Ebenbürtigkeit orientiert. Das Wissen über das Kind wird disponibel, folglich offen und fluide gehalten. Die Stimmen *aller* Beteiligten, der Fachkräfte, der Leitung und der externen Professionellen (wie der Ergo- oder Physiotherapeutin, der Mitarbeiterin der Stadt usw.) werden in ein ebenbürtiges Arrangement gebracht. Der potenziellen Konflikthaftigkeit der Zurückstellung der Transition, die hiermit einhergehenden differierenden Anliegen und Perspektiven der Gesprächsteilnehmenden (insbesondere in Bezug auf die geringe Anzahl an Integrationsplätzen im Krippenbereich usw.), wird im Modus der *Symmetrierung der Stimmen polyphon* konstruktiv entgegengearbeitet.

Entwürfe von Übergangsgestaltung: als Ermöglichung einer inklusionsorientierten Nicht-Transition

Übergänge und ihre Gestaltung werden hier systematisch *vom Kind* aus gedacht. Dabei wird eine pädagogische Perspektive geltend gemacht, die die Autonomiebedürftigkeit und -fähigkeit des Kindes als Ausgangspunkt von Transitionsentscheidungen und -gestaltungen setzt. Transitionen werden dabei als Schaltstellen der *Bedingungen für kindliche Explorationsfähigkeit und Autonomie*, die pädagogisch zu sichern sind, wahr- und ernst genommen. Die Eingebundenheit in das Kinderkollektiv, die Entstehung von Kontakten und Bindungen auf Augenhöhe zwischen dem Kind und weiteren Kindern wird als zentrale Dimension hervorgebracht, über die Transitionen überhaupt zu evaluieren und zu gestalten sind.

6.5 Fazit

Die in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse der längsschnittlichen Analyse weisen Elterngespräche als Orte von (diversen Formen der) Übergangsgestaltungen

aus. Es lässt sich eine Vielzahl an verschiedenen Übergängen identifizieren, die jeweils relevant gemacht werden: von alltäglichen innerorganisationalen Orts- und Settingwechseln (Mikrotransitionen) über Bereichs- und Gruppenwechsel (wie vom Krippen- in den Kindergartenbereich oder in die sogenannte Vorschulgruppe der Einrichtung usw.), Eingewöhnungen in die Kindertageseinrichtung oder die Aushandlung des anstehenden Überganges in die Grundschule bis hin zu Wechseln der Statuszuweisungen (Integrationsstatuszuweisung, bzw. -aberkennung) usw. Grob können die in den Elterngesprächen thematisierten Übergänge folgendermaßen unterschieden werden (Abb. 3):

Abbildung 3: Übergänge

vertikale Übergänge	horizontale Übergänge	Institutionell nicht regelhaft vorgesehene Übergänge
<ul style="list-style-type: none"> • Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung • Übergang innerhalb der Einrichtung, etwa von einer Gruppe in eine andere Gruppe • Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule • Übergang durch Statuswechsel: „Schulkind“ • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Alltägliche Übergänge von der Familie in die Einrichtung (Bring- und Abhol-situationen) • Übergänge von einer Situation in eine andere, etwa vom Anziehen zum Spielen oder z. B. von offenen in geschlossene Gruppenphasen (Mikro-transitionen) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Übergänge des Status, etwa vom „Regelkind“ zum „Kind mit Integrationsstatus“ • Übergänge im Rahmen von unvorhersehbaren Lebensereignissen (z. B. neue Eingewöhnung nach einer Kur oder Reha) • ...

Insbesondere aus der von uns eingenommenen praxeologischen Perspektive auf Übergänge ist es interessant, hierbei den Blick auf *Transitionen der Identitätsstatus* scharf zu stellen und (Ent-)Etikettierungsprozesse als Transitionsprozesse lesbar zu machen. Dabei ließ sich mit Blick auf die Gespräche zum *Kind Marve* zeigen, dass eine dichotome Zuordnung von *verbessert (Integrationsstatus)* vs. *nicht-verbessert (kein Integrationsstatus)* zu kurz greift. Vielmehr lässt sich mit den vorgelegten Analyseergebnissen darauf hinweisen, dass mit der Zuständigkeit der Fachkräfte, mögliche Förderbedarfe zu identifizieren und das Verfahren des Integrationsstatus anzubahnen, potenziell *neue, prekäre Zwischenpositionen* für Kinder hervorgebracht werden: Auch wenn der formale Integrationsstatus qua (externe, multiprofessionelle) Diagnostik einstimmig abgewehrt wurde, so wird in den Elterngesprächen eine Subjektposition für Marve diskursiv erzeugt, die ihre fortlaufende Verbesserung nahelegen: Es hat ein Wandel, eine nachhaltige Transformation stattgefunden. Marve wechselt nicht einfach wieder zurück in den Status eines „unauffälligen Regelkindes“: Sie wird stattdessen *quasi-diagnostiziert*. Ein einmal in Gang gesetzter Etikettierungsprozess erscheint auch

hier nicht schlicht umkehrbar, sondern bringt gewissermaßen *neue Etiketten* hervor. Wie die Ergebnisse nahelegen, sind in diesem Etikettierungsprozess auch die Eltern *in Statustransition*. Dabei ist der Diskurs grundlegend polyphon arrangiert, allerdings sind die – wenn auch hörbaren Stimmen der Eltern – inferior untergeordnet. Es liegt hier ein asymmetrisches, polyphones Arrangement vor.

Über die Analyse der Gespräche zum *Kind Levi* konnte die Statustransition des Kindes gewissermaßen in gegenläufiger Richtung herausgearbeitet werden: Die für Levi vorgehaltene Subjektposition als „Integrationskind“ wird entlang der erhobenen Elterngespräche in die des *progressiven Entwicklungskindes* transformiert und so der Wechsel in die Regelgruppe – und damit die Exklusion aus seiner derzeitigen Gruppe – legitimiert. Markant ist hierbei, dass sowohl für den Etikettierungsprozess (Marve) als auch für den Ent-Etikettierungsprozess (Levi) ableistische Rekurse auf (schulnahe) Fähigkeitsvorstellungen konstitutiv sind: Transition wird hier folglich in beiden Fällen unter ableistischen Vorzeichen hervorgebracht. Dabei wird die Perspektive des Kindes ebenso ausgeblendet wie Aspekte der Bildsamkeit. Diese Dimensionen sind für die diskursive Hervorbringung und Aushandlung von Transitionen hier folglich nicht konstitutiv.

Auch für die Gespräche zum *Kind Konstantin* sind Dimensionen von Bildung ebenso wenig von Bedeutung wie das Einholen seiner Perspektive für die Transitionsgestaltung. Er ist vielmehr als Objekt von Transitionen positioniert, die dann als gelungen hervorgebracht werden, wenn sie reibungslos und unmerklich stattfinden.

Dem konnten über die Analyse der Gespräche zum *Kind Frida* Konturen einer *inklusionsorientierten Übergangsgestaltung* gegenübergestellt werden, die an dieser Stelle noch einmal abschließend skizziert werden sollen. Inklusion wird hierbei zum einen explizit thematisiert als Selbstverpflichtung der Einrichtungsakteur*innen und auch der Eltern – folglich lässt sich *Inklusion* auf der *Ebene des expliziten Wissens* identifizieren (Kap. 4). Zum anderen lässt sie sich auf der *Ebene der handlungsleitenden Orientierungen* und der *Ebene des Diskursmodus* identifizieren.

Wie bereits weiter oben ausgeführt, wird im Folgenden nicht eine inklusive, sondern vielmehr eine *inklusionsorientierte* Diskurspraxis skizziert. Darüber stellen wir Merkmale von Diskursen heraus, die Inklusion nicht etwa *faktisch einlösen* und sie damit bereits umgesetzt haben. Stattdessen sollen diskursive Praktiken beschrieben werden, die in *ihrer Logik auf Inklusion zulaufen*, gewissermaßen nach ihrer Einlösung *streben*.

Diesen Konturen einer Inklusionsorientierung in der Gestaltung von Übergängen, wie sie sich in den untersuchten Elterngesprächen zu Frida dokumentieren, rechnen wir folgende Merkmale zu, die vor allem im *Typ 1 – Symmetrierung und Vorbeugung* empirisch extrahierbar wurden:

- Das Kind wird als autonomiefähiges und -bedürftiges Subjekt und zugleich als einbindungs- und schutzbedürftig im Elterngespräch diskursiv hervor-gebracht. Damit wird der Fall als *pädagogischer* Fall gehalten, auch im multi-professionellen Gesprächssetting.
- Transitionen werden als Schaltstellen der Bedingungen für kindliche Auto-nomie, die pädagogisch zu sichern ist, wahr- und ernst genommen.
- Dem Kind wird die Position des aktiv (Mit-)Gestaltenden im gesamten Transitions-geschehen vorgehalten.
- Die kollektiv hervorgebrachte Perspektive auf das Kind ist an einer Individualisierung orientiert und kann zudem als warmherzig (Rautamies et al. 2019) beschrieben werden.
- Der gemeinsame Diskurs zwischen Eltern, Fachkräften und externen Professionellen ist polyphon arrangiert, wobei die Stimmen als ebenbürtige verhandelt werden: die Stimmen der Fachkräfte und Professionellen ebenso wie die (antizipierte) Stimme des Kindes. Der Modus des gemeinsamen Sprechens läuft folglich auf eine Inklusion aller Stimmen zu.
- Es setzt sich keine Blickverengung auf Auffälligkeiten, Probleme oder De-fizite durch, vielmehr wird die Anerkennung und Wertschätzung des kind-lichen Eigensinns relevant gemacht. Unangepasstheit und Opposition wird als legitimer Ausdruck kindlichen Autonomieanspruches gedeutet.
- Darüber werden auch mögliche Bedürfnisse des Kindes nach Nicht-Transition sichtbar gemacht und abgewogen, die hier gegen die strukturelle Ordnung der Organisation geltend gemacht werden konnten.

Zusammengefasst lassen sich die zentralen Konturen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung in Elterngesprächen folglich verdichten auf ein polyphones und zugleich symmetrisches Arrangement der Stimmen der Gesprächsteil-nehmenden und der antizipierten Stimme des Kindes, auf das Offenhalten des Falles mit der Implikation des tieferen Fallverstehens und auf die Ausrichtung an der Ermöglichung und Sicherung kindlicher Autonomie bei zeitgleicher Relevanzsetzung seiner individuellen (potenziell kollidierenden) Bedürfnisse und Schutzbedürftigkeit.

7 Zentrale Ergebnisse der Studie: Implikationen für die Forschung und für eine inklusionsorientierte Praxis von Elterngesprächen

Im Rahmen des Projektes „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen. Eine qualitative Längsschnittuntersuchung“ (BeikE) wurden 29 regulär stattfindende Elterngespräche über 15 Kinder in zehn Kindertageseinrichtungen in drei Bundesländern im Längsschnitt erhoben. Die Kinder hatten einen Integrationsstatus inne bzw. sollten diesen bekommen.¹¹⁰ Dabei wurden insbesondere Gespräche an den institutionellen Übergängen in, innerhalb und aus der Einrichtung in die Grundschule auditiv aufgezeichnet und anhand flankierender Beobachtungsnotizen protokolliert. Die pseudonymisierten Volltranskripte wurden dann mit der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode (Przyborski 2004) unter besonderer Berücksichtigung der organisationalen Einbettung dieser Kommunikationsform analysiert (Gerstenberg/Krähnert/Cloos 2019; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Hierbei wurde eine offene, reflexive Analysehaltung eingenommen, die auf die Herstellungsprozesse, das (Un-)Doing inclusion und transition, fokussiert. In Anlehnung an eine „reflexive Übergangsforschung“ (Wanka et al. 2020, S. 11) legten wir eine praxeologische Perspektive auf Übergänge an. Das längsschnittliche Design der Untersuchung ermöglichte es dabei, längerfristige Prozesse der Übergangsgestaltung in den Blick zu nehmen. Mit dieser Perspektivierung fragten wir wann, wie und durch wen (Entwürfe von) Übergänge(n) erzeugt werden, wie diese zum einen konstruiert und zum anderen über das Elterngespräch gestaltet werden, welche normativen Horizonte dabei in Anschlag gebracht werden, mit welchen Kindbildern und pädagogischen bzw. elterlichen Selbstverständnissen und Zuständigkeitserklärungen dies korrespondiert und ob und mit welchen Vorstellungen von Inklusion dies einhergeht.

110 Einbezogen wurden auch Elterngespräche über Kinder, für die das Verfahren des Integrationsstatus über die Fachkräfte und Einrichtung bereits anvisiert wurde, bzw. über Kinder, die über die Fachkräfte als „auffällig“ präsentiert wurden.

7.1 Zentrale Ergebnisse: Polyphonie und Vulneranz in Elterngesprächen

Zentrales Ergebnis der Studie ist *erstens* eine *Typologie von Elterngesprächen*. Diese beruht auf zwei identifizierten konstitutiven Bezugsproblemen des Kommunikationsformates Elterngespräch: Das Bezugsproblem, das wir mit der doppelten Polyvalenz begrifflich gefasst haben, speist sich aus dem Umstand, dass eine äußerst heterogene, eigentlich organisationsexterne Elternschaft in die regelhaften Formen organisationaler Kommunikation eingebunden wird. So sind Elterngespräche zum einen Kommunikationen von Akteur*innen verschiedener Institutionen – Kindertageseinrichtung und Familie – und damit Kommunikationen an der Schnittstelle dieser Institutionen. Damit unterscheiden sie sich deutlich von bspw. internen Teamgesprächen, in denen eine gemeinsame Perspektive häufig bereits erarbeitet wurde. Zum anderen sind die Eltern nicht nur *Organisationsexterne* und damit nicht mit gängigen organisationsinternen Themen, Perspektiven, Instrumentarien etc. vertraut, sondern sie sind zugleich selbst als höchst heterogene Gruppe zu verstehen. Insbesondere im Vergleich mit bspw. Teamgesprächen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019) kann für Elterngespräche eine erhöhte Polyvalenz ausgemacht werden, die Fachkräfte in der Herstellung einer stabilen Interaktionsordnung und mit Blick auf die Befolgung der normativen, an das Feld herangetragenen Erwartung eines ebenbürtigen Diskurses mit Eltern vor besondere Herausforderungen stellt.

Das zweite konstitutive Bezugsproblem ist die Vulnerabilität der Eltern in Bezug auf die negative Verbesonderung ihres Kindes. Diese elterliche Verletzlichkeit speist sich dabei aus der Etikettierung ihrer Kinder. Elterngespräche über Kinder mit sogenanntem Integrationsstatus oder über Kinder, die diesen noch bekommen sollen, bergen in besonderer Weise ein Potenzial elterlicher Verletzlichkeit: Der Zuschreibung von Abweichungen, Beobachtungs- und Förderbedürftigkeit ihres Kindes ist ein Verletzungspotenzial für Eltern inhärent. Mit dieser Verletzlichkeit wird in Elterngesprächen je unterschiedlich umgegangen. Sie ist nicht in jedem Gespräch gleichermaßen vordringlich. Sie ist allerdings unumgebar und kann nicht suspendiert werden. Das Elterngespräch in integrativen Kontexten konnte mit unseren Ergebnissen folglich als vulnerantes Setting identifiziert werden.

Auf Basis dieser beiden Bezugsprobleme und des jeweiligen Umgangs mit ihnen konnte eine sinngenetische Typologie herausgearbeitet werden. Zentral ist zunächst die hochvariable Gestalt der Elterngespräche im Umgang mit diesen beiden Bezugsproblemen. Es gibt enorme Differenzen in der Art und Weise der Ausgestaltung von Gesprächen über sogenannte Kinder mit Integrationsstatus oder jene, die ihn bekommen sollen. Diese Differenzen lassen sich typenspezifisch bündeln zu drei auch im Längsschnitt relativ stabilen Typen.

- Im Typ 1 *Symmetrierung und Vorbeugung* sind Elterngespräche eingeordnet, die durch offene Differenzen zwischen Pädagog*innen und Eltern gekennzeichnet sind und sich durch eine Arbeit in Richtung eines nicht-hierarchischen Diskursmodus (Symmetrierung) ausweisen. Grundgelegt ist hierbei ein polyphoner Modus, der Mehrstimmigkeit und Ebenbürtigkeit der Stimmen zugleich prozessierbar macht. Potenzielle Verletzungen der Eltern werden systematisch umgangen, indem das Kind vor allem positiv attribuiert, eine Negativ-Verbesonderung folglich ausgespart und dieser damit vorgebeugt wird.¹¹¹
- Im Typ 2 *Supplementation und Einebnung* sind keine offenen Differenzen, keine Rahmeninkongruenzen, sondern vielmehr kongruente Orientierungen sichtbar: Eltern und Pädagog*innen agieren wie in einem Team. Eltern supplementieren (im Sinne von ergänzen) die durch die Pädagog*innen eingebrachten Rahmungen vor allem, auch und gerade in der negativen Verbesonderung ihres Kindes.¹¹² Auf diese Weise kann der Diskurs – im Vergleich – als monophon identifiziert werden:¹¹³ Es wird gewissermaßen Einstimmigkeit prozessiert. Das Verletzungspotenzial der Eltern ist darüber eingeebnet und tritt im Diskurs kaum hervor.
- Elterngespräche des Typs 3 *Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit* sind gekennzeichnet durch offene Rahmeninkongruenzen, also Differenzen in den Orientierungen zwischen Eltern und Pädagog*innen. Hier wird jedoch kein ebenbürtiger, sondern ein asymmetrischer Diskurs prozessiert. In diesem sind die Eltern inferior (selbst-)positioniert. Verletzungen der Eltern über die Verbesonderung ihres Kindes treten offen zutage. Gespräche dieses Typs sind folglich polyphon strukturiert. Diese Mehrstimmigkeit ist allerdings nicht ebenbürtig, sondern hierarchisch arrangiert: Die (zum Teil stark mit den Fachkräften kollidierenden) Perspektiven der Eltern sind im gesamten Gesprächsverlauf einspeisbar, werden allerdings regelhaft von den Fachkräften und auch den Eltern selbst als randständig markiert und können sich nicht in eine verbindliche Primärahhmung des Gesprächs übersetzen.

111 Folglich wird die Verletzlichkeit der Eltern *implizit* sichtbar, nämlich darüber, dass der Diskurs strikt darauf ausgerichtet ist, Negativzuschreibungen systematisch zu umgehen. Auf diese Weise grundiert die Vulnerabilität der Eltern diesen Diskursmodus.

112 Hierbei gibt es zwei Untertypen dieses zweiten Typs: Beim Typ *elaborierende* Supplementation bringen die Eltern eigeninitiiert und engagiert vielfältige Berichte ein, die die durch die Pädagog*innen angebotene Perspektive auf das Kind dabei nicht in Frage stellen. Beim Typ *ratifizierende* Supplementation ist diese ergänzende Grundhaltung der Eltern weniger quantitativ-produktiv, d. h., sie stimmen mit wenigen Redeanteilen knapp bestätigend zu. Sie tragen die vorgegebene Perspektivierung ihres Kindes bruchlos mit.

113 Mitgedacht ist hierbei, dass Werner Vogd (2021) auf die grundsätzliche, intrasubjektive Mehrstimmigkeit – folglich bereits *in einer* Person – hinweist und Monophonie somit kaum realisierbar erscheint. Dennoch können die Typen von Elterngesprächen in Bezug darauf unterschieden werden, inwiefern die Diskurse auf Mehrstimmigkeit zulaufen bzw. Differenz für sie konstitutiv ist.

Als zweites zentrales Ergebnis der Studie lassen sich *Konturen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung* ausweisen. Dabei zeigte sich in der quer- und längsschnittlichen Analyse der Elterngespräche zunächst, dass vertikalen, horizontalen und institutionell nicht vorgesehenen Übergängen sehr unterschiedliche Bedeutsamkeit zugesprochen wurde. Während sie in einigen Gesprächen das vordringlichste Thema waren, fanden sie in anderen Gesprächen nicht einmal Erwähnung. Die analysierten Elterngespräche lassen erkennen, dass die Aufmerksamkeit und Sensitivität der Gesprächsteilnehmenden für die Herausforderungen, die in Transitionen liegen – für das Kind, die Fachkräfte und auch die Eltern –, sehr unterschiedlich ist. Auch die Positionen, die dem Kind, den Eltern und Fachkräften dabei zugesprochen wird, variieren stark. Damit korrespondieren jeweils sehr unterschiedliche Übergangsentwürfe und -gestaltungen.

Deutlich wird, dass Kindern in dem Großteil der Elterngespräche kaum eigene Perspektiven zugesprochen, ihre Interessen und Bedürfnisse kaum angefragt und Übergänge damit überwiegend mit Anpassungsleistungen der Kinder an normativ-institutionelle Erwartungen verbunden werden (Typ 2 und 3; auch Cloos/Zehbe 2022; i. E.). Werden Kinder als Risikoträger für die Aufrechterhaltung der Organisationsordnung positioniert, wird vor allem ihre Anpassung an organisationale Strukturen, bspw. an Abläufe, Regeln usw., fokussiert. Werden Kinder als Träger von Besonderheit adressiert, wird die Übergangsgestaltung als kompensatorische Aufgabe der Erwachsenen in geteilter Verantwortung entworfen. Unter Zugrundelegung eines praxeologischen Verständnisses von Übergängen konnten Etikettierungsprozesse (Boger/Textor 2016) als konstitutiv für Transitionsprozesse in integrativen Settings beschrieben werden. Gezeigt werden konnte, dass und auf welche Weise im Kontext der Verfahren zum Integrationsstatus neue und prekäre Subjektpositionen für Kinder diskursiv hervorgebracht werden.

Mit unseren Ergebnissen geraten folglich die besonderen Herausforderungen einer inklusiven – oder vielmehr inklusionsorientierten – pädagogischen Praxis in den Blick. Mehr als zuvor sind die Fachkräfte nicht nur zur Realisierung von Inklusion, sondern auch von Prävention (Kelle 2018) aufgerufen. Über bildungspolitische und fachwissenschaftliche Programmatiken sind sie dazu angehalten, Prozesse der Kategorisierung anzubahnen. So sollen sie frühzeitig Entwicklungsrisiken und -gefährdungen identifizieren und das Kind zugleich in seiner individuellen Verfasstheit, möglichst unabhängig von bspw. leistungs- und entwicklungsnormbezogenen Dimensionen, in den Blick nehmen.¹¹⁴ Unsere Ergebnisse zeigen nunmehr, dass Elterngespräche in integrativen Settings als Orte von Etikettierungsprozessen ausgemacht werden können, gerade auch dann, wenn

114 Zur Uneinlösbarkeit einer gleichermaßen inklusiven wie präventiven pädagogischen Praxis: Krönig (2017); Krähnert (2020); Zehbe (2021a).

kompensatorische, normierende Perspektiven in Anschlag gebracht werden und die Anpassung des Kindes an institutionelle Erwartungen im Fokus steht. Diese Etikettierungsprozesse – so scheint es – treten deutlicher zutage, wenn eine *pädagogische Perspektivierung des Falles* aufgegeben wird. Gerade im Zusammenhang mit dem Verfahren des Integrationsstatus wird eine Vielzahl an externen professionellen Akteur*innen involviert, die eine medizinische und psychologische Perspektivierung auf das Kind in Anschlag bringen. Auf diese Weise potenziert sich zum einen das Polyvalenzpotenzial gewissermaßen zusätzlich. Zum anderen wird hierüber eine Pathologisierung und Entpädagogisierung des Falles wahrscheinlicher (Boger/Textor 2016). Sowohl Fachkräfte als auch Eltern stehen in integrativen Kontexten vor einer unumgehbaren Vulneranz und erhöhten Polyvalenz.

Hinsichtlich der für das Projekt zentral bedeutsamen Fragestellung nach einer inklusiven Gestaltung von Transitionen in Elterngesprächen können wir mit unseren Ergebnissen eine empirisch gesättigte Operationalisierung einer *inklusionsorientierten Übergangsgestaltung* anbieten (Kap. 6.4), die im Kontrast zu den eben beschriebenen Übergangsgestaltungen steht. Inklusionsorientiert sind jene aus dieser Perspektive dann, wenn sowohl vertikale, horizontale als auch institutionell nicht vorgesehene Übergänge durch Fachkräfte und Eltern wahr- und ernst genommen werden, wenn der gemeinsam hervorgebrachte Diskursmodus *polyphon* und auf *Ebenbürtigkeit der Stimmen* ausgerichtet ist, der Fall als *pädagogischer gehalten wird* – keine Entpädagogisierung stattfindet – und dem Kind entsprechend die Subjektposition eines aktiven, autonomiefähigen und zugleich schutz- und einbindungsbedürftigen, eigensinnigen Mitgestalters von Transitionen vorgehalten wird. Grundlegend ist dabei eine individualisierte Perspektivierung des Kindes, die Prozessierung von Mehrstimmigkeit und das Zulaufen des Diskurses auf ein tieferes Fallverstehen, die systematische Einblendung der (antizipierten) Perspektive des Kindes in den Diskurs unter Beibehaltung der „Reflexion des Falles als pädagogisches“ (Boger/Textor 2016, S. 86), nicht vorwiegend als medizinisches, therapeutisches oder psychologisches Problem.

Was lässt sich hieraus nun für die Forschung und für eine inklusive Praxis in Kindertageseinrichtungen bei der Begleitung von Eltern in Übergangsprozessen ableiten?

7.2 Diskussion der Ergebnisse

Das Elterngespräch kann mit der von uns eingenommenen Perspektive als *Spiegel einer (überinstitutionellen) polyphonen Konzertierung der Stimmen über das Kind* gefasst werden, die die Fachkräfte unter Verfechtung eines pädagogisierenden Blicks – im Sinne einer Verpflichtung auf eine pädagogische Reflexion des

Falles – einzuholen und zu orchestrieren haben, wenn eine inklusionsorientierte Übergangsgestaltung anvisiert werden soll.

Der Umgang mit den identifizierten, konstitutiven Bezugsproblemen – so ließe sich mit Vogd (2021) argumentieren – bedarf folglich eines spezifischen, nämlich *symmetrischen Arrangements der Stimmen* der Beteiligten und hat ethische Implikationen: Weder ein monophoner Diskurs (Typ 2) noch eine inferiorisierende Ordnung der Stimmen (Typ 3) wird „der komplexen Polyphonie der Praxis“ (Vogd 2021, S. 155) und dem Anspruch der Subjektsetzung der Beteiligten gerecht. Denn für eine inklusive bzw. inklusionsorientierte pädagogische Praxis müsste – unseren Ergebnissen folgend – konstitutiv sein, dass die Gesprächsteilnehmenden als „autonome[] und entscheidungsfähige[] Persönlichkeit[en]“ mit einer „legitimen Stimme“ (Vogd 2021, S. 152) adressiert werden, ob nun in Elterngesprächen oder als Interaktionsteilnehmer*innen im pädagogischen Einrichtungsalltag. Auch die Stimme des Kindes ist hier stellvertretend (antizipierend) einzublenden, seine Relevanzen und Bedürfnisse, seine Perspektive auszuloten. Folglich ließe sich die „Fähigkeit, mit verschiedenen Zungen zu reden“ (Vogd 2021, S. 154), respektive die Fähigkeit der Fachkräfte, verschiedenen Stimmen im Elterngespräch einzuholen und dabei zugleich Ambivalenz, Widersprüchlichkeit und Mehrdeutigkeit im Diskurs prozessierbar zu machen, als *professionelle Kompetenz für eine inklusionsorientierte Praxis* ausweisen.

Polyphoniefähigkeit bezieht sich in diesem Kontext dann darauf, Mehrstimmigkeit anzubahnen, ein Arrangement der Ebenbürtigkeit der Stimmen anzulaufen und dabei zugleich abzusichern, dass der Fall als pädagogischer gehalten und nicht etwa medizinisiert oder psychologisiert wird (Boger/Textor 2016, S. 86). So sollen die Stimmen der Beteiligten „nicht in Einklang“ (Vogd 2021, S. 142) gebracht, aber ein *pädagogisch konturiertes* Arrangement gefunden werden, in dem sie sich verzahnen können.

Auf Basis der von uns erzielten Ergebnisse lassen sich weitere Anfragen im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern, der Gestaltung von Übergängen und Inklusion in integrativen Settings formulieren.

Ein großer Gewinn der Studie liegt nicht darin, noch einmal empirisch nachzuzeichnen, dass in Elterngesprächen zum Teil „machtvolle Monologe“ (Kesselhut 2015) geführt werden, oder dass eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe empirisch kaum beobachtbar ist, vielmehr von eher asymmetrischen Vollzugsformen der Zusammenarbeit ausgegangen werden muss und dass hier vor allem die Aufführung von Professionalität durch Fachkräfte konstitutiv ist. Neu ist auch nicht die Erkenntnis, dass Elterngespräche empirisch als Orte der (Re-)Stabilisierung von Wissenshierarchien gefasst werden können, an denen das relevante Wissen über das Kind eher *vor* den Eltern und ohne Einbezug ihrer Perspektiven erzeugt und im Elterngespräch eher verkündet als verhandelt wird (Urban et al. 2015a).

Der Gewinn der Studie liegt aus unserer Sicht vor allem darin, Einsichten in die Grundarchitektur des Gesprächsformates – folglich in seine Konstituenten – anbieten und herauszustellen zu können, welche Herausforderungen sich hier von für alle Gesprächsteilnehmenden ableiten lassen. Erst die Entschlüsselung des Kommunikationsformates Elterngespräch als institutionelles Arrangement unter der Bedingung von Polyvalenz und Vulneranz macht es möglich zu verstehen, *wie* und *unter welchen Bedingungen* und vor dem Hintergrund welcher Diskursnormen, sich das Positionierungsgefüge zwischen Eltern und Fachkräften herstellt, welche Zuständigkeiten dabei hervorgebracht und welche Kindbilder damit korrespondieren. Denn erst die Rekonstruktion der differierenden Umgangsweisen mit Polyvalenz und Vulneranz in Elterngesprächen macht nachvollziehbar, welche (Selbst-)Adressierung der Eltern und virtuelle Positionierung der Kinder und welche Entwürfe der Übergangsgestaltung hierbei jeweils beobachtbar sind.

Folgt man den Ergebnissen der Studie, dann hat sich die Vulnerabilität der Eltern in Bezug auf die negative Verbesonderung ihres Kindes sehr deutlich gezeigt. Das Elterngespräch in integrativen Kontexten lässt sich hieran anschließend als vulnerantes Setting ausweisen. Wenn von elterlicher Verletzlichkeit auszugehen ist, dann ist auf der Seite der Organisation eine potenzielle Verletzungsmacht zu lokalisieren, wie sie grundsätzlich auch als konstitutives Element professioneller Kontexte hervorgehoben wird (Parsons 1964; Oevermann 1996; Schütze 1996). In Elterngesprächen in integrativen Settings zeigt sich dies in spezifischer Weise: Auch wenn grundsätzlich davon auszugehen ist, dass gewissermaßen *alle* Familien verletzlich sind, weil sie bspw. unter hohem bildungsbezogenen Erwartungs- und Kooperationsdruck stehen und hiermit bereits ein spezifisches Verletzungspotenzial verbunden ist, so wird deutlich, dass Eltern *verbesonderter* Kinder auch in *besonderer* Weise verletzlich sind: Die Zuschreibung von Abweichung im Sinne einer Aberkennung einer normalen Entwicklung oder Verfasstheit ihres Kindes lässt sich empirisch als schmerzhafteste Zuschreibung identifizieren. Auch Eltern werden hierüber verbesondert und etikettiert (Kap. 5.5). Auch wenn diese Vulnerabilität der Eltern nicht in jedem Typ von Elterngesprächen auf expliziter Ebene sichtbar wird, ist die Abarbeitung an dieser Vulnerabilität der Eltern für alle von uns erhobenen und analysierten Gespräche konstitutiv. Im professionellen Kontext der Kindertageseinrichtung gilt es zu reflektieren, wie mit der Vulnerabilität der Eltern umzugehen ist und ob und wie diese in Gesprächen zur Sprache kommen kann und soll. Mehr noch: Professionsethisch steht die Einrichtung in der Verantwortung, ihre institutionelle Macht nicht auszuspielen, die Vulneranz des Settings zu reflektieren und Verletzungen durch die Institution so weit wie möglich gering zu halten und ihnen entgegenzusteuern. Dies bedeutet dabei nicht, die Vulnerabilität der Eltern auszublenden, sondern vielmehr diese bewusst zu halten, dem *Umschlagen der Vulneranz in Verletzung* vorzubeugen und sie dann *verletzungssensibel* zum Thema zu machen, wenn es die Gesprächssituation erfordert.

Folgt man den Ergebnissen der Studie weiter, kann *tatsächliche* Zusammenarbeit in Elterngesprächen weder vorausgesetzt noch die Kommunikation mit Eltern als Schlüssel und Garantie für eine inklusive Übergangsgestaltung betrachtet werden. Im Gegenteil: Eine inklusionsorientierte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften, wie sie oben skizziert wurde, scheint empirisch betrachtet – im Kontext einer organisational gerahmten Kommunikation unter den Bedingungen von Polyvalenz und Vulneranz – eine eher *wenig wahrscheinliche* Form der Gestaltung von Elterngesprächen in integrativen Settings. Indem die Studie die organisationale Einbettung der Kommunikationsform hervorhebt, konnte empirisch herausgestellt werden, dass es ganz besonderer Anstrengungen und Bedingungen bedarf, eine Inklusionsorientierung in Elterngesprächen hervorzubringen. In der Konsequenz verwundert es damit empirisch auch kaum, dass eine solche Inklusionsorientierung sich nur bei einzelnen erhobenen Elterngesprächen nachzeichnen ließ.

Anschließend an die in diesem Kapitel skizzierten Befunde können Elterngespräche als Orte der Aushandlung institutioneller Verhältnisse betrachtet werden. In diesem Zusammenhang kann auch in Elterngesprächen aufgezeigt werden, wie die verstärkt an Eltern herangetragenen Erwartungen, engagiert und intensiviert mit Fachkräften zu kooperieren, prozessiert werden. In Ergänzung zu Studien, die die hohe Zufriedenheit der Eltern in der Zusammenarbeit und ihre hohe Kooperationsbereitschaft betonen (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2006; Friederich 2011), treten in unserer Studie zum Teil auch die *Schattenseiten* dieser Kooperationsorientierung von Eltern zutage. Dies wurde in unseren Analysen bspw. dann sichtbar, wenn Eltern eine eigene Perspektive nicht (mehr) zur Geltung bringen und/oder der familiäre Blick den Blick der Einrichtung nurmehr unterfüttert oder ergänzt, auch in Fällen, die auf eine defizitäre Blickverengung auf das Kind zulaufen. Erscheinen die Gesprächsbeiträge der Eltern lediglich als in den Diskurs reibungslos eingewobene Einlassungen, die die Fallperspektiven der Fachkräfte mitprozessieren und diese nicht mehr anfragen, und wird auch in Fällen einer blickverengten Pathologisierung keine Anwaltschaft für das Kind reklamiert, weder von Fachkräften noch von den Eltern, und wird eine pädagogische Perspektivierung des Falles aufgegeben, rückt eine Inklusionsorientierung in weite Ferne – *auch* und *gerade* in der reibungslosen Kooperation.

Damit kann im Gegensatz zu den in Kapitel 2 diskutierten normativen Erwartungen an die Realisierung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften nicht mehr leichtfertig das Ideal der Perspektiven- und Zielangleichung für die Kommunikation in Elterngesprächen ausgerufen werden. Insbesondere anhand des Typs *Supplementation und Einebnung* wird dies sichtbar: Genau dann, wenn Differenzen nicht mehr offen ausgehandelt wurden und kongruente Orientierungen vorlagen, wenn die Beteiligten wie in einem Team agierten und Eltern die durch die Pädagog*innen eingebrachten Rahmungen supplementierten, korrespondierte

dies mit einer weitgehenden Suspendierung der kindlichen Perspektiven, dem Ausblenden seiner Akteurschaft und einer negativen Verbesonderung der Kinder. Als Zielperspektive scheint es eher sinnvoll zu sein, sich *unter der Bedingung der Unmöglichkeit der Symmetrie an Symmetrierung* zu orientieren und eine ebenbürtige Polyphonie – für die Divergenz konstitutiv ist – unter Hoheit einer pädagogischen Fallreflexion anzusteuern.

Auch machte die Studie auf Grundlage der Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung deutlich, dass Eltern und Fachkräfte in den Gesprächen nicht lediglich als Begleiter*innen von Übergängen in den Blick zu nehmen sind, denn sie bringen etwas erst *als* Übergang hervor, machen etwas *zum* Übergangsfall (Bergmann 2014) oder fokussieren etwas *als* Übergangsproblematik. Diese empirisch von uns beobachteten Prozesse der Herstellung von Übergängen sind jedoch zum Teil nur wenig mit dem in Einklang zu bringen, was im Kontext kindheitspädagogischer Übergangsforschung als normative Erwartung an die institutionelle Gestaltung von Übergängen formuliert wird (u. a. Griebel/Niesel 2017). Falsch wäre es jedoch, aus den empirischen Ergebnissen zu schließen, dass die an den von uns untersuchten Gesprächen teilnehmenden Fachkräfte (und auch Eltern) die an sie herangetragenen Erwartungen *noch nicht* professionell genug bzw. elterngerecht erfüllen können. Denn in diesen normativen Entwürfen einer gelingenden Übergangsgestaltung und diesen „Sein und Sollen zugleich-Theorien“ dominiert im Sinne von Ulf Sauerbrey (2020, S. 40) eine Perspektive auf das, was Kindheitspädagogik zu leisten hat, ohne dies an die in der konkreten pädagogischen Situation empirisch zu beobachtenden Anforderungen zu koppeln. Die an Fachkräfte herangetragenen Erwartungen lassen sich eben nicht entlang vorgegebener Zielhorizonte realisieren, sondern sind stets widersprüchlich und beinhalten hohe Fehlerpotenziale (Schütze 2000), insbesondere für die handelnden professionellen Akteur*innen. In Elterngesprächen als organisational gerahmten Settings ist es erwartbar, dass sich Organisationen in ihren Rahmungsprozessen darauf ausrichten, Mehrdeutigkeiten in kollektive Deutungen *eines* primären Rahmens zu überführen (Vogd 2009, S. 62) und Fallbearbeitbarkeit und Arbeitsfähigkeit herzustellen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Somit ist es empirisch auch wenig überraschend, dass in den Elterngesprächen kollektiv Fallfokussierungen vorgenommen werden, in denen Kinder bspw. als einzuhegender Problemfall alltäglicher Übergänge markiert werden und darüber die Erwartung an Kinder hervorgebracht wird, sich vor allem an organisationale Abläufe anzupassen. In Bezug auf Übergänge hieße die Realisierung einer inklusionsorientierten Praxis allerdings, die Vielfältigkeit der Perspektiven auf Übergänge im Gespräch zuzulassen und den Diskurs folglich polyphon und auf Ebenbürtigkeit der Stimmen auszurichten. Dies würde aber auch bedeuten, dass Eltern und Fachkräfte jederzeit diskursiv anfragbar halten, warum und wann etwas wie durch wen und auf Grundlage welcher institutionellen Abläufe und unter Rekurs auf welche normativen Horizonte als

Übergangsfall hervorgebracht wird. Die Rekonstruktionen der Elterngespräche zu Frida zeigen auf, dass dies in Elterngesprächen möglich ist.

Zugleich bestünde die Anforderung in integrativen Settings darin, zu reflektieren, mit welchen Normierungen und Etikettierungen die in Elterngesprächen hervorgebrachten Übergangsfälle verbunden sind und welche Perspektiven auf Kinder und ihre Partizipationsmöglichkeiten hervorgebracht werden. In Bezug auf die Bedeutung von normierenden und etikettierenden Zuschreibungen in Übergängen zeigt die Studie (im Folgenden: Cloos/Zehbe 2022; i.E.), dass institutionelle Blickschneisen in die Gespräche mit Eltern eingespeist werden und eine virtuelle Adressierung des Kindes in Bezug auf Normen und Kompetenzen vor allem dazu dient, einen Blick der Institution zu legitimieren, der vor allem auf Entwicklung fokussiert. Fachkräfte sichern sich damit ihre Zuständigkeit gegenüber Eltern und autorisieren sich für die Überwachung, Beobachtung, Dokumentation, Einordnung und Kommunikation über das „eindimensionale Kontinuum“ (Link 2009, S. 360) der (Kompetenz-) Entwicklung. In Prozessen einer gemeinsamen „Blickproduktion“ (Schmidt/Schulz/Graßhoff 2016, S. 9) werden Eltern aufgefordert, den Beobachtungsblick auf Entwicklung einzugrenzen und diesen an spezifische institutionelle Logiken der Förderung von Kindern zu koppeln.

Demgegenüber könnte mit Werner Vogd (2021) die Verzahnung der Perspektiven – allerdings unter der Hoheit einer pädagogischen, auf Autonomie und Bildsamkeit des Kindes ausgerichteten Perspektive – auch als Prozess eines „shared decision making[s]“ (ebd., S. 148) gefasst werden, der zur Implementation einer Inklusionsorientierung anzusteuern ist.

In den von uns erhobenen Elterngesprächen wird jedoch fast durchgängig ein stark auf Entwicklung fokussierter Blick auf Kinder in Übergängen entworfen. Dieser ist in „[f]ähigkeitsorientierte Regime der Kindheit“ (Buchner/Pfahl 2017, S. 213) eingebettet. Übergänge erscheinen als Nahtstellen, an denen Normierungen von Kindern und Kindheit besonders gut Raum greifen. Hier scheinen diese ableistischen Normierungen für die Hervorbringung von Übergängen vielfach konstitutiv zu sein. Es lassen sich mit Ausnahme der Elterngespräche des Typs 1 kaum „alternative Entwürfe von Kindern als [sich] bildende Akteur*innen ihrer Lebenswelt, die vielfältige Erfahrungen sammeln (Stieve 2019), oder als Kinder mit Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten finden“ (Cloos/Zehbe 2022; i.E.). Das Wohlbefinden, die Interessen, die Bildsamkeit, Unverfügbarkeit und die Autonomiebedürftigkeit und -fähigkeit des Kindes geraten in diesen Fokussierungen auf Entwicklung in Übergängen kaum in den Blick. Entlang dieser häufig ableistischen Fokussierung laufen die Gespräche auch nicht auf eine „umfassende Anerkennung heterogener Lebensweisen“ (Prenzel 2016, S. 22) hinaus, sondern auf die Ausblendung dieser unter dem Paradigma der „Entwicklung“ und der Anpassung an organisationale Strukturen und Abläufe.

Wir vermuten, dass dieser stark auf Normalitätsvorstellungen im Kontext von Entwicklung zugerichtete institutionelle Blick womöglich damit zusammenhängt, dass es in den Elterngesprächen um Kinder geht, denen eine „Behinderung“ zugeschrieben wird. Werden Kinder mit „Behinderung“ oder (zukünftigem) Integrationsstatus entworfen, wird ihnen – unter Rekurs auf spezifische Dokumente (Beobachtungsbögen u. Ä.) – vor allem eine als notwendig zu beobachtende, zu evaluierende und zu kompensierende Entwicklung zugeschrieben (auch Thon/Mai 2017). Ihre Bildsamkeit, ihre Autonomiefähigkeit und -bedürftigkeit werden zumeist abgeblendet. Dies steht im Kontrast zu Elterngesprächsstudien, bei denen diese Zuschreibungsprozesse (noch) nicht erfolgt sind (Urban et al. 2015a). Hier deutet sich an, dass Kindheit durchaus auch unter dem Paradigma einer Bildungskindheit (Jergus/Thompson 2017) entworfen wird. In diesem Kontext stellt sich eine weitere Anforderung an inklusionsorientierte Elterngespräche in Übergängen: Es gilt zu reflektieren, inwieweit „Entwicklung“ und „Bildung“ als Paradigmen einer (normierenden) Unterscheidung von Kindern dienen, und sich zu vergewissern, in Bezug auf welche normativen Horizonte das Kind im Übergang verhandelt wird. (Wie) Wird Bildung als relevante Dimension überhaupt in Anschlag gebracht? Welche Potenziale, sich zu bilden, werden welchem Kind jenseits etikettierender Normierungen zugesprochen?

7.3 Perspektiven einer Forschung zu inklusionsorientierten Übergängen in Elterngesprächen

Die mit dieser Publikation veröffentlichten Erkenntnisse zur inklusionsorientierten Begleitung von Eltern in Übergängen in integrativen Settings sind facettenreich. Wir hoffen, dass sie den fachlichen Diskurs zur Kommunikation mit Eltern, Übergangsgestaltung und Inklusion in Kindertageseinrichtungen anzuregen vermögen und – aufgrund der tiefen Einblicke in die konkrete Praxis der Elterngespräche – vielleicht auch anschlussfähig sind für Fachkräfte und Einrichtungsleitungen. Zugleich weisen wir mit unseren Ergebnissen auf weitere Desiderata bzw. mögliche Anschlussstellen hin, die es nachfolgend lohnt, in den Blick zu nehmen.

- Gerade vor dem Hintergrund der von uns empirisch herausgearbeiteten Bedeutsamkeit der Vulnerabilität erscheint es bedeutsam, die Perspektive der Eltern und ihr Erleben dezidiert in den empirischen Fokus einzurücken. So zeigte sich doch deutlich, dass die Stimmen der Eltern, insbesondere in Gesprächen des Typs 2 und 3, entweder gar nicht erst zur Geltung kommen oder systematisch überblendet werden und es damit zu einem tatsächlichen Austausch gar nicht erst kommen kann. So schimmert die Perspektive der Eltern

zum Teil nur fragmentiert auf, um dann sogleich marginalisiert zu werden. In Gesprächen, die auf eine Supplementation oder Inferiorisierung zulaufen, wird dann häufig nicht nur die Perspektive der Eltern als peripher markiert, sondern auch die der Kinder. Forschung, die diesen Befund zum Ausgangspunkt nimmt, könnte die Perspektive der Kinder und Eltern systematisch einholen und zum Gegenstand machen. In diesem Zusammenhang – und auch vor dem Horizont eines praxeologischen Übergangverständnisses – scheint es dann gewinnbringend, empirisch einzuholen, welche weiteren Schauplätze der jeweiligen Übergangsgestaltung zusätzlich relevant sind und wie Kinder und Familien die jeweiligen Übergänge im familiären oder auch außerfamiliären Umfeld gestalten. Hierbei könnte systematisch eingeholt werden, welche Rolle dabei die Verletzlichkeit der Eltern *und* der Kinder hat. Dabei könnte zugleich der Fokus auf die vielen Schauplätze, Akteur*innen und Perspektiven, die ein und demselben Übergang zugerechnet werden, ausgeweitet werden. In diesem Sinne wäre es folglich empirisch aufschlussreich, die Perspektive der Eltern von Kindern, denen ein sogenannter Integrationsstatus zugeschrieben wird, auf die Gestaltung von Übergängen über bspw. Interviews oder Gruppendiskussionen dezidiert auch im Verlauf der Übergangsgestaltung zu erkunden. Zugleich wäre es naheliegend, die Perspektiven der Kinder – auch als potenzielle „Inklusionsakteure“ – relevant zu machen und beispielsweise im Kontext eines qualitativen, kindorientierten, responsiven und partizipativen Forschungsprogramms einzuholen. Hierüber wäre es möglich, Vulnerabilität aus Perspektive von Eltern verbesserter Kinder – und der Kinder selbst – (noch deutlicher als bislang) empirisch herauszuarbeiten.

- Elterngespräche verstehen wir als *einen* Partikel der Übergangskonstitution, als *ein* Fragment eines komplexen dynamischen Geflechts aus überinstitutionellen Kommunikationen. Naheliegend scheint, dass die dort gemachten Erfahrungen mit dem Erleben der gesamten Familie korrespondieren, dass diese Gespräche folglich *etwas* mit der gesamten Familie *machen* und dass familiäre, häusliche Prozesse wiederum auf die folgenden Elterngespräche Einfluss nehmen können. Diesen zweiten Schauplatz der Übergangsgestaltung – die familiären Kommunikationen – über empirische Forschung einzublenden, scheint folglich ein lohnendes Vorhaben. Da die kindliche Perspektive in den von uns untersuchten Elterngesprächen nur in Antizipation und zumeist gar als weitgehend marginalisiert beschrieben werden kann, wären vertiefende Untersuchungen zu den Perspektiven von Kindern auf Übergänge in integrativen Settings weiterführend (Menzel 2021).
- Mit Blick auf die Studie von Annika Kallfaß (2021) wäre es möglich, die von uns herausgearbeiteten Typen in Bezug auf ihre organisationale Einbindung zu untersuchen und über einen mehrebenenanalytischen Zugang das jeweilige Organisationsmilieu zu identifizieren. Zwar deuten sich in

unseren Rekonstruktionen Homologien zwischen Elterngesprächen in ein und derselben Organisation an, bspw. in der Gesprächsgestaltung oder der Art und Weise der Auseinandersetzung mit Inklusion und Übergängen. Allerdings lag der Fokus der vorliegenden Studie nicht darauf, dies dezidiert in den Blick zu nehmen. So könnte im Anschluss an vorliegende Ergebnisse herausgestellt werden, welches Milieu welchen Gesprächstyp *wahrscheinlicher* macht, bzw. die Frage bearbeitet werden, inwiefern spezifische Gesprächstypen für jeweilige Milieus möglicherweise konstitutiv sind oder mit ihnen korrespondieren. So erscheint es durchaus lohnend, der organisationmilieuspezifischen Rahmung des Umgangs mit Polyvalenz und Vulneranz in Elterngesprächen in integrativen Settings auch im Kontext von Übergängen empirisch genauer nachzugehen. Damit könnten auch Einsichten in die milieubezogenen organisationalen Bedingungen und damit in die *Voraussetzungen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung* gewonnen werden.

- Diese Studie ist als *ein* Beitrag zu einer empirisch gesättigten Theoriebildung in Bezug auf die (inklusionsorientierte) Kommunikation mit Eltern in Übergängen zu verstehen. Bisher überwiegt vor allem die kritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Konzepten (u. a. Betz et al. 2017; Cloos/Krähnert/Zehbe 2020). Voranzutreiben ist aus unserer Sicht eine weitere, engagierte (empirisch informierte) Weiterentwicklung der Theoriebildung (Burkhardt 2021).
- Die in Kapitel 3 rezipierte Forschung zu Übergängen hat die Bedeutung von Transitionen bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit hervorgehoben. Studien konnten beispielweise herausarbeiten, dass Eltern in der Zusammenarbeit im Übergang ihrem sozialen Status entsprechend unterschiedlich adressiert werden (Graßhoff et al. 2013). Auch wurde in diesem Kapitel deutlich, dass im Kontext der Forschung zu integrativer Kindertagesbetreuung kaum der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und „Behinderung“ thematisch wird. Auch unsere Studie hat hierauf keinen Fokus gelegt, auch wenn wir – insofern die Eltern dazu bereit waren – die Berufsposition und/oder Ausbildung der Eltern erfragt haben. Diese Daten wurden allerdings nicht systematisch erhoben und sind aus diesem Grund, wenn sie vorlagen, vorrangig als flankierende Informationen in die Analyse eingeflossen. In der von uns herausgearbeiteten Typologie deutet sich dabei bereits an, dass die jeweilige (Selbst-)Positionierung der Eltern, die Möglichkeit, mit den Fachkräften gemeinsam auf eine Symmetrierung des Diskurses hinzuarbeiten, nicht zu supplementieren oder in eine inferiore (Selbst-)Positionierung zu geraten, mit der elterlichen sozialen Lage korrespondiert. Die uns zur Verfügung stehenden Daten zu den Eltern reichen allerdings nicht aus, um diese These empirisch zu erhärten. Zukünftige Studien könnten (Arndt et al. 2015b) diese Zusammenhänge noch deutlicher in den Blick nehmen.

- Mit dieser Publikation möchten wir auch die Frage anstoßen, wie in der Qualifizierung von kindheitspädagogischen Fachkräften die Herausbildung einer Inklusionsorientierung in der Begleitung von Eltern in Übergängen, für die eine *pädagogische* Perspektivierung in der Fallbearbeitung konstitutiv ist, unterstützt werden kann. Mit den von uns entwickelten Arbeitsmaterialien für eine fallorientierte Lehre in Form einer Arbeitsbroschüre zum Thema „Elterngespräche und die Gestaltungen von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen“ (Zehbe/Krähnert/Cloos 2021) haben wir einen Vorschlag vorgelegt, wie in Fach- und Hochschule fallorientiert mit den von uns rekonstruierten empirischen Fallbeispielen im Kontext einer kasuistischen Didaktik gearbeitet werden kann.¹¹⁵
- Die Ergebnisse unserer Studie legen nahe, dass im Kontext von Professionalisierungsansinnen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern bei der inklusionsorientierten Gestaltung von Übergängen ein Perspektivwechsel notwendig erscheint. Dieser sollte von einer harmonisierenden Perspektive auf Zusammenarbeit wegführen und Dissens und Uneinigkeit als konstitutiv für einen polyphonen Diskurs erachten. Er sollte zugleich die Verengung der Kindheitspädagogik auf institutionelle Übergänge (Cloos/Schröer 2011) überwinden und den Blick für *die* Übergänge, die in der Praxis *selbst* erzeugt werden, eröffnen. Stärker fokussiert werden könnten damit die dem organisationalen Arrangement von Elterngesprächen inhärente Polyvalenz und Vulneranz. Auch aus professionsethischen Gründen müsste die organisationale *Macht zu verletzen* stärker reflexiv eingeholt werden. Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, die Umsetzung von Inklusionsorientierung allein in die Hand der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu legen und eine gesteigerte Reflexivität durch Professionalisierung von Fachkräften anzustreben und einzufordern. Wie unsere Studie zeigen konnte, sind die von uns untersuchten Gespräche nur Partikel komplexer Arrangements von Übergangspraktiken, die institutionell gerahmt sind (Wanka 2020). In den Gesprächen lässt sich erkennen, dass machtvolle, institutionell vorgesehene Verfahren und (neue) Zuständigkeiten Übergangskonstitutionen evozieren und normieren. Hieran anschließende Studien könnten noch deutlicher als bisher die Machtförmigkeit dieser Normierungen (auch Kelle 2018; Kuhn/Machold/Schulz 2018; Cloos/Zehbe 2022; i. E.) im Konzert der Übergangspraktiken im Kontext integrativer Settings in den Blick nehmen. Sie könnten die Frage stellen, wo Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung der organisationalen Rahmungen, Verfahren und Instrumentarien liegen und wo Professionalisierung im Sinne einer Inklusionsorientierung ansetzen könnte und sollte. Wie weiter oben ausführlicher dargestellt, deutet unsere Studie

115 Die Arbeitsbroschüre ist unter <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1205> kostenlos downloadbar.

darauf hin, dass Polyphonie nur *dann* zu einer Inklusionsorientierung beitragen kann, wenn sie mit einer *pädagogischen Perspektivierung des Falles* als verbindliche Rahmung verquickt ist (Krönig 2016) und sie sich gegen eine medizinisierte, psychologisierte Perspektive gewissermaßen in Stellung bringt.

Zwar kann Forschung, wie wir hoffen, die Entwicklung (oder Festigung) einer Inklusionsorientierung in der pädagogischen Praxis unterstützen. Jenseits der im vorausgegangenen Abschnitt an die Forschung gerichteten Erwartungen obliegt es jedoch dem System der Kindertagesbetreuung insgesamt und jeder einzelnen Einrichtung und Pädagog*in, die bestmöglichen Bedingungen dafür zu schaffen, dass das, was aus empirischer Perspektive als höchste Anforderung an alle Beteiligten erscheint, in der pädagogischen Praxis – auch im Sinne der Kinder und ihrer Eltern – realisierbar wird: eine *inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen*, die die Verschiedenheit der Perspektiven achtet, die Vulneranz des Settings reflektiert, (offenen) Verletzungen sensibel entgegenarbeitet und eine pädagogische Perspektivierung des Kindes (auch) in integrativen Kontexten nicht preisgibt.

Literatur

- Abbott, Andrew Delano (1988): *The system of professions. An essay on the division of expert labor.* Chicago IL: Univ. of Chicago Press.
- Alasuutari, Maarit/Markström, Ann-Marie (2011): *The Making of the Ordinary Child in Preschool.* In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 55, H. 5, S. 517–535.
- Alasuutari, Pertti/Alasuutari, Maarit (2012): *The domestication of early childhood education plans in Finland.* In: *Global Social Policy: An Interdisciplinary Journal of Public Policy and Social Development* 12, H. 2, S. 129–148.
- Albers, Timm/Brée, Stefan/Jung, Edita/Seitz, Simone (2014): *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita.* Freiburg i. Br.: Herder.
- Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Amirpur, Donja (2013): *Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.) (2017): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie.* Opladen: Barbara Budrich.
- Andresen, Beate/Künstler, Sophie/Seddig, Nadine (2015): *Von Adressat*innen und Nutzer*innen: Eltern in Kita und Schule.* In: Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (Hrsg.): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63–77.
- Andresen, Sabine (2014): *Zusammenarbeit mit Eltern als Aufgabe der Professionalisierung. Herausforderungen einer erziehungswissenschaftlichen Familienforschung.* In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 160–174.
- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Arndt, Ann-Kathrin/Rothe, Antje/Urban, Michael/Werning, Rolf (2015a): *Im Spannungsverhältnis von Kontinuität und Diskontinuität. Perspektiven von ErzieherInnen und Lehrkräften in der Transition.* In: Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (Hrsg.): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–134.
- Arndt, Ann-Kathrin/Rothe, Antje/Urban, Michael/Werning, Rolf (2015b): *Umgang mit Schwierigkeiten in der kindlichen Lernentwicklung am Schulanfang.* In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 146–159.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Baader, Meike S. (2015): *Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive.* In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 79–101.
- Bachtin, Michail (1971): *Probleme der Poetik Dostoevskijs.* München: Hanser.
- Bargsten, Andrea (2012): *Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften.* In: Stange, Waldemar/Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 391–395.
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Riechers, Katharina/Gerstenberg, Frauke (2021): *Perspektivierungen im Rahmen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit.* In: Bätge, Carolin/Cloos,

- Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56–98.
- Bauer, Ulrich/Grundmann, Matthias (2007): *Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung soziale Ungleichheit in der Sozialisationsforschung*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, H. 2, S. 115–127.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel (2003): *Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, S. 46–71.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beelmann, Andreas (2008): *Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter: Programme, Methoden, Evaluation*. In: *Empirische Pädagogik* 22, H. 2, S. 160–177.
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen – zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bereswill, Mechthild (2008): *Gewalt – eine (deviante) Verkörperung von Männlichkeit? Reflektionen auf die Beziehung von Devianz, Körper und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus Verl.
- Bergmann, Jörg (2014): *Der Fall als Fokus professionellen Handelns*. In: Bergmann, Jörg/Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hrsg.): „Der Fall“. *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns*. Bielefeld: transcript, S. 17–33.
- Betz, Tanja (2010): *Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter*. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 113–134.
- Betz, Tanja (2013): *Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. In: *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–272.
- Betz, Tanja (2015): *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2018): *Machtvolle Zuschreibungen „guter“ Elternschaft. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung*. In: *Sozial Extra* 42, H. 3, S. 38–41.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2020): *Perspektiven von Eltern auf Bildung und Erziehung. Zur symbolischen Macht von Leitbildern „guter“ Elternschaft*. In: Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Moll, Frederick de (Hrsg.): *Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 153–177.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Cloos, Peter/Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja (2021): *Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte: Institutionelle Verhältnisverschiebungen zwischen Familie und pädagogischen Institutionen. Programmatiken, Praktiken und Orientierungen*. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 85–99.
- Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): *Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne*. In: *Frühe Bildung* 6, H. 1, S. 3–9.
- Betz, Tanja/Moll, Frederick de/Bischoff, Stefanie (2013): *Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft*. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 69–80.

- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel: Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 212–228.
- Blaschke, Gerald (2012): *Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Boger, Mai-Anh/Textor, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–97.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–153.
- Bohnsack, Ralf (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus: theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2014b): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018): *Habitus, Interaktion und Erfahrungsraum. Anmerkungen zum Diskurs aus praxeologischer Perspektive*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2018): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske Budrich.
- Bollig, Sabine (2018): Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–151.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Dt.-sprachige Ausg. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo academicus*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boyle, Tess/Grieshaber/Susan/Petriwskij, Anne (2018): An integrative review of transitions to school literature. In: *Educational Research Review* 24, S. 170–180.
- Braun, Andrea/Graßhoff, Gunther/Schewpe, Cornelia (2011): *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: Reinhardt.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brumlik, Micha (1995): *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa (2017): Ableism und Kindheit. Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen: Barbara Budrich, S. 210–222.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8, H. 4 (auch online unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>).

- Burghardt, Daniel/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Dederich, Markus/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Burkhardt, Laura (2021): *Kommunikation zwischen Eltern und elementarpädagogischen Fachkräften im Kindergarten. Relevanz, Beschaffenheit und Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bürkner, Hans-Joachim (2010): *Vulnerabilität und Resilienz. Forschungsstand und sozialwissenschaftliche Untersuchungsperspektiven*. Erkner: Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung e. V. (IRS).
- Buse, Miriam (2017): *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cameron, David L./Thygesen, Ragnar (Hrsg.) (2015): *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice*. Münster: Waxmann.
- Carnin, Jennifer (2020): *Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenz-zonen der (frühen) Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter (2015): *Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung*. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47–71.
- Cloos, Peter (2017a): *Adressierungen von Eltern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel: Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 132–146.
- Cloos, Peter (2017b): *Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In: Baader, Meike/Freytag, Tatjana (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–205.
- Cloos, Peter (2018): *Zusammenarbeit mit Eltern*. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann, S. 211–227.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): *Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen*. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–73.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Gülen, Zehra/Sitter, Miriam (2012): *Abschlussbericht zur Evaluation des Landesprojekts „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“*. Hildesheim.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.) (2010a): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010b): *Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien*. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 169–192.
- Cloos, Peter/Köngeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2009): *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2., durchgesehene Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, Peter/Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja (2020): *Spannungsfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Ein kritischer Blick auf Hoffnungen und Dilemmata*. In: nifbe (Hrsg.): *Zusammenarbeit mit vielfältigen Eltern*. Freiburg i. Br.: Herder, S. 39–51.
- Cloos, Peter/Schröer, Wolfgang (2011): *Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung*. In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa, S. 17–34.
- Cloos, Peter/Schulz, Marc/Thomas, Severine (2013): *Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings*. In: Correll,

- Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 253–267.
- Cloos, Peter/Zehbe, Katja (2022; i. E.): Normfokussierungen. Empirische Perspektiven auf Elterngespräche in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In: Online-Zeitschrift für Inklusion.
- Cloos, Peter/Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell (2020): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie: Bildung, Erziehung und sozialpädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden: VS Verlag. Online https://doi.org/10.1007/978-3-658-19861-9_1-1
- Daly, Mary (2013): Politiken zur Unterstützung von Eltern in Europa. Entwicklungen und Trends. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 146–159.
- Dederich, Markus (2020): Außerordentliche Körper, Verwundbarkeit und Anerkennung. In: Aktaş, Ulaş (Hrsg.): Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik. Bielefeld: transcript Verlag, S. 65–82.
- Diehm, Isabell (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.
- Ditton, Hartmut (Hrsg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Dockett, Sue (2015): Starting school: A time of transition for families. In: Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (Hrsg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Dockett, Sue/Perry, Bob/Kearney, E. (2010): School readiness. What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities? Canberra: Closing the Gap Clearinghouse.
- Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (Hrsg.) (2013): Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Dreyer, Rahel (2017): Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start. Freiburg i. Br.: Herder.
- Dunlop, Aline-Wendy (2017): Transitions as a Tool for Change. In: Ballam, Nadine/Perry, Bob/Garpelin, Anders (Hrsg.): Pedagogies of Educational Transitions. European and Antipodean Research. Cham, s.l.: Springer International Publishing, S. 257–273.
- Dunlop, Aline-Wendy (2021): On the Margins, Getting By, Persevering, or Flying High? The Intersection of Wellbeing, Attainment, and Transitions in a Scottish Longitudinal Study. In: *Frontiers in Education* 5:600778.
- Dyson, Lily L. (1993): Response to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functioning over time. In: *American Journal on Mental Retardation* 98, H. 2, S. 207–218.
- Eckert, Andreas (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eckert, Andreas (2008): Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. Hamburg: Kovač.
- Eckert, Andreas (2014): Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit. In: *Teilhabe: die Fachzeitschrift der Lebenshilfe* 53, H. 1, S. 19–23.
- Eckerth, Melanie/Hanke, Petra (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: von der KiTa in die Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Edelmann, Doris (2018): Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke. Wiesbaden: Springer VS.
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen (2008): Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern. In: Prenzel, Manfred (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 319–342.
- Emerson, Lance/Fear, Josh/Fox, Stacey/Sanders, Emma (2012): Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family – School and Community Partnerships Bureau. Canberra.

- Engelbert, Angelika (2011): „Die Familiensituation von Kindern mit Behinderungen“. <http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-kinder-behinderungen.html>.
- Epstein, Joyce Levy (2011): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. 2nd ed. Boulder, CO: Westview Press.
- Eunicke, Nicoletta (2020): „Wir hören gerne die Meinung von der Erzieherin, aber im Endeffekt ist es ja nicht ihre Entscheidung“. Elterliche Habitustypen und ihr Verhältnis zu den Kindertageseinrichtungen ihrer Kinder. In: Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Moll, Frederick de (Hrsg.): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 135–152.
- Faas, Stefan (2020): Familie und Familienrealitäten als zentrale Bezugspunkte frühpädagogischer Praxis und Reflexion – Anmerkungen zu einem ambivalenten Anspruch. In: Müller, Gabriele/Thümmler, Ramona (Hrsg.): Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 28–41.
- Faust, Gabriele/Kratzmann, Jens/Wehner, Franziska (2013): Psychosoziale Probleme und Erfolg bei der Einschulung. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)*. Münster: Waxmann, S. 251–273.
- Fischer-Lichte, Erika/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): *Theorien des Performativen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Flämig, Katja (2017): *Freiwillig und verbindlich*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friederich, Tina (2011): *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau, Maike (2006): Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. In: *kindergarten heute* 36, H. 10, S. 6–15.
- Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micali, Stefano (2018): Einleitung. In: Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micali, Stefano (Hrsg.): *Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp, S. 7–24.
- Fuller, Robert W. „A New Look at Hierarchy“. www.robertworkfuller.com/wp-content/uploads/2012/04/Hierarchy.pdf (Abfrage 13.11.2020.).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold (2016): Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: Klimke, Daniela/Legnaro, Aldo (Hrsg.): *Kriminologische Grundagentexte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–148.
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (2012): ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition – ein Beitrag für einen inklusionsorientierten Übergang von der Kita zur Grundschule? In: Hellmich, Frank/Förster, Sabrina/Hoya, Fabian (Hrsg.): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–122.
- Geimer, Alexander (2017): Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen: Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften: Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. Essen.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2018): Identitätsnormen und Subjektivierung. Eine Analyse des Ethos der Entgrenzung der Kunst auf Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 298–311.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Gouvernementalität und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–42.

- Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell/Cloos, Peter (2019): Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze/Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 91–111.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971): Status passage. 1. publ. London: Routledge & Kegan Paul.
- Göbel, Anika/Hormann, Oliver/Cloos, Peter (2020): Fühlen – Denken – Sprechen. Sprachbezogene Interaktions- und Dialogmuster in frühpädagogischen Fachkraft-Kind-Settings. In: Titz, Cora/Weber, Susanne/Wagner, Hanna/Ropeter, Anna/Geyer, Sabrina/Hasselhorn, Marcus/Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hrsg.): Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35–56.
- Goffman, Erving (1980): Rahmenanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr. Münster: Waxmann.
- Grab, Manuela/Schweda, Anna (2015): Austauschgespräche über einzuschulende Kinder am Übergang in die Grundschule. In: Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (Hrsg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105–119.
- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: transcript.
- Graßhoff, Gunther/Ullrich, Heiner/Binz, Christine/Pfaff, Annika/Schmenger, Sarah (2013): Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Griebel, Wilfried (2011): Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa, S. 35–48.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, Wilfried/Wildgruber, Andreas/Held, Julia/Schuster, Andrea/Nagel, Bernhard (2013): Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource. In: Bildungsforschung 10, H. 1, S. 26–44.
- Günther, Gotthard (1976a): Die Theorie der mehrwertigen Logik. In: Günther, Gotthard (Hrsg.): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Hamburg: Meiner, S. 181–202.
- Günther, Gotthard (1976b): Life as Polycontextuality. In: Günther, Gotthard (Hrsg.): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Hamburg: Meiner, S. 283–306.
- Gutknecht, D. (2018): Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita (auch online unter www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen//KiTaFT_Gutknecht_2018_MikrotransitioneninderinkluisivenKita.pdf).
- Gutknecht, D./Kramer, M. (2018): Mikrotransitionen in der Krippe. Freiburg i. Br.: Herder.
- Hackenberg, Waltraud (2008): Geschwister von Menschen mit Behinderung. Entwicklung, Risiken, Chancen. München: Reinhardt.
- Han, Byung-Chul (2010): Müdigkeitsgesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz.
- Hänggi, Yves (2013): Der Beitrag der Elternbildung zur Stärkung schulischer Kompetenzen. In: Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 373–390.
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia M. (2020): Von der Theorie zu guter pädagogischer Praxis. Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen – Bestandsaufnahme und Entwicklung. In: König, Anke/Heimlich, Ulrich/Fischer, Erhard/Kahlert, Joachim/Lelgemann, Reinhard (Hrsg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer, S. 144–163.
- Heinz Nixdorf Stiftung/Bertelsmann Stiftung (2006): Übergang KiTa Grundschule. Ergebnisse einer telefonischen Elternbefragung in Paderborn und Chemnitz durchgeführt von Prof. Dr. Frank Paderborn.

- Helsper, Werner (2013): Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. In: Siebholz, Susanne/Schneider, Edina/Busse, Susann/Sandring, Sabine/Schipping, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–151.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (2018): Schulische Übergänge. Herausforderung für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Stuttgart: UTB; Waxmann, S. 573–585.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (2014): Habitus – Schule – Schüler. Eine Einleitung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Helsper, Werner (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–29.
- Heritage, J. (1984): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Hillmert, Steffen (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–106.
- Hochschild, Arlie Russell (2006): Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–57.
- Honig, Michael-Sebastian (2018): Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 193–209.
- Jansen, Till/Schlippe, Arist von/Vogd, Werner (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16, H. 1.
- Jerg, Jo/Schumann, Werner/Thalheim, Stephan (Hrsg.) (2015): Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekts IQUAnet. 2., unveränd. Aufl. Reutlingen: Diakonie-Verlag.
- Jergus, Kerstin (2018): Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer, S. 121–142.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, Edita (2014): Auf unvertrauten Pfaden. Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jurczyk, Karin (2018): Familie als Herstellungsleistung. Elternschaft als Überforderung? In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143–166.
- Kallfaß, Annika (2021): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Unveröffentlichte Dissertationsschrift. Berlin.
- Kammermeyer, Gisela (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kammermeyer, Gisela (2014): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 295–302.
- Karila, Kirsti (2006): The Significance of Parent. Practitioner Interaction in Early Childhood Education. In: Zeitschrift für qualitative Bildung-, Beratungs- und Sozialforschung 7, H. 1, S. 7–24.
- Karner, Britta/Cloos, Peter (2010): Öffentlich verantwortete Kinderbetreuung und ihr Verhältnis zur familialen Erziehung. Einleitung. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung

- von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 1–7.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–32.
- Kausar, Shabana/Jevne, Ronna F./Sobsey, Dick (2003): Hope in Families of Children with Developmental Disabilities. In: *Journal on developmental disabilities* 10, H. 1, S. 35–46.
- Kelle, Helga (2008): „Normale“ kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 187–205.
- Kelle, Helga (2018): Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, H. 1, S. 85–100.
- Kelle, Helga/Schweda, Anna (2014): Differenzdokumentationen und -produktionen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 187–205.
- Keller, Reiner/Truschkat, Inga (Hrsg.) (2013): Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kesselhut, Kaja (2015): Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 207–222.
- Kesselhut, Kaja (2021): „Deine Mama kommt ja wieder“. Eine Ethnografie der „Eingewöhnung“ in die Krippe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut/Schreiber, Julia/Salfeld, Benedikt (2018): Überforderung als neue Normalität. Widersprüche optimierender Lebensführung und ihre Folgen. In: Fuchs, Thomas/Iwer, Lukas/Micali, Stefano (Hrsg.): Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 227–257.
- Knoll, Michael (2018): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: Krönig, Franz Kasper (Hrsg.): Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93–100.
- Kotzerke, Marie/Röhrich, Vanessa/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende der Klassenstufe 2. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS). Münster: Waxmann, S. 111–135.
- Krähmert, Isabell (2020): Inklusion im frühpädagogischen Handlungsfeld – Resonanzen der „Aktivgesellschaft“? In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–194.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten (2008): Verbessert der Besuch des Kindergartens die Startchancen von Kindern aus sozial schwachen Familien im Schulsystem? Eine Untersuchung auf Basis des SOEP. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295–298.
- Krauss, Marty W. (1993): Child-related and parenting stress: Similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. In: *American Journal on Mental Retardation* 97, S. 393–404.
- Krönig, Franz Kasper (2016): Inklusion und Bildung aus systemtheoretischer Perspektive. Inklusion als originärer pädagogischer Grundbegriff einer autonomiegewinnenden Selbstbeschreibung. In: Ottersbach, Markus/Platte, Andrea/Rosen, Lisa (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–78.
- Krönig, Franz Kasper (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: Barbara Budrich, S. 60–72.

- Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof/Eylert, Andreas (2012): Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: Springer, S. 486–499.
- Kucharz, Diemut/Irion, Thomas/Reinhoffer, Bernd (2011): Übergänge – Grundlegende Bildung ohne Brüche. In: Kucharz, Diemut/Irion, Thomas/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–20.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Schulz, Marc (2018): Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, H. 1, S. 7–21.
- Kurz, Karin/Maurice, Jutta von/Dubowy, Minja/Ebert, Susanne/Weinert, Sabine (2008): Kompetenzentwicklung und Bildungsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt und New York: Campus Verlag, S. 310–337.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–114.
- Lange, Andreas/Xyländer, Margret (2011): Bildungswelt Familie. Disziplinäre Perspektiven, theoretische Rahmungen und Desiderate der empirischen Forschung. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 23–94.
- Lehr, Simone (2013): Die häusliche Lernumwelt im Vorschulalter. Wie Eltern die kindliche Kompetenzentwicklung unterstützen. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS). Münster: Waxmann, S. 51–67.
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstein, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia (2019): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. 6. Auflage. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Lichtblau, Michael/Albers, Timm (2020): Inklusion und der Übergang von der Kita in die Schule. Analyse aktueller Bedingungen und zukünftiger Entwicklungsaufgaben. In: König, Anke/Heimlich, Ulrich/Fischer, Erhard/Kahlert, Joachim/Leigemann, Reinhard (Hrsg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer, S. 144–163.
- Liegle, Ludwig (2005): Erziehungspartnerschaft als Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Professionalität im Verbund von Praxis, Forschung, Aus- und Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 14–27.
- Link, Jürgen (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 59–72.
- Link, Jürgen (2009): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lütje-Klose, Birgit/Löser, Jessica M. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 134–147.
- Lutz, Ronald (Hrsg.) (2012): Erschöpfte Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Machold, Claudia/Carnin, Jennifer (2018): Re-Präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. Sprechen über Kinder in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha Deutsch (Hrsg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 233–248.
- Mackowiak, Katja (2011): Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In: Kucharz, Diemut/Irion, Thomas/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–29.
- MacNaughton, Glenda/Hughes, Patrick (2011): Parents and professionals in early childhood settings. Maidenhead, England: McGraw Hill/Open University Press.

- Mähler, Claudia/Piekny, Jeanette/Goldammer, Ariane von/Balke-Melcher, Christina/Schuchardt, Kirsten/Grube, Dietmar (2015): Kognitive Kompetenzen als Prädiktoren für Schulleitungen im Grundschulalter. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–77.
- Mai, Miriam/Thon, Christine (2018): Verantwortliche Positionen. Diskurse um Elementarbildung und Responsibilisierungen von Eltern und Fachkräften in der Kindertagesstätte. In: psychosozial, Schwerpunktthema „Doing Responsibility – Möglichkeiten familiärer Ordnungen“ 41, H. 1, S. 43–51.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam/Cloos, Peter/Schröer, Wolfgang/Baader, Meike S. (2009): Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Niedersächsischen Modellvorhabens Brückenjahr. Hildesheim.
- Meier, Christoph (2002): *Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Mensching, Anja (2008): *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mensching, Anja/Vogd, Werner (2013): Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Dokumentarische Methode: Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 320–336.
- Menz, Margarete/Thon, Christine (2013): Legitime Bildung im Elementarbereich: empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 14, H. 1, S. 139–156.
- Menzel, Britta (2021): Die Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen. Ergebnisse einer ethnographischen Studie im frühpädagogischen Setting. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16, H. 1, S. 95–111.
- Muche, Claudia (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 158–175.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 131–150.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Hurmaci, Adeline (2020): *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2013): Der Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 215–231.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): *Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–276.
- Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.) (2011): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Parsons, Talcott (1964): *The Professions and Social Structure*. In: Parsons, Talcott (Hrsg.): *Essays in sociological theory*. Rev. ed., 6. [print.]. New York: Free Press of Clencoe, S. 34–49.
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric (2017): *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). 2., überarbeitete Auflage. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan (2010): Wenn die Privatsache Kinderbetreuung öffentlich wird. Zur neuen Selbstverständlichkeit institutioneller Kinderbetreuung. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 11–25.
- Rautamies, Erja/Vähäsantanen, Katja/Poikonen, Pirjo-Liisa/Laakso, Marja-Leena (2019): Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behaviour. In: *Early Years*, Early online, <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1582475>, S. 1–14.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Rimm-Kaufman, Sara/Pianta, Robert C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 21, S. 491–511.
- Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder.
- Ruppig, Iris (2015): Anforderungen an die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten – Diskrepanzen der Selbst- und Fremdeinschätzung im Spiegel aktueller Studien. In: Ruppig, Iris (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 52–83.
- Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs. Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Sackmann, Reinhold (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim: Juventa, S. 17–48.
- Sarimski, Klaus (2015): Entwicklungsprofil, Verhaltensmerkmale und Familienerleben bei Kindern mit Down-Syndrom – Erste Ergebnisse der Heidelberger Down-Syndrom-Studie. In: *Empirische Sonderpädagogik* 7, H. 1, S. 5–23.
- Sarimski, Klaus/Hintermair, Manfred/Lang, Markus (2013): Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. München: Reinhardt.
- Sauerbrey, Ulf (2020): Normativität als Problem frühpädagogischer Theorien. Ein dokumentenanalytischer Ordnungsversuch. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik. Baden-Baden: Ergon, S. 31–46.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (2016): Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–23.
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2014): Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, H. 1, S. 132–149.
- Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Joß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2020): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, Wolfgang (2013): Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 64–79.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11–20.

- Schulz, Marc (2016): Der Kindergarten als Bildungsort. Praktiken des Beobachtens von kindlichen Bildungsprozessen als organisationale Transformationsstrategie. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–138.
- Schulz, Marc (2018): How to do things without words. Das Kind als begriffliche Leerformel der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 55–67.
- Schulze, Heidrun/Richter Nunes, Rita/Schäfer, Dorothee (2020): Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–222.
- Schüpbach, Marianne/Allmen, Benjamin von (2013): Frühkindliche Bildungsorte in und ausserhalb der Familie. In: *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 343–355.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183–273.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: ZBBS 1, H. 1, S. 49–96.
- Schweda, Anna (2014): Die interaktive Hervorbringung einer Bildungsentscheidung im Kontext des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Mieth, Ingrid/ECarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 85–100.
- Seifert, Monika (2011): „Familien mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen“. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Seifert_2011.pdf.
- Stauber, Barbara/Wanka, Anna/Walther, Andreas/Rieger-Ladich, Markus (2020): Reflexivität in der Übergangsforschung. Doing Transitions als relationale Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 281–303.
- Stenger, Ursula (2015): Erziehung (in früher Kindheit). Ein phänomenologischer Zugang. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 39–67.
- Strauss, Anselm (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Textor, Martin R. (2015): Erziehungspartnerschaft in der Kindertageseinrichtung. In: *Jugendhilfe* 53, H. 6, S. 470–474.
- Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (2020): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext frühkindlicher Bildung. In: Mieth, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.
- Trute, Barry/Benzies, Karen M./Worthington, Catherine/Reddon, John R./Moore, Melanie (2010): Accentuate the positive to mitigate the negative: Mother psychological coping resources and family adjustment in childhood disability. In: *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 35, H. 1, S. 36–43.
- Turner, V. (1989): *Das Ritual. Struktur und Antistruktur*. Frankfurt am Main: Campus.
- Ullrich, Heiner/Graßhoff, Gunther (2014): Partizipation von Eltern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *Der pädagogische Blick* 22, H. 2, S. 85–100.
- Urban, Michael/Cloos, Peter/Meser, Kapriel/Objartel, Vanessa/Richter, Annette/Schulz, Marc/Thoms, Sören/Velten, Jenny/Werning, Rolf (2015a): *Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings*. Opladen: Barbara Budrich.
- Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (Hrsg.) (2015b): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- van Gennep, Arnold (1986): *Übergangsriten*. Frankfurt am Main: Campus.

- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverb; Diakonie; GEW.
- Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Vogd, Werner (2021): Polyphonie in der Behandlung onkologischer Patienten. Gebrauch und Missbrauch der Kunst, mit verschiedenen Zungen zu reden. In: Genz, Julia/Gévaudan, Paul (Hrsg.): Polyphonie in literarischen, medizinischen und pflegewissenschaftlichen Textsorten. Göttingen: V&R unipress, S. 143–156.
- Vogd, Werner/Amling, Steffen (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–40.
- Vogd, Werner/Harth, Jonathan (2019): Kontexturanalyse: eine Methodologie zur Rekonstruktion polykontexturaler Zusammenhänge, vorgeführt am Beispiel der Transgression in der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung im tibetischen Buddhismus. In: Forum Qualitative Sozialforschung 20, H. 1, Artikel 21.
- Vogler, Pia/Crivello, Gina/Woodhead, Martin. „Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and Practice. Working Paper 48“. <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/BvLF-ECD-WP48-Vogler-Early-Childhood-Transitions.pdf>.
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vomhof, Beate (2017): Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. In: Frühe Bildung 6, H. 1, S. 10–15.
- Wagner-Willi, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, H. 1, S. 49–66.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 23–48.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.) (2020): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.
- Wanka, Anna (2020): Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 185–206.
- Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–36.
- Wansing, Gudrun (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. 1. Aufl., unveränderter Nachdruck. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weick, Karl E. (1995): Sensemaking in organizations. 2. [pr.]. Thousand Oaks: Sage.
- Wilken, Udo/Ieltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.) (2003): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Willekens, Harry/Scheiwe, Kirsten (2020): Looking back – kindergarten and preschool in Europe since the late 18th century. A short comparative study of pioneers and laggards. Hildesheim: UV, Universitätsverlag Hildesheim.

- Willekens, Harry/Scheiwe, Kirsten/Nawrotzki, Kristen (Hrsg.) (2014): *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Historical and Comparative Perspectives*. 1st ed. 2015. London: Palgrave Macmillan UK.
- Wolff, Stephan/Meier, Christoph (1994): *Psychoanalyse unterm Mikroskop. Konversationsanalytische Beobachtungen zu minimalen Redeannahmen und Fokussierungen*. Überarbeitete Fassung eines Vortrages, gehalten auf dem zweiten Arbeitstreffen Qualitative Psychotherapieforschung, am 27. und 28. Mai 1994 in Tiefenbrunn. Hildesheim, Gießen (auch online unter www.researchgate.net/publication/302128079_Das_konversationsanalytische_Mikroskop_Beobachtung-gen_zu_minimalen_Redeannahmen_und_Fokussierungen_im_Verlauf_eines_Therapiespraches).
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.
- Zehbe, Katja (2020): *Potenzialentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Norm und Besonderheit*. In: Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Käpnick, Friedhelm/Neuber, Nils/Solzbacher, Claudia/Zwitserlood, Pienie (Hrsg.): *Begabungsförderung, Leistungs-entwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! I. Beiträge aus der Begabungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 133–142.
- Zehbe, Katja (2021a): *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zehbe, Katja (2021b): „Was die Kinder gelernt bekommen sollen“. Die Frage nach Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen von Förderung in inklusiven Bildungssettings. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 171–186.
- Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell/Cloos, Peter (2021): *Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Zeiger, Helga (2009): *Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit*. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, S. 103–126.

Die Autor_innen

Isabell Krähnert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim.

Katja Zehbe, Dr. phil., vertritt die Professur für Kindheit und Sozialisation an der Hochschule Neubrandenburg, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung.

Peter Cloos, Dr. phil., ist Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.