



Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen **Fallzentrale**

Katja Zehbe | Isabell Krähnert | Peter Cloos

Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen

Arbeitsmaterialien für die
fallorientierte Lehre

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



Studie „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen.
Eine qualitative Längsschnittuntersuchung“ (2017–2021)

Projektleitung: Prof. Dr. Peter Cloos

Projektmitarbeiterinnen: Isabell Krähnert, Katja Zehbe
mit Unterstützung von Angelina Oetter

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

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

RAHMENPROGRAMM



Diese Broschüre wurde erstellt für die Plattform für Forschungs- und
Fallorientierte Lehre des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen



Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des
Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Elterngespräche und die Gestaltung von Inklusion und Übergang in Kindertageseinrichtungen	9
2.1 Elterngespräche als Orte der Herstellung gelingender Zusammenarbeit?	10
2.2 Inklusion – Integration – Separation in Kindertageseinrichtungen	12
2.3 Übergangsgestaltung in inklusiven Settings	15
3. Didaktische Einführung in die Arbeit mit Vignetten	17
4. Vignetten	23
4.1 Schlüsselthema I: Verschiedene Typen von Elterngesprächen	25
4.2 Schlüsselthema II: Das Kind im (inklusionsorientierten) Übergang	44
4.3 Aufgaben und Fragen zu den Vignetten für Lernende	57
5. Glossar und Transkriptionsregeln	63
6. Literaturverzeichnis und Projektveröffentlichungen	67

1. Einleitung



In unserer qualitativen Längsschnittuntersuchung „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen“ haben wir untersucht, ob und wie in Elterngesprächen Inklusion und Übergänge gestaltet werden. Hierfür gewannen wir Zugang zu zehn verschiedenen Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Niedersachsen. Wir durften regulär stattfindende Elterngespräche zwischen der Einrichtung und den Erziehungs- und Sorgeberechtigten des Kindes – kurz Eltern – mit einem Audiogerät aufzeichnen. Die Einrichtungen sind dabei alle unterschiedlich – so konnten wir Elterngespräche u. a. in rein heilpädagogischen Einrichtungen¹, sogenannten inklusiven Kindertageseinrichtungen² und Einrichtungen mit Regelintegration³ im ländlichen und städtischen Raum erheben und damit eine Bandbreite an Umgangsformen der Einrichtungen mit Inklusion im Sample berücksichtigen.

Insgesamt konnten wir 30 Elterngespräche erheben und auswerten. Dabei haben wir Gespräche über Kinder ausgewählt, denen ein sog. Integrationsstatus zugeschrieben wird bzw. werden soll. Interessant ist nun das längsschnittliche Design unserer Studie: So haben wir mehrere, aufeinander folgende Elterngespräche über das gleiche Kind bei insgesamt 15 Kindern mit sog. Integrationsstatus begleitet. Zugleich haben wir Gespräche eingefangen, die an formalen Übergangssituationen (bspw. beim Übergang in die Einrichtung) stattfanden. Auf diese Weise konnten wir die jeweilige Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Gestaltung (inklusionsorientierter) Übergänge in Elterngesprächen im Prozess, zumeist über ein bis eineinhalb Jahre, beobachten.

Mit dieser Broschüre möchten wir nun Einblicke in ausgewählte Ergebnisse unserer Studie geben (vgl. zu den Projektergebnissen: Betz et al. 2021, Zehbe 2021a). Uns geht es darum, anschaulich und verständlich aufzuzeigen, wie verschieden die Gestaltung von Elterngesprächen ist und welche grundlegenden Herausforderungen zum einen in der Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften und zum anderen in einer (inklusionsorientierten) Übergangsgestaltung liegen. Mit Hilfe von didaktisch aufbereiteten Praxisbeispielen – sogenannten Vignetten – aus den Elterngesprächen möchten wir Möglichkeiten der eigenen Auseinandersetzung mit diesen Themen eröffnen und zur Selbstreflexion einladen. Piktogramme markieren in der Arbeitsbroschüre durchgehend relevante Fragen, Merksätze und Literaturtipps. Die Broschüre ist dabei vor allem für Studierende und Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen bzw. Universitäten konzipiert.

Im ersten Teil der Broschüre geht es um einen kurzen inhaltlichen Einstieg in das Thema. Was ist ein Elterngespräch und welche Rolle nimmt es in der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung ein? Welche Anliegen verfolgt es und inwiefern gibt es spezifische Herausforderungen in der Gestaltung eines Elterngesprächs für alle Beteiligten? In diesem Teil der Broschüre soll es aber auch um die Unterschiede in den Kindertageseinrichtungen in Bezug auf Inklusion gehen. Was bedeutet es, wenn Kinder gemeinsam oder getrennt in (separaten) Gruppen eine Einrichtung besuchen? Welche Übergänge werden dabei von den Institutionen vorgesehen?

Schließlich geht es in dieser thematischen Hinführung auch um die konkrete Übergangsgestaltung und unseren spezifischen Forschungsblick darauf. Wir legen ein reflexives Verständnis von Übergängen an, sodass nicht vorab definiert ist, was ein Übergang ist. Neben den for-

-
- 1 Heilpädagogische Einrichtungen werden ausschließlich von Kindern mit sogenannter Behinderung besucht.
 - 2 Diese Einrichtungen wiesen sich in ihren Konzeptionen und/oder Internetauftritten als inklusive oder inklusionsorientierte Einrichtungen aus.
 - 3 In Einrichtungen mit Regelintegration (auch Einzelintegration genannt) gehen einige wenige Kinder mit sogenannter Behinderung gemeinsam mit vielen anderen Kindern in eine Kindergruppe.

malen, von der Organisation vorgesehenen Übergängen (bspw. in die Einrichtung, von der Krippe in die Kindertageseinrichtung) öffnen wir den Blick auf weitere, mögliche Formen von Übergängen, die sich erst in der Analyse des empirischen Materials als solche herausstellen lassen. Dieser Abschnitt möchte somit zu diesem reflexiven Blick einladen: Wir gehen davon aus, dass nicht grundsätzlich feststeht, was Übergänge sind und wann diese sich ereignen.

Im Lebenslauf und im Alltag von Menschen ereignen sich viele Situationen und Prozesse, die von den Beteiligten als Übergänge erlebt werden, wie z. B. auch der Wechsel vom Frühstück in das Freispiel in der Kindertageseinrichtung oder der veränderte Bedarf eines Kindes, das nicht mehr gestillt, sondern nun mit der Flasche gefüttert wird. Es reicht auch nicht aus, formal zu bestimmen, was Übergänge sind (z. B. der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule) und daraus abzuleiten, wie diese pädagogisch zu gestalten sind. Wir betrachten Übergänge daher als eine komplexe Herstellungsleistung. Das bedeutet, dass *ein und derselbe Übergang*, bspw. vom Krippen- in den Kindertagesstättenbereich, zunächst womöglich im Fachkräfteteam, anschließend mit den Eltern in einem Tür- und Angelgespräch, dann womöglich mit weiteren Professionellen (wie Physiotherapeut*innen, Logopäd*innen etc.) und erneut mit den Eltern in einem offiziellen Elterngespräch besprochen und erst dann auch praktisch angebahnt wird (zum Beispiel durch Besuche des Kindes in der neuen Kindergruppe usw.). So sind viele Beteiligte und Schauplätze zu verschiedenen Zeiten Teil ein und desselben Übergangs.

Das Elterngespräch ist hierbei als *ein Teil* eines komplexen Übergangsgeschehens zu verstehen. Wir fragen daher unter anderem: Wie stellen die Gesprächsteilnehmenden oder auch externe Professionelle, die teilweise in Elterngesprächen anwesend sind, etwas überhaupt erst als Übergang her? Welche Arten von Übergängen werden in den Elterngesprächen wie thematisiert? Welche Rolle spielt die Gesprächsführung für den Gesprächsverlauf, welche Bedeutung hat die (mögliche) Konsensbildung oder auch der potenzielle Widerspruch von Eltern oder pädagogischen Fachkräften im Elterngespräch?

Vor dem Hintergrund dieser Informationen geht die Broschüre dann *in einem zweiten Teil* zu einer Einführung in die Arbeit mit Vignetten über. Hier finden Sie Hinweise dazu, wie Sie die Vignetten für die eigene Arbeit, das eigene Lernen und Studium und auch gezielt in der Lehre und Ausbildung von pädagogischen Fachkräften einsetzen können.

Der dritte Teil der Broschüre möchte über Vignetten dazu anregen, die von uns empirisch erhobene Praxis in Elterngesprächen nachvollziehen und reflektieren zu können sowie eigene Perspektiven hieraus zu entwickeln. Wir haben verschiedene Ausschnitte aus Elterngesprächen didaktisch aufbereitet und laden Sie zur gemeinsamen Betrachtung der einzelnen Sequenzen ein. Gleich am Anfang des dritten Teils finden Sie eine Empfehlung für die thematische Nutzung der einzelnen Vignetten in einer tabellarischen Übersicht. Wir haben zwei Schlüsselthemen (*Verschiedene Typen von Elterngesprächen* und *Das Kind im (inklusionsorientierten) Übergang*) ausgewählt, da diese uns in jedem von uns erhobenen Elterngespräch begegnet sind und wir daher von einer hohen Praxisrelevanz ausgehen. Die Schlüsselthemen bereiten damit die von uns im Forschungsprojekt herausgearbeiteten Ergebnisse auf. Den beiden Schlüsselthemen folgt jeweils ein kurzes Interpretationsangebot für jede Vignette.

Wir verstehen diese Broschüre jedoch nicht als Richtlinie, die ein *Richtig* oder *Falsch* vorgibt. Unser Anliegen ist es vielmehr, einen Blick auf die verschiedenen Formen von Elterngesprächen zu ermöglichen, auf die immanenten Herausforderungen dieses überinstitutionellen Kommunikationsformates aufmerksam zu machen und durch Fragen und Anregungen Möglichkeiten der Selbstreflexion, Sensibilisierung und Auseinandersetzung zu schaffen.

Die Broschüre schließt mit einem kleinen *Glossar* mit den wichtigsten Fachbegriffen.

Wir wünschen Ihnen viel Freude mit dieser Broschüre!

Peter Cloos, Isabell Krähnert und Katja Zehbe

2. Elterngespräche und die Gestaltung von Inklusion und Übergang in Kindertageseinrichtungen



Als Elterngespräche verstehen wir regulär und regelmäßig stattfindende Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung und den Erziehungs- bzw. Sorgeberechtigten eines Kindes. Keine Berücksichtigung finden hier informelle Zusammenkünfte, wie sogenannte Tür- und Angelgespräche. Die von uns erhobenen Gespräche werden durch die Einrichtung dabei unterschiedlich bezeichnet, etwa als Entwicklungsgespräche, Jahresgespräche, Kooperationsgespräche. Elterngespräche können dabei anlassbezogen oder jährlich stattfinden, sie können u. a. dem Austausch dienen oder einen Überblick über den individuellen Entwicklungsstand eines Kindes zum Inhalt haben.

Elterngespräche, auch als Diskurse definiert, werden durch alle Gesprächsteilnehmenden gleichermaßen mitgestaltet:

- durch die Art und Weise des (An-)Sprechens und Reagierens aufeinander,
- durch die eingebrachten Themen und Anliegen,
- aber auch durch mögliche Tabuisierungen von Themen oder Aussparungen,
- durch die gemeinsame Aushandlung,
- durch eine mögliche Konsensbildung oder Widerspruch.

Elterngespräche verstehen wir dabei als Orte, an denen die Beziehungen zwischen Elternhaus und Einrichtung hervorgebracht und kultiviert werden. Elterngespräche sind damit gewissermaßen als *Spiegel dieser Verhältnisse* und zugleich als Orte der (Neu-)Aushandlung der Zusammenarbeit zu fassen. Sie sind folglich Orte, an denen die Akteur*innen der Familie und der Kindertageseinrichtung aufeinandertreffen und ein Raum entsteht, in dem die Gesprächsteilnehmenden ihre Anliegen, Wünsche, Fragen und Themen einbringen können und Perspektiven (neu) ausgehandelt werden. In Elterngesprächen kann daher auch beobachtet werden, wie in einem institutionellen Setting Inklusion und Übergänge (ir-)relevant gemacht werden beziehungsweise das Elterngespräch selbst etwas erst als Inklusion oder Übergang (nicht) hervorbringt.

2.1 Elterngespräche als Orte der Herstellung gelingender Zusammenarbeit?

Elterngespräche sind ein Teil der Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtungen und Erziehungs- und Sorgeberechtigten. Diese spezifische Form des regulären Austauschs ist *institutionell gerahmt*: So findet das Elterngespräch in der Kindertageseinrichtung statt, liegt in der Pflicht und Zuständigkeit der pädagogischen Fachkräfte, diese laden in der Regel zu diesen Gesprächen ein und bereiten sie für gewöhnlich auch vor (über bspw. Entwicklungsberichte, Dokumentationsbögen, Fotos, Portfolios, künstlerische Produkte des Kindes und Ähnliches).

Zugleich stellen *Elterngespräche nur einen Partikel der organisationalen Kommunikation* zwischen pädagogischen Fachkräften und den Erziehungs- und Sorgeberechtigten dar. Tür- und Angelgespräche, Elternabende, Elterncafés, aber auch Aushänge, Briefe und Informationsschreiben, Mitteilungshefte, Telefonate und Ähnliches sind Teil der regelhaft stattfindenden Kommunikation.



- Was nehmen Sie mit ins Elterngespräch (Dokumente, Kaffee, Tee, ...)? Wie bereiten Sie ein Elterngespräch vor?
- Welche anderen Formen der Kommunikation nutzen Sie außerdem?

Elterngespräche werden daher konzeptionell auch als Teil der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (EBP) zwischen Kindertageseinrichtung und Familie verstanden und sind im fachwissenschaftlichen Diskurs mit hohen Erwartungen versehen. Als Ziel und damit gewissermaßen als Pflicht der Fachkräfte wird beispielsweise programmatisch formuliert, eine „Willkommens- und Wohlfühlkultur“ für die Eltern herzustellen, in der diese sich „wertgeschätzt“ fühlen (Betz 2015, S. 10). Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft strebt programmatisch auch an, dass pädagogische Fachkräfte und Erziehungs- und Sorgeberechtigte:

„umfassend, systematisch, verbindlich zusammen [arbeiten], [...] am gleichen Strang [ziehen], [...] intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘ [kooperieren] im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt. Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen“ (Stange 2012, S. 15).

Zu unterscheiden ist hierbei zwischen den Erwartungen und Hoffnungen an diese Zusammenarbeit einerseits und den konkreten Herausforderungen in der Umsetzung andererseits. Die Ideale, die mit dem Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verbunden werden, lassen sich aber nicht einfach umsetzen (siehe hierzu die Literaturtipps unten).

Zu den mit einer gelingenden Partnerschaft verbundenen *Hoffnungen* gehört bspw., dass die Zusammenarbeit (im Folgenden: Betz 2015, S. 6)

- nachhaltig die Entwicklung der Kinder unterstützt und begleitet,
- eine gemeinsame Basis zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern ermöglicht,
- die Kompetenzen und Leistungen der Kinder verbessert,
- die Lernbereitschaft der Kinder erhöht,
- die Bildungschancen für die Kinder verbessert,
- die Elternkompetenzen stärken kann.

– Was wünschen Sie sich von der Zusammenarbeit?



Das Führen von Elterngesprächen ist aber auch mit *Herausforderungen* verbunden, denn

- hierbei sprechen Organisationsinterne, die pädagogischen Fachkräfte, mit Organisationsexternen, den Eltern (Vogd 2009);
- das Gespräch findet an der Schnittstelle von Familie und Kindertageseinrichtung statt. Es treffen also private Rollen auf professionelle Rollen;
- die Elternschaft ist zumeist (sehr) heterogen in ihren Lebenslagen, Orientierungen und damit Erwartungen, Wünschen und Bedürfnissen gegenüber der Einrichtung;
- die Fachkräfte sollen zugleich als Professionelle auftreten als auch auf Augenhöhe mit den Eltern agieren;
- es sollen ganz unterschiedliche Interessen zugleich berücksichtigt werden, wie die Interessen der Kinder, der pädagogischen Fachkräfte, der Einrichtung, des Trägers, der Eltern, die wiederum nicht nur ihre Kinder, sondern auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Blick haben;
- pädagogische Fachkräfte bringen auch Themen in Gespräche ein, die konfliktreich sein können. Eltern haben hier formal keine Verpflichtung mitzuarbeiten, da ihnen die primäre Erziehungsverantwortung zusteht.



Es ist davon auszugehen, dass es in Elterngesprächen unterschiedliche Perspektiven auf jedes Gesprächsthema geben kann. Diese differenten Perspektiven, möglichen Widersprüche, Uneindeutigkeiten und Missverständnisse sind dabei als *Herausforderung* und *Ressource* zugleich zu verstehen, die in einem ebenbürtigen Dialog bearbeitet – aber nicht aufgelöst werden können.

Eltern werden in diesen institutionell gerahmten Gesprächen mitunter mit schwierig zu verarbeitenden Informationen oder Situationen konfrontiert. Elterngesprächen kann anlassbezogen ein großes Konflikt- oder auch Verletzungspotential innewohnen. Dies kann beispielsweise geschehen, wenn die Eltern sich in ihrer eigenen Perspektive nicht genug wahrgenommen oder übergangen fühlen, oder wenn von Fachkräften der Verdacht auf eine sogenannte Entwicklungsbeeinträchtigung des Kindes geäußert wird.

Einen ebenbürtigen Dialog zu implementieren stellt bereits aufgrund der organisationalen Rahmung des Gespräches eine große Herausforderung dar. So ist das Elterngespräch zumeist von den pädagogischen Fachkräften initiiert, moderiert und strukturiert, sie stehen auch formal in der Verantwortung für die Gesprächsgestaltung und geben den Rahmen vor. Das Elterngespräch kann somit nicht als *Gespräch unter Gleichen* verstanden werden. Ob die Eltern sich aktiv einbringen, hängt dann auch davon ab, inwiefern die Fachkräfte den Eltern Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, diese als aktive Gesprächsgegenüber anfragen und ob und wie die Eltern diese Möglichkeiten nutzen.



Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung

Schwerpunkt Theorie: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

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 Familien. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 39–51.

Schwerpunkt Studien: Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften

Brunner, Julia (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden: Springer VS.

Edelmann, Doris (2018): Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-) Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke. Wiesbaden: Springer VS.

2.2 Inklusion – Integration – Separation in Kindertageseinrichtungen

Im Anschluss an ein sogenanntes weites Verständnis von Inklusion, wie es auch die UN-Behindertenrechtskonvention formuliert, wird die Anerkennung und Wertschätzung vielfacher Heterogenitätsdimensionen eingefordert. Mit Prengel (2016, S. 22) geht es um eine „umfassende Anerkennung heterogener Lebensweisen“, die „über die Differenzlinie der Ability (Befähigung) hinaus auf alle Heterogenitätsdimensionen (Milieu, Ethnizität, Kultur, Geschlecht,

Religion usw.)“ bezogen ist. Kindertageseinrichtungen sind somit damit konfrontiert, Vielfalt bei Kindern in jeglicher Sicht anzuerkennen und wertzuschätzen. Die mit Inklusion verbundenen Ansprüche führen jedoch mitunter zu Kollisionen mit weiteren Aufträgen von Kindertageseinrichtungen. Ein Beispiel hierfür ist etwa der doppelte Handlungsauftrag von Kindertageseinrichtungen im Kontext von Inklusion und Prävention (Hinz 2013). So sind Kindertageseinrichtungen aufgefordert, die Entwicklung der Kinder zu beobachten, ihren genauen Entwicklungsstand zu erfassen, zu dokumentieren und ggf. Anlässe für Förderung zu identifizieren. Zugleich fordert der Anspruch der Inklusion jedoch, die Vielfalt der kindlichen Entwicklung zu schätzen und zu achten, und demnach nicht angleichend-kompensatorisch (oder schulvorbereitend) auf der Grundlage von Entwicklungsdaten zu fördern (ausführlich hierzu: Zehbe 2021b). Beide Erwartungen, sowohl die Anerkennung aller Kinder in ihrer Individualität (Inklusion) als auch die Identifizierung und pädagogische Bearbeitung potentieller Entwicklungsrisiken der Kinder (Prävention), sollen gleichermaßen eingelöst werden (zum Widerspruch vgl. auch Krähnert 2020).

Unser Projekt und auch diese Arbeitsbroschüre haben Elterngespräche zum Gegenstand über Kinder mit einem sog. Integrationsstatus. Ihnen wird folglich eine bestimmte Heterogenitätsdimension – die der Behinderung – zugeschrieben. Kindertageseinrichtungen verfolgen dabei unterschiedliche Inklusionskonzepte für Kinder mit sogenannter Behinderung und unterscheiden sich teilweise deutlich hinsichtlich ihrer organisationalen Umsetzung. Die Gruppenstrukturen einer Einrichtung geben dabei teilweise vor, welche formalen Übergänge in einer Einrichtung vorgesehen sind und wie und wo Kinder, denen ein besonderer Förderbedarf zugeschrieben wird, platziert sind.

In deutschen Kindertageseinrichtungen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Gruppenstrukturen für den gemeinsamen Besuch von Kindern mit und ohne zugeschriebener Behinderung. Hier finden Sie einen kleinen Einblick in die Statistik aus 2019 für Kinder mit festgestelltem Förderbedarf/Integrationsstatus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. C3-web):

- Circa drei Viertel dieser Kinder besuchen eine integrativ arbeitende Einrichtung. Damit ist gemeint, dass Kinder mit und ohne zugeschriebenem Förderbedarf gemeinsam in eine Kindergruppe gehen. Von *Einzel- oder Regelintegration* sprechen wir, wenn einige wenige Kinder mit Förderbedarf eine Gruppe besuchen. Knapp die Hälfte dieser Kinder besucht eine integrativ arbeitende Gruppe, die bis zu 80 % von Kindern ohne festgestellten Förderbedarf besucht wird. Diese Gruppen werden von den Einrichtungen häufig als *integrative oder inklusive Kindergruppen* bezeichnet.
- Circa ein Viertel der Kinder mit zugeschriebenem Förderbedarf besucht eine Kindergruppe, in der nahezu ausschließlich Kinder mit festgestelltem Förderbedarf/Integrationsstatus sind. Diese Gruppen werden häufig auch *heilpädagogische Gruppen* genannt.

Die Vielzahl an unterschiedlichen pädagogischen Konzepten korrespondiert dabei mit einer Vielfalt an möglichen Gruppenstrukturen (beispielsweise offene, halboffene oder altershomogene Gruppen) in Kindertageseinrichtungen.

– Wie arbeiten Sie in Ihrer Einrichtung? Welche formalen Übergänge sehen Sie dabei für die Kinder vor?



Wir gehen daher davon aus, dass sich mit der zunehmenden Vielfalt an inklusiven Gruppenstrukturen auch die Gestaltung von (nicht) regelhaft vorgesehenen Übergängen ändert. Auf der

einen Seite ergeben sich potenziell neue Übergänge, die nun begleitet werden müssen. Auf der anderen Seite entfallen aber auch möglicherweise bisher traditionell vorgesehene Übergänge.

Hier eine kleine Übersicht zu möglichen Übergängen:

Abbildung 1: Arten von Übergängen

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 Abholsituationen) – Übergänge von einer Situation in eine andere, etwa vom Anziehen zum Spielen oder z. B. von offenen in geschlossene Gruppenphasen (Mikrotransitionen) – ... 	<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) – ...



Lesetipps zur tiefergehenden Auseinandersetzung

Schwerpunkt Theorie: Inklusion

Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen 33. München: DJI.

Prenzel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen 5. München: DJI.

Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilnahme und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen 47. München: DJI.

Schwerpunkt Theorie: Widersprüchliche Aspekte der Inklusion

Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In: Schnell, Irmgard (Hrsg.): Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krönig, Franz Kasper (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 60–72.

Schwerpunkt Studien: Inklusionsverständnis von Fachkräften

Knauf, Helen/Graffe, Stephanie (2016): Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 5, H. 4, S. 187–197.

2.3 Übergangsgestaltung in inklusiven Settings

Die Gestaltung von Übergängen hängt nicht nur von der jeweiligen Art des Überganges ab, sondern auch von den Vorstellungen, Erwartungen und Orientierungen der am Übergang Beteiligten. Elterngespräche als Orte der Übergangsgestaltung in den Blick zu nehmen heißt auch, den Fokus auf potentiell sehr verschiedene Vorstellungen, Wertorientierungen und Bedürfnisse der Gesprächsteilnehmenden zu richten. Es können bspw. folgende Fragen an das vorliegende Datenmaterial (transkribierte Elterngespräche) gestellt werden:

- Welche Vorstellungen von Kindern, Kindheit und Entwicklung werden im Elterngespräch (mit Bezug auf die Übergangsgestaltung) verhandelt? Wird es bspw. als wichtig angesehen, die Perspektive des Kindes mitzudenken und mit ihm selbst ins Gespräch zu gehen? Wird das Kind eher als passiv und schützenswert, aktiv gestaltend, als strukturbedürftig oder ganz anders entworfen? Welche Entwürfe werden von welchen Gesprächsteilnehmenden eingebracht?
- Was wird von den Akteur*innen in Bezug auf die Transition erwartet? Wird es als Aufgabe der Einrichtung, einer pädagogischen Fachkraft, Externen, der Eltern oder des Kindes selbst gefasst, einen *gelingenden* Übergang zu schaffen?

- Was erwarten Sie von einem Kind bspw. bei der Eingewöhnung oder beim Übergang in die Schule?
- Was sollte ein Kindergartenkind erlebt haben?
- Welche Rolle spielt Ihre Begleitung und die der Eltern?



Dabei ist es aus unserer Perspektive zentral, in Elterngesprächen genau zu schauen, welche Person wen in welcher Rolle und mit welchen Erwartungen anspricht und wie diese Person auf diese Ansprache reagiert. Es kann systematisch in den Blick gerückt werden, *auf welche Weise* die Gesprächsteilnehmenden sich jeweils ansprechen, *wie* darauf wiederum reagiert wird und welche Deutungen bspw. einer Situation oder eines Entwicklungsstandes des Kindes sich dabei durchsetzen. Zugleich kann der Fokus darauf gerichtet werden, ob Inklusion ein relevantes Thema ist, wer dies ggfs. wie einbringt, welche Vorstellungen und Wertorientierungen damit einhergehen und ob und wie dies durch die Gesprächsteilnehmenden mit Übergangsgestaltungen in Zusammenhang gebracht wird.

Wir gehen (reflexiv) davon aus, dass Übergänge und Inklusion ‚Herstellungsleistungen‘ sind, die auch im Elterngespräch von allen Beteiligten hervorgebracht werden (müssen). Hierbei soll keine allgemeingültige *richtige* Definition von Übergangsgestaltungen oder Inklusion grundgelegt werden. Vielmehr soll der Blick darauf gerichtet werden, was Eltern und pädagogische Fachkräfte selbst relevant machen in Bezug auf Inklusion und Übergänge im Elterngespräch.

Elterngespräche sind Teil eines multisituiereten, multiakteuriellen und multilokalen Transitions geschehens (Wanka 2020).

- **multisituieret:** Viele verschiedene Situationen sind Teil des Transitions geschehens. Elterngespräche sind ein Teil davon.
- **multiakteuriell:** Verschiedene Akteur*innen aus der Kindertageseinrichtung, der Familie, aber auch andere (externe) Professionelle sind an der Gestaltung von Übergängen beteiligt.
- **multilokal:** Ein einzelner Übergang wird an mehreren Orten (Kindertageseinrichtung, Familie, ...) begleitet und gestaltet.



Elterngespräche sind daher für uns nicht nur als spezifische Form des Gesprächs und Teil der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu verstehen, sondern ermöglichen uns Einblicke darin, wie und durch wen in der Praxis Inklusion und Übergänge (ir-)relevant gemacht werden.



Lesetipps zur vertiefenden Auseinandersetzung

Schwerpunkt Theorie: Übergänge

Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Sitter, Miriam (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 547–567.

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/Basel: Beltz Juventa, S. 215–231.

Wanka, Anna (2020): Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 185–206.

Schwerpunkt Studien: Übergänge (und Inklusion)

Gutknecht, Dorothee/Kramer, Maren (2018): Mikrotransitionen in der Krippe. Freiburg: Herder.

Jung, Edita (2014): Auf unvertrauten Pfaden. Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kesselhut, Kaja (2021): „Deine Mama kommt ja wieder“: Eine Ethnografie der „Eingewöhnung“ in die Krippe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Urban, Michael/Schulz, Marc/Meser, Kapriel/Thoms, Sören (Hrsg.) (2015): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

3. Didaktische Einführung in die Arbeit mit Vignetten



Wozu ist die Broschüre gut?

Die Broschüre möchte Möglichkeiten der eigenen Auseinandersetzung mit den Themen Elterngespräche, Inklusion und Übergang geben und zur Selbstreflexion einladen. Diese Einladung zur Reflexion und Auseinandersetzung erfolgt vor allem über die Bereitstellung von Vignetten. Unter Vignetten verstehen wir ein verdichtetes, exemplarisches Praxisbeispiel, das zur fallverstehenden (kasuistischen) Diskussion anregen soll und sich auf typische Handlungsherausforderungen bezieht. Die Vignette soll zur Beurteilung einer situationsentsprechenden Handlungsweise, zur Begründung von Handlungsentscheidungen oder zum Entwurf weiterführender Handlungsmöglichkeiten/-alternativen anregen bzw. befähigen. Die Vignetten basieren auf Transkripten, die wir im Kontext unserer empirischen Untersuchung gewonnen haben. Die Arbeit mit Vignetten ermöglicht, fallspezifische Besonderheiten, also des Einzelfalles, auf generalisiertes Wissen (z. B. Theorien, empirische Erkenntnisse) zu beziehen. Hierüber wird eine Theorie und Praxis-Verknüpfung ermöglicht.

Die Arbeitsbroschüre ermöglicht es didaktisch unterschiedliche Fallebenen in der Vignettenarbeit zu thematisieren: Es geht nicht nur darum, etwas, das z. B. in einem Elterngespräch zum Fall gemacht wird, also z. B. die Lernschwierigkeiten eines Kindes, zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Thema wird auch das Fallverstehen, also die Frage, wie die Beteiligten eines Elterngesprächs etwas als „Lernschwierigkeiten“ thematisieren, welche Dimensionen sie dabei aufgreifen und verhandeln, wie sie also Fallarbeit betreiben. In diesem Sinne ist es zentral, nachzuvollziehen, wie die Lernschwierigkeiten „zum Fall“ gemacht werden und warum nicht bspw. über das Wohlbefinden des Kindes oder etwas ganz Anderes gesprochen wird. Indem wir mit Fallvignetten arbeiten, können diese selbst als Fall in den Blick genommen werden: Was sind die Grenzen des Fallverstehens mit Vignetten? Was sagt mir dieser begrenzte Ausschnitt eines Gespräches? Aus kasuistischer Perspektive ist auch zu fragen: Was ist das *Allgemeine* dieses individuellen Falles? In welcher Verbindung steht er mit Theorien? In welcher Weise helfen mir diese Theorien, einen Fall zu verstehen?

In der Arbeit mit Vignetten werden folgende Ebenen der Auseinandersetzung fokussiert:

Wie sieht die Praxis aus?

Wir wollen Ihnen mit unseren didaktisch aufbereiteten Praxisbeispielen die Möglichkeit geben, die konkrete pädagogische Praxis in den Blick zu nehmen und sich über Fragen dem empirischen Beispiel anzunähern: Welche Gestalt hat dieses Elterngespräch? Worum geht es überhaupt? Was ist hier charakteristisch? Sind Elterngespräche hier als Orte der Übergangsgestaltung zu verstehen? (Wie) Wird in Elterngesprächen das Thema Inklusion und Übergang verhandelt und/oder gestaltet? Woran erkenne ich, dass es hier um Inklusion geht? Welche Art Übergang wird hier besprochen oder angebahnt usw.?

Wie verstehe ich diese Praxis?

Die ersten Fragen und Aufgaben beschäftigen sich bei jeder Vignette mit dem Verstehen des präsentierten Gesprächsausschnitts.

- Was sehen Sie in dieser Vignette?
- Wie würden Sie die Gesprächssequenz interpretieren?

Uns ist es ein Anliegen, Sie für Ihre eigenen Annahmen und Wahrnehmungen zu sensibilisieren und Ihnen Impulse zu geben, sich diese bewusst anzuschauen.

Welche Erfahrungen habe ich bereits gemacht?

In den Aufgaben und Fragen zu den Vignetten geht es uns auch um die Verbindung der fachlichen Themen mit Ihren eigenen Erfahrungen.

- Habe ich eine solche Situation auch schon einmal selbst erlebt?
- Was irritiert mich, fällt mir sofort ins Auge? Welche Erfahrungen habe ich dabei gemacht? Worin erkenne ich mich wieder?
- Wie kann ich das, was ich in den Vignetten beobachten kann, mit meinem bisherigen theoretischen Wissen verknüpfen?

Wir möchten Sie hier zu einem Blick in Ihre eigenen Erfahrungen einladen und auf Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit hinweisen. Zugleich wollen wir Anregungen geben, Ihre eigenen Erfahrungen systematisch in den Blick zu nehmen, für sich selbst Relevanz und mögliche Handlungsmuster zu entdecken und zugleich mit Anderen in den Austausch darüber zu gehen.

Wie würde ich handeln?

Diese Ebene der Auseinandersetzung möchte Sie dazu anregen, über die eigenen Handlungsmöglichkeiten nachzudenken und zu identifizieren, was Sie dafür möglicherweise noch brauchen.

- Wie möchte ich Menschen und Situationen betrachten?
- Welche Handlungsalternativen sehe ich?
- Welches Wissen benötige ich?
- Welche Rahmenbedingungen braucht es möglicherweise, damit ich gut ins Handeln komme?
- Welche Vorstellungen in Bezug auf mein eigenes Handeln zur Herstellung von Inklusion und Übergängen hatte ich bislang? Muss ich diese erweitern oder verändern?

Uns ist es wichtig, nicht direktiv vorzugeben und Vignetten als *gute* oder *schlechte* Praxis zu klassifizieren. Wir wollen Sie vielmehr dazu einladen, die verdichteten Praxisbeispiele vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Erfahrungen und Wissensbestände zu beleuchten und mögliche Handlungsoptionen auch gemeinsam mit Anderen zu durchdenken.

Wir wollen Sie damit unterstützen, in der Praxis fachliche Themen (wieder) zu entdecken.

An wen richtet sich diese Broschüre?

Die Broschüre richtet sich in erster Linie an Lernende und Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen beziehungsweise Universitäten. Darüber hinaus kann sie potenziell Anwendung finden in der themenbezogenen Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal oder in Studien- und Ausbildungsgängen für Heil- und Sonderpädagogik sowie in Qualifikationsmaßnahmen von und für pädagogische(n) Fachberatungen.

Die Vignetten sind nach einem Bausteinprinzip aufbereitet. Dieses ermöglicht die Auswahl von passenden didaktischen Aufgaben für die jeweilige Zielgruppe. Mehr dazu finden Sie unter *Wie funktioniert das Bausteinprinzip der Broschüre?*

Wie und wo kann die Broschüre ganz konkret genutzt werden?

Diese Arbeitsbroschüre kann in Lehr-Lern-Kontexten von Lehrenden und Lernenden genutzt werden, die in der fallorientierten Lehre beziehungsweise dem forschenden Lernen folgende inhaltliche Bezugspunkte haben:

- Inklusion
- Übergänge und Gestaltung von Übergängen
- Kommunikation
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Reflexion und professionelle Haltung

Wie funktioniert das Bausteinprinzip der Broschüre?

Für die Konzeption der Broschüre gehen wir davon aus, dass Lernende und Lehrende im Umgang mit dem Thema *„Elterngespräche und die Gestaltung von Inklusion und Übergängen in Kindertageseinrichtungen“* auf unterschiedliche Wissensbestände und Erfahrungsschätze zurückgreifen können. Aus diesem Grund bietet die Broschüre mit dem Bausteinprinzip die Möglichkeit, das eigene Lernen und Arbeiten, beziehungsweise die eigene Lehre, auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen abzustimmen und so Lernwege und Lerninhalte an die jeweilige Lerngruppe oder Person individuell anzupassen.

Die didaktisch aufbereiteten Vignetten ...

- geben Aufgaben, Fragestellungen und Impulse für Lehrende und Lernende getrennt voneinander an;
- ermöglichen verschiedene Ebenen der Auseinandersetzung (mehr dazu unter *Wozu ist die Broschüre gut?*);
- fokussieren unterschiedliche Lernwege;
- geben vielfältige, auch kreative Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Material;
- geben Hinweise zur vertieften theoretischen Auseinandersetzung mit den in den Fallvignetten angestoßenen Themen.

Die Broschüre kann daher als Baukasten verstanden werden, dessen einzelne Elemente/Bausteine individuell zusammengestellt und kombiniert werden können.

Konkret bedeutet das:

- Es ist eine gezielte thematische Auswahl möglich, da die Vignetten jeweils spezifische Aspekte fokussieren. Die Tabelle auf Seite 25 gibt hierzu eine Übersicht.
- Es können Sequenzen einzeln, komparativ oder als Block ausgewählt werden.
- Die Broschüre kann als Ganzes oder auch je nach Bedarf in Teilen für Lehr-Lern-Kontexte genutzt werden.
- Die Vignetten können sowohl mit theoretischen oder praxisbezogenen Auseinandersetzungen verknüpft werden, je nach Bedarf mehr oder weniger vertiefend.
- Lernende und Lehrende können aus der Vielfalt an Fragen, Aufgaben und Impulsen zu den Vignetten, die unterschiedliche didaktische Ebenen anspielen, auswählen (S. 18 f.). Eine übersichtliche Nummerierung erleichtert die Nutzung (S. 57–61).
- Die Arbeit mit den Vignetten kann wahlweise in Einzel- oder Kleingruppenarbeit erfolgen. Eine entsprechende Markierung an den Aufgaben gibt hier Hilfestellung.
- Die Fragen, Aufgaben und Impulse zu den Vignetten ermöglichen wahlweise eine mündliche, schriftliche oder künstlerische Auseinandersetzung mit bestimmten Themen.
- Sie können entscheiden, ob und wann Sie die Kurzinterpretation bzw. die angebotene Zuordnung zu einem Gesprächstyp den Lernenden zur Verfügung stellen. Diese Angebote stellen Zusatzinformationen dar, die wahlweise verwendet werden können.

Platz für Fragen und Notizen



4. Vignetten



Um ein Nachdenken über typische Handlungsherausforderungen in Elterngesprächen gezielt anzuregen, können verdichtete, mitunter kontrastierende Vignetten genutzt werden. Damit wird ein Fallverstehen – also ein Verstehen von Prozessen und Abläufen in Elterngesprächen – ermöglicht, v. a. wie etwas durch Prozesse des Zu- und Herrichtens (Bergmann 2014) zu einem Fall gemacht wird. Zudem können Handlungsoptionen gedanklich erprobt werden. Die Arbeit mit verdichteten Praxisbeispielen ermöglicht so ein (Wieder-)Erkennen von (eigener) Praxis.



Das verdichtete Praxisbeispiel – eine sogenannte Vignette – kann

- zur Beurteilung und/oder Angabe einer situationsentsprechenden Handlungsweise anregen,
- zur Begründung von Handlungsentscheidungen herangezogen werden und
- zur Diskussion weiterführender Handlungsmöglichkeiten/-alternativen anregen/befähigen.

Es bietet sich an, zunächst einen offenen Einstieg für die Arbeit mit Vignetten zu wählen. Mögliche Fragen wären beispielsweise:

- Was wäre Ihre Deutung der geschilderten Gesprächssituation? Was geht hier vor? (Was fällt mir direkt ins Auge, was irritiert mich?)
- Was ist in dieser Vignette in Ihren Augen als Elterngespräch zu verstehen?
- Was sollten die Lernenden Ihrer Meinung nach über dieses Beispiel vordergründig vermittelt bekommen?

Die folgenden Fragen sollen Ihnen eine Hilfestellung geben, für Ihren Kontext die passende Vignettenarbeit auszuwählen:

- Welchen didaktischen Zugang möchte ich verfolgen? Möchte ich v. a. einen kreativ-gestaltenden Zugang nutzen, präferiere ich einen theoretisierenden Modus oder möchte ich einen auf Lesen und Schreiben fokussierten Zugang zum Material ermöglichen?
- Verfügen alle Lernenden über einen ähnlichen Wissens- und Erfahrungsschatz? Inwiefern müssen mögliche Unterschiede berücksichtigt werden in der Arbeit mit den Vignetten?



Lesetipps für Lehrende

Schwerpunkt Theorie: Kasuistik

Braun, Andrea/Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München/Basel: Reinhardt Verlag.

Weitere Hinweise finden sich auch auf der Plattform „Plattform für Forschungs- und Fallorientierte Lehre“ des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen:

<https://doi.org/10.18442/pforle>

In jeder Vignette spiegeln sich mehrere Themen oder relevante Aspekte wider. Um die Auswahl von passenden Vignetten zu erleichtern, gibt die folgende Tabelle einen Überblick über den jeweiligen Themenschwerpunkt.

Abbildung 2: Übersicht Vignetten

Vignette	Schwerpunkt	Seite
	Schlüsselthema 1: Verschiedene Typen von Elterngesprächen	
Nr. 1	Elterliche Vulnerabilität: Mutter antizipiert Exklusion	28
Nr. 2	Elterliche Vulnerabilität: Mutter legt Verletztheit offen	30
Nr. 3	Typ 1: Vater unterbricht und fokussiert den Diskurs auf seine Interessen	32
Nr. 4	Typ 1: Vater stellt institutionellen Übergang in Frage	34
Nr. 5	Typ 2: Fachkraft und Vater entwerfen ein Problemkind	36
Nr. 6	Typ 2: Fachkraft und Eltern haben das Kind im Blick	38
Nr. 7	Typ 3: Fachkraft relativiert mütterlichen Stolz	40
Nr. 8	Typ 3: Fachkraft hält weitere Förderung zu Hause für notwendig	42
	Schlüsselthema 2: Das Kind im (inklusionsorientierten) Übergang	
Nr. 9	Typ 2: Herausforderung Mikrotransition	45
Nr. 10	Typ 2: Fachkraft regt Übergang von der heilpädagogischen in die Regelgruppe an	47
Nr. 11	Typ 3: Fachkraft konstruiert Quasi-Diagnose (Übergang im „Status“)	49
Nr. 12	Typ 1: Bedürfnisse des Kindes in der Transition statt Automatismus	51
Nr. 13	Typ 1: Fachkraft zeigt Entwicklungsfortschritte und legitimiert Übergang	53
Nr. 14	Typ 1: Gelungener Übergang ist, wenn er vom Kind selbst gestaltet ist	55

4.1 Schlüsselthema I: Verschiedene Typen von Elterngesprächen

Elterngespräche unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Wir haben in unserem Projekt drei verschiedene Typen von Elterngesprächen identifiziert, die wir im Folgenden kurz vorstellen möchten. Dabei gehen wir zweischrittig vor. In einem ersten Schritt finden Sie einen kurzen inhaltlichen Einführungstext. Dann folgen jeweils ausgewählte Vignetten. Zu jeder Vignette gibt es eine kurze Einführung in das Gesprächssetting sowie eine Kurzinterpretation als Angebot. Eine Zuordnung zu einem von uns rekonstruierten Gesprächstyp können Sie bei Bedarf der Abbildung 2 entnehmen. Passgenaue Aufgaben und Impulse zu den Vignetten finden Sie im Kapitel 4.3.

Ergebnisse des Projektes: 3 Typen von Elterngesprächen als Reflexionsfolie

Die Forschungsergebnisse unserer Studie können an dieser Stelle nur knapp skizziert werden. Anhand der Analyse von 30 Elterngesprächen konnten wir drei verschiedene Typen von Elterngesprächen identifizieren. Ein zentrales Ergebnis ist dabei die hochvariable Gestalt von Elterngesprächen in den verschiedenen Einrichtungen. Es gibt *enorme Differenzen* in der Art und Weise, wie diese Elterngespräche über Kinder mit sog. Integrationsstatus ausgestaltet werden, welche Rolle die Eltern dabei einnehmen, welche Themen besprochen werden und auch, wie die räumlich-atmosphärische Gestaltung ist.

Basistypisch ist jedoch – also alle Gespräche verbindend – dass sich an zwei grundlegenden Problemen oder Handlungsherausforderungen über die Gesprächsteilnehmenden abgearbeitet wird. Diese beiden Herausforderungen bezeichnen wir als „konstitutive Bezugsprobleme“, d. h. sie konturieren *alle* untersuchten Elterngespräche. Diese Herausforderungen sind folglich unumgänglich und lassen sich mit unseren Ergebnissen als *charakteristisch* für die *Kommunikationsform Elterngespräch* identifizieren. Diese beiden Bezugsprobleme, die im Elterngespräch bearbeitet werden müssen, sind:

- 1) die Vulnerabilität der Eltern hinsichtlich der Etikettierung ihrer Kinder als auffällig oder abweichend;
- 2) die Herstellung einer stabilen Interaktionsorganisation mit einer höchst heterogenen Elternschaft.

Das *erste Bezugsproblem*, die elterliche Verletzlichkeit, speist sich dabei aus der Etikettierung, ihrer Kinder. Das bedeutet, dass diese Elterngespräche über Kinder mit sog. Integrationsstatus in besonderer Weise ein Potential elterlicher Verletzlichkeit bergen, da ihrem Kind – ob berechtigterweise oder nicht ist nicht Teil unserer Forschungsfrage gewesen – ein Defizit, ein Mangel oder ein konkreter Förderbedarf zugeschrieben wird.

Das *zweite Bezugsproblem* speist sich aus der Heterogenität der Elternschaft: So sind Elterngespräche zum einen Teil der Kommunikation von Akteur*innen verschiedener Institutionen – Kindertageseinrichtung und Familie – und damit Teil der Kommunikation an der Schnittstelle von Institutionen. Damit unterscheiden sie sich deutlich von bspw. internen Teamgesprächen, in denen eine gemeinsame Perspektive und Haltung 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. Ob eine Fachkraft einem Vater im Asylverfahren gegenüber sitzt, dessen Sprache sie nicht spricht, oder etwa einem Akademikerelternpaar macht einen deutlichen Unterschied für die Gesprächsgestaltung.

Diese beiden Bezugsprobleme, oder Handlungsherausforderungen für alle Gesprächsteilnehmenden, werden nun auf *drei verschiedene Weisen bearbeitet*. Wir konnten die analysierten Elterngespräche folglich drei Typen zuordnen:

Typ 1: Symmetrierung und Vorbeugung

Im Typ 1 sind Elterngespräche eingeordnet, die offene Differenzen zwischen Pädagog*innen und Eltern kennzeichnen. Eltern und Fachkräfte haben hier sehr unterschiedliche Perspektiven. Zugleich ist für Gespräche dieses Typs eine Hinarbeit zu einem nicht-hierarchischen Diskursmodus charakteristisch: Trotz der Differenzen wird versucht, einen ebenbürtigen Diskurs zu ermöglichen. Möglichen Verletzungen der Eltern wird vorgebeugt, indem dem Kind vor allem positive Eigenschaften zugeschrieben werden und sogenannten Erfolgsgeschichten der kindlichen Entwicklung viel Raum gegeben wird.

Typ 2: Supplementation und eingeebnete Verletzlichkeit

Im Typ 2 sind keine offenen Differenzen zwischen Eltern und Fachkräften sichtbar. Unterschiedliche Perspektiven und Haltungen treten nicht offen hervor: Eltern und Pädagog*innen agieren wie in einem Team, wobei die Eltern vor allem die Perspektive der Fachkräfte ergänzen (supplementieren). Hiermit geht auch eine eingeebnete Verletzlichkeit einher: Die elterliche Position und Verletzlichkeit tritt in Gesprächen dieses Typs nicht hervor, auch und gerade nicht in der Etikettierung des Kindes, d. h. auch nicht in der Zuschreibung von Defiziten, Mangel oder Förderbedarf. Das Verletzungspotential der Eltern ist hier eingeebnet.

Typ 3: Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit

Gespräche des Typs 3 sind gekennzeichnet durch offene Differenzen zwischen Eltern und Pädagog*innen, wie auch im Typ 1. Hierbei wird allerdings nicht ein ebenbürtiger Dialog angestrebt, sondern ein asymmetrischer Diskurs. Die Elternperspektiven werden in Gesprächen dieses Typs als randständig markiert, mehr noch: Die Eltern sind hier als Unterlegene (inferiore) positioniert. Zugleich treten die Verletzungen der Eltern über die Etikettierung ihres Kindes in Gesprächen dieses Typs offen zutage.

Mit unseren Ergebnissen können wir darauf verweisen, vor welchen spezifischen Herausforderungen Fachkräfte in der Gestaltung dieses Gesprächsformates in inklusiven Kontexten stehen: Vor der Herausforderung der *Verletzlichkeit der Eltern* und vor der Aufgabe der Gestaltung eines *Diskurses mit einer* äußerst heterogenen Elternschaft, die als Organisationsexterne nicht Teil der Einrichtung sind. Die drei Typen können dabei als drei Antworten auf die Bearbeitung dieser beiden Herausforderungen verstanden werden. Anders formuliert: Erst mit Blick auf diese konstitutiven Bezugsprobleme wird die jeweils etablierte Gesprächspraxis *verstehbar*. Darüber, dass die Einsichten in diese Herausforderungen erst über die Analyse gewonnen wurden, erhoffen wir uns einen praxisnahen Reflexionsimpuls stiften zu können.

Vignette 1: Mutter antizipiert Exklusion

Das Elterngespräch wird über den **6-jährigen Sebastian** geführt. Sebastian ist seit drei Jahren in seiner aktuellen Pflegefamilie und besucht seit zwei Jahren diese rein heilpädagogische Einrichtung. Im Gespräch geht es vor allem um eine Problematisierung des Kindes und um Sebastians herausforderndes Verhalten. Es soll gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden. Am Ende des Gesprächs unterbricht die Mutter das laufende Gespräch mit der Heilpädagogin und der Beraterin wie folgt:



Beraterin: 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. (.)

Mutter: 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.//

Heilpädagog: //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.¹



Platz für Fragen und Notizen

¹ Hinweise zu den hier verwendeten Transkriptionsregeln finden sich in Kapitel 5 (Glossar).

Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 1



In diesem Gespräch ist die Beraterin der Pflege- und Adoptionsstelle neben den Eltern und der zuständigen Heilpädagogin im Gespräch anwesend. Die Beraterin führt hier noch einen Gedanken aus, dass es wichtig sei, „sich in den anderen hineinversetzen“ zu können. Gemeint ist, dass sich Sebastian auch in andere Kinder einfühlen können solle. Die Mutter unterbricht hier nun den Redefluss der Beraterin mit der Frage: „Aber sag mal, es ist jetzt nicht so schlimm, dass du sagst, das ist hier alles nicht zu halten oder so? Das ist meine große Angst gewesen.“ Darüber fragt sie implizit das Exklusionsrisiko des Kindes an: Ist er hier noch in der Einrichtung „zu halten“ oder nicht. Die Mutter fragt hier in einer sehr vertrauten Ansprache (duzen) der Heilpädagogin eine Rückversicherung darüber an, dass Sebastian und sein Verhalten „noch nicht so schlimm“ seien, dass er in dieser heilpädagogischen Einrichtung nicht verbleiben können. Die Mutter spricht hier über ihre eigene „große Angst“, zeigt sich hier folglich offen in ihrer Verletzlichkeit und auch Abhängigkeit: Denn es ist die Mutter, die eine mögliche Exklusion des Kindes thematisch einbringt und es damit dem Urteil der Pädagogin überlässt. Alternativ wäre auch denkbar gewesen, dass die Mutter auf die Problematisierung des Kindes abwehrend und relativierend reagiert, der Pädagogin etwas entgegengesetzt, einen *inkluseren*, wertschätzenderen Blick auf ihr Kind einfordert. Stattdessen übernimmt sie die Problemperspektive auf ihr Kind und erfragt das Urteil der Pädagogin, ob ihr Kind *noch bleiben* kann. Die Heilpädagogin schließt hier mit einer siebenfachen Verneinung an. Dass Sebastian nicht exkludiert werden muss, begründet sie dann allerdings nicht damit, wie Sebastian sei, sondern damit, dass andere Kinder viel schlimmer – „ganz andere Kaliber“ seien. Die Entproblematisierung des Falles wird folglich nicht darüber geleistet, dass Sebastian positive Attribute zugeschrieben werden (welcher Art auch immer), sondern dass er mit noch anderen „Kalibern“ kontrastiert wird.

Sebastian wird damit als eskalativer Fall gemeinsam von Mutter und Heilpädagogin entworfen, denn die Mutter übernimmt die Problemperspektive auf ihr Kind nicht nur, sondern bringt selbst das Thema Exklusion auf und adressiert die Pädagogin als diejenige, die dies allein zu entscheiden habe. Zugleich zeigt sich die Mutter über die Zuschreibungen des Kindes und die von ihr antizipierte Exklusion ihres Kindes verletzlich.

Vignette 2: Mutter legt Verletztheit offen

Das Elterngespräch über die **vierjährige Marve** findet zwischen den Eltern und der zuständigen Integrationserzieherin statt. Marve besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung mit Regelintegration. Im vorangegangenen Elterngespräch wurde den Eltern eröffnet, dass bei Marve eine deutliche Entwicklungsbeeinträchtigung von den Fachkräften vermutet wird und die Eltern sich um eine diagnostische Abklärung kümmern sollen. In diesem Gespräch sprechen die Eltern nun rückblickend über ihre Wahrnehmung der Situation:



- Mutter:** 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//
- Pädagogin:** //Ja, das glaube ich.//
- Vater:** //Mehrere Wochen.//
- Mutter:** //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]
- Pädagogin:** Sie haben angefangen, Sie haben einen Termin beim //KJGD.//
- Mutter:** //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//
- Pädagogin:** //Sehr schön.//
- Mutter:** 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?
- Pädagogin:** Definitiv nicht.



Platz für Fragen und Notizen

Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 2



Die Mutter kommt hier noch einmal auf das vorherige Gespräch zu sprechen, in dem ihnen von der Pädagogin eröffnet wurde, dass Marve einen Integrationsstatus bekommen solle. Sie hebt auf diesen Moment ab, der wie eine schmerzhaft Zäsur gerahmt wird: Sie sei „geklatscht“ gewesen, „am Boden“, der Vater ergänzt hier mit einer Dramatisierung „mehrere Wochen“. Mutter und Vater erzeugen gemeinsam das Bild eines völligen Ausnahmezustandes. Zugleich wird deutlich, dass die Zuschreibungen der Pädagogin als unveränderbar, gesetzt und absolut von den Eltern angesehen werden. Für die Mutter ist es eine 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“. Es wird deutlich, dass die Mutter sich gewissermaßen in die Emotion hineinbegibt im Elterngespräch und ihre eigene Verletzlichkeit offen zeigt. Aus dem Beobachtungsprotokoll ist ersichtlich, dass die Mutter an dieser Stelle den Kopf (in den Händen verborgen) auf den Tisch legt und sich niederbeugt und damit auch mit ihrem Körper ihren Gefühlen Ausdruck verleiht. Der Vater streichelt in einer beruhigenden Geste ihre Schulter. Die Mutter verliert sich gewissermaßen innerlich: „jetzt habe ich den Faden verloren“.

Die Pädagogin lenkt von dieser Emotionalisierung auf den Termin beim KJGD und damit nicht in eine Reflexion oder Vertiefung der Verletztheit, sondern lenkt auf den Modus der Bearbeitung – das Prozedere zur Terminfindung. Die Mutter konstruiert nun einen Wandel („mittlerweile“), der einen Übergang vom niederschmetternden Ausnahmezustand („geklatscht“, „am Boden“) zur engagierten Bewältigungs- und Kooperationsarbeit markiert: Sie wolle die „bestmögliche Förderung“, „natürlich nur das Beste“ und fokussiert sogleich die Transition in die Schule („Schuleintritt“). Der Einschub – „Ich weiß, sie ist nicht die Schnellste in manchen Sachen“ – entdramatisiert zum einen die Defizitdiagnose (sie ist nicht *behindert* oder *entwicklungsverzögert*, sondern *nur* nicht die Schnellste in manchen Sachen). Diese Formulierung scheint darauf zu verweisen, dass die Eltern eine Art Übersetzungsarbeit leisten: Die durch die Diagnose ausgelöste elterliche Verletzung wird in eine erträgliche(re) Version übersetzt und damit ertragbar gemacht. Es wird versucht das verletzende Potential diskursiv kleinzuarbeiten – so fragt die Mutter dann auch eine explizite Versicherung durch die Fachkraft an, dass ein „Integrationsstatus“ „ja nichts Schlechtes“ sei, was die Fachkraft umgehend zusichert („Definitiv nicht“). Sichtbar wird, wie hoch das Verletzungspotential in Gesprächen ist, in denen die Etikettierung des Kindes, bspw. über einen Integrationsstatus, thematisiert wird.

Vignette 3: Vater unterbricht und fokussiert den Diskurs auf seine Interessen

Am Elterngespräch über die **dreijährige Frida** sind neben dem Vater insgesamt acht weitere interne und externe Therapeut*innen und Pädagog*innen beteiligt. Bei Frida wurde Trisomie 21 festgestellt, sie besucht eine inklusiv arbeitende Einrichtung. Im Elterngespräch geht es vor allem um die Entwicklungsfortschritte von Frida, aber auch um den anstehenden Übergang vom Krippenbereich in den Kindergartenbereich der Einrichtung. Die Heilpädagogin (Heilpädagog.) präsentiert über einen Zeitraum von etwa 30 Minuten die positive Entwicklung des Kindes, als der Vater das Gespräch thematisch neu fokussiert:



Heilpädagog.: Also auch wirklich die/ die eigene Körperwahrnehmung hat sich da auch ganz doll verändert und auch/ das ist auch total schön geworden, finde ich, so dieses/
Mutter: Das //stimmt.//
Heilpädagog.: //Und// das Malen mit dem Stift wie auf dem Bild. Also dann/ Das wird jetzt alles irgendwie (.) feiner und verändert sich irgendwie, differenziert sich immer mehr, genau.
Vater: //Ja.//
Mutter: //Ja.//
Heilpädagog.: Ja.
Vater: 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_
Physioth.: Nein, ich bin nicht äh so sehr eingeschränkt.
Vater: Okay, weil da, genau, weil ich nämlich tatsächlich, wir haben ja ein großes ANLIEGEN [...] Ich will das gern ausführlich hören, nur_
Heilpädagog.: Nein, nein.
Vater: nur ich will nicht unter Zeitdruck bei dem Anderen ger_ Deshalb: Die Frage ist, ob wir den Punkt vorziehen und dann da weiter_
Heilpädagog.: Ja. Genau. Ich hätte jetzt dann an dem Punkt jetzt auch auf jeden Fall_
Vater: //Okay. Entschuldigung//.
Heilpädagog.: //Genau. Alles gut//.



Platz für Fragen und Notizen

Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 3



Der Vater initiiert hier eine Zäsur im Gespräch. Während zuvor 30 Minuten lang vor allem Entwicklungsfortschritte in vielen Facetten durch die Heilpädagogin präsentiert wurden, was von den weiteren Gesprächsteilnehmenden auch bestätigt, ergänzt und kommentiert wurde, lenkt der Vater den Diskurs nun thematisch auf seine Belange um: Er wolle die bisherigen Beschreibungen zwar „gern ausführlich hören“, wolle nur nicht „unter Zeitdruck geraten bei dem Anderen“ wichtigen Gesprächsanliegen. Er schlägt daher vor, sein „großes Anliegen“ „vorzuziehen und dann weiter“ zu machen. Der Vater fragt auf diese Weise die von der Fachkraft gestiftete Gesprächsrahmung an, stellt sie gewissermaßen in Frage und fordert ein Nachsteuerungsrecht über den Verlauf des Gesprächs für sich ein. Sichtbar wird, dass er die gestiftete Ordnung nicht einfach übernimmt, sondern sich den Ort Elterngespräch aneignet, eigene Relevanzen gezielt platziert und vertritt und dafür auch laufende Ausführungen unterbricht. Dabei formuliert er dies vorsichtig und anfragend und erklärt auch seine Beweggründe („nicht unter Zeitdruck“). Auf diese Weise erkennt er die Gesprächsmoderation und Steuerungshoheit seitens der Fachkräfte an und bringt sich zugleich auf Augenhöhe in das Gespräch ein. Die Heilpädagogin lenkt sogleich ein und markiert, dass sie ohnehin nun zu seinem Anliegen habe übergehen wollen. Damit bestätigt sie den väterlichen Eingriff in das Gespräch und sichert zugleich die Kommunikation ab: „Alles gut“. Sichtbar wird hierbei folglich ein vorsichtiges Ringen aller Gesprächsteilnehmenden um einen ebenbürtigen Diskurs. Abgearbeitet wird sich dabei an zwei kollidierenden Normen: am Hausrecht der Pädagogin und dem elterlichen Recht, eigene Relevanzen im Diskurs zu platzieren, beidem wird versucht gerecht zu werden. Hier ist eine Orientierung an einem ebenbürtigen Gesprächsmodus grundgelegt.

Vignette 4: Vater stellt institutionellen Übergang in Frage

Am Elterngespräch über die **dreijährige Frida** sind neben dem Vater insgesamt acht weitere interne und externe Therapeut*innen und Pädagog*innen beteiligt. Bei Frida wurde Trisomie 21 festgestellt, sie besucht eine inklusiv arbeitende Einrichtung. Im Elterngespräch geht es nun um die Entscheidung, ob Frida in den Kindergartenbereich der Einrichtung wechselt. Die Gesprächsteilnehmenden sammeln hier Argumente für und gegen den Übergang. Der Vater, der diese Abwägung maßgeblich initiiert hat, bringt seine Perspektive ebenfalls ein und möchte den Übergang, der den Strukturen der Einrichtung gemäß für Kinder in diesem Alter vorgesehen ist, gern verhindern. Daraufhin ergreift die Koordinatorin für Integrationsplätze (in) der Kommune (Koord.) das Wort:



- Koord.:** Und DANN ist natürlich auch immer die Frage, was NEHME ich denn jetzt als Entwicklungsstand? Gehe ich jetzt auf das Motorische, da passt sie natürlich in die Krippe noch gut rein. Aber wenn ich so andere Dinge äh sehe, also die Frage war ja vorher, w/ Was hat sie denn für ein Bewusstsein von sich als Große im Krippenalter, ne? Aber wenn/ Wenn das so beobachtet wird, vielleicht kann man es noch nicht so genau fassen, aber genau das wäre für mich eine/ eine/ eine Geschichte, wo/ wo ich sagen würde: Ja, dann Kindergarten, weil ähm ich meine, da sind auch nicht alle gleich, im Kindergarten. [...] Also, dass äh so die sozial-emotionale Entwicklung ja auch Kriterien sein können. //So würde ich es einfach//
- Vater:** //Ja, ich würde sagen, das ist sogar vorrangiges// Kriterium. Also mir i/ mir ist es äh weniger wichtig sozusagen zu gucken, ob sie genauso schnell laufen kann wie die //anderen.//
- Koord.:** //(lachend) Ja, genau.//
- Vater:** So, also das ist/ Sondern/ Sondern mir/ Mir geht es/ ist tatsächlich der Punkt, also dass ich das beobachte, dass es bei ihr anfängt, also ich würde jetzt nicht von Augenhöhe sprechen wollen, aber äh es ist definitiv nicht mehr: Sie ist das Baby, um die sie sich //kümmern, sondern//
- Mutter:** //Das Baby, ja.//
- Vater:** die spielen, fangen an miteinander zu spielen. Aber das ist wie sozusagen aus einer sehr weiten Entfernung da langsam jetzt hinkommen und bis man da wirklich an diesem Punkt ist, wird es noch dauern. Und äh den Punkt der Augenhöhe würde ich gerne äh sozusagen/ äh also in einer/ in meiner Idealvorstellung möglichst lange gemeinsam haben, statt sozusagen kaum, dass sie gerade fast dran ist, sprinten die weiter [...] für MICH ist tatsächlich ähm die/ die äh sagen wir mal, die emotional-intellektuelle Entwicklung äh/ DA würde ich nach einem vergleichbaren Stand äh/ dass sie merken/ Also wenn Sie die Frage so stellen, merke ich, dass DAS das ist, was für mich da entscheidend ist, ja.
- Koord.:** Ja, andererseits ist/ hat/ Jetzt hatte ich überlegt, als wir auf dem Fachtag nochmal zusammen gesprochen haben, ne, manche Kinder würden ja NIE aus der Krippe rauskommen. (Gelächter) Ja? [...]
- Vater:** Sie 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.



Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 4



Diese Vignette eignet sich sowohl für die Bearbeitung des Schlüsselthemas 1 (Typen von Eltern-gesprächen) als auch für das Schlüsselthema 2 (Das Kind im (inklusionsorientierten) Übergang).

Die Koordinatorin der Stadt öffnet die Perspektive für die Reflexion der Norm dessen, was überhaupt als „Entwicklungsstand“ des Kindes zu fassen ist (das „Motorische“, das „Bewusstsein“ des Kindes, die „sozial-emotionale Entwicklung“). Darüber werden die Kriterien der Beurteilung, ob Frida für eine Transition bereit ist, an ihre „Entwicklung“ gebunden, die Kriterien dieser Entwicklung aber offen zur Verhandlung gestellt: Es ist nicht von vornherein klar, welcher Maßstab anzulegen ist. Es wird die Reflexion normativer Horizonte angebahnt (Worum geht es überhaupt? Was ist der Maßstab? Was ist die Norm und warum? Wer hat welche Perspektive darauf?). Die Koordinatorin plädiert für Folgendes: Wenn Frida ein Bewusstsein „als Große“ von sich habe, solle sie in den Kindergartenbereich übergehen („Ja, dann Kindergarten“). Der Vater schließt hieran an und stellt das für ihn zentrale Kriterium für die Übergangsentscheidung explizit heraus: Für ihn sei „vorrangiges Kriterium“ nicht etwa, dass Frida „schnell laufen“ könne wie die Anderen, sondern, dass Frida nicht mehr das „Baby“ sei in den Peerinteraktionen, um das sich die anderen Kinder kümmern. Er formuliert seine „Idealvorstellung“, die ein möglichst langes, gemeinsames Spielen „auf Augenhöhe“ umfasst. Hier wird Frida als eigenständige, ebenbürtige Spielgefährtin der Kinder, folglich im Kontext ihrer Peers betrachtet. Auf den (humoristisch konnotierten) Einwand der Koordinatorin, einige Kinder würden, wenn man das sog. „Entwicklungsalter“ in Betracht ziehe, „NIE“ aus der Krippe in den Kindergarten übergehen, fordert der Vater zu einer erneuten Reflexion von Transitionen auf: Was sei „überhaupt“ das „Ziel“ der Transition? Und was sind dann die „optimalen Entwicklungsspielschritte“? Er verquickt hier begrifflich Entwicklung und Spiel und markiert darüber seine Relevanzen erneut: Ihm ist das ebenbürtige Spiel seiner Tochter und der Anschluss in der Peergruppe hochbedeutsam: nicht etwa spezifische motorische oder kognitive Fähigkeiten, was ja auch denkbar gewesen wäre in der Debatte um einen möglichen Übergang. In dieser Vignette wird sichtbar, dass der anstehende Übergang Fridas vom Krippenbereich der Einrichtung in den Kindertagesstättenbereich multiperspektivisch und ergebnisoffen im großen Plenum und in gegenseitigem Respekt für differierende Perspektiven reflexiv diskutiert wird. Markant ist dabei, dass die Perspektive der Eltern hier als ebenbürtige im internen Austausch mit einem multiprofessionell zusammengesetzten Team verhandelt wird und widersprechende Positionen zugelassen und ausgehandelt werden.

Vignette 5: Fachkraft und Vater entwerfen ein Problemkind

Am Elterngespräch über den **sechsjährigen Sebastian** nehmen seine Pflegeeltern sowie die zuständige Heilpädagogin (Heilpädagog.) teil. Sebastian besucht seit zwei Jahren eine rein heilpädagogische Einrichtung. Zusammen mit seinem ein Jahr jüngeren Bruder lebt er seit drei Jahren in der Pflegefamilie. Das Elterngespräch findet anlassbezogen statt, die Heilpädagogin hat hierzu außer der Reihe eingeladen.



Heilpädagog.: 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/

Vater: Zwei Kinder umgerannt hat?

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



Platz für Fragen und Notizen

Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 5



Die Heilpädagogin eröffnet das Elterngespräch und schildert sogleich den Anlass für das Gespräch. Es habe unerklärliche („aus welchen Gründen weiß ich nicht“) Veränderungen in der Gruppensituation gegeben und sie beschreibt „einfach mal“ wie Sebastian „im Moment“ morgens in der Einrichtung ankommt. Das Problem in der Gruppe wird so auch zum Problem der Eltern gemacht: Ihr Kind sei das Problem in der „Gruppe“. Der Vater ergänzt den unterbrochenen Satz der Heilpädagogin, sie sprechen gewissermaßen wie mit einer Stimme: „zwei Kinder umgerannt hat?“. Einhellig, d. h. ohne Widerspruch, konstruieren die Heilpädagogin und der Vater Sebastians Verhalten als problematisch: 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. Die hier sichtbare Struktur des Gespräches ist charakteristisch für den gesamten Gesprächsverlauf: Mutter und Vater tragen über den gesamten Diskurs die teilweise stark dramatisierende Fallkonstruktion der Fachkräfte eines ausufernden, nicht zu haltenden Kindes mit. Sie widersprechen den Fachkräften nicht und treten auch nicht in Anwaltschaft für ihr Kind.

Vignette 6: Fachkraft und Eltern haben das Kind im Blick

Am Elterngespräch über den **sechsjährigen Sebastian** nehmen seine Pflegeeltern sowie die zuständige Heilpädagogin und die Beraterin der Pflegestelle (Beraterin) teil. Sebastian besucht seit zwei Jahren eine rein heilpädagogische Einrichtung. Zusammen mit seinem ein Jahr jüngeren Bruder lebt er seit drei Jahren in der Pflegefamilie. Im Gespräch geht es nun darum, dass Sebastian mitbekommen habe, dass sich seine Pädagog*innen mit seinen Eltern austauschen. Die Mutter berichtet von einem anderen Vorfall in einer Freizeiteinrichtung:



Mutter: [...] 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 [in der Freizeiteinrichtung]. 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.//“

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



Platz für Fragen und Notizen

Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 6



Die Mutter berichtet von einer Begebenheit, bei der sie von einer Betreuerin in der Freizeiteinrichtung bereits über einen Vorfall informiert worden sei bevor ihr Sohn zu Hause angekommen wäre. Sebastian sei verduzt gewesen, dass die Mutter schon Bescheid wusste: „Wie, du weißt das?“ Die Mutter schildert hieran anschließend ihre Antwort. Sie telefoniere regelmäßig mit Daniela und wisse stets Bescheid darüber, „was ihr so gemacht habt und wie es gelaufen ist“. Dabei antizipiert die Mutter zwar, dass ihr Vorwissen Sebastian möglicherweise belastete („Scheiße, dann weiß die das auch“), die kindliche Sicht der Dinge wird aber nicht weiter relevant gemacht. Darüber wird der Sinngehalt einer überinstitutionellen Beobachtung und Kommunikation über das Kind eingebracht und auf die damit verbundenen disziplinierenden Effekte angespielt. Die Beraterin der Pflegestelle führt den Satz der Mutter weiter und signalisiert damit ihre Zustimmung zu den Äußerungen der Mutter.

Vignette 7: Fachkraft relativiert mütterlichen Stolz

Das Elterngespräch über die **vierjährige Marve** findet zwischen den Eltern und der zuständigen Heilpädagogin (Heilpädagog.) statt. Marve besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung mit Regelintegration. Die Fachkraft spricht im Elterngespräch immer wieder darüber, dass Marve auch zu Hause weiter durch die Eltern gefördert werden müsse und bringt vor allem Problematisierungen des Kindes ein. Dieser Zuschreibung von Defiziten und Bedarfen durch die Pädagogin setzt die Mutter nun eine positive Perspektive auf ihr Kind Marve entgegen und berichtet vom Sportangebot, das sie mit ihrer Tochter besucht:



- Mutter:** 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,//
- Heilpädagog.:** //Das hat ihr geholfen.//
- Mutter:** Was sie auch äh macht, ja, dann geht es zum Herr Bauer: „Herr Bauer“, 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?//
- Heilpädagog.:** //Genau, ja// wie gesagt, ist mir jetzt auch aufgefallen, 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/ //
- Mutter:** //Also wir hatten// ja schon gesprochen, die fährt auch //Fahrrad jetzt selbst. Also alleine, ja? Ist sie ganz happy.//
- Heilpädagog.:** //Ja, hat sie erzählt, ja.// [...]
- Mutter:** //Ja, na, sie fährt halt// schon lange Laufrad, also seit ihrem zwei/ Seit sie zwei ist, fährt sie Laufrad und dadurch hat sie halt dieses Gleichgewicht gehabt und dann haben wir gesagt, jetzt probieren wir das einfach und es hat immer geklappt, muss ich wirklich sagen. [...]
- Heilpädagog.:** //Finde ich trotzdem// Finde ich super. War ich äh sehr froh, dass sie mir das erzählt hat. „Ich kann jetzt schon Fahrrad fahren“, //fand ich gut. Ja.//
- Mutter:** //Ja, ja, ja, das macht ihr auch// Spaß. Und/ Hm (bejahend).
- Heilpädagog.:** Ja, nur feinmotorisch äh [...] feinmotorisch ähm ja, sie hat trotz alledem noch so eine weiche Handmotorik, das müssen wir auch noch ein bisschen fördern auf jeden Fall.



Platz für Fragen und Notizen

Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 7



Nachdem die Fachkraft zuvor lediglich Problematisierungen des Kindes eingespielt hat, erzählt die Mutter nun über Dinge, die „beim Sport gut“ klappen bei Marve und auch sie als Mutter „manchmal überrasch[en]“ würden. Obwohl Marve dort im Sport „die Jüngste“ sei, könne sie viele Bewegungen differenzierter und genauer ausführen als die älteren Kinder. 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 die Mutter den stetigen Förderanliegen seitens der Fachkraft eine eigene positiv besetzte Perspektive auf die Entwicklung ihrer Tochter entgegenbringt. Die Mutter fragt mit einem „ja?“ die Meinung der Fachkraft an, diese geht jedoch nicht darauf ein: Sie schließt nicht damit an, bspw. *verzaubernde* Erlebnisse von Marve aus der Einrichtung zu berichten oder genauer nachzufragen, wie Marve diesen Sport erlebt, mit wem sie dort gemeinsam spielt, oder Ähnliches. Die Geschichte der Mutter und die von ihr eingebrachte Perspektive auf ihr Kind, wird nicht durch die Fachkraft übernommen. Stattdessen relativiert die Fachkraft die emotional hervorgebrachten Schilderungen der Mutter, indem sie sie nur als mit der Feststellung, es habe geholfen und es habe sich etwas getan, relativiert. Sie überrahmt damit die positive Beschreibung der Mutter. Zugleich macht sie unmittelbar auf ein weiteres Defizit aufmerksam („Körperspannung“), das „auf jeden Fall noch bisschen“ gefördert werden müsse. Auch der erneute Versuch der Mutter, eine positive Perspektive auf ihr Kind im Gespräch zu etablieren (sie kann schon „selbst“ Fahrradfahren; „immer geklappt“), wird von der Pädagogin erneut über ein „trotzdem“ relativiert und auf weitere Defizitzuschreibungen („weiche Handmotorik“) fokussiert. Markant für die Sequenz ist folglich, dass die Perspektive der Eltern eher als *peripher* markiert wird: Auch im weiteren Gesprächsverlauf schließt die Fachkraft nicht an die positiven Schilderungen der Mutter an, stattdessen fokussiert sie Mangelzuschreibungen. Die Perspektive der Eltern kann sich nicht nachhaltig durchsetzen als legitime Perspektive auf Marve.

Vignette 8: Fachkraft hält weitere Förderung zu Hause für notwendig

Das Elterngespräch über die **vierjährige Marve** findet zwischen den Eltern und der zuständigen Heilpädagogin (Heilpädagog.) statt. Marve besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung mit Regelintegration. Im Elterngespräch wird es immer wieder Thema, dass mit Marve sowohl zu Hause als auch in der Einrichtung viel geübt werden müsse. Dabei werden die Eltern in die Förderpflicht gerufen, gewissermaßen als Co-Förderer.



Mutter: //Wir üben das [Öffnen von Dingen] am// Hundefutter (lachend) tatsächlich [...]//da haben wir auch//

Heilpädagog.: //Sehr gut.//

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

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

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

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

Vater: //Ist noch schwieriger.//

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

Heilpädagog.: //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.



Platz für Fragen und Notizen

Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 8



Die Eltern präsentieren sich hier als engagierte, anspruchsvolle Förder*innen, die ihre Tochter in ihrer Entwicklung herausfordern und darüber unterstützen. Begleitet vom expliziten Lob der Pädagogin („Sehr gut“, „sehr sehr gut“, „Ja, sehr gut“) berichten die Eltern, dass sie mit Marve das Dosenöffnen „üben“, an Joghurtbechern und auch den noch „schwieriger[en]“ Hundefutterdosen. Diese Ausführungen zur elterlichen Förderinitiative werden durch die Fachkraft sofort von weiteren Förderanliegen gewissermaßen überblendet: 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“. Eltern und Fachkraft entwerfen hierüber gemeinsam ein förderbedürftiges Kind, das in der Einrichtung und Zuhause permanent zum Üben angehalten werden müsse. Darüber entsteht zugleich das Bild eines gläsernen Kindes, dass seitens der Einrichtung und der Familie in seinem Tun, Handeln und seiner Entwicklung stetig zu beobachten, zu evaluieren und weiter zu fördern sei. Das Kind erscheint als gemeinsames *Förderprojekt*.

4.2 Schlüsselthema II: Das Kind im (inklusionsorientierten) Übergang

Die von uns analysierten Elterngespräche unterscheiden sich also zum einen in der Art, wie Eltern und Fachkräfte sich positionieren und welches Verhältnis (asymmetrisch oder symmetrisch) hierbei entsteht (Kapitel 4.1). Zum anderen unterscheiden sie sich hinsichtlich der Position, die den Kindern zugewiesen wird. Auch hier gibt es eine große Varianz: In einigen Elterngesprächen werden vor allem mögliche Defizite in den Blick genommen und der Blick stark auf Abweichungen und (Entwicklungs-)Probleme des Kindes ausgerichtet. Hier wird vor allem relevant gemacht, potentielle Entwicklungsrisiken frühzeitig zu identifizieren und zu bearbeiten (durch z. B. Förderung). In anderen Elterngesprächen hingegen wird versucht, die Perspektive des Kindes zu erfassen, seine Interessen, Wünsche, Neigungen und Vorlieben in den Fokus zu rücken und das Wohlbefinden des Kindes zu sichern.

Mit Blick auf die Erwartungen an Kindertageseinrichtungen inklusiv zu sein und auch Übergänge inklusiv zu gestalten, stellt sich die Frage, ob und wie Inklusion und Übergangsgestaltungen zusammengedacht werden können: Was ist Inklusion und was dementsprechend ein inklusiver Übergang? Was charakterisiert eine inklusive Praxis? Und: Welche Rolle und Position hat das Kind in einem inklusiven Übergang? Welche Perspektive auf Kinder ist inklusiv(er) und warum? Inklusion ist ein in der Fachdebatte breit diskutiertes Thema, das in all seinen Facetten hier nicht ausführlich besprochen werden kann. Erste Anregungen finden Sie in Kapitel 2.2 sowie in einschlägiger Literatur (Biewer 2010; Booth/Ainscow 2017; Heimlich/Ueffing 2018; Hinz 2013; Jerg 2021). Dabei zeigte sich in der Analyse der Elterngespräche, dass nicht nur den konventionellen, vertikalen Übergängen (wie aus der Familie in die Einrichtung, von der Krippe in die Kindertageseinrichtung, oder in die Grundschule) (eine) sehr unterschiedliche Bedeutsamkeit zugesprochen wurde, sondern, dass außerdem eine sehr große Variabilität dahingehend vorherrscht, was überhaupt als Übergang thematisiert wird (vgl. Kapitel 2.3). 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. Und auch die Rolle, die dem Kind dabei zugesprochen wird, variiert stark.

Im nächsten Abschnitt der Vignetten stellen wir daher verschiedene Varianten in Elterngesprächen vor, wie über (inklusionsorientierte) Übergänge gesprochen wird. Hierfür werden mehrere Sequenzen aus Elterngesprächen mit je einem Angebot für eine Kurzinterpretation zur Verfügung gestellt. Passende Fragen und Impulse, die eine *Reflexion der Möglichkeiten für eine inklusive Übergangsgestaltung* zu initiieren versuchen, finden Sie in Kapitel 4.3. Sie dienen folglich als Anregung der Beschäftigung mit der Frage, wie *das Kind in einem inklusiven Übergang positioniert ist oder sein sollte* und *warum*. Dabei sind die Beispiele kontrastierend angelegt. Das bedeutet, dass sie sich aus unserer Sicht deutlich voneinander unterscheiden, um so möglichst eine gewisse Bandbreite von Praxisformen zur Diskussion stellen zu können.

Vignette 9: Herausforderung Mikrotransition

Der **fünfjährige Konstantin** besuchte zunächst eine Regeleinrichtung, wechselte dann allerdings in eine integrative Einrichtung. Ihm wird von Seiten der Einrichtung eine „globale Entwicklungsverzögerung“ zugeschrieben, er ist in ein multiprofessionelles Netz an Therapeut*innen eingespannt. Das Elterngespräch findet zwischen der Mutter und der Heilpädagogin (Heilpädagog.) der integrativen Einrichtung statt.

Heilpädagog.: Und äh hier ist es ja so, dass/ dass er dann im Spiel ist, da/ dass einfach/ ne? 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 ACDC 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/ (.)

Mutter: Ja. [...]

Heilpädagog.: Ja. (.) Ja, wir haben ja auch äh/ ich habe/ habe ja, äh hatte ich dir ja am Anfang der Woche schon gesagt. Ich habe ja auch so eine nette Liste mit ihm (.) äh erarbeitet, wo/ wo ist sie jetzt? Ich hatte sie eben schon mal. Da ist sie. (.) 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 aufgedröselst 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/ //

Mutter: //Ja, gut, aber wenn das halt auch so eine Regel ist, // bevor wir rausgehen und ihr euch die Matschsachen anzieht, da geht jedes Kind nochmal Pipi machen, nur Konstantin (lachend) möchte das jetzt gerade nicht. (lacht)



Platz für Fragen und Notizen





Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 9

In dieser Sequenz stellen die Heilpädagogin und die Mutter Mikrotransitionen als große Herausforderung in den Fokus: Zum Frühstück gehen, anziehen, rausgehen, reinkommen, auf die Toilette gehen, das Setting wechseln – all das wird als schwierige Herausforderung für Konstantin entworfen. Dabei wird weniger in den Blick gerückt, wie die Perspektive des Kindes auf diese alltäglich zu leistenden Übergänge sein könnte, sondern seine Übergangsschwierigkeiten eher verallgemeinert: So wird keine konkrete Situation in den Blick genommen und entfaltet, wie er sich konkret verhalten habe, in welchem Kontext er war (ob im Spiel mit Anderen oder in eine Beschäftigung vertieft o. Ä.). Stattdessen werden die Reaktionen des Kindes auf diese Herausforderung als *Rumkaspern* und *Meckern* charakterisiert. Ein Verstehen der kindlichen Sicht wird hier im Gespräch nicht angebahnt. Konstantin wird als Problemfall darüber erzeugt. Die Form des kindlichen Ausdrucks wird darüber gewissermaßen disqualifiziert und nicht als Botschaft verstanden oder ernst genommen. So wird sich nicht gefragt, wann Konstantin genau was sagt, worum es ihm geht, wie ihm entgegengekommen werden könnte und welche konkreten Bedürfnisse sich über sein Verhalten artikulieren, es wird nicht versucht, aus ihm zu lesen. Zugleich wird allein Konstantin als Problemfall entworfen, der Schwierigkeiten habe und meckere („jedes Kind nochmal Pipi machen, nur Konstantin“). Hierüber wird eine Trennlinie erzeugt zwischen dem Problemkind Konstantin und allen anderen Kindern. Schlussendlich wird hierüber auch Handlungsbedarf legitimiert: Konstantin muss beobachtet und dahin gebracht werden, dass er lernt, die Übergänge eigenständig zu bewältigen. Auffallend ist dabei auch, dass die Mutter diese Perspektive auf ihr Kind teilt.

Vignette 10: Fachkraft regt Übergang von der heilpädagogischen in die Regelgruppe an

Das Elterngespräch über den **vierjährigen Levi** findet zwischen der Mutter und der zuständigen Heilpädagogin (Heilpädagog.) statt. Levi besucht seit drei Jahren eine integrative Kindertageseinrichtung mit heilpädagogischen Gruppen und Regelgruppen. Nach einem Jahr in der Regelgruppe sei er aufgrund von Schwierigkeiten im sozial-emotionalen und sprachlichen Bereich für zwei Jahre segregierend in einer der heilpädagogischen Gruppen im Haus platziert worden. Nun ist ein Wechsel zurück in einen der Regelbereiche geplant.

Heilpädagog.: Ähm (.) ähm und/ und so ein bisschen Handlungsplanung, Kognition. Einfach, dass er mehr auch noch äh (.) / äh, wir machen viel halt, wie gesagt, er ist noch klein, er darf (lachend) das auch alles noch, wir machen aber viel noch auf dem Boden. Ich begleite ihn viel. Dass man so hinkommt, dass er wirklich mehr auch an den Tisch kommt. Und dass er halt selber sich so/ so von sich aus überlegt: „Okay. Wenn wir/ wenn ich das und das oder Julian sagt, wir machen jetzt das und das, das Bastelangebot, was brauche ich.“ Ne, noch ist es so, dass ich ihm sage: „Komm, hol schon mal Klebe und Schere und dann treffen wir uns am Tisch.“ Und das klappt auch so. Dass man dahin kommt, dass er sich selber organisiert. Weil das wird er irgendwann in der Schule machen müssen. (.) Ja, er hat sich wirklich sehr schön äh und auch wirklich kontinuierlich äh weiterentwickelt. [...] Das muss man so ein bisschen beobachten und dann äh müssen wir uns mal im Herbst zusammensetzen und überlegen, wo er [das] Jahr vor der Schule verbringen wird. Also ich äh/ wenn er so weitermacht ähm, sehe ich ihn nicht mehr bei uns in der [heilpädagogischen] Stern-Gruppe, sondern sehe ihn äh in die Mondgruppe [Regelgruppe] wechseln. Weil ich glaube, dass er für uns zu stark wird. (.)

Mutter: Hmh.

Heilpädagog.: 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?



Platz für Fragen und Notizen





Angebot zur Kurzinterpretation zur Vignette 10

Die Heilpädagogin konstruiert Levi gewissermaßen als einen *Fortschrittsfall mit leichtem Rückstand*: So sei er noch viel auf dem „Boden“ und müsse mehr an den „Tisch“ kommen, müsse mehr „Handlungsplanung, Kognition“ entwickeln und sich selbst „organisieren“ lernen. Zugleich habe er sich aber „schön“ und „wirklich“ „kontinuierlich weiterentwickelt“, sodass im Herbst überlegt werden solle, ob er die heilpädagogische Gruppe verlässt, da er „zu stark wird“. Sie entwirft Levi damit entproblematisierend als Kind *für den Regelbereich* und konstruiert gleichzeitig die pädagogische Wirksamkeit der Einrichtung, denn hier wird er ja beobachtet, begleitet, entwickelt sich positiv und wird „stark“. Unter der Voraussetzung, dass sich Levis Entwicklung weiterhin kontinuierlich und stabil entwickle, d. h. er in seiner Entwicklung noch stärker aufholt und Anschluss an hier ins Spiel gebrachte Alters- und Schulfähigkeitsnormen findet, wäre der Wechsel in die Regelgruppe zum nächsten Jahr eine sinnvolle Handlungsoption. Die Mutter bestätigt die Äußerungen mit einem Hörersignal, das weder explizit Zustimmung noch Widerspruch markiert. Sichtbar wird, dass der Übergang in den *Normalbereich* damit argumentiert wird, dass Levi „zu stark“ sei und sich „SCHÖN“ „weiterentwickelt“ habe. Auf diese Weise werden Stärke, die nicht näher erläutert oder charakterisiert wird, und Fähigkeiten als übergangsrelevante Variablen in Anschlag gebracht. Übergänge werden hier folglich mit Dimensionen wie Stärke, Schwäche und Fortschritt verbunden. Die heilpädagogische Gruppe ist hierüber mit Schwäche assoziiert.

Vignette 11: Fachkraft konstruiert Quasi-Diagnose (Übergang im „Status“)

Das Elterngespräch über die **vierjährige Marve** findet zwischen den Eltern und der zuständigen Integrationserzieherin statt. Marve besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung mit Regelintegration. Im vorletzten Elterngespräch wurden die Eltern darüber informiert, dass sie für Marve einen Integrationsstatus beantragen sollten. Die Eltern setzten das Verfahren in Gang, durchliefen mit ihrer Tochter eine Vielzahl an diagnostischen Tests. Diese wiesen nun keine „Auffälligkeiten“ aus, sodass Marve keinen Integrationsstatus bekomme. Rückblickend wird dieser Weg (der Anbahnung der Diagnostik und des Integrationsstatusverfahrens) nun dennoch als *richtig* sichergesprochen.

- Pädagogin:** 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
- Mutter:** Ja, ja. //(unv.)//
- Pädagogin:** //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.
- Mutter:** Richtig.
- Pädagogin:** Kein Status.
- Mutter:** Genau.
- Pädagogin:** Alles gut. Sofern irgendwie Sie was merken oder //wir was merken, würde ich auf jeden Fall //
- Mutter:** //Genau. Genau. Wir sind immer im Gespräch.// Ja. Genau.
- Pädagogin:** ähm in den Austausch gehen.



Platz für Fragen und Notizen





Angebot zur Kurzinterpretation zur Vignette 11

Diese Sequenz zeigt, dass der „Fall“ Marve – als potentieller Integrationsfall – von der Fachkraft nun nicht als abgeschlossen konstruiert wird, sondern gewissermaßen in einem Schwebezustand entworfen wird, der ihn potentiell wieder problematisierbar macht. Es habe zwar „Verbesserungen“ gegeben in Bereichen, wo es bisher „auffällig“ war, sie habe einen „WAHNSINNIGEN Sprung“ gemacht. Dennoch spricht die Pädagogin bspw. nicht davon, dass nun alles *in Ordnung* und abgeschlossen sei, sondern spricht von „so kleine[n] Verbesserungen“ und einem langsamen Prozess „Stück für Stück“. Auf diese Weise wird *der Fall* in der Problematisierung gehalten. Die pädagogische Arbeit könne mit Marve nun wie gewohnt zunächst weitergehen, ohne „Status“. Dennoch wird dezidiert die Beobachtungsperspektive noch einmal stark betont und damit das Bild eines erneuten Statuswechsels aufgeworfen: „Sofern irgendwie Sie was merken“, „wir was merken“ sei man wieder „im Gespräch“. Damit wird der Fall nicht nur für Verbesserungen offengehalten, sondern er bleibt *quasi-diaagnostiziert*, d. h. es gibt keinen offiziellen Übergang in einen anderen Status, aber gewissermaßen einen *Zwischenstatus*: Marve stehe unter besonderer Beobachtung.

Vignette 12: Bedürfnisse des Kindes in der Transition statt Automatismus

Am Elterngespräch über die **dreijährige Frida** sind neben dem Vater insgesamt acht weitere interne und externe Therapeut*innen und Pädagog*innen beteiligt. Bei Frida wurde Trisomie 21 festgestellt, sie besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung. Im ersten Elterngespräch, das wir erhoben haben, stellt der Vater den anstehenden Übergang aus der Krippe in die Kindergartenengruppe in Frage:

Vater: 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, also dass mit/ Das/ Gibt es ganz viel Kontakt mit Lena. Lena ist ja eine der neuen und jungen da in der Gruppe und die ist jetzt ungefähr äh d/ Da gibt es eben sehr viel Kontakt, weil die das Gleiche tun so, ich äh fasse das etwas //pointierter zusammen.//

Heilpädagog: //Ja, alles/ Alles gut.//

Vater: Ähm auch noch viel am Boden und ähm s/ Dann/ 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. Und der ANLASS mir darüber Gedanken zu machen überhaupt, ist ein Vortrag von Herrn Schlüter. [...] Und DER sagt, und das ist sozusagen der Punkt, wo ich so hellhörig geworden bin, der redet über Bedingungen von erfolgreichem schulischen Lernen und er sagt, ähm für das erfolgreiche schulische Lernen ist ein Durchlaufen von bestimmten Spielen wahnsinnig äh wichtig und äh das sind äh sieben. Ich sage die jetzt einfach auf die Gefahr hin, dass Sie als Experten, dass das alles in dem Bereich total bekannt ist, dann äh müssen Sie da einfach durch, dass ich/ ich etwas neu entdecke, was für Sie Alltag ist, //aber/

Leiterin: //Wir lernen auch// gerne von euch. //Besonders/ (Gelächter)//

Vater: //(lachend) Ja, das weiß// ich nicht, ich gebe ja nur //wieder,//



Platz für Fragen und Notizen





Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 12

Zum einen wird in dieser Sequenz sichtbar, dass und wie der Vater eigeninitiativ das einbringt, was ihm wichtig ist. Er teilt seine Sorge vor der anstehenden Transition seiner Tochter in die Kindergartengruppe mit und stellt darüber die Strukturen der Einrichtung in Frage: Er argumentiert mit den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten seiner Tochter. Demgegenüber stellt er die institutionelle Logik, nach der Frida in die nächste Gruppe überzugehen habe. Hierbei bezieht er sich auf Fachwissen: Danach sei das Spielen mit ähnlich entwickelten Kindern bedeutsam für die nachfolgende Transition in die Schule. Er formuliert hiermit, dass es Frida schaden könnte, wenn der institutionellen Logik gefolgt und der Übergang in die nächste Gruppe mit dem dritten Lebensjahr vollzogen würde. Eine zentral bedeutsame Entwicklungsmöglichkeit ginge Frida verloren: das Spielen mit *Gleichen*. Auf diese Weise wird der Übergang als Risiko für Frida entworfen und in Zusammenhang mit weiteren Übergängen gebracht. Zugleich werden ihre Spielmöglichkeiten betont, nicht etwa spezifische, mit der Schule in Zusammenhang gebrachte Fähigkeiten. Sichtbar wird auch, dass dem Vater in diesem Elterngespräch viel Raum zur Entfaltung seiner Belange, Sorgen und auch zur Präsentation seines, auch fachlich begründeten Wissens geboten wird. Zugleich macht der Vater deutlich, dass er die Pädagog*innen und Therapeut*innen als Expert*innen anerkennt („Ich sage die jetzt einfach auf die Gefahr hin, dass Sie als Experten, dass das alles in dem Bereich total bekannt ist“). Auch wenn dem Vater die Rolle des Experten explizit zugestanden und seine Unterbrechung und Einwürfe humoristisch quittiert werden („Wir lernen auch// gerne von euch. //Besonders“), sind die Gesprächsteilnehmenden hier um einen Austausch auf Augenhöhe bemüht.

Vignette 13: Fachkraft zeigt Entwicklungsfortschritte und legitimiert Übergang

Am Elterngespräch über die **dreijährige Frida** sind neben dem Vater insgesamt fünf weitere interne und externe Therapeut*innen und Pädagog*innen beteiligt. Bei Frida wurde Trisomie 21 festgestellt, sie besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung. Der Übergang von der Krippe in den Kindertagesstättenbereich wurde zunächst, initiiert durch die Eltern, um ein Jahr verschoben. Nun hat Frida die Transition vollzogen und ist in einer neuen Gruppe. Die Heilpädagogin eröffnet das Elterngespräch. Sie hat dafür eine Power-Point-Präsentation mit Bildern von Frida vorbereitet.

Heilpädagog: Ähm, ich habe jetzt die Power-Point 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 Sonnenstrahlen? 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.

Mutter: //Hm (bejahend).//

Heilpädagog: Und ähm da gucken wir dann immer wieder, dass wir da eine gute Balance finden, dass sie die natürlich auch bekommt. Und ähm gleichzeitig dann auch zu gucken, dass sie dann auch wieder ähm ins Spiel für SICH findet mit den anderen Kindern und/ genau. (.)



Platz für Fragen und Notizen





Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 13

Die Heilpädagogin zeigt eine Power-Point-Präsentation, die sie „nach den [...] einzelnen Entwicklungsbereichen“ aufgebaut habe und möchte dies als Struktur und Moderation für das Gespräch nutzen, zum „langhangeln und schauen: Was ist in den Bereichen passiert? Was ist jetzt auch gerade relevant für den Übergang in den Kindergarten“. Hierüber wird das Gespräch explizit als Übergangsgespräch bezeichnet. Frida wird dabei vor allem in den positiven Blick genommen. Gleich im ersten Bild sehe man ihre „ausgeglichene fröhliche und humorvolle Art“. Auf diese Weise wird ein Fokus auf Frida gerichtet, der wertschätzend und wohlwollend wirkt: Sie habe sich weiterentwickelt, „geöffnet“ für Kontakte mit Erwachsenen und Kindern. Die Mutter bejaht diese Ausführungen. Die Übergangsgestaltung wird hier demnach in Form der Entwicklungsbeobachtung und Einschätzung vorbereitet und eng an eine Perspektive auf Fridas Wohlbefinden, Aktivität und Kontaktfreude gebunden. Die Übergangsgestaltung wird hierbei nicht über den Zuwachs von Fähigkeiten (ableism) in den Blick gerückt, sondern der Blick darauf gerichtet, was sich über den Zuwachs von Sprache als Möglichkeit für Kontakt und Beziehungen für Frida eröffnet. Dabei wird sie konsequent als Akteurin des Geschehens beschrieben, die „aktiv gestaltet“, und zwar nicht nur ihren Alltag, sondern den der ganzen Einrichtung.

Vignette 14: Gelungener Übergang ist, wenn er vom Kind selbst gestaltet ist

Am Elterngespräch über die **dreijährige Frida** sind neben dem Vater insgesamt fünf weitere interne und externe Therapeut*innen und Pädagog*innen beteiligt. Bei Frida wurde Trisomie 21 festgestellt, sie besucht eine integrativ arbeitende Einrichtung. Im ersten Elterngespräch, das wir erhoben haben, stellt der Vater den anstehenden Übergang aus der Krippe in den Kindergartenbereich in Frage. Im letzten Elterngespräch, etwa zwei Jahre später, wird der zunächst um ein Jahr verschobene und nun erfolgte Übergang Fridas in die Kindergartengruppe als Erfolgsgeschichte berichtet:

Heilpädagog: 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 //(unv.)//.

Leiterin: //Im Grunde hat// sie aber mit der/ mit einer ähnlichen Vehemenz ja auch für sich den Übergang gestaltet. Sie hat vor den //Sommerferien/ //

Heilpädagog: //(unv.)//

Leiterin: 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.

Platz für Fragen und Notizen





Angebot zur Kurzinterpretation zu Vignette 14

In dieser Sequenz wird abwechselnd über die Heilpädagogin und die Leiterin Erstaunen über das unvorhersehbar gute Übergangsgeschehen zum Ausdruck gebracht. Dabei wird vor allem Fridas Eigeninitiative Bedeutung beigemessen. Es hätte auch „gut sein können“, dass Frida sich erst einmal zurückzieht, in die Beobachterrolle gehe und sich nicht in dem Maße aktiv einbringe. Vor dieser Folie eines auch möglichen *normalen* Übergangs erscheint Fridas Transition nun als besonders beeindruckend: Statt sich zurückzuziehen, habe diese den Übergang sogar 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“. Sichtbar wird an dieser Sequenz, dass ein Übergang dann als gelungen verstanden wird, wenn es dem Kind ermöglicht wird, eigeninitiiert und selbstbestimmt mitzugestalten.

4.3 Aufgaben und Fragen zu den Vignetten für Lernende

Block 1: Allgemeine Fragen zu den Vignetten

Arbeitshinweis: Lesen Sie den Gesprächsauszug und die entsprechende Frage. In der Sequenz sprechen pädagogische Fachkräfte und Erziehungs- und Sorgeberechtigte miteinander über ein Kind in der Kindertageseinrichtung. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Elterngespräch, das in der Regel alle sechs Monate stattfindet. Machen Sie sich während des ersten Lesens Notizen. Lesen Sie die Sequenz bei Bedarf mehrmals durch und markieren Sie für sich wichtige Stellen.

1. Wie sieht die Praxis aus?
 - a) Was sehen Sie in der Vignette? Was nehmen Sie wahr?
 - b) Worum geht es den Gesprächsbeteiligten jeweils?
 - c) Welche Dimension spielt die Vignette Ihrer Meinung nach an?
 - d) Welche Herausforderungen werden für Fachkräfte *und* auch für Eltern sichtbar?
2. Wie verstehe ich diese Praxis? (**Einzelarbeit**)
 - a) Wie würden Sie die Vignette interpretieren? Falls Sie zwei Vignetten gelesen haben, fallen Ihnen Unterschiede auf?

Platz für Notizen





Block 2: Spezifische Fragen zu den Vignetten 1 bis 8

Arbeitshinweis: Lesen Sie den Gesprächsauszug und die entsprechende Frage. In der Sequenz sprechen pädagogische Fachkräfte und Erziehungs- und Sorgeberechtigte miteinander über ein Kind in der Kindertageseinrichtung. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Elterngespräch, das in der Regel alle sechs Monate stattfindet. Machen Sie sich während des ersten Lesens Notizen. Lesen Sie die Sequenz bei Bedarf mehrmals durch und markieren Sie für sich wichtige Stellen.

1. Wie verstehe ich diese Praxis? (**Einzelarbeit**)
 - a) Wie sprechen die Gesprächsteilnehmenden miteinander? Handelt es sich etwa um einen Dialog oder einen Monolog? Wie reagieren die einzelnen Gesprächsteilnehmenden aufeinander?
 - b) Inwiefern entstehen für die Eltern Situationen, die sie emotional belasten könnten?
 - c) Gibt es Unterschiede zwischen den Vignetten?
2. Wie verstehe ich diese Praxis? (**Kleingruppenarbeit**)
 - a) Machen Sie ein Brainstorming in Kleingruppen oder ein Kugellager (siehe Glossar: *Kugellager*) und halten Sie ihre Gedanken dabei grafisch oder in Worten fest. Welche Eindrücke hatten Sie beim ersten Durchlesen der vorliegenden Gesprächssituation? Was ist Ihnen besonders aufgefallen? Erstellen Sie ein Schaubild dazu.
 - b) Führen Sie das Brainstorming in einer neu zusammengesetzten Kleingruppe mit einem „Mentimeter“ durch (siehe Glossar: *Mentimeter*). Kreieren Sie gemeinsam eine Wortwolke, in der Sie Assoziationsketten zum gelesenen Handlungsbeispiel abbilden. Verknüpfen Sie mehrere Wörter in der Wolke miteinander, die Ihnen zu der Vignette einfallen. Besprechen Sie in der Gruppe, weshalb diese Wörter für Sie zu einer Kette gehören und weshalb andere Wörter nicht Teil der Kette sein sollten.
 - c) Zeichnen oder spielen Sie die Gesprächssituation in einer Kleingruppe nach und besprechen Sie die einzelnen Akteur*innenperspektiven. Was ist unterschiedlich, was ist gleich? Ist das für Sie inklusiv – und wenn ja, warum?
3. Welche Erfahrungen habe ich bereits gemacht?
 - a) Bin ich einer solchen Gesprächssituation selbst schon einmal begegnet? Was habe ich dabei wahrgenommen? Notieren Sie Ihre Gedanken.
 - b) Mit wem aus dem Elterngespräch können Sie sich identifizieren, mit wem nicht? Tauschen Sie sich untereinander aus.
 - c) Welche Erfahrungen aus der Vignette können Sie nachvollziehen/welche nicht? Führen Sie eine stille Unterhaltung (siehe Glossar: *Stille Unterhaltungen*).
 - d) Wie könnten sich Eltern beispielsweise fühlen? Spielen Sie die Situation nach.
4. Wie würde ich handeln?
 - a) Erarbeiten Sie für die gezeichneten oder gespielten Gesprächssituationen einen alternativen Verlauf. Spielen Sie ihn durch. Was ist anders?
 - b) Erstellen Sie eine Liste in eigenen Worten, was Ihnen in der Kommunikation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften wichtig erscheint.
5. Wie würde ich die Vignette einordnen?
 - a) Was können Sie aus der Lektüre einschlägiger Texte zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in der Vignette wiedererkennen?
 - b) Welche empirischen Ergebnisse, die Sie aus anderen Studien bereits kennen, oder auch Annahmen über die Zusammenarbeit mit Eltern belegen bzw. entkräften die Vignette? Nutzen Sie hierfür bei Bedarf die unter 4b) erstellte Liste.

Platz für Notizen





Block 3: Spezifische Fragen zu den Vignetten 9 bis 14

Arbeitshinweis: Lesen Sie den Gesprächsauszug und die entsprechende Frage. In der Sequenz sprechen pädagogische Fachkräfte und Erziehungs- und Sorgeberechtigte miteinander über ein Kind in der Kindertageseinrichtung. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Elterngespräch, das in der Regel alle sechs Monate stattfindet. Machen Sie sich während des ersten Lesens Notizen. Lesen Sie die Sequenz bei Bedarf mehrmals durch und markieren Sie für sich wichtige Stellen.

1. Wie verstehe ich diese Praxis? (**Einzelarbeit**)
 - a) Wie wird hier über Kinder gesprochen? Was wird dabei als bedeutsam hervorgehoben? Wie wird also das *Kind im Übergang* sichtbar, wie werden Eltern sichtbar?
 - b) Was wird überhaupt als Übergang sichtbar?
 - c) Was hat das Beispiel Ihrer Meinung nach mit Inklusion und Übergangsgestaltung zu tun? Markieren Sie die Stellen, wo dies Ihrer Meinung nach besonders deutlich wird.
 - d) Begründen Sie, worin sie hier eine *Inklusionsorientierung* identifizieren können.
 - e) Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Vignetten?
2. Wie verstehe ich diese Praxis? (**Gruppenarbeit**)
 - a) Schreiben Sie nach einem ersten Brainstorming die Gesprächsausschnitte weiter. Was passiert? Wer reagiert wie? Setzen Sie sich danach zusammen und diskutieren Sie in der Kleingruppe, welche Rolle(n) das Kind und die Eltern für die konkrete Übergangsgestaltung haben (sollen)?
 - b) Was macht die Übergangsgestaltung genau aus in dieser Vignette?
 - c) Wo erkennen Sie Momente, in denen Ihrer Ansicht nach Übergänge (nicht) inklusionsorientiert gestaltet werden? Warum waren diese für sie (nicht) inklusionsorientiert?
3. Welche Erfahrungen habe ich bereits gemacht?
 - a) Bin ich einer solchen Art der *Übergangsgestaltung* selbst schon einmal begegnet, bzw. war in diese involviert? Was habe ich dabei wahrgenommen? Notieren Sie Ihre Gedanken.
 - b) Mit welcher Rolle in der Übergangsgestaltung können Sie sich identifizieren, mit welcher nicht? Tauschen Sie sich untereinander aus.
 - c) Welche Orientierungen in dieser Vignette können Sie nachvollziehen/welche nicht? Führen Sie ein Roundtable-Gespräch (siehe Glossar: *Roundtable-Gespräch*) mit verteilten Rollen.
 - d) Wie könnten sich Eltern beispielsweise fühlen und wie die Fachkräfte? Spielen Sie ggf. die Situation nach.
 - e) Haben Sie schon Situationen erlebt, die Sie ähnlich (stark oder weniger stark) als inklusionsorientiert empfunden haben? Warum waren diese für sie (nicht) inklusionsorientiert?
4. Wie würde ich handeln?
 - a) Erarbeiten Sie für die gezeichnete(n) oder gespielte(n) Gesprächssituationen einen alternativen Verlauf. Spielen Sie ihn durch. Was ist anders?
 - b) Erstellen Sie eine Liste in eigenen Worten, was Ihnen in der (inklusionsorientierten) *Übergangsgestaltung mit Eltern* wichtig erscheint.
 - c) Wie könnte die Situation für sie inklusionsorientierter gestaltet werden? Woran erkennen Sie dann, dass sie inklusionsorientierter ausgerichtet ist?

5. Wie würde ich die Vignette einordnen?

- a) Was können Sie aus der Lektüre einschlägiger Texte zur (inklusionsorientierten) Übergangsgestaltung in der Vignette wiedererkennen?
- b) Welche empirischen Ergebnisse, die Sie aus anderen Studien bereits kennen, oder auch Annahmen zur Übergangsgestaltung belegen bzw. entkräften die Vignette? Nutzen Sie hierfür bei Bedarf auch Ihre unter 4b) erstellte Liste.

Platz für Notizen



5. Glossar und Transkriptionsregeln



Hier werden zentrale Begriffe aus der Broschüre aufgegriffen und kurz erläutert sowie mit weiterführenden Lesehinweisen versehen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt ein Konzept dar, dass die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen programmatisch vorsieht. Dem Konzept wohnen Hoffnungen und Erwartungen, aber auch Ambivalenzen und Spannungsfelder inne. Die Ideale, die mit dem Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verbunden werden, lassen sich aber nicht einfach umsetzen.

Literaturhinweis: Betz 2015, Cloos/Krähnert/Zehbe 2020

Integrationsstatus

Ein Integrationsstatus bezeichnet einen zugeschriebenen Mehrbedarf an Förderung in der Kindertageseinrichtung aufgrund einer festgestellten Beeinträchtigung oder Behinderung eines Kindes. Der Integrationsstatus für ein Kind ist i. d. R. eine Antragsleistung der Eltern und stellt der Einrichtung mehr Personal und mitunter auch finanzielle Mittel zur Ausstattung für die Einrichtung bereit. Die entsprechenden gesetzlichen Regelungen sind bundeslandspezifisch.

Mentimeter

Mentimeter ist ein kostenfreies Online-Tool, das v. a. für Abstimmungen, Evaluationen und Gedankensammlungen genutzt wird.

Voraussetzung: Ein digitales Endgerät mit Internetzugang. www.mentimeter.com

Kugellager

Ein Kugellager ist ein didaktisches Element, dass in der Präsenzlehre genutzt werden kann. Dabei werden ein Innenkreis und ein Außenkreis aus Stühlen gebildet, sodass sich immer zwei Stühle gegenüberstehen. Die Gesprächsteilnehmenden nehmen auf den Stühlen Platz und tauschen sich ca. 5 Minuten mit ihrem Gegenüber zu einem vorgegebenen Thema aus. Nach 5 Minuten wechseln die Personen im Innenkreis ihren Platz und rotieren einen Stuhl weiter nach rechts. Je nach Gruppengröße, Bedarf und Anliegen kann diese Rotation beliebig oft durchgeführt werden.

Voraussetzung: Ein größerer Raum mit ausreichend Stühlen oder anderen Sitzgelegenheiten.

Stille Unterhaltungen

Stille Unterhaltungen sind ein didaktisches Element für die Präsenz- und Online-Lehre. Auf ein digitales Whiteboard oder ein leeres Ao-Blatt wird mittig eine Frage notiert. Die Teilnehmenden schreiben nun ihre Antworten im Stil einer Mindmap dazu und verdeutlichen mit Strichen und Pfeilen, auf welche anderen Antworten sie sich beziehen. So wird ohne Lautsprache kommuniziert und debattiert.

Voraussetzung: digitales Whiteboard mit Schreibfunktionen oder weißes Ao-Blatt und Stifte.

Roundtable-Gespräch

Ein Roundtable-Gespräch ist ein didaktisches Element für die Präsenz- und Online-Lehre und meint eine Gesprächsrunde mit mehreren Gesprächsteilnehmenden, die verschiedene Gesprächspositionen/Rollen einnehmen. Die Gesprächsteilnehmenden können die eigene Meinung oder aber auch vorbereitete Rollen übernehmen. Es empfiehlt sich, eine*n Moderator*in zu bestimmen, Rollen bzw. Rollenkarten im Vorfeld vorzubereiten und den Teilnehmenden ca. 10 Minuten zur Vorbereitung ihrer Rollen zu geben.

Voraussetzung: Ein (digitaler) Raum, möglicherweise Rollenkarten.

Transkriptionsregeln (nach Dresing/Pehl 2018)

Gemäß der Transkriptionsregeln (nach Dresing/Pehl 2018) werden besonders betonte Wörter oder Äußerungen durch VERSALIEN und unverständliche Wörter mit „(unv.)“ gekennzeichnet.

„Erweiterte inhaltlich-semantische Transkription:

1. Wort- und Satzabbrüche werden mit ,/‘ markiert: ‚Ich habe mir aber Sor/ Gedanken gemacht.‘ Wortdoppelungen werden immer notiert.
2. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht ‚(.)‘ für circa eine Sekunde, ‚(..)‘ für circa zwei Sekunden, ‚(...)‘ für circa drei Sekunden und ‚(Zahl)‘ für mehr als drei Sekunden.
3. Rezeptionssignale und Fülllaute aller Personen (‚hm, ja, aha, ähm‘ etc.) werden transkribiert. Ausnahme: Backchanneling der interviewenden Person, während eine andere Person spricht, wird nichttranskribiert, solange der Redefluss dadurch nicht unterbrochen wird.
4. Nach dem Partikel ‚hm‘ wird eine Beschreibung der Betonung in Klammern festgehalten. Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlfühlend, z. B. ‚hm (bejahend)‘.
5. Sprecherüberlappungen werden mit ‚//‘ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein ‚//‘. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser ‚//‘ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit ‚//‘ gekennzeichnet.
6. Mehrere Fülllaute hintereinander werden ohne Satzzeichen dazwischen getippt (z. B. ‚ähm ähm ähm also da sind wir ...‘).“ (Dresing/Pehl 2018, S. 23)

6. Literaturverzeichnis und Projektveröffentlichungen



- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bergmann, Jörg R. (2014): Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In: Bergmann, Jörg R./Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hrsg.): ‚Der Fall‘. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript, S. 19–36.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Cloos, Peter/Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja (2021, Juni): Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte: Programmatiken und Praktiken institutioneller Verhältnisverschiebungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtungen. In: DGfE-Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Weinheim: Beltz Juventa.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. 1. Auflage. Hrsg. v. Achermann, Bruno/Ahrandjani-Amirpur, Donja/Braunsteiner, Maria-Luise/Demo, Heidrun/Platte, Elisabeth/Platte, Andrea. Weinheim/Basel: Beltz.
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 2. Aufl. Regensburg: UTB.
- Cloos, Peter/Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell (2021, i. E.): Familie und Kindertagesbetreuung. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie: Bildung, Erziehung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden: VS Verlag.
- 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 Familien. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 39–51.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg, verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (Abfrage: 06.04.2021).
- Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!– Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion-online 7, H. 1, verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online (Abfrage: 06.04.2021).
- Jerg, Jo (2021): Übergänge inklusiv gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krähnert, Isabell (2020): Inklusion im frühpädagogischen Handlungsfeld – Resonanzen der ‚Aktivgesellschaft‘? In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Pieze, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 186–194.
- Stange, Waldemar (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, Waldemar (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 12–39.
- Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. 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. 1. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 185–206.
- Zehbe, Katja (2021a, August): Dealing with transitions in formal meetings of parents and pedagogic staff. In: European Early Childhood Education Research Journal. Vol. 29, issue 4, August 2021.
- Zehbe, Katja (2021b, Juni): Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zehbe, Katja/Sonnenberg, Frauke (2021): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Eltern. Verfügbar unter www.kita-fachtexte.de

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://dx.doi.org/10.18442/pforle-1>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

Satz, Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Herstellung: WIRmachenDRUCK GmbH

Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2021

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-96424-045-3

Die Broschüre ist im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Projekts „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen“ (BeikE) der Universität Hildesheim entstanden. Sie gibt Einblicke in ausgewählte Projektergebnisse. Anschaulich und verständlich wird aufgezeigt, wie verschieden die Gestaltung von Elterngesprächen in Kindertageseinrichtungen ist und welche grundlegenden Herausforderungen zum einen in der Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften und zum anderen in einer (inklusionsorientierten) Übergangsgestaltung liegen. Mit Hilfe von didaktisch aufbereiteten Praxisbeispielen (Vignetten) aus den Elterngesprächen werden im Sinne des fallorientierten Lernens Möglichkeiten der eigenen Auseinandersetzung mit diesen Themen eröffnet und zur Selbstreflexion eingeladen.

Die Broschüre richtet sich vor allem an Studierende und Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen bzw. Universitäten.