

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 1

Alica Strecker, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Elementarbereich



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 1

Print-ISBN 978-3-8309-4512-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9512-8

<https://doi.org/10.31244/9783830995128>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Elterngespräche als vulnerante Settings in inklusiven Kontexten – Fallorientiertes Lernen in der Qualifizierung für inklusive Bildung

Zusammenfassung

Im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen“ (Akronym „BeikE“; Laufzeit: 11.2017–04.2021) wurden regulär stattfindende Elterngespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern über Kinder mit einem zugewiesenen Integrationsstatus in Kindertageseinrichtungen qualitativ untersucht. Ziel war es, das empirische Wissen über das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte insbesondere in Bezug auf eine inklusive Begleitung von Übergangsprozessen in Elterngesprächen auszubauen und dieses Wissen für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte nutzbar zu machen. Dabei wurde an die kindheitspädagogisch relevanten Themenfelder Inklusion, Übergänge und Zusammenarbeit mit Eltern angeschlossen. Im längsschnittlichen Design wurden 29 Elterngespräche über 15 Kinder im Verlauf von drei Jahren in zehn Einrichtungen aus drei Bundesländern erhoben, die in Phasen von Übergängen stattfanden. Grundgelegt wurde dabei eine praxeologische Perspektive, über die Prozesse der (Nicht-)Herstellung von Inklusion und Transition im Vollzug eingefangen werden konnten. Ausgewertet wurden die Elterngespräche mit der dokumentarischen Gesprächsanalyse mit besonderem Fokus auf die organisationale Rahmung des Gesprächsformates (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019). Die Ergebnisse der Studie verweisen auf drei verschiedene Modi im Umgang mit den zwei herausgearbeiteten konstitutiven Bezugsproblemen von Elterngesprächen: Die *doppelte Polyvalenz* des Gesprächsformates und die besondere *Vulnerabilität der Eltern* in Bezug auf die negative Verbesonderung ihres Kindes. Zudem ließen sich empirische Formen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung identifizieren. Die Ergebnisse wurden in einer vignettenbasierten Arbeitsbroschüre für den Praxistransfer aufbereitet.

Schlüsselworte: Elterngespräche in Kindertagesstätten, Inklusion, Transition, Vulnerabilität von Eltern, Vignettenarbeit, fallorientiertes Lernen

Abstract

The project „Accompaniment of inclusive transitional processes in parent meetings“ (BeikE; projectterm: Nov 2017–April 2021), financed by the Federal Ministry of Education and Research, focuses on regular parent-teacher meetings about children with special needs in early childhood education. The qualitative research project aimed at improving the qualification process of pedagogical staff on inclusive education in Germany. To this end, we documented up to three parent meetings for 15 children about children in transition. With the help of the ‚documental method‘, the study followed a praxeological approach to the discourse of the meetings (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019). The results point out three different ways of handling the two constitutive problems in parent-teacher-meetings: *doubled polyvalence* and *parental vulnerability* in terms of a negatively associated child’s characteristic.

Keywords: parent meetings, inclusion, transition, parental vulnerability, vignettes, case-based learning

1. Forschungsstand und -ziele

Die Schaffung inklusiver Bildungs- und Transitionsprozesse wird in Deutschland durch das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) vorangetrieben. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass die insbesondere über § 24 der UN-BRK geforderte Umsetzung von Inklusion sowohl einen paradigmatischen als auch strukturell-organisationalen Wandel der deutschen Kita-Landschaft erfordert. Die Umsetzung von Inklusion stellt sich als eine doppelte Herausforderung dar, denn sie soll zum einen pädagogisch erzeugt (Thon & Mai, 2017, S. 259) und zum anderen organisationsstrukturell entwickelt werden (Vereinte Nationen, 2015). Insbesondere pädagogische Fachkräfte werden hierbei mit großen Erwartungen adressiert. Empirisch weitgehend unklar ist allerdings noch die „Rolle, Ausbildung und Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften“ (Döbert & Weishaupt, 2013, S. 266) in der Anbahnung und Sicherstellung inklusiver Strukturen und Prozesse. Darauf verweisen auch Befunde zur Wahrnehmung der frühpädagogischen Fachkräfte, die sich selbst ein Professionalisierungsdefizit hinsichtlich inklusiver Bildung zuweisen (Beher & Walter, 2012, S. 24ff; Heimlich, 2013, S. 11). Inklusion scheint auch in der Fachschulausbildung ein eher wenig beachtetes Thema zu sein (Deppe, 2011, S. 42). Weitere Studien konstatieren eine große Diskrepanz zwischen den hohen Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen und der tatsächlichen Umsetzung von Inklusion (zusammenfassend Cloos, 2015; Friederich, Meyer & Schelle, 2015). Die Anzahl an Studien, die sich explizit mit der (Nicht-)Herstellung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen befassen und dabei der Perspektive des (Un-)Doing inclusion folgen, ist überschaubar. Zumeist werden hierbei einzelne Heterogenitätsdimensionen fokussiert, bspw. Behinderung aus einer sonder-, heil- oder kindheitsupädagogischen Perspektive (Beuting, Flämig & König, 2018; Brunner, 2018; Urban et al., 2015; Zehbe, 2021).

An pädagogische Fachkräfte wird nicht nur die Forderung herangetragen Inklusion umzusetzen, sondern auch eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern zu implementieren. (Inter-)National wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten in Kindertageseinrichtungen als zentraler Standard für frühpädagogisches Handeln beschrieben (kritisch hierzu: Betz, 2015; Betz & Bischoff, 2018; Betz, Bischoff, Eunicke, Kayser & Zink, 2017; Cloos & Karner, 2010). Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen fühlen sich in der Zusammenarbeit mit Eltern allgemein und im Austausch mit ihnen über die Entwicklung des Kindes vergleichsweise sicher (Beher & Walter, 2012, S. 24–32), jedoch weniger sicher bei der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten für Eltern von Kindern mit sog. Beeinträchtigungen und mit Eltern, denen erzieherische Problemlagen zugewiesen werden. Studien zur Elternperspektive zeigen, dass Eltern mit pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen weitgehend zufrieden sind und deren Rat schätzen (Friederich, 2012, S. 29). Die Fachkräfte müssen jedoch von einer heterogenen Elternschaft (Betz, 2010; Buse, 2017) mit sehr unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen an die Zusammenarbeit ausgehen (Edelmann, 2018, S. 254). Studien zu Elterngesprächen (Kesselhut, 2015), auch in inklusiven Settings (Urban et al.,

2015), haben deutlich gemacht, wie stark Fachkräfte die Eltern adressieren, sich in den Dienst der institutionellen Erwartungen zu stellen. Häufig werden Eltern als Adressat:innen von Förderansinnen oder Informationslieferant:innen und kaum als gleichrangige Partner:innen mit eigenen Vorstellungen von Bildung oder Entwicklung des Kindes positioniert (auch Betz, Bollig, Cloos, Krähnert & Zehbe, 2021).

Neben der Fokussierung von Inklusion und der Zusammenarbeit mit Eltern, richtete das Projekt „Begleitung von inklusiven Übergangsprozessen in Elterngesprächen (BeikE)“¹ seinen empirischen Blick auch auf die Herstellung von Übergängen. Institutionelle Übergänge im Lebenslauf werden als Phasen verdichteter Erfahrungen beschrieben (Griebel & Niesel, 2004). International ist unumstritten, dass sie mit besonderen Herausforderungen verbunden und ein einschneidendes Erlebnis für alle Beteiligten sind (Dockett & Perry, 2007; Dockett, Perry & Kearney, 2010; Woodhead & Moss, 2007, S. 13). Darüber hinaus können institutionelle Übergänge z. B. im Kontext von Selektionsentscheidungen maßgeblich zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen und zu eingeschränkter Teilhabe führen (Cloos, 2017b; Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff & Schmenger, 2013). Im Lebenslauf von Menschen mit zugeschriebener „Behinderung“ legen empirische Forschungen eine hohe Risikobelastung bei Übergängen nahe (Muche, 2013). Allerdings wurde der Zusammenhang zwischen Übergängen und „Behinderung“ wissenschaftlich bislang nur wenig beleuchtet. Kaum untersucht wurde, wie eine individuell begleitete Transition für von Beeinträchtigung oder „Behinderung“ bedrohte Kinder gestaltet wird (jedoch Urban et al., 2015) und wie in diesem Zusammenhang eine übergangsbegleitende Zusammenarbeit mit den Eltern, insbesondere beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung und von dort in die Grundschule, umgesetzt wird (Fabian, 2007; Griebel & Niesel, 2011). Neuere Studien verweisen zudem darauf, dass in der frühpädagogischen Forschung eine Engführung auf die an Kinder und Eltern gerichteten institutionellen Erwartungen in Übergängen vorzufinden ist (Cloos & Schröer, 2011) und weitaus mehr Formen von Übergängen im Lebenslauf von Kindern relevant sind als Übergänge von der Familie in die Kindertageseinrichtung und weiter in die Grundschule. Zudem verschiebt sich der Fokus zunehmend u. a. auf die Verknüpfung von institutionellen und horizontalen Übergängen (Carnin, 2020) und auf die Bearbeitung der Frage, was durch wen und in Bezug auf was überhaupt als ein Übergang relevant gemacht wird (Walther, Stauber, Rieger-Ladich & Wanka, 2020).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass frühpädagogische Fachkräfte bildungspolitisch wie fachwissenschaftlich adressiert sind, Kindertageseinrichtungen in inklusive Bildungsorte zu transformieren und dabei sowohl inklusive Übergänge zu gestalten und zu ermöglichen, als auch eine inkludierende Zusammenarbeit mit den Eltern zu implementieren. Hierfür fühlen sich Fachkräfte zum einen häufig nicht gut qualifiziert und schreiben sich mangelnde Kompetenzen zu. Zum anderen weisen empirische Studien auf hohe Diskrepanzen zwischen den Erwartungen und der empirischen Umsetzung hin. Zugleich liegen wiederum kaum empirisch fundierte Praxiskonzepte zur Umsetzung und *Umsetzbarkeit* dieser Erwartungen vor.

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1716 gefördert.

Das Projekt BeikE bietet nun einen empirischen Blick auf *einen* Partikel der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern an, indem es Elterngespräche empirisch untersuchte. Hier kann, wie in einem Brennglas, das (Un-)Doing inclusion und transition im Vollzug sichtbar gemacht und der Blick auf – auch dilemmatische – Handlungsherausforderungen für Fachkräfte in inklusiven Kontexten eröffnet werden. Das Ziel war es, die Ergebnisse als empirisch gesättigtes Reflexionsangebot in Form einer vignettenbasierten Arbeitsbroschüre für die frühpädagogische Qualifizierung fruchtbar zu machen.

2. Zentrale Ergebnisse

Im Rahmen des Projektes wurden 29 regulär stattfindende Elterngespräche über 15 Kinder mit sog. Integrationsstatus in zehn Kindertageseinrichtungen in drei Bundesländern im Längsschnitt erhoben, wobei insbesondere Gespräche an den institutionellen Übergängen in, innerhalb und aus der Einrichtung in die Grundschule auditiv aufgezeichnet und begleitend protokolliert wurden. Die pseudonymisierten Volltranskripte wurden mit der Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode (Przyborski, 2004) unter besonderer Berücksichtigung der organisationalen Einbettung dieser Kommunikationsform analysiert (Cloos et al., 2019; Gerstenberg & Cloos, 2021). Hierbei wurde eine offene, reflexive Analysehaltung eingenommen, die auf die Herstellungsprozesse, das (Un-)Doing inclusion und transition, fokussiert. In Anlehnung an eine „reflexive Übergangsforschung“ (Wanka, Rieger-Ladich, Stauber & Walther, 2020, S. 11) legten wir eine praxeologische Perspektive auf Übergänge an. Relevant ist aus dieser Perspektive dann, Praktiken aufzuspüren, „welche soziale Prozesse erst zu Übergängen machen“ (Wanka et al., 2020, S. 12). Das längsschnittliche Design der Untersuchung ermöglichte es dabei, längerfristige Prozesse der Übergangsgestaltung in den Blick zu nehmen. Mit dieser Perspektivierung fragten wir, wann, wie und durch wen Übergänge erzeugt werden, wie diese institutionell konstruiert und über das Elterngespräch gestaltet werden, welche normativen Horizonte dabei in Anschlag gebracht werden, mit welchen Kindbildern, pädagogischen bzw. elterlichen Selbstverständnissen und Zuständigkeitserklärungen diese korrespondieren und mit welchen Vorstellungen von Inklusion sie einhergehen.

Zentrales Ergebnis der Studie ist zunächst eine Typologie von Elterngesprächen, die auf zwei identifizierten konstitutiven Bezugsproblemen des Kommunikationsformates Elterngespräch beruht: Das Bezugsproblem der ‚doppelten‘ Polyvalenz speist sich aus dem Umstand, dass eine äußerst heterogene, bildungs- und lebenslagen-spezifisch diverse und eigentlich organisationsexterne Elternschaft in die regelhaften Formen organisationaler Kommunikation eingebunden wird. Jansen und Vogd weisen eine grundlegende Polyvalenz für organisationale Kommunikation als konstitutiv aus. Organisationale Kommunikation ist aus dieser Perspektive „schon immer in Spannung, in Unruhe bzw. in Bewegung und im Widerspruch zu einer Homogenisierung von Orientierungen“ (Jansen & Vogd, 2017, S. 265). Dieser grundlegenden Polyvalenz organisationaler Kommunikation kann mit unseren Ergebnissen gewis-

sermaßen eine ‚weitere Quelle‘ von Mehrdeutigkeit und Ungewissheit zugerechnet werden: Für Elterngespräche ist eine ‚erhöhte‘ Polyvalenz konstitutiv, die die Fachkräfte in der Herstellung einer stabilen Interaktionsordnung und mit Blick auf die Implementation der normativen Erwartung eines ebenbürtigen Diskurses mit Eltern vor besondere Herausforderungen stellt.

Das zweite konstitutive Bezugsproblem ist die *Vulnerabilität der Eltern* in Bezug auf die negative Verbesonderung ihres Kindes. Der Zuschreibung von Abweichung, Beobachtungs- und Förderbedürftigkeit ihres Kindes ist ein Verletzungspotential inhärent. Gerade in integrativen Kontexten konnte das Elterngespräch folglich als vulnerantes Setting identifiziert werden: Es birgt ein spezifisches, teilweise enormes Verletzungspotential, das darüber als charakteristische Handlungs herausforderung für Fachkräfte und Eltern in inklusiven Kontexten identifiziert wurde.

Zentral ist zunächst die hochvariable Gestalt der Elterngespräche im Umgang mit diesen beiden Bezugsproblemen. Es gibt enorme Differenzen in der Art und Weise der Ausgestaltung von Gesprächen über sog. „Integrationskinder“. Diese Differenzen lassen sich typenspezifisch bündeln zu drei, auch im Längsschnitt relativ stabilen Typen im Umgang mit den beiden Bezugsproblemen. Zum *Typ 1 Symmetrierung und Vorbeugung* gehören Elterngespräche, die durch offene Differenzen zwischen Pädagog:innen und Eltern gekennzeichnet sind und sich durch ein diskursives Einschwingen in Richtung eines nicht-hierarchischen Diskursmodus (Symmetrierung) ausweisen. Zugleich werden potentielle Verletzungen der Eltern systematisch umgangen, indem das Kind vor allem positiv attribuiert wird, eine Negativ-Verbesonderung folglich ausgespart und Verletzungen damit vorgebeugt wird. Im *Typ 2 Supplementation und Einebnung* sind keine offenen Differenzen, sondern kongruente Orientierungen sichtbar. Eltern und Pädagog:innen agieren wie in einem Team, Eltern supplementieren (ergänzen) die durch die Pädagog:innen eingebrachten Rahmungen auch und gerade in der negativen Verbesonderung ihres Kindes. Das Verletzungspotential der Eltern ist darüber eingeebnet und tritt im Diskurs nicht explizit hervor. Elterngespräche des *Typs 3 Inferiorisierung und offene Verletzlichkeit* sind gekennzeichnet durch offene Inkongruenzen, also Differenzen in den Orientierungen zwischen Eltern und Pädagog:innen, wobei hier ein asymmetrischer Diskurs prozessiert wird, in dem die Eltern inferior (selbst-)positioniert sind und in dem die Verletzungen der Eltern aufgrund der Verbesonderung ihres Kindes offen zutage treten.

Als zweites zentrales Ergebnis der Studie lassen sich *empirische Formen einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung* ausweisen. Dabei zeigte sich, dass in den Elterngesprächen nicht nur den vertikalen Übergängen (wie aus der Familie in die Einrichtung, von der Krippe in die Kindertageseinrichtung) sehr unterschiedliche Bedeutsamkeit zugesprochen wurde, sondern auch, dass eine große Variabilität darin sichtbar wird, was überhaupt als Übergang hervorgebracht wird. Die analysierten Elterngespräche lassen zudem erkennen, dass die Aufmerksamkeit und Sensitivität der Gesprächsteilnehmenden für die Herausforderungen, die in Transitionen liegen – für das Kind, die Fachkräfte und auch die Eltern – sehr unterschiedlich ist. Auch die Rolle, die dem Kind dabei zugesprochen wird, variiert stark. Zu diesen, hier nur ausschnittshaft skizzierbaren Konturen einer Inklusionsorientierung, wie sie sich in

den untersuchten Elterngesprächen dokumentiert, gehörten dabei folgende Merkmale, die vor allem im *Typ 1 – Symmetrierung und Vorbeugung*, empirisch extrahierbar wurden:

- Das Kind wird als autonomiefähiges und -bedürftiges Subjekt und *zugleich* als einbindungs- und schutzbedürftig im Elterngespräch diskursiv hervorgebracht.
- Die kollektiv hervorgebrachte Perspektive auf das Kind ist an einer Individualisierung orientiert und kann als warmherzig (Rautamies et al., 2019) beschrieben werden.
- Der gemeinsame Diskurs zwischen Eltern und Fachkräften ist hochdifferenziert, dialogorientiert, multiperspektivisch und an Ebenbürtigkeit orientiert. Das Wissen über das Kind wird disponibel, folglich fluide gehalten.
- Es setzt sich im Elterngespräch keine Blickverengung auf Probleme oder Defizite durch, vielmehr wird die Anerkennung und Wertschätzung des kindlichen Eigensinns relevant gemacht.
- Transitionen werden als Schaltstellen der Bedingungen für kindliche Autonomie, die pädagogisch zu sichern ist, wahr- und ernst genommen.
- Dem Kind wird die Position des aktiv (Mit-)Gestaltenden im gesamten Transitionsgeschehen diskursiv vorgehalten.
- Bedürfnisse des Kindes nach Nicht-Transition werden im Zweifel auch gegen die strukturelle Ordnung der Organisation geltend gemacht.

Diese umfassenden Ergebnisse zum Kommunikationsformat Elterngespräch als auch zur empirischen Operationalisierung einer *Inklusionsorientierung* in Elterngesprächen wurden in Form systematisch aufbereiteter Vignetten in einer Arbeitsbroschüre für den Praxistransfer komprimiert.

3. Vignettenarbeit und Fallorientiertes Lernen

In der Erziehungswissenschaft ist nicht nur eine lange Tradition, sondern auch ein wachsendes Interesse an Fallarbeit und Kasuistik auszumachen (Braun, Graßhoff & Schweppe, 2011; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016). *Zum einen* wird hier der Fokus auf Basis einer rekonstruktiven Perspektive auf empirische Fälle gelenkt. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie etwas – eine Person, ein Ereignis, ein Umstand oder ein Gegenstand –, das zunächst nicht als Fall bezeichnet oder geführt wurde, zum Fall gemacht, also als Fall identifiziert, als spezifischer Fall eingeordnet, bewertet und damit zum Fall erklärt wird (Bergmann, 2014, S. 17). In der Kindheitspädagogik haben in den letzten Jahren vor allem professionstheoretische Studien untersucht, wie Fälle in alltäglichen Fachkraft-Kind-Interaktionen (Jooß-Weinbach, 2012), beim Einsatz von Beobachtungsverfahren (Urban et al., 2015) und in Teamgesprächen (Cloos et al., 2019) hervorgerbracht werden. Auch Elterngespräche können als Orte der Konstituierung und Aushandlung von Fällen betrachtet werden (Kesselhut, 2015). Nach Bergmann (2014, S. 17) wird etwas zum Fall, wenn es zu einer kategorialen Ordnung in Beziehung gesetzt wird und Normalitätserwar-

tungen, die mit dieser Ordnung assoziiert sind, irritiert oder auch verletzt werden. Der Fall kann somit nicht als Fall vorausgesetzt werden, sondern ist als Konstruktion zu verstehen und muss fortwährend im Rahmen seiner Konstituierung betrachtet werden.

Zum anderen rückt Fallarbeit als Qualifizierungs- und Professionalisierungsstrategie im Kontext des Forschenden Lernens und der Kasuistik in den Blick (Eck, 2019; Brinkmann, 2020; für die Kindheitspädagogik: Lochner, Kaul & Gramelt, 2021). Beim *Forschenden Lernen* geht es darum, forschungsmethodenbasiert entlang der wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses die pädagogische Wirklichkeit und normativen Vorstellungen pädagogischen Handelns im Studium zu befremden (Friebertshäuser, 2008).

Das Projekt BeikE schließt zur Qualifizierung für eine inklusive kindheitspädagogische Praxis weniger am Konzept des Forschenden Lernens als an *kasuistischen Traditionen* an. Auch wenn das Spektrum kasuistischer Zugänge breit und das Verhältnis zum Forschenden Lernen zuweilen ungeklärt scheint, kann doch ein Unterschied darin gesehen werden, dass im Kontext von Kasuistik weder grundsätzlich mit empirischen Fällen gearbeitet noch diese forschungsmethodenbasiert interpretiert werden müssen. Fälle, die zum Gegenstand kasuistischer Arbeit gemacht werden, können für diese Arbeit konstruiert und damit sogenannte „Papierfälle“ sein. Sie können im jeweiligen Lehr-Lern-Kontext in Form von Berichten und Erzählungen generiert oder als Vignetten aufbereitet werden (Friesen et al., 2020). Kasuistik zielt dabei nicht allein auf das Verstehen von Fällen ab: „Das Verstehen des Falles selbst (Fallverstehen) wird im Rahmen der Kasuistik zum ‚Fall‘“ (Braun et al., 2011, S. 17). Kasuistik macht es somit möglich, Prozesse des kindheitspädagogischen Fallverstehens nachträglich nachvollziehbar zu machen. Im Gegensatz zu Methoden Forschenden Lernens stößt die Kasuistik noch viel deutlicher ein Nachdenken über sich anschließende Handlungsoptionen an. Sie intendiert die professionstheoretisch herausgearbeiteten Prozessschritte der Anamnese, Diagnose, Intervention(splanung) und Evaluation (Abbott, 1988; Müller, 2006) bei Lernenden in Gang zu bringen. Aus dieser Perspektive erfordert professionelles Handeln sowohl das bestehende Fach- und Fallwissen in der Alltagspraxis zu relationieren und dabei die jeweilige Besonderheit des Falles zu berücksichtigen als auch die Fähigkeit zu entwickeln, alternative Lösungswege gegeneinander abzuwägen (Dewe & Otto, 2010). Die in der Sozialpädagogik vorliegenden Konzeptionierungen professioneller Methoden zur Unterstützung eines reflexiven Fallverstehens und zur Ausgestaltung und Prozessierung von Fallarbeit – wie z. B. die „Multiperspektivische Fallarbeit“ (Müller, 2006), die „Sozialpädagogische[n] Diagnosen“ (Mollenhauer & Uhlendorff, 1997) oder die „Biographische Fallarbeit“ (Griese & Griesehop, 2007) – werden in der kindheitspädagogischen Qualifizierung bisher kaum aufgegriffen (jedoch König, Kühn & Poltert, 2014).

Im Kontext kasuistischer Arbeit wird aktuell auf die Arbeit mit Vignetten verwiesen. Dabei scheint offen zu sein, was Vignetten von anderen in der Lehre angewendeten Materialien unterscheiden, was spezifische Konstruktionsprinzipien von Vignetten (Friesen et al., 2020) und wie diese zu erstellen sind. Das Projekt BeikE

entwickelte zusammen mit dem Projekt „Plattformgestütztes Forschendes Lernen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung (PForLe)“² eine kasuistisch fundierte Konzeption der Arbeit mit Vignetten für die Kindheitspädagogik. Sie werden hierbei als verdichtete Praxisbeispiele gefasst, die sich auf typische Handlungsherausforderungen beziehen und zur kasuistischen Diskussion anregen sollen. Hierüber soll ein Nachvollzug *und* eine Beurteilung der in der Vignette repräsentierten Vollzugswirklichkeit ermöglicht werden. Vignetten machen auf diese Weise nachvollziehbar, *wer wie was* mit *wem* in *welcher* Dynamik als Fall hervorbringt. Sie regen zur Diskussion weiterführender Handlungsmöglichkeiten und -alternativen sowie zur Begründung von Handlungsentscheidungen an. Damit folgen sie grundlegenden kasuistischen Prinzipien. Die im Projekt BeikE entwickelten Vignetten weisen aber auch die Besonderheit auf, dass sie basierend auf den im Forschungsprojekt gewonnenen Daten und entlang der jeweiligen Schlüsselstellen des erhobenen Materials, aufbereitet wurden. Auf diese Weise können die empirisch sichtbar gewordenen zentralen professionellen Herausforderungen von Elterngesprächen in den Blick gerückt und empirisch bebildert werden. Dabei wird praxeologisch informiert auf Prinzipien der Komparation zurückgegriffen, wie sie in der Dokumentarischen Methode entwickelt und für Professionalisierungsfragen anschlussfähig gemacht worden sind (Bohnsack, 2020).

(1) Zur kasuistischen Fundierung der Vignetten

Vignetten regen zur fallbasierten Arbeit in Lehr-Lernsituation im Sinne einer mehrdimensionalen Didaktik an, indem sie an die oben beschriebenen professionstheoretischen und kasuistischen Überlegungen zur Konstruktion von Fällen anschließen.

- In diesem Sinne geht es nicht nur darum das, *was* in einem Elterngespräch zum Fall gemacht wird, wie 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 diese Lernschwierigkeiten vor welchen normativen Horizonten hervorbringen und bearbeiten, wie sie also Fallarbeit betreiben. Im Sinne von Bergmann (Bergmann, 2014) werden Prozesse des Zu- und Herrichtens von Fällen in den Blick gerückt: Folglich ist es zentral, dass auch erkundet werden kann, wie die Lernschwierigkeiten als Fall konstituiert werden und nicht bspw. das Wohlbefinden des Kindes. Außerdem wird es möglich, Fälle multiperspektivisch (Müller, 2006) in Relationen zu betrachten: Wie wird etwas in Bezug auf welches Wissen zum Fall und wer wird dabei bspw. in welcher Zuständigkeit entworfen?
- Wie Peter Cloos (2017a) herausarbeiten konnte, können mehrere Fälle zum Gegenstand der Falldiskussion werden, sodass auch in Elterngesprächen mit ihrer doppelt polyvalenten Struktur das Kind, die Eltern, die Fachkräfte und ihre

2 Das Projekt PForLe wird von 2020 bis 2021 vom Land Niedersachsen im Rahmen des Programms Innovation plus gefördert und von Frauke Gerstenberg und Peter Cloos in Kooperation mit dem Universitätsverlag Hildesheim durchgeführt. Hier wird eine Plattform für forschungs- und fallorientierte Lehre entwickelt. Die Fallzentrale für fallorientierte Lehre liefert Grundlagentexte zum Fallverstehen und stellt Materialien in Form von Arbeitsbroschüren zur Fallarbeit bereit.

Kolleg:innen, die Kooperationspartner:innen, aber auch spezifische Situationen oder Ereignisse, *miteinander verwoben zum Fall* gemacht werden können.

- Im Rahmen der Arbeit mit Fallvignetten können diese aber auch *selbst als Fall* in den Blick genommen und gefragt werden: Wie konstruiert diese spezifische Vignette durch die vorgenommene Auswahl etwas als Fall und was sind die Grenzen des Fallverstehens, wenn nur ein kleiner Ausschnitt aus einem Gespräch präsentiert wird?
- Aus kasuistischer Perspektive ist auch zu fragen (Braun et al., 2011): Für *welches Allgemeine* steht der Fall? Mit welchem wissenschaftlichen, theoretisch oder empirisch gewonnenem Wissen kann er in Verbindung gebracht werden? Wie kann dadurch auch neues Wissen generiert oder auch normativ verhandelte Annahmen, z.B. über miss- oder gelingende Inklusion, Übergangsgestaltung oder Elternzusammenarbeit, irritiert werden?

Zusammengefasst ermöglicht eine mehrdimensionale und relationale Didaktik der Fallarbeit den benannten Fall, die Fallherstellung, das Fallverstehen und die Vignette als Fall, sowie den Fall in Beziehung zu einem Allgemeinen in den Blick zu nehmen.

(2) Zur empirischen und praxeologischen Fundierung der Vignetten

Wie oben beschrieben, wurden Elterngespräche als ein organisational gerahmtes kommunikatives System herausgearbeitet und konstitutive Bezugsprobleme rekonstruiert, an denen sich die Gesprächsteilnehmenden übergreifend in verschiedenen Modi abarbeiten. Diese Handlungsherausforderungen von Elterngesprächen konnten folglich *aus der Praxis selbst* rekonstruiert werden und wurden der Vignettenauswahl zugrunde gelegt. Über eine derartig empirisch basierte, vignettengestützte Fallarbeit können spezifische Chancen für die Professionalisierung eröffnet werden. Dabei soll nicht *eine* gültige Perspektive auf das Material vermittelt, sondern vielmehr Multiperspektivität eröffnet werden. In diesem Sinne geht es darum, ein multiperspektivisches Fallverstehen (Müller, 2006) durch Kontrastierungen zu ermöglichen. Kontrastiert werden können

- die Beispiele, die für Vignetten ausgewählt wurden (möglichst maximale Kontraste der ausgewählten Fallkonstitutionsprozesse),
- die eigenen Vorannahmen mit den präsentierten empirischen Beispielen,
- das Allgemeine des Falles mit bestehenden Theorien, pädagogischen Konzepten etc.

Die Vignetten wurden in eine Arbeitsbroschüre eingebunden, die als Transferprodukt zur Qualifizierung für eine inklusive Kindheitspädagogik beitragen soll. Die Arbeitsbroschüre mit dem Titel „Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen“ (Zehbe, Krähnert & Cloos, 2021) richtet sich an Studierende und Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen an Fach- und Hochschulen und ist gedruckt oder digital über die Online-Plattform

für forschendes und fallorientiertes Lernen kostenfrei zugänglich.³ Mit der Broschüre wird thematisch in Elterngespräche, Inklusion und Übergänge eingeführt und praxisnah Einblicke in ausgewählte Ergebnisse unserer Studie gegeben. Dabei steht nicht die Vermittlung von Vorstellungen einer ‚richtigen oder falschen‘ pädagogischen Praxis im Fokus. Vielmehr sollen Lernende und Lehrende in eine reflexive Perspektive auf Elterngespräche eingeladen werden.

Die Broschüre führt in drei Teilen in spezifische Aspekte von Elterngesprächen, Inklusion und Übergangsgestaltung ein, bietet eine Anleitung zur konkreten didaktischen Nutzung der Broschüre für Lehre und Weiterbildung und präsentiert entlang von zwei empirisch generierten Schlüsselthemen insgesamt 14 Vignetten. Zu jeder didaktisch aufbereiteten Sequenz gibt es eine kurze Einführung sowie verschiedene Fragen, Impulse und Anregungen, die separat für Lernende und Lehrende formuliert wurden. Zugleich wird pro Vignette ein Angebot für eine Kurzinterpretation gemacht. Um der Heterogenität des anvisierten Adressat:innenkreises gerecht zu werden, wurde ein Bausteinprinzip entwickelt. So kann die Broschüre beispielsweise als Ganzes oder in Teilen eingesetzt werden. Zudem wollen wir dem Anspruch einer diversitätssensiblen und inklusionsorientierten Lehre gerecht werden und bieten auf den drei unterschiedlichen Ebenen der inhaltlichen Auseinandersetzung nicht nur schriftsprachlich-orientierte Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Material, sondern auch kreative Wege an.

Im Folgenden soll dies exemplarisch skizziert werden. Das folgende Beispiel für die Vignettenarbeit entstammt dem „Schlüsselthema I: Verschiedene Typen von Elterngesprächen“. Nach einer kurzen Einführung in die Sequenz und deren Einordnung in unsere Typologie folgt der didaktisch aufbereitete Gesprächsausschnitt sowie ein von uns formuliertes Angebot zur Kurzinterpretation:

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.

Die Broschüre bietet für diese wie für alle anderen Vignetten ausgewählte Fragen, Impulse und Anregungen zur Auseinandersetzung mit der Sequenz. Grundlegend wird dabei zwischen drei verschiedenen Ebenen der Auseinandersetzung für Lernende differenziert. Ebene 1 fokussiert vor allem das Verstehen des Falles. Typische

3 Die in BeikE erstellte Broschüre „Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen“ (Zehbe, Krähnert und Cloos (2021) ist unter <https://doi.org/10.18442/pforle-1> abrufbar.

Fragen hier sind etwa: *„Was sehen Sie in dem Beispiel? Was nehmen Sie wahr? Wie würden Sie das Praxisbeispiel interpretieren?“* Auf der Ebene 2 geht es insbesondere um das Verknüpfen der Vignettenarbeit mit eigenen Erfahrungen. Zentral geht es dabei um Folgendes: *„Bin ich einer solchen Gesprächssituation selbst schon einmal begegnet? Was habe ich dabei wahrgenommen?“* Eine mögliche Aufgabe wäre bspw. *„Zeichnen oder spielen Sie die Gesprächssituation in einer Kleingruppe nach und besprechen Sie die einzelnen Akteursperspektiven.“* Die dritte Ebene stößt die Reflexionsarbeit an. Beispielaufgaben hierzu wären u. a.: *„Erarbeiten Sie für die gezeichneten oder gespielten Gesprächssituationen einen alternativen Verlauf. Was ist anders?“* Oder *„Erstellen Sie eine Liste in leichter Sprache, was in der Kommunikation mit Eltern wichtig ist.“* Die Broschüre kann sowohl in der Lehre in Kindheitspädagogik, Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, in der themenbezogenen Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal, in Studien- und Ausbildungsgängen für Heil- und Sonderpädagogik als auch in Qualifikationsmaßnahmen von und für pädagogische(n) Fachberatungen genutzt werden. Das grundlegende Bausteinprinzip ermöglicht die Auswahl von passenden didaktischen Aufgaben für die jeweilige Zielgruppe. Grundsätzlich kann die Arbeitsbroschüre in der fallorientierten Lehre im Kontext der inhaltlichen Bezugspunkte (1) Inklusion, (2) Übergänge und Gestaltung von Übergängen, (3) Kommunikation, (4) Zusammenarbeit mit Eltern oder (5) Reflexion und professionelle Haltung genutzt werden. Das Bausteinprinzip berücksichtigt dabei, dass Lernende und Lehrende auf unterschiedliche Wissensbestände und Erfahrungsschätze zu diesen Themenbereichen zurückgreifen können.

4. Konklusion

Im Beitrag wurde die spezifische Perspektive des Projektes BeikE auf eine kindheitspädagogische Qualifizierung im Kontext der Gestaltung von Inklusion, Übergängen und Elternzusammenarbeit herausgestellt. Darauf aufbauend wurde entfaltet, wie die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion von Elterngesprächen in inklusiven Settings in einer Arbeitsbroschüre für die Qualifizierung für die inklusive Bildung so aufbereitet wurden, dass sie auf Grundlage kasuistischer Überlegungen die Entwicklung eines reflexiven Fallverstehens unterstützen können. Dabei wurde herausgestrichen, dass die Entwicklung eines solchen Fallverstehens besonders gut initiiert werden kann, wenn

- Elterngespräche zunächst empirisch in ihrer Gesamtarchitektur erschlossen und in ihrer organisationalen Rahmung reflektiert werden,
- die konstitutiven Handlungsherausforderungen dieser Kommunikationsform *aus der Praxis selbst* herausgearbeitet werden,
- das so gewonnene Wissen aufbereitet und hieraus ein empirisch fundiertes Reflexionsangebot entwickelt wird und
- hierüber eine kasuistisch, empirisch und praxeologisch fundierte Vignettenarbeit ermöglicht wird.

Die im Projekt entwickelte Broschüre verspricht auch durch ihre Einbindung in eine Plattform für forschendes Lernen neue Impulse für die Qualifizierung für inklusive Bildung zu stiften.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago IL u. a.: Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Behr, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen; zehn Fragen – zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF); Weiterbildung (WiFF-Studien, Bd. 15, Stand: März 2012)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In Jörg Bergmann, Ulrich Dausendschön-Gay & Frank Oberzaucher (Hrsg.), „Der Fall“. *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (Sozialtheorie, S. 17–33). Bielefeld: transcript.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt: zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2018). Machtvolle Zuschreibungen „guter“ Elternschaft. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Sozial extra: Zeitschrift für soziale Arbeit*, 42 (3), 38–41. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0037-z>
- Betz, T.; Bollig, S.; Cloos, P.; Krähnert, I. & Zehbe, K. (2021). Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte: Institutionelle Verhältnisverschiebungen zwischen Familie und pädagogischen Institutionen. Programmatiken, Praktiken und Orientierungen. In DGfE Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Weinheim: Beltz.
- Betz, T.; Bischoff, S.; Eunicke, N.; Kayser, L. & Zink, K. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Beuting, A.; Flämig, K. & König, A. (2018). Hilfearrangements in integrativen Kindertageseinrichtungen. Ethnografische Annäherungen an Teilhabe von Kindern im integrativen Alltag. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 165–176). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik* (utb, 5355. Erziehungswissenschaft, Soziologie, Soziale Arbeit). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Braun, A.; Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit* (UTB Soziale Arbeit, Bd. 8460). München: Reinhardt.
- Brinkmann, M. (2020). *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (Phänomenologische Erziehungswissenschaft). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1>

- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20397-9>
- Buse, M. (2017). *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17029-5>
- Carnin, J. (2020). *Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzone(n) der (frühen) Kindheit* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, 1st ed. 2020). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30704-2>
- Cloos, P. (2017a). Frühpädagogische Fallarbeit und Reflexivität. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession* (S. 65–74). Lahnstein: verlag neue praxis.
- Cloos, P. (2017b). Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 179–205). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_10
- Cloos, P.; Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche* (Kindheitspädagogische Beiträge). Weinheim: Beltz.
- Cloos, P. & Karner, B. (Hrsg.) (2010). *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Cloos, P. & Schröer, W. (2011). Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowicz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (Übergangs- und Bewältigungsforschung, S. 17–34). Weinheim: Juventa-Verl.
- Deppe, V. (2011). *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 11. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2010). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 197–217). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92061-0_8
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school. Perceptions, expectations and experiences*. Sydney, NSW: UNSW Press.
- Dockett, S.; Perry, B. & Kearney, E. (2010). *School readiness. What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Canberra: Closing the Gap Clearinghouse. Australian Institute of Health and Welfare.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 263–281). Münster: Waxmann.
- Eck, S. (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Weinheim: Beltz.
- Edelmann, D. (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17966-3>
- Fabian, H. (2007). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: Routledge Falmer.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 49–64). Weinheim: Juventa-Verl.

- Friederich, T. (2012). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 22. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Friederich, T.; Meyer, A. & Schelle, R. (2015). Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – Die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*. 8. Schwerpunkt: Inklusion (S. 23–57). Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag.
- Friesen, M.; Benz, J.; Billion-Kramer, T.; Heuer, C.; Lohse-Bossenz, H. & Resch, M. (2020). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Gerstenberg, F. & Cloos, P. (2021). Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. Teamgespräche in inklusiven Settings. *Frühe Bildung*, 10 (1), 16–22. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000506>
- Graßhoff, G.; Ullrich, H.; Binz, C.; Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01685-2>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Griese, B. & Griesehop, H. (2007). *Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Inklusion, Bd. 33, Stand: Januar 2013)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hummrich, M.; Hebenstreit, A.; Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 2). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Jansen, T. & Vogd, W. (2017). Reflexivität in der dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 260–278). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd-f02hf.14>
- Jooß-Weinbach, M. (2012). *Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns*. Weinheim: Beltz.
- Kesselhut, K. (2015). Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit: interdisziplinäre Perspektiven. Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit* (S. 207–222). Weinheim: Beltz.
- König, A.; Kühn, C. & Pollert, J. (2014). Lernen anhand der Video-Fall-Methode. Möglichkeiten und Grenzen neuer didaktischer Herausforderungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In I. Pieper, P. Frei & K. Hauenschild (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 259–275). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_17
- Lochner, B.; Kaul, I. & Gramelt, K. (Hrsg.) (2021). *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. & Uhlendorff, U. (1997). *Sozialpädagogische Diagnosen*. München: Juventa-Verl.
- Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge. Reihe Übergangs- und Bewältigungsforschung* (S. 158–175). Weinheim: Beltz.
- Müller, B. (2006). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (4., vollst. neu überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Rautamies, E.; Vähäsantanen, K.; Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. (2019). Trust in the educational partnership narrated by parents of a child with challenging behaviour. *Early Years, Early online*, 41 (4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1582475>
- Thon, C. & Mai, M. (2017). Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung‘. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_13
- Urban, M.; Cloos, P.; Meser, K.; Objartel, V.; Richter, A.; Schulz, M. ... & Werning, R. (2015). *Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07d7>
- Vereinte Nationen (2015). Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. CRPD/C/DEU/CO/1.
- Walther, A.; Stauber, B.; Rieger-Ladich, M. & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx>
- Wanka, A.; Rieger-Ladich, M.; Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–36). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.4>
- Woodhead, M. & Moss, P. (2007). *Early Childhood and Primary Education. Transitions in the Lives of Young Children. Early Childhood in Focus. No. 2*. Open University Press: Milton Keynes.
- Zehbe, K. (2021). *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Zehbe, K.; Krähnert, I. & Cloos, P. (2021). *Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/pforle-1>