



Leseprobe aus Krähnert, Zehbe und Cloos, Polyvalenz und Vulneranz,  
ISBN 978-3-7799-2560-6 © 2022 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2560-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2560-6)

# Inhalt

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

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

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

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

# 1 Einleitung

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

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

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

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

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

15 Kinder in drei Bundesländern erhoben, die zwischen pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten bzw. Eltern<sup>1</sup> zu Kindern geführt wurden, die einen sogenannten Integrationsstatus innehaben oder ihn noch bekommen sollen. Folglich wurden Gespräche zu Kindern ausgewählt, denen eine „Behinderung“, ein spezifischer Förderbedarf oder mindestens Auffälligkeiten bzw. Abweichungen über die Fachkräfte zugeschrieben wurden. Die untersuchten Elterngespräche fanden in Einrichtungen statt, die integrativ arbeiteten, da sie Kinder mit und ohne „Besonderheit“, „Behinderung“ gemeinsam betreuen. Einige Einrichtungen wiesen sich in ihren Selbstauskünften (im Internet und/oder in den Konzeptionen) als „inklusiv“ aus, andere wiederum führten den Begriff Inklusion oder inklusiv hierbei nicht an. Zugleich wurden Gespräche erhoben, die möglichst in Phasen von klassischen Übergängen (in die Einrichtung, innerhalb der Einrichtung und am Übergang zur Grundschule) stattfanden.

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

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

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

---

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



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

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

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

## Aufbau des Bandes

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

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

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

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

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

## Danksagung

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

## 2 Perspektiven auf die Zusammenarbeit mit Eltern

Nachfolgend<sup>2</sup> wird die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Eltern<sup>3</sup> aus drei Perspektiven beleuchtet. *Erstens* wird diese im Kontext fach- und bildungspolitischer Debatten als eine Programmatik vorgestellt, die seit der Jahrtausendwende das Verhältnis von privater und öffentlicher Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter verschoben hat. Dabei wird auf die Veränderungen der Erwartungen fokussiert, die an Kindertageseinrichtungen und auch an Eltern gerichtet werden. Darauf aufbauend und in Abgrenzung zu einem harmonisierenden Konzept von Zusammenarbeit werden *zweitens* mit der Programmatik der Zusammenarbeit verwobene Widersprüche und Spannungsfelder skizziert. Von dieser Standortbestimmung ausgehend werden dann *drittens* Ergebnisse empirischer Studien zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften vorgestellt. Abschließend werden daraus Konsequenzen für die empirische Untersuchung von Elterngesprächen abgeleitet.

### 2.1 Zusammenarbeit als Programmatik der Kindheitspädagogik

Eingebettet in eine seit den 2000er Jahren forcierte Professionalisierungsoffensive sind Kindertageseinrichtungen Gegenstand rechtlicher, struktureller und konzeptioneller Veränderungen. Internationale Schulleistungstudien wie PISA, TIMSS und IGLU<sup>4</sup> und die hierbei attestierten Defizite des deutschen Bildungssystems (sowohl bezogen auf das gemessene Leistungsniveau als auch auf die Persistenz herkunftsbedingter Ungleichheiten) (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Ehmke/Baumert 2008) können dabei als die historischen Ereignisse identifiziert werden, die im Folgenden diskursiv auch als Begründung und Ausgangspunkt einer grundlegenden Transformation des Verhältnisses zwischen öffentlicher und privater Erziehung und Bildung avancierten (Cloos/Karner 2010b). In diesem Kontext geriet auch die institutionelle Frühpädagogik

---

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

3 Als Eltern fassen wir hier alle Erziehungsberechtigten.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## 2.2 Potenziale und Dilemmata der Zusammenarbeit mit Eltern

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

---

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

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

## **2.3 Aktueller Forschungsstand**

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

### **2.3.1 Elternzusammenarbeit im Kontext frühpädagogischer Professionalisierung**

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

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

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

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

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

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

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