



Differenz und Herstellung
von Differenz in
institutionell gerahmten
Gesprächen zwischen
pädagogischen Fachkräften
und Eltern in
Kindertageseinrichtungen

Eva Reitz

**KINDHEITSFORSCHUNG –
WORKING PAPER**

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ

JG|U



Kindheitsforschung – Working Paper

Herausgegeben von Tanja Betz

Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung

In der WORKING PAPER Reihe Kindheitsforschung des Arbeitsbereichs Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, werden in loser Abfolge Beiträge aus laufenden Forschungsprojekten publiziert, die im Arbeitsbereich im Entstehen sind. Die Beiträge halten zusätzlich zu Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Büchern sowie in praxisnahen Publikationsformaten eine weitere Informationsebene bereit, um die interessierte Fachöffentlichkeit, Studierende sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler open access über den Entwicklungsstand von Projekten, über Qualifikationsarbeiten und über (Zwischen-)Ergebnisse von Forschungsvorhaben zu informieren. Damit soll ein Beitrag zu wissenschaftlichen und forschungsorientierten Diskussionen über Theoriegrundlagen, empirische Befunde sowie Interpretationen und Schlussfolgerungen geleistet werden.

Das Themenspektrum der Forschungsvorhaben im Arbeitsbereich ist breit gefächert; es umfasst empirische Analysen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung in der frühen, mittleren und späten Kindheit. Die Beiträge setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen theoretischen und methodischen Zugängen mit den Verhältnisbestimmungen zwischen öffentlich verantworteten Einrichtungen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung und Familie sowie mit dem Verhältnisbestimmungen zwischen Schule und Familie auseinander. Analysiert werden die komplexen Mechanismen der starken Kopplung von Herkunftsfaktoren wie das soziale Milieu mit dem Schulerfolg und die Frage, wie Kindheit unter den Bedingungen sozialer Ungleichheit gestaltet wird und werden kann. In den Fokus rücken insbesondere Akteure der Kindheit wie z. B. pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, Mütter und Väter sowie Kinder und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger und ebenso Institutionen der frühen und mittleren Kindheit, zu denen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen und Familien gehören, aber auch Politik, Wissenschaft, die Ökonomie und das Recht. Fokussiert werden politische und gesellschaftliche Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ‚guter‘ Elternschaft sowie verbreitete nationale und internationale pädagogische und politische Programmatiken in Bezug auf elterliches und professionelles pädagogisches Handeln sowie verbreitete gesellschaftliche Ideologien; ebenfalls stehen Prozesse der Hervorbringung von Differenz und der Reproduktion von sozialer und generationaler Ungleichheit in der Kindheit im Zentrum.

Alle Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.



Bitte wie folgt zitieren:

Reitz, Eva (2022). Differenz und Herstellung von Differenz in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Kindheitsforschung – Working Paper 5. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.



Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung und Problemstellung | 4 |
| 2. Theoretische Perspektiven | 6 |
| 2.1 Un/doing Difference | 8 |
| 2.2 Elterngespräche als Herstellungsorte von Differenz | 9 |
| 3. Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung | 11 |
| 4. Methodologische Betrachtungen: Die gesprächsanalytische Sequenzanalyse | 15 |
| 5. Analyse eines Eltern-Fachkraft-Gesprächs | 20 |
| 5.1 Gesprächsanalyse nach Deppermann | 22 |
| 5.2 Differenzbezogene Interpretation | 24 |
| 6. Befunde | 29 |
| 7. Literaturverzeichnis | 32 |
| 8. Anhang | 36 |
| 8.1 Anhang 1 – Transkriptionsregeln..... | 36 |
| 8.2 Anhang 2 – Gesprächsanalyse | 37 |
| 9. Impressum | 48 |

Die Publikation stellt eine leicht modifizierte Version eines Forschungsberichts in Erziehungswissenschaft dar, der im Jahr 2021 dem Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien, Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vorgelegt wurde.



1. Einleitung und Problemstellung

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte erfährt die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern zur frühestmöglichen Kompensation von sozialer Ungleichheit und der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit immer mehr Aufmerksamkeit (vgl. z.B. Betz et al. 2019a; Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018; Mecheril & Plößer 2009; Thon et al. 2018). Auslöser dafür ist einerseits die seit längerer Zeit zunehmende Bildung, Betreuung und Erziehung durch institutionalisierte Betreuungssettings wie Kindertageseinrichtungen, die familienergänzend wirken sollen. Andererseits wird in Kindertageseinrichtungen vermehrt das Potenzial gesehen, herkunftsbedingte Ungleichheiten zu kompensieren und die Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Familie zu stärken (vgl. Autorengruppe 2020, S. 75 f.). In den Fokus geraten hier vornehmlich so genannte bildungsbenachteiligte Kinder mit ihren Familien. Für sie sollen sich frühe Bildungsinvestitionen und eine institutionelle Betreuung besonders positiv auswirken (vgl. BMFSFJ 2016, o. S.).

Zur Umsetzung einer auf die Herstellung gleicher Startchancen für alle Kinder ausgerichteten Zusammenarbeit, soll ein regelmäßiger Austausch in Form von Eltern-Fachkraft-Gesprächen beitragen. In diesen Gesprächen kommen aufgrund unterschiedlicher Sozialisations Hintergründe und Positionen der Beteiligten, Hierarchie- und Machtverhältnisse zum Tragen, die asymmetrische Verhältnisse mitbedingen (vgl. Zehbe, Krähnert & Cloos 2021, S. 12). Damit gehen, so die Grundannahme, vielfach ungleichheitsrelevante Differenzmarkierungen einher, die bestimmte Konstruktionen von Eltern(-bildern) hervorrufen und sich unter Umständen sogar diskriminierend und/oder benachteiligend auf bestimmte Eltern auswirken (vgl. Bischoff-Pabst, Betz & Kaak 2022).

Aufbauend auf dieser ungleichheitstheoretisch ausgerichteten Problembeschreibung ist das Ziel dieser Arbeit, am Beispiel der Analyse eines Ausschnitts aus einem institutionell gerahmten Gespräch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in einer Kindertageseinrichtung, Differenz und die Herstellung von Differenz in der Kommunikation genauer zu analysieren. Der Fokus liegt entsprechend darauf zu fragen, auf welche Art und Weise Differenzen seitens der beteiligten Professionellen produziert werden und wie sie im Gespräch Bedeutung erlangen. Leitend ist hierbei die übergeordnete Fragestellung ‚wie Kita-Fachkräfte Eltern konstruieren und anhand von Differenzkategorien Unterschiede herstellen‘.

Die Arbeit bedient sich methodisch an der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008), die der Untersuchung von Gesprächspraktiken dient. Mit ihr lässt sich feststellen, nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen die Beteiligten das Gespräch steuern. Grundlage einer solchen Analyse ist die Annahme, dass soziale Wirklichkeit sprachlich erzeugt und aufrechterhalten wird (vgl. ebd., S. 9).

Die Besonderheit der vorliegenden Arbeit zeigt sich darin, dass die Autorin die Ergebnisse der durchgeführten gesprächsanalytischen Untersuchung zunächst als Zwischenbefunde versteht und sie dann vor dem Hintergrund des Interesses an Differenz und Differenzherstellung interpretiert. Es findet



also eine Verknüpfung von Gesprächs- und Differenzforschung statt, was innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein Desiderat darstellt.

Neben der methodischen Herausarbeitung der Mechanismen der Differenzherstellung und damit dem Fokus auf Herstellungsprozesse, liegt der inhaltliche Fokus darauf, unterschiedliche Formen von Differenz respektive Differenzkategorien mithilfe theoretischer Konzepte wie dem des *doing difference* (vgl. Hirschauer 2017) herauszuarbeiten.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile; in einen Theorie- und Methodologieteil sowie einen Empirieteil. Kapitel 2 dient der grundlagenbasierten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Differenz. Hier werden relevante Forschungsansätze skizziert und verschiedene Differenzkategorien dargelegt. Für die Beantwortung der Fragestellung ist die Verbindung mit dem praxeologischen Konzept des *doing difference* ertragreich, mit dem sich nach der aktiven Sichtbarmachung der beteiligten Akteure von Differenz innerhalb sozialer Praktiken fragen lässt. Entsprechend wird dieses Konzept in Kapitel 2.1 vorgestellt. Institutionell gerahmte Elterngespräche als spezifische Orte der Differenzherstellung auf Mikro-Ebene finden darauffolgend in Kapitel 2.2 Beachtung. Der auf Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft sowie auf institutionell gerahmte Gespräche im Besonderen gerichtete Forschungsstand wird in Kapitel 3 aufgegriffen. Zudem werden Forschungsdesiderate präsentiert. Der theoretisch ausgerichtete Teil schließt mit der methodologischen Betrachtung der gesprächsanalytischen Sequenzanalyse nach Deppermann (2008) in Kapitel 4. Nachfolgend beginnt mit Kapitel 5 der empirische Teil der Arbeit, in dem zunächst das für die Arbeit ausgewählte Eltern-Fachkraft Gespräch vorgestellt wird. In Kapitel 5.1 kommen erste Erkenntnisse auf Grundlage sprachlicher Auffälligkeiten sowie Verhaltensmustern der Gesprächsbeteiligten zum Vorschein. Auf diesen Zwischenbefunden baut das darauffolgende Kapitel 5.2 auf, das den Kern des Empiriekapitels darstellt. Durch die Brille der Differenzherstellung, legen die hier durchgeführten Interpretationen den Grundstein zur Beantwortung der Fragestellung. Im Fazit werden die zentralen Analyseergebnisse präsentiert und damit die Fragestellung beantwortet.



2. Theoretische Perspektiven

Das Ziel des Kapitels ist es, einführend den Begriff der Differenz darzulegen, der für die empirische Analyse wesentlich ist. Entsprechend fokussiert sich die Arbeit nachfolgend auf diejenigen konzeptionellen Zugänge zu Differenz mittels derer das Ziel der Arbeit erreicht werden kann.

Bereits Lutz und Wenning machten 2001 in ihrem Beitrag ‚Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten‘ auf die unübersichtliche Bedeutungsvielfalt des Differenzbegriffs sowie auf häufig fehlende eindeutige Definitionen und theoretische Bezüge aufmerksam (vgl. ebd. 2001, S. 11). Mit dem Begriff der Differenz ist grundsätzlich die Unterscheidung zu etwas Anderem zu verstehen. Dieses ‚Anderere‘ kann dabei nur als solches in Erscheinung treten, wenn es different zum Gewohnten respektive den eigenen Werten und Normvorstellungen gesehen wird. Dieser Prozess entsteht durch ein bewusstes oder unbewusstes Vergleichen (vgl. Merl, Mohseni & Mai 2018, S. 2).

Um die Fragestellung ‚wie Kita-Fachkräfte Eltern konstruieren und mit Differenzkategorien Unterschiede herstellen‘ zu beantworten, erweist sich eine sozialkonstruktivistische an den kritisch-analytisch geprägten Heterogenitätsdiskurs angelehnte Perspektive als besonders fruchtbar (vgl. Betz & Bischoff 2017, S. 105).

Seit Anfang der 1990er-Jahre werden in der Erziehungswissenschaft vermehrt konstruktivistische Ansätze zur Untersuchung von Prozessen der Differenzierung herangezogen. Diese beinhalten wiederum wissenssoziologische, ethnomethodologische, diskurstheoretische sowie kognitionstheoretische Methoden mit unterschiedlichen Perspektiven. Ethnomethodologische Methoden zum Beispiel sind daran interessiert, wie Akteure innerhalb ihrer Handlungen soziale Tatsachen hervorbringen (vgl. Kubisch 2008, S. 17). Der sozialkonstruktivistische Ansatz hat seine Wurzeln ebenfalls in der Ethnomethodologie sowie im Konzept des *doing difference*, das im weiteren Verlauf der Arbeit noch Beachtung findet (vgl. Machold 2015, S. 23). In erziehungswissenschaftlichen und kindheitspädagogischen Studien, deren Forschung vermehrt sozialkonstruktivistisch ausgerichtet ist, geht es weniger „um die Identifizierung von Unterschieden als Marker und daraus abzuleitenden pädagogischen Umgangsformen“ (Geiger, Dahlheimer & Bader 2022, S. 9). Vielmehr geht es um die Untersuchung der Herstellungsprozesse von Differenzkonstruktionen, bezogen auf Sprache, Praktiken und Diskurse (vgl. ebd.). Dabei sind die Subjekte selbst an der Hervorbringung von Differenz- sowie Dominanzverhältnissen aktiv beteiligt und werden als Akteure in den Mittelpunkt der analytischen Betrachtung gerückt (vgl. ebd., S. 201). Soziale Wirklichkeit wird durch die subjektive Wahrnehmung der einzelnen Personen produziert und reproduziert. Die dabei entstehenden Konstruktionen sind im Zuge dessen aber immer in den jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Kontext eingebettet und nur im Zusammenhang mit diesem verhandel- und veränderbar (vgl. Betz et al. 2019a, S. 172).

Wenngleich in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts der Fokus auf Klassenverhältnisse gerichtet war, veränderte sich die Perspektive im Laufe der Zeit hin zu Ethnizität,



Geschlecht, Kultur und Behinderung. Diese veränderte Perspektive auf Differenz entwickelte sich aus „intellektuelle[n] Traditionen – wie Gender Studies, Cultural Studies, Disability Studies oder Postcolonial Studies“ (Machold 2015, S. 22). Das in der Erziehungswissenschaft entsprechend andauernde empirische Interesse an Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen wird besonders durch die maßgebliche Beteiligung pädagogischer Institutionen wie Schule und Kindertageseinrichtungen „an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit“ (Diehm, Kuhn & Machold 2017, S. 1) bestärkt. Auf der Mikro-Ebene findet die Herstellung von Differenz in Interaktionen und Praktiken verschiedener Akteure in Institutionen statt, auf der Makro-Ebene innerhalb gesellschaftlich geführter Diskurse, an denen sie sich orientieren und auf der Meso-Ebene anhand der Gestaltung von Konzepten und Richtlinien in den Institutionen (vgl. ebd.). Die Hervorbringung des Eigenen und des Anderen basiert dabei auf „machtvollen diskursiven Vereinheitlichungsprozessen“ (Kollender 2020, S. 28). In diesen werden individuelle Merkmale mithilfe festgelegter Bezugspunkte (wie z.B. Nation, Kultur oder Ethnizität) undifferenziert und vereinfachend betrachtet und Sinnzuschreibungen ausgeblendet sowie homogenisiert (vgl. ebd.).

Diese Merkmale finden sich in festgelegten Kategorien wieder, die wiederum nach einer eigenen Logik organisiert sind. „Soziale Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Milieu, Nationalität, Religion, Kultur etc. entwerfen ein Bild von Gesellschaft, in dem die Ordnung des sozialen Ganzen als ein Arrangement unterscheidbarer Gruppen erscheint“ (Emmerich & Hormel 2013, S. 19). Die Kategorisierung nach Ethnizitäten ist beispielsweise eine imaginäre Zuschreibung von Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft, die sich durch eine gemeinsame Kultur sowie Herkunft definiert. Religiöse Zugehörigkeit beinhaltet einen Glauben, der gemeinsam vertreten wird und sich daneben anhand geteilter Überzeugungen zeigt. Eine nationale Differenzierung, die auf territorialen und politischen Überzeugungen beruht, offenbart sich in der Grenzziehung und Ausgrenzung zwischen in- und ausländischen Personen oder Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Hirschauer 2017, S. 7). Es geht hierbei um die Erzeugung der ‚Fremden‘, die nicht selten mit einer Fremdenfeindlichkeit einhergeht. Die Differenzierung nach Geschlecht stellt nach Hirschauer (2017) neben dem Alter die elementarste Kategorisierung dar, die nebenbei „massiv naturalisiert worden ist“ (ebd., S. 8).

In der heutigen meritokratischen Leistungsgesellschaft stellt die individuelle Leistung eine weitere vielfach relevante Differenzierungskategorie dar. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Leistung erzeugt Individuen, Geschlecht konstruiert Personenpaare und Nationalität, Ethnizität und Religion und Alter sorgen für die Erzeugung von Gruppen. Dabei kann die Dauer der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Kategorie variieren. Geschlecht beispielsweise gilt als lebenslang festgeschriebene Eigenschaft, während hingegen das Alter abhängig von der Kultur unbeständig ist (vgl. ebd.).

Abschließend kann mit Geiger, Dahlheimer und Bader (2022) betont werden, dass heutzutage mit dem Differenzbegriff eine überwiegend analytische Perspektive eingenommen wird (vgl. ebd., S. 9).



2.1 Un/doing Difference

Da der Blick der vorliegenden Arbeit auf die Art und Weise der Herstellung von Differenz gerichtet ist, lässt sich an den ethnomethodologischen Ansatz des *doing difference* (nach West & Fenstermaker 1995) anknüpfen. In diesem wird nach dem *wie* in sozialen Praktiken gefragt und verdeutlicht, dass Differenzmerkmale sozial hervorgebrachte Konstruktionen sind, die nicht natürlich existieren. Sie werden erst durch aktives Tun erzeugt (vgl. Walgenbach 2017, S. 105). Zudem werden im Prozess des *doing difference* Personen Merkmale zugeschrieben, die gleichzeitig Machtpositionen und Ungleichheitsverhältnisse zum Vorschein kommen lassen (vgl. Betz et al. 2019a, S. 172). Das praxeologische Konzept des *doing difference* basiert auf der ethnomethodologischen Grundannahme, „dass jede soziale Differenzierung Teil einer Vollzugswirklichkeit ist, wobei Individuen weder als Akteure noch als Träger von Identitäten, sondern als bloße Vermittler sozialer Praxis betrachtet werden“ (Hirschauer 2017, S. 11). Der Begriff des ‚doing‘ impliziert hierbei, dass etwas getan respektive hergestellt werden muss, um Differenz sichtbar zu machen. Darüber hinaus wirken doing-Ansätze innerhalb der „mikrosoziologischen Ebene der Interaktion“ sowie der „situationsbezogene[n] Herstellung von Differenz“ (Kubisch 2008, S. 19). *Doing difference* zeigt sich äußerst vielfältig: Kleidungsstile oder Essgewohnheiten mit einer religiösen Bedeutung können genauso Differenzen erzeugen wie separate Toiletten für verschieden geschlechtliche Personen (vgl. Hirschauer 2017, S. 11). Mit dem Konzept werden durch die Berücksichtigung von Ethnizität, Klasse und Geschlecht gleich mehrere Kategorien sozialer Differenz aufgegriffen, wodurch es sich dabei um eine Erweiterung des *doing gender* Konzeptes handelt, das sich lediglich auf die Kategorie Geschlecht spezialisiert (vgl. Kubisch 2008, S. 18 f.). Dass überhaupt Differenzen aufgrund von Ethnizität, Geschlecht oder Klasse entstehen sei, laut Kubisch (2008), generell nicht zu vermeiden. Es können allerdings je nach Situation einige Kategorien stärker in den Fokus geraten als andere und manche sogar an Bedeutung verlieren (vgl. ebd., S. 30).

Können Differenzierungen einerseits im praktischen Vollzug determiniert werden, können sie gleichwohl in Form des *un/doing difference* auch nicht erfolgen oder dementiert werden. Dies geschieht beispielsweise dann, „wenn eine visuell naheliegende Unterscheidung (z.B. nach Ethnizität) normativ inhibiert oder eine interaktiv vollzogene Unterscheidung zurückgewiesen oder ignoriert wird“ (Hirschauer 2017, S. 11). Bezeichnend für Differenzierungsprozesse und damit das *un/doing difference* Konzept ist resultierend daraus, immer auch der mögliche gegenteilige Effekt. Differenzierungen können getätigt und aufrechterhalten werden, aber genauso gut wieder an Wirkung verlieren, indem sie etwa historisch bedingt in Vergessenheit geraten. Auch ist denkbar, dass Differenzierungen in bestimmten Umgebungen gar nicht erst stattfinden (vgl. ebd.).



2.2 Elterngespräche als Herstellungsorte von Differenz¹

Elterngespräche werden von Zehbe, Krähnert und Cloos (2021) als „regulär und regelmäßig stattfindende Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung und den Erziehungs- bzw. Sorgeberechtigten eines Kindes“ (ebd., S. 10) definiert. Sie stellen eine besondere Kommunikationsform dar, weil sie institutionell gerahmt sind und in den Kindertageseinrichtungen selbst stattfinden, unter der Gesprächsleitung einer pädagogischen Fachkraft (vgl. ebd.).

Besonders in den Fokus gerückt sind Elterngespräche in den letzten Jahren auf programmatischer Ebene als eine zentrale Form der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern im Kontext einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (BEP). Eltern und Fachkräfte sollen nach dem Standard der BEP gemeinsam und gleichberechtigt in allen institutionellen Belangen agieren und in einem partnerschaftlichen Verhältnis gedacht werden (vgl. Betz 2015, S. 9). Dies aber „impliziert, dass ein ebenbürtiges, symmetrisches Verhältnis ‚auf Augenhöhe‘ einfach herzustellen sei“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018, S. 54). Die mit der BEP einhergehende ‚Partnerschaft‘ zum Wohle des Kindes, bedeutet für die Beteiligten eine geteilte Verantwortung, regelmäßiger Austausch, gemeinsames Handeln sowie die Herstellung von Gleichwertigkeit im Umgang miteinander (vgl. Betz 2018, S. 21). In der alltäglichen Zusammenarbeit zwischen pädagogisch Professionellen und Eltern ist das Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Eltern jedoch von Asymmetrien geprägt. Forderungen nach einem Abbau von Statusunterschieden in einer gleichberechtigten Partnerschaft können der „Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse nicht gerecht werden“ (Betz 2015, S. 29). Da Differenzherstellung auf Hierarchie-, Machtverhältnissen und Vergleichen basiert, die in jeglichen Gesprächssituationen bestehen, finden Differenzierungen ebenso in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Eltern auf der Mikro-Ebene statt.

Dies geschieht beispielsweise dann, wenn Fachkräfte die Zusammenarbeit mit bestimmten Eltern als besonders schwierig im Vergleich zu anderen Eltern empfinden. Dabei versehen Fachkräfte Eltern mit differenzierenden Merkmalen (z.B. ethnische oder soziale) (vgl. Betz et al. 2019a, S. 171). Eltern/Familien erfahren durch diese Differenzmarkierungen schnell Zuschreibungen, die sich innerhalb von Interaktionen spezifisch durch sprachliche Äußerungen zeigen (vgl. ebd., S. 174). Die Deutungshoheit liegt in institutionellen Gesprächen meist aufseiten der Fachkräfte und die Eltern nehmen eher eine ungeordnete Position ein. Auch sorgen Fachkräfte für einen ersten Kontaktaufbau zu den Eltern, eröffnen das Elterngespräch, steuern den Gesprächsverlauf und weisen Sprechbeteiligungen zu (die Eltern haben sich aktiv verbal mit einzubringen). Institutionell organisierte Gespräche finden in der Regel auf Basis von im Vorfeld vorbereiteten Entwicklungsbögen sowie anderen dokumentierten Beobachtungen statt, an denen sich die Fachkräfte im Gespräch orientieren (vgl. Kesselhut 2015, S. 211). Anhand solcher institutionellen

¹ Der für dieses Kapitel gewählte Titel stammt von Kesselhut (2015) und wurde für die vorliegende Studie aufgrund seiner treffenden inhaltlichen Ausrichtung übernommen.



Verdatungen, nehmen Fachkräfte gegenüber Eltern Zuständigkeitsabsicherungen vor, die ihnen die Zuständigkeit für die Überwachung, Beobachtung, Dokumentation und schließlich die Einordnung des Kindes und seiner Kompetenzen garantieren (vgl. Zehbe & Cloos 2021, o. S.). Zudem überwiegt in Gesprächen bei Fachkräften zum Teil ein institutionell normfokussierter Blick, mit dem sie ihre ins Gespräch eingebrachten Thematiken legitimieren. Ausgeblendet werden darf dabei jedoch nicht, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte sehr unterschiedliche Beziehungen zum jeweiligen Kind besitzen und mit ihm in verschiedenen Settings agieren. Beide Seiten verfolgen zudem andere Interessen und besitzen verschieden starke Bindungen zum Kind (vgl. Betz 2015, S. 9).

Personen gehen aufgrund bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse bereits sozial ungleich situiert in institutionelle Gespräche hinein (vgl. Betz et al. 2019a, S. 168). „Diese asymmetrischen Verhältnisse in der Kommunikation und Interaktion stellen die Forderungen pädagogischer Konzepte nach Symmetrie und Ebenbürtigkeit in Frage“ (ebd.). Forderungen, wie in der BEP, nach einem Abbau von Statusunterschieden in einer gleichberechtigten Partnerschaft können der „Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse nicht gerecht werden“ (Betz 2015, S. 29).



3. Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Das folgende Kapitel gibt anhand der Darlegung des Forschungsstands Einblick in die nationale und internationale Forschung zu Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft sowie zu institutionell gerahmten Gesprächen. Berücksichtigung findet hierbei die frühe sowie mittlere Kindheit und damit Kindertageseinrichtungen wie auch Grundschulen als Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung. Zudem dient das Kapitel dazu, aus der vorgestellten Forschungslandschaft einen eigenen Ertrag für die vorliegende Untersuchung herauszuarbeiten.

Aus Gründen des Umfangs der Arbeit werden lediglich für die vorliegende Studie relevante Forschungsarbeiten sowie Ansätze aufgegriffen.

Forschung zu Differenz und Ungleichheit

Seit einigen Jahrzehnten stellt die wissenschaftliche Beschäftigung mit Differenz einen bedeutenden Untersuchungsgegenstand erziehungswissenschaftlicher Studien dar. Im Rahmen verschiedener Vielfalts- und ungleichheitskritischer Diskurse stehen dabei unter anderem Fragen zur Hervorbringung von Differenzkategorien durch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sowie der Umgang mit einer heterogenen Elternschaft im Fokus (vgl. Geiger, Dahlheimer & Bader 2022, S. 7). Aber auch die Verknüpfung zwischen Differenz und der Herstellung und (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit findet Anklang in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft.

So beschäftigen sich Thon und Mai (2018) mit dem professionellen Sprechen von pädagogischen Fachkräften über Eltern und fragen danach, inwiefern pädagogische Fachkräfte Differenzkategorien aktualisieren und wie sie die Arbeit mit als unterschiedlich positionierten Eltern beschreiben. Einen theoretischen Zugang stellen die Autorinnen über das diskursanalytische Konzept der Positionierung her (vgl. ebd., S. 114). In den Ergebnissen zeigt sich ein Differenzierungsdilemma. Im Kontext von Bildungsdiskursen ist ein kategorisierendes Sprechen über Differenz erforderlich, das aber gleichzeitig „ein möglichst zuschreibungsfreies, nicht defizitorientiertes Sprechen über Differenzen sein soll“ (ebd., S. 126).

Menzel und Scholz (2022) untersuchen „die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen und Steuerungsprozesse für (un)gleiche Zugänge zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung“ (ebd., S. 40) und identifizieren dabei Zugangshürden. Der Fokus liegt auf Ungleichheitsverhältnissen in der frühen Kindheit. Ihre Arbeit basiert auf den Daten und Ergebnissen der Equal Access-Studie, die von 2017 bis 2021 im Internationalen Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC) des Deutschen Jugendinstituts durchgeführt wurde. Mithilfe eines fallstudienbasierten Ansatzes, Expertinnen- und Experteninterviews sowie inhaltsanalytischer Auswertung, konnten vielfältige Hürden im Zugang zum Betreuungssystem herausgearbeitet werden. Diese sind mit unterschiedlichen Voraussetzungen für Familien verbunden (vgl. ebd., S. 261).



Machold und Wienand (2021) nehmen in ihrer Studie eine praxistheoretische Perspektive auf den Grundschulalltag ein und fragen danach, „wie Differenz in der Grundschule hergestellt wird und welchen Beitrag dies zur Genese von Ungleichheit leistet“ (ebd., S. 9). Die Autorinnen können aufzeigen, wie Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern an der Hervorbringung von Differenzordnungen als legitime Leistungsordnung beteiligt sind.

Simon, Lochner und Thole (2021) nehmen sich Peer- und Freundschaftsbeziehungen von Kindern in Kindertageseinrichtungen an. Sie untersuchen, wie Kinder Konflikte aushandeln und selbst Differenzmarkierungen vornehmen. Der Beitrag greift auf Datenmaterial des Forschungsprojekts ‚Kinder als Stakeholder in Kindertageseinrichtungen (KiSte)‘ zurück, das von 2018 – 2021 durchgeführt wurde. Den Forschenden steht visuelles Video- und Bildmaterial sowie auditives Gesprächsmaterial zur Verfügung. Die Kinder machen in ihren gemeinsamen Spielpraktiken Erfahrungen sozialer Ungleichheit sowie asymmetrisch gestaltete Beziehungserfahrungen (vgl. ebd., S. 77).

Mit dem praktischen Vollzug von Differenz setzen sich Diehm et al. (2013) in ihrem praxisanalytischen Forschungsprojekt mittels mehrschichtiger Mikroanalysen auseinander. Sie nehmen die Unterscheidungspraktiken Professioneller im Alltag von Bildungsorganisationen in den Blick und fragen danach, wie „sich ethnisch codierte Unterscheidungen in den konsekutiven pädagogischen Kontexten langfristig im je individuellen Bildungsverlauf der Kinder zu Ungleichheitsformationen aufschichten“ (ebd., S. 104).

Die Studie von Machold (2015) ist an der Subjektform Kind ausgerichtet. Die Autorin fragt danach, welche Bedeutung macht- und ungleichheitsrelevante Unterscheidungen in der frühen Kindheit haben. Machold veranschaulicht zudem die Bedeutung gesellschaftlicher Differenzlinien und zeigt Strategien der Machtausübung unter Kindern auf.

Diehm, Kuhn und Machold (2017) leisten mit ihrem Sammelband einen bedeutsamen und reichhaltigen Überblick über Differenz und Ungleichheit als Konzepte und Forschungsfoki in der Erziehungswissenschaft. Sie beleuchten darin die Beteiligung pädagogischer Institutionen und Organisationen an der Herstellung ungleichheitsrelevanter Differenz und fragen unter anderem danach, welche methodologischen Herausforderungen damit einhergehen.

Das Konzept des *doing* sowie *un/doing difference* behandelt Hirschauer (2017) ausführlich, indem er es anhand unterschiedlicher Beiträge aus einer soziologischen Sicht der Humandifferenzierung betrachtet und dabei die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie man Differenzkategorisierungen kulturanalytisch untersuchen kann.

Ebenfalls einschlägig ist die Studie von Budde (2014), der sich mit der Frage auseinandersetzt, ob sich Differenz beobachten lässt sowie der Sammelband von Mai, Merl und Mohseni (2018), deren Beiträge eine machtkritische Perspektive auf Differenz einnehmen und in denen u.a. Studien zur Herstellung und Wirkweisen von Differenz zu finden sind.



Forschung zu institutionell gerahmten Gesprächen zwischen Fach-/Lehrkräften und Eltern

Mundwiler (2017) beschäftigt sich gesprächsanalytisch nach Deppermann (2008) mit Beurteilungsgesprächen in der Schule und fokussiert sich dabei auf die Interaktion zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen.

Ebenfalls auf gesprächsanalytischer Ebene rekonstruiert Bonanati (2018) in ihrer Untersuchung von Lernentwicklungsgesprächen an Grundschulen die Gesprächspraxis zwischen Lehrkräften, Grundschüler/innen und Eltern.

Kesselhut (2015) setzt in ihrer Studie den Differenzbegriff in Beziehung zu Elterngesprächen in Kindertageseinrichtungen, indem sie die Gespräche als Herstellungsorte von Differenz markiert und dadurch für die vorliegende Studie eine zentrale Referenz bildet.

Zehbe und Cloos (2021) untersuchen mittels dokumentarischer Analyse, wie beeinträchtigte Kinder in Gesprächen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in Kitas als solche entlang institutioneller Normalitätsvorstellungen kindlicher Entwicklungsprozesse gelabelt werden. Dabei nehmen die Autor/innen auch Normfokussierungen der Fachkräfte in den Blick, mit denen diese die Gespräche lenken und den Eltern einen spezifischen Blick auf ihre Kinder nahelegen, der an spezifische institutionelle Logiken gekoppelt ist.

Betz et al. (2019a) untersuchen in ihrer Studie zur ‚Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie‘ Differenzkategorien mit Blick auf Eltern und Familien in Interviews und der situativen Praxis. Sie rekonstruieren dabei unter anderem, welche Unterscheidungen Eltern und Fachkräfte vornehmen, wenn sie über die Gestaltung des Kontakts mit dem jeweils anderen sprechen und wie sie dabei Differenz mit Blick auf die Eltern herstellen.

Betz und Bischoff (2017) beschäftigen sich mit der Konstruktion von Differenz von fröhlpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Sie kommen auf professionstheoretischer Basis zu dem Ergebnis, „dass sich der Umgang mit Differenz in Kindertageseinrichtungen im Spannungsverhältnis zweier sich gegenseitig widersprechender Anforderungen bewegt“ (ebd., S. 114).

Was den international ausgerichteten Forschungsstand zu institutionell gerahmten Gesprächen angeht, ist die ethnographische Studie von Pillet-Shore (2015) aus Kalifornien zu nennen. Methodisch erfolgt die Erhebung anhand ethnographischer Befragungen und Beobachtungen sowie Videodokumentationen von Eltern-Lehrkraft-Gesprächen, die mit der Konversationsanalyse ausgewertet wurden. Pillet-Shore (2015) untersucht die Komponenten stillschweigender Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern in Gesprächen. Die amerikanischen Autor/innen Cheatham und Ostrosky (2009) beschäftigen sich mit ausgewählten Gesprächen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, um gängige Kommunikationsmuster zu veranschaulichen und geben Tipps in Anlehnung an die von der ‚Division for Early Childhood des Council for Exceptional Children‘ empfohlenen Praktiken für die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern. Als Methode wählen sie die Gesprächsanalyse nach Harvey Sacks, um mit ihr möglichst viele Gesprächsdetails herausarbeiten zu können.



Als Ertrag für die eigene Forschung lässt sich festhalten, dass es von denjenigen Studien, die gesprächsanalytisch auswerten, nur wenige gibt, die dies im Rahmen von Eltern-Fachkraft Gesprächen in Kindertageseinrichtungen tun. In den Fokus der Forschung geraten primär Gespräche im schulischen Kontext zwischen Lehrkräften und Eltern. Noch seltener gehen Forschende nach der Methode von Deppermann (2008) vor, sondern beziehen sich eher auf Harvey Sacks (wie Cheatham & Ostrosky 2009) oder Heritage (wie Pillet-Shore 2015). Mundwiler (2017) wertet ihr Datenmaterial zwar gesprächsanalytisch nach Deppermann aus, jedoch handelt es sich auch hier um Beurteilungsgespräche in der Schule und nicht im vorschulischen Bereich. Studien zu institutionellen Gesprächen in Kindertageseinrichtungen, die sich gesprächsanalytisch an Deppermann orientieren, ließen sich dagegen nicht finden. Die vorliegende Arbeit leistet deshalb einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke. Zudem trägt die Untersuchung zu einer Sensibilisierung von Differenzherstellungen im praktischen Sprachvollzug bei.



4. Methodologische Betrachtungen: Die gesprächsanalytische Sequenzanalyse

Nachdem die vorangegangenen Kapitel theoretische Befunde zum Differenzbegriff und dessen Einordnung in die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft liefern konnten, dient das folgende Kapitel dem Einstieg in die für die spätere Analyse gewählte Methode der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008). Als ein qualitativ rekonstruktives Verfahren stellt die Methode eine von Deppermann modifizierte und erweiterte Form der Konversationsanalyse dar. Die Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) nimmt eine ethnomethodologische und sozialkonstruktivistische Perspektive ein, die „Gespräche als eigenständige Sozialprozesse mit ihren lokal hergestellten Ordnungen untersucht“ (Bonanati 2018, S. 109).

Deppermann (2008) setzt sich selbst nicht mit Differenz und/oder Differenzherstellung auseinander. Die Autorin bringt Deppermanns methodisches Vorgehen entsprechend mit dem differenzbezogenen Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zusammen. Damit leistet die Untersuchung einen Beitrag zur Verknüpfung von Gesprächsforschung und erziehungswissenschaftlicher (Differenz-)Forschung. Ziel der Gesprächsanalyse ist es, Gesprächspraktiken herauszuarbeiten. Dabei liegt der Fokus darauf zu untersuchen, nach welchen Mechanismen sowie mit welchen kommunikativen Mitteln Personen ihr Gespräch gestalten und mit diesem aktiv die Wirklichkeit erzeugen, in der sie sich befinden (vgl. Deppermann 2008, S. 9). Die Gesprächsanalyse erweist sich als sehr einschlägig, um Praktiken des *doing difference* herauszuarbeiten, bei dem das aktive Tun der Beteiligten im Fokus steht. Es kann also untersucht werden, mit welchen sprachlichen Mitteln und Reaktionen die Fachkräfte zwischen Eltern und sich selbst differenzieren und welche Differenzkategorien dabei zum Tragen kommen. Mit der Gesprächsanalyse kann ebenso nach zusammenhängenden Gesprächsereignissen sowie nach der Erzeugung von Macht und Wissen gefragt werden (vgl. Bonanati 2018, S. 111 f.).

Die von Deppermann beschriebenen Vorgehensweisen sind als ein Werkzeugkasten² zu verstehen, aus dem sich je nach eigenem Forschungsinteresse bedient werden kann. Im Zuge dessen erscheinen einzelne Angebote für Detailanalysen je nach Ausrichtung unterschiedlich geeignet (vgl. Deppermann 2008, S. 9).

Es ist der forschenden Person freigestellt, ob sie anhand einer gesprächsanalytischen Sequenzanalyse mikroskopisch einen für die Fragestellung relevanten Gesprächsausschnitt untersucht oder sich

² Der „Werkzeugkistencharakter“ der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) zeigt sich in der vorliegenden Arbeit darin, dass die Autorin von den von Deppermann vorgegebenen Schritten abweicht. Der von Deppermann durchgeführte letzte Analyseschritt „Sequenzmuster und Makroprozesse“ wird von der Autorin weggelassen, da er zur Beantwortung der Fragestellung nicht relevant ist. Die im Anhang durchgeführte sequenzanalytische Gesprächsanalyse schließt mit dem Schritt „interaktive Konsequenzen“ ab.



makroskopisch mit der Strukturbeschreibung des Gesamtgesprächs befasst (vgl. ebd., S. 51 f.). Aufgrund der in der vorliegenden Arbeit unter anderem verfolgten Fokussierung auf die Differenzherstellung sowie aus Gründen des Umfangs, wird ein besonders interessanter Gesprächsausschnitt sequenzanalytisch untersucht, der zur Beantwortung der Fragestellung beiträgt. Die nachfolgenden Erläuterungen zeigen die von Deppermann dargelegten Verfahrensschritte der gesprächsanalytischen Sequenzanalyse auf.

Gesprächsinventar³

Das Gesprächsinventar dient laut Deppermann (2008) dazu, erste Angaben zum Gesprächsinhalt und Ablauf festzuhalten. Die forschende Person erhält einen ersten Überblick und es zeigen sich Auffälligkeiten, die in Memos festgehalten werden (vgl. Mundwiler 2017, S. 83). Das Gesprächstranskript wird Zeile für Zeile durchgegangen, sodass sich Sinnabschnitte bilden. Aus denen zeigen sich wiederum für das Erkenntnisinteresse ertragreiche Sequenzen, die später Material für die detaillierte Sequenzanalyse bieten (vgl. Bonanati 2018, S. 137). Der für die vorliegende Studie ausgewählte Gesprächsausschnitt konnte ebenfalls anhand des Gesprächsinventars identifiziert werden.

Gesprächsanalytische Sequenzanalyse am Einzelfall

In der gesprächsanalytischen Sequenzanalyse geht es um Gesprächspraktiken, die Bildung von theoretischen Konzepten und die Entfaltung von Fallinterpretationen (vgl. Deppermann 2008, S. 53). Zeile für Zeile wird die Sequenz und somit der Interaktionsprozess erschlossen. Die forschende Person bleibt dabei stets auf gleicher Ebene mit den Gesprächsteilnehmenden, indem sie dem Gesagten nicht vorgreift und ebenso unwissend hinsichtlich kommender Aussagen ist wie die Beteiligten. Ziel ist es, die möglichen Optionen der Handlung und Interpretation zu erfassen, die den Gesprächsbeteiligten im jeweiligen Moment zur Verfügung stehen und wie sie sich an diesen bedienen respektive diese wahrnehmen (vgl. ebd., S. 54). „Auf diese Weise wird rekonstruiert, nach welchen Prinzipien das Gespräch als Abfolge von Aktivitäten zustande kommt, aus denen eine Prozessgestalt entsteht“ (ebd.).

Deppermann stellt die einzelnen Analyseschritte sehr detailliert dar und fasst am Ende jedes Analyseschrittes zusätzlich mögliche Fragen zusammen, die an das Material gestellt werden können. Für die vorliegende Arbeit wird die Vorgehensweise der gesprächsanalytischen Schritte möglichst komprimiert dargelegt, ohne jedoch die Hauptanliegen auszublenden.

³ Das nach Deppermann (2008) erstellte Gesprächsinventar ist aus datenschutzrechtlichen Gründen kein Bestandteil des vorliegenden Working-Papers. Die im Rahmen der studentischen Arbeit analysierte Sequenz erschien im Inventar als die Ertragreichste; das Inventar wurde ausführlich dokumentiert.



Die gesprächsanalytische Sequenzanalyse vollzieht Deppermann anhand folgender Schritte:

Paraphrase und Handlungsbeschreibung

Um sich zunächst einen groben Überblick über den ausgewählten Gesprächsausschnitt zu verschaffen, fasst die forschende Person diesen in eigenen Worten zusammen. Dies ermöglicht einen ersten verständlichen Zugang, der Gesprächsthemen identifizierbar macht sowie Personen und Sachverhalte zueinander in Beziehung setzt. Die Paraphrase kann jedoch Gefahr laufen, sich zu einer Basis für anschließende Gedanken der forschenden Person zu entwickeln auf die zurückgegriffen wird, anstatt sich auf das eigentliche Transkript zu stützen. Um dies zu verhindern, appelliert Deppermann (2008), dass die Paraphrase keinen Analysegegenstand darstellt, sondern lediglich für eine erste Orientierung sorgen soll (vgl. ebd., S. 55).

Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik

Die Herausarbeitung einer Äußerungsgestaltung ist linguistisch geprägt. Die forschende Person fragt danach, wie die Beteiligten miteinander sprechen. Deppermann (2008) verweist darauf, dass es abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse ist, welche Punkte aufgegriffen werden. Gespräche lassen sich anhand folgender sprachlicher Phänomene untersuchen:

- Phonetik: u.a. dialektale/ fremdsprachliche Lautung, Lauttilgungen
- Prosodie: u.a. Akzentuierung, Rhythmus, Lautstärke- und Tempoveränderungen, Pausen
- Grammatik: u.a. Wortfolge, syntaktische Konstruktion, Ellipsen
- Lexik: u.a. nicht lexikalisierte Laute, (Fremdsprache; Spezialsprachen, wie Fach-, Gruppen-, Regionalsprachen, Anrede (Duzen & Siezen)
- Stilistik: u.a. Gebrauch von Sprichwörtern, Redewendungen, Routineformeln („wie geht's“), Metaphern, Ironie, rhetorische Figuren, Reime

Zu den an dieser Stelle genannten linguistischen Phänomenen spielt zusätzlich das nonverbale Verhalten der Gesprächsbeteiligten eine Rolle, da es die sozialen Beziehungen maßgeblich beeinflusst (vgl. ebd., S. 57). Begleitet werden die sprachsystematischen Äußerungsgestaltungen von der Untersuchung der Formulierungsdynamik, die besonders längere Redebeiträge nach Einleitung, Hauptteil und Schluss einteilt. Auch wird hier nach Beitragskonstruktionseinheiten gefragt, die die kleinste Einheit eines möglichen Sprecher/innenwechsels darstellen. Bereits Äußerungen wie ein ‚ja, aber‘ stellen beispielsweise einen Widerspruch dar, da sich der Empfänger/die Empfängerin der Äußerung mit der Konjunktion ‚aber‘ auseinandersetzen muss (vgl. ebd., S. 60).

Timing

Der zeitliche Verlauf sowie das zeitliche Verhältnis zwischen verbalen und nonverbalen Äußerungen sind für die formale Gestaltung des Gesprächs, die Gesprächsdynamik und die allgemeine Ordnung wesentlich. Ein Fokus liegt auf der Untersuchung der Sprecher/innenwechsel, d.h. wie Redebeiträge geregelt sind und welche Person wann etwas sagt. Der Wechsel der sprechenden Personen findet jedoch nicht immer



situativ im Zuge eines Gesprächsthemas statt. Insbesondere in institutionell gerahmten Gesprächen ist die Verteilung der Redebeiträge vorab festgelegt und es gibt gesprächsleitende Personen, die meist konkrete Fragen stellen anhand derer sich beteiligt werden soll/muss. Zeitlich betrachtet kann ein Sprecher/innenwechsel einerseits gleichmäßig ablaufen, andererseits aber auch durch Überlappungen, Unterbrechungen oder Schweigepausen gekennzeichnet sein (vgl. ebd., S. 61).

Kontextanalyse

Sprachliche Aussagen stehen nie für sich isoliert und können daher auch nicht als solche betrachtet werden. Sie sind Teile eines Interaktionsprozesses, die die forschende Person nur in Zusammenhang mit der jeweiligen Gesprächssituation vollends verstehen kann. Zusätzlich lenken die Gesprächsbeteiligten das Gespräch immer wieder in bestimmte Richtungen, indem sie Kontexte unterschiedlich stark gewichten. In der anschließenden Analyse kann der/die Forscher/in also das Verhältnis zwischen den Personen unter mehreren inhaltlichen Facetten betrachten, die unterschiedliche Interaktionszusammenhänge mit sich bringen (vgl. ebd., S. 62 f.). Die Kontextanalyse findet anhand dreier Fragen statt: „1. Was geht einer fokalen Äußerung voraus? 2. Wie bezieht sich die fokale Äußerung auf Vorgegangenes? 3. Welche Voraussetzungen werden mit der fokalen Äußerung gemacht?“ (ebd., S. 63, Hervorh. i. O.). Zusätzlich ist von Bedeutung, herauszuarbeiten, was die Gesprächsteilnehmenden überhaupt als relevanten Kontext rahmen und wann dieser Kontext von ihnen eingeleitet sowie beendet wird. Dabei kommt es auch immer wieder zu Kontextwechseln, die es gilt in ihrer Entstehung zu untersuchen (vgl. ebd., S. 67).

Folgeerwartungen

Jede Aussage erzeugt Raum für bestimmte Folgehandlungen. In der Gesprächsanalyse schlägt Deppermann (2008) daher vor, Folgeerwartungen empirisch zu erfassen. „Sie eröffnen qualifizierte Leerstellen (,slots‘), die durch einen Beitrag gefüllt werden können (,filler‘), der den Anforderungen genügt, die durch den vorangegangenen Beitrag festgelegt wurden“ (ebd., S. 68). Hierbei kann sich das Verhältnis zwischen der Folgeerwartung, die sich durch einen ersten Beitrag (A) zeigt und dem tatsächlich folgenden Anschlussbeitrag (B) anhand dreier Varianten zeigen. Die präferierte Folge: B erfüllt die von A hervorgebrachte Erwartung (z.B. durch die adäquate Beantwortung einer Frage). Die dispräferierte Folge: B erfüllt die Erwartung nicht, verdeutlicht A aber, dass er/sie weiß, was von ihr/ihm verlangt wird (z.B. sagt B, dass er/sie die Frage nicht beantworten kann, weil er/sie die Antwort nicht kennt). Die ignorierende Folge: B reagiert entweder nicht auf A's Ansprache, oder weicht der Frage aus (vgl. ebd., S. 68).

Interaktive Konsequenzen

Die Untersuchung der interaktiven Konsequenzen stellt für Deppermann (2008) hinsichtlich der Interaktionspraktiken der Beteiligten den wichtigsten Analyseschritt dar. Die Gesprächsteilnehmenden müssen zwangsläufig darlegen, „wie sie einander verstehen, wenn sie Verständigung und Handlungskoordination sicherstellen wollen“ (ebd., S. 70). Die Aufgabe der forschenden Person besteht



darin, die Reaktionen auf die getätigten Äußerungen herauszuarbeiten. Die Untersuchung der interaktiven Konsequenzen sowie die Aushandlung der Äußerungen der Beteiligten kann anhand von drei Punkten erfolgen: erstens, dass die sprechende Person ihre getätigte Aussage an einer späteren Stelle selbst weiterführt (welche Interpretationen der/die Sprecher/in durch anschließende Aussagen früheren zuweist), zweitens anhand der direkten Reaktionen der Beteiligten auf eine Aussage und drittens der darauffolgenden Reaktion der sprechenden Person auf die Antwort der Beteiligten (die sprechende Person kann anhand der Reaktionen erkennen, wie seine/ihre Äußerung verstanden wurde und kann dazu Stellung nehmen) (vgl. ebd., S. 72 f.). Mit diesem „Dreischritt“ (ebd., S. 73) legen Gesprächsteilnehmende gegenseitig ihre Interpretationen offen und „zeigen einander, wie sie die Interpretationen des Gesprächspartners verstanden haben und ob diese im Einklang mit der eigenen ist“ (ebd., S. 74).



5. Analyse eines Eltern-Fachkraft-Gesprächs

Mit dem nachfolgenden Kapitel beginnt der Empirieteil der vorliegenden Arbeit.

Vorbereitend auf die Analyse wird das für die Arbeit ausgewählte Eltern-Fachkraft Gespräch vorgestellt. Da es sich bei dem Gespräch um Datenmaterial aus einem abgeschlossenen Forschungsprojekt handelt, erfolgt anfänglich eine überblicksartige Einbettung des Gesprächs in diesen projektbezogenen Kontext. Mit der inhaltlichen Vorstellung des Gesprächs rückt der Gesprächsausschnitt in den Fokus, auf den sich die vorliegende Arbeit bezieht und der sich, ausgerichtet auf das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung, in der Auswahl als besonders aussagekräftig erwies. Diese Vorstellung geschieht gemäß der Paraphrase und Handlungsbeschreibung nach Deppermann (2008).

Im Anschluss daran rückt die sich im Anhang befindende Gesprächsanalyse⁴ nach Deppermann (2008) in den Fokus des Kapitels. Die Autorin der vorliegenden Arbeit untersuchte anhand dieser Methode den ausgewählten Gesprächsausschnitt Satz für Satz sequenzanalytisch und arbeitete verschiedene sprachliche Auffälligkeiten sowie erste Verhaltensmuster heraus. Die Gesprächsanalyse erfolgte noch nicht vor einem differenztheoretischen Hintergrund, sondern diente dazu, zunächst einmal darzulegen, wie die Gesprächsbeteiligten überhaupt mit welchen kommunikativen Mitteln ihr Gespräch gestalten. Die Ergebnisse der gesprächsanalytischen Untersuchung werden in Kapitel 5.1 präsentiert und dienen als Zwischenbefunde, mit denen mittels differenzbezogener Interpretation in Kapitel 5.2 weitergearbeitet wird. Hierfür werden solche Aussagen der Gesprächsbeteiligten herangezogen, die sich auf Grundlage der gesprächsanalytischen Untersuchung als ertragreich hinsichtlich Differenz und Differenzherstellung vonseiten der Professionellen zeigen.

Der Projektkontext

In der vorliegenden Arbeit wird auf Material aus dem 2018 abgeschlossenen Kooperationsprojekt „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ zwischen der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Bertelsmann Stiftung (siehe hierzu Betz et al. 2019a; Betz et al. 2019b) zurückgegriffen, das anschließend im Rahmen des PARTNER-Verbundprojekts zwischen der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Universität Trier zu guten Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sekundäranalytisch unter neuen Fragestellungen untersucht wurde (siehe hierzu Betz et al. 2020; Bollig et al. 2021)⁵. Vor dem Hintergrund der politisch geforderten BEP wurde im Projekt PARTNER aus

⁴ Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist die Gesprächsanalyse im Anhang des vorliegenden Working Papers an einigen Stellen gekürzt worden.

⁵ Das BMBF-Projekt „PARTNER - Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Zusammenspiel von Organisationen, Praxen und Akteuren als Grundlage für eine ungleichheitssensible



kindheits-, ungleichheits-, praxis- und organisationstheoretischer Perspektive das Verhältnis zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen im organisationalen Alltag untersucht. Dabei lag der Fokus auf konkreten Praxen der Zusammenarbeit, die in der Perspektive des Projekts als organisational vielfältige und multiperspektivische Gestaltungen des Verhältnisses Kita–Familie konzipiert werden (vgl. Betz et al. 2020, S. 3 ff.). Eine Annahme war, dass es im Alltag von Kindertageseinrichtungen vielerlei unterschiedliche Verhältnisbestimmungen gibt, die geprägt sind durch die Diversität von Familien. Aus ungleichheitstheoretischer Perspektive interessierte hierbei, wie sich ungleiche gesellschaftliche Verhältnisse in diesen vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Formen der praktischen Gestaltung dieses Verhältnisses auswirken (vgl. ebd., S. 5). Dafür wurden in vier verschiedenen Kindertageseinrichtungen teilnehmende Beobachtungen sowie offene Leitfadenterviews mit Fachkräften, Eltern und Kita-Leitungen durchgeführt.

Es liegen im Projekt zudem insgesamt zehn Eltern-Fachkraft Gespräche aus Kindertageseinrichtungen vor. Diese Gespräche sind teilweise initiierte Bedarfsgespräche, Abschlussgespräche, Erstgespräche sowie reguläre Entwicklungsgespräche. Eine forschende Person war bei den Gesprächen in einer beobachtenden Rolle anwesend, nahm sie mit einem Audiogerät auf und transkribierte sie anschließend⁶. Untersucht wurden die Eltern-Fachkraft Gespräche innerhalb des Projektes hauptsächlich von Jun.-Prof.'in Dr. Karin Kämpfe und der Autorin der vorliegenden Arbeit⁷.

Das ausgewählte Eltern-Fachkraft Gespräch

Das Gespräch fand in einer Kindertageseinrichtung statt und wurde von einer Projektmitarbeiterin, die während des Gesprächs in einer beobachtenden Rolle anwesend war, aufgenommen sowie anschließend transkribiert⁸. Es handelt sich um ein initiiertes Bedarfsgespräch über ein fünfjähriges Kind⁹ und dessen temporär ‚schwieriges‘ Verhalten, das sich unter anderem in einer hohen Bedürftigkeit zeigt. Anwesend sind eine Fachkraft, eine Familienhelferin, beide Elternteile sowie zwei kleine Geschwisterkinder. Der genaue Grund dafür, dass bei dem Gespräch eine Familienhelferin anwesend ist, ist nicht bekannt. Die

Qualitätsentwicklung“ (Leitung: Prof. T. Betz, JGU Mainz & Prof. S. Bollig, Universität Trier), Förderkennzeichen 01NV1812A/B, wurde von 2019 bis 2022 durchgeführt. Die Autorin der vorliegenden Arbeit war zunächst studentische Hilfskraft und später wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Projekt.

⁶ Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist das Gesprächstranskript nicht Bestandteil des veröffentlichten Working Papers.

⁷ Die beiden Forscherinnen folgten in ihrer projektbezogenen Analyse anderen inhaltlichen Schwerpunkten als das vorliegende Working Paper.

⁸ Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist das Gesprächstranskript nicht Bestandteil des veröffentlichten Working Papers.

⁹ Einige Gesprächsdetails wurden aus Gründen der Pseudonymisierung und Anonymisierung geändert, ohne, dass dadurch wesentliche inhaltliche Veränderungen entstanden sind.



Eltern sind zur Zeit des Gesprächs getrennt lebend, arbeiten jedoch nach eigenen Auskünften an ihrer Beziehung. Die Kinder leben bei Elternteil 1¹⁰.

Der für die vorliegende Arbeit ausgewählte Gesprächsausschnitt eines Eltern-Fachkraft Gesprächs knüpft inhaltlich an eine Erzählung der Fachkraft an, in der sie den Eltern von vermehrten Momenten berichtet, in denen ihr Kind in der Kindertageseinrichtung ein Gefühl von Traurigkeit zeige und ohne ersichtlichen Grund anfangs zu weinen (z.B. beim Frühstück). Elternteil 1 kann sich nicht erklären, was diesen Gemütszustand beim Kind auslöse, jedoch sagen beide Elternteile, dass sie schon länger beobachten, dass das Kind Zuhause verträumt und in sich gekehrt wirke.

Der analysierte Gesprächsausschnitt beginnt damit, dass sich die Familienhelferin in eine Unterhaltung zwischen der Fachkraft und beiden Elternteilen einbringt. Sie fordert Wissen ein, indem sie von den Eltern einen genauen Zeitpunkt für das Auftreten des traurigen und in sich gekehrten Verhaltens des Kindes erfahren möchte und nennt ihnen dafür hilfestellend das Ereignis „Elternteil 2¹¹ ist ausgezogen“. Die Eltern wiederholen daraufhin, dass sie das Verhalten aber schon länger beobachten und das Kind sehr verträumt sei. Die Fachkraft teilt mit, dass sie innerhalb der Kindertageseinrichtung seit kürzerer Zeit auch vermehrt einen traurigen Gemütszustand bei dem Kind sehe. Die Eltern scheinen bis zu dieser Stelle im Gespräch gleichzeitig mit den Geschwisterkindern beschäftigt zu sein, da die Familienhelferin hier interveniert, indem sie mit den Eltern die Plätze tauscht und sich um die Geschwister kümmert, damit die Eltern sich besser auf das Gespräch mit der Fachkraft einlassen können. Diese bringt als möglichen Grund für die Traurigkeit den Auszug des Elternteils 2 ein, wogegen die Eltern nicht widersprechen. Die Fachkraft beschreibt daraufhin ihre Praktiken im Umgang mit dem Kind in der Kindertageseinrichtung, wenn dieses in Momenten der Traurigkeit nicht auf seine Umwelt reagiere. Zuhause würde das Kind dieses Verhalten laut den Eltern aber nicht zeigen, worauf die Familienhelferin die Kindertageseinrichtung als einen Ort fernab des Geschehens markiert, an dem Gefühle eher gezeigt werden könnten. Zuhause hingegen wäre das Kind verunsichert, da es viel Streit zwischen den Eltern mitbekommen habe. Die Eltern werden abschließend von der Familienhelferin als eine für das Kind bestehende Konstante („Basis“) beschrieben, die für dessen Gefühlslage verantwortlich seien.

5.1 Gesprächsanalyse nach Deppermann

Das folgende Kapitel rückt die sich im Anhang befindliche und von der Autorin durchgeführte Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) in den Mittelpunkt. Aufbauend auf den Erkenntnissen dieses Analyseprozesses baut die vorliegende Arbeit vor dem Hintergrund von Differenz und Differenzherstellung in den nachfolgenden Kapiteln weiter auf. Für das Leser/innenverständnis sollte an dieser Stelle ein Blick

¹⁰ pseudonymisiert

¹¹ pseudonymisiert



auf die Gesprächsanalyse in den Anhang geworfen werden, um die in diesem Kapitel dargelegten ersten Erkenntnisse nachvollziehen zu können.

Zur Durchführung der Gesprächsanalyse folgte die Autorin den von Deppermann (2008) vorgeschlagenen Analyseschritten Äußerungsgestaltung/Formulierungsdynamik, Timing, Kontextanalyse, Folgeerwartungen sowie Interaktive Konsequenzen. Diese Schritte brachten in der gesprächsanalytischen Untersuchung unterschiedliche sprachliche Praktiken zum Ausdruck. Die Autorin konnte herausarbeiten, wie die Gesprächsbeteiligten miteinander sprechen, das heißt, wie sie bestimmte Aussagen betonen, wann und wie sie Sprechpausen einlegen oder welche Aussagen sie mit welcher dahinterstehenden Absicht wiederholen. Auch zeigte die Gesprächsanalyse auf, wie die Professionellen und die Eltern in diesem institutionellen Rahmen miteinander umgehen. Damit lässt sich zeigen, ob und wie sie sich gegenseitig unterbrechen, Zuhörer/innensignale geben oder ihre Sprecher/innenwechsel koordinieren. Zudem liegen mit der Analyse Erkenntnisse dazu vor, wer sich als gesprächsleitende Person gibt, wie Redebeiträge verteilt sind und wie sich die Personen zusätzlich nonverbal verhalten.

Folgende Erkenntnisse aus der gesprächsanalytischen Untersuchung dienen nachfolgend als Zwischenbefunde für die darauffolgende differenzbezogene Interpretation:

- Als gesprächsleitende Person stellte sich die pädagogische Fachkraft heraus, die von der Familienhelferin stellenweise Unterstützung erfährt.
- Die Fachkraft und die Familienhelferin betonen gegenüber den Eltern bestimmte Begriffe, die dadurch einen verstärkenden Effekt bekommen und mit denen sie erklärend auf die Eltern einwirken:
 - Die Fachkraft akzentuiert mehrmals gegenüber den Eltern, dass sie und ihre Kolleg/innen in der Einrichtung für das Kind **da** sind, im Gegensatz zum ausgezogenen Elternteil 2.
 - Das Zuhause der Eltern markiert die Familienhelferin als Ort des **Geschehens**, an dem das Kind negative Erfahrungen macht.
 - Die Eltern werden von der Familienhelferin als **Basis** betitelt und in die Verantwortung gezogen hinsichtlich ihres eigenen Verhaltens gegenüber dem Kind.
 - Die Familienhelferin verdeutlicht den Eltern, dass ein Streit zwischen Eltern sich **immer** verunsichernd auf ein Kind auswirke.
- Gesprächsthematiken unterliegen den durch die Professionellen gesetzten Fokussen, denen sich die Eltern unterordnen, indem sie diesen nicht widersprechen.
- Die Professionellen bestärken sich durch gegenseitiges Validieren in ihren Perspektiven auf die Eltern.
- Die Eltern stimmen den (fachlichen) Einschätzungen der Professionellen meist validierend zu und äußern sich nur selten gegenteilig.
- Die Fachkraft wird mehrmals in ihrem Redefluss unterbrochen, knüpft aber anschließend immer wieder an ihre vorherigen Redebeiträge an und lässt sich nicht von ihren Gesprächsabsichten abbringen.



- Primärer Gesprächskontext ist das vermehrt auftretende traurige Verhalten des Kindes. Die Fachkraft lenkt das Gespräch thematisch mehrmals auf diesen Sachverhalt zurück, der für sie mit dem Auszug von Elternteil 2 zusammenhängt.
- Die Familienhelferin legt für die Eltern fest, dass diese einmal den Sitzplatz mit ihr tauschen und durch ihre veränderte Position im Raum zu Hauptadressat/innen werden. Zuvor saßen die Eltern mit den beiden Geschwisterkindern im Hintergrund.

Diese Zwischenbefunde werden im Folgenden vor dem Hintergrund der Differenzherstellung interpretiert. Es werden diejenigen Gesprächsstellen aus der Gesprächsanalyse mit Blick auf Differenz und Differenzherstellung untersucht, die sich für die Beantwortung der Fragestellung als besonders vielversprechend zeigen.

5.2 Differenzbezogene Interpretation

Aufbauend auf den ersten Befunden zum sprachlichen und zwischensprachlichen Umgang der Beteiligten miteinander, geht es nun darum, Gesprächsaussagen mithilfe der ‚Differenzschablone‘ zu interpretieren.

Die Aussagen werden nachfolgend größtenteils in der Reihenfolge wiedergegeben, wie sie von den Beteiligten in das Gespräch eingebracht wurden.

Elternteil 1: [...] weil das is nämlich schon seit (.) seit **längerem** so (.) weil ähm

Elternteil 2: ja zu Hause is es schon länger so, ja.

FAM: seit wann war- äh sagt mal, sagt mal n äh Zeitpunkt? (..) was wars (.) also was (.) für mich jetzt kausal zusammenhängen könnte wär (.) was weiß ich (.) Elternteil 2 is ausgezogen [oder so ja?]

Der obenstehende Ausschnitt wurde in der Gesprächsanalyse mittels ‚Kontextanalyse‘ und ‚interaktiver Konsequenzen‘ sequenzanalytisch untersucht. Es stellte sich dabei heraus, dass sich die Familienhelferin das Rederecht nimmt und damit an die von den Eltern dargelegte zeitliche Einordnung des Auftretens des Verhaltens ihres Kindes anschließt. Sie akzeptiert den von den Eltern grob dargelegten Entstehungszeitpunkt nicht und möchte konkretere Angaben zu diesem genannt bekommen. Sie sieht den Auszug des Elternteil 2 als möglichen Auslöser für das verträumte und in sich gekehrte Verhalten des Kindes.

Mit Blick auf Differenz und deren Herstellung, unterscheidet die Familienhelferin implizit zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Eltern bzw. *getrenntlebenden* und *zusammenlebenden* Eltern. Der Auszug von Elternteil 2 stellt für sie etwas Schlechtes dar, da für sie ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Auszug und dem Verhalten des Kindes besteht. Elternteil 2 gerät bei dieser Feststellung der Familienhelferin in die Position des schlechten Elternteils, das durch seine Tat etwas Negatives ausgelöst hat. Gleichzeitig sind die Eltern damit als *getrenntlebende* Eltern angesprochen, deren Trennung für eine Verhaltensänderung ihres Kindes gesorgt hat.



Zudem werden die Eltern von der Familienhelferin als *hilfsbedürftig* gelabelt, die kaum genaue zeitliche Angaben machen können. Die Eltern sagten bereits in der vorherigen Sequenz, dass das Kind das Verhalten schon länger zeige. Die Familienhelferin möchte dennoch einen genaueren Zeitpunkt genannt bekommen.

Elternteil 2: [ne, is schon] länger so.

ERZ: würdet ihr das no- würdet ihr das schon länger machen.¹²

Elternteil 2: also dass sie-

Elternteil 1: ne das is länger so, [dass sie n bisschen verträumt is]

ERZ: ne? das das Elternteil 2 dann (.) plötzlich nicht mehr da war. (.) ne? (.) aber (.) ähm (.) das is jetzt jetzt ähm (..) das sind jetzt auch keine Vorwürfe, das is einfach so und für jedes Kind is das erstmal (.) dramatisch, ne? wenn das Elternteil 2 plötzlich nicht mehr zu Hause is (.) ja? **und da** hab ich **schon** so den Eindruck (.) das is schon auch so seit dieser Zeit is (.) als (.) du dann ausgezogen bist [erstmal]

Der folgende Ausschnitt schließt unmittelbar an die gerade bearbeitete Frage der Familienhelferin nach einem Entstehungszeitpunkt an, worauf Elternteil 2 diesen erneut auf „länger“, jedoch als vor dem Auszug auftretend verortet, was Elternteil 1 validiert. Die Eltern sehen den Auszug demnach nicht als Auslöser für das verträumte und verschlossene Verhalten ihres Kindes.

An einer späteren Stelle im Gespräch greift die Fachkraft die Thematik der zeitlichen Einordnung wieder auf und bringt sie erneut, wie die Familienhelferin auch, mit dem Auszug des Elternteils 2 in Verbindung. Sie erläutert Elternteil 2 an dieser Stelle ihren fachlichen Eindruck und ignoriert damit die Einschätzung der Eltern. Die Fachkraft entkräftet die Aussage und das Wissen der Eltern und spricht ihnen aus ihrer fachlichen Position heraus Unwissen zu. Es findet eine Differenzierung zwischen *wissenden Professionellen* (Familienhelferin und Fachkraft) und *unwissenden Laien* (Eltern) statt. Mit Cloos (2018) zeigt sich hier, dass sich die Eltern in einem hierarchischen Gefüge befinden, bei dem sie ausschließlich die Position der Empfangenden einnehmen. Sie erhalten vonseiten der Professionellen Hilfestellung und ihnen wird zugleich die eigene Expertise über ihr Kind abgesprochen (vgl. ebd., S. 220).

ERZ: ne? das das Elternteil 2 dann (.) plötzlich nicht mehr **da** war. (.) ne? (.) aber (.) ähm (.) das is jetzt jetzt ähm (..) das sind jetzt auch keine Vorwürfe, das is einfach so und für jedes Kind is das

¹² Gesprächsstellen in Grau sind nicht Teil der Analyse und dienen lediglich der inhaltlichen Kontexterfassung.



erstmal (.) dramatisch, ne? wenn das Elternteil 2 plötzlich nicht mehr zu Hause is (.) ja?
[...]

ERZ: [...] und dann kullert auch mal ne Träne, ja? und dann (.) meine Kollegin kommt dann auch und sagt guck mal? (.) ja? und dann bin ich sofort **da** (.) ja?
[...]

wir wir setzen uns dann einfach, je nachdem wer **da** is, wir setzen uns dann neben sie und geben ihr einfach nur das Gefühl wir sind da:: ne? also (.) ja.

Die Fachkraft wendet sich an dieser Stelle gezielt an Elternteil 2 und legt die sich auf das Kind auswirkenden Konsequenzen des Auszugs dar. Gleichzeitig zeigt sie Praktiken des Umgangs der Fachkräfte mit dem Kind auf und fokussiert sich dabei auf den Aspekt der Zuwendung.

Anhand des linguistisch geprägten Analyseschrittes der Äußerungsgestaltung ließ sich in der Gesprächsanalyse eine von der Fachkraft getätigte Akzentuierung des Wortes „**da**“ herausarbeiten, anhand derer nun Differenzkategorien in Form von *Dasein* (der Fachkräfte) und *Nicht-Dasein* (des Elternteils 2) sichtbar werden. Vor dem Hintergrund des Konzepts des *doing difference* konstruiert die Fachkraft, wie die Familienhelferin vorhin, ein *Wir* (als die Professionellen, die sich kümmern) und die *Anderen* (Elternteil 2 als abwesende Person). Elternteil 2 wird aufgrund des Auszugs von Zuhause als ‚abwesend‘ und implizit verantwortlich für eine dramatische Erfahrung des Kindes markiert. Die Fachkraft zeigt, dass sie selbst, im Gegensatz zu Elternteil 2, sofort für das Kind da ist, wenn dieses jemanden braucht. Damit füllt sie eine Lücke, die Elternteil 2 durch den Auszug verursacht hat. Die Fachkraft tritt als Vertreterin der Institution Kindertageseinrichtung hervor, die ihre Aufgaben besser erfüllt als die Familie. Da es aufgrund des Auszugs Zuhause an Betreuungsressourcen fehlt, scheinen die Fachkräfte in der Kita mit den dort vorhandenen Ressourcen der Familie überlegen (vgl. Thon 2021, S. 158). Elternteil 2 wird in dieser Stelle des Gesprächs gleichzeitig als *versagendes* Elternteil positioniert, das Zuhause der kindlichen Bedürfniserfüllung in Form von Zuwendung nicht gerecht wird bzw. werden kann (vgl. ebd., S. 140).

FAM: (etwas entfernt) aber des is ja- (.)

Elternteil 1: das hatten wir bis jetzt zu Hause noch **gar** nicht.

Elternteil 2: nee. (.)

FAM: aber das macht ja nix ne [weißt das kann man das nicht]

ERZ: [genau. (..)] genau.] ja.

FAM: an dem Ort des **Geschehens** oder so:: (.) kann man das nicht **machen**. ja? weil weil weil man hat vielleicht n andern Ort, wo man das mal (.) rauslässt. (.) oder so. (.)

Der kommende Ausschnitt folgt an die gerade dargestellte Szene. Die Familienhelferin setzt an die Aussage der Fachkraft über deren Dasein in Situationen der Bedürftigkeit des Kindes an und bringt sich qua ihres Status als Professionelle mit ein. Die Eltern entgegen daraufhin, dass sie dieses Verhalten



ihres Kindes Zuhause bisher nicht erlebt hätten. Daraufhin ergreift die Familienhelferin wieder das Wort und führt ihre begonnene Aussage fort, die von der Fachkraft validiert wird.

Aus Perspektive der Herstellung von Differenz, wird eine von der Familienhelferin gemachte Unterscheidung zwischen der *Kindertageseinrichtung als ein sicherer, entfernter Ort* sichtbar, an dem das Kind seine Gefühle zeigen kann und dem *Zuhause der Familie als Ort des Geschehens*. Das Zuhause der Familie wird von der Familienhelferin dabei als für das Kind belastend gerahmt, was durch die Erziehung/die Trennung der Eltern hervorgerufen wird. Die Familienhelferin und die Fachkraft kooperieren auf Grundlage ihrer Expertise erneut und agieren als Professionelle im Gegensatz zu den Eltern als Laien. Sie vermitteln den Eltern Fachwissen auf Grundlage ihrer eigenen professionellen Expertise.

FAM: das (.) is für Kinder is das:: (.) is das schon verunsichernd, ja? weil ihr ja die **Basis** seid. (.)
ihr seid die base. (.) wenn die **base** schwankt, schwank ich mit. (.)

Die Familienhelferin betitelt die Eltern wenig später als eine Einheit, die für ihr Kind eine „Basis“, das heißt, eine Konstante darstellen. Die von der Familienhelferin angesprochene Verunsicherung des Kindes bezieht sich auf eine von ihr zuvor getätigte Äußerung, dass das Kind wohl Zuhause viel Streit mitbekäme, was die Eltern validieren. Hier kommt besonders eine Verantwortungszuschreibung gegenüber den Eltern zum Vorschein, die einzig für die Gefühlslage ihres Kindes verantwortlich gemacht werden: „wenn die **base** schwankt, schwank ich mit“. Mit Thon (2021) kann die Aussage der Familienhelferin insofern interpretiert werden, dass die Etikettierung der Eltern als Verantwortliche, unterschwellig aussagt, „dass die Eltern hinter den Normen guter Elternschaft zurückbleiben“ (ebd., S. 139).

Die Familienhelferin sieht sich selbst und die Fachkraft anscheinend nicht als „Base“, die Einfluss auf das Empfinden des Kindes haben. Es geht zentral um die Eltern, die etwas ‚falsch‘ machen. Es findet eine Differenzkategorisierung zwischen einer *nicht funktionierenden* und einer *funktionierenden Base* beziehungsweise Familie statt. Die Eltern werden hierbei als *problembehaftet/streitbehaftet* konstruiert. Mit Thon und Mai (2021) gesprochen, legitimieren solche defizitären Differenzkategorien zusätzlich bestimmte pädagogische Interventionen (vgl. ebd., S. 127).

FAM:[ich ne- ich nehm jetzt mal] dann könnt ihr zuhören, weil das is wichtig. (.)
(*Beide Eltern kommen zum Tisch, die Familienhelferin beginnt mit den Geschwisterkindern auf dem Boden mit dort ausgebreitetem Spielzeug zu spielen. Es wird deutlich ruhiger*)

Hier unterbricht die Familienhelferin die Fachkraft in ihrer Erzählung und legt für die Eltern fest, dass diese den Platz mit ihr tauschen, um der Fachkraft besser zuhören zu können. Durch den Schritt der interaktiven Konsequenzen ließ sich in der Gesprächsanalyse herausarbeiten, dass die Familienhelferin nach ihrem eigenen (professionellen) Ermessen festlegt, was wichtig ist für die Eltern und was nicht. Dabei kann sie jedoch nicht wissen, ob die Eltern die Aussage der Fachkraft ebenfalls als wichtig rahmen



und ob die Fachkraft an dieser Stelle den Eltern tatsächlich etwas Wichtiges mitteilen möchte. Die Familienhelferin agiert als Vormund der Eltern und erzeugt Unterschiede in Form von *Wissen* und *Unwissen*. Sie selbst als Professionelle weiß, was wichtig ist und muss die unwissenden Eltern belehren. Sie konstruiert die Eltern als *hilfsbedürftig* und *unwissend*.

Der Auswertungsschritt des Timings konnte in der Gesprächsanalyse letztendlich die primär gesprächsleitende Position der Fachkraft hervorheben, mit der sie den Gesprächsverlauf größtenteils steuert (vgl. Betz et al. 2019, S. 211). Redebeiträge sind nicht gleich verteilt und die Eltern besitzen in diesem Gespräch eher die Rolle der Zuhörenden sowie der Validierenden. Unterstützt wird die Fachkraft in ihrer Gesprächsleitung von der Familienhelferin, die qua ihres ebenfalls professionellen Status an einigen Gesprächsstellen gesprächsstrukturierend, Wissen einfordernd sowie Expertise vermittelnd auf die Eltern einwirkt. Das Gespräch folgt größtenteils der von der Fachkraft selbst festgelegten Thematik (vermehrt auftretende Traurigkeit des Kindes) an der sie trotz Unterbrechungen immer wieder anknüpft und diese zum Gesprächsmittelpunkt macht. Die Kindertageseinrichtung fungiert als Zuständigkeitsbereich der Fachkraft, in den die Eltern als Laien hineingeraten. Es besteht daher aus differenztheoretischer Perspektive ein asymmetrisches Verhältnis, bei dem die Fachkraft gegenüber den Eltern ein in den institutionellen Kontext eingebundenes professionelles/fachliches Wissen besitzt und entsprechend das Gespräch steuert (vgl. Mundwiler 2017, S. 37).



6. Befunde

Ausgehend von einem seit vielen Jahren andauernden erziehungswissenschaftlichen Interesse an der Identifikation und Rekonstruktion von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen sowie der vielfach nachgewiesenen maßgeblichen Beteiligung pädagogischer Institutionen an der Herstellung von Differenz (vgl. z.B. Lutz & Wenning 2001; Diehm, Kuhn & Machold 2017) setzte sich die vorliegende Studie mit Differenz und der Differenzherstellung vonseiten Professioneller in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen Fachkräften und Eltern auseinander. Ziel der Untersuchung war es, nach dem *wie* kommunikativer Praktiken zu fragen, um sozial hervorgebrachte Differenzkonstruktionen, die nicht natürlich existieren und erst durch aktives Tun (doing) erzeugt werden müssen, innerhalb dieser Gespräche zu untersuchen. Um methodisch die Fragestellung ‚wie Fachkräfte Eltern konstruieren und mit Differenzkategorien Unterschiede herstellen‘ zu beantworten, bediente sich die Arbeit an der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008). Auf dieser Grundlage konnten unterschiedliche kommunikative Mittel herausgearbeitet werden, anhand derer die Beteiligten das Gespräch strukturierten. Die Professionellen stellten Differenzen zwischen sich als Professionelle und den Eltern teilweise auf implizite Weise her, was für die vorliegende Untersuchung eine Herausforderung darstellte. Ein besonderes Augenmerk lag dahingehend auf der bestmöglichen Vermeidung von Fehlinterpretation der Autorin selbst. Damit sind eigene Vorannahmen der Forscherin über Personen(gruppen) und Differenzverhältnisse gemeint, die fälschlicherweise in die Analyse einfließen könnten.

Die nachfolgenden Schlussfolgerungen bündeln zentrale Ergebnisse und bilden damit den Abschluss der Arbeit.

Die differenzbezogene Interpretation auf Grundlage der durchgeführten Gesprächsanalyse konnte aufzeigen, dass sich im untersuchten Gespräch zunächst zwei Parteien herauskristallisieren. Die Fachkraft und die Familienhelferin als Professionelle einerseits und die Eltern als Laien andererseits. Die Professionellen knüpfen gegenseitig an ihre fachliche Expertise an und wirken mit dieser auf eine beherrschende Art und Weise auf die Eltern ein. Diese nehmen wiederum meist eine zuhörende sowie validierende Position ein. Die Familienhelferin spricht die Eltern als eine Einheit an, indem sie sie als „Base“ betitelt, die gemeinsam Verantwortung für den emotionalen Zustand ihres Kindes tragen. Dabei stehen die Eltern mit ihren häuslichen Streitigkeiten und ihrer fehlerhaften Erziehung im Fokus.

Mittels der sequenzanalytischen Gesprächsanalyse konnten verschiedene sprachliche Mittel aufseiten der Professionellen aufgezeigt werden, mit denen diese gegenüber den anwesenden Eltern Differenzen herstellen. Die Differenzherstellungen zeigen sich prozesshaft über das gesamte Gespräch hinweg. Maßgeblich Einfluss auf Differenzierungen haben die ungleich verteilten Redebeiträge. Die Professionellen nehmen sich im Gegensatz zu den Eltern selbst das Rederecht und legen größtenteils die Gesprächsinhalte fest. Die Eltern werden zudem an mehreren Stellen als hilfsbedürftig deklariert und ihre Aussagen als verbesserungswürdig markiert, was eine Differenz zwischen Professionellen mit



pädagogischer Expertise und Unprofessionellen entstehen lässt. Der eigene, fachliche/professionelle Eindruck über das Verhalten des Kindes wird höher gewichtet als die Einschätzungen der Eltern, die aufseiten der Professionellen eher ignoriert und als nicht aussagekräftig gerahmt werden. Akzentuierungen, Wiederholungen und Appelle vonseiten der Kita-Fachkraft und der Familienhelferin, verstärken deren Absichten (das Erziehungsverhalten der Eltern zu ändern). Die pädagogische Fachkraft tritt als Vertreterin der Institution Kita auf. Die Eltern erhalten die Position der primär Verantwortlichen für ihr Kind. Das Verhalten der Eltern und ihre Erziehung nehmen einen direkten ‚guten‘ wie auch ‚schlechten‘ Einfluss auf das Kind. Die Familienhelferin markiert das Zuhause der Eltern als „Ort des Geschehens“. An diesem Ort geschah die Trennung der Eltern und das Kind hat Streitigkeiten zwischen den Eltern mitbekommen. Die Eltern sollen also gemeinsam Verantwortung dafür tragen, dass sie für das Kind Zuhause eine sichere Base darstellen.

Als zentrale Befunde zeigten sich folgende Differenzkategorien, die vonseiten der Professionellen explizit wie implizit hergestellt wurden:

Wissen/Unwissen

- Die Fachkraft und die Familienhelferin sprechen den Eltern Unwissen zu hinsichtlich ihrer zeitlichen Einordnung des Auftretens des Verhaltens ihres Kindes.

Professionelle/Laien

- Die Kindertageseinrichtung fungiert als Zuständigkeitsbereich der Fachkraft als *Professionelle*, in den die Eltern als *Laien* hineingeraten. Daraus ergibt sich ein asymmetrisches Verhältnis, bei dem die Fachkraft gegenüber den Eltern ein in den institutionellen Kontext eingebundenes fachliches Wissen besitzt und entsprechend das Gespräch leitet.

Funktionierende/nicht funktionierende Familie + schlechte/gute Eltern

- Schuldzuweisungen an die Eltern sowie Vergleiche zwischen funktionierenden Praktiken der Fachkraft und fehlerhaften Erziehungspraktiken des Elternteils – die Eltern werden als problembehaftet konstruiert bezüglich ihrer Trennung und des vorangegangenen Streits.

Zusammenlebende/getrenntlebende Eltern

- Die Fachkraft markiert Elternteil 2 als abwesendes Elternteil. Diese elterliche Abwesenheit wird vor dem Hintergrund der Trennung der Eltern von den Professionellen als negativ gerahmt. Rückt die Trennung der Eltern als Negativbeispiel in den Gesprächsmittelpunkt, braucht es zusätzlich einen positiv besetzten Gegenpol (in diesem Fall zusammenlebende Eltern), der implizit wirkt und überhaupt erst eine Differenzierung zwischen ‚gutem‘ und ‚schlechtem‘ Verhalten ermöglicht.

Dasein/nicht Dasein

- Mit der Abwesenheit von Elternteil 2 zusammenhängend, verdeutlicht die Fachkraft den Eltern, dass sie in der Einrichtung eine Lücke füllt, die Elternteil 2 durch den Auszug verursacht hat. Im



Mittelpunkt stehen hierbei institutionelle vorhandene und familiale nicht vorhandene (Betreuungs-)Ressourcen.

Die herausgearbeiteten Differenzkategorien werden zusätzlich durch deutliche Asymmetrien zwischen den Professionellen und den Eltern im Gespräch untermauert. Die Deutungshoheit über die richtige Erziehung sowie das richtige Verhalten gegenüber dem Kind liegt bei der Fachkraft und der Familienhelferin. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden von Betz et al. (2019) und trägt dazu bei, aufzuzeigen, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Eltern in Kindertageseinrichtungen nur schwer symmetrisch gestalten lässt.

Zusammenfassend zeigt sich auf Grundlage der Ergebnisse eine deutliche Zentrierung der Professionellen auf eine von ihnen als problembehaftet und hilfsbedürftig konstruierte Familie. Die Fachkraft und die Familienhelferin agieren im Gespräch als Komplizinnen und die Eltern erfahren Defizitzuschreibungen sowie Elternteil 2 Schuldzuweisungen aufgrund des Auszugs von Zuhause. Zur Beantwortung der Fragestellung ‚wie Kita-Fachkräfte Eltern konstruieren‘ kann auf Grundlage des analysierten Gesprächsausschnitts zudem eine Pädagogisierung der Eltern (vgl. hierzu auch Thon & Mai 2018) festgestellt werden. Die Eltern werden durch die Professionellen direkt mit ihren Schwächen (Beziehungsprobleme) konfrontiert und sehen sich den subjektiven normbehafteten Urteilen der Fachkraft und der Familienhelferin gegenübergestellt. Im Rahmen der Pädagogisierung verlagert sich das Aufgabenfeld der Fachkraft zugleich auf das häusliche Umfeld der Eltern und deren familiären Problemen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Eltern zu Adressat/innen „pädagogischer Hinwendung“ (Thon & Mai 2018, S. 127) werden. Dieser Umstand steht in Konkurrenz mit der programmatisch geforderten Erziehungspartnerschaft ‚auf Augenhöhe‘, da die Eltern in diesem Falle lediglich Empfänger institutioneller Hilfen sind.



7. Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikationen.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. (2018). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept auf dem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. *Frühe Kindheit*, 6, 21–29.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Bollig, S., Göbel, S., Kaak, N. & Sichma, A. (2020). *Parent-Teacher Partnerships, Collaboration with Families, Parental Participation: Day Care–Family Relations from the Perspective of Inequality Research*. Kindheitsforschung – Working Paper 1. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019a). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen*. Forschungsbericht 1. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi:10.11586/2019043
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019b). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen*. Forschungsbericht 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi:10.11586/2019063
- Bischoff-Pabst, S., Betz, T. & Kaak, N. (2022). Symbolische Macht im *doing collaboration* zwischen Kindertageseinrichtung und Familie – Verschränkte Verhältnisse in der frühen Kindheit. In C. Machold & R. Bak (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 217–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, S., Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Göbel, S., Sichma, A., Kaak, N. & Schu, N. (2021). *Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen? Dokumentation des ersten transferbezogenen Workshops mit Expert*innen der frühpädagogischen Fachpraxis im Verbundprojekt PARTNER*. Kindheitsforschung – Working Paper 3. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Bielefeld: transcript Verlag.



- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). *Familie und frühe Bildung. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik*. Ausgabe 35. Berlin.
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Listening for Details of Talk: Early Childhood Parent-Teacher Conference Communication Facilitators. *Young Exceptional Children*, 13(1), 36–49.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2018). Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 49–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 644–655.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geiger, S., Dahlheimer, S. & Bader, M. (2022). Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Eine Einleitung. In S. Geiger, S. Dahlheimer & M. Bader (Hrsg.), *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge* (S. 7–19). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hirschauer, S. (2017). *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.
- 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* (S. 207–222). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kubisch, S. (2008). *Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mai, H., Merl, T. & Mohseni, M. (Hrsg.). (2018). *Pädagogik in Differenz und Ungleichheitsverhältnissen Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Menzel, B. & Scholz, A. (2022). *Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Die lokale Steuerung von Zugang im internationalen Vergleich*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Merl, T., Mohseni, M. & Mai, H. (2018). Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz und Ungleichheitsverhältnissen Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Mundwiler, V. (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a “Good Parent” in Parent–Teacher Conferences. *Journal of Communication*, 65, 373–395.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J.R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Simon, S., Lochner, B. & Thole, W. (2021). Freundschaften, Symmetrien und Markierungen von Differenz. Aushandlungen und Konflikte in Peer-Beziehungen aus Sicht von Kindern in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 10(2), 73–79.
- Thon, C. & Mai, M. (2018). Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.),



Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften (S. 113–129). Wiesbaden: Springer VS.

Thon, C. (2021). *Die Kindertagesstätte als Bildungsort*. Wiesbaden: Springer VS.

Walgenbach, K. (2017). Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 587–605). Wiesbaden: Springer VS.

West, C. & Fenstermaker, S. (1995): »Doing Difference«. *Gender & Society*, 9(1), 8–37.

Zehbe, K. & Cloos, P. (2021). Normfokussierungen: Empirische Perspektiven auf Elterngespräche in inklusiven Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 22.08.2022 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/609>

Zehbe, K., Krähnert, I. & Cloos, P. (2021). *Elterngespräche und die Gestaltung von (inklusionsorientierten) Übergängen in Kindertageseinrichtungen Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Hildesheim: Universitätsverlag.



8. Anhang

Der folgende Anhang beinhaltet die Gesprächsanalyse nach Deppermann, auf deren Erkenntnissen der Analyseteil der Arbeit inhaltlich aufbaut. Zudem befinden sich an dieser Stelle, begleitend zur nachfolgenden Gesprächsanalyse, eine Legende und Transkriptionsregeln.

8.1 Legende und Transkriptionsregeln

Legende

ERZ = Fachkraft

FAM = Familienhelferin

[...] = ausgelassene Stelle

| Symbol | Definitionen |
|-------------------|--|
| [| Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel |
|] | Ende einer Überlappung |
| (.) | Pause bis ca. 1,5 Sekunden |
| (...) | Lange Pausen ab ca. 1,5 bis 3 Sekunden; längere Pausen mit Sekundenzahl in Klammer (4) |
| Nein | betont, laut, Akzentuierung |
| nei::n | Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung |
| (doch) | Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung, vermuteter Wortlaut |
| //mhm// //ja// | Zuhörersignal der interviewenden Person |



| | |
|---------------------------|---------------------------|
| //genau// | |
| (non-verbale Aktivitäten) | (Kind rennt um den Tisch) |

(vgl. Selting et al. 2009; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010)

8.2 Gesprächsanalyse nach Deppermann

Die einzelnen Auswertungsschritte der hier durchgeführten Gesprächsanalyse erfolgen in der von Deppermann (2008) vorgeschlagenen Reihenfolge. Die einzelnen Aussagen folgen daher nicht immer in der richtigen Gesprächslogik aufeinander.

Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik

Prosodie:

Akzentuierung:

- Die Betonung von „**da**“ wird von der Fachkraft auf vergleichender Basis verwendet. Elternteil 2 war nach dem Auszug nicht mehr „**da**“ und die Fachkraft ist sofort für das Kind „**da**“, wenn dieses traurig ist und gibt ihm auch das Gefühl „**da**“ zu sein (im Gegensatz zum Elternteil 2). Zudem legt die Fachkraft den Schwerpunkt auf das letzte „**da::**“ im Abschnitt, indem sie es langzieht.

ERZ: ne? das Elternteil 2 dann (.) plötzlich nicht mehr da war. (.) ne?

[...]

dann bin ich sofort **da** (.) ja?

[...]

wir wir setzen uns dann einfach, je nachdem wer **da** is, wir setzen uns dann neben sie und geben ihr einfach nur das Gefühl wir sind **da::** ne? also (.) ja.

- die Familienhelferin hebt das Zuhause des Kindes als Ort des „**Geschehens**“ hervor, der sich auf negative/belastende Weise vom Ort der Kindertageseinrichtung abhebt.

FAM: an dem Ort des **Geschehens** oder so:: (.) kann man das nicht **machen**. ja? weil weil weil man hat vielleicht n andern Ort, wo man das mal (.) rauslässt. (.) oder so. (.)



- Die Familienhelferin betont die Familie als „**Basis**“/“**base**“, die für das Kind eine essentielle Bedeutung hat.

FAM: das (.) is für Kinder is das:: (.) is das schon verunsichernd, ja? weil ihr ja die **Basis** seid. (.)
ihr seid die base. (.) wenn die **base** schwankt, schwank ich mit. (.)

Pausen:

- Pausen werden einerseits für Momente des Überlegens/der Wortfindung genutzt, gleichzeitig sorgen sie für Tempoveränderungen (Verlangsamung), indem Lücken zwischen einzelnen Begriffen entstehen.

Grammatik:

Wortfolge:

- Aufeinanderfolgende Wortwiederholungen dienen der Validierung, der Hervorhebung sowie als Füllworte. Z.B.:

Anhand einer Validierung

FAM: aber das macht ja nix ne [weiße das kann man das nicht]
ERZ: [genau. (..)] genau.] ja.

Anhand eines Füllworts während einer Überlegung

FAM: an dem Ort des **Geschehens** oder so:: (.) kann man das nicht **machen**. ja? weil weil weil
man hat vielleicht n andern Ort, wo man das mal (.) rauslässt. (.) oder so. (.)

Lexik:

Anrede:

- Die Fachkraft und die Familienhelferin duzen die Eltern und stellen dadurch eine vertrauensvolle, ebenbürtige Atmosphäre her.

Fachsprache:

- Im Gesprächsausschnitt wird keine Fachsprache verwendet; Fachkraft und Familienhelferin sprechen die Eltern in einer leicht verständlichen Sprache an.

Stilistik:

Rhetorische Figuren:



- Die Fachkraft und die Familienhelferin verwenden „ne?“ und „ja?“ als rhetorische Figuren, indem sie darauf keine Antwort erwarten. Vielmehr werden diese Figuren als rückversichernde Floskel verwendet. z.B. hier:

ERZ: ne? das Elternteil 2 dann (.) plötzlich nicht mehr **da** war. (.) ne?

Nonverbales Verhalten:

- Die Familienhelferin und die Eltern tauschen einmal ihre Plätze, indem sich die Eltern zur Fachkraft an den Tisch setzen und die Familienhelferin sich auf den Boden setzt, um mit den ebenfalls anwesenden kleineren Geschwistern zu spielen. Durch ihre physische Abwesenheit vom Tisch als primärem Gesprächsort sorgt die Familienhelferin dafür, dass die Eltern als Hauptadressat/innen des Gesprächs erkennbar werden.

Timing

- Fachkraft wirkt als gesprächsleitende Person und wird von der Familienhelferin in der Gesprächsleitung stellenweise unterstützt.
- Es besteht kein Dialog, in dem die Redebeiträge gleich verteilt sind (es kommen nur rhetorische Floskeln vor, die die Eltern jedoch nicht zu größeren Redebeiträgen auffordern). Die Fachkraft besitzt das primäre Rederecht und berichtet aus ihrer fachlichen Perspektive über den Umgang mit dem Kind in der Kindertageseinrichtung und begründet das Verhalten des Kindes Elternteil 2 gegenüber auf psychologisch-erklärender Basis.
- Die Familienhelferin unterstützt die Fachkraft in deren Gesprächsleitung, indem sie die Eltern an den Tisch holt und verdeutlicht, dass das, was die Fachkraft sagt, wichtig sei.

FAM:[ich ne- ich nehm jetzt mal] dann könnt ihr zuhören, weil das is wichtig. (.)

- Die Familienhelferin nimmt sich auch selbst Rederechte, indem sie für sich selbst das Gespräch strukturiert und Wissen einfordert:

FAM: seit wann war- äh sagt mal, sagt mal n äh Zeitpunkt? (..) was wars (.) also was (.) für mich jetzt **kausal** zusammenhängen könnte wär (.) was weiß ich (.) Elternteil 2 is ausgezogen [oder so ja?]

- Die Fachkraft bestärkt durch ihre Validierung zugleich die Perspektive der Familienhelferin

FAM: aber das macht ja nix ne [weißte das kann man das nicht]

ERZ: [genau. (..)] genau.] ja.



FAM: an dem Ort des **Geschehens** oder so:: (.) kann man das nicht **machen**. ja? weil weil weil man hat vielleicht n andern Ort, wo man das mal (.) rauslässt. (.) oder so. (.)

- Elternteil 1 spricht am wenigsten, Elternteil 2 berichtet anfangs ausführlicher über das Verhalten des Kindes Zuhause und den angemessenen Umgang. Hierauf geht die Fachkraft aber nicht konkret ein, sondern setzt einen neuen Themenfokus (vermehrte Traurigkeit des Kindes) und gibt sich selbst damit wieder das primäre Rederecht.
- Sprecher/innenwechsel erfolgen häufiger durch Überlappungen, die den Redefluss der sprechenden Person (meist die Fachkraft) jedoch nicht stören, da anschließend wieder am Gesagten angeknüpft wird. Überlappungen erfolgen zudem auch als Validierungen.
- Eine Unterbrechung erfolgt nur einmal aufgrund der schreienden Geschwisterkinder, mit denen die Eltern beschäftigt sind bis sie die Plätze mit der Familienhelferin tauschen.

Kontextanalyse

Relevanter Gesprächskontext: Von der Fachkraft beobachtete vermehrt auftretende Traurigkeit des Kindes für die der Auszug des Elternteils 2 als Auslöser herangezogen wird.

Der in der Arbeit untersuchte Gesprächsausschnitt schließt unmittelbar an einen Austausch zwischen der Fachkraft, Elternteil 1 und Elternteil 2 an, in dem die Fachkraft berichtet, dass das Kind momentan mehr Traurigkeit in der Kindertageseinrichtung zeige und öfters verträumt und nachdenklich wirke, was von Elternteil 1 validiert wird. Die Fachkraft fügt hinzu, dass es seit neuestem zudem Momente gäbe, in denen das Kind länger aus dem Fenster starre, aber nicht darüber sprechen könne, was Elternteil 1 erneut validiert. Elternteil 1 fragt sich, an was das liegen könnte, da das Verhalten bereits länger zu beobachten sei, worauf Elternteil 2 ebenfalls sagt, dass das Kind das Verhalten Zuhause schon länger zeige. Elternteil 1 sei das Verhalten aufgefallen, als sie mit dem Kind draußen waren.

Vorausgehende Sequenz zur Kontexterschließung:

ERZ: das Kind zeigt im Moment mehr **Traurigkeit** au::ch und äh (.) is oft verträ- äh öfter verträumt auch eben, auch **nachde::nklich** (.)

Elternteil 1: (Stimme kommt von etwas weiter entfernt als zuvor): verträumt is es auf **jeden** Fall, das is mir die [letzten paar Wochen auch sehr (.)]

ERZ:[is dir auch aufgefallen, ja? aha]

Elternteil 1: sehr aufgefallen, sehr **in** (.) sich gekehrt.

ERZ: ja, genau, genau. es (.) es hat Momente, da schaut es nur aus dem **Fenster**, (.) das ist auch **neu** bei ihm, ne?

Elternteil 1: aber

ERZ: ja? aber es kann nicht drüber **sprechen**. (.) ja?



Elternteil 1: nö ich frag mich se- äh (.)

ERZ: mhm

Elternteil 1: an was das liegt, weil das is nämlich schon seit (.) seit **längerem** so (.) weil ähm

Elternteil 2: ja zu Hause is es schon länger so, ja.

ERZ: ja, also (.) [erlebt ihr das auch so?]

Elternteil 1: [also mir is es aufgefallen] als wir **draußen** waren.

Beginn der untersuchten Sequenz:

FAM: seit wann war- äh sagt mal, sagt mal n äh Zeitpunkt? (..) was wars (.) also was (.) für mich jetzt **kausal** zusammenhängen könnte wär (.) was weiß ich (.) Elternteil 2 is ausgezogen [oder so ja?]

Der für die Analyse der vorliegenden Arbeit ausgewählte Gesprächsausschnitt beginnt mit einer Frage der Familienhelferin, mit der sie sich selbst das Rederecht nimmt. Sie schließt inhaltlich an die von den Eltern dargelegte zeitliche Einordnung bezogen auf die Entstehung des Verhaltens des Kindes an.

Die Familienhelferin empfindet die Angabe der Eltern, dass sie das Verhalten „schon länger“ beobachten, als zu unpräzise und möchte einen konkreten Entstehungszeitpunkt genannt bekommen. Dabei versucht sie, den Eltern beispielhaft eine Hilfestellung zu geben, indem sie das Ereignis „Elternteil 2 is ausgezogen“ nennt.

Nachdem die Eltern den Zeitpunkt erneut grob auf „länger“ eingrenzen und Elternteil 2 ein konkretes Beispiel von Zuhause einbringt, greift die Fachkraft auf ihre Aussage zu Beginn der vorherigen Sequenz („es zeigt im Moment mehr **Traurigkeit** au::ch und äh (.) is oft ver- äh öfter verträumt auch eben, auch **nachde::nklich** (.)“) zurück, indem sie das von Elternteil 2 eingebrachte Beispiel mit „ja, aber“ zurückweist und das Gespräch auf ihre eigene Wahrnehmung lenkt, die sie zuvor bereits eingebracht hat.

ERZ: ja. aber so, dass so (.) diese, ich nehm da jetzt im Moment auch mehr so Traurigkeit auch wa::hr, ne? (.) und das is noch nicht so lange, ne also. (.) also da hab ich schon so den Eindruck

Damit rückt die Fachkraft die vermehrte Traurigkeit des Kindes in den Mittelpunkt des Gespräches, die sie darauffolgend mit dem Auszug von Elternteil 2 in Bezug setzt.

Die Familienhelferin schafft mit ihrer fokalen Äußerung, die den Beginn des ausgewählten Gesprächsausschnitts markiert und sich auf die vorherige Sequenz bezieht, folgende Voraussetzungen für den weiteren Verlauf des Gesprächs:

- Aufforderung zu detaillierteren Angaben seitens der Eltern, um dem eingeforderten Wissen der Familienhelferin gerecht zu werden.
- Die Familienhelferin arbeitet mit ihrem eingebrachten Beispiel „Elternteil is ausgezogen [oder so ja?]“ bereits auf ein von der Fachkraft zu einem späteren Zeitpunkt herangezogene Erklärungsmuster ‚Auszug von Elternteil 2 als Grund für die Traurigkeit des Kindes‘ hin. Sie



bereitet der Fachkraft damit eine Vorlage und gibt subtil bekannt, dass sie den Auszug ebenfalls als mögliche Ursache ansieht.

Der nächste Analyseschritt ‚Folgeerwartungen‘ ist aus der hier veröffentlichten Sequenzanalyse ausgelassen, da die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht maßgeblich zur Beantwortung der Fragestellung beitragen.

Interaktive Konsequenzen

Untersuchung der Interaktionspraktiken der Beteiligten anhand des Dreischnitts nach Deppermann zur Aushandlung der Äußerungen:

1. Beitragsfortsetzung: Weiterführung einer getätigten Aussage durch die sprechende Person selbst (welche Interpretationen der/die Sprecher/in durch anschließende Aussagen früheren zuweist).
 - Vereindeutigen spätere Beitrags Elemente die Interpretation früherer?
 - Führen sie zu Modifikationen, Korrekturen und Klärungen?
 - Welche Funktion haben die späteren Elemente für die früheren?
2. Reaktion der Gesprächspartner/innen (die direkten Reaktionen der Beteiligten auf eine Aussage).
3. Reaktion des/der Produzent/innen der fokalen Äußerung auf die Reaktion der Partner/innen (darauffolgende Reaktion der sprechenden Person auf die Antwort der Beteiligten).

Sequenzöffnung durch eine Frage der Familienhelferin an die Eltern:

FAM: seit wann war- äh sagt mal, sagt mal n äh Zeitpunkt? (..) was wars (.) also was (.) für mich jetzt **kausal** zusammenhängen könnte wär (.) was weiß ich (.) Elternteil 2 is ausgezogen [oder so ja?]

Die Familienhelferin möchte von den Eltern einen Zeitpunkt genannt bekommen und bringt dafür gesprächsstrukturierend ein Beispiel ein. Sie knüpft an den Inhalt der vorausgehenden Sequenz an, in der die Fachkraft ihren Eindruck über die vermehrt auftretende Traurigkeit des Kindes schildert und die Eltern seit längerem Zuhause Momente beobachten, in denen das Kind in sich gekehrt wirke.

Zudem konstruiert die Familienhelferin die Eltern insofern als hilfsbedürftig, dass diese keine genauen Angaben machen können. Die Eltern sagten bereits in der vorherigen Sequenz, dass das Kind das Verhalten längere Zeit zeige. Die Familienhelferin fasst diese Aussage jedoch als ‚Unfähigkeit‘ der Eltern, konkrete Angaben zu machen und bringt hilfestellend das Beispiel des Auszugs von Elternteil 2 ein. Auffällig ist, dass die Familienhelferin den Auszug direkt als möglichen Grund nennt und ihn damit unhinterfragt in ein negatives Licht rückt.



Antwort von Elternteil 2 auf die Frage der Familienhelferin:

Elternteil 2: [ne, is schon] länger so.

Elternteil 2 korrigiert die Familienhelferin, indem es den von der Fachkraft eingebrachten Zeitpunkt abweist und stattdessen angibt, dass das Verhalten des Kindes bereits zuvor und schon länger auftrat.

Paraphrasierende Rückantwort der Familienhelferin:

ERZ: würdet ihr das no- würdet ihr das schon länger machen.

Die Fachkraft paraphrasiert die Antwort von Elternteil 2, indem sie dessen Zeitangabe „schon länger“ wiederholt. Sie spricht aber nicht nur Elternteil 2 an, sondern beide Elternteile. Zudem korrigiert sie sich selbst in ihrer Aussage und beginnt den Satz von neuem. Es scheint jedoch, als würde die Fachkraft nicht von einem Verhalten des Kindes sprechen, das dieses schon länger zeigt, sondern von einer Handlung, die die Eltern ausführen.

Validierung von beiden Elternteilen:

Elternteil 2: also dass sie-

Elternteil 1: ne das is länger so, [dass sie n bisschen verträumt is]

Elternteil 2 möchte an die Rückantwort der Familienhelferin anknüpfen, wird aber von Elternteil 1 unterbrochen, das die vorherige Antwort von Elternteil 2 validiert und um die Angabe des Verträumtseins erweitert. Damit bezieht es sich auf eine vor dem ausgewählten Gesprächsausschnitt stattgefundene Unterhaltung, in der die Fachkraft das verträumte Verhalten des Kindes angesprochen hat, was Elternteil 1 auch schon aufgefallen sei.

Die Fachkraft lenkt den Themenschwerpunkt auf die zuvor von ihr eingebrachte Traurigkeit:

ERZ: ja. aber so, dass so (.) diese, ich nehm da jetzt im Moment auch mehr so Traurigkeit auch wa::hr, ne? (.) und das is noch nicht so lange, ne also. (.) also da hab ich schon so den Eindruck

Die Fachkraft zeigt Elternteil 2 durch das „ja“, dass sie das eingebrachte Beispiel wahrgenommen hat¹³, widerspricht und korrigiert es aber darauffolgend durch ein „aber“ und ihre Rückführung zum Thema der

¹³ Elternteil 2 bringt zuvor ein Beispiel ein, anhand dessen die angesprochene Verträumtheit veranschaulicht werden soll, das aber für die Beantwortung der Fragestellung nicht ausschlaggebend ist.



‚Traurigkeit des Kindes‘, das sie in einer vorherigen Sequenz angesprochen hat. Sie macht deutlich, dass sie die Besprechung des Themas ‚Traurigkeit‘ als relevant ansieht. Ihr Rückbezug ist scheinbar dadurch motiviert, dass die Fachkraft merkt, dass sich das Gespräch nun anhand des eingebrachten Beispiels von Elternteil 2 zu stark vom Thema ‚Traurigkeit‘ wegbewegt. Zum Ende hin möchte die Fachkraft ihren Eindruck schildern, wird aber anscheinend unterbrochen.

Kurze Unterbrechung durch die beiden Geschwisterkinder, Fachkraft möchte fortfahren:

(laute Geräusche im Hintergrund, Stühlerücken und Kindergeschrei)

ERZ: ähm das is schon [auch ()]

Die Fachkraft wird in ihrem Redebeitrag durch die spielenden Geschwister unterbrochen, versucht jedoch umgehend wieder an das Gesagte anzuknüpfen und ihre Agenda weiter zu verfolgen.

Intervention der Familienhelferin:

FAM:[ich ne- ich nehm jetzt mal] dann könnt ihr zuhören, weil das is wichtig.

(.)

(Beide Eltern kommen zum Tisch, die Familienhelferin beginnt mit dem Kind auf dem Boden mit dort ausgebreitetem Spielzeug zu spielen. Es wird deutlich ruhiger.)

Die Familienhelferin unterbricht die Fachkraft erneut und legt für die Eltern fest, dass diese den Platz mit ihr tauschen, um der Fachkraft besser zuhören zu können. Die Familienhelferin geht wohl davon aus, dass die Eltern nicht alles mitbekämen, was die Fachkraft sagt und rückt sie hier implizit als Hauptadressat/innen in den Gesprächsmittelpunkt. Sie legt nach ihrem eigenen (professionellen) Ermessen fest, was wichtig für die Eltern sei, obwohl sie nicht weiß, ob die Eltern das Gesagte der Fachkraft in dem Moment tatsächlich für wichtig empfinden. Sie agiert somit als Vormund der Eltern und erzeugt Unterschiede in Form von Wissen und Unwissen. Sie selbst als Professionelle weiß, was wichtig ist und muss daher die unwissenden Eltern belehren.

Beitragsfortsetzung durch die Fachkraft:

ERZ: also ich hab **schon** (.) den Eindruck, (.) ähm das hängt schon auch damit zusammen, ne?

Dass ihr (.) für ne Zeit lang da jetzt auch ähm- (.) also ich mein das war schon für das Kind glaub [ich auch n Schock,]

Die Fachkraft lässt sich durch die von der Familienhelferin initiierte Unterbrechung nicht aus ihrem Erzählkonzept bringen und knüpft an ihr zuvor Gesagtes an. Sie führt die Schilderung ihres Eindrucks fort und setzt diesen in Bezug zu etwas, das die Eltern getan haben und das mit der Traurigkeit ihres Kindes



zusammenhängt. Es handelt sich dabei um etwas, das nach Meinung der Fachkraft beim Kind einen Schock ausgelöst habe.

Validierung durch Elternteil 2:

Elternteil 2: [ja natürlich]

Elternteil 2 überlappt die Aussage der Fachkraft mit einer Validierung und hat dem geschilderten Eindruck der Fachkraft anscheinend nichts entgegenzusetzen.

Beitragsfortsetzung durch die Fachkraft:

ERZ: ne? Das Elternteil 2 dann (.) plötzlich nicht mehr **da** war. (.) ne? (.) aber (.) ähm (.) das is jetzt jetzt ähm (..) das sind jetzt auch keine Vorwürfe, das is einfach so und für jedes Kind is das erstmal (.) dramatisch, ne? Wenn Elternteil 2 plötzlich nicht mehr zu Hause is (.) **ja**? Und da hab ich schon so den Eindruck (.) das is schon auch so seit dieser Zeit is (.) als (.) du dann ausgezogen bist [erstmal]

Die Fachkraft ergreift wieder das Wort und weist ihrer vorherigen Aussage eine eindeutigere Interpretation zu, indem sie das Ereignis, dass ihrem Empfinden nach bei dem Kind einen Schock ausgelöst habe, als den Auszug von Elternteil 2 markiert. Sie wendet sich in ihrer Aussage in aufklärender Weise direkt an Elternteil 2 und erläutert, dass ein Auszug für jedes Kind dramatisch sei. Zudem expliziert die Fachkraft hier ihre Vermutung, dass die Traurigkeit des Kindes mit dem Auszug zusammenhänge.

Beitragsfortsetzung durch Fachkraft:

ERZ: und ähm (.) da zeigt sie jetzt grade so bisschen (.) mehr (.) ja? so dieses (.) dieses **weiche**, das zarte, dieses (.) dieses sensible (.) auch so diese **Traurigkeit** und sie sitzt dann auch da und dann kullert auch mal ne Träne, ja? und dann (.) meine Kollegin kommt dann auch und sagt guck mal? (.) ja? und dann (.) dann bin ich sofort **da** (.) ja? und (.) aber sie spricht nicht drüber. ne? also **reagiert** dann auch gar nicht auf meine Ansprache, ne? aber (.) wir wir setzen uns dann einfach, je nachdem wer **da** is, wir setzen uns dann neben sie und geben ihr einfach nur das Gefühl wir sind **da**:: ne? also (.) ja.

Die Fachkraft versteht die validierende Reaktion von Elternteil 2 als Ansporn, ihre Erzählung fortzusetzen. Sie verdeutlicht Elternteil 2, dass sowohl sie selbst, als auch eine Kollegin sich intensiv um das Kind kümmern, wenn dieses traurige Momente habe und schmückt die in der Kindertageseinrichtung vollzogenen pädagogischen Praktiken detailliert aus. Sie und ihre Kolleg/innen seien für das Kind da. Damit knüpft sie inhaltlich an ihrer vorherigen Aussage „ne? das Elternteil 2 dann (.) plötzlich nicht mehr



da war. (.) ne?“ an, in der sie verdeutlicht, dass Elternteil 2 durch den Auszug nicht mehr für das Kind da sei.

Familienhelferin und Eltern bringen sich ein:

FAM: (etwas entfernt) aber des is ja- (.)

Elternteil 1: das hatten wir bis jetzt zu Hause noch **gar** nicht.

Elternteil 2: nee. (.)

Die Familienhelferin bringt sich nun wieder ein, obwohl sie die Eltern zu den Hauptgesprächspartner/innen deklarierte, da sie sich selbst vom Tisch weg auf den Teppich zu den beiden Geschwistern setzte. Sie kommt womöglich ihrer professionellen Rolle nach und empfindet ein Verlangen, sich ebenfalls mit ihrer Expert/innenmeinung einzubringen, nachdem die Fachkraft aus fachlicher Sicht Eindrücke schilderte. Die Familienhelferin kann ihre Aussage jedoch nicht komplett darlegen, da Elternteil 1 sich einbringt und das von der Fachkraft beschriebene Verhalten des Kindes in der Kindertageseinrichtung als für die Eltern Zuhause unbekannt markiert. Elternteil 2 schließt sich Elternteil 1 an.

Familienhelferin und Fachkraft als Professionelle:

FAM: aber das macht ja nix ne [weißte das kann man das nicht]

ERZ: [genau. (..)] genau.] ja.

FAM: an dem Ort des **Geschehens** oder so:: (.) kann man das nicht **machen**. ja? weil weil weil man hat vielleicht n andern Ort, wo man das mal (.) rauslässt. (.) oder so. (.)

Die Familienhelferin reagiert auf die Aussagen der Eltern, wobei diese wohl für die Fachkraft bestimmt waren, da das Gespräch zuvor zwischen der Fachkraft und den Eltern geführt wurde. Hier tritt deutlich die Position der Familienhelferin als Professionelle in den Vordergrund, die sich auf einer fachlichen Ebene mit der Fachkraft sieht. Die Fachkraft reagiert validierend auf die Aussage der Familienhelferin und diese erklärt den Eltern aus fachlicher Perspektive den Grund für das Verhalten des Kindes bzw. dafür, dass es die Traurigkeit Zuhause nicht zeige. Es kommen Unterscheidungspraktiken zum Vorschein zwischen dem Ort der Kindertageseinrichtung und dem Ort des Geschehens (Zuhause).

Aufklärende, fachliche Perspektive der Familienhelferin:

FAM: dass sies praktisch (.) ähm (.) deshalb (.) so **macht**, (.) weil, weil ähm (.) das ne **immer** ne Verunsicherung bringt, ja? (.) sie hat viel Streit mitgekriegt bei euch. (.)



Elternteil 1: mhm

Elternteil 2: ja.

Die Familienhelferin führt ihre Erklärung fort sowie weiter aus und spezifiziert ihre vorherige Aussage, indem sie den Eltern schildert, was sie mit dem „Ort des Geschehens“ verbindet (die Streitigkeiten der Eltern, die das Kind mitbekam). Auch verbindet sie den Streit der Eltern mit dem Gefühl der Verunsicherung beim Kind. Die Eltern reagieren wieder validierend oder haben zumindest nichts entgegenzusetzen.

Aufklärende, fachliche Perspektive der Familienhelferin:

FAM: das (.) is für Kinder is das:: (.) is das schon verunsichernd, ja? weil ihr ja die **Basis** seid. (.)
ihr seid die base. (.) wenn die **base** schwankt, schwank ich mit. (.)

Die Familienhelferin stützt sich in ihrer darauffolgenden Antwort auf die Verunsicherung des Kindes, die nach ihrer Einschätzung mit dem Streit der Eltern einhergehe, den das Kind öfters mitbekommen habe sowie dem Auszug von Elternteil 2. Sie bekräftigt ihre Aussage mit der Deklaration der Eltern als „Base“ für das Kind und schreibt den Eltern damit die volle Verantwortung zu (wenn sie als Base schwanken, wirke sich das unmittelbar auf ihr Kind aus).



8. Impressum

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
AG Allgemeine Erziehungswissenschaft
Universitätsprofessorin Dr. Tanja Betz
Georg-Forster-Gebäude
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz

E-Mail: tbetz@uni-mainz.de

Lektorat: Tania Poppe

ISSN 2702-7783 (Online)

Bisher erschienen in der Reihe Working Paper

Nr. 5 – 2022

Reitz, Eva (2022). Differenz und Herstellung von Differenz in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Kindheitsforschung – Working Paper 5. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 4 – 2022

Wagner, Luzi (2022). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Teil der Disziplinargesellschaft? Eine Analyse anhand Foucaults „Überwachen und Strafen“. Kindheitsforschung – Working Paper 4. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität

Nr. 3 – 2021

Bollig, Sabine, Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stefanie, Göbel, Sabrina, Sichma, Angelika, Kaak, Nadine & Schu, Nadja (2021). Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen? Dokumentation des ersten transferbezogenen Workshops mit Expert*innen der fröhpädagogischen Fachpraxis im Verbundprojekt PARTNER. Kindheitsforschung – Working Paper 3. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 2 – 2020

Gramlich, Aylin Viola (2020). Positionierungen von Vätern in populärer Ratgeberliteratur. Eine linguistische Diskursanalyse dreier Väterratgeber. Kindheitsforschung – Working Paper 2. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.



Nr. 1 – 2020

Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stefanie, Bollig, Sabine, Göbel, Sabrina, Kaak, Nadine & Sichma, Angelika (2020). Parent-Teacher Partnerships, Collaboration with Families, Parental Participation: Day Care–Family Relations from the Perspective of Inequality Research. Kindheitsforschung – Working Paper 1. Mainz: Johannes Gutenberg-University.

Kostenlos verfügbar unter

<https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/kindheitsforschung-working-paper-reihe/>