



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

Frauke Gerstenberg | Peter Cloos

Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Arbeitsmaterialien für die
fallorientierte Lehre

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



Studie „Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings (MuPro)“ (2017–2020)

Projektteam: Prof. Dr. Peter Cloos, Frauke Gerstenberg mit Unterstützung
von Isabell Krähnert, Jana Purk und Tobias Gottschalk

Die Arbeitsbroschüre wurde unter Mitwirkung von Margret Kleuker erstellt.

„Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings“ war ein Teilprojekt
des Forschungsverbunds „Inklusive Bildungsforschung der frühen
Kindheit als multidisziplinäre Herausforderung“



Das Projekt und der Forschungsverbund wurden gefördert im Niedersächsischen Vorab durch



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



Die Broschüren werden im Projekt PForLe in einem übergreifenden konzeptionellen
Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Diese Entwicklungsarbeit
wird begleitet durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam der „Fallzentrale für
fallorientierte Lehre“: Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg, Anja Kerle,
Jessica Prigge, Katharina Riechers, Stephanie Simon, Tom Töpfer und Katja Zehbe.

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



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Inklusion und Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen	7
2.1 Eine kurze Definition: Inklusion oder Integration?	8
2.2 Die Praxis der Fachkräfte im Blick: Teamarbeit und Teamgespräche	9
2.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit als Standard der Arbeit in inklusiven Kitas?	10
3. Didaktische Einführung in die Arbeit mit Vignetten	13
3.1 Didaktische Grundlagen	14
3.2 Fragen für die Arbeit mit Vignetten	18
4. Vignetten	23
4.1 Grenzarbeit als Modus multiprofessioneller Zusammenarbeit – empirische Einblicke	24
4.2 Schlüsselthema I: Grenzreproduzierende Modi der Zusammenarbeit	27
4.3 Schlüsselthema II: Transitive Modi der Zusammenarbeit	38
5. Glossar und Transkriptionsregeln	55
Glossar	56
Transkriptionsregeln	60
6. Literaturverzeichnis und Projektveröffentlichungen	61
Literaturverzeichnis	62
Projektveröffentlichungen	64

1. Einleitung



In unserer qualitativen Studie „MuPro – Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings“ hatten wir als Forschungsteam die Möglichkeit, unterschiedliche Fachkräfte wie z. B. Erzieher*innen, Heilpädagog*innen, Ergotherapeut*innen und Psycholog*innen in den von uns untersuchten frühpädagogischen Einrichtungen in ihrem Berufsalltag zu begleiten und deren Teamgespräche aufzuzeichnen (zu den Projektergebnissen Cloos/Gerstenberg 2019; Gerstenberg/Cloos 2020; Cloos/Gerstenberg 2021; Gerstenberg/Cloos 2021; zum Forschungsansatz Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Dadurch erhielten wir einen praxisnahen Einblick in das, was die Fachkräfte in ihren Teamgesprächen zum Thema machen, was sie als relevant erachten und sie alltäglich bewegt. Hierüber konnten wir nachvollziehen, mit welchen Chancen und Herausforderungen eine multiprofessionelle Zusammenarbeit verbunden ist.

Mit Hilfe didaktisch aufbereiteter Praxisbeispiele (Vignetten) verfolgen wir nun das Anliegen, empirische Einblicke in diese Berufspraxis zu geben. Unsere Arbeitsbrochure zum fallorientierten Lernen in Fach- und Hochschule sowie Fort- und Weiterbildung will auf Basis unserer Erkenntnisse einen Dialog über das Spannungsfeld aus Möglichkeiten und Anforderungen anregen, die sich uns in den Gesprächen der multiprofessionell zusammengesetzten Teams zeigten. Die erwähnten Praxisbeispiele haben wir aus Gesprächsausschnitten verschiedener Teamgesprächsformate und aus unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen gewonnen. Sie sollen den Lesenden dieser Broschüre im Folgenden die Gelegenheit geben, in die Heterogenität dieses Handlungsfeldes einzutauchen und mit den in Kapitel 2 aufgeführten Themen *Multiprofessionelle Zusammenarbeit*, *Teamarbeit* und *Inklusion* in Zusammenhang zu bringen. Sie sollen anregen darüber nachzudenken, wie eine Verbindung zwischen diesen Themen hergestellt werden kann.

Die Arbeitsbrochure ist nicht als „Handlungskatalog“ angelegt, der konkrete Empfehlungen für die praktische Umsetzung dieser Themen gibt. Vielmehr ist es das Ziel, über die Broschüre eine Sensibilisierung für die Thematik in der Breite zu erreichen und die eigene Meinungsbildung anzuregen. Zu diesem Zweck wurden von Beginn an Arbeitsaufträge zur Reflexion in den Theorieteil der Broschüre integriert. Diese sollen die Lesenden dabei unterstützen, auf die eigenen Vorannahmen aufmerksam zu werden, die zu den Themenbereichen *Multiprofessionelle Zusammenarbeit*, *Teamarbeit* und *Inklusion* bestehen.

Die Arbeitsbrochure ist in sechs Kapitel gegliedert. Nach dieser Einleitung (Kapitel 1) erhalten Sie in Kapitel 2 einen knappen Einblick in die Themenfelder Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. In Kapitel 3 wird in die konkreten Möglichkeiten eingeführt, wie mit Vignetten (Praxisbeispielen) gearbeitet werden kann. Das Kapitel 4 stellt Vignetten als Kernstück dieser Arbeitsbrochure vor. Basierend auf den zentralen Ergebnissen der Studie werden insgesamt 5 Vignetten bereitgestellt, die zu einer fallorientierten Auseinandersetzung und darüber zur Qualifizierung für multiprofessionelles Arbeiten in inklusiven frühpädagogischen Settings anregen sollen. In Kapitel 5 ist ein Glossar verfasst, das einige im Text verwendete Begriffe erläutert. In Kapitel 6 werden Beiträge für eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Themen dieser Broschüre angeboten und Projektpublikationen von „MuPro – Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings“ gelistet.

Wir wünschen Ihnen viel Freude bei der Lektüre dieser Broschüre!

Peter Cloos und Frauke Gerstenberg

2. Inklusion und Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen



2.1 Eine kurze Definition: Inklusion oder Integration?

Es bestehen vielfältige Möglichkeiten, die Themen Inklusion und Integration einzuführen. Wir haben uns in der Broschüre für eine offene Form der Begriffsdefinition entschieden, die dazu anregen soll, eine eigene Haltung und Auffassung zu diesen Begriffen zu entwickeln. Dieter Katzenbach schlägt folgende Definitionen vor.¹

„Inklusion meint das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei die Selbstverständlichkeit dieses Miteinanders darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss.“ (Katzenbach 2015, S. 47)



„Integration meint dagegen das gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei Gleichberechtigung und Wertschätzung die Thematisierung der Unterschiede verlangt.“ (ebd., S. 48)



„Die bildungsorganisatorische wie pädagogische Aufgabe besteht darin, diese beiden Aspekte – Thematisierung und Nicht-Thematisierung – in einer ausgewogenen Balance zu halten. Dies verweist auf das so altmodisch klingende Motiv des pädagogischen Takts. Integration und Inklusion stehen danach nicht in einer Art Steigerungsverhältnis, wie dies häufig suggeriert wird, sondern eher in einer spannungsvollen Balance, die es auszutarieren und auch auszuhalten gilt.“ (ebd.)

Unser Definitionsvorschlag kann dabei helfen, Inklusion und Integration nicht in einem begrifflichen Konkurrenzverhältnis zu denken. Er soll dafür empfindsam machen, dass beide Definitionen in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Dieses ist fortwährend, von allen Menschen die mit diesen Prozessen zu tun haben, auszutarieren. Auch legt diese Definition die Auffassung nahe, dass das damit verbundene Austarieren einer Reflexion bedarf.



- Was bedeutet für mich Integration? Was bedeutet für mich Inklusion? Wie kann ich Integration und Inklusion miteinander vermitteln?

¹ Unter dem pädagogischen Takt ist ein Bindeglied zwischen pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis zu verstehen. Er bildet sich innerhalb der Praxis und sorgt dafür, dass die pädagogisch handelnde Person eine schnelle Beurteilung und Entscheidung in pädagogischen Situationen treffen kann (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 135). Seit Herbart schon ist der pädagogische Takt aber auch ein Element der pädagogischen Kunst, das dabei stets auf den Beitrag der Theorie angewiesen bleibt. Als kontaktsteuernde Funktion ermöglicht der pädagogische Takt den pädagogischen Fachkräften im richtigen Moment situationsadäquat zu handeln. Er kann auf dieser Grundlage dem zu Erziehenden den notwendigen Spielraum geben, damit dieser unter der Überlegenheit des Pädagogen seine Autonomie bewahren kann und ermöglicht dem Erziehenden Raum für Beobachtung und Selbstkontrolle (vgl. Colla 1999, S. 349). Herman Nohl differenzierte 1952 das damit verbundene dyadische Konzept des pädagogischen Bezugs für Prozesse in Gruppen. Das Spannungsverhältnis besteht für Schüler*innen dann eher zur sozialen Gruppe, in die sie sich zu integrieren suchen und Erziehende werden zu Unterstützenden bei der Bewältigung des Lebens (vgl. Colla 1999, S. 351). Auch online unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/6875035/herman-nohl-und-der-padagogische-bezug-als-hannahdenkerde>.

Diese Form der Reflexion kann unterstützt werden: Mit der Broschüre wird für die Themen Inklusion und Integration sensibilisiert, indem Praxisbeispiele in diesem Kontext individuell reflektiert und mit anderen besprochen werden können. In der vorliegenden Broschüre sind diese Praxisbeispiele so aufbereitet worden, dass sie im Rahmen dieses Themenspektrums für die eigene Reflexionsarbeit im Kontext von Fach- und Hochschule, Fort- und Weiterbildung oder Fachberatung genutzt werden können.

Literaturtipps zur vertiefenden Auseinandersetzung



Schwerpunkt: Inklusion

- Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.) (2021): *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.): *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47–71.
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (2013): *Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia (2018): *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. WiFF Expertisen, Band 51*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Platte, Andrea/Amirpur, Donja (Hrsg.) (2017): *Handbuch inklusive Kindheiten*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Auflage*. München: Deutsches Jugendinstitut.

2.2 Die Praxis der Fachkräfte im Blick: Teamarbeit und Teamgespräche

Die Funktion von Teamgesprächen

Als grundlegende Voraussetzung für professionelle pädagogische Arbeit im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen wird beständig die gemeinsame Zusammenarbeit im Team betont. Teamgespräche werden in diesem Zusammenhang als Orte betrachtet, an denen die Anforderung besteht, Zusammenarbeit und Teambildung von der pädagogischen Interaktionsarbeit mit Kindern und Familien zu entlasten. Fachkräfteteams sollen hier miteinander über pädagogische Herausforderungen, Anliegen und Fragen kommunizieren können und Raum haben, den pädagogischen Alltag zu planen und zu organisieren. Teamgespräche sollen aber auch dazu dienen, die pädagogischen Erfahrungen, eigenen Haltungen und das konkrete fachliche Handeln zu reflektieren. In der fachlichen Debatte wird die Teamsitzung häufig auch als Ort konzipiert, an dem der Austausch über verschiedene Sichtweisen stattfindet (Buchinger 2004). Hier soll ein teamübergreifender gemeinsamer Standpunkt entwickelt und die Reflexionsfähigkeit der Teammitglieder erhöht werden (Kriz/Nöbauer 2008, S. 62).

In den bislang geringfügig existierenden, empirischen Studien zu Teamgesprächen in Kindertageseinrichtungen (Cloos/Göbel/Lemke 2015) und anderen kindheitspädagogischen Handlungsfeldern (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019) wurde jedoch festgestellt, dass Teamgespräche frühpädagogischer Fachkräfte-Teams weniger dazu dienen, in eine tiefgreifende Reflexion zu kommen. Vielmehr nutzen Fachkräfte den Ort ihrer Teamsitzung dafür, sich als Team abzusichern und Handlungssicherheit zu erlangen (ebd.).

Reflexionsfragen



Welche Erfahrung haben Sie mit Teamarbeit gemacht? Welche Bedeutung hat diese Erfahrung für Sie? Welchen Beitrag leistet sie, um ihre Fachlichkeit zu unterstützen?

Teamgespräche: Die Vielfalt der Formate

In der Praxis von Kindertageseinrichtungen findet sich eine Vielfalt an Gesprächsformaten von Teamgesprächen. Neben stärker formalisierten Teamsitzungen wie Dienst- oder Förderplanbesprechungen, können auch informelle Gespräche, wie Tür- und Angel-Gespräche (Lochner 2017), im beruflichen Alltagsgeschehen als Teamgespräche definiert werden. Manche Teamgespräche finden im Gesamtteam, andere im Kleinteam der konkreten Kindergarten- oder Krippengruppe statt. Teamgespräche unterscheiden sich in Bezug auf ihre inhaltliche Funktion und damit zusammenhängend auch hinsichtlich ihrer Kommunikationsstile und kollegialen Beziehungskonstellationen untereinander. In Teamsitzungen werden unterschiedliche Ziele verfolgt. Sie können beispielsweise für die Organisation von einrichtungsbezogenen Aufgaben herangezogen werden oder für die kollegiale Fallberatung, für den Austausch über bestimmte pädagogische Anliegen oder für Fallbesprechungen genutzt werden. In der Arbeitsbrochure wird die Heterogenität von Teamgesprächen sichtbar. Dieser Umstand kann in der Arbeit mit der Brochure auch zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

2.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit als Standard der Arbeit in inklusiven Kitas?

Was multiprofessionelle Zusammenarbeit leisten soll

Multiprofessionelle Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen wird in der einschlägigen Fachliteratur als Standard der Arbeit von Kindertageseinrichtungen beschrieben, die mit Kindern mit sogenanntem Integrationsstatus arbeiten. Sie wird als wichtiger Faktor für das Wohl der Kinder und der fachlichen Absicherung der Arbeit angesehen. Denn multiprofessionelle Zusammenarbeit im Team soll dazu dienen, unterschiedliche fachliche Expertisen aufeinander zu beziehen, damit Kinder umfänglich unterstützt werden können. Von ihr wird sich versprochen, dass sie die Spannweite der Perspektiven und damit auch das Kompetenzniveau im Team erhöht (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 103 f.). Daneben soll multiprofessionelle Zusammenarbeit im Netzwerk die pädagogische Arbeit des Teams in Form eines Unterstützungssystems absichern (Heimlich/Ueffing 2018) und eine umfassende Fallbearbeitung ermöglichen (vgl. Cloos/Gerstenberg 2019, S. 134). Multiprofessionelle Zusammenarbeit kann sich nach Petra Bauer (2018) folglich auf verschiedene Konstellationen beziehen: u. a. auf die Zusammenarbeit von Berufsgruppen in Teams, auf mehrere Einheiten einer Organisation

(z. B. die Zusammenarbeit von Familienzentrum und Kindertageseinrichtung) oder auf Netzwerkkoooperationen, bspw. zwischen einem Team und anderen professionellen Instanzen, die nicht zu diesem Team gehören.

Häufig wird dann von Multiprofessionalität gesprochen, wenn Personen mit unterschiedlichen beruflichen Abschlüssen zusammenarbeiten. Dies kann jedoch in sehr unterschiedlichen Konstellationen geschehen. In der ersten, eher klassischen, Konstellation arbeiten durch Studienabschlüsse zertifizierte Berufsgruppen zusammen (wie Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen), die sich als Professionen von ihren Studieninhalten, Tätigkeitsmerkmalen und Aufgaben voneinander abgrenzen lassen. In Kindertageseinrichtungen ist jedoch vielmehr zu beobachten, dass *pädagogische* Berufsgruppen zusammenarbeiten, die unterschiedliche formale Ausbildungsniveaus aufweisen, wie Sozialassistent*innen, Erzieher*innen, Kindheitspädagog*innen (BA) und Erziehungswissenschaftler*innen (MA). Insbesondere im Kontext der Arbeit in sogenannten integrativen Kindertageseinrichtungen treffen zusätzlich Pädagog*innen mit sehr unterschiedlichen Spezialisierungen, z. B. Heilpädagog*innen und Sprachförderkräfte, auf therapeutisch arbeitende Berufsgruppen bspw. Ergotherapeut*innen und Logopäda*innen. Hinzu kommt, dass Personen über sehr unterschiedliche Praxis- und Weiterbildungserfahrungen verfügen können.

Da sich bislang noch selten empirisch angeschaut wird, wie multiprofessionelle Zusammenarbeit in diesen Konstellationen im pädagogischen Alltag der Fachkräfte ausgestaltet wird (u. a. Cloos/Gerstenberg 2020; Fröhlich-Gildhoff/Weltzien/Strohmer 2021; Gerstenberg/Cloos 2021; Müller 2021) und das Thema bisher ebenfalls kaum in Materialien für die Fort-, Aus- und Weiterbildung aufbereitet wird, besteht in der Ihnen vorliegenden Broschüre nun die Möglichkeit, sich durch die Arbeit mit Praxisbeispielen (Vignetten), die aus Transkripten (Abschriften) von auditiv aufgezeichneten Teamsitzungen gewonnen wurden, dem Thema der multiprofessionellen Arbeit in Kindertageseinrichtungen reflektierend anzunähern. Dabei soll über diese Teamgesprächsauszüge nachvollziehbar werden, vor welche Anforderungen die Fachkräfte gestellt sind, wie sie multiprofessionelle Zusammenarbeit praktisch umsetzen und welche Formen der Zusammenarbeit im Team zum Einsatz kommen. Auch wird der Frage nachgegangen, wie das Verhältnis von Integration und Inklusion in den Teamgesprächen austariert wird.

Reflexionsfragen

- Überlegen Sie: In welchen Konstellationen meinen Sie, kann Zusammenarbeit überhaupt als multiprofessionell beschrieben werden?
- Erinnern Sie sich: Welche Zusammenarbeitsstrukturen sind Ihnen in der Teamarbeit bisher begegnet?
- Konkret: Mit welchen Personengruppen haben Sie bereits im Team intern, teamübergreifend in einer Organisation oder extern zusammengearbeitet? Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?





Schwerpunkt Theorie: Teamarbeit und multiprofessionelle Zusammenarbeit

- Bauer, Petra (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–739.
- Cloos, Peter (2017): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Neue Herausforderungen an die Zusammenarbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 145–157.
- Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.) (2019): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven auf ein neues Forschungsfeld. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Weltzien, Dörte (2019b): Multiprofessionelle Zusammenarbeit. Ein thematischer Aufriss. In: KiTa aktuell spezial 20, H. 4, S. 124–127.
- Karic, Senka/Heyer, Lea/Hollweg, Carolin/Maack, Linda (Hrsg.): Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, AdressatInnen, Konzepte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kriz, Willy Christian/Nöbauer, Brigitta (2008): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Velmerig, Carl Otto/Schattenhofer, Karl/Schrappner, Christian (Hrsg.) (2004): Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz. Weinheim und München: Juventa.

Schwerpunkt Studien: Teamarbeit und multiprofessionelle Zusammenarbeit

- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke (2019): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Kitas. In: KiTa aktuell spezial 20, H. 4, S. 134–137.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke (2020): Doing Inclusion in Grenzarbeit. Modi multiprofessioneller Zusammenarbeit in frühpädagogischen Settings. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan et al. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg i. Br.: FEL, S. 145–179.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2014): Aufgabendifferenzierung in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII, Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg i. Br.: FEL, S. 101–133.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Strohmer, Janina (2021): Unterstützungspotentiale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 10, H. 1; S. 4–15.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021): Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. In: Frühe Bildung 10, H. 1; S. 16–22.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021, i. E.): Grenzarbeit und Rankism. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in den Sozialen Dienstleistungsberufen: Chancen – Herausforderungen – Hindernisse. Springer VS.
- Lochner, Barbara (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Gabriele (2021): Multiprofessionalität als Prozess inklusiver/integrativer Kindertagesbetreuung. In: Frühe Bildung 10, H. 1; S. 23–29.

3. Didaktische Einführung in die Arbeit mit Vignetten



3.1 Didaktische Grundlagen

Wozu dient diese Broschüre?

Die Arbeitsbroschüre verfolgt das Ziel, folgende Fragen zu reflektieren:

Was passiert im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen in Teamgesprächen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit?

Sie ermöglicht Ihnen mit Vignetten (Praxisbeispielen) einen konkreten Einblick in die Praxis von Teamgesprächen in Kindertageseinrichtungen zu geben, d. h. von Teams die multiprofessionell zusammengesetzt sind.

Woran orientiere ich mich? Wo stehe ich?

Die Broschüre möchte zum Nachdenken darüber anregen, was diese Praxisbeispiele mit Ihnen zu tun haben und welche Orientierungen Sie nutzen, um die Praxisbeispiele zu verstehen und einzuordnen. Sie konturiert die Reflexion, indem der Frage nachgegangen wird: Welche Haltung habe ich und welche Haltung haben andere in Bezug auf die in den Praxisbeispielen zu findenden Themen?

Woher komme ich?

Sie möchte anregen, über Ihre eigene berufliche Qualifizierung und Ihre Haltung zu sich selbst und zu anderen nachzudenken und sich zu fragen: Welche Erfahrungen hatte ich bereits mit multiprofessioneller Zusammenarbeit und Inklusion? Welche Fachlichkeit kann ich in diese Arbeit einbringen? Welche Erfahrungen erschweren mir die Arbeit im Kontext von multiprofessioneller Zusammenarbeit und Inklusion?

Welche Fachlichkeit benötige ich?

Die Arbeitsbroschüre möchte für die Chancen, aber insbesondere auch für die Herausforderungen sensibilisieren, die mit Situationen multiprofessioneller Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen verbunden werden können. Sie möchte anregen darüber nachzudenken, was die Praxisbeispiele jeweils mit Inklusion zu tun haben könnten. Sie eröffnet Möglichkeiten sich selbst zu fragen, welche Fachlichkeit vorhanden sein muss, um in vergleichbaren Situationen als Fachkraft, als Team oder Einrichtung handeln zu können.

Welches Wissen brauche ich?

Die Broschüre will veranlassen zu überprüfen, über welches Wissen Sie bereits verfügen und welches Wissen Sie noch benötigen, um in ähnlichen Situationen kompetent handeln zu können.

Welche Perspektiven nehme ich ein, welche Perspektiven haben andere?

Die Praxisbeispiele sollen nicht nur zum Nachdenken über Ihre eigenen Erfahrungen anregen, sondern Sie ebenso zu einem Perspektivwechsel ermuntern. Unterschiedliche Perspektiven sind auch in der multiprofessionellen Zusammenarbeit von zentraler Bedeutung.

Welche Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein?

Zugleich wird mit der Broschüre verdeutlicht, dass Multiprofessionalität und Inklusion komplexe Aufgaben sind, die nicht „einfach“ umzusetzen sind, und dass über spezifische Rahmenbedingungen nachgedacht werden sollte, die zur Absicherung inklusiver und multiprofessioneller Arbeit führen können. In der Arbeit mit den Vignetten lohnt es sich, den damit verbundenen Fragen nachzugehen.

Was sind Vignetten (Praxisbeispiele)?

In dieser Arbeitsbroschüre fassen wir Vignetten als verdichtete Praxisbeispiele, die sich auf typische Handlungs Herausforderungen beziehen und zur Falldiskussion anregen können. Hierüber soll ein Nachvollzug und eine Beurteilung der in der Vignette repräsentierten Wirklichkeit ermöglicht werden. Vignetten machen auf diese Weise nachvollziehbar, wer wie was und mit wem in welcher Dynamik als Fall hervorbringt. Sie regen zur Diskussion weiterführender Handlungsmöglichkeiten und -alternativen sowie zur Begründung von Handlungsentscheidungen an. Damit folgen sie grundlegenden kasuistischen Prinzipien.

Vignettenarbeit und kasuistische Didaktik

Vignetten regen zur fallbasierten Arbeit in Lehr-Lernsituationen im Sinne einer kasuistischen Didaktik an. Kasuistik zielt erstens auf das Verstehen von Fällen ab. Gefragt wird hier: Was ist der Fall? Zweitens soll diese aber auch ermöglichen nachzuvollziehen, wie „Fälle“ verstanden werden. Untersucht wird hier: Wie wird etwas zum Fall gemacht (z. B. die Lernschwierigkeiten eines Kindes)? Damit wird in der Kasuistik das Fallverstehen zum Fall (vgl. Braun/Graßhoff/Schweppe 2011, S. 17). Kasuistik macht es somit möglich, Prozesse des kindheitspädagogischen Fallverstehens nachträglich nachvollziehbar zu machen, z. B. wenn der Auszug einer Teamsitzung interpretiert wird. Darüber hinaus stößt Kasuistik drittens ein Nachdenken über sich anschließende Handlungsoptionen an und soll ermöglichen, alternative Lösungswege gegeneinander abzuwägen. Gefragt wird hier: Wie würde ich handeln?

In der Kindheitspädagogik ist es eher ungewöhnlich von *Fällen* zu sprechen. In der professionstheoretischen Diskussion wird dann von Fällen gesprochen (u. a. Braun/Graßhoff/Schweppe 2011), wenn pädagogische Fachkräfte oder andere Berufsgruppen etwas zum Anlass für Handlungen und/oder Reflexion nehmen. Dabei kann etwas sehr Unterschiedliches zum „Fall“ gemacht werden: ein Bewegungsangebot, ein Problem in der Zusammenarbeit mit Eltern, die wenig bildungsförderliche Gestaltung eines Raumes oder auch die Wertschätzung der eigenen Arbeit im Netzwerk.



In diesem Sinne geht es nicht nur darum zu fragen, *was* in einem Teamgespräch zum Fall gemacht wird, wie z. B. die Lernschwierigkeiten eines Kindes. Thema wird auch das Fallverstehen, also die Frage, *wie* die Beteiligten diese Lernschwierigkeiten vor welchen normativen Horizonten hervorbringen und bearbeiten, wie sie also Fallarbeit betreiben. Folglich ist es zentral, dass auch erkundet werden kann, wie die Lernschwierigkeiten als Fall konstituiert werden und nicht bspw. das Wohlbefinden des Kindes. Außerdem wird es möglich, Fälle multiperspektivisch (Müller 2006) in Relationen zu betrachten: Wie wird etwas in Bezug auf welches Wissen zum Fall und wer wird dabei bspw. in welcher Zuständigkeit entworfen? Aus

kasuistischer Perspektive ist somit auch zu fragen (Braun/Graßhoff/Schweppe 2011): Für welches allgemeine Wissen steht der Fall? Mit welchem wissenschaftlichen, theoretischen oder empirischen Wissen kann dieser in Verbindung gebracht werden? Wie können dadurch neues Wissen generiert oder auch normativ verhandelte Annahmen, z. B. über miss- bzw. gelingende Zusammenarbeit oder Inklusion irritiert werden?

Im Rahmen der Arbeit mit Fallvignetten kann man diese jedoch ebenso als Fall in den Blick nehmen. Es kann zu diesem Zweck gefragt werden: Wie konstruiert eine spezifische Vignette durch die vorgenommene Auswahl etwas als Fall und was sind die Grenzen des Fallverstehens, wenn nur ein kleiner Ausschnitt von Daten, bspw. eine Gesprächssequenz, präsentiert wird?

Zusammengefasst ermöglicht eine kasuistische Didaktik den Fall und seine Herstellung, das Fallverstehen und die Vignette als Fall in den Blick zu nehmen sowie den Fall in Beziehung zum Allgemeinen (z. B. zu Theorien) und zum Besonderen (z. B. zu eigenen Erfahrungen) in ein Verhältnis zu setzen.



Ebenen der Falldiskussion

- der „Fall“
- der Prozess der Fallherstellung
- der Prozess des Fallverstehens
- der Fall in Beziehung zu eigenen Erfahrungen
- der Fall als Ausdruck von etwas „Allgemeinem“
- die Vignette als Fall

Die Fallvignetten im Kontext empirischer Ergebnisse

Die Praxisbeispiele der Broschüre können nicht das gesamte Spektrum multiprofessioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen abbilden: Wir verstehen sie als eine didaktisch aufbereitete, exemplarische Sammlung von Kommunikationsanlässen, die ermöglichen soll, Handlungserfordernisse und Lösungswege im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen fallorientiert nachvollziehen zu können. Die Praxisbeispiele zeigen damit einerseits vielfältige Erfahrungen von unterschiedlichen Teams auf, andererseits beleuchten sie immer nur Ausschnitte ihrer praktischen Arbeit.

Die Auswahl der Vignetten für diese Broschüre erfolgte nicht beliebig, sondern basiert auf den empirischen Erkenntnissen des Forschungsprojektes „MuPro – Multiprofessionelle Teamarbeit in inklusiven Settings“. Dementsprechend haben wir die Vignetten den Modi multiprofessioneller Zusammenarbeit zugeordnet, welche wir im Forschungsprojekt als sinngetische Typen entwickelt haben (Cloos/Gerstenberg 2020; Gerstenberg/Cloos 2021). Bei der didaktischen Arbeit mit den Vignetten muss dieser Systematik jedoch nicht gefolgt werden.

Indem wir die Praxisbeispiele den Typen zuordnen, soll nicht vermittelt werden, dass unsere im Forschungsprojekt entwickelte Perspektive die einzige gültige Perspektive auf das Material darstellt. Vielmehr wollen wir im Sinne eines multiperspektivischen Fallverstehens (Müller 2006) dazu anregen, dass vielfältige Perspektiven auf die Praxisbeispiele entwickelt werden.

Begrenzungen in der Arbeit mit Vignetten

Kindertageseinrichtungen sind mit veränderten Erwartungen konfrontiert. Die Gestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit stellt für viele Kindertageseinrichtungen eine neue Anforderung dar. Multiprofessionelle Zusammenarbeit kann jedoch nicht „einfach“ umgesetzt werden. Sie erfordert eine kontinuierliche Reflexion und Räume, die diese Reflexion ermöglichen. Teamreflexion stellt jedoch nur eine Bedingung dafür dar, dass die mit multiprofessioneller Zusammenarbeit verknüpften Potenziale genutzt werden können. Es bedarf auch hinreichend guter Rahmenbedingungen, wie beispielsweise einer angemessenen Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden, ausreichend Zeit für Verständigung und ein Personalmanagement, das die multiprofessionellen Teams dabei unterstützt, ihre Fähigkeiten in die Arbeit einbringen zu können. Diese Rahmenbedingungen wurden in den von uns untersuchten Teams und den aufgezeichneten Teamgesprächen nicht zum Thema gemacht. In der Arbeit mit den Vignetten lohnt es sich jedoch, den damit verbundenen Fragen nachzugehen.

An wen richtet sich diese Arbeitsbroschüre?

Diese Broschüre wurde in Niedersachsen von universitären und fachschulischen Vertreter*innen entwickelt. Sie richtet sich zum einen an Schüler*innen bzw. Lernende, die sich in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an Fachschulen befinden und an Lehrkräfte, die diese Schüler*innen in Ihrer fachschulischen Ausbildung begleiten. In Niedersachsen kann die Arbeitsbroschüre am sinnvollsten für das zweite Schuljahr genutzt werden. In anderen Bundesländern kann der Zeitpunkt abweichen. Die Broschüre ist zum anderen ebenso in der Fachberatung, in der Fort- und Weiterbildung, im Studium der Kindheits-, Sozial-, Heil-, Sonderpädagogik sowie der Erziehungswissenschaft einsetzbar.

Wie sind die Vignetten aufgebaut?

- (1) Die Praxisbeispiele sind mit einem Vorspann versehen; dieser enthält Hintergrundinformationen zum erhobenen Kontext.
- (2) Die Vorbereitung der Arbeit mit den Vignetten wird unterstützt durch Fragen an Lehrende (Kapitel 3.2)
- (3) Die Arbeit mit den Lernenden wird zusätzlich unterstützt durch Fragen, die auf unterschiedlichen Reflexionsebenen liegen. Neben den Fragen in Kapitel 3.2 finden sich in Kapitel 4 Zusatzfragen, die den jeweiligen Vignetten zugeordnet sind.
- (4) Ergänzt werden die Vignetten um eine Kurzinterpretation, die nach Bedarf von Lehrenden und Lernenden als ein beispielhaftes Deutungsangebot im Unterricht verwendet werden kann.
- (5) Zusätzlich unterbreiten wir didaktische Angebote, wie mit der jeweiligen Vignette weitergearbeitet werden kann.

Im Anhang findet sich darüber hinaus ein Glossar, in dem wichtige Begriffe schlagwortartig nachgelesen werden können und die das Verständnis der geschilderten Handlungssituation erleichtern sollen.

Auch finden Sie in der Broschüre immer wieder Lesehinweise. Die Auseinandersetzung mit den hier aufgeführten Texten kann die Arbeit mit den Vignetten unterstützen und, je nach didaktischem Setting, unterschiedlich in die Gestaltung einfließen.

Wie und wo kann die Broschüre genutzt werden?

Die Broschüre kann in Niedersachsen im Fachschulunterricht von Dozent*innen für die Ausbildung von Fachschüler*innen zur*zum Erzieher*in eingesetzt werden, bspw. in Modulen, in denen mit Lernsituationen gearbeitet wird und/oder die folgende thematische Rahmung betreffen:

- Modul – Inklusion
- Modul – Teamarbeit
- Modul – Kommunikation
- Modul – Familienarbeit

Es ist denkbar, dass Fach- und Hochschullehrende, Weiterbildner*innen, Fachberatungen und Supervisor*innen die in der Broschüre verwendeten Praxisbeispiele, Interpretationsangebote, Literaturverweise und Reflexionsfragen auch für den Austausch mit weiteren Personen Ihres Berufszweigs nutzen; bspw. für Teambesprechungen im Kollegium oder für die Reflexion des eigenen Standpunkts zum jeweiligen Thema.

Wie kann mit der Broschüre gearbeitet werden?

Die Broschüre folgt einem Bausteinprinzip: So besteht die Möglichkeit, die Broschüre ganz oder kapitelweise durchzuarbeiten oder sich einzelne Themenblöcke, Aufgabenstellungen oder Vignetten vorzunehmen und mit diesen gesondert zu arbeiten. Sie kann auch zum Anlass genommen werden, um eigene Praxisbeispiele für den Unterricht aufzubereiten oder für die Diskussion mit anderen selbst zu entwickeln und aufzuschreiben. Je nach Lehr- und Lernsetting ist es sinnvoll, dass die Arbeit mit der Broschüre durch eine theoretische Auseinandersetzung flankiert wird, die das Thema vertieft, sodass eine Theorie-Praxis-Verknüpfung noch intensiver gelingen kann.

3.2 Fragen für die Arbeit mit Vignetten

Fragen für Lehrende

Folgende Fragen können Sie in der vorbereitenden Arbeit mit den Vignetten dazu anregen, die jeweilige Vignette zu interpretieren. Je nach Gegenstand der Lerneinheit kann es sinnvoll sein, die Vignette über weitere Fragen zu erschließen.

- Wie deuten Sie die geschilderte Gesprächssituation?
- Was machen die Gesprächsteilnehmenden zum Fall? Was könnte im Gespräch anderes zum Fall werden?
- Wie positionieren sich die Fachkräfte innerhalb des Teams und wie werden andere positioniert?
- Was ist in diesem Praxisbeispiel in Ihren Augen als multiprofessionell zu verstehen?
- Wie wird dabei Zusammenarbeit vom Team aufgefasst und Kooperation mit anderen verstanden?
- Was fassen Sie in diesem Praxisbeispiel als inklusiv auf und wie würden Sie dies von integrativem Handeln abgrenzen?

- Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, damit die in den Praxisbeispielen sichtbaren Anforderungen pädagogisch-professionell werden können?
- Was sollten die Lernenden Ihrer Meinung nach über dieses Beispiel vermittelt bekommen?
- In welcher Form kann die Arbeit mit Vignetten durchgeführt werden? Welche Methoden und Materialien sollen dabei zum Einsatz kommen?
- Welches Hintergrundwissen benötigen die Lernenden, um die Vignetten bearbeiten zu können?
- Wie kann die Vignettenarbeit mit weiteren Texten zur Multiprofessionalität und Inklusion verknüpft werden? Wie kann darüber eine vertiefte Auseinandersetzung erreicht werden?
- Wie soll die Vignettenarbeit mit weiteren Inhalten, die in der Broschüre nicht bearbeitet sind, verbunden werden (wie z. B. Dynamik, Konflikte in Teamgesprächen, ...).

Platz für weitere Fragen und Notizen



Fragen für Lernende

Arbeitshinweis: Nachfolgend finden Sie einen Gesprächsauszug aus einem Teamgespräch eines Teams einer Kindertageseinrichtung. Lesen Sie den Gesprächsauszug und die nachfolgenden Fragen und machen Sie sich währenddessen erste Notizen. Lesen Sie den Ausschnitt bei Bedarf mehrmals durch und markieren Sie für sich wichtige Stellen.

Beobachtungsfragen

- Was sehen Sie in dem Beispiel? Was nehmen Sie wahr? Was fällt Ihnen auf? Was passiert in der Situation genau?
- Worum geht es den Gesprächsteilnehmenden jeweils?
- Wie würden Sie das Praxisbeispiel interpretieren?

Fragen zu eigenen Erfahrungen (z. B. in Einzelarbeit)

- Was hat dieses Beispiel mit Ihnen zu tun?
- Mit wem aus dem Team können Sie sich identifizieren, mit wem nicht?
- Welche Erfahrungen aus dem Praxisbeispiel können Sie nachvollziehen/welche nicht?
- Hatten Sie bisher Berührungspunkte mit dem, was in der Gesprächssituation besprochen wird? Was ist für Sie daran neu oder unbekannt?

Thematische Reflexionsfragen (Multiprofessionalität)

- Was machen die Gesprächsteilnehmenden zum „Fall“?
- In welcher Weise werden hier Kinder und ihre Familien zum Thema?
- Wie thematisieren die Fachkräfte sich selbst?
- Was hat das Beispiel Ihrer Meinung nach mit multiprofessioneller Zusammenarbeit zu tun?
- Wenn von Multiprofessionalität die Rede ist, dann wird ja häufig die Hoffnung damit verbunden, dass sich viele unterschiedliche berufliche Perspektiven miteinander verbinden und diese Verbindung zu einem Gewinn in der Zusammenarbeit eines Teams wird. Wie nehmen Sie das in diesem Beispiel wahr? Und wie würden Sie selbst Multiprofessionalität anhand des ausgewählten Beispiels erklären?
- Welche Aufgaben weisen die Teammitglieder sich selbst und anderen zu?
- Wie wird in der multiprofessionellen Teamarbeit Arbeitsfähigkeit abgesichert?
- In welcher Form wird in diesem Gesprächsauszug Grenzarbeit sichtbar (siehe Kapitel 4.1)?
- Welche (Rahmen-)Bedingungen müssen geschaffen sein bzw. werden, damit die in den Praxisbeispielen sichtbaren Anforderungen an Multiprofessionalität bewältigt werden können?

Thematische Reflexionsfragen (Inklusion und Integration)

- An welchen Stellen des Gesprächs taucht das Thema Inklusion Ihrer Ansicht nach in welcher Form auf, an welchen Stellen nicht?
- Im Bereich Inklusion wird ja häufig davon gesprochen, dass es nicht nur darum geht, die Teilhabe und Anerkennung von Menschen mit sogenannter „Behinderung“, son-

dern von möglichst allen Menschen an und in der Gesellschaft sicher zu stellen. Wie sehen Sie das denn in Bezug auf dieses Beispiel?

- Wie wird in diesem Praxisbeispiel Integration und Inklusion in ein Verhältnis gesetzt?
- Welche (Rahmen-)Bedingungen müssen geschaffen sein bzw. werden, damit die in den Praxisbeispielen sichtbaren Anforderungen an Integration/Inklusion pädagogisch-professionell werden können?

Platz für weitere Fragen und Notizen



4. Vignetten



In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine knappe Einführung in die empirischen Ergebnisse des Forschungsprojektes „MuPro – Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings“. Anschließend werden Vignetten aus diesen Ergebnissen abgeleitet. Dementsprechend werden die Vignetten zwei Schlüsselthemen und vier Typen zugeordnet. Die Vignettenarbeit mit den Lernenden kann, muss sich jedoch nicht auf diese Schlüsselthemen beziehen. Wer sich intensiver mit den empirischen Ergebnissen dieses oder anderer Forschungsprojekte zu den Themen Multiprofessionalität und Inklusion auseinandersetzen will, nutzt die bereitgestellten Lesehinweise und die Übersicht der Projektpublikationen.

Abbildung 1: Überblick über die Vignetten

Nr.	Schlüsselthema	Typ	Thema
1	Grenzreproduzierende Modi	Zweite neben Anderen	Das Team ist sich einig, was mit Sebastian passieren soll
2	Grenzreproduzierende Modi	Erste unter Anderen	Wie kann das Recht der Kinder auf Teilhabe auch gegenüber Dritten gesichert werden?
3	Transitive Modi	Andere unter Gleichen	Multiple Förderung von Anton im Netzwerk
4	Transitive Modi	Andere unter Anderen	Kinder als kompetente Akteure und Exoten
5	Transitive Modi	Andere unter Anderen	„Das ist dann eigentlich pervers, wenn man jeden reinlässt“

4.1 Grenzarbeit als Modus multiprofessioneller Zusammenarbeit – empirische Einblicke

Die Analyse von Teamgesprächen im Projekt „MuPro – Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings“ erfolgte mit Hilfe der dokumentarischen Gesprächsanalyse (Przyborski 2004; Bohnsack 2017). In der Regel wird dabei das Ziel verfolgt, die empirischen Erkenntnisse in Gesprächstypen zu verdichten. Hierfür wird die basistypische Gemeinsamkeit herausgearbeitet, die den gesamten analysierten Teamgesprächen gemein ist. Bei der Ermittlung der basistypischen Gemeinsamkeit haben wir auf die Ergebnisse eines Vorgängerprojektes rekurriert, in dem wir ebenfalls Teamgespräche analysiert haben. Hier konnten wir empirisch herausarbeiten, dass sie vor allem einem Zweck dienen: die Arbeitsfähigkeit im Team abzusichern. Teams versichern sich in den Gesprächen immer wieder, dass sie die an sie herangetragenen Herausforderungen bewältigen können, Lösungen finden, besser mit Schwierigkeiten umgehen als andere; also handlungsfähig bleiben. Dieses Ergebnis haben wir aufgegriffen und uns in MuPro gefragt: Wie wird diese Arbeitsfähigkeit nun in multiprofessionellen Teams abgesichert?

Unser zentrales Ergebnis ist, dass dies über Grenzziehungen geschieht. Im Rahmen dieser Grenzziehungen fragen sich die Teammitglieder: Welche Aufgaben habe ich? Welche Aufgaben haben die anderen? Wie entwerfe ich mich über meine Aufgaben, z. B. als Erzieher*in, und als wen entwerfe ich die anderen (bspw. die Ergotherapeutin, den Psychologen etc.), wenn ich ihnen bestimmte Zuständigkeiten zuschreibe?

Wir haben diese basistypische Gemeinsamkeit als *Grenzarbeit* gefasst. Grenzarbeit ist hier also als Arbeitsmodus von allen multiprofessionell zusammengesetzten Teams zu verstehen, die wir untersucht haben.

Basistypische Gemeinsamkeit

In der multiprofessionellen Zusammenarbeit werden für den Erhalt von Arbeitsfähigkeit, virtuelle Grenzen über spezifische Aufgabenverständnisse gezogen.



Nachdem wir diesen konstitutiven Arbeitsmodus herausgearbeitet haben, haben wir uns gefragt, ob in den Teams auch Modi der Bearbeitung in der multiprofessionellen Zusammenarbeit unterschieden werden können. Wir haben vier Modi entlang folgender Dimensionen ausdifferenziert:

- (1) Erstens beschreiben die Modi das jeweilige Verständnis von multiprofessioneller Zusammenarbeit der Teams: Wir fragen, kann dieses als mono- oder bzw. multiperspektivisch gefasst werden? Wir fragen auch, ob die Teams sich als Team oder das Team und andere, mit denen sie kooperieren, in den Blick nehmen.
- (2) Zweitens beschreiben die Modi das in den Gesprächen hervorgebrachte Korrespondenzverhältnis zwischen professionellen „Anderen“ oder „Gleichen“. Hier bearbeiten die Teams die Frage: Wer von denjenigen, mit denen ich zusammenarbeite, ist mir gleich und wer ist für mich eher anders?
- (3) Drittens entwerfen sich die Teams dabei an, im Gespräch fingierten, statischen oder flexiblen Grenzen.

Die unterschiedlichen Modi wollen wir nun im Folgenden konkret erläutern. Wir stellen unsere vier Typen vor, die wir zwei übergeordneten Modi zugeordnet haben: einem grenzreproduzierenden und einem transitiven Modus.

Der grenzreproduzierende Modus

Teams, die wir dem grenzreproduzierenden Modus zugeordnet haben, zeichnen sich durch statische Grenzziehung aus. Grenzen zu Gruppen, Einrichtungen oder Personen werden hier nicht flexibel gehalten. Im Gegenteil: In den Teamgesprächen wird die Unumstößlichkeit dieser Grenze einander im Team immer wieder bestätigt. Das heißt, die untersuchten Teams, die in ihrer Gesprächspraxis diesem Modus entsprechen, weisen sich andere Aufgaben zu, als denjenigen, die sie als die jeweils „Anderen“ markieren. Durch die Grenzen, die die Teams konstruieren, betreiben sie eine Art Inselbildung und sichern ihre eigene Arbeit gegenüber denjenigen ab, mit denen sie zusammenarbeiten. Kooperation wird dabei folglich als etwas angesehen, was die eigene teaminterne Position potentiell gefährden könnte.

Auch wenn in den Teams Personen mit sehr unterschiedlichen fachlichen Hintergründen arbeiten, weisen sich die Teams eine spezifische einheitliche Perspektive zu. Dabei machen sich die Teammitglieder zu Ebenbürtigen, gleichwohl sie unterschiedlichen Berufsgruppen angehören.

Typ 1: Zweite neben Anderen (Grenzreproduktion I)

Teams im grenzreproduzierenden Modus I entwerfen sich als Zweite neben anderen. Diejenigen, die sie als Andere entwerfen, sprechen sie eine wirkmächtigere Position zu als sich selbst. Charakteristisch für diesen Modus ist ein monoperspektivisches Sprechen aus einer marginalisierten Position gegen Andere. Typisch ist hier auch, dass die Teams ihre Perspektive als weniger anerkannt wahrnehmen, als diejenige der anderen Professionellen, mit denen sie zusammenarbeiten.

Typ 2: Erste unter Anderen (Grenzreproduktion II)

Der Unterschied zum Typ 1 besteht darin, dass die Teams sich in einer privilegierten Position gegenüber „Anderen“ entwerfen. Das heißt: Die Teams, die diesem Modus entsprechen, konstruieren sich in einer höheren Position als diejenigen, mit denen sie zusammenarbeiten.

Transitiver Modus

Beim transitiven Modus werden die Grenzen zwischen Berufsgruppen und Organisationen flexibel konstruiert, sodass sich Teams in diesem Modus an einem synchronen Aufgabenverständnis orientieren. Eine Orientierung an Multiperspektivität ist hier ebenso zu erkennen. In der Grenzarbeit wird anderen eher, im Gegensatz zur hierarchischen Form des grenzreproduzierenden Modus, eine gleichwertige Position zugesprochen. Kooperation wird in der Logik der Teams, die diesen Modi zugeordnet werden, nicht als gefährdend entworfen. Teams des transitiven Grundmodus geht es folglich nicht um Formen der eigenen Grenzsicherung oder Grenzreproduktion. Hier entsteht keine Inselbildung. Vielmehr kann hier das metaphorische Bild eines Geflechts herangezogen werden.

Typ 3: Andere unter Gleichen (Transitiver Modus I)

Bei Teams, die diesem Modus zugeordnet werden können, wird den Mitgliedern innerhalb des Teams und den Kooperierenden keine höhere oder niedrigere Position zugeschrieben. Kooperierende werden zwar als anders entworfen. Zugelassen wird in den Teams jedoch ein multiperspektivisches Sprechen aus egalitärer Position. Alle dürfen unterschiedliche Sichtweisen einbringen. Die Teams verstehen sich als Teil eines Netzwerkes oder eines Kooperationsverbundes. Interorganisationale Kooperation wird in diesem Modus nicht als Bedrohung, sondern als Form der Arbeitsentlastung entworfen. In diesen Teams bilden frühpädagogische Orientierungen keine Basis (mehr) für ihre Handlungsentwürfe: Beispielsweise finden medizinische, psychologische oder schulische Perspektiven keine niedrigere oder höhere Anerkennung im Team.

Typ 4: Andere unter Anderen, die auch Gleiche sein könnten (Transitiver Modus II)

Der Unterschied zum vorhergehenden Modus ist, dass die Teammitglieder dieses Modus ein multiperspektivisches Sprechen aus einer zwar egalitären Position, jedoch als Unabhängige prozessieren. Die Teams entwerfen sich im transitiven Modus II als nicht auf Kooperation angewiesen. Diese könnte sie zwar durchaus entlasten, gefährdet sie jedoch zugleich auch nicht. In diesem Sinne entwerfen sich die Teams als Andere unter Anderen, die auch Gleiche sein könnten.



Keiner der hier vorgestellten Gesprächsmodi bildet einen Idealtypus von gelingender multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven bzw. integrativen Settings ab. Denken Sie darüber nach: Welche Chancen und welche Herausforderungen sind mit den beschriebenen Gesprächsmodi verbunden?

4.2 Schlüsselthema I: Grenzreproduzierende Modi der Zusammenarbeit

Vignette 1: Das Team ist sich einig, was mit Sebastian passieren soll

Die Sprachheilkita St. Johannes' ist eine integrative Einrichtung mit einer Krippengruppe (15 Kinder) und vier sonderpädagogischen Sprachheilkindergruppen für Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Das multiprofessionelle Team setzt sich aus unterschiedlichen Berufsgruppen zusammen und kann formal als (teil-)integratives Team der internen therapeutischen Unterstützung charakterisiert werden, weil hier in den nicht-integrativen Gruppen pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Zusatzqualifikationen arbeiten, die von einem multiprofessionellen, vorwiegend therapeutischen Team aus den Bereichen Psychologie, Logopädie und Ergotherapie begleitet werden.

Im nachfolgenden Gesprächsauszug geht es um die Frage der möglichen Einschulung des Jungen Sebastian. Zu Beginn wird der Name des Jungen aufgerufen und damit markiert, dass nun über ihn gesprochen wird.

Am Gespräch nehmen teil:

- Alina Müller (Gesundheits- und Sozialmanagerin)
- Anette Sauer (Diplompsychologin)
- Elisabeth Kramp (Erzieherin)
- Sabine Neus (Erzieherin)

Zum Team gehören außerdem Lina Bauer (Ergotherapeutin) und Volker Weiß (Logopäde).

A. Müller: Gut, Sebastian. (6) (Rascheln)

E. Kramp: Du hast mit Mama geredet.

S. Neus: (..) Ach so, ich habe mit Mama geredet. [...] am Montag war die ähm Förderschullehrerin der Magnusschule hier, hat kurz mit Sebastian was gemacht, äh hat zwar unsere Unterlagen gerne mitgenommen, aber an einem Gespräch war sie nicht so wirklich interessiert und an Informationen so ein ganz bisschen, aber nein, sie würde ja alles in den Unterlagen finden, das würde ihr reichen. Am Dienstag war Sebastian dann in der Schule zwecks der Überprüfung und am Mittwoch kam Mama und sagte, die Förderschullehrerin hat Sebastian für so gut befunden, dass sie meint, dass er in die erste Klasse eingeschult werden kann und nicht in die Eingangsklasse. Das möchten Roths aber nicht. Und wir sehen das eigentlich ein Stückweit ähnlich, weil sie hat Sebastian in einer Situation erlebt, wo er natürlich genau weiß, worum es geht und sich wahnsinnig angestrengt hat. Frau Roth sagte, der war auch nachmittags total platt. Der war wirklich erledigt, weil der wahrscheinlich alles gegeben hat. Aber letztendlich ist natürlich zu beobachten, dass Ausdauer, Konzentration, Merkfähigkeit einfach noch nicht wie bei einem Schulkind sind. Und er ist ja auch der ist ja knapp geboren. Er ist ja im Juli ähm wird er erst sechs und eigentlich, dadurch, dass er so ein Frühchen ist, der wäre ja offiziell erst im Oktober geboren

E. Kramp: Genau

¹ Daten, welche auf Organisationen oder Personen schließen lassen, sind anonymisiert.

S. Neus: Und ähm Roths bitten um ein Elterngespräch. Sie möchten sich nochmal austauschen mit uns und möchten eben überlegen, welche Alternativen es gibt. Sie wollen ihn trotz alledem dann möglichst zurückstellen lassen und gucken, wo er dann hingehen soll.

A. Müller: Schulkindergarten

S. Neus: Nein, möchten sie auch nicht, sie würden ihn DANN vielleicht gerne in den normalen Regelkindergarten geben wollen.

A. Müller: Ja, aber die Magnusschule hat einen sehr guten Schulkindergarten. Deswegen, ne? Mit Ganztagsbetreuung.

S. Neus: Ja, aber der hat ja auch nur eine nein, keine Ganztagsbetreu

A. Müller: Doch. Die gehen danach in den Ganzttag, wenn die Eltern das brauchen. Das ist ja das Gute am/ an der Magnusschule, dass die mittlerweile ähm in den Ganzttag wechseln können, nach dem normalen Ende der Schulkindergartenbetreuung, können die dann Mittag am Mittagstisch teilnehmen und danach gehen die in die Angebote des Ganztags. (..)

S. Neus: Also das wusste sie anscheinend so nicht. Ich auch nicht. Aber eigentlich glaube ich, wollen sie ihn lieber dann in den Regelkindergarten geben. So habe ich sie verstanden. Aber das ist ja nochmal eine Möglichkeit, ihr das im Gespräch nochmal zu sagen. [...] Also es ist so, also der bevorzugte Kindergarten wäre wohl in Fürstenberg. Da geht auch die Tochter. Und da wüsste sie wohl, dass erst 19 Kinder GEMELDET sind. Also da wüsste sie wohl, dass noch ein Platz zu HABEN ist. Ich hatte ihr auch letzte Woche gesagt, ich sage, machen Sie doch erst mal alles. Melden Sie auf alle Fälle nochmal. Zurücknehmen können Sie immer noch.

A. Müller: (..) Klar. Hm (bejahend). (...) [...]

A. Sauer: Hattet ihr/ ach, sie/ die hat ja gar nicht mit euch gesprochen, ne? Die Sonder/ die Förderschullehrerin?

S. Neus: die ist am Montag gekommen und dann habe ich kurz bevor sie angefangen hat zu gucken und äh bevor sie Sebastian mitgenommen hat, ganz kurz ein bisschen was mit ihr erzählt. Ja, und dann kam sie um Zehn nach halb Zehn äh mit Sebastian wieder und um Viertel vor Zehn musste sie gehen.

A. Sauer: Und ähm naja, wir hatten ja diese Screenings für ADHS, da ist er ja schon grenzwertig, ne? Weiß sie das?

S. Neus: Ich habe ihr alles gesagt äh was so ging in dieser kurzen Zeit. Sie hat die ganz neuen Testungen alles mitbekommen. Ja.

A. Müller: Pff.

S. Neus: Also mein Eindruck ist so ein bisschen, das ging mir im letzten/ obwohl das eine andere Lehrerin war, im letzten Jahr mit Albert schon so ein bisschen. Ach so, und das habe ich noch ganz vergessen. Und dann hat sie gesagt, ja, und dann sagte Frau Roth nur, naja, aber das SPZ zum Beispiel und der Kindergarten sagen doch unabhängig voneinander, dass es vielleicht noch besser wäre ihn nicht zu beschulen. Ja, aber ihr Ergebnis hätte was anderes ergeben und wenn er denn zur Schuluntersuchung wäre und DIE würden AUCH sagen, das geht nicht, DANN würde sie nochmal gucken, was sie in ihrem Bericht noch ändern würde. Da dachte ich, was ist denn das? Leute die das Kind EINMAL, für diese Sequenz sehen, da wird mehr Wert drauf gelegt, als wenn wir das Kind schon eineinhalb Jahre betreuen, sagen, Mensch das ist so und so. Also ich war ein bisschen entsetzt so.

A. Sauer: Ja, das ist ihre Wertigkeit und wenn die Ärztin vom Gesundheitsamt was anderes sagt, dann ist das okay, aber wenn wir was sagen nicht, ne? Das ist so diese

S. Neus: Also das ist schon

A. Sauer: Haltung. Und sie akzeptiert ja auch nicht den Bericht vom SPZ. Wenn da auch schon was drinnen

E. Kramp: Nein.

S. Neus: Nein.

A. Sauer: steht, also guckt sie nur aufs Gesundheitsamt. Das ist natürlich ein bisschen schwach finde ich, von ihr. Ne? Das erfasst nicht das Kind von (unv.)

S. Neus: Ist so ein bisschen unglücklich.

A. Müller: Aber ist letztendlich ja auch äh die gleiche Haltung, die wir vom SPZ erleben. Wir sind nur ein Kindergarten.

Zusätzliche Fragen für Lernende

- In welcher Weise wird über Sebastian gesprochen?
- In welcher Weise wird die Übergangsgestaltung von Sebastian in die Schule Thema?
- Wer ist alles bei dieser Übergangsgestaltung beteiligt und wem werden dabei welche Aufgaben und Möglichkeiten der Mitwirkung zugesprochen?

Platz für Notizen





Mögliche Aufgaben für Lernende

Machen Sie ein Brainstorming in Kleingruppen und halten Sie ihre Gedanken mit Hilfe einer „Mindmap“ fest (siehe Glossar). Welche Eindrücke hatten Sie beim ersten Durchlesen der vorliegenden Gesprächssituation? Welche Themen sind Ihnen besonders aufgefallen? Gibt es Themen, die in Ihrer Kleingruppe häufiger genannt werden? Welche sind das? Beraten Sie in der Gruppe, welche dieser Themen zusammenhängen könnten und finden Sie Begründungen für diese Zusammenhänge. Zeichnen Sie die wahrgenommenen Verbindungen durch Pfeile in die Mindmap ein. Diskutieren Sie, in welche Richtung die Pfeile zeigen sollen und welchen Ausgangspunkt und Verlauf Sie der entsprechenden Verbindung damit geben möchten.

Angebot zur Interpretation der Vignette 1



Im Teamgespräch geht es um die nahende Einschulung von Sebastian. Die Fachkräfte der Einrichtung meinen, dass es besser wäre, ihn von der Schule zurückzustellen. Das kann das Team jedoch nicht allein entscheiden. Die Kindertageseinrichtung, die Eltern, die Schuleingangsuntersuchung und eine Förderschullehrerin spielen hier eine Rolle. Die Erzieherin Sabine Neus berichtet im Teamgespräch, dass am Montag die Förderschullehrerin der Magnusschule in der Einrichtung gewesen wäre und mit Sebastian „kurz etwas gemacht“ habe. Sie habe zwar Unterlagen mitgenommen, sei aber an einem Austausch nicht interessiert gewesen. Die Psychologin Annette Sauer will bestätigt wissen: „die hat ja gar nicht mit euch gesprochen, ne?“ Sabine Neus führt aus, dass dies nur „ganz kurz“ gewesen sei und markiert damit, dass ein Austausch kaum stattgefunden habe. Indem die Psychologin Anette Sauer fragt, ob diese denn von dem Ergebnis des ADHS-Screenings gewusst habe, bei dem er „grenzwertig“ abgeschnitten habe, fragt sie zugleich die von der Förderschullehrerin vorgenommene Bewertung an. Denn die Förderschullehrerin ist eher der Ansicht, dass Sebastian im Sommer eingeschult werden solle: Die Psychologin zeigt sich entsetzt, dass der Einschätzung von Menschen, die das Kind nur kurz sehen würden und dieses nicht auch schon anderthalb Jahre betreut hätten, im Prozess der Einschulungsentscheidung mehr Bedeutung beigemessen werde. Auch wenn nach Aussagen von Sabins Neus die Eltern ebenso wie das Team eine Einschulung ablehnen, scheinen sie für ihr Kind andere Pläne zu haben: Sie beabsichtigen den Jungen bis zur Einschulung nicht mehr in der sonderpädagogisch ausgerichteten Einrichtung, sondern in einem Regelkindergarten unterzubringen, in der auch die Tochter betreut wird. Dort wären noch Plätze frei. Das Team möchte Sebastian allerdings weiter sonderpädagogisch in einem Schulkindergarten (siehe Glossar) unterbringen. Den Eltern soll diese Perspektive in einem späteren Elterngespräch nahegelegt zu werden. Die Perspektive des Teams auf Sebastian und dass er einen besonderen Förderbedarf habe, scheint also von mehreren Stellen in Frage gestellt zu werden. Indem Alina Müller resümiert: „Wir sind nur ein Kindergarten“ wird das Team in der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen in der Position der „Zweiten neben anderen“ entworfen. Das Teamgespräch wurde dem grenzreproduzierende Modus I zugeordnet. Dieser zeichnet sich durch statische Grenzziehung aus. Grenzen zu Gruppen, Einrichtungen oder Personen werden hier nicht flexibel gehalten. Hier wird die Unumstößlichkeit dieser Grenze einander im Team immer wieder bestätigt. In der Gesprächslogik dieses Modus scheint die Klärung des organisationseigenen Territoriums als das zentral zu bearbeitende Bezugsproblem für das Team auf.

Vignette 2: Wie kann das Recht der Kinder auf Teilhabe auch gegenüber Dritten gesichert werden?

Die konfessionelle Kindertagesstätte Fliederheim verfügt über drei Kindergartengruppen, die von der Einrichtung als „inklusiv“ bezeichnet werden, zumal hier Kinder mit und ohne sogenannten I-Status betreut werden. Als Familienzentrum arbeitet die Einrichtung nach dem Early Excellence-Ansatz. Das Team setzt sich multiprofessionell aus einer QuiK-Kraft (siehe Glossar), einer Sozialpädagogin, einer Sozialassistentin und Erzieherinnen mit und ohne heilpädagogische Zusatzausbildung zusammen. Auf der Homepage charakterisiert sich die Einrichtung selbst als inklusive Kindertagesstätte und verbindet die Themen Inklusion und Multiprofessionalität auf Ebene des Einrichtungsprogramms: In dieser konzeptionellen Grundlegung wird Multiprofessionalität zum Sonderfall bei den sogenannten Integrationskindern erklärt. Das Team dieser Kindertageseinrichtung kann formal als heilpädagogisch und akademisch erweitertes integratives Team mit externer therapeutischer Unterstützung aufgefasst werden. Das Einrichtungsteam kooperiert auf verschiedene Arten und Weisen mit anderen Einrichtungen. In den Teamgesprächen arbeitet das Team jedoch besonders an einer organisationsinternen, inklusiven Perspektive, über die Kinder in ihrer Verschiedenheit geachtet und die Teilhabe aller Kinder gesichert werden soll. In den Teamgesprächen werden daher vor allem Themen besprochen, über die diese Kindertageseinrichtung dem Anspruch der Umwandlung in eine solche Form der inklusiven Einrichtung zuarbeiten kann. So werden bspw. Leistungsansprüche- und Status der sogenannten Integrationskinder und Prozesse der Kooperation mit Eltern und Schule thematisiert sowie die Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern reflektiert, um der einrichtungsinternen Leitlinie, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen, entsprechen zu können. So kommt es auch, dass das Team in der für das Praxisbeispiel ausgewählten Dienstbesprechung ein Beschwerdemanagement für Kinder zum Thema macht und bei der Diskussion zu diesem Verfahren zunächst bei der kritischen Erörterung des Verhaltens der Erwachsenen und nicht der Kinder ansetzt.

Es geht in diesem Ausschnitt um die Möglichkeiten der Sensibilisierung des Einrichtungsumfeldes (bspw. Eltern, Therapeut*innen) durch das Team auf die kindlichen Beschwerdeformen. In diesem Zusammenhang sprechen die Fachkräfte auch über Frida, ein Kind mit Downsyndrom, das in ihre Einrichtung geht. Das Team tauscht sich ebenfalls darüber aus, wie Frida ihrer Beschwerde Ausdruck verleiht.

An der ausgewählten Gesprächssequenz der Dienstbesprechung zum Beschwerdeverfahren sind beteiligt:

- Annemarie Laurensen (Leitung der Einrichtung, Erzieherin, Fachwirtin im Sozialwesen und systemische Beraterin)
- Larissa Reinholz (zweite Leitung der Einrichtung, Erzieherin, Heilpädagogin und systemische Beraterin)
- Sophie Eichmann (Sozialassistentin)
- Paula Dornfeld (Heilpädagogin)
- Kristin Hilden (QuiK-Kraft: Floristin; siehe Glossar).



A. Laurensen: Das Beschwerdeverfahren haben wir schon für Erwachsene eingeführt. Setzt euch mal so rückwärts einmal mit den Stühlen, dass ihr ähm die PowerPoints sehen könnt. (Stühle rücken) (26) Das Beschwerdeverfahren für Eltern und Mitarbeiter haben wir ähm in zwei Dienstbesprechungen eingeführt. Und jetzt geht es um das Beschwerdeverfahren für Kinder. Ähm, es gibt, das wissen gar nicht so viele, es gibt eine UN-Kinderrechtskonvention, die vor vier Jahren ähm auch von Deutschland unterzeichnet worden ist. Mittlerweile sind viele Staaten haben viele Staaten die UN-Kinderrechtskonvention mit verschiedenen Kinderrechten unterzeichnet. Und EIN Recht betrifft die MITSPRACHE von Kindern und eben da noch mal die Untergliederung, dass Kinder sich auch beschweren DÜRFEN. Dass sie auch ein RECHT auf eine Beschwerde haben. (5) Und nicht nur die UN-Kinderrechtskonvention gibt das vor, sondern auch das Bundeskinderschutzgesetz. (7) Das Vorhandensein formell festgeschriebener Beschwerdeverfahren allein reicht nicht aus, um zu sichern, dass Kinder und Jugendliche diese auch in Anspruch nehmen. Da geht es wieder um die Haltung. Wir sprechen gleich noch mal darüber, was das auch alles bedeuten kann. Vielmehr müssen weitere Bedingungen erfüllt sein, damit Kinder und Jugendliche sich ermutigt fühlen, ihre Anliegen und Beschwerden zu äußern. Kinder und Jugendliche sind in ihrem Alltag emotional auf die betreuenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angewiesen. Nur, wenn diese die Kinder und Jugendlichen AKTIV unterstützen und mit ihrer Haltung Zuspruch, Motivation und die Erlaubnis zum Beschweren ausdrücken, können Kinder und Jugendliche daher die VORHANDENEN Beschwerdeverfahren OHNE Angst vor negativ (unv.) nutzen. [...] Es gibt nicht DAS Beschwerdeverfahren. Unser Ziel ist es heute, dass wir unser Beschwerdeverfahren entwickeln und hier auch installieren. [...]

Nachfolgend geht es um die Frage, wie denn Eltern für die Rechte der Kinder sensibilisiert werden können



A. Laurensen: Genau. Was mir jetzt gerade noch einfällt ist, dass wir den Fokus auch noch weiter legen können und nicht nur auf Eltern, sondern auch auf alle, mit denen wir hier zusammenarbeiten. Weil mir fällt, mir fallen Therapeuten ein, die irgendwann mit den Kindern in Kontakt geraten und Beschwerden dieser Kinder vielleicht überhaupt gar nicht richtig lesen können. Also, sie nehmen sich einfach das Kind und gucken gar nicht, ist das Kind jetzt bereit? Und nur weil das Kind sich nicht beschweren kann, weil es vielleicht keine Ausdrucksmöglichkeiten hat, die der Therapeut oder dieser Mensch lesen kann, kommt es dazu, dass Beschwerden nicht erhört werden. Das heißt, wir müssen den Fokus sogar noch weiter, weiterdenken. Damit alle verstehen, wie eine Beschwerde von Kindern aussieht und wie man damit umgehen kann. Geht mal in Dreier-, Vierergruppen zusammen und fangt an, darüber zu sprechen. Ähm, hilfreich wird es nachher sein, wenn wir ein paar Stichworte haben, weil aus diesen Stichworten heraus können wir nachher die Prozessregeln schreiben. Und es gibt jetzt keine Zeitvorgabe, ich merke, wenn es ruhiger wird, dann hören wir auf.

Nach diesem Gesprächsausschnitt, in dem die Leiterin vor allem die Sensibilisierung auf kindeigene Formen von Beschwerden als wichtiges Thema für die Fachkräfte hervorhebt, ergibt sich wenig später eine Gesprächssequenz, in der die Leiterin nun auf die Erzählung von konkreten Erfahrungen mit Beschwerden von Kindern in den Gruppen und den Umgang damit abhebt.



- A. Laurensen:** Was für Erfahrungen habt ihr Im Moment schon in den Gruppen gemacht mit Beschwerden und wie seid ihr damit umgegangen? Wie ist das in der Krippe? (4) Beschweren sich Kinder?
- S. Eichmann:** Ja.
- ?:** Mhm (bejahend).
- S. Eichmann:** Ich musste ähm, als du das mit den Therapeuten gesagt hattest
- L. Reinholz:** Mhm (bejahend).
- S. Eichmann:** Ne, hatte ich Frida sofort im Kopf.
- L. Reinholz:** Genau.
- S. Eichmann:** Die eigentlich für uns so klar sich beschwert und sagt „Nein, ich möchte nicht“, oder jetzt hat es sich auch schon wieder geändert, aber am Anfang halt mit Ingrid [Physiotherapeutin], ne, und so klar gesagt hat „Ich will gar nicht mit“. Und dass man da dann erst mal, ich weiß gar nicht, war das eine lange PAUSE, die die hatten oder?
- K. Hilden:** Ich weiß nicht.
- S. Eichmann:** Ingrid lange nicht da war, aber ne, dass Ingrid erst mal wieder zurück in den Gruppenraum gekommen ist und sie immer da waren, weil, ja, für uns war es total klar, dass Frida sich
- A. Laurensen:** Und dann habt ihr mit Ingrid über die Beschwerde gesprochen.
- S. Eichmann:** Genau. Linda war dann mit ihr im Gespräch
- A. Laurensen:** Mhm (bejahend).
- S. Eichmann:** Und hat gesagt, du, vielleicht, also ich war nicht mit dabei, das haben die unter vier Augen geführt, aber vielleicht wäre es besser, wenn du einfach erstmal wieder bei uns im Gruppenraum dich aufhältst in der, was ist es denn, halben Stunde, dreiviertel Stunde oder was in der Zeit. Einfach damit wieder ne eine Basis aufgebaut wird, ne? Eine Beziehung irgendwie zueinander, weil sie sich ja auch einfach. Ich glaube für so kleine Kinder ist eine Woche mindestens dazwischen, wenn nicht sogar, dann fällt es mal aus, dann sind das noch länger, irgendwie mehr Wochen, dass dann ein Zeitraum echt verdammt lang ist.
- L. Reinholz:** Mhm (bejahend).
- S. Eichmann:** Dass dann die Beziehung auch echt wieder flöten geht, wenn es immer nur eine halbe, dreiviertel Stunde ist. Dann wieder ein, zwei, drei, vielleicht sogar noch länger, Wochen gar nicht gesehen.
- A. Laurensen:** Und wie hat sich Frida beschwert? Was hat die für eine Ausdrucksform?
- P. Dornfeld:** Sie hat sich weggedreht und „uh, nein“ (gestikulierend) und ist dann weggerutscht auf dem Popo oder so.

Zusätzliche Fragen für Lernende

- Welchen Beitrag können Beschwerdeverfahren für Inklusion Ihrer Ansicht nach leisten? Was sind die Grenzen solcher Beschwerdeverfahren?
- Was denken Sie, welche Chancen bieten sich für Kinder, wenn ein solches Beschwerdeverfahren etabliert wird? Welche Herausforderungen sind damit verbunden?
- Wie würden Sie den Kindern das Beschwerdeverfahren vermitteln?

Platz für Notizen



Mögliche Aufgaben für Lernende



Aufgabe 1: Erinnern Sie sich an ähnliche Situationen, in denen Ihrer Ansicht nach Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen ein anderes Handlungsverständnis hatten als Sie. Wie sind Sie mit dieser Situation umgegangen? Bilden Sie Zweiergruppen: Erzählen Sie sich gegenseitig von den Situationen. Versuchen Sie gemeinsam, die Situation zu verstehen. Erarbeiten Sie alternative Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der Situation und stellen Sie diese im Plenum vor.

Aufgabe 2: Machen Sie eine Liste und notieren Sie 3 Rechte, die Ihrer Meinung nach für Kinder gelten sollten. Finden Sie Begründungen, die aus Ihrer Sicht mit dem Thema Inklusion zu tun haben. Tragen Sie Ihre Liste anschließend der oder dem Sitznachbar*in vor: Wie sieht ihre/seine Liste aus?



Literaturtipps zur vertiefenden Auseinandersetzung

Liebel, Manfred (2009): Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. Berlin: LIT Verlag.

Maywald, Jörg (2016): Kinderrechte in der Kita: Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg i. Br.: Herder.

Angebot zur Interpretation der Vignette 2



Dem Team geht es in diesem Gesprächsausschnitt darum, sich in eine pädagogische Haltung einzusprechen, die in die Breite getragen und im Spezifischen auch vor Eltern und externen Therapeut*innen vertreten werden kann. Es wird sich hierbei einer privilegierten Perspektive des Teams gegenüber Anderen vergegenwärtigt. Zugleich wird sich dabei auch an einem Konzept von Inklusion orientiert, über welches das Recht auf Teilhabe für alle Kinder universalistisch gesichert werden soll. Zu diesem Zweck wird vom Team Anwaltschaft für die Kinder übernommen, z. B. indem ein kritischer Blick auf die Interventionen anderer professioneller Instanzen wie die der Therapeutin Ingrid geworfen wird oder indem sich die Aufgabe zugewiesen wird, weitere Akteure, wie die Eltern, für diese Perspektive auf Kinder zu sensibilisieren. Dass die Teammitglieder sich selbst erst in dieses neue Inklusionsverständnis einsprechen, wie mit kindlichen Beschwerden umgegangen werden soll, wird an einer exemplarischen Erzählung zum Kind Frida deutlich, dessen I-Status dabei ebenso wenig Erwähnung findet wie die Diagnose „Down Syndrom“. Nicht Fridas Verhalten, sondern nur das der Therapeutin wird in dieser Schilderung problematisiert. Denn in der Arbeit an der Implementierung eines kinderrecht-basierten Beschwerdemanagements geht es dem Team hier zunächst zentral darum, die differenten Artikulationsbedürfnisse von Frida wahrzunehmen und anzuerkennen, um sensibel auf sie eingehen zu können. Zugleich geht es dem Team darum, stellvertretend für alle Kinder zu „erlernen“, wie über diese Verfahrenspraxis, der Fokus von Erwachsenen auf die Potenzialentfaltung möglichst aller Kinder gerichtet werden kann. Die Logik dieser Praxis der Sichtbarmachung des Kindes – auch vor anderen wie z. B. Eltern und Therapeut*innen – fordert vom Team schließlich, auch den potentiellen Widerstand eines jeden Kindes relevant zu machen und vor dem Hintergrund universeller Rechte, Verschiedenheit zuzulassen und Differenzen teilweise zu nivellieren. Als Auftrag von Teamkommunikation gilt hier, die variantenreichen Bedürfnisartikulationen der Kinder prioritär zu setzen, sie stellvertretend zu deuten und ihre Interessen ernst zu nehmen und zu vertreten. Zugleich bedeutet das, dass das Team eine deutliche Grenze zwischen sich und den als „anders“ markierten Therapeut*innen zieht.

4.3 Schlüsselthema II: Transitive Modi der Zusammenarbeit

Vignette 3: Multiple Förderung von Anton im Netzwerk

Die Kita Mandelecke gehört zu einem Träger, der sich insbesondere in der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung engagiert. Die ehemals sonderpädagogische Einrichtung kann als (teil-)integrative Einrichtung beschrieben werden, da sie neben sechs Kleingruppen mit Kindern mit sogenanntem I-Status auch über eine Integrationsgruppe verfügt. Die Internetpräsenz weist die Einrichtung jedoch als inklusiv aus, indem angegeben wird, der Kindergarten sei prinzipiell für alle Kinder da. Die Einrichtung verfügt über ein multiprofessionelles, therapeutisch, heilpädagogisch und akademisch erweitertes Team (Erzieher*innen, Kindheitspädagoge, Erziehungswissenschaftlerin, Sonderpädagogin, Heilerziehungspflegerin, Ergotherapeutin, FSJ-ler) sowie ein differenziertes System von Therapeut*innen, die beim gleichen Träger angestellt sind.



- A. Müller:** Und jetzt sitzen wir zusammen, um den Förderplan von Anton B. zu besprechen. Anton ist seit August bei uns im Kindergarten. Ähm und war zu dem Zeitpunkt auch noch zwei Jahre alt, ist im August äh drei Jahre alt geworden. Ähm genau. Die Diagnosen laut dem SPZ² vom April also auch relativ aktuell, sind zum einen die kombinierten unbeschriebenen Entwicklungsstörungen, expressive Sprachentwicklungsstörungen, Knicksenkfüße beidseits und dann noch ein paar Diagnosen, die alle mit dem Sehen zusammenhängen, also Strabismus,
- A. Stein:** Ja, das stimmt.
- A. Müller:** Schielen, Divergenz, Alternanz, Hyperopie, Astigmatismus und V. A. Opticus Hypoplasie. Ja.
- J. Marius:** Boah.
- A. Müller:** (Okay?). (Gelächter) So. Aber es hat auf jeden Fall alles was mit den Augen zu tun. Ähm ja. Der Anton lebt gemeinsam mit seinen Eltern und seiner kleinen Schwester, die ist jetzt 13 Monate alt äh in einem Reihenhaushaus in der Pfauensiedlung hier in Bachfeld. (Räuspern) Die Eltern sind beide berufstätig. Herr B. ist Krankenpfleger und Frau B. Bauzeichnerin. Also der Vater ist zurzeit auch noch in Elternzeit, ist gerade immer noch dabei, auch die kleine Schwester in eine Krippe einzugewöhnen. Genau. Und ist jetzt noch bis Mitte Dezember zu Hause. Die Großeltern von beiden Eltern, das ist natürlich sehr schön, unterstützen die Familie in vielerlei Dingen, also auch zum Beispiel jetzt ganz aktuell, vorletztes Wochenende, haben die beiden Eltern sich mal zu zweit ein gemütliches Wellnesswochenende (lachend) gemacht.
- A. Henning:** Okay.
- J. Marius:** Ja.
- A. Müller:** Ja, ist auch mal nett. Und die Eltern sind dann zu denen nach Hause gekommen. Von ihm war das in dem Fall. Und haben da die Kinder gehütet. Genau. Und auch so, ne, machen die viele Ausflüge, waren mal auch äh hier beim Spielnachmittag mit dabei. Und ja. Unterstützen sie da ganz viel. Ansonsten ist die Familie auch wirklich sehr interessiert an einer guten Zusammenarbeit mit uns und auch die Förderung liegt ihnen sehr am Herzen und, genau, sie haben sich auch bereiterklärt die Elternvertreterschaft für

² Sozialpädiatrisches Zentrum

die nächsten drei Jahre hier in unserer Gruppe zu übernehmen, was auch sehr schön

J. Marius: (unv.)

A. Müller: ist.

J. Marius: Freuen wir uns.

A. Müller: Ja.

A. Stein: Mhm (bejahend).

A. Müller: (..) Genau. Ja, kurz noch zu den Hilfsmitteln, also er hat sensomotorische Einlagen und ist jetzt seit ein paar Wochen auch mit einer Brille versorgt, die trägt er hier im Kindergarten wunderbar. Also am Anfang, die ersten Tage, war es noch ein bisschen schwieriger, aber mittlerweile ist das eigentlich kein Problem mehr. Genau. Vor dem Kindergarten hatte er noch Frühförderung, den genauen Zeitraum äh haben wir jetzt hier nicht vorliegen gehabt. Ähm genau. Und zur Gruppensituation: (Räuspern) Also äh Anton geht in eine heilpädagogische Gruppe mit acht Kindern. Das Alter liegt momentan zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr und das Entwicklungsalter, ja, zwischen circa neun Monaten und dem vierten Lebensjahr. Genau. Und in der Gruppe arbeiten ein Mitarbeiter, eine Mitarbeiterin.

A. Stein: (Hier?).

J. Marius: (Vier?), (unv.)

A. Müller: Und (unv.) Genau.

A. Henning: Ja.

A. Müller: Und wir haben aktuell fünf Mädchen und drei Jungen und ein Kind ähm mit einer Mehrfachbeeinträchtigung. Ja, noch ein paar personenbezogene Faktoren: Anton ist ein kleiner Ja, wie beschreibt man ihn? Ein kleiner, niedlicher Junge. Er hat irgendwie noch sowas babyhaftes irgendwie und auch mit

A. Henning: Stimmt.

J. Marius: Mhm (bejahend).

A. Müller: seiner Art zu kommunizieren, er spricht ja so ein paar Wörter und ein paar äh Laute und das ist irgendwie ein SÜSSER, so. Wenn er so, ne, so auch so Bedürfnisse äußert und ja. Auch jetzt mit seiner Brille irgendwie, dann passt das so. Ein kleiner niedlicher Junge.

A. Henning: (lachend) Finde ich auch.

A. Müller: (lachend) Ja. Ja, er hat äh so ganz spezielle Interessen, also so Lichtschalter sind so seins. Macht er mal gern an und aus. Aber auch so an Hilfsmitteln, an unseren Stühlen, da guckt er, was er da für Knöpfe betätigen kann. Das ist so sein Ding und ja. Ne? Er ist da sehr experimentierfreudig. Ja, macht auch gerne die Gruppe sauber. (lacht) (Gelächter) Zumindest nimmt er sich denn das Kehrblech und

A. Henning: (lachend) Yeah.

J. Marius: Was er zurzeit gerne macht, ist mit Marmelade bauen. Da braucht er auch war immer jemand dabei.

A. Müller: Mhm (bejahend).

A. Henning: Mhm (bejahend).

J. Marius: Also so alleine schafft er nicht, aber so da ist wirklich ganz große Interesse von ihm. Er holt sich immer immer wieder die Kiste mit Marmelade und baut und ist total intensiv dabei. [...]

A. Müller: Ja. (4) Genau. Empfehlung für weiteres Vorgehen, äh Sprachtherapie, da haben wir auch die äh Sprachtherapeutin schon auch drauf angesprochen.

Wir möchten auch gerne Claudia nochmal ins Boot holen äh zwecks Physiotherapie. Sprachunterstützungssystem haben wir gerade schon gesagt und auch er ist ein super Reitkind, haben wir gedacht,

J. Marius: Richtig.

A. Müller: äh aufgrund der ganzen körpermotorischen

A. Stein: Ja, das finde ich auch.

A. Müller: Und, ja, Richtziele haben wir uns überlegt eben Verbesserung der Teilhabe im Bereich Kommunikation und Selbstständigkeit mit dem Ziel, dass Anton Wünsche und Bedürfnisse äußern kann und selbstsicher den Alltag bewältigt. (..) Genau. Und äh zu den Zielen ähm, da haben wir uns dann überlegt eben, was wir gerade besprochen haben, einmal Sprachunterstützungssystem, das heißt Zeichen und Symbole produzieren und bei ihm denken wir, ist realistisch, dass er die äh vierte Phase beim Sprachunterstützungssystem erreicht, heißt dann auch mit einem Satzstreifen seine Bedürfnisse dann in Mehrwortsätzen äußern kann.

A. Henning: Mhm (bejahend).

J. Marius: Genau.

A. Müller: Also wir

A. Henning: Ja.

A. Müller: sind da wirklich sehr optimistisch gestimmt, dass er da ganz schnell sich das aneignet und dann auch vielleicht die Sprache sich positiver weiterentwickeln wird. Und genau, also dann auch noch zum Thema Selbstständigkeit, das ist für uns einfach ein ganz großes Thema, das Essen. Ne? Da haben wir schon ganz viele Maßnahmen jetzt ja getroffen, dass Anton seine Mahlzeiten auf kulturell akzeptierte Weise isst. Ja? So steht das da auch in dem ICF³

3 Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

Zusätzliche Fragen für Lernende

- Welche Perspektiven werden im Teamgespräch in Bezug auf Anton entwickelt?
- Welche Perspektive auf Anton fehlt Ihrer Ansicht nach?
- Welches Bild vom Kind wird dabei entworfen?
- Welche Aufgaben werden Anton und seiner Familie zugesprochen? In welcher Weise können sie (nicht) partizipieren?

Platz für Notizen



Mögliche Aufgaben für Lernende



Aufgabe 1: Führen Sie das Brainstorming in einer neu zusammengesetzten Kleingruppe mit einem „Mentimeter“ durch (siehe Glossar). Kreieren Sie gemeinsam eine Wortwolke, in der Sie Assoziationsketten zum gelesenen Handlungsbeispiel abbilden. Verknüpfen Sie mehrere Wörter in der Wolke miteinander, die Ihnen zu dem Praxisbeispiel einfallen. Besprechen Sie in der Gruppe, weshalb diese Wörter für Sie zu einer Kette gehören und weshalb andere Wörter nicht Teil der Kette sein sollten.

Aufgabe 2: Bilden Sie Gruppen und gehen Sie in der Gruppe folgenden Fragen nach: In welchem Verhältnis stehen für Sie medizinische, frühpädagogische und sonderpädagogische Beurteilungen von Anton? Wie werden diese Ihrer Ansicht nach aufeinander bezogen? Welche Bedeutung haben Ihrer Auffassung nach welche Personen für die Beurteilung? Welche Position wird den Eltern von Anton und welche Position Anton zugeschrieben? Malen Sie hierzu ein Schaubild. Seien Sie kreativ dabei! Stellen Sie das Ergebnis im Plenum vor.

Angebot zur Interpretation der Vignette 3



In den regelmäßig stattfindenden Förderplangesprächen der Einrichtung zu Kindern mit sogenanntem I-Status werden zu Beginn der Besprechung die von externen Therapeut*innen entwickelten Diagnosen vorgelesen und dabei diese Perspektive auf das Kind als grundlegend markiert. Ergänzt wird jener Eindruck durch die Beschreibung der Großeltern und deren Unterstützungsleistungen für die Familie. Die Sonderpädagogin Julia Marius eröffnet eine weitere Perspektive auf das Kind: auf das Interesse des Jungen an der Marmelbahn. Dabei entwirft sie Anton als Kind mit einem permanenten Unterstützungsbedarf: „so alleine schafft er nicht“. Auf Basis einer umfassenden Beschreibung der Kompetenzentwicklung, der individuellen Besonderheiten und Ressourcen, werden im Anschluss individuelle Fördermöglichkeiten entwickelt, die von Team, Eltern, internen und externen Therapeut*innen angeboten werden sollen. Arbeitsentlastend erscheint also, sobald viele Akteur*innen flexibel an der Förderung des Kindes mitarbeiten. Multiperspektivität und die Gleichberechtigung von unterschiedlichen Perspektiven sind hier kennzeichnend. Die Fachkräfte weisen sich dabei die Aufgabe zu, die Kinder ständig zu beobachten und eine breite Förderung zu gewährleisten. In diesem Sinne lautet auch die Empfehlung für das weitere Vorgehen bei Anton, nicht nur die sprachliche Entwicklung in der Einrichtung zu fördern, sondern seine Entwicklung durch Sprach-, Physio- und Reittherapie zu begleiten.

Anderen wird im Teamgespräch hierbei eine mehr oder weniger gleichberechtigte Position zugesprochen. Die Anderen bleiben zwar anders, weil sie andere Aufgaben übernehmen als das Team, ihnen wird jedoch weder eine höhere noch niedrigere Position in der Zusammenarbeit zugeschrieben, so dass sich das Team als Andere unter Gleichen positioniert. Dem entspricht ein synchrones Aufgabenverständnis. Zugelassen wird ein multiperspektivisches Sprechen aus egalitärer Position. Alle dürfen unterschiedliche Sichtweisen einbringen. Dabei muss sich nicht ständig gegenüber anderen abgegrenzt werden. Die Teammitglieder verstehen sich als Teil eines Netzwerkes. Somit wird diskursiv eine flexible Grenzbearbeitung und Geflechtbildung und keine Inselbildung im Teamgespräch prozessiert. Interorganisationale Kooperation wird in diesem Modus nicht als Bedrohung, sondern als Form der Arbeitsentlastung entworfen.

Vignette 4: Kinder als kompetente Akteure und Exoten

Das Familienzentrum Offenheim befindet sich in kirchlicher Trägerschaft, verfügt über keine festen Gruppenstrukturen und arbeitet nach einem offenen Konzept. Neben 75 Regel-Kinder-garten-Plätzen gibt es zwölf Plätze für Kinder im Krippenalter und acht Integrationsplätze. Auf der Homepage finden sich keine Hinweise auf ein spezifisches Konzept. Hier wird sehr allgemein angegeben, dass alle Kinder in ihrer Gesamtentwicklung unterstützt werden sollen. Das Team der Einrichtung kann als heilpädagogisch erweitertes Team beschrieben werden. Hier arbeiten überwiegend Erzieher*innen, teilweise mit heilpädagogischer Zusatzausbildung und zwei sogenannte QuiK-Kräfte (siehe Glossar). Die Einrichtung verfügt über Kooperationsbeziehungen zu anderen Einrichtungen, insbesondere als Familienzentrum. Dienste zur therapeutischen Förderung von Kindern finden in den aufgezeichneten Gesprächen hin und wieder eine Erwähnung. In den aufgezeichneten Teamgesprächen werden sehr unterschiedliche Themen besprochen: Elternabende, Feste, Einrichtungshospitationen, Informationen aus externen Arbeitsgruppen zur Inklusion und auch die Eingewöhnung neuer Kinder. So werden in der Dienstbesprechung bspw. Katharina, Baris und Ahmed Thema.

Am Gespräch nehmen u. a. teil

- Susanne Hartwig (stellvertretende Leitung und Koordinatorin Familienzentrum)
- Marina Lorbeer (Erzieherin in Ausbildung zur Heilpädagogin)
- Selma Rahman (Erzieherin und Sprachmultiplikatorin)
- Alexandra Passe (Erzieherin)
- Thorsten Kratz (Heilpädagoge)
- Susi Gerlitz (Sozialassistentin)



A. Passe: Ich glaube den Kerl haben FAST alle schon gesehen. Das ist Baris. Das ist von mir das letzte Eingewöhnungskind jetzt was kam. Baris ist Anfang des Jahres, wann genau weiß ich jetzt nicht, drei geworden. Also pf oder früher irgendwie. Ist relativ frische drei noch. Und spricht perfekt türkisch, was ich insofern ganz frech auch ohne Türkischkenntnisse behaupte, weil er ganz fließend spricht. Er guckt dich an und erzählt und erzählt. Und das Tolle ist, du es hindert ihn auch nicht, dass ich sage, also auf Deutsch antworten. Für Selma ist das bestimmt ein großes Gaudi, wenn der eine was vom Schnee und der andere vom Gletscher und von der Sonne oder was weiß ich vom Auto erzählt. Völlig Wirrwarr. Aber wir verstehen uns gut. Unterhalten uns prima. Der ist ganz locker gekommen, die ersten Tage. Und hat jetzt das Problem, dass er morgens weint, weil er sich von Mama trennt. Mama ist aber glaube ich, hat ganz viel Vertrauen, das sie mitbringt und geht locker. Und deswegen signalisiert sie ihm auch. Und das Weinen, ja heute, wenn 's fünf Minuten waren, war es vier. Das glaube ich noch nicht mal. Ja, er fängt dann an zu spielen und ist dann auch guter Dinge unterwegs. Er liebt Fahrzeuge. Er hat bereits am zweiten Tag ganz zielgerichtet mir dort drüben, also im Sternschnuppenhaus, klargemacht, dass er in die Spielmühle möchte. Er wusste, wo er langgeht. Ich find ihn sehr gut orientiert im Großen und Ganzen, für diese riesige Einrichtung und hat, glaube ich, fast alle Fahrzeuge einmal ausprobiert. Aber wirklich ausprobiert. Also nicht nur drauf und runter, drauf und runter, sondern er ist mit denen ne Runde gefahren und die ihn interessierten und hat das getestet. Und genauso liebt er auch Fahrzeuge zum Spielen. Das ist so für ihn ne tolle Sachen. Er spielt aber auch bei uns

im Konstruktionsbereich. Ähm und was ich bei ihm ganz ganz toll finde ist, er ist interessensbezogen. Also er läuft nicht zwingend zu einem Kind und haftet sich an das Kind an, sondern er guckt, wozu hat er Lust und wer ist da und teilt das Interesse mit ihm. Das finde ich persönlich sehr schön. Ja und der ist noch nicht den vollen Tag da. Das haben wir einmal gemacht, weil die Mutter nen Termin hatte und ähm, da war er ziemlich schlapp. Und von daher lassen wir das so ein bisschen langsam angehen. Der hat ne ganz kleine Schwester. Das ist so ne Minimaus. Die sitzt bei Mama immer so mit auf der Hüfte. Ich weiß nicht, ob ihr sie schon mal gesehen habt. Ne ganz zarte.

S. Rahman: Ganz zarte.

A. Passe: Die ist aber auch noch kein Jahr. Aber man würde sie jünger schätzen, als sie ist.

S. Rahman: Ungefähr neun Monate (?).

A. Passe: Neun Monate. Bin ich auch der Meinung. Ja und ich denke die sind, kommen ganz gut an, ja. Wer kennt ihn denn nicht? (..) Na guck mal. Für die kurze Zeit ist er doch dann schon gut unterwegs.

S. Rahman: Der hat heute gut mit den Jungs zusammengespült.

A. Passe: hm (bejahend)

S. Rahman: Das war über eine halbe Stunde. Mit der Eisenbahn. Das fand ich gut.

S. Hartwig: (..) Heute hat er schon zu Hause angefangen zu weinen. Wollte (unv.)

A. Passe: Ich weiß.

S. Hartwig: Aber Oma ist auch zu Hause.

A. Passe: hm (bejahend)

S. Hartwig: Ist ja auch doof, ne?

A. Passe: Und die ist, die ist halt erst letzte Woche gekommen. Deshalb war er letzte Woche einmal länger, ne? Die wohnt in der Türkei, aber die bleibt ne Zeit. Naja. Muss er durch. (3) Ja. Soweit so gut. [...]

S. Rahman: Ich stelle euch die Katharina vor. Katharina ist, wird nächste Woche fünf Jahre alt. Und Katharina hat schon eine Einrichtung vorher besucht. Katharina hat zwei Geschwister. Einen älteren Bruder und einen jüngeren Bruder, der ist glaube ich erst zwei Monate alt. Und Katharina hat sich in beiden Einrichtungen gut eingelebt. Also die geht langsam in andere Bereichen. Geht alleine auch zum Frühstück. Ist, also fühlt sich langsam ganz wohl in unserer Einrichtung.

S. Hartwig: (..) Katharina.

T. Kratz: Die treffe ich immer beim Frühstück. Ihr dürft aber alle was sagen auch. Ne?

S. Hartwig: (lacht)

S. Rahman: Ja sie fühlt ich finde sie ganz schön lebendig. Die hat sich ganz gut eingelebt. Kommt morgens mit ihrer Mutter rein und weiß auch ganz genau, wann sie abgeholt wird. Kennt auch, hat auch Spielpartner (unv., Husten), mit denen sie halt spielt. Geht mit den Mädchen mitunter weg. Mit Julia spielt sie ab und zu, oder mit Lena und Yasemin. Ansonsten.

M. Lorbeer: Welche Nationalität?

S. Rahman: Rumänisch. Die kommt aus Rumänien.

M. Lorbeer: hm (bejahend)

A. Passe: (..) Mama spricht aber auch türkisch?

S. Rahman: Mama spricht auch und Katharina kann auch türkisch sprechen.

A. Passe: Mhm.

S. Rahman: Die hat sozusagen türkisch, ungarisch bisschen, ungarisch bisschen (lacht) und deutsch ein bisschen. Also dreisprachig. [...]

T. Kratz: wir haben ja am Montag das Elterngespräch gehabt mit Ahmed.

S. Gerlitz: Ach ja, stimmt.

T. Kratz: Wir haben das alles erzählt, also auch die Bedenken, die da im Raum standen, dass Ahmed an der einen oder anderen Stelle auffällig ist, weil er immer so rumhühnert. Die waren jetzt erst vor kurzem beim Kinderarzt. Der Kinderarzt hat gesagt, es ist soweit alles okay. Wir haben dann noch mal gesagt, wenn Sie da unsicher sind und habe gesagt, nein, Ahmed ist an der Stelle auffällig auch, besteht natürlich noch die Möglichkeit, zu einem anderen Kinderarzt zu gehen [...]. Denn ich sehe Ahmed nicht SO kritisch, wie alle. Ich finde, er ist natürlich schon ein großer Exot. [...] Also trotzdem haben wir gesagt, also von der Sprache ist es halt SEHR auffällig. Wobei, auch da sehen wir große Verbesserung. Und habe ich gesagt, wenn sie sich da nicht sicher sind, dass sie dann bitte unbedingt noch mal irgendwo gucken. Ich habe dann noch mal gesagt, weil er fragte dann auch immer, die Sprachförderung hier. Meine ich, ich spreche noch mal ganz genau mit Selma, was für eine Form der Sprachförderung es hier gibt, ne? Wie wir das im Endeffekt mit den Lehrern machen, dass wir halt gucken, dass wir ihn noch mal irgendwie wirklich mehr an Arbeitshaltung ranführen.

Zusätzliche Fragen für Lernende

- Überlegen Sie sich: Was wird in dieser Einrichtung von den Kindern erwartet?
- Gibt es hier unterschiedliche Erwartungen auf Seiten der Mitarbeitenden?



Platz für Notizen

Mögliche Aufgaben für Lernende



Ziel: Diese Aufgabe dient dazu, Perspektivübernahme zu üben. In Teamgesprächen wird oft über Kinder gesprochen, doch eher selten wird der Standpunkt des Kindes erkundet.

Vorbereitung: Es werden Gruppen (bestehend aus 4 Personen) für eine szenische Interpretation (siehe Glossar) gebildet. Jede Gruppe erhält den Namen eines der drei Kinder, die im Teamgespräch Thema waren. Dann wird pro Gruppe ein Halbkreis aus vier Stühlen gebildet, auf denen die vier teilnehmenden Personen sitzen. Den vier Stühlen steht ein leerer Stuhl gegenüber.

Aufgabenbeschreibung: Die Teilnehmer*innen der jeweiligen Gruppe lesen sich zuerst die Aufgabe durch und überlegen sich, was sie aus der Position des Kindes äußern würden (siehe unten). Hierfür lassen sie sich 5 bis 10 Minuten Zeit. Sinnvoll ist es, sich Notizen zu machen. Dann kann sich die erste Person zum leeren Stuhl begeben. Von dort aus kann sie äußern, was sie als Kind empfunden und gedacht hat, als sie dem Teamgespräch gelauscht hat. Die anderen hören nur zu und unterbrechen nicht. Anschließend verlässt die erste Person den Stuhl und begibt sich an den vorherigen Sitzplatz. Nacheinander können sich dann Person 2 und 3 auf den Stuhl des Kindes begeben. Die vierte Person der Gruppe hat die Aufgabe zuzuhören und die gesamte Szenerie zu beobachten. Nachdem auch die dritte Person mit ihrer szenischen Interpretation fertig ist, kann die vierte Person den anderen berichten, was sie beobachten konnte. Abschließend tauscht sich die Gruppe gemeinsam über die szenische Interpretation aus. Was konnten Sie beobachten, was haben Sie empfunden?

- **Erläuterung für Person 1 bis 3:** Stellen Sie sich vor, dass Sie als Kind vor dem Teamgespräch in den Schrank des Besprechungsraumes geklettert sind. Im Schrank sitzend haben Sie dem Teamgespräch lauschen können und haben auch gehört, was über Sie geredet wurde. Sie notieren: Was haben Sie in dieser Situation empfunden, als über Sie geredet wurde? Was haben Sie gedacht? Was meinen Sie, wollen die Erwachsenen von Ihnen? Welche Erwartungen richten diese an Sie? Wenn Sie auf dem Stuhl gegenüber der Gruppe sitzen, teilen Sie der Gruppe bitte alles mit, was Sie gedacht und empfunden haben.
- Die vierte Person hat an dem Teamgespräch nicht teilgenommen und ist auch nicht in anderer Rolle involviert gewesen (als Kind, Elternteil ...). Sie hört genau zu, was Personen 1 und 3 sagen und macht sich dabei Notizen. Sie beobachtet, wer was sagt und überlegt: Gibt es unterschiedliche Bedürfnisse, Ansichten, Positionen? Nach der Gesprächsrunde teilt die vierte Person den anderen mit, was sie beobachtet hat.

Literaturtipp zur vertiefenden Auseinandersetzung



Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin.



Angebot zur Interpretation der Vignette 4

Im Zentrum der Besprechungen zu den Kindern stehen ihre Sprachfähigkeiten und ihre Kompetenz, sich in der offenen Einrichtung in der Kindergruppe interessengeleitet und eigenständig zu bewegen. Für die Einschätzungen wird weder auf eigene Testungen noch auf externe Diagnosen zurückgegriffen. Die Einschätzungen des Teams speisen sich aus den alltäglichen Beobachtungen in der Kindergruppe. Zwar werden immer wieder auch Differenzen hervorgehoben, wie z. B. eine andere Muttersprache. Die Beschreibungen basieren jedoch auf alltagssprachlichen, diffusen Differenzmarkierungen („den Kerl haben FAST alle schon gesehen“; „großer Exot“). Sie werden stets auch in den Kontext positiver Entwicklungen der Kinder gestellt. Zwar werden Überlegungen zur Förderung der Kinder angestellt, diese werden aber teilweise an die Eltern delegiert. Hier steht die Orientierung im Zentrum, dass sich die Kinder selbstständig über die Peers entwickeln. In diesem Sinne findet eine geringe einrichtungsinterne und -externe Aufgabendifferenzierung statt, zumal eine ebenso schwache Grenzarbeit und eine Orientierung an losen Kooperationen zu beobachten ist. Bei diesem transitiven Modus verwischen die Grenzen zu anderen Organisationen und Berufsgruppen: Unter den Teammitgliedern werden teils umgangssprachlich und scherzend, eher freundschaftlich-kollegiale Beziehungen hergestellt. Dem zugrunde liegt die Figur einer Organisationsautonomie, über die das Team zwar auf Kooperation situativ und flexibel zu reagieren weiß, jedoch nicht angewiesen zu sein scheint.

Vignette 5: „Das ist dann eigentlich pervers, wenn man jeden reinlässt“

In dem für das Praxisbeispiel ausgewählten zweiten Gesprächsausschnitt aus dem Teamgespräch des Familienzentrums Offenheim sprechen nun die Fachkräfte über ein Kind, das hier von Susanne Hartwig als gemeinsam zu besprechender „Fall“ der Teamsitzung eingeführt wird.

Am Teamgespräch nehmen teil:

- Susanne Hartwig (stellvertretende Leitung der Einrichtung)
- Alexandra Passe (Erzieherin)
- Ronja Spielburg (Erzieherin und Marte Meo-Pädagogin),
- Marion Kresse (Erzieherin mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation),
- Thorsten Kratz (Heilpädagoge),
- Selma Rahman (Erzieherin und Sprachmultiplikatorin),
- Barbara Kurtz (Leiterin, Erzieherin und Sozialwirtin für Leitung und Management)
- Caroline Bose (Erzieherin mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation)

S. Hartwig: Okay. Dann habe ich noch einen Fall. Eine Anfrage oder wie auch immer. Gestern war eine Lehrerin da. Die da heißt. Ne, kann ich euch nicht sagen. Irgend ne Lambrecht oder so was? Grundschule St. Martin. Und eine Dame von der Lebenshilfe vom

A. Passe: Autismuszentrum.

S. Hartwig: Autistenzentrum. Frau Koschalov. Die betreut ein sechseinhalb jähriges Kind in der Martinschule. Was vor zwei Monaten aus dem Kosovo nach Deutschland gekommen ist und vom Alter her halt einfach eingeschult werden MUSS. Ähm der Junge KANN sprechen. Das wusste ich jetzt nicht. Was sie sagte halt, was bei Autisten nicht unbedingt zwingend so ist, dass sie das tun. Der kann es aber. Aber er spricht natürlich nur seine Muttersprache. Er ist sehr bemüht alles dort mitzumachen. Das kann er aber nicht. Aufgrund des Verständnisses. Und sie suchen halt händeringend ein, also sie wollen ihn wieder ausschulen, dass er nochmal in den Kindergarten geht. Oder zurückstellen. Ähm ja. Jetzt ist meine Frage, wir haben noch Plätze frei. Traut ihr euch das zu oder traut ihr euch das nicht zu? Müsst ihr mir nicht unbedingt jetzt heute sofort sagen.

A. Passe: Was meinst du mit „haben Plätze frei“?

S. Hartwig: Wir haben zwei Halbtagsplätze und ein Dreivierteltagsplatz.

A. Passe: Das ist kein Integrationskind dann?

S. Hartwig: Der hat keinen Integrationsstatus.

A. Passe: Aber es wäre trotz dessen ein Integrationskind?

S. Hartwig: Ja, aber das kriegst du jetzt auf die Kürze der Zeit nicht hin. Nehme ich mal einfach mal an. Sie sagte halt, wenn er den Integrationsstatus HAT, bekommt er nicht keine, na, keine Frühförderung mehr vom Autismuszentrum. Kann man auch noch irgendwelche Förderung und Begleitung bekommen.

A. Passe: Achso.

S. Hartwig: Das würde man dann alles nicht mehr bekommen. Weil er dann ja integrationsmäßig betreut wird. Also sie hat viel Hilfe angeboten. Und Integrationsplätze sind voll.

R. Spielburg: Und die Kraft würde mitkommen?

S. Hartwig: Wie bitte?

R. Spielburg: Die Kraft, die jetzt in der Schule ihn betreut, kommt dann auch mit hierher? Nein, die fällt dann weg. Oder, was für Hilfe hat sie denn angeboten?



M. Kresse: Die vom Autistenzentrum.

S. Hartwig: Die vom Autistenzentrum. Die Frau Koschalov.

M. Kresse: Dass die uns hier ein bisschen begleiten wahrscheinlich.

S. Hartwig: Ja.

R. Spielburg: Die vom Autistenzentrum. Achso okay. Okay.

A. Passe: Welche Sprache war das? Welche Nationalität?

S. Hartwig: Kosovo. Ich weiß nicht was die sprechen. Ach.

R. Spielburg: Albanisch.

A. Passe: Albanisch.

R. Spielburg: Manche sprechen auch türkisch. Hm.

S. Hartwig: Irgendwie so. Könnt ihr mir eine Rückmeldung geben oder wollt ihr erst überlegen oder?

T. Kratz: Also ich möchte das nicht machen. Es würde mich super interessieren, aber ich möchte das nicht machen. Weil man muss, glaube ich, auch seine Grenzen so ein bisschen kennen.

S. Hartwig: Ich meine du hast ja auch fünf Integrationskinder. Alles gut.

T. Kratz: Ja. Ja.

S. Rahman: Ja das ist schon

T. Kratz: Ja und wir haben, ich weiß wie, wisst ihr noch? Seine, wie hieß der denn? Wir haben doch auch mal einen Autisten hier aufgenommen.

R. Spielburg: Ja. Mike und Tran?

T. Kratz: Ne ne ne. Der ist dann, der ist dann in diese Koop Klasse gegangen.

M. Kresse: Äh Toby.

T. Kratz: Die Teller fliegen hoch beim Mittagessen.

M. Kresse: Nicht Arme wackeln? (lacht)

T. Kratz: Nicht Arme wackeln, nicht Arme wackeln.

S. Hartwig: Hieß der nicht Toby? Toby?

T. Kratz: Also ich fand das hat gut geklappt, aber ich fand das war schon.

S. Hartwig: Ja.

M. Kresse: Nicht mit den Schultern wackeln.

A. Passe: Also wenn deine Frage direkt dahin gezielt ist, dass vormittags Plätze frei sind und ob wir uns das zutrauen. Muss ich ganz ehrlich sagen, wäre es überzogen zu sagen, ja, weil die Fachkompetenz bringe ich nicht mit. Ja, ich habe bei S., als ich damals da ein bisschen Praktika absolviert habe mit nem Autisten zwar kurzzeitigen Kontakt gehabt. Das war auch alles prima, aber das ist nicht genug, um zu sagen, ja das kann ich tun. Ich find das sehr interessant vom Hintergrund her. Und das würde bei uns mit Sicherheit auch ein Stückchen passen, aber lass ihn doch da reinlaufen. Wer soll das abfangen? Du weißt ja nicht, was kommt. Also ich trau` s mir nicht zu.

S. Hartwig: Weiß nicht. Mir ging das so ähnlich. Ich fand das super interessant.

A. Passe: Ja.

S. Hartwig: Ich weiß auch, ich habe noch drei Plätze frei.

A. Passe: Ja.

S. Hartwig: Ich habe auch noch diese soziale Ader immer, wo ich denke, ah man muss allen helfen.

A. Passe: Na das ist aber nicht sozial. Das ist dann eigentlich pervers, wenn man jeden reinlässt und nichts dagegen...

S. Hartwig: Aber ich, ja nein. Ja, und deshalb habe ich gesagt: nein, deshalb wollte ich aber eure Meinung einfach dazu.

A. Passe: Ja.

S. Hartwig: Vielleicht sagt ja einer

A. Passe: Ich meine das Doofe natürlich auch, dass man das Kind gar nicht kennt

S. Hartwig: Das möchte ich gerne noch.

A. Passe: Weil ähm.

B. Kurtz: Das wollte ich auch fragen, ob da eine Möglichkeit überhaupt mal zu gucken, um was es für ne Krankheit

S. Hartwig: Gar keine Frage.

A. Passe: Wenn der spricht und wenn der spielt und wenn der mit denen da ganz gut unterwegs wäre und nicht immer alle Teller hochfliegen oder so. Ja. Kommt drauf an, was für ne Zusatzaufgabe oder Aufwand er tatsächlich ständig benötigt. Oder ob der einfach in Häkchen seine Stunden hier Kind sein kann. Ganz einfach so, wie er ist. Ihm Raum gegeben wird und die Förderung tatsächlich nebenbei erfahrbar sein kann. Aber das geht ja nur, wenn nicht alle Arme schwenken und die Teller hochgehen. Sonst kannst du das nicht leisten. Braucht er das jederzeit, müsste hier jemand sein, der das abdeckt.

S. Hartwig: Ja ja.

A. Passe: Und dazu müsste man das Kind kennen oder? Um das beurteilen zu können.

C. Bose: Genau.

A. Passe: Und braucht das Kind das? Ist es pervers zu sagen, ich nehme den? Weil ich es nicht leisten kann? Ich weiß nicht, wie es dir geht Selma? Weil es ist ja jetzt um...

S. Rahmann: Ich weiß nicht. Also ich, ich meine Spracharbeit ganz viel. Und wenn ich jemanden noch nehme, der mit. Wo ich auch nicht weiß, ob es in die Richtung geht. Das ist alle Fragezeichen. Das ist ne Packung halt, wo ich ein Geschenk aufmache und ich weiß nicht, was da drin ist. Und deshalb ist er für mich erstmal so, so wie Thorsten sagt. Ich möchte auch schon ein bisschen mal gucken. Es ist halt. Ich seh das genauso wie du. Nicht die Frage. Aber ich weiß nicht, ob ich die Richtige bin dann.

Zusätzliche Fragen für Lernende

- Was ist Ihr Eindruck: Gibt es Entwicklungen im Kommunikationsprozess dieses Teams?
- Was denken Sie: Wird das Kind in die Einrichtung aufgenommen?
- Und finden Sie, es wäre „inklusiv“, das Kind in das Familienzentrum aufzunehmen oder eher nicht?



Platz für Notizen

Mögliche Aufgaben für Lernende

Bilden Sie zwei Gruppen (eine Pro- und eine Contra-Gruppe). Empfinden Sie in einem gemeinsamen Rollenspiel nach, wie es um die Aufnahme des Jungen in die Einrichtung steht. Die Pro-Gruppe ist dafür, das Kind in das Familienzentrum aufzunehmen, die Contra-Gruppe ist dagegen. Diskutieren Sie die jeweiligen Argumente, die *für* oder *gegen* die Aufnahme des Kindes sprechen. Worauf können Sie sich einigen und was bleibt möglicherweise ungeklärt? Halten Sie die wichtigsten Punkte gemeinsam schriftlich fest und diskutieren sie im Anschluss in einer Fishbowl (siehe Glossar) über Ihre Ergebnisse.



Angebot zur Kurzinterpretation der Vignette 5

Nachdem das Team durch die stellvertretende Leitung Susanne Hartwig gefragt wurde, ob es sich „zutrauen“ würde, ein sechseinhalb jähriges Kind in ihre Einrichtung aufzunehmen, wird nun der eigentliche „Fall“ entfaltet, also das hier zu Grunde liegende Problem markiert. Der Junge sei vor zwei Monaten aus dem Kosovo nach Deutschland gekommen, habe Autismus und Verständigungsschwierigkeiten in der Grundschule. Daher stünde die Frage im Raum, ob er noch einmal „ausgeschult“ werden könne. Susanne Hartwig stellt heraus, dass sie noch „Einrichtungsplätze frei“ hätten. Die Erzieher*innen Alexandra Passe, Ronja Spielburg und die Heilpädagogin Marion Kresse machen nun ihre Entscheidung *für* oder *gegen* die Betreuung davon abhängig, ob denn der erforderliche Förderungsrahmen in ihrer Einrichtung überhaupt gegeben und damit für das Kind angemessen wäre. Dabei wird überlegt, ob das Autismuszentrum ihr Familienzentrum unterstützen könne. Das Team ruft die dort tätige Mitarbeiterin Frau Koschalov zunächst als externe professionelle Fachkraft auf, die als potentielle Begleitung des Jungen in ihre Einrichtung und darüber auch in eine gleichberechtigte Position gerufen wird. Dieses Abwägen einer externen Unterstützung scheint das Team dabei nicht zu verunsichern. Im Gegenteil: Es geht den Fachkräften vielmehr darum, das Kind seiner Situation entsprechend „würdig“ aufnehmen zu können. Für dieses Anliegen kann sich das Team gar zeitweise der Förderung und Unterstützung von weiteren Professionellen unterordnen.

Zu diesem Zweck wird das Kind auch kategorisiert und problematisiert: Das Team nutzt diese Kategorisierungen und Problematisierungen, um Fragen danach, was Normalität bedeutet und wo Normalitätsgrenzen liegen, miteinander zu reflektieren. Es geht dem Team zentral darum, die Rahmenbedingungen der Einrichtung und die Verfassung des Jungen in ein Verhältnis zu bringen, das allererst zu einem menschengerechten Umgang mit dem Kind beitragen kann. Ihr *multiprofessionelles*, *multiperspektivisches* und *nicht hierarchisches* Verständnis von Zusammenarbeit stellen die Fachkräfte hier folglich in den Dienst des Kindeswohls. Ihre Art und Weise miteinander in der Teamsitzung zu kommunizieren, könnte dabei als ein ethisches Sprechen über das Kind ausgelegt werden, bei dem Differenzen voreinander sichtbar gemacht werden und welches sich am Konzept von *Inklusion* mit dem Blick auf *Teilhabe unter Bedingungen von Förderbedarf* orientiert. Teilhabe wird für die Fachkräfte nicht allein dadurch eingelöst, dass das Kind einen Platz in der Einrichtung erhält. Es müssen für sie auch hinreichend Bedingungen erfüllt sein, dass das Kind in der Einrichtung teilhaben kann und der Grenzbereich der eigenen professionellen Kompetenzen im Team abgesteckt werden. In ihren Überlegungen orientieren sich die Fachkräfte hierbei auch deutlich an der Frage, ob das Kind eine Überlastung darstellen könnte („Die Teller fliegen hoch beim Mittagessen“) und nicht an der Frage, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden könnten, um das Kind aufnehmen zu können.

5. Glossar und Transkriptionsregeln



Glossar

Im Glossar werden zentrale Begriffe der Broschüre abgebildet und kurz erläutert. Anschließend sind Transkriptionsregeln aufgelistet, die im Projektzusammenhang verwendet wurden.

Autismus

Autismus ist eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, der komplexe Störungen des zentralen Nervensystems zugrunde liegen, insbesondere im Bereich der Wahrnehmungsverarbeitung, und die bereits im Kindesalter beginnt.

Downsyndrom

Das Down-Syndrom wird als eine genetische Besonderheit bei betroffenen Individuen beschrieben. Bei ihnen liegt das 21. Chromosomenpaar dreifach vor, weshalb das Syndrom auch Trisomie 21 genannt wird. Die genauen Ursachen für das zusätzliche Chromosomenpaar sind heutzutage noch nicht ganz erforscht.

Fishbowl

(auch Innen-/Außenkreis-Methode) ist eine Methode der Diskussionsführung in großen Gruppen. Die Methode hat ihren Namen nach der Sitzordnung: Sie gleicht einem Goldfischglas, um das die Teilnehmer im Kreis herumsitzen. Bei der Fishbowl-Methode diskutiert eine kleine Gruppe von Teilnehmern im Innenkreis (im „Goldfisch-Glas“) das Thema, während die übrigen Teilnehmenden in einem Außenkreis die Diskussion beobachten. Möchte ein*e Teilnehmende*r aus dem Außenkreis zur Diskussion beitragen, gibt es verschiedene Formen: Bei der Methode mit dem „Gast-Stuhl“ steht im Innenkreis ein freier Stuhl. Eine Teilnehmende oder ein Teilnehmender aus dem Außenkreis kann darauf Platz nehmen und mitdiskutieren, bis er alles gesagt hat oder bis ein*e weitere*r Teilnehmer*in aus dem Außenkreis auf dem Gast-Stuhl Platz nehmen will. Oder ein*e Teilnehmer*in aus dem Innenkreis kann seinen Platz freimachen, um einer*m Teilnehmer*in aus dem Außenkreis die Mitarbeit im Innenkreis zu ermöglichen.

In einer anderen Form der Methode dürfen Teilnehmende aus dem Außenkreis ein Mitglied des Innenkreises „abklopfen“. Dieses darf dann noch seinen Satz fertig sprechen und macht anschließend seinen Platz für die*den Teilnehmer*in aus dem Außenkreis frei. Diese Form erfordert eine hohe Achtsamkeit und soziale Kompetenz der Teilnehmenden, weil alle gleichermaßen den Ablauf steuern müssen. Oft wird der Ablauf durch eine Moderation unterstützt. Die Arbeit des Innenkreises kann am Ende mit der gesamten Gruppe besprochen werden.

Hierarchische Zusammenarbeit

Eine hierarchische Zusammenarbeit besteht bspw. dann, wenn bestimmte Berufsgruppen innerhalb eines Teams die Rolle einer Leitprofession zugesprochen bekommen. Als Leitprofession wird dieser mehr Rechte zugesprochen, höherwertig markierte Aufgaben zu übernehmen und Aufgaben an andere zu delegieren. Arbeitsprozesse gestalten sich hierbei durch Orientierung an der Leitprofession. Andere Berufsgruppen ordnen sich somit der Leitprofession unter.

Integrationskind/-platz

Ein Kind erhält einen Integrationsplatz, wenn bei ihm in seiner Entwicklung eine Beeinträchtigung und ein zusätzlicher Bedarf an Förderung festgestellt wird. Um einen Integrationsplatz für ein Kind zu erhalten, muss ein Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf gestellt werden. Dieser Antrag kann bei der zuständigen Stadt oder Gemeinde gestellt werden. Darauf folgt eine Untersuchung beim Gesundheitsamt oder auch beim SPZ (Sozialpädiatrisches Zentrum), die den Antrag bestätigen müssen. Bei einem Besuch im SPZ wird das Kind von Fachärzt*innen untersucht. Wenn der Antrag bewilligt worden ist, kann das Kind entweder in einer Kindertageseinrichtung durch Gruppenintegration oder durch Einzelintegration in einer Kindertageseinrichtung gefördert werden. In einer integrativen Gruppe werden mehrere Kinder mit sogenanntem Förderbedarf gefördert, in der Einzelintegration erhält das Kind zusätzliche heilpädagogische Leistungen. Die Regelungen hierzu variieren länderspezifisch. Kinder, die ein Integrationsplatz zugewiesen bekommen, werden häufiger Integrationskinder genannt. Bei dieser problematischen Bezeichnung wird das Kind jedoch auf den Status der Integration reduziert.

Koop Klasse

Kooperationsklassen sind besondere Klassen an der Grundschule/Mittelschule, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch eine zusätzliche Sonderschullehrkraft betreut werden. Die Klassen werden vom staatlichen Schulamt an den jeweiligen Regelschulen eingerichtet. Die Zuweisung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt über das Sonderpädagogische Förderzentrum im Einvernehmen mit den Eltern und der aufnehmenden Grundschule.

Marte Meo

Marte Meo bedeutet etwas „aus eigener Kraft“ erreichen. Das ist die Grundidee und zugleich das Programm dieser praktischen Form der Unterstützung für Eltern und deren Fragen zur Erziehung und zum Zusammenleben mit Kindern. Entwickelt wurde das Konzept im Grenzbereich zwischen stationärer Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen der sozialen oder psychischen Entwicklung und der ambulanten Hilfe für deren Familien. Die Idee war, Eltern ähnliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die sich auch die Fachkräfte angeeignet haben, um diese Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern. Der Anspruch von Marte Meo ist, Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen von Kindern zu unterstützen, ihre Fähigkeiten im Umgang mit Kindern zu (re-) aktivieren und auszubauen. Durch die Realisierung förderlicher Interaktionen mit dem Kind sollen die Erwachsenen unterstützt und ermutigt werden, ihre eigenen Möglichkeiten zu nutzen, um die Entwicklung des Kindes anzuregen und zu begleiten.

Mentimeter

Mentimeter ist ein kostenfreies Abstimmungs- und Brainstorming-Tool und bietet eine Vielzahl an interaktiven Möglichkeiten. Mit diesem Tool lassen sich ohne viel Aufwand multimediale Stoffsammlungen, zum Beispiel in Form einer Wortwolke, kreieren.

Mindmap

Die Mindmap bzw. die Gedanken[land]karte beschreibt eine kognitive Technik, die z. B. zum Erschließen und zur visuellen Darstellung eines Themengebietes, zum Planen oder für Mitschriften genutzt werden kann. Hierbei soll das Prinzip der Assoziation helfen, Gedanken frei zu entfalten und die Fähigkeit des Gehirns zur Kategorienbildung zu nutzen. Die Mindmap wird nach bestimmten verabredeten Regeln erstellt und gelesen. Der dazugehörige Prozess bzw. die Technik heißt Mindmapping.

Multiperspektivisch

Multiperspektivisch bedeutet, dass bspw. unterschiedliche Kriterien, Perspektiven und Argumente innerhalb einer Kooperation berücksichtigt werden.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Unter multiprofessioneller Zusammenarbeit versteht man bspw. die Kooperation zwischen Akteur*innen verschiedener Berufsgruppen. Diese multiprofessionelle Kooperation kann sich in unterschiedlichen Konstellationen ereignen: z. B. innerhalb eines Teams, in einer Organisation oder zwischen verschiedenen Organisationen erfolgen. Zudem kann jede*r Akteur*in in multiprofessionelle Zusammenarbeit unterschiedlich wahrnehmen und sie kann durch unterschiedliche Ziele, Aufgabenauffassungen und Zuständigkeitsbereiche in ihrer Kooperationsform beeinflusst sein.

QuiK-Kraft

Über die Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Verbesserung der Qualität in Kindertagesstätten (QuiK) standen Trägern von Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen finanzielle Mittel für bedarfsgerechte, zusätzliche personelle Ressourcen, insbesondere für die Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen, zur Verfügung.

Schulkindergarten

Im SKG-Forum wird für Niedersachsen definiert: „Der Schulkindergarten – auch SKG genannt – ist eine schulische Einrichtung, die dem Kind bei Bedarf den Einstieg in die Grundschule erleichtert. Er ist organisatorisch in den Ablauf der Grundschule eingebunden. In Niedersachsen ist er ein Teil der Grundschule. [...] Die Schulbehörde (in Niedersachsen übernimmt das die Schulleitung) stellt Kinder, die schulpflichtig, aber körperlich, geistig oder im Sozialverhalten noch nicht genügend entwickelt sind, vom Schulbesuch zurück und regelt die Aufnahme in den SKG. Diese Kinder werden durch eine*n besonders ausgebildete*n Pädagog*in, meist Sozialpädagog*in, so gefördert, dass sie nach einem Jahr befähigt sind, in der Grundschule im 1. Schuljahr mitzuarbeiten“ (<http://www.skg-forum.de/schulkindergartendefinition.htm>).

Sprachmultiplikator*in

Die pädagogische Fachkraft unterstützt den Bildungsverlauf eines jeden Kindes, in dem sie vielfältige Situationen im pädagogischen Alltag aufgreift und in der Kindertageseinrichtung eine sprachanregende Umgebung bereitstellt.

Szenische Interpretation

In dieser Broschüre verstehen wir die szenische Interpretation als eine Methode, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit Vignetten ermöglicht und die Gelegenheit schafft, sich der eigenen Vorstellungen und Orientierungen, Projektionen und Bedeutungen zu vergewissern und Perspektivübernahmen durch szenische Darstellung einzuüben.

Teambildung

Als Teambildung oder Teamentwicklung werden innerhalb der Personalentwicklung die Phasen und Strukturen der Zusammensetzung von kleinen Gruppen bezeichnet, die unmittelbar miteinander in Kontakt treten, um in arbeitsteiliger Verantwortung ein Ziel zu erreichen.

Transkriptionsregeln

In dem qualitativen Forschungsprojekt „MuPro“, in dem diese Broschüre entstanden ist, wurde sich an den folgenden, geringfügig modifizierten Transkriptionsregeln (nach Dresing/Pehl 2018) orientiert:

- (1) Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- (2) Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So’n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z. B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
- (3) Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z. B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
- (4) Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
- (5) Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
- (6) Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
- (7) Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
- (8) Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch Sekundenangaben markiert (3).
- (9) Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
- (10) Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
- (11) Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.

6. Literaturverzeichnis und Projektveröffentlichungen



Literaturverzeichnis

- Bauer, Petra (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–739.
- Bätge, Carolin (2021): Inklusion als multidisziplinäre Herausforderung – das Metacluster. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–24.
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.) (2021): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Braun, Andrea/Graßhoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2011): Sozialpädagogische Fallarbeit. München: Reinhardt.
- Buchinger, Kurt (2004): Gruppenarbeit und Teamarbeit in Organisationen. Ideologie und Realität. In: Velmerig, Carl Otto/Schattenhofer, Karl/Schrappner, Christian (Hrsg.): Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz. Weinheim und München: Juventa, S. 210–266.
- Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47–71.
- Cloos, Peter (2017): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Neue Herausforderungen an die Zusammenarbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 145–157.
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 144–162.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (2019): Einleitung: Pädagogische Teamgespräche als neues Forschungsfeld. In: Cloos, Peter/Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Lochner, Barbara (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven auf ein neues Forschungsfeld. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–14.
- Cloos, Peter/Weltzien, Dörte (2019a): KiTa aktuell spezial. Auf dem Weg zur multiprofessionellen Kita. KiTa aktuell spezial 20, H. 4.
- Cloos, Peter/Weltzien, Dörte (2019b): Multiprofessionelle Zusammenarbeit. Ein thematischer Aufriss. In: KiTa aktuell spezial 20, H. 4, S. 124–127.
- Colla, Herbert E. (1999): Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In: Colla Herbert E./Gabriel, Thomas/Millham, Spencer/Müller-Teusler, Stefan/Winkler, Michael (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied: Luchterhand, S. 341–362.

- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (2013): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg, verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_o8_o1_web.pdf (Abfrage: 06.04.2021).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Strohmer, Janina (2021): Unterstützungspotentiale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 10, H. 1; S. 4–15.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2014): Aufgabendifferenzierung in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII, Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg i. Br.: FEL, S. 101–133.
- Heimlich, Ulrich/Ueffing, Claudia (2018): Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung. WiFF Expertisen, Band 51. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Karic, Senka/Heyer, Lea/Hollweg, Carolin/Maack, Linda (Hrsg.): Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, AdressatInnen, Konzepte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Katzenbach, Dieter (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33–55.
- Kriz, Willy Christian/Nöbauer, Brigitta (2008): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Liebel, Manfred (2009): Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen. Berlin: LIT Verlag.
- Lochner, Barbara (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Gaby (2021): Multiprofessionalität als Prozess inklusiver/integrativer Kindertagesbetreuung. Dokumentarische Interpretation von Teamdiskussionen. Frühe Bildung 10, H. 1, S. 23–29.
- Müller, Burkhard (2006). Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit (4., vollst. neu überarb. Aufl.). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin. Online unter: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf
- Platte, Andrea/Amirpur, Donja (Hrsg.) (2017): Handbuch inklusive Kindheiten. Opladen: Barbara Budrich.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Projektveröffentlichungen

- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke (2019): Multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Kitas. In: KiTa aktuell spezial 20, H. 4, S. 134–137.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke (2020): Doing Inclusion in Grenzarbeit. Modi multiprofessioneller Zusammenarbeit in frühpädagogischen Settings. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan et al. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Freiburg i. Br.: FEL, S. 145–179.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021): Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. Teamgespräche in inklusiven Settings. In: Frühe Bildung 10, H. 1; S. 16–22.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter/Gottschalk, Tobias (2021): Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings (MuPro). In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 39–42.
- Gerstenberg, Frauke/Cloos, Peter (2021, i. E.): Grenzarbeit und Rankism. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in den Sozialen Dienstleistungsberufen: Chancen – Herausforderungen – Hindernisse. Wiesbaden: Springer VS.

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

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

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://dx.doi.org/10.18442/pforle-2>

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

ISO 9706

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

Satz, Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Herstellung: SAXOPRINT GmbH

Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2021

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

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-96424-050-7

Die Broschüre ist im Rahmen des vom Niedersächsischen Vorab durch die Volkswagenstiftung und das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur finanzierten Projekts „MuPro – Multiprofessionelle Teams in inklusiven Settings“ der Universität Hildesheim entstanden. Sie gibt Einblicke in ausgewählte Projektergebnisse. Anschaulich wird aufgezeigt, wie Teams im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen miteinander kommunizieren, welches Verständnis von multiprofessioneller Zusammenarbeit sie dieser Kommunikation zugrunde legen und was sie dabei unter Inklusion verstehen. Über didaktisch aufbereitete Praxisbeispiele (Vignetten) aus Teamgesprächen werden im Sinne des fallorientierten Lernens Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Themen Multiprofessionalität und Inklusion an die Hand gegeben und zur Reflexion eingeladen. Die Broschüre richtet sich zum einen an Schüler*innen bzw. Lernende, die sich in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an Fachschulen befinden und an Lehrkräfte, die diese Schüler*innen in Ihrer fachschulischen Ausbildung begleiten. Zum anderen kann die Broschüre in der Fachberatung, der Fort- und Weiterbildung, im Studium der Kindheits-, Sozial-, Heil-, Sonderpädagogik sowie der Erziehungswissenschaft eingesetzt werden.