Multiprofessionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen unter dem Anspruch von Inklusion. Zur Bedeutung inklusionsbezogener Orientierungen für die Gestaltung der Zusammenarbeit im Team

Gabriele Müller

Zusammenfassung

Eine zentrale Forderung für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion ist die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Der Artikel nimmt Bezug auf eine qualitative Studie, die nach den Bedingungen für multiprofessionelle Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen unter dem Anspruch von Inklusion fragt. Im Beitrag werden zunächst die zentralen Erkenntnisse der Gesamtstudie skizziert. Basierend darauf wird anhand eines Falls aus der Studie die Rekonstruktion inklusionsbezogener Orientierungen im Team beispielhaft nachgezeichnet. Der Artikel diskutiert die Bedeutung kollektiver Orientierungen in Bezug auf Inklusion für das Verständnis von Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams.

Schlagerwörter: Inklusion, Kindertageseinrichtungen, Multiprofessionalität, Qualitative Forschung

Multiprofessional action in child day care facilities under the claim of inclusion. On the importance of inclusion-related orientations for the design of teamwork.

Abstract

A central requirement for the successful implementation of inclusion is cooperation in multiprofessional teams. The article refers to a qualitative study that asks about the conditions for multi-professional collaboration in day-care centers under the claim of inclusion. The article first outlines the central findings of the overall study. Based on this, the reconstruction of inclusion-related orientations in the team is exemplified using a case from the study. The article discusses the significance of collective orientations in relation to inclusion for the understanding of collaboration in a multi-professional team.

Keywords: inclusion, day-care centers, multi-professionalism, qualitative research

1 Hinführung: Multiprofessionalität als Qualitätsstandard inklusiver Kindertagesbetreuung!?

Multiprofessionelle Zusammenarbeit hat im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Begründet wird die Relevanz vor allem mit zunehmend diversifizierenden Anforderungen an das Feld, aber auch mit neuen Entwicklungen, die eine arbeitsteilige und spezialisierte Problembearbeitung erforderlich machen (Umsetzung von Inklusion, Familienzentren, Bildungshäuser o.ä.). Die Debatten um Multiprofessionalität sind mit einem Problemlöseversprechen für komplexe pädagogische Herausforderungen verbunden (Cloos, 2017). Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit gilt „[...] als qualitäts- und zukunftsorientierte Antwort auf die Veränderungen und Herausforderungen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017, S. 72). Durch den gezielten und abgestimmten Einsatz von sich gegenseitig ergänzenden Aufgabenprofilen und Kompetenzen eröffne das multiprofessionelle Team „vielfältige Potenziale für die konzeptionelle Umsetzung einer ganzheitlichen Erziehung, Bildung und Betreuung“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V., 2016, S. 9). Für die Umsetzung von Inklusion gilt multiprofessionelle Zusammenarbeit als ausschlaggebender Faktor für das Gelingen (Lütje-Klose, 2016, S. 368) und wird als Standard gesetzt (Heimlich & Üffing, 2018; Prengel, 2014). Professionstheoretisch kann Multiprofessionalität als Spezialform professionellen Handelns gefasst werden, dessen spezifische Qualität auf der gezielten Zusammenführung unterschiedlicher Berufsgruppen und damit verbundener fachlicher Expertisen zurückgeführt wird. Der besondere Gewinn dieser produktiven Differenz in der Zusammenarbeit wird in einer Steigerung des Kompetenzniveaus und dadurch erhöhten Handlungsfähigkeit gesehen. Damit sollen Bedarfe von Adressat*innen gezielter und effektiver bearbeitet werden (Cloos, 2017). Multiprofessionalität kann sich auf unterschiedliche Sozialformen beziehen. Aktuelle Studien im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen fassen mit Multiprofessionalität die Zusammenarbeit von Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen und Berufsausbildungen, die sich auf Team-, Organisations- und Netzwerkebene vollziehen kann (Gerstenberg & Cloos, 2021a; Weltzien et al., 2016). In den Blick kommen hierbei sowohl Konstellationen aus einschlägig pädagogisch qualifizierten Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus als auch Arbeitsbeziehungen mit anderen Berufsgruppen. Im Kontext Inklusion geht es in erster Linie um die Zusammenarbeit mit medizinisch-therapeutisch sowie sonder- und heilpädagogisch ausgebildeten Personen.

Empirisch ist die programmatisch angelegte Wirksamkeit bislang wenig belegt. Vorliegende Forschungserkenntnisse verweisen vielmehr darauf, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit in seiner Vielschichtigkeit und Kontextualität in den Blick genommen werden muss (Bauer, 2014; Gerstenberg & Cloos, 2021a; Müller, 2021a). Bauer (2014, S. 278) verweist auf Grenzarbeit als zentrale Herausforderung, die sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen der Aufrechterhaltung der professions- bzw. berufsspezifischen Differenz und der Notwendigkeit der Integration der jeweils anderen Perspektive und Handlungslogik ergibt. Über den Modus der Grenzarbeit werden Zuständigkeitsbereiche ausgehandelt und organisationsspezifische Ordnungen für die Zusammenarbeit hergestellt (Breuer & Reh, 2010). Dabei führt multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht zwangsläufig zu einer mul-

tiperspektivischen Verständigung. Die Vergewisserung der eigenen Perspektive kann auch zu Abgrenzung und weniger Kooperation führen (Gerstenberg & Cloos, 2021a). Deutlich wird, dass multiprofessionelle Zusammenarbeit immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Bauer (2018) kann zeigen, dass dabei weniger die direkte Aushandlung unterschiedlicher Wissensbestände eine Rolle spielt, vielmehr sind Routinen und implizite Orientierungen in der gemeinsamen Fallbearbeitung von großer Bedeutung. Spezifische Forschungen, die Erkenntnisse zu multiprofessionellem Handeln im Kontext inklusiver Kindertagesbetreuung bereitstellen, liegen bislang kaum vor (hierzu Gerstenberg & Cloos, 2021b; Müller, 2021a, 2021b).

Die dargestellten Daten sind im Rahmen der Studie *(Multi-)professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zur Herstellung von Differenz unter dem Anspruch von Inklusion* (Müller, 2021b) erhoben worden. Anhand eines Fallbeispiels aus der Studie geht der Beitrag der Bedeutung inklusionsbezogener Orientierungen für das Verständnis der Zusammenarbeit im Team nach. Hierzu werden zunächst zentrale Professionalisierungsstrategien im Kontext einer inklusiven Pädagogik der Kindheit aufgenommen und in Bezug auf die einführend skizzierte Programmatik von Multiprofessionalität reflektiert (*Kapitel zwei*). *Kapitel drei* gibt einen Einblick in das methodische Vorgehen der Gesamtstudie. *Kapitel vier* benennt zunächst die zentralen Ergebnisse der Studie, um dann an einem Fall die Rekonstruktion inklusionsbezogener Orientierungen beispielhaft nachzuvollziehen und in ihrer Bedeutung für das Verständnis der Zusammenarbeit im Team zu reflektieren. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zur Bedeutung des normativ-ethischen Orientierungshorizontes im Kontext inklusiver Bildung für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team (*Kapitel fünf*).

2 Professionalisierungsanforderungen für eine inklusive Pädagogik der (frühen) Kindheit

Mit Inklusion wird das Recht auf soziale Teilhabe *aller* Menschen eingefordert, verbunden mit einem Anspruch auf mehr Chancengerechtigkeit. Die Etablierung inklusiver Kindertagesbetreuung hat die bedingungslose Teilhabe *aller* Kinder am Regelangebot zum Ziel und fokussiert ebenso die uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit innerhalb der Einrichtung (Prenzel, 2014).¹ Die Bedingungen für ein gemeinsames Aufwachsen sollen grundlegend so gestaltet sein, dass sich Etikettierungen, Stigmatisierungen und die Einrichtung von Sonderkontexten für Förderung systematisch erübrigen (Hinz, 2002). Gefordert wird die Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken (Booth et al., 2016). Um die Umsetzung zu garantieren, wird in erster Linie auf die Entwicklung einer inklusi-

¹ Die Debatten um den Begriff und das Konzept Inklusion sind keinesfalls durch begriffliche Klarheit gekennzeichnet. Im Rahmen (früh-)pädagogischer Diskussionen wird zwischen einem engen, auf die Kategorie ‚Behinderung‘ fokussierten und einem weiten, auf vielfältige Differenzlinien bezogenen Verständnis unterschieden. ‚Behinderung‘ wird als soziale und kulturelle Konstruktion betrachtet, diese Perspektive wird durch einfache Anführungszeichen im Text hervorgehoben.

ven Haltung gesetzt sowie auf inklusive Kompetenzen, die die Fachkräfte dazu befähigen sollen, die besonderen Herausforderungen zu bewältigen (Friederich & Schelle, 2017). Der inklusiven Haltung liegt eine normative Orientierung zugrunde, welche „die Wertschätzung von sozialen, kulturellen und individuellen Merkmalen bzw. Differenzen pädagogischer Adressat*innen und Fachkräfte“ (Walgenbach, 2019, S. 43) betont. Auch wenn man nicht von einer einheitlichen inklusiven Früh- oder Kindheitspädagogik sprechen kann (Sulzer & Wagner, 2011, S. 19), lassen sich die Inklusionsdebatten in diesem Handlungsfeld weitgehend affirmativen Ansätzen zuordnen (Walgenbach, 2019, S. 47). Im Vordergrund steht die positive Anerkennung von Vielfalt, während Herstellungsprozesse von Differenz und die eigene Involviertheit darin bislang wenig thematisch werden. Auch wenn inzwischen empirische Erkenntnisse zur Herstellung von Differenz im Kontext frühkindlicher Bildung vorliegen (z. B. Joyce-Finnern, 2017; Kubandt, 2016; Diehm et al., 2013), wird auf der Handlungsebene Differenz vornehmlich als ein der Praxis vorgängiges Phänomen betrachtet, das es in seiner Besonderheit, im Modus der vorbehaltlosen Anerkennung von Vielfalt (Prenzel, 2014; Weltzien & Albers, 2014), zu bearbeiten gilt. Inklusion als *Anerkennungsprojekt* suggeriert kritisch betrachtet, dass alle Probleme mit Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen bereits überwunden sind.

Mit der eingangs eingeführten Forderung nach multiprofessioneller Zusammenarbeit als Qualitätsmerkmal inklusiver Pädagogik wird die Relevanz einer arbeitsteiligen und spezialisierten Problembearbeitung betont. Zugleich geht auch diese idealtypische Programmatik in einer sehr undifferenzierten Weise von einer *einfachen* Produktivität differenter Qualifikationen und Perspektiven sowie klarer Aufgabenzuständigkeiten aus. Konkurrenz- und Machtverhältnisse sowie mögliche Aufgabendiffusionen (Silkenbeumer et al., 2017) werden bislang kaum diskutiert. Professionstheoretisch betrachtet ist die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Setting jedoch nicht spannungsfrei, sondern fordert sowohl Integrations- als auch Differenzierungsleistungen heraus, um die jeweils andere Perspektive und Handlungsstrategie konstruktiv in eine umfassendere Perspektive zu überführen (Bauer, 2014, S. 277).

Die Professionalisierungsanstrengungen für eine inklusive Kindheitspädagogik verweisen aus einer theoretisch-analytischen Perspektive auf ein Spannungsfeld zwischen dem normativ-ethischen Anspruch *Vielfalt als Normalität* anzuerkennen, in der alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit als Gleiche betrachtet werden, und der Notwendigkeit, pädagogisch relevante Differenzen als „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (Dederich, 2017, S. 76) zu beachten. Fraglich ist, ob und wie diese Ambivalenz zwischen Gleichheit und Differenz auch auf Teamebene thematisiert und bearbeitet wird und welche Bedeutung hierbei die inklusionsbezogene fachliche Positionierung einnimmt.

3 Methodisches Vorgehen der Gesamtstudie²

Die Studie versteht sich als qualitativ-rekonstruktiv und nimmt aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen AnalyseEinstellung (Bohnsack, 2017) in den Blick, wie sich multiprofessionelle Kitateams entlang des gemeinsamen Auftrags der Umsetzung von Inklusion als Team herstellen und welche (impliziten) handlungsleitenden Faktoren hierbei rekonstruiert werden können. Multiprofessionalität wird als spezifischer professioneller Handlungsmodus verstanden, als eine von den Akteur*innen im Feld performativ hervorgebrachte Praktik der Zusammenarbeit (Wulf, 2001).

Methodologie

Als übergeordnete methodologische Forschungsfolie orientiert sich die Untersuchung an der von Ralf Bohnsack, basierend auf den Arbeiten von Karl Mannheim (Wissenssoziologie) und Harold Garfinkel (Ethnomethodologie), ausgearbeiteten Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2001, 2017). Mit diesem Ansatz wird die Prämisse verfolgt, an der Logik der Praxis anzusetzen und den Beforschten selbst die Möglichkeit zu eröffnen, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten. Eine praxeologische AnalyseEinstellung wendet sich dem Performativen zu, dem *wie* etwas handlungspraktisch hergestellt wird. Sie interessiert sich dafür, wie „Orientierungen, Haltungen, Weltanschauungen im interaktiven und sozialisationsgeschichtlichen Herstellungsprozess“ (Bohnsack, 2017, S. 59) entstehen. Zentral ist die Differenzierung zweier Sinnebenen: Das *kommunikative Wissen*, das reflexiv zugänglich ist und begrifflich expliziert werden kann, sowie das *konjunktive Wissen*, dessen Sinngehalt sich über die Rekonstruktion einer geschilderten Erfahrung als Dokument einer Orientierung erschließt (Nohl, 2017, S. 4). Sichtbar wird dieses implizite handlungsleitende (Erfahrungs-)Wissen in Narrationen sowie in der Interaktions- und Handlungspraxis. Wesentlich für die Dokumentarische Methode ist der von Mannheim (2003) geprägte Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraumes“ (S. 220), mit dem „das menschliche Miteinander, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 285) gefasst wird. Gebunden ist diese fraglose Selbstverständlichkeit an gemeinsame existenzielle Erfahrungshintergründe. Dieses Wissen, das in dieser Praxis angeeignet wird und gleichzeitig diese Praxis orientiert, ist grundlegend durch einen kollektiven Charakter gekennzeichnet (Mannheim, 2003, S. 231–232). Ziel der dokumentarischen, vergleichend angelegten Analyse ist es, soziale Prozesse und Praktiken in ihrer spezifischen Dynamik, Sinnhaftigkeit und Entstehung zu verstehen.

² Für einen differenzierten Nachvollzug des methodischen Vorgehens sei auf die Publikation der Studie verwiesen (Müller, 2021b).

Stichprobe und methodisches Vorgehen

Zwischen März 2018 und Januar 2019 wurden mit acht multiprofessionell zusammengesetzten Teams aus inklusiven/integrativen³ Kindertageseinrichtungen Gruppendiskussionen (nach Loos & Schäffer, 2001) durchgeführt. Für die Auswahl des Samples war bedeutsam, dass die Teams multiprofessionell zusammengesetzt sind, bereits einige Jahre Erfahrung in dieser Zusammenarbeit haben und sich selbst als Akteur*innen von Inklusion einordnen.⁴ Über einen offenen Diskussionsimpuls wurden die Teams angeregt, über ihre Erfahrungen in der Umsetzung von Inklusion zu sprechen. Die Studie legt damit den Fokus auf die sprachliche Performanz von multiprofessionellen Kita-Teams über ihre Erfahrungen in der Umsetzung von Inklusion. Die Sprechakte wurden sequenzanalytisch mittels der dokumentarischen Gesprächsanalyse (Przyborski, 2004) ausgewertet. Für die Analyse waren insbesondere Passagen relevant, in denen sich kollektive Orientierungen besonders deutlich dokumentieren. Aus der fallvergleichenden, komparativen Analyse erfolgte im Prozess die Konzentration auf drei Fälle (*Team Blau, Orange und Pink*), die in ihrer falltypischen Struktur analysiert und spezifiziert wurden.

4 Zentrale Ergebnisse⁵

Die empirischen Erkenntnisse der Studie verweisen auf die zentrale Bedeutung der Bearbeitung von Differenzverhältnissen in inklusiven Kindertageseinrichtungen auf mehreren Ebenen professionellen Handelns: in der Interaktion mit den Kindern, in der Zusammenarbeit mit Eltern, in der Gestaltung der Teamarbeit und der Kooperation mit anderen Partner*innen. Fallübergreifend zeigen sich zentrale Spannungsverhältnisse, die mit Schütze (2000) als Paradoxien professionellen Handelns eingeordnet werden können. Bedeutsam erscheint, dass die Teams jeweils unterschiedliche Strategien entwickeln, um die dilemmatischen Situationen zu bewältigen.

4.1 Zentrale Spannungsverhältnisse inklusiver, multiprofessioneller Kitapraxis

Die in den Gruppendiskussionen thematisierten Spannungsverhältnisse entfalten sich entlang zweier zentraler Differenzachsen: *gleich vs. ungleich* sowie *Wissen vs. Nichtwissen*.

(1) Als inklusionsspezifisch zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen *gleich und ungleich*. Hierbei werden insbesondere Diskrepanzen zwischen den eigenen normativen Inklusionsüberzeugungen gekoppelt mit den Erwartungen von außen und dem, was die Fachkräfte in der Praxis erleben, stark gemacht. Das konstitutive Bezugsproblem zeigt sich

³ Die Teams wurden im Feldzugang mit ihrer jeweiligen Selbstbezeichnung angesprochen.

⁴ Die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen ist in Kindertageseinrichtungen im Kontext von ‚Behinderung‘ schon seit langem Standard. Um diesbezüglich auf Erfahrungswissen rekurrieren zu können, wurde im Feldzugang auf diesen Kontext fokussiert.

⁵ Eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse kann in der Publikation der Gesamtstudie nachvollzogen werden (Müller, 2021b).

als *Orientierungsdilemma*, das zwischen dem Ideal der Anerkennung *aller* als Gleiche und handlungspraktisch notwendigen Differenzierungen sichtbar wird. Problematisiert wird bspw. der universelle Teilhabeanspruch, der in Konflikt mit unzureichenden Rahmenbedingungen gerät, oder der tägliche „Spagat“, allen Kindern als Gleiche gerecht zu werden, aber auch stigmatisierende Strukturen, die in Konflikt mit dem eigenen Gleichheitsideal geraten. Auf der Ebene des Teams wird *Gleichheit* im Sinne einer besonderen Passung relevant. Die Gleichheit im Team garantiert den verlässlichen Arbeitsablauf. Demgegenüber stehen Situationen der Nicht-Passung, resp. der *Ungleichheit*, die den gemeinsamen Arbeitsauftrag gefährden.

(2) Als *Hierarchiedilemma* kann ein zweites Spannungsfeld konturiert werden, das sich zwischen *Wissen und Nichtwissen* bewegt. Es ist nur teilweise mit der Anforderung an Inklusion verbunden und zeigt sich insbesondere für die Zusammenarbeitsverhältnisse relevant. *Wissen* wird als machtvoll, aber auch unsichere Ressource thematisiert, mit der die Zusammenarbeitsverhältnisse hierarchisch strukturiert und gesteuert werden. Hierbei werden vor allem Diskrepanzen zwischen dem eigenen Anspruch an die professionelle Rolle und den (Fremd-)Positionierungen im institutionellen Gefüge relevant gemacht. Zum Tragen kommt, wem qua Rolle welches Wissen zugesprochen wird und welche Zugangsoptionen mit den Positionierungen innerhalb der organisationalen Logik verbunden sind.

Aus einer interaktionistischen Professionsperspektive definiert Schütze (2015) professionelle Handlungsparadoxien als „unaufhebbare Schwierigkeiten bzw. Dilemmata des Handelns in professionellen Arbeitsbereichen [...], die auf diesem Handeln innewohnenden widerstrebenden sachlogischen Anforderungen beruhen“ (Schütze, 2015, S. 201). Im Gegensatz zu „normalen Handlungsproblemen“ (Schütze, 2000, S. 53) können diese dilemmatischen Schwierigkeiten nicht gelöst, sondern nur bearbeitet werden. Dies erfordert eine „umsichtige situative Balancierung“ (Schütze, 2000, S. 72) von Seiten der Professionellen.

Als zentrale Bewältigungsstrategie wurde aus dem Material der Studie eine Figur des *Ausbalancierens von Diskrepanzen* rekonstruiert. Über einen systematischen fallübergreifenden Vergleich vieler Gesprächssequenzen konnte diese Figur in drei teamspezifische Modi der Bearbeitung von Differenz spezifiziert werden: *Aufheben (Team Blau)*, *Ausgleichen (Team Orange)* und *Absichern (Team Pink) von Differenz*. Die Modi sind als Orientierungsrahmen zu verstehen, die die Sprachhandlungen der Teams grundlegend strukturieren und zeigen, wie die Teams jeweils unterschiedliche Strategien entwickeln, um die erlebten Diskrepanzen zu bewältigen. Sie unterscheiden sich darin, auf welche Art und Weise der Balanceakt entlang der Differenzachse *gleich vs. ungleich* sowie *Wissen vs. Nichtwissen* gelöst wird. Deutlich wird zudem, dass die Teams jeweils spezifische kollektive Handlungsaufträge entwerfen, mit der auch eine bestimmte Adressierung von Kindern und Eltern sowie der Konstituierung der professionellen Zusammenarbeitsverhältnisse einhergehen. In Bezug auf Letzteres können drei zentrale Ergebnisse herausgestellt werden:

(1) Als aushandlungsrelevant im multiprofessionellen Team, zeigen sich nicht die Differenzen zwischen unterschiedlichen Berufen oder Professionen, sondern vielmehr die hierarchischen Ordnungen im Organisationsgefüge. Kontextualisiert sind diese Aushandlungen durch ein Ringen um Anerkennung.

- (2) Hochrelevant zeigen sich die spezifischen organisationsstrukturellen Bedingungen inklusiver/integrativer Kindertagesbetreuung, die durch politisch gesteuerte Finanzierungslogiken bestimmt werden.
- (3) Fallübergreifend kann zudem die Bedeutung der Inklusionsbezogenen fachlichen Positionierung als Faktor für die Gestaltung der (multi-)professionellen Zusammenarbeit herausgestellt werden.

Deutlich wird, dass der Anspruch multiprofessioneller Teamarbeit die Akteur*innen im Feld als zusätzliches Bezugsproblem herausfordert. Die Teams greifen hierbei auf unterschiedliche Bewältigungsstrategien zurück, um den Anforderungen gerecht zu werden.

Im Folgenden wird anhand von Auszügen aus der Gruppendiskussion von Team Blau die Rekonstruktion inklusionsbezogener Orientierungen beispielhaft nachvollzogen und deren Bedeutung für das Verständnis der Zusammenarbeit im Team reflektiert. In Team Blau konnte als kollektive Orientierung ein Gleichheitspostulat in der Umsetzung von Inklusion rekonstruiert werden. Inwiefern dies eine Rolle für die Gestaltung der Zusammenarbeit spielt, lässt sich an diesem Material besonders gut zeigen.

4.2 Inklusionsbezogene Orientierungen: Relevanz für die Zusammenarbeit

Die Diskussionsgruppe Blau ist Teil des Teams eines inklusiven Kinderhauses für Kinder mit und ohne ‚Behinderung‘. Organisiert ist die Einrichtung unter dem Dach einer intensiven Trägerkooperation⁶ zwischen einem kommunalen Träger für Kindertageseinrichtungen (*Träger A*) und einem freien Träger der Behindertenhilfe (*Träger B*). Organisationsstrukturell sind Kinder mit der Diagnose ‚Behinderung‘ Träger B zugeordnet, während Kinder ohne diese Einordnung von Träger A aufgenommen werden. Auch die Mitarbeiter*innen unterliegen dieser Trägerstruktur, sind also entweder bei Träger A oder B angestellt. Die Umsetzung erfolgt über ein inklusives Angebot in *einer* Einrichtung mit (träger)gemischten Gruppen nach dem Grundsatz alle Kinder als Gleiche einzubeziehen und im Alltag keine Etikettierungen und Ausgrenzungen vorzunehmen.

Die Sequenzen sind anonymisiert und pseudonymisiert.⁷ Die Transkription orientiert sich am System TIQ (Talk in Qualitative Social Research).⁸

Der folgende Abschnitt ist Teil der Eingangspassage, in der das Team über die Frage,

⁶ Die Form der Intensivkooperation wird insbesondere in Baden-Württemberg landespolitisch favorisiert, um Inklusion in Kindertageseinrichtungen umzusetzen. Da bundesweit die strukturellen Bedingungen zur Umsetzung von Inklusion in Kitas sehr unterschiedlich sind, ist die Reichweite der Analyse kritisch zu reflektieren. Das Fallbeispiel zeigt jedoch sehr deutlich die generelle Bedeutung struktureller Barrieren, so dass in Bezug darauf eine gewisse Verallgemeinerung abgeleitet werden kann.

⁷ Die Diskussionsgruppe bestand aus acht TN: Doris Heller (DH): Leitung, Erzieherin und MA Soziale Arbeit; Pauline Meier (PM) gruppenübergreifende Physiotherapeutin; Gruppenfachkräfte: Nila Goge (NG), Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, BA Heilpädagogik; Petra Richter (PR), BA Kindheitspädagogik; Anne Kurz (AK), Erzieherin, MA Sonderpädagogik; Agnes Baum (AB), BA Soziale Arbeit; Elif Huber (EH), Erzieherin; Sophia Freier (SF), Krippe, Erzieherin und Soz.päd. FH.

⁸ Lesehinweise: Unterstrichungen: betont Gesprochenes, (2): Sprechpausen mit Angabe in Sekunden, °und° = leise Gesprochenes, @(.)@ = Lachen.

wie Inklusion gelingen kann, diskutiert und in wechselseitiger Ergänzung eine Vielzahl an Aspekten benennt. Petra Richter schließt hier an einen Absatz an, in dem über die besondere Herausforderung der Arbeit mit Kindern ‚mit Behinderung‘ gesprochen wird. Dem stellt sie die Bedeutung der Gleichheit von Kindern gegenüber.

PR: Und trotzdem musch du halt auch versuchen, die Kinder wirklich alle gleich zu sehen;

PM: [mhm ((zust.))

PR: natürlich brauchen die behinderten Kinder manchmal; in manchen a Situationen einfach mehr Zeit, und mehr Aufmerksamkeit und Inklusion gelingt aber au nur dann, wenn mir des au leben

PM: [mhm ((zust.))

PR: also wenn mir nimmer in Träger B und Träger A denken sondern wirklich (.) in (.) die Kinder; °und ja°

EH: °Ja°

(Pass. 1, Z. 99–105)

Mit der Betonung, dass man „*trotzdem [...] versuchen*“ muss, die Kinder als Gleiche zu sehen, wird eine konflikthafte Spannung sichtbar, die sich zwischen dem eigenen Ideal und den Grenzen der Realität des Alltags aufspannt. „*Die Kinder wirklich alle gleich zu sehen*“ wird zum Kernfaktor für das Gelingen von Inklusion. Die angedeutete Schwierigkeit, *alle* Kinder, trotz offensichtlicher Unterschiede als grundsätzlich Gleiche zu sehen, stößt hier auf eine institutionelle Barriere. Das Denken in Trägerkategorien, mit dem eine Differenzierungs- und Zuschreibungspraxis in ‚mit und ohne Behinderung‘ forciert wird, wird als problematisch und riskant für das Gelingen von Inklusion konturiert. Die (Re-)Produktion der Kategorie ‚Behinderung‘ durch die permanent präsente Trägerstruktur steht der Umsetzung des eigenen Gleichheitsanspruchs entgegen. Bemerkenswert ist, dass die Überwindung der als stigmatisierend konturierten Strukturen über eine Veränderung auf der individuellen Orientierungs- und Handlungsebene der Fachkräfte prozessiert wird. Inklusion gelingt nur wenn sie „*gelebt*“ wird, wenn also das Denken und die Überzeugungen stimmen und im Handeln sichtbar werden. Auch wenn die gleichzeitige Relevanz von Gleichheit und Ungleichheit in ihrer Widersprüchlichkeit nicht aufgelöst werden kann, werden die institutionellen Barrieren über das Handeln und Denken als überwindbar konturiert. Für diesen Balanceakt zeigt sich die Verbundenheit im Team, die gemeinschaftliche Vision als Kernfaktor, wie der folgende Abschnitt zeigt.

DH: [...] was ich so bemerkenswert find an allen Mitarbeiterinnen dass die hier auch diese Herausforderung, die wir hier haben im Alltag immer als Bereicherung empfinden; [...]

NG: [geht] aber nur wenn du dich im Team eben wenn du dir vertrauen kannst und und wenn du ähm einfach gut miteinander arbeitest also des des gute Miteinander und des merkt ma bei uns glei der derjenige der ders in diesem Konzept, oder in diesem Haus ähm mit diesem ganzen Wirrwar nicht zurechtkommt, des sind die Leute die uns auch relativ schnell verlassen, weils einfach so komplex isch so, [...] aber wenn me mal drin isch ischs ne totale eben auch Bereicherung, weil man sich gegenseitig vertrauen kann, [...] und weil man eigentlich so, (.) auch getragen wird; (.)

PR: und weil man an einem Strang zieht; egal ob man jetzt bei Träger B angestellt isch oder bei Träger

A angestellt isch ich hab hier wirklich des Gefühl mir ziehen alle an einem Strang und und und wollen ne gute Arbeit machen und wollen wirklich Inklusion wirklich umsetzen; und zwar net nur aufm Papier sondern im täglichen Leben, (2) und (.) ich find es schon also (2) dass wirklich alle an einem Strang ziehen des find ich schon bemerkenswert
(Pass. 6, Z. 245–264)

Die Umsetzung von Inklusion wird als gemeinsames Ziel hervorgebracht, bei der die Idee im Vordergrund steht und die strukturellen Bedingungen nachgeordnet werden. Der Anspruch, Inklusion zu leben und nicht nur als formales Etikett zu repräsentieren, gelingt nur als Gemeinschaftsakt. Die strukturellen Barrieren können durch das gegenseitige Vertrauen in den Hintergrund treten und sogar als Bereicherung empfunden werden. Das so aktivierte Enaktierungspotential lässt Inklusion zum Gelingensprojekt werden. Verbunden ist dies mit einem Gleichheitspostulat, das nicht nur in der Arbeit mit den Kindern, sondern auch in Bezug auf die Zusammenarbeitsverhältnisse wichtig wird, wie die folgende Sequenz beispielhaft zeigt. Die Frage nach der Bedeutung unterschiedlicher Qualifikationen im Team wird gemeinschaftlich relativiert:

NG: weil eigentlich die Profession bei uns (.) keine Rolle spielt wer welches, äää keine Ahnung die meisten von uns ham n Studium, es isch eigentlich egal wer welches Studium hat weil es net aufs Studium, und die Hintergrundexpertise ankommt sondern auf die Situation die gegeben isch und in der müssen alle im Endeffekt gleich (.) handeln in nem Notfall müssen alle gleich Medikamente geben, ähm im Tagesablauf müssen wir im Endeffekt alle s gleiche machen, des isch völlig egal ob (.) also was da jetzt fürs Hintergrund da isch, weil wir eigentlich am Kind sind und nicht (.) in der also find ich jetzt in der Profession unseres erlernten (.) Berufes;

AK: Ich find die Persönlichkeit isch da wichtiger wies Studium weil ich fand die Persönlichkeit oder die persönliche

NG: [Ja]

AK: Einstellung zu sagen ich bin s ich bin bereit mich auf jedes einzelne Kind einzulassen, ich bin bereit jede Aufgabe

NG: [richtig]

AK: zu übernehmen und ich bin wirklich mit Herzblut bei dem was ich tu [...]

[...]

PR: Und ich weiß bei den Allermeisten gar net was se fürs Beruf ham oder was se fürs Abschluss ham oder was se gelernt ham des isch mir auch egal ich weiß wie meine Kollegen sind und h ä wie wie se agieren und auf wen ich mich in welcher Situation wie verlassen kann

(Pass. 9, Z. 11–29; 43–48)

Qualifikationsbezogene Unterschiede im Team werden für das Gelingen des gemeinsamen inklusiven Arbeitsauftrages als irrelevant bewertet. Im Gespräch führen die Kolleginnen eine Antinomie zwischen (situationsbezogenem) Handeln und (professionsbezogenem) Wissen ein, die als getrennte Bereiche mit gegensätzlichen Logiken konturiert werden. Die individualisierte, situative Arbeit am Kind wird zum positiven Gegenhorizont zu einem professionsbezogenen Berufsprofil. Die formale Qualifikation, die erlernt werden kann, wird als abstrakte, wenig hilfreiche Größe konturiert, während das Handeln, die Kollegin-

nen als Personen erfahrbar werden lässt. Ausschlaggebend für das Funktionieren des Alltags sind personale Aspekte, die einer intuitiven Handlungskompetenz zugeordnet werden und die nicht einfach erlernt werden können. Der argumentative Bezug auf die gleichen Handlungsanforderungen an alle manifestiert die Ähnlichkeit zwischen den Kolleginnen. Die Unterschiede der Qualifikationswege können so entdifferenziert, in ihrer ungleichheitsverstärkenden Wirkung aufgehoben und der gemeinschaftliche Gleichheitsanspruch gestärkt werden. Der starke Fokus auf die *persönliche Einstellung* und das erforderliche *Herzblut* verweist auf eine starke Verbundenheit und Identifikation mit der Arbeit. Bedeutsam erscheint, sich im Team als Einheit zu positionieren, in einer Symbiose aufzugehen, bspw. als Frauenteam, wie der folgende Abschnitt deutlich macht.

EH: und des des gefällt mir an unserem Haus hier; ja, an unserem Job hier des sind fünfzehn Frauen gewesen letzts auf m Foto ne? wo wir n Foto gemacht haben; (.) und trotzdem schaffen wir des immer ne Symbiose zu finden (.) mit äh Studierten, @ohne studierte@
alle: [@(7)@
(Pass. 9, Z. 371–376)

Mit dem Begriff der Symbiose deutet Elif Huber einen Zustand an, der auf ein gelingendes Zusammenwirken von Verschiedenen verweist, bei dem alle Beteiligten profitieren. Auf Basis der vorhandenen Differenzen zwischen den Kolleginnen gelingt es, einen Kompatibilitätszustand herzustellen, der die Differenzen so verändert, dass die Symbiose möglich wird. Unterschiede werden nicht negiert, vielmehr respektiert und erfahren eine Form der Entdifferenzierung. Mit dem Hinweis auf Studierende und Nichtstudierende knüpft sie an eine frühere Passage der Diskussion an, in der über die Bedeutung unterschiedlicher Qualifikationen und insbesondere die Gegenüberstellung von fachschulisch und akademisch qualifizierten Fachkräften diskutiert wurde. Sie nutzt die Gelegenheit, sich selbst als einzige Erzieherin in der Runde mit einer Differenzlinie zu markieren, bringt also ihre eigene Differenzenerfahrung zum Ausdruck. Durch die betonte Vergemeinschaftung als Team, die auch über das lange gemeinsame Lachen demonstriert wird, kann die Differenz jedoch gleichzeitig aufgehoben und die Verbundenheit im Team gesichert werden.

5 Fazit

Aus der beispielhaften Interpretation des Forschungsmaterials wird deutlich, dass die Orientierung an einem Gleichheitsideal für Team Blau zum zentralen Bezugspunkt für die fachliche Konzeptualisierung von Inklusion wird. Dies bestimmt auch den Modus der Bearbeitung von Differenz(en) – sowohl in der Interaktion mit den Kindern als auch in der Gestaltung der Zusammenarbeitsverhältnisse. Differenz wird dabei implizit mit Ungleichheit gleichgesetzt und gerät so in eine „hierarchische Opposition“ (Stichweh, 2016, S. 174) mit der angestrebten Gleichheit. Als spezifische Strategie im Umgang mit Differenz, konnte die *Aufhebung von Differenz* rekonstruiert werden. Damit gelingt es dem Team vorhandene Unterschiede so zu konfigurieren, dass sie sich als neue Varianten in das Gleichheitskonzept einfügen lassen. Über die Aufhebung qualifikationsbezogener Unterschiede zugunsten

einer Betonung der Relevanz personenbezogener Merkmale lassen sich die als ungleichheitsverstärkend erlebten Differenzen in ihrer Wirkung aufheben. Im Vergleich dazu ist das Grundkonzept von Inklusion in Team Orange durch eine pragmatische Anerkennung von Andersheit charakterisiert. Relevante Differenzen werden über *Ausgleichsstrategien* bearbeitet. Die Zusammenarbeit im qualifikationsdifferenten Team funktioniert mit Hilfe individueller Aneignungsstrategien, die Kompetenzunterschiede ausgleichen. In Team Pink hingegen, ist Inklusion nur unter einer expliziten Beachtung von Differenz denkbar. Für die gemeinsame Fallbearbeitung gilt es die produktive *Differenz* im Team zu *sichern*, um handlungsfähig zu bleiben.

Im skizzierten Fallbeispiel werden unter dem inklusionsmotivierten Gleichheitsideal formale Differenzen zur Barriere für den Anspruch alle Kolleg*innen als Gleiche einzuordnen. Der Vergemeinschaftungsakt geht jedoch mit dem Risiko einher, den Blick auf mögliche Ressourcen, die sich aus den differenten Qualifikationen im Team ergeben könnten, zu überlagern. Bedeutsam erscheint, dass der normativ-ethische Orientierungshorizont, wie er in den sozial- und bildungspolitischen Inklusionsdebatten eingefordert wird (Kastl, 2018), nicht entkoppelt davon betrachtet werden kann, wie die (Zusammenarbeits-)Verhältnisse gestaltet werden. Deutlich wird, dass sich das, was über diskursiv hervorgebrachte Normen und idealtypische Inklusionsprogrammatiken von außen an die Fachkräfte herangetragen wird, mit dem habitualisierten konjunktiven Erfahrungswissen der Akteur*innen relationiert (Bohnsack, 2017).

Unter dem Qualitätsanspruch multiprofessioneller Teamarbeit im Kontext inklusiver Kindertageseinrichtungen sind resümierend insbesondere zwei Aspekte ins Zentrum zu stellen:

- (1) Betrachtet man (Multi-)Professionalität als „Resultat einer eingeübten und habituell strukturierten Praxis“ (Cloos et al., 2009, S. 26), ist es notwendig sowohl die Relevanz von (berufs-)biographischen und organisationskulturellen Aspekten als auch gesellschaftlich diskursiv hervorgebrachter Normen und Idealvorstellungen über die berufliche Rolle pädagogischer Fachkräfte in den Blick zu nehmen.
- (2) In der Ausrichtung der Professionalisierungsstrategie ist demzufolge eine Aufmerksamkeitsverschiebung auf die Prozesse kollektiver Bedeutungskonstitutionen in Teams notwendig. Hier gilt es systematisch Strukturen zu entwickeln, so dass Teams in ihren Prozessen begleitet, mehr Reflexivität auf die eigenen, kollektiven Prozesse ermöglicht (Bauer, 2019, S. 31) und Ambivalenzen zugänglich gemacht werden können.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. Verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2017_web.pdf [7. Januar 2023].
- Bauer, Petra (2014). Kooperation als Herausforderungen in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In Stefan Faas & Mirjana Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel: Herausfor-*

- derungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21
- Bauer, Petra (2018). Fallbesprechungen in multiprofessionellen Teams in der Erziehungsberatung. In Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch & Claudia Streblov-Poser (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode: Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse* (S. 287–306). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsjj.15>
- Bauer, Petra (2019). Sozialpädagogische Fallbesprechungen im Team: Spannungsfelder und Interaktionsdynamiken. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche: Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 16–33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2001). Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd.3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326–345). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Booth, Tony, Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2016). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen: Handreichung für die Praxis*. 4. erg. Auflage. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Breuer, Anne & Reh, Sabine (2010). Zwei ungleiche Professionen? *Soziale Passagen*, 2 (1), 29–46. <https://doi.org/10.1007/s12592-010-0043-x>
- Cloos, Peter (2017). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In Hilde von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (2. Auflage, S. 145–157). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjf2.12>
- Cloos, Peter, Königter, Stefan, Müller, Burkhard & Thole, Werner (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91557-9>
- Dederich, Markus (2017). Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention: Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion. In Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte & Marc Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 73–84). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2016). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2016/dv-34-14-multiprofessionelle-teams.pdf> [7. Januar 2023].
- Diehm, Isabelle, Kuhn, Melanie, Machold, Claudia & Mai, Miriam (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 644–656. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1
- Friederich, Tina & Schelle, Regine (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fach-

- kräfte für Inklusion. In Donja Amirpur & Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 383–399). Leverkusen: UTB.
- Gerstenberg, Frauke & Cloos, Peter (2021a). Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. Teamgespräche in inklusiven Settings. *Frühe Bildung*, 10 (1), 16–22. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000506>
- Gerstenberg, Frauke & Cloos, Peter (2021b). *Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Inklusion in Kindertageseinrichtungen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/PFORLE-2>
- Heimlich, Ulrich & Üffing, Claudia (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise Nr. 51. München.
- Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017). *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kastl, Jörg Michael (2018). Inklusion. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow & Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. Auflage, S. 665–678). München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2018.art60d>
- Kubandt, Melanie (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09rz>
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- Lütje-Klose, Brigit (2016). Teamarbeit. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588049>
- Mannheim, Karl (2003). *Strukturen des Denkens: Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr* [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, Gabriele (2021a). Multiprofessionalität als Prozess inklusiver/integrativer Kindertagesbetreuung. Dokumentarische Interpretation von Teamdiskussionen. *Frühe Bildung*, 10 (1), 23–29. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000504>
- Müller, Gabriele (2021b). *(Multi-)professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zur Herstellung von Differenz unter dem Anspruch von Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5., aktual. und erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Prenzel, Annedore (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik: Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5. 2. überarb. Auflage. München. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf [7. Januar 2023].

- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Auflage. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1 (1), 49–96.
- Schütze, Fritz (2015). Paradoxien des professionellen Handelns. In Regina Rätz & Bettina Völter (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit: Band 11. Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit* (S. 201–203). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:23369>
- Silkenbeumer, Mirja, Thieme, Nina & Kunze, Katharina (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeiten Sozialer Arbeit. In Nina Thieme & Mirja Silkenbeumer (Hrsg.), *neue praxis Sonderheft: Bd. 14. Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (S. 35–42). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Stichweh, Rudolf (2016). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie 2. Auflage. Global studies & theory of society: Band 1*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839422946-011>
- Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen - Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Expertise Nr. 15. Inklusion: Bd. 15*. München. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [7. Januar 2023].
- Walgenbach, Katharina (2019). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 41–59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5895-03>
- Weltzien, Dörte & Albers, Timm (2014). Was bedeutet Vielfalt - Was bedeutet Inklusion? In Dörte Weltzien & Timm Albers (Hrsg.), *Kindergarten heute: spezial. Vielfalt und Inklusion* (S. 4–17). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, Dörte, Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Strohmmer, Janina, Reutter, Annegret & Tinius, Claudia (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001). *Grundlagen des Performativen: Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.