



Britta Gebhard | Liane Simon | Kerstin Ziemer |
Günther Opp | Anke Groß-Kunkel (Hrsg.)

Transitionen

Übergänge in der Frühförderung gestalten



Britta Gebhard | Liane Simon | Kerstin Ziemer |
Günther Opp | Anke Groß-Kunkel (Hrsg.)

Transitionen

Übergänge in der Frühförderung gestalten

Britta Gebhard | Liane Simon | Kerstin Ziemer |
Günther Opp | Anke Groß-Kunkel (Hrsg.)

Transitionen

Übergänge in der Frühförderung gestalten



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Besuchen Sie uns im Internet: www.skvshop.de

1. Auflage 2021

ISBN 978-3-8248-1287-5

eISBN 978-3-8248-9926-5

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2021

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner

Titelfoto: © famveldmann/123rf.com

Druck und Bindung: Plump Druck & Medien GmbH,

Rolandsecker Weg 33, 53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Die Informationen in diesem Werk sind von den Herausgeber*innen und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Herausgeber*innen bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes (§ 53 UrhG) ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar (§ 106 ff UrhG). Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Verwendung von Abbildungen und Tabellen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung oder Verarbeitung in elektronischen Systemen. Eine Nutzung über den privaten Gebrauch hinaus ist grundsätzlich kostenpflichtig. Anfrage über: info@schulz-kirchner.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber*innen	9
Vorwort der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung – Bundesvereinigung e.V. (VIFF)	12
Grußwort des Schirmherrn Bundesminister Hubertus Heil	14
 Übergänge zwischen Institutionen und Hilfesystemen gewinnbringend nutzen	 15
Übergänge in sozialen Systemen: Ein systemtheoretischer Blick auf die Gestaltung von Kooperationsstrukturen in der Frühförderung <i>Thorsten Bührmann, Liane Simon</i>	16
Frühförderung als Moderatorin des Übergangs in die inklusive Grundschule für Kinder mit Frühförderbedarf – MuTig: Multiprofessionell Transition gestalten <i>Simone Keßel, Christa Grüber-Stankowski, Helen Hegerath, Edeltraud Hammes-Schmitz, Charlotte Hanisch</i>	26
Wohin mit der Sorge um mein Kind?! Hilfesuche, Inanspruchnahme und Unterstützung wirksamer Behandlungsketten bei Säuglingen und Kleinkindern unter dem Druck psychischer Belastungen von Eltern <i>Gabriele Koch, Katharina M. Richter</i>	33
Aktuelle Herausforderungen institutioneller Betreuung im Kleinkind- und Vorschulalter: Möglichkeiten zur Arbeit am Tonfeld, Einzelarbeit in den Kita-Alltag zu integrieren <i>Katharina Kramer</i>	42
Interdisziplinäre Förderplanung im Bereich Kommunikation – Möglichkeiten und Grenzen in der Versorgung mit Unterstützter Kommunikation <i>Mareike Krüger, Carolin Garbe</i>	50
Kooperation Kindertagesstätte und Frühförderung – gemeinsame Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern für Transitionsprozesse <i>Kristina Westerich</i>	58
Transition from Preschool to School for Children with Intellectual Disability <i>Jenny Wilder</i>	67
Den Übergang von der Kindertagesstätte zur Schule begleiten: Erfassung von schulnahen Lernkompetenzen und mehrperspektivische Förderplanung im Jahr vor der Einschulung <i>Elke Winkelmann</i>	75

Übergänge professionell gestalten: multi-, inter und transprofessionelle Zusammenarbeit	85
Transitionen und Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation systematisch mit dem ABC-Modell planen <i>Tobias Bernasconi, Stefanie K. Sachse</i>	86
Unterstützte Kommunikation im Transitionsprozess – von der Frühförderung in die Schule aus Sicht der Fachkräfte <i>Nadja Melina Burgio</i>	97
Schulstart für Kinder in Frühförderung – Gelingensbedingungen/Faktoren einer kooperativen Übergangsgestaltung zwischen Kita, Schule und Frühförderung <i>Jennifer Henkel, Britta Gebhard</i>	105
Interdisziplinäre Frühförderung in der Kita – Chancen und Herausforderungen <i>Annika Hering, Sebastian Möller-Dreischer</i>	115
Zum Transfer heilpädagogischer Weiterbildungsinhalte in die Berufspraxis <i>Marianne Irmeler, Lena Rosenkranz</i>	124
Systemübergänge für Kinder und Jugendliche mit (bislang unentdeckter) Sehbeeinträchtigung interprofessionell gestalten – Überlegungen aus der Seh-Lotsen-Sprechstunde <i>Verena Kerkmann, Nina Gawehn, Dominik T. Schneider</i>	134
Übergänge erfolgreich gestalten durch die Anwendung der Marte Meo Methode <i>Stefanie Renninger</i>	143
Übergang von der Frühförderung in die schulische Primarstufe bei Kindern mit Hörschädigung – eine Untersuchung über Wünsche, Erwartungen und Sorgen aus der Perspektive der Eltern <i>Karolin Schäfer, Vanessa Hoffmann, Manfred Hintermair</i>	152
Bindungsorientierung und Mentalisieren in der Frühförderung als Kernkompetenz <i>Alexander Trost</i>	161
Wie kommt die Therapie in den Lebensalltag? Chancen und Risiken der Zusammenarbeit von therapeutischer Fachkraft und Familie <i>Etta Wilken</i>	170
Übergänge professionell gestalten <i>Kerstin Ziemen, Charlotte Hanisch</i>	178

Übergänge als Wendepunkte.....	185
Herausforderung Übergänge in der Theraplay-Therapie <i>Ulrike Franke, Karin Block</i>	186
Übergänge zum schulischen Schriftspracherwerb und Literaturunterricht in der Frühförderung schaffen – die soziale Literacy Theorie <i>Anke Groß-Kunkel</i>	196
Neue Herausforderungen im Kontext der Frühförderung in der Versorgung von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund <i>Tatlıcan Gün, Ali Kemal Gün</i>	205
Lost in transitions <i>Ena Heimdahl</i>	214
Am Übergang zur Mehrsprachigkeit <i>Simone Kannengieser</i>	223
Übergänge gestalten mit Medien und Methoden der Unterstützten Kommunikation <i>Andrea Karus.....</i>	232
Entwicklungsphasen überwinden? <i>Hans von Lüpke.....</i>	239
Selbstregulation: Übergänge im Kindesalter meistern – innovative Sichtweisen auf die Frühförderpraxis <i>Günther Opp</i>	247
Literacy-Angebote in den inklusiven Kita-Alltag implementieren. Quintessenzen aus dem LINK-Projekt <i>Stefanie K. Sachse, Sally Kröger.....</i>	256
Übergänge als Wendepunkte bei Kindern mit sensomotorischen Entwicklungsproblemen <i>Christiane Seiler</i>	265
Kinder mit Fluchterfahrung in der Frühförderung – Erfordernisse und Bedarfe <i>Ramona Thümmeler</i>	278

Das System Frühförderung im Übergang.....	287
Transdisziplinarität als die Komplexität der Frühförderung – systemtheoretische Überlegungen <i>Günther Emlein</i>	288
Volljährig, aber auch eigenständig? – Die Komplexleistung Früherkennung und Frühförderung <i>Gerhard Krinninger</i>	297
Das System der Frühförderung am Übergang in die digitale Welt?! <i>Katja Rittel</i>	308
Frühförderung im „Stresstest“? <i>Wolfgang Wörster</i>	318
Autor*innenverzeichnis	327

Vorwort der Herausgeber*innen

In vielfältiger Weise markiert der Begriff „Übergänge“ die dynamischen Verflechtungen von Entwicklungsprozessen und lebensweltliche Veränderungen. Transitionen können selbst Entwicklungsimpulse sein. Solche Übergänge sind die Eingewöhnungsphase in die Kita, der Schulbeginn, ein Umzug der Familie, die Geburt eines Geschwisters und viele andere lebensweltliche Veränderungen, die sich mit neuen sozialen, emotionalen und intellektuellen Herausforderungen verbinden. Übergänge gibt es aber auch bezüglich unterschiedlicher kindlicher Entwicklungsphasen, wenn Kinder vom Säuglings- (0 – 15 Monate) zum Kleinkindalter (15 Monate – 3 Jahre), der Vorschulzeit (3 – 6 Jahre) oder dem Schulkind (6 – 12 Jahre) heranwachsen. Der Beginn neuer Entwicklungsphasen ist häufig mit lebensweltlichen Veränderungen und Übergängen in neue institutionell geprägte Lebenswelten verbunden. Solche Transitionen verbinden sich mit veränderten zeitlichen und räumlichen Strukturen, mit neuen motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Herausforderungen. Übergänge können kritische Lebensereignisse und mit erheblichem Stress verbunden sein.

Kindliche Entwicklung verläuft kohärent und geordnet. Biographische Erfahrungen kumulieren und bauen aufeinander auf. Dabei ist kindliche Entwicklung gleichzeitig robust und verletzlich. Im günstigsten Fall verknüpfen sich frühe Erfahrungen von Fürsorge mit späteren fürsorglichen Beziehungen. Mangelnde emotionale Zuwendung, Vernachlässigung und chronischer Stress können das Wohlbefinden von Kindern und kindliche Entwicklungsprozesse negativ überlagern (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005). Toxische Erfahrungen haben negativen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden der Kinder und die Entfaltung ihrer Fähigkeiten der Selbstregulation und der willentlichen Selbstkontrolle. Dies resultiert in verringerter Anpassungsfähigkeit und erhöhtem Stresserleben insbesondere auch in neuen und in Übergangssituationen. Andererseits gibt es eine hohe psychische Elastizität von Kindern im Umgang mit belastenden Lebenswelten und traumatischen Erfahrungen.

Das menschliche Potential der produktiven Auseinandersetzung auch mit schwierigsten Lebenserfahrungen wird gemeinhin mit dem Begriff der Resilienz bezeichnet. Resilienz ist nicht voraussetzungslos (eine Übersicht zum Begriff findet sich u. a. bei Opp, Fingerle & Suess, 2020). Sie beruht auf kumulativen Erfahrungen sozialer Resonanz, der Fürsorge, verlässlicher Unterstützung und eines darauf aufbauenden generellen Vertrauens. Biographische Erfahrungen können nicht gelöscht werden. Aber Entwicklung und Erfahrungen sind kontinuierliche Wechselwirkungsprozesse. Resilienz ist keine Eigenschaft von Individuen und Resilienz ist mehr als eine Widerstandskraft. Letztendlich ist Resilienz im weitesten Sinne ein Ergebnis von Erfahrungen sozialer Unterstützung und von Ressourcen auf die Kinder in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgabe und der Meisterung ihres Alltags verlässlich zurückgreifen können.

Transitionen in der Frühförderung markieren insofern Risiken, die benannt und Chancen, die genutzt werden können. In einem weiteren Sinne ist Resilienz auch eine Fähigkeit von Eltern, Familien, Professionellen und Bildungseinrichtungen im Umgang mit herausfordernden Erziehungs- und Bildungsaufgaben.

Transitionen markieren Grenzen und Zwischenräume. Sie sind durch Bewegung bestimmt. Brücken und Türen sind Metaphern für Übergangsprozesse. Wir gehen über Brücken, die uns eine Bewegungsrichtung vorgeben oder durch Türen hindurch und wechseln von einem Raum in einen anderen. Übergänge in der Frühförderung sind Überblendungen von Entwicklungsphasen, kulturell kodierten Lebensweisen, unterschiedlichen Zeitstrukturen, ein In-between auch zwischen privatem und öffentlichem Raum. Transitionen verbinden Neues mit Altem, markieren beispielsweise auch das wechselseitige Beeinflussungsverhältnis von Theorie und Praxis. Sie sind charakterisiert durch Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten. Es geht um Zwischenräume gegenseitiger Durchdringung und Entfremdung im Sinne der Eröffnung neuer Frei-, Denk- und Spielräume der Identitäts-, Konzept- und Strukturbildung. Transitionen sind Momente in denen Stress entsteht, Neues aber auch gestaltet werden kann und muss.

Das System der Frühförderung hat sich seit seiner Entstehung in den 1970er Jahren fortlaufend weiterentwickelt. Das Begleiten von Anfängen kindlicher Entwicklungsverläufe im Kontext von Entwicklungsrisiken und einer individuellen Elternberatung und -begleitung unter Einbezug der individuellen Umwelt- und Lebensbedingungen sind die zentralen Aufgaben der Frühförderung. Sie müssen im Kontext von Übergängen in den verschiedensten Bereichen verstanden werden. Die Bewältigung von Übergängen ist eine gemeinsame Aufgabe von Systemen, von Familien, Institutionen und Professionen, die von allen Seiten aktiv und kollaborativ bewältigt werden muss. Übergänge zeichnen sich aus durch Chancen und Risiken. Sie können zu Überforderungen und Erschöpfung führen aber eben auch Entwicklungsimpulse sein.

Unter dem Tagungsthema „Übergänge“ hat das 21. Bundessymposium Frühförderung im Jahr 2021 Raum für die Auseinandersetzung mit den aktuellen Herausforderungen und die Reflexion von Chancen sowie Erfordernissen im Kontext der Gestaltung von Transitionen geboten. Denn: Transitionen sind charakteristisch für die Frühförderung. Sie werden in diesem Band als Möglichkeitsräume verstanden und in den unterschiedlichen Dimensionen der Frühförderpraxis diskutiert.

Eine Vielzahl von Vorträgen und Workshops wurden für diesen Band zur Verfügung gestellt. Dabei sind auch Beiträge aufgenommen worden, die im erstmalig online stattfindenden Symposium nicht vorgetragen wurden, jedoch für das ursprünglich in Präsenz geplante Symposium angedacht waren. Somit können wir eine thematische Breite in diesem Band liefern, die über das Symposium ein wenig hinaus geht. Die Beiträge akzentuieren verschiedene Schwerpunkte der Transitionen und Transitionsprozesse im Kontext der Frühförderung.

Im ersten Themenstrang „Übergänge zwischen Institutionen und Hilfesystemen gewinnen und nutzen“ wird thematisiert, wie die Kooperation und Netzwerkarbeit zwischen verschiedenen Akteuren im Kontext von Transitionsprozessen gestaltet werden können. Hierbei wird insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, z. B. mit dem Fokus einer gemeinsamen Förderplanung, in den Blick genommen. Aber auch Fragen zur Rolle der Frühförderung – z. B. in ihrer moderierenden Funktion – in der Übergangsgestaltung werden aufgegriffen. Im zweiten Themenstrang wird die „professionelle Gestaltung von Übergängen aus einer multi-, inter- und transprofessionellen Perspektive“ thematisiert. Ergänzend zum ersten Themenschwerpunkt wird auch hier u. a. orientiert an spezifischen Entwicklungsbereichen wie Kommunikation (z. B. Unterstützte Kommunikation) oder Wahrnehmung (Sehfähigkeit oder Hörfähigkeit) die Gestaltungsmöglichkeit von Übergängen praxisorientiert thematisiert. Grundlegende Anforderungen an die Übergangsgestaltung, z. B. zwischen Frühförderung, Kindertageseinrichtung und Grundschule werden an Hand von Beispielen diskutiert. Dabei hat der Übergang von Theoriewissen in die professionelle Praxisgestaltung besondere Bedeutung.

Im dritten Themenfeld „Übergänge als Wendepunkte“, werden einerseits die kindliche Entwicklung und die darin integrierten Übergangsprozesse (z. B. Einschulung) aufgegriffen, andererseits werden Wendepunkte in den Blick genommen, die unvorhersehbar sind und zu einer völligen Neubewertung familiärer Lebenssituation führen können (z. B. Flucht).

Im letzten Themenschwerpunkt wird das System Frühförderung als sich im Übergang befindlich aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Hier werden sowohl strukturell-rechtliche Entwicklungen der Frühförderung (Komplexleistung) als auch angebotsbezogene Entwicklungen im Kontext der Digitalisierungs(-notwendigkeit?) aufgegriffen.

Wir bedanken uns sehr herzlich bei allen Autor*innen für die wertvollen Beiträge. Mit Ihrer Unterstützung ist es gelungen, diese wichtigen Themen der Frühförderung aus einer vielfältigen, systemübergreifenden, praxisorientierten und wissenschaftlich fundierten Perspektive zu beleuchten. Unser besonderer Dank gilt Carina Völm, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin die Erstellung des Manuskripts sehr sorgfältig mit begleitet hat.

Literatur

- Opp, G., Fingerle, M. & Suess, G. (Hrsg.) (2020). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A. & Collins, W.A. (2005). The Development of the Person. New York: Guilford Press.

Vorwort der Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung – Bundesvereinigung e.V. (VIFF)

Übergänge können niedrigschwellig, verbindend, weiterführend und transformativ sein.

Sie führen zu Veränderungen, können Fortschritt bringen und Dinge in Bewegung versetzen.

Übergänge können herbeigesehnt und erwünscht sein, aber auch zufällig und unerwartet entstehen.

Übergänge sind spannende Phasen, die in der Frühförderung sorgfältig bedacht werden sollten. Deshalb haben wir dieses Thema für unser 21. Symposium 2021 ausgewählt; zu einer Zeit, die wir vom jetzigen Standpunkt als „Vor-Corona“ bezeichnen würden.

Dieses Buch ist mitten in der Corona-Pandemie entstanden und wir bedanken uns ganz herzlich bei den Herausgeber*innen für ihren außerordentlichen Einsatz und dem Schulz-Kirchner Verlag für seine unkomplizierte Unterstützung.

Die gesellschaftliche Situation hat sich innerhalb kürzester Zeit dramatisch verändert und mit ihr auch die Situation der Frühförderstellen, der Kinder und ihrer Familien. Das Thema „Übergänge“ ist aktueller denn je, denn neben allen erfreulichen Aspekten, die Übergänge mit sich bringen können, geht es auch um erforderliche Anpassungsleistungen, Verlusterfahrungen und Zukunftsunsicherheiten, die wir alle in der Praxis in den letzten Monaten erlebt haben und mit denen wir umgehen mussten. Auch der VIFF Bundesvorstand hat sich damit intensiv in den letzten Monaten auseinandergesetzt.

Aber auch geplante und erwünschte Übergänge sind aus fachlicher Sicht wichtig und verdienen unsere Aufmerksamkeit. Aktuell gehören dazu die Umsetzungsbegleitung des Bundesteilhabegesetzes und die Entwicklung eines sogenannten inklusiven SGB VIII (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). Beide Gesetzesvorhaben haben erhebliche Auswirkungen sowohl auf die Situation von Kindern mit Behinderungen und ihre Familien als auch auf die Arbeit der Frühförderstellen; das System der Frühförderung befindet sich durch geänderte Rahmenbedingungen in einer Übergangsphase, die Ängste und Unsicherheiten bei den einzelnen Fachleuten hervorrufen können.

Wir können und sollten diese Phase als Chance begreifen und den Blick auf eine bessere Vernetzung der interdisziplinären, aber auch interinstitutionellen Zusammenarbeit richten mit dem Ziel, die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Familien erhöhen und deren Lebenslage verbessern zu können.

Die Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung – Bundesvereinigung e.V. wird sich weiterhin für die Belange der Interdisziplinären Frühförderung auf der politischen Ebene einsetzen, aber auch den fachlichen Austausch fördern. Das geht nur durch

eine offene Diskussion mit allen Mitgliedern und Fachleuten vor Ort sowie durch eine gute Vernetzung mit anderen Fachgesellschaften und Wissenschaftler*innen. Lassen Sie uns also gemeinsam versuchen, Neues zu entwickeln und Gutes zu erhalten. Der VIFF Bundesvorstand freut sich auf vielfältige Diskussionsprozesse, die wir mit dem Symposium anstoßen möchten!

Grußwort des Schirmherrn Bundesminister Hubertus Heil zum 21. Symposium Frühförderung

Die ersten Lebensjahre prägen Kinder für ihr ganzes Leben. Sie sind besonders spannend für die Eltern und die Familie: Das erste Wort, das erste Mal alleine sitzen, die ersten Schritte. Jedes Kind entwickelt sich in seinem eigenen Tempo und das ist auch gut so. All diejenigen Kinder, die noch Unterstützung benötigen, erhalten durch die Frühförderung individuelle Hilfen, damit sie so gut wie möglich am Leben teilhaben und die Welt entdecken können.

Die Corona-Krise hat die Frühförderstellen vor große Herausforderungen gestellt. Denn Pädagoginnen und Pädagogen und Therapeutinnen und Therapeuten haben bei ihrer Arbeit direkten intensiven Kontakt zu den Kindern und ihren Familien. Übergangslösungen mussten gefunden und die Interdisziplinären Frühförderstellen finanziell abgesichert werden.

In dieser schwierigen Zeit war es mir eine Herzensangelegenheit sicherzustellen, dass die wichtige Arbeit, die Interdisziplinäre Frühförderstellen für Kinder mit Behinderungen oder Entwicklungsbeeinträchtigungen und für ihre Eltern erbringen, weitergeht. Mit dem Sozialschutzpaket I und II haben wir uns dafür eingesetzt, dass die Frühförderstellen finanzielle Zuschüsse von den Leistungsträgern erhalten – auch wenn sie ihre Leistungen wegen der Pandemie nicht erbringen können.

Noch ist offen, wann wir wieder einen Übergang in den Normalbetrieb schaffen können. Ich hoffe aber, dass die Kinder und ihre Familien bald wieder die volle und notwendige Unterstützung erhalten können, die sie für ihre Entwicklung brauchen.

Das Thema „Übergänge“ ist auch das Leitmotiv, das Sie beim 21. Bundessymposium „Frühförderung“ beschäftigen wird. Ich wünsche Ihnen dabei anregende Diskussionen und eine erfolgreiche Tagung.

Hubertus Heil
Bundesminister für Arbeit und Soziales

Übergänge zwischen Institutionen und Hilfesystemen gewinnbringend nutzen

Thorsten Bührmann und Liane Simon

Übergänge in sozialen Systemen: Ein systemtheoretischer Blick auf die Gestaltung von Kooperationsstrukturen in der Frühförderung

Der Beitrag nimmt eine systemtheoretische Reflexion von Entwicklungs- und Steuerungsprozessen im Rahmen von interinstitutionellen Kooperationsstrukturen vor. In einem ersten Schritt werden die Teilbereiche „Übergänge“ und „Kooperationsstrukturen in der Frühförderung“ aufeinander bezogen, um so den Gegenstandsbereich der Betrachtung zu bestimmen. Im zweiten Schritt wird das Modell der Personal Systemtheorie vorgestellt sowie daraus resultierende Konsequenzen aufgezeigt.

1 Übergänge und Frühförderung

1.1 Kennzeichen von Übergängen in der Frühförderung

Mit dem Begriff der Übergänge werden in den Sozialwissenschaften allgemein biographische und lebenslaufbezogene Bewegungssequenzen beschrieben (Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013). Es handelt sich um Prozesse des Wechsels aus einem eingelebten Lebensabschnitt und -zusammenhang in einen anderen. In der Übergangsforschung werden sowohl individuelle als auch kollektive sowie institutionell regulierte Handlungs- und Bewältigungsweisen in den Blick genommen. Häufig werden Übergänge in dem Zusammenhang als „kritische Lebensereignisse“ (im Sinne von Filipp, 2007) betrachtet: biographische Konstellationen also, in denen die bisher verfügbaren Handlungsressourcen mitunter versagen.

In der Frühförderung als Komplexleistung werden unterschiedliche solcher Übergangsprozesse begleitet: Die Diagnosestellung beim Kind kann als ein kritisches Lebensereignis betrachtet werden, wie später z. B. auch die Suche nach einer geeigneten Kindertagesstätte bzw. Tagesbetreuung und Schule. Der Umgang der Eltern mit solchen Ereignissen lässt sich übergangstheoretisch anhand der von van Gennep (1986) herausgearbeiteten klassischen Phasen von Übergängen strukturieren:

1. Eine Ablösungsphase, in der eine Loslösung eines Einzelnen oder einer Gruppe aus der „alten Welt“, d. h. den bisherigen Fixierungen der Sozial- und Handlungsstruktur, erfolgt. Diese Phase ist häufig durch Verunsicherung ggf. auch Verleugnung der Situation geprägt.
2. Eine Schwellenphase, die den Übergang in die neue Phase markiert und als Vorbereitung auf die „neue Welt“ angesehen wird. Diese stellt sich als ein Stadium der Ambiguität dar: Es werden gültige Regeln außer Kraft gesetzt oder auch regelrecht umgekehrt, wobei Bekanntes genutzt wird, um das Neue zu erfassen. Kennzeichen dieser Phase ist ein hohes Maß an wahrgenommener Strukturlosigkeit und Chaos.

3. Eine Integrationsphase, die die Eingliederung „in die neue Welt“ umfasst und mit der eine Rückerlangung eines als stabil wahrgenommenen Zustandes einhergeht.

1.2 Gestaltung von Übergängen in der Frühförderung

Die besonderen Herausforderungen für die professionelle Gestaltung von Übergängen in der Frühförderung werden bei der Diagnosestellung deutlich: Da die kindliche Entwicklung einer hohen individuellen Intervariabilität unterliegt und die zukünftige Entwicklung deshalb meist unklar ist und von vielen Komponenten abhängt, ist es den Familien oft erschwert, überhaupt die Konsequenzen, die mit einer Diagnose verbunden sind, vollständig zu erfassen. Sie haben nur selten eine klare Perspektive, mit der sie sich in eine „neue Welt“ eingliedern können.

Auch die Fachkräfte jonglieren zwischen der Förderung der individuellen Fähigkeiten des Kindes mit dem Ziel der Milderung und Beseitigung der Beeinträchtigungen – und damit dem Erhalt der „alten Welt“ und der Unterstützung der Partizipationsmöglichkeiten des Kindes mit seinen Beeinträchtigungen sowie einem erleichterten Übergang in die „neue Welt“. Aufgrund dieses „Jonglierens“ kann es vielen Familien zum Ende der Komplexleistung Frühförderung gar nicht gelingen, die Integrationsphase vollständig abzuschließen.

Durch den interdisziplinären Anspruch der Frühförderung stellt sich hier die Aufgabe, auf der organisationalen Ebene gleichsam als „Moderator*in“ diese Übergangsprozesse zu gestalten. Den Fachleuten der Komplexleistung Frühförderung und ihrer gemeinsamen Abstimmung fällt hier eine besondere Rolle zu. Wenn keine Abstimmung und Einigung in den Empfehlungen zum weiteren Vorgehen gelingen, steht den Familien eine kaum zu bewältigende Interpretationsleistung bevor: Sie müssten die verschiedenen Sichtweisen aus den medizinisch-therapeutischen und pädagogisch-psychologischen Bereichen als voneinander getrennt oder gar gegenläufige Informationen wahrnehmen und daraus eigenständig Schlüsse ziehen. Dies führt dazu, dass häufig eher aus dem Bauch heraus Entscheidungen getroffen werden, statt fachlich abgestimmte Empfehlungen überdacht und in das eigene Handlungsrepertoire integriert werden.

Die Fachkräfte bewegen sich damit gemeinsam mit den Eltern in einem komplexen Gefüge der Übergangsbegleitung. So treffen im Übergangsprozess unterschiedliche soziale Systeme (Familiensystem, Frühfördersystem, weitere Institutionen des Hilfesystems) und die dort agierenden Personen (Eltern, Kinder, Fachkräfte unterschiedlicher Professionen) aufeinander und entfalten in einem eigenen „sozialen Übergangssystem“ eine spezifische Dynamik. Es erfolgen wechselseitige (zirkuläre) Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse. Der Erfolg des Übergangsprozesses hängt in hohem Maße davon ab, inwieweit es gelingt, dass die Beteiligten ihre Beobachtungen

und Beschreibungen miteinander teilen und diese zu gemeinsam abgestimmten und anschlussfähigen Handlungen zusammenführen.

2 Personale Systemtheorie als Rahmenmodell

Zur systematischen Reflexion und professionellen Gestaltung solcher Situationen wird im Folgenden auf ein systemtheoretisches Rahmenmodell zurückgegriffen, welches sich bereits in anderen Kontexten multiprofessioneller Zusammenarbeit (Bührmann & Büker, 2018) bewährt hat. Der Fokus wird auf die Kooperations- und Netzwerkstrukturen zwischen den beteiligten Fachkräften gelegt, die in der Komplexleistung Frühförderung mehrfach vertreten sind:

- Kooperation zwischen Fachleuten der Frühförderung und der Familie und Vernetzungsangebote durch Frühförderung zwischen und für Familien
- Kooperation zwischen den an der Komplexleistung beteiligten Fachleuten
- Vernetzung und Kooperation der Fachleute der Komplexleistung Frühförderung mit anderen im Übergang relevanten Systemen und Fachleuten.

Die „Personale Systemtheorie“ geht zurück auf Bateson (1981) und wird hier in ihrer Weiterentwicklung durch König und Volmer (2016) und Bührmann (2008) dargestellt. Im Gegensatz zur Allgemeinen Systemtheorie sowie ihren Weiterentwicklungen wird durch die Integration handlungstheoretischer Ansätze in einem höheren Maße der Fokus auf handelnde Personen gelegt, um so die in einem sozialen System handelnden Individuen mit ihren subjektiven Deutungen, Emotionen, Werthaltungen etc. explizit in den Blick zu nehmen und zu den Prozessen im Kommunikations- und Umfeldsystem in Beziehung setzen zu können.

Auf dieser Basis lassen sich die Kooperationen der Frühförderung in Übergangsprozessen als mehrdimensionale Systementwicklung beschreiben, bei der neben den sachlich-intentionalen Bedingungen (dem Gegenstand des Hilfeprozesses) auch personale Faktoren, die Kommunikation sowie die Grenzen zur Systemumwelt systematisch zu gestalten sind.

2.1 Festlegung der Beobachterperspektive: die sachlich-intentionale Ausgangslage

Soziale Systeme stellen aus konstruktivistischer Sicht immer Beschreibungen eines Beobachters bzw. einer Beobachterin dar, sie sind keine objektiven Gegebenheiten. Ihre Netzwerke und Strukturen sind beobachterabhängig und werden anlassbezogen konstruiert. Diese Konstruktionen dienen der Reduzierung von Komplexität und sollen den Akteuren Handlungssicherheit und Orientierung bieten.

Es ist demnach in einem ersten Schritt der Anlass und Gegenstand zu klären, der die Bildung und Entwicklung eines sozialen Kooperationssystems begründet. Dies stellt

den inhaltlichen Schnittpunkt der Zusammenarbeit dar und zugleich den zentralen Bezugspunkt für eine funktionale Ausgestaltung der Kooperation, womit sich eine Möglichkeit bietet, die Funktionalitäten und Dysfunktionalitäten in den stattfindenden Dynamiken der Zusammenarbeit zu bewerten. Wichtig ist dabei: Was sich in einem Kooperationssystem als funktional für den Hilfeprozess erweist, kann sich zu einem anderen Zeitpunkt, in dem dieselben Personen zu einem anderen Bezugspunkt zusammenkommen (und damit ein anderes Kooperationssystem darstellen), als dysfunktional erweisen.

2.2 Die Elemente Sozialer Systeme: Das Personensystem

Bezogen auf diesen Beobachtungsgegenstand lassen sich Personen als Systemelemente bestimmen, die durch ihre Einstellungen, Ziele, Emotionen und daraus resultierenden Handlungen den intendierten Entwicklungs- und Kooperationsprozess beeinflussen (können). Zwei Faktoren, die auf der Basis unserer Praxiserfahrung einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf der Kooperation nehmen, sollen hier ausführlicher dargestellt werden: die **Rollen und Funktionen**, die die einzelnen Personen im jeweiligen Systemzusammenhang einnehmen sowie die **subjektiven Deutungen** bzw. die jeweiligen „Bilder der Wirklichkeit“, die die Handlungen der Personen prägen.

2.2.1 Personen und ihre Rollen

Bezogen auf die Rollen lassen sich drei Handlungsschwerpunkte unterscheiden, die in unterschiedlicher Weise die Entwicklungs- und Kooperationsprozesse beeinflussen:

- Personen, die vorrangig auf der fachlichen Ebene agieren (sog. Fachpromotoren) und ihr zumeist sehr spezielles Fachwissen und Handlungskompetenzen einbringen.
- Personen, die vorrangig auf der Prozessebene agieren (sog. Prozesspromotoren) und den Gesamtprozess im Blick haben. Im funktionalen Sinne stellen diese sicher, dass das Ergebnis des Hilfeprozesses mehr als die Summe der Einzelaktivitäten der Fachpromotoren darstellt. In dysfunktionalen Dynamiken können diese Personen aber auch die Hilfeprozesse zu sehr verzögern und durch beständiges Problematisieren die Komplexität und damit die grundlegenden Handlungsunsicherheiten der Akteure erhöhen.
- Personen, die auf der strukturellen Ebene agieren (sog. Machtpromotoren) und entscheidend zur Durchführung oder auch Verhinderung der Hilfeleistung beitragen können. In Bezug auf die Gestaltung von Übergängen werden diese Personen auch häufig als Gatekeeper bezeichnet, d. h. als Personen, die in erster Linie institutionelle Regulierungen im Übergangsprozess vornehmen (können) – und damit dem Familiensystem Möglichkeiten eröffnen oder verwehren (u. a. Zeller & Köngeter, 2013).

Wenn Kooperationsstrukturen in der Übergangsgestaltung Wirkungen entfalten sollen, ist es erforderlich, dass alle Rollen besetzt sind. Dabei können die Promotoren durchaus aus unterschiedlichen sozialen Kontexten oder Hilfesystemen kommen und – dies ist besonders wichtig – bezogen auf die Übergangsphase wechseln. So kann es sein, dass eine Fachkraft zwar bezogen auf die „alte Welt“ der Familie über wichtiges Fachwissen oder über zentrale Entscheidungsbefugnisse verfügt, bezogen auf die „neue Welt“ jedoch nicht mehr als Fach- oder Machtpromotor gelten kann. Gerade der Vollzug und die Realisierung dieser Wechsel (z. T. auch Verlust) von Funktionen fällt in Übergangssituationen besonders schwer. Er erfordert besondere Aufmerksamkeit, um dysfunktionale Dynamiken in der Zusammenarbeit sowie die Erhöhung von Unsicherheit auf Seiten der Familie zu vermeiden. Wichtig wird damit eine kontinuierliche Reflexion der jeweiligen Rollen und ihrer Funktionalität für den Hilfeprozess.

2.2.2 Personen und ihre subjektiven Deutungen

Eine Rollenklärung geht meist einher mit der Klärung individueller subjektiver Deutungen. Personen machen sich ein Bild über die Wirklichkeit, sie machen sich Gedanken über sich und ihre Umwelt, verfolgen persönliche Ziele, beschreiben, erklären und bewerten Situationen. Subjektive Deutungen sind keine „neutralen“ Beschreibungen, sondern immer auch begleitet von Gefühlen: Er fühlt sich herabgesetzt durch den Rollenwechsel, sie fühlt sich aufgewertet etc.

Eine besondere Komplexität in fachlichen Kooperationsstrukturen besteht darin, dass die subjektiven Deutungen i. d. R. zugleich Ausdruck unterschiedlicher Systemlogiken der Primärsysteme sind, in denen die Personen verortet sind – und den damit verbundenen Vorstellungen über sinnvolles Handeln. Fachkräfte agieren eben nicht als Einzelpersonen, sondern (müssen sich) verstehen als Vertreter*innen ihrer Einrichtung, als Vertreter*innen einer Profession, einer Disziplin etc., deren Grundüberzeugungen sie sich mehr oder weniger verpflichtet fühlen.

Diese Überbrückung unterschiedlicher Systemlogiken und den damit verbundenen Vorstellungen über sinnvolles Handeln birgt Konflikte in sich. Ein Beispiel hierfür sind unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen hinsichtlich des „Umgangs mit Entwicklungsverzögerungen“. In der Praxis erfolgt hierüber häufig ein sehr kontroverser Verständigungsprozess zwischen den Fachleuten gemeinsam mit den Eltern. Eine typische Aushandlungsfrage ist z. B. die Frage danach, in welcher Form und mit welchem Schwerpunkt die Frühförderleistungen erfolgen: Finden Sie in einem exklusiven (Einzel-)Setting statt, um spezielle Kompetenzen des Kindes, wie z. B. Laufen, Sprechen oder Feinmotorik zu fördern oder wird ein inklusives Setting gewählt, bei dem die Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten im Vordergrund der Förderung steht? Gelingende Kooperationsstrukturen sind durch die Erarbeitung einer gemeinsamen Basis gekennzeichnet.

Dies beinhaltet die systematische Klärung und Benennung

- des inhaltlich-sachbezogenen Verständnisses des Kooperationsgegenstands: Wie wird das „Problem“, der Hilfebedarf generell eingeschätzt? Welches Verständnis von Gesundheit, Krankheit, Wohlbefinden, Inklusion, Behinderung etc. liegt vor? Welche fachlichen Zielansprüche ergeben sich hieraus?
- des Beziehungsaspektes: Wie werden die anderen Personen bzw. Professionen und die damit verbundenen Perspektiven bewertet?
- der damit verbundenen zumeist impliziten Appelle: Welche Forderungen, Ansprüche und Erwartungshaltungen werden an die anderen gestellt?
- sowie der dahinterstehenden Selbstoffenbarungen: Wie sehen die einzelnen Personen sich selbst? Welche Ziele, Motivationen, Ansprüche haben sie in Bezug auf den Fall? Wie und wo werden die eigenen Kompetenzen und Zuständigkeiten gesehen?

Ziel eines solchen Klärungsprozesses muss und kann nicht die völlige Übereinstimmung der subjektiven Deutungen sein. In Anschluss an Maturana (1982) sollte es zunächst darum gehen, dass subjektive Wirklichkeiten anderen in der Form mitgeteilt werden, die einen Vergleich mit den Beschreibungen anderer Personen ermöglicht. Hierbei können die Beteiligten bestenfalls Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen, aber nie endgültig und beobachterunabhängig sagen „wie es wirklich ist“. Wichtig für eine gelingende Kooperation ist damit Offenheit und gegenseitige Wertschätzung der unterschiedlichen Deutungsmuster. Zugleich kann eine Fokussierung auf gemeinsame Schnittstellen erfolgen – bei gleichzeitiger Festlegung von Randbereichen, in denen keine Übereinstimmungen zu erzielen sind.

Ein weiterer Schritt ist dann die ko-konstruktive De-Konstruktion und Re-Konstruktion (Reich, 2010) von Wissen, Begriffen und Einstellungen. Über die aktive und intensive Auseinandersetzung mit z. B. professionsspezifischen Logiken und den daraus entstehenden Spannungsfeldern können auf der inhaltlich-fachlichen Ebene gemeinsame neue Konstruktionen für die Gestaltung des Unterstützungsprozesses im Übergang entstehen, indem „alte“ Bestandteile (z. B. unterschiedliche Erwartungen bzgl. der Schulfähigkeit eines Kindes) neu zusammengefügt werden. Es geht dabei zunächst um ein gegenseitiges sich „Irritieren-Lassen“. Denn erst, wenn festgefahrene subjektive Deutungen in ihren Einzelbestandteilen „de-konstruiert“ wurden, kann im Sinne einer Re-Konstruktion etwas „Neues“ entstehen. Genau dies stellt auch ein grundsätzliches Wesensmerkmal von Übergängen dar (vgl. Kap. 1.1).

Eine kooperative Zusammenarbeit ohne Raum für derartige Klärungsprozesse kann zu wiederkehrenden Missverständnissen, Irritationen und Konflikten auf Ebene des Kommunikationssystems führen.

2.3 Die Handlungen im System: Das Kommunikationssystem

Im Prozess des Handelns entstehen zirkuläre Interaktionsmuster, die sich strukturell in sozialen Regeln und Systemlogiken verfestigen. Es bedarf einer spezifischen Kooperationskultur zwischen den Akteuren. Eine besondere Rolle spielen Regeln und die Sprache.

2.3.1 Soziale Konstruktion durch Sprache

Mittels Sprache wird versucht, eine strukturelle Kopplung untereinander herzustellen. Sprachliche Begriffe fungieren als zentrales verbindendes Element, die zur Benennung einzelner Ordnungszustände (z. B. Wahrnehmungen, Abstraktionen, Erinnerungen) verwendet werden (Lindemann, 2006). So stellt beispielsweise ein von Fachkräften häufig verwendeter Begriff wie „Entwicklungsverzögerung“ keine bloße Abbildung der Realität dar (deskriptive Funktion), sondern nimmt zugleich eine konnotative (zuweisende) Funktion ein: Durch die systematische Verwendung dieses Begriffes in der Kommunikation nach innen und außen wird eine neue Wirklichkeit konstruiert und als Grundlage für eine angemessene Handlungspraxis eingeführt (orientierende Funktion).

Begriffe sowie der sprachliche (und auch nicht-sprachliche) Ausdruck lassen die subjektiven Deutungen der Personen für andere sichtbar werden und überführen diese in Handlungen. Durch die Veränderung von Begriffen und Ausdrucksweisen lassen sich aber auch andersherum subjektive Deutungen verändern. Damit ist Sprache mehr als ein verbindendes Element, es beinhaltet zugleich eine besondere „Macht“ der Veränderung: „Wir müssen erkennen, welche Kraft darin liegt, Dinge einmal anders darzustellen. Durch die Macht der Sprache können neue und andere Dinge ermöglicht und mit Bedeutung versehen werden. Zu dieser Erkenntnis gelangen wir jedoch nur, wenn wir unser Repertoire an alternativen Beschreibungen erweitern und nicht länger nach der einen, einzig wahren Beschreibung suchen.“ (Rorty nach Gergen, 2002, S. 84)

Bei dem unter 2.2.2 skizzierten ko-konstruktiven Aushandlungsprozess handelt es sich damit um eine „soziale Konstruktion“, die diskursiv erzeugt wird (Gergen, 2002). Auch wenn in der Praxis das Ringen um gemeinsame, von allen Akteuren als angemessen empfundene Begrifflichkeiten häufig als (zu) mühselig und zeitraubend empfunden wird, so stellt dies dennoch einen bedeutsamen Faktor für eine funktionale Kommunikationsstruktur in sozialen Systemen dar. Wichtig ist, dass die Ergebnisse dieser Aushandlungsprozesse anschließend in konsensfähige „Regeln“ überführt werden, um so den Transfer in eine verlässliche Handlungsroutine zu schaffen.

2.3.2 Regeln als stabilisierende Handlungsstruktur

In sozialen Systemen dienen Regeln der Abstimmung von Handlungen untereinander, indem sie Anweisungen und Erwartungen enthalten, was einzelne Personen tun sollen, tun dürfen und nicht tun dürfen. Sie leiten Handeln und ermöglichen wechselseitige Verständigung.

Hierin liegt eine besondere Herausforderung in Übergangssituationen, die sich eben vorrangig als strukturlose Phasen darstellen (vgl. Kap. 1): Verschiedene Regelsysteme überschneiden sich, „alte“ Regeln erweisen sich als dysfunktional. Funktionale Regeln für die „neue“ Welt müssen gesucht, erkannt oder erschaffen werden.

Umso bedeutsamer ist es für gelingende Übergangsprozesse, dass durch die Formulierung konsensual abgestimmter Regeln für das Handeln im Übergangssystem eine verlässliche Struktur geschaffen wird, die insbesondere der Familie Sicherheit bietet. Allerdings ist den Fachkräften häufig nicht bewusst, dass sie eine ganze Reihe an impliziten Regeln bzw. in ihrer Einrichtung geltenden expliziten Regeln in die Kooperationsstruktur mit einbringen – und davon ausgehen, dass diese auch im Rahmen der Kooperation Geltung haben. Diese impliziten Regelverständnisse sollten – ähnlich wie die subjektiven Deutungen – zumindest sichtbar gemacht werden und in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess auf ihre Sinnhaftigkeit beurteilt werden.

2.4 Systemdifferenzierung: Das Umfeldsystem

Die Komplexität von Kooperationsstrukturen in Übergangsprozessen besteht darin, dass sich ein neues „Kooperationssystem“ herausbilden muss, welches sich einerseits abgrenzt von den Primärsystemen der einzelnen Fachkräfte, andererseits daran anschlussfähig ist. Das ist ein Agieren auf „doppeltem Boden“, da bereits in Übergangsprozessen ein „Wandeln zwischen der alten und neuen Welt“ (mit seinen jeweiligen Logiken und Strukturen) der besondere Gegenstand des Hilfeprozesses ist.

Systemdifferenzierung spielt dabei eine entscheidende Rolle: Im „interinstitutionellen Kooperationssystem“ treffen Akteure aus zum Teil grundsätzlich verschiedenen Einrichtungsstrukturen mit je eigenen Entwicklungsgeschichten, Organisationsstrukturen, Professionsverständnissen und einem jeweils spezifischen gesellschaftlichen Auftrag aufeinander. Soll nun das zeitweise neu geschaffene Unterstützungssystem eine Wirksamkeit entfalten, so muss es im Verständnis der Systemtheorie zum einen eine „operationale Geschlossenheit“ entwickeln, die jedoch zugleich durch ein hohes Maß an energetischer Offenheit geprägt ist. D. h. das System ist der Umwelt gegenüber für die Aufnahme von Informationen und Energie offen, aber die Maßstäbe für deren Verarbeitung setzt es selbst (Huschke-Rhein, 2003). Die Geschlossenheit des Unterstützungssystems ist insbesondere bei der Begleitung von Übergangsprozessen

wichtig, um so den Familien das nötige Maß an Struktur und Orientierung bieten zu können und die Verwirrung im Übergangsprozess nicht zu steigern.

Die Klärung und Festigung sozialer Systemgrenzen erfolgt zum einen durch die bereits dargestellten ko-konstruktiven De- und Re-Konstruktionsprozesse auf der Ebene der subjektiven Deutungen und sozialen Regeln, zudem ist eine materielle Manifestierung erforderlich. Diese beinhaltet die

- Benennung von Personen, die verlässlich als Elemente in dem Kooperationssystem mitwirken (personelle Ressourcen)
- Schaffung von strukturierten und verlässlichen Zeiträumen für die angeführten Aushandlungsprozesse (zeitliche Ressourcen)
- Schaffung eigener Handlungs- und Entscheidungsspielräume für die Akteure
- Schaffung einer gemeinsamen Geschichte, so dass das System eine eigene Identität entwickeln kann.

3 Fazit

Sowohl in der interinstitutionellen Kooperation als auch in der interdisziplinären Zusammenarbeit der Komplexleistung stehen die Frühförderstellen vor der Herausforderung, dass sich die Fachleute als Teil eines „Teams (Systems) around the Family“ verstehen – und zwar bei jeder Familie neu. Das ist die Grundlage für die Bildung verschiedener gemeinsamer Hilfesysteme und erfordert ein Umdenken hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Kooperationen, besonders in Phasen des Übergangs.

Es sollte durch diesen Beitrag die Notwendigkeit deutlich werden, dass die Frühförderung in den Phasen des Übergangs Teile der Aufmerksamkeit der Fachkräfte auf die Stärkung der Kooperationen richten muss, um familienorientiert und personenzentriert handeln zu können und eine sogenannte „strukturelle Kopplung“, d. h. einen sozialen Zusammenschluss zuvor vereinzelter Systeme, zu erreichen. Es lässt sich vor dem Hintergrund insbesondere eine zentrale Forderung zur Stärkung des Umfeldsystems formulieren: Interdisziplinäre und interinstitutionelle Zusammenarbeit muss sich in den Konzepten aller beteiligten Einrichtungen wiederfinden – sie muss strukturell, organisatorisch und finanziell klar und verlässlich geregelt sein (Simon & Kühl, 2021).

Literatur

- Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bührmann, T. (2008). *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Bührmann, T. & Büker, P. (2018). Bildungshäuser als interinstitutionelle Bildungsräume für Kinder und pädagogische Fachkräfte – Eine systemtheoretische Fundierung. In Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.). *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Opladen: Barbara Budrich, 512–519.
- Filipp, S.-H. (2007). Kritische Lebensereignisse. In Brandstädter, J. & Lindenberger, U. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer, 337–366.
- Gennep, A. van (1986). *Übergangsriten*. Frankfurt/M., New York: Campus. Original: *Rites de Passage*. Paris (1909). Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Gergen, K.J. (2002). *Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huschke-Rhein, R. (2003). *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim: Beltz/UTB.
- König, E. & Volmer, G. (2016). *Einführung in das systemische Denken und Handeln*. Weinheim: Beltz.
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Maturana, H.R. (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013). *Übergänge – Eine Einführung*. In Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz/Juventa, 11–20.
- Simon, L. & Kühl, J. (2021). *Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Inklusive Frühförderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zeller, M. & Köngeter, S. (2013). *Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe*. In Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz/Juventa, 568–588.

Prof. Dr. Jennifer Henkel

Fachhochschule Südwestfalen – Wissenschaftliches Zentrum Frühpädagogik, Soest
henkel.jennifer@fh-swf.de

M.A. Annika Hering

Elbkinder – Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH – Kita Markusstraße, Hamburg
Annikahering91@gmail.com

Prof. i. R. Dr. Manfred Hintermair

Pädagogische Hochschule Heidelberg – Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sonderpädagogik
hintermair@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Vanessa Hoffmann

Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg –
Department Pflege und Management
vanessa.hoffmann@haw-hamburg.de

Dr. Marianne Irmeler

Haus Mignon e.V., Hamburg
irmeler@haus-mignon.de

Prof. Dr. Simone Kannengieser

Pädagogische Hochschule FHNW – Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie,
Muttenz, Schweiz
simone.kannengieser@fhnw.ch

Andrea Karus

Beratungsstelle Unterstützte Kommunikation am SBBZ mit Förderschwerpunkt
körperliche und motorische Entwicklung Martinsschule, Ladenburg
buk@martinsschule.info

Dr. phil. Verena Kerkmann

Hochschule für Gesundheit (hsg) – Department für Angewandte Gesundheitswissenschaften, Bochum;
Seh-Lotsen-Sprechstunde in der Entwicklungsneuropsychologischen Ambulanz
(ENPA) im Sozialpädiatrischen Zentrum der Klinik für Kinder- und Jugendmedizin,
Westfälisches Kinderzentrum, Klinikum Dortmund gGmbH
verena.kerkmann@klinikumdo.de

Simone Keßel

Universität zu Köln – Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
simone.kessel@uni-koeln.de

Dr. Gabriele Koch

International Psychoanalytic University Berlin (IPU)
gabriele.koch@ipu-berlin.de

Katharina Kramer

Verein für Gestaltbildung e.V., Berlin
katharinakramer@posteo.de

Gerhard Krinninger

Vorstand VIFF Bayern
krinningerg_g@hotmail.de

Sally Kröger

Universität zu Köln – Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
s.kroeger@uni-koeln.de

Mareike Krüger

Universität zu Köln – FBZ UK Beratungsstelle
mkrueg29@uni-koeln.de

Dr. med. Hans von Lüpke

Freie Praxis für Psychotherapie, Frankfurt/Main
hans.von.luepke@gmx.de

Prof. Dr. Sebastian Möller-Dreischer

Fachhochschule Kiel – Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
sebastian.moeller-dreischer@fh-kiel.de

Prof. em. Dr. Günther Opp

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – Philosophische Fakultät III
Erziehungswissenschaften, Institut für Rehabilitationspädagogik
guenther.opp@paedagogik.uni-halle.de

Stefanie Renninger

Frühe Hilfen Heilbronn – Interdisziplinäre Frühförder- und Beratungsstelle
martemeeo@fruehe-hilfen.org

Katharina M. Richter

Fachklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychiatrie DIAKO Nordfriesland;
International Psychoanalytic University Berlin (IPU)
katharinamaria.richter@diako.de

Katja Rittel

Behindertenverband Dessau e.V. – Interdisziplinäre Frühförderstelle (DiFA),
Dessau-Roßlau
katjarittel@online.de

Dr. Lena Rosenkranz

FernUniversität in Hagen – Institut für Bildungswissenschaft
und Medienforschung
lena.rosenkranz@fernuni-hagen.de

Dr. Stefanie K. Sachse

Universität zu Köln – Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
stefanie.sachse@uni-koeln.de

Jun.-Prof. Dr. Karolin Schäfer

Universität zu Köln – Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
karolin.schaefer@uni-koeln.de

Prof. Dr. Dominik T. Schneider

Klinik für Kinder- und Jugendmedizin, Westfälisches Kinderzentrum,
Klinikum Dortmund gGmbH
dominik.schneider@klinikumdo.de

Christiane Seiler

Frühbehandlung für Kinder mit Muskelhypotonie, Sandhausen
info@muskelhypotonie.de

Prof. Dr. Liane Simon

MSH Medical School Hamburg – University of Applied Sciences and
Medical University – Department Family, Child and Social Work
liane.simon@medicalschooll-hamburg.de

Dr. Ramona Thümmeler

Technische Universität Dortmund – Fakultät für Rehabilitationswissenschaften
ramona.thuemmler@tu-dortmund.de

Prof. em. Dr. med. Alexander Trost

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Aachen;
Praxis KJPP, Menschen im Zentrum, Mönchengladbach
Alexander.Trost@t-online.de

M.A. Kristina Westerich

Universität zu Köln – Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
kristina.westerich@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jenny Wilder

Stockholm University – Department of Special Education, Sweden
Jenny.wilder@specped.su.se

Uni.-Prof. i. R. Dr. Etta Wilken

Leibniz Universität Hannover – Institut für Sonderpädagogik
etta.wilken@web.de

Elke Winkelmann

Sonderpädagogische Beratungsstelle: Frühförderung, Stephen-Hawking-Schule
(SBBZ motorische Entwicklung), Neckargemünd
elke.winkelmann@gmx.de

Dr. Wolfgang Wörster

Haus früher Hilfen, Wiehl
wolfgang.woerster@hfh-wiehl.de

Uni.-Prof. Dr. Kerstin Ziemer

Universität zu Köln – Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
competens@aol.com