

In und an Situationen lernen – Videogestützte Fallreflexionen zu Ein- und Ausschlussprozessen unter Kindern in der inklusiven frühen Bildung

Simone Seitz – Freie Universität Bozen

Catalina Hamacher – Universität Duisburg-Essen

Abstract

Der Beitrag fokussiert die Professionalisierung von Pädagog:innen für eine inklusive frühe Bildung und beleuchtet in diesem Zusammenhang insbesondere die teambasierte Reflexion von deutungsoffenen Fallsituationen. Auf der Basis grundlegender Überlegungen zur Qualifizierung für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen wird das Potenzial von teambasierten Fallreflexionen anhand von Videoszenen erläutert und begründet. Von hier aus wird eine methodische Konzeption für die Analyse und Reflexion von Fallsituationen zum Themenfeld sozialer Einschließungs- und Ausschließungsprozesse in Kindergruppen anhand von Videomaterial vorgestellt und das Vorgehen exemplarisch dargelegt. Dabei zeigt sich die spezifische Wirkungsfähigkeit dieser kasuistischen Arbeitsform zu Situationen, in denen es mehrdeutige Antworten auf die Frage nach dem „richtigen“ Handeln Professioneller gibt, für die Aus- und Fortbildung von Pädagog:innen und die Teamarbeit.

Part of

Seitz, S. & Berti, F. (Eds.). (2024). Einblicke und Ausblicke:
Perspektiven für die Bildungsforschung und -praxis – Sguardi e
traguardi: prospettive per la ricerca e la pratica educativa.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860461971>



1. Vielfalt und Gleichheit in der (inklusive) frühen Bildung

Professionelles Handeln in inklusiven Kindertageseinrichtungen¹ impliziert Praktiken der personalen Anerkennung und der Wertschätzung von Vielfalt in Verflechtung mit Ungleichheitssensibilität (u.a. Prengel, 2014; Seitz et al., 2021). Vielfalt wird in diesem Kontext nicht als greifbare Tatsache verstanden, sondern als Konstrukt, das in sozialen Praktiken hergestellt und verhandelt wird. Es ist somit entscheidend, in welcher Weise in den sozialen Interaktionen zwischen Erwachsenen, Kindern und Erwachsenen sowie zwischen Kindern untereinander Verschiedenheit mit Gleichwertigkeit oder aber mit hierarchischen Ordnungen verbunden ist (Prengel, 1995). Diesbezügliche Aushandlungen können dabei explizit und verbal verlaufen oder aber implizit kommuniziert werden – in beiden Fällen müssen sie den Beteiligten nicht immer und „automatisch“ bewusst sein.

Hierarchische Ordnungen von Vielfalt sind eng verknüpft mit Normalitätsvorstellungen, die in gesellschaftlichen und fachlichen Diskursen verhandelt werden (Link, 2008) und sich hier als mehr oder weniger durchsetzungsfähig zeigen. Ein Beispiel hierfür ist die beiläufige Beschreibung bestimmter Kinder als „Kinder mit Migrationshintergrund“, die Differenz herstellt gegenüber einer hierdurch definierten „Normalität“ (Riegel, 2016; Hamburger, 2009). Der Normalfall scheint folglich darin zu bestehen, nicht zu der Gruppe von Kindern „mit Migrationshintergrund“ zu gehören, worüber Normalität als solche definiert wird. Mit der Benennung geht folglich eine einseitige Setzung einher, es wird eine Gruppe der „Anderen“ konstruiert und diesbezüglich Eindeutigkeit sowie Nichtzugehörigkeit signalisiert – zumeist die Einschätzung, bestimmte Eigenschaften würden innerhalb dieser Gruppe geteilt. Dieser Konstruktionsprozess wird in der Regel nicht als solcher erkennbar gemacht und fordert daher zu einem aktiven (rassismus) kritischen Hinterfragen auf. Geschieht dies, kann sich der Blick weiten auf die kritische Analyse und die Reflexion sozialer Praktiken der Einschließung

1 Zum Verständnis nutzen wir in diesem Beitrag durchgehend den länderübergreifend im deutschsprachigen Kontext zumeist verwendeten Begriff der Kindertageseinrichtung, um institutionelle Bildung mit Kindern im Alter zwischen null und sechs Jahren zu benennen, also auch dann, wenn wir uns auf Italien und hier spezifisch auf die mehrsprachige Provinz Bozen beziehen (übliche Bezeichnungen hier sind: scuola dell'infanzia / Kindergarten für die Altersstufe 3–6; asilo nido / Kita für die Altersstufe 0–3).

und Ausschließung bzw. von Gleichheit und Verschiedenheit in Kindergruppen.

Damit ist schon angedeutet, dass das frühpädagogische Handeln in einem inklusiv strukturierten Bildungssystem innerhalb einer kulturell und sprachlich vielfältigen Region (deutsch/italienisch/ladinisch) wie der Autonomen Provinz Bozen / Italien spezifisch hohe Anforderungen an eine reflexive Professionalität von Pädagog:innen stellt. Von hier aus ist somit zu fragen, inwiefern sich die damit verbundenen Anforderungen eines reflexiven Umgangs mit Vielfalt in den vorliegenden Modellierungen pädagogischer Professionalität gespiegelt finden und umgekehrt, inwieweit sich dies aus den vorliegenden Konzeptionen (inklusionsbezogener) Professionalisierung und Professionalität im Feld früher Bildung ableiten lässt.

Vorläufig festgehalten werden kann, dass für inklusionsbezogene Professionalität in der frühen Bildung die Frage, ob und mit welchen pädagogischen Praktiken Kindern in Kindertageseinrichtungen Differenz im Muster von „anders als andere“ (vgl. Diehm, 2018; Kelle et al., 2017) zugeschrieben wird und inwiefern dies mit hegemonialen Normalitätsvorstellungen verknüpft ist, besondere Relevanz hat. Denn erfolgt eine Herstellung von Differenz in diesem Sinne als abweichend, so wird diese nicht nur naturalisiert, sondern setzt Kinder zudem in ein inferiores Verhältnis zu einer hierdurch suggerierten Normalität, die damit zugleich wie beschrieben als solche manifestiert wird (vgl. Riegel, 2016, S. 53).

Damit zeichnet sich ab, dass diesbezügliches professionelles Handeln im Kontext inklusiver früher Bildung weder auf standardisierbare Kompetenzen im Sinne der kontrollierten Wissensaneignung noch auf individuell zu verantwortende „Haltungen“ reduzierbar ist. Vielmehr handelt es sich um reflexives Handlungswissen, das sich in Erfahrungen und Wissensdiskursen innerhalb von Organisationskulturen spezifisch herausbildet (Seitz & Hamacher, 2020).

Hier anknüpfend werden im Folgenden zunächst die professionalisierungsbezogen relevanten Grundlagen inklusiver früher Bildung kurz zusammengefasst, um auf dieser Basis handlungsleitende Orientierungen in ihrer Relation zu teambasierten Fallreflexionen zu thematisieren.

2. Inklusionsbezogene Professionalisierung für die Frühpädagogik

Die Professionalisierungsdebatte zur frühen Kindheit hat sich international innerhalb der letzten Jahre äußerst lebendig und vielfältig entwickelt (Ackerman, 2005; Horm et al., 2013; Friederich, 2017), wobei sich, bezogen auf die divergierende strukturelle Verankerung früher Bildung, ländervergleichend bedeutsame Unterschiede zeigen.

2.1 Bildungssysteme und Professionalisierungsmodelle

Italien zählt zu den Ländern, in denen frühpädagogische Einrichtungen für Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt („scuola dell’infanzia“/ „Kindergarten“), Teil des Bildungssystems sind – lediglich Einrichtungen für Kinder in der Altersstufe 0-3 („asilo nido“ / „Kita“) sind Teil des Sozialsystems. Das Bildungssystem ist seit den 1970er Jahren durchgehend inklusiv strukturiert (Brugger, 2016), sodass alle Kinder über das uneingeschränkte Recht auf den Besuch einer (inklusiv auszugestaltenden) Kindertageseinrichtung verfügen, es gibt kein sonderpädagogisches Parallelsystem. Die Qualifizierung von Pädagog:innen für frühe Bildung ist vollakademisiert (Damiano, 2011) und erfolgt an der Freien Universität Bozen in Verflechtung mit dem Studium für das Lehramt an Grundschulen (scuola primaria), das allerdings in Italien erst in den 1980er/1990er Jahren und damit international gesehen vergleichsweise spät von Ausbildungswegen an Pädagogischen Hochschulen bzw. Akademien auf das Niveau eines universitären Studiums angehoben wurde.

Demgegenüber sind Kindertageseinrichtungen (0-6 Jahre) in den meisten Bundesländern Deutschlands Teil des Sozialsystems und es existieren hier weiterhin unterschiedliche Formen sonderpädagogischer Tageseinrichtungen parallel zu einem zögerlich ausgebauten inklusiven System der (frühen) Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 76). Die Qualifizierung für Kindheitspädagogik erfolgte hier, im Unterschied zum grundschulbezogenen Lehramtsstudium, lange Zeit in Form einer Breitbandausbildung im Berufsbild Erzieher:in (Fried, 2008; Dippelhofer-Stiem, 2012). In den letzten beiden Jahrzehnten wurde die Ausbildung zunehmend, aber

nicht durchgehend, auf der Ebene von Fachhochschulen akademisiert und programmatisch bestärkt (u.a. „Profis in KITAS“ der Bosch-Stiftung; Wiff-Programm des DJI; Friederich, 2017).

Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte wird übergreifend aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert, wobei sich konkret formale, indikatoren- und handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle unterscheiden lassen.

Formale Modelle beziehen sich auf das Qualifikationsniveau der Fachkräfte und setzen eine Akademisierung mit Professionalisierung gleich, während indikatorengestützte Modelle (vgl. Smidt & Burkhardt, 2018) Professionalisierung an klar beschreibbaren Merkmalen festmachen, nämlich den erworbenen Kompetenzen, sodass aus dieser Sicht über eine Erweiterung der Kompetenzen Professionalität erlangt wird. Handlungsbezogene Modelle schließen dagegen vorwiegend an strukturtheoretische Perspektiven (vgl. Oevermann, 1996) an und setzen den Umgang mit Paradoxien und widersprüchlichen Handlungsanforderungen im frühpädagogischen System in das Zentrum. Spezifisch wird hier das fallbezogene Handeln (Oevermann, 2008) in Vermittlung mit organisationalen Rahmenbedingungen, Wissen und Reflexion als konstitutiv für die frühpädagogische Bildung, Betreuung und Erziehung angesehen. Wissenschaftliches Wissen wird dabei nicht als mentaler Bestandteil, sondern als erfahrungsbasiert gefasst und das Verstehen des Falls an eine Rekonstruktionslogik geknüpft (vgl. Bischof, 2017).

2.2 Professionelles fallbezogenes Handeln in der frühen Bildung

Übergreifend wird für professionelles Handeln im Feld der frühen Bildung die Fähigkeit als konstitutiv angesehen, in der Handlungspraxis und damit unter der Bedingung von Handlungsdruck bei gleichzeitiger Ungewissheit fallbezogen und situationsangemessen agieren zu können. Eine kritische, situationale sowie rückblickende Selbstreflexion gilt dabei als Voraussetzung dafür, auch in Situationen, für die es keinen erprobten Lösungsweg gibt, handlungsfähig zu bleiben (Friederich, 2017, S. 93).

Diese Prozesse sind im Einzelfall jeweils geprägt von spezifischen Einrichtungskulturen - pädagogische Werte und Überzeugungen werden hier explizit oder implizit miteinander verhandelt und formen die Wissensdis-

kurse innerhalb der Teams. Diese Diskurse haben umgekehrt Einfluss auf die individuellen Orientierungen der einzelnen Akteur:innen und damit letztlich auf das pädagogische Handeln. Wir können daher davon ausgehen, dass eine teambasierte, kommunikativ ausgestaltete Fallreflexion wirkungsvoller ist als Fortbildungen, an denen nur einzelne Pädagog:innen einer Kindertageseinrichtung teilnehmen (Seitz et al., 2021). Als besonders ertragreich diesbezüglich hat sich die Arbeit an deutungsoffenen Situationen gezeigt, in denen es auch in der Beobachtung von außen nicht leicht fällt, auf Antrieb zu sagen, was hier das „richtige“ pädagogische Handeln sein könnte (Gerstenberg, 2022; Gerstenberg et al., 2019). Denn das gemeinsame Abwägen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten zu solchen Situationen macht es möglich, auch über implizite Überzeugungen (Orientierungen), die das eigene Handeln leiten, zu kommunizieren und folglich auch darüber zu reflektieren.

Diesbezüglich liegen zwar sowohl bezogen auf die sozialpädagogische als auch die lehramtsbezogene Qualifizierung verschiedene Konzepte zur konkreten Ausgestaltung und Prozessierung von Fallarbeit vor (Schmidt & Wittek, 2020). Auch wurden Instrumente zur wissenschaftlichen Analyse von Fallsituationen sowie zur Analyse von Gruppendiskussionen über Fallsituationen vorgelegt, die auf eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen zielen (Bohnsack et al., 2022). Jedoch werden hierüber generierte Dokumentationen fallbezogenen Berufshandelns von Pädagog:innen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung bislang offenbar noch kaum für die forschend-reflexive Qualifizierung im Feld der inklusionsbezogenen frühen Bildung aufbereitet – entsprechende Fallarchive beziehen sich insgesamt nur selten auf den Elementarbereich (vgl. Schumann, 2017, S. 7; Gerstenberg, 2022).

2.3 Professionelles Handeln in Einschluss- und Ausschlussituationen

Diese lückenhafte Ausgangslage aufnehmend, haben wir Falldokumentationen von Situationen des Einschlusses und Ausschlusses in Kindergruppen in Form von Videosequenzen zusammengestellt, analysiert und für die videoinduzierte Fallreflexion im Team methodisch aufbereitet (Seitz & Hamacher, 2019).

Mit dem pädagogischen Umgang in Bezug auf Ein- und Ausschluss-situationen innerhalb von Peer-Dynamiken greifen wir dabei ein bislang vor allem im Lichte inklusionsrelevanter Handlungsanforderungen bearbeitetes inhaltliches Feld auf (Prenzel, 2014). Diesbezüglich werden die bereits oben angesprochenen, mit Heterogenität und Ungleichheit verknüpften Dilemmata der Herstellung von Differenz für Professionalisierungsprozesse relevant gemacht. So gilt die Spannung zwischen Anerkennung von Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte, ohne dabei Benachteiligungen zu marginalisieren oder zu verleugnen, als zentrale professionalisierungsbezogene Herausforderung in Bezug auf qualitätsvolle inklusive Bildung (Prenzel, 2010, S. 43 f.; Sulzer & Wagner, 2011, S. 10).

Damit wird die von strukturtheoretischer Seite bearbeitete (Differenzierungs-)Antinomie zwischen der Gleichbehandlung aller über die pädagogisch ausgestaltete Berücksichtigung von deren Verschiedenheit angesprochen (Helsper, 2014) und zugleich die Ambivalenz der Herstellung von Differenz in der Berücksichtigung von Vielfalt in den Blick genommen. Das hierfür notwendige reflexive Handlungswissen der Pädagog:innen wird dabei verstanden als berufsbiografisch erworben und somit als untrennbar verwoben mit den jeweiligen konjunktiven Erfahrungen und den Wissensdiskursen innerhalb der Kindertageseinrichtung, die hierfür einen konstituierenden Rahmen darstellen (Bohnsack, 2020). Handlungsleitende Orientierungen von Fachkräften sind demnach nicht unabhängig hiervon zu denken (Henn, 2020), weshalb auch die institutionellen Rahmenbedingungen für die (aufzubauende) Professionalität der dort Tätigen bedeutsam sind (Brunner, 2018). Die teambasierte Arbeit am pädagogischen Grundkonsens und entsprechend geteilten grundlegenden Orientierungen ist damit ein zentraler Motor für die Professionalisierungsprozesse der Einzelnen (Seitz et al., 2021).

Die Darlegungen zu Professionalisierungsprozessen von Pädagog:innen im Feld der frühen Bildung mit den organisationsbezogenen Überlegungen zusammenführend, lassen sich vor allem in der teambasierten Fallreflexion, die zur kommunikativen Bearbeitung unterschiedlicher Ausdeutungen einer Fallsituation auffordert, wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Teams im Hinblick auf inklusionsbezogen professionelles Handeln vermuten, wofür wir im Folgenden ein Konzept vorstellen.

3. Videobasierte Fallreflexion im Team

Im Folgenden erläutern wir ein erprobtes Format der teambasierten Reflexion von Videosequenzen aus dem Alltag institutioneller früher Bildung (Seitz & Hamacher, 2019), indem wir zunächst die Konzeption kurz vorstellen, um dann exemplifizierend das Vorgehen anhand einer Videosequenz zu konkretisieren.

3.1 Abwägen ohne Handlungsdruck

Das hier zugrunde gelegte Modell kasuistischer Arbeit folgt dem Anspruch einer forschungsnahen, theoretisch anspruchsvollen und zugleich praxisnahen (Weiter-)Bildung von Pädagog:innen (vgl. Wernet, 2006). Denn im beruflichen Alltag müssen pädagogische Fachkräfte ihre Entscheidungen unter Handlungsdruck treffen, weshalb ein sorgfältiges gedankliches Abwägen zwischen unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im laufenden Gruppengeschehen nur bedingt möglich ist. Die Grundidee des Materials besteht daher darin, konkrete Fälle aus der pädagogischen Praxis in einem distanzierenden, handlungsentlasteten Modus auf ihre Problemdimensionen hin zu befragen. Denn die Arbeit mit Videomitschnitten ermöglicht eine von Handlungsdruck befreite Analyse dazu, für welche der situativ bestehenden Möglichkeiten im Denken und Handeln sich die jeweiligen Pädagog:innen im konkreten Fall (bewusst oder unbewusst) entscheiden. Mit Fallbeispielen in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften (und Lehrpersonen) zu arbeiten, bedeutet daher, an konkreten Einzelbeispielen auf die eigene Praxis übertragbare Erkenntnisse gewinnen zu können und in einer forschenden Lehr-Lern-Praxis dazu angeregt zu werden, eigene Falldokumentationen zu erstellen, aufzubereiten und zu reflektieren. Die Videosequenzen können dabei – im Unterschied zu pädagogischen Realsituationen – wiederholt angehalten, gestoppt und verlangsamt werden, mit und ohne Ton und innerhalb des Teams aus unterschiedlichen Perspektiven und mit wechselnden Fragestellungen an die Situation geschaut werden. Der hierauf aufbauende Diskurs im Team ermöglicht somit nicht nur eine intensive, sondern vor allem eine reflexive Beobachtung, mit der auch hochkomplexe Situationen gemeinsam analysiert werden können. Der Impuls zur Reflexion im Team

erfolgt dabei rekonstruktionslogisch: Der Fall ist der Zugang zur sozialen Wirklichkeit und deren Gesetzmäßigkeiten gilt es als Ergebnis der (gemeinsamen) Analyse bzw. Rekonstruktion zu erschließen (Schumann, 2017). Dabei ist die Videographie den Beobachtungsperspektiven der Pädagog:innen insofern vorgeschaltet, als sie keine „neutrale“ Darstellung des Geschehens ermöglicht, sondern eine erste Fokussierung darstellt, die bereits durch Kameraführung und Bildausschnitt vorgeformt wird (Bohnsack et al., 2015).

Relevant ist, dass es bei der teambasierten Ausdeutung von Videosequenzen nicht primär darum geht, im forschungsmethodischen Sinne gesprochen tragfähige Interpretationen zu entwickeln und das Geschehen treffsicher zu rekonstruieren, sondern darum, in der Forschungsmethodik generierte Beobachtungs- und Analysetechniken zu nutzen, um einen forschend-reflexiven Zugang zur eigenen Handlungspraxis zu gewinnen.

Die eigenen Orientierungen, die im Laufe beruflicher Erfahrung wachsen und die Handlungen strukturieren, können dabei – inspiriert durch den Fall – in Worte gefasst und bearbeitet werden. Diese Prozesse sind wertvoll für die Breite an Möglichkeiten, die uns in pädagogischen Situationen zur Verfügung stehen. Denn auf dieser Ebene verbindet sich fachliches Wissen mit unbewusstem Erfahrungswissen, das unser situationsbezogenes Denken und Handeln hintergründig prägt (Bohnsack et al., 2022, Nentwig-Gesemann et al., 2022).

In der teambasierten Analyse kann aus unbewusstem Wissen und Denken Reflexionswissen werden, das dazu befähigt, Situationen gedanklich tiefer zu durchdringen und handlungsfähig zu bleiben. Auf diesem Weg kann an neuen Sichtweisen und gemeinsam getragenen Werthaltungen und handlungsleitenden Überzeugungen gearbeitet werden, die die Organisationskultur prägen und damit Orientierung geben können für das Handeln der Einzelnen innerhalb des Teams. Das Material geht dabei insofern über vorliegende Konzepte hinaus, als die Perspektiven der Teammitglieder auf einen Fall nochmals durch divergierende fachliche Analysen und Lesarten der Sequenzen erweitert werden. Damit rückt in der teambasierten Reflexion die Perspektivität im Verstehen des Falls bzw. der beobachteten Situation deutlicher in den Fokus.

3.2 Methodische Konzeption – Einblicke in das Manual

Das Manual zur videogestützten Fallanalyse (Seitz & Hamacher, 2019), auf das wir hier zurückgreifen, ist im Projekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“² entstanden. Für die Entwicklung des Manuals wurden aus breit produziertem Videomaterial aus dem pädagogischen Alltag einzelne Sequenzen mit Vignettencharakter (in der Regel zwei bis maximal fünf Minuten) zu Ein- und Ausschlusspraktiken in Kindergruppen ausgewählt, die pädagogisches Handeln unter den Bedingungen von Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten und Komplexitäten dokumentieren. Die als Videosequenz nachvollziehbaren Abläufe lassen sich damit jeweils als ein Fall verstehen, der zur Diskussion über situationsentsprechende Handlungsweisen und Handlungsalternativen anregen will.

Die Sequenzen wurden hierfür in einem ersten Schritt im Projektteam ausgewählt. In einem zweiten, interdisziplinär angelegten Arbeitsschritt wurden sie unabhängig voneinander aus der Perspektive von vier verschiedenen Wissenschaftler:innen (unterschiedlicher Bezugsdisziplinen) interpretiert und diese Analysen wiederum von uns auf einer Metaperspektive zusammengeführt und von hier aus vergleichend analysiert. Aufbauend auf diesen komplexen Analyseschritten wurde das gesamte Material methodisch für die Arbeit in Teams aufbereitet. Das hierfür herangezogene bzw. entwickelte Konzept wird im Folgenden kurz allgemein erläutert und anschließend anhand eines Fallbeispiels konkretisiert.

Hierfür stellen wir zunächst den Reflexionszyklus vor, entlang dessen sich die Akteur:innen einer Situation langsam und unvoreingenommen annehmen können. Im darauffolgenden Schritt führen wir in die methodisch geleitete Arbeit mit einer Videosequenz ein, in deren Verlauf sich den Perspektiven von Kindern und Erwachsenen innerhalb der Sequenz angenähert wird. Dies wird im Team reflektiert – zunächst untereinander und im Weiteren an-

2 Von Februar 2013 bis Dezember 2019 war das Institut 3L Projektträger des sächsischen Landesmodellprojektes „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“, das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (Deutschland) initiiert und gefördert wurde. In diesem Rahmen entstand eine Videomaterialsammlung für pädagogische Fachkräfte, die in Zusammenarbeit mit uns für die Blickschulung von Gruppenprozessen in (inkluisiven) Kindertageseinrichtungen analysiert und methodisch aufbereitet wurde (<https://tsa.info/institut-3l/3l-fachlich/projekte/inklusion-in-kindertageseinrichtungen-eine-kita-fuer-alle>)

gereichert durch Ausschnitte divergenter Analysen unterschiedlicher Wissenschaftler:innen zur Sequenz. Im letzten Schritt werden diese unterschiedlichen Analysen miteinander verschränkt und abschließend reflektiert.

Die erste, noch weitgehend offene Annäherung an Situationen, wird hierfür zunächst mit dem Reflexionszyklus strukturiert. Es geht dabei in diesem ersten Schritt darum, sich der Situation über die eigene Wahrnehmung anzunähern:

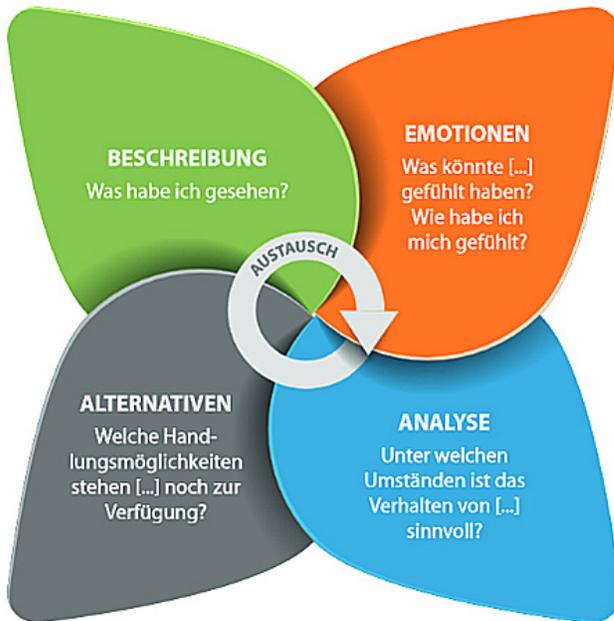


Abb. 1 – Der Reflexionszyklus (Seitz & Hamacher, 2019; modifiziert nach Gibbs, 1988, S. 49)

Dabei wird dem Versuch nachgegangen, das Geschehen möglichst genau zu formulieren und zu beschreiben und nicht bzw. möglichst wenig zu bewerten, um so die Handlungsschritte der jeweiligen Personen in der Sequenz so genau wie möglich zu rekonstruieren. Im zweiten Schritt wird im Austausch darüber reflektiert, welche Emotionen das Zusehen bei den Beobachtenden ausgelöst hat und wie sie die Situation empfunden haben, um die eigene Perspektive auf das Beobachtete analytisch von den Personen im Video zu

trennen. Dies können die Teilnehmenden beispielsweise entlang der folgenden Tabelle im Anschluss an die Videosequenz schriftlich festhalten:

Beobachten und Beschreiben: Was sehe ich? Was geschieht? Was tun die Kinder? Was tun die Pädagoginnen? Wie verläuft die Interaktion zwischen den Kindern?	Beobachten und Interpretieren: Was ist das zentrale Thema der Szene? Welche Gefühle löst das Geschehen bei mir aus?
BESCHREIBUNG DES VERLAUFS ...	NOTIZEN ZUM PERSÖNLICHEN ERLEBEN ...

Auf diesen Arbeitsschritt folgt ein Austausch dazu, welche vergleichbaren Situationen es im eigenen pädagogischen Alltag gibt, um so das Exemplarische der Situation zu erfassen und auf die eigenen Alltagszusammenhänge zu beziehen. Auf dieser Basis kann dann die Situation in die Tiefe analysiert und fallbezogen gefragt werden, unter welchen Umständen das Handeln der Personen in der Videosequenz zustande gekommen sein könnte (ohne hierbei auf Informationen mit Wahrheitsgehalt abzuheben) und welche alternativen Handlungsmöglichkeiten in der Situation zur Verfügung stehen könnten. Dieser erste strukturierte Austausch unterstützt so die Öffnung für die individuellen Wahrnehmungen, persönlichen Emotionen und Vorannahmen und für möglicherweise divergierende Perspektiven auf die gleiche, aber fremde Situation im Team, sodass dabei eine stellvertretende Bearbeitung der eigenen, gemeinsam prozessierten Praxisabläufe ermöglicht wird. Dies bereitet schließlich auf die weitere methodische Arbeit mit dem Videomaterial vor, die im Folgenden anhand einer Fallsequenz vertieft wird.

3.3 „Dabei sein“ – Ein Beispiel zum Vorgehen

Zu der Videosequenz „Dabei sein“ (Seitz & Hamacher, 2019), in der ein Kind sozialen Ausschluss erlebt, wird methodisch gestützt eine vertiefte Reflexion angeregt, indem der Ausschluss aus unterschiedlichen Perspektiven beobachtet und reflektiert wird. Auf diesem Weg wird die Perspektivität des komplexen sozialen Geschehens erschlossen und es können die (möglichen) Handlungsmotive sowie (eingeschränkten) Handlungsalternativen der Kinder und der Erwachsenen ausdifferenziert werden. Zudem wird erkennbar, welche Rollenerwartungen im Miteinander erzeugt und wodurch soziale Dynamiken und Entscheidungsprozesse gesteuert werden.

Idealerweise schauen hierfür Gruppen von jeweils vier bis fünf Personen die Szene mit dem Fokus auf die Perspektiven von drei verschiedenen Kindern und den beiden Pädagog:innen an. Die Sequenz kann daraufhin mehrfach in voller Länge und mit oder ohne Untertitel (der gesprochenen Worte) abgespielt werden. Die von den Teilnehmenden als wichtig eingeschätzten Szenen im Material können beliebig angehalten und wiederholt geschaut werden. Der hohe Anspruch dieser Aufgabe besteht dabei darin, im Austausch zu den unterschiedlichen Perspektiven die Situation und die Handlungszusammenhänge der Personen sowie die soziale Dynamik der Gruppe zu erschließen, indem diese schrittweise rekonstruiert wird.



Abb. 2 – Szenenausschnitt „Hör auf. Geh weg. Der guckt mit ...“ (01:00:29) (Seitz & Hamacher, 2019)

Gesprächsausschnitt zum Verständnis der Szene:

Kind 1 (im Off): „Na ja, die lassen mich nicht mitgucken.“

Pädagogin 1 (im Off): „Ich würd mich einfach dahinter stellen.“

Kind 1 (im Off): „Die gehen dann woanders hin.“

Pädagogin 1 (im Off): „Mal gucken.“

Kind 1 geht zur Gruppe und stellt sich links dazu.

Kind 2 wendet sich nach hinten und wehrt Kind 1 mit dem Arm ab.

Kind 2: „Hör auf. Geh weg.“ (wendet sich zu Kind 3) „Der guckt mit. Der guckt mit (laut).“

Kind 3 wendet sich kurz zu Kind 2, dann zu Kind 1, streckt den Arm mit dem Zeigefinger aus.

Kind 3: „Piiieeep (laut).“

Kind 2 wehrt Kind 1 mit dem Arm ab.

Kind 1: „Au.“ (geht weg)

Kind 2: „Der soll aber nicht mit angucken.“

Pädagogin 1: „Warum nicht?“

Kind 3: „Weil ich's sag.“

Pädagogin 1 (im Off): „Ich will aber mal wissen, warum Du nicht mitgucken darfst.“

Kind 1 kommt zurück: „Warum darf ich eigentlich nicht mitgucken?“

Kind 3: „Weil ich's so sag.“



Abb. 3 – Szenenausschnitt „Piiieep ...“ (00:01:32) (Seitz & Hamacher, 2019)

Es ist von hoher Relevanz, hinreichend Zeit dafür einzuräumen, die Sequenz schrittweise durchzuarbeiten und deutlich zu machen, an welcher Stelle aus welcher Perspektive welche Deutungen vorgenommen werden. Hierfür können die Teilnehmenden unterschiedliche Rollen einnehmen und die Videosequenz entweder aus der Perspektive eines der Kinder (Was denke ich, möchte das Kind und was scheint ihm wichtig zu sein) oder aus der Perspektive einer der Pädagoginnen (Was denke ich, möchte die Pädagogin und was scheint ihr wichtig zu sein?) ansehen.

Folgende Fragen können die Beobachtung aus der jeweiligen Perspektive sowie die anschließende Diskussion strukturieren, sodass die Blickwinkel systematisch in einen Austausch gebracht werden können.

Was möchte die Pädagogin 1 (im Off)? Was scheint ihr wichtig zu sein?	Was möchte das Kind 1 (im grauen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?
Was möchte die Pädagogin 2 (am Tisch)? Was scheint ihr wichtig zu sein?	Was möchte das Kind 2 (im blauen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?
Was möchte das Kind 3 (im orangenen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?	Was möchte das Kind 4 (im grünen Pullover)? Was scheint ihm wichtig zu sein?

In diesem Arbeitsschritt wird deutlich, dass über die vorgenommenen Perspektivwechsel unterschiedliche Motive und Erklärungsansätze für Ein- und Ausschlusspraktiken unter Kindern gefunden werden können, woraus entsprechend variierende Handlungsansätze abgeleitet werden können. Im Zusammentragen der Wahrnehmungen zeigt sich schnell, wie sich das Handeln der einzelnen innerhalb der gesamten sozialen Dynamik motiviert und sich im zeitlichen Verlauf beständig neu formt. Die Beobachtung der Sequenz aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht es also zugleich, sich der eigenen Perspektivität in Beobachtungssituationen bewusst zu werden und diese in Bezug zu setzen zu denen von anderen. Zudem können die in der sozialen Interaktion beständig neu entstehenden Erwartungen der Akteur:in-

nen aneinander erschlossen und so die Perspektive immer wieder gewechselt werden.

Es zeigen sich aber vor allem deutungsoffene Stellen, wie etwa das im Bild (Abb. 2) erkennbare Lächeln von Kind 1 im Moment des körperlich gezeigten sozialen Ausschlusses durch Kind 3 auf Ebene der Gestik und Mimik – ein ausgestreckter Arm mit Zeigefinger in Richtung eines unbestimmt bleibenden Außen und (ebenfalls) begleitet von einem Lächeln.

Hier sind Deutungen dahingehend entscheidend, an welcher „Stelle“ das Motiv für den Ausschluss verortet wird. So wurde in der Fallarbeit an der Sequenz mit Studierenden mehrfach ein angenommenes Geschlecht des ausgeschlossenen Kindes als Ursache des Ausschlusses genannt und auf diesem Weg in Teilen eine Verantwortlichkeit für den Ausschluss bei dem Kind, das Anschluss sucht und ihn verweigert bekommt, verortet. Dieser Impuls kann in der Reflexion in der Gruppe und unter Zusammenführung der unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven reflexiv eingebettet werden, sodass weiterführend auch diskutierbar wird, in wessen „Kopf“ und wie genau bei der Beobachtung sozialer Praxis Differenz hergestellt wird, inwieweit sich Differenzkonstruktionen möglicherweise dekonstruieren lassen und welche Rolle diesbezüglich (eigene) Normalitätsvorstellungen spielen.

Wie in einer forschungsmethodisch reflektierten Fallanalyse geht es folglich im anschließenden Austausch im Plenum zu den unterschiedlichen Perspektiven also nicht darum, die „richtige“ Ausdeutung der Situation zu finden, sondern möglichst plausible und nachvollziehbare Herleitungen und Erklärungen zu finden, was wiederum Begründungen evoziert. Das methodisch strukturierte Herangehen ermöglicht es auf diesem Weg, auch für handlungsstrukturierende Aspekte der eigenen pädagogischen Praxis aufmerksam zu werden, die beim ersten Nachvollzug „fremden“ Handelns noch nicht relevant erschienen sowie die Konstruktionsleistungen – d.h. die Herstellung – von Differenz in den Blick zu bekommen. Dies wird im folgenden Abschnitt noch deutlicher herausgearbeitet.

3.4 Die Beobachtung der Beobachtung als Reflexionsmotor

Im abschließenden Analyseschritt teilt sich das Team in kleinere Gruppen auf und bekommt in Form von kurzen Textzusammenfassungen und video-grafierten Interviews mit Wissenschaftler:innen unterschiedliche fachliche Analysen zur Verfügung gestellt, die sich teilweise ergänzen, aber auch in Teilen widersprechen, wie in den folgenden kurzen Textbeispielen erkennbar wird. Die Perspektiven der Pädagoginnen und der Kinder werden somit um divergierende Perspektiven von Außen ergänzt und bieten das Potential, Bezüge zwischen Handlungswissen und fachlichem Wissen zu erkennen – wie hier kurz an zwei Ausschnitten gezeigt wird.

„Gruppen neigen zu Homogenität. Es werden eher die zur Gruppe zugelassen, die zumindest in wichtigen Eigenschaften ähnlich oder gleich sind. Zulassung bzw. Exklusion nach Geschlecht, Herkunft und Klasse sind die klassischen, traditionellen Merkmale von Gruppenbildungsprozessen.“ (Ausschnitt aus Analyse 1; Seitz & Hamacher, 2019, o.S.)

„Das Kind im grauen Oberteil kommt erst durch die Intervention der beiden Fachkräfte in die Spielgruppe, wodurch ein wesentliches Kriterium des freien Spiels behindert wird, was in der Folge dazu führen kann, dass das Kind aufgrund der Intervention ausgeschlossen wird.“ (Ausschnitt aus Analyse 2; Seitz & Hamacher, 2019, o.S.)

Während in der ersten Analyse Homogenität und Heterogenität in Gruppen reflektiert wird und anhand dessen die möglicherweise für die Kinder bedeutungsvollen Parameter für soziale Dynamiken in Kindergruppen herangezogen werden (Geschlecht, Herkunft, Klasse), steht in der zweiten Analyse die Intervention der Fachkraft in Bezug auf das Spiel als prägendes Moment der Handlungsdynamik im Zentrum und wird als Ursache für die Ausgrenzungserfahrungen hervorgehoben.

Wird folglich wie in der ersten Analyse die Ursache für den Ausschluss in der kategorialen Bestimmung von Differenz gesehen, spielen auch die eigenen Normalitätsvorstellungen eine große Rolle in der Interpretation von Ausschluss, die dann in Bezug zu eigenen Standortgebundenheiten gesetzt werden und reflexiv in die Interpretation von Ausschluss eingewoben werden können. Hierin drückt sich die eingangs erwähnte Spannung der Herstellung von Differenz in der Berücksichtigung von Vielfalt aus und es zeigt

das spezifische Potential, die Perspektiven aller Akteur:innen in ein Verhältnis zueinander zu setzen.

Stellt man die Ausschnitte der Analysen der Wissenschaftler:innen systematisch in das Verhältnis zu den jeweiligen Perspektiven der Akteur:innen innerhalb der Szene und den eigenen, ganz persönlichen Deutungen im Team oder in Studierendengruppen, lassen sich Divergenzen gewinnbringend diskutieren. Auf dieser Basis kann dann die Frage nach alternativen Handlungsmöglichkeiten der Pädagog:innen erneut aufgegriffen werden, um die Komplexität der von Widersprüchen gekennzeichneten Situation zu rekonstruieren.

4. Abschließende Reflexionen

Videobasierte Fallreflexionen können vielfältige Anregungen für ein Team dahingehend liefern, das eigene professionelle Handeln und die damit verknüpften handlungsleitenden Orientierungen im Kontext von Ein- und Ausschlusspraktiken in Kindergruppen zu reflektieren. So können auch wiederkehrende Konflikte in der eigenen pädagogischen Praxis, die auf den ersten Blick schwer zu lösen scheinen, aus ungewohnten Blickwinkeln betrachtet und damit neue Denkanstöße für das „Teamwissen“ generiert werden.

Dabei ist es relevant, pädagogische Situationen mit einer forschenden Haltung gleichermaßen aus der Perspektive von Erwachsenen und der von Kindern zu beobachten und zu reflektieren, um sich der Komplexität des sozialen Geschehens in Kindergruppen und der sich hier vollziehenden Dynamiken wechselseitiger Rollenerwartungen und Erwartungserwartungen³ (Luhmann, 1984) anzunähern. Reflexives Fallverstehen im Team kann hierfür ein wichtiger Schlüssel sein und sowohl den forschend-reflexiven professionellen Habitus der Einzelnen wie auch die reflexiv-professionelle Teamkultur stärken.

3 Der Begriff Erwartungserwartungen stammt aus der soziologischen Systemtheorie (Luhmann) und meint grob, dass Menschen in ihren Handlungen (zumeist unbewusst) die vermuteten Erwartungen anderer an sie selbst bei der Entwicklung von eigenen Erwartungen an andere berücksichtigen und die (vermuteten) Erwartungen des Gegenübers in ihre Handlungsoptionen mit einbeziehen.

Das von uns vorgestellte Konzept folgt diesem Ziel, indem es Methoden zu Fallsituationen systematisiert und methodisch aufbereitet, die forschungsorientiert sowie theoretisch anspruchsvoll sind und zugleich unmittelbar an der Praxis anschließen. Methodengeleitete videobasierte Fallreflexion erhebt somit im Rahmen der frühpädagogischen Professionalisierung den Anspruch, Mehrperspektivität und Deutungshoheiten in Organisationskulturen zu reflektieren. Die rekonstruktionslogischen Vorgehensweisen bergen dabei das Potential, auch auf solche handlungsrelevanten Strukturen, Dispositionen und Perspektiven aufmerksam zu machen, die zuvor noch nicht als relevant empfunden wurden. Es kann daher besonders unterstützend sein, eine Situation als Ausdruck einer handlungspraktischen Perspektive zu lesen, demzufolge mehrere Deutungen vorzunehmen und die persönlichen Handlungsstrategien im Lichte von eigenen Erfahrungen, Vorwissen und Routinen zu lesen. Auf diesem Weg können Impulse dahingehend gesetzt werden, reflexives Handlungswissen in Expertise zu überführen und so insgesamt einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung (inklusive) früher Bildung in Richtung professionellen Umgangs mit Vielfalt und Gleichheit zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Ackerman, D. J. (2005). Getting teachers from here to there: Examining issues related to an early care and education teacher policy. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1). 1–17.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. wbv.
- Balluseck, H. v. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Budrich.
- Bischof, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Beltz.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Budrich.

- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.). (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 11–43). Budrich.
- Brugger, E. (2016). Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem am Beispiel Italien - Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/333>
- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Springer VS.
- Damiano, E. (2011). *Il sapere dell'insegnante. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Franco Angeli.
- Diehm, I. (2018). Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In C. Thon et al. (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 11–22.). Springer VS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Studienbuch Bachelor/ Master* (S. 129–161). Beltz Juventa.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik* (S. 265–277). Budrich.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Gerstenberg, F. (2022). Jeder Papierfall (k)ein Realfall? – Zum Verhältnis von Fallverstehen und Forschendem Lernen im Kontext kindheitspädagogischer Hochschullehre. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/pforle-f-4>

- Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019). Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds* (S. 91–111). Beltz Juventa.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Polytechnic.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Beltz Juventa.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: E. Terhart et al. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Waxmann.
- Henn, S. (2020). *Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung reflexiver Gesprächspraktiken in Teamsitzungen*. Beltz Juventa.
- Horm, D. M., Hyson, M. & Winton, P. J. (2013). Research on early childhood teacher education: Evidence from three domains and recommendations for moving forward. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758541>
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheit. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 63–80). Springer VS.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Link, J. (2008). Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 59–74). Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I., Gerstenberg, F., Kallfaß, A. & Rothe, A. (2022). Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der

- Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, Ralf, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 297–311). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession. In W. Helsper et al. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (1995). Gleichheit und Differenz in der Interkulturellen Erziehung der Grundschule heute. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, 3(4), 64–68.
- Prenzel, A. (2010). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. DJI.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. DJI.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schumann, S. (2017). *Das Potential von Fallanalysen (Kasuistik) für die Frühpädagogik*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schumann_2017_Fallanalysen.pdf
- Seitz, S., & Hamacher, C. (2019). *Arbeitsmaterial zur videobasierten reflexiven Teamarbeit. Ein Material zur Blickschulung*. Institut 3L – Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Sachsen, Staatsministerium für Kultur, Sachsen.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2020). Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann. In H. Demo, S. Cappello & V. Macchia (Hrsg.), *Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative – Neue Horizonte* (S.1–16). bu.press. https://doi.org/10.13124/9788860461896_01
- Seitz, S., Ali-Tani, C. & Joyce-Finnern N.-K. (2021). *Inklusion in Kitas. Grundlagen und Schlüsselthemen*. Beltz.

- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbruch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–486). Waxmann.
- Snider, M. H. & Fu, V. R. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 69–78.
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte*. DJI. <https://doi.org/10.25656/01:23610>
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf