

Hormann, Kathrin; Disep, Lisa

Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 2 (2020) 3



Quellenangabe/ Reference:

Hormann, Kathrin; Disep, Lisa: Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 2 (2020) 3 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212519 - DOI: 10.25656/01:21251

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212519>

<https://doi.org/10.25656/01:21251>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion

Kathrin Hormann & Lisa Disep

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Einsatz von Stimulated Recalls als Forschungsinstrument diskutiert. Als Stimulus werden eigene Videos aus dem Alltag der pädagogischen Fachkräfte für eine videobasierte Selbst- und Praxisreflexion – bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen - genutzt. Durch die Verbalisierung der pädagogischen Fachkräfte werden ihre Gedanken, Gefühle und handlungsleitenden Absichten in der jeweiligen Situation hörbar. Dabei bilden die Verbalisierungen der pädagogischen Fachkräfte den Ausgangspunkt zur Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern. Im Beitrag werden Ergebnisse, die im Rahmen des Codierens nach Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) zweier Stimulated Recall Interviews entstanden sind, vorgestellt. Auf Basis der Ergebnisse werden mögliche Rückschlüsse auf Themenschwerpunkte und Anlässe für eine Praxis- und Selbstreflexion im Rahmen von Weiterqualifizierungen für Inklusion abgeleitet und diskutiert.

Schlagworte

Praxis- und Selbstreflexion, Stimulated Recall, inklusive Spiel- und Lernsituationen, professionelle Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte, Sensibilisierende Konzepte, Spannungsverhältnisse

Title

Being able to audible to self- and practical reflection of early childhood professionals? The reconstruction of implicit interpretative, thought and action patterns pedagogic professionals and their meaning for qualification for inclusion

Abstract

The article discusses self- and practical reflection of Stimulated Recalls as a scientific research instrument for further qualification for inclusion. Several self-made videos illustrate the daily routine of an early childhood professional, and serve as a video-based self- and practical reflection, with regard to the design of inclusive situations for playing and learning.

The early childhood professional's thoughts, feelings and guiding actions in each specific situation are made hearable through verbalization. Additionally, the Stimulated Recall Interviews are used by the authors of the article as a scientific research instrument: The verbalizations made by the pedagogic professionals are used as a starting point to reconstruct implicit interpretative, thought and action patterns. The article presents results, based within the framework of coding (Strauss & Corbin, 1996), of two Stimulated Recall Interviews. Based on these results, possible conclusions on thematic foci and reasons for a practical and self-reflection – concerning further qualification for inclusion – are drawn and discussed.

Keywords

practical and self-reflection, Stimulated Recall, inclusive game- and learning situation, professional action competence of early childhood professionals, sensitizing concepts, social tensions

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Theoretischer Referenzrahmen
 - 2.1. Spannungsverhältnisse und Paradoxien im Kontext von Inklusion
 - 2.2. Professionelle Handlungskompetenzen für inklusives Handeln
 - 2.3. Stimulated Recall als Format videobasierter Reflexion
 - 2.3.1. Stimulated Recall als Medium des Lehrens und Lernens
 - 2.3.2. Stimulated Recall als Forschungsinstrument
 3. Methodisches Vorgehen und Sampling
 4. Ergebnisse
 - 4.1. Implizite Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster
 - 4.1.1. Zielverfolgung während der Situation
 - 4.1.2. Unterstützung ausgewählter Kinder
 - 4.2. Vorannahmen, Zuschreibungen und Generalisierungen
 5. Diskussion
 - 5.1. Sensibilisierende Konzepte/Professionelles Selbstverständnis
 - 5.2. Abwägungsprozesse
 - 5.3. Rückschlüsse für Weiterqualifizierung für Inklusion
 6. Ausblick
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Die Gestaltung von kindlichen Lern- und Spielprozessen, die die individuellen Ausgangslagen aller Kinder berücksichtigen, hat im Zuge der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems im Elementarbereich in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (Heimlich, 2017). Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der gleichberechtigten sozialen Teilhabe aller Kinder.¹ Die damit einhergehenden professionellen Anforderungen eines diversitätssensiblen Handelns erfordern von pädagogischen Fachkräften einerseits eine intensive Begleitung der Spiel- und Lernsituation und zugleich setzen sie spezifische Kompetenzen voraus, um die komplexen Anforderungen im Alltag von (inklusive) Kindertageseinrichtungen zu bewältigen. Pädagogische Fachkräfte nehmen somit bei der Umsetzung einer inklusiven Praxis eine bedeutsame Rolle ein, an die konkrete Handlungsanforderungen und Kompetenzen geknüpft sind (Tegge, 2015). [1]

In diesem Zusammenhang wird die Forderung nach entsprechenden Aus- und Weiterbildungen laut, um professionelles (inklusive) Handeln anzuregen und durch gezielte Interventionen und Fortbildungsmaßnahmen in der Praxis weiterzuentwickeln (Friederich & Schelle, 2017; Sulzer & Wagner, 2011). Neben der Frage, ob für eine inklusive Praxis überhaupt spezifische

Kompetenzen notwendig sind (Kuhn, 2014), gewinnen Reflexionsprozesse an Bedeutung, die durch entsprechende Formate im Kontext von Aus- und Weiterbildungen angeregt werden sollen (Häcker, 2017; Robert Bosch Stiftung, 2008). Sulzer und Wagner (2011) weisen darauf hin, dass jedoch meist offenbleibt, wie und worüber eine Reflexion erfolgen soll und Friederich und Schelle (2017) kommen zu folgendem Schluss: Zur „Fach- und Selbstreflexionskompetenz liegen kaum Erkenntnisse vor, die illustrieren können, inwiefern diese Kompetenzen bereits aus einer inklusiven Perspektive heraus im Arbeitsfeld entwickelt sind“ (Friederich & Schelle, 2017, S. 392). Fraglich bleibt darüber hinaus, wie sich Reflexionsprozesse vollziehen, wann jemand als ‚reflektiert‘ gilt (Häcker, 2017) und wie durch entsprechende Formate in Aus- und Weiterbildungen eine Weiterentwicklung der Reflexionsfähigkeit ermöglicht werden kann. [2]

In dem Beitrag wird das Stimulated Recall Interview als Forschungsinstrument vorgestellt. Auf der Basis von Ergebnissen aus zwei Interviews wird abschließend diskutiert, welche möglichen Rückschlüsse daraus für Qualifizierungsmaßnahmen für Inklusion gezogen werden können. Dabei werden folgende Fragestellungen fokussiert: [3]

- Welche impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster – bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen – können auf Grundlage der Analyse der Stimulated Recall Interviews pädagogischer Fachkräfte empirisch rekonstruiert werden?
- Welche Rückschlüsse lassen sich aus der Rekonstruktion für eine inklusionsorientierte Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte ableiten? [4]

2. Theoretischer Referenzrahmen

2.1. Spannungsverhältnisse und Paradoxien im Kontext von Inklusion

Wesentlich bei der Umsetzung einer inklusiven Bildung ist die bewusste Wahrnehmung der Individualität jedes Kindes hinsichtlich seiner Bedürfnisse, Interessen und seines Entwicklungsstands (Kron, 2009; Sulzer & Wagner, 2011). [5]

Prengel (2014) weist darauf hin, dass Inklusion neben den Potenzialen auch gleichzeitig Widersprüche und Spannungsverhältnisse in Bildungsprozessen sichtbar macht. Hierzu zählen unter anderem das Spannungsverhältnis zwischen der Betonung der Einzigartigkeit der Kinder und ihrer kollektiven Zugehörigkeit oder das Spannungsverhältnis zwischen der Offenheit gegenüber kindlicher Heterogenität bei zeitgleicher Vermittlung elementarer Werte und Kulturtechniken (Prengel, 2014). [6]

Auch Kuhn² (2014) weist darauf hin, dass pädagogisches Handeln im Kontext von Inklusion die Dilemmata, Paradoxien und Antinomien professionellen Handelns (Schütze, 2000) zu berücksichtigen habe, da es insbesondere dem ‚Differenzdilemma‘ unterworfen sei, denn „jede pädagogische, konzeptionelle oder programmatische Berücksichtigung von Differenz [führt] unweigerlich dazu, dass Differenz reproduziert und festgeschrieben wird“ (Kuhn, 2014, S. 134). Eine Nicht-Berücksichtigung von Differenzkonstruktionen führe hingegen zu einer Gleichbehandlung Ungleicher (Kuhn, 2014). [7]

Schütze (2000) betont, dass die Spannungsverhältnisse und Antinomien „nicht durch gezielte korrigierende Aktivitäten grundsätzlich auflösbar sind“ (Schütze, 2000, S. 57), jedoch durch eine systematische Selbstreflexion bearbeitet werden können. [8]

2.2. Professionelle Handlungskompetenzen für inklusives Handeln

Auch wenn die Fähigkeit zur Selbstreflexion im Orientierungsrahmen für Auszubildende in der Frühpädagogik als Grundkompetenz gilt, wird darauf hingewiesen, dass das „Eintreten in ein nachdenkendes und nachdenkliches, reflektierendes Zwiegespräch mit der Situation [...] keine Alltagskompetenz [ist], sondern eingeführt, geübt und habitualisiert werden [muss]“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 43; Häcker, 2017), zumal pädagogisches Handeln in vielen Aspekten unbewusst geschehe (Sulzer & Wagner, 2011). In diesem Zusammenhang wird der Fokus zunehmend auch auf die Professionalität pädagogischer Fachkräfte gelegt (Wadepohl, 2015)

und immer wieder auf den Erwerb von Kompetenzen hingewiesen, der es auf der Grundlage von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen ermöglichen soll, in den komplexen, mehrdeutigen Situationen reflexiv und situationsangemessen zu handeln (Nentwig-Gesemann et al., 2011). [9]

Nittel (2000) differenziert zwischen einem kompetenztheoretischen und einem differenztheoretischen Verständnis von Professionalität. Dabei bezieht sich das kompetenztheoretische Verständnis auf die personalen Voraussetzungen für die Herstellung von Professionalität in der Person und greift das Konzept auf, das Kompetenz in Disposition und Performanz unterteilt (Friederich & Schelle, 2017). Während Disposition alle Voraussetzungen meint, die für die Erbringung einer professionellen Handlung notwendig sind, beschreibt die Performanz die „artikulierte Seite der Kompetenz“ (Nittel, 2000, S. 74) in Form der Handlung selbst. Allerdings beinhalten Kompetenzen immer auch ideale Vorstellungen bezogen auf die Anbahnung von Professionalität, die professionelles Handeln nicht garantieren können. Das differenztheoretische Verständnis verweist daher auf situations- und klient*innenabhängige Schwierigkeiten im Interaktionsprozess, die einem professionellen Handeln entgegenstehen (Friederich & Schelle, 2017). Laut Nittel unterliegt professionelles Handeln nach mindestens drei Seiten Widersprüchen und Dilemmata: „zur Handlungs-, zur Wissens- und zur Beziehungsebene“ (Nittel, 2000, S. 81). Das Dilemma auf der Handlungsebene besteht darin, dass Professionelle verpflichtet sind, begründet Entscheidungen zu treffen, die jedoch nicht immer eine Wissensgrundlage aufweisen können. Darüber hinaus ist das Wissen, das als Grundlage für Entscheidungen herangezogen werden kann, nicht direkt aus der Wissenschaft transferierbar. Es muss auf den Einzelfall hin angewendet sowie mit Erfahrungswissen kombiniert werden (Nittel, 2000). Hierfür ist Reflexion erforderlich, um zu gewährleisten, dass das entsprechende Wissen „in angemessener Art und Weise auf den Einzelfall hin abgewogen, verknüpft und angewendet wird“ (Friederich & Schelle, 2017, S. 385). Wesentlich bei der Berücksichtigung der Beziehungsebene ist, dass pädagogische Fachkräfte sowohl als Professionelle als auch als Personen handeln, sodass es den Kindern möglich ist, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen. [10]

Nittels Ausführungen verdeutlichen, dass Professionalität sowohl als Handeln auf der Basis von Kompetenz verstanden werden kann, als auch als konkretes Ausbalancieren unterschiedlicher Ansprüche an das Handeln. Es erscheint daher zielführend sich auf professionelle Handlungskompetenzen zu beziehen, wenn die individuellen Voraussetzungen für professionelles, inklusives Handeln fokussiert werden (Friederich & Schelle, 2017). [11]

Sulzer und Wagner (2011) haben Kompetenzen ausformuliert, die pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Umsetzung einer inklusiven Bildung und Erziehung benötigen. Sie differenzieren dabei sechs Teilbereiche: wertorientierte Handlungskompetenz, Fachkompetenz, Selbstreflexionskompetenz, Analysekompetenz, Methodenkompetenz und Kooperationskompetenz. [12]

Aufgrund der Ausrichtung des Beitrages wird im weiteren Verlauf hauptsächlich Bezug auf die Selbstreflexionskompetenz genommen, deren Fokus auf die „Reflexion der eigenen soziografischen Situiertheit zu Einseitigkeiten, Privilegierung und Diskriminierung und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln“ (Sulzer & Wagner, 2011, S. 27) gerichtet ist. Um das eigene fachliche Handeln auf Einseitigkeiten hin zu überprüfen, benötigen pädagogische Fachkräfte Selbstreflexionskompetenzen, da sie Bildungsprozesse immer „mit ihrer Person“ (Arnold, 2005, S. 17) darbieten. Auf Grundlage biografischer Erfahrungen nehmen Fachkräfte eine spontane Bewertung von Situationen und Menschen vor und gestalten die Spiel- und Lernsituationen entsprechend dieser Bewertungen. Die eigene kulturelle Herkunft der pädagogischen Fachkräfte, die gegenwärtige soziale Bezugsgruppe und die öffentliche Meinung darüber, welche Lebensumstände für Kinder günstig sind, beeinflussen dabei ihre Wahrnehmung und Einschätzung (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Preissing, 2003). Diese Einflussfaktoren werden häufig nicht bewusst wahrgenommen, weshalb sich Verhaltensweisen, die sich auf dieser Basis etabliert haben, als ‚normal‘ und ‚richtig‘ anfühlen (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Wenn die

eigenen Vorstellungen, Vorurteile und biografischen Erfahrungen nicht reflektiert werden, prägen sie die routinierten Handlungsweisen und können Einseitigkeiten, Ungleichbehandlung und Bevorzugung zur Folge haben (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Wagner, 2008). [13]

Im Rahmen der Selbstreflexion muss auch die Kindertageseinrichtung als Institution in die Reflexion und die kritische Auseinandersetzung mit einbezogen werden (Praxisreflexion), denn auch in Kindertageseinrichtungen zeigen sich Implikationen gesellschaftlicher Ungleichheit (Sulzer & Wagner, 2011). Im Kontext der Praxisreflexion ist bedeutsam, welche Welt den Kindern in der Kindertageseinrichtung begegnet: Worauf wird in der Kindertageseinrichtung Wert gelegt, und was wird vorausgesetzt (Preissing, 2003)? Welche Hierarchie- und Dominanzstrukturen, Diskriminierungen oder Machtasymmetrien zeigen sich in der Gestaltung von Interaktionsprozessen (Sulzer & Wagner, 2011)? Welche eigenen Handlungsstrategien tragen zu exkludierenden institutionellen Mechanismen bei (Sulzer & Wagner, 2011)? [14]

Notwendig sind also eine kritische Selbst- und Praxisreflexion, denn laut Fuchs-Rechlin (2010) ermöglicht Reflexion über die eigenen Bezüge und das fachliche Handeln eine „Optimierung bzw. Neuorganisation bestehender Handlungsmuster“ und damit eine „Möglichkeit, habituelle Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster zu durchbrechen“. Voraussetzung dafür seien „die Unterbrechung der primären Handlungssituation sowie eine Vergegenständlichung der Handlung als kognitive oder reale Objektivierung“ (Fuchs-Rechlin, 2010, 32f.). [15]

2.3. Stimulated Recall als Format videobasierter Reflexion

Eine Möglichkeit Reflexionsprozesse über das eigene Handeln und somit eine Selbst- und Praxisreflexion anzuregen, bildet der Einsatz von Stimulated Recalls (als ein Format videobasierter Reflexion). Dabei wird ein Stimulus (meist in Form eines Videos) für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation genutzt (Calderhead, 1981). [16]

Das Stimulated Recall bietet unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten: So kann es im Rahmen von Aus- und Fortbildungen pädagogischer Fachkräfte einerseits als Medium des Lehrens und Lernens mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenzen genutzt werden. Andererseits ermöglicht der Einsatz des Stimulated Recalls als Forschungsinstrument eine Rekonstruktion der Handlungspraxis bzw. die Erfassung professioneller Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte und gestattet dadurch (vorsichtige) Rückschlüsse auf Professionalisierungsprozesse in Aus- und Fortbildungen. Je nach Einsatz und Erkenntnisinteresse gestaltet sich für die Akteur*innen die Strukturierung der Betrachtung der eigenen Handlungspraxis von weitgehend selbst bestimmend bis hin zur expliziten Aufforderung der Fokussierung ganz bestimmter Handlungsaspekte. [17]

2.3.1. Stimulated Recall als Medium des Lehrens und Lernens

Besonderes Potential bietet das Stimulated Recall bei der (Weiter-)Entwicklung professioneller Handlungs- und Reflexionskompetenzen. Durch die Betrachtung des Videos und die Option, währenddessen ‚laut zu denken‘, ermöglicht es eine erste, offene Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit der videografierten Alltagssituation. Dieser offene Zugang kann dann in einem zweiten Schritt – im Rahmen eines mikroanalytischen Vorgehens – unterschiedlich genutzt werden, indem durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2004) 1.) eine differenzierte Analyse der entsprechenden Situation unterstützt wird oder 2.) Anregungen zur Reflexion über die Vielperspektivität und Komplexität von pädagogischen Alltagssituationen geboten werden oder 3.) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln sowie über alternative (didaktische) Handlungsmöglichkeiten angeregt wird (Hormann & Disep, 2020). Ziel des Einsatzes von Stimulated Recalls in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte ist die Unterstützung professioneller Handlungskompetenzen und das Anregen von Selbst- und Praxisreflexion. [18]

Je nach Phase der Ausbildung (Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz oder Ausbildung zum*r Erzieher*in) oder dem Einsatz in Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte

können unterschiedliche Themen oder Ausdifferenzierungen fokussiert werden. Insbesondere Häcker (2017) weist darauf hin, dass geklärt werden sollte, wo und wann „bei der Ausbildung bzw. bei der Berufsausübung Zeiten, ‚Räume‘ und Formate verfügbar gemacht [werden], die der Reflexion als ‚Aufmerksamkeit absorbierende Handlung‘ einen ihr angemessenen Rahmen bieten und sie ggf. strukturieren“ (Häcker, 2017, S. 31), und welches Wissen und welche Einsichten mittels reflektierenden Denkens angestrebt werden. [19]

2.3.2. Stimulated Recall als Forschungsinstrument

Beim Einsatz des Stimulated Recall als Forschungsinstrument wird ein Stimulus (meist in Form eines Videos) als Grundlage für die Interviewsituation genutzt, wobei die Interviewteilnehmer*innen durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert werden, sich das Video anzuschauen und ihre Gedanken, die ihnen beim Schauen des Videos durch den Kopf gehen, zu verbalisieren. Die Betrachtung der Videosequenz ermöglicht den Interviewteilnehmer*innen ein erneutes Hineinversetzen in die zuvor erlebte Interaktionssituation im Moment ihres Vollzugs und eröffnet Einblicke in Handlungsbegründungen und Ordnungen von Alltagserfahrungen (Messmer, 2011, 2015), in die Thematisierungsweisen von Praxis (Thole, Milbradt, Göbel & Reißmann, 2016) oder in die Deutungsmuster und Reflexionsprozesse über das eigene Handeln. [20]

Die Auswahl und Gestaltung der Videosequenz für die Interviewsituation erfolgt im Forschungsprozess unterschiedlich und reicht vom Zusammenschneiden verschiedener gefilmter Situationen (Thole et al., 2016) bis hin zu einer von den Akteur*innen selbst bestimmten Interaktionssituation (Hormann & Disep, 2020). Auch in Bezug auf die zeitliche Durchführung des Interviews unterscheiden die Studien zwischen einer ‚unmittelbaren Retrospektion‘ (die sich zeitlich direkt an die Situation anschließt) und einer ‚verzögerten Retrospektion‘ (die Tage später stattfindet) (Konrad, 2010). [21]

Aufgrund des forschungsmethodischen Vorgehens werden zwei verschiedene Datensorten erzeugt (Videos und Audios vom Interview), die zwei Perspektiven auf das Interaktionsgeschehen eröffnen: Videos konservieren sowohl Hörbares als auch Sichtbares und erfassen das „Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). Dadurch wird ein „tiefer Einblick“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15) in die Interaktion möglich und pädagogische Interaktionen werden in ihrer Komplexität und Variabilität sichtbar, hörbar sowie fassbar und zugleich einer strukturierten Beobachtung zugänglich gemacht (Sonnleitner, Prock, Pank & Kirchhoff, 2018). Jedoch wird durch das Video allein keine Einsicht in das unmittelbare Erleben der Akteur*innen in der Interaktion möglich. Das Potential des Stimulated Recall liegt insbesondere darin, dass durch das Interview ein Einblick in die Absichten und Entscheidungsprozesse der Akteur*innen erlangt werden kann, indem das Geschehen aus der Perspektive der Akteur*innen in den Blick genommen wird und durch eine nachträgliche Verbalisierung des eigenen Erlebens eine spezifische Bedeutung erhält. [22]

3. Methodisches Vorgehen und Sampling

Im Forschungsprojekt KoAkiK³ fand im Rahmen der Weiterqualifizierungsmaßnahme⁴ pädagogischer Fachkräfte eine sechsmonatige Prozessbegleitung in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen statt, in der es um eine begleitende Reflexion der eigenen Handlungspraxis in Bezug auf die alltagsintegrierte Begleitung und Unterstützung kindlicher Lernprozesse ging. In einigen Einrichtungen wurden dabei Stimulated Recalls als Grundlage für eine videobasierte Reflexion eingesetzt, um eine detaillierte Analyse der eigenen Handlungspraxis zu ermöglichen und einen differenzierten Blick auf die berufliche Praxis zu entwickeln. [23]

Der Aufnahmefokus und -zeitpunkt wurden von der Fachkraft selbst ausgewählt. Die anschließende Reflexion (im Rahmen des Stimulated Recall Interviews) erfolgte in einem zweischrittigen Prozess: Unmittelbar im Anschluss an die videografierte Situation fand ein erster offener Zugang zum Video statt, in dem die pädagogischen Fachkräfte durch die Methode des Lauten Denkens aufgefordert wurden, alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der

videografierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. Dadurch wurden eigene Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkräfte deutlich, die in einem zweiten Schritt durch immanente und exmanente Nachfragen (Helfferich, 2004) vertiefend fokussiert wurden. [24]

Nach der Datenerhebung wurden die Stimulated Recall Interviews in Anlehnung an TiQ transkribiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und anonymisiert. Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). [25]

Ziel ist es auf Basis der Auswertung implizite Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster – bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen – empirisch zu rekonstruieren und daraus mögliche Rückschlüsse für eine inklusionsorientierte Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte abzuleiten. [26]

Die bisherigen Datenerhebungen erfolgten in zwei Kindertageseinrichtungen. Insgesamt wurden drei Fachkräfte videografiert und interviewt. Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen erfolgte in Anlehnung an Glaser und Strauss (1998) gemäß des Theoretical Samplings. [27]

Eine Fokussierung lag auf der alltagsintegrierten Gestaltung inklusiver Lern- und Spielprozesse und der anschließenden Reflexion über die Realisierung und Gestaltung des von ihnen gewählten pädagogischen Settings. Eine thematische Einschränkung unsererseits wurde nicht vorgenommen. Ebenso konnten die Akteur*innen die Situation, die Organisationsform (Freispiel, Essen, Sitzkreis, etc.) und die (Klein-)Gruppenkonstellation der Kinder frei wählen sowie den Beginn und das Ende der Videoaufnahme selbst bestimmen. [28]

4. Ergebnisse

Innerhalb des Beitrags stellen wir erste ausgewählte Ergebnisse vor, die durch das offene und axiale Codieren (Strauss & Corbin, 1996) der Stimulated Recall Interviews von den pädagogischen Fachkräften Anke Kaspar⁵ und Dennis Bringmann analysiert wurden.⁶ Die beiden Interviews bieten dabei im Sinne des minimalen und maximalen Kontrastes einen ersten Fallvergleich und ermöglichen somit erste differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung des Beitrags. [29]

Im Rahmen der Auswertung der zwei Interviews nach Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) konnte zum Phänomen „Die Gestaltung einer inklusiven Spiel- und Lernsituation“ basierend auf den sensibilisierenden Konzepten⁷ der pädagogischen Fachkräfte ein zirkulärer Prozess analysiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Kategorien ergibt. Dieser beginnt mit „die pädagogische Fachkraft nimmt wahr“ und „die pädagogische Fachkraft interpretiert“ einzelne Aspekte in der Situation. Diese führen zu einer „Entscheidung der pädagogischen Fachkraft“ und münden in „entsprechenden Handlungen“, aus denen sich „Konsequenzen“ ergeben. [30]

4.1. Implizite Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster

Anhand der nachfolgenden Situationsbeschreibungen und Interviewausschnitte sollen dieser zirkuläre Prozess sowie das Herausarbeiten der impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster verdeutlicht werden. [31]

Situationsbeschreibung: Anke Kaspar

Die gefilmte Situation mit Anke Kaspar fand als Freispiel-Situation im Bauraum statt, die zunächst als dyadische Situation mit dem Jungen Alim begann. Dementsprechend war Ankes Fokus zu Beginn auch auf Alim gerichtet. Als Ziel formulierte sie, dass sie Alim noch neue Ideen für seinen Bauprozess geben möchte. Im weiteren Verlauf entwickelte sich die Situation hin zu einer Kleingruppensituation. Die erste Veränderung in der Dyade entstand dadurch, dass ein Mädchen zur Situation hinzukam und sich an dem Bauprozess beteiligen wollte. Daher fragte sie Anke, ob sie mitbauen darf. [32]

In der folgenden Aussage von Anke Kaspar: *„Ja, das war wieder die typische Situation, dass ich gefragt werde, ob man bauen kann oder nicht [...]“*. (AK, Z. 32-33) wird deutlich, dass sie wahrnimmt, dass sie von dem Mädchen angesprochen wird. Durch ihre Beschreibung „typische Situation“ verdeutlicht sie, dass ihr die Situation vertraut vorkommt und sie häufiger die Erfahrung macht, dass sie als diejenige adressiert wird, die die Entscheidungen darüber trifft, wer bauen darf oder nicht. Die Adressierung durch das Mädchen könnte darauf hinweisen, dass es wahrnimmt, dass bestimmte Entscheidungen im Kita-Alltag von den pädagogischen Fachkräften getroffen werden. Diese Asymmetrie zwischen Fachkraft und Kind (vgl. Konzept der generationalen Ordnung, Honig, 1999) scheint von Seiten des Kindes auch akzeptiert zu sein. [33]

Im weiteren Verlauf wies Anke das Mädchen darauf hin, dass sie Alim doch direkt fragen soll, ob sie mitbauen kann. Dieser reagierte auf die Anfrage des Mädchens jedoch zunächst nicht, woraufhin das Mädchen Anke anschaute und diese sich erneut adressiert fühlte. Durch die weitere Verbalisierung ihrer Gedanken: *„[...] und, ähm da war ich zwischendurch ein bisschen hin- und hergerissen, weil, äh, ob ich jetzt sozusagen für/für dieses Mädchen die Kommunikation übernehme und ihr sage, wie sie den Kontakt aufbauen soll oder ob ich es lasse [...]“* (AK, Z. 34-36) wird ein „bipolarer Möglichkeitsraum“ (Strübing, 2014, S. 22) erkennbar, der von Anke durch die dimensionalen Kontinuen „Kommunikationsübernahme“ und „Unterstützung bei Kontaktaufbau“ geäußert wird und innerhalb derer vielfältige Ausprägungen und Abstufungen (bspw. keine, weniger oder mehr Kommunikationsübernahme) möglich sind. Anke nimmt wahr, dass sie von dem Mädchen adressiert wird und sieht sich aufgefordert in irgendeiner Art und Weise zu reagieren. Ihre Handlungsmöglichkeiten äußert sie in bipolarer Form: Kommunikationsübernahme oder keine Kommunikationsübernahme; Unterstützung bei Kontaktaufbau oder keine Unterstützung bei Kontaktaufbau. [34]

Durch die weiteren Kommentierungen zum Video deutet sich an, dass sich der Handlungsdruck von Anke in der Situation noch zu erhöhen scheint. Sie wird von dem Mädchen nun direkt angesprochen, wodurch noch einmal eine deutlichere Adressierung hinsichtlich der Lösung erfolgte. Anke zeigt durch die folgenden Verbalisierungen auf, dass sie in der Situation immer noch unsicher war, inwiefern sie dem Mädchen eine Handlungsempfehlung aussprechen soll. Sie verbalisiert, dass ihr während der Situation die Idee einer Lösung in Form einer körperlichen Kontaktaufnahme (antippen) durch den Kopf ging und sie sich letztendlich dann aber doch dagegen entschieden hat: *„[...] und besonders in der nachfolgenden Situation, wo sie dann sagte „Aber der spricht nicht mit mir.“ und das dann irgendwie weitermachen wollte und ich dachte „Tipp ihn doch mal an, hol ihn doch mal raus aus seiner Situation [...] hab mich dann dafür entschieden, dass ich es lasse, was im Nachhinein auch gut geklappt hat, aber das war so, nä, wo ich dachte, ist das jetzt richtig, mach ich das jetzt oder mach ich das nicht (3) [...]“* (AK, Zeile 36-40) [35]

Die nachträgliche Verbalisierung lässt erkennen, dass sie in der Situation interpretiert hat, dass eine Unterstützung des Mädchens nicht notwendig ist und sie sich dementsprechend entschieden hat, dem Mädchen keine Lösungshinweise zu geben. Als Konsequenz eröffnet sie damit sowohl Alim als auch dem Mädchen die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wie sie die Situation aushandeln. [36]

Auch Dennis verbalisiert im Rahmen des Stimulated Recall Interviews verschiedene Handlungsmöglichkeiten und die damit verknüpften Kontinuen. [37]

Situationskontext: Dennis Bringmann

Die gefilmte Situation mit Dennis Bringmann fand in der Kreativ-Werkstatt statt. Dennis hatte ein Kreativangebot für eine Kleingruppe (bestehend aus mehreren Jungen) vorbereitet. Als Ziele formulierte er die Förderung des Austausches zwischen den Jungen über gemeinsame Interessen, das Bereitstellen von Wissen über Ninjago-Figuren für einen der Jungen (Malte), damit auch er zukünftig mitreden und mitspielen kann sowie die Förderung der Stifthaltung und

der Feinmotorik der Jungen. Zu Beginn der Situation war ein Junge kurz aufgestanden und weggegangen und kehrte nun zurück, um sich an der Situation zu beteiligen. [38]

In der nachträglichen Betrachtung seiner Handlungspraxis nimmt Dennis eine Irritation wahr, die dazu führt, dass er seine Gedanken, die ihm beim Schauen dieser Stelle durch den Kopf gehen, folgendermaßen verbalisiert: *„Ich war kurz kleben geblieben. [Person 2] hatte gesagt: „Weg gegangen, Platz vergangen.“ Jetzt hatte ich einfach gesagt: „Ja die Regel kennen wir alle, du kannst dich hier hinsetzen.“ Ich hab diesen/diesen Konflikt quasi für ihn gleich gelöst, aber einfach nur, damit das Angebot nicht ins Stocken gerät. Damit's einfach fließt. Aber das wär, glaube ich, ne gute Möglichkeit für ne/für ne gesunde, schöne Auseinandersetzung gewesen. Ja, fiel mir grad nur dazu ein. Hab ich vielleicht was verpasst.“* (DB, Z. 22-27). [39]

Dennis interpretiert, dass es in der betrachteten Situation scheinbar einen möglichen Konflikt hätte geben können, der aus Dennis' Sicht durch die Äußerung des einen Jungen: *„Weg gegangen, Platz vergangen.“* explizit wird. Gleichzeitig interpretiert er, dass er diesen möglicherweise entstehenden Konflikt durch seine Reaktion verhindert hat. Er eröffnet aber auch (zumindest in der nachträglichen Betrachtung), dass es eine andere Möglichkeit gegeben hätte, wodurch sich ein „bipolarer Möglichkeitsraum“ (Strübing, 2014, S. 22) mit dem Kontinuum „Situation strukturieren“ (in verschiedenen Ausprägungsmöglichkeiten, bspw. nicht strukturieren, wenig strukturieren, ...) andeutet. Dennis äußert, dass er sich in der Situation für eine Strukturierung entscheidet, indem er dem zurückkommenden Jungen einen Platz anbietet und begründet seine Handlung nachträglich. Das Angebot kann in der Konsequenz (wie geplant) fortgeführt werden, was gleichzeitig zur Folge hat, dass eine Aushandlung durch die Jungen nicht stattfinden kann. Abschließend formuliert Dennis: *„Hab ich vielleicht was verpasst“*, wodurch sich eine mögliche Unsicherheit bezogen auf seine Entscheidung vermuten lässt. [40]

4.1.1. Zielverfolgung während der Situation

Darüber hinaus hat sich das Thema *Zielverfolgung während der Situation* als zentrales Element in der Kommentierung der Handlungspraxis in beiden Interviews herausgestellt. Dieser Aspekt scheint auch einen bedeutenden Einfluss auf die Entscheidungen in der jeweiligen Situation zu haben. [41]

Als ursprüngliches Ziel benennt Anke, dass sie Alim in seinem Bauprozess begleiten und ihm neue Impulse für das Bauen geben wollte. Die zunächst als Einzelsituation begonnene Spielsituation verändert sich im Verlauf durch das Hinzukommen weiterer Kinder hin zu einer Kleingruppensituation, in der Alim jedoch weiterhin allein agiert. In der Retrospektion wird deutlich, dass Anke die Veränderung in der Situation wahrgenommen hat. Sie verbalisiert, dass die Kinder aus ihrer Perspektive unterschiedliche Ziele verfolgt haben und interpretiert, dass Alims Spiel dadurch beeinflusst wird: *„[...] ich glaub das war die Situation, wo es für'n Moment drohte, umzukippen. Und dass da sein Spiel, also Alims Spiel eigentlich, ähm, (.) drohte, kaputt zu gehen.“* (AK, Z. 71-73) Aus ihrer Perspektive ist es das handlungsleitende Ziel, dass Alim ungestört bauen kann und diese Annahme beeinflusst ihre Wahrnehmung und Interpretation dahingehend, dass sie befürchtet, dass die Situation droht, sich in eine andere Richtung zu entwickeln. Im weiteren Verlauf beeinflusst diese Annahme ihre Wahrnehmung und Interpretation und in der Konsequenz auch ihre Entscheidungen und Handlungen: *„[...] dass ich merkte, dass es nicht funktioniert, wenn drei/drei unterschiedliche Personen unterschiedliche Ziele verfolgen in dem Bauen und ähm, dass, ähm, ich mir irgendwann gedacht habe, also, dass ich dann, also zu [Person 5] sagte „Brauchst du noch andere Kartons“ und eigentlich sie auf den Weg schiffen wollte [...] und sie kam nicht mehr wieder und [das] hat aber tatsächlich das Spiel wieder ein bisschen beruhigt, weil wir dann nicht mehr so viele (.) ähm Ideen hatten.“* (AK, Z. 75-82) [42]

Anke hat sich in dieser Situation dafür entschieden, in den Spielprozess einzugreifen. In der Konsequenz hat das Mädchen aufgrund des Frageimpulses *„Brauchst du noch andere Kartons?“* die Spielsituation verlassen. In der nachträglichen Betrachtung bewertet Anke ihre

Entscheidung als erfolgreich und zielführend, indem sie äußert, dass sich die Spielsituation dadurch wieder beruhigt hat. [43]

Auch bei Dennis Bringmann wird deutlich, welche Auswirkungen seine Zielsetzungen auf die Gestaltung des Spielprozesses haben. Ähnlich wie bei Anke Kaspar wird in dieser Situation die Zielsetzung auf ein Kind bezogen formuliert. Diese besteht darin, dem Jungen (Malte) durch zusätzliches Wissen über Ninjago zu ermöglichen, zukünftig mitreden und an anderen Spielsituationen teilhaben zu können: *„Was ich ganz cool finde ist, dass die Kinder da, (.) ja sich ergänzen oder halt immer so ins Gespräch/ (.) ja einfach Worte reinwerfen, weil ja ich immer frage: ‚Wer ist das, wer ist das, wer ist das?‘ Erstens weil ich’s wirklich nicht weiß (.) und zweitens, weil der Malte, der hat ein paar Mal gesagt, ja ich kenn den Ninjago und (.) das ist der und der. Aber ich weiß, dass er das/dass er entweder darf er das/das nicht zu Hause gucken oder er guckt grundsätzlich kein Fernseh’n. Aber das frustriert ihn manchmal, dass er da nicht so mitreden kann, wenn die über Ninjago reden. Oder in so Rollenspiele gehen, oder wenn sie dann diesen Spielzeugtag haben. Dann bringen sie so Figuren mit ja und: ‚Wer ist das?‘ ‚Ja, der und der, Malte.‘ Das ist vielleicht auch für ihn ganz schön, dass (.) ich quasi frage und er aber das ganze Wissen da noch dazu bekommt und ja ihm die Möglichkeit zu geben, da einfach mitreden zu könn, dass er ne (.) ja.“* (DB, Z. 39-48) [44]

In der nachträglichen Betrachtung verbalisiert Dennis seine Vermutung, dass Malte die Ninjago-Figuren nicht kennt. Er bezieht dabei Beobachtungen und Hintergrundinformationen mit ein. Seine Strategie in dieser Situation ist es, durch seine Nachfragen, das Wissen des Jungen zu erweitern, ohne dass dieser sein Nichtwissen preisgeben muss. [45]

4.1.2. Unterstützung ausgewählter Kinder

In der von Dennis beschriebenen Situation wird der Aspekt der Unterstützung ausgewählter Kinder bereits deutlich. Dieser findet sich auch in verschiedenen Aussagen im Interview von Anke Kaspar in unterschiedlichen Facetten und auf verschiedene Kinder bezogen wieder. Ein Beispiel dafür ist die nachfolgende Situation, in der es aus der Perspektive von Anke zu einem Aushandlungsprozess von Person 5 und Alim zu kommen scheint. Alim war immer noch damit beschäftigt, Kartons nebeneinander und übereinander anzuordnen (zu bauen). Ein Mädchen (Person 5) nahm einen der von Alim angeordneten Kartons weg. Anke nahm daraufhin den Blick von Alim wahr und interpretierte die Situation folgendermaßen: *„Ja, da/da war ich in dem Gespräch mit, ähm, [Person 5], weil sie sich da den Karton geholt hatte, den eigentlich schon Alim hatte und, ähm, und und ich/da ich wahrnahm, dass er das nicht gut fand, und ähm, das aber nicht, also da war ich sozusagen sein Sprachrohr, weil seine Augen sagten: ‚Ich brauch jetzt mal Hilfe von dir.‘“* (AK, Z. 98-101) [46]

Durch Ankes Beschreibung deutet sich an, dass Anke und Alim über einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund zu verfügen scheinen und Anke dadurch in der Lage ist, durch non-verbale Signale von Alim die Situation zu deuten und (durch ihr Eingreifen in Folge der nonverbalen Verständigung) in Alims Sinn zu gestalten. Gleichzeitig scheint auch Alim auf Erfahrungen mit Anke zurückgreifen zu können und zu wissen, dass er sie bei Unsicherheiten über Blickkontakt als Bezugsperson adressieren kann und sie dann (für ihn) handelt. Ebenso wird hier noch einmal ihre (Ziel-)Fokussierung bzgl. der *Unterstützung von Alim* erkennbar. In der Konsequenz nimmt sie jedoch Person 5 und Alim die Möglichkeit, ihren Prozess selbst auszuhandeln. [47]

Ein weiteres Beispiel für die Fokussierung wird in der Retrospektion von Dennis deutlich. Er verbalisiert, dass es auch andere Möglichkeiten in der Begleitung der Malsituation gegeben hätte, indem er sich aus der Situation zurückzieht und sich auf ein Beobachten beschränkt. Diese Alternative scheint jedoch in einem Spannungsverhältnis zu seinen Zielen zu stehen. Insbesondere auf die Zielsetzung Verbesserung der Stifthaltung bezogen, zeigt sich hier, dass Dennis glaubt, dass Malte darauf sonst nicht geachtet hätte und es Auftrag der pädagogischen Fachkräfte ist, an diesem Ziel zu arbeiten: *„Ja ich habe jetzt halt auch wieder überlegt, ob ich vielleicht doch hätte mich einfach dazu setzen sollen und die Jungs einfach machn lassen.“* (2)

Andererseits wollt ich auch drauf achten, dass Malte zum Beispiel, das mit der Stifthaltung einfach noch besser hinkriegt. Von alleine hätte er's wahrscheinlich jetzt nicht so gemacht oder den Anspruch gehabt." (DB, Z. 96-100) [48]

Im Anschluss wird ähnlich wie bei Anke Kaspar Rückbezug zu gemeinsamen Erfahrungen mit der Gruppe der ausgewählten Kinder genommen. Auf dieser Grundlage nimmt Dennis die Situation wahr und bringt seine Verwunderung darüber, dass die Jungen in der Situation so ruhig geblieben sind, zum Ausdruck: *„Ja ich bin echt überrascht, also dass in der Konstellation, dass die (.) Jungs so lange relativ ruhig sitzen konnten. Also ich habe bewusst die ausgewählt, dass es/weil es (.) einerseits sind's immer so ähnliche Konstellationen, die spielen meistens dann laut zusammen. (.) Aber ich find's gut, dass die in der Konstellation aber auch ruhig spielen können. Ich hatte vielleicht erst die Sorge, vielleicht ja puschen die sich gegenseitig so auf. Aber, ich glaube solange die so zusammenbleiben und gemeinsam Interesse oder Freude an etwas haben, klappt das recht gut.*" (DB, Z. 100-105) [49]

4.2. Vorannahmen, Zuschreibungen und Generalisierungen

Sowohl in Ankes als auch in Dennis' Beschreibungen der Wahrnehmung und Interpretation lassen sich Vorannahmen und Zuschreibungen analysieren. [50]

Insbesondere in der Aussage: *„[...] ich wahrnahm, dass er das nicht gut fand, und ähm, das aber nicht, also da war ich sozusagen sein Sprachrohr, weil seine Augen sagten: „Ich brauch jetzt mal Hilfe von dir“.*" (AK, Z. 100-101) deutet sich ihre Zuschreibung an, dass Alim ohne ihre Unterstützung die Situation verbal nicht allein lösen kann. Sie entscheidet sich daher, die Kommunikation für Alim zu übernehmen und wird zu seinem „Sprachrohr“. [51]

Auch in der Verbalisierung von Dennis werden Zuschreibungen und Generalisierungen auf ‚diese Jungengruppe‘ bezogen (bspw.: ‚Diese Jungen‘ spielen laut zusammen; Sorge, dass ‚diese Jungen‘ sich gegenseitig aufpuschen und nicht ruhig bleiben.) hörbar. In der Äußerung der Sorge zeigt sich seine Vermutung, dass die Situation auch anders hätte verlaufen und zum Abbruch kommen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass er sich trotz dieser Vorannahme und Ungewissheit für genau dieses Angebot entschieden hat. In der Retrospektion schlussfolgert er, wie wichtig es war, dass er dabei das Interesse der Jungen aufgegriffen hat. [52]

5. Diskussion

Die bisherigen Ergebnisse der Auswertung weisen darauf hin, dass im Rahmen der Stimulated Recall Interviews Gedanken, Gefühle und Absichten verbalisiert werden, die einen Ausgangspunkt für eine Selbst- und Praxisreflexion (bezogen auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen (Heimlich, 2017)⁸ in der eigenen Kindertageseinrichtung) bieten. [53]

Auf Basis der Auswertung der Interviews lassen sich mit aller Vorsicht erste Rückschlüsse für die Gestaltung von Fortbildungen und Prozessbegleitungen im Rahmen von *Weiterqualifizierungen für Inklusion* ableiten. In den Stimulated Recall Interviews konnten verschiedene Aspekte analysiert bzw. rekonstruiert werden. Besonders wesentlich für das Ableiten von Rückschlüssen für *Weiterqualifizierungen für Inklusion* erscheinen die Aspekte *Sensibilisierende Konzepte/Professionelles Selbstverständnis*⁹ sowie *Abwägungsprozesse* zu sein. [54]

5.1. Sensibilisierende Konzepte/Professionelles Selbstverständnis

In der retrospektiven Verbalisierung lassen sich verschiedene sensibilisierende Konzepte rekonstruieren, die Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation der jeweiligen Situation und dementsprechend auf die daraus resultierenden Entscheidungen sowie die Gestaltung der Interaktion zu nehmen scheinen. [55]

Das Anknüpfen an die Interessen der Kinder scheint für Dennis ein entscheidender Ausgangspunkt für die inklusive Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen zu sein. Er entscheidet sich für eine Malsituation, um die Stifthaltung und Konzentrationsfähigkeit der Jungen zu fördern, obwohl er auf Grundlage seiner bisherigen Beobachtungen wahrgenommen hat, dass die

Jungen lieber im Bauraum sind oder laut miteinander spielen. Um die Jungen dennoch zum Malen zu motivieren, greift er das Interesse der Jungen auf und verdeutlicht in der Reflexion, dass die Situation gerade dadurch, dass er mit Ninjago die Interessen der Jungen berücksichtigt hat, so gut verlaufen ist. Auch Sulzer & Wagner (2011) und Kron (2009) weisen darauf hin, wie wesentlich die bewusste Wahrnehmung der Individualität jedes Kindes hinsichtlich seiner Bedürfnisse, Interessen und seines Entwicklungsstandes bei der Umsetzung einer inklusiven Bildung ist. [56]

Einige Aussagen im Interview von Anke Kaspar weisen darauf hin, dass sie wahrnimmt, dass es in verschiedenen Situationen unterschiedliche Handlungsalternativen gibt, die situativ abgewogen werden (müssen). In der Retrospektion stellt sie ihre Überlegungen zu den Alternativen dar, die sich als „bipolare Möglichkeitsräume“ (Strübing, 2014) rekonstruieren lassen. Interessanterweise nimmt Anke trotz der Vielzahl von Möglichkeiten entlang des „dimensionalen Kontinuums“ (Strübing, 2014) innerhalb ihrer Verbalisierungen meistens lediglich zwei der Optionen in den Fokus (bspw. eingreifen oder nicht eingreifen) und begründet, was zu ihrer Entscheidung für eine der beiden Möglichkeiten geführt hat. Sie scheint ihrerseits somit eine Fokussierung und Selektion aus dem Spektrum an möglichen Handlungsoptionen vorzunehmen. Gleichzeitig beurteilt sie die getroffene Entscheidung im Nachhinein mit „*richtig*“ oder „*nicht richtig*“. Während Dennis Bringmann darstellt, dass es neben der gewählten Entscheidung andere Alternativen gegeben hätte und diese jedoch nebeneinander stehen lässt und begründet, warum er sich für seine Variante entschieden hat, scheint es bei Anke so, als ob es für sie nur die „*eine richtige Entscheidung*“ in der jeweiligen Situation gibt und der Auftrag der pädagogischen Fachkraft darin besteht, in der Situation abzuwägen, welches „*die eine richtige Entscheidung*“ ist und diese dann entsprechend umzusetzen. [57]

Im Interview von Dennis Bringmann deutet sich an verschiedenen Stellen an, dass für ihn eine Bewertung der Situation als „*gut*“ oder „*nicht gut*“ bedeutsam ist. Es scheint für ihn eine Verknüpfung zwischen der Zielsetzung und dem Verlauf der Situation zu geben. Dennis verdeutlicht jedoch nicht explizit, woran er bemisst, dass die Situation aus seiner Sicht als „*gut*“ zu bewerten ist. Er scheint jedoch bestimmte Vorstellungen und Annahmen darüber zu haben, wann eine Situation „*gut*“ verläuft. Ein thematischer Schwerpunkt innerhalb von Weiterqualifizierungen besteht in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen (Heimlich, 2017). Das Ergründen, welches Verständnis von „*gut*“ oder „*nicht gut*“ die jeweilige pädagogische Fachkraft hat bzw. wann die Gestaltung einer inklusiven Spiel- und Lernsituation aus Perspektive der pädagogischen Fachkraft als „*gut*“ oder „*nicht gut*“ bewertet wird und ob es neben den Polen („*gut*“ und „*nicht gut*“) des Kontinuums weitere oder andere Formen der Einschätzung der jeweiligen pädagogischen Situation geben könnte, werden dabei als wesentlich angesehen. Im Rahmen von sich an die Fortbildungen anschließenden Prozessbegleitungen böte sich die Gelegenheit ressourcenorientiert herauszuarbeiten, welche möglichen nächsten Schritte in Bezug auf die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen möglich wären. Wesentlich erscheint hier darüber hinaus aber auch ein inhaltliches Anknüpfen im Rahmen der Fortbildung zu sein, indem die Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen thematisch fokussiert wird. [58]

Ein weiteres sensibilisierendes Konzept, das sich bei Dennis zeigt, besteht in der Annahme, dass „*Nicht-Wissen*“ über eine Thematik bzw. „*Nicht mitreden können*“ bei Kindern dazu führen kann, dass sie von Spielsituationen ausgeschlossen werden oder durch das „*Nicht-Wissen*“ in bestimmten Situationen oder Kontexten nicht interagieren können und dann für sich selbst den Eindruck gewinnen, nicht mitmachen zu können. Ein wichtiger Anknüpfungspunkt könnte sich in Form einer Reflexion darüber ergeben, worauf diese Annahmen oder Schlussfolgerungen basieren und welche Auswirkungen diese Annahmen für Dennis bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen haben: Basieren die Annahmen auf biografischen Erfahrungen oder Erfahrungen aus dem Kita-Alltag? Was bedeuten diese Annahmen für Dennis, für die Kinder und für die Gestaltung pädagogischer Interaktionen? Welche Vorannahmen und Zuschreibungen sind damit ggf. verknüpft? Darüber hinaus wird deutlich, dass es ihm wichtig ist, dass er als pädagogische Fachkraft beim Erkennen solcher „*Lücken*“ dafür Sorge tragen kann, dass

diese geschlossen werden, ohne dass die anderen Kinder es bemerken, um zukünftig eine Teilhabe für „das betroffene Kind“ zu ermöglichen. [59]

Bei Anke zeigt sich ein weiteres sensibilisierendes Konzept darin, dass sie an mehreren Stellen im Interview darauf verweist, dass es Situationen gibt, in denen bestimmte Zielsetzungen gefährdet sind oder die Situation „kippen“ könnte und sie als Fachkraft verantwortlich dafür ist, einzugreifen bevor die Situation eskaliert. Ein möglicher Anknüpfungspunkt wäre das Reflektieren der Wahrnehmung bzgl. des „Kippens“ einer Situation: Woran kann bemerkt werden, ob eine inklusive Spiel- und Lernsituation „kippt“? Ab wann ist ein Eingreifen notwendig? Wie kann ein Eingreifen aussehen? [60]

Auf Grundlage der sensibilisierenden Konzepte der pädagogischen Fachkräfte werden der jeweilige situative Kontext und die Interaktionen wahrgenommen und interpretiert, die dann in Abwägungsprozessen der Handlungspraxis bzgl. der Gestaltung der inklusiven Spiel- und Lernsituation münden. [61]

5.2. Abwägungsprozesse

In der retrospektiven Betrachtungsweise ihrer Handlungspraxis verbalisieren Anke Kaspar und Dennis Bringmann Abwägungsprozesse, die ihnen entweder im Vollzug der Handlungspraxis selbst (Anke) oder in der nachträglichen Reflexion der Handlungspraxis (Dennis) beim Schauen des Videos durch den Kopf gingen. Die handlungsnaher Verbalisierung der Abwägungsprozesse von Anke Kaspar erinnert trotz der Retrospektion an den von Schön rekonstruierten Modus der „reflection in action“, also eine „reflective conservation with the situation“ (Schön, 1982, S. 281). Obwohl die Situation bereits beendet ist, ist ein Dissoziieren ihrerseits anscheinend noch nicht möglich. Eine mögliche Begründung hierfür könnte in der Fokussierung ihrer Thematisierungsweise auf sich und ihre Handlungspraxis sowie ihrer nachträglichen Bewertung liegen. Bei Dennis hingegen wird in seiner Verbalisierung eine größere Distanz zu seiner Handlungspraxis erkennbar. Durch die Fokussierung seiner Thematisierungsweise auf die Kinder und auf die nachträgliche Begründung seiner anvisierten Ziele scheint bereits ein „die Situation von außen betrachten“ möglich zu sein. Seine Abwägungsprozesse scheinen somit in der nachträglichen Betrachtung seiner Handlungspraxis stattzufinden. Obwohl es sich bei beiden Thematisierungsweisen durch die retrospektive Betrachtung des Videos, um eine „reflection on action“ (Schön, 1982, S. 281) handelt, lassen sich hier unterschiedliche Modi differenzieren. Gegenstand vertiefender Analysen könnte daher sein, inwiefern die Fokussierung der Thematisierungsweisen (Fokussierung auf sich selbst oder Fokussierung der Kinder) mit einer Nähe bzw. Distanz zur Handlungspraxis einhergeht und somit unterschiedliche Modi der „reflection on action“ darstellen. [62]

Die in den Stimulated Recall Interviews rekonstruierten Abwägungsprozesse haben folgende Spannungsverhältnisse sichtbar gemacht: [63]

- Strukturierung von (inklusive) Spiel- und Lernsituationen: Wie können sich pädagogische Fachkräfte in (inklusive) Spiel- und Lernprozesse einbringen? Wie können sie den Prozess strukturieren und gestalten? (Dimensionales Kontinuum: Strukturierung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: strukturieren - nicht strukturieren, eingreifen - nicht eingreifen)
- Unterstützung einzelner Kinder: Welche Kinder benötigen in welchem Umfang von den pädagogischen Fachkräften Unterstützung und welche Kinder nicht? (Dimensionales Kontinuum: Unterstützung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: unterstützen - nicht unterstützen, Kommunikation übernehmen - Kommunikation nicht übernehmen)
- Zielfokussierung: Welche Ziele verfolgen pädagogische Fachkräfte und inwiefern stimmen die Ziele mit den Anliegen der Kinder überein? Fokussieren sich pädagogische Fachkräfte auf die Anliegen eines Kindes oder einer Kleingruppe? (Dimensionales Kontinuum: Zielfokussierung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: strenge Zielverfolgung -

keine Zielverfolgung oder bezogen auf den Zielfokus: eigene Ziele - Ziele der Kinder bzw. Individuum - Gruppe)

- Teilhabe von Kindern: Welche Kinder können an dem Spiel- und Lernprozess teilhaben, welche nicht? Welche Kinder brauchen Unterstützung, um an Spiel- und Lernprozessen teilhaben zu können? Welche Kinder werden von pädagogischen Fachkräften nachträglich aus der Situation ausgeschlossen, weil sie die Zielerreichung aus Sicht der pädagogischen Fachkraft gefährden? (Dimensionales Kontinuum: Teilhabe mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: hohe Teilhabe – geringe/keine Teilhabe) [64]

Die Analyse der Abwägungsprozesse zeigt, dass diese für die Verbalisierung der Handlungspraxis für beide pädagogischen Fachkräfte als grundlegend betrachtet werden kann und ihre Perspektive auf die eigene Handlungspraxis strukturieren. In den Verbalisierungen von Anke und Dennis werden insbesondere die Spannungsverhältnisse *Einzigartigkeit der Kinder und kollektive Zugehörigkeit* sowie *Offenheit gegenüber kindlicher Heterogenität bei zeitgleicher Vermittlung elementarer Kulturtechniken* (vgl. Prengel, 2014) rekonstruierbar. Diese bleiben in der nachträglichen Betrachtung – im Sinne von Schütze (2000) – auch weiterhin bestehen. Die situativen Handlungsentscheidungen im Kontext der Spannungsverhältnisse werden in der Retrospektive auf der Grundlage der sensibilisierenden Konzepte der pädagogischen Fachkräfte und ihrer Wahrnehmungen reflektiert und interpretiert. Daraus ergeben sich wiederum Konsequenzen für weitere Handlungsentscheidungen, die durch die Fachkräfte überprüft und bewertet werden. Die Thematisierungen im Kontext des Stimulated Recalls bieten für die pädagogischen Fachkräfte somit eine erste Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Spannungsverhältnissen sowie einen Ausgangspunkt für eine anschließende systematische Selbst- und Praxisreflexion (Sulzer & Wagner, 2011), in dessen Rahmen eine Bearbeitung (Schütze, 2000) der Antinomien möglich wird. [65]

5.3. Rückschlüsse für Weiterqualifizierung für Inklusion

Auf Basis der ersten Ergebnisse lassen sich mit aller Vorsicht einige Rückschlüsse für Themenschwerpunkte (bspw. Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen (Heimlich, 2017) und Spannungsverhältnisse (Prengel, 2014) und Anlässe für eine Praxis- und Selbstreflexion (Sulzer & Wagner, 2011)) im Rahmen von *Weiterqualifizierungen für Inklusion* ableiten. [66]

Das Reflektieren eigener sensibilisierender Konzepte und des professionellen Selbstverständnisses (u.a. durch das sensible Erkunden eigener Zuschreibungen und Vorstellungen) sind dabei zentral. Die folgenden exemplarischen Fragen können dabei unterstützend sein: [67]

- Welche Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen haben pädagogische Fachkräfte selbst erfahren? Welche Auswirkungen hatten diese Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen? Mit welchen Vorurteilen wurden pädagogische Fachkräfte selbst konfrontiert? Welche Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen finden in der eigenen Kita-Praxis statt? Wie wird mit den Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen umgegangen? Inwieweit wird gemeinsam im Team über Etikettierungen und (Rollen-)Zuschreibungen reflektiert? Welche Eigenschaften werden Kindern in der eigenen Kita-Praxis zugeschrieben? Welche Eigenschaften, Potentiale und Fähigkeiten werden Kindern zugeschrieben?
- Wie können inklusive Spiel- und Lernsituationen gestaltet werden? Was ist aus Sicht pädagogischer Fachkräfte bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen zu beachten (individuelle Ebene der Fachkraft und Teamebene/Kita-Ebene)? Welche "typischen" Handlungsmuster können auf persönlicher Ebene der Fachkraft bei der Gestaltung inklusiver Spiel- und Lernsituationen reflektiert werden?
- Welche biografischen Erfahrungen haben pädagogische Fachkräfte bezogen auf Ausschluss (aus Spiel- und Lernsituationen) selbst erlebt? Welche Auswirkungen haben diese Erfahrungen auf die eigene Wahrnehmung bzgl. des Ausschlusses von Kindern? Welche Situationen erleben pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag, in denen Kinder ausgeschlossen oder bloßgestellt werden? Wie gehen pädagogische Fachkräfte mit solchen

Situationen um? Was hat das Handeln in der Situation mit den eigenen Erfahrungen zu tun?
[68]

Im Rahmen beider Interviews werden darüber hinaus Differenzierungen bezogen auf den Unterstützungsgrad der Kinder deutlich. So unterscheidet Anke Kaspar bspw., für wen sie die Kommunikation übernimmt und für wen nicht. Auch Dennis Bringmann trifft eine Auswahl darüber, welche Kinder beim Erlernen der Stifthaltung und im Bereich der Konzentration gefördert werden sollen. Beide Fachkräfte greifen dazu auf bereits gemachte Erfahrungen mit den Kindern oder ihr Wissen bezogen auf den Entwicklungsstand des Kindes zurück und reproduzieren diese Differenzen dadurch erneut. Gleichzeitig wäre eine Gleichbehandlung aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen auch nicht angeraten. Ein Aufgreifen der ‚Differenzdilemmata‘ (Kuhn, 2014) und eine daran anschließende Selbst- und Praxisreflexion werden daher für Weiterqualifizierungen für Inklusion als bedeutsam angesehen. [69]

6. Ausblick

Das Stimulated Recall eröffnet die Möglichkeit für eine Auseinandersetzung mit den eigenen sensibilisierenden Konzepten, Spannungsverhältnissen und Differenzkonstruktionen, die in die (eigene) Handlungspraxis in inklusiven Spiel- und Lernsituationen eingebettet sind. Dabei bildet die eigene Handlung den Ausgangspunkt für eine Selbst- und Praxisreflexion, die mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten (siehe oben) verknüpft und vertieft werden kann. [70]

Nichtsdestotrotz muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der im Video abgebildeten Komplexität dennoch nur um einen Ausschnitt der Realität handelt, der durch die Kameraführung im Aufnahmesetting begrenzt ist und nur bestimmte Aspekte fokussiert (Sonnleitner et al., 2018). Der Fokus der Kamera kann dementsprechend auch die Aufmerksamkeit der Akteur*innen lenken und insofern einen Einfluss auf das Thematisierte haben, da durch den Kamerafokus bzw. die Kameraeinstellung bestimmte Aspekte „augenscheinlicher“ sind als andere und dadurch auch eher thematisiert werden. [71]

Darüber hinaus bestehen methodische Grenzen einerseits in der Problematik der Bewusstheit. Nicht alle das Verhalten steuernden Kognitionen sind dem Bewusstsein zugänglich. Dies gilt insbesondere für routinierte Handlungen (Konrad, 2010). Andererseits können nicht alle inneren Vorgänge verbalisiert und artikuliert werden. Lautes Denken benötigt geeignete Konzepte und treffende Bezeichnungen, um die inneren Vorgänge oder die mir bewusstwerdenden Aspekte der eigenen Handlungspraxis in Worte fassen zu können (Konrad, 2010). Auch Thole et al. (2016) kommen in Bezug auf die Verbalisierung von unterschiedlichen Wissensformen zu der Schlussfolgerung, dass durch ein Ausbleiben der expliziten Benennung nicht geschlussfolgert werden kann, dass dieses Wissen nicht vorliegt. Auch sie verweisen auf den impliziten Anteil von Handlungspraxis, der nicht verbalisiert werden kann. [72]

Weitere Anknüpfungspunkte für vertiefende Analysen des Stimulated Recall Interviews bieten die verschiedenen Thematisierungsweisen, die auf unterschiedliche Modi der Verbalisierung und ggf. auch unterschiedliche Modi der „reflection on action“ (Schön, 1982) hindeuten sowie eine Rekonstruktion von Wissensbeständen (Thole et al., 2016), die von den pädagogischen Fachkräften zur Begründung ihrer Handlungen herangezogen werden. [73]

¹ Dem Beitrag liegt ein weites Inklusionsverständnis zugrunde, das „die Minimierung von Diskriminierung und Maximierung der sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen umfasst“ (Werning, 2014, S. 603).

² Kuhn wirft zugleich die Frage auf, ob es einer spezifischen Professions- und Professionalisierungsforschung zu Inklusion bedarf oder ob es ausreicht, dass diese an die bestehenden Professions-theorien anknüpfe (Kuhn, 2014; Cloos & Becker-Stoll, 2015).

³ Verbundprojekt „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen“ (KoAkiK) der Leibniz Universität Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover, gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Gesamtlaufzeit: 2017-2020).

- ⁴ Ziel des Projektes ist unter anderem die Weiterqualifizierung pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Unterstützung kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Dazu haben Fortbildungen und eine Begleitung der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Rahmen von Prozessbegleitungen stattgefunden.
- ⁵ Alle im Beitrag verwendeten Namen sind pseudonymisiert.
- ⁶ Angesichts des kleinen Samples erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit (Steinke, 2007).
- ⁷ Unter sensibilisierenden Konzepten verstehen die Autorinnen in Anlehnung an Blumer (1954) und Strauss & Corbin (1996) theoretisches (Vor-)Wissen, Vorkenntnisse, Annahmen und Alltagserfahrungen, auf deren Grundlage Konzepte entwickelt werden, die die Wahrnehmung prägen und handlungsleitend sind. In Anlehnung an Derman-Sparks und Olsen (2010) sowie Wagner (2008) zählen hierzu auch die eigenen Vorstellungen, Vorurteile und biografischen Erfahrungen, die die routinierten Handlungsweisen prägen. Die Autor*innen verstehen darunter Konzepte pädagogischer Fachkräfte, die sensibel machen für ein Arbeiten in Ungewissheit (Rabe-Kleeberg, 1999).
- ⁸ Auf Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen sollen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, um das gemeinsame Spiel zu fördern und zu intensivieren (Heimlich, 2017). Die Begleitung inklusiver Spiel- und Lernsituationen erfordert Kompetenzen in verschiedenen Bereichen, wie bspw. die Kompetenz als Mitspieler*in oder als Spielbeobachter*in zu agieren sowie die Fähigkeit zur flexiblen Gestaltung spielpädagogischer Angebote (Heimlich, 2017).
- ⁹ Durch ein professionelles Selbstverständnis wird die Ungewissheit komplexer Situationen im Kita-Alltag als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns gesehen. Das Bild vom Kind sowie das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zur professionellen pädagogischen Haltung (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011).

Literatur

- Arnold, R. (2005). Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz*, 114(5), XVII–XX.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Calderhead, J. S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211–217. doi: [10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x)
- Cloos, P. & Becker-Stoll, F. (2015). Inklusion und Frühpädagogik. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt Inklusion* (S. 11–22). Freiburg i. Br.: Verlag FEL.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves* (2nd Revised edition). Washington DC: The National Association of Education of Young Children.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91676-7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7)
- Friederich, T. & Schelle, R. (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte für Inklusion. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 383–400). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). „Und es bewegt sich doch...“. *Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen*. Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: H. Huber.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2017). *Das Spiel mit Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Teilhabechancen für Kinder mit Behinderung* (WiFF-Expertisen, Bd. 49). München: Deutsches Jugendinstitut.

- Helfferrich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92076-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4)
- Honig, S.-M. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hormann, K. & Disep, L. (2020). Der Reflexion von Unterricht zuhören können? Eine Diskussion zum Einsatz von Stimulated Recalls als Format videobasierter Reflexion in der Lehrer*innen-ausbildung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Video-grafie in der Lehrer_innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale* (S. 39–50). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92052-8_34](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_34)
- Kron, M. (2009). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 178–190). Weinheim: Beltz.
- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession* (S. 130–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92782-4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92782-4)
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1). doi: [10.17169/fqs-16.1.2051](https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051)
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (WiFF Expertisen, Bd. 24). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Preissing, C. (2003). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In C. Preissing & P. Wagner (Hrsg.), *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 12–33). Freiburg u.a.: Herder.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen* (WiFF Expertisen, Bd. 5). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter Oldebourg Verlag.
- Rabe-Kleeberg, U. (1999). Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In R. Auernheimer (Hrsg.), *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel* (S. 15–22). Baltmannsweiler: Schneider.
- Robert Bosch Stiftung. (2008). *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Verfügbar unter <http://docplayer.org/6366840-Fruehpaedagogik-studieren-ein-orientierungsrahmen-fuer-hochschulen.html>
- Schön, D. A. (1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Cambridge: Basic Books.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>

- Sonnleitner, M., Prock, S., Pank, A. & Kirchhoff, P. (2018). Einleitung. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Pank & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive* (S. 9–21). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Auflage, S. 176–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer. doi: [10.1007/978-3-531-19897-2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2)
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Bd. 15). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Tegge, D. (2015). Eine Schlüsselrolle ohne Schlüsselqualifikationen? Zu Professionalisierungserfordernissen von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext inklusiver Bildung. In C. Haude & S. Volk (Hrsg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 72–89). Weinheim u.a.: Beltz.
- Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: [10.1007/978-3-658-11699-6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6)
- Wadepohl, H. (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf
- Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. doi: [10.1007/s11618-014-0581-7](https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7)

Kontakt

Kathrin Hormann, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Lange Laube 32, 30159 Hannover
E-Mail: kathrin.hormann@ifs.uni-hannover.de

Zitation

Hormann, K. & Disep, L. (2020). Die Selbst- und Praxisreflexion durch den Einsatz von Stimulated Recalls hörbar werden lassen? Die Rekonstruktion von impliziten Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für eine Weiterqualifizierung für Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), doi: [10.21248/Qfl.45](https://doi.org/10.21248/Qfl.45)

Eingereicht: 15. Mai 2020

Veröffentlicht: 8. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.