



universität
wien

DIPLOMARBEIT

mit dem Titel:

Die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen

Qualitative Videoanalysen des Zusammenspieles

zwischen Mutter und Kind

beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe

Verfasserin:

Agnes Fruhwirth

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: **A 297**

Studienrichtung lt. Studienblatt: **Pädagogik**

Betreuerin: **Dr. Kornelia Steinhardt**

Vorwort

In der vorliegenden Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades betreffen alle personenbezogenen Ausführungen den Menschen und sind somit geschlechtsneutral zu verstehen. Begriffe und Ausdrücke, die sich auf den Menschen beziehen, sind für Mann und Frau gleichermaßen von Bedeutung, weshalb die gewählte Schreibweise nicht als männlich sondern als menschbezogen verstanden wird. Die morphologische Betonung ist zwar zweifellos ein wichtiger Bestandteil der Wurzeln in der Anstrengung um eine Anerkennung der Wertfreiheit des Geschlechts, der einfacheren Formulierung und Lesbarkeit wegen wurde jedoch auf eine Differenzierung zwischen –er und –innen verzichtet.

Ein interessanter Aspekt im Leben von Menschen ist die Möglichkeit zur Reflexion. Eine Hinterfragung der geistigen und emotionalen Entwicklung, der Wahrnehmung von Wirklichkeiten und des individuellen Erlebens von Menschen in Interaktionen mit anderen Menschen können Aufschluss über Lernbedürfnisse und -potentiale geben. Die Entscheidung, ein philosophisches Studium zu wählen, entsprang vorrangig dem Anliegen zur Selbstbildung und dem Interesse am Verstehen des eigenen Erlebens, da erst damit angemessenes Verstehen des Erlebens von Interaktionsbeteiligten oder grundsätzlich von einzelnen Menschen möglich wird. Beweggründe zur Wahl meines Studiums in Pädagogik ergeben sich aus dem Interesse am Verstehen des Menschen, seiner Entwicklung und seiner stetigen Möglichkeit zur Veränderung.

Die Ursprünge des Selbstverständnisses eines Menschen sind in seiner Entwicklung zu finden. Das Beobachten von Kindern in Lernprozessen gibt Aufschluss über deren Lebensrealität und dadurch bedingte Entwicklungsmöglichkeiten. Ein Nachvollziehen und die Beschreibung des Erlebens von einzelnen Kindern werden durch eine qualitative Beobachtung möglich. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Diplomarbeit Mutter-Kind Interaktionen untersucht, in denen Kinder von ihren Müttern unterstützt werden, eine gemeinsame Aufgabe zu lösen. Es wird dargestellt, was die Qualität einer solchen Interaktion ausmacht und wie ein Kind in einem Problemlösungsprozess unterstützt werden kann. Mit den Analyseergebnissen kann zum Ausdruck gebracht werden, was ein Kind braucht, um sich seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechend entfalten und seine Potentiale verwirklichen zu können, womit die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen erkennbar wird.

Bei der Beschreibung von Fundamenten und Gestaltungsangeboten zur Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen sowie bei der Rekonstruktion der Vorgehensweise zur Analyse wird in der vorliegenden Arbeit deshalb von Mutter und Kind gesprochen, weil in den

vier beschriebenen Videountersuchungen Mutter-Kind Paare beobachtet wurden. Dennoch können die ausgewiesenen Grundlagen und Erkenntnisse zur Unterstützung beim Lösen von Aufgaben, bei denen die Mutter als Synonym für jene Person verwendet wurde, die in Interaktionen allgemein eine erfahrene Bezugsperson, einen unterstützenden Erwachsenen oder kompetenten Ansprechpartner darstellt. In der tabellarischen Darstellung der Interaktionsverläufe und den beschriebenen Analysen wird das Kind als Sohn oder Tochter ausgewiesen, da die Mutter das Kind ohnehin beim Namen nennt und die Darstellung der Beobachtung damit realitätsgetreu und möglichst bildhaft vorstellbar bleiben konnten. Die qualitative Auswertung und die Beantwortung meiner Forschungsfragen blieben jedoch davon unbeeinflusst.

Jegliche Form von Arbeits- und Reifungsprozess ist von Fortschritten, Hürden und Stagnationen geprägt. Mit Freude und Interesse am Erkennen und Entdecken neuer Zugänge und Möglichkeiten des Verstehens von zwischenmenschlichen Beziehungen und Problemlösungsprozessen sind die Untersuchungen zur Erarbeitung der Diplomarbeit entstanden. Die Kraft und Ausdauer zur Durchführung und zum Abschluss der Diplomarbeit verdanke ich in erster Linie meinem Lebensgefährten Markus, meinen Eltern Elfriede und Dieter, meinem Bruder Klaus, seiner Partnerin Judith und meinem Neffen Nicolas, die für mich die Basis und das notwendige Gerüst bereitstellen, um meine Vorhaben umzusetzen und mit deren Begleitung mir unterstützender Halt sicher ist. Aufgrund der fachlichen Kompetenz und verständnisvollen Wahrnehmung meiner Betreuerin Dr. Kornelia Steinhardt war es mir möglich in der Erarbeitung des Themas und der Umsetzung meiner Untersuchungen einen persönlichen Reifungsprozess zu erleben, in dem die Diplomarbeit entstehen konnte. Zur Hinterfragung meiner Ausarbeitungen standen mir meine Studienkolleginnen Maria und Silke als Gegenleserinnen im Forschungsprozess zur Seite, wodurch dankenswerter Weise eine reflektierte Untersuchung möglich wurde. Obwohl mein Pferd Lilli keine direkte Mitarbeit zur Verfassung der Diplomarbeit geleistet hat, trägt sie entscheidend zu meiner inneren Zufriedenheit bei, gibt mir Rückhalt und unterstützt mich mit instinktiver Umsicht und Liebe.

Die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen

Qualitative Videoanalysen von Interaktionen zwischen Mutter und Vorschulkind
beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	5
2. Fundamente einer Interaktion zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe als Rahmenbedingungen für Scaffolding	11
2.1 Entwicklungsprozesse und Bedürfnisse von Vorschulkindern bei Lernaufgaben.....	12
2.2 Interaktionsgestaltung seitens der Mutter	19
2.3 Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen von Aufgaben	23
2.4 Scaffolding und Haltungen der Mutter im Scaffoldingprozess	26
2.5 Ansatzpunkte zur Beobachtung von Unterstützungsverhalten	31
3. Methodologie und Forschungspraxis der qualitativen Forschung	34
3.1 Grundlagen qualitativer Forschung.....	36
3.2 Beobachten und Verstehen als Rahmenbedingungen zur Videoanalyse.....	40
3.3 Einzelfallstudien zur Theoriebildung	45
3.4 Sequentiell strukturierte Feinanalyse als Methodenkomposition aus Verfahren zuText-, Bild- und Filmanalysen	47
3.5 Forschungsprozess zur Entwicklung des Analyseverfahrens.....	50
4. Methodische Vorgehensweise zur Umsetzung des Analyseverfahrens	53
4.1 Tabellarische Darstellung als Instrument zur Analyse	54
4.2 Vorgehensweise zur qualitativen Analyse eines Scaffoldingprozesses	61
4.3 Kurzüberblick zur Anwendung des Analyseverfahrens	64
5. Videoanalysen zur qualitativen Beschreibung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe	65
5.1 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 3	69
5.2 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 40	79
5.3 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 43	97
5.4 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 102	113
5.5 Beantwortung der 1. Forschungsfrage	131
6. Die „ergänzende Haltung“ als Ausdruck für Scaffolding	137
7. Conclusio	142
8. Literaturverzeichnis.....	151
Anhang mit Zusammenfassung, Abstract und Lebenslauf.....	155

1. Einleitung

Nach Brazelton und Greenspan (2002, 150) ist die emotionale und kognitive Entwicklung eines Kindes nicht Resultat eines „Wettrennens“ zwischen Anlage und Erziehung. Die genetischen Anlagen finden in der spezifischen Art und Weise Ausdruck, wie das Kind Reize aufnimmt, wie es diese Reize verarbeitet und wie es seine Initiativen plant und organisiert. Vor diesem Hintergrund entwickeln sich geistige und soziale Fähigkeiten sowie Persönlichkeitseigenschaften im Zusammenspiel zwischen genetischer Ausstattung und Umwelt eines Kindes. Entwicklung wird beobachtbar, wenn Menschen mit ihrer Umwelt mittels Interaktionen in Kontakt treten. Um aufzuzeigen, welche Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang Relevanz erhalten, dient die folgende Beschreibung von Interaktion, die wörtlich „Zwischen-Handlung“ oder „das Geschehen zwischen zwei Menschen“ meint. „Es ist die Wechselwirkung, die Integration aller verbalen und nonverbalen Signale und Verhaltensweisen eines Menschen und die Wirkung auf andere, die Interaktionspartner in einer bestimmten Situation beeinflussen“ (Dunitz-Scheer 2003, 1126).

Interaktion stellt eine Momentaufnahme der Beziehung zwischen Mutter¹ und Kind dar. „Liebevolle, unterstützende emotionale Beziehungen bilden die ausschlaggebende und früheste Grundlage für die intellektuelle und soziale Entwicklung“ und „die ‚regulatorischen‘ Aspekte von Beziehungen (beispielsweise der Schutz vor Über- oder Unterstimulierung) erleichtern es Kindern, konzentriert und aufmerksam zu lernen“ (Brazelton, Greenspan 2002, 32). Wenn eine Mutter einfühlsam und unterstützend ist, ist es wahrscheinlich, dass diese Mutter konstruktive Wege gestaltet, um situative Anforderungen zu bewältigen und emotionale Beziehungen, einschließlich der Regulation von emotionalen Reaktionen auf Stress und unangemessenem Verhalten, positiv beeinflusst (Power 2004; Halberstadt et al. 1999; alle zit. nach Eisenberg et al. 2005, 1057). Eine Mutter, die ihrem Kind bei der gemeinsamen Planung einer Aufgabe mehr Eigeninitiative zugesteht und das Kind beim Lernen von Planungsfähigkeiten unterstützt sowie dem Kind positiven Affekt zeigt und gemeinsame Entscheidungsfindung praktiziert, beeinflusst die nachfolgende individuelle Leistungsfähigkeit des Kindes in Zusammenhang mit Planungsaufgaben positiv (Perez, Gauvain 2005, 266). Das individuelle Unterstützungsverhalten der Mutter zeigt sich in der Interaktion mit ihrem Kind. „Die Erziehung, das heißt die Interaktionen, die wir unseren Kindern anbieten, verschränkt sich dann mit der Natur wie ein Schlüssel mit einem Schloss. Die richtigen Erfahrungen können das Schloss der Natur öffnen und dem Kind helfen, sein Potenzial zu verwirklichen“ (Brazelton, Greenspan 2002, 150).

¹ In der vorliegenden Arbeit wird von der Mutter mit ihrem Kind als Synonym für erfahrenere Bezugspersonen, unterstützende Erwachsene oder kompetentere Peers in Interaktionen mit einem Gegenüber gesprochen, da entwicklungsförderndes Verhalten von Müttern in Interaktionen mit ihrem Kind im Zentrum des Interesses steht.

Ein theoretisches Konzept zum Thema emotionale und kognitive Unterstützung beim Lösen von Aufgaben wird mit „Scaffolding“ beschrieben. Scaffolding findet im Rahmen von Lern- und Entwicklungsprozessen statt und wird als „kompetenzangemessene Unterstützung“ einer erfahreneren Person bezeichnet (Berk 2005, 305). Scaffolding als „eine Form sozialer Interaktion“ ermöglicht „den Transfer kognitiver Prozesse“ auf eine mindererfahrene Person (Berk 2005, 327). Wörtlich übersetzt bedeutet Scaffolding „Baugerüst“ oder „ein Gerüst aufstellen“. Im übertragenen Sinn wird bei Scaffolding das Kind als „Gebäude“ gesehen, das sich aktiv selbst konstruiert. Die soziale Umwelt ist das notwendige Gerüst oder Unterstützungssystem, das dem Kind hilft, sich weiterzuentwickeln und neue Kompetenzen aufzubauen (Berk, Winsler 1995, 26).

Indem die Mutter das Kind beim Lernen mittels Bearbeitung und Vereinfachung einer Aufgabe unterstützt und dadurch umsetzbare Lösungsschritte für das Kind geschaffen werden, ist es wahrscheinlich, dass das Kind eine ähnliche Problemlösungssituation später selbstständig zu lösen vermag (Rogoff, Wertsch 1984, 34f). Somit umfasst Scaffolding allgemein jene Strategien und Verhaltensweisen, die die Mutter anwendet, um das Lernen des Kindes zu unterstützen und anzuleiten. Faktoren von Scaffolding sind „gemeinsames Problemlösen“, „Intersubjektivität“, „Wärme und Empfindsamkeit“², das Kind in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“³ zu halten und seine „Selbstregulation“ zu unterstützen (Berk, Winsler 1995, 27ff).

Die entwicklungsfördernde Wirkung von Scaffolding wurde durch quantitative Studien belegt und ist in der Literatur (z.B. Wood et al. 1976; Winsler et al. 1999; Kelley et al. 2000; Neitzel, Stright 2003, 2004; Aunola, Nurmi 2005; Dunsmore et al. 2005; Eisenberg et al. 2005; Perez, Gauvain 2005) ausgewiesen. Die zahlreichen quantitativen Studien, in denen die Qualität von Scaffolding eingeschätzt wird, geben zwar Auskunft über die Intensität von Scaffolding, sagen jedoch nichts darüber aus, was genau in der Interaktion zwischen Mutter und Kind passiert und was die Qualität von Scaffolding ausmacht. Auch kommt nicht zum Ausdruck, wie Mutter und Kind beim Lösen einer Aufgabe interagieren und wie die Mutter ihr Kind unterstützt, damit es sich aktiv an einer Lösung der Aufgabe beteiligen kann. Deshalb richtet sich das Erkenntnisinteresse in dieser Arbeit auf eine qualitative Untersuchung von Scaffolding, mit der beschrieben werden soll, was beim Scaffolding zwischen Mutter und Kind pas-

² Mit Empfindsamkeit ist gemeint, dass die Mutter angemessen auf die Bedürfnisse und (Re-)Aktionen des Kindes eingeht.

³ Nach Vygotsky (1978, 84) wird unter der „Zone der nächsten Entwicklung“ (zone of proximal development - ZPD) jener Bereich verstanden, in dem der Transfer der Fähigkeiten von einer erfahreneren auf eine mindererfahrene Person stattfinden kann (Berk, Winsler 1995, 24). Um das Kind in der ZPD zu halten, wird von der Mutter immer soviel „kompetenzangemessene Unterstützung“ wie notwendig angeboten, damit das Kind in die Lage versetzt wird, aktiv an der Lösung einer Aufgabe mitzuarbeiten (Berk 2005, 305). ZPD bezeichnet den Bereich zwischen dem, was das Kind ohne fremde Hilfe kann und dem, was es mit Hilfestellung der Mutter erreichen kann (Vygotsky 1978, 84ff).

siert, wie Unterstützungsverhalten und emotionale Verfügbarkeit der Mutter in einem Scaffoldingprozess zum Ausdruck kommen, wie Mutter und Kind auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene interagieren und welche Wechselwirkungen sich durch (Re-)Aktionen von Mutter und Kind ergeben. Es wird untersucht, wie eine Mutter ihr Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe unterstützt und inwiefern sich Mütter, die als hoch- oder mittelmäßig scaffolding eingeschätzt wurden, unterscheiden und wie das Kind (re-)agiert, um herauszuarbeiten, was die Qualität von Scaffolding ausmacht. Meine Literaturrecherche zu Scaffolding hat ergeben, dass feinfühliges und adäquat unterstützendes Verhalten der Mutter die Entwicklung des Kindes fördert, weshalb die folgende Fragestellung im Zentrum der Untersuchung steht.

1. Fragestellung: Wie gestaltet sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe bei jenen Müttern, die als hoch bzw. als mittelmäßig scaffolding eingeschätzt wurden?

Im Laufe der Recherchen für die vorliegende Arbeit ist für mich zusätzlich die Frage aufgekommen, wie der Begriff „Scaffolding“ adäquat ins Deutsche übersetzt werden könnte, da dieser Begriff meist unübersetzt verwendet wird und einzig bei Berk (2005, 305) als „kompetenzangemessene Unterstützung“ bezeichnet wird. Mein Versuch einer deutschen Begriffsdefinition von „Scaffolding“ findet sich im Ausdruck der „ergänzenden Haltung“ der Mutter zum Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe. Um „ergänzende Haltung“ als brauchbaren Übersetzungsversuch von „Scaffolding“ zu beschreiben und zu begründen, wurde eine zweite Fragestellung zur Untersuchung formuliert.

2. Fragestellung: Inwiefern kann „Scaffolding“ in deutscher Übersetzung als „ergänzende Haltung“ verstanden und begründet werden?

Die Beantwortung der ersten Fragestellung erfolgt im empirischen Teil der Arbeit, die der zweiten Fragestellung durch eine Diskussion, die an den empirischen Teil anschließt. Zur Bearbeitung der Fragenstellungen ist die Arbeit folgendermaßen gegliedert: Nach dieser Einleitung werden in Kapitel 2 Fundamente einer Interaktion zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe als Rahmenbedingungen für Scaffolding angeführt. Dazu werden in Abschnitt 2.1 Bedürfnisse von Kindern in Lern- und Entwicklungsprozessen, in Abschnitt 2.2 Ursache und Wirkung der Interaktionsgestaltung seitens der Mutter und in Abschnitt 2.3 das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen von Aufgaben thematisiert. Eine theoretische Untersuchung der Voraussetzungen für die Qualität des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind schafft Einblick, wodurch sich eine Interaktion gestaltet. Anschließend werden in Abschnitt 2.4 Säulen von Scaffolding und Aufgaben der Mutter im Scaffoldingprozess ausgewiesen, durch die Qualitätsmerkmale und Ziele von adäqua-

tem Unterstützungsverhalten zum Ausdruck gebracht werden. In Abschnitt 2.5 werden Ansatzpunkte zur Beobachtung von Unterstützungsverhalten und adäquatem Scaffolding beschrieben, mittels derer sich das Zusammenspiel zum Lösen einer Aufgabe für das Kind förderlich, also seinen Bedürfnissen entsprechend, gestalten kann.

Diese Theoriehintergründe, Rahmenbedingungen und Faktoren von Scaffolding dienen als Grundlagen für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit und zur Entwicklung eines qualitativen Analyseverfahrens, mit dem das Unterstützungsverhalten der Mutter beobachtet, dargestellt und analysiert werden kann. Von Mag. Teresa Schwarz-Helleis (2006) wurde erstmals der Versuch unternommen, Scaffolding qualitativ zu beschreiben. Aufbauend auf diese Arbeit⁴ wird die Untersuchung durch das Bemühen um eine Darstellung der individuellen Art und Weise des Scaffoldingverhaltens einer Mutter geleitet und hat als Ziel, das Zusammenspiel der (Re-)Aktionen von Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe in Form von qualitativen Analysen zu beschreiben. Deshalb geht es in dieser Untersuchung darum, darzustellen und herauszufiltern, was konkret in einer Mutter-Kind Interaktion passiert und wodurch Scaffolding sichtbar wird.

Nach Definition und theoretischer Fundierung von Scaffolding in Mutter-Kind Interaktionen wird mit Hilfe von bestehendem Datenmaterial in Form von Videoaufnahmen untersucht, was beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe zwischen Mutter und Kind passiert und wie sich ein Scaffoldingprozess gestalten kann. Die Videoaufnahmen entstammen der Vienna Longitudinal Study (VLS), bei der das Interaktionsverhalten von Müttern mit ihren vierjährigen Kleinkindern untersucht wurde (Almeder 2005, 68ff).

Anhand eines Codiersystems wurden verschiedene Affekt- und Verhaltenskategorien ausgewertet. In einer Kategorie wurde auch das Scaffoldingverhalten der Mutter in einer Skala, die von niedrig-scaffolding (1) bis hoch-scaffolding (5) reicht, gemessen (Schacherbauer 2004, 86). Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung richtet sich auf das Beobachten, Verstehen und die Analyse, wie eine Mutter ihr Kind scaffolds, wie sich ein Interaktionsverlauf zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe gestalten kann und wie Mutter und Kind ihre (Re-)Aktionen aufeinander abstimmen.

Während der Erarbeitung eines geeigneten Analyseverfahrens zur Auswertung von videofixierten Mutter-Kind Interaktionen wurde eine Literaturrecherche in der Methodenvielfalt qualitativer Forschung angestellt, weshalb in Kapitel 3 methodologische und forschungspraktische Grundlagen dargestellt werden, die zur qualitativen Auswertung von Videos und

⁴ Schwarz-Helleis, Teresa (2006): „...und was brauchen wir noch?“ Kennzeichen der Mutter-Kind-Interaktion im Scaffolding-Prozess. Diplomarbeit Universität Wien

zur Entwicklung eines adäquaten Analyseverfahrens bedeutsam sind. Im Abschnitt 3.1 werden spezifische Anforderungen an qualitative Forschung und deren methodologische Grundlagen ausgewiesen, wonach in Abschnitt 3.2 Beobachten und Verstehen einer Interaktion als zentrale Zugänge qualitativen Arbeitens beschrieben werden. Da sowohl Theoretisches zu Einzelfallanalysen als auch Methoden zur Text-, Bild- und Filmanalyse als Ansatzpunkte zur Erarbeitung des Analyseverfahrens gelten, wird Relevantes dazu in Abschnitt 3.3 und 3.4 angeführt. In Abschnitt 3.5 wird der Forschungsprozess zur Entwicklung des Analyseverfahrens und damit dessen Entstehung beschrieben. Das spezifische Analyseverfahren, das in Kapitel 4 dokumentiert wird, wurde gemäß den Prinzipien qualitativer Forschung bis zum Abschluss der Untersuchung als vorläufig erachtet und im Laufe der Vervollständigung von Beobachtung, Darstellung und Analyse bei Bedarf korrigiert und im Hinblick auf das explorative Erkenntnisinteresse adaptiert.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage werden in Kapitel 5 vier Videoanalysen zur qualitativen Beschreibung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe durchgeführt, die in jeweils drei Schritten dargestellt sind. Zuerst werden die Beobachtungen tabellarisch beschrieben, dann erfolgt eine qualitative Analyse des individuellen Scaffoldingprozesses und im dritten Schritt werden ein Überblick über Erkenntnisse aus der jeweiligen Analyse und charakteristische Merkmale der Interaktion dargestellt.

Anschließend an den empirischen Teil der Arbeit wird zur Beantwortung der zweiten Fragestellung in Kapitel 6 der Versuch unternommen, meine Begriffsfindung „ergänzende Haltung“ zur Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen als Übersetzungsvorschlag für Scaffolding, anhand der Analyseergebnisse aus Kapitel 5, zu begründen. Zum Abschluss der Arbeit, den das Kapitel 7 bildet, findet sich eine Conclusio mit offen gebliebenen Fragen und einem Rück- sowie Ausblick.

Die vorliegende Arbeit erwächst aus dem Interesse an pädagogischer Grundlagenforschung. Es wird untersucht, wie sich Lern- und Entwicklungsprozesse bei Kindern in Interaktionen mit ihren Müttern gestalten und wie Kinder beim Lösen von Aufgaben unterstützt werden können. Eine pädagogische Relevanz der Forschungsfragen ergibt sich daraus, dass mit diesem Analyseverfahren eine qualitative Beschreibung von einzelnen Problemlösungsprozessen angestrebt wird, deren Erkenntnisse nicht nur für das Verstehen von Interaktionen zwischen Mutter und Kind, sondern auch für Interaktionen und Lernprozesse im schulischen Kontext oder in der Erwachsenenbildung von Bedeutung sein können. Es wird untersucht, was in einem Problemlösungsprozess zwischen Mutter und Kind passiert. Es werden in der

vorliegenden Arbeit Interaktionen im familiären Bereich erforscht, die vorwiegend intuitiv gestaltet werden. Derartige Unterstützungsprozesse können jedoch gleichermaßen im professionellen pädagogischen Bereich von Bedeutung sein. Mit der Untersuchung, was in einem Lernprozess passiert, könnten die Analyseergebnisse Handlungsorientierung für Pädagogen darstellen und Aufschluss über die spezifischen Entwicklungsbedürfnisse von Kindern in Lernprozessen geben. Das intuitive Verhalten der Mutter beim Lösen einer Aufgabe mit ihrem Kind kann als Reflexionsrahmen für das Unterstützungsverhalten in Interaktionen im professionellen pädagogischen Bereich dienen, um Übertragungen aufzudecken und Affekte sowie Intentionen zu hinterfragen, womit eine adäquate Wahrnehmung von Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Gegenübers und das Bereitstellen von angemessenen Unterstützungsangeboten möglich werden.

Psychoanalytischer Bezug findet sich insofern, als dass nicht nur das vordergründig Sichtbare im Blickfeld der Untersuchung ist, sondern das Anliegen als bedeutsam erscheint, die Dynamik der Interaktion differenziert zu verstehen und das Erleben der Interaktionsteilnehmer ins Auge zu fassen und nachvollziehbar zu machen. Es wird der Versuch unternommen, durch Perspektivenwechsel sowohl im Zugang zur Beobachtung als auch durch Diskussion mit Forschungskolleginnen, die Interaktion aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten. Dadurch kann die Qualität des Zusammenspiels und damit Scaffolding mittels der Beobachtung der (Re-)Aktionen des Kindes als Ausgangspunkt für die Einschätzung des Unterstützungsverhaltens der Mutter qualitativ beschrieben werden. Die Gestaltung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe wird anhand von Videobeispielen untersucht. Dabei kann beobachtet werden, welche Gefühlsäußerungen, Regungen und Unterstützungsangebote ein Kind ergänzen, damit sich das Kind aktiv an der Lösung beteiligen kann. Es kommt somit zum Ausdruck, wie eine Interaktion gestaltet werden kann, damit die Aufgabe so bearbeitet wird, dass im Interaktionsverlauf Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten gemäß den spezifischen Bedürfnissen des einzelnen Kindes und entsprechend seinen Potentialen geboten werden.

Um mit Hilfe von Theoriehintergründen zu belegen, wodurch eine Interaktion zwischen Mutter und Kind beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe beeinflusst werden kann, werden im folgenden zweiten Kapitel Fundamente einer Interaktion zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe als Rahmenbedingungen für Scaffolding ausgewiesen, womit Blickrichtungen zur Beobachtung und Darstellung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind vorgeschlagen und Anhaltspunkte zur qualitativen Analyse von Scaffolding geboten werden.

2. Fundamente einer Interaktion zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe als Rahmenbedingungen für Scaffolding

Um zu erkennen, wie sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind in einem Scaffoldingprozess gestaltet, ist es bedeutsam, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer gelungenen Interaktion aufzuzeigen, in der eine gemeinsame Aufgabe gelöst werden soll⁵. Dazu werden in diesem Kapitel Fundamente einer Interaktion zwischen Mutter und Kind in Lern- und Entwicklungsprozessen ausgewiesen. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem Verstehen und der Analyse von Interaktionsverläufen, weshalb sich die Frage stellt, was unter Interaktion zu verstehen ist und was die Qualität einer Interaktion ausmacht.

Interaktion bedeutet das „Dazwischen“ zwischen mindestens zwei Wesen, „ist ein Teil jeder Kommunikation und kann - muss aber nicht - mit Beziehung einhergehen. Viele unterschiedliche Variablen beeinflussen Interaktion und Kommunikation“ (Dunitz-Scheer 2003, 1125). Dieses „Dazwischen“ kann im Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind sichtbar werden. Die Art und Weise des Zusammenspiels hängt von Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Kindes und der Interaktionsgestaltung seitens der Mutter ab. Die Mutter muss eine Vorstellung davon haben, was ihr Kind braucht, um adäquate Kommunikationsangebote zu setzen und unterstützend wirken zu können.

Unter Berücksichtigung der Indikatoren, die ein positives Zusammenspiel zur Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen ausmachen, werden in diesem Kapitel Fundamente einer entwicklungsbegünstigenden Interaktion als Rahmenbedingungen für Scaffolding ausgewiesen. Mit Scaffolding ist das forschungsleitende Konzept bezeichnet, auf dessen Basis das Unterstützungsverhalten der Mutter untersucht werden kann. Die Qualität von Scaffolding zeichnet sich durch verschiedene Elemente aus, die als Richtlinien zur Beobachtung und Interpretation von Scaffolding fungieren. Es ist die Art und Weise, wie die Mutter mit ihrem Kind umgeht, wie sie ihre Angebote auf die Bedürfnisse des Kindes abstimmt und wie sie das Kind unterstützt, damit es sich aktiv an der Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe beteiligen kann. Durch die Unterstützung der Mutter werden Lösungsmöglichkeiten für das Kind aufgezeigt, die es in Zukunft bei ähnlichen Aufgaben selbstständig einsetzen kann. Die Mutter gibt „Anleitungen“ zum Lernen, um eine derart „geübte“ Aufgabe in Zukunft selbstständig lösen zu können. Scaffolding ist Unterstützung in einem Lernprozess entsprechend den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes. Damit kann Scaffolding als angemessene Unterstützung durch die Mutter verstanden werden (Berk 2005, 305).

⁵ In der vorliegenden Arbeit dienen Mutter-Kind-Interaktionen als Gegenstand der Untersuchung. Dabei werden Mütter mit ihren Vorschulkindern beim Lösen einer Aufgabe beobachtet, bei der sie sich gemeinsam an ein Erlebnis in der Familie erinnern, dieses besprechen und zeichnerisch nachbilden sollen.

Um ihr Kind zu unterstützen, zeigen Mütter unterschiedlichste Verhaltensweisen. Diese werden in Interaktionen beobachtbar, in denen Mutter und Kind mit dem Lösen einer gemeinsamen Aufgabe beschäftigt sind. Bevor untersucht werden kann, wie und wodurch das Unterstützungsverhalten der Mutter sichtbar wird, ist es notwendig, spezifische Besonderheiten von Mutter-Kind Interaktionen und Voraussetzungen für Scaffolding aufzuzeigen. Damit werden Fundamente freigelegt, die die Gestaltung einer Interaktion ausmachen und die Qualität des Zusammenspiels beim Lösen der Aufgabe beeinflussen. Um die Angemessenheit des Unterstützungsverhaltens der Mutter erkennen und deuten zu können, werden Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern skizziert. Anschließend wird dargestellt, welche grundlegenden Bedürfnisse sich daraus ergeben. Vorrangig ist, was ein Kind überhaupt braucht und wie die Mutter die Interaktion dementsprechend gestalten kann.

Durch die Haltung, mit der die Mutter ihrem Kind gegenübertritt, wird der Interaktionsverlauf beeinflusst, weshalb die Interaktionsgestaltung seitens der Mutter thematisiert wird, um anschließend ein feinfühliges Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind als zentrale Rahmenbedingung für Scaffolding auszuweisen. Für eine detaillierte Definition von Scaffolding wird das Zusammenwirken verschiedener Aspekte von Scaffolding rekonstruiert, wonach Aufgaben der Mutter im Scaffoldingprozess beschrieben werden. Dementsprechend werden als Abschluss des Kapitels Ansatzpunkte zur Beobachtung von Unterstützungsverhalten und zum Erkennen einer adäquaten Haltung herausgestrichen. Diese Ansatzpunkte bieten theoretisch fundierte Gestaltungselemente, mittels derer sich das Zusammenspiel beim Lösen einer Aufgabe für das Kind förderlich, also seinen Bedürfnissen entsprechend, gestaltet. Damit soll gezeigt werden, was Kinder brauchen, um einen Lernprozess aktiv mitgestalten und an der Lösung der Aufgabe aktiv teilhaben zu können.

2.1 Entwicklungsprozesse und Bedürfnisse von Vorschulkindern bei Lernaufgaben

„Kinder denken anders als Erwachsene“, weshalb mit dem Anliegen, einem Kind entwicklungsbegünstigende Interaktionen anzubieten, vorrangig ist, „das ‚andere Denken‘ des Kindes besser zu verstehen, es als bedeutsam zu achten und ihm Anregung und Entfaltungsraum zu bieten“ (Göppel 2006, 15f). Dazu ist es bedeutsam zu wissen, was ein Kind braucht, damit es sich beim Lösen einer Aufgabe aktiv beteiligen kann.

Um eine Interaktion den spezifischen Bedürfnissen des Kindes entsprechend gestalten zu können, müssen diese adäquat wahrgenommen werden. Entfaltungsraum für Lern- und Entwicklungsprozesse eines Kindes können liebevolle Beziehungen bieten. In derartigen Be-

ziehungen finden Interaktionen statt, in denen „Lernen durch Entdeckung, Einfühlung in die Bereitschaft der Kinder zu lernen“ und die „Akzeptanz individueller Unterschiede“ als grundlegende Paradigmen gelten (Berk 2005, 304). In diesem Abschnitt werden emotionale, kognitive und soziale Lern- und Entwicklungsprozesse bei Vorschulkindern skizziert, um darzustellen, welche Perspektiven für ein Verständnis der Einzigartigkeit jedes Kindes notwendig sind und wie Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend unterstützt werden können. Informationsverarbeitung zum Lösen von Aufgaben erfordert „das Einsetzen *mentaler Strategien*, die Kinder anwenden, um Reize, die in ihre mentalen Systeme fließen, zu transformieren“ (Berk 2005, 307; Hervorhebung im Original).

Indem sich bei Vorschulkindern die Repräsentation der Welt, das Gedächtnis und Problemlösen weiterentwickelt, beginnen sie, über ihre eigenen Denkprozesse zu reflektieren und ein zusammenhängendes Netz von Gedanken über mentale Aktivitäten zu konstruieren. Dieses Verständnis wird Metakognition genannt. Die Vorsilbe Meta bedeutet „darüber hinaus, höher oder übergeordnet“ und ist in dem Ausdruck eingeschlossen, weil unter Metakognition „Nachdenken über das Denken“ verstanden wird (Flavell 2000; zit. nach Berk 2005, 310f). „Wesentlich sind die kognitive und die Sprachentwicklung, welche die Kinder befähigen, über das Denken nachzudenken“ (Berk 2005, 311). Vorschulkinder beginnen eine „Theorie des Geistes“ (Theory of Mind) zu konstruieren, was darauf hinweist, dass sie zur Metakognition fähig sind. Sie beginnen ein Selbstkonzept zu entwickeln, „ein Muster von Attributen, Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen, von denen ein Individuum überzeugt ist und über die sich eine Person definiert“ (Berk 2005, 327ff).

Eine reichhaltige Quelle frühen Wissens um das eigene Selbst stellen „Narrative“⁶ dar, die dem Kind von Interaktionspartnern zugeschrieben werden, womit auch kulturelle Werte in das Selbstkonzept integriert werden können. Das Selbstverständnis des Vorschulkindes entsteht mit dem Selbstkonzept und dem Selbstwertgefühl⁷. Dieses Selbstkonzept des Kindes besteht zum größten Teil aus beobachtbaren Merkmalen sowie typischen Emotionen und Einstellungen. Das Temperament des betreffenden Kindes wie auch der Einfluss der Erziehung wirken sich auf die Fähigkeit des Vorschulkindes aus, mit negativen Emotionen umzugehen (Berk 2005, 332ff).

⁶ Damit sind wertende Informationen hinsichtlich der Handlungen des Kindes bezeichnet: „Du warst ein ganz großer Junge, als du das gemacht hast!“ (Berk 2005, 332). Eigenschaftsattributen sind die Hauptvoraussetzung für ein späteres kognitives Verstehen vom Selbst und bedeutsamen Anderen“ (Lemche 2003, 999).

⁷ In der frühen Kindheit beginnt sich ein bedeutender Aspekt des Selbstkonzeptes zu zeigen: das Selbstwertgefühl. „Unsere Beurteilung unseres eigenen Wertes und die Gefühle, die mit Beurteilungen dieser Art einhergehen. Das Selbstwertgefühl ist einer der wichtigsten Aspekte der Selbstentwicklung, da die Beurteilung unserer eigenen Kompetenzen unsere emotionalen Erfahrungen, unser zukünftiges Verhalten sowie die langfristige psychische Anpassung beeinflussen“ (Berk 2005, 332). „Wenn sich das Selbstkonzept des Kindes besser entwickelt hat, wird es zunehmend selbstbezogene Emotionen erleben – Gefühle, die auf einer Verletzung oder einer Bestätigung seines Selbstwertgefühls beruhen“ (Berk 2005, 337).

Der Unterschied zwischen Vorschülern, Siebenjährigen und Erwachsenen ist, den Ausführungen Lagattutas (2005) zufolge, dass die älteren Gruppen eine dominante psychologische Perspektive mit dem Wissen, dass Grenzen und Regeln Emotionen beeinflussen, wodurch sie zu verstehen vermögen, dass schwierige Situationen starke Emotionen provozieren und dies Konsequenzen mit sich bringt. Sie denken also nicht nur über verschiedene Perspektiven in der Beziehung zwischen der eigenen Person und der anderen nach, sondern sie betrachten auch die Beziehung mit sich selbst aus verschiedenen Perspektiven (Lagattuta 2005, 727).

Längsschnittlich stellte sich heraus, dass der mütterliche Gebrauch von Emotionsvokabular den Hauptprädiktor für den kindlichen Gebrauch von Emotionswörtern darstellt (Dunn, Bretherton, Munn 1987; zit. nach Lemche 2003, 999). „Der kindliche Einsatz von mentalisierenden Spracheinheiten (*„mental state terms“*) mit drei Jahren ist insgesamt der zentrale Prädiktor für das kindliche Emotionsverstehen mit sechs Jahren“ (Dunn et al. 1991b; zit. nach Lemche 2003, 999; Hervorhebung im Original). Attributionen von mentalen Zuständen werden im Verlauf des vierten Jahres kontextunabhängig. „Längsschnittstudien zur Konversation von inneren Zuständen stellen ein wachsendes Korpus zur Stützung der Annahme bereit, dass sozialkognitive Fertigkeiten in der Form von *„Theory of Mind“* Kompetenz von der Sprache für innere Zustände (*„internal state language“*) antezediert wird und beide bedeutsam korrelieren“ (Cutting, Dunn 1999; Hughes, Dunn 1998; alle zit. nach Lemche 2003, 1000; Hervorhebungen im Original). Wenn eine Mutter mit ihrem Kind über gemeinsame Erlebnis-inhalte spricht sowie Erinnerungen und Emotionen interpretiert, begünstigt sie die Gedächtnisentwicklung des Kindes mittels Enkodierung (Einspeicherung) und Ekphorie (Wachrufung). Dementsprechend tritt die Reflexionsfähigkeit⁸ dann mit der Differenzierung episodischer und autobiographischer Gedächtnissysteme in ein beobachtendes Selbst und ein erlebendes Selbst ein (Lemche 2003, 1006).

Heinz Werner (1957; zit. nach Keller 2003, 93) hat Entwicklung als Differenzierung mit zunehmender Integration beschrieben. „Eine wachsende Differenzierung und Spezifizierung der zunächst globalen Organisation des Organismus geht einher mit einem Prozess fortlaufender Zentralisation und hierarchischer Integration der individuellen Systeme mit dem Ergebnis eines wachsenden Gleichgewichtszustandes“ (Keller 2003, 93f). Wenn Entwicklung als Differenzierung mit zunehmender Integration verstanden wird, kann dieser sich ständig verändernde Prozess unterstützend mitgestaltet werden, indem die Lösung einer spezifi-

⁸ Freire (1996; zit. nach Arnold 2006, 142) beschreibt die Rolle der Reflexionsfähigkeit anhand einer Erziehungseinstellung, in der man sich Problemen stellt. Diese Erziehung bestätigt, dass Menschen Lebewesen sind, die über sich selbst hinausgehen, sich vorwärts bewegen und vorausschauen, für die Stillstand bedrohlich ist, für die der Blick in die Vergangenheit dafür bedeutend ist, besser zu verstehen, wer sie sind und was sie ausmacht, um dadurch die Zukunft weiser gestalten zu können (Freire 1996, 64f; zit. nach Arnold 2006, 142).

schen Entwicklungsaufgabe in einem adäquaten Entfaltungsraum mit angemessener Resonanz von Interaktionspartnern begünstigt wird. Mit Entwicklungsaufgabe ist gemeint, dass menschliche Entwicklung in Aufgaben organisiert ist, die „das Produkt aus individueller Leistungsmöglichkeit (aufgrund biologischer und psychologischer Faktoren) und kulturellen und gesellschaftlichen Anforderungen darstellen. Die Anteile biologischer, psychologischer und soziokultureller Komponenten an den Entwicklungsaufgaben verändern sich im Laufe der Lebensspanne. Entwicklungsaufgaben betreffen den Erwerb spezifischer Kompetenzen“ in Bezug auf die motorische, kognitive und sozioemotionale Entwicklung (Keller 2003, 95).

Diese Kompetenzen können in einem Umfeld, das den spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Kindes entspricht ausgebaut werden. Mit sozioemotionaler Entwicklung wird die Herausbildung der Fähigkeit zur Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen bezeichnet. Die sozioemotionale Entwicklung steht in enger Wechselbeziehung zur Entwicklung der emotionalen Expressivität und Emotionsregulierung sowie deren Rückwirkung auf die Herausbildung der Person in familiären Kontexten, weshalb dieser Entwicklungsbereich „zwingend die Etablierung der mentalen Repräsentationen des Selbst und bedeutsamer Anderer“ einschließt (Lemche 2003, 993).

Die Beziehungsmatrix, die das Kind in den frühen sozialen Beziehungen erfährt, stellt ein Entwicklungsergebnis dar, das die Bearbeitung der nächsten Entwicklungsaufgabe substantiell beeinflusst. Probleme bei der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe können zur Entwicklung kompensatorischer Maßnahmen führen, da durch das Fortbestehen eines Entwicklungsthemas psychische Energie gebunden wird, die damit nicht aktiv zum Erwerb des nächsten Zieles eingesetzt werden kann (Cicchetti, Schneider-Rosen 1984; zit. nach Keller 2003, 95f).

Damit ist jedes Kind „auf Betreuungs- und Erziehungsformen angewiesen, die sich an seinen spezifischen Neigungen und Bedürfnissen orientieren. Nur so kann das Kind seine individuellen Stärken entwickeln“ (Brazelton, Greenspan 2002, 156). Um, wie oben erwähnt, dem Kind eine Entwicklung als Differenzierung mit zunehmender Integration zu einem wachsenden Gleichgewichtszustand mittels adäquater Kommunikations- und Lernangebote zu ermöglichen, ist es notwendig, grundlegende Bedürfnisse des Kindes in Lern- und Entwicklungsprozessen zu erkennen. Die sieben nachfolgend beschriebenen Grundbedürfnisse von Kindern nach Brazelton und Greenspan (2002, 37ff) sollen Einblick in eine für das Kind förderliche Erfahrungswelt schaffen, und aufzeigen auf welcher Basis eine Interaktion den Bedürfnissen des Kindes entsprechend gestaltet werden kann.

- **Das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen**

Liebevolle, unterstützende emotionale Beziehungen bilden die ausschlaggebende und früheste Grundlage für die intellektuelle und soziale Entwicklung. Die Fähigkeiten, die Gefühle eines anderen Menschen zu verstehen und Anteil daran zu nehmen, wie es ihm geht, können sich nur auf der Grundlage fürsorglicher Interaktionen entwickeln. „Wir können nur dann empathisch sein, wenn wir von einem anderen Menschen Mitgefühl und Fürsorglichkeit erfahren haben“ und in liebevollen Beziehungen erleben (Brazelton, Greenspan 2002, 37).

- **Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation**

Diesem Bedürfnis entsprechend ist zu beachten, „dass sich das menschliche Nervensystem nicht nur in der Schwangerschaft, sondern auch während der ersten fünf Lebensjahre ausgesprochen schnell entwickelt. Darüber hinaus legen neue Gehirnforschungen nahe, dass ein weiterer Entwicklungsschub in der Adoleszenz erfolgt. Das bedeutet, dass wir es mit einem verletzlichen, rasch wachsenden System zu tun haben, das durch physische und erfahrungsbedingte Faktoren jederzeit beeinflusst werden kann“ (Brazelton, Greenspan 2002, 116). Um Schädigungen zu verhindern, die Kinder für Verhaltensprobleme und intellektuelle Schwierigkeiten anfällig machen, ist eine Entwicklungsförderung durch Schutz, Sicherheit und Regulation unerlässlich.

- **Das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind**

In der Wechselwirkung zwischen den physiologischen Besonderheiten des Kindes und dem Verhalten seiner Eltern bilden sich die Persönlichkeitsmerkmale heraus, die die Einzigartigkeit eines Kindes bezeugen (Brazelton, Greenspan 2002, 153ff). Das Temperament eines Kindes ist ebenso wie seine Fähigkeiten, Motive und Interessen Teil seiner Persönlichkeit, das heißt seiner individuellen Besonderheit, in der es sich von anderen, gleichaltrigen Kindern unterscheidet⁹ (Asendorpf 1999; zit. nach Asendorpf 2003, 775). Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, um Unterschiede des Temperaments oder der physiologischen Muster von Kindern und deren Veränderung im Laufe der Zeit und Entwicklung zu beschreiben. Jedes Kind „ist auf Betreuungs- und Erziehungsformen angewiesen, die sich an seinen spezifischen Neigungen und Bedürfnissen orientieren. Nur so kann das Kind seine individuellen Stärken entwickeln“ (Brazelton, Greenspan 2002, 156).

⁹ Fähigkeiten betreffen das „was“ des Verhaltens: „Was kann das Kind?“ Motive und Interessen betreffen das „warum“ seines Verhaltens: „Warum macht es das?“ Temperamenteigenschaften betreffen das „wie“ seines Verhaltens: „Wie macht es das?“ (Thomas, Chess 1977; zit. nach Asendorpf 2003, 775).

- **Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen**

Auf jeder Entwicklungsstufe erwerben Kinder Grundbausteine der Intelligenz, Moral, emotionalen Gesundheit und kognitiven Leistungsfähigkeit. „Weil sich motorische, kognitive, sprachliche, emotionale und soziale Fähigkeiten bisweilen unterschiedlich rasch entwickeln, müssen wir uns ansehen, welche Ebene das Kind in jedem einzelnen dieser Bereiche bewältigt hat“ (Brazelton, Greenspan 2002, 204). Kinder lernen aus ihren Beziehungen zu Erwachsenen und entwickeln auf der Basis dieser Beziehungen Eigenerwartungen. „Sie lernen aber nicht nur durch das, was wir sagen, sondern vor allem durch unsere Art und Weise, auf sie einzugehen“ (Brazelton, Greenspan 2002, 252f). Es ist demnach bedeutsam, welche Erfahrungsmöglichkeiten dem Kind von seiner Umwelt geboten werden, damit es sich bedürfnisgerecht entwickeln kann.

- **Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen**

Neben den Erfahrungen des Kindes, besteht ein zweites Merkmal von Erwartungen „darin, dass wir dem Kind durch die Art und Weise, wie wir leben, und durch die Ziele, für die wir uns engagieren, allgemeine, grundsätzliche Wertvorstellungen vermitteln. Allgemeine Ziele sind seiner Entwicklung zuträglicher als eng gefasste, spezifische Ziele“ (Brazelton, Greenspan 2002, 253). Die Fähigkeit des Kindes, selbständig zu entscheiden, was es tun möchte, beruht auf der Gewissheit, dass seine unverwechselbaren besonderen Eigenschaften geachtet und geschätzt werden. An dieser Stelle wird ein Punkt berührt, der „bereits angesprochen wurde - die Anerkennung der individuellen Besonderheiten“ (Brazelton, Greenspan 2002, 254). Dem Bedürfnis nach verlässlichen Strukturen und angemessenen Grenzen entsprechend „und in einer liebevollen Atmosphäre, in der sich das Kind in seiner Individualität geschätzt und bewundert fühlt, helfen ihm solche Anreize, sich innere Ziele zu setzen und sie konsequent zu verfolgen“ (Brazelton, Greenspan 2002, 257).

- **Das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität**

Kontinuität bedeutet „Bezogenheit von späterem Verhalten auf früheres (in der Terminologie von Emde, Harmon 1984: ‚connectedness‘). Kontinuität bedeutet zugleich aber auch Veränderung, da bestimmte Orte in einem zeitlichen Kontinuum notwendigerweise auch mit unterschiedlichen Verhaltensweisen im Lebenslauf assoziiert sind“ (Keller 2003, 82; Hervorhebung im Original). Kontinuität im Verhalten oder in den zugrunde liegenden Strukturen ist „nur eine Seite der Medaille - Kontinuität im Erleben ist die andere. Der unerschütterliche Glaube der meisten Menschen an Kontinuität in der Entwicklung ist Ausdruck der Erfahrung einer persönlichen Identität über die Zeit, verbunden mit dem Erleben, sich zu verändern (weiterzuentwickeln) und auf die materielle und soziale Umwelt so einzuwirken, dass auch

diese sich verändert. Diese Selbsterfahrung der Kontinuität wird durch das Gedächtnis mediert“ (Eder, 1983; zit. nach Keller 2003, 103). Demzufolge hängt der Erfolg sämtlicher Bemühungen, die Lebenssituationen von Kindern zu verbessern von der Stabilität der Familien und der kulturellen Netzwerke ab, innerhalb deren Kinder heranwachsen (Brazelton, Greenspan 2002, 269).

- **Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft**

Brazelton und Greenspan (2002) nennen als siebentes Grundbedürfnis die Sicherung der Zukunft von Kindern durch Kooperation und Akzeptanz, „um all die elementaren Bedürfnisse in einem einzigen Rahmen zu vereinen und die Befriedigung körperlicher, sozialer, emotionaler und intellektueller Bedürfnisse“ zu gewährleisten (Brazelton, Greenspan 2002, 296f). Um die Zukunft zu sichern, wurden Kooperation und Akzeptanz als zentrale Faktoren für die Lebensgemeinschaft der Menschen beschrieben. Dieses umfassende Grundbedürfnis eines Kindes ist im Detail einer Interaktion durch das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe beobachtbar. Damit tritt das Zusammenspiel als Indikator für die Angemessenheit von Unterstützungsangeboten der Mutter und Entwicklungsbegünstigung des Kindes in den Vordergrund, um die Qualität der Interaktion zu erkennen.

Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen von Aufgaben, entsprechend den Bedürfnissen des Kindes, bedarf einer Betrachtung der Interaktionsgestaltung der Mutter mit ihrem Kind, die vom Erziehungsstil und dem daraus resultierenden Verhalten abhängig ist, da den „Dreh- und Angelpunkt der Erziehung“ Erwartungen bilden (Brazelton, Greenspan 2002, 252). Es ist bedeutsam zu verstehen, welche Erwartungen mit Verhaltensweisen und Handlungen an ein Kind gestellt werden um einschätzen zu können, wie Angebote der Mutter auf das Erleben eines Kindes wirken.

Für eine, das Kind unterstützende, Interaktionsgestaltung ist es notwendig, dass die Mutter die spezifischen Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes adäquat wahrnimmt sowie ihr Verhalten und ihre Unterstützungsangebote den Bedürfnissen des Kindes entsprechend anpasst, damit das Kind derartig Gelerntes als Bausteine zur Selbstständigkeit sammeln kann. Die Erwartungen, die die Mutter an ihr Kind stellt und die sie in ihrem Kind hervorruft, beeinflussen auch die Interaktionsgestaltung der Mutter im Scaffoldingprozess.

2.2 Interaktionsgestaltung seitens der Mutter

Nachdem im ersten Abschnitt dieses Kapitels dargestellt wurde, was ein Kind braucht, um beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe adäquat unterstützt zu werden, sollen in diesem zweiten Abschnitt Bedingungen und Ursprünge für die Art und Weise seitens der Interaktionsgestaltung der Mutter herausgearbeitet werden. Im vorigen Abschnitt wurden Entwicklungsbedürfnisse von Kindern in Lernprozessen hervorgehoben, nun werden Anforderungen an die Mutter beschrieben, um einen entwicklungsgerechten Lernprozess zu gestalten, der dem Kind zuträglich ist. Die Gestaltung der Mutter-Kind Interaktion basiert auf dem Erziehungsstil der Mutter, der beidseitigen emotionalen Gestimmtheit und der Bezogenheit zueinander. In der situativen Interaktionsgestaltung der Mutter kommt ihr Erziehungsstil zum Ausdruck.

Die Art und Weise, wie Verhaltensangebote und Äußerungen kombiniert werden, bringen die emotionale Gestimmtheit zum Ausdruck und beeinflussen die Interaktion. Dadurch wird die Bezogenheit zueinander erkennbar und das Zusammenspiel dahingehend beobachtbar, ob die Interaktionsgestaltung der Mutter den spezifischen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes in einem bestimmten Lernprozess entspricht. Deshalb werden in diesem Abschnitt zuerst Besonderheiten verschiedener Erziehungsstile angeführt, um danach Ursache und Wirkung der emotionalen Gestimmtheit der Mutter und ihrer Bezogenheit zum Kind und zu den Anforderungen einer spezifischen Interaktion zu beschreiben.

Der Erziehungsstil ist „ein Zusammenwirken elterlichen Verhaltens, das sich in den verschiedensten Situationen zeigt und so ein kontinuierliches Erziehungsklima schafft“, wobei zwischen vier Erziehungsstilen unterschieden wird: dem „autoritativen“, „autoritären“, „permissiven“ und dem „unbeteiligten Erziehungsstil“. Als erfolgreichster Erziehungsansatz gilt der „autoritative Stil“ (Berk 2005, 361ff). Dieser Erziehungsstil „setzt eine hohe Akzeptanz des Kindes voraus sowie ein persönliches Beteiligtsein, adaptive Kontrollmechanismen und ein angemessenes Einräumen von Handlungsspielräumen. Autoritative Eltern sind warmherzig, aufmerksam und sensibel gegenüber den Bedürfnissen ihres Kindes. Gleichzeitig üben autoritative Eltern eine feste, aber vernünftige Kontrolle aus; sie beharren auf reifem Verhalten und geben vernünftige Gründe an für ihre Erwartungen. Außerdem gewähren autoritative Eltern ihren Kindern langsam und schrittweise Autonomie“ (Berk 2005, 361).

In Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass es in der gesamten Kindheit und Adoleszenz Zusammenhänge zwischen der Bevorzugung eines autoritativen Erziehungsstils und vielen Kompetenzbereichen, wie Selbstkontrolle, Durchhaltevermögen, Kooperationsbereitschaft,

Selbstwertgefühl, soziale und moralische Reife sowie gute Schulleistungen, gibt (Baumrind, Black 1967; Herman et al., 1997; Luster, McAdoo, 1996; Steinberg, Darling, Fletcher 1995; alle zit. nach Berk 2005, 362). Es lassen sich drei verschiedene Aspekte beschreiben, die einen autoritativen Erziehungsstil von anderen Erziehungsstilen unterscheiden: 1. Akzeptanz und eigene Beteiligung, 2. Kontrolle sowie 3. das Zulassen von Autonomie (Gray, Steinberg 1999; Hart, Newell, Olson 2002; alle zit. nach Berk 2005, 361f).

Schneewind (1975, 20) beschreibt, dass eine Mutter mit niedriger Kontrolle und hoher Unterstützung dem Kind einerseits genügend Freiraum zum Austesten eigener Handlungsimpulse gibt, andererseits aber auch unterstützend eingreift, um ein gehäuftes Misslingen autonomer Verhaltenstendenzen des Kindes zu verhindern (Schneewind 1975, 20). Hingegen zeigt eine Mutter, die einen „autoritären Erziehungsstil“ anwendet, wenig Akzeptanz und Anteilnahme ihrem Kind gegenüber und Anteilnahme, jedoch ein hohes Ausmaß an Kontrolle. Auch gewährt sie ihrem Kind nur wenig Selbstständigkeit.

Der „permissive Erziehungsstil“ ist warmherzig und akzeptierend. Anstatt nach und nach Selbstständigkeit einzuräumen, erlaubt eine solche Mutter ihrem Kind in vielen Bereichen, eigene Entscheidungen zu treffen, wenn dieses seinem Alter nach weder fähig noch bereit dazu ist. Der „unbeteiligte Erziehungsstil“ ist eine Kombination niedriger Akzeptanz und Beteiligung, mit wenig Kontrolle und einer allgemeinen Indifferenz gegenüber dem Gewähren von Autonomie. Autoritative Eltern stellen Anforderungen und gewähren Autonomie entsprechend den Fähigkeiten des Kindes und lassen ihre Kinder wissen, dass sie „kompetente Individuen sind, die ihnen gestellte Aufgaben erfolgreich durchführen können, wodurch das Selbstbewusstsein sowie die kognitive und soziale Reife gefördert werden“ (Berk 2005, 363f).

Das Planen einer Aufgabe durch ein Kind wird stark von der Assistenz bzw. Unterstützung eines Erwachsenen beeinflusst, der bei der gemeinsamen Planung schwierigere Aufgaben übernehmen und das Planungsverhalten des Kindes formen kann (Gauvain 1992; zit. nach Perez, Gauvain 2005, 251). Eine Mutter, die von ihrem Kind denkt, dass es seine Emotionen effektiv regulieren kann, gibt dem Kind stärkere kognitive Unterstützung und nicht-direktive Begleitung bei der gemeinsamen Planungsaufgabe. Umgekehrt erhält ein Kind, das seine Emotionen nicht so gut im Griff hat, tendenziell weniger Unterstützung zum Lernen von Planungsaufgaben, sondern eher mehr Verhaltensregulation durch die Mutter (Perez, Gauvain 2005, 266). Daraus lässt sich ableiten, dass eine Mutter ihre Art der Unterstützung, den Grad des Einfühlungsvermögens und das Maß an Verhaltensregulation danach richtet, inwiefern das Kind seine Emotionen effektiv kontrollieren kann (Perez, Gauvain 2005, 267).

Eisenberg et al. (2005) betonen, dass sie mit ihren Untersuchungen Möglichkeiten aufzeigen, die Regulation von Kindern zu unterstützen und externalisiertes¹⁰ oder antisoziales Verhalten durch die Förderung mit elterlicher Wärme, liebevoller Unterstützung und positiver Expressivität zu vermindern (Eisenberg et al. 2005, 1068). Bei mangelnder Anpassungsfähigkeit kommt es zu Problemverhalten von Kindern, das sich entweder in externalisiertem oder internalisiertem¹¹ Verhalten äußert und manifestiert. Internalisiertes und externalisiertes Verhalten zeigen sich relativ stabil von den ersten Schuljahren an (Denham et al. 2000; Kovacs, Devlin 1998; zit. nach Aunola, Nurmi 2005, 1144) und führen zu Problemen in verschiedenen Lebensbereichen, wie etwa in der Schule, in sozialen Beziehungen und in der mentalen Gesundheit (Hinshaw 1992; Roeser et al. 1998; zit. nach Aunola, Nurmi 2005, 1144).

Angemessene Verhaltenskontrolle durch die Eltern begünstigt die Anpassungsfähigkeit und die Bereitschaft des Kindes Neues zu lernen. Zur Einschätzung des elterlichen Verhaltens bei Konflikten können einer Studie von Kramer et al. (1999, 1406) zufolge drei Konfliktmanagementstrategien unterschieden werden: 1. Kindzentrierte Strategien, 2. Elterliche Kontrollstrategien und 3. Passive Nichtintervention.

Kindzentrierte Strategien betrachten Kind und Eltern als aktiv im Konfliktmanagementprozess, indem gemeinsam daran gearbeitet wird, den Konflikt zu lösen, dabei entstandene Emotionen zu ergründen und dem Kind Verantwortung zu übertragen, den Konflikt zu beenden. Bei elterlichen Kontrollstrategien wird nicht auf das Verstehen des Kindes eingegangen, sondern der Konflikt soll durch Bestrafung und Drohungen beendet werden. Bei passiver Nichtintervention gibt es keine elterliche Einmischung in den Konflikt, sie ignorieren ihn. Die Ergebnisse der Studie von Kramer et al. (1999, 1411) bestätigen, dass bei einem Kind im Alter von drei bis fünf Jahren das Anwenden von kindzentrierten Strategien die Wahrscheinlichkeit von Konflikten in der Zukunft minimiert. Weiterführend sind kindzentrierte Strategien den anderen zu bevorzugen, da sie zu mehr positiven Eltern-Kind Interaktionen führen. Es ist jedoch zu beachten, dass zu wenig Verhaltenskontrolle seitens der Eltern die Entwicklung der Selbstregulierungsfähigkeit des Kindes hemmen kann. Um Indikatoren angemessener Verhaltenskontrolle herauszuarbeiten wurden drei Dimensionen von Erziehungsstilvariablen und deren Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes genauer untersucht. Diese drei Erziehungsdimensionen beinhalten Merkmale der Kindererziehung, wie Haltungen, Einstellungen, Werte und Verhaltensmuster (Aunola, Nurmi 2005, 1144ff).

¹⁰ Dies kann sich durch enthemmtes Verhalten oder geringere Sozialisierung ausweisen. Kinder mit externalisiertem Verhalten haben eine unterentwickelte Selbstregulierungsfähigkeit, die zu unkontrolliertem Verhalten führt (Aunola, Nurmi 2005, 1144).

¹¹ Internalisiertes Verhalten beinhaltet Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit, Hemmungen, Unruhe und Beklemmung. Negative Emotionen richten sich gegen die eigene Person. Dieses Verhalten entsteht aus zu großer Selbstregulierung und Anpassung (Aunola, Nurmi 2005, 1144).

Als erste Dimension wird die Affektion beschrieben, womit elterliche Wärme und positive Expressivität gemeint ist. Sie beinhaltet Details, die eine positive Beziehung mit dem Kind widerspiegeln. In einer solchen Beziehung zeigen sich Eltern als beantwortend, involviert und unterstützend dem Kind gegenüber. Die Affektion bezieht sich demnach auf die Verbundenheit und interaktionale Wärme der Eltern im Umgang mit dem Kind. In der zweiten Dimension bewegt sich die Verhaltenskontrolle. Sie stellt einen Reifeanspruch, verlangt Überblick und Obacht und ermöglicht, Grenzen zu setzen. Die Verhaltenskontrolle bezieht sich auf die Regulierung des Verhaltens des Kindes durch Disziplin, indem aufgezeigt wird, dass unangemessenes Verhalten klare Konsequenzen nach sich zieht und impliziert den elterlichen Willen, das Kind mit seinem Fehlverhalten zu konfrontieren (Baumrind 1991; Maccoby, Martin 1983; zit. nach Aunola, Nurmi 2005, 1149). Die dritte Dimension, die psychologische Kontrolle, bezieht sich auf die elterliche Kontrolle der kindlichen Emotionen und dem Verhalten bei psychischen Belangen. Psychologische Kontrolle wird in dieser Studie im Bezug auf das Schuldverständnis/-bewusstsein, der Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen und der Möglichkeit des Ausdrucks von Enttäuschung beschrieben (Barber 1996; Schaefer 1965; zit. nach Aunola, Nurmi 2005, 1149).

Die Art der Kombination dieser Erziehungscharakteristika gestaltet die emotionale Interaktion und beeinflusst so die Entwicklung des Kindes (Baumrind 1991; Darling, Steinberg 1993; Steinberg 2001; zit. nach Aunola, Nurmi 2005, 1144). Die Ergebnisse der Studie unterstützen die These, dass es nicht die einzelnen Erziehungsstilvariablen als solche sind, sondern die Art ihrer Kombination, die die Entwicklung des Kindes beeinflusst (Baumrind 1991; Darling, Steinberg 1993; alle zit. nach Aunola, Nurmi 2005, 1156f).

Durch phantasievolles Spiel, meinungsorientierte Gespräche, in denen das Kind Gedanken erarbeiten muss und durch lebhaft Kommunikation wird die Selbstbehauptung des Kindes, nicht nur auf der Verhaltensebene, sondern auch auf der Ebene des eigenständigen Denkens gefördert (Brazelton, Greenspan 2002, 256). Die Art und Weise, wie die Mutter in Folge individuell kombinierter Erziehungsstile und Charakteristika die Interaktion gestaltet, beeinflussen die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes, weshalb durch das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind die Gestimmtheit und Bezogenheit zueinander zum Ausdruck kommt und damit die Qualität der Unterstützungsangebote untersucht werden kann. Zur Darstellung der Wechselwirkung zwischen den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen eines Kindes und der Interaktionsgestaltung seitens der Mutter werden im folgenden Abschnitt Gestaltungselemente des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind beschrieben.

2.3 Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen von Aufgaben

Die grundsätzliche Voraussetzung „für Bindung (Variation und Energiefluss zwischen Nähe und Distanz), Interaktion (Zwischenhandlung zwischen zwei Menschen) und Kommunikation (Austausch zwischen zwei Existenzen) liegt in der Annahme eines unsichtbaren, nicht direkt messbaren, aber beeinflussenden Fluidums zwischen Menschen. Die Voraussetzung für Beziehung ist eine zeitlich gewachsene Sequenz von Interaktionen“ (Dunitz-Scheer 2003, 1126). Die Faktoren für die Qualität des Zusammenspiels zwischen Interaktionspartnern werden in diesem Abschnitt beschrieben, um Anhaltspunkte für die Untersuchung zu schaffen und auszuweisen, dass die Haltung der Mutter die (Re-)Aktionen des Kindes direkt beeinflusst. In der Interaktion kommt die Qualität der Mutter-Kind Beziehung zum Ausdruck.

Emotionswörter und Bezeichnungen für kognitive Aktivitäten - internal state comments - stellen einen wichtigen Aspekt für das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind dar und werden auch vorrangig innerhalb der Familienkonversation zwischen Kleinkindern und Eltern vermittelt. Die langfristigen Folgen einer sicheren mütterlichen Bindungsbeziehung¹² wurden in der Ausprägung einer positiv ausgeglichenen Selbstrepräsentation beschrieben. Diese wiederum stellt spätere sozioemotionale Kompetenz, soziale Akzeptanz, gutes Selbstwertleben und gelingende Anpassung an die Schule sicher (Easterbrooks, Abeles 2000; Verschueren, Marcoen 1999; Verschueren, Schoefs 1996; alle zit. nach Lemche 2003, 1006). Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind in einer Interaktion wird durch deren gemeinsame Beziehungserfahrung beeinflusst.

Beim Lösen von Aufgaben, bei denen die Erinnerungsfähigkeit des Kindes gefragt ist, benutzen Erwachsene zwei Stile, um autobiographische Erzählungen der Kinder anzuregen. „Im *ausführlichen Stil* stellen sie verschiedene Fragen, fügen den Aussagen der Kinder Informationen hinzu, erzählen ihre eigenen Erinnerungen und erklären eigene Bewertungen von Ereignissen. Im Gegensatz dazu geben Erwachsene, die den *repetitiven Stil* anwenden, wenige Informationen und stellen immer wieder die gleichen Fragen für kurze Antworten. Vorschulkinder, die den ausführlichen Stil erleben, produzieren bei Nachuntersuchungen nach ein bis zwei Jahren besser organisierte und detailliertere persönliche Geschichten“ (Reese, Haden, Fivush 1993; zit. nach Berk 2005, 310; Hervorhebungen im Original).

¹²„Die Bindungstheorie ist der heutige Versuch, die Ursprünge des Selbstwertgefühls in frühen und andauernden Bindungsbeziehungen der Person zu sehen“ (Grossmann et al. 2003, 226). „Sicher an ihre Mutter gebundene Vorschulkinder zeigen ein fortgeschrittenes emotionales Verständnis. Diese Mütter führen mit ihren Kindern intensive Gespräche über Gefühle“ (Berk 2005, 335). Demzufolge hängen „Bindungsqualität und Kommunikation über Gefühle dicht miteinander zusammen. Eltern, deren Kinder über eine sichere Bindung verfügen, verwenden eher eine offene Kommunikation, in die Gefühle auch einbezogen werden. Eltern von unsicher-vermeidenden Kindern hingegen schränken ihre Kommunikation eher ein und bagatellisieren das Aussprechen von Gefühlen“ (Scheurer-Englisch 1999, 379).

In der Untersuchung von Dunsmore et al. (2005, 353) wird analysiert, inwieweit die emotionale Ausdrucksweise der Mutter bzw. die Gestaltung der emotionalen Kommunikation durch die Mutter mit ihrem Kind im Alter von vier bis fünf Jahren beim Lehren von Handgriffen das kindliche Lernen bzw. die Merkfähigkeit des Kindes beeinflusst. Das Maß an Kongruenz zwischen der typischen emotionalen Kommunikation der Mutter und der emotionalen Ausdrucksweise in einer speziellen Situation ist für das Lernen und Erinnerungsvermögen des Kindes bedeutsam (Dunsmore et al. 2005, 353f).

Einfühlsame, liebevolle Erwachsene benutzen zusätzliche Techniken, die die frühen Sprachfertigkeiten fördern. Erwachsene sollten eine subtile, indirekte Rückmeldung über die Grammatik geben, indem sie zwei Strategien benutzen, auch in Kombination: Erweiterungen oder Elaborationen (die Rede eines Kindes vervollständigen und damit seine Komplexität erhöhen) und Umformulierungen (eine unangemessene Sprache in eine korrekte Form bringen). Die Sprachentwicklung des Kindes trägt viel zu der sich zunehmend verbessernden emotionalen Selbstregulation des Vorschulkindes bei (Berk 2005, 324ff).

Damit hat die soziale Umwelt von Kindern große Auswirkungen auf seine Bewältigung von Stress. „Indem sie Erwachsene beobachten, wie diese mit ihren eigenen Gefühlen umgehen, entwickeln Vorschulkinder auf diese Art und Weise ihre eigenen Strategien der Emotionsregulation. Wenn Eltern selbst Schwierigkeiten haben, Wut und Feindseligkeit unter Kontrolle zu halten, werden auch ihre Kinder im Umgang mit den eigenen Gefühlen anhaltende Probleme haben, was wiederum schwerwiegende Auswirkungen auf die psychischen Anpassungsprozesse hat“ (Eisenberg et al., 1999; zit nach Berk 2005, 336).

Abgesehen vom Erziehungsstil hat auch das Temperament Auswirkung auf die emotionale Selbstregulierung. Kindern, die negative Gefühle intensiver wahrnehmen, fällt es schwerer, ihre Emotionen zurückzuhalten (Berk 2005, 336). Das Erleben¹³ des Vorschulkindes basiert auf seiner Wahrnehmung, die wiederum auf seinem (Selbst-)Verständnis beruht. Sein Verständnis ist abhängig von Einschätzungen, die dem emotionalen Erleben entspringen.

Nach Bowlby (1975, 107) können Gefühle als Bewertungsprozesse, als intuitive Einschätzung bestehender oder sich verändernder Zustände der vom Individuum erfahrenen Umweltsituationen, die bewusst sein können oder nicht, verstanden werden. Diese Einschätzungsprozesse stellen, wenn sie bewusst werden, eine Art Warnsystem für eigene innere

¹³ In der vorliegenden Untersuchung bezieht sich das Erleben von Mutter und Kind auf die gemeinsame Erinnerung an ein Ereignis in der Familie, wobei die dem Ereignis zu Grunde liegenden Emotionen im Zentrum der Aufgabenstellung stehen.

Zustände, Antriebe und Situationen dar. Den emotionalen Bewertungsprozessen werden drei Rollen zugeschrieben:

- Sie dienen der (un-)bewussten Einschätzung von wechselnden Umweltverhältnissen, organismischen Zuständen und Handlungsneigungen zur Verhaltenssteuerung.
- Sie fungieren als Warnsystem, das dem Individuum als sinnhaft erfahrendes Lebewesen Dienste leistet, wobei sie notwendigerweise als Gefühle mehr oder weniger sprachlich darstellbar und bewusst werden.
- Sie prägen die Kommunikation mit anderen Lebewesen, im gestischen, verbalen und mimischen Ausdrucksverhalten (Bowlby 1975, 107).

„Für das fühlende Lebewesen ist das, was gefühlt wird, eine Reflexion dessen, wie es die Welt und sich selbst einschätzt, wie es bestimmte Situationen bewertet und welche Verhaltensweisen von Zeit zu Zeit aktiviert werden“ (Bowlby 1975, 122). Das emotionale Erleben aufgrund der Bewertungsprozesse kann beobachtet werden, da es durch ein bestimmtes Mienenspiel, Körperhaltung und Bewegungsansätze begleitet ist.

Aus einer Studie von Kelley et al. (2000, 1068) kann geschlossen werden, dass eine Mutter, die bei der gemeinsamen Bewältigung von schwierigen Aufgaben angemessene Unterstützung anwendet, die Anstrengungen und Ergebnisse ihres Kindes lobt sowie generell dem zweijährigen Kind positives Feedback gibt, ein Kind hat, das dann im Alter von drei Jahren mehr Durchhaltevermögen bei Herausforderungen an den Tag legt und eher schwierige Aufgaben nicht vermeidet. Die dabei vorhandene mütterliche Unterstützung und das Scaffolding vermitteln dem Kind, dass es die schwierige Aufgabe meistern kann, wenn es nur hart genug daran arbeitet (Kelley et al. 2000, 1069). Die emotionale Empfindsamkeit und das Einfühlungsvermögen der Mutter sowie die bewusste Partizipation der Mutter und des Kindes beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe führen dazu, dass das Kind Aufgaben und Herausforderungen (später auch allein) besser bewältigt.

Bei McGuigan und Salmon (2004, 682) zeigt sich im Rahmen ihrer Untersuchung von drei- und fünfjährigen Kindern, dass die aktive Partizipation des Kindes bei einer Konversation¹⁴ signifikanten Einfluss auf die Erinnerung des Kindes hat. Ein Kernergebnis dieser Studie ist, dass die Diskussion zwischen Eltern und dem Kind über ein gemeinsames Erlebnis die Erinnerungsfähigkeit des Kindes verstärkt, speziell dann, wenn das Kind einen aktiven Beitrag zum Gespräch liefert (McGuigan, Salmon 2004, 683).

Damit ist Entwicklung „auch immer Interaktion mit der sozialen und physischen Umgebung. Das heißt, die Bedeutung von Verhalten muss im Kontext von Beziehungen und Situationen

¹⁴ In der betreffenden Studie handelt es sich um die Nachbesprechung eines gemeinsamen Erlebnisses (Zoo-Besuch).

betrachtet werden, die ihrerseits wiederum Entwicklungsgesetzmäßigkeiten unterworfen sind“ (Keller 2003, 93). Einfühlsame Unterstützung der Mutter, entsprechend den Bedürfnissen des Kindes, ermöglicht ein entwicklungsbegünstigendes Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen von Aufgaben.

Das Zusammenspiel und damit die Qualität der Interaktion werden durch die Unterstützungsangebote und Einfühlsamkeit der Mutter beeinflusst. Um über Erinnerungen und Emotionen zu sprechen, wenden Mütter unterschiedliche Strategien und Erzählungsstile an, die Einfluss auf die emotionale Ausdrucksfähigkeit und kognitive Entwicklung des Kindes hat. Mit dem Konzept Scaffolding können Fundamente einer entwicklungsbegünstigenden Interaktion durch konkrete Handlungsvorschläge ausgebaut werden, weshalb nachfolgend Komponenten von Scaffolding und Aufgaben der Mutter im Scaffoldingprozess beschrieben werden.

2.4 Scaffolding und Haltungen der Mutter im Scaffoldingprozess

Beim Scaffolding steht die Fähigkeit von Bezugspersonen im Zentrum, dem Kind einen unterstützenden Rahmen zu bieten, in dem es angemessene Entwicklungsschritte setzen kann. Das soziale Umfeld des Kindes ist das erforderliche Gerüst bzw. das nötige Betreuungssystem, das dem Kind erlaubt, weitere Schritte zu setzen und sein Streben neue Kompetenzen zu erlangen unterstützt (Berk, Winsler 1995, 26).

Scaffolding bedeutet demnach adäquate Unterstützung zur Bewältigung von Aufgaben und umfasst allgemein jene Strategien und Verhaltensweisen, die die Mutter benutzt, um das Lernen ihres Kindes anzuleiten und dessen Entwicklung zu unterstützen. Das können verschiedene Verhaltensweisen sein, die jedoch alle darauf ausgerichtet sind, dass das Kind Ziele erreicht, die es alleine nicht erreichen würde. „Scaffolding ist damit nicht als starrer, sondern als flexibel zu gebrauchender Begriff zu verstehen“ (Schaffer 1996, 270). Die Notwendigkeit einer flexiblen Begriffsdeutung ergibt sich daraus, dass sich im Laufe der Zusammenarbeit von Mutter und Kind das „Gerüst“ verändert, da das Kind unterschiedliche Unterstützung beim Aufbau von neuen Kompetenzen braucht (Rogoff et al. 1984).

Nach Winsler et al. (1999, 892) bezieht sich Scaffolding auf eine Haltung, bei der die Mutter zum einen die Schwierigkeit der Aufgabe und den Anteil der Unterstützung sensibel moduliert, um die Ausführung der Aufgabe auf einem Niveau zu halten, das entsprechend herausfordernd für das Kind ist, zum anderen die Kontrolle und Unterstützung zurücknimmt, sobald es dem Kind möglich ist, mehr Verantwortung zu übernehmen und darüber hinaus verbale

Problemlösungsstrategien anwendet, um das Kind bei der Ausführung der Aufgabe zu unterstützen (Winsler et al. 1999, 892). Scaffolding beinhaltet nach Berk und Winsler (1995): „Gemeinsames Problemlösen“, „Intersubjektivität“, „emotionale Wärme und Empfindsamkeit“, das Kind in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ zu halten und seine „Selbstregulation“ zu unterstützen (Berk, Winsler 1995, 27ff). In Anlehnung an Berk und Winsler (1995) werden die fünf Komponenten von Scaffolding anschließend theoretisch fundiert, um zu beschreiben, welche Elemente einen Scaffoldingprozess ausmachen.

- **Gemeinsames Problemlösen**

Der Scaffoldingprozess besteht auf Seiten der Mutter unter anderem in der Kontrolle jener Elemente der Aufgabe oder des Problems, die über den Kompetenzen des Kindes liegen. Auf diese Weise ermöglicht sie dem Kind, sich auf jene Elemente zu konzentrieren, die im Rahmen seiner Kompetenzen liegen. Die Mutter muss sich ein Bild vom Problem und dessen Bearbeitung machen. Darüber hinaus muss sie eine Vorstellung davon haben, welche Fähigkeiten das Kind aktuell hat. Diese beiden Aspekte sind Ausgangspunkte des Scaffoldingprozesses, denn sie ermöglichen es der Mutter, das Kind in die Aufgabe einzuführen und ihm Unterstützung zu bieten, wenn es notwendig erscheint. Das Kind kann nur dann vom unterstützenden Verhalten profitieren, wenn eine Voraussetzung erfüllt ist. Ein Kind ist meist in der Lage, ein aufgabenbezogenes Ziel zu erkennen, bevor es in der Lage ist, die geeigneten Handlungen zu setzen, um dieses Ziel zu erreichen (Wood et al. 1976, 89ff). Diese Lücke bildet die Basis für Instruktionen und damit für die gemeinsame Problemlösung. Mutter und Kind stimmen vor diesem Hintergrund ihre Interaktion aufeinander ab und können dadurch ihre Zusammenarbeit angemessen gestalten (Wood, Middleton 1975, 182; zit. nach Wood et al. 1976, 90).

- **Intersubjektivität**

Als wichtige Qualität von Scaffolding wird Intersubjektivität in der Zusammenarbeit dadurch erlangt, dass zwei Personen, die eine Aufgabe mit verschiedenem Verständnis beginnen, am Ende ein gemeinsames Verständnis von der Aufgabe erreichen. Für die Kooperation mit anderen ist Intersubjektivität sehr wichtig, denn um diese effektiv zu gestalten, ist es notwendig, dass die Personen auf dasselbe Ziel hin arbeiten. Wenn Mutter und Kind ein sehr unterschiedliches Verständnis von der Aufgabe haben, wird es schwierig, effektiv zusammenzuarbeiten“ (Berk, Winsler 1995, 27ff). Mit Intersubjektivität ist das Erlangen eines gemeinsamen Verständnisses über die Zusammenarbeit und das gemeinsame Lösen einer Aufgabe mittels (non-)verbaler Kommunikation gemeint.

- **Emotionale Wärme und Empfindsamkeit**

Berk und Winsler (1995, 29) bezeichnen „Wärme und Empfindsamkeit“ bzw. die emotionale Gestaltung der Interaktion zwischen einem Erwachsenen und einem Kind als eine wesentliche Komponente von Scaffolding. Das Engagement eines Kindes, bezogen auf eine Aufgabe und die Bereitschaft, eine schwierige Aufgabe oder generell eine Herausforderung zu bewältigen, wird maximiert, wenn die Zusammenarbeit mit dem Erwachsenen, angenehm und freundlich, von Wärme und Empfindsamkeit geprägt ist, verbales Lob eingebracht wird und dem Kind adäquate Kompetenzen zugetraut werden. Der Erwachsene steht in engem Einklang mit den Aktionen des Kindes, antizipiert die nächsten Schritte des Kindes aufmerksam und bleibt in der Aktivität gerade einmal so stark engagiert, wie nötig ist, um notwendige Unterstützung geben zu können. An dieser Stelle sei auf die allgemeine Wichtigkeit der emotionalen Gestaltung der Interaktion zwischen einer Mutter und einem Kind hingewiesen (Berk, Winsler 1995, 29). Der emotionale Ton der Interaktion nimmt wesentlichen Einfluss auf das Kind und seine Möglichkeit, sich aktiv an der Aufgabe zu beteiligen. Das kindliche Engagement und das Potential sich einer Herausforderung zu stellen wird vergrößert, wenn die Zusammenarbeit mit Lob, Wärme, Ermunterung etc. durch die Mutter verbunden ist (Berk, Winsler 1995, 29).

- **Fördern der kindlichen Selbstregulierungsfähigkeit**

Neitzel und Stright (2003, 158) zeigen in ihrer Studie, dass das mütterliche Scaffolding und die Selbstregulierungskompetenzen eines Kindes in Zusammenhang stehen. Demzufolge unterstützt die Mutter durch die Bearbeitung und Vereinfachung der Aufgabe das Kind beim Lernen, da dadurch bearbeitbare Lösungsschritte für das Kind geschaffen werden. Das Kind kann dadurch immer mehr von der Regulation durch andere zur Selbstregulation übergehen (Heckenhausen 1987, 97; Wood, Middleton 1975, 186; zit. nach Neitzel, Stright 2003, 147f). Die Art und Weise der Unterweisung und die Klarheit während der Interaktion hat Auswirkungen auf die kindliche Selbstregulierung. Wenn Eltern kontinuierlich das kindliche Verhalten durch ausdrückliche Anweisungen und frühzeitige Lösungen von momentanen Problemen beeinflussen, ist das Lernen und die kindliche Selbstregulierung vermindert (Berk, Winsler 1995, 30).

- **Kognitive Unterstützung**

Nach Vygotsky (1978, 84ff) wird unter der „Zone der nächsten Entwicklung“ (zone of proximal development - ZPD) jener Bereich verstanden, in dem der Transfer der Fähigkeiten von einer erfahreneren auf eine minderereifere Person stattfinden kann. Mit dem Anliegen das Kind in der ZPD zu halten, wird von der Mutter immer soviel Unterstützung wie notwendig angeboten, damit es dem Kind möglich ist, aktiv an der Lösung einer Aufgabe mitzuarbeiten.

ZPD bezeichnet den Bereich zwischen dem, was das Kind ohne fremde Hilfe kann und dem, was es mit Hilfestellung der Mutter erreichen kann (Vygotsky 1978, 84ff). Um ein Kind in dieser Zone der nächsten Entwicklung zu halten wird beim Lösen von Aufgaben „dem derzeitigen Leistungsniveau des Kindes angepasste Hilfe angeboten. Wenn das Kind wenig Ahnung hat, wie es vorgehen soll, greift der Erwachsene zur direkten Instruktionen und teilt die Aufgabe in zu bewältigende Einheiten auf. Wenn es dem Kind möglich ist selbstständig zu agieren, wird mit Respekt vor der Autonomie des Kindes der notwendige Freiraum geschaffen (Berk 2005, 305). Das Kind entwickelt in der Interaktion immer mehr Fähigkeiten, das eigene Verhalten selbst zu regulieren und neue Kompetenzen aufzubauen (Neitzel, Stright 2003, 147). Das Halten in der ZPD kann untersucht werden, indem beobachtet wird, wann und wie ein Kind kognitive Unterstützung erhält.

Ein Gesamtbild eines Scaffoldingprozesses kann sich nur dadurch ergeben, dass die kognitive und die emotionale Dimension und deren Zusammenspiel betrachtet werden, da die Mutter in der Interaktion wesentlich dazu beiträgt, eine Atmosphäre zur Ermunterung oder Verhinderung der aktiven Teilnahme des Kind zu schaffen (Wood et al. 1976, 93). Zu den Intentionen, die Scaffolding bedingen, zählen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in Bezug auf die kindliche Selbstregulierungsfähigkeit, „So wenig als möglich!“, und in Bezug auf die kognitive Unterstützung des Kindes: „So viel als nötig!“ (Schacherbauer 2004, 48).

Scaffolding besteht nicht nur aus Verhaltensweisen, die kognitive Unterstützung zur Verfügung stellen, oder der Tatsache, dass Verantwortung auf das Kind übertragen wird, sondern auch aus emotionaler Unterstützung (Neitzel, Stright 2003, 147). Damit ist es wahrscheinlich, dass das Kind eine ähnliche Problemlösungssituation später alleine zu lösen vermag (Rogoff et al. 1984, 34f).

Wood et al. (1976) haben sich in ihrer Studie „The Role of Tutoring in Problem Solving“ mit den unterstützenden und anleitenden Verhaltensweisen beim Scaffolding auseinandergesetzt. Diese Studie stellte einen Wendepunkt in der Forschung zu diesem Thema dar, denn es wurde nicht nur der „tutoring process“ untersucht, sondern vor allem auch versucht systematisch zu beschreiben, wie Kinder auf verschiedene Formen von Unterstützung reagieren (Wood et al. 1976, 91ff).

Gemäß den Ergebnissen der Studie von Wood et al. (1976) hat Schacherbauer (2004, 49ff) sechs Haltungen herausgearbeitet, mittels welcher sich ein Scaffoldingprozess qualitativ beschreiben lässt. Damit wird aufgezeigt, wie sich eine kompetente Person in der Unterstützung mit einem Kind verhält und somit verschiedene Funktionen für dieses erfüllt:

- **Einstellen auf die Aufgabe**

Die erste Aufgabe der Mutter ist es, das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes für die Anforderungen der Aufgabe zu gewinnen (Wood et al. 1976, 98). Die gemeinsame Konzentration auf ein Thema ist der erste Schritt, bevor eine gemeinsame Aktivität ausgeführt werden kann (Schaffer 1996, 266).

- **Strukturierung der Aufgabe**

Durch die Strukturierung der Aufgabe versucht die Mutter diese für das Kind lösbar zu machen. Sie kann die Aufgabe in Teilprobleme zerlegen und mögliche Handlungsalternativen reduzieren. Dabei lässt sie das Kind jene Teilschritte erledigen, die es zu lösen vermag und unterstützt oder löst nur jene Teile, die für das Kind nicht erreichbar sind (Wood et al. 1976, 98; Machowiak, Trudewind 2003, 13).

- **Aufrechterhalten der Richtung**

Die Rolle der Mutter ist auch, die Aufmerksamkeit des Kindes bei der Aufgabe zu halten. Sie sollte die Konzentration des Kindes auf die Aufgabe im Auge behalten und das Kind motivieren (Wood et al. 1976, 98). Wenn das Kind aufgeben möchte oder keine Lust mehr hat, kann der Erwachsene es zu neuen Schritten ermuntern und von ineffektiven Strategien abbringen“ (Machowiak , Trudewind 2003, 13).

- **Hervorheben grundlegender Faktoren**

Die Mutter kann mit verschiedenen Mitteln jene Faktoren der Aufgabe beziehungsweise Aufgabenlösung betonen und hervorheben, die für diese wesentlich sind. Dabei ist wichtig, dass diese Faktoren in der richtigen Reihenfolge und zum Zeitpunkt, also dann, wenn eine Veränderung im Lösungsverhalten möglich ist, hervorgehoben werden (Schaffer 1996, 266). Die Hervorhebung stellt Informationen über die Diskrepanz zwischen dem, was das Kind erzeugt, und dem, was die Mutter als korrekt betrachtet, zur Verfügung (Wood et al. 1976, 98). Es ist somit immer wieder ein Vergleich zwischen Ist- und Soll-Zustand erforderlich, um dem Kind die Aufgabenlösung zu ermöglichen.

- **Frustrationskontrolle**

Das gemeinsame Problemlösen mit der Mutter soll für das Kind weniger anstrengend sein als ohne diese (Wood et al. 1976, 98). In Situationen, in denen das Kind in seinen Problemlösungsbemühungen nicht weiterkommt, besteht die Gefahr, dass es aufgibt. Die Mutter kann dem Kind die Angst vor Fehlern und Versagen mittels Frustrationskontrolle nehmen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken (Machowiak, Trudewind 2003, 14).

- **Demonstration**

Die Lösung für eine Aufgabe vorzuzeigen ist mehr als eine einfache Erzeugung der richtigen Schritte. Die Mutter kann, wenn das Kind nicht weiter kommt, die angefangenen Schritte des Kindes aufgreifen, weiterführen oder vorzeigen, wie man es machen könnte (Machowiak, Trudewind 2003, 14). Indem die Mutter aufgreift, was das Kind bereits erfolglos versucht hat, bietet sie dem Kind die Möglichkeit es dann in einer angemesseneren Form selbst zu imitieren“ (Wood et al. 1976, 98; alle sechs Aufgaben zit. nach Schacherbauer 2004, 49f).

Im Interaktionsverlauf passiert demnach zuerst eine Einstellung auf die Aufgabe, dann erfolgt eine Strukturierung, wobei die Bemühung vorrangig ist, die Richtung aufrecht zu erhalten und grundlegende Faktoren hervorzuheben. Bei Bedarf wird mittels Frustrationskontrolle und Demonstration scaffolding eingegriffen. Nachdem Scaffolding detailliert definiert wurde, dienen die sechs oben genannten Haltungen der Mutter in einem Lernprozess mit ihrem Kind als Ansatzpunkte zur Beobachtung und Analyse des Zusammenspiels von Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe. Das Unterstützungsverhalten und die emotionale Verfügbarkeit der Mutter stellen das Gerüst des Prozesses und eine Ergänzung der Kompetenzen des Kindes dar. Scaffolding betrifft den dyadischen Austausch in der Interaktion und gewährleistet Entwicklungsbegünstigung in Lernprozessen, durch die Beachtung ihrer Faktoren und Bedingungen.

Die zentralen Aufgaben der Mutter wurden in diesem vierten Abschnitt durch die sechs Haltungen und die davor genannten fünf Komponenten von Scaffolding beschrieben und dienen der Unterstützung einer Entwicklung zur Selbstständigkeit des Kindes. Merkmale und Anhaltspunkte, die ergänzend zum Konzept Scaffolding zur Untersuchung eines Scaffoldingprozesses Relevanz erhalten, werden im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels zusammengefasst dargestellt. Mit einer pointierten Auflistung von entwicklungsbegünstigenden Kommunikationsangeboten, Verhaltensweisen und Unterstützungsstrategien werden differenzierte Ansatzpunkte zur Beobachtung und Einschätzung eines Scaffoldingprozesses geschaffen.

2.5 Ansatzpunkte zur Beobachtung von Unterstützungsverhalten

Mittels Scaffolding und der damit verbundenen Zusammenarbeit der Mutter mit dem Kind werden dem Kind verschiedene Informationen über die Aufgabe und die eigene Wirksamkeit in Bezug auf die Aufgabe zur Verfügung gestellt. Die Art und Weise, wie die Mutter ihr Unterstützungsverhalten gestaltet, bedingt die Qualität der Interaktion und die Lösung der Aufgabe. Anforderungen an die Mutter, eine Interaktion entwicklungsbegünstigend und die

Anforderungen an die Mutter, eine Interaktion entwicklungsbegünstigend und die Zusammenarbeit mit ihrem Kind bedürfnisgerecht zu gestalten, werden in diesem Abschnitt durch die nachfolgenden Auflistungen pointiert hervorgehoben und dienen als Gedankenstützen zur Sichtbarbachtung und Einschätzung von Scaffolding auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene. Es soll das Unterstützungsverhalten der Mutter beim Lösen der Aufgabe erkennbar werden, indem die Kommunikation und die Regungen von Mutter und Kind untersucht und aufeinander bezogen werden.

Die Gestimmtheit zwischen Mutter und Kind ist ein grundlegender Aspekt für adäquates Unterstützungsverhalten. Um ihr Kind in Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen, ist es nach Graf (2004, 8) wichtig, dass die Mutter „Freiheit in Grenzen“ gewährt. Kinder brauchen Liebe, Akzeptanz, Verständnis und Unterstützung, dabei klare Regeln und Grenzen, in denen Selbstständigkeit und Autonomie gefördert werden (Graf 2004, 8ff). Eine Interaktion emotional verfügbarer Eltern zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- ein positives emotionales Klima (Freude und Begeisterung)
- Blick- und Körperkontakt
- volle Aufmerksamkeit
- Anpassung an die Bedürfnisse und den Rhythmus des Kindes
- Kongruenz (Übereinstimmung beispielsweise zwischen Worten und Tonfall)
- Respekt für die Autonomie des Kindes
- ein optimaler Grad an Strukturierung (Scaffolding), d.h., es wird soviel Hilfe wie nötig und so wenig wie möglich angeboten, damit das Kind den nächsten Schritt selbst tätigen kann (Graf 2004, 10).

Wenn die Mutter für das Kind eine sichere Umgebung zur Verfügung stellt, die es ihm ermöglicht, seine Gefühle, Gedanken und Sorgen mitzuteilen, erhält das Kind die wichtige Botschaft, dass alle Emotionen dazugehören. Indem die Mutter „Wertschätzung und Respekt für die kindlichen Gefühle“ ausdrückt, lehrt sie wichtige soziale Kompetenzen, die den Kindern in der Beziehung zu Gleichaltrigen zugute kommen, dabei lernen Kinder „sich selbst zu beruhigen und ihre Emotionen zu regulieren“ (Denham et al. 1997; Eisenberg et al. 2001; Ramsden, Hubbard 2002; Stams, Juffer, van Ijzendoorn 2002; alle zit. nach Graf 2004, 12).

Im Rahmen eines Projekts „Effective Early Learning¹⁵“ wurden drei Handlungsweisen bei PädagogInnen beobachtet, die im Anschluss als Indikator zur Beobachtung des Unterstützungsverhaltens der Mutter mit ihrem Kind herangezogen werden:

¹⁵ „In den 90er Jahren wurde die von Pascal und Bertram (1997) entwickelte „Adult Style Schedule“, mit der die Erwachsenen-Kind-Interaktionen beobachtet wird, als Bestandteil des Projekts „Effective Early Learning“ (EEL) in Pen Green diskutiert und angewendet. Sie baut auf Rogers (1983) Konzept der ‚förderlichen Haltung‘ innerhalb therapeutischer Beziehungen auf“ (Arnold 2006, 140).

- Wie feinfühlig zeigt sich die Mutter dem Kind gegenüber?
- Wie viel Autonomie bzw. Freiheit gestattet die Mutter dem Kind?
- Wie viel Stimulation bzw. Herausforderung bietet die Mutter dem Kind? (Arnold 2006, 140).

Diese Konzepte von „Feinfühligkeit, Autonomie und Simulation“ wurden als Teil der Studie „Integration der Eltern in Lernprozesse der Kinder“ vorgestellt (Whalley et al. 2001; zit. nach Arnold 2006, 140). Von Whalley und Arnold (1997, zit. nach Arnold 2006, 140) wurde untersucht, welche Strategien Kinder unterstützen, sich auf Lernerfahrungen einzulassen und welche Strategien für die Kinder besonders hilfreich sind. Die 15 anschließend aufgelisteten Unterstützungsstrategien können als weitere Ansatzpunkte zur qualitativen Untersuchung von Unterstützungsverhalten dienen:

- Subtile Intervention: die Mutter sieht und hört dem Kind zu, bevor sie eingreift.
- Die Mutter weiß von den Erlebnissen des Kindes mit seiner Familie und erstellt Querverbindungen zwischen vergangenen und gegenwärtigen Handlungen.
- Die Mutter zeigt ihrem Kind Interesse durch Mimik und körpersprachliche Zugewandtheit.
- Das Kind wird von seiner Mutter ermutigt, Entscheidungen zu treffen.
- Das Kind wird von seiner Mutter unterstützt, sich auf angemessene Risiken einzulassen.
- Die Mutter ermutigt das Kind, über bereits Vertrautes hinauszugehen und ist bereit, gemeinsam mit dem Kind Neues zu lernen.
- Die Mutter ist sich bewusst, dass ihre Einstellung und ihre Überzeugungen die Lernprozesse des Kindes beeinflussen (können).
- Die Mutter spielt und lernt gemeinsam mit dem Kind. Sie engagiert sich und fördert die Neugier des Kindes.
- Die Mutter spiegelt die Mimik und die verbalen Intonationen des Kindes und zeigt damit, dass sie sich in die Emotionslage des Kindes einfühlt.
- Die Bedeutung, der vom Kind verwendeten Begriffe, wird von der Mutter „überprüft“.
- Die Mutter begleitet und unterstützt verbal die Aktivitäten des Kindes.
- Die Mutter akzeptiert die Gefühle des Kindes, indem sie diese verbal benennt.
- Dem Kind werden von seiner Mutter neue Informationen geboten.
- Die Mutter akzeptiert die Fähigkeiten des Kindes.
- Die Mutter lässt dem Kind genug Zeit zu fragen oder zu antworten (Arnold 2006, 140ff).

Durch die Aufzählung der Unterstützungsstrategien nach Whalley und Arnold kommen Schwerpunkte der (non-)verbalen Kommunikation zwischen Mutter und Kind zum Ausdruck, womit Ansatzpunkte zur Beobachtung und qualitativen Beschreibung von Scaffolding erkennbar werden. Mit den in diesem Abschnitt aufgelisteten Gedankenstützen zur Einschätzung der Angemessenheit der Angebote der Mutter sind Merkmale einer Interaktion dargestellt, in der die Mutter emotional verfügbar ist und in der für das Kind hilfreiche Handlungsweisen angeboten werden. Auch die genannten Unterstützungsstrategien sind zur Erkennung, Sichtbarmachung und Interpretation von Scaffolding richtungweisend. Entwicklung

wird in liebevoll unterstützenden Beziehungen begünstigt. Beziehung entwickelt sich in Interaktionen. Deshalb ist eine Reflexion von Interaktionen von Interesse, in denen nachgewiesen wurde, dass das Verhalten der Mutter das Kind unterstützt hat.

Die in diesem zweiten Kapitel beschriebenen Theoriehintergründe dienen als Bezugspunkte bei der Beobachtung von Interaktionsverläufen und deren Analyse. Grundlegende Rahmenbedingungen für Scaffolding sind das Erkennen und Verstehen, was ein Kind in einer spezifischen Situation braucht sowie eine sich dementsprechend gestaltende Interaktion zur Unterstützung von Lernprozessen. Es wurden Fundamente zur Gewährleistung und adäquaten Mitgestaltung entwicklungsgerechter Erfahrungen beim Lösen von Lernaufgaben ausgewiesen, auf deren Basis untersucht werden kann, wie sich Mütter verhalten, denen Unterstützungsverhalten zugesprochen wurde / die als scaffolding bewertet wurden.

In diesem spezifischen Kontext wird ein Ausschnitt der Lebensrealität eines Vorschulkindes beobachtet, um zu untersuchen, wie sich ein Lernprozess gestalten kann, welche Unterstützungsangebote ein Kind erhält, wie das Kind diese aufnimmt und verarbeitet und wie sich das auf die gemeinsame Aufgabenbewältigung auswirkt. Theoretische Säulen von Scaffolding und Aufgaben der Mutter im Scaffoldingprozess als Ansatzpunkte zur qualitativen Untersuchung des Unterstützungsverhaltens der Mutter lassen erkennen, wie Scaffolding in einer Mutter-Kind Interaktion sichtbar werden kann. Zur qualitativen Beschreibung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind und zur Untersuchung, was Scaffolding ausmacht und welche Angebote ein Kind unterstützen, wurde ein Analyseverfahren erarbeitet. Das im Zuge der vorliegenden Untersuchung entwickelte Analyseverfahren wird im folgenden dritten Kapitel mit Theoriehintergründen aus der qualitativen Forschung herleitend rekonstruiert und damit methodisch fundiert.

3. Methodologie und Forschungspraxis der qualitativen Forschung

Nach der Darstellung der Voraussetzungen für Scaffolding und der Gestaltung eines gelungenen Scaffoldingprozesses werden in diesem Kapitel methodologische und forschungspraktische Zugänge zur Untersuchung von Mutter-Kind-Interaktionen ausgewiesen. Anhand der Theoriehintergründe im zweiten Kapitel, die als Rahmen zur Auswertung und Analyse dienen, kann eine Beobachtung von einzelnen Interaktionsverläufen angestellt werden, um zu beschreiben, was die Qualität von Scaffolding ausmacht und wie sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind gestaltet. Zur Entwicklung eines geeigneten Analyseverfahrens sind Methodologie und Forschungspraxis qualitativer Untersuchungen bedeutend.

Aus diesem Grund werden in diesem dritten Kapitel zuerst Grundlagen qualitativer Forschung ausgewiesen. Danach werden Beobachten und Verstehen einer Interaktion als konstituierende Elemente und zentrale Zugänge qualitativen Arbeitens diskutiert. Mit der Darstellung von forschungspraktischen Theoriehintergründen zu Einzelfallanalysen und Methoden zur Text-, Bild- und Filmanalyse, die als Richtlinien bei der Erarbeitung des Analyseverfahrens dienen, wird zum Ausdruck gebracht, womit die erarbeitete Vorgehensweise Begründung findet. Im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels wird der Forschungsprozess zur Entwicklung des im 4. Kapitel dokumentierten Analyseverfahrens und dessen Entstehung beschrieben.

Damit wird der Weg zur Beantwortung meiner Forschungsfragen nachgezeichnet und durch forschungsleitende Theoriehintergründe überprüfbar. Auf dem Weg zur Beantwortung meiner beiden Forschungsfragen „Wie gestaltet sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe bei jenen Müttern, die als hoch bzw. als mittelmäßig scaffolding eingeschätzt wurden?“ und „Inwiefern kann Scaffolding in deutscher Übersetzung als ‚ergänzende Haltung‘ verstanden und begründet werden?“, sind theoretische Erkenntnisse als Richtlinien zum Beobachten und Verstehen des Verhaltens der Mutter, der (Re-)Aktionen des Kindes, der Wechselwirkungen und der Interaktion als Ganzes bedeutsam.

Es wird demnach anhand der folgenden Abschnitte zum einen ausgewiesen auf welchen theoretischen Bausteinen das entwickelte Analyseverfahren basiert, zum anderen werden für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage Methoden zur datenbezogenen Theoriebildung als Basis dargelegt. Um die Fragestellungen beantworten zu können, ist eine Analyse von Einzelfällen notwendig. Erst durch eine Beobachtung des Datenmaterials in Form von Videoaufnahmen und deren Auswertung kann eine Interaktion aufgeschlüsselt und auf ihre spezifischen Besonderheiten hin untersucht werden.

Zur Fundierung meiner Vorgehensweise werden in diesem Kapitel methodische Voraussetzungen offen gelegt, die der Entwicklung des qualitativen Analyseverfahrens als Grundlagen dienen. Das Analyseinstrument zur Untersuchung ist im Verlauf der Beobachtung, Darstellung und Analyse der Videoaufnahmen entstanden. Im Bereich Scaffolding besteht im deutschen Sprachraum noch umfangreicher Analysebedarf auf qualitativer Ebene, weshalb es nach der Erarbeitung des für das Erkenntnisinteresse der Fragestellungen geeigneten Analyseverfahrens als sinnvoll erachtet wurde, meine methodische Vorgehensweise zu dokumentieren, mit Grundlagen aus der Literatur zu verbinden und anwendbar zu machen.

3.1 Grundlagen qualitativer Forschung

In diesem Abschnitt werden methodologische Grundlagen qualitativer Forschung zur Fundierung meiner Vorgehensweise bei der Videoanalyse aufgezeigt. Dazu erhalten Publikationen qualitativer Forschung sowie deren Auswertungs- und Analyseverfahren Relevanz. Es wird dargestellt, was wichtig ist um eine derartige Untersuchung umzusetzen. Indem Grundlagen als Voraussetzungen aufgezeigt werden, wird erkennbar, wie Anforderungen an qualitative Forschung erfüllt werden können.

Grundlagen qualitativer Forschung werden durch Offenheit, Forschung als Kommunikation, der Betonung des Prozesscharakters von Untersuchung und Gegenstand, durch Reflexion der Perspektiven zur Erkenntnisgewinnung, also durch Reflexivität in Gegenstand und Analyse, durch eine Offenlegung der Analyseschritte mittels Explikation und der Forderung nach Flexibilität bezeichnet. Qualitative Forschung kann als exploratives Verfahren verstanden werden und bedient sich induktiver Erkenntnisgewinnung, weshalb Flexibilität und Reflexivität im Forschungsprozess der Gewährleistung von Gültigkeit dienen. Gültigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, „Deckungsgleichheit zwischen Begriff und Realität“ und damit Intersubjektivität zu erzielen“ (Lamnek 1995a, 170). Indem sich der qualitative Forschungsprozess interaktiv und reziprok gestaltet, bilden sich Gütekriterien erst im Verlauf der Untersuchungen und während der Erarbeitung eines adäquaten Analyseverfahrens. Somit garantiert eine „permanente vergleichende Analyse und die durchdachte Integration der Ergebnisse“ die Angemessenheit und Glaubwürdigkeit der Untersuchung und entstehender Theorien (Lamnek 1995a, 185).

Mit Auswertung und Analyse werden in der qualitativen Sozialforschung verallgemeinerungsfähige Aussagen angestrebt, wobei „die Originalität der Einzelbeiträge nach Möglichkeit erhalten“ bleiben soll (Lamnek 1995a, 197). Dazu ist der methodologische Grundsatz der „Interpretativität“ in der qualitativen Forschung ein bedeutender und unverzichtbarer Bestandteil, da durch ihn möglich wird, „Kommunikationsinhalte deutend zu verstehen und die sie begründenden Strukturen herauszuarbeiten“ (Lamnek 1995b, 202).

Lamnek (1995a) regt an, dass zu Beginn einer Forschung die Zielsetzung sehr breit gewählt werden soll, „um in permanenter Auseinandersetzung mit der Realität durch Exploration schließlich zu engeren Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Hypothesen zu kommen“ (Lamnek 1995a, 103). Am Anfang des Forschungsprozesses steht eine erste Sammlung von Daten. In einem phänomenologischen Verständnis von qualitativer Forschung wird der Versuch unternommen, mit sprachlichem Material nicht sprachliche Phänomene zu beo-

bachten und zu analysieren. Dazu sollte der Forscher zu Beginn des Prozesses „noch möglichst unvoreingenommen, ohne feste Kategorien oder Hypothesen an das Untersuchungsfeld herangehen“ und „die erste Flut von Eindrücken und Daten auf sich zukommen und einwirken lassen, um auf der Basis dieser Daten dann allmählich systematischere Schritte im Vorgehen einzuleiten“ (Lamnek 1995a, 117). Im Laufe der Zeit können immer mehr Zusammenhänge erkannt werden, wodurch eine Fokussierung auf Erkenntnisinteressen und die Entwicklung eines Analyseverfahrens möglich wird.

Hypothesen und erste Ergebnisse werden „integriert und bilden die Grundlage für den entstehenden, zentralen, analytischen Bezugsrahmen; dieser analytische Bezugsrahmen wird weiterentwickelt; allmählich entsteht aus ihm eine gegenstandsbezogene Theorie“ (Lamnek 1995a, 118f). Qualitative Studien propagieren „den Verzicht auf vorab konstruierte Beobachtungsschemata, standardisierte Verfahrensweisen und -regeln und die Teilnahme der Forscher in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen“ (Atteslander 2000, 79).

Diesen Merkmalen zufolge ist die qualitativ orientierte Forschung zur Hypothesenfindung und Theoriebildung geeignet und findet häufig in Untersuchungen zu komplexen und (noch) unbekannten Bereichen ihre Anwendung (Harmat 2005, 46). Somit wird mit qualitativer Forschung als verstehende Wissenschaft am Einmaligen, am Individuellen angesetzt (Mayring 2003, 18). Gemäß diesem Ansatzpunkt basiert qualitative Forschung auf einem verstehenden Zugang.

Die im Zusammenhang einer qualitativen Analyse erforderliche Form des Verstehens bezieht sich auf die Hermeneutik¹⁶, da „das *Verstehen eines Sachverhalts durch die Beleuchtung und Erfassung des Sinnzusammenhangs*, in den dieser eingeordnet werden muß“ (Lamnek 1995, 80a, Hervorhebungen im Original) bedeutsam sind. Verständigung über und Verstehen von Interaktionen werden demnach durch hermeneutisches Sinnverstehen möglich. Da der Forschungsablauf als kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt verstanden wird, ergibt sich Intersubjektivität „aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen zwischen For-

¹⁶ Mit Hermeneutik werden die objektiven Bedeutungsmöglichkeiten einer Interaktion untersucht. Dabei „werden die *manifesten Kommunikationsinhalte als Ausformung latenter Sinnstrukturen* betrachtet, die es letztlich zu identifizieren gelte. Vor dem Hintergrund dieser objektiven Bedeutung erhält die subjektiv gemeinte Bedeutung Kontur“ (Lamnek 1995b, 205; Hervorhebungen im Original). Lamnek (1995b) bezeichnet die in Schrift festgehaltene sprachliche Kommunikation, die „alltagsweltliche Interaktionsfiguren repräsentiert“, als zentralen Gegenstand der objektiven Hermeneutik (Lamnek 1995b, 219). Demnach können mit objektiver Hermeneutik latente Sinnstrukturen, die hinter Einzelhandlungen liegen und somit auch objektive Bedeutungsmöglichkeiten bezeichnen, herausgearbeitet werden. Im Kanon objektiver Hermeneutik werden theoretisch fundierte Methoden und Techniken der Sozial- und Kulturforschung bereitgestellt, die sich „vor allem dazu eignen, auf wenig erforschten Gebieten und bei neuen, noch wenig bekannten Entwicklungen und Phänomenen, die typischen, charakteristischen Strukturen dieser Erscheinung zu entschlüsseln und die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht zu bringen“ (Oevermann 1996, 1).

scher und Forschungsobjekt“ (Lamnek 1995a, 13). Indem qualitative Forschung induktiv vorgeht und somit den Erkenntnisprozess zuerst offen und dann erst mit der Fokussierung auf Forschungsfragen gestaltet, wird der Anspruch an Intersubjektivität im Forschungsprozess als zentraler Zugang qualitativen Arbeitens umgesetzt.

Mit Offenheit wird die Haltung des Forschers bezeichnet, „die sich auf die gesamte Forschungstätigkeit und alle zu treffenden Methodenwahlen bezieht: Es soll nicht, durch eine (wissenschaftspolitische) Vorentscheidung, ein spezifisches Verfahren gewählt oder ausgeschlossen werden, sondern Erhebungs- und Auswertungsverfahren sollen gegenstandsangemessen - konkreter: der Art und dem jeweiligen Stand der Untersuchungsfragen folgend - gewählt und verwendet werden“ (Mey 2003, 717). Denn ein Fokus ist nicht „nur die (manifesten) Inhalte zu bearbeiten, diese zu paraphrasieren und auf einer beschreibenden Ebene zusammenzufassen, sondern es soll vielmehr der vordergründige Inhalt durch texterschließende Fragen zu den interessierenden Phänomenen *analytisch aufgeschlüsselt werden*“ (Mey 2003, 734; Hervorhebung im Original). Eine adäquate Analyse wird mit Offenheit und einer stetigen Überprüfung des Erkenntniszuganges im Bewusstsein des Prozesscharakters qualitativer Forschung möglich.

Qualitative Forschung beschreibt Lamnek (1995a) als Zugang mit verschiedenartigen Vorgehensweisen, die fundamentale Gemeinsamkeiten aufweisen, da sie je nach gewähltem Zugang „spezifische Ausschnitte der sozialen Realität erfassen“ (Lamnek 1995a, 39). Zur Untersuchung sozialer Realität und um Bedeutungen adäquat erkennen zu können, ist eine theoretische Fundierung des Forschungsgegenstandes erforderlich. Das gemeinsame Ziel qualitativer Forschung widmet sich der Untersuchung von Einblicken in soziale Realitäten. Qualitative Forschung basiert auf der Annahme, dass zum einen Menschen über „mehr oder weniger *ähnliche Bewußtseinslagen* verfügen, also ein genügend großer Vorrat *gemeinsamer Symbole* existiert, zum andern auf der Annahme einer *Reziprozität der Perspektiven*, d.h. daß Interaktionspartner in der Lage sind, sich gedanklich in die Position der jeweils anderen hineinzusetzen“ (Lamnek 1995a, 40; Hervorhebungen im Original). Eine Analyse von beobachteten Wirklichkeiten wird durch die Annahme möglich, dass im gleichen Kulturkreis ähnliche Bewusstseinslagen bestehen. Mit dem Anspruch, sich bei Verhaltensbeobachtung in sein Gegenüber hineinzusetzen, soll der Untersuchungsgegenstand angemessen analysiert werden.

Das methodische Vorgehen und der persönliche Erkenntniszugang erhalten mit Hilfe der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die das dynamische Verhältnis von Subjekt und Objekt im Prozess des Erkenntnisgewinns thematisiert, einen Rahmen zur Reflexion. Das Sub-

jekt kann die Realität nur im Rahmen seiner kognitiven Strukturen erkennen und hat keinen unmittelbaren Erkenntniszugang zur äußeren Realität an sich. „Die Adäquatheit der Erkenntnis hängt von der Qualität der sich entwickelnden Strukturen ab. Erkennbar ist also nur das, was an die jeweils vorhandenen kognitiven Strukturen assimilierbar ist“ (Thiel 2003, 650f). Aus diesem Grund gibt es keine Analyse von relevanten signifikanten Aspekten, die „nicht bereits Interpretation und damit Sinnerfüllung wäre. Folglich ist jede strukturelle Analyse eines Textes gleichzeitig eine Überprüfung von sozialpsychologischen und ideologischen Hypothesen, selbst wenn diese nur latent sind“ (Eco 1995, 333f).

Entsprechend bezeichnet Lenk (1993) die qualitative Analyse als „interpretationsimprägniert“ (Lenk 1993, 274), die nur gelingen kann, wenn die unvermeidbare „Perspektivik“ reflektiert und möglichst fruchtbar genutzt wird (Michel 2003, 229). Dieser Aufforderung folgend werden drei Möglichkeiten als Rahmen zur Reflexion genutzt, um die eigene Perspektive zu hinterfragen und auszuweiten. Die Klärung des methodischen und theoretischen Vorwissens über den Untersuchungsgegenstand, eine Selbstreflexion des persönlichen Zugangs, daraus entstehende Bedeutungszuschreibungen und der interaktive Austausch in einer Forschungsgruppe sind in meiner Untersuchung die Stützen zur Gewährleistung des Perspektivenwechsels.

Ehrenspeck und Lenzen (2003) unterstreichen die Relevanz einer theoretischen und methodischen Reflexivität und Flexibilität, um angemessenes Sinnverstehen zu ermöglichen und eine Beobachtung wissenschaftlich brauchbar zu machen. Denn „generell gilt sinngemäß der Satz des berühmten Kunsthistorikers Panofsky: ‚Man sieht nur, was man weiß‘“ (Ehrenspeck, Lenzen 2003, 448). Diese Mahnung lässt die Bedeutung einer theoretischen Fundierung des Erkenntnisinteresses und eine Reflexion des Beobachtungs- und Analysezuganges erkennen, weil nur damit Sinnverstehen und adäquate Analyseergebnisse erzielt werden können. Für einen angemessenen Blickwinkel ist demnach eine umfassende Literaturrecherche zu forschungsrelevanten Theorien und Methoden erforderlich.

Nach Mey (2003) ist jegliche Analyse von Interaktionen in Form von fixierter Sprache und in niedergeschriebenem Text konzept-, theorie- und werthaltig. In einem Verständnis jedoch „von ‚transcription as theory‘ (Ochs, 1979) wird die Perspektivität von Beobachtung ebenso wie die Tatsache, dass deren Verschriftlichung *‚durch unterschiedliche Lesearten höchst subjektiv wiederbelebt‘* (Jaeggi et al., 1998) wird, als Erkennungsmittel anerkannt und genutzt, indem neue Sichtweisen / Lesearten für ein vertieftes Phänomenverständnis hinzugezogen werden können“ (Mey 2003, 741; Hervorhebungen im Original). Als zweite Anforderung zur Gewährleistung eines adäquaten Erkenntniszuganges gilt eine Selbstreflexion der

Bedeutungszuschreibungen. Es bedarf einer Reflexion der eigenen Sichtweisen um unterschiedliche Perspektiven zu erkennen und angemessene Analyseergebnisse zu erzielen. Ein Perspektivenwechsel durch den Austausch in der Gruppe ist nach Michel (2003) bedeutsam, um den Deutungsraum auszuweiten. Denn „nicht nur Normalitätserwartungen sind sozial geprägt, auch die Assoziationsmöglichkeiten werden strukturiert und begrenzt durch die sozial unterschiedlich verteilten Wissensressourcen. Dadurch wird der Sinnbildungsprozess beschränkt und der Bereich, innerhalb dessen Sinnkonstruktionen als plausibel akzeptiert werden können, limitiert“ (Michel 2003, 246). Auf Grund dieses Umstandes werden Austausch und Reflexion über die Beobachtungen mit anderen Forschern zur Erkenntnisgewinnung unerlässlich.

Durch die Perspektivenvielfalt unterschiedlicher Beobachtungszugänge können Forschungsgruppen „für die Konzeption einer Studie, für die gemeinsame Reflexion des Forschungsvorgehens, für die Methodenwahl und für Prozesse der Theorieformulierung hilfreich sein. Als ‚Interpretationsgemeinschaft‘ erlauben sie, den Deutungsraum möglichst breit und ohne Konsistenz- und Vollständigkeitsdruck zur eröffnen, und schließlich können sie kritisch dazu beitragen, die unterschiedlichen Lesearten für die Verstehensarbeit aufeinander zu beziehen, zu systematisieren und zu verdichten“ (Mey 2003, 732). Durch eine Selbstreflexion des Erkenntniszuganges, mit Hilfe von Kontextwissen sowie empirischen Vergleichshorizonten und mittels einer Ausweitung des Deutungsraumes für Bedeutungszuschreibungen durch die Diskussion in einer Forschungsgruppe, kann eine qualitative Untersuchung demnach brauchbar gelingen.

Relevant ist demnach, welches Verhalten wie beobachtet und verstanden wird, weshalb die in diesem Abschnitt beschriebenen Grundlagen qualitativer Forschung als Basis dienen und Unterstützung bieten können, um den Erkenntniszugang zu reflektieren und adäquate Ergebnisse zu erzielen. Damit sind Voraussetzungen dargestellt, um eine Untersuchung zu realisieren, wodurch eine Reflexion des Zuganges zu Beobachten und Verstehen eröffnet wird. Als Rahmenbedingung zur Videoanalyse soll anschließend die Frage geklärt werden, welches Verhalten wie zum Beobachten und Verstehen einer Interaktion beitragen kann.

3.2 Beobachten und Verstehen als Rahmenbedingungen zur Videoanalyse

Mit meiner Untersuchung sollen durch die Beobachtung der (Re-)Aktionen von Mutter und Kind auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene Einblicke in das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer Aufgabe erlangt werden, um zu verstehen,

welche Unterstützungsstrategien der Mutter bedürfnis- und entwicklungsgerecht auf das Kind wirken und wann dem Kind möglicherweise mehr, weniger oder andere Unterstützung zuträglich gewesen wäre. Für eine Interpretation ist angemessenes Sinnverstehen zentrale Anforderung, weshalb in diesem zweiten Abschnitt als Reflexionsrahmen die Begriffe Beobachten und Verstehen in den Vordergrund treten. Es stellt sich die Frage, welches Verhalten wie beobachtet wird und was dabei wie verstanden werden kann. Um zu erkennen, welches Bewusstsein für Verstehen notwendig ist, werden Richtlinien zur Verhaltensbeobachtung angeführt. Dazu werden strukturierende Schritte genannt, mit deren Hilfe eine differenzierte Beobachtung und eine Vergleichbarkeit verschiedener Beobachtungssituationen möglich werden.

Da im Kleinkindalter Verhaltens- und Ausdrucksäußerungen besonders reichhaltig zum Ausdruck kommen, stellt die Verhaltensbeobachtung das wichtigste Verfahren zur Gewinnung von Daten in der Kleinkindforschung dar (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 611). Aufgrund der reichhaltigen Äußerungen und der Komplexität einer Interaktion, kann es hilfreich sein, den Fokus der Beobachtung zu selektieren um damit ein differenziertes Verstehen zu erlangen. Dabei „muss mitbedacht werden, dass die kindliche Welt immer schon eine durch die erwachsene Welt und deren (Un-) Verständnis / Zuschreibungen vermittelte ist, ein Faktum, das in der Forschungspraxis weitgehend unreflektiert bleibt. Gerade wegen der Differenz zwischen *erwachsenen* Forschern/innen und Kindern ist jede (qualitative) Forschung - um die Perspektive der Kinder zu beschreiben – ‚nur als reflexive denkbar‘“ (Beck, Scholz 2000, 152; zit. nach Mey 2003, 716; Hervorhebung im Original). Dieser Umstand ist deshalb so bedeutend, weil die beobachtbaren Signale beim Kind durch die Wahrnehmung des Forschers schon Zuschreibungen erfahren, die nicht dem Kind selbst entstammen, sondern der Perspektive des Forschers zuzuschreiben sind.

Um die vom Kind tatsächlich wahrgenommene Unterstützung zu untersuchen, müsste das Kind selbst zu Wort kommen, weshalb der Versuch unternommen wird, die (Re-)Aktionen des Kindes differenziert darzustellen. Es ist nicht möglich, direkt aus der Perspektive der Kinder zu forschen, wodurch Verhaltensbeobachtung als reflexiver Verstehensprozess auf adäquate Einblicke in das Erleben der Untersuchten und eine dafür angemessene Interpretation zielt.

Zentraler Gegenstand des Beobachtens und Verstehens ist eine Interaktion in einem speziellen Kontext, weshalb eine Untersuchung nur durch Reflexion eigener Wissensbestände und sich daraus ergebender Bedeutungszuschreibungen adäquat umgesetzt werden kann. Graumann (1966, 86; zit. nach Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 611f) beschreibt den Unterschied zwischen Beobachtung und Wahrnehmung darin, dass die Beobachtung ei-

ne absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens ist, die ganz bestimmte Aspekte beachtet. Sie ist im Vergleich zum üblichen Wahrnehmen planvoller, selektiver und auf die Absicht hin gerichtet, das Beobachtete nach bestimmten Kriterien auszuwerten.

Die Haltung als Beobachter muss hinterfragt werden, weil diese zu wesentlichen Beeinflussungen im Rahmen der Beobachtung führen kann. Generell können drei Fehlerquellen unterschieden werden: Zu den Fehlern zu Lasten des Beobachters zählen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Erinnerungsfehler. Eine sorgfältige Planung und eingehendes Training der teilnehmenden Beobachter können wesentlich dazu beitragen, zuverlässige Daten zu erhalten (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 617 ff). Beobachterfehler können, durch einen differenzierten Blick aus einer reflexiven Haltung, mittels empirischer Vergleichshorizonte und einem Perspektivenwechsel in der Gruppe, aufgedeckt werden. Erst damit werden eine Überprüfung der Blickwinkel in den Beobachtungen und eine Angemessenheit des Sinnverstehens möglich.

Da nach Mey (2003) fixierte qualitative Beobachtungen immer „interpretierte Wirklichkeiten keine 1:1-Repräsentationen, keine ‚Abbildungen‘ sind, sondern (re-)konstruierende Konservierungen, perspektivische (Re-) Konstruktionen, muss jede sozialwissenschaftliche Untersuchung und müssen eben auch entwicklungspsychologische Studien zur Frühen Kindheit die eigene Konstruktionsleistung als Teil der Theorie ‚über das andere‘ einbeziehen" (Mey 2003, 743). Hinsichtlich des Erkenntniszuganges zum Untersuchungsgegenstand ist deshalb zu beachten, dass verschiedene Beobachter auch unterschiedliche Qualitäten und Perspektiven der Beobachtung haben.

Für eine Reflexion des persönlichen Zugangs zum Forschungsgegenstand treten nach Durnitz-Scheer, Scheer und Stadler (2003, 1141) folgende Fragen in den Vordergrund:

- Was weiß ich? Was sind die mir derzeit bekannten Fakten?
- Was spüre ich? Welche Gegenübertragung bietet sich mir an?
- Was sehe ich? Die möglichst deskriptive und detaillierte Beobachtung.
- Was habe ich gehört? Vorinformationen, Außenmeinungen.
- Was glaube ich? Ideologie? Phantasie? Projektionen, Assoziationen.

Damit wird „der Unterschied zwischen der zeitlich eng gefassten und nur mit sensorisch definierbaren Kriterien (objektivierbaren) Interaktion und der zeitlich viel prozesshafteren, nicht limitierten, sich in einem Kontinuum entwickelnden und mit fast ausschließlich subjektiven Wahrnehmungsqualitäten beschriebenen Begriff der Beziehung deutlich. Oder: *Interaktion spielt sich im Raum ab, Beziehung im Kopf!* Beziehung ist ein mit emotionalen Bilanzen und

Energieflussgleichgewichten gekennzeichnetes Ding“ (Dunitz-Scheer et. al 2003, 1141; Hervorhebungen im Original). Indem die persönliche Beziehung zu beobachteten Inhalten der Interaktion mittels einer Beantwortung der genannten Fragen aufgeschlüsselt wird, eröffnet sich die Möglichkeit eines reflektierten Erkenntniszuganges, da es bedeutsam ist, den Zugang zum Forschungsgegenstand zu klären und Bedeutungszuschreibungen im Laufe des Beobachtungsprozesses zu hinterfragen, um adäquat verstehen zu können.

Um angemessen zu beobachten und zu verstehen, den Blick für neue Perspektiven offen zu halten und die Bildlichkeit einer Interaktion aufzunehmen, wird von Bohnsack (2003, 93) eine „dokumentarische Methode“ empfohlen, bei der die Beobachterhaltung „im Wesentlichen in einem spezifischen Wechsel der Analyseeinstellung begründet [ist]: im Wechsel vom Was zum Wie,...Eine Bildinterpretation, die der Eigenart ihres Mediums gerecht werden will (aber nicht nur diese), muss sich also in der Lage zeigen, zwischen zwei unterschiedlichen Ebenen oder Modi alltäglicher Verständigung zu unterscheiden: einer Verständigung auf der Basis begrifflicher Explikation („Interpretation“) einerseits und einer unterhalb oder jenseits begrifflicher Explikation angesiedelten, intuitiven oder unausdrücklichen Verständigung, („Verstehen“) andererseits“ (Bohnsack 2003, 93f; Hervorhebungen im Original). Zuschreibungen basieren auf Informationen, die nicht der beobachteten Interaktion selbst entstammen. Dabei handelt es sich „um codierte oder auch institutionalisierte Wissensbestände“ (Bohnsack 2003, 100).

Im Sinne von Berger und Luckmann (1969, 58; zit. nach Bohnsack 2003, 100) bedeutet dies: „Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“. Die dokumentarische Methode als eine Beobachtung zweiter Ordnung setzt demnach mit der für sie „konstitutiven Frage nach dem *Wie* der Herstellung oder Entstehung von Sinngehalten und Objekten“ am Phänomen an. Die Hinterfragung von Bedeutungszuschreibungen und „Einbeziehung der Bildlichkeit als einer Sinnebene *sui generis*“ ist von zentraler Bedeutung, um angemessenes Verstehen zu ermöglichen (Bohnsack 2003, 105; Hervorhebung im Original).

In meiner Untersuchung werden Verhaltensäußerungen von Mutter und Kind beobachtet, weshalb mittels Einbeziehung der Bildlichkeit der Kommunikationsinhalte von Interaktionen der Versuch unternommen wird, differenziert zu beobachten, um auch die visuellen Eindrücke der Interaktionen in ihrer spezifischen Komplexität zu verstehen.

Für eine differenzierte Verhaltensbeobachtung können Beobachtungseinheiten zur Gewährleistung der selektiven Wahrnehmung als Orientierungshilfe gebildet werden. Nach Faßnacht (1995, 109) gibt es vier verschiedene Ebenen im Rahmen der Verhaltensbeobachtung:

- Die Gegenstands-Einheit
- Die Prädikator-Einheit
- Die Prädikator Wert-Einheit
- Die Zeitwert-Einheit (Faßnacht 1995, 109)

Gemäß diesen vier Einheiten ergeben sich unterschiedliche Ebenen zur Beobachtung und damit differenzierte Zugänge des Verstehens. Mit der Gegenstands-Einheit kann bezeichnet werden, worum es in der Beobachtung geht. Eine prädikative Einheit bewegt sich auf der Ebene, was in der Interaktion passiert. Der Wert der Prädikator-Einheit liegt in der Beobachtung, wie etwas passiert. Vor allem bei videofixierter Verhaltensbeobachtung, ist die zeitliche Dimension hinsichtlich parallel vorkommender Interaktionsinhalte sowie die Dauer und Intensität der Einheit relevant. Die verschiedenen Möglichkeiten der Veranschaulichung, deren Anwendbarkeit in unterschiedlichen Kontexten und der zeitliche Aspekt der Videoaufnahmen unterstützen eine Reflexion und die Differenziertheit der Beobachtung (Faßnacht, 1995, 109f).

Bei Verhaltensbeobachtung ist nicht die absolute Vergleichbarkeit, sondern die sinngemäße Beschreibung wichtig. Trotzdem muss die betreffende Beschreibung der Beobachtung mittels empirischer Vergleichshorizonte überprüfbar sein, um diese Beobachtungen wissenschaftlich brauchbar auswerten zu können. Nach Heckhausen (1980, 17) ist das Handeln von Menschen einerseits von Faktoren der Person, andererseits von Faktoren der Situation abhängig. Umgebung und Person stehen in wechselseitiger Beeinflussung. „Alles Beobachten ist Benutzen einer Unterscheidung zur Bezeichnung der einen (und nicht der anderen) Seite. Die Unterscheidung fungiert dabei unbeobachtet“. Die Beobachtung „kann aber – wenn auch im begrenzten Umfang – dadurch einer Selbstreflexion bzw. einer methodischen Kontrolle zugeführt werden, dass *empirisch überprüfbare* Vergleichshorizonte nach Art eines *Fallvergleichs* dagegen gehalten werden“ (Bohnsack 2003, 96; Hervorhebungen im Original).

Um eine Vergleichbarkeit der Beobachtungen zu ermöglichen, schlägt Denzing (1989; zit. nach Bödeker, Brinkhoff 2003, 185) vier Schritte zur Untersuchung vor. Im ersten Schritt erfolgt eine Annäherung an das Phänomen. Dabei sollten die Forschenden die Videoaufnahme als Ganzes auf sich wirken lassen. Im zweiten Schritt geht es darum, die Forschungsfrage auszuformulieren. Untersucht wird, welche Fragen das Dokument zu beantworten vermag, wobei übermittelte Werte und Schlüsselszenen festgehalten werden. Im dritten Schritt beginnen die Forschenden zu messen, auszuzählen und Zitate aus dem Text zu nehmen. An dieser Stelle werden relevante Sequenzen festgehalten und eine detaillierte Beschreibung formuliert, wobei immer die Forschungsfrage fokussiert wird, wodurch Schlüsselszenen in der

Videoaufnahme identifiziert werden. Im vierten Schritt kehren die Forschenden zum kompletten Beobachten zurück, sehen die Aufnahme noch einmal im Ganzen und richten dabei die Konzentration auf die Forschungsfrage. Mit der Umsetzung dieser Anleitung zur Untersuchung wird eine Vergleichbarkeit der Beobachtungen und nicht eine isolierte Interpretation angestrebt (Bödeker, Brinkhoff 2003, 185ff; Hervorhebungen im Original).

Richtlinien zur Verhaltensbeobachtung ergeben sich aus einem hermeneutischen Sinnverstehen, das mittels Selbstreflexion und einer Messung an empirischen Vergleichshorizonten sowie mit Hilfe eines Perspektivenwechsels in der Gruppe einer stetigen Überprüfung unterzogen ist. Durch einen Wechsel der AnalyseEinstellung beim Beobachten wird angemessenes Verstehen möglich. Nachdem die Bedeutung einer reflexiven Haltung zum Beobachten und Verstehen ausgewiesen wurde, werden im nächsten Abschnitt forschungspraktisch relevante Zugänge der Einzelfallstudie vorgestellt und anschließend untersuchungsleitende Methoden zur Videoanalyse ausgewiesen.

3.3 Einzelfallstudien zur Theoriebildung

In diesem Abschnitt werden Besonderheiten von Einzelfallstudien und Methoden-relevantes für die Erarbeitung meines Analyseverfahrens dargestellt, um Aufgaben und Ziele qualitativer Analysen und forschungspraktische Hinweise dazu aufzuzeigen. Zur Beobachtung und qualitativen Untersuchung ist nach Jüttemann (2000, 76) eine fallanalytische Ausrichtung für eine qualitative Forschungsperspektive kennzeichnend, da es erst mit der am Einzelfall vorgenommen Deutung möglich wird, komplexe Sinnzusammenhänge und Interpretationsfiguren zu erschließen und zu entfalten. Dazu wird Theoretisches zu Einzelfällen sowie Forschungspraktisches für deren Beobachtung und Darstellung angeführt.

Im Bezug auf Einzelfallstudien gilt als zentrales Anliegen qualitativer Forschung die Hypothesenfindung und Theoriebildung, wobei eine „Aufdeckung der für den jeweiligen Gegenstand relevanten Einzelfaktoren“ und „die Konstruktion von möglichen Zusammenhängen dieser Faktoren“ bedeutsam sind (Mayring 2003, 20). Zusammenhänge entstehen mit dem Überschauen einzelner Inhalte und deren Verbindungen. Es wird der Zugang zur Theoriebildung mittels Einzelfallstudien herausgestrichen, denn eine wesentliche Aufgabe der qualitativen Sozialforschung ist „die Entdeckung und Entwicklung von in der Realität verankerten Theorien: *Qualitative Sozialforschung als Mittel zum Zweck der Theorienbildung*“ (Lamnek 1995a, 113; Hervorhebung im Original). Damit beschäftigt sich die Grounded Theory. Diese

„datenbasierte Theorie“ beruht auf Daten und Einsichten, die „in der Empirie verankert“ sind (Lamnek 1995a, 112).

Am Beginn der Entwicklung einer datenbasierenden Theorie steht eine Forschungsfrage und daran anschließend werden „weitere forschungsleitende Ideen formuliert, um so das nächste einzubeziehende Material für eine sich mit Auswertungsfortschritt sukzessive entwickelnde Theorie zu bestimmen“ (Glaser, Strauss 1998, 55; zit. nach Mey 2003, 731; Hervorhebungen im Original). Mit der Einbeziehung weiterer Fälle wird es möglich, Generalisierungen vorzunehmen. Die Analyse gilt als beendet, wenn „auch durch den Einbezug weiterer Materialien kein (wesentlicher) Erkenntniszugewinn zu erwarten, der Wissenshunger sozusagen gesättigt ist, ein Zustand, der in der ‚Grounded Theory‘ als ‚Theoretical Saturation‘ bezeichnet wird“ (Mey 2003, 731; Hervorhebungen im Original).

Kraimer (2002, 213) hat Besonderheiten und Ziele der Einzelfallstudie herausgearbeitet und betont, dass der jeweilige Forschungsgegenstand als Fall eine eigenständige Untersuchungseinheit konstituiert. Insofern ist das Ziel einer Untersuchung in diesem Rahmen, „diejenigen Struktureigenschaften zu erkennen, welche einen Fall determinieren“. Die Struktur des Falles und seine Eigenschaften werden durch eine Konzentration auf das Einzelne im Fall aufgedeckt und durch dessen charakteristische Verwobenheit in übergreifende Sinnzusammenhänge eine sachangemessene Modellbildung angestrebt. In Einzelfallstudien bildet der ganze Mensch als ein soziales und historisches Wesen den Ausgangspunkt der Untersuchung. Für die Einzelfallstudie sind das Beachten und ein Verständnis der Wechselwirkungen zwischen Realität und Erwartungen von großer Bedeutung (Kraimer 2002, 213f). Der Untersuchungsgegenstand wird demnach durch hermeneutisches Sinnverstehen erschlossen, wobei sich eine Einzelfallstudie dadurch auszeichnet, dass die Einheit des zu untersuchenden Gegenstandes gewahrt wird.

Eine ganzheitliche Bezugnahme auf den Fall „soll eine Konzentration auf isolierte Einzelmerkmale oder auf vermeintlich hervorstechende Eigenschaften des Gegenstandes verhindern“ (Blumer, Wilson 1973; zit. nach Kraimer 2002, 215). Zur Untersuchung des Gegenstandes wird eine Beobachtung in zwei Phasen, der Exploration und der Inspektion, empfohlen. „Die Exploration zeichnet sich durch eine hohe Anpassungsfähigkeit aus, die es erlaubt, verschiedene Zugänge, theoretische Perspektiven oder Datengewichtungen vorzunehmen“ (Kraimer 2002, 216). Es wird beschrieben, dass dieses Vorgehen die Aufmerksamkeit des Forschers für ein bestimmtes Phänomen sensibilisiert. „Der Verzicht auf eine voreilige Operationalisierung soll den Forscher davor bewahren, a priori davon auszugehen, dass einem von ihm beobachteten Phänomen überhaupt eine Bedeutung für die Handelnden zukommt,

und weiter, dass er seine Bedeutungszuschreibung auch für die Handelnden für selbstverständlich hält“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976, 39ff; zit. nach Kraimer 2002, 216).

Inspektion bezeichnet eine intensive und konzentrierte Prüfung des empirischen Gehalts aller Elemente, die zur Analyse benutzt werden, wie auch eine entsprechende Prüfung der empirischen Beschaffenheit der Beziehungen zwischen solchen Elementen. In der Inspektionsphase „löst sich der Forscher von der zuvor eingenommenen Binnenperspektive und überführt das gewonnene Material in einen stringenten, wissenschaftlichen Begründungszusammenhang“ (Kraimer 2002, 217). Mit dem Wechsel der Perspektive kommen auch „andere Begrifflichkeiten und andere Regeln, durch die gerade Zusammenhänge aufgedeckt werden sollen, die den Handelnden selbst nicht bewusst sind“ zum Einsatz (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976, 41; zit. nach Kraimer 2002, 217). Diese beschriebene Vorgehensweise in zwei Phasen wird durch die methodologisch begründeten Zugänge zu Beobachten und Verstehen möglich, wodurch in meiner Untersuchung grundlegende Aufgaben der qualitativen Einzelfallstudie umgesetzt werden können.

Zur Theoriebildung und zur Beantwortung von Forschungsfragen sind Vergleichshorizonte bedeutsam, indem sie der Überprüfung von Hypothesen dienen. Vergleiche sollen so lange fortgesetzt werden, bis keine neuen Aspekte mehr zum Vorschein treten. „Die Fallrekonstruktion führt sequenzanalytisch zu der Formulierung einer zentralen Fallstrukturhypothese, welche am Fallmaterial geprüft wird und in der Regel die Basis für eine Fallkontrastierung bildet. Diese dient der zunehmenden Stabilisierung der Theoriebildung“ (Kraimer 2002, 220).

Für die differenzierte Untersuchung von Einzelfällen tritt eine methodische Fundierung des Analyseverfahrens durch die Ausweisung theoretischer Hintergründe zu Text-, Bild und Filmanalysen in den Vordergrund. Denn „das Problem vieler Sozialwissenschaftler ist die Suche nach Regeln für eine intersubjektiv nachvollziehbare Datenanalyse, Hypothesen- und Theoriebildung sowie deren Überprüfung und Darstellung“ (Lamnek 1995a, 156). Den theoretischen Hintergründen qualitativer Forschung folgend werden anschließend forschungsrelevante Methoden zur Videoanalyse angeführt. Das während meiner Untersuchung erarbeitete Analyseverfahren beruht auf erprobten Vorgehensweisen, die als Gedankengerüst eine dem Fall entsprechende Beobachtung, Darstellung und Analyse ermöglichen.

3.4 Sequentiell strukturierte Feinanalyse als Methodenkomposition aus Verfahren zu Text-, Bild- und Filmanalysen

In diesem vierten Abschnitt wird die Methodenkomposition des mit meiner Untersuchung erarbeiteten Analyseverfahrens ausgewiesen und methodisch relevante Analyseinstrumente aus Verfahren zu Text, Bild- und Filmanalysen aufgezeigt. Nachdem Voraussetzungen zum Beobachten und Verstehen von Einzelfällen, mittels einer Orientierung in der Methodologie qualitativer Forschung, geschaffen wurden, werden in diesem Abschnitt forschungspraktische Aufgaben und Möglichkeiten einer adäquaten Falluntersuchung aufgezeigt. Zur Darstellung und Analyse von Beobachtungen und zur Erforschung des Gegenstandes, mittels eines hermeneutischen und datenbasierenden Verständnisses theoretischer Beschreibungshorizonte, finden unterschiedliche Methoden zu Text-, Bild- und Filmanalysen ihre Anwendung.

Videoaufnahmen von Interaktionen ermöglichen den „Untersuchungsgegenstand zu fixieren und zwar - und das ist entscheidend - in einem *ikonisch äquivalenten Abbild*“ (Thiel 2003, 649; Hervorhebung im Original). Voraussetzungen für den Erfolg einer Untersuchung sind eine adäquate Beobachtung, Darstellung und Analyse des Forschungsgegenstandes, denn „Verhalten ist ein äußerst flüchtiger ‚Gegenstand‘ - er ist sehr komplex, verändert sich ständig und existiert nur, solange er stattfindet“ (Thiel 2003, 650). Somit stellt sich die Frage, wie eine beobachtete Interaktion in sprachlicher Form fixiert werden kann, um dem Anspruch intersubjektiv nachvollziehbarer Darstellung und angemessener Wiedergabe gerecht zu werden.

Das Subjekt verfügt „im Prinzip nur über zwei Modi externaler Fixierungen. Der erste Modus ist die Beschreibung, das heißt die Verschriftlichung des Wahrnehmungsinhalts, die aber auch immer eine Verbegrifflichung darstellt. Auf diese Weise können die Inhalte aller Wahrnehmungsbereiche fixiert werden. Die Ikonizität des Inhalts bleibt aber in der Fixierung nicht erhalten; das heißt, die Verschriftlichung stellt als Verbegrifflichung immer eine Transformation des ursprünglichen Geschehens dar, die auch immer selektiv ist und mit dem Wahrnehmungsinhalt selbst keine Ähnlichkeit mehr besitzt. Der zweite Modus bewegt sich in einer möglichst bildlichen Darstellung des Interaktionsverlaufes, womit die Ikonizität des Inhalt annähernd erhalten bleibt. Das Beobachten videotechnisch fixierten Verhaltens ermöglicht die Entdeckung von Neuem. „In diesem Mehr an fixiertem Verhalten, das über das hinausgeht, wofür Kategorien vorhanden sind, liegt die prinzipielle Möglichkeit begründet, grundsätzlich neue Erkenntnisse zu gewinnen“ (Thiel 2003, 663f).

Bei Beck (2003, 55ff) sind grundlegende Aufgaben qualitativer Forschungspraxis pointiert angeführt. Zur Beantwortung von Forschungsfragen soll bei Interpretationen visuell vermittelter Daten der Versuch unternommen werden, den Bildgehalt des Gegenstandes umfas-

send zu beschreiben. Die Darstellung visueller Eindrücke in Form eines Textes bedarf einer umfangreichen Beobachtung. „Vorab definierte Kriterien, Festlegungen auf bestimmte Schlüsselreize (wie bei einer standardisierten Inhaltsanalyse) gibt es deshalb nicht. Viel mehr wird so offen wie möglich und ohne starre methodische Anleitung an das Material herangegangen“. Zur Interpretation und für die gemeinsame Arbeit in der Gruppe müssen Beobachtungen versprachlicht werden, wonach sich verschriftlichte visuelle Eindrücke wie Texte interpretieren lassen. Um angemessen zu analysieren, bedarf es einer „Bewusstwerdung dieses Eingrenzungs-, Transformations- und Deutungsschritts“ (Beck 2003, 63).

Auch Böttger und Erben (2003, 252ff) realisieren in einer Leitbildanalyse eine qualitative Untersuchung mittels der Verschriftlichung eines Bildes. Die Vielfalt der Eindrücke, die in der Videoaufnahme durch die (non-) verbale Kommunikation, die visuellen Eindrücke und die dadurch wahrgenommenen Stimmungen, welche durch verschiedenste Elemente hervorgerufen werden, können durch die Fassung in einen Text handhabbar gemacht werden. Denn „hat der Forschende einen Text vor sich, kann dieser losgelöst von dem Kontext, in dem er entstanden ist, betrachtet werden, und in den einzelnen Aussagen zerlegt werden“. Somit bedarf die Videoaufnahme in all ihren Elementen zuerst einer „Verschriftlichung“ um die einzelnen Aussagen handhabbar zu machen“ (Böttger, Erben 2003, 265). Diesem Gedankenanstoß folgend erhalten zur Erarbeitung des in Kapitel 4 beschriebenen Analyseverfahrens neben methodologischen Theoriehintergründen zur Textanalyse auch bildanalytische Methoden Relevanz.

In der objektiven Hermeneutik kommen drei Strategien zum Einsatz: „Die Feinanalyse, die Sequenzanalyse und die Strukturanalyse“ (Lamnek 1995b, 220). Als rahmengebende methodische Zugänge fließen Richtlinien und Aspekte der genannten Analysetypen in die Umsetzung des spezifischen Analyseverfahrens mit ein. Eine Feinanalyse gliedert in acht Ebenen, die „auf *jede einzelne Textstelle* angewandt werden müssen“ (Lamnek 1995b, 226; Hervorhebung im Original).

Zuerst erfolgt eine Explikation des einem Interakt unmittelbar vorausgehenden Kontextes. Dann gelten die Paraphrase der Bedeutung eines Interakts gemäß dem Wortlaut der begleiteten Verbalisierungen und die Paraphrase der Intention des interagierenden Subjekts als Fokus. Danach erfolgt eine Explikation der objektiven Motive des Interakts sowie seiner objektiven Konsequenzen und die Explikation der Funktion des Interakts in der Verteilung von Interaktionsrollen, woraufhin die Charakterisierung sprachlicher Merkmale des Interakts und die Exploration des Interpretationsakts auf durchgängige Kommunikationsfiguren im Zent-

rum der Analyse stehen. Als abschließender Schritt kommt der Explikation allgemeiner Zusammenhänge Bedeutung zu (Lamnek 1995b, 226f).

Um visuelle Eindrücke reflexiv zu untersuchen und die Bildlichkeit einer Interaktion aufzunehmen, kann ein Beitrag von Bohnsack (2003, 95) zur Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft Orientierung verschaffen. Das Medium Bild enthält in seiner spezifischen Komplexität eine „Simultanität“, weshalb als „funktional äquivalentes methodisches Prinzip zur Sequenzanalyse im Medium der Textinterpretation“ ein Vorgehen empfohlen wird, das als „Kompositionsvariation“ bezeichnet wird. „Beide methodischen Prinzipien – Sequenzanalyse wie Kompositionsvariation – sind in der komparativen Analyse, d.h. in der Operation mit explizierten Vergleichshorizonten fundiert“. Er beschreibt, dass dies bedeutet, dass ein spezifischer Sinngehalt eines Diskurses erschlossen, also begrifflich expliziert werden kann, indem Vergleichshorizonte dagegen gehalten werden, die gedankenexperimenteller Art oder in empirischen Vergleichsfällen fundiert sein können (Bohnsack 2003, 95).

In ihrem Werkstattbericht beschreiben Ehrenspeck und Lenzen (2003, 444) verschiedene Analysetypen und schlagen eine Strukturanalyse als geeignetes Medium für die Analyse visuell dokumentierter Daten vor. „Die Strukturanalyse ist die Voraussetzung jeder sozialwissenschaftlichen Analyse, die sich nicht nur auf die Inhalte, die Handlung usw. beziehen kann“. Dieser Form der Analyse soll bei sozialwissenschaftlichen Fragestellungen große Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil die Analyse von Formdetails in der Regel vernachlässigt wird (Ehrenspeck, Lenzen 2003, 444). Es wird die Fruchtbarkeit einer Kombination und die schrittweise Konkretisierung der Vorgehensweisen zur Analyse visuell vermittelter Kommunikation betont.

Gemäß den methodologischen und forschungspraktischen Theoriehintergründen wird der Versuch unternommen, die videofixierten Interaktionen fallgerecht und möglichst bildhaft in schriftlicher Form darzustellen. Eine Strukturierung und Feinanalyse mittels einer Gliederung in Sinnsequenzen ist während der Verschriftlichung meiner Beobachtungen entstanden. Zuvor wurden diese Beobachtungen mit theoretischen und empirischen Vergleichshorizonten fundiert, erst dann erfolgte eine Darstellung und Auswertung, deren methodisches Verfahren als „sequentiell strukturierende Feinanalyse“ bezeichnet werden kann.

3.5 Forschungsprozess zur Entwicklung des Analyseverfahrens

Um die Qualität von Scaffolding anhand von Mutter-Kind Interaktionen zu beschreiben und ein geeignetes Analyseinstrument zu erarbeiten, mittels welchem Interaktionen qualitativ ausgewertet werden können, basierend auf der Untersuchung von Mag. Teresa Schwarz-Helleis, kooperierten zwei Studienkolleginnen¹⁷ und ich unter der Leitung von Dr. Kornelia Steinhardt als Forschungsgruppe. Der Forschungsprozess im Rahmen der Untersuchungen zur Interaktionsanalyse im Hinblick auf Scaffolding begann mit Literaturrecherchen zum Themenbereich Scaffolding. Dann transkribierten wir die verbalen Inhalte von 34 Interaktionsverläufen zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe.

Da ich mich von Anfang an stark mit der Ausarbeitung eines geeigneten Analyseverfahrens befasst habe, wurde dies der Schwerpunkt meiner Untersuchung. Bei der Reflexion und Weiterentwicklung meiner Entwürfe für ein angemessenes Analyseverfahren waren zum einen methodologische und forschungspraktische Grundlagen der qualitativen Forschung untersuchungsleitend. Zum anderen wurde bei der Entstehung und Systematisierung der Vorgehensweise zur Darstellung und Analyse der Interaktionen immer wieder mit der Forschungsgruppe Rücksprache gehalten.

Das Erkenntnisinteresse der methodischen Vorgehensweise richtet sich auf eine Untersuchung, was die Mutter tut, um ihr Kind bei einer gemeinsamen Aufgabe zu unterstützen, wie das Kind (re-)agiert und was in einem Scaffoldingprozess zwischen Mutter und Kind passiert. Es wurde eine Methode erarbeitet, Scaffolding qualitativ auszuwerten. Zuerst erfolgte eine theoretische Orientierung im Forschungsgegenstand, wonach der Prozess zur Erarbeitung eines Analyseverfahrens für eine qualitative Videoanalyse im Hinblick auf Scaffolding begann. Nachfolgend sind grundlegende Fragestellungen angeführt, die zur Entwicklung des Analyseverfahrens relevant waren:

- Was passiert im Interaktionsverlauf zwischen Mutter und Kind?
- Was ist das Besondere an der Interaktion in einer bestimmten Situation (beim Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe)?
- Was kennzeichnet einen gelungenen Scaffoldingprozess?
- Was ist notwendig für einen Scaffoldingprozess?
- Was macht die Qualität eines Scaffoldingprozesses aus?
- Welche Merkmale beeinflussen einen Scaffoldingprozess?
- Wie gehen Mutter und Kind bei der Lösung einer gemeinsamen Aufgabe vor?
- Wie können Unterstützerverhalten der Mutter und (Re-)Aktionen des Kindes dargestellt werden?
- Wie lässt sich Scaffolding qualitativ beschreiben?
- Wie kann ein Scaffoldingprozess beim Lösen einer Zeichenaufgabe sichtbar gemacht werden?
- Wie können spezifische Verhaltensweisen in einem Scaffoldingprozess ausgewertet werden?

¹⁷ Maria Schuckert und Silke Ettl untersuchen ebenfalls Mutter-Kind Interaktionen aus der VLS.

- Wie wirkt sich aus, was im Interaktionsverlauf passiert?

Im Laufe des Forschungsprozesses wurde ein Instrument und Verfahren zur Analyse erarbeitet, mit dem das Zusammenspiel von Mutter und Kind beim Lösen einer Aufgabe und die Qualität von Scaffolding differenziert beschrieben werden kann. Um adäquates Verstehen der beobachteten Interaktionen zu ermöglichen, ist der reflexive Austausch in einer Forschungsgruppe notwendig und eine Fundierung mittels angemessener Vergleichshorizonte Ziel führend.

Zur Erarbeitung des im folgenden vierten Kapitel beschriebenen Analyseverfahrens waren Einzelanalysen und deren Überprüfung mittels anderer Einzelanalysen bedeutend, um Lücken in der Darstellung zu schließen und den Beobachtungsblickwinkel möglichst umfassen werden zu lassen. Nach eingehenden Beobachtungen, genauen Transkriptionen und Situationsbeschreibungen entwickelte ich im Laufe des Forschungsprozesses Ideen zur differenzierten Sichtbarmachung und Darstellung des Untersuchungsgegenstandes. Basierend auf einer Literaturrecherche zur Methodenvielfalt qualitativer Forschung und auf Vorarbeiten von Mag. Teresa Schwarz-Helleis wurde eine Vorgehensweise angestrebt, mit der die Interaktion aus einem möglichst umfassenden Blickwinkel beleuchtet werden kann. Somit wird zur Untersuchung der Videoaufnahmen der Fokus der Beobachtung explizit auf die Mutter, auf das Kind und auf die Dyade gelegt. Nach mehreren Darstellungsversuchen der beobachteten Inhalte begann ich meine Wahrnehmung zu selektieren, um Details möglichst vollständig aufzunehmen. Dazu teilte ich die Beobachtung der Kommunikationsinhalte in drei Ebenen, durch die verbale, körpersprachliche und emotionale Regungen einzeln fokussiert, beobachtet und notiert werden.

Aus der Komplexität der Kommunikationsinhalte, deren Verflochtenheit und der Prozesshaftigkeit der Interaktion entstand die Möglichkeit einer Gliederung des Verlaufes in Sinnsequenzen, mit der thematische oder kommunikationsbedingte Abschnitte begrenzt werden. Um die Augenblicke der Interaktion aufzuzeigen, in denen Unterstützung vom Kind benötigt wurde oder Angebote der Mutter beobachtbar waren, demnach Blickpunkte dyadischen Austausches beim Lösen der Aufgabe zum Vorschein kamen, filterte ich potentielle Scaffoldingmomente heraus um ihre Bedeutung für den Interaktionsverlauf und die Lösung der Aufgabe zu analysieren. Im Laufe des Forschungsprozesses, während der Beobachtung, Bearbeitung und Interpretation von Interaktionsverläufen und im Rahmen der Fokussierung auf die Untersuchung von 16 Videoaufnahmen ist aus mehreren Versuchen, Veränderungen und Adaptationen nun die im folgenden Kapitel vorgestellte Methode zur Videoanalyse im Hinblick auf Scaffolding erwachsen. Mit der Untersuchung dieser Interaktionen und aufgrund der Unter-

schiedlichkeit der darin beteiligten Charaktere, konnte die Anwendbarkeit des entstehenden Analyseinstruments überprüft werden.

Mit der entwickelten Vorgehensweise zur Beobachtung in drei fokussierenden Schritten, mit Perspektivenwechsel auf drei gestaltende Kommunikationsebenen, wurde eine griffige Darstellung geschaffen, mit deren Hilfe unterschiedliche Analyseblickwinkel möglich sind und Fragestellungen im Hinblick auf die Qualität von Scaffolding in einem spezifischen Interaktionsprozess bearbeitet werden können. Das mit meiner Untersuchung realisierte Analyseverfahren begründet sich durch Diskussion und Überprüfung in der Forschungsgruppe, wonach ausgewiesen werden kann, dass damit die Qualität des Umgangs zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe angemessen untersucht werden kann.

Der Analyseblickwinkel wird gemäß dem spezifischen Erkenntnisinteresse gewählt, die Darstellung der Interaktion jedoch ist ein Versuch, Beobachtbares möglichst bildhaft vorstellbar und intersubjektiv nachvollziehbar darzulegen. Deshalb kann dieses Instrument zur Beobachtung und Darstellung den Facettenreichtum der Interaktion und den Kommunikationsbeitrag des Einzelnen zum Ausdruck bringen, womit Feinheiten der Interaktionsgestaltung und rahmengebende Momente in sequentiell strukturierter Weise herausgefiltert und analysiert werden können. Die in diesem Kapitel dargestellten Zugänge und Methoden qualitativer Forschung fließen in die erarbeitete Vorgehensweise mit ein und begründen das mit dieser Arbeit entwickelte Analyseverfahren. Videofixierte Interaktionen zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer Aufgabe können mit Hilfe des im nächsten Kapitel vorgestellten Auswertungsverfahrens differenziert beobachtet, dargestellt und analysiert werden.

4. Methodische Vorgehensweise zur Umsetzung des Analyseverfahrens

In diesem Kapitel wird das meiner Untersuchung zugrunde liegende Analyseverfahren beschrieben. Dazu erfolgt eine Darstellung des Analyseinstruments, das zur Verschriftlichung der Beobachtungen in Form einer Tabelle umgesetzt ist. Es wird die methodische Vorgehensweise zur Analyse ausgewiesen und ein zusammenfassendes Durchführungsprotokoll zur Umsetzung des entwickelten Verfahrens angefügt. Mit der in diesem Kapitel vorgestellten Methode werden einzelne Mutter-Kind-Interaktionen untersucht. Wie im Kapitel 3 ausgewiesen, wird gemäß der in der qualitativen Forschung beschriebenen Perspektivenvielfalt das Datenmaterial aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Mittels zahlreicher Videobeobachtungsdurchgänge zur Darstellung und Analyse wird der Versuch unternommen, die Bildlichkeit lückenlos einzubeziehen und herauszuarbeiten, wie sich die Interaktion gestaltet.

Um den Beobachtungsblickwinkel zu selektieren und auf die einzelnen Interaktionsteilnehmer zu fokussieren, wird mit Hilfe dieses Analyseverfahrens untersucht, welche Kommunikationsangebote, Verhaltensweisen und gestaltenden Elemente bei der Mutter beobachtbar sind, welche beim Kind, und wie sich das auf den Interaktionsverlauf auswirkt. Mit dieser Beobachtung kann eine Interaktion differenziert dargestellt werden, wodurch das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind zum Lösen der Aufgabe sichtbar wird. Somit kann mit diesem Analyseverfahren beschrieben werden, wie die Mutter ihr Kind unterstützt, wie das Kind (re-)agiert und wie sich die Wechselwirkung im Interaktionsverlauf gestaltet.

Das entwickelte Analyseverfahren zur Beobachtung, Darstellung und Auswertung von einzelnen Interaktionsverläufen ist in drei Abschnitte gegliedert. Zuerst werden die Beobachtungen mittels einer tabellarischen Darstellung in vier Spalten auf drei Ebenen verschriftlicht. Die Spalten der Tabellen dienen der Differenzierung und Strukturierung der Beobachtungsdimensionen. Darauf aufbauend erfolgt die sequentiell strukturierte Feinanalyse in Form einer Explikation von Scaffoldingmomenten. Dabei werden die in der vierten Spalte der Tabelle ausgewiesenen Momente mit Hilfe der Eintragungen aus der ersten bis dritten Spalte analysiert und so indizierende Prozessgestaltungen im Interaktionsverlauf herausgearbeitet. Um Schwerpunkte für die Diskussion herauszuarbeiten, erfolgt als Abschluss jeweils eine Zusammenfassung der Analyseergebnisse. In diesem dritten Schritt beim Analyseverfahren werden die spezifischen Besonderheiten jeder Interaktion und Ergebnisse der Analyse für eine Diskussion der Einzelfalluntersuchungen herausgefiltert, um unterschiedliche Scaffoldingprozesse darzustellen und somit die Qualität des betreffenden Unterstützungsverhaltens zu beschreiben.

4.1 Tabellarische Darstellung als Instrument zur Analyse

Um Beobachtungen auszuwerten, wurde eine tabellarische Darstellung mit vier Ebenen, die als Spalten erstellt wurden, entwickelt. Diese Vorgehensweise dient neben der Übersichtlichkeit auch der nachfolgenden Analyse, indem durch eine Spaltenaufteilung ein umfassendes Bild über das Verhalten und die verbale und nonverbale Kommunikation der Mutter und des Kindes geschaffen wird. Zur Orientierung erfolgt zuerst eine unsystematische Beobachtung jeder Videoaufnahme. In der Bereitschaft eine Systematik in der Beobachtung zu entwickeln, wird der Fokus in unterschiedlichen Ebenen auf den jeweiligen Interaktionsteilnehmer gelegt, womit die Interaktion differenziert verschriftlicht werden kann.

Die erste Spalte der Tabelle enthält die Transkription und eine Situationsbeschreibung, die zweite Spalte eine Interpretation mit Fokus auf den Initiativen der Mutter, in der dritten Spalte

liegt der Fokus der Interpretation auf den (Re-)Aktionen des Kindes und die vierte Spalte ist ein Versuch der Sichtbarmachung von Scaffoldingmomenten im Interaktionsverlauf. Somit enthalten die Spalten 2, 3 und 4 Zusammenfassungen und Interpretationen der Beobachtungen im Hinblick auf unterschiedliche Schwerpunkte. Dieses Analyseinstrument zur Darstellung soll sowohl der Veranschaulichung der Videoaufnahme als auch der Vollständigkeit der Beobachtungsperspektiven dienen.

Anhand der Tabelle mit ihren vier Spalten soll eine umfassende Darstellung der Situation gelingen, die eine Übersicht schafft, indem die Beobachtung der Videoaufnahmen aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Ebenen angelegt und verschriftlicht wird, um eine bildliche Vorstellung und angemessene Analyse zu ermöglichen. Die Interpretationen in den Tabellen erfolgen mit dem Versuch der Unvoreingenommenheit und ohne Berücksichtigung der Bewertungen aus der VLS. Anschließend sind die Überschriften der einzelnen Spalten der Tabellen angeführt und das ihnen zugrunde liegende Untersuchungsinteresse zusammengefasst:

Transkription der Videoaufnahme und Situationsbeschreibung der Interaktion im Hinblick auf mimischen und gestischen Ausdruck	Fokus auf Mutter: Unterstützungsverhalten der Mutter auf verbaler  , körpersprachlicher  und emotionaler  Ebene	Fokus auf Kind: Reaktionen und Aktivitäten des Kindes auf verbaler  , körpersprachlicher  und emotionaler  Ebene	Scaffoldingmomente im Interaktionsverlauf auf verbaler  , körpersprachlicher  und emotionaler  Ebene
↓	↓	↓	↓
1. Spalte	2. Spalte	3. Spalte	4. Spalte

Mit diesem Ausschnitt der Überschriften der vier Spalten jeder Tabelle soll ein Einblick in die nachfolgende Beschreibung der Vorgehensweise zur Umsetzung geboten werden, wodurch diese Veranschaulichung als Gerüst einen Überblick über die erarbeitete Vorgehensweise zur tabellarischen Darstellung schafft.

- **Erstellung der 1. Spalte**

In der 1. Spalte der Tabelle geht es um eine Darstellung der Beobachtungen aus der Videoaufnahme. Zur Verschriftlichung des Interaktionsverlaufes wurde Beobachtbares zu Papier gebracht, ohne Berücksichtigung der Forschungsinteressen, Fragestellungen und theoretischen Grundlagen. Es handelt sich bei der 1. Spalte um eine rein formale Transkription der verbalen Kommunikation zwischen Mutter und Kind, deren nonverbale Regungen durch Beschreibung zur Veranschaulichung der Bildinhalte dargestellt, beigelegt und eingearbeitet werden. Die Messung der Zeit erhält nur bei längeren Pausen Relevanz, in denen weder Mutter noch Kind sprechen und nonverbal mit der Aufgabe beschäftigt sind. Diese Pausen

werden der Transkription an entsprechender Stelle in Klammer beigelegt, um nachvollziehbar zu machen, wie sich die Interaktion aus zeitlicher Perspektive gestaltet.

Danach wird die gesamte Transkription als Fließtext in eine Tabelle kopiert und jede Aussage kursiv und unter Anführungszeichen gesetzt. Um eine detailgetreue Wiedergabe des Interaktionsverlaufs zu erlangen, erfolgt nach dieser Niederschrift der Transkription eine Situationsbeschreibung des Interaktionsverlaufs. Nach diesem ersten Durchgang der wörtlichen Transkription, bei dem jedes Video mehrmals beobachtet wurde um die Vollständigkeit der Transkription zu gewährleisten, folgt der zweite Beobachtungsdurchgang, der auch mehrere Abfolgen von Videobeobachtungen beinhaltet.

Die 1. Spalte der Tabelle wird demnach unter den Fragestellungen „Welche beobachtbaren Regungen zeigen Mutter und Kind auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene?“ und „Was sehe und höre ich?“ vervollständigt. Dem zufolge wird nach der Transkription jedes verbalen Austausches zwischen Mutter und Kind alles, was als Situationsbeschreibung unmittelbar beobachtet werden kann, notiert. Es werden so alle mimischen und gestischen Regungen und eine Beschreibung des Arbeitsbereiches der Transkription beigelegt. Mit dem Anliegen der Übersichtlichkeit und zur Veranschaulichung der Videoaufnahme wird diese Situationsbeschreibung dem Interaktionsverlauf entsprechend in die Transkription eingearbeitet.

Dazu ist eine oftmalige Beobachtung jeder Videoaufnahme notwendig, weil vor allem durch die Gleichzeitigkeit vieler Regungen im Interaktionsverlauf, nur so eine nachvollziehbare Darstellung der Interaktion möglich ist und die Vollständigkeit der Beobachtungen gewährleistet ist. Es wird also alles notiert, was an (non-)verbalem Ausdruck während der Interaktion beobachtbar ist. Mit dieser Verschriftlichung der Interaktion in Form eines Fließtextes soll die Videoaufnahme möglichst umfassend dargestellt und die beobachtete Interaktion bildhaft beschrieben werden.

Die Vorgehensweise zur Erstellung der 1. Spalte begründet sich vor allem im Versuch, dem wissenschaftlichen Beobachtungskriterium der Objektivität gerecht zu werden, so erfolgt die Erarbeitung der 1. Spalte ohne speziellen Theoriehintergrund oder Vorannahmen. Mit einer Unterteilung des Interaktionsverlaufes in Sinnsequenzen wird danach eine grobe inhaltliche Strukturierung geschaffen. Eine Sinnsequenz enthält eine Kommunikationsabfolge, die sich einem bestimmten Arbeitsschritt oder Themenfeld zuordnen lässt, wobei jede Sinnsequenz mit einer Zeile begrenzt und die Tabelle damit in Abschnitte gegliedert wird. Die Anzahl, Intensität und Dauer der einzelnen Sinnsequenzen, ist bei jeder Interaktion unterschiedlich und

die Grenzen einer Kommunikationsabfolge resultieren aus den verbalen und nonverbalen Inhalten.

- **Erstellung der 2. Spalte**

Aus der Theorie, in Kapitel 2, lässt sich erkennen, dass eine gelingende Interaktion zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer Aufgabe durch das Verhalten der Mutter und ihrem emotionalen Bezug zum Kind entscheidend bestimmt wird. Aus diesem Grund wird in der 2. Spalte der Versuch unternommen, das Verhalten und die emotionale Gestimmtheit der Mutter zu interpretieren. Die beobachteten verbalen und nonverbalen Aktionen und Reaktionen der Mutter werden den Sinnsequenzen entsprechend in die 2. Spalte eingetragen.

Dazu hat sich im Laufe der Entwicklung des Analyseinstrumentes aus Gründen der Übersichtlichkeit eine Symbolzuordnung bewährt. Zuerst werden in jeder Sinnsequenz alle verbalen Unterstützungsstrategien und aufgabenbezogenen Äußerungen genannt. Anschließend werden alle körpersprachlichen und emotionalen Regungen der Mutter als Interpretation notiert. Für die Erstellung der 2. Spalte erfolgt eine Beobachtung in den drei genannten Schritten, verbaler Ausdruck, körpersprachliche Regungen und emotionale Gestaltung. Zur Unterstützung der Anschaulichkeit erhält jede Kategorie ein Symbol.

Für den verbalen Ausdruck dient folgendes Symbol: ,

für körpersprachliche Regungen: 

und für emotionale Gestimmtheit dient das Symbol: .

Indem die Beschreibung der drei Kategorien getrennt erfolgt, ist es möglich Regungen zu erkennen, die in mehreren Kategorien ausgedrückt werden. Das Erkenntnisinteresse dieser 2. Spalte liegt vor allem in der Untersuchung des Verhaltens der Mutter, wodurch sich die Frage stellt, was für eine gelingende Interaktion wichtig ist. Demnach können mit Hilfe der 2. Spalte die Fragestellungen, „Was passiert beim Lösen der Aufgabe mit Fokus auf die Mutter?“ und „Wie verhält sich die Mutter im Umgang mit ihrem Kind?“, beantwortet werden.

Damit soll das Unterstützungsverhalten der Mutter beim Lösen der Aufgabe erkennbar werden und der emotionalen Gestaltung der Interaktion entsprechende Schwerpunkte der verbalen und nonverbalen Kommunikation der Mutter mit ihrem Kind herausgefiltert werden.

- **Erstellung der 3. Spalte**

In dieser 3. Spalte werden alle Äußerungen des Kindes notiert, weil durch das verbale und nonverbale Verhalten und die emotionale Gestimmtheit des Kindes die Interaktion mitgestaltet und somit die Qualität des Scaffoldingprozesses beeinflusst wird. Aus diesem Grund wird der Fokus nun auf die Beobachtung der (Re-)Aktionen des Kindes gelegt. Bei diesem Beobachtungsvorgang liegt die Konzentration auf der Interpretation des Ausdrucks des Kindes auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene, gemäß den oben ausgewiesenen Symbolzuordnungen.

Die in diesem Zusammenhang zu beantwortenden Fragen lauten folgendermaßen: „Wie bringt sich das Kind in den Interaktionsverlauf ein?“, „Wie verhält sich das Kind?“ und „Welche Regungen und Reaktionen setzt das Kind in der Interaktion auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene?“

Bei diesem Forschungsschritt stehen die Handlungen des Kindes im Vordergrund. Eine Einschätzung der Qualität eines Scaffoldingprozesses ist nur unter Berücksichtigung der Wirkung des jeweiligen Verhaltens der Mutter auf das Kind möglich, dazu kommen in der 3. Spalte die (Re-)Aktionen des Kindes zum Ausdruck. Denn die Art und Weise der Unterweisung und die Klarheit während der Interaktion hat Auswirkungen auf die kindliche Selbstregulierung. Die (Re-)Aktionen des Kindes beeinflussen wiederum das Verhalten der Mutter und dessen Wirkung. Deshalb wird in der 3. Spalte alles, was der Veranschaulichung der Qualität der Interaktion in Bezug auf die gemeinsame Aufgabenbewältigung dient, notiert, wodurch sich die Interpretationen nicht nur auf das Unterstützungsverhalten und die dazugehörigen Reaktionen beschränken. Um ein umfassendes Bild über die verbale und nonverbale Kommunikation und das Verhalten des Kindes zu erhalten, werden demnach in der 3. Spalte alle Aktivitäten des Kindes notiert, die sich auf die Bearbeitung der Aufgabenstellung beziehen.

- **Erstellung der 4. Spalte**

In die 4. Spalte werden Scaffoldingmomente der Interaktion eingetragen, was eine Beobachtung des Zusammenspiels von Mutter und Kind erfordert. Dyadische Wechselwirkungen werden deshalb zum Schluss ausgewiesen, weil erst nach der Detailbeobachtung einzelner Schwerpunkte bei Mutter und Kind und deren Interpretation, die Aufmerksamkeit für einen Rückbezug auf das Ganze strukturiert und auf die wechselseitige Wirkung in der Dyade gerichtet werden kann. Der Fokus der Beobachtung wird dadurch selektiver, wodurch sich pointiert aufzeigen lässt, durch welche Momente ein Scaffoldingprozess gestaltet wird.

Den Untersuchungen von hoch-scaffoldenden Müttern zufolge, ergeben sich Scaffoldingmomente im Zusammenspiel von angemessenem Unterstützungsverhalten sowie emotiona-

ler Verfügbarkeit der Mutter und den Unterstützungsbedürfnissen sowie kooperativen Reaktionen des Kindes, weil das Verhalten der Mutter Auswirkungen auf die Fähigkeit des Kindes zur Aufgabenbewältigung hat. Deshalb werden zur Niederschrift diesbezüglich beobachteter Momente in jeder Sinnsequenz der 4. Spalte verbale, körpersprachliche und emotionale Reaktionen im Bezug auf Scaffolding notiert.

Wie bereits erwähnt, wurden die Videos im Zuge der VLS aufgenommen. Bei der damaligen quantitativen Auswertung wurden Kategorien erstellt, um die Interaktionen im Hinblick auf verschiedene Merkmale hin entsprechend einstufen zu können. Werte der Kategorien aus der VLS stehen in der jeweiligen Interaktion in wechselseitigem Verhältnis zueinander und deren Ausformungen beeinflussen einander gegenseitig. Daraus lässt sich schließen, dass alle Aspekte aus den Kategorien von Bedeutung sind, um beschreiben zu können, was wie im Interaktionsverlauf passiert und was wie dazu beiträgt, einen Scaffoldingprozess gelingen zu lassen. Kategorien der Dyade fungieren als Richtlinien zur Ausweisung von Scaffoldingmomenten und wurden als Gedächtnisstützen beim Interpretieren der Videos im Hinblick auf das Zusammenspiel von Mutter und Kind einbezogen.

Gemäß der ersten dyadischen Kategorie liegt der Schwerpunkt in der Beobachtung der Affekte zwischen Mutter und Kind. Der zweiten Kategorie entsprechend wird die wechselseitige Zufriedenheit untersucht. Weiters wird kooperatives Engagement, förderliches Sprachverhalten, also die Stimmung im Raume und gemäß der fünften Kategorie, die Funktion der Rolle, also die Aufgabenverteilung und Verständigung, in der Beobachtung fokussiert. Die Kategorien erhalten dadurch Relevanz, dass ihre Werte korrelieren und somit das Unterstützungsverhalten der Mutter nur scaffolding wirkt, wenn positive Affekte zwischen Mutter und Kind, wechselseitige Zufriedenheit, also die Stimmung im Raume, kooperatives Engagement, förderliches Sprachverhalten und eine unterstützende Funktion der Rolle, also der Aufgabenverteilung und Verständigung, zu beobachten ist und das Kind einer Unterstützung bedarf.

Wenn eine Mutter wenig Unterstützungsverhalten zeigt, können das Verhalten, der Ausdruck und beobachtbare Bedürfnisse des Kindes Aufschluss geben, ob vom Kind Unterstützung benötigt wird und wann möglicherweise ein potentieller Scaffoldingmoment verstreicht. In der 4. Spalte werden demnach jene wechselseitigen (körper-)sprachlichen Reaktionen eingetragen, die sich als Scaffoldingmomente ausweisen lassen, wodurch dargestellt wird, wie sich Scaffolding im Verhalten verbal, körpersprachlich und emotional ausdrückt. Durch diese Reduktion der Interaktionsinhalte sollen Schwerpunkte herausgearbeitet und der Weg für die anschließende Analyse geebnet werden. Für die 4. Spalte werden dafür folgende Fragen gestellt: „Wo lässt sich Unterstützungsverhalten beim Lösen der Aufgabe ausweisen?“, „Wo

werden Voraussetzungen, Qualität und Intentionen für Scaffolding sichtbar?“ und „Wo passieren Scaffoldingmomente?“

Zur Erstellung der 4. Spalte werden die, im 2. Kapitel, angeführten Theoriehintergründe zu angemessener Unterstützung und Hauptfaktoren der Definition von Scaffolding nach Berk und Winsler (1995) als Gedächtnisstütze in Anspruch genommen. Als Voraussetzung für gelingendes Scaffolding gelten gemeinsames Problemlösen bei der Aufgabenstellung und emotionale Wärme sowie Empfindsamkeit der Mutter. Wichtige Qualität für Scaffolding ist das Erlangen von Intersubjektivität beim Lösen der Aufgabe. Als Intentionen und Ziele im Scaffoldingverhalten der Mutter sind die Förderung der kindlichen Selbstregulierung und kognitive Unterstützung relevant, weil die Mutter in einem derartigen Moment den Weg zum nächsten Schritt beim Lösen der Aufgabe für ihr Kind ebnet.

Wie sich Säulen von Scaffolding in der Interaktion ausdrücken können, wird in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet. Es werden Verhaltens- und Ausdrucksmuster dargestellt, die sich nach eingehender Forschungsarbeit bei hoch gewerteten Müttern wiederholt und bestätigt haben. Ziel ist nicht die Vollständigkeit in der Auflistung der Möglichkeiten. Diese sollen vielmehr Beispiele sein, durch die ein Einblick zur Umsetzung dieser Methode gegeben wird. Die Auflistung dient als Gerüst, ist in Kapitel 2 durch theoretische Hintergründe untermauert und soll als Orientierung zur Umsetzung des Analyseverfahrens dienen. Mit den anschließend angeführten Zuordnungen als Anhaltspunkte für stattfindendes Scaffolding werden Möglichkeiten aufgezeigt, Scaffoldingmomente zu erkennen und einzuordnen:

Scaffoldingmomente im Interaktionsverlauf der Sinnsequenzen
Verbale  Ebene: - wiederholt die Aufgabe in eigenen Worten für das Kind - aufgabenorientierte Fragen (offen oder zielgerichtet) - Mutter kommentiert das Malgeschehen - erinnern sich und schildern gemeinsam das Ereignis (auf detaillierte und wahrheitsgetreue Erinnerung wird geachtet) - Lob und Bestätigung (der Ideen des Kindes) - Mutter erklärt dem Kind ihr Vorhaben, bevor sie etwas malt - Klärung von Missverständnissen - Mutter bietet verständliche Alternativen an - Stimmlage und Inhalt der Aussagen sind kongruent - rege sprachliche Verständigung, lassen einander meist aussprechen - kommentieren ihr Vorhaben, das Malgeschehen und erklären das Gemalte - Unterhaltungen und Erklärungen aufeinander abgestimmt - beziehen sich aufeinander - antworten einander meist prompt - Kommentare dienen der Lösung der Aufgabenstellung ...
Körpersprachliche  Ebene: - gemeinsames Interesse in Gestik und Mimik beobachtbar - beginnen erst nach Einigung über das Thema zu malen

- erklären auch mit Zeichen
- Mutter teilt dem Kind Aufgaben zu und zeigt vor, was sie meint
- Mutter und Kind sind einander körperlich und geistig zugewandt
- stetiger Blickkontakt (Mutter und Kind, auch mit Untersuchungsleiterin)
- Aufmerksamkeit der Mutter und des Kindes auf das Malgeschehen
- deutlicher körpersprachlicher Ausdruck der Mutter
- Mutter und Kind kontinuierlich bei Aufgabenlösung ...

Emotionale ♥ Ebene:

- Aufmerksamkeit und Interesse an der Aufgabenstellung
- kindliches Tun bekräftigen, Eigeninitiative des Kindes bestärken
- Mutter kann die Fähigkeiten des Kindes einschätzen und macht dem Kind die eigenen Fähigkeiten bewusst
- Wiedererleben von vergangenen Gefühlsregungen
- Mutter kann künstlerische Unstimmigkeiten ans Thema anpassen
- Phantasiefähigkeit der Mutter ermöglicht es ihr, in die Gedanken- und Ideenwelt des Kindes einzusteigen
- bildhaftes/emotionales Wiedererleben des Ereignisses während des Malens
- Mutter nimmt sich zurück, wenn das Kind aktiv ist
- Abschluss der Aufgabe erst nach Einigung
- Respekt für die Autonomie des Kindes und darauf abgestimmte Unterstützung
- liebevolle Einfühlbarkeit im Umgang miteinander...

Die in diesem Abschnitt angeführten Beispiele zur Auffindung und Ausweisung von Scaffoldingmomenten in der Interaktion kommen im Prozess der gemeinsamen Aufgabenbewältigung zwischen Mutter und Kind erst dadurch vollständig zum Tragen, indem die Mutter ihre Angebote auf oben erwähnten (Re-) Aktionen des Kindes anpasst und das Kind sich in der Dyade kooperativ zeigt und sich für die Aufgabe begeistern lässt. So können die Faktoren im Verhalten von Mutter und Kind sich derart multiplizieren, dass das Produkt der Aufgabe für beide förderlich und zufrieden stellend ist. Das Erkenntnisinteresse der 4. Spalte richtet sich demnach auf die Auffindung von Scaffoldingmomenten, um so eine qualitative Analyse der Interaktion im Hinblick auf Scaffolding und die Beschreibung des jeweiligen Scaffoldingprozesses zu ermöglichen. Nach der Beschreibung des Analyseinstrumentes wird anschließend die methodische Vorgehensweise zur Auswertung des Interaktionsverlaufes nachgezeichnet.

4.2 Vorgehensweise zur qualitativen Analyse eines Scaffoldingprozesses

Nach einer mehrmaligen Überarbeitung der Tabellen mittels wiederholter Videobeobachtungsdurchgänge zur Gewährleistung der Vollständigkeit der Verhaltensbeobachtung erfolgt im zweiten Schritt die sequentiell strukturierte Feinanalyse. Diese Analyse basiert auf den in der 4. Spalte ausgewiesenen Scaffoldingmomenten und auf den Daten der 1. Spalte und den in den Spalten 2 und 3 notierten Verhaltensweisen von Mutter und Kind mit entsprechenden Interpretationen.

Die in den Sinnsequenzen beobachteten Scaffoldingmomente werden mit Hilfe der Spalten 1 bis 3 im Hinblick auf das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind qualitativ ausgewertet,

wobei sich die Struktur der Analyse aus der Gliederung der Tabelle in Sinnsequenzen ergibt. Mit der Explikation der in den Sinnsequenzen ausgewiesenen Scaffoldingmomente wird die Qualität von Scaffolding analysiert, um Momentaufnahmen des Interaktionsverlaufes im Hinblick auf ihre Bezugspunkte zu Scaffolding auszuformulieren. Zur Analyse werden verbale Aussagen aus der 1. Spalte den Scaffoldingmomenten entsprechend zugeordnet und untermauern die jeweilige Interpretation als Erkennungszeichen für das Scaffoldingverhalten der Mutter.

Im Zuge dieses Analyseschrittes werden die gefundenen Momentaufnahmen zu Scaffolding ausgewertet und Schwerpunkte zu Scaffolding, die der Literatur entnommen wurden, herausgefiltert. Der Blick auf die Dyade und das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind im Verlauf der Interaktion gilt als Voraussetzung für die Analyse und Beschreibung eines Scaffoldingprozesses.

Relevant ist hinsichtlich der Qualität von Scaffolding, wie sich die Mutter verhält, um auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen und ihr Unterstützungsangebot zu gestalten. Wichtig ist zu beobachten, was passiert und was nicht stattfindet. Mit der Analyse wird dem Ziel gefolgt, Charakteristisches mittels Interpretation des Unterstützungsverhaltens der Mutter sowie der (Re-) Aktionen des Kindes aufzuzeigen und auszuwerten.

In diesem Zusammenhang basieren Interpretation und Analyse der Interaktion im Hinblick auf Scaffolding und der Explikation seiner Momente, auf folgenden Fragen: „Was passiert zwischen Mutter und Kind im Detail?“, „Wie gestaltet sich die Qualität der Interaktion?“, „Was passiert im Interaktionsprozess zwischen Mutter und Kind, bei einer Mutter, der ein hohes, mittleres oder niedriges Scaffoldingverhalten zugeschrieben wird?“, „Wo passiert im Bezug auf Scaffolding Entscheidendes und wo werden Scaffoldingmomente sichtbar?“, „Welche Haltung nimmt die Mutter während des Scaffoldingprozesses ein?“, „Was macht die Qualität von Scaffolding aus?“, „Wie gestalten sich die Scaffoldingmomente im Detail?“ und „In welchen Momenten greift die Mutter ein?“

Das Verhalten des Kindes ist relevant für das Scaffoldingverhalten der Mutter und dessen Wirkung. Deshalb stellen sich die Fragen: „Was drückt das Kind mit seinen Handlungen aus?“, „Wie bringt sich das Kind in den Prozess ein?“ und „Welche unmittelbaren Faktoren können für die Aktivitäten des Kindes und seine Involviertheit, an der Bearbeitung der gemeinsamen Aufgabe, auslösend sein?“

Die Explikation der Interaktionsstruktur gemäß der Gliederung in Sinnsequenzen soll die individuelle Qualität von Scaffolding zum Ausdruck bringen. In die Analyse fließen Variable

zum Sprachverhalten, körpersprachlichen und emotionalen Ausdruck und dem Beziehungsverhalten zwischen Mutter und Kind ein. Im Rahmen dieser Untersuchung kann nur eine Momentaufnahme der Beziehung beobachtet werden, weshalb der Fokus auf der Erkennung von charakteristischen Kommunikationsinhalten liegt, in denen die Beziehungsgestaltung in wesentlichen Momenten zum Ausdruck kommt. Die mittels Beobachtung und Interpretation entstandenen Aufzählungen in der 4. Spalte können insofern als Scaffoldingmomente verstanden und in der Analyse ausgewertet werden, dass Faktoren von Scaffolding Indikatoren zur qualitativen Analyse von Scaffolding darstellen.

Durch die Analyse werden bestehenden theoretischen Kategorien, die im 2. Kapitel ausgewiesen sind, Ausdrucksweisen und qualitative Beschreibungen zugeordnet. Scaffolding ist ein Prozess, der sich aus unzählbaren Momenten gestaltet. Es geht bei den Beobachtungen und Analysen nicht nur darum, möglichst viele Momente aufzufinden, sondern Ausschlaggebendes zur Gestalt der Interaktion beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe herauszuarbeiten, um das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind detailliert zu beschreiben. In diesem Bezug sichtbar gewordene Momente werden expliziert, wodurch die Qualität der Interaktion im Hinblick auf das Unterstützungsverhalten der Mutter und das Zusammenspiel in der Dyade zum Ausdruck kommen soll.

Zeitlich betrachtet besteht ein Moment aus unzähligen Augenblicken, deshalb ist ein Moment auf mehreren Ebenen und aus mehreren Perspektiven mittels eines Blickwinkelwechsels explizierbar. Wenn sich körpersprachliche und / oder emotionale Regungen nicht nur zu einem verbalen Ausdruck zuordnen lassen, sondern zu mehreren Zeitpunkten verbalen Austausches in einer Sinnsequenz stattfinden, wurde ein asymptotisches Vorgehen gewählt.

Das bedeutet, dass die betreffende körpersprachliche oder emotionale Beobachtung dem verbalen Moment zugeordnet wird, der besonders durch dessen Gestik und / oder Mimik gekennzeichnet ist. Hilfreich ist dabei die Überlegung, ob der untersuchte Scaffoldingmoment eher als Voraussetzung oder Komponente fungiert, die Qualität beeinflusst oder eine der beiden Intentionen verfolgt. Diese Erklärung erhält deshalb vor allem für körpersprachliche und emotionale Regungen Relevanz, da diese oft bei mehreren verbalen Initiativen einer Sinnsequenz stattfinden, in der Tabelle aus Gründen der Übersichtlichkeit jedoch nur einmal erwähnt sind. In der Analyse, wie in Spalten 2 bis 4 ausgewiesen, wird deutlich, wie und aus welchem Anlass ein spezifisches Verhalten den Interaktionsverlauf beeinflusst und damit die Qualität von Scaffolding mitgestaltet.

Als abschließender Schritt jeder Einzelfalluntersuchung werden die Analyseergebnisse zusammengefasst, gestaltende Elemente des Scaffoldingprozesses herausgefiltert und für eine

nachfolgende Diskussion herausgestellt. Dazu erhalten folgende Fragen Relevanz: „Wo sind Schlüsselstellen der Interaktionsgestaltung?“, „Was passiert in manchen Interaktionen nicht?“, „Wo können Unterstützungsdefizite und Unterschiede bezüglich der qualitativen Ausformung von Scaffolding erkannt werden?“

In diesem Analyseverfahren zur Sichtbarmachung eines Scaffoldingprozesses gestaltet sich die Vorgehensweise zur Beobachtung, Darstellung und Analyse interaktiv und reziprok. Einem Sinn erfassenden Verstehensbegriff folgend, werden Voraussetzungen, Qualität und Intentionen eines gelungenen Scaffoldingprozesses durch die Explikation der Scaffoldingmomente in einer sequentiell strukturierten Feinanalyse qualitativ beschrieben und ausgewertet.

4.3 Kurzüberblick zur Anwendung des Analyseverfahrens

In der **1. Spalte der Tabelle** wird die Transkription der verbalen Inhalte der Interaktion eingetragen, wonach zur Veranschaulichung alle mimischen sowie gestischen Ausdrücke notiert und eingeflochten werden. Um die Bildlichkeit der Videoaufnahme wiederzugeben, wird ergänzend eine Beschreibung des unmittelbaren Arbeitsumfeldes von Mutter und Kind zu Papier gebracht. Diese Beobachtungen werden als Situationsbeschreibung der 1. Spalte beige-fügt und in die Transkription eingegliedert. Nach der schriftlichen Aufzeichnung der Videoaufnahme, wird der Interaktionsverlauf in Sinnsequenzen unterteilt.

Zur Bearbeitung der **2. und 3. Spalte** liegt der Fokus der Beobachtungen auf Mutter in Spalte 2 und Kind in Spalte 3. Dabei werden alle verbalen, körpersprachlichen und emotionalen Regungen im Hinblick auf das Unterstützungsverhalten der Mutter und den gemeinsamen Umgang beim Lösen der Zeichenaufgabe interpretiert und festgehalten. Wenn in einer Sinnsequenz der 2. und 3. Spalte eine Wiederholung vorkommen würde, ist aus Platzgründen eine Einmalnennung gewählt worden, da in der anschließenden Analyse die Interaktion ohnehin als Prozess beschrieben wird und dort deutlich wird, an welcher Stelle und wie oft die betreffende Aktion oder Reaktion stattgefunden hat.

Beim Beobachtungsvorgang für die **4. Spalte** wird notiert, wann das Unterstützungsverhalten der Mutter auf verbaler, emotionaler und körpersprachlicher Ebene einen Beitrag zur Erfüllung der Aufgabenstellung leisten und als Scaffoldingmoment ausgewiesen werden kann oder wann ein potentieller Scaffoldingmoment vergeben bleibt. Interpretationen der Spalten 2 bis 4 stellen eine Reduktion der verbalen und nonverbalen Inhalte des Interaktionsverlaufes dar und können als Vorbereitung für die anschließende Analyse verstanden werden.

Die jeweiligen Zuordnungen in den Tabellen und Analysen werden in der Forschungsgruppe überprüft und gegebenenfalls korrigiert oder ergänzt. Die methodische Vorgehensweise bei diesem **Analyseverfahren** richtet sich auf die strukturierte Darstellung des Scaffolding-verhaltens einer Mutter mit ihrem Kind beim Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe durch eine Auswertung der Scaffoldingmomente.

Ausgehend von den Inhalten der jeweiligen Tabelle wird eine **sequentiell strukturierte Feinanalyse** angestrebt. Dazu erfolgt eine Explikation der in Spalte 4 ausgewiesenen Scaffoldingmomente auf der Grundlage der Spalten 1 bis 3 und wiederholter Videobeobachtungsdurchgänge. Mit theoretischen Hintergrundinformationen zur Bild- und Textanalyse kann die Interaktion bezüglich des Unterstützungsverhaltens der Mutter mit ihrem Kind beim Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe untersucht und die Momente im Hinblick auf das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind qualitativ beschrieben werden. Um bedeutende Kommunikationsinhalte des Prozesses zu analysieren, erfolgt eine Auswertung der Spalten 1 bis 4 und die Darstellung der Inhalte gemäß der in Sinnsequenzen gegliederten Tabelle.

Als Abschluss jeder Analyse erfolgt eine **zusammenfassende Darstellung** des Interaktionsverlaufes und **der Analyseergebnisse** hinsichtlich charakteristischer Merkmale und spezifischer Kommunikationseinheiten, um Ergebnisse der einzelnen Analysen herauszufiltern und für eine anschließende Diskussion pointiert darzustellen. Im folgenden fünften Kapitel werden vier Mutter-Kind-Interaktionen dem dokumentierten Analyseverfahren entsprechend untersucht.

5. Videoanalysen zur qualitativen Beschreibung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe

In diesem Kapitel werden vier sequentiell strukturierte Feinanalysen angeführt, auf deren Basis die erste Forschungsfrage beantwortet wird. Wie im vorigen Kapitel beschrieben, werden die Beobachtungen auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene zuerst durch tabellarische Darstellung verschriftlicht. Die 1. Spalte der Tabelle enthält die Transkription inklusive einer detaillierten Situationsbeschreibung. In der 2. Spalte wird das Verhalten der Mutter beschrieben. In der 3. Spalte liegt der Fokus der Interpretation auf (Re-)Aktionen des Kindes. Die 4. Spalte ist ein Versuch zur Sichtbarmachung von Scaffolding im Interaktionsverlauf mittels einer Ausweisung seiner Momente. Abschließend sind eine Analyse der

Scaffoldingmomente im Interaktionsverlauf und eine Zusammenfassung der Analyseergebnisse im Hinblick auf charakteristische Merkmale und spezifische Besonderheiten angeführt.

Die für die Analysen verwendeten Videoaufnahmen entstammen der „Vienna Longitudinal Study“ (VLS), bei der im Rahmen der 4-Jahres-Follow-up-Untersuchung „Kinder postpartum depressiver Mütter“ das Interaktionsverhalten von Müttern mit ihren vierjährigen Kleinkindern untersucht wurde (Almeder 2005, 68ff). Die Erhebung enthielt unter anderem eine adaptierte Form des Untersuchungsinstruments „family drawings“ (Burns et al. 1982; zit. nach Schacherbauer 2004, 86), bei dem Mutter und Kind die Aufgabe bekamen, gemeinsam zwei Bilder zu malen, eines zu einem negativen und das andere zu einem positiven Ereignis in der Familie. Ziel dieser Aufgabenstellung ist, dass sich Mutter und Kind gemeinsam erinnern und eine Situation auswählen, die sie zeichnen möchten und das vereinbarte Vorhaben realisieren, indem sie das gewählte Ereignis im gemeinsamen Einverständnis zeichnerisch nachbilden. Die Untersuchungen wurden in gewohnter Umgebung während eines Hausbesuches bei Mutter und Kind durchgeführt. Die Videoaufnahmen sind somit in Form von nicht teilnehmenden Untersuchungen angelegt. Es handelt sich in dieser Forschungsarbeit um eine Verhaltensbeobachtung von vier Einzelfällen. Die Interaktionsteilnehmer erleben diese Situation annähernd als natürlich, wogegen sie jedoch mit dem Ziel der Beobachtung und Analyse konstruiert wurde.

Die mittels der Zeichenaufgaben erwirkten Interaktionen wurden anhand eines Codierhandbuches nach verschiedenen Affekt- und Verhaltenskategorien systematisch analysiert und für Dritte zugänglich gemacht. In einer Kategorie wurde auch das Scaffoldingverhalten der Mutter ausgewertet. Das Scaffoldingverhalten der Mütter wurde in einer Skala, die von niedrig-scaffolding (1) bis hoch-scaffolding (5) reicht, gemessen (Schacherbauer 2004, 86). Diese Wertung gibt zwar Auskunft über die Intensität von Scaffolding, sagt jedoch nichts darüber aus, was genau in der Interaktion zwischen Mutter und Kind passiert und wie Scaffolding qualitativ beschrieben werden kann.

In der vorliegenden Arbeit wird nicht untersucht, welche Unterschiede sich aufgrund des Geschlechts oder anderer Faktoren ergeben, sondern es ist von Interesse, welche Unterstützungsangebote die Mutter setzt und wie diese auf das Kind wirken. Beobachtete Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden nicht auf deren Ursprünge und Hintergründe bezogen, da in dieser Untersuchung vorrangig ist, welche Verhaltensweisen und Unterstützungsangebote die Entwicklung eines Kindes begünstigen. Entscheidend ist, wie Mutter und Kind beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe interagieren um zu beschreiben, was die Qualität

von Scaffolding ausmacht und wie sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe im Einzelfall gestaltet.

Es wird in der vorliegenden Untersuchung auf eine Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede verzichtet, da „wenn die relativ wenigen Befunde über geschlechtsspezifische Einflüsse von Bindung überhaupt eine Schlussfolgerung zulassen“, die Wechselwirkung zwischen „Geschlechtsrollen-Verhalten und Bindungsqualität“ zusammenfassend darin gesehen werden kann, dass bei Bindungssicherheit weder Buben noch Mädchen „auf Geschlechtsstereotype Verhaltensmuster angewiesen sind. Sie können selbstsicher und auf die Unterstützung der Eltern vertrauend ein breites und freieres Verhaltensspektrum aufbauen. Bei Bindungsunsicherheit dagegen, d.h. bei mangelnder Unterstützung der Mutter, beschränken sich die Jungen anscheinend eher auf einen männlich-aggressiveren, die Mädchen eher auf einen weiblich-passiven Verhaltensstil, der weniger Selbstwertgefühl und psychische Sicherheit fordert“ (Grossmann et al. 2003, 266f).

In den zur Analyse gewählten Interaktionsverläufen wirken Mütter mit, die in der VLS als mittelmäßig bzw. hoch scaffolding eingeschätzt wurden. Wie im Kapitel 2 beschrieben findet Scaffolding nur in einem liebevoll unterstützenden Umfeld statt, weshalb untersucht wird, was die Qualität von Scaffolding ausmacht und nicht, auf welche Ursprünge (Re-)Aktionen von Mutter und Kind zurückgeführt werden können. Nach Eisenberg et al. (2005) ist bei einer Beobachtung von Mutter-Kind Interaktionen eine Unterscheidung des Geschlechts insofern nicht ausschlaggebend, als dass bei positiver Elternschaft zu erwarten ist, dass sich sowohl Mädchen als auch Buben jeweils ihrer Natur entsprechend optimal entwickeln (Eisenberg et al. 2005, 1067).

Auch wenn dies nicht zutrifft und Defizite im Unterstützungsverhalten der Mutter ausgewiesen wurde, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur aufgezeigt werden, wann potentielle Scaffoldingmomente, wie vergeben wurden und welche (Re-)Aktionen des Kindes dies zum Ausdruck bringen. Es werden nicht die Unterschiede der Individuen untersucht sondern spezifische Details, die die Qualität des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind und damit die Qualität des Scaffoldingprozesses ausmachen, detailliert beobachtet dargestellt und analysiert.

Mit den vier anschließend angeführten Videoanalysen soll zum Ausdruck gebracht werden, wie sich das Zusammenspiel von Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe, bei mittel- oder hoch-scaffolding eingeschätzten Müttern, gestalten kann und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten die Interaktionen kennzeichnen. Mit Hilfe der Analysen wird

erkennbar, welche Verhaltensweisen auf das Kind unterstützend wirken und somit eine Entwicklungsbegünstigung für das Kind darstellen. Die im Rahmen der VLS untersuchten Mutter-Kind Paare gestalten ihre Interaktionen auf ganz unterschiedliche Arten. Um eine möglichst gleiche Ausgangssituation der Mutter-Kind Paare zu gewährleisten, wurden Interaktionen ausgewählt, die zuhause gefilmt worden waren, bei denen die Bearbeitung der Aufgabenstellung auf einem gemeinsamen Zeichenblatt erfolgte und für die die Aufgabe darin bestand, ein Ereignis aus der Familie zu zeichnen, das mit negativen Emotionen verbunden wird.

Jede Interaktion zeichnet sich durch charakteristische Merkmale und spezifische Besonderheiten aus. Die vier, für die vorliegende Arbeit ausgewählten, Interaktionsverläufe sind insofern interessant, als dass diese Mütter in der quantitativen Auswertung der VLS als mittelmäßig bzw. hoch scaffoldend eingeschätzt und die Interaktionsverläufe deutliche Unterschiede bezüglich der Aufgabenbereitschaft und Kooperation von Mutter und Kind aufwiesen.

Es wurden zwei Interaktionen ausgewählt, bei denen die Mütter im Scaffolding hoch gewertet wurden und zwei weitere Interaktionen, bei denen den Müttern ein mittlerer Scaffoldingwert zugewiesen wurde. Dabei wurde die Auswahl nach Besonderheiten im Verhalten des Kindes und der Mutter getroffen, womit nun im ersten Abschnitt die Interaktion zwischen Jonas¹⁸ und seiner Mutter (ID3) analysiert wird, die die Erinnerung an eine Situation, in der sich der Sohn am Finger verletzt hat, zeichnerisch wiedergeben. Im zweiten Abschnitt findet sich die qualitative Beschreibung der Interaktion zwischen Paul und seiner Mutter (ID40), die sich gemeinsam daran erinnern, wie der kleine Bruder ohne zu schauen über die Straße gelaufen ist. Im dritten Abschnitt erfolgt die Darstellung und Analyse des Zusammenspiels zwischen Vera und ihrer Mutter (ID43), deren Zeichnung vom Krankenhausaufenthalt des Großvaters handelt. Im vierten Abschnitt ist die Interaktion zwischen Tom und seiner Mutter (ID102) beschrieben, die Meinungsverschiedenheiten beim Kleider aus- und anziehen zeichnerisch wiedergeben.

Als abschließender Teil dieses Kapitels ist im fünften Abschnitt eine Argumentation der Analyseergebnisse angeführt, worin sich bedeutende Inhalte zur Qualität von Scaffolding widerspiegeln und das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe zusammenfassend beschrieben wird. Es werden forschungsrelevante Analyseergebnisse herausgefiltert um die erste Fragestellung zu beantworten.

¹⁸ Die gewählten Namen der untersuchten Personen sind aus Datenschutzgründen frei erfunden.

5.1 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 3

Transkription und Situationsbeschreibung ID 3	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M und S sitzen auf zwei Stühlen um die Ecke an einem Tisch. S spielt mit ausgestreckten Armen mit einem Finger auf dem Tisch. M hat ihre Arme verschränkt auf dem Tisch liegen. Beide schauen U an, während diese mit der Erklärung der Aufgabe beginnt: „So, Okay. Und zwar. Es gibt ja in jeder Familie Zeiten, wo es einem gut geht, wo man viel Spaß miteinander hat, oder?“ Bei dieser Aussage wendet M ihren Blick zum S und schaut dann wieder zur U, die dabei weiter spricht: „Und es gibt Zeiten, da streitet man und ist böse aufeinander. Da ist manchmal die Mama wütend oder traurig oder du bist wütend oder traurig. Und ich hätte gern, dass ihr mir zwei Bilder malt. Und als erstes überlegt gemeinsam, ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, wo entweder du, Jonas, traurig oder wütend warst, oder die Mama traurig oder wütend war, oder der Papa.“ Während der letzten Erklärungen der U, schaut M ihren S einige Male lächelnd an. S schaut kurz zur M und dann wieder durchgehend zur U: „Und zeichnet das gemeinsam. Ihr habt ca. 10 Minuten Zeit. Und ich werd derweil in die Küche gehen und mein Wasser trinken. Okay.? Damit ihr ganz ungestört seid.“ Während U erklärt, sitzen M und S ruhig da und knabbern beide, beim Zuhören auf ihren Lippen.	☺ / ☺❤ -Blick ist fast durchgehend auf U gerichtet, bei Bezug auf die Familie Blick auf S -hört aufmerksam zu und sitzt ruhig da	☺ / ☺❤ -spielt mit dem Finger am Tisch herum, schaut U und manchmal M an -wirkt aufmerksam und nachdenklich, während er auf seinen Lippen knabbert	☺ M und S sprechen bis zu Ende der Erklärung nicht ☺❤ -Blickkontakt von M und S mit U und miteinander -positives emotionales Klima -Aufmerksamkeit
M legt jetzt die Arme mit verschränkten Händen vor sich auf den Tisch, dreht ihren Kopf zum S und sagt: „Irgendwas, was traurig war.“ Dann schaut sie wieder zur U, die gerade den Raum verlässt und dabei noch antwortet: „Mhm.“ Daraufhin nimmt M die Stiftschachtel, öffnet sie und fragt: „Na, fällt dir was ein was traurig war?“ S richtet sich auf, beugt sich mit dem Oberkörper über den Tisch und ruft: „Was die Tränen, die kann ja ich machen.“ M legt die Stiftschachtel auf die rechte Seite des S und sagt: „Na geht schon.“ S kniet sich auf die Sitzfläche, nimmt einen Stift und erklärt: „Nur kein, nur Striche.“ M lehnt sich wieder mit den Unterarmen auf den Tisch, schiebt das Zeichenblatt näher zum S, wirft mit der anderen Hand ihre Haare hinter die Schulter und sagt: „Mmh, tust malen. Und warum malst die? Wann warst dann traurig, das sollst du malen! Mmh.“ S spielt mit dem Stift in seiner Hand, zuckt mit seinen Schultern, wendet sich dann zur M und sagt: „Weiß ich nicht.“ M sitzt mit verschränkten Händen, die Unterarme am Tisch liegend da, schaut ihren S lächelnd an und fragt: „Fällt dir auch nichts ein?“ S schaut das Zeichenblatt und dann M an und flüstert: „Oh oh“ M schaut S an und flüstert auch: „Oh oh ...“ Dann schaut M mehrmals abwechselnd ihren S und das Blatt an, dabei schüttelt sie sich ihre Haare wieder nach vorne, stützt ihren Kopf auf die Hand. Daraufhin fragt sie ihren S: „Mal ma was?“ S schaut zur M und antwortet: „Ja.“	☺ -wiederholt die Kernaussage der Aufgabenstellung und fragt nach einer Idee. -fordert auf, reagiert auf Initiative des S, indem sie nach dem Grund fragt -stellt auffordernde Frage -fällt kein Ereignis ein ☺❤ -wendet sich dem S zu -fordert auf, indem sie die Schachtel öffnet und S wohlwollend ansieht und anlächelt -zeigt Interesse an der Aufgabe und an der Umsetzung	☺ -bietet sofort Initiative an -antwortet sofort auf die Fragen der M -verbalisiert Idee zur Umsetzung und zeigt durch Initiative, dass er die Aufgabenstellung verstanden hat, kann jedoch kein Ereignis nennen ☺❤ -zeigt Eifer und Interesse für die Aufgabe -macht deutlich, was er meint -ist der Aufgabe zugewandt, wirkt interessiert.	☺ -Strukturierung und Besprechung durch Nachfragen -Verständigungsfragen zum Vorhaben und Aufforderung zum Malen, (ohne Nennung eines Ereignisses als Ausgangspunkt) -Annäherung an die Aussagen des S und Nachfragen ☺❤ -Zugewandtheit -Blickkontakt -Teilnahme und Hinführung zum Aufgabenbeginn

I

II

Transkription und Situationsbeschreibung ID 3	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M lehnt sich näher zum S und sagt: „Mach amal, mal eine Träne.“ S zeigt auf das Zeichenblatt lächelt und sagt: „Ich tu, ich tu, ich tu mich malen.“ Dabei schaut M ihrem S zu, knabbert auf ihrer Unterlippe, senkt dann den Blick wieder und antwortet: „Ja.“ S legt den Stift, den er jetzt schon länger in der Hand hält, nieder, greift zur Stiftschachtel und sagt: „Und Tränen.“ M hat noch den Kopf in die Hand gestützt, den anderen Unterarm auf dem Tisch abgelegt: „Na geht schon. Und warum tust weinen?“ S zuckt mit den Schultern, schaut dann die M an und sagt: „Weiß ich nicht.“ M erwidert: „Na mal einmal.“ S hat eine Hand auf der Schachtel, schaut zur M und sagt: „Weil ich mir weh tan hab.“ M nickt, mit dem Kopf in die Hand gestützt, und beginnt: „Na das is.“ S lächelt M an und sagt: „Blut.“ M schaut nach unten und erwidert: „Hui... Na geht schon, fang an.“ S richtet sich auf, zeigt auf seine Stirn und sagt: „Da, Blut auf dem Hirn.“ M schaut ihn an und lacht: „Nein.“ S zeigt auf seinem Finger und sagt: „Ich blut, weißt wo ich blute.“ M schaut auf die Hände, die ihr S entgegenstreckt und sagt: „Da“ S lacht und wiederholt: „Da“ M legt beide Unterarme verschränkt auf den Tisch und sagt lächelnd: „Und darum warst traurig, weilst dir weh tan hast am Finger. Na guat, dann mal.“ S schaut nach unten schiebt die Zeichenblätter ein bisschen herum, nimmt dann einen Stift aus der Schachtel und erklärt: „Ich mal mich einmal gelb.“ M macht, „Mmh“, schaut S an und lächelt. Jetzt hebt S ein Zeichenblatt auf, schaut dabei weiterhin nach unten und sagt: „Mal“ M nimmt die anderen Zeichenblätter, bis auf das, das S in der Hand hält, legt sie auf die Seite und sagt: „Nimmst dir eines nur, Okay.“ Worauf S mit, „Ja“, antwortet.	☞ -fordert mit Vorschlag auf, den S zuvor als Idee genannt hat -stellt Fragen zur Ursache der Emotionen -lässt S Zeit zum Überlegen und Antworten -reagiert auf Aussagen des S -wiederholt und führt die Idee weiter, überprüft, ob sie S richtig verstanden hat und fordert wieder auf ☞❤ -ist dem S zugewandt -Blick auf Zeichnung -beobachtende Haltung -nickt und lächelt -folgt Erklärungen mit Blick -greift helfend ein	☞ -erklärt, was er tut -antwortet und hat eigenständig eine Idee -bespricht, was er vorhat ☞❤ -ist eifrig bei der Sache -drückt gestisch und mimisch aus, was er sagt -lächelt und konzentriert sich auf seinen Malbeginn	☞ -Aufforderung durch einen konkreten Vorschlag (mit nur einsilbiger Bestätigung) -Weiterführung durch Nachfragen -prompte Antworten und Fragen zur Sicherstellung der Verständigung -Strukturierung des Malbereiches (ohne Beantwortung der Einwürfe des Sohnes) ☞❤ -Kongruenz zwischen Aussage und Gestik sowie Mimik -emotionale Zugewandtheit -liebvolle Einfühlbarkeit -Interesse an der Aufgabe
Nun beginnt S zu malen, richtet sich kurz danach auf und sagt: „Hab fertig.“ M schaut auf das Zeichenblatt, streckt ihre Unterarme wieder mit verschränkten Händen auf den Tisch aus und fragt: „Was ist dann des?“ S erklärt beim Weiterzeichnen: „Meine Füße.“ M zieht beim Zuschauen die Augenbrauen hoch und sagt lächelnd: „Ach so...Deine Füße, aha.“ S sagt während des Zeichnens: „Schau der Bauch.“ M macht: „Mmh“ Dann sagt S: „Der Hals“. M macht wieder: „Mmh“ S sagt während des Malens: „Kopf“ M wiederholt: „Kopf“ S sagt lächelnd: „Kopf“ S zeichnet noch ein bisschen, dann legt er den Zeigefinger an die Stirn, schaut kurz zur M und zeichnet dann wieder weiter. M schaut ihm weiter beim Malen zu und sagt: „Augen. Mmh, noch eines. Sehr schön. Einen Mund. Da tust nicht lachen, weil da hast dir ja weh getan, gell? Hast dir am Finger weh getan?“ S setzt den Stift ab, schaut zur M, zeigt dann auf das Gemalte und sagt: „Dann tu ich da bluten.“ M schaut auf die Zeichnung und macht: „Mmh“ S zeigt auf eine Stelle am Blatt und sagt: „Da mal ich da einen Finger.“ M antwortet: „Mhm“. S sagt wieder während er hinzeigt: „Und dann mal ich's ganz.“ M schiebt das Kinn nach vor und sagt: „Na geht schon.“	☞ -fragt bei Unklarheiten nach, wiederholt die Aussagen des S -lobt und fragt nach, ob beide das selbe Ereignis meinen -Rückbezug auf Mimik in der Situation -wiederholt das Ereignis fragend -bestätigt und fordert auf ☞❤ -zeigt Interesse, Verständnis und ist dem Thema zugewandt -nicht aktiv im Malgeschehen	☞ -kommentiert, was er gemalt hat und was er gerade malt -wiederholt, worum es beim Gemalten geht ☞❤ -konzentriert bei der Sache -ist der Aufgabe zugewandt und eifrig bei der Umsetzung	☞ -Verständigung durch Nachfragen, Wiederholen und Nachvollziehen der Aussagen (ohne Besprechung der Situation) -Bestätigung (mit dürtig fragender Beschreibung des Ereignisses) -Weiterführung durch Aufforderung ☞❤ -Aufmerksamkeit -Ausdruck des Gesagten durch Gestik und Mimik -Verständigung mittels Blickkontakt

III

IV

Transkription und Situationsbeschreibung ID 3	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
S sitzt jetzt mit aufgerichtetem Oberkörper da, spielt mit dem Stift in seiner Hand und sagt: „Tu ich dann. Nimm ich rot.“ M deutet mit dem Kinn auf die Stiftschachtel und antwortet: „Na nimm das mal“ S gibt den Stift in die Schachtel zurück, berührt ein paar andere Stifte und erklärt: „Und das ist dann das Blut“. M schaut ihm zu und sagt: „Mmh ... Darfst dir alle nehmen.“ S nimmt einen Stift aus der Schachtel und sagt dabei: „Soll ich jetzt nehmen. Für die Haut nehm ich die.“ Während S malt, schaut M zu und antwortet: „Mmh, na ist in Ordnung. Einer fehlt noch. Genau. Schön. Noch einen. Mhm.“ S malt eine Weile, dann schließt er den Stift, atmet hörbar ein und aus und schiebt den Stift in die Schachtel zurück. Dabei sagt M: „Sehr schön.“ S nimmt einen anderen Stift, malt etwas dazu und sagt dann: „Ähm, und da blut ich. Gö, da blut ich.“ M schaut auf das Gemalte und sagt: „Ui.“ S schiebt den Stift wieder in die Schachtel zurück, zeigt auf das Gemalte und sagt wieder: „Da blut ich jetzt.“ M antwortet: „Da warst aber traurig dann.“ S sagt, während er den blauen Stift nimmt, der noch neben der Zeichnung liegt, und wieder zu malen beginnt: „Ja.“ M schaut ihrem S wieder beim Zeichnen zu. Als er nach einer Weile den Stift schließt und wieder in die Schachtel zurückschiebt, setzt sich M auf, legt ihre Arme verschränkt auf den Tisch und sagt lächelnd: „Mhm. Schön.“	☹ -bestätigt -spricht weiterführend mit -drückt Verständnis aus und lobt auch -verbalisiert die Emotion der betreffenden Situation 👏❤ -begleitet ihre Aussagen mit Kopf- und Handbewegungen -ist dem Tun des S zugewandt und reagiert ermutigend und einfühlsam -drückt Wohlwollen durch Lächeln aus	☹ -bespricht, was er vorhat -erklärt, was er tut -fragt bei Unsicherheit nach -antwortet sofort 👏❤ -ist konzentriert bei der Sache und bindet M durch Blickkontakt ein -malt selbstständig -zeigt immer wieder auf das, was er gemalt hat	☹ -Verständigung und Lob (mit der Übergabe der vollständigen Entscheidungsfreiheit) -unmittelbare Reaktion und Rückbezug auf das Thema -einsilbige Bestätigung und abschließendes Lob (ohne zusammenfassender Beschreibung) 👏❤ -Ausdruck durch Hand- und Kopfzeichen -Zugewandtheit und bestätigendes Wohlwollen -Empfindsamkeit für die im Thema enthaltenen Gefühle
S hat das Malen beendet, schaut M an und legt seine Fingerspitzen auf die Stiftschachtel. Dabei fragt er: „Kann ich noch was malen, hm? Kann ich noch was malen?“ M schaut zuerst die Zeichnung und dann ihren S an und fragt ihn: „Was möchtest denn noch malen?“ S lächelt M an und antwortet: „Gar nix.“ Daraufhin lächelt M auch, schaut auf die Zeichnung vor ihnen und fragt dann wiederholt: „Fertig? Fertig?“ S nimmt die Zeichnung in eine Hand, schaut auf das Gemalte und antwortet: „Ja.“ M richtet sich ein wenig auf und fragt: „Na dann simma fertig?“ Dann nickt sie und sagt: „Gut.“ Währenddessen hat U den Raum wieder betreten und schaltet sich ein: „Seids schon fertig?“ M schaut lächelnd auf das Bild und macht: „Mhm.“ S wendet sich zur U und antwortet: „Ja.“ U sagt abschließend, „Okay, super. Ah, das is ein schönes Bild. Ganz schön.“, womit die Videoaufnahme endet.	☹ -überlässt S Entscheidung über Abschluss der Aufgabe -spezifiziert durch Nachfragen die Wünsche des S -beendet die Aufgabe durch Nachfragen 👏❤ -blickt lächelnd auf Gemaltem -Vergewissert sich über das Einverständnis des S -vermittelt das Gefühl, dass die Aufgabe beendet ist	☹ -fragt nach, bevor er etwas tut -reagiert und antwortet, mit geändertem Wunsch -gibt Einverständnis über Abschluss der Aufgabe 👏❤ -drückt den Wunsch aus, weiterzumachen -zeigt sich jedoch mit der Beendigung der Aufgabe sofort einverstanden	☹ -Abschluss der Aufgabe durch Nachfragen 👏❤ -Einigkeit und zufriedener Ausdruck

V

VI

Analyse der Scaffoldingmomente ID 3

Thema der Zeichnung: Sohn hat sich am Finger verletzt

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz I:

👉❤️ -Blickkontakt von M und S mit U und miteinander

👉❤️ -positives emotionales Klima

👉❤️ -Aufmerksamkeit

Während die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung erklärt, haben Mutter und Sohn ihren Blick fast durchgehend auf sie gerichtet, hören aufmerksam zu und sitzen ruhig da. Als die Untersuchungsleiterin bei der Erklärung der Aufgabe die Familie erwähnt, schaut die Mutter ihren Sohn an und stellt damit den Bezug zu ihrem Sohn und dessen Aufmerksamkeit sicher. Ihr Blick drückt Interesse und Einfühlsamkeit aus. Mittels eines mehrmaligen Blickwechsels zwischen Mutter und Sohn erfolgt eine Rückversicherung über deren Bezogenheit zueinander, indem ihre Aufmerksamkeit im Gesichtsausdruck durch Lächeln und damit ein positives emotionales Klima wahrnehmbar ist.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz II:

👉 -Strukturierung und Besprechung durch Nachfragen

👉❤️ -Zugewandtheit

Als die Untersuchungsleiterin ihre Erklärung beendet hat und dabei ist, den Raum zu verlassen, richtet die Mutter ihren Blick fragend an die Untersuchungsleiterin und wiederholt die Kernaussage der Aufgabenstellung. Die Mutter legt die Arme mit verschränkten Händen vor sich auf den Tisch, wendet ihren Kopf zum Sohn und sagt: „*Irrendwas, was traurig war.*“ Die Untersuchungsleiterin nickt bestätigend und verlässt den Raum, womit Mutter und Sohn mit der Besprechung des gemeinsamen Vorhabens beginnen. Dazu fragt die Mutter ihren Sohn nach einer Idee und stellt eine auffordernde Frage. Sie nimmt die Stiftschachtel, öffnet sie und fragt: „*Na, fällt dir was ein was traurig war?*“ Nach dieser Frage richtet sich der Sohn auf, beugt sich mit dem Oberkörper über den Tisch und ruft eifrig: „*Was die Tränen, die kann ja ich machen.*“ Unmittelbar nach der Erklärung wendet sich die Mutter dem Sohn zu, und bringt damit ihr Interesse zur Umsetzung der Aufgabe zum Ausdruck. Sie fordert auf, indem sie die Stiftschachtel öffnet und ihren Sohn wohlwollend ansieht und anlächelt. Dieser bietet sofort Initiative an und antwortet prompt auf die Frage der Mutter, wodurch sein Eifer und Interesse für die Umsetzung der Aufgabe erkennbar wird.

👉 -Verständigungsfragen zum Vorhaben und Aufforderung zum Malen (ohne Nennung eines Ereignisses als Ausgangspunkt)

👉❤️ -Teilnahme und Hinführung zum Aufgabenbeginn

Die Teilnahme der Mutter und ihre Hinführung zum Aufgabenbeginn drücken sich vor allem in Körpersprache und Mimik aus. Sie erzielt eine Weiterführung durch eine gestische Aufforderung, indem sie die Stiftschachtel auf die rechte Seite des Sohn legt und wohlwollend sagt: „*Na geht schon.*“ Sofort verbalisiert der Sohn eine Idee zur Umsetzung und zeigt durch seine selbstständige Initiative, dass er die Aufgabe verstanden hat und macht deutlich, was er meint. Er kniet sich auf die Sitzfläche, nimmt einen Stift zur Hand und erklärt bestimmt: „*Nur kein, nur Striche.*“ Nach dieser Aussage des Sohnes fordert die Mutter mit einem konkreten Vorschlag auf und stellt eine Frage zur Aufgabenstellung. Sie lehnt sich wieder mit den Unterarmen auf den Tisch, schiebt das Zeichenblatt näher zum Sohn, wirft mit der anderen Hand ihre Haare hinter die Schulter und sagt: „*Mmh, tust malen. Und warum malst die? Wann warst dann traurig, das sollst du malen! Mmh.*“ Die Mutter reagiert auf die Initiative des

Sohnes, indem sie nach dem Grund und dem Zeitpunkt der Emotion fragt. Damit stellt sie den Bezug zur Aufgabenstellung her und erinnert an den Auftrag eine Situation zu malen, in der er traurig war. Interessant ist, dass die Mutter sich selbst und die Familie nicht mit einbezieht und den Sohn auffordert seine Idee auszuformen, womit sie einerseits die Gemeinsamkeit der Aufgabe außer Acht lässt, andererseits Raum zur Eigeninitiative bereithält.

☞ -Annäherung an die Aussagen des S und Nachfragen

☞❤ -Blickkontakt

Der Sohn spielt mit dem Stift in seiner Hand, zuckt mit seinen Schultern, wendet sich dann zur M und sagt: „*Weiß ich nicht.*“ Er schaut sie fragend und etwas unsicher an, wobei die Mutter mit verschränkten Händen, die Unterarme am Tisch liegend da sitzt, ihren Sohn lächelnd an schaut und einfühlsam fragt: „*Fällt dir auch nichts ein?*“ Es erfolgt eine Verständigung zwischen Mutter und Sohn mittels Blickkontakt, in dem beide zum Ausdruck bringen, dass ihnen kein Ereignis einfällt. Die Mutter nähert sich an die Aussagen des Sohnes an und gibt zu verstehen, dass sie auch kein Ereignis nennen kann. Der Sohn schaut das Zeichenblatt und dann die Mutter an und flüstert: „*Oh oh.*“ Daraufhin schaut die Mutter den Sohn an und wiederholt flüsternd, „*Oh oh.*“, dabei schaut die Mutter mehrmals abwechselnd ihren Sohn und das Zeichenblatt an, schüttelt sich dabei ihre Haare wieder nach vorne und stützt dann ihren Kopf auf die Hand. Jetzt fragt sie ihren Sohn auffordernd: „*Mal ma was?*“ Er schaut die Mutter bestimmt an und antwortet aufmerksam: „*Ja.*“ In dieser Kommunikationsabfolge wird der Versuch der Mutter erkennbar, ihren Sohn mittels Annäherung und Verständnis für seine Kompetenzen Rückhalt zu geben, indem sie einfühlsame Zugewandtheit und ein gemeinsames Verständnis mit ihrem Sohn demonstriert.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz III:

☞ -Aufforderung durch einen konkreten Vorschlag (mit nur einsilbiger Bestätigung)

☞❤ -Kongruenz zwischen Aussage und Gestik sowie Mimik

Die Mutter leitet den Malbeginn ein, indem sie ihren Sohn mit dem Vorschlag auffordert, den der Sohn zuvor als Idee genannt hat. Sie lehnt sich näher zum Sohn und sagt liebevoll auffordernd: „*Mach amal, mal eine Träne.*“ Der Eifer und das Interesse des Sohnes für die Aufgabe kommen zum Ausdruck als er deutlich macht, was er vorhat. Er zeigt auf das Zeichenblatt, lächelt und sagt interessiert: „*Ich tu, ich tu, ich tu mich malen.*“ Mit seiner Zugewandtheit zur Aufgabe und seinem eigenständigen Interesse ist es der Mutter möglich die Initiativen des Sohnes mittels einfacher Aufforderungen zu unterstützen. Die Mutter schaut ihrem Sohn zu, knabbert auf ihrer Unterlippe, senkt dann den Blick wieder und antwortet sanft bestätigend: „*Ja.*“ Daraufhin legt der Sohn den Stift, den er jetzt schon länger in der Hand hält, nieder, greift lächelnd zur Stiftschachtel und sagt eifrig, „*Und Tränen.*“, womit er seine eigenständige Idee wiederholt, das gemeinsame Verständnis über das Malvorhaben bekräftigt und seine Konzentration auf die Umsetzung der Idee deutlich wird.

☞ -Weiterführung durch Nachfragen

☞❤ -emotionale Zugewandtheit

Wohlvollend beobachtet die Mutter die Initiativen ihres Sohnes und führt die Idee weiter, indem sie ihn nach dem Grund seiner Traurigkeit in der betreffenden Situation fragt. Die Mutter passt sich an die Aussagen des Sohnes an und fördert damit das selbsttätige Nachdenken des Sohnes über ein vergangenes emotional behaftetes Ereignis. Sie ist noch mit dem Kopf auf die Hand gestützt, den anderen Unterarm hat sie auf dem Tisch abgelegt, fordert auf und fragt nach: „*Na geht schon. Und warum tust weinen?*“ Auf dies Frage reagiert der Sohn vorerst mit einem Schulterzucken, schaut dann die Mutter an und antwortet nachdenklich: „*Weiß ich nicht.*“ Auf die Unsicherheit des Sohnes und die Tatsache, dass er kein Ereignis nennen kann, warum er sein trauriges Gesicht vorhat zu malen, erwidert die Mutter beiläufig: „*Na mal einmal.*“ Anscheinend hat die Antwort der Mutter genügend Freiraum und Stütze geschaffen, um dem Sohn zu ermöglichen, einen Grund für seine Idee, Tränen zu malen, anzugeben.

Der Sohn hat nun die eine Hand auf die Stiftschachtel gelegt, schaut zur Mutter und sagt bestimmt: „*Weil ich mir weh tan hab.*“ Daraufhin nickt die Mutter bestätigend, mit dem Kopf in die Hand gestützt, und beginnt leise, „*Na das is.*“, während sie abwechselnd den Sohn und das Zeichenblatt anschaut. Der Sohn lächelt die Mutter an und sagt schnell: „*Blut.*“ Dabei schaut die Mutter nach unten, drückt sich lautmalerisch aus und fordert wiederholt auf: „*Hui... Na geht schon, fang an.*“ In dieser Kommunikationsabfolge wird deutlich erkennbar, dass die Mutter ihrem Sohn ausreichend Zeit und Raum zum Nachdenken und Entwickeln von eigenständigen Ideen gibt. Ihre Zugewandtheit drückt sich vor allem auf emotionaler Ebene aus, wobei sie durch die Anpassung ihrer Aussagen an die Initiativen ihres Sohnes ihre Einfühlsamkeit zum Ausdruck bringt.

☛ -prompte Antworten und Fragen zur Sicherstellung der Verständigung

☞❤ -liebevolle Einfühlsamkeit

Nach der Aufforderung zur Umsetzung seiner Idee richtet sich der Sohn auf, zeigt auf seine Stirn und sagt: „*Da, Blut auf dem Hirn.*“ Mit dieser Aussage gibt der Sohn zu verstehen, dass er das Ereignis noch besprechen möchte und begleitet seine Worte zur Veranschaulichung mit Gestik. Die Mutter schaut ihn etwas erschrocken an und antwortet dann lachend: „*Nein.*“ Daraufhin zeigt der Sohn auf seinen Finger und sagt: „*Ich blut, weißt wo ich blute.*“ Die Mutter schaut auf die Hände, die ihr der Sohn entgegenstreckt und sagt: „*Da.*“ Mit dieser Einschätzung hat die Mutter die Vorstellungen des Sohnes richtig gedeutet, da dieser lachend, „*Da*“, wiederholt. Der Ausdruck von eigenen Empfindungen und Vorstellungen erfolgt durch Gestik und Mimik. Bei der Ideenfindung des Sohnes beteiligt sich die Mutter nicht aktiv, ist ihm jedoch aufmerksam und liebevoll bestätigend zugewandt. Sie nickt und lächelt, folgt den eigenständigen Erklärungen des Sohnes mit ihrem Blick und verharrt in beobachtender Haltung. Die vorrangig gestische Beschreibung des Sohnes verpackt die Mutter in eine Verständigungsfrage, die sie gleich selbst beantwortet. Sie legt beide Unterarme verschränkt auf den Tisch und sagt liebevoll lächelnd: „*Und darum warst traurig, weilst dir weh tan hast am Finger. Na guat, dann mal.*“ Mit dieser Aussage erfolgen eine unmittelbare Reaktion und ein Rückbezug auf das Thema der Aufgabenstellung, wodurch die Einfühlsamkeit der Mutter zum Ausdruck kommt. Ihr Blick wechselt zwischen Sohn und Zeichenblatt, wodurch ihr Bemühen sichtbar wird einen Konsens zu schaffen, um die Aufgabe zufrieden stellend zu lösen. Mit ihrer zusammenfassenden Einschätzung über die Vorstellungen des Sohnes, kann sie überprüfen, ob sie den Sohn richtig verstanden hat. Anschließend fordert sie wieder bestätigend zum Malbeginn auf.

☛ -Strukturierung des Malbereiches (ohne Beantwortung der Einwürfe des Sohnes)

☞❤ -Interesse an der Aufgabe

Der Sohn erklärt selbstständig den nächsten Schritt zur Umsetzung der Aufgabe, da er seine Farbwahl bekannt gibt. Er schaut nach unten, schiebt die Zeichenblätter ein bisschen herum, nimmt dann einen Stift aus der Schachtel und beschreibt eifrig: „*Ich mal mich einmal gelb.*“ Worauf die Mutter mit einem bestätigenden, „*Mmh*“, antwortet und ihren Sohn lächelnd anschaut. Der Sohn ist eifrig bei der Sache, drückt gestisch und mimisch aus, was er sagt und konzentriert sich auf seinen Malbeginn. Jetzt hebt der Sohn ein Zeichenblatt auf, schaut dabei weiterhin nach unten und sagt leise: „*Mal.*“ Währenddessen greift die Mutter helfend ein, sie nimmt die anderen Zeichenblätter, bis auf das, das der Sohn in der Hand hält, legt sie auf die Seite und sagt: „*Nimmst dir eines nur, Okay.*“ Worauf der Sohn lächelnd mit, „*Ja*“, antwortet. Indem die Mutter die Zeichenblätter zur Seite legt und den Fokus der Aufmerksamkeit auf das Blatt des Sohnes richtet, greift sie strukturierend ein und erlangt mit ihrer Aussage eine Rückversicherung über das gemeinsame Einverständnis von beiden. Das konzentrierte und aufmerksame Vorgehen des Sohnes und die prompten Reaktionen und der Respekt der Mutter für die Autonomie ihres Sohnes bezeugen deren Interesse an der gemeinsamen Aufgabe.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz IV:

- ☞ -Verständigung durch Nachfragen, Wiederholen und Nachvollziehen der Aussagen (ohne Besprechung der Situation)

- ☞ ♥ -Aufmerksamkeit

Nun beginnt der Sohn zu malen, richtet sich kurz danach auf und sagt: „*Hab fertig.*“ Die Mutter schaut auf das Zeichenblatt, streckt ihre Unterarme mit verschränkten Händen auf dem Tisch aus und fragt: „*Was ist dann des?*“ Sofort erklärt ihr der Sohn beim Weiterzeichnen: „*Meine Füße.*“ Die Mutter zieht beim Zuschauen die Augenbrauen hoch und sagt lächelnd: „*Ach so...Deine Füße, aha.*“ Einsichtig fragt die Mutter nach und wiederholt interessiert die Aussage des Sohnes. Die Frage der Mutter hat den Sohn anscheinend motiviert, seine Ausführungen weiter zu verbalisieren. Er erklärt unterm Zeichnen: „*Schau der Bauch.*“ Die Mutter verharrt in beobachtender Haltung und lässt ein interessiertes, „*Mmh*“, verlauten. Dann sagt der Sohn: „*Der Hals*“ Worauf die Mutter wieder mit einem, „*Mmh*“, bestätigt und damit ihrer Aufmerksamkeit Ausdruck verleiht. Der Sohn beschreibt unterm Malen, „*Kopf*“, und die Mutter wiederholt: „*Kopf*“ Daraufhin sagt der Sohn auch noch einmal lächelnd: „*Kopf*“ In dieser Kommunikationsabfolge ist zwar die beidseitige Bezogenheit auf die Ausführungen deutlich erkennbar, da Mutter und Sohn prompt aufeinander reagieren und auf das gemeinsame Verständnis über das Gemalte bedacht sind, es erfolgt jedoch keine Besprechung der Situation in der sich der Sohn beim Gemalten Ereignis befindet, sondern der Sohn zeichnet sich selbst und die Mutter bestätigt aufmerksam und bringt zum Ausdruck, dass sie erkennt, was ihr Sohn malt.

- ☞ -Bestätigung (mit dürtig fragender Beschreibung des Ereignisses)

- ☞ -Weiterführung durch Aufforderung

- ☞ ♥ -Ausdruck des Gesagten durch Gestik und Mimik

- ☞ ♥ -Verständigung mittels Blickkontakt

Der Sohn zeichnet noch ein bisschen, dann legt er den Zeigefinger an die Stirn, schaut kurz zur Mutter und zeichnet dann wieder weiter. Die Mutter schaut ihm weiter beim Malen zu und sagt: „*Augen. Mmh, noch eines. Sehr schön. Einen Mund. Da tust nicht lachen, weil da hast dir ja weh getan, gell? Hast dir am Finger weh getan?*“ Indem die Mutter beim Malen mitspricht, wiederholt worum es beim Gemalten geht und den Sohn lobt, bringt sie Bestätigung und eine gemeinsame Vorstellung über die Ausführungen des Sohnes zum Ausdruck. Mitfühlend erinnert die Mutter an die Emotion des Sohnes und wiederholt fragend den Grund dafür, wobei sie ihre Worte mittels Gestik und Mimik unterstreicht. Der Sohn setzt den Stift ab, schaut zur Mutter, zeigt dann auf die Zeichnung und sagt: „*Dann tu ich da bluten.*“ Wieder beschreibt der Sohn, was er vorhat zu tun. Die Mutter schaut auf die Zeichnung und bestätigt mit einem auffordernden: „*Mmh*“ Daraufhin zeigt der Sohn noch einmal auf eine Stelle auf dem Blatt und erklärt: „*Da mal ich da einen Finger.*“ Worauf die Mutter wieder mit einem lächelnden, „*Mhm*“, antwortet. Mit dem Lob und fragenden Rekonstruktion, ob beide vom selben Ereignis sprechen, wurde der Sohn anscheinend bestätigt und aufgefordert das vereinbarte Ereignis in der Zeichnung weiter umzusetzen, weshalb er der Mutter sein weiteres Vorhaben beschreibt. Der Sohn erklärt wieder während er hinzeigt: „*Und dann mal ich's ganz.*“ Die Mutter schiebt das Kinn nach vor und sagt freundlich auffordernd: „*Na geht schon.*“ Während dieser Verständigung zwischen Mutter und Sohn haben die beiden immer wieder Blickkontakt, wonach die Mutter nun die Ausführung der Aufgabe durch eine Aufforderung weiterführt. Sie zeigt Interesse und Verständnis für die Überlegungen des Sohnes und ist dem Thema durchgehend zugewandt.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz V:

- ☞ -Verständigung und Lob (mit Übergabe von vollständiger Entscheidungsfreiheit)

- ☞ ♥ -Ausdruck durch Hand- und Kopfzeichen

👉❤️ -Zugewandtheit und bestätigendes Wohlwollen

Der Sohn kommentiert, was er gemalt hat und was er gerade malt. Er sitzt jetzt mit aufgerichtetem Oberkörper da, spielt mit dem Stift in seiner Hand und sagt: „*Tu ich dann. Nimm ich rot.*“ Die Mutter deutet auffordernd mit dem Kinn auf die Stiftschachtel und antwortet: „*Na nimm das mal!*“ Nach dieser Aufforderung gibt der Sohn den Stift in die Schachtel zurück, berührt ein paar andere Stifte und erklärt: „*Und das ist dann das Blut.*“ Dabei schaut ihm die Mutter zu und sagt verständnisvoll zugewandt: „*Mmh ... Darfst dir alle nehmen.*“ Daraufhin nimmt der Sohn einen Stift aus der Schachtel und sagt dabei nachdenklich: „*Soll ich jetzt nehmen. Für die Haut nehm ich die.*“ Der Sohn ist konzentriert bei der Sache, der Aufgabe zugewandt und eifrig bei der Umsetzung, wirkt jedoch anscheinend unschlüssig, welche Farbe er wählen soll. Die Mutter bestätigt und unterstreicht, dass er das selbst entscheiden kann. Damit drückt sie zwar ihr Verständnis gegenüber der Unsicherheit des Sohnes aus, bietet ihm jedoch keine Entscheidungshilfe an. Der Sohn wählt mit Hilfe eines Selbstgesprächs zur Entscheidungsfindung einen Stift aus und beginnt damit zu malen. Die Mutter schaut ihm dabei wohlwollend lächelnd zu und sagt mit Blick auf die Zeichnung: „*Mmh, na ist in Ordnung. Einer fehlt noch. Genau. Schön. Noch einen. Mhm.*“ Während sie beim Malen des Sohnes mit spricht, begleitet sie ihre Aussagen mit Kopf- und Handbewegungen. Der Sohn malt eine Weile, dann schließt er den Stift, atmet hörbar ein und aus und schiebt den Stift in die Schachtel zurück. Dabei sagt die Mutter lobend: „*Sehr schön.*“ Die Mutter ist dem Tun des Sohnes durchgängig aufmerksam zugewandt. Auf Unsicherheiten und indirekte Fragen des Sohnes reagiert sie ermutigend und einfühlsam, jedoch ohne konkrete Unterstützungsangebote.

👉 -unmittelbare Reaktion und Rückbezug auf das Thema

👉 -einsilbige Bestätigung und abschließendes Lob (ohne zusammenfassender Beschreibung)

👉❤️ -Empfindsamkeit für die im Thema enthaltenen Gefühle

Der Sohn ist weiterhin konzentriert bei der Sache und malt selbstständig, dabei bindet er die Mutter immer wieder durch Blickkontakt ein. Er nimmt einen anderen Stift, malt etwas dazu und sagt dann: „*Ähm, und da blut ich. Gö, da blut ich.*“ Die Mutter schaut einfühlsam auf das Gemalte und sagt verständnisvoll: „*Ui.*“ Mit seiner Aussage verlangt der Sohn nach Bestätigung und Einverständnis der Mutter, indem er fragend wiederholt, worum es in der Zeichnung geht und öfter auf das Gemalte zeigt. Er schiebt den Stift wieder in die Schachtel zurück, zeigt auf das Gemalte und erklärt wieder enthusiastisch: „*Da blut ich jetzt.*“ Daraufhin reagiert die Mutter prompt, antwortet in Rückbezug auf das Thema: „*Da warst aber traurig dann.*“ Mit dieser Aussage wird die Empfindsamkeit der Mutter für die im Thema enthaltenen Gefühle deutlich und sie bestätigt damit das gemeinsame Verständnis und die erfolgreiche Umsetzung der Aufgabe. Während der Sohn den blauen Stift nimmt, der noch neben der Zeichnung liegt, und wieder zu malen beginnt, antwortet er bestimmt: „*Ja.*“ Nach dieser Verständigung ist in den Mienen der beiden Einigkeit und ein zufriedener Ausdruck abzulesen, wobei die Mutter ihrem Sohn wieder beim Zeichnen zuschaut. Als er nach einer Weile den Stift schließt und wieder in die Schachtel zurückschiebt, richtet die Mutter ihren Oberkörper auf, legt ihre Arme verschränkt auf den Tisch und lobt lächelnd: „*Mhm. Schön.*“ Indem der Sohn den Stift in die Schachtel zurückschiebt und mit der Geste und dem bestätigenden Lob der Mutter zeichnet sich der Abschluss der Aufgabe ab.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VI:

👉 -Abschluss der Aufgabe durch Nachfragen

👉❤️ -Einigkeit und zufriedener Ausdruck

Der Sohn hat das Malen beendet und schaut das Gemalte lächelnd an. Dann richtet er seinen Blick auf die Mutter, legt seine Fingerspitzen auf die Stiftschachtel und fragt: „*Kann ich noch was maln, hm? Kann ich noch was maln?*“ Der Sohn fragt nach bevor er etwas tut und schafft damit wieder die Möglichkeit zur Besprechung. Nach dieser Frage schaut die Mutter auf die Zeichnung, dann ihren Sohn an und fragt ihn: „*Was möchtest denn noch*

malen?“ Sie spezifiziert durch Nachfragen die Wünsche des Sohnes, der nun die Mutter anlächelt und antwortet: „Gar nix.“ Daraufhin fragt die Mutter wiederholt: „Fertig? Fertig?“ Jetzt nimmt der Sohn die Zeichnung in die Hand, schaut auf das Gemalte und antwortet dann bestimmt: „Ja.“ Die Mutter beendet die Aufgabe durch Nachfragen und vergewissert sich damit über das Einverständnis des Sohnes, vermittelt dabei aber auch das Gefühl, dass die Aufgabe beendet ist. Der Sohn drückt zwar den Wunsch aus weiterzumachen, reagiert und antwortet jedoch sofort in Übereinstimmung mit dem Richtungshinweis der Mutter und zeigt sich mit der Beendigung der Aufgabe einverstanden. Die Mutter richtet sich ein wenig auf und vergewissert sich noch einmal fragend: „Na, dann simma fertig?“ Dann nickt sie und beantwortet selbst die Frage mit: „Gut.“ Währenddessen hat die Untersuchungsleiterin den Raum wieder betreten und schaltet sich ein: „Seids schon fertig?“ Da richtet die Mutter ihren Blick zufrieden lächelnd auf das Gemalte und antwortet mit einem bestätigenden: „Mhm.“ Der Sohn wendet sich zur Untersuchungsleiterin und gibt sein Einverständnis mit einem „Ja“, zu verstehen. Mit dem Bemühen um Einigkeit über den Abschluss der Aufgabe durch Nachfragen und durch den zufriedenen Gesichtsausdruck der beiden wird deutlich, dass Intersubjektivität beim Lösen der gemeinsamen Aufgabe erlangt werden konnte.

Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 3

Zu Beginn des Interaktionsverlaufes sind Aufmerksamkeit und ein positives emotionales Klima zwischen Mutter und Kind beobachtbar. Sie sind einander zugewandt und die Mutter leitet die Aufgabe ein, indem sie dem Sohne eine Frage stellt. Dieser ist eifrig bei der Sache und gibt prompt eine Antwort, in der er eine eigenständige Idee formuliert. Die Mutter reagiert mit einer einfachen und klaren Aufforderung, nach der der Sohn seine Vorstellung zur Umsetzung der Aufgabe verbalisiert, worin die Mutter ihn bestätigt und nach dem Grund seiner Idee fragt und erinnert, dass die Aufgabe darin bestehe etwas zu zeichnen, wann er traurig war. Die Mutter überlässt dem Sohn von Anfang an viel Raum zur Eigeninitiative und bringt sich selbst und eigene Ideen wenig ein. Die Mutter bringt die Verbundenheit mit ihrem Sohn deutlich zum Ausdruck und räumt ein dass ihr kein Ereignis einfällt, wonach sie den Sohn zu seiner Idee ermutigt und ihn auffordert eine Träne zu malen. Der Sohn demonstriert die Fähigkeit selbstständig seine Gedanken bezüglich der Idee zu strukturieren, da er die Schritte zur Umsetzung der Aufgabe verbalisiert. Er erklärt, dass er zuerst sich selbst malen wird und dann die Tränen. Dabei beobachtet ihn die Mutter aufmerksam und mit bestätigender Mine. Wiederholt fragt die Mutter nach dem Grund warum der Sohn weint. Zuerst kann er es nicht benennen, doch nachdem die Mutter ihn beruhigend und bestätigend aufgefordert hat, einfach einmal zu beginnen, kann der Sohn doch eine Idee entwickeln, warum er geweint hat.

Nachdem geklärt wurde, dass sich der Sohn in der betreffenden Situation wehgetan hat, fordert ihn die Mutter wieder auf mit dem Malen zu beginnen. Mutter und Sohn sind gemeinsam an der Problemlösung beteiligt, wobei die Mutter viel Raum zur Eigeninitiative freilässt und der Sohn diesen kompetent nutzt. Er konkretisiert seine Idee, indem er der Mutter erklärt, dass er sich am Finger wehgetan hat und dort blutet. Nach der Bestätigung, der Versicherung über das gemeinsame Verständnis der Idee mittels deren Wiederholung und der Aufforderung der Mutter, setzt der Sohn nachvollziehbar den nächsten Schritt zum Zeichenbeginn und gibt seine Farbwahl bekannt.

Während der Sohn malt und die Mutter ihn beim Beobachten eine Frage stellt, mit der sie ihn auffordert zu erklären, was er malt, beginnt der Sohn beim Zeichnen mitzusprechen. Auch die Mutter verbalisiert, was sie erkennt und flechtet Lob und den Grund der Trauer fragend mit ein. Wieder bespricht der Sohn was er vorhat und die Mutter bestätigt ihn mit einer kurzen und klaren Aufforderung. Wenn der Sohn eine Aussage eher fragend formuliert, unterstreicht die Mutter die Autonomie des Sohnes und fördert damit eine selbstständige Entscheidung. Indem sie beim Zeichnen aufmerksam benennt, was ihr auffällt und den Sohn lobend bestätigt macht sie deutlich, dass ein gemeinsames Verständnis über die Aufgabenlösung besteht und sie den Bedürfnissen des Sohnes

warm und empfindsam gegenüber tritt. Einerseits gibt sie ihm durch den großen Freiraum die Möglichkeit seine Selbstregulierungsfähigkeit zu trainieren, andererseits stellt die Mutter wenig kognitive Unterstützung bereit, was auch daher rühren kann, dass die Mutter das Gefühl hat, ihr Sohn sei in der Lage, diese Aufgabe überwiegend eigenständig umzusetzen. Die Mutter lobt den Sohn sofort, nachdem dieser das Malen beendet hat. Dieser wiederholt die Kernaussage seiner Zeichnung, woraufhin die Mutter sich verständnisvoll äußert und die Emotion dazu wiederholt. Der Sohn bestätigt die Einigkeit und die Mutter lobt ihn noch einmal lächelnd. Nach einer kurzen Kommunikationsabfolge zwischen Mutter und Sohn zur Beendigung der Aufgabe drücken beide ihr Einverständnis zum Abschluss der Aufgabe aus, wobei Einigkeit und Zufriedenheit deutlich werden.

☛ **verbale Ebene:**

- Verständigungsfragen und Aufforderung zum Malen (ohne Nennung eines Ereignisses als Ausgangspunkt)
- Annäherung an die Aussagen des S und Nachfragen
- Aufforderung durch einen konkreten Vorschlag
- Weiterführung und Unterstützung durch Nachfragen
- prompte Antworten und Fragen zur Sicherstellung der Verständigung
- Verständigung und Nachvollziehen der Aussagen (jedoch ohne Besprechung der Situation)
- Weiterführung durch Aufforderungen
- unmittelbare Reaktion und Rückbezug auf das Thema
- Bestätigung und Lob
- Abschluss der Aufgabe durch Nachfragen

☞❤ **körpersprachliche und emotionale Ebene:**

- positives emotionales Klima
- Teilnahme und Hinführung zum Aufgabenbeginn
- Blickkontakt
- Kongruenz zwischen Aussage und Gestik sowie Mimik
- Ausdruck des Einfühlens und emotionale Zugewandtheit
- Aufmerksamkeit und Interesse an der Aufgabe
- Verständigung mittels Blickkontakt
- Ausdruck durch Hand- und Kopfzeichen
- Zugewandtheit und bestätigendes Wohlwollen
- Empfindsamkeit für die im Thema enthaltenen Gefühle
- Einigkeit und zufriedener Ausdruck

Charakteristische Merkmale und spezifische Besonderheiten dieser Interaktion finden sich in einem eingeschränkten Bedarf an Unterstützung. Der Sohn nennt eigenständig ein Ereignis, das die Mutter sofort als Thema der Aufgabe anerkennt. Die Interaktion ist von emotionaler Wärme geprägt, kognitive Unterstützung erfolgt jedoch eher wenig. Trotz der Selbstständigkeit des Sohnes entsteht der Eindruck von mangelnder Besprechung. Die Unterstützungsangebote der Mutter beinhalten wenig beschreibende und erklärende Elemente und sie bringt sich auch nicht aktiv ins Malgeschehen ein, was das Kind mit seiner Selbstständigkeit ausgleicht. Damit reichen die dürftigen Unterstützungsangebote der Mutter aus, dass das Kind aktiv an der Lösung der Aufgabe beteiligt bleiben kann. Die Bestätigung und wohlwollende Zugewandtheit der Mutter, die zwar nicht so viel kognitive Unterstützung bietet, aber einen Rahmen bereitgestellt, in dem der Sohn seine Kompetenzen entfalten konnte, reicht dafür aus, dass sich der Sohn an ein Ereignis erinnert und mit Einfühlsamkeit der Mutter dieses zeichnerisch wiedergeben kann.

5.2 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 40

Transkription und Situationsbeschreibung der Interaktion ID 40	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M und S sitzen auf Stühlen aufrecht nebeneinander und schauen zur U. Bevor U zu sprechen beginnt, schiebt M je ein Zeichenblatt vor sich und ihren S. Ihre Unterarme liegen mit den Handflächen auf dem Tisch und vor ihnen die Zeichenblätter und eine Packung Stifte. S hat die Augen weit offen und schaut U an, wobei er mit dem Finger auf den Tisch klopft. M schaut gerade nach vor zur U und lächelt, während diese mit der Erklärung der Aufgabenstellung beginnt: „Es gibt in jeder Familie Zeiten, die schön sind, wo es allen gemeinsam gut geht und es gibt Zeiten, da ist es ganz schwierig, da streitet man oder ist ganz wütend aufeinander. Jetzt überlegt bitte gemeinsam, ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem der Paul oder die Mama ganz wütend oder ganz traurig war, und zeichnet das gemeinsam auf, gut?“ Beim Zuhören halten M und S durchgehend Blickkontakt mit U und sitzen mit aufgerichtetem Oberkörper nebeneinander, als M nun kurz zu ihrem Sohn schaut, der jetzt den Blick, mit weit geöffneten Augen im Raum wandern lässt. M zeigt dabei mit dem Finger Richtung U, die weiter spricht: „Und dann komm ich wieder rein und dann zeichnet ihr das zweite.“	☹ / ☹ ♥ -Haltung aufrecht -blickt konzentriert auf U -wirkt aufmerksam und der kommenden Aufgabe zugewandt -macht durch Gestik S aufmerksam, sich auf die Sache zu konzentrieren	☹ / ☹ ♥ -Augen weit geöffnet -Blick wandert herum -spielt mit den Fingern -wirkt aufmerksam und konzentriert -wirkt beim Zuhören in seiner Mimik ein wenig unruhig	☹ M und S sprechen bis zu Ende der Erklärung nicht ☹ ♥ -Blickkontakt von M und S mit U vermittelt gemeinsame Aufmerksamkeit -positives emotionales Klima -gespannte Gesichtsausdrücke -Interesse an der Aufgabe
Unmittelbar nach der Erklärung wenden M und S einander zu, schauen einander in die Augen und M fragt: „Was fällt dir denn ein, wo ich einmal ganz böse oder ganz wütend war? Fällt dir da irgendetwas ein?“ S wiegt den Kopf hin und her, spielt mit den Fingern auf den Lippen und schaut dabei nach rechts oben. Er klopft auf den Tisch, als M weiter spricht und ihre Ellbogen auf den Tisch aufstützt: „Überleg mal, wann die Mami einmal ganz böse oder ganz wütend war. Das letzte Mal.“ Jetzt klopft S mit dem Finger auf die Stiftschachtel, sein Blick wandert herum, als M weiter spricht: „Ich war vorhin ganz böse und ganz wütend, als der Jan über die Straße gelaufen ist ohne zu schauen.“ Da atmet S hörbar ein, streicht dabei übers Zeichenblatt, und sagt: „Mm, mir fällt ein, dass der Jan über die Straße gelaufen ist, und du, ohne zu schauen.“ M schaut S an und antwortet: „Mm, und da war ich böse, gell?“ S schaut nach unten, dann hinten an M vorbei und bestätigt: „Ja, oder ganz wütend.“ M sagt zum S gewandt, „Und wollen wir dazu ein Bild malen?“, der M dabei anschaut und sein Einverständnis mit einem „Ja.“, gibt. M schaut S an und sagt: „Eine Straße mit einem Auto, okay.“ M richtet sich auf, atmet hörbar ein und stützt ihren Kopf in die Hand, während S zu einem Stift greift. M spricht weiter: „Fangen wir an. Du malst die Straße und das Auto einmal soweit du kannst und ich mal dann... Ich mal das, was du nicht so gut kannst, ok.“ Daraufhin schauen M und S einander in die Augen und wenden sich dann dem gemeinsamen Zeichenblatt, das schon vor ihnen liegt, zu. S beginnt zu malen und malt lange Striche längs übers Zeichenblatt, M schaut zu und kommentiert lächelnd: „Das ist die Straße. Mschug.“ S zeigt mit dem Stift knapp über dem Zeichenblatt kleine Bewegungen vor und sagt: „Jetzt muss ich da noch die Stricherl machen, die muss ich ganz schwarz malen“ M schaut auf das gemeinsame Zeichenblatt und macht: „Mhm.“	☹ -fragt gleich nach einer Idee -wendet sich sofort S zu -erklärt noch mal kurz, was gemeint ist und bringt einen Lösungsvorschlag -fordert S zu malen auf und gibt konkrete Vorschläge -bietet Hilfestellung an, wenn S sie benötigt -kommentiert das Tun von S in liebevoll spaßiger Art und zeigt somit Interesse ☹ ♥ -ihrem S zugewandt -Interesse an der Aufgabe -Gesichtsausdruck wohlwollend und konzentriert -lässt S Zeit zu überlegen und wartet seine Reaktion auf ihre Vorschläge ab	☹ -wiederholt Idee, die M vorgeschlagen hat -zeigt sich mit den Vorschlägen der Mutter einverstanden ☹ ♥ -wirkt nachdenklich -konzentriert und interessiert -zeigt vor, was er meint	☹ -Wiederholung der Aufgabenstellung und Bemühen um Verständnis -Strukturierung der Aufgabe -Anregung durch Vorschlag -Beschreibung von Emotionen zur Situation -Verbalisierung der Handlungen -Verständigung durch rege Kommunikation ☹ ♥ -Kongruenz zwischen Ausdruck und Emotionen -Ansprechbarkeit und Zugewandtheit -gemeinsames Erarbeiten der Themenwahl

I

II

Transkription und Situationsbeschreibung der Interaktion ID 40	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
S malt noch ein wenig, unterbricht dann das Malen, schaut M an, fährt wieder in der Luft übers Blatt und fragt: „Kannst du mir bitte helfen, ohne da raus zu malen“ M richtet sich auf, sucht einen Stift aus und fragt nach: „Was soll ich?“ S schiebt das Blatt zur M und wiederholt: „Weil ich kann nämlich nicht so gut malen, weil ich mal da immer raus.“ M setzt den Stift auf dem Blatt auf und antwortet: „Mhm, ist okay“ S malt einen kleinen Strich am Blattrand und murmelt: „Ein bissi.“ M richtet sich auf, schaut ihrem S zu und sagt: „Also, ich male jetzt ein Auto“ S malt zur M gebeugt weiter und antwortet leise: „Ja.“ Danach fragt M noch einmal nach: „Soll ich ein Auto malen?“ S schaut auf und sagt gedehnt: „Nnn, ich kann eh auch gut ein Auto.“ M legt beide Arme auf den Tisch und schaut mit dem Stift in der Hand zu, während das Kind wieder zu malen beginnt. M beschreibt: „Okay, wow, das ist aber ein großes Auto. Das ist aber super, Paul. Ja! Ja. Sehr gut! Hm, das sind die Räder. Mm, sehr gut. Das ist die Scheibe oben, gea... Mm.“	☞ -antwortet prompt bei Unsicherheit des S und vermittelt Sicherheit -macht Vorschlag und fragt um Einverständnis -lobt und kommentiert, gibt Hilfestellung bei Bedarf ☞ ♥ -reagiert auf Aussagen des S in Kongruenz mit Gestik und Mimik -schaut aufmerksam zu	☞ -bittet um Hilfestellung und gibt Erklärung -teilt der M mit was er kann und wo er Hilfe benötigt -nimmt die Aufgabe sehr ernst und drückt Sorge wegen des Rausmalens aus ☞ ♥ -malt konzentriert -hält Blickkontakt beim Sprechen mit M	☞ -Ermutigung und Bestätigung -Rückversicherung über Einverständnis -Erklärung des Gemalten -Lob ☞ ♥ -kooperatives Engagement und aufmerksame Zuwendung -Kongruenz zwischen Gestik und Mimik
S setzt den Stift ab, schaut auf das Zeichenblatt, zeigt auf das Gemalte, lächelt und sagt: „So, und da läuft der E. grad jetzt rüber“ Sofort wiederholt die M: „Mm. Da will der Jan über die Straße laufen.“ S malt weiter und erklärt wieder: „Da kommt gerade noch ein Auto.“ M lehnt sich mit dem Stift in der Hand nach vor und fragt: „Mm, okay. Soll ich...?“ S malt weiter, setzt dann kurz ab und wiederholt: „Na, da mal ich noch.“ Dann zeigt er auf die Zeichnung, malt wieder etwas und sagt: „Das ist das zweite Auto.“ Beim Zuschauen antwortet M: „Das ist das zweite Auto. Und dazwischen können wir den Jan hinmalen.“ S ergänzt fragend, während er weiter malt: „Auf dem Bauch?“ M lehnt sich näher zu S und Zeichnung und sagt leise und lächelnd: „Mm. Da hast aber einen Dicken gemalt. Da hat er grad viele Nudeln gegessen. Und den Kopf... Mhm.“ S malt weiter und murmelt dabei etwas Unverständliches. M ist nahe zu S gebeugt, schaut zu, murmelt etwas und sagt leise: „Mm. Wie viele Finger?“ S zählt, während er weiter malt: „Eins, zwei, drei, vier, fünf.“ M bestätigt: „Mhm, genau! Eins,..“ S unterbricht M und er führt fort: „Eins, zwei, drei vier, fünf.“ M antwortet: „Ja! Genau.“ S setzt den Stift ab, schaut die Zeichnung an, dann kurz zur M, lächelt und sagt: „Spatzi noch.“ Beide lachen. Dann schaut M auf die Zeichnung, richtet dann ihren Oberkörper auf und meint: „Hihi. Wenn du willst kannst du, dass man sieht, dass es ein Junge ist. Gö.“ S schaut auf die Zeichnung und erwidert jetzt: „Nein.“ M schaut ihren S an und wiederholt lachend: „Nicht.“	☞ -wiederholt, bestätigt und führt die Ideen des S weiter -kommentiert das Malen und die Ideen des S wohlgelaunt -fragt nach und lobt -regt S in spielerischer Form zum Zählen an -drückt ihr Verständnis mittels einer Erklärung aus ☞ ♥ -ist S und Aufgabe zugewandt -lächelt und spiegelt Gestik und Mimik des S -reagiert unverzüglich und wirkt aufmerksam -fühlt sich in Ideen des S ein -drückt Offenheit und Verständnis durch wohlwollendes Lachen aus	☞ -kommentiert sein Tun -erklärt wieder, was er als nächstes machen möchte -beschreibt die gemalten Details, die das Ereignis nach erzählen und spricht beim Malen mit ☞ ♥ -eifrig bei der Umsetzung -hält Blickkontakt beim Sprechen mit M -lächelt bei Ideen	☞ -Wiederholung, Bestätigung und Weiterführung der Ideen des S -Detailbeschreibungen -unmittelbare Reaktionen auf Äußerungen ☞ ♥ -Aufmerksamkeit u Unterstützung durch wohlwollenden Gesichtsausdruck -Nachvollzug der Gedankengänge des S -Ausdruck des Verständnisses und gemeinsames Lachen -Entscheidungsfreiheit für S -Ermutigung durch Offenheit -liebevolle Zugewandtheit

III

IV

Transkription und Situationsbeschreibung der Interaktion ID 40	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
S beginnt wieder zu zeichnen. M kommentiert lächelnd: „Und eine Nase und einen Mund.“ Dabei streicht S mit der Hand über sein Gesicht und malt dann gleich wieder weiter. M sagt: „Und einen Mütze noch, da war es ja kalt. Da war es sicher kalt vorn in der Wiesn. Müs-sen ma seine Mütze noch malen.“ Nach dem Vorschlag von M, schiebt S das Blatt zur M hinüber. Dabei schaut er M an und fragt sie: „Wie geht das, die Mütze. Kannst du das malen?“ M beginnt zu malen und sagt: „Mhm. Malen wir seine blaue Mütze, weißt eh, weil er die so gerne mag. So?“ S hat sich nun mit Armen und Oberkörper auf den Tisch zur M gelehnt, schaut auf die Zeichnung und ergänzt: „Den Bären noch drauf.“ M schaut kurz auf, malt dann weiter und fragt nach: „Den Bären noch drauf? Der ist ja hinten der Bär, weil der Jan hat seine Mütze falsch rum auf gehabt, deswegen war der Bär hinten. Deshalb kann man ihn auch nicht sehen. Weißt du?“ S richtet den Oberkörper wieder auf, stützt die Ellbogen auf den Tisch und schaut abwechselnd auf das Zeichenblatt und die M. Dabei erwidert er: „Nein, Mama ich will aber einen Bären!“ S lehnt sich wieder näher zum Blatt, als die M einen anderen Stift nimmt. M malt wieder weiter und sagt während sie zeichnet: „Na, warte! Dann probier ich einmal, mit ei-ner braunen Farbe noch einen Bären dahin zu zeichnen. Das kann man ja nicht ganz so gut se-hen. Da, guck mal, ein Bär. So, okay!“ Dabei richtet sich M auf und zeigt auf das Gemalte, wonach sich S ebenfalls aufrichtet, den Finger auf die Zeichnung legt und das bisher Gemalt betrachtet.	☹ -kommentiert S beim Malen und bringt anschließend Vorschlag -erklärt, was sie wie malt und schildert alles realitätsgetreu -bezieht persönliches über die „Hauptfigur“ der Geschichte mit ein -reagiert engagiert auf Wünsche des S und stellt immer wieder den Bezug zur tatsächlichen Si-tuation her. 👋 ❤ - ist auf die Zeichnung konzentriert -fühlt sich in Umstände der zu zeichnenden Geschichte ein, drückt das in Gestik und Mimik aus	☹ -fragt um Hilfe -äußert Wunsch und beharrt darauf 👋 ❤ -drückt Wünsche aus, in dem er das Blatt zu M schiebt und auf die Zeichnung zeigt -bekundet durch Körperhal-tung und Mimik Interesse und Themenbezogenheit	☹ -Einfühlen in die tatsächliche Situation durch Ausformulie-rung der Begebnisse der betreffenden Situation -Ergänzung von Details -M geht auf Wünsche und I-deen des S ein, erklärt aber auch ihre Erinnerung und Sichtweise 👋 ❤ -Zugewandtheit zum Thema und zur tatsächlichen Situati-on -Weiterführung der Wünsche und Ideen des S -Engagement zur Aufgaben-erfüllung
M lehnt sich zurück, blickt auf die Zeichnung, schiebt sie zum S und fragt zu ihm gewandt: „Uuund, was malen wir jetzt noch dazu?“ M schaut S an, der die Hände darauf gelegt noch immer die Zeichnung anschaut. M fragt noch einmal: „Ist das Bild fertig, oder möchtest noch was malen dazu?“ S beginnt wieder zu zeichnen und M sagt: „Und was ist das jetzt, Paul?“ S schaut kurz auf, zeigt auf das Gemalte und antwortet: „Die Striche auf der Strasse.“ Während S malt, fragt M nach: „Die Zebrastreifen?“ S unterbricht das Zeichnen, hebt den Stift hoch und sagt: „Nein!“ M bewegt die Arme mit dem Stift in der Hand und rekonstruiert: „Ah, du meinst in der Mitte die Li-nien, wo die Autos auf der einen Seite fahren und auf der anderen Seite auch. Mhm. Die Trennli-nien!“ S bestätigt, während er zeichnet: „Ja!“ Da richtet sich M auf, schaut zur Seite und danach auf die Zeichnung und beginnt, ihre Arme auf den Tisch gelegt, zu sprechen: „Brav. Sehr gut. Genau, und der Jan ist von der Seite auf die Seite gelaufen und da hat die Mama hat ganz toll geschimpft, weil er nicht geschaut hat und nicht auf mich gewartet hat, gell.“ Während dessen hört S auf zu malen und schaut auf die Zeichnung.	☹ -dehnt ihm Nachdenken die Worte aus - regt zum Nachdenken an -fragt bei Unklarheiten nach und rekonstruiert, was S meint -lobt, fasst zusammen und erin-nert an damalige Emotion 👋 ❤ -überlässt S Entscheidung, ob das Bild fertig ist und gibt Zeit darüber nachzudenken -ist bemüht S zu verstehen -lässt ihr Einfühlen erkennen	☹ -antwortet beim Malen -verneint oder bestätigt M in ihren Annahmen über sein Tun 👋 ❤ -schaut auf die Zeichnung und malt konzentriert weiter -ist der Aufgabe zugewandt	☹ -Kongruenz zwischen Wort und Tonfall -Entscheidungsfreiheit -Verständigungsfragen und Nachvollzug der Ideen -Lob und Begeisterung -Nacherzählung der Situation 👋 ❤ -Gestik und Mimik unterstei-chen den Ausdruck -Zutrauen von Verantwortung u Respekt vor der Autonomie des S

V

VI

Transkription und Situationsbeschreibung der Interaktion ID 40	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
S setzt den Stift wieder an, schaut M kurz an, beginnt dann zu malen und sagt: „Mhm. Und ich will das noch bunter anmalen. Anmalen und ganz schwarz. Kannst du mir helfen?“ M sucht bei den Stiften herum und erklärt: „Ahhhh, wir haben ja gar keinen schwarzen Stift mehr, Paul. Nehmen wir da einen Dunkelblauen oder einen Braunen?“ M nimmt einen Stift, legt dann die Hände auf den Tisch und schaut ihrem S beim Malen zu, dabei erwidert S: „Nein, Mami! Ich mal immer ringsherum und du malst dann die ganze Strasse an.“ M sagt leise: „Booo-au!!!!“ S fragt während er malt: „Was?“ M erklärt: „Das ist ja urviel!“ S fragt noch einmal: „Was?“ M antwortet mit einem leisen: „Mhm.“ S dreht das Blatt beim Malen und sagt zur M: „Ja, und ich helf dir dann immer mal, wenn du nimma kannst.“ M reibt sich mit dem Handrücken das Auge und antwortet lächelnd: „Okay.“ S erklärt beim Weitermalen: „Wenn du wieder kannst, dann malst du wieder.“ M hat das Kinn auf die Hand gestützt und murmelt leise: „Mhm, mhm ist in Ordnung.“ S richtet sich auf, sagt etwas, unverständlich und leise. Daraufhin zeigt M auf die Zeichnung und antwortet: „Nein, das sind die Füße.“ S bestätigt: „Ja.“ M zeigt wieder auf die Zeichnung und schlägt vor: „Du kannst ja da noch Schuhe dran malen, wennst willst, damit jeder sieht, dass da die Füße sind. Flups - da siehst du! Sehr gut, Paul!“ S legt eine Hand auf das Zeichenblatt und malt weiter. Jetzt richtet sich S auf, schaut nach vor und legt die Finger an die Lippen.	☺ -macht Alternativvorschlag und fragt um Einverständnis -antwortet auf Wünsche des S -fordert mit einem Vorschlag auf, erklärt und lobt 👋❤ -reagiert auf Aufforderung des S und wirkt wohlwollend und zugewandt -drückt ihr Empfinden gestisch und mimisch aus -zeigt Details auf -teilt ihr Einverständnis mit	☺ -bittet M um Hilfe -bringt Vorschlag, wie/was sie beide malen könnten -teilt Aufgaben zu -bietet Hilfestellung an 👋❤ -begleitet Aussagen mit Gestik und Mimik -ist auf Detailausführung konzentriert und malt eifrig -Bei der Umsetzung der Aufgabenstellung, drückt er seine Vorstellungen klar aus	☺ -Erklärung und Alternativvorschlag -Besprechen der Emotionen und Anstreben eines Kompromisses -Erklärung zu Details und Lob 👋❤ -M drückt Emotionen zur Ausführung der Aufgabe aus -beiderseitige Zufriedenheit und Einverständnis von großer Bedeutung -Empfindsamkeit für die Wünsche des anderen
Während M, mit dem Kinn auf die Hand gestützt, die Zeichnung anschaut, ist U wieder hinter die Kamera getreten und sagt: „Sehr gut, super! Seid ihr jetzt fertig?“ S malt wieder weiter und antwortet: „Nein!“ U fragt nach: „Noch nicht?“ S schaut U an, streicht mit der Hand über seine Stirn, zeigt dann auf die Zeichnung und sagt: „Die Strasse noch anmalen.“ U lenkt ein: „Oh, alles klar!“ M und S schauen U an, S zeigt auf die Zeichnung, beginnt wieder zu malen und sagt: „Schwarze noch anmalen.“ M befindet sich noch immer in derselben Haltung und schaut jetzt wieder ihrem S zu, sie sagt dabei leise: „Mhm.“ S dreht das Zeichenblatt beim Zeichnen, zeigt dann auf das Gemalte, schaut U an und erklärt: „Ich mal immer ringsherum und die Mami malt dann die ganze Strasse an und ich helf ihr dann, wenn, wenn, wenn sie nimma kann.“ M schaut zu und antwortet mit einem leisen: „Mhm.“ S malt weiter und hat dabei den Mund leicht geöffnet. M schaut kurz auf die Seite, als man das andere Kind im Hintergrund sprechen hört. S dreht das Blatt mehrere Male beim Zeichnen. M legt ihre Unterarme auf den Tisch und lächelt, während sie ihrem S zusieht. Dann schiebt S das Blatt zur M, gibt ihr den Stift und sagt: „Du malst das dann schwarz an!“ S sieht mit dem Kopf in die Hand gestützt zu, als M zu malen beginnt. Sie erklärt dabei: „Ich mach das immer so, ich mal ein schönes Muster auf der Strasse und nachher, nachher mal ichs dann ganz aus. Okay. Dass man das so sieht, mal ma da Streifen drüber. So... fertig.“ Während M malt, sieht ihr S durchgehend zu. Nachdem M zu zeichnen aufgehört hat, und mit dem Stift in der Hand nach vorne schaut, sagt U: „Super! Sehr gut.“	☺ -nimmt wahr, dass die Zeit um ist und bietet eine Alternativlösung -kommentiert, was sie tut -überlässt ihrem S Entscheidungsfreiheit und übergibt ihm Verantwortung 👋❤ -schaut lächelnd ihren S und U an -führt Anweisung des S aus -abwartende Haltung -ist S zugewandt und überlässt ihm die Entscheidung, ob sie fertig sind	☺ -erklärt U, was noch zu machen ist -hat genaue Vorstellungen, was er noch malen möchte -geht noch einmal auf seine angebotene Hilfestellung für M ein 👋❤ -ist konzentriert bei der Sache -Handbewegungen spiegeln Erklärungen wider -bemüht, das Bild fertig zu malen -rascher Blickwechsel zwischen M, U und Zeichnung bekundet Aufmerksamkeit und Interesse -schenkt M Aufmerksamkeit	☺ -Lob und Frage nach Einverständnis -einfühlsame Antworten und Verständnis für die Interessen des anderen -Erklärungen bei der Ausführung 👋❤ -Übergabe von Verantwortung zum Beenden der Situation -verständnisvolle Zugewandtheit und Geduld

VII

VIII

Transkription und Situationsbeschreibung der Interaktion ID 40	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M schiebt das Blatt wieder zum S, übergibt ihm den Stift, schaut lächelnd auf die Zeichnung, während S seinen Stift wieder auf die Zeichnung richtet, zu malen beginnt und sagt: „So, jeder macht jetzt einen Streifen.“ M schaut S lächelnd zu, hat jetzt ihre Arme auf den Tisch gelegt, ihre Hände verschränkt und kichert. U lacht auch und sagt: „Hihi, das dauert jetzt aber noch lange, ihr habt ja noch eine zweite Zeichnung zu zeichnen.“ M räuspert sich kurz, lehnt sich näher zum S, lächelt und sagt: „Paul, weißt du was, wir haben ja noch eine zweite Aufgabe. Malen wir das Bild nachher fertig. Und jetzt malen wir mal die zweite Aufgabe, mal sehen ob wir die auch lösen können. Wollen wirs machen?“ U ergänzt sofort: „Genau, das ist eine super Idee.“ Dabei hört S kurz auf zu zeichnen, schaut U an und schiebt die Unterlippe nach vorne, dann beginnt er wieder zu zeichnen. M nickt, während sie ihn ansieht und macht leise: „Mhm.“ U schaltet sich wieder ein und fragt: „Dass ihr das nachher anmalt, okay?!“ S zeichnet weiter und macht: „Hm.“ M schaut ihren S lächelnd an und dann wieder zur U, die fragend kommentiert: „Hm, ist nicht einverstanden“ U lacht und M sagt lächelnd: „Ja, er will das fertig machen, wenn er was angefangen hat.“ Danach wendet sich M gleich wieder ihrem S zu und spielt mit der Zunge und den Zähnen auf der Unterlippe und schaut ihrem S weiter beim Malen zu.	☺ -bringt Alternativlösung und fragt um Einverständnis -kommentiert Gestik und Mimik -versucht S zur Beendigung der Aufgabe zu motivieren -erklärt das Verhalten des S ☞ ♥ -Kongruenz von Aussagen und Körpersprache -Aufgabenteilung sichtbar durch Wechsel des Zeichenblattes -wirkt einfühlsam und verständnisvoll -lächelt und hält Blickkontakt	☺ -gibt Anweisungen zur weiteren Ausführung -malt selbstständig weiter ☞ ♥ -Mimik spiegelt das fehlende Einverständnis wider -lässt sich nicht abbringen und malt ohne zu antworten weiter -Konzentration drückt sich auch durch Lippenspiele aus	☺ -Strukturierung und Hinweis zum Abschluss der Aufgabe mit Lösungsvorschlag -Übergabe von Verantwortung -M erklärt Verhalten des S ☞ ♥ -kooperatives Engagement und aufmerksame Zusammenarbeit -Verständnis für die Wünsche und Emotionen des anderen -liebvolle Zugewandtheit
Nach einer kurzen Pause schlägt U jetzt vor, wobei M die U anschaut und S weitermalt: „Ich hab noch ein paar Fragen an die Mama, die kann ich mal fragen, dann kannst du das da weil anmalen?“ M schaut S wieder zu, während dieser weitermalt. Dann schiebt er M das Blatt hinüber und sagt: „Mama, machst du zwei Seiten und ich mach dann wieder zwei Seiten.“ M beginnt zu malen, knabbert leicht auf ihrer Unterlippe, dabei sieht ihr der S mit dem Kinn auf die Hand gestützt zu, und sie sagt: „Woahhh, Paul.“ Während M malt, zeigt S auf eine Stelle in der Zeichnung und sagt: „Da, so schwarz aber wie ich da.“ M malt weiter und erwidert: „Naa, mir gefällt's so besser als so ganz zu schwarz. Ich mach das so... gefällt mir das besser so.“ S nimmt M jetzt den Stift aus der Hand, beginnt zu malen und sagt, „Na gut, aber ich mals dann so an.“, dabei sieht ihm M zu. Jetzt richtet sich M auf, legt ihren Arm um S, streicht ihm über den Rücken, schaut ihn an und sagt: „Du Paul, weißt du was, wir legen das Bild da erstmal auf die Seite und malen dann noch ein Bild, ein zweites Bild, okay? Und das da malen wir dann fertig. Wollen wir das machen?“ S antwortet nicht, schaut auf den Tisch gerade nach vor, hustet und lässt dann den Kopf auf den Tisch fallen. M legt den Arm auf seinen Rücken lehnt sich nach vorne, schaut U an und lacht. Dann richtet sich M wieder auf und sagt lächelnd: „Wau“, und beugt sich näher zum S. Im Hintergrund sagt U: „Das heißt ja, gell?“ M schiebt das Blatt zur Seite, schaut ihren S lächelnd an und sagt: „Okay, das legen wir das da mal auf die Seite. Das, das ist ja jetzt mal so ganz schön geworden.“ U antwortet schnell: „Genau.“ S richtet sich auf und schaut am Tisch herum, während ihn M ansieht und ergänzt: „Und mal sehen, was wir jetzt für eine Aufgabe kriegen, okay?“	☺ -antwortet und bringt noch einmal den Vorschlag -erklärt noch einmal, dass sie das später fertig malen, um die neue Aufgabe beginnen zu können -lobt und schürt Neugier für die nächste Aufgabe ☞ ♥ -Kongruenz zwischen Wort und Tonfall -tritt in Körperkontakt bei Frage nach seinem Einverständnis -einfühlsamer Umgang und Ausdruck von Verständnis gegenüber den Wünschen des S	☺ -fordert M noch einmal zur Mitarbeit auf -erklärt seine genauen Vorstellungen -kommentiert was er vorhat, als er wieder zu malen beginnt ☞ ♥ -übernimmt das Malen, nachdem M nicht alles ausmalt -drückt sein Missfallen über den Abschluss der Aufgabe gestisch und mimisch aus	☺ -prompte Reaktion auf Wünsche des S -Einleitung zum Abschluss der Aufgabe -Erklärung und Bemühen um beiderseitiges Einverständnis -Wecken von Neugier und Interesse durch Erinnern an die nächste Aufgabe ☞ ♥ -Engagement in der gemeinsamen Zusammenarbeit -Einfühlsamkeit und Herzlichkeit drücken sich vor allem in Mimik aus -gegenseitiges Einverständnis von großer Bedeutung

IX

X

Analyse der Scaffoldingmomente ID 40

Thema der Zeichnung: Bruder läuft ohne zu schauen über die Straße

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz I:

👏❤️ -Blickkontakt von Mutter und Sohn mit der Untersuchungsleiterin vermittelt gemeinsame Aufmerksamkeit

👏❤️ -positives emotionales Klima

Während der Erklärung der Aufgabe sind Mutter und Sohn der Untersuchungsleiterin durchgehend zugewandt, äußern mittels Blickkontakt ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse, wobei ihre Haltung aufrecht und ruhig ist. Die Mutter hält mit der Untersuchungsleiterin durchgehend Blickkontakt und wirkt gespannt. Der Sohn hat seine Augen weit geöffnet, schaut ebenfalls die Untersuchungsleiterin an und dann immer wieder kurz zur Seite, wobei sein Blick aufmerksam suchend wirkt und er mit den Fingern leise auf den Tisch klopft. Dies unterbricht die Mutter sanft durch einen kleinen Fingerzeig in Richtung Untersuchungsleiterin, um die Aufmerksamkeit des Sohnes auf die Erklärung zu sichern. Indem beide konzentriert zuhören, kommt zum Ausdruck, dass Mutter und Sohn die Erklärung auf sich beziehen und Einigkeit darüber herrscht, dass die Aufgabe beide betrifft.

👏❤️ -gespannte Gesichtsausdrücke

👏❤️ -Interesse an der Aufgabe

Mutter und Sohn sitzen in aufrechter Körperhaltung nebeneinander, ihre Unterarme liegen mit den Handflächen nach unten auf dem Tisch vor ihnen, während sie der Beschreibung der Aufgabenstellung zuhören. Der Gesichtsausdruck der Mutter wirkt wohlwollend, aufmerksam und konzentriert. Auch die Mimik des Sohnes spiegelt Spannung wider. Der Sohn spielt beim Zuhören mit seinen Fingern, wodurch er etwas unruhig wirkt. Das Interesse der beiden ist deutlich erkennbar und drückt sich durch die gespannte Körperhaltung und Mimik von Mutter und Sohn aus. Indem sie die Ausführungen der Untersuchungsleiterin interessiert verfolgen und sie nicht unterbrechen, drückt sich ihre Aufmerksamkeit und Zugewandtheit für die Aufgabenstellung aus.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz II:

👁️ -Wiederholung der Aufgabenstellung und Bemühen um Verständnis

👏❤️ -Zugewandtheit und Ansprechbarkeit

Unmittelbar nach der Erklärung wendet sich die Mutter ihrem Sohn zu, stützt den Kopf in ihre Hand und fragt den Sohn nach einer Idee. Die Mutter wendet den Oberkörper zum Sohn. Mit dieser Annäherung gibt sie zu verstehen, dass sie jetzt gemeinsam etwas tun werden. Die Mutter schaut ihrem Sohn in die Augen und fragt: „*Was fällt dir denn ein, wo ich einmal ganz böse oder ganz wütend war? Fällt dir da irgendetwas ein?*“ Sie wiederholt damit die Aufgabe in Kurzfassung. Dabei richtet sie die Fragen direkt an den Sohn, wodurch sie ihm Verantwortung übergibt, und bezieht sich mit ein, indem sie auf ihre eigenen Emotionen in der von ihr vorgeschlagenen Situation verweist. Das Bemühen um Verständnis wird insofern erkennbar, als dass die Mutter ihren Sohn mit der Frage um eine Ideenfindung zum Nachdenken anregt.

👁️ -Strukturierung der Aufgabe

Nach der Frage der Mutter wirkt der Sohn in Gestik und Mimik nachdenklich. Die Mutter beobachtet ihn kurz und sagt dann: „*Überleg mal, wann die Mami einmal ganz böse oder ganz wütend war. Das letzte Mal.*“ Die einleitenden Worte der Mutter können als Strukturierung gedeutet werden, da die Mutter den Beginn der Aufgabenstellung in kleine Abschnitte unterteilt und den ersten Schritt zur Lösung der Aufgabe initiiert. Sie fordert zum Nachdenken auf und wiederholt dabei die Färbung der Emotion, die in der Zeichnung dargestellt werden soll.

☞ -Anregung durch Vorschlag

☞ ♥ -Kongruenz zwischen Emotionen und Ausdruck

Nachdem die Mutter noch einmal nachgefragt hat, erklärt sie kurz, was gemeint ist und bringt dann gleich einen Lösungsvorschlag als Idee ein. Sie erinnert an eine Situation, in der sie auf den Bruder des Sohnes böse war, weil dieser kurz vor der Aufnahme ohne zu schauen über die Straße gelaufen war. Der Sohn klopft mit dem Finger auf die Stiftschachtel, sein Blick wandert herum und die Mutter erinnert: *„Ich war vorhin ganz böse und ganz wütend, als der Jan über die Straße gelaufen ist ohne zu schauen.“* Nach dem vorgeschlagenen Beispiel der Mutter atmet der Sohn hörbar ein und wiederholt die Idee. Dabei streicht er übers Zeichenblatt und sagt interessiert und bestimmt: *„Mm, mir fällt ein, dass der Jan über die Straße gelaufen ist, und du, ohne zu schauen.“* In der Wiederholung des Vorschlages der Mutter drückt der Sohn aus, dass er die Anregung annimmt und sich an die Situation erinnert. Mittels dieser Verständigung wurde die Themenwahl gemeinsam erarbeitet, wobei die Bearbeitung der Aufgabe auf einem gemeinsamen Zeichenblatt erfolgt.

☞ -Beschreibung von Emotionen zur Situation

☞ ♥ -gemeinsames Erarbeiten der Themenwahl

Die Mutter schaut ihren Sohn an und sagt: *„Mm, und da war ich böse, gell?“* Damit reagiert sie weiterführend auf die Aussage des Sohnes. Durch den Verweis an ihre Emotion in der Situation, erinnert sie an das Thema der Aufgabe. Dabei schaut ihr Sohn nach unten, dann hinten an der Mutter vorbei und bestätigt: *„Ja. Oder ganz wütend.“* Mit dieser Aussage wird erkennbar, dass der Sohn die Aufgabenstellung verstanden hat und er sich an die Erklärung der Untersuchungsleiterin erinnert.

☞ -Verbalisierung der Handlungen

Nach der Besprechung der zu Grunde liegenden Emotionen, sagt die Mutter zum Sohn gewandt: *„Und wollen wir dazu ein Bild malen?“* Der Sohn gibt mit einem, *„Ja.“* sofort sein Einverständnis. Mit dieser expliziten Frage um Einverständnis über die Themenwahl, überlässt die Mutter ihrem Sohn die Entscheidungsfreiheit und drückt Respekt für seine Autonomie aus. Diese Rückversicherung der Mutter kann auch als Versuch verstanden werden, das Engagement des Sohnes bei der Aufgabenbewältigung zu sichern. Als beide ihr Einverständnis zum gewählten Thema gegeben haben, fordert die Mutter ihren Sohn auf, mit dem Malen zu beginnen und gibt einen konkreten Vorschlag, womit der Sohn anfangen kann. Sie schaut ihren Sohn an und schlägt nachdenklich vor: *„Eine Straße mit einem Auto. Okay.“* Mit dieser einleitenden Aussage beschreibt die Mutter den Situationsbereich des betreffenden Ereignisses und initiiert den ersten Schritt zum Lösen der Aufgabe.

☞ -Verständigung durch rege Kommunikation zur Umsetzung der Aufgabe

Mit den einleitenden Worten schafft die Mutter eine kleine Pause zum Sammeln und lenkt die Aufmerksamkeit der Überlegungen auf die gewählte Situation. Sie richtet sich auf, atmet hörbar ein und stützt ihren Kopf in die Hand, während ihr Sohn zu einem Stift greift, dabei sagt sie: *„Fangen wir an. Du malst die Straße und das Auto einmal soweit du kannst und ich mal dann. Ich mal das, was du nicht so gut kannst. Ok?“* Die Mutter lässt ihrem Sohn Zeit zu überlegen und wartet seine Reaktion auf ihre Vorschläge ab. Indem Mutter und Sohn einen zustimmenden Blick wechseln und sich dem Zeichenblatt zuwenden, drückt sich Einigkeit zur Umsetzung der Aufgabe aus. Mit der Aufforderung leitet die Mutter den Malbeginn ein, betont das „Wir“ und gibt konkrete Vorschläge zur Umsetzung. Daraufhin beginnt der Sohn zu malen und die Mutter bietet Hilfestellung an, wenn er sie benötigt. Er malt lange Striche längs über das Zeichenblatt, die Mutter ist ihrem Sohn zugewandt, beobachtet ihn aufmerksam und kommentiert lächelnd in liebevoll spaßiger Art: *„Das ist die Straße. Mschug.“* Dann zeigt der Sohn mit dem Stift knapp über dem Zeichenblatt kleine Bewegungen vor und sagt: *„Jetzt muss ich da noch die Stricherl machen, die muss ich ganz schwarz malen.“* Die Mutter schaut mit wohlwollendem und interessiertem Gesichtsausdruck auf das gemeinsame Zeichenblatt, macht freundlich, *„Mhm.“*, und bestätigt damit die Erklärungen des Sohnes.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz III:

☞ -Ermutigung und Bestätigung

☞❤ -kooperatives Engagement und aufmerksame Zuwendung

Der Sohn malt ein bisschen und bittet die Mutter dann um Hilfestellung. Er benötigt die Hilfe, weil er immer über den Blattrand hinaus malt. Er schaut seine Mutter an, fährt in der Luft übers Blatt und fragt: „Kannst du mir bitte helfen, ohne da aus zu malen?“ Die Mutter richtet sich auf, sucht einen Stift und fragt sanft nach: „Was soll ich?“ Bei Unsicherheit des Sohnes antwortet die Mutter prompt und bringt damit Ansprechbarkeit und Zugewandtheit zum Ausdruck. Nach der offenen Frage der Mutter schiebt der Sohn das Blatt zu ihr und wiederholt: „Weil ich kann nämlich nicht so gut malen, weil ich mal da immer raus.“ Da antwortet ihm die Mutter mit ruhiger, einfühlsamer Stimme, dass das nichts ausmacht. Sie setzt den Stift auf das Blatt auf und antwortet liebevoll, „Mhm, ist okay.“, lächelt ihren Sohn an, der jetzt weiter einen kleinen Strich am Blattrand malt und murmelt: „Ein bissi.“ Der Sohn teilt seiner Mutter mit, was er kann und wo er Hilfe benötigt. Wenn er um Hilfestellung bittet, fragt die Mutter zur Rückversicherung gleich nach und bestätigt dadurch, dass sie verstanden hat, was er meint. Sie geht auf die Anregungen und Wünsche des Sohnes prompt und angemessen ein. Die Mutter überlässt die Aufgabenverantwortung und weitere Ausführung dem Sohn, da er in ihrem Ermessen hier keine Unterstützung benötigt und misst dieser Genauigkeit des Sohnes keine große Bedeutung zu. Indem sie sich zurückzieht, wenn sie der Sohn nach ihrer Einschätzung nicht braucht, fördert die Mutter die Selbstregulierungsfähigkeit ihres Sohnes.

☞ -Rückversicherung über Einverständnis

Die Mutter schaut ihrem Sohn eine Weile beim Malen der Straße zu und schlägt dann vor, ein Auto zu malen. Sie richtet sich auf und sagt engagiert: „Also, ich male jetzt ein Auto.“ Der Sohn malt zur Mutter gebeugt eifrig weiter und antwortet leise: „Ja.“ Danach fragt ihn die Mutter noch einmal um Einverständnis: „Soll ich ein Auto malen?“ Der Sohn antwortet beim Weitermalen, dass er das selbst kann. Er schaut auf, sagt gedehnt, „Nnn, ich kann eh auch gut ein Auto.“, und beginnt auch gleich das Auto zu malen, woraufhin die Mutter sich wieder zurücknimmt und ihrem Sohn aufmerksam und interessiert zuschaut. Mit der rückversichernden Frage wird das kooperative Engagement und die aufmerksame Zuwendung der Mutter wiederholt erkennbar.

☞ -Erklärung des Gemalten

☞❤ -Kongruenz zwischen Gestik und Mimik

Die Mutter hält beim Zuschauen einen Stift in der Hand, zeigt dann kurz auf das bisher Gemalte und kommentiert, was der Sohn malt: „Das ist die Straße.“ Damit gibt sie zu verstehen, dass sie erkennt, was ihr Sohn zu Papier gebracht hat. Indem die Mutter mit aufmerksam bestätigendem Blick und dem Verweis mit einem Fingerzeig das Beobachtete verbalisiert, wird ihre Teilnahme und ihr Bemühen deutlich, dem Sohn zu vermitteln, dass er das zuvor Besprochene vorstellbar umsetzt. Während die Mutter zuschaut wie ihr Sohn konzentriert malt, drückt sie Aufmerksamkeit und Unterstützung durch Zugewandtheit und einen wohlwollenden Gesichtsausdruck aus.

☞ -Lob

Als der Sohn das Malen unterbricht, beschreibt die Mutter: „Okay, wow, das ist aber ein großes Auto. Das ist aber super, Paul. Ja! Ja. Sehr gut! Hm, das sind die Räder. Mm, sehr gut. Das ist die Scheibe oben, gea. Mm.“ Die Zugewandtheit zum Thema und zur tatsächlichen Situation auch seitens der Mutter zeigt sich hier, indem sie in Kongruenz zwischen Wort und Tonfall genau beschreibt, was sie erkennt. Die Mutter leitet ihre Aussage mit einer Bestätigung ein und verbindet die Beschreibung mehrmals mit lobenden und anerkennenden Worten. Während sie ihre Beobachtungen formuliert und ihren Sohn lobt, schaut dieser sie zustimmend an, wodurch das Bemühen um intersubjektivität, dem Erlangen eines gemeinsamen Verständnisses über das Gemalte, deutlich wird.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz IV:

☞ -Wiederholung, Bestätigung und Weiterführung der Ideen des Sohnes

☞❤ -Nachvollzug der Gedankengänge des Sohnes

Der Sohn setzt den Stift ab, schaut auf das Zeichenblatt, zeigt auf das Gemalte, lächelt und sagt: „So, und da läuft der Jan grad jetzt rüber.“ Sofort wiederholt die Mutter: „Mm. Da will der Jan über die Straße laufen.“ Der Sohn erklärt immer den nächsten Arbeitsschritt und bringt damit zum Ausdruck, dass er eine Vorstellung von den Ereignissen der besprochenen Situation hat und seine Erinnerungen auch verbalisieren kann. Er malt weiter und erklärt dann wieder, wobei er die Mutter mit eifrigem Gesichtsausdruck anschaut: „Da kommt gerade noch ein Auto.“ Der Sohn formuliert zur Situation detaillierte Beschreibungen. Dadurch werden die Begebnisse intersubjektiv nachvollziehbar und bezeugen die Rekonstruktionsfähigkeit des Sohnes und Kompetenz zur Wiedergabe seiner Erinnerungen. Nach den Erklärungen des Sohnes lehnt sich die Mutter mit dem Stift in der Hand nach vor und fragt: „Mm, okay. Soll ich?“ Daraufhin setzt der Sohn seinen Stift kurz ab und antwortet: „Na, da mal ich noch.“ Dann zeigt er auf die Zeichnung, malt weiter und kommentiert: „Das ist das zweite Auto.“ Beim Zuschauen wiederholt seine Mutter: „Das ist das zweite Auto. Und dazwischen können wir den Jan hinmalen.“ Der Sohn ergänzt fragend während er malt: „Auf dem Bauch?“ Die Mutter wiederholt, bestätigt seine Aussagen und führt die Ideen des Sohnes weiter. Gemeinsam besprechen sie, wie sie ihre Vorstellungen am besten zu Papier bringen können. Beim Zuschauen lehnt sich die Mutter näher zum Sohn und zum Bild und bringt so ihr Interesse an der Aufgabe zum Ausdruck. Durch die rege Kommunikation kommt das beidseitige Bemühen um Verständigung zum Ausdruck. Während der Sohn malt und erklärt, bleibt die Mutter beobachtend im Hintergrund und folgt den Erklärungen des Sohnes bei der Ausführung aufmerksam, wodurch ihr Respekt vor der Autonomie ihres Sohnes deutlich erkennbar wird.

☞ -Detailbeschreibungen

☞❤ -Aufmerksamkeit und Unterstützung durch wohlwollenden Gesichtsausdruck

☞❤ -liebevoller Zugewandtheit

Als die Mutter sich näher zum Sohn und damit zur Zeichnung lehnt und einfühlsam lächelnd sagt, „Mm. Da hast aber einen Dicken gemalt. Da hat er grad viele Nudeln gegessen. Und den Kopf. Mhm.“, malt der Sohn weiter und murmelt dabei etwas Unverständliches. Indem die Mutter die Ausführungen des Sohnes genau den Umfang des Bauches beschreibt, bezieht sie sich auf ein Ereignis, das als Beispiel dienen soll oder die Darstellung vorstellbar macht. Sie wirkt dabei wohlgelaunt, zeigt ihre aktive Teilnahme und drückt ihr Verständnis mittels dieser Erklärung aus. Dann beugt sie sich nahe zum Sohn, schaut ihm zu, murmelt etwas und fragt dann leise: „Mm. Wie viele Finger?“ Mit dieser Frage führt sie das Malgeschehen weiter und fragt nach Details zu den Ausführungen des Sohnes. Sie regt ihren Sohn in spielerischer Form zum Zählen an und fördert die selbstständige Weiterführung der Aufgabe. Währenddessen ist der Sohn der Aufgabe zugewandt und malt eifrig weiter. Er beschreibt die Details, die das Ereignis nacherzählen und spricht beim Malen mit. Dabei ist er auf die Ausführung konzentriert und zählt mit, während er weiter malt: „Eins, zwei, drei, vier, fünf.“ Die Mutter beobachtet ihn zurückhaltend, bestätigt dann die Richtigkeit und lobt ihren Sohn. Sie sagt begeistert: „Mhm, genau! Eins.“ Mit dieser Bestätigung reagiert die Mutter unverzüglich auf die Antwort des Sohnes und drückt ihre Aufmerksamkeit lobend aus. Der Sohn unterbricht seine Mutter und führt fort: „Eins, zwei, drei, vier, fünf.“ Daraufhin lobt ihn die Mutter wieder und antwortet lächelnd: „Ja! Genau.“ Die Mutter bezeugt ihre Kreativität, indem sie sofort bildhaft interpretiert, was ihr Sohn malt, und den Sohn beim Malen ermutigend bestätigt. Auch ihr Gesichtsausdruck und ihre Stimmlage spiegeln Gestik und Mimik des Sohnes. Die Detailbeschreibungen ermöglichen dem Sohn, sich geistig in die Situation einzufühlen und seine Vorstellungen eigenständig bildlich zu realisieren.

☞ -Unmittelbare Reaktionen auf Äußerungen

☞❤ -Ausdruck des Verständnisses und gemeinsames Lachen

☞❤ -Entscheidungsfreiheit für den Sohn

☞❤ -Ermutigung durch Offenheit

Nachdem der Sohn die Finger des Bruders gemalt hat, setzt er den Stift ab, schaut die Zeichnung an, dann kurz zur Mutter, lächelt und sagt: „*Spatzi noch.*“ Beide lachen und schauen einander dabei in die Augen. Dann schaut die Mutter auf die Zeichnung, richtet dann ihren Oberkörper auf und antwortet ihm nickend: „*Hihi. Wenn du willst kannst du, dass man sieht, dass es ein Junge ist. Gö.*“ Durch die Annahme des Vorschlages ihres Sohnes fühlt sich die Mutter in die Ideen des Sohnes ein und drückt Offenheit und Verständnis durch wohlwollendes Lachen aus. Der Sohn schaut auch auf die Zeichnung und erwidert jetzt, „*Nein.*“, und die Mutter wiederholt lachend: „*Nicht.*“ Indem die Mutter die Idee des Sohnes unmittelbar aufgreift und erklärend beantwortet, bringt sie zum Ausdruck, dass sie die Gedankengänge des Sohnes nachvollziehen kann. Sie zeigt belustigt ihr Verständnis und überlässt ihrem Sohn die Entscheidung über den nächsten Schritt, dabei ermutigt sie durch Offenheit und Einfühlbarkeit.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz V:

☞ -Einfühlen in die tatsächliche Situation durch Ausformulierung der Begebnisse der betreffenden Situation

☞❤ -Zugewandtheit zum Thema und zur tatsächlichen Situation

Nach dem gedanklichen Ausflug beginnt der Sohn wieder zu malen und seine Mutter kommentiert lächelnd: „*Und eine Nase und einen Mund.*“ Bei der Aussage der Mutter streicht sich der Sohn mit seiner Hand übers Gesicht und malt dann gleich wieder weiter. Die Mutter macht einen neuen Vorschlag zum Detail der Hauptperson des Ereignisses. Damit bezieht sie Persönliches über die „Hauptfigur“ der Geschichte mit ein und schlägt vor, dem Bruder noch eine Haube zu malen und sagt: „*Und einen Mütze noch, da war es ja kalt. Da war es sicher kalt vorn in der Wiesn. Müssen ma seine Mütze noch malen.*“ Dieser Rückbezug auf Details der tatsächlichen Situation ermöglicht das Einfühlen in die Begebnisse. Nach dem Vorschlag der Mutter, drückt der Sohn seine Wünsche aus, indem er das Blatt zur Mutter schiebt und auf die Zeichnung zeigt. Durch seine Körperhaltung und Mimik bekundet er Interesse und Themenbezogenheit. Er schiebt das Papier zur Mutter, schaut sie an und fragt um Hilfe: „*Wie geht das, die Mütze. Kannst du das malen?*“ Unmittelbar nach dieser Frage beginnt die Mutter zu malen und kommentiert: „*Mhm. Malen wir seine blaue Mütze, weißt eh, weil er die so gerne mag. So?*“ Da die Mutter der Aufforderung des Sohnes und seiner Frage um Hilfe unverzüglich nachkommt, und sich nun aktiv ins Malgeschehen einbringt, setzt sie die Detailbeschreibungen um und führt die Bitte des Sohnes aus.

☞ -Ergänzung von Details

☞❤ -Weiterführung der Wünsche und Ideen des Sohnes

Während die Mutter malt, schaut ihr der Sohn aufmerksam zu. Er hat sich nun mit Armen und Oberkörper auf den Tisch näher zur Mutter gelehnt, schaut interessiert auf die Zeichnung und fordert ergänzend: „*Den Bären noch drauf.*“ Auf diese Aufforderung reagiert die Mutter, indem sie seine Aussage wiederholt und erklärt, warum sie den Bären nicht malt. Dabei schaut die Mutter kurz auf, malt dann weiter und fragt nach: „*Den Bären noch drauf? Der ist ja hinten der Bär, weil der Jan hat seine Mütze falsch rum auf gehabt, deswegen war der Bär hinten. Deshalb kann man ihn auch nicht sehen. Weißt du?*“ Mit dieser Erklärung bekundet die Mutter ihre Sicht der Dinge und beschreibt die Perspektive und den Grund, warum man den Bären auf der Haube nicht sehen kann. Der Sohn richtet den Oberkörper wieder auf, stützt die Ellbogen auf den Tisch und schaut abwechselnd auf das Zeichenblatt und zur Mutter. Dabei erwidert er bestimmt: „*Nein, Mama ich will aber einen Bären!*“ Damit wiederholt der Sohn seinen Wunsch und drückt sein Engagement für die Lösung der Aufgabe und seinen Blick fürs Detail aus. Er zeigt damit auch Durchsetzungsvermögen für seine Vorstellungen und für ihn relevante Erkennungszeichen

der Situation. Die Mutter reagiert engagiert auf die Wünsche des Sohnes und stellt immer wieder den Bezug zur tatsächlichen Situation her und setzt die Idee dann engagiert um.

☞ -Mutter geht auf Wünsche und Ideen des Sohnes ein, erklärt aber auch ihre Erinnerung und Sichtweise

☞❤ -Engagement zur Aufgabenerfüllung

Die Mutter reagiert auf Äußerungen des Sohnes, geht auf seine Forderungen und Ideen ein, indem sie seinen Wunsch erfüllt und den Bären auf der Haube dazumalt. Der Sohn lehnt sich wieder näher zum Zeichenblatt, als die Mutter einen anderen Stift nimmt und zu malen beginnt. Dabei sagt sie: „Na, warte! Dann probier ich einmal, mit einer braunen Farbe noch einen Bären dahin zu zeichnen. Das kann man ja nicht ganz so gut sehen. Da, guck mal, ein Bär. So, okay!“ Die Mutter erklärt ihre Vorgangsweise und schildert alles realitätsgetreu. Dadurch zeigt sie Engagement zur Aufgabenerfüllung und geht auf die Wünsche und Ideen des Sohnes ein, wodurch zum Ausdruck kommt, dass wechselseitige Zufriedenheit von großer Bedeutung ist. Während die Mutter konzentriert malt und sich mit ihren Erklärungen in die Umstände der zu zeichnenden Geschichte einfühlt, drückt sie ihr Tun in Gestik und Mimik aus. An dieser Stelle wird besonders deutlich erkennbar, dass die Mutter Empfindsamkeit für die Wünsche ihres Sohnes aufbringt und dass die realitätsgetreue Nachzeichnung der Situation für beide bedeutsam ist. Die Geduld der Mutter, ihre einfühlsamen Antworten, ihr Verständnis für seine Interessen und ihr Respekt vor der Ideenwelt des Sohnes, werden in dieser Handlung erkennbar.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VI:

☞ -Kongruenz zwischen Wort und Tonfall

☞❤ -Gestik und Mimik unterstreichen den Ausdruck

Nachdem die Mutter die Forderung des Sohnes umgesetzt hat, beginnt sie ihre Überlegungen zu verbalisieren. Die Mutter fragt nach, was noch gemalt werden könnte und dehnt ihm Nachdenken die Worte aus. Sie lehnt sich zurück, betrachtet die Zeichnung, schiebt sie zu ihrem Sohn und fragt ihn: „Uuund, was malen wir jetzt noch dazu?“ Daraufhin legt der Sohn seine Hände auf die Zeichnung und richtet seinen Blick darauf. Mit dieser Frage überträgt die Mutter ihrem Sohn die Verantwortung für den weiteren Malverlauf und unterstreicht diese mittels eines fragenden Gesichtsausdruckes und einem Schulterzucken. , Mit verständnisvoller Zugewandtheit und durch ihr kooperatives Engagement macht sie die Relevanz des Einverständnisses ihres Sohnes deutlich.

☞ -Entscheidungsfreiheit

☞❤ -Zutrauen von Verantwortung und Respekt vor der Autonomie des Sohnes

Als der Sohn nicht antwortet, fragt die Mutter noch einmal nach: „Ist das Bild fertig, oder möchtest noch was malen dazu?“ Mit dieser Frage überlässt die Mutter ihrem Sohn die Entscheidung, ob das Bild fertig ist und gibt ihm Zeit, darüber nachzudenken. Daraufhin beginnt der Sohn wieder zu malen und die Mutter fragt interessiert: „Und was ist das jetzt, Paul?“ Mit dieser Frage drückt die Mutter ihren Respekt vor der Autonomie aus und ermöglicht Entscheidungsfreiheit durch Zutrauen von Verantwortung. Der Sohn hat offensichtlich eine eigenständige Idee. Er antwortet der Mutter sofort erklärend, während er kurz aufschaut, auf das Gemalte zeigt und sagt: „Die Striche auf der Strasse.“ Mit der unmittelbaren Antwort des Sohnes wird erkennbar, dass er eine Vorstellung davon hat, wie der Ort des Ereignisses im Detail nachgebildet werden kann.

☞ -Verständigungsfragen und Nachvollzug der Ideen

Bei Unklarheiten fragt die Mutter sofort nach und versucht zu rekonstruieren, welche Striche ihr Sohn meint, wodurch ihre Zugewandtheit zum Ausdruck kommt. Während der Sohn malt, fragt die Mutter genauer nach: „Die Zebrastreifen?“ Anscheinend hat die Mutter eine Fehleinschätzung getroffen, da der Blick des Sohnes etwas irritiert wirkt. Die Mutter beobachtet ihren Sohn weiter beim Malen, bewegt dabei die Arme mit dem Stift in der Hand

und rekonstruiert: „Ah, du meinst in der Mitte die Linien, wo die Autos auf der einen Seite fahren und auf der anderen Seite auch. Mhm. Die Trennlinien!“ Der Sohn bestätigt diese Beschreibung während des Zeichnens und Malens und antwortet: „Ja!“. Er reagiert prompt auf die Annahmen seiner Mutter, behält den Blick dabei auf der Zeichnung und malt konzentriert weiter. In dieser Kommunikationsabfolge kommt wiederholt zum Ausdruck, dass die Mutter ein gemeinsames Verständnis über den Aufgabenverlauf und die Umsetzung der Ideen anstrebt und bemüht ist, die Gedanken und Vorstellungen des Sohnes nachzuvollziehen und zu verstehen.

☛ -Lob und Begeisterung

☛ -Nacherzählung der gemalten Situation

Nach der Bestätigung des Sohnes, richtet sich die Mutter auf, schaut zur Seite und dann auf die Zeichnung und beginnt, ihre Arme auf den Tisch gelegt, zu sprechen: „Brav. Sehr gut. Genau, und der Jan ist von der Seite auf die Seite gelaufen und da hat die Mama halt ganz toll geschimpft, weil er nicht geschaut hat und nicht auf mich gewartet hat, gell.“ Zuerst lobt die Mutter ihren Sohn für die selbstständige Idee und fasst dann zusammen, was auf dem Bild zu sehen ist. Mit dem Lob der Mutter und ihrer begeisterten Wiedergabe der Ereignisse und einer Kurzbeschreibung des Gemalten, ermöglicht sie einen pointierten Nachvollzug der Begebnisse. Ihr Einfühlungsvermögen und das Bemühen um die detailgetreue Erinnerung an die Situation, lässt sich erkennen, dass sie die damaligen Emotionen in ihre Beschreibung einfließen lässt.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VII:

☛ -Erklärung und Alternativvorschlag

☛❤ -beiderseitige Zufriedenheit und Einverständnis von großer Bedeutung

Der Sohn will jetzt noch alles ausmalen und bittet die Mutter um Hilfe, während er den Stift wieder ansetzt, die Mutter kurz anschaut und dann zu malen beginnt und sagt: „Mhm. Und ich will das noch bunter anmalen. Anmalen und ganz schwarz. Kannst du mir helfen?“ Die Mutter reagiert prompt, indem sie bei den Stiften herumsucht und erklärt: „Ahhhhh, wir haben ja gar keinen schwarzen Stift mehr, Paul. Nehmen wir da einen Dunkelblauen oder einen Braunen?“ Als die Mutter den passenden Stift nicht findet, erklärt sie ihrem Sohn die Sachlage und drückt ihr Bemühen um Einverständnis aus, indem sie ihm die Farbwahl mittels eines Alternativvorschlags überlässt und ihn damit um seine Zustimmung fragt. Der Sohn antwortet auf die Frage nicht, woraufhin die Mutter einen Stift nimmt, die Hände dann auf den Tisch legt und ihrem Sohn beim Malen zuschaut, dabei erwidert er: „Nein, Mami! Ich mal immer ringsherum und du malst dann die ganze Strasse an.“ Mit dieser Aussage teilt der Sohn die Aufgaben zu, indem er einen Vorschlag bringt, wie sie beide weiter malen könnten und begleitet dies mit Gestik und Mimik. Die genaue Besprechung der Vorhaben dokumentiert engagierte Zusammenarbeit. Als der Sohn eigenständig weitermalt, nimmt sich die Mutter zurück und macht damit ihre Unterstützung oder Zurückhaltung bei Bedarf deutlich. Sie reagiert auf die Aufforderung des Sohnes und wirkt wohlwollend und zugewandt.

☛ -Besprechen der Emotionen und Anstreben eines Kompromisses

☛❤ -Mutter drückt Emotionen zur Ausführung der Aufgabe aus

Die Mutter sagt leise: „Booo-au!!!!“ Bei diesem Ausruf drückt die Mutter ihr Empfinden gestisch und mimisch aus. Der Sohn fragt während er malt: „Was?“ Die Mutter erklärt: „Das ist ja urviel!“ Der Sohn erkundigt sich noch einmal: „Was?“ Die Mutter antwortet mit einem leisen: „Mhm.“ Der Sohn dreht das Blatt beim Malen und sagt zur Mutter: „Ja, und ich helf dir dann immer mal, wenn du nimma kannst.“ Die Mutter reibt sich mit dem Handrücken das Auge und antwortet lächelnd: „Okay.“ Der Sohn ist auf Detailausführung konzentriert und erklärt beim Weitermalen: „Wenn du wieder kannst, dann malst du wieder.“ Mit dieser Erklärung drückt er seine Vorstellungen zur Umsetzung der Aufgabenstellung klar aus und bietet seine Hilfestellung an. Die Mutter hat das Kinn auf die Hand

gestützt und murmelt leise: „Mhm, mhm ist in Ordnung.“ Die Mutter teilt ihr Einverständnis mit und bringt sich immer wieder aktiv an der Aufgabenbewältigung ein.

☞ -Erklärung zu Details und Lob

☞❤ -Empfindsamkeit für die Wünsche des anderen

Der Sohn richtet sich auf und sagt etwas unverständlich und leise. Daraufhin zeigt die Mutter auf die Zeichnung und antwortet: „Nein, das sind die Füße.“ Der Sohn bestätigt: „Ja.“ Die Mutter zeigt wieder auf die Zeichnung und schlägt vor: „Du kannst ja da noch Schuhe dran malen, wennst willst, damit jeder sieht, dass da die Füße sind. Flups - da siehst du! Sehr gut, Paul!“ Nachdem die Mutter ihn mit einem Vorschlag aufgefordert hat und eine Erklärung dazu angibt, lobt sie die Aktivitäten ihres Sohnes. Der Sohn legt eine Hand auf das Zeichenblatt und malt weiter. Jetzt richtet sich der Sohn auf, schaut nach vor und legt die Finger an die Lippen. Die Einfühlsamkeit der Mutter und ihre Herzlichkeit drücken sich vor allem durch ihre Mimik aus.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VIII:

☞ -Lob und Frage nach Einverständnis

☞❤ -Übergabe von Verantwortung zum Beenden der Situation

Die Untersuchungsleiterin fragt, ob sie mit der Zeichnung fertig sind. Der Sohn malt wieder weiter und antwortet: „Nein!“ und erklärt, was noch zu machen ist. Die Untersuchungsleiterin fragt nach: „Noch nicht?“ Der Sohn schaut die Untersuchungsleiterin an, streicht mit der Hand über seine Stirn, zeigt dann auf die Zeichnung und sagt: „Die Strasse noch anmalen.“ Die Untersuchungsleiterin lenkt ein: „Oh, alles klar!“ Der Sohn sagt noch einmal, dass er den Straßenrand malt und die Mutter die Straße ausmalen soll und er ihr dann hilft, falls sie nicht mehr kann. Die Mutter schaut ihren Sohn und die Untersuchungsleiterin abwechselnd lächelnd an. Der Sohn erklärt der Untersuchungsleiterin, dass er mit der Aufgabe noch nicht fertig ist. Damit bringt er zum Ausdruck, dass er genaue Vorstellungen über den weiteren Verlauf hat. Indem sich die Mutter zurück hält und nichts sagt, überlässt sie ihrem Sohn Entscheidungsfreiheit und übergibt ihm Verantwortung.

☞ -einfühlsame Antworten und Verständnis für die Interessen des anderen

Die Mutter und der Sohn schauen die Untersuchungsleiterin an. Der Sohn zeigt auf die Zeichnung, beginnt wieder zu malen und sagt: „Schwarze noch anmalen.“ Die Mutter befindet sich in abwartender Haltung und schaut jetzt ihrem Sohn zu, dabei sagt sie leise: „Mhm.“ Der Sohn dreht das Zeichenblatt beim Zeichnen, zeigt dann auf das Gemalte, schaut die Untersuchungsleiterin an und erklärt: „Ich mal immer ringsherum und die Mami malt dann die ganze Strasse an und ich helf ihr dann, wenn, wenn, wenn sie nimma kann.“ Mit der Erklärung an die Untersuchungsleiterin geht der Sohn wiederholt auf seine angebotene Hilfestellung für die Mutter ein, wobei seine Handbewegungen die Erklärungen wider spiegeln. Es kommt zum Ausdruck, dass er bemüht ist, das Bild fertig zu malen. Sie schaut zu und antwortet mit einem leisen: „Mhm“. Die Mutter lässt ihn bei seinen Ausführungen ausreden und wirkt aufmerksam. Während der Sohn erklärt was zu tun ist, ändert die Mutter ihre Position und stützt das Kinn auf die rechte Hand, sodass sie ihren Oberkörper jetzt ein wenig vom Sohn weg wendet. Sie schaut dem Sohn beim Malen zu, der konzentriert bei der Sache ist. Nun beginnt die Mutter zu malen und führt damit die Anweisung des Sohnes aus. Dabei schaut der Sohn mit dem Kopf in die Hand gestützt zu.

☞ -Erklärungen bei der Ausführung

☞❤ -verständnisvolle Zugewandtheit und Geduld

Sie bietet eine Alternativlösung an und sagt, dass sie die Straße jetzt nur mit Strichen leicht ausmalt und, dass sie später dann alles fertigmalen. Dabei schiebt der Sohn das Blatt zur Mutter, gibt ihr den Stift und sagt: „Du malst das dann schwarz an!“ Der Sohn sieht mit dem Kopf in die Hand gestützt zu, als die Mutter zu malen beginnt. Sie

erklärt dabei: „*Ich mach das immer so, ich mal ein schönes Muster auf der Strasse und nachher, nachher mal ichs dann ganz aus. Okay. Dass man das so sieht, mal ma da Streifen drüber. So, fertig.*“ Sie verbalisiert ihr Tun in einer Erklärung. Als sie wahrnimmt, dass die Zeit um ist, bietet sie eine Alternativlösung an. Nachdem die Mutter den Stift abgesetzt hat, erfolgt ein rascher Blickwechsel vom Sohn zur Mutter und zur Untersuchungsleiterin. Damit bekundet der Sohn Aufmerksamkeit und Interesse. Mit den abschließenden Worten der Mutter leitet sie das Ende der Aufgabenstellung ein.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz IX:

☛ -Strukturierung und nochmaliger Hinweis zum Abschluss der Aufgabe mit Lösungsvorschlag

Während die Mutter malt, sieht ihr der Sohn durchgehend zu. Die Mutter schiebt das Blatt wieder zum Sohn, übergibt ihm den Stift und schaut lächelnd auf die Zeichnung. Während der Sohn seinen Stift wieder auf die Zeichnung richtet, beginnt er zu malen und sagt: „*So, jeder macht jetzt einen Streifen.*“ Mit dieser Aussage drückt der Sohn erneut sein Engagement aus. Die Aufgabenteilung der beiden wird durch einen wiederholten Wechsel des Zeichenblattes sichtbar, wobei der Sohn Anweisungen zur weiteren Ausführung gibt und nun selbstständig weitermalt. Die Mutter schaut dem Sohn lächelnd zu. Sie hat jetzt ihre Arme auf den Tisch gelegt, die Hände verschränkt und kichert dabei. Mit der abwartenden Haltung gibt die Mutter ihrem Sohn Raum zur Eigenverantwortlichkeit und zeigt Geduld. Sie drückt damit ihr Verständnis aus und überlässt ihm die Entscheidungsfreiheit über die Fertigstellung der Zeichnung. Nach einer Weile schaltet sich die Untersuchungsleiterin wieder ein und bittet die beiden, die Aufgabe zu beenden. Auf Wunsch der Untersuchungsleiterin greift die Mutter strukturierend ein und gibt den Hinweis zur Beendigung der Zeichenaufgabe. Die Mutter räuspert sich kurz, lehnt sich näher zum Sohn, lächelt und sagt: „*Paul, weißt du was, wir haben ja noch eine zweite Aufgabe. Malen wir das Bild nachher fertig. Und jetzt malen wir mal die zweite Aufgabe, mal sehen ob wir die auch lösen können. Wollen wirs machen?*“ Damit bringt die Mutter eine Alternativlösung, erinnert an die weitere Aufgabe und fragt um Einverständnis. Ihre Aussagen kommentiert sie mittels Gestik und Mimik, wobei sie sich in Kongruenz von Aussagen und Körpersprache ausdrückt. Sie versucht Neugier und Interesse ihres Sohnes durch ein Erinnern an die nächste Aufgabe zu wecken und ihn zur Beendigung der Aufgabe zu motivieren. Die Mutter macht den hinweisenden Vorschlag in Kombination mit einer Rückerinnerung, dass es noch eine Aufgabe zu lösen gilt und Feinheiten dieser Zeichnung auch später fertig gestellt werden können.

☛ -Übergabe von Verantwortung an den Sohn

☞❤ -kooperatives Engagement und aufmerksame Zusammenarbeit

Dabei hört der Sohn kurz auf zu zeichnen, schaut die Mutter an und schiebt die Unterlippe nach vorne, dann beginnt er wieder zu zeichnen. Die Mutter nickt, während sie ihn ansieht und leise, „*Mhm*“, macht. Die Mimik des Sohnes spiegelt das fehlende Einverständnis wider. Der Sohn lässt sich nicht abbringen, malt ohne zu antworten weiter und fertigt die Straße selbst aus. Die Mutter übergibt ihm dadurch Verantwortung, weil er den Anschein macht, als wüsste er genau, was er noch tun möchte, um die Aufgabe als abgeschlossen zu betrachten. Sie gibt ihm damit Freiraum, der seine Selbsttätigkeit fördert und die Relevanz seines Einverständnisses hervorhebt.

☛ -Mutter erklärt das Verhalten des Sohnes

☞❤ -Verständnis für die Wünsche und Emotionen des anderen

☞❤ -liebevolle Zugewandtheit

Die Mutter lächelt und erklärt, dass er etwas Begonnenes auch fertig machen möchte. Sie erklärt damit das Verhalten des Sohnes, wirkt dabei einfühlsam und verständnisvoll. Der Sohn zeichnet weiter und macht: „*Hm*.“ Die Mutter schaut ihren Sohn lächelnd an und dann wieder zur Untersuchungsleiterin, die fragend kommentierend: „*Hm, ist nicht einverstanden.*“ Die Mutter zeigt emotionale Bezogenheit zu den Charaktereigenschaften des Soh-

nes und macht ihr Verständnis über die Motive und Wünsche ihres Sohnes deutlich. Die Mutter blickt auf die Zeichnung und sagt lächelnd: „Ja, er will das fertig machen, wenn er was angefangen hat.“ Beim Malen drückt sich die Konzentration des Sohnes durch Lippenspiele aus. Nach einer Weile schiebt der Sohn der Mutter das Blatt hinüber, damit sie ihren Teil beenden kann. In dieser Sinnsequenz überlässt die Mutter ihrem Sohn Entscheidungsfreiheit und drückt ihr Einfühlungsvermögen bezüglich der Bedürfnisse und Wünsche des Sohnes aus.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz X:

- ☞ -prompte Reaktion auf Wünsche des Sohnes
- ☞ -Einleitung zum Abschluss der Aufgabe
- ☞❤ -Engagement in der gemeinsamen Zusammenarbeit

Der Sohn malt konzentriert weiter, dann schiebt er der Mutter das Blatt hinüber und fordert seine Mutter noch einmal zur Mitarbeit auf, um ihren Malauftrag zu beenden: „Mama, machst du zwei Seiten und ich mach dann wieder zwei Seiten.“ Damit bringt der Sohn seine genauen Vorstellungen zum weiteren Malverlauf deutlich zum Ausdruck. Daraufhin beginnt die Mutter zu malen, knabbert leicht auf ihrer Unterlippe, wobei ihr der Sohn, mit dem Kinn auf die Hand gestützt, zu sieht. Sie sagt: „Woaohh, Paul.“ Auf die Aufforderung des Sohnes reagiert die Mutter einfühlsam und setzt diese auch gleich um. Sie drückt dabei lautmalerisch aus, dass es an der Zeit ist, die Aufgabe abzuschließen. Während die Mutter noch letzte Details dazu malt, zeigt der Sohn auf eine Stelle der Zeichnung und sagt: „Da, so schwarz aber wie ich da.“ Mit dieser Aussage bekräftigt der Sohn seine Vorstellungen über die zu tätigende Arbeit seiner Mutter.

- ☞ -Erklärung und Bemühen um beiderseitiges Einverständnis

Die Mutter malt weiter und erwidert in Kongruenz zwischen Wort und Tonfall: „Naa, mir gefällt's so besser als so ganz zu schwarz. Ich mach das so, gefällt mir das besser so.“ Beim Malen erklärt die Mutter ihre Art die Straße auszumalen und nennt auch einen Grund dafür. Als die Mutter den Anweisungen des Sohnes widerspricht, übernimmt er das Malen. Der Sohn nimmt der Mutter jetzt den Stift aus der Hand, kommentiert sein Vorhaben, beginnt zu malen und sagt, „Na gut, aber ich mals dann so an.“ Dabei sieht ihm die Mutter zu. Der Sohn drückt hier erneut sein Engagement für die Aufgabe und seine genauen Vorstellungen aus und übernimmt wieder das Malgeschehen. Die Mutter schaut ihm liebevoll zu und greift nicht ein, wodurch ihre Feinfühligkeit und ihr Respekt für die Autonomie des Sohnes wiederholt deutlich werden.

- ☞❤ -Einfühlsamkeit und Herzlichkeit drücken sich vor allem in Mimik aus

Jetzt richtet sich die Mutter auf, legt ihren Arm um den Sohn, streicht ihm über den Rücken, schaut ihn an und bringt noch einmal den Vorschlag. Sie sagt: „Du Paul, weißt du was, wir legen das Bild da erstmal auf die Seite und malen dann noch ein Bild, ein zweites Bild, okay? Und das da malen wir dann fertig. Wollen wir das machen?“ Die Mutter erklärt, dass sie dieses Bild auch später fertig malen können, um jetzt eine neue Aufgabe zu beginnen. Bei ihrer Frage nach dem Einverständnis des Sohnes tritt sie mit ihm in Körperkontakt, wodurch wiederholt der einfühlsame Umgang der beiden zum Ausdruck kommt. Der Sohn antwortet nicht, schaut auf den Tisch vor ihm, hustet und lässt den Kopf auf den Tisch fallen. Die Mutter legt den Arm auf seinen Rücken, lehnt sich nach vorne, schaut die Untersuchungsleiterin an und lacht. Dann richtet sich die Mutter wieder auf und sagt lächelnd: „Wau“, und beugt sich näher zum Sohn, der durch körpersprachlichen Ausdruck antwortet und den Kopf auf den Tisch legt, wodurch er sein Missfallen über den Abschluss der Aufgabe gestisch und mimisch ausdrückt.

☞ -Wecken von Neugier und Interesse durch Erinnern an die nächste Aufgabe

☞ -gegenseitiges Einverständnis von großer Bedeutung

Die Geste des Sohnes interpretiert die Untersuchungsleiterin als „Ja“ und die Mutter erklärt ihm noch einmal, dass sie diese Zeichnung später fertig malen, um jetzt die neue Aufgabe beginnen zu können.

Die Mutter schiebt das Blatt auf die Seite, schaut ihren Sohn lächelnd an und sagt: *„Okay, das legen wir das da mal auf die Seite. Das, das ist ja jetzt mal so ganz schön geworden.“* Nach dem Ausdruck des Verständnisses gegenüber den Wünschen des Sohnes übernimmt sie jetzt die Strukturierung des Aufgabenabschlusses und lobt ihren Sohn, worauf auch die Untersuchungsleiterin schnell antwortet: *„Genau.“* Der Sohn richtet sich auf und schaut auf dem Tisch herum, während ihn die Mutter ansieht und ergänzt: *„Und mal sehen, was wir jetzt für eine Aufgabe kriegen, okay?“* Mit dieser abschließenden Frage schürt die Mutter die Neugier für die nächste Aufgabe, wobei ihr der Sohn einen zustimmenden Blick schenkt.

Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 40

Der Interaktionsverlauf ist von Anfang an durch rege Aufmerksamkeit und ein positives emotionales Klima gekennzeichnet. Unmittelbar nach der Erklärung fragt die Mutter den Sohn nach einer Idee, wo sie selbst einmal böse oder wütend war. Sie regt ihren Sohn zum Nachdenken an, indem sie noch einmal auffordert zu überlegen, wann sie das letzte Mal wütend war. Indem die Mutter das in der Aufgabenstellung geforderte negative Ereignis auf sich selbst bezieht, demonstriert sie Zugewandtheit und Ansprechbarkeit. Sie zeigt Wärme und Empfindsamkeit, da sie die negative Emotion auf sich selbst bezieht und ihrem Sohn damit möglicherweise zu erleichtern versucht über ein derartiges Ereignis in der Familie nachzudenken. Der Sohn wirkt nachdenklich und schaut die Mutter aufmerksam an, die einen Lösungsvorschlag bringt und eine Situation nacherzählt. Der Sohn wiederholt die Idee der Mutter interessiert und fasst damit den Ursprung des Ärgernisses zusammen.

Nach dieser Einigung wiederholt die Mutter die betreffende Emotion zur Situation fragend und der Sohn bestätigt mit seiner Antwort das gemeinsame Verständnis über das Besprochene. Die Mutter lässt nun Raum zum Nachdenken und teilt dem Sohn den ersten Schritt zur Lösung der Aufgabe zu, wobei sie ihm gleichzeitig ihre Unterstützung zusichert, wonach der Sohn zu zeichnen beginnt. Die Mutter kommentiert, was ihr Sohn malt. Dieser verbalisiert den nächsten Schritt beim Malen und beschreibt damit, was er malen wird. Nachdem der Sohn konzentriert die Straße gemalt hat, bittet er die Mutter um Hilfe, da er befürchtet, über den Blattrand hinaus zu malen. Die Mutter bringt zum Ausdruck, dass sie eine Vorstellung von den Bedürfnissen des Sohnes hat und reagiert angemessen, indem sie ihn zum selbstständigen Weiterzeichnen ermutigt und die Unsicherheit des Sohnes ausgleicht. Der Sohn malt eifrig weiter und die Mutter beobachtet ihn aufmerksam und liebevoll zugewandt.

Als der Sohn schon länger mit dem Malen der Straße beschäftigt ist, schlägt die Mutter vor, ein Auto zu malen. Die Mutter konnte damit den nächsten Schritt zur Umsetzung der Aufgabe einleiten und zeigt auch kooperatives Engagement, das Besprochene auszuführen. Sie beobachtet den Sohn und verbalisiert lobend, was er malt. Als der Sohn die Straße und das Auto fertig gemalt hat, zeigt er darauf und führt die Aufgabe selbstständig weiter, indem er erklärt, dass der Bruder hier über die Straße gelaufen ist. Nachdem die Mutter die Aussage bestätigend wiederholt hat, formuliert der Sohn detaillierte Beschreibungen zur Situation. Er beschreibt und erinnert sich genau an die Begebnisse und bringt damit seine Kompetenz und sein Verständnis über die Anforderungen der Aufgabe zum Ausdruck. Die Mutter fragt interessiert, ob sie jetzt malen soll. Darauf hin unterbricht der Sohn kurz das Malen und erklärt noch einmal, wohin er das zweite Auto gemalt hat. Die Mutter wiederholt die Ausführungen des Sohnes aufmerksam und bringt einen Vorschlag wohin sie den Bruder malen könnten. Der Sohn malt das Besprochene und die Mutter fügt Detailbeschreibungen ein und zeigt damit Aufmerksamkeit und liebevolle Züge-

wandtheit. Sie unterstützt den Sohn verbal und lobt oft. Auf all seine Äußerungen reagiert sie prompt und angemessen. Dadurch ermutigt sie, zeigt Offenheit und gewährt dem Sohn Entscheidungsfreiheit zur Umsetzung seiner Detailideen. Indem Mutter und Sohn die Situation genau besprechen und sich auf Details und die Umgebung der betreffenden Situation konzentrieren, erfolgt ein Einfühlen und eine umfassende Rückerinnerung. Die Mutter geht auf Wünsche des Sohnes zur Ergänzung von Details ein und wird selbst beim Malen aktiv. Nachdem die Mutter die vereinbarten Details dazugemalt hat, gibt sie dem Sohn Entscheidungsfreiheit und demonstriert das Zutrauen von Verantwortung und den Respekt vor der Autonomie des Sohnes, da sie ihn fragt, ob das Bild fertig ist oder er noch etwas malen möchte. Der Sohn hat eine genaue Vorstellung, welche Details noch fehlen um die Aufgabe als abgeschlossen betrachten zu können. Während der Sohn weitermalt, lobt ihn die Mutter, und erzählt die Situation noch einmal in Kurzfassung nach und betont, warum sie böse war und mit dem Bruder geschimpft hat. Es erfolgt eine Verständigung zu den Details, die noch dazugemalt werden, die der Sohn auch der Untersuchungsleiterin bei deren Eintritt in den Raum sofort erklärt. Er beschreibt, was seine Mutter tut und was er noch zu malen hat. Da der Sohn die Zeichnung sehr genau ausmalen möchte, versucht die Mutter die „Feinarbeiten“ zu verkürzen, indem sie die Straße strichliert ausfertigt. Daraufhin beginnt der Sohn wieder selbst zu malen und ist sichtlich auf die genaue Fertigstellung konzentriert.

Mit dem Eintreten der Untersuchungsleiterin nimmt die Mutter wahr, dass es Zeit ist, die Aufgabe abzuschließen und schlägt dem Sohn deshalb vor, das Bild später fertig zu malen und sich nun dem zweiten Teil der Aufgabe zuzuwenden. Sie fragt ihn liebevoll, um Einverständnis das der Sohn mit eifrigem Weitermalen beantwortet, worauf die Mutter sein Verhalten erklärt und deutlich macht, dass er, wenn er etwas begonnen hat, dies auch fertig machen möchte. Nach der Bezeugung des Verständnisses teilt der Sohn seiner Mutter wieder eine Aufgabe zu, die diese nach eigenen „verkürzenden“ Vorstellungen umsetzt. Als der Sohn wieder mit dem gleichen Engagement beginnt die Straße auszumalen, wiederholt die Mutter ihren Vorschlag, dieses Bild jetzt erstmal auf die Seite zu legen und das zweite zu malen. Die Mutter zeigt Wärme und Einfühlsamkeit indem sie das Einverständnis des Sohnes zu erlangen versucht, indem sie seine Neugier und sein Interesse durch das Erinnern an die nächste Aufgabe weckt.

☞ **verbale Ebene:**

- Strukturierung der Aufgabe
- Anregung durch Vorschlag
- Beschreibung von Emotionen zur Situation
- Verbalisierung der Handlungen und Erklärung des Gemalten
- Verständigung durch rege Kommunikation zur Umsetzung der Aufgabe
- Ermutigung, Bestätigung und Lob
- Rückversicherung über Einverständnis
- Wiederholung und Weiterführung der Ideen des Sohnes
- Detailbeschreibungen und Begeisterung für die Umsetzung der Aufgabe
- Unmittelbare Reaktionen auf Äußerungen
- Einfühlen in die tatsächliche Situation durch Ausformulierung der Begebnisse der betreffenden Situation
- Ergänzung von Details
- Mutter geht auf Wünsche und Ideen des Sohnes ein und erklärt auch ihre Erinnerung und Sichtweise
- Kongruenz zwischen Wort und Tonfall
- Verständigungsfragen und Nachvollzug der Ideen
- Begeisterung
- Erklärung und Alternativvorschlag

- einfühlsame Antworten und Verständnis für die Interessen des anderen
- prompte Reaktion auf Wünsche des Sohnes
- Weiterführung der Wünsche und Ideen des Sohnes
- Erklärung und Bemühen um Einverständnis
- Wecken von Neugier und Interesse
- Nacherzählung der gemalten Situation



körpersprachliche und emotionale Ebene:

- positives emotionales Klima und liebevolle Zugewandtheit
- Interesse an der Aufgabe, zum Thema und zur tatsächlichen Situation
- Zugewandtheit und Ansprechbarkeit
- Kongruenz zwischen Emotionen und Ausdruck in Gestik und Mimik
- gemeinsames Erarbeiten der Themenwahl
- kooperatives Engagement und aufmerksame Zuwendung
- Nachvollzug der Gedankengänge des Sohnes
- Aufmerksamkeit und Unterstützung durch wohlwollenden Gesichtsausdruck
- Ausdruck des Verständnisses und gemeinsames Lachen
- Übergabe von Verantwortung an den Sohn
- Entscheidungsfreiheit für den Sohn
- Ermutigung durch Offenheit
- Engagement zur Aufgabenerfüllung
- Zutrauen von Verantwortung und Respekt vor der Autonomie des Sohnes
- Mutter drückt Emotionen zur Ausführung der Aufgabe aus
- Empfindsamkeit für die Wünsche des anderen
- Übergabe von Verantwortung zum Beenden der Situation
- verständnisvolle Zugewandtheit und Geduld
- kooperatives Engagement und aufmerksame Zusammenarbeit
- Verständnis für die Wünsche und Emotionen des anderen
- Einfühlsamkeit und Herzlichkeit drücken sich vor allem in Mimik aus
- beiderseitige Zufriedenheit und Einverständnis von großer Bedeutung

Als charakteristische Merkmale und spezifische Besonderheiten dieser Interaktion gelten beidseitiges Engagement für die Aufgabenbearbeitung, einfühlsame Zugewandtheit der Mutter und angemessene Unterstützung auf kognitiver und emotionaler Ebene. Der Sohn kann die Unterstützungsangebote der Mutter gut annehmen und ist eifrig und selbstständig bei der Umsetzung. Mutter und Sohn bieten einander während der Interaktion mehrmals Hilfe an, wodurch jeder von ihnen am Malgeschehen aktiv beteiligt ist. Auch wenn der Sohn damit beschäftigt ist, ein weiteres Detail zur Lösung der Aufgabe zu zeichnen, gibt die Mutter angemessene und liebevolle Unterstützung, indem sie die Situation beschreibt und genau rekonstruiert. Sie ist darum bemüht, die Erinnerung an dieses bedeutsame Ereignis gemeinsam wachzurufen und betont der Situation zugrunde liegende Emotionen und deren Ursprung. Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Sohn ist von Respekt, Einfühlsamkeit und liebevollem Verständnis geprägt. Mutter und Sohn sind aktiv und aufmerksam mit der Umsetzung der Aufgabe beschäftigt, wobei die Mutter die kognitive Entwicklung des Kindes mit offenen Fragen sowie weiterführenden Gedanken und seine emotionale Entwicklung mit dem Ausdruck von Respekt für dessen Autonomie und feinfühligere Offenheit begünstigt.

5.3 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 43

Transkription und Situationsbeschreibung ID 43	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M und T sitzen auf zwei Stühlen nebeneinander beim Tisch. M rutscht mit einem Bein auf den Stuhl, dreht sich zur T und legt dabei einen Unterarm auf den Tisch. T sitzt mit verschränkten Armen mit Blick nach vorne da, breitet die Arme dann aus. M lächelt ihre T an, während U mit der Erklärung der Aufgabe beginnt: „<i>Ahm, ihr wisst ja, es ist so, dass es in jeder Familie Zeiten gibt, wo es allen miteinander gut geht und wo man viel Spaß hat und wo es fein ist und es gibt Zeiten, da ist es ein bisschen anstrengend. Da streitet man ein bisschen, oder irgendwer ist traurig.</i>“ T spielt mit den Stiften, dabei schaut M sie an, streicht ihr die Haare hinters Ohr und stützt das Kinn auf ihre Hand, schaut kurz zur U und dann weiterhin ihre T an. U spricht weiter: „<i>Überlegt einmal gemeinsam, ob euch eine Begebenheit einfällt, eine Situation einfällt, wo du Vera oder die Mama traurig oder wütend war. Überlegt einmal, ob euch so eine Situation einfällt und zeichnet die dann gemeinsam, gut?! Ja, zeichnet des.</i>“ U legt ein paar Zeichenblätter vor die beiden. T hat jetzt alle Stifte bis auf einen auf den Tisch zurückgelegt und schaut U an. M lehnt sich auf den Tisch, und schaut T an und fragt: „<i>Wann warst denn du wütend oder traurig?</i>“ U setzt hinzu: „<i>Und ich geb euch Zeit, bis zu 10 Minuten Zeit.</i>“ M richtet sich auf, zeigt auf sich und dann auf T und fragt zur U gewandt: „<i>Ich oder sie? Traurig war?</i>“ U antwortet: „<i>Entweder oder!</i>“ M schiebt die Ärmel nach oben, wendet sich wieder zur T und sagt: „<i>Aha, oder beide, oiso, aber es muss nicht beides sein, sondern entweder oder.</i>“ U wiederholt: „<i>Nein, entweder oder. Eine Situation in der Familie und zeichnet das gemeinsam. Ihr habt fünf bis zehn Minuten Zeit.</i>“ T öffnet einen Stift und fährt damit knapp überm Zeichenblatt hin und her.	☹ -richtet die Frage unmittelbar nach der Erklärung direkt an T -sucht Unterstützung und wiederholt durch Nachfragen bei U 👋❤ -ist T zugewandt -Blickkontakt zur T -wohlwollender, freundlicher Gesichtsausdruck -Körperkontakt zur T mit Händen -lächelt T an -signalisiert, dass sie die Aufgabe noch besprechen möchte	☹ / 👋❤ -drückt durch ihre Haltung Aufmerksamkeit aus -spielt während der Erklärung mit den Stiften -nimmt unmittelbar nach Erklärung einen Stift und wendet sich dem Zeichenblatt zu	☹ -Hinführung zum Thema und Bezug auf T durch direkte Frage -Nachvollzug der Aufgabenstellung durch Nachfragen bei U 👋❤ -Aufmerksamkeit und Interesse an der Aufgabe -Ausdruck der Zugewandtheit durch Blickkontakt
M hält T kurz am Arm. Dann stützt sich M mit verschränkten Händen auf den Tisch, schaut auf das Zeichenblatt und fragt: „<i>Wann warst dann du traurig, oder wann war ich traurig, oder wann waren wir einer von uns zwei wütend?</i>“ T wackelt ein bisschen mit dem Oberkörper, setzt dann mit dem Stift am Blattrand auf, malt dort ganz klein herum, schaut nach unten und sagt leise: „<i>Du warst wütend.</i>“ M lehnt sich näher zur T und fragt: „<i>Wann?</i>“, nimmt ihr den Stift aus der Hand und sagt: „<i>Das müssen wir ja zeichnen, wir müssen ja das, nicht eine Wiese zeichnen, sondern</i>“ T lehnt sich zurück, schaut gerade nach vor, dann auf den Stift in den Händen der M und sagt: „<i>Gestern.</i>“ M schaut T an und fragt: „<i>Wieso war ich gestern?</i>“ T schaut M an und erwidert „<i>Weil ich schlimm war</i>“ M stützt ihren Arm aufs Knie und fragt: „<i>Na, was hast da dann gemacht?</i>“ Sie fährt mit den Händen in der Luft herum und setzt hinzu: „<i>Wir müssen ja, ah ah.</i>“ T lehnt sich noch immer hinten an der Sessellehne an, schaut M an und sagt: „<i>Da hab ich geweint.</i>“ M wischt T mit dem Finger unter der Lippe ab und fragt: „<i>Ja da hast geweint, aber was war da?</i>“ T antwortet: „<i>Weiß ich nicht mehr</i>“, dabei wischt M sie weiterhin ab. T beginnt leise: „<i>Mama was?</i>“ M nickt und sagt: „<i>Die Mama weiß schon, wie sie traurig war, oder wie sie verängstigt war.</i>“ T schaut mit großen Augen gerade nach vor und sagt: „<i>Ich weiß es nicht mehr.</i>“ M sagt zur T gewandt: „<i>Wie der Opa zum Beispiel krank war, war ich traurig, da war ich traurig.</i>“ T schaut M an und fragt leise: „<i>Mmh, malen wir das?</i>“ M fragt, „<i>Malst das?</i>“, dabei legt sie den Stift auf den Tisch und anschließend alle auf den großen Zeichenblock. T berührt ein paar Stifte und nickt dabei: „<i>Mhm.</i>“	☹ -fragt nach Idee, Grund der Emotion und überprüft die Aussagen der T -Hinführung zum Thema durch weiterführende Fragen -geht nicht auf die Idee ein -nennt ein Beispiel -fragt um Einverständnis -bezieht T in die Idee ein 👋❤ -T und Aufgabe zugewandt -zeigt Zuneigung durch Blick und Körperkontakt -reagiert auf Ideen der T, konzentriert sich dann auf eigene Idee	☹ -antwortet M in knappen Worten passend zum Thema -hat eigenständige Idee: erinnert sich, dass sie geweint hat und schlimm war -stellt Frage -zeigt Einverständnis für die Idee der M 👋❤ -reagiert sofort auf Fragen der M -wirkt in ihrer Körperhaltung zurückhaltend -ist auf Aufgabe konzentriert	☹ -Wiederholung der Aufgabe durch Frage an T -Verständigungsfragen zur Idee der T -Nennung eines Beispiels als andere Idee 👋❤ -Anregung zum Nachdenken -Übergabe von Verantwortung

Transkription und Situationsbeschreibung ID 43	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M stützt ihren Kopf in die Hand, schaut nach unten und sagt: „Malen wir, wie der Opa krank war? Da warst ja du auch traurig Mmh? Müss ma... Was war denn da.“ T rollt mit den Handflächen über die Stifte, schaut nach unten und sagt: „Welche Farbe... Da war er krank, hat er Krebs gehabt“ M schaut zur T und macht: „Mmh?“ T wiederholt: „Hat er Klebs gehabt.“ M fragt mit aufgestütztem Kopf: „Gips?“ T wiederholt und schaut dabei die Stifte an: „Krebs, Krebs.“ M verharrt in derselben Position und sagt leise: „Müssma a Bett zeichnen. Der Opa liegt im Bett im Spital“ T sucht einen Stift und sagt dabei: „Welches Rot? Welche Farbe Mama? Blau?“ Während T zu malen beginnt, lehnt sich M zum Zeichenblatt und sagt: „Welches, ja machst ein Bett, und dann müssma den Opa zeichnen auch noch... Ist das das Bett? Mmh Den Opa zeichnen wir aber schon mit einer anderen Farbe. Das Gesicht einmal. Mmh“ T erklärt beim Weiterzeichnen: „Mal zuerst so das Polster“ M schaut ihr durchgehend zu und sagt dann: „Ein Polster, gut“ T wiederholt beim Malen leise: „Ein Polster“ M antwortet leise: „Ja, malen wir dann.“ T murmelt beim Zeichnen etwas Unverständliches. Dann sagt M: „So, passt schon, und da legen wir ihn jetzt drauf“ T macht leise: „Mmh“ M schaut T an und fragt: „Malst ihn du?“ T nickt, „Mmh“, und zeichnet weiter.	☹ -fragt um Einverständnis -gibt Anweisungen -wiederholt Aussagen der T, geht nicht auf Krankheit ein -strukturiert die Vorgehensweise zur Umsetzung -spricht leise -bietet T indirekt Hilfe an 👏❤ -zeigt Interesse beim Zuschauen -Blickkontakt mit T -Aufmerksamkeit auf Umsetzung	☹ -fragt M um Hilfe bei der Farbwahl -erklärt, was sie vorhat zu malen -spricht leise 👏❤ -wirkt aufmerksam aber unsicher nach Fragen der M -zeigt Interesse -malt konzentriert	☹ -Einigung auf das Thema (ohne Besprechung der Ergebnisse) -Strukturierung der Schritte zur Umsetzung -M verbalisiert Ausführungen der T 👏❤ -emotionale Wärme durch körperliche Nähe in Kongruenz zwischen Gestik, Mimik und Tonfall -Entscheidungsfreiheit für T
M nimmt jetzt auch einen Stift und beugt sich von der Seite über Zeichnung. Tochter erklärt beim Zeichnen: „Ja, müssen wir den Opa malen. Mach ich da das rote Kreuz.“ M malt jetzt auch etwas dazu und sagt dabei: „Na, tu weiter malen. Ich mach nurs rote Kreuz, dass man weiß, dass wir da in einem Spital sind. Da müssen wir ja dann den Herr Doktor auch da herstellen. Herzeichnen. Mal nicht so schlampig. So, musst dem Opa ein Gesicht machen.“ T schaut ihrer M kurz zu und malt dann selbst weiter. M legt den Stift auf den Tisch zurück, lehnt sich mit den Unterarmen auf dem Tisch zur T und schaut ihr zu. T hört auf zu zeichnen, sucht einen neuen Stift, schaut auf das Gemalte und sagt: „Nicht hellblau, weil sonst sieht“ M schaut zu und sagt: „Die Augen machen“ T bestätigt leise, während sie zeichnet: „Ja genau“. M hat ihren Zeigefinger auf die Unterlippe gelegt, dann zeigt M auf die Zeichnung und sagt: „Da, er schaut zu uns her. Er liegt auf der Seite. So und dann machen wir die Nase noch.“ T spricht beim Malen mit: „Nase und“ M schaut T zu, dann wandert ihr Blick im Raum herum. Sie schaut wieder auf die Zeichnung, nimmt einen Stift und sagt: „Mhm und den Mund. Die Mama macht dem Opa ein paar Haare. Oben hat er keine Haare mehr, der Opa, gell!“ T hört jetzt auf zu malen, schaut M zu und macht leise: „Mmh“. M macht beim Malen: „Mhm“. Dann hört sie auch auf zu malen, schaut auf die Zeichnung, wonach beide ihre Stifte schließen und T, „Mhm.“, macht. T legt ihren Stift weg, während M einen neuen nimmt, zu zeichnen beginnt und sagt: „So, ahm. Du kannst derweil zeichnen, die Krankenschwester und den Arzt. Wen zeichnen wir noch dazu? Die Oma!“ T nimmt wieder einen Stift zeichnet kurz und sagt dabei: „Die Omi.“ M zeichnet knapp neben T und macht: „Mhm.“ T hört auf zu zeichnen schaut der M zu und sagt: „Die Omi.“ M zeichnet weiter, und spricht dabei leise: „Die Omi. Das Bettgestell da, das hat da so eine Leine ghabt, und eines noch! Damit sie sich aufsetzen hat können. Mhm.“	☹ -erklärt, was noch zu tun ist, was sie tut und was T wie malen soll -beschreibt die Perspektive -weist T zurecht -M gibt Arbeitsschritte vor -macht Vorschlag -erklärt, was sie tut -lässt T nicht aussprechen 👏❤ -führt Idee der T aus -malt selbst und bringt sich in die Aufgabe ein -schenkt T und Aufgabe volle Aufmerksamkeit -wirkt konzentriert	☹ -nennt eigenständige Idee, die ein Erkennungszeichen für das Ereignis ist -bestätigt Kommentar der M -spricht beim Malen mit 👏❤ -bringt Ideen ein, was sie zum Thema malen möchte -ist auf Ausführung konzentriert -zeigt Eigeninitiative und reagiert prompt auf die Einwände der M -schaut M aufmerksam beim Malen zu	☹ -Beschreibung beim Malen (mit Übernahme der Idee der T und Vorgaben zur Umsetzung) -Rekonstruktion der Situation und Besprechung der Perspektive -Strukturierung der weiteren Ausführungen 👏❤ -Konzentration auf die Umsetzung der Aufgabe -Reaktion auf die Idee und den Wunsch der T -Rückversicherung über Einverständnis

III

IV

Transkription und Situationsbeschreibung ID 43	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M legt den Stift weg, richtet sich auf, während ihr Blick weiterhin auf der Zeichnung bleibt. T setzt den Stift an, schaut kurz zur M und fragt, „Mm. Mama malst du?“, während sie zu malen beginnt. M lehnt sich über den Arm der T und sagt: „Du kannst das aber, du musst das, ja. Die Omi hat aber ein Gwand an, die mach ma nicht so. Was isn das?“ T zeichnet weiter und erklärt: „Ein Gwand, das Leiberl.“ M beugt sich näher zur T und zeigt auf die Zeichnung, während sie spricht: „Aha. Du, aber die Oma hat schon längere Arme, schau, so kurze Arme hat die Oma nicht.“ M zeigt auf ihre Arme, nimmt der malenden T den Stift aus der Hand, beginnt damit zu malen und erklärt: „Mhm, schau, da mach ma die Hand noch dran mit fünf Fingern. Das Leiberl kannst dann anmalen. Und sie muss da neben dem Bett stehen kann, hinterm Bett stehen“. M hört auf zu malen, beugt sich zur T und sagt: „So jetzt kannst du wieder weiter malen. Nicht so klein. So, ahm. Und wer war da noch aller dort im Spital?“ Dabei legt sie einen Arm hinter T auf der Sitzfläche des Sessels ab und stützt sich mit dem Kopf auf den anderen Arm. T sagt während des Malens: „Die Doktors.“ M schaut und zeigt auf eine Stelle auf dem Blatt und sagt: „Die zeichnen wir dann alle da her, mmm. Aber Rosa Ro. Gwand hat die Oma nicht an.“ T sucht nach einem anderen Stift und malt dann weiter, dabei nickt sie „Mm, Blau!“ M hat den Kopf wieder aufgestützt und sagt: „Na, mal den Rock mal an!“ T nimmt einen anderen Stift und malt weiter, und sagt: „Na, a bissi blau drüber!“ M sagt: „Ja! Ein Bild.“ M schaut im Raum herum, der T kurz zu, nimmt ihr dann wieder den Stift aus der Hand und murmelt etwas, während sie zu malen beginnt.	☞ -fragt nach was T malt -dominiert die Ideenfindung -gibt Anweisungen zur Umsetzung und bestärkt T -korrigiert das Gemalte der T -stellt Detailfragen -bestätigt zusammenhanglos ☞❤ -wirkt beim Malen konzentriert -Interesse und Zugewandtheit beim Zuschauen -unterbricht T und nimmt T den Stift aus der Hand -übernimmt Ausführung	☞ -fragt M um Hilfe -erklärt, was sie malt -antwortet nicht auf Ideen und Anweisungen der M -eigenständige Antwort auf Detailfragen ☞❤ -konzentriert beim Malen -schaut immer wieder M beim Malen zu -nimmt nach Unterbrechung anderen Stift und malt weiter -wirkt aufmerksam und interessiert	☞ -Aufforderung zum Malen und Verständigungsfrage -Kommentare und Besprechung von Details (mit Vorgabe des weiteren Vorgehens) -Anleitung zur weiteren Umsetzung (ohne Raum für Besprechung) ☞❤ -Einbezug der T in die Umsetzung (mangels Aufmerksamkeit für die Angebote der T)
T schaut auf die Zeichnung, nimmt einen anderen Stift, sagt „Mama, da ist der Stöpsel.“, und gibt ihr den Stöpsel für den weggenommenen Stift. M macht den Stift zu und sagt: „Dann kannst du das Gesicht auch mal machen.“ T malt kurz, macht den Stift zu, nimmt einen neuen Stift, schaut auf das Gemalte, atmet hörbar ein, lächelt und sagt: „Ich brauch ein.“ M ergänzt: „Und Schuhe braucht sie auch noch, schau mal.“ T nimmt wieder einen anderen Stift und sagt: „Gesicht blau.“ M schaut zu und erklärt: „Mit dem Dünnen mach die Augen, denn schau mit dem Gesicht, die hat so ein kleines Gesicht und dann machst du mit dem dicken Stift, das geht dann schlecht. Ja. (17sec. Pause).“ T nimmt die dünne Seite des Stiftes und malt. Nach einer Weile sagt die M: „Na sind schon groß genug. So.“ (12sec. Pause) T legt den Stift weg, nimmt einen anderen und beginnt wieder zu malen. Mit dem auf den Tisch aufgestützten Ellbogen kratzt M sich an der Wange, streicht die Haare hinters Ohr und fährt sich dann durch die Haare. T hört auf zu malen, schaut auf die Zeichnung und sagt: „Mhm. Ein bissi hat sies.“ M lehnt sich wieder zur T und unterbricht sie: „Zwei Nasenlöcher, die die Nase fehlt noch. Is schon gut. Jaja, mhm.“ T murmelt leise vor sich hin und malt weiter, dann richtet sie sich auf, legt den Stift weg und sagt: „Ich schreibe.“ M sagt leise: „Ah so! Blaue hat die Oma, oder?!“ T nimmt einen neuen Stift und sagt: „Sie hat Gelbe.“ M sagt stockend: „Hat die Oma. Ja, gemischt Braun und Gelb, wie du willst.“ T malt weiter und antwortet: „Gelbe, gemischt.“ M sitzt der T zugewandt da und sagt: „Mhm. Stehen.“ M schaut eine ganze Weile auf die Zeichnung, während T malt. (15sec. Pause) Dann nimmt M der T den Stift aus der Hand, die ihn eben schließt, und erweitert damit das Gemalte der T. T nimmt beim Zuschauen einen neuen Stift und wechselt ihn dann wieder aus.	☞ -stellt weiterführende Frage und lässt diesmal T antworten -erinnert an Details der Situation und gibt Anweisungen zur Umsetzung -beschreibt das Gemalte -reagiert nicht auf Einwüfe -hält Rücksprache zur Einigung über Farbe ☞❤ -übernimmt Aufgabe und übergibt sie dann wieder der T -schaut der T zu -ist vollkommen auf die Aufgabe und T konzentriert -malt selbst Ergänzungen	☞ -reagiert auf Einwand der M -erinnert sich an Details -formuliert Gedanken -erklärt, was sie tut und welche Farbe sie wofür wählt -nimmt Kompromiss der M an ☞❤ -zeigt sich zuvorkommend -wirkt konzentriert -reagiert nicht auf Unterbrechung der M -schaut M immer wieder aufmerksam zu -malt selbstständig -ist der Aufgabe interessiert und geduldig zugewandt	☞ -Verständigung durch Vorschläge und anweisende Erklärungen -Ideen zur weiteren Ausführung mit Ergänzung von Details (ohne Rücksprache mit T) -Besprechung der Farbwahl ☞❤ -Verständnis für Ausführungen der T -Aufmerksamkeit und Interesse fürs Detail -Raum für Entscheidungsfreiheit der T

V

VI

Transkription und Situationsbeschreibung ID 43	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
Als M den Stift weglegt, beginnt T wieder zu malen, und M beugt sich über die Schulter der T und fragt: „<i>Machst ihr auch Wimpern oder was?</i>“ T antwortet unterm Malen: „<i>Ja!</i>“ M richtet sich ein wenig auf, kratzt sich am Kopf und sagt ganz leise: „<i>Ja. Super. Schuhe kannst ihr auch noch anziehen. Mhm. Nicht so aufdrücken.</i>“ Dabei lehnt sich M mit dem Kopf knapp über die Schulter der T, schaut ihr weiter zu und macht: „<i>Mhm.</i>“ M schaut T weiter beim Malen zu. Dann hört T auf, lehnt sich auf die Seite, wodurch der Abstand zwischen M und T größer wird, schaut Richtung Zeichnung und M und sagt: „<i>Und kannst du den Doktor malen?</i>“ T macht den Stift zu, nimmt einen neuen, den sie auf die Seite zur M legt. M schaut T an, verzieht die Mundwinkel und antwortet: „<i>Den Doktor! Oje!</i>“, wonach T den Kopf hebt, beide Hände vom Tisch nimmt und ein, „<i>Mhl!</i>“, hören lässt. M nimmt den von T hingelegten Stift und fragt: „<i>Ich soll den Doktor malen?</i>“ T schaut auf die Zeichnung und nickt. „<i>Mhm!</i>“ M schaut und zeigt auf eine Stelle des Blattes und sagt: „<i>Und was malst du? Dich, dazu?</i>“ T lehnt sich mit den Armen unterm Tisch nach vorn und antwortet: „<i>Ja!</i>“ M ergänzt, während sie auf das Zeichenblatt schaut: „<i>Wie du den Opa besuchen bist.</i>“ Sie beginnt zu malen und spricht dabei weiter: (5sec. Pause) „<i>Ts, der Doktor hat einen weißen Kittel an.</i>“ M wechselt die Farbe: „<i>Wart, da mach ma schwarz</i>“ (34sec. Pause) M malt, während sie zwei Stifte in der anderen Hand hält, dabei schaut ihr T zu. T ist knapp übers Blatt gebeugt und fragt nach längerem Zuschauen: „<i>Was ist da-as?</i>“ M antwortet beim Weitermalen: „<i>Die Schuhe! Mmm</i>“ Dann hört sie kurz auf zu malen und richtet sich auf. T lächelt und sagt: „<i>Und das Gesicht.</i>“ M zeichnet weiter und sagt: „<i>Warum, mach ma das mit...Das Gesichterl machst du, oder?!</i>“ T antwortet: „<i>Ja!</i>“ M sagt beim Malen: „<i>Ich mach noch Haare.</i>“ (15sec. Pause) Jetzt sucht T einen neuen Stift, den sie unterm Arm der M hervorzieht, sie lehnt sich zur Zeichnung und beginnt zu malen. M richtet sich auf und sagt leise: „<i>So.</i>“ (7sec. Pause) M schaut zu, dabei schließt sie die Stifte in ihrer Hand, legt sie zur Seite und fragt: „<i>Großen Mund hat er?</i>“ T richtet sich auf, stützt den Stift auf dem Tisch auf und schaut im Raum hin und her.	☞ -fragt nach, was T malt -macht Vorschlag zur weiteren Ausführung -erklärt, was sie tut -erstes ein Lob von M mit anschließender Anweisung -teilt der T Aufgaben zu -antwortet auf Fragen der T -verbalisiert Beobachtungen ☞❤ -schaut interessiert zu und übernimmt dann zeitweilig die Ausführung -erweitert das Gemalte der T, ohne dies zu kommentieren -geht auf Wünsche der T ein -ist auf die Ausführung der Aufgabe konzentriert -wirkt etwas bestimmend	☞ -antwortet in knappen Worten -stellt Frage und bringt so neue Idee ein -bittet M den Arzt zu malen -fragt nach, was M malt -formuliert einen weiterführenden Gedanken -drückt Einverständnis und Interesse aus ☞❤ -übergibt M den Stift und malt dann unbeirrt weiter -ist der Aufgabe zugewandt -schaut der M aufmerksam zu -wirkt interessiert -lächelt -zeigt Eigeninitiative -wandernder Blick drückt Ratlosigkeit aus	☞ -Aufforderung durch Vorschlag und Lob (mit anschließender Ermahnung) -Überprüfung der Verständigung durch prompte Fragen und Antworten -Weiterführung von Details durch Erklärungen -Verbalisierung der Ausführung und der Beobachtungen ☞❤ -Konzentration auf die Umsetzung der Aufgabe -Aufmerksamkeit und Zugewandtheit zum gewählten Thema
U betritt den Raum und fragt: „<i>So, und wie weit seid ihr?</i>“ M ist weiterhin mit dem Unterarm auf den Tisch gestützt, zur T gewandt, beginnt zu lächeln und fragt T: „<i>Wie weit sin ma?</i>“ T schaut auf die Zeichnung, wackelt mit den Beinen und zeigt mit dem geschlossenen Stift auf der Zeichnung Kreise vor, dabei lächelt sie. U fragt nach: „<i>Brauchts noch ein bisschen?</i>“ M schaut zur T, die wieder zu malen beginnt, nickt und sagt, „<i>Das Gesicht malen wir noch fertig vom....vom Arzt.</i>“, dann schaut sie kurz zur U und dann wieder auf die Zeichnung und lehnt sich dabei mit dem Oberkörper wieder näher zur T. Während M der T weiter zuschaut, sagt U: „<i>Na dann geh ich wieder hinaus, ja, muss nur schauen obs eh.... ja!</i>“ Als U den Raum verlässt, beginnt M wieder neben T zu malen und sagt lächelnd: „<i>Doktor muss ich noch fertig machen, so! Und das hat der Doktor am Arm. Was isn das? Das Stethoskop mit da unten.</i>“ M legt den Stift weg, nimmt einen neuen und sagt dabei: „<i>Mit dem Weißen mmm?</i>“ T hat aufgehört zu malen, schaut auf die Zeichnung, nickt und ruft: „<i>Ohren!!!</i>“ M schiebt das Blatt näher zur T, wonach T wieder zu malen beginnt, und wiederholt: „<i>Ohren willst auch noch zeichnen, gut! Hand, Hände, ist besser, dass du ihm Hände machst, mach ihm noch Hände, mmm?! Mhm fünf, nicht mehr.</i>“ T zählt beim Malen: „<i>Eins, zwei, drei, vier, fünf.</i>“	☞ -gibt Frage an T weiter -antwortet dann für T -erklärt, was sie noch malen möchte -formuliert Vorschlag der T aus, erklärt und weist an ☞❤ -ist der T lächelnd zugewandt -übergibt Entscheidung zuerst an T und übernimmt sie dann wieder als sie bemerkt, dass T noch beschäftigt ist -malt selbst wieder weiter	☞ -ergänzt das Fehlende bei der Zeichnung -befolgt Aufforderung der M -spricht beim Malen mit ☞❤ -Körperhaltung und Mimik drücken Unentschlossenheit aus -beginnt wieder selbstständig zu malen	☞ -Entscheidungsfreiheit durch Weiterleitung der Frage an T -Anleitung des weiteren Vorgehens durch Aufforderung ☞❤ -Interesse für Details

VII

VIII

Transkription und Situationsbeschreibung ID 43	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M hat die Hände nun verschränkt auf den Tisch gelegt, schaut zu und sagt: „Ja, drum zähl, tu nichts mehr machen. Und jetzt machst ihm da noch eine Hand, eine zweite Hand.“ T wiederholt: „Eins, zwei, drei, vier, fünf“ M sagt, „Nichts mehr machen, schau.“, schaut dabei auf ihre rechte Hand und bestätigt: „Fünf, ja!“ T legt den Stift weg, schaut auf das Bild, beißt sich auf die Zunge und sagt: „Und jetzt. Mama weißt du, Ohren hat er nicht gehabt. Hier müssen noch Ohren hin.“ T nimmt einen anderen Stift und beginnt wieder zu malen. M lehnt sich näher zur Zeichnung: „Ja, mal, mach nur. Kannst ja noch. So große Wackelohren, so einen kleinen Kopf hat er. Die Ohren sind ja so klein, schau meine Ohren an.“ Dabei gibt M ihre Haare von den Ohren weg und zeigt darauf: „Wenn der Kopf so groß ist. Geh, so.“ M nimmt der T den Stift aus der Hand und malt damit, danach legt sie den Stift auf den Tisch. T nimmt den gleichen Stift und malt wieder. (9sec. Pause) M schaut T an und sagt: „Und wenn man die Haare drüber hat, dann sieht man sie gar nicht mehr.“ Dabei streicht sie T die Haare hinters rechte Ohr. T malt noch ein bisschen, richtet sich dann auf, legt den Stift weg und sagt: „Fertig das Ohr.“ M schaut T an: „Mhm?“ T stützt ihren Kopf auf die Hand, schaut auf das Gemalte, nimmt das Zeichenblatt in die Hand und sagt leise „Mhm, und so.“ M fragt: „Mhm, fertig?“ Darauf nickt T. M fragt nach: „Mhm? Das Bett ist auch fertig?“ T nickt: „Mhm.“ M nimmt wieder einen Stift, beginnt zu malen und sagt dabei: „Da mach ma noch zwei Haxn dazu.“ T zeigt auf das Bild: „Mama, die Flau musst du noch malen.“ M malt und murmelt dabei leise. T schaut abwechselnd M und die Zeichnung an und sagt dann: „Von dem Mann.“ M fragt beim Malen: „Welchem Mann?“ T sagt laut: „Die Flau-au!!!!“ M leise: „Wo da Opa.“ T schaut auf das Zeichenblatt und beginnt: „Da, da die Fl...“	☺ -fügt Ergänzungen hinzu -bespricht das perspektivische Verhältnis in der Zeichnung und verweist auf reales Verhältnis -fragt nach und vergewissert sich, dass auch für T alles fertig ist 👋❤️ -wirkt wohlwollend und aufmerksam -nimmt ihr den Stift aus der Hand um vorzuzeigen, wie sie es meint -übernimmt „letzten Schliff“ -ist auf Feinheiten der Ausführung konzentriert -reagiert auf Aussagen der T und adaptiert sie so, dass sie in die Geschichte passen	☺ -wiederholt und erklärt -drückt ihren Wunsch von vorhin noch einmal aus -formuliert den Abschluss der Ausführung und einigt sich mit der M -ergänzt mit Anweisungen 👋❤️ -richtet ihre Aufmerksamkeit auf das Tun der M -setzt Anweisungen der M eifrig um -zeigt Einverständnis gestisch und mimisch -zeigt auf der Zeichnung, was sie meint -malt konzentriert und reagiert sofort auf Aussagen der M	☺ -Verweis von Zeichnung auf reelle Größenverhältnisse -Einleitung zum Abschluss der Aufgabe mittels Verständigungsfragen 👋❤️ -gemeinsame Konzentration auf die Umsetzung der letzten Feinheiten -Ausdruck der Erklärung mittels Gestik -Bemühen um gegenseitiges Einverständnis zur Fertigstellung der Zeichnung
M lehnt sich zurück, lässt den Stift auf den Tisch fallen, stützt sich dann zur T gebeugt mit dem Arm auf und fragt: „Die Frau Doktor oder der Herr Doktor?“ T antwortet: „Die Flau Doktor!“ M nimmt wieder einen Stift, öffnet ihn und sagt: „Ist das die Fr - Frau Doktor, na siehst! Dann brauch ma nix mehr malen dazu.“ T zeigt auf das Bild und erklärt: „Nämlich da is eh.“ M unterbricht T, „Ja.“, dabei beginnt sie wieder zu malen. T zeigt wieder auf das Bild und spricht weiter: „So eine komische Sa.“ M fällt wieder ein: „Die Frau Doktor ist das, gut. Da hat die Frau Kollegin. Ist jetzt schon fertig.“ T wackelt hin und her und sagt: „Sinds!“ M malt weiter und fragt dabei: „Zeigst du es ihr?“ Beim Malen murmelt sie leise und sagt dann: „Das ist die Frau Doktor, mhm.“ M wechselt ein paar Mal den Stift und malt an verschiedenen Plätzen Kleinigkeiten dazu. T lächelt M an und sagt leise: „Nein, du.“ M malt noch ein bisschen weiter und sagt leise „Ich glaub wir sind schon fertig.“ Beim Weitermalen murmelt sie leise vor sich hin, legt dann den Stift weg und sagt lächelnd: „So.“ U kommt wieder herein, T schaut kurz zu ihr und danach lächelnd auf das Bild. Dann hört man die U noch sagen: „Super. Da nehm ich das Bild. Und jetzt bitt ich euch noch um ein zweites Bild.“	☺ -hält Rücksprache durch Nachfragen -schließt das Thema ab -malt dann weiter und schließt die Aufgabe wiederholt ab 👋❤️ -Frage-Antwort-Spiel drückt sich auch körpersprachlich aus -M malt weiter, vervollständigt die Zeichnung und beendet die Aufgabe	☺ -antwortet der M und beginnt mit Erklärungen -formuliert den Abschluss der Aufgabe 👋❤️ -Körpersprache drückt Aufmerksamkeit u Unruhe aus -wirkt wohlwollend und schaut ihr interessiert zu -lächelt beim Betrachten des Gemalten zufrieden	☺ -Erklärung von Unklarheiten zur gemalten Situation 👋❤️ -Verständigung zu einem zufrieden stellenden Abschluss der Aufgabe

IX

X

Analyse der Scaffoldingmomente ID 43

Thema der Zeichnung: Großvater liegt im Krankenhaus

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz I:

☞ -Hinführung zum Thema und Bezug auf Tochter durch direkte Frage

☞ -Aufmerksamkeit und Interesse an der Aufgabe

Während der Erklärung der Untersuchungsleiterin spielt die Tochter mit den Stiften, spricht bis zum Ende der Erklärung nichts und schaut abwechselnd die Untersuchungsleiterin, die Mutter und wieder die Stifte an. Dabei hat die Mutter Körperkontakt zur Tochter, indem sie ihr mit den Händen durch die Haare streicht. Die Mutter wirkt aufmerksam und drückt durch Blick zur Untersuchungsleiterin ihr Interesse an der Aufgabe aus. Nach Beendigung legt die Untersuchungsleiterin ein paar Zeichenblätter vor die beiden. Die Tochter hat jetzt alle Stifte bis auf einen auf den Tisch zurückgelegt, drückt durch ihre Haltung Aufmerksamkeit aus und schaut die Untersuchungsleiterin an. Unmittelbar nach der Erklärung richtet die Mutter die Frage mit wohlwollendem, freundlichem Gesichtsausdruck direkt an die Tochter, lehnt sich auf den Tisch, schaut sie an und fragt: „*Wann warst denn du wütend oder traurig?*“ Mit dieser Frage involviert die Mutter ihre Tochter von Anfang an in die Bearbeitung der Aufgabenstellung und führt zum Thema, indem sie die emotionale Komponente direkt auf die Tochter bezieht.

☞ -Nachvollzug der Aufgabenstellung durch Nachfragen bei der Untersuchungsleiterin

☞ -Ausdruck der Zugewandtheit durch Blickkontakt

Die Mutter sucht Unterstützung bei der Untersuchungsleiterin und wiederholt durch Nachfragen. Sie richtet sich auf, zeigt auf sich selbst und dann auf die Tochter und fragt zur Untersuchungsleiterin gewandt: „*Ich oder sie? Traurig war?*“ Die Untersuchungsleiterin antwortet: „*Entweder oder!*“ Die Mutter schiebt sich die Ärmel nach oben, wendet sich wieder zur Tochter und sagt: „*Aha, oder beide, oiso, aber es muss nicht beides sein, sondern entweder oder.*“ Die Mutter signalisiert, dass sie die Aufgabe noch besprechen möchte, ist der Tochter zugewandt und hält mit ihr Blickkontakt. Die Mutter sucht Orientierung bei der Untersuchungsleiterin und drückt damit ihr Interesse an einer gemeinsamen Problemlösung aus. Dabei bezieht sie ihre Tochter direkt mit ein und stellt den Bezug zur Tochter durch Nachfragen her. Die Tochter nimmt unmittelbar nach der Erklärung einen Stift und wendet sich einem gemeinsamen Zeichenblatt zu.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz II:

☞ -Wiederholung der Aufgabe durch Frage an die Tochter

☞ -Anregung zum Nachdenken

Die Mutter hält ihre Tochter, die durch ihre Gestik die Bereitschaft zur Umsetzung der Aufgabe ausdrückt, kurz am Arm fest und gibt ihrer Tochter damit zu verstehen, dass sie die Aufgabenstellung zuerst besprechen möchte. Sie wiederholt die Aufgabenstellung durch eine Frage. Dabei stützt sie sich mit verschränkten Händen auf den Tisch, schaut auf das Zeichenblatt und fragt: „*Wann warst dann du traurig, oder wann war ich traurig, oder wann waren wir einer von uns zwei wütend?*“ Die Tochter reagiert sofort auf die Frage der Mutter, dabei wirkt sie in ihrer Körperhaltung ruhig und zurückhaltend. Sie wackelt ein bisschen mit dem Oberkörper, setzt dann den Stift auf dem Blattrand an, malt dort ganz klein herum, schaut nach unten und antwortet leise: „*Du warst wütend.*“ Daraufhin lehnt sich die Mutter näher zur Tochter und fragt: „*Wann?*“ Sie nimmt ihrer Tochter den Stift aus der Hand und beginnt zu erklären: „*Das müssen wir ja zeichnen, wir müssen ja das, nicht eine Wiese zeichnen, sondern.*“ Die Mutter beendet ihre Erklärung nicht, sondern bringt zum Ausdruck, dass sie ihr Verständnis über den Inhalt der Aufgabe noch nicht aufeinander abgestimmt haben. Während der Hinführung durch Fragen der Mutter zum The-

ma der Aufgabenstellung, ist sie der Tochter und der Aufgabe zugewandt und gibt Anregung zum Nachdenken. Nachdem die Mutter ihren Satz beendet hat und Blickkontakt mit der Tochter hält, antwortet die Tochter auf die zuvor gestellte Frage der Mutter, wann sie gemäß der Erinnerung der Tochter wütend war. Die Tochter lehnt sich zurück, schaut dabei gerade nach vor, dann auf den Stift in den Händen der Mutter und sagt: „Gestern“. Mit dieser Antwort wird deutlich, dass die Tochter eine Vorstellung von einer Situation hat, in der die Mutter wütend war und dass sie sich an den Zeitpunkt des Ereignisses erinnert.

☞ -Verständigungsfragen zur Idee der Tochter

☞ -Nennung eines Beispiels als andere Idee

👉❤ -Übergabe von Verantwortung

Die Mutter schaut ihre Tochter an und fragt: „Wieso war ich gestern?“ Daraufhin erklärt die Tochter: „Weil ich schlimm war.“ Interessiert stützt die Mutter ihren Arm aufs Knie und fragt: „Na, was hast da dann gemacht?“. Dann fährt sie mit den Händen in der Luft herum und setzt etwas verunsichert hinzu: „Wir müssen ja, ah ah“. Währenddessen bleibt die Tochter hinten an der Sessellehne angelehnt, schaut ihre Mutter an und antwortet: „Da hab ich geweint.“ Indem die Tochter ihrer Mutter in knappen Worten antwortet, bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich an eine Situation erinnern kann, die dem Thema der Aufgabenstellung entspricht. Die Mutter stellt Verständigungsfragen zur Idee der Tochter, überprüft damit ihre Aussagen und zeigt Zuneigung durch Blick- und Körperkontakt, während sie die Tochter nach dem Grund des Weinens fragt. Sie wischt ihre Tochter mit dem Finger unter der Lippe ab und wiederholt fragend: „Ja, da hast geweint, aber was war da?“ Mit diesem Zusatz versucht die Mutter in Erfahrung zu bringen, von welcher Situation die Tochter spricht. Die Detailfrage ist für die Tochter anscheinend nicht selbstständig beantwortbar, denn sie antwortet, während die Mutter sie weiter abwischt: „Weiß ich nicht mehr.“ Hilfe suchend schaut sie ihre Mutter an und beginnt leise: „Mama was?“ Auf diese Frage reagiert die Mutter sofort. Sie geht nicht näher auf die Idee der Tochter ein, sondern führt zu einem anderen Ereignis als Beispiel hin, indem sie nachdenklich nickt und sagt: „Die Mama weiß schon, wie sie traurig war, oder wie sie verängstigt war.“ Daraufhin schaut die Tochter mit weit geöffneten Augen gerade nach vor und antwortet auf die Aussage der Mutter mit aufgerichtetem Oberkörper: „Ich weiß es nicht mehr.“ Die Mutter wendet sich ihrer Tochter zu und sagt: „Wie der Opa zum Beispiel krank war, war ich traurig, da war ich traurig.“ Nachdem die Mutter ihre Idee als Beispiel genannt hat, schaut die Tochter ihre Mutter an und zeigt ihr Einverständnis für die Idee der Mutter, indem sie leise fragt: „Mmh, malen wir das?“ Die Mutter bezieht die Tochter in ihre Idee mit ein und übergibt der Tochter Verantwortung zum selbstständigen Ausführen der Idee, da sie die Frage der Tochter an sie weitergibt, „Malst das?“, dabei legt sie den Stift in ihrer Hand zu den anderen Stiften zurück und legt dann alle gemeinsam auf den großen Zeichenblock. Daraufhin lehnt sich die Tochter nach vor, sucht bei den Stiften herum und nickt: „Mhm.“ Mit der unmittelbaren Reaktion der Tochter kommt zum Ausdruck, dass Mutter und Tochter sich gemeinsam an ein negativ behaftetes Ereignis erinnern und ein gemeinsames Einverständnis über die Themenwahl erlangt haben.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz III:

☞ -Einigung auf das Thema (ohne Besprechung der Begebnisse)

Nachdem die Mutter ihre Idee vorgeschlagen hat, fragt sie ihre Tochter um Einverständnis. Sie stützt dabei ihren Kopf in die Hand, schaut nach unten und sagt: „Malen wir wie der Opa krank war? Da warst ja du auch traurig Mmh? Müsst man... Was war denn da?“ Die Tochter wirkt auf das Nachfragen der Mutter etwas unsicher, rollt mit den Handflächen über die Stifte, schaut nach unten und fragt die Mutter um Hilfe bei der Farbwahl und erinnert sich dabei an die Krankheit des Großvaters: „Welche Farbe... Da war er krank hat er Krebs gehabt.“ Die Mutter schaut ihre Tochter fragend an und macht: „Mmh?“ Die Tochter zeigt Interesse und Einverständnis für die Idee der Mutter und ist bemüht sich, verständlich zu machen. Sie wiederholt: „Hat er Krebs gehabt.“ Auch auf die wie-

derholte Erklärung der Tochter, zeigt sich die Mutter irritiert und wiederholt fragend mit aufgestütztem Kopf: „Gips?“ Daraufhin sagt die Tochter noch zweimal leise und schaut dabei die Stifte an: „Krebs, Krebs.“ Obwohl die Mutter die Krankheit des Großvaters als Thema vorgeschlagen hat, geht sie nicht auf den offensichtlichen Besprechungsbedarf der Tochter ein. Sie scheint das Wort „Krebs“ nicht zu verstehen oder möchte nicht näher auf die für sie belastende Erinnerung an die Krankheit des Großvaters eingehen, weshalb die von der Tochter forcierte Besprechung des Themas ausbleibt.

☞ -Strukturierung der Schritte zur Umsetzung

☞❤ -emotionale Wärme durch körperliche Nähe in Kongruenz zwischen Gestik, Mimik und Tonfall

Die Mutter sitzt noch immer mit dem Kopf in die Hand gestützt da und beginnt die Vorgehensweise zur Umsetzung zu strukturieren. Sie zeigt durch Blickkontakt mit der Tochter Interesse an der Aufgabe und schlägt leise vor: „*Müssma a Bett zeichnen. Der Opa liegt im Bett im Spital.*“ Mit diesem Impuls setzt die Mutter den ersten Schritt zur Umsetzung der Aufgabe. Die Tochter fragt ihre Mutter um Hilfe bei der Farbwahl und sucht bei den Stiften herum: „*Welches Rot? Welche Farbe Mama? Blau?*“ Dabei wählt die Tochter selbstständig einen Stift und beginnt zu malen. Die Mutter bringt Interesse an der Aufgabe und emotionale Wärme durch körperliche Nähe zum Ausdruck, indem sie sich liebevoll näher zur Tochter und damit zum Zeichenblatt lehnt. Sie spricht beim Zuschauen mit: „*Welches, ja machst ein Bett, und dann müssma den Opa zeichnen auch noch... Ist das das Bett? Mmh. Den Opa zeichnen wir aber schon mit einer anderen Farbe. Das Gesicht einmal. Mmh.*“ Während sie spricht, zeigt sie auf das Zeichenblatt und passt ihren Tonfall an den Inhalt ihrer Aussagen an. In Kongruenz zwischen Gestik, Mimik und Tonfall begleitet die Mutter den Malbeginn, wirkt bestätigend ein, erinnert an wichtige Details zur Umsetzung und äußert Wünsche zur Farbwahl. Damit bringt sie ihr Interesse zum Ausdruck und regt die Tochter zum Nachdenken über Details an. Nachdem die Mutter das Thema festgelegt hat, wirkt sie unterstützend ein, indem sie die ersten Schritte zur Umsetzung der Aufgabe strukturiert und die Tochter zu weiteren Ausführungen ermutigt.

☞ -Mutter verbalisiert Ausführungen der Tochter

☞❤ -Entscheidungsfreiheit für die Tochter

Die Tochter erklärt was sie zu malen vor hat und wirkt konzentriert als sie zu zeichnen beginnt. Sie erklärt: „*Mal zuerst so das Polster.*“ Die Mutter beobachtet das Malgeschehen aufmerksam zugewandt und sagt: „*Ein Polster, gut.*“ Auf die bestätigende Antwort der Mutter reagiert die Tochter, indem sie wiederholt: „*Ein Polster.*“ Sie malt weiter, wobei ihr die Mutter durchgehend zuschaut. In dieser Sinnsequenz sprechen Mutter und Tochter sehr leise. Beim Zuschauen sagt die Mutter: „*Ja, malen wir dann.*“ Die Tochter murmelt beim Zeichnen etwas Unverständliches und wirkt auf die Ausführung der Aufgabe konzentriert. Dann erklärt die Mutter was noch zu tun ist und sagt: „*So, passt schon, und da legen wir ihn jetzt drauf.*“ Auf die Aufforderung der Mutter reagiert die Tochter mit einem bestätigendem, „*Mmh*“, und malt dabei weiter. Daraufhin schaut die Mutter ihre Tochter an und fragt indirekt, ob sie Hilfe braucht: „*Malst ihn du?*“ Damit schafft sie Entscheidungsfreiheit für die Tochter und bietet indirekt ihre Unterstützung an. Die fragende Aufforderung der Mutter befolgt die Tochter nickend und bestätigt dies beim Weiterzeichnen mit einem: „*Mmh.*“ Die Involviertheit im Thema kommt zum Ausdruck, indem die Mutter die Ausführungen der Tochter verbalisiert und sie in aufmerksamer Zugewandtheit beobachtet.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz IV:

☞ -Beschreibung beim Malen (mit Übernahme der Idee der Tochter und Vorgaben zur Umsetzung)

☞❤ -Konzentration auf die Umsetzung der Aufgabe

Die Mutter nimmt nun auch einen Stift und beugt sich von der Seite über die Zeichnung. Daraufhin erklärt die Tochter während sie weitermalt: „*Ja, müssen wir den Opa malen. Mach ich da das rote Kreuz.*“ Mit dieser Aussage zeigt die Tochter Eigeninitiative und bringt zum Ausdruck, dass sie eine Vorstellung von wichtigen Bestand-

teilen der Aufgabe und charakteristischen Erkennungszeichen des betreffenden Ortes hat. Nach dem Vorschlag der Tochter malt die Mutter etwas auf die Zeichnung und die Tochter unterbricht das Zeichnen. Sie schaut der Mutter jetzt zu und die Mutter beschreibt beim Malen: *„Na, tu weiter malen. Ich mach nurs rote Kreuz, dass man weiß, dass wir da in einem Spital sind. Da müssen wir ja dann den Herr Doktor auch da herstellen. Herzeichnen. Mal nicht so schlampig. So, musst dem Opa ein Gesicht machen.“* Die Mutter geht mit dieser Handlung zwar auf den Vorschlag der Tochter ein, antwortet prompt und verständlich, übernimmt jedoch auch die Idee der Tochter und verhindert somit, dass die Tochter ihre eigenständige Idee, die im Zusammenhang mit dem Ereignis steht und ein kennzeichnendes Detail beschreibt, umsetzen kann. Indem sie das Zeichnen des roten Kreuzes übernimmt, nimmt sie der Tochter einen Arbeitsschritt ab, den die Tochter fähig gewesen wäre selbstständig auszuführen. Zusätzlich ergänzt sie die Beschreibung ihres Tuns mit konkreten Vorgaben zur weiteren Umsetzung und einer etwas ruppigen Anweisung zur Malgenauigkeit der Tochter. Die Tochter schaut ihrer Mutter noch kurz zu und beginnt dann selbst weiterzumalen. Als die Mutter das rote Kreuz fertig gezeichnet hat, legt sie den Stift wieder auf den Tisch zurück, lehnt sich mit den Unterarmen auf dem Tisch zur Tochter und schaut ihr zu. Dann hört auch die Tochter auf zu zeichnen, sucht einen neuen Stift, schaut auf das Gemalte und sagt: *„Nicht hellblau, weil sonst sieht.“* Die Mutter schaut nun aufmerksam zu und sagt nachdenklich: *„Die Augen machen.“* Die Aussage wird von der Tochter sofort bestätigt, indem sie konzentriert weiterzeichnet und antwortet: *„Ja genau.“* Damit wird deutlich, dass die beiden ein gemeinsames Verständnis über den weiteren Verlaufes des Malgeschehens haben und ihre Konzentration vollkommen auf der Umsetzung der Aufgabe liegt.

☞ -Rekonstruktion der Situation und Besprechung der entsprechenden Perspektive

👉❤️ -Reaktion auf die Idee und Wunsch der Tochter

Beim Zuschauen bringt sich die Mutter mit Anweisungen ein, wie die Tochter etwas malen kann und gibt den nächsten Arbeitsschritt vor, indem sie die entsprechende Perspektive beschreibt. Sie hat nun ihren Zeigefinger auf die Unterlippe gelegt, zeigt auf die Zeichnung und sagt zu ihrer Tochter: *„Da, er schaut zu uns her. Er liegt auf der Seite. So und dann machen wir die Nase noch.“* Durch Rekonstruktion der Situation und Besprechung der entsprechenden Perspektive fördert die Mutter das Bildverständnis der Tochter. Die Aufforderung zum nächsten Arbeitsschritt befolgt die Tochter sofort und spricht beim Malen erklärend mit: *„Nase und“* Dabei schaut die Mutter ihr weiter zu, wonach ihr Blick im Raum herumwandert. Dann schaut sie wieder auf die Zeichnung, nimmt einen Stift und ergänzt die Aussage der Tochter: *„Mhm und den Mund. Die Mama macht dem Opa ein paar Haare. Oben hat er keine Haare mehr, der Opa, gell!“* Dabei beginnt sie zu malen, woraufhin die Tochter aufhört zu zeichnen, ihrer Mutter zuschaut und leise, *„Mmh“*, macht. Während die Mutter malt, lässt sie ein wohlwollendes, *„Mhm“*, hören, beendet dann das Malen und schaut auf die Zeichnung. Danach schließen Mutter und Tochter ihre Stifte und die Tochter bestätigt mit Blick auf die Zeichnung: *„Mhm.“* Mit den Vorschlägen, das Gesicht weiter zu zeichnen, reagiert die Mutter auf die Idee und den Wunsch der Tochter, da diese zuvor schon begonnen hatte, Augen zu malen.

☞ -Strukturierung der weiteren Ausführungen

👉❤️ -Rückversicherung über Einverständnis

Nachdem die Tochter zum Malen aufgehört und den Stift geschlossen hat, legt sie ihn weg. Die Mutter jedoch sucht einen neuen Stift aus, beginnt damit zu zeichnen und sagt dabei: *„So, ahm. Du kannst derweil zeichnen, die Krankenschwester und den Arzt. Wen zeichnen wir noch dazu? Die Oma!“* Nach diesem Vorschlag nimmt die Tochter einen neuen Stift, zeichnet kurz und wiederholt liebevoll: *„Die Omi.“* Die Mutter befindet sich beim Zeichnen sehr knapp neben der Tochter und bestätigt die liebevolle Wiederholung der Tochter mit einem: *„Mhm.“* Jetzt hört die Tochter auf zu zeichnen, schaut ihrer Mutter zu und sagt noch einmal: *„Die Omi.“* Die Mutter spricht beim Zeichnen leise mit: *„Die Omi. Das Bettgestell da, das hat da so eine Leine ghabt, und eines noch! Damit sie sich aufsetzen hat können. Mhm.“* Die Mutter macht Vorgaben und strukturiert damit die weiteren Ausführungen, wo-

mit sie Ideen zur weiteren Ausführung bringt. Durch die prompten Antworten bringen beide ihr Interesse an der Aufgabe zum Ausdruck und rückversichern sich über ihr gegenseitiges Einverständnis. In dieser Sinnsequenz bringt sich die Mutter selbst in die Aufgabe ein und setzt in der Zeichnung ihre eigenen Vorstellungen um.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz V:

- ☞ -Aufforderung zum Malen und Verständigungsfrage
- ☞ -Kommentare und Besprechung von Details (mit Vorgabe des weiteren Vorgehens)

Die Mutter legt den Stift weg, richtet sich auf, während ihr Blick weiterhin auf dem Gemalten bleibt. Dabei setzt die Tochter den Stift an, schaut kurz zur Mutter und fragt, „*Mm. Mama malst du?*“, während sie zu malen beginnt. Die Mutter lehnt sich über den zeichnenden Arm der Tochter und bestärkt sie: „*Du kannst das aber, du musst das. Ja. Die Omi hat aber ein Gwand an, die mach ma nicht so. Was isn das?*“ Mit dieser bestätigenden Anleitung und interessierten Frage fördert die Mutter die kindliche Selbstregulierungsfähigkeit, da sie ihrer Tochter Raum zur Eigeninitiative gibt und mit Kommentaren begleitet. Die Tochter zeichnet weiter und erklärt: „*Ein Gwand, das Leiberl.*“ Die Mutter gibt Anweisungen zur weiteren Umsetzung. Die Mutter beugt sich näher zur Tochter und zeigt mehrmals auf die Zeichnung, während sie korrigiert: „*Aha. Du aber die Oma hat schon längere Arme, schau, so kurze Arme hat die Oma nicht.*“ Die Mutter zeigt auf ihre Arme, nimmt der malenden Tochter den Stift aus der Hand, beginnt damit zu malen und erklärt: „*Mhm, schau, da mach ma die Hand noch dran mit fünf Fingern. Das Leiberl kannst dann anmalen. Und sie muss da neben dem Bett stehen kann, hinterm Bett stehen.*“ Indem die Mutter die Ausführung übernimmt, drängt sie die Tochter zurück und lässt den Eindruck entstehen, als unterschätze sie deren Kompetenzen oder als wäre es ihr wichtig eine „schöne“ Zeichnung präsentieren zu können. Nach Abschluss ihrer zeichnerischen Korrekturen, legt sie den Stift nieder, beugt sich zur Tochter und fordert diese auf: „*So jetzt kannst du wieder weiter malen. Nicht so klein. So, ahm. Und wer war da noch aller dort im Spital?*“ Dabei legt sie einen Arm hinter die Tochter auf der Sitzfläche des Sessels ab, und stützt sich mit dem Kopf auf den anderen Arm. Die Tochter sagt unterm Malen: „*Die Doktors.*“ Auch hier antwortet die Tochter sofort und bringt zum Ausdruck, dass sie sich an Details der Situation erinnert und eine Vorstellung von themenrelevanten Inhalten und Personen hat.

- ☞ -Anleitung zur weiteren Umsetzung (ohne Raum für Besprechung)

☞♥ -Einbezug der Tochter in die Umsetzung

Die Mutter schaut und zeigt auf eine Stelle auf dem Zeichenblatt und sagt: „*Die zeichnen wir dann alle da her, mmm. Aber Rosa Ro. Gwand hat die Oma nicht an.*“ Die Tochter sucht kurz nach einem anderen Stift und malt dann weiter, dabei nickt sie „*Mm, Blau!*“ Während die Tochter konzentriert malt, schaut die Mutter durchgehend auf die Zeichnung und hat den Kopf wieder auf die Hand gestützt. Die Mutter fordert beim Zuschauen auf: „*Na, mal den Rock mal an!*“ Anschließend nimmt die Tochter wieder einen anderen Stift malt weiter, und sagt: „*Na a bissi blau drüber!*“ Auf die Aussage der Tochter reagiert die Mutter zusammenhanglos, indem sie bestätigend sagt, „*Ja! Ein Bild.*“ Danach schaut sie im Raum hin und her, der Tochter daraufhin noch kurz zu, nimmt ihr dann wieder den Stift aus der Hand und murmelt etwas Unverständliches, während sie damit zu malen beginnt. In dieser Kommunikationsabfolge dominiert die Mutter mit Anleitungen zur weiteren Umsetzung und lässt keinen Raum für Antworten und Angebote der Tochter. Sie bezieht die Tochter zwar in die Umsetzung ein, ermöglicht der Tochter jedoch keine Besprechung und antwortet zusammenhangslos.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VI:

- ☞ -Verständigung durch Vorschläge und anweisende Erklärungen
- ☞ -Ideen zur weiteren Ausführung mit Ergänzung von Details (ohne Rücksprache mit der Tochter)

👉❤ -Verständnis für Ausführungen der Tochter

👉❤ -Aufmerksamkeit und Interesse fürs Detail

Als die Mutter mit dem Stift, den die Tochter zuvor verwendet hat, zu malen begonnen hat, schaut die Tochter auf die Zeichnung, nimmt dann einen anderen Stift und sagt zuvorkommend: „*Mama, da ist der Stöpsel*“, während sie ihr den Stöpsel für den weggenommenen blauen Stift reicht. Die Mutter stöpselt den Stift zu und sagt: „*Dann kannst du das Gesicht auch mal machen*.“ Nach dem Vorschlag der Mutter malt die Tochter noch kurz, schließt dann den Stift, nimmt einen neuen, schaut auf das Gemalte, atmet hörbar ein, lächelt und sagt: „*Ich brauch ein*.“ Mit diesen Regungen der Tochter wird deutlich, dass die Tochter über die weiteren Arbeitsschritte nachdenkt. Es kommt zum Ausdruck, dass die Tochter aufmerksam mit der weiteren Ideenfindung beschäftigt ist. Die Mutter lässt zwar wenig Raum für eigenen Input der Tochter, zeigt aber auch Verständnis für das Nachdenken der Tochter und Interesse fürs Detail, indem sie eine Idee zur weiteren Ausführung nennt: „*Und Schuhe braucht sie auch noch, schau mal*.“ Die Tochter nimmt wieder einen anderen Stift, beginnt damit zu malen und sagt: „*Gesicht blau*.“ Ihre Mutter schaut aufmerksam zu und weist ihre Tochter an: „*Mit dem Dünnen mach die Augen, denn schau mit dem Gesicht, die hat so ein kleines Gesicht und dann machst du mit dem dicken Stift, das geht dann schlecht*. Ja.“ (17sec. Pause) Daraufhin nimmt die Tochter die dünne Seite des Stiftes und beginnt damit zu malen. Während die Tochter auf das Zeichnen konzentriert ist, schaut ihr die Mutter interessiert zu. Nach einer Weile unterbricht die Mutter das Malgeschehen, indem sie sagt: „*Na sind schon groß genug*. So.“ (12sec. Pause) Die Tochter formuliert ihre Gedanken und ist geduldig auf die Ausführung konzentriert, obwohl sie wiederholt von ihrer Mutter unterbrochen wird. Sie drückt Wohlwollen gegenüber der Mutter aus, indem sie ihr den Stöpsel gibt und die Anleitungen der Mutter befolgt. Sie wirkt konzentriert, während die Mutter Erklärungen zur besseren Umsetzung gibt. Die Mutter schaut der Tochter aufmerksam zu und ist vollkommen auf die Bearbeitung der Aufgabe konzentriert, wobei sie die Tochter mit Vorschlägen und Anregungen unterstützt.

☞ -Besprechung der Farbwahl

👉❤ -Raum für Entscheidungsfreiheit der Tochter

Die Tochter hört kurz auf zu malen, schaut auf die Zeichnung und beginnt zu erklären: „*Mhm. Ein bissi hat sies*.“ Zeitgleich lehnt sich die Mutter näher zur Tochter und unterbricht sie: „*Zwei Nasenlöcher, die die Nase fehlt noch. Is schon gut. Jaja, mhm*.“ Die Tochter murmelt daraufhin leise vor sich hin und malt weiter. Die Tochter wirkt etwas irritiert und verärgert über die Unterbrechung der Mutter, da sie anscheinend noch mit dem Zeichnen der Augen beschäftigt ist. Dann richtet sie sich auf, legt den Stift weg und sagt: „*Ich schreibe*.“ Auf diesen Ausdruck des Protestes reagiert die Mutter, indem sie der Tochter eine Detailfrage zur Zeichnung stellt. Sie sagt leise: „*Ah so! Blaue hat die Oma, oder?!*“ Die Tochter widerspricht dem Einwand der Mutter und erinnert sich an die Farbe, dabei nimmt die Tochter einen neuen Stift und antwortet: „*Sie hat Gelbe*.“ Die Mutter hält Rücksprache zur Einigung über die betreffende Farbe und sagt stockend: „*Hat die Oma. Ja, gemischt Braun und Gelb, wie du willst*.“ Mit dieser Antwort bietet sie Raum für Entscheidungsfreiheit. Nun beginnt die Tochter wieder zu malen und antwortet mit einem Kompromiss: „*Gelbe, gemischt*.“ Die Mutter sitzt der Tochter zugewandt da, schaut ihr beim Malen und sagt: „*Mhm. Stehen*.“ (15sec. Pause) Während die Tochter malt, schaut die Mutter eine ganze Weile auf die Zeichnung. Dann nimmt die Mutter ihr den Stift aus der Hand, die gerade dabei ist, diesen zu schließen, und erweitert damit das Gemalte. Die Tochter beobachtet die Mutter, nimmt dann einen neuen Stift und wechselt diesen dann wieder aus. In dieser Kommunikationsabfolge beim Besprechen der Farbwahl wird deutlich, dass es Mutter und Tochter immer wieder gelingt, ein gemeinsames Verständnis über Details in der Umsetzung der Aufgabe zu erlangen und die Tochter fähig ist, ihre Vorstellungen anzupassen und gegebenenfalls einen Kompromiss anzustreben.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VII:

☞ -Aufforderung durch Vorschlag und Lob (mit anschließender Ermahnung)

☞ -Überprüfung der Verständigung durch prompte Fragen und Antworten

☞❤ -Konzentration auf die Umsetzung der Aufgabe

Als die Mutter den Stift weglegt, beginnt die Tochter wieder zu malen, und die Mutter beugt sich von hinten über die Schulter der Tochter und fragt: „*Machst ihr auch Wimpern oder was?*“ Mit dieser Frage bringt die Mutter zum Ausdruck, dass sie erkennt, was die Tochter zeichnet, woraufhin die Tochter bestimmt antwortet: „*Ja!*“ Damit wird deutlich, dass die Tochter Eigeninitiative bei der Ausführung von Details übernommen hat, wobei ihr die Mutter interessiert zuschaut. Dann richtet sich die Mutter ein wenig auf, kratzt sich am Kopf und sagt ganz leise: „*Ja. Super. Schuhe kannst ihr auch noch anziehen. Mhm. Nicht so aufdrücken.*“ Bei diesem erstmaligen Lob mit nachfolgendem Vorschlag und Ermahnung lehnt sich die Mutter mit dem Kopf knapp über die Schulter der Tochter, schaut ihr weiter zu und macht: „*Mhm.*“ Die Tochter beendet das Malen, lehnt sich auf die Seite, wodurch der Abstand zwischen Mutter und Tochter größer wird, schaut Richtung Zeichnung und ihrer Mutter und sagt: „*Und kannst du den Doktor malen?*“ Dabei macht die Tochter den Stift zu und nimmt einen neuen, den sie auf die Seite zur Mutter legt. Die Mutter schaut die Tochter an, verzieht die Mundwinkel nach hinten unten und antwortet: „*Den Doktor! Oje!*“ Wonach die Tochter den Kopf hebt, beide Hände vom Tisch nimmt und ein, „*Mh!*“, hören lässt. Die Mutter nimmt den von der Tochter hingelegten Stift und wiederholt fragend: „*Ich soll den Doktor malen?*“ Die Tochter schaut auf die Zeichnung und nickt bestätigend: „*Mhm!*“ Nachdem die Mutter die Verständigung durch prompte Fragen und Antworten überprüft hat, übernimmt sie die Ausführung und geht damit auf den Wunsch der Tochter ein.

☞ -Weiterführung von Details durch Erklärungen

☞ -Verbalisierung der Ausführung und der Beobachtungen

☞❤ -Aufmerksamkeit und Zugewandtheit zum gewählten Thema

Die Mutter schaut und zeigt auf eine Stelle des Blattes und sagt etwas bestimmend: „*Und was malst du? Dich, dazu?*“ Da lehnt sich die Tochter mit den Armen unterm Tisch nach vorne und antwortet bereitwillig: „*Ja!*“ Woraufhin die Mutter ergänzt, während sie aufs Zeichenblatt schaut: „*Wie du den Opa besuchen bist.*“ (5sec. Pause) Dann beginnt sie zu malen und spricht dabei weiter: „*Ts, der Doktor hat einen weißen Kittel an.*“ Die Mutter führt Details durch Erklärungen weiter. Sie wechselt die Farbe und verbalisiert ihr Vorhaben: „*Wart, da mach ma schwarz*“ (34sec. Pause) Während die Mutter konzentriert malt, hält sie zwei Stifte in ihrer anderen Hand. Die Tochter schaut ihr aufmerksam zu. Dann beugt sich die Tochter knapp übers Blatt und fragt nach längerem Zuschauen: „*Was ist da-as?*“ Diese Frage beantwortet die Mutter beim Weitermalen. „*Die Schuhe! Mmm.*“ Dann hört die Mutter kurz auf zu malen und richtet sich auf, woraufhin die Tochter lächelt und sagt: „*Und das Gesicht.*“ Die Mutter zeichnet wieder weiter und fragt: „*Warum, mach ma das mit...Das Gesichter! machst du, oder?!*“ Damit verbalisiert die Mutter ihre Beobachtungen, worauf die Tochter bestimmt antwortet: „*Ja!*“ Dabei ist sie auf das Malen konzentriert. Die Mutter bringt ihre Zugewandtheit zum Thema zum Ausdruck und lässt ihr Interesse an einer zufrieden stellenden Lösung der Aufgabe erkennen, da sie zuvor besprochene Details ergänzt. Sie malt und sagt mit Blick auf die Zeichnung: „*Ich mach noch Haare.*“ (15sec. Pause) Jetzt sucht die Tochter einen neuen Stift, den sie unterm Arm der Mutter hervorzieht, sie lehnt sich zur Zeichnung und beginnt zu malen, woraufhin sich die Mutter aufrichtet und leise, „*So.*“, sagt (7sec. Pause). Die Mutter schaut zu, dabei schließt sie die Stifte in ihrer Hand, legt sie zur Seite und fragt: „*Großen Mund hat er?*“ Daraufhin beendet auch die Tochter das Malen, richtet sich auf, stützt den Stift auf dem Tisch auf und schaut etwas ratlos im Raum hin und her. In dieser Sinnsequenz wird das Engagement und Bemühen der Mutter deutlich die Aufgabe im gemeinsamen Einverständnis mit der

Tochter zu lösen. Sie unterstützt in dem sie selbst Details in der Zeichnung ergänzt und diese verbalisiert, wobei sie auch die Ausführungen der Tochter beschreibt und damit ihr Interesse bezeugt.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VIII:

- ☞ -Entscheidungsfreiheit durch Weiterleitung der Frage an Tochter
- ☞ -Anleitung des weiteren Vorgehens durch Aufforderung
- ☞♥ -Interesse für Details

Als die Untersuchungsleiterin den Raum betritt und fragt, wie weit die beiden mit der Zeichnung sind, leitet die Mutter die Frage sofort an die Tochter weiter, antwortet jedoch unmittelbar danach selbst. Dabei ist die Mutter weiterhin mit dem Unterarm auf den Tisch gestützt und fragt lächelnd zur Tochter gewandt: „Wie weit sind wir?“ Die Mutter schaut der Tochter zu, die wieder zu malen beginnt, nickt und antwortet: „Das Gesicht malen wir noch fertig vom....vom Arzt.“ Dann schaut sie kurz zur Untersuchungsleiterin, gleich wieder auf die Zeichnung und lehnt sich dabei mit dem Oberkörper näher zur Tochter. Die Mutter reagiert auf das Tun der Tochter und wirkt beim Zuschauen wohlwollend, aufmerksam und der Tochter emotional zugewandt. Auch die Mutter ist sichtlich auf die Fertigstellung der Zeichnung konzentriert, da sie der Tochter erklärt, was sie noch malen möchte. Als Untersuchungsleiterin den Raum verlässt, beginnt die Mutter wieder neben der Tochter zu malen und sagt wohlwollend und aufmerksam lächelnd: „Doktor muss ich noch fertig machen, so! Und das hat der Doktor am Arm. Was ist das? Das Stethoskop mit da unten.“ Jetzt legt die Mutter den Stift weg, nimmt einen neuen und schlägt dabei fragend vor: „Mit dem Weißen mmm?“ Die Tochter hat aufgehört zu malen, schaut auf die Zeichnung, nickt und ruft: „Ohren!!!“ Daraufhin schiebt die Mutter das Blatt näher zur Tochter, wonach die Tochter wieder zu malen beginnt. Die Mutter wiederholt den Vorschlag der Tochter und formuliert die Idee aus: „Ohren willst auch noch zeichnen, gut! Hand, Hände, ist besser dasst ihm Hände machst, mach ihm noch Hände, mmm?! Mhm fünf, nicht mehr.“ Während die Tochter malt, weist die Mutter sie an, woraufhin diese beim Malen mitzählt: „Eins, zwei, drei, vier, fünf.“ Die Tochter führt die Anweisungen der Mutter eifrig und konzentriert aus. In dieser Kommunikationsabfolge ist erkennbar, dass die Mutter zwar bemüht ist, die Tochter in die Entscheidungsfindung zu involvieren, jedoch zu wenig Geduld aufbringen kann, um Zeit zum Nachdenken oder Antworten zu geben. Indem die Mutter die Frage der Untersuchungsleiterin an die Tochter weitergibt, entsteht der Eindruck von Entscheidungsfreiheit für die Tochter. Unmittelbar nach der Frage gibt die Mutter selbst die Antwort und führt die Fertigstellung der Aufgabe mit einer Anleitung zum weiteren Vorgehen fort. Diese Aufforderungen und Anweisungen bezeugen zwar das mütterliche Interesse fürs Detail, determinieren jedoch den Rahmen für zeitweilig selbstständiges Arbeiten der Tochter.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz IX:

- ☞ -Verweis von Zeichnung auf reelle Größenverhältnisse
- ☞♥ -gemeinsame Konzentration auf die Umsetzung der letzten Feinheiten
- ☞♥ -Ausdruck der Erklärung mittels Gestik

Die Mutter hat die Hände nun verschränkt auf den Tisch gelegt, schaut zu und sagt: „Ja, drum zähl, tu nichts mehr machen. Und jetzt machst ihm da noch eine Hand, eine zweite Hand.“ Die Tochter wiederholt bereitwillig: „Eins, zwei, drei, vier, fünf.“ Daraufhin antwortet die Mutter, „Nichts mehr machen, schau.“, schaut dabei auf ihre rechte Hand und bestätigt: „Fünf, ja!“ Die Mutter erklärt ihre Anweisungen mittels gestischen Ausdruckes, da sie an ihrer Hand vorzeigt, was sie meint. Jetzt legt die Tochter den Stift weg, schaut auf das Bild, beißt sich auf die Zunge und sagt: „Und jetzt. Mama weißt du, Ohren hat er nicht gehabt. Hier müssen noch Ohren hin.“ Nachdem die Tochter beschrieben hat, was sie vorhat, nimmt sie einen Stift und malt weiter. Die Mutter schaut der Tochter aufmerksam zu, lehnt sich näher zur Zeichnung, bestätigt und verweist von der Zeichnung auf die realen Größenverhältnisse.

ßenverhältnisse zwischen Kopf und Ohren: „Ja, mal, mach nur. Kannst ja noch. So große Wackelohren, so einen kleinen Kopf hat er. Die Ohren sind ja so klein, schau meine Ohren an.“ Dabei gibt die Mutter ihre Haare von den Ohren weg und zeigt darauf: „Wenn der Kopf so groß ist. Geh, so.“ Nachdem die Mutter der Tochter einen Stift aus der Hand genommen und damit gemalt hat, legt sie ihn auf den Tisch. Die Tochter nimmt den gleichen Stift und beginnt selbstständig zu malen. (9sec. Pause) Die Mutter schaut ihr zu, streicht ihr die Haare hinter das Ohr und erklärt: „Und wenn man die Haare drüber hat, dann sieht man sie gar nicht mehr.“ Es wird deutlich, dass Mutter und Tochter gemeinsam auf die Umsetzung der letzten Feinheiten konzentriert sind, wobei die Mutter bemüht ist, ihre Erklärungen mittels gestischer Beschreibungen zu unterstreichen. Durch Rekonstruktion der Perspektive fördert die Mutter das Bildverständnis der Tochter und unterstützt mittels gestischen Beschreibungen die Nachvollziehbarkeit ihrer Erklärung. Das Bemühen um Intersubjektivität wird erkennbar, da die Mutter das perspektivische Verhältnis in der Zeichnung bespricht und auf reale Größenverhältnisse verweist.

☞ -Einleitung zum Abschluss der Aufgabe mittels Verständigungsfragen

☞♥ -Bemühen um gegenseitiges Einverständnis zur Fertigstellung der Zeichnung

Die Tochter zeichnet noch ein bisschen, richtet sich dann auf, legt den Stift weg und erklärt: „Fertig das Ohr.“ Die Mutter wirkt der Tochter und der Aufgabe aufmerksam zugewandt, richtet ihren Blick auf die Tochter und lässt ein fragendes, „Mhm?“, hören. Nun stützt die Tochter ihren Kopf auf die Hand, schaut auf das Gemalte, nimmt das Zeichenblatt in die Hand und sagt leise: „Mhm, und so.“ Die Mutter fragt nach und vergewissert sich, dass die Aufgabe für die Tochter beendet ist: „Mhm, fertig?“ Die Tochter bestätigt ihr Einverständnis durch ein deutliches Nicken, woraufhin die Mutter nachfragt: „Mhm? Das Bett ist auch fertig?“ Die Tochter nickt wieder: „Mhm.“ Nach dieser Einleitung zum Abschluss der Aufgabe mittels Verständigungsfragen, kommt zum Ausdruck, dass die Mutter im Gegensatz zur Tochter noch auf die Fertigstellung der letzten Feinheiten konzentriert. Sie nimmt wieder einen Stift, beginnt zu malen und sagt dabei: „Da mach ma noch zwei Haxn dazu.“ Nun zeigt die Tochter auf die Zeichnung und ergänzt: „Mama, die Flau musst du noch malen.“ Die Mutter malt und murmelt dabei leise. Die Tochter schaut abwechselnd die Mutter und die Zeichnung an und erklärt dann: „Von dem Mann.“ Während sie weitermalt fragt die Mutter: „Welchem Mann?“ Daraufhin sagt die Tochter: „Die Flau-au!“ Die Mutter murmelt leise: „Wo da Opa.“ Die Tochter schaut auf das Zeichenblatt und beginnt: „Da, da die Fl.“ Als die Mutter unbeirrt weitermalt, nimmt sich die Tochter zurück und wirkt in ihrer Körperhaltung und Mimik unentschlossen und etwas unsicher. Zu Beginn dieser Kommunikationsabfolge ist die Mutter der Tochter aufmerksam zugewandt und leitet den Abschluss der Aufgabe ein. Sie ist um gegenseitiges Einverständnis zur Fertigstellung der Zeichnung bemüht, dabei dominiert sie das Malgeschehen jedoch, ergänzt das Gemalte nach eigenen Vorstellungen und reagiert mäßig auf die Einwürfe der Tochter.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz X:

☞ -Erklärung von Unklarheiten zur gemalten Situation

☞♥ -Verständigung zu einem zufrieden stellenden Abschluss der Aufgabe

Nachdem die Mutter das Malen beendet hat, lehnt sie sich zurück, lässt den Stift auf den Tisch fallen, stützt sich dann zur Tochter gebeugt mit dem Arm auf den Tisch auf und fragt: „Die Frau Doktor oder der Herr Doktor?“ Mit dieser Frage reagiert die Mutter zwar zeitverzögert auf die Einwürfe der Tochter, bringt jedoch zum Ausdruck, dass sie eine Vorstellung davon hat, was die Tochter mit ihren Aussagen gemeint hat. Die Tochter antwortet eifrig: „Die Flau Doktor!“ Da nimmt die Mutter wieder einen Stift, öffnet ihn und sagt: „Ist das die Fr - Frau Doktor, na siehst! Dann brauch ma nix mehr malen dazu.“ Die Tochter zeigt auf die Zeichnung und erklärt: „Nämlich da is eh.“ Dabei unterbricht die Mutter die Tochter mit einem, „Ja.“, und beginnt wieder zu malen. Die Tochter zeigt wieder auf das Bild und spricht weiter: „So eine komische Sa.“ Woraufhin die Mutter wieder einfällt: „Die Frau Doktor ist das, gut. Da hat die Frau Kollegin. Ist jetzt schon fertig.“ Nach dieser etwas übereilten Erklärung von

Unklarheiten zur gemalten Situation, wackelt die Tochter ungeduldig hin und her und sagt laut: „Sinds!“ Die Mutter malt weiter und fragt dabei: „Zeigst du es ihr?“ Beim Malen murmelt sie leise und sagt dann: „Das ist die Frau Doktor, mhm.“ Dann wechselt die Mutter einige Male den Stift und malt an verschiedenen Plätzen Kleinigkeiten dazu. Die Tochter beobachtet die Mutter, lächelt sie an und antwortet leise: „Nein, du.“ Die Mutter malt noch ein bisschen weiter und sagt: „Ich glaub wir sind schon fertig.“ Beim Weitermalen murmelt sie leise vor sich hin, legt dann den Stift weg und sagt zufrieden lächelnd: „So.“ Mit dieser Geste und Aussage der Mutter ist die Verständigung zu einem zufrieden stellenden Abschluss der Aufgabe beendet.

Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 43

Die Mutter wirkt von Anfang an sehr aufmerksam und interessiert, dabei jedoch etwas unsicher und überkonzentriert auf eine zufrieden stellende Lösung der Aufgabe, da sie den Weg zur Umsetzung der Aufgabe durch Vorschläge und Anweisungen strukturiert. Während der Interaktion hält die Mutter Rücksprache durch Nachfragen und ist um gegenseitiges Einverständnis und positive Verständigung bemüht. Die Konzentration der Mutter liegt hauptsächlich auf Feinheiten zur Bearbeitung der Aufgabe. Sie reagiert auf Aussagen der Tochter und adaptiert sie so, dass sie in die Geschichte passen, womit sie der Tochter zwar kognitive Unterstützung bietet, die emotionale Unterstützung durch einfühlsame Besprechung eher dürrtlig ausfällt. Die Mutter übergibt der Tochter immer wieder Verantwortung, indem sie Aussagen direkt auf die Tochter bezieht und Fragen an sie stellt. Sie unterstützt sie durch genaue Anleitung zur Umsetzung der Aufgabe, gibt ihrer Tochter jedoch wenige Möglichkeiten ihre eigenen Ideen weiterzuführen oder sich an der Besprechung des Themas zu beteiligen.

Zwar ist die Mutter ihrer Tochter liebevoll zugewandt, lässt ihr jedoch wenig Freiraum, eigene Anregungen zu erfahren. Die Mutter bietet Unterstützung an, wonach sie mehrmals selbst die Ausführung der Aufgabe übernimmt. Dadurch kommt zum Ausdruck, dass sie die Kompetenzen der Tochter in gewissen Situationen unterschätzt und wenig Raum zur Exploration lässt. Die Mutter verbalisiert genaue Vorstellung zur Lösung der Aufgabe, wodurch die Tochter zwar genügend Unterstützung wahrnimmt und auf diese auch angepasst reagiert, wodurch es jedoch vorkommt, dass Ideen und Aussagen der Tochter „überhört“ werden.

Interessant ist, dass die Mutter ihre Tochter nie beim Namen anspricht und auch keine liebevolle Wortwahl zu verzeichnen ist (wenig Emotionswörter, keine Kosenamen, kaum Lob). Im Verlauf der Interaktion übt die Mutter eher starke Kontrolle über das Malgeschehen aus, was zwar die Selbstständigkeit der Tochter untergräbt, ihr aber vereinfacht, die Aufgabe zu bewältigen. Es bleibt offen, ob eine Lösung der Aufgabe nach den Vorstellungen der Tochter und mit adäquaten Reaktionen und offenen Fragen der Mutter für die Tochter nicht entwicklungsbegünstigender gewesen wären.

☞ verbale Ebene:

- Nachvollzug der Aufgabenstellung durch Nachfragen bei der Untersuchungsleiterin
- Wiederholung der Aufgabe durch Frage an die Tochter
- Verständigungsfragen zur Idee der Tochter
- Nennung eines Beispiels als andere Idee
- Einigung auf das Thema (ohne Besprechung der Begebnisse)
- Strukturierung der Schritte zur Umsetzung
- Mutter verbalisiert Ausführungen der Tochter
- Beschreibung beim Malen (mit Übernahme der Idee der Tochter und Vorgaben zur Umsetzung)
- Rekonstruktion der Situation und Besprechung der entsprechenden Perspektive

- Aufforderung zum Malen und Verständigungsfragen
- Kommentare und Besprechung von Details (mit Vorgabe des weiteren Vorgehens)
- Anleitung zur weiteren Umsetzung (ohne Raum für Besprechung)
- Verständigung durch Vorschläge und anweisende Erklärungen
- Ideen zur weiteren Ausführung mit Ergänzung von Details (ohne Rücksprache mit der Tochter)
- Aufforderung durch Vorschlag und Lob (mit anschließender Ermahnung)
- Überprüfung der Verständigung durch prompte Fragen und Antworten
- Weiterführung von Details durch Erklärungen und Anleitung des weiteren Vorgehens durch Aufforderungen
- Verbalisierung der Ausführung und der Beobachtungen
- Verweis von Zeichnung auf reelle Größenverhältnisse
- Einleitung zum Abschluss der Aufgabe mittels Verständigungsfragen
- Erklärung von Unklarheiten zur gemalten Situation

👏❤️ **körpersprachliche und emotionale Ebene:**

- Aufmerksamkeit und Interesse an der Aufgabe
- Ausdruck der Zugewandtheit durch Blickkontakt
- Anregung zum Nachdenken
- Übergabe von Verantwortung
- Entscheidungsfreiheit für die Tochter
- emotionale Wärme durch körperliche Nähe in Kongruenz zwischen Gestik, Mimik und Tonfall
- Konzentration auf die Umsetzung der Aufgabe
- Einbezug der Tochter in die Umsetzung
- Verständnis für Ausführungen der Tochter
- Aufmerksamkeit und Interesse fürs Detail
- Konzentration auf die Umsetzung der letzten Feinheiten
- Bemühen um gegenseitiges Einverständnis
- Verständigung zu einem zufrieden stellenden Abschluss der Aufgabe

Charakteristische Merkmale und spezifische Besonderheiten dieser Interaktion zeichnen sich dadurch aus, dass die Tochter sehr viel anbietet und kompetent wirkt, die Mutter ihr jedoch sehr wenig zutraut. Die Mutter dominiert die Interaktion mit strukturierenden Anweisungen und gibt mit viel Liebe fürs Detail die Arbeitsschritte vor, gibt jedoch wenig Raum für Eigeninitiative, Gespräche über Emotionen und Detailerklärungen. In dieser Interaktion erhält die Tochter zwar kognitive Unterstützung, um sich aktiv an der Lösung der Aufgabe beteiligen zu können, erfährt jedoch nur geringe Einfühlsamkeit in Bezug auf situationsbezogene Emotionen, eigene Wünsche und Ideen. Es mangelt an Besprechung, wobei die Mutter die Interaktion mit klaren Anweisungen strukturiert und fast ausschließlich die Arbeitsschritte verbalisiert. Ein Rückbezug auf Emotionen des Ereignisses bleibt aus und Initiativen der Tochter werden des Öfteren nicht wahrgenommen. Dies wirkt unterschätzend auf die Kompetenzen der Tochter und verhindert eine bedürfnisgerechte Rekonstruktion und Interpretation auf kognitiver und emotionaler Ebene.

5.4 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 102

Transkription und Situationsbeschreibung ID 102	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
S sitzt auf dem Schoß seiner M, die auf einem Stuhl beim Tisch sitzt. M stützt ihren Kopf an der Wange in die Hand und schaut U an. S spielt mit den Stiften in der Schachtel, die mit leeren Zeichenblättern vor den beiden auf dem Tisch liegen und schaut dabei abwechselnd U und die Stifte an, während U mit der Erklärung der Aufgabenstellung beginnt: „Also, pass auf! Es ist doch so, dass, wenn du und die Mama, und auch die I. und der Papa, wenn ihr als Familie beisammen seid, dann ist es manchmal ganz fein in der Familie und manchmal ist es nicht so lustig, da streitet man.“ Als ein Mädchen vor der Kamera vorbeigeht, verzieht M kurz das Gesicht. Danach hebt sie die Hand, schaut wieder zur U und legt beide Arme auf den Tisch. M hat den Blick wieder auf U gerichtet. S schaut U mit leicht geöffnetem Mund an, während U weiter spricht: „Da streitet man oder ist auch ganz, ist böse aufeinander oder ist traurig. Und manchmal da geht's einem sehr gut und hat man viel Spaß in der Familie. Kannst du mit der Mama drüber nachdenken, könnt ihr euch überlegen, eine Situation, wo du oder die Mama mal traurig oder wütend wart.“ Jetzt dreht sich S kurz zur M um und greift dann zu einem Zeichenblatt auf dem Tisch, dabei schaut ihm M lächelnd über die Schulter. U führt fort: „Und könnt ihr mir diese Situation, diese Begebenheit aufzeichnen gemeinsam, ja? Ich geb euch dafür...“ U wird von M unterbrochen, die sich zum S wendet, nachdem er jetzt die Zeichenblätter herum schiebt und sie sagt: „Überlegen wir einmal, was wir zeichnen wollen!“ U setzt ihre Erklärung fort, „Ich geb euch dafür.“, und wird diesmal vom S unterbrochen, der auf den Satz der M reagiert: „Ich hab schon überlegt.“ U spricht weiter: „Bis zu 10 Minuten Zeit.“ Als U die Erklärung beendet, nickt M und bestätigt: „Ja, okay!“ S vervollständigt auch seinen Satz: „Vorher.“	☺ -unterbricht U mit einleitender Aufforderung -strukturiert, indem sie S aufmerksam macht, zuerst nachzudenken -gibt nach Erklärung ihr Einverständnis ☞❤ -hat S auf dem Schoß und dadurch durchgehend Körperkontakt -Blickkontakt mit U -wirkt wohlwollend, interessiert und aufmerksam und der kommenden Aufgabe zugewandt	☺ -antwortet auf Aufforderung der M ☞❤ -Blick auf U und Stifte auf dem Tisch -Mimik drückt Konzentration aus -spielt mit Stiften -wirkt aufmerksam -schiebt Zeichenblätter umher	☺ -Strukturierung des ersten Schrittes mit Aufforderung zum Nachdenken -Bestätigung und Einverständnis nach der Erklärung der Aufgabe ☞❤ -Blickkontakt von M u S mit U vermittelt Aufmerksamkeit und Interesse -Körperkontakt und liebevolle Zugewandtheit zum S, diese drückt sich auch durch Lächeln aus -Einverständnis nach der Erklärung mittels gestisch und mimischen Ausdrucks
Während M und S mit der Besprechung der Aufgabenstellung beginnen, sagt U zur Schwester des S: „Und wir zwei machen das auch? Kommst du mit?“ Das Kind antwortet mit, „Ja.“, wonach U und Schwester den Beobachtungsbereich verlassen. S hantiert an der Stiftschachtel, spielt mit der Zunge auf den Lippen und schaut abwechselnd nach vorne und wieder nach unten. M beugt sich näher zum S und fragt: „Also, was?“ S schaut nach unten und wirft dann ein: „Aber was. Man kann!“ M unterbricht ihn, schaut S an und sagt leise: „Wir haben die Aufgabe bekommen uns zu überlegen, wie das ist, wenn's bei uns nicht so fein ist, wenn ma streiten, wenn ma wütend sind. Fallt dir da was ein, hmm?“ S schüttelt den Kopf, wonach M nahe zum S gebeugt nachfragt: „Nein? Dann denk a mal heute, was war denn heute im Kindergarten, hmmm?“ S schiebt die Unterlippe vor, spielt mit der Stiftschachtel herum und flüstert etwas Unverständliches, während M die Hand kurz auf die Stiftschachtel legt und wiederholt: „Was wolltest du denn, ha? Was wolltest du?“ S dreht den Kopf Richtung Ohr der M und flüstert noch einmal etwas Unverständliches. M schaut S an und fragt nach: „Nein, nein, warum warst denn wütend, wie ich dich abgeholt habe, hmm?“ S erwidert leise: „Ich war nicht wütend.“	☺ -fragt S nach Idee, die er zuvor kundgetan hat -wiederholt Aufgabe detailliert und fragt nach einer Idee -verbalisiert Reaktion des S -lenkt Aufmerksamkeit auf das Erinnern einer Situation -fragt nach Grund der Emotion ☞❤ -ist dem S zugewandt -interpretiert seinen nonverbalen Ausdruck -wirkt einfühlsam	☺ -flüstert mit der M -widerspricht der Einschätzung der M ☞❤ -wirkt in seiner Gestik und Mimik nachdenklich und planlos -ist der M körperlich sehr nah	☺ -Wiederholung der Aufgabe und Frage nach Idee -Hinleitung zur Umsetzung der Aufgabe und Themenwahl mittels Anregung -Verständnisfragen zu Wunsch des S ☞❤ -Kongruenz zwischen Körpersprache, Aussage und Tonfall -Aufmerksamkeit auf Verständigung über zugrunde liegende Emotionsfärbung

I

II

Transkription und Situationsbeschreibung ID 102	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M ist nach wie vor über die Schulter des S gebeugt und sagt: „Na, du hast geweint und warst traurig. Und was war denn da im Kindergarten, hmm?“ Jetzt richtet sich S auf, dreht sich zur M um und antwortet: „Wegen dem Puzzle!“ M fragt nach: „Du wolltest das Puzzle noch machen, gell?“ S hebt das Zeichenblatt vom Tisch auf, legt es wieder vor sich hin und richtet den Blick darauf, während M weiter spricht: „Und ich habe gesagt, wir müssen nachhause gehen. Gut, das ist eins. Oder hast du eine andere Idee, wo ma streiten wir zwei oder Probleme haben, was ma zeichnen können.“ S lässt den Arm auf den Tisch fallen, legt sich mit dem Oberkörper darauf und atmet tief ein. M ergänzt: „Hmmm? Schatzi! Denk einmal nach!“ S richtet den Oberkörper wieder auf, schaut gerade nach vorne, lehnt sich zur M zurück und sagt leise: „Ich weiß nicht.“ M beginnt leicht mit dem Oberschenkel zu wackeln, wodurch S auf und ab wippt. Sie fragt nach: „Wo hamma denn jetzt da oben grad gstritten wir zwei, hmm? Was hast denn schon wieder nicht gemacht?“ Dabei wandern die Augen des S hin und her. Dann schaut er die M lächelnd an und sagt: „Mich ausgezogen.“ Sie lachen einander an und die M bestätigt: „Ja genau. Wär das eine Situation, hmm? Wo wir zwei immer ein bisschen streiten, hmm? Dass du dich nicht anziehst und ausziehst“. M kitzelt S ein bisschen. Als S sich wieder nach vorne lehnt und die Arme verschränkt auf den Tisch legt, nimmt M ein paar Zeichenblätter, wovon sie eines vor den S auf den Tisch legt und spricht weiter: „Na gut. Was mal ma denn da, hmmm? Was könn ma denn da malen, wie könn ma das malen, dass wir, dass wir da Probleme haben, wenn wir zeichnen ah wenn wir aus- und anziehen, hmm? Was zeichne ma da?“ S stützt die Hände an der Tischkante ab, greift zur Stiftschachtel, zeigt dann mit dem Zeigefinger auf dem Blatt Linien vor und erklärt: „Wir machen da jetzt ein Quadrat und tun malen und tun da ausmalen.“	☹ -erinnert an Situation und fragt nach -wiederholt Antwort in eigenen Worten fragend -rekonstruiert die Situation -fragt nach anderem Vorschlag und wiederholt dabei die Aufgabenstellung -fordert zum Nachdenken auf -nennt S bei Kosenamen -erinnert an andere Situation -schlägt weitere Idee vor und initiiert den Malbeginn ☞❤ -Kongruenz zwischen Gesprochenem, Gestik und Mimik -Verständigung und Bestätigung durch Lächeln -unbeschwerter Zugang zu vormals negativem Ereignis -wirkt liebevoll und zugewandt	☹ -antwortet und erinnert sich -weiß keine andere Idee -erinnert sich nach den Fragen der M -macht Vorschlag zur Ausführung ☞❤ -Kongruenz zwischen Aussage, Gestik und Mimik -Blickkontakt mit M -zeigt mit dem Finger, was er wie malen möchte -wirkt aufmerksam und interessiert -zeigt Initiative	☹ -gemeinsame Rekonstruktion der Ereignisse u Erinnerung an Emotionen der Situation -Beschreibung der Situation -Anregung zum weiteren Nachdenken -Erinnerung an andere Situation -Wiederholung der Antwort des S -Besprechung zur Umsetzung mittels Detailfragen ☞❤ -körperliche Nähe -Blickkontakt zwischen M u S -Lob und Bestätigung -Bemühen um Verständigung und Einverständnis -Verständnis und Nachvollziehen der Emotionen
M lächelt, richtet sich ein bisschen auf, bewegt die Hand ein paar Mal in der Luft auf und ab und antwortet: „Na ausmalen, nein, wir sollen einen Ge, wir sollen zeichnen irgendwie, wie wir zwei Probleme miteinander haben, wenn du dich zum Beispiel nicht anziehen willst, das ist zum Beispiel eine Möglichkeit.“ S spielt mit seinen Fingern, legt den Kopf an die M, schaut nach unten und sagt: „Kann das nicht.“ M schaut auf das Zeichenblatt, legt die Fingerspitzen darauf und antwortet: „Kannst du nicht, ich weiß, das ist ein bisschen schwierig, aber wir machen das gemeinsam. Du malst einmal, weißt du was, ja. Du malst einmal, du. Du malst einmal das Mama-Gesicht, wenn's böse ist und ich mal dein Gesicht, wenn du trotzig bist. Mach ma das so? Hmm?“ S lehnt sich zurück zur M, zieht die Mundwinkel nach hinten und sagt: „Das kann ich nicht.“ M antwortet: „Na probier einmal, Gesichter kannst ja schon malen, oder? Kannst du schon Gesichter malen?“ S lächelt, greift zu einem Stift und M kommentiert, „Schwarz gut. Gut. Wo malst, mach mas so, nebeneinander?“, nimmt einen rosa Stift und dreht das Blatt zu recht, während S seinen Stift wiederholt öffnet und schließt. Dabei bestätigt er: „Ja“.	☹ -führt zum Thema der Aufgabe zurück -wiederholt Aussage des S und zeigt Verständnis -macht Vorschlag zur Ausführung -fordert auf und fragt nach -kommentiert und bestätigt -strukturiert Umsetzung mit konkreten Erklärungen ☞❤ -Blick auf Zeichenblatt -Kongruenz zwischen Aussage, Gestik und Mimik -vermittelt Zutrauen an S	☹ -drückt Unsicherheit aus -gibt Einverständnis ☞❤ -Körperkontakt -Kongruenz zwischen Emotion und Ausdruck	☹ -Aufmerksamkeit auf Umsetzung der Aufgabe -Strukturierung mittels Vorschlag und Frage um Einverständnis mit Beschreibung der Emotion -Verständigung durch Verweis auf Kompetenz des S -Bestätigung und Frage nach Einteilung des Malbereichs ☞❤ -Verständigung mittels deutlicher Körpersprache -einfühlsames Verständnis -liebvoller Körperkontakt

III

IV

Transkription und Situationsbeschreibung ID 102	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
M lächelt, die Köpfe der beiden sind dicht aneinander, sie zeigt mit geschlossenem Stift Linien auf dem Zeichenblatt vor und spricht weiter: „Gut. Wo malst du? Du malst da einmal mein Gesicht und ich mal da daneben das andere Gesicht, ja, dein Gesicht.“ S hat seinen Stift einstweilen geöffnet und erwidert leise: „Nein, ich mach dein Gesicht.“ M lehnt sich auf die Seite, schaut ihrem Sohn nun über die Schulter und bestätigt: „Ja, du machst eh mein Gesicht und ich mal dein Gesicht. Malst mich, wenn ich böse auf dich bin, weilst dich nicht anziehst.“ S beginnt zu zeichnen, flüstert etwas Unverständliches, schaut auf das Gezeichnete und lächelt. M schmiegt ihr Gesicht leicht an den Kopf ihres S und sagt lächelnd: „Ja, na. Wie schau ich dann aus, wenn ich das mach?“ S lehnt sich an M an, spielt mit dem Stift in seiner Hand und sagt: „Weiß ich nicht.“ M zuckt mit den Schultern und schlägt vor: „Na, dann mal einfach, so wie du glaubst, dass ich ausschaue.“ Sie richtet sich auf, öffnet ihren rosa Stift und spricht weiter: „Ich mal.“ S beginnt zu malen und fragt mit hoher Stimme: „Ja, so? So?“ M schaut auf das Zeichenblatt und fordert auf: „Na, mal. Na, mal. Na, mal.“ S wiederholt, „So?“, wackelt mit dem Oberkörper und fährt mit dem Stift hoch, wonach M dazwischen greift und lächelnd sagt: „Ja! Vorsicht du malst mich an, Schatzi!“ S erwidert ganz leise, „Au weh.“, und malt lächelnd weiter. M lächelt und antwortet ebenfalls ganz leise: „Ja, au weh. So.“ S malt kleine Striche und singt: „So, blub blub.“ Nachdem S seinen Stift abgesetzt hat, fragt M: „So. Gut, das bin ich?“ S stützt seine Wange in die Hand, schaut auf das eben Gemalte und bestätigt: „Ja.“	☹ -stellt Verständigungsfragen zur Aufgabenteilung beim Malen -bestätigt und klärt auf -wiederholt das Thema -bezieht sich auf tatsächliche Situation und fragt nach -fordert zum Malen auf -nennt S bei Kosenamen -wiederholt Aussagen des S -fragt nach, was S zeichnet 👏❤ -zeigt vor, wovon sie spricht -wirkt liebevoll zugewandt -bezieht sich auf Emotionen -zeigt Initiative, reagiert prompt und wirkt interessiert -schaut S aufmerksam zu ☹ -stellt weiterführende Fragen -kommentiert das Bild und fragt nach Details -bespricht ihr Vorhaben und bezieht sich auf Emotionen in der tatsächlichen Situation -bildhafte Sprache beim Verbalisieren des Malgeschehens -antwortet prompt und detailliert 👏❤ -Kongruenz zwischen Wort Tonfall, Gestik und Mimik -Blick auf S und Zeichnung -übernimmt Teil der Aufgabe und malt -wirkt engagiert und zugewandt -bringt S zum Lachen	☹ -widerspricht und wiederholt die Vereinbarung -flüstert beim Malen -gibt keine Antwort -fragt wiederholt nach -verbalisiert Emotionen -bestätigt Frage der M 👏❤ -ist M körperlich sehr nahe -beginnt zu malen -drückt Unsicherheit aus -malt das Gesicht der M -wirkt aufmerksam ☹ -antwortet und erklärt, was er gezeichnet hat -übergibt Aufgabe an M -fragt nach Details, die M malt 👏❤ -zeichnet konzentriert -schaut M gespannt und belustigt zu -wirkt aufmerksam und interessiert	☹ -Strukturierung des Malbeginns mittels Verständigungsfragen u Besprechung -Auflösung eines Missverständnisses und Wiederholung der Vereinbarung -Aufforderung zum Malen mit konkretem Vorschlag -Frage nach Mimik in der tatsächlichen Situation -Bestätigung und Zusammenfassung -Aufmerksamkeit und liebevolle Zugewandtheit -Rückbezug auf Emotionen und deren Gestalt -Schaffung von Freiraum -Lob und Verständigung ☹ -Anregung zum Nachdenken mittels Detailfrage -Beschreibung der Beobachtungen -Wiederholung der Antwort -Bemühen um Verständigung -Verbalisierung der Handlungen -Blick durchgehend auf S und Zeichnung -Lautmalerei -Rückbezug auf Emotionen und deren Gestalt mittels gestischer Beschreibungen -liebevolle Zugewandtheit bei Umsetzung der Aufgabe

V

VI

Transkription und Situationsbeschreibung ID 102	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente
S schaut das Gemalte an, zeigt wieder auf die Zeichnung, schaut zur M und ruft: „Und da is ka Sessel.“ M lächelt, schüttelt den Kopf, zuckt mit den Schultern und sagt, während sie ihren Stift schließt und dann auf das Gemalte zeigt: „Na, du sitzt am Boden. So bist du für mich. Fallt dir zu mir noch was ein? Mmm?“ S schüttelt den Kopf, wonach M auch den Kopf schüttelt und fragt: „Nicht mehr? Hmm? Mmmm?“ S schaut auf, hat jetzt beide Arme abgewinkelt auf dem Tisch abgestützt und hält seinen Stift weiterhin in der Hand, während ihn M fragt: „Wie isn das, bin in ich da laut oder leise, wenn ich schimpf mit dir?“ S öffnet nun seinen Stift wieder und antwortet: „Laut!“ M führt aus: „Laut! Wie kannstn das machen? Mhh? Könntest so eine große Sprechblase machen!“ M schaut abwechselnd den S und die Zeichnung an, zeigt dabei auf das Blatt und malt mit geschlossenem Stift die Kontur vor: „Wenn die Mama laut is.“ S spielt mit dem Stift in den Händen und fragt: „Was is eine Sprechblase?“ M zeigt wieder mit dem geschlossenen Stift die Kontur der Blase vor und erklärt: „Eine Sprechblase is, wenn man will, dass man sieht, dass jemand spricht, dann macht man da so eine Blase und schreibt rein was er spricht.“ S öffnet den Stift, zeigt vor, wie er sie malen würde und fragt: „So eine, so?“ M zeigt wieder einen großen Kreis mit ihrem geschlossenen Stift knapp über dem Blatt vor und sagt: „Na, machst do eine große Blase.“ S malt nun die Blase so groß, wie es M vorgezeigt hat und M kommentiert: „Schau ich. Ja, genau! Uii, so laut sprich ich?“ S lacht nach der Frage der M, lehnt sich knapp übers Zeichenblatt und hält den Stift bereit.	☹ -gibt Erklärung für ihre Ausführung -fragt nach Ideen -verbalisiert Gestik des S -fragt nach Details zum Thema -wiederholt Antwort -macht Vorschlag -erklärt und beschreibt Vorschlag -kommentiert das Malgeschehen bestätigend -Rückbezug auf Emotionen ☺❤ -reagiert sofort auf Einwand -Rückbezug auf Emotionen -wiederholt Gestik, zeigt vor, was sie meint u Einverständnis -Blick auf S und Zeichnung -bringt S zum Lachen	☹ -macht auf fehlende Details aufmerksam -antwortet prompt -fragt nach Erklärung -fordert Bestätigung für Ausführung ☺❤ -zeigt auf die beobachteten Details -Kongruenz zwischen verbalem Ausdruck und Gestik -Blick auf Zeichnung -malt Besprochenes	☹ -Erklärung für Beobachtungen des S -Frage nach weiteren Ideen -Verbalisierung der Körpersprache des S -Frage nach Lautstärke im Zusammenhang mit der betreffenden Emotion -Wiederholung der Antwort -Frage nach Umsetzung -Erklärung des Vorschlags -Lob und Beschreibung mit Interpretation der Lautstärke ☺❤ -prompte Reaktion und Zugewandtheit -Aufmerksamkeit für Ausführungen des S -Kongruenz zwischen Wort, Gestik und Mimik
M schaut auf die Zeichnung und erklärt: „So laut, und da machst Buchstaben rein, damit man weiß, dass ich sprech, hmm?“ S hebt die Arme auf, dreht die Handflächen nach außen, legt den Kopf auf die Seite und sagt: „Kann keine Buchstaben.“ M bewegt den Kopf hin und her, während sie spricht: „Kannst nicht? Musst nicht! Machst irgendwelche Zeichen rein, hmm? Wos nur so aussieht, als würd ich sprechen.“ S stützt wieder den Kopf in seine Hand und beginnt Zeichen zu malen. M fragt: „Hmm?“ S malt noch ein paar Striche, setzt dann den Stift ab und wirft den Kopf auf die Seite, wonach M ohne vom Blatt aufzusehen, ruft: „Na gut! Glaub wir sind fertig!“ Da hört man die U zum anderen Kind sagen: „Ich komm gleich wieder.“ M schaut abwechselnd ihren Sohn und die Zeichnung an und fragt: „Oder willst du noch was drauf zeichnen?“ S lehnt sich zurück, schaut auf die Zeichnung und antwortet: „Nein!“ Danach schließt er seinen Stift und schaut Richtung U. M sagt, „Nein, nicht? Gut!“, und schaut auch zur U. Dann hört man die U noch sagen: „Und jetzt.....“	☹ -kommentiert und macht Vorschlag -wiederholt Einwand -zeigt Verständnis und bietet Alternativvorschlag an -lobt -leitet Ende der Aufgabe ein -fragt um Einverständnis ☺❤ -drückt Interesse aus -zeigt Verständnis -wirkt einfühlsam und ermutigend -Blick auf S und Aufgabe	☹ -klärt Kompetenzen -antwortet und gibt zu verstehen, dass die Aufgabe für ihn beendet ist ☺❤ -drückt sich auch körper-sprachlich aus -malt Alternativvorschlag -drückt Einverständnis über Abschluss der Aufgabe aus	☹ -Aufforderung mittels Vorschlag -Wiederholung der Antwort des S und Alternativlösung -Einleitung zum Abschluss der Aufgabe -Ermöglichen von Entscheidungsfreiheit mittels Frage -abschließendes Lob ☺❤ -Bestätigung und Bemühen um Einverständnis -Ausdruck von Interesse und Verständnis

VII

VIII

Analyse der Scaffoldingmomente ID 102

Thema der Zeichnung: Meinungsverschiedenheiten beim Kleider aus- und anziehen

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz I:

👉❤️ -Blickkontakt von Mutter und Sohn mit der Untersuchungsleiterin vermittelt Aufmerksamkeit und Interesse

👉❤️ -Körperkontakt und liebevolle Zugewandtheit zum Sohn, diese drückt sich auch durch Lächeln aus

Die Mutter hat ihren Sohn auf dem Schoß, weshalb sie zueinander durchgehend in Körperkontakt sind. Beide schauen zur Untersuchungsleiterin und wirken bei der Erklärung der Aufgabenstellung interessiert und dem Vorhaben aufmerksam zugewandt. Der Sohn ist an den Oberkörper der Mutter gelehnt und spielt mit den Stiften auf dem Tisch. Während die Mutter Blickkontakt mit der Untersuchungsleiterin hält, wechselt der Blick des Sohnes zwischen der Untersuchungsleiterin und den Stiften, wobei die Gesichtsausdrücke der beiden Wohlwollen und Aufmerksamkeit ausdrücken. Die Situation strahlt ein positives und warmes emotionales Klima aus. Mutter und Sohn wirken einander liebevoll zugewandt und lächeln immer wieder an, während die Untersuchungsleiterin erklärt.

👉 -Strukturierung des ersten Schrittes mit Aufforderung zum Nachdenken

Zu Beginn strukturiert die Mutter die Aufgabe, indem sie zum ersten Schritt auffordert. Damit wird die Untersuchungsleiterin von der Mutter unterbrochen, die sich zum Sohn wendet, nachdem er jetzt die Zeichenblätter herumschiebt. Die Mutter schlägt vor: „Überlegen wir einmal was wir zeichnen wollen!“ Mit dieser Aufforderung reagiert die Mutter, obwohl ihre Aufmerksamkeit bei der Untersuchungsleiterin liegt, unmittelbar auf das Verhalten ihres Sohnes. Das Herumschieben der Zeichenblätter interpretiert die Mutter anscheinend als Bereitschaft des Sohnes, die Aufgabe zu beginnen, weshalb die Mutter ihn auf Grundlagen zur Umsetzung der Aufgabe aufmerksam macht. Dem Sohn, der auf die Aufforderung der Mutter gleich mit, „Ich hab schon überlegt.“, antwortet, wird mit der Aussage verdeutlicht, was der erste Schritt zur Umsetzung der Zeichnung ist. Die Mutter leitet so den Beginn durch eine Aufforderung zum Nachdenken ein und verweist damit auch auf das Gemeinsame der Aufgabe.

👉 -Bestätigung und Einverständnis nach der Erklärung der Aufgabe

👉❤️ -Einverständnis nach der Erklärung mittels gestisch und mimischen Ausdrucks

Als die Untersuchungsleiterin ihre Erklärung beendet, nickt die Mutter und bestätigt: „Ja, okay!“ Auch der Sohn vervollständigt seinen Satz engagiert, „vorher.“, und lässt mittels eines konzentrierten Gesichtsausdruckes erkennen, dass er schon nachgedacht hat. Mit der Bestätigung der Mutter und der Vervollständigung der Aussage des Sohnes drücken beide aus, dass sie die Aufgabenstellung verstanden haben. Das deutliche Kopfnicken der Mutter signalisiert zusätzlich ihr Einverständnis, dabei lässt das Verhalten des Sohnes seine Bereitschaft zum Malbeginn erkennen.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz II:

👉 -Wiederholung der Aufgabe und Frage nach Idee

Nachdem die Untersuchungsleiterin mit der Schwester des Sohnes die Situation verlassen hat, beugt sich die Mutter näher zum Sohn und beginnt nachdenklich: „Also, was?“ Der Sohn wirkt ebenfalls nachdenklich und wirft ein, „Aber was. Man kann!“, dabei hantiert er an der Stiftschachtel, spielt mit der Zunge auf den Lippen und schaut abwechselnd nach vorne und wieder nach unten. Die Mutter legt ihre Hand auf die Stiftschachtel und gibt ihrem Sohn damit zu verstehen, noch abzuwarten und sich auf die Besprechung der Aufgabenstellung zu konzentrieren. Sie unterbricht ihn sanft bei seinen Initiativen und erklärt einfühlsam: „Wir haben die Aufgabe bekom-

men uns zu überlegen, wie das ist, wenn's bei uns nicht so fein ist, wenn ma streiten, wenn ma wütend sind. Fallt dir da was ein, hmm?“ Damit wiederholt die Mutter die Aufgabenstellung in Kurzfassung und regt zum Nachdenken an, nennt einen Anhaltspunkt und fragt nach einer Idee und ob ihrem Sohn etwas einfällt, dabei wirkt sie einfühlsam und ihm zugewandt. Die Mutter bringt einen Vorschlag und macht deutlich, dass es um etwas Gemeinsames geht. Indem sie die Erklärung mit einer Frage abschließt, lässt sie dem Sohn Entscheidungsfreiheit und Zeit zum Nachdenken.

☞ -Hinleitung zur Umsetzung der Aufgabe und Themenwahl mittels Anregung

☞ ♥ -Kongruenz zwischen Körpersprache, Aussage und Tonfall

Unmittelbar nach der Frage der Mutter schüttelt der Sohn seinen Kopf. Diese Geste drückt die Mutter sofort aus und fragt nach: *„Nein? Dann denk a mal heute, was war denn heute im Kindergarten, hmmm?“* Mit der fragenden Aussage verbalisiert die Mutter das Kopfschütteln des Sohnes, womit sie seinen nonverbalen Ausdruck interpretiert, anschließend fordert sie zum Nachdenken auf und erinnert an eine Situation als Beispiel. Beim Sprechen drückt sich die Mutter in Kongruenz zwischen Aussage, Tonfall und Mimik aus. Das Kopfschütteln des Sohnes ist gefolgt von einem planlosen Gesichtsausdruck, wodurch zum Ausdruck kommt, dass ihm keine Idee zum Thema einfällt oder dass es ihm unangenehm ist ein negatives Ereignis zu benennen. Bei der Anregung zum Nachdenken sind Mutter und Sohn einander körperlich sehr nah, wobei die Mutter ihren Sohn liebevoll anlächelt. In diesem Scaffoldingmoment wird wiederholt deutlich, dass sich Mutter und Sohn in einem gemeinsamen Problemlösungsprozess befinden, in dem beide prompt und gefühlvoll aufeinander reagieren.

☞ -Verständnisfragen zu Wunsch des Sohnes

Indem die Mutter die Aufmerksamkeit auf die Themenwahl lenkt und auf eine Situation am selben Tag im Kindergarten verweist, scheint sie die Erinnerung des Sohnes angeregt zu haben, da dieser nun die Unterlippe vorschiebt, wieder mit der Stiftschachtel herumspielt und seiner Mutter etwas Unverständliches zuflüstert. Die Mutter deutet an, inne zu halten, da sie ihre Hand kurz auf die Stiftschachtel legt und mit einer offenen Frage reagiert: *„Was wolltest du denn, ha? Was wolltest du?“* Da wendet der Sohn seinen Kopf in Richtung Ohr der Mutter und flüstert noch einmal etwas Unverständliches. Die Reaktionen des Sohnes lassen erkennen, dass er nachvollziehen kann, welche Situation die Mutter meint und er sich erinnert. Die Mutter spezifiziert seine Erinnerung, indem sie auf den Wunsch des Sohnes in der betreffenden Situation verweist. Sie ist bemüht, die Aufgabe mittels Detailfragen nachvollziehbar zu machen und fördert mit der offenen Formulierung das Nachdenken über Wünsche und Emotionen.

☞ ♥ -Aufmerksamkeit auf Verständigung über zugrunde liegende Emotionsfärbung

Die Mutter antwortet auf das Geflüster des Sohnes, indem sie nachfragt: *„Nein, nein, warum warst denn wütend, wie ich dich abgeholt habe, hmm?“* Mit dieser Frage versucht die Mutter ihren Sohn an die Art der Emotionen und deren Ursache zu erinnern. Sie benennt die Emotionen des Sohnes in der damaligen Situation und rekonstruiert den Grund für die Auseinandersetzung. Die Antwort des Sohnes zeigt, wodurch die Verständigung erschwert wurde, denn er erwidert leise: *„Ich war nicht wütend.“* Anscheinend haben Mutter und Sohn nicht die gleiche Vorstellung über die, der betreffenden Situation zu Grunde liegenden, Emotionen, da er der Einschätzung der Mutter widerspricht. Die Aufmerksamkeit auf eine Erinnerung miteinander und das Bemühen um Intersubjektivität, ermöglichen eine Verständigung zu einem gemeinsamen Verständnis über die Emotionen der situativen Begebenheit.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz III:

👁 -Gemeinsame Rekonstruktion der Ereignisse und Erinnerung an Emotionen der Situation

👁❤ -körperliche Nähe

👁❤ -Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn

Die Mutter gibt zu verstehen, dass sie dieselbe Begebenheit meint und bespricht mit ihm die tatsächlichen Emotionen der Situation. Dabei ist sie nach wie vor über die Schulter des Sohnes gebeugt, erinnert an die Situation und fragt nach: „*Na du hast geweint und warst traurig. Und was war denn da im Kindergarten, hmm?*“. Jetzt richtet sich der Sohn auf, dreht sich zur Mutter um und antwortet: „*Wegen dem Puzzle!*“ Diese bestimmte Aussage, die aufrechte Haltung und der geklärte Gesichtsausdruck lassen erkennen, dass sich der Sohn an die betreffende Situation erinnert. Die Mutter wiederholt die Antwort fragend, „*Du wolltest das Puzzle noch machen gell?*“, und rekonstruiert damit die Situation. Wenn sie mit ihm spricht, schaut die Mutter ihren Sohn liebevoll an. Die Kommunikationsabfolge zeigt, wie Mutter und Sohn interagieren, um eine gemeinsame Vorstellung über die Ereignisse zu erlangen. Die Mutter wirkt in ihrem Ausdruck interessiert, reguliert die Idee des Sohnes und führt zur Aufgabenstellung zurück, indem sie die Wünsche und Emotionen des Sohnes nachvollziehbar macht.

👁 -Beschreibung der Situation

👁❤ -Lob und Bestätigung

Die Mutter vervollständigt ihre Beschreibung der Situation, indem sie auf ihr eigenes Verhalten als Grund für die Verstimmung des Sohnes verweist. Sie erzählt: „*Und ich habe gesagt, wir müssen nachhause gehen. Gut das ist eins. Oder hast du eine andere Idee, wo ma streiten wir zwei oder Probleme haben, was ma zeichnen können.*“ Währenddessen hebt der Sohn das Zeichenblatt vom Tisch auf, legt es dann wieder vor sich hin und richtet den Blick darauf. Die Mutter verweist auf den Ursprung des Problems und wirkt dabei liebevoll und zugewandt. Sie fragt auch nach einer anderen Idee und rückt so die Autonomie und Entscheidungsfreiheit des Sohnes in den Vordergrund, indem sie wiederholt auf den Kern der Aufgabenstellung erinnert, regt sie zum Nachdenken an weitere Situationen an und macht deutlich, dass auch andere Vorschläge gezeichnet werden können.

👁 -Anregung zum weiteren Nachdenken

Als der Sohn seinen Arm auf den Tisch fallen lässt, sich mit dem Oberkörper darauf legt und tief einatmet, ergänzt die Mutter: „*Hmmm? Schatzi! Denk einmal nach!*“ Die Mutter hat mit Beispielen demonstriert, wie eine Idee entwickelt werden kann und gibt ihrem Sohn mit dieser liebevollen Aufforderung die Möglichkeit selbstständig über die Themenwahl nachzudenken. Dabei berührt sie seine Hand und er richtet den Oberkörper wieder auf, wendet seinen Blick kurz zu seiner Mutter und danach gerade nach vorne, lehnt sich an ihrem Oberkörper an und flüstert: „*Ich weiß nicht.*“ Mit dieser schnellen Antwort gibt der Sohn zu verstehen, dass er selbstständig keine andere Idee entwickeln kann und verlangt damit indirekt nach Unterstützung.

👁 -Erinnerung an andere Situation

👁❤ -Bemühen um Verständigung und Einverständnis

Die Mutter beginnt leicht mit dem Oberschenkel zu wackeln, wodurch der Sohn leicht auf und ab wippt. Sie versucht die Ideenfindung des Sohnes zu unterstützen, indem sie nachfragt: „*Wo hamma denn jetzt da oben grad gestritten wir zwei, hmm? Was hast denn schon wieder nicht gemacht?*“ Dabei wandert der Blick des Sohnes hin und her, wodurch er nachdenklich wirkt. Mit den Fragen bezieht sich die Mutter auf ein Ereignis, das gerade vorhin erst stattgefunden hat, und verleiht den Worten Nachdruck, indem sie ihre Stimmlage und Mimik den Fragen entsprechend verändert. Die Mutter lässt ihr Interesse durch detaillierte Suche nach einer geeigneten Situation erkennen und schaut ihn immer wieder liebevoll und lächelnd an. Dieses Bemühen um Verständigung und Einverständnis über die Themenwahl bringt die liebevolle Zugewandtheit der Mutter zum Ausdruck. Es ist ein unbe-

schwerter Zugang zu negative Ereignissen erkennbar, da die Mutter gleich zwei Situationen als Beispiele vorschlägt, die am selben Tag stattgefunden haben, und damit zum Ausdruck bringt, dass sich zu streiten nichts Ungewöhnliches ist.

☞ -Wiederholung der Antwort des Sohnes

☞❤ -Verständnis und Nachvollziehen der Emotionen

Nach den Fragen der Mutter kann sich der Sohn erinnern, schaut die Mutter lächelnd an und antwortet: „*Mich ausgezogen.*“ Dabei drückt seine Mimik aufmerksame Freude aus. Die Mutter wirkt interessiert und nähert sich dem Sohn des Sohnes mit ihrem Gesicht mehrmals liebevoll, wobei ihr Gesichtsausdruck freundlich wirkt. Sie lachen einander verständnisvoll an und die Mutter bestätigt: „*Ja genau. Wär das eine Situation, hmm? Wo wir zwei immer ein bisschen streiten, hmm? Dass du dich nicht anziehst und ausziehst.*“ Die Mutter lobt und bestätigt die Aussage des Sohnes, fragt noch einmal nach seinem Einverständnis und ruft anschließend den Schwerpunkt der Aufgabe und das nun gewählte Thema der Zeichnung in Erinnerung. Dies macht erkennbar, dass die Mutter einem gemeinsamen Verständnis und Nachvollziehen der Emotionen große Bedeutung beimisst. Die Verständigung ist durch einen liebevoll zugewandten Umgang geprägt, was durch die unmittelbaren und unverzüglichen Reaktionen auf die Äußerung ihres Gegenübers zum Ausdruck kommt.

☞ -Besprechung zur Umsetzung mittels Detailfragen

Die Mutter kitzelt ihren Sohn ein bisschen. Als er sich wieder nach vorne lehnt und die Arme verschränkt auf den Tisch legt, nimmt die Mutter ein paar Zeichenblätter, wovon sie eines vor den Sohn auf den Tisch legt. Nach dieser kleinen Auflockerung, mit der sie ihren Sohn zum Lachen gebracht hat, initiiert sie den Malbeginn, womit sie die Themenfindung abschließt. Indem sie den Arbeitsbereich vorbereitet, übernimmt die Mutter strukturierende Funktion und bespricht die Umsetzung der Idee. Sie sagt: „*Na gut. Was mal ma denn da, hmmm? Was könn ma denn da malen, wie könn ma das malen, dass wir, dass wir da Probleme haben, wenn wir zeichnen ah wenn wir aus- und anziehen, hmm? Was zeichne ma da?*“ Mit der fragenden Formulierung wiederholt die Mutter die Themenwahl und schafft mit den offenen Detailfragen Raum für Eigeninitiative und Selbstständigkeit. Nach den Fragen der Mutter lächelt der Sohn sofort erfreut und wendet sich der Mutter zu. Dann stützt er seine Hände an der Tischkante ab, greift zur Stiftschachtel, zeigt dann mit dem Zeigefinger auf dem Blatt Linien vor und erklärt: „*Wir machen da jetzt ein Quadrat und tun malen und tun da ausmalen.*“ Der Sohn zeigt Initiative, indem er einen Vorschlag zur Ausführung nennt und macht deutlich, dass er eine Vorstellung davon hat, wie die gewählte Situation gemalt werden könnte.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz IV:

☞ -Aufmerksamkeit auf Umsetzung der Aufgabe

☞❤ -Verständigung mittels deutlicher Körpersprache

Die Mutter erinnert ihren Sohn an die Aufgabenstellung und führt zum Thema zurück, dabei lächelt sie, richtet sich ein bisschen auf, bewegt die Hand ein paar Mal in der Luft auf und ab und erklärt: „*Na ausmalen, nein, wir sollen einen Ge, wir sollen zeichnen irgendwie, wie wir zwei Probleme miteinander haben, wenn du dich zum Beispiel nicht anziehen willst, das ist zum Beispiel eine Möglichkeit.*“ Seine Idee ein Quadrat zu malen wird von der Mutter verworfen, wonach er etwas verunsichert wirkt. Beim Sprechen schaut die Mutter ihren Sohn durchgehend an und bedient sich deutlicher Körpersprache um die Umsetzung der Aufgabe für ihren Sohn vorstellbar zu machen. Sie wiederholt seine Aussage, widerspricht verständnisvoll und wiederholt den Schwerpunkt des Themas und die zuvor genannte Begebenheit, die als Themenwahl in Frage kommt. Aufmerksam hilft sie ihm mit Vorschlägen weiter und zeigt einfühlsames Verständnis, indem sie auf den Kern des Themas und eine Möglichkeit verweist.

☛ -Strukturierung mittels Vorschlag und Frage um Einverständnis mit Beschreibung der Emotion dazu

☞❤ -einfühlsames Verständnis

Auf die Erklärung der Mutter reagiert der Sohn unmittelbar, indem er antwortet: „*Kann das nicht.*“ Dabei spielt er mit seinen Fingern, legt den Kopf an die Mutter und macht einen planlosen Eindruck. Die Mutter richtet ihren Blick auf das Zeichenblatt, legt die Fingerspitzen darauf und sagt liebevoll zugewandt: „*Kannst du nicht, ich weiß, das ist ein bisschen schwierig, aber wir machen das gemeinsam. Du malst einmal, weißt du was ja. Du malst einmal, du. Du malst einmal das Mama-Gesicht, wenn's böse ist und ich mal dein Gesicht, wenn du trotzig bist. Mach mal das so? Hmm?*“ Auch hier wiederholt sie die Aussage ihres Sohnes, vermittelt einfühlsames Verständnis und zeigt Wärme und Empfindsamkeit, indem sie mit Hilfe von Emotionswörtern das Vorhaben beschreibt und erinnert, dass sie die Aufgabe gemeinsam lösen werden. Die Mutter strukturiert mit konkreten Erklärungen und führt schrittweise weiter und schlägt vor, wer was wo zeichnen kann. Mit diesem Vorschlag schätzt die Mutter die Kompetenzen ihres Sohnes ein und bringt zum Ausdruck, dass sie ihm die Umsetzung der Themenwahl zutraut. Es wird deutlich, dass die Mutter auf Verständigung bedacht ist und mit der Frage um Einverständnis sicherstellen möchte, dass sich ihr Sohn der Aufgabe gewachsen fühlt. Beim Zuhören wirkt er interessiert und aufmerksam.

☛ -Verständigung durch Verweis auf Kompetenz des Sohnes

☞❤ -liebvoller Körperkontakt

Nach dem Vorschlag der Mutter zur Umsetzung der Themenwahl und ihrer Frage nach dem Einverständnis des Sohnes, lehnt sich dieser zur Mutter zurück, zieht die Mundwinkel nach hinten und sagt wiederholt: „*Das kann ich nicht.*“ Der Sohn drückt seine Unsicherheit aus und sucht dichten Körperkontakt zur Mutter. Daraufhin ermutigt ihn die Mutter und verweist auf die Kompetenz ihres Sohnes. Sie schmiegt sich an ihn und antwortet sanft: „*Na probier einmal, Gesichter kannst ja schon malen, oder? Kannst du schon Gesichter malen?*“ Dieser Aufforderung und der anschließenden Frage, ob er das schon kann, kommt der Sohn wortlos nach, indem er seine Mutter anlächelt und zu einem schwarzen Stift greift. Seine Mimik spiegelt Freude und Stolz über die gewonnene Vorstellung zur Umsetzung des Vorschlags wider. Mit der unverzüglichen Geste bringt er sein Einverständnis und seine Kompetenz zum Ausdruck. Diese unmittelbare Reaktion auf die Aussagen des Gegenübers verdeutlicht gemeinsame Aufmerksamkeit und Interesse an der Lösung der Aufgabe.

☛ -Bestätigung und Frage nach Einteilung des Malbereichs

Die Mutter hat ihren Blick auf das Zeichenblatt gerichtet und kommentiert die Handlung des Sohnes bestätigend, „*Schwarz gut. Gut. Wo malst, mach mal so, nebeneinander?*“, nimmt einen rosa Stift und dreht das Blatt zurecht. Damit gibt die Mutter ihr Einverständnis zur Farbwahl des Sohnes und fragt nach der Einteilung des Malbereichs. Indem sie ebenfalls einen Stift zur Hand nimmt, vermittelt sie Engagement zur gemeinsamen Ausführung der Aufgabe. Ihr Sohn befindet sich dabei in abwartender Haltung, öffnet und schließt wiederholt seinen Stift und antwortet der Mutter dann mit einem bestimmten: „*Ja*“. Diese Kommunikation zur Einteilung bringt zum Ausdruck, dass gegenseitigem Einverständnis große Bedeutung beigemessen wird. Die Mutter verbalisiert die Handlungen des Sohnes und mit einer indirekten Aufforderung nach der Einteilung des Malbereiches.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz V:

☛ -Strukturierung des Malbeginns mittels Verständigungsfrage und Besprechung

Nach dem Einverständnis des Sohnes lächelt die Mutter, bestätigt seine Antwort, fragt nach und schlägt vor: „*Gut. Wo malst du? Du malst da einmal mein Gesicht und ich mal da daneben das andere Gesicht, ja, dein Gesicht.*“ Die Köpfe der Beiden sind dicht aneinander, während die Mutter mit geschlossenem Stift Linien auf dem Zeichenblatt vorzeigt. Bei der Verständigungsfrage zur Aufgabenteilung beim Malen und dem nachfolgenden Vorschlag spricht die Mutter durchgehend mit freundlicher und wohlwollender Stimme. In der Zwischenzeit hat

der Sohn seinen Stift geöffnet und widerspricht, indem er leise erwidert: „*Nein ich mach dein Gesicht.*“ Beide verbalisieren ihre Vorstellungen und beschreiben, was sie vorhaben zu tun. Offensichtlich ist in dieser Kommunikationsabfolge ein Missverständnis aufgetreten, weil der Sohn auf die Strukturierung der Mutter mit einem Widerspruch reagiert, obwohl die Mutter mit ihrer Einteilung anscheinend die Vorstellungen des Sohnes trifft.

☞ -Auflösung eines Missverständnisses und Wiederholung der Vereinbarung

☞♥ -Aufmerksamkeit und liebevolle Zugewandtheit

Die Mutter versucht dieses Missverständnis sofort aufzulösen und formuliert eine adäquate Erklärung. Sie lehnt sich auf die Seite, schaut ihrem Sohn nun über die Schulter und bestätigt sanft: „*Ja, du machst eh mein Gesicht und ich mal dein Gesicht. Malst mich, wenn ich böse auf dich bin, weilst dich nicht anziehst.*“ Mit dieser Erklärung stellt die Mutter sicher, dass sie mit ihrem Sohn einer Meinung über die besprochene Aufgabenteilung ist, und führt die Aufgabe weiter, indem sie detaillierter erklärt und die Aufgabenteilung bestätigt. Sie beschreibt, welche Emotion sie in der Situation in sich trägt und, warum sie böse ist. Mit der Wiederholung der Vereinbarung schafft die Mutter Einverständnis und stellt Verständigung sicher, gleichzeitig lässt sie das Thema der Zeichnung wieder mit einfließen. Indem die Mutter sofort auf den Einwand des Sohnes reagiert und sich auf ihre Emotionen bezieht drückt sie liebevolle Zugewandtheit und Aufmerksamkeit für die Vorstellungen und Reaktionen des Sohnes. Mutter und Sohn vereinbaren, einander gegenseitig zu malen, wodurch erforderlich wird sich in die Gefühlswelt des Gegenübers hineinzusetzen. Da in Konfliktsituationen meist die eigenen Emotionen im Vordergrund stehen und so in der Erinnerung direkt präsent sind, bedarf es Einfühlungsvermögen und Reflexion im Hinblick auf das betreffende Ereignis um die Regungen des Gegenübers einordnen und wiedergeben zu können.

☞ -Aufforderung zum Malen mit konkretem Vorschlag

☞♥ -Rückbezug auf Emotionen und deren Gestalt

Nach den aufklärenden Worten der Mutter beginnt der Sohn zu zeichnen, flüstert etwas Unverständliches, schaut dann auf das Gezeichnete und lächelt. Da schmiegt die Mutter ihr Gesicht leicht an den Kopf ihres Sohnes und sagt lächelnd: „*Ja, na. Wie schau ich dann aus, wenn ich das mach?*“ Auf die Frage lehnt sich der Sohn zurück an den Oberkörper der Mutter, spielt mit dem Stift und Stöpsel in seiner Hand und antwortet: „*Weiß ich nicht.*“ Nachdem der Sohn etwas gezeichnet hat, ist er anscheinend verunsichert wie er fortfahren kann, weil er kurz nach Malbeginn unterbricht, seiner Mutter etwas zuflüstert und nachdenklich das bisher Gemalte betrachtet. Einfühlsam fordert die Mutter ihn zum weiteren Nachdenken auf, indem sie darauf verweist wie ihre Gesichtszüge in der betreffenden Situation aussehen. Mit der Frage nach Gestalt und Ausdruck der Emotionen in der tatsächlichen Situation stellt sie einen direkten Bezug zur tatsächlichen Situation her und wiederholt die betreffende Mimik zur Verdeutlichung. Der Sohn zeigt keine Initiative und drückt seine Unsicherheit aus, indem er sehr leise antwortet und sich an seine Mutter schmiegt.

☞ -Frage nach Mimik in der tatsächlichen Situation

☞♥ -Schaffung von Freiraum

Die Unsicherheit des Sohnes versucht die Mutter auszugleichen und baut ihren Vorschlag aus. Sie zuckt mit den Schultern und schlägt vor: „*Na, dann mal einfach, so wie du glaubst, dass ich ausschaue.*“ Dabei richtet sie sich auf, öffnet den rosa Stift in ihrer Hand und spricht weiter: „*Ich mal.*“ Die Mutter schafft Freiraum für selbstständige Ideen des Sohnes und lässt in ihrer Aussage erkennen, dass sie ihm zutraut den Vorschlag umzusetzen. In diesem Arbeitsschritt beginnt die Mutter sich auf die Umsetzung ihres Teils der Vereinbarung vorzubereiten und kündigt dies auch an. Das Zutrauen der Mutter an den Sohn, wirkt sich insofern aus, als dass der Sohn wieder zu malen beginnt. Er fordert jedoch nach wenigen Malstrichen die Bestätigung seiner Mutter ein und fragt mit hoher Stimme: „*Ja, so? So?*“ Diese Frage beantwortet die Mutter indem sie ihren Sohn auffordert und dabei auf das Zeichenblatt schaut: „*Na, mal. Na, mal. Na, mal.*“ Mit dieser unbeteiligten Aufforderung übergibt sie ihren Sohn

Verantwortung für die Ausführung und verdeutlicht ihr Zutrauen an die Kompetenzen des Sohnes. Diese Haltung kann die Entwicklung der kindlichen Selbstregulierungsfähigkeit fördern, weil die Schaffung von Freiraum Eigeninitiative ermöglicht und das Nachdenken über und den Rückbezug auf Emotionen und deren Gestalt initiiert.

☛ -Bestätigung und Zusammenfassung

☛❤ -Lob und Verständigung

Nachdem der Sohn das Malen beendet und wiederholt, „So?“, fragt, dabei mit dem Oberkörper wackelt und mit dem Stift hoch fährt, greift die M etwas erschrocken dazwischen und sagt lächelnd: „*Ja! Vorsicht du malst mich an, Schatzi!*“ Diese Mahnung kommentiert der Sohn ganz leise mit: „*Au weh.*“, und malt dann lächelnd weiter. Daraufhin lächelt die Mutter ebenfalls und wiederholt die Aussage des Sohnes ganz leise: „*Ja, au weh. So.*“ Jetzt malt der Sohn kleine Striche und singt dabei: „*So, blub blub.*“ Danach setzt er den Stift ab und richtet sich ein wenig auf. Die Mutter nähert ihr Gesicht der Wange des Sohnes, bestätigt und fragt: „*So. Gut, das bin ich?*“ Der Sohn stützt nun seine Wange in die Hand, schaut auf das Gemalte und bestätigt die Frage der Mutter mit: „*Ja.*“ In den wiederholten Fragen des Sohnes drückt sich aus, dass das Einverständnis und die Bestätigung der Mutter bedeutend für ihn sind, um die besprochenen Ideen umzusetzen. Feinfühligkeit zwischen den beiden ist in dieser Sinnsequenz deutlich erkennbar, da auf Anmerkungen des Gegenübers immer unmittelbar und unverzüglich reagiert wird. Zur Gewährleistung der Verständigung wiederholt die Mutter die Aussagen des Sohnes, ermahnt zwar, behält jedoch einen liebevollen Gesichtsausdruck und gewährleistet so Zugänglichkeit für die Reaktion des Sohnes. Dieser begleitet sein Malen mit singender Lautmalerei, wodurch zum Ausdruck kommt, dass er sich der Aufgabe jetzt gewachsen fühlt. Die Mutter vermittelt Aufmerksamkeit und Geduld, da sie wartet, bis der Sohn das Malen beendet hat und dann sofort reagiert, indem sie lobt und eine zusammenfassende Frage stellt, die der Sohn sofort bestätigt. In dieser Kommunikationsabfolge konnte das besprochene Vorhaben umgesetzt und ein gemeinsames Verständnis über die Ausführung der Aufgabe untermauert werden.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VI:

☛ -Anregung zum Nachdenken mittels Detailfrage

Die Mutter führt die Aufgabe weiter, indem sie eine Detailfrage stellt. Sie schaut abwechselnd ihren Sohn und die Zeichnung an und regt ihn zum Nachdenken an: „*Was hab ich denn noch, hmm?*“ Mit dieser Frage gesteht die Mutter ihrem Sohn eigene Ideenfindung zu und verweist auf die Gedankenwelt des Sohnes und schafft damit Freiraum zur Eigeninitiative. Die weiterführende Frage dürfte für den Sohn als kognitive Unterstützung ausreichen, um weitere Schritte zur Lösung der Aufgabe zu setzen, weil er unmittelbar nach der Frage konzentriert weiterzeichnen beginnt. Es kommt zum Ausdruck, dass die Mutter eine Vorstellung davon hat, was sie ihrem Sohn zutrauen kann, da sie mit einer offenen Frage zum weiteren Nachdenken auffordert und damit seine Kreativität und Eigenständigkeit zur Ideenfindung fördert. Beim Malen hält sie sich geduldig im Hintergrund, lässt ihm Zeit und beobachtet ihn liebevoll.

☛ -Beschreibung der Beobachtungen

Während der Sohn, die Wange in die Hand gestützt, weiterzeichnet, kommentiert die Mutter beim Zuschauen belustigt: „*Hui, meine Haare stehen zu Berge.*“ Sie richtet ihren Blick auf die Striche, die der Sohn zuvor gemalt hat und sagt grinsend: „*Chi, einen Bart hab ich aber keinen, ha?*“ Die Mutter drückt ihr Interesse für die Ausführungen des Sohnes aus, beschreibt das Bild und fragt scherzhaft nach Details aus ihren Beobachtungen. Dabei zeichnet der Sohn konzentriert weiter und die Mutter schaut ihm, mit dem Stift in ihrer Hand, aufmerksam zurückhaltend zu.

☛ -Wiederholung der Antwort

👉❤️ -Blick durchgehend auf Sohn und Zeichnung

Kurz darauf unterbricht der Sohn seine Ausführungen und erklärt seiner Mutter engagiert: *„Das ist dein Kragen und kein Bart.“* Die Mutter wiederholt die Erklärung des Sohnes und lenkt ein: *„Das ist mein Kragen! Gut ja, mein Kragen ist auch geschwollen. Gut! Und jetzt muss ich dich zeichnen?“* Nach dieser Frage stößt der Sohn seinen Stift zu und antwortet, *„Ja.“*, wobei er sich wieder auf seine Hand stützt und lächelnd auf das Zeichenblatt schaut. Die Beobachtungen der Mutter berichtigt der Sohn erklärend, indem er lächelt wirkt er auch etwas belustigt über die Fehleinschätzung der Mutter. Als er die Beobachtungen der Mutter berichtigt, zeigt er auf das Gemeinte, wodurch zum Ausdruck kommt, dass er um eine gemeinsame Vorstellung der Ausführungen bemüht ist. Die Mutter stellt die Verständigung sicher indem sie die Antwort wiederholt und dabei ihren Sohn und die Zeichnung im Blick behält. Sie fügt ein bestätigendes Wort hinzu und fragt nach Einverständnis über das weitere Vorgehen. Mit der bestimmten Antwort des Sohnes und, indem er Zuschauerhaltung einnimmt, wird erkennbar, dass er mit der weiteren Aufgabenteilung einverstanden ist und übergibt die Aufgabe an seine Mutter.

👉❤️ -Bemühen um Verständigung

👉❤️ -Lautmalerei

In dieser Sinnsequenz übernimmt die Mutter das Malgeschehen und beginnt zu zeichnen, wobei sie mitspricht: *„Wenn du. Ah, wie mach da das? Dem Tom einen Kopf, der Tom macht die Augen immer zu, wenn er mich nicht hören will.“* Dabei schaut die Mutter ihren Sohn an, wonach dieser zuerst den Kopf auf die Seite legt und dann bestätigend nickt. Während die Mutter weiterzeichnet, beschreibt sie: *„Ja? Und den Mund macht er auch zu, die Ohren klappt er ein, weil er mich nicht hören will. Haare vom Tom.“* Bei diesen Ausführungen wirkt der Sohn sehr aufmerksam und belustigt. Er kichert und seine Mutter ruft lachend, *„Haa!“*, wonach der Sohn erneut lacht. Beim Malen verbalisiert die Mutter ihre Gedanken rückerinnert liebevoll an die damalige Situation, beschreibt Gesichtsausdruck, dem entsprechende Emotionen und erzeugt bildhafte Vorstellungen zum Ursprung der Unstimmigkeiten. Die Beschreibungen während des Zeichnens drücken das Bemühen um Verständigung aus. Aufmerksamkeit und Interesse werden durch Rückbezug auf Emotionen und deren Gestalt deutlich, die die Mutter mittels Lautmalerei und gestischer Beschreibungen erklärt und vorstellbar macht. Sie lässt ihn so auch an ihren Gedanken teilhaben und demonstriert verbal das Nachdenken über Emotionen und deren Ausdruck. Bei den Ausführungen ist die Mutter liebevoll konzentriert und schildert ihrem Sohn ihre Vorstellungen, dadurch übernimmt sie einen Teil der Aufgabe und führt ihren Teil der Vereinbarung engagiert aus, wobei ihr der Sohn aufmerksam und belustigt zuschaut und in seiner Mimik die emotionale Zugewandtheit zu seiner Mutter deutlich erkennbar ist.

👉❤️ -Rückbezug auf Emotionen und deren Gestalt mittels gestischer Beschreibungen

Die Mutter zeichnet und erklärt weiter: *„So, und dann schaut das für mich so aus, als würdest du mir die Arme entgegen strecken: Ahhh, ich mag nicht! Ich mag nicht!“* Beim Ausruf der letzten beiden Sätze verstellt sie ihre Stimme und passt den Gesichtsausdruck der Emotion entsprechend an. Ihr Sohn zeigt nach dieser Beschreibung auf das Gezeichnete und fragt: *„Was machst du da? Was ist das?“* Er wirkt sehr aufmerksam und schaut die Mutter an, wenn er spricht. Die Mutter bezieht sich auf die Situation, indem sie ihre Perspektive erklärt und das damalige Verhalten auch gestisch nachspielt. Beim begleitenden Verbalisieren des Malgeschehens, bedient sich die Mutter einer bildhaften Sprache, drückt damit die Gefühle ihres Sohnes aus und fasst seine damalige Gestik in Worte. Sie benutzt dabei vertraute Formulierungen, die den Sohn dazu anregen weitere Fragen zu Details in den Ausführungen der Mutter zu stellen. Er fordert nach genauerer Erklärung und drückt dadurch sein Interesse an den Ausführungen und Erklärungen der Mutter aus.

👉❤️ -Verbalisierung der Handlungen

-liebvolle Zugewandtheit bei Umsetzung der Aufgabe

Den Fragen des Sohnes kommt die Mutter sofort nach und zeigt auf das von ihr Gemalte. Dabei antwortet sie prompt und detailliert: „*Das sind deine Arme und deine Füße. Die Füße strampelst hin und her und die Arme streckst ma entgegen.*“, dabei macht sie die beschriebenen Gesten mit ihren eigenen Armen vor. Indem die Mutter die Detailfragen ihres Sohnes liebevoll und nachvollziehbar beantwortet und ihre Worte mit deutlicher Gestikulation begleitet, kommt sie dem Wunsch des Sohnes nach, das Gemalte noch bildhafter darzustellen. Der Sohn lacht und wirkt amüsiert über die Ausführungen der Mutter. Er schmiegt sich an sie, zeigt durch Kopfnicken sein Interesse und wirkt beim Zuhören aufmerksam. In der Konzentration auf Details und durch die unbeschwertere Haltung der Mutter ist erkennbar, dass sie ihrem Sohn Zuneigung vermittelt und den Konflikt als abgeschlossenes, vergangenes Ereignis versteht, worüber im Nachhinein gelacht werden kann.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VII:

-Erklärung für Beobachtungen des Sohnes

Während die Mutter weitermalt, schaut ihr der Sohn zu. Dann zeigt er wieder auf die Zeichnung, schaut zur Mutter und ruft: „*Und da is ka Sessel.*“ In dieser Aussage spiegelt sich die Aufmerksamkeit des Sohnes indem er auf fehlende Details verweist, bezeugt er beobachtendes Interesse. Die Mutter lächelt ihren Sohn an, schüttelt den Kopf, zuckt mit den Schultern und antwortet, während sie ihren Stift schließt und dann auf das Gemalte zeigt: „*Na, du sitzt am Boden. So bist du für mich....*“ Als der Sohn auf die Zeichnung zeigt und eine Anmerkung aufgrund seiner Beobachtungen macht, reagiert die Mutter sofort mit einer Alternativerklärung für ihre Ausführungen, verweist auf die Individualität der Umsetzung und geht so auf ihre Weise auf den Einwand des Sohnes ein, was der Sohn widerspruchslos annimmt.

-Frage nach weiteren Ideen

-Verbalisierung der Körpersprache des Sohnes

Dann fragt die Mutter nach weiteren Ideen: „*.... Fallt dir zu mir noch was ein? Mmm?*“ Woraufhin der Sohn den Kopf schüttelt. Diese Geste beantwortet die Mutter mit einem Kopfschütteln und verbalisiert, indem sie fragt: „*Nicht mehr? Hmm? Mmmm?*“ Mit der offenen Frage nach weiteren Ideen fordert die Mutter ihren Sohn indirekt zu weiteren Überlegungen auf und überlässt ihm Entscheidungsfreiheit. Die verneinende Reaktion ihres Sohnes verbalisiert sie in einer Frage und wiederholt den körpersprachlichen Ausdruck des Sohnes durch ihr Kopfschütteln.

-Frage nach Lautstärke im Zusammenhang mit der betreffenden Emotion

Als der Sohn keine weitere Idee nennt, führt die Mutter die Aufgabe weiter, indem sie ermuntert genauer zu beschreiben, wie sie sich in der Situation verhalten hat. Dabei schaut der Sohn auf, hat jetzt beide Arme abgewinkelt auf dem Tisch abgestützt und hält seinen Stift weiterhin in der Hand, während ihn seine Mutter nach Details zum Thema fragt: „*Wie isn das, bin in ich da laut oder leise, wenn ich schimpf mit dir?*“ Mit dieser Frage wird das Bemühen der Mutter erkennbar, genauer über die Art und Weise des Konflikts nachzudenken und sich ihr Verhalten in der betreffenden Situation in Erinnerung zu rufen. Die Mutter bezieht sich dabei auf die Lautstärke, in der ihre Emotion in dieser Situation zum Ausdruck kommt, um die Vorstellung und Rückerinnerung an die Situation für den Sohn anschaulicher und nachempfindbarer zu gestalten. Die Mutter bringt zum Ausdruck, dass ihr Sohn ihre Emotionen in gleicher Weise darstellen kann, wie sie es zuvor bei der Erinnerung an sein Verhalten in der Situation umgesetzt hat. Damit unterstützt sie ein gemeinsames Erarbeiten der Aufgabe und den gedanklichen Rückbezug des Sohnes auf vergangene Emotionen.

-Wiederholung der Antwort

👏❤️ -prompte Reaktion und Zugewandtheit

Auf die Frage der Mutter, nach der Ausformung ihres Verhaltens, reagiert der Sohn unverzüglich und antwortet: „*Laut!*“ Einerseits bringt der Sohn mit dieser Antwort zum Ausdruck, dass er der Frage der Mutter folgen kann, indem er das zutreffende Verhalten benennt. Andererseits wird deutlich, dass er sich erinnert und eine Vorstellung davon hat, wie seine Mutter in einem Streit mit ihm spricht. In prompter Reaktion und Zugewandtheit wiederholt die Mutter die Antwort des Sohnes, „*Laut! ...*“, bestätigt damit die Erinnerung des Sohnes und sichert das gemeinsame Verständnis über die klangliche Färbung der betreffenden Situation und somit auch über das Verhalten der Mutter.

👁️ -Frage nach Umsetzung

👏❤️ -Aufmerksamkeit für Ausführungen des Sohnes

Mit der Wiederholung der Antwort des Sohnes bezeugt die Mutter Bestätigung und Einverständnis. Im nachfolgenden zweiten Teil ihrer Aussage stellt sie eine Frage zur Umsetzung des Besprochenen und macht einen Vorschlag: „... *Wie kannst du das machen? Mhh? Könntest du eine große Sprechblase machen!*“ Diesen Vorschlag beschreibt die Mutter, indem sie mit ihrem Finger auf dem Zeichenblatt vorzeigt, wovon sie spricht. Die Mutter formuliert die Phase des Nachdenkens in einer Frage, fordert mit dem Vorschlag zum selbstständigen Arbeiten auf und bringt damit eine Idee ein, die etwas über den Kompetenzen des Sohnes liegt. Abwechselnd schaut die Mutter ihren Sohn und die Zeichnung an, zeigt dabei auf das Blatt, malt mit geschlossenem Stift die Kontur vor und ergänzt: „*Wenn die Mama laut ist.*“ Dieser Nachsatz betont erklärend, was die Mutter zu Papier bringen möchte und wie der Vorschlag zum Malen einer Sprechblase entstanden ist.

👁️ -Erklärung des Vorschlags

👏❤️ -Kongruenz zwischen Wort, Gestik und Mimik

Nach den Aussagen der Mutter, wirkt der Sohn nachdenklich, jedoch etwas unsicher. Er spielt mit dem Stift in den Händen und fragt seine Mutter: „*Was ist eine Sprechblase?*“ Da zeigt die Mutter wieder mit dem geschlossenen Stift die Kontur der Blase vor und erklärt: „*Eine Sprechblase ist, wenn man will, dass man sieht, dass jemand spricht, dann macht man da so eine Blase und schreibt rein was er spricht.*“ Mit der Erklärung ihres Vorschlags hat die Mutter offensichtlich Klarheit geschaffen, da der Sohn jetzt den Stift öffnet, vorzeigt, wie er die Sprechblase malen würde und fragt: „*So eine, so?*“ Damit fordert der Sohn, in Kongruenz zwischen verbalem Ausdruck und Gestik, eine Bestätigung für die Ausführung ein. Die Mutter reagiert wieder unverzüglich, zeigt einen großen Kreis mit ihrem geschlossenen Stift knapp über dem Blatt vor und sagt: „*Na, machst du eine große Blase*“. Indem die Mutter ihren Vorschlag erklärt und beschreibt, wie der Sohn eine Sprechblase malen kann, bringt sie Verständnis für die Kompetenzen des Sohnes auf und führt ihn schrittweise weiter. Sie hält Blickkontakt mit ihrem Sohn, wenn sie mit ihm spricht und begleitet ihre Erklärungen mittels entsprechender Gestik und Mimik.

👁️ -Lob und fragende Beschreibung mit Interpretation der Lautstärke

Die Erklärung der Mutter ist für den Sohn anscheinend direkt umsetzbar, da er nun, unmittelbar nach ihrer Aufforderung, zu malen beginnt. Er malt die Blase so, wie es ihm die Mutter vorgezeigt hat und die Mutter kommentiert: „... *schau ich.... Ja genau!*“ Auf dieses Lob reagiert der Sohn mit einem Lächeln, wodurch zum Ausdruck kommt, dass Mutter und Sohn eine gemeinsame Vorstellung über die Idee der Mutter erlangt haben. In dieser Sinnsequenz konnte die Mutter ihrem Sohn etwas Neues vermitteln, das der Sohn mit Hilfe der verständnisvollen und einfühlsamen Erklärung der Mutter direkt ins Malgeschehen einflechten und umsetzen konnte. Als der Sohn das Malen beendet und seinen Blick auf die Zeichnung gerichtet lässt, fragt die Mutter zusammenfassend: „*Uii, so laut sprich ich?*“ Bei dieser Frage lacht der Sohn, lehnt sich knapp übers Zeichenblatt und hält den Stift bereit. Nach der interpretierenden Frage der Mutter, wirkt er zufrieden über das Gemalte. Indem die Mutter die Größe der Blase mit der Lautstärke in der betreffenden Situation vergleicht, schafft sie Bestätigung über die Umsetzung des

Vorhaben gemäß dem zuvor Besprochenen und vermittelt dem Sohn damit, dass er die Idee der Mutter nachvollziehbar realisiert hat.

Scaffoldingmomente in Sinnsequenz VIII:

☞ -Aufforderung mittels Vorschlag

Die Mutter schaut auf die Zeichnung, kommentiert und erklärt: „*So laut und da machst Buchstaben rein, damit man weiß, dass ich sprech, hmm?*“ Mit diesem Vorschlag bringt die Mutter wiederholt zum Ausdruck, wie sie die Kompetenzen des Sohnes einschätzt und drückt mit der Aufforderung ihr Interesse an der Weiterführung der Aufgabe zu einem zufrieden stellenden Abschluss aus. Nach dem fragenden Nachsatz zum Vorschlag, hebt der Sohn die Arme, dreht die Handflächen nach außen, legt den Kopf auf die Seite und sagt: „*Kann keine Buchstaben.*“ In dieser Kommunikationsabfolge klärt der Sohn die Vorstellung zu seinen Kompetenzen und beschreibt sein Unvermögen begleitend mittels körpersprachlichen Ausdrucks. Es ist nicht beobachtbar, ob die Mutter die Kompetenzen des Sohnes hier überschätzt oder ob er nach dem Wissen der Mutter schon in der Lage ist ihren Vorschlag umzusetzen, und es sich in diesem Zusammenhang nicht zutraut.

☞ -Wiederholung der Antwort des Sohnes und Alternativlösung

Nach dem Einwand des Sohnes bewegt die Mutter ihren Kopf hin und her, während sie zu sprechen beginnt: „*Kannst nicht? Musst nicht! Machst irgendwelche Zeichen rein, hmm? Wos nur so aussieht, als würd ich sprechen.*“ Mit der Erklärung bringt die Mutter ihr Verständnis über die Unsicherheit ihres Sohnes zum Ausdruck, betont die Freiwilligkeit der Umsetzung der Aufforderung und bietet eine Alternativlösung an. Dieser Vorschlag verdeutlicht die Einfühlsamkeit und ermutigende Haltung der Mutter, wodurch sie ihrem Sohn die Möglichkeit gibt, selbstständig den nächsten Schritt zu tätigen und die Aufgabe seinen Kompetenzen entsprechend auszuführen. Die von der Mutter gebotene Alternativlösung wird von Sohn unmittelbar umgesetzt, als er den Kopf wieder in die Hand stützt und zu malen beginnt.

☞ -Einleitung zum Abschluss der Aufgabe

☞❤ -Bestätigung und Bemühen um Einverständnis

Nachdem der Sohn noch ein paar Striche in die Sprechblase gemalt hat, setzt er den Stift ab und bewegt den Kopf auf die Seite, wonach die Mutter ohne vom Blatt aufzusehen ruft: „*Na gut! Glaub wir sind fertig!*“ Als der Sohn das Malen beendet, leitet die Mutter den Abschluss der Aufgabe ein, indem sie eine abschließende Bestätigung und ihre Einschätzung ausspricht. Die Mutter schafft Struktur, verbalisiert die Körpersprache des Sohnes und vermittelt Bestätigung und Bemühen um Einverständnis, da sie den Rahmen beschreibt, in dem die Lösung der Aufgabe eingefasst ist.

☞ -Ermöglichen von Entscheidungsfreiheit mittels Frage

☞ -abschließendes Lob

☞❤ -Ausdruck von Interesse und Verständnis

Die Mutter fragt um das Einverständnis des Sohnes bezüglich der Beendigung der Aufgabe, wiederholt seine Antwort und lobt, während der Sohn aufmerksam die Zeichnung betrachtet und mit seinen Fingern spielt, dabei schaut sie abwechselnd ihren Sohn und die Zeichnung an und fragt: „*Oder willst du noch was drauf zeichnen?*“ Diese Frage ermöglicht dem Sohn Entscheidungsfreiheit und eigenständiges Handeln. Daraufhin lehnt sich der Sohn zurück an den Oberkörper der Mutter, schaut auf die Zeichnung und antwortet bestimmt, „*Nein!*“, danach schließt er seinen Stift und schaut Richtung Untersuchungsleiterin, die nun wieder hinter die Kamera getreten ist. Die Mutter wiederholt die Antwort des Sohnes, „*Nein, nicht? Gut!*“, und schaut dann auch zur Untersuchungsleiterin. Der Sohn gibt mit seiner Antwort zu verstehen, dass auch für ihn die Aufgabe als abgeschlossen

betrachtet werden kann und drückt damit sein Einverständnis mit der Strukturierung der Mutter aus. Auch hier wiederholt die Mutter die Aussage des Sohnes zur Sicherstellung der Verständigung und beendet die Aufgabe mit einem kurzen, aber bestimmten Lob.

Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 102

Diese Interaktion zeichnet sich besonders durch emotionale Wärme und Zugewandtheit vor allem in körperlicher Nähe aus. Der Sohn sitzt am Schoß der Mutter und die Situation vermittelt ein positives emotionales Klima. Die Mutter leitet den Beginn der Aufgabe ein, indem sie zum Nachdenken über ein Ereignis auffordert. Der Sohn wirkt eifrig und bringt zum Ausdruck dass er die Aufgabenstellung verstanden hat als er antwortet, dass er schon überlegt hat. Die Mutter wiederholt die Erklärung der Aufgabenstellung und fragt nach einer Idee, wonach sie dem Sohn Raum zum Nachdenken gibt. Als der Sohn mit Kopfschütteln reagiert, verbalisiert die Mutter diese Antwort und fordert auf an heute im Kindergarten zu denken, womit sie versucht die Erinnerung des Sohnes zu wecken. Sie fragt mit einer offenen Frage genauer nach was der Sohn da wollte und warum er wütend war. Die Emotion des Sohnes dürfte die Mutter fehlinterpretiert haben, da der Sohn dies verneint. Sofort wandelt die Mutter ihre Aussage ab, benennt die Emotion als traurig und fragt noch einmal nach, was im Kindergarten passiert ist. Daraufhin benennt der Sohn eifrig das Ereignis und die Mutter wiederholt die Aussage des Sohnes bestätigend und fragend.

Dann erzählt sie die Situation nach und erinnert dass dies nur eine Idee ist, worauf hin sie den Sohn nach einer anderen Idee fragt, wo sie miteinander streiten oder Probleme haben. Damit unterstreicht sie die Entscheidungsfreiheit des Sohnes und gibt Raum für eigene Vorschläge. Sie fordert ihn zum weiteren Nachdenken auf und erinnert, nachdem der Sohn zu verstehen gegeben hat dass er selbstständig keine Idee hat, an eine weitere Situation und fragt nach einem unmittelbar zuvor erlebten Ereignis. Es kommt zum Ausdruck, dass Mutter und Sohn eine gemeinsame Vorstellung darüber haben, welche Situation die Mutter gemeint hat, da der Sohn nun antwortet und die Mutter ihn lobend bestätigt. Sie fragt nach seinem Einverständnis und wiederholt die Situation kurz.

Nachdem sie sich über die Wahl des Ereignisses und der zugrunde liegenden Emotion geeinigt haben, initiiert die Mutter den ersten Schritt zur Umsetzung der gemeinsam entwickelten Idee. Sie strukturiert, indem sie fragt, was sie malen könnten um auszudrücken, wie sie Probleme haben, wenn sie beim Umziehen sind. Dieses laute Nachdenken über die betreffende Situation und die anschließende Frage was dazu gezeichnet werden könnte ermöglicht dem Sohn in Eigeninitiative den ersten Schritt zu setzen. Der Sohn jedoch macht einen zusammenhanglosen Vorschlag, wodurch zum Ausdruck kommt dass er eine Vorstellung hat, wie mit der Aufgabe begonnen werden könnte. Die Mutter reagiert auf diesen Vorschlag indem sie noch einmal die Aufgabe und das zuvor besprochene Beispiel wiederholt.

Als die Idee des Sohnes, was sie malen könnten, von der Mutter verworfen wird, wirkt der Sohn verunsichert, worauf die Mutter mit einfühlsamem Verständnis den Vorschlag unterbreitet dass er das Gesicht der Mutter zeichnen könnte, wenn sie böse ist und sie dann sein Gesicht malen könnte, wenn er trotzig ist. Nach ihrem Vorschlag fragt sie ihn liebevoll um Einverständnis. Als der Sohn noch immer verunsichert wirkt, verweist die Mutter ihn auf seine Kompetenzen und erinnert ihn, dass er schon Gesichter malen kann, worauf hin der Sohn lächelnd zu einem Stift greift und damit verdeutlicht dass er nun eine Vorstellung hat und sich in der Lage sieht, mit dem Malen zu beginnen. Die Mutter greift strukturierend ein und fragt nach der Einteilung des Malbereiches nach der Bestätigung des gegenseitigen Einverständnisses und der Besprechung der Aufgabenteilung beginnt der Sohn zu malen. Um den Sohn soweit zu unterstützen, dass er sich in der Lage sieht mit dem Malen zu beginnen, wieder-

holt die Mutter die Aufgabenstellung und die zugrunde liegenden Emotion der besprochenen Situation. Nach wenigen Malstrichen bringt der Sohn erneut seine Unsicherheit und sein Bedürfnis nach Bestätigung und Unterstützung zum Ausdruck, da er sofort fragt, ob es so in Ordnung ist. Die Mutter fordert ihn zum Malen auf und ermutigt ihn zur Eigeninitiative.

Die Mutter verbalisiert ihre Beobachtungen und bringt zum Ausdruck dass sie erkennt was ihr Sohn malt, wonach sie ihn mittels einer Detailfrage zum weiteren Nachdenken anregt, dabei beschreibt sie weiter ihre Beobachtungen beim Malgeschehen. Sie bedient sich Lautmalerei und erzählt die Situation auch mittels gestischer Beschreibung nach. Diese Art und Weise der Mutter ihren Teil zur Umsetzung der Aufgabe aktiv einzubringen, dürfte das Interesse und die Aufmerksamkeit des Sohnes sichern, da dieser beim Zuschauen genauer nachfragt und die Mutter ihm das von ihr Gemalte auch detailliert erklärt.

Der Sohn bringt seine Aufmerksamkeit zum Ausdruck als er Details aufzeigt, die ihm zur Vollständigkeit des Bildes über die Situation fehlen. Auf den Einwand des Sohnes hat die Mutter sofort eine Erklärung und sichert somit das gemeinsame Verständnis bei der Aufgabenlösung. Nachdem die Mutter das Zeichnen beendet und ihren Sohn nach weiteren Ideen fragt, ihm damit Freiraum zur Eigeninitiative überlässt, dieser jedoch keine weiteren Ideen nennt, fragt sie detaillierter nach dem Ausdruck und der Emotion in der gezeichneten Situation. Als sie sich auf die Lautstärke bezieht kann der Sohn die klangliche Färbung benennen, worauf hin die Mutter ihm einen Vorschlag macht, wie er diesen verbalen Austausch im Streit zeichnerisch darstellen kann und bringt die Idee eine Sprechblase zu malen. Diese Idee nimmt der Sohn eifrig an und erkundigt sich genau nach der Umsetzung die dieser in Rücksprache seiner Mutter übernimmt.

Die Mutter verbindet die Größe der vom Sohn gemalten Sprechblase mit ihrer Lautstärke und bestätigt damit dass der Sohn das besprochene angemessen umgesetzt hat. In dieser Aussage fragt sie ihn auch ob er nicht Buchstaben rein machen könnte. Entweder die Mutter hat mit dieser Frage die Kompetenzen des Sohnes überschätzt, oder der Sohn traut sich in diesem Moment nicht zu selbstständig zu schreiben. Die Mutter reagiert verständnisvoll und bietet sofort eine Alternativlösung an, die es ihm ermöglicht selbstständig die Zeichnung weiterzumalen. Als der Sohn das Zeichnen beendet verbalisiert die Mutter die Einschätzung, dass die Aufgabe abgeschlossen ist, fragt jedoch noch einmal nach, ob der Sohn noch was zeichnen möchte. Nachdem dieser die Zeichnung zufrieden anschaut und bestimmt verneint, wiederholt die Mutter die Antwort des Sohnes und schließt die Aufgabe mit einem Lob ab.

☞ **verbale Ebene:**

- Strukturierung des ersten Schrittes mit Aufforderung zum Nachdenken
- Bestätigung und Einverständnis nach der Erklärung der Aufgabe
- Wiederholung der Aufgabe und Frage nach Idee
- Verständnisfragen zu Wunsch des Sohnes
- Gemeinsame Rekonstruktion der Ereignisse und Erinnerung an Emotionen der Situation
- Beschreibung der Situation und Anregung zum weiteren Nachdenken
- Erinnerung an andere Situation
- Wiederholung der Antworten des Sohnes
- Besprechung zur Umsetzung mittels Detailfragen
- Strukturierung mittels Vorschlag und Frage um Einverständnis mit Beschreibung der Emotion dazu
- Verständigung durch Verweis auf Kompetenz des Sohnes
- Bestätigung und Frage nach Einteilung des Malbereichs
- Strukturierung des Malbeginns mittels Verständigungsfrage und Besprechung

- Auflösung eines Missverständnisses und Wiederholung der Vereinbarung
- Aufforderung mit konkreten Vorschlägen
- Frage nach Mimik in der tatsächlichen Situation und nach weiteren Ideen
- Lob, Bestätigung und Zusammenfassung
- Beschreibung der Beobachtungen und Verbalisierung der Handlungen
- Bemühen um Verständigung und Erklärung von Vorschlägen
- Erklärung für Beobachtungen des Sohnes und Alternativlösungen
- Verbalisierung der Körpersprache des Sohnes
- Frage nach Lautstärke im Zusammenhang mit der betreffenden Emotion
- Lob und fragende Beschreibung mit Interpretation der Lautstärke
- abschließendes Lob



körpersprachliche und emotionale Ebene:

- liebvolle Zugewandtheit zum Sohn, diese drückt sich auch durch Lächeln aus
- Einverständnis nach der Erklärung mittels gestisch und mimischen Ausdrucks
- Aufmerksamkeit auf Verständigung über zugrunde liegende Emotionsfärbung
- Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn
- Bemühen um Verständigung und Einverständnis
- liebvoller Körperkontakt
- einfühlsames Verständnis
- Nachvollziehen der Emotionen
- Verständigung mittels deutlicher Körpersprache
- liebvolle Zugewandtheit
- Aufmerksamkeit auf Umsetzung der Aufgabe
- Schaffung von Freiraum und Ermöglichen von Entscheidungsfreiheit
- Lautmalerei
- Rückbezug auf Emotionen und deren Gestalt auch mittels gestischer Beschreibungen
- Aufmerksamkeit für Ausführungen des Sohnes
- prompte Reaktion
- Kongruenz zwischen Wort, Tonfall, Gestik und Mimik
- Bestätigung und Bemühen um Einverständnis

Bei dieser Interaktion lassen sich charakteristische Merkmale und spezifische Besonderheiten dahingehend zusammenfassen, dass die Mutter auf die Bedürfnisse des Sohnes mit beispielhafter Einfühlsamkeit reagiert und ihm angemessene Unterstützungsangebote bereitstellt. Der Sohn zeigt kaum Eigeninitiative und wirkt eher unsicher oder zurückhaltend. Er kann sich auf die Unterstützung der Mutter verlassen, womit die Bearbeitung der Aufgabe gemeinsam erfolgt. Die Mutter bietet sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene angemessene Unterstützung an und ermöglicht damit eine aktive Mitarbeit des Sohnes, womit diese Interaktion zahlreiche Facetten eines gelungenen Scaffoldingprozesses zum Ausdruck bringt. Die Mutter strebt mit liebevoller Zugewandtheit und angemessenem Sprachverhalten sowie gestischen und lautmalerischen Beschreibungen eine gemeinsame Problemlösung an, gewährleistet mit nachvollziehbaren Aussagen das gegenseitige Verständnis, schafft Freiraum zur Selbstregulierung und unterstützt den Sohn auf kognitiver Ebene mittels Wärme und Empfindsamkeit für dessen individuelle Unterstützungsbedürfnisse.

5.5 Beantwortung der 1. Forschungsfrage

Fundamente einer gelingenden Interaktion sind das Erkennen und Verstehen der Entwicklung und der Bedürfnisse des Kindes. In den vier Analysen wird dargestellt, welche Strategien Mütter, die als mittel oder hoch scaffoldend bewertet wurden, in der Interaktionsgestaltung anwenden. Als Indikator für die Angemessenheit der Unterstützungsangebote der Mutter dient das dyadische Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind. Bedeutsam ist, wie das Kind (re-)agiert und wie die Zusammenarbeit aufeinander abgestimmt wird.

Die dementsprechenden Richtlinien zur qualitativen Beschreibung von Scaffolding sind im 2. Kapitel angeführt. Mit den dort genannten Anhaltspunkten kann beobachtet werden, welche Angebote das Kind unterstützen und wie sich ein Scaffoldingprozess gestaltet, wenn Mutter und Kind eine gemeinsame Aufgabe lösen. Mit den vorliegenden Analysen wird die erste Forschungsfrage beantwortet:

Wie gestaltet sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe bei Müttern, die als hoch bzw. als mittelmäßig scaffoldend eingeschätzt wurden?

Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen der gemeinsamen Aufgabe bei Müttern, die als hoch bzw. als mittelmäßig scaffoldend eingeschätzt wurden, basiert auf charakteristischen Merkmalen und spezifischen Besonderheiten des betreffenden Scaffoldingprozesses. Die Interaktionen werden zwar auf verschiedene Weisen und mit unterschiedlicher Intensität gestaltet, haben jedoch den gleichen Grundtonus, nämlich das Kind zu unterstützen, die Aufgabenstellung zufrieden stellend lösen zu können.

ID 3: In diesem Interaktionsverlauf mit einer mittelmäßig scaffoldenden Mutter zeigt sich das Kind zwar sehr interessiert und kooperativ, es ist jedoch seitens der Mutter wenig Engagement zum gemeinsamen Erinnern und Besprechen des Ereignisses zu beobachten, weshalb das Kind die Aufgabe fast im Alleingang bearbeitet. Das Fluidum des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind kann in dieser Interaktion in der Aussage, „Wir haben den Kern der Aufgabe verstanden und sind auf eine einfache und zufrieden stellende Lösung konzentriert.“, formuliert werden. Die Interaktion ist von emotionaler Wärme geprägt, kognitive Unterstützung erfolgt jedoch eher wenig. Trotz der Selbstständigkeit des Kindes, entsteht der Eindruck von mangelnder Hilfestellung und Besprechung seitens der Mutter. Ihre Unterstützungsangebote beinhalten wenig beschreibende und erklärende Elemente und die Mutter bringt sich auch nicht aktiv ins Geschehen ein. Dies gleicht das Kind durch seine Selbst-

ständigkeit aus. Damit reichen die dürftigen Unterstützungsangebote der Mutter aus, dass das Kind aktiv an der Lösung der Aufgabe beteiligt bleiben kann. Mit der Bestätigung und wohlwollenden Zugewandtheit der Mutter, durch die zwar nicht so viel kognitive Unterstützung geboten, aber ein Rahmen bereitgestellt wird, in dem das Kind seine Kompetenzen entfalten konnte, kommen die mittelmäßigen Unterstützungsangebote der Mutter zum Ausdruck. Diese Form der Unterstützung ist für dieses Kind ausreichend, dass es sich an ein Ereignis erinnert und mit Einfühlsamkeit der Mutter diese zeichnerisch wiedergeben kann. Indem die Mutter ihr Kind selbstständig arbeiten lässt, schafft sie zwar Raum für eigenständige Bearbeitung der Aufgabe, beschränkt damit das Zusammenspiel jedoch auf einsilbige Aufforderungen und Bestätigungen ohne Weiterführung der Gedanken.

ID 40: In diesem Prozess, in dem die Mutter hoch scaffolding agiert, bereichert das Kind das Ziel der Interaktion durch engagierte Aufgabenbezogenheit und interessierte Eigeninitiative, woraufhin die Mutter durch rege Kommunikation, offene Fragen und weiterführende Gedanken die emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes fördert. Das Fluidum des Zusammenspiels wird in der Formulierung, „Wir wollen die Sache gut machen, wir sind konzentriert und bedacht, einander zu helfen. Es macht Spaß, eine gemeinsame Aufgabe detailliert zu bearbeiten und zu lösen.“, sichtbar. Das Kind kann die Unterstützungsangebote der Mutter gut annehmen und ist eifrig und selbstständig bei der Umsetzung. Mutter und Kind bieten einander während der Interaktion mehrmals Hilfe an, wodurch jeder von ihnen am Geschehen aktiv beteiligt ist. Auch wenn das Kind damit beschäftigt ist, ein weiteres Detail zur Lösung der Aufgabe zu zeichnen, gibt die Mutter Unterstützung, indem sie die Situation beschreibt und genau rekonstruiert. Sie ist darum bemüht, die Erinnerung an dieses Ereignis gemeinsam wachzurufen und betont die, der Situation zugrunde liegenden, Emotionen und deren Ursprünge. Gedanken und Gefühle werden von beiden offen und authentisch ausgesprochen und erhalten angemessen Raum. Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind ist von Respekt, Einfühlsamkeit und liebevollem Verständnis geprägt. Mutter und Kind sind aktiv und aufmerksam mit der Umsetzung der Aufgabe beschäftigt, wobei die Mutter die kognitive Entwicklung des Kindes mit offenen Fragen sowie weiterführenden Gedanken und seine emotionale Entwicklung mit dem Ausdruck von Respekt für dessen Autonomie und feinfühligere Offenheit begünstigt. Der Interaktionsverlauf wird von der Mutter einfühlsam strukturiert, wobei sie die aufgabenbezogenen Handlungen des Kindes deutlich lobt und mittels genauer Nacherzählung der Situation eine bildhafte und emotionsbezogene Rekonstruktion der Ereignisse schafft.

ID 43: Diese Videoaufnahme mit mittlerem Scaffoldingwert ist deshalb von Interesse, weil das Kind sehr angepasst agiert und engagiert wirkt und sich an der Aufgabenbewältigung

und einer Besprechung des Ereignisses sehr interessiert zeigt, jedoch nur mäßige emotionale Unterstützung von seiner Mutter erhält. Auch auf kognitiver Ebene unterstützt die Mutter eher durch strukturierende Anweisungen und geht wenig auf die Regungen und Ideen des Kindes ein, wobei sie das Kind mehrmals unterbricht und die Umsetzung der Aufgabe zeitweilig übernimmt. Das Fluidum des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind kann in dieser Interaktion seitens der Mutter mit, „Ich habe eine genaue Vorstellung, wie die Aufgabe zu lösen ist und möchte dies meinem Kind vermitteln.“ Und seitens des Kindes, „Ich habe die Aufgabe verstanden und Ideen dazu, reagiere jedoch auf die Anweisungen meiner Mutter und versuche diese umzusetzen.“, formuliert werden.

Die Mutter dominiert die Interaktion mit strukturierenden Anweisungen und gibt mit viel Liebe fürs Detail die Arbeitsschritte vor, womit sie wenig Raum für Eigeninitiative und für ein Zusammenspiel im „Wir“ zulässt. In dieser Interaktion erhält das Kind zwar kognitive Unterstützung, um sich aktiv an der Lösung der Aufgabe beteiligen zu können, erfährt jedoch nur geringe Einfühlsamkeit in Bezug auf situationsbezogene Emotionen, eigene Wünsche und Ideen. Es mangelt an Besprechung über Erinnerungen zum Ereignis, wobei die Mutter die Interaktion mit klaren Anweisungen, ohne Raum zur Besprechung, strukturiert und fast ausschließlich die Arbeitsschritte verbalisiert. Ein Rückbezug auf Emotionen des Ereignisses bleibt aus und Initiativen des Kindes werden des Öfteren nicht wahrgenommen. Im Interaktionsverlauf reagiert die Mutter zwar auf Ideen und Aussagen des Kindes, jedoch indem sie sie unterbricht und ihre Ideen manchmal wortlos übernimmt. Dies wirkt unterschätzend auf die Kompetenzen des Kindes und verhindert eine bedürfnisgerechte Rekonstruktion und Interpretation auf kognitiver und emotionaler Ebene. Der Kern der Aufgabe, ein Ereignis, das mit negativen Emotionen verbunden ist, zeichnerisch wiederzugeben wird zwar ausgeführt, eine Besprechung zur Begünstigung der Erinnerungsfähigkeit des Kindes und zur Relativierung damaliger Gefühle für die Gedankenwelt des Kindes bleiben jedoch aus. Dadurch ist das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind auf eine Unterstützung der zeichnerischen Fertigkeiten reduziert und der Raum für Exploration des Kindes beschränkt.

ID 102: Im Interaktionsverlauf von ID 102, in dem die Mutter hoch scaffoldet, zeigt das Kind fast keine Eigeninitiative zur Aufgabenbewältigung und wirkt unsicher, woraufhin die Mutter einfühlsam unterstützt und liebevoll begleitet. Als Fluidum des Zusammenspiels kann formuliert werden: „Wir arbeiten engagiert zusammen, wir wissen was der andere meint und was der andere braucht. Wir gehen einfühlsam miteinander um und begegnen einander mit Interesse, Aufmerksamkeit und Offenheit.“ Dieses Kind zeigt kaum Eigeninitiative und wirkt eher zurückhaltend. Die Mutter nimmt dies wahr und greift unterstützend ein, indem sie die Schritte zur Umsetzung strukturiert und gegebenenfalls das Malgeschehen übernimmt. Einfühlsam

verweist die Mutter ihr Kind immer wieder auf seine Kompetenzen, womit sie ihr Kind ermutigen kann sich aktiv zu beteiligen und die Bearbeitung der Aufgabe gemeinsam erfolgt. Die Mutter bietet bei Bedarf sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene mittels Wohlwollen, Bestätigung und Zutrauen Unterstützung an und ermöglicht damit eine aktive Mitarbeit des Kindes. Die Mutter prägt das Zusammenspiel, indem sie mit liebevoller Zugewandtheit und angemessenem Sprachverhalten sowie gestischen und lautmalerischen Beschreibungen eine gemeinsame Problemlösung anstrebt. Sie gewährleistet mit nachvollziehbaren Aussagen das gegenseitige Verständnis, schafft Freiraum zur Selbstregulierung und unterstützt ihr Kind auf kognitiver Ebene mittels Wärme und Empfindsamkeit für dessen individuelle Bedürfnisse. Durch die adäquaten Unterstützungsangebote der Mutter ist es dem Kind möglich zu explorieren, seine Fähigkeiten auszubauen, Gefühle sowie Gedanken zu verbalisieren und seine Kompetenzen zum Lösen der Aufgabe einzubringen. Mit den genauen Erklärungen bringen Mutter und Kind zum Ausdruck, dass Besprechung und Einigkeit für beide zentrale Faktoren in einem Interaktionsverlauf darstellen. Dies ist im Zusammenspiel dadurch erkennbar, dass die Kommunikation zwischen Mutter und Kind durch klare Fragen, nachvollziehbare Vorschläge und liebevolle Anteilnahme geprägt ist, wodurch ein unbeschwertes Erinnern an das mit negativen Emotionen verbundene Ereignis erfolgt.

In dieser zusammengefassten Darstellung der vier untersuchten Interaktionen zur Beantwortung der 1. Fragestellung sollen die Ergebnisse meiner Untersuchung zum Ausdruck kommen. Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe gestaltet sich in jeder der vorliegend untersuchten Interaktionen unterschiedlich und mit individuellen Besonderheiten.

In ID 3 beschränkt sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind eher auf die emotionale Ebene, indem die Mutter Verständnis für die Ausführungen des Kindes zeigt und das Kind seine Ideen und Handlungen engagiert mitteilt. Die Mutter reagiert nicht auf die Kompetenzen des Kindes und nutzt kaum Momente, in denen das Kind seine aktuellen Fähigkeiten ausbauen könnte. Es wird zwar deutlich, wie bestätigend gelebter Respekt vor der Autonomie des Kindes wirkt und damit selbstständiges Arbeiten entsprechend seinen Kompetenzen ermöglicht wird. Zugleich aber kommt zum Ausdruck, dass durch einen Mangel an kognitiver Unterstützung die Gestaltungsmöglichkeiten des Kindes und der Ausbau seiner Potentiale ungeachtet bleiben.

In ID 40 ist ein Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beobachtbar, dass von Aufmerksamkeit, weiterführenden Gedanken und liebevoller Anteilnahme geprägt ist. Auch wenn das Kind mit selbständigem Zeichnen beschäftigt ist, gibt die Mutter Unterstützung, indem sie die

Situation genau rekonstruiert und Gefühle dazu beschreibt. Sie betont die, der Erinnerung zugrunde liegenden, Emotionen und deren Ursprünge. Mit den Unterstützungsangeboten der Mutter ist es dem Kind möglich, seine Ideen zu verwirklichen. Das Kind erhält Bestätigung und Scaffolding bei Bedarf und das auf einfühlsame und respektvolle Art und Weise, womit die Mutter angemessene Struktur zur Aufgabenlösung verleiht. Damit wird in diesem Scaffoldingprozess deutlich, dass auf hoch scaffoldeter Ebene im Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind ein besonderes Interaktionsangebot bereitgestellt wird, mit dem Sinne geschärft und Ausdruckspotentiale des Kindes begünstigt werden.

Anders ist es in ID 43, da in diesem Interaktionsverlauf das Potential an Scaffoldingmomenten ungenutzt bleibt. Die dem Konzept Scaffolding zugrunde liegenden Anforderungen werden nur teilweise erfüllt, weshalb die Haltung der Mutter wenig ergänzend auf die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes wirkt. Es mangelt an Gesprächen über Erinnerungen sowie Emotionen und an Detailerklärungen. Besprechungen sind auf Farbwahl und Größenverhältnisse in der Zeichnung beschränkt. Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind gestaltet sich beim Lösen der gemeinsamen Aufgabe wie ein Arbeitsbündnis, in dem allein die Umsetzung der gemeinsamen Aufgabenstellung und ein zufrieden stellendes Lösungsergebnis im Vordergrund stehen.

Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind in ID 102 ist von liebevoller Zugewandtheit, Verständnis und kognitiver Unterstützung geprägt. Die Mutter bietet sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene angemessene Unterstützung an und ermöglicht damit eine aktive Mitarbeit des Sohnes, wodurch mit dieser Interaktion zahlreiche Facetten eines gelungenen Scaffoldingprozesses zum Ausdruck kommen. Dieses beispielhafte Unterstützungsverhalten der Mutter zum Kind, mit dem der schmale Mittelweg zwischen Unterschätzung und Überforderung gefunden wurde, macht die Relevanz der „ergänzender Haltung“ auf kognitiver und emotionaler Ebene deutlich, weil es diesem Kind erst durch die Angebote, Initiativen und Vorschläge der Mutter möglich wurde, sich aktiv an der Bearbeitung der Aufgabe zu beteiligen und über die Erinnerung an ein negatives Ereignis in der Familie zu sprechen. Mit ihrer unbeschwerten und unkomplizierten Ausdrucksweise ermöglicht die Mutter ein Zusammenspiel, das von Einverständnis, Lob und Bestätigung geprägt ist.

Nachdem in diesem Kapitel analysiert wurde, wie sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe bei Müttern, die als hoch bzw. als mittelmäßig scaffoldend eingeschätzt wurden, gestaltet, wurde erkennbar, was die Qualität von Scaffolding ausmacht. Es wurde beobachtet, welche Verhaltensweisen der Mutter angemessen sind um das Kind zu unterstützen, damit es sich aktiv an der Bearbeitung und Lösung

der Aufgabe beteiligen kann und wie Mutter und Kind ihre (Re-)Aktionen aufeinander abstimmen. In der Analyse der Gestaltung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind wurde deutlich, dass alle vier Mütter unterstützen, dies jedoch in unterschiedlicher Intensität und Einfühlsamkeit, wodurch eine mögliche Entwicklungsbegünstigung geschaffen oder verfehlt wurde und potentielle Scaffoldingmomente ausgebaut oder unverwirklicht blieben.

Ein grundlegender Unterschied zwischen hoch und mittelmäßig scaffoldenden Müttern wird dadurch sichtbar, dass hoch scaffoldende Mütter im Prozess prompte Antworten mit offenen, weiterführenden Fragen bieten, konkrete Vorschläge, Interpretationen und erklärende Beschreibungen formulieren, Bezüge zu verwandten Themen herstellen, Bestätigung und Lob aussprechen. Auf emotionaler Ebene werden liebevolle Zugewandtheit und bedürfnisgerechte Einfühlsamkeit bereitgestellt. Dabei besprechen sie Gedanken und Gefühle und beteiligen sich aufmerksam und einfühlsam an der Lösung der Aufgabe, ohne den Ideen und Handlungen des Kindes vorzugreifen. Bei mittelmäßig scaffoldenden Müttern, sind zwar Scaffoldingmomente im Verlauf des Prozesses sichtbar, jedoch werden deren Potentiale nicht ausgeschöpft. Es erfolgt entweder eine Bearbeitung mit mangelnder Kommunikation, eine Lösung ohne rekonstruierende Erklärungen oder ohne zusammenfassende Nacherzählung, das Ereignis wird nur oberflächlich beschrieben und/oder Emotionen werden nicht deutlich.

Mit der Beobachtung und Einschätzung des Erlebens des Kindes konnte zum Ausdruck gebracht werden, was ein Kind braucht um seinen aktuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Interaktionen zu erleben. Wenn eine Mutter offen und in unbeschwerter Weise über vergangene Erlebnisse spricht und Erinnerungen wieder aufleben lässt, indem sie sie verständlich bespricht, damit verbundene Gefühle relativiert und die Abgeschlossenheit eines vergangenen Ereignisses vermittelt, ermöglicht sie dem Kind sein Erinnerungsvermögen und die Fähigkeit, über Emotionen zu sprechen, auszubauen.

Das Unterstützungsangebot beim Lösen einer Aufgabe sollte möglichst individuell, vielfältig und offen gestaltet sein, damit Neugier und Interesse des Kindes seinen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen entsprechen können. Im weitesten Sinn kann Handlungsorientierung für angemessene Unterstützung in einer einfühlsam verfügbaren und empfindsamen „ergänzenden Haltung“ gefunden werden, wodurch dem Kind auf kognitiver und emotionaler Ebene ein angemessen unterstützendes Gerüst zur Bewältigung von Aufgaben bereitgestellt wird. Im nachfolgenden Kapitel 6 ist die Beantwortung der 2. Forschungsfrage angeführt, um meinen Übersetzungsversuch von Scaffolding ins Deutsche zu begründen und darzustellen, welche Blickrichtungen für das Einnehmen einer „ergänzenden Haltung“ bedeutsam sind.

6. Die „ergänzende Haltung“ als Ausdruck für Scaffolding

Um die Begriffsfindung „ergänzende Haltung“ der Mutter zum Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe als Ausdruck für Scaffolding zu beschreiben, wird in diesem Kapitel zuerst die Bedeutung des Begriffs definiert. Danach wird anhand der Analyseergebnisse aus Kapitel 5 der Versuch unternommen, diese Übersetzung ins Deutsche zu begründen. Zentraler Faktor für die Qualität von Scaffolding ist das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind im Interaktionsverlauf. Literaturrecherchen zum Konzept Scaffolding und die Beobachtung des Zusammenspiels zwischen hoch scaffolding gewerteten Müttern und ihrem Kind im Scaffoldingprozess haben die Begriffsfindung „ergänzende Haltung“ hervorgebracht. Die Bestätigung meiner Idee, die Bedeutung von Scaffolding als „ergänzende Haltung“ auszudrücken, erfolgte während der Untersuchung von 16 Videoaufnahmen, in welchen den Müttern im Zuge der VLS ein hoher, mittlerer oder niedriger Scaffoldingwert zugeordnet worden war. Im Anschluss soll demgemäß die 2. Forschungsfrage beantwortet werden.

Inwiefern kann „Scaffolding“ in deutscher Übersetzung als „ergänzende Haltung“ verstanden und begründet werden?

Mit den in Kapitel 2 vorgestellten Voraussetzungen, Grundlagen und Anforderungen von Scaffolding kann der Ausdruck „ergänzende Haltung“ in Anlehnung an diese Theoriehintergründe als Übersetzungsversuch in eine deutsche Begrifflichkeit definiert werden. Scaffolding findet im Rahmen von Lern- und Entwicklungsprozessen statt und wird als „kompetenzangemessene Unterstützung“ (Berk 2005, 305) bezeichnet. „Ergänzende Haltung“ als ein Übersetzungsversuch des Konzepts Scaffolding ins Deutsche bedeutet, den Bedürfnissen des Kindes zu entsprechen. Es geht um die Tätigung des nächsten Schrittes, entsprechend den Kompetenzen des Kindes. „Ergänzend“ wird demnach als Vervollständigung zum Ganzen im Hinblick auf die Unterstützung des nächsten Schrittes zum Lösen einer Aufgabe verstanden.

Rogoff et al. (1984) beschreiben, dass es dem Kind im Rahmen eines Scaffoldingprozesses durch die Zusammenarbeit mit seiner Mutter möglich wird, ein Problem zu lösen, eine Aufgabe auszuführen oder ein Ziel zu erreichen, das es alleine nicht bewältigen könnte, da dies über seine aktuellen Kompetenzen hinausgeht. Dieser Prozess ist grundsätzlich interaktiv und reziprok, da Mutter und Kind an der Problemlösung beteiligt sind und diese wechselseitig beeinflussen. Die Mutter passt ihr Verhalten an das Kind und die Situation an, worauf das Kind reagiert, was wiederum das Verhalten der Mutter beeinflusst. Beide stimmen ihre Tätigkeiten auf die des Anderen ab (Rogoff et al. 1984, 33).

Zur Definition und Begründung meiner Begriffsfindung wird der Ausdruck „ergänzende Haltung“ seinen Wortstämmen entsprechend rekonstruiert. Es war immer eine Form von Ergänzung, die die Mutter ihrem Kind in einem Scaffoldingmoment durch eine unterstützende Handlung, erklärende oder weiterführende Bemerkung, liebevolle Anteilnahme und bestätigende Verfügbarkeit entgegenbrachte. Indem die Mutter die Aufgabe strukturiert und die Interessen des Kindes auf die Lösung der Aufgabe zu fokussieren versucht, ergänzt sie die Detailbemühungen des Kindes und behält die Richtung auf dem Weg zum Ganzen im Auge. Es geht um das Vervollständigen der Bemühungen des Kindes beim Bearbeiten und zum Lösen einer Aufgabe. Mittels aktiver Unterstützung und bedürfnisgerechter Ergänzungen auf kognitiver und emotionaler Ebene kann eine Entwicklungsbegünstigung des Kindes erzielt werden. Somit wird Ergänzung als flexible, rückbezügliche, vervollständigende und weiterführende Unterstützung bei Bedarf verstanden.

Da gemäß den Theoriehintergründen aus Kapitel 2, die Feinfühligkeit und einfühlsam unterstützende Beständigkeit in den (Re-)Aktionen der Mutter und der Transfer von Aufgabenverantwortung auf das Kind im Verlaufe der Problemlösungsinteraktion die grundlegendsten Merkmale eines Scaffoldingprozesses bezeichnen, wurde die Begriffsfindung „ergänzende Haltung“ der Mutter zum Kind zum Lösen von Aufgaben als zutreffende Beschreibung der Anforderungen an die Mutter beim Scaffolding erachtet. Scaffolding ist nicht nur beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe, sondern in jeder Beziehung der Entwicklung des Kindes von Bedeutung. Das Wort Entwicklung beinhaltet in sich schon den Anspruch seiner Bedeutung, wenn es im übertragenen Sinn als die Möglichkeit zur Freisetzung von Potentialen verstanden wird, womit ein Raum zum Auspacken und Ausbauen von aktuellen Fähigkeiten und Lernbedürfnissen geschaffen wird. Es lässt sich als „ergänzende Haltung“ erklären, was der Entwicklung des Kindes zuträglich und zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe förderlich ist.

Im Scaffoldingverhalten der Mutter und in den entwicklungsbegünstigenden Intensionen liegt das Bemühen, Fehlendes, Defizite oder Unsicherheiten auszugleichen. Mittels der „ergänzenden Haltung“ wirkt die Mutter vervollständigend auf die aktuellen Fähigkeiten des Kindes und ermöglicht damit eine aktive Teilnahme des Kindes am nächsten Arbeitsschritt, wodurch die Mutter zur Entwicklung des Kindes beitragen kann. Durch die vorliegende Untersuchung kam zum Ausdruck, dass ein bedeutender Unterschied für die Interaktionsmöglichkeiten des Kindes entsteht, je nach dem wie die Mutter die Interaktionsgestaltung beeinflusst und welche Unterstützungsangebote sie auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene setzt.

Ein qualitativer Unterschied zwischen Unterstützung und Ergänzung ergibt sich aus den mütterlichen Reaktionen auf situative Anforderungen und Bedürfnisse des Kindes beim Lösen einer Aufgabe. Auch Mütter, denen ein niedriger Scaffoldingwert zugeordnet wurde, sind bemüht, ihr Kind zu unterstützen, es ergibt sich jedoch eine Gratwanderung in Bezug auf die Wahrnehmung von Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Kindes, weshalb im Gegensatz zu Unterstützung die Ergänzung als flexible, rückbezügliche oder vervollständigende Unterstützung bei Bedarf verstanden werden kann. Das feinfühlige Abstimmen der Initiativen zur Unterstützung bei Bedarf oder zum Ermöglichen von Freiraum für eine eigenständige Exploration mittels bestätigenden Rückhaltes, stellt eine Grundvoraussetzung für Scaffolding dar. Ergänzung erfolgt bei Unvollständigkeit, wenn das Kind Unterstützung benötigt, damit es sich aktiv am nächsten Schritt zur Lösung der Aufgabe beteiligen kann, und wenn die Mutter bedürfnisgerechte Angebote auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene setzt, womit sie die Entwicklung des Kindes begünstigt.

Haltung wird deshalb als treffender Begriff verwendet, da Haltung sich immer auf ein Gegenüber bezieht und im Konzept Scaffolding ein Prozess beschrieben ist, in dem angemessene Unterstützung aus emotionaler und kognitiver Ebene bereitgestellt wird und damit in Interaktionen stattfindet. Weiters trägt der Wortstamm des Begriffs Haltung die Bedeutung von Scaffolding in sich. Nachdem Scaffolding in wörtlicher Übersetzung „Baugerüst“ oder „ein Gerüst aufstellen“ bedeutet, kann analog dazu beschrieben werden, dass die Mutter eine „ergänzende Haltung“ einnimmt, wenn das Kind „Halt“ oder „ein Gerüst zum Anhalten“ braucht. Mit einer „ergänzenden Haltung“ werden dem Kind bei Bedarf angemessene Unterstützungsstrategien geboten, mit deren Hilfe das Kind bedürfnis- und entwicklungsgerichte Erfahrungen sammeln kann. Eine Begründung dieser Begriffsfindung ergibt sich anhand der Videoanalysen.

Die „ergänzende Haltung“ der Mutter zum Kind wird durch unterschiedlichste Verhaltensweisen sichtbar und drückt sich beispielsweise im Nachvollziehen der Gedanken des Kindes, im angemessenen Sprachgebrauch der Mutter, in der Anpassung an die Bedürfnisse und den Rhythmus des Kindes, in ihrer Aufmerksamkeit und entsprechenden Unterstützungsangeboten aus. Sie ist erkennbar im Eingehen der Mutter auf Initiativen des Kindes, in ihrer Sprachfärbung (affektive Tönung, Stimmlage, Tempo, Lautstärke, Kosenamen für das Kind), in der Stimmung sowie einem adäquaten Affektausdruck und der Konsistenz im Verhalten der Mutter dem Kind gegenüber.

Das emotionale Klima (Freude, Begeisterung) der Interaktion, die Verwendung von Emotionswörtern und Attributionen, Beobachtbares in Gestik, Mimik, Blick- und Körperkontakt, die

Übereinstimmung zwischen Wort und Tonfall, die Art und Weise der Herangehensweise an die Aufgabe und kooperatives Engagement zum gemeinsamen Bearbeiten der Aufgabe sind Ausdrucksformen der „ergänzenden Haltung“. Emotionale Verfügbarkeit der Mutter und angemessene Unterstützung im Freiraum zwischen Unterschätzung und Überforderung ist damit Grundvoraussetzung für eine „ergänzende Haltung“ der Mutter zum Kind, die dem Konzept Scaffolding entspricht.

Die anschließend pointiert beschriebenen Analyseergebnisse von zwei Interaktionen aus Kapitel 5 sollen die Begriffsfindung beispielhaft begründen. Diese Mütter wiederholen die Aufgabenstellung für das Kind, geben verständliche Erklärungen und drücken sich mit lautmalerischen und gestischen Beschreibungen ergänzend zu verbalen Unterstützungsangeboten. Bei Müttern, denen ein hoher Scaffoldingwert zugeordnet wurde, konnte beobachtet werden, dass diese sich auf die Gedanken und Ideenwelt des Kindes einstellen und einfühlsam zum Lösen der gemeinsamen Aufgabe beitragen, wodurch die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen beschrieben werden kann.

In Abschnitt 5.2 findet sich der Scaffoldingprozess der ID 40, in dem beidseitiges Engagement für die Aufgabenbearbeitung, einfühlsame Zugewandtheit der Mutter und angemessene Unterstützung auf kognitiver und emotionaler Ebene beobachtbar sind, wodurch die „ergänzende Haltung“ der Mutter in jedem beschriebenen Scaffoldingmoment volle Entfaltung findet. Mit dieser Interaktion wird eine „ergänzende Haltung“ der Mutter zum Kind gemäß den Theoriehintergründen zu Scaffolding und der vorangehend beschreibenden Definition von „ergänzender Haltung“ beispielhaft sichtbar, da sich die Mutter vollkommen auf die Gedanken- und Ideenwelt des Kindes einlassen kann, angemessenes Unterstützungsverhalten zeigt und weiterführende Gedanken in die Kommunikation einbringt, wenn das Kind Hilfe benötigt, um sich aktiv an der Lösung der Aufgabe beteiligen zu können. Neben den zahlreichen Scaffoldingmomenten in ID 40 spiegelt sich auch in dieser nachfolgend genannten Aussage der Mutter die Art und Weise wieder, mit der die Mutter die Bemühungen des Kindes ergänzt. Während der Bearbeitung der letzten Details in der Zeichnung, als das Kind Füße gezeichnet hat, setzt die Mutter einen Impuls, da das Kind interessiert wirkt. Sie zeigt auf die Zeichnung und schlägt vor: *„Du kannst ja da noch Schuhe dran malen, wennst willst, damit jeder sieht, dass da die Füße sind. Flups - da siehst du! Sehr gut!“* Mit diesem Beispielsatz wird erkennbar, dass die Mutter ergänzend einen offenen Vorschlag formuliert, den sie beschreibend begründet und dessen Ausführung sie unverzüglich lobt, um die Lösung der Aufgabe mit Details zu verfeinern und dem Kind mittels Bestätigung Halt bei der Aufgabenbearbeitung bereitzustellen.

Im Scaffoldingprozess der ID 102 in Abschnitt 5.4 reagiert die Mutter auf die Bedürfnisse des Kindes mit beispielhafter Einfühlsamkeit und stellt ihm angemessene Unterstützungsangebote bereit, wodurch zahlreiche Scaffoldingmomente auf kognitiver und emotionaler Ebene und Facetten eines gelungenen Scaffoldingprozesses zu beobachten sind, in denen die Mutter ihrem Kind in einer „ergänzenden Haltung“ begegnet. Mit ihrer Haltung hat die Mutter ihr Kind gelungen ergänzt, um ihm zu ermöglichen, sich aktiv an der Bearbeitung der Aufgabe zu beteiligen. Auch in dieser Interaktion werden Details besprochen und Feinheiten zur Lösung der Aufgabe zeichnerisch dargestellt. Da dieses Kind wenig Eigeninitiative zeigt, wirkt es angemessen, dass die Mutter einen Teil der Aufgabe übernimmt. Bei den Ausführungen ist die Mutter liebevoll konzentriert und schildert ihrem Sohn ihre Vorstellungen, wobei ihr der Sohn aufmerksam und belustigt zuschaut. Die Mutter erklärt, während sie zeichnet: *„So, und dann schaut das für mich so aus, als würdest du mir die Arme entgegen strecken: Ahhh, ich mag nicht! Ich mag nicht!“* Beim Ausruf der letzten beiden Sätze verstellt sie ihre Stimme und passt den Gesichtsausdruck der Emotion entsprechend an. Wie in diesem Beispielsatz erkennbar unterstützt diese Mutter vor allem, indem sie die Erinnerung an das gegenständliche Ereignis detailliert und bildhaft beschreibt und Emotionen des Kindes und deren Ausdrucksformen einfühlsam interpretiert. Die Mutter hat mit Hilfe ihrer Angebote in „ergänzender Haltung“ bewirkt, dass das Kind mit seiner Mutter ausführlich über Erinnerungen und Unsicherheiten sprechen kann, wodurch es auf seinen Kompetenzen aufbauen und gemeinsam eine zufrieden stellende Lösung der Aufgabe realisiert werden konnte.

Die in ID 40 und ID 102 beobachtbaren Interaktionen spiegeln gelungene Scaffoldingprozesse wieder, wodurch die Verhaltensweisen und Unterstützungsangebote dieser Mütter als Indikatoren zur qualitativen Beschreibung eines Scaffoldingprozesses dienen und wichtige Bezugspunkte für eine Interaktionsgestaltung auch im professionellen Bereich beim Lösen von Aufgaben liefern können. Durch das Zusammenspiel von Mutter und Kind in diesen beiden Interaktionen kommt zum Ausdruck, wie eine „ergänzende Haltung“ ein Kind unterstützt, sein Potential verwirklichen und sich seiner Natur entsprechend optimal entwickeln zu können. Die Ergebnisse der Untersuchung können als Bezugsrahmen zur Selbstbildung dienen, um Lern- und Entwicklungsprozesse angemessen zu unterstützen.

Gelungenes Scaffolding, das in der empirischen Untersuchung mittels einer Ausweisung seiner Momente sichtbar wurde, kann damit als „ergänzende Haltung“ der Mutter entsprechend den situativen Bedürfnissen und individuellen Entwicklungsansprüchen des Kindes bezeichnet werden. Das Unterstützungsangebot soll möglichst differenziert und offen gestaltet werden, da sich Motivation, Neugier und Interesse des Kindes nach seinen Entwicklungsbedürfnissen richten. Diese können in einer „ergänzenden Haltung“ begünstigt werden, weil damit auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene adäquate Unterstützungsangebote

gesetzt werden. Im weitesten Sinn kann Handlungsorientierung zu angemessener Unterstützung auf kognitiver Ebene in einer emotional verfügbaren und empfindsamen Haltung, mit der bei Bedarf Hilfestellung geboten wird, gefunden werden. Kompetenzen können vom Kind entwicklungsgerecht erworben werden, wenn das Unterstützungsangebot an die Bedürfnisse des Kindes angepasst wird. Damit kommt mit dem Begriff „ergänzende Haltung“ zum Ausdruck, was im Konzept Scaffolding beschrieben ist.

7. Conclusio

Nachdem in Kapitel 6 mein Übersetzungsversuch von Scaffolding begründet wurde, soll in diesem abschließenden Kapitel die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen zusammengefasst dargestellt werden. Dazu wird ein Rückblick zu Theoriehintergründen und Ergebnissen der Untersuchung angestellt, um als Abschluss der vorliegenden Forschungsarbeit Erkenntnisse aus den Analysen und einen Ausblick mit noch offenen Fragen anzuführen.

Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen, „Wie gestaltet sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe bei jenen Müttern, die als hoch bzw. als mittelmäßig scaffoldend eingeschätzt wurden?“ und „Inwiefern kann ‚Scaffolding‘ in deutscher Übersetzung als ‚ergänzende Haltung‘ verstanden und begründet werden?“, wurden nach einer Einleitung in Kapitel 2 Entwicklungsprozesse und Bedürfnisse von Vorschulkindern bei Lernaufgaben beschrieben. Damit wurde aufgezeigt, was ein Kind braucht, um seinen individuellen Entwicklungsbedürfnissen entsprechend lernen zu können.

Entwicklungsgerechte Erfahrungen durch angemessene Unterstützungsangebote der Mutter betreffen die Interaktionsgestaltung seitens der Mutter, wodurch das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen von gemeinsamen Aufgaben wesentlich beeinflusst wird. Eine detaillierte Definition von Scaffolding und Haltungen der Mutter im Scaffoldingprozess machen grundlegende Fundamente einer Interaktion zwischen Mutter und Kind zum Lösen einer gemeinsamen Aufgabe deutlich, wodurch sich Ansatzpunkte zur Beobachtung von Unterstützungsverhalten ergeben. Die in Kapitel 2 beschriebenen Gestaltungselemente zur Begünstigung von Lern- und Entwicklungsprozessen ermöglichen eine Fokussierung, um mit der vorliegenden Forschungsarbeit einen Ausschnitt aus der Lebensrealität eines Vorschulkindes in einem spezifischen Kontext zu beobachten, darzustellen und zu analysieren.

Die methodische Umsetzung zur Beschreibung der Gestaltung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind basiert auf Grundlagen der qualitativen Forschung und einem für die Untersuchung spezifisch entwickelten Verfahren zur sequentiell strukturierten Feinanalyse. Das erarbeitete Analyseverfahren wird in Kapitel 3 mit theoretischen Hintergründen und Erkenntnissen verbunden, was als Untermauerung der methodischen Vorgehensweise, der Beobachtungen und deren Interpretation dienen soll. Dazu wurden Methodologie und Forschungspraxis der qualitativen Forschung mittels einer Beschreibung der Grundlagen qualitativer Forschung für Einzelfallstudien sowie Aspekte von Beobachten und Verstehen als Rahmenbedingungen zur Videoanalyse diskutiert. Die im Laufe des Forschungsprozesses entwickelte und als sequentiell strukturierte Feinanalyse ausgewiesene Vorgehensweise wurde durch eine Methodenkomposition aus Verfahren zu Text-, Bild- und Filmanalysen theoretisch fundiert und ist in Kapitel 4 dokumentiert.

Relevanz dieser Forschungsarbeit ergibt sich auch daraus, dass mit dem erarbeiteten Analyseverfahren weitere Beobachtungen angestellt werden können, in denen eine Interaktion zwischen zwei Menschen in einem Problemlösungsprozess analytisch beschrieben werden soll. Mit Hilfe des entwickelten Analyseverfahrens kann dargestellt werden, was in einem Scaffoldingprozess zwischen Mutter und Kind passiert und wie sich das Zusammenspiel zum Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe gestaltet. Damit kommen Aufgabenschwerpunkte für die unterstützende Person in einer beliebigen Interaktion zum Ausdruck und werden mittels einer differenzierten Beobachtung der (Re-)Aktionen des Kindes dessen Erleben nachvollziehbar.

Mit den Analysen in Kapitel 5 konnten individuelle Unterstützungsstrategien von Müttern durch die Ausweisung von Scaffoldingmomenten herausgefiltert werden. Die qualitativen Videoanalysen des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind in einem Scaffoldingprozess haben zum Ausdruck gebracht, was die Qualität von Scaffolding ausmacht, wodurch die Beantwortung der 1. Forschungsfrage möglich wurde. Das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind wurde mittels der aufgefundenen Scaffoldingmomente dargestellt, die sowohl grundlegende Unterstützungsstrategien, die mit dem Konzept Scaffolding beschrieben werden, als auch interaktionsspezifische Verhaltensweisen und Unterstützungsangebote auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene aufweisen. Mit Hilfe der Analyseergebnisse wurde mein Übersetzungsversuch von Scaffolding in deutsche Begrifflichkeiten als „ergänzende Haltung“ begründet und eine Beantwortung der 2. Forschungsfrage möglich.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich demnach auf das Beobachten, Verstehen und die Analyse, welche Unterstützungsangebote ein Kind wie von seiner Mutter

erhält, wie das Kind diese aufnimmt, im Interaktionsverlauf (re-)agiert, wie Mutter und Kind ihre (Re-)Aktionen aufeinander abstimmen und wie sich das auf die gemeinsame Aufgabebewältigung auswirkt. In den einzelnen Analysen wird darauf abgezielt zu untersuchen, wie eine Mutter ihr Kind unterstützt, damit es sich aktiv und nach Bedarf eigeninitiativ an der Bearbeitung und Lösung der gemeinsamen Aufgabe beteiligen kann.

Indikatoren für die Angemessenheit der Unterstützungsangebote der Mutter und die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Mutter und Kind sind im Theorieteil beschrieben, wobei Tagesverfassung, Bindung, Beziehung, Stimmung im Raum, Persönlichkeitseigenschaften, Bezug zur Aufgabe und den Erfahrungshorizont der Interaktionspartner berücksichtigt werden. Stimmlage, Tempo, Färbung, Lautstärke, Gestik und Mimik, Emotionswörter, Attributionen, die Verwendung von Kosenamen, ob Mutter und Kind einander aussprechen lassen oder nicht, ob die Mutter Ideen aufgreift, strukturiert und adäquate Erklärungen formuliert, sind Blickpunkte zur Beobachtung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind. Mit Hilfe dieser Gestaltungsmerkmale werden die Haltung der Mutter, in der sie auf kognitiver und emotionaler Ebene auf ihr Kind wirkt, und das Erleben des Kindes nachvollziehbar. Anhand der vier analysierten Interaktionen konnte herausgefiltert werden, was die Qualität von Scaffolding ausmacht und wie sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe bei Müttern, die als hoch bzw. als mittelmäßig scaffoldend eingeschätzt wurden, gestaltet.

Ein grundlegender Unterschied zwischen hoch und mittelmäßig scaffoldenden Müttern wird dadurch sichtbar, dass die zwei hoch scaffoldenden Mütter im Prozess einfühlsam erklärende Beschreibungen formulieren, Gedanken und Gefühle klar und offen besprechen sowie sich stark in die Lösung der Aufgabe involvieren, ohne den Ideen und Handlungen des Kindes vorzugreifen. Bei den zwei mittelmäßig scaffoldenden Müttern hingegen sind zwar Scaffoldingmomente im Verlauf des Prozesses sichtbar, jedoch werden deren Potentiale nicht ausgeschöpft. Es erfolgt entweder eine Bearbeitung mit mangelnder Kommunikation, eine Lösung ohne rekonstruierende Erklärungen oder zusammenfassende Nacherzählung, das Ereignis wird nur oberflächlich beschrieben und/oder Emotionen werden nicht deutlich.

Die Mütter in den Interaktionsverläufen in Abschnitt 5.1 und in Abschnitt 5.3 wurden beide als mittelmäßig scaffoldend eingeschätzt, zeigen aber ganz unterschiedliche Vorstellungen im Bezug auf ihren Anteil beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe mit ihrem Kind. Die erste Interaktion ist seitens der mittelmäßig scaffoldenden Mutter zwar stark von emotionaler Wärme geprägt, kognitive Unterstützung erfolgt jedoch eher wenig. Das Kind arbeitet fast ausschließlich selbstständig und erhält auf Fragen unvollständige oder einsilbige Antworten ohne Weiterführung von Gedanken. Diese Mutter ist ihrem Kind zwar aufmerksam und liebe-

ne Weiterführung von Gedanken. Diese Mutter ist ihrem Kind zwar aufmerksam und liebevoll zugewandt, beschränkt ihre Unterstützungsangebote jedoch auf Bestätigungen und ermöglicht keine gemeinsame Besprechung.

In Kapitel 2 wurde ausgewiesen, dass Entwicklung in liebevoll unterstützenden Beziehungen begünstigt wird. Beziehung entwickelt sich in Interaktionen und ist dementsprechend dort beobachtbar. Deshalb ist eine Reflexion von Interaktionen Ziel führend, in denen nachgewiesen wurde, dass das Verhalten der Mutter das Kind unterstützt hat. In Bezug auf die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter ist gemäß den angeführten Theoriehintergründen bedeutsam, dass es die Möglichkeit hat spielerisch zu lernen, um seine Potentiale und Leistungsfähigkeit entfalten zu können. Ein Kind kann nur auf der Basis liebevoller Beziehungen bedürfnisgerecht auf kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene lernen. Damit wird deutlich, dass diese mittelmäßig scaffoldingende Mutter mit der emotionalen Unterstützung durch bestätigendes Wohlwollen ein sicheres Gerüst bereitstellt und ihrem Kind Raum für Eigeninitiative lässt, in welchem die Aufgabe gelöst wird. Da die Mutter kaum Kommunikationsangebote oder Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten durch kognitive Unterstützung bietet, reagiert sie nicht auf die aktuellen Kompetenzen des Kindes und unterschätzt sein individuelles Potential.

Im zweiten Interaktionsverlauf mit mittelmäßig scaffoldingender Mutter ist ein gegenteiliges Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beobachtbar. Es kommt wenig emotionale Anteilnahme und Einfühlsamkeit seitens der Mutter zum Ausdruck, wobei sie die Interaktion mit strukturierenden Anweisungen dominiert. Mit den detaillierten Vorgaben dieser Mutter erhält das Kind zwar kognitive Unterstützung, um sich aktiv an der Lösung der Aufgabe beteiligen zu können, erfährt jedoch nur geringe Einfühlsamkeit in Bezug auf situationsbezogene Emotionen, eigene Wünsche und Ideen. Initiativen des Kindes werden in den Hintergrund gedrängt. Das Kind erfüllt engagiert und geduldig die Anweisungen, wodurch ein gemeinsames Lösen der Aufgabenstellung erfolgen kann. In dieser Interaktion ist beobachtbar, wie kognitive Unterstützung ohne Einfühlung in die Gedanken- und Ideenwelt des Kindes den gemeinsamen Problemlösungsprozess determiniert und damit eine Wahrnehmung und Begünstigung der aktuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Kindes verhindert wird.

Den theoretischen Hintergründen entsprechend, wird deshalb vorrangig über die Gestaltung der Realität des Kindes durch sein Umfeld und dessen Wirkung auf die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes reflektiert, da die Lebensrealität des Kindes stark durch seine Bezugspersonen geprägt ist. Das Kind kann nur aus sich selbst wachsen und seine Umwelt bedürfnisgerecht und zufrieden stellend gestalten, wenn die Mutter eine entsprechende Basis durch eine sichere und offene Umwelt zur Unterstützung der Lern- und Entwicklungsprozesse des

Kindes bereitstellt, weil das Kind angemessene Lernangebote braucht, um sich seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend entwickeln zu können. Beide mittelmäßig scaffoldenden Mütter konnten die aktuelle Gefühlswelt und Verständnisebene ihres Kindes nicht durchgehend erreichen, wodurch angemessene Unterstützung entweder auf der kognitiven oder der emotionalen Ebene verfehlt wurde. Ein Erinnern und Besprechen von Emotionen zum Ereignis blieben außer Acht und die Aufgabe wurde eher oberflächlich bearbeitet, womit die Haltungen dieser beiden Mütter wenig ergänzend auf ihre Kinder wirken.

Wie in Kapitel 2 beschrieben, sind Fundamente eines gelingenden Problemlösungsprozesses seitens der Mutter das Erkennen und Verstehen der situativen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes. Die sich dementsprechend gestaltete Interaktion und das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind im Interaktionsverlauf lassen die Adäquatheit von unterschiedlichen Unterstützungsstrategien und den Facettenreichtum an Gestaltungsmöglichkeiten erkennen.

Durch die Analysen in Abschnitt 5.2 und Abschnitt 5.4 wird sichtbar, dass hoch scaffoldende Mütter ein adäquates Maß an kognitiver und emotionaler Unterstützung anbieten. Sie agieren durch prompte Antworten mit weiterführenden Fragen, formulieren konkrete Vorschläge und Interpretationen, stellen Bezüge zu verwandten Themen her, führen mittels offener Fragen weiter, sprechen Bestätigung und Lob wiederholt aus und bieten auf emotionaler Ebene liebevolle Zugewandtheit und bedürfnisgerechte Einfühlsamkeit mit Besprechung der Emotionen an. Scaffolding in dieser Gestalt bedeutet Begünstigung der Entwicklung von Verknüpfungsdenken des Kindes, wodurch dessen gesamte Entwicklung beeinflusst wird. Beide Kinder erhalten angemessene Unterstützungsangebote entsprechend ihren aktuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen, weshalb diese Analyseergebnisse beispielhaft darstellen, was die Qualität von Scaffolding ausmacht und mit welchen Unterstützungsstrategien der Mutter sich das Zusammenspiel auf (non-)verbaler und emotionaler Ebene für das Kind entwicklungsbegünstigend gestalten kann.

Individuelle Besonderheiten der beiden hoch scaffoldenden Mütter ergeben sich daraus, dass in der einen Interaktion das Kind die Bearbeitung der Aufgabenstellung durch engagierte Anteilnahme und interessierte Eigeninitiative bereichert, woraufhin die Mutter durch rege Kommunikation, offene Fragen, Besprechung der zugrunde liegenden Emotionen, Bemühen um Einverständnis und weiterführende Gedanken, die emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes fördert. Im zweiten Problemlösungsprozess mit hoch scaffoldender Mutter zeigt das Kind kaum Eigeninitiative und wirkt eher zurückhaltend. Dies gleicht die Mutter sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene mittels Wohlwollen, Bestätigung und Zutrauen

aus. Indem sie kognitive Unterstützung mit nachvollziehbaren Erklärungen anbietet, ermöglicht sie eine aktive Mitarbeit des Kindes.

In den Analysen wird deutlich, dass entwicklungsbegünstigende Unterstützung durch prompte Antworten mit offenen, weiterführenden Fragen, durch konkrete Vorschläge, Fragen um Einverständnis und weiterführende Ideen geprägt ist. Im Problemlösungsprozess werden vor allem Bezüge zu verwandten Themen hergestellt, Bestätigung und Lob wiederholt ausgesprochen und auf emotionaler Ebene liebevolle Zugewandtheit und bedürfnisgerechte Einfühlsamkeit geboten. In den beiden Interaktionen mit hoch scaffoldenden Müttern konnte eine flexible, rückbezügliche und vervollständigende Unterstützung bei Bedarf entsprechend den aktuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Kindes beobachtet werden, womit zum Ausdruck kommt, welche Haltung Mütter einnehmen, um das Zusammenspiel beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe für ihr Kind bedürfnisgerecht und entwicklungsbegünstigend zu gestalten.

Das Erleben des Kindes wurde anhand von Scaffoldingmomenten festgehalten. Zentrum der Untersuchung war die gefühlte Unterstützung des Kindes. Den Ergebnissen der Untersuchung zufolge kann ausgesagt werden, dass sich die Interaktion für das Kind begünstigend auswirkt, wenn sich das Zusammenspiel so gestaltet, dass die Mutter in „ergänzender Haltung“ die individuellen Initiativen des Kindes unterstützt und bei Bedarf Hilfestellung leistet. Es wurde erkennbar, dass alle vier Mütter ihr Kind scaffolden, dies jedoch in unterschiedlicher Intensität und Einfühlsamkeit, wodurch eine mögliche Entwicklungsbegünstigung geschaffen oder verfehlt wurde und potentielle Scaffoldingmomente in „ergänzender Haltung“ ausgebaut oder unverwirklicht blieben.

Mit der Beobachtung und Einschätzung des Erlebens des Kindes konnte zum Ausdruck gebracht werden, was ein Kind braucht, um seinen aktuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Interaktionen erfahren zu können. Wenn eine Mutter offen und in unbeschwerter Weise über vergangene Erlebnisse spricht und Erinnerungen wieder aufleben lässt, indem sie diese verständlich bespricht, damit verbundene Gefühle relativiert und die Abgeschlossenheit eines vergangenen Ereignisses vermittelt, ermöglicht sie dem Kind sein Erinnerungsvermögen und die Fähigkeit, über Emotionen zu sprechen, auszubauen. Grundsätzlich zeichnet sich ein bedürfnisgerechter und entwicklungsbegünstigender Interaktionsverlauf durch rege (non-)verbale Kommunikation, gemeinsames Nachvollziehen und Interpretieren der Aufgabe sowie durch Erinnerung und Rückbezug auf die im Thema enthaltenen Emotionen aus.

Die anschließend pointiert dargestellten Scaffoldingmomente als Zusammenfassung der Analyseergebnisse sollen die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen deutlich machen. Die Art und Weise wie Mutter und Kind beim Lösen einer Aufgabe interagieren und wie die Mutter ergänzt, damit sich das Kind aktiv an der Lösung der Aufgabe beteiligen kann, beeinflussen die Qualität des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind.

Scaffoldingmomente auf verbaler Ebene	
☞	Aufforderungen mit konkreten Vorschlägen, prompte Antworten und Fragen zur Sicherstellung der Verständigung mit Anregungen zum Nachdenken
☞	Strukturierung der Schritte zur Umsetzung der Aufgabe und Rückbezug auf das Thema mit Beschreibung von Erinnerungen und Emotionen
☞	Wiederholung der Aufgabe und Frage nach Ideen
☞	Verbalisierung der Handlungen und Beschreibungen mit Erklärungen
☞	Ermutigung und Verweis auf Kompetenzen des Kindes
☞	einfühlsame Antworten und Verständnis für die Interessen des Gegenüber
☞	Wiederholung und Weiterführung von Ideen durch Kommentare
☞	Gemeinsame Rekonstruktion der für die Aufgabe gewählten Ereignisse und Erinnerung an Emotionen mit Beschreibung und Besprechung von Details
☞	Bestätigung und Lob während der Lösung und bei Abschluss der Aufgabe
Scaffoldingmomente auf körpersprachlicher und emotionaler Ebene	
👏❤	positives Klima durch Empfindsamkeit, Ausdruck des Einfühlens, emotionale Zugewandtheit, bestätigendes Wohlwollen, Aufmerksamkeit und Geduld
👏❤	Kongruenz zwischen Aussage, Tonfall, Gestik und Mimik
👏❤	Ermöglichen von Entscheidungsfreiheit und Zutrauen von Verantwortung
👏❤	Schaffung von Freiraum, Ermutigung durch Offenheit und Ansprechbarkeit
👏❤	liebvolles Verständnis für Anliegen und Respekt vor der Autonomie des Kindes
👏❤	kooperatives Engagement und Interesse bei der Zusammenarbeit
👏❤	prompte Reaktionen mit Bemühen um Verständigung und Einverständnis
👏❤	Nachvollziehen von und Rückbezug auf Emotionen sowie Ausdruck mittels deutlicher Körpersprache und Blickkontakt

Im weitesten Sinn kann Handlungsorientierung für angemessene Unterstützung in einer einfühlsam verfügbaren und empfindsamen „ergänzenden Haltung“ gefunden werden, wodurch dem Kind auf kognitiver und emotionaler Ebene ein unterstützendes Gerüst zur Bewältigung von Aufgaben bereitgestellt wird. Kompetenzen können vom Kind erworben werden, wenn die Unterstützungsangebote den aktuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Kindes angepasst werden.

Es konnte zum Ausdruck gebracht werden, was beim Scaffolding zwischen Mutter und Kind passiert, wie Mutter und Kind auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene interagieren und welche Wechselwirkungen sich durch die (Re-)Aktionen von Mutter und Kind ergeben.

Unterschiedliche Kinder mit individuellen Bedürfnissen brauchen unterschiedlich individuell abgestimmte Unterstützungsstrategien, die in einer „ergänzenden Haltung“ wahrgenommen und angemessen realisiert werden können. Das feinfühlig Abstimmen der Initiativen auf die situativen Bedürfnisse zur Aufgabenbewältigung bestimmt sich im Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind und bildet die Basis für eine „ergänzende Haltung“ der Mutter zum Kind. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit können als Anhaltspunkt zur Unterstützung von Lernprozessen und damit zur Entwicklungsbegünstigung eines Menschen beim Lösen einer Aufgabe von Bedeutung sein. Mit einer „ergänzenden Haltung“ wird ein Umfeld geschaffen, in dem es möglich ist, bedürfnisgerechte Lern- und Entwicklungserfahrungen zu sammeln, Fähigkeiten auszubauen und Potentiale zu verwirklichen.

Die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen ergibt sich daraus, dass mit dieser Haltung ein Gleichgewicht zwischen einer aktiven Teilnahme entsprechend den aktuellen Kompetenzen und der Unterstützung von Lernbedürfnissen des Kindes geschaffen werden kann. Sich auf dem schmalen Mittelweg zwischen Unterschätzung und Überforderung zu bewegen bedeutet, bei Problemlösungen in „ergänzender Haltung“ zu (re-)agieren, um das Kind beim Lösen von Aufgaben zu unterstützen. Erst damit wird ein adäquater und gesicherter Freiraum geschaffen, in dem den individuellen Entwicklungsbedürfnissen entsprechend gelernt werden kann.

Mit der Beschreibung, wie sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind in den Scaffoldingmomenten und dadurch der Interaktionsverlauf gestaltet, konnte dargestellt werden, was die „ergänzende Haltung“ zur Unterstützung in Lern- und Entwicklungsprozessen ausmacht. Für Folgeuntersuchungen wäre ein interessanter Zugang, Verhaltensunterschiede von Unterstützungspersonen in Abhängigkeit vom Gegenüber zu beobachten und zu vergleichen. Dazu könnten Geschwisterpaare mit ihren Müttern untersucht werden, womit auch der Aspekt geschlechtsspezifischer Unterschiede durch unterschiedliche Interaktionsangebote beschrieben werden könnte. Um das Erleben des Kindes beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe genauer zu untersuchen, könnte auch eine differenzierte Beobachtung fokussiert auf die Interaktionsgestaltung des Kindes mittels des entwickelten Analyseverfahrens aufschlussreich sein, wodurch in der Folge Erfahrungen zu situativen Entwicklungsbedürfnissen

von Kinder mit Defiziten zur Unterstützung durch eine „ergänzende Haltung“ in Lernprozessen gesammelt werden können.

Die Qualität des gemeinsamen Arbeitens und das Zusammenspiel zwischen Interaktionspartnern können als Blickpunkte zur Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen und als Indikator für die Angemessenheit von Unterstützungsangeboten dienen. Ein interessanter Aspekt zur Analyse ergibt sich auch aus der offenen Frage, welche Handlungen die Mutter bewusst setzt, um ihr Kind beim Bearbeiten der Aufgabe zu unterstützen und welche unbewusste Intentionen die Mutter verfolgt, wenn sie mit ihrem Kind interagiert. Daraus kann die Frage abgeleitet werden, inwiefern das individuelle Unterstützungsverhalten der Mutter Auswirkungen auf die Fähigkeit zur selbstständigen Aufgabenbewältigung beim Kind hat.

Interessant wäre auch eine Befragung von Müttern, denen zuvor die videofixierte Interaktion zur Selbstbeobachtung gezeigt wurde. Dabei könnten die Fragen aufschlussreich sein, wie die Mutter ihr Unterstützungsverhalten wahrnimmt, was die Mutter mit einem spezifischen Unterstützungsangebot bei ihrem Kind erreichen möchte, wie sie (Re-)Aktionen ihres Kindes und deren Wirkung einschätzt oder welche Scaffoldingmomente als bedeutsam erachtet werden, damit die Aufgabe zufrieden stellend gelöst werden kann. Mit der letztgenannten Frage kann ebenso eine Fokussierung erfolgen, um bedeutende Scaffoldingmomente genauer zu analysieren und die Art und Weise der „ergänzenden Haltung“ der Mutter zum Kind im betreffenden Moment zu beschreiben. Eine „ergänzende Haltung“ zur Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen ermöglicht eine bedürfnisgerechte Interaktionsgestaltung, in der die aktuelle Gefühlswelt und Verständnisebene des Gegenübers adäquat wahrgenommen und begünstigend erreicht werden.

8. Literaturverzeichnis

- Almeder, N. (2005): Affekte, Verhaltensweisen und kognitive Kompetenz in der Mutter-Kind-Interaktion: eine Untersuchung der Affekte und Verhaltensweisen des Vorschulkindes und deren Einschätzung durch Bezugspersonen. Diplomarbeit: Universität Wien
- Arnold, C. (2006): Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern. In: Steinhardt, K., Büttner, C., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15, Psychosozial-Verlag: Gießen, 139-161
- Asendorpf, J.B. (2003): Temperament. In: Keller, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 775-814
- Atteslander, P. (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. De Gruyter: Berlin u.a.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E. (2005): The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. In: Child Development. Volume 76, Number 6, 1144-1159
- Bardone, J. (2005): Mütterliche Konfliktlösungsstrategien und deren Auswirkung auf die Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Universität Wien
- Baumrind, D. (1966): Effects of authoritative parental control on child behaviour. In: Child Development. Vol. 37(4), 887-907
- Beck, C. (2003): Fotos wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 55-72
- Berger, S. (2006): Emotionssprache, Verhalten und Affekt in der Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Universität Wien
- Berk, L.E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3., aktualisierte Auflage. Pearson Studium: München
- Berk, L., Winsler, A. (1995): Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. National Association for the Education of Young Children: Washington, DC
- Bödeker, A., Brinkhoff, K. (2003): Der Blick in die Köpfe. Darstellungen psychischer Andersartigkeit im Spielfilm – eine psychologisch-filmwissenschaftliche Analyse. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 183-202
- Bohnsack, R. (2003): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 87-108
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Aus dem Englischen übersetzt von Mander, G. Kindler Verlag: München
- Böttger, I., Erben, F. (2003): Der ökologische Film als Forschungsgegenstand der Leitbildanalyse. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 251-266
- Brazelton, T.B., Greenspan, S.I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Aus dem Amerikanischen von Vorsphol, E., 2. Auflage. Beltz: Weinheim und Basel
- Brüdigam, U. (2003): Zur Verbindung von Film und Biografieanalyse im Rahmen ethnographischer Feldforschung. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 267-288
- Dreßler, U. (1999): Konstruktion eines Live-Beobachtungsbogens zur Erfassung der Erzieher-Kind-Interaktion im Vorschulalter. Diplomarbeit: Universität Wien
- Dunitz-Scheer, M., Scheer, P., Stadler, B. (2003): Interaktionsdiagnostik: Versuch einer Objektivierung in einer subjektiven Welt. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 1125-1152

- Dunsmore, J.C., Halberstadt, A.G., Kimberly, L.E., Robinson, M.L. (2005): Mothers' Typical and Event-Specific Positive Expressions Influence Children's Memory for Events. In: Social Development. Volume 14, Number 2, 339-360
- Ebner, K. (2006): Geschlechtstypische Verwendung von "internal state language". Diplomarbeit: Universität Wien
- Eco, U. (1995): Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Aus dem italienischen übersetzt von Memmert, G. 10. Auflage. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach
- Ehrenspeck, Y., Lenzen, D. (2003): Sozialwissenschaftliche Filmanalyse – ein Werkstattbericht. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 439-450
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T.L., Valiente, C., Fabes, R.A., Liew, J. (2005): Relations Among Positive Parenting, Children's Effort Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. In: Child Development. Volume 76, Number 5, 1055-1074
- Faßnacht, G. (1995): Systematische Verhaltensbeobachtung, 2. neu bearbeitete Auflage. Reinhardt: München.
- Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialforschung, 5. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg
- Flick, U., Kardoff, v. E., Steinke, I. (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- Fonagy, P. (2000): Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst. In: Petermann, F., Niebank, K., Scheithauer, H. (Hrsg.): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspathologie der ersten Lebensjahre. Hogrefe: Göttingen, 421-254
- Freud, S. (1937): Die endliche und die unendliche Analyse. Fischer: Frankfurt am Main. Band 16
- Frieberthäuser, B., Prengel A. (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim u. München.
- Fuhs, B. (2003): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 37-54
- Gardner, F., Ward, S., Burton, J., Wilson, Ch. (2003): The Role of Mother-Child Joint Play in the Early Development of Children's Conduct Problems: A Longitudinal Observational Study. In: Social Development. Volume 12, Number 3, 361-378
- Gonzales, M. (1996): Tasks and activities. A parent-child interaction analysis. In: Learning and Instruction. Volume 6, Number 4, 287-306
- Graf, J. (2004): Unsere Familie – ein starkes Team. Online im Internet unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_1312.html, Download: (02.01.2006/ 29.05.2008), 1-18
- Granger, D.A., Kivlighan K.T. (2003): Integrating Biological, Behavioral, and Social Levels of Analysis in Early Child Development: Progress, Problems, and Prospects. In: Child Development. Volume 74, Number 4, 1058-1063
- Guzell, J., Vernon-Feagans, L. (2004): Parental Perceived Control Over Caregiving and Its Relationship to Parent-Infant Interaction. In: Child Development. Volume 75, Number 1, 134-146
- Harmat, Sonja (2005): Datenerhebungstechniken in Studien zum Thema Mutter-Kind-Interaktion im Vorschulalter. Diplomarbeit: Universität Wien
- Heckhausen, H. (1980): Motivation und Handeln. Springer: Berlin
- Heckhausen, J. (1987): Balancing for Weaknesses and Challenging Developmental Potential: A Longitudinal Study of Mother-Infant Dyads in Apprenticeship Interactions. In: Developmental Psychology. Volume 23, Number 6, 762-770

- Hofer, M., Wild, E., Noack, P. (2002): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung, 2., vollständig überarbeitete Auflage. Hogrefe-Verlag: Göttingen u.a.
- Jesacher, D., Cevahir N. (2007): Sprache, Affekt und Verhalten von Mutter und Kind. Die Verwendung von Sprache und ihr Zusammenspiel mit Affekt und Verhalten in Mutter-Kind-Gesprächen über vergangene emotional behaftete Erlebnisse. Diplomarbeit: Universität Wien
- Jüttemann, G. (2000): Historische Psychologie (C. Klotter im Gespräch mit G. Jüttemann). Journal für Psychologie. Ausgabe 8, Nummer 2, 72-80
- Keiler, P. (2002): Lev Vygotskij. Ein Leben für die Psychologie. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Keller, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung, 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a.
- Kelley, S.A., Brownell, C.A., Campbell, S.B. (2000): Mastery Motivation and Self-Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. In: Child Development. Volume 71, Number 4, 1061-1071
- Kermani, H., Brenner, M.E. (2000): Maternal Scaffolding in the Child's zone of proximal development across tasks: Cross-cultural perspectives. In: Journal of Research in Childhood Education. Volume 15, Number 1, 30-52
- König, E., Zedler, P. (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden, 2. völlig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim und Basel
- Kraimer, K. (2002): Einzelfallstudien. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.) (2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden, 2. völlig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 213-232
- Kramer, L., Perozynski, L.A., Chung, T.-Y. (1999): Parental Responses to Sibling Conflict: The Effects of Development and Parent Gender. In: Child Development. Volume 70, Number 6, 1401-1414
- Lagattuta, K.H. (2005): When You Shouldn't Do What You Want to Do: Young Children's Understanding of Desires, Rules, and Emotions. In: Child Development. Volume 76, Number 3, 713-733
- Lamnek, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Band 1, 3. korrigierte Auflage. Beltz, Psychologie Verlagsunion: Weinheim
- Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Technik. Band 2, 3. korrigierte Auflage. Beltz, Psychologie Verlagsunion: Weinheim
- Lenk, H. (1993): Interpretationskonstrukte. Zur Kritik der interpretatorischen Vernunft. 1. Auflage. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Leve, L., Fagot, B. (1997): Prediction of Positive Peer Relations from Observed Parent-Child Interactions. In: Social Development. Volume 6, Number 2, 254-269
- Mayring, Ph. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- McGuigan, F., Salmon, K. (2004): The Time to Talk: The Influence of the Timing of Adult-Child Talk on Children's Event Memory. In: Child Development. Volume 75, Number 3, 669-686
- Mey, G. (2003): Qualitative Forschung. Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 709-750
- Michel, B. (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 227-250
- Moss, E., Gosselin C., Parent, S., Rousseau, D., Dumont, M. (1997): Attachment and Joint Problem-Solving. Experiences During the Preschool Period. In: Social development. Volume 6, Number 1, 1-17
- Muzik, M., Steinhardt, K., Klier, C., Rosenblum, K. (2001): Kinder postpartum depressiver Mütter. Eine 4-Jahres-Follow-up-Studie. Unveröffentlichter Projektantrag

- Neitzel, C., Stright, A. D. (2003): Mother's Scaffolding of Children's Problem Solving: Establishing a Foundation of Academic Self-Regulatory Competence. In: Journal of Family Psychology. Volume 17, Number 1, 147-159
- Neitzel, C., Stright, A. D. (2004): Parenting behaviours during child problem solving: The roles of child temperament, mother education and personality, and the problem-solving context. In: International Journal of Behavioral Development. Volume 28, Number 2, 166-179
- Oevermann (1996): Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Ms: Frankfurt am Main
- Perez, S., Gauvain, M. (2005): The Role of Child Emotionality in Child Behavior and Maternal Instruction on Planning Tasks. In: Social Development. Volume 14, Number 2, 250-272
- Rogoff, B., Wertsch, J. (1984): Editors' Notes. In: Rogoff, B., Wertsch, J. (Hrsg.): Children's Learning in the "Zone of Proximal Development". New Directions for Child Development, Number 23. Jossey-Bass: San Francisco, 1-37
- Sachs-Hombach, K. (2003): Vom Bild zum Film. Zur begrifflichen Analyse wahrnehmungsnaher Kommunikationsformen. In: Ehrenspeck, Y., Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen: Druckpartner Rübelmann, Hemsbach, 121-134
- Sancofi, K. (2006): Die Verwendung von mental states in der Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Universität Wien
- Schacherbauer, E. (2004): Scaffolding in der Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Universität Wien
- Scheurer-Englisch, H. (1999): Die Bindungsdynamik im Familiensystem. Impulse der Bindungstheorie für die familientherapeutische Praxis. In: Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, 3. Auflage. Klett-Cotta: Stuttgart, 375-395
- Schölmerich, A., Mackowiak, K., Lengning, A. (2003): Methoden der Verhaltensbeobachtung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 611-648
- Schwarz-Helleis, T. (2006): „...und was brauchen wir noch?“ Kennzeichen der Mutter-Kind-Interaktion im Scaffolding-Prozess. Diplomarbeit: Universität Wien
- Seiffge-Krenke, I. (2003): Entwicklung in der frühesten Kindheit aus psychoanalytischer Sicht. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 183-222
- Stright, A.D., Neitzel, C., Sears K.G., Hoke-Sinex, L. (2001): Instruction Begins in the Home: Relations between Parental Instruction and Children's Self-Regulation in the Classroom. In: Journal of Educational Psychology. Volume 93, Number 3, 456-466
- Thiel, T. (2003): Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget, Anwendungsbeispiele aus der Kleinkindforschung und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3., korrigierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern u.a., 649-708
- Vygotsky, L.S. (1978): Mind in Society. Harvard University Press: London
- Wellman, H.M., Liu, D. (2004): Scaling of Theory-of-Mind Tasks. In: Child Development. Volume 75, Number 2, 523-541
- Winsler, A., Diaz, R.M., McCarthy, E.M., Atencio, D.J., Chabay, L.A. (1999): Mother-Child Interaction, Private Speech, and Task Performance in Preschool Children with Behavior Problems. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. Volume 40, Number 6, 891-904
- Winsler, A., Diaz, R.M., Montero, I. (1997): The Role of Private Speech in the Transition from Collaborative to Independent Task Performance in Young Children. In: Early Childhood Research Quarterly. Volume 12, 59-79
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. Volume 17, 89-100

Zusammenfassung

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich auf das Beobachten, Verstehen und die Analyse, wie sich ein Interaktionsverlauf zwischen Mutter und Kind beim Lösen einer gemeinsamen Zeichenaufgabe gestalten kann und wie Mutter und Kind ihre (Re-)Aktionen aufeinander abstimmen. In dieser Forschungsarbeit wird untersucht, wie eine Mutter ihr Kind unterstützt, damit es sich aktiv und nach Bedarf eigeninitiativ an der Bearbeitung und Lösung der gemeinsamen Aufgabe beteiligen kann. Indikatoren für die Angemessenheit der Unterstützungsangebote der Mutter und die Qualität des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind werden als Fundamente einer Interaktion beschrieben. Dazu werden neben Lern- und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern in Problemlösungsprozessen Ursache und Wirkung der Interaktionsgestaltung seitens der Mutter und das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind beim Lösen von Aufgaben thematisiert. Mit Hilfe des theoretischen Konzeptes Scaffolding werden Aufgaben der Mutter zur bedürfnisgerechten Unterstützung eines Problemlösungsprozesses ausgewiesen. Dadurch werden Qualitätsmerkmale und Ziele von adäquatem Unterstützungsverhalten sowie Ansatzpunkte zur Beobachtung von Problemlösungsprozessen angeführt. Um sichtbar zu machen wie sich einzelne Interaktionen gestalten und welche Verhaltensweisen und Kommunikationsangebote auf das Kind wie wirken, wurde ein Verfahren zur sequentiell strukturierten Feinanalyse erarbeitet. Zur theoretischen Untermauerung des im Laufe des Forschungsprozesses entwickelten Analyseverfahrens wurden Methodologie und Forschungspraxis der qualitativen Forschung bei Einzelfallstudien mittels einer Beschreibung der Grundlagen qualitativer Forschung für Text-, Bild- und Filmanalysen sowie Aspekte von Beobachten und Verstehen als Rahmenbedingungen zur Videoanalyse diskutiert. Das entwickelte Analyseverfahren beinhaltet eine tabellarische Darstellung der Beobachtungen auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene in vier Spalten zur Analyse der (Re-)Aktionen von Mutter und Kind. Eine qualitative Beschreibung des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind beim Lösen der Aufgabe durch beobachtete Scaffoldingmomente schließt unmittelbar an. Mit den Analysen wurden entwicklungsbegünstigende Unterstützungsstrategien von Müttern und Besonderheiten im Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind mittels einer detaillierten Beschreibung von Scaffoldingmomenten herausgefiltert. Dadurch kam zum Ausdruck, wie das Unterstützungsverhalten der Mutter auf das Erleben des Kindes wirkt, wenn deren Angebote den aktuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Kindes entsprechen. Es wurde erkennbar, dass mein deutscher Übersetzungsversuch von Scaffolding als „ergänzende Haltung“ der Mutter zum Kind in der Entwicklung von Verknüpfungsdenken und für den Ausbau von individuellen Potentialen des Kindes begünstigend wirkt. In einer „ergänzenden Haltung“ ist es möglich, die aktuelle Gefühlswelt und Verständnisebene des Gegenübers adäquat wahrzunehmen und auch zu erreichen.

Abstract

The cognitive interest of the present study is directed towards the observation, the understanding and the analysis of how the procedure of interaction between mother and child can take shape in the course of solving a commonly held drawing task, and how mother and child harmonize their (re-)actions regarding one another. What is investigated in this research study is how a mother supports her child such that the child can actively participate and, as needed, grasp independent initiative in processing and solving the challenge they jointly face. Indicators for the appropriateness of the mother's offers of support and the quality of the cooperative interplay between mother and child are described as being the underpinnings of an interaction. Additionally highlighted as a main theme is, besides learning and developmental demands of children in problemsolving processes, the cause and effect of the interaction formation on the part of the mother, and the cooperative interplay between mother and child while solving assigned tasks. With the help of the theoretical concept of scaffolding, the duties of the mother with respect to support equitable to the necessities of a problemsolving process are identified. Adduced through this are qualitative features and goals of adequate supportive behavior as well as points of departure for the observation of problemsolving processes. In order to illustrate how individual interactions take shape and which kinds of behavior and offers of communication have an effect on the child, a procedure for sequentially structured detailed analysis was elaborated. Discussed in the interest of theoretically grounding the analytic procedure developed in the course of the research process were methodology and practical investigative experience of the qualitative research during individual case studies by means of a description of the basic principles of qualitative research for textual, pictorial and film analyses, as well as the aspects of observation and comprehension being basic conditions for conducting videoanalysis. The evolved analytic procedure includes a tabular representation of the observations on verbal, body-language and emotional levels in four columns concerning the analysis of the (re-)actions of mother and child. A qualitative description of the cooperative interplay between mother and child upon solving their assignment that uses observed scaffoldingmoments ensues immediately thereafter. Sifted out by means of the analyses were development-favoring support strategies of mothers and special features in the cooperative interplay between mother and child. What was expressed thereby was how the supportive behavior of the mother affects the child's experience when its being offered matches the current learning and developmental needs of the child. It became evident that "ergänzende Haltung" as a translation of scaffolding (a "complementary posture" of the mother) in developing combinatorial thinking and for expanding the child's individual potentials has a favorable effect. In "ergänzender Haltung" it is possible to adequately perceive and also reach the feelings sphere and comprehension level of one's opposite number.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

- Geboren am 3. September 1981 in St. Pölten
- Vater: Dieter Fruhwirth, Dipl.-Ing., Ministerialrat
- Mutter: Elfriede Fruhwirth, geb. Kaisergruber, OL f. Werkerziehung
- Bruder: Klaus

Bildungsweg:

- Kindergarten Wilhelmsburg von 1985 bis 1988
- Volksschule Wilhelmsburg von 1988 bis 1992
- Hauptschule Wilhelmsburg von 1992 bis 1996 (Musical-, Chor- und Gesangsauftritte; Instrumentalaufführungen mit Querflöte)
- BORG- St. Pölten von 1996 bis 2000 (ORG unter bes. Berücksichtigung der musischen Ausbildung) Vertiefung der vokalen und instrumentalen Kenntnisse
- 31. Mai 2000: Matura mit vertiefender Schwerpunktprüfung aus Musikerziehung und Instrumentalunterricht
- Oktober 2002: Beginn der Studien Pädagogik und Arabistik
- 12. Juli 2004: 1. Diplomprüfung Pädagogik
- 18. April 2008: Abschluss des 2. Studienabschnittes aus Pädagogik
- 14. Mai 2008: Genehmigung des Diplomarbeitsthemas
- aktuell: Vorbereitung auf die Magisterprüfung zum Abschluss des Pädagogikstudiums mit Schwerpunkten auf psychoanalytischer Pädagogik und Sozialpädagogik

Wissenschaftlicher Werdegang:

- Mitwirkung in der Studienrichtungsververtretung Arabistik der Geistes und Kulturwissenschaften in Wien von SS 2003 bis SS 2005
- Wissenschaftlichen Praktikum zum Thema „soziale Netzwerke“ von SS 2006 bis WS 2006/07
- Mitarbeit bei der Durchführung einer Forschungsstudie der Universität Wien in Kooperation mit der Universität Köln zum Thema „Entwicklung der Beziehung von Mutter und Baby“ von SS 2006 bis SS 2008
- Entwicklung eines qualitativen Analyseverfahrens zur Beobachtung von Mutter-Kind Interaktionen im Rahmen meiner Forschungen zur Diplomarbeit von SS 2007 bis SS 2008

Berufliche Erfahrungen:

- Babysitten und Kinderbetreuung in Familien, Betreuung von Kinder- und Jugendgruppen bei diversen Ferienlagern, Reitunterricht, Ministranten- und Pfadfinderheimstunden, Nachhilfe und Unterstützung bei Maturavorbereitungen
- Tätigkeiten als Kellnerin und im Cateringservice
- Auslandsaufenthalt als Kinderanimateurin und Tänzerin in Marokko von Juni 2000 bis September 2001 (Anstellung zur ganztägigen Betreuung von Kindergruppen im Alter von 3 bis 16 Jahren)
- Tätigkeit bei der Fa. Neuman (Prefa) in der Pulverbeschichtung im November 2001 (erstmalig im August 1998 Ferialarbeit in der Produktion)
- Nachhilfeunterricht im Institut LAWITO von März 2002 bis Juni 2003 (Mathematik, Deutsch, Englisch, Latein)
- Lernstundenhilfe im Hort des Kindergartens Schönbrunn von März 2007 bis Juni 2008
- Hortbetreuung als Pädagogin bei den Wiener Kinderfreunden seit August 2008