

Diplomarbeit

Maßgebliche Handlungsweisen
als Schlüsselmomente und Indikatoren
für weniger gelungene Lehr- und Lernprozesse.

Qualitative Videoanalysen von Mutter-Kind-Interaktionen
beim gemeinsamen Problemlösen.

Verfasserin
Maria Schuckert

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Pädagogik
Betreuerin:	Dr. Kornelia Steinhardt

Vorwort

Bedanken möchte ich mich bei...

...meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Dr. Kornelia Steinhardt. Einerseits für ihre fachliche Unterstützung beim Verfassen meiner Diplomarbeit. Viele ihrer Maßstäbe, die sie von ihren DiplomandInnen fordert - als ein Beispiel sei die mehrmalige Diskussion der verfassten Inhalte mit dem Ziel der Erlangung von gesteigerter Objektivität und der tiefgreifenden und intensiven fachlichen Auseinandersetzung genannt - förderten meine persönliche Herangehensweise an das Arbeiten - in wissenschaftlichem Sinne wie auch im Allgemeinen - sicherlich nachhaltig. Andererseits möchte ich mich auch für ihre Ausdauer und Geduld bedanken, die sie mir entgegen gebracht hat und für das in mich gesetzte Vertrauen meine Kompetenzen betreffend.

...meinen Studienkolleginnen, Silke und Agnes, die einen wertvollen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet haben, indem sie in Form von Gegenlesen zur inhaltlichen Weiterentwicklung einerseits, aber auch zur allgemeinen Korrektur von Fehlern beigetragen haben.

...meinem Lebensgefährten Reini. Er hat mich das gesamte Studium hindurch begleitet und war mir eine große Stütze. Einerseits natürlich in all meinen persönlichen und privaten Belangen während dieser Zeit. Andererseits konnte er mir auch in vielen Dingen das Studium betreffend hilfreich zur Seite stehen. Herzlichen Dank!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 30. August 2010

Zusammenfassung/Abstract

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf zwischenmenschlichen Beziehungen im spezifischen Bereich des Lehrens und Lernens. Konkret wird - unter psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive - der Frage nachgegangen, welche bewussten beziehungsweise unbewussten Handlungsweisen von Müttern, die im Vorfeld bereits als weniger förderlich eingestuft wurden, sich in einer Mutter-Kind-Interaktion in einem gemeinsamen Lehr- und Lernprozess beobachten lassen. Diese Handlungsweisen werden weiters daraufhin überprüft, inwiefern sie als maßgeblicher Beitrag für den Verlauf des Lehr- und Lernprozesses zu verstehen sind. Ziel ist es, mit den Erkenntnissen einen weiteren, tiefgreifenden Beitrag für das Verständnis von gesetzten Handlungsweisen in einem Lehr- und Lernprozess zu leisten, welche einerseits für das Individuelle in Beziehungen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive von Relevanz sind, andererseits auch für ein allgemeines Verständnis von Lehren und Lernen. Zur Beantwortung der Fragestellung werden auf Video aufgezeichnete Mutter-Kind-Interaktionen als Datenbasis verwendet, welche mittels eines eigens arrangierten Analyseverfahrens bearbeitet werden. Als theoretische Basis zur qualitativen Auswertung der Daten gilt zum Einen das theoretische Konstrukt Scaffolding, welches ausführliche Informationen einen Lehr- und Lernprozess betreffend liefert. Zum Anderen werden theoretische Erkenntnisse in Bezug auf einen Lehr- und Lernprozess aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive herangezogen.

This study focuses on interpersonal relations in the specific area of a teaching and learning process. The core of this analysis considers to the question what conscious and unconscious behaviour can be noticed in low rated mothers in a mother-child-interaction in a joint teaching and learning process from the psychoanalytic-educational point of view. Thereafter, this behaviour recovered is examined for its importance to the course of a teaching and learning process. The main aim is to gain further profound knowledge of the executed acts in a teaching and learning process that is important in two ways. On the one hand, the individual aspect of relationships is highlighted from the psychoanalytic-educational standpoint and on the other hand, this information contributes to a better understanding of teaching and learning in general. Mother-child-interactions recorded on video are the data basis that is analyzed in a specific way in order to study and solve the research question. The construct 'scaffolding' is used as a theoretical basis during the qualitative data analysis, as it provides a great variety of knowledge for the teaching and learning process. Furthermore, theoretical insights of the teaching and learning process from the psychoanalytic-educational viewpoint are taken into consideration.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZU SCAFFOLDING UND NON-SCAFFOLDING	8
2.1	DIE WECHSELBEZIEHUNG ZWISCHEN LERNENDEM UND LEHRENDEM UND DER KONZEPTIVE URSPRUNG VON SCAFFOLDING.....	8
2.2	KOMPONENTEN UND ZIELE VON SCAFFOLDING SOWIE DETERMINANTEN DES SCAFFOLDING-PROZESSES	9
2.3	NON-SCAFFOLDING	18
3	DER LEHR- UND LERNPROZESS AUS PSYCHOANALYTISCH-PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE	20
4	THEORIE UND METHODOLOGIE QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG	26
4.1	GRUNDLAGEN QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG.....	26
4.1.1	<i>Grundannahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung.....</i>	<i>26</i>
4.1.2	<i>Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung.....</i>	<i>27</i>
4.1.3	<i>Abgrenzung qualitative und quantitative Forschung</i>	<i>28</i>
4.1.4	<i>Qualitativer Forschungsprozess</i>	<i>29</i>
4.1.5	<i>Triangulation in der qualitativen Sozialforschung.....</i>	<i>30</i>
4.2	METHODEN QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG.....	30
4.2.1	<i>Befragungsverfahren.....</i>	<i>31</i>
4.2.2	<i>Beobachtungsverfahren</i>	<i>32</i>
4.2.3	<i>Dokumentenanalyse</i>	<i>36</i>
4.2.4	<i>Einzelfallstudien</i>	<i>37</i>
4.3	QUALITATIVE ANALYSEVERFAHREN.....	38
4.3.1	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	<i>38</i>
4.3.2	<i>Konversationsanalyse</i>	<i>41</i>
4.3.3	<i>Psychoanalytische Textinterpretation</i>	<i>41</i>
4.3.4	<i>Objektive Hermeneutik.....</i>	<i>41</i>
4.3.5	<i>Fotografie- und Filmanalyse.....</i>	<i>42</i>
4.3.6	<i>Analyse der Körpersprache.....</i>	<i>42</i>
4.3.7	<i>Statistische und computerunterstützte Auswertungsverfahren qualitativer Daten</i>	<i>44</i>
4.4	METHODE UND ANALYSEVERFAHREN IN DER VORLIEGENDEN UNTERSUCHUNG	45
4.4.1	<i>Theoriebezogene Erläuterung zu Methode und Analyseverfahren der vorliegenden Untersuchung</i>	<i>45</i>
4.4.2	<i>Praktisches Ablaufmodell des Analyseverfahrens der vorliegenden Untersuchung.....</i>	<i>47</i>

5	UNTERSUCHUNG DER FORSCHUNGSFRAGE ANHAND VON FÜNF INTERAK- TIONSANALYSEN	50
5.1	VERTIKALE VERHALTENSANALYSE ID 13 (NEGATIVE GESCHICHTE)	51
5.2	VERTIKALE VERHALTENSANALYSE ID 22 (POSITIVE GESCHICHTE)	64
5.3	VERTIKALE VERHALTENSANALYSE ID 75 (NEGATIVE GESCHICHTE)	76
5.4	VERTIKALE VERHALTENSANALYSE ID 82 (NEGATIVE GESCHICHTE)	87
5.5	VERTIKALE VERHALTENSANALYSE ID 116 (POSITIVE GESCHICHTE).....	102
5.6	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	113
5.7	DAS ELEMENT DES UNBEWUSSTEN IN DER PSYCHOANALYTISCH-PÄDAGOGISCHEN PERSPEKTIVE ALS TEIL DER FORSCHUNGSFRAGE	128
6	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	133
7	VERZEICHNISSE	138
7.1	LITERATURVERZEICHNIS.....	138
7.2	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	143

1 Einleitung

Die individuelle Entwicklung eines Kindes kann von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängen. Nach Volland (1995, 2 f.) geht man heute von einem multidimensionalen Erklärungsmodell kindlicher Entwicklung aus, das sowohl dispositionelle Faktoren als auch soziale Faktoren als Einflussgrößen kennt. Als soziale Faktoren können in hierarchischer Reihenfolge die Ebene sozialer Strukturen, die Beziehungsebene sowie die Interaktionsebene genannt werden. Als oberste Ebene beinhaltet die Ebene der sozialen Strukturen alle kultur- und schichtspezifischen Anforderungen und Erwartungen, die an Eltern und Kind gestellt werden. Sie beeinflussen das Erziehungsverhalten der Eltern. Nicht unabhängig davon ist die Beziehungsebene, welche die Beziehung zwischen Eltern und Kind beschreibt. Erfahrungen, die ein Kind auf dieser Ebene macht, haben maßgeblichen Einfluss auf seine Entwicklung. Die Qualität der Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern ergibt sich aus den Interaktionen, die zwischen den einzelnen Interaktionspartnern ablaufen. Sie können als einzige direkt beobachtet werden.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde es als selbstverständlich angesehen, dass sich das Kind den Erwartungen seiner Eltern beziehungsweise der Gesellschaft bedingungslos fügt. Es ist nach wie vor so, dass Erwachsene ihren Kindern Vorgaben machen (sollen), da sie in eine Gesellschaft hineinwachsen und einer Sozialisation bedürfen. Andererseits hat man in den vergangenen 50 Jahren gelernt, dass Kinder eher zu einem körperlich, intellektuell und emotional gesunden Menschen heranwachsen, wenn die Eltern das Kind und seine Individualität mehr in das Blickfeld rücken. Dies bedeutet, dass es den Eltern gelingt, dem Kind Erfahrungen zu vermitteln, die seinen spezifischen Eigenschaften entgegen kommen, und es damit gleichzeitig auch in die Lage versetzt, den Anforderungen der Familie und der Gesellschaft zu entsprechen (Brazelton, Greenspan 2002, 147 f.).

Die psychoanalytische Pädagogik beansprucht für sich die Orientierung an der psychischen Gesundheit des Kindes. Psychische Gesundheit hat nach Figdor (1998, 34 ff.) etwas mit der bewussten Verfügungsgewalt über die eigenen Möglichkeiten, mit Realitätskontrolle und der Fähigkeit zu tun, Beziehungen frei von – aus der Kindheit übertragenen – Ängsten zu leben. Katzenbach (2006, 95), der diese Orientierung ebenfalls bekräftigt, sieht in der psychischen Gesundheit des Menschen weiters die Fähigkeit der Regulation der eigenen Emotionen, d.h., einen Zugang zu den eigenen Affekten zu haben, ohne diesen ausgeliefert zu sein. Daraus abgeleitet wird nach Figdor (1998, 34 ff.) die Mindestanforderung an das erzieherische Handeln der Eltern postuliert, sich dem Entwicklungs- und Lebensinteresse des heranwachsenden Kindes verpflichtet zu fühlen. Dies ist ein kontinuierlicher Prozess, bei dem ständig

darauf geachtet werden soll, dass die psychische Gesundheit im Fokus elterlicher Bemühungen steht. Figdor (2007, 45) unterscheidet bei den kindlichen Bedürfnissen zwischen den Entwicklungs- und den Alltagsbedürfnissen¹. Für die gesunde Entwicklung des Kindes ist es wichtig, dafür Sorge zu tragen, dass die Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse nicht gefährdet ist. Eine Frustration des Kindes im Bezug auf seine Alltagsbedürfnisse hingegen stellt keine Gefährdung für die gesunde Entwicklung des Kindes dar.

Jede Erziehung ist ein Kompromiss zwischen den Anforderungen der Eltern und den Entwicklungsinteressen des Kindes beziehungsweise den konkreten, augenblicklichen Bedürfnissen des Kindes. Wenn es überhaupt eine „gelingende“ Erziehung gibt, dann kann sie für jene Verhältnisse als zutreffend bezeichnet werden, wenn die Eltern in ihrer Erziehung die individuellen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes nicht all zu stark einschränken und trotzdem im Zusammenleben mit dem Kind überwiegend Freude und Befriedigung erlangen (Figdor 1998, 38). In diesem Zusammenhang darf nicht außer Acht gelassen werden, dass man aus psychoanalytischer Sicht davon aus geht, dass die Gestaltung der Beziehung zwischen Eltern und Kindern in einem ganz wesentlichen Ausmaß von unbewussten Motiven geleitet wird und nicht allein das Resultat bewusster pädagogischer Überlegungen ist (Figdor 1998, 45).

In der vorliegenden Arbeit werden spezielle Entwicklungsbedürfnisse eines Kindes in einer spezifischen Interaktionssituation zwischen Eltern und Kind fokussiert. Konkret handelt es sich um eine gemeinsame Problemlösungssituation im einem Lehr- und Lernprozess² dieser beiden Interaktionspartner. Die theoretische Grundlage in diesem Zusammenhang bildet einerseits das Konzept Scaffolding, in dem der Lehr- und Lernprozess sehr ausführlich beschrieben wird. Wörtlich übersetzt bedeutet Scaffolding „Baugerüst“ oder „ein Gerüst aufbauen“ (Terrell, et al. 1994, 992).

Nach Wood, Bruner und Ross (1976, 89 f.) meint Scaffolding einen Prozess, der es dem Kind oder dem Lernenden ermöglicht, ein Problem zu lösen, eine Aufgabe auszuführen oder ein Ziel zu erreichen, welche ohne Unterstützung außerhalb seiner Leistungsfähigkeit lägen. Grundlegend steuern Erwachsene in einem Scaffolding-Prozess jene Elemente der Aufgabe,

¹ Beispiele für Entwicklungsbedürfnisse sind sich geliebt und geborgen sowie in seinen Wünschen und Meinungen respektiert zu fühlen oder mit sich selber zufrieden zu sein. Unter Alltagsbedürfnissen hingegen versteht man beispielsweise etwas essen beziehungsweise nicht essen zu wollen, nicht in die Schule gehen zu wollen, fernzusehen uvm. Der wesentliche Unterschied zwischen diesen beiden Bedürfnisarten liegt darin, dass Alltagsbedürfnisse eine Sache des Augenblicks sind und sich die Befriedigung von Entwicklungsbedürfnissen über einen längeren Zeitraum entscheiden, d.h. eine Eigenschaft der Beziehung zu den Eltern darstellt (Figdor 2007, 38 ff.).

² Dies bedeutet, dass ein Erwachsener oder ein Experte jemandem hilft, der weniger erwachsen oder weniger Experte ist. Diese Art der Interaktion wird als ein wesentlicher Faktor in der Kindheit angesehen (Wood, Bruner, Ross 1976, 89).

die anfänglich außerhalb des Kompetenzbereiches des Lernenden liegen, damit sich dieser auf die Elemente konzentrieren und diese auch vollenden kann, die innerhalb seiner Kompetenz liegen. Dadurch kommt die Aufgabe zu einer erfolgreichen Beendigung. Zusätzlich kann beim Lernenden eine Problemlösungskompetenz entwickelt werden, und zwar rascher als wenn keine Unterstützung statt gefunden hätte.

Als theoretischer Vordenker für das heutige Verständnis des Konzepts Scaffolding gilt Wygotski mit seiner Theorie der „zone of proximal development“³. Er verwendet hier zwar nicht den Begriff Scaffolding, jedoch wird die ZPD als eine wesentliche Komponente davon angesehen (Berk, Winsler 1995, 24 ff.). Wygotski sieht die Kultur als eine wesentliche Entwicklungsbedingung des Individuums, wobei Lern- und Entwicklungsprozesse nach dieser Auffassung auf Tätigkeiten des Lernenden basieren. Diese Tätigkeit ist immer in soziale Aktivitäten eingebunden und führt so zum Hineinwachsen des Individuums in eine Kultur, der sogenannten Enkulturation. Im Rahmen dieser Enkulturation führt der Lernende zunächst Handlungen mit Hilfestellungen von anderen Individuen aus, die er auch nur mit deren Hilfe vollziehen kann. Mit zunehmender Häufigkeit dieses angeleiteten Handelns erwirbt der Lernende immer mehr Kenntnisse und Fähigkeiten für das selbstständige Ausführen der Handlung. Somit wird der Lernende vom Nicht-Könnler zum Könnler und kann durch langjährige Praxis auch zum Experten werden (Schnotz 2006, 43 f.). In den neueren, aus den USA stammenden Ansätzen, wird Scaffolding als das Anbieten einer Orientierungsgrundlage bezeichnet (Schnotz 2006, 49).

Als weitere theoretische Grundlage erhält der Lehr- und Lernprozess aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive betrachtet eine hohe Relevanz. In gleicher Weise wie beim Konzept Scaffolding findet sich auch in der psychoanalytisch-pädagogischen Literatur zum genannten Thema die Meinung, dass der Rahmen, der die emotionale und geistige Entwicklung des Kindes entweder unterstützt oder behindert, vom Lehrenden her gestellt wird. Somit erhält der Lehrende eine zentrale Rolle im Leben eines jungen Menschen (Salzberger-Wittenberg 1997, 15). Die Beschaffenheit der Beziehung in einem Lernprozess ist aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung. Gemeint ist damit beispielsweise, ganz allgemein formuliert, der Grad der emotionalen Zuwendung und Liebe seitens des Lehrenden (Diem-Wille 2003, 11), das Maß an Sicherheit, das das Kind erfährt, um sich neuen Herausforderungen zu stellen, das Vorhandensein einer stabilen Beziehung zum Lehrenden oder das Erkennen der Individualität des Kindes bezüglich der Herausforderung seitens des Lehrenden (Heilmann 2006, 119). Der Lehr- und Lern-

³ Die „zone of proximal development“, wörtlich übersetzt die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Schnotz 2006, 44), wird im weiteren Verlauf als ZPD abgekürzt und in Kapitel 2 eingehender erläutert.

prozess aus psychoanalytischer Sicht wird als ein interaktiver Austauschprozess betrachtet, der vorwiegend unbewusst statt findet (Heilmann 2006, 119) und darf nicht als alleiniger kognitiver Prozess gedacht werden, sondern es muss auch die emotionale Verankerung kognitiver Prozesse in das Nachdenken darüber mit ein geschlossen werden (Figdor 2007, 224). Zu sehr ähnlichen Erkenntnissen kommt auch die Forschung über das theoretische Konstrukt Scaffolding.

Dieses weiter oben bereits kurz definierte Konzept Scaffolding diente bereits in mehreren Untersuchungen (Schacherbauer 2004; Schwarz-Helleis 2006; Fruhwirth 2008) als Basis, um ein noch detaillierteres und individuelleres Verständnis von Mutter-Kind-Interaktionen in einem Scaffolding-Prozess zu erlangen. All diesen beispielhaft genannten Untersuchungen zu Grunde liegt die Wiener Langzeitstudie „Kinder postpartum depressiver Mütter: eine 4-Jahres-Follow-up-Studie“, in der es das Ziel der Forschungsgruppe war, neue Erkenntnisse über Langzeitfolgen einer postpartalen Depression von Müttern zu gewinnen. Als Untersuchungsinstrument wurde eine adaptierte Form des „family drawings“ angewandt. Dies bedeutet, Mutter und Kind wurden dazu angehalten, gemeinsam zwei Bilder zu zeichnen. Sie sollten eine Alltagssituation aus der Familie zeichnen, in der eine schwierige Situation vorherrschte und eine weitere Situation aus dem Alltagsleben, die mit Glück und Zufriedenheit verbunden wurde. Die zustande gekommene Interaktion zwischen Mutter und Kind wurde auf Video aufgezeichnet und im Rahmen der darauf folgenden Interaktionsanalyse mittels eines Codierhandbuches nach unterschiedlichen Affekt- und Verhaltenskategorien analysiert. Im Zuge dieses Codiervorgangs wurde auch das Scaffolding-Verhalten der Mütter geratet. Die Skala reichte hierbei von hoch-scaffolding (5) bis niedrig-scaffolding (1) (Schwarz-Helleis 2006, 4).

Durch diese Analyse konnte eine Aussage darüber getroffen werden, in welcher Intensität die Mütter ihren Kindern Unterstützung angeboten haben. Die Art und Weise hingegen, wie sich die Interaktion gestaltete und wie konkret die Mütter in der Interaktion mit ihren Kindern handelten, konnte in dieser Analyse jedoch nicht herausgearbeitet werden. Diese Erkenntnis führte zu der Überlegung, in der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, wie eine Mutter in einer Situation des gemeinsamen Problemlösens konkret in Beziehung zu ihrem Kind tritt, um somit ein tiefgreifenderes Verständnis über - möglicherweise auch unbewusste - Handlungs- und Verhaltensweisen einer Mutter in einem Lehr- und Lernprozess, der seitens des Kindes Unterstützung bedarf, zu erlangen. An diesen Leitgedanken schließt sich noch eine weitere Überlegung an: Die oben beispielhaft genannten Untersuchungen von Schacherbauer, Schwarz-Helleis und Fruhwirth beschäftigten sich ebenfalls mit ähnlichen Forschungsfragen wie eben genannt. Jedoch wurden bisher ausschließlich Mutter-Kind-Interaktionen unter-

sucht, die als hoch- beziehungsweise mittel-scaffolding eingeschätzt wurden. Mütter, die als niedrig-scaffolding geratet wurden, waren bisher noch nicht im Fokus näherer Untersuchungen. Aus dem grundlegenden, oben formulierten Leitgedanken und der genannten weiterführenden Überlegung kann nun folgende Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit formuliert werden:

Welche bewussten beziehungsweise unbewussten Handlungsweisen von Müttern, die bereits als weniger förderlich eingestuft wurden, lassen sich in einer Mutter-Kind-Interaktion in einem gemeinsamen Lehr- und Lernprozess beobachten und inwiefern sind sie als maßgeblicher Beitrag - und somit als Schlüsselmomente und Indikatoren - für diesen Lehr- und Lernprozess zu verstehen?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage ist die vorliegende Arbeit in sechs Kapitel aufgebaut, die im Folgenden überblicksmäßig skizziert werden. Nach einer Hinführung zum Thema in diesem ersten Kapitel wird in Kapitel 2, welches einen Teil der theoretischen Basis zur Beantwortung der Forschungsfrage darstellt, das Konzept Scaffolding umfassend beschrieben. Einleitend werden der Begriff Scaffolding und seine verschiedenen Aspekte und Bedingungen definiert, im Anschluss daran werden der Scaffolding-Prozess beziehungsweise die Scaffolding-Funktionen näher beleuchtet. Da das Konzept Scaffolding den Rahmen eines Lehr- und Lernprozesses sehr gut beschreibt, wird es als ein theoretisches Konstrukt für zur Beantwortung der vorliegenden Arbeit heran gezogen. Weitere grundlegende theoretische Überlegungen psychoanalytisch-pädagogischer Natur bezüglich eines Lehr- und Lernprozesses werden anschließend in Kapitel 3 dargelegt. Um zu einem tiefgreifenderen Verständnis der Handlungsweisen der Mutter zu gelangen sind die Erkenntnisse, die in diesem Kapitel dargelegt werden, von hoher Relevanz. Einerseits handelt es sich hierbei um generelle psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen den Lehr- und Lernprozess im Kindesalter betreffend und andererseits um konkrete psychoanalytisch-pädagogische Erkenntnisse das Handeln der Lehrenden betreffend. Das Kapitel 4 kann als Methodenteil bezeichnet werden, der sich in vier Abschnitte gliedert. In den ersten drei Abschnitten wird auf die Grundlagen, Methoden und Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung in theoretischer Aufarbeitung eingegangen. Auf diesen Inhalten basierend werden im vierten Abschnitt des Kapitels die eigens zur Untersuchung der Fragestellung entwickelte Methode und das Analyseverfahren umfassend erläutert. Nachdem in Kapitel 2, 3 und 4 die theoretische Basis hinsichtlich des Konzepts Scaffolding, der psychoanalytisch-pädagogischen Überlegungen einen Lehr- und Lernprozess betreffend sowie der methodischen Vorgehensweise gelegt wird, wird in Kapitel 5 mit dem empirischen Teil der Arbeit fortgesetzt. Dieses Kapitel bildet den Hauptteil der Arbeit. Es werden fünf Mutter-Kind-Interaktionen mittels auf Video aufgezeichneter Da-

tenmaterialien, aus der weiter oben beschriebenen Wiener Langzeitstudie, hinsichtlich der Forschungsfrage eingehend ausgewertet, analysiert und interpretiert. Im Anschluss daran wird anhand dieser Erkenntnisse die Forschungsfrage beantwortet. Kapitel 6 schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick auf weiter führende Fragestellungen.

Abschließend wird nun die Relevanz der vorliegenden Arbeit für die Pädagogik im Allgemeinen sowie für die psychoanalytische Pädagogik im Speziellen auf unterschiedliche Kontexte hin diskutiert. Es ist beispielsweise vom *familiären Kontext* die Rede, wenn Überlegungen dahingehend angestellt werden, wie angemessene Unterstützung seitens der Eltern im Bezug auf ihr Kind beim gemeinsamen Problemlösen definiert wird. Figdor (2007, 48) plädiert im Bezug auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind und den Umgang seitens der Eltern mit ihrem Kind darauf, dass in der psychoanalytischen Pädagogik das Hauptaugenmerk auf die Gestalt der Beziehung gelegt werden muss. So können die Erkenntnisse dieser qualitativen Untersuchung einen weiteren Beitrag dazu leisten, mehr über die Gestalt der Beziehung zwischen Eltern und Kind, im speziellen Fall des Unterstützens in einem Lehr- und Lernprozess, zu erfahren, da Aussagen über intuitive und unbewusst gesteuerte Handlungsweisen für die psychoanalytische Pädagogik von Interesse sind.

Wenn jedoch von angemessener Unterstützung eines Kindes beziehungsweise eines Lernenden die Rede ist wird deutlich, dass die Bedeutung der Inhalte weit über den familiären Kontext hinaus geht. Die mit dem Konzept Scaffolding sowie den psychoanalytisch-pädagogischen Erkenntnissen den Lehr- und Lernprozess betreffend verbundenen wesentlichen Elemente für den Lehr- und Lernprozess eines Kindes erhalten demnach *in jedem anderen pädagogischen Kontext Relevanz, in dem Entwicklungsprozesse gefördert und begünstigt werden sollen*, beispielsweise in der Kindergartenpädagogik, in der Schulpädagogik⁴ oder in der Erwachsenenbildung. Die Bedeutung um das Wissen jener Aspekte, die in einem Lernprozess für die Entwicklung des Lernenden förderlich beziehungsweise weniger förderlich sind, kann also auch in diesen Kontexten hilfreich sein. Einerseits können die Aspekte als Handlungsanleitung dienlich sein, andererseits auch für das reflexive Nachdenken über bereits stattgefundene Interaktionen. Reflexion hat in jedem sozialen Beruf einen hohen Stellenwert⁵, und das Nachdenken in reflexiver Weise über die eigenen Verhaltensweisen als Pädagoge in der Interaktion mit dem Kind beziehungsweise Lernenden in einem Lehr- und Lernprozess kann erweitert werden durch das Wissen um Handlungsweisen, welche mehr oder weniger zum Gelingen eines solchen beitragen.

⁴ Schnotz (2006, 48) spricht in diesem Zusammenhang beispielsweise vom „didaktischen Dreieck“, das den Lehr- und Lernprozess zwischen Lehrendem und Lernendem beschreibt.

⁵ Als ein Beispiel sei Huber (2006, 70) genannt, der auf die aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive bedeutsame Voraussetzung einer möglichst ungeschönten Selbstreflexion seitens des Lehrenden hinweist.

Eine weitere Überlegung Bezug nehmend auf die Nützlichkeit der methodischen Vorgehensweise in den Analysen wie auch auf die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit im pädagogischen Handlungsbereich bezieht sich auf den *beratenden Kontext*, wie beispielsweise der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Die methodische Vorgehensweise, mittels derer Handlungsmuster seitens Mutter und Kind bis ins kleinste Detail analysiert werden können, könnte beispielsweise (in adaptierter Form) in der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung als diagnostisches Instrument dienlich sein. Die gewonnenen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit können für Personen die im beratenden Kontext tätig sind als theoretische Grundlage hilfreich sein, um die stattgefundene Entwicklung von Kindern daraufhin zu beurteilen, in welchem Ausmaß die Bedingungen für eine Entwicklung zu guter psychischer Gesundheit (noch) erfüllt sind, was nach Figdor (1998, 37) eine zentrale Aufgabe psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung ist.

Ehe in Kapitel 3 die psychoanalytisch-pädagogischen Aspekte den Lehr- und Lernprozess im Kindesalter betreffend konkreter diskutiert werden wird nun, im folgenden Kapitel 2, auf wesentliche theoretische Grundlagen zu Scaffolding und Non-Scaffolding eingegangen. Die Inhalte dieses Konzepts tragen wesentlich zu Beantwortung der Forschungsfrage bei und werden aus diesem Grund sehr eingehend beleuchtet.

2 Theoretische Grundlagen zu Scaffolding und Non-Scaffolding

Das einleitend bereits allgemein beschriebene Konzept Scaffolding wird in diesem Kapitel im Detail aufgearbeitet, da es sich um eine leitende theoretische Basis zur Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit handelt. Zum besseren Verständnis des Konzeptes Scaffolding sowie zur Erweiterung des grundlagentheoretischen Blickfeldes hinsichtlich der interpretativen Vorgehensweise in Kapitel 5 werden in Abschnitt 2.1 die Wechselbeziehung zwischen Lernendem und Lehrendem sowie der konzeptive Ursprung von Scaffolding beschrieben. In Abschnitt 2.2 folgen die konkrete Erläuterung der Komponenten und Ziele von Scaffolding sowie die Determinanten des Scaffolding-Prozesses. Dem Non-Scaffolding wird ein eigener Abschnitt (2.3) gewidmet, da in der vorliegenden Arbeit niedrig-scaffolding geratete Mütter untersucht werden und der Begriff Non-Scaffolding eine Neudefinition darstellt.

2.1 *Die Wechselbeziehung zwischen Lernendem und Lehrendem und der konzeptive Ursprung von Scaffolding*

„Der Mensch lernt vom Augenblick seiner Geburt an bis an sein Lebensende. Unser Lernen findet in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einem anderen Menschen statt – von frühester Kindheit an und auch später. Von der Beschaffenheit dieser Beziehung hängt es ab, ob wir uns die Zuversicht bewahren, durch die wir neugierig und offen für Neues bleiben, ob wir uns die Fähigkeit erhalten, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen. Die affektiven und kognitiven Aspekte des Lernens sind daher eng miteinander verbunden und voneinander abhängig“ (Salzberger-Wittenberg 1997, 13).

Bereits ab den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde durch die Psychoanalyse, auch im Bezug auf den Beziehungsaspekt eines Bildungs- und Entwicklungsprozesses, das statische Bild kindlicher Entwicklung in Frage gestellt und von einem dynamischen Bild vom Kind in Beziehungen abgelöst. Die Eigentätigkeit des Kindes gewann mehr an Bedeutung und löste das Bild des pädagogischen Denken und Handelns aus der alleinigen Perspektive des erziehenden Erwachsenen ab (Schäfer 2006, 57 f.). In diesem Sinne darf, gerade wenn von der Wechselbeziehung zwischen Lernendem und Lehrendem die Rede ist, auch auf die Bedeutung der Rolle des Kindes in einem Lehr- und Lernprozess nicht vergessen werden. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrendem und Lernendem ist auch von einer aktiven Beteiligung des Kindes abhängig. Von Seiten des Kindes ist eine Bereitschaft zur Kooperation mit dem Lehrenden vonnöten sowie eine Bereitschaft mehr Verantwortung im Zuge der Veränderung seiner Kompetenzen während des Lehr- und Lernprozesses zu übernehmen (Leseman, Sijssling 1996, 133 f.; zit. nach Stalder 2006, 30). Zusätzlich sind das Verhalten des Kindes sowie seine Reaktionen auf die Handlungen des Lehrenden von großer Bedeutung für die Zusammenarbeit und stellen eine wichtige Informationsquelle für den

Lehrenden dar. Diese Reaktionen und auch das Engagement des Kindes sind für den Lehrenden ein wichtiger Gradmesser, inwieweit seine Hilfestellungen angemessen sind (Gauvain et al. 2002, 82; zit. nach Stalder 2006, 30).

Wie bereits in Kapitel 1 ausgeführt, wird die Wechselbeziehung in einem Lehr- und Lernprozess zwischen Lernendem und Lehrenden dadurch charakterisiert, dass der Lernende (der Novize) zunächst Handlungen mit Hilfestellung des Lehrenden (des Experten) ausübt. Hier ist die Rede von jenen Handlungen, die der Lernende noch nicht beherrscht, d.h. die Fähigkeiten und Kenntnisse zum selbstständigen Vollzug der Handlung fehlen noch (Wood, Bruner, Ross 1976, 89; Schnotz 2006, 44). Diese Art von Hilfestellung macht einen großen Anteil des frühen Problemlösens von sich entwickelnden Kindern aus und ist somit ein zentrales Merkmal im Säuglings- und Kleinkindalter (Wood, Bruner, Ross 1976, 89). Mit zunehmender Häufigkeit dieses angeleitenden Handelns entwickeln sich beim Lernenden die Kenntnisse und Fähigkeiten für den selbstständigen Handlungsvollzug, bis gar keine Hilfe mehr erforderlich ist (Schnotz 2006, 44).

Der aktuelle Entwicklungsstand des Kindes ist diesbezüglich ein wichtiger Gradmesser, welcher durch ein unteres und ein oberes Niveau gekennzeichnet ist. Das untere Niveau kennzeichnet den Grad an Leistungsfähigkeit, den der Lernende selbstständig, ohne Hilfe anderer bewältigen kann. Höhere Leistungen sind jedoch oft erst mit geeigneten Hilfestellungen möglich. Jene Leistung, die bei optimaler Hilfe erbracht werden kann, markiert das obere Niveau des aktuellen Entwicklungsstandes des Lernenden. Nach Wygotski wird der Bereich zwischen dem unteren und dem oberen Niveau als ZPD⁶ bezeichnet. Die Unterstützung beziehungsweise pädagogische Einflussnahme sollte innerhalb der ZPD statt finden, um den Lernenden nicht zu unter- aber auch nicht zu überfordern (Schnotz 2006, 44). Die ZPD ist ein dynamischer Bereich der Sensitivität, in der Lernen und kognitive Entwicklung stattfinden. Obwohl von Wygotski noch nicht konkret als Scaffolding bezeichnet, ist die ZPD als wesentliche konzeptive Ursprungsidee (Verenikina 2009, o.S.) dessen angesehen und zählt zu einem der Ziele, die Scaffolding implizieren (Berk, Winsler 1995, 26 ff.).

2.2 Komponenten und Ziele von Scaffolding sowie Determinanten des Scaffolding-Prozesses

Nachdem im letzten Abschnitt die Wechselbeziehung zwischen Lernendem und Lehrendem in einem Lehr- und Lernprozess ganz allgemein sowie der konzeptive Ursprung von Scaffolding beschrieben wurde, folgt in diesem Abschnitt die Detailbeschreibung des Konzeptes

⁶ Siehe Einleitung Seite 3.

Scaffolding, indem nach einer Begriffsklärung auf die wichtigsten Komponenten und Ziele eingegangen wird und die Determinanten des Scaffolding-Prozesses erklärt werden.

Problemlösen meint hauptsächlich, dass ein Kind – wenn es mit einer neuen Herausforderung konfrontiert ist – seine zur Verfügung stehenden Mittel dem Zweck anpasst und aus Fehlern im Tun lernt. Die Diskussion um das Problemlösen beziehungsweise das Erweitern von Fähigkeiten geht üblicherweise mit der Annahme einher, dass das Kind alleine und ohne Unterstützung arbeitet und somit durch einen selbsttätigen Prozess in seinen Fähigkeiten wächst. Wird der soziale Kontext in die Diskussion miteinbezogen, so wird für gewöhnlich der Fall des Formens durch den Lehrenden beziehungsweise der (reinen) Imitation durch den Lehrenden angenommen. Doch dieser Interventionsprozess durch den Lehrenden kann mehr als dies beinhalten. Denn in den meisten Fällen geschieht der Vorgang des Problemlösens und Lernens im Rahmen eines Scaffolding-Prozesses, in dem es dem Kind ermöglicht wird, ein Problem zu lösen, eine Aufgabe auszuführen oder ein Ziel zu erreichen, welches über seiner aktuellen Leistungsfähigkeit liegt und aus diesem Grund ohne Unterstützung nicht gelöst beziehungsweise erreicht werden könnte. Diese Unterstützung beruht im Wesentlichen darauf, dass sich der Erwachsene (Lehrende) auf jene Elemente konzentriert, die zunächst außerhalb der Leistungsfähigkeit des Kindes liegen. Dies ermöglicht dem Kind (Lernenden), sich auf die Elemente der Aufgabe zu konzentrieren, die in seinem Kompetenzbereich liegen. Auf diese Weise kann es in der Bewältigung der Aufgabe zu einem erfolgreichen Abschluss kommen. Mittels der Unterstützung des Lehrenden in einem Scaffolding-Prozess wird es dem Lernenden ermöglicht, rascher in der Entwicklung der Problemlösungskompetenz voranzuschreiten, da der Lehrende auf einem Level Unterstützung bietet, welches die Fähigkeiten des Lernenden im Alleingang weit übersteigen würde (Wood, Bruner, Ross 1976, 90).

Ehe Kinder zu kompetenten Problemlösern werden, vertrauen sie sehr stark auf die Unterstützung ihrer Eltern bei Problemen und Aufgaben, die außerhalb ihrer Fähigkeiten liegen (Rogoff 1990; Vygotsky 1978; zit. nach Neitzel, Dopkins Stright 2003, 147). Die Eltern scaffolden die Anstrengungen der Kinder im Zuge des Problemlösens und das Kind entwickelt neue Kompetenzen, die es dazu befähigt, zukünftige Aufgaben dieses Schwierigkeitsgrades selbstständig zu lösen. Scaffolding definiert sich als eine erzieherische Wechselbeziehung, die darauf abzielt, das Wissen des Kindes zu erweitern, die Komplexität der Aufgabe zu reduzieren und Verantwortung zu übertragen, während emotionale Unterstützung geboten wird (Bruner 1986; zit. nach Neitzel, Stright 2003, 147). Jedoch bestehen Unterschiede in der Art und im Umfang der Informationen, die Eltern ihren Kindern zur Verfügung stellen, wie beispielsweise im Vereinfachungsgrad der Aufgabe, in der Angemessenheit des Feedbacks auf

die emotionalen Bedürfnisse des Kindes, im Ausmaß an Motivation am Lernprozess aktiv kognitiv teil zu nehmen und in der Fähigkeit, den Grad der Unterstützung an die kindlichen Bedürfnisse adäquat anzupassen. Die Qualität der Eltern-Kind-Wechselbeziehung beim Scaffolding wird gemeinsam bestimmt und ist beeinflusst von der aktuellen kognitiven Fähigkeit des Kindes, von der Wahrnehmung der Eltern im Bezug auf das Temperament des Kindes, der persönlichen Anpassungsfähigkeit und dem Ausbildungsgrad der Eltern sowie der Haltung der Eltern in Richtung des Problemkontextes. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Scaffolding von den Familienmitgliedern abhängt beziehungsweise von deren Persönlichkeiten, Ressourcen, Zielen und Werten beeinflusst werden (Neitzel, Dopkins Stright 2003, 147).

Auch Berk und Winsler (1995, 26) sehen das soziale Umfeld als ein wichtiges Scaffolding-beziehungsweise Unterstützungssystem in welchem sich das Kind selbst vorwärts entwickeln kann: "The child is viewed as a building, actively constructing him- or herself. The social environment is the necessary scaffold, or supportive system, that allows the child to move forward and continue to build new competencies." Im Laufe der Zusammenarbeit verändert sich das „Gerüst“, da das Kind unterschiedliche Unterstützung beim Aufbau von neuen Kompetenzen braucht (Rogoff et al. 1984; zit. nach Schacherbauer 2004, 44). Nach Winsler et al. (1999, 892) bezieht sich Scaffolding auf einen nicht-direktiven Stil von Erwachsenen, ein Kind bei der gemeinsamen Bewältigung von Aufgaben und Problemlösungen zu unterstützen, der ein höheres Maß an Selbstverantwortung und Selbstregulation vom Kind abverlangt und bei dem der Erwachsene

„(1) sensitively modulates task difficulty and the amount of adult assistance to keep the task at an appropriately challenging level for the child, (2) contingently withdraws adult control and assistance as soon as the child is able to take on more responsibility, and (3) uses verbal problem-solving strategies, such as leading questions, to assist the child with the task.“

Bei Berk und Winsler (1995, 27 ff.) werden drei Komponenten und zwei Ziele von Scaffolding identifiziert, die im Folgenden näher erläutert werden. Konkret handelt es sich dabei um die Komponenten gemeinsames Problemlösen, Intersubjektivität sowie Wärme und Empfindsamkeit und die beiden Ziele, das Kind in der ZPD zu halten sowie die kindliche Selbstregulation zu begünstigen.

Gemeinsames Problemlösen

Das „Gemeinsame“ erhält beim Scaffolding eine wesentliche Bedeutung, da die Zusammenarbeit sowie die Art und Weise dieser bei der Lösung eines gemeinsamen Problems ein wesentlicher Faktor sind. In der Interaktion zwischen Eltern und Kind wird es als besonders

wesentlich erachtet, dass beide gemeinsam versuchen, ein Ziel zu erreichen. Kognitive Entwicklung beziehungsweise Erkenntnis sind stets an eine Aktivität gebunden. Besseres Lernen ist möglich, wenn diese Aktivität in eine Zusammenarbeit mit anderen gebettet ist (Berk, Winsler 1995, 27).

Der Scaffolding-Prozess beruht auf Interaktion und Wechselseitigkeit, was bedeutet, dass beide Interaktionspartner ihre Tätigkeit aufeinander abstimmen müssen. Die Aktionen und Reaktionen beider Teilnehmer beeinflussen die Situation des gemeinsamen Problemlösens (Rogoff et al. 1984, 33; zit. nach Schacherbauer 2004, 47). Im Rahmen der Studie von Helleis (2006, 219) konnte in Bezug auf gemeinsames Problemlösen beobachtet werden, dass durchgehende Aufmerksamkeit und großes Interesse von beiden Seiten auf ein gemeinsames Ziel hin von Nöten sind. Auch auftretende Probleme im gemeinsamen Tun sollten zusammen gelöst werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lösung des Problems beiden Interaktionspartnern wichtig sein sollte, und beide die Bereitschaft zur Zusammenarbeit haben sollten beziehungsweise auch zusammenarbeiten können.

Intersubjektivität

Eine weitere wichtige Komponente für qualitativ hochstehendes Scaffolding ist Intersubjektivität. Um echte Zusammenarbeit und effektive Kommunikation bei einer gemeinsamen Aktivität zu erreichen, ist es entscheidend, dass beide Teilnehmer am gleichen Ziel arbeiten. Unterschiedliche Ansichten über die Aufgabe können diesen Prozess negativ beeinflussen, sofern sie nicht im Laufe des Scaffolding-Prozesses in ein gemeinsames Verständnis münden. Das Vorhandensein von Intersubjektivität schafft eine gemeinsame Kommunikationsbasis, indem jeder Partner seine Perspektive mit jener des anderen Partners abstimmt. Die Erwachsenen versuchen dies umzusetzen, indem sie ihre eigenen Sichtweisen derart übersetzen, dass sie innerhalb der Reichweite des Kindes liegen (Berk, Winsler 1995, 27).

Auch in der Untersuchung von Helleis (2006, 218 ff.) konnte der kommunikative Austausch, beispielsweise zur detaillierten Aushandlung der gemeinsam zu lösenden Aufgabe, als eine wichtige Determinante zur Erlangung von Intersubjektivität herausgearbeitet werden. Es konnte auch beobachtet werden, dass jede der fünf untersuchten, hoch-scaffolding gerateten Mütter ihre Kinder im Prozess des Findens eines gemeinsamen Verständnisses, beispielsweise durch Fragestellung oder Bringen von Vorschlägen, miteinbezogen haben.

Berk und Winsler (1995, 29) bezeichnen Wärme und Empfindsamkeit beziehungsweise die emotionale Gestaltung der Interaktion zwischen einem Erwachsenen und einem Kind als die dritte wesentliche Komponente des Scaffoldings. 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 Empfindsamkeit⁷ geprägt ist, verbales Lob angebracht 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.

In diesem Zusammenhang kommt eine Studie von Kelley et al. (2000, 1068) in Bezug auf bewertende Feedbacks bei einer gemeinsamen Problemlösungssituation zu dem Ergebnis, dass eine Mutter, die ihrem zweijährigen Kind bei der gemeinsamen Bewältigung von schwierigen Aufgaben vorwiegend negative und kritische Feedbacks gibt, die Entwicklung des Kindes so beeinflusst, dass es im Alter von drei Jahren eher Scham beim eigenständigen Durchführen von schwierigen Aufgaben zeigt. Andererseits löst eine positive mütterliche Bewertung Motivation und Durchhaltevermögen beim Bestehen von Herausforderungen und schwierigen Aufgaben aus. Wenn die Mutter beim Lehren, wie eine Aufgabe bewältigt wird, sanfter und mehr unterstützend zu ihrem zweijährigen Kind war, hat das Kind im Alter von drei Jahren schwierige Aufgaben tendenziell weniger vermieden.

In der Untersuchung von Dunsmore et al. (2005, 353) wird analysiert, inwieweit die emotionale Ausdrucksweise der Mutter beziehungsweise 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 beziehungsweise die Merkfähigkeit des Kindes bezogen auf die gelehrt Handgriffe und Kunstfertigkeiten des alltäglichen Lebens beeinflusst. Dabei wurde das Hauptaugenmerk darauf gelegt, inwiefern die emotionale Ausdrucksweise in der speziellen Situation vom emotionalen Kommunikationsmuster abweicht, das im täglichen Leben von der Mutter gezeigt wird. Insgesamt lässt diese Studie darauf schließen, dass das Maß an Kongruenz zwischen der typischen emotionalen Kommunikation der Mutter und der emotionalen Ausdrucksweise in einer speziellen Situation wichtig ist für das Lernen und Erinnerungsvermögen des Kindes.

⁷ Mit Empfindsamkeit ist an dieser Stelle gemeint, dass der Erwachsene auf die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes eingeht (Berk, Winsler 1995, 29).

Halten des Kindes in der ZPD

Ein wesentliches Ziel von Scaffolding ist es, das Kind während des Bearbeitens der Aufgabe in der ZPD zu halten. Dies ist auf zwei Arten möglich:

1. durch das Strukturieren der Aufgabe und des umgebenden Umfelds in der Art, dass die Anforderungen des Kindes zu jeder Zeit auf einem passenden herausfordernden Niveau gehalten werden, und
2. durch ständiges Abstimmen des Umfangs der elterlichen Intervention auf die aktuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes (Berk, Winsler 1995, 29).

Auch Wood und Middleton (1975, 182) setzten sich in ihrer Untersuchung mit der Frage auseinander, welches Niveau an Intervention in einer Mutter-Kind-Interaktion das adäquate ist. Sie bezeichnen das optimale Niveau der Intervention als Bereich der sensitiven Instruktion („region of sensitivity to instruction“), wo einerseits die Mutter nicht zu viele Optionen offen lässt und andererseits nicht zu restriktiv agiert. In den Analysen von Wood und Middleton (1975, 189 f.) hat sich als wichtiges Ergebnis abgezeichnet, dass die Instruktionen und Vorschläge der Mutter zu den aktuellen Interessen und Fähigkeiten des Kindes passen sollten. Die auftretenden Bedürfnisse des Kindes sollen befriedigt werden und nicht nur „abgearbeitet“, ohne auf die Reaktionen des Kindes Rücksicht zu nehmen. Die zentrale Schlussfolgerung ihrer Arbeit besteht darin, dass für jedes Kind bei einer Lösung einer bestimmten Aufgabe zu einer bestimmten Zeit ein aktuelles Leistungs- oder Autonomieniveau identifiziert werden kann. Instruktionen der Mutter innerhalb dieses Bereiches haben zu einer effektiven Leistung beim Kind geführt. Dies bedeutet, dass der sensitive Instruktor kontinuierlich sein Niveau an Intervention auf Basis des Feedbacks des Kindes adaptiert. Ist eine Instruktion angemessen und kann das Kind somit erfolgreiche Handlungen tätigen, kann das Maß an Autonomie beim nächsten Schritt im Handlungsablauf erhöht werden. Stellt sich jedoch ein Misserfolg ein, sollte die Intervention erhöht werden. Dieser Prozess führt optimaler Weise dazu, das Kind in allen Aspekten der Aufgabe zu befähigen, sodass es sein Verhalten auch zukünftig auch in Abwesenheit des Instruktors eigenständig zu steuern vermag.

Begünstigen der kindlichen Selbstregulation

Als Indikatoren für eine adäquate kindliche Selbstregulation im Bereich der Aneignung von Wissen können ein ausgebildetes metakognitives Bewusstsein, die kognitive und emotionale Anpassungsfähigkeit an die Anforderungen des Lernens, die Ausübung der Selbstkontrolle über das Verhalten im sozialen Umfeld, das Überwachen der eigenen intellektuellen Durchführung von Aufgaben sowie die in Anspruchnahme von Unterstützung, wenn es nötig ist,

genannt werden (Neitzel, Dopkins Stright 2003, 147). Dies zu unterstützen, indem das Kind bei einer gemeinsamen Aktivität so viel wie möglich selbst steuert, ist ein weiteres Ziel von Scaffolding. Das bedeutet für die Eltern, dass sie ihre Kontrolle und Unterstützung zu jenem Zeitpunkt zurücknehmen, wenn das Kind unabhängig arbeiten kann. Eine Intervention der Eltern sollte nur dann erfolgen, wenn das Kind selbst nicht mehr weiter weiß. Wenn die Intervention der Eltern diese Charakteristika aufweist, dann befindet sich das Kind in einem Bereich des selbsttätig ausübenden Arbeitens („zone of executive functioning“). In diesem Sinne hat das Ausmaß des anleitenden und explizierenden Verhaltens der Eltern beeinflussende Wirkung auf die Selbstregulation des Kindes. Wenn die Eltern das Kind an der Lösungsfindung teil haben lassen, wird der Lern- und Selbstregulierungseffekt maximiert. Andererseits werden Lernen und Selbstregulation eingeschränkt, wenn das Verhalten des Kindes beständig durch explizite Anweisungen der Eltern beeinflusst wird (Berk, Winsler 1995, 29 f.). Nach Winsler et al. (1999, 892) verwenden Kinder im Vorschulalter Private Speech⁸ als ein Werkzeug zur Steuerung ihres Verhaltens. Die Verwendung und Verinnerlichung dieser Private Speech wird bei elterlichem Scaffolding im Rahmen einer gemeinsamen Aktivität ermöglicht beziehungsweise gefördert. Scaffolding ist somit ein wichtiger Faktor bei der effektiven Entwicklung von Selbstregulierung bei Kindern.

Obwohl in vorangegangenen Untersuchungen (Grolnick, Ryan 1989; Pianta, Smith, Reef 1991; zit. nach Neitzel, Dopkins Stright 2003, 148) bereits eine Verbindung zwischen Facetten des Scaffoldings durch die Eltern und der generellen Kompetenz von Kindern zur Selbstregulation gefunden wurde, sind Neitzel und Dopkins Stright (2003, 148 ff.) erstmals in ihrer Studie auf die spezifischen Scaffolding-Aspekte eingegangen, welche die Selbstregulierung des Kindes positiv beeinflussen können. Dazu zählen für sie der Inhalt und die Art und Weise, wie Informationen von Eltern im Rahmen von Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden, die emotionale Unterstützung der Eltern die Bereitschaft des Kindes und dessen Durchhaltevermögen betreffend sowie das Maß an elterlicher Kontrolle über die aktive Beteiligung des Kindes am gemeinsamen Problemlösungsprozess. Damit wird gefördert, dass das Kind zu einem verantwortungsvollen Handelnden im Bezug auf die kognitive Kontrolle und Verhaltenskontrolle im sozialen Umfeld wird und somit wird auch die kindliche Selbstregulation begünstigt. Ein zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung ist, dass Kinder, die sich in einer scaffoldingen Wechselbeziehung mit ihren Eltern befinden, später zu effizienteren Problemlösern bei Herausforderungen werden, im Speziellen wenn sie der bereits scaffoldingen Aufgabe ähnlich sind. Außerdem liefert die Untersuchung auch ein Indiz dafür, dass der Scaffolding-Prozess innerhalb einer Familie nicht bloß einen tiefgreifenden Einfluss zur Bewältigung von

⁸ Unter Private Speech versteht man, dass das Kind sein Tun und Denken verbal begleitet beziehungsweise ausdrückt, um dieses besser verinnerlichen beziehungsweise steuern zu können (Berk, Winsler 1995, 34 ff.).

Aufgaben hat, sondern das Kind auch hin führt zu einer Kultur der Selbstregulationskompetenz im Bereich der Wissensaneignung.

Als Ergebnis ihrer Untersuchungen haben Wood, Bruner, Ross (1976, 98) den Scaffolding-Prozess und seine Determinanten beziehungsweise die sechs Funktionen des Lehrenden im Prozess beschrieben, die im Folgenden näher erläutert werden:

Einstellen auf die Aufgabe

Die erste wichtige Aufgabe des Lehrenden besteht darin, die Aufmerksamkeit und das Interesse des Problemlösers auf die Anforderungen der Aufgabe zu lenken und dadurch das Kind auf die zu tätigende Aufgabe einzustellen. Dabei wird nicht nur versucht, das Interesse des Kindes zu wecken, sondern auch eine Zielgerichtetheit in der Tätigkeit zu erreichen (Wood, Bruner, Ross 1976, 98 f.).

Reduktion der Freiheitsgrade

Hierbei ist gemeint, dass die Aufgabe für den Lernenden vereinfacht, indem die Anzahl der notwendigen Schritte bis zur Lösungsfindung seitens des Lehrenden reduziert wird. Dadurch erfolgt eine Strukturierung der Aufgabe die es dem Kind ermöglicht lösbare Teilschritte erfolgreich zu bearbeiten. Die Einschränkung der aufeinander folgenden Handlungen, die durch den Lehrenden getätigt wird, kann beispielsweise durch steuerndes Feedback erfolgen. Bei der Reduktion der Freiheitsgrade wird also der Umfang der Aufgabe für den Lernenden auf ein Niveau reduziert, das ein für diesen erkennbares und bewältigbares Ausmaß darstellt (Wood, Bruner, Ross 1976, 98; Wood et al. 1979; zit. nach Schacherbauer 2004, 49).

Erhaltung der Zielgerichtetheit

Im Laufe des Scaffolding-Prozesses kann es sein, dass sich der Lernende aufgrund geringen Interesses oder beschränkter Kapazität vom gemeinsamen Ziel abbringen lässt. Die Aufgabe des Scaffoldenden ist es, die Zielgerichtetheit im Sinne einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung zu erhalten. Motivation und die Entwicklung von Begeisterung seitens des Lehrenden sind hierfür begünstigende Faktoren. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Rahmen der Erhaltung der Zielgerichtetheit ist es, dass der effektive Lehrende es dem Lernenden schmackhaft macht, den nächsten Schritt zu riskieren. Ziel ist es, den Lernenden nach der erfolgreichen Bewältigung eines Teilschrittes von seinem erreichten Leistungsniveau dazu zu

motivieren, einen noch komplexeren Teilschritt der Aufgabe in Angriff zu nehmen (Wood, Bruner, Ross 1976, 98).

Herausheben kritischer Merkmale

Der Lehrende soll bestimmte, kritische Merkmale der Aufgabe auf unterschiedliche Art und Weise heraus heben. Dieses Herausheben versorgt das Kind mit Informationen über die Diskrepanz zwischen der getätigten Handlung seitens des Kindes und der optimalen Handlungsweise zur Lösung der Aufgabe aus Sicht des Lehrenden. Die Interpretation dieser Lücke durch den Lehrenden, mit dem Ziel das Kind in seinen Handlungen zu fördern, ist eine zentrale Aufgabe im Scaffolding-Prozess (Wood, Bruner, Ross 1976, 98).

Frustrationskontrolle

Beim Scaffolding-Prozess soll als oberste Maxime gelten, dass das Problemlösen gemeinsam mit dem Lehrenden als weniger gefährlich und stressig für den Lernenden wahrgenommen wird als ohne ihn. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, sobald der Lernende, wenn er Fehler macht, nicht in negativer Weise mit dem Gefühl des Versagens konfrontiert wird. Diesbezüglich besteht jedoch das Risiko, dass zu viel Abhängigkeit zum Lehrenden aufgebaut wird (Wood, Bruner, Ross 1976, 98). Dies bedeutet, dass das Maß an Frustrationskontrolle seitens des Lehrenden weder zu stark noch zu schwach sein sollte. Der Lernende soll weder zu stark mit Frustration konfrontiert und vor Versagensängsten in negativer Hinsicht bewahrt werden, auf der anderen Seite durch zu viel Abnahme an Frustrationserlebnissen beziehungsweise Bewahrung vor diesen die Möglichkeit zu nehmen, frustrierende Erlebnisse zu machen beziehungsweise mit diesen umgehen zu lernen.

Demonstration

Die Lösung einer Aufgabe zu modellieren beziehungsweise zu demonstrieren ist weit mehr, als diese einfach in Anwesenheit des Lernenden vorzuzeigen. Bei begonnenen Lösungsschritten des Kindes, wo es selber nicht mehr weiter kann, wird seitens des Lehrenden die ideale Form der Fertigstellung gezeigt, damit das Kind in einem nächsten Schritt die Möglichkeit hat, dies in angemessener Form selbst zu imitieren (Wood, Bruner, Ross 1976, 98).

Abschließend soll als Gedankenanstoß auf zwei kritische Aspekte des Scaffoldings eingegangen werden, die von Berk und Winsler (1995, 33 f.) herausgearbeitet wurden. Von manchen Kritikern wird festgehalten, dass im Zuge des Scaffoldings die erzieherische Kompo-

nente des Zerteilens einer Aufgabe in Subziele das Kind zu einem passiven Empfänger elterlicher Anweisungen macht. Dem zu Folge wird der komplexen sozialen und kommunikativen Dynamik im Rahmen eines Scaffolding-Prozesses nicht genügend Rechnung getragen. Der zweite Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass das vorhandene Scaffolding-Prinzip sich eher auf die westliche Kultur bezieht und nicht darauf eingegangen wird dass es große kulturspezifische Unterschiede in der Konzeption geben kann.

2.3 Non-Scaffolding

Die Literaturrecherche zum Konzept Scaffolding, deren Ergebnisse im vorigen Abschnitt eine detaillierte inhaltliche Beschreibung ermöglichen, hat auch gezeigt, dass sich vorwiegend Beschreibungen beziehungsweise Untersuchungen ausfindig machen lassen, welche die angemessene Ausprägung von Unterstützung in einem Lehr- und Lernprozess zum Inhalt haben. Der Gegensatz dessen wird im Detail nicht erläutert. Kern dieser Arbeit ist es auch, diese Lücke ein Stück weit zu schließen.

Einzig in der Untersuchung von Winsler et al. (1999) fanden sich im Ansatz Anhaltspunkte für Scaffolding-Aspekte in Bezug auf einen weniger gelungenen Lehr- und Lernprozess, konkret darüber, wie sich die Wechselbeziehung in diesem Fall gestaltet und welche Auswirkungen ein negativ geprägter Unterstützungsprozess mit sich bringen kann. Winsler et al. (1999, 900 f.) haben in ihrer Studie Interaktionsmuster von Mutter und Kind betreffend der Verwendung von Private Speech sowie der Verhaltensselbstregulation bei Vorschulkindern analysiert, die von ihren Vorschullehrern als Kinder mit Verhaltensproblemen eingestuft wurden. Im Vergleich zu den Müttern der Kontrollgruppe wurden bei den Müttern der Kinder mit den Verhaltensproblemen folgende Merkmale im Rahmen des Problemlösungsprozesses herausgefiltert: verstärkte negative Kontrolle, verminderte Verwendung von Lob sowie das verminderte Zurücknehmen der elterlichen physischen Kontrolle im Zeitablauf während des gemeinsamen Arbeitens mit dem Kind. Bei den Kindern in einer derartigen Wechselbeziehung ist der Problemlösungsprozess geprägt von Abgelenktsein, Uneinsichtigkeit und Negativität. Theoretisch sagt eine derartige Eltern-Kind-Wechselbeziehung, die von Negativität, Konflikt und ineffektivem Scaffolding geprägt ist, eine verspätete Verwendung und Verinnerlichung zur Private Speech zur Selbstregulierung und eine verminderte Problemlösungskompetenz beim Kind voraus. Dies konnte bei der Kontrollgruppe jener Kinder, die als nicht verhaltensauffällig eingestuft wurden, im Rahmen der Studie in positivem Sinne bestätigt werden. Interessanterweise reagierten die als verhaltensauffällig eingestuften Kinder auf die mütterlichen Scaffolding-Strategien nicht. Offensichtlich ist in jenen Fällen, wo bereits kindliche Ver-

haltensprobleme existieren, Scaffolding als Unterstützungsmaßnahme bei der Vermittlung von Problemlösungskompetenzen nicht mehr ausreichend.

Die eben genannten Erkenntnisse sind für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage von großer Bedeutung, da ausschließlich Beobachtungen von Mutter-Kind-Interaktionen durchgeführt werden, die Scaffolding betreffend niedrig eingestuft wurden. Da demzufolge hauptsächlich von Scaffolding-Maßnahmen seitens der Mutter die Rede sein wird, die weniger unterstützend und förderlich für das Kind sind, ist es für die vorliegende Arbeit weiters von Relevanz, eine Begrifflichkeit beziehungsweise einen Überbegriff dafür zur Verwendung haben. So wie *Scaffolding* angemessene Unterstützungsmaßnahmen bezeichnet fehlt in der Literatur der Begriff für die weniger angemessene Unterstützung. In der Diskussion im Rahmen des Diplomanden-Seminars ist die Idee für den Begriff *Non-Scaffolding* entstanden. Somit wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff Non-Scaffolding als synonym für das nicht-scaffolden beziehungsweise das nicht adäquate scaffolden seitens des Erwachsenen verwendet. Unter Non-Scaffolding werden einerseits die in diesem Abschnitt beschriebenen Forschungsergebnisse diesbezüglich verstanden. Andererseits wird auch im Umkehrschlussprinzip von einer Verkehrung der Ziele und Komponenten beziehungsweise des als adäquat beschriebenen Scaffolding-Prozesses als Definition für Non-Scaffolding ausgegangen. Dieser Gedankengang findet auch in Kapitel 5 im Rahmen der Interaktionsanalysen seine praktische Anwendung. Eine normative Einteilung in positives oder negatives Scaffolding soll dadurch jedoch keinesfalls geschaffen werden und ist auch im Rahmen dieser Untersuchung nicht bezweckt.

Die eben eingehend diskutierten Inhalte zu Scaffolding beziehungsweise Non-Scaffolding stellen eine konzeptive theoretische Basis zur Beantwortung der Fragestellung dar. Wie bereits in der Einleitung beschrieben erhalten als zweite theoretische Basis die Konzeptionen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive den Lehr- und Lernprozess betreffend hohe Relevanz. Im nun folgenden Kapitel 3 sollen dies betreffend die in der Literaturrecherche gewonnen Erkenntnisse näher erläutert werden.

3 Der Lehr- und Lernprozess aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird dem Lehrenden in einem Lehr- und Lernprozess auch aus der psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive, ähnlich wie beim Scaffolding, eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Im Folgenden werden einerseits generelle psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen den Lehr- und Lernprozess im Kindesalter betreffend beschrieben, andererseits werden konkrete psychoanalytisch-pädagogische Erkenntnisse über das Handeln des Lehrenden eingehend erläutert. Die nachfolgenden psychoanalytisch-pädagogischen Erkenntnisse sind von zentraler Bedeutung für die vorliegende Arbeit und werden in späterer Folge als theoretische Basis zur Beantwortung der Fragestellung - nach maßgeblichen bewussten wie auch unbewussten Handlungsweisen im Lehr- und Lernprozess seitens des Lehrenden - herangezogen.

Für die psychoanalytische Pädagogik, die sich nach Freud entwickelt hat, ist die Bedeutung des Unbewussten ein zentrales Element (Kreuzer 2007, 49). Für die Psychoanalyse allgemein stellt das Unbewusste Grundpfeiler und Gegenstand dar (Autiquet 1998, 115). Freud differenzierte den menschlichen Geist in zwei Teile, in einen bewussten und einen unbewussten. Die unbewussten Prozesse galten nach Freud als primäre Prozesse, welche triebhafter und impulsiver Natur sind (Schaub, Zenke 2002, 559). Wahrnehmungen und Erfahrungen, die für das seelische Gleichgewicht zu schmerzhaft, beschämend oder traumatisch erscheinen, werden aus dem bewussten Erleben verdrängt und so in den Bereich des Unbewussten verschoben. Jene Inhalte gehen der Person jedoch nicht verloren. Sie machen sich immer wieder beispielsweise in Form von Fehlleistungen, Träumen oder Symptombildungen bemerkbar. Die Grenze zwischen Bewusstsein und Unbewusstem kann man sich als einen Filter vorstellen, der das bewusste Erleben vor Reizüberflutung und Überlastung schützt (Lohmer 2000, 320). Lohmer (2000, 321) beschreibt das Unbewusste als eine Schutzfunktion für jeden Einzelnen, die eine momentane Entlastung von Erfahrungen, Gefühlen und Selbstaspekten, und somit das alltägliche Funktionieren, gewährleistet. Alle scheinbar rationalen und frei getroffenen Entscheidungen basieren auf dem Unbewussten (Kreuzer 2007, 49). Auch bei Figdor (2007, 200) findet sich das zentrale Element des Unbewussten in der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem wieder. Er plädiert dafür, der unbewussten Beziehungsebene neben der bewussten eine besondere Aufmerksamkeit einzuräumen. Auch wenn nach Kreuzer (2007, 104 f.) vordergründig das Verhalten von Lehrendem und Lernendem als bewusster, psychischer Vorgang verzeichnet wird – oder gerade deshalb – ist es besonders wichtig, die Immanenz von unbewussten seelischen Abläufen in diesem Verhalten mit zu denken. Durch Erschließung und Analyse dieses Verhaltens in

Form von Beobachtung können Aussagen über dieses Verhalten getroffen und somit hemmende sowie fördernde Lernfaktoren ausfindig gemacht werden.

Lehrender wie auch Lernender erhalten in einem psychoanalytisch-pädagogisch betrachteten Kontext jeder für sich eine zentrale Rolle in einem Lehr- und Lernprozess. Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Verhalten des Lehrenden, jedoch stets in Anbetracht und Rückkoppelung des Verhaltens des Lernenden. Denn beispielsweise Heilmann (2006, 118 ff.) streicht die Eigenaktivität des Kindes im Lehr- und Lernprozess hervor und betont, dass diese stets mit bedacht werden müsse. Er hebt hervor, dass der Lehr- und Lernprozess als ein wechselseitiger, interaktiver Austauschprozess betrachtet werden muss, der zwischen dem Kind und seiner Umwelt statt findet. Das Kind beteiligt sich in hohem Maße aktiv daran, und somit am Fortschritt seiner eigenen Entwicklung. In diesem Zusammenhang darf auch die Individualität des Kindes nicht außer Acht gelassen werden, da jedes Kind unterschiedliche, individuelle Lernvoraussetzungen mit bringt.

Geht man also von einem „Miteinander“ im Lehr- und Lernprozess aus, so ist der Beziehungsaspekt eine wesentliche Komponente, die sehr stark das Gelingen beeinflusst. Beispielsweise schreibt Huber (2006, 68 f.) von diesem Aspekt und dessen enorm entscheidender Bedeutung. „Erfahrungen, die ich sammle und abspeichere als Gedächtnisinhalte, sind (...) wesentlich abhängig von der Beziehungssituation, in der sie gesammelt und erworben wurden (Huber 2006, 69).“ Auch Figdor (2007, 48) vertritt die Meinung, das Hauptaugenmerk auf die Gestalt der Beziehung zu legen und weniger alleinig aus dem Verhalten des Kindes Schlüsse zu ziehen und dieses zu werten. Das Einfühlungsvermögen in die Gefühlswelt des Kindes sowie dieses zu akzeptieren und zu lieben - unabhängig von seinem aktuellen Verhalten - sollte Basis im Miteinander sein. Ebenso plädiert Heilmann (2006, 119) dafür, dass Kinder stabile Beziehungen benötigen, um sich Herausforderungen stellen zu können. Im handelnden Umgang mit der Welt ist für das Kind emotionale Stabilität und Sicherheit vonnöten, denn neue Herausforderungen schaffen im Kind Verunsicherungen, für die es diese Basis braucht. Eggert-Schmid Noerr (2006, 134 f.) spricht von der Qualität von Interaktionsfiguren, die sich in positiver Weise unterstützend auf den Lehr- und Lernprozess auswirken. Ein positives emotionales, unterstützendes und Struktur gebendes Klima ist als lernförderlich zu betrachten (Lösel/Bender 1999, 37; zit. nach Eggert-Schmid Noerr 2006, 134).

Basierend auf dem von Bion stammenden Konzept „Containment“⁹ sowie der von Klein stammenden Theorie der „projektiven Identifikation“¹⁰ kommt Salzberger-Wittenberg (1997, 82 ff.) zu dem Schluss, dass es das Ziel des Lehrenden sein sollte, es dem Kind zu ermöglichen, einen denkenden Menschen zu verinnerlichen. Optimales Lernen in diesem Sinne ist ein fortgesetzter und gegenseitiger Prozess, in dem der Lehrende behilflich ist, die Ideen und Gedanken des Lernenden zu ordnen, und die Fähigkeit besitzt, die Inhalte des Lernenden von allen Seiten reflektierend zu betrachten, anstatt fertige Antworten vorzulegen. Kreuzer (2007, 72 f.) sieht in ähnlicher Weise den Lehrenden als eine Helferfigur, die dem Lernenden in der Bewältigung seiner Probleme tröstend und hilfreich zur Seite stehen soll. Hierfür verweist er auf die Kompetenz des Lehrenden, sich mit der Sichtweise des Kindes identifizieren zu können, das Kind, wenn nötig, mit Alternativen zu konfrontieren und es nicht vor Enttäuschungen zu bewahren, sodass es seine eigenen Erfahrungen machen darf. Nach Winkler (2006, 22 f.) kann aber auch nur derjenige Helferfigur sein, der dem Kind eine sichere und stabile Umwelt bereitet, der dem Kind die Gewissheit von Sorge, Unterstützung und Anerkennung bietet und sich als Kooperationspartner im Lernprozess versteht. Diese Einbettung benötigt ein Bildungsprozess, um einen Entwicklungsprozess gelingen zu lassen.

Diem-Wille (1997, 5) weist darauf hin, welche Freude und Genugtuung ein Lernender erfährt, wenn er eine schwierige Aufgabe löst und Zusammenhänge verstanden hat. Um diese Erfahrung auch machen zu dürfen, plädiert sie - wie es eben auch nach Winkler beschrieben wurde - ganz allgemein für Lehrende, die sich mit dem Lernenden freuen können und die ihm mit Lob und Anerkennung entgegen kommen. So wird es dem Lernenden auch möglich, später als Erwachsener, die eigene Leistung schätzen zu können. Die Art der Lernerfahrung, die Lernende mit Lehrenden machen, wird demnach als besonders wichtig erachtet, da sich Erinnerungen an Erlebnisse des Erfolges oder eben auch des Versagens tief im Menschen prägen. In diesem Zusammenhang soll das Ziel der psychischen Gesundheit als oberste Priorität der psychoanalytischen Pädagogik, die Figdor (2007, 12) stets hervorhebt und die in der Einleitung bereits ausgeführt wurde, noch einmal erwähnt werden. Im erzieherischen Umgang des Lehrenden sollte diese stets mit bedacht werden beziehungsweise sollte er in

⁹ Containment nach Bion beschreibt einen Prozess in der frühen Mutter-Kind-Beziehung, wo der Sender (das Kind) nicht verarbeitbare Affekte und Erfahrungen in den Empfänger (die Mutter) projiziert. Die Aufgabe des Empfängers ist es in diesem Prozess, diese nicht verarbeitbaren Affekte und Erfahrungen anzunehmen, nachzuempfinden und darüber nachzudenken. So findet ein Verarbeitungsprozess seitens des Empfängers stellvertretend für den Sender statt. Gelingt es diesem, dem ursprünglichen Sender diese Affekte und Erfahrungen fassbar zurückzuvermitteln, kann das Gefühl basaler Sicherheit entstehen (Lohmer 2000, 315).

¹⁰ Das Konzept der projektiven Identifikation gewinnt hohe Bedeutung in der frühen Mutter-Kind-Interaktion, wo es seinen Ursprung findet. Es handelt sich um einen Abwehr- und Kommunikationsmechanismus, um einen Vorgang, wo eigene Anteile wie z.B. Ärger oder Besorgnis unbewusst abgespalten werden und in eine andere Person projiziert werden. Diese Projektion ruft eine Veränderung des emotionalen Zustands beziehungsweise des Verhaltens der anderen Person hervor, da diese sich selbst mit dem Projizierten identifiziert (Lohmer 2000, 318).

diesem Sinne handeln, sodass pädagogische Maßnahmen getroffen und somit Entwicklungsprozesse initiiert werden, welche die Chance auf psychische Gesundheit des Kindes erhöhen.

Über konkrete Maßnahmen gibt eine Studie von Whalley und Arnold (1997; zit. nach Arnold 2006, 139 ff.) Aufschluss, im Zuge dessen heraus gefunden werden sollte, welche pädagogischen Ansätze von Eltern und Vorschulpädagogen wirksam sind, um Denkprozesse von Kindern zu unterstützen. Konkret wurde untersucht, welche Strategien Kinder unterstützen, sich auf Lernerfahrungen einzulassen. Im Folgenden werden nun jene Strategien aufgezählt, die als zentrale Ergebnisse dieser Studie gelten und somit als angemessene Unterstützungsstrategien im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext von Lernprozessen gelten. Von hoher Relevanz sind diese folgend aufgelisteten Strategien aus diesem Grund, da sie zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage im qualitativen Teil der Arbeit maßgeblich beitragen.

1. Subtile Intervention: der Erwachsene sieht und hört dem Kind zu, bevor er eingreift.
2. Der Erwachsene weiß von den Erlebnissen des Kindes mit seiner Familie und stellt Querverbindungen zwischen vergangenen und gegenwärtigen Handlungen her.
3. Der Erwachsene zeigt dem Kind sein Interesse durch Mimik und körperliche Zugewandtheit.
4. Der Erwachsene ermutigt das Kind, Entscheidungen zu treffen¹¹.
5. Der Erwachsene unterstützt das Kind, sich auf angemessene Risiken einzulassen.
6. Der Erwachsene ermutigt das Kind, über bereits Vertrautes hinauszugehen, und ist bereit, gemeinsam mit dem Kind Neues zu lernen.
7. Der Erwachsene ist sich bewusst, dass seine Einstellungen und seine Überzeugungen die Lernprozesse des Kindes beeinflussen (können).
8. Der Erwachsene spielt und lernt gemeinsam mit dem Kind. Er engagiert sich dabei und fördert die Neugier des Kindes¹².

Im Jahr 2002 fand eine Wiederholung dieser Studie statt, mittels derer Ergebnisse die eben genannten acht pädagogischen Strategien um weitere vier Strategien erweitert werden konnten, die nachfolgend aufgezählt werden:

¹¹ Der Aspekt des Ermutigens des Kindes weitere Schritte in der Auseinandersetzung mit der Welt zu gehen, was zugleich bedeutet, dass sich das Kind auch aufgefangen fühlt, findet sich auch bei Winkler (2006, 22) wieder.

¹² Eine Neugier auf die Welt können Kinder nach Heilmann (2006, 119) dann entwickeln, wenn sie sich emotional gehalten fühlen.

9. Der Erwachsene spiegelt die Mimik und die verbalen Intentionen des Kindes und zeigt damit, dass er sich in die Emotionslage des Kindes einfühlt¹³.
10. Der Erwachsene „überprüft“ die Bedeutung der vom Kind verwendeten Begriffe.
11. Der Erwachsene begleitet und unterstützt verbal die Aktivitäten des Kindes.
12. Der Erwachsene akzeptiert die Gefühle des Kindes, indem er sie verbal nennt.

In einem nächsten Schritt der Studie wurde versucht, die Ergebnisse den Pädagoginnen als Instrument zur Selbstevaluierung zur Seite zu stellen. Im Rahmen dieser reflexiven Selbsteinschätzung ergaben sich drei weitere Strategien:

13. Der Erwachsene bietet dem Kind neue Informationen.
14. Der Erwachsene akzeptiert die Fähigkeiten des Kindes.
15. Der Erwachsene lässt dem Kind genug Zeit zu fragen und zu antworten¹⁴.

Diese Unterstützungsstrategien sind emotionalen oder kognitiven Kompetenzen seitens des Erwachsenen zuzuordnen. Im Allgemeinen plädiert Arnold (2006, 143 f.) in ihren Berichten über die genannte Studie für eine emotionale und kognitive Ausgewogenheit seitens des unterstützenden Erwachsenen¹⁵.

Generell wird in der psychoanalytischen Pädagogik im Lehr- und Lernprozess großes Augenmerk auf die emotionale beziehungsweise soziale Komponente gelegt. Heilmann (2006, 108 ff.) beispielsweise betont in seinem Artikel „Lernen findet nicht nur im Kopf statt“, dass zwar Piagets Theorien mehr auf den kognitiven Prozess fokussieren und Freuds Theorien mehr die emotionale Entwicklung des Kindes im Auge behalten, beide jedoch nie den jeweils anderen Bereich aus den Augen verlieren. Auch bei Wirth (2006, 8 f.) findet sich beispielsweise der Hinweis, dass die emotionale Beziehung des Erwachsenen zum Kind als entscheidende Basis in der psychoanalytischen Pädagogik wie auch im (psychoanalytisch-) pädagogischen Handeln erachtet wird. Auch Winkler (2006, 22) hat ähnliche Gedankengänge das Verhältnis von Emotion und Kognition das Lernen betreffend. Er bezeichnet den Lehr- und Lernprozess als einen kooperativen Weltaneignungsprozess, der auf eine Dynamik von wechselseitiger Anerkennung angewiesen ist. Denn Lernen vollzieht sich bei Kindern in Kooperation mit Gleichaltrigen wie auch Erwachsenen, in sozialen Zusammenhängen also, und somit lassen sich Kognition, Affekt und Emotion auch nicht voneinander trennen. Affekt und Emotion werden sogar als Fundamente des Lernens betrachtet. Diese Sichtweise

¹³ Das Einfühlungsvermögen in die Welt des Kindes wird auch bei Figdor (2007, 48) als wesentliches Beziehungselement erachtet.

¹⁴ Auch im Rahmen der Interaktionsanalysen von Helleis (2006, 218) konnte diese Unterstützungsstrategie als angemessene Handlungsweise identifiziert werden.

¹⁵ Emotionale Verfügbarkeit meint, beispielsweise auf Verletzlichkeit, Schmerz oder Trauer des Kindes zu reagieren. Kognitive Verfügbarkeit hingegen bedeutet, dem Kind herausfordernde Erfahrungen und Anregungen zu bieten (Arnold 2006, 144).

vertritt auch Katzenbach (2006, 85 ff.), der die Untrennbarkeit von emotionaler und kognitiver Entwicklung, von Fühlen und Denken, ganz besonders betont. Somit ist - nach Winkler (2006, 22) - eine Betrachtung des Lehr- und Lernprozesses auch nicht bloß auf die Sachebene zu reduzieren. „Es geht vielmehr um Bedeutungen, die in sozialen Zusammenhängen erschlossen und erzeugt werden... (Winkler 2006, 22).“ Bei diesen sozialen Zusammenhängen muss es sich nach Figdor (2007, 224) um überwiegend positive, d.h. freundlich-liebevolle und weitgehend angstfreie Beziehungen handeln. Dies sieht Figdor, der ebenfalls die emotionale Verankerung kognitiver Prozesse hervorhebt, als eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess. Und auch für Heilmann (2006, 119) stellt die emotionale Stabilität in der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem die Voraussetzung für ein angemessenes Lernen dar.

Abschließend sei noch auf einen bedeutsamen Aspekt hingewiesen: Bei genauerem Betrachten der Inhalte aus Kapitel 2 und 3 können gewisse Ähnlichkeiten abgeleitet werden, obwohl es sich um zwei unterschiedliche disziplinäre Zugänge handelt. Salzberger spricht beispielsweise ebenso von einem unterstützenden Rahmen seitens des Lehrenden, von dem auch beim Konzept Scaffolding die Rede ist. Weitere konzeptive Übereinstimmungen finden sich bei der Beschreibung der als förderlich angesehenen Handlungsweisen des Lehrenden im Lehr- und Lernprozess.

Jedes Handeln hat ein Ziel, schreibt Figdor (2007, 11), so auch das pädagogische. Die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage soll einen Beitrag dazu leisten, Handlungsweisen auszuweisen, die sich auf den Lern- und Entwicklungsprozess eines Kindes begünstigend beziehungsweise weniger begünstigend auswirken. Die methodische Vorgehensweise dafür wird im nächsten Kapitel im Detail erläutert. Konkret werden Theorie und Methodologie qualitativer Sozialforschung detailliert aufgearbeitet. Somit wird auch die methodische Basis für die Beantwortung der Forschungsfrage gelegt und der Weg dort hin transparent gemacht.

4 Theorie und Methodologie qualitativer Sozialforschung

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Theorie und die Methodologie qualitativer Sozialforschung gegeben. Diese Inhalte dienen als theoretische Grundlage für die Analysen im folgenden Kapitel. In Abschnitt 3.1 werden die grundlegenden Inhalte qualitativer Sozialforschung überblicksmäßig erläutert. In Abschnitt 3.2 wird eine Übersicht über Methoden qualitativer Sozialforschung gegeben. Die unterschiedlichen qualitativen Analyseverfahren werden in Abschnitt 3.3 diskutiert. Die Theorien und Konzepte dieser ersten drei Abschnitte stellen eine notwendige Grundlage dar, um die verwendete Methode und das neu arrangierte Analyseverfahren für die vorliegende Untersuchung entwickeln zu können. Dabei wird jedoch der Fokus auf jene Methoden und Analyseverfahren gelegt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz sind. Basierend auf diesen Inhalten, die als theoretische Untermauerung dienen, werden in Abschnitt 3.4 die in der vorliegenden Arbeit verwendete Methode und das Analyseverfahren skizziert, die eine Kombination unterschiedlicher theoretischer Konzepte darstellen.

4.1 Grundlagen qualitativer Sozialforschung

In den folgenden fünf Unterabschnitten werden die Grundannahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung (in 3.1.1), die Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung (in 3.1.2), die Abgrenzung qualitativer und quantitativer Forschung (in 3.1.3), der qualitative Forschungsprozess an sich (in 3.1.4) sowie das Konzept der Triangulation in der qualitativen Sozialforschung (in 3.1.5) diskutiert. Diese Inhalte werden neben dem noch folgenden Überblick über Methoden und Analyseverfahren als notwendiges theoretisches Fundament für Abschnitt 3.4 herangezogen.

4.1.1 Grundannahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung

Bevor im Folgenden eingehend die Grundannahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung beleuchtet werden können, muss einleitend festgehalten werden, dass es keine verbindliche oder einheitliche Methodologie qualitativer Sozialforschung gibt, sie ist vielmehr eine Art Sammelbegriff (Lamnek 2005, 27). Die qualitative Sozialforschung umfasst ein Spektrum heterogener methodischer Ansätze und wissenschaftstheoretischer Begründungen. Die unterschiedlichen Verfahren kennzeichnen sich selber weniger durch eine einheitliche Konzeption, sondern werden durch die gemeinsam geteilte Abgrenzung zu quantitativ-statistischen Vorgehensweisen zusammen gehalten (Garz, Kraimer 1991, 1).

Die quantitative Sozialforschung entspringt der Tradition des Empirismus und Positivismus, wo die Wahrnehmung der Welt nur über die menschlichen Sinne erfolgt sowie soziales Leben nach bestimmten Regelmäßigkeiten abläuft, die vom Forscher von außen in seinem Ablauf beobachtet werden können. Im Gegensatz dazu ist der Mensch in der qualitativen Sozialforschung nicht nur ein reines Untersuchungsobjekt, sondern auch ein erkennendes Subjekt (Lamnek 2005, 32). Auch die subjektive Wahrnehmung des Forschers wird als Bestandteil der Erkenntnisgewinnung berücksichtigt (Flick, Kardoff, Steinke 2003, 25). Das Ziel des Forschungsprozesses ist nicht das Herstellen einer Objektivität im naturwissenschaftlichen Sinne, sondern die Rekonstruktion von Prozessen zur Herstellung von sozialer Wirklichkeit¹⁶ (Lamnek 2005, 32).

Die qualitative Sozialforschung sollte folgende fünf Merkmale aufweisen: Sie sollte *interpretativ* sein, d.h. die soziale Realität wird interpretiert und nicht als objektiv vorgegeben aufgefasst, *naturalistisch* sein, d.h. das Untersuchungsfeld ist die natürliche Welt, *kommunikativ* sein, d.h. Kommunikation ist zentraler Bestandteil der Sozialforschung, *reflexiv* sein, d.h. die Forschung sollte sich selbst kritisch hinterfragen, und *qualitativ* sein, d.h. sich von standardisierten Methoden der empirischen Sozialforschung abgrenzen (Lamnek 2005, 33). In der qualitativen Sozialforschung bedient man sich qualitativer Daten, vor allem in verbalisierter und verschriftlichter Form. Diese Daten beschreiben den sozialen Forschungsgegenstand derart, dass sie Bedeutung, Struktur und Veränderung seiner Verhältnisse erfassen. Qualitative Daten sind demnach keine Häufigkeiten, Mengenangaben oder Zahlenreihen, die von einer Forscherperson erläutert werden müssen, da sie schon in sich sinnhaft sind (Heinze 2001, 12 f.)

4.1.2 Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung

Als wesentliche Prinzipien der qualitativen Sozialforschung gelten die sechs Kriterien Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität, Explikation und Flexibilität (Lamnek 2005, 20 ff.), die im Folgenden aufgrund ihrer zentralen Wichtigkeit erläutert werden:

- Offenheit bedeutet, den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung weitestgehend offen zu halten. Damit soll gewährleistet werden, auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten. Das Prinzip Offenheit ist eine Grundhaltung seitens des Forschers

¹⁶ Die soziale Wirklichkeit ist das Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge (Flick, Kardoff, Steinke 2003, 20).

den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation sowie auch den anzuwendenden Methoden gegenüber (Lamnek 2005, 21).

- Forschung im qualitativen Sinne ist als Kommunikation zu verstehen und zwar vor allem als Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschendem. Kommunikation und der Einfluss der Interaktionsbeziehung zwischen Forscher und zu Erforschendem gilt als konstitutiver Bestandteil des qualitativen Forschungsprozesses (Lamnek 2005, 22).

- Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand heißt, dass in der qualitativen Sozialforschung die Aussagen und das Verhalten der Untersuchten als prozesshafte Ausschnitte beim Reproduzieren und Konstruieren sozialer Realität angesehen werden. Die qualitative Sozialforschung befasst sich mit dem Prozess der Deutung von Handlungsmustern und nicht mit der statistischen Beschreibung von unveränderlichen Wirkungszusammenhängen. Als prozesshaft wird nicht nur der Forschungsgegenstand, sondern auch der Akt des Forschens selber angesehen (Lamnek 2005, 23).

- Reflexivität bezeichnet als Prinzip der qualitativen Sozialforschung, dass der Forscher selber eine reflektierte (kritisch hinterfragende) Einstellung besitzt und auch das Untersuchungsinstrumentarium anpassungsfähig ist (Lamnek 2005, 24).

- Explikation wird als Forderung an den Sozialforscher angesehen, die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses – so weit es möglich ist – offen zu legen. Konkret sollen die Regeln dokumentiert werden, nach denen die erhobenen Daten interpretiert werden. Das Explikationsprinzip kann zwar die Gültigkeit der Interpretation nicht garantieren, jedoch ihre Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität des Forschungsergebnisses gewährleisten (Lamnek 2005, 24).

- Flexibilität im gesamten Forschungsprozess beschreibt die Notwendigkeit, sich mit flexiblen Erhebungsverfahren an die Eigenheiten des zu untersuchenden Gegenstandes anzupassen und während des Forschungsprozesses den erzielten Erkenntnisfortschritt entsprechend einzuarbeiten. Der anfangs weite Blickwinkel wird im Laufe der Untersuchung immer mehr zugespitzt (Lamnek 2005, 25).

4.1.3 Abgrenzung qualitative und quantitative Forschung

Die Kontroverse zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung ist ein Ergebnis der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung des frühen 20. Jahrhunderts, die aus dem Unbehagen gegenüber der grundagentheoretischen Methodologie der quantitativen Sozialfor-

schaft entstand (Lamnek 2005, 27). Zwar wächst in den letzten Jahren in der Sozialforschung die Bereitschaft beide Verfahren zu kombinieren, es gibt jedoch immer noch zwei konträre Anschauungen in der Wissenschaftspraxis. Auf der einen Seite ist die puristische Position anzusiedeln, die eine Verbindung beider Forschungsansätze kategorisch ablehnt, und auf der anderen Seite gibt es die pragmatische Position, bei der die Sichtweise überwiegt, dass durch die Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung ein fruchtbarer Erkenntniszugewinn möglich wird (Heinze 2001, 28 ff.). Daraus lassen sich drei konkrete pragmatische Positionen in der Forschungspraxis ableiten: 1. Primat der quantitativen Forschung unter Einbezug qualitativer Anteile, 2. Primat der qualitativen Forschung unter Einbezug quantitativer Anteile, 3. Die Gleichberechtigung beider Forschungsansätze (Garz, Kraimer 1991, 14 f.)

Die qualitative und die quantitative Forschung haben sich parallel zu zwei eigenständigen Bereichen entwickelt. Der Vorzug für eine der beiden Datenformen oder für eine Kombination ist immer vom konkreten Untersuchungsgegenstand abhängig. So ist beispielsweise in einem induktiven Forschungsprozess, bei dem die erfahrbare Wirklichkeit der Ausgangspunkt ist, der erste Schritt immer ein qualitativer, da der Abstraktionsgrad niedrig ist. Auch ist die qualitative Forschung immer dann vorzuziehen, wenn entweder der zu erforschende Wirklichkeitsbereich bisher wenig bekannt beziehungsweise unbekannt ist, oder wenn der Untersuchungsgegenstand komplex und unübersichtlich ist (Heinze 2001, 27). Daher wird qualitative Forschung meist in der ersten, explorativen Phase des Forschungsprozesses eingesetzt, und deren Ergebnisse anschließend zur Hypothesenformulierung für weitere quantitative Erhebungen verwendet. Weiters hat die qualitative Forschung den Vorteil, dass sie zu bereits bestehenden messbaren Daten von Untersuchungsobjekten, wie beispielsweise Soziodemografika, zusätzliche Informationen, wie beispielsweise subjektive Sichtweisen, liefern kann (Flick, Kardorff, Steinke 2003, 24 f.).

4.1.4 Qualitativer Forschungsprozess

In diesem Unterabschnitt werden die acht Stufen des qualitativen Forschungsprozesses nach Flick (1995, 148 ff.) im Überblick skizziert. Im ersten Schritt wird das Verhältnis zwischen Theorie und Untersuchungsgegenstand geklärt, d.h. ob zuerst ein Modell beziehungsweise Hypothesen gebildet werden, die anschließend getestet werden oder ob die Daten gegenüber den theoretischen Annahmen Priorität haben (Grounded Theory). Im zweiten Schritt wird die Fragestellung konkretisiert und eingegrenzt. Danach erfolgt im dritten Schritt der Feldeinstieg mit der Rollendefinition des Forschers, der auch die Nähe beziehungsweise Distanz zum/zu den Untersuchten aushandeln muss. Die Entscheidung für eine

Methode zur Datenerhebung ist der vierte Schritt im qualitativen Forschungsprozess. Anschließend folgen die Fixierung der Daten im fünften Schritt, vor allem die Aufzeichnung und Aufbereitung der Daten, sowie die Interpretation dieser im sechsten Schritt. Im siebten Schritt wird der Geltungsbegründung und Verallgemeinerung der Daten und Interpretationen nachgegangen, und es ist die Frage der Darstellung zu klären. Im achten Schritt erfolgt eine Reflexion des Forschungsprozesses inklusive eines Diskurses mit den befragten Personen.

4.1.5 Triangulation in der qualitativen Sozialforschung

Unter dem Begriff Triangulation wird in der Sozialforschung die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von zwei oder mehreren Punkten aus bezeichnet. Basierend auf den Vorschlägen von Denzin aus dem Jahr 1978 wurde die Triangulation ursprünglich als Strategie gesehen, um die Validität und Objektivität von Feldforschungen zu maximieren. Seit Mitte der 1990er Jahre geht man davon immer mehr ab und setzt Triangulation dazu ein, ein tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erlangen und daher durch Gewinnung zusätzlicher Erkenntnisse bereits vorhandene zu begründen und abzusichern (Flick 2003, 309 ff.).

Es können *vier Anwendungsformen der Triangulation* unterschieden werden. Bei der *Daten-Triangulation* findet eine Kombination aus Daten statt, die aus unterschiedlichen Quellen stammen, die zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten oder von verschiedenen Personen erhoben wurden. Bei der *Investigator-Triangulation* werden subjektive Einflüsse durch den Einsatz unterschiedlicher Beobachter oder Interviewer ausgeglichen. Von verschiedenen Perspektiven und Hypothesen wird bei der *Theorien-Triangulation* ausgegangen. Das zentrale Konzept ist die *methodologische Triangulation*, wo entweder innerhalb einer Methode beispielsweise unterschiedliche Skalen verwendet werden oder verschiedene Methoden miteinander kombiniert werden. Obwohl sich diese Anwendungsformen auf die qualitative Forschung beziehen, wird der Begriff der Triangulation auch zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung verwendet (Flick 2003, 309 ff.).

4.2 Methoden qualitativer Sozialforschung

In den ersten beiden Unterabschnitten wird auf die Befragungs- und Beobachtungsverfahren (in 3.2.1 und 3.2.2) als Methoden qualitativer Sozialforschung eingegangen, wobei der Fokus stärker auf der Beobachtung liegt, da diese von Relevanz für die in der vorliegenden Untersuchung verwendete Methode ist. Zur Vervollständigung des Methodenüberblicks werden

noch die Methoden der Dokumentenanalyse (in 3.2.3) sowie der Einzelfallstudien (in 3.2.4) beschrieben.

4.2.1 Befragungsverfahren

In diesem Unterabschnitt wird auf die wichtigen Befragungsverfahren Qualitatives Interview, Narratives Interview und Gruppendiskussion eingegangen. Hierbei handelt es sich um einen Kurzüberblick, der auch eine Abgrenzung zu den in der vorliegenden Arbeit verwendeten Beobachtungsverfahren darstellt.

Qualitatives Interview

In der Praxis der Sozialforschung werden teilstandardisierte und offene Interviews in vielfältigen Varianten eingesetzt. Teilweise sind sie integrativer Bestandteil von komplexeren qualitativen Designs. In zahlreichen Studien sind sie jedoch als zentrale Datenbasis für die Gewinnung von Erkenntnissen von Bedeutung. Differierend in den Varianten der Standardisierung, die von teilstandardisiert bis zu offen reichen, sowie auch in der Art der Vorgehensweise, kommen unterschiedliche qualitative Interviews für verschiedene Forschungsvorhaben zum Tragen, die an dieser Stelle kurz genannt und umschrieben werden (Hopf 1995, 177).

Unter dem Begriff teilstandardisierte Interviews werden jene Interviews zusammen gefasst, bei denen es zwar einen Gesprächsleitfaden gibt, jedoch keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, sodass die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können. Auch ergänzende und klärende Nachfragen der Interviewer sind durchaus gängig. Darin liegt die wichtigste Abgrenzung zum standardisierten Interview. Zu den teilstandardisierten Interviews gehören unter anderem das Struktur- und Dilemma-Interview, bei dem die Fragevorgaben und die Abfolge relativ festgelegt ist, das klinische Interview, zur Diagnose und Interpretation von Erkrankungen beziehungsweise als Sammelbegriff nicht-standardisierter Erhebungsformen in der Psychologie, das biografische Interview zur Erschließung von Lebensgeschichten oder das problemzentrierte Interview, bei dem der Befragte zu freien Erzählungen angeregt wird. Neben diesen mehr oder weniger strukturierten teilstandardisierten Interviews gibt es auch noch offenere Formen, wie beispielsweise das fokussierte Interview, bei dem die Gesprächsthemenreichweite freier als beim Struktur- oder Dilemma-Interview ist (Hopf 1995, 177 ff.).

Narratives Interview

Das narrative Interview nimmt eine Sonderstellung in den sozialwissenschaftlichen Erhebungsverfahren ein, da es nicht dem sonst üblichen Frage-und-Antwort-Schema folgt. Beim narrativen Interview wird der Befragte gebeten, eine (zumindest teilweise) selbsterlebte Geschichte in Form einer spontanen, nicht standardisierten Erzählung (Stegreiferzählung) mit allen relevanten Ereignissen vom Anfang bis zum Ende mitzuteilen. Initiiert wird das narrative Interview durch eine erzählgenerative Anfangsfrage des Interviewers, der während des gesamten Interviewverlaufes die Rolle des Zuhörers einnimmt und in den Hintergrund tritt (Hermanns 1995, 182 ff.). Das narrative Interview findet seine Anwendung vor allem in der Biografie- und Lebenslaufforschung, überall dort, wo dem Forscher die Handlungsabläufe nicht über direkte Beobachtung erschließbar sind (Lamnek 2005, 360).

Gruppendiskussion

Eine in der Praxis häufig angewandte qualitative Erhebungstechnik stellt die Gruppendiskussion dar, die jedoch im wissenschaftlichen Bereich eher unterrepräsentiert ist. Unter Gruppendiskussion versteht man – ganz allgemein gesprochen – ein Gespräch zur Informationsgenerierung mehrerer Teilnehmer zu einem bestimmten Thema, das vorher von einem Diskussionsleiter definiert wurde (Lamnek 2005, 408). Ziele einer Gruppendiskussion können die Erkundung von Meinungen und Einstellungen sowie der zugrundeliegenden Bewusstseinsstrukturen der einzelnen Teilnehmer, der Gruppe als Ganzes oder der Öffentlichkeit sein, aber auch die Erforschung gruppenspezifischen Verhaltens, kollektiver Orientierungsmuster oder von Gruppenprozessen zur Meinungsbildung (Lamnek 2005, 413). Die Zusammensetzung der Gruppe, die Dauer des Gesprächs sowie die Art der Diskussionsleitung variieren je nach Bedarf und Erkenntnisinteresse sehr stark (Lamnek 2005, 433).

4.2.2 Beobachtungsverfahren

Die Verhaltensbeobachtung stellt das mit Abstand wichtigste Verfahren zur Gewinnung von Daten in der Kleinkindforschung dar, da Säuglinge und Kleinkinder keine verbale Auskunft über ihre Empfindungen, Intentionen oder ihren Zustand geben können. Weiters sind Verhaltens- und Ausdrucksäußerungen besonders reichhaltig und unverfälscht (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 611)

Die wissenschaftliche Beobachtung grenzt sich in einer Reihe von Kriterien von der Wahrnehmung und der Alltagsbeobachtung ab. So sieht Graumann (1966; zit. nach Schölmerich,

Mackowiak, Lengning 2003, 611 f.) den Unterschied zwischen Beobachtung und Wahrnehmung darin, dass die Beobachtung eine 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. Für Feger (1983; zit. nach Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 612) geht die vorwissenschaftliche in die wissenschaftliche Beobachtung über, „wenn die übergreifende Absicht ist, eine wissenschaftliche Annahme zu prüfen, und wenn sie in Planung und Bewertung bestimmten Kriterien genügt“.

Arten der Beobachtung

Die wissenschaftliche Beobachtung kann in nachstehende Arten eingeteilt werden, die je nach Ziel und Zweck der Beobachtung differieren:

- systematische oder unsystematische Beobachtung,
- teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtung,
- offene oder verdeckte Beobachtung,
- Labor- oder Feldbeobachtung,
- technisch vermittelte oder unvermittelte Beobachtung (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 615).

Bei der systematischen Beobachtung wird durch einen theoretischen Bezugsrahmen das beobachtete Verhalten strukturierbar und quantifizierbar gemacht. Im Gegensatz dazu ist bei der unsystematischen Beobachtung der Beobachtungsgegenstand nicht eindeutig festgelegt und auch die Aufzeichnungen erfolgen eher selektiv. Je nach der Stärke der Einflussnahme des Beobachters kommt es zu einer teilnehmenden oder nicht-teilnehmenden Beobachtung. In der teilnehmenden Beobachtung ist der Beobachter ein Teil der zu beobachtenden Situation, er spielt eine bestimmte Rolle. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung hält sich der Beobachter komplett aus dem Geschehen heraus. Wenn der Proband vom Zweck der Beobachtung informiert wurde, spricht man von einer offenen Beobachtung. Bei einer verdeckten Beobachtung wissen die Beobachteten nicht davon, dass sie beobachtet werden. Die Feldbeobachtung zeichnet sich dadurch aus, dass sie in der alltäglichen Umwelt der zu beobachtenden Personen statt findet. Dadurch kann das gezeigte Verhalten als relativ repräsentativ angesehen werden. Die Rahmenbedingungen der Beobachtungen lassen sich jedoch kaum kontrollieren. Im Gegensatz dazu steht die Laborbeobachtung, bei der die Situation künstlich hergestellt wird und die wesentlichen Bedingungen auch besser kontrolliert werden können. Diese Künstlichkeit der Situation kann jedoch die Probanden in ihrem Verhalten im Vergleich

zu ihrer gewohnten Umgebung beeinflussen. Eine Mischform aus Feld- und Laborbeobachtung stellt die Verhaltensbeobachtung in einer gestellten Situation dar. Der Proband erlebt diese Situation als natürlich. Sie wurde jedoch extra mit dem Ziel der Beobachtung konstruiert. Bei der technisch vermittelten Beobachtung kommt es zu einer Aufzeichnung der Situation, beispielsweise auf Video, die dann erst im Nachhinein ausgewertet wird. Dadurch bietet sich die Möglichkeit der Wiederholbarkeit, um vor allem komplizierte oder mehrdeutige Beobachtungen genauer analysieren zu können. Im Unterschied dazu wird bei der unvermittelten Beobachtung direkt aufgezeichnet beziehungsweise protokolliert. Die Situation wird dadurch direkt mit erlebt, wodurch auch viele Zusatzinformationen direkt aus der Situation heraus erfasst werden können (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 615 ff.).

Aufgrund der Wichtigkeit für die vorliegende Arbeit wird im Folgenden näher auf die audiovisuell unterstützte Beobachtung¹⁷ eingegangen. Im Rahmen der Beobachtung menschlichen Verhaltens werden seit jeher alle verfügbaren Medien eingesetzt. War dies anfangs nur die Fotografie, so gehören heute Tonband und Videorecorder zur technischen Grundausstattung in der Feld- und Laborforschung. Diese technische Entwicklung förderte vor allem die Erforschung im Bereich der nonverbalen Kommunikation¹⁸ (Ellgring 1995, 203 f.).

Ein Beispiel für eine systematische, qualitative und audiovisuell unterstützte Beobachtung stellt die vertikale Verhaltensanalyse dar, die die Möglichkeiten der Videoaufnahme nutzt, um aufgrund von sprachlichen und nicht sprachlichen Verhaltensweisen (Körperhaltung, Stimme und Gestik) Ziele und Pläne von Personen zu erschließen. Notiert werden vor allem beobachtete nonverbale Verhaltensweisen. Interpretationen des Verhaltens (beispielsweise „lehnt sich erleichtert zurück“) sind dabei durchaus erwünscht. Während der Beobachtung wird auch festgehalten, welche Ziele das Verhalten der Person ausdrücken könnte beziehungsweise werden in einem nächsten Schritt Verbindungen zwischen den beobachteten Verhaltensweisen und den vermuteten Zielen geschlossen (Ellgring 1995, 204 f.).

Der Einsatz audiovisueller Medien bei der Beobachtung ermöglicht durch seine Wiederholbarkeit den Nachweis flüchtiger Verhaltensphänomene (sprachlicher oder nonverbaler Natur), die sonst nur bruchstückhaft im Gedächtnis bleiben beziehungsweise in ihrer Synchronität kaum wahrnehmbar sind. Die audiovisuelle Beobachtung ist zur Erlangung von Intersubjektivität hilfreich, da das Datenmaterial von mehreren Forschern bearbeitet werden kann. Weiters unterstützt die audiovisuelle Beobachtung das im psychologischen Kontext oft notwendige Bewerten von Verhalten, bis hin zur Konfrontation des Beobachteten mit seinem Verhalten zu therapeutischen Zwecken (Ellgring 1995, 204 ff.).

¹⁷ Dies ist eine Art der technisch vermittelten Beobachtung, die im vorigen Absatz erläutert wird.

¹⁸ Details zur Analyse der Körpersprache finden sich im Unterabschnitt 3.3.6.

Abschließend soll noch erwähnt sein, dass die einleitend beschriebenen Arten der Beobachtungen selten in Reinform auftreten, sondern eher in Kombinationen, je nach Forschungsinteresse und Fragestellung (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 617).

Planung und Durchführung einer Beobachtung

Nach der Entscheidung über die Art der Beobachtung müssen noch einige grundlegende Entscheidungen getroffen werden. Konkret geht es um die Auswahl der Stichprobe sowie die Wahl des Beobachtungs- und Kodierungssystems.

Bei der Stichprobenauswahl ist zu klären, welche Personen beobachtet werden sollen. Die Personenstichprobe in der Kleinkindforschung besteht hauptsächlich aus Säuglingen und Kleinkindern, jedoch kann im Rahmen von Interaktionsstudien auch die Einbeziehung weiterer Personen in die Stichprobe, beispielsweise Eltern oder Geschwister, notwendig sein. Als zweiter Schritt im Rahmen der Stichprobenauswahl ist zu entscheiden, welches Verhalten beobachtet werden soll. Dabei kann es zu einer Dauerbeobachtung kommen, beispielsweise die Beobachtung eines Tagesablaufs, die die Vorteile einer kontinuierlichen Verhaltensregistrierung und einer starken Detailliertheit bringt. Die kostengünstigere Ereignisstichprobe, auch „event sampling“ genannt, konzentriert sich auf eine vorher festgelegte Verhaltenseinheit. Im Gegensatz zur Dauerbeobachtung geht es weniger um zeitlich strukturierte Protokolle, sondern eher um die Beobachtung von Häufigkeiten bestimmter Verhaltensweisen sowie deren Kombinationen. Weiters ist zu klären, wann und wie lange beobachtet werden soll. Beim Zeitstichproben-Verfahren („time sampling“) kommt es zu einer Verhaltensbeobachtung in vorher definierten Zeiteinheiten. Es wird dabei entweder in kurzen, kontinuierlich aufeinander folgenden Zeiteinheiten beobachtet, oder die Beobachtungseinheiten werden durch Pausen zum Notieren des Verhaltens unterbrochen. Zeitstichproben sind immer dann nicht zu empfehlen, wenn die zu beobachtenden Verhaltensweisen eher unregelmäßig oder selten auftreten. Abschließend muss darüber entschieden werden, in welcher Situation beobachtet werden soll. Dieser Situationsstichprobe liegt die Annahme zu Grunde, dass je nach Situation ein bestimmtes, spezifisches Verhalten zu Tage tritt (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 617 ff.).

Nach der Auswahl der Stichprobe in all ihren Aspekten steht als nächstes die Durchführung der Verhaltenskodierung zur Diskussion. Die einfachste Form der Verhaltenskodierung sind Verbalsysteme, wo das beobachtete Verhalten sprachlich beschrieben wird (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 619). Nach Faßnacht (1995; zit. nach Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 619) sind Tagebuchaufzeichnungen, Verlaufsprotokolle, die Methode der

kritischen Ereignisse und die Ereignisbeschreibung die vier Formen von Verbalsystemen. Verbalprotokolle können einfach erstellt werden, da keine speziellen Kodiersysteme entwickelt werden müssen. Weiters sind sie ein guter Einstieg zur Gewinnung erster Hypothesen. Nachteilig wirkt sich oft die Belastung des Beobachters aus, der komplexe und schnelle Ereignisse oft nicht vollständig notieren kann.

Neben diesen deskriptiven Aufzeichnungen gibt es noch drei weitere Möglichkeiten der Verhaltenskodierung, um eine Quantifizierung in der nachfolgenden Analyse zu ermöglichen. Bei Zeichen- oder Indexsystemen kommen häufig Checklisten zum Einsatz, bei denen der Beobachter Ja/Nein-Entscheidungen für das Auftreten bestimmter Verhaltensweisen treffen muss. Bei Kategoriensystemen wird die Verhaltensvielfalt durch die Begrenzung der Anzahl der Kategorien reduziert. Im Unterschied zu Zeichensystemen sind die Kategorien logisch geschlossen, unabhängig voneinander und untereinander inkompatibel. Die komprimierteste Art der Verhaltenskodierung stellt das Rating-Verfahren dar, bei dem relativ komplexe Dimensionen recht rasch erfasst werden können. Dabei werden Urteile über den Ausprägungsgrad einzelner Variablen abgegeben, wobei unipolare Ratings, beispielsweise auf einer Skala von 1 bis 5, oder bipolare Ratings, beispielsweise von gut bis schlecht, zum Einsatz kommen (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 620 f.).

Abschließend soll noch auf mögliche Problemfelder und Fehlerquellen im Rahmen der Beobachtung eingegangen werden. Diesbezüglich ist zu beachten, dass menschliches Verhalten immer an einen bestimmten Kontext gebunden ist, wodurch äußere Bedingungen, die zu einer Beeinflussung führen können, sorgfältig beachtet werden müssen. Weiters spielt der Beobachter eine sehr zentrale Rolle. Auch er kann zu wesentlichen Beeinflussungen im Rahmen der Beobachtung führen. Generell können drei Fehlerquellen unterschieden werden: Zu den Fehlern zu Lasten des Beobachters zählen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Erinnerungsfehler. Im Zuge der Beobachtung selbst kann es zu Fehlern kommen, wenn ein falsches Beobachtungssystem gewählt wird oder Verzerrungen als Folge des Beobachtet-Werdens beim Probanden entstehen. Die äußeren Beobachtungsbedingungen oder vermittelnde technische Geräte können die Beobachtung zusätzlich stören. Eine sorgfältige Planung und eingehende Trainings der teilnehmenden Beobachter können wesentlich dazu beitragen, zuverlässige Daten zu erhalten (Schölmerich, Mackowiak, Lengning 2003, 624 ff.).

4.2.3 Dokumentenanalyse

In diesem Unterabschnitt wird ein kurzer Überblick über Dokumentenanalyse als ein dritter Zugang zu Daten – neben Befragung und Beobachtung – gegeben. Dokumente liegen

hauptsächlich in Textform vor, jedoch zählen auch Rundfunk- und Fernsehsendungen sowie Filme dazu. Dokumente werden oftmals zusätzlich zu anderen Erhebungsmethoden zur Beleuchtung unterschiedlicher Hintergründe verwendet, da sie über lange Zeiträume verfügbar sind. Bei der Dokumentenanalyse gibt es die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundäruntersuchung, je nachdem ob der/die ForscherIn diese selber durchführt, oder auf bereits erhobene Daten zurück greift (Brüsemeister 2000, 17).

4.2.4 Einzelfallstudien

Nach der Beschreibung von Befragung, Beobachtung und Dokumentenanalyse wird nachstehend die qualitative Einzelfallstudie vorgestellt, die eigentlich keine Methode im engeren Sinne darstellt, sondern bei der es sich um ein Verfahren mit Methodenkombination handelt. Welche Methoden zum Einsatz kommen, hängt vom Forschungsinteresse im Einzelfall ab. Häufig werden Interview und Beobachtungsmethoden verwendet (Brüsemeister 2000, 61 ff.).

Die kleinstmögliche Einheit in der qualitativen Sozialforschung – der Fall – ist das Objekt des Interesses bei Einzelfallstudien. Ein Fall kann eine einzelne Person, eine Gruppe (beispielsweise eine Familie), eine ganze Organisation (beispielsweise eine Firma), ein gesellschaftliches Teilsystem (beispielsweise das Gesundheitssystem einer bestimmten Epoche) oder ein einzelnes Ereignis sein. Für die Analyse sind unterschiedliche Datenmaterialien geeignet, wie beispielsweise Lebensläufe, Anamnesen, Briefe, Tagebücher, Autobiografien, uvm. (Brüsemeister 2000, 63 ff.).

Brüsemeister (2000, 62 f.) sieht den Einsatz von Einzelfallstudien bei wenig erforschten gesellschaftlichen Bereichen als gerechtfertigt. Das Interesse richtet sich auf theoretische Erklärungen, wie der Fall Entscheidungen getroffen hat beziehungsweise seine sozialen Prozesse gestaltet. Diese Erklärungen werden meist durch Vergleiche mit der Forschungsfrage oder innerhalb verschiedener Handlungsfelder (beispielsweise während der Freizeit oder im Beruf) möglich.

Ergebnisse der Einzelfallstudie verweisen durch Beschreibungen und Erklärungen der kleineren sozialen Einheit auf größere soziale Zusammenhänge. Es kann vom Besonderen auf das Allgemeine geschlossen werden, da ein einzelner Fall ein Teil eines größeren Ganzen ist, wobei ein Verlieren in zu vielen Falldetails kontraproduktiv ist (Brüsemeister 2000, 65 ff.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die qualitative Einzelfallstudie angebracht ist, wenn Informationen über soziale Felder generiert werden sollen, über die noch wenige Da-

ten vorhanden sind, beziehungsweise neue Theoriehypothesen aufzustellen sind (Brüsemeister 2000, 117).

4.3 Qualitative Analyseverfahren

In Anlehnung an Flick et al. (1995) werden in diesem Abschnitt die Analyseverfahren qualitative Inhaltsanalyse (in 3.3.1), Konversationsanalyse (in 3.3.2), Psychoanalytische Textinterpretation (in 3.3.3), Objektive Hermeneutik (in 3.3.4), Fotografie- und Filmanalyse (in 3.3.5), Analyse der Körpersprache (in 3.3.6) sowie statistische und computerunterstützte Auswertungsverfahren qualitativer Daten (in 3.3.7) vorgestellt. Der qualitativen Inhaltsanalyse und der Analyse der Körpersprache werden ob ihrer Relevanz für den Abschnitt 3.4 eine eingehende Diskussion gewidmet.

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2009, o.S.) ist ein Bündel an Verfahrensweisen zur systematischen Textanalyse, die etwa um 1980 entwickelt wurde. Der Grundgedanke des Ansatzes von Mayring besteht darin, die Vorteile der quantitativen Inhaltsanalyse, die zum ersten Mal in den 20er und 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts angewandt wurde, zu bewahren und auf qualitativ-interpretative Auswertungsschritte zu übertragen und weiter zu entwickeln.

Einleitend wird auf die Spezifika der (qualitativen) Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode eingegangen. Generell hat die Inhaltsanalyse fixierte Kommunikation¹⁹ (Videobänder, Gesprächsprotokolle, etc.) zum Gegenstand. Bei der Inhaltsanalyse wird systematisch und theoriegeleitet vorgegangen, wobei explizite Regeln eingehalten werden. Das Ziel bei der Inhaltsanalyse ist es, Rückschlüsse und Aussagen über bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (Mayring 2003, 12 f.).

Im Folgenden werden Techniken qualitativer Inhaltsanalyse vorgestellt, wobei die Systematik darauf abzielt, keine vorschnellen Quantifizierungen vorzunehmen. Der Fokus der Systematik liegt auf dem Zerlegen des Analyseablaufes in einzelne Schritte. Das dadurch entstehende Ablaufmodell leitet das inhaltsanalytische Arbeiten sowie seine Überprüfung. In nach-

¹⁹ Die Inhaltsanalyse arbeitet mit symbolischem Material, wie Texten, Bildern, Noten. Dies bedeutet, dass die Kommunikation in irgendeiner Art protokolliert beziehungsweise festgehalten – somit fixiert – vorliegt (Mayring 2003, 12).

stehender Abbildung 1 wird das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in seiner allgemeinsten Form dar gestellt (Mayring 1995, 210).

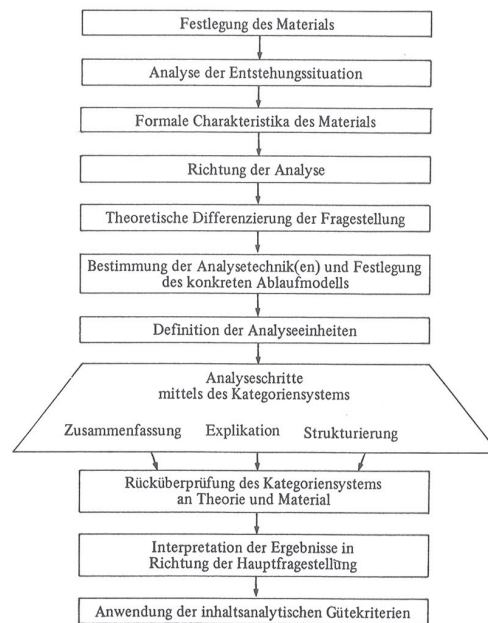


Abbildung 1: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, 54)

Bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse ist es wichtig, das Ausgangsmaterial zu bestimmen, seine Entstehungssituation und seine formalen Charakteristika zu analysieren. Weiters muss die Richtung der Analyse bestimmt werden. Es muss festgestellt werden, ob das Ziel der Analyse der Text selbst, der Textproduzent, die Zielperson beziehungsweise -gruppe oder der Textgegenstand mit seinem soziokulturellen Hintergrund sein soll. Anschließend erfolgen die theoretische Differenzierung der Fragestellung und die darauf bezogene Erstellung eines gegenstandsspezifischen konkreten Ablaufmodells. Dazu stehen die drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse, die zusammenfassende, explizierende oder strukturierende Inhaltsanalyse, zur Verfügung, auf die nachstehend überblicksmäßig eingegangen wird (Mayring 1995, 210 ff.)

Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das zur Verfügung stehende Material so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte zwar erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Text entsteht. Diese Analyseart bietet sich immer dann an, wenn nur die inhaltliche Ebene des Materials von Interesse ist. Im Gegensatz dazu steht die explizierende Inhaltsanalyse, bei der zu einzelnen unklaren Textbestandteilen, wie Begriffen, Sätzen, etc., zusätzliches Material zur Erhöhung der Verständlichkeit heran getragen wird. Das Ziel bei der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, bestimmte, vorher definierte Aspekte aus dem Material heraus zu filtern, und es unter bestimmten Kriterien einzuschätzen. Durch die genaue Formulierung von

Definitionen, typischen Textpassagen, sogenannten „Ankerbeispielen“ und Kodierregeln entsteht ein Kodierleitfaden, der zur Strukturierungsarbeit wesentlich beiträgt (Mayring 1995, 210 ff.). Ausführlichere Erklärungen dazu finden sich bei Mayring (2003, 42 ff.).

Wie jede wissenschaftliche Vorgehensweise unterliegt auch die qualitative Inhaltsanalyse bestimmten Gütekriterien. Generell teilt die sozialwissenschaftliche Methodenlehre die Gütekriterien in Maße der Reliabilität (Zuverlässigkeit), die die Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie die Konstanz der Messbedingungen wiedergeben, sowie in Maße der Validität (Gültigkeit), die sich darauf beziehen, ob gemessen wird, was gemessen werden soll. Diese „klassischen“ Gütekriterien werden jedoch im Bezug auf ihre Übertragbarkeit auf die inhaltsanalytische Forschung aufgrund ihrer schwierigen Anwendbarkeit als problematisch betrachtet. Aus diesem Grund werden heute für die qualitative Forschung eigene Gütekriterien diskutiert. Auch für die inhaltsanalytischen Gütekriterien wurden eigene Konzepte entwickelt, die nachstehend in Abbildung 2 im Überblick zusammen gefasst sind. (Mayring 2003, 109 ff.)

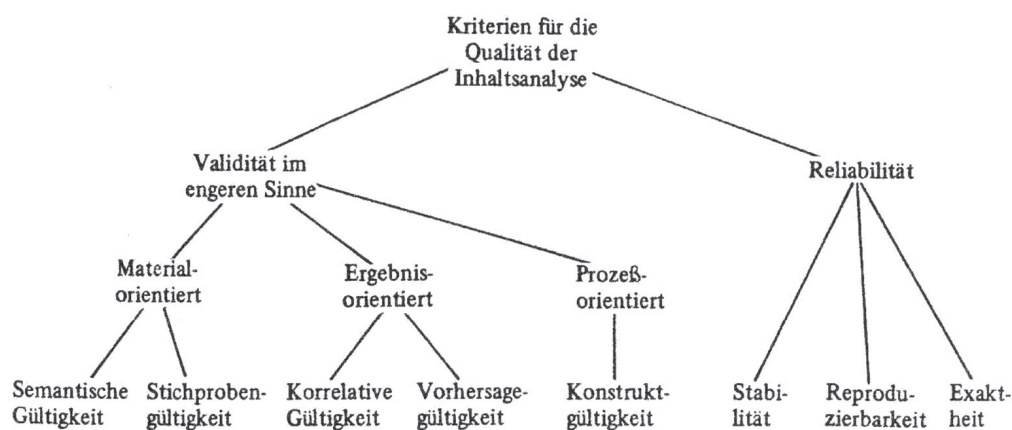


Abbildung 2: Inhaltsanalytische Gütekriterien nach Krippendorff (1980, 158; zit. nach Mayring 2003, 111)

Abschließend werden die Leistungen und Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse beleuchtet. Die qualitative Inhaltsanalyse kann einen wichtigen Beitrag zur qualitativen Sozialforschung leisten, da sie eine auf verbales Material bezogene Auswertungstechnik liefert. Ihr größter Vorteil ist die Systematik, d.h. das regel- und theoriegeleitete, schrittweise Vorgehen. Auch größere Datenmengen können mit qualitativer Inhaltsanalyse bearbeitet werden. Weiters ist die qualitative Inhaltsanalyse auch im Stande, quantitative Elemente in die Analyse zu integrieren und damit einen Brückenschlag zwischen qualitativer und quantitativer Forschung zu ermöglichen. Jedoch muss auch eingeschränkt werden, dass die qualitative Inhaltsanalyse eine Auswertungstechnik ist, die im Rahmen eines übergeordneten Untersuchungsplans mit Techniken der Datenerhebung und –aufbereitung kombiniert werden muss. Bei stärker explorativen Untersuchungen sind andere Techniken zu bevorzugen, da die Stär-

ke der qualitativen Inhaltsanalyse in ihrer Systematik liegt, die in diesem Bereich wenig adäquat ist. Bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse muss auch darauf geachtet werden, dass die Systematik nicht zu dominant wird, damit das Verfahren nicht zu starr und unflexibel wird (Mayring 1995, S 213).

4.3.2 Konversationsanalyse

Bergmann (1995, 213 f.) bezeichnet die Konversationsanalyse als einen Untersuchungsansatz, „dessen Forschungsziel es ist, auf dem Weg einer strikt empirischen Analyse ‚natürlicher‘ Texte (vorrangig Transkriptionen von Tonband- und Videoaufzeichnungen ‚natürlicher‘ Interaktionen) die formalen Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, mittels deren die Handelnden in ihrem Handeln die sinnhafte Strukturierung und Ordnung dessen, was um sie vor geht und was sie in der sozialen Interaktion mit anderen selbst äußern und tun, bewerkstelligen.“ Kurz zusammen gefasst, beschäftigt sich die Konversationsanalyse damit, die Prinzipien der sozialen Organisation von sprachlicher und nichtsprachlicher Interaktion zu beleuchten.

4.3.3 Psychoanalytische Textinterpretation

Bei der psychoanalytischen Textanalyse konzentriert sich das Forschungsinteresse hauptsächlich auf fiktionale Texte (Dichtung und Trivallliteratur). Die (orthodoxe) psychoanalytische Textanalyse stellt dem Leser Deutungsmuster zur Seite, warum eine literarische Figur so erlebt und handelt, wie es dargestellt ist, unter der Annahme, dass diese Figur wie eine reale Person erlebt und handelt. Dies gilt insbesondere für Episoden, die dem Leser in seinem Alltagsbewusstsein Rätsel aufgeben. Die Kritik bei der (orthodoxen) psychoanalytischen Textanalyse richtet sich vor allem dahingehend, dass die ausgewählte Literatur lediglich zur Bestätigung psychoanalytischer Theoreme dient, d.h., die Texte werden voreingenommen keiner umfassenden Analyse mehr unterzogen (Haubl 1995, 219).

4.3.4 Objektive Hermeneutik

Bei der objektiven Hermeneutik geht es um die „rekonstruktive Explikation von Struktureigenschaften“, d.h. nicht um das konkrete Verhalten von Individuen, sondern um die latenten Sinnstrukturen von Interaktionstexten, deren Wirkungen in der Regel unbewusst sind. Als konkreten Gegenstand der objektiven Hermeneutik werden schriftliche, akustische oder visuelle Protokolle von realen, sozialen Handlungen und Interaktionen verstanden. Die Interak-

tion, als elementarste Einheit menschlichen Handelns, stellt die kleinste Analyseeinheit dar. Als Verfahren stehen die Feinanalyse (Interpretation von isolierten Szenen und Ausschnitten aus einem Protokoll) und die sequentielle Analyse (Interpretation des Zusammenhangs aufeinander folgender Interaktionen) zur Verfügung (Lamnek 2005, 211 ff.).

4.3.5 Fotografie- und Filmanalyse

Nach Petermann (1995, 228 ff.) erlaubte die Fotografie erstmals eine automatische Reproduktion der sichtbaren Realität. Jedoch ist gleichzeitig zu berücksichtigen, dass diese Reproduktion nicht bedeutet, dass die Wirklichkeit eingefangen wird, sondern eine eigene, vom Fotograf beeinflusste, subjektive Wirklichkeit abgebildet wird. Verschiedenste Versuche einer Objektivierung bleiben jedoch immer wieder bei dem Grundsatz hängen, dass nicht die Kamera, sondern der Fotograf, die Bilder macht. In diesem Spannungsverhältnis wird in der Praxis der wissenschaftlichen Fotografie der Vorgang des Fotografierens als eine Maßnahme des dialogischen Erkenntnisgewinnes angesehen. Auch wenn Fotografie und Film nicht vieles gemeinsam haben, da der Film nicht auf Einzelbildern basiert, so ist auch die Fragestellung der objektiven Abbildrealität beim Filmen von Relevanz. Analog zur Objektivierung bei der Fotografie wird auch beim Film versucht, den Filmmacher selbst zu einem Teil des Geschehens zu machen, d.h., es wird nicht mehr von außen, sondern sozusagen von „innen“ gefilmt.

Die Methoden zur Film- und Bildinterpretation sind im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung noch nicht gut ausgearbeitet. Jedoch gibt es seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum erste sozial-, erziehungs- und medientheoretische Versuche, visuelles Material in Forschungskontexten – sowohl in qualitativen, als auch in quantitativen – methodisch ernster zu nehmen (Niesyto, Marotzki 2009, o.S.).

4.3.6 Analyse der Körpersprache

Nach Watzlawick (2000; zit. nach Birkenbihl 2002, 17 ff.) gibt es zwei grundsätzliche Signalarten in einem Kommunikationsprozess. Digitale Signale (überwiegend das gesprochene Wort) sind symbolhaft und abstrakt, während Analogsignale (überwiegend nicht-verbal, beispielsweise Körpersprache) direkt und bildhaft sind. Konkret findet jede Kommunikation auf diesen beiden Ebenen gleichzeitig statt, wobei die erste Ebene als Inhaltsebene bezeichnet wird und die zweite Ebene als Beziehungsebene.

Die Inhaltsebene liefert Informationen, wobei die analogen Signale der Beziehungsebene immer mit dem gesprochenen Wort einhergehen, d.h. immer zusätzliche Informationen darüber liefern, wie der Sender beziehungsweise Sprecher etwas gemeint hat. Signale der Inhaltsebene können umso besser verstanden werden, je positiver die Beziehung zwischen Sender und Empfänger verläuft. Weiters können Signale der Inhalts- und der Beziehungsebene entweder kongruent oder inkongruent sein (Birkenbihl 2002, 19 ff.).

Nach Wallbott (1995, 232) nimmt der Mensch im Alltagsumgang mit anderen Menschen einen Großteil seiner Informationen über diese Menschen aus der Beobachtung ihrer Körpersprache beziehungsweise ihres nonverbalen Verhaltens auf. Birkenbihl (2002, 43 ff.) nennt dabei fünf körpersprachliche Kriterien:

- Haltung (gemeint ist sowohl die Haltung, die ein Mensch gerade einnimmt, als auch die Bewegungen, die die Körperhaltung verändern)
- Mimik (gemeint sind alle Erscheinungen, die im Gesicht eines Menschen beobachtbar sind, inklusive psychosomatischer Prozesse, wie beispielsweise das Erröten)
- Gestik (gemeint sind alle Gebärden und Handlungen der Arme)
- Abstand (gemeint ist die Distanz zu anderen Menschen – manchmal auch zu Tieren oder anderen Gegenständen – beziehungsweise die Veränderung dieser Distanz)
- Tonfall (gemeint sind die Sprachmelodie, Sprechpausen, Sprachrhythmus, aber auch Lautäußerungen ohne verbalen Inhalt).

Die Wurzeln der Forschung über nonverbale Kommunikation liegen in der Ethologie und Ethnologie. Durch Laborexperimente und Feldbeobachtungen sind in den nachstehenden vier Bereichen die Überlegungen zu nonverbalem Verhalten bestätigt worden. Nonverbales Verhalten spielt im Bereich des Emotionsausdrucks eine wichtige Rolle, d.h., es konnten universelle mimische Ausdrucks- und Reaktionsmuster für verschiedene Emotionen nachgewiesen werden. Weiters ist nonverbales Verhalten ein wichtiger Indikator für interpersonelle Einstellungen. Körperorientierung und Körperhaltung sind sehr eindeutige Indikatoren für Status- und Sympathiebeziehungen zwischen interagierenden Menschen. Bei der Gesprächs- und Interaktionssteuerung kann bestätigt werden, dass nonverbales Verhalten eine wesentliche Rolle spielt. In wenigen Dimensionen, wie beispielsweise der Dominanz, können Beziehungen zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Ausdrucksweisen ausgemacht werden, die oftmals jedoch nicht sehr eng sind (Wallbott 1995, 235).

Die zunehmende Verfeinerung der technischen Beobachtungsmöglichkeiten im Bereich Video und Computer haben sich in der Kommunikationsforschung positiv ausgewirkt. Gleich-

zeitig muss jedoch davor gewarnt werden, dass nonverbales Verhalten durch die Wiederholbarkeit und die Detailanalyse im Rahmen von Video- und Computereinsatz fehl gedeutet wird. Diese Fehldeutungen basieren entweder auf der trivialen Deutung von Verhalten ohne Überprüfung oder in der Verallgemeinerung von Einzelverhaltensweisen (Wallbott 1995, 236). Hilfreich in diesem Zusammenhang ist bei der Beurteilung von nonverbalem Verhalten zu berücksichtigen, dass ein Signal alleine keine Aussagekraft hat und keine körperliche Haltung oder Bewegung eine exakte Bedeutung an sich besitzt. Körpersprache und Sprache sind dabei voneinander abhängig (Birkenbihl 2002, 62 f.).

4.3.7 Statistische und computerunterstützte Auswertungsverfahren qualitativer Daten

Neben der Diskussion um unterschiedliche Paradigmen von quantitativer und qualitativer Sozialforschung, beispielsweise bei Lamnek (2005, 242 ff.), gibt es auch Forscher, wie Altmeppen, Donges und Engels (2002, 105 ff.), welche die Wahl der Erhebungsmethode vom Stand der Forschung zum Zeitpunkt der Untersuchung sowie vom Forschungsziel abhängig machen.

Neben der vielfältigen Beschreibung von qualitativen Methodologien in der Sozialforschung wird auf die Probleme der Datenanalyse in der Literatur oftmals vergessen. Eine der größten Herausforderung in der qualitativen Forschung ist es, die große Datenmenge systematisch in den Griff zu bekommen. Konkret muss die meist sehr große Ausgangsdatenmenge (Interviewniederschriften, Protokolle, Transkriptionen, etc.) entsprechend reduziert und anschließend interpretiert werden. Die Anwendung des Computers kann dazu beitragen, diese aufwendigen Arbeitsabläufe zu vereinfachen. Zusätzlich gibt es auch Computer-Programme, wie beispielsweise AQUAD, QUALPRO oder THE ETHNOGRAPH, die bei der Datenanalyse unterstützen. In diesem Zusammenhang ist es jedoch erwähnenswert, dass jedes Computer-Programm nur dazu dienen kann, die Datenauswertung zu systematisieren und zu kontrollieren. Die Interpretation der Texte nimmt nach wie vor der Forscher und nicht der Computer vor. Daraus lässt sich auch die wichtigste Funktion von Computern im Rahmen der Auswertung von qualitativen Daten ableiten: Mithilfe von Computern können die Vorgehensweisen besser dokumentiert, kontrolliert und kommuniziert werden und somit auch die Denkprozesse der Forscher transparenter nach außen getragen werden (Huber 1995, 243 ff.).

4.4 Methode und Analyseverfahren in der vorliegenden Untersuchung

In diesem Abschnitt werden die für die vorliegende Untersuchung methodische Vorgehensweise sowie das eigens arrangierte Analyseverfahren zur Beantwortung der Forschungsfrage detailliert beschrieben. Als Ausgangspunkt und Grundlage dafür diente die Diplomarbeit von Schwarz-Helleis (2006), die sich erstmal damit befasste, Kennzeichen einer Mutter-Kind-Interaktion in einem Scaffolding-Prozess heraus zu arbeiten. In Zusammenarbeit mit der Betreuerin der vorliegenden Arbeit, Dr. Kornelia Steinhardt, sowie den zwei Studienkolleginnen, Mag. Agnes Fruhwirth und Silke Ettl, wurde die Arbeit von Mag. Schwarz-Helleis evaluiert und methodisch weiter entwickelt. Wie bereits einleitend zu diesem Kapitel erwähnt, werden die Inhalte der Abschnitte 4.1 bis 4.3 nun zur detaillierten theoretischen Beschreibung von verwendeter Methode sowie verwendetem Analyseverfahren in Unterabschnitt 4.4.1 heran gezogen. Eine eingehende Beschreibung des praktischen Ablaufmodells des Analyseverfahrens der vorliegenden Untersuchung erfolgt in Unterabschnitt 4.4.2.

4.4.1 Theoriebezogene Erläuterung zu Methode und Analyseverfahren der vorliegenden Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit kommt ausschließlich der qualitative Forschungsprozess zur Anwendung, um Prozesse im Bezug auf die Forschungsfrage rekonstruieren zu können. Dieser Forschungsprozess wird vor allem von den Grundprinzipien der Offenheit gegenüber möglicher unerwarteter Informationen und der Nachvollziehbarkeit beziehungsweise Intersubjektivität des Prozesses an sich und seiner Ergebnisse geleitet. Der Transparenz beziehungsweise der Explikation des Forschungsprozesses wird insofern nachgekommen, als die Entwicklung von der Fülle der theoretischen Methoden und Konzepte bis hin zur Definition der Methode und des Analyseverfahrens der vorliegenden Arbeit stringent nachvollzogen werden kann. Auch die anderen vier Grundprinzipien finden im Forschungsprozess Beachtung.

Um ein größtmögliches Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erlangen, kommen zwei Arten der Triangulation zum Einsatz. Einerseits findet die Investigator-Triangulation durch das regelmäßige Gegenlesen und Diskutieren des aktuellen Forschungsstandes innerhalb der weiter oben erwähnten Forschungsgruppe sowie auch des erweiterten Kreises der Diplomanden-Gruppe im Rahmen des Diplomanden-Seminars und andererseits die Methoden-Triangulation durch die Kombination verschiedener Analyseverfahren ihre Anwendung.

Als qualitative Forschungsmethode wird die wissenschaftliche Beobachtung eingesetzt. Konkret handelt es sich um eine systematische, nicht-teilnehmende, offene Beobachtung, die in der alltäglichen Umwelt der zu beobachtenden Personen statt findet. Weiters ist diese Beobachtung als technisch vermittelt beziehungsweise audiovisuell zu bezeichnen, da die zu beobachtenden Situationen auf Video aufgezeichnet und im Nachhinein ausgewertet werden. Zusammengefasst kann man von einer vertikalen Verhaltensanalyse sprechen, um die Intentionen der Personen im Bezug auf die Forschungsfrage auf sprachlicher sowie nicht-sprachlicher Ebene zu erkunden. Weiters wird auch erforscht, welche Ziele das Verhalten der zu beobachtenden Personen ausdrücken könnte, um Verbindungen zwischen den beobachteten Verhaltensweisen und den vermuteten Zielen schließen zu können. Hinsichtlich der Stichprobenauswahl handelt es sich in der vorliegenden Untersuchung um eine Interaktionsstudie, wobei der spezifische Fall einer Problemlösungssituation zwischen Mutter und Kind für einen definierten Zeitraum von etwa 10 Minuten untersucht wird. Die konkrete Beschreibung des Datenmaterials folgt in Kapitel 4.

Jede der fünf beobachteten Interaktionen zwischen Mutter und Kind kann für sich als singulärer und abgeschlossener Fall betrachtet werden. Daher kann das Verfahren auch als Einzelfallstudie bezeichnet werden, wo man von der kleinstmöglichen Einheit, dem Fall, auf größere soziale Zusammenhänge schließt.

Das für die vorliegende Arbeit neu arrangierte Analyseverfahren bezieht sich auf zentrale Elemente der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse. Wie es der Inhaltsanalyse immanent ist, ist auch im hier angewendeten Analyseverfahren fixierte Kommunikation, konkret Videobänder, das Ausgangsdatenmaterial, und es wird systematisch und theoriegeleitet vorgegangen. Das Datenmaterial wird nach drei Aspekten so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sehr frei angewandt wird, um den Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage zu optimieren.

Ein weiterer Bestandteil des verwendeten Analyseverfahrens ist die Analyse der Körpersprache. Neben dem gesprochenen Wort sind auch Analogsignale, wie die Körpersprache, von hoher Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfrage. Die fünf körpersprachlichen Grundkriterien, die in Unterabschnitt 3.3.6 erläutert werden, bilden dafür die theoretische Grundlage. Weiters wurde bei der Beurteilung von nonverbalem Verhalten berücksichtigt, dass die beobachteten Signale nur im Zusammenhang analysiert und interpretiert werden.

4.4.2 Praktisches Ablaufmodell des Analyseverfahrens der vorliegenden Untersuchung

Die in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommende, eigens arrangierte vertikale Verhaltensanalyse ist ein vierstufiges Verfahren. Innerhalb dieser vier Stufen sind jeweils einzelne Schritte und Zwischenschritte notwendig. Für die Durchführung der Stufen 2 bis 4 sind das in Kapitel 2 vorgestellte Konzept Scaffolding und Non-Scaffolding sowie die in Kapitel 3 aufgearbeiteten Inhalte zum Lehr- und Lernprozess aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive die theoretische Basis. Nachstehend wird nun der Ablauf des Analyseverfahrens detailliert beschrieben.

1. Stufe: Transkription und zusammenfassende Reduktion der Ausgangsdaten

Zur Veranschaulichung der nachfolgenden Erklärungen wird einleitend in Abbildung 3 jene Tabelle dargestellt, die bei der Analyse der Daten in der ersten und zweiten Stufe zur Anwendung kommt.

Spalte 1 ↓	Spalte 2 ↓	Spalte 3 ↓	Spalte 4 ↓
Transkription und Situationsbeschreibung	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente
	 (=Verbales)   (=Körpersprache, Emotionales)	 (=Verbales)   (=Körpersprache, Emotionales)	 (=Verbales)   (=Körpersprache, Emotionales)

Abbildung 3: Grundmodell der verwendeten Tabelle zur Analyse der Daten

1. Schritt: In Spalte 1 erfolgt eine Transkription der verbalen Inhalte sowie eine Situationsbeschreibung aller beobachtbaren Verhaltensweisen.

Zwischenschritt: Als nächstes werden die beschriebenen Interaktionen in mehrere Themensequenzen eingeteilt. Diese Themensequenzen stehen jeweils unter einer bestimmten Überschrift, die das in der Sequenz überwiegend vorherrschende Thema der Interaktion ausweisen und verdeutlichen soll. Alle Titel der Themensequenzen aneinander gereiht ergeben bereits einen ersten guten Kurzüberblick über die Interaktion und deren Verlauf. Diese Einteilung der gesamten Interaktion in kurze Sequenzen dient auch dazu, um die folgenden Analyseschritte aufgrund der bessern Überschaubarkeit zu vereinfachen. Die nächsten Analyseschritte erfolgen dann bereits Themensequenz für Themensequenz.

2. Schritt: In Spalte 2 werden alle bedeutungsvollen Beobachtungen hinsichtlich des Verbalen, der Körpersprache und des Emotionalen mit dem Fokus auf die Mutter prägnant aufgelistet. Hierfür werden die Aufzeichnungen aus Spalte 1 sowie die Videoaufzeichnung selbst herangezogen.

3. Schritt: In Spalte 3 werden alle bedeutungsvollen Beobachtungen hinsichtlich des Verbalen, der Körpersprache und des Emotionalen mit dem Fokus auf das Kind prägnant aufgelistet. Hierfür werden die Aufzeichnungen aus Spalte 1 sowie die Videoaufzeichnung selbst herangezogen.

2. Stufe: Prägnante Auflistung aller Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente

In Spalte 4 erfolgt eine prägnante Auflistung aller Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente hinsichtlich des Verbalen, der Körpersprache und des Emotionalen bezogen auf die Mutter. Hierfür werden die Aufzeichnungen aus Spalte 2 herangezogen. Bei Bedarf können jedoch auch noch die Daten aus Spalte 1 sowie der Videoaufzeichnung selbst zur Überprüfung verwendet werden.

Ehe Stufe 3 zur Anwendung kommt, werden wesentliche Auffälligkeiten hinsichtlich der Interaktion, die für die spätere Interpretation von Bedeutung sind, bereits in Form eines Kommentars hinzugefügt, da hier die Eindrücke noch sehr stark von der Beobachtung vorhanden sind und nicht verloren gehen sollen. Dies dient dazu, so viele Eindrücke wie möglich festzuhalten, um sie im nächsten Schritt der Interpretation noch einmal zu überprüfen und im Anschluss daran entweder zu verwerfen oder konkreter und fundierter auszuformulieren.

3. Stufe: Ausformulierung der Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente

Die beobachteten und in Spalte 4 festgehaltenen Scaffolding- sowie Non-Scaffoldingmomente werden nun in ganzen Sätzen ausformuliert, wobei die aus der Spalte 4 komplett und unverändert übernommenen Inhalte zur Erhaltung des Konnexes zur Tabelle fett hervorgehoben werden. Bei Bedarf werden diese Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente als Vorbereitung zur darauf folgenden Interpretation in Stufe 4 auch mit Beispielen aus Spalte 1 untermauert beziehungsweise näher erläutert. Es wird wieder Themensequenz für Themensequenz vorgegangen. Ist die Ausformulierung der ersten Themensequenz erfolgt, so wird die nächste Stufe, die Interpretation des Beobachteten, unmittelbar darauf durchgeführt. Die-

se Vorgehensweise ist notwendig, um die aktuellen Eindrücke, die für die Interpretation von hoher Bedeutung sind, nicht zu verlieren.

4. Stufe: Interpretation des Beobachteten inklusive der Herausarbeitung von Schlüsselmomenten

Alle im Analysevorgang herausgefilterten Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente sind für den Interaktionsverlauf von großer Bedeutung. Sie bilden somit die Basis des Interpretationsprozesses und in weiterer Folge zur Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Diese Momente sind wesentliche Einflussfaktoren den Interaktionsverlauf betreffend und werden aus diesem Grund der eingehenden Interpretation unterzogen. Bei manchen dieser Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente handelt es sich um sehr bedeutsame Momente, die in besonderem Maße zum Gelingen beziehungsweise Misslingen einer Situation beitragen. Diese wesentlichen Momente kristallisieren sich als Schlüsselmomente heraus, auf die in der Interpretation durch kursives Hervorheben aufmerksam gemacht wird. Sie werden aufgrund ihrer Bedeutung auch entsprechend eingehender analysiert und interpretiert. Die Ergebnisse aus Stufe 4 bilden die Basis für die Beantwortung der Fragestellung, die unmittelbar im Anschluss an die Interaktionsanalysen erfolgt.

Die theoretische Hinführung zu der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Methode sowie dem Analyseverfahren stellen die methodologische Grundlage für das nächste Kapitel dar. Das Kapitel 5 hat die konkrete Datenanalyse von fünf ausgewählten, auf Video aufgezeichneten Mutter-Kind-Interaktionen zum Inhalt sowie die Beantwortung der Fragestellung.

5 Untersuchung der Forschungsfrage anhand von fünf Interaktionsanalysen

Dieses Kapitel ist der Beantwortung der Forschungsfrage gewidmet, welche nach bewussten beziehungsweise unbewussten Handlungsweisen von Müttern, die bereits als weniger förderlich eingestuft wurden, in einem gemeinsamen Lehr- und Lernprozess fragt und inwiefern diese als maßgeblicher Beitrag für den Interaktionsverlauf zu verstehen sind. Für die Beantwortung dieser Frage werden zunächst in Abschnitt 5.1 bis 5.5 fünf vertikale Verhaltensanalysen durchgeführt, die nach der in Abschnitt 4.4 beschriebenen Vorgehensweise abgehandelt werden. Für diese Analysen wurden fünf Fallbeispiele aus der in der Einleitung detailliert beschriebenen Wiener Langzeitstudie „Kinder postpartum depressiver Mütter: eine 4-Jahres-Follow-up-Studie“ herangezogen. Die Auswahl dieser fünf Mutter-Kind-Paare wurde rein zufällig getroffen, da man von einer Unabhängigkeit vom Geschlecht oder von Art der Situation (negatives oder positives Ereignis) ausgeht. Abschließend wird in Abschnitt 5.6 die Fragestellung mittels der Erkenntnisse aus diesen Verhaltensanalysen Fall für Fall beantwortet. In Abschnitt 5.7 werden danach eigens die als unbewusst interpretierten getätigten Handlungsweisen seitens der Mütter analysiert.

5.1 Vertikale Verhaltensanalyse ID 13 (negative Geschichte)

Tabellarische Darstellung ID 13 (negative Geschichte)

Transkription und Situationsbeschreibung ID 13 (negative Geschichte)	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente und Non-Scaffoldingmomente
Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U²⁰“ M²¹ und S²² sitzen nebeneinander beim Tisch - jeweils auf einem eigenen Stuhl. In der Mitte des Tisches liegt vor beiden eine Zeichenunterlage und vor jedem ein eigenes Zeichenpapier. Neben der M steht eine Dose mit Stiften zum Malen und neben dem S liegt eine Packung mit Filzstiften. Die M hat den Kopf in beide Hände gestützt und die Ellbogen auf dem Tisch abgestützt. Der S hat eine Hand auf den Beinen abgestützt, die andere auf dem Tisch. Der Kopf ist in die rechte Hand gestützt. Der Blick der M ist gesenkt, auf den Tisch gerichtet und der S sieht zur U hinüber, als diese zu sprechen beginnt: »...und zwar, es ist ja so, dass in der Familie, da gibt's oft Ereignisse die sind ganz schön und manche, die sind eher traurig, da ist dann jemand ganz wütend oder böse und ich möchte zwei Zeichnungen und die erste, da möchte ich gern so ein Familienereignis, wo vielleicht jemand ganz wütend oder ganz traurig war, wenn euch so etwas einfällt.« Während die U spricht sieht sie der S die ganze Zeit über an und hört ihr zu. Die M hört ebenfalls zu, jedoch ihre Blicke wandern die ganze Zeit über. Sie rollt die Augen von rechts nach links, während diese zum Tisch gerichtet sind, dann sieht sie der U ganz kurz in die Augen. Gleich darauf lässt sie die Augen wieder kreisen, einmal kurz zu ihrem S hinüber, dann wieder nach links, nach rechts, nach oben und nach unten. Als die U ihre Erklärung beendet, greift die M sofort nach einem Blatt Papier und legt es vor dem S auf den Tisch. Davor hält sie kurz inne und wechselt zweimal ihren Blick zu ihrem S und wieder weg. Als der S dies bemerkt, wendet er seinen Kopf und seinen Blick von der U auf das Blatt Papier. Die U fügt noch hinzu: »Und ihr habt's zirka, ja, so fünf bis zehn Minuten Zeit für das erste Bild.« Themensequenz 2: „Rahmenbedingungen klären“ Die M lässt das Blatt Papier aus, sieht kurz ihren S an, dann wieder zu Papier und lehnt ihre Hand auf den Tisch. Nun stützt sie ihren Kopf nur mehr in ihrer linken Hand ab. Diese Körperhaltung zieht sich ausnahmslos durch die gesamte Interaktion, weswegen im weiteren Verlauf der Situationsbeschreibung darauf nicht mehr eigens hingewiesen wird. Der S nimmt nun das Blatt Papier in die Hand, das die M gerade eben vor ihm abgelegt hat, öffnet den Mund weit und sieht sich auf dem Tisch um. Dann hebt er das Blatt mit der linken Hand in die Höhe, zeigt auf das Blatt, das schon vorher vor ihm lag und sagt: »Wir wollen aber auf dem Blatt.« Dabei sieht er die U an, die folgende Antwort gibt: »Is ok,	-spricht nicht, sondern hört U zu -hat durchgängig den Kopf in ihre Hände gestützt -sieht zwar U an, ihre Blicke wandern während der Erklärung aber auch über den Tisch und seitlich -greift sofort nach der Erklärung zum Papier und legt es in der Mitte hin -wirkt nachdenklich und blickt zweimal kurz zu S	-spricht nicht, sondern hört U zu -hat den Kopf in die rechte Hand gestützt -sieht durchgehend zur U, während diese spricht -wendet den Blick von U ab und auf das Blatt Papier vor sich hin -wirkt konzentriert beim Zuhören	-spricht nicht, sondern hört U zu -hat durchgängig den Kopf in ihre Hände gestützt -Blicke wandern, während U erklärt -ergreift sofort ein Blatt Papier -wirkt nachdenklich -blickt zweimal kurz zu S
	-ergreift keine verbale Initiative -geht auf die Aussage von S nicht ein -lässt Blicke weiter wandern und verfolgt das Tun von S -hat die ganze restliche Interaktion	-stellt eine Forderung in Form auf, ohne M danach gefragt zu haben -sieht U an und wartet ihre Antwort ab -legt das Blatt zur Seite	-ergreift keine verbale Initiative und geht auch auf die Aussage vom S nicht ein -lässt Blicke wandern, verfolgt das Tun vom S und

²⁰ U steht im Folgenden für die Untersuchungsleitung

²¹ M steht im Folgenden für die Mutter

²² S steht im Folgenden für den Sohn. Die Namen der Kinder sind aus Datenschutzgründen geändert.

wenn du auf dem Blatt willst und nicht auf dem großen.« Er wartet kurz die Antwort ab, beugt sich dann nach vor und legt das andere Blatt zur Seite. Die M folgt mit dem Blick der Tätigkeit des S und wirkt nachdenklich.	tion über ihren Kopf in die linke Hand gestützt -wirkt nachdenklich	wirkt nachdenklich -hat die ganze restliche Interaktion über ihren Kopf in die linke Hand gestützt
Themenssequenz 3: „Rahmenbedingungen klären“ Als er das Blatt abgelegt hat atmet sie tief ein, hält noch einmal kurz inne und sagt dann: »Eeein wütendes oder trauriges...« Als sie das sagt sieht sie ganz kurz die U an und greift dann mit der rechten Hand das Papier, das ihr S zur Seite gelegt hat. Sie legt es seitlich auf ein weiteres Blatt. hält beide Blätter in der Hand, atmet aus und meint weiter »Oh Mann!« Während sie das sagt, lächelt sie, nimmt die beiden Blätter, die sie in der Hand hat und legt sie vor sich. Dann sieht kurz zu ihrem S hinüber und lächelt wieder. Als die M mit dem S spricht, wendet er seinen Kopf in ihre Richtung und verfolgt mit dem Blick ihr Tun. Auch der S grinst. Es entsteht jedoch kein Blickkontakt, da der S den Blick etwas gesenkt hat. Als nun die M nach den Stiften in der Dose neben ihr greift, wandert der Blick von S vor sich auf den Tisch hin und her. Die M berührt ein paar Stifte, ehe sie einen Stift wählt. Ihr S sieht kurz auf das Tun seiner M und sagt dann, während er auf die Stifte vor sich sieht: »Ich mag aber Flugzeuge.« Er spitzt die Lippen und blickt weiter auf die Stifte. Die M blickt auf den Tisch - mit dem Stift in der Hand - richtet das Papier vor sich und antwortet: »Na dann machst halt traurige Flugzeuge.« Nachdem sie ihm geantwortet hat sieht sie ihn an. Der S sieht weiter auf die Stifte und antwortet: »Nein, luschtige.« Sofort nachdem er das gesagt hat wendet er den Blick zur M, sieht ihr in die Augen und „spielt mit den Lippen“. Es entsteht eine 4-sekündige Pause mit durchgehendem Blickkontakt. Der S senkt seinen Blick auf das Blatt der M, deutet mit dem Zeigefinger darauf und fragt: »Und du?« Gleich darauf sieht er ihr wieder in die Augen. Die M antwortet ihm nicht und sieht ihn nur an. Dann wendet der S den Blick wieder von ihr weg, fährt sich kurz mit beiden Händen über das Kinn, richtet den Blick nach vor und sagt: »Ich mach lustige.« Er beugt sich nach vor, hebt sich etwas aus dem Stuhl und lehnt sich auf den Tisch - mit dem Kopf in die rechte Hand gestützt. Als der S den Blickkontakt der M abbricht, sieht die M wieder vor sich auf den Tisch. Nun meldet sich die U noch einmal zu Wort: »Das zweite Ereignis war dann ein schönes.« Als sie zu sprechen beginnt, wendet die M ihren Blick zu ihr und kurz darauf sieht auch der S die U an. Sie sagt weiter: »Da kannst ja das dann machen.« M und S wenden jetzt ihren Blick wieder vor sich auf den Tisch und die U sagt noch weiter: »Gibt's beim ersten irgendwas trauriges, wast vielleicht gemeinsam mit da Mama zeichnen willst.« Der S wendet seinen Blick wieder zur U, während die M ihre Blicke wieder seitlich und zur Tischoberfläche kreisen lässt. Der S wirkt nachdenklich und antwortet nach einer kurzen Pause: »Trauriges und ein Lustiges.« Dabei lehnt er sich etwas zurück, sodass er jetzt mit einer Hand auf den Tisch gelehnt ist und mit dem Kopf auf der anderen Hand liegt.	- ergreift wieder verbale Initiative und wiederholt die Aufgabenstellung. -deutet Überforderung an -geht inhaltlich falsch auf die Idee des S ein -antwortet S nicht -antwortet S nicht -antwortet S nicht -wird auch weiterhin verbal nicht initiativ ❤️ -legt das Papier zur Seite -deutet durch liebevolles Lächeln Überforderung an -lächelt S an -greift nach einem Stift -sieht S lange an und wirkt nachdenklich -während U mit S spricht, wirkt sie nachdenklich und lässt ihre Blicke kreisen	-hat Idee, die nicht zur Aufgabenstellung passt -beharrt auf seine Idee -stellt M eine Frage -beharrt auf seine Idee -wiederholt in knappen Worten die Aufgabenstellung ❤️ -sieht M nicht an -lächelt auch -beobachtet ihr Tun -sieht M lange an, während er sich nicht von seiner Idee abbringen lässt -sieht U an, als sie mit ihm spricht
Themenssequenz 4: „Rahmenbedingungen klären“ Die M hat ihren Blick noch immer auf das Blatt vor sich gerichtet. Sie atmet hörbar ein und fragt nun: »Jeder extra oder, oder zusammen auf einem Blatt?« Erst als sie die Frage schon fast fertig gestellt hat, sieht sie die U kurz an und	-stellt eine Frage zur weiteren konkreten Vorgehensweise	-stellt Frage zur weiteren Vorgehensweise

nimmt das Blatt Papier, das sie vorhin zur Seite gelegt hat. Als die M zu sprechen beginnt setzt sich der S wieder gerade auf und folgt den Handbewegungen der M. Die U antwortet der M: »Zusammen wär schön.« Sie legt das Blatt Papier in die Mitte des Tisches, sodass beide gut dazu gelangen, lehnt sich ein Stück weiter vor - sie hat den Stift immer noch in der Hand - blickt zum Papier und sagt: »Zusammen.« Der S blickt auf das Blatt, die M blickt abwechselnd auf das Blatt und auf ihren S. Die M fragt: »Was mach ma...?« Doch in diesem Moment richtet der S seinen Blick zur U und sagt: »Wie wir wollen, gö?« Die M sieht ihren S weiterhin an und wiederholt und vervollständigt ihre Frage: »Was mach ma denn Trauriges?« Der S wendet sich zur M, sieht sie kurz an, greift das Papier in der Mitte, legt es weg und antwortet: »Wie wir wollen hat sie gesagt und wir wollen nicht nur auf einem Blatt, wir machen zwei, gö?« Er sieht die U an, legt das Papier ein Stück weit weg und sieht wieder seine M an. Die M hört und sieht ihm die ganze Zeit über zu und muss dann lachen. Während sie lacht, sieht sie auf den Tisch und sieht zwischendurch einmal ganz kurz ihren S an, der sich wieder hin setzt und sagt: »Wir wollen nämlich so, hal!« Er blickt sich noch einmal auf dem Tisch um, während er sich hin setzt, sieht dann zur U und lächelt sie an. Dann setzt er sich gerade auf und schaut auf den Tisch vor sich. Die M sieht die U an, muss immer noch lachen, sieht wieder zu ihrem S, senkt den Blick zu Tisch und flüstert: »Bist ein Kerl.«	-deutet an, dass sie verstanden hat -stellt S eine Frage -geht nicht auf seinen Einwand ein und wiederholt ihre Frage etwas detaillierter -gibt eine unklare Antwort -hält nicht weiter daran fest, beginnen zu wollen ♥ -sieht U an -schiebt das Blatt in die Mitte -sieht S an -beobachtet S beim Tun, sieht ihn an und lächelt ihn liebevoll an	-antwortet wieder nicht und bringt nochmals Einwand ein -bestimmt in Wir-Form, ohne M um Einverständnis zu fragen ♥ -beobachtet das Tun der M und überlegt -wendet sich zur U und dann zur M, um seine Position klar zu machen -räumt das Papier zur Seite -lächelt und sieht dabei U an -setzt sich gerade auf und wirkt startklar	-macht klar, dass sie verstanden hat -stellt eine Frage an S bezogen auf das folgende gemeinsame Tun -geht nicht auf den Einwand ihres S ein und wiederholt die Frage etwas detaillierter -gibt eine unklare Antwort, die scheinbar ein Einverständnis darstellt -hält nicht weiter daran fest, beginnen zu wollen ♥ -sieht U an -schiebt das Blatt in die Mitte -beobachtet S beim Tun, sieht ihn an und lächelt ihn liebevoll an
Themensequenz 5: „M denkt für sich alleine nach“ Der S beugt sich zu der Filzstift-Packung nach vor und sieht diese lange an. Die M wird wieder ernst und nachdenklich und senkt den Blick zu Tisch. Sie sitzt ganz ruhig da. Er greift den Radiergummi, der ebenfalls vor ihm liegt, bleibt weiter über die Packung mit den Stiften gebeugt und sagt: »Ich...« Die M zuckt mit den Schultern und meint: »Es war ja nix - sch - Trauriges.« Der S wendet sich zu ihr hinüber, deutet mit den Händen auf sie und sich selbst und sagt, während er nach vor blickt: »Ja, du wir beide müssen ja gleichzeitig.« Die M hebt kurz ihren Blick zu ihm - es entsteht jedoch kein Blickkontakt - senkt den Blick wieder, schiebt das Papier vor sich zurecht und räuspert sich. Der S greift - nachdem er fertig gesprochen hat - nach den Filzstiften. Er greift sich einen Stift und sagt: »Nehm ich mal hier den raus!« Er sieht den gewählten Stift an - die M hat den Blick in seine Richtung gewendet - und meint, während er den Stift öffnet: »Ich nehm schwarz.« Die M antwortet, mit dem Blick zum Papier gerichtet: »Ich auch.« Der S lächelt kurz und sieht auf seinen Stift. Daraufhin lächelt die M und sieht kurz zu ihrem S hinüber. Sie wendet ihren Blick wieder ab und als er wieder zu sprechen beginnt, wendet sie ihm ihren Blick wieder zu. Der S sagt: »Aber ich nehm nur Filzstift!«, blickt auf seinen Stift und meint weiter: »Oh, da ist dünn.« Er blickt kurz in Richtung Kamera, schließt den Stift wieder, lächelt, sieht den Stift die ganze Zeit an und sagt: »Ich mag ein großes und dickes. Oh, dick, ja! Groß und dick ist der!« Der S ist die ganze Zeit über auf	☹ -betont, dass sie keine Idee hat -antwortet nicht und räuspert sich -antwortet nicht -antwortet kurz und prägnant -antwortet nicht -antwortet nicht -antwortet kurz und prägnant -längere Sprechpause ♥ -wirkt nachdenklich keine Idee hat -sieht zu S hinüber -denkt weiter nach, während S	☹ -setzt zum Sprechen an -antwortet an der Aussage der M vorbei -verbalisiert seine Stiftwahl -konkretisiert seine Stiftwahl auf die Farbe -sagt wieder etwas zur Stiftwahl -sagt wieder etwas den Stift betreffend -sagt wieder etwas den Stift betreffend -verbindet die Farbe des Stiftes mit Traurigkeit ♥ -sieht die Stifte-Packung an	☹ -betont, dass sie keine Idee hat -antwortet nicht und räuspert sich -antwortet nicht -antwortet kurz und prägnant -antwortet nicht -antwortet kurz und prägnant -längere Sprechpause ♥ -wirkt nachdenklich keine Idee hat -sieht zu S hinüber -denkt weiter nach, während S

den Stift konzentriert, den er dann auf der anderen Seite geöffnet hat. Die M sieht ihm die ganze Zeit über ganz ruhig zu, wirkt dabei nachdenklich und man hört ein leises, bestätigendes: Mhm « In einer 28-sekündigen Sprechpause ist nun zu Folgendes zu beobachten: Der S beugt sich nach vor und beginnt zu malen. Die M sitzt ruhig mit dem Stift in der Hand da, ihr Blick ist starr und zum Tisch gesenkt. Kurz darauf setzt sie ebenfalls auf dem Blatt, auf dem der S malt, zum Malen an, seufzt tief und malt ganz vorsichtig einen Kreis. Der S setzt nach einiger Zeit kurz ab, sieht in Richtung Kamera uns sagt: » Schwarz ist traurig .« Er senkt seinen Blick wieder und wendet ihn zur M, die immer noch malt. Diese reagiert mit einem ruhigen » Mhm .«	spricht -erwidert das Lächeln vom S -sieht S zu, wirkt jedoch nachdenklich und nicht auf ihn konzentriert -antwortet unkonzentriert -sitzt ruhig und nachdenklich da und beginnt dann vorsichtig auf dem Blatt vom S zu malen -ist auf ihr Tun konzentriert	und überlegt -wendet sich zur M und dann wieder zu den Stiften -ist auf den Stift konzentriert, bezieht M jedoch mit Blicken ein -sieht immer wieder in die Kamera -beginnt zu malen und setzt dann wieder ab	-Antworten sind von Emotion und Körpersprache her passiv und weniger beteiligend -Körperhaltung ist ruhig -nach S beginnt auch sie zu malen
Themenssequenz 6: „Rahmenbedingungen klären“ Nun bemerkt der S, dass die M auf seinem Blatt malt und sagt zu ihr: » Und du sollst auf deinem weißen Blatt zeichnen und nicht auf meinem! « Mit seinem Stift deutet er dazu auf das Blatt, das ihr zugeteilt ist. Die M hat den Blick immer noch auf das Blatt gerichtet, malt weiter und antwortet ihrem S: » Mhm. Wir sollen aber gemeinsam... « Der S richtet den Blick auf die Hand der M und antwortet: » Nein, die Tante hat gesagt wie wir wollen! « Die M malt weiter, lächelt und sagt: » Wie wir wollen? « Der S hat den Blick weiter auf das Bild gerichtet. Nun deutet er mit dem Stift in die Richtung der anderen leeren Blätter und sagt zu M: » Und wir wollen, dass du auf dem weißen Blatt malst und ich auf diesem Blatt. Wollen ... « Die M setzt noch während S spricht mit dem Malen ab, sieht ihren S an, der ihr dann in die Augen sieht. Dann wendet er den Blick wieder von ihr ab, die M senkt den Blick auf den Tisch. Man hört die U flüstern: » Is o.k. « Der S meint: » ...wir. Ok? « Die M senkt den Blick auf das Blatt vor sich und antwortet: » Na gut. « Der S deutet mit dem Stift in der Hand auf sein Blatt und fügt – das Gemalte der M betreffend – noch hinzu: » Dann will ich das nicht. « Die M legt ihren Stift zur Seite, greift zum Radiergummi, hält ihn in die Richtung wo sie gemalt hat, sieht ihren S an und sagt: » Na dann tu mas wieder weg. « Sie sieht ihren S an und hält inne. Dieser sieht auf die Hand der M, überlegt ganz kurz und meint dann: » Brau ... brauchst nicht radieren! « Die M legt den Radiergummi wieder zur Seite, greift wieder zum Stift, senkt den Kopf, den sie immer noch in die Hand gestützt hat und sagt: » Ok. « Der S streift mit der Hand über sein Blatt und fügt hinzu: » Ich will's eh so haben... « Er wendet den Blick zur M und meint weiter: » Den Ball. Gut. « Der S blickt sich auf dem Tisch um, während er mit dem Stift am Kinn spielt.	-begründet ihre Vorgehensweise kurz und prägnant -antwortet mit offener Frage -erklärt sich einverstanden -bietet an, es wieder rückgängig zu machen -erklärt sich einverstanden -kann ihre Vorstellungen vom gemeinsamen Tun nicht verbalisieren bzw. argumentieren -wirkt sehr ruhig -hört S zu und lässt ihn aussprechen -erwidert sein bestimmendes Verhalten mit einem Lächeln -sieht S an wenn sie mit ihm spricht	-weist M auf den von ihm geäußerten Wunsch hin -widerspricht begründend -stellt ein Bedürfnis in Wir-Form dar, obwohl M nicht seiner Meinung ist -äußert seine Meinung -verneint das Angebot -betont seine Verneinung noch einmal -interpretiert in das Gemalte der M fehl -unterstützt Verbales mit Gestik -wendet sich beim Reden mit der M auch zu ihr -verhält sich bestimmend, aber ruhig	-argumentiert Vorgehensweise in knappen Worten -antwortet mit offener Frage und begründet nicht weiter -akzeptiert Entscheidung vom S und bietet an ihr Tun rückgängig zu machen -Argumentation ihrer Vorstellungen bleibt weitestgehend aus -wirkt weiter ruhig -verhält sich S gegenüber respektvoll, jedoch eher zurückhaltend -erwidert sein bestimmendes Verhalten mit Lächeln -beim Reden hält sie Blickkontakt
Themenssequenz 7: „Erste unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“ Die M ist bereits wieder am Malen - sie malt einen Kreis - und sagt: » Ein sch-schwarzes Loch war das. « Der S antwortet nicht gleich, sieht der M beim Malen zu, beugt sich dann zum Bild der M vor, deutet mit der Hand darauf und meint ganz ruhig - fast zögernd: » Neeein, zuerst a Halben und dann einen andren Halben. « Die M malt weiter, während er spricht. Der S geht mit dem Oberkörper wieder in aufrechte Haltung, beide Ellbogen sind am Tisch abgestützt, der Kopf in die eine Hand gelehnt, in der anderen Hand hält er seinen Stift. Die M malt weiter, antwortet nicht und der	-stellt die Vermutung von S richtig -reagiert auf zwei Aussagen von S nicht -antwortet S -längere Sprechpause	-antwortet nicht auf die Aussage der M bezogen -versucht Thema zu wechseln -möchte, schon seit Beginn der Aktivität, lieber etwas Lustiges malen	-Aussagen sind kurz und prägnant -reagiert nicht auf jede Aussage vom S -längere Sprechpause

S meint nun – wieder etwas lauter und in der Stimme gefestigter: »Nicht nur schwarz, auch eine andre Farbe rein. Weißt du?« Die M malt immer noch weiter, ohne ihrem S zu antworten. Dieser fügt hinzu: »Traurige sind immer schwarz.« M antwortet prompt: »Sehr traurig« Nun entsteht eine 10-sekündige Sprechpause. Während die M ihren Stift wechselt und weiter malt spielt der S mit seinem Stift in der Hand. Auch sein Blick ist auf diese Tätigkeit konzentriert. Die M setzt zum Malen an und der S beugt sich zur Seite - zu seinen Filzstiften - um seinen Stift zu wechseln und meint: »Und jetzt kommt rot, lus...s.« Er ist mit den Stiften beschäftigt, während die M kurz zu ihm hinüber sieht und dann wieder zum Malen ansetzt. Sie überlegt kurz, wechselt prompt wieder den Stift und meint: »Nein.« Der S sieht zur M, während er immer noch dabei ist seinen Stift zurück zu geben, und meint: »Nein, schwarz.«	☞ -in einem Wort verbalisiert sie ihr Tun ☞ -ist die ganze Zeit über auf ihre eigene Tätigkeit konzentriert -wendet sich nicht zu S, auch nicht wenn sie mit ihm spricht	☞ -wendet sich zu M, wenn er mit ihr spricht -beobachtet M bei ihrem Tun -wechselt den Stift -Handlungen wechseln mehrmals -Verhalten wirkt eher orientierungslos	-ist auf ihre Tätigkeit konzentriert und lässt S wenig Teilhabe -wirkt ruhig und ist auf ihr Tun konzentriert
Themensequenz 8: »Zweite unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses« Die M malt, ist auf ihre Tätigkeit konzentriert und sagt sehr leise: »Da kommt ein Mistkübel.« Der S meint prompt darauf: »Rot ist li...« Er wendet sich wieder zu seiner Stifte-Packung: »...wir woll...« Die M wechselt den Stift und malt weiter, der S zieht einen roten Filzstift aus seiner Schachtel, hält ihn vor sich und sagt: »...ich will ... nenu...« Er öffnet seinen Stift, die M malt weiterhin und der S sagt: »...roten, dünnen Mistkübel...« Er schließt den Stift wieder, da er die dicke Stiftseite geöffnet hat, öffnet die andere Seite und wiederholt: »...einen dünnen ... Mistkübel mach ich bei mir.« Die M hört kurz mit dem Malen auf und sieht auf das Bild von S hinüber, der zu malen beginnt. Es entsteht eine 15-sekündige Sprechpause, in der der S, während er auf seinem Blatt malt, zwischendurch immer wieder auf das Bild der M sieht, so als ob er den Mistkübel abmalen möchte. Auch die M beginnt wieder zu malen. Der S hört auf zu Malen, hebt seinen Stift, ihn die Höhe, sieht auf das Bild der M, lächelt und sagt lachend: »Mistkübel.« »Mhh«, lacht die M. Während sie weiter malt, schließt der S seinen Stift, dreht sich zur Schachtel mit den Stiften und meint: »Und jetzt ... tz ... tz ...« - er wendet seinen Blick kurz zu seinem Bild - »...wieder schwarz...« - wendet seinen Blick zwischen Stifte-Packung und seinem Bild hin und her - »...in rundh...« - zieht den schwarzen Stift heraus - »...häh...« - wendet seinen Blick zwischen Stifte-Packung und M hin und her, während er versucht seinen Stift zu öffnen - »...lass so, mach nix mehr...lass sol« Er hält den offenen Stift in der Hand und sieht auf das Bild der M, während diese malt. Ganz kurz setzt sie ab, sieht zu ihrem S, sieht wieder auf ihr Bild, setzt wieder zum Malen an und fragt: »Was?« Der S deutet mit seinem Stift auf ihr Bild und meint: »So. Lassen. Das da!« Er sieht kurz auf seinen Stift, den er öffnet und wieder schließt, und meint weiter: »Mal ich dünn machen. Weißt du? So ein dünnes mach ich...mir.«	☞ -trifft unklare Aussage über ihr Tun -geht auf die Aussagen von S nicht ein -lange Sprechpause -stellt eine kurze Frage ☞ -wirkt weiter sehr ruhig -ist auf ihr Tun konzentriert -sieht kurz nach dem Tun von S -lacht, bezogen auf eine Aussage von S -emotionaler und gestikulierter Kontakt zu S in sehr geringem Ausmaß	☞ -trifft mehrere Aussagen um Aufmerksamkeit von M zu erhalten -Sätze werden kürzer, unvollständig und inhaltlich weniger klar -Orientierungslosigkeit das Tun betreffend macht sich verbal bemerkbar -versucht sich verbal in das Tun der M zu integrieren ☞ -wechselt oft zwischen dem Tun der M und seinem eigenen und ist somit der aktivere Teilnehmer das gemeinsame Tun betreffend -übernimmt das Tun der M was die Aufgabenstellung betrifft	-Aussagen über ihr Tun sind inhaltlich unklar -geht verbal nicht auf S ein -stellt kurze Frage -längere Sprechpause, die vom S unterbrochen wird ☞ -verhält sich sehr ruhig und auf sich selbst konzentriert -sieht kurz nach dem Tun vom S -lacht auf eine Aussage des S bezogen -Kontakt zu S in sehr geringem Ausmaß vorhanden
Themensequenz 9: »S malt von M ab« Nun entsteht eine 18-sekündige Sprechpause, in der Folgendes geschieht: Die M ist immer noch am Malen, während S jetzt wieder zum Malen ansetzt. Er ist schon über sein Bild gebeugt, sieht kurz auf das Bild der M und beginnt dann zu malen, während er immer wieder auf das Bild der M sieht, so als ob er das abmalen möchte, was sie malt. Nun hört man die M seufzen: »Hhh...hm...« Daraufhin folgt wieder eine 10-sekündige Sprechpause, in der beide weiter malen. Der S wechselt seinen Blick wieder zwischen dem Tun	☞ -seufzt im Tun -es kommt keine Kommunikation zustande -drei lange Sprechpausen	☞ -wird ruhiger, einzig ein Lacher ist von ihm zu hören ☞ -malt von der M ab -wechselt Blicke zwischen	☞ -seufzt im Tun -keine Kommunikation kommt zustande -drei lange Sprechpausen dominieren die Sequenz

der M und seinem Bild. Nun legt der S seinen Kopf schräg zur Seite, zeigt mit dem Finger auf das Gemalte, lächelt und lacht: »Haaa« In der darauffolgenden 21-sekündigen Sprechpause ist Folgendes zu beobachten: Die M malt weiter, der S setzt wieder kurz zum Malen an, greift dann zum Stöpsel des Stiffes, setzt zum Schließen des Stiffes an, setzt jedoch dann wieder zum Malen an und sieht hinüber um sehen was M malt, um auch selbst wieder weiter zu malen.	-ist ganz auf ihr Tun konzentriert	seinem Bild und dem der M -konzentriertes Tun kommt nicht zustande	♥ -ist ganz auf sich konzentriert
Themensequenz 10: „M stellt Tun von S in Frage“ Während er malt, öffnet er den Mund weit und streckt seine Zunge heraus. Er schließt seinen Stiff, macht den Mund auf und zu und sieht dann zur Seite, wo scheinbar die U sitzt und zu sieht. Er lächelt, blickt zu seinem Bild, zeigt mit dem Stiff darauf - mit der anderen Hand greift er sich auf den Hinterkopf - und meint: »Das ist lauter Holz mit Mist.« Er konzentriert sich auf den Stiff, den er vor ihm in den Händen hält und sagt weiter: »Das ist ein, äh, blöd.« Er versucht den Stiff in seine Stiffe-Packung zurück zu geben, während die M kurz vom Malen absetzt, ihren Blick zur Seite des S wendet und fragt: »Und Holz ist traurig?« Sofort wendet sie den Blick wieder auf ihr Bild und malt weiter. Der S wendet kurz seinen Blick zur Seite der M, konzentriert sich dann aber wieder auf sein Tun und sagt: »Holz und Mist is...s...« Er wendet seinen Blick wieder auf sein Bild, wieder auf das der M und meint weiter: »...lu...«. Dann wendet er seinen Blick wieder auf sein Tun, während die M meint: »Holz ist nicht traurig.«, und der S darauf meint: »Holz und Mist sind sch ... sch ... schon traurig.« Nachdem er seinen Stiff zurück gelegt hat, wendet er sich wieder zur M und beobachtet ihre Maltätigkeit. Diese wechselt das Thema und spricht wieder über ihr Bild.	♥ -stellt die Aussage von S im Bezug auf die Aufgabenstellung in Frage -geht auf weitere Aussage von S nicht ein ♥ -unterbricht ihr Tun nicht während sie mit S verbal in Kontakt tritt -bleibt weiter sehr ruhig und eher in sich gekehrt	♥ -trifft Aussagen das Gemalte betreffend, die jedoch in keinem Zusammenhang mit irgendeinem Thema stehen -Sätze sind teilweise unvollständig oder von kurzen Nachdenkpausen unterbrochen ♥ -antwortet der M ♥ -Handlungsabläufe wirken unkonzentriert und orientierungslos -bleibt ruhig	♥ -Kommunikation bleibt weiter sehr eingeschränkt -stellt Aussage vom S in Bezug auf die Aufgabenstellung in Frage ♥ -antwortet nicht weiter ♥ -bleibt auf sich und ihr Tun konzentriert -weiterhin sehr ruhig und in sich gekehrt
Themensequenz 11: „Dritte unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“ Sie meint, während sie malt: »Das is der Vati.« Der S hebt sich kurz und ruckartig vom Stuhl, rückt ein Stück zurück, dann wieder nach vor und nimmt die M mit beiden Händen seitlich. Er tupft ihr auf den Unterarm und sagt laut: »Hhh, nein du bist die Mutti.« Er legt sich auf seinen Unterarmen auf den Tisch und sieht der M beim Malen zu. Die M bleibt ernst, zeigt keine Reaktion, malt weiter und meint: »Und das ist der Maximilian.« Der S sieht ihr weiter zu und meint: »Wa-h...hh...« Die M bleibt ernst, malt weiter und fügt hinzu: »Wie er noch kleiner war.« Der S sieht ihr weiter zu und die M fügt noch hinzu: »Aber schon gehen hat können.« Der S hebt kurz den Kopf und meint: »Ich war drei Jahre, gö?« Die M lacht während sie malt und antwortet: »Warst auch einmal.« Während die M nun den Stiff wechselt antwortet der S: »Aber mit drei Jahre kann ich mich schon erinnern.« Der S setzt sich wieder auf, die M antwortet: »Kannst dich schon erinnern. Mhm.«	♥ -Kommunikation kommt wieder zustande -trifft Aussagen über ihr Tun, stellt jedoch keinen Zusammenhang zu einer Geschichte her -antwortet S zuerst auf seine Aussage nicht, auf die weiteren Aussagen schon ♥ -bleibt weiter sehr ruhig und malt bedacht -lässt keinen Blick- oder Körperkontakt entstehen	♥ -antwortet M -stellt M Frage ♥ -äußert eine Feststellung ♥ -tupft der M auf den Arm während er mit ihr spricht -sieht der M bei ihrem Tun zu, während er mit ihr spricht	♥ -Kommunikation kommt wieder zustande -trifft erklärende Aussagen zu ihrem Tun, die jedoch in keinem Zusammenhang zu einer Geschichte stehen -antwortet S zuerst nicht, im weiteren Verlauf schon, jedoch kurz und prägnant ♥ -bleibt weiter sehr ruhig und auf ihr Tun konzentriert -lässt weder Blick- noch Körperkontakt entstehen
Themensequenz 12: „S malt von M ab“ Der S greift wieder zu seinen Stiffen, wendet sich zur M und meint: »Jetzt, jetzt musst du stopp. Jetzt mach ich die...« - er schnauft, während die M weiter malt - »Mach das gleiche nach. Jetzt darfst du nicht mehr malen.« Er wendet immer	♥ -reagiert nicht auf die Aussagen von S	♥ -möchte M zu einer Unterbrechung überreden	♥ -reagiert nicht auf die Aussagen vom S

wieder den Kopf zur M, während er zu seiner Stifte-Packung greift. Die M reagiert nicht, setzt mit dem Stift jedoch ab und betrachtet ihr Gemältes. Der S greift sich einen Stift und sagt: »Nehm ich braun.« Es folgt eine 14-sekündige Sprechpause, in der Folgendes zu beobachten ist: Die M wechselt den Stift und malt weiter. Der S öffnet seinen Stift, schließt ihn wieder, schaut auf das Tun der M und meint: »Macht nix, dickes, ich mach was Kurzes!« Während diesem Satz wird er - im Sprachstil leise beginnend - immer lauter und bestimmter. Er öffnet die andere Seite des Stiftes. Die M zeigt keine Reaktion und malt weiter. Er setzt zum Malen an und beobachtet wieder kurz das Tun seiner M. Immer wieder wechselt der Blick zwischen seinem Papier und dem Tun der M.	-längere Sprechpause -reagiert nicht auf die Aussage von S -bleibt weiter ruhig und konzentriert sich auf ihr Tun -tritt nicht in Kontakt mit S	-artikuliert seine Farbwahl -trifft unklare Aussage -ergreift wieder die Initiative und wird aktiv -möchte wieder von M abmalen -reagiert nicht darauf, dass M nicht reagiert -wechselt Blicke von seinem Blatt auf das der M	-längere Sprechpause -bleibt weiter ruhig und auf ihr Tun bedacht -reagiert nicht auf S -tritt nicht in Kontakt mit S
Themensequenz 13: „Vierte unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“ und „S malt von M ab“ Währenddessen flüstert die M - beinahe unverständlich »Da schaut ein Kopf heraus...« Es folgt eine kurze 18-sekündige Sprechpause, in der Folgendes zu beobachten ist: M und S malen jeweils auf ihrem Blatt. Kurz sieht der S auch wieder, was seine M gerade malt. Dann blickt er wieder auf sein Bild, atmet ein und meint: »Eine Lichtlampe...« - sieht kurz zu M rüber - »übern Bett hängt.« Die M reagiert nicht darauf und betrachtet ihr Bild. Der S sieht sein Bild an, greift sich ans Ohr, schüttelt vorsichtig den Kopf und meint: »Na.« Es folgt eine 18-sekündige Sprechpause, in der Folgendes zu sehen ist: Die M setzt mit dem Malen ab und betrachtet ihr Bild ernst und ohne viele Regungen. Der S malt weiter und sieht auch immer wieder auf das Bild der M. Dann dreht sich die M in die Richtung des Bildes vom S, atmet tief ein und seufzt. Der S malt weiter, sie betrachtet ihn dabei, der S sieht kurz zur M auf, bemerkt, dass sie ihn beobachtet, hebt den Kopf und die Arme und meint: »Weißt du?« Er konzentriert sich auf seinen Stift, den er schließt und die M meint: »Mhm« und setzt wieder zum Malen an. »Das Be...ft.« sagt der S, sieht kurz auf, in Richtung U und gibt seinen Stift zurück in die Schachtel. Er nimmt den Stift noch einmal heraus, öffnet ihn und sagt: »Dünn...ghört immer oben.« Er gibt den Stift wieder zurück, die M verfolgt mit den Augen sein Tun, blickt jedoch sehr nachdenklich.	-längere Sprechpause -reagiert nicht auf die Aussage von S -bleibt weiter ruhig und konzentriert sich auf ihr Tun -tritt nicht in Kontakt mit S	-trifft unklare Aussage zu ihrem Bild -antwortet S kurz und prägnant -zwei längere Sprechpausen -ist auf ihr Tun konzentriert -unterbricht kurz ihr Tun um das Bild von S zu betrachten -ist wieder auf ihr Tun konzentriert -beobachtet ihren S, wirkt dabei jedoch sehr nachdenklich	-trifft unklare Aussage zu ihrem Bild -antwortet kurz und prägnant -zwei längere Sprechpausen, die vom S unterbrochen werden -unterbricht kurz ihr Tun um das Bild vom S zu betrachten -ist größtenteils auf sich konzentriert und gedanklich in sich gekehrt
Themensequenz 14: „Beendigung der Aufgabenstellung seitens U“ Nun hört man die U sagen: »So, zehn Minuten wären jetzt vorbei...« Beide blicken kurz zu ihr, dann sieht die M aber wieder zu Tisch, betrachtet ihr Bild und bleibt weiterhin ruhig und nachdenklich. Der S ist weiter damit beschäftigt, seinen Stift zurück zu legen. »...sind die Bilder schon fertig oder fehlt noch was?« Der S sieht zur Seite, in Richtung M, lächelt, blickt auf seine Stifte, greift dann zu seinem Bild und meint: »Fertig!« Die M blickt kurz auf, greift ihre Stifte um sie zurück in die Dose zu geben und antwortet: »Ich bin auch fertig.« Die U antwortet: »Fertig, ok.« Man sieht die M noch lächeln.	-längere Sprechpause -lässt S zuerst antworten und entscheidet dann für sich -wirkt weiterhin in sich gekehrt, ruhig und nachdenklich -kein Blick- oder Körperkontakt -beendet die Situation mit einem Lächeln	-antwortet U -verhält sich ruhig und lächelt	-lässt S antworten ehe sie für sich entscheidet -wirkt weiterhin in sich gekehrt und nachdenklich -kein Blick- oder Körperkontakt -beendet die Situation mit einem Lächeln

Ausformulierung der Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente ID 13 (negative Geschichte)

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“

☞ In dieser Themensequenz **spricht** die Mutter **nicht, sondern hört** der **Untersuchungsleiterin** bei der Erklärung der Aufgabestellung **zu**.

👉♥ Die Mutter **hat** dabei **durchgängig den Kopf in ihre Hände gestützt**, ihre **Blicke wandern**, **während** die **Untersuchungsleiterin erklärt** ziemlich rasch und unentwegt im Raum umher. Nachdem die Untersuchungsleiterin ihre erste Erklärung bezüglich der Aufgabe geschildert hat, **ergreift sie sofort ein Blatt Papier**. Ihrer Gestik nach zu schließen **wirkt** sie **nachdenklich**. Sie **blickt** auch **zweimal kurz zu ihrem Sohn**, als sie das Papier ergreift.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 2: „Rahmenbedingungen klären“

☞ Auch in dieser Themensequenz **ergreift** die Mutter **keine verbale Initiative** und sie **geht auch auf die Aussage vom Sohn nicht ein**. Nach einer kurzen Pause ergreift der Sohn als erstes die Initiative. Ihm ist es ein Anliegen die ersten Rahmenbedingungen für die Umsetzung zu klären. Er möchte auf einem anderen Blatt Papier malen, als die Untersuchungsleiterin es vorgeschlagen hat.

👉♥ Die Mutter hingegen wirkt weiterhin sehr ruhig, **lässt Blicke wandern, verfolgt das Tun vom Sohn und wirkt nachdenklich**. Sie **hat die ganze restliche Interaktion über ihren Kopf in die linke Hand gestützt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 3: „Rahmenbedingungen klären“

☞ Die Mutter **wiederholt die Aufgabenstellung sehr knapp formuliert**, in vier Wörtern (»Eeein wütendes oder trauriges...«), **und deutet** durch die Aussage »Oh Mann!« eine momentane **Überforderung an**. Als ihr Sohn meint, er wolle Flugzeuge malen, **gibt** sie ihrem **Sohn** einen **inhaltlich fehlerhaften Hinweis**, indem sie ihm vorschlägt, er solle doch traurige Flugzeuge malen. Auf seine Frage hin, was denn sie malen möchte beziehungsweise sein zweifach ausgesprochenes Bestehen darauf, dass er „lustige Flugzeuge“ malen möchte, **antwortet** sie ihrem **Sohn dreimal nicht und wird auch weiterhin verbal nicht initiativ**.

👉♥ Auf das Anliegen des Sohnes aus Themensequenz 2, auf einem anderen Papier zu malen, reagiert die Mutter folgendermaßen: Sie **legt das Papier zur Seite und erklärt sich so**, durch diese Geste, **mit dem Wunsch des Sohnes einverstanden**. Sie **deutet** nicht nur verbal, sondern auch **durch ein liebevolles Lächeln ihre Überforderung an und lächelt ihren Sohn an**. Anschließend **greift** sie **nach einem Stift, sieht ihren Sohn lange an und wirkt dabei nachdenklich und nicht auf seine Fragen**, was sie zu malen plant, **konzentriert**. Immerfort **lässt** sie **ihre Blicke kreisen und wirkt weiter nachdenklich, während die Untersuchungsleiterin mit dem Sohn spricht**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 4: „Rahmenbedingungen klären“

☞ Nun **stellt** die Mutter eine **Frage zur weiteren Vorgehensweise** (es geht darum ob jeder auf einem eigenen Blatt malen soll oder zusammen auf einem) und **macht** in Form einer Antwort **klar, dass sie verstanden** hat. Gleich wendet sie sich zu ihrem Sohn und richtet auch das Papier so, dass sie gemeinsam malen können. Sie sieht die Aufgabe also als gemeinsame und **stellt eine Frage an den Sohn, bezogen auf das folgende gemeinsame Tun**. Sie fragt ihn: »Was mach ma...«, wird jedoch von ihm unterbrochen. In weiterer Folge **geht** sie **nicht auf den Einwand ihres Sohnes ein**, welcher meint, dass sie freie Wahl hätten ob sie auf einem oder zwei Blättern malen, **und wiederholt die Frage etwas detaillierter**: »Was mach ma denn Trauriges?« Nachdem ihr Sohn jedoch weiter daran fest hält seine Frage zu klären, **hält** sie **nicht weiter daran fest, beginnen zu wollen**. Sie **gibt eine unklare Antwort, die scheinbar ein Einverständnis darstellt**.

👉♥ Nachdem sie der Untersuchungsleiterin eine Frage gestellt hat, **sieht** sie **diese an** und zeigt dadurch Interesse und Aufmerksamkeit. Sie **schiebt das Blatt in die Mitte** um zu verdeutlichen, dass sie verstanden hat und bereit ist, gemeinsam mit ihrem Sohn zu arbeiten. Diese Bereitschaft zum gemeinsamen Tun wird jedoch durch den Sohn unterbrochen und schwindet somit wieder. Sie **beobachtet** nun ihren **Sohn beim Tun, sieht ihn an und lächelt ihn liebevoll an**, als ihm sein Versuch gelungen ist, seinen Wunsch durch zu setzen.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 5: „M denkt für sich alleine nach“

☞ Nun beginnt die Mutter für sich allein zu überlegen und **betont, dass sie keine Idee hat**. Sie tut sich scheinbar schwer, sich an ein trauriges beziehungsweise weniger schönes Ereignis innerhalb der Familie zu erinnern. Auf mehrere Aussagen des Sohnes **antwortet sie nicht und räuspert sich**. Die Themensequenz ist geprägt von fehlenden Antworten auf Aussagen ihres Sohnes oder kurzen und prägnanten Antworten. Sie **antwortet mehrmals nicht oder nur kurz und prägnant**. Die Themensequenz ist ebenfalls von einer **längeren Sprechpause** gekennzeichnet.

👉♥ Die Mutter **zuckt mit den Schultern, um mimisch zu verstärken, dass sie keine Idee hat**. Sie **wirkt sehr nachdenklich und vermutlich aus diesem Grund ihrem Sohn nicht zugewandt**. Jedoch **erwidert sie das Lächeln des Sohnes**. Ihre **Antworten sind von ihrer Emotion und Körpersprache her betrachtet eher passiv und weniger beteiligend**. Ihre **Körperhaltung ist sehr ruhig** und sie wirkt sehr in sich gekehrt. **Nach ihrem Sohn beginnt auch sie zu malen**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 6: „Rahmenbedingungen klären“

☞ Die Mutter **argumentiert ihre Vorgehensweise dem Sohn gegenüber in knappen Worten**. Sie versucht die Vorgabe ein gemeinsames Bild zu malen einzuhalten. Auf die Argumentation des Sohnes **antwortet sie mit offener Frage und begründet ihre Vorgehensweise nicht weiter**. Letztendlich **akzeptiert sie die Entscheidung vom Sohn**, auch weil die Untersuchungsleiterin noch einmal bestätigt, dass sie freie Wahl haben ob sie auf einem gemeinsamen Blatt malen, **und bietet an ihr Tun rückgängig zu machen**. Eine **Argumentation ihrer Vorstellungen bleibt somit weitestgehend aus**.

👉♥ In Gestik und Emotionslage **wirkt sie konstant weiter ruhig**. Sie **verhält sich ihrem Sohn gegenüber respektvoll, jedoch eher zurückhaltend** und wenig initiativ. Sie **erwidert sein bestimmendes Verhalten mit einem Lächeln**. **Beim Reden hält sie Blickkontakt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 7: „Erste unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“

☞ Die **Aussagen sind kurz und prägnant** und für den Sohn inhaltlich nicht verständlich. Dies lässt sich daraus schließen, da beobachtbar ist, dass der Sohn eine Fehlinterpretation ihres Gemalten anstellt. Diese stellt die Mutter zwar richtig, jedoch gibt sie keine weiteren Informationen. Die Mutter **reagiert** außerdem in dieser Themensequenz **nicht auf jede Aussage vom Sohn**. Eine **längere Sprechpause** wird von ihr eingeleitet, die erst durch den Sohn wieder unterbrochen wird.

👉♥ Die Mutter **ist auch emotional und ihre Körpersprache betreffend auf ihre Tätigkeit konzentriert und lässt dem Sohn wenig Teilhabe zukommen**. Sie **wendet sich ihrem Sohn nicht zu, wirkt ruhig und ist auf ihr Tun konzentriert**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 8: „Zweite unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“

☞ Die **Aussagen seitens der Mutter über ihr Tun sind weiterhin inhaltlich unklar**. Sie trifft eine zweite unklare Aussage, indem sie mitteilt, dass sie einen „Mistkübel“ malt. Dem Sohn - und somit auch dem Beobachter - wird dadurch nicht klarer, welche Pläne die Mutter verfolgt. Die Mutter **geht** auch weiterhin **verbal nicht auf den Sohn ein**. Sie **stellt** einzig eine **kurze Rück-Frage**, als der Sohn meint, sie solle aufhören zu malen, geht jedoch nicht weiter darauf ein. In dieser Themensequenz ist weiters eine **längere Sprechpause** zu beobachten, **die vom Sohn eingeleitet und auch wieder unterbrochen wird**.

👉♥ Die Mutter **verhält sich weiter sehr ruhig und auf sich selbst und ihr Tun konzentriert**. Nach einigen Versuchen des Sohnes Aufmerksamkeit zu erhalten **sieht die Mutter kurz nach dem Tun vom Sohn**, setzt jedoch unmittelbar darauf ihre Tätigkeit des Malens fort. Im weiteren Verlauf **lacht sie auf eine Aussage des Sohnes bezogen**. Sie erwidert so eine Aussage seinerseits, die ebenfalls mit einem Lachen verbunden ist. Der emotionale und körpersprachliche **Kontakt zu ihrem Sohn ist in sehr geringem Ausmaß vorhanden**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 9: „S malt von M ab“

☞ **Drei lange Sprechpausen dominieren die Sequenz und keine Kommunikation kommt zustande**. Einzig zwei Sprechpausen werden von der Mutter unterbrochen, indem sie **seufzt im Tun**.

👉♥ Die Mutter **ist ganz auf sich und ihr Tun konzentriert** und zeigt kein Interesse am Tun ihres Sohnes.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 10: „M stellt Tun von S in Frage“

☞ Die **Kommunikation bleibt weiterhin sehr eingeschränkt**. Nachdem der Sohn die vorangegangenen langen Sprechpausen mit einer Aussage über sein Gemaltes unterbricht, **stellt** die Mutter diese **Aussage vom Sohn in Bezug auf die Aufgabenstellung in Frage**. Auf Antworten des Sohnes **antwortet sie nicht weiter**.

👉❤ Die Mutter **bleibt** hauptsächlich **auf sich und ihr Tun konzentriert**. Sie wirkt **weiterhin sehr ruhig und in sich gekehrt**. Wenn sie mit ihrem Sohn spricht wendet sie sich ihm nicht zu.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 11: „Dritte unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“

☞ **Kommunikation kommt** in dieser Themensequenz **wieder zustande**, die von der Mutter eingeleitet wird. Sie wechselt wieder zu ihrem Tun und äußert sich darüber. Sie **trifft** knapp formulierte **erklärende Aussagen zu ihrem Tun, die jedoch in keinem Zusammenhang zu einer Geschichte stehen**. Die Mutter **antwortet** ihrem **Sohn zuerst nicht**, als er sich in Form von Antworten einbringt, **im weiteren Verlauf dann schon, jedoch** ebenfalls nur **kurz und prägnant**. Es gelingt nicht, ein Gespräch einzuleiten oder aufzubauen.

👉❤ Die Mutter **bleibt weiter sehr ruhig und auf ihr Tun konzentriert**. Sie **lässt weder Blick- noch Körperkontakt entstehen**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 12: „S malt von M ab“

☞ Nach ein wenig Kommunikation in der vorangegangenen Themensequenz **reagiert** die Mutter nun **nicht mehr auf die Aussagen vom Sohn**. Eine **längere Sprechpause** wird vom Sohn eingeleitet und auch wieder beendet. Verbale Zugewandtheit ist nicht zu beobachten.

👉❤ Die Mutter **bleibt weiter ruhig und auf ihr Tun bedacht**, sie **reagiert nicht auf** die Versuche nach Aufmerksamkeit seitens ihres **Sohnes** und **tritt auch nicht in Kontakt mit** ihrem **Sohn**. Körperliche oder emotionale Zugewandtheit ist nicht zu beobachten.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 13: „Vierte unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“ und „S malt von M ab“

☞ Die Mutter **trifft** in dieser Themensequenz ihre vierte, inhaltlich **unklare Aussage zu ihrem Bild**. Diese Aussage gewinnt jedoch nicht näher an Bedeutung da ihr Sohn nicht darauf ein geht. Es folgen **zwei längere Sprechpausen, die jeweils vom Sohn unterbrochen werden**. Die Mutter **antwortet** dem Sohn nur einmal **kurz und prägnant** mit einem »Mhm«.

👉❤ Die Mutter **ist großteils auf sich konzentriert und gedanklich in sich gekehrt**, sie **unterbricht** nur einmal **kurz ihr Tun um das Bild vom Sohn zu betrachten**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 14: „Beendigung der Aufgabenstellung seitens U“

☞ Als die Untersuchungsleiterin die beiden daran erinnert, dass bereits 10 Minuten vorüber sind und danach fragt, ob sie schon fertig seien **lässt** die Mutter ihren **Sohn antworten ehe sie für sich entscheidet**.

👉❤ Die Mutter **wirkt weiterhin in sich gekehrt und nachdenklich**. Sie lässt **keinen Blick- oder Körperkontakt** zu ihrem Sohn entstehen. Die Interaktion beendet jeder für sich. Die Mutter **beendet die Situation mit einem Lächeln**.

Interpretation des Beobachteten inklusive der Herausarbeitung von Schlüsselmomenten ID 13 (negative Geschichte)

In dieser Themensequenz 1, in der die „Erklärung der Aufgabenstellung seitens der Untersuchungsleiterin“ statt findet, sind weder Scaffolding- noch Non-Scaffoldingmomente beobachtbar, da hier nur die Untersuchungsleiterin spricht und sich weder Mutter noch Sohn aktiv beteiligen.

Die „Rahmenbedingungen zu klären“ steht in der Themensequenz 2 im Vordergrund. Hier ist besonders zu beobachten, dass der Sohn als erster die Initiative ergreift. Er besteht darauf, auf einem anderen Blatt zu malen als auf dem von der Mutter vorgeschlagenen. Mit diesem Wunsch erklärt sich die Untersuchungsleiterin einverstanden. Die Mutter äußert sich diesbezüglich nicht, nimmt die Entscheidung des Sohnes aber so hin. Sie verhält sich bisher noch sehr ruhig und wirkt nachdenklich, ihre

Blicke wandern weiter im Raum umher. Auch verbal hat sie sich bisher noch nicht geäußert. Besonders hervorzuheben ist ihre Körperhaltung, die sie in der gesamten Interaktion nicht verändert. Sie sitzt die ganze Zeit über mit dem Kopf in die linke Hand gestützt beim Tisch. Diese Gestik steht in Kongruenz zu ihrem auch durchgehenden sehr ruhigen und nachdenklichen Verhalten.

„Rahmenbedingungen klären“ steht auch in der Themensequenz 3 im Vordergrund. Und zwar geht es um das Verstehen der Aufgabe und die mit der Aufgabenstellung verbundenen Emotionen. Die Mutter hält sich generell verbal sehr zurück. Sie ergreift zwar immer wieder auch die Initiative, lässt jedoch dazwischen oft sehr viel Zeit vergehen. Zu Beginn versucht sie in knappen Worten die Aufgabenstellung zusammen zu fassen und deutet verbal momentane Überforderung an. Es ist nicht konkret zu beobachten, ob sie selbst die Aufgabenstellung bis ins Detail verstanden hat. Da der Sohn noch keinen klaren Arbeitsauftrag beziehungsweise keine klare Idee für eine weitere Vorgehensweise hat, bringt er eine Idee ein, die nicht zur eigentlichen Aufgabe passt. Er möchte Flugzeuge malen. *Die Mutter bringt ihm nun den Vorschlag, traurige Flugzeuge zu malen.* Dieser Gedankenanstoß seitens der Mutter führt an der Aufgabenstellung vorbei und sie führt somit die Überlegungen des Sohnes in eine falsche Richtung. Es gelingt der Mutter auch nicht, ein gemeinsames Gespräch zu führen, welches eine Aushandlung eines Themas und die Beschäftigung mit dem Thema herbeiführt. Die Untersuchungsleiterin übernimmt die Aufgabe, den Sohn für ein Arbeiten in Richtung der gestellten Aufgabe zu leiten, nachdem die Mutter bereits wieder sehr ruhig ist und nachdenklich wirkt und ihm mehrmals auf Aussagen und Fragen nicht antwortet. Ein baldiger Beginn der Umsetzungsphase, d.h., dem Malen, ohne das Thema gemeinsam zu besprechen, kündigt sich insofern an, als die Mutter nach dem Stift greift.

„Rahmenbedingungen klären“ steht auch in der Themensequenz 4 noch im Vordergrund. Aufgrund vieler Uneinigkeiten und geringen verbalen Austausches nimmt das Klären der Rahmenbedingungen viel Zeit in Anspruch und diese können auch nicht ausreichend geklärt werden. Beispielsweise lässt die Mutter offen, ob sie sich mit dem Wunsch des Sohnes, dass jeder auf einem eigenen Blatt malt, einverstanden zeigt, sodass in der später folgenden Themensequenz 6 dieses Thema noch einmal geklärt werden muss. Die Mutter ist zwar bemüht, die Aufgabe nach Vorgabe der Untersuchungsleiterin zu erfüllen, *mangels Aushandlung und Diskussion mit ihrem Sohn* gelingt dies jedoch nicht, und so *bleibt das Verfolgen eines gemeinsamen Zieles aus.* Die Mutter zeigt auch *nicht die Ausdauer an ihren Vorhaben weiter zu arbeiten*, sobald der Sohn Einwände vorbringt. Die Mutter stellt beispielsweise die Frage »Was mach ma denn Trauriges?«, welche eine Einleitung für Aushandlung und Diskussion sein könnte. Dadurch der Sohn jedoch noch mit einer anderen Frage beschäftigt ist, kommt es nicht zur Weiterführung der Gedanken.

Diese Themensequenz 5, in der die „M denkt für sich alleine nach“ statt findet

Nachdem es in der letzten Themensequenz nicht gelungen ist ein gemeinsames Tun zu erwirken ist diese Themensequenz mehr von je eigenen Gedanken und eigenem Vorgehen geprägt. Die Mutter wird sehr nachdenklich und ruhiger, verbal wie auch in Gestik und Emotion. Sie hat Schwierigkeiten ein Ereignis zu finden, das für die Umsetzung der Aufgabe passend ist und ihr ist es nicht möglich auf die Aussagen ihres Sohnes einzugehen, da sie sich wieder mehr zurückgezogen hat und in sich gekehrt ist. Diese beobachteten Tatsachen können insofern als Schlüsselmomente erachtet werden, als *sie dadurch ihrem Sohn keine Stütze sein kann, weil sie zu sehr mit Nachdenken und mit sich selbst und ihrer Hilflosigkeit bezüglich der Aufgabe beschäftigt ist.* Einzig in der Farbwahl sind sich beide einig. Beide greifen zum schwarzen Stift, da sie beide das Traurigsein mit der Farbe schwarz verbinden. Mit dem Greifen zum Stift beginnt nun auch die Phase der Umsetzung, dem Malen. Der Sohn beginnt - es ist jedoch nicht beobachtbar, was er malt. Ein wenig später beginnt auch die Mutter zu malen. Jedoch auf dem Blatt des Sohnes. Dies war aber so nicht vereinbart, da kurz vorher (Themensequenz 4) die Vereinbarung getroffen wurde, dass jeder auf einem eigenen Blatt malt. Weiters beginnt die Mutter im Alleingang zu malen, ohne über Inhaltliches zu sprechen. *Es findet also ein Start ohne gemeinsame inhaltliche Absprache statt und in einer Form, wo die Mutter eine Vereinbarung gebrochen hat.* Als Schlüsselmomente werden diese beiden Beobachtungen eingestuft, da beide Verhaltensweisen seitens der Mutter den weiteren Verlauf der Interaktion in Richtung Lösen der gemeinsamen Aufgabe hemmen. Weiters ist eine längere Sprechpause beobachtbar, die vom Sohn eingeleitet wird und auch wieder unterbrochen wird.

„Rahmenbedingungen klären“ steht in der Themensequenz 6 erneut im Vordergrund. Nachdem die Mutter die Vereinbarung, die sie mit dem Sohn getroffen hat, gebrochen hat, wird in dieser Themensequenz das Thema (jeder soll - nach Wunsch des Sohnes - auf einem eigenen Blatt malen) wieder aufgegriffen. *Der Sohn trifft hier noch einmal die Entscheidung für beide, obwohl die Mutter scheinbar*

nicht damit einverstanden ist. Jedoch widerspricht sie nicht und bietet sogar an, das bereits auf seinem Blatt Gemalte wieder weg zu radieren. Der Sohn befindet dies jedoch nicht für nötig. Er reagiert außerdem mit einer interessanten Fehlinterpretation des von der Mutter Gemalten, was verdeutlicht, dass er nicht in die Pläne der Mutter integriert ist und das Tun kein Gemeinsames ist. Die Mutter tritt ihrem Sohn respektvoll gegenüber, findet jedoch keinen Weg, ihre eigenen Überzeugungen und Vorstellungen mitzuteilen und umzusetzen.

Nachdem die Mutter im Alleingang zu Malen begonnen hat und den Sohn in ihre Überlegungen nicht mit einbezogen hat fällt nun, in dieser Themensequenz 7, eine „erste unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“. Der Grund ihrer Äußerung ist eine Richtigstellung einer Fehlinterpretation ihres Sohnes, jedoch in so prägnantem Ausmaß, dass weitere Gedankengänge zum gewählten Ereignis seitens der Mutter aus bleiben. Dies bedeutet, *es kommt auch weiterhin zu keiner gemeinsamen Aushandlung beziehungsweise Diskussion des Themas und auch nähere Erklärungen* seitens der Mutter an ihren Sohn *bleiben aus*. Insofern kann die unklare Aussage seitens der Mutter ihrem Sohn gegenüber als Schlüsselmoment angesehen werden, welche maßgeblichen Einfluss auf den weiteren Verlauf der Interaktion nimmt. Ihre Äußerung, dass sie ein „schwarzes Loch“ gemalt habe, ist für ihren Sohn eine relativ abstrakte Antwort. Mit diesem Begriff kann er scheinbar nichts anfangen. Die Orientierungslosigkeit des Sohnes macht sich in seinem Verhalten bemerkbar. Auch ist zu beobachten, dass er weiterhin lieber etwas Lustiges als Trauriges malen möchte. Hier handelt es sich um die Klärung einer Rahmenbedingung die gestellte Aufgabe betreffend, die seit Anfang an im Raum steht und bis jetzt noch nicht ausreichend geklärt wurde, auf die die Mutter jedoch auch nicht mehr eingeht. Hierbei handelt es sich um ein beobachtetes Schlüsselmoment, da die Mutter einerseits nicht darauf eingeht, ihrem Sohn die Aufgabenstellung kindgerecht zu verdeutlichen, andererseits ergreift sie die Chance, welche der Sohn mit seinen orientierungslosen Aussagen gibt, nicht um näher ins Gespräch zu kommen. Ihre Kommunikation mit dem Sohn beschränkt sich auf kurze, prägnante Aussagen. Körpersprache, Gestik und Verbales sind kongruent, jedoch wenig förderlich für das gemeinsame Tun. Auch eine längere Sprechpause ist zu beobachten, die vom Sohn eingeleitet und auch wieder aufgehoben wird.

In dieser Themensequenz 8, wird eine „Zweite unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“ getroffen. Die Mutter teilt während sie malt mit, dass sie einen „Mistkübel“ malt. Weitere Informationen über diese unklar getroffene Aussage ihr Tun betreffend bleiben jedoch aus. Auch der Sohn stellt keine weiteren Fragen dazu. Es fällt auf, dass er aber die inhaltlichen Beiträge der Mutter in der Form übernimmt, als er auch versucht all das zu malen, was die Mutter umsetzt. *All seine Versuche auf verbaler Ebene mit der Mutter in Kontakt zu treten werden von dieser nicht angenommen*, da sie zu sehr auf sich und ihr Tun konzentriert ist. Der Sohn verhält sich beobachtbar ruhig, jedoch bleiben seine verbalen Versuche am Tun der Mutter teil zu haben unbeantwortet. Die Kommunikation betreffend ist weiterhin zu beobachten, dass sich beide sehr kurz und prägnant äußern und oft unvollständige Sätze mit wenig Aussagekraft formulieren. Eine längere Sprechpause, die von der Mutter eingeleitet und vom Sohn wieder beendet wird, ist abermals zu beobachten.

Diese Themensequenz 9 ist davon gekennzeichnet, dass die Mutter sehr mit sich selbst und ihrem Tun beschäftigt ist und der „S malt von M ab“. Dies ist nun schon eine Zeit lang beobachtbar. Nachdem die Mutter ihren Sohn nicht an ihrem Tun teil haben lässt hat er sich scheinbar dazu entschlossen, einfach das nach zu malen, was die Mutter malt - ohne zu wissen, worum es sich eigentlich handelt. Von seiner ersten Idee, Flugzeuge zu malen, hat er sich zwar abbringen lassen, die Mutter schafft es doch nicht weiter ihrem Sohn einen Weg zu zeigen, die Aufgabe zu bewältigen. Das Gemeinsame bleibt aus, die Mutter arbeitet im Alleingang, was auch durch die fehlende Kommunikation beobachtbar ist. Die Kommunikation bleibt in dieser Themensequenz vollkommen aus.

„M stellt Tun von S in der Themensequenz 10 in Frage“. Nachdem der Sohn eine Zeit lang von der Mutter abgemalt hat setzt er sein Tun ab und teilt mit, dass er lauter Holz und Mist gemalt hätte. Die Mutter geht zweimal kurz auf seine Behauptungen ein und stellt seine Aussagen in Verbindung mit der Aufgabenstellung in Frage. Da sich ihre Frage sowie ihre Aussage jedoch kurz und prägnant halten und *keine Unterhaltung ins Detail zustande kommt, bleibt auch diese Uneinigkeit ungeklärt*. Dies kann insofern als Schlüsselmoment erachtet werden, als die Mutter zwar scheinbar Interesse daran hat, dass auch ihr Sohn an der gestellten Aufgabe arbeitet, es ihr jedoch nicht möglich ist ihm über ihre kurze Frage hinaus Stütze zu sein und mögliche Wege zur Umsetzung aufzuzeigen. Emotionale und körperliche Zugewandtheit bleiben aus, was das Desinteresse für das Tun des Sohnes noch verstärkt.

In dieser Themensequenz 11 folgt eine „Dritte unklare Aussage seitens M zu ihrer Wahl des Ereignisses“. Nun ergreift die Mutter das Wort und beginnt darüber zu berichten, was sie malt. Ihr Sohn unter-

bricht auch sein Tun, ist ihr zugewandt und hört ihr zu. Sie jedoch unterbricht ihr Tun im Sprechen nicht. Sie erläutert ihr Gemaltes, gibt jedoch keine inhaltlichen Informationen preis, wie es bereits in zwei vorangegangenen Themensequenzen der Fall war. Verbal geht sie mit ihrem Sohn ruhig und liebevoll um, jedoch sehr reduziert, was die Inhalte betrifft. Es gelingt ihr nicht ins Gespräch zu kommen, da sie zu sehr auf sich konzentriert ist - obwohl das Interesse des Sohnes beobachtbar vorhanden ist. Sie baut keine emotionale oder körperliche Nähe zu ihrem Sohn auf.

Der „S malt von M ab“ in Themensequenz 12, wie es bereits in Themensequenz 9 der Fall war. Diese Themensequenz ist mütterlicherseits dadurch geprägt, dass verbale, körperliche oder emotionale Zugewandtheit ausbleibt. Der Sohn wäre bemüht auch wieder aktiv zu werden. Orientierungslosigkeit in seinen Aussagen und auch in seinem Verhalten sind jedoch zu beobachten. Seine Versuche Aufmerksamkeit zu erhalten schlagen fehl.

In der Themensequenz 13 folgt die „Vierte unklare Aussage seitens der M zu ihrer Wahl des Ereignisses“, der S malt weiter von der M ab“. In dieser Themensequenz finden sich also zwei Verhaltensweisen wieder, die bereits im vorangegangenen Verlauf der Interaktion von Bedeutung waren. Die Mutter trifft wiederholt eine unklare Aussage zu ihrem Tun, das in Zusammenhang mit der Aufgabenstellung unklar und offen bleibt. Der Sohn reagiert auch nicht auf die Aussage der Mutter. Er versucht weiter abzumalen was die Mutter auf ihrem Blatt darstellt. Es ist jedoch in seinem Verhalten beobachtbar, dass ihm die Konzentration für sein Tun fehlt. Seine Aussagen über sein Gemaltes wirken geraten und auch die Mutter zeigt keine Reaktion darauf. Die Versuche seitens des Sohnes in Kontakt mit der Mutter zu treten sind nicht mehr beobachtbar. Die Sequenz ist abermals von längeren Sprechpausen gekennzeichnet.

In der Themensequenz 14 findet die „Beendigung der Aufgabenstellung seitens U“ statt. Ohne gemeinsame Absprache entscheidet wieder der Sohn, wie auch schon in einigen vorangegangenen Situationen, über die gestellte Frage der Untersuchungsleiterin nach der Beendigung der Aufgabe. Die Mutter verhält sich weiterhin passiv und ruhig und erklärt sich mit der Entscheidung des Sohnes einverstanden.

5.2 Vertikale Verhaltensanalyse ID 22 (positive Geschichte)

Tabellarische Darstellung ID 22 (positive Geschichte)

Transkription und Situationsbeschreibung ID 22 (positive Geschichte)	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente und Non-Scaffoldingmomente
Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“ M und S sitzen beim Tisch. Auf dem Tisch stehen ein Aschenbecher, ein Nasenspray, ein Glas und ein Häferl. Weiters liegt vor der M ein Blatt Papier, daneben liegen Filzstifte und vor dem S und auch neben dem S liegen ein paar Blätter Papier. Die M sitzt auf der Couch, der S auf dem Couchsessel. Die M sitzt leicht vor gebeugt, beide Arme liegen auf ihren Oberschenkeln auf und ihr Kopf ist in die rechte Hand gestützt. Der S sitzt aufrecht und spielt mit dem Blatt Papier vor sich. Beide sehen die U an, während die folgende Aufgabe erklärt: »...was euch einfällt in der Familie, bei dem es euch allen gut gegangen is. Was lustig war, was schön war. Und zeichnet dieses Ereignis wieder gemeinsam.« Hier sieht die M zu ihrem S hinüber, der seinen Blick auf das Papier vor sich senkt und damit zu spielen beginnt. Die M wendet den Kopf wieder zur U, als diese noch »Ihr habt wieder zehn Minuten Zeit.« ergänzt. Die M senkt den Blick auf das Papier vor sich und rückt es zurecht. Themensequenz 2: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ Der S beugt sich vor und greift sich einen Stift. Während er diesen öffnet sieht er die M an, die ihren Blick auf die Stifte richtet, sich die Stifte greift, welche neben der Stifte-Packung liegen, und fragt: »Was magst da zeichnen, Harald? Hm?« Als ihr S »Buchstaben oder Zahlen malen.« antwortet und dabei auf dem Tisch vor sich hin sieht, sieht ihn die M kurz an, sieht wieder zu den Stiften, steckt die Stifte, die sie vorhin gegriffen hat, wieder in die Packung und sagt »Na was Schönes. Wir solln was aufzeichnen, was schön war.« Der S setzt schon seinen Stift zum Malen an, die M beugt sich zurück, um ein Taschentuch aus der Hosentasche zu holen, sieht ihren S an und ergänzt: »Irgendwas Schönes.« Sie beugt sich wieder nach vor, hält das Taschentuch vor sich, sieht ihren S an und sagt: »Harald!« Nun beginnt sie ihr Taschentuch zu öffnen - während sie ihren S ansieht. Dieser malt bereits, sieht nicht auf und antwortet: »Ja, schau.« Er sieht dabei nicht auf. Die M beugt sich nach vor, sieht auf sein Bild, sagt »Net am Tisch« und hält ihm das Taschentuch vor das Gesicht. Sie meint »Kum, i dua di schneizn.« und hält ihm das Taschentuch näher vor die Nase. Da dreht sich der S verweigernd zur Seite. Er schüttelt den Kopf, sodass die M das Taschentuch wieder weg nimmt. Die ganze Zeit über sieht er die M nicht an und beugt sich wieder vor sein Blatt und sieht dieses an. Die M wendet den Blick auf den Tisch vor ihrem S, beginnt mit dem Taschentuch diesen abzuwischen - da der S auf den Tisch gemalt hat – und sagt: »Du, wir solln gemeinsam ein Bild zeichnen. Was Schönes.« Der S antwortet nicht, snieft laut, beobachtet die Handbewegungen der M und hält nun die Hand der M fest, um sie von	-äußert sich nicht, hört U zu -ist aufmerksam, der U zugewandt und zeigt Interesse -sieht S an, es entsteht jedoch kein Blickkontakt	-äußert sich nicht, hört U zu -ist U zugewandt und aufmerksam -wirkt etwas unruhig -es entsteht kein Blickkontakt	-äußert sich nicht, hört der U zu -ist U zugewandt und zeigt Interesse an der Aufgabe -sieht S an -kein Blickkontakt
Themensequenz 2: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ Der S beugt sich vor und greift sich einen Stift. Während er diesen öffnet sieht er die M an, die ihren Blick auf die Stifte richtet, sich die Stifte greift, welche neben der Stifte-Packung liegen, und fragt: »Was magst da zeichnen, Harald? Hm?« Als ihr S »Buchstaben oder Zahlen malen.« antwortet und dabei auf dem Tisch vor sich hin sieht, sieht ihn die M kurz an, sieht wieder zu den Stiften, steckt die Stifte, die sie vorhin gegriffen hat, wieder in die Packung und sagt »Na was Schönes. Wir solln was aufzeichnen, was schön war.« Der S setzt schon seinen Stift zum Malen an, die M beugt sich zurück, um ein Taschentuch aus der Hosentasche zu holen, sieht ihren S an und ergänzt: »Irgendwas Schönes.« Sie beugt sich wieder nach vor, hält das Taschentuch vor sich, sieht ihren S an und sagt: »Harald!« Nun beginnt sie ihr Taschentuch zu öffnen - während sie ihren S ansieht. Dieser malt bereits, sieht nicht auf und antwortet: »Ja, schau.« Er sieht dabei nicht auf. Die M beugt sich nach vor, sieht auf sein Bild, sagt »Net am Tisch« und hält ihm das Taschentuch vor das Gesicht. Sie meint »Kum, i dua di schneizn.« und hält ihm das Taschentuch näher vor die Nase. Da dreht sich der S verweigernd zur Seite. Er schüttelt den Kopf, sodass die M das Taschentuch wieder weg nimmt. Die ganze Zeit über sieht er die M nicht an und beugt sich wieder vor sein Blatt und sieht dieses an. Die M wendet den Blick auf den Tisch vor ihrem S, beginnt mit dem Taschentuch diesen abzuwischen - da der S auf den Tisch gemalt hat – und sagt: »Du, wir solln gemeinsam ein Bild zeichnen. Was Schönes.« Der S antwortet nicht, snieft laut, beobachtet die Handbewegungen der M und hält nun die Hand der M fest, um sie von	-fragt S nach einer Idee -verweist zwei Mal auf Aufgabenstellung -versucht seine Aufmerksamkeit zu erhalten -unterbricht kurz -verweist dann wieder auf die Aufgabe -unterbricht kurz -ist immer wieder beschäftigt, während sie spricht -sieht S zwischendurch immer wieder an -möchte ihm beim Schnäuzen helfen -ist auf Ordnung bedacht und richtet die Stifte und wischt den Tisch sauber	-hat eine Idee, die nicht zur Aufgabenstellung passt -geht auf die Initiative der M nicht ein -wiederholt noch einmal seine Vorstellung des Tuns -greift nach einem Stift und beginnt zu malen -malt auf den Tisch -verweigert das Schnäuzen und ist bedacht darauf weiter seinen Plan umzusetzen -lässt M den Tisch reinigen und beginnt konzentriert zu malen	-fragt S nach Idee -verweist mehrmals auf die gestellte Aufgabe und versucht so seine Aufmerksamkeit zu erhalten -unterbricht zwei Mal ihre Initiativen -ist während dem Sprechen immer wieder beschäftigt -sieht S zwischendurch immer wieder an -beobachtet ruhig sein Tun und überlegt

ihrem Tun abzuhalten. Den Stift in der anderen Hand setzt er wieder zum Malen an und sein Blick ist auf das Blatt gerichtet. Die M lässt sich mit der einen Hand abhalten, schleckt nun den Zeigefinger der anderen Hand ab und wischt noch einmal damit nach, greift sich dann ein Blatt Papier vom seitlichen Stapel um es als Unterlage für ihren S bereitzustellen und sagt: » Woat, leg des drunter. « Der S spitzt die Lippen, hebt dann das Blatt vor sich und seinen Stift und meint: » Mag Buchstaben schreiben. « Die M wischt nun noch einmal mit dem Taschentuch über den Tisch und legt das Papier als Unterlage drunter. Danach richtet sie das Blatt vor sich gerade und der S beginnt wieder zu malen. Sieben Sekunden lang sieht ihm die M dabei zu.	-beobachtet sein Tun und überlegt		
Themensequenz 3: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ Dann beugt sie sich nach vor, sieht noch einmal auf sein Bild, blickt dann in sein Gesicht und sagt betont: » Mausl, wir solln ein Bild malen. « Es gelingt ihr, dass der S ihr kurz in die Augen sieht, nachdem sie ausgesprochen hat. Gleich darauf senkt er seinen Blick aber wieder und malt weiter. Die M ergänzt: » Ir-gendwas, das schön war. « Sie spricht dies jedoch sehr ruhig aus und mit wenigen Emotionen verbunden. Ihr Blick wechselt dabei zwischen dem Gesicht ihres S und dessen Blatt. Der S malt weiter, die M bleibt vorgebeugt und lässt die Blicke weiter wandern. Da sagt der S, während er malt: » Wo is die Frau? « Die M antwortet: » Draußen. « Der S setzt kurz ab, fragt » Im Vorzimmer? «, sieht dabei kurz seine M an - sodass ein kurzer Blickkontakt entsteht - und malt dann wieder weiter. Die M antwortet: » Mhm. « Der S beugt sich ein Stück zurück, sieht zur Seite und sagt - mit etwas verstellter Stimme: » Seh ich gar nicht. « Gleich darauf beginnt er wieder zu malen. Nun setzt sich die M wieder gerade auf, sieht kurz nach vor, dann wieder zu ihrem S, legt den Kopf in die rechte Hand, wird immer ruhiger und sagt: » Harald! « Sie sieht ihn an, er reagiert nicht und malt weiter und meint kurz darauf, ohne aufzusehen: » Kann aber auch Buchstaben malen! « Nun folgt eine 13-sekündige Sprechpause, in der der S malt und die M ihm zusieht. Die M schüttelt vorsichtig den Kopf.	-nennt ihren S beim Kosenamen -versucht erneut auf die Aufgabe hin zu weisen -antwortet S zwei Mal -geht nicht auf seine Aussage ein und versucht erneut Aufmerksamkeit zu erlangen -längere Sprechpause ♥ -spricht betont, was ihrem Wunsch Ausdruck verleiht -stellt Blickkontakt her -Aussage und Emotion nicht kongruent -wird im Verlauf ruhiger -stützt den Kopf in die Hand -schüttelt den Kopf	☹ -nennt S beim Kosenamen -versucht erneut auf die Aufgabe zu verweisen -antwortet S -versucht erneut Aufmerksamkeit zu erlangen -längere Sprechpause ♥ -verleiht mit Emotion und Körpersprache ihrem Wunsch Ausdruck -stellt Blickkontakt her -wird im Verlauf ruhiger -Gesprochenes und Emotion sind nicht kongruent -verändert Körperhaltung -schüttelt den Kopf	
Themensequenz 4: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ Nach einer Weile schlägt sie vor: » Zeichne amal an Hund, kannst das? « Als sie das sagt sieht sie zuerst auf sein Bild, dann sieht sie ihn an. Der S setzt kurz ab, sieht auf - jedoch an der M vorbei - überlegt und fragt: » An Hund? « Die M sieht ihn an und antwortet: » Mhm. « Da sieht der S wieder auf sein Bild, deutet mit dem Finger darauf und meint: » Scht. A We R We Ge - Ce. « Dann sieht er der M kurz in die Augen. Die nicht, sieht und deutet auf den Tisch und sagt: » Tu amal an Hund aufzeichnen. « Dann sieht sie ihn wieder an. Der S wendet seinen Blick wieder von der M weg, ribbelt sich mit einer Hand das Auge und antwortet: » Nein! « Die M sieht ihn an und fragt noch einmal: » Zeichne ma an Hund gemeinsam? « Der S sieht sie nicht an, sieht auf sein Bild und klopf mit dem Arm einige Male auf den Tisch während er sagt: » Nein, nein. « Er klopf weiter mit der Hand auf den Tisch. Sein Blick ist auf den Tisch in Richtung M gerichtet und diese erklärt nun wieder etwas betonter: » Na irgendwas was schön is soll ma malen. « Sie sieht ihn an und fügt sehr	☹ -bringt Idee ein -bestätigt diese -fordert zum Tun auf -fordert zum gemeinsamen Tun auf -versucht etwas betonter Aufgabenstellung zu verdeutlichen -wird wieder ruhiger ♥ -Körperhaltung bleibt unverändert	☹ -stellt Frage -geht wieder auf seine Idee ein -verneint Vorschlag der M -argumentiert seinen Wunsch ♥ -hört auf zu malen -zeigt auf sein Bild -verstärkt Aussage durch Geste	☹ -bringt Idee ein -fordert ihn zum Tun auf -schlägt gemeinsame Umsetzung vor -versucht sehr betont Aufgabenstellung zu verdeutlichen -betonte geht in ruhige Aussage über ♥ -Körperhaltung bleibt un-

ruhig hinzu: »Was da bsonders gut gfallt.« Der S überlegt, wendet sich wieder zu seinem Bild, setzt mit dem Stift wieder an und meint: »Mir gfallt Buchstaben.«	-sieht S immer wieder an wenn sie mit ihm spricht -kein Blickkontakt		verändert -sieht S beim Sprechen an, es entsteht jedoch kein Blickkontakt
Themensequenz 5: „Unterbrechung der Themenfindung seitens M“ Nun snieft der S wieder mehrmals. Die M öffnet mit beiden Händen das Taschentuch, das sie die ganze Zeit über in der Hand hat, sieht auf das Taschentuch, hält es nun in die Richtung ihres S, sieht ihn an und meint: »Da, du di schnäuzen.« Der S sieht das Taschentuch an, atmet hörbar ein, klopf mit dem Ellbogen auf den Tisch, legt den Stift bei Seite, klopf mit der Faust auf den Tisch, sieht sich auf dem Tisch um, sagt »Wo isz?« und klopf dabei mit der Handfläche zwei mal auf den Tisch. Die M hat ihn dabei beobachtet, deutet mit der Hand zum Nasenspray und meint: »Brauchst nicht, den Spray.« Er sieht den Nasenspray an, die M sieht ihn an und fügt noch hinzu: »Oder was willst denn?« Der S wird ungeduldig, schlägt mit beiden Händen auf dem Sessel neben sich auf, hebt sich hoch, verzieht das Gesicht, sieht in die Richtung des Nasensprays und die M fragt weiter: »Taschentücher?« Der deutet mit dem Finger auf die Taschentücher, die irgendwo seitlich sein müssten, meint »Jaaahh.« und setzt sich wieder. Die M wendet sich zur Seite und greift nach der Taschentuch-Packung. Der S beginnt währenddessen mit beiden Fingern in beiden Nasenlöchern nacheinander zu bohren. Die M sieht ihn an, verzieht das Gesicht und meint: »Ge ge ge ge. Finger aus der Nase.« Der S nimmt die Packung in die Hand - es entsteht kein Blickkontakt - sieht zum Nasenspray, deutet auf sein rechtes Nasenloch, greift sich den Spray und meint: »Auf der da is trocken.« Dann sieht er der M in die Augen, deutet mit dem Finger noch einmal auf das Nasenloch, öffnet den Spray und ergänzt: »Die da.« Die M verfolgt die ganze Zeit über seine Handbewegungen und sieht ihn dann an. Jetzt sieht sie ihm auf und möchte den Spray schließen, als ihm die M alles aus der Hand nimmt und meint: »Gib her.« In einer 22-sekündigen Sprechpause ist nun folgendes zu beobachten: Die M schließt den Spray, stellt ihn zur Seite, hustet und sieht ihrem S wieder zu, der sich einstweilen die Taschentuch-Packung gegriffen hat. Er sieht das Taschentuch an und öffnet es, während die M die Packung auf die Couch legt, hustet und ihm dann zu sieht. Nun beginnt sich der S zu schnäuzen. Er schnäuzt sich ein paar Mal sehr stark. Nach einigen Malen zieht die M eine Grimasse und meint: »Na servas!« Der S schnäuzt sich noch fünfmal in Folge. Die M sieht einmal kurz zur Seite, ansonsten sieht sie ihm immer zu. Als der S fertig ist, setzt der das Taschentuch ab und man hört ein »Ah!« Er hält das Taschentuch vor sich, sieht hinein, zeigt es dann seiner M und sieht sie an. Die meint »Mhm.« und will danach greifen. Der S setzt jedoch noch einmal an, um seine Nase zu putzen. Die M meint: »Tu's abwischen.« Der S wischt sich die Nase ab, die M sieht ihm dabei zu und hält schon ihre Hand bereit, um es dann zu nehmen. Als er fertig ist legt er ihr das Taschentuch in die Hand, ohne sie dabei an zu sehen. Er richtet den Blick bereits wieder auf sein Bild - das die M vor ihm gerade richtet. Die M legt das Taschentuch zur Seite - auf die	-fordert S zum Schnäuzen auf -fällt S ins Wort -ermahnt S -verlangt den Nasenspray -verleiht ihren Beobachtungen Ausdruck -gibt ihm Anweisung -längere Sprechpause -gibt dem S die Dinge, die er benötigt und nimmt sie ihm auch wieder ab -bestätigt mit dem Kopf nickend sein Verhalten -ist mit der Aufmerksamkeit beim Tun des S	-wird ungeduldig und kann sich nicht sofort ausdrücken -bestätigt die Annahme der M -trifft Aussage zu seiner Ver- kühlung -ist erleichtert -verleiht seiner Ungeduld Ausdruck -ist mit Schnäuzen beschäftigt -verleiht seiner Erleichterung Ausdruck -möchte sein Tun nun wieder fort setzen	ändert -sieht S beim Sprechen an, es entsteht jedoch kein Blickkontakt

Couch - er greift sich wieder den Stift, sieht kurz zur Seite, was die M getan hat und dann wieder auf sein Blatt.	Themensequenz 6: „Unterbrechung der Themenfindung seitens M“ Die M deutet mit der Hand auf den Spray, macht eine verstärkende Kopfbewegung dazu und rät: »Und jetzt tu dir den Nosenspray eine.« Der S sieht auf, die M jedoch nicht an, und verneint vorsichtig mit einer Kopfbewegung. Die M sieht ihn an und erklärt: »Nachm Putzen nicht vorm Putzen.«, während der S ihr zuhört, den Blick zu ihr wendet. Es entsteht jedoch kein Blickkontakt Er greift sich den Spray, öffnet es, die M nickt und rät weiter: »Und daun losn drinnen.« Der S setzt den Spray an, sprüht einmal hinein und zieht auf. Die M sieht ihm dabei zu und während er schon zum anderen Nasenloch wechselt sagt sie: »So, andere Seite« Er sprüht wieder hinein, zieht auf, greift sich denn den Stöpsel und schließt die Flasche. Die M greift sofort mit der Hand nach dem Spray und meint »So, und jetzt lassn drin.« Der S konnte die Flasche noch schließen, ehe die M sie ergriffen hat, etwas Unverständliches sagt, die Flasche noch einmal öffnet und den Ansatz mit der Hand reinigt. Der S sieht ihr kurz dabei zu und setzt dann wieder zum Malen an.	-gibt S Anweisungen und Erklärungen -beobachtet S beim Tun -geht S zur Hand	-spricht nicht -verneint zuerst -tut dann was M vorschlägt -ist mit dem Nasenspray beschäftigt -folgt den Anweisungen der M -setzt wieder zum Malen an	In dieser weiteren, von der M initiierten Unterbrechung sind keine Scaffolding- oder Non-Scaffolding-Momente zu beobachten, da hier die Aufgabenstellung ausgeblendet ist.
Themensequenz 7: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ Die M legt den Spray neben ihr auf die Couch, hustet einige Male in ihren Arm und beugt sich dann wieder nach vor, um ihrem S zuzusehen und nachzudenken. Sieben Sekunden lang sieht sie ihm zu. Dann klopft der S mit der Hand dreimal auf den Tisch. Er sieht dabei nicht auf und setzt wieder zum Malen an. Da meint die M ruhig: »Ich weiß was, Luftballons gfalln da. Willst Luftballons zeichnen, hm?« Der S malt und antwortet ruhig und verneinend: »Mm...«. Dann sieht er zur Seite, sieht die M an, meint ganz ruhig: »Wir könnten auch auf...« und sieht der M zu, die sich nun einen Stift greift. Sofort legt er seine Hand auf sein Blatt und sagt laut: »Nicht auf meins.« Er deutet auf das Blatt vor ihr und meint: »Da!« Die M öffnet den Stift, sieht den S nicht an, wendet das Blatt vor ihr, schließt und öffnet den Stift noch einmal und beginnt zu malen. Nun beginnt er auf seinem Blatt zu malen und meint währenddessen: »Ich weiß wie welche gehen. So.« Dann setzt er ab, sieht zu seiner M hinüber - die nicht aufsieht und malt - und meint grinsend: »He, ich weiß wie-g welche gehn.« Die M sagt nichts, lächelt und sieht ihn an. Da sieht er grinsend auf sein Blatt und wiederholt: »Ich weiß...« Die M sieht ihm zu. Der S malt und fügt noch etwas Unverständliches hinzu und die M malt wieder auf ihrem Bild. Da setzt der S ab, sieht auf das Bild der M und sagt: »Tärrä-tä.« Die M sieht nicht auf und wiederholt: »Tärrä.«	-bringt Idee ein, die nicht aufgabenbezogen ist -geht auf weitere Aussagen von S nicht ein -erwidert sein Geräusch -beobachtet das Tun von S nachdenklich -spricht ruhig, mit wenig Emotion -ergreift einen Stift und beginnt zu malen -beobachtet S in seinem Tun -lächelt -malt wieder weiter	-will Vorschlag machen -teilt sehr bestimmt Vorstellung mit -gibt M Anweisung -geht auf Vorschlag von M ein und teilt M mit, dass er Luftballons malen kann -zu Beginn eher ruhig -verleiht durch Gestik bestimmender Aussage Nachdruck -wird dann wieder ruhig -holt sich kurz Aufmerksamkeit von M	-bringt Idee ein, die nicht zur Aufgabenstellung passt -geht nicht weiter auf S ein -erwidert das Geräusch -während sie S beobachtet überlegt sie -spricht ruhig, mit wenig Emotion -ergreift Stift -beobachtet S kurz -lächelt und malt weiter	-antwortet bestimmt -antwortet nicht mehr -lange Sprechpause -antwortet kurz und prägnant oder gar nicht -bleibt ruhig und greift nicht
Themensequenz 8: „Provokationen seitens S an M gerichtet“ Plötzlich öffnet der S seinen Mund weit, schließt seinen Stift auf der einen Seite (auf der anderen ist er noch geöffnet) und sagt: »Heel Die rosa brauch ich.« Die M sieht nicht auf. Der S legt seinen Stift zur Seite und nimmt der M den roten Stift aus der Hand. Die M bleibt ruhig aber antwortet bestimmt: »Des is rot und net rosa.« Sie sieht auf ihre Hand und legt den Stöpsel zur Seite. Der S setzt zum Malen an, grinst und meint: »Die rot brauch ich.« In einer 20-sekündigen Sprechpause ist folgendes zu beobachten: Der S grinst kurz während er malt. Die M nimmt den Stift, den der S in der Hand hatte, sucht den zweiten Stöpsel dazu und schließt ihn. Sie öffnet ihn auf der anderen Seite und	-antwortet S bestimmt -antwortet nicht mehr -lange Sprechpause -antwortet S -antwortet zwei Mal nicht -verweist S in kurzen und prägnanten Worten	-stellt Forderung auf -korrigiert seine Forderung -stellt Frage -äußert negative Sichtweise -wird in Aussagen provokanter -versucht frech Aufmerksam-	-antwortet bestimmt -antwortet nicht mehr -lange Sprechpause -antwortet kurz und prägnant oder gar nicht -bleibt ruhig und greift nicht	

sobald reagiert und weiter malt, sieht wieder da hin wo er hin zeigt und sagt: »Schau Mama.« Er sieht sie an - sie sieht kurz zu ihm, sagt »Mhm«, wendet den Kopf gleich wieder ab und malt auf ihrem Bild weiter. Der S sieht wieder kurz auf sein Bild und sagt: »Was is das für ein...« Die M sieht noch mal rüber und antwortet: »Ein A.« Der S sieht wieder auf sein Bild, malt wieder ein bisschen und auch die M malt weiter. Der S fragt: »Und das?« Er sieht die M an und sieht wieder auf sein Bild. Die M antwortet nicht sofort. Der S fragt noch einmal: »Und das da?«	-antwortet noch ehe er die Frage fertig gestellt hat ♥ -wendet sich S weder körperlich noch emotional zu -bleibt in ihrem Tun verhaftet -es entsteht kein Blickkontakt	-wiederholt seine Aussage -stellt Frage -stellt weitere Frage ♥ -unterbricht sein Tun und wendet sich an M -wird im Verhalten wieder ruhiger	-antwortet noch ehe die Frage zu Ende gestellt wurde ♥ -körperliche und emotionale Zuwendung bleiben aus -bleibt in ihrem Tun verhaftet -kein Blickkontakt
Themensequenz 11: „Gegenseitige Provokationen“ Die M sieht hinüber zu seinem Bild, legt den Kopf schief, überlegt und sagt dann: »Ein.. mja.« Der S sieht abwechselnd die M und das Bild an. Die M sagt weiter: »...ein schiaches K.« Die M sieht immer noch das Bild an. Der S sagt: »He«, dann sieht er sie an und fährt mit dem offenen Stift vor ihrem Gesicht und meint drohend: »Sags nichts noch mal.« Er wendet sich wieder zu seinem Bild, die M geht mit dem Kopf ein Stück zurück, sagt: »Hör auf« und setzt wieder zum Malen an. Der S schaut in die andere Richtung und die M sagt ruhig, während sie malt: »Ein schlampiges.« Der S wird lauter, klopft mit dem Ellbogen einmal auf den Tisch, bewegt sich mit dem Stift in Richtung Bild der M und sagt: »Sags nicht noch mal.« Der S sagt: »Sonst...«, malt auf ihrem Bild auf und ab - worauf die M nicht reagiert - setzt wieder ab und sagt ruhig: »...das da.« Er sieht die M an, diese reagiert aber nicht. Der S malt wieder auf seinem Bild weiter und fragt wieder während er auf sein Bild sieht: »Und das da?« Die M schließt den Stift und sieht kurz zu ihm. Er sieht sie an, lächelt und fragt: »Ein schönes?« Die M sieht wieder auf sein Bild, nimmt den nächsten Stift und antwortet ruhig: »Na so geht ein schönes, schau.« Sie schreibt einen Buchstaben auf sein Bild. Der S sieht ihr dabei zu. Dann macht er den Mund weit auf, grinst, beißt die Zähne zusammen, bewegt seine Hand mit dem Stift in Richtung Bild der M und malt auf ihrem Bild. Die M sieht auf sein Tun und legt den Stift zur Seite. Der S setzt den Stift ab, klopft zweimal mit dem Ellbogen auf den Tisch, sieht ihr in die Augen, macht ein Geräusch und setzt wieder zum Malen an. Dann lacht er, sieht auf sein Bild und malt weiter.	-trifft negative Beurteilung -bekräftigt diese noch einmal -antwortet belehrend ♥ -bleibt die Körpersprache betreffend sehr ruhig -emotionale Zurückhaltung -bleibt sehr ruhig und reagiert nicht auf den Ärger von S -hört auf zu malen und wendet sich S zu -schreibt auf seinem Blatt -reagiert abermals nicht auf den Ärger von S	-reagiert verärgert -reagiert abermals verärgert -droht Konsequenz an -stellt Fragen sein Tun betreffend ♥ -verleiht seinem Ärger auch Emotional und in Gestik Ausdruck -setzt angedrohte Konsequenz sofort um -setzt angedrohte Konsequenz um und verleiht seinem Ärger auch emotional und gestikulierend Ausdruck	-beurteilt Tun vom S negativ -bekräftigt diese Beurteilung abermals -antwortet belehrend ♥ -Körpersprache bleibt weiter ruhig -hält sich emotional zurück -reagiert auch auf starken Ärger vom S ruhig -unterbricht ihr Tun und wendet sich S zu -schreibt auf seinem Blatt -Ärger vom S bleibt unbeachtet
Themensequenz 12: „Beruhigung der Situation“ Dann verzieht er den Mund, deutet mit dem offenen Stift auf das von der M vorhin Gemalte und sagt: »Wie hast du das ge...« Die M greift nach seinem Stift und sagt: »Ja, das is verkehrt«. Schau Sol« Sie nimmt den Stift aus der Hand und schreibt konzentriert auf seinem Blatt. Er beugt sich nahe zur M rüber, um sehen zu können was sie schreibt, sodass Körperkontakt entsteht. Dann grinst er. Die M legt den Stift auf den Tisch und lehnt sich wieder zurück. Der S sagt: »Ah jetzt weiß ichs.« Er nimmt den Stift und lacht: »Hehe«. Die M sagt: »K wie Katze.« und legt ihren Kopf wieder in die Hand, die sie auf dem Knie aufstützt. Der S schreibt und sagt: »K wie Katz«. Er grinst und fragt: »So?« Er sieht die M nicht an nachdem er gefragt hat. Die nimmt seine linke Hand weg um zu sehen was er geschrieben hat und sagt: »Und runter noch, jo.«, zeigt mit der Hand in die Richtung, hustet	-antwortet ohne S aussprechen zu lassen und stellt ihr Tun richtig -thematisiert sein Tun -gibt weiter Hilfestellung -lässt S nicht aussprechen -gibt weiter Hilfestellung -lobt S ♥	-stellt Frage, jedoch nicht zu Ende -teilt Lerneffekt mit und lacht -wiederholt Ms Aussage -stellt Frage -stellt weitere Frage, kann sie jedoch wieder nicht zu Ende stellen -tut kund, dass er fertig sei	-lässt S mehrmals nicht aussprechen und antwortet prompt -stellt ihr vorangegangenes Tun richtig -thematisiert sein Tun -gibt mehrmals Hilfestellung -lobt S

und stützt den Kopf wieder ab. Der S schreibt konzentriert und sagt noch etwas Unverständliches. Die M sieht ihm genau zu und verzieht das Gesicht. Dann sieht er die M an, die sieht ihm in die Augen, verzieht das Gesicht, lächelt jedoch dabei. Er lächelt ebenfalls, sieht auf das Bild, sieht die M noch einmal an, sieht wieder auf das Bild und fragt: »Schaut das aus wie ein...« Die M zeigt mit der Hand auf den Buchstaben den sie vorgemalt hat und antwortet »Nein so solls ausschauen«. Der S sieht hin, grinst, malt noch etwas dazu und sagt: »So.« Dann klopf er mit dem Ellbogen zweimal auf den Tisch. Die M antwortet: »Schubba.«	-geht nun auf S ein -bleibt weiterhin sehr ruhig in Emotion und Körpersprache -Situation entspannt sich etwas -lächelt beim Geben von Hilfestellung -nimmt erneut beobachtende Körperhaltung (Kopf in die Hand gelegt) ein	♥ -in Gestik spiegelt sich Verbalen wider -beobachtet M beim Tun und lässt Körperkontakt entstehen -ist ruhiger geworden und lässt sich auf die Hilfestellung der M ein	♥ -geht auf S ein -Zurückhaltung in Emotion und Körpersprache bleibt aufrecht -Situation entspannt sich etwas -lächelt S an -nimmt beobachtende Körperhaltung ein
Themensequenz 13: „Provokationen seitens S an M gerichtet und Beendigung der Aufgabenstellung“ Der S zieht Grimassen und wackelt mit dem Stift vor dem Gesicht der M, die - mit dem Kopf in die Hand gestützt - da sitzt, sich ein wenig zurück lehnt und sagt: »Geh, hör auf.« Der S malt noch kurz etwas auf das Bild, setzt dann ab, sieht die M an und fragt: »Müss ma noch eins maln?« und verzieht das Gesicht. Die M sieht ihn an und antwortet: »Weiß ich nicht.« Sie greift zum Häferl um zu trinken. Der S ahmt einen Rülpsen nach, grinst, wirft einen kurzen Blick zur M, macht eine Grimasse und sagt: »Das warst du.« Er legt das von ihm gemalte Bild zur Seite - in Richtung M - und nimmt das nächste Blatt in die Hand. Jetzt blickt er kurz auf die rechte Seite. Die M nimmt das Bild und legt es vor sich hin. Der S spielt mit den Blättern, die er noch vor sich liegen hat. Da kommt die U und fragt: »Seids schon fertig?« Beide sehen sie an, antworten nicht und nicken nur. Die M blickt, während sie nickt, zum S. Der malt mit dem Stift auf dem neuen, leeren Blatt, wendet es ein paar Mal, blickt kurz zur U, klopf mit dem Ellbogen auf den Tisch und sieht wieder auf das Blatt vor ihm. Dann sieht er zur U, die sich zum Tisch setzt. Die M sieht die U an und sagt: »Mia haum ned wiaglich wos.« und lacht.	♥ -ermahnt S -antwortet S -ignoriert die Aussage von S -fähigt Aussage zu U -bekräftigt Ermahnung durch Körperhaltung -trinkt, bleibt ruhig und geht nicht auf die Provokation von S ein -nickt um U zu antworten -emotional zurückgehalten	♥ -stellt M Frage -trifft provokative Aussage -zieht wieder Grimassen und wackelt mit seinem Stift vor dem Gesicht der M umher -sieht M an -ahmt Rülpsen nach und grinst -legt sein Bild zur Seite -nickt um U zu antworten	♥ -ermahnt S -antwortet -ignoriert Aussage -bekräftigt Ermahnung durch Körperhaltung -bleibt ruhig und geht nicht auf Provokation vom S ein -emotional zurück gehalten

Ausformulierung der Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente ID 22 (positive Geschichte)

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“

☞ Die Mutter **äußert sich** in dieser ersten Themensequenz noch **nicht**, sie **hört der Untersuchungsleiterin** beim Erklären der Aufgabenstellung **zu**.

👉♥ Sie **ist der Untersuchungsleiterin zugewandt und zeigt** insofern **Interesse an der Aufgabe**, als sie diese ansieht und sich auf die Erläuterungen konzentriert. Sie **sieht ihren Sohn an**, als die Untersuchungsleiterin mit der ersten Erklärung fertig ist. Es entsteht jedoch **kein Blickkontakt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 2: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“

☞ Unmittelbar nach der Erläuterung der Untersuchungsleiterin **fragt** die Mutter ihren **Sohn nach einer Idee**. Im Laufe dieser Sequenz **verweist** die Mutter **mehrmals auf die gestellte Aufgabe**, da der Sohn eine Idee hat, die nicht zur gestellten Aufgabe passt. Er möchte Buchstaben zeichnen. Sie geht jedoch nicht auf den Vorschlag vom Sohn ein, verweist auf das Thema, welches das Bild beinhalten soll **und versucht so seine Aufmerksamkeit zu erhalten**. Währenddessen **unterbricht sie zwei Mal ihre Initiativen**, einmal um dem Sohn ein Taschentuch anzubieten und ein zweites Mal um ihm eine Unterlage unter sein Blatt zu legen.

👉♥ Die Mutter **ist während dem Sprechen immer wieder beschäftigt** mit den oben genannten Tätigkeiten. Sie **sieht den Sohn zwischendurch immer wieder an**, es entsteht jedoch kein Blickkontakt. Während der Sohn bereits mit dem Schreiben beginnt **beobachtet sie ruhig sein Tun und überlegt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 3: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“

☞ Nun **nennt** die Mutter ihren **Sohn beim Kosenamen** und **versucht erneut**, diesmal jedoch etwas betonter, **auf die Aufgabe zu verweisen**. Als der Sohn nun eine ablenkende Frage stellt und nicht auf die Aussage der Mutter eingeht, **antwortet** sie ihrem **Sohn**. Nachdem der Sohn in Folge drei Mal versucht abzulenken **versucht sie erneut Aufmerksamkeit zu erlangen**, indem sie seinen Namen ausspricht und diesen betont. Der Sohn jedoch besteht auf die Umsetzung seiner Idee, woraufhin die Mutter keinen erneuten Versuch anstellt und eine **längere Sprechpause** einleitet.

👉♥ Die Mutter **verleiht mit Emotion und Körpersprache ihrem Wunsch Ausdruck**. Sie **stellt auch Blickkontakt her**. Jedoch **wird sie im Verlauf der Sequenz ruhiger und Gesprochenes und Emotion sind nicht mehr kongruent**. Auch **verändert** sie ihre **Körperhaltung** im Einklang mit der Tatsache, dass sie merkt ihren Sohn nicht überzeugen zu können, indem sie sich zurück lehnt und ihren Kopf in der Hand abstützt. Das Unverständnis ihrem Sohn gegenüber, ihn nicht von ihrem Plan überzeugen zu können, bekräftigt sie, indem sie **den Kopf schüttelt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 4: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“

☞ Nun **bringt** die Mutter eine **Idee ein**, die jedoch noch in keinem Bezug zur gestellten Aufgabe steht. Der Sohn lässt sich jedoch nicht von seinem Wunsch abbringen. In einem zweiten Versuch **fordert** sie **ihn zum Tun auf** (er soll einen Hund malen). Auch dies bringt keinen Erfolg. Daraufhin **schlägt** sie eine **gemeinsame Umsetzung** ihrer Idee **vor**, was ebenfalls ohne Erfolg bleibt. Einmal **versucht** sie noch **sehr betont die Aufgabenstellung zu verdeutlichen**, wobei sie diese nicht mehr ganz sinngemäß erläutert. Diese **betonte Aussage geht** jedoch im Verlauf **in eine sehr ruhige Aussage über**.

👉♥ Die **Körperhaltung** der Mutter **bleibt weiter unverändert**. Die Mutter sitzt und hält ihren Kopf in die Hand gestützt. Sie **sieht den Sohn beim Sprechen an**, es entsteht jedoch **kein Blickkontakt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 5: „Unterbrechung der Themenfindung seitens M“

☞👉♥ In dieser langen **Unterbrechung** (Sohn schnäuzt sich) von 75 Sekunden **sind keine Scaffolding- oder Non-Scaffolding-Momente zu beobachten, da hier die Aufgabenstellung ausgeblendet ist**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 6: „Unterbrechung der Themenfindung seitens M“

☞ 🖐️♥️ In dieser weiteren, von der Mutter initiierten Unterbrechung (Mutter fordert den Sohn auf den Nasenspray zu benutzen) **sind keine Scaffolding- oder Non-Scaffolding-Momente zu beobachten, da hier weiterhin die Aufgabenstellung ausgeblendet ist.** Diese Unterbrechung hat eine Dauer von 30 Sekunden.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 7: „Versuch zur Themenfindung seitens der M“

☞ Nun **bringt** der Mutter erneut eine **Idee ein, die** jedoch wieder **nicht zur Aufgabenstellung passt** und auch den Sohn nicht überzeugt. Im weiteren Verlauf **geht** sie **nicht weiter auf ihren Sohn ein**, trotzdem dieser mehrere Aussagen trifft. Einzig am Ende der Themensequenz **erwidert** sie **das Geräusch**, das er von sich gibt.

🖐️♥️ **Während** sie ihren **Sohn** zu Beginn **beobachtet überlegt** sie sichtlich, wie sie weiter vorgehen möchte. Die Idee, die sie ihrem Sohn mitteilt **spricht** sie sehr **ruhig** und **mit wenig Emotion** hinterlegt aus. Als der Sohn eine Aussage trifft, die er jedoch nicht zu Ende spricht, **ergreift** sie sogleich einen **Stift und beginnt zu malen**. Als dieser verbal versucht Aufmerksamkeit zu erlangen **beobachtet** sie ihren **Sohn kurz, lächelt und malt** wieder **weiter**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 8: „Provokationen seitens S an M gerichtet“

☞ Auf die erste Aussage des Sohnes - er nimmt der Mutter den Stift weg, da er behauptet, er würde den rosa Stift benötigen - **antwortet** sie **bestimmt** und stellt richtig, dass dieser Stift rot und nicht rosa sei. Auf die weitere Aussage des Sohnes - dass es den Stift trotzdem benötigt - **antwortet** sie **nicht mehr** und leitet somit eine 20 Sekunden **lange Sprechpause** ein. Auf die weiteren Aussagen des Sohnes, die Provokationen ihr gegenüber implizieren, **antwortet** sie bloß **kurz und prägnant oder gar nicht** mehr.

🖐️♥️ In ihrem Verhalten **bleibt** die Mutter sehr **ruhig und greift nicht in das Verhalten vom Sohn ein**. Sie **ist weiter auf ihr Tun konzentriert**, trotzdem die Aussagen und Handlungen des Sohnes Provokationen implizieren, und **zeigt keine Reaktion auf das Verhalten vom Sohn bezogen**. Gegen Ende der Themensequenz **lächelt** sie ihren **Sohn an** und erwidert so sein Lachen. Als er jedoch zu rülpfen beginnt **tätigt** sie einen **verwunderten Blick**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 9: „Verbale Ablenkung durch S“

☞ Als der Sohn eine Frage stellt, die nichts mit der Aufgabenstellung zu tun hat, **antwortet** sie diesem **nicht sofort**. Auf die darauffolgende Frage **antwortet** ihrem **Sohn** dann sogleich, mit einem kurzen und bestätigenden »Mhm«. Auch auf die nächstfolgende Aussage seitens des Sohnes **antwortet** sie kurz und prägnant. Diese knappe Kommunikation beinhaltet durchgängig keine aufgabenbezogenen Inhalte.

🖐️♥️ Die Mutter **ist beinahe die ganze Zeit über auf ihr Tun konzentriert**. Sie **widmet sich** ihrem **Sohn bloß verbal**, in wenigen, knappen Aussagen. Sie **sieht jedoch auf seinen Finger** und kommt so seiner Aufforderung auf körpersprachlicher Ebene nach.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 10: „S zieht Aufmerksamkeit auf sein Tun“

☞ Als der Sohn die Aufmerksamkeit der Mutter einfordert, indem er ihr sein Bild zeigen möchte, **antwortet** diese **nicht sofort**, sondern erst nachdem er sie zwei Mal angesprochen hat. Auch dann **antwortet** sie mit einem kurzen und prägnanten »Mhm«. Seine nächste Frage, sein Getanes betreffend, hingegen lässt sie ihn nicht fertig stellen und **antwortet noch ehe die Frage zu Ende gestellt wurde**. Inhaltlich ist die gestellte Aufgabe seitens der Untersuchungsleiterin komplett in den Hintergrund getreten.

🖐️♥️ **Körperliche und emotionale Zuwendung** seitens der Mutter **bleibt aus**. Sie **bleibt** weiter in **ihrem Tun verhaftet**. Es entsteht auch **kein Blickkontakt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 11: „Gegenseitige Provokationen“

➤ Die Mutter **beurteilt** nun das **Tun vom Sohn negativ**, was diesem sehr missfällt. Trotzdem **bekräftigt** sie **diese Beurteilung abermals** und verärgert ihren Sohn dadurch noch mehr. Schlussendlich **antwortet** sie ihrem Sohn **belehrend** und bekräftigt somit ihre Meinung noch einmal.

👏❤ Die **Körpersprache** betreffend **bleibt** die Mutter **weiter ruhig** und **hält sich** auch **emotional zurück**. Sie **reagiert auch auf starken Ärger vom Sohn** sehr **ruhig** und wenig emotional und bleibt weiter in ihrem Tun, dem Malen, verhaften. Als sie dann ihren Sohn belehrt geschieht dies ebenfalls emotional sehr gelassen. Sie **unterbricht** dafür **ihr Tun und wendet sich** ihrem **Sohn zu**, um ihm vorzuzeigen, wie er es hätte besser machen sollen. Dabei **schreibt** sie **auf seinem Blatt**. Der **Ärger vom Sohn bleibt** seitens der Mutter **unbeachtet**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 12: „Beruhigung der Situation“

➤ Die Mutter **lässt** ihren **Sohn mehrmals nicht aussprechen und antwortet** stets **prompt**. Als der Sohn ihr eine Frage stellt, die scheinbar ihr Getanes in Frage stellt, **stellt** sie **ihr vorangegangenes Tun** sofort **richtig**. Nun ist der Sohn wieder aktiv, die Mutter sieht ihm beim Schreiben zu und **thematisiert sein Tun**. Sie **gibt mehrmals** verbal **Hilfestellung** und am Ende **lobt** sie ihren **Sohn**.

👏❤ Prompt **geht** die Mutter **auf den Sohn ein** und stellt ihr Tun richtig. Die **Zurückhaltung in Emotion und Körpersprache bleibt** jedoch **aufrecht** erhalten, wenn auch nicht ganz so stark wie in anderen Themensequenzen. Die **Situation entspannt sich** nun wieder **etwas**. Diesmal **lächelt** sie ihren **Sohn an**, als sie ihm Missfallen vermittelt. Allgemein **nimmt** sie eine **beobachtende Körperhaltung ein**. Das Lob am Ende der Sequenz ist ebenfalls nicht stark emotional hinterlegt.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 13: „Provokationen seitens S an M gerichtet und Beendigung der Aufgabenstellung“

➤ Die Mutter **ermahnt** den **Sohn** als er mit seinem Stift vor ihrem Gesicht umher wackelt und dabei Grimassen zieht. Daraufhin möchte der Sohn wissen, ob sie später noch ein Bild malen müssen, worauf sie ihm mit einem »Weiß ich nicht.« kurz und prägnant **antwortet**. Als der Sohn dann einen Rülps nachahmt und zur Mutter meint »Das warst du«, **ignoriert** sie diese **Aussage**.

👏❤ Die Mutter **bekräftigt** die ausgesprochene **Ermahnung durch** ihre **Körperhaltung**. Sie **bleibt** jedoch **ruhig und geht** sonst **nicht** weiter **auf Provokationen vom Sohn ein**. **Emotional** verhält sich die Mutter weiterhin **zurück gehalten**.

Interpretation des Beobachteten inklusive der Herausarbeitung von Schlüsselmomenten ID 22 (positive Geschichte)

In der Themensequenz 1 findet die „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“ statt. Es sind weder Scaffolding- noch Non-Scaffoldingmomente beobachtbar, da hier nur die Untersuchungsleiterin spricht und sich weder Mutter noch Sohn aktiv beteiligen. Einzig ist zu beobachten, dass die Mutter der Untersuchungsleiterin zugewandt ist und ihre Erläuterungen aufmerksam verfolgt.

In der Themensequenz 2 ist der erste „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ beobachtbar. Auf die Frage was der Sohn malen möchte erhält sie eine Antwort, die nicht zur gestellten Aufgabe passt. Aus diesem Grund versucht die Mutter ihm in knappen Worten zu erläutern, was genau getan werden soll. Auch als sie ihn beim Namen nennt erhält sie keine Aufmerksamkeit von ihm. So **hält** sie vorerst auch **nicht weiter daran fest, gemeinsam ein Thema zu finden** und unterbricht ihre Initiativen um zwei anderwärtige Tätigkeiten auszuüben. Die Unterbrechung des Tuns durch Tätigkeiten die nicht zum Ablauf gehören lassen sich auch zu späteren Zeitpunkten immer wieder beobachten. Ihre weitere Erklärung das folgende Tun betreffend, die jedoch nicht über den Inhalt der vorangegangenen hinaus geht, erwirkt ebenfalls keine Aufmerksamkeit seitens des Sohnes. Der Sohn ist bereits aktiv daran, seine Idee umzusetzen, ohne dass ein Gespräch oder eine gemeinsame Aushandlung statt gefunden hat. So hält sie sieben Sekunden lang inne um über weitere Initiativen nachzudenken.

In der Themensequenz 3 findet erneut ein „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ statt. Dieser Versuch geht jedoch nicht über die bereits erfolglosen Versuche hinaus. *Dies bedeutet, sie ändert ihre Strategie nicht, den Sohn von der gemeinsamen Umsetzung der Aufgabe zu erzeugen und bleibt somit auch weiterhin erfolglos*, da sie keinen anderen Weg für sich findet, das Interesse des Sohnes für die Aufgabe zu wecken. Sie sieht die Aufgabe zwar als gemeinsame, in ihren Erklärungen finden sich jedoch wenige Emotionen und auch Emotion und Gesagtes sind nicht mehr kongruent. Weiters *gelingt* es ihr *nicht*, ihre Erklärungen im Detail ausführen, um dem Sohn *die Aufgabe verständlicher zu ma-*

chen. Die Mutter geht nicht weiter ins Detail und kommt so auch nicht ins Gespräch mit dem Sohn. Es ist eher der Sohn, der die Interaktion und dessen Verlauf lenkt, indem er abzulenken versucht, die Aussagen der Mutter ignoriert und auf seinen Wunsch weiterhin besteht. *So zieht sich die Mutter emotional und ihre Körpersprache mehr und mehr zurück* - auch im weiteren Verlauf der Interaktion.

Diese Themensequenz 4 ist von einem erneuten „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ gekennzeichnet, der jedoch eine interessante Wendung nimmt. Die Mutter bringt nämlich eine Idee ein, die jedoch nicht zur gestellten Aufgabe passt. Sie schlägt auch sogleich eine gemeinsame Umsetzung ihrer Idee vor, ohne die Idee konkreter zu besprechen. Der Sohn erklärt sich damit jedoch nicht einverstanden. Die Mutter sieht die Aufgabe zwar immer noch als gemeinsame. Jedoch ändert sich nun ihr Verständnis über die Aufgabenstellung. Der Vorschlag der Mutter kann somit als ein Schlüsselmoment erachtet werden, da er eine Wendung im Interaktionsverlauf einleitet was die Idee der Mutter bezüglich der Umsetzung der Aufgabe betrifft. Bis zuletzt versuchte sie ihrem Sohn zu erklären, dass sie etwas malen sollen das besonders schön war. Nun jedoch ändert sich ihre Erklärung. Sie sagt ihrem Sohn dass sie etwas malen müssten, das ihm besonders gut gefällt und schlägt vor einen Hund zu malen. Die Mutter ist zwar bemüht die Aufgabe umzusetzen, es gelingt ihr jedoch nicht, ihren Sohn zu überzeugen beziehungsweise zu motivieren. Dieser dritte Versuch seitens der Mutter, bei dem sie zwar mittels einer neuen Strategie versucht an die Aufgabe heran zu gehen, erweist sich also auch nicht als erfolgreich.

In dieser Themensequenz 5 wird „Unterbrechung der Themenfindung seitens M“ initiiert, indem sie den Sohn zu Schnäuzen auffordert. Diese Unterbrechung hat eine Dauer von 75 Sekunden. Es ist einzig zu beobachten, dass der Sohn gegen Ende der Unterbrechung wieder zu Malen beginnen möchte, die Mutter jedoch noch eine weitere Unterbrechung initiiert.

Diese Themensequenz 6 ist von einer weiteren „Unterbrechung der Themenfindung seitens der M“ gekennzeichnet, da sie den Sohn zum Benutzen des Nasensprays auffordert.

In dieser Themensequenz 7 findet ein erneuter „Versuch zur Themenfindung seitens der M“ statt. Nachdem die Mutter erneut Überlegungen angestellt hat wie sie ihren Sohn für die Aufgabe begeistern könnte wendet sie noch einmal die gleiche Strategie wie in Themensequenz 4 an, nämlich eine Idee einzubringen. *Nun gewinnt sie zwar ein wenig Interesse seitens des Sohnes* für die Umsetzung ihrer Idee, jedoch *erwies sich diese Strategie als eine, die von der Aufgabenstellung sehr abweicht und somit diese falsch vermittelt*. Weiters ist zu beobachten, dass die Mutter ihren Sohn nicht aussprechen lässt. Sie wird initiativ, noch ehe der Sohn seine Aussage zu Ende gesprochen hat. *In der Aussage des Sohnes jedoch* (er vermittelt der Mutter, dass er wüsste, wie man Luftballons zeichnet) *hätte sich möglicherweise eine Chance ergeben ein gemeinsames Tun zu erwirken*, welche die Mutter nicht aufgreift. Der Sohn hingegen trifft daraufhin eine sehr bestimmende Entscheidung nämlich jene, dass jeder auf seinem eigenen Bild malen soll. Diese nimmt die Mutter wortlos hin. Nach mehreren Versuchen also, den Sohn zum gemeinsamen Tun anzuregen und nach der bestimmenden Aussage des Sohnes ist diesbezüglich ein Rückzug seitens der Mutter zu beobachten. Die Aussagen der Mutter, welche dem Sohn vermitteln möchte etwas Schönes zu malen, sind weiters mit Emotion und Körpersprache nicht kongruent.

In der Themensequenz 8 lassen sich „Provokationen seitens S an M gerichtet“ beobachten. Nun kippt die Situation, da der Sohn beginnt, die Mutter mehrmals verbal und in seinen Handlungen zu provozieren. Er nimmt ihr beispielsweise den Stift aus der Hand, wertet ihr Tun ab, beginnt auf ihrem Blatt zu malen oder rülpst. Hat der Sohn ganz zu Beginn der Interaktion die Mutter öfter in ihren Versuchen seine Aufmerksamkeit zu erlangen ignoriert, ist dieses Verhalten nun seitens der Mutter zu beobachten. Bis auf einen verbalen sowie einen gestikulierenden Einwand sein Verhalten betreffend bleibt sie ruhig, schenkt ihrem Sohn keine Aufmerksamkeit und greift auch nicht weiter in sein Verhalten ein. *Die Provokationen seitens des Sohnes werden von ihr also weitestgehend ignoriert* beziehungsweise *wortlos zugelassen*. Die Mutter unternimmt auch ab nun keine weiteren Versuche den Sohn in eine Richtung zu lenken, die ein gemeinsames Tun oder ein Sprechen über Inhalte auf die Aufgabenstellung bezogen hervorrufen. Weiters ist Unklarheit seitens der Mutter bezüglich ihres Tuns zu beobachten. Denn ihre vorangegangenen Ideen setzt sie nun scheinbar auch selbst nicht um. Sie teilt dem Sohn nämlich mit, dass sie eine Wiese malt. Vorher hat sie jedoch von einem Hund und von Luftballons gesprochen. Dieses Verhalten seitens der Mutter kann als Schlüsselmoment erachtet werden, da mit dieser Aussage (dass sie eine Wiese malt) ein weiteres verbales Zeichen seitens der Mutter gesetzt wird, was ihre Gedanken die Aufgabenstellung betreffend angeht. Der Wunsch seitens der Mutter, diese umzusetzen, hat beobachtbar zunehmend abgenommen.

In der Themensequenz 9 findet eine „Verbale Ablenkung durch S“ statt. Beide sind nach wie vor damit beschäftigt auf ihrem je eigenen Blatt zu malen. Verbale Inhalte auf das Thema bezogen bleiben jedoch komplett aus. Fragen, die der Sohn stellt beantwortet die Mutter zwar und sie schenkt dem Sohn auch kurz Aufmerksamkeit, wenn er diese einfordert. Jedoch lässt sich beobachten, dass sie scheinbar für sich den Entschluss gefasst hat zu akzeptieren, dass ihr Sohn kein Interesse am gemeinsamen Tun und an der Umsetzung der Aufgabe hat.

Der „S zieht in Themensequenz 10 die Aufmerksamkeit auf sein Tun“, indem er der Mutter bisher Gemaltes zeigt. Diese reagiert jedoch nicht sofort auf ihn und wendet sich immer nur kurz zu ihm. Es ist weiters zu beobachten, dass die Mutter ihren Sohn nicht aussprechen lässt, sondern seine Frage noch ehe er sie fertig gestellt hat errahnt und antwortet. Das bereits seit Themensequenz 7 beobachtete rückzügliche Verhalten der Mutter in Bezug auf die Emotionen, die sie in die Interaktion einbringt, hält weiterhin konstant an. Inhaltlich geht es zwar wieder um das Tun - um das des Sohnes - jedoch in sehr oberflächlicher Form und in keinem Bezug zur Aufgabenstellung.

In der Themensequenz 11 sind „Gegenseitige Provokationen“ beobachtbar. Beim Sohn lässt sich beobachten, dass er wieder ruhiger wird und die Aufmerksamkeit der Mutter weiterhin - wie auch schon in der letzten Themensequenz - sucht. *Die Mutter nimmt jedoch diese Chance seitens des Sohnes nicht wahr, die Situation wieder zu beruhigen und auf das gemeinsam zu verfolgende Ziel zu lenken.* Im Gegenteil, *reagiert sie nun auf die Aussagen des Sohnes mit verbalen Provokationen*, die dem Sohn sichtlich missfallen. Diese Provokationen seitens der Mutter rufen auch Provokationen beim Sohn hervor. Der Ärger vom Sohn bleibt seitens der Mutter in allen drei Aspekten (Verbales, Emotion, Körpersprache) unbeachtet.

In Themensequenz 12 ist eine „Beruhigung der Situation“ zu beobachten. Zum wiederholten Male lässt die Mutter ihren Sohn nicht aussprechen und beginnt zu agieren, noch ehe der Sohn fertig gesprochen hat. Allgemein nimmt sie eine den Sohn beobachtende Haltung ein. Sie gibt ihm auch immer wieder Hilfestellung, wenn der Sohn diese einfordert. Die Situation wird im Verlauf stets versöhnlicher. Am Ende lobt die Mutter ihren Sohn für seine Bemühungen. Eine Planung der Umsetzung der Aufgabenstellung ist jedoch nicht mehr zu beobachten.

In der letzten Themensequenz 13 sind erneut „Provokationen seitens S an M gerichtet und die Beendigung der Aufgabenstellung“ zu beobachten. Kurz nachdem sich in der voran gegangenen Themensequenz die Interaktion wieder entspannt hat, beginnt der Sohn wieder die Mutter mittels verschiedener Handlungen zu provozieren (ahmt Rülpsen nach, fährt mit dem Stift vor ihrem Gesicht,...). Die Mutter ignoriert dieses Verhalten weitestgehend. Bis zum Ende der Interaktion, welches vom Sohn gesetzt wird, ist emotionale Zurückhaltung zu beobachten.

5.3 Vertikale Verhaltensanalyse ID 75 (negative Geschichte)

Tabellarische Darstellung ID 75 (negative Geschichte)

Transkription und Situationsbeschreibung ID 75 (negative Geschichte)	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente und Non-Scaffoldingmomente
Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“ M und S sitzen nebeneinander beim Tisch. Auf dem Tisch kann man Papier sehen, sowie zwei Federpennale neben der M und eine Filzstift-Packung vor dem S. Die U erklärt folgende Aufgabenstellung: »...von euch zwei Zeichnungen. Und zwar, es gibt ja, in jeder Familie gibt's Zeiten die ganz schön sind, es gibt andere Zeiten, die auch ziemlich schwierig sind. Wo ma streitet, wo der eine traurig oder wütend is uund, bei der ersten Zeichnung geht's darum: Vielleicht fällt euch ein Ereignis ein in der Familie, wos jemandem schlecht, oder traurig gegangen is, wo wer wütend war, wo ma böß aufeinander war. Und dieses Ereignis, oder diese Geschichte, vielleicht könnt's ihr die aufzeichnen. So in fünf bis zehn Minuten. Und wenns recht is, dass ihr ungestört seids, geh ich daweil noch einmal in die Garderobe und ihr schreits mir wenns fertig seids oder so. O.k.?« Während die U erklärt, sitzt die M - den Kopf in eine Hand gestützt - beim Tisch und horcht dieser zu. Während der Erklärung sieht sie zwischendurch immer wieder einmal zu ihrem S hinüber. Der S hat die Hände auf den Tisch gelegt und den Blick gerade aus, an der M vorbei. Ein wenig später beginnt der S mit den Filzstiften vor sich zu spielen und hat den Blick stets auf die Stifte-Packung gerichtet. Die M gibt der U - während diese spricht - zu verstehen, dass sie zuhört und versteht. Auf den Vorschlag der U, einstweilen weg zu gehen, antwortet die M: »Ja, ist gut, gö?« Der S nickt erst bei der letzt gestellten Frage der U. Es geht aus der Beobachtung nicht genau hervor, ob er der U gut zugehört hat.	-trifft Entscheidung und holt auch Einverständnis von S ein -hat den Kopf in die Hand gestützt -ist U aufmerksam zugewandt und gibt U mimisch zu verstehen, dass sie versteht -Blick wandert zwischen U und S hin und her	-spricht nicht -Blick ist gerade aus, an der M vorbei, gerichtet -spielt mit dem Filzstiften -gibt nickend Einverständnis -Aufmerksamkeit für U nicht beobachtbar	-trifft Entscheidung und holt Einverständnis von S ein -Kopf in die Hand gestützt -ist U aufmerksam zugewandt -gibt U mimisch zu verstehen, dass sie versteht -Blicke wandern zwischen U und S
Themensequenz 2: „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen“ Als die U weg geht, wendet sich die M ihrem S zu und nimmt die Filzstifte-Packung, die bei ihm liegt und sagt zu ihm: »Gut, Sandro, hm?« Sie schiebt ihm ein Blatt Papier vor, sodass nun ein leeres Blatt vor ihr liegt und eines vor ihrem S. Der S macht ein Geräusch mit dem Mund und verfolgt die Handbewegungen seiner M. Diese beginnt die Filzstifte-Packung zu öffnen, hält sie die ganze Zeit über offen vor ihrem S und fragt diesen: »Wann warst du wütend das letzte Mal, hm?« Nachdem sie ihm die Frage gestellt hat, sieht sie ihn an, er wendet jedoch den Blick gleich zur Seite, dann wieder den Stiften zu und antwortet: »Gar nicht.« Sie senkt die Filzstifte-Packung und hält sie so hin, dass der S einen Stift nehmen kann und wiederholt die Frage: »Gar nicht?« Gleich im Anschluss an die Frage bringt sie eine weitere Frage, die Aufgabe betreffend. »Mit der Mia auch nicht, hm? Wenn du streitest oder so?« Dabei sieht sie ihn immer an. Der S jedoch sieht auf die Stifte und sieht erst auf, als er eine Frage an die M hat: »Was heißt das?« Es entsteht kurz Blickkontakt, gleich darauf wendet er den Blick wieder ab. Die M antwortet prompt: »Wütend?«	-gibt verbales Startzeichen -stellt aufgabenbezogene Frage -stellt Rückfrage -stellt aufgabenbezogene Frage, die ein Beispiel impliziert -spricht Erklärung aus -hinterfragt seine Antwort -fordert S zum Tun auf -trifft Einteilung, dass jeder ein eigenes Blatt erhält -öffnet die Stifte und hält sie S hin	-antwortet M -stellt Frage -stellt Behauptung auf -blickt vermehrt auf den Tisch oder in die Umgebung -lässt kurze Blickkontakte entstehen -zeigt wenig Beteiligung	-gibt verbales Zeichen zum Start -stellt aufgabenbezogene Frage -stellt Rückfrage -stellt aufgabenbezogene, beispielhafte Frage -erklärt S Bedeutung des Begriffs -hinterfragt Antwort des S -fordert S zum Tun auf -trifft Entscheidung über

Wenn man zornig is. Wenn em, eeinem irgendetwas nicht gefällt, oder so.« Der S schaut auf die Stifte, schüttelt den Kopf und meint: »War ich noch nie.« Die M lächelt ganz vorsichtig und antwortet: »Na ge ge, jetzt schwindelst aber, hm?« Der S hält seinen Blick gesenkt und vermeint noch einmal: »M...mh...« Daraufhin legt die M die Stifte weg, stützt ihren Kopf in ihre Hand und schlägt vor: »Na geh. mal irgendwas, hm?«	-sieht S an -kurze Blickkontakte -legt Stifte zu Tisch und stützt Hand in ihren Kopf -lächelt kurz -wirkt emotional sehr ruhig	-fordert M ebenfalls zum Tun auf -teilt mit, dass er sich nicht erinnern kann -zeigt durch Kopfschütteln, dass er sich nicht erinnern kann -hält kurz Blickkontakt -wirkt sehr ruhig -schmunzelt	Malvorgang -öffnet die Stiftepackung -ist S zugewandt -kurze Blickkontakte -legt Stiftepackung zu Tisch und stützt Hand in den Kopf -weist erneut auf die Aufgabenstellung hin -regt mittels Fragen zum Nachdenken an -fordert zum Nachdenken auf und regt zum Nachdenken an -wirkt sehr ruhig und ist ihrem S zugewandt -sieht S die ganze Zeit über an -Blickkontakt entsteht
Themensequenz 3: „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen“ Der S hält den Blick gesenkt, nimmt sich einen Stift und sagt: »Du auch!« Auch die M greift zu einem Stift und antwortet: »Ja.« Als er den Stöpsel öffnet meint er weiter: »Ich brauch die.« Die M legt ihren Stift zur Seite, sieht ihren S an, der gerade mit dem Öffnen des Stiftes beschäftigt ist, und meint weiter: »Ja. Irgendwass...wenn irgendetwas in der Ma...Familie einmal wütend war. Kannst dich erinnern? Dass irgendetwas in der Familie einmal wütend war? Oder zornig, oder traurig, oder böse.« »Hm?« Als der S den Stift geöffnet hat, hört er der M weiter zu. Dabei sieht er ihr ganz kurz einmal in die Augen, dann senkt er den Blick wieder zu Tisch. Auf die Frage, ob er sich erinnern kann, verneint er mit einem Kopfschütteln, woraufhin die M die Frage wiederholt: »Kannst dich nicht erinnern?« Die M sieht ihren S die ganze Zeit über an. Der S sieht der M, als sie die Frage gestellt hat, kurz in die Augen, dann senkt er seinen Blick wieder zum Tisch und schüttelt verneinend den Kopf. »Na überleg einmal, meint die M daraufhin. Und der S antwortet: »Kann auch...wenn ich überlegt hab.« Während er das sagt, sieht er auf den Stift in seinen Händen. Als er die Antwort gegeben hat, sieht er der M kurz in die Augen. Die M kratzt sich mit dem Zeigefinger zwischen Nase und Mund, legt die Hand wieder auf den Tisch und nickt. Der S sieht der M wieder in die Augen und diese stellt folgende Frage: »War nie jemand wütend in der Familie?« Der S sieht ihr weiter in die Augen und schüttelt den Kopf. Die M fragt: »Oder traurig?« Der S sieht ihr weiter in die Augen und schüttelt den Kopf. Die M fragt: »Oder zornig?« Der S schüttelt wieder den Kopf. »Fällt dir nichts ein?« Der S sieht ihr weiter in die Augen, schmunzelt und schüttelt wieder den Kopf.	-spricht Beginn der Umsetzung aus -antwortet S -geht auf Anregung des S ein -spricht im Nachdenken Überlegungen aus -antwortet S -wird aktiv die Umsetzung betreffend	-stellt M Frage -gibt M Tipp -teilt mit, dass er nun ebenfalls beginnt -zeigt Interesse für das Tun der M -ist der M anfangs zugewandt und sieht ihr zu -wird dann für sich aktiv	-erneuter Versuch der M ihren S zu motivieren durch eigene Umsetzung der Aufgabe -antwortet S stets -äußert ihre im Nachdenken angestellten Überlegungen -wird aktiv
Themensequenz 4: „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen durch Beginn der Umsetzung ihrerseits“ Nun wendet sich die M ihrem Blatt zu, wechselt dabei ihre Körperhaltung, indem sie nun ihren Kopf in die rechte Hand stützt und mit der linken Hand zu den Stiften greift und meint: »Aber ich zeichne jetzt einmal was, o.k.? Vielleicht fällt dir dann auch was ein, hm?« Während sie das sagt und mit den Stiften beschäftigt ist, sieht sie auch einmal kurz zu ihrem S hinüber. Dieser verfolgt mit seinem Blick ihre Handbewegungen und fragt sie: »Was zeichnest du?« Die M sagt - mit dem Blick auf ihr Tun gerichtet: »Ich zeichne jetzt einmal den Frühstückstisch, ...in der Früh...« Der S bückt sich sofort als die M fertig gesprochen hat zum Tisch hinunter, zeigt auf die Tisch-Beine und meint: »Da brauchst du solche Stangerl...« Er sieht die M an, deutet weiter auf die Tisch-Beine und fügt hinzu: »Schau mal!« Auch jetzt sieht er die M immer noch an. Diese hat sich inzwischen einen Stift gegriffen, sieht dort hin wo der S	-spricht Beginn der Umsetzung aus -antwortet S -geht auf Anregung des S ein -spricht im Nachdenken Überlegungen aus -antwortet S -wird aktiv die Umsetzung betreffend	-stellt M Frage -gibt M Tipp -teilt mit, dass er nun ebenfalls beginnt -zeigt Interesse für das Tun der M -ist der M anfangs zugewandt und sieht ihr zu -wird dann für sich aktiv	-erneuter Versuch der M ihren S zu motivieren durch eigene Umsetzung der Aufgabe -antwortet S stets -äußert ihre im Nachdenken angestellten Überlegungen -wird aktiv

hin deutet und meint: »Hm?« Sie sieht ihren S nicht an, wendet sich wieder zu ihrem Blatt und sagt: »Ja, genau, die zeichne ich jetzt. Schau. Hops.« Der S setzt sich wieder gerade auf und verfolgt mit seinem Blick das Tun der M, die gerade mit dem Öffnen des Stiftes beschäftigt ist und weiter meint: »Mach ma dünn...« Der S sieht auf den Stift, den die M gewähnt hat und meint: »Braun.« Gleich danach wendet er seinen Blick von der M weg und die M erklärt weiter, als sie mit dem Malen beginnt: »Mach ma einen Tisch.« Der S richtet seinen Blick wieder auf das Tun der M, die während dem Malen weiter spricht: »Wie mach ma den am Besten. Hm.« Sie möchte zu malen beginnen, setzt jedoch immer wieder ab und überlegt, wie sie den Tisch am Besten malen könnte. Im Überlegen sagt sie: »So.« Sie legt den Stift zur Seite, sieht nachdenklich zu den anderen Stiften und meint: »Hm.« Dann ergreift sie wieder den braunen Stift um weiter zu malen. Der S wendet seinen Blick von ihrem Tun ab, beginnt sich - mit dem Stift in der Hand - auf sein Blatt zu konzentrieren und sagt zur M: »Ich mal mal ein Haus.« Er beginnt zu malen. Die M antwortet: »Ja«, ohne ihn dabei jedoch anzusehen. Sie ist auf das Öffnen ihres Stiftes konzentriert.	-geht kurz auf den Hinweis von S ein -ist wieder auf sich konzentriert und in ihr Tun und Überlegen verhaftet -emotionale und physische Zuwendung wird geringer	-geht auf den S ein, jedoch wird emotionale und physische Zuwendung geringer -ist vermehrt auf ihr Tun und Überlegen konzentriert
Themensequenz 5: »M ist auf ihr eigenes Tun konzentriert« Als sie den Stift geöffnet hat malt sie wieder weiter, setzt wieder ab, wechselt den Stift und meint: »Hm. Wie mach ich das am Besten.« Sie malt weiter, auch ihr S malt, ist also auf sein Tun konzentriert und sagt, ohne jedoch mit dem Stift abzusetzen: »Die Tür...« Beide sind weiterhin auf das Malen konzentriert und der S vervollständigt seinen Satz mit einem: »Wo man die Tür aufmacht...« Die M setzt ihr Tun fort und antwortet, indem sie »Mhm« sagt. Nun malen kurz beide ganz ruhig. Die M stützt nun ihren Kopf in ihre rechte Hand, in der sie einen Stift hält und meint: »Uj je.« Dies stoppt den S in seinem Tun, er hebt seinen Kopf und sieht der M dreizehn Sekunden lang beim Malen zu. Dann meint er: »Is eh schön.« Er sieht weiterhin zur M, die jedoch nicht aufsieht, weiter malt und sagt: »Is eh schön? Ich weiß niicht, ha? Schon so lang nicht gezeichnet.« Der S sieht ihr noch zu solange sie spricht und setzt dann wieder zum Malen an. Die M malt weiter und fügt ein »So« hinzu. Der S malt und man hört ihn, während er auf sein Tun konzentriert ist, »Und...« sagen. Die M ist auf ihr Tun konzentriert und kommentiert dieses, indem sie sagt: »Das ist jetzt der Tisch.« Der S ist immer noch auf sein eigenes Tun konzentriert und sagt wieder: »Und weiter...mach...ich.« Er malt dabei ganz ruhig. Die M reagiert nicht auf die Aussage des S und konzentriert sich weiter auf ihr Tun. Der S sieht kurz zur M hinüber, sieht wieder auf sein Bild und ergänzt: »Ich mach die dicke Seite.« Die M antwortet wieder nicht. Der S sieht diesmal nicht zu ihr, hört kurz mit dem Malen auf, sieht auf sein Bild, malt wieder weiter und sagt: »Schau.« Die M malt ihr Bild weiter und antwortet leise mit einem leisen »Mhm.« Der S sagt, während er malt: »So ein langes Haus. Das is unseres Haus, Mama.« Er setzt sein Malen fort und sieht nicht zur M hinüber. Diese sieht auch nicht auf, malt weiter und antwortet: »Unser Haus malst du?« Nun setzt der S ab, tippt mit dem Finger auf sein Bild, sieht zur M hinüber und sagt: »Du. Schau mal.« Die M malt jedoch auf ihrem Bild weiter und sieht nicht zu ihrem S hinüber. Da sieht er auf ihr Bild und fragt: »Was machst du da?«	-spricht Überlegung aus -antwortet prägnant -spricht Bedenken aus -spricht weitere Bedenken aus -spricht über ihr Tun -antwortet prägnant -antwortet in Fragestellung ♥ -ist auf ihr Tun konzentriert und bleibt in diesem verhaften -stützt den Kopf in die Hand -schenkt ihrem S keine emotionale oder physische Aufmerksamkeit und erwidert auch nicht seine Aufmerksamkeit	-formuliert was er tut -lobt M -setzt zum Sprechen an -spricht über sein Tun und fordert M zum hersehen auf -spricht über sein Getanes -fordert M zum hersehen auf -fragt M nach ihrem Tun ♥ -ist vorerst mit eigenem Tun beschäftigt -schenkt M Aufmerksamkeit -konzentriert sich wieder auf sein Tun -fordert Aufmerksamkeit der M ein -zeigt Interesse für ihr Tun
♥ -spricht Überlegungen aus -spricht Bedenken über ihr Tun aus -antwortet mehrmals nur prägnant beziehungsweise auch in Form von Fragestellungen ♥ -ist auf ihr Tun konzentriert und bleibt in diesem verhafteten -stützt den Kopf in die Hand -schenkt S keine emotionale oder physische Aufmerksamkeit, auch nicht wenn er diese versucht einzufordern		

Themensequenz 6: „M spricht mit S über ihr Tun“ Der S sieht auf ihr Bild und die M antwortet, ohne ihr Tun zu unterbrechen: »<i>Na schau, ich zeichne jetzt mal die Mia, in der Früh, und den Sandro, das bist Du. Is ma nicht gut gelungen.</i>« Der S zeigt mit dem Finger auf das Gemalte und fragt nach: »<i>Das?</i>« Die M malt immer noch weiter, rumpft die Nase und antwortet: »<i>Ja, is nicht gut gö, ich weiß!</i>« Sie malt weiter und fügt hinzu: »<i>Du bist in Wirklichkeit...</i>« Der S unterbricht sie und fragt: »<i>Und wo ist die Mia?</i>« Die M sieht nicht auf, malt weiter, zeigt kurz mit dem Stift auf das Gemalte und antwortet: »<i>Die is da, auf, die sitzt Visavis von Dir. Soo! Und das is in der Früh. Dann habts da euer Kaffee-Häferl stehn. Und die Mia auch.</i>« Während sie das Bild erklärt malt sie weiter und der S sieht ihr zu und lächelt kurz. Jetzt setzt sie mit dem Malen ab. Während sie ihren Stift schließt sieht sie ihren S an und ergänzt noch: »<i>Und dann streitets immer in der Früh. Hm?</i>« Der S hebt nun sein Bild in die Höhe und hält es zwischen sein Gesicht und das der M um es ihr zu zeigen und sagt: »<i>Du</i>« Die M ergänzt noch ihre Erklärung: »<i>Dann seids oft zornig in der Früh.</i>« Sie sieht kurz auf das Bild, senkt ihren Blick wieder um ihre Stifte zu schließen und der S meint, während er sein Bild schon wieder vor sich hin legt: »<i>Schau mal!</i>« Die M antwortet mit einem »<i>Mhm</i>«. Sie legt ihren Stift aus der Hand, stützt ihren Kopf in den Arm und wendet ihren Blick nun zu ihrem S.	☛ -antwortet S -äußert Bedenken ihr betreffend -antwortet S sehr ausführlich, mit weiter führenden Gedanken -bringt Aufgabenstellung ein -antwortet prägnant ☛ -ist auf ihr Tun konzentriert und malt im Gespräch weiter -widmet sich S emotional und physisch nicht -widmet sich S erst wieder als sie fertig ist	☛ -stellt kurze Frage -stellt weitere Frage zum Tun von M -wechselt Thema und spricht über sein Tun ☛ -sieht der M beim Malen zu und bringt sich interessiert ein -ist konzentriert und aufmerksam auf M -lächelt kurz -zieht Aufmerksamkeit auf sich und sein Bild	☛ -antwortet S stets -äußert Bedenken ihre Malkünste betreffend -wird im Verlauf des Gesprächs ausführlicher ihr Getanes betreffend und bringt Aufgabenstellung mit ein -antwortet kurz ☛ -ist auf ihr Tun konzentriert -Verbales wird von emotionalem und physischem Verhalten nicht unterstrichen -widmet sich S erst als sie fertig ist
Themensequenz 7: „S spricht mit M über sein Tun“ Dieser beginnt bereits wieder mit dem Malen und sagt: »<i>Dich mal ich, mal ich drinnen im Haus, aber...</i>« Die M sieht zu ihrem S, unterbricht ihn und sagt: »<i>Mich malst...?</i>« Der S sieht kurz zur M, unterstützt sein Reden mit einer winkenden Handbewegung und vervollständigt: »<i>...dich kann ich nicht.</i>« Die M antwortet: »<i>Oh ja.</i>« Der S zeigt mit einer Hand auf sein Blatt und sagt weiter: »<i>Willst du...</i>«, während die M ihren Satz mit einem »<i>Du kannst mich eh schon gut malen, hm?</i>« vervollständigt und der S seine Frage fertig stellt: »<i>Willst du da oder da? Welche Seite?</i>« Er sieht die M an, die gerade ihren Blick zum Bild senkt und überlegend antwortet: »<i>M, m, weiß ich nicht.</i>« Er deutet mit dem Finger auf eine Seite, sieht seine M an und fragt: »<i>Auf der?</i>« Sie sieht ihren S an, dann auf das Bild und antwortet: »<i>Mjaa.</i>« Der S beginnt danach zu malen, die M wendet kurz ihren Blick auf ihr Bild und sieht dann wieder zu ihrem S hinüber, der gerade malt und sein Tun verbal mit einem »<i>Mit die Füße</i>« begleitet. Die M sieht ihm zu und sagt: »<i>Hmhm, super!</i>« Nach einer 10-sekündigen Sprechpause, in der der S malt und die M ihm zu sieht, setzt der S mit dem Malen ab, sieht seine M an und fragt: »<i>Klein oder groß?</i>« Die M sieht ihm kurz in die Augen, deutet dann mit dem Finger auf sein Bild und antwortet: »<i>Naja, so dass ich halt ins Haus rein pass, hm?</i>« Der S verfolgt der Handbewegung der M und sieht auf sein Bild. Die M ergänzt noch: »<i>Sonst muss ich mich bücken</i>« während der S bereits wieder zu malen beginnt. Die M sieht dem S wieder beim Malen zu. Der deutet auf sein Bild und meint, nachdem er kurz weiter gemalt hat: »<i>Schau, da sieht man den Bauch!</i>« Die M antwortet: »<i>Puh, so dick bin ich?</i>« Der S sieht nicht auf, malt gleich weiter und sagt: »<i>Hals</i>«, worauf die M lacht: »<i>Hmhm.</i>« Der S begleitet	☛ -stellt Rückfrage -bekräftigt S in seinem Tun -lässt S die Entscheidung -zeigt sich einverstanden -lobt S prägnant -kurze Sprechpause -antwortet S und bringt Gedankenanstoß ein -trifft Feststellung -antwortet S -antwortet S -bekräftigt sein Tun prägnant -stellt Frage bezüglich seines Tuns -bekräftigt sein Tun prägnant -lässt S die Entscheidung -lässt S die Entscheidung -bekräftigt sein Tun prägnant -lobt S prägnant	☛ -trifft Aussage zu seinem Tun -äußert Bedenken -möchte M eine Frage stellen, die er jedoch nicht zu Ende stellen kann -stellt die Frage erneut -stellt die Frage erneut -trifft Aussage zu seinem Tun -stellt M eine Frage -trifft Aussage zu seinem Tun -trifft Aussage zu seinem Tun -fordert Feedback ein -antwortet M -fordert Feedback ein -stellt M Frage -fragt nach Wunsch der M -zählt beim Malen mit -stellt fest, dass er fertig ist -trifft zwei weitere Erklärungen aus	☛ -stellt Rückfrage -bekräftigt sein Können -lobt S zweimal prägnant -kurze Sprechpause -lässt auf mehrere Fragen vom S ihm selbst die Entscheidung -zeigt sich dann einverstanden -trifft Feststellungen, stellt Fragen bezüglich seines Tuns und bringt Gedankenanstöße ein -antwortet S stets, meist jedoch kurz und prägnant ☛ -ist S zugewandt, jedoch bleibt emotionale Zuwendung aus

weiter verbal sein Tun und sagt etwas Unverständliches . Jetzt hört der mit dem Malen auf, sieht seine M an und sagt: » So! « Die M antwortet: » Mhm « Der S sagt: » Ha? « und die M noch einmal: » Mhm « Der S wendet seinen Blick wieder auf sein Bild und fragt: » Schön? « Die M sieht weiterhin auf sein Bild und antwortet: » Ja .« Der S malt wieder weiter und die M fragt nach: » Hab ich gar keine Haare? « Der S antwortet: » Oh ja! « und bewegt seinen Stift sofort in diese Richtung, um dieses Detail zu ergänzen. Als er fertig ist sieht er die M kurz an und fragt: » So? « Er wendet seinen Blick wieder auf das Bild, die M antwortet: » Mhm .« Der S malt wieder weiter. Gleich darauf setzt er wieder ab, zeigt mit seinem Finger auf das Bild, sieht die M an und fragt nach: » Mmmhm. Faust oder Finger? « Er sieht die M weiter an, die auf das Bild schaut und antwortet: » M... weiß nicht-s? « Er sieht auf das Bild, sieht die M wieder an und fragt währenddessen: » Wie willst du? « Während die M mit einem » Ja, wies du meinst, ich... will dir auch nicht alles sagen, Schatz .« antwortet, wendet der S seinen Blick wieder zu seinem Bild und malt weiter. Er begleitet sein Malen mit den Worten » Eins, zwei, drei...vier...fünf «, während ihm die M zusieht. Mit einem » Mhm « bestätigt die M das Tun ihres S. Nun deutet der S mit seinem Finger kurz auf das Bild, malt wieder weiter und meint: » Ooh. Eins, zwei, drei, vier ... fünf .« Die M sieht einmal kurz auf ihr Bild, während der S malt. Dieser sieht die M an, als er mit dem Malen fertig ist, und meint: » Hm .« Die M antwortet mit einem » Mhm .« Der S sieht auf sein Bild und meint: » Fertig «, woraufhin die M mit einem » Super! « antwortet. Sie sieht weiterhin auf sein Bild, der S sieht ebenfalls auf sein Bild, sieht die M kurz an und fügt hinzu: » Da is der Papa oben im Zimmer .« Die M meint: » Mhm .« Der S sieht wieder auf sein Bild, sagt » Jo «, sieht weiter auf sein Bild, deutet mit dem Finger an eine Stelle und erläutert weiter: » Da bist du .« Der S sieht nicht auf, sondern weiterhin auf sein Bild. Die M sieht kurz auf ihr Bild, dann wieder auf sein Bild und antwortet mit einem: » Mhm .« Daraufhin sagt der S etwas Unverständliches .	-antwortet prägnant -antwortet prägnant -ist S wieder zugewandt, emotionale Zuwendung bleibt jedoch weitestgehend aus -wirkt sehr ruhig -beobachtet ihn und sein Tun und sieht ihn auch an, wenn er mit ihr spricht -zwischen durch sieht sie zwei Mal kurz auf ihr Bild -hat den Kopf in die Hand gestützt	gen über sein Getanes -sieht M immer an, wenn er sie einbezieht -ist aktiv und auf sein Tun konzentriert -wirkt ruhig und ist konzentriert und interessiert bei der Sache	-wirkt sehr ruhig -beobachtet ihren S und sieht ihn an wenn er spricht -sieht zwischendurch zwei Mal auf ihr eigenes Bild
Themensequenz 8: »M fragt S nach Berücksichtigung der Aufgabenstellung in seinem Tun« Die M sieht weiterhin auf sein Bild und fragt nach: » Und zornig is niemand? « Der S behält den Blick auf seinem Bild, schüttelt den Kopf und antwortet: » Nein .« Die M sieht ihren S an und fragt wiederholend nach: » Nein? « Der S deutet mit seinem Finger an eine Stelle seines Bildes und erklärt: » Da bist du grade .« Die M sieht ebenfalls auf das Bild und antwortet: » Mhm .« Sie sieht ihren S an, der seinen Blick jedoch auf sein Bild gerichtet lässt und fragt weiter: » Böse oder traurig is auch niemand? « Der S schüttelt den Kopf und die M meint: » Nein? « Er zeigt wieder mit dem Finger auf sein Bild und meint: » Da bist du lieb .« Die M antwortet prompt: » Ja .« Der S stützt seinen Kopf kurz in die Hand, sieht der M kurz in die Augen, deutet dann wieder mit der Hand auf sein Bild und ergänzt: » Da lachst du .« Danach sieht er ihr wieder in die Augen, sieht gleich wieder weg und die M antwortet: » Aha .« Ihr Gesichtsausdruck lässt Zweifel dem Tun des S gegenüber erkennen. Die ganze Zeit über hat die M ihren Kopf in die Hand gestützt.	-stellt Frage das Bild vom S und die Aufgabenstellung bezogen -fragt noch einmal nach -stellt erneut Frage, anders formuliert -fragt noch einmal nach -gibt sich zufrieden -ist S aufmerksam zugewandt -Emotionen und Körpersprache sind sehr zurückhaltend -hat Kopf in die Hand gestützt -zweifelhafte Blick, weil S Aufgabenstellung nicht erfüllt hat	-verneint Frage der M -trifft Feststellung zu seinem Getanen -bekräftigt die Feststellung -sieht auf sein Bild -ist der Aufgabe zugewandt -bekräftigt seine Antworten mit Gestik -sieht M an wenn er antwortet	-möchte mehrmals Bezug zur Aufgabenstellung in Bezug zum Bild vom S herstellen -gibt sich mit der Entscheidung des S zufrieden -ist S aufmerksam zugewandt -emotional und physisch sehr zurückhaltend -hält den Kopf in die Hand gestützt -zweifelhafte Blick

Themensequenz 9: „S spricht mit M über sein Tun“ Der S sieht sein Bild an, hebt den Stift, setzt zum Malen an und sagt: »Ah. Gesicht.« Er malt und begleitet sein Tun verbal mit: »Nase. Augen. Mund.« Als er fertig ist und den Stift absetzt meint die M: »Hm.« Der S sieht auf sein Bild und ruft: »Mama!« Er sieht sein Bild an und die M antwortet mit einem: »Mhm.« Der S zeigt mit seinem Finger auf sein Bild und erklärt: »Und da sind die Haare. Willst du längere Haare oder kürzere?« Er sieht auf sein Bild und sieht die M nicht an. Diese sieht ihn an und antwortet. »Na ja, wie lang sindh meine Haare? Hm?« Der S sieht die M kurz an, setzt wieder zum Malen an und meint: »Hm. Hmhmhm. Ha? So?« Er sieht die M kurz an, sieht wieder auf sein Bild und die M antwortet: »Mhm. Mhm.« Der S sieht auf sein Bild, sieht zum Bild der M hinüber und meint: »Fertig. Und du?« Die ganze Zeit über wirkt M sehr ruhig, sieht einerseits S beim Malen zu, wirkt andererseits jedoch auch nachdenklich.	-begleitet das Tun des S verbal -stellt Rückfrage -bestätigt sein Tun -beobachtet sein Tun -wirkt sehr ruhig und nachdenklich -sieht S an, wenn sie mit ihm spricht	-begleitet sein Tun verbal, jedoch sehr prägnant -stellt M Frage -stellt M Frage -gibt bekannt, dass er fertig ist und fragt auch M diesbezüglich -ist auf sein Tun konzentriert -sieht M immer wieder an wenn er mit ihr spricht -konzentriert und interessiert	-begleitet das Tun des S prägnant -stellt Rückfrage -bestätigt sein Tun -beobachtet S in seinem Tun -wirkt ruhig und nachdenklich -sieht S an, wenn sie mit ihm spricht
Themensequenz 10: „M spricht mit S über ihr Getanes bis zur Beendigung der Situation durch S“ Die M wendet den Blick zu ihrem Bild, deutet darauf und antwortet: »Fertig? Ich bin auch fertig. Ich hab die Mia und dem Sandro beim Frühstück, beim Frühstück gezeichnet.« Während ihrer Erklärung sieht sie immer wieder kurz ihren S an. Der S sieht das Bild der M an und meint: »Ah.« Die M sieht den S an und ergänzt: »Und die streiten manchmal.« Der S sieht der M kurz in die Augen, sieht auf seinen Stift und fragt: »Warum?« Die M ergänzt und stellt dabei ihre Stimme: »Da sagst der eine zum andern: „Schau mich nicht so an!“ Und der andere sagt: „Ich schau dich ja gar nicht so an!“ Und so geht's los.« Während die M spricht, sieht sie ihren S die ganze Zeit über an. Der hält seinen Stift in der Hand, ergreift den Stöpsel und spielt damit vor sich her. Er hört der M zu, sieht sie jedoch nicht an. Als sie ausgesprochen hat meint er: »Fertig« und schließt seinen Stift. Die M senkt ihren Blick vor sich, antwortet: »Fertig!« und ruft die U: »Na gut, wir sind fertig!« Die hört man aus der Ferne antworten: »O.k. Soo.«	-stellt Rückfrage -bekundet, dass sie fertig ist -schildert noch einmal ihr Getanes -streicht Bezug zur Aufgabenstellung noch einmal hervor -beendet die Situation und ruft nach U -sieht ihren S an wenn sie ihm ihr Getanes schildert -Mimik ist mit Gesprochenem kongruent	-antwortet prägnant -stellt Frage -stellt fest, dass er fertig ist -hält kurz Blickkontakt -ist der M gegenüber aufmerksam, sieht sie jedoch nicht mehr an -spielt mit dem Stöpsel	-stellt Rückfrage -bekundet, dass sie fertig ist -schildert noch einmal ihr Getanes und streicht dabei den Zusammenhang mit der Aufgabenstellung hervor -beendet die Situation -sieht ihren S an als sie mit ihm spricht -Mimik ist mit Gesprochenem kongruent

Ausformulierung der Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente ID 75 (negative Geschichte)

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“

☞ Während die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung erklärt spricht die Mutter nicht. Sie stellt auch keine weiteren Fragen zur gestellten Aufgabe. Als die Untersuchungsleiterin an beide die Frage stellt ob es ihnen recht sei wenn sie - während beide an der Aufgabe arbeiten - hinaus geht, **trifft die Entscheidung** die Mutter **und holt** auch das **Einverständnis von** ihrem **Sohn ein**.

👉♥ Die ganze Zeit über hat die Mutter ihren **Kopf in die Hand gestützt** und **ist** der **Untersuchungsleiterin aufmerksam zugewandt**. Sie **gibt** der **Untersuchungsleiterin** auch **mimisch** - in Form von Blickkontakt und nicken - **zu verstehen, dass sie versteht**. Ihre **Blicke wandern zwischen** der **Untersuchungsleiterin und dem Sohn** hin und her. Es entsteht jedoch kein Blickkontakt, da der Sohn weder der Mutter noch der Untersuchungsleiterin zugewandt ist.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 2: „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen“

☞ Nachdem die Untersuchungsleiterin fertig ist und weg geht wird die Mutter sogleich initiativ und **gibt** ein **verbales Zeichen zum Start**, indem sie meint »Gut, Sandro, hm?«. Gleich darauf **stellt** sie ihm eine **aufgabenbezogene Frage**, indem sie von ihm wissen möchte, wann er das letzte Mal wütend oder traurig war. Als der Sohn jedoch meint: »Gar nicht.«, **stellt** sie eine **Rückfrage** und **stellt** gleich darauf eine **aufgabenbezogene, beispielhafte Frage**. Mittels dieses Beispiels („Streit mit Mia“) versucht sie ihn zum Nachdenken anzuregen, woraufhin der Sohn wissen möchte, was dies eigentlich bedeutet. Sie **erklärt** ihrem **Sohn** daraufhin die **Bedeutung des Begriffs** „wütend“. Darauf antwortet der Sohn: »War ich noch nie.« Die Mutter **hinterfragt** diese **Antwort des Sohnes**, da sie der Meinung ist das wäre geschwindelt und **fordert** den **Sohn zum Tun auf**.

👉♥ Die Mutter **trifft** die erste **Entscheidung über** den **Malvorgang** gleich zu Beginn der Themensequenz, indem sie sich und ihrem Sohn je ein eigenes Blatt zuteilt. Sie **öffnet die Stiftepackung** als Zeichen des Interesses die Aufgabe umzusetzen, welches das oben genannte verbale Zeichen bekräftigt. Die ganze Zeit über **ist** sie ihrem **Sohn zugewandt** und es entstehen auch **kurze Blickkontakte**. Während sie ihren Sohn zum Tun auffordert **legt** sie die **Stiftepackung zu Tisch und stützt Hand in den Kopf**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 3: „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen“

☞ Nachdem die Mutter den Sohn zum Tun aufgefordert hat **weist** sie **erneut auf die Aufgabenstellung hin** und **regt** ihn **mittels Fragen**, die an seine Erinnerung an ein passenden Ereignisses appellieren, **zum Nachdenken an**. Nachdem ihr der Sohn zu verstehen gibt, dass er sich - auch wenn er überlegt hat - an keine Situation erinnern kann, **fordert** sie weiter **zum Nachdenken auf und regt** mittels kurzer Fragen **zum Nachdenken an**.

👉♥ Die Mutter **wirkt sehr ruhig und ist** ihrem **Sohn** auch **zugewandt**. Sie **sieht** den **Sohn die ganze Zeit über an**. **Blickkontakt entsteht**, jedoch stets vom Sohn ausgehend, da dieser die Mutter nicht die ganze Zeit über ansieht.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 4: „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen durch Beginn der Umsetzung ihrerseits“

☞ Ein **erneuter Versuch** seitens **der M ihren Sohn zu motivieren** folgt in dieser Themensequenz **durch** den Beginn der **eigenen Umsetzung der Aufgabe**. Die Mutter beginnt nun also selbst zu malen und ist der Auffassung, dass ihr Sohn vielleicht dann ja auf eine eigene Idee käme. Der Sohn zeigt sich an ihrem Tun interessiert und stellt Fragen beziehungsweise tätigt Aussagen dazu. Darauf **antwortet** sie ihrem **Sohn stets** kurz und prägnant. Sie **äußert** weiters **ihre im Nachdenken angestellten Überlegungen** laut, gibt jedoch nur ihr Tun Preis und keine weiteren Informationen ihr gewähltes Ereignis betreffend.

👉♥ Die Mutter **wird** nun **aktiv**, die Umsetzung der Aufgabe betreffend. Sie **geht auf den Sohn ein, jedoch wird** die **emotionale und die physische Zuwendung** ihrem Sohn gegenüber durch ihr Tun **geringer**. Sie **ist vermehrt auf ihr Tun und Überlegen konzentriert**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 5: „M ist auf ihr eigenes Tun konzentriert“

☞ Nun sind Mutter und Sohn mit ihrem je eigenen Tun beschäftigt. Die Mutter **spricht** ihre **Überlegungen** im Tun laut **aus**. Außerdem **spricht** sie auch mehrmals **Bedenken über ihr eigenes Tun aus**, da sie nicht der Überzeugung ist, dass sie gut malen kann. Auf die Aussagen ihres Sohnes **antwortet** sie **mehrmals nur** kurz und **prägnant beziehungsweise auch in** Form von **Fragestellungen**.

👉♥ Die Mutter **ist** nun ganz **auf ihr Tun konzentriert und bleibt in diesem auch verhaftet**. Sie **stützt den Kopf in die Hand**, was diese Haltung verstärkt. Sie **schenkt** auch dem **Sohn keine emotionale oder physische Aufmerksamkeit, auch nicht wenn er diese versucht einzufordern**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 6: „M spricht mit S über ihr Tun“

☞ Als der Sohn nun wieder Interesse für das Tun der Mutter zeigt **antwortet** diese ihrem **Sohn stets**. Erneut **äußert** sie auch **Bedenken ihre Malkünste betreffend**. Die Mutter **wird im Verlauf des Gesprächs** mit ihrem Sohn nun auch **ausführlicher ihr Getanes betreffend und bringt** die **Aufgabenstellung mit ein**. Sie erklärt nun ihrem Sohn genau was sie gemalt hat und um welche Situation es sich handelt. Als ihr Sohn dann auf sein Tun aufmerksam macht **antwortet** sie **kurz**.

👉♥ Die Mutter **ist** zu Beginn der Sequenz, wo sie noch malt, **auf ihr Tun konzentriert**. **Verbales wird von emotionalem und physischem Verhalten** der Mutter **nicht unterstrichen**. Dies bedeutet, dass die Inhalte des Gesagten nicht mit dem beobachtbaren Verhalten kongruent sind. Die Mutter **widmet sich** ihrem **Sohn erst als sie fertig ist**. Ihre Aufmerksamkeit richtet sie erst dann an ihn.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 7: „S spricht mit M über sein Tun“

☞ Als der Sohn der Mutter sagt, dass er sie malt, **stellt** sie diese Aussage als **Rückfrage**. Als er dann Bedenken bezüglich seiner Malkünste äußert **bekräftigt** die Mutter **sein Können**. Die Mutter **lobt** ihren **Sohn zweimal** mit einem kurzen und **prägnanten** »Super!«. Es entsteht eine **kurze Sprechpause**, welche vom Sohn eingeleitet und auch wieder unterbrochen wird. Die Mutter **lässt auf mehrere Fragen vom Sohn**, welche ihre Wünsche bezüglich ihres Aussehens auf seinem Bild betreffen, **ihm selbst die Entscheidung** und **zeigt sich dann mit seiner Entscheidung einverstanden**. Sie **trifft** jedoch **Feststellungen** sein Tun betreffend, **stellt Fragen bezüglich seines Tuns und bringt** auch ein paar **Gedankenanstöße ein**. Sie **antwortet** ihrem **Sohn stets, meist jedoch kurz und prägnant**.

👉♥ Die Mutter **ist** in dieser Themensequenz ihrem **Sohn zugewandt** und schenkt ihm ihre Aufmerksamkeit, **jedoch bleibt eine emotionale Zuwendung weitestgehend aus**. Sie **wirkt sehr ruhig, beobachtet ihren Sohn** bei seinem Tun **und sieht ihn auch an wenn er spricht**. Sie **sieht zwischen durch zwei Mal auf ihr eigenes Bild**, dies sind die einzigen zwei kurzen Unterbrechungen ihrer Aufmerksamkeit ihrem Sohn gegenüber.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 8: „M fragt S nach Berücksichtigung der Aufgabenstellung in seinem Tun“

☞ Nun **möchte** die Mutter **mehrmals** den **Bezug zur Aufgabenstellung in Bezug zum Bild vom Sohn herstellen**. Sie tut dies, indem sie diesen fragt ob auf dem Bild jemand zornig, böse oder traurig sei. Nachdem er dies verneint und meint, dass sie auf seinem Bild lieb sei und lache **gibt** sie **sich mit der Entscheidung des Sohnes zufrieden**.

👉♥ Die Mutter **ist** ihrem **Sohn weiterhin aufmerksam zugewandt**, jedoch fortwährend **emotional und physisch sehr zurückhaltend**. Sie **hält den Kopf in die Hand gestützt**. Diese Haltung nimmt sie stets ein, wenn sie nicht selbst aktiv tätig ist. Ein **zweifeln Blick** lässt erkennen, dass sie nicht ganz zufrieden mit dem Ergebnis ihres Sohnes ist, da er nicht bezogen auf die Aufgabenstellung arbeitet. Ihr Missfallen lässt sich jedoch bloß auf verbaler und körpersprachlicher Ebene beobachten.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 9: „S spricht mit M über sein Tun“

☞ Die Mutter **begleitet das Tun des Sohnes** stets in **prägnanter, knapper Wortwahl** (z.B. »Hm.« oder »Mhm.«) Als sie der Sohn nach ihrem Wunsch bezüglich ihres Aussehens fragt **stellt** sie ihm eine **Rückfrage**, die ihn zum Nachdenken anregen soll und **bestätigt** anschließend **sein Tun**.

👉♥ Die Mutter **beobachtet** ihren **Sohn in seinem Tun** und **wirkt** dabei sehr **ruhig und nachdenklich**. Sie **sieht** ihren **S an, wenn sie mit ihm spricht**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 10: „M spricht mit S über ihr Getanes bis zur Beendigung der Situation durch S“

➤ Als der Sohn der Mutter mitteilt, dass er nun fertig sei **stellt** sie diese Aussage als **Rückfrage** noch einmal und **bekundet** sogleich, **dass sie auch fertig ist**. Sie nützt die Gelegenheit und **schildert noch einmal ihr Getanes und streicht dabei den Zusammenhang mit der Aufgabenstellung** noch einmal **hervor**, was den Sohn dazu veranlasst noch einmal zu betonen, dass er fertig sei. Er zeigt kein weiteres Interesse an den Schilderungen der Mutter. Diese **beendet** aufgrund dessen **die Situation** und ruft die Untersuchungsleiterin.

👉♥ Die Mutter **sieht ihren Sohn an als sie mit ihm spricht**. Die **Mimik ist nun mit dem Gesprochenem kongruent**.

Interpretation des Beobachteten inklusive der Herausarbeitung von Schlüsselmomenten ID 75 (negative Geschichte)

In der Themensequenz 1, in der die „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“ statt findet, sind weder Scaffolding- noch Nonscaffoldingmomente zu beobachten, da zwar die Mutter Interesse an der Aufgabe zeigt, jedoch noch keine Inhalte zwischen Mutter und Sohn ausgetauscht werden. Einzig als gegen Ende der Themensequenz die Untersuchungsleiterin eine Frage stellt beantwortet diese die Mutter und fragt auch ihren Sohn nach seinem Einverständnis.

Ein erster „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen“ ist in Themensequenz 2 zu beobachten. Ganz zu Beginn trifft die Mutter eine interessante Entscheidung, indem sie vor sich selbst und ihrem Sohn je ein leeres Blatt legt. Sie zeigt dadurch die Bereitschaft die Aufgabe umzusetzen, *legt* somit aber auch *fest, dass jeder für sich selbst arbeitet*. Es ist zu beobachten, dass die Mutter den Sohn nicht danach fragt, ob er die Aufgabenstellung verstanden hat. Verbal und mittels Gestik gibt sie ein Startsignal für die Umsetzung der Aufgabenstellung. Kurz darauf versucht sie den Sohn mittels einer Frage zum Nachdenken über ein Ereignis anzuregen. Zuerst meint er, er sei noch nie wütend gewesen. Auf eine beispielhafte Anregung seitens der Mutter gibt er jedoch zu verstehen, dass er nicht konkret weiß was damit gemeint sei, woraufhin ihm die Mutter den Begriff „wütend“ verdeutlicht. Es ist zu beobachten, dass die Mutter - wenn sie über „Zorn“ oder „das Nicht-Gefallen von Ereignissen“ spricht - diese Aussagen nicht mit Emotionen bekräftigt und auch. Ihre Erklärung ist weiters sehr kurz und prägnant und es fällt auf, dass sie beim Sprechen über diese Emotionen leicht zu stottern beginnt. Die Mutter tritt ihrem Sohn aufmerksam und zugewandt gegenüber. Es entsteht im Gespräch auch Blickkontakt, der jedoch stets vom Sohn initiiert wird, da er nicht immer die Mutter ansieht. Dieser erste Versuch seitens der Mutter ihrem Sohn die Aufgabenstellung näher zu bringen schlägt fehl. Nach wenigen Versuchen folgt die Aufforderung seitens der Mutter an den Sohn, irgendetwas zu malen. *Es ist also eine zweimalige Aufforderung* seitens der Mutter - einmal zu Beginn und einmal zu Ende der Themensequenz - *zum Tun zu beobachten, obwohl keine inhaltliche Abstimmung zur Aufgabe getroffen wurde*. Die Bereitschaft zum Umsetzen dieser ist seitens des Sohnes zu beobachten.

Die Themensequenz 3 ist von einem weiteren „Versuch seitens M die Aufgabenstellung ihrem S näher zu bringen“ geprägt. Nachdem die Mutter ihren Sohn zum Tun aufgefordert hat und dieser bereits einen Stift ergriffen hat, versucht sie erneut ihm mitzuteilen, dass er in die Umsetzung die gestellte Aufgabe einfließen lassen soll. In ihrer Erklärung, was Inhalt sein solle, stockt sie erneut, wie es bereits in der vorangegangenen Themensequenz 2 zu beobachten war. Die angesprochenen Emotionen werden auch hier weder in Gestik, noch in Körpersprache betreffend angedeutet und sind somit nicht kongruent. Es ist zu beobachten, dass sich die Mutter in ihren Erklärungen schwer tut. Weiters gehen diese inhaltlich nicht über jene in Themensequenz 2 hinaus. Somit kann anhand der Beobachtung festgelegt werden, *dass sich der erneute Versuch seitens der Mutter nicht von jenem aus Themensequenz 2 unterscheidet, der jedoch bereits von Erfolglosigkeit gekennzeichnet war*. Der Mutter gelingt es nicht, den Sohn zum Nachdenken anzuregen und sie findet auch keinen Weg, das Interesse des Sohnes voran zu treiben.

In Themensequenz 4 ist erneut der „Versuch seitens M die Aufgabenstellung S näher zu bringen durch Beginn der Umsetzung ihrerseits“ zu beobachten. Nachdem es der Mutter bisher nicht gelungen ist dem Sohn die gestellte Aufgabe näher zu bringen und somit eine Umsetzung dieser nicht möglich machen konnte äußert sie nun folgende Überlegung ihrem Sohn gegenüber: »Aber ich zeichne jetzt einmal was, o.k.? Vielleicht fällt dir dann auch was ein, hm?«. Sie beginnt zu malen, lässt den Sohn auch teilhaben, diese Teilhabe beschränkt sich jedoch auf das Zusehen des Sohnes, denn die Mutter gibt verbal keine Informationen ihr Tun betreffend Preis. Ihr gewähltes Ereignis bleibt also unausgesprochen und wird auch mit ihrem Sohn nicht besprochen. Der Sohn zeigt Interesse am Tun der Mut-

ter, dies bedeutet, es ist zu beobachten, *dass die Mutter das Interesse des Sohnes gewinnen könnte, es ihr jedoch nicht möglich ist dieses Interesse zu erwidern beziehungsweise zu fördern*. Dieser erneute Versuch seitens der Mutter ihren Sohn zum Nachdenken anzuregen unterscheidet sich zwar von den letzten beiden Versuchen aus Themensequenz 2 und 3, erweist sich jedoch nicht mehr erfolgreich. Weiters ist zu beobachten, dass mit dem *Beginn der Umsetzung seitens der Mutter auch emotionale und physische Aufmerksamkeit dieser ihren Sohn betreffend immer mehr verloren gehen*. Das Interesse des Sohnes bleibt bis zum Ende der Themensequenz bestehen, schwindet jedoch dann, indem er selbst mit dem Malen aktiv wird und zur Mutter sagt: »Ich mal mal ein Haus.«. Die Antwort »Ja« seitens der Mutter zeigt einerseits, dass ihre Aufmerksamkeit dem Sohn gegenüber stets weniger wird und leitet andererseits einen Umsetzungsprozess ein, der fast bis zum Ende der Interaktion von keinen Versuchen seitens der Mutter mehr geprägt ist, ihren Sohn die Aufgabenstellung näher zu bringen oder ein gemeinsames Tun einzuleiten.

Die *„M ist auf ihr eigenes Tun konzentriert“*. Dies ist in *Themensequenz 5* zu beobachten. Der Sohn ist nun also ebenfalls selbst aktiv geworden und hat zu malen begonnen. Die Mutter ist weiter auf ihr eigenes Tun konzentriert und begleitet verbal ihr Tun. Eine interessante Beobachtung ist, dass nach einiger Zeit die Mutter Bedenken bezüglich ihrer Malkünste äußert, woraufhin der Sohn sie lobt und meint »Is eh schön.«. Dieses Lob nimmt sie jedoch an und äußert weiter Bedenken. Weiters ist zu beobachten, dass die verbalen Inhalte seitens der Mutter sich ausschließlich auf ihr Tun beziehen beziehungsweise auf kurze und prägnante Antworten den Sohn betreffend. Dies bedeutet, *verbale Initiativen, die ein Gespräch einleiten könnten, gehen ausschließlich vom Sohn aus*. Dieser versucht auch einmal die Aufmerksamkeit der Mutter auf sein Tun zu lenken, was ihm jedoch nicht gelingt. Er ersucht die Mutter zwei Mal sein Bild anzusehen. Die Mutter zeigt jedoch emotional oder physisch (hält den Kopf die ganze Zeit über in die Hand gestützt) keine Reaktion auf die Aufmerksamkeitsversuche seitens des Sohnes *und wendet sich ihm nicht zu*, sodass sich dieser infolge zur Mutter wendet und ihm eine Frage ihr Bild betreffend stellt. Wie auch schon in der vorangegangenen Themensequenz *legt sie auch hier keinen Wert mehr darauf, dass der Sohn die Aufgabenstellung mit ein bezieht*. Besonders beispielhaft dafür ist folgende Beobachtung: Als er ihr mitteilt, dass er das Haus malt, in dem sie wohnen, antwortet sie: »Unser Haus malst du?«. Sie *zeigt auch kein weiteres Interesse zu Details das Tun des Sohnes betreffend* und belässt ihr Interesse bei dieser Antwort.

Die *„M spricht mit S über ihr Tun“* in *Themensequenz 6*. Nachdem die Mutter kein Interesse am Tun des Sohnes in der vorangegangenen Themensequenz finden konnte leitet der Sohn ein Gespräch mit der Mutter über ihr Tun ein. Merklich beobachtbar ist, dass die Mutter mehr Gefallen daran finden kann über ihr Tun zu sprechen. Zu Beginn sieht ihr der Sohn noch beim Malen zu, während sie mit Erklärungen das Bild betreffend beginnt. Im Laufe der Interaktion in dieser Themensequenz wird die Mutter auch ausführlicher den Inhalt ihr Bild betreffend und lässt den Sohn wissen, dass es um eine Situation geht, in der es um einen Streit zwischen ihm und Mia geht. Auch hier ist zu beobachten, dass ihre Erzählungen über eine Situation, die eigentlich mit Emotionen belegt ist, mit wenig Emotion wieder gegeben wird. Interessant zu beobachten ist, dass der Sohn stets, wenn es um eine Situation geht, die mit negativen Emotionen belegt ist, abzulenken versucht. Die Mutter geht dann auch nicht weiter darauf ein und lässt dieses Verhalten zu.

„S spricht mit M über sein Tun“ in *Themensequenz 7*. Nachdem der Sohn erfolgreich die Aufmerksamkeit seiner Mutter zu Ende der vorangegangenen Themensequenz auf sein Tun gelenkt hat steht nun sein Tun im Vordergrund. Die Mutter scheint mit ihrem Bild bereits fertig zu sein und widmet ihre Aufmerksamkeit nun ihrem Sohn. Das Zeigen von Interesse ihrerseits lässt sich jedoch bloß auf verbaler Ebene, mit wenig hinterlegter Emotion, beobachten. Die Kommunikation ist in dieser Themensequenz durchgehend zu beobachten - bis auf eine kurze Sprechpause, die vom Sohn eingeleitet und auch wieder unterbrochen wird - jedoch findet diese sehr eingeschränkt, in kurzer und prägnanter Wortwahl statt. Die Kommunikation allgemein wird den Beobachtungen nach hauptsächlich seitens des Sohnes initiiert. Die Mutter hätte hier die Möglichkeit - auch weil der Sohn sie immer wieder einbindet - über Inhalte im Detail zu sprechen beziehungsweise die Aufgabenstellung noch einmal einfließen zu lassen. Diese nützt sie jedoch nicht. So *versucht sie auch nicht in Erfahrung zu bringen, welches Ereignis der Sohn eigentlich malt und von welcher Geschichte sein Bild handelt*. Auch als der Sohn den Vater anspricht ist keine weitere Reaktion beobachtbar. Sie ist aufmerksam ihrem Sohn gegenüber, zeigt jedoch kein Interesse darüber hinaus. Als ihr Sohn sie in sein Tun einbeziehen möchte und Fragen nach ihren Wünschen sein Bild betreffend stellt beantwortet sie diese nicht und trifft hier die Entscheidung, *sich nicht aktiv an seinem Tun zu beteiligen*. Es ist zu beobachten, dass sie emotionale Zurückhaltung zeigt. Sie spricht zwar ihren Sohn einmal beim Kosenamen an und lobt ihn zwei Mal mit einem »Super!«. Diese verbalisierten Emotionen sind jedoch in den Beobachtungen Körperhaltung und Emotion betreffend nicht kongruent.

Die „M fragt S nach Berücksichtigung der Aufgabenstellung in seinem Tun“ in der Themensequenz 8. Während sie in der vorangegangenen Themensequenz den Sohn in seinem Tun beobachtete und keine inhaltlichen Fragen zu seinem Bild stellte *ergreift die Mutter* hier noch einmal - als das Bild bereits fertig ist - *die Initiative und versucht die Aufgabenstellung erneut zu thematisieren*. Die Umsetzung der Aufgabe ist hier, nach mehreren voran gegangenen Versuchen der Mutter ihrem Sohn diese näher zu bringen, dem inhaltlichen Gespräch voran gegangen. Es ist eine Verkehrung der eigentlichen Reihenfolge der Herangehensweise an die Aufgabe zu beobachten, die bereits in Themensequenz 4 zu beobachten war. Nach mehrmaligen an den Sohn gerichteten Fragen ob jemand in seinem Bild zornig, böse oder traurig sei gibt sich die Mutter schlussendlich mit den Aussagen »Da bist du lieb.«, »Da lachst du.« zufrieden. Sie akzeptiert die Entscheidung ihres Sohnes. Diese Akzeptanz spiegelt sich jedoch nicht in ihrer Mimik wider. Aussage und Mimik ist also nicht kongruent. Weiterhin ist auch ein geringes Ausmaß an emotionaler Zugewandtheit beobachtbar. Erneut ist auch zu beobachten, dass der Sohn Fragen zu Situationen die mit negativen Emotionen in Verbindung gebracht werden stets ausweichend entgegen tritt. Die Mutter lässt es dann schlussendlich auch dabei bleiben.

„S spricht mit M über sein Tun“ in der Themensequenz 9. Der Sohn hat gegen Ende der vorangegangenen Themensequenz wieder mit dem Malen begonnen. Die Mutter sieht ihm dabei zu und wirkt sehr ruhig und nachdenklich. Sie schenkt ihm in seinem Tun verbale Aufmerksamkeit, die jedoch emotional und physisch nicht in Kongruenz steht, da die Mutter in Gedanken verhaftet ist. Diese kurze Sequenz, in der keine Inhalte bezüglich der Bilder mehr ausgetauscht werden, wird vom Sohn beendet indem er der Mutter mitteilt, dass er sein Tun beendet und fertig ist.

Die „M spricht in Themensequenz 10 mit S über ihr Getanes bis zur Beendigung der Situation durch S“. Auch die Mutter teilt mit, dass sie mit der Umsetzung der Aufgabe fertig sei und nützt noch einmal die Gelegenheit ihrem Sohn grob die Geschichte zu ihrem Bild zu schildern. Es geht erneut klar hervor, dass der Sohn stets, wenn von negativen Emotionen die Rede ist, das Thema wechselt beziehungsweise ablenkt. Im konkreten Fall bekundet er noch einmal, dass er fertig sei, was die Mutter zur Beendigung der Situation veranlasst, indem sie die Untersuchungsleiterin ruft. Sie *akzeptiert also erneut*, ohne weiter darauf einzugehen oder Fragen zu stellen, *dass ihr Sohn nicht über negative Emotionen sprechen möchte*. Interessant zu beobachten ist, dass die Mutter in dieser letzten Themensequenz sehr emotional wird - im Vergleich zu den voran gegangenen Situationen. Zu beobachten war dies in den Beschreibungen der Emotionen ihrer Geschichte, die sie mit Mimik/Gestik und betonter Aussprache verstärkte.

5.4 Vertikale Verhaltensanalyse ID 82 (negative Geschichte)

Tabellarische Darstellung ID 82 (negative Geschichte)

Transkription und Situationsbeschreibung ID 82 (negative Geschichte)	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente und Non-Scaffoldingmomente
Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“ Die U beginnt zu erklären: »Ahm, ich hab jetzt folgende Bitte an euch.« Die M berührt kurz ihren S am Arm und sagt: »Horch zu.« Sie nimmt die Hand wieder weg und richtet den Blick in Richtung U. Während die U bei Tisch sitzt, kann man den S nicht sehen. Die U erklärt weiter: »Horchts zu. Die...Es...Ich hab euch hier ein Papier her getan und hier liegen für euch beide die Stifte. Und die Stifte, die schenk ich dir dann auch.« Die M sieht abwechselnd ihren S und die U an. Als die U diesen Satz ausgesprochen hat, wendet sich die M zu ihrem S und lächelt und sagt: »Ah, baul« Sie sieht ihren S weiter an und fragt ihn: »Wie sagt man da?« Der S antwortet nicht und die U spricht weiter: »Sozusagen als Erinnerung, dass ich heute bei euch da war. Und, und jetzt hätte ich gleich eine Bitte an euch. Und zwar ihr wisst doch, in einer Familie, da ist es oft so, da es manchmal ganz fein miteinander, da hat mans total gut und manchmal, da is man wütend aufeinander oder streitet ma, da is die Mama ärgerlich, oder der Mario is wütend und tolt herum...« Die M sieht die ganze Zeit über die U und ihren S abwechselnd an. Bei den Erläuterungen der U lächelt sie und als die U Beispiele bezüglich ihrer Familienmitglieder bringt, fällt der M als Beispiel auch »Der Peter« ein, der Bruder ihres S. Ihren S kann man nicht beobachten, verbal äußert er sich nicht. Die U setzt fort: »...oder der Bruder is wütend, oder der Papa is wütend. Und manchmal is es ganz fein. Und jetzt bitte ich euch, ob ihr gemeinsam... ich bitte euch nämlich, ob ihr zwei Bilder macht. Aber jetzt zerst das eine, dass ihr euch gemeinsam überlegt eine Situation, wo der Mario oder die Mama oder auch der Papa, traurig oder wütend war...« In dieser Zeit der Erklärung seitens der U nimmt die M einen Schluck aus ihrer Tasse und hält sich dann eine Hand - den Ellbogen auf den Tisch gestützt - vor den Mund und sieht der U in die Augen. Als sich die U zurücklehnt kann man erkennen, dass auch der S die U ansieht und mit dem Stift vor sich spielt. Als die U fertig gesprochen hat, atmet sie tief ein und aus und sieht dabei den S an. Auch die M wendet ihren Blick zu S. Der sagt: »Ich mach an Kaktus, an schwarzn.« woraufhin die U ihn mit den Worten »Wart einmal! Wart einmal!« darauf hinweist, dass sie mit ihren Erklärungen noch nicht am Ende ist. Der Blick der M wandert zwischen Tischplatte, U und ihrem S hin und her und die U ergänzt: »Und zeichnets das gemeinsam. Und ich geh daweil, ich setz mich daweil in die Küche und in ca. 10 Minuten, bis fünf, so fünf bis zehn Minuten, was halt braucht...« Themensequenz 2: „Klärung offener Fragen seitens M“ Als die U fertig erklärt hat, fragt die M nach: »Mit MaxerIn und so? So richtig...«, sieht die U dabei an und macht eine Grimasse. Die	-macht S aufmerksam, zuzuhören -drückt Freude aus und fordert S auf, sich zu bedanken -nennt den Bruder des S als Beispiel -geht auf die Idee des S nicht ein -hält Blickkontakt mit U und S -drückt mimisch Freude aus -ist S und U zugewandt -verfolgt die Erläuterung der U aufmerksam -gibt mimisch zu verstehen, dass sie weiß was gemeint ist	-antwortet nicht -hat eine Umsetzungsidee, die jedoch nicht zur Aufgabenstellung passt -ist zu Beginn nicht zu sehen -spielt mit dem Stift und sieht U an	-lenkt erfolgreich die Aufmerksamkeit ihres S auf U -drückt Freude aus und teilt sie S und U mit -nennt den Bruder des S als Beispiel für eine Situation in der Familie -geht auf die Idee des S nicht ein -hält Blickkontakt mit S und U -verstärkt geäußerte Freude mit ihrer Mimik -ist S, U sowie der Aufgabenstellung zugewandt -drückt ihr Verstehen bezüglich der Aufgabe mitmisch aus
Themensequenz 2: „Klärung offener Fragen seitens M“ Als die U fertig erklärt hat, fragt die M nach: »Mit MaxerIn und so? So richtig...«, sieht die U dabei an und macht eine Grimasse. Die	-fragt Detail zur Aufgabe -setzt überlegend zu sprechen	-gibt einen Laut von sich -interessiert sich für den Stift	-erkundigt sich über noch offene Details

U antwortet: »Wie, wie Sie wollen. Wie Sie wollen. Überlegt einmal...überlegt.« Der S sieht die ganze Zeit über die U an. Die M hält sich die Hand vor den Mund, lächelt die U an, nimmt die Hand wieder weg und sieht zu ihrem S hinüber. Die U steht bereits. Die M lächelt und meint: »Eine Situation...« Der S hat bereits einen Stift in der Hand, blickt zu diesem und reagiert mit einem: »Pf...« Die U meint noch einmal »Überlegt einmal...ob euch eine Situation einfällt.« Die M bleibt jedoch mit ihrem Blick auf den S gerichtet, der sich auf den Stift konzentriert und diesen betreffend meint: »Ich schau mal ob die Dicke geht. Oh, die is die ganz Dünne.« Die M sieht ihn an, wendet sich dann zum Papier, nimmt die Blätter in die Hand und fragt: »Da muss jeder jetzt auf einen eigenen Papier maln.« Die U antwortet: »Das is - wie Sie wollen. Sie können eins gemeinsam machen. Sie können auch eines gemeinsam machen.« Die M hat ihren Blick auf den Tisch gerichtet und legt sich selbst und ihrem S jeweils Papier vor. Der S rückt das Papier, das ihm seine M hin gelegt hat, gerade und hat seinen Blick darauf gerichtet. Ohne die U anzusehen meint die M lächelnd zu ihr: »Sie lochn ned. I moch nur Strich-Maxerl.« Dann lacht sie: »Haha.« Die U antwortet: »Überlegt einmal gemeinsam, oder...« In dem Moment sieht der S zur U und sagt: »Ich mach ein Kaktus.« Die U meint darauf: »Überlegt euch...«, während die M sich einen Stift bereit legt und dann zu ihrem S sieht und vor-schlägt: »Na wir, wir tun jetzt sprechen, ja.« Die M beugt sich zu ihrem S vor und sieht ihn an. Der sieht vor sich hin. Beide hören der U zu, die erklärt: »Überlegt euch gemeinsam, ob euch eine solche Situation einfällt und dann zeichnet sie gemeinsam.« Der S hält den Stift in der Hand, nickt im Anschluss an die Erklärung der U und sieht kurz die M an. Die U sagt: »Ja. Und ich lass euch...« Die M lächelt den S und die U an, sieht die U an und fragt: »Wollen Sie da-weil was lesen?« Auch der S dreht sich zur U um und die U antwortet: »...allein. I, muss eh no a bissl was ausfüllen und dann...« Die M sieht wieder zu Tisch, blickt kurz zur Seite, meint: »Aha, o.k.,...« und sieht dann ihren S an. Von der U hört man noch, als sie geht: »...dann. Ja? Gut.«	an -fragt Detail zur Aufgabe -teilt U mit, dass sie sie nicht ausmalen soll, da sie nicht malen kann -versucht die Vorgehensweise zu strukturieren, indem sie S den ersten, von ihr geplanten Schritt nennt -bietet U Zeitung an -drückt Verstehen aus ♥ -legt S und sich selbst ein Blatt Papier vor -drückt mimisch Unsicherheit aus -nach kurzer Unsicherheit ergreift sie wieder die Initiative -ist S zugewandt und bereit für die Umsetzung -sieht S genau an -lächelt S und U an	-bringt die Umsetzungsidee von vornhin noch einmal ♥ -sieht U an -hantiert mit dem Stift und rückt das Bild vor sich zurecht -sieht U an, wenn er mit ihr spricht -hört zu und zeigt nickend, dass er verstanden hat -sieht M kurz an -sieht kurz in Richtung U	-beginnt laut zu überlegen -strukturiert die Vorgehensweise, indem sie den ersten Schritt vor gibt ♥ -legt vor S und sich selbst ein Blatt Papier -zeigt nach einigen Unsicherheiten wieder Bereitschaft und Initiative -ist S zugewandt -Wort, Emotion und Körperpersprache sind kongruent -ist S emotional und körperlich zugewandt
Themensequenz 3: »Erste Idee seitens S!« Die M sieht ihren S an. Dieser öffnet den Stift, setzt am Papier zum Malen an und sagt: »Kaktus.« Die M sieht ihn an, verfolgt dann mit dem Blick seine Handbewegung und fragt: »Na, was mach ma?« Der S beginnt nicht zu malen, hält den Stift immer noch über dem Blatt, lehnt seine linke Hand am Kopf an, hebt die Schultern und erklärt: »Ich mach an Kaktus.« Er sieht die M an und sieht wieder zu Tisch, als diese antwortet: »Na da bist ja nicht wütend.« Die M wartet seine Antwort ab. Der S überlegt kurz, sieht die M dann an und meint: »Aber wenn ich an Kaktus maln will.« Er wendet seinen Blick wieder von der M ab, sie sieht ihn weiterhin an und meint: »Öh, naja, aber jetzt mach ma amal das.« Der S beginnt seinen Filzstift zu schließen und meint währenddessen: »Aha,...« Die M unterbricht ihn kurz: »Ich weiß schon was.« Der S fährt fort: »...ich mal was anderes.« Die M sagt: »Ich...« Der S: »Was ganz anderes« und greift zur Stifte-Schachtel.	♥ -fragt S nach weiterem Vorgehen -teilt S mit, dass seine Idee nicht passend ist -teilt S mit, dass die gestellte Aufgabe vor geht -teilt S mit, dass sie eine Idee hat -setzt zu sprechen an, spricht aber dann doch nicht ♥ -sieht S die ganze Zeit über an	♥ -bringt seine Idee noch einmal wiederholt seinen Wunsch -kündigt eine neue Idee an ♥ -ist zum Malen bereit -sieht M an -denkt über die Worte der M nach	♥ -fragt S nach dem gemeinsamen weiteren Vorgehen -begründet die fehlgeschlagene Idee S gegenüber -teilt S mit, dass die gestellte Aufgabe vor geht -teilt mit, dass sie eine Idee hat, nennt diese jedoch noch nicht ♥ -ist S zugewandt

Themenssequenz 4: „Zweite Idee seitens S“ Die M sieht ihn weiterhin an und fragt: »Was macht dich denn wütend?«, während der S - beschäftigt mit den Stiften - eine neue Idee hat: »Aha, Ich mach eine Welt.« Die M wiederholt die Frage »Was macht dich denn wütend?«, da der S und sie vorhin zeitgleich gesprochen haben. Der S richtet den Blick nach oben, als würde er eine Antwort überlegen. Die Hände hat er immer noch bei der Stifte-Schachtel. Er grinst und meint: »Pf...wenn ma ein Haus rauf fällt. Rauf fällt...« Die M unterbricht ihn: »Nein.« Der S ergänzt noch - während er sich schon einen neuen Stift nimmt und diesen öffnet: »...rauf fällt, und - und wenn ich blute.« Die M hat eine Idee, die sie ihrem S mitteilt: »Ich weiß schon was ich mach. Mich machts wütend, wenn der Peter...nur...vor der Fernsehkiste liegt.« Während sie spricht richtet sie ihren Oberkörper so, dass sie zu malen beginnen kann und nimmt sich einen Stift. Sie sieht ihren S auch einmal an. Der malt nicht sondern hört ihr zu, erwidert ihren Blickkontakt und lächelt. Sie hält den Stift über ihrem Blatt und bevor sie zu malen beginnt sieht sie ihren S an und fragt: »Hm?« Dieser zuckt mit den Schultern und richtet das Papier vor sich - den Stift hat er in der Hand. Die M fragt ihn: »Und du?« Und er antwortet - noch immer beschäftigt: »Ich mach eine Welt.« Er sieht auf das Blatt vor sich und die M fragt ihn: »Na was is mit der Welt. Die macht dich wütend?« Da grinst der S, sieht die M an und verneint mit schüttelndem Kopf. Die M sieht ihn an, klopft mit ihrem Stift auf sein Blatt und schlägt vor: »Tu amals was, was dich ärgert aufzeichnen. Was ärgert dich da zu Hause?« Der S blickt auf sein Blatt, setzt den Stift zum Malen an und antwortet: »Na ich mag einmal die Welt machen...« Dabei sieht er die M an, dann sieht er gerade aus vor sich, öffnet die Augen weit, macht mit den Händen Auf-und-Ab-Bewegungen und ergänzt: »...und draußen...ärgert mich was.« Die M hört und sieht ihm zu. Als er fertig gesprochen hat, wendet sie ihren Blick zu ihrem Blatt und fragt nach: »Und was ärgert dich draußen?« Sie streift mit ihrer Hand über ihr Blatt und wendet ihren Kopf in Richtung S, als dieser antwortet: »Ein Monster. Weil es is in der Nacht.« Der S setzt zum Malen an, die M wendet ihren Kopf wieder zu ihrem Blatt und antwortet: »Ein Monster? Du hast ja kein Monster gesehn.« Der S beginnt zu malen, die M setzt ebenfalls zum Malen an, überlegt kurz, wendet sich dann noch einmal mit dem Blick in Richtung S und meint: »Hm?«	-lässt S nachdenken und wartet auf Antwort ☛ -fragt S nicht nach seiner Idee, sondern, was ihn wütend macht -geht nicht auf die Idee ein, die S nennt -wiederholt die letzte Frage und verneint weiteren Vorschlag von S -bringt ein Beispiel aus ihrer Perspektive -fragt S wieder, nach einer eigenen Idee -fragt S, wie er das im Zusammenhang mit der Aufgabe sieht -fordert S zum Malen auf und stellt noch einmal Bezug zur Aufgabe her -fragt S noch einmal nach dem Zusammenhang der Aufgabe und seiner Idee -ist mit der Antwort nicht einverstanden und verneint begründend ☛ -sieht S an und ist ihm zugewandt -sieht S an, wenn sie mit ihm spricht -beginnt nicht zu malen, sondern sieht immer wieder zu S hinüber	-lässt ihn nachdenken und wartet auf eine Antwort ☛ -wiederholt eine Frage zwei Mal und geht nicht auf die Idee des S ein -verneint den Vorschlag vom S, jedoch ohne Begründung -versucht mittels eigener Idee Hilfestellung zu geben -fragt S wieder nach einer eigenen Idee -stellt die Idee im Zusammenhang mit der Aufgabe in Frage -fordert S zum Malen auf und stellt wieder Verbindung zur Aufgabe her -fordert vom S eine konkrete Erklärung seiner Idee, mit der sie wieder nicht einverstanden sein kann, was sie auch begründet ☛ -hält Blickkontakt -ist S zugewandt -sieht S an, wenn sie mit ihm spricht	-bringt eine unpassende Idee -bringt eine weitere unpassende Idee -erweitert die Idee -bleibt bei seiner Idee -bleibt weiter bei seiner Idee und verweist darauf, dass diese später passend zur Aufgabe erweitert werden kann -bringt ergänzenden unpassenden Vorschlag -nach ständigen Verneinungen der M sagt er nichts mehr dazu und beginnt zu malen ☛ -greift sich einen Stift -grinst und lässt seine Phantasie spielen -lächelt M kurz an -verneint die Frage der M -horcht ihr aufmerksam zu und überlegt -betont seine Erklärungen in Mimik und Körpersprache	-weist M darauf hin, dass er nicht so gut malen kann -verneint in unvollständigem Satz -sagt etwas Unverständliches
Themenssequenz 5: „Themenwechsel durch Unterbrechung seitens S“ Der S hört zu malen auf, sieht die M an und meint: »Ich kann nicht so gut maln.«, woraufhin diese aufsteht, weg geht und antwortet: »Ich bring da eine Unterlage.« Man sieht sie seitlich etwas holen. Der S malt weiter. Als sie eine Zeitung in der Hand hält und zurück kommt, dreht sich der S zu ihr und meint: »Nein, Mama, keine...« Die M richtet ihren Blick auf den Tisch und zeigt mit dem Finger auf etwas (scheinbar hat der S bereits auf den Tisch gemalt): »Da schau mal, ...« Der S sagt etwas	-lässt S nachdenken und wartet auf Antwort ☛ -fragt S nicht nach seiner Idee, sondern, was ihn wütend macht -geht nicht auf die Idee ein, die S nennt -wiederholt die letzte Frage und verneint weiteren Vorschlag von S -bringt ein Beispiel aus ihrer Perspektive -fragt S wieder, nach einer eigenen Idee -fragt S, wie er das im Zusammenhang mit der Aufgabe sieht -fordert S zum Malen auf und stellt noch einmal Bezug zur Aufgabe her -fragt S noch einmal nach dem Zusammenhang der Aufgabe und seiner Idee -ist mit der Antwort nicht einverstanden und verneint begründend ☛ -sieht S an und ist ihm zugewandt -sieht S an, wenn sie mit ihm spricht -beginnt nicht zu malen, sondern sieht immer wieder zu S hinüber	-lässt ihn nachdenken und wartet auf eine Antwort ☛ -wiederholt eine Frage zwei Mal und geht nicht auf die Idee des S ein -verneint den Vorschlag vom S, jedoch ohne Begründung -versucht mittels eigener Idee Hilfestellung zu geben -fragt S wieder nach einer eigenen Idee -stellt die Idee im Zusammenhang mit der Aufgabe in Frage -fordert S zum Malen auf und stellt wieder Verbindung zur Aufgabe her -fordert vom S eine konkrete Erklärung seiner Idee, mit der sie wieder nicht einverstanden sein kann, was sie auch begründet ☛ -hält Blickkontakt -ist S zugewandt -sieht S an, wenn sie mit ihm spricht	-bringt eine unpassende Idee -bringt eine weitere unpassende Idee -erweitert die Idee -bleibt bei seiner Idee -bleibt weiter bei seiner Idee und verweist darauf, dass diese später passend zur Aufgabe erweitert werden kann -bringt ergänzenden unpassenden Vorschlag -nach ständigen Verneinungen der M sagt er nichts mehr dazu und beginnt zu malen ☛ -greift sich einen Stift -grinst und lässt seine Phantasie spielen -lächelt M kurz an -verneint die Frage der M -horcht ihr aufmerksam zu und überlegt -betont seine Erklärungen in Mimik und Körpersprache	-weist M darauf hin, dass er nicht so gut malen kann -verneint in unvollständigem Satz -sagt etwas Unverständliches

Unverständliches und richtet den Blick auf den Finger der M, die noch einmal wiederholt: »...da schau.« Sie hebt vorsichtig seine Hand, sagt »Ja. Da, heb die Hand.«, legt ihm eine Zeitung unter sein Blatt und setzt sich wieder hin. Der S beugt sich mit der rechten Hand, in der er seinen Stift hält, über seine linke Hand und sagt etwas Unverständliches. Danach rückt er sich wieder das Papier vor sich zurecht und legt ein leeres Blatt zur Seite, da er zwei vor sich liegen hat. Die M hat schon zu malen begonnen und wechselt - während der S spricht - ihren Stift. Der S setzt wieder zum Malen an und malt kurz. Gleich darauf erweckt jedoch die M seine Aufmerksamkeit, die ebenfalls malt und einen zweiten Stift als Lineal verwendet. Er legt den Kopf auf seinen Oberarm und sieht ihr zu. Die M malt fertig und legt dann den Stift, den sie als Lineal verwendet hat, wieder zur Seite. Sie schließt ihren Stift und sieht dabei ihren S an - es entsteht jedoch kein Blickkontakt - und lächelt. Dieser nimmt den zur Seite gelegten Stift in die Hand, sieht ihn an und sagt: »Du hast den Stift angemalt, schau!« Die M sagt: »Mhm«, ohne ihren S anzusehen, sieht kurz zur Seite, nimmt ihm dann den Stift aus der Hand und sieht diesen an, da er auf einer Seite noch geöffnet ist. Der S wiederholt seine Aussage: »Du hast den Stift angemalt.« und sieht die M an. Er senkt seinen Blick wieder auf das Bild der M, die ihn kurz an der Hand berührt und flüstert: »Na tu maln. Weil, sie muss dann auch gehn.« Damit meint sie die U. Dabei sieht sie ihn nicht an, sondern sieht zur Seite und setzt dann zum Malen an. Der S beginnt zu malen.	-bejaht die Aussage von S unaufmerksam -geht nicht auf die wiederholte Aussage von S ein und macht S aufmerksam, dass er malen soll, da die Zeit knapp ist -ist nun unaufmerksamer S gegenüber -sieht S nicht mehr durchwegs an, wenn sie mit ihm spricht -beginnt mit der Umsetzung der Aufgabe für sich allein -berührt S vorsichtig -geringere emotionale Zuwendung -berührt S vorsichtig, um ihren Hinweis so zu verstärken -kein Blickkontakt	-macht M auf etwas aufmerksam -wiederholt seine Aussage -sieht M an, wenn er mit ihr spricht -ist M zugewandt -ist auf sein Tun konzentriert und sieht dann wieder zur M -sieht der M beim Malen zu -reagiert auf die Aufforderung und Aussagen von M	-antwortet kurz und unaufmerksam -antwortet nicht auf die wiederholte Aussage -macht auf die begrenzte Zeit aufmerksam -Aufmerksamkeit S gegenüber schwindet -beginnt mit der Umsetzung der Aufgabe im Alleingang -ist nicht mehr bloß auf S konzentriert -geringere emotionale Zuwendung, jedoch bleibt ein sensibler Umgang bestehen -Blickkontakt fehlt
Themensequenz 6: „Ablenkung vom Tun seitens M“ Dann hört die M wieder auf zu malen und fragt, während sie den Stift auf der anderen Seite öffnet: »Wo ist jetzt der Stoppel, Mario?« Der S sieht auf. Er sieht sich auf dem Tisch nach dem Stöpsel um, während die M gleich nach ihrer Frage wieder malt und nicht mehr nach dem Stöpsel sucht. Nun sagt der S: »In deiner Hand.« und deutet mit seiner Hand auf ihre, in der sie einen Stöpsel hält. Die M malt weiter, bewegt die Hand in der sie den Stöpsel hält und antwortet: »Ja, der zweite.« Der S legt seinen Kopf wieder auf seinen Oberarm, hebt ihn danach gleich wieder hoch und sieht die ganze Zeit über der M beim Malen zu. Jetzt beginnt er sich auf dem Tisch umzusehen, entdeckt den zweiten Stöpsel, zeigt mit dem Finger darauf und sagt: »Dal...Daa. Schau, Mama.« Die M sieht, während der S spricht, wieder kurz zur Seite und malt dann wieder weiter. Sie sieht ihren S nicht an und antwortet: »Mhm.« Der S fügt noch ein »Doort!« hinzu, da die M nicht hin gesehen hat. Dann richtet er das Papier vor sich wieder, sieht noch einmal zu dem Stöpsel und sagt: »Unter den, unter deinen Kaffeeteller.« Die M sagt »Mhm.«, sieht wieder zur Seite und malt gleich wieder weiter. »Unter den Teller«, erklärt der S und sieht dabei kurz die M an, sieht dann zur Seite, wo auch die M hin gesehen hat, beugt sich wieder nach vor, deutet auf den Stöpsel und sagt: »Schau Mama.« Die M sieht nicht auf, schließt ihren Stift, sieht dann dort hin, wo der S es gesagt hat, nimmt den Stöpsel - der Blick ist auf ihre Tätigkeit gerichtet - und sagt, ohne ihn anzusehen: »Ja, danke. Na mal! Komm. Die Frau muss dann fort gehn.«	-lenkt S mit einer Frage ab -antwortet S -antwortet S nicht immer und nur mehr unaufmerksam, knapp und ohne auf zu sehen -bedankt sich nach mehrmaligen Hinweisen des S -verweist auf die knappe Zeit und aufs Fortfahren -Haltung stimmt nicht mit Verbalem überein -ist auf ihre Tätigkeit konzentriert -sieht zur Seite -sieht S kein einziges Mal an -Blickkontakt fehlt	-antwortet M -macht M aufmerksam -macht M aufmerksam -macht M aufmerksam -macht M aufmerksam -blickt suchend umher -Mimik, Gestik und Verbales sind kongruent -ist aufmerksam M gegenüber und sieht sie an, wenn er sie anspricht -sieht da hin, wo M hingesehen hat	-lenkt S vom Tun ab -antwortet knapp, unaufmerksam und ohne aufzu-sehen -bedankt sich, verweist aber aufs Fortfahren und auf den Zeitfaktor -Haltung stimmt nicht mit Verbalem überein -ist S gegenüber unaufmerksam und auf ihr Tun konzentriert -sieht S nicht an, somit entsteht auch kein Blickkontakt

Themensequenz 7: „Ablenkung vom Tun seitens M“ Nun entsteht eine 25-sekündige Sprechpause, in der Folgendes zu beobachten ist: Die M sieht - mit dem Stift in der Hand - die ganze Zeit über auf ihr Blatt, während der S - mit dem Stift in der Hand - das Blatt Papier, das unter seinem liegt, zur Seite legt. Er legt es auf ein Papier, das bereits seitlich neben ihm liegt drauf. Jetzt beginnt er wieder zu malen. Die M sieht auf, schnappt sich das Blatt, das der S zur Seite gelegt hat, wendet es, legt es vor sich hin und beginnt darauf zu malen. Der S hört nun wieder zu malen auf, sieht zur M hinüber, die während des Malens sagt: »Ha, kann kein Maxerl machen.« Der S sieht ihr weiter zu, lässt den Kopf in seinen Oberarm fallen, hebt ihn wieder und sagt: »Ich kann Maxerl machen.« Die M sieht nicht auf, richtet das Papier vor sich, beginnt wieder weiter zu malen und der S sagt - während er auf ihr Bild sieht: »Du hast da den Bauch vergessen.« Die M sieht nicht auf und antwortet mit einem: »Mhm.« Der S senkt seinen Blick, setzt zum Malen an, sieht dann zum Papier, das neben ihm liegt, deutet mit dem Stift darauf und meint: »Und das ist dann mein Blatt.« Dann setzt er wieder zum Malen an, malt ganz kurz, sieht danach zum Bild der M hinüber und fragt: »Wie ich und der Peter ärgerlich sind?« Die M sieht nicht auf, schnappt sich wieder einen Stift, um ihn als Lineal zu verwenden und antwortet währenddessen: »Na was mich ärgert za, zeichne ich jetzt. Ganz einfach. Was mich so ärgert.« Der S sieht ihr die ganze Zeit über zu. Die M schließt nun den Stift, deutet mit der Hand zu ihrem S hinüber und meint weiter: »Du auch, weil die kommt gleich.« Sie schließt den Stift, sieht ihren S kurz an, zeigt mit ihrer Hand in die Richtung in die U gegangen ist und fügt hinzu: »Die kommt gleich und holt dann die Bilder.« Der S sieht kurz zur M - es entsteht jedoch kein Blickkontakt - und setzt dann wieder zum Malen an. Nun malen beide auf ihrem Blatt.	-längere Sprechpause -sagt, dass sie nicht malen kann -antwortet S nur knapp -antwortet S, jedoch sehr oberflächlich -verweist zweimal aufs Fortfahren und auf den Zeitfaktor -sieht ihr Bild längere Zeit an und überlegt -lenkt mit einer Bewegung die Aufmerksamkeit des S auf ihr Tun -emotionale und körperliche Zuwendung zu S ist nicht mehr vorhanden -sieht S nur kurz an, als sie ihn zum Fortfahren auffordert	-längere Sprechpause -antwortet M -verweist auf Detail der Zeichnung von M -stellt eine Forderung auf -S stellt Frage zu Bild der M, die mit der Aufgabenstellung kongruent ist -ist auf sein Tun konzentriert -beginnt wieder zu malen -reagiert auf M, als sie die Aufmerksamkeit auf sich lenkt -interessiert sich für das Tun M -reagiert auf die Anweisung von M	-längere Sprechpause -lenkt S vom seinem Tun ab -antwortet S einmal knapp und einmal gar nicht -lässt S nicht an ihrem Tun teil haben -verweist aufs Fortfahren und auf den Zeitfaktor -konzentriert sich auf ihr Tun -lenkt S von seinem Tun ab und zieht so seine Aufmerksamkeit auf sich -emotionale und körperliche Zuwendung zu S ist nicht vorhanden -sieht S nur kurz an, als sie ihn zum Fortfahren auffordert
Themensequenz 8: „Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S“ Dann setzt der S den Stift ab, hebt die Arme und erklärt: »Ich mal ja schon erst einmal den Himmel. Weißt wie viel der Himmel ist?« Er beugt sich wieder vor, malt kurz weiter, setzt dann wieder ab und meint: »Na ich mach ma, ich mach mit Strand. Ich mach den Strand.« Die ganze Zeit über sind beide auf ihr Bild konzentriert. Dann setzt der S wieder ab, sieht sich auf dem Tisch um, sieht zu den Stiften und meint: »Eine Silber brauch ich...dann...grün, gö?« Gleich darauf setzt er wieder zum Malen an. In einer 30-sekündigen Sprechpause ist Folgendes zu beobachten: Beide sind auf ihr Bild konzentriert. Die M setzt kurz mit dem Malen ab, sieht ihr Bild an und fährt mit der Hand unter der Nase ein paar Mal auf und ab. Kurz danach hustet der S und malt sogleich wieder weiter. Die M sieht auf ihr Bild, setzt zum Malen an, überlegt es sich anders und schließt den Stift, sieht sich kurz auf dem Tisch um, öffnet den Stift wieder und malt weiter. Der S hört nun zu malen auf, sieht sein Bild an und sagt: »Fertig, schau, ich hab an Strand gemacht.« Er nimmt sein Blatt, dreht es verkehrt herum und legt es wieder vor sich hin. Die M hört zu malen auf, sagt »Mhm.«, sieht kurz zu ihrem S hinüber, nimmt dann die Tasse und trinkt einen Schluck.	-antwortet S nicht -antwortet S nicht -antwortet S nicht -längere Sprechpause -antwortet S kurz, prägnant und unaufmerksam -interessiert sich nicht für das Tun des S -ist auf ihr Tun konzentriert -Aufmerksamkeit und Zuwendung ist nicht vorhanden	-antwortet M und spricht über sein Tun -spricht über sein Tun -spricht über seine kommentierte Farbwahl -längere Sprechpause -weist M auf sein Tun hin -reagiert auf die Anweisung der M -macht Handbewegungen zum Gesagten -ist auf sein Tun konzentriert, bezieht M aber mit ein	-antwortet S mehrmals nicht -längere Sprechpause -antwortet kurz, prägnant und unaufmerksam -konzentriert sich auf ihr Tun und interessiert sich nicht für das Tun des S -keine Aufmerksamkeit und Zuwendung von M zum S
Themensequenz 9: „Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S“ Sie sieht wieder auf ihr Blatt und setzt zum Malen an. Der S malt auch wieder, setzt dann wieder ab, richtet das Blatt	-antwortet S nicht	-teilt M einen Wunsch mit	-geht auf die Aussagen des

vor sich, sieht zu den Filzstiften, schließt seinen Stift und sagt: »Jetzt brauch ich Schwarz.« Die M malt weiter (sie malt gerade mit dem schwarzen Stift) und der S sagt noch einmal: »Ich brauch die Schwarz, Mama.« Die M malt weiter, der S greift zur Filzstifte-Packung, sieht hinein, sieht zu M hinüber, beobachtet ihr Tun und wiederholt: »Wart Mama, ich brauch die Schwarz.« Die M malt unbeirrt weiter und man hört von ihr ein »Hm.«. Der S sieht ihr weiter beim Malen zu, hebt die Hand in die Richtung des schwarzen Stiftes, mit dem die M gerade malt und flüstert: »Ich brauch die Schwarz.« Gleich darauf legt er den Kopf in seinen Arm und sieht ihr weiter zu. Die M malt ruhig weiter und legt dann den Stift zwischen ihr und dem S ab, ohne etwas zu sagen oder hinüber zu sehen. Der S greift sich den Stift, sieht ihn an, die M greift in die Filzstift-Packung und der S meint: »Gibst ma bitte in Stöpsel.« Die M nimmt den Stöpsel und legt ihn vor ihrem S hin, ohne etwas zu sagen oder hinüber zu sehen.	-antwortet S nicht -äußert sich mit einem leisen Laut -antwortet S nicht -antwortet S nicht -regiert nicht auf S -ist auf ihr Tun konzentriert -kommt der Forderung von S nach mehrmaliger Aufforderung nach -kommt der Forderung des S sofort nach, ohne dies zu kommentieren -konzentriert sich sofort wieder auf ihr Tun	-wiederholt den Wunsch -wiederholt den Wunsch -wiederholt flüsternd den Wunsch -bittet M um den Stöpsel -sieht M zu und wartet, bis sie reagiert -er verhält sich ruhig und geduldig	S mehrmals nicht ein -gibt einzig einen leisen Laut von sich -reagiert nicht auf S -Zuwendung und Aufmerksamkeit S gegenüber ist weg -ist auf ihr Tun konzentriert -kommt der Forderung von S nach, ohne näher auf ihn einzugehen -reagiert ohne weiteres Interesse
Themenssequenz 10: „Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S“ Dann beugt sie sich - mit dem neuen Stift in der Hand - über ihr Bild, lacht und sagt: »Na das sind die ur lustigen Zeichnung, Zeichnungen.« Der S sieht auf ihr Bild, wendet sich dann wieder zu seinem Bild, beginnt weiter zu malen und antwortet: »Meine nicht, ich mach St ... rand Und ... (unverständlich)« Die M antwortet - während sie den Stift wechselt: »Mhm. Du kannst ja eh so schön Gesichter malen.« Der S antwortet nicht, malt weiter und snieft. Die M wechselt einige Male den Stift und malt weiter. Während der S immer noch auf das Malen konzentriert ist, sagt er zur M: »Mama, ich hab den Mund zu.« Die M antwortet mit einem »Mhm.«, ohne dabei ihre Tätigkeit zu unterbrechen oder zu ihrem S zu sehen. Nun wechselt die M wieder ihren Stift, ihr S sieht kurz zu ihr hinüber, malt gleich darauf wieder weiter und meint: »Mama, ich mag nicht einfach nur n Strich.« Die M antwortet nicht, beide malen weiter und die M wechselt wieder den Stift. Da niest der S in seine Hand, snieft und malt wieder weiter, woraufhin die M meint: »Der Schnupfn, ha?« Der S antwortet nicht, die M sieht auch nicht zu ihm hinüber. Sie kratzt sich kurz am Kopf, während sie auf ihr Bild sieht und malt wieder weiter. Kurz darauf meint der S: »Der schreibt ur gut.«, worauf die M nicht reagiert. Sie kratzt sich am Kinn, wechselt den Stift, um weiter zu malen, während der S seine Tätigkeit stoppt, den Stift ansieht, snieft, den Stift schließt, auf sein Bild sieht und zur M sagt: »Mama, schau.« Die M antwortet, während sie weiter malt, jedoch sieht sie nicht hinüber: »Hmhm.« In der nun folgenden 22-sekündigen Sprechpause ist zu beobachten, dass der S seine M kurz ansieht. Dann sieht er wieder auf sein Bild und malt weiter. Beide sind den Rest der Zeit auf ihr Bild und ihre Tätigkeit konzentriert und malen. Solange, bis der S während er malt zu sprechen beginnt und folgende Erklärung zu seinem Bild abgibt: »Ich will nur schwarzes Gewand an« Er setzt kurz ab, die M reagiert nicht, so	-macht Aussage zu ihrem Bild, die eine Zweideutigkeit zur Aufgabenstellung mit sich bringt -gibt lobende, aber unpassende Antwort -antwortet kurz, prägnant und bestätigend -antwortet nicht -geht kurz auf das Niesen ein -antwortet nicht -antwortet kurz, prompt, jedoch ohne hin zu sehen -längere Sprechpause -antwortet nicht -antwortet nicht -längere Sprechpause -lässt S nicht aussprechen -spricht S ein Lob aus, im Vergleich mit ihrem Können -wundert sich über sich selbst	-antwortet M -teilt M etwas mit -teilt M etwas mit -reagiert nicht auf die Aussage der M -teilt einen Gedanken mit -ersucht M her zu sehen -teilt etwas mit -teilt M etwas mit -teilt M etwas mit -reagiert nicht auf das Lob -er sieht auf ihr Bild und geht auf ihre Aussagen ein, zeigt jedoch nicht auf alle Aussagen Reaktionen -verhält sich ruhig, konzentriert und ist bei der Sache -sieht immer wieder kurz zur M, wenn er mit ihr spricht -Verbales und Gestikulierung	-macht widersprüchliche Aussage zu ihrem Bild -gibt lobende, jedoch unpassende Antwort -antwortet manchmal nicht, manchmal nur prompt, kurz und prägnant -antwortet nicht und geht kurz auf seinen Schnupfen ein -zwei längere Sprechpausen -lässt S nicht aussprechen -vergleicht lobend ihr Talent mit dem des S -ist über sich selbst verwundert -bleibt auf ihre Tätigkeit konzentriert -körperliche Zuwendung

spricht er weiter: »Mama, ich verdeck den Nabel, weil ich nur schwarzes Gewand an hab.« Die M antwortet nicht und es folgt eine 39-sekündigen Sprechpause, in der Folgendes zu beobachten ist: Beide sind auf ihre Tätigkeit konzentriert und malen. Beim S kann man beobachten, dass er, während er malt, leise von eins bis fünf mit zählt. Die M wechselt mehrmals den Stift und beide malen. Da hebt der S seinen Stift und sagt: »Mama, fünf...« Noch bevor er ausgesprochen hat, sieht die M kurz zu seinem Bild hinüber, wendet den Blick sofort wieder auf ihr Bild und sagt: »Bau, toll, bau, du kannst ja so sup-supatolle Maxerl.« Sie lacht und meint weiter: »Schau meine an.« Sie räuspert sich und sieht ihr Bild an.	-bleibt auf ihre Tätigkeit konzentriert -körperliche und emotionale Zuwendung bleiben bis zum Schluss aus -lobt S, jedoch inhaltlich nicht angemessen und ohne Zuwendung	sind kongruent	bleibt aus, emotionale Zuwendung bleibt weitgehend aus -Lob bleibt ein rein verbales
Themenssequenz 11: »Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S! Der S setzt mit dem Malen ab, sieht zur M, lächelt und sagt: »Ein Monster.« Dann sieht er wieder auf sein Bild. Die M äußert sich nicht zu seiner Aussage. Man hört schon eine ganze Zeit lang ein Hämmern von draußen, auf das die M Bezug nimmt und meint: »Das is schon wieder ein Wahnsinn, gö.« Dabei deutet sie mit einer Hand in die Richtung, gleich darauf ist sie wieder auf ihr Bild und auf die Stifte konzentriert. Der S deutet mit dem Finger auf sein Bild und meint: »Der hat eine Haube an.« Die M fügt noch hinzu: »Da draußen. Bei denen.«, woraufhin der S sich kurz mit dem Kopf nach hinten wendet, wo die U scheinbar bereits kommt, dann jedoch wieder zu seinem Bild und ergänzt: »Eine Haube. Eine Haube. Eine Haube. Wawawawe.« Er lacht, während er das sagt. Die M geht nicht darauf ein und meint, während sie den Stift wechselt: »Ich kann ja absolut nicht malen.« Beide malen weiter und der S sagt: »Die Mama hat so an großen Kopf.« Die M sagt: »Supa,...hab ich an schiefn Strich gemalt.« Der S sieht auf, sieht das Bild der M an und snieft, wozu die M meint, ohne ihre Tätigkeit zu unterbrechen: »Bist ein kleiner Rotzmann, ha?« Er sieht ihr weiter beim Malen zu, während sie das Bild wendet und weiter malen möchte. Doch da kommt die U herein.	-bleibt auf ihre Tätigkeit konzentriert -antwortet an S vorbei -antwortet an S vorbei -antwortet an S vorbei, auf ihr Tun bezogen -antwortet an S vorbei, auf ihr Tun bezogen -geht liebevoll auf den Schnupfen von S ein -ist auf Dinge der Umgebung und ihr eigenes Bild konzentriert -widmet sich S nicht, geht in keiner Weise emotional bzw. gestisch auf ihn ein	-sagt etwas zu seinem Bild -sagt etwas zu seinem Bild -plappert vor sich her -sagt etwas zu seinem Bild -ist auf seine Tätigkeit konzentriert -lächelt -sieht M an -deutet mit dem Finger auf das Bild -sieht U an -malt weiter -sieht auf das Tun der M	-antwortet mehrmals an den Aussagen des S vorbei -geht liebevoll auf seinen Schnupfen ein -widmet ihre Konzentration den Dingen der Umgebung und ihrem Tun -widmet sich in keiner Weise S emotional bzw. körper sprachlich -kein Blickkontakt
Themenssequenz 12: »Konzentration der M bei sich selbst und bei der U! Die M unterbricht ihr Tun, sieht die U an, lacht und sagt: »T-ha, da hamms genau ins Schwarze getroffen bei mir.« Gleich darauf senkt sie wieder ihren Blick zu ihrem Bild und hantiert mit ihrem Stift. Der S sieht kurz zur U und malt dann wieder weiter. Die U fragt: »Hm?« Und die M ergänzt, während sie bereits wieder malt: »Ich kann ja absolut nicht malen.« Währenddessen malt der S weiter. Er sieht nur einmal dazwischen kurz auf das Bild der M. Die U antwortet leise: »Des mocht nix.« Des mocht nix. So.« Beide malen weiter, die M wechselt den Stift, während der S sagt: »Die Mama ... (unverständlich)« Die M sieht kurz auf sein Bild hinüber, ist dann wieder aufs Malen und die Stifte konzentriert und meint: »Sehr schön. Na servas. Bin ich eine schwarze Mama?« Beide sind weiter auf ihr Bild konzentriert und der S antwortet: »Ja.« Sie malt weiter und erklärt: »Ich mal noch das Skateboard vom Peter.« Während beide malen fragt die U: »Soll ich Sie noch ein bissl lassen?« Die M sieht nicht auf, wechselt den Stift und antwortet: »Zwei Minuten noch.« Die U antwortet: »Ja, gerne.« Die M fügt hinzu: »Ja, zwei Minuten.« Die U wieder: »Gerne.« Sie fasst sich ans Kinn, greift zu den Stiften und meint zu ihrem S: »Gö? Mario.« Der malt weiter, meint: »Drei Minuten.« und schließt seinen Stift.	-teilt U ihre Zweifel mit -lobt S und stellt Frage zu seinem Bild -beschreibt ihr Tun -erbitet noch Zeit -fragt S, ob er ihren Vorschlag teilt -antwortet S nicht -ist auf ihr Tun konzentriert -Zuwendung S gegenüber bloß verbal -kein Blickkontakt -Interesse bleibt rein verbal	-setzt an, um etwas zu seinem Bild zu sagen -antwortet M -antwortet M -verfolgt das Tun der M -sieht zur U -ist auf sein Tun konzentriert, bezieht jedoch M mit ein und ist auch auf die Aussagen der M konzentriert	-lobt S und stellt Frage zu seinem Bild -beschreibt ihr Tun -bittet um mehr Zeit und fragt auch S um Einverständnis -antwortet S nicht -ist auf sich und ihr Tun konzentriert -wendet sich S rein verbal zu und ohne Interesse für seine Antworten -kein Blickkontakt

Themensequenz 13: „M erinnert S an die Aufgabenstellung“ Die M nimmt sich einen anderen Stift aus der Schachtel, der S greift jetzt ebenfalls zu den Stiften und sagt: »Weil jetzt brauch ich die sch...« Die M malt weiter und sagt etwas Unverständliches. Der S sieht kurz auf das Bild der M, während er einen neuen Stift nimmt und ergänzt: »...jetzt brauch ich die schönste Farbe der aller Zeiten is.« Er öffnet den Stift und setzt zum Malen an, während er sagt: »Rosa.« Die M malt weiter, der S beginnt mit dem Malen und sagt: »Die Haube is...« In der nun folgenden, 19-sekündigen Sprechpause ist zu beobachten, dass die M mehrmals die Stifte wechselt und malt, während auch der S - mit dem rosa Stift - malt. Dann setzt der S mit dem Malen ab und beobachtet das Tun der M. Sie bemerkt dies, sieht zu ihm hinüber und flüstert ihm zu - während sie einen neuen Stift öffnet: »Na mal schnell.« Sie malt weiter und fügt hinzu: »Noch was was d-was dich ärgert.« Während die M spricht, sieht der S auf ihr Bild, dann legt er seinen Stift zur Seite, greift mit der Hand nach vor und sagt: »Ich brauch die Rot.« Die M lässt ihren S nicht aussprechen und meint weiter: »Ich ärger dich so?« Er greift nun mit beiden Händen auf sein Bild, sieht darauf, wendet es ein wenig, lächelt und antwortet: »Nein, du ärgerst dich nur.« Er beugt sich vor, greift mit der Hand wieder nach vor und sagt: »Mama, ich brauch die Rote.« Die M setzt kurz ab, nimmt den roten Stift - ohne ihren S dabei anzusehen - legt diesen zu ihm hinüber und malt wieder weiter. Der S schnappt ihn, öffnet ihn auf einer Seite, schließt ihn wieder und öffnet dann die andere Seite. Er sieht wieder auf sein Bild und sagt: »Du hättest gesagt noch vier Minuten.« Dann beginnt er zu malen. Die M antwortet, ohne ihre Tätigkeit zu unterbrechen: »Mhm.« Nun folgt eine 34-sekündige Sprechpause in der zu beobachten ist, dass beide malen. Die M wechselt wieder mehrmals die Stifte dabei. Der S sagt nun, während er auf sein Bild sieht: »Mama schau her.« Die M antwortet mit einem »Mhm« und wendet den Blick zur Seite des S. Sie ist gerade dabei, sich die Ärmel aufzukrempeln und sieht auf sein Bild.	-unterbricht S, indem sie etwas Unverständliches sagt -geht auf die nächsten drei Aussagen von S nicht ein -längere Sprechpause -fordert S zum Malen auf, mit Bezug zur Aufgabe und Verweis auf Zeitfaktor -lässt S nicht aussprechen und stellt Frage zu seinem Bild -antwortet S nicht -antwortet kurz und prägnant -längere Sprechpause -antwortet kurz und prägnant -zeigt wenig Interesse für das Tun von S -es entsteht kein Blickkontakt -Verbales ist mit Gestik und Emotion nicht kongruent	-beginnt mit einer Erklärung -vervollständigt seine Aussage -fügt etwas hinzu -beginnt einen Satz, den er jedoch nicht zu Ende spricht -verbalisiert seine Farbwahl -stellt die Annahme der M richtig und antwortet prompt und angemessen -verbalisiert Bedürfnis nach Unterstützung -spricht den Zeitfaktor an -fordert Aufmerksamkeit von M für sein Tun -ist auf sein Tun konzentriert, bezieht die M aber in Blicken mit ein -interessiert sich auch für das Tun der M	-unterbricht S beim Sprechen -geht auf die Aussagen von S mehrmals nicht ein -längere Sprechpausen -fordert S zum Malen auf und verweist auf Zeit und Aufgabe -lässt S nicht aussprechen und stellt Frage zu seinem Bild -antwortet nicht oder bloß kurz und prägnant -zeigt wenig Interesse für das Tun von S -das verbale Interesse stimmt nicht mit Gestik und Emotion überein -kommt Wunsch ihres S nach, jedoch ohne weitere Reaktion -kein Blickkontakt
Themensequenz 14: „Beendigung der Aufgabenstellung seitens U“ Da sieht sie die U, die gerade herein kommt, lacht und schlägt die Hände vor dem Gesicht zusammen. Sie lacht nochmals, legt beide Hände vors Gesicht, richtet sich den Stuhl und sieht zur Seite, während der S noch malt und sagt: »Und das ist der...« Die M sieht auf das Bild des S, lehnt sich zurück und streckt sich. Da sieht man die U im Bild, die zu beiden sagt: »Ja, aber es gibt ja auch, es gibt ja auch Zeiten, da...« Der S schließt den Stift, sieht die U kurz an, sieht dann sein Bild an, zeigt mit den Fingern darauf und sagt: »Das ist die Haube.« worauf die U »Super« antwortet. Die M sieht auf das Bild und meint: »Asso, und ich hab schon geglaubt das sind die Hörner, haha.« Als sie lacht, sieht sie ihren S an und wendet dann ihren Blick auf den Tisch und auf ihre Hände, die sie von sich streckt. Die U leitet nun zur nächsten Aufgabe über. Der S sieht die M kurz an und sieht dann lange lächelnd auf sein Bild, während die U spricht.	-geht nicht auf die Aussagen von S ein und bezieht sich auf ihre Sicht bezüglich des Bildes von S -zeigt kein Interesse für das Tun von S -Aufmerksamkeit ist auf U gerichtet -deutet durch mehrere Gesten Unsicherheit an	-S trifft zweimal Aussage bezüglich seines Bildes -ist auf sein Tun und auf U konzentriert	-geht nicht auf S ein -teilt ihre Sicht zum Bild vom S mit -zeigt kein Interesse S gegenüber -Aufmerksamkeit ist auf U gerichtet -deutet durch Gesten Unsicherheit an

Ausformulierung der Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente ID 82 (negative Geschichte)

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“

☞ Die Mutter **lenkt erfolgreich die Aufmerksamkeit ihres Sohnes auf die Untersuchungsleiterin**, während diese zu erklären beginnt, indem sie ihn am Arm berührt und verbal äußert, dass er ihr zuhören soll. Die Mutter **drückt ihre Freude aus und teilt sie ihrem Sohn und der Untersuchungsleiterin mit**, als sie davon erfährt, dass sie die Filzstifte am Ende der Untersuchungs-Situation geschenkt bekommen. Kurze Zeit später, als es um die konkrete Aufgabenstellung geht und beide erfahren, dass sie ein Bild von einer Situation in der Familie malen sollen, wo jemand traurig oder wütend war, **nennt die Mutter den Bruder des Sohnes als Beispiel für eine Streitsituation in der Familie**. Als der Sohn kurz darauf einen Vorschlag macht, **geht die Mutter auf die Idee des Sohnes nicht ein** und die Untersuchungsleiterin fährt mit ihrer Erklärung fort.

👉❤ Die Mutter **hält** die ganze Zeit über abwechselnden **Blickkontakt mit ihrem Sohn und der Untersuchungsleiterin**. Weiters **verstärkt** sie die vorhin **geäußerte Freude** - über das Geschenk der Untersuchungsleiterin an ihren Sohn - **mit ihrer Mimik**. Die ganze Zeit über **ist** sie also ihrem **Sohn**, der **Untersuchungsleiterin sowie der Aufgabenstellung** voll und ganz **zugewandt** und **drückt** auch **ihr Verstehen der Aufgabe mimisch aus**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 2: „Klärung offener Fragen seitens M“

☞ Die Mutter **erkundigt sich** im Anschluss an die Erklärung der Untersuchungsleiterin **über noch offene Details**, beispielsweise wie sie malen sollen und ob sie auf einem Blatt gemeinsam malen sollen. Die Mutter **beginnt laut zu überlegen**, wird jedoch von der Untersuchungsleiterin noch einmal unterbrochen. Als ihr Sohn bereits zu malen beginnen möchte - er hat eine Idee, die die Aufgabenstellung jedoch nicht trifft - **strukturiert sie die Vorgehensweise, indem sie den ersten Schritt vorgibt**. Sie regt an, zuerst einmal darüber zu sprechen und dann mit dem Malen zu beginnen.

👉❤ Als die Untersuchungsleiterin der Mutter die freie Wahl in der Frage lässt, ob sie gemeinsam auf einem Blatt malen oder nicht, **legt sie vor ihrem Sohn und vor sich selbst ein Blatt Papier** hin. Die Mutter **zeigt nach einigen Unsicherheiten gleich wieder Bereitschaft und Initiative** und **ist** ihrem **Sohn** wieder **zugewandt**. **Wort, Emotion und Körpersprache** sind nach wie vor **kongruent**. Die Mutter **ist** ihrem **Sohn emotional und körperlich zugewandt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 3: „Erste Idee seitens S“

☞ Die Mutter **fragt** nun - sehr allgemein - ihren **Sohn nach dem gemeinsamen weiteren Vorgehen**: »Na, was mach ma?« Nachdem der immer noch von seiner Idee - einen Kaktus zu malen - überzeugt ist, **begründet** die Mutter **die fehlgeschlagene Idee** ihrem **Sohn gegenüber**. Sie tut dies jedoch bloß in einem knappen Satz, der dem Sohn zu verstehen geben soll, dass dieses Motiv nichts mit dem Zustand zu tun hat, wenn er wütend ist. Nachdem ihr Sohn jedoch immer noch auf seiner Idee beharrt, **teilt sie ihrem Sohn mit, dass die gestellte Aufgabe vor geht**. Dieser äußert sich mit einem »Aha,...«, auf das die Mutter jedoch nicht ein geht. Sie **teilt** gleich darauf ihrem Sohn **mit, dass sie eine Idee hat, nennt diese jedoch noch nicht**.

👉❤ Die Mutter **ist** ihrem **Sohn** immer noch **zugewandt**, sowohl körperlich als auch emotional. Sie sieht ihren Sohn an, **lässt ihn nachdenken und wartet auf eine Antwort**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 4: „Zweite Idee seitens S“

☞ Die Mutter **wiederholt eine Frage**, die den Sohn zum Nachdenken anregen soll, **zwei Mal** (Was macht dich denn wütend?) **und geht nicht auf die Idee des Sohnes ein**, da dieser eine phantasievolle Idee bringt, die nicht der Aufgabenstellung entspricht. Auch mit dem zweiten Vorschlag des Sohnes kann sie nicht einverstanden sein, da dieser ebenfalls an der Aufgabenstellung vorbei geht. Sie **verneint den Vorschlag vom Sohn, jedoch ohne Begründung**. Nun **versucht** sie wieder, **mittels eigener Idee Hilfestellung zu geben** und **fragt** im Anschluss den **Sohn wieder nach einer eigenen Idee**. Der Sohn bleibt bei seinem Vorschlag von vorhin und die Mutter **stellt nun die Idee im Zusammenhang mit der Aufgabe in Frage**. Nachdem der Sohn stets mit seiner Phantasie spielt, **fordert** sie ihren **Sohn zum Malen auf und stellt wieder eine Verbindung zur Aufgabe her**. Der Sohn beharrt weiter auf seiner Idee. Daraufhin **fordert** die Mutter **vom Sohn eine konkrete Erklärung seiner Idee, mit der sie wieder nicht einverstanden sein kann, was sie auch begründet**.

👉❤ Auch in dieser Themensequenz **hält** die Mutter **Blickkontakt** und **ist** ihrem **Sohn zugewandt**. Sie **sieht** ihren **Sohn an, wenn sie mit ihm spricht**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 5: „Themenwechsel durch Unterbrechung seitens S“

☞ Als der Sohn nun mit der Aussage »Ich kann nicht so gut maln.« vom Gespräch ablenkt, **hinterfragt** die Mutter **die Aussage vom Sohn nicht und reagiert sofort**. Der Sohn verneint den Vorschlag der Mutter, eine Unterlage zu verwenden. Die Mutter jedoch **verdeutlicht in knappen Worten die Notwendigkeit**. Als die Mutter dann zu malen begonnen hat und einen Stift als Lineal verwendet hat, macht sie der Sohn aufmerksam, dass sie den Stift angemalt hat. Darauf **antwortet** sie nur **kurz und unaufmerksam**. Sie **antwortet auch nicht auf die wiederholte Aussage** des Sohnes den Stift betreffend und **macht** ihn bloß **auf die begrenzte Zeit** mit der gleichzeitigen Aufforderung, dass er zu malen beginnen soll, **aufmerksam**.

👉♥ Die **Aufmerksamkeit** der Mutter dem **Sohn gegenüber schwindet** nun merklich. Sie **beginnt mit der Umsetzung der Aufgabe im Alleingang** und **ist nicht mehr bloß auf ihren Sohn konzentriert**. Eine **geringere emotionale Zuwendung** seitens der Mutter ist zu beobachten, **jedoch bleibt ein sensibler Umgang bestehen**. Auch der **Blickkontakt fehlt** in dieser Themensequenz, da die Mutter sich auf ihr Tun konzentriert.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 6: „Ablenkung vom Tun seitens M“

☞ Obwohl die Mutter zum Tun aufgefordert hat, **lenkt** sie ihren **Sohn** kurz darauf wieder **vom Tun ab**, indem sie ihn fragt, wo der Stöpsel des Stifts ist. In vier Versuchen des Sohnes, ihr zu erklären, wo sich dieser befindet, **antwortet** sie jeweils **knapp, unaufmerksam und ohne aufzusehen**. Beim fünften Versuch des Sohnes **bedankt** sie **sich, verweist aber aufs Fortfahren und** erneut, wie schon vorhin, **auf den Zeitfaktor**.

👉♥ Die **Haltung** der Mutter **stimmt nicht mit Verbalem überein**. Der Grund dafür ist: Sie **ist** ihrem **Sohn gegenüber unaufmerksam und** vollends **auf ihr Tun konzentriert**. Obwohl sie ihm eine Frage gestellt hat, ist sie an der Antwort nicht interessiert. Sie **sieht** ihren **Sohn nicht an, somit entsteht auch kein Blickkontakt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 7: „Ablenkung vom Tun seitens M“

☞ In einer **längeren Sprechpause** ist die Mutter rein auf ihr Tun konzentriert. Sie **lenkt** ihren **Sohn** mit ihrem Tun **von seinem Tun ab**, indem sie sagt, dass sie nicht malen kann. Der Sohn trifft zweimal eine Aussage, die sich auf die Aussagen der Mutter bezieht. Sie hingegen **antwortet** ihrem **Sohn einmal knapp und einmal gar nicht**. Sie **lässt** ihren **Sohn nicht an ihrem Tun teilhaben**, als dieser eine konkrete Frage zu der Situation hat, die sie gerade malt. Sie gibt eine allgemeine Antwort, die nur impliziert, dass sie ärgerlich ist, sodass weder der Sohn noch der Beobachter näheres über ihr Tun beziehungsweise das Ereignis, das sie malt, erfahren. Sie fordert ihn auf, dass er auch so etwas malen soll und **verweist aufs Fortfahren und auf den Zeitfaktor**.

👉♥ Die **Mutter** ist weiter **auf ihr Tun konzentriert** und **lenkt** ihren **Sohn** mittels ihrer Handbewegungen und Aussagen **von seinem Tun ab und zieht so seine Aufmerksamkeit auf sich**. **Emotionale und körperliche Zuwendung zu ihrem Sohn ist nicht vorhanden**. Sie **sieht** ihren **Sohn nur kurz an, als sie ihn zum Fortfahren auffordert**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 8: „Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S“

☞ Die Mutter **antwortet** ihrem **Sohn mehrmals nicht**. Auf drei Aussagen des Sohnes sein Tun betreffend zeigt die Mutter keine Reaktion. Dann folgt eine **längere Sprechpause**, die der Sohn mit einer auf sein Bild bezogenen Aussage unterbricht. Die Mutter **antwortet** auch bloß **kurz, prägnant und unaufmerksam**, als ihr Sohn sie auffordert, sich sein Bild anzusehen.

👉♥ Die Mutter **konzentriert sich** weiterhin **nur auf ihr Tun und interessiert sich nicht für das Tun des Sohnes**. Es ist **keine Aufmerksamkeit und Zuwendung von der Mutter zum Sohn** zu beobachten, weder emotional noch die Körpersprache betreffend.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 9: „Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S“

☞ Die Mutter **geht auf die Aussagen des Sohnes mehrmals nicht ein**, sie spricht kein einziges Mal. Die Mutter **gibt einzig einen leisen Laut von sich**.

👉♥ Die Mutter **reagiert nicht auf den Sohn**. Körperliche beziehungsweise emotionale **Zuwendung und Aufmerksamkeit** ihrem **Sohn gegenüber ist weg**. Die Mutter **ist auf ihr Tun konzentriert**. Sie

kommt der Forderung des Sohnes nach (ihm den Stift zu geben, den sie gerade verwendet), **ohne** dabei **näher auf ihn einzugehen**. Auf die zweite Forderung des Sohnes (ihm den Stöpsel zu geben) **reagiert** sie **ohne weiteres Interesse**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 10: „Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S“

☞ Die Mutter **macht** eine **widersprüchliche Aussage** - was die Aufgabenstellung betrifft - **zu ihrem Bild**, indem sie meint: »Na das sind die ur lustigen Zeichnung, Zeichnungen.« Als der Sohn auf sein Bild Bezug nimmt, **gibt** die Mutter eine **lobende, jedoch unpassende Antwort**. Auf die anschließenden Aussagen des Sohnes sein Bild betreffend **antwortet** sie **manchmal nicht, manchmal nur prompt, kurz und prägnant** und beobachtbar mit wenig inhaltlichem Interesse. Auf die nächste Aussage des Sohnes **antwortet** sie gar **nicht mehr und geht kurz auf seinen Schnupfen ein**. **Zwei längere Sprechpausen** in dieser Sequenz werden jeweils vom Sohn abgebrochen. Am Ende der Sequenz beginnt der Sohn zu sprechen. Die Mutter **lässt** ihren **Sohn** jedoch **nicht aussprechen**, geht nicht auf das von ihm Gesagte ein und **vergleicht lobend ihr Talent mit dem des Sohnes**.

☞♥ Die Mutter **ist über sich selbst verwundert**, als sie ihr Bild ansieht. Sie drückt mit ihrer Körpersprache aus, dass sie von ihrem künstlerischen Können nicht überzeugt ist. Die ganze Zeit über **bleibt** sie **auf ihre Tätigkeit konzentriert**. **Körperliche Zuwendung bleibt aus, emotionale Zuwendung bleibt weitgehend aus**. Einzig im zweifachen **Lob** ist emotionale Zuwendung erkennbar, dies **bleibt** jedoch **ein rein verbales**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 11: „Versuche der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens S“

☞ Die Mutter **antwortet** in dieser Sequenz **mehrmals an den Aussagen des Sohnes vorbei**. Am Ende der Sequenz **geht** sie **liebervoll auf seinen Schnupfen ein**.

☞♥ Die Mutter **widmet ihre Konzentration den Dingen der Umgebung und ihrem Tun**. Sie **widmet sich in keiner Weise** dem **Sohn**, weder **emotional beziehungsweise körpersprachlich**. Durchgehend erfolgt **kein Blickkontakt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 12: „Konzentration der M bei sich selbst und bei der U“

☞ Auf eine unverständliche Aussage des Sohnes hin **lobt** die Mutter ihren **Sohn** und **stellt eine Frage zu seinem Bild**, dessen Antwort sie jedoch sichtlich gar nicht interessiert. Denn gleich auf die kurze Antwort des Sohnes **beschreibt** sie **ihr Tun** und **bittet** dann - in Bezug auf die Frage der Untersuchungsleiterin - **um mehr Zeit und fragt auch** ihren **Sohn um Einverständnis**. Jedoch ist auch die Antwort des Sohnes auf diese Frage für sie nicht von Relevanz. Sie **antwortet** ihrem **Sohn nicht**.

☞♥ Die Mutter **ist auf sich und ihr Tun konzentriert**. Sie **wendet sich** ihrem **Sohn rein verbal zu** und **ohne Interesse für seine Antworten**. Es entsteht **kein Blickkontakt**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 13: „M erinnert S an die Aufgabenstellung“

☞ Nun **unterbricht** die Mutter den **Sohn beim Sprechen**, als dieser einen Satz beginnt. In der Folge **geht** sie **auf die Aussagen von** ihrem **Sohn mehrmals nicht ein**. Zwei **längere Sprechpausen** sind in dieser Themensequenz ebenfalls zu beobachten, die einmal von der Mutter und einmal vom Sohn beendet werden. Als der Sohn sein Tun unterbricht und der Mutter beim Malen zusieht, **fordert** diese ihren **Sohn zum Malen auf und verweist auf** die wenige noch verbleibende **Zeit** und die von der Untersuchungsleiterin gestellte **Aufgabe**. Gleich darauf **lässt** sie ihren **Sohn nicht aussprechen** und **stellt eine Frage zu seinem Bild**. In der Folge **antwortet** sie **nicht mehr oder bloß kurz und prägnant**.

☞♥ Die Mutter **zeigt wenig Interesse für das Tun vom Sohn**. Auch **das verbale Interesse stimmt nicht mit** ihrer **Gestik und der Emotion überein**. Sie **kommt dem Wunsch ihres Sohnes nach** (er bittet um einen Stift), **jedoch ohne weitere Reaktion**. Es entsteht **kein Blickkontakt**.

➤ Als der Sohn zu einer Aussage über sein Bild ansetzt, **geht** die Mutter **nicht auf ihren Sohn ein**. Diese Aussage wird dann von der Untersuchungsleiterin unterbrochen. Der Sohn bringt nun seine Aussage zu Ende. Die Mutter **teilt** in einem kurzen Satz **ihre Sicht vom Bild ihres Sohnes mit**.

👉♥ Die Mutter **zeigt** auf der Ebene der Körpersprache der emotionalen Ebene **kein Interesse** dem **Sohn gegenüber**. Ihre **Aufmerksamkeit ist auf die Untersuchungsleiterin gerichtet**. Sie **deutet durch Gesten** eine gewisse **Unsicherheit an**, die sich jedoch nicht konkreter definieren lässt.

Interpretation des Beobachteten inklusive der Herausarbeitung von Schlüsselmomenten ID 82 (negative Geschichte)

Die Themensequenz 1, in der die „Erklärung der Aufgabenstellung seitens der Untersuchungsleiterin“ stattfindet, sind Scaffoldingmomente wahrzunehmen. Es ist zu beobachten, dass es der Mutter gelingt, die Aufgabe nachzuvollziehen und zu verstehen. Es gelingt ihr weiters, die Aufmerksamkeit des Sohnes auf die Untersuchungsleiterin zu richten. Verbale, mimische und emotionale Kongruenz sind durchgehend zu beobachten. Die Mutter kann Freude und Verständnis gut ausdrücken und ist der kommenden Aufgabe zugewandt. Einzig, dass sie den *Bruder des Sohnes als Beispiel für einen Streit* in der Familie nennt, ist für den Beobachter ein wenig irritierend. Denn obwohl die Untersuchungsleiterin in der Erklärung zwei Mal eher auf sie beide (Mutter und Sohn) beziehungsweise den Vater hinweist, bringt die Mutter als Beispiel ihren anderen Sohn. Dieser Aspekt erschien sehr interessant.

Auch in der Themensequenz 2, in der die „Klärung offener Fragen seitens der Mutter“ dominiert, ist noch eine positive Grundstimmung zu beobachten. *Interessant ist der Aspekt, dass die Mutter sowohl ihrem Sohn als auch sich selbst je ein eigenes Blatt zuteilt*, als sie von der Untersuchungsleiterin erfährt, dass sie diesbezüglich freie Wahl hat. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Mutter bereits hier entschieden hat, dass jeder ein eigenes Bild malt, obwohl die Untersuchungsleiterin mehrmals auf das Gemeinsame hingedeutet hat. Als der Sohn noch immer voller Tatendrang ist und bereits mit dem Malen beginnen möchte, versucht die Mutter zu strukturieren - wie es bei Müttern oft vor kommt, die hoch scaffolden - indem sie vorschlägt, zuerst zu (be-)sprechen und dann erst zu malen. Sie erkundigt sich über Details und offene Fragen ihrerseits und gibt Schwächen und Bedenken offen zu. Ihre Haltung ist in den drei Bereichen Verbales, Körpersprache und Emotionales kongruent und sie ist ihrem Sohn zugewandt.

In der Themensequenz 3, in der es um die „erste Idee seitens des Sohnes“ geht zeigt sich, dass die Mutter ihrem Sohn immer noch körperlich und emotional zugewandt ist. Sie beginnt noch nicht zu malen, sieht ihren Sohn an und fragt nach dem weiteren, gemeinsamen Vorgehen. Hierbei handelt es sich um die erste Strategie der Mutter, ihren Sohn auf die Aufgabe hinzulenken. In zwei knappen Sätzen teilt die Mutter ihrem Sohn mit, dass seine Idee nicht passend ist und die zu erfüllende Aufgabe vorgeht. Es gelingt ihr dadurch nicht, ihm die Aufgabe verständlicher zu machen. Jedoch kann sie ihn zum Nachdenken anzuregen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Mutter aufgrund der verkürzten Kommunikation daran scheitert ihrem Sohn zu erklären, was mit der Aufgabe genau gemeint ist. Daraufhin folgt eine zweite Strategie seitens der Mutter. Und zwar teilt sie ihm mit, dass sie bereits eine Idee hat. Sie versucht also, ihm mit einer Idee auf die Sprünge zu helfen. Da diese beiden Strategien zwei unterschiedliche Forderungen an den Sohn stellen (selbst nachdenken und auf die Idee der Mutter einzugehen) gelingt es der Mutter nicht, mehr Bezug zwischen der Aufgabe und ihrem Sohn herzustellen. Es ist zusätzlich zu beobachten, dass sie die Aufgabe zuerst noch als eine gemeinsame betrachtet (sie fragt den Sohn nach dem weiteren gemeinsamen Tun), kurz darauf *wechselt sie von der Wir-Form in die Ich-Form*.

In der Themensequenz 4, die die „zweite Idee seitens des Sohnes“ zum Inhalt hat, ist zu beobachten, dass die Mutter weiterhin auf körpersprachlicher sowie emotionaler Ebene ihrem Sohn zugewandt ist. Sie beginnt auch noch nicht selbst zu malen, da sie weiterhin darauf konzentriert ist, mit ihrem Sohn auszuhandeln. Auf verbaler Ebene jedoch wendet sie mehrere Strategien an (die sich später als Fehlstrategien herausstellen), ihren Sohn zum Nachdenken anzuregen und auf Ideen zu bringen, die für die Aufgabenstellung angemessen sind. Sie schafft es jedoch nicht, ihn vom phantasievollen Nachdenken zum Nachdenken über realistische Ereignisse zu bringen. Besonders auffällig ist hier, dass die Mutter - bereits zum zweiten Mal - *als Beispiel eine Situation bringt, die ebenfalls nicht ganz der Aufgabenstellung entspricht und ihren Sohn ein Stück weit ausschließt*. Sie spricht von einem Konflikt zwischen ihr und ihrem anderen Sohn und nimmt somit ihrem Sohn auch die Möglichkeit, diese Idee zu teilen. Es ist zu beobachten, dass der Sohn schon motiviert wäre, die Aufgabe umzusetzen und

auch auf die Fragen der Mutter eingeht. Jedoch reichen die Denkanstöße und Fragen der Mutter nicht aus, dem Sohn die Aufgabenstellung verständlich zu machen. Aus diesem Grund schlagen ihre Strategien auch in dieser Themensequenz fehl. Außerdem ist als besonders auffällig hervor zu heben, *dass sich das Verständnis der Mutter bezüglich der Aufgabenstellung wandelt*. Spricht sie vorhin noch von Situationen, in denen jemand wütend war, fragt sie nun nach einer Situation, die einen wütend macht.

In der Themensequenz 5 findet ein „Themenwechsel durch Unterbrechung seitens des Sohnes“ statt. Es geht nicht genau hervor, ob er nun abzulenken versucht, da die bisherige Aushandlung das Thema betreffend erfolglos war. In jedem Fall ist es interessant zu beobachten, dass mit dieser Unterbrechung auch ein Verändern im Verhalten der Mutter zu beobachten ist. Ihre Kommunikation beschränkt sich auf Nebensächlichkeiten - wie beispielsweise auf die Mal-Unterlage und darauf, dass der Sohn auf den Tisch gemalt hat - und wird knapper, als sie ohnedies bereits war. Weiters reagiert sie auf die folgenden Aussagen des Sohnes nur in knappen Worten oder auch gar nicht. Es ist zu bemerken, dass der Sohn die Aufmerksamkeit der Mutter durch Wiederholen seiner Aussagen auf sich lenken muss. Sie wird nun auch selbst aktiv, beginnt im Alleingang zu malen und wartet nicht mehr nur ab, bis vom Sohn etwas kommt. Sie entfernt sich auch mit dieser Verhaltensweise ein Stück weit vom Gemeinsamen der Sache. Außerdem ist die *neue Strategie seitens der Mutter*, ihren Sohn auf den Zeitfaktor aufmerksam zu machen, *besonders interessant*. Sie fordert ihn auf fortzufahren, obwohl die Aushandlung des Themas noch gar nicht abgeschlossen ist. Scheinbar hat sie beschlossen, dass genug gesprochen wurde und nun die Umsetzungsphase beginnen soll. *Es stellt sich jedoch heraus, dass diese Strategie eine Fehlstrategie ist.*

In der Themensequenz 6 erfolgt eine „Ablenkung vom Tun seitens der Mutter“. *Obwohl sie ihren Sohn eben erst zum Tun aufgefordert hat, lenkt sie ihn davon gleich wieder ab. Sie fragt ihn danach, wo der Stöpsel ihres Stiftes ist. Diese Frage hat sie jedoch scheinbar gar nicht so wichtig genommen, da sie sich für die Antwort-Versuche ihres Sohnes nur mäßig interessiert.* In diesem Verhalten ist ein zweifacher Widerspruch zu beobachten, nämlich: Die Mutter fordert ihren Sohn zum Malen auf und lenkt ihn gleichzeitig - vermutlich unbewusst - gleich wieder davon ab = 1. Widerspruch. Die Ablenkung des Sohnes erfolgt, indem sie ihm eine Frage stellt, deren Antwort sie jedoch gar nicht interessiert = 2. Widerspruch. Die Aufmerksamkeit ihrem Sohn gegenüber ist noch mehr geschwunden, da sie auf ihr Tun konzentriert ist. Die Aufmerksamkeit vom Sohn seiner Mutter gegenüber wäre beobachtbar vorhanden, denn dieser nimmt die Frage ernst und ringt in der Folge in Form von mehreren Aussagen - die Frage betreffend - um die Aufmerksamkeit der Mutter. Am Ende der Themensequenz gelingt es ihm, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und die Mutter bedankt sich bei ihm. Sie *wendet jedoch im gleichen Atemzug dieselbe (Fehl-)Strategie wie vorhin an* und fordert ihren Sohn zum Tun auf und verweist auf den Zeitfaktor.

In dieser Themensequenz 7 erfolgt abermals eine „Ablenkung vom Tun seitens der Mutter“. Die Mutter wird immer Ich-bezogener, ist auf ihr Tun konzentriert und zieht mit ihrem Tun auch die Aufmerksamkeit ihres Sohnes auf sich. Die Aufmerksamkeit des Sohnes nützt sie jedoch nicht positiv, da das Interesse für das Tun ihres Sohnes ist komplett geschwunden ist und somit auch die Unterstützung ausbleibt, die er benötigen würde. Ein interessanter Aspekt ist ebenfalls, dass die Kommunikation weiterhin sehr flach und oberflächlich bleibt. Die Mutter spricht beispielsweise ihre Skepsis gegenüber ihrem Können - das Malen betreffend - aus. Dabei meint sie: »Ha, kann kein Maxerl machen.« Sie gibt also keine Information preis, was sie malt, spricht von keinen realen Personen, sondern lediglich von Maxerln. Als der Sohn sich für das Ereignis, das die Mutter malt interessiert und sie ihr Bild betreffend fragt: »Wie ich und der Peter ärgerlich sind?« wird klar, dass er scheinbar Ahnung hat, was die Aufgabenstellung betrifft, ihm jedoch die nötige Unterstützung zur Umsetzung fehlt. *Hier könnte die Mutter einhaken und die Möglichkeit nützen, um wieder ein gemeinsames Ziel zu verfolgen, was sie jedoch nicht tut.* Die verbale Unterstützung seitens der Mutter ihrem Sohn gegenüber schlug bereits in vorangegangenen Themensequenzen fehl und ist nun überhaupt nicht mehr vorhanden. Die Mutter antwortet oberflächlich und lässt ihren Sohn - und somit auch den Beobachter - nicht erfahren, was sie gerade konkret tut. Sie sieht die Aufgabe mittlerweile scheinbar als ihre und teilt ihrem Sohn eine eigene Aufgabe zu. Sie gibt jedoch in keiner Weise Unterstützung. Bereits zum dritten Mal wendet sie die (Fehl-) Strategie an, den Sohn zum Tun aufzufordern und auf den Zeitfaktor aufmerksam zu machen.

Die Themensequenz 8 ist dominiert von den „Versuchen der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens des Sohnes“. Der Sohn malt nun wieder und auch die Mutter ist mit ihrer Konzentration auf ihre eigene Tätigkeit gerichtet. Der Sohn versucht jedoch mehrmals, die Aufmerksamkeit der Mutter zu erlangen. Erst nach vier Versuchen und einer längeren Sprechpause gelingt es ihm, von der Mutter ein »Mhm.« als Antwort zu erhalten. Es ist zu beobachten, dass die Mutter ihn nicht absichtlich ignoriert,

es bleibt jedoch jegliche emotionale und körperliche Zugewandtheit aus, die verbale Zuwendung fällt besonders flach aus, da die Mutter einfach zu sehr auf ihr eigenes Tun konzentriert ist. Eine Unterstützung des Sohnes bleibt komplett aus.

Die Themensequenz 9 ist abermals dominiert von den „Versuchen der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens des Sohnes“. Sehr auffällig ist hier, *dass die Mutter die ganze Themensequenz über schweigt* und auf die mehrmaligen Versuche des Sohnes, den Stift zu erhalten mit dem sie gerade malt, schweigt. *Sie ergreift keine der Chancen, die sie durch die Kommentare ihres Sohnes erhalten würde, um in Kontakt zu treten.* Die Zuwendung der Mutter ihren Sohn betreffend ist in allen drei Komponenten (Körpersprache, Emotionen, Verbales) schwach bis gar nicht vorhanden. Sie reagiert sehr spät auf seine Bedürfnisse und ohne jegliche Zuwendung. Als sie ihm den Stift und den Stöpsel reicht, nachdem der Sohn den Wunsch geäußert hat, sieht sie nicht einmal zu ihm hinüber. Hier verpasst sie beispielsweise eine Chance, sein Bild zu betrachten und sich dazu zu äußern. Sie ist auf ihr Bild und ihr Tun konzentriert.

Die Themensequenz 10 ist wieder dominiert von den „Versuchen der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens des Sohnes“. In Bezug auf die Kommunikation in der Interaktion sind einige wesentliche und interessante Auffälligkeiten zu erwähnen. Beispielsweise *in der Aussage der Mutter* »Na das sind die ur lustigen Zeichnung, Zeichnungen.«, *ist ein Widerspruch erkennbar.* Sie möchte einerseits damit aussagen, dass sie findet, dass sie nicht gut malen kann. Andererseits bringt sie mit dem Wort »lustig« eine Emotion ins Spiel, die gar nicht zur Aufgabenstellung passt. Denn es soll eigentlich ein trauriges Ereignis gemalt werden. Weiters versucht der Sohn mehrmals, die Aufmerksamkeit der Mutter zu erlangen. *Ihre Antworten sind aber oftmals unpassend.* Sie spricht zwar Lob ihrem Sohn gegenüber aus, jedoch an unpassender Stelle und stets im Vergleich mit ihrem Können. Weiters spricht sie wieder von »Maxerln«, obwohl eigentlich bestimmte Personen aus der Familie gemalt werden sollen. *Sie benennt die Inhalte nicht (angemessen) und die Kommunikation geht vielfach am Sinn und am Sohn vorbei.* Die Mutter lässt hier viele Möglichkeiten aus, die ein gelungenes, gemeinsames Arbeiten ermöglichen würden, da der Sohn beobachtbar interessiert, aufmerksam und konzentriert ist und auch bemüht ist, die Aufmerksamkeit der Mutter zu erlangen. Die Mutter hat jedoch bereits früher aufgegeben ein miteinander anzustreben und Unterstützung anzubieten. Sie ist viel zu sehr auf ihr Tun konzentriert und zeigt verbal und emotional sehr wenig Interesse, auf körperlicher Ebene überhaupt keines.

Die Themensequenz 11 ist wieder dominiert von den „Versuchen der Erlangung von Aufmerksamkeit seitens des Sohnes“. Der Sohn äußert sich vier Mal zu seinem Tun und seinem Bild. Die Mutter antwortet jedes Mal, jedoch stets an den Aussagen des Sohnes vorbei (z.B. zum Lärm von draußen, zu ihren geringen künstlerischen Fähigkeiten, zum Schnupfen des Sohnes). Die Aufmerksamkeit der Mutter ist überall, nur nicht bei ihrem Sohn. Diese Sequenz ist geprägt von Kommentaren seitens der Mutter, die nicht zu den Aussagen des Sohnes passen. Als ob sie ihn nicht hören würde. Die Kommunikation geht aneinander vorbei. Dinge, die sie zu Beginn noch gestört haben (z.B. dass der Sohn Monster malen möchte) überhört sie jetzt und sind für sie nicht mehr von Bedeutung. Die Zuwendung ist in allen drei Bereichen (verbal, emotional, körpersprachlich) nicht vorhanden.

In der Themensequenz 12 ist die „Konzentration seitens der Mutter bei sich selbst und bei der Untersuchungsleiterin“. Nachdem der Sohn mehrere Themensequenzen lang Versuche unternahm, Aufmerksamkeit von seiner Mutter zu erlangen, verhält er sich nun sehr ruhig. Die Mutter konzentriert sich ausschließlich auf sich selbst, auf ihr Tun, ihre geringe Fähigkeit, das Malen betreffend und die Frage, wie viel Zeit noch benötigt wird. Zwei Mal geht sie kurz auf ihren Sohn ein. Einmal, um eine Frage sein Bild betreffend zu stellen und einmal, um ihm nach seinem Einverständnis zu fragen. *Beide Male erweisen sich diese Interessen ihrem Sohn und auch seinem Tun gegenüber nur als scheinbare,* denn sie wartet weder eine Antwort ab, noch antwortet sie ihrem Sohn. Interessant ist zu beobachten, dass die Mutter ein kleines Detail zu ihrem Bild bekannt gibt (sie sagt, dass sie ein Skateboard malt). Sie berichtet jedoch weder mehr dazu, noch interessiert sich der Sohn für diese Aussage.

Die „Mutter erinnert ihren Sohn an die Aufgabenstellung“ in der Themensequenz 13. Die Kommunikation der Mutter geht auch in dieser Themensequenz am Sohn vorbei. Dies ist beobachtbar, indem sie einmal auf mehrere Aussagen nicht eingeht und dann wieder die Strategien anwendet, die sich bereits als erfolglos heraus stellten (z.B. den Sohn auf den Zeitfaktor aufmerksam zu machen und gleich in der Folge noch einmal in knappen Worten zu versuchen, ihm die Aufgabe näher zu bringen). Weiters ist zu beobachten, dass die Mutter das Bild des Sohnes fehl interpretiert, indem sie meint: »Na mal schnell. Noch was was d-was dich ärgert.« ... »Ich ärger dich so?« Auf die interessante Antwort des Sohnes »Nein, du ärgerst dich nur.« geht sie in Folge nicht mehr ein. *Auch hier verpasst sie wieder*

ein Angebot seitens ihres Sohnes, über sein Tun zu kommunizieren. Dies ist ein Beispiel das zeigt, dass die Mutter kein Interesse am Tun ihres Sohnes hat. Die Mutter ist mit der Konzentration bei ihrem Tun und bezieht ihren Sohn nur in knappen Worten mit ein. Diese Worte sind weiters mit Gestik und Körperhaltung nicht kongruent. Die längeren Sprechpausen sind weiters ein Zeichen dafür, dass die Mutter die Konzentration ganz für sich selbst benötigt. Einzig als sich ihr Sohn für ihr Tun interessiert, macht sie ihn auf sein Tun aufmerksam, was wiederum eine Bestätigung dafür ist, dass die Mutter im Mein-Dein-Denken verhaftet bleibt. Weiters ist interessant zu beobachten, dass, als der Sohn die Mutter um einen Stift bittet, diese zwar seiner Bitte nach kommt, jedoch ohne aufzusehen beziehungsweise ihren Sohn anzusehen. Als ihr Sohn sie bittet sein Bild anzusehen, tut sie dies kurz. Jedoch kann über ihre Gestik und ihre Körperhaltung beobachtet werden, dass ihr Interesse dafür sehr gering ist. Hier versäumt sie wieder zwei - vom Sohn initiierte - Möglichkeiten, mit ihm in Kontakt zu treten.

In der Themensequenz 14 findet die „Beendigung der Aufgabenstellung seitens der Untersuchungsleiterin statt“. In dieser Themensequenz steht die Untersuchungsleiterin bereits im Vordergrund und sie beendet die Umsetzungsphase. Jedoch ist in dieser kurzen Zeit noch zu beobachten, dass die Mutter ihre Aufmerksamkeit weiterhin eher ihr und der Untersuchungsleiterin widmet, als ihrem Sohn. Sie vermittelt mittels Körpersprache Unsicherheit. *Ein letzter interessanter Aspekt dieser Interaktion ist, dass die Mutter mit der Aussage »Asso, und ich hab schon geglaubt das sind die Hörner, haha.« eine interessante Fehlinterpretation bezüglich des Bildes ihres Sohnes von sich gibt. Sie interpretiert Wut in das Bild, die ihr Sohn ihr gegenüber hegt.*

5.5 Vertikale Verhaltensanalyse ID 116 (positive Geschichte)

Tabellarische Darstellung ID 116 (positive Geschichte)

Transkription und Situationsbeschreibung ID 116 (positive Geschichte)	Fokus auf Mutter	Fokus auf Kind	Scaffoldingmomente und Non-Scaffoldingmomente
Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“ M und T²³ sitzen gemeinsam beim Tisch. Die T sitzt auf der Eckbank, die M sitzt auf einem Sessel gleich neben ihr. Auf dem Tisch ist ein bereits gemaltes Bild zu sehen, einige Filzstifte und ein leeres Blatt Papier liegen vor der T. Die M legt das bereits gemalte Bild noch ein Stück zur Seite und sieht dann die U an, die die Aufgabe zu erklären beginnt: »Und jetzt überlegt bitte gemeinsam, ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem es euch allen gut gegangen ist. Was glü...lustig war, was euch, was fein war miteinander, ja? Und zeichnet das wieder auf.« Während die U spricht hält die T bereits einen Stift in der Hand, öffnet diesen und beginnt bereits zu malen. Die M sieht die U an und hört ihr zu. Als die T zu malen beginnt, sieht sie kurz zu ihr und antwortet auf die Frage der U mit einem »Mhm.« Die T malt und die M sieht noch einmal zur U, da die noch hinzufügen: »Also, was euch einfach gut gegangen is.« Themensequenz 2: „M beginnt mit der Umsetzung“ Nun wendet sich die M zu den Stiften und zur T, wählt einen Stift und sagt dabei: »Schau, zeichne ma mal ne Kerze, ja?« Die T malt weiter, während die M noch einen Stift aussucht. »Mit welcher Farbe mach man eine Kerze?« Als die M einen Stift gewählt hat sieht die T auf, verfolgt die Handbewegungen der M und sagt nickend »Ja.« Die M fragt noch einmal nach: »Mit welcher Farbe?« Die T sieht vor sich her, überlegt, sieht auf den Stift, den die Mutter genommen hat (dieser ist gelb) und antwortet: »Gelb.« Die M beginnt zu malen und sagt: »Na, gelb mach ma die...mhm.« Auch die T beginnt wieder zu malen sagt etwas Unverständliches: »...lot« Sie malt ein wenig, die M malt auch, legt jedoch dann ihren Stift zur Seite. Dann setzt die T mit dem Stift ab, setzt dort zu malen an, wo die M gerade gemalt hat und fragt: »So?« Die M wechselt gerade den Stift, hebt die zweite Hand zu dem Stift der Tochter und antwortet: »Nein, nein, nein.«, sodass die T den Stift wieder weg bewegt. Als sich die M einen neuen Stift aus der Packung nimmt sieht die T zu den Stiften hinüber und meint: »Da tust du alle laus!« Die M setzt nun wieder zum Malen an, die T sieht ihr dabei zu und die M antwortet: »Na das macht ja nix.« Die T sieht ihr eine Weile zu, dann malt sie wieder weiter und die M wechselt nun ihren Stift. Hier entsteht eine Sprechpause von 12 Sekunden. Dann meint die Mutter: »Mach ma eine blaue Kerze?« Die T antwortet sofort, während sie noch malt - ohne aufzusehen: »Ja.« Als die M wieder mit ihrem Stift hantiert, gerät die T ein wenig ins Stocken und beobachtet auch das Tun ihrer M. Die deutet auf das Gemalte der T	-antwortet der U kurz und prägnant -zeigt Interesse -ist U und der Aufgabe zugewandt -kein Blickkontakt mit T	-spricht nicht -greift sich einen Stift -beginnt zu malen -keine Aufmerksamkeit für U oder M	-antwortet kurz -zeigt Interesse und ist der Aufgabe zugewandt -kein Kontakt mit T
Themensequenz 2: „M beginnt mit der Umsetzung“ Nun wendet sich die M zu den Stiften und zur T, wählt einen Stift und sagt dabei: »Schau, zeichne ma mal ne Kerze, ja?« Die T malt weiter, während die M noch einen Stift aussucht. »Mit welcher Farbe mach man eine Kerze?« Als die M einen Stift gewählt hat sieht die T auf, verfolgt die Handbewegungen der M und sagt nickend »Ja.« Die M fragt noch einmal nach: »Mit welcher Farbe?« Die T sieht vor sich her, überlegt, sieht auf den Stift, den die Mutter genommen hat (dieser ist gelb) und antwortet: »Gelb.« Die M beginnt zu malen und sagt: »Na, gelb mach ma die...mhm.« Auch die T beginnt wieder zu malen sagt etwas Unverständliches: »...lot« Sie malt ein wenig, die M malt auch, legt jedoch dann ihren Stift zur Seite. Dann setzt die T mit dem Stift ab, setzt dort zu malen an, wo die M gerade gemalt hat und fragt: »So?« Die M wechselt gerade den Stift, hebt die zweite Hand zu dem Stift der Tochter und antwortet: »Nein, nein, nein.«, sodass die T den Stift wieder weg bewegt. Als sich die M einen neuen Stift aus der Packung nimmt sieht die T zu den Stiften hinüber und meint: »Da tust du alle laus!« Die M setzt nun wieder zum Malen an, die T sieht ihr dabei zu und die M antwortet: »Na das macht ja nix.« Die T sieht ihr eine Weile zu, dann malt sie wieder weiter und die M wechselt nun ihren Stift. Hier entsteht eine Sprechpause von 12 Sekunden. Dann meint die Mutter: »Mach ma eine blaue Kerze?« Die T antwortet sofort, während sie noch malt - ohne aufzusehen: »Ja.« Als die M wieder mit ihrem Stift hantiert, gerät die T ein wenig ins Stocken und beobachtet auch das Tun ihrer M. Die deutet auf das Gemalte der T	-hat sofort eine Idee und teilt mit, diese umsetzen zu wollen -fragt T zweimal nach Farbwahl -trifft unvollständige Aussage -verneint Plan von T -antwortet T -kurze Sprechpause -stellt T Frage -gibt T Anweisung -macht T Vorschlag -beginnt sofort mit der Umsetzung -ist auf ihr Tun konzentriert und lässt T nur in geringem Ausmaß teil haben -verstärkt Verneinung des Plans der T mimisch	-antwortet M -antwortet M -sagt etwas Unverständliches -stellt Frage -tätigt Aussage zum Tun der M -antwortet M -stellt Überlegungen darüber an, was sie malen soll -trifft Entscheidung und teilt diese M mit -ist auf ihr Malen konzentriert -verfolgt Handbewegungen der M -ist aufmerksam für das Tun der M -sieht nicht zu M auf	-hat sofort Idee und teilt Umsetzungspläne mit -fragt T zweimal nach Farbwahl -trifft unvollständige Aussage -verneint Plan der T -antwortet -kurze Sprechpause -stellt Frage -gibt Anweisung -macht Vorschlag -beginnt sogleich mit Umsetzung und ist in Folge auf ihr Tun konzentriert -lässt T bloß in geringem Ausmaß teil haben

²³ T steht im Folgenden für die Tochter. Die Namen der Kinder sind aus Datenschutzgründen geändert.

und meint: »Marlene, tu was Ordentliches zeichnen.« Sie setzt zum Malen an, die T malt ebenfalls kurz weiter, meint »Mach auch eine Kerze.« und malt weiter. Die M malt weiter und antwortet nicht. Die T sagt: »Ich mach ein Haus.« Die M antwortet wieder nicht, dann sagt die T: »Schau, ich mach eine große Kerze.« Sie deutet auf das von ihr Gemalte und malt wieder weiter. Die M setzt mit dem Malen ab, schließt ihren Stift, sieht kurz zum dem Gemalten der T und lächelt: »Hm.« Dann sieht sie wieder auf ihr Gemaltes, kratzt sich an der Wange, legt den Stift zur Seite und greift nach einem anderen. Die T deutet auf das Gemalte der M und meint: »Ich will auch eine - so eine Kerze machen.« Die M öffnet den Stift, setzt zum Malen an und antwortet: »Na probiers. Schau, wie ichs zeichne und dann machstas selba.« Währenddessen schließt sie den Stift wieder und öffnet ihn auf der andere Seite um weiter zu malen.	-sieht T nicht an wenn sie mit ihr spricht -wenig Emotionen beobachtbar und keine physische Zuwendung	-kein Blick- oder Körperkontakt	-sieht T nicht an -emotionale und physische Zuwendung in geringem Ausmaß vorhanden
Themensequenz 3: »M ist auf ihr Tun konzentriert!« Die T sieht die ganze Zeit über abwechselnd auf das Bild und auf die Handbewegungen der M und sagt: »Kaputt. La.« Sie zeigt mit dem Finger auf das Bild und sagt: »De gehört mir, gell-t?« Die M antwortet nicht. Die T sieht auf das Bild und schaut der M beim Malen zu, zeigt noch einmal auf das Bild und fragt noch einmal: »Ghört der mir?« Sie sieht der M weiter zu, die ihr nicht antwortet, zeigt wieder auf das Bild und fragt: »Was is das?« Sie sieht weiter auf das Bild, die M malt weiter und antwortet: »Das is, wo das Taufwasser drin is.« Die T sagt darauf etwas Unverständliches, während sie der M bei ihrer Tätigkeit zu sieht. Die M malt weiter und antwortet nicht. Die T zeigt noch einmal auf das Bild und fügt hinzu: »Das auch.« Die M antwortet »Ja, das mach ich blau.«, während sie malt. Die T möchte den Stift zur Seite legen und meint: »Dann ich.« Nun bemerkt sie, dass er noch geschlossen gehört. Die M antwortet: »Na dann machs du blau.«	-antwortet T nicht -antwortet T nicht -antwortet T -antwortet T nicht -antwortet T -antwortet T und zeigt sich einverstanden -ist auf ihr eigenes Tun konzentriert -keine physische oder emotionale Zuwendung	-stellt M zwei Mal Frage -fragt M nach ihrem Gemalten -trifft Aussage zu ihrem Gemalten -sagt, dass sie sich beteiligen möchte -beobachtet konzentriert das Tun der M	-antwortet T mehrmals nicht -antwortet T -zeigt sich mit Wunsch der T einverstanden -ist auf ihr Tun konzentriert -physische und emotionale Zuwendung bleibt aus
Themensequenz 4: »M lässt T Beitrag an ihrem Bild leisten, ohne T Inhalte zu vermitteln!« Die T versucht den Stift zu schließen, tut sich jedoch schwer. Die M legt ihren Stift ab und die T meint: »Au - s'geht da...« Die M nimmt ihr den Stift aus der Hand, sagt: »Na, Schatzi. Da.« und schließt den Stift für sie. Die T stützt ihren Kopf in die Hände und sieht abwechselnd auf das Bild und auf die M. Als diese sich einen neuen Stift greift und zu malen beginnt meint die T: »Ich mach blau.« Sie sucht den blauen Stift am Tisch, greift ihn sich und öffnet ihn. Sie legt den Stöpsel zur Seite, lehnt sich nach vor und setzt genau in dem Moment auf dem Blatt ihren Stift an, als die M mit dem Stift absetzt und diesen zu schließen versucht. Als sie sieht, dass ihre T zu malen beginnt, deutet sie mit ihrem Stift auf das Bild und sagt: »Das was weiß is machst ma blau.« Sie beobachtet in der darauf folgenden 10-sekündigen Sprechpause ihre T genau beim Malen. Sie legt ihren Stift zur Seite und hält den Stift der T zwei Mal in Folge am oberen Ende, während die damit malt, dass sie nicht hinaus malen kann und begleitet dies mit der Aufforderung: »Nicht zweit raus. So, da noch.« Nun hebt die T den Stift, sieht auf das Bild und sagt: »Fertig.« Die M sieht bereits wieder zu den Stiften hinüber und antwortet: »Mhm.«	-hilft T bei ihrem Tun -gibt T Anweisung -kurze Sprechpause -tadelt Tun von T und gibt Anweisung -antwortet T prägnant -bekräftigt Anweisung mit Gestik -beobachtet T in ihrem Tun genau -greift in Tun von T ein -emotionale und physische Zuwendung bleibt aus	-trifft Aussage bezüglich ihres Tuns -hält weiter daran fest sich am Tun der M beteiligen zu wollen -stellt fest, dass sie fertig ist -beobachtet das Tun der M -beteiligt sich aktiv -ist auf ihr Tun konzentriert -sieht M nicht direkt an -hat keine Einwände den Tadel der M betreffend	-hilft T -gibt T Anweisungen und tadelt -kurze Sprechpause -antwortet T prägnant -bekräftigt Anweisungen mit Gestik -beobachtet T in ihrem Tun und greift in dieses ein -emotionale und physische Zuwendung bleibt aus

Themensequenz 5: „M ist auf ihr Tun konzentriert“ Die T ist damit beschäftigt den Stift zu schließen. Dies gelingt ihr nicht ganz und sie legt ihn – mit einer Seite offen – auf den Tisch. Die M wählt einen neuen Stift und sagt: »Und jetzt...« Während die T mit dem Stift beschäftigt ist, malt die M schon wieder weiter. Die T nimmt kurz den schwarzen Stift in die Hand, beugt sich dann zum orangefarbenen und sagt: »Jetzt nehm ich...orange-t.« Während sie versucht den Stift zu öffnen, blickt sie auf das Tun der M. Dann konzentriert sie sich wieder auf den Stift und versucht den Stöpsel der geöffneten Seite auf der anderen Seite des Stiftes hinauf zu stecken – was jedoch nicht gelingt. Sie legt ihn deshalb neben sich hin. Nun wechselt die M den Stift. Beide malen jetzt auf dem gemeinsamen Blatt – jeder an seinem eigenen Gemalten. Die T sieht einmal kurz auf, malt gleich wieder weiter und die M meint: »Zeichne ma jetzt die Ölung.« während sie ihren Stift schließt. Die T antwortet: »Ja.« Die M ist noch eine Weile mit dem Stift-Wechsel beschäftigt und fragt noch einmal »Ja?«, während die T malt, jedoch immer wieder kurz auf die Tätigkeit der M sieht. In der 28-sekündigen Sprechpause ist zu beobachten, dass M sowie T malen und auf ihre Tätigkeit konzentriert sind.	-setzt zum Sprechen an -reagiert nicht auf Aussage von T -verbalisiert ihr Tun -beantwortet Aussage der T prägnant -längere Sprechpause -ist erneut auf ihr Tun konzentriert -zeigt kein Interesse für das Tun der T	-reagiert nicht auf Aussage von M -verbalisiert ihr Tun -antwortet M -schließt den Stift -wählt einen neuen Stift -ist weiter mit ihrem Tun beschäftigt -sieht nur einmal kurz auf -schenkt ansonsten der M keine Aufmerksamkeit	-setzt zum Sprechen an -reagiert nicht auf Aussage von T -verbalisiert ihr Tun -beantwortet Aussage von T mit prägnanter Frage -längere Sprechpause -beginnt wieder zu Malen und ist auf ihr Tun konzentriert -zeigt kein Interesse für das Tun der T	-reagiert nicht auf Aussage auf die Aussagen von T -antwortet T -stellt mehrmals Rückfragen an T -antwortet prägnant -antwortet nicht mehr -längere Sprechpause -wendet sich T nicht zu -ist auf ihr Tun konzentriert -sieht T nicht an -physische Zuwendung bleibt aus, emotionale Zuwendung bleibt weitestgehend aus
Themensequenz 6: „M ist auf ihr Tun konzentriert“ Die M wechselt auch einmal den Stift. Im Hintergrund hört man Kinder und Erwachsene sprechen. Nun deutet die T erst mit dem Stift und dann mit ihrem Finger auf das von ihr Gemalte und sagt: »Schau mal.« Sie sieht ihre M an, die nicht reagiert, sieht wieder auf das Bild, fährt mit dem Finger auf und ab und fügt hinzu: »Da Leibal.« Sie sieht auf das Bild, die M reagiert nicht und malt weiter. Die T setzt wieder zum Malen an, malt kurz, sieht dann auf das Bild, das die M gerade malt und fragt: »Was is das?« Gleich danach malt sie wieder weiter. Die M lacht, malt weiter und antwortet: »Hm, die Uri-Oma wird das.« Die T malt kurz weiter, deutet dann mit dem Finger auf ihr Bild, sieht die M an und meint: »Das is jetzt ein Bett.« Die M sieht kurz zu dem von der T Gemalten hinüber und fragt nach: »Was is das?« Sie malt jedoch gleich wieder weiter. Die T sagt noch einmal: »Ein Bett.«, während sie schon wieder malt. Die M lacht, malt weiter und fragt: »Ein Bett is das?« Die T malt, die M sieht kurz zu dem Bild der T hinüber, während sie den Stift wechselt. Da sagt die T: »Ja, dein Bett.« Die M wiederholt fragend: »Mein Bett?« und lacht dabei. Die T antwortet: »Ja.« Die M sagt lachend: »N-ja.« Die T zeigt – während sie malt – auf etwas Anderes und fügt hinzu: »Und das ist auch dein Bett. In Papa sein Bett.« Die M beginnt auch wieder zu malen und sagt: »In Papa sein Bett. Hmh.« Die T antwortet: »Ja.« Nun wechselt die M wieder den Stift, malt weiter und die T zeigt auf das Bild und sagt – ohne dabei aufzusehen: »Das ist auch dein Bett.« Sie setzt ab, sieht das Bild an, greift sich auf den Kopf und fügt hinzu: »So.« Nun folgt eine 16-sekündige Sprechpause in der beide wieder malen und auf das eigene Tun konzentriert sind.	-reagiert nicht auf Aussage von T -reagiert nicht auf Aussage von T -antwortet T -stellt Rückfrage -stellt Rückfrage -stellt Rückfrage -antwortet prägnant -wiederholt Aussage von T -antwortet T nicht -antwortet T nicht -längere Sprechpause -wendet sich T nicht zu -ist auf ihr Tun konzentriert -sieht T nicht an -physische Zuwendung bleibt aus -emotionale Zuwendung in geringem Ausmaß	-fordert M zum Hersehen auf -fordert M zum Hersehen auf -fragt T nach ihrem Gemalten -erklärt M ihr Getanes -wiederholt Aussage -bestätigt ihre Aussage noch einmal -beantwortet Rückfrage -gibt weitere Erklärungen ihr -Getanes betreffend ab -antwortet M -trifft weitere Aussage ihr -Getanes betreffend -sieht M an -sieht zu ihrem Bild -malt stets, wenn sie nicht spricht -wenn sie spricht verstärkt sie ihre Aussagen mit Gestik	-reagiert nicht auf Aussage von T -reagiert nicht auf Aussage von T -antwortet T -stellt Rückfrage -stellt Rückfrage -stellt Rückfrage -antwortet prägnant -wiederholt Aussage von T -antwortet T nicht -antwortet T nicht -längere Sprechpause -wendet sich T nicht zu -ist auf ihr Tun konzentriert -sieht T nicht an -physische Zuwendung bleibt aus -emotionale Zuwendung in geringem Ausmaß	-reagiert nicht auf Aussage von T -reagiert nicht auf Aussage von T -antwortet T -stellt Rückfrage -stellt Rückfrage -stellt Rückfrage -antwortet prägnant -wiederholt Aussage von T -antwortet T nicht -antwortet T nicht -längere Sprechpause -wendet sich T nicht zu -ist auf ihr Tun konzentriert -sieht T nicht an -physische Zuwendung bleibt aus -emotionale Zuwendung in geringem Ausmaß

Themensequenz 7: „M ist auf ihr Tun konzentriert“ Als die M wieder den Stift wechselt, verfolgt die T deren Handbewegung und meint: »Lum tust du alle laus?« Sie sieht ihrer M beim Malen zu, die ihr zur Antwort gibt: »Ich tu nicht alle raus.« Die T sieht sich auf dem Tisch um, greift einen Stift, legt ihn wieder hin und meint: »Aber du hast die alle viele Buntstifte laus gegeben.« Dann wendet sie sich wieder ihrem Bild zu und es folgt eine 13-sekündige Sprechpause, in der beide wieder malen. Die M wechselt nun wieder den Stift und sieht, bevor sie zu Malen beginnt, wieder kurz auf das Tun der T und sagt: »Mmm-ts.« Die T setzt nun ab, wechselt den Stift von einer Hand in die andere, sieht kurz die M an, sieht ihr beim Malen zu und fragt wieder: »Walum tust du alles laus?« Die M hört mit dem Malen auf und schließt den Stift, während die T wieder zu malen beginnt und lacht: »Hm-hm-hm-hm.« Die M wechselt den Stift und beginnt wieder zu malen. Da setzt die T wieder mit dem Malen ab, sieht auf den Tisch und fragt: »Tust du alle Buntstift wieder lein?« Sie sieht der M beim Malen zu und diese antwortet: »Ja, dann.«	-antwortet T kurz und prägnant -längere Sprechpause -gibt einen Laut von sich -lacht -antwortet T ♥ -ist aufs Malen konzentriert -wendet ihrer T kurze Blicke zu, wenn sie den Stift wechselt -Lachen ist keinem Bezug zuordenbar -emotionale und physische Zuwendung bleibt aus	-stellt M Frage -trifft Feststellung -wiederholt ihre Frage -lacht ♥ -verfolgt die Handbewegungen der M -sieht sich auf dem Tisch um -setzt wieder zum Malen an und ist auf ihr Tun konzentriert -hört erneut zu Malen auf	-antwortet prägnant -längere Sprechpause -gibt Laut von sich -lacht -antwortet ♥ -ist auf ihr Tun konzentriert -wendet ihre Blicke zu T wenn sie Stifte wechselt -Bezug zum Lachen ist nicht zuordenbar -emotionale und physische Zuwendung bleibt aus
Themensequenz 8: „M ist auf ihr Tun konzentriert und verweist T darauf, einen Beitrag leisten zu dürfen“ Kurz sieht die T ihrer M noch weiter zu, dann holt sie tief Luft und schließt ihren eigenen Stift. Der fällt ihr dann aus der Hand und liegt ein Stück weiter weg von ihr. Sie will danach greifen und sagt: »Ho. Gib mirs.« Die M greift nach dem Stift und gibt ihn der T in die Hand, ohne sie anzusehen. Gleich malt sie wieder weiter. Die T sieht den Stift an und flüstert: »Danke.« Sie sieht die Stiftspitze an, sieht ihre M an, schließt den Stift wieder und legt ihn zur Seite. Sie sieht die Stifte an, beugt sich zu diesen und sagt, während sie überlegt: »Jetzt nehm ich. Jetzt...« Die M wechselt den Stift, wendet das Blatt und sagt zur T: »Schau, ich tu amal das Auto zeichnen und du malst das Auto an, ja?« Diese wendet sich gleich zur M, sieht ihr zu und antwortet nickend mit einem: »Ja.« Die M fragt weiter, während sie malt: »Unser rotes Auto?« Die T nickt wieder und meint: »Ja.« Die T sieht ihr eine Weile zu und fragt dann: »Weches...lote Auto m-malen?« Die M malt weiter und antwortet: »Na unser rotes Auto.« Nun deutet die T auf das Bild, das die M malt und sagt etwas - zu Beginn - Unverständliches... »...das lote Aut. Ha?« Nachdem sich die M auf das Malen konzentriert und nicht antwortet, verstärkt die T ihre Frage mit einem: »Mutti!« Die M ist weiter auf ihre Tätigkeit konzentriert und sagt: »Wart a bissi.« Die T sieht der M weiter beim Malen zu. Nach einer Weile sagt sie: »Jetzt in Papa sein Auto.« Die M antwortet nicht und malt weiter. Die T sieht sich nach einer Weile bei den Stiften um, greift mit einer Hand in diese Richtung und sagt: »Doch...ich nehm jetz...jetz...lot!« Die M hat jedoch den roten Stift in der Hand, legt diesen ab und nimmt sich einen neuen. Nun greift die T nach dem roten Stift. Die M malt gleich wieder weiter. Die T öffnet den Stift und sagt: »Ah.« Nun sieht sie auf das Bild, zappelt auf und ab und sagt: »Nein, ich mals an.« Die M schließt den Stift und antwortet: »Ja, darfstas eh annaln.« Sie zeigt mit dem Stift auf das Bild und fügt hinzu: »Da mal das Auto an.« Sie malt noch etwas dazu, während die T auf ihren Stift schaut. Als die T das merkt, greift sie sich mit beiden Händen auf den Kopf und sagt: »Na geh!« Die M setzt	-teilt T ihren weiteren Plan mit und teilt ihr Aufgabe für später zu -stellt T Frage -antwortet T -fordert T zum Warten auf -antwortet T nicht -geht nicht auf Aussage von T ein -teilt T mit, dass sie sich nun beteiligen darf und fordert sie zum Tun auf -erlaubt T nun die Beteiligung ♥ -kommt Aufforderung der T nach -setzt sogleich mit ihrem Tun fort -sieht T beim Sprechen nicht an -lässt T warten auch als sie ungeduldig wird -ist sehr auf ihr Tun konzentriert -emotionale und physische Zuwendung bleibt aus	-bitte M um Hilfe -bedankt sich -stellt laut Überlegungen an -zeigt sich mit Vorschlag der M einverstanden -antwortet M -stellt M Frage -stellt unverständliche Frage und verdeutlicht, dass sie auf Antwort wartet -bezieht Papa mit ein -begleitet verbal ihr Tun -teilt M mit, dass sie sich am Tun beteiligen möchte ♥ -sieht M beim Sprechen nicht an -ist auf die Stifte konzentriert -wendet nach Aufforderung der M dieser Aufmerksamkeit zu -beobachtet M beim Tun und zeigt sich interessiert	-teilt T weiteren Plan mit und teilt ihr spätere Beteiligung zu -stellt Frage -antwortet -fordert zum Warten auf -antwortet nicht und geht auch nicht auf Aussage der T ein -fordert zum Warten und Tun gleichzeitig auf -erlaubt dann Beteiligung ♥ -kommt Aufforderung der T nach -setzt sogleich mit dem Tun fort und ist durchgängig auf dieses konzentriert -sieht T beim Sprechen nicht an -bewahrt Ruhe als T ungeduldig wird -emotionale und physische Zuwendung bleibt aus

sich auf, schließt ihren Stift und meint: »Ja, darfstas eh scho annaln.« Die T ergreift das Blatt und beginnt zu malen.			-Emotion und Körpersprache weisen auf Interesse der Beteiligung hin	Zuwendung bleibt aus
Themenssequenz 9: „M lässt T Beitrag an ihrem Getanen leisten, T malt auf Anweisungen der M zu folge“ Die M fügt hinzu: »Aber schön annaln. Schön da annaln.« Sie deutet mit ihrem Stift da hin, wo die T malen soll. Als die T scheinbar falsch beginnt sagt sie: »Na die Räder brauchst nicht annaln. Schau...« Sie nimmt ihr den Stift aus der Hand und sagt: »...ich mach überall an Punkt hin, wasd annaln darfst, ja?« Die T sieht ihr zu und die M begleitet jeden Punkt, den sie aufmalt verbal mit: »Das malst an, das malst an, das malst an, das, das, das.« Dann gibt sie ihr den Stift wieder in die Hand und sagt: »Das kannst alles annaln.« Die M greift sich einen anderen Stift, beugt sich zum Papier und malt noch was dazu. Als sie absetzt schaut sie was ihre T malt und sagt: »Nicht so weit rausfahren.« Die T malt weiter, schüttelt mit dem Kopf und die M meint gleich darauf: »Na, da niicht. Das nicht. Weil das musst ja weiß lassn...Weil das is ja s Fenster. Sonst kannst ja beim Fenster nicht raus schau.« Sie sieht ihr immer zu. Dann sagt sie wieder: »Na, nana, da...«, deutet mit dem Finger auf das Bild und sagt noch etwas Unverständliches. Die T zeigt mit ihrem Stift auf das Bild und fragt flüsternd nach: »Das?« Die M nickt und sagt »Mhm.« Die T malt nun ganz langsam weiter, die M sieht ihr ganz genau dabei zu. Dann wird die T wieder unsicher, deutet mit dem Stift auf das Bild und fragt ganz leise: »Und das?« Die M wackelt mit dem Kopf und sagt: »Nein, nein, nein, wo der Punkt is.« Die T schaut auf das Bild und die M fragt weiter: »Wo is der Punkt?« Die T zeigt mit ihrem Finger an eine Stelle und sagt: »Da.« Die M nickt und sagt: »Ja, dann mal das.« Nach einer Weile setzt die T mit dem Malen ab und sieht das Bild an, die M zeigt mit dem Finger auf eine Stelle und sagt: »Und da.« Dort malt die T dann, bis sie wieder absetzt und ihr die M wieder die Anweisung »Da.« gibt. Die T setzt ihren Stift dort an und sagt ganz leise: »Das?« Die M antwortet: »Mhm.« Als sie dann doch falsch zu malen beginnt sagt die M: »Na, na, na, das untere. Da wo der Punkt is.« und zeigt mit dem Finger darauf. Die T setzt danach wieder ab und die M zeigt wieder mit dem Finger an eine Stelle: »Mhm. Und da auch noch.« Die T vergewissert sich mit der Frage: »Das?« was die M mit einem »Mhm.« bestätigt. Dann setzt die T kurz ab, sieht die M an, zeigt mit dem Finger auf ihre Nase und sagt: »Nase linnt.« Die M sieht sich auf dem Tisch um, sieht zur Seite und steht auf um ein Taschentuch zu holen. Die T malt einstweilen weiter. Die M kommt wieder zurück und setzt sich hin. Die T sieht auf, sieht die M an und meint: »Fertig.« Die M zeigt mit einem Finger auf das Bild und sagt: »Da hast noch was zum Annaln.« Sie hält in der Hand das Taschentuch und sieht ihrer T wieder beim Malen zu. Als diese absetzt und sie ansieht, hält sie ihr das Taschentuch vors Gesicht und sagt: »So.« Sie lächelt sie an, hält ihr hinten den Kopf und vor der Nase das Taschentuch. Die T beginnt sich zu schnäuzen und die M sagt: »Und fest.« Als die T fertig ist, knüllt sie das Taschentuch zusammen und hält es in der Hand. »So.« meint sie. Die T wendet sich wieder zum Bild um weiter zu malen und fragt: »Das auch?« Die M sieht auf das Bild und antwortet: »Na,na, das musst frei lassn, weil	-gibt T Anweisung -gibt T Anweisung -bringt Idee ein der T die Umsetzung nach ihren Vorstellungen zu vereinfachen -gibt konkrete Anweisungen -gibt Anweisung -gibt Anweisung mit Begründung -zeigt sich nicht einverstanden mit dem Tun von T -antwortet T prägnant -antwortet T mit verbundener Anweisung -gibt Anweisung -gibt Anweisung -gibt Anweisung -antwortet T -zeigt sich nicht einverstanden -gibt Anweisungen -antwortet T -gibt Anweisung -gibt Anweisung beim Schnäuzen -zeigt sich nicht einverstanden und gibt Anweisung -antwortet T und gibt Anweisung -gibt Anweisung -beobachtet ihre T genau beim Tun -nimmt ihr den Stift aus der Hand und beteiligt sich aktiv um Anweisungen zu bekräftigen -beginnt selbst wieder zu malen	-fragt nach wo sie malen soll -antwortet M -fragt nach wo sie malen soll -fragt nach wo sie malen soll -teilt M mit, dass ihr Nase rinnt -teilt mit, dass sie fertig ist -fragt nach wo sie malen soll -fragt nach wo sie malen soll -T wird aktiv und ist auf ihr Tun konzentriert -hört und sieht M zu, als sie Anweisungen gibt -wird wieder aktiv und folgt genau den Anweisungen der M -sie sieht dabei nicht auf -wird zunehmend unsicherer, ruhiger und zaghafter in ihrem Tun -sieht auf beim Sprechen, es entsteht jedoch kein Blickkontakt	-Aussagen sind von Anweisungen gekennzeichnet -eine Anweisung ist mit einer Begründung verbunden -äußert Umsetzungsvorschläge im Detail -zeigt sich mehrmals mit dem Tun der T nicht einverstanden -Aussagen halten sich kurz und prägnant -beobachtet T genau in ihrem Tun -nimmt ihr den Stift aus der Hand -beginnt selbst wieder kurz zu malen -beobachtet sogleich wieder ihre T beim Tun und greift mehrmals, wenn sie es für nötig erachtet -kein Blickkontakt -emotionale Zuwendung beschränkt sich weitestgehend auf Tadel und Anweisung -lächelt T an, als sie ihr beim Schnäuzen hilft	

sonst kannst nicht raus schau.« Die T schaut auf das Bild, deutet auf eine andere Stelle und fragt: »Das?« Die M antwortet: »Nein, wart a bissi, schau amal.« Sie deutet mit der Hand auf das Bild, ist kurz abgelenkt und sieht Richtung Kamera und meint dann - als sie sich mit der Hand auf den Kopf greift: »Wart, jetzt muss ma dann wieder was anderes zeichnen.« Die M nimmt ihrer T den Stift aus der Hand um ihn zu schließen.	-beobachtet sogleich erneut ihre T beim Tun und greift ein, wenn sie es für nötig erachtet -lässt keinen Blickkontakt entstehen -emotionale Zuwendung auf Tadel und Anweisung beschränkt -einzig als sie für die T ein Taschentuch holt und ihr beim Schnäuzen hilft, lächelt sie sie an	-trifft Entscheidung -gibt einen Laut von sich -fragt wie sie weiter vor gehen soll -stellt Frage nach ihrem eigenen Gemalten -sagt M was sie gemalt hat -wartet die Entscheidung bis zum o.k. der M ab -sieht M an, es entsteht jedoch kein Blickkontakt -malt stets, ist jedoch unsicher und setzt immer wieder ab	-akzeptiert Entscheidung der T mit Anweisung verbunden -gibt mehrmals Anweisungen -teilt mit, dass sie nicht weiß was T gemalt hat -bekräftigt Anweisungen mit Gestik -beobachtet T in ihrem Tun -kein Blickkontakt -emotionale und physische Zuwendung bleibt aus
Themensequenz 10: »T malt auf Anweisung der M« Diese sieht sie kurz an, deutet auf die anderen Stifte und meint: »Ich nehm jetzt gelb.« Sie greift auf den gelben Stift und sieht ihre M an, die ihr zur Antwort gibt: »Na dann nimmst gelb. Malst da die Kerzen fertig.« Als sie von der Kerze spricht, deutet sie mit dem Finger auf das von der T vorhin Gemalte. Die T plagt sich hörbar beim Öffnen des Stiftes »Ah.« Die M sitzt und sieht ihr dabei zu. Die T legt den Stöpsel zur Seite, setzt bei dem Gemalten der M zum Malen an und fragt: »Das?« Die M sieht dort hin, schüttelt den Kopf und antwortet: »Na das brauchst nicht mehr anmaln. Das lass schon.« Die T sieht sie kurz an, sieht wieder dort hin wo sie eben malen wollte, tippt mit dem Finger darauf und sagt ganz leise »Das, das.« Die M tippt mit ihrem Finger ein paar Mal auf das Gemalte, das sie meinte, um ihr so zu zeigen wo sie malen soll. Die T wendet sich nun dort hin, fragt jedoch, bevor sie zu malen beginnt: »Was ist das?« Die M sieht sie an und antwortet: »Weiß ich nicht. Was du zeichnest hast.« Die T sieht hin und sagt: »Das is auch eine Kerze.«, worauf hin die M mit dem Finger hin zeigt und meint: »Naja, dann mal das gelb an...« Die T malt nun mit dem gelben Stift und die M sieht ihr zu - mit dem Kopf in die linke Hand gestützt. Plötzlich hört man die Türglocke läuten.	-akzeptiert die Entscheidung der T und gibt Anweisung -gibt Anweisung -teilt mit, dass sie nicht weiß was T gemalt hat -gibt Anweisung -bekräftigt Anweisung mit Gestik -beobachtet T in ihrem Tun -bekräftigt Anweisung mit Gestik -bekräftigt Anweisung mit Gestik -lässt keinen Blickkontakt entstehen -emotionale und physischen Zuwendung bleibt aus	-trifft keine Aussage -hört zu malen auf -sieht M an -folgt Anweisung der M -sieht sich auf dem Tisch um -sieht M nicht an	-Anweisung und Tadel -beendet die Umsetzung mit Gestik -verstärkt Aussage mit wenig Zuwendung zu T beobachtbar
Themensequenz 11: »Beendigung der Aufgabenstellung seitens M« Die T setzt mit dem Malen ab, sieht ihre M an, die dann zur U sieht - die neben der Kamera steht - lacht und sagt: »Ha-ha...Die obere Tür is es. Die andere, die funktioniert nicht.« Nun wendet sie sich wieder zur T, sagt »So.« und nimmt ihr den Stift aus der Hand. Sie deutet mit der anderen Hand zu ihr und fügt hinzu: »Schau, wies du ausschaust, da.« Die T setzt beide Hände auf dem Tisch ab und sieht sich vor sich um. Die M schließt den gelben Stift, sieht sich auf dem Tisch um, sieht wieder zur U und lacht: »Ha-ha-ha-ha.« Die U fragt: »Na gut, seids ihr fertig?« Die M nimmt das Bild in die Hand, lacht und meint: »Jo - haha.«, worauf die U meint: »Sehr gut. Super! Schön habts ihr das gemacht. Fantastisch.« Die M lacht »Hahaha.« und die T lässt ihre Augen zwischen U, M, Bild und Tisch kreisen. Den Kopf hat sie dabei in beide Arme gestützt.	-tadeln und weist T an -beendet die Umsetzung mit Gestik -beendet Umsetzung auch mit Gestik -ist nicht mehr bloß T zugewandt		

Ausformulierung der Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente ID 116 (positive Geschichte)

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 1: „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“

☞ In dieser Themensequenz findet noch keine Kommunikation zwischen Mutter und Tochter statt. Einzig der Untersuchungsleiterin **antwortet** sie **kurz**, um ihr zu verstehen zu geben, dass sie verstanden hat.

👉♥ Die Mutter **zeigt Interesse und ist der Aufgabe zugewandt**. Dies ist zu beobachten indem sie die Untersuchungsleiterin ansieht und ihr zu hört. Es entsteht in dieser Themensequenz noch **kein Kontakt mit der Tochter**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 2: „M beginnt mit der Umsetzung“

☞ Die Mutter wird nun, unmittelbar auf die Erklärung der Untersuchungsleiterin aktiv, **hat sofort eine Idee und teilt** ihren **Umsetzungsplan** der Tochter **mit**. Sie leitet die Umsetzung mit der Aussage »Schau, zeichne ma mal ne Kerze, ja?« ein. Die Auswahl der Farbe für diese lässt sie der Tochter frei. Sie **fragt** ihre **Tochter zweimal nach der Farbwahl**, die sie gern hätte. Auf die Antwort der Tochter **trifft** sie eine **unvollständige Aussage**. Sie stockt mit dem Sprechen, da sie bereits mit dem Umsetzen beschäftigt ist. Als die Tochter mit ihrem Stift dort ansetzt wo die Mutter gemalt hat nimmt diese an, dass die Tochter dort malen möchte und **verneint** diesen **Plan der Tochter**. Auf darauf folgende Feststellung der Tochter, dass sie alle Stifte aus der Packung nimmt, **antwortet** die Mutter »Na das macht ja nix.« Darauf folgt eine kurze Sprechpause, die von der Tochter eingeleitet wird und von der Mutter wieder aufgehoben und in der beide beschäftigt sind. Sie **stellt** der Tochter erneut die **Frage** nach der Farbwahl, in der die Kerze gemalt werden soll. In weiterer Folge **gibt** sie ihrer Tochter die **Anweisung**, sie solle etwas Ordentliches malen. Nachdem diese ein wenig überlegt hat, was sie malen soll - sie überlegt zwischen einem Haus oder einer Kerze - hat sie sich dafür entschieden, dass sie auch eine Kerze malen möchte. Die Mutter **macht** ihr daraufhin den **Vorschlag**, sie solle es versuchen indem sie es von ihr abschaut.

👉♥ Die Mutter **beginnt sogleich mit der Umsetzung** der gestellten Aufgabe **und ist in Folge sehr auf ihr Tun konzentriert**. Sie **lässt** ihre **Tochter bloß in geringem Ausmaß** an ihrem Tun **teil haben**. Im Interaktionsverlauf **sieht** sie ihre **Tochter nicht an**. **Emotionale und physische Zuwendung** ist beobachtbar **in geringem Ausmaß vorhanden**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 3: „M ist auf ihr Tun konzentriert“

☞ Die Mutter **antwortet** nun zu Beginn der Themensequenz auf die Aussagen der **Tochter mehrmals nicht**. Erst als diese eine Frage zu ihrem Getanen stellt **antwortet** sie ihrer **Tochter** und verrät ihr, dass sie das Taufwasser malt und mit welcher Farbe sie plant es zu malen. Sie **zeigt sich mit dem Wunsch der Tochter einverstanden**, die sich in das Geschehen einbringen möchte und mitmalen möchte.

👉♥ Die ganze Zeit über **ist** die Mutter **auf ihr Tun konzentriert** und mit dem Malen beschäftigt. Die verbale Zuwendung ist in geringem Ausmaß vorhanden, **physische und emotionale Zuwendung bleibt jedoch aus**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 4: „M lässt T Beitrag an ihrem Bild leisten, ohne T Inhalte zu vermitteln“

☞ Zu Beginn der Themensequenz **hilft** die Mutter ihrer **Tochter** beim Schließen des Stiftes. Die Tochter macht sie noch einmal darauf aufmerksam, dass sie das blaue ausmalen möchte, woraufhin sie mit der Umsetzung beginnt. In einer **kurzen Sprechpause** malt die Tochter. Die Mutter sieht ihr ganz genau beim Arbeiten zu, **gibt** ihrer **Tochter** beim Malen **Anweisungen und tadelt** diese, wenn sie nicht in ihrem Sinne arbeitet. Sie **antwortet** der **Tochter** kurz und **prägnant** mit einem Einverständnis als diese bekundet, dass sie fertig sei.

👉♥ Die Mutter **bekräftigt** beobachtbar ihre **Anweisungen** ihrer Tochter gegenüber **mit ihrer Gestik**. Sie **beobachtet** ihre **Tochter in ihrem Tun** genau **und greift in dieses ein**, wenn sie es als fehlerhaft beurteilt. **Emotionale und physische Zuwendung** seitens der Mutter der Tochter gegenüber **bleibt aus**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 5: „M ist auf ihr Tun konzentriert“

➤ Nun **setzt** die Mutter **zum Sprechen an**, indem sie meint: » Und jetzt...«. Sie ergreift einen Stift und malt weiter. Sie **reagiert nicht auf** die darauf folgende **Aussage von der Tochter**. Etwas später **verbalisiert** sie **ihr Tun** und teilt mit, dass sie „die Ölung“ zeichnet. Die Tochter meint darauf »Ja.«. Sie **beantwortet** diese **Aussage der Tochter** kurz und **prägnant** indem sie das Wort fragend wiederholt. Im Anschluss daran folgt eine **längere Sprechpause**.

👉❤ Die Mutter **ist erneut durchgängig auf ihr Tun konzentriert** und **zeigt kein Interesse für das Tun der Tochter**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 6: „M ist auf ihr Tun konzentriert“

➤ Die Mutter **reagiert zwei Mal nicht auf die Aussagen von** ihrer **Tochter**, welche versucht die Aufmerksamkeit der Mutter auf ihr Tun zu richten. Sie **antwortet** ihrer **Tochter** erst, als diese wieder beginnt sich für ihr Tun zu interessieren. Erneut versucht die Tochter die Aufmerksamkeit der Mutter auf ihr Tun zu richten. Sie trifft mehrere kurze und prägnante Aussagen ihr Tun betreffend. Diesbezüglich **stellt** die Mutter **mehrmals** kurze und prägnante **Rückfragen an** die **Tochter**. Sie **antwortet** stets **prägnant**. Zuletzt **antwortet** sie **nicht mehr** und leitet eine **längere Sprechpause** ein.

👉❤ Die Mutter **wendet sich** ihrer **Tochter nicht zu** und **ist auf ihr eigenes Tun konzentriert**. Sie **sieht** ihre **Tochter** auch **nicht an** im Verlauf der Interaktion. **Physische Zuwendung bleibt aus, emotionale Zuwendung bleibt weitestgehend aus**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 7: „M ist auf ihr Tun konzentriert“

➤ Auf die Frage der Tochter, warum sie alle Buntstifte aus der Verpackung nimmt, **antwortet** sie kurz und **prägnant** und verneint die Behauptung der Tochter. Auf die wiederholte Frage der Tochter antwortet die Mutter nicht mehr und leitet somit eine **längere Sprechpause** ein. Sie hebt diese wieder auf und **gibt** einen **Laut von sich**. Die Tochter wiederholt ihre Frage daraufhin erneut, worauf die Mutter nicht antwortet sondern nur **lacht**. Die Tochter fragt die Mutter nun, ob sie die Stifte auch wieder alle in die Verpackung gäbe, worauf die Mutter kurz und prägnant mit einem »Ja, dann.« **antwortet**.

👉❤ Die Mutter **ist** weiterhin hauptsächlich **auf ihr Tun konzentriert**. Sie **wendet ihre Blicke** immer kurz **zur Tochter**, **wenn sie** ihre **Stifte wechselt**. Der **Bezug zum Lachen** der Mutter, als sie den oben genannten Laut von sich gibt, **ist nicht zuordenbar** beziehungsweise ist er aus der Beobachtung nicht herzustellen. **Emotionale und physische Zuwendung bleibt weiterhin aus**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 8: „M ist auf ihr Tun konzentriert und verweist T darauf, einen Beitrag leisten zu dürfen“

➤ Als die Mutter merkt, dass ihre Tochter etwas orientierungslos ist und länger überlegt, wie sie weiter vor gehen soll, **teilt** sie ihrer **Tochter** ihren **weiteren Plan mit und teilt ihr** eine **spätere, aktive Beteiligung zu**. Sie **stellt** ihr eine **Frage** bezüglich ihres eigenen Tuns, welche die Tochter bejaht. Als die Tochter noch einmal fragt, um welches Auto es sich handelt, **antwortet** ihr die Mutter. Die Tochter versucht weiter verbal die Aufmerksamkeit der Mutter zu erlangen und fragt etwas Unverständliches. Daraufhin **fordert** die Mutter die Tochter **zum Warten auf**, bis sie sie an der Reihe ist. Auf die weiteren Aussagen der Tochter **antwortet** sie **nicht und sie geht auch nicht auf Aussage der T ein**, als diese vom Papa zu sprechen beginnt. Nachdem die Mutter ihr Tun nicht beendet, die Tochter jedoch bereits malen möchte, **fordert** die Mutter **zum Warten und zum Tun gleichzeitig auf**, indem sie ihr einige Male sagt, dass sie jetzt malen dürfe, jedoch keinen Platz für sie macht. Schlussendlich **erlaubt** sie **dann die Beteiligung** der Tochter und lässt sie beginnen zu arbeiten.

👉❤ Zu Beginn der Themensequenz **kommt** die Mutter der **Aufforderung der Tochter nach**, die sie bittet, ihr einen Stift zu reichen. Sie **setzt** danach **sogleich mit dem Tun fort und ist durchgängig auf dieses konzentriert**. Die Mutter **sieht** ihre **Tochter beim Sprechen nicht an**. Sie **bewahrt** auch weiterhin **Ruhe**, **als** die **Tochter** bereits **ungeduldig wird**, da sie zu malen beginnen möchte - was ihr die Mutter ja schon vor einer Zeit versprochen hat. **Emotionale und physische Zuwendung bleibt weiterhin aus**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 9: „M lässt T Beitrag an ihrem Getanen leisten, T malt auf Anweisungen der M zu folge“

➤ Die **Aussagen** der Mutter **sind** in dieser Themensequenz **von** häufigen **Anweisungen** das Tun ihrer Tochter betreffend **gekennzeichnet**. Die Mutter greift immer wieder in das Tun der Tochter ein

und gibt ihr konkret vor wie sie agieren soll. Einzig **eine Anweisung ist mit einer Begründung** ihrerseits **verbunden**. Sie **äußert** die **Umsetzungsvorschläge** nach ihren Vorstellungen **im Detail**. Auch **zeigt** sie **sich mehrmals mit dem Tun der Tochter nicht einverstanden**. Ihre **Aussagen halten sich kurz und prägnant**.

👉♥ Die Mutter **beobachtet** ihre **Tochter genau in ihrem Tun**. Sie sieht ihr beim Arbeiten genau zu um eventuelle Einwände kund tun zu können. Ganz zu Beginn der Themensequenz **nimmt** sie **ihr den Stift aus der Hand**, um ihr Anweisungen geben zu können und **beginnt** somit **selbst wieder kurz zu malen**. Sie **beobachtet** danach **sogleich wieder ihre Tochter beim Tun und greift mehrmals ein, wenn sie es für nötig erachtet**. Die ganze Interaktion lang entsteht **kein Blickkontakt** zwischen Mutter und Tochter. Die **emotionale Zuwendung beschränkt sich weitestgehend auf Tadel und Anweisung**. Es ist einzig zu beobachten: Die Mutter holt für die Tochter ein Taschentuch und **lächelt** ihre **Tochter an, als sie ihr beim Schnäuzen hilft**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 10: „T malt auf Anweisung der M“

➤ Die Mutter **akzeptiert** die **Entscheidung der Tochter** - die Farbwahl der Stifte betreffend. Diese Entscheidung ist seitens der Mutter **mit einer Anweisung verbunden**, das Tun der Tochter betreffend (»Na dann nimmst gelb. Malst da die Kerzen fertig.«). Auch in dieser Themensequenz **gibt** die Mutter der Tochter **mehrmals Anweisungen**. Die Tochter möchte damit fortsetzen ihr Gemaltes zu vervollständigen. Sie fragt die Mutter ob sie wisse, was dies sei was sie selbst gemalt hat. Daraufhin **teilt** ihr die Mutter **mit, dass sie nicht weiß was die Tochter gemalt hat**.

👉♥ Die Mutter **bekräftigt** ihre **Anweisungen** immer wieder **mittels** ihrer **Gestik** und **beobachtet** die **Tochter in ihrem Tun**. Die ganze Sequenz über entsteht **kein Blickkontakt**. **Emotionale und physische Zuwendung bleibt weiterhin aus**.

Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente in Themensequenz 11: „Beendigung der Aufgabenstellung seitens M“

➤ Diese letzte Themensequenz ist bereits von äußeren Störfaktoren beeinflusst. Die Interaktion endet, indem die Mutter **Anweisung und Tadel** äußert. Sie **beendet die Umsetzung** ohne um das Einverständnis der Tochter zu fragen.

👉♥ Die Mutter **verstärkt** die tadelnde **Aussage** der Tochter gegenüber **mittels** ihrer **Gestik**. **Wenig Zuwendung zur Tochter ist beobachtbar**.

Interpretation des Beobachteten inklusive der Herausarbeitung von Schlüsselmomenten ID 116 (positive Geschichte)

In der Themensequenz 1 findet die „Erklärung der Aufgabenstellung seitens U“ statt. Es sind weder Scaffolding- noch Non-Scaffoldingmomente beobachtbar, da hier nur die Untersuchungsleiterin spricht und sich weder Mutter noch Tochter aktiv beteiligen. Einzig ist zu beobachten, dass die Mutter der Untersuchungsleiterin zugewandt ist und ihre Erläuterungen aufmerksam verfolgt.

Die „M beginnt mit der Umsetzung“ in Themensequenz 2. Die Mutter scheint sogleich eine passende Idee zur gestellten Aufgabe zu haben und *beginnt sofort mit der Umsetzung der Aufgabe*. Sie sucht nicht das Gespräch mit ihrer Tochter bezüglich der Aufgabenstellung. Somit ist einerseits nicht klar, ob die Tochter die Aufgabe überhaupt verstanden hat - ihren Aussagen, ihrem Verhalten und den Beobachtungen des weiteren Verlaufs der Interaktion zufolge lässt sich eher vermuten, dass dies nicht der Fall ist - andererseits *verwährt* sie *ihrer Tochter* auch die *Teilhabe an ihren Gedanken*. Die Tochter - und somit auch der Beobachter - erfährt nicht, welche Idee sie hegt beziehungsweise ob sie selbst die Aufgabe verstanden hat. Einzig, dass sie eine Kerze malen möchte, wird von ihr Preis gegeben. Auch die Teilhabe an ihrem Tun verwährt sie der Tochter weitestgehend. Dies macht sie ihr verbal auch deutlich. *Eine interessante Beobachtung ist auch folgende Aussage seitens* der Mutter, die sie im Verlauf dieser Themensequenz trifft. Sie meint zur Tochter, als diese bereits malt: »*Marlene, tu was Ordentliches zeichnen*«. Mit dieser Aussage fordert sie die Tochter zum Tun auf. Sie gibt ihrer Tochter jedoch keinerlei weitere Hilfestellung, welche dieser die Aufgabenstellung näher bringen könnte, um dann aktiv werden zu können. *Eine Strukturierung der Aufgabe* seitens der Mutter *in kleinere Teilschritte ist nicht zu beobachten*. Nach ein wenig überlegen entscheidet die Tochter auch eine Kerze malen zu wollen. Die Mutter *bekräftigt* die Tochter jedoch *nicht in ihrem Tun*. Sie meint hingegen: »Na probiers. Schau, wie ichs zeichne und dann machstas selba.«

Die „M ist auf ihr Tun konzentriert“ in Themensequenz 3. Die Mutter geht auf die ersten drei Aussagen der Tochter zu Beginn der Themensequenz nicht ein. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sie verstärkt auf

ihr Tun konzentriert ist und ihrer Tochter wenig Zuwendung angedeihen lässt. *Als sich die Tochter dann für ihr Tun interessiert* antwortet sie ihr und verrät mit dieser Antwort (»Das ist, wo das Taufwas-ser drin is.«) ein wenig zu ihren Überlegungen. Die Tochter interessiert sich jedoch im Detail nicht für die Geschichte, die sich die Mutter ausgedacht hat und die Mutter *zeigt kein Interesse, ihre Tochter an ihren Überlegungen zur Umsetzung der Aufgabe teilhaben zu lassen*. Eine weitere interessante Beobachtung ist die folgende: Während die Mutter auf verbaler Ebene in der vorangegangenen Themen-sequenz die Aufgabe noch als gemeinsame gesehen hat, hat sich diese Ansicht bei ihr geändert. Sie ist vorwiegend auf ihr Tun konzentriert und *spricht in Ich-Form*, wenn sie über das Tun spricht. Der Tochter gelingt es nun aber - im Vergleich zur voran gegangenen Themensequenz - sich in das Tun der Mutter einzubringen. Sie möchte in Form von Malen an ihrem Tun teilnehmen, was ihr die Mutter nicht verwehrt. Beobachtet man den verbalen Aspekt so ist zu beobachten, dass die gesprochenen Inhalte sehr verkürzt sind, die Sätze generell sehr kurz und prägnant sind und teilweise auch unver-ständlich ausgesprochen werden.

Die „M lässt T Beitrag an ihrem Bild leisten, ohne T Inhalte zu vermitteln“ in der Themensequenz 4. Wie in der vorangegangenen Themensequenz versprochen lässt die Mutter ihre Tochter nun an ihrem Tun teil nehmen. Jedoch bleiben inhaltliche Informationen der Tochter gegenüber aus, sodass weiter-hin keine detaillierten Gedanken seitens der Mutter zum gewählten Ereignis vermittelt werden. *Die Aufgabenstellung bleibt also weiterhin verbal ausgeklammert*. Auch in dieser Themensequenz ist er-neut zu beobachten, dass *die Mutter die Aufgabe nicht als gemeinsame sieht*. In der Aussage »Das was weiß is machst ma blau.«, in der sie der Tochter Anweisungen für ihr Tun gibt ist zu erkennen, dass die Mutter die Tochter zwar teil haben lässt, diese jedoch nur „für sie“ etwas tut und nicht ge-meinsam gearbeitet wird. Zum ersten Mal ist in dieser Sequenz auch zu beobachten, dass die Mutter das Tun der Tochter stets genau beobachtet. Sie ist auf Perfektion bedacht und gibt der Tochter An-weisungen wenn sie es für nötig erachtet und tadelt sie wenn sie nicht nach ihren Vorstellungen arbei-tet. *Anweisend und tadelnd begleitet die Mutter also verbal und gestikulierend das Tun ihrer Tochter*.

In der Themensequenz 5 ist die „M ist auf ihr Tun konzentriert“. Mutter und Tochter sind in dieser Themensequenz auf ihr je eigenes Tun konzentriert. Beide sprechen sehr wenig. Einzig ist beobacht-bar, dass die Mutter verbalisiert was sie nun plant zu tun. Die Aussage seitens der Mutter »Zeichne ma jetzt die Ölung.« ist in zweierlei Hinsicht interessant. Einerseits gibt sie erneut ein kleines Detail zu ihrer Umsetzung preis, das ihr Tun ein wenig klarer macht. Jedoch steht sie dieses Detail - wie auch schon in den Themensequenzen davor - *in keinen Zusammenhang mit der Aufgabenstellung* oder mit einer ganzen Geschichte. Die Tochter selbst fragt nicht näher nach und die Mutter nützt diese Gele-genheit nicht um in Richtung Aufgabenstellung zu arbeiten. Von der Tochter weiß man nicht, was sie malt. *Die Mutter zeigt auch kein weiteres Interesse am Tun der Tochter*. Andererseits hat sie auf ver-baler Ebene nun wieder von der „Ich-Form“ in die „Wir-Form“ gewechselt. Jedoch lässt sich dieses „Wir“ bloß auf dieser verbalen Ebene beobachten. *Ein gemeinsames Tun lässt sich weiter nicht beo-bachten*. Von einer längeren Sprechpause, die beinahe eine halbe Minute dauert, ist diese Themense-quenz ebenfalls gekennzeichnet. *Zuwendung auf emotionaler und körpersprachlicher Ebene seitens der Mutter bleibt aus*.

Die „M ist auch in Themensequenz 6 weiterhin auf ihr Tun konzentriert“ statt findet. Es ist zu beobach-ten, dass die verbale Interaktion ausschließlich von der Tochter initiiert wird. Die Tochter versucht die Aufmerksamkeit der Mutter auf ihr Tun zu richten, was ihr jedoch nicht gelingt. Diese zeigt kein großes Interesse. Zuerst antwortet sie ihrer Tochter gar nicht - erst als sich diese für ihr Tun interessiert. Als die Tochter erneut von ihrem Tun zu sprechen beginnt antwortet die Mutter in Form von kurzen und prägnanten Rückfragen, die kein Interesse fürs Detail implizieren. Später antwortet sie gar nicht mehr und leitet eine längere Sprechpause ein. *Sie nützt die Chance des Interesses der Tochter am gemein-samen Tun nicht um ins Gespräch zu kommen oder die Aufgabenstellung mit ein zu beziehen*. Ein gemeinsames Tun ist also auch weiterhin nicht beobachtbar. Die Kommunikation ist auf ein sehr ober-flächliches Ausmaß reduziert. Informationen inhaltlicher oder aufgabenbezogener Natur fehlen. Emo-tionale oder physische Zuwendungen bleiben weiterhin aus. Einzig ein Lachen seitens der Mutter ist zu beobachten als sie zu ihrem Gemalten spricht. Dieses Lachen lässt sich jedoch in keinen Bezug stellen.

Die „M ist auf ihr Tun konzentriert“ in Themensequenz 7. Wie bereits in der vorangegangenen The-mensequenz ist auch in dieser zu beobachten, dass die Mutter auf ihr Tun konzentriert ist und die Kommunikation ausschließlich von der Tochter aus geht. Diese beschäftigt sich mit der Frage, warum die Mutter alle Stifte aus der Verpackung nimmt und ob sie diese auch wieder dort hin zurück geben wird. Die Antworten seitens der Mutter sind kurz und prägnant, sodass die Tochter mehrmals diese Frage an sie richtet. Am Tun beziehungsweise den Fragen der Tochter zeigt die Mutter wenig Interes-

se. Dies ist beispielsweise auch sehr gut beobachtbar als die Tochter der Mutter folgende Frage stellt: »Tust du alle Buntstift wieder lein?«. Die Tatsache, dass sie beide mit Filzstiften arbeiten, stellt die Mutter nicht richtig. Dies ist ein Beispiel für die geringe Zuwendung und Aufmerksamkeit seitens der Mutter an ihre Tochter, die auch betreffend Emotionen und Körpersprache zu beobachten ist. Erneut fällt auf, wie auch schon in der vorangegangenen Themensequenz, dass die Mutter im Laufe der Interaktion lacht, jedoch lässt sich in der Beobachtung kein Grund dafür erkennen beziehungsweise kein Bezug herstellen.

„M ist auf ihr Tun konzentriert und verweist T darauf, einen Beitrag leisten zu dürfen“. Dies ist in Themensequenz 8 zu beobachten. Als die Mutter merkt, dass die Tochter aufgrund ihrer Orientierungslosigkeit Unruhe entwickelt und zu überlegen beginnt, wie sie weiter vor gehen soll, gibt sie ihr wieder ein Detail ihres Tuns preis (sie malt ihr Auto). Sie verspricht der Tochter sich an ihrem Tun beteiligen zu dürfen, fordert sie jedoch noch zum Warten auf bis sie an der Reihe ist. Die Mutter beschließt also, dass die Tochter einen Beitrag für das Bild leisten darf, sich also am Tun beteiligen darf, *gibt* dieser aber *keine inhaltlichen Details zu ihren Gedanken rund um die Aufgabenstellung und das gewählte Ereignis preis*. Körpersprache und Aussage sind gegen Ende der Themensequenz auch nicht kongruent. Dies ist zu beobachten, da die Mutter zwar einerseits der Tochter mehrmals sagt, dass sie malen darf, selbst jedoch nicht zu malen aufhört und ihr somit nicht die Gelegenheit dafür gibt beziehungsweise den nötigen Platz bietet. Die Kommunikation ist auf wenige Inhalte beschränkt. Die verbale Ebene betreffend ist weiterhin zu beobachten, dass beide in sehr kurzen und prägnanten Sätzen sprechen, inhaltlich sehr reduziert und teilweise auch unverständlich. Sprach die Mutter in Themensequenz 3 in der „Ich-Form“, wechselte sie in Themensequenz 5 in die „Wir-Form“. In dieser Themensequenz ist eine „Ich- und Du-Form“ zu beobachten. Die Mutter malt („Ich-Form“) und die Tochter darf sich beteiligen („Du-Form“). Die verbale Zuwendung ist als nur sehr eingeschränkt zu beobachten. Es *bleiben emotionale und physische Zuwendung weiterhin aus*. Die Mutter *nützt nicht die Chance das Interesse der Tochter hinsichtlich eines gemeinsamen, aufgabenorientierten Prozesses zu fördern*.

In der Themensequenz 9 ist folgendes zu beobachten. Die „M lässt T Beitrag an ihrem Getanen leisten, T malt auf Anweisungen der M zu folge“. Nun hält die Mutter ihr Versprechen ein und lässt die Tochter malen. Sie vermittelt der Tochter jedoch keine weiteren inhaltlichen Details das Getane und ihre Gedankengänge betreffend, stellt also *keinen Bezug zur Aufgabenstellung her*. Die Aktivität der Tochter wird von der Mutter sehr genau beobachtet und der gesamte Verlauf des Tuns ist von der Mutter bestimmt und vorgegeben. Sie gibt viele Handlungen vor und bestimmt die Vorgehensweise. Sie greift immer wieder in das Tun der Tochter ein, tadelt diese wenn sie nicht nach ihren Vorstellungen arbeitet und gibt ihr stets Anweisungen zur - ihrer Ansicht nach - besseren Umsetzung. Ihre Anweisungen sind kurz und prägnant. Einzig einmal gibt sie eine Erklärung dazu ab, warum sie ihre Umsetzungsidee für geeignet hält. *Die emotionale Zuwendung ist durchgängig negativ gekennzeichnet*. Eine körperliche Zuwendung ist *weiterhin nicht zu beobachten*. Von der Mutter wird ebenfalls bestimmt, wann die Tochter zu malen aufhören soll. Sie teilt dies durch den Satz »Wart, jetzt muss ma dann wieder was anderes zeichnen.« mit und bekräftigt ihre Entscheidung, indem sie der Tochter den Stift weg nimmt und diesen schließt. Diese Aussage beinhaltet jedoch keinerlei Begründung oder Gedankenweiterführung. *Sie lässt die Tochter auch hier an ihren Überlegungen der Vorgehensweise nicht weiter teil haben*.

Die „T malt auf Anweisung der M“ in Themensequenz 10. Nachdem die Mutter die Tätigkeit der Tochter in der vorangegangenen Themensequenz beendet hat greift die Tochter erneut einen Stift, um weiter zu malen. Die Mutter selbst wird nun nicht mehr aktiv. Sie beobachtet die Tochter weiter in ihrem Tun und *gibt erneut mehrmals Anweisungen die Umsetzung betreffend*. Die Mutter bekräftigt ihre Anweisungen auch mittels ihrer Gestik. Auf diese Anweisungen beschränkt sich die Kommunikation in dieser Sequenz. Ein interessanter Aspekt der sich beobachten lässt ist, dass die Tochter zu verstehen gibt, dass sie nicht mehr weiß, was sie selbst vorhin gezeichnet hat. Die Mutter gibt ebenfalls zu verstehen, dass sie es nicht weiß. Die Inhalte und Gedanken der Tochter finden somit auch hier keinen Platz für einen näheren Gedankenaustausch. Emotionale und physische Zuwendung bleibt aus.

In der Themensequenz 11 ist die „Beendigung der Aufgabenstellung seitens M“ zu beobachten. *Das Ende der Umsetzung wird* - auf Nachfrage seitens der Untersuchungsleiterin - *von der Mutter allein bestimmt*. Sie fragt ihre Tochter nicht, ob sie noch Zeit benötigt oder ob sie einverstanden ist. Auf emotionaler Ebene ist diese letzte Sequenz noch einmal *negativ behaftet, da die Mutter erneut ihre Tochter tadelt*. Körperliche Zuwendung bleibt aus.

5.6 Beantwortung der Fragestellung

Im Anschluss folgt die Beantwortung der Fragestellung mittels der Ergebnisse der vorangegangenen fünf vertikalen Verhaltensanalysen. Hierbei wird ID für ID so vor gegangen, dass zuerst auf die Titel der Themensequenzen eingegangen wird, da diese einen guten allgemeinen Überblick über den Interaktionsverlauf geben, und in Folge die Analyseergebnisse im Detail - hinsichtlich beobachteter Handlungsweisen allgemein und jener, die als maßgeblicher Beitrag erachtet werden können, die sogenannten Schlüsselmomente - diskutiert werden.

Beantwortung der Fragestellung in Bezug auf ID 13 (negative Geschichte)

Einen allgemeinen Überblick über den Verlauf der Interaktion zwischen Mutter und Sohn in dieser Problemlösungssituation geben bereits die Bezeichnungen der vierzehn Themensequenzen, in die dieser Verlauf im Rahmen des Analyseverfahrens gegliedert wurde. Liest man diese, so ist zu erkennen, dass es bis zum Ende der Mutter-Kind-Interaktion zu keiner gemeinsamen Problemlösung kommt, da die zur Verfügung stehende Zeit für die Umsetzung der Aufgabe in großem Ausmaß für das Klären von Rahmenbedingungen benötigt wird. Weiters zeigen die Bezeichnungen der Themensequenzen, dass die Mutter die Aufgabe im Laufe der Zeit zunehmend weniger als gemeinsame sieht, da sie für sich alleine zur gestellten Aufgabe nachdenkt, der Sohn bloß von ihr abmalt und sie sehr oft unklare Aussagen zur Wahl ihres Ereignisses trifft. Einzig einmal ist die Mutter am Tun des Sohnes interessiert, indem sie sein Tun in Zusammenhang mit der Aufgabe in Frage stellt, jedoch ohne näher ins Detail zu gehen.

Eine Bereitschaft des Kindes zur Kooperation ist laut theoretischer Basis der vorliegenden Arbeit als Voraussetzung für die optimale Umsetzung des Problemlösungsprozesses vonnöten. So ist beim Sohn in dieser Interaktionsanalyse zwar eine Bereitschaft zum Tun beobachtbar, eine Bereitschaft zur Kooperation lässt sich jedoch nicht beobachten. Die Mutter steuert beziehungsweise fördert eine Vorgehensweise in diese Richtung jedoch auch nicht. Ein wichtiges Ziel beim Scaffolding, der Versuch ein gemeinsames Ziel zu erreichen, bleibt somit durchgehend aus, wie auch eine Zusammenarbeit in der Beobachtung nicht ausfindig gemacht werden konnte. Die Aufgabenstellung, sich an ein Ereignis in der Familie zu erinnern, welches mit negativen Emotionen behaftet ist, und dieses zu zeichnen, dürfte zu Beginn der Interaktion selbst für die Mutter eine Überforderung darstellen. Die Mutter selbst hat Schwierigkeiten sich an eine solche Situation zu erinnern und kann somit ihrem Sohn keine optimale Stütze im Problemlösungsprozess sein. Sie stellt keine Überlegungen an, wie sie

ihrem Sohn die Aufgabenstellung vermitteln beziehungsweise verdeutlichen kann und sieht demzufolge die Aufgabe auch nicht sehr lange als gemeinsame.

Auf verbaler Ebene ist seitens der Mutter zu beobachten, dass sie sehr knappe und prägnante Formulierungen wählt und Sätze teilweise gar nicht zu Ende führt. Sie lässt sich generell sehr lange Zeit, bis sie verbal initiativ wird. Ein Beispiel dafür ist, dass sie erst in Themensequenz 3 das erste Mal eine Aussage tätigt. So kommt auch kein kommunikativer Austausch hinsichtlich der gemeinsamen Problemlösung zustande. Auch eine detaillierte Aushandlung bezüglich der zu lösenden Aufgabe lässt sich nicht beobachten. Es dauert auch – aufgrund des geringen kommunikativen Austausches – sehr lange (vier Themensequenzen lang) die Rahmenbedingungen zu klären, wo auch die Untersuchungsleiterin immer wieder ein wenig hilfreich zur Seite steht. Zahlreiche Sprechpausen – welche zu Beginn kürzer sind, im Verlauf der Interaktion immer länger werden – kennzeichnen die verbale Ebene dieser beobachteten Interaktion, die ein Nachdenken seitens der Mutter beziehungsweise ein jeweils eigenes Tun/Malen beobachten lassen. Verbal dominiert der Sohn im Verhältnis zur Mutter. Die Aussagen der Mutter hingegen sind inhaltlich nicht klar beziehungsweise werden die Gedanken die dahinter stehen nicht ausgeführt. Die Aussagekraft ihrer Überlegungen fehlt.

Die mütterliche Initiative auf das Gemeinsame bezogen wird von Beginn weg immer geringer, da sie immer mehr für sich allein arbeitet, vermutlich weil sie ein Thema gewählt hat, bei dem sich das Nachdenken darüber für sie als sehr schwierig darstellt. Zu ihrem gewählten Ereignis, das sie auch malt, gibt sie immer wieder kleine Details bekannt, die jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Ganzen gebracht werden, sodass dem Sohn jegliche Anhaltspunkte fehlen. Der Mutter gelingt es auch nicht, eine Intersubjektivität zu ihrem Sohn herzustellen. Dieser möchte nämlich von Beginn an durchgängig etwas Schönes, Lustiges malen. Es gelingt ihr nicht ein gemeinsames Ziel zu schaffen und die unterschiedlichen Ansichten zum Tun auszuräumen.

Das Herausheben kritischer Merkmale, um dem Sohn die Diskrepanz zwischen seinen Überlegungen und der Aufgabenstellung zu verdeutlichen, wird seitens der Mutter nicht umgesetzt. Sie versucht nicht eine Zielgerichtetheit im Sinne einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung zu verfolgen, strukturiert die Aufgabe nicht und stellt somit den Sohn nicht auf die zu tätigende Aufgabe im Sinne eines gemeinsamen Problemlösungsprozesses ein. Es ist keinerlei Hilfestellung oder Unterstützung seitens der Mutter zu beobachten, die dem Sohn Struktur in Bezug auf die Aufgabe oder Motivation geben würde. Der Sohn steuert sein Tun durchgängig selbst, wodurch es ihm nicht möglich wird, sich auf die Aufgabe einzustellen

beziehungsweise zu konzentrieren. Die Orientierungslosigkeit seitens des Sohnes wird von der Mutter nicht wahr genommen.

Ein wesentlicher Aspekt beim Scaffolding sowie in der psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive des Lernens ist die Beziehungsebene. Durch die Beobachtung kann fest gestellt werden, dass die Interaktion seitens der Mutter nicht durch Wärme und Empfindsamkeit hinterlegt beziehungsweise gesteuert ist. Der Mutter gelingt es nicht, ein positives emotionales, unterstützendes Klima zu schaffen. Motivation, Freude, Lob oder Anerkennung sind nicht zu beobachten. Emotionale Zuwendung sowie auch Emotion im Tonfall beziehungsweise in den Aussagen und physische Zuwendung seitens der Mutter bleiben aus, so wie die beobachtete Körperhaltung seitens der Mutter generell als auffällig erachtet werden darf. Die Mutter verändert diese den gesamten Verlauf der Interaktion nicht, sitzt stets mit dem Kopf in die Hand gestützt, was ebenfalls verdeutlicht, dass die Mutter sehr mit sich selbst und ihrem Tun beschäftigt ist, sie sehr in sich gekehrt und im gesamten Verhalten eher traurig wirkt.

Besonders hervorzuheben sind die Schlüsselmomente. Jene Momente, die als maßgeblicher Beitrag für den Verlauf der Interaktion zu betrachten sind. In Themensequenz 3 bringt der Sohn einen Vorschlag - und zwar möchte er Flugzeuge malen. Auf diese Aussage seitens des Sohnes gibt die Mutter die interessante Antwort: »Na dann machst halt traurige Flugzeuge.« Es stellt sich die Frage, warum die Mutter die Idee des Sohnes in dieser Form beantwortet. Denn den Beobachtungen nach zu schließen, geht hervor, dass die Mutter die Aufgabenstellung eigentlich verstanden hat. Sie führt den Sohn mit ihrem Gedankenanstoß jedoch in eine falsche Richtung und vermittelt ihm ein falsches Verständnis dieser. Darüber hinaus geht die Mutter auch nicht mehr auf die Einwände des Sohnes ein. Diese Beobachtung zeigt, dass die Mutter kein gemeinsames Umsetzen der Aufgabe plant.

In Themensequenz 4 jedoch stellt die Mutter noch einmal in Form einer Frage an die Untersuchungsleiterin sicher, ob sie jeder extra oder zusammen arbeiten sollen. Auf die Antwort dieser, dass es schön wäre, wenn sie zusammen malen, möchte die Mutter dies auch umsetzen. Jedoch ist der Sohn damit nicht einverstanden. Mangels Aushandlung und Diskussion mit ihrem Sohn gelingt es ihr nicht, ihn dafür zu überzeugen. Die Mutter zeigt nicht die Ausdauer ihr Vorhaben umzusetzen, und so bleibt das Verfolgen eines gemeinsamen Zieles aus. Der Mutter gelingt es in der Interaktion mit ihrem Sohn nicht, weiter an ihren Überzeugungen fest zu halten, wenn dieser Einwände zeigt.

In Themensequenz 5 lassen sich zwei interessante Schlüsselmomente beobachten. Durch eine Aussage seitens der Mutter wird klar, dass sie Schwierigkeiten mit dem Nachdenken

und Erinnern bezüglich eines negativ behafteten Ereignisses hat. Sie kann dadurch ihrem Sohn keine Stütze sein, da sie zu sehr mit Nachdenken und mit sich selbst und ihrer Hilflosigkeit bezüglich der Aufgabe beschäftigt ist. Gegen Ende der Themensequenz beginnen beide zu malen. Dies ist in zweierlei Hinsicht ein beobachtetes Verhalten, das maßgeblich für den weiteren Verlauf ist. Einerseits fand keine inhaltliche Abstimmung über das folgende Tun statt, andererseits beginnt die Mutter auf dem Blatt des Sohnes zu malen, der sich jedoch vorhin dagegen ausgesprochen hat. Sie bricht somit eine vorhin getroffene Vereinbarung, was zeigt, dass sie mit dieser Vereinbarung doch nicht ganz einverstanden ist. Dies hat zur Folge, dass in Themensequenz 6 wieder Zeit für das Klären von Rahmenbedingungen benötigt wird, wo der Sohn seine Entscheidung durchsetzt. Obwohl die Mutter dies nicht möchte, zeigt sie sich trotzdem damit einverstanden.

In der Themensequenz 7 trifft die Mutter erneut eine Aussage zu ihrem Tun, das jedoch in keinem aufgabenbezogenen Zusammenhang steht. Dies bedeutet, es kommt auch weiterhin zu keiner gemeinsamen Aushandlung beziehungsweise Diskussion des Themas und auch nähere Erklärungen seitens der Mutter an ihren Sohn bleiben aus. In Themensequenz 8 trifft die Mutter erneut eine solche Aussage, die der Sohn diesmal jedoch aufgreift und Äußerungen dazu tätigt. Diese Chance seitens des Sohnes nimmt die Mutter nicht wahr, um ins Gespräch zu kommen und den weiteren Verlauf in gemeinsamer Hinsicht zu fördern beziehungsweise dem Sohn Struktur im Tun zu geben. In Themensequenz 10 ist eine weitere interessante Beobachtung jene, dass die Mutter das Tun des Sohnes hinterfragt in Bezug auf die Aufgabenstellung. Sie lässt jedoch keine Unterhaltung im Detail entstehen, sodass erneut und bis zum Ende der Interaktion kein Fortschritt im Problemlösen zu beobachten ist.

Beantwortung der Fragestellung in Bezug auf ID 22 (positive Geschichte)

Einen ersten guten Überblick über den Verlauf der Interaktion zwischen Mutter und Sohn in dieser Problemlösungssituation geben bereits die Bezeichnungen der dreizehn Themensequenzen, in die diese Interaktion im Rahmen des Analyseverfahrens gegliedert wurde. Die Interaktion ist zu Beginn von mehreren Versuchen seitens der Mutter gekennzeichnet, das Interesse des Sohnes für die gestellte Aufgabe zu gewinnen, welche mehrmals, beispielsweise durch Schnäuzen oder Fragen, die nicht zur Aufgabenstellung gehören, unterbrochen werden. Im späteren Verlauf der Interaktion kippt die Situation. Die Aufgabenstellung geht komplett verloren und gegenseitige Provokationen kennzeichnen mehrere Themensequenzen. Die Interaktion ist hauptsächlich vom Sohn gesteuert.

Das gemeinsame Tun und die beiderseitige Bereitschaft dazu gelten als eine Voraussetzung von Beginn der Interaktion an. Bei Mutter und Sohn in dieser beobachteten Interaktion ist zu erkennen, dass der Sohn die Bereitschaft zum Tun aufweist, und er durchgehend maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf der Interaktion hat. Er steuert diesen Verlauf nach seinen Vorstellungen durch seine Handlungsweisen, jedoch in eine Richtung, die für die gemeinsame Umsetzung der Aufgabe wenig förderlich ist. So kann gesagt werden, dass die Steuerung der Handlungsabläufe hauptsächlich vom Sohn aus gehen, und es der Mutter nicht in ausreichendem Maße gelingt, die Situation mit zu gestalten und zu lenken.

Die Herstellung der nötigen Intersubjektivität, d.h., dass beide an einem gleichen Ziel arbeiten und unterschiedliche Ansichten gemeinsam ausgehandelt werden, gelingt der Mutter, trotz einiger Versuche zu Beginn der Interaktion, nicht. Etwa das erste Drittel des Interaktionsverlaufes ist von Versuchen seitens der Mutter geprägt, ihrem Sohn die Aufgabenstellung näher zu bringen sowie ein gemeinsames Arbeiten zu erzielen. Aufgrund mangelnder Kommunikation und mangelndem Durchsetzungsvermögen sind diese Versuche jedoch wenig erfolgreich und lassen im Verlauf die eigentliche Aufgabenstellung immer weniger erkennen. So erfährt man auch bis zum Ende nie, ob der Sohn die gestellte Aufgabe eigentlich verstanden hat. Eine Aushandlung zur gestellten Aufgabe bleibt ganz aus.

Auf verbaler Ebene seitens der Mutter ist allgemein zu beobachten, dass sie sehr kurze und prägnante Formulierungen wählt und sich nicht gut auszudrücken weiß. Sie lässt ihren Sohn oftmals auch nicht aussprechen und wird bereits aktiv, noch ehe dieser seine Aussage beenden konnte, da sie stets weiß, was er sagen möchte. Sobald beide aktiv mit dem Malen beschäftigt sind, bleibt der verbale Austausch sehr oft aus. Die Aussagen der Mutter sind weiters oft mit Körpersprache und Emotion nicht kongruent. Besonders wenn sie über Emotionen spricht - zum Beispiel „Wir sollen irgendwas, das schön war zeichnen“ - ist dies zu beobachten. Steuerndes Feedback sowie eine Erhaltung der Zielgerichtetheit, beispielsweise durch Zeigen von Begeisterung seitens der Mutter, sind nicht beobachtbar, sodass der Sohn weiter an seinen Plänen festhält.

Eine emotionale Unterstützung, beispielsweise in Form von Motivation, Wärme oder Empfindsamkeit, seitens der Mutter ihrem Sohn gegenüber sowie die Reduktion der Komplexität der Aufgabe, um diese in Schritte einzuteilen und somit zu vereinfachen, ist nicht zu erkennen. Eine Begünstigung der kindlichen Selbstregulation ist nicht beobachtbar, da - wie bereits vorhin erwähnt - der Sohn hauptsächlich von sich aus die Vorgangsweisen steuert. Das Maß an mütterlicher Kontrolle hält sich gering und wird im Laufe der Interaktion stetig abfallender, sodass die Zielgerichtetheit im Sinne einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung auch

immer mehr in den Hintergrund tritt. Da sich der Sohn bis zum Ende des Interaktionsverlaufes nicht von seiner Idee abbringen lässt, Buchstaben zu schreiben, könnten beispielsweise eine Demonstration der Aufgabe oder ein Herausheben kritischer Merkmale seiner Ideen förderlich sein. Ideen in diese Richtung entwickelt diese Mutter jedoch nicht.

Zum Beziehungsaspekt zwischen Mutter und Sohn konnten ebenfalls interessante Beobachtungen gemacht werden. Ein positives emotionales, unterstützendes und Struktur gebendes Klima, wie es in Kapitel 2 und 3 als förderlich für den Interaktionsverlauf beschrieben wurde, konnte in dieser Interaktion nicht ausgemacht werden. Die emotionale Aufmerksamkeit seitens der Mutter ist bloß in geringem bis gar keinem Ausmaß vorhanden. Emotionale und körperliche Zugewandtheit bleiben weitestgehend aus. Die beobachteten gegenseitigen Provokationen, die als erstes vom Sohn aus gehen, sind weiterhin ein für die Interaktion bedeutender Aspekt. In mehrmaligen Handlungsweisen versucht der Sohn, die Mutter zu provozieren. Dies gelingt ihm jedoch nicht, da diese sein Verhalten beinahe komplett ignoriert. Als sich die Situation nach einiger Zeit wieder beruhigt und der Sohn wieder aufmerksam der Mutter gegenüber wäre, übernimmt diese dann sein Verhalten und zeigt Provokationen ihm gegenüber. Durch dieses Verhalten kippt die Situation und die Aufgabenstellung beziehungsweise das gemeinsame Problemlösen tritt komplett in den Hintergrund. Gegenseitige Ignoranz ist ebenfalls zu beobachten: einerseits seitens des Sohnes, als die Mutter versucht ihm die Aufgabe nahe zu legen, und andererseits seitens der Mutter, als der Sohn sie zu provozieren versucht. Der Grundtonus des Verlaufs auf der Beziehungsebene wird maßgeblich vom Sohn beeinflusst.

Außerdem konnten folgende Schlüsselmomente ausgemacht werden, die den Verlauf der Interaktion von als maßgeblich erachtet werden: In Themensequenz 2 hält die Mutter, nach ihrem ersten Versuch ein gemeinsames Thema zu finden, nicht weiter daran fest und unterbricht ihre Initiativen, um anderwärtige Tätigkeiten auszuüben. Dies ist insofern als Schlüsselmoment zu erachten, da die Mutter scheinbar nicht die Ausdauer und das Durchhaltevermögen aufbringen kann, um das Interesse des Sohnes für die Aufgabe zu wecken. Sie findet keinen optimalen Weg, ihrem Sohn die Aufgabenstellung zu vermitteln.

In Themensequenz 3 stellt sie erneut ihren bereits vorangegangenen, erfolglosen Versuch an, das Interesse ihres Sohnes für die Umsetzung der Aufgabe zu gewinnen, worin sie ebenfalls scheitert. Dies verdeutlicht noch einmal, dass sie keinen Weg findet, mit ihrem Sohn an der gemeinsamen Aufgabe zu arbeiten. Ein Rückzug seitens der Mutter bei Emotion und Körpersprache ist eine weitere Folge daraus. Ein Schlüsselmoment in Themensequenz 4 zeigt eine Idee der Mutter, die sie zur gestellten Aufgabe hat. Hier ist eine Wendung des Ver-

ständnisses der Aufgabe ihrerseits zu beobachten, da die Idee nun - im Vergleich zu ihren vorherigen Aussagen - nicht mehr in Kongruenz mit der Aufgabenstellung steht.

Nach anschließender längerer Unterbrechung des Tuns, die von anderwärtigen Tätigkeiten gekennzeichnet sind, wendet die Mutter in Themensequenz 7 erneut die vorherige Strategie an, eine Idee einzubringen. Hier ist abermals keine Kongruenz zur Aufgabenstellung erkennbar. Das Verständnis der Mutter, die Aufgabe betreffend, hat sich scheinbar gewandelt. Sie gewinnt mit ihrer Idee (Luftballons zu malen) nun zwar - im Vergleich zu vorhin - das Interesse des Sohnes. Die Chance des gemeinsamen Tuns, die sich hier auftut, vergibt die Mutter jedoch, woraufhin der Sohn bestimmt, dass jeder auf einem je eigenen Blatt malen solle.

Ein interessantes, beobachtetes Schlüsselmoment ist auch die Reaktion seitens der Mutter auf diese Bestimmung des Sohnes, die sie wortlos hin nimmt. Durch diese Reaktion bestärkt sie eine weitere Verhinderung des gemeinsamen Tuns. Ab Themensequenz 8 nimmt die Mutter dann keine weiteren Versuche den Sohn für das (gemeinsame) Tun zu gewinnen. Den Provokationen des Sohnes ihr gegenüber begegnet sie mit Ignoranz. Unklarheiten bezüglich ihres Tuns/Malens lassen sich ebenfalls beobachten. Als sie in dieser Themensequenz bereits malt, ist zu erkennen, dass sie eine ganz andere als vorhin angesprochene Idee umsetzt. Sie lässt ihren Sohn nicht daran teilhaben weder auf der Kommunikationsebene, noch aktiv.

In Themensequenz 11 sind zwei Schlüsselmomente zu beobachten. Einerseits ist zu erkennen, dass der Sohn wieder eine Beruhigung der Situation her stellt, welche die Mutter jedoch nicht als Chance erkennt, den Sohn für ein gemeinsames Tun gewinnen zu können. Sie ruft nun im Gegenteil Provokationen dem Sohn gegenüber hervor, sodass ein positiver weiterer Verlauf bis zum Ende der Interaktion gehemmt wird.

Beantwortung der Fragestellung in Bezug auf ID 75 (negative Geschichte)

Einen allgemeinen Überblick über den Verlauf der Interaktion zwischen Mutter und Sohn in dieser Problemlösungssituation geben bereits die Bezeichnungen der zehn Themensequenzen, in die dieser Verlauf im Rahmen des Analyseverfahrens gegliedert wurde. Eine erste lange Zeit ist von Versuchen seitens der Mutter geprägt, ihrem Sohn die Aufgabenstellung näher zu bringen. Später beginnt die Mutter selbstständig und allein mit der Umsetzung der Aufgabe und ist vermehrt auf ihr Tun konzentriert. Der weitere Verlauf der Interaktion ist davon gekennzeichnet, dass Mutter und Sohn mit ihrem eigenen Tun beschäftigt sind und einander abwechselnd von ihrem Tun berichten. Ein einziges Mal versucht die Mutter - im letz-

ten Drittel der Interaktion - den Sohn noch einmal auf den Bezug der Aufgabenstellung zu seinem Tun aufmerksam zu machen. Es ist also bereits hier abzusehen, dass ein gemeinsamer Prozess nicht zu erkennen ist.

Von Beginn weg ist in dieser beobachteten Interaktion eine Bereitschaft für das Tun seitens des Kindes beobachtbar. Eine Kooperation, wie es jedoch in einem gemeinsamen Problemlösungsprozess als wünschenswert erachtet wird, wird seitens der Mutter nicht gefördert, da diese die Umsetzung der Aufgabe von Beginn an als jeweils eigene betrachtet. Dies ist durch ihre Aussagen, die sie tätigt, beobachtbar. Der Versuch der Erreichung eines gemeinsamen Zieles wird demnach nicht unternommen. Die Mutter versucht von Beginn an - etwa das erste Drittel der gesamten Interaktion - eine Erlangung von Intersubjektivität zu erreichen. Zwar nicht mit der Idee, gemeinsam zu arbeiten, jedoch mit dem Ziel, dass sie beide an der gestellten Aufgabe arbeiten. Mehrere Versuche, dem Sohn die Aufgabenstellung näher zu bringen, schlagen fehl, trotzdem sie mehrere Ideen einbringt. Sie versucht den Sohn anhand verschiedener Vorschläge zum Nachdenken anzuregen, beispielsweise durch Fragen nach Erinnerung, durch Erklären der Bedeutungen der Wörter (zornig sein) oder durch das Einbringen eines Beispiels. Der Sohn möchte jedoch nicht mit negativen Erlebnissen konfrontiert werden.

Da die Mutter ihre Kommunikation betreffend nicht sehr ins Detail geht, gelingt es ihr auch nicht ihren Sohn zu motivieren oder ihm Freude oder Neugier bezüglich der Umsetzung der Aufgabe zu vermitteln. Sie schenkt ihm Zuwendung in Form von Aufmerksamkeit und Blickkontakt, jedoch fehlt es an emotionaler Unterstützung ihrerseits. Ein Strukturieren oder Vereinfachen der Aufgabe ist nicht beobachtbar. In Folge bringt die Mutter jedoch die Idee ein, selbst mit dem Malen zu beginnen, als erneuten Versuch, ihren Sohn dadurch ebenfalls auf eine Idee zu bringen. Sie versucht also mittels Demonstration ihren Sohn auf eine Idee zu bringen. Dies misslingt jedoch, da mit dieser Handlung gleichzeitig der verbale Austausch und die Aufmerksamkeit ihrerseits ihren Sohn betreffend stark sinken. Der Sohn beginnt mit einer Umsetzung seinerseits. Eine Aushandlung über ein Ereignis noch vor der Umsetzung hat demnach nicht stattgefunden, eine Einstellung auf die Aufgabe hat bloß in geringem Maß stattgefunden und wenig Struktur mit sich gebracht. Im weiteren Verlauf bleibt die Hilfestellung seitens der Mutter für den Sohn aus. Die ganze Zeit über, die sie selbst beschäftigt ist, ist die Aufmerksamkeit für ihren Sohn auf allen drei Ebenen (verbal, emotional, physisch) nicht mehr vorhanden. Diese Aufmerksamkeit für ihren Sohn steigt wieder, als sie mit ihrem Tun fertig ist und ihren Sohn in seinem Tun beobachtet. Gut beobachtbar bekräftigt die Mutter den Sohn in seinem Tun und lobt ihn auch mehrmals. Jedoch belässt sie ihre Teilhabe nur dabei und lässt keine inhaltlichen Aspekte mehr mit einfließen, welche die Umsetzung

der Aufgabe betreffen. Erst als der Sohn fertig ist, versucht sie erneut die Aufgabenstellung einfließen zu lassen und fragt ihn nach negativen Emotionen in seinem Bild. Der Sohn möchte jedoch mit diesen nicht konfrontiert werden, woraufhin die Mutter es dabei belässt. Es ist ihr nicht möglich, ihm die nötige emotionale Stütze zu sein, um somit ein Zulassen der Konfrontation mit diesen Emotionen seitens des Sohnes zu erwirken.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Mutter in Form von mehreren Versuchen und Bemühungen dem Sohn die Aufgabenstellung näher bringen wollte. Es sind auch mehrere Scaffoldingmomente beobachtbar. Jedoch stellt es ein Problem dar, dass die Mutter die Aufgabe nicht als gemeinsame sieht und weiters nicht die nötige emotionale Stütze für ihren Sohn aufbringen kann. Die Körpersprache der Mutter betreffend ist einerseits beobachtbar, dass sie dem Sohn zwar körperlich (z.B. Blickkontakt, ihn beobachten) zugewandt ist, jedoch zeigt sie beispielsweise wenig mimisches Interesse. Sie wirkt sehr ruhig, auch im Tonfall, der mit wenig Emotion hinterlegt ist. Teilweise sind Verbales und Emotion auch nicht kongruent, beispielsweise wenn sie von Zorn oder Wut spricht. Wenn sie über negative Emotionen spricht fällt weiters auf, dass sie öfter zwischendurch überlegen muss und leicht ins Stottern gerät. In der Interpretation wird dies als Zeichen dafür gesehen, dass auch sie sich schwer tut Emotionen auszudrücken.

Wie bereits weiter oben näher ausgeführt ist es der Mutter nicht möglich, dem Sohn emotionale Unterstützung zu bieten. Diese Beobachtung ist auch die Mutter-Kind-Beziehung betreffend von besonderem Interesse. Das Verhalten der Mutter ist nicht mit dem Maß an Wärme und Empfindsamkeit untermauert, welches der Sohn benötigen würde um die Konfrontation mit negativer Erlebniserinnerung eingehen zu können. Offensichtlich beobachtbar scheut der Sohn diese und der Mutter gelingt es nicht, ihm diese Scheu zu nehmen. Im Gegenteil, sie versucht zwar stets ihn mittels ihres gemalten Ereignisses oder einem Beispiel damit zu konfrontieren, akzeptiert es jedoch rasch, wenn sie merkt, dass ihr Sohn dies nicht möchte.

Aus der Beobachtung hervorgehend sind besonders die Schlüsselmomente hervor zu heben. Jene Momente, die als maßgeblicher Beitrag für den Verlauf der Interaktion zu betrachten sind. In Themensequenz 2 legt die Mutter sich und ihrem Sohn je ein eigenes Blatt vor. Mit dieser Handlung trifft sie die Bestimmung, dass jeder für sich die Umsetzung anstellt und somit diese nicht als gemeinsame erachtet wird. Gegen Anfang und Ende der Sequenz fällt auf, dass sie ihren Sohn zwei Mal zum Tun auffordert, noch ehe klar erscheint, was zu tun ist. In diesen Handlungsweisen fällt auf, dass der Mutter eine Strukturierung der Aufgabe, als Vereinfachung für ihren Sohn, schwer fällt. Ebenfalls ist dies in der darauf folgenden Themensequenz 3 auffällig zu beobachten. Die Mutter stellt den gleichen Versuch wie vorhin an,

an das Erinnerungsvermögen des Sohnes zu appellieren, was jedoch misslingt. In Themensequenz 4 stellt die Mutter einen weiteren, neuen Versuch an, die Erinnerungen des Sohnes anzuregen, indem sie selbst zu malen beginnt. Hier könnte sie die Aufmerksamkeit und das Interesse des Sohnes erlangen. Sie nützt diese Chance seitens des Sohnes jedoch nicht, um ein weiteres Gespräch hinsichtlich der Aufgabenstellung zu führen. Ihre Aufmerksamkeit ihm gegenüber schwindet. Auch in Themensequenz 5 und 6 nützt sie die Chancen des Sohnes nicht, welcher verbale Initiative zeigt, ein weiterführendes Gespräch einzuleiten. In Themensequenz 7 widmet die Mutter ihre Aufmerksamkeit dem Tun des Sohnes. Jedoch nützt sie auch hier die Gelegenheit nicht, intensiver ins Detail zu gehen und die gestellte Aufgabe einzubringen. Erst in Themensequenz 8, als der Sohn bereits fertig ist, versucht sie erneut die Aufgabenstellung in sein Getanes einzubringen. Als der Sohn jedoch verneint, dass es um ein negatives Ereignis geht, gibt sich die Mutter damit zufrieden. Sie versucht zwar den Sohn zum Umsetzen der gestellten Aufgabe anzuhalten, jedoch mit wenig Ausdauer und geringer emotionaler Unterstützung, sodass keine erfolgreiche Umsetzung der Aufgabe entstehen kann. In Themensequenz 10 ist erneut eine Akzeptanz seitens der Mutter die Abneigung des Sohnes negativer Emotionen betreffend zu beobachten. Als Schlüsselmoment ist dieses Verhalten seitens der Mutter zu betrachten, weil es durchgängig im ganzen Interaktionsverlauf beobachtbar ist und als wenig förderlicher Faktor zu erachten ist.

Beantwortung der Fragestellung in Bezug auf ID 82 (negative Geschichte)

Einen ersten guten Überblick über den Verlauf der Interaktion zwischen Mutter und Sohn in dieser Problemlösungssituation geben bereits die Bezeichnungen der vierzehn Themensequenzen, in die dieser Verlauf im Rahmen des Analyseverfahrens gegliedert wurde. Es fällt auf, dass der Sohn die ganze Interaktion über sehr aktiv ist. Zu Beginn bringt er mehrere Ideen, die jedoch nicht zur Aufgabenstellung passen, woraufhin er einen Themenwechsel einleitet. Als dann bereits die Umsetzung der Aufgabenstellung zu beobachten ist, ist eine Ablenkung des Sohnes von seinem Tun seitens der Mutter beobachtbar. Die nächsten vier Themensequenz lang versucht der Sohn die Aufmerksamkeit der Mutter zu erlangen, was ihm jedoch nicht gelingt. Die Konzentration der Mutter liegt bei ihrem eigenen Tun und zum Ende hin auf die Untersuchungsleiterin bezogen. Ganz zu Ende der Interaktion ist zu beobachten, dass die Mutter ihren Sohn noch einmal an die Aufgabenstellung erinnert, was ein Zeichen dafür ist, dass die Klärung dieser ausgeblieben ist.

Seitens des Sohnes lässt sich eine Bereitschaft zur Kooperation nicht erkennen, da diese von Beginn weg nicht gefragt ist und seitens der Mutter auch nicht gefördert wird. Somit lässt sich auch erkennen, dass ein gemeinsames Problemlösen nicht zu beobachten ist. Der Ver-

such, gemeinsam ein Ziel zu erreichen, kann aufgrund von mehreren Handlungsweisen und Aussagen seitens der Mutter nicht gefördert werden und so entwickelt sich ein Interaktionsverlauf, der vom jeweils eigenen Tun gekennzeichnet ist. Mehrere Versuche seitens der Mutter Intersubjektivität herzustellen lassen sich beobachten, jedoch bleibt jeder dieser Versuch erfolglos. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass die Mutter im Laufe der Interaktion die Aufgabenstellung von ihrem eigentlichen Sinn her abwandelt, sodass diese nicht mehr wieder zu erkennen ist. Auch unterschiedliche Ansichten das folgende Tun betreffend, welche im Sinne einer Intersubjektivität hemmend sind, können seitens der Mutter nicht in Richtung eines gemeinsamen Verständnisses ausgeräumt werden. Ein Grund hierfür ist auch der kommunikative Austausch, in dem es nicht zu einer detaillierten Aushandlung der gemeinsam zu lösenden Aufgabe kommt. Ein Strukturieren der Aufgabe seitens der Mutter ist zwar zu Beginn der Interaktion beobachtbar. Da sich diese Versuche jedoch als Fehlstrategien erweisen, gelingt es der Mutter nicht, dem Sohn letztendlich Struktur anzubieten und die Aufgabenstellung dadurch klarer werden zu lassen.

Ein interessanter Aspekt ist ebenfalls, dass die Mutter Strategien, die sich als Fehlstrategien erweisen, trotzdem mehrmals anwendet. Eine Aushandlung über das (gemeinsame) Tun bleibt aus, da eine Umsetzung seitens der Mutter eingeleitet wird. Somit bleibt auch ein Einstellen auf die Aufgabe aus, um eine Zielgerichtetheit zu erreichen und diese zu erhalten. Das Herausheben kritischer Merkmale zu dem Zeitpunkt, als der Sohn Umsetzungsideen formuliert, die nicht zur Aufgabenstellung passen, ist der Mutter nicht in dem Ausmaß möglich, das für den Sohn vonnöten wäre. Der Versuch der Demonstration der Aufgabe, indem sie zu malen begann, bleibt ebenfalls erfolglos, da die Mutter hier einerseits die Aufgabenstellung bereits inhaltlich abgewandelt hat, und sie den Sohn andererseits nicht im Detail an ihrer Umsetzungsidee teil haben lässt. Ihre mehrmalig im späteren Verlauf der Interaktion angewandten Strategien, den Sohn zum Umsetzen der Aufgabe zu motivieren, indem sie ihn darauf aufmerksam macht, dass die Untersuchungsleiterin gleich zum Abholen der Bilder kommt, schlagen fehl. Diese sind jedoch eine interessante Beobachtung, da die Mutter scheinbar die Vorstellung hat, dass es ihr dadurch gelingt, den Sohn beim Umsetzen der konkreten Aufgabenstellung voran zu treiben.

Die verbale Ebene betreffend ist zu erkennen, dass die Kommunikation seitens der Mutter mit ihrem Sohn im Verlauf der Interaktion mehr und mehr abschwächt, was auch mit der Aufmerksamkeit einher geht, die sie ihm schenkt. Ist sie zu Beginn dem Sohn noch zugewandt und versucht ihm die Aufgabenstellung näher zu bringen, schwächt diese Haltung mehr und mehr ab, als sie merkt, dass sie damit erfolglos ist. Sobald sie mit ihrem eigenen Tun beschäftigt ist, reagiert sie immer weniger auf die Aussagen ihres Sohnes, teilweise

antwortet sie im späteren Verlauf auch gar nicht mehr auf die Aufmerksamkeitsversuche seinerseits. Es ist im späteren Verlauf auch zu beobachten, dass die Kommunikation teilweise aneinander vorbei geht. Beide Interaktionspartner sprechen abwechselnd laut über ihr eigenes Tun, ohne dem anderen dabei Aufmerksamkeit zu schenken. Der Interaktionsverlauf ist weiters von mehreren, längeren Sprechpausen gekennzeichnet. Die Mutter wirkt in ihrer Körperhaltung durchgängig vorhersagbar sehr ruhig und mit geringem Ausmaß an Emotion hinterlegt.

Die Beziehungsebene betreffend ist zu beobachten, dass der Interaktionsverlauf von wenig Wärme und Empfindsamkeit seitens der Mutter geprägt ist. Freundlichkeit und sanfte Unterstützung sind nicht beobachtbar. Die emotionale Kommunikation ist weder positiv noch verstärkt negativ gefärbt, sondern eher als konstant ruhig zu beschreiben. Zwei Mal ist verbales Lob seitens der Mutter zu beobachten, welches jedoch eine wenig emotionale oder inhaltsbezogene positive Färbung aufweist. Emotionale Sicherheit, die ein positives, unterstützendes Klima bietet, bleibt beobachtbar aus. Die Identifikation mit der Sichtweise des Kindes seitens der Mutter ist genau so wenig zu beobachten, wie Ermutigung des Kindes oder das Wecken von Neugier auf die Aufgabe bezogen.

Besonders hervorzuheben sind die Schlüsselmomente, das sind Handlungsweisen, die als maßgeblich für den weiteren Verlauf erachtet werden. Hier konnte beispielsweise eine interessante Beobachtung gleich in Themensequenz 1 gemacht werden. Als die Untersucherin die Aufgabenstellung erklärt, bringt die Mutter ihren anderen Sohn als Beispiel für eine Erinnerung an einen negativen Konflikt ein. Dieser Konflikt, den sie scheinbar mit ihrem anderen Sohn hat, erhält auch im weiteren Verlauf Bedeutung. Jedoch handelt es sich hierbei um ein Ereignis, welches den Sohn, mit dem sie zusammen arbeiten soll, nicht betrifft.

In der Themensequenz 2 trifft die Mutter eine weitere Entscheidung für beide, indem sie jedem ein eigenes Blatt vor legt. Dadurch gerät der Aspekt des gemeinsamen Arbeitens in den Hintergrund. Ein weiteres Indiz dafür liefert die Mutter in Themensequenz 3 auf verbaler Ebene, indem sie zu Beginn noch in Wir- kurz darauf aber in Ich-Form spricht. Ein Wandel der Idee des gemeinsamen Tuns zum jeweils eigenständigen Tun ist hier beobachtbar. In Themensequenz 4 beginnt diese Umsetzung des eigenen Tuns. Als besonders auffällig gilt hier, dass das Verständnis der Mutter die Aufgabenstellung betreffend wandelt, sodass diese nicht mehr wieder zu erkennen ist. Sie überlegt nach Ereignissen, die einen wütend machen. In Zusammenhang mit dieser Beobachtung ist hier das Beispiel besonders hervor zu heben, das die Mutter für eine Situation bringt, die sie wütend macht. Sie bringt erneut ihren anderen Sohn als Beispiel und schließt einerseits somit ihren Sohn ein Stück weit aus, andererseits

stellt sich einem als Beobachter die Frage nach dem Konflikt der Mutter mit ihrem anderen Sohn, der hier solche Wichtigkeit erlangt.

In der Themensequenz 5 kann eine besonders interessante Handlungsweise seitens der Mutter als Schlüsselmoment beobachtet werden. Nach mehreren fehlgeschlagenen Versuchen seitens der Mutter, ihren Sohn zum Nachdenken anzuregen, fordert sie diesen nun zum Tun auf. Einerseits handelt es sich hier um eine Aufforderung ohne vorangegangenen abgeschlossenen Aushandlungsprozess. Andererseits ist interessant, mit welcher Argumentation sie ihren Sohn zum Tun auffordert. Sie erklärt ihm, dass sie fertig werden müssen, da die Frau (gemeint ist die Untersuchungsleiterin) dann gehen muss. Auch in Themensequenz 6 kann eine für den weiteren Verlauf relevante Beobachtung gemacht werden. Dort zeigt sich ein widersprüchliches Verhalten seitens der Mutter wieder. Sie fordert nämlich gerade eben ihren Sohn zum Tun auf und lenkt ihn im nächsten Augenblick in Form einer gestellten Frage wieder ab (Widerspruch 1). Dann stellt sich auch heraus, dass die Antwort, die sie vom Sohn erhält, für sie gar nicht von besonderem Interesse ist (Widerspruch 2).

In Themensequenz 7 gewinnt die Mutter die Aufmerksamkeit und das Interesse seitens des Sohnes für ihr Tun. Sie nützt dies jedoch nicht als Chance, um mit dem Sohn näher ins Gespräch zu kommen beziehungsweise Bezug zur Aufgabenstellung her zu stellen. In der Themensequenz 10 lässt sich anhand zweier markanter Aussagen beobachten, dass die Mutter den Bezug zur Fragestellung in der Unterhaltung mit ihrem Sohn stets ausklammert. In der Aussage ihr eigenes Tun betreffend »Na das sind die ur lustigen Zeichnung, Zeichnungen.« widerspricht sie der Aufgabenstellung, die eigentlich eine traurige Situation vorgibt. Weiters nennt sie in Bezug auf die vom Sohn gemalten Personen diese »Maxerl«. Sie bezeichnet die Inhalte nicht angemessen und die Kommunikation geht vielfach am Inhalt und am Sohn vorbei. Die Mutter lässt hier viele Möglichkeiten aus, die ein gelungenes, gemeinsames Arbeiten ermöglichen würden.

In Themensequenz 12 stellt die Mutter zwei Mal eine Frage an ihren Sohn. Beide Male erweist sich das Interesse an ihrem Sohn und auch seinem Tun gegenüber nur als ein scheinbares, da sie seine Antworten nicht abwartet und demzufolge auch nicht darauf reagiert. In der Themensequenz 13 trifft die Mutter eine interessante, scheinbar fehl interpretierte Aussage zum Gemalten ihres Sohnes. Sie möchte in Zusammenhang mit ihrem Verständnis der Aufgabenstellung vom Sohn bezüglich seines Tuns wissen: »Ich ärger dich so?« Auf die interessante Antwort des Sohnes »Nein, du ärgerst dich nur.« geht sie in Folge nicht mehr ein. Auch hier verpasst sie wieder ein Angebot seitens ihres Sohnes, über sein Tun zu kommunizieren. Noch ehe in Themensequenz 14 die Untersuchungsleiterin die Interaktion been-

det, trifft die Mutter mit der Aussage »Asso, und ich hab schon geglaubt das sind die Hörner, haha.« eine erneute Fehlinterpretation in Bezug das Gemalte vom Sohn. Es fällt also auf, dass sie sich stets selbst als jemanden sieht, der ihren Sohn wütend macht.

Beantwortung der Fragestellung in Bezug auf ID 116 (positive Geschichte)

Die Bezeichnungen der elf Themensequenzen, in die dieser Verlauf im Rahmen des Analyseverfahrens gegliedert wurde, geben einen ersten guten Überblick über den Verlauf der Interaktion. Liest man diese in Folge, so lässt sich erkennen, dass die Mutter unmittelbar nach der Erklärung der Aufgabenstellung seitens der Untersuchungsleiterin mit der Umsetzung beginnt. Eine Aushandlung gemeinsam mit der Tochter kommt nicht zustande. Die Mutter ist bis zum Ende der Interaktion auf ihr eigenes Tun konzentriert. Einzig drei Mal lässt sie der Tochter einen Beitrag an ihrem Tun leisten und diese somit an ihrem Tun beteiligen.

So kann auch gesagt werden dass die Kooperation, die laut theoretischer Basis der vorliegenden Arbeit als Voraussetzung für die optimale Umsetzung des Problemlösungsprozesses vonnöten, nicht als ein gemeinsames Tun beobachtbar werden konnte. In dieser Interaktion ist zwar eine Bereitschaft für das Tun seitens der Tochter zu erkennen, eine Kooperation wird seitens der Mutter jedoch von Beginn an nicht gefördert. Die Aufgabe wird von ihr nicht als gemeinsame betrachtet, obwohl beide auf einem gemeinsamen Blatt malen. Es ist kein Versuch der Erreichung eines gemeinsamen Zieles erkennbar, auch keine Zusammenarbeit oder Unterstützung seitens der Mutter, da sie die Aufgabenstellung die ganze Interaktion über nicht mehr einfließen lässt. Sie wählt gleich zu Beginn ein Ereignis aus, das sie jedoch der Tochter nicht mitteilt. Über die Umsetzung spricht sie ebenfalls nicht mit ihr. Sie lässt ihre Tochter an ihren Gedankengängen nicht teilhaben, somit ist die Tochter auch die ganze Interaktion lang mit der gestellten Aufgabe nicht weiter konfrontiert. Die in der Aufgabenstellung angesprochenen positiven Emotionen, die mit einem Ereignis in Verbindung stehen, werden nicht Thema der Interaktion.

Hauptsächlich ist die Mutter aktiv am Tun. Die Tochter malt ebenfalls und ahmt die Umsetzung der Mutter nach. Sie versucht sich immer wieder in das Tun dieser einzubringen. Inter-subjektivität ist demzufolge auch nicht zu beobachten, wie auch eine Einstellung auf die Aufgabe, eine Reduktion der Freiheitsgrade, Unterstützung seitens der Mutter ihre Tochter betreffend oder eine Erhaltung der Zielgerichtetheit nicht möglich werden können. Die Mutter lässt der Tochter weiters keine physische oder emotionale Zuwendung zukommen, da sie hauptsächlich mit ihrem eigenen Tun beschäftigt ist. Einzig im späteren Verlauf der Interaktion merkt sie die Orientierungslosigkeit der Tochter und überlässt ihr etwas aktive Teilhabe,

indem sie dieser von ihr Gemaltes anmalen lässt, jedoch ohne ihr inhaltliche oder aufgabenbezogene Details mitzuteilen. Die verbale Ebene betreffend kann gesagt werden, dass die Aussagen der Mutter sehr kurz und prägnant sind und kaum über einen Satz hinaus gehen. Teilweise sind auch unvollständige Sätze zu beobachten.

Es kann gesagt werden, dass die Interaktion durchgängig von wenig emotionaler Wärme und Empfindsamkeit seitens der Mutter gekennzeichnet ist, was eine besondere Erkenntnis hinsichtlich des Beziehungsaspekts zwischen Mutter und Kind ist. Die Mutter wirkt eher ruhig und auf ihr Tun bedacht. Emotional positiv gefärbte Kommunikation ist wenig beobachtbar. Die Mutter tätigt auch keine bekräftigenden Aussagen, welche Motivation hervorrufen würden. Im Gegenteil, als sie die Tochter an ihrem Tun teilhaben lässt, sind diese Situationen von verstärkter Kritik und von Tadel geprägt, was beobachtbare Verunsicherung bei der Tochter hervor ruft. Es findet keine gemeinsame Abstimmung statt. Die Mutter gibt vor, was zu welchem Zeitpunkt getan wird und wie es genau getan werden muss. Das steuernde Feedback seitens der Mutter wird von Anweisungen und Kritik dominiert, welche auch physisch zum Ausdruck kommen (indem sie der Tochter beispielsweise den Stift aus der Hand nimmt, wenn sie etwas nicht nach ihrem Ermessen umsetzt). Somit ist ein wenig förderliches emotionales Klima im Sinne der Problemlösung zu beobachten. Lob und Anerkennung bleiben aus.

Folgende Schlüsselmomente, die den Verlauf der Interaktion maßgeblich und richtungweisend beeinflussen, konnten beobachtet werden: In Themensequenz 2, unmittelbar nach der Erklärung der Aufgabenstellung seitens der Untersuchungsleiterin, wird die Mutter sofort initiativ uns beginnt mit der Umsetzung der Aufgabe. So erfährt sie nicht, ob ihre Tochter eine Idee davon hat, was sie tun müssen. Sie gibt dieser auch keine Inhalte ihre Idee betreffend Preis und es kommt auch zu keiner gemeinsamen Aushandlung beziehungsweise Besprechung über die Umsetzung. Eine interessante Beobachtung in dieser Themensequenz ist auch folgende Aussage von der Mutter zu ihrer Tochter: »Marlene, tu was Ordentliches zeichnen«. Mit dieser Aussage fordert sie die Tochter zum Tun auf, gibt ihr jedoch keinerlei Hilfestellung oder Struktur.

Als sich in Themensequenz 3 die Tochter für das Tun ihrer Mutter interessiert, antwortet diese nur kurz und prägnant und zeigt kein weiteres Interesse, sie an ihrem Tun teilhaben zu lassen. Weiters ist auffällig, dass die Mutter in Ich-Form spricht, was verdeutlicht, dass sie die Aufgabe nicht als gemeinsame sieht. Dies ist auch in Themensequenz 4 weiter zu beobachten. Nun lässt die Mutter die Tochter an ihrem Gemalten malen. Sie ergreift zu diesem

Zeitpunkt jedoch nicht die Chance, die Tochter in die Aufgabenstellung mit ein zu beziehen beziehungsweise dieser mehr Teilhabe angedeihen zu lassen.

In Themensequenz 5 teilt die Mutter verbal ihrer Tochter ein kleines Detail zu ihrem Tun mit. Jedoch stellt sie dieses Detail erneut in keinen Zusammenhang mit der Aufgabenstellung oder mit einer ganzen Geschichte. Diese Verhaltensweise seitens der Mutter lässt sich auch in Themensequenz 6 beobachten, wo sie wieder die Aufmerksamkeit der Tochter gewinnt. Sie nützt die Chance des Interesses der Tochter am gemeinsamen Tun nicht, um ins Gespräch zu kommen oder die Aufgabenstellung mit einzubeziehen.

In Themensequenz 8 lässt die Mutter die Tochter aktiv an ihrem Tun teil haben, indem sie ihr erlaubt, von ihr Gemaltes auszumalen. Auch hier lässt die Mutter die Chance aus mit der Tochter ins Gespräch zu kommen und nähere Details zum gewählten Ereignis zu diskutieren. Interessant ist auch die Beobachtung, dass in den Aussagen der Mutter kein „wir“ gewählt wird. Sie sagt „ich mal...“ und „du malst...“. Hier spiegelt sich wider, dass sie durchgängig nicht von einem gemeinsamen Arbeiten ausgeht.

In Themensequenz 9, in der die Tochter malt, ist die emotionale Zuwendung seitens der Mutter durchgängig negativ gefärbt (in Form von Kritik und Tadel). Auch als die Tochter zunehmend verunsichert wirkt, ergreift die Mutter nicht die Initiative der Bekräftigung und Bestärkung ihrer Tochter gegenüber. Interessant ist auch die Aussage der Mutter »Wart, jetzt muss ma dann wieder was anderes zeichnen.«, welche die Beendigung des Tuns der Tochter seitens der Mutter bestimmt. Auch hier ergreift die Mutter nicht die Möglichkeit, mit ihrer Tochter näher ins Gespräch zu kommen. Sie lässt ihr Vorhaben bezüglich des weiteren Verlaufs offen und legt keinen Wert auf gemeinsame inhaltliche Klärung. In Themensequenz 10 ist beobachtbar, dass die Mutter für die Tochter ohne Absprache eine Entscheidung trifft und somit ihr Tun direktiv vorgibt. In Themensequenz 11 beendet die Mutter die Umsetzung im Alleingang, verbunden mit erneutem Tadel für die Tochter.

5.7 Das Element des Unbewussten in der psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive als Teil der Forschungsfrage

Wie bereits in Kapitel 3 im Detail ausgeführt, nimmt das Unbewusste in der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem eine wichtige Stellung ein. Kreuzer (2007, 49) geht sogar davon aus, dass alle scheinbar rational getroffenen Entscheidungen und Handlungsweisen auf dem Unbewussten basieren. Aus diesem Grund werden nachfolgend jene Handlungsweisen der einzelnen Mütter in den fünf Fallstudien eigens interpretiert, die Indizien aufwie-

sen, welche auf unbewusstes Handeln schließen lassen. Die Daten- und Analysemöglichkeiten der vorliegenden Arbeit lassen jedoch vor allem aufgrund von fehlenden weiterführenden Informationen zu den untersuchten Personen keine Analyse im Detail zu, sondern lediglich ein Aufzeigen der Beobachtungen inklusive Interpretation. Die Basis dieser folgenden interpretativen Aussagen bilden hauptsächlich die Schlüsselmomente, die in Abschnitt 5.6 als Ergebnisse eingehend analysiert wurden. Einige davon erwiesen sich als so tiefgreifende Handlungsweisen, dass dahinter stehende unbewusste Konflikte vermutet werden können, welche Einfluss auf die getätigten Handlungen in der konkreten Situation nehmen.

In ID 13 beispielsweise, in der Mutter und Sohn zu einem Ereignis zeichnen sollen, das mit negativen Erinnerungen behaftet ist, ist zu beobachten, dass die Mutter mehrmals nicht an ihren Überzeugungen das Tun betreffend fest halten kann, obwohl beobachtbar ist, dass ihre Überzeugungen nicht mit jenen des Sohnes übereinstimmen. Sie zeigt sich mit seinen Einwänden einverstanden, auch wenn sich durch die Beobachtungen herausstellt, dass sie es eigentlich nicht ist. Dieses Verhalten seitens der Mutter ist ein Indiz dafür, dass sie dem Sohn ihre Überzeugungen nicht vermitteln kann und in letzter Konsequenz seinen Vorstellungen das Tun betreffend zustimmt. Eine Aushandlung über ungleiche Sichtweisen ist ihr nicht möglich. Diese Beobachtung wirft - besonders im Hinblick auf die Gestaltung der Mutter-Kind-Beziehung - die Frage nach der Ursächlichkeit auf, aus der dieses Verhalten resultiert.

Weiters ist - sowohl auf verbaler als auch auf physischer Ebene - beobachtbar, dass die Mutter Schwierigkeiten dabei hat, sich selbst an ein negativ behaftetes Ereignis zu erinnern. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Konfrontation mit negativen Ereignissen seitens der Mutter als problematisch erachtet werden kann. Auch diesbezüglich können tiefgreifendere Ursachen Grund sein. Im vorliegenden Fall verwehrt die Mutter so nicht nur ihr selbst das Nachdenken über weniger angenehme Ereignisse und Verbalisieren von weniger angenehmen Ereignissen, sondern in weiterer Folge auch ihrem Sohn, indem Sie ihm nicht die nötige Unterstützung bieten kann.

Im weiteren Verlauf erfährt man von der Mutter, dass sie ein schwarzes Loch und einen Mistkübel malt, wo ein Kopf heraus schaut. Weitere Details zu diesem Ereignis erfährt man nicht. Jedoch legen diese knappen Aussagen eine Interpretation nahe, die ebenfalls tiefgründigere Wurzeln annehmen lassen. Scheinbar wird hier von der Mutter (unverarbeitetes) Erlebtes, das vermutlich in den Bereich des Unbewussten verschoben wurde, zur Blockade für die gemeinsame Interaktion.

Mutter und Sohn in ID 22 sind von der Untersuchungsleiterin dazu angehalten über ein schönes Erlebnis nachzudenken und dieses zu malen. Es ist beobachtbar, dass die Mutter vom Verständnis der Aufgabenstellung jedoch mehr und mehr abweicht und dadurch kein Nachdenken initiiert werden kann. Es kommt kein Gespräch über ein schönes Ereignis zustande. Der Mutter ist es sichtlich nicht möglich, beziehungsweise fällt es ihr schwer, über Emotionen nachzudenken und darüber zu sprechen. Diese Beobachtung steht auch in Kongruenz zu ihrem durchgehend zurückhaltenden emotionalen beziehungsweise körpersprachlichen Verhalten und legt die Vermutung nahe, dass es sich hier um eine tiefer greifende Ursächlichkeit seitens der Mutter handelt. Es darf angenommen werden, dass diesem Verhalten (zumindest) ein Erlebnis zu Grunde liegt, dessen Resultat ein solcher - aus dem Unbewussten hervorgehender - Umgang mit Emotionen ist.

Weiters ist beobachtbar, dass die Mutter weder Ausdauer noch Durchhaltevermögen zeigen kann, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Ihre Bemühungen diesbezüglich sind sehr bald nicht mehr beobachtbar, als sie merkt, dass sie das Interesse des Sohnes nicht gewinnen kann, und sie lässt den Sohn den Verlauf der Umsetzung der Aufgabe zur Gänze bestimmen. Hier kommt eine Beobachtung zum Tragen, die besonders für die Mutter-Kind-Beziehung von Relevanz ist. Es kann aus diesen Beobachtungen auf bedeutsame vorangegangene Erlebnisse geschlossen werden, denen zu Folge die Mutter basierend auf dem Unbewussten entscheidet und handelt.

Eine weitere Beobachtung, die ebenfalls für den Beziehungsaspekt zwischen Mutter und Sohn von Relevanz ist, sind die aus der Analyse hervorgehenden gegenseitigen Provokationen im Interaktionsverlauf. Die Provokationen initiiert zuerst der Sohn. Als sich dieser jedoch später wieder beruhigt und Interesse für das Tun zeigen würde, ergreift die Mutter diese Chance nicht, sondern ruft nun ihrerseits Provokationen hervor. Dies ist ein Indiz für eine Mutter-Sohn-Beziehung, die von wenig Wärme und Empfindsamkeit geprägt ist, eine Handlungsweise seitens der Mutter, die scheinbar unbewusst getätigt wird, welche die Frage nach möglichen Ursachen hervorruft.

Bei ID 75, wo Mutter und Sohn dazu angehalten sind sich an ein Ereignis zu erinnern, das mit negativen Emotionen behaftet ist, konnte im Bezug auf den Beziehungsaspekt eine besondere Beobachtung gemacht werden. Beim Sohn lässt sich eine Scheu mit der Konfrontation negativer Ereignisse beobachten. Der Mutter gelingt es jedoch nicht, ihm diese Scheu zu nehmen. Sie unternimmt zwar einige Versuche, ihn damit zu konfrontieren. Sobald der Sohn jedoch vermittelt, dass er dies nicht möchte, akzeptiert die Mutter dies. In Bezug auf die Mutter ist beobachtbar, dass sie im verbalen Ausdruck negativer Emotionen Schwierigkeiten hat.

Insofern kann hier eine Parallele im Umgang mit negativen Emotionen seitens Mutter und Sohn gezogen werden. Hauptsächlich aus dieser Problematik heraus kann eine Umsetzung der Aufgabe in erfolgreichem Sinne nicht getätigt werden, und es stellt sich auch hier die Frage nach tiefgreifenderen Ursachen - einerseits ihren eigenen Umgang mit negativen Emotionen betreffend, aber auch woraus ihre Handlungen rühren, ihren Sohn damit nicht zu sehr damit zu konfrontieren wollen.

In ID 82 sind Mutter und Sohn dazu angehalten, ein Erlebnis mit negativer emotionaler Erinnerung zu zeichnen. Seitens der Mutter konnte hier eine Beobachtung gemacht werden, die auf unbewusstes Handeln hinweist. Und zwar hat sie die Idee, ihren anderen Sohn zu malen, wenn er sie wütend macht. Damit nimmt sie ihrem Sohn die Chance, sich an einem gemeinsamen Problemlösungsprozess zu beteiligen und hindert dadurch einen förderlichen Verlauf der Interaktion im Bezug auf die zu erledigende Aufgabe. Es stellt sich hier die Frage, warum der Konflikt mit dem anderen Sohn hier solche Wichtigkeit und Dominanz einnimmt, um nicht an der Problemlösung fortzusetzen. Die Beziehungsebene zu ihrem anderen Sohn wird hier an falscher Stelle zum aktuellen Problem.

Gegen Ende der Interaktionsbeobachtung ist weiters ein Indiz zu beobachten, das die Beziehungsebene zwischen dem Sohn, mit dem sie gerade zusammen arbeitet, betrifft. Die Mutter weiß zwar nicht, was dieser malt, macht aber deutlich, dass sie davon ausgeht, dass er sie malt, als sie ihn gerade wütend macht. Die Mutter interpretiert in das Bild des Sohnes ein konflikthafte Beziehungsgeschehen zwischen ihr und ihm, das von ihr initiiert wurde. Hier stellt sich für den Beobachter die Frage nach der Ursächlichkeit dieses Verhaltens gerade auch deshalb, da der Sohn ihre Interpretation verneint, es also keinen Anlass für eine solche Vermutung seitens der Mutter gibt.

In der beobachteten ID 116 sind Mutter und Tochter dazu angehalten ein Ereignis zu zeichnen, das mit positiven Erinnerungen behaftet ist. Seitens der Mutter ist erkennbar, dass diese die angesprochenen Emotionen komplett ausspart. Sie zeichnet zwar zu einem Ereignis mit schöner Erinnerung, verbalisiert jedoch weder die Emotionen, noch teilt sie diese mit ihrer Tochter. Dies ist ein beobachtetes Indiz das nahe legt, dass die Mutter Schwierigkeiten im Ausdrücken von Emotionen hat und bringt die Frage nach möglichen tiefgreifenderen Ursachen mit sich, die Ursprung dieses Handelns auf unbewusster Ebene sind.

Ein weiteres, möglicherweise unbewusst manifestiertes Merkmal hinsichtlich der Mutter-Kind-Beziehung konnte beobachtet werden. Die Mutter zeigt keine Initiativen im Bezug auf ein gemeinsames Arbeiten und lässt der Tochter keine Teilhabe. Einzig zwei Mal lässt sie ihr

etwas Anmalen, was sie vorher aufgezeichnet hat. Dieses Tun der Tochter wird von ihr jedoch mit Kritik und Tadel verbal und physisch begleitet. Es zeigt sich hier eine Mutter-Kind-Beziehung, welche von Dominanz und einem durchgängig anweisenden Verhalten seitens der Mutter ihrer Tochter gegenüber gekennzeichnet ist. Diese Färbung der Beziehungsebene ruft Fragen nach der Ursächlichkeit auf. Hier konnte ein hemmender Lernfaktor ausfindig gemacht werden, der möglicherweise auf einer Erfahrung basiert, die in den Bereich des Unbewussten verschoben wurde.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich die These „die Immanenz von unbewussten seelischen Abläufen in einem Lehr- und Lernprozess stets mitzudenken“ - wie sie nach Kreuzer (2007) in Kapitel 3 beschrieben wurde - durch die gewonnenen Erkenntnisse bestätigt hat. Es konnten mehrere unbewusst getätigte Handlungsweisen seitens der Mütter ihren Kindern gegenüber ausgewiesen werden, welche sich im Bereich des Lehrens und Lernens als für das Kind hemmende Lernfaktoren bestätigen. Zudem geht aus Analyse und Interpretation hervor, dass besonders auf den Beziehungsaspekt zwischen Mutter und Kind beziehungsweise Lehrendem und Lernendem besonderes Augenmerk im Lehr- und Lernprozess zu legen ist. Die Untrennbarkeit von kognitiver und emotionaler Entwicklung, wie sie in den beiden Kapiteln 2 und 3 mehrmals theoretisch belegt wurde, geht besonders aus den Erkenntnissen der Frage nach den unbewussten Handlungsweisen seitens der Mütter hervor und wird somit einmal mehr belegt.

Nach dieser umfassenden Darstellung der Erkenntnisse, die im Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit gewonnen werden konnten, soll nun im folgenden Kapitel 6 eine kurze Zusammenfassung über die gesamte Arbeit sowie über die Erkenntnisse gegeben werden. Dieses Kapitel bildet den Abschluss der Arbeit, wo zuletzt ein Ausblick für eventuelle weitere Forschungsmöglichkeiten auf dem bearbeiteten Themengebiet gegeben wird.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Dieses Kapitel bildet den Abschluss der vorliegenden Arbeit. Es wird noch einmal in prägnanter Form der Verlauf der gesamten Arbeit dargestellt. Außerdem werden die wesentlichsten Erkenntnisse im Bezug auf die Forschungsfrage zusammengefasst. Es werden besonders jene Erkenntnisse hervorgehoben, welche anhand der Analyse und Interpretation als sehr markant bezeichnet werden können, da sie in mehreren oder sogar allen Mutter-Kind-Interaktionen beobachtbar sind. Zuletzt wird ein Ausblick auf weitere mögliche Arbeitsfelder die vorliegende Arbeit betreffend gegeben. Hierbei handelt es sich um interessante weitere Aspekte oder Themen, auf die hier nicht konkreter eingegangen werden kann, da dies über den Umfang sowie die Fragestellung der Arbeit hinausgeht.

In Kapitel 1, der Einleitung, werden der Zugang und die grundlegenden Gedanken der vorliegenden Arbeit erläutert. Diese Inhalte bilden die Basis zur Herleitung der Forschungsfrage, die wie folgt lautet:

Welche bewussten beziehungsweise unbewussten Handlungsweisen von Müttern, die bereits als weniger förderlich eingestuft wurden, lassen sich in einer Mutter-Kind-Interaktion in einem gemeinsamen Lehr- und Lernprozess beobachten und inwiefern sind sie als maßgeblicher Beitrag - und somit als Schlüsselmomente und Indikatoren - für diesen Lehr- und Lernprozess zu verstehen?

Nach einem kurzen, zusammenfassenden Überblick über die Arbeit und der Darstellung der Relevanz dieser in Hinblick auf den gewählten Schwerpunkt der (psychoanalytischen) Pädagogik werden in Kapitel 2 alle wesentlichen theoretischen Grundlagen zum Konzept Scaffolding und Non-Scaffolding eingehend diskutiert. Als weitere theoretische Basis dienen die im Rahmen der Literaturrecherche gewonnen Erkenntnisse zum Lehr- und Lernprozess aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive, welche in Kapitel 3 eingehend erläutert werden. Auf die Theorie und Methodologie in der qualitativen Sozialforschung wird in Kapitel 4 sehr detailliert eingegangen. Dabei werden zu Beginn des Kapitels Theorien und Konzepte dokumentiert, welche zu einem Großteil für das im weiteren Verlauf dieses Kapitels beschriebene praktische Ablaufmodell des Analyseverfahrens der vorliegenden Untersuchung die Basis darstellen. Das Kapitel 5 ist insofern als der Hauptteil der Arbeit zu betrachten, da in diesem der Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage und im Anschluss daran die Beantwortung dieser nachzulesen sind. Alle Erkenntnisse zur oben genannten Fragestellung bilden den Abschluss des Kapitels 5. Im Kapitel 6 sollen jene Erkenntnisse noch einmal in zusammengefasster Form Bedeutung erhalten, welche anhand der Analyse und Interpretati-

on als besonders markant bezeichnet werden können. Dies soll in keiner Weise die individuellen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit schmälern. Besonders aus jenem Grund, da jede Mutter-Kind-Interaktion beziehungsweise Mutter-Kind-Beziehung als individuelle und für sich besondere erachtet werden darf. So wird jede gewonnene Erkenntnis auch als besondere und für sich bedeutsame erachtet. Jedoch soll an dieser Stelle, mittels der zusammenfassenden Darstellung, auch das Augenmerk auf die Gemeinsamkeiten der beobachteten mütterlichen Handlungsweisen gelegt werden. Denn neben der individuell zu betrachtenden Ebene konnten einige wesentliche Beobachtungen gemacht werden, die mehreren oder sogar allen Müttern in gleicher Form zuzuschreiben sind. Anhand der Analyseergebnisse in Kapitel 5 können viele Handlungsweisen ausgewiesen werden, welche die Mütter in ihrem individuellen Handeln auszeichnen. Die nun folgende Zusammenfassung der markanten Erkenntnisse soll dazu dienen, dass umfassendere Aussagen über mütterliche Handlungsweisen getroffen werden können, welche in einem Lehr- und Lernprozess, bei dem ein Kind einer Unterstützung bedarf, als wenig förderlich erachtet werden können.

Ehe nun die zusammengefassten Ergebnisse präsentiert werden, soll an dieser Stelle noch festgehalten werden, dass in dieser Zusammenfassung nicht speziell auf die unbewussten Handlungsweisen eingegangen wird. Dieser Aspekt bleibt den individuellen Interpretationen vorbehalten. Denn in Bezug auf diese Erkenntnisse darf aus meiner Sicht in diesem Bereich die Individualität nicht verloren gehen. Ebenso verhält es sich mit den Schlüsselmomenten, die in Kapitel 5 weiters als maßgeblich und steuernd für den Verlauf eruiert wurden. Es sei hier jedoch noch einmal angemerkt, dass als bemerkenswerte Erkenntnis dieser Arbeit nicht bloß die individuellen Schlüsselmomente gelten - die im Detail in den Analysen in Kapitel 5 nachzulesen sind. Eine allgemeine Erkenntnis ist es auch, dass in jeder beobachteten Mutter-Kind-Interaktion ganz spezielle Momente zu identifizieren waren, die einen maßgeblichen Einfluss auf den weiteren Verlauf der Interaktion hatten. Wie bereits in Abschnitt 5.7 erwähnt konnte zusätzlich eine enge Verbindung zwischen den beobachteten Schlüsselmomenten und den als unbewusst identifizierten Handlungsweisen seitens der Mütter ausgemacht werden. Dies bedeutet, dass gerade maßgeblich für den weiteren Verlauf der Interaktion getätigte Handlungsweisen seitens der Mütter zumeist auf unbewusster Ebene getätigt wurden, wo tiefer greifende Ursachen vermutet werden können.

Nach diesen Erkenntnissen, die allgemein angewandt sehr individuelle Erkenntnisse zur Mutter-Kind-Interaktion und zum individuellen Lehr- und Lernprozess liefern können, erfolgt nun, wie vorhin erwähnt, die Zusammenfassung der für das Lehren und Lernen allgemein relevanten Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit.

Mutter und Kind erhalten in den analysierten Videos eine gemeinsame Aufgabe, die einen Lehr- und Lernprozess eröffnet, in dem das Kind der Unterstützung seitens der Mutter bedarf. Es ist ein wesentliches Kriterium zur positiven Bewältigung der Aufgabe, dass beide Teilnehmer die Aufgabe als eine gemeinsame erachten. Mittels der Analysen kann festgestellt werden, dass in vier von fünf beobachteten Interaktionen die Aufgabe im Verlauf seitens der Mütter zunehmend weniger als eine gemeinsame gesehen wird. Bei der Mutter der ID 116 wird die Aufgabe sogar von Anfang an nicht als solche betrachtet. Somit kann gesagt werden, dass diese wesentliche Voraussetzung für den weiteren Verlauf des gemeinsamen Tuns bei allen beobachteten Müttern nicht gegeben ist. Die Bereitschaft des Kindes zur Kooperation, die in allen fünf Interaktionen beobachtbar ist, wird auch von den Müttern nicht in Richtung des gemeinsamen Arbeitens gefördert.

Die Aufgabe an sich, die Mutter und Kinder erhalten und den Problemlösungsprozess überhaupt erst ermöglichen, ist für die Beobachtung des Interaktionsprozesses von besonderer Bedeutung. Die Lösung dieser sollte stets Bestreben der beiden Interaktionspartner sein. Bei drei von fünf beobachteten Müttern geht diese jedoch im Laufe der Interaktion verloren. Bei zwei Müttern kann beobachtet werden, dass die Aufgabenstellung seitens der Mütter inhaltlich so abgewandelt wird, dass eine Sinngemäßheit nicht mehr zu erkennen ist. In der dritten Interaktion geht die Aufgabe für das Kind komplett verloren, da die Mutter von Beginn an nicht verbal darauf eingeht. Eine detaillierte Aushandlung zur gestellten Aufgabe im Sinne eines erfolgreichen und zielführenden Arbeitens, die seitens der Mutter angeregt wird, ist ebenfalls in allen fünf beobachteten Interaktionen nicht vorhanden. Nicht alle Mütter, wie vorhin erwähnt, verlieren den Bezug zur konkreten Aufgabenstellung, jedoch gelingt es keiner Mutter, eine Aushandlung im Detail zu initiieren. Versuche seitens der Mütter, das Interesse des Kindes für die Aufgabenstellung zu wecken, sind bei der Mutter in ID 13 wenig zu beobachten, bei der Mutter in ID 116 gar nicht. Bei den anderen drei Müttern sind solche Versuche im Ansatz beobachtbar, jedoch schlagen diese bei allen drei Müttern fehl. Die Beobachtung ist für den weiteren Verlauf der Interaktion von wesentlicher Bedeutung, da eine Förderung des Interesses vom Kind im Sinne der erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe erforderlich ist.

Dem Kind durch das Strukturieren der Aufgabe beziehungsweise durch die Reduktion der Komplexität der Aufgabe eine Stütze zu sein, ist laut theoretischer Basis eine förderliche Handlungsweise. Bei einer Mutter ist diesbezüglich ein Versuch beobachtbar, der jedoch fehl schlägt. Bei allen anderen vier Müttern bleibt eine Unternehmung dahingehend komplett aus. Ein Herstellen der Intersubjektivität seitens der Mutter, was bedeutet, dass beide am glei-

chen Ziel arbeiten, ist seitens einer Mutter überhaupt nicht beobachtbar, allen anderen vier Müttern gelingt dies - trotz vorhandener Versuche - ebenfalls nicht.

Ein weiterer interessanter Aspekt, der ebenfalls allen Interaktionen der vorliegenden Arbeit zugeordnet werden kann, ist jener, dass jede Mutter zu einem von ihr gewählten Ereignis für sich alleine malt. Ein jeweils eigenes Tun und Umsetzen der Aufgabe kann somit beobachtet werden, was oftmals auch eine Minderung der Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber zur Folge hat. Die Mütter lassen die Kinder zwar in unterschiedlichem Ausmaß an dieser Wahl teil haben, jedoch zeigt sich bei allen Müttern, dass wenige Informationen preis gegeben werden. Dieses Verhalten ist ein Zeichen dafür, dass alle Mütter - zwar in unterschiedlicher Intensität - ihr Kind in geringem Ausmaß an ihrem Tun und der Wahl ihres Ereignisses teilhaben lassen. Mit dieser Beobachtung einher geht auch jene, dass in allen fünf Interaktionen keine Zusammenarbeit zu sehen ist, welche jedoch für einen Verlauf des Problemlösungsprozesses in zielführendem und für das Kind förderlichem Sinne vonnöten wäre. Es kann weiters allgemein gesagt werden, dass in allen fünf beobachteten Interaktionen eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe ausbleibt. Wesentliche förderliche Verhaltensweisen für einen erfolgreichen Verlauf der gemeinsamen Aufgabenbewältigung, wie sie laut theoretischer Basis in den Kapiteln 2 und 3 im Sinne von Lob, Freude am Tun oder Motivation seitens der Mütter beschrieben wurden, lassen sich ebenfalls bei allen Müttern nicht oder bloß in sehr geringem Ausmaß beobachten.

Die emotionale Ebene in einem Lehr- und Lernprozess wird sowohl in Kapitel 2 als auch in Kapitel 3 als besonders bedeutsam hervorgehoben. So gilt ein für das Kind unterstützender, ermutigender, von Wärme und Empfindsamkeit geprägter Umgang seitens des Erwachsenen als führender im Sinne der gemeinsamen Problemlösung. In allen fünf beobachteten Interaktionen war durchwegs wenig bis keine Wärme und Empfindsamkeit im Sinne eines positiv emotional stützenden Klimas, das für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe hilfreich ist, zu erkennen. Auf verbaler Ebene lassen sich durchgängig knappe und prägnante Formulierungen seitens der Mütter mit wenig hinterlegter Emotion beobachten. Ein der Sache dienlicher kommunikativer Austausch ist nicht auszumachen, da in Bezug auf den Problemlösungsprozess seitens der Mütter wenig ins Detail gegangen wird. Zahlreiche Sprechpausen sind ebenfalls durchgängig vorhanden, die vom jeweils eigenen Tun seitens Mutter und Kind geprägt sind und eine Folge von Uneinverständnis sind.

Die beobachtbare Körperhaltung ist ein sehr eindeutiger Indikator für die Beziehungsebene der Interaktionspartner, die besonders in Bezug auf die Emotionslage der Personen schließen lässt. Die Körperhaltung seitens der beobachteten Mütter kann bei allen fünf Müttern als

ruhig, beständig und vorhersagbar interpretiert werden. Sie impliziert wenige Emotionen, weder in positiver noch in negativer Weise, was den Verlauf des Problemlösungsprozesses ebenfalls wenig förderlich gestaltet.

All diese Erkenntnisse, sowohl jene, die in diesem Kapitel in generalisierter Form dargestellt werden, als auch jene in Kapitel 5, die individuelle Verhaltensweisen seitens der Mütter ausweisen, dürfen als ein Beitrag zu einem umfassenderen Verständnis in Bezug auf Non-Scaffolding und die Identifikation wenig förderlicher Handlungsweisen von Müttern in psychoanalytisch-pädagogischem Kontext den Lehr- und Lernprozess betreffend erachtet werden. Anhand einer detaillierten Analyse von fünf Mutter-Kind-Interaktionen ist es gelungen, maßgebliche Handlungsweisen, auf bewusster wie unbewusster Ebene, von Müttern herauszufiltern, welche in einem Lehr- und Lernprozess als wenig förderlich angesehen werden können. Die Literaturrecherche zu diesem Thema erbringt nur in sehr geringem Ausmaß Erkenntnisse darüber. Aus diesem Grund wäre es aus meiner Sicht wünschenswert, Nachfolgestudien zu der vorliegenden Forschungsfrage durchzuführen, um einerseits zu weiteren individuellen Erkenntnissen zu gelangen und andererseits die generalisierten Erkenntnisse dieses Kapitels abzusichern und möglicherweise noch zu erweitern.

Ein weiteres interessantes Forschungsfeld wäre beispielsweise eine Meta-Analyse, bei der erfolgreiche und weniger erfolgreiche Handlungsweisen gegenübergestellt werden, um so die feinen Unterschiede in der Art der von der Mutter gezeigten Verhaltensweisen herauszuarbeiten. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive könnten interessante Ergebnisse auf der Beziehungsebene zwischen Mutter und Kind ausgemacht sowie bedeutsame Indizien für mögliche unbewusste Handlungen seitens der Mütter gefunden werden. Die eingehendere Beforschung dieser im Rahmen einer Nachfolgestudie könnte zusätzliche gewinnbringende Erkenntnisse liefern. Außerdem wäre es interessant, die im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfrage angewandte vertikale Verhaltensanalyse auf die Eignung hin zu überprüfen, inwiefern sie zum Einsatz im diagnostischen Bereich geeignet wäre.

7 Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

Altmeppen, K.-D., Donges, P., Engels, K. (2002): Journalistisches Handeln genauer beobachtet. Zur Quantifizierung qualitativer Merkmale in der teilnehmenden Beobachtung. In: Karmasin, M., Höhn, M. (Hrsg.): Die Zukunft der empirischen Sozialforschung. Graz: Nausner und Nausner, 105-126

Arnold, C. (2006): Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, 139-151

Bergmann, J. (1995): Konversationsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 213-218

Berk, L., Winsler (1995): Scaffolding Children`s Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. National Association for the Education of Young Children: Washington, DC

Birkenbihl, V. (2002): Signale des Körpers. Körpersprache verstehen. mvg Verlag: München

Brazelton, T., Greenspan, S. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Beltz Verlag: Weinheim

Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden

Diem-Wille, G. (1997): Vorwort. In: Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: WUV-Universitätsverlag, 5 - 8

Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart

Dunsmore et al. (2005): Mothers` Typical and Event-Specific Positive Expressions Influence Children`s Memory for Events. In: Social Development, Vol. 14, No. 2, 339-360

Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (2006): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Psychosozial-Verlag: Gießen

Ellgring, H. (1995): Audiovisuell unterstützte Beobachtung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 203-208

Figdor, H. (1998): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer „klassischen“ Idee. APP Arbeitskreis Psychoanalytische Pädagogik: Wien, Band 2

Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial-Verlag: Gießen

Flick, U. (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 147-173

Flick, U. (2003): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 309-318

Flick, U., Kardorff, E., Steinke I. (2003): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 13-29

Fruhworth, A. (2008): Die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen: qualitative Videoanalysen des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe. Diplomarbeit: Universität Wien

Garz, D., Kraimer, K. (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In: Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1-33

Haubl, R. (1995): Modelle psychoanalytischer Textinterpretation. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 219-223

Heilmann, J. (2006): Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitigen Beeinflussungen von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 108-127

Heinze, T. (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. Oldenbourg Verlag: München, Wien

Hermanns, H. (1995): Narratives Interview. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 182-185

Hopf, C. (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 177-182

Huber, G. (1995): Computerunterstützte Auswertung qualitativer Daten. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 243-248

Huber, M. (2006): Neurobiologische Aspekte des Erinnerns und Vergessens. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 61-72

Kelley et al. (2000): Mastery Motivation and Self-Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. In: Child Development, Vol. 71, No. 4, 1061-1071

Kreuzer, T. (2007): Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. Verlag Königshausen & Neumann GmbH: Würzburg

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz: Weinheim, Basel, 4. Auflage

Lohmer, M. (2000): Psychodynamische Organisationsberatung: Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Klett Cotta: Stuttgart, 2. Auflage

Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 209-213

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 8. Auflage

Mayring, P. (2009): Qualitative Inhaltsanalyse.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2383>. (Download: 1.3.2009)

Neitzel, C., Dopkins Stright, A. (2003): Mothers` Scaffolding of Children`s Problem Solving: Establishing a Foundation of Academic Self-Regulatory Competence. In: Journal of Family Psychology, Vol. 17, 147-159

Niesyto, H., Marotzki, W. (2009): Visuelle Methoden in der Forschung.
http://www.medienpaed.com/04-1/niesyto_marotzki04-1.htm. (Download: 1.3.2009)

Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. WUV-Universitätsverlag: Wien

Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Einleitung. In: Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: WUV-Universitätsverlag, 13 - 16

Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Emotionale Aspekte des Lernens. In: Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: WUV-Universitätsverlag, 76 - 104

Schacherbauer, E. (2004): Scaffolding in der Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Universität Wien

Schäfer, G. (2006): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Steinhart, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, 57-80

Schnotz, W. (2006): Pädagogische Psychologie. Workbook. Beltz Verlag: Weinheim

Schölmerich, A., Mackowiak, K., Lengning, A. (2003): Methoden der Verhaltensbeobachtung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber, 3. Auflage, 611-648

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

Stalder, N. (2006): Literaturreview zum Thema Scaffolding in der Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Universität Wien

Terrell, P., Calderwood-Schnorr, V., Morris, W., Breitsprecher, R. (1994): Pons-Globalwörterbuch Englisch-Deutsch. ÖBV Pädagogischer Verlag: Wien

Verenikina, I. (2009): Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research. <http://www.aare.edu.au/03pap/ver03682.pdf> (Download: 21.5.2009)

Volland, C. (1995): Mutter-Kind-Beziehungsqualität als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit. Roderer Verlag: Regensburg

Wallbott, H. (1995): Analyse der Körpersprache. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage, 232-236

Winkler, M. (2006): Lernen und vergessen – wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachsens verändert. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 13-37

Winsler, A., Diaz, R., Mc Carthy, M., Atencio, D., Adams Chabay, L. (1999): Mother-Child Interaction, Private Speech, and Task Performance in Preschool Children with Behavior Problems. In: Journal Child Psychology Psychiatry, Vol. 40, No. 6, 891-904

Wirth, H.-J. (2006): Vorwort. In: Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial-Verlag., 7-9

Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology und Psychiatry, Vol. 17, 89-100

Wood, D., Middleton, D. (1975): A study of assisted Problem-Solving. In: British Journal Psychology, Vol. 66, No. 2, 181-191

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, 54) 39

Abbildung 2:

Inhaltsanalytische Gütekriterien nach Krippendorff (1980, 158; zit. nach Mayring 2003, 111)
.....40

Abbildung 3:

Grundmodell der verwendeten Tabelle zur Analyse der Daten 47

Curriculum Vitae

Name Schuckert Maria

Geburtsdatum 03.06.1979

Ausbildung/Beruf

2002 – 2010 **Pädagogische Leitung Kinderanimation**, Therme Laa (inklusive berufsbegleitende Weiterbildung)

2008 – 2010 **Consulting im Aufbau Kinderanimationsbereich** für Partnerbetriebe der Therme Laa im Rahmen der Tätigkeit der Therme Laa

1999 – 2002 **Kindergärtnerin** Magistratsabteilung 11, Stadtgemeinde Wien (inklusive berufsbegleitende Weiterbildung und Mitarbeit im Arbeitskreis für KindergärtnerInnen)

1993 – 1998 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Mistelbach

1989 – 1993 Hauptschule, Poysdorf

1985 – 1989 Volksschule, Poysdorf

Wissenschaftlicher Werdegang

2002 – 2010 **Studium Pädagogik**, Universität Wien
(Schwerpunktfächer: Psychoanalytische Pädagogik, Sozialpädagogik, Medienpädagogik, Heilpädagogik und Integrative Pädagogik)

2006 – 2008 **Mitarbeiterin in der wissenschaftlichen Forschung**, Universität Wien
(Studie: „Die Entwicklung der Beziehung von Mutter und Baby“ unter der Leitung von Fr. Dr. Kornelia Steinhardt, Univ. Prof. Dr. Wilfried Dattler, Mag. Regina Studener-Kuras – Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaften an der Universität Wien sowie Doz. Dr. Rüdiger Kissgen – Heilpädagogische Fakultät der Universität Köln)

