universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Scaffolding und Reminiscing in der Mutter-Kind-Interaktion“

Qualitative Videoanalysen zur Untersuchung der Aushandlungsphase bei der Einigung auf ein Thema

Verfasserinnen

Katharina Wehrl

und

Teresa Zach

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

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

Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit werden videofixierte Mutter-Kind-Interaktionen auf das Unterstützungsverhalten der Mütter in Bezug auf eine Aufgabenlösung untersucht, welche die gemeinsame Erinnerung an ein Ereignis zum Gegenstand hat. Die Aufgabenstellung beinhaltet die anschließende gemeinsame Anfertigung einer Zeichnung über das besprochene Ereignis, wobei sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ausschließlich auf die Phase der Aushandlung des Zeichenthemas richtet. In dieser Forschungsarbeit wird analysiert, wie die Mutter die Interaktion gestaltet, um ihr Kind dabei zu unterstützen, sich aktiv an der gemeinsamen Erinnerung an ein Ereignis und dem Gespräch darüber zu beteiligen. Mithilfe der theoretischen Konzepte „Scaffolding“, die Bildung eines unterstützenden Rahmens, und „Reminiscing“, das gemeinsame Erinnern und Sprechen über Ereignisse, wird das interagierende Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind und vor allem die unterschiedlichen Verhaltensweisen dabei, sichtbar gemacht. Zum einen werden alle Handlungen und Ausdrucksformen, die diesen Konzepten zugeordnet werden können, herausgefiltert und dargestellt. Zum anderen werden aber auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede von hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern, also jene, die mehr bzw. wenig unterstützendes Verhalten zeigen, hervorgehoben und erläutert. Diese beiden Forschungsansätze werden mittels eines eigens entwickelten qualitativen Analyseverfahrens bearbeitet.

Abstract

The present diploma thesis is concerned with the investigation of the supportive behaviour of mothers in videotaped mother-child-interactions, in which mothers and children are asked to think about an experience they remember and discuss it. Although the task includes to subsequently draw a picture after talking about a possible theme, this paper only examines the negotiation process. The main focus in this research study is how a mother organises the interaction to facilitate the child's engagement in remembering and talking about an experience with her. With the aid of the two theoretical conceptions "Scaffolding", namely building a supportive framework, and "Reminiscing", this is the collaborative recalling and discussing experiences, the interactive cooperation of mother and child as well as various behaviour patterns can be uncovered. On the one hand the actions and forms of expression associated with these concepts are filtered and subsequently illustrated. On the other hand this work distinguishes and explicates similarities and distinctions of high- and low-scaffolding mothers, namely mothers who show more respectively less supportive behaviour. These two approaches are scrutinized through the use of a specially designed analytical method.

Wir danken…

…Dr. Kornelia Steinhardt für ihre umfassende und intensive Betreuung und Begleitung sowie ihre konstruktive Kritik, die uns immer wieder auf den richtigen Weg gebracht hat.

…unseren Gegenleserinnen, Michaela Haumer und Manuela Salzer, die uns durch ihr Hinterfragen und genaues Überarbeiten freundschaftlich kollegial unterstützt haben.

…unseren Familien für ihren emotionalen Rückhalt und Glauben an uns, ihren beständigen Zuspruch, ihre Geduld und finanzielle Unterstützung.

…unseren Partnern, Hannes und Christian für ihr stetiges Verständnis und ihre liebevolle Unterstützung, sie sind für uns sichere Basis, Ruhepol und Zufluchtsort.

…unseren Freunden, die uns durch ihr andauerndes Zuhören und ihre aufrichtige Akzeptanz unseres Mangels an Zeit beistehen und entlasten.

…einander für die produktive, intensive, aufreibende, bereichernde, spannende, lustige, abwechslungs-, arbeits-, erfahrungs- und lehrreiche Zeit, in der wir uns durch unsere individuellen Persönlichkeiten ergänzt, motiviert und ermutigt haben.
Durch die zweijährige Zusammenarbeit an dieser Diplomarbeit ist durch wechselseitiges Verständnis, Respekt und enge Freundschaft ein starkes Band entstanden.

Inhaltsverzeichnis

Wehrl Katharina und Zach Teresa

Einleitung 5

Wehrl Katharina und Zach Teresa

1 Scaffolding 11

1.1 Definitionen 12

1.2 Der Scaffolding-Prozess 15

Zach Teresa

1.2.1 Komponenten und Ziele von Scaffolding nach Berk und Winsler 16

Wehrl Katharina

1.2.2 Scaffolding-Funktionen nach Wood, Bruner und Ross 19

Zach Teresa

1.2.3 Mutter und Kind im Scaffolding-Prozess 22

Wehrl Katharina

1.2.4 Gelungenes Scaffolding 25

Wehrl Katharina und Zach Teresa

1.3 Zusammenfassung 27

Wehrl Katharina und Zach Teresa

2 Reminiscing 29

Wehrl Katharina

2.1 Voraussetzungen für die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit, Sprache und Reminiscing 33

Zach Teresa

2.2 Das autobiographische Gedächtnis 39

Wehrl Katharina

2.3 Der Reminiscing-Prozess 42

Zach Teresa

2.3.1 Die Reminiscing-Stile 47

2.3.1.1 Der hoch-elaborierte Reminiscing-Stil 51

2.3.1.2 Der niedrig-elaborierte Reminiscing-Stil 57

2.3.1.3 Gegenüberstellung von hoch-elaboriertem und niedrig-elaboriertem Reminiscing-Stil 60

Wehrl Katharina

2.3.2 Emotionale Aspekte des Reminiscings 63

2.4 Auswirkungen des Reminiscing-Prozesses 65

Wehrl Katharina und Zach Teresa

2.5 Zusammenfassung 75

Zach Teresa

3 Zusammenhäng der Konzepte Scaffolding und Reminiscing 78

Wehrl Katharina

3.1 Sieben Strategien nach Clarke-Stewart und Beck 82

Zach Teresa

3.2 Erweiterung der sieben Strategien nach Clarke-Stewart und Beck 91

3.2.1 Autonomieunterstützung und Perspektivenübernahme 91
3.2.2 Graduelle Reduktion der Unterstützung 93

Wehrl Katharina und Zach Teresa

3.3 Zusammenfassung 95

Wehrl Katharina

4 Methodologie qualitativer Sozialforschung 97

4.1 Grundlagen und Merkmale qualitativer Sozialforschung 98

4.1.1 Grundprinzipien 99
4.1.2 Gütekriterien 101
4.1.3 Abgrenzung qualitative und quantitative Forschung 103

4.2 Methoden qualitativer Sozialforschung 105

4.2.1 Beobachtungsverfahren 106
4.2.2 Einzelfallstudien 109

4.3 Qualitative Analyseverfahren 110

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse 111
4.3.2 Konversationsanalyse 114
4.3.3 Objektive Hermeneutik 115
4.3.4 Analyse der Körpersprache 116
4.3.5 Videoanalyse 117

4.4 Zusammenfassung 120

Zach Teresa

5 Forschungsmethodische Vorgehensweise 122

5.1 Beschreibung des Datenmaterials 123

5.2 Weiterentwicklung des Analyseverfahrens 125

5.3 Detaillierte Beschreibung des Analyseverfahrens 128

5.3.1 Beschreibung des 1. Analyseschrittes: Tabellarische Darstellung 128
5.3.1.1 Beschreibung der 1. Spalte 130
5.3.1.2 Beschreibung der 2. Spalte 131
5.3.1.3 Beschreibung der 3. Spalte 132
5.3.1.4 Beschreibung der 4. Spalte 132
5.3.1.5 Beschreibung der 5. Spalte 134
5.3.2 Beschreibung des 2. Analyseschrittes: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 135
5.3.3 Beschreibung des 3. Analyseschrittes: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 137

5.4 Zusammenfassung 140

Wehrl Katharina und Zach Teresa

6 Videoanalysen zur qualitativen Beschreibung der Mutter-Kind-Interaktion im Hinblick auf die Aushandlungsphase 142

Zach Teresa

6.1 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 8.....143
6.1.1 Tabellarische Darstellung ID 8 (positive Geschichte)..... 143
6.1.2 Analyse ID 8, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 148
6.1.3 Analyse ID 8, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing..... 154
6.2 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 11.....163
6.2.1 Tabellarische Darstellung ID 11 (negative Geschichte): 163
6.2.2 Analyse ID 11, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 170
6.2.3 Analyse ID 11, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing..... 177

Wehrl Katharina

6.3 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 65.....189
6.3.1 Tabellarische Darstellung ID 65 (negative Geschichte): 189
6.3.2 Analyse ID 65, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 194
6.3.3 Analyse ID 65, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing..... 199
6.4 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 79.....207
6.4.1 6.4.1 Tabellarische Darstellung ID 79 (positive Geschichte)..... 207
6.4.2 Analyse ID 79, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 215
6.4.3 Analyse ID 79, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing..... 224
6.5 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 107.....235
6.5.1 Tabellarische Darstellung ID 107 (negative Geschichte) 235
6.5.2 Analyse ID 107, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 242
6.5.3 Analyse ID 107, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing..... 248
6.6 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 22.....260
6.6.1 6.6.1 Tabellarische Darstellung ID 22 (negative Geschichte) 260
6.6.2 Analyse ID 22, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 268
6.6.3 Analyse ID 22, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing..... 275
6.7 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 70.....284
6.7.1 6.7.1 Tabellarische Darstellung ID 70..... 284
6.7.2 Analyse ID 70, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 294
6.7.3 Analyse ID 70, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing..... 303

Zach Teresa

6.8 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 104.....313
6.8.1 Tabellarische Darstellung ID 104 (negative Geschichte) 313
6.8.2 Analyse ID 104, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 329

6.8.3 6.8.3 Analyse ID 104, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 346
6.9 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 116 365
6.9.1 Tabellarische Darstellung ID 116 (negative Geschichte) 365
6.9.2 Analyse ID 116, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 368
6.9.3 Analyse ID 116, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 371
6.10 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 117 376
6.10.1 Tabellarische Darstellung ID 117 (negative Geschichte) 376
6.10.2 Analyse ID 117, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 382
6.10.3 Analyse ID 117, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing 388

Wehrl Katharina und Zach Teresa

7 Beantwortung der Forschungsfragen 393
7.1 Erste Forschungsfrage 394
7.1.1 Scaffolding 395
7.1.2 Nonscaffolding 406
7.1.3 Reminiscing 413
7.1.4 Nonreminiscing 420
7.2 Zweite Forschungsfrage 425
7.2.1 Gemeinsamkeiten der beiden Rating-Gruppen 425
7.2.2 Unterschiede der beiden Rating-Gruppen 428
7.3 Diskussion der Ergebnisse 432

Wehrl Katharina und Zach Teresa

8 Resümee 437
9 Literaturverzeichnis 443
10 Abbildungsverzeichnis 453
11 Tabellenverzeichnis 453

Einleitung

> „Die Mutter (begleitet) in ihrem Kommunikationsverhalten die kindlichen Entwicklungsschritte durch angemessene Anregungen und kontingente Rückkoppelung (…) und (kompensiert) reifungsbedingte Schwierigkeiten des Kindes (…). Es ist zu vermuten, daß sie mit dazu beiträgt, noch unausgereifte kindliche Fähigkeiten zu automatisieren und zu konsolidieren, folgende Entwicklungsschritte vorzubereiten und bereits erlernte Teilfähigkeiten zu neuen Fähigkeiten auf komplexerer Ebene zu integrieren“ (Papoušek, Papoušek 1997, 558).

Kommunikation bietet den Eltern die Möglichkeit, Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Wenn Eltern mit ihren Kindern kommunizieren, also sprachlich in Interaktion treten, finden Entwicklungsprozesse statt (Fivush et al. 2006, 1568). Das Unterstützungsverhalten der Eltern im Zuge von kommunikativen Prozessen beeinflusst somit die Entwicklung und auch den Kompetenzerwerb des Kindes. In der Eltern-Kind-Interaktion finden die Eltern viele Möglichkeiten, Kinder durch ihr Verhalten, das der jeweiligen Situation angepasst ist, so zu unterstützen, dass diese innerhalb ihres möglichen Rahmens selbstständig neue Kompetenzen entwickeln. Die Interaktion kann von den Eltern so gestaltet werden, dass die Kinder bei Schwierigkeiten auf die Hilfe der Eltern zurückgreifen können. Ein implizites Unterstützungssystem, das einige dieser Komponenten enthält, ist „Scaffolding“[1]. Wood, Bruner und Ross (1976, 90) definierten Scaffolding als einen Prozess, den Erwachsene oder erfahrene Personen so vereinfachen, dass sie Kinder oder Anfänger dazu befähigen, Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die ohne Hilfe jenseits ihrer Kompetenzen lägen (Clarke-Stewart, Beck 1999, 411). Die Erwachsenen unterstützen die Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse. Berk und Winsler (1995, 20) beschreiben diesen Unterstützungsprozess folgendermaßen: „The scaffolding metaphor connotes a support system for children’s efforts that is sensitively tuned to their needs.” Scaffolding kann als intuitive Haltung verstanden werden, die Eltern auch einnehmen können, ohne bewusst erlernt zu haben, dieses Konzept als Strategie einzusetzen.

Das Wort Scaffolding stammt aus dem Englischen und bedeutet wörtlich übersetzt (Bau-) Gerüst oder Errichtung des Gerüsts (Langenscheidt 1996, 962). Dieser Begriff wurde auf pädagogische Prozesse metaphorisch umgelegt. „Das Kind wird als ‚Gebäude‘ gesehen, das sich selbst aktiv konstruiert“ (Schacherbauer 2004, 44). Die Mutter[2] stellt demnach das Gerüst oder ein Unterstützungssystem dar, welches dem Kind ermöglicht, seine bisherigen Kompetenzen zu erweitern und neue auszubilden. Der Vergleich mit

[1] In dieser Arbeit wird der Begriff „Scaffolding“ in seiner originalen englischen Schreibweise verwendet, weil es keine wortwörtliche, adäquate Übersetzung gibt.

[2] In dieser Arbeit wird von der Mutter als Synonym für erfahrenere Bezugspersonen gesprochen.

dem Gerüst muss insofern adaptiert werden, als dieses nicht als ein starres, unbewegliches zu verstehen ist, sondern als ein flexibles, anpassungsfähiges. Die Mutter bietet den Rahmen, in dem sich das Kind selbst entwickeln und Problemlösungen finden kann. Scaffolding findet nicht nur in Mutter-Kind-Interaktionen statt, sondern spielt auch für sämtliche Konstellationen, in denen eine erfahrenere und eine weniger erfahrene Person interagieren, eine zentrale Rolle (z.B. Wood et al. 1976; Berk, Winsler 1995; Clarke-Stewart, Beck 1999; Gauvain 2005). Untersuchungen und Forschungen zeigen, dass effektives Scaffolding folgende Komponenten und Ziele beinhaltet: Gemeinschaftliches Problemlösen, Intersubjektivität, Wärme und Empfindsamkeit, das Halten des Kindes in der Zone der nächsten Entwicklung und Förderung der Selbstregulation (Berk, Winsler 1995, 27ff).

Eltern-Kind-Gespräche bieten den Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder dabei zu unterstützen bzw. zu scaffolden, wie sie Emotionen angemessen interpretieren und bewältigen können (Bird, Reese 2006, 614). Gerade persönlich erinnerte vergangene Erlebnisse bieten viel Gesprächsstoff für Eltern und Kinder, da diese für die Kinder meist emotional stark besetzt sind. Während der ersten Lebensjahre binden Eltern ihre Kinder immer wieder in Gespräche über die Vergangenheit mit ein (Conroy, Salmon 2006, 278). Die Gespräche, die Kinder mit ihren Eltern über persönlich erlebte vergangene Ereignisse führen, sind eine wichtige Quelle des autobiographischen Gedächtnisses (Cleveland et al. 2007, 132). „Das autobiographische Gedächtnis wird in Anlehnung an Weber (1993) als Teilbereich des episodischen (Langzeit-)Gedächtnisses definiert, in dem Erinnerungen an komplex strukturierte Erlebnisse mit starkem Selbstbezug repräsentiert sind“ (Schneider, Büttner 2002, 513). Anzeichen autobiographischen Gedächtnisses sind, wie Fivush und Kollegen bereits durch Forschungen angedeutet haben, „ab dem Alter von drei bis vier Jahren nachweisbar“ (ebd., 514).

Zahlreiche Studien über das autobiographische Gedächtnis zeigten, dass es für die Entwicklung des kindlichen Erinnerungsvermögens und zum Knüpfen sozialer Bande elementar ist, sich an gemeinsam Erlebtes erinnern zu können und darüber zu sprechen. Dies wird in der Literatur unter dem Fachterminus „Reminiscing“[3] zusammengefasst (Fivush et al. 2006, 1569).

Der Begriff to reminisce kommt aus dem Englischen und heißt wörtlich übersetzt in Erinnerungen schwelgen (Langenscheidt 1996, 910). In dieser Arbeit wird Reminiscing im Sinne von sich an Vergangenes erinnern und darüber sprechen verwendet. Abgesehen von der Bedeutung von Reminiscing für die Ausbildung des autobiographischen Ge-

[3] In dieser Arbeit wird der Begriff „Reminiscing“ in seiner originalen englischen Schreibweise verwendet, weil es keine wortwörtliche, adäquate Übersetzung gibt.

dächtnisses, wird auch die Entwicklung der Sichtweise über sich selbst gefördert. Reminiscing über ein persönlich erlebtes Ereignis stellt einen wichtigen Teil der Konstruktion des individuellen Selbstbildes dar und ist auch für das Entstehen von gemeinsamer Geschichte und zwischenmenschlicher Bande wichtig. Dies ermöglicht einerseits persönliche Erinnerungen mit anderen zu teilen, spielt aber andererseits auch eine entscheidende Rolle in der Erschaffung und Gestaltung dieser Erinnerungen (Cleveland et al. 2007, 146).

In den meisten Fällen entstehen Erinnerungen an gemeinsam Erlebtes in den ersten Lebensjahren eines Kindes vorwiegend in der Familie. Innerhalb der Familie stellt die Mutter zumeist die Hauptbezugsperson für das Kind dar. Somit teilen Mutter und Kind viele gemeinsame Erlebnisse und haben häufiger die Möglichkeit, darüber zu sprechen. Die Art, wie Mutter und Kind sich über gemeinsame Erinnerungen unterhalten, ist individuell und daher unterschiedlich. Der mütterliche Reminiscing-Stil ist Teil des fortwährenden Entwicklungsprozesses, in welchem Mütter und Kinder sich gegenseitig beeinflussen und einander anpassen (Fivush et al. 2006, 1569). Diese Darlegungen implizieren, dass Mütter in der Unterstützung ihrer Kinder beim Reminiscing verschiedene Stile anwenden und sich diese unterschiedlich zielführend auswirken. Die verschiedenen Arten, wie Mütter mit ihren Kindern über gemeinsam Erlebtes sprechen, werden in zahlreichen Studien untersucht und beschrieben. Diese unterschiedlichen Reminiscing-Stile variieren wiederum auch innerhalb ihrer jeweiligen Ausprägungen (z.B. Fivush et al. 2006; Cleveland, Reese 2005; Conroy, Salmon 2006; Sales et al. 2003). Ähnlich wie das Konzept Scaffolding kann Reminiscing sowohl intuitiv als auch bewusst eingesetzt werden.

Mütter bringen ihre Fähigkeiten zu scaffolden bzw. reminiscen in Interaktionen unterschiedlich zum Ausdruck. Die dabei beobachtbaren Prozesse können mittels auf Interaktionsanalyse basierender Forschung empirisch untersucht werden.

Im Rahmen der „Vienna Longitudinal Study: Kinder postpartum depressiver Mütter: eine 4-Jahres-follow-up-Studie“ wurden Videos von Mutter-Kind-Interaktionen aufgenommen. Dabei wurden Mutter-Kind-Paare großteils zu Hause dabei gefilmt, wie sie zwei Zeichenaufgaben gemeinsam lösen. Die Aufgabe bestand darin, jeweils eine Zeichnung zu einem positiven und einem negativen erinnerten Ereignis in der Familie anzufertigen (Almeder 2005, 72). Die Untersuchungsleiterin fordert Mutter und Kind dazu auf, über gemeinsam Erlebtes nachzudenken und dies gemeinsam zu zeichnen. In dieser Studie wurde unter anderem das Scaffolding-Verhalten der Mutter quantitativ ausgewertet. Dieses wurde in einer Skala, die von „niedrig-scaffoldend“ (1) bis „hoch-scaffoldend“ (5) reicht, gemessen (Schwarz-Helleis 2006, 4). Diese Skalenwerte klassifizieren zwar in

unterschiedliche Gruppen, es wird allerdings nicht beschrieben, *wie* Mutter und Kind interagieren.

In den letzten Jahren wurde diese Studie immer wieder für weiterführende qualitative Forschungen herangezogen, wobei deren Fokus bisher hauptsächlich auf der gesamten Mutter-Kind-Interaktion lag (z.B. Bardone 2005; Schwarz-Helleis 2006; Almeder 2005; Vogler 2008). Wie oben bereits erwähnt, besteht diese darin, dass Mutter und Kind versuchen, ein gemeinsam erlebtes Ereignis zu erinnern und sich auf ein Erlebnis zu einigen, um es dann gemeinsam zu zeichnen. Somit stellt die Aushandlungsphase einen entscheidenden Moment in der Interaktion zum Lösen der Aufgabe dar, denn hier findet der Einigungsprozess statt. Die Aushandlungsphase beginnt, während die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung erklärt, und endet, wenn Mutter und/oder Kind zu zeichnen beginnen. Da es in der Aufgabenstellung dieser Studie darum geht, ein gemeinsam erlebtes Ereignis zu zeichnen, setzt dies ein „Sich-daran-erinnern-können" voraus. Wenn sich Mutter und Kind nun an ein gemeinsam erlebtes Ereignis erinnern und darüber sprechen, kann dies als eine Form von Reminiscing verstanden werden.

In der vorliegenden Arbeit steht die Mutter-Kind-Interaktion während der Aushandlungsphase im Zentrum. In den bisherigen Forschungen wurde noch kein besonderer Bedacht darauf gelegt, wie die Mutter ihr Kind unterstützt, sodass sich das Kind an etwas gemeinsam Erlebtes erinnern kann. Es wurde bislang auch nicht untersucht, wie die Mutter ihr Kind im Aushandlungsprozess unterstützt, damit sie sich gemeinsam auf ein Thema einigen, das sie später zeichnen. An dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit an und führt zu folgender Fragestellung.

1. **Welche Handlungen und Ausdrucksformen zeigen sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion, die als Scaffolding und Reminiscing verstanden werden können?**

In der Aushandlungsphase kann man verschiedene Arten, wie sich Mutter und Kind der Aufgabenstellung widmen, beobachten. Da Scaffolding und Reminiscing individuelle, intuitive Haltungen sind, gestalten sich diese auch in den jeweiligen Interaktionen differenziert. Somit können sich auch Unterschiede in den Ausprägungen der mütterlichen Fähigkeiten zu scaffolden und zu reminiscen zeigen. Auch wenn Mütter ihre Kinder auf verschiedene Weise unterstützen, gibt es möglicherweise Gemeinsamkeiten in ihrem Scaffolding- bzw. Reminiscing-Verhalten. In der quantitativen Studie, die von Eva Schacherbauer (2004) durchgeführt wurde und die als Basis der vorliegenden Arbeit dient, sind die Mütter in einer Skala von hoch-scaffoldend bis niedrig-scaffoldend klassifiziert

worden. Auch im Rahmen dieser Klassifizierung könnten sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der mütterlichen Fähigkeiten herauskristallisieren. Daraus folgt die zweite Fragestellung dieser Arbeit:

2. **Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Mutter-Kind-Interaktionen von Müttern feststellen, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend klassifiziert wurden?**

Zur Bearbeitung der beiden Fragestellungen ist die Arbeit wie folgt aufgebaut: In den ersten Kapiteln erfolgen die Ausführungen der theoretischen Grundlagen, um die Voraussetzungen für das Verständnis der weiterführenden Darstellungen zu schaffen. Dabei wird im ersten Kapitel das Konzept Scaffolding vorgestellt und dessen verschiedene Charakteristika beschrieben. Im zweiten Kapitel wird das Thema Reminiscing und die Entwicklung erzählerischer Fähigkeiten in der frühen Kindheit beleuchtet. Darauf folgt die Auseinandersetzung mit möglichen Zusammenhängen dieser beiden Konzepte im dritten Kapitel.

Im folgenden vierten Kapitel wird die Methodologie qualitativer Sozialforschung thematisiert. Nach dieser Darlegung von qualitativen Methoden und forschungspraktischen Grundlagen im Allgemeinen wird im fünften Kapitel die forschungsmethodische Vorgehensweise vorgestellt, die in dieser Arbeit Verwendung findet. Diese stützt sich auf die Grundlagen bestehender qualitativer Methoden. Die Erkenntnisse daraus werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit integriert und adaptiert. Dabei wird unter anderem auch auf die Arbeit von Teresa Schwarz-Helleis[4] Bezug genommen. Sie versuchte erstmals, im Rahmen ihrer Diplomarbeit, Scaffolding qualitativ zu beschreiben, da die meisten diesbezüglichen Forschungen bisher quantitative Studien waren (z.B. Wood et al. 1976; Aunola, Nurmi 2005; Almeder 2005). Darauf aufbauend hat die Forschungsgruppe um Agnes Fruhwirth die Methode von Teresa Schwarz-Helleis übernommen und weiterentwickelt. Sie soll nun für diese Arbeit als Basis dienen. Es wird versucht, die individuellen Verhaltensweisen beim Scaffolding und Reminiscing darzustellen und zu beschreiben. Das Wechselspiel aus Aktionen und Reaktionen von Mutter und Kind in der Interaktion stehen dabei im Zentrum.

Zur Beantwortung der beiden Fragestellungen werden im folgenden sechsten Kapitel qualitative Analysen von zehn Videosequenzen durchgeführt. Diese werden anschließend in drei Analyseschritten auf Scaffolding- bzw. Reminiscing-Prozesse untersucht

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

und ausgewertet. Im darauf folgenden siebenten Kapitel werden die beiden dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen ausführlich beantwortet und diskutiert.
Den Abschluss bildet das achte Kapitel, das eine Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit darstellt, die Ausweisung der pädagogischen Relevanz sowie einen Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten beinhaltet.

1 Scaffolding

Kinder bilden Wissen, indem sie ihre soziale und physikalische Umwelt erkunden – dies ist ein Prozess, der im Individuum stattfindet und von ihm selbst bestimmt wird (Berk, Winsler 1995, 12). Von den ersten Lebensmonaten an machen Kinder ihre eigenen Erfahrungen und versuchen Probleme, die sich durch ihre noch nicht ausgebildeten Fähigkeiten ergeben, selbst zu lösen. Häufig brauchen Kinder allerdings erfahrenere Personen, die ihre Bemühungen begleiten und unterstützen. Diese Begleitung kann sich auf sämtliche Bereiche beziehen, die mit einem Lernprozess einhergehen, wie etwa den Spracherwerb, die Entwicklung der Mobilität, die Problembewältigung, oder auch den Umgang mit Gegenständen. Begleitete bzw. unterstützte Interaktionen sind daher für die Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren besonders bedeutsam (Wood et al. 1976, 89).

In den meisten Fällen verbringen Kinder diese erste Zeit vorwiegend in der Familie. Daher werden sie meistens von ihren Eltern, den erfahreneren Personen, unterstützt. Sie können explizit auf die Kinder einwirken, dabei aber auch deren individuelle Besonderheiten berücksichtigen und sind ihnen dadurch behilflich, eigenständige, kompetente und gemeinschaftsfähige Personen zu werden (Schneewind 2002, 119). Da Kinder in den verschiedensten Situationen von ihren Eltern begleitet werden, bekommen die Kinder die Möglichkeit, verschiedene Verhaltensweisen zu beobachten. Mit der Zeit entwickeln sie dadurch, innerhalb ihres möglichen Rahmens, selbstständig neue Kompetenzen, die sie internalisieren[5] und in ihr Repertoire aufnehmen (Fivush et al. 2006, 1568).

Die Art, wie Scaffolding in der Interaktion stattfindet, wird von den persönlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes beeinflusst. Als Reaktion darauf kann die Interaktion vonseiten der Eltern so gestaltet werden, dass die Kinder bei Schwierigkeiten auf die Hilfe der Eltern zurückgreifen können. Wenn diese nicht benötigt wird, bewältigen die Kinder die Herausforderungen selbstständig. Ein implizites Unterstützungssystem, das einige dieser genannten Komponenten enthält, ist, wie in der Einleitung schon kurz beschrieben, Scaffolding. Mittels empirischer Studien (Stone 1998; zit. nach Geert, Steenbeek 2005, 117) wurde belegt, dass Scaffolding als Funktion und Prozess existiert und Lernprozesse effektiv verbessert. Die Differenzierung in Funktion und Prozess bezieht sich darauf, dass Scaffolding als Funktion bewusst eingesetzt werden kann aber auch als Prozess unbewusst stattfindet. Scaffolding ist also sowohl ein bewusstes Einsetzen

[5] Internalisierung (Internalization): Bezeichnet den Prozess, durch den eine Person Werte, Normen oder Verhaltensweisen von anderen Personen übernimmt (Bierhoff, Herner 2002, 111).

als Funktion als auch eine unbewusste Haltung mit demselben Ziel, nämlich die Unterstützung einer weniger erfahrenen Person.
Außerdem existieren insofern unterschiedliche Formen von Scaffolding, dass die Art der Unterstützung sich von Individuum zu Individuum unterscheidet und kontextabhängig ist (ebd.).

Da Scaffolding eines der beiden Konzepte darstellt, auf dem die vorliegende Untersuchung aufbaut, erweist es sich als notwendig, Basiswissen als Voraussetzung für das Verständnis der weiteren Bearbeitung der Fragestellungen zu schaffen. Scaffolding wurde in den letzten Jahren in Diplomarbeiten mehrerer Kolleginnen[6] thematisiert. Die ausführliche Beschäftigung mit dem Konzept in diesen Werken dient der vorliegenden Arbeit als Basis und wird um neue Erkenntnisse aus aktueller Literatur erweitert. Somit stellen die folgenden Kapitel eine kurze, überblicksartige Einführung in diesen Themenbereich dar.

Zunächst wird auf die Ursprünge des Begriffs zurückgegangen und es werden Definitionen von unterschiedlichen Autoren angeführt, um aufzuzeigen, wie Scaffolding in dieser Arbeit verstanden wird. Danach erfolgen Ausführungen über den Scaffolding-Prozess mit seinen spezifischen Charakteristika, die die Grundlage für die Beobachtung und Analyse der in der Arbeit verwendeten Interaktionsvideos bilden. Im Anschluss daran werden die bedeutendsten Erkenntnisse aus den vorangegangenen Überlegungen zu Scaffolding zusammengefasst, um ein prägnantes Gesamtbild dieses Konzeptes zu erhalten.

1.1 Definitionen

Der Begriff Scaffolding kommt aus dem Englischen, bedeutet wörtlich übersetzt Baugerüst bzw. Gerüst und wurde auf pädagogische Prozesse metaphorisch umgelegt. Wood und seine Kollegen führten Mitte der 70er Jahre diesen Begriff ein und bezeichneten damit die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Eltern in Unterstützungsprozessen während der Interaktion mit ihren Kindern (Stalder 2006, 8). Im Laufe der Zeit entstanden, je nach Schwerpunktsetzung und Interpretation unterschiedlicher Autoren, verschiedene Beschreibungen von Scaffolding, die in ihrer Substanz ähnlich sind.

[6] Fruhwirth (2008); Schacherbauer (2004); Schwarz-Helleis (2006); Stalder (2006)

Laut Berk und Winsler (1995, 29) besagt die meist verwendete und grundlegendste Definition von Scaffolding folgendes: Es wird dann Unterstützung angeboten, wenn Kinder Hilfe brauchen und der Umfang der Assistenz wird wiederum reduziert, wenn die Kompetenzen der Kinder zunehmen.
Mit dieser Form der Begleitung können sich Kinder bzw. weniger erfahrene Personen in den unterschiedlichsten Bereichen weiterentwickeln, während ohne Unterstützung größerer Aufwand nötig wäre. In diesem Sinn wird Scaffolding, wie bereits in der Einleitung angeführt, von Wood et al. (1976, 90) als Prozess definiert, den Erwachsene oder erfahrenere Personen so vereinfachen, dass Kinder oder Anfänger dazu befähigt werden, Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die ohne Hilfe jenseits ihrer Kompetenzen lägen. Diese Unterstützung besteht hauptsächlich darin, dass eine erfahrenere Person jene Teile der Aufgabe kontrolliert bzw. steuert, die zunächst außerhalb der Fähigkeiten der weniger erfahrenen Person liegen. Somit kann sich diese auf die Elemente konzentrieren, die sich in ihrem Kompetenzbereich befinden.

Berk und Winsler (1995, 26) verglichen das Kind bzw. die weniger erfahrene Person mit einem Gebäude, das sich aktiv selbst konstruiert. Auch Granott und Kollegen definierten Scaffolding, indem sie den Vergleich mit dem Bau eines römischen Gewölbebogens anstellten (Geert, Steenbeek 2005, 116). Um ein Gebäude zu errichten benötigt man ein Gerüst, welches das entstehende Bauwerk so lange stützt, wie es nötig ist. Die erfahrenere Person kann demnach mit dem Gerüst verglichen werden, das der weniger erfahrenen Person, also dem „Gebäude“, ermöglicht, seine bisherigen Kompetenzen zu erweitern und neue auszubilden. Anders als im Baugewerbe ist das Gerüst in diesem Zusammenhang als flexibel und anpassungsfähig zu verstehen. Das bedeutet, dass die erfahrenere Person ihre Unterstützung, je nach Bedürfnis und Entwicklungsstand der weniger erfahrenen Person, verändern kann. Der Scaffoldende bietet somit den Rahmen, in dem sich die weniger erfahrene Person selbst entwickeln kann. In Bezug auf Lernprozesse bedeutet Scaffolding, auf Hilfe von außen zurückgreifen zu können und, wenn das Ziel erreicht und der Lernprozess abgeschlossen ist, diese Hilfe nicht mehr in Anspruch zu nehmen (Granott et al. 2002; zit. nach Geert, Steenbeek 2005, 116).
Bei Berk und Winsler (1995, 26) fungiert die soziale Umwelt als Gerüst bzw. als Unterstützungssystem, das der weniger erfahrenen Person ermöglicht, sich weiterzuentwickeln und neue Kompetenzen auszubilden. Zusammenfassend beschreiben sie Scaffolding als System, bei dem weniger erfahrene Personen in ihren Bemühungen unterstützt werden, indem die Interventionen sensibel auf deren Bedürfnisse abgestimmt werden (Berk, Winsler 1995, 20).

Scaffolding wurde von Bruner Mitte der 80er Jahre als eine Form der Interaktion definiert, die dazu dient, das Wissen des Kindes zu erweitern, die Schwierigkeit einer Aufgabenstellung zu reduzieren und die Verantwortung an das Kind zu übergeben, während man die nötige emotionale Unterstützung zur Verfügung stellt (Neitzel, Stright 2003, 147).

Nach Järvelä (1995; zit. nach Geert, Steenbeek 2005, 117) bedeutet Scaffolding, Unterstützung bei einer Aufgabenlösung auf jenem Niveau anzubieten, das den momentanen Fähigkeiten der weniger erfahrenen Person entspricht, und sich dann allmählich zurückzunehmen.
Pressley et al. (1996; zit. nach Geert, Steenbeek 2005, 117) erklären Scaffolding wie folgt: Man stellt der weniger erfahrenen Person genau das Maß an Unterstützung bereit, das sie braucht, und zieht sich zurück, sobald keine Hilfe mehr benötigt wird.
Diese beiden Definitionen implizieren zum einen, dass man das Niveau respektive den Level einer Person in Bezug auf ihre Fähigkeit bzw. ihr Wissen etc. feststellen kann. Zum anderen, dass Unterstützung in Form von Hilfe, Begleitung, Instruktion etc. existiert, die auf einem anderen Level stattfindet als sich die Fähigkeiten der weniger erfahrenen Person befinden. Diese beiden Niveaus liegen meist eng beieinander. Durch die Unterstützung steigt der Level bzw. die Kompetenz der weniger erfahrenen Person. Aufgrund dieser Steigerung kann das Maß an Unterstützung sukzessiv reduziert werden. Die Unterstützung sollte genau auf dem Niveau der aktuellen Fähigkeiten der weniger erfahrenen Person stattfinden. Wie schon erwähnt steigen die Kompetenzen der weniger erfahrenen Person durch diese Unterstützung. Durch das neue Niveau an Fähigkeiten muss der Level der Unterstützung wiederum angeglichen werden. Das heißt, das Niveau der Unterstützung muss in einem dynamischen Prozess laufend an den Level der Fähigkeiten der weniger erfahrenen Person angepasst werden (Geert, Steenbeek 2005, 117f).
Auch Geert und Steenbeek selbst legten in ihrer Definition von Scaffolding den Fokus auf diese Dynamik des Konzeptes, indem sie es als dynamische Idee bzw. Haltung bezeichneten. Scaffolding wird von ihnen als eine Form der Unterstützung beschrieben, die direkt dort ansetzt, wo der Lernende ohne Hilfe nicht vorankommen würde (Geert, Steenbeek 2005, 117).

Fasst man die verschiedenen Darstellungen zusammen, wird Scaffolding in dieser Arbeit als unterstützende, begleitende Haltung verstanden, die der weniger erfahrenen Person durch das Wechselspiel mit der erfahreneren Person ermöglicht, sich auf jene Aspekte einer Aufgabe zu konzentrieren, die in ihren Kompetenzbereich fallen, und sich in einem

geschützten Rahmen selbst neue Kompetenzen anzueignen. Scaffolding bedeutet, in einer emotional angenehmen Atmosphäre angemessene Unterstützung bereitzustellen, um sich gemeinsam verschiedenen Anforderungen zu stellen.
Im folgenden Kapitel wird der Scaffolding-Prozess genauer betrachtet um eine Vorstellung davon zu erzeugen, wodurch solche Interaktionen gekennzeichnet sind. Die spezifischen Charakteristika des Konzeptes bilden wiederum die Grundlage der späteren Beobachtungen und Analysen.

1.2 Der Scaffolding-Prozess

Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, lässt sich das Konzept Scaffolding in Funktion und Prozess differenzieren, es wird also sowohl bewusst als auch unbewusst eingesetzt. Scaffolding wird deshalb auch als unbewusste Haltung verstanden, weil die Unterstützung oft durch intuitive Handlungen geprägt ist. Diese im Scaffolding-Prozess unbewusst eingesetzten Verhaltensweisen können aber auch bewusst als Funktion für die Unterstützung einer weniger erfahrenen Person angewandt werden. Die unbewussten Verhaltensweisen unterscheiden sich jedoch nicht von den bewusst eingesetzten. Durch welche Verhaltensweisen sich der Scaffolding-Prozess auszeichnet, soll in den folgenden Erläuterungen aufgezeigt werden.
Scaffolding kann sowohl verbal als auch durch Handlungen erfolgen und beinhaltet eine Vielfalt unterstützender Verhaltensweisen. Dazu zählt unter anderem das Vorzeigen anspruchsvollerer Herangehensweisen an Probleme, als das Kind bereits selbst anwendet. Der Scaffoldende ermutigt das Kind, an der Lösung zu arbeiten und dabei neue Strategien auszuprobieren. Er unterteilt die Aufgabe in kleinere Bereiche, die für das Kind verständlicher und somit auch leichter bewältigbar sind. Die erfahrenere Person beobachtet das Kind und dessen Fortschritte, um sein eigenes Verhalten so anzupassen, dass das Kind jederzeit auf Hilfe und Unterstützung zurückgreifen kann, wenn es welche benötigt (Gauvain 2005, 130). Damit die weniger erfahrene Person von der Unterstützung profitieren kann, ist es notwendig, dass sie zunächst die Fähigkeit besitzt, die Lösung für ein Problem prinzipiell zu erkennen, um dann selbst die nötigen Schritte zur Lösung ausführen zu können. In einfacheren Worten bedeutet dies, dass das Kind zwar die Fähigkeit besitzt, sich das Ergebnis vorzustellen, selbstständig aber noch nicht zu dessen Lösung gelangen kann. Effektive Unterstützung und angemessene Reaktionen seitens der Mutter werden erst durch diese Erkenntnis des Kindes möglich (Wood et al. 1976, 90).

Die scaffoldende Person übernimmt also während der gemeinsamen Arbeit an einer Problemlösung unterschiedliche Aufgaben bzw. Funktionen. Die sensible Unterstützung der weniger erfahrenen Person führt dazu, dass diese aktiv am Prozess der Aufgabenlösung beteiligt sein kann, womit sich ein Wechselspiel zwischen erfahrenerer und weniger erfahrener Person ergibt. Somit wird deutlich, dass es in dem Konzept Scaffolding nicht darum geht, dem Kind eine vollständige Lösung anzubieten, sondern es wird, während es selbst aktiv mitwirkt, zur Aufgabenlösung hingelenkt (Schacherbauer 2004, 119). Durch diesen gemeinschaftlichen Prozess kann das Kind neue Kompetenzen in Bezug auf die Aufgabe und deren Lösung ausbilden. Diese Betrachtungsweise impliziert, dass Lernen und Entwicklung immer daran geknüpft ist, dass das Kind aktiv teilnimmt und handelt (Stalder 2006, 11).
Ziel des Unterstützungsverhaltens der erfahreneren Person ist es, Verantwortung an das Kind zu übergeben, sobald dieses die Fähigkeit entwickelt hat, Situationen, in welchen Probleme gelöst werden sollen, selbstständig zu bewältigen. Die scaffoldende Person muss dabei selbst beurteilen wann es angemessen ist, sich in ihrer unterstützenden Rolle zurückzunehmen und die Verantwortung dem Kind zu übertragen. Somit hilft die erfahrenere Person dem Kind beim Übergang zum selbstständigen Problemlösen durch ihr angepasstes Verhalten. Mittels des Einsatzes von Fragen und Hinweisen seitens der unterstützenden Person wird das Kind ermutigt und bestärkt, eine aktive Rolle im Lernprozess einzunehmen (Neitzel, Stright 2003, 149).
Durch diese Ausführungen wird deutlich, dass der Scaffolding-Prozess sehr komplex ist und sich durch viele verschiedene Charakteristika und Verhaltensweisen auszeichnet. Um greifbar zu machen, was Scaffolding bedeutet und um zu beschreiben, was im Scaffolding-Prozess passiert, soll im weiteren Verlauf dieses Kapitels auf grundlegende Merkmale des Unterstützungsverhaltens eingegangen werden.

1.2.1 Komponenten und Ziele von Scaffolding nach Berk und Winsler

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, formulierten Berk und Winsler (1995) Komponenten und Ziele, die effektives Scaffolding charakterisieren. Gemeinschaftliches Problemlösen, Intersubjektivität, Wärme und Empfindsamkeit, das Halten des Kindes in der Zone der nächsten Entwicklung und Förderung der Selbstregulation stellen Verhaltensweisen und spezifische Charakteristika des Scaffolding-Prozesses dar. Diese sind eher als allgemeine Verhaltensweisen zu verstehen, die sich auf sämtliche Bereiche beziehen, in denen Entwicklung und Lernprozesse stattfinden. Im Weiteren sollen diese nun näher betrachtet werden.

Joint problem solving – Gemeinschaftliches Problemlösen

Gemeinschaftliches Problemlösen bedeutet, Kinder in die Lösung eines Problems einzubinden. Dabei soll die Beschäftigung damit für alle Beteiligten interessant und bedeutungsvoll gestaltet werden, um das Problem gemeinschaftlich lösen zu können. Der Vorgang des gemeinschaftlichen Problemlösens kann zwischen einem Erwachsenen und einem Kind aber auch unter Gleichaltrigen stattfinden. Die meisten Lernerfolge werden erzielt, während man gemeinsam mit anderen aktiv an der Lösung eines Problems arbeitet, weil Wahrnehmung und Wissen immer während aktiver Handlungen entsteht. Somit steht die Interaktion bei dieser Tätigkeit im Vordergrund (Berk, Winsler 1995, 27). Jeder Beteiligte trägt so viel zu der Lösung des Problems bei, wie es ihm seine Kapazitäten erlauben.

Intersubjectivity – Intersubjektivität

Intersubjektivität bezieht sich nach Newson und Newson (1975; zit. nach Berk, Winsler 1995, 27) auf einen Prozess, bei dem zwei Personen an eine Aufgabe mit unterschiedlichem Verständnis herangehen und sich auf eine gemeinsame Anschauungsweise einigen. Durch Intersubjektivität wird eine gemeinsame Basis für Kommunikation geschaffen, weil sich jeder Teilnehmer auf die Sichtweisen des anderen einstellt. Als essentielles Element von Scaffolding wird Intersubjektivität deshalb gesehen, weil die Teilnehmer in einer sozialen Interaktion verhandeln oder einen Kompromiss finden, indem sie fortwährend auf eine gemeinsame Sichtweise hinarbeiten. Solange unterschiedliche Ansichten bestehen, kann die erfahrenere Person die weniger erfahrene Person nicht effektiv unterstützen, deshalb ist es unerlässlich, sich vor der Beschäftigung mit einer Aufgabe auf dieselbe Sichtweise zu einigen. Die erfahrenere Person versucht daher ihr eigenes Verständnis des Problems der weniger erfahrenen Person so nahe zu bringen, dass es für diese nachvollziehbar ist. Eine Möglichkeit dies umzusetzen wäre zum Beispiel, Zusammenhänge von Aufgaben, die bereits bekannt sind, mit der neuen Aufgabenstellung hervorzuheben. Durch den Versuch, die Interpretation der erfahreneren Person zu verstehen, gelangt die weniger erfahrene Person zu einer reiferen Sichtweise. Ein wesentliches Element sozialer Interaktion besteht darin, immer wieder über gegensätzliche Meinungen zu diskutieren und Kompromisse zu finden, um sich auf eine gemeinsame Anschauungsweise zu einigen (Berk, Winsler 1995, 27ff).

Warmth and responsiveness – Wärme und Empfindsamkeit

Wärme und Empfindsamkeit sind wichtige Aspekte von Scaffolding, weil sie sich im Gegensatz zu den anderen Aspekten mit der emotionalen Haltung in der Interaktion be-

schäftigen. Das Engagement und der Wille des Kindes, sich einer Aufgabe zu stellen, beziehungsweise diese zu lösen, werden durch eine angenehme, herzliche und aufgeschlossene Zusammenarbeit mit Erwachsenen maximal gesteigert. Die emotionale Unterstützung der Erwachsenen durch Lob, Anerkennung und Resonanz in adäquatem Maß motiviert die Kinder, sich weiter mit der Aufgabe zu beschäftigen. Scaffolding ist ein komplexes Wechselspiel, das seitens der erfahreneren Person viel Vorsicht, Sensibilität und Aufmerksamkeit erfordert. In manchen Phasen des Prozesses leitet das Kind die Aufgabe und der Erwachsene begleitet es. Wenn das Kind aber Unterstützung benötigt, reagiert der Erwachsene und übernimmt vorübergehend die Führung, indem er dezente Hinweise gibt. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Erwachsene das Kind beim Lösen der Aufgabe begleitet und dabei an den jeweiligen nächsten Schritten des Kindes Anteil nimmt, um Unterstützung anbieten zu können, wenn es nötig ist (Berk, Winsler 1995, 29).

Keeping the child in the zone of proximal development – Das Halten des Kindes in der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)

Das Halten des Kindes in der Zone der nächsten Entwicklung stellt ein wichtiges Ziel von Scaffolding im Speziellen und Erziehung im Allgemeinen dar (Berk, Winsler 1995, 29). Durch die Zusammenarbeit mit Erwachsenen oder mit kompetenteren Gleichaltrigen entwickelt das Kind neue Kompetenzen. Diese werden vom Kind internalisiert und somit Teil der psychischen Welt des Kindes. Jener Bereich, in dem diese Übernahme von Fähigkeiten anderer zu eigenen möglich ist, wurde von Vygotsky (1978; zit. nach Berk, Winsler 1995, 24) die „Zone der nächsten Entwicklung“ genannt.

Die ZNE wird nach Vygotsky als Spanne zwischen zwei verschiedenen Entwicklungsständen des Kindes definiert: Einerseits dem aktuellen Entwicklungsstand, der durch die Fähigkeit, selbstständig Probleme zu lösen, bestimmt wird. Andererseits dem potentiellen Entwicklungsstand, der durch das Problemlösen mithilfe von Unterstützung erreicht werden kann. Die ZNE ist jene Zone, in der Lernen und kognitive Entwicklung durch ein hohes Maß an Sensibilität seitens der erfahreneren Person stattfindet. Die Herausforderung an die erfahreneren Personen besteht nun darin, Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, die in dieser Zone liegen. Damit sind Erfahrungen bzw. Aufgaben gemeint, die Kinder zwar herausfordern, aber mithilfe sensibler Unterstützung der Erwachsenen ausgeführt werden können (Berk, Winsler 1995, 26). Dies geschieht normalerweise auf zwei verschiedene Arten:

- Erstens werden die Aufgaben so strukturiert, dass die Anforderungen an das Kind zu jeder beliebigen Zeit auf einem passenden und herausfordernden Niveau sind. Das

bedeutet einerseits, zu einfache Aufgaben graduell schwieriger zu machen und andererseits, zu schwierige Aufgaben so zu vereinfachen, dass sie lösbar werden.

- Zweitens wird die Menge an Interventionen permanent angepasst. Der Erwachsene orientiert sich dabei an den momentanen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes (Berk, Winsler 1995, 29).

Promoting self-regulation – Förderung der Selbstregulation

Die Förderung der Selbstregulation gilt als weiteres Ziel von Scaffolding. Das bedeutet, dass man dem Kind ermöglicht, gemeinsame Aktivitäten so weit als möglich selbst zu regulieren. Die erfahrenere Person verzichtet darauf, zu unterstützen und zu kontrollieren, sobald das Kind selbstständig Probleme und Aufgaben lösen kann. Damit ist auch gemeint, dass die erfahrenere Person zulässt, dass das Kind durch Probleme und Aufgaben gefordert ist. Selbst dann, wenn es damit ringt, soll die erfahrenere Person nur eingreifen, wenn das Kind wirklich nicht mehr allein vorankommt. Denn wenn Erwachsene permanent das Verhalten von Kindern durch ausdrückliche Anweisungen beeinflussen und ihnen sofort Antworten und Lösungsmöglichkeiten für momentane Probleme bieten, sind das Lernen und die Selbstregulation eingeschränkt und werden reduziert. Hingegen wird Selbstregulation durch die stückweise Abgabe von Verantwortung an das Kind gefördert. Demzufolge besteht die Interaktion aus einem Wechselspiel, in dem sich die erfahrenere Person, als Reaktion darauf, dass die weniger erfahrene Person aktiv die Aufgabenlösung übernimmt, zurücknimmt (Berk, Winsler 1995, 29f).

Der Scaffolding-Prozess zeichnet sich durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Verhaltensweisen aus. Die erfahrenere Person kann durch das Einnehmen bestimmter Haltungen den Prozess Scaffolding maßgeblich beeinflussen. Durch die Art, wie sie in der Interaktion mit ihrem unterstützenden Verhalten dem Kind gegenüber vorgeht, erfüllt sie verschiedene Funktionen für dieses (Fruhwirth 2008, 29).

1.2.2 Scaffolding-Funktionen nach Wood, Bruner und Ross

Mit den soeben behandelten Komponenten und Zielen nach Berk und Winsler sind eher Verhaltensweisen gemeint, die sich auf allgemeine Entwicklungs- und Lernprozesse beziehen. Die folgenden Scaffolding-Funktionen nach Wood et al. (1976) sind hingegen in Bezug auf konkretere Situationen, in denen Aufgaben gelöst werden sollen, zu sehen. Diese Funktionen bzw. deren Kombination stellen ein unterstützendes „Gerüst“ für das Kind dar. Dieses ermöglicht die effektive Zusammenarbeit zwischen Mutter und Kind und damit das gemeinsame Lösen eines Problems (Schacherbauer 2004, 50).

Recruitment – Interesse für die Aufgabe wecken

Die erste und wichtigste Aufgabe der erfahreneren Person besteht darin, das Interesse der weniger erfahrenen Person für das Problem und den Willen, gedanklich bei der Aufgabe zu bleiben, zu gewinnen (Wood et al. 1976, 98). Nach Schaffer (1996; zit. nach Schacherbauer 2004, 49) ist der erste Schritt bei der Lösung einer Aufgabe jener, gemeinsam den Fokus auf das Thema zu legen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Interaktionsprozesse zwischen der erfahreneren und der weniger erfahrenen Person beim Lösen einer Aufgabe entstehen. Dies bedeutet somit, dass es wichtig ist, das Interesse des Kindes zu wecken bzw. zu verstärken, wenn es zu diesem Zeitpunkt nicht im notwendigen Ausmaß vorhanden ist, um sich auf die Aufgabenstellung zu konzentrieren. Dabei gilt es auch, das Interesse aufrechtzuerhalten, damit das Kind nicht von der Aufgabe abschweift.

Reduction in degrees of freedom – Vereinfachung der Aufgabe

Diese Funktion beinhaltet, dass die erfahrenere Person die einzelnen Schritte zur Aufgabenlösung so vereinfacht, dass die Aufgabe per se für die weniger erfahrene Person verständlich wird. Bernstein (1967; zit. nach Wood et al. 1976, 98) wies als erster auf die Wichtigkeit hin, die Anzahl an möglichen Handlungsstrategien beim Lösen einer Aufgabe zu reduzieren. Durch die Möglichkeit, mit der erfahreneren Person über die gesetzten Lösungsschritte Rücksprache zu halten, kann das Kind etwaige begangene Fehler korrigieren und sich dadurch neue Fähigkeiten aneignen. Die erfahrenere Person strukturiert die Aufgabe in einzelne Teilbereiche, sodass das Kind Lösungen für diese finden kann. Durch die Reduktion der Anforderungen der Aufgabe kann das Kind erkennen, ob es sich auf dem richtigen Weg zur Problemlösung befindet oder nicht. Die erfahrenere Person unterstützt das Kind nur bei den Aufgabenteilen, die außerhalb seiner Kompetenzen liegen, lässt das Kind aber all jene Teile allein erledigen, die es selbst lösen kann (Wood et al. 1976, 98).

Direction maintenance – Aufrechterhaltung der Konzentration auf die Aufgabenstellung

Dem Interesse und den Kapazitäten von lernenden Personen sind im Allgemeinen Grenzen gesetzt. Im Lernprozess kommt es immer wieder zu Rückschritten und manche Lernerfolge stellen sich langsamer ein als andere. Es liegt somit an der erfahreneren Person, die Aufmerksamkeit der weniger erfahrenen Person darauf zu fokussieren, die Erfüllung einer Aufgabe anzustreben. Die erfahrenere Person versucht einerseits die Konzentration der weniger erfahrenen Person auf die Lösung der Aufgabe zu lenken und

andererseits die Freude und das Vergnügen an der Lösung zu wecken und die Motivation aufrecht zu erhalten. Auch wenn es für die weniger erfahrene Person verlockend scheint, sich mit Teilbereichen zu beschäftigen, die zu schnellen Erfolgen führen, versucht die erfahrenere Person, sie dazu zu motivieren, weitere herausfordernde Schritte zu wagen (Wood et al. 1976, 98). Wenn das Kind das Interesse und die Freude an der Aufgabenlösung verliert, ist es die Aufgabe des Erwachsenen, es zu erneuten Versuchen zu ermutigen. Misserfolge des Kindes können dazu führen, dass es sich bloß mit einfachen Teilen der Aufgabe beschäftigt. Die erfahrenere Person hat dann die Möglichkeit, den Ehrgeiz zu wecken, indem sie die weniger erfahrene Person herausfordert, einen nächsten Schritt zu riskieren.

Marking critical features – Hervorheben wesentlicher Merkmale der Aufgabe

Die erfahrenere Person verweist auf die relevanten Merkmale einer Aufgabe, um zu verdeutlichen, welche Teile bedeutsamer für die Lösung sind. Dadurch wird der Unterschied zwischen dem hervorgehoben, was die weniger erfahrene Person als Lösung der Aufgabe produziert und dem, was die erfahrenere Person als optimale Lösung betrachtet. Die erfahrenere Person versucht demnach diese Diskrepanzen hervorzuheben, um die weniger erfahrene Person dabei zu unterstützen, die Aufgabe bestmöglich lösen zu können (Wood et al. 1976, 98). Die erfahrenere Person hat aufgrund ihrer Kompetenzen eine genaue Vorstellung der einzelnen notwendigen Schritte zur Aufgabenlösung. Das Kind versucht hingegen, sich im Rahmen seiner eigenen Möglichkeiten der Lösung zu nähern. Daraus entsteht die Diskrepanz zwischen der Vorstellung der erfahreneren Person von der Lösung der Aufgabe und der Herangehensweise des Kindes. Dadurch, dass die erfahrenere Person genau auf jene markanten Punkte hinweist, die in Richtung Problemlösung führen, kann das Kind seinen Zugang zur Aufgabe von dem Verlangten unterscheiden. Dies ermöglicht dem Kind die Aufgabenlösung.

Frustration control – Frustrationskontrolle

Frustrationskontrolle bedeutet in diesem Sinn, dass der Vorgang der Aufgabenlösung für die weniger erfahrene Person so unproblematisch wie möglich gestaltet wird. Die weniger erfahrene Person sollte das Gefühl haben, dass die Lösung mit Unterstützung der erfahreneren Person weniger gewagt bzw. belastend ist, als ohne Hilfe. Es besteht die Möglichkeit, dass das Kind aus Angst vor Misserfolgen und der Enttäuschung der erfahreneren Person frustriert aufgibt, die Lösung der Aufgabe weiterzuverfolgen. Die erfahrenere Person hat nun die Aufgabe, dem Kind das Gefühl zu vermitteln, das Gesicht zu wahren, auch wenn Fehler passieren. Die erfahrenere Person kann dabei auf unter-

schiedliche Weise agieren, muss aber darauf achten, dass die weniger erfahrene Person dabei nicht zu sehr von ihrer Hilfe abhängig wird (Wood et al. 1976, 98). Es gilt zu vermeiden, dass der Zuspruch der erfahreneren Person das Kind so beeinflusst, dass es ohne diese Ermutigung selbstständig keine Lösungsschritte mehr setzt.

Demonstration – Veranschaulichung möglicher Lösungsschritte

Bei der Veranschaulichung möglicher Lösungsschritte geht es um weit mehr als nur darum, die Lösung einer Aufgabe vorzuzeigen. Die erfahrenere Person kann dabei an jener Lösungsstrategie ansetzen, bei der die weniger erfahrene Person allein nicht vorankommt, und diese weiterführen. Auf diese Weise können auch alternative Möglichkeiten zur Lösung der Aufgabe entstehen. Die erfahrenere Person imitiert den Lösungsweg der weniger erfahrenen Person in optimierter Form in der Erwartung, dass die weniger erfahrene Person daran anknüpft und somit zu einer ausgereifteren Strategie gelangt (Wood et al. 1976, 98). Somit entsteht ein Wechselspiel aus Imitation und Demonstration, indem die erfahrenere Person die aktuellen Tätigkeiten des Kindes imitiert, diese erweitert und somit dem Kind eine neue Form der Herangehensweise demonstriert. Das Kind wiederum imitiert dieses Verhalten und demonstriert seinerseits einen geeigneten Lösungsweg.

Die vorangegangenen Darstellungen der Komponenten und Ziele von Scaffolding sowie der Funktionen bieten einen Überblick über Verhaltensweisen und Facetten des Scaffolding-Prozesses. Es besteht allerdings nicht nur eine Vielfalt an Verhaltensweisen in den Interaktionen, in denen Scaffolding stattfindet, sondern diese werden auch durch den Charakter und die Persönlichkeit der beiden Interaktionspartner geprägt.

1.2.3 Mutter und Kind im Scaffolding-Prozess

Die Art und Weise wie sich Scaffolding darstellt, hängt von den Persönlichkeiten, Ressourcen, Zielen und Werten der Familienmitglieder ab und insofern spiegeln sich diese im Scaffolding-Prozess wider. Somit ist Scaffolding ein Produkt zahlreicher Eigenschaften und Besonderheiten der Familie. Es lassen sich Unterschiede in der Menge und Art der Informationen, die Mütter ihren Kindern zur Verfügung stellen, finden. Der Grad, in dem Mütter die Aufgabenstellung für ihre Kinder vereinfachen, und die Angemessenheit der mütterlichen Reaktionen auf die emotionalen Bedürfnisse der Kinder sind verschieden (Neitzel, Stright 2003, 147). Die Verhaltensweisen des Kindes bieten der Mutter Anhaltspunkte, um ihre Unterstützung angemessen anzubieten. Die Art des Kindes auf diese Hilfe zu reagieren, zeigt der Mutter, ob ihr Verhalten den kindlichen Bedürfnissen an-

gepasst ist (Stalder 2006, 30). Daraus wird deutlich, dass Scaffolding ein Wechselspiel der Interaktionspartner – Mutter und Kind – ist, und somit auch das Kind mit seinen spezifischen Charakterzügen und Bedürfnissen den Scaffolding-Prozess beeinflusst. Kinder verlangen und erhalten, abhängig von ihren Eigenschaften, in unterschiedlichem Ausmaß Hilfe und Unterstützung (Geert, Steenbeek 2005, 121). Aber auch das Ausmaß, in dem Mütter ihre Kinder motivieren, aktiv am Lernprozess teilzunehmen, und die Fähigkeit der Mütter, ihre unterstützende Rolle angemessen beizubehalten bzw. sich zurückzunehmen, sind von Mutter zu Mutter unterschiedlich (Neitzel, Stright 2003, 147).

Die Mutter gestaltet den Prozess des Problemlösens durch ihre Anwesenheit und Unterstützung für das Kind angenehmer, als es für dieses ohne Hilfe wäre (Wood et al. 1976, 98). Die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Mutter, wie das Unterteilen und Vereinfachen der Aufgabe, dienen dazu, dem Kind einen sicheren Rahmen zu bieten, innerhalb dessen es sich traut, Neues auszuprobieren. Die Mutter wird somit zur Verbindung zwischen den vorhandenen und den neu zu erwerbenden Kompetenzen des Kindes (Stalder 2006, 28). Die grundsätzliche emotionale Haltung der Mutter dem Kind gegenüber spielt für dessen Motivation, eine Lösung für die Aufgabe zu finden, eine große Rolle. Lob, Anerkennung und liebevolles Reagieren erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind engagierter und ehrgeiziger an die Herausforderung einer Lösung herangeht. Diese positive Stimmung bildet die Grundlage dafür, dass das Kind seinerseits Unterstützung fordern und diese von der Mutter annehmen kann (Berk, Winsler 1995, 29).

Eine weitere Voraussetzung dafür, dass Kinder diese Unterstützung überhaupt in Anspruch nehmen können, ist, dass sie erkennen, dass sie Hilfe brauchen und sie dazu bereit sind, ihr momentanes Entwicklungsniveau zu steigern. Dazu ist es notwendig, dass Kinder lernen, erfahrenere Personen als Informationsquelle anzusehen und zu nutzen. Die Vorstellungen der Kinder über die Nützlichkeit kognitiver Strategien, wie Hilfe suchen und um Unterstützung bitten, werden maßgeblich durch frühe Eltern-Kind-Interaktionen geprägt (Neitzel, Stright 2003, 156).

Ein weiterer charakteristischer Aspekt der Interaktion ist, dass die Mutter einen Teil der Verantwortung an das Kind abgibt, indem sie es ihm überlässt, für Teile der Aufgabe selbst eine Lösungsstrategie zu finden, wenn es die Entwicklung des Kindes erlaubt (Clarke-Stewart, Beck 1999, 412). Die Art und Weise, wie Mütter die Autonomie ihrer Kinder durch Kontrolle und Unterstützung fördern, beeinflusst die kindliche Sichtweise über sich selbst und über die Verantwortlichkeit, das eigene Verhalten zu kontrollieren (Neitzel, Stright 2003, 149). Indem die Mutter Fragen stellt, unterstützt sie das Kind dabei, bereits vorhandenes Wissen zu strukturieren, um darauf zurückgreifen zu können (Clarke-Stewart, Beck 1999, 412).

Die Herausforderung an die erfahrenere Person besteht darin, das entsprechende Maß an Verantwortung für die Lösung eines Problems an das Kind zu übergeben. Dies hat möglicherweise Einfluss auf die Art wie Kinder mit Wissen umgehen und mit welcher Ausdauer sie an einer Lösung arbeiten. Diese Abgabe von Verantwortung führt dazu, dass sich das Kind selbst als aktiven Teilnehmer der Interaktion und somit als wertvoll und kompetent erlebt. Wenn der Scaffoldende das Kind hingegen zu sehr kontrolliert, könnte es dazu führen, dass sich das Kind als passiver Empfänger von Unterstützung im Lernprozess sieht. Daher kann die kognitive und emotionale Unterstützung nur dann wirksam werden, wenn die Mutter diese zum richtigen Zeitpunkt reduziert und die Verantwortung an das Kind abgibt. Dies stellt die notwendige Voraussetzung für das Kind dar, selbstständig an der Lösung zu arbeiten und zu lernen, Verantwortung für seine Handlungen zu übernehmen (Neitzel, Stright 2003, 149). Das Übernehmen von Verantwortung, sobald die Kompetenzen steigen, zählt wie auch der Wille und die Motivation, sich gemeinsam mit der Mutter einem Problem zu widmen und Hinweise anzunehmen, zu den Aufgaben des Kindes (Stalder 2006, 30).
Die Abgabe bzw. Übernahme von Verantwortung und das Bereitstellen bzw. Annehmen von Unterstützung zeigen, dass Scaffolding ein Prozess ist, der durch wechselnde Anforderungen permanente Adaption erfordert.

Bei Scaffolding besteht die Unterstützung folglich aus der Kombination mehrerer Verhaltensweisen, die im vorangegangen Kapitel beschrieben wurden. Es finden kontinuierlich Veränderungen im Unterstützungsverhalten der Mutter statt, da sie versucht, angemessen und sensibel auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren. Dabei bemüht sich die erfahrenere Person darum, das Kind weder zu überfordern noch zu unterfordern. Das Maß an Unterstützung kann angehoben werden, wenn die Anforderungen der Aufgabe an die weniger erfahrene Person zu hoch werden. Allerdings muss die Mutter darauf achten, sich rechtzeitig zurückzunehmen, wenn das Kind fähig ist, die Aufgabe selbstständig weiter zu bearbeiten (Schacherbauer 2004, 52; Stalder 2006, 16f).

Scaffolding ist ein sozialer Prozess, der in der Interaktion von weniger erfahrenen und erfahreneren Personen stattfindet. Die Handlungen dieser Personen werden primär von deren Interessen, Zielen und Bedürfnissen geleitet. Daher geht es in solchen sozialen Interaktionen immer auch darum, Kompromisse zu finden, auf den anderen einzugehen und dabei die eigenen Sichtweisen immer wieder zu adaptieren. Diese Vorgänge bestimmen die eigenen Handlungen und die jener Personen, mit denen man interagiert (Geert, Steenbeek 2005, 126).

Die vorangegangenen Erläuterungen verdeutlichen die Komplexität des Scaffolding-Prozesses, die sich aus den unterschiedlichen Komponenten, Zielen und Funktionen ergibt. Zusätzlich dazu wird die Interaktion durch die persönlichen Eigenschaften und Bedürfnisse von Mutter und Kind geprägt. Da Scaffolding, wie schon erwähnt, als intuitive Haltung verstanden werden kann, sind die oben genannten Charakteristika nicht als „Gebrauchsanleitung“ anzusehen. Durch die Darstellung soll lediglich ein Überblick über verschiedene beobachtbare Verhaltensweisen im Scaffolding-Prozess geschaffen werden, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Wie gut ein Scaffolding-Prozess gelingt, ist von dem Zusammenspiel der Verhaltensweisen von Mutter und Kind abhängig.

1.2.4 Gelungenes Scaffolding

Kinder vertrauen bei der Konfrontation mit Problemen solange auf die Hilfe der Mutter, bis sie gelernt haben, selbstständig Lösungen zu finden. Die Mutter erhält ihre unterstützenden Bemühungen so lange aufrecht, bis das Kind Fähigkeiten erlangt und internalisiert, um selbstständig Aufgaben zu bewältigen (Neitzel, Stright 2003, 147). Im Laufe der Zeit bemüht sich das Kind darum, selbst Lösungsstrategien zu entwickeln und übernimmt dabei immer mehr Verantwortung. Durch die frühen Interaktionen mit der Mutter ist das Kind in der Lage, sein Verhalten auch in anderen Situationen anzupassen. Dies weist darauf hin, dass das Kind lernt, auf Erfahrungen aus früheren Interaktionen zurückzugreifen (Schacherbauer 2004, 35).

Gelungenes Scaffolding führt zu den eben genannten Auswirkungen und zeigt, dass Kinder sowohl von der Interaktion per se als auch von der darin enthaltenen Unterstützung der Mutter profitieren. Wood und Middleton schrieben Mitte der 70er Jahre, dass ein gelungener Scaffolding-Prozess davon abhängt, ob die Mutter ihr Unterstützungsverhalten systematisch an die Reaktionen des Kindes anpasst. Die Mutter muss die aktuellen Fähigkeiten ihres Kindes einschätzen können, um zu wissen, ob das Kind für neue Anforderungen bereit ist (Clarke-Stewart, Beck 1999, 411). Der Entwicklungsstand des Kindes wird von der Mutter als Maßstab für die Anforderungen, die sie an das Kind stellt, herangezogen. Diese befinden sich unmittelbar über dem aktuellen Kompetenzbereich des Kindes und dienen somit als Anreiz für das Kind, sich einem höheren Niveau anzunähern. Somit werden die Anforderungen permanent adaptiert, um die Herausforderung für das Kind aufrechtzuerhalten.

Da Scaffolding ein dynamischer Prozess ist, der schrittweise Erfolge bringt, ergibt sich aus den aktuell erworbenen Fähigkeiten das Maß für die neuen Anforderungen (Geert,

Steenbeek 2005, 119). Mutter und Kind passen ihre Aktivitäten somit immer aneinander an. Das Unterstützungsverhalten der Mutter wird immer den momentanen Fähigkeiten des Kindes angepasst, worauf das Kind wiederum reagiert und so das mütterliche Verhalten erneut beeinflusst (Schacherbauer 2004, 47). Die Ausprägungen des Unterstützungsverhaltens bzw. die Form der Instruktionen sind vielfältig, womit der Mutter eine große Bandbreite an Verhaltensweisen zur Verfügung steht. Jedoch der Inhalt und die Art der Instruktionen der Mutter stellen dem Kind beim gelungenen Scaffolding Informationen über Strategien bereit, die es benötigt, um selbst das eigene Lernen zu überwachen und um Hilfe zu fragen. Die emotionale Unterstützung der erfahreneren Person beeinflusst die Einstellung des Kindes zum Lernen wie auch dabei Willen, Anstrengung und Ausdauer einzusetzen. Die Kontrolle der Mutter und der Versuch das Kind aktiv in den Lösungsprozess zu involvieren, fördert das Verständnis des Kindes darüber, dass es selbst für sein Verhalten in Bezug auf Kognition und Kontrolle verantwortlich ist (Neitzel, Stright 2003, 148).

Im Rahmen eines gelungenen Scaffolding-Prozesses weisen Mütter die Fähigkeit auf, sehr gut auf ihre Kinder einzugehen und ihre Unterstützung dem Entwicklungsstand und den Fähigkeiten der Kinder anzupassen. Denn Scaffolding soll das Kind dazu befähigen, sich auf die Anforderungen eines Problems zu konzentrieren, die im Bereich seiner Kompetenzen liegen (Clarke-Stewart, Beck 1999, 411). Die Mutter reduziert demnach das Maß der Unterstützung sobald sich die Fähigkeiten des Kindes weiterentwickelt haben, sodass es die Aufgabe schließlich selbstständig lösen kann (Gauvain 2005, 130).

Wenn ein Scaffolding-Prozess gut gelingt, kann er dazu dienen, Kinder darin zu unterstützen, Wissen und Fähigkeiten zu erlangen, die sich hauptsächlich auf die mentale Entwicklung beziehen (Gauvain 2005, 134). Mutter-Kind-Interaktionen zur Lösung eines Problems bieten den Rahmen für frühe Entwicklungen, wie die Erarbeitung kindlichen Basiswissens, und beeinflussen signifikant die Neigungen und Angewohnheiten des Kindes sowie auch dessen Selbstregulation (Neitzel, Stright 2003, 149).

Nachdem die verschiedenen Aspekte des Konzeptes Scaffolding dargestellt wurden, folgt nun eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse. Damit soll ein Überblick über die bisherigen Überlegungen geschaffen werden.

1.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde überblicksartig erläutert, wie Scaffolding als unterstützende Haltung eingesetzt wird, um ein Kind bei der Lösung verschiedener Aufgaben angemessen zu begleiten.
Zusammenfassend lässt sich sagen, Scaffolding bedeutet eine herzliche und angenehme Unterstützung einer erfahreneren Person für eine weniger erfahrene Person während sich die beiden in einem gemeinschaftlichen, problemlösenden Prozess befinden (Berk, Winsler 1995, 30ff). Die Unterstützung bezieht sich dabei nicht nur auf die kognitive, sondern auch auf die motivationale und vor allem auch emotionale Ebene (Stalder 2006, 28).
Die darauf folgend beschriebenen Charakteristika und Funktionen des Konzeptes Scaffolding dienen als Veranschaulichung der Vorgänge, wenn Mutter und Kind in einem gemeinsamen Problemlösungsprozess interagieren. Die verschiedenen Verhaltensweisen und Merkmale, wie die Komponenten und Ziele nach Berk und Winsler sowie die Funktionen nach Wood et al., bilden die Grundlage dafür, dass Scaffolding in der Interaktion sichtbar gemacht werden kann. So kann gezeigt werden, dass eine erfahrenere Person die Interaktion mit einer weniger erfahrenen Person strukturiert, um Lernprozesse zu unterstützen und zu fördern. Bei diesem Wechselspiel aus Aktionen und Reaktionen von Mutter und Kind liegt der Fokus auf der weniger erfahrenen Person, die bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Bildung von Wissen begleitet werden soll (Gauvain 2005, 130).
Bei gelungenem Scaffolding ist die Mutter dazu in der Lage, ihr Verhalten dem Entwicklungsstand des Kindes anzupassen und auf seine Bedürfnisse einzugehen. Dies bietet den nötigen Rahmen für das Kind, neue Kompetenzen zu erwerben. Die Interaktion besteht aus einem Wechselspiel, in dem die Mutter dann Unterstützung anbietet, wenn das Kind diese braucht und sich wieder zurücknimmt, sobald es selbstständig vorankommt.
All diese Überlegungen bieten Anhaltspunkte dafür, ob und in welchem Ausmaß Scaffolding in Mutter-Kind-Interaktionen enthalten ist.

Im folgenden Kapitel werden theoretische Grundlagen im Hinblick auf den zweiten Aspekt beider Fragestellungen erörtert. Zur Untersuchung der Handlungen und Ausdrucksformen, die sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion im Hinblick auf Scaffolding und Reminiscing zeigen, wurde im ersten Kapitel bereits das Konzept Scaffolding vorgestellt. Nun soll die zweite Säule, auf die sich diese Fragestellung bezieht, nämlich das Konzept Reminiscing, theoretisch erläutert werden. Dies bildet neben der Beschreibung von Scaffolding auch die Basis für die Beantwortung der zweiten

Fragestellung, da hier Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in der Mutter-Kind-Interaktion von und zwischen hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern festgestellt werden sollen. Daher ist das zentrale Thema des zweiten Kapitels das Konzept Reminiscing.

2 Reminiscing

"A life without stories would be no life at all"
(Smith 2004; zit. nach Fivush 2008, 56)

Wie Smith anmerkte, wäre – metaphorisch gesprochen – ein Leben ohne Geschichten kein Leben. Die Geschichten, die Menschen erzählen, helfen ihnen dabei, die Welt in der sie leben wie auch sich selbst zu verstehen und zu formen (Fivush 2008, 50). Es ist eine menschliche Eigenschaft, sich an vergangene Ereignisse zu erinnern und diese in Form von Geschichten zu erzählen (Wareham 2007, 1). Ereignisse, die Erinnerungen daran sowie Erzählungen darüber entstehen im alltäglichen Leben jedes Menschen unabhängig von dessen Alter, Kultur oder Lebensumständen. Jeder Mensch erlebt demnach laufend Situationen, die mehr oder weniger im Gedächtnis bleiben.

Darunter befindet sich eine Reihe von emotionalen Ereignissen, die sowohl positiv als auch negativ erlebt werden können. Diese Erfahrungen werden in Gesprächen mit anderen Personen geteilt (Sales et al. 2003, 185). Ob nun die Einzelheiten des Tagesablaufs beim gemeinsamen Abendessen erzählt werden, ob mit Freunden und Familie über Geschichten aus der Vergangenheit gelacht wird oder ob neue Bekanntschaften geschlossen werden – alle Menschen sprechen über die Erfahrungen ihres Lebens. Sich zu erinnern ist demnach eine soziale Aktivität (Fivush 2007, 37). Durch das Erzählen von Geschichten in sozialer Interaktion werden gemeinsame Interpretationen und Bewertungen[7] über die persönliche Vergangenheit geschaffen. Diese Erinnerungen nehmen somit persönliche Bedeutung für das Selbst an und bestimmen die Persönlichkeit (Fivush 2007, 37; Fivush 2008, 55). Jeder Mensch nimmt durch seine persönlichen Ansichten, Blickwinkel und Einstellungen andere Positionen zu der eigenen Biographie, aber auch der anderer, ein. Genau durch jene subjektive Perspektive auf die persönliche Vergangenheit definiert sich jeder Mensch selbst in der Gegenwart (Fivush et al. 2003, 179).

Das Leben eines Menschen beginnt jedoch nicht mit Erinnerungen. Zuerst wird man Teil der Erinnerung seiner Mitmenschen und ist erst später selbst dazu in der Lage, sich gemeinsam mit anderen an Ereignisse zu erinnern und darüber zu sprechen. Eine Autobiographie beginnt daher nicht mit dem Selbst, sondern in sozialer Interaktion (Fivush et al. 2006, 1583). Denn von dem Moment an, in dem Kinder geboren werden, sind sie umgeben von Geschichten – Geschichten von ihren Eltern und anderen Vorfahren, von Fami-

[7] Bewertung (Evaluation): Bezeichnet die subjektive Einschätzung von Objekten und Ereignissen i.S. von „Es ist positiv/gut für mich" bzw. „Es ist negativ/schlecht für mich". Die englische Bezeichnung „evaluation" umfasst jede Art von bewertender Stellungnahme (Bierhoff, Herner 2002, 35). Die Definition des englischen Begriffs wird deshalb angeführt, da die vorliegende Arbeit hauptsächlich auf englischsprachige Literatur gestützt ist.

lie und Freunden und von Geschichten darüber, wie dieses neue Leben die laufenden Erzählungen bereichern und beeinflussen wird (Fivush 2008, 49). Die persönliche Geschichte eines Menschen, nämlich seine Autobiographie, entsteht daher durch gemeinsame Erlebnisse mit anderen und in Gesprächen darüber und wird nicht von einer Person allein geschaffen.

Bei sehr jungen Kindern finden diese ersten Gespräche über die Vergangenheit meistens mit ihren Eltern statt (Sales et al. 2003, 185f), denn sobald Kinder zu sprechen beginnen, unterhalten sich ihre Eltern bereits mit ihnen über Ereignisse aus der Vergangenheit (Haden et al. 1997, 295; Reese, Fivush 1993, 596). Diese Gespräche spielen eine wichtige Rolle für die Entwicklung hinsichtlich Gedächtnis und Erinnerung (MacDonald, Hayne 1996, 422).

Denn so, wie sich die Sprache bei Kindern nach und nach entwickelt, erwerben sie auch erst mit der Zeit Fähigkeiten, um Gespräche über vergangene Ereignisse führen zu können. Für Erwachsene scheint dies mühelos zu sein, doch Kinder müssen erst lernen, die Geschichten ihrer Vergangenheit auf eine Art auszudrücken, die für den Zuhörer verständlich ist (Sales et al. 2003, 185). Persönliche Geschichten wiederzuerzählen setzt demnach nicht nur die Fähigkeit voraus, persönliche Erinnerungen abrufen zu können, sondern auch diese Ereignisse in verständlichen narrativen Formen zu organisieren (Haden et al. 1997, 295; Reese, Fivush 1993, 596). Um mit anderen tatsächlich über vergangene Ereignisse kommunizieren zu können, müssen die abgerufenen Informationen daher in Form einer verständlichen und bedeutungsvollen Geschichte erzählt werden.

Prinzipiell wird durch alle persönlichen Geschichten wiedererzählt, was passiert oder vorgefallen ist. Daher enthalten sie referentielle Informationen, die klar die Handlungen darstellen und objektive Details bezüglich Bedingungen, Personen oder Objekten beschreiben, die an dem Ereignis beteiligt waren. Aber bedeutungsvolle Geschichten gehen über diese referentiellen, beschreibenden Informationen hinaus. Um Geschichten dieser Art zu schildern, muss der Erzähler mit orientierenden Informationen beginnen, um dem Zuhörer räumliche, zeitliche und soziale Zusammenhänge des vergangenen Ereignisses zu vermitteln. Orientierende Informationen inkludieren Beschreibungen darüber, wo und wann das Ereignis passiert ist und auch die Nennung anwesender Personen. Am wahrscheinlich Wichtigsten ist aber, dass persönliche Geschichten auch bewertende Informationen enthalten. Denn diese machen deutlich, warum das Ereignis interessant, selbstdefinierend, emotional, bedeutungsvoll etc. ist (Haden et al. 1997, 296).

Kleine Kinder, die gerade erst lernen, auf diese Weise über ihre vergangenen Erlebnisse nachzudenken, sind auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen. Sie helfen

ihnen dabei, ihre Repräsentationen[8] vom Geschehenen zu strukturieren und diese Ereignisse zu bewerten (Fivush et al. 2003, 179). Diese Unterstützung führt dazu, dass dem Kind die Aneignung gewisser Fähigkeiten erleichtert wird. So erwerben Kinder die selbstständige Erzählfähigkeit in Dialogen mit kompetenteren Erwachsenen. Diese beinhaltet sowohl inhaltliche als auch formale Aspekte von Erzählungen (Burch et al. 2004, 277; Haden et al. 1997, 295; Chang 2003, 100).

Sich an gemeinsam Erlebtes erinnern zu können und darüber zu sprechen, wird in der Literatur unter dem Fachterminus „Reminiscing" zusammengefasst (Fivush et al. 2006, 1569). Wie schon in der Einleitung erwähnt, bedeutet Reminiscing, in Bezug auf die Verwendung in der vorliegenden Arbeit, sich an Vergangenes zu erinnern und darüber zu sprechen. Reminiscing ist praktisch in allen Familien Teil täglicher sozialer Interaktionen. Ob nun am Esstisch während des Abendessens, während Zu-Bett-Geh-Routinen, während des Autofahrens oder beim Hausübung-Machen – Eltern spielen dabei häufig auf vergangene Ereignisse an. Diese Unterhaltungen sind dann oft ausgedehnt (Fivush 2008, 52). Reminiscing äußert sich jedoch in jeder Familie anders, da es ein entwicklungsabhängiger Prozess ist. Denn es hängt von den Fähigkeiten des Kindes ab, an Gesprächen teilzunehmen. Reminiscing ist allerdings in jeder Entwicklungsphase ein sozialer Prozess, der zwischen Eltern und Kindern stattfindet. Sie schaffen dabei eine gemeinsame Geschichte, die persönliche Bedeutung hat (Fivush 2008, 52).
Im menschlichen Gedächtnis existiert ein Bereich, der jene Ereignisse, die persönlich relevant sind, beinhaltet: das autobiographische Gedächtnis. Dieses kann als Speicher dieser Erinnerungen gesehen werden (Cleveland, Reese 2005, 376). Die Voraussetzung für gemeinsames Reminiscing besteht allerdings nicht nur darin, diese abzurufen. Kinder benötigen zusätzlich dazu die Fähigkeit, diese in Form einer verständlichen Geschichte wiederzugeben. Den Eltern bieten sich dabei grundsätzlich mehrere Möglichkeiten, ihre Kinder bei diesem Lernprozess zu unterstützen (Fivush et al. 2006, 1575). Darüber hinaus existieren natürlich individuelle Unterschiede im Stil, also in der Herangehensweise der Personen an diese Gespräche über vergangene Ereignisse (Burch et al. 2004, 277).

[8] Im Handwörterbuch Pädagogische Psychologie referiert Schnotz (2006) verschiedene Herangehensweisen bzw. Verständnisse des Repräsentationsbegriffs. Zwei wesentliche Begriffsdefinitionen sollen hier angeführt werden. Nach Levin, Anglin und Carney (1987) können visuelle Darstellungen vier unterschiedliche Funktionen wahrnehmen. Sie können (1) einen verbal beschriebenen Sachverhalt konkretisieren (Abbildfunktion), (2) eine Beschreibung verständlicher machen (Interpretationsfunktion), (3) einen Überblick über einen Sachverhalt geben und einen Bezugsrahmen für weitere Informationen bereitstellen (Organisationsfunktion) sowie (4) zur Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis beitragen (Transformationsfunktion).
Zur Erklärung mentaler Repräsentationen wurde meist auf die Theorie der dualen Kodierung von Paivio (1978) zurückgegriffen. Demnach werden sprachliche Informationen in einem verbalen System, bildhafte Informationen in einem imaginalen System und zusätzlich im verbalen System (also dual) kodiert. Man ging davon aus, dass eine duale Kodierung zu einer elaborierteren mentalen Repräsentation führt und diese einen besseren Zugang zu der gespeicherten Information ermöglicht (Schnotz 2006, 854).

Diese Arten der Unterstützung können, wie bereits in der Einleitung erwähnt, sowohl intuitiv als auch bewusst eingesetzt werden.
Wenn man sich an vergangene Ereignisse erinnert und darüber spricht, lässt man die persönliche Vergangenheit wieder aufleben. Diese Erlebnisse aus der Vergangenheit werden nur deshalb persönlich bedeutsam, weil sie mit Emotionen verknüpft sind. Folglich ist der emotionale Aspekt des Reminiscings nicht außer Acht zu lassen. Denn Reminiscing über emotionale Ereignisse hilft dabei, die eigene Vergangenheit zu verstehen und zu beurteilen (Sales et al. 2003, 185).

Reminiscing stellt neben Scaffolding das zweite Konzept dar, auf dem die vorliegende Arbeit aufbaut. Deshalb erweist es sich als notwendig, Basiswissen als Voraussetzung für das Verständnis der weiteren Bearbeitung der Fragestellungen zu schaffen. Zumal Reminiscing, wie aus der Literaturrecherche zu dieser Arbeit hervorgegangen ist, ein relativ unbekanntes Konzept im deutschen Sprachraum ist, erscheint es erforderlich, diesen Terminus ausführlicher zu beschreiben.

Das folgende Kapitel soll die wichtigsten Aspekte und Voraussetzungen von und für Reminiscing thematisieren. Zunächst werden allgemeine Voraussetzungen der Entwicklung, die für Reminiscing notwendig sind, angeführt und beschrieben. Im Besonderen wird dabei auf die Entwicklung und Notwendigkeit des autobiographischen Gedächtnisses eingegangen. Dieser Abschnitt bildet die Voraussetzung für das Verständnis des nachfolgenden Kapitels, welches der näheren Beschreibung des Reminiscing-Prozesses dient. Darin werden das Vorgehen und die Besonderheiten dieser Interaktion im Allgemeinen, die verschiedenartigen Reminiscing-Stile und der emotionale Aspekt dieses Prozesses charakterisiert. Dieser Teil bildet die Grundlage für die Beobachtung und Analyse der in der Arbeit verwendeten Interaktionsvideos. Im Anschluss daran werden die Auswirkungen des Reminiscings auf das Kind beleuchtet. Dieses Unterkapitel bezieht sich auf die vorhergehenden Darstellungen, aus denen deutlich wird, dass sich verschiedene Verhaltensweisen unterschiedlich auf das Kind und seine Entwicklung auswirken. Das Kapitel „Reminiscing“ endet mit einer Zusammenfassung der gewonnen Erkenntnisse dieses Konzeptes, damit eine präzise Übersicht geschaffen werden kann.

2.1 Voraussetzungen für die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit, Sprache und Reminiscing

In diesem Unterkapitel wird auf grundlegende entwicklungsbezogene Voraussetzungen für die Erinnerung an und die Gespräche über Ereignisse, also Reminiscing, eingegangen. Um Reminiscing zu ermöglichen, benötigt das Kind die Fähigkeiten, Erinnerungen abzurufen und sprachlich auszudrücken.

Die Fähigkeit, die Vergangenheit wiederzugeben, ist komplex und beruht auf mehreren Entwicklungsprozessen (Fivush et al. 2006, 1570). Denn Erinnerungen erfordern das Abrufen von Ereignissen aus dem Gedächtnis, ohne die Wahrnehmung als Unterstützung verwenden zu können. Das bedeutet, die Erinnerung muss als Abbild des vergangenen Ereignisses im Gedächtnis gespeichert sein (Berk 2005, 209). Es gibt also Situationen, in denen man gefordert ist, Erinnerungen abzurufen ohne auf Anhaltspunkte der sinnlichen Wahrnehmung zurückgreifen zu können. Wenn ein Kind beispielsweise nach dem Zoobesuch nach Details gefragt wird, und es die Tiere nur dort sinnlich wahrnehmen konnte, kann es die Fragen nur anhand von Erinnerungen beantworten, ohne die Tiere in dem Moment des Gespräches zu sehen. Das Kind muss somit alle Informationen aus seinen bloßen Vorstellungen beziehen.

Um Erinnerungen über vergangene Ereignisse mit anderen zu teilen, benötigt man aber neben der Fähigkeit sich erinnern zu können, auch die ausreichend entwickelte Sprachfähigkeit, um dies in Worte zu fassen. Wenn Kinder im Vorschulalter die Sprache als Werkzeug des Denkens einsetzen, signalisiert dies einen wichtigen Moment in der Entwicklung des Intellekts (Winsler et al. 1997, 60). Dies bedeutet, dass die Sprache als Instrument den Gedanken Ausdruck verleiht. Die Sprache stellt ein Medium zur Bewertung dar, welche die persönliche Meinung oder Relevanz eines Ereignisses ausdrückt. Ein weiterer Aspekt ist, dass Kinder durch die Verwendung von persönlichen Fürwörtern wie „mein“, „dein“ etc., die Möglichkeit bekommen, sich selbst im Unterschied zu anderen darzustellen. Im Kontext vergangener Ereignisse können Kinder durch die Sprache ihre gedanklichen Vorstellungen eines Erlebnisses mit jenen anderer Personen vergleichen und damit ihre Erinnerungen von denen anderer unterscheiden. Die zeitliche Komponente von Gesprächen über vergangene Erlebnisse ermöglicht dem Kind, über emotionale Aspekte besser zu reflektieren, weil es von der ursprünglichen Emotion des Ereignisses distanziert ist und daher die persönliche Bedeutung desselben besser verstehen kann (Bird, Reese 2006, 613).

Die Vorschuljahre bilden eine Zeitspanne, die sehr stark von diesen Entwicklungen gekennzeichnet ist (Minami 2001, 59). Gemeint ist die Zeit, in der die Kinder zwischen ein und fünf Jahre alt sind. In dieser Phase entwickeln Kinder sehr schnell fortgeschrittenere Fähigkeiten zu sprechen, zu argumentieren und emotionale Ereignisse zu erklären (Lagattuta, Wellman 2002, 564).

In den folgenden Ausführungen sollen Entwicklungsschritte, die für Reminiscing erforderlich sind, chronologisch beschrieben werden, wobei die nachfolgende Tabelle, Abbildung 1, einen ersten Überblick geben bzw. zur Orientierung dienen soll.

Alter	**Fähigkeit, an Gesprächen über die Vergangenheit teilzunehmen**
18-20 Monate	Beginnender Bezug zu der unmittelbaren Vergangenheit
20-36 Monate	Einfache Antworten auf Fragen der Eltern
3-5 Jahre	Teilnahme am Eltern-Kind-Reminiscing
5-6 Jahre	Individuelle Erzählungen

Tabelle 1: „Development of children's ability to participate in reminiscing" (Fivush 2008, 38)

Kinder können sich gegen Ende des ersten Lebensjahres nachweislich an Vergangenes erinnern. Sie können Handlungen von Personen auch imitieren, wenn diese einige Zeit zurückliegen bzw. Objekte wieder finden, die versteckt wurden. Im Alter von ein bis zwei Jahren können sich Kinder außerdem genauer an Personen, Orte und Objekte erinnern (Berk 2005, 209).

Sobald Kinder zu sprechen beginnen, nämlich zwischen 16 und 18 Monaten, nehmen sie allmählich an Gesprächen über die Vergangenheit teil. Allerdings geben Kinder in diesem Alter nur wenige und spärliche Hinweise auf die Vergangenheit. Schon bald können sie dann auf Fragen der Eltern, die sich auf die Vergangenheit beziehen, mit einfachen Antworten, Wiederholungen und Bestätigungen reagieren (Fivush 2007, 37; Fivush 2008, 52). Trotzdem sind es die Eltern, die den Großteil des Inhalts und der Zusammenhänge dieser Gespräche über Vergangenes bereitstellen, da Kinder im Alter von 18 bis 20 Monaten noch recht wenige Informationen liefern und sie sich auf ihre erwachsenen Bezugspersonen verlassen (Nelson, Fivush 2004, 497).

Schon sehr früh sind Kinder sensibel für erzählerische Strukturen und beginnen im Alter von ungefähr zwei Jahren persönliche Geschichten zu erzählen (Minami 2001, 58). In

Kombination mit der sich entwickelnden Erinnerungsfähigkeit bedeutet dies, dass Kinder bereits auf vergangene Erlebnisse zurückgreifen und diese erzählen können. Zweijährige können demnach Ereignisse aus der Vergangenheit genau und detailliert nacherzählen, egal ob diese einmalig oder wiederholt stattgefunden haben (Sales et al. 2003, 186). Die Erzählungen von Kindern in diesem Alter bestehen aus einer erst ansatzweise entwickelten Struktur, beinhalten noch wenige Aussagen, die auf etwas verweisen und bieten kaum Informationen zur Orientierung. Die Kinder verwenden nahezu keine bewertenden Aussagen, die, wenn sie überhaupt vorhanden sind, meist nonverbal ausgedrückt werden. Hingegen können sie einmalige vergangene Erlebnisse als Teil ihrer alltäglichen Interaktionen mit den Eltern wiedergeben. Dabei sind sie dann auch in der Lage, Bewertungen und Informationen zur Orientierung in ihre Erzählungen einzubauen (Haden et al. 1997, 296). In diesem Alter beteiligen sich Kinder zunehmend an Konversationen mit ihren Eltern über vergangene Erlebnisse. Kinder im Alter von zwei Jahren liefern Bruchstücke an Informationen als Reaktion auf die Fragen der Eltern. Einige Zeit später bringen sie hingegen schon mehr Informationen und zusätzlich dazu auch neue Themen und Aspekte der vergangenen Ereignisse in die Gespräche ein (Fivush 2008, 52; Nelson, Fivush 2004, 497).

Im Alter von drei Jahren erlangen Kinder weitere Kompetenzen hinsichtlich selbstständiger, freier Erzählfähigkeiten, dennoch profitieren sie weiterhin von der Unterstützung, die der jeweilige Gesprächspartner bereithält. Diese Altersgruppe bietet aufgrund dieser eben genannten Voraussetzungen ein ideales Zeitfenster, um zu untersuchen, wie das Sprachverhalten der Mutter dazu beiträgt, dass sich das Kind an Gesprächen über vergangene Ereignisse beteiligt (Burch et al. 2004, 280). Dreijährige beteiligen sich also bereits stark an jenen Unterhaltungen über Vergangenes, befinden sich aber nach wie vor im Prozess der Internalisierung der nötigen narrativen Kompetenzen und Gedächtnis- bzw. Erinnerungsfähigkeiten (Reese, Fivush 1993, 597). Faszinierend, über die Tatsache hinaus, dass sich Kinder in dieser Altersgruppe schon immer mehr an Erinnerungsgesprächen beteiligen, ist allerdings, dass diese Konversationen sogar von ihnen ausgehen. Kinder initiieren Gespräche über vergangene Ereignisse zwar schon früher, aber erst ab drei Jahren entwickeln sie die Fähigkeit, bestimmte notwendige Erzählformen zu verwenden (Harley, Reese 1999, 1338).

Der Zeitraum, in dem Kinder zwischen drei und fünf Jahre alt sind, ist grundsätzlich von vielen Entwicklungsschritten gekennzeichnet, die dafür notwendig sind, dass sie sich an Gesprächen mit ihren Eltern über vergangene Ereignisse beteiligen bzw. eigenständige Erzählungen darüber formulieren können. In diesem Alter bilden Kinder aber auch eine Vielzahl anderer Kompetenzen aus, wie zum Beispiel die Sprachfähigkeit, die Lese- und

Schreibfähigkeit, das Zahlenverständnis und das Verständnis darüber, dass das Selbst über die Zeit beständig ist (Wareham 2007, 2). Auch wenn die Kompetenzen des Kindes zwischen drei und fünf Jahren immer mehr wachsen, braucht es auch gegen Ende dieses Zeitraums nach wie vor die Unterstützung der Eltern. Denn obwohl das Kind an bereits sehr detaillierten Gesprächen über die Vergangenheit teilnimmt, ist es nach wie vor auf Erwachsene angewiesen, die den Großteil an Struktur und Inhalt zur Verfügung stellen (Fivush 2007, 37). Zu Beginn dieser Altersspanne sind die frühen sprachlichen Produktionen der Kinder relativ kurz, bis sie ein Alter von ungefähr dreieinhalb Jahren erreicht haben. Vierjährige hingegen erzählen bereits facettenreiche Geschichten und darüber hinaus bilden sich im Alter von ungefähr vier bis fünf Jahren bereits einfache Erzählstrukturen heraus (Minami 2001, 58f). In dieser Periode entwickeln sich grundsätzliche Gedächtnisfähigkeiten, darunter auch die des autobiographischen Gedächtnisses, sodass vier- und fünfjährige Kinder generell dazu fähig sind, sich zu erinnern und über die Erlebnisse, die bis zu einem Jahr zuvor in ihrem Leben passiert sind, zu erzählen (Sales et al. 2003, 186; Wareham 2007, 1).
Diese Erzählungen werden von Fünfjährigen schon in Form von langen, folgerichtigen Geschichten wiedergegeben, die aber trotzdem manchmal vorzeitig beendet, also vor dem eigentlichen logischen Ende des Erlebnisses abgebrochen werden (Minami 2001, 59). Am Ende der Vorschuljahre, im Alter von fünf bis sechs Jahren, sind die meisten Kinder dazu in der Lage, relativ schlüssige, verständliche und logisch zusammenhängende Erzählungen über ein persönlich erlebtes Ereignis selbstständig wiederzugeben (Fivush 2007, 37; Fivush 2008, 52).

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass besonders die Vorschuljahre in der Entwicklung des Kindes eine bedeutungsvolle Zeit darstellen. In jenen Jahren entwickelt das Kind die notwendigen Voraussetzungen, um sich an vergangene Ereignisse zu erinnern und gemeinsam mit seinen Eltern darüber zu sprechen. Autobiographisches Reminiscing, also die Entwicklung gemeinsam konstruierter Erinnerungsgespräche, findet in jenen Vorschuljahren statt (Fivush 2008, 52; Sales et al. 2003, 204). Wie viel das Kind dazu beiträgt sowie die Ausformung dieser gemeinsamen Gespräche über Vergangenes, ist von dem Entwicklungsstand, somit auch vom Alter des Kindes abhängig. Im Kleinkindalter und den frühen Vorschuljahren stellen beispielsweise die Eltern den Großteil des Inhalts und der Struktur dieser Gespräche bereit (Nelson, Fivush 2004, 497). Je älter die Kinder werden, umso mehr sind sie an gemeinsamen Erzählungen beteiligt. Ältere Kinder tragen zum Beispiel grundsätzlich mehr einzelne Informationen über Erinnerungen zu den Gesprächen darüber bei, als jüngere (Sales et al. 2003, 203). Nach

Minami (2001, 77) gibt es aber auch Anhaltspunkte dafür, dass ein Zusammenhang zwischen dem Alter eines Kindes und der Menge an genaueren Hintergrundinformationen, die es der Erzählung beifügt, existiert. Darüber hinaus produzieren älter Kinder längere persönliche Erzählungen als jüngere Kinder und binden mehr Informationen über Handlungen und allgemeine Details der Ereignisse ein (Haden et al. 1997, 296).

Dieser Entwicklungsverlauf - vom kompletten Verlassen darauf, dass die Eltern die erzählerischen Strukturen zur Verfügung stellen bis zum selbstständigen Können - zeigt, dass Kinder die Formen und Funktionen von autobiographischem Reminiscing durch die Teilnahme an Interaktionen lernen, die von den Eltern geleitet, bzw. unterstützt werden (Fivush 2008, 52f). Soziale Interaktionen im Allgemeinen und vor allem sprachliche Interaktionen im Speziellen sind somit sowohl Mechanismus als auch Medium der Entwicklung (Fivush et al. 2006, 1568f). Das bedeutet einerseits, dass durch sprachliche Interaktionen direkt damit in Zusammenhang stehende Entwicklungen vollzogen werden können - Sprache als Mechanismus der Entwicklung. Ein Beispiel hierfür wäre eben jener oben beschriebene Entwicklungsverlauf in Bezug auf autobiographisches Reminiscing. Andererseits impliziert diese Definition von Fivush und ihren Kolleginnen aber auch, dass es durch sprachliche Interaktionen möglich ist, sich über andere Inhalte auszutauschen und dadurch Fähigkeiten zu erwerben, die nicht unmittelbar mit der Sprache an sich zusammenhängen - Sprache als Medium der Entwicklung. Die Entwicklung des Zahlenverständnisses oder der Erwerb mathematischer Fähigkeiten allgemein können hierzu als Beispiele angeführt werden.
Kinder erwerben und internalisieren demzufolge, durch Mutter-Kind-Interaktionen generell und durch Mutter-Kind-Gespräche im Besonderen, Kompetenzen, die dem Entwicklungsprozess und –ergebnis dienlich sind (Fivush et al. 2006, 1568; Minami 2001, 72). Besonders die Struktur und der Inhalt dieser Mutter-Kind-Gespräche werden als wichtige Faktoren in der Beeinflussung der kindlichen Entwicklung gesehen (Burch et al. 2004, 277; Sabbagh, Callanan 1998, 501). Durch gemeinsame Erzählungen der vergangenen Ereignisse können Kinder sowohl das *wie*, also die sprachliche Struktur, als auch das *was*, nämlich den Inhalt, als soziale Kompetenzen lernen. Kinder erfahren durch Gespräche mit den Eltern oder anderen Erwachsenen über die Vergangenheit aber neben der Art der Ausführung dieser Erzählungen auch die sozialen Funktionen, die das Sprechen über Vergangenes erfüllt (Harley, Reese 1999, 1338).
Vorschulkinder zeigen mit der Zeit wachsende Fähigkeiten, um strukturelle Elemente in ihre persönlichen Erzählungen einzugliedern, wodurch diese Gespräche auch mehr und mehr von ihnen selbst mitkonstruiert werden (Haden et al. 1997, 303). Durch die immer

größere Beteiligung der Kinder an diesen Konversationen können sie aber auch noch in einer anderen Dimension davon profitieren. Denn Eltern-Kind-Diskussionen über vergangene und gegenwärtige Erlebnisse der Kinder helfen ihnen, diese Erlebnisse in Form von organisierten und verständlich erzählten Geschichten darzustellen und beeinflussen deshalb, wie sie sich an die jeweiligen Erlebnisse erinnern und diese selbstständig nacherzählen (Wareham 2007, 2).

In der Einleitung wurde bereits erwähnt, dass die Unterstützung von Erwachsenen in gemeinsamen Erinnerungsgesprächen Kindern dabei hilft, ihre Repräsentationen vom Geschehenen, zu strukturieren und diese Ereignisse zu bewerten. Durch die Teilnahme an solchen Interaktionen, welche die repräsentationale Beschaffenheit der Gedanken hervorhebt, können Kinder dieses repräsentationale Verständnis internalisieren und es kommt vielleicht sogar soweit, dass diese Fähigkeit charakteristisch für ihre eigene Gedankenkonzeptualisierung wird. In manchen Kulturkreisen lernen Eltern ihren Kindern das Gedächtnis auf diese Weise zu sehen, indem sie die Gespräche so strukturieren, dass sie die repräsentationalen Aspekte der Gedanken hervorheben. Dazu nutzen sie unter anderem jene Gelegenheiten, wenn das Kind von sich aus Gespräche, die sich auf das Denken beziehen, anleitet (Sabbagh, Callanan 1998, 501).

Eltern-Kind-Gespräche über vergangene Ereignisse beeinflussen die Entwicklung des Kindes somit vielseitig. Die durchgängige Annahme ist, dass Erinnerungen im Allgemeinen, und autobiographische Erinnerungen im Speziellen, in jenen sozialen Interaktionen konstruiert werden. In diesen werden bestimmte Ereignisse und bestimmte Interpretationen von Ereignissen hervorgehoben, geteilt, ausgehandelt und dementiert. Das führt dann zu Repräsentationen der Ereignisse des eigenen Lebens, die dazu dienen, sich selbst, andere und die Welt zu definieren. Dieser Prozess beginnt schon früh in der Entwicklung und dauert die gesamte Lebensspanne an (Fivush 2008, 50ff).

Diese autobiographischen Erinnerungen, die in Interaktionen entstehen, werden in einem Bereich des Gedächtnisses gespeichert, welches mit dem Fachterminus „autobiographisches Gedächtnis“ bezeichnet wird.

2.2 Das autobiographische Gedächtnis

Dieses Unterkapitel ist dem autobiographischen Gedächtnis gewidmet, einem der faszinierendsten Bereiche des menschlichen Gedächtnisses, in dem die Erinnerung an persönlich erlebte und persönlich relevante Ereignisse der Vergangenheit gespeichert wird. Dieser Teil des Gedächtnisses verleiht dem Menschen etwas Einzigartiges, etwas, das ihn von anderen unterscheidet, eine persönliche Geschichte, und etwas, das seinem Selbst Bedeutung gibt (Lewis 1999, 381). Das autobiographische Gedächtnis beinhaltet spezifische, lang anhaltende Erinnerungen, die einen hohen Stellenwert dafür einnehmen, wie der Mensch sich selbst versteht und konzipiert (Harley, Reese 1999, 1338). Es enthält explizite Erinnerungen an ein Ereignis, das sich zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort in der persönlichen Vergangenheit zugetragen hat. Diese spezifische Fähigkeit stellt einen Wendepunkt in der menschlichen Wahrnehmung dar, weil sich bei Erinnerungen über die Vergangenheit Überlegungen bezüglich des Selbst sowie Gefühle, Ziele und persönliche Meinungen überschneiden (Nelson, Fivush 2004, 486f).
Autobiographische Erinnerungen bieten demnach nicht nur Informationen über ein Ereignis, sondern sind definitionsgemäß persönlich bedeutsame, auf das Selbst bezogene Erinnerungen, die die eigenen Vorlieben, Interessen, Fähigkeiten und Werte widerspiegeln (Wareham 2007, 15). Dies bedeutet, dass das autobiographische Gedächtnis im Allgemeinen durch Erinnerungen definiert wird, die mit dem Selbst in Verbindung stehen (Fivush 2008, 50). Im autobiographischen Gedächtnis werden daher nicht nur Episoden der Vergangenheit, die persönliche Bedeutung haben, gespeichert, sondern es ermöglicht darüber hinaus Rückschlüsse auf das Selbst (Nelson, Fivush 2004, 488). Deshalb unterscheiden sich autobiographische Erinnerungen vom bloßen Wiederabrufen des Geschehens und umfassen auch Information darüber, warum ein Ereignis interessant, wichtig, unterhaltsam etc. ist; also im Wesentlichen, warum dieses Ereignis bedeutsam für das Selbst ist (Fivush 2008, 50).
Das autobiographische Gedächtnis entwickelt sich graduell während der Vorschuljahre, d.h. es gibt keinen Zeitpunkt, ab dem plötzlich autobiographische Erinnerungen existieren, sondern diese entwickeln sich im Laufe des ganzen Lebens stetig weiter. Das autobiographische Gedächtnis bezieht viele verschiedene Konzepte und Fähigkeiten mit ein, wie beispielsweise die Sprachfähigkeit, das narrative Verständnis, das Zeit-Konzept, das Selbstverständnis, das Selbstbewusstsein und sozial-psychologische Konzepte, die, alle für sich, individuellen und sozialen Prozessen der Entwicklung folgen (Nelson, Fivush 2004, 489).

Die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses findet in sozialen Milieus statt, in welchen die Art, wie Menschen Erinnerungen an die persönliche Vergangenheit entwickeln, geformt wird. Demnach wird das autobiographische Gedächtnis nicht nur als erklärendes, detailliertes Gedächtnis für spezifische Zeitpunkte der Vergangenheit definiert, sondern es ermöglicht auch, Erinnerungen aus der einzigartigen Sichtweise des Selbst, im Gegensatz zu anderen, abzurufen. Diese Funktion, sich selbst in Relation zu anderen zu definieren, erlaubt dem Menschen eine gemeinsame Vergangenheit mit anderen zu bilden, von der aus sich die individuelle persönliche Vergangenheit entwickelt. Diese spezifische Entwicklung beinhaltet als wesentliche Bestandteile soziale und linguistische Prozesse (ebd., 488ff).

Die primäre Funktion des autobiographischen Gedächtnisses besteht jedoch darin, die Lebensgeschichte zu formen und anderen, durch die Verknüpfung vergangener Erlebnisse, zu erzählen, wie man ist (Harley, Reese 1999, 1338). Die Sprache bzw. Gespräche bilden demzufolge ein elementares Instrument in der Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. Denn die individuellen Unterschiede bezüglich der Erinnerungen, die durch die Interessen und Werte des Menschen geprägt sind, benötigen Erklärungen (Nelson, Fivush 2004, 489). Da die persönlichen Sichtweisen unterschiedlich sind, kann durch Sprache die individuelle Perspektive ausgedrückt und somit verdeutlicht werden und damit wird die Basis für gegenseitiges Verständnis geschaffen. Dies bildet die Voraussetzung für den gemeinsamen Austausch über die Vergangenheit.

Auch wenn das autobiographische Gedächtnis per se nicht durch Sprache dargestellt werden kann, schafft sie die Möglichkeit, die vielfachen Sinnesbestandteile der persönlichen Erinnerungen auszudrücken und zu organisieren, sodass man diese anderen Personen mitteilen bzw. mit anderen darüber sprechen kann. Genauer gesagt reguliert die Sprache das autobiographische Gedächtnis auf zwei unterschiedliche Arten: Erstens ermöglicht sie, die Vergangenheit mit anderen zu teilen und durch dieses Reminiscing entstehen neue Interpretationen und Bewertungen der Vergangenheit. Zweitens bietet die Sprache eine organisatorische Struktur für autobiographische Erinnerungen an, nämlich die Erzählung bzw. Narration. Diese Geschichten, die Personen über ihr eigenes Leben erzählen, werden auch autobiographische Erzählungen genannt (Fivush 2008, 49ff).

Durch die besondere Art, sich über vergangene Ereignisse zu unterhalten, verändert sich nicht nur das autobiographische Gedächtnis permanent, sondern auch die Art wie der Mensch sich selbst versteht (Bird, Reese 2006, 613; Fivush 2008, 50). Das Selbst spielt deshalb eine zentrale Rolle, weil die Erfahrungen des Lebens eine persönliche Konstruk-

tion sind und es ermöglicht, durch autonoetische[9] Prozesse die Vergangenheit wieder erleben zu können (Nelson, Fivush 2004, 507). Wenn das Selbstverständnis über die autobiographische Lebensgeschichte definiert wird, dann sind die individuellen emotionalen Reaktionen zu diesen Erlebnissen - sowohl zum Zeitpunkt des Geschehens als auch gegenwärtig beim Erzählen - die Verbindung zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, welche dieses Erlebnis bedeutsam macht (Wareham 2007, 1; Fivush 2007, 40). Das Verständnis des Selbst entwickelt sich über die gesamte Lebensspanne kontinuierlich weiter (Fivush 2007, 37).

Einer der Ursprünge autobiographischer Erinnerungen sind die Gespräche, die Kinder mit ihren Eltern oder anderen Erwachsenen über persönlich erlebte vergangene Ereignisse führen (Cleveland, Reese 2005, 376; Cleveland et al. 2007, 132). Besonders Gespräche über vergangene Ereignisse scheinen Informationen darüber zu geben, warum manche Erlebnisse wichtig sind, indem in den Gesprächen und Diskussionen darüber bewertende und emotionale Aspekte hervorgehoben werden (Bird, Reese 2006, 613). Denn diese emotionalen Aspekte, nämlich die Gedanken und Gefühle bezogen auf vergangene Ereignisse, sind es, die ein Ereignis persönlich bedeutsam machen. In diesem Sinn schaffen autobiographische Erzählungen, die in sozialer Interaktion konstruiert werden, persönliche Bedeutung und emotionales Verständnis für jene Ereignisse, die man erlebt hat (Fivush 2007, 37ff; Nelson, Fivush 2004, 488).
Diese Gespräche bieten grundsätzlich den Kontext für die Konstruktion einer persönlichen Vergangenheit (Burch et al. 2004, 277). Darüber hinaus lassen sich im Speziellen Zusammenhänge zwischen frühen Mutter-Kind-Gesprächen über vergangene Ereignisse und den entstehenden Fähigkeiten, nämlich schlüssige autobiographische Erzählungen gestalten zu können, feststellen (Fivush 2007, 37). Denn die Art, wie Eltern mit ihren Kindern über die Vergangenheit sprechen, sowohl in Bezug auf ihren Stil als auch auf den Inhalt, beeinflusst die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses und somit auch die Entwicklung der Erzählfähigkeit (Harley, Reese 1999, 1338; Wareham 2007, 7).
Das autobiographische Gedächtnis enthält keine bloße Aneinanderreihung unabhängiger, einzelner Erinnerungen an vergangene Erlebnisse. Durch das Verbinden und Verschmelzen aller Erfahrungen zu einer vollständigen, schlüssigen Lebenserzählung konstruieren Menschen ihre Identität (Fivush 2007, 38). Die Prämisse besteht darin, dass Erinnerungen im Allgemeinen, und autobiographische Erinnerungen im Speziellen, in sozialen Interaktionen konstruiert werden, in denen bestimmte Ereignisse und bestimmte Interpretationen von Ereignissen hervorgehoben, geteilt, ausgehandelt und angefochten

[9] Noetik: Lehre vom Denken, vom Erkennen geistiger Gegenstände (Duden 2005, 707).

werden. Das führt dann zu flüssigen, dynamischen Repräsentationen der Ereignisse des Lebens, die dazu dienen, sich selbst, andere und die Welt zu definieren (Fivush 2008, 50).

Nachdem nun die Voraussetzungen, die dafür nötig sind, sich gemeinsam an ein vergangenes Erlebnis zu erinnern und darüber zu sprechen, dargestellt wurden, wird im folgenden Kapitel der Reminiscing-Prozess charakterisiert. Dieser bildet die zweite Säule, auf die sich die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit stützt. Zunächst wird das Konzept Reminiscing näher beschrieben, da dieses als eine theoretische Grundlage für die später folgenden Videoanalysen fungiert. Denn Reminiscing beschreibt genau jenen Prozess, der bei der Bewältigung einer Aufgabe, bei der man sich gemeinsam an ein vergangenes Ereignis erinnern und darüber sprechen soll, stattfindet.

2.3 Der Reminiscing-Prozess

Manchmal denkt man an etwas, weil Erinnerungen unwillkürlich durch ein bekanntes Lied oder eine Melodie ausgelöst werden und manchmal denkt man absichtlich an etwas. Durch Reminiscing wird ein Gefühl der Verbundenheit und des Anschlusses mit Personen bzw. an jene Dinge vermittelt, die vergangen sind. Reminiscing ermöglicht, Ereignisse aus der Vergangenheit wieder zu erleben. In diesem Prozess wird der Fokus darauf gelegt, auf welche persönliche Weise man Ereignisse erlebt und sich daran erinnert und nicht auf die chronologische, historische Genauigkeit der Ereignisse. Wenn Menschen reminiscen, rufen sie nicht bloß willkürliche Ereignisse auf eine sachliche, kalte Art und Weise ab. Reminiscing ermöglicht, persönliche Ereignisse lebhaft wieder zu erleben (The Benev. Soc. 2005, 3).
Die Erinnerung bzw. das Wiedererleben eines persönlichen Ereignisses stellt einen Teil des Reminiscing-Prozesses dar, der andere Teil besteht darin, sich mit anderen Personen darüber zu unterhalten. Diese Geschichten über die Vergangenheit können sich auf einfache tägliche Ereignisse beziehen, es kann ausgedehntes gemeinsames Reminiscing über Ereignisse sein, die die Familie zusammen erlebt hat, oder es können Geschichten über die Vergangenheit der Familie, über die Kindheit der Eltern oder über die Abenteuer der Großeltern sein (Fivush 2008, 52).
Dabei spielt es keine Rolle, ob die vergangenen Erlebnisse alltäglich oder außergewöhnlich sind, jeder Mensch verleiht durch seine individuellen Sichtweisen und Emotionen diesen Ereignissen persönliche Bedeutung. Die Vergangenheit ist eng mit den Gedan-

ken und Gefühlen des Menschen verbunden und auf diesem Weg wird das Selbst der Vergangenheit mit dem Selbst der Gegenwart verknüpft (Fivush et al. 2006, 1580). Denn die Erinnerungen an die persönliche Vergangenheit werden nicht in ein staubiges Archiv verwiesen, sondern leben im Moment, in einer andauernden Dialektik zwischen dem Selbst und anderen – durch das Erzählen und Nacherzählen dessen wer man ist, durch das, woran man sich erinnert (Fivush 2008, 55f).

Das Sich-Erinnern an und Sprechen über persönlich erlebte Ereignisse spielt eine wichtige Rolle in der individuellen Konstruktion der Wahrnehmung des Selbst und ist außerdem entscheidend, um eine gemeinsame Geschichte zu kreieren und zwischenmenschliche Bande zu knüpfen (Cleveland et al. 2007, 146). Reminiscing besteht nicht nur aus der kognitiven Tätigkeit des Erinnerns, sondern es werden, indem die Vergangenheit mit anderen geteilt wird, emotionale Bande geschaffen und aufrechterhalten. Somit wird eine gemeinsame Geschichte geschaffen, welche die Menschen wiederum über die Zeit aneinander bindet (Fivush et al. 2006, 1572; Fivush 2007, 43).

Es ermöglicht einem Menschen seine persönlichen Erinnerungen mit anderen zu teilen und spielt dabei auch eine kritische Rolle in der Etablierung und Bildung dieser Erinnerungen (Cleveland et al. 2007, 146).

Denn durch das Teilen der Erinnerungen mit anderen, die ebenfalls ihre Gedanken und Gefühle beisteuern, werden Erinnerungen umgeformt und verändert. Demnach werden durch gemeinsames Reminiscing vergangene Erfahrungen immer wieder neu interpretiert und bewertet, sodass neue Bedeutungen dafür entstehen (Fivush 2007, 37). Reminiscing schafft insofern nicht nur eine gemeinsame, sondern auch eine individuelle Geschichte (Fivush et al. 2006, 1581). Indem man die Vergangenheit diskutiert, evaluiert und interpretiert, befasst man sich mit Selbstreflexion und beginnt das Selbst zu verstehen. Durch diese persönlichen Erzählungen konstruiert man über die Zeit ein Gefühl für das Selbst – in Abgrenzung und Verbindung zu anderen - jedoch immer mit einer einzigartigen persönlichen Geschichte (Fivush et al. 2006, 1572).

Wie aus den vorigen Kapiteln bereits andeutungsweise hervorgeht, beeinflusst gemeinsames Reminiscing die Entwicklung des Kindes vielseitig. Allein schon das Ausmaß, in dem Reminiscing als Aktivität wertgeschätzt und verwendet wird, beeinflusst die Quantität und Qualität der Entwicklung des Kindes (ebd., 1569).

Darüber hinaus lernen Kinder durch die gemeinsamen Gespräche mit den Eltern, wie man sich konkret an wichtige Aspekte des vergangenen Ereignisses erinnert und diese erzählt. Denn Reminiscing ist eine Aktivität, die auf Sprache basiert. Man kann seine Vergangenheit nur durch die Sprache mit anderen teilen. Es scheint wichtig zu sein,

dass Gespräche sowohl vor, als auch während und nach Ereignissen verschiedene Aspekte des Wiedergebens beeinflussen. Während die Gespräche vor und während eines Ereignisses primär das anfängliche Verständnis dieses Erlebnisses bei Kindern bestimmen könnten, spielt Reminiscing, also Gespräche im Nachhinein, eine größere Rolle für die Erinnerungen von Kindern über einen langen Zeitraum. Reminiscing kann oft auch Unstimmigkeiten und Verhandlungen über Geschehenes beinhalten, wenn sich zum Beispiel die beteiligten Personen über Details des Ereignisses nicht einig sind. Deshalb lernen Kinder, dass Erinnerungen nicht immer wahrheitsgetreue Repräsentationen der Vergangenheit darstellen, sondern vielmehr subjektive Repräsentationen sind, in denen jeder Mensch gewisse Aspekte des Geschehens wiedererzählt oder weglässt (Fivush et al. 2006, 1580).

Innere Repräsentationen existieren nicht von Geburt an, sondern entstehen erst im Laufe der Zeit. Während der Vorschulzeit entwickeln Kinder ein relativ ausgereiftes Verständnis von Gedanken, die Vorstellungen von inneren Repräsentationen, Meinungen, kognitiven Prozessen, Zuständen und Emotionen beinhalten (Fivush et al. 2006, 1576). In dieser Zeit finden die Gespräche über vergangene Ereignisse überwiegend in der Familie statt, da die Familienmitglieder die primären Bezugspersonen des Kindes sind und die meiste Zeit mit ihm verbringen. Reminiscing gestaltet sich in jeder Familie unterschiedlich, nicht zuletzt deshalb, weil es auf den Entwicklungsstand des Kindes ankommt. Denn es hängt natürlich vom Grad der Entwicklung ab, inwieweit es an Gesprächen über vergangene Ereignisse teilnehmen kann. Unabhängig davon, in welchem Entwicklungsstadium sich das Kind befindet, stellt Reminiscing in allen Phasen einen sozialen Prozess dar, weil die Eltern mit ihren Kindern gemeinsam Geschichten schaffen, die persönliche Bedeutung haben (Fivush 2008, 52).

Indem Kinder am Reminiscing mit den Eltern, die diese Gespräche unterstützen, aktiv teilnehmen, lernen die Kinder, wie man sich erinnert und gemeinsam darüber spricht. Die Sprache agiert insofern als Vermittler des Reminiscings, da Mutter und Kind darüber einen gemeinsamen Zugang zum Reminiscing etablieren und dadurch auch der nötige Grad der Aufmerksamkeit bestimmt wird. Die Sprache wird somit zum Gegenstand der Interaktion zwischen Mutter und Kind. Sie fungiert als Instrument, um zu diskutieren, auszuhandeln und eine Geschichte zu konstruieren. Mutter und Kind bilden damit einen gemeinsamen Bezug zu Ereignissen und eine gemeinsame Darstellung davon (Fivush et al. 2006, 1568ff).

Kinder erlernen demnach die Formen und Funktionen persönlicher Erzählungen durch die Teilnahme am elternbegleiteten Reminiscing während der gesamten frühen Kindheit (Fivush et al. 2006, 1568; Fivush 2007, 43; Sales et al. 2003, 186). Das von den Eltern

unterstützte Reminiscing hilft den Kindern dabei, diese Ereignisse zu organisieren, zu interpretieren und auszuarbeiten. Dadurch wird die Entwicklung der Selbsterkenntnis bzw. des Selbstverständnisses gefördert. Außerdem besteht eine der grundlegendsten Funktionen des Eltern-Kind-Reminiscings darin, die Kinder dabei zu unterstützen, Verbindungen zwischen Erinnerungen der Vergangenheit und dem gegenwärtigen Verständnis des Selbst, herzustellen (Fivush et al. 2003, 179f).
Indem die Vergangenheit auf ausführliche und detaillierte Art erzählt wird, helfen Mütter ihren Kindern, eine detailgetreue Repräsentation vergangener Ereignisse zu gestalten. Somit tragen sie auch dazu bei, dass die Kinder frühere mentale Zustände mit momentanen inneren Zuständen und Verhaltensweisen verbinden können (Fivush et al. 2006, 1576). Da es beim Reminiscing immer um Ereignisse geht, die persönliche Bedeutung haben, sind diese immer mit Emotionen verbunden. Die meisten Gespräche haben demnach ein zwischenmenschliches Thema, indem Emotionen im Kontext zu den Beziehungen mit anderen Menschen stehen. Dies wirkt sich wiederum auf das Verständnis des emotionalen Lebens des Kindes aus und wie dieses mit anderen Personen verknüpft ist. Ein besonderer Fokus bei diesen Gesprächen über die Vergangenheit liegt daher darauf, die Kinder dabei zu unterstützen, diese als Bezugsquelle der emotionalen Erfahrungen zu verstehen und sie zur Bewältigung zu nutzen (Fivush et al. 2003, 190).
Reminiscing über emotionale Ereignisse wirkt sich daher förderlich darauf aus, die Vergangenheit zu verstehen, sie zu beurteilen und zu bewerten (Sales et al. 2003, 185). Dadurch wird deutlich, dass vergangene persönliche Ereignisse emotional besetzt sind und sich Reminiscing somit nicht nur auf die Tatsachen, Details und Einzelheiten eines Erlebnisses bezieht, sondern auch auf Gedanken und Gefühle des Kindes, der Mutter und anderer beteiligten Personen (Fivush et al. 2006, 1580). Genau dieser Aspekt des Reminiscings, nämlich die Art und Weise wie das Kind, aber auch andere Personen in Bezug auf ein Ereignis fühlen, unterstützt es dabei, dieses aus seiner persönlichen Perspektive zu verstehen und zu bewerten und es in Beziehung mit den Perspektiven anderer zu setzen (Fivush 2007, 40).

Die Funktionen des Eltern-Kind-Reminiscings sind vielfältig angelegt und greifen untrennbar ineinander (Fivush et al. 2003, 181). Durch das Einbinden der Kinder in Diskussionen über die Vergangenheit werden ihnen durch die Eltern die nötigen narrativen Strukturen und Inhalte bereitgestellt (Lewis 1999, 382). Außerdem beinhalten diese Konversationen an sich auch logische Zusammenhänge und Bewertungen. Aber gerade durch das Bereitstellen von ausgereiften narrativen Strukturen beim Reminiscing unterstützen Eltern ihre Kinder dabei, Ereignisse miteinander in Zusammenhang zu bringen.

Dies fördert das Verständnis der Kinder sowohl in Bezug auf räumliche und zeitliche Aspekte der Ereignisse, als auch auf ihre persönliche Bedeutung (Haden et al. 1997, 304).
Erwachsene helfen ihren Kindern dabei, Fähigkeiten auszubilden, um Erinnerungen an die Vergangenheit abrufen, ausbauen und ihre Erzählungen darüber dann an den Eltern ausprobieren und üben zu können. Damit unterstützen sie ihre Kinder dabei, verständliche Erzählungen zu gestalten (Nelson, Fivush 2004, 498f).
Durch Reminiscing, das von der Mutter begleitet wird, lernen Kinder nicht nur wie sie die Vergangenheit erzählen können, sondern auch, was ihre Vergangenheit bedeutet. In weiterer Folge wirkt sich Reminiscing nachweislich und vorhersehbar auf die Entwicklung des emotionalen Verständnisses sowie auf die Entwicklung des Selbstverständnisses bzw. des Selbstkonzeptes aus (Fivush 2007, 39ff).
Reminiscing nimmt deshalb Einfluss darauf, wie das Kind lernt, ein Konzept von sich und dem Verständnis von sich selbst zu entwickeln, weil es die Basis für die Konstruktion einer Autobiographie bietet - einer Geschichte über das eigene Selbst, das ein bewertendes Gerüst bereitstellt dafür, wie man der Mensch geworden ist, der man ist (Fivush et al. 2003, 190; Fivush et al. 2006, 1581).
Denn Reminiscing zielt darauf ab, Selbstwertgefühl zu generieren und bietet die Möglichkeit, der individuellen Identität Ausdruck zu verleihen (The Benev. Soc. 2005, 3).
Der Prozess als Wechselspiel zwischen Mutter und Kind spielt für die Kinder aber auch in allen weiteren sozialen Interaktionen wenn sie aufwachsen und älter werden, eine Rolle. Erst wenn Kinder älter werden, beginnen sie, ihre Erinnerungen mit der Lebensgeschichte zu vereinen. Gerade dann, wenn Kinder sich dabei in die größere, soziale Welt hinauswagen, spielt Reminiscing eine zunehmend unerlässliche Rolle für ihre sozialen Interaktionen mit Familie und Freunden (Fivush et al. 2006, 1583).
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass frühes Eltern-Kind Reminiscing eine wichtige Komponente in der kindlichen Entwicklung von Fähigkeiten darstellt. Erzählungen über die eigene Vergangenheit sind insofern zwischenmenschlich, weil sie anderen auf eine Art berichtet werden, die sie verstehen können. Sie sind aber auch zwischenmenschlich, weil sie in sozialer Interaktion strukturiert sind. Wenn Eltern und Kinder zunehmend detailliertere persönliche Erzählungen miteinander konstruieren, beeinflusst die Art, wie die Mutter in der frühen Kindheit mit den Erlebnissen des Kindes umgeht und diese beurteilt, auch den späteren Umgang und die Bewertung der Kinder selbst, wenn sie ihre Vergangenheit anderen erzählen (Haden et al. 1997, 306).

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wird, ist die Erinnerung an vergangene Erlebnisse ein individueller Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängig ist und

auch durch mehrere beeinflusst wird. Die Summe aller persönlich bedeutsamen Erinnerungen und der Austausch mit anderen darüber, bildet das autobiographische Gedächtnis, die individuelle Autobiographie. Jene soziale Konstruktion wird durch die spezielle Form, wie Familien Gespräche über Vergangenes gestalten, sichtbar und kann somit untersucht werden (Fivush 2008, 52). Im Folgenden soll nun auf die unterschiedlichen Herangehensweisen an diese Gespräche, also auf die Reminiscing-Stile, eingegangen werden.

2.3.1 Die Reminiscing-Stile

In der Art und Weise, wie Eltern gemeinsam mit ihren Kindern über vergangene Ereignisse sprechen, also wie sie reminiscen, lassen sich individuelle Unterschiede finden (Burch et al. 2004, 277; Reese, Fivush 1993, 596; Sales et al. 2003, 186).
Diese Verschiedenheiten im mütterlichen Reminiscing-Stil wurden als deutlich und andauernd ermittelt (Fivush et al. 2006, 1580; Fivush 2007, 38; Sales et al. 2003, 186). Die unterschiedlichen Strategien werden besonders in der Art deutlich, wie Eltern die Erzählungen ihrer Kinder unterstützen (Chang 2003, 100; Fivush et al. 2006, 1570). Zu der Ausprägung der Unterstützung zählt vor allem das Ausmaß der Ausarbeitung bzw. der sorgfältigen Ausführung. Mütter unterscheiden sich voneinander genau in diesem Maß an Elaboration[10] (Conroy, Salmon 2006, 279; Fivush 2008, 53). Verschiedenheiten lassen sich aber auch in der Frequenz finden, in der Eltern mit ihren Kindern vergangene Ereignisse besprechen (Cleveland, Reese 2005, 376). Die stilistischen Unterschiede beschreiben, wie Mütter das Reminiscing strukturieren und heben Unterschiede im Prozess hervor, in dem Mütter neue Informationen in das Gespräch über vergangene Ereignisse einbringen und bewerten. Weniger wird auf den spezifischen Inhalt des Erzählten geachtet (Fivush et al. 2003, 180). Diese Unterschiede im Verhalten der Mutter werden am Deutlichsten, wenn das Kind sich nicht erinnern kann bzw. keine Informationen oder Details über das Ereignis abrufen kann (Reese et al. 1993, 425).
Der gesamte mütterliche narrative Stil kann in zwei verschiedene Stile eingeteilt werden (Fivush et al. 2003, 181; Haden et al. 1997, 295; Wenner et al. 2008, 2). Auf der einen Seite findet sich der hoch-elaborierte, auf der anderen der niedrig-elaborierte Reminiscing-Stil (Harley, Reese 1999, 1338). Mütter, die den ersten Stil anwenden, wurden unter anderem auch als „themenausweitend“ benannt, Mütter mit dem zweiten Stil wurden

[10] Elaboration (Elaboration): Bezeichnet nach Petty & Cacioppo (1986) das Ausmaß der kognitiven Verarbeitungstiefe einer Person, die über die Argumente einer Kommunikation (Botschaft) nachdenkt. Das Kontinuum der Elaboration verdeutlicht, welche Informationsverarbeitung ein Empfänger bei der kritischen Prüfung der Kommunikation einschlägt (Bierhoff, Herner 2002, 59).

wechselweise mit „wiederholend“ und „themenwechselnd“ bezeichnet (Reese, Fivush 1993, 596). Engel (1986; zit. nach Cleveland, Reese 2005, 377) war der Erste, der zwischen sogenannten „Reminiscern“ und „practical rememberers“, oder „zweckmäßigen Erinnerern“ unterschieden hat. „Reminiscer“ haben laut Engel das Ziel, dass sich ihre Kinder um ihretwillen mehr am gemeinsamen Reminiscing beteiligen, wohingegen die „zweckmäßigen Erinnerer“ das Ziel verfolgen, die Erinnerungsfähigkeiten des Kindes zu demonstrieren bzw. vorzuführen. Diese Charakterisierung von Engel gilt gleichermaßen auch für die benannten Stile hoch-elaboriert und niedrig-elaboriert[11].

Gleich welche Bezeichnungen man verwendet, Mütter unterscheiden sich in der Art der gestellten Fragen, der Menge an Unterstützung und dem Grad der Elaboration, die in diesen Gesprächen bereitgestellt werden (Lewis 1999, 382). Auf der einen Seite finden sich nun Mütter, die als hoch-elaboriert bezeichnet werden, die den Themen, die ihre Kinder aufbringen, folgen, Aspekte, die ihre Kinder anführen, ausschmücken, offene Fragen stellen und ihre Kinder dazu ermutigen, die Konversation fortzusetzen. Im Gegensatz dazu stehen jene Eltern, die einen niedrig-elaborierten Stil anwenden, indem sie weniger ausschmücken, Ja/Nein- und wiederholende Fragen stellen und dazu tendieren, die Themen häufig zu wechseln (Wenner et al. 2008, 2). Darüber hinaus besprechen hoch-elaborierte Mütter mit ihren Kindern die Vergangenheit sehr ausführlich und bieten gehaltreiche, lebendige und ausgeschmückte Beschreibungen der Ereignisse an. Andere Mütter wenden hingegen einen niedrig-elaborierten Stil an, indem sie dazu tendieren, wenige und wiederholende Fragen zu stellen (Fivush et al. 2003, 181; Sales et al. 2003, 186). Manche Mütter stellen ihren Kindern viel narrative Struktur bereit und beteiligen sich an langen Gesprächen, andere führen kürzere Gespräche, in denen sie ihre Beschreibungen nicht ausschmücken, also den Kindern wenig narrative Struktur anbieten (Reese, Fivush 1993, 596).

Hier wird deutlich, dass der mütterliche Reminiscing-Stil eine Kombination bzw. ein Konglomerat vieler Elemente ist, was wiederum für jene Annahme zentral ist, dass elaboriertes Reminiscing im Allgemeinen eine wichtige Rolle in der Entwicklung des Kindes spielt. Denn die Art, wie sich Mütter und Kinder am gemeinsamen Reminiscing beteiligen, ist auf die Wertvorstellungen, Glaubenssysteme und Kultur der größeren soziokulturellen Welt, von der Mutter und Kind umgeben sind und in der Reminiscing eingebettet ist, abgestimmt (Fivush et al. 2006, 1578ff). Dies bildet die Grundvoraussetzung dafür, dass Reminiscing ein individueller Prozess ist. Innerhalb der gleichen soziokulturellen Umwelt lassen sich aber trotzdem auch spezifische Unterschiede finden, denn auch andere Elemente des Reminiscing-Stils werden nicht von allen Müttern auf dieselbe Weise

[11] Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Bezeichnungen hoch-elaboriert und niedrig-elaboriert verwendet.

ausgeführt. Harley und Reese (1999, 1341) führten die Elaboration von Fragen, die sich auf Erinnerungen beziehen, als Schlüsselvariable im mütterlichen Reminiscing-Stil an. Cleveland und Reese (2005, 383) fanden wiederum heraus, dass sich die mütterliche Struktur und die Unterstützung der Autonomie des Kindes jeweils als einzigartige und unabhängige Komponenten des Reminiscing-Stils in den Vorschuljahren herausbilden.

Grundsätzlich ist es allerdings sehr wichtig anzumerken, dass alle Eltern Aspekte beider Stile aufweisen und lediglich das Ausmaß, in dem sie diese Elemente zeigen, variiert. Bis zu einem gewissen Grad sind alle Eltern elaboriert, deshalb variieren Mütter innerhalb des Spektrums von niedrig- bis hoch-elaboriert (Reese, Fivush 1993, 601; Wareham 2007, 19; Wenner et al. 2008, 2). Eine weitere Dimension dieser Gleichheit und doch Andersartigkeit lässt sich in Bezug auf Reminiscing-Stile finden. Eltern können zwar das gleiche Maß an Elaboration zeigen, aber trotzdem sehr unterschiedliche Arten von Informationen hervorheben und somit auf verschiedene Weise ihr Kind unterstützen (Wenner et al. 2008, 3). So wie alle Eltern einen gewissen Grad an Elaboration aufweisen, haben sie auch gemeinsam, dass sie dieses Maß prinzipiell verändern und anpassen können. Mit der Zeit werden alle Eltern elaborierter, beeinflusst davon, dass das Kind immer mehr am Reminiscing teilnehmen kann. Dabei behalten die Eltern aber trotzdem ihren relativen Elaborationslevel bei (Sales et al. 2003, 203).

Dies bedeutet wiederum, dass auch wenn der Reminiscing-Stil eine individuelle Kategorie ist, Eltern doch Beständigkeit darin zeigen, sowohl die Struktur als auch den Inhalt der Gespräche betreffend (ebd., 206). Neben der Beständigkeit in den einzelnen Elementen, deren Summe und Kombination den Reminiscing Stil bestimmen, lassen sich auch allgemeiner gefasste Kontinuitäten finden. In dieser Kategorie ist jene Tatsache anzuführen, dass der mütterliche Reminiscing-Stil über die Dauer der Vorschuljahre und auch gegenüber Geschwistern beständig ist (Harley, Reese 1999, 1339; Nelson, Fivush 2004, 497; Sales et al. 2003, 189). Überdies filtern Sales und ihre Kolleginnen (2003, 203) den Reminiscing-Stil per se als einen stabilen Aspekt des elterlichen Konversationsstils im Allgemeinen heraus.

Wie aus dem Kapitel „Voraussetzungen für die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit, Sprache und Reminiscing“ bereits hervorgeht, spielen gemeinsame Erzählungen vergangener Ereignisse eine zentrale Rolle in der Entwicklung des Kindes. Im Folgenden soll nun überblicksartig aufgezeigt werden, inwiefern das konkrete Verhalten der Mutter das Kind und seine Entwicklung beeinflusst, um eine Vorstellung von der zentralen Rolle der mütterlichen Verhaltensweisen zu vermitteln. Diese Thematik wird in einem späteren Kapitel ausführlicher betrachtet.

Langzeitstudien zeigen, dass die mütterliche Elaboration ein Schlüsselfaktor in der Entwicklung von Erinnerungsfähigkeiten des Kindes ist (Reese, et al. 1993, 426). Lewis (1999, 382) führte an, dass sich die verschiedenen Stile auch auf die spätere Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses, welches zu den Erinnerungsfähigkeiten des Kindes zählt, auswirken.

Einen Schritt darüber hinausgehend stellt der Stil, den Eltern in Gesprächen mit ihren Kindern einsetzen, einen Rahmen dar, innerhalb dessen nicht nur die Erinnerung an, sondern auch das Verständnis von neuen Objekten und Ereignissen, die das Kind selbstständig entdeckt respektive erfährt, beeinflusst wird (Wenner et al. 2008, 4). Neben der Erinnerungsfähigkeit und der Verständnisentwicklung beeinflusst das mütterliche Verhalten im Reminiscing aber auch die Sprach- bzw. Erzählfähigkeit des Kindes.

Denn die individuelle Variabilität, wie Eltern mit ihren Kindern über die Vergangenheit sprechen, steht mit den sich entwickelnden Fähigkeiten der Kinder, die Vergangenheit wieder zu erzählen, auf unterschiedliche Weise in Verbindung (Haden et al. 1997, 296; Harley, Reese 1999, 1338). Die Sprachentwicklung der Kinder wird, besonders bezogen auf die Länge ihrer Erinnerungserzählungen und die Menge an eingebauten Informationen, wie zum Beispiel Zeit- und Ortsangaben, beeinflusst (Cleveland et al. 2007, 145).

Kinder lernen durch elterngeleitetes Reminiscing allerdings mehr als bloß ihre Vergangenheit zu erzählen. Individuelle Unterschiede im elterlichen Reminiscing-Stil hängen mit der Qualität der emotionalen Beziehung zwischen Eltern und Kind zusammen. Dadurch, dass den vergangenen Ereignissen persönliche Bedeutung verliehen wird, trägt das Eltern-Kind-Reminiscing zur Entwicklung des Selbst- und des Emotionsverständnisses bei. Individuelle Unterschiede in der Struktur des Reminiscings hervorzuheben und auszuweisen bietet Einsicht darin, wie Individuen lernen, ihre eigenen persönlichen Erfahrungen über die gesamte Lebensspanne hindurch zu verstehen (Fivush 2007, 37f).

Die Interaktion Reminiscing besteht aus einem Wechselspiel zwischen Mutter und Kind. Die Handlungen und Aussagen der Mutter werden maßgeblich vom Kind beeinflusst, insofern spielen Kinder eine wichtige Rolle im Entwickeln und Aufrechterhalten des mütterlichen Stils und sind auf diese Weise Mitwirkende ihrer eigenen sozialen Umwelt (Nelson, Fivush 2004, 497). Ausschlaggebend für das Verhalten des Kindes im Reminiscing, also das Ausmaß der Teilnahme sowie die Ausführlichkeit der Gesprächsbeiträge, ist sein Entwicklungsstand. Insofern beeinflussen die individuellen und entwicklungsbedingten Fähigkeiten der Kinder natürlich auch die Art, wie Mütter Ereignisse mit ihnen diskutieren (Fivush et al. 2003, 190). Sie verändern und adaptieren ihren Reminiscing-Stil je nach Alter und Fähigkeiten des Kindes (Fivush et al. 2006, 1581). An dem Beispiel, das Fivush und ihre Kolleginnen (2006, 1578) anführen, kann diese Anpassung veranschau-

licht werden. Mütter unterstützen das Kind früh in der Entwicklung bei gemeinsamen Gesprächen über vergangene Ereignisse primär durch Äußerungen, die Informationen beinhalten. Oft verwenden sie zusätzlich dazu auch Fragen, die auf Details des Ereignisses hinweisen und geschlossene Ja/Nein-Fragen. Später, wenn die Kinder älter sind, verwenden Mütter meist offene Fragen. Darüber hinaus wiederholen Eltern in Gesprächen mit jüngeren Kindern häufiger ihre Aussagen und Fragen als in Konversationen mit älteren (Sales et al. 2003, 203).
Wie das Verhalten des Kindes die Strategie der Mutter beeinflusst, kann man auch daran sehen, dass Mütter abhängig von den Aktionen des Kindes, unterschiedlich intensiv bewertende Aussagen des Kindes einfordern. Bewertungen des Ereignisses helfen dem Kind dabei, dieses Erlebnis für sich selbst einzuordnen und es somit verständlicher zu machen. Wenn Kinder also noch nicht dazu in der Lage sind, viele bewertende Kommentare selbstständig anzubieten, beharren Mütter eher darauf, dass die Kinder mehr dieser Aussagen verwenden. Wenn sie hingegen dazu in der Lage sind, die Ereignisse relativ gut zu bewerten, verlangen Mütter von ihnen eher nicht, mehr solche Kommentare zu tätigen. Die Aufforderungen der Mutter zu Bewertungen scheinen somit ein Produkt von bidirektionalen Interaktionen mit dem Kind zu sein, im Gegensatz zu einseitigen Handlungen seitens der Mutter (Minami 2001, 72).

Als nächstes sollen nun die beiden, bereits kurz skizzierten, Stile – hoch-elaboriert und niedrig-elaboriert – ausführlicher beschrieben werden, um die verschiedenen Verhaltensweisen im Reminiscing-Prozess deutlich zu machen.

2.3.1.1 Der hoch-elaborierte Reminiscing-Stil

Manche Eltern besprechen die Vergangenheit mit ihren Kindern auf eine hoch-elaborierte Art und Weise (Cleveland, Reese 2005, 376). Wie bereits erwähnt, kann dieser Stil mit einer Reihe von anderen Begriffen bezeichnet werden. Dieser hoch-elaborierte Stil wird unter anderem auch als reminiscend, themenausweitend, narrativ und konversationsauslösend beschrieben (Chang 2003, 100; Wareham 2007, 18f).
Die Autoren, auf deren Publikationen die Definitionen, Charakterisierungen und Beschreibungen der vorliegenden Arbeit beruhen, nennen unterschiedliche Verhaltensweisen, die der hoch-elaborierte Reminiscing-Stil beinhaltet[12]. Teilweise werden die gleichen Charakteristika mehrfach genannt, manche Autoren bringen neue ein. An dieser Stelle

[12] Cleveland, Reese 2005, 377; Cleveland et al. 2007, 133; Conroy, Salmon 2006, 279; Fivush et al. 2006, 1569; Fivush 2007, 38f; Fivush 2008, 53; Haden et al. 1997, 295f; MacDonald, Hayne 1996, 422; Reese, Fivush 1993, 600; Wareham 2007, 31; Wenner et al. 2008, 3

soll nun eine Sammlung aller angeführten Beschreibungen folgen, um ein ganzheitliches Bild des hoch-elaborierten Reminiscing-Stils zu zeichnen.

Im Wesentlichen sprechen hoch-elaborierte Mütter häufig mit ihren Kindern über die Vergangenheit und gestalten ausführliche, gehaltreiche, schlüssige, detaillierte Erzählungen darüber. Grundsätzlich bieten sie ihren Kindern ein hohes Maß an narrativer Struktur und erweitern die oft minimalen Beiträge des Kindes und somit das Thema, über das gesprochen wird. Der hoch-elaborierte Stil inkludiert offene, ausgearbeitete Fragen, das Bereitstellen von reichhaltigen Informationen, die dem Kind die Teilnahme am gemeinsamen Reminiscing erleichtern, Bestätigungen der Äußerungen des Kindes und den Willen, den Sichtweisen bzw. Gedanken des Kindes zu folgen.

Offene Fragen stellen

Mütter, die jenen hoch-elaborierten Stil anwenden, neigen dazu, offene, detaillierte Fragen zu stellen (Lewis 1999, 382). Diese ausgearbeiteten Erinnerungsfragen stellen offene Aufforderungen nach neuen Informationen dar (Harley, Reese 1999, 1341). Hauptsächlich strukturieren hoch-elaborierte Mütter die gemeinsame Erzählung durch sogenannte W-Fragen, wie zum Beispiel „was", „wann" und „wo", welche zu den offenen Fragen zählen (Cleveland et al. 2007, 132). Diese offenen Fragen bieten Gelegenheiten, Kindern neue Informationen über das vergangene Ereignis, über das gerade gesprochen wird, bereitzustellen. Ein Beispiel soll hier zur Veranschaulichung dienen. Die Mutter fragt das Kind „Welches große, haarige Tier haben wir im Zoo gesehen?" und bindet in diese offene W-Frage neue Details ein, in diesem Fall Hinweise auf das Tier. Durch diese Vorgehensweise bieten Eltern ihren Kindern nützliche Strukturen, um sich an Aufgaben zu beteiligen, die sie selbstständig, also ohne Unterstützung der Eltern, noch nicht lösen könnten (Cleveland, Reese 2005, 376ff). Darüber hinaus erfüllen offene Fragen auch insofern eine Funktion, da sie das Kind dazu auffordern, aktiv ihr Gedächtnis nach Erinnerungsdetails zu durchsuchen und so neue Informationen zu dem Gespräch beizutragen. Somit wird das Kind dazu ermutigt, die Ereignisse in eigene Worte zu fassen (Wareham 2007, 20ff).

Detaillierte Informationen bereitstellen

Mit jeder zusätzlichen Frage bietet eine hoch-elaborierte Mutter zusätzliche Informationen, mit welchen sie die Erzählungen des Kindes ausbaut, sodass am Ende eine sinnvolle Geschichte entsteht, eine schlüssige Erzählung (Chang 2003, 100; Fivush 2007, 39). Diese explizit beschreibenden Hintergrundinformationen über ein Ereignis, die von den Müttern in die laufende Erzählung mit eingebunden werden, beziehen sich darauf,

wann und wo das Ereignis stattgefunden hat und wer und was darin involviert ist (Chang 2003, 100). Diese Hintergrundinformationen und Zusammenhänge dienen dazu, die Geschichte um Aktionen und Objekte zu erweitern, die hoch-elaborierte Mütter in die laufende Erzählung einbinden (Fivush 2008, 53). Informationsliefernde Äußerungen sind deshalb ein wichtiger Teil des hoch-elaborierten Stils, da sie dazu beitragen, durch das Bereitstellen vieler kontextabhängiger Details eine zusammenhängende, verständliche Repräsentation eines Ereignisses zu konstruieren (Wareham 2007, 23). Laut Burch und ihren Kolleginnen (2004, 293) liegt aber ein wichtiges Augenmerk auch auf der Wiederholung von Informationen seitens der Mutter. Dies bestimme auch die Beteiligung des Kindes an der Konversation.

Kindliche Äußerungen bestätigen bzw. bewerten

Hoch-elaborierte Mütter bekräftigen und bestätigen auch häufig die Antworten bzw. Äußerungen des Kindes und bewerten diese dadurch positiv (Cleveland, Reese 2005, 376). Das bedeutet, dass Mütter durch ihre bewertenden Rückmeldungen die Gesprächsbeiträge des Kindes anerkennen und respektieren. Indem sie ihre Kinder bestärken und loben, bewirken hoch-elaborierte Mütter gleichzeitig zweierlei: Einerseits regen sie die Teilnahme ihres Kindes am Gespräch an und drücken andererseits gleichzeitig damit aus, dass diese Beteiligung wertgeschätzt wird (Fivush et al. 2006, 1571). Dadurch fühlt sich das Kind wahrgenommen und empfindet seine Beiträge als wertvoll, wodurch es dazu angeregt wird, mehrere Antworten und selbstständige Aussagen zu tätigen. Gleichzeitig sieht das Kind durch diese Wertschätzung aber auch einen Sinn an seiner Teilnahme am gemeinsamen Reminiscing.

Die Kindliche Perspektive übernehmen

Mütter mit einem hoch-elaborierten Reminiscing-Stil unterstützen ihr Kind dabei, seine persönliche Sichtweise auszudrücken und sind geneigt, sich auf die Vorstellungen des Kindes im Reminiscing einzulassen und ihnen zu folgen (Cleveland et al. 2007, 132). Auf genau jene Bereitschaft der Mutter, nämlich die Perspektive des Kindes einzunehmen und sich auf diese einzulassen, bezieht sich die Unterstützung der Autonomie. Mütter werden dann als autonomieunterstützend angesehen, wenn sie in ihrem Reminiscing kindorientiert sind und die Interessen des Kindes anstatt ihrer eigenen unterstützen (Cleveland et al. 2007, 133; Wareham 2007, 31). Auch das von Engel (1986; zit. nach Cleveland, Reese 2005, 378) den „Reminiscern", also den hoch-elaborierten Müttern, zugeschriebene Verhalten, sich der Aufgabe in einer gemeinschaftlichen Weise zu nähern und das Kind die Interaktion leiten zu lassen, wenn es ein Thema interessiert, erzielt das

gleiche Resultat. Jene Mütter helfen ihrem Kind dabei, intrinsische Motivation[13] bzw. Engagement aufrechtzuerhalten (Cleveland et al. 2007, 133; Cleveland, Reese 2005, 376). Somit beteiligt sich das Kind bloß um seinetwillen am gemeinsamen Reminiscing.
Ein weiterer Aspekt des Verhaltens der Mutter trägt dazu bei, dem Kind zu ermöglichen, das vergangene Ereignis aus seiner persönlichen Perspektive zu bewerten. Hoch-elaborierte Mütter helfen ihrem Kind nicht bloß dabei, zu begreifen, was sich ereignet hat, sondern auch ihre Gefühle in Bezug darauf zu verstehen. Denn diese Mütter arbeiten mehr emotionale Informationen in ihr Reminiscing ein – Informationen, die nicht nur darauf ausgerichtet sind, was geschehen ist, sondern was das Ereignis bedeutet (Fivush 2007, 40). Erst dadurch, dass die Aufmerksamkeit auch auf emotionale und bewertende Aspekte vergangener Ereignisse gerichtet wird, entstehen psychologisch nuancierte und persönlich bedeutsame Erzählungen der Vergangenheit (Fivush 2008, 53).

Das Gespräch aufrechterhalten

Wie schon erwähnt wird die Unterschiedlichkeit im Reminiscing-Stil genau zu jenem Zeitpunkt am deutlichsten sichtbar, wenn das Kind nicht dazu in der Lage ist, Informationen über Erinnerungen abzurufen. Es sind die hoch-elaborierten Mütter, die selbst dann gemeinsames Reminiscing anleiten und auch aufrechterhalten können, wenn das Kind keine Erinnerungsdetails liefern kann. Sie beteiligen sich an gehaltreichen, ausgeschmückten Diskussionen über die Vergangenheit auch wenn das Kind noch nicht dazu in der Lage ist, vollständig an diesen Gesprächen teilzunehmen (Reese, et al. 1993, 425f). In den Gesprächen zwischen hoch-elaborierten Müttern und ihren Kindern existiert ein Gefühl für die Geschichte. Mit jeder Wende im Gespräch, mit jeder Frage geben die Mütter immer mehr Details des Ereignisses wieder, bis die gesamte Episode wieder ins Gedächtnis gerufen wurde. Sie laden das Kind damit immer wieder dazu ein, das vergangene Erlebnis mit ihnen zu teilen, auch wenn das Kind nur wenig zu der entstehenden Erzählung beiträgt (Fivush 2007, 39; Nelson, Fivush 2004, 497f). Diese oft spärlichen Gesprächsbeiträge in Form von Informationsstücken aus ihrer Erinnerung werden von hoch-elaborierten Müttern angenommen und ausgebaut (Harley, Reese 1999, 1338f). Wenn Kinder keine Informationen über das Ereignis, über das gesprochen wird, abrufen können, stellt die Mutter diese Informationen selbst zur Verfügung und setzt somit das Thema fort (Lewis 1999, 382¸ Reese, Fivush 1993, 600).

[13] Die Selbstdeterminationstheorie geht auf Deci (1971) zurück, der davon ausging, dass Menschen Handlungen entweder um ihrer selbst willen (intrinsische Motivation) oder wegen Vorteilen, die sich aus der Handlung ergeben (extrinsische Motivation), ausführen (Bierhoff, Herner 2002, 193).

Eltern mit einem hoch-elaborierten Reminiscing-Stil stellen den Kindern somit größere Mengen an detaillierten Informationen über vergangene Ereignisse zur Verfügung, gleichgültig wie viele Informationen ihre Kinder anbieten (Harley, Reese 1999, 1338).

Nach Haden (1998), Reese et al. (1993) und Reese und Brown (2000) stellt die grundsätzliche Gesprächigkeit der Mutter ein Element des Reminiscing-Stils dar und der hoch-elaborierte Stil wird unter anderem durch längere Gespräche zwischen Mutter und Kind definiert (alle zit. nach Burch et al. 2004, 293). Ein hohes Maß an Elaboration ist allerdings nicht ausschließlich eine bloße Frage der Gesprächigkeit. Denn Mütter, die während des Reminiscings hoch-elaboriert sind, müssen in anderen interaktionalen Kontexten, wie zum Beispiel während des freien Spiels, während des Essens oder anderen fürsorglichen Aktivitäten, nicht notwendigerweise gesprächiger sein. Dies deutet darauf hin, dass Reminiscing ein einzigartiger Kontext ist, in welchem Mütter das spezifische Ziel verfolgen, die Vergangenheit mit ihren Kindern zu teilen (Fivush 2007, 39; Fivush 2008, 53; Nelson, Fivush 2004, 497).

Das Ziel des gemeinsamen Reminiscings, das hoch-elaborierte Mütter verfolgen, besteht darin, dass sich das Kind daran beteiligt, über gemeinsame vergangene Erfahrungen zu sprechen (Reese et al. 1993, 425). Zudem nutzen diese Mütter diese Gespräche über die geteilte Vergangenheit dazu, die zwischenmenschlichen Bande zwischen sich und ihren Kindern zu stärken und aufrechtzuerhalten (Burch et al. 2004, 277; Fivush 2007, 40f). Denn durch die Erzählungen, die Mutter und Kind zusammen gestalten, leben die vergangenen Ereignisse wieder auf und somit wird ein Gefühl von Gemeinsamkeit, Zusammengehörigkeit und Verbundenheit geschaffen. Überdies wird dadurch eine Verbindung zwischen vergangenen Erfahrungen und dem gegenwärtigen Verständnis hergestellt, womit hoch-elaborierte Mütter dem Kind dabei behilflich sind, das vergangene und das gegenwärtige Selbst miteinander zu verbinden (Fivush 2007, 40).

Wie bisher deutlich wurde, besteht der hoch-elaborierte Reminiscing-Stil aus mehreren Komponenten, die in ihrer Kombination und Summe hochwertiges Reminiscing zur Folge haben. Nun stellt sich aber die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um möglichst hoch-elaboriertes Reminiscing gestalten zu können. Fivush und ihre Kolleginnen (2006, 1573) ermittelten, dass der höchste Level an Elaboration dann erreicht wird, wenn Mütter ihre Kinder als sehr emotional, kontaktfreudig, mäßig aktiv und konzentriert wahrnehmen und einschätzen. Im Allgemeinen sind Mütter mit Kindern elaborierter, die

außerdem bessere sprachliche Fähigkeiten ausgebildet und ein beständigeres Temperament haben.
Betrachtet man das Charakteristikum der Beständigkeit des Reminiscing-Stils im Allgemeinen trifft dies auch auf den hoch-elaborierten Stil im Speziellen zu. Fivush (2007 39, 53) charakterisierte den hoch-elaborierten Reminiscing-Stil insofern als beständig, dass Mütter, die in der frühen Entwicklung ihres Kindes diesen Stil aufweisen, auch dann hoch-elaboriert bleiben, wenn ihr Kind älter wird und mehr in den Prozess des Reminiscings eingebunden ist, ergo zu späteren Entwicklungszeitpunkten. Hoch-elaborierte Mütter sind darüber hinaus in ihrem Verhalten auch gegenüber Geschwistern konstant. Dies bedeutet, dass Mütter, die bei einem ihrer Kinder hoch-elaboriert sind, sich auch ihren anderen Kindern gegenüber so verhalten.

Alles in allem lassen sich die Verhaltensweisen hoch-elaborierter Mütter, nach Chang (2003, 123) in folgenden Prozessen erklären: Sie zeigen Anerkennung und Aufmerksamkeit für die Äußerungen des Kindes. Zusätzlich stellen sie dem Kind Fragen, in welche sie neue Informationen oder die vorige Antwort des Kindes einfügen oder einbauen. Hoch-elaborierte Mütter bieten neue Informationen an, um das Thema, über das gesprochen wird, auszuweiten, fortzusetzen oder zusammenzufassen. Durch jene unterstützenden, elaborierten Verhaltensweisen erleichtern sie dem Kind die Ausführungen von Erzählungen sowohl im konkreten Moment des Reminiscings als auch später in der Entwicklung.
Dadurch, dass Kinder hoch-elaborierter Eltern durch dieses Verhalten ihrer Interaktionspartner die Aktivität Reminiscing per se als wertvoll empfinden, können sie mühelos dazu motiviert werden, an diesen Gesprächen teilzunehmen. Außerdem erreichen elaboriertere Eltern durch die Ausschmückung der Erzählungen zwei weitere wichtige Ziele. Erstens unterscheiden sie die Erlebnisse, die diskutiert werden, von anderen ähnlichen Erlebnissen. Zweitens bieten sie ihren Kindern Informationen darüber, welche Details des Erlebnisses unverwechselbar, erinnerungswürdig und interessant daher wert sind, sich darüber zu unterhalten. Dadurch wird die Erinnerung im Gedächtnis des Kindes in Zukunft leicht zugänglich gemacht und es begründet, warum das Ereignis es wert ist, sich überhaupt daran zu erinnern (Wareham 2007, 33f).
Am Ende der Vorschuljahre konstruieren hoch-elaborierte Mütter gemeinsam mit ihren Kindern gehaltreiche Geschichten über ihre gemeinsame Vergangenheit, zu welchen beide Gesprächspartner eine große Menge an detaillierten Informationen beisteuern. Zusammen flechten sie Details und Ausschmückungen über das Geschehene ein und

schaffen so eine komplexe, verständliche, schlüssige gemeinsame Erzählung (Nelson, Fivush 2004, 498; Reese, et al. 1993, 426).

Zum Abschluss der Beschreibungen des hoch-elaborierten Reminiscing-Stils soll ein Dialogbeispiel aus der Studie von Cleveland und Reese (2005, 387f) dazu dienen, eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie ein Gespräch zwischen einer hoch-elaborierten Mutter und ihrem Kind über ein vergangenes Ereignis stattfinden kann:

Mutter: Und was passierte noch bei dem Fest?
Kind: Ich weiß nicht.
Mutter: Wir machten etwas Besonderes mit all den andern Kindern.
Kind: Was denn?
Mutter: Da waren viele Menschen am Strand und jeder hat etwas im Sand gemacht.
Kind: Was denn?
Mutter: Kannst du dich nicht daran erinnern, was wir im Sand gemacht haben? Wir haben etwas gesucht.
Kind: Äh, Ich weiß nicht.
Mutter: Wir haben nach etwas gegraben.
Kind: Ähm, und da ist dann der gelbe Spaten abgebrochen.
Mutter: Sehr gut, ich hätte das jetzt vergessen. Ja, der gelbe Spaten ist kaputtgegangen.
Kind: Ähm, so mussten wir ähm mit der anderen Seite von dem gelben Stück graben.
Mutter: Das ist richtig, wir haben das abgebrochene Stück verwendet, gell?

2.3.1.2 Der niedrig-elaborierte Reminiscing-Stil

Das Pendent zum hoch-elaborierten bildet der niedrig-elaborierte Reminiscing-Stil. Dieser Stil lässt sich auch mit anderen Adjektiven, wie zweckorientiert, themenwechselnd, wiederholend, pragmatisch, und paradigmatisch charakterisieren (Haden et al. 1997, 296; Wareham 2007, 19). Wie auch in der Beschreibung des hoch-elaborierten Reminiscing-Stils folgt nun eine Sammlung aller Verhaltensweisen, die in der Literatur, die dieser Arbeit zugrunde liegt, beschrieben werden[14]. Niedrig-elaborierte Mütter sprechen selten über die Vergangenheit und wenn sie es tun, stellen sie wiederholende Fragen, bieten nur wenig neue beschreibende Informationen und geben dem Kind einen bestimmten Weg vor, indem sie auf gewisse Antworten bestehen. Wenn das Kind Einwürfe nicht beantwortet, reagieren Mütter, die diesen Stil anwenden, mit dem raschen Wechseln des Themas. Sie neigen außerdem dazu, dem Kind ihre eigene Perspektive aufzudrängen.

[14] Chang 2003, 100; Cleveland, Reese 2005, 376; Fivush 2007, 39; Haden et al. 1997, 296; Lewis 1999, 382; Reese, Fivush 1993, 600

Geschlossene und wiederholende Fragen stellen

Die Fragen, die niedrig-elaborierte Mütter ihrem Kind während des Reminiscings stellen, bestehen meist aus einfachen Ja/Nein-Fragen. Außerdem neigen diese Mütter dazu, die gestellten Fragen immer wieder zu wiederholen. Eltern, die ihren Kindern gar keine Fragen, nur Ja/Nein-Fragen oder wiederholende Fragen stellen, bieten ihren Kindern nicht die notwendigen Hilfsmittel, also die notwendige narrative Struktur, um am Reminiscing teilzunehmen (Cleveland, Reese 2005, 378; Conroy, Salmon 2006, 279).

Spärliche Informationen bereitstellen

Jene Eltern, die zu der Kategorie des niedrig-elaborierten Reminiscing-Stils zählen, stellen dem Kind nur wenige neue Informationsstücke zur Verfügung. Das bedeutet, dass sie die Erzählung des Ereignisses nicht mit vielen Details ausschmücken, weshalb Erzählungen mit nur spärlichem Informationsgehalt entstehen (Burch et al. 2004, 277; Fivush 2008, 53).

Bestimmte Antworten entlocken

Die von Engel (1986; zit. nach Cleveland, Reese 2005, 378) charakterisierten „practical rememberers“ oder „zweckmäßigen Erinnerer“, also die niedrig-elaborierten Mütter, schreiben dem Kind den ihrer Ansicht nach richtigen Weg vor, sich an Ereignisse zu erinnern und fördern damit eher extrinsische Motivationen.

Der von den Eltern verfolgte Zweck besteht in diesem Fall darin, die Erinnerungsfähigkeiten des Kindes zu demonstrieren bzw. vorzuführen. Jene Mütter, die diesen Stil anwenden, betrachten Reminiscing als eine Art Erinnerungstest für ihre Kinder, als ein Erinnerungsprogramm mit dem Ziel, die Ausführungen der Kinder zu steigern und zu optimieren (Burch et al. 2004, 277; Cleveland, Reese 2005, 376). Jene Mütter erreichen dieses Ziel dadurch, dass sie ihrem Kind entweder implizit oder explizit genau mitteilen, worüber es in diesen Gesprächen angebracht ist zu diskutieren und worüber nicht (Cleveland, Reese 2005, 378).

Eine Methode, die sie für diesen Zweck anwenden, besteht in den schon beschriebenen wiederholenden Fragen. Denn hauptsächlich wiederholen niedrig-elaborierte Mütter dieselben Fragen oder auch Aussagen immer und immer wieder, in dem Bestreben, ihrem Kind eine bestimmte Antwort oder ein konkretes Detail des Ereignisses zu entlocken. (Fivush 2007, 39; Harley, Reese 1999, 1339; Nelson, Fivush 2004, 497; Wareham 2007, 19f). Sie tendieren dazu, diese Strategie so lange anzuwenden, bis das Kind die gewünschten Informationsstücke wiedergibt (Cleveland et al. 2007, 132).

Das Thema wechseln

Sollte das Kind allerdings, auch wenn die Mutter die selben Fragen immer wieder stellt, nicht in der Lage sein, Erinnerungsinformationen abzurufen, neigt sie dazu, das Thema zu wechseln (Cleveland, Reese 2005, 376; Nelson, Fivush 2004, 498). Wenn das Kind also nicht angemessen reagiert oder antwortet, wird von der Mutter ein neues Thema eingebracht, in der Hoffnung, dass das Kind zu dieser neuen Thematik ausführlichere Details beitragen kann. Aus diesem Grund wird der niedrig-elaborierte Stil auch als themenwechselnd beschrieben.

Die mütterliche Perspektive verfolgen

Für die Beschreibung der differierenden Reminiscing-Stile ist es von Bedeutung, ob das Ereignis, über das gesprochen wird, aus der Perspektive des Kindes oder aus der eines anderen betrachtet wird. Denn wenn das Kind dazu ermutigt wird, die Perspektive der Eltern einzunehmen und dieser zu entsprechen bzw. diese zu befolgen, wird dieser Stil als kontrollierend angesehen (Cleveland, Reese 2005, 378). Eine weitere Dimension dieses Verhaltens besteht darin, dass niedrig-elaborierte Mütter dem Kind nicht nur prinzipiell ihre persönliche Perspektive aufdrängen, sondern darüber hinaus dazu tendieren, den Wert der Sichtweisen und Vorstellungen des Kindes herabzusetzen, wenn diese nicht mit ihren eigenen übereinstimmen (Cleveland et al. 2007, 132). Mütter mit diesen Handlungsweisen, nämlich ihre eigenen Interessen verfolgend, werden als kontrollierend und in weiterer Folge als wenig autonomieunterstützend angesehen (Wareham 2007, 31).

Niedrig-elaboriertes Reminiscing ist prinzipiell durch die Kürze der Erinnerungsgespräche gekennzeichnet. Diese Erzählungen über ein vergangenes Ereignis sind deshalb nicht ausgedehnt, weil sich die Kinder weniger an der Konversation beteiligen und weniger Erinnerungsinformationen bereitstellen (Cleveland, Reese 2005, 376). Durch ihr spezifisches Verhalten bürden niedrig-elaborierte Eltern die gesamte Last der Erinnerung ihrem Kind auf (Reese, Fivush 1993, 601).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass niedrig-elaborierte Eltern ihrem Kind dadurch, dass sie ihm keine oder nur wenige Fragen stellen, keine Möglichkeit geben, an der Konstruktion der Nacherzählung teilzunehmen oder die Geschichte als ihre eigene zu betrachten (Wareham 2007, 20f). Diese Mütter scheinen eher daran interessiert zu sein, ihrem Kind bestimmte Teilinformationen zu entlocken und wenig Zeit darauf zu verwenden, diese Informationsstücke zu detaillierten Beschreibungen und Erklärungen des Er-

eignisses weiterzuentwickeln. Dieser Austausch führt somit zu wenig sinnvollen Erzählungen bzw. Geschichten (Fivush 2008, 53). Auch wenn das Kind schon älter ist und bereits mehr zum gemeinsamen Reminiscing beiträgt, gleichen diese Konversationen einem Frage-Antwort-Spiel. Es wird dabei beiderseits wenig Aufmerksamkeit darauf gelegt, eine gemeinsame Geschichte über die geteilte Vergangenheit zu schaffen (Nelson, Fivush 2004,498).

Schließlich besteht Reminiscing von niedrig-elaborierten Müttern und ihren Kindern aus spärlichen Erzählungen, in welchen keiner der beiden Gesprächspartner viele Erinnerungsinformationen abruft (Reese et al. 1993, 426).

Auch zum Abschluss dieser Darstellungen soll ein exemplarischer Dialog zwischen einer niedrig-elaborierten Mutter und ihrem Kind über ein vergangenes Erlebnis aus der Studie von Cleveland und Reese (2005, 387) zur Veranschaulichung dienen:

Mutter: Hat Mami Eislaufschuhe getragen?
Kind: Ja.
Mutter: Und Papa? Nein, gib das nicht in den Mund, du darfst das nicht nassmachen. Hat Papa Eislaufschuhe getragen?
Kind: Nein. Hat nur seine Schuhe angehabt.
Mutter: Wer ist niedergefallen?
Kind: Wer?
Mutter: Wer?
Kind: Wer?
Mutter: Wer?
Kind: Wer?
Mutter: Niemand?
Kind: [Unverständlicher Name] ist niedergefallen.
Mutter: Und?
Kind: Er hat geweint.
Mutter: Er hat nicht geweint.
Kind: Hat er doch.

2.3.1.3 Gegenüberstellung von hoch-elaboriertem und niedrig-elaboriertem Reminiscing-Stil

In den bisherigen Ausführungen wurden die beiden unterschiedlichen Stile des Reminiscings beschrieben, jedoch bedarf es einer Gegenüberstellung um die Verschiedenheit

genauer bzw. direkt erfassen zu können. In den folgenden Ausführungen sollen die beiden Stile daher nochmals zusammenfassend miteinander verglichen werden.

Jene Elemente des hoch-elaborierten Stils, die sich auf narrative Strukturen beziehen, sind für jedes Kind zu einem gewissen Grad angemessen und hilfreich, jedoch wenden sensible Eltern diese so an, dass sie die Struktur je nach Alter und Fähigkeiten des Kindes anpassen. Dementsprechend unterschiedlich gestalten sich somit jene strukturellen Elemente des Reminiscing-Stils. Daher können geschlossene Fragen, die mit Ja oder Nein beantwortbar sind, auch als elaboriert angesehen werden, wenn sie ergänzende Informationen beinhalten oder den Fokus auf neue Aspekte des Ereignisses lenken. Im Gegensatz zu niedrig-elaborierten Eltern vermitteln jene, die einen hoch-elaborierten Stil anwenden, Kindern sowohl im Kleinkindalter als auch im Vorschulalter, wie man vergangene aber auch gegenwärtige Ereignisse detaillierter und vollständiger wiedererzählt. Kinder, die durch ihre Eltern einen elaborierten Stil erfahren haben, können daher ihre Erzählungen von vergangenen Ereignissen selbstständig und in ausgereifterer Form organisieren als Kinder, deren Eltern einen niedrig-elaborierten Stil aufweisen (Wareham 2007, 23ff).

Eltern mit hoch-elaboriertem Stil bieten nicht nur mehr Informationen an als niedrig-elaborierte Eltern, sie stellen andere Arten von Informationen zur Verfügung. Sie geben dadurch eine vollständigere, ausgereiftere und kindgerechtere Erzählung des Erlebnisses, über das gesprochen wird, wieder (ebd., 33).

Mütter, die einen hoch-elaborierten Stil anwenden, betrachten Reminiscing als soziale Erfahrungen, die darauf abzielen, gemeinsam erlebte vergangene Ereignisse gemeinschaftlich nachzuerzählen und wieder aufleben zu lassen. Hingegen erleben Eltern mit niedrig-elaboriertem Stil Gespräche, in welchen Reminiscing stattfindet, als eine Art Testsituation für ihre Kinder, in denen deren Gedächtnisfähigkeiten geprüft werden. Nach ihrer Anschauung ist Reminiscing darauf ausgerichtet, die selbstständigen Gedächtnisleistungen der Kinder zu maximieren. Hoch-elaborierte Eltern reminiscen also mit dem Ziel, das Kind in gemeinsame Gespräche einzubinden, während niedrig-elaborierte Eltern mit dem Ziel reminiscen, dem Kind eine bestimmte Antwort zu entlocken (ebd., 30ff).

Die Unterschiede zwischen hoch- und niedrig-elaboriertem Reminiscing liegen vor allem auch darin, wie Kinder diesen Prozess für sich beurteilen und bewerten. Dabei kommt es

darauf an, inwieweit sie Reminiscing als wertvolle Aktivität kennengelernt haben und zu welchem Grad ihnen erlaubt wurde, eigene Gesprächsbeiträge einzubringen (Cleveland, Reese 2005, 385). Kinder, die mit ihren hoch-elaborierten Eltern an Diskussionen über ihre Erlebnisse teilnehmen, empfinden Reminiscing als wichtiger und angenehmer, als Kinder, die Gespräche mit niedrig-elaborierten Eltern führen (Wareham 2007, 33).

Wie bisher bereits angedeutet, wird der Unterschied zwischen den beiden Stilen dann am deutlichsten sichtbar, wenn das Kind keine neuen Erinnerungsinformationen abrufen kann. Denn auch wenn sich alle Mütter am gemeinsamen Reminiscing beteiligen, wenn ihre Kinder Informationen wiedergeben können, sind es jene Mütter mit hoch-elaboriertem Stil, die auch dann daran arbeiten, das gemeinsame Reminiscing aufrecht-zuerhalten, wenn sich die Kinder nicht erinnern und somit keine Informationen abrufen können (Reese, et al. 1993, 425). Niedrig-elaborierte Eltern reagieren auf Äußerungen des Kindes, durch die deutlich wird, dass es sich nicht erinnern kann, wie zum Beispiel „Ich weiß nicht“, indem sie bloß ihre vorige Frage wiederholen, wohingegen Eltern mit hoch-elaboriertem Stil dieselbe Äußerung zum Anlass nehmen, ihre vorher gestellte Frage sorgfältiger auszuführen oder anders zu formulieren (Cleveland, Reese 2005, 376).

In Summe besteht der hoch-elaborierte, themenausweitende Stil aus langen Gesprächen über das vergangene Ereignis, in welchen die Eltern fortlaufend bereits vorher angesprochene Themen aufgreifen und ausschmücken. Im Gegensatz dazu werden beim niedrig-elaborierten, wiederholenden Stil dieselben Fragen immer und immer wieder gestellt. Jene Eltern führen mit ihren Kindern kürzere Gespräche über die Vergangenheit und stellen nur wenig narrative Struktur zur Verfügung (Reese, Fivush 1993, 604). Hoch-elaborierte Mütter arbeiten demnach eher darauf hin, schlüssige Erzählungen über die gemeinsame Vergangenheit entstehen zu lassen als niedrig-elaborierte Mütter (Fivush 2007, 39).
Wie schon thematisiert, weisen grundsätzlich alle Eltern Faktoren beider Stile auf und es variiert lediglich das Ausmaß, in dem jene Aspekte ausgeprägt sind. Demnach bieten niedrig-elaborierte Eltern nicht gar keine ausführliche Darstellungen und Unterstützung im Herstellen von Zusammenhängen, sondern lediglich eine geringere Menge an sorgfältigen Ausführungen als hoch-elaborierte Eltern (Wareham 2007, 20).

Dieses Kapitel, in welchem die Unterschiede zwischen den beiden Reminiscing-Stilen hoch- und niedrig-elaboriert hervorgehoben und erklärt wurden, soll mit einem veranschaulichenden Beispiel von Fivush und Fromhoff (1988; zit. nach Wareham 2007, 34)

abgeschlossen werden: Ein Kind von niedrig-elaborierten Eltern sieht und beschreibt ein Schwein. Hingegen erzählt ein Kind hoch-elaborierter Eltern von einem dicken Schwein, das sich im Schlamm wälzt.

Nachdem nun durch die Charakterisierung des Reminiscing-Prozesses die Basis für die Analyse der Interaktionsvideos geschaffen wurde, soll im folgenden Abschnitt ein Aspekt dieses Konzeptes behandelt werden, der in den gesamten Prozess einfließt. Der emotionale Aspekt beeinflusst Reminiscing permanent, da erst durch Gefühle Ereignissen persönliche Bedeutung zukommt.

2.3.2 Emotionale Aspekte des Reminiscings

Wenn man über die Vergangenheit spricht, dann spricht man über Emotionen. Denn die alltäglichen Höhen und Tiefen bilden die Struktur des Lebens und die Emotionen, die damit verbunden sind verleihen diesen alltäglichen Ereignissen ein Gefühl von Bedeutung und persönlicher Wichtigkeit. Sie sind somit eine wichtige Verbindung zwischen den vergangenen Erlebnissen und dem momentanen Selbst (Fivush et al. 2003, 179).
Viele der Theorien über menschliche Emotionen sind von funktionalistischen Annäherungen geleitet. Innerhalb eines funktionalistischen Rahmens werden Emotionen und andere Gefühlszustände als adaptive und regulatorische Prozesse verstanden. Diese beeinflussen maßgeblich die Interpretation von Ereignissen einer Person und regen dadurch in weiterer Folge Handlungen an, die an diese Interpretationen angepasst sind. Die Kompetenz über Emotionen zu sprechen, ermöglicht Menschen, Missverständnisse in aktuellen Interaktionen zu klären sowie ihre Interpretationen der Vergangenheit und die Art, wie sie diese bewerten, zu teilen. Der Erwerb von gefühlsbezeichnenden Ausdrücken mag von spezieller Bedeutung sein, weil sie auf die Interpretation, Beurteilung und Motivation einer Handlung hinweisen (Dunn et al. 1987, 132). Johnson-Laird (1983; zit. nach Dunn et al. 1987, 132) formulierte: Wenn Organismen kommunizieren ist es zu ihrem Vorteil, über jene Dinge zu sprechen, die ihr Verhalten regulieren anstatt über die äußerliche Form des Verhaltens. Dies inkludiert Gespräche über Intentionen, Ziele und Gefühlszustände. Die Entwicklung dieser Fähigkeit, nämlich sich darüber auszutauschen, was das persönliche Verhalten bestimmt, beeinflusst maßgeblich die Art der Interaktion. Doch Kinder wachsen in unterschiedlichen Familien und Kulturen auf, eignen sich dadurch unterschiedliche Theorien über menschliches Erleben und menschliche Beziehungen an und dies wirkt sich natürlicherweise auch auf die Art aus, wie sie lernen über Emotionen zu sprechen (ebd., 132ff).

Jene Fähigkeit, sich mit anderen über Emotionen auszutauschen, die mit vergangenen Ereignissen verknüpft sind oder alltägliche Handlungen beeinflussen, entwickelt sich im Laufe der Vorschuljahre. Viele Kinder erwerben erste Worte, die Gefühlszustände beschreiben, bereits mit ungefähr 18-20 Monaten (Dunn et al. 1987, 132; Lagattuta, Wellman 2002, 564). Im Alter von 28 Monaten sind die meisten Kinder dazu in der Lage, über Gefühlszustände zu sprechen, die sie selbst oder andere erlebt haben. Darüber hinaus beginnen sie auch, die Ursachen und Folgen von Gefühlszuständen zu besprechen (Dunn et al. 1987, 132f). Zwischen zwei und fünf Jahren entwickeln Kinder recht bald ausgereiftere Fähigkeiten, über emotionale Erlebnisse zu sprechen und diese zu begründen und erklären (Lagattuta, Wellman 2002, 564). Das Verständnis von Gefühlszuständen und die Fähigkeit darüber zu sprechen, ist im dritten Lebensjahr bereits ausreichend entwickelt (Dunn et al. 1987, 139). Überdies sprechen Kinder zunehmend auch über emotionale Erlebnisse anderer Personen und diskutieren auch vergangene emotionale Ereignisse (Lagattuta, Wellman 2002, 565). Zwei Punkte sind beim Erwerb jener beschriebenen Fähigkeiten allerdings zu berücksichtigen: Einerseits kommt es auf die Möglichkeiten an, die von Gesprächspartnern geboten werden, um überhaupt Vokabular für Gefühlszustände zu lernen bzw. zu erwerben. Andererseits ist dieser Erwerb von der Art und Weise abhängig, wie Kleinkinder ihre neugewonnene Fähigkeit, sich an Gesprächen über Gefühle zu beteiligen, in alltäglichen Situationen anwenden und nutzen können (Dunn et al. 1987, 133).
Kinder, deren Mütter in Gesprächen über aktuelle oder vergangene Ereignisse häufig auf Emotionen und deren Ursachen verweisen, erwähnten selbst später auch häufiger Emotionen als andere Gleichaltrige (Wareham 2007, 43). Die Qualität der Eltern-Kind-Gespräche über Emotionen spielt überdies eine wichtige Rolle in der emotionalen Sozialisation[15]. Denn Kinder, deren Familien emotionale Erlebnisse auf eine offene und einheitliche Art diskutieren, entwickeln bessere soziale Fähigkeiten, entwickeln positive Beziehungen zu Gleichaltrigen und weisen bessere psychologische Anpassungsfähigkeiten auf (Fivush et al. 2003, 180). Ausgereiftes emotionales Verständnis führt somit zu empathischem prosozialem Verhalten. Hingegen entsteht für Kinder im Vorschul- und Schulalter durch begrenztes emotionales Verständnis eine größere Gefährdung, Störungen sowohl zu internalisieren als auch zu externalisieren (Fivush 2007, 44).

Es sind also die emotionalen Aspekte der Ereignisse, an die man sich erinnert, die diese persönlich bedeutsam machen und es deshalb wert sind, sich daran zu erinnern. Zur

[15] Sozialisation: Prozess der Einordnung des [heranwachsenden] Individuums in die Gesellschaft und die damit verbundene Übernahme gesellschaftlich bedingter Verhaltensweisen (Duden 2005, 975). Emotionale Sozialisation meint darauf aufbauend, die Übernahme der Art des Umgangs mit Emotionen im Allgemeinen.

Verdeutlichung der Wichtigkeit von Emotionen für das autobiographische Gedächtnis ist zu argumentieren, dass nahezu alle erlebten hoch emotionalen Ereignisse später mit anderen geteilt und besprochen werden (Wareham 2007, 42f). So, wie sich das autobiographische Gedächtnis und die Sprache während der Vorschuljahre entwickeln, entsteht auch Wissen über Emotionen. Angesichts dessen, dass für Kinder sowohl die eigenen Emotionen als auch die anderer Personen zentrale Erfahrungen in ihrem Leben darstellen, ist die Entwicklung eines Verständnisses dieser Emotionen wichtig. Das Emotionsverständnis der Kinder drückt sich durch das Bewusstsein und das Verständnis ihrer eigenen Gefühlszustände, Äußerungen, Ursachen und Folgen und der anderer Personen aus. Auch wenn mit dieser Entwicklung zusätzlich das Entstehen kognitiver Fähigkeiten einhergeht, dominieren hierbei die sozio-emotionalen Fähigkeiten (Wareham 2007, 45).
Kinder lernen hauptsächlich durch die Interaktion mit ihren Eltern, Emotionen entsprechend auszudrücken, das Wesen emotionaler Äußerungen und Situationen einzuschätzen, die Art und Weise, Emotionen zu bewältigen sowie auf positive und negative Emotionen anderer zu reagieren (ebd., 45f). Reminiscing spielt demnach eine einzigartige Rolle in der Entwicklung des Emotionsverständnisses des Kindes (Fivush et al. 2006, 1577).

In diesem Kapitel wurde bisher der Prozess des Reminiscings charakterisiert. Im Folgenden werden nun unter Einbeziehung der bisherigen Ausführungen die Auswirkungen, welche die verschiedenen Verhaltensweisen im Reminiscing-Prozess auf das Kind und seine Entwicklung haben, angeführt. Erst dadurch werden die Effekte, welche durch das unterschiedliche Verhalten entstehen, veranschaulicht und die Dimension der Reminiscing-Stile deutlich.

2.4 Auswirkungen des Reminiscing-Prozesses

In den vorhergehenden Ausführungen wurden Voraussetzungen der Entwicklung, wie auch das autobiographische Gedächtnis, beschrieben. Danach folgten die Darstellungen des Reminiscing-Prozesses und der Reminiscing-Stile sowie der Aspekt der Emotionen. Im folgenden Kapitel wird nun die Art und Weise, wie sich Reminiscing bzw. die von den Müttern unterschiedlich eingesetzten Stile auf das Kind auswirken, aufgegriffen. Es soll dargestellt werden, welche Prozesse dadurch in Gang gesetzt werden und welchen Einfluss Reminiscing auf die Entwicklung des Kindes nimmt. Weiters wird angeführt, inwiefern das konkrete Verhalten der Mutter in diesen Konversationen die Kompetenzentwick-

lung des Kindes beeinflusst, um zu verdeutlichen, dass man durch gewisse Verhaltensweisen die Entwicklung des Kindes mehr oder weniger fördern kann.
Was Mütter früh in der Entwicklung tun, bestimmt demgemäß die Entwicklung der kindlichen Fähigkeiten beim Heranwachsen (Haden et al. 1997, 306). Die Verhaltensweisen der Mutter während des Reminiscings, beeinflussen damit das Kind während der Kindheit und darüber hinaus. Denn Kinder entwickeln ihre Strategien bzw. ihren Stil für das Abrufen und Erzählen von Ereignissen schrittweise während der Vorschulzeit. Diese Strategien entstehen, bedingt durch den mütterlichen Reminiscing-Stil, in zahllosen Mutter-Kind-Interaktionen in dieser Zeit. Der mütterliche Reminiscing-Stil ist kontextspezifisch und der Grad an Elaboration ist teilweise eine Reaktion auf spezifische Eigenschaften des Kindes. Alles in allem bestimmt der mütterliche Reminiscing-Stil jedenfalls auf einzigartige Weise die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses des Kindes. Außerdem beeinflusst der von der Mutter angewandte Stil Aspekte der kognitiven Entwicklung, wie zum Beispiel das strategische Gedächtnis, narrative Fähigkeiten, die Entwicklung des Selbstverständnisses und das Verständnis von Emotionen sowie Lese- und Schreibfähigkeiten (Fivush et al. 2006, 1580).

Individuelle Unterschiede in der Art, wie Mütter Gespräche mit ihren Kindern über die Vergangenheit gestalten, beeinflussen eindeutig die Entwicklung autobiographischer Gedächtnisfähigkeiten des Kindes (Nelson, Fivush 2004, 497; Minami 2001, 56; Sales et al. 2003, 203). Dabei stehen die Unterschiede in der Art des Reminiscings eindeutig und durchwegs mit den entstehenden persönlichen Erinnerungsfähigkeiten von Kindern in Zusammenhang (Fivush et al. 2006, 1580). Jener mütterliche Stil, der sich sowohl durch gute Strukturen als auch durch Unterstützung der Autonomie auszeichnet und in hochelaborierten Gesprächen stattfindet, wirkt sich während der Vorschuljahre positiv auf persönliche Erinnerungen aus (Cleveland, Reese 2005, 384; Conroy, Salmon 2006, 295). Denn diese Mütter bieten durch ihr ausgereiftes Reminiscing ihren Kindern die notwendige Struktur, um höher entwickelte autobiographische Erinnerungsfähigkeiten auszubilden und persönliche Erinnerungen richtig gestalten zu können (Cleveland et al. 2007, 146; Fivush et al. 2006, 1569).

Reminiscing beeinflusst, wie oben bereits erwähnt, verschiedene Bereiche der Entwicklung, unter anderem auch die kognitive Entwicklung. Vor allem die Art wie Eltern bzw. Mütter mit ihren Kindern über alltägliche Erlebnisse reminiscen, fördert nicht nur autobiographische Gedächtnisfähigkeiten im Speziellen, sondern auch die kognitive Entwicklung im Allgemeinen (Wareham 2007, 2). Diese Eltern-Kind-Gespräche über ein vergangenes

Ereignis zeigen, dass sowohl der Gesprächsstil als auch die Strukturierung des Ereignisses beeinflussen, wie sich Kinder grundsätzlich an vergangene Ereignisse erinnern (Conroy, Salmon 2006, 295). Kinder von Müttern mit einem hoch-elaborierten Stil können mehr vergangene Ereignisse abrufen, als Kinder von Müttern mit einem niedrig-elaborierten Stil (Wenner et al. 2008, 2). Die Unterstützung der entstehenden kindlichen Fähigkeiten, die eigene Vergangenheit abzurufen, ist ein Effekt, der über eine lange Entwicklungsperiode andauert (Nelson, Fivush 2004, 497). Kinder, deren Eltern dem hoch-elaborierten Stil zugeordnet werden, rufen also vollständigere Erinnerungen in Gesprächen mit den Eltern oder anderen Personen ab. Die Eltern stellen dabei mehr Informationen bereit, die unterstützenden Einfluss auf die späteren Erinnerungsfähigkeiten der Kinder haben.

In Theorien über die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses wird darauf hingewiesen, dass durch Gespräche, die Kinder mit ihren Eltern führen, nicht nur die Erinnerungsfähigkeit der Kinder als kognitive Fähigkeit gefördert wird. Sie lernen durch Reminiscing darüber hinaus, vergangene Ereignisse auch sprachlich verständlich darzustellen und zu diskutieren (Burch et al. 2004, 277).
Laut Fivush (2008, 53f) kann durch experimentelle Studien aufgezeigt werden, dass der mütterliche Reminiscing-Stil Einfluss auf die Entwicklung autobiographischer Erzählfähigkeiten des Kindes hat. Denn in diesen Studien wurden Mütter darauf trainiert, während des Reminiscings elaborierter zu sein. Die Kinder jener trainierten Mütter waren erzählerisch gewandter als Kinder untrainierter Mütter. Ein hoch-elaborierter Reminiscing-Stil führt demnach zu ausgearbeiteteren, selbstständigeren autobiographischen Erzählungen von Kindern in den Vorschuljahren. Somit wird deutlich, dass hoch-elaborierte Mütter die Entwicklung autobiographischer Erzählfähigkeiten ihrer Kinder vereinfachen. Darüber hinaus formuliert Fivush, dass der mütterliche hoch-elaborierte Reminiscing-Stil die Entwicklung autobiographischer Erzählungen von Kindern sogar mehr beeinflusst, als die eigenen früher erworbenen sprachlichen und erzählerischen Fähigkeiten der Kinder.
Hoch-elaborierte Mütter helfen durch das Bereitstellen von kontextbezogener Unterstützung daher dem Kind dabei, zu lernen, welche Art von Informationen typischerweise in Erinnerungserzählungen eingebaut werden, und noch viel wichtiger, wie man diese Erzählungen konstruiert (Lewis 1999, 382f). Genauer gesagt sind es die Kommentare und Fragen der Eltern in solchen Konversationen, durch die den Kindern viel darüber vermittelt wird, wie man vergangene Erlebnisse erzählerisch strukturieren kann (Sales et al. 2003, 186).

Denn die Art, wie Eltern, besonders Mütter, Gespräche über vergangene Ereignisse mit ihren Vorschulkindern strukturieren, nimmt starken und dauerhaften Einfluss darauf, wie Kinder lernen, ihre eigene Lebensgeschichte sprachlich zu gestalten (Nelson, Fivush 2004, 497). Zum Beispiel ist die Bereitstellung von Informationen seitens der Mutter für die späteren Erzählfähigkeiten des Kindes sehr hilfreich (Chang 2003, 122). Kinder entwickeln dadurch elaboriertere, schlüssigere Erzählungen über die Vergangenheit, sowohl während der Gespräche als auch langfristig gesehen (Cleveland et al. 2007, 132; Harley, Reese 1999, 1339; Haden et al. 1997, 296; Fivush 2007, 40). Wenn Mütter allerdings Informationen wiederholen, nach der Beteiligung des Kindes verlangen, oder das Thema über das gesprochen wird einschränken, erzählen Kinder weniger Details des Ereignisses (Burch et al. 2004, 294).

Aber auch der prinzipielle narrative Stil, den Mütter in den Gesprächen mit ihren Kindern anwenden, wirkt sich folgend auf die sich entwickelnden Erzählfähigkeiten und -techniken der Kinder aus (Chang 2003, 122; Cleveland, Reese 2005, 376; Burch et al. 2004, 277; Minami 2001, 77; Reese, Fivush 1993, 596). Die Unterschiede der elterlichen Reminiscing-Stile beeinflussen demnach den späteren Erzählstil der Kinder (Minami 2001, 56). So lernen sie, vergangene Ereignisse ähnlich dem Stil der Erzählungen der Mutter wiederzugeben (Sales et al. 2003, 206). Zum Beispiel bauen Kinder, deren Mütter mehr orientierende Informationen verwenden, mehr Fragen stellen oder mehr Informationen darüber bereitstellen, wann und wo das Ereignis geschehen ist, auch eher diese Informationen in ihre eigenständigen Erzählungen über die Vergangenheit ein (Chang 2003, 122; Nelson, Fivush 2004, 499). Aber auch wenn Mütter mehr Bewertungen in die Gespräche inkludieren, wie emotionale Reaktionen und subjektive Einstellungen auf und zu dem Ereignis, integrieren Kinder ein größeres Maß solcher Äußerungen in ihre selbstständig erzählten Geschichten (Haden et al. 1997, 305; Nelson, Fivush 2004, 499). Kinder übernehmen allerdings nicht nur in ihren eigenen Vergangenheitserzählungen den Stil der Mutter, sie übertragen diesen auch auf andere Geschichten und Gedächtnisaufgaben (Haden et al. 1997, 305; Wenner et al. 2008, 4).

Ein hoch-elaborierter Reminiscing-Stil kann sich demnach positiv auf die Entwicklung von komplexen Sprach-, Schreib- und Lesefähigkeiten sowie Erinnerungsfähigkeiten des Kindes auswirken (Fivush 2007, 37; Fivush et al. 2006, 1576). Elaborationen, also Bestärkungen der Aussagen des Kindes und das Übergeben des Gesprächs an das Kind, wirken sich auf seine Erzählungen aus (Burch et al. 2004, 293).

Demnach weisen Kinder von Müttern, die elaborierter, themenausweitender und bestätigender sind und längere Gespräche über vergangene Ereignisse führen, am Ende der

Vorschuljahre meist höhere Niveaus an narrativen Produktionen auf, als Kinder themenwechselnder, niedrig-elaborierter Eltern[16].

Obwohl die Auswirkungen in der frühen Entwicklung prinzipiell von Mutter zu Kind gerichtet sind, besteht gegen Ende der Vorschuljahre eine genauso starke Gegenwirkung der Kinder auf die Mütter (Nelson, Fivush 2004, 497). Denn auch der Gesprächsstil, den Mütter während des Reminiscing anwenden, hängt davon ab, wie gut sich Kinder an vergangene Ereignisse erinnern können (Wenner et al. 2008, 2). Kinder von hoch-elaborierten Müttern zeigen sogar dann mehr Interesse und Aufmerksamkeit am Reminiscing, selbst wenn sie noch nicht vollständig an den Gesprächen teilnehmen können, indem sie das von der Mutter Erzählte bestätigen und wiederholen. Die Kinder, die dieses Interesse bekundeten, hatten wiederum Mütter, die tendenziell immer elaborierter wurden. Dies weist erneut auf die Wechselseitigkeit dieser Beziehung hin (Nelson, Fivush 2004, 497f).

Kinder, deren Mütter hoch-elaboriert sind, nehmen demnach auch in größerem Ausmaß am Reminiscing teil, sowohl gegenwärtig als auch im Laufe der Zeit (Fivush 2007, 39). Ein Elternteil, der gleichzeitig die Autonomie des Kindes unterstützt, wenn er mit ihm über vergangene Ereignisse spricht, fördert wahrscheinlich auch das Interesse und das Engagement an der Tätigkeit des Reminiscings. Diese Kinder werden sich schon in den frühen Vorschuljahren mehr an Gesprächen über Vergangenes beteiligen (Cleveland, Reese 2005, 385; Fivush et al. 2006, 1571).

Im Gegensatz dazu spielen mütterliche Erinnerungsaufforderungen, ohne dabei neue Informationen anzubieten, häufige Direktive und sich wiederholende Fragen eine unbedeutende Rolle dabei, die erzählerischen Kompetenzen des Kindes anzuregen (Chang 2003, 123). Der niedrig-elaborierte Stil wird daher nicht mit der Beteiligung des Kindes an Gesprächen über Ereignisse in Verbindung gebracht. Vielmehr wird der wiederholende Stil nur mit der Tendenz des Kindes verknüpft, nicht zu antworten (Reese, Fivush 1993, 602f).

Dieser Unterschied führt sogar so weit, dass Kinder von hoch-elaborierten Müttern sich auch in Gespräche mit einem Versuchsleiter mehr einbringen und bei Aufforderung nach Informationen eher antworten, als Kinder von niedrig-elaborierten Müttern (MacDonald, Hayne 1996, 422; Reese, Fivush 1993, 596).

[16] Burch et al. 2004, 293; Chang 2003, 100; Fivush et al. 2003, 181; Fivush et al. 2006, 1580; Fivush 2007, 43; Harley, Reese 1999, 1345; MacDonald, Hayne 1996, 422; Reese, Fivush 1993, 596; Sales et al. 2003, 186f

Einen weiteren relevanten Aspekt des Reminiscings, der auch schon im vorherigen Kapitel kurz angeführt wurde, bildet der Umgang mit Emotionen. Reminiscing unterstützt, wie schon mehrmals erwähnt, auch die Entwicklung und Aufrechterhaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. Verbindungen. Elaboriertes Reminiscing unterstützt demgemäß auch die Entwicklung einer gemeinsamen Geschichte, in der Eltern und Kinder mit der Zeit ein Gefühl der Gemeinsamkeit und Verbundenheit entwickeln. Diese geteilte Geschichte vereinfacht und unterstützt wiederum das Schaffen und Aufrechterhalten emotionaler Bande und das Gefühl mit anderen verbunden zu sein (Fivush et al. 2003, 181). Die Voraussetzung dafür, Ereignisse verstehen und bewerten zu können bildet für das Kind das so genannte Selbstkonzept. Durch die folgende Darstellung der drei Funktionen des Selbstkonzeptes wird hervorgehoben, inwiefern Reminiscing dazu beitragen kann, dass Kinder ein klares Selbstkonzept entwickeln können.

Die drei Funktionen des Selbskonzeptes: Selbstdefinition, Selbst-in-Beziehung und Selbstregulation bzw. Bewältigung nach Fivush[17]

Durch das Verstehen und Bewerten bestimmter emotionaler Erlebnisse beginnen Kinder, ein emotionales Selbstkonzept zu entwickeln, welches drei Funktionen enthält: Selbstdefinition (die Art emotionaler Person, die ich bin), Selbst-in-Beziehung (wie ich meine Emotionen ausdrücke und mit anderen teile) und Selbstregulation bzw. Bewältigung (wie ich negative Emotionen bewältige und auflöse). Diese drei Funktionen sind zusammenhängend und greifen ineinander über. Informationen, die für eine Funktion relevant sind, können es auch für die anderen sein und Entwicklungen innerhalb einer dieser Komponenten können auch Entwicklungen in anderen Komponenten nach sich ziehen. Gespräche über die Vergangenheit unterscheiden sich stark von Gesprächen über aktuelle emotionale Erlebnisse und beeinflussen die Entwicklung des emotionalen Selbstkonzeptes auf die eben genannten drei Arten:

Erstens, *Selbstdefinition*: Durch die Konzentration auf bestimmte Emotionen beginnen Kinder, ein Konzept von sich selbst als Person zu formen, die diese spezifischen Emotionen erlebt und nicht andere, wie zum Beispiel: “Ich bin eine Person, die oft traurig ist, aber selten zornig“. Eltern können somit die Aufmerksamkeit ihrer Kinder mehr auf bestimmte vergangene emotionale Ereignisse lenken als auf andere, wie zum Beispiel auf Traurigkeit statt auf Ärger oder Angst. Hoch-elaboriertes mütterliches Reminiscing unterstützt Kinder dabei, eine ausgearbeitete, schlüssige Selbstwahrnehmung zu entwickeln

[17] Dieser folgende Abschnitt stammt sinngemäß aus den beiden Publikationen Fivush et al. 2003, 180 und Fivush 2007, 38ff.

bzw. zu konstruieren. Ein hoch-elaborierter Reminiscing-Stil scheint die Entwicklung des Selbstverständnisses von Kindern zu vereinfachen und hilft ihnen dabei, ein differenzierteres, stimmigeres und positiveres Bild von sich selbst in ihrer Entwicklung zu entwerfen. Hinsichtlich der Selbstdefinition konstruieren Menschen teilweise durch die Art der Erfahrungen, die sie gemacht haben und wie sie diese verstehen, ein Gefühl für das Selbst. Denn das autobiographische Gedächtnis ist nicht eine bloße Aneinanderreihung unabhängiger einzelner Erinnerungen an vergangene Ereignisse. Durch das Verbinden und Verschmelzen dieser Erfahrungen mit einer ganzheitlichen schlüssigen Lebenserzählung konstruiert man seine Identität.

Zweitens, *Selbst-in-Beziehung*: Emotionen sind sehr eng an Beziehungen gebunden. Als solches spielt die Art, wie Kinder ihre emotionalen Erfahrungen verstehen lernen, eine wichtige Rolle dabei, wie sie sich selbst in Beziehung zu anderen verstehen und, wie vergangene Beziehungen helfen, das aktuelle Selbstkonzept zu bestimmen. Beim Reminiscing konzentrieren sich Eltern auf die Arten, wie Emotionen durch zwischenmenschliche Beziehungen entstehen aber auch wie sie dadurch aufgelöst werden können.
Im Sinne des „Selbst-in-Beziehung“ entsteht ein hoch-elaborierter Reminscing-Stil aus der sich entwickelnden Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind, dieser trägt andererseits aber auch zu deren Entwicklung bei. Wenn man Kindern dabei hilft, ein ausgearbeiteteres, schlüssigeres Modell über das Selbst und über andere zu konstruieren, kann man sie durch hoch-elaboriertes Reminiscing dabei unterstützen, die Welt als sicher zu erleben und andere Personen als liebevoll und vertrauenswürdig zu sehen. Durch das Schaffen einer detaillierten gemeinsamen Geschichte verbindet elaboriertes Reminiscing das Selbst mit anderen über die Zeit und schafft sichere und komplexe Verbindungen zu diesen. Durch Reminiscing wird eine gemeinsame Vergangenheit kreiert, in welcher das eigene Leben mit anderen in persönlich bedeutsamer Weise verflochten ist. Auf diese Weise entwickeln Kinder von elaborierteren Eltern mit der Zeit ein ausgearbeiteteres Gefühl dafür, wie ihr Selbst mit anderen in Beziehung steht.

Drittens, *Selbstregulation bzw. Bewältigung*: Jeder Mensch wird in seinem Leben mit negativen Ereignissen konfrontiert. Die Art, wie diesen Erlebnissen Sinn gegeben wird, spielt eine wichtige Rolle dafür, wie diese aversiven Ereignisse bewältigt werden können. Hinsichtlich der Selbstregulation ist anzumerken, dass der emotionale Gehalt des Mutter-Kind-Reminiscings von Bedeutung ist. Durch das Schaffen von schlüssigen, ausdrucksstarken, erklärenden Erzählungen der eigenen Erfahrungen lernen Kinder, ihr emotionales Leben zu verstehen und zu regulieren.

Demnach unterstützen Mütter, die während des emotionalen Reminiscings elaborierter sind, die Entwicklung des Emotionsverständnisses und der Emotionsregulation ihres Kindes (Fivush et al. 2006, 1577). Kinder, deren Mütter sich während des Reminiscings mehr auf Emotionen konzentrieren und diese auch sprachlich inkludieren, legen selbst auch mehr Wert auf den Emotionsgehalt und sprechen öfter über vergangene Gefühle (Sales et al. 2003, 190ff; Wareham 2007, 43).

Im Zusammenhang damit sprechen Kinder, deren Mütter vermehrt Aussagen über psychische Zustände im Reminiscing inkludieren, später in ihrer Entwicklung auch mehr über Gefühlszustände. Es wird also vermutet, dass Kinder im Kontext des Mutter-Kind-Reminiscings lernen, ihre eigenen Gefühlszustände und die anderer sowohl im Moment als auch später zu beschreiben. Kinder, deren Mütter elaborierter sind, verfügen somit über ein ausgereifteres Verständnis ihrer Psyche (Fivush et al. 2006, 1576). Denn durch emotionsbeladenes Reminiscing werden Kindern sprachliche Repräsentationen ihrer emotionalen Erlebnisse innerhalb einer sicheren Bindungsbeziehung bereitgestellt und sie können dadurch die Fähigkeit entwickeln, Erlebnisse zu verstehen und anderen ihre emotionalen Reaktionen in einer organisierten, verständlichen Form mitzuteilen (Wareham 2007, 43).

Es gibt mehrere Gründe, die dafür sprechen, dass Kinder wichtige Informationen über Emotionen, welche die Entwicklung ihres Emotionsverständnisses steigern, durch ihre Beteiligung an emotionsreichhaltigem Reminiscing mit ihren Eltern internalisieren. Denn Reminiscing bietet den Eltern und ihren Kindern die Möglichkeit, ihre Emotionen und deren Ursachen zu einem Zeitpunkt zu reflektieren, zu dem die Kinder nicht mehr in einem emotional aufgebrachten Zustand sind. Wenn das Ereignis vorüber ist, haben sie durch Reminiscing die Möglichkeit, mit einer gewissen Distanz die Folgen ihrer Emotionen zu besprechen. Gespräche über Emotionen prägen sich außerdem während des Reminiscings besser ein als zu dem Zeitpunkt des Ereignisses. Kinder erinnern sich daher besser an Informationen über ein Ereignis, wenn sie nachher darüber reminiscen, als wenn sie das Ereignis in dem Moment, in dem es passiert, besprechen (ebd., 59f). Kinder können also durch Reminiscing emotionale Informationen, welche Hinweise über Ursachen und Folgen beinhalten, reflektieren und internalisieren, während sie von der ursprünglichen Emotion distanziert sind und sich dadurch nicht mehr in einem Zustand emotionaler Erregung befinden (ebd., 134).

Die Andeutung, dass sich das Verständnis von Emotionen bei Kindern innerhalb von Reminiscing-Gesprächen entwickeln kann, beinhaltet sowohl Elemente der soziokulturellen Theorie als auch der Emotions-Coaching-Hypothese. Erstere besagt, dass Kinder Erinnerungsfähigkeiten und andere Kompetenzen durch soziale Interaktion mit erfahre-

neren Personen internalisieren. Zweitere deutet speziell darauf hin, dass Kinder durch Gespräche mit ihren Eltern und anderen „socialising agents“ über Emotionen lernen. So, wie soziokulturelle Forschungen die Rolle des gemeinsamen Reminiscings in der Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses unterstützen, zeigen viele Forschungen, die auf der Emotions-Coaching-Hypothese basieren, dass das Besprechen von Emotionen in laufenden Kontexten, wie Familien-Interaktionen, eine wichtige Rolle in der Entwicklung des Emotionsverständnisses spielt (ebd., 58ff).
Elaboriertes Reminiscing über Emotionen steht also in direktem Zusammenhang mit den sich entwickelnden kindlichen Fähigkeiten, emotionale Ereignisse zu verstehen und zu regulieren. Kinder, die an hoch-elaboriertem muttergeleitetem Reminiscing über ihre vergangenen Erlebnisse beteiligt sind, können daher ein höher entwickeltes emotionales Verständnis ausbilden. Ausgearbeitetes Reminiscing über emotionale Aspekte der Vergangenheit, im Speziellen Reminiscing, das sich mit den Ursachen und Erklärungen für emotionale Ereignisse befasst, wird eindeutig und durchwegs mit dem verbesserten emotionalen Verständnis von Kindern in Zusammenhang gebracht. Elaboriertes emotionales Reminiscing hilft Kindern demnach eher dabei, emotionale Fähigkeiten zu entwickeln, als Mutter-Kind-Gespräche in anderen Zusammenhängen (Fivush 2007, 43ff).
Hoch-elaborierte Mütter besprechen Ursachen, Folgen und Definitionen von Emotionen sowie zusammenhängende Ereignisse in größerem Ausmaß als niedrig-elaborierte. In Gesprächen, in welchen die Kinder aktiv in die Diskussion über Emotionen miteinbezogen werden, unterstützen hoch-elaborierte Eltern das Emotionsverständnis ihrer Kinder mehr als niedrig-elaborierte Eltern (Wareham 2007, 60). Kinder, deren Familien bzw. Eltern emotionale Erlebnisse auf offene und einheitliche Art diskutieren, entwickeln bessere soziale Kompetenzen sowie positivere Beziehungen zu Gleichaltrigen und weisen bessere psychologische Anpassungsfähigkeiten auf (Fivush et al. 2003, 180).

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass Kinder, deren Eltern als hoch-elaboriert bezeichnet werden, nicht nur mehr Details über das vergangene Ereignis abrufen, detailliertere Geschichten über ihre eigene Vergangenheit erzählen, sondern sich prinzipiell genauer an diese Ereignisse erinnern und dadurch auch während der Gespräche mehr Erinnerungen preisgeben, als Kinder, deren Eltern als niedrig-elaboriert eingestuft werden. Außerdem erleichtert der hoch-elaborierte Stil der Eltern Kindern das Wiederabrufen der Ereignisse per se (Bird, Reese 2006, 613; Cleveland et al. 2007, 145; Harley, Reese 1999, 1345; Sales et al. 2003, 190, 203).
Hoch-elaborierte Mütter unterstützen demnach die Entwicklung des autobiographischen Reminiscings des Kindes im Vorschulalter (Fivush et al. 2006, 1571). Ein hoch-

elaborierter Stil wird nämlich mit der Fähigkeit der Kinder, Erinnerungen abzurufen und ihren Antworten und Reaktionen in Erinnerungsgesprächen in Zusammenhang gebracht. Eltern, die ihren Kindern Informationen in Form von ausgearbeiteten Fragen bereitstellen, bieten ihnen die nötige Struktur für persönliche Erinnerungen mit signifikanten Auswirkungen auf das selbstständige Reminiscing der Kinder (Cleveland, Reese 2005, 376ff).

Kinder, deren Eltern, im Speziellen Mütter, ausgearbeitete, detailreiche Erzählungen über die Vergangenheit unterstützen sowie auf Emotionen und Bewertungen achten, erzählen ihre eigenen persönlichen Geschichten auf ausgeschmückte, emotionale und ausgearbeitete Art und Weise (Fivush 2008, 54). Genauer gesagt, erzählen Kinder von hoch-elaborierten Müttern schlüssigere und emotional ausdrucksstärkere autobiographische Geschichten. Diese Kinder zeigen auch ein besseres Verständnis vom Selbst und sind eher dazu in der Lage, Emotionen zu regulieren als Kinder von niedrig-elaborierten Müttern (Fivush 2007, 37). Es sind die emotionalen Erlebnisse, welche die Vergangenheit mit der Gegenwart verknüpfen. Deshalb beeinflusst die Art, wie Eltern mit ihren Kindern über bestimmte Arten vergangener emotionaler Erlebnisse reminiscen auch die Entwicklung des gegenwärtigen Selbstverständnisses des Kindes. (Fivush et al. 2003, 180).

Ein elaborierter elterlicher Stil korreliert außerdem positiv mit der Länge der Gespräche, der Ausarbeitung, der Bewertungen und der Wiedergabe der Erinnerungen der Kinder. In anderen Worten, ein elaborierter Stil hängt mit der Beteiligung der Kinder an Gesprächen über Ereignisse zusammen (Reese, Fivush 1993, 602). Insofern ist es wichtig anzumerken, dass die Unterstützung der Autonomie seitens der Mutter stärkere Auswirkungen auf die Motivation des Kindes hat, sich am Reminiscing zu beteiligen, als auf seine prinzipiellen Kompetenzen, über die Vergangenheit zu sprechen (Cleveland, Reese 2005, 385).

Mütterliche Elaboration, die früh in der Entwicklung des Kindes einsetzt, unterstützt die entstehenden Fähigkeiten des Kindes, an Gesprächen über seine Vergangenheit teilzunehmen, wobei diese Erleichterung nur über einen langen Zeitraum effektiv sein wird. Erst wenn Kinder zu kompetenten Teilnehmern am gemeinsamen Reminiscing werden, werden die früheren Beiträge mütterlicher Elaboration sichtbar. Auf diesem Weg lernen Kinder hoch-elaborierter Mütter sowohl die Formen als auch den Wert von Reminiscing kennen. Ihnen wird vermittelt, wie man Informationen über vergangene Ereignisse abruft. Diese Kinder sind meist eher daran interessiert, sich an diesen Gesprächen zu beteiligen und somit wird Reminiscing für sie zu einer wichtigen und sozial wertvollen Aktivität (Reese et al. 1993, 426f).

Nachdem die verschiedenen Aspekte des Konzeptes Reminiscing dargestellt wurden, werden nun die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst. Damit soll ein Überblick über die bisherigen Überlegungen geschaffen werden.

2.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde dargestellt, wie der Prozess Reminiscing als unterstützende Handlung charakterisiert und wie diese sowohl bewusst als auch intuitiv eingesetzt werden kann. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch Reminiscing die Fülle an Ereignissen im Leben eines Menschen wiedergespiegelt werden kann. Beim Reminiscing wird durch die Stimme und Sprache der Person, die erzählt, der Bedeutung des Ereignisses Ausdruck verliehen (The Benev. Soc. 2005, 4). Wenn Menschen ihre gemeinsamen Erfahrungen miteinander teilen, wenn Mütter ihren Kindern dabei helfen die Ereignisse ihres Lebens zu strukturieren, sich daran zu erinnern und sie zu beurteilen, entwickeln Kinder ein Gefühl für sich und ihre Vergangenheit (Fivush 2007, 44).
Um eine Basis für die weiteren Ausführungen zu schaffen, wurden entwicklungsbedingte Rahmenbedingungen bzw. Voraussetzungen angeführt und im Zuge dessen speziell auf das autobiographische Gedächtnis eingegangen. Damit das Kind am gemeinsamen Reminiscing teilnehmen kann, benötigt es ausgereifte Fähigkeiten, Erinnerungen abzurufen und diese in einer sprachlich verständlichen Form wiederzugeben. Jene Kompetenzen entwickelt das Kind im Laufe der Vorschuljahre. Im autobiographischen Gedächtnis werden derlei Erinnerungen an persönlich bedeutsame Ereignisse gespeichert. Dieser Speicher für persönliche Erinnerungen entsteht vor allem in sozialen Interaktionen und wird durch diese laufend verändert und weiterentwickelt.
Dabei wurde aufgezeigt, dass die Art, wie Mütter mit ihren Kinder über vergangene Ereignisse sprechen, individuell und somit unterschiedlich ist. Denn manche Mütter sprechen öfter über die Vergangenheit und besprechen diese vergangenen Ereignisse dabei in reichlich ausgeschmückter Art und Weise (Nelson, Fivush 2004, 497). Im Zuge dessen vermitteln die Mütter ihren Kindern nicht nur, wie und woran man sich erinnern kann, sondern auch die erzählerischen Formvorgaben. Andere Mütter hingegen unterhalten sich mit ihren Kindern seltener über Vergangenes, schmücken die Beschreibungen weniger aus und bieten dem Kind somit spärlichere Informationen. Folglich bieten diese Mütter weniger Strukturen an, sodass sich das Kind weniger am Reminiscing beteiligt und somit dürftigere Geschichten entstehen. Hinsichtlich dieser unterschiedlichen He-

rangehensweisen wurde zwischen dem hoch-elaborierten und dem niedrig-elaborierten Reminiscing-Stil unterschieden. In der Beschreibung wurden jeweils fünf spezifische Verhaltensweisen herausgefiltert, die für die Videoanalysen herangezogen werden.
Im Anschluss an die ausführliche Beschreibung dieser beiden unterschiedlichen Stile wurde auf den emotionalen Aspekt des Reminiscings und seine Relevanz für diesen Prozess eingegangen. Reminiscing unterstützt das Kind dabei, die Emotionen, mit welchen persönlich bedeutsame Erinnerungen verbunden sind, zu verstehen, in Worte zu fassen und damit umzugehen.
In einem Abschlusskapitel wurde nun beschrieben, welche Auswirkungen mehr oder weniger gut gelungenes Reminiscing auf das Kind und seine Entwicklung nimmt. Das wiederholte Erzählen und Besprechen von Ereignissen und die verschiedenen Stile, die Mütter bei der Unterstützung dieses Prozesses aufweisen, beeinflussen demgemäß die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses und die entstehenden Fähigkeiten, eine vollständige Geschichte abrufen und erzählen zu können (Minami 2001, 56). Die Art, wie sich narrative Strukturen in Mutter-Kind-, Vater-Kind- und Versuchsleiter-Kind-Gesprächen über die Vergangenheit darstellen, wird während der Vorschuljahre Teil der sich entwickelnden Fähigkeiten der Kinder, ihre Vergangenheit zu erzählen (Haden et al. 1997, 306). Das bedeutet, dass Kinder im Laufe der Zeit die erzählerischen Strukturen der Eltern übernehmen.
Beim Reminiscing geht es allerdings nicht nur um die Vermittlung von narrativen Strukturen. Dem Kind werden durch die Fülle dieser Gespräche auch subtile Botschaften darüber vermittelt, welchen allgemeinen Wert Reminiscing über die Vergangenheit inne hat (Lewis 1999, 383). Im Abschnitt über die Auswirkungen, die Reminiscing auf das Kind und seine Entwicklung hat, wurde im Speziellen auf die drei Funktionen des Selbstkonzeptes nach Fivush eingegangen. Die Eltern beeinflussen beim Reminiscing mit ihren Kindern die Entwicklung der kindlichen Vorstellungen über das Selbst in der Vergangenheit und in der Gegenwart (Selbstdefinition) sowie die Entstehung einer geteilten sozialen Geschichte, die sie verbindet (Selbst-in-Beziehung). Darüber hinaus helfen sie den Kindern, ihre eigenen persönlichen Erfahrungen zu interpretieren und evaluieren (Selbstregulation bzw. Bewältigung). Diese Funktionen tragen dazu bei, die Entwicklung des emotionalen Selbstkonzeptes des Kindes auszuprägen (Fivush et al. 2003, 181). Mithilfe des Selbstverständnisses kann das Kind dann auch die verschiedenen Emotionen der Ereignisse oder die Gefühle anderer Personen einordnen und verstehen. Reminiscing spielt daher schlussendlich eine einzigartige Rolle in der Entwicklung des Emotionsverständnisses des Kindes (Fivush et al. 2006, 1577).

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass Reminiscing über die gemeinsamen vergangenen Erfahrungen starken Einfluss auf die kindliche Entwicklung des Verständnisses von sich selbst und der Welt hat (Fivush 2007, 41).

In den bisherigen Kapiteln wurden theoretische Grundlagen hinsichtlich beider Fragestellungen geschaffen. Zu diesem Zweck wurden beide konzeptuellen Säulen erläutert, auf die sich die Forschungsfragen beziehen, nämlich die Konzepte Scaffolding und Reminiscing. Im Rahmen der intensiven Beschäftigung mit den beiden Grundsteinen der vorliegenden Arbeit sind gewisse Parallelen und eine bestimmte Form der Beziehung zueinander in den Vordergrund getreten. Durch noch ausführlichere Auseinandersetzung mit dieser Thematik erschien es immer notwendiger, diesen Überlegungen in einem eigenen Abschnitt Raum zu geben.

3 Zusammenhänge der Konzepte Scaffolding und Reminiscing

Fasst man einige der zentralen Aussagen der beiden vorangestellten Kapitel zusammen, lässt sich sagen, dass kognitive Fähigkeiten in sozialen Interaktionen mit erfahreneren Personen entstehen (Haden et al. 1997, 295). Der Theorie Vygotskys[18] folgend, sind viele kognitive und auch sprachliche Fähigkeiten sozial-interaktionalen Ursprungs (Chang 2003, 100; Minami 2001, 74). Indem Kinder regelmäßig an sozialem Austausch mit erfahreneren Personen beteiligt sind, können sie in weiterer Folge Fähigkeiten internalisieren, die in diesen Interaktionen scaffoldet, geübt und erweitert werden. So beginnt die Internalisierung von Gedächtnis- und anderen repräsentativen Fähigkeiten zuerst mit der regelmäßigen Übung dieser Fähigkeiten, während diese von erfahreneren Personen innerhalb sozialer Interaktionen scaffoldet und ausgeweitet werden (Wareham 2007, 5).

Durch diese von Erwachsenen geleiteten Interaktionen lernen Kinder also, wie sie selbstständig Erinnerungen abrufen können. Somit wird die Entwicklung von Erinnerungsfähigkeiten erleichtert (Sales et al. 2003, 186). Dieses soziale Interaktionsparadigma bezieht sich allerdings nicht nur auf die Fähigkeit, Erinnerungen abrufen zu können, sondern auch auf erzählerische Kontexte. Daher entwickelt sich aus der sozialen Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen, im Besonderen Müttern, die Fähigkeit, persönliche Erzählungen zu strukturieren (Minami 2001, 57).

Basierend auf der Theorie Vygotskys wurde das Modell der gemeinsamen Mutter-Kind-Kommunikation dazu verwendet, die Internalisierung der mütterlichen Scaffolding-Strategien bei Kindern zu untersuchen (Chang 2003, 100). Weiters wird der erzählerische Diskurs zwischen Mutter und Kind als ein Beispiel für Scaffolding herangezogen (Minami 2001, 74). Denn frühe Gespräche zwischen Mutter und Kind, beispielsweise über gemeinsam erlebte vergangene Ereignisse, werden üblicherweise von Erwachsenen scaffoldet, die die Struktur und den Inhalt für die Erzählung der Geschichte bereitstellen (Reese, Fivush 1993, 596). Wenn Kinder also an sprachlich scaffoldeten Interaktionen teilnehmen, in denen bestimmte Inhalte und Fertigkeiten mitgestaltet werden, internalisieren sie diese Interaktionen so, dass das zuerst sozial Vermittelte mit der Zeit Teil des eigenen Könnens wird (Fivush et al. 2006, 1569).

[18] Vygotskys Theorie besagt, dass höhere kognitive Funktionen weder angeboren sind noch einfach durch die das Kind umgebende Umwelt gelernt werden. Vielmehr glaubt er, dass Kinder in Zusammenarbeit mit Erwachsenen oder kompetenteren Gleichaltrigen allmählich funktionelle Organisationslevels konstruieren, die später in der individuellen funktionellen und kognitiven Entwicklung aufscheinen (Winsler et al. 1997, 61).

So verinnerlichen Vorschulkinder typischerweise den Reminiscing-Stil und -Inhalt der Eltern und nicht den anderer Erwachsener, weil die Eltern in diesem Alter die wichtigsten Kontakt- und Bezugspersonen in deren Leben sind (Wareham 2007, 145). Demzufolge stehen die Fähigkeiten des Kindes, unscaffoldet, also selbstständig, eine persönliche Geschichte zu erzählen, in engem Zusammenhang mit dem elterlichen Angebot an narrativen Strukturen in frühen Eltern-Kind-Gesprächen über die Vergangenheit (Haden et al. 1997, 295ff). Die Aneignung von Erzählfähigkeiten in Bezug auf persönliche Geschichten kann somit aus der Perspektive Vygotskys so verstanden werden, dass Kinder die Struktur der gemeinsam konstruierten frühen Eltern-Kind-Gespräche über vergangene Ereignisse internalisieren. Wenn sich Kinder im Vorschulalter befinden, wird der Großteil an Struktur und Inhalt dieser Konversationen von den Eltern bereitgestellt, weshalb diese Gespräche meist stark elterngeleitet bzw. scaffoldet sind. Trotzdem tragen Kinder in diesem Alter zu derlei Unterhaltungen bereits selbst vermehrt Erinnerungsinhalte bei (Reese, Fivush 1993, 596).

Somit wird deutlich, dass die gemeinschaftliche Konstruktion von Erinnerungsgesprächen über gemeinsam erlebte vergangene Ereignisse aus einem Wechselspiel der Interaktionspartner Mutter und Kind besteht. Auch wenn die Eltern den Reminiscing-Prozess scaffolden oder leiten, ist dieser ein gemeinschaftlicher. So wird das Kind im Austausch mit einem kompetenten Partner, wie einem Elternteil oder einem Lehrer, in einer Art und Weise begleitet und unterstützt, die es ihm ermöglicht, jene Fähigkeiten zu erweitern, die in dieser Interaktion zum Einsatz kommen, wie zum Beispiel Fähigkeiten bezüglich Erinnerung, Konversation und Sprache an sich. Dadurch kann das Kind mehr zu diesem Austausch beitragen, als es ohne Unterstützung in der Lage wäre (Wareham 2007, 4). Nelson (1996; zit. nach Wareham, 5f) beschreibt Entwicklung hinsichtlich des autobiographischen Gedächtnisses als dialektischen Prozess. In diesem werden erinnerte Ereignisse durch gemeinschaftliche Konstruktion in eine sprachliche Form gebracht, im Gegensatz zur einfachen Übergabe von Modellen von Eltern zum Kind. Gemeinsam mit den Eltern spielt das Kind daher auch eine aktive Rolle in seiner eigenen Entwicklung (Wareham 2007, 4ff).

Teil der elterlichen Rolle in diesem Unterstützungsprozess ist es, die Interventionen dem aktuellen Entwicklungsstand der Fähigkeiten des Kindes anzupassen. Kinder lernen dann Probleme zu lösen, wenn ihre Eltern dazu in der Lage sind, sie so in ihrer Entwicklung zu unterstützen oder scaffolden, dass sie die Schwierigkeiten der Aufgaben an den Fähigkeiten des Kindes orientieren und an diese anpassen. Ein zusätzlicher Aspekt besteht darin, dem Kind Erlebnisse zu bieten, in denen gemeinsam Lösungen gefunden werden (ebd., 5). Auch Minami (2001, 75) meint, dass die mütterlichen Strategien mit der

Entwicklung erzählerischer Fähigkeiten des Kindes verknüpft sind und spricht diesbezüglich von einer inversen Beziehung. Die Menge und Häufigkeit der mütterlichen Interventionen hängt demgemäß mit den aktuellen kindlichen Fähigkeiten zusammen. Kann das Kind beispielsweise viele Informationen zu einem Thema anbieten, wird die Mutter weniger darum bemüht sein, dem Kind weitere Informationen zu entlocken, als wenn das Kind spärlichere Gesprächsbeiträge liefert.

Das Ausmaß, in dem Eltern das Kind bei der Entwicklung autobiographischer Gedächtnisfähigkeiten unterstützen, ist allerdings nicht nur vom aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes abhängig. Denn auch wenn alle Eltern ihre Kinder bei Gesprächen über die Vergangenheit bis zu einem gewissen Grad scaffolden, so geschieht dies doch nicht auf die gleiche Art. Es bestehen Unterschiede sowohl im Ausmaß als auch in der Beschaffenheit des Scaffoldings (Chang 2003, 100; Haden et al. 1997, 295; Wareham 2007, 18). So geht es bei einer Unterstützungsinteraktion nicht um die bloße Anwesenheit einer Person, sondern um die Art der Interaktion der Personen (Wareham 2007, 5).

Die erfahrenere Person steigert und reguliert die Teilnahme des Kindes an kulturellen Aktivitäten[19], wie zum Beispiel das Wiedererzählen der gemeinsamen Vergangenheit, indem sie verschiedene Scaffolding-Strategien verwendet. Sie strukturiert das unmittelbare Umfeld, stellt leitende Fragen, bietet neue Herausforderungen mit angemessenem Schwierigkeitsgrad und unterstützt durch positive Resonanz und motivierende Anreize (Winsler et al. 1997, 61). Die Mutter scaffoldet frühe gemeinsame Gespräche mit ihrem Kind, indem sie ihm erzählerische Strukturen und Inhalte bietet und dadurch, dass sie es begleitet, beobachtet und Rückmeldungen gibt. Das Scaffolding wird regelmäßig angepasst, damit auf die wachsenden Gedächtnisfähigkeiten des Kindes eingegangen werden kann (Wareham 2007, 17). Die Art und Weise, wie Eltern gemeinsam mit ihren Kindern eine persönliche Geschichte konstruieren, stellt einen wichtigen Kontext für die Kinder dar, in welchem sie die Formen persönlicher Erzählungen und den Wert dieser Aktivität – Geschichten über sich selbst anderen zu erzählen – lernen (Haden et al. 1997, 296).

Aus diesen bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die beiden Konzepte Scaffolding und Reminiscing ineinander übergehen bzw. das eine im anderen zum Teil intendiert ist. Die Mutter unterstützt das Kind in der Interaktion, gemeinsam eine Geschichte über ein vergangenes Erlebnis zu erzählen – sie scaffoldet das Kind beim gemeinsamen

[19] Eine logische Ausweitung der Annahme, dass sich die Fähigkeit des Kindes, persönliche Geschichten zu erzählen, innerhalb sozialer Interaktionen mit der Mutter entwickelt, ist, dass die Mutter – entweder implizit oder explizit – mit ihrem Kind auf kulturell spezifische Weise interagiert. Geschichtenerzählen stellt zum Beispiel eine solche interaktive soziale Handlung dar, welche in kulturspezifischer Weise aufscheint (Minami 2001, 57).

Reminiscing. Das Konzept Scaffolding ist somit im Konzept Reminiscing impliziert, denn die Unterstützung, die eine Mutter beim gemeinsamen Nacherzählen eines vergangenen Ereignisses dem Kind anbietet, entspricht zu einem Gutteil charakteristischen Kriterien des Scaffolding-Prozesses. Diese Beziehung besteht allerdings nur in diese eben beschriebene Richtung. Denn Scaffolding bezieht sich nicht unbedingt darauf, Ereignisse aus der Vergangenheit wiederzuerzählen, im Gegensatz zum Konzept des Reminiscings. Scaffolding-Prozesse entstehen bzw. finden in den unterschiedlichsten Bereichen und bei verschiedensten Aufgabenstellungen statt.

Dieser Zusammenhang, Erzählungen über Vergangenes durch Scaffolding zu unterstützen, wurde bereits für die Studie von Clarke-Stewart und Beck (1999)[20] aufgegriffen. Laut diesen beiden Autoren (1999, 413) existiert eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie Mütter die Fähigkeiten ihrer Kinder, eine Geschichte zu erzählen, unterstützen können. Sieben davon wurden für diese Studie ausgewählt und inkludiert*: „Length of discussion – Länge der Diskussion", „Joint mother-child attention – Gemeinsame Aufmerksamkeit von Mutter und Kind", „Orientation on the task – An der Aufgabe orientieren", „Questioning – Fragen stellen", „Correction of misunderstanding – Missverständnisse ausräumen", „Emotional support – Emotionale Unterstützung"* und *„Extended exchanges on critical topics – Ausführlicher Austausch über wichtige Themen"*.

Nun wird anhand dieser sieben Strategien der Zusammenhang der beiden Konzepte – Scaffolding und Reminiscing – samt ihren charakteristischen Merkmalen aufgezeigt und erläutert. Diese von Clarke-Stewart und Beck angeführten Punkte werden mit bisherigen Erkenntnissen verknüpft bzw. darum ergänzt und erweitert, um einen Gesamteindruck davon zu vermitteln, wie eine Mutter ihr Kind beim gemeinsamen Erzählen unterstützen kann.

Zu diesem Zweck wird zunächst die Strategie nach Clarke-Stewart und Beck genannt und erklärt, um einen ersten Einstieg in die jeweilige Thematik zu ermöglichen. Danach werden, sofern vorhanden, zuerst zu der Strategie zugehörige Komponenten von Scaffolding nach Berk und Winsler angeführt und die für die Strategie relevanten Aspekte knapp zusammengefasst und hervorgehoben. Daran anschließend folgen etwaige Scaffolding-Funktionen nach Wood, Bruner und Ross, die mit der beschriebenen Strategie in Verbindung gebracht werden. Diese werden in der gleichen Vorgehensweise dargestellt,

[20] Im Rahmen dieser Studie wurden Mutter-Kind Paare in eine Versuchs- und in eine Kontrollgruppe geteilt. Den Probanden beider Gruppen wurde eine kurze Sequenz aus einem Videofilm gezeigt. Die Paare der Versuchsgruppe sollten anschließend über die gesehene Sequenz diskutieren, jene der Kontrollgruppe sprachen nicht darüber. Später sollten alle Kinder einem Forschungsmitarbeiter, der jenen Film nicht gesehen hat, die Geschichte erzählen. Diese Untersuchung diente dazu, herauszufinden, ob die Mutter-Kind-Gespräche über die Videosequenz einen Effekt auf die sprachlichen Darbietungen des Kindes haben (Clarke-Stewart, Beck 1999, 416ff).

wie die Komponenten nach Berk und Winsler. Zuletzt wird auch auf entsprechende Elemente des Konzeptes Reminiscing und vor allem der Beschreibung der Reminiscing-Stile Bezug genommen. Diese Ergänzung und Erweiterung ist zum einen deshalb von Relevanz, da die Studie in Anbetracht eines bestimmten Forschungshintergrunds stattfand, wohingegen in der vorliegenden Arbeit ein allgemeiner Zugang zu den Zusammenhängen der beiden Konzepte geschaffen werden soll. Zum anderen beziehen sich die Forscher der oben genannten Studie primär nicht auf *gemeinsame* Nacherzählungen von Mutter und Kind sondern auf selbstständige Erzählungen des Kindes in Folge eines Mutter-Kind-Gesprächs. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch auf gemeinsamen Nacherzählungen von Mutter und Kind.

Im Anschluss an die Nennung und Erläuterung der sieben Strategien nach Clarke-Stewart und Beck folgt deren Erweiterung um zwei zusätzliche Aspekte, die in der Beschreibung der sieben Strategien keine Berücksichtigung gefunden haben. Durch die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang der Konzepte hat sich herausgestellt, dass die beiden Themenbereiche „Autonomieunterstützung und Perspektivenübernahme“ sowie „graduelle Reduktion der Unterstützung“ thematisiert werden sollen. Denn für die beiden Konzepte Scaffolding und Reminiscing sind diese Aspekte von Relevanz und wurden aufgrund dessen auch in den Ausführungen darüber immer wieder aufgegriffen. Deshalb sollen sie auch hier zur Vollständigkeit der Behandlung des Zusammenhangs beitragen. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse.

3.1 Sieben Strategien nach Clarke-Stewart und Beck

Die Mutter-Kind-Interaktionen in der Studie von Clarke-Stewart und Beck wurden hinsichtlich dieser sieben vorab definierten Strategien untersucht, ohne dass die Mütter diese als bewusste, gelernte Taktik einsetzten. Dies impliziert und unterstreicht erneut das Faktum, dass Scaffolding nicht unbedingt eine bewusst eingesetzte Strategie sein muss, sondern auch als implizite Haltung beschrieben werden kann. Trotzdem werden im weiteren Verlauf dieses Abschnitts diese definierten Verhaltensweisen als Strategien bezeichnet.

1. Length of discussion – Länge der Diskussion

Einfache Unterhaltungen zwischen Mutter und Kind können eine wertvolle Vorbereitung für die spätere Nacherzählung der Geschichte darstellen. Je länger die Gespräche dauern, umso besser ist diese Vorbereitung. Kinder, deren Mütter viele Unterhaltungen mit ihnen führen, entwickeln fortgeschrittene Sprachkenntnisse sowie Lese- und Schreibfähigkeiten. Außerdem verbessern längere Mutter-Kind-Gespräche die Erzählfähigkeiten der Kinder. Diese Erkenntnisse unterstützen die Hypothese, dass Kinder, deren Mütter sich viel mit ihnen über Vergangenes unterhalten, vollständigere Geschichten erzählen. Denn je länger die Diskussion dauert, desto mehr Gelegenheiten bieten sich der Mutter, das Kind zu scaffolden (Clarke-Stewart, Beck 1999, 414).

Diese Strategie betreffend konnte kein Zusammenhang mit einer Komponente nach Berk und Winsler bzw. mit einer Funktion nach Wood, Bruner und Ross festgestellt werden.

Auch in den Überlegungen zu Reminiscing wurde immer wieder angemerkt, dass der hoch-elaborierte Stil unter anderem durch die Länge der Gespräche definiert wird (Burch et al. 2004, 293). Niedrig-elaboriertes Reminiscing ist hingegen prinzipiell durch kurze Unterhaltungen über Erinnerungen gekennzeichnet (Cleveland, Reese 2005, 376).

2. Joint mother-child attention – Gemeinsame Aufmerksamkeit von Mutter und Kind

Die Aufmerksamkeit beider Interaktionsteilnehmer auf das vorliegende Problem oder die gegenständliche Aufgabe zu lenken, stellt die Voraussetzung dafür dar, dass Scaffolding beim Erzählen einer Geschichte stattfinden kann. Die Mutter benötigt Aufmerksamkeit, um ihr Kind im Lernprozess anleiten zu können und Informationen zu regulieren. Für das Kind wiederum ist Aufmerksamkeit deshalb wichtig, um die notwendigen Voraussetzungen für das Erzählen einer Geschichte erwerben zu können. Insofern ist die gemeinsame Aufmerksamkeit von Mutter und Kind die Bedingung für Unterstützung bzw. Scaffolding (Clarke-Stewart, Beck 1999, 414).

Bruner (1983; zit. nach Clarke-Stewart, Beck 1999, 414) fand in seinen Pionierstudien über Bilderbuchlesen heraus, dass eine wichtige Aufgabe der Mutter im Fokussieren der Aufmerksamkeit des Kindes auf wichtige bzw. markante Besonderheiten der Geschichte besteht. Folglich ist die Vermutung begründet, dass ein Kind umso mehr lernt und die Nacherzählung umso besser wiedergeben wird, je mehr die Aufmerksamkeit beider Interaktionspartner auf die Geschichte fokussiert ist und daher je weniger deren Aufmerksamkeit abschweift, während sie sich auf die Nacherzählung der Geschichte vorbereiten (Clarke-Stewart, Beck 1999, 414).

Diese Strategie findet sich zum einen auch in der Voraussetzung für die Komponente von Scaffolding *Joint problem solving - Gemeinschaftliches Problemlösen*. Dabei wird es als zentral gesehen, die Beschäftigung mit der Aufgabe für alle Beteiligten interessant und bedeutungsvoll zu gestalten, um ein Problem überhaupt gemeinsam lösen zu können. In der Explikation dieses Kriteriums wurde angeführt, dass die meisten Lernerfolge erzielt werden, wenn man gemeinsam mit anderen aktiv an der Lösung eines Problems arbeitet (Berk, Winsler 1995, 27). Somit ist die gemeinsame aktive Aufmerksamkeit die Basis dafür, ein Problem gemeinsam zu lösen.
Zum anderen geht diese Strategie mit jener Funktion nach Wood, Bruner und Ross einher, die mit *Recruitment – Interesse für die Aufgabe wecken* bezeichnet wird. Dabei werden das Interesse und der Wille, gedanklich bei der Aufgabe zu sein und zu bleiben, hervorgehoben. Den Fokus gemeinsam auf das aktuelle Anliegen zu lenken, sich auf die Aufgabenstellung zu konzentrieren, ist Voraussetzung dafür, dass Interaktionsprozesse beim Lösen einer Aufgabe überhaupt entstehen können (Schaffer 1996; zit. nach Schacherbauer 2004, 49; Wood et al. 1976, 98).
In Bezug auf Reminiscing-Gespräche besteht eine wichtige Komponente für das Einbinden des Kindes darin, dass sich die Mutter einfach selbst an der Konversation beteiligt, sich also verbal engagiert. Das Ausmaß, in dem Mütter über Vergangenes sprechen, hängt zweifelsohne sowohl von ihrer eigenen Ausdauer ab, an dem Gespräch teilzunehmen, als auch von dem Willen des Kindes, die Unterhaltung fortzuführen (Burch et al. 2004, 293). Die Rolle der Mutter hierbei ist daher, die Aufmerksamkeit des Kindes bei der Geschichte zu halten, die erzählt wird.

3. Orientation on the task – An der Aufgabe orientieren

Eine weitere einfache Scaffolding-Strategie, die Mütter verwenden könnten, um die Kinder darauf vorzubereiten, eine bessere Geschichte zu erzählen, ist, sie daran zu erinnern, dass sie die Geschichte später dem Forschungsmitarbeiter nacherzählen werden müssen. Es ist anzunehmen, dass dieser Hinweis auf die Aufgabe die Motivation der Kinder erhöht, mehr über die Geschichte erfahren und Details mit der Mutter besprechen zu wollen. Außerdem wird diese Erinnerung die Kinder dazu bringen, sich grundsätzlich länger und fokussierter an der Aufgabe zu beteiligen (Clarke-Stewart, Beck 1999, 414).
Entsprechend dieser Strategie konnte kein Kontext mit einer Scaffolding-Komponente gefunden werden.
Diesem Punkt entsprechend ist hier die Scaffolding-Funktion *Direction maintenance – Aufrechterhaltung der Konzentration auf die Aufgabenstellung* zu nennen. Es liegt an der erfahreneren Person, die Aufmerksamkeit der weniger erfahrenen Person darauf zu fo-

kussieren, die Erfüllung einer Aufgabe anzustreben (Wood et al. 1976, 98). Wenn das Interesse und der Spaß des Kindes an der Aufgabenlösung nachlassen, ist es die Aufgabe des Erwachsenen, es für erneute Versuche zu motivieren.

Bezüglich des Konzeptes Reminiscing entspricht diese Strategie dem Charakteristikum *das Gespräch aufrechtzuerhalten.* Wie mehrmals erwähnt, wird der Unterschied zwischen dem hoch- und dem niedrig-elaborierten Reminscing-Stil genau dann am deutlichsten sichtbar, wenn das Kind keine Erinnerungsinformationen abrufen kann. Hochelaborierten Müttern gelingt es, das Gespräch auch dann aufrecht zu erhalten, wenn sich das Kind nicht ausführlich an das vergangene Ereignis erinnern kann (Reese, et al. 1993, 425f). Burch et al. (2004, 294) bestimmt das Aufrechterhalten der Unterhaltung als einen wichtigen Teil der Anforderungen an die Mutter, damit Kinder ihre Erinnerungen erzählen können. Im Gegensatz dazu steht die Kategorie des niedrig-elaborierten Reminiscing-Stils *Das Thema wechseln*. Jene Eltern wechseln das Thema, sobald das Kind zu dem aktuellen Gesprächsthema keine Erinnerungsinformationen abrufen kann, in der Hoffnung, dass es zu dem neuen Thema mehr beitragen kann (Cleveland, Reese 2005, 376; Nelson, Fivush 2004, 498).

4. Questioning – Fragen stellen

Zusätzlich zu den bisher genannten Strategien besteht eine weitere Möglichkeit zur Unterstützung darin, dem Kind Fragen zu stellen. Eine umfangreiche Reihe an Fragen zu stellen, die wichtige Aspekte der Geschichte beinhalten, kann deshalb auch als Aspekt von Scaffolding gesehen werden, weil diese Fragen die Kinder dazu anregen über die Charaktere und Inhalte der Geschichte nachzudenken. Außerdem können sie auf spezifische Elemente der Geschichte hinweisen, an die sich das Kind erinnern sollte. Fragen fungieren als Initiator, Anreger und Organisator mentaler Abläufe, weil dadurch verlangt wird, dass sich Kinder aktiv mit mentalen Vorgängen beschäftigen. Kinder, deren Eltern Fragen stellen, lernen mehr theoretische Inhalte, erreichen größere Erfolge, lernen früher lesen, besitzen ausgereiftere Sprachfähigkeiten und können mehr unbekannte Inhalte wiedergeben. Darüber hinaus steht das Fragen stellen der Erwachsenen in Zusammenhang mit den erzählerischen Darbietungen der Kinder. Wenn Eltern ihren Kindern Fragen stellen, verbessert dies das Gedächtnis und die Leistung der Kinder und ist zudem der Erzählfähigkeit dienlich (Clarke-Stewart, Beck 1999, 414f).

Hinsichtlich dieser Strategie konnte kein Zusammenhang mit Aspekten etwaiger Komponenten oder Funktionen von Scaffolding hergestellt werden.

In der Thematisierung der unterschiedlichen Charakteristika der beiden Reminiscing-Stile wurde das Thema Fragen stellen bereits mehrfach erwähnt und zählt somit zu ei-

nem zentralen Aspekt des Konzeptes Reminiscing. In der Beschreibung des hoch-elaborierten Stils wurde unter anderem das Merkmal *offene Fragen stellen* angeführt. Die sogenannten W-Fragen wurden hier als Beispiel gebracht. Diese offenen Fragen erfüllen parallel zwei Aufgaben: Einerseits bietet sich die Möglichkeit, in diese Fragen neue Informationen einzubauen und dem Kind dadurch neue Details über das vergangene Erlebnis bereitzustellen (Cleveland, Reese 2005, 376). Andererseits wird durch offene Fragen das Kind aber auch dazu aufgefordert, selbst Informationen abzurufen und wiederzugeben und sich somit aktiv am Gespräch zu beteiligen (Harley, Reese 1999, 1341; Wareham 2007, 22). Den niedrig-elaborierten Reminiscing-Stil kennzeichnen hingegen g*eschlossene und wiederholende Fragen.* Durch einfache Ja/Nein- und sich permanent wiederholende Fragen wird dem Kind nicht die nötige narrative Struktur zur Verfügung gestellt, um am gemeinsamen Reminiscing teilzunehmen (Cleveland, Reese 2005, 378; Conroy, Salmon 2006, 279).

5. Correction of misunderstanding – Missverständnisse ausräumen

Eine weitere Strategie, mit welcher Mütter das Verständnis und Erinnerungsvermögen ihrer Kinder von und über die Inhalte des in der Studie gezeigten Filmes anregen und unterstützen können, ist jene, Missverständnisse auszuräumen. In mehreren Studien wurde berichtet, dass Kinder, deren Mütter die Erzählungen über eine Geschichte korrigieren, Ergebnisse auf höherem Niveau erreichen als Kinder, deren Mütter sie nicht auf Missverständnisse hinweisen (Clarke-Stewart, Beck 1999, 415). Laut einer Studie von Spiker und Kollegen (1985; zit. nach Clarke-Stewart, Beck 1999, 415), in der Kindergarten- und Schulkindern der ersten Klasse Aufgaben zum logischen Denken gestellt wurden, steht präzises Feedback in Verbindung mit besseren Ergebnissen. Tenenbaum und Leaper (1998; zit. nach Clarke-Stewart, Beck 1999, 415) klassifizierten als effektive Scaffolding-Strategie, dem Kind die korrekte Antwort mitzuteilen, wenn das Kind eine inkorrekte Antwort auf eine Frage gibt (Clarke-Stewart, Beck 1999, 415).

Parallelen bestehen hier mit der bereits thematisierten Komponente *Intersubjectivity – Intersubjektivität.* Der Dreh- und Angelpunkt dieses Elements besteht darin, dass zwei Personen mit unterschiedlichen Verständnissen, Meinungen, Wissensständen etc. an der Lösung einer Aufgabe beteiligt sind und sich auf eine gemeinsame Sichtweise einigen. Um dies zu erreichen, verhandeln die Teilnehmer dieser sozialen Interaktion über Kompromisse, gleichen Verständnisse ab und korrigieren einander, um zu einer gemeinsamen Anschauungsweise zu gelangen. Dies ist die Grundvoraussetzung dafür, dass die erfahrenere Person die weniger erfahrene effektiv unterstützen kann (Berk, Winsler 1995, 27).

Außerdem finden sich wesentliche Aspekte dieser Strategie in der Scaffolding-Funktion *Reduction in degrees of freedom – Vereinfachung der Aufgabe* wieder. Hierzu wurde angeführt, dass das Kind durch die Anwesenheit der erfahreneren Person die Möglichkeit hat, über bereits von ihm getätigte Lösungsschritte Rücksprache zu halten und somit eventuelle Fehler zu korrigieren. Durch dieses Ausbessern kann sich das Kind neue Fähigkeiten aneignen (Wood et al. 1976, 98).
In Bezug auf diese Strategie konnte zusätzlich dazu ein Zusammenhang mit einer weiteren Scaffolding-Funktion *Marking critical features – Hervorheben wesentlicher Merkmale der Aufgabe* identifiziert werden. Die erfahrenere Person hebt relevante, zentrale Merkmale der Aufgabe hervor, um das Kind zu deren Lösung zu führen. Somit kann es seine eigenen Lösungsansätze davon unterscheiden, was die erfahrenere Person als optimale Lösung betrachtet und es wird ihm auf diesem Weg die Aufgabenlösung ermöglicht (Wood et al. 1976, 98).
In Bezug auf diese Strategie konnten keine damit zusammenhängenden Aspekte des Reminscing-Konzeptes gefunden werden.

6. Emotional support – Emotionale Unterstützung

Mütter können ihre Kinder auch insofern dabei unterstützen, einen Film besser zu verstehen und danach komplexere Nacherzählungen zu gestalten, indem sie ihnen Informationen über Gefühle bzw. emotionalen Rückhalt bieten. Einerseits ist es von Bedeutung, über die Gefühle der Charaktere im Film zu sprechen, andererseits aber auch über die Reaktionen der Kinder auf die Gefühle der Charaktere. Dadurch könnte das Kind dabei unterstützt werden, innere Vorgänge und Intentionen – sowohl eigene als auch die anderer Personen – zu verstehen. Kinder, deren Mütter mehr Hinweise auf Absichten und Emotionen in die Gespräche über gemeinsam Erlebtes miteinbezogen haben – sei es in der Gegenwart oder in der Vergangenheit –, haben selbst auch mehr diesbezügliche Hinweise eingebaut. Diese Erkenntnis bezieht sich sowohl auf Gespräche mit der Mutter als auch auf spätere mit dem Versuchsleiter (Clarke-Stewart, Beck 1999, 415). Überdies verwenden Kinder, deren Mütter Bewertungen benützen, wenn sie zum Beispiel gemeinsam ein Bilderbuch lesen, also die inneren Vorgänge der Charaktere erwähnen oder deren direkte Rede zitieren, auch zunehmend Bewertungen, nachdem sie die Geschichte gehört haben (Clarke-Stewart, Beck 1999, 416).
Die Strategie der emotionalen Unterstützung geht mit der Komponente *Warmth and responsiveness – Wärme und Empfindsamkeit* nach Berk und Winsler einher. Diesbezüglich wurde auch die emotionale Unterstützung durch Lob, Resonanz und Anerkennung angeführt, welche den Willen des Kindes, sich einer Aufgabe zu stellen, maximal

steigert. Indem die erfahrenere Person eine warme, herzliche Atmosphäre schafft, wird die weniger erfahrene Person motiviert, sich mit der Aufgabe auseinanderzusetzen und daran weiterzuarbeiten (Berk, Winsler 1995, 29).
Der Gedanke des emotionalen Rückhalts wird zusätzlich dazu in der Funktion *Frustration control – Frustrationskontrolle* aufgegriffen. Durch die Anwesenheit und Unterstützung einer erfahreneren Person soll der weniger erfahrenen Person das Gefühl vermittelt werden, dass der Vorgang der Aufgabenlösung weniger gewagt oder belastend ist, als ohne Begleitung (Wood et al. 1976, 98).
In der obigen Erklärung der Scaffolding-Strategie nach Clarke-Stewart und Beck, die den Aspekt emotionale Unterstützung beinhaltet, wurde die Bedeutsamkeit der Verwendung von Bewertungen angedeutet. Diese Thematik wurde auch schon in den Ausführungen zum hoch-elaborierten Reminiscing-Stil unter dem Punkt *Kindliche Äußerungen bestätigen bzw. bewerten* erläutert. Indem Mütter bewertende Aussagen in die Gespräche inkludieren, erkennen sie die Gesprächsbeiträge des Kindes an und respektieren diese. Dadurch wird die Teilnahme des Kindes angeregt und die Beteiligung wertgeschätzt (Fivush et al. 2006, 1571). Überdies wurde das Thema Bewertungen auch in anderen Kapiteln zum Konzept Reminiscing aufgegriffen. In diesen Darlegungen wird angenommen, dass bewertende Aussagen über das Ereignis dem Kind dabei helfen, dieses Erlebnis für sich selbst einzuordnen. Damit wird es für das Kind verständlicher (Minami 2001, 72). Fivush (2008, 54), Haden et al. (1997, 305) sowie Nelson und Fivush (2004, 499) bestätigen auch, dass Kinder, deren Eltern Bewertungen, wie emotionale Reaktionen und subjektive Einstellungen auf und zu dem Ereignis, in die Gespräche mit ihren Kindern einbauen, vermehrt auch solche Äußerungen in ihre selbstständigen Erzählungen integrieren.

7. Extended exchanges on critical topics – Ausführlicher Austausch über wichtige Themen

Ein weiteres grundlegendes Charakteristikum von Scaffolding in Bezug auf sprachliche Aufgaben ist, dass die erfahrenere Person die Aussagen und Fragen des Kindes erweitert und ausbaut. In diesem Austausch stehen die Fragen und Äußerungen der erfahreneren Person in direktem Zusammenhang mit den Reaktionen der weniger erfahrenen Person und deren Verständnis der Geschichte. Das Gespräch beinhaltet daher zusammenhängende Kommentare, welche die Mutter am Wissen des Kindes orientiert. Dabei stellt sie dem Kind Fragen, bestätigt seine richtigen Antworten, korrigiert falsche Antworten oder unterstützt es dabei, sich selbst auszubessern. Die Mutter führt außerdem die Kommentare des Kindes näher aus oder liefert erweiterte Erklärungen und ermutigt das

Kind dadurch, seine Ideen weiter auszuführen. Der Erwachsene stellt dabei dem Kind offene Fragen, welche den Abruf bestimmter Details oder Geschehnisse erfordern, um der Geschichte einen Rahmen zu geben. Dann stellt er klärende Fragen, die mehr Details voraussetzen oder eine leitende Frage, bei der das Kind dazu angehalten ist, der Meinung des Erwachsenen zuzustimmen oder sie zu verneinen. Dieser ausführliche Austausch, in dem die Mutter solche Fragen stellt und Erklärungen und Einzelheiten anbietet, regt das Kind dazu an, über neue Ideen und Lösungen nachzudenken und diese auszusprechen (Clarke-Stewart, Beck 1999, 416).

Der erste Punkt, mit dem ein Teil der Beschreibungen dieser Strategie einhergeht, ist die Komponente *Keeping the child in the zone of proximal development – Das Halten des Kindes in der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)*. Diesbezüglich wurde von Clarke-Stewart und Beck angemerkt, dass die Mutter ihre Äußerungen an dem Wissen des Kindes orientiert. Jene Aussage entspricht dem Leitgedanken der Kategorie nach Berk und Winsler. Denn die ZNE wird nach Vygotsky eben als Spanne zwischen dem aktuellen und dem potentiellen Entwicklungsstand gefasst. In dieser Zone, in welcher dem Kind Aufgaben ermöglicht werden, die es zwar herausfordern, jedoch mit Unterstützung ausgeführen kann, findet optimales Lernen statt (Berk, Winsler 1995, 26; Minami 2001, 57; Wareham 2007, 5). Zu diesem Zweck sollten sämtliche Interventionen dem Entwicklungs- und Wissensstand des Kindes angepasst sein. Wie Mütter mit ihren Kindern verbal interagieren, sollte in Folge dessen mit dem aktuellen Niveau der erzählerischen Fähigkeiten der Kinder übereinstimmen (Minami 2001, 74). Somit erleichtert die Teilnahme am gesellschaftlichen Austausch mit kompetenteren Personen innerhalb der ZNE dem Kind die Internalisierung kognitiver Fähigkeiten. Dazu zählt unter anderem die Entwicklung der Sprachfähigkeit wie auch die Fähigkeit, sich an etwas zu beteiligen und sich selbst einzubinden (Wareham 2007, 5).

Dieser Strategie entsprechend kann die Scaffolding-Funktion *Demonstration – Veranschaulichung möglicher Lösungsschritte* genannt werden, da sich in deren Beschreibung jener Gedanke wieder findet, dass es nicht bloß darum geht, die Lösung einer Aufgabe vorzuzeigen, sondern an der Lösungsstrategie des Kindes anzuknüpfen, bei der es nicht alleine vorankommt, um diese weiterzuführen. Die weniger erfahrene Person kann daran wiederum anknüpfen, wodurch ein Wechselspiel aus Imitation und Demonstration entsteht (Wood et al. 1976, 98).

Bezüglich Reminiscing lassen sich zu dieser Strategie etliche Parallelen finden, die zum Teil auch mit bereits thematisierten Strategien zusammenhängen. In Eltern-Kind-Gesprächen können die Eltern oft an kleinen Teilinformationen, die die Kinder einbrin-

gen, anknüpfen und sie dann dabei unterstützen, ihre Erlebnisse in organisierter und vollständiger Form wiederzugeben (Wareham 2007, 17).

Im Unterschied zu der in dieser Strategie enthaltenen Vorgehensweise, nämlich die Aussagen des Kindes aufzugreifen und auszubauen, steht jene Verhaltensweise, die dem niedrig-elaborierten Reminiscing-Stil zugeordneten wird, nämlich dem Kind eine *Bestimmte Antworten zu entlocken*. Das Ziel jener Mütter besteht darin, die Fähigkeiten des Kindes hinsichtlich Erinnerungen vorzuführen (Burch et al. 2004, 277; Cleveland, Reese 2005, 376). Durch wiederholende Fragen wollen sie dem Kind ein bestimmtes Detail über das vergangene Ereignis entlocken (Fivush 2007, 39; Harley, Reese 1999, 1339; Nelson, Fivush 2004, 497; Wareham 2007, 19f).

Die Wichtigkeit, *kindliche Aussagen zu bestätigen und zu bewerten,* wurde schon in der Erläuterung der Strategie *Emotional support – Emotionale Unterstützung* betont, wird aber auch in der Beschreibung dieser Strategie erwähnt. Durch die Bestätigung der Aussagen des Kindes fühlt es sich wahrgenommen, und wird gleichzeitig dazu ermutigt, weitere selbstständige Gesprächsbeiträge zu liefern (Fivush et al. 2006, 1571).

Außerdem zählt das Bereitstellen von Informationen, welches eine Kategorie des elterlichen Verhaltens in Gesprächen über Vergangenes bildet, zu dieser Strategie nach Clarke-Stewart und Beck. Auf der Seite des hoch-elaborierten Reminscing-Stils wäre hier *Detaillierte Informationen bereitstellen* zu nennen. Informationsliefernde Äußerungen sind deshalb ein wichtiger Teil des Reminiscings, da sie dazu beitragen, durch das Bereitstellen vieler kontextabhängiger Details eine zusammenhängende, verständliche Repräsentation eines Ereignisses zu konstruieren (Wareham 2007, 23). Zum niedrig-elaborierten Reminiscing-Stil zählt hingegen die Kategorie *Spärliche Informationen bereitstellen*. Dadurch, dass jene Eltern ihren Gesprächsbeiträgen nur wenig bis gar keine neuen Details hinzufügen, entstehen Erzählungen mit sehr spärlichem Informationsgehalt (Burch et al. 2004, 277; Fivush 2008, 53).

Zusätzlich dazu wird jener Aspekt des Fragenstellens erneut erwähnt, der in der vierten Strategie *Questioning – Fragen stellen* bereits ausführlich thematisiert wurde. Zusammengefasst wird hier noch einmal erwähnt, dass es zum hoch-elaborierten Reminiscing zählt, dem Kind *offene Fragen zu stellen*, durch die man dem Kind Informationen zukommen lassen kann (Cleveland, Reese 2005, 376) und durch welche das Kind aufgefordert wird, selbst Erinnerungen abzurufen und somit zum aktiven Gesprächspartner wird (Harley, Reese 1999, 1341; Wareham 2007, 22). Ein Merkmal des niedrig-elaborierten Reminiscing-Stils ist, g*eschlossene und wiederholende Fragen zu stellen.* Dadurch wird dem Kind nicht die nötige narrative Struktur geboten, die ihm eine aktive

Teilnahme am Reminiscing ermöglichen würde (Cleveland, Reese 2005, 378; Conroy, Salmon 2006, 279).

3.2 Erweiterung der sieben Strategien nach Clarke-Stewart und Beck

Die sieben Strategien, die in der Studie von Clarke-Stewart und Beck angeführt wurden, erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Um einen Gesamteindruck im Hinblick auf die Zusammenhänge der Konzepte Scaffolding und Reminiscing vermitteln zu können, werden die vorigen Darstellungen um zwei weitere Aspekte erweitert. Bisher wurden die von den Autoren konkret bezeichneten Strategien angeführt und um Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit den Konzepten Scaffolding und Reminiscing erweitert. Im Folgenden werden nun zusätzliche Themenbereiche aufgegriffen, die für die Komplexität dieses Zusammenhangs zentral sind.

3.2.1 Autonomieunterstützung und Perspektivenübernahme

Ein Element, das immer wieder sowohl in den Betrachtungen zu Scaffolding als auch in den Beschreibungen über Reminiscing aufscheint, das in den Strategien allerdings nicht explizit bzw. separat thematisiert wird, soll hier in einem eigenen Abschnitt hervorgehoben werden. Es handelt sich dabei um den Themenkomplex der Autonomieunterstützung bzw. Perspektivenübernahme. Der Bereich der Selbstbestimmungstheorie, welche wiederum die intrinsische bzw. extrinsische Motivation zum Inhalt hat, geht damit einher. Die Überlegungen hierzu sind für beide Konzepte zentral und scheinen in den Ausführungen über diese auf und somit in Teilbereichen sämtlicher Komponenten, Funktionen, und Strategien bzw. auch in Kategorien der Reminiscing-Stile.

Die Selbstbestimmungstheorie besagt, dass Kinder drei Grundbedürfnisse haben, nämlich Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit. Eltern oder andere Erwachsene können Kindern insofern helfen, diese drei Grundbedürfnisse zu erfüllen, indem sie die Autonomie ihrer Kinder unterstützen, ihnen ein passendes Maß an Struktur bieten und zu den Kindern in warmer und liebevoller Art und Weise in Beziehung stehen bzw. diese herstellen (Cleveland, Reese 2005, 377).

Der erste Grundsatz dieser Selbstbestimmungstheorie besteht darin, dass die Eltern die Interessen des Kindes unterstützen, anstatt ihre eigenen zu verfolgen. Dadurch ermuti-

gen sie ihr Kind, durch intrinsische und nicht durch extrinsische Motivation an der Aufgabe zu arbeiten (Cleveland, Reese 2005, 377). Diese Thematik wurde in den beiden Kategorien *Die Kindliche Perspektive übernehmen* auf der Seite des hoch-elaborierten und die *Die mütterliche Perspektive verfolgen* auf jener des niedrig-elaborierten Reminscing-Stils, behandelt. Jene Bereitschaft der Mutter, die Sichtweise des Kindes bezüglich der Vergangenheit einzunehmen und sich darauf einzulassen, hilft dem Kind dabei, die intrinsische Motivation aufrechtzuerhalten, das heißt, sich dem Reminiscing um seiner selbst willen zu widmen (Cleveland et al. 2007, 133; Cleveland, Reese 2005, 376). Niedrig-elaborierte Mütter neigen hingegen dazu, ihre eigene Perspektive zu verfolgen. Wenn das Kind dazu ermutigt wird, die Sichtweise der Mutter zu übernehmen und dieser zu entsprechen, wird diese Verhaltensweise als kontrollierend und damit wenig autonomieunterstützend angesehen (Cleveland, Reese 2005, 378; Wareham 2007, 31). Indem Mütter ihrem Kind den richtigen Weg vorschreiben, sich an Ereignisse zu erinnern bzw. diese wiederzugeben, fördern sie eher extrinsische Motivationen (Cleveland, Reese 2005, 378). Das bedeutet, das Kind nimmt nicht um der Halndlung selbst willen am Reminiscing teil, sondern wird aufgrund von Vorteilen, die sich aus der Handlung ergeben, dazu motiviert. Ein Motivationsgrund wäre beispielsweise, den Erinnerungstest, als den niedrig-elaborierte Mütter Reminiscing oft betrachten, gut zu bestehen.

Ein zweiter Grundsatz der Selbstbestimmungstheorie ist, dass die Struktur, die Eltern ihren Kindern für eine Aufgabe anbieten, mit den Kompetenzen des Kindes und dessen Sichtweise hinsichtlich seines eigenen Könnens kompatibel ist (Cleveland, Reese 2005, 377).

Ein letzter Grundsatz bezieht sich auf die Verbundenheit. Eltern, die warm und liebevoll sind, fördern den Verbundenheitssinn der Kinder. Eltern, die die Autonomie ihres Kindes stark unterstützen und viel Struktur und Wärme bereitstellen, tragen dazu bei, dass das Kind in der Entwicklung hinsichtlich Motivation, Kompetenz und Verbundenheitssinn optimal unterstützt wird (ebd., 378). Indem Eltern ihre Kinder dazu ermutigen, an gemeinsamen Gesprächen über Vergangenes teilzunehmen, vermitteln sie ihnen, dass Reminiscing ein wertvolles soziales Werkzeug ist (Wareham 2007, 32).

Clarke-Stewart und Beck (1999, 413) merkten in ihrem Artikel über die oben beschriebene Studie *“Maternal Scaffolding and Children’s Narrative Retelling of a Movie Story”* an, dass diese sieben Strategien nicht alle Aspekte von Scaffolding umfassen. Ein Schlüsselelement, das dabei fehlt, ist die graduelle Reduktion der Unterstützung des Erwachsenen sobald die Kompetenzen des Kindes zunehmen.

3.2.2 Graduelle Reduktion der Unterstützung

Clarke-Stewart und Beck (1999, 413) führen an, dass es im Rahmen ihrer Studie deshalb nicht möglich war, den Aspekt von Scaffolding, die Reduktion der Unterstützung, zu berücksichtigen bzw. zu untersuchen, da es sich um zeitbegrenzte Mutter-Kind-Interaktionen handelte.

Da die Absicht für die Ausführung dieses Kapitels darin liegt, ein Gesamtbild darüber entstehen zu lassen, wie eine Mutter ihr Kind beim gemeinsamen Wiedererzählen von Vergangenem unterstützen kann, welche Möglichkeiten sich ihr bieten, und dieses fehlende Element für diese Überlegungen zentral ist, wird es an dieser Stelle aufgegriffen und thematisiert.

Haden et al. (1997, 295) fassen zusammen, dass Kinder sobald sie sich an sozialen Aktivitäten beteiligen, die etwas außerhalb ihrer Kompetenzen liegen, von den Eltern scaffoldet werden. Dies geschieht, indem diese ihnen die nötige Struktur zur Erfüllung der Aufgabe anbieten. Wenn dann die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes voranschreitet, findet ein Transfer der Verantwortung statt – vom Erwachsenen zum Kind hin. Das von der Mutter anfangs angebotene Scaffolding wird nun reduziert. Durch die Interaktion mit Erwachsenen lernen Kinder daher alle elementaren Fähigkeiten, internalisieren diese und sind folglich dazu in der Lage, die Aufgaben auch ohne Unterstützung zu bewältigen.

Somit wird deutlich, dass das Kind immer kompetenter wird, die Mutter weniger Begleitung und Unterstützung anbietet und das Kind in Folge dessen eine immer größere Rolle im sozialen Austausch einnimmt. Währenddessen wird es allerdings immer weiter unterstützt, wodurch seine Fähigkeiten stetig zunehmen. Das bedeutet zwar, dass Eltern unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung ihr Kind dazu ermutigen, sich mehr an der Interaktion zu beteiligen, sobald es dazu in der Lage ist, aber dass die Mitwirkung des Erwachsenen trotzdem aufrecht bleibt (Wareham 2007, 6).

Hinsichtlich der Reduktion der Unterstützung spricht unter anderem Lewis (1999, 382) davon, dass sich Eltern in ihrem Unterstützungsverhalten graduell zurücknehmen, wenn die Fähigkeiten des Kindes zunehmen. Im Alter von drei bis vier Jahren sind Kinder dann dazu in der Lage, verständliche Erzählungen selbstständig zu produzieren. Dieser Thematik entspricht die Komponente *Promoting self-regulation – Förderung der Selbstregulation* nach Berk und Winsler. Der Leitgedanke dabei besteht darin, dem Kind zu ermöglichen, Interaktionen so weit als möglich selbst zu regulieren und zu steuern. Die erfahrenere Person greift nur dann ein, wenn das Kind tatsächlich nicht mehr allein vorankommt. Durch die stückweise Abgabe von Verantwortung an das Kind wird die Selbstre-

gulation des Kindes begünstigt woraufhin sich die Mutter wieder zurücknimmt (Berk, Winsler 1995, 29f).

In Bezug auf das Konzept Reminiscing erfolgt tendenziell eine Verschiebung des mütterlichen Stils hin zu eher offenen W-Fragen, wenn Kinder das Vorschulalter erreichen. Diese Verlagerung verdeutlicht die Sensibilität der Mutter hinsichtlich der sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes, sich am Reminiscing zu beteiligen. Die Mutter erhöht demgemäß die Anforderungen, indem sie das Kind dazu ermutigt, sich intensiver an den Gesprächen zu beteiligen, sobald die Fähigkeiten, detailliertere Informationen wiederzugeben, ausgereifter ist (Wareham 2007, 23).
Aufgrund der vorigen Überlegungen zu der Thematik der Reduktion der Unterstützung und sich dabei auf Scaffolding-Modelle stützend, würden Eltern ihrem Kind weniger Struktur anbieten, wenn dieses schon selbst mehr einbringt (Haden et al. 1997, 304). Haden et al. (1997, 304) fanden hingegen heraus, dass Eltern immer erweitertere und ausgereiftere Gesprächsbeiträge einbringen, sobald das Kind selbst fortgeschrittenere Erzählfähigkeiten entwickelt.
Auch Newcombe und Reese (2004; zit. nach Wareham 2007, 6) ermittelten, dass Eltern eher dazu neigen, ihr Kind intensiver zu begleiten und zu unterstützen, wenn deren Kompetenzen steigen. Diese Ergebnisse stehen daher im Widerspruch zu dem Modell Vygotskys, auf das sich die Theorie stützt, dass Eltern die Unterstützung reduzieren, sobald die Fähigkeiten des Kindes zunehmen. Die Begründung für ihre Ergebnisse finden Newcomb und Reese darin, dass das Kind in der Interaktion mehr involviert ist und die Mutter als Reaktion darauf auch mehr zu dem Gespräch beiträgt. Laut den beiden Autoren gilt diese Theorie auch für die generelle Entwicklung autobiographischer Erzählungen. Wenn Eltern ihr Kind dazu ermutigen, sich an Konversationen über deren vergangene und gegenwärtige Erlebnisse zu beteiligen, vereinfachen sie die Internalisierung dessen, was erinnerungswürdig ist und wie man sich daran erinnern kann. Je mehr das Kind zu diesen Gesprächen beiträgt, umso mehr unterstützt die Mutter das Kind (Wareham 2007, 6).
Diese Denkweise spiegelt ein spiralförmiges Modell der Eltern-Kind-Interaktion wider (ebd.). Auch Haden et al. (1997, 304) verwendeten für das Konzept Reminiscing als Metapher eine Spirale im Unterschied zu Scaffolding, für das der Vergleich mit einem Gerüst, einem Rahmen gewählt wurde. Das Ziel der Mutter, das Kind in gemeinsame Gespräche über die Vergangenheit einzubinden, besteht nicht nur unbedingt darin, ihm beizubringen wie man Vergangenes vollständig, folgerichtig und ohne Unterstützung abruft und wiedererzählt. Indem beide Interaktionsteilnehmer mit der Zeit immer mehr erzähle-

rische Struktur zur Verfügung stellen, lässt dies auch auf soziale Ziele rückschließen, die dem gemeinsamen Reminiscing zugrunde liegen. Durch das gemeinschaftliche (Re-) Konstruieren von gemeinsam erlebten Geschichten aus der Vergangenheit entstehen zwischenmenschliche Bande und werden dadurch auch aufrechterhalten.

Im Anschluss an die Erläuterungen über den Zusammenhang der beiden Basiskonzepte Scaffolding und Reminiscing, folgt nun eine Zusammenfassung der erlangten Erkenntnisse, um einen Überblick zu schaffen.

3.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde ein Gesamteindruck davon vermittelt, welche konkreten Möglichkeiten sich einer Mutter bieten, die gemeinsame Erzählung von Erlebnissen aus der Vergangenheit zu unterstützen. In Übereinstimmung mit der Theorie Vykotskys lässt sich prinzipiell feststellen, dass die Mutter das Kind bei seinen Nacherzählungen scaffoldet, indem sie dem Kind durch bestimmte unterstützende Verhaltensweisen ermöglicht, mehr Information wiederzuerzählen, als es selbstständig könnte (Sales et al. 2003, 186).
Indem das Kind regelmäßig an Gesprächen mit erfahreneren Personen teilnimmt, kann es Erinnerungen und andere repräsentationale Fähigkeiten internalisieren, die scaffoldet, geübt und ausgeweitet werden. Durch diese Teilnahme an gemeinsamen sozialen Interaktionen können Kinder also Reminiscing üben, indem sie Teile des spezifischen Stils und der Inhalte in und aus diesen Gesprächen auf die gleiche Art verwenden wie ihre Eltern. Dies bedeutet daher in weiterer Folge, wenn Eltern ihre Kinder dazu ermutigen, an Gesprächen über vergangene und gegenwärtige Erlebnisse teilzunehmen, vereinfachen sie für ihre Kinder die Internalisierung, wie und was im Gedächtnis gespeichert werden muss, damit sie ausgereifte Fähigkeiten hinsichtlich autobiographischer Erinnerungs- und Erzählfähigkeiten ausbilden können (Wareham 2007, 6ff).
Im Laufe der Überlegungen zu den beiden Konzepten Scaffolding und Reminiscing kristallisierte sich eine Inhärenz bzw. Implikation von Scaffolding in dem Konzept Reminiscing heraus. Es wurde auch angemerkt, dass diese Beziehung nur in die beschriebene Richtung, aber nicht wechselseitig besteht. Um diesen Zusammenhang der beiden Konzepte Scaffolding und Reminiscing zu verdeutlichen, wurden die in der Studie von Clarke-Stewart und Beck angeführten sieben Scaffolding-Strategien zur Unterstützung einer Nacherzählung erläutert und mit zentralen Aspekten aus den bisherigen Überlegungen verknüpft. Separat hervorgehoben wurde danach der Themenkomplex der Autonomieun-

terstützung und die damit einhergehenden Bereiche, da diese für sämtliche Überlegungen zu beiden Konzepten bedeutend sind, aber nicht explizit in einer Strategie formuliert werden. Um eine vollständige Darstellung zu ermöglichen, wurden diese sieben Strategien um ein weiteres relevantes Merkmal erweitert, nämlich jenes der Reduktion der Unterstützung, auf welches in der genannten Studie nicht eingegangen werden konnte.
Zusammenfassend und abschließend lässt sich daher feststellen, dass Mütter durch ausgereiftes Reminiscing, das innerhalb eines unterstützenden Rahmens also mittels Scaffolding stattfindet, dazu in der Lage sind, ihr Kind zu ermutigen, seine Fähigkeiten, ein Erlebnis wiederzugeben, zu erweitern und ihm einen emotionalen Rahmen zu bieten, innerhalb dessen sie ihm die Bedeutung vermitteln, die Reminiscing per se hat. Die Ausbildung von Erinnerungs- und Erzählfähigkeiten steht daher in Zusammenhang mit der aktiven Teilnahme des Kindes an von den Eltern scaffoldeten narrativen Interaktionen (Wareham 2007, 14ff).

In den bisherigen drei Kapiteln wurde die theoretische Grundlage geschaffen, auf der die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit basiert. Diese lauten: „Welche Handlungen und Ausdrucksformen zeigen sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion, die als Scaffolding und Reminiscing verstanden werden können?“ und „Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Mutter-Kind-Interaktionen von Müttern feststellen, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend klassifiziert wurden?“ und sollen mittels einer qualitativen Videoanalyse beantwortet werden. Zu diesem Zweck wurden zunächst die beiden konzeptuellen Säulen Scaffolding und Reminiscing mit ihren Voraussetzungen, Merkmalen und Auswirkungen näher erläutert. Darauf folgte ein zusammenführendes Kapitel, in dem der Kontext dieser beiden Konzepte thematisiert wurde. Diese Ausführungen bieten den Rahmen für die Auswertung und Analyse des Videomaterials.
Demnach wird im nächsten Abschnitt der Fokus auf die methodischen Voraussetzungen für die Bearbeitung und Beantwortung der Fragestellungen gelegt. Diese bieten auch den Hintergrund für die Weiterentwicklung eines passenden Analyseverfahrens, das in dieser Arbeit verwendet wird.

4 Methodologie qualitativer Sozialforschung

Prinzipiell liegen qualitativer Sozialforschung verbalisierte oder verschriftlichte Inhalte zugrunde, so genannte qualitative Daten (Heinze 2001, 12). Qualitative Daten „sind wissenschaftliche Beschreibungen eines sozialen Gegenstandes“ (ebd., 13).
Sie beziehen sich nicht auf Mengen, Häufigkeiten und Zahlen, das heißt sie sind nicht quantitativ. Dennoch werden die Inhalte auf wissenschaftliche Art und Weise bearbeitet, insofern Bedeutungen, Strukturen und Verhältnisse des sozialen Gegenstandes identifiziert werden (Heinze 2001, 12f). Qualitative Forschung lässt sich als Sammelbegriff für viele verschiedene Zugänge, betreffend Methode, Methodologie und Theorie sozialer Wirklichkeiten, fassen (Kardorff 1995, 3). Ziel qualitativer Forschung ist, die individuelle Perspektive der Handelnden einzunehmen und deren Lebenswelt aus dieser darzustellen. So sollen bestimmte Abläufe, Muster und Strukturen hervorgehoben werden, womit letztendlich ein Beitrag zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten geleistet werden kann. Qualitative Forschung schafft weder durch detaillierte Beschreibungen bloße Abbilder der Wirklichkeiten, noch existiert sie grundlos nur um eine weitere Besonderheit in der Forschungsvielfalt darzustellen. Sie zieht Unbekanntes, Unerwartetes oder Abnormes dazu heran, Unterschiedlichkeiten hervorzuheben und ermöglicht damit einen Zugang zu neuen Erkenntnissen (Flick et al. 2003, 14).
Insgesamt lässt sich festhalten, dass keine verpflichtende, eindeutig feststehende oder uniforme Methodologie qualitativer Sozialforschung existiert (Lamnek 2005, 27). Der Begriff qualitativ dient somit als Sammelbegriff, der die unterschiedlichsten methodischen Vorgehensweisen und Positionen beinhaltet, die in verschiedenen Disziplinen gegründet wurden und auch in vielen Fachbereichen, unter anderem der Pädagogik, Verwendung finden (Kleining 1995, 11; Lamnek 2005, 27; Mey 2003, 709). Die Aufgabe qualitativer Methodologie besteht folglich darin, die Methode und die Art der Verwendung zu bestimmen, um Daten erstellen und analysieren zu können, also den gesamten Forschungsprozess zu begründen. Zusammenfassend lässt sich qualitative Sozialforschung als Prozess verstehen, in dem qualitative Methoden auf soziale Thematiken angewandt werden (Heinze 2001, 12).

Um eine methodologische Basis für die Bearbeitung und Beantwortung der Forschungsfragen zu schaffen, werden in diesem vierten Kapitel zuerst wichtige Grundlagen und Merkmale qualitativer Forschung ausgewiesen. Danach werden konkrete qualitative Erhebungsmethoden angeführt und beschrieben, die aufgrund der Ähnlichkeit mit der Er-

hebung des Datenmaterials dieser Arbeit gewählt wurden, um diese zu untermauern. Mit der Darstellung von theoretischen Hintergründen zur Forschungspraxis von Analyseverfahren, wird die Erarbeitung des verwendeten Verfahrens begründet. Die Ausführungen über die unterschiedlichen qualitativen Analysetechniken dienen als Richtlinien für die gesamte Bearbeitung des Datenmaterials. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der gewonnen Erkenntnisse bezüglich der Ausführungen zur qualitativen Sozialforschung.

4.1 Grundlagen und Merkmale qualitativer Sozialforschung

Trotz der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Ansätze, die unter dem Begriff qualitative Forschung subsumiert werden, können einige Grundlagen und Merkmale formuliert werden, die für alle gleichermaßen gelten[21] (Mey 2003, 709; Flick et al. 2003, 20):

- Durch die Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen wird soziale Realität konstruiert. Qualitative Forschung ist somit ein *interpretativer* Akt, da Menschen Objekten, Ereignissen, Personen und Situationen Bedeutungen zuschreiben, nach welchen sie ihre Handlungen orientieren.
- Das Forschungsgebiet ist die natürliche Umgebung und das alltägliche Leben, die durch *naturalistische* Verfahren untersucht werden sollen. Dabei werden persönliche, subjektiv bedeutsame Ansichten und Verhaltensweisen verständlich gemacht und erläutert. Das bedeutet, dass erst durch die individuellen, also subjektiven Bedeutungszuschreibungen objektive Lebensbedingungen ihre Wichtigkeit erlangen.
- Da sämtliche Methoden der Sozialforschung gleichzeitig auch Kommunikation beinhalten, müssen die Regeln der qualitativen Methoden unter Einbezug alltäglicher Kommunikation bestimmt werden. Aufgrund der Zentralität der Kommunikation in der qualitativen Sozialforschung ist es erforderlich, dass die Vorgehensweise zur Erhebung von Daten per se durch einen *kommunikativen* Charakter gekennzeichnet ist.
- Qualitative Sozialforschung kann in zweierlei Hinsicht als *reflexiv* bezeichnet werden. Einerseits in Bezug auf die Reflexivität sozialer Wirklichkeit, insofern sich diese durch die fortwährende Erzeugung einer alltäglichen Lebenswelt prozesshaft darstellt. Andererseits wird aber auch von der qualitativen Forschung verlangt, sich selbst immer wieder kritisch zu hinterfragen.

[21] Dieser folgende Abschnitt stammt sinngemäß aus den beiden Publikationen Flick et al. 2003, 20ff und Lamnek 2005, 33.

- Das Etikett *qualitativ* erlangt seine Berechtigung in eben dieser qualitativen Sozialforschung dadurch, dass sich ihre Vorgehensweisen von jenen Maßstäben der Standardmethoden durch die Verwendung nicht-standardisierter Verfahren abheben. Dadurch wird es möglich, dem Forschungsfeld auf offene und adäquate Art und Weise zu begegnen.

Die Nennung der Merkmale gilt dem gedanklichen Ersteinstieg in die Thematik des qualitativen Forschungsprozesses. Um diese zu vertiefen, werden im Folgenden Grundprinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung angeführt, die sich inhaltlich zum Teil mit den bereits erwähnten Merkmalen überschneiden, jedoch auch andere Aspekte beinhalten. Daraufhin werden Gütekriterien diskutiert und speziell für die qualitative Forschung geltende Kriterien näher beschrieben, um die wissenschaftliche Gültigkeit dieses Ansatzes zu thematisieren. Der häufigen Auseinandersetzung mit dem Unterschied zwischen quantitativ und qualitativ vorgehender Methoden wird im darauf folgenden Abschnitt Rechnung getragen, da eine genauere Vorstellung von qualitativer Sozialforschung in Abgrenzung zur quantitativen möglich wird.

4.1.1 Grundprinzipien

Wie bereits erwähnt, werden an dieser Stelle zentrale Prinzipien der qualitativen Sozialforschung genannt und erläutert, um die Programmatik dieser nachvollziehen zu können. Diese Ausführungen überschneiden sich zum Teil mit bereits dargelegten Erkenntnissen in der Darstellung der Merkmale qualitativer Forschung und dienen zu deren genaueren Erklärung und Weiterführung. Zu diesen Prinzipien zählen nach Lamnek (2005, 20ff) Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität.

- Offenheit

  Offenheit im Sinne qualitativen Forschens bedeutet, alle verfügbaren Informationen, die sich aus dem Forschungsfeld gewinnen lassen und im Forschungsprozess entstehen, anzunehmen. So wird es möglich, auch unerwartete, bedeutsame und weiterführende Erkenntnisse zu gewinnen. Durch die grundsätzliche Offenheit gegenüber den handelnden Personen, den Forschungssituationen sowie den einsetzbaren Methoden, können Hypothesen generiert und weiterentwickelt werden, im Unterschied zu ihrer bloßen Überprüfung (Lamnek 2005, 21).

- Forschung als Kommunikation

  In Bezug auf qualitative Forschung wird Kommunikation als Wechselspiel zwischen Forscher und Forschungsgegenstand angesehen. Insofern wird ihre gegenseitige Wirkung nicht als Störfaktor erachtet, sondern in den Prozess des Forschens integriert. Dabei scheint es sinnvoll, die alltäglichen Regeln der Kommunikation zu berücksichtigen (Lamnek 2005, 22).

- Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

  In der qualitativen Sozialforschung werden die Handlungen und Äußerungen der untersuchten Personen als prozesshafte Ausschnitte der Wiedergabe und Herstellung sozialer Wirklichkeit gesehen. Da soziale Phänomene keine konstanten Größen, also keine rigiden Formen darstellen, bedarf es einer Prozessualität, um die Herausbildung von Zusammenhängen wissenschaftlich begreifen zu können. Die oben genannte Kommunikation zwischen Forscher und Erforschtem bildet die notwendige Voraussetzung dafür, dass der Gegenstand der Forschung und die Forschungstätigkeit an sich als prozesshaft gelten kann (Lamnek 2005, 23).

- Reflexivität von Gegenstand und Analyse

  Wie bereits in der Erläuterung der Merkmale qualitativen Forschens erwähnt, bezieht sich die Reflexivität auf zwei unterschiedliche Aspekte. Einerseits wird es zum Prinzip erhoben, dass sich der Forscher durch kritische Reflexion hinterfragt, andererseits wird auch Anpassungsfähigkeit sämtlicher, für die Durchführung der Forschung nötigen, Instrumentarien erwartet (Lamnek 2005, 23f).

- Explikation

  Explikation hinsichtlich qualitativer Sozialforschung meint, den Anspruch an den Forscher zu stellen, seine Vorgehensweise im Forschungsprozess offen zu legen und argumentativ zu begründen. Durch die Darlegung des angewandten Regelsystems soll die Interpretation dokumentiert und somit nachvollziehbar gemacht werden. Dies ist allerdings nicht gleichbedeutend mit einer Garantie für die Gültigkeit der Interpretation, sondern soll sie lediglich verständlich machen (Lamnek 2005, 24).

- Flexibilität

  Für die qualitative Forschung ist es, wie oben bereits erwähnt, erforderlich, sich flexibler Methoden zu bedienen, um sich auf die unterschiedlichen Gegebenheiten des Forschungsgegenstandes einstellen zu können. Zusätzlich dazu wird ermöglicht, et-

waige auftretende Veränderungen und weitere gewonnene Erkenntnisse während des Forschungsprozesses in die weiterführende Bearbeitung zu inkludieren (Lamnek 2005, 25f).

4.1.2 Gütekriterien

Um nun der qualitativen Sozialforschung ihre wissenschaftliche Gültigkeit nachweisen zu können, bedarf es allgemeiner Kriterien. Dabei zeigt sich vor allem die Notwendigkeit eines Qualitätsnachweises hinsichtlich des Zugangs und der Vorgehensweise, also wie man zu diesem wissenschaftlichen Ergebnis gelangt. Denn die unterschiedlichen Aspekte der verschiedenen Methoden sollen auf wissenschaftstheoretischer Basis vergleichbar sein, um das Ausmaß der Wissenschaftlichkeit einer ausgewählten Methode jederzeit bestimmen zu können. Diese allgemein gefassten Kriterien sollen demnach als Orientierung und Richtmaß fungieren (Lamnek 2005, 142).

Eine Herangehensweise in der Erstellung von Gütekriterien für qualitative Forschung besteht darin, die klassischen Kriterien, die auch in der quantitativen Forschung Verwendung finden, umzulegen und zu adaptieren. Dazu gehören: Reliabilität, Validität und Objektivität (Flick 1995, 167; Flick 2007, 489). Die Idee hinter dieser Variante der Kriterienübernahme von der quantitativen zur qualitativen Forschung besteht in der Schaffung von „Einheitskriterien“, mit welchen jegliche Art der Forschung bewertbar wird (Steinke 2003, 319). Vielerseits wird diese Umlegung der Gütekriterien jedoch hinterfragt, da das Verständnis und die Sichtweise von Realität bei beiden Forschungsansätzen viel zu sehr differiert (Flick 2007, 499). Da sich die qualitative Sozialforschung jedoch als eigenständige Richtung etabliert hat, scheint es auch legitim, dass sie sich in der Wahl der Gütekriterien von der quantitativen Forschung abgrenzt. Trotzdem wird ein gewisser Bezug darauf als sinnvoll erachtet, um die Wissenschaftlichkeit qualitativer Forschung belegen zu können (Lamnek 2005, 146).

Nach Flick (1995, 167; 2007, 489) und auch nach Knoblauch (2003, 628) besteht eine andere Vorgehensweise in der Erstellung von Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung darin, neue, andere Gütekriterien zu fassen, die an die Methode angepasst sind. Somit werden auch die Spezifika des Forschungsprozesses berücksichtigt. Mayring (2002 zit. nach Lamnek 2005, 146) formuliert sechs alternative Kriterien, die als Anhaltspunkt und Bespiel für die Variante der Neuentwicklung von Kriterien dienen sollen: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation.

- Der Sinn der *Verfahrensdokumentation* besteht darin, den Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, indem das konkrete Vorgehen ausführlich beschrieben wird. Dies ermöglicht intersubjektive Überprüfbarkeit (Lamnek 2005, 146).

- Die *argumentative Interpretationsabsicherung* bezieht sich auf die genaue Darstellung der Analyse, das heißt die Interpretation, um auch diese intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (Lamnek 2005, 147).

- Die Forderung nach *Regelgeleitetheit* im Sinne der qualitativen Forschung bedeutet, das Forschungsvorgehen systematisch anzulegen, was auch das Einhalten gewisser Regeln bedingt. Auch wenn das Prinzip der Offenheit und Flexibilität generell erhalten werden soll, bieten Regeln und die damit einhergehende Systematisierung die notwendigen Strukturen, um effizient forschen zu können (Lamnek 2005, 147).

- In der qualitativen Forschung wird die *Nähe zum Gegenstand* als Maxime angesehen. Das bedeutet, dass der Erforschte in seinem alltäglichen Umfeld und mit seiner individuellen Sichtweise wahrgenommen und diese einbezogen werden soll (Lamnek 2005, 147).

- Bei der *kommunikativen Validierung* handelt es sich um die Rücksprache mit den Probanden bezüglich der gewonnenen Informationen und Forschungsergebnisse, um sich so hinsichtlich ihrer Gültigkeit zu versichern (Lamnek 2005, 147; Steinke 2003, 320).

- Der Thematik der *Triangulation* kommt in sämtlichen Publikationen von Autoren[22], die sich mit qualitativem Forschen auseinandersetzen, große Bedeutung zu. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle der Triangulation mehr Aufmerksamkeit gewidmet und diese näher ausgeführt. Der Terminus Triangulation hat seinen Ursprung in der Landvermessung und steht dort für die „Fixierung eines Punktes durch die Verwendung eines Netzes von Dreiecken“ (Schründer-Lenzen 1997, 107). Im übertragenen Sinn meint dies für die qualitative Sozialforschung, unterschiedliche Theorien, Methoden, Messverfahren und Forscher miteinander zu verknüpfen, um so die Gültigkeit, also die Validität zu überprüfen (Flick 1995, 432; Lamnek 2005, 147; Schründer-Lenzen 1997, 107; Steinke 2003, 320). Die Sinnhaftigkeit der Triangulation liegt dar-

[22] Flick 1995, 2003; Lamnek 2005; Mey 2003; Schründer-Lenzen 1997; Steinke 2003.

in, die Beschränktheit, Ungenauigkeit und Verfälschung durch die Verwendung nur eines bestimmten Ansatzes bzw. einer Datenquelle, eines Forschers und einer Vorgehensweise zu vermeiden. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wurden vier verschiedene Bereiche der Triangulation unterschieden: Die *Daten-Triangulation* bedeutet, ein und dieselbe Angelegenheit zeitlich, örtlich und auch personenbezogen flexibel zu untersuchen. Die von verschiedenen Forschern durchgeführte Untersuchung, durch die ein höherer Grad an Genauigkeit erlangt werden soll, wird als *Investigator-Triangulation* bezeichnet. Die *Theorien-Triangulation* bezieht sich auf die Berücksichtigung und Verwendung verschiedenartiger theoretischer Ansätze in Bezug auf die Interpretation der gewonnenen Daten. Die *methodologische Triangulation* stellt einen weiteren wichtigen Bereich in dieser Thematik dar. Dieser verweist einerseits auf die Kombination von Subelementen innerhalb einer Methode und andererseits auf die Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Ansätze (Flick 1995, 432; Schründer-Lenzen 1997, 107f).

4.1.3 Abgrenzung qualitative und quantitative Forschung

Aus der Sicht der quantitativen Sozialforschung wird die das Subjekt umgebende Welt ausschließlich mithilfe der Sinne wahrgenommen. Nach dieser Denkweise entwickelt sich soziales Leben gemäß natürlicher Vorgänge und verläuft demnach in einem gewissen Rhythmus, also nach bestimmten Regeln. Der Untersuchende kann dies von außen wahrnehmen und grundsätzlich beschreiben. Die qualitative Sozialforschung hingegen definiert den Menschen als wahrnehmenden und verstehenden Teilnehmer des Forschungsprozesses und nicht als bloßen Forschungsgegenstand (Lamnek 2005, 32). Im Unterschied zur quantitativen Forschung erhebt dieser Ansatz den Anspruch, das Untersuchungsfeld von innen und aus der Perspektive der zu Erforschenden zu betrachten (Flick et al. 2003, 14). Die Merkmale qualitativen Forschens, Anpassungsfähigkeit und Veränderbarkeit, sind der Grund dafür, dass diese Methode als weich und flexibel betrachtet wird. Quantitative Verfahren werden hingegen als hart und rigide angesehen (Lamnek 2005, 26).

Die Unzufriedenheit mit den Methoden und Positionen der quantitativen Sozialforschung war Mitte des 20. Jahrhunderts der Auslöser für den Konflikt zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung. Bald darauf haben sich die qualitativen Theorien der wissenschaftlichen Methoden zu einer eigenständigen Richtung entwickelt (Lamnek 2005, 27). Das bedeutet, dass sich der qualitative und quantitative Forschungsansatz zu autonomen Gebieten empirischer Sozialforschung etabliert haben (Flick et al. 2003, 24).

Auch wenn sich in der jüngsten Vergangenheit der Sozialforschung immer öfter einer Kombination beider Ansätze bedient wurde, existieren nach wie vor zwei gegensätzliche Meinungen in der Praxis der Wissenschaft. Hier wird einerseits die puristische Meinung vertreten, nach der es die Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Denkansätze konsequent zu vermeiden gilt. Andererseits bevorzugen die Vertreter der pragmatischen Meinung eine Kombination der beiden Forschungsansätze (Heinze 2001, 30). Aus der pragmatischen Position entwickelten sich nach Garz und Kraimer (1991, 14f) drei unterschiedliche Ansätze: „1. Primat der quantitativen Forschung unter Einbezug qualitativer Anteile. 2. Primat der qualitativen Forschung unter Einbezug quantitativer Anteile. 3. die Gleichberechtigung der Forschungsansätze“ (Garz, Kraimer 1991, 15).
Im Anschluss an diese Überlegungen stellt sich nun die Frage, in welcher Situation welchem Forschungsansatz der Vorzug zu geben ist. Wenn das zu erforschende Feld unübersichtlich, komplex oder unbekannt ist, bietet sich eine qualitative Vorgehensweise an, da sie durch ihren beschreibenden, gegenstandsnahen und verstehenden Zugang und Charakter dazu in der Lage ist, wenig abstrakt und dadurch objektiver zu erforschen. So gesehen empfiehlt sich qualitative Forschung prinzipiell für erste Schritte in das Forschungsfeld (Brüsemeister 2000, 52; Flick et al. 2003, 25; Heinze 2001, 27; Kleining 1995, 16).
Verfolgt man diesen Ansatz weiter, so ist es nahe liegend, Ergebnisse qualitativer Forschung als Ausgangspunkt für die quantitative Bearbeitung zu nutzen. Somit bilden qualitative Verfahren die Basis oder zumindest eine Erweiterung quantitativer Forschungen (Flick et al. 2003, 25; Kardorff 1995, 3). Qualitativ empirische Sozialforschung begründet ihre Einheitlichkeit, indem sie sich von der quantitativen abgrenzt und nicht deshalb, weil ihre eigenen Verfahren homogen wären. Denn wie bereits angedeutet, werden unter dem qualitativen Forschungsansatz viele unterschiedliche Herangehensweisen subsumiert (Garz, Kraimer 1991, 1).

Um das breite Spektrum der Methodenvielfalt zu strukturieren und das Augenmerk auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte der Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu beschreiben, soll der folgende Abschnitt den qualitativen Methoden der Sozialforschung gewidmet werden.

4.2 Methoden qualitativer Sozialforschung

Wie schon im einleitenden Kapitel über die Grundlagen qualitativer Forschung angedeutet, beinhaltet diese eine große Vielfalt an Methoden, wobei es bei deren Auswahl auf das Forschungsinteresse ankommt. Somit kann festgehalten werden, dass es nicht eine oder die universelle methodische Vorgehensweise gibt. Die Methodik, also die „Wissenschaft von den Verfahrensweisen der Wissenschaften“ (Duden 2005, 656), qualitativer Forschung setzt sich damit auseinander, zwischen Lehre und Vorgehensweise zu vermitteln. Darüber hinaus liegt deren Fokus darauf, zu erfassen, wie die prinzipielle Verfahrensweise empirischen Forschens konzipiert ist, abgesehen von der reinen Gewinnung von Daten und deren Analyse (Flick et al. 2003, 22, 251).

Das methodische Vorgehen betreffend steht Forschern, die Interaktionen untersuchen und analysieren wollen, eine große Bandbreite an Ansätzen zur Verfügung, die qualitativer und interpretativer Natur sind. Dazu zählen unter anderem: Selbstbeschreibungen, Erzählungen des Selbst, Ethnographien[23], Grounded Theory[24], biographische und lebensgeschichtliche Methoden, verschiedene Interviewverfahren[25], Beobachtungsverfahren, Konversationsanalysen und Laborforschungen zu prinzipiellen Grundlagen des sozialen Lebens (Denzin 2003, 144). Kardorff (1995, 6) fügt außerdem noch die Vergleichsanalyse mimischen und gestischen Verhaltens in natürlicher Umgebung hinzu, das mithilfe von Fotos oder Videoaufnahmen erfasst wird.

Viele dieser Methoden gestalten sich aufgrund der erforderlichen genauen Vorgehensweise sehr zeitintensiv und aufwendig. Dies gilt sowohl für die Erhebung der Daten, deren Verschriftlichung sowie für deren Analyse (Flick 2003, 263). Anhand der obigen exemplarischen Aufzählung ist zu erkennen, dass in der qualitativen Sozialforschung eine prinzipielle Methodenvielfalt besteht und sich somit jeder Forscher die Frage nach der Wahl der richtigen Methode stellen muss. Dabei gilt das Prinzip, die methodische Vorgehensweise an die jeweilige Fragestellung zu adaptieren und diese zu optimieren und nicht den umgekehrten Weg einzuschlagen (Patry, Dick 2002, 81). Brüsemeister (2000, 18) stellt in diesem Zusammenhang den Vergleich vom Arbeiten mit Werkzeugen her: Bestimmte Werkzeuge eignen sich lediglich zur Bearbeitung bestimmter Materialien

[23] Ethnographie: „Beschreibende Völkerkunde; weitgehend ohne theoretische Erkenntnisinteressen erfolgt eine systematische Erfassung von Regelmäßigkeiten im individuellen und sozialen Verhalten (z.B. Sitten) fremder Gesellschaften“ (Lamnek 2005, 718).

[24] Grounded Theory: Methode nach Glaser und Strauss (1979; zit. nach Lamnek 2005, 735), um aus empirischen Daten eine Theorie zu entwickeln, indem vom speziellen Einzelfall auf das Allgemeine geschlossen wird. Die Theorie entsteht aus der sozialen Realität.

[25] Zu den Interviewverfahren zählen: Leitfadeninterviews (fokussiertes Interview, halbstandardisiertes Interview, problemzentriertes Interview, Experten-Interview, ethnographisches Interview) (Flick 2007, 194ff), Narrative Interviews, Struktur- oder Dilemma-Interviews, Klinische Interviews und diskursive Interviews (Hopf 1995, 177ff).

während sie für andere nicht in Frage kommen. So eignet sich eine Schaufel zum Graben eines Loches, nicht aber zum Befestigen einer Schraube.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird der Schwerpunkt auf die Beschreibung jener Verfahren gelegt, die auch für die in dieser Arbeit verwendete Vorgehensweise von Bedeutung sind. Da das Datenmaterial der vorliegenden Arbeit aus bereits vorab aufgezeichneten Mutter-Kind-Interaktionen besteht, wird der Fokus folglich generell auf Beobachtungsverfahren und im Besonderen auf audiovisuell unterstützte Beobachtungsverfahren gerichtet. Zudem liegen dieser Arbeit einige wenige, voneinander unabhängige Videos zugrunde, weshalb auch die Vorgehensweise der Einzelfallstudie näher erläutert wird.

4.2.1 Beobachtungsverfahren

Nach Brüsemeister (2000, 14) markiert die Beobachtung auf gewisse Art und Weise den Beginn empirischer Sozialforschung. Feger und Graumann (1983, 76) halten fest, dass Erlebbares und auch Verhaltensweisen wahrnehmbar und damit fassbar sind. Wenn dieses Erleben und Verhalten von anderen Personen nun beobachtet und beschrieben wird, spricht man von Fremdbeobachtung. Die Voraussetzung für die Wiedergabe des Wahrgenommenen ist die zumindest kurzfristige Erinnerung an bereits Geschehenes (ebd., 114). Die geplante, gezielte und aufmerksame Wahrnehmung, die bewusst besondere Aspekte beachtet, hingegen andere weniger, wird als Beobachtung definiert. Denn das Beobachten gestaltet sich ähnlich einer Suche nach bestimmten Elementen und ist von Anfang an darauf bedacht, das Wahrgenommene später auszuwerten. Insofern unterscheidet sich das wissenschaftliche Beobachten vom alltäglichen Wahrnehmen (Feger 1983, 3). Die wissenschaftliche Beobachtung als Methode und als Datenerhebungsverfahren zeigt sich vielseitig einsetzbar und differiert auch in ihren Erscheinungsformen. Folgend werden die unterschiedlichen Formen der Beobachtung angeführt und kurz beschrieben (Lamnek 2005, 558).

- Systematische – unsystematische Beobachtung:
  Bei der systematischen Beobachtung oder auch strukturierten, standardisierten, kontrollierten Beobachtung wird ein vorher gewähltes Schema festgelegt, um das beobachtete Verhalten mithilfe von Kategorien zu analysieren. Die unsystematische Beobachtung oder auch unstrukturierte, unstandardisierte, unkontrollierte Beobachtung erfolgt hingegen auf einem eher deskriptiven qualitativen Niveau. Sie begegnet dem

Gegenstand der Forschung auf eine offene, unbeschränkte, daher vorab nicht fixierte Art und Weise (Brüsemeister 2000, 90ff; Lamnek 2005, 565; Schölmerich et al. 2003, 615). Beide Beobachtungsrichtungen verfolgen dabei allerdings ein konkretes Forschungsziel und unterscheiden sich voneinander auch nicht durch den Grad der Wissenschaftlichkeit (Lamnek 2005, 559f).

- Teilnehmende – nicht-teilnehmende Beobachtung:
  Bei der teilnehmenden Beobachtung begibt sich der Forscher direkt in die Forschungssituation, um Teil dieser zu werden und aus dieser heraus den Gegenstand des Forschungsinteresses zu beobachten (Brüsemeister 2000, 83f; Flick 2007, 287; Lamnek 2005, 565; Legewie 1995, 189; Schölmerich 2003, 615f). Beobachtet jedoch der Forscher von außen und ist somit nicht in das Geschehen involviert, spricht man von nicht-teilnehmender Beobachtung (Brüsemeister 2000, 84; Lamnek 2005, 565; Schölmerich et al. 2003, 616).

- Offene – verdeckte Beobachtung:
  Von offener Beobachtung wird gesprochen, wenn die Probanden über die Beobachtung informiert wurden. Das Gegenteil davon, also die verdeckte Beobachtung, ist dadurch gekennzeichnet, dass die Probanden nicht darüber informiert sind, dass sie beobachtet werden (Brüsemeister 2000, 88f; Lamnek 2005, 565; Schölmerich et al. 2003, 616). Dadurch liegt es auf der Hand, dass sich bei der Durchführung verdeckter Beobachtungen ethische Problematiken ergeben (Brüsemeister 2000, 89; Schölmerich et al. 2003, 616).

- Laborbeobachtung – Feldbeobachtung:
  Unter Laborbeobachtung versteht man künstlich herbeigeführte Untersuchungssituationen in einem eigens dafür geschaffenen Umfeld. Im Gegensatz dazu wird die Feldbeobachtung im natürlichen Umfeld der zu beobachtenden Personen durchgeführt, wobei deren Verhaltensweisen dadurch als charakteristisch und authentisch angesehen werden können (Lamnek 2005, 565; Schölmerich et al. 2003, 616).

- Direkte – indirekte Beobachtung:
  Die direkte oder auch unvermittelte Beobachtung ist die ursprüngliche Form der Beobachtung, das heißt, dass der Forscher während der Handlungen der zu untersuchenden Personen anwesend ist. Dadurch kann eine Vielzahl an zusätzlichen Informationen gewonnen werden. Die indirekte bzw. technisch-vermittelte Beobachtung

ist dadurch gekennzeichnet, dass der Gegenstand des Forschungsinteresses, also das Verhalten und die Handlungen der Probanden, im Nachhinein analysiert wird. Dazu werden Dokumente erstellt, die diese Situationen festhalten, wie zum Beispiel Video- oder Tonbandaufnahmen, die als Grundlage der Auswertung dienen (Lamnek 2005, 656; Schölmerich et al. 2003, 616f). Der Vorteil bei der technisch-vermittelten Beobachtung liegt darin, dass das Material uneingeschränkt wiederholbar und damit beobachtbar ist (Schölmerich et al. 2003, 617).

Da die Basis der vorliegenden Arbeit Mutter-Kind-Interaktionen bilden, die auf Video aufgezeichnet wurden, ihr somit ein indirektes, also technisch-vermitteltes Beobachtungsverfahren zugrunde liegt, soll nun im Weiteren besonders auf die audiovisuell unterstützte Beobachtung Bezug genommen werden.

Die audiovisuell unterstützte Beobachtung

Um die Verhaltensweisen und Handlungen der Menschen beobachten und so gut wie möglich festhalten zu können, wurden schon immer sämtliche verfügbaren Medien verwendet (Ellgring 1995, 203). Grundsätzlich ist es für jegliche Beobachtung zentral, den Forschungsgegenstand mit seinen zeitlichen und räumlichen Bedingungen und sämtlichen anderen Gegebenheiten so detailliert wie möglich wahrnehmen zu können. Unterstützt wird diese Prämisse, indem Fotos, Video- und Tonbandaufnahmen sowie schriftliche Aufzeichnungen der Beobachtungen angefertigt werden (Bergmann 1995, 271). Auch der kommunikative Charakter der qualitativen Sozialforschung wird durch den Einsatz dieser technischen Hilfsmittel unterstützt (Knoblauch 2003, 626).

Die Verwendung von Videotechnik ermöglicht, immer wieder Neues zu entdecken und bietet so die Optionen für den Forscher, diese zu nutzen. Sie ist eine Form der Technik, keine Methode. Durch Videoaufzeichnungen wird es möglich, sich veränderndes, schwer fassbares und auch gleichzeitig stattfindendes Verhalten sowie mimische und gestische Züge von Personen, die miteinander interagieren, also auch spontane, unvergleichbare und unerwartete Verhaltensweisen, zu erfassen und damit zu erforschen (Thiel 2003, 665ff; Willems 2003, 44). Die Wiederholbarkeit der Aufnahmen ermöglicht außerdem ein genaueres Betrachten synchron stattfindenden Verhaltens und damit, Aspekte greifbar zu machen, die aus dem Gedächtnis des Forschers nicht rekonstruierbar wären. Außerdem können mehrere Forscher an ein und demselben Material arbeiten und dieses analysieren, womit Intersubjektivität erreicht werden kann (Ellgring 1995, 205f).

Gerade im Bereich der Sozialforschung, in der es um Interaktionen und damit um Verhaltensbeobachtungen geht, sind technische Aufnahmeinstrumente wie Tonbandgerät und

Videokamera unerlässliche Utensilien im Forschungsprozess, gleichgültig ob es sich dabei um Feld- oder Laboruntersuchungen handelt. Obwohl audiovisuell unterstützte Aufzeichnungen häufiger in der quantitativen Forschung Beachtung finden, erlangen sie bei qualitativen Verfahren vor allem dann Bedeutung, wenn es um das zusätzliche Festhalten nicht-sprachlichen Verhaltens geht. Eines dieser Analyseverfahren ist beispielsweise die vertikale Verhaltensanalyse, die die Videoaufnahmen dazu nutzt, sowohl verbales als auch nonverbales Verhalten zu analysieren, um Ziele und Pläne der Erforschten zu erfassen. Abschließend lässt sich sagen, dass audiovisuell unterstützte Aufzeichnungsmethoden ausschlaggebend dafür waren, dass Beobachtbares wieder stärker in den Fokus der Sozialforschung gerückt ist und dass wahrnehmbare Verhaltensweisen zusätzlich zu subjektiv entstandenen Informationen, wie Interviews oder Fragebögen, Bedeutung erlangen (ebd., 204).

4.2.2 Einzelfallstudien

Die Einzelfallstudie kann nicht als klassische Methode bzw. Verfahren zur Erhebung von Daten definiert werden, sondern ist eher im Bereich des methodologischen Forschungsansatzes angesiedelt. Das heißt, sie beinhaltet die Möglichkeit einer Kombination unterschiedlicher Vorgehensweisen (Brüsemeister 2000, 61; Kraimer 2002, 215; Lamnek 2005, 298, 328). Einzelfallstudien werden häufig in sozialen Bereichen eingesetzt, die kaum erforscht sind (Brüsemeister 2000, 62). Sie beschäftigen sich mit der strukturierten Untersuchung gesellschaftlicher Gegebenheiten (Kraimer 2002, 213).

Lamnek (2005, 328) beschreibt das Forschungsinteresse der Einzelfallstudie als Versuch, Verhaltensabläufe von Personen des natürlichen alltäglichen Umfelds wissenschaftlich zu rekonstruieren. In der Einzelfallstudie setzt sich die qualitative Sozialforschung mit ihrer kleinstmöglichen Form auseinander, dem Fall. Als Fall können einzelne Personen, Gruppen (z.B. Familien), Organisationen (z.B. Betriebe), gesellschaftliche Teilsysteme (z.B. Gesundheitssysteme verschiedener Länder oder zu historischen Zeitpunkten) oder aber auch singuläre Ereignisse (z.B. 9/11) gelten (Brüsemeister 2000, 65; Merkens 2003, 294; Lamnek 2005, 717). Das Spezifikum der Einzelfallstudie besteht darin, die Gesamtheit des Falles zu erhalten, indem nicht einzelne Aspekte des Falls hervorgehoben werden oder der Fokus auf besonders auffällige Merkmale gelegt wird (Kraimer 2002, 215). Dabei soll vor allem das Charakteristische einer Gegebenheit im Leben des Menschen als Ziel betrachtet werden (Merkens 2003, 294).

Nach Brüsemeister (2000, 65) wird angenommen, dass das Ergebnis eines Einzelfalls stets mit übergeordneten gesellschaftlichen Kontexten zusammenhängt. Demzufolge

lässt sich auf allgemeinere Kontexte rückschließen, indem der Einzelfall genau beschrieben und erklärt wird. Das Vorgehen ist daher induktiv. So hält Schumann (1995, 372) beispielsweise fest, dass es durchaus gerechtfertigt ist, von Ergebnissen der Fälle, deren Auswahl theoretisch begründet ist, auf die allgemeine Gesellschaft zu verweisen.
Die Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten bedarf eines kommunikativen Charakters, damit soziale Realität gegenwärtig wird und nicht verloren geht (Lamnek 2005, 328). Dazu können verschiedene Methoden eingesetzt werden, wie beispielsweise die teilnehmende Beobachtung, die Analyse persönlicher Dokumente, Feldstudien und -experimente, das natürliche Experiment und die systematische Untersuchung von Einzelpersonen. Auch hier kann der zusätzliche Einsatz von audiovisuell unterstützter Beobachtung, mündlicher Befragung und Foto- bzw. Filmdokumentation von Vorteil sein (Kraimer 2002, 221). Allerdings genügt es nicht, es lediglich bei der Wiedergabe und Erhaltung kommunikativer Inhalte zu belassen. Vielmehr geht es bei Einzelfallstudien darum, Interpretationen und Typenbildungen zu schaffen (Lamnek 2005, 328).

Nachdem mögliche Vorgehensweisen hinsichtlich der Erhebung von Datenmaterial vorgestellt wurden, folgt nun eine Auseinandersetzung mit einigen ausgewählten qualitativen Verfahren zur Analyse des Materials. Dies geschieht, um einen Einblick in die für diese Arbeit relevanten Verfahren der Analyse zu schaffen.

4.3 Qualitative Analyseverfahren

Die Aufgabe empirischer Sozialforschung besteht in erster Linie darin, Daten zu generieren und zu akkumulieren. Da diese Daten allerdings nicht für sich selbst sprechen, ist es erforderlich, sie weiter zu bearbeiten. Denn die eigentliche Arbeit des Forschers besteht darin, diese Daten zu interpretieren (Brüsemeister 2000, 17).
Aufgrund der Vielschichtigkeit und der Relevanz für sämtliche Praxisbereiche der Forschungsgegenstände, scheint es aus Sicht der Pädagogik erforderlich, die vorrangig quantitativ vorgehende erziehungswissenschaftliche Forschung um qualitativ und interpretativ verfahrende Analyseansätze zu ergänzen (Fatke 1997, 60). In diesem Zusammenhang verfügt die qualitative Sozialforschung über mittlerweile differenziert ausgebildete methodologische Ansätze. Hierzu zählen unter anderem die gängigen Verfahren wie die Inhaltsanalyse und die objektive Hermeneutik (Lüders 2003, 635).
Nach Flick (1995, 165f) kann die qualitative Analyse, also die Interpretation der erhobenen Daten, in zwei unterschiedliche Richtungen verlaufen: Einerseits kann die Vieldeu-

tigkeit des Datenmaterials durch Reduktion verringert werden. Andererseits steht dem Forscher der Weg der Kontextualisierung offen, bei dem er sich die Bedeutungsvielfalt zunutze macht, um zu *einer* Interpretation zu kommen. Beim Vorgang der Reduktion werden sinngemäß gleiche oder ähnliche Inhalte gebündelt und es wird versucht, daraus ein Raster zur Deutung zu erstellen. Durch die Strukturierung und Reduktion werden die Daten besser bearbeitbar. Etwaige Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten, die im Material vorhanden sind, sollen in der Auseinandersetzung damit schrittweise beseitigt und damit eindeutig gemacht werden. Bei der Kontextualisierung wird darauf abgezielt, sich diesen Mehrdeutigkeiten und Unklarheiten zu stellen und damit zu arbeiten. Beispielsweise besteht für dieses Vorgehen die Möglichkeit, die Verhaltensweisen und Äußerungen einer erforschten Person so auszulegen, dass sich der Forscher zur Interpretation vielseitige Handlungshintergründe offen lässt, welche er sich dann bei der Auswahl der endgültigen Interpretation nutzbar machen kann.

Der Grund für die folgende Darstellung der unterschiedlichen analytischen Verfahren liegt in der wissenschaftlichen Begründung und Rechtfertigung für das in dieser Arbeit angewandte Analyseverfahren, das aus einer Kombination unterschiedlicher Schritte mit jeweils verschiedenen Ansätzen besteht. Zu diesem Zweck werden diesem Analyseverfahren ähnliche Herangehensweisen angeführt, wie die qualitative Inhaltsanalyse, die Konversationsanalyse, die objektive Hermeneutik, die Analyse der Körpersprache sowie die Videoanalyse.

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring (2007) führt in seiner Publikation über die Grundlagen und Techniken qualitativer Inhaltsanalyse eine Definition von Lisch und Kriz an, in der die „Inhaltsanalyse als versuchte Rekonstruktion eines (umfassenden) sozialen Prozesses“ gesehen wird und als „das zentrale Modell zur Erfassung (bzw. Konstituierung) sozialwissenschaftlicher Realität“ (Lisch, Kriz 1978, 44, 11 zit. nach Mayring 2007, 12).
Nach Mayring (2007, 11) selbst zielt die Inhaltsanalyse darauf ab, in kommunikativem Kontext entstandenes Material systematisch zu bearbeiten. Dieses besteht nicht unbedingt nur aus Textmaterial, sondern kann auch in Form von Bildern, Musik etc. vorliegen. Jedenfalls ist es aber erforderlich, dass dieses kommunikative Datenmaterial in irgendeiner Weise festgehalten bzw. protokolliert wurde, um eine qualitative Inhaltsanalyse vornehmen zu können. Auch wenn es sich um die Analyse sprachlichen Materials handelt, geht es nicht nur darum, die Inhalte dieser Kommunikation zu bearbeiten. Die Inhalts-

analyse beschäftigt sich darüber hinaus auch mit verborgenen, also nicht offenkundigen Bedeutungsinhalten und formalen Aspekten (Mayring 1995, 209; 2003, 468f). Dazu zählen unter anderem Satzkorrekturen, unvollständige Sätze, Wortwiederholungen, Lautäußerungen wie „Äh“, die zum Beispiel auf Emotionszustände der Probanden rückschließen lassen (Mayring 2007, 11).

In Abgrenzung zu anderen Verfahren, die der Hermeneutik entspringen, ist die Vorgehensweise bei der Inhaltsanalyse durch eine gewisse Systematik gekennzeichnet (Mayring 2007, 12f). Diese bezieht sich darauf, das Textmaterial in einzelne Schritte zu gliedern und durch Kategorienbildung das Material zu strukturieren (Mayring 1995, 210; 2003, 471). Da durch die Gliederung und Strukturierung ein gewisser Ablauf festgelegt wird, erfolgt das weitere systematische Vorgehen nach bestimmten Regeln, wodurch anderen ermöglicht wird, in die Arbeitsweise Einblick zu bekommen, diese nachvollziehen und nachprüfen zu können (Mayring 2003, 471; 2007, 12f). Außerdem besteht die Systematik auch darin, theoriegeleitet vorzugehen, also theoriefundierten Fragestellungen zu folgen, und nicht das Material einfach nur wiederzugeben. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, auf gewisse kommunikative Bestandteile rückschließen zu können, das heißt, beispielsweise Intensionen in Aussagen von Personen und deren Effekt auf andere begründen zu können (Mayring 2007, 12f).

Die methodische Vorgehensweise kann in drei verschiedene Grundtechniken unterteilt werden: Die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse[26]. Diese werden nachstehend näher erläutert:

- Zusammenfassende Inhaltsanalyse

  Hierbei wird versucht, ein verkürztes aber reales Abbild des Grundmaterials zu schaffen. Durch die Reduktion der Menge des Materials werden wichtige inhaltliche Information herausgefiltert und erhalten, wodurch Überschaubarkeit entsteht. Dabei werden ähnliche bzw. sinngleiche Aussagen zusammengefasst, abstrahiert, dadurch reduziert und den passenden vorab definierten Kategorien zugeteilt. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse findet immer dann Verwendung, wenn es darum geht, die inhaltliche Bedeutung des Materials herauszufiltern und eine übersichtliche Kurzform des Ausgangstextes zu schaffen.

[26] Dieser folgende Abschnitt stammt sinngemäß aus den Publikationen von Mayring 1995, 211ff; 2003, 472f; 2007, 58 sowie Flick 2007, 410ff.

- Explizierende Inhaltsanalyse
  Diese bildet den Gegenpol zur Grundform der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Bei dieser Vorgehensweise besteht das Ziel darin, unklare bzw. unverständliche Textelemente dadurch erklärbar zu machen, indem weiteres Material beschafft und einbezogen wird. Das Zusatzmaterial wird dabei systematisch und kontrolliert ausgesucht und verwendet.

- Strukturierende Inhaltsanalyse
  Ziel dieser Zugangsart ist es, spezielle Elemente aus den vorhandenen Texten herauszulösen, durch vorher definierte Kriterien zur Strukturierung einen Querschnitt zu schaffen und zudem eine Einschätzung des Materials aufgrund gewisser Aspekte zu formulieren. Die Grundidee besteht darin, einen Kodierleitfaden zu erstellen, indem Definitionen, markante Textstellen und Kodierregeln präzise formuliert werden. Dieser Leitfaden stellt ein entscheidendes Werkzeug zum Vorgang des Strukturierens dar.

Da die Disziplinen Pädagogik, Psychologie sowie die Soziologie ihr Forschungsinteresse vorwiegend auf soziale Inhalte legen und diese zumeist sprachlich vermittelt werden, kann dieses verbale Material mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse effektiv bearbeitet werden (Mayring 2003, 474). Somit leistet die qualitative Inhaltsanalyse einen wertvollen Beitrag zur qualitativen Sozialforschung. Durch den Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich genauere Ergebnisse erzielen, da vorab definierte Techniken und die Arbeit mit einem Kategoriensystem sowie das Zergliedern in einzelne Bearbeitungsschritte, exaktes und nachvollziehbares Arbeiten erlauben (Mayring 1995, 213). Durch das systematische, an Regeln orientierte Vorgehen wird es möglich, größere Datenmengen zu analysieren (Mayring 1995, 213; 2007, 116).
Für die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse ist es von zentraler Bedeutung, ob deren Herangehensweise zur Fragestellung passt (Mayring 1995, 213; 2003, 474; 2007, 116f). Denn bei explorativeren, offeneren Forschungsgegenständen beispielsweise kann die Verwendung von Kategorie- oder Kodiersystemen zu einschränkend sein (Mayring 1995, 213; 2003, 474). Jedoch muss grundsätzlich dafür gesorgt werden, dass die qualitative Inhaltsanalyse nicht zu rigide und unveränderlich wird und immer am Gegenstand der Forschung orientiert bleibt (Mayring 2007, 117).
Zusammenfassend stellt die qualitative Inhaltsanalyse eine spezielle Auswertungsmethode dar, die stets mit anderen Methoden verbunden werden muss, die sich auf die Er-

hebung und Bearbeitung von Daten beziehen und somit Teil eines übergeordneten Forschungsplanes sind (Mayring 1995, 213; 2007, 116).

4.3.2 Konversationsanalyse

Der Ursprung der Konversationsanalyse, aus der sich inzwischen ein eigener Forschungsansatz etabliert hat, liegt in der Ethnomethodologie (Bergmann 1995, 269). Das Datenmaterial der Konversationsanalyse bildet hauptsächlich natürliches, verbales, bereits fixiertes Material, wie zum Beispiel Transkriptionen von Tonband- und Videoaufzeichnungen.

Nach der Konversationsanalyse wird davon ausgegangen, dass in sämtlicher verbaler, nonverbaler, direkter und indirekter Kommunikation die agierenden Personen versuchen, den Zusammenhang und die Umstände ihrer Aktionen zu analysieren, die Aussagen des Gegenübers zu interpretieren, ihre eigenen Aussagen situationsbedingt angemessen, verständlich und wirkungsvoll zu wählen und die eigenen Handlungen auf jene der anderen Interaktionspartner abzustimmen (Bergmann 1995, 213f; Bergmann 2003, 525). Demgemäß ist die Konversationsanalyse ein Untersuchungsansatz, „der sich auf einem strikt empirischen Weg der Untersuchung von sozialer Interaktion als einem fortwährenden Prozess der Hervorbringung und Absicherung sinnhafter sozialer Ordnung widmet“ (Bergmann 2003, 525). Sie zielt darauf ab, diese jeder Interaktion zugrunde liegenden Bedingungen und Merkmale zu erfassen (Bergmann 1995, 213; 2003, 525).

Die Konversationsanalyse beschäftigt sich, wie schon angedeutet, vor allem mit alltagsnahem und authentischem Konversationsmaterial (Bergmann 2003, 525). Zu Beginn zählten dazu vor allem alltägliche Konversationen wie Telefonate, Familiengespräche oder ähnliches. Gegenwärtig sind auch Konversationen, in denen die Rollen konkret verteilt sind, wie Schüler-Lehrer-, Therapeut-Klient-Gespräche usw., also Unterhaltungen, die in einem bestimmten Zusammenhang ablaufen, Gegenstand des Forschungsinteresses (Flick 2007, 424).

In der Konversationsanalyse geht es demnach um eine Methode zur sequentiellen Analyse von Unterhaltungen (Ohlbrecht 2003, 659). Die strikte sequentielle Analysemethode stellt ein charakteristisches Merkmal dieses Interpretationsverfahrens dar. Dabei werden die einzelnen Sequenzen separat betrachtet und analysiert, ohne vorangegangene oder nachfolgende Aussagen zur Erklärung heranzuziehen (Flick 2007, 426). Der Ablauf einer Konversationsanalyse kann sich wie folgt gestalten: Es besteht die Möglichkeit, eine natürliche Interaktion selbst auf Tonband oder Video aufzunehmen oder eine bereits fixierte Interaktion zu übernehmen. In einem nächsten Schritt wird das aufgezeichnete Material

vollständig oder partiell transkribiert. Danach werden die gewählten Elemente analysiert. Den abschließenden Forschungsschritt bildet die Dokumentation des Untersuchungsprozesses (Flick 2007, 425).

4.3.3 Objektive Hermeneutik

Die objektive Hermeneutik wurde von Oevermann und seinen Kollegen in den späten siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts für die Auswertung natürlicher Interaktionen, zum Beispiel von Familienmitgliedern, entwickelt (Flick 2007, 442). Mittlerweile zählt auch die Analyse von schriftlichen, visuellen und akustischen Aufzeichnungen von natürlichen, gesellschaftlichen Interaktionen oder Handlungen zum Forschungsgegenstand der objektiven Hermeneutik (Lamnek 2005, 213). Wie die Konversationsanalyse versucht auch die objektive Hermeneutik, Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, die handelnde Individuen zu ihren Entschlüssen veranlassen, die gewissermaßen als unbewusste Regelmechanismen angesehen werden können. Dabei geht es allerdings nicht darum, die individuellen Motivationen der Personen hinsichtlich ihrer Entscheidungen und Aktionen herauszufiltern, sondern vielmehr darum, die gesellschaftlichen Regeln, auf welchen die Aktionen und Entscheidungen basieren, zu hinterfragen (Brüsemeister 2000, 254ff). Oevermann (1979, 381 zit. nach Lamnek 2005, 213) definiert daher die objektive Hermeneutik als „sorgfältige, extensive Auslegung der objektiven Bedeutung von Interaktionstexten, des latenten Sinns von Interaktionen“. Nach Reichertz (2003, 517) werden drei Möglichkeiten zur Verfahrensweise in der objektiven Hermeneutik unterschieden: die Feinanalyse, die Sequenzanalyse und die Interpretation objektiver Sozialdaten.

- Feinanalyse
  Die Feinanalyse basiert auf einem System, das aus acht Ebenen besteht. Mithilfe dieses Systems können kommunikative Inhalte qualitativ, deskriptiv rekonstruiert werden (Lamnek 2005, 220). Diese Vorgehensweise gehört zu den beliebteren und oft eingesetzten Verfahren der qualitativen Sozialforschung, da diese, aufgrund ihrer Strukturiertheit einzelner und vor allem zentraler Aspekte, leicht zu erlernen ist (Reichertz 1995, 225).

- Sequenzanalyse
  Die Sequenzanalyse untersucht jedes einzelne Interaktionssegment Schritt für Schritt, ohne davor innere oder äußere Zusammenhänge der Aussagen zu erklären

(Reichertz 1995, 225; 2003, 517). Ziel dieses Verfahrens ist es, den Kontext der gesamten Interaktion zu erfassen (Lamnek 2005, 220).

- Interpretation objektiver Sozialdaten
  Die Interpretation objektiver Sozialdaten meint die Auseinandersetzung mit allen Interaktionsteilnehmern, bevor der zu interpretierende Text zur Analyse herangezogen wird (Reichertz 1995, 225; 2003, 517).

4.3.4 Analyse der Körpersprache

Die Analyse der Körpersprache gewinnt in der Kommunikationsforschung immer mehr an Bedeutung. Jene Forschungszugänge deren Ziel es ist, den Sinngehalt und die Struktur der Körpersprache im natürlichen Kontext, wie etwa bei Interviews und bei alltäglichen Interaktionen, zu untersuchen, leisten einen großen Beitrag zur Theoriebildung. Vor allem die Kombination und der gleichzeitige Einbezug verbaler und gestischer Kommunikationselemente scheinen für die Kommunikationsforschung unumgänglich. Denn um körpersprachliche Verhaltensweisen innerhalb facettenreicher und vielschichtiger Interaktions- und Kommunikationssysteme verstehen zu können, scheint der vermehrte Einsatz solcher Methoden in diesem Forschungsgebiet notwendig und sinnvoll zu sein (Wallbott 1995, 235).
Nach Watzlawick (2000, 88; zit. nach Birkenbihl 2001, 17ff) lässt sich der Kommunikationsprozess prinzipiell in zwei verschiedene Signalarten differenzieren: in analoge und digitale Signale. Erstere werden als direkte, bildhafte Ausdrucksformen gesehen, zu denen unter anderem nonverbale also auch körpersprachliche Signale sowie auch der Tonfall zählen. Als Beispiel hierfür kann das Deuten oder Zeigen einer Zahl mit der Hand bzw. den Fingern genannt werden, das international verständlich ist. Zweiteres bezieht sich vorwiegend auf symbolhafte, abstrakte auch teils komplizierte Signale, wie zum Beispiel das gesprochene Wort. Das Wort „Katze“ beispielsweise, das als digitales Signal gilt, sagt über das Tier nicht so viel aus wie das analoge „miau“. Folglich sind analoge Signale leichter zu erlernen. Zusätzlich dazu unterscheidet Watzlawick zwei verschiedene Ebenen, auf denen Kommunikation gleichzeitig stattfindet, nämlich die Inhalts- und die Beziehungsebene. Die Inhaltsebene bezieht sich auf digitale Signale, also den Inhalt der gesprochenen Worte. Auf der Beziehungsebene werden analoge Signale gesendet, die zusätzliche Informationen zu den bereits vorhandenen digitalen Signalen darstellen.
Auch Wallbott (1995, 232) führt an, dass Menschen in ihrem alltäglichen Umgang miteinander, Erkenntnisse über ihr Gegenüber zu einem Gutteil aus diesen analogen, auf

der Beziehungsebene gesendeten Signalen gewinnen. Wenn man nonverbale, also analoge Signale interpretieren möchte, sollte man sich nach Birkenbihl (2001, 62f) vor Augen halten, dass ein einzelnes Signal an sich nicht aussagekräftig ist, sondern dieses immer in Abhängigkeit zu verbalen Signalen gesehen werden muss. Das heißt, dass verbale und nonverbale Signale somit auf beiden Ebenen wahrgenommen und beschrieben werden müssen.

Abschließend sollen die von Birkenbihl (2001, 44) angeführten fünf körpersprachlichen Kategorien dargelegt werden.

- Mit der *Haltung* wird einerseits die momentane Körperhaltung einer Person bezeichnet und andererseits die Veränderungen der Position in Form von Bewegungen. Dazu zählen unter anderem das Überschlagen der Beine und die Verlagerung des Körpergewichts.
- Mit dem Begriff *Mimik* werden sämtliche Ausdrücke, Bewegungen und Mienen des Gesichts bezeichnet, wozu beispielsweise auch die Veränderung der Gesichtsfarbe gezählt wird.
- Der Terminus *Gestik* inkludiert alle Bewegungsabläufe der Arme und Hände sowie damit durchgeführte Aktionen, wie das Schließen eines Fensters oder das Ergreifen eines Gegenstandes.
- Das körpersprachliche Kriterium *Abstand* bezieht sich sowohl auf die Distanz, die man zu einer anderen Person oder auch einem Gegenstand hat, als auch auf abrupte Bewegungen, die ein Vergrößern oder Verringern des Abstandes zur Folge haben.
- Der *Tonfall* impliziert alles, was durch das Sprechen ausgedrückt werden kann, wie Sprechlautstärke, Pausen, Rhythmus und Melodie der Sprache aber auch Laute ohne sprachlichen Inhalt, wie Zungenschnalzen, Stöhn- oder Seufzlaute.

4.3.5 Videoanalyse

Die Verbesserung und breitere Einsetzbarkeit akustischer und audiovisueller Aufnahmetechniken in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts war mitverantwortlich für das Wiederaufleben der qualitativen Forschung (Flick 1995, 160). Dadurch ergibt sich etwa die vielseitige Einsetzbarkeit interpretativer Verfahren. Dennoch sollten sich Forscher, die in diesem Bereich tätig sind, dessen bewusst sein, „daß sich Realität nicht einfach abbilden läßt, auch nicht ausschnittsweise, (…), sondern (…) die von ihm erlebte Realität gefiltert, selektiert, strukturiert, interpretiert zum Ausdruck gebracht wird“ (Petermann 1995, 228).

Wie schon mehrmals erwähnt, können auch Videoaufnahmen grundsätzlich als Datenmaterial angesehen werden. Die Arbeit mit Videomaterial besteht aus drei Schritten: Das

Geschehen muss zuerst aufgenommen werden, dann mithilfe der Transkription aufbereitet und zum Schluss durch Interpretation des entstandenen Textes analysiert werden, um zu neuen Erkenntnissen und Informationen zu gelangen (Flick 1995, 160). Im Folgenden werden Aspekte der beiden letzteren Forschungsschritte beleuchtet, da zu der Thematik der Aufzeichnung des Datenmaterials bereits im Abschnitt über audiovisuell unterstützte Beobachtungen Erläuterungen angeführt wurden. Durch die detaillierte Transkription belanglos scheinender Aussagen und Verhaltenselemente, wird das aufgezeichnete Material schriftlich festgehalten (Bergmann 2003, 59).

Die Aufgabe der Transkription oder auch Verschriftlichung der fixierten Interaktion besteht darin, die soziale Begebenheit möglichst vollständig für die Analyse zu erhalten. Das ursprüngliche Datenmaterial soll in all seinen Einzelheiten bewahrt und nicht von scheinbar unbedeutenden Elementen getrennt werden. Das bedeutet, dass sämtliche Versprecher, Sprechpausen, Dialektwörter und gleichzeitig auftretende Aussagen in der Transkription enthalten sein sollen. Würde man dieser Forderung nicht nachkommen, gingen die durch die Tonband- oder Videoaufnahmen zusätzlich gewonnenen Informationen wieder verloren (Bergmann 2003, 531f). Zudem bietet die Videotechnik den besonderen Vorteil der Wiederholbarkeit, sodass bei der Transkription das Material, durch die Zeitlupentechnik und die Möglichkeit der Standbildaufnahme, besonders genau festgehalten werden kann (Faßnacht 1995, 303; Thiel 2003, 665). Außerdem sollte in einer Verschriftlichung der Unterschied zwischen Deskriptionen, Erläuterungen, Ergänzungen und Interpretationen deutlich erkennbar gemacht werden. In jedem Fall sollten nur jene Charakteristika des verbalen Verhaltens notiert werden, die auch für die Analyse verwendet werden (Kowal, O'Connell 2003, 444).

Fuhs (2003, 40) fasst zusammen, dass bildliche Quellen in einem ersten Schritt jedenfalls verbal umgesetzt und schriftlich in Form eines Textes festgehalten werden müssen, um sie wissenschaftlich bearbeiten zu können. Abgesehen davon ist es nur dadurch möglich, für andere nachvollziehbar zu machen, was tatsächlich geschehen ist und was sich daraus als Schlussfolgerung ergeben hat (Brüsemeister 2000, 15).

Im Anschluss an die Transkription erfolgt, wie bereits erwähnt, als dritter Schritt bei der Bearbeitung von Videomaterial die Interpretation bzw. Analyse. Beim Interpretieren und Analysieren von Videomaterial geht es lediglich darum, das fixierte Geschehen in seinem systematischen Kontext zu betrachten und nicht um die Lebenslage der Personen, ihren psychischen Zustand oder sonstige äußere Umstände. Die Vorgehensweise der Interpretation und Analyse von Videomaterial kann durch drei Kennzeichen beschrieben werden. Unter *Methodizität* versteht man, dass sich die Interpretation darauf bezieht, wie Handlungen ablaufen und nicht bloß auf das Geschehen. Als zweites Merkmal wird da-

von ausgegangen, dass der Ablauf von Handlungen auf einer gewissen *Ordnung* basiert. Diese wiederum wird von den handelnden Personen erst während ihrer Aktionen hervorgebracht. Das letzte Kennzeichen besteht in der *Reflexivität*, die aussagt, dass Handlungen nicht nur aus der konkreten Aktivität bestehen, sondern dabei auch parallel Andeutungen und Hinweise darauf vermittelt werden, wie diese Handlungen verstanden werden sollen.

Nachfolgend wird versucht, einige Grundlagen für die Bearbeitung und Analyse von Videomaterial aufzuzeigen. Diese Prinzipien sollen als Vorschlag und Hilfestellung verstanden werden, denn jeder Forscher muss den Ablauf anhand des Forschungsinteresses für sich selbst adaptieren. Denzin (2003, 427) schlägt als ersten Schritt die genaue Betrachtung und das Hineinfühlen in das gesamte Material vor. Dabei soll im Anschluss an die erste Betrachtung notiert werden, wie das Video gewirkt hat, welche Eindrücke beim Forscher entstanden und welche Fragen aufgekommen sind. Thiel (2003, 665) empfiehlt als ersten Zugang ebenfalls das chronologische Betrachten des Materials. Er beschreibt den weiteren Vorgang durch intensiveres Betrachten, in welchem man die Videoaufzeichnung immer wieder anhält und dies dazu nutzt, sich detailliertere Anmerkungen zu notieren und darüber zu sprechen. Dabei können alle Aspekte gleichzeitig auftretender Verhaltensweisen, Äußerungen etc. wahrgenommen werden (Faßnacht 1995, 303).

Die bisherigen Betrachtungen und die Transkription ermöglichen, nachträglich Sinnstrukturen herauszuarbeiten. Mit Sinnstrukturen sind relevante Einheiten, wie Begriffe und Kategorien gemeint, die sich aus den festgehaltenen Verhaltensweisen der Handelnden herausfiltern lassen. Dabei können sowohl Begriffsysteme sowie Kategoriensysteme entwickelt werden. Begriffsysteme stellen Ergebnisse von Analyseverfahren, die hermeneutisch vorgehen, dar. Allerdings können sich auch Kategoriensysteme ergeben, die aus dem Gebiet der systematischen Verhaltensbeobachtung stammen und unter anderem für die Quantifizierung verwendet werden können (Thiel 2003, 664). Dabei werden einerseits umfassende Kategorien eingesetzt, die längere Interaktionssequenzen umfassen, andererseits aber auch fein gegliederte Kategorien, die für eine genauere Analyse Verwendung finden (ebd., 674).

Diese eben vorgestellten methodischen Herangehensweisen bieten sich für den Einsatz im Gebiet der Untersuchung, Beobachtung und Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen an. Denn durch die Videotechnik gelingt es, sowohl die Entwicklung unterschiedlicher Fertigkeiten des Kindes, die von dem Verhalten des jeweiligen Gegenübers während der Interaktion abhängig ist, zu beobachten, als auch zu erheben, wie sich das Gegenüber bei der Interaktion in Reaktion auf die Verhaltensweisen des Kindes präsentiert. Das

Forschungsinteresse besteht vorrangig in unbewusst ablaufenden Verhaltensmustern und -strukturen innerhalb dieser Interaktionen (Thiel 2003, 673f).
Betrachtet man nun sämtliche hier vorgestellten Analyseverfahren, so entsteht der Eindruck, dass sich insgesamt etliche Interpretationsverfahren damit beschäftigen, die Vorgehens- und Verhaltensweisen, durch die Individuen ihre soziale Realität konstruieren, detailliert und umfassend zu analysieren (Flick 1995, 156).

Nachstehend soll eine Zusammenfassung der erfolgten Ausführungen über die Methodologie qualitativer Sozialforschung den Abschluss bilden, um einen Überblick über die wesentlichsten Grundlagen und Voraussetzungen zu schaffen.

4.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden zunächst Grundlagen und Merkmale qualitativer Sozialforschung beschrieben. Demgemäß sind Voraussetzungen, Strategien und Auswirkungen von Prozessen, die von handelnden Personen in Gang gesetzt wurden und sich auch auf die handelnden Personen selbst auswirken, Gegenstand des Forschungsinteresses (Brüsemeister 2000, 45). Es wurde festgehalten, dass qualitative Sozialforschung mittlerweile zu einem zentralen Element der Praxis der Sozialforschung geworden ist (Flick et al. 1995, IX). Darauf folgte die Darstellung von sechs Grundprinzipien, die die qualitative Forschungsarbeit charakterisieren. In der Diskussion über die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung wurde festgehalten, dass diesbezüglich keine Einigkeit besteht. Im weiteren Verlauf wurden sechs eigens für die qualitative Forschung formulierte Gütekriterien als exemplarischer Entwurf angeführt. Bei dem Versuch der Abgrenzung der qualitativen von der quantitativen Forschung wurde die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Sichtweise auf das Subjekt und die es umgebende Umwelt dargelegt. Dabei wurden auch das damit einhergehende differente Forschungsinteresse und der unterschiedliche Zugang zum Forschungsgegenstand aufgezeigt.
Im Anschluss daran folgte ein Unterkapitel, in dem für die vorliegende Arbeit relevante methodische Ansätze der qualitativen Sozialforschung erläutert wurden, nämlich die Beobachtungsverfahren mit dem Fokus auf die audiovisuell unterstützte Beobachtung und die Einzellfallstudien. Dabei wurde angeführt, dass Theorie und Methode prinzipiell dem Forschungsgegenstand angemessen sein sollen und die verschiedenen Sichtweisen des Forschers über den Prozess der Forschung Teil der Erkenntnis sind (Flick 2007, 26).

Den Abschluss bildet ein Kapitel über die qualitativen Analyseverfahren, worin vor allem Methoden erläutert und näher ausgeführt wurden, die für diese Arbeit bedeutend sind. Dazu gehören die qualitative Inhaltsanalyse, die Konversationsanalyse, die objektive Hermeneutik, die Analyse der Körpersprache und vor allem die Videoanalyse. Denn für die Datenauswertung und -analyse werden nun wieder vermehrt verbale Daten herangezogen, womit der Schwerpunkt eher auf diskursanalytische Methoden gelenkt wird (Auckenthaler 1995, 262).

Im Kapitel „Methodologie qualitativer Sozialforschung“ wurde zunächst Basiswissen hinsichtlich dieses Bereichs geschaffen und zentrale Spezifika erläutert, die für die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit notwendig sind. Nachfolgend wird nun das methodische Vorgehen dieser Arbeit erklärt sowie das damit verbundene, von den Verfasserinnen weiterentwickelte Analyseverfahren detailliert beschrieben.

5 Forschungsmethodische Vorgehensweise

Nachdem bisher sowohl theoretische als auch methodische Grundlagen erläutert wurden, die für die Beantwortung der Fragestellung die Voraussetzung bilden, soll nun im Weiteren dargestellt werden, wie der Zugang zu dieser Thematik entstanden ist und wie sich in Folge dessen die forschungsmethodische Vorgehensweise entwickelt hat. Mittels dieser Darlegungen wird der Forschungs- und Analyseprozess transparent und damit nachvollziehbar gemacht.
Schon zu Beginn der Auseinandersetzung mit einer möglichen Forschungsfrage stand fest, dass das Forschungsinteresse grundsätzlich dem Konzept Scaffolding galt bzw. der Beobachtung und Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen. Im Zuge dieser Überlegungen fand die Beschäftigung mit Mutter-Kind-Interaktionen statt, die im Rahmen einer bereits vorangegangenen Studie auf Video aufgezeichnet wurden. Diese Studie wird nachfolgend ausführlicher beschrieben. Im weiteren Verlauf der Befassung mit diesem Datenmaterial kristallisierte sich heraus, dass der Interessensschwerpunkt auf einem bestimmten Teil der Interaktion liegt und nicht auf dem gesamten aufgezeichneten Geschehen. Im Zuge der darauf folgenden Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur trat ein weiteres Konzept, nämlich Reminiscing immer wieder in den Vordergrund, wodurch die Forschungsfrage sukzessive klarer wurde. Darüber hinaus entstand in dieser Phase eine Vorstellung darüber, wie das Material bearbeitbar werden kann. Daraus folgte die schrittweise Entwicklung bzw. Weiterentwicklung[27] oder Adaption eines passenden Analyseverfahrens.

Um den Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit darzustellen, ist dieses Kapitel wie folgt aufgebaut: Beginnend mit der Vorstellung des Basismaterials und der Erklärung, wie es zu dessen Auswahl gekommen ist, wird im Weiteren erläutert, aus welchen Gründen das bestehende Analyseverfahren weiterentwickelt und adaptiert wurde. Im Anschluss daran erfolgt eine detaillierte Beschreibung des in dieser Arbeit verwendeten Analyseverfahrens. Den Abschluss dieses Kapitels bildet wieder eine Zusammenfassung, die die wesentlichen Merkmale der in dieser Arbeit angewandten Methodik resümieren soll.

[27] Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurde von Teresa Schwarz-Helleis ein qualitatives Verfahren zur Analyse von Scaffolding-Interaktionen entwickelt, das von der Forschungsgruppe um Agnes Fruhwirth adaptiert wurde. Dieses wiederum dient als Basis für die in dieser Arbeit angewandte Methode.

5.1 Beschreibung des Datenmaterials

Das Datenmaterial, das dieser Arbeit als Basis dient, stammt aus der „Vienna Longitudinal Study (VLS): Kinder postpartum depressiver Mütter: eine 4-Jahres-follow-up-Studie“, die von Muzik und Kolleginnen (2001) durchgeführt wurde. Die teilnehmenden Mütter dieser Studie, zu Beginn 119 an der Zahl, wurden zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten hinsichtlich ihres Depressionsgrads untersucht. Beim vierten Untersuchungstermin, zu dem die Kinder ein Alter von ungefähr vier Jahren erreicht hatten, wurde ein zusätzliches Erhebungsinstrument hinzugezogen, das „familiy drawing“ (Burns et al. 1982; Rosenblum et al. 2000; beide zit. nach Muzik et al. 2001, 18). Zu diesem Zeitpunkt umfasste der Teilnehmerstamm 58 Probanden.

Dabei wurden Mutter-Kind-Paare großteils zu Hause dabei gefilmt, wie sie zwei Zeichenaufgaben gemeinsam lösen. Die Aufgabe bestand darin, jeweils eine Zeichnung zu einem positiven und einem negativen erinnerten Ereignis in der Familie anzufertigen (Almeder 2005, 72). Die Untersuchungsleiterin forderte Mutter und Kind dazu auf, über gemeinsam Erlebtes nachzudenken und dies gemeinsam zu zeichnen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Aufforderung stets gleich formuliert wird, um große Unterschiedlichkeiten zwischen den Probanden zu vermeiden (Schwarz-Helleis 2006, 83). Die Aufgabenstellung sollte wie folgt lauten: „Es gibt in jeder Familie Zeiten, die schön sind, wo es allen gemeinsam gut geht und es gibt Zeiten, da ist es schwierig, da streitet man und ist böse aufeinander, da ist manchmal der/die (Name des Kindes) traurig oder wütend, da ist die manchmal die Mama traurig oder wütend. Überlegt gemeinsam, ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem der/die (Name des Kindes) oder die Mama sehr wütend oder sehr traurig war, und zeichnet dieses Ereignis gemeinsam. Ihr habt dafür zehn Minuten Zeit“ (Schacherbauer 2004, 75f).

Nach dieser Aufgabenstellung sollten keine zusätzlichen Erklärungen oder Anweisungen folgen und die Untersuchungsleiterin sollte den Raum verlassen, damit Mutter und Kind ungestört die Aufgabe erfüllen können. Die Aufgabenstellung ist dabei so konzipiert, dass Mutter und Kind sich zuerst in einem gemeinsamen Gespräch über ein vergangenes Ereignis unterhalten, um sich auf ein zu zeichnendes Thema zu einigen. Im Anschluss daran sollte die gemeinsame Umsetzung der Idee folgen. Dies ermöglicht die Beobachtung des Verhaltens und der Vorgehensweisen von Mutter und Kind während eines Einigungs- bzw. Lösungsprozesses (Schacherbauer 2004, 76f).

In der VLS wurde unter anderem das Scaffolding-Verhalten der Mutter quantitativ ausgewertet. Dieses wurde in einer Skala, die von „niedrig-scaffoldend“ (1) bis „hoch-scaffoldend“ (5) reicht, gemessen (Schwarz-Helleis 2006, 4). Zur Veranschaulichung,

nach welchen Kriterien der jeweilige Scaffolding-Rating-Wert erhoben wurde, soll hier diese Skala angeführt werden, wobei die Stufen 2 und 4 Zwischenstufen darstellen und diesen somit keine Definition zugeteilt wurde:

„1 – Kein Vorhandensein eines unterstützenden Rahmens – Mutter kann aufdringlich, hilflos / passiv oder kontrollierend sein
2 –
3 – Durchschnittlicher Level von Scaffolding – die Mutter unternimmt immer wieder auf unterstützende Weise Anläufe, ihr Kind für die Aufgabe zu engagieren
4 –
5 – Hoher Level von Scaffolding – durchgängig Bereitstellen des gerade nötigen Ausmaßes an Unterstützung und Ermutigung für das Kind“ (Schacherbauer 2004, 86).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, klassifizieren diese Skalenwerte die Mütter zwar in unterschiedliche Gruppen, es wird allerdings nicht beschrieben, *wie* Mutter und Kind interagieren.
Zusätzlich zu dem Scaffolding-Rating wurden mithilfe eines Codierhandbuches auch sämtliche anderen Werte ermittelt, die sowohl in mütterliche als auch in kindbezogene Scores unterteilt wurden. In Bezug auf das Verhalten der Mutter wurden die Scores Affektausdruck, Konflikt-/Problemlösung, Herangehensweise an die Aufgabe, Verhalten dem Kind gegenüber und Sprachverhalten gewertet. Beim Verhalten des Kindes wurden die Scores Affektausdruck, Herangehensweise an die Aufgabe und Verhalten der Mutter gegenüber untersucht. Alle diese Scores, sowohl die mütterlichen als auch die kindbezogenen, sind wiederum in Subscores gegliedert, wie zum Beispiel der Affektausdruck der Mutter in Wärme / positiver Affekt der Mutter, in Feindseligkeit / Ärger / Gereiztheit / negativer Affekt der Mutter und in Traurigkeit / Gehemmtheit / flacher Affekt der Mutter (Rosenblum, Muzik 2002, 1).

Im Folgenden soll nun begründet werden, aus welchem Grund und nach welchen Kriterien die auf Video aufgezeichneten Mutter-Kind-Interaktionen ausgewählt wurden, auf denen der empirische Teil diese Arbeit basiert.
Wie aus den beiden Forschungsfragen ersichtlich wird, liegt der Interessensschwerpunkt auf den niedrig-scaffoldenden und den hoch-scaffoldenden Müttern. Diese lauten: „Welche Handlungen und Ausdrucksformen zeigen sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion, die als Scaffolding und Reminiscing verstanden werden können?“ und „Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Mutter-

Kind-Interaktionen von Müttern feststellen, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend klassifiziert wurden?“. Aus diesem Grund wurden alle Interaktionen mit der Klassifizierung 2-4 vorab ausgesondert.

Aufgrund des Forschungsinteresses kamen nur drei der insgesamt 21 Subscores für den nächsten Schritt der Auswahl in Frage: Erstens, Scaffolding / Vorgabe eines unterstützenden Rahmens, zweitens, mütterliche Involviertheit / Beteiligung an der Aufgabe und drittens, Engagement des Kindes bei der Erfüllung der Aufgabe (Rosenblum, Muzik 2002, 1). Dabei wurde darauf geachtet, dass neben dem Scaffolding-Wert 5 bzw. 1 auch die beiden anderen Subscores mit so hohen bzw. niedrigen Werten als möglich, gewählt wurden.

Das letzte Auswahlkriterium, wodurch sich die endgültige Festlegung auf zehn Videos ergab, bestand in der bisherigen Verwendung seitens Kolleginnen. Da das Datenmaterial dieser Studie bereits mehrfach vor dieser Arbeit zu Forschungszwecken herangezogen wurde, galt es Wiederholungen in der Verwendung bestimmter IDs[28] zu vermeiden. Aufgrund dessen beschränkte sich die Auswahl wiederum auf jene IDs, die noch nicht bzw. nur selten zu Analysezwecken Verwendung gefunden haben. Wurde beispielsweise die erste zu zeichnende Geschichte, also ein erinnertes negatives Ereignis, bereits bearbeitet, wurde die andere Geschichte, also ein erinnertes positives Ereignis, für die vorliegende Untersuchung herangezogen.

An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass nur diese eben beschriebenen Kriterien als Grundlage für die Selektion dienten. Weder das Geschlecht des Kindes noch das von Mutter und Kind ausgewählte Thema der Zeichnung waren hierfür ausschlaggebend.

5.2 Weiterentwicklung des Analyseverfahrens

Wie schon mehrfach angemerkt, wurde bereits ein mögliches Verfahren zur qualitativen Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen im Hinblick auf Scaffolding entwickelt. Bei der qualitativen Analyse dieses Videomaterials war die Arbeit von Teresa Schwarz-Helleis maßgebend, die von der Forschungsgruppe bestehend aus Agnes Fruhwirt, Silke Ettl und Maria Schuckert, methodisch weiterentwickelt wurde. Allerdings finden sich bereits innerhalb dieser Gruppe unterschiedliche analytische Vorgehensweisen, die aufgrund der verschiedenen Fragestellungen entstanden sind. Eine neuerliche Adaption dieser Methodik gründet aus dem wiederum differenten Forschungsinteresse der vorliegenden

[28] Die einzelnen Mutter-Kind-Paare wurden ursprünglich mit dem Kürzel „ID“ und einer Nummerierung gekennzeichnet.

Arbeit. Die Begründung für diese Weiterentwicklung lässt sich in die folgenden vier Aspekte gliedern:

Das erste Kriterium bezieht sich auf die gezielte Konzentration auf die Aushandlungsphase, denn diese stellt sich als entscheidender Moment in der Interaktion zum Lösen der Aufgabe heraus, da hier der Einigungsprozess stattfindet. In den bisherigen qualitativen Forschungen, denen dieses Ausgangsmaterial zugrunde liegt, wurde der Fokus hauptsächlich auf die gesamte Interaktion gelegt. Die Tatsache dieses Unterschiedes führte zu einer detaillierteren und feineren Bearbeitung der dadurch kürzeren Interaktionssequenzen.

Ein weiteres entscheidendes Merkmal dieser Arbeit liegt im Einbezug des Konzeptes Reminiscing. Auch wenn Andrea Vogler (2008) in ihre Arbeit ansatzweise Aspekte aus diesem Themenbereich integriert hat, kommt diesem in der vorliegenden Arbeit weitaus größere Bedeutung zu. In Folge dessen musste das Analyseverfahren auch hinsichtlich dieses Aspektes erweitert werden. Hinzu kommt außerdem, dass für den Begriff Reminiscing ein Pendant definiert werden musste, da aus den theoretischen Ausführungen zu diesem Konzept hervorgeht, dass nicht nur produktives sondern auch weniger förderliches Reminiscing-Verhalten existiert und daher für eine Analyse auch benannt werden muss. Die deshalb neu definierte Bezeichnung lautet „Nonreminiscing“. Wie im Theorieteil bereits erwähnt, kann der Reminiscing-Stil in hoch-elaboriert und niedrig-elaboriert eingeteilt werden. In dieser Arbeit findet jedoch keine Klassifizierung des mütterlichen Reminiscing-Verhaltens statt, sondern es werden lediglich alle Arten von förderlichem und weniger förderlichem Verhalten im Hinblick auf Reminiscing aufgezeigt und benannt. Um nicht den Eindruck zu erwecken, eine Klassifizierung vornehmen zu wollen, wurde die Variante gewählt, die Bezeichnungen „Reminiscing“ und „Nonreminiscing“ zu verwenden.

Die Tatsache, dass für diese Arbeit auch Videointeraktionen ausgewählt wurden, in denen das Scaffolding-Verhalten der Mütter mit niedrig-scaffoldend geratet wurde, führte zu einer ähnlichen Problematik, dem dritten Aspekt. Auch Maria Schuckert musste aus demselben Grund das Analyseverfahren adaptieren, worüber im Diplomandenseminar diskutiert wurde. Im Zuge dessen wurde der Begriff „Nonscaffolding“ kreiert, der nun auch in dieser Arbeit Verwendung findet. Nonscaffolding bezieht sich dabei auf jene Verhaltensweisen, die als wenig bzw. nicht-unterstützend betrachtet werden können. Ähnlich wie in der Beschreibung zu Reminiscing und Nonreminiscing soll auch hier festgehalten werden, dass es nicht um eine Einteilung oder Wertung geht. Mit den Begriffspaaren niedrig-scaffoldend – hoch-scaffoldend bzw. Scaffolding – Nonscaffolding verhält

es sich ebenso wie bei den vorher genannten Begriffen des Konzeptes Reminiscing niedrig-elaboriert – hoch-elaboriert bzw. Reminiscing – Nonreminiscing.
Ein letzter Unterschied zu den Analyseverfahren der bisherigen Forschungsarbeiten besteht darin, dass bei der vorliegenden Verfahrensweise der Beobachtungsfokus stärker auf das Verhalten des Kindes gerichtet ist. Da Scaffolding als Wechselspiel der Interaktionspartner beschrieben werden kann, scheint es erforderlich, nicht nur die Unterstützungsverhaltensweisen der Mutter zu analysieren, sondern dieses vielmehr als reaktives Verhalten auf das des Kindes zu betrachten. Deshalb erweist es sich als notwendig, eben diese Verhaltensweisen des Kindes zu beschreiben, denn es beeinflusst somit maßgeblich die Qualität der Scaffolding-Interaktion. Vor allem aber stellt das Verhalten des Kindes einen zentralen Bezugspunkt im Hinblick auf den Reminiscing-Prozess dar, weil in diesem beiden Interaktionspartnern besondere Bedeutung zukommt. Denn schließlich geht es darum, dass sowohl Mutter als auch Kind sich an ein vergangenes Ereignis erinnern und darüber sprechen.

Zusammenfassend kann das Ziel der vorliegenden Arbeit als die genaue Darstellung und Sichtbarmachung sämtlicher Verhaltensweisen, die mit den Begriffen Scaffolding – Nonscaffolding und Reminiscing – Nonreminiscing bezeichnet werden können, gesehen werden. Nicht im Blickpunkt dieser Forschung steht jedoch eine Klassifizierung oder Wertung. Das bedeutet aber auch, dass sowohl die niedrig-scaffoldend als auch die hoch-scaffoldend gerateten Mütter Aspekte jeweils beider Verhaltensweisen aufzeigen können. Beispielsweise kann eine mit dem Skalenwert 1 klassifizierte Mutter durchaus auch Scaffolding-Verhaltensweisen aufzeigen und umgekehrt. Abschließend soll noch angemerkt werden, dass es in der vorliegenden Arbeit nicht darum geht, festzustellen, ob und in welcher Weise das niedrig- bzw. hoch-elaborierte Verhalten mit niedrig- bzw. hoch-scaffoldendem Verhalten zusammenhängt.
Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt vielmehr darauf, zu untersuchen, welche Verhaltensweisen die Mutter zeigt, um das Kind bei einem Lösungsprozess zu unterstützen. Wie läuft die Interaktion ab, sodass sich die beiden auf ein zu zeichnendes Thema einigen. Zusätzlich dazu rücken auch die damit zusammenhängenden (Re-)Aktionen des Kindes in den Blickpunkt des Interesses, um die Merkmale der Interaktion des Scaffolding- bzw. Reminiscing-Prozesses sichtbar machen zu können. Dieses Analyseverfahren soll nun nachstehend detailliert dargestellt werden, um die Transparenz der Vorgehensweise zu gewährleisten.

5.3 Detaillierte Beschreibung des Analyseverfahrens

Das in dieser Arbeit angewandte Verfahren zur Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen stellt einen Versuch dar, möglichst anschaulich zu vermitteln, was für den Beobachter wahrnehmbar ist. Durch die schrittweise Annäherung an immer feinere Details der Interaktion, sollen möglichst alle Aspekte und Charakteristika bildhaft präsentiert und damit vorstellbar werden, um Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Dieses Vorgehen soll die Voraussetzung dafür schaffen, sämtliche verbalen und nonverbalen Interaktionsbeiträge zu erfassen, darzustellen und deren Analyse zu ermöglichen.
Die im vorigen Kapitel genannten und beschriebenen Grundlagen und Methoden qualitativer Forschung bilden die Basis des entwickelten Analyseverfahrens und flossen in dessen Erarbeitung mit ein. Sie bilden die wissenschaftsfundierte Begründung der Vorgehensweise dieser Arbeit. Insgesamt stellt die hier verwendete Methode eine Kombination aus unterschiedlichen Verfahren dar. Dieser qualitative Forschungsprozess zur Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen besteht prinzipiell aus drei Schritten, die wiederum aus mehreren Arbeitsgängen bestehen. Jeder dieser Analyseschritte weist unterschiedliche Merkmale, Prinzipien oder Besonderheiten verschiedener qualitativer Methoden auf. Damit wird versucht, den Facettenreichtum der auf Video aufgezeichneten Interaktionen einzufangen.

Zu diesem Zweck ist das Analyseverfahren wie folgt aufgebaut und wird im Weiteren genau beschrieben. Als erster Schritt wurde die Darstellung der Interaktion in Form einer Tabelle gewählt, die sowohl die Transkription des Beobachteten als auch erste Grundlagen zur Analyse beinhaltet. In einem zweiten Punkt werden die Beobachtungen zu Scaffolding und Reminiscing beschrieben, indem die Ausführungen des ersten Analyseschrittes ausformuliert und damit in einen gut lesbaren, verständlichen Fließtext gebracht werden. Der dritte Schritt beinhaltet die Bildung von Kategorien, zu denen die jeweiligen Beobachtungen zugeordnet werden, um das Material zu komprimieren und für die spätere Beantwortung der Fragestellung bearbeitbar zu machen.

5.3.1 Beschreibung des 1. Analyseschrittes: Tabellarische Darstellung

Um durch eine qualitative Videoanalyse Verhaltensweisen, die als Scaffolding bzw. Nonscaffolding und Reminiscing bzw. Nonreminiscing definiert werden können, sichtbar zu machen, wurde eine tabellarische Darstellungsweise als erster Analyseschritt gewählt. Denn diese Vorgehensweise ermöglicht, auf mehreren Ebenen verschiedene E-

lemente gleichzeitig darstellen zu können und eignet sich daher für einen ersten überblicksartigen Einstieg in die Materie. Durch die tabellarische Darstellung können parallel auftretende Verhaltensweisen unterschiedlicher Personen separat verschriftlicht werden. Darüber hinaus ermöglicht sie, bei einer Videoaufzeichnung gleichzeitig stattfindende verbale, mimische und gestische Äußerungen übersichtlich zu veranschaulichen. Auch der Zugang zu ersten analytischen Herangehensweisen wird durch eine Tabelle vereinfacht, indem dadurch ein Zusammenhang mit objektiv Beobachtbarem leichter erkennbar wird.

Zu diesem Zweck wurden vorab die ausgewählten Videos mehrmals unsystematisch angesehen und dabei bzw. gleich danach Notizen, aufkommende Fragen und Eindrücke notiert und miteinander diskutiert. Im Anschluss daran wurde alles Beobachtbare unvoreingenommen und wertfrei – ID für ID – transkribiert und beschrieben. Bei den darauf folgenden Beobachtungen der Interaktionen wurde der Fokus jeweils separat auf die Personen bzw. deren verbale, mimische und gestische Verhaltensweisen gelegt. Im Anschluss daran erfolgte eine nähere Betrachtung im Hinblick auf Verhaltensweisen, die als Scaffolding bzw. Nonscaffolding und Reminiscing bzw. Nonreminiscing verstanden werden können.

Die tabellarische Darstellung zur Bearbeitung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit ist daher wie folgt aufgebaut und hier symbolisch abgebildet:

Spalte mit allgemeinen Informationen zu ID
⇩

Scaffolding-Rating Geschlecht des Kindes Dauer der Aushandlungsphase Name geändert					
S.	**Transkription und Situationsbeschreibung ID Nr. (positive oder negative Geschichte)**	**Fokus auf das Kind**	**Fokus auf die Mutter**	**Scaffolding/ Nonscaffolding**	**Reminiscing/ Nonreminiscing**
⇧ Zusatzspalte	⇧ 1. Spalte	⇧ 2. Spalte	⇧ 3. Spalte	⇧ 4. Spalte	⇧ 5. Spalte

Abbildung 1: Modell zur tabellarischen Darstellung

In der ersten Zeile der Tabelle werden allgemeine Informationen, wie Scaffolding-Rate, Geschlecht des Kindes, Dauer der Aushandlungsphase und etwaige Namen der Personen[29] zu den jeweiligen Videoaufnahmen angeführt. Am linken Seitenrand der Tabelle

[29] Die gewählten Namen aller vorkommenden Personen, sowohl die der Kinder als auch die der Geschwister oder Freunde sind aus Datenschutzgründen frei erfunden.

befindet sich eine Zusatzspalte mit der Bezeichnung „S.“ für Sequenz. Diese Unterteilung erwies sich als notwendig, da durch die Einteilung in kürzere Abschnitte eine selektivere Wahrnehmung möglich wird und dies der Übersichtlichkeit der Tabelle dient. Darüber hinaus wurde diese Einteilung auch für den zweiten Analyseschritt aus Gründen der Überschaubarkeit übernommen. Die Einteilung der einzelnen Sequenzen erfolgte als Resultat aus bestimmten sprachlichen oder nicht-sprachlichen Inhalten. Wenn beispielsweise eine einzelne Handlung oder ein Kommunikationssegment abgeschlossen scheint, wurde hier eine Abteilung getroffen. Somit wird die Tabelle durch die Sequenz in Abschnitte, also Zeilen unterteilt, da jede Sequenz mit einer horizontalen Linie begrenzt ist.
Die erste Spalte der Tabelle beinhaltet die Transkription und Situationsbeschreibung. In der zweiten Spalte liegt der Fokus ausschließlich auf den verbalen, mimischen und gestischen Verhaltensweisen des Kindes, in der dritten hingegen auf jenen der Mutter. Die vierte Spalte dient einer ersten Annäherung an die Sichtbarmachung expliziter Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Verhaltensweisen. Die fünfte Spalte der Tabelle enthält einen Versuch, Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Verhaltensweisen hervorzuheben.

5.3.1.1 Beschreibung der 1. Spalte

In der ersten Spalte „Transkription und Situationsbeschreibung“ befindet sich die Verschriftlichung aller beobachtbaren Inhalte der Mutter-Kind-Interaktion. Dabei wurden die verbalen Äußerungen transkribiert und um die Beschreibung der nonverbalen Handlungen und sämtlicher Formen des mimischen und gestischen Ausdrucks erweitert. Diese Transkription und Beschreibung erfolgte unvoreingenommen und wertfrei und fand weder in Bezug auf die Fragestellung noch unter Berücksichtigung sämtlicher theoretischen Grundlagen statt. Um eine detaillierte und vollständige Beschreibung bzw. eine Vorstellung der auf Video aufgezeichneten Interaktion gewährleisten zu können, bedurfte es mehrerer Beobachtungsdurchgänge, um die Vollständigkeit, der in einem Fließtext dargestellten gesamten Situationsbeschreibungen, sichern zu können.
Zu diesem Zweck wurden die Kommunikationsinhalte fett geschrieben und unter Anführungszeichen gesetzt, um sie vom restlichen Fließtext abzuheben und somit als verbale Handlung erkennbar zu machen. Sämtliche nonverbalen Tätigkeiten, Mimen, Gesten, Handlungen oder Körperhaltungen bilden den restlichen Fließtext. Die Abkürzungen U, M, S und T stehen dabei für „Untersuchungsleiterin“, „Mutter“, „Sohn“ und „Tochter“, die auch in der Erstellung aller anderen Spalten weiterverwendet wurden. Sämtliche zusätzlichen Anmerkungen, wie etwa entstehende Stille, unverständliche verbale Äußerungen und Ähnliches wurden kursiv gesetzt. Da die Interaktionen in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Beschäftigung mit der Aushandlungsphase von relativ kurzer Dauer sind,

wurden nur Gesprächspausen festgehalten, die mindestens 6 Sekunden andauerten. Jene Pausen wurden an jeweiliger Stelle dem Fließtext in Klammern hinzugefügt, wobei die nonverbalen Handlungen, die während der Stille erfolgten, aufgrund ihrer Relevanz trotzdem beschrieben wurden. Diese Ergänzung um den Zeitfaktor dient dazu, Informationen hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs bereitzustellen, um die Interaktionen anschaulicher und damit vorstellbarer zu machen.

5.3.1.2 Beschreibung der 2. Spalte

Bei der Erstellung der zweiten Spalte „Fokus auf das Kind“ wurde der Beobachtungsfokus speziell auf das Verhalten des Kindes gerichtet. Dabei wurden alle verbalen und nonverbalen Regungen und Äußerungen des Kindes beobachtet und beschrieben. Auch wenn das Forschungsinteresse dieser Arbeit hauptsächlich auf der Mutter liegt, da es um das Scaffolding-Verhalten bzw. Unterstützungsmaßnahmen seitens der Mutter geht, stellt sich der Scaffolding-Prozess immer als Wechselspiel zweier Interaktionpartner dar. Aus diesem Grund erscheint es als notwendig, die (Re-)Aktionen des Kindes genau zu analysieren, denn diese beeinflussen das Verhalten der Mutter und damit die Qualität bzw. Ausformung des Scaffolding-Prozesses. Auch und vor allem für die Berücksichtigung des Konzeptes Reminiscing spielen das Kind und seine Äußerungen eine wesentliche Rolle, da dieser Prozess ein gemeinsames Nachdenken, Erinnern und Wiedergeben beinhaltet. Deshalb wird in dieser Spalte das Verhalten des Kindes auf verbaler, körpersprachlicher und emotionaler Ebene fokussiert.

In Anlehnung an die Forschungsarbeit von Agnes Fruhwirth, in welcher sich die Verwendung von Symbolen in Bezug auf die genannten drei Ebenen bewährt hat, wird diese Vorgehensweise übernommen. Agnes Fruhwirth (2008, 57) definiert diese drei Ebenen und deren Symbolzuweisung wie folgt: „Für den verbalen Ausdruck dient folgendes Symbol: 👄, für körpersprachliche Regungen ✋ und für emotionale Gestimmtheit dient das Symbol ♥.“ Die Verwendung dieser Symbole bietet den Vorteil, das Datenmaterial strukturierter zu analysieren. Es wird dadurch möglich, sich bei der weiteren Auseinandersetzung nur auf eine Verhaltensebene zu konzentrieren und dadurch selektiv wahrzunehmen. Allerdings soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass es sich im Laufe der Zeit erwiesen hat, dass eine Differenzierung der beiden Ebenen, der körpersprachlichen Regungen und der emotionalen Gestimmtheit, nicht möglich ist. Denn diese beiden Verhaltensebenen sind in ihren Ausformungen zu ähnlich bzw. überschneiden einander so häufig, dass eine Trennung nicht sinnvoll erscheint.

Aufgrund des Einsatzes der eben beschriebenen Symbole verlief die Vorgehensweise bei der Erstellung der zweiten Spalte folgendermaßen: In einem ersten Beobachtungs-

durchgang wurde der Fokus auf die verbalen Äußerungen des Kindes gelegt. In einem zweiten Schritt wurden dann alle relevanten nonverbalen Inhalte notiert. Dies geschah unter Einbezug der Transkription der ersten Spalte sowie der mehrmaligen Sichtung des Videomaterials. Die Beobachtung und Beschreibung sowohl der sprachlichen als auch der nicht-sprachlichen Verhaltensweisen des Kindes erfolgte in diesem Arbeitsschritt noch gänzlich objektiv und deskriptiv, ohne eine Form der Interpretation. Das Gesehene und Gehörte wurde lediglich verkürzt beschrieben und dadurch bearbeitbar gemacht.

5.3.1.3 Beschreibung der 3. Spalte

Als nächster Schritt erfolgte die Erstellung der dritten Spalte „Fokus auf die Mutter". Hierin bilden sämtliche Verhaltensweisen der Mutter den Schwerpunkt des Interesses. Wie ausführlich im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt, liegt bei der Untersuchung von Scaffolding-Prozessen der Fokus auf der erfahreneren Person, hier der Mutter. Denn schließlich geht es um jene Verhaltensweisen, die für die Lösung einer Aufgabe unterstützend sind und die damit das Verhalten des Kindes (re-)aktiv beeinflussen. Als ein Part des Interaktionsgeschehens spielt die Mutter – ebenso wie das Kind – für den Reminiscing-Prozess eine zentrale Rolle.

Genau wie bei der Erstellung der zweiten Spalte wurde der Beobachtungsfokus ausschließlich auf einen der beiden Interaktionspartner gerichtet. Es werden alle verbalen Äußerungen sowie relevante körpersprachliche und emotionale Regungen und Verhaltensweisen eingefangen und schriftlich fixiert. Auch hier findet der Einsatz der Symbole Verwendung, um einen strukturierten, bildhaften Überblick abzugeben.

Das Vorgehen zur Anfertigung dieser Spalte entspricht exakt jenem bei der Erstellung der zweiten Spalte. Auch in diesem Arbeitsschritt erfolgte die Beschreibung der verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen der Mutter, wie auch bei der Erstellung der Spalte, in der der Fokus auf das Kind gerichtet ist, noch gänzlich objektiv und deskriptiv, ohne eine Form der Interpretation. Es wurde lediglich beschrieben bzw. verkürzt dargestellt, was sehbar und hörbar ist.

5.3.1.4 Beschreibung der 4. Spalte

Die Spalte „Scaffolding/Nonscaffolding" bezieht sich auf jegliche Verhaltensweisen und Kommunikationsinhalte, die in irgendeiner Weise als Scaffolding bzw. Nonscaffolding betrachtet werden können. Es geht dabei darum, die Voraussetzung dafür zu schaffen, Scaffolding-Verhalten sichtbar und damit analysierbar zu machen. Dies gelingt auf dem Weg, zuerst zu beschreiben, wie die Verhaltensweisen und kommunikativen Inhalte wirken. Da es sich um videofixiertes Datenmaterial handelt, bleibt die Wirkung von Verhal-

tensweisen allen, außer den Beobachtern, oftmals verborgen und ist somit nicht zugänglich. Gerade aber die Wirkungsweise eines Verhaltens macht dieses hinsichtlich seines Unterstützungsgrades aussagekräftig. Somit ist die Basis für weitere Analyseschritte geschaffen, weil alle unterstützenden oder weniger unterstützenden konkreten Verhaltensweisen angeführt und um ihre Wirkungsweise erweitert sind.

Zu Beginn wurde der Fokus auf die mütterliche verbale und nonverbale Kommunikation gelegt. Dazu wurden die Ausführungen aus der dritten Spalte herangezogen sowie wenn nötig die erste Spalte bzw. das Videomaterial. Nach chronologischem Ablauf innerhalb der jeweiligen Sequenz wurden ein oder mehrere Verhaltenselemente herangezogen und zusätzlich dazu festgehalten, welcher Eindruck damit erweckt wurde. Auf diese Weise entstehen einzelne Analysesegmente, die durch voran stehende Spiegelstriche gekennzeichnet und untereinander geordnet sind. Diese werden aus Gründen der Komprimierung stichwortartig formuliert. Dabei wurde eher unterstützend wirkendes Verhalten in normaler Schriftfarbe, also schwarz, belassen und in weiterer Folge als Scaffolding-Verhalten bezeichnet. Weniger unterstützend wirkende Elemente des mütterlichen Verhaltens wurden blau geschrieben und zählen zu Nonscaffolding-Verhaltensweisen. Diese Färbung hat keinen wertenden, stigmatisierenden Hintergrund sondern dient lediglich der besseren Unterscheidbarkeit und damit Übersichtlichkeit der weiteren Analyseschritte. Oftmals verschwimmen dabei die Grenzen und die Einteilung stellt lediglich einen Versuch dar, Verhaltensweisen, die als Scaffolding- bzw. Nonscaffolding verstanden werden können, aufzuzeigen.

Danach wurde das Verhalten des Kindes erneut in den Blickpunkt des Interesses gerückt. Auch wenn das Kind an sich weder Scaffolding- noch Nonscaffolding-Verhaltensweisen zeigen kann, findet sein Verhalten in dieser Spalte Berücksichtigung, weil es in (Re-)Aktion auf das Verhalten der Mutter den Prozess beeinflusst. Das Verhalten der Mutter besteht natürlich unter anderem auch in Abhängigkeit und Reaktion auf das Kind. Um zu veranschaulichen, ob und inwiefern die Mutter auf das Verhalten des Kindes reagiert, ist dieses auch in dieser Spalte zu finden. Somit wird deutlicher, wie das Verhalten der Mutter in Bezug auf das Kind wirkt. Um hervorzuheben, dass die kindlichen Verhaltensweisen weder zum Scaffolding- noch zum Nonscaffolding-Verhalten zählen, wurden diese grün geschrieben. Das Vorgehen bei der Erstellung dieser Analysesegmente entspricht dabei jenem, das sich auf das Analysieren des Verhaltens der Mutter bezieht. Das bedeutet, dass es in chronologischer Abfolge angeführt wird und sowohl Verhaltenselemente als auch die damit einhergehende Wirkung beinhaltet. Dieser Abschnitt wird zu dem vorigen und dem etwaig nachfolgenden durch einen horizontalen Trennstrich abgeteilt, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

Falls vorhanden befinden sich im letzten Abschnitt dieser Spalte Informationen über in der Sequenz nicht vorhandenen Blickkontakt, Ablenkungen durch Dritte sowie mögliche Stille, die länger als sechs Sekunden dauert. Dieser Abschnitt dient dazu, Informationen zu erhalten, die keiner der beiden Personen eindeutig zuweisbar sind oder aber die für beide gelten und somit verloren gingen. Auch wenn eine der beiden Personen innerhalb einer Sequenz die andere anschaut, ist es möglich, dass kein Blickkontakt entsteht, da der Blick nicht erwidert wird. Oder aber keiner der beiden Interaktionspartner schaut den jeweils anderen an. In jedem Fall aber wird angeführt, wenn kein Blickkontakt zustande gekommen ist. Die Information darüber, ob die beiden Interaktionsteilnehmer von einer dritten Person abgelenkt wirken, dient dazu, diesen Gesamteindruck für die Sequenz festzuhalten, da somit die Interaktion gestört oder beeinflusst ist. Auch wenn in der ersten Spalte, also in der Transkription und Beschreibung, eine etwaige auftretende Stille zwischen Mutter und Kind notiert wurde, wurde diese auch in jenem beschriebenen Abschnitt nochmals angeführt. Denn in den bisherigen Ausführungen über die Verhaltensweisen von Mutter und Kind in dieser Spalte wird nur festgehalten, wenn jemand etwas sagt, nicht aber, wenn jemand nichts sagt. Ohne diese Notizen zum Abschluss dieser Spalte gingen diese Informationen verloren, die aber repräsentativ für die Verhaltensweisen in der jeweiligen Sequenz sind.

In dieser Spalte erwies sich die weitere Verwendung der Symbole als nicht notwendig bzw. nicht nützlich. Für das Sichtbarmachen von mehr oder weniger unterstützendem Verhalten scheint es nicht relevant, auf welcher Ebene dieses Verhalten stattfindet. Ein Grund dafür liegt in der Tatsache, dass oft verbale Verhaltensweisen parallel zu körpersprachlichen und emotionalen auftreten können und vor allem die gleiche Wirkung aufweisen. Eine Differenzierung in die unterschiedlichen Verhaltensebenen erschien zudem aufgrund der Übersichtlichkeit als nicht notwendig, da in dieser Spalte farbliche Akzente zur Unterscheidung eingesetzt wurden.

5.3.1.5 Beschreibung der 5. Spalte

Die Spalte „Reminiscing/Nonreminiscing“ bezieht sich auf sämtliche Kommunikationsinhalte, die in irgendeiner Weise als Reminiscing bzw. Nonreminiscing bezeichnet werden können. Wie auch in der vierten Spalte ist das Ziel hierbei, verbale Beiträge als Reminiscing-Verhalten zu identifizieren. Dabei wurde das für das Konzept Reminiscing relevante sprachliche Verhalten von Mutter und Kind abstrahiert und in dieser letzten Spalte notiert. Im Unterschied zu Scaffolding stellen hier sowohl die Verhaltensweisen der Mutter als auch die des Kindes die Grundlage der Analyse dar. Denn wie schon erwähnt, ist der Reminiscing-Prozess ein gemeinschaftlicher, in dem beide Interaktionspartner Erinne-

rungen abrufen und wiedergeben, selbst wenn die Mutter auch hier den Prozess durch gewisse Verhaltensweisen mehr oder weniger förderlich gestalten kann. Auch wenn Reminiscing einen wechselseitigen Prozess darstellt, ist es die Aufgabe der Mutter, das Kind in diesem angemessen zu unterstützen. Der Unterschied für die differente Gestaltung der vierten und fünften Spalte liegt darin, dass in dieser Mutter-Kind-Konstellation das Kind zwar Erinnerungen selbst abrufen, es sich aber selbst dabei nicht unterstützen kann – das Kind kann zwar reminiscen aber nicht scaffolden.

Bei der Erstellung dieser Spalte wird der Fokus nur auf die verbalen Äußerungen von Mutter und Kind gelegt und chronologisch angeführt. Zu diesem Zweck wurden die beiden Fokusspalten sowie die Transkriptionsspalte herangezogen. Bei Bedarf wurde in einem nochmaligen Beobachtungsdurchgang das Videomaterial durchgesehen. Das bedeutet, dass die transkribierten gesprochenen Aussagen aus der ersten Spalte gemeinsam mit den jeweiligen Ausführungen zu den verbalen Elementen in der passenden Fokusspalte zu einer abstrakten Formulierung zusammengeführt wurden. Somit entstehen auch hier, wie auch in der Scaffolding/Nonscaffolding-Spalte, untereinander geordnete Analysesegmente.

Wie bereits in der vierten Spalte wurde auch hier die farbliche Gestaltung für Reminiscing und Nonreminiscing übernommen. Die Färbung dient hier ebenso lediglich der besseren Unterscheidbarkeit und damit Übersichtlichkeit für die weiteren Analyseschritte. Es soll damit keine (Be-)Wertung stattfinden. Wie auch bei der Einteilungsproblematik in Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Verhalten verschwimmen die Grenzen zwischen Reminiscing und Nonreminiscing-Verhaltensweisen.

5.3.2 Beschreibung des 2. Analyseschrittes: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Durch die tabellarische Darstellung wird ein Überblick geschaffen, mittels dessen teilweise abstrakte Erkenntnisse gewonnen werden. Um nachvollziehbar zu machen, auf welche Verhaltenselemente sich diese zurückführen lassen, wird in diesem nächsten Schritt ein detaillierter Gesamteindruck geschaffen. Darüber hinaus werden dadurch die einzelnen Analysesegmente verständlicher.

Hierfür wird in einem ersten Arbeitsgang die vierte Spalte, bzw. die darin enthaltenen Analysesegmente der jeweiligen ID, in Kombination mit der Transkriptionsspalte sequenzweise herangezogen. Dabei werden die verbalen Inhalte der ersten Spalte gemeinsam mit den ausformulierten Analysesegmenten in einen Fließtext gebracht.

Zuerst liegt der Fokus auf dem mütterlichen Verhalten, wobei die chronologische Reihenfolge des Interaktionsablaufs nicht verändert wird. Die farbliche Akzentuierung des ersten Analyseschritts wird beibehalten. Lediglich jene Segmente, die als Scaffolding-Verhaltensweisen identifiziert wurden, werden nun fett hervorgehoben, um sie vom restlichen, ausformulierten Text abzuheben. Die blaue Färbung der Nonscaffolding-Verhaltensweisen bleibt dabei aufrecht. Die in der ersten Spalte fett geschriebenen verbalen Äußerungen, werden in diesem Schritt kursiv gesetzt, um eine Verwechslung mit den nun fett geschriebenen Scaffolding-Segmenten zu vermeiden.
Danach erfolgt eine besondere Konzentration auf das Verhalten des Kindes, um das der Mutter noch einmal mit jenem des Kindes in Verbindung bringen zu können. Die Vorgehensweise bleibt dabei so wie bei der Ausformulierung des mütterlichen Verhaltens. Die grüne Farbgebung wird aus der Tabelle übernommen und um die kursiv gesetzten verbalen Äußerungen ergänzt.
In den Ausführungen des zweiten Analyseschrittes wurde darauf geachtet, das jeweilige Verhaltenssegment so auszuformulieren, dass es in der Tabelle nach wie vor auffindbar ist. Die Abkürzungen U, M, S und T wurden hingegen ausgeschrieben, um die Lesbarkeit zu verbessern.

In einem weiteren Arbeitsdurchgang liegt der Fokus auf den Reminscing-Verhaltensweisen. Dabei werden ebenso die Analysesegmente mit den verbalen Äußerungen in einem Fließtext verknüpft. Das Vorgehen entspricht dabei jenem bei der Formulierung des zweiten Analyseschrittes hinsichtlich Scaffolding. Auch hier wird die Färbung beibehalten bzw. wie oben beschrieben abgeändert. So, wie auch schon bei der Erstellung der fünften Spalte, wird das Interaktionsgeschehen nicht in Abschnitte getrennt, die sich ausschließlich auf das Verhalten der Mutter bzw. des Kindes beziehen, sondern es werden sämtliche Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Verhaltensweisen von Mutter und Kind in chronologischer Interaktionsabfolge beschrieben. Um das Wiedererkennen in der Tabelle zu gewährleisten, wurde versucht, das Ausschreiben der Abkürzungen ausgenommen, die Formulierungen so weit wie möglich beizubehalten.

Eine Besonderheit des zweiten Analyseschrittes besteht darin, dass angeführt wurde, wenn einer der vier Verhaltenstypen Scaffolding, Nonsacffolding, Reminiscing und Nonreminiscing in einer Sequenz nicht vorkommt. Diese Ergänzung dient der Überschaubarkeit und dem detaillierteren Sichtbarmachen des Interaktionsgeschehens. Zusammengefasst lässt sich der zweite Analyseschritt auch als Zwischenschritt bezeichnen, bei dem keine neuen Erkenntnisse im engeren Sinn gewonnen werden, sondern der nur zur Ver-

anschaulichung und Nachvollziehbarkeit dient. Die Einteilung in einzelne Sequenzen wurde hier übernommen, um auch in diesem Analyseschritt eine Struktur zu schaffen und das Auffinden etwaiger Elemente in der Tabelle zu erleichtern. Die Verknüpfung der verbalen Äußerungen mit den jeweiligen Analysesegmenten dient auch als Vorbereitung für den dritten Analyseschritt, der im Weiteren erläutert wird

5.3.3 Beschreibung des 3. Analyseschrittes: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Bevor die eigentliche Er- bzw. Bearbeitung des dritten Analyseschrittes erfolgte, wurden alle Videoaufzeichnungen erneut durchgesehen und das gesamte entstandene, verschriftlichte Datenmaterial, inklusive der ersten beiden Analyseschritte, hinsichtlich Einheitlichkeit bzw. Stringenz des Vorgehens überarbeitet. Somit wurde die Basis geschaffen, um den dritten Analyseschritt zu erstellen. In Anlehnung an den zweiten Analyseschritt wurden die einzelnen Analysesegmente aus der tabellarischen Darstellung mit den dazugehörigen verbalen Äußerungen verknüpft. Dabei wurde die stichwortartige Formulierung der Segmente aus dem ersten Analyseschritt übernommen.

Da dieser Arbeit die Fragestellungen „Welche Handlungen und Ausdrucksformen zeigen sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion, die als Scaffolding und Reminiscing verstanden werden können?“ und „Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Mutter-Kind-Interaktionen von Müttern feststellen, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend klassifiziert wurden?“ zugrunde liegen, scheint es notwendig, die detailliert beschriebenen Verhaltensweisen innerhalb der einzelnen IDs auf ein allgemeineres Niveau zu bringen. Somit ist es nicht mehr notwendig, beim Analysieren innerhalb der IDs zu bleiben. Daher galt es eine Vorgehensweise zu verwenden, die von diesen speziellen Analysesegmenten der einzelnen IDs auf allgemeinere Verhaltenselemente schließen lässt, die für alle IDs gelten können. Deshalb wurde ein System entwickelt, in dem die einzelnen Analysesegmente übergeordneten Kategorien zugewiesen wurden, um später Aussagen darüber treffen zu können, welche allgemeineren Verhaltensweisen als Scaffolding/Nonscaffolding bzw. Reminiscing/Nonreminiscing verstanden werden können.

Diese Kategorien wurden in Anlehnung an die Kriterien und Charakteristika der Konzepte Scaffolding und Reminiscing in den Theorieausführungen gebildet. Dazu wurden sämtliche auftretenden Verhaltensweisen immer wieder damit verglichen, was in den vorangegangenen theoretischen Kapiteln als Scaffolding- bzw. Reminiscing-Verhalten definiert wird. Durch die Auseinandersetzung mit den einzelnen Analysesegmenten zur

Bildung von Kategorien entstanden für jeden Verhaltenstyp, also Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing und Nonreminiscing, eigene Kategorien. Dabei traten sowohl bei Scaffolding und Reminiscing als auch bei Nonscaffolding und Nonreminiscing immer wieder Überschneidungen bzw. Ähnlichkeiten bei den Bezeichnungen der Kategorien auf. Bei einigen Kategorien gelang es Pendants zu bilden. Wenn beispielsweise für ein Scaffolding-Verhalten eine Kategoriebezeichnung gefunden wurde, konnten in einigen Fällen direkte Pendants-Kategorien bezeichnet werden, die zu Nonscaffolding-Verhaltensweisen zählen. Wie schon im ersten und zweiten Analyseschritt fand eine separate Bearbeitung der beiden theoretischen Schwerpunkte Scaffolding und Reminiscing statt. Ein zentrales Merkmal bei der Vorgehensweise dieses Analyseschrittes hinsichtlich Scaffolding besteht darin, dass nun das Verhalten des Kindes nicht direkt Verwendung findet. Es dient lediglich als Anhaltspunkt, um die Verhaltensweisen der Mutter, als reaktives Verhalten auf das Kind, besser einer Kategorie zuordnen zu können. Jedoch scheinen die Analysesegmente des kindlichen Verhaltens aus den ersten beiden Analyseschritten nicht mehr auf.

Für die Kategorien im Hinblick auf Reminiscing/Nonreminiscing bleiben die Segmente bezüglich des kindlichen Verhaltens erhalten und werden den Kategorien zugeteilt. Das zentrale Merkmal dieses Analyseschrittes besteht in der Zuordnung der Analysesegmente zu den jeweiligen Kategorien, wobei ähnliche Verhaltensweisen zusammengefasst werden und Kategorien, als eine Art passenden Überbegriff, zugeordnet werden. Außerdem kann ein und dasselbe Analysesegment gleichzeitig mehreren passenden Kategorien zugeteilt werden. Trotz dieser Möglichkeit sind, wie auch schon bei der Einteilung in Bezug auf Scaffolding-, Nonscaffolding-Verhaltensweisen und Reminiscing-, Nonreminiscing-Verhaltensweisen, einzelne Grenzfälle aufgetreten, deren Zuordnung schwer gefallen ist. Um noch einmal von den allgemein gehaltenen Kategorien auf die speziellen Einzelfälle der IDs einzugehen, schließen an die Kategorienbildung zu Scaffolding/Nonscaffolding sowie Reminiscing/Nonreminiscing jeweils Erläuterungen der Interaktionen im Hinblick auf die dazu gebildeten Kategorien an. Bevor die Kategorien dazu verwendet werden, auf allgemeine Verhaltensweisen, unabhängig von den IDs, rückschließen zu können, soll durch diese Erläuterungen ein Gesamteindruck entstehen, der die Kategorien im Hinblick auf die jeweiligen IDs erklären und nachvollziehbar machen soll.

Aufbauend auf den einführenden Gedanken zum Analyseschritt der Kategorienbildung wird nun die konkrete Vorgehensweise näher erläutert. Zuerst wurden die einzelnen Analysesegmente der dritten Spalte untereinander gereiht, wobei die Einteilung in Sequenzen aufgehoben wurde. Dabei wurden die Scaffolding-Segmente und die Nonscaf-

folding-Segemente voneinander getrennt. Da die Färbung auch hier wieder aufrechterhalten bleibt, kann die Übersichtlichkeit weiterhin gewährleistet werden. Innerhalb des Verhaltenstyps Scaffolding bzw. Nonscaffolding sind die einzelnen Analysesegmente zwar nicht mehr sequentiell strukturiert, die Chronologie des Interaktionsablaufs bleibt innerhalb des Typs jedoch bestehen. Anhand der ersten ID wurden für ähnliche Analysesegmente Kategorien gebildet und benannt. Darauf folgend wurden alle Analysesegmente dieser ID zu einer oder mehreren passenden Kategorien zugeordnet. Diese Vorgehensweise fand sowohl für den Verhaltenstyp Scaffolding als auch anschließend für den Verhaltenstyp Nonscaffolding statt. Segmente mit gleichem Wortlaut wurden zusammengefasst, einfach genannt bzw. durch „mehrmals“ ergänzt. Dies erfolgte, weil das Forschungsinteresse dieser Arbeit nicht auf der Quantifizierung der Ergebnisse liegt, sondern darin besteht, mögliche Verhaltensweisen qualitativ aufzuzeigen. Durch die beschriebene Vorgehensweise bei der Bildung der Kategorien sind diese nicht chronologisch oder in einer bestimmten Reihenfolge aufgelistet, sondern in der zufälligen Abfolge der Entstehung. Jedoch bleiben durch den beschriebenen Ablauf die einzelnen Analysesegmente innerhalb der jeweiligen Kategorie chronologisch geordnet.

Die gleiche Vorgehensweise wurde dann auf die Verhaltenstypen Reminiscing und Nonreminiscing angewandt. Hier wurden zusätzlich, wie schon erwähnt, auch die Analysesegmente, die sich auf das Kind beziehen, eingearbeitet, da der gesamte Inhalt der fünften Spalte als Basis für die Analyse herangezogen wurde. Aufgrund der Parallelität bzw. des Zusammenhangs der beiden Konzepte Scaffolding und Reminiscing, die ausführlich im Theorieteil behandelt wurden, traten auch bei der Bildung von Kategorien für Reminiscing bzw. Nonreminiscing teilweise Ähnlichkeiten und Überschneidungen mit den Scaffolding- und Nonscaffolding-Kategorien auf.

Nachdem die Bildung der Kategorien der ersten ID vorläufig abgeschlossen wurde, erfolgte nacheinander die Bearbeitung der weiteren IDs. Dabei wurden die anhand der ersten ID gebildeten Kategorien herangezogen und falls nötig, um zusätzliche ergänzt. Somit wuchs der Kategoriestamm mit jeder ID weiter. Mit den neu entstandenen Kategorien ergab sich die Notwendigkeit, diese an die bereits bearbeiteten IDs anzulegen, um zu überprüfen, ob Analysesegmente vorhanden sind, die diesen neuen Kategorien zuzuordnen sind. Daraus folgt, dass die Bearbeitung aller IDs erst dann tatsächlich abgeschlossen werden konnte, als die letzte ID vollständig bearbeitet war. Nachdem die Kategorienbildung bei allen IDs beendet war, erfolgte der letzte Schritt, nämlich die oben bereits kurz beschriebenen Erläuterungen zu verfassen. Hierzu wurden die vorhandenen Kategorien der jeweiligen ID herangezogen und dem Interaktionsgeschehen angepasst

ausformuliert. Diese Erläuterungen dienen dazu, einen abschließenden Gesamteindruck der Interaktion im Hinblick auf die implizierten Kategorien zu vermitteln.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde eine detaillierte Beschreibung der Vorgehensweise zur Erstellung des empirischen Teils dieser Arbeit angeführt. Aufbauend auf das vorige Kapitel „Methodologie qualitativer Sozialforschung“, in dem die Grundlagen qualitativer Forschungsprozesse dargelegt wurden, folgte in diesem Abschnitt die Beschreibung der konkreten Methode für diese Arbeit.

Dazu wurde zuerst das verwendete Datenmaterial vorgestellt und begründet, anhand welcher Kriterien das Videomaterial, auf welchem diese Arbeit basiert, ausgewählt wurde. Zu diesem Zweck erfolgten eine kurze Beschreibung der Vienna Longitudinal Study (VLS) und eine Darstellung, wie das Datenmaterial, das in dieser Arbeit Verwendung gefunden hat, entstanden ist. Des Weiteren wurde dargelegt, dass die Auswahlkriterien rein formellen Charakter besitzen.

In einem weiteren Abschnitt folgte die Erklärung, aus welchen Gründen bereits vorhandene Vorgehensweisen zur qualitativen Analyse von videotechnisch fixierten Mutter-Kind-Interaktionen adaptiert wurden. Dabei wurde beschrieben, wie die maßgebende Arbeit von Kolleginnen, die sich mit dieser Thematik im Rahmen ihrer Diplomarbeit auseinandersetzten, weiterentwickelt wurde.

Im letzten Unterkapitel folgte die detaillierte Beschreibung der empirischen Arbeit. Den ersten Analyseschritt bildet die tabellarische Darstellung des Videomaterials. Diese beinhaltet sowohl die Transkription und objektive Beschreibung des Interaktionsgeschehens, wie auch erste Analyseelemente. Die Erstellung der einzelnen Spalten wurde genau beschrieben, die einerseits in Bezug auf die Mutter und das Kind objektive Verhaltensbeschreibungen auf verbaler und nonverbaler Ebene ohne Interpretation enthalten. Andererseits wurden bereits analytische Schritte im Hinblick sowohl auf Scaffolding als auch auf Reminiscing gesetzt, womit die Bildung einzelner Analysesegmente einhergeht.

Im zweiten Analyseschritt findet eine Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing statt. Dies entspricht im Wesentlichen einer Ausformulierung der Analysesegmente in Verbindung mit Transkriptionsinhalten und dient der besseren Lesbarkeit und damit Nachvollziehbarkeit der einzelnen Segmente.

Eine zentrale Komponente für die Beantwortung der beiden Forschungsfragen stellt der dritte Analyseschritt dar. Dieser beinhaltet die Bildung eines Kategoriensystems anhand

der in der Tabelle entstandenen Analysesegmente. Dabei werden die einzelnen Analysesegmente ein oder mehreren gebildeten Kategorien zugeteilt. Im Anschluss an die Kategorienbildung zu dem jeweiligen Verhaltenstyp Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing, Nonreminiscing erfolgt die Formulierung von Erläuterungen. Dieser Schritt dient der Abstraktion der Analysesegmente und der damit einhergehenden Verallgemeinerbarkeit, sodass es in weiterer Folge möglich wird, die Forschungsfragen durch das vollständige Spektrum aller auftretenden Verhaltensweisen in dem gesamten Datenmaterial zu beantworten und nicht bloß in Bezug auf die einzelnen IDs.

Nachdem nun das Forschungsvorgehen für die Videoanalysen im Einzelnen beschrieben wurde, folgt nun der forschungspraktische, analytische Teil dieser Arbeit. In diesem findet nun die Untersuchung von zehn ausgewählten Mutter-Kind-Interaktionen statt, unter ausschließlicher Fokussierung auf die Phase der Einigung auf ein Thema, entsprechend dem dokumentierten Analyseverfahren.

6 Videoanalysen zur qualitativen Beschreibung der Mutter-Kind-Interaktion im Hinblick auf die Aushandlungsphase

In diesem empirischen Teil der Arbeit folgt nun die Darstellung und qualitative Analyse von zehn auf Video aufgezeichneten Mutter-Kind-Interaktionen. Davon wurden in der VLS fünf Mütter als hoch-scaffoldend und fünf Mütter als niedrig-scaffoldend geratet. Die Reihenfolge der einzelnen Darstellungen und Analysen der jeweiligen IDs wurde nach formellen Kriterien gewählt. Diese Reihung hat keine besondere inhaltliche Bedeutung. Zuerst erfolgt die Bearbeitung jener Interaktionen, in welchen die Mütter als hoch-scaffoldend eingestuft wurden. Im Anschluss daran werden die fünf Interaktionen beschrieben und analysiert, in welchen die Mütter als niedrig-scaffoldend geratet wurden. Innerhalb der beiden unterschiedlichen Rating-Gruppen ist die Abfolge der IDs nach aufsteigender Nummerierung geordnet. Bei der näheren Betrachtung des Videomaterials fällt eine markante Geschlechterverteilung auf. Auf Seiten der hoch-scaffoldenden Mutter-Kind-Interaktionen finden sich ausschließlich Mutter-Tochter-Paare, wohingegen die Gruppe der niedrig-scaffoldenden Mutter-Kind-Interaktionen aus vier Mutter-Sohn-Konstellationen und einem Mutter-Tochter-Paar besteht. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass diese Verteilung nicht absichtlich oder mit besonderer Bedeutung entstanden ist, sondern zufällig und ausschließlich aufgrund der im vorangegangenen Kapitel erläuterten Auswahlkriterien erfolgte. Des Weiteren kommt der Tatsache, dass es sich um acht Interaktionen handelt, in denen negative Ereignisse erinnert werden sollen und nur zwei, in denen sich an ein positives Ereignis erinnert werden soll, ebenfalls keine Relevanz zu. Im weiteren Verlauf der Analyse wird auf das Geschlecht des Kindes in keiner Weise Bezug genommen.

Gemäß der bereits im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Vorgehensweise des Analyseverfahrens, ist der Ablauf bei jeder ID wie folgt: Eingangs wird jeweils eine kurze Beschreibung der ID vorgenommen, in der in einem kurzen Text grundlegende Informationen enthalten sind und die Erklärung für die Festlegung der Aushandlungsphase. Danach erfolgen die tabellarische Darstellung, die Beschreibungen und Beobachtungen der Interaktionen zu Scaffolding bzw. Reminiscing sowie die Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing.

6.1 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 8

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Tochter-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 5 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 55 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Tochter auf folgendes Ereignis: Die ganze Familie blödelt im großen Bett. Da die Tochter den Namen ihrer Schwester nennt, wurde dieser aus Datenschutzgründen auf „Tina“ geändert.

6.1.1 Tabellarische Darstellung ID 8 (positive Geschichte)

Scaffolding-Rating: 5
Geschlecht des Kindes: weiblich
Dauer der Aushandlungsphase: 55 Sek.
Name der Schwester von T geändert: Tina

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 8 (positive Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	T kniet quer auf ihrem Sessel, den Blick und Körper U zugewandt, die sich auf dem der M gegenüberliegenden Tischende befindet. M sitzt links von T. T hält sich mit ihrer rechten Hand an der Sessellehne fest und stützt die andere Hand auf dem Tisch auf. T lächelt U eine Zeit lang an, wobei sie sich mit den oberen Schneidezähnen auf die Unterlippe beißt. M hat die Unterarme auf dem Tisch flach aufgelegt und ihre Hände übereinander gelegt. M schaut auch U an. U beginnt mit der Erklärung der Aufgabenstellung: **„Und jetzt hätt ich gern, dass ihr gemeinsam überlegt, ob euch ein Ereignis einfällt, in der Familie, bei dem es euch allen gut gegangen is. Ja? Und zeichnet dieses Ereignis gemeinsam! Ich geh noch mal raus“**. Während der Erklärung wendet M den Blick ab, atmet mit leicht geöffnetem Mund tief ein und lässt danach den Mund leicht offen. Währenddessen legt M die Stifte am Tisch zusammen, nimmt die restlichen zwei Stifte aus der Packung, legt sie dazu und	👄 -bestätigt U ❤🤚 -mit ganzem Körper U zugewandt -schaut U permanent an -lächelt U an	❤🤚 -schaut U an -wendet Blick ab und atmet hörbar ein -schiebt Stifte zusammen -nimmt die restlichen Stifte aus der Packung -schiebt die Packung zur Seite	-M schiebt Stifte zusammen, wendet ihren Blick ab und vermittelt damit eine abwesende Haltung -M atmet hörbar ein und wirkt daher lustlos -M nimmt die restlichen Stifte aus der Packung und bereitet somit die Utensilien zum Zeichnen für T vor -M schiebt die Packung zur Seite um Platz zu schaffen --- -T ist U zugewandt, schaut und lächelt sie an, wirkt daher aufmerksam -T bestätigt U, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein --- -kein Blickkontakt	

	schiebt die Packung zur Seite. T verlagert das Gewicht abwechselnd von einem auf das andere Knie während der Erklärung von U. T schaut U während der gesamten Erklärung an. T lächelt und antwortet U mit: **„M-hm!“**. U fragt: **„Ok?“**.				
2	T wendet ihren Körper Richtung Tisch und schaut auf den Zeichenpapierstapel. M reagiert mit: **„mmmhhhh“** *(überlegend).* U sagt: **„Gut“** und verlässt den Raum. M schaut zum Zeichenpapierstapel schiebt das oberste Blatt vom Stapel weg. Danach richtet M den Blick zu T und nimmt gleichzeitig ein neues Blatt vom Stapel. M schaut dann wieder auf den Stapel. M legt das Blatt vor T hin und fragt T: „**Fallt da da was ein?“** und schaut T anschließend an. M setzt sich wieder in ihre Ausgangsposition. T wartet bis M ihr das Blatt hinlegt, legt dann ihre rechte Hand darauf, schaut darauf und stützt sich mit beiden Unterarmen auf den Tisch.	-wendet sich ganz dem Tisch zu -schaut auf den Zeichenpapierstapel -verfolgt mit Blick das Blatt -lehnt sich nach vorne	-überlegt -fragt T nach Idee -legt T ein Zeichenblatt hin -schaut T immer wieder an	-M überlegt, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein -M fragt T nach Idee, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen -M legt T ein Zeichenblatt hin und macht so den ersten Schritt zur Umsetzung -M schaut T immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -T wendet sich ganz dem Tisch zu und schaut auf den Zeichenpapierstapel, verfolgt mit Blick das Blatt, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein -T lehnt sich nach vorne und nähert sich so M -kein Blickkontakt	-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt und regt zum Überlegen an
3	T antwortet kopfschüttelnd den Blick auf das Zeichenblatt gewandt: **„Mmh-mmh“**. Dann schaut T M an und fragt: **„dir?“**. M und T schauen einander dabei an. M lacht hörbar, schließt dabei kurz die Augen. T lächelt auch und setzt sich auf ihre Fersen. M richtet den Blick wieder auf T.	-drückt aus, dass sie keine Idee hat -fragt M nach deren Idee -schüttelt den Kopf -wendet den Blick rasch zu M -schaut M an -lächelt M an	-lacht -schaut T an -lacht T an	-Blickkontakt zwischen M und T -M schaut und lacht T an, wirkt aufmerksam, zugewandt und liebevoll -M und T lächeln und lachen einander an, wirken einander freundlich zugewandt -M antwortet T nicht konkret auf Frage -T schüttelt den Kopf, wendet den Blick rasch zu M, drückt aus, dass sie keine Idee hat, schaut und lächelt M an und fragt M nach deren Idee, wirkt als reagiere und antworte sie damit der M	-T hat keine Idee -T stellt Gegenfrage

4	Während M sagt: **„Na überleg ma mal“** schaut T auf den Tisch. M fährt fort: **„Wann geht’s uns besonders gut? Was macht da am meisten Spaß?“**. Dabei richtet T den Blick geradeaus und verharrt. M lässt nach ihrem Gesprochenen den Mund leicht geöffnet. T schaut M mit großen Augen an, schüttelt den Kopf, während sie ihn langsam Richtung M dreht und flüstert: **„fallt ma ni…“**. Am Ende des Satzes schaut sie M an. T bricht selbst mitten im Satz ab, schaut wieder geradeaus, spannt die Lippen und macht leise: **„Hmmm…“**.	-drückt aus, dass ihr nichts einfällt -überlegt -schaut M an -schüttelt den Kopf -unterbricht ihren Satz, schaut geradeaus und spannt die Lippen	-fordert zum gemeinsamen Überlegen auf -wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage -stellt T eine Frage nach ihren Vorlieben -schaut T permanent an -lässt den Mund leicht geöffnet	-M fordert T zum gemeinsamen Überlegen auf, scheint damit auf die vorige Frage der T zu reagieren -M bezieht sich dabei mit ein -M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage in ihren Worten, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M fragt dabei T nach ihren Vorlieben -M lässt den Mund leicht geöffnet, schaut T permanent an und wirkt damit, als warte sie auf Antwort der T, wirkt dabei sehr aufmerksam -M unterbricht T nicht -Blickkontakt zwischen M und T --- -T schaut M an -T unterbricht sich selbst kopfschüttelnd, schaut geradeaus und spannt die Lippen, wirkt, als überlege sie	-M fordert zum gemeinsamen Überlegen auf, regt zum Nachdenken an -M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage -M fragt nach möglichem Ereignis und regt zum Überlegen an -T hat keine Idee
5	Dann schnalzt T mit der Zunge, dreht sich Richtung M, schaut sie kurz an und sagt: **„Mal ma was von draußen wo wir, wo die Tina und ich mit mir ein Eis…“**. Dabei wird sie immer leiser. Währenddessen beginnt T mit ihrer rechten Hand mit der rechten oberen Ecke des Zeichenpapiers zu spielen. T wendet den Kopf am Ende des Satzes zur Mutter, schaut sie kurz an, dann abrupt nach rechts und sagt: **„Oder na, mach ma was...“**. M schaut während T redet die ganze Zeit T an und zieht dann kurz die Augenbrauen hoch und weitet die Augen. T schaut wieder geradeaus.	-schnalzt mit der Zunge -beginnt, ihre Idee zu formulieren -Stimme wird leiser -unterbricht sich selbst -schaut M zweimal kurz an -wendet den Kopf abrupt ab -schaut dann geradeaus	-schaut T permanent an -zieht Augenbrauen hoch	-M unterbricht T erneut nicht -M zieht die Augenbrauen hoch, schaut T permanent an und wirkt damit neugierig und aufmerksam auf die Idee der T -Blickkontakt zwischen M und T --- -T schnalzt mit der Zunge und drückt damit aus, dass ihr etwas eingefallen ist -die Stimme der T wird immer leiser, sie unterbricht sich dann selbst, drückt damit aus, dass ihr die Idee nicht gefällt -T schaut M zweimal kurz an -T schaut geradeaus und wirkt, als überlege sie	-T bringt Idee ein

6	M schlägt vor: **„Oder a Buch vorlesen oder..."**. T lässt das Blatt aus, schüttelt den Kopf und sagt: **„Na, na ich…"** und schaut dann nach rechts. M macht weitere Vorschläge und schaut dabei immer wieder kurz auf die Tischplatte und jeweils wieder zu T: **„Blödeln, kuscheln…?"**, schaut T wieder an und lächelt danach leicht. T blickt geradeaus und fährt sich mit der Zunge mehrmals über den Gaumen.	-lehnt den Vorschlag der M ab -schüttelt den Kopf -schaut nach rechts ins Leere -schaut geradeaus -fährt sich mit der Zunge mehrmals über den Gaumen	-macht Vorschläge -schaut abwechselnd zu T und auf den Tisch -schaut T an -lächelt	-M bringt Vorschlag ein, wirkt, als reagiere sie damit darauf, dass T ihre eigene Idee nicht gefällt -M macht weitere Vorschläge, wirkt, als reagiere sie damit auf Ablehnung der T -M schaut abwechselnd zu T und auf den Tisch, wirkt dabei, als würde sie überlegen und abwarten -M schaut und lächelt T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt zugewandt und scheint, auf Reaktion der T zu warten -T lehnt verbal und kopfschüttelnd den ersten Vorschlag der M ab -T schaut ins Leere, wirkt dabei als würde sie M aufmerksam zuhören -T schaut geradeaus und fährt sich mit der Zunge mehrmals über den Gaumen, wirkt dabei als überlege sie selbst -kein Blickkontakt	-M bringt ihre Idee ein, reagiert darauf, dass T eigene Idee nicht gefällt -M berücksichtigt dabei mögliche Vorlieben der T -M macht nach Ablehnung weitere Vorschläge und beharrt nicht auf ihrer Idee -M berücksichtigt dabei mögliche Vorlieben der T
7	M schaut T an. T richtet sich abrupt wieder auf, sodass sie kniet, stützt sich mit den Händen auf den Tisch auf, richtet den Blick zu M und ruft: **„Blödeln!! Wo wir alle drei, wo wir alle vier k…"**. T und M schauen sich mit hochgezogenen Augenbrauen in die Augen. T zieht sich währenddessen mit den Beinen den Sessel näher an den Tisch heran.	-wiederholt laut die Idee der M -bringt weitere Details ein -richtet sich abrupt auf -schaut M an und zieht dabei die Augenbrauen hoch	-schaut T an -schaut T mit hochgezogenen Augenbrauen an	-M schaut T an und wirkt dabei erwartungsvoll und aufmerksam -Blickkontakt zwischen M und T -M und T schauen einander mit hochgezogenen Augenbrauen an und wirken dadurch miteinander freudig und harmonisch -T richtet sich abrupt auf, schaut M mit hochgezogenen Augenbrauen an und wiederholt laut Idee, drückt damit Freude und Bestätigung aus	-T greift die Idee der M auf -T fügt Details hinzu
8	Dann ergänzt M nickend den Satz von T: **„Alle vier blödeln..."** und schaut kurz auf den Tisch. T schaut auch auf den Tisch und sagt: **„M-hm!"**. M beendet ihren vorigen Satz mit: **„...im großen Bett, ha?!"** und	-stimmt M zu -kichert	-wiederholt und vollendet Satz der T	-M wiederholt nickend den Satz der T und vollendet ihn, wirkt, als bestätige sie T -M fügt Detail hinzu	-M bestätigt die Aussage der T -M fügt Detail hinzu

	schaut T dabei wieder an. T stimmt zu: **„M-hm!!!“** und nickt dabei. Dann kichert T hörbar und wackelt mit beiden Armen vor ihrer Brust. T greift auf einen Stift vor sich. M schaut wieder auf den Tisch und sagt: **„Ich glaub das is eine gute Idee“**.	❤ 🖐 -nickt -wackelt mit beiden Armen vor ihrer Brust -greift auf einen Stift	-fügt ein mögliches Detail hinzu -fragt nach -drückt Zufriedenheit mit der Idee aus ❤ 🖐 -nickt -schaut T an	-M fragt nach -M drückt verbal Zufriedenheit mit dem Thema aus --- -T stimmt M verbal zu und nickt -T wackelt mit beiden Armen vor ihrer Brust und vermittelt den Eindruck, sich zu freuen -T greift auf einen Stift und wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen --- -kein Blickkontakt	-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen -M und T sprechen über konkretes Ereignis -M stimmt zu -wechselseitige Übereinstimmung
9	M reibt sich mit ihrer linken Hand die Nase und macht: **„Hmmm…“***(überlegend)* und fragt anschließend: **„wie zeichne ma dn das jetzt?“**. M bewegt die Hand von der Nase über das Gesicht zum Kopf und stützt ihren Kopf darauf. T setzt sich auf ihre Fersen und zieht am Stöpsel des Stiftes. M fährt fort: **„Wen zeichnest du?“**. M greift mit ihrer linken Hand jetzt zu der Packung und schiebt sie etwas zur Seite. T schaut M an, öffnet den Stift und sagt: **„Ich mal das Bett!“**. T lehnt sich vor, schaut auf das Zeichenblatt, beginnt zu zeichnen und setzt sich wieder auf die Fersen.	👄 -antwortet konkret ❤ 🖐 -verändert Sitzposition -schaut M an -beginnt zu zeichnen	👄 -überlegt -fragt T nach Umsetzung -fragt T nach Vorlieben für die Umsetzung ❤ 🖐 -reibt sich die Nase und stützt ihr Kinn auf die Hand -schiebt Stiftepackung zur Seite -schaut T immer wieder an	-M reibt sich die Nase und stützt ihr Kinn auf die Hand und äußert auch verbal, dass sie überlegt -M fragt T nach der Umsetzung, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M fragt T nach ihren Vorlieben für die Umsetzung und scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an T zu übergeben -M schaut T immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T --- -T verändert Sitzposition und vermittelt damit den Eindruck, dass sie bereit ist zu zeichnen -T schaut M an -T beginnt Umsetzung	

Tabelle 2: Tabellarische Darstellung ID 8

6.1.2 Analyse ID 8, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter schiebt die Stifte zusammen, wendet ihren Blick ab und vermittelt damit eine abwesende Haltung. Es entsteht der Eindruck, dass sie mit den Gedanken für einen kurzen Moment nicht bei der Erklärung der Aufgabenstellung ist. Die Mutter atmet hörbar ein und wirkt daher etwas lustlos. Sobald die Untersuchungsleiterin fertig gesprochen hat, **nimmt** die **Mutter die restlichen Stifte aus der Packung und bereitet somit die Utensilien zum Zeichnen für** die **Tochter vor**. Die **Mutter schiebt** diese **zur Seite**, **um Platz zu schaffen**. Die Mutter signalisiert mit diesem Verhalten, dass sie für die Aufgabenbearbeitung bereit ist.

Die Tochter ist der Untersuchungsleiterin zugewandt, schaut und lächelt sie an. Sie wirkt daher aufmerksam. Die Tochter vermittelt daher den Eindruck, an der Aufgabe interessiert zu sein. Die Tochter bestätigt die Untersuchungsleiterin mit: *„M-hm“* und vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein.

In dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter überlegt** mit: *„mmmhhh“* und **vermittelt** damit **den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein**. Die **Mutter fragt** ihre **Tochter nach** ihrer **Idee**: *„Fallt da da was ein?“* und es **scheint, als wolle sie** damit ihre **Tochter zum Nachdenken anregen**. Zusätzlich dazu **legt** die **Mutter** der **Tochter ein Zeichenblatt hin und macht so den ersten Schritt zur Umsetzung**. Die **Mutter schaut immer wieder** die **Tochter an**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** die **Tochter gerichtet**.

Die Tochter wendet sich ganz dem Tisch zu und schaut auf den Zeichenpapierstapel, verfolgt mit ihrem Blick das Blatt, das ihr die Mutter hinlegt. Sie vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein. Sie lehnt sich nach vorne und nähert sich so der Mutter.

Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter stellt** mit: *„Fallt da da was ein?“* **eine Einstiegsfrage, indem sie** die **Tochter nach ihrer Idee fragt und regt** damit **zum Überlegen an**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Da die Tochter bei ihrer Frage: *„dir?“* die Mutter anschaut, entsteht direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter schaut und lacht** ihre **Tochter an**, als diese verbal zu verstehen gibt, dass ihr nichts einfällt und daraufhin die Mutter fragt, ob sie eine Idee hat. Dadurch **wirkt** die Mutter **aufmerksam, zugewandt und liebevoll**. **Mutter und Tochter lächeln und lachen einander an,** sie **wirken einander freundlich zugewandt**. Die Mutter antwortet ihrer Tochter nicht konkret auf ihre Frage.

Die Tochter schüttelt den Kopf, wendet den Blick rasch zu ihrer Mutter, drückt mit: *„Mmh-mmh“* aus, dass sie keine Idee hat, schaut und lächelt sie an und fragt ihre Mutter mit: *„dir?“* nach deren Idee. Es wirkt, als reagiere und antworte sie damit ihrer Mutter.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die Tochter hat auf die Frage der Mutter: *„Fallt da da was ein?“* keine Idee und drückt dies mit: *„Mmh-mmh“* aus. Sie **stellt** jedoch mit: *„dir?“* eine **Gegenfrage** und hält damit das Gespräch aufrecht.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter fordert** ihre **Tochter zum gemeinsamen Überlegen auf**: *„Na überleg ma mal“* und **scheint damit auf die vorige Frage der Tochter zu reagieren**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Sie **wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage in ihren Worten**: *„Wann geht’s uns besonders gut?“.* Die Mutter **bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein** und antwortet mit dem ersten Teil ihrer Äußerungen gleichsam auf die vorhergehende Frage der Tochter. Die **Mutter fragt dabei** ihre **Tochter nach ihren Vorlieben**, indem sie: *„Was macht da am meisten Spaß?“* fragt. Die **Mutter lässt den Mund** nach ihren Fragen **leicht geöffnet, schaut** ihre **Tochter permanent an und wirkt damit, als warte sie auf** eine **Antwort der Tochter**. **Dabei wirkt** sie **sehr aufmerksam** auf die Reaktio-

nen der Tochter. Als die Tochter verbal und körpersprachlich signalisiert, dass ihr nichts einfällt, indem sie: *„fallt ma ni…“* flüstert und den Kopf schüttelt, **unterbricht** die **Mutter** ihre **Tochter nicht**. Hierbei entsteht auch kurzer **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter unterbricht sich selbst kopfschüttelnd: *„fallt ma ni…“*, schaut dann geradeaus und spannt die Lippen. Damit wirkt die Tochter, als überlege sie.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter fordert** mit ihrer Aussage: *„Na überleg ma mal“* **zum gemeinsamen Überlegen auf, regt** damit **zum Nachdenken an** und hält das Gespräch am Laufen. Die **Mutter wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage**: *„Wann geht’s uns besonders gut?“*. Die **Mutter fragt** mit: *„Was macht da am meisten Spaß?“* **nach** einem **möglichen Ereignis und regt** damit **zum Überlegen an**. Die Tochter hat dazu keine Idee und äußert dies mit: *„fallt ma ni…“* und kopfschütteln.

Sequenz 5

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter unterbricht** ihre **Tochter erneut nicht**, als diese ihre ersten Ideen formuliert: *„Mal ma was von draußen wo wir, wo die Tina und ich mit mir ein Eis…“*. Die **Mutter zieht** dabei **die Augenbrauen hoch, schaut** ihre **Tochter permanent an und wirkt damit neugierig und aufmerksam auf die Idee der Tochter**. Dieses Verhalten behält die Mutter auch dann bei, als die Tochter durch: *„Oder na, mach ma was...“* ausdrückt, dass ihr ihre eigene Idee nicht gefällt. In dieser Sequenz entsteht zweimal kurz direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter schnalzt mit der Zunge und drückt damit aus, dass ihr etwas eingefallen ist. Sie beginnt daraufhin, ihre Idee zu formulieren: *„Mal ma was von draußen wo wir, wo die Tina und ich mit mir ein Eis…“*. Die Stimme der Tochter wird immer leiser, sie unterbricht sich dann selbst mit: *„Oder na, mach ma was...“*. Sie drückt damit aus, dass ihr die Idee nicht gefällt. Währenddessen schaut die Tochter die Mutter zweimal kurz an, wodurch Blickkontakt entsteht. Daraufhin schaut sie geradeaus und wirkt dabei als überlege sie.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter bringt** mit: *„Mal ma was von draußen wo wir, wo die Tina und ich mit mir ein Eis…“* eine **Idee ein**. Somit hält nun die Tochter das Gespräch bzw. das gemeinsame Überlegen am Laufen. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter bringt** einen **Vorschlag**: *„Oder a Buch vorlesen oder...“* **ein** und **wirkt, als reagiere sie damit darauf, dass** ihrer **Tochter ihre eigene Idee nicht gefällt**. Als ihre Tochter kopfschüttelnd und durch: *„Na, na ich…“* die Idee der Mutter zurückweist, **macht** die **Mutter weitere Vorschläge**: *„Blödeln, kuscheln…?“*. Es **wirkt, als regiere sie damit auf** die **Ablehnung der Tochter**. Dabei **schaut** die **Mutter abwechselnd zu** ihrer **Tochter und auf den Tisch**. Sie **wirkt dabei, als würde sie überlegen und abwarten**, wie die Tochter darauf reagiert. Die **Mutter schaut und lächelt** ihre **Tochter an**, als diese den Blick geradeaus wendet und sich überlegend mit der Zunge mehrmals über den Gaumen fährt. Dabei **ist die Aufmerksamkeit der Mutter auf** die **Tochter gerichtet,** sie **wirkt zugewandt und scheint, auf** eine **Reaktion der Tochter zu warten**.

Die Tochter lehnt verbal durch *„Na, na ich…“* und kopfschüttelnd den ersten Vorschlag der Mutter: *„Oder a Buch vorlesen oder...“* ab. Während die Mutter weitere Vorschläge: *„Blödeln, kuscheln…?“* einbringt schaut die Tochter ins Leere. Dabei wirkt sie, als würde sie der Mutter aufmerksam zuhören. Danach schaut die Tochter geradeaus und fährt sich mit der Zunge mehrmals über den Gaumen. Dabei wirkt sie, als überlege sie selbst. Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Nun **bringt** die **Mutter** mit: *„Oder a Buch vorlesen oder...“* **ihre Idee ein** und **reagiert** somit **darauf, dass** ihrer **Tochter** ihre **eigene Idee nicht gefällt**. Die **Mutter berücksichtigt dabei mögliche Vorlieben der Tochter**. Auch als die Tochter ihrer Idee nicht zustimmt, **macht** die **Mutter nach** dieser **Ablehnung** mit: *„Blödeln, kuscheln…?“* **weitere Vorschläge und beharrt nicht auf ihrer Idee**. Außerdem **berücksichtigt** sie **dabei mögliche Vorlieben der Tochter**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 7

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Während die Tochter verbal ihre Zustimmung ausdrückt: *„Blödeln!! Wo wir alle drei, wo wir alle vier k...“*, **schaut** die **Mutter** sie **an und wirkt dabei erwartungsvoll und aufmerksam**. Dabei entsteht wieder direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. **Mutter und Tochter schauen einander mit hochgezogenen Augenbrauen an und wirken dadurch miteinander freudig und harmonisch**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter richtet sich abrupt auf, schaut ihre Mutter mit hochgezogenen Augenbrauen an und wiederholt laut deren Idee: *„Blödeln!! Wo wir alle drei, wo wir alle vier k...“*. Damit drückt sie Freude und Bestätigung aus.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter greift** mit: *„Blödeln!!“* **die Idee der Mutter auf**. Sie **fügt** außerdem mit: *„Wo wir alle drei, wo wir alle vier k...“* **Details hinzu**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter wiederholt nickend den Satz der Tochter**: *„Alle vier blödeln...“* **und vollendet ihn** mit: *„...im großen Bett, ha?!“*. Es **wirkt, als bestätige sie** damit ihre **Tochter**. Damit **fügt** sie ein **Detail hinzu** und **fragt** gleichzeitig **nach**, ob die Tochter damit einverstanden ist. Die **Mutter drückt verbal Zufriedenheit mit dem Thema aus**, indem sie: *„Ich glaub das is eine gute Idee“* dazu fügt.

Die Tochter stimmt ihrer Mutter verbal zu, indem sie zweimal mit: *„M-hm!“* bestätigt und dabei nickt. Die Tochter wackelt mit beiden Armen vor ihrer Brust und vermittelt den Eindruck, sich zu freuen. Sie greift auf einen Stift und wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen. Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter bestätigt die Aussage der Tochter**, indem sie nickend: *„Alle vier blödeln...“* wiederholt. Sie **fügt** ein zusätzliches **Detail hinzu**, als sie: *„...im großen Bett“* ergänzt. Parallel dazu **versichert sich** die **Mutter** durch: *„ha?!“* **bezüglich der Kompatibilität der Ideen**. Die **Mutter und** ihre **Tochter sprechen** nun **über** ein **konkretes Ereignis**:

„Alle vier blödeln...im großen Bett“, welches sie zeichnen wollen. Die **Mutter stimmt** ihrer Tochter mit: *„Ich glaub das is eine gute Idee“* **zu**. Mutter und Tochter vermitteln dabei den Eindruck **wechselseitiger Übereinstimmung**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 9

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter reibt sich die Nase und stützt ihr Kinn auf die Hand und äußert auch verbal** durch: *„Hmmm…“***, dass sie überlegt**. Danach **fragt** die **Mutter** ihre **Tochter nach der Umsetzung** mit: *„wie zeichne ma dn das jetzt?“*. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Dann **fragt** die **Mutter** ihre **Tochter nach ihren Vorlieben für die Umsetzung** mit: *„Wen zeichnest du?“* **und scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an** sie **zu übergeben**. Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer wieder an,** wodurch **die Aufmerksamkeit der Mutter auf** die **Tochter gerichtet ist**. Dabei entsteht kurzer **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter verändert ihre Sitzposition und vermittelt damit den Eindruck, dass sie bereit ist zu zeichnen. Die Tochter schaut ihre Mutter an, wodurch Blickkontakt entsteht. Die Tochter antwortet dann auf die Frage der Mutter: *„Wen zeichnest du?“* mit: *„Ich mal das Bett!“* und beginnt mit der Umsetzung.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

6.1.3 Analyse ID 8, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M nimmt die restlichen Stifte aus der Packung und bereitet somit die Utensilien zum Zeichnen für T vor
-M schiebt die Packung zur Seite um Platz zu schaffen
-M legt T ein Zeichenblatt hin und macht so den ersten Schritt zur Umsetzung

- **selbst überlegen**

-M überlegt *„mmmhhh“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein
-M schaut abwechselnd zu T und auf den Tisch, wirkt dabei, als würde sie überlegen und abwarten
-M reibt sich die Nase und stützt ihr Kinn auf die Hand und äußert auch verbal, dass sie überlegt *„Hmmm…“*
-M fragt T nach der Umsetzung *„wie zeichne ma dn das jetzt?“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M fragt T nach Idee *„Fallt da da was ein?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen
-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage in ihren Worten *„Wann geht’s uns besonders gut?“*, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein
-M fragt dabei T nach ihren Vorlieben „*Was macht da am meisten Spaß?“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fragt T nach Idee *„Fallt da da was ein?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen
-M fordert T zum gemeinsamen Überlegen auf *„Na überleg ma mal“*, scheint damit auf die vorige Frage der T zu reagieren
-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage in ihren Worten *„Wann geht’s uns besonders gut?“*, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein
-M fragt dabei T nach ihren Vorlieben „*Was macht da am meisten Spaß?“*

- **auf das Kind reagieren**

-M fordert T zum gemeinsamen Überlegen auf *„Na überleg ma mal***“**, scheint damit auf die vorige Frage der T zu reagieren
-M bringt Vorschlag ein *„Oder a Buch vorlesen oder...“*, wirkt, als reagiere sie damit darauf, dass T ihre eigene Idee nicht gefällt
-M macht weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“*, wirkt, als reagiere sie damit auf Ablehnung der T

- **Blickkontakt**

-mehrmals Blickkontakt zwischen M und T

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M schaut T immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut und lacht T an, wirkt aufmerksam, zugewandt und liebevoll
-M lässt den Mund leicht geöffnet, schaut T permanent an und wirkt damit, als warte sie auf Antwort der T, wirkt dabei sehr aufmerksam
-M zieht die Augenbrauen hoch, schaut T permanent an und wirkt damit neugierig und aufmerksam auf die Idee der T
-M schaut abwechselnd zu T und auf den Tisch, wirkt dabei, als würde sie überlegen und abwarten
-M schaut und lächelt T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt zugewandt und scheint, auf Reaktion der T zu warten
-M schaut T an und wirkt dabei erwartungsvoll und aufmerksam

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M schaut und lacht T an, wirkt aufmerksam, zugewandt und liebevoll
-M zieht die Augenbrauen hoch, schaut T permanent an und wirkt damit neugierig und aufmerksam auf die Idee der T
-M schaut und lächelt T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt zugewandt und scheint, auf Reaktion der T zu warten
-M und T schauen einander mit hochgezogenen Augenbrauen an und wirken dadurch miteinander freudig und harmonisch
-M und T lächeln und lachen einander an, wirken einander freundlich zugewandt

- **Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren**

-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage in ihren Worten *„Wann geht's uns besonders gut?“*, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein

- **sich selbst einbeziehen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage in ihren Worten *„Wann geht's uns besonders gut?“*, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein
-M drückt verbal Zufriedenheit mit dem Thema aus *„Ich glaub das is eine gute Idee“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Na überleg ma mal“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„wie zeichne ma dn das jetzt?“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„wie zeichne ma dn das jetzt?“*

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M schaut abwechselnd zu T und auf den Tisch, wirkt dabei, als würde sie überlegen und abwarten
-M lässt den Mund leicht geöffnet, schaut T permanent an und wirkt damit, als warte sie auf Antwort der T, wirkt dabei sehr aufmerksam
-M unterbricht T nicht
-M unterbricht T erneut nicht
-M zieht die Augenbrauen hoch, schaut T permanent an und wirkt damit neugierig und aufmerksam auf die Idee der T
-M schaut und lächelt T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt zugewandt und scheint, auf Reaktion der T zu warten
-M schaut T an und wirkt dabei erwartungsvoll und aufmerksam

- **Vorlieben des Kindes berücksichtigen**

-M fragt dabei T nach ihren Vorlieben „*Was macht da am meisten Spaß?“*
-M bringt Vorschlag ein *„Oder a Buch vorlesen oder...“*, wirkt, als reagiere sie damit darauf, dass T ihre eigene Idee nicht gefällt
-M macht weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“*, wirkt, als reagiere sie damit auf Ablehnung der T
-M fragt T nach ihren Vorlieben für die Umsetzung *„Wen zeichnest du?“* und scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an T zu übergeben

- **Vorschlag einbringen**

-M bringt Vorschlag ein *„Oder a Buch vorlesen oder...“* und wirkt, als reagiere sie damit darauf, dass T ihre eigene Idee nicht gefällt
-M macht weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“*, wirkt, als reagiere sie damit auf Ablehnung der T
-M fügt Detail hinzu *„im großen Bett, ha?!“*

- **Ablehnung akzeptieren**

-M macht weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“*, wirkt, als reagiere sie damit auf Ablehnung der T

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M wiederholt nickend den Satz und vollendet ihn *„Alle vier blödeln...“*, wirkt, als bestätige sie T
-M drückt verbal Zufriedenheit mit dem Thema aus *„Ich glaub das is eine gute Idee“*

- **nachfragen**

-M fragt nach *„ha?!“*

- **Leitung übergeben**

-M fragt T nach ihren Vorlieben für die Umsetzung *„Wen zeichnest du?“* und scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an T zu übergeben

- **das Kind einbeziehen**

-M fragt T nach der Umsetzung *„wie zeichne ma dn das jetzt?“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M fragt T nach ihren Vorlieben für die Umsetzung *„Wen zeichnest du?“* und scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an T zu übergeben

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M bezieht sich dabei mit ein *„Na überleg ma mal“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„wie zeichne ma dn das jetzt?“*

- **Detail hinzufügen**

-M fügt Detail hinzu *„im großen Bett, ha?!“*

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M fragt T nach der Umsetzung *„wie zeichne ma dn das jetzt?“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M fragt T nach ihren Vorlieben für die Umsetzung *„Wen zeichnest du?“* und scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an T zu übergeben

- **Zufriedenheit mit der Idee ausdrücken**

-M drückt verbal Zufriedenheit mit dem Thema aus *„Ich glaub das is eine gute Idee“*

NONSCAFFOLDING

- **Desinteresse zeigen**

-M schiebt Stifte zusammen, wendet ihren Blick ab und vermittelt damit eine abwesende Haltung
-M atmet hörbar ein und wirkt daher lustlos

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M antwortet T nicht konkret auf Frage T: *„mmh-mmh, dir?“*, M: *„Na überleg ma mal“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien
Insgesamt zeichnet sich die Interaktion dadurch aus, dass die Mutter gedanklich sehr in die Aufgabe involviert ist. Auch wenn sie zu Beginn für einen kurzen Moment an der Aufgabe desinteressiert scheint, bereitet sie danach die Zeichenutensilien für ihre Tochter vor und erweckt auch während der gesamten Aushandlungsphase immer wieder den Eindruck, selbst zu überlegen, was sie gemeinsam zeichnen könnten und wie sich selbst mit einbeziehen könnte. Zusätzlich dazu betont die Mutter sowohl zu Beginn als auch am Ende der Einigungsphase das Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung. Obwohl die Mutter auf ihre Tochter durch ein Lächeln und durch eine Aufforderung zum Überlegen reagiert, antwortet sie nicht konkret auf eine Frage der Tochter. Sie regt das Kind aber zum Nachdenken an, bezieht es mit ein und fragt dabei auch öfter nach den Vorlieben der Tochter. Indem die Mutter die Aufgabenstellung wiederholt, dabei auf die Reaktion des Kindes wartet, entsteht ein harmonisches Wechselspiel, bei dem die Mutter einen Vorschlag einbringt und danach die Ablehnung der Tochter akzeptiert, um dann wei-

tere Vorschläge einzubringen. Sie bestätigt ihre Tochter bei ihren Überlegungen, fügt selbst mögliche Details hinzu und fragt nach, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden. Die Mutter reagiert dabei auf das Verhalten und die Äußerungen ihrer Tochter.
Die Mutter verhält sich während der gesamten Aushandlungsphase ihrer Tochter gegenüber sehr aufmerksam. Dies zeigt sich durch häufiges Anschauen und durch die daraus folgenden vermehrten Blickkontakte. Auch wenn Mutter und Tochter den jeweilig anderen oft anschauen, entsteht dabei nicht immer Blickkontakt. Mutter und Tochter wirken einander freundlich zugewandt und vermitteln öfter den Eindruck wechselseitiger Übereinstimmung. Durch das Abwarten der Reaktion der Tochter und indem sie diese nicht unterbricht, wirkt die Mutter neugierig und interessiert an den Gedanken der Tochter. Beide scheinen, als sie sich auf ein Thema geeinigt haben, gedanklich bei der Umsetzung zu sein, wobei die Mutter die Leitung dafür an die Tochter übergibt. Bevor die beiden zu zeichnen beginnen, drücken sowohl Mutter als auch Tochter, Zufriedenheit mit der Idee aus.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt *„Fallt da da was ein?“* und regt zum Überlegen an
-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage *„Wann geht’s uns besonders gut?“*
-M fragt nach möglichem Ereignis und regt zum Überlegen an *„Was macht da am meisten Spaß?“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt *„Fallt da da was ein?“* und regt zum Überlegen an
-M fordert zum gemeinsamen Überlegen auf *„Na überleg ma mal“*, regt zum Nachdenken an
-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage *„Wann geht’s uns besonders gut?“*
-M fragt nach möglichem Ereignis und regt zum Überlegen an *„Was macht da am meisten Spaß?“*

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-T bringt Idee ein *„Mal ma was von draußen wo wir, wo die Tina und ich mit mir ein Eis…“*

-M bringt ihre Idee ein *„Oder a Buch vorlesen oder...“* und reagiert darauf, dass T eigene Idee nicht gefällt

-M macht nach Ablehnung weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“* und beharrt nicht auf ihrer Idee

-M fügt Detail hinzu *„im großen Bett, ha?!“*

- **Ablehnung akzeptieren**

-M macht nach Ablehnung weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“* und beharrt nicht auf ihrer Idee

- **Idee aufgreifen**

-T greift die Idee der M auf *„Blödeln!!“*

-M bestätigt die Aussage der T *„Alle vier blödeln“*

- **Detail hinzufügen**

-T fügt Details hinzu *„Wo wir alle drei, wo wir alle vier k...“*

-M fügt Detail hinzu *„im großen Bett, ha?!“*

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M bestätigt die Aussage der T *„Alle vier blödeln“*

-M stimmt zu *„Ich glaub das is eine gute Idee“*

- **Ideen abgleichen**

-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen *„ha?!“*

- **auf das Kind bei Unschlüssigkeit und Ideenlosigkeit reagieren**

-M fordert zum gemeinsamen Überlegen auf *„Na überleg ma mal“*, regt zum Nachdenken an

-M bringt ihre Idee ein *„Oder a Buch vorlesen oder...“* und reagiert somit darauf, dass T eigene Idee nicht gefällt

-M macht nach Ablehnung weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“* und beharrt nicht auf ihrer Idee

- **Kind stellt Frage**

-T stellt Gegenfrage *„dir?“*

- **Aufgabenstellung wiederholen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage *„Wann geht’s uns besonders gut?“*

- **Sicht des Kindes berücksichtigen**

-M fragt nach möglichem Ereignis und regt zum Überlegen an *„Was macht da am meisten Spaß?“*
-M berücksichtigt dabei mögliche Vorlieben der T *„Oder a Buch vorlesen oder...“*
-M berücksichtigt dabei mögliche Vorlieben der T *„Blödeln, kuscheln…?“*

- **über konkretes Ereignis sprechen**

-T bringt Idee ein *„Mal ma was von draußen wo wir, wo die Tina und ich mit mir ein Eis…“*
-T greift die Idee der M auf *„Blödeln!!“*
-T fügt Details hinzu *„Wo wir alle drei, wo wir alle vier k...“*
-M bestätigt die Aussage der T *„Alle vier blödeln“*
-M fügt Detail hinzu *„im großen Bett, ha?!“*
-M und T sprechen über konkretes Ereignis (Blödeln)

- **nach Ereignis fragen**

-M fragt nach möglichem Ereignis und regt zum Überlegen an *„Was macht da am meisten Spaß?“*

- **nachfragen**

-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen *„ha?!“*

- **sich auf ein Ereignis einigen**

-wechselseitige Übereinstimmung (Blödeln)

NONREMINISCING

- **keine Idee haben**

-T hat keine Idee *„mmh-mmh“*

-T hat keine Idee *„fallt man ni…“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Mutter und Tochter interagieren während der gesamten Aushandlungsphase durch wechselseitiges Fragen und Antworten und versuchen dabei, sich auf ein Ereignis zu einigen. Die Mutter fragt dabei die Tochter nach ihren Ideen und regt sie so zum Nachdenken an. Dabei fragt sie konkret nach einem Ereignis und gleichzeitig nach der Sicht des Kindes. Nachdem das Kind zu Beginn keine Idee zu haben scheint, stellt es seiner Mutter eine Gegenfrage, woraufhin die Mutter die Aufgabenstellung wiederholt. Nachdem das Kind seine eigenen Ideen einbringt, diese aber wieder verwirft, reagiert die Mutter, indem sie selbst Vorschläge einbringt und somit auf die Unschlüssigkeit der Tochter eingeht. Auch als die Tochter einen ihrer Vorschläge ablehnt, akzeptiert sie dies und versucht mit neuen Ideen anzuknüpfen. Dabei berücksichtigt sie die Sicht des Kindes. Die Tochter greift eine Idee der Mutter auf, woraufhin beide weitere Details hinzufügen und sie somit gemeinsam über ein konkretes Ereignis sprechen. Die Mutter bestätigt das Kind in ihren Aussagen und die beiden gleichen im Zuge dessen durch Nachfragen die Ideen ab und einigen sich somit auf ein Ereignis.

6.2 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 11

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Tochter-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 5 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 1 Minute und 8 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Tochter auf folgendes Ereignis: Die Mutter ist grantig, wenn die Tochter ihre Schwester haut. Die Untersuchungsleiterin nennt den Namen der Tochter, daher wurde dieser aus Datenschutzgründen in „Sina“ geändert. Die Tochter nennt den Namen ihrer Schwester, daher wurde dieser auch aus Datenschutzgründen auf „Karoline“ geändert.

6.2.1 Tabellarische Darstellung ID 11 (negative Geschichte):

Scaffolding-Rating: 5
Geschlecht des Kindes: weiblich
Dauer der Aushandlungsphase: 1:08 Min.
Name der T geändert: Sina; Name der Schwester der T geändert: Karoline

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 11 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	M und T sitzen, jeder auf einem Sessel, an einem Tisch. M sitzt an der Längsseite und T sitzt links von M an der Stirnseite, gegenüber der Kamera, des Tisches. M hat den Unterarm flach auf dem Tisch vor sich aufgelegt, der rechte Arm liegt auf dem linken. M hat den Kopf zu T gedreht und *sagt etwas Unverständliches* zu T. T hat beide Ellbogen auf den Tisch gestützt und hält mit beiden Händen ihre Halskette vor ihren Mund. T schaut U an. Während der ersten Worte von U bei der Erklärung der Aufgabenstellung dreht M den Kopf nach rechts und schaut U an. U spricht: **„Also es gibt in jeder Familie Zeiten die schön sind“**. M unterbricht U mit einem: **„M-hm“**. U fährt fort: **„wo mas gemeinsam fein hat“**. M dreht nun den	-hat Ellbogen auf Tisch gestützt, hält mit beiden Händen Kette vor Mund -schaut U an -schaut zwischen U und Tisch hin und her	-äußert sich unverständlich -unterbricht und bestätigt U -Kopf zu T gedreht -schaut U an -schaut T an	-M hat Kopf zu T gedreht, wirkt T zugewandt -M schaut U an, unterbricht und bestätigt U, wirkt aufmerksam und reagiert auf U -M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet --- -T hält Kette vor Mund -T schaut U an, wirkt aufmerksam --- -kein Blickkontakt	

	Kopf wieder etwas nach links und schaut T an. U spricht dabei weiter: **„und es gibt Zeiten, da ist es ganz schwierig, da streitet man und ist böse aufeinander und da ist manchmal die Sina oder die Mama…“**. T schaut bis dahin zwischen U und dem Tisch immer wieder hin und her, wobei ihre Position dabei unverändert bleibt.				
2	T schaut nun ganz kurz M an, ohne den Kopf zu bewegen. M lächelt T an, während U fortfährt: **„ganz wütend oder ganz traurig“**. M dreht den Kopf nun wieder nach rechts, schaut U an und hat den Mund vom Lächeln noch leicht geöffnet. T schaut M wieder ganz kurz an, dann zu U. Dann beißt M mit ihren oberen Schneidezähnen auf die Unterlippe und sagt dabei: **„M-hm“**. U redet weiter: **„Und jetzt überlegt einmal gemeinsam, ob euch so ein Ereignis einfällt…“**. Währenddessen dreht M den Kopf wieder zu T und schleckt dabei über die Lippen. T dreht den Kopf leicht nach rechts und T und M schauen einander kurz an. T stützt sich dabei mit der Wange auf die linke Faust, die rechte Hand hat T nach wie vor mit der Kette beim Mund.	-schaut M kurz an -schaut M erneut kurz an, dann zu U -dreht den Kopf zu M und schaut sie an	-bestätigt U -schaut T immer noch an, lächelt sie an -schaut U an, beißt auf Unterlippe -dreht Kopf zu T, schleckt dabei über die Lippen	-M schaut T immer noch an, lächelt sie an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt freundlich -Blickkontakt zwischen M und T -M schaut U an, beißt auf Unterlippe und bestätigt U, wirkt aufmerksam -M dreht Kopf zu T, schleckt dabei über die Lippen und vermittelt den Eindruck, zu überlegen -Blickkontakt zwischen M und T --- -T schaut M mehrmals kurz an, schaut dann U an, vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten	
3	Dann dreht M den Kopf schwungvoll zu U, neigt den Kopf schräg und leicht nach unten und fragt: **„wos lustig is?“**. T schaut auch U an und fährt sich mit den Fingern der rechten Hand ab nun mehrmals über die oberen Zähne. U antwortet: **„wo´s…“**. M unterbricht U mit einem: **„M-hm“** und presst dabei die Lippen aufeinander. U spricht dabei weiter: **„na zerst wo´s nicht so schön is und zeichnets…“**. M dreht dabei den Kopf mit einem Nicken wieder zu T, schaut T an und sagt in Richtung T: **„Ah, wo´s nicht so schön is, mhm“**. U redet währenddessen weiter: **„zerst das nicht schöne“**. M schaut noch immer T an und sagt mit leicht geöffnetem Mund: **„Ä-hä“**. U ergänzt dabei: **„wo die Mama oder die Sina ganz wütend oder ganz traurig war“**.	-schaut U an, fährt mit den Fingern über die Zähne	-fragt nach und unterbricht U -äußert sich kurz -wiederholt Aussage der U -bestätigt U -dreht Kopf schwungvoll zu U, neigt den Kopf -presst Lippen aufeinander -dreht Kopf nickend zu T,	-M dreht Kopf schwungvoll zu U, neigt den Kopf, fragt nach und unterbricht U, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie die Aufgabe verstanden hat -M äußert sich kurz und presst dabei die Lippen aufeinander, scheint mit U bezüglich Aufgabenstellung zu sprechen -M dreht Kopf nickend zu T, schaut sie an und wiederholt Aussage der U, vermittelt den Eindruck, die Aufgabe verstanden zu haben und nun gedanklich für die Aufgabe vorbereiten zu wollen -M bestätigt U, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein --- -T schaut U an, fährt mit den Fingern über	

			schaut sie an	die Zähne, wirkt aufmerksam --- -kein Blickkontakt	
4	M schiebt Ober- und Unterlippe nach vorne und sagt mit tieferer Stimme langsam: **„M-hm“**. U fährt fort: **„oder wo ihr gestritten habt“**. T schaut nun zu M, die Körperhaltung unverändert. M lächelt nun T an, T lächelt kurz zurück. U redet dabei weiter: **„und dann zeichnets das gemeinsam auf“**. T schaut nun kurz zu U, dann wieder zu M. M lächelt noch immer T an und sagt: **„M-hm“**. T lächelt noch immer und stößt ein lachendes **„ch“** aus. M zieht die Augenbrauen hoch, öffnet die Augen weit, und zieht dabei das Kinn zum Hals, während sie noch immer lächelt. U redet währenddessen: **„und dafür habt ihr circa fünf bis zehn Minuten Zeit“**.	👄 -stößt lachend Laut aus ❤🤚 -schaut M an, lächelt kurz -schaut U an, dann wieder M -lächelt noch immer	👄 -bestätigt U zweimal ❤🤚 -schiebt Ober- und Unterlippe nach vorne -lächelt T an -zieht Augenbrauen hoch, öffnet Augen weit, zieht Kinn zum Hals, lächelt noch immer -schaut T permanent an	-M schiebt Ober- und Unterlippe nach vorne und bestätigt U, wirkt, als überlege sie -M lächelt T an, wirkt freundlich -M und T lächeln einander an, wirken einander freundlich zugewandt -Blickkontakt zwischen M und T -M bestätigt U erneut -M zieht Augenbrauen hoch, öffnet Augen weit, zieht Kinn zum Hals, lächelt noch immer, wirkt freudig erstaunt -M und T lächeln einander erneut an, wirken einander freundlich zugewandt -Blickkontakt zwischen M und T -M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet --- -T schaut M an, lächelt kurz, wirkt, als reagiere sie auf M -T schaut U an, dann wieder M, vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten -T lächelt noch immer und stößt lachend Laut aus, wirkt freudig	
5	T schaut wieder U an und hat wieder eine normale Mundstellung. M dreht den Kopf nun gerade, schaut auch geradeaus, lächelt dabei und dreht sich dann zu T, während sie lächelnd: **„gut“** sagt. T schaut M dabei kurz an, dann wieder zu U, als diese ergänzt: **„und dann komm ich wieder und dann zeichne ma die zweite Zeichnung, gut?“**. T nickt und bewegt die Hände mit der Kette vom Mund zum Tisch. M sagt: **„alles klar“**.	❤🤚 -schaut U an -schaut M kurz an, dann wieder zu U -T nickt, bewegt die Hände mit der Kette vom Mund zum Tisch	👄 -stimmt U zu -bestätigt U ❤🤚 -lächelt, dreht sich zu T, schaut sie an	-M lächelt, dreht sich zu T, schaut sie an und stimmt U zu, wirkt freudig und zugewandt -Blickkontakt zwischen M und T -M bestätigt U, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein --- -T schaut U an, wirkt aufmerksam -T schaut M kurz an, dann wieder zu U, vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten -T nickt, bewegt die Hände mit der Kette vom Mund zum Tisch, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein	

6	T dreht den Kopf zu M, schaut sie an und flüstert: **„was?“**. M neigt den Kopf dabei nun weiter zu T hinunter. T zieht den Kopf zur rechten Schulter. Dann neigt M den Kopf seitlich und antwortet: **„Ich weiß nicht“**. T schaut geradeaus. M greift nun mit der rechten Hand, dann auch mit der linken auf die Kette um Ts Hals und fragt währenddessen lächelnd: **„wann bin ich denn so grantig?“**. T fährt mit der rechten Hand an der gespannten Kette vom Tisch zum Hals und wieder retour, lehnt sich in Richtung M, schaut sie an und formt mit den Lippen das Wort: **„vielleicht…“**. M hebt die Kette über Ts Kopf, richtet sich dabei auf und schaut kurz auf den Tisch. T neigt dabei den Kopf nach vor zum Tisch und legt beide Unterarme darauf. M sagt währenddessen: **„jetzt tu ma das amal runter“**.	👄 -fragt flüsternd nach -setzt kaum hörbar zum Sprechen an ❤🤚 -dreht Kopf zu M, schaut sie an -zieht Kopf zur Schulter -fährt mit der Hand an der Kette entlang -lehnt sich Richtung M -neigt Kopf zum Tisch	👄 -antwortet T -fragt nach möglichem Ereignis -kommentiert ihre Handlung ❤🤚 -schaut T immer noch an -neigt den Kopf weiter zu T hinunter -neigt Kopf seitlich -greift zu der Kette der T -hebt Kette über den Kopf der T, richtet sich auf, schaut auf den Tisch	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M neigt den Kopf weiter zu T hinunter, wirkt, als wolle sie sich nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben -M neigt Kopf seitlich und antwortet T, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Antwort -M greift zu der Kette der T, fragt nach möglichem Ereignis und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen -M hebt Kette über den Kopf der T, kommentiert ihre Handlung, richtet sich auf, schaut auf den Tisch, wirkt freundlich, vermittelt damit den Eindruck, Ablenkungen der T durch das Hantieren mit der Kette vermeiden zu wollen --- -T dreht den Kopf zu M, schaut sie an und fragt flüsternd nach, wirkt freudig und etwas schüchtern -T zieht Kopf zur Schulter, fährt mit der Hand an der Kette entlang, lehnt sich Richtung M und setzt kaum hörbar zum Sprechen an, wirkt, als überlege sie -T neigt Kopf zum Tisch, reagiert damit auf die Handlung der M	-M beginnt nach Idee zu fragen -M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand -M fragt nach möglichem Ereignis, regt zum Überlegen an
7	M legt die Kette nun mit der rechten Hand auf den Tisch und schaut dabei T wieder an. M stützt sich nun mit dem Kinn auf die linke Hand, die sie mit dem Ellbogen auf den Tisch gestützt hat und fragt erneut: **„na wann bin ich denn so grantig?“**. T hat den Oberkörper zu M gestreckt, den Kopf zu ihr gedreht und schaut sie mit weit geöffneten Augen an. T legt nun beide Hände auf das Zeichenblatt vor sich, schaut darauf und schiebt beide Hände flach zueinander, sodass sich das Blatt dazwischen wölbt. Dann zieht T ihre Hände wieder auseinander, das Blatt liegt nun wieder nor-	❤🤚 -hat Oberkörper zu M gestreckt, Kopf zu ihr gedreht, schaut sie mit weit geöffneten Augen an -legt Hände auf das Blatt und wölbt es zwischen ihren	👄 -wiederholt die Frage nach möglichem Ereignis -spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen ❤🤚 -legt Kette auf den Tisch und	-M legt Kette auf den Tisch und schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M stützt Kinn auf Hand, wiederholt die Frage nach möglichem Ereignis, vermittelt den Eindruck, selbst zu überlegen und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen -M lächelt T an, spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen	-M wiederholt unverändert ihre Frage -M regt zum Überlegen an -M bestärkt T beim Überlegen

	mal. M legt den rechten Unterarm nun flach auf den Tisch, lächelt T kurz an und sagt: **„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“**. U verlässt durch das Bild den Raum. M hebt nun den Kopf von der aufgestützten linken Hand, schaut kurz auf die Tür, die sich hinter T befindet und dann wieder T an. M macht dabei mit ihrer linken Hand die Tür etwas weiter zu.	Händen, zieht es dann wieder auseinander	schaut T an -stützt Kinn auf Hand -lächelt T an -hebt Kopf, schaut kurz zur Tür, dann T an und macht Tür hinter T weiter zu	-M hebt Kopf, schaut kurz zur Tür, dann T an und macht Tür hinter T weiter zu --- -T hat Oberkörper zu M gestreckt, Kopf zu ihr gedreht, schaut sie mit weit geöffneten Augen an, die Aufmerksamkeit der T ist auf M gerichtet -T legt Hände auf das Blatt und wölbt es zwischen ihren Händen, zieht es wieder auseinander, wirkt, als überlege sie	
8	Dann legt M den linken Unterarm flach auf den Tisch vor sich. Währenddessen lässt T den Blick vom Blatt nach links und dann zu M schweifen. T dreht auch den Kopf zu M, holt einmal mit geöffnetem Mund Luft und schließt ihn dann wieder. Dann flüstert T: **„wenn ich was von dir…“**. T schiebt dabei erneut das Blatt mit beiden Händen zusammen und wieder auseinander. M bewegt den Kopf kurz leicht nach links zur Schulter, blinzelt und sagt: **„Ja, kannst laut sprechen“**.	👄 -beginnt flüsternd mit der Erklärung ihrer Idee ❤️🤚 -lässt Blick schweifen -schaut M an -wölbt erneut das Blatt	👄 -spricht über Sprechlautstärke der T ❤️🤚 -schaut T immer noch an -bewegt kurz Kopf zu Schulter und blinzelt	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M bewegt kurz Kopf zur Schulter, blinzelt und spricht über Sprechlautstärke der T, vermittelt den Eindruck, T zu bestärken --- -T lässt Blick schweifen, vermittelt den Eindruck, zu überlegen -T schaut M an, wölbt erneut das Blatt zwischen ihren Händen und beginnt flüsternd mit der Erklärung ihrer Idee, wirkt, als überlege sie noch	-T beginnt ihre Idee zu erzählen -M bestärkt T
9	T dreht den Kopf leicht nach links und schaut auch dorthin. T hebt die linke Hand, zeigt mit dem Zeigefinger in ihre Blickrichtung und sagt: **„Wenn ich von dir die Vase runter schmeiß“**. Bei den letzten Worten macht sie mit dem ausgestreckten Zeigefinger eine runde Abwärtsbewegung, dreht dann den Kopf wieder zu M und schaut sie an. M dreht den Kopf leicht nach rechts, schaut in diese Richtung und wiederholt: **„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“**. Währenddessen führt T ihre linke Hand, die noch immer auf den Ellbogen gestützt ist, zum Hals und berührt diesen mit ihrem Zeigefinger. Dann schaut M nach rechts unten, auf den Tisch. Danach dreht M den Kopf wieder zu T, schaut sie an und fragt: **„Bin ich ganz grantig?“**. T schaut M die ganze Zeit mit	👄 -erzählt ihre Idee fertig ❤️🤚 -dreht Kopf nach links, schaut dorthin und zeigt mit dem Finger in diese Richtung -macht mit Finger Abwärtsbewegung -dreht Kopf zu M, schaut sie	👄 -wiederholt Idee der T in Form einer Frage -ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage ❤️🤚 -schaut T immer noch an -schaut in die Richtung, in die T zeigt	-M schaut T immer noch an, vermittelt den Eindruck, an der Idee der T interessiert zu sein -M schaut in die Richtung, in die T zeigt, wiederholt Idee der T in Form einer Frage, wirkt interessiert und aufmerksam und vermittelt den Eindruck, selbst darüber nachzudenken -M schaut auf den Tisch, wirkt, als überlege sie -M dreht Kopf zu T, schaut sie an und ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen -Blickkontakt zwischen M und T	-T bringt Idee ein -M wiederholt Idee der T in Form einer Frage -M fragt nach, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen -M und T sprechen über konkretes Ereignis

	weit geöffneten Augen an, nickt langsam und bewegt die Hand ein Stück vom Hals weg. Dann bewegt M den Kopf nach hinten und zieht dabei das Kinn leicht zum Hals.	an -berührt mit Finger ihren Hals -schaut M immer noch mit weit geöffneten Augen an, nickt langsam	-schaut auf den Tisch -dreht Kopf zu T, schaut sie an -zieht Kopf nach hinten, Kinn zu Hals	-M zieht Kopf nach hinten, Kinn zu Hals, wirkt, als reagiere und antworte sie damit der T --- -T dreht Kopf nach links, schaut dorthin, zeigt mit dem Finger in diese Richtung und erzählt ihre Idee fertig, wirkt, als unterstreiche sie mit ihrer Handlung ihre Aussage -T macht mit Finger Abwärtsbewegung, wirkt, als wolle sie ein Detail ihrer Aussage hervorheben -T dreht Kopf zu M, schaut sie an, berührt mit Finger ihren Hals, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion der M zu warten, wirkt dabei etwas verlegen -T schaut M immer noch mit weit geöffneten Augen an, nickt langsam, antwortet damit auf die Frage der M, wirkt als verstärke sie durch Nicken ihre Idee	
10	T bewegt nun die linke Hand auch zum Blatt hin und ergänzt: **„Oder wenn ich die Karoline hau“**. Währenddessen bewegt T ihre Augen kurz nach rechts, dann wieder zu M, um sie von unten mit weit geöffneten Augen anzuschauen. Dabei hebt sie mit beiden Händen die oberen Ecken des Zeichenblattes vom Tisch. M dreht nun mehrmals nickend den Kopf wieder nach rechts, zieht dabei die Augenbrauen hoch und sagt dabei: **„Wenn du die Karoline haust, da bin ich grantig. Da hast du recht, ja“**. Dabei schaut sie auf den Tisch rechts neben sich und greift zuerst mit der rechten, dann auch mit der linken Hand in diese Richtung. T schaut dabei zuerst immer noch M an, dann auf die Hände der M.	👄 -bringt neue Idee ein ❤️🤚 -schaut M immer noch an -schaut kurz nach rechts, dann wieder M von unten mit weit geöffneten Augen an -biegt Blattecken vom Tisch hoch -schaut auf die Hände der M	👄 -wiederholt Idee der T und bestätigt sie ❤️🤚 -schaut T immer noch an -dreht Kopf nickend nach rechts, zieht Augenbrauen hoch -greift nach etwas auf dem Tisch	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M dreht Kopf nickend nach rechts, greift nach etwas auf dem Tisch, zieht Augenbrauen hoch, wiederholt Idee der T und bestätigt sie, vermittelt den Eindruck, T zuzustimmen --- -T schaut M immer noch an und bringt neue Idee ein, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein -T schaut kurz nach rechts, dann wieder M von unten mit weit geöffneten Augen an, biegt Blattecken vom Tisch hoch, wirkt verlegen und vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der M zu warten -T schaut auf die Hände der M, wirkt, als beobachte sie die Handlungen der M	-T bringt neue Idee ein -M wiederholt Idee der T -M bestätigt T -M scheint mit der Idee einverstanden zu sein -M und T sprechen über konkretes Ereignis -wechselseitige Übereinstimmung

11	Dann schaut T auf die Hände von M, lächelt kurz und macht dabei: **„hn“**. M schaut noch immer nach rechts und sagt: **„Genau“**. Dabei hebt M mit beiden Händen die Stiftepackung hoch und öffnet sie mit der rechten Hand. M dreht den Kopf zu T, schaut sie an und fragt: **„dann zeichne ma das, oder?“**. T hat die Hände flach auf das Zeichenblatt gelegt, nickt mit einer tiefen Kopfbewegung nach unten und gibt ein hohes: **„Mh“** von sich. M lehnt sich näher zu T und sagt: **„Gut“**.	👄 -lacht -stimmt M zu ❤✋ -schaut immer noch auf die Hände der M -nickt heftig	👄 -stimmt T zu -spricht über das Zeichnen und fragt nach -bestätigt T ❤✋ -schaut immer noch nach rechts -hebt Stiftepackung hoch und öffnet sie -schaut T an -lehnt sich näher zu T	-M schaut noch immer nach rechts und stimmt T zu, vermittelt den Eindruck, die Idee der T noch einmal zu bestätigen -M hebt Stiftepackung hoch und öffnet sie, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein -M schaut T an, spricht über das Zeichnen und fragt nach, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M lehnt sich näher zu T und bestätigt T, wirkt freundlich, zugewandt und bereit zu zeichnen --- -T schaut immer noch auf die Hände der M und lacht, vermittelt den Eindruck, die Handlungen der M zu beobachten und sich über ihre Idee zu freuen -T nickt heftig und stimmt M zu, antwortet damit auf die Frage der M --- -kein Blickkontakt	

Tabelle 3: Tabellarische Darstellung ID 11

6.2.2 Analyse ID 11, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter hat** ihren **Kopf zu** ihrer **Tochter gedreht**. Sie **wirkt** ihrer **Tochter zugewandt**. Die **Mutter schaut** die **Untersuchungsleiterin an**, als diese mit der Erklärung der Aufgabenstellung beginnt: *„Also es gibt in jeder Familie Zeiten die schön sind“***, unterbricht und bestätigt** die **Untersuchungsleiterin** mit: *„M-hm“* und **wirkt aufmerksam**. Sie **reagiert** damit **auf** die **Untersuchungsleiterin**. Dann **schaut** sie ihre **Tochter an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** demnach **auf** ihre **Tochter gerichtet**.

Die Tochter hält ihre Kette vor ihren Mund. Sie schaut die Untersuchungsleiterin an und wirkt aufmerksam.

Obwohl die Mutter die Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an, lächelt sie an** und ihre **Aufmerksamkeit ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. Sie **wirkt freundlich**. Hierbei entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter schaut** danach die **Untersuchungsleiterin** wieder **an**, als diese weiter spricht: *„ganz wütend oder ganz traurig“***, beißt auf** ihre **Unterlippe und bestätigt** die **Untersuchungsleiterin** mit: *„M-hm“*. Sie **wirkt aufmerksam**. Die **Mutter dreht** ihren **Kopf zu** ihrer **Tochter, schleckt dabei über die Lippen und vermittelt den Eindruck, zu überlegen**. Die Tochter dreht ihren Kopf auch zu ihrer Mutter, wodurch erneut **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter** entsteht.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter schaut ihre Mutter mehrmals kurz an und schaut dann die Untersuchungsleiterin an. Sie vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter dreht** ihren **Kopf schwungvoll zu** der **Untersuchungsleiterin, neigt den Kopf, fragt** mit: *„wos lustig is?“* **nach und unterbricht** die **Untersuchungsleiterin**. Sie **vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie die Aufgabe verstanden hat**. Die **Mutter äußert sich kurz** mit: *„M-hm“* **und presst dabei die Lippen aufeinander** und **scheint** noch immer **mit** der **Untersuchungsleiterin bezüglich Aufgabenstellung zu sprechen**. Sie **dreht** ihren **Kopf nickend zu** ihrer **Tochter, schaut sie an und wiederholt** mit: *„Ah wo´s nicht so schön is, mhm“* die **Aussage der Untersuchungsleiterin**. Sie **vermittelt den Eindruck, die Aufgabe verstanden zu haben und nun** sich selbst und ihre Tochter **gedanklich für die Aufgabe vorbereiten zu wollen**. Die **Mutter bestätigt** die **Untersuchungsleiterin** mit: *„Ä-hä“*. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein**.

Die Tochter schaut die Untersuchungsleiterin an, fährt mit den Fingern über die Zähne und wirkt aufmerksam.

Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schiebt** ihre **Ober- und Unterlippe nach vorne und bestätigt** die **Untersuchungsleiterin** mit: *„M-hm“* und **wirkt, als überlege sie**. Die **Mutter lächelt** ihre **Tochter an** und **wirkt freundlich**. **Mutter und Tochter lächeln** nun **einander an,** sie **wirken einander freundlich zugewandt**. Dabei entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter bestätigt** die **Untersuchungsleiterin erneut** mit: *„M-hm“*. Dann **zieht** sie ihre **Augenbrauen hoch, öffnet** die **Augen** dabei **weit, zieht** ihr **Kinn zum Hals, lächelt noch immer** und **wirkt freudig erstaunt**. **Mutter und Tochter lächeln**

einander erneut an und **wirken einander freundlich zugewandt**. Dabei **entsteht** auch wieder **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter schaut** ihre **Tochter permanent an**, ihre **Aufmerksamkeit ist** demnach **auf** ihre **Tochter gerichtet**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter schaut ihre Mutter an, lächelt kurz und wirkt, als reagiere sie auf sie. Die Tochter schaut dann die Untersuchungsleiterin an, dann wieder ihre Mutter. Sie vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten. Die Tochter lächelt noch immer und stößt dabei lachend mit: *„ch“* einen Laut aus und wirkt freudig.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 5
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter lächelt, dreht sich zu** ihrer **Tochter, schaut sie an und stimmt** der **Untersuchungsleiterin** mit: *„gut“* **zu** und **wirkt** dabei **freudig und zugewandt**. In diesem Moment entsteht direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**, da die Tochter ihre Mutter kurz anschaut. Die **Mutter bestätigt** die **Untersuchungsleiterin** mit: *„alles klar“* und **vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter schaut die Untersuchungsleiterin an und wirkt aufmerksam. Die Tochter schaut dann ihre Mutter kurz an, dann wieder zu der Untersuchungsleiterin und vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten. Die Tochter nickt, bewegt die Hände mit der Kette vom Mund zum Tisch und vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an,** ihre **Aufmerksamkeit ist** daher **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Hierbei entsteht direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter neigt den Kopf weiter zu Tochter hinunter** und es **wirkt, als wolle sie sich nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben**. Die Tochter dreht den Kopf zu ihrer Mutter und flüstert: *„was?“*, dabei **neigt** die **Mutter** ihren **Kopf seitlich und antwortet** ihrer **Tochter** mit: *„Ich weiß nicht“*. Es **wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Antwort**. Die **Mutter greift zu der Kette der Tochter, fragt** mit: *„wann bin ich denn so grantig?“* **nach** einem **möglichem Ereignis und scheint,** ihre **Tochter zum Nachdenken anregen zu wollen**. Als die Tochter den Kopf nach vorne neigt, **hebt** die **Mutter** die **Kette über den Kopf der Tochter, kommentiert ihre Handlung** dabei mit: *„jetzt tu ma das amal runter“***, richtet sich auf** und **schaut auf den Tisch**. Sie **wirkt freundlich** und **vermittelt damit den Eindruck, Ablenkungen der Tochter durch das Hantieren mit der Kette vermeiden zu wollen**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter dreht den Kopf zu ihrer Mutter, schaut sie an und fragt mit: *„was?“* flüsternd nach. Sie wirkt freudig und etwas schüchtern. Die Tochter zieht ihren Kopf zur Schulter, fährt mit der Hand an der Kette entlang, lehnt sich Richtung Mutter und setzt mit: *„vielleicht…“* kaum hörbar zum Sprechen an. Sie wirkt, als überlege sie. Dann neigt die Tochter ihren Kopf zum Tisch und reagiert damit auf die Handlung der Mutter, die ihr die Kette über ihren Kopf hebt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter beginnt** mit: *„wann bin ich denn so grantig?“* **nach** einer **Idee zu fragen**. **Dabei verwendet** sie mit: *„grantig“* **eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand**. Sie **fragt** damit **nach** einem **möglichen Ereignis** und **regt dadurch** ihre Tochter **zum Überlegen an**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 7

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter legt** die **Kette auf den Tisch und schaut** ihre **Tochter an**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. In diesem Moment entsteht **Blick-**

kontakt zwischen Mutter und Tochter, da auch die Tochter die Mutter mit weit geöffneten Augen anschaut. Die **Mutter stützt** ihr **Kinn auf** ihre **Hand, wiederholt** mit: *„na wann bin ich denn so grantig?“* **die Frage nach** einem **möglichen Ereignis** und **vermittelt den Eindruck, selbst zu überlegen**. Sie **scheint** damit**,** ihre **Tochter zum Nachdenken anregen zu wollen**. Sie **lächelt** ihre **Tochter an, spricht** mit: *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“* **über** die **Kompetenz der Tochter,** ein **Ereignis zu bestimmen** und **vermittelt den Eindruck,** ihre **Tochter ermutigen zu wollen**. Die **Mutter hebt** ihren **Kopf, schaut kurz zur Tür, dann** ihre **Tochter an und macht** die **Tür hinter** ihrer **Tochter weiter zu**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter hat ihren Oberkörper zu ihrer Mutter gestreckt, den Kopf zu ihr gedreht und schaut sie mit weit geöffneten Augen an. Die Aufmerksamkeit der Tochter ist auf ihre Mutter gerichtet. Die Tochter legt ihre Hände auf das Blatt und wölbt es zwischen ihren Händen, zieht es dann wieder auseinander und wirkt, als überlege sie.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die Mutter wiederholt mit: *„na wann bin ich denn so grantig?“* unverändert ihre Frage. Sie **regt** die Tochter damit aber auch **zum Überlegen an**. Die **Mutter bestärkt** ihre **Tochter** mit: *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“* **beim Überlegen**.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Dabei entsteht direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**, da die Tochter ihre Mutter anschaut und flüsternd mit der Erklärung ihrer Idee: *„wenn ich was von dir…“* beginnt. Die **Mutter bewegt kurz** ihren **Kopf zur Schulter, blinzelt und spricht über** die **Sprechlautstärke der Tochter**, indem sie: *„Ja, kannst laut sprechen“* sagt. Sie **vermittelt den Eindruck,** ihre **Tochter zu bestärken**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter lässt ihren Blick schweifen und vermittelt den Eindruck, zu überlegen. Die Tochter schaut ihre Mutter an, wölbt erneut das Blatt zwischen ihren Händen und beginnt flüsternd mit der Erklärung ihrer Idee: *„wenn ich was von dir…“*. Sie wirkt, als überlege sie noch.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter beginnt** mit: *„wenn ich was von dir…“* **ihre Idee zu erzählen**. Die **Mutter bestärkt** ihre **Tochter**, indem sie: *„Ja, kannst laut sprechen“* sagt und damit auf das Flüstern der Tochter reagiert. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 9

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an** und **vermittelt den Eindruck, an der Idee der Tochter interessiert zu sein**. Als die Tochter mit der Erklärung ihrer Idee beginnt: „*Wenn ich von dir die Vase runter schmeiß“* und auch in die Richtung der Vase zeigt, **schaut** die **Mutter** auch **in die Richtung, in die** ihre **Tochter zeigt** und **wiederholt** die **Idee der Tochter** mit: *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“* **in Form einer Frage**. Sie **wirkt interessiert und aufmerksam und vermittelt den Eindruck, selbst darüber nachzudenken**. Dann **schaut** sie **auf den Tisch** und **wirkt, als überlege sie**. Die **Mutter dreht** ihren **Kopf zu** ihrer **Tochter, schaut sie an und ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage**: *„Bin ich ganz grantig?“*. Sie **vermittelt den Eindruck,** ihre **Tochter zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen**. Dabei entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter zieht** ihren **Kopf nach hinten,** ihr **Kinn zu** ihrem **Hals** und es **wirkt, als reagiere und antworte sie damit der Tochter**, die ihre Mutter mit weit geöffneten Augen anschaut und langsam nickt.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter dreht ihren Kopf nach links, schaut dorthin, zeigt mit dem Finger in diese Richtung und erzählt ihre Idee fertig: *„Wenn ich von dir die Vase runter schmeiß“*. Sie wirkt, als unterstreiche sie mit ihrer Handlung ihre Aussage. Die Tochter macht mit ihrem Finger eine Abwärtsbewegung und es wirkt, als wolle sie damit ein Detail ihrer Aussage, nämlich das hinunterschmeißen der Vase, hervorheben. Als die Mutter die Idee der Tochter in Form einer Frage wiederholt: *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*, dreht die Tochter ihren Kopf zu ihrer Mutter, schaut sie an und berührt mit ihrem Finger ihren Hals. Sie vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der Mutter zu warten und wirkt dabei etwas verlegen. Die Tochter schaut ihre Mutter immer noch mit weit geöffneten Augen an, nickt langsam und antwortet damit auf die Frage der Mutter: *„Wenn du meine Vase*

runter schmeißt? Bin ich ganz grantig?“. Es wirkt als verstärke sie durch ihr Nicken ihre Idee.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter bringt** mit: *„Wenn ich von dir die Vase runter schmeiß“* ihre **Idee ein**. Die **Mutter wiederholt** mit: *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“* die **Idee der Tochter in Form einer Frage**. Die **Mutter fragt** dann mit: *„Bin ich ganz grantig?“* **nach** und **vermittelt den Eindruck,** ihre **Tochter zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen**. **Mutter und Tochter sprechen** dabei **über** ein **konkretes Ereignis**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 10

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** demnach **auf** die **Tochter gerichtet**. Als die Tochter ihre neue Idee einbringt: *„Oder wenn ich die Karoline hau“* und die Mutter dabei mit weit geöffneten Augen anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter dreht** ihren **Kopf nickend nach rechts, greift nach etwas auf dem Tisch, zieht** ihre **Augenbrauen hoch, wiederholt** mit: *„Wenn du die Karoline haust, da bin ich grantig“* die **Idee der Tochter und bestätigt sie** mit: *„Da hast du recht, ja“*. Sie **vermittelt den Eindruck,** ihrer **Tochter zuzustimmen**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter schaut ihre Mutter immer noch an und bringt mit: *„Oder wenn ich die Karoline hau“* eine neue Idee ein. Sie vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein. Die Tochter schaut kurz nach rechts, dann wieder ihre Mutter von unten mit weit geöffneten Augen an, biegt mit ihren Händen die Blattecken vom Tisch hoch und wirkt verlegen. Sie vermittelt damit außerdem den Eindruck, auf die Reaktion der Mutter zu warten. Sie schaut auf die Hände der Mutter als diese nach etwas greift und wirkt, als beobachte sie die Handlungen der Mutter.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter bringt** mit: *„Oder wenn ich die Karoline hau“* eine **neue Idee ein**. Die **Mutter wiederholt** mit: *„Wenn du die Karoline haust“* die **Idee der Tochter**. Die **Mutter bes-**

tätigt ihre **Tochter**, indem sie „Da hast du recht, ja“ hinzufügt. Sie **scheint mit der Idee einverstanden zu sein**. **Mutter** und **Tochter sprechen** dabei erneut **über** ein **konkretes Ereignis**. Mutter und Tochter vermitteln dabei den Eindruck **wechselseitiger Übereinstimmung**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 11

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut noch immer nach rechts und stimmt** ihrer **Tochter** mit: *„Genau“* **zu** und **vermittelt den Eindruck, die Idee der Tochter noch einmal zu bestätigen**. Sie **hebt** die **Stiftepackung hoch**, **öffnet sie** und **vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein**. Die **Mutter schaut** ihre **Tochter an, spricht** mit: *„dann zeichne ma das“* **über das Zeichnen und fragt** mit: *„oder?“* **nach**. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Dann **lehnt** die **Mutter sich näher zu** ihrer **Tochter und bestätigt** ihre **Tochter** mit: *„Gut“*. Sie **wirkt freundlich, zugewandt und bereit zu zeichnen**.

Die Tochter schaut immer noch auf die Hände der Mutter und lacht: *„hn“*. Sie vermittelt den Eindruck, die Handlungen der Mutter zu beobachten und sich über ihre Idee zu freuen. Die Tochter nickt heftig, stimmt ihrer Mutter zu und antwortet damit auf die Frage der Mutter: *„dann zeichne ma das, oder?“*.

Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

6.2.3 Analyse ID 11, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut U an, unterbricht und bestätigt U, wirkt aufmerksam und reagiert auf U

-M schaut U an, beißt auf Unterlippe und bestätigt U *„M-hm“*, wirkt aufmerksam
-M dreht Kopf schwungvoll zu U, neigt den Kopf, fragt nach *„wos lustig is?“* und unterbricht U, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie die Aufgabe verstanden hat
-M äußert sich kurz *„M-hm“* und presst dabei die Lippen aufeinander, scheint mit U bezüglich Aufgabenstellung zu sprechen
-M dreht Kopf nickend zu T, schaut sie an und wiederholt Aussage der U *„Ah wo´s nicht so schön is, mhm“*, vermittelt den Eindruck, die Aufgabe verstanden zu haben und nun gedanklich für die Aufgabe vorbereiten zu wollen
-M bestätigt U *„Ä-hä“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein
-M schiebt Ober- und Unterlippe nach vorne und bestätigt U *„M-hm“*, wirkt, als überlege sie
-M bestätigt U erneut *„M-hm“*
-M zieht Augenbrauen hoch, öffnet Augen weit, zieht Kinn zum Hals, lächelt noch immer, wirkt freudig erstaunt
-M lächelt, dreht sich zu T, schaut sie an und stimmt U zu *„gut“*, wirkt freudig und zugewandt
-M bestätigt U *„alles klar“*, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M hebt Stiftepackung hoch und öffnet sie, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein

- **selbst überlegen**

-M dreht Kopf zu T, schleckt dabei über die Lippen und vermittelt den Eindruck, zu überlegen
-M schiebt Ober- und Unterlippe nach vorne und bestätigt U *„M-hm“*, wirkt, als überlege sie
-M stützt Kinn auf Hand, wiederholt die Frage nach möglichem Ereignis *„na wann bin ich denn so grantig?*, vermittelt den Eindruck, selbst zu überlegen und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M schaut in die Richtung, in die T zeigt, wiederholt Idee der T in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam und vermittelt den Eindruck, selbst darüber nachzudenken
-M schaut auf den Tisch, wirkt, als überlege sie

-M dreht Kopf zu T, schaut sie an und ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M greift zu der Kette der T, fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M stützt Kinn auf Hand, wiederholt die Frage nach möglichem Ereignis *„na wann bin ich denn so grantig?*, vermittelt den Eindruck, selbst zu überlegen und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M greift zu der Kette der T, fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M stützt Kinn auf Hand, wiederholt die Frage nach möglichem Ereignis *„na wann bin ich denn so grantig?*, vermittelt den Eindruck, selbst zu überlegen und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M lächelt T an, spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen
-M dreht Kopf zu T, schaut sie an und ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen

- **auf das Kind reagieren**

-M neigt Kopf seitlich und antwortet T *„Ich weiß nicht“*, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Antwort
-M greift zu der Kette der T, fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M hebt Kette über den Kopf der T, kommentiert ihre Handlung *„jetzt tu ma das amal runter“*, richtet sich auf, schaut auf den Tisch, wirkt freundlich, vermittelt damit den Eindruck, Ablenkungen der T durch das Hantieren mit der Kette vermeiden zu wollen
-M bewegt kurz Kopf zur Schulter, blinzelt und spricht über Sprechlautstärke der T *„Ja, kannst laut sprechen“*, vermittelt den Eindruck, T zu bestärken

-M schaut in die Richtung, in die T zeigt, wiederholt Idee der T in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam und vermittelt den Eindruck, selbst darüber nachzudenken
-M dreht Kopf zu T, schaut sie an und ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen
-M zieht Kopf nach hinten, Kinn zu Hals, wirkt, als reagiere und antworte sie damit der T
-M dreht Kopf nickend nach rechts, greift nach etwas auf dem Tisch, zieht Augenbrauen hoch, wiederholt Idee der T *„Wenn du die Karoline haust, da bin ich grantig“* und bestätigt sie *„Da hast du recht, ja“*., vermittelt den Eindruck, T zuzustimmen
-M schaut noch immer nach rechts und stimmt T zu *„Genau“*, vermittelt den Eindruck, die Idee der T noch einmal zu bestätigen

- **Blickkontakt**

-mehrmals Blickkontakt zwischen M und T

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M hat Kopf zu T gedreht, wirkt T zugewandt
-M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut T immer noch an, lächelt sie an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt freundlich
-M dreht Kopf zu T, schleckt dabei über die Lippen und vermittelt den Eindruck, zu überlegen
-M dreht Kopf nickend zu T, schaut sie an und wiederholt Aussage der U *„Ah wo´s nicht so schön is, mhm“*, vermittelt den Eindruck, die Aufgabe verstanden zu haben und nun gedanklich für die Aufgabe vorbereiten zu wollen
-M zieht Augenbrauen hoch, öffnet Augen weit, zieht Kinn zum Hals, lächelt noch immer, wirkt freudig erstaunt
-M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M lächelt, dreht sich zu T, schaut sie an und stimmt U zu *„gut“*, wirkt freudig und zugewandt
-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M neigt den Kopf weiter zu T hinunter, wirkt, als wolle sie sich nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben
-M legt Kette auf den Tisch und schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

-M schaut T immer noch an, vermittelt den Eindruck, an der Idee der T interessiert zu sein
-M schaut in die Richtung, in die T zeigt, wiederholt Idee der T in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam und vermittelt den Eindruck, selbst darüber nachzudenken
-M dreht Kopf zu T, schaut sie an und ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen
-M schaut T an, spricht über das Zeichnen *„dann zeichne ma das“* und fragt nach *„oder?“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M hat Kopf zu T gedreht, wirkt T zugewandt
-M schaut T immer noch an, lächelt sie an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt freundlich
-M lächelt T an, wirkt freundlich
-M und T lächeln einander an, wirken einander freundlich zugewandt
-M und T lächeln einander erneut an, wirken einander freundlich zugewandt
-M zieht Augenbrauen hoch, öffnet Augen weit, zieht Kinn zum Hals, lächelt noch immer, wirkt freudig erstaunt
-M lächelt, dreht sich zu T, schaut sie an und stimmt U zu *„gut“*, wirkt freudig und zugewandt
-M neigt den Kopf weiter zu T hinunter, wirkt, als wolle sie sich nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben
-M hebt Kette über den Kopf der T, kommentiert ihre Handlung *„jetzt tu ma das amal runter“*, richtet sich auf, schaut auf den Tisch, wirkt freundlich, vermittelt damit den Eindruck, Ablenkungen der T durch das Hantieren mit der Kette vermeiden zu wollen
-M lächelt T an, spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen
-M lehnt sich näher zu T und bestätigt T *„Gut“*, wirkt freundlich, zugewandt und bereit zu zeichnen

- **Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren**

-M dreht Kopf nickend zu T, schaut sie an und wiederholt Aussage der U *„Ah wo´s nicht so schön is, mhm“*, vermittelt den Eindruck, die Aufgabe verstanden zu haben und nun gedanklich für die Aufgabe vorbereiten zu wollen

-M greift zu der Kette der T, fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen

-M stützt Kinn auf Hand, wiederholt die Frage nach möglichem Ereignis *„na wann bin ich denn so grantig?*, vermittelt den Eindruck, selbst zu überlegen und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen

- **sich selbst einbeziehen**

-M greift zu der Kette der T, fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen

-M stützt Kinn auf Hand, wiederholt die Frage nach möglichem Ereignis *„na wann bin ich denn so grantig?*, vermittelt den Eindruck, selbst zu überlegen und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen

-M lächelt T an, spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„dann zeichne ma das“*

-M bezieht sich dabei mit ein *„dann zeichne ma das“*

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M schaut T immer noch an, vermittelt den Eindruck, an der Idee der T interessiert zu sein

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M lächelt T an, spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen

-M bewegt kurz Kopf zur Schulter, blinzelt und spricht über Sprechlautstärke der T *„Ja, kannst laut sprechen“*, vermittelt den Eindruck, T zu bestärken

-M dreht Kopf nickend nach rechts, greift nach etwas auf dem Tisch, zieht Augenbrauen hoch, wiederholt Idee der T *„Wenn du die Karoline haust, da bin ich grantig“* und bestätigt sie *„Da hast du recht, ja“*., vermittelt den Eindruck, T zuzustimmen

-M schaut noch immer nach rechts und stimmt T zu *„Genau“*, vermittelt den Eindruck, die Idee der T noch einmal zu bestätigen
-M lehnt sich näher zu T und bestätigt T *„Gut“*, wirkt freundlich, zugewandt und bereit zu zeichnen

- **nachfragen**

-M dreht Kopf zu T, schaut sie an und ergänzt ihre Frage um ihre vorher mehrmals wiederholte Aussage *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen
-M schaut T an, spricht über das Zeichnen *„dann zeichne ma das“* und fragt nach *„oder?“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein

- **Leitung übergeben**

-M lächelt T an, spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen

- **das Kind einbeziehen**

-M hebt Kette über den Kopf der T, kommentiert ihre Handlung *„jetzt tu ma das amal runter“*, richtet sich auf, schaut auf den Tisch, wirkt freundlich, vermittelt damit den Eindruck, Ablenkungen der T durch das Hantieren mit der Kette vermeiden zu wollen
-M lächelt T an, spricht über Kompetenz der T, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen
-M bewegt kurz Kopf zur Schulter, blinzelt und spricht über Sprechlautstärke der T *„Ja, kannst laut sprechen“*, vermittelt den Eindruck, T zu bestärken

- **versuchen, Ablenkungen zu vermeiden**

-M hebt Kette über den Kopf der T, kommentiert ihre Handlung *„jetzt tu ma das amal runter“*, richtet sich auf, schaut auf den Tisch, wirkt freundlich, vermittelt damit den Eindruck, Ablenkungen der T durch das Hantieren mit der Kette vermeiden zu wollen
-M hebt Kopf, schaut kurz zur Tür, dann T an und macht Tür hinter T weiter zu

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„dann zeichne ma das“*

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M greift zu der Kette der T, fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M schaut in die Richtung, in die T zeigt, wiederholt Idee der T in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?...Bin ich ganz grantig?“*, wirkt interessiert und aufmerksam und vermittelt den Eindruck, selbst darüber nachzudenken
-M dreht Kopf nickend nach rechts, greift nach etwas auf dem Tisch, zieht Augenbrauen hoch, wiederholt Idee der T *„Wenn du die Karoline haust, da bin ich grantig“* und bestätigt sie *„Da hast du recht, ja“*., vermittelt den Eindruck, T zuzustimmen

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M hebt Stiftepackung hoch und öffnet sie, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein
-M schaut T an, spricht über das Zeichnen *„dann zeichne ma das“* und fragt nach *„oder?“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„dann zeichne ma das“*
-M lehnt sich näher zu T und bestätigt T *„Gut“*, wirkt freundlich, zugewandt und bereit zu zeichnen

- **Zufriedenheit mit der Idee ausdrücken**

-M schaut noch immer nach rechts und stimmt T zu *„Genau“*, vermittelt den Eindruck, die Idee der T noch einmal zu bestätigen
-M lehnt sich näher zu T und bestätigt T *„Gut“*, wirkt freundlich, zugewandt und bereit zu zeichnen

NONSCAFFOLDING

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

Alles in allem zeichnet sich diese Mutter-Kind-Interaktion durch ein sehr harmonisches und verständnisvolles Wechselspiel aus. Die Mutter ist von Beginn an gedanklich sehr an der Aufgabe beteiligt und interagiert mit der Untersuchungsleiterin bezüglich der Aufgabenerklärung. Im Laufe der gesamten Interaktion bezieht sich die Mutter selbst immer wieder in die Aufgabe mit ein. Das betrifft sowohl die Einstiegsphase, also das gemein-

same Überlegen als auch die genauere Unterhaltung darüber, sowie den Übergang von der Aushandlungsphase zum Zeichnen. Immer wieder vermittelt sie den Eindruck, selbst zu Überlegen und über die Aussagen der Tochter nachzudenken.
Die Mutter erweckt überdies den Eindruck, vorausschauend zu sein, indem sie sowohl vor dem eigentlichen Beginn des Gesprächs zwischen Mutter und Tochter als auch zu einem späteren Zeitpunkt versucht, Ablenkungen zu vermeiden. Den Einstieg in die gemeinsamen Überlegungen zu einem möglichen Ereignis erleichtert die Mutter insofern, als sie das Kind nach dessen Ideen fragt und auch noch einmal die Aufgabenstellung wiederholt, womit sie ihre Tochter zum Überlegen anregt. Schon zu Beginn der Unterhaltung übergibt die Mutter die Leitung der Aufgabe an die Tochter, indem sie diese öfter einbezieht und bestärkt.
Im Anschluss daran ergibt sich zwischen Mutter und Tochter ein gehaltvolles Gespräch, in welchem die Mutter die Tochter weiterhin in ihren Äußerungen und Ideen bestätigt und bestärkt. Die Mutter reagiert immer wieder auf die Tochter, indem sie auf deren Aussagen eingeht und darauf Bezug nimmt. Während der gesamten Aushandlungsphase verhält sich die Mutter ihrer Tochter gegenüber sehr aufmerksam, was sich durch häufiges Anschauen und in weiterer Folge durch häufige Blickkontakte ausdrückt. Trotzdem entsteht dabei nicht immer Blickkontakt. Durch häufiges Nachfragen und immer wieder liebevolles und aufmerksames Verhalten, Abwarten und Beobachten der Reaktion der Tochter, entsteht ein Eindruck der Zugewandtheit. In dem Gespräch über ein mögliches Zeichenthema initiiert die Mutter beispielsweise ein nochmaliges gemeinsames Nachdenken über die von der Tochter eingebrachte Idee. Es entsteht somit eine produktive Unterhaltung über jede der beiden Ideen des Kindes, in welcher auch über die dazugehörigen Gefühle gesprochen wird und die Mutter die Tochter in ihren Annahmen bestätigt. Die Mutter betont in ihrer Aufforderung zur Umsetzung dann noch das Detail der Gemeinsamkeit bezüglich der Aufgabenbearbeitung. Im Anschluss daran sind Mutter und Tochter gedanklich schon bei der Umsetzung, die Mutter bereitet die nötigen Zeichenutensilien vor und drückt ihre Zufriedenheit mit der Idee aus.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M beginnt nach Idee zu fragen *„wann bin ich denn so grantig?“*
-M regt zum Überlegen an *„na wann bin ich denn so grantig?“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“*, regt zum Überlegen an

-M regt zum Überlegen an *„na wann bin ich denn so grantig?“*

-M bestärkt T beim Überlegen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*

-M fragt nach *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-T beginnt ihre Idee zu erzählen *„wenn ich was von dir…“*

-T bringt Idee ein *„Wenn ich von dir die Vase runter schmeiß“*

-T bringt neue Idee ein *„Oder wenn ich die Karoline hau“*

- **Ablehnung akzeptieren**

-T bringt neue Idee ein *„Oder wenn ich die Karoline hau“*

- **Idee aufgreifen**

-M wiederholt Idee der T in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*

-M wiederholt Idee der T *„Wenn du die Karoline haust“*

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M bestärkt T beim Überlegen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*

-M bestärkt T *„Ja, kannst laut sprechen“*

-M wiederholt Idee der T *„Wenn du die Karoline haust“*

-M bestätigt T *„…da bin ich grantig. Da hast du recht, ja“*

- **Ideen abgleichen**

-M fragt nach *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen

- **über konkretes Ereignis sprechen**

-T bringt Idee ein *„Wenn ich von dir die Vase runter schmeiß“*

-M wiederholt Idee der T in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*

-M fragt nach *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen
-M und T sprechen über konkretes Ereignis (Vase runterschmeißen)
-T bringt neue Idee ein *„Oder wenn ich die Karoline hau“*
-M wiederholt Idee der T *„Wenn du die Karoline haust“*
-M bestätigt T *„…da bin ich grantig. Da hast du recht, ja“*
-M und T sprechen über konkretes Ereignis (Karoline hauen)

- **andere Bezeichnung für Gefühlszustand verwenden**

-M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand *„grantig“*

- **nach Ereignis fragen**

-M fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“*, regt zum Überlegen an

- **nachfragen**

-M wiederholt Idee der T in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*
-M fragt nach *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“*, regt zum Überlegen an
-M fragt nach *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, T zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen

- **sich auf ein Ereignis einigen**

-M scheint mit der Idee einverstanden zu sein
-wechselseitige Übereinstimmung (Karoline hauen)

NONREMINISCING

- **sich wiederholen**

-M wiederholt unverändert ihre Frage *„na wann bin ich denn so grantig?“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Die Mutter-Kind-Interaktion zeichnet sich durchwegs dadurch aus, dass die beiden ein angeregtes Gespräch über ein mögliches Ereignis führen, bevor sie dieses zeichnen. Die Mutter fragt die Tochter nach ihren Ideen und nach einem Ereignis, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet und regt somit zum Nachdenken an, auch wenn sie dabei einmal ihre Frage unverändert wiederholt. Während der gesamten Aushandlungsphase bestätigt die Mutter das Kind mehrmals in ihren Aussagen oder bestärkt ihre Tochter. Nachdem das Kind eine erste Idee einbringt, greift die Mutter diese auf und fragt diesbezüglich noch einmal nach, um die Ideen abzugleichen. Danach bringt das Kind einen neuen Vorschlag ein, akzeptiert somit die Ablehnung der ersten Idee und wird von der Mutter in ihrem neuen Vorschlag bestätigt. Mutter und Tochter unterhalten sich über beide von der Tochter eingebrachten konkreten Ereignisse und auch über die Emotionen in Bezug darauf. Mutter und Tochter scheinen am Ende mit der Idee einverstanden zu sein und einigen sich somit auf ein Ereignis.

6.3 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 65

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Tochter-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 5 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 50 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Tochter auf folgendes Ereignis: Mutter und Tochter haben in der Früh getrödelt und die Mutter ist zornig geworden, weil sie es eilig hatten. Die Untersuchungsleiterin nennt den Namen der Tochter, daher wurde dieser aus Datenschutzgründen auf „Hanna“ geändert.

6.3.1 Tabellarische Darstellung ID 65 (negative Geschichte):

Scaffolding-Rating: 5
Geschlecht des Kindes: weiblich
Dauer der Aushandlungsphase: 50 Sek.
Name der T geändert: Hanna

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 65 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	*Die Videoaufzeichnung setzt verspätet ein. Somit ist der Beginn der Erklärung von U nicht festgehalten. Die Mimik der T ist öfter nicht ersichtlich, da das Gesicht von Haaren verdeckt wird und sie im Profil von der Kamera gefilmt wird.* M sitzt gegenüber der Kamera und U auf einer Bank an der Längsseite eines Tisches. T sitzt rechts von M an der Stirnseite auf einem Sessel, den Rücken an die Sessellehne gelehnt. M hat beide Unterarme auf dem Tisch aufgelegt und die Hände übereinander. T schaut kurz mit geöffnetem Mund U an. Danach senkt T ihren Blick auf ihre Oberschenkel, wo sie mit dem Saum ihres Kleides spielt. M blickt U an. U beginnt mit der Erklärung	❤ 🖐 -schaut U kurz an -senkt ihren Blick auf ihr Kleid -spielt mit ihrem Kleid	❤ 🖐 -schaut U an -schaut auf den Tisch	-M schaut U an und wirkt aufmerksam -M schaut auf den Tisch und vermittelt den Eindruck, als überlege sie selbst --- -T senkt ihren Blick auf ihr Kleid, spielt damit, wirkt schüchtern --- -kein Blickkontakt	

	der Aufgabenstellung: **„Ob euch ein Ereignis einfällt, bei dem die Hanna oder die Mama sehr wütend oder sehr traurig war, und zeichnet dieses Ereignis gemeinsam!“** Während der Erklärung schaut M U an, am Ende blickt sie auf die Tischplatte. T schaut während der gesamten Erklärung auf den Saum des Kleides.				
2	M hebt kurz ihre Hände vom Tisch. Dann legt M sie wieder übereinander. M schaut T an. T schaut vom Kleid auf und M an. Dann schaut M auf den Stapel mit Zeichenblättern vor ihr. Während M nach einem Blatt greift, schaut sie T mit weit geöffneten Augen an, zieht dabei die Augenbrauen hoch und nickt. T erwidert das Nicken. Während M das Zeichenblatt vor T legt, verfolgt sie weiternickend das Blatt mit ihrem Blick. T setzt sich auf, lehnt sich nach vorne und streckt ihren rechten Arm in Richtung Stifte.	-schaut M an -nickt -richtet sich auf, lehnt sich nach vorne und greift zu den Stiften	-schaut T an -schaut und greift nach den Zeichenblättern -schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt -legt T ein Zeichenblatt hin	-M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M schaut und greift nach den Zeichenblättern, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für T vor -M schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, T zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion von T abwartend -Blickkontakt zwischen M und T, wobei sie beide nicken, vermitteln den Eindruck wechselseitiger Übereinstimmung -M legt T ein Zeichenblatt hin und wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen vor --- -T schaut M an und reagiert damit auf den Blick der M -T nickt, vermittelt damit den Eindruck, das Nicken der M zu erwidern -T richtet sich auf, lehnt sich nach vorne und greift nach den Stiften, wirkt, als wäre sie für die Aufgabe bereit	
3	Dann schaut M wieder T an, lächelt und sagt*:* **„Fallt da was ein?“** Dabei legt M ihre Hände wieder übereinander und schaut auf die Hände von T, die jetzt ganz vorgelehnt ist, mit der linken Hand in den Stiften wühlt und flüsternd mit einem leichten Nicken antwortet: **„Ja“**.	-antwortet konkret auf die Frage der M -bestätigt, dass sie eine Idee hat	-fragt T nach Idee -schaut und lächelt T an -schaut auf die	-M fragt T nach Idee, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen -M schaut und lächelt T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M schaut auf die Hände der T, wirkt, als beobachte sie die Handlungen der T und warte auf ihre Reaktion	-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt und regt zum Überlegen an -T drückt aus,

	Dann reibt M sich mit der linken Hand über Kinn und Unterlippe und schaut dabei auf den Tisch. Danach legt M ihre Hände wieder hin und schaut T an.	 -ist nach vorne gelehnt und wühlt in den Stiften -nickt leicht	Hände der T -schaut wieder T an	-M schaut T wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet --- -T ist nach vorne gelehnt und wühlt in den Stiften, drückt gestisch und durch ihre Körperhaltung aus, dass sie für die Aufgabe bereit ist -T antwortet konkret auf die Frage der M, bestätigt, dass sie eine Idee hat und nickt dabei leicht --- In dieser Sequenz ist nicht festzustellen, ob Blickkontakt be- bzw. entsteht.	eine Idee zu haben
4	T nimmt einen Stift aus der Packung und sagt: **„Aber ich kann, ich kann das nicht alleine malen“**. M schaut auf das Blatt vor T und sagt: **„Na ich helf da schon“**. Dann rückt M in gleicher Körperhaltung näher an T heran und ergänzt: **„Sag mir, was du zeichnen möchtest“**. Während M spricht, setzt sich T aufrecht hin, hält den Stift mit beiden Händen und lässt den Blick durch den Raum schweifen und erklärt: **„Wo ich dich schimpfe, weil“**. M schaut zu den Stiften, öffnet die Packung, nimmt einen Stift heraus. Während sie sich T mit ihrem Blick und leicht geöffnetem Mund zuwendet, greift sie zum Stöpsel des Stiftes.	 -spricht über Problem mit der Umsetzung -beginnt mit der Erklärung ihrer Idee -hantiert mit einem Stift -setzt sich aufrecht hin, hält Stift in beiden Händen und lässt Blick durch den Raum schweifen	 -bietet Hilfe an -fragt nach konkreter Idee der T -rückt näher an T heran -schaut T immer wieder an -nimmt einen Stift aus der Packung -dreht den Kopf zu T und schaut sie an	-M bietet Hilfe an, vermittelt dadurch einen unterstützenden Eindruck -M rückt näher an T heran und fordert T auf, sich mitzuteilen, wirkt interessiert und hilfsbereit -M schaut T immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M nimmt einen Stift aus der Packung, wirkt dadurch in die Aufgabe involviert --- -T spricht über Problem mit der Umsetzung, vermittelt den Eindruck, Hilfe dabei zu brauchen -T setzt sich aufrecht hin, hält Stift in beiden Händen und lässt den Blick durch den Raum schweifen, wirkt, als überlege sie -T beginnt mit der Erklärung ihrer Idee --- In dieser Sequenz ist nicht festzustellen, ob Blickkontakt be- bzw. entsteht.	-M hält durch Nachfrage Gespräch über Idee der T am Laufen, indem sie T bestärkt -T beginnt ihre Idee zu erzählen
5	T legt den Kopf schief zur linken Seite und spricht weiter: **„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben, ok?!“**. Währenddessen wendet T M den Blick zu und nickt am Ende des Satzes. Als T zu sprechen beginnt, schaut M T an. Dabei dreht M den Stift in ihren Händen, während sie T zuhört und dazu ergänzt: **„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“** T ant-	 -erzählt weitere Details ihrer Idee -fragt nach -antwortet auf die Frage der M -legt den Kopf schief zur linken	 -fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt -bestätigt T -schaut T permanent an	-M unterbricht T nicht -M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt interessiert -Blickkontakt zwischen M und T -M fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind -M bestätigt T und erweckt den Eindruck, sich	-T erzählt konkretes Ereignis -T fragt nach -M fügt Detail hinzu -M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand

	wortet leise: **„Ja"**. M stimmt mit: **„Ah ja, genau"** zu.	Seite -schaut M an -nickt		erinnern zu können --- -T legt den Kopf schief zur linken Seite, vermittelt den Eindruck zu überlegen, wie sie weitererzählen soll -T erzählt weitere Details ihrer Idee -T fragt nach, schaut M an und nickt dabei, wirkt, als versichere sie sich bei M -T antwortet auf die Frage der M	-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen -M bestätigt die Erzählung der T -M und T sprechen über konkretes Ereignis
6	T lehnt sich ruckartig mit dem Oberkörper an die Tischkante und legt die Hände am Tisch auf, sodass die Unterarme zwischen Tisch und Körper eingeklemmt sind. M öffnet den Stift und fährt fort: **„Weil wirs eilig ghabt habn"**. Dann blickt M auf das Zeichenblatt. T antwortet leise: **„Ja"** und setzt sich wieder gerade hin.	👄 -bestätigt Aussage der M ❤✋ -schaut M an -lehnt sich ruckartig an die Tischkante, legt die Hände auf den Tisch -setzt sich wieder gerade hin	👄 -fügt Detail hinzu ❤✋ -schaut T immer noch an -öffnet den Stift -schaut auf Zeichenblatt vor T	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M fügt Detail hinzu und scheint damit ihre vorher genannte Emotion zu begründen, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T -M bezieht sich dabei mit ein -M öffnet den Stift und schaut auf das Zeichenblatt, wirkt, als wäre sie zu zeichnen bereit --- -T schaut M an -T lehnt sich ruckartig an die Tischkante, legt die Hände auf den Tisch, vermittelt Eindruck, involviert zu sein -T bestätigt Aussage der M -T setzt sich wieder gerade hin, wirkt, als wäre sie zu zeichnen bereit	-M erklärt und begründet Emotion bezüglich Ereignis -M fügt Detail hinzu -wechselseitige Übereinstimmung
7	M fragt: **„Wie zeichnen wir da?"** und verfolgt mit ihrem Blick die Hand von T, die den Stift öffnet, sich dabei nach vorne lehnt und zu zeichnen beginnt. T kommentiert: **„Ich mal amal meinen Kopf"**.	👄 -antwortet konkret ❤✋ -schaut M noch an, dann auf das Blatt -öffnet den Stift, lehnt sich nach vorne und beginnt zu zeichnen	👄 -fragt T nach Umsetzung ❤✋ -schaut T immer noch an -verfolgt mit ihrem Blick die Hand der T	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M fragt T nach Umsetzung, vermittelt Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an T zu übergeben -M verfolgt mit ihrem Blick die Hand der T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet	

				-T schaut M an, dann auf das Blatt -T öffnet den Stift, lehnt sich nach vorne und beginnt zu zeichnen -T antwortet konkret	

Tabelle 4: Tabellarische Darstellung ID 65

6.3.2 Analyse ID 65, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Bei dieser Mutter-Kind-Interaktion können öfters keine Aussagen über bestehenden oder nicht vorhandenen Blickkontakt getroffen werden, da das Kind im Profil zu sehen ist und die Haare teilweise das Gesicht verdecken. Es ist anzunehmen, dass aufgrund der Eindrücke der gesamten Interaktion, in der die Mutter das Kind sehr häufig anschaut und das Kind den Kopf auch oft in Richtung der Mutter dreht, Blickkontakt be- oder entsteht.

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** die **Untersuchungsleiterin an und wirkt** daher **aufmerksam**. Am Ende der Erklärung der Aufgabenstellung: *„Ob euch ein Ereignis einfällt, bei dem die Hanna oder die Mama sehr wütend oder sehr traurig war, und zeichnet dieses Ereignis gemeinsam!“* **schaut** die **Mutter auf den Tisch und vermittelt den Eindruck, als überlege sie selbst**.

Die Tochter senkt ihren Blick auf ihr Kleid, nachdem sie zu Beginn der Videoaufzeichnung ganz kurz zu der Untersuchungsleiterin geschaut hat, und schaut während der gesamten Erklärung darauf, spielt damit und wirkt dadurch schüchtern.

In dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit **auf** die **Tochter gerichtet**. Die **Mutter schaut und greift nach den Zeichenblättern**. Es **wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für** ihre **Tochter vor**. Dann **schaut** sie ihre **Tochter mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt**. Sie **vermittelt** damit **den Eindruck**, ihre **Tochter zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen**. Außerdem **wirkt** die Mutter **dabei freundlich und die Reaktion von** ihrer **Tochter abwartend**. In diesem Moment schaut die Tochter vom Kleid auf und ihre Mutter an, wodurch direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter** entsteht**, wo-**

bei sie beide nicken. Sie **vermitteln den Eindruck wechselseitiger Übereinstimmung**. Die **Mutter legt** danach ihrer **Tochter ein Zeichenblatt hin und** es **wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen** für ihre Tochter **vor**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter schaut ihre Mutter an und reagiert damit auf den Blick der Mutter. Dabei nickt die Tochter, vermittelt damit den Eindruck, das Nicken der Mutter zu erwidern. Danach richtet sie sich auf, lehnt sich nach vorne und greift nach den Stiften. Sie wirkt, als wäre sie für die Aufgabe bereit.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter fragt** ihre **Tochter** mit: *„Fallt da was ein?“* **nach** ihrer **Idee**. Es **scheint, als wolle sie** ihre **Tochter zum Nachdenken anregen**. Dabei **schaut und lächelt** sie ihre **Tochter an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** demnach **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Die **Mutter schaut auf die Hände der Tochter** und es **wirkt, als beobachte sie die Handlungen der Tochter und warte auf ihre Reaktion**. Die Tochter wühlt in den Stiften und antwortet der Mutter flüsternd und mit leichtem Nicken: *„Ja“*. Die **Mutter schaut** ihre **Tochter wieder an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** demnach **auf** ihre **Tochter gerichtet**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter ist nach vorne gelehnt und wühlt in den Stiften. Sie drückt damit gestisch und durch ihre Körperhaltung aus, dass sie für die Aufgabe bereit ist. Die Tochter antwortet konkret mit: *„Ja“* auf die Frage der Mutter: *„Fallt da was ein?“* und bestätigt, dass sie eine Idee hat. Sie nickt dabei leicht.
In dieser Sequenz ist nicht festzustellen, ob Blickkontakt be- bzw. entsteht.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Die **Mutter stellt eine Einstiegsfrage, indem sie** ihre **Tochter nach ihrer Idee fragt**: *„Fallt da was ein?“* **und regt** damit **zum Überlegen an**. Die **Tochter drückt** mit: *„Ja“*

aus, eine Idee zu haben. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter bietet** mit: *„Na ich helf da schon“* ihre **Hilfe an**, als die Tochter mit: *„Aber ich kann, ich kann das nicht alleine malen“* zu verstehen gibt, dass sie Hilfe benötigt. Die **Mutter vermittelt dadurch einen unterstützenden Eindruck**. Sie **rückt näher an** ihre **Tochter heran und fordert** ihre **Tochter** mit: *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“* **auf, sich mitzuteilen**. Sie **wirkt interessiert und hilfsbereit**. Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer wieder an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Danach **nimmt** sie **einen Stift aus der Packung** und **wirkt dadurch in die Aufgabe involviert**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter spricht über ein Problem mit der Umsetzung: *„Aber ich kann, ich kann das nicht alleine malen“* und vermittelt damit den Eindruck, Hilfe dabei zu brauchen. Sie setzt sich aufrecht hin, hält den Stift in beiden Händen und lässt den Blick durch den Raum schweifen. Dabei wirkt sie, als überlege sie. Als die Mutter mit: *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“* auf die Aussage ihrer Tochter reagiert, beginnt die Tochter mit der Erklärung ihrer Idee: *„Wo ich dich schimpfe, weil“*, vollendet den Satz aber nicht.

In dieser Sequenz ist nicht festzustellen, ob Blickkontakt be- bzw. entsteht.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter hält durch** ihre **Nachfrage**: *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“* das **Gespräch über** die **Idee der Tochter am Laufen, indem sie** ihre **Tochter** dabei **bestärkt**. Die **Tochter beginnt** mit: *„Wo ich dich schimpfe, weil“* **ihre Idee zu erzählen**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 5

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter unterbricht** ihre **Tochter nicht** während diese ihre Idee erklärt: *„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben, ok?!“*. Die **Mutter schaut**

ihre **Tochter permanent an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** demnach **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Sie **wirkt** außerdem an der Idee der Tochter **interessiert**. Während die Tochter ihre Idee erklärt, wendet sie den Blick zu ihrer Mutter, wodurch **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter** entsteht. Die **Mutter fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt**: *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*. Sie **wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der Tochter**. Außerdem **vermittelt** sie **den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind**. Sie **bestätigt** ihre **Tochter** mit: *„Ah ja, genau“*, nachdem diese mit: *„ja“* geantwortet hat **und erweckt den Eindruck, sich erinnern zu können**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter legt den Kopf schief zur linken Seite und vermittelt den Eindruck zu überlegen, wie sie weitererzählen soll. Dann erzählt sie mit: *„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben“* weitere Details ihrer Idee. Die Tochter fragt mit: *„ok?!“* nach, schaut ihre Mutter an und nickt dabei. Sie wirkt, als versichere sie sich bei ihrer Mutter. Die Tochter antwortet danach mit: *„Ja”* auf die Frage der Mutter: *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter erzählt** mit: *„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben“* ein **konkretes Ereignis**. Die **Tochter fragt** mit: *„ok?“* **nach**. Die **Mutter fügt** mit: *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“* ein **Detail hinzu**. Sie **verwendet** mit: *„zornig“* **eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand**. Die **Mutter versichert sich** mit dieser Frage außerdem **bezüglich der Kompatibilität der Ideen**. Danach **bestätigt** sie **die Erzählung der Tochter** mit: *„Ah ja, genau“*. **Mutter und Tochter sprechen über** ein **konkretes Ereignis**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. In diesem Moment entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter fügt** mit: *„Weil wirs eilig ghabt habn“* ein **Detail hinzu und scheint damit ihre vorher genannte Emotion zu begründen**. Sie **wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der Tochter**. Die **Mutter bezieht sich da-**

bei mit ein, indem sie *„wir“* sagt. Die Tochter antwortet der Mutter leise mit: *„ja“*. Dann **öffnet** die **Mutter den Stift und schaut auf das Zeichenblatt**. Sie **wirkt, als wäre sie zu zeichnen bereit**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter schaut ihre Mutter an. Sie lehnt sich ruckartig an die Tischkante, legt die Hände auf den Tisch und vermittelt den Eindruck, involviert zu sein. Dann bestätigt die Tochter mit: *„Ja“* die Aussage der Mutter: *„Weil wirs eilig ghabt habn“*. Sie setzt sich wieder gerade hin und wirkt, als wäre sie zu zeichnen bereit.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Die **Mutter erklärt und begründet** mit: *„Weil wirs eilig ghabt habn“* die **Emotion bezüglich** des **Ereignisses**. Sie **fügt** damit außerdem ein **Detail hinzu**. Es entsteht der Eindruck **wechselseitiger Übereinstimmung** zwischen Mutter und Tochter. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 7
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. In diesem Moment entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter fragt** ihre **Tochter** mit: *„Wie zeichnen wir da?“* **nach** der **Umsetzung** und **vermittelt** den **Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Sie **bezieht sich dabei** selbst **mit ein**, da sie *„wir“* sagt. Die **Mutter scheint damit** auch **die Führung für die Aufgabenbearbeitung an** ihre **Tochter zu übergeben**. Sie **verfolgt mit ihrem Blick die Hand der Tochter**, die bereits den Stift öffnet und während sie schon zu zeichnen beginnt, auf die Frage der Mutter mit: *„Ich mal amal meinen Kopf“* antwortet. Dabei **ist die Aufmerksamkeit der Mutter auf** ihre **Tochter gerichtet**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter schaut ihre Mutter an, dann auf das Blatt. Sie öffnet den Stift, lehnt sich nach vorne und beginnt zu zeichnen. Dabei antwortet die Tochter mit: *„Ich mal amal meinen Kopf“* konkret auf die Frage der Mutter: *„Wie zeichnen wir da?“*.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

6.3.3 Analyse ID 65, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut U an und wirkt aufmerksam

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M schaut und greift nach den Zeichenblättern, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für T vor

-M legt T ein Zeichenblatt hin und wirkt, als bereite M Utensilien zum Zeichnen vor

- **selbst überlegen**

-M schaut auf den Tisch und vermittelt den Eindruck, als überlege sie selbst

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M fragt T nach Idee *„Fallt da was ein?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen

-M rückt näher an T heran und fordert T auf, sich mitzuteilen *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“*, wirkt interessiert und hilfsbereit

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, T zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion von T abwartend

-M fragt T nach Idee *„Fallt da was ein?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen

- **auf das Kind reagieren**

-M bietet Hilfe an *„Na ich helf da schon“*, vermittelt dadurch einen unterstützenden Eindruck

-M rückt näher an T heran und fordert T auf, sich mitzuteilen *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“*, wirkt interessiert und hilfsbereit
-M fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M bestätigt T *„Ah ja, genau“* und erweckt den Eindruck, sich erinnern zu können
-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“* und scheint damit ihre vorher genannte Emotion zu begründen, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T
-M verfolgt mit ihrem Blick die Hand der T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **Blickkontakt**

-Blickkontakt zwischen M und T, wobei sie beide nicken, vermitteln den Eindruck wechselseitiger Übereinstimmung
-mehrmals Blickkontakt zwischen M und T

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, T zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion von T abwartend
-Blickkontakt zwischen M und T, wobei sie beide nicken, vermitteln den Eindruck wechselseitiger Übereinstimmung
-M schaut und lächelt T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut auf die Hände der T, wirkt, als beobachte sie die Handlungen der T und warte auf ihre Reaktion
-M schaut T wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut T immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt interessiert
-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M verfolgt mit ihrem Blick die Hand der T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, T zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion von T abwartend
-Blickkontakt zwischen M und T, wobei sie beide nicken, vermitteln den Eindruck wechselseitiger Übereinstimmung
-M schaut und lächelt T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M rückt näher an T heran und fordert T auf, sich mitzuteilen *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“*, wirkt interessiert und hilfsbereit

- **sich selbst einbeziehen**

-M nimmt einen Stift aus der Packung, wirkt dadurch in die Aufgabe involviert
-M fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M bezieht sich dabei mit ein *„Weil wirs eilig ghabt habn“*
-M öffnet den Stift und schaut auf das Zeichenblatt, wirkt, als wäre sie zu zeichnen bereit
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Wie zeichnen wir da?“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Wie zeichnen wir da?“*

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, T zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion von T abwartend
-M schaut auf die Hände der T, wirkt, als beobachte sie die Handlungen der T und warte auf ihre Reaktion
-M unterbricht T nicht
-M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt interessiert
-M verfolgt mit ihrem Blick die Hand der T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **Vorlieben des Kindes berücksichtigen**

-M fragt T nach Umsetzung *„Wie zeichnen wir da?“*, vermittelt Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, T zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion von T abwartend
-M bietet Hilfe an *„Na ich helf da schon“*, vermittelt dadurch einen unterstützenden Eindruck
-M rückt näher an T heran und fordert T auf, sich mitzuteilen *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“*, wirkt interessiert und hilfsbereit
-M bestätigt T *„Ah ja, genau“* und erweckt den Eindruck, sich erinnern zu können

- **nachfragen**

-M fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind

- **Leitung übergeben**

-M scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an T zu übergeben *„Wie zeichnen wir da?“*

- **das Kind einbeziehen**

-M schaut T mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, T zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion von T abwartend
-M fragt T nach Umsetzung *„Wie zeichnen wir da?“*, vermittelt Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein

- **Unterstützung anbieten**

-M bietet Hilfe an *„Na ich helf da schon“*, vermittelt dadurch einen unterstützenden Eindruck
-M rückt näher an T heran und fordert T auf, sich mitzuteilen *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“*, wirkt interessiert und hilfsbereit

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M fragt T nach Umsetzung *„Wie zeichnen wir da?“*, vermittelt Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein

- **Detail hinzufügen**

-M fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“* und scheint damit ihre vorher genannte Emotion zu begründen, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“* und scheint damit ihre vorher genannte Emotion zu begründen, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M öffnet den Stift und schaut auf das Zeichenblatt, wirkt, als wäre sie zu zeichnen bereit
-M fragt T nach Umsetzung *„Wie zeichnen wir da?“*, vermittelt Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein

- **Zufriedenheit mit der Idee ausdrücken**

-M bestätigt T *„Ah ja, genau“* und erweckt den Eindruck, sich erinnern zu können

NONSCAFFOLDING

- **kein Blickkontakt**

-kein Blickkontakt

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

Zu Beginn dieser Mutter-Kind-Interaktion wirkt die Mutter gedanklich in die Aufgabenerklärung involviert, indem sie der Untersuchungsleiterin aufmerksam zuhört und selbst überlegt. Dann bereitet sie die Utensilien zum Zeichnen vor. Im Anschluss daran initiiert die Mutter, indem sie das Kind nach einer möglichen Idee fragt, ein Gespräch über ein mögliches Ereignis und regt es somit zum Nachdenken an.

Während der gesamten Aushandlungsphase verhält sich die Mutter ihrer Tochter gegenüber sehr aufmerksam und wirkt interessiert an deren Idee. Diese Aufmerksamkeit drückt sich auch in häufigen Blickkontakten zwischen Mutter und Tochter aus, auch wenn in einer Sequenz kein Blickkontakt zustande kommt. In dieser Videoaufzeichnung gibt es allerdings Sequenzen, in denen sich aufgrund der Haltung der Tochter nicht feststellen lässt, ob Blickkontakt zwischen den beiden hergestellt wird. Während eines Blickkontakts entsteht auch ein Moment der wechselseitigen Übereinstimmung, in dem Mutter und Tochter einander annicken und sich gegenseitig zu verstehen geben, für die Aufgabe bereit zu sein. Somit gelingt es der Mutter, das Kind in die Aufgabenbearbeitung einzubeziehen, was zu einem späteren Zeitpunkt der Aushandlungsphase erneut auftritt. Die Mutter vermittelt insgesamt den Eindruck, sehr auf das Verhalten und die Äußerungen des Kindes zu reagieren. Sie wartet auf und beobachtet die Reaktionen ihrer Tochter und bietet auch Unterstützung an, als die Tochter Schwierigkeiten mit der Umsetzung ausdrückt. Sie ist ihrem Kind freundlich zugewandt und gedanklich bei den Erzählungen der Idee der Tochter.

Es entsteht ein gehaltvolles Gespräch über den Einfall der Tochter, indem die Mutter sich selbst einbezieht, das Kind in seinen Äußerungen bestätigt und auch nachfragt, um sich zu versichern, ob sich beide an die selbe Situation erinnern. Weiters fügt die Mutter Details hinzu und somit unterhalten sich Mutter und Tochter auch über die zu dem ausgewählten Ereignis gehörigen Emotionen. Die Mutter drückt zum Abschluss der Einigung noch ihre Zufriedenheit mit der Ereigniswahl aus und übergibt dann die Leitung für die Aufgabenbearbeitung an ihre Tochter, indem sie nach deren Vorlieben fragt. Sie geht dabei gleichzeitig auch darauf ein, dass die Aufgabe gemeinsam bearbeitet werden soll. Mutter und Tochter sind nun gedanklich bei der Umsetzung des gewählten Themas.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt und regt zum Überlegen an *„Fallt da was ein?“*

-M hält durch Nachfrage Gespräch über Idee der T am Laufen, indem sie T bestärkt *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt und regt zum Überlegen an *„Fallt da was ein?“*

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-T beginnt ihre Idee zu erzählen *„Wo ich dich schimpfe, weil“*

-T erzählt konkretes Ereignis *„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben“*

- **Idee aufgreifen**

-M fügt Detail hinzu *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*

-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“*

- **Detail hinzufügen**

-M fügt Detail hinzu *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*

-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“*

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M hält durch Nachfrage Gespräch über Idee der T am Laufen, indem sie T bestärkt *„Sag mir, was du zeichnen möchtest“*

-M bestätigt die Erzählung der T *„Ah ja, genau“*

- **Ideen abgleichen**

-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*

-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“*

- **über konkretes Ereignis sprechen**

-T erzählt konkretes Ereignis *„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben“*

-M fügt Detail hinzu *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*

-M und T sprechen über konkretes Ereignis (in der Früh trödeln)

-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“*

- **andere Bezeichnung für Gefühlszustand verwenden**

-M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand *„zornig“*

- **nachfragen**

-T fragt nach *„ok?“*

-M fügt Detail hinzu *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*

- **Idee haben**

-T drückt aus, eine Idee zu haben *„Ja“*

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M fügt Detail hinzu *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*

-M erklärt und begründet Emotion bezüglich Ereignis *„Weil wirs eilig ghabt habn“*

- **sich auf ein Ereignis einigen**

-wechselseitige Übereinstimmung (in der Früh trödeln)

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Insgesamt zeichnet sich das Reminiscing-Verhalten in dieser Interaktion durch ein angeregtes Gespräch über ein bestimmtes vergangenes Ereignis aus. Die Mutter regt das Kind zu Beginn der Besprechungsphase durch eine Einstiegsfrage zum Nachdenken an. Daraufhin äußert die Tochter, eine Idee zu haben. Die Mutter bestärkt das Kind nach einer anfänglichen Unsicherheit darin, seine Idee kundzutun und greift den dann geäußerten Vorschlag auf. Indem die Mutter eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet, Details hinzufügt, nachfragt und sich so bezüglich der Kompatibilität der Erinnerungen versichert, gleichen Mutter und Tochter in einem Wechselspiel ihre Ideen ab. So unterhalten sich Mutter und Tochter über ein konkretes vergangenes Ereignis und sprechen dabei auch über die damit verbundenen Gefühle. Mutter und Tochter einigen sich so auf ein Ereignis, das sie im Anschluss daran zeichnen.

6.4 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 79

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Tochter-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 5 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 1 Minute und 35 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Tochter auf folgendes Ereignis: einen lustigen Geburtstag feiern. Die Mutter spricht ihre Tochter mit dem Namen an, daher wurde dieser aus Datenschutzgründen auf „Klara“ geändert.

6.4.1 Tabellarische Darstellung ID 79 (positive Geschichte)

Scaffolding-Rating: 5
Geschlecht des Kindes: weiblich
Dauer der Aushandlungsphase: 1:35 Min.
Name der T geändert: Klara

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 79 (positive Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	M und T sitzen auf der Längsseite eines Tisches, jeder auf einem Sessel. T sitzt an der linken Seite von M, beide schauen zu U. M hat beide Unterarme abgewinkelt flach auf dem Tisch vor sich liegen, der rechte Arm liegt vor dem linken. M hält einen Stift zwischen Zeige- und Mittelfinger ihrer rechten Hand. T sitzt an die Sessellehne gelehnt, die rechte Hand liegt am Tisch. U beginnt mit der Erklärung der Aufgabenstellung: **„Dann mach ma gleich die zweite. Ein neues Blatt nehmen…“**. M schaut auf den Zeichenpapierstapel vor T, greift dann mit der rechten Hand auf das oberste Blatt (*die zuvor angefertigte Zeichnung*) und legt es vor den Zeichenpapierstapel. T verfolgt	❤ 👋 -schaut U an -verfolgt die Handbewegung der M mit ihrem Blick -schaut auf Stifte, dann zu U -lächelt und schaut M an -schaut zu U, dann nach links -schaut M an	👄 -bestätigt U ❤ 👋 -schaut U an -hält einen Stift in der Hand -schaut auf die Zeichenblätter und legt das oberste weg -legt den Stift weg -schaut zwischen U und Stiften hin und her -lächelt kurz -schaut T an -schaut U an	-M schaut U an, wirkt aufmerksam -M schaut auf die Zeichenblätter und legt das oberste weg, legt den Stift weg und scheint, damit auf U zu reagieren -M lächelt kurz, wirkt freundlich -M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M schaut U an, bestätigt sie und nickt, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein -M schaut wieder T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T --- -T schaut U an, wirkt aufmerksam	

	Ms Handbewegungen mit ihrem Blick, wobei sie den Mund öffnet und offen lässt. M legt ihren Stift zu den anderen Stiften am Tisch und legt danach die Arme übereinander. T schaut dabei auf die Stifte, dann wieder zu U, dabei schließt sie den Mund langsam. M schaut nun wieder zu U, dann kurz zu den Stiften und wieder zu U, als diese fort fährt: **„Ja wie ich vorher schon gesagt hab, es gibt ja Zeiten in einer Familie, wo es schön is, wo man es gemeinsam fein hat“.** M lächelt kurz. U erklärt dabei weiter: **„und jetzt überlegt gemeinsam, ob euch ein solches Ereignis in der Familie einfällt“**. M schaut T an. U spricht weiter: **„bei dem es euch allen gut gegangen is“**. T lächelt und schaut nun auch M an. U fährt fort: **„und es lustig war oder schön war“**. T schaut wieder zu U, dann nach links. U ergänzt: **„und zeichnet dann dieses Ereignis“.** M und T schauen nun wieder zu U. U erklärt: **„Und ihr habts wieder 5 bis 10 Minuten Zeit“**. M neigt ihren Kopf leicht nach links vorne. U wieder: **„und ich werd dann wieder reinkommen“**. M nickt noch mit geneigtem Kopf: **„Mhm gut“** und dann schauen T und M einander an.		-nickt -schaut T an	-T verfolgt die Handbewegung der M mit ihrem Blick, schaut dann auf die Stifte und zu U, vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten -T lächelt und schaut M an, reagiert damit auf M und wirkt freundlich -T schaut zu U, dann nach links, dann wieder M an --- In dieser Sequenz ist nicht festzustellen, ob M und T einander anlächeln, da M den Kopf weit seitlich gedreht hat und die Mimik nicht zu erkennen ist.	
2	M zieht dann den Kopf zurück in den Nacken, hebt die Augenbrauen hoch und lächelt T an. T lächelt auch M an und zieht ihre rechte Schulter und ihren Kopf zueinander. M bringt den Kopf wieder in die Ausgangsposition und fragt: **„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“**. Währenddessen schaut T auf das Blatt und streicht sich mit der rechten Hand über die Stirn. U verlässt den Raum, man sieht sie durchs Bild gehen. M beugt sich zu T hinunter und spricht	❤✋ -schaut noch immer M an, lächelt M an und zieht Kopf und Schulter zueinander -schaut auf das Blatt und streicht sich über die Stirn -verfolgt Handbewegungen der M mit dem Blick	👄 -fragt T nach Zeichenidee -wiederholt die Aufgabenstellung -hebt Unterschied zur vorigen Aufgabenstellung *(1. negative Zeichnung)* hervor	-M schaut immer noch T an, zieht den Kopf in den Nacken, hebt Augenbrauen und lächelt T an, wirkt aufmerksam, zugewandt und liebevoll -M und T lächeln einander an, wirken einander freundlich zugewandt -M fragt T nach Zeichenidee, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein	-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt und regt zum Überlegen an -M spricht über das Zeichnen -M wiederholt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeich-

	weiter: **„Was lustiges oder was schönes“**. M schaut auf die zuvor weggelegte Zeichnung, nimmt diese mit ihrer rechten Hand, legt sie rechts von sich auf den Tisch und verfolgt das Blatt dabei mit ihrem Blick. T verfolgt die Handbewegungen von M mit ihrem Blick, danach legt T beide Hände vor sich auf den Tisch und lehnt sich nach vorne. Währenddessen redet M weiter: **„ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“**.	-legt die Hände auf den Tisch und lehnt sich nach vorne	❤✋ -schaut immer noch T an, zieht den Kopf in den Nacken, hebt Augenbrauen und lächelt T an -beugt sich zu T -schaut auf die zuvor weggelegte Zeichnung und legt sie ans Tischende	-M bezieht sich dabei mit ein -M beugt sich zu T, wirkt, als wolle sie sich nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben -M wiederholt die Aufgabenstellung in ihren Worten -M schaut auf die zuvor weggelegte Zeichnung und legt sie ans Tischende, während sie den Unterschied zur vorigen Aufgabenstellung hervorhebt --- -T schaut noch immer M an, lächelt sie an und zieht Kopf und Schulter zueinander, wirkt freundlich -T verfolgt die Handbewegungen der M mit dem Blick, vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten	nung für einen Gefühlszustand verwendet -M hebt den Unterschied zu gegensätzlichen Gefühlszuständen hervor
3	M verschränkt nun wieder die Arme vor der Brust, der Oberkörper ist nun leicht zu T gedreht und M schaut T an: **„irgendwas wo...wo’s schön is, hm?“.** M lehnt sich während der letzten Worte mit verschränkten Armen an die Sessellehne zurück und blickt T weiter an. T schaut zu den Stiften und greift mit der rechten Hand nach einem und streckt dabei die Zunge aus dem linken Mundwinkel. T nimmt den Stift nun in beide Hände, zieht diese zur Brust und richtet sich auf. T dreht sich zu M, schaut diese nun an und sagt: **„gut Mama“**.	👄 -bestätigt M ❤✋ -T schaut zu den Stiften und greift nach einem, streckt dabei die Zunge aus dem Mundwinkel -zieht die Hände mit dem Stift zur Brust und richtet sich auf -dreht sich zu M und schaut sie an	👄 -beschreibt erneut mögliches Zeichenthema -fragt nach ❤✋ -verschränkt die Arme vor der Brust -Oberkörper ist zu T gedreht -schaut T permanent an	-M verschränkt die Arme vor der Brust, ihr Oberkörper ist zu T gedreht, sie schaut T permanent an und beschreibt dabei erneut mögliches Zeichenthema, wirkt aufmerksam und zugewandt -M fragt nach -Blickkontakt zwischen M und T --- -T schaut zu den Stiften und greift nach einem, streckt dabei die Zunge aus dem Mundwinkel, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein -T zieht die Hände mit dem Stift zur Brust und richtet sich auf, wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen -T dreht sich zu M, schaut sie an und bestätigt sie, vermittelt den Eindruck, zuzustimmen	-M wiederholt die Aufgabenstellung und fragt nach -M regt zum Überlegen an
4	M lehnt sich wieder nach vor, den Oberkörper leicht zu T gewandt und ergänzt: **„Do follt da sicha wos ein!“**. T öffnet den Mund, dreht den Kopf langsam leicht nach	👄 -fragt nach Zeichenidee	👄 -sagt, dass T bestimmt Idee hat -fragt nach	-M lehnt sich nach vor und hat den Oberkörper T zugewandt, sagt, dass T bestimmt Idee hat, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen	-M bestärkt T beim Überlegen -T hat keine Idee

	links, dann wieder zurück zu M und klappt den Mund zu. Danach lässt sie sich zusammensacken, neigt das Kinn zur Brust, den Blick auf den Schoß gerichtet, lässt die Hände mit dem Stift in den Schoß sinken und fragt: **„Was soll ich da zeichnen?“**. M fragt nach: **„Hmm?“** und lehnt sich wieder an die Lehne zurück.	-öffnet den Mund, dreht den Kopf weg, dann zu M -klappt Mund wieder zu -lässt sich zusammensacken, neigt das Kinn zur Brust, den Blick auf den Schoß gerichtet, lässt die Hände mit dem Stift hinein sinken	-lehnt sich nach vor und hat den Oberkörper T zugewandt -lehnt sich wieder zurück -schaut T permanent an	-M fragt nach und lehnt sich wieder zurück, wirkt kurz abwesend und antwortet T nicht konkret auf Frage -M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet --- -T öffnet den Mund, dreht den Kopf weg, dann zu M, wirkt, als überlege sie -T lässt sich zusammensacken, neigt das Kinn zur Brust, hat den Blick auf den Schoß gerichtet, lässt die Hände mit dem Stift hinein sinken und fragt nach Zeichenidee, erweckt den Eindruck, verunsichert zu sein und keine Idee zu haben --- -kein Blickkontakt	
5	T zieht den Kopf noch weiter zur Brust, hebt die rechte Hand mit dem Stift auf den Tisch und schaut von unten auf den Zeichenpapierstapel. T fragt nun: **„Alle Blätter muss ich noch verbrauchen?“** und schaut dabei M an, zeigt mit dem Stift auf den Papierstapel. M hebt den Kopf nach rechts hinten und antwortet: **„Na nur mehr eines“**. Dabei beginnt T mit dem Stift hin und her zu wackeln, macht weit den Mund auf, die Zunge liegt auf der Unterlippe. T fragt: **„Echt?“** M antwortet: **„owa die därfst da sicha behalten die Blätter“**. T schaut währenddessen auf den Tisch, dann wieder zu M und nimmt den Stift vor sich in beide Hände. M redet weiter: **„donn kannst glei weida zeichnen“**.	-spricht über die Zeichenblätter -wechselt damit das Thema -fragt nach -zieht den Kopf weiter zur Brust, schaut von unten auf den Zeichenpapierstapel -schaut M an und zeigt auf den Stapel -wackelt mit Stift in der Hand hin und her, macht den Mund weit auf -schaut auf den Tisch, dann zu M und nimmt den Stift vor sich in die Hände	-antwortet T konkret -spricht über die Zeichenblätter -spricht über das Zeichnen nach der eigentlichen Aufgabenbearbeitung -neigt den Kopf seitlich nach hinten -schaut T permanent an	-M neigt den Kopf seitlich nach hinten und antwortet T konkret, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Antwort -Blickkontakt zwischen M und T -M spricht über die Zeichenblätter und über das Zeichnen nach der eigentlichen Aufgabenbearbeitung, erweckt damit den Eindruck, auf T einzugehen -Blickkontakt zwischen M und T -M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet --- -T zieht den Kopf weiter zur Brust, schaut von unten auf den Zeichenpapierstapel, erweckt den Eindruck, verunsichert zu sein -T schaut M an, zeigt auf den Stapel, spricht über die Zeichenblätter und wechselt damit das Thema, wirkt, als wolle sie ablenken -T wackelt mit Stift in der Hand hin und her, macht den Mund weit auf, fragt	-T wechselt das Thema

				anschließend nach und reagiert damit auf die Antwort der M -T schaut auf den Tisch, dann wieder M an	
6	T wendet sich nun mit Kopf und Körper zum Tisch, öffnet mit der rechten Hand den Stift und setzt mit der linken Hand zum Zeichnen an. T schaut dabei auf das Blatt und *sagt etwas Unverständliches*. M räuspert sich. T spricht weiter: **„Mama?“** und steckt den Stöpsel auf den Stift. M fragt zeitgleich: **„hm?“**. T schaut zu den Stiften, lehnt sich mit ausgestreckten Armen über den Tisch um sich mit der rechten Hand einen anderen zu nehmen. T erklärt: **„nehm mal eine andere“**. M bestätigt: **„Jo“**.	 -T äußert sich unverständlich -spricht M an -spricht über die Stifte -wendet Kopf und Körper dem Tisch zu, öffnet den Stift und setzt zum Zeichnen an -schließt den Stift wieder und nimmt einen anderen	 -räuspert sich -fragt nach -bestätigt T -schaut T permanent an	-M fragt nach, erweckt den Eindruck, T nicht verstanden zu haben -M bestätigt die Aussage der T, wirkt, als reagiere sie auf T -M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet --- -T wendet Kopf und Körper dem Tisch zu, öffnet den Stift und setzt zum Zeichnen an, wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen -T spricht M an -T schließt den Stift wieder, nimmt einen anderen und spricht dabei auch über die Stifte, wirkt, als kommentiere sie ihre Handlungen --- -kein Blickkontakt	
7	M richtet sich ganz auf, öffnet die verschränkten Arme um sich dann mit dem rechten Ellbogen auf den Tisch zu stützen, der linke Arm liegt auf ihren Beinen, dadurch entsteht eine leicht zu T gebückte Haltung. M fragt T: **„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“**. T zieht den Stift, den sie in beiden Händen hält, zur Brust und fragt: **„Mama, was soll ich zeichnen?“.** T schaut beim letzten Wort M an. M kratzt sich mit der rechten am Hinterkopf, neigt den Kopf dabei zum Hals, schaut T immer noch an und fragt noch einmal: **„Na, follt da wos ein?“**. T schüttelt den Kopf, macht: **„mh-mh“**, schaut auf den Tisch und dann nach rechts.	 -fragt nach Zeichenidee -antwortet der M -zieht den Stift zur Brust -schaut M an -schüttelt den Kopf -schaut auf den Tisch, dann nach rechts	 -stellt T eine Frage bezüglich Zeichenidee -fragt T nach Idee -richtet sich ganz auf, stützt sich auf dem Tisch auf, ist leicht zu T gebeugt -kratzt sich am Hinterkopf, neigt den Kopf zum Hals, schaut T aber immer noch an -schaut T permanent an	-M richtet sich ganz auf, stützt sich auf dem Tisch auf, ist leicht zu T gebeugt und stellt T eine Frage bezüglich Zeichenidee, wirkt interessiert und als wolle sie sich in die Aufgabe einbringen -Blickkontakt zwischen M und T -M fragt T nach Idee, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen -M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet --- -T zieht den Stift zur Brust, schaut M an und fragt nach Zeichenidee, erweckt den Eindruck, innezuhalten und M nach Vorschlag zu fragen -T antwortet der M und schüttelt dabei den Kopf	-M fragt T nach ihrer Idee, regt damit zum Überlegen an -T hat keine Idee -M formuliert die Frage um, regt erneut zum Überlegen an -T hat keine Idee

8	M richtet sich auf, dreht schwungvoll den Kopf nach rechts hinten und fährt sich anschließend mit der linken Hand von der Stirn weg durch die Haare. Dabei schaut M nach oben und ergänzt: **„Was schönes Klara, was lustiges“**. T saugt geräuschvoll Luft durch den weit geöffneten Mund ein, wobei ein: **„Hhhhha“** entsteht. Dabei richtet T sich ganz gerade auf, zieht die Hände mit dem Stift noch näher zur Brust und umschließt diesen fest. Dann öffnet T ruckartig mit der rechten Hand den Stift und schaut auf das Blatt vor sich. M fährt sich nun über dem linken Ohr durch die Haare und fragt: **„Haa?“**.	👄 -saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein ❤🤚 -richtet sich ganz gerade auf, zieht den Stift näher zur Brust -öffnet Stift ruckartig, schaut auf das Blatt	👄 -wiederholt erneut die Aufgabenstellung -spricht T mit Namen an -fragt nach ❤🤚 -richtet sich auf, fährt sich mit der Hand durch die Haare -schaut nach oben -fährt sich durch die Haare	-M richtet sich auf, fährt sich mit der Hand durch die Haare, schaut nach oben und wiederholt erneut die Aufgabenstellung, wirkt, als überlege sie selbst -M spricht T mit Namen an -M fährt sich erneut durch die Haare und fragt nach, vermittelt den Eindruck, an der Idee der T interessiert zu sein -T richtet sich ganz gerade auf, zieht den Stift näher zur Brust und saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein, wirkt, als hätte sie eine Idee -T öffnet den Stift ruckartig, schaut auf das Blatt und vermittelt damit den Eindruck, dass sie bereit ist zu zeichnen -kein Blickkontakt	-M wiederholt die Aufgabenstellung unverändert -M regt zum Überlegen an -T vermittelt den Eindruck, eine Idee zu haben -M fragt nach
9	M schaut nun geradeaus, richtet sich mit der linken Hand den Kragen ihres Oberteils, schaut dann zu T. T lässt ihre linke Hand mit dem Stift hörbar auf das Blatt fallen, den rechten Arm hält T abgewinkelt neben sich. T sagt: **„Mama, machst du da an Tis hin?“**. T schaut M bei den letzten Worten an und lacht geräuschvoll mit einem: **„he-hi“**. Dabei zieht T die linke Schulter Richtung Kopf. M stützt den linken Arm abgewinkelt auf ihrem linken Oberschenkel auf, den rechten Ellbogen auf den Tisch wobei M sich mit dem Kopf auf die Faust stützt und antwortet: **„Ja“**. M beugt sich zu T, nimmt den Stift aus Ts Hand und schaut auf das Blatt.	👄 -fordert M zur Umsetzung durch eine Frage auf -lacht ❤🤚 -lässt ihre Hand auf das Blatt fallen -schaut M an -zieht die Schulter zum Kopf	👄 -antwortet T konkret ❤🤚 -schaut geradeaus, dann zu T -stützt den Kopf auf die Faust -beugt sich zu T, nimmt den Stift aus ihrer Hand und schaut auf das Blatt	-M schaut geradeaus, dann zu T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M erwidert das Lachen der T nicht -M stützt den Kopf auf die Faust und antwortet T konkret -M beugt sich zu T, nimmt den Stift aus ihrer Hand und schaut auf das Blatt, wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen -T lässt ihre Hand auf das Blatt fallen und fordert M zur Umsetzung durch eine Frage auf, wirkt, als würde sie nach Unterstützung fragen -T schaut M an, zieht die Schulter zum Kopf und lacht, vermittelt den Eindruck, sich über ihre Idee zu freuen	-T vermittelt den Eindruck, eine Idee zu haben

10	T schaut nun auch auf das Blatt und hebt die linke Hand, in der vorher der Stift war, nach oben. M hält mit den Fingern der linken Hand den unteren Rand des Zeichenblatts und beugt sich nun ganz nah zu T. T und M berühren einander mit den Köpfen. M beginnt zu zeichnen und ergänzt: **„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“**. T lässt die linke Hand, zur Faust geformt, auf den Tisch fallen und antwortet: **„Oja an Geburtstag feiern“**. T schaut M danach an. M hebt den Kopf, saugt hörbar Luft durch den Mund ein: **„Hhh“** zieht das Zeichenblatt ein Stück näher zu sich, um weiter links am Blatt den Stift anzusetzen und bestätigt: **„Jaaaa!“**.	👄 -antwortet M -nennt ihre Idee ❤🤚 -schaut auf das Blatt -hebt die Hand vom Blatt -lässt die Hand fallen -schaut M an	👄 -reagiert auf die Aufforderung der T -stellt T erneut eine Frage bezüglich Zeichenidee -saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein -bestätigt T ❤🤚 -beugt sich ganz nah zu T, sodass sich die Köpfe berühren -beginnt zu zeichnen -hebt den Kopf -zieht das Zeichenblatt näher heran, setzt Stift wieder an	-M beugt sich ganz nah zu T, sodass sich die Köpfe berühren, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich nähern, wirkt vertraut -M beginnt zu zeichnen und reagiert auf die Aufforderung der T, stellt T erneut eine Frage bezüglich Zeichenidee -M hebt den Kopf, saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein, zieht das Zeichenblatt näher heran, setzt den Stift wieder an und bestätigt T, vermittelt den Eindruck, sich über die Idee der T zu freuen --- -T schaut auf das Blatt, hebt die Hand vom Blatt, vermittelt den Eindruck, M zum Zeichnen Platz zu machen und deren Handlungen zu beobachten -T lässt die Hand fallen, antwortet M und nennt ihre Idee, reagiert damit auf die Frage der M -T schaut M an --- -kein Blickkontakt	-M fragt T nach ihrer Idee -T bringt Idee ein -M stimmt zu -wechselseitige Übereinstimmung
11	T rutscht am Sessel nach links, schaut zuerst auf das Blatt, dann zu M und sagt mit hoher Stimme: **„an lustigen Geburtstag feiern“**. Während T spricht, schaut M sie an, nickt einmal und sagt: **„Jaaa, do mach ma den Tisch in der Mitte“**. T schaut nun wieder auf das Blatt und rutscht dabei wieder näher zu M. M schaut dabei auf das Blatt und deutet mit dem Stift auf die freie Zeichenfläche. Danach ergänzt M: **„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“**. M deutet dabei mit dem Stift in der rechten Hand Punkte auf dem Blatt an, dann schaut M T bei den letzten Worten	👄 -wiederholt ihre Idee -fügt Detail hinzu -bestätigt M ❤🤚 -schaut zuerst auf das Blatt, dann zu M -schaut auf das Blatt und rutscht näher zu M -verfolgt die Handbewegungen der M mit ihrem Blick	👄 -bestätigt T -ergänzt ein Detail zur Umsetzung -fügt ein weiteres Detail zur Umsetzung hinzu ❤🤚 -schaut T an und nickt -schaut auf das Blatt und deutet mit Stift darauf -schaut T an	-M schaut T an, nickt und bestätigt T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M ergänzt ein Detail zur Umsetzung, schaut auf das Blatt und deutet mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage und als wäre sie gedanklich bei der Idee der T -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M fügt ein weiteres Detail zur Umsetzung hinzu, fragt nach schaut dann T	-T fügt Detail hinzu -M fügt Details hinzu -M und T sprechen über konkretes Ereignis

	an. T verfolgt mit dem Blick den Stift in Ms Hand und sagt dann: **„Ja“**. M beginnt nun zu zeichnen.		-beginnt zu zeichnen	an, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein und die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M beginnt zu zeichnen --- -T schaut zuerst auf das Blatt, dann zu M, wiederholt ihre Idee und fügt ein Detail hinzu -T schaut auf das Blatt und rutscht näher zu M, wirkt, als wolle sie sich nähern -T verfolgt die Handbewegungen der M mit ihrem Blick und bestätigt M, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein	

Tabelle 5: Tabellarische Darstellung ID 79

6.4.2 Analyse ID 79, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Zu Beginn der Erklärung der Aufgabenstellung: *„Dann mach ma gleich die zweite."* **schaut** die **Mutter** die **Untersuchungsleiterin an** und **wirkt** daher **aufmerksam**. Als die Untersuchungsleiterin: *„Ein neues Blatt nehmen…"* sagt, **schaut** die **Mutter auf die Zeichenblätter und legt das oberste weg, legt den Stift weg und scheint, damit auf** die **Untersuchungsleiterin zu reagieren**. Als die Untersuchungsleiterin die Aufgabe mit: *„Ja wie ich vorher schon gesagt hab es gibt ja Zeiten in einer Familie, wo es schön is, wo man es gemeinsam fein hat"* weitererklärt, **lächelt** die **Mutter kurz** und **wirkt freundlich**. Nachdem die Untersuchungsleiterin nun: *„und jetzt überlegt gemeinsam, ob euch ein solches Ereignis in der Familie einfällt"* spricht, **schaut** die **Mutter** ihre **Tochter an**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Als die Tochter nun auch die Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Nachdem die Untersuchungsleiterin: *„und zeichnet dann dieses Ereignis"* ergänzt, **schaut** die **Mutter** die **Untersuchungsleiterin** wieder **an**. Danach **bestätigt sie** die Untersuchungsleiterin, die mit: *„Und ihr habts wieder 5 bis 10 Minuten Zeit und ich werd dann wieder reinkommen"* die Erklärung der Aufgabe abschließt, mit einem: *„Mhm gut"* **und nickt.** Damit **vermittelt** sie **den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein**. Danach **schaut** die **Mutter wieder** ihre **Tochter an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit abermals **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Da die Tochter nun auch erneut ihre Mutter anschaut, entsteht auch hier wieder **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Am Anfang der Aufgabenerklärung schaut die Tochter die Untersuchungsleiterin an und wirkt aufmerksam. Als die Mutter mit dem Zeichenblatt und dem Stift hantiert, verfolgt die Tochter die Handbewegung der Mutter mit ihrem Blick, schaut dann auf die Stifte und dann wieder zu der Untersuchungsleiterin als diese mit: *„Ja wie ich vorher schon gesagt hab, es gibt ja Zeiten in einer Familie wo es schön is, wo man es gemeinsam fein hat"* weiter spricht. Damit vermittelt sie den Eindruck, das Geschehen aufmerksam zu beobachten. Nachdem die Untersuchungsleiterin mit: *„bei dem es euch allen gut gegangen is"* weiter spricht und die Mutter ihre Tochter anschaut, lächelt und schaut die Tochter nun auch ihre Mutter an und reagiert damit auf sie. Sie wirkt freundlich. Nachdem die Untersuchungsleiterin: *„und zeichnet dann dieses Ereignis"* ergänzt, schaut die Tochter

wieder zu der Untersuchungsleiterin, dann nach links, und als die Aufgabe fertig erklärt ist, schaut die Tochter dann wieder die Mutter an, wodurch wieder Blickkontakt entsteht. In dieser Sequenz ist nicht festzustellen, ob Mutter und Tochter einander anlächeln, da die Mutter den Kopf weit seitlich gedreht hat und die Mimik nicht zu erkennen ist.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter schaut immer noch** ihre **Tochter an, zieht den Kopf in den Nacken, hebt** die **Augenbrauen und lächelt sie an.** Die Mutter **wirkt aufmerksam, zugewandt und liebevoll**. Die beiden schauen einander noch immer an und nun **lächeln Mutter und Tochter** auch **einander an** und **wirken einander freundlich zugewandt**. Mit: *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“* **fragt** die **Mutter** die **Tochter nach** einer möglichen **Zeichenidee,** und **scheint** somit**, als wolle sie** ihre **Tochter zum Nachdenken anregen**. Gleichzeitig **bringt sich** die **Mutter damit** aber auch **in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Nachdem sie gesprochen hat, **beugt sich** die **Mutter zu** ihrer **Tochter** und **wirkt** dabei**, als wolle sie sich** ihr **nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben**. Die **Mutter** spricht mit: *„Was lustiges oder was schönes“* weiter und **wiederholt** damit **die Aufgabenstellung in ihren Worten**. Danach **schaut** die **Mutter auf die zuvor weggelegte Zeichnung und legt sie ans Tischende, während sie** gleichzeitig auch verbal mit: *„ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“* **den Unterschied zur vorigen Aufgabenstellung hervorhebt**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Auch die Tochter schaut noch immer ihre Mutter an, lächelt sie an und zieht Kopf und Schulter zueinander und wirkt freundlich. Als die Mutter die zuvor weggelegte Zeichnung ans Tischende legt, verfolgt die Tochter die Handbewegungen der Mutter mit dem Blick und vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter stellt** mit: *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“* **eine Einstiegsfrage, indem sie** die **Tochter nach** ihrer **Idee fragt und regt** so **zum Überlegen an**. Die Mutter spricht dabei allerdings auch schon über das Zeichnen. Danach **wiederholt** die **Mutter** mit: *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“* **die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet**. Gleichzeitig dazu **hebt** sie **den Unterschied zu gegensätzlichen Gefühlszuständen hervor**.

Sequenz 3

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter verschränkt die Arme vor der Brust, ihr Oberkörper ist zu** ihrer **Tochter gedreht, sie schaut** sie **permanent an und beschreibt dabei** mit: *„irgendwas wo...wo’s schön is“* **erneut** ein **mögliches Zeichenthema**. Die Mutter **wirkt** dadurch **aufmerksam und zugewandt**. Mit: *„hm?“* **fragt** die **Mutter nach**. Da sich die Tochter nun auch der Mutter zuwendet und sie anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter schaut zu den Stiften und greift nach einem, streckt dabei die Zunge aus dem Mundwinkel und vermittelt durch ihr Verhalten den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein. Danach zieht die Tochter die Hände mit dem Stift zur Brust und richtet sich auf. Es wirkt nun, als wäre sie bereit zu zeichnen. Als Antwort auf die Aussage der Mutter: *„irgendwas wo...wo’s schön is, hm?“,* dreht sich die Tochter zu ihrer Mutter, schaut sie an und bestätigt sie mit: *„gut Mama“.* Dadurch vermittelt sie den Eindruck, zuzustimmen.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Mit: *„irgendwas wo...wo’s schön is, hm?“* **wiederholt** die **Mutter die Aufgabenstellung und fragt nach**. Dadurch **regt** die **Mutter zum Überlegen** an. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter lehnt sich nach vor und hat den Oberkörper** ihrer **Tochter zugewandt**. Mit: *„Do follt da sicha wos ein!“* **sagt** sie**, dass** die **Tochter bestimmt** eine **Idee hat.** Sie **vermittelt den Eindruck,** ihre **Tochter** damit **ermutigen zu wollen**. Nachdem die Tochter: *„Was soll ich da zeichnen?“* sagt, fragt die Mutter mit: *„Hmm?“* nach und lehnt sich wieder zurück. Sie wirkt kurz abwesend und antwortet ihrer Tochter nicht konkret auf ihre Frage. Während dieser Sequenz **schaut** die **Mutter** ihre **Tochter permanent an**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit voll **auf** die **Tochter gerichtet**.

Nachdem die Mutter: *„Do follt da sicha wos ein!“* sagt, öffnet die Tochter den Mund, dreht den Kopf weg und dann zu der Mutter. Es wirkt, als überlege sie. Danach lässt sich die Tochter zusammensacken, neigt das Kinn zur Brust, hat den Blick auf den Schoß gerichtet, lässt die Hände mit dem Stift hinein sinken und fragt mit: *„Was soll ich da zeichnen?“* nach einer möglichen Zeichenidee. Sie erweckt den Eindruck, verunsichert zu sein und keine Idee zu haben.

Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter bestärkt** ihre **Tochter beim Überlegen**, indem sie: *„Do follt da sicha wos ein!“* sagt. Die Tochter hat daraufhin keine Idee.

Sequenz 5

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Auf die Frage der Tochter: *„Alle Blätter muss ich noch verbrauchen?“* **neigt** die **Mutter den Kopf seitlich nach hinten und antwortet** ihrer **Tochter konkret** mit: *„Na nur mehr eines“.* Dabei **wirkt** es**, als unterstreiche sie damit ihre** verbale **Antwort**. Da die Mutter noch immer ihre Tochter anschaut und nun auch die Tochter zu ihrer Mutter schaut, entsteht hier **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Auf die Reaktion der Tochter: *„Echt?“* **spricht** die **Mutter** mit: *„owa die därfst da sicha behalten die Blätter, donn kannst glei weida zeichnen“* **über die Zeichenblätter und über das Zeichnen nach der eigentlichen Aufgabenbearbeitung**. **Damit erweckt sie den Eindruck, auf** ihre **Tochter einzugehen**. In dieser Situation entsteht wieder **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter schaut** ihre **Tochter permanent an,** womit **die Aufmerksamkeit der Mutter auf** ihre **Tochter gerichtet ist**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter zieht den Kopf nun noch weiter zur Brust, schaut von unten auf den Zeichenpapierstapel und erweckt wieder den Eindruck, etwas verunsichert zu sein. Bei ihrer Frage: *„Alle Blätter muss ich noch verbrauchen?“* schaut die Tochter ihre Mutter an, zeigt auf den Stapel und spricht somit über die Zeichenblätter. Damit wechselt sie das Thema und wirkt, als wolle sie ablenken. Bei der Antwort der Mutter: *„Na nur mehr eines“* wackelt die Tochter mit dem Stift in der Hand hin und her, macht den Mund weit auf und fragt anschließend mit: *„Echt?“* nach. Damit reagiert sie auf die Antwort der Mutter. Als die Mutter mit: *„owa die därfst da sicha behalten die Blätter, donn kannst glei weida zeichnen“* weiter spricht, schaut die Tochter kurz auf den Tisch und dann wieder ihre Mutter an.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Indem die Tochter anschließend an das vorige Gespräch die Frage: *„Alle Blätter muss ich noch verbrauchen?“* stellt, wechselt sie das Thema.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Nachdem sich die Tochter unverständlich äußert, sich räuspert und danach: *„Mama?“* sagt, **fragt** die **Mutter** mit: *„hm?“* **nach** und **erweckt** so **den Eindruck,** ihre **Tochter nicht verstanden zu haben**. Als die Tochter dann mit: *„nehm mal eine andere“* über den Stift spricht, **bestätigt** die **Mutter die Aussage der Tochter** mit: *„Jo“* und **wirkt, als reagiere sie auf** ihre **Tochter**. In dieser Sequenz **schaut** die **Mutter** ihre **Tochter permanent an,** womit **die Aufmerksamkeit der Mutter auf** die **Tochter gerichtet ist**.

Die Tochter wendet nun Kopf und Körper dem Tisch zu, öffnet den Stift und setzt zum Zeichnen an. Dabei wirkt es, als wäre sie bereit zu zeichnen. Nachdem sie etwas Unverständliches sagt, spricht die Tochter ihre Mutter mit: *„Mama?“* an. Die Tochter schließt den Stift nun wieder, nimmt einen anderen und spricht dabei auch mit: *„nehm mal eine andere“* über die Stifte. Es wirkt, als kommentiere sie ihre Handlungen.

Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 7

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter richtet sich ganz auf, stützt sich auf dem Tisch auf, ist leicht zu** ihrer **Tochter gebeugt und stellt** ihr mit: *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“* **eine Frage bezüglich** einer möglichen **Zeichenidee**. Dabei **wirkt** sie i**nteressiert und als wolle sie sich in die Aufgabe einbringen**. Da die Mutter ihre Tochter noch immer anschaut und nun auch die Tochter nach ihrer Frage: *„Mama, was soll ich zeichnen?“* ihre Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Daraufhin **fragt** die **Mutter** ihre **Tochter** mit: *„Na, follt da wos ein?“* noch einmal **nach** einer **Idee** und es **scheint, als wolle sie** ihre **Tochter** wieder **zum Nachdenken anregen**. Die **Mutter schaut** ihre **Tochter permanent an**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist** damit **auf** ihre **Tochter gerichtet**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Auf die Frage der Mutter: *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“* zieht die Tochter den Stift zur Brust, schaut ihre Mutter an und fragt mit: *„Mama, was soll ich zeichnen?“* nach einer Zeichenidee. Sie erweckt durch dieses Verhalten den Eindruck, innezuhalten und ihre Mutter nach einem Vorschlag für ein mögliches Zeichenmotiv zu fragen. Auf die nochmalige Nachfrage der Mutter: *„Na, follt da wos ein?“* antwortet die Tochter der Mutter mit: *„mh-mh“* und schüttelt dabei den Kopf.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter fragt** die **Tochter** mit: *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“* **nach ihrer Idee** und **regt damit zum Überlegen an**. Die Tochter gibt dann mit ihrer Frage: *„Mama, was soll ich zeichnen?“* zu verstehen, dass sie keine Idee hat. Daraufhin **formuliert** die **Mutter die Frage um**: *„Na, follt da wos ein?“* und **regt** somit **erneut zum Überlegen an**. Die Tochter drückt dann durch Kopfschütteln und durch: *„mh-mh“* aus, dass sie keine Idee hat.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter richtet sich auf, fährt sich mit der Hand durch die Haare, schaut nach oben und wiederholt** mit: *„Was schönes Klara, was lustiges“* **erneut die Aufgabenstellung**. Es **wirkt, als überlege sie selbst**. Dabei **spricht** die **Mutter** die **Tochter mit Namen an**. Nachdem die Tochter durch ihr Verhalten den Eindruck vermittelt, eine Idee zu haben, **fährt sich** die **Mutter erneut durch die Haare und fragt** mit: *„Haa?“* **nach**. Damit **vermittelt** sie **den Eindruck, an der Idee der Tochter interessiert zu sein**.

Die Tochter richtet sich ganz gerade auf, zieht den Stift näher zur Brust und saugt die Luft mit einem hörbaren Laut: *„Hhhhha“* ein. Es wirkt, als hätte sie eine Idee. Danach öffnet sie den Stift ruckartig, schaut auf das Blatt und vermittelt damit den Eindruck, dass sie bereit ist zu zeichnen.

In dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die Mutter wiederholt mit: *„Was schönes Klara, was lustiges“* die Aufgabenstellung unverändert. Die **Mutter regt** dadurch aber trotzdem **zum Überlegen an**. Die **Tochter vermittelt** daraufhin **den Eindruck, eine Idee zu haben**. Mit: *„Haa?“* **fragt** die **Mutter nach**.

Sequenz 9

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** zuerst **geradeaus, dann zu** ihrer **Tochter,** somit **ist die Aufmerksamkeit der Mutter auf** die **Tochter gerichtet**. Nachdem die Tochter nach ihrer Aussage: *„Mama, machst du da an Tis hin?“* auch ihre Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die Mutter erwidert das Lachen der Tochter nicht, als diese sie mit einem: *„hehi“* anlacht. Daraufhin **stützt** die **Mutter den Kopf auf die Faust und antwortet** ihrer **Tochter konkret** mit: *„Ja“*. Dann **beugt sich** die **Mutter zu** ihrer **Tochter, nimmt den Stift aus ihrer Hand und schaut auf das Blatt**. Es **wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen**.

Die Tochter lässt ihre Hand auf das Blatt fallen und fordert ihre Mutter zur Umsetzung durch eine Frage auf: *„Mama, machst du da an Tis hin?“.* Es wirkt, als würde sie nach Unterstützung fragen. Bei ihren letzten Worten schaut die Tochter ihre Mutter an, zieht die Schulter zum Kopf und lacht mit einem: *„hehi“.* Sie vermittelt den Eindruck, sich über ihre Idee zu freuen.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter vermittelt den Eindruck, eine Idee zu haben**, indem sie ihre Mutter mit: *„Mama, machst du da an Tis hin?“* zur Zeichenumsetzung auffordert. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 10

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter beugt sich ganz nah zu** ihrer **Tochter**, die die Handlungen der Mutter beobachtet**, sodass sich die Köpfe berühren**. Sie **vermittelt** dabei **den Eindruck, als wolle sie sich nähern**. Die Situation **wirkt vertraut**. Daraufhin **beginnt** die **Mutter zu zeichnen und reagiert** somit **auf die** vorige **Aufforderung der Tochter**. Dabei **stellt** sie ihrer **Tochter erneut eine Frage bezüglich** einer möglichen **Zeichenidee**, indem sie: *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“* fragt. Als Reaktion auf die Antwort der Tochter: *„Oja an Geburtstag feiern“* **hebt** die **Mutter den Kopf, saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein**: *„Hhh“***, zieht das Zeichenblatt näher heran, setzt den Stift wieder an und bestätigt** ihre **Tochter** mit: „*Jaaaa!“*. Dabei **vermittelt** sie **den Eindruck, sich über die Idee der Tochter zu freuen**.

Die Tochter schaut auf das Blatt, hebt die Hand vom Blatt und vermittelt damit den Eindruck, ihrer Mutter zum Zeichnen Platz zu machen und deren Handlungen zu beobachten. Auf die Frage der Mutter: *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“*, lässt die Tochter die Hand fallen, antwortet ihrer Mutter mit: *„Oja“* und nennt ihre Idee: *„an Geburtstag feiern“*. Damit reagiert sie auf die Frage der Mutter. Anschließend schaut die Tochter ihre Mutter an.

Obwohl die Tochter ihre Mutter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter fragt** die **Tochter nach ihrer Idee**, indem sie: *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“* sagt. Daraufhin antwortet die **Tochter** und **bringt** ihre **Idee ein**: *„Oja an Geburtstag feiern“*. Die **Mutter stimmt** mit: *„Hhh, Jaaaa!“* freudig **zu**. Zu diesem Zeitpunkt herrscht **wechselseitige Übereinstimmung**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 11

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter an,** während diese mit: *„an lustigen Geburtstag feiern“* ihre Idee wiederholt und nun auch die Mutter anschaut, **nickt und bestätigt** sie noch einmal mit einem lang gezogenen: *„Jaaa“.* **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** die **Tochter gerichtet**. Dadurch entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Mit: *„do mach ma den Tisch in der Mitte“* **ergänzt** die **Mutter ein Detail zur Umsetzung, schaut** dann **auf das Blatt und deutet mit** dem **Stift darauf**. Es **wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage und als wäre sie gedanklich bei der Idee der Tochter**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Außerdem **bezieht sich** die **Mutter dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Daraufhin **fügt** sie **ein weiteres Detail zur Umsetzung hinzu**, indem sie: *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“* **nachfragt** und **schaut dann** ihre **Tochter an**. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein und die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** die **Tochter gerichtet**. Die **Mutter bringt sich damit** erneut **in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Außerdem **bezieht sich** die **Mutter dabei mit ein**, indem sie wieder von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Dann **beginnt** die **Mutter zu zeichnen**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter schaut zuerst auf das Blatt, dann zu ihrer Mutter, wiederholt ihre Idee und fügt ein Detail hinzu: *„an lustigen Geburtstag feiern“*. Nach der Reaktion der Mutter: *„Jaaa, do mach ma den Tisch in der Mitte“* schaut die Tochter wieder auf das Blatt und rutscht näher zu ihrer Mutter. Es wirkt, als wolle sie sich der Mutter nähern. Als die Mutter während sie spricht mit dem Stift in der Hand mehrmals auf das Blatt deutet, verfolgt die Tochter die Handbewegungen der Mutter mit ihrem Blick und bestätigt ihre Mutter mit einem: *„Ja“*. Sie vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Tochter fügt** mit: *„an lustigen Geburtstag feiern“* ein **Detail hinzu**. Daraufhin **fügt** die **Mutter** mit: *„do mach ma den Tisch in der Mitte und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“* auch **Details** zu der Idee **hinzu**. **Mutter und Tochter sprechen über** ein **konkretes Ereignis**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

6.4.3 Analyse ID 79, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut U an, wirkt aufmerksam
-M schaut auf die Zeichenblätter und legt das oberste weg, legt den Stift weg und scheint, damit auf U zu reagieren
-M lächelt kurz, wirkt freundlich
-M schaut U an, bestätigt sie *„Mhm gut“* und nickt, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M schaut auf die Zeichenblätter und legt das oberste weg, legt den Stift weg und scheint, damit auf U zu reagieren

- **selbst überlegen**

-M richtet sich auf, fährt sich mit der Hand durch die Haare, schaut nach oben und wiederholt erneut die Aufgabenstellung *„Was schönes Klara, was lustiges“*, wirkt, als überlege sie selbst

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M fragt T nach Zeichenidee *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen
-M richtet sich ganz auf, stützt sich auf dem Tisch auf, ist leicht zu T gebeugt und stellt T eine Frage bezüglich Zeichenidee *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“*, wirkt interessiert und als wolle sie sich in die Aufgabe einbringen
-M fragt T nach Idee *„Na, follt da wos ein?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fragt T nach Zeichenidee *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen

-M schaut auf die zuvor weggelegte Zeichnung und legt sie ans Tischende, während sie den Unterschied zur vorigen Aufgabenstellung hervorhebt *„ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*
-M verschränkt die Arme vor der Brust, ihr Oberkörper ist zu T gedreht, sie schaut T permanent an und beschreibt dabei erneut mögliches Zeichenthema *„irgendwas wo...wo's schön is“*, wirkt aufmerksam und zugewandt
-M fragt T nach Idee *„Na, follt da wos ein?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen
-M richtet sich auf, fährt sich mit der Hand durch die Haare, schaut nach oben und wiederholt erneut die Aufgabenstellung *„Was schönes Klara, was lustiges“*, wirkt, als überlege sie selbst

- **auf das Kind reagieren**

-M neigt den Kopf seitlich nach hinten und antwortet T konkret *„Na nur mehr eines“*, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Antwort
-M spricht über die Zeichenblätter und über das Zeichnen nach der eigentlichen Aufgabenbearbeitung *„owa die därfst da sicha behalten die Blätter, donn kannst glei weida zeichnen“*, erweckt damit den Eindruck, auf T einzugehen
-M fragt nach *„hm?“*, erweckt den Eindruck, T nicht verstanden zu haben
-M bestätigt die Aussage der T *„Jo“*, wirkt, als reagiere sie auf T
-M fragt T nach Idee *„Na, follt da wos ein?“*, scheint, als wolle sie T zum Nachdenken anregen
-M fährt sich erneut durch die Haare und fragt nach *„Haa?“*, vermittelt den Eindruck, an der Idee der T interessiert zu sein
-M stützt den Kopf auf die Faust und antwortet T konkret *„Ja“*
-M beugt sich zu T, nimmt den Stift aus ihrer Hand und schaut auf das Blatt, wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen
-M beginnt zu zeichnen und reagiert auf die Aufforderung der T, stellt T erneut eine Frage bezüglich Zeichenidee *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“*
-M hebt den Kopf, saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein *„Hhh“*, zieht das Zeichenblatt näher heran, setzt den Stift wieder an und bestätigt T *„Jaaaa!“*, vermittelt den Eindruck, sich über die Idee der T zu freuen
-M schaut T an, nickt und bestätigt T *„Jaaa“*, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **Blickkontakt**

-mehrmals Blickkontakt zwischen M und T

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut wieder T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut immer noch T an, zieht den Kopf in den Nacken, hebt Augenbrauen und lächelt T an, wirkt aufmerksam, zugewandt und liebevoll
-M verschränkt die Arme vor der Brust, ihr Oberkörper ist zu T gedreht, sie schaut T permanent an und beschreibt dabei erneut mögliches Zeichenthema *„irgendwas wo...wo's schön is"*, wirkt aufmerksam und zugewandt
-M schaut T permanent an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut geradeaus, dann zu T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut T an, nickt und bestätigt T *„Jaaa"*, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M fügt ein weiteres Detail zur Umsetzung hinzu *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?"*, fragt nach, schaut dann T an, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein und die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M schaut immer noch T an, zieht den Kopf in den Nacken, hebt Augenbrauen und lächelt T an, wirkt aufmerksam, zugewandt und liebevoll
-M und T lächeln einander an, wirken einander freundlich zugewandt
-M beugt sich zu T, wirkt, als wolle sie sich nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben
-M verschränkt die Arme vor der Brust, ihr Oberkörper ist zu T gedreht, sie schaut T permanent an und beschreibt dabei erneut mögliches Zeichenthema *„irgendwas wo...wo's schön is"*, wirkt aufmerksam und zugewandt
-M lehnt sich nach vor und hat den Oberkörper T zugewandt, sagt, dass T bestimmt Idee hat *„Do follt da sicha wos ein!"*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen
-M richtet sich ganz auf, stützt sich auf dem Tisch auf, ist leicht zu T gebeugt und stellt T eine Frage bezüglich Zeichenidee *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?"*, wirkt interessiert und als wolle sie sich in die Aufgabe einbringen
-M spricht T mit Namen an
-M beugt sich ganz nah zu T, sodass sich die Köpfe berühren, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich nähern, wirkt vertraut

- **Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren**

-M wiederholt die Aufgabenstellung in ihren Worten *„Was lustiges oder was schönes"*

-M schaut auf die zuvor weggelegte Zeichnung und legt sie ans Tischende, während sie den Unterschied zur vorigen Aufgabenstellung hervorhebt *„ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*
-M verschränkt die Arme vor der Brust, ihr Oberkörper ist zu T gedreht, sie schaut T permanent an und beschreibt dabei erneut mögliches Zeichenthema *„irgendwas wo...wo's schön is“*, wirkt aufmerksam und zugewandt
-M richtet sich auf, fährt sich mit der Hand durch die Haare, schaut nach oben und wiederholt erneut die Aufgabenstellung *„Was schönes Klara, was lustiges“*, wirkt, als überlege sie selbst

- **sich selbst einbeziehen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*
-M richtet sich ganz auf, stützt sich auf dem Tisch auf, ist leicht zu T gebeugt und stellt T eine Frage bezüglich Zeichenidee *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“*, wirkt interessiert und als wolle sie sich in die Aufgabe einbringen
-M ergänzt ein Detail zur Umsetzung *„do mach ma den Tisch in der Mitte“*, schaut auf das Blatt und deutet mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage und als wäre sie gedanklich bei der Idee der T
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„do mach ma den Tisch in der Mitte“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„do mach ma den Tisch in der Mitte“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M fährt sich erneut durch die Haare und fragt nach *„Haa?“*, vermittelt den Eindruck, an der Idee der T interessiert zu sein

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M lehnt sich nach vor und hat den Oberkörper T zugewandt, sagt, dass T bestimmt Idee hat *„Do follt da sicha wos ein!“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen
-M bestätigt die Aussage der T *„Jo“*, wirkt, als reagiere sie auf T

-M hebt den Kopf, saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein *„Hhh“*, zieht das Zeichenblatt näher heran, setzt den Stift wieder an und bestätigt T *„Jaaaa!“*, vermittelt den Eindruck, sich über die Idee der T zu freuen
-M schaut T an, nickt und bestätigt T *„Jaaa“*, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **nachfragen**

-M fragt nach *„hm?“*
-M fragt nach *„hm?“*, erweckt den Eindruck, T nicht verstanden zu haben
-M fährt sich erneut durch die Haare und fragt nach *„Haa?“*, vermittelt den Eindruck, an der Idee der T interessiert zu sein
-M beginnt zu zeichnen und reagiert auf die Aufforderung der T, stellt T erneut eine Frage bezüglich Zeichenidee *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“*

- **das Kind einbeziehen**

-M lehnt sich nach vor und hat den Oberkörper T zugewandt, sagt, dass T bestimmt Idee hat *„Do follt da sicha wos ein!“*, vermittelt den Eindruck, T ermutigen zu wollen

- **Unterstützung anbieten**

-M stützt den Kopf auf die Faust und antwortet T konkret *„Ja“*

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„do mach ma den Tisch in der Mitte“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*

- **Detail hinzufügen**

-M ergänzt ein Detail zur Umsetzung *„do mach ma den Tisch in der Mitte“*, schaut auf das Blatt und deutet mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage und als wäre sie gedanklich bei der Idee der T
-M fügt ein weiteres Detail zur Umsetzung hinzu *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*, fragt nach, schaut dann T an, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein und die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M schaut auf die zuvor weggelegte Zeichnung und legt sie ans Tischende, während sie den Unterschied zur vorigen Aufgabenstellung hervorhebt *„ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M beugt sich zu T, nimmt den Stift aus ihrer Hand und schaut auf das Blatt, wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen
-M beginnt zu zeichnen und reagiert auf die Aufforderung der T, stellt T erneut eine Frage bezüglich Zeichenidee *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“*
-M hebt den Kopf, saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein *„Hhh“*, zieht das Zeichenblatt näher heran, setzt den Stift wieder an und bestätigt T *„Jaaaa!“*, vermittelt den Eindruck, sich über die Idee der T zu freuen
-M ergänzt ein Detail zur Umsetzung *„do mach ma den Tisch in der Mitte“*, schaut auf das Blatt und deutet mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage und als wäre sie gedanklich bei der Idee der T
-M fügt ein weiteres Detail zur Umsetzung hinzu *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*, fragt nach, schaut dann T an, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein und die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M beginnt zu zeichnen

- **Zufriedenheit mit der Idee ausdrücken**

-M hebt den Kopf, saugt die Luft mit einem hörbaren Laut ein *„Hhh“*, zieht das Zeichenblatt näher heran, setzt den Stift wieder an und bestätigt T *„Jaaaa!“*, vermittelt den Eindruck, sich über die Idee der T zu freuen
-M schaut T an, nickt und bestätigt T *„Jaaa“*, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

NONSCAFFOLDING

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M fragt nach *„Hmm?“* und lehnt sich wieder zurück, wirkt kurz abwesend und antwortet T nicht konkret auf Frage *„Was soll ich da zeichnen?“*
-M erwidert das Lachen der T nicht

- **gedanklich nicht bei der Aufgabe sein**

-M fragt nach *„Hmm?“* und lehnt sich wieder zurück, wirkt kurz abwesend und antwortet T nicht konkret auf Frage

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

Die Mutter in dieser Interaktion ist zu Beginn aufmerksam auf die Aufgabenerklärung der Untersuchungsleiterin und reagiert auch auf deren Aufforderung, indem sie die notwendigen Zeichenutensilien vorbereitet. Weiters zeigt sich, dass die Mutter in die Aufgabe involviert ist, indem sie selbst überlegt und sich auch im weiteren Verlauf der Interaktion immer wieder selbst in die Aufgabe einbezieht. Die Mutter geht sowohl am Anfang als auch gegen Ende der Aushandlungsphase darauf ein, dass die Aufgabe gemeinsam bearbeitet werden soll.

Die Mutter formuliert die Aufgabenstellung um und erklärt diese der Tochter zusätzlich dadurch, dass sie den Unterschied zur vorigen Aufgabenstellung hervorhebt. Dabei betont sie unterschiedliche Emotionszustände. Sie hält das Gespräch über eine mögliche Idee am Laufen, indem sie die Tochter nach deren Ideen fragt und sie dadurch zum Überlegen anregt. Die Aufmerksamkeit gegenüber ihrer Tochter zeigt die Mutter unter anderem dadurch, dass sie diese oft anschaut und somit häufiger Blickkontakt entsteht, auch wenn dieser nicht immer hergestellt wird. In einer Situation stellt die Mutter durch Berühren der Köpfe Körperkontakt her, sodass die Mutter dem Kind besonders liebevoll zugewandt scheint. Grundsätzlich verhält sich die Mutter ihrer Tochter gegenüber abwartend und beobachtend, obwohl auch ein Moment entsteht, in dem die Mutter kurz abwesend wirkt und damit gedanklich nicht bei der Aufgabe zu sein scheint. Prinzipiell bezieht die Mutter das Kind sehr in die Aufgabenbearbeitung ein und bestätigt und bestärkt das Kind, als dieses seine Ideenlosigkeit kundtut. Sie fragt nach und reagiert grundsätzlich auf das Kind in seinen Äußerungen, auch wenn sie das Lachen der Tochter einmal nicht erwidert. Weiters ist in einer der Sequenzen nicht ersichtlich, wie die Mutter auf das Anlächeln der Tochter reagiert, da die Mimik durch ihre Haltung nicht erkennbar ist.

Als das Kind um Hilfe bittet, sichert ihr die Mutter Unterstützung zu, obwohl sie noch nicht die Idee der Tochter kennt. Während sie der Bitte um Hilfe nachkommt, fragt die Mutter wieder nach und wirkt sehr an dem Einfall des Kindes interessiert. Nachdem die Tochter dann das Ereignis nennt, das ihr eingefallen ist, drückt die Mutter Freude über und Zufriedenheit mit der Idee aus und fügt Details hinzu. Mutter und Tochter sind somit gedanklich bei der Umsetzung, nachdem sie sich auf ein Thema geeinigt haben.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt und regt zum Überlegen an *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*
-M fragt T nach ihrer Idee, regt damit zum Überlegen an *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“*
-M formuliert die Frage um, regt erneut zum Überlegen an *„Na, follt da wos ein?“*
-M fragt T nach ihrer Idee *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach ihrer Idee fragt und regt zum Überlegen an *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*
-M wiederholt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*
-M regt zum Überlegen an *„irgendwas wo...wo’s schön is, hm?“*
-M bestärkt T beim Überlegen: *„Do follt da sicha wos ein!“*
-M fragt T nach ihrer Idee, regt damit zum Überlegen an *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“*
-M formuliert die Frage um, regt erneut zum Überlegen an *„Na, follt da wos ein?“*
-M regt zum Überlegen an *„Was schönes Klara, was lustiges“*

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-T bringt Idee ein *„Oja an Geburtstag feiern“*

- **Idee aufgreifen**

-M stimmt zu *„Hhh, Jaaaa!“*
-M fügt Details hinzu *„do mach ma den Tisch in der Mitte und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*

- **Detail hinzufügen**

-T fügt Detail hinzu *„an lustigen Geburtstag feiern“*
-M fügt Details hinzu *„do mach ma den Tisch in der Mitte und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M bestärkt T beim Überlegen: *„Do follt da sicha wos ein!“*

-M stimmt zu *„Hhh, Jaaaa!“*

- **auf das Kind bei Unschlüssigkeit und Ideenlosigkeit reagieren**

-M formuliert die Frage um, regt erneut zum Überlegen an *„Na, follt da wos ein?“*

- **Aufgabenstellung wiederholen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*

-M wiederholt die Aufgabenstellung und fragt nach *„irgendwas wo...wo’s schön is, hm?“*

- **über konkretes Ereignis sprechen**

-T bringt Idee ein *„Oja an Geburtstag feiern“*

-T fügt Detail hinzu *„an lustigen Geburtstag feiern“*

-M fügt Details hinzu *„do mach ma den Tisch in der Mitte und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*

-M und T sprechen über konkretes Ereignis (Geburtstag feiern)

- **Aufgabenstellung umformulieren**

-M wiederholt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*

- **andere Bezeichnung für Gefühlszustand verwenden**

-M wiederholt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*

- **nach Ereignis fragen**

-M regt zum Überlegen an *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…irgendwas wo...wo’s schön is, hm?“*

- **nachfragen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung und fragt nach *„irgendwas wo...wo’s schön is, hm?“*

-M fragt nach *„Haa?“*

- **Idee haben**

-T vermittelt den Eindruck, eine Idee zu haben *„Hhhhha“*

-T vermittelt den Eindruck, eine Idee zu haben *„Mama, machst du da an Tis hin?“*

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M hebt den Unterschied zu gegensätzlichen Gefühlszuständen hervor *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*

- **sich auf ein Ereignis einigen**

-M stimmt zu *„Hhh, Jaaaa!“*

-wechselseitige Übereinstimmung (Geburtstag feiern)

NONREMINISCING

- **keine Idee haben**

-T hat keine Idee *„Was soll ich da zeichnen?“*

-T hat keine Idee *„Mama, was soll ich zeichnen?“*

-T hat keine Idee *„mh-mh“*

- **sich wiederholen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung unverändert *„Was schönes Klara, was lustiges“*

- **Thema wechseln**

-T wechselt das Thema *„Alle Blätter muss ich noch verbrauchen?“*

- **vor Thema über das Zeichnen sprechen**

-M spricht über das Zeichnen *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Die Mutter beginnt diese Interaktion, indem sie der Tochter eine erste Einstiegsfrage stellt und sie somit zum Nachdenken anregt. Auch wenn die Mutter hier bereits das Thema Zeichnen anschneidet, regt sie dann durch ihre Nachfragen und durch ihre Frage nach einem Ereignis zum weiteren Überlegen an. Die Mutter wiederholt die Aufgabenstellung, formuliert sie um, spricht dabei über unterschiedliche Emotionszustände und bezeichnet diese auch auf verschiedene Arten. Allerdings wiederholt sich die Mutter hier

auch unverändert. Im weiteren Verlauf gibt die Tochter mehrmals zu verstehen, keine Idee zu haben und wechselt auch das Thema. Der Mutter gelingt es allerdings durch nochmaliges Nachfragen und Bestärken, auf die Ideenlosigkeit der Tochter adäquat zu reagieren, die dann auch unmittelbar danach äußert, einen Einfall zu haben.
Als die Tochter nun ihre Idee einbringt, wird diese von der Mutter freudig aufgegriffen und sie fügt auch weitere Details hinzu. So entsteht ein Gespräch über das von der Tochter eingebrachte konkrete Ereignis und Mutter und Tochter einigen sich somit auf ein Ereignis.

6.5 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 107

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Tochter-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 5 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 1 Minute und 29 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Tochter auf folgendes Ereignis: die Kindergartenfreundin hat zur Tochter gesagt, sie spuckt und deshalb war die Tochter traurig. Die Untersuchungsleiterin nennt den Namen der Tochter, sowie den Namen ihres Bruders, daher wurden diese aus Datenschutzgründen auf „Maria“ und „Johannes“ geändert. Die Tochter nennt außerdem noch den Namen ihrer Kindergartenfreundin, daher wurde auch dieser aus Datenschutzgründen auf „Beate“ geändert.

6.5.1 Tabellarische Darstellung ID 107 (negative Geschichte)

Scaffolding-Rating: 5
Geschlecht des Kindes: weiblich
Dauer der Aushandlungsphase: 1:29 Min.
Name der T geändert: Maria; Name des Bruders der T geändert: Johannes; Name der Kindergartenfreundin der T geändert: Beate

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 107 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	M und T sitzen an einem runden Tisch. M sitzt gegenüber der Kamera. T sitzt links von M. Links neben der Kamera sitzt Marias Bruder, Johannes (*nicht im Bild*). T sitzt ganz aufrecht, mit dem Oberkörper an den Tisch gelehnt. T hat beide Arme auf dem Tisch und schaut U an. M hat ihren rechten Ellenbogen auf den Tisch und ihr Gesicht auf der rechten Hand gestützt. M hat ihren Körper zu T gedreht, schaut sie an. Mit ihrer linken Hand hält M die Sessellehne von T, sodass ihr linker Arm ausgestreckt ist. U erklärt die Aufgabe: **„Es gibt in jeder Familie Zeiten die schön sind, wos allen gemeinsam gut is…“** M blickt U lächelnd	-sitzt ganz aufrecht -schaut U an -bewegt ihre Hand ganz leicht an der Stiftepackung, öffnet dabei leicht den Mund	-äußert sich unverständlich -hat Gesicht auf die Hand und den Ellbogen auf den Tisch gestützt, -Oberkörper zu T gedreht, hat den Arm auf der Lehne hinter T und schaut T an -schaut U lächelnd an -schaut auf den Tisch, dann wieder lächelnd	-M hat Gesicht auf die Hand und den Ellbogen auf den Tisch gestützt, Oberkörper zu T gedreht, hat den Arm auf der Lehne hinter T und schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M schaut U lächelnd an, wirkt aufmerksam -M schaut auf den Tisch, dann wieder lächelnd zu T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt zugewandt und liebevoll -M schaut prompt zu U, öffnet Mund und Augen weit, zieht die Augenbrauen hoch, wirkt freudig erstaunt -M zieht Augenbrauen zusammen und	

	kurz an, schaut auf den Tisch und dann lächelnd zu T. T bewegt ihre rechte Hand ganz leicht an der Stiftpackung und öffnet leicht den Mund. U fährt fort: **„…und es gibt Zeiten, da is es ganz schwierig, da streitet man und is bös aufeinander…“**. M schaut prompt zu U, öffnet den Mund, zieht die Augenbrauen hoch und öffnet die Augen weit. U ergänzt: **„…und jetzt zeichnet bitte, also überlegt gemeinsam, wo es ein Ereignis einfällt…“**. M zieht die Augenbrauen zusammen und verengt die Augen. U spricht weiter: **„…bei dem die Maria oder die Mama ganz wütend oder ganz traurig war…“** M schaut wieder zu T. Dann öffnet sie ganz weit den Mund und die Augen. Dann macht sie den langsam wieder zu und *sagt etwas Unverständliches, da U auch gerade spricht*.		zu T -schaut prompt zu U, öffnet Mund und Augen weit, zieht die Augenbrauen hoch -zieht Augenbrauen zusammen und verengt die Augen -schaut T an -öffnet Mund und Augen weit -macht den Mund langsam zu	verengt die Augen, wirkt konzentriert und vermittelt den Eindruck, zu überlegen -M schaut wieder T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M öffnet Mund und Augen weit, wirkt wieder freudig erstaunt --- -T sitzt ganz aufrecht und schaut U an, wirkt daher aufmerksam -T bewegt ihre Hand ganz leicht an der Stiftepackung, öffnet dabei leicht den Mund, wirkt sehr auf die Erklärung der U konzentriert --- -kein Blickkontakt	
2	U erklärt weiter: **„…und zeichnets das gemeinsam auf. Ja?…“**. T dreht den Kopf zu M, schaut sie kurz an und lässt den Blick dann wieder zu U schweifen. U spricht weiter: **„Und dann, 10 Minuten später komm ich wieder und Johannes, wir gehen daweil amal raus. Ok?“** M und T schauen zu dem Platz, wo Johannes sitzt. U fordert Johannes auf: **„Na komm!“** M bestätigt**: „Ja“**. U sagt: **„Sie können schon anfangen“**. M schaut kurz in die Kamera, dann schauen M und T einander an und M sagt: **„So!“**. M löst ihre Haltung. Johannes und U gehen kurz durchs Bild und verlassen den Raum.	❤🤚 -dreht Kopf zu M, schaut sie kurz an -schaut dann zu U -schaut zu dem Platz ihres Bruders -schaut M an	👄 -bestätigt U -äußert sich kurz ❤🤚 -schaut T immer noch an -schaut zu dem Platz ihres Sohnes -schaut kurz in die Kamera, dann zu T	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M schaut zu dem Platz ihres Sohnes, wirkt, als reagiere sie damit auf U, vermittelt den Eindruck, kurz abgelenkt zu sein -M bestätigt U -M schaut kurz in die Kamera, dann zu T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M äußert sich kurz, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein --- -T dreht den Kopf zu M, schaut sie kurz an -T schaut dann zu U, wirkt aufmerksam -T schaut auf den Platz ihres Bruders, wirkt, als reagiere sie damit auf U, vermittelt den Eindruck, kurz abgelenkt zu sein	

				-T schaut M an --- -M und T vermitteln den Eindruck, durch Johannes kurz abgelenkt zu sein	
3	M wiederholt: **„ganz traurig“**. M lehnt sich mit verschränkten Armen auf dem Tisch auf, mit Blickrichtung T und fährt fort: **„Wo warst…“**. T schaut auf das Zeichenblatt vor ihr, schürzt die Unterlippe und äußert sich gleichzeitig zur M: **„Mmmh…Ganz traurig“**. M löst ihren rechten Arm aus der Verschränkung, lehnt ihr Kinn auf die Faust der rechten Hand und fragt: **„Wann warstn ganz traurig?“**. T räuspert sich leise, atmet hörbar ein, zieht das Kinn kurz zur Brust und antwortet dann: **„Mmmh wie die…“**. T schlägt die Augen kurz zu M auf, schaut dann wieder auf das Blatt, schluckt, atmet wieder hörbar ein und erzählt weiter: **„…Beate zu mir gsagt hat, ich spuck“**. Danach dreht sie den Kopf zu M und die beiden schauen einander an. M fragt: **„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“**. Währenddessen nickt T so heftig mit dem Kopf, dass der Sessel kurz aufkippt.	👄 -überlegt -wiederholt die Aussage der M -räuspert sich leise und atmet hörbar ein -überlegt wieder -beginnt mit der Erklärung ihrer Idee -schluckt und atmet hörbar ein -fährt mit der Erklärung fort ❤👋 -schaut auf das Zeichenblatt -schürzt die Unterlippe -zieht das Kinn zur Brust -schlägt die Augen kurz zu M auf -schaut wieder auf das Blatt -schaut M an -nickt heftig	👄 -wiederholt Detail der Aufgabenstellung -beginnt nach Idee zu fragen -fragt nach möglichem vergangenen Ereignis -fragt nach, indem sie mögliche Details hinzufügt ❤👋 -lehnt sich mit verschränkten Armen auf den Tisch auf -löst Verschränkung auf, lehnt Kinn auf Faust -schaut T permanent an	-M wiederholt Detail der Aufgabenstellung und lehnt sich mit verschränkten Armen auf den Tisch auf, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein -M beginnt nach Idee zu fragen und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen -M löst Verschränkung auf, lehnt Kinn auf Faust und fragt nach möglichem vergangenen Ereignis, wirkt interessiert und anregend -zweimal Blickkontakt zwischen M und T -M fragt nach, indem sie mögliche Details hinzufügt, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind --- -T schaut auf das Zeichenblatt, schürzt die Unterlippe, überlegt und wiederholt die Aussage der M, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein -T räuspert sich leise und atmet hörbar ein, zieht das Kinn zur Brust, überlegt wieder und beginnt mit der Erklärung ihrer Idee -T schlägt die Augen kurz zu M auf, schaut wieder auf das Blatt, schluckt und atmet hörbar ein und fährt mit der Erklärung fort -T nickt heftig und bestätigt damit M	-M wiederholt die Aufgabenstellung -M beginnt nach Idee zu fragen -M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach möglichem vergangenen Ereignis fragt, regt zum Überlegen an -T beginnt Ereignis zu erzählen -T bringt Idee ein -M fragt nach -M fügt Details hinzu -M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen -M und T sprechen über konkretes Ereignis
4	M schaut T immer noch an, hebt kurz den Kopf und legt das Kinn jetzt auf den Handrücken der rechten Hand und fragt weiter:	👄 -antwortet M -atmet hörbar aus	👄 -fragt nach Detail des Ereignisses	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M legt das Kinn auf den Handrücken des	-M fragt nach Detail des Ereignisses

	„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…“. M schaut bei den letzten Worten auf das Blatt, hebt dann den Kopf, legt ihn leicht schief, hebt die Augenbrauen, schaut T wieder an und beendet den Satz: „**spuckst? Hast du sie gefragt?“**. T zieht währenddessen die Schultern nach oben, den Kopf ein und legt ihn auf ihre linke Schulter, schürzt die Lippen und antwortet: **„Ich hab sie gefragt und sie hat nein gsagt“**. M lässt den Blick über den Tisch schweifen und fragt nach: **„Hm?“**. T neigt den Kopf ganz nahe zum Tisch. M fragt weiter: **„Hat sie dir keine Antwort gebn?“**. M verfolgt T mit ihrem Blick, während diese noch immer mit den Stiften und der Packung hantiert, am Ende schaut M auf das Blatt. T atmet hörbar aus und haucht dabei: **„Hat mir keine Antwort gebn“**.	und antwortet M erneut hauchend ❤✋ -zieht Schultern nach oben, den Kopf ein und legt ihn auf die Schulter, schürzt die Lippen -neigt den Kopf ganz nahe zum Tisch -hantiert noch immer mit den Stiften und der Packung	-stellt ergänzende Frage -fragt nach -stellt eine weitere Frage ❤✋ -schaut T immer noch an -legt das Kinn auf den Handrücken des aufgestützten Arms -schaut auf das Blatt -hebt Kopf, legt ihn leicht schief und hebt die Augenbrauen -lässt Blick über den Tisch schweifen -verfolgt die Handlungen der T mit ihrem Blick -schaut dann auf das Blatt	aufgestützten Arms und fragt nach Detail des Ereignisses, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T -M schaut danach auf das Blatt, vermittelt den Eindruck, zu überlegen -M hebt Kopf, legt ihn leicht schief, hebt die Augenbrauen, schaut T wieder an und stellt ergänzende Frage, wirkt interessiert und aufmerksam -M lässt Blick über den Tisch schweifen und fragt nach, erweckt den Eindruck, T nicht verstanden zu haben -M stellt eine weitere Frage und verfolgt dann die Handlungen der T mit ihrem Blick, wirkt, als beobachte sie T und warte auf ihre Reaktion -T zieht Schultern nach oben, den Kopf ein und legt ihn auf die Schulter, schürzt die Lippen, vermittelt verlegenen, traurigen Eindruck -T antwortet der M -T neigt den Kopf ganz nahe zum Tisch und hantiert noch immer mit den Stiften und der Packung, atmet hörbar aus und antwortet M erneut hauchend, vermittelt verlegenen, traurigen Eindruck -kein Blickkontakt	-M stellt ergänzende Frage -T antwortet mit einem Detail des Ereignisses -M stellt eine weitere Frage -T wiederholt als Antwort die Frage der M -M und T sprechen über konkretes Ereignis
5	T schiebt die Stifte von sich weg, greift nach dem Blatt und fragt: **„Darf ich auch so einen…Boden da malen?“**. T fährt dabei mit der rechten Hand über das Blatt, schaut die Mutter kurz an und reibt sich danach mit der gleichen Hand die Nase. M meint dazu: **„So. Genau, also dann zeichnest amal…“**. Währenddessen löst sich M aus ihrer Position, greift mit der	👄 -stellt eine Frage bezüglich Umsetzung -ergänzt Satz der M ❤✋ -schiebt Stifte	👄 -äußert sich kurz -bestätigt und antwortet T ❤✋ -schaut noch immer auf das Blatt -löst sich aus voriger	-M schaut noch immer auf das Blatt, äußert sich kurz, bestätigt und antwortet T, scheint damit, auf die Frage der T zu reagieren -M drückt Zufriedenheit mit der Idee aus -M löst sich aus voriger Sitzposition, greift nach und schaut auf die Stifte, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein	-M stimmt voriger Idee der T zu

	rechten Hand zu den Stiften und richtet auch ihren Blick darauf. T verharrt mit der rechten Hand beim Gesicht, greift mit der anderen nach einem Stift und ergänzt: **„Den Boden“**.	weg und greift nach Blatt -fährt mit der Hand über das Blatt, schaut M kurz an und reibt sich die Nase -verharrt mit Hand im Gesicht, greift mit der anderen zu einem Stift	Sitzposition, greift nach und schaut auf die Stifte	-T schiebt die Stifte weg, greift nach dem Blatt und stellt eine Frage bezüglich Umsetzung, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein -T fährt mit der Hand über das Blatt, schaut M kurz an und reibt sich die Nase, wirkt, als würde sie über die Umsetzung nachdenken -T verharrt mit Hand im Gesicht, greift mit der anderen zu einem Stift und ergänzt Satz der M, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein -kein Blickkontakt	
6	T schaut kurz zu M, dann auf das Blatt. Währenddessen schaut M die ganze Zeit auf das Blatt, atmet tief ein und sagt: **„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“**. M und T schauen einander an und T unterbricht M: **„mmnnein an Boden…“**, dann senkt T ihren Blick auf das Blatt. M sagt: **„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild, ja?“**, nickt und senkt dabei kurz den Blick. M fährt fort: **„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“** und lässt den Blick zwischen T und Zeichenblatt mehrmals hin und her schweifen.	👄 -unterbricht M ❤🤚 -schaut kurz zu M -schaut auf das Blatt, dann wieder M an -schaut wieder auf das Blatt	👄 -spricht über die Umsetzung und das Ereignis -spricht über das Zeichnen -fragt nach -spricht über Umsetzung ❤🤚 -schaut auf das Blatt -atmet tief ein -schaut T an -nickt und schaut dann kurz auf das Blatt, dann wieder zu T -schaut zwischen T und Blatt hin und her	-M schaut auf das Blatt, atmet tief ein und spricht über die Umsetzung und das Ereignis, vermittelt den Eindruck, gedanklich für die Aufgabenumsetzung vorbereiten zu wollen -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M schaut T an, wirkt interessiert und als warte sie auf Reaktion der T -Blickkontakt zwischen M und T -M spricht über das Zeichnen, fragt nach, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu T, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M betont damit das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll -M bezieht sich dabei mit ein -M scheint nicht direkt auf die Aussage der T einzugehen -M spricht über Umsetzung und schaut zwischen T und Blatt hin und her, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgaben-	-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis -M spricht über Gefühl

				umsetzung einbeziehen zu wollen --- -T schaut kurz zu M -T schaut auf das Blatt, dann wieder M an und unterbricht M, wirkt, als wolle sie ihr Vorhaben umsetzen -T schaut wieder auf das Blatt	
7	T schaut zuerst geradeaus, dann auf das Blatt und sagt: **„Ich kann nicht…“**. T und M schauen einander an und während T mit der rechten Hand über das Blatt fährt, fragt sie: **„darf ich auch an Boden machen?“**. T nimmt einen Stift, wendet sich zum Blatt, öffnet ein Ende des Stiftes (*Stift hat 2 Spitzen mit unterschiedlichen Stärken*), fährt damit zum Zeichenblatt, stoppt die Bewegung ab und schließt den Stift wieder. M nickt und bestätigt: **„Ja natürlich!“**.	👄 -spricht über Problem -wiederholt ihre vorige Frage ❤👋 -schaut geradeaus, dann auf das Blatt -schaut M an -fährt mit der Hand über das Blatt -nimmt Stift, wendet sich zum Blatt, öffnet ein Ende des Stiftes, setzt zum Zeichnen an -stoppt Bewegung und schließt Stift	👄 -bestätigt und antwortet T ❤👋 -schaut T an -nickt	-M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M nickt, bestätigt und antwortet T, wirkt freundlich --- -T schaut geradeaus, dann auf das Blatt und spricht über Problem, vermittelt den Eindruck, Hilfe bei der Umsetzung zu brauchen -T schaut M an -T fährt mit der Hand über das Blatt und wiederholt ihre vorige Frage -T nimmt Stift, wendet sich zum Blatt, öffnet ein Ende des Stiftes und setzt zum Zeichnen an, wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen -T stoppt Bewegung und schließt Stift, vermittelt den Eindruck, die andere Stiftstärke verwenden zu wollen	
8	M schaut auf das Blatt und fährt fort: **„Du kannst alles malen wie du glaubst, Maria und ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst, okay?“**. Währenddessen schiebt M die Stifte zur Seite und streicht mit der rechten Hand über das Blatt. T dreht sich währenddessen zu M und sie schauen einander an. M fragt noch einmal nach: **„Ja?“**. T öffnet die an-	👄 -stimmt M zu ❤👋 -dreht sich zu M und schaut sie an -öffnet andere Seite des Stiftes, dreht sich zum	👄 -spricht über Möglichkeiten der Umsetzung -spricht T mit Namen an -spricht über Umsetzung -fragt nach -fragt erneut nach	-M schaut auf das Blatt und spricht über Möglichkeiten der Umsetzung, spricht T mit Namen an, vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben der T zur Umsetzung einzugehen -M fügt Aspekt der Wechselbeziehung im Hinblick auf Emotionen der T hinzu -M spricht über Umsetzung, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung	-M spricht erneut über Gefühl -M setzt dieses in Bezug zu Gefühlszustand der T -M fragt nach -wechselseitige Übereinstimmung

	dere Seite des Stiftes, dreht sich wieder zum Blatt, beginnt zu zeichnen und antwortet: **„Gut“**.	Blatt und beginnt zu zeichnen	❤✋ -schaut auf das Blatt -schiebt die Stifte zur Seite und streicht mit der Hand über das Blatt -schaut T an	einbeziehen zu wollen -M schiebt die Stifte zur Seite, streicht mit der Hand über das Blatt und fragt nach, vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der T zu warten -M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -Blickkontakt zwischen M und T -M fragt erneut nach, vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der T zu warten --- -T dreht sich zu M und schaut sie an -T öffnet die andere Seite des Stiftes, dreht sich zum Blatt, beginnt zu zeichnen und stimmt M zu	

Tabelle 6: Tabellarische Darstellung ID 107

6.5.2 Analyse ID 107, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter hat** ihr **Gesicht auf die Hand und den Ellbogen auf den Tisch gestützt,** ihr **Oberkörper** ist **zu** ihrer **Tochter gedreht,** sie **hat den Arm auf der Lehne hinter** ihrer **Tochter und schaut** sie **an**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist** demnach **auf** ihre **Tochter gerichtet**. Die **Mutter schaut** die **Untersuchungsleiterin lächelnd an**, als diese mit der Erklärung der Aufgabenstellung beginnt: *„Es gibt in jeder Familie Zeiten die schön sind, wos allen gemeinsam gut is…“* und **wirkt aufmerksam**. Sie **schaut auf den Tisch, dann wieder lächelnd zu** ihrer **Tochter**. Auch in diesem Moment **ist die Aufmerksamkeit der Mutter auf** ihre **Tochter gerichtet**. Außerdem **wirkt** sie **zugewandt und liebevoll**. Die **Mutter schaut prompt zu** der **Untersuchungsleiterin** als diese mit: *„…und es gibt Zeiten, da is es ganz schwierig, da streitet man und is bös aufeinander…“* die Erklärung ergänzt**, öffnet Mund und Augen weit, zieht die Augenbrauen hoch** und **wirkt** dadurch **freudig erstaunt**. Dann **zieht** sie die **Augenbrauen zusammen und verengt die Augen**. Sie **wirkt** dadurch **konzentriert und vermittelt den Eindruck, zu überlegen**. Die **Mutter schaut** danach **wieder** ihre **Tochter an** und ihre **Aufmerksamkeit ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. Die **Mutter öffnet Mund und Augen weit** und **wirkt wieder freudig erstaunt**.

Die Tochter sitzt ganz aufrecht und schaut die Untersuchungsleiterin an. Sie wirkt daher aufmerksam. Dann bewegt sie ihre Hand ganz leicht an der Stiftepackung, öffnet dabei leicht den Mund und wirkt sehr auf die Erklärung der Untersuchungsleiterin konzentriert. Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. Die Tochter dreht den Kopf zu ihrer Mutter, nachdem die Untersuchungsleiterin: *„…und zeichnets das gemeinsam auf. Ja?“* gesagt hat. Dabei

entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die Mutter schaut zu dem Platz ihres Sohnes und wirkt, als reagiere sie damit auf die Untersuchungsleiterin, die den Sohn zum Gehen auffordert: *„Johannes, wir gehen daweil amal raus. Ok? „Na komm!“*. Die Mutter vermittelt dadurch aber auch gleichzeitig den Eindruck, kurz abgelenkt zu sein. Die **Mutter bestätigt** daraufhin die **Untersuchungsleiterin** mit: *„Ja“*. Dann **schaut** sie **kurz in die Kamera, dann zu** ihrer **Tochter**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** die **Tochter gerichtet**. Dabei entsteht direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter äußert sich kurz**: *„So!“* und **vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein**.

Die Tochter dreht den Kopf zu ihrer Mutter und schaut sie kurz an. Danach schaut die Tochter dann zu der Untersuchungsleiterin und wirkt aufmerksam. Die Tochter schaut auf den Platz ihres Bruders und wirkt, als reagiere sie damit auf die Untersuchungsleiterin, die den Bruder zum Gehen auffordert: *„Johannes, wir gehen daweil amal raus. Ok? „Na komm!“*. Sie vermittelt dadurch auch den Eindruck, kurz abgelenkt zu sein. Dann schaut sie ihre Mutter an.

In dieser Sequenz vermitteln Mutter und Tochter den Eindruck, durch Johannes kurz abgelenkt zu sein.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter wiederholt** mit: *„ganz traurig“* ein **Detail der Aufgabenstellung und lehnt sich mit verschränkten Armen auf den Tisch auf**. Sie **vermittelt** damit **den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein**. Währenddessen **beginnt** die **Mutter** mit: *„Wo warst…“* **nach** einer möglichen **Idee zu fragen und scheint,** ihre **Tochter** damit **zum Nachdenken anregen zu wollen**. Die Tochter äußert sich gleichzeitig zu ihrer Mutter mit: *„Mmmh…Ganz traurig“*. Die **Mutter löst** ihre **Verschränkung auf, lehnt** ihr **Kinn auf** ihre **Faust und fragt nach** einem **möglichen vergangenen Ereignis**: *„Wann warstn ganz traurig?“*. Sie **wirkt interessiert und anregend**. Dabei entsteht **zweimal Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Als die Tochter mit: *„Mmmh wie die…Beate zu mir gsagt hat, ich spuck“* auf die Frage der Mutter antwortet, **fragt** die **Mutter nach, indem sie mögliche Details hinzufügt**: *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*. Sie **wirkt am**

Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung ihrer **Tochter**, die sie heftig nickend bestätigt und **vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter schaut auf das Zeichenblatt, schürzt die Unterlippe, überlegt und wiederholt die Aussage der Mutter: *„Mmmh…Ganz traurig“*. Sie vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein. Die Tochter räuspert sich leise und atmet hörbar ein, zieht das Kinn zur Brust, überlegt wieder und beginnt mit der Erklärung ihrer Idee: *„Mmmh wie die…“*. Sie schlägt die Augen kurz zu ihrer Mutter auf, schaut wieder auf das Blatt, schluckt, atmet hörbar ein und fährt mit der Erklärung fort: *„…Beate zu mir gsagt hat, ich spuck“*. Dabei nickt die Tochter heftig und bestätigt damit ihre Mutter.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Die **Mutter wiederholt** mit: *„ganz traurig“* **die Aufgabenstellung**. Sie **beginnt** mit: *„Wo warst…“* **nach** einer **Idee zu fragen**. Die **Mutter stellt** mit: *„Wann warstn ganz traurig?“* **eine Einstiegsfrage, indem sie** ihre **Tochter nach** einem **möglichen vergangenen Ereignis fragt** und **regt dadurch zum Überlegen an**. Die **Tochter beginnt** ein **Ereignis zu erzählen**: *„Mmmh wie die…Beate zu mir gsagt hat, ich spuck“* und **bringt** damit ihre **Idee ein**. Die **Mutter fragt** mit: *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“* **nach** und **fügt Details hinzu**. Sie **versichert sich** damit außerdem bei ihrer Tochter **bezüglich der Kompatibilität der Ideen**. **Mutter** und **Tochter sprechen** dabei **über** ein **konkretes Ereignis**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an,** ihre **Aufmerksamkeit ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. Sie **legt das Kinn auf den Handrücken des aufgestützten Arms und fragt** mit: *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“* **nach** einem **Detail des Ereignisses**. Sie **wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der Tochter**. Die **Mutter schaut danach auf das Blatt** und **vermittelt den Eindruck, zu überlegen**. Sie **hebt** ihren **Kopf, legt ihn leicht schief, hebt die Augenbrauen, schaut** ihre **Tochter wieder an und stellt** mit: *„Hast du sie gefragt?“* eine **ergänzende Frage**. Die Mutter **wirkt interessiert und aufmerksam**. Die Tochter zieht die

Schultern nach oben, schürzt die Lippen und antwortet mit: *„Ich hab sie gefragt und sie hat nein gsagt“*. Danach **lässt** die **Mutter** ihren **Blick über den Tisch schweifen und fragt nach**: *„Hm?“* und **erweckt** damit **den Eindruck,** ihre **Tochter nicht verstanden zu haben**. Die **Mutter stellt** mit: *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“* **eine weitere Frage und verfolgt dann die Handlungen der Tochter mit ihrem Blick**. Sie **wirkt, als beobachte sie** ihre **Tochter und warte auf ihre Reaktion**. Die Tochter antwortet indem sie die Frage der Mutter unverändert wiederholt: *„Hat mir keine Antwort gebn“*.

Die Tochter zieht ihre Schultern nach oben, den Kopf ein und legt ihn auf die Schulter, schürzt die Lippen und vermittelt einen verlegenen, traurigen Eindruck. Die Tochter antwortet der Mutter mit: *„Ich hab sie gefragt und sie hat nein gsagt“*. Danach neigt die Tochter den Kopf ganz nahe zum Tisch, hantiert noch immer mit den Stiften und der Packung, atmet hörbar aus und antwortet ihrer Mutter erneut hauchend: *„Hat mir keine Antwort gebn“*. Sie vermittelt einen verlegenen, traurigen Eindruck.

Es ent- bzw. besteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter fragt** mit: *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“* **nach** einem **Detail des Ereignisses**. Sie **stellt** eine **ergänzende Frage**: *„Hast du sie gefragt?“*. Die **Tochter antwortet mit einem Detail des Ereignisses**: *„Ich hab sie gefragt und sie hat nein gsagt“*. Die **Mutter stellt** daraufhin mit: *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“* **eine weitere Frage**. Die **Tochter wiederholt als Antwort die Frage der Mutter**: *„Hat mir keine Antwort gebn“*. **Mutter und Tochter sprechen** dabei **über** ein **konkretes Ereignis**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 5

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut noch immer auf das Blatt, äußert sich kurz** mit: *„So“*, **bestätigt und antwortet** ihrer **Tochter** mit: *„Genau, also dann zeichnest amal…“* und **scheint damit, auf die Frage der Tochter**: *„Darf ich auch so einen…Boden da malen?“* **zu reagieren**. Die **Mutter drückt** damit auch **Zufriedenheit mit der Idee aus**: *„So. Genau, also dann zeichnest amal…“*. Die **Mutter löst sich aus voriger Sitzposition, greift nach und schaut auf die Stifte** und **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein**.

Die Tochter schiebt die Stifte weg, greift nach dem Blatt und stellt eine Frage bezüglich der Umsetzung: *„Darf ich auch so einen…Boden da malen?“*. Sie vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein. Die Tochter fährt dabei mit der Hand über das Blatt, schaut ihre Mutter kurz an und reibt sich die Nase. Sie wirkt, als würde sie über die Umsetzung nachdenken. Dann verharrt die Tochter mit ihrer Hand im Gesicht, greift mit der anderen zu einem Stift und ergänzt mit: *„Den Boden“* den Satz der Mutter: *„So. Genau, also dann zeichnest amal…“*. Sie vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein.
Es ent- bzw. besteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Die **Mutter stimmt** mit: *„So. Genau, also dann zeichnest amal…“* der **vorigen Idee der Tochter zu**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 6
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter schaut auf das Blatt, atmet tief ein und spricht** mit: *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“.* **über die Umsetzung und das Ereignis**. Sie **vermittelt den Eindruck,** ihre Tochter und sich selbst **gedanklich für die Aufgabenumsetzung vorbereiten zu wollen**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Dann **schaut** die **Mutter** ihre **Tochter an**, als diese sie anschaut und mit: *„mmnnein an Boden…“* unterbricht. Sie **wirkt interessiert und als warte sie auf Reaktion der Tochter**. In dieser Situation entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter spricht über das Zeichnen**: *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“***, fragt nach**: *„ja?“***, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu** ihrer **Tochter**. Sie **bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter betont damit das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie *„wir“* sagt. Die Mutter scheint mit ihrer Äußerung nicht direkt auf die Aussage der Tochter: *„mmnnein an Boden…“* einzugehen. Die **Mutter spricht** mit: *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“* **über** die **Umsetzung und schaut zwischen** ihrer **Tochter und** dem **Blatt hin und her**. Sie **vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen**.

Die Tochter schaut kurz zu ihrer Mutter. Dann schaut sie auf das Blatt, dann wieder ihre Mutter an und unterbricht die Mutter mit: *„mmnnein an Boden…“*. Sie wirkt, als wolle sie ihr Vorhaben umsetzen. Die Tochter schaut wieder auf das Blatt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter wiederholt das von** ihrer **Tochter eingebrachte Ereignis**: *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*. Dann **spricht** die **Mutter über** das **Gefühl**: *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“*. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 7

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter an**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** ihre **Tochter gerichtet**. Die Tochter äußert sich mit: *„Ich kann nicht…“* und schaut dann ihre Mutter an. In diesem Moment entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die Tochter fragt die Mutter erneut: *„darf ich auch an Boden machen?“*. Die **Mutter nickt, bestätigt und antwortet** ihrer **Tochter** mit: *„Ja natürlich!“*. Sie **wirkt** dabei **freundlich**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter schaut geradeaus, dann auf das Blatt und spricht über ihr Problem: *„Ich kann nicht…“*. Sie vermittelt den Eindruck, Hilfe bei der Umsetzung zu brauchen. Die Tochter schaut ihre Mutter an. Sie fährt mit der Hand über das Blatt und wiederholt ihre vorige Frage: *„darf ich auch an Boden machen?“*. Die Tochter nimmt dann einen Stift, wendet sich zum Blatt, öffnet ein Ende des Stiftes und setzt zum Zeichnen an. Sie wirkt, als wäre sie bereit zu zeichnen. Dann stoppt die Tochter ihre Bewegung und schließt den Stift wieder. Sie vermittelt den Eindruck die andere Stiftstärke verwenden zu wollen.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut auf das Blatt und spricht** mit: *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria“* **über** die **Möglichkeiten der Umsetzung, spricht** dabei ihre **Tochter mit Namen an** und **vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben der Tochter zur Umsetzung einzugehen**. Dann **fügt** sie mit: *„und ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst“* einen **Aspekt der Wechselbeziehung im Hinblick auf** die **Emotionen der Tochter hinzu**. Damit **spricht** die **Mutter** auch **über** die **Umsetzung** und **vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen**. Die **Mutter schiebt die Stifte zur Seite, streicht mit der Hand über das Blatt und fragt** mit: *„okay?“* **nach** und **vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der Tochter zu warten**. Sie **schaut** ihre **Tochter an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit **auf** die **Tochter gerichtet**. Dabei entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Die **Mutter fragt** mit: *„Ja?“* **erneut nach** und **vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der Tochter zu warten**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Die Tochter dreht sich zu ihrer Mutter und schaut sie an. Sie öffnet die andere Seite des Stiftes, dreht sich zum Blatt, beginnt zu zeichnen und stimmt ihrer Mutter mit: *„Gut“* zu.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter spricht** mit: *„ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst“* **erneut über** das **Gefühl**. Die **Mutter setzt dieses in Bezug zu** dem **Gefühlszustand der Tochter**. Die **Mutter fragt** mit: *„ja?“* **nach**. Mutter und Tochter vermitteln dabei den Eindruck **wechselseitiger Übereinstimmung**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

6.5.3 Analyse ID 107, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut U lächelnd an, wirkt aufmerksam

-M schaut prompt zu U, öffnet Mund und Augen weit, zieht die Augenbrauen hoch, wirkt freudig erstaunt
-M zieht Augenbrauen zusammen und verengt die Augen, wirkt konzentriert und vermittelt den Eindruck, zu überlegen
-M öffnet Mund und Augen weit, wirkt wieder freudig erstaunt
-M bestätigt U *„Ja“*
-M äußert sich kurz *„So!“*, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein

- **selbst überlegen**

-M zieht Augenbrauen zusammen und verengt die Augen, wirkt konzentriert und vermittelt den Eindruck, zu überlegen
-M wiederholt Detail der Aufgabenstellung *„ganz traurig“* und lehnt sich mit verschränkten Armen auf den Tisch auf, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein
-M schaut danach auf das Blatt, vermittelt den Eindruck, zu überlegen *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M beginnt nach Idee zu fragen *„Wo warst…“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M löst Verschränkung auf, lehnt Kinn auf Faust und fragt nach möglichem vergangenen Ereignis *„Wann warstn ganz traurig?“*, wirkt interessiert und anregend

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M beginnt nach Idee zu fragen *„Wo warst…“* und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M löst Verschränkung auf, lehnt Kinn auf Faust und fragt nach möglichem vergangenen Ereignis *„Wann warstn ganz traurig?“*, wirkt interessiert und anregend

- **auf das Kind reagieren**

-M fragt nach, indem sie mögliche Details hinzufügt *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M legt das Kinn auf den Handrücken des aufgestützten Arms und fragt nach Detail des Ereignisses *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T

-M lässt Blick über den Tisch schweifen und fragt nach *„Hm?“*, erweckt den Eindruck, T nicht verstanden zu haben
-M stellt eine weitere Frage *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“* und verfolgt dann die Handlungen der T mit ihrem Blick, wirkt, als beobachte sie T und warte auf ihre Reaktion
-M schaut noch immer auf das Blatt, äußert sich kurz *„So“*, bestätigt und antwortet T *„Genau, also dann zeichnest amal…“*, scheint damit, auf die Frage der T zu reagieren
-M spricht über das Zeichnen *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*, fragt nach *„ja?“*, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu T, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein
-M nickt, bestätigt und antwortet T *„Ja natürlich!“*, wirkt freundlich
-M schaut auf das Blatt und spricht über Möglichkeiten der Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria“*, spricht T mit Namen an, vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben der T zur Umsetzung einzugehen

- **Blickkontakt**

-mehrmals Blickkontakt zwischen M und T

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M hat Gesicht auf die Hand und den Ellbogen auf den Tisch gestützt, Oberkörper zu T gedreht, hat den Arm auf der Lehne hinter T und schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut auf den Tisch, dann wieder lächelnd zu T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt zugewandt und liebevoll
-M schaut wieder T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut kurz in die Kamera, dann zu T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M hebt Kopf, legt ihn leicht schief, hebt die Augenbrauen, schaut T wieder an und stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam
-M stellt eine weitere Frage *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“* und verfolgt dann die Handlungen der T mit ihrem Blick, wirkt, als beobachte sie T und warte auf ihre Reaktion
-M schaut T an, wirkt interessiert und als warte sie auf Reaktion der T
-M spricht über das Zeichnen *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*, fragt nach *„ja?“*, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu T, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein

-M spricht über Umsetzung *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“* und schaut zwischen T und Blatt hin und her, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen
-M schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M nickt, bestätigt und antwortet T *„Ja natürlich!“*, wirkt freundlich

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M hat Gesicht auf die Hand und den Ellbogen auf den Tisch gestützt, Oberkörper zu T gedreht, hat den Arm auf der Lehne hinter T und schaut T an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet
-M schaut auf den Tisch, dann wieder lächelnd zu T, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet, wirkt zugewandt und liebevoll
-M öffnet Mund und Augen weit, wirkt wieder freudig erstaunt
-M nickt, bestätigt und antwortet T *„Ja natürlich!“*, wirkt freundlich
-M schaut auf das Blatt und spricht über Möglichkeiten der Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria“*, spricht T mit Namen an, vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben der T zur Umsetzung einzugehen

- **Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren**

-M wiederholt Detail der Aufgabenstellung *„ganz traurig“* und lehnt sich mit verschränkten Armen auf den Tisch auf, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein
-M spricht über das Zeichnen *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*, fragt nach *„ja?“*, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu T, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein

- **sich selbst einbeziehen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*
-M spricht über das Zeichnen *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*, fragt nach *„ja?“*, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu T, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein
-M bezieht sich dabei mit ein *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*

-M spricht über Umsetzung *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“* und schaut zwischen T und Blatt hin und her, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen
-M spricht über Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria und ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst“*, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M stellt eine weitere Frage *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“* und verfolgt dann die Handlungen der T mit ihrem Blick, wirkt, als beobachte sie T und warte auf ihre Reaktion
-M schaut T an, wirkt interessiert und als warte sie auf Reaktion der T
-M schiebt die Stifte zur Seite, streicht mit der Hand über das Blatt und fragt nach *„okay?“*, vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der T zu warten
-M fragt erneut nach *„Ja?“*, vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der T zu warten

- **Vorlieben des Kindes berücksichtigen**

-M nickt, bestätigt und antwortet T *„Ja natürlich!“*, wirkt freundlich
-M schaut auf das Blatt und spricht über Möglichkeiten der Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria“*, spricht T mit Namen an, vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben der T zur Umsetzung einzugehen

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M schaut noch immer auf das Blatt, äußert sich kurz *„So“*, bestätigt und antwortet T *„Genau, also dann zeichnest amal…“*, scheint damit, auf die Frage der T zu reagieren
-M nickt, bestätigt und antwortet T *„Ja natürlich!“*, wirkt freundlich
-M schaut auf das Blatt und spricht über Möglichkeiten der Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria“*, spricht T mit Namen an, vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben der T zur Umsetzung einzugehen

- **nachfragen**

-M fragt nach, indem sie mögliche Details hinzufügt *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M legt das Kinn auf den Handrücken des aufgestützten Arms und fragt nach Detail des Ereignisses *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T

-M hebt Kopf, legt ihn leicht schief, hebt die Augenbrauen, schaut T wieder an und stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam
-M lässt Blick über den Tisch schweifen und fragt nach *„Hm?“*, erweckt den Eindruck, T nicht verstanden zu haben
-M stellt eine weitere Frage *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“* und verfolgt dann die Handlungen der T mit ihrem Blick, wirkt, als beobachte sie T und warte auf ihre Reaktion
-M spricht über das Zeichnen *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*, fragt nach *„ja?“*, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu T, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein
-M schiebt die Stifte zur Seite, streicht mit der Hand über das Blatt und fragt nach *„okay?“*, vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der T zu warten
-M fragt erneut nach *„Ja?“*, vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion der T zu warten

- **das Kind einbeziehen**

-M schaut noch immer auf das Blatt, äußert sich kurz *„So“*, bestätigt und antwortet T *„Genau, also dann zeichnest amal…“*, scheint damit, auf die Frage der T zu reagieren

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*
-M betont damit das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*

- **Detail hinzufügen**

-M fragt nach, indem sie mögliche Details hinzufügt *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M schaut auf das Blatt, atmet tief ein und spricht über die Umsetzung und das Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich für die Aufgabenumsetzung vorbereiten zu wollen
-M spricht über Umsetzung *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“* und schaut zwischen T und Blatt hin und her, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M löst Verschränkung auf, lehnt Kinn auf Faust und fragt nach möglichem vergangenen Ereignis *„Wann warstn ganz traurig?“*, wirkt interessiert und anregend
-M fragt nach, indem sie mögliche Details hinzufügt *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung der T, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M schaut auf das Blatt, atmet tief ein und spricht über die Umsetzung und das Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich für die Aufgabenumsetzung vorbereiten zu wollen
-M spricht über Umsetzung *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“* und schaut zwischen T und Blatt hin und her, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen
-M fügt Aspekt der Wechselbeziehung im Hinblick auf Emotionen der T hinzu *„und ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst“*

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M schaut noch immer auf das Blatt, äußert sich kurz *„So“*, bestätigt und antwortet T *„Genau, also dann zeichnest amal…“*, scheint damit, auf die Frage der T zu reagieren
-M löst sich aus voriger Sitzposition, greift nach und schaut auf die Stifte, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M schaut auf das Blatt, atmet tief ein und spricht über die Umsetzung und das Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich für die Aufgabenumsetzung vorbereiten zu wollen
-M spricht über das Zeichnen *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*, fragt nach *„ja?“*, nickt und schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder zu T, bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein
-M spricht über Umsetzung *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“* und schaut zwischen T und Blatt hin und her, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen
-M schaut auf das Blatt und spricht über Möglichkeiten der Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria“*, spricht T mit Namen an, vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben der T zur Umsetzung einzugehen
-M spricht über Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst Maria und ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst“*, vermittelt den Eindruck, sich in die Aufgabenumsetzung einbeziehen zu wollen

- **Zufriedenheit mit der Idee ausdrücken**

-M drückt Zufriedenheit mit der Idee aus *„So. Genau, also dann zeichnest amal…“*

NONSCAFFOLDING

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M scheint nicht direkt auf die Aussage der T einzugehen T: *„mmnnein an Boden…“*, M: *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild, ja?“,*

- **gedanklich nicht bei der Aufgabe sein**

-M schaut zu dem Platz ihres Sohnes, wirkt, als reagiere sie damit auf U, vermittelt den Eindruck, kurz abgelenkt zu sein

-M und T vermitteln den Eindruck, durch Johannes kurz abgelenkt zu sein

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

Diese Mutter-Kind-Interaktion zeichnet sich besonders durch das Involviert-Sein der Mutter aus. Sie erweckt von Anfang an den Eindruck, gedanklich sehr bei der Aufgabenerklärung zu sein und selbst zu überlegen und verdeutlicht dies sehr stark mimisch. Bevor Mutter und Tochter zu überlegen beginnen, scheinen die beiden kurz von dem Bruder der Tochter abgelenkt und somit für einen Moment nicht bei der Aufgabe zu sein, bis dieser mit der Untersuchungsleiterin den Raum verlässt. Sobald die Erklärung beendet ist, regt die Mutter die Tochter mit ihrer Frage nach deren Idee zum Nachdenken an. Die Mutter wiederholt sowohl am Anfang als auch am Ende der Aushandlungsphase die Aufgabenstellung, bezieht die Tochter mit ein und hält somit auch ihre Teilnahme aufrecht.

Der Mutter gelingt es immer wieder, sich selbst einzubeziehen, unter anderem dadurch, dass sie den Bezug der von der Tochter geäußerten Idee zu ihren eigenen Gefühlen herstellt. Auch das Detail, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll, wird von der Mutter in den Vordergrund gerückt. Indem die Mutter auf das Kind und seine Äußerungen reagiert, vermittelt sie den Eindruck, sich gedanklich auf die Erzählung der Tochter einzulassen und auf sie einzugehen. Dieser Eindruck bleibt, selbst wenn eine Situation entsteht, in der die Mutter nicht direkt auf die Aussage der Tochter zu antworten scheint.

Insgesamt schaut die Mutter ihre Tochter häufig an, wodurch auch oft Blickkontakt entsteht, wobei es manchmal auch zu keinem kommt. Die Mutter wirkt ihrem Kind gegenüber durchwegs sehr aufmerksam und ihm während der gesamten Interaktion immer wieder freundlich zugewandt. Sie wartet die Reaktionen ihrer Tochter ab und erweckt so den Eindruck, ihr Zeit zum Nachdenken zu geben. Durch häufiges Nachfragen und das Hinzufügen von Details zu dem von der Tochter erzählten Ereignis scheint die Mutter sich versichern zu wollen, ob sie die Tochter richtig versteht und interpretiert. Somit entsteht ein angeregtes Gespräch über das konkrete Ereignis und die dazugehörigen Emotionen. Durch ihre Äußerungen bestätigt und bestärkt die Mutter ihr Kind und berücksichtigt dabei auch dessen Vorlieben. Mutter und Tochter einigen sich somit auf ein Ereignis und scheinen dann, gedanklich bei der Umsetzung zu sein, indem sie sich darüber noch unterhalten, bevor sie zu zeichnen beginnen.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M beginnt nach Idee zu fragen *„Wo warst…“*
-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach möglichem vergangenen Ereignis fragt *„Wann warstn ganz traurig?“*, regt zum Überlegen an

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach möglichem vergangenen Ereignis fragt *„Wann warstn ganz traurig?“*, regt zum Überlegen an

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-T bringt Idee ein *„…Beate zu mir gsagt hat, ich spuck“*

- **Idee aufgreifen**

-M fragt nach *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*

- **Detail hinzufügen**

-M fügt Details hinzu *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*
-T antwortet mit einem Detail des Ereignisses *„Ich hab sie gefragt und sie hat nein gsagt“*

-T wiederholt als Antwort die Frage der M *„Hat mir keine Antwort gebn“*
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M stimmt voriger Idee der T zu *„So. Genau, also dann zeichnest amal…“*
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*

- **Ideen abgleichen**

-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*

- **Aufgabenstellung wiederholen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung *„ganz traurig“*

- **Sicht des Kindes berücksichtigen**

-M fragt nach Detail des Ereignisses *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*
-M stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*
-M stellt eine weitere Frage *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“*
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*

- **über konkretes Ereignis sprechen**

-T bringt Idee ein *„…Beate zu mir gsagt hat, ich spuck“*
-M fragt nach *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*
-M und T sprechen über konkretes Ereignis (spucken)
-M fragt nach Detail des Ereignisses *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*
-M stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*
-T antwortet mit einem Detail des Ereignisses *„Ich hab sie gefragt und sie hat nein gsagt“*
-M stellt eine weitere Frage *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“*
-T wiederholt als Antwort die Frage der M *„Hat mir keine Antwort gebn“*

-M und T sprechen über konkretes Ereignis (spucken)
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*

- **nach Ereignis fragen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach möglichem vergangenen Ereignis fragt *„Wann warstn ganz traurig?“*, regt zum Überlegen an

- **nachfragen**

-M fragt nach *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*
-M fragt nach Detail des Ereignisses *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*
-M stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*
-M stellt eine weitere Frage *„Hat sie dir keine Antwort gebn?“*
-M fragt nach *„ja?“*

- **Idee haben**

-T beginnt Ereignis zu erzählen *„Mmmh wie die…“*

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie T nach möglichem vergangenen Ereignis fragt *„Wann warstn ganz traurig?“*, regt zum Überlegen an
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*
-M spricht über Gefühl *„Ich zeichne wie ich mich gefühlt hab“*
-M spricht erneut über Gefühl *„ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst“*
-M setzt dieses in Bezug zu Gefühlszustand der T *„ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab, wie du so traurig warst“*

- **sich auf ein Ereignis einigen**

-M stimmt voriger Idee der T zu *„So. Genau, also dann zeichnest amal…“*
-M wiederholt das von T eingebrachte Ereignis *„Dann zeichne ma wie du traurig heute warst, wie deine Kindergartenfreundin...“*
-wechselseitige Übereinstimmung (Kindergartenfreundin sagt, T spucke)

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Sobald die Untersuchungsleiterin die Erklärung der Aufgabenstellung geschlossen hat, beginnt die Mutter, das Kind nach dessen Idee zu fragen, indem sie Teile der Aufgabenstellung wiederholt. Durch ihr nochmaliges Fragen nach der Idee der Tochter fragt sie auch gleichzeitig nach einem konkreten vergangenen Ereignis und regt sie so zum Überlegen an. Sofort vermittelt die Tochter, eine Idee zu haben und bringt diese auch im Anschluss ein. Diese Idee wird von der Mutter durch eine Nachfrage aufgegriffen und parallel dazu bringt sie zusätzliche Details ein.

Nachdem die Tochter zu verstehen gibt, dass die Mutter vom gleichen Ereignis spricht, stellt die Mutter weitere Fragen zu dem Ereignis und fügt Details hinzu. Somit gleichen Mutter und Tochter ihre Ideen ab und sprechen über das konkrete vergangene Ereignis. Währendessen berücksichtigt die Mutter in ihren Äußerungen die Sicht des Kindes und spricht mit ihr über die zu dem Ereignis gehörigen Gefühle. Dabei setzt sie auch die Emotionen des Kindes in Bezug zu ihren eigenen. Mutter und Tochter einigen sich so auf ein Ereignis und die Tochter wird dabei von der Mutter dabei bestärkt und bestätigt.

6.6 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 22

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Sohn-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 1 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 1 Minute und 14 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Sohn auf kein Ereignis. Das Ende der Aushandlungsphase wurde deshalb an dieser Stelle festgelegt, da der Sohn von Anfang an zeichnet und sich danach auch kein produktives Gespräch über ein Thema ergibt. Da die Mutter den Namen des Sohnes nennt, wurde dieser aus Datenschutzgründen auf „Marcel“ geändert.

6.6.1 Tabellarische Darstellung ID 22 (negative Geschichte)

Scaffolding-Rating: 1
Geschlecht des Kindes: männlich
Dauer der Aushandlungsphase: 1:14 Min.
Name des S geändert: Marcel

Nr.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 22 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	*Die Videoaufzeichnung setzt verspätet ein. Somit ist der Beginn der Erklärung von U nicht festgehalten.* M und S sitzen an einem ovalen Couchtisch. M sitzt auf einer Couch gegenüber der Kamera, S sitzt in einem Winkel von 90° rechts von M auf einem eigenen Fauteuil. S hat den rechten Unterarm auf der Tischkante aufgelehnt und zeichnet mit dieser Hand auf dem obersten Blatt eines Zeichenpapierstapels vor sich. S hat die Zunge zwischen den Lippen und bewegt sie etwas. M hat den rechten Ellbogen auf ihrem rechten Knie und das Gesicht auf der Handfläche der rechten Hand aufgestützt, sodass die Finger ihre Wange bedecken. M hat den linken Unterarm auf ihren	-zeichnet auf dem Blatt vor sich -beim Zeichenauftrag der U hört S mit seiner bisherigen Zeichnung auf -lächelt und schaut M an	-atmet hörbar durch die Nase aus -stützt Kinn auf Hand -schaut zwischen U und Zeichenblatt vor S hin und her -schaut S an -lächelt S an	-M stützt Kinn auf Hand und wirkt dabei gelangweilt -M schaut U mehrmals an, vermittelt dabei den Eindruck, zuzuhören -M schaut S an, lächelt, atmet dabei hörbar durch die Nase aus, wirkt amüsiert über die Aufgabenstellung -Blickkontakt zwischen M und S -M und S lächeln einander an und scheinen sich über die Aufgabe zu amüsieren -S zeichnet während U spricht und wirkt dabei an der Aufgabe uninteressiert	

	linken Oberschenkel gelegt und schaut auf das Zeichenblatt vor S. U beginnt mit der Erklärung der Aufgabenstellung: **„Ob euch ein Ereignis einfällt, bei dem der Marcel oda die Mama“** M schaut nun U an. U fährt fort: **„sehr wütend oda sehr traurig warn“** M schaut jetzt S an, lächelt und atmet dabei hörbar durch die Nase aus. U spricht weiter: **„und zeichnets dieses Ereignis“**. S hört auf zu zeichnen, dreht den Kopf nun auch zu M und lächelt. S und M schauen und lächeln dadurch einander an.			-S hört beim Zeichenauftrag der U mit seiner bisherigen Zeichnung auf und wirkt damit erst richtig aufmerksam -S lächelt und schaut M an	
2	M weitet kurz die Augen, S dreht dann den Kopf wieder gerade und schaut auf sein Zeichenblatt und lächelt, bis er weiterzeichnet. M schließt danach die Augen, dreht den Kopf geradeaus und schaut wieder auf das Zeichenblatt hinunter. Dann wischt sie sich mit der rechten Hand über ihre rechte Gesichtshälfte, wobei sie Kopf und Oberkörper nach rechts legt und sagt: **„Pfau“**. S schaut kurz M an, dann wieder zurück. M streckt nun ihre linke Hand gerade über den Tisch und greift zuerst mit der linken, dann auch mit der rechten Hand zu den dort liegenden Blättern und sagt: **„I konn ned zeichna“**. Dabei hebt M mit der rechten Hand die obersten Zeichenblätter ein Stück hoch und zieht mit der linken die untersten heraus. Währenddessen schaut M die ganze Zeit auf die Zeichenblätter und sagt: **„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“**.	-lächelt noch kurz weiter -zeichnet weiter -schaut kurz M an -zeichnet weiter	-kommentiert die Aufgabenstellung -spricht über Problem mit der Umsetzung -fordert S auf, die Aufgabe zu befolgen -verwendet Kosenamen für S -verwendet das Wort „müssen“ -schließt die Augen, wischt mit der Hand über das Gesicht und lehnt Kopf und Körper seitlich -schaut auf und hantiert mit den Zeichenblättern	-M kommentiert die Aufgabenstellung und scheint damit verbal auszudrücken, dass die Aufgabe schwierig ist -M schließt Augen, wischt mit der Hand über das Gesicht und lehnt Kopf und Körper seitlich, wirkt, als betone sie damit die Schwierigkeit der Aufgabe -M spricht über Problem mit der Umsetzung und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen -M fordert S auf, die Aufgabe zu befolgen, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen -M verwendet Kosenamen für S -M verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M schaut auf und hantiert mit den Zeichenblättern und wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor -S zeichnet weiter auch wenn er kurz M anschaut und vermittelt dabei desinteressierten Eindruck -kein Blickkontakt	-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis

3	M stützt ihren rechten Ellbogen wieder auf das rechte Knie und den Kopf in die Hand. M zieht mit der linken Hand die hervorgeholten Blätter näher zu sich. S schaut auf Ms Hand. M schaut kurz auf S' Hand, legt die Hand kurz auf das Blatt vor S und sagt dabei: **„gemeinsam“**. S schaut nun wieder auf das Blatt vor sich. M schaut S kurz an, nimmt dann mit der linken Hand einen Stöpsel vom Tisch und bewegt die Hand damit zu dem Stift in S' Hand. Dabei schaut M auf ihre eigenen Handbewegungen. S zieht ruckartig seine rechte Hand mit dem Stift nach rechts oben und macht: **„mm“**. M schaut S kurz an und bewegt ihre rechte Hand wieder ein Stück zurück. S lehnt nun den Unterarm wieder auf den Tisch und lächelt kurz. Dann zwickt M den Stöpsel zwischen Zeige- und Mittelfinger der rechten Hand und greift nach den Zeichenblättern vor S. S schaut auf Ms Hand. M schaut S an, als dieser ihr den Stöpsel aus den Fingern nimmt. S bewegt nun den Stöpsel zu der Spitze seines Stiftes, schaut zwischen Ms Hand und seinem Zeichenblatt hin und her.	👄 -nicht interpretierbarer Laut ❤🤚 -schaut auf Ms Hand -zuckt weg, als M den Stöpsel zu seinem Stift bewegt -lächelt danach -beobachtet Ms Handbewegungen -nimmt M den Stöpsel aus der Hand, um den Stift selbst zu schließen. -schaut zwischen Ms Hand und seinem Zeichenblatt hin und her	👄 -ergänzt ihre vorige Aussage ❤🤚 -legt vor sich Zeichenblätter hin -schaut S an -bewegt den Stöpsel zu S' Stift -schaut S an	-M legt die Zeichenblätter vor sich selbst und vermittelt dabei den Eindruck, die Aufgabe auf sich zu beziehen -M ergänzt ihre vorige Aussage und betont das Detail der Aufgabestellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll -M schaut S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet -M bewegt den Stöpsel zu dem Stift des S und wirkt dabei, als wolle sie S den Stift zustöpseln, kommentiert dabei ihre Handlung nicht -M schaut S an, scheint damit auf Handlung des S zu reagieren --- -S schaut auf die Hand der M und wirkt, als überlege er kurz -S zuckt weg, als M ihm den Stift zustöpseln will, lächelt dann und wirkt, als fühle er sich dabei überlegen -S beobachtet die Handbewegungen der M und wirkt dadurch abgelenkt -S nimmt M den Stöpsel aus der Hand, um den Stift selbst zu schließen, vermittelt damit den Eindruck, selbstständig handeln zu wollen -S schaut zwischen der Hand der M und seinem Zeichenblatt hin und her und wirkt dabei irritiert --- -kein Blickkontakt	
4	Dann dreht M die Zeichenblätter vor S mit der rechten Hand um 90° und ein Stück weg. Dann schiebt sie die Zeichenblätter vor sich näher zu S hin und sagt: **„Zeichnest an zornigen Marcel?!“**. M dreht dabei den Oberkörper leicht nach links und greift mit ihrer linken Hand nach den	👄 -verneint Vorschlag der M -gibt geräuschvollen Ausruf von sich	👄 -stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag -nennt den Namen des S	-M stellt eine Frage, macht damit einen Vorschlag, nennt den Namen des S, vermittelt dadurch den Eindruck, sich beteiligen zu wollen -M lässt außer Acht, dass Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll	-M stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag, bevor sie zum Überlegen anregt

	Stiften links vor sich. M schiebt die Stiftepackung zweimal näher zu sich und ihr Blick folgt ihrer Bewegung. M stützt sich nun mit beiden Unterarmen auf ihre Oberschenkel und schaut auf den Tisch. S hat noch immer beide Hände auf dem Stift, schaut auch darauf, lächelt und sagt dabei: **„Nein…“**. S schließt nun den Stift, nimmt ihn in die linke Hand, zieht mit der rechten die Zeichenblätter zu sich und schaut darauf. S zieht die Augenbrauen zusammen und sagt: **„he“**. M dreht den Kopf leicht nach rechts, legt ihn schief und schaut auf die Zeichenblätter, die S zu sich zieht. S fährt fort: **„das brauch ich“**. S schaut Richtung M, streckt seine linke Hand mit dem Stift über den Tisch zu der Stiftepackung links vor M und steckt diesen hinein. Dabei verfolgt er mit dem Blick seine Bewegungen.	-äußert, dass er das Weggelegte benötigt ❤✋ -lächelt -zieht die Augenbrauen zusammen -nimmt wieder seine vorigen Zeichenblätter -gibt den Stift in die Packung	❤✋ -schiebt die Zeichenblätter zur Seite -schaut auf die Bewegungen des S	-M schiebt die Zeichenblätter zur Seite, wirkt, als wolle sie, dass S mit seiner bisherigen Zeichnung aufhört -M schaut auf die Bewegungen des S und scheint, nicht auf die Ablehnung ihres Vorschlags zu reagieren -S lächelt über den Vorschlag der M und wirkt dabei verlegen -S zieht die Augenbrauen zusammen, nimmt sich wieder seine vorigen Zeichenblätter, gibt geräuschvollen Ausruf von sich und äußert, dass er das Weggelegte benötigt, vermittelt durch Mimik, Gestik, Tonfall und Aussagen den Eindruck, verärgert zu sein -kein Blickkontakt	-M bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis -M spricht über das Zeichnen -M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand
5	M schiebt mit beiden Händen die Zeichenblätter vor sich ein Stück nach links und schaut dann darauf. M sagt: **„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“**. Dabei legt M ihre beiden Unterarme gekreuzt aufeinander. M schnupft einmal hörbar scharf durch die Nase auf, schleckt sich dann über die Lippen und schaut auf die Stifte. S greift mit der linken Hand mehrmals nach einem anderen Stift in der Packung und murmelt dabei: **„…die Braun… Du“**. S hebt dabei ruckartig den Kopf Richtung M, schaut dabei aber auf seinen Stift und redet weiter: **„kannst daweil schwarz nehmen“**. Währenddessen zieht S den Stift aus der Packung und nimmt ihn in beide Hände vor der Brust.	👄 -spricht über die Farben der Stifte -schlägt M eine Farbe vor ❤✋ -hantiert mit den Stiften in der Packung -deutet mit Kopf bei „du“ Richtung M	👄 -weist erneut auf die Aufgabe hin -verwendet das Wort „müssen“ -schnupft hörbar durch die Nase auf ❤✋ -schiebt mit beiden Händen die Zeichenblätter vor sich Richtung S - schleckt über die Lippen und schaut auf die Stifte	-M schiebt mit beiden Händen die Zeichenblätter vor sich Richtung S, vermittelt den Eindruck, S einbeziehen zu wollen -M weist erneut auf die Aufgabe hin und betont das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht -M wiederholt Aufgabenstellung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M schnupft hörbar durch die Nase auf, schleckt über die Lippen und schaut auf die Stifte, wirkt dabei, als überlege sie -M vermittelt durch ihre Handlungen	-M wiederholt sich

				aber planlosen Eindruck -S spricht über die Farben der Stifte und hantiert damit, schlägt M eine Farbe vor und deutet mit Kopf bei „du“ Richtung M und geht damit nicht auf die Aufforderung der M ein -kein Blickkontakt	
6	S schaut nun auf das Zeichenblatt vor sich. M verschränkt nun die Arme vor der Brust, die Ellbogen noch immer auf den Oberschenkeln, dreht den Kopf wieder leicht nach rechts, schaut Richtung S und sagt: **„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“**. S hält den Stift mit beiden Händen vor der Brust, schaut darauf und bewegt diesen. Dann schaut M S an, lehnt sich in seine Richtung und streckt das Kinn nach vorne. S dreht nun den Kopf Richtung M, schaut auf die Zeichenblätter vor M und streckt dabei das Kinn nach vorne. S sagt dabei: **„dann nimm was“**. S öffnet nun den Stift mit der rechten Hand und lässt den Stöpsel rechts von sich auf den Tisch fallen. Danach hält S den Stift wieder in beiden Händen, schaut dann darauf und fährt fort: **„was willstn zeichnen?“**. S schaut kurz Richtung M und macht: **„oi.“** Währenddessen nimmt S den Stift in die rechte Hand, schaut auf das Zeichenblatt vor sich und setzt den Stift an.	👄 -macht M einen Vorschlag -stellt M eine Frage -nicht interpretierbarer Laut ❤🖐 -streckt das Kinn nach vorne -schaut auf den Stift in seiner Hand und hantiert damit	👄 -weist erneut auf die Aufgabe hin -verwendet Kosenamen für S ❤🖐 -schaut Richtung S -beim Kosenamen schaut sie S an -schaut S an, lehnt sich in seine Richtung und streckt das Kinn nach vorne	-M weist erneut auf die Aufgabe hin und betont das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M verwendet Kosenamen für S und schaut ihn dabei an -M wiederholt Aufgabenstellung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M scheint nicht direkt auf die Aussage des S einzugehen -M schaut S an, lehnt sich in seine Richtung und streckt das Kinn nach vorne, sie wirkt dadurch, als würde sie überlegen und auf eine Antwort des S warten -S macht M einen Vorschlag und wirkt dabei durch seine Tonlage nörgelnd -S stellt M eine Frage, streckt das Kinn nach vorne und wirkt dabei, auch durch seine Tonlage, genervt und provokant -S schaut auf den Stift in seiner Hand, hantiert damit und wirkt abgelenkt -kein Blickkontakt	-M wiederholt sich -S reagiert mit Gegenfrage

7	M schaut nun auf das Zeichenblatt vor S und sagt: **„wenn du zornig bist“**. M schaut S kurz an, dann wieder hinunter und spricht weiter: **„ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“**. S schaut während M spricht die ganze Zeit auf sein Blatt, berührt das Blatt mit dem Stift, lächelt dann kurz und hebt den Stift vom Blatt. Dann schaut M wieder S an, schiebt den Unterkiefer etwas vor und zieht die Mundwinkel nach oben. Dann schaut M auf das Blatt vor sich, nimmt mit der linken Hand einen Stift und gibt ihn sich in die rechte. M verfolgt ihre Handbewegungen mit ihrem Blick.	-lächelt kurz -schaut die ganze Zeit auf sein Zeichenblatt	-antwortet S -wiederholt ihr Vorhaben -schaut S zwei mal kurz an -schiebt den Unterkiefer vor und zieht die Mundwinkel nach oben -schaut auf das Zeichenblatt vor sich, wechselt Stift zwischen den Händen, verfolgt ihre Handbewegungen mit ihrem Blick	-M antwortet konkret, schaut S an und wiederholt ihr Vorhaben -M bringt ihre vorige Idee noch einmal ein und berücksichtigt dabei nicht, dass S die Idee vorher abgelehnt hat -M schaut S an, schiebt den Unterkiefer vor und zieht die Mundwinkel nach oben, dabei wirkt M, als überlege sie -M schaut auf das Zeichenblatt vor sich, wechselt Stift zwischen den Händen und verfolgt ihre Handbewegungen mit ihrem Blick, sie wirkt dabei unbeholfen und ratlos -S lächelt kurz, als M den Vorschlag wiederholt und wirkt dabei verschmitzt -S schaut die ganze Zeit auf sein Zeichenblatt und wirkt dabei darauf konzentriert -kein Blickkontakt	-M wiederholt ihre vorige Idee unverändert -M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee
8	S dreht sich leicht mit dem Oberkörper und Kopf zu M, schaut aber dabei noch auf sein Blatt und sagt: **„na tu“**. S schaut nun auf Ms Hände, schiebt das Blatt vor sich ein Stück näher zu sich, zieht die Arme zum Körper und legt sie auf die Tischkante. S schaut nun auf das Blatt vor sich. M hält mit der linken Hand die Stiftepackung und schiebt mit der rechten den Stift ein Stück in die Packung hinein, während sie: **„I konn ned zeichna“** sagt. M lächelt nun und stößt dabei ein **„hm-hm“** durch die Nase aus. Dabei schaut M die ganze Zeit auf die Stifte.	-fordert M auf zu handeln -schaut kurz auf Ms Zeichenblatt, danach auf sein eigenes	-spricht erneut über Problem mit der Umsetzung -lacht und stößt dabei einen Laut durch die Nase aus -hält einen Stift in der Hand -schaut auf die Stifte	-M spricht erneut über Problem mit der Umsetzung und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen -M lächelt und stößt dabei einen Laut durch die Nase aus und wirkt dabei verlegen -M hält einen Stift in der Hand, vermittelt dadurch, dass sie damit aber nicht zeichnet, einen unbeholfenen Eindruck -S fordert M auf zu handeln und wirkt durch seine Tonlage genervt und provokant -kein Blickkontakt	
9	S schaut danach auf das Blatt vor M, legt den Kopf schief nach links, zieht die rechte Hälfte der Oberlippe hoch und sagt: **„dann zeich’ wos,**	-macht M einen Zeichenvorschlag	-wiederholt die Aufgabenstellung	-M hört auf zu lächeln, vermittelt den Eindruck, dass sie S zuhört -M wiederholt die Aufgabenstellung und	-S bringt Vorschlag ein -S bezieht sich

	zeichne a Haus oda irgendwas“. M lächelt währenddessen kurz, schaut dabei aber auf den Tisch. S schaut danach wieder auf sein Blatt, dreht dabei den Kopf gerade, neigt ihn leicht nach unten und setzt den Stift wieder an. M zieht den Stift, den sie noch immer mit der rechten Hand festhält wieder aus der Packung. Der Stift aus Ms rechter Hand fällt auf den Tisch, sie nimmt ihn erneut hoch und sagt: **„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“**. S schaut nun geradeaus auf den Tisch, setzt dabei den Stift wieder vom Blatt ab und hält ihn dann ruhig über dem Blatt. M fährt dabei fort: **„wo wir böse warn…mir foit zwoa nix ein…“**. Dabei steckt M den Stift wieder in die Packung, hat danach beide Hände noch länger bei der Packung und schaut auch darauf. M atmet scharf durch die Nase ein, dann stößt sie einen kehligen hörbaren Ton durch die Nase aus.	❤✋ -legt den Kopf schief und zieht eine Hälfte der Oberlippe hoch -schaut auf das Zeichenblatt vor M -schaut danach wieder auf seine Zeichnung -S schaut geradeaus und setzt den Stift vom Blatt ab	-erklärt die Aufgabenstellung -sagt, dass sie keine Idee hat -atmet scharf durch die Nase ein und stößt einen kehligen hörbaren Ton durch die Nase aus ❤✋ -lächelt noch kurz weiter -hört auf zu lächeln -gibt den Stift in die Packung zurück -schaut die ganze Zeit auf den Tisch	weist auf Missverständnis hin -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M erklärt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet und damit die Aufgabenstellung umformuliert -M bezieht sich dabei mit ein -M äußert, dass sie keine Idee dazu hat und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M gibt den Stift in die Packung zurück und vermittelt damit den Eindruck, selbst nicht zeichnen zu wollen -M schaut die ganze Zeit auf den Tisch, atmet scharf durch die Nase ein und stößt einen kehligen hörbaren Ton durch die Nase aus, wirkt damit ratlos und unbeholfen -S macht einen Zeichenvorschlag und vermittelt damit den Eindruck, die Aufgabe nicht verstanden zu haben -S legt den Kopf schief und zieht eine Hälfte der Oberlippe hoch, drückt damit, zusätzlich zu seiner immer noch nörgelnden Tonlage, mimisch aus, dass er genervt ist -S schaut geradeaus und setzt den Stift vom Blatt ab und vermittelt den Eindruck, dass er M zuhört -kein Blickkontakt	dabei auf kein konkretes Ereignis -M weist auf Missverständnis hin -M wiederholt die Aufgabenstellung -M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand -M hat keine Idee, regt damit nicht zum Überlegen an
10	*(6 Sek. Stille)* Währenddessen stützt sich M nun wieder mit dem rechten Ellbogen wieder auf das rechte Knie, das Gesicht in die Handfläche, legt die Finger dieser Hand an die Lippen und schaut S an. M bewegt dabei den kleinen Finger senk-	👄 -fordert M auf, auf seine Zeichnung zu schauen	❤✋ -schaut S an -stützt Kinn auf Hand, bewegt Finger über Lippen	-M schaut S an und wirkt, als warte sie auf Reaktion des S -M stützt Kinn auf Hand, bewegt Finger über Lippen, vermittelt damit den Eindruck, unbeteiligt zu sein	-M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

	recht über Lippen. S lächelt breit, dreht dann schwungvoll den Kopf zu M, schaut sie kurz an und zieht die Lippen noch immer lächelnd etwas zusammen. S senkt den Kopf zu seinem Blatt, lächelt immer noch, zeigt mit dem linken Zeigefinger auf das Blatt und sagt: **„Schau“**, womit er die Stille beendet. S schlägt die Augen von unten zu M auf und schaut sie noch einmal kurz an.	❤✋ -lächelt kurz -schaut M an -lächelt M an		-M erwidert das Lächeln des S nicht -kurzer Blickkontakt zwischen M und S --- -S lächelt M an, scheint damit die Stille zu überspielen -S fordert M auf, auf seine Zeichnung zu schauen, wirkt, als reagiere er nicht auf die vorhergehende Aussage der M und scheint von der Stille ablenken zu wollen --- -es herrscht 6 Sek. Stille, in der M und S ratlos wirken	

Tabelle 7: Tabellarische Darstellung ID 22

6.6.2 Analyse ID 22, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter stützt ihr Kinn auf ihre Hand und wirkt dabei gelangweilt. Die **Mutter schaut** die **Untersuchungsleiterin**, während diese die Aufgabenstellung erklärt, **mehrmals an** und **vermittelt dabei den Eindruck, zuzuhören**. Als die Untersuchungsleiterin: *„bei dem der Marcel oda die Mama sehr wütend oda sehr traurig warn“* sagt, **schaut** die **Mutter** ihren **Sohn an, lächelt, atmet dabei hörbar durch die Nase aus** und **wirkt** dadurch **über die Aufgabenstellung amüsiert**. Der Sohn hört zu zeichnen auf und schaut seine Mutter ebenfalls an. Dadurch entsteht direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Die beiden **lächeln einander** dabei **an und scheinen sich über die Aufgabe zu amüsieren**.

Der Sohn zeichnet während die Untersuchungsleiterin spricht und wirkt dabei an der Aufgabe uninteressiert. Beim Zeichenauftrag der Untersuchungsleiterin: *„und zeichnets dieses Ereignis“* hört der Sohn mit seiner bisherigen Zeichnung auf und wirkt damit erst richtig aufmerksam. Dann lächelt der Sohn und schaut seine Mutter an.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter kommentiert mit: *„Pfau“* die Aufgabenstellung und scheint damit verbal auszudrücken, dass die Aufgabe schwierig ist. Sie schließt die Augen, wischt mit der Hand über das Gesicht und lehnt Kopf und Körper seitlich. Es wirkt, als betone sie damit zusätzlich die Schwierigkeit der Aufgabe. Die Mutter spricht über das Problem mit der Umsetzung und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen, indem sie: *„I konn ned zeichna“* hinzufügt. Die **Mutter fordert** dann ihren **Sohn auf, die Aufgabe zu befolgen**, indem sie: *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“* sagt und **wirkt** damit**, als wolle sie** ihren **Sohn zur Teilnahme bewegen**. Dabei **verwendet** die **Mutter** einen **Kosenamen für** ihren **Sohn**. Die Mutter verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**.

Sie **bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Die **Mutter schaut auf und hantiert mit den Zeichenblättern und wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für** ihren **Sohn vor**.
Der Sohn zeichnet weiter auch wenn er kurz seine Mutter anschaut. Er vermittelt dabei einen desinteressierten Eindruck.
Es ent- bzw. besteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter spricht mit ihrem Sohn mit: *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“* über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis.

Sequenz 3
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die Mutter legt die Zeichenblätter vor sich selbst und vermittelt dabei den Eindruck, die Aufgabe auf sich zu beziehen. Allerdings **betont** die **Mutter** dabei **das Detail der Aufgabestellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll**, indem sie **ihre vorige Aussage** um ein: *„gemeinsam“* **ergänzt**. Die **Mutter schaut** ihren **Sohn** kurz **an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** ihren **Sohn gerichtet**. Sie bewegt den Stöpsel zu dem Stift des Sohnes und es wirkt dabei, als wolle sie ihrem Sohn den Stift zustöpseln. Der Sohn zieht ruckartig den Stift weg, da die Mutter ihre Handlung dabei nicht kommentiert. Die **Mutter schaut** ihren **Sohn an,** als dieser ihr den Stöpsel wegnimmt und **scheint damit auf** die **Handlung des Sohnes zu reagieren**.
Der Sohn schaut auf die Hand der Mutter und wirkt dadurch**,** als überlege er kurz. Der Sohn zuckt weg, als die Mutter ihm den Stift zustöpseln will und lächelt dann. Er wirkt, als fühle er sich dabei überlegen. Der Sohn beobachtet die Handbewegungen der Mutter, als diese den Stöpsel des Stiftes zwischen ihre Finger zwickt und nach den Zeichenblättern vor ihrem Sohn greift, und wirkt dadurch abgelenkt. Danach nimmt der Sohn der Mutter den Stöpsel aus der Hand, um den Stift selbst zu schließen. Er vermittelt damit den Eindruck, selbstständig handeln zu wollen. Der Sohn schaut anschließend zwischen der Hand der Mutter und seinem Zeichenblatt hin und her und wirkt dabei irritiert.
Obwohl die Mutter ihren Sohn kurz anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter stellt** dem Sohn mit: *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“* **eine Frage, macht damit einen Vorschlag, nennt den Namen des Sohnes** und **vermittelt dadurch den Eindruck, sich beteiligen zu wollen**. Die Mutter lässt dabei außer Acht, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll. Sie **schiebt die Zeichenblätter**, auf denen der Sohn bisher gezeichnet hat, **zur Seite**. Dabei **wirkt** es**, als wolle sie, dass** ihr **Sohn mit seiner bisherigen Zeichnung aufhört**. Die Mutter schaut auf die Bewegungen des Sohnes und scheint, damit nicht auf die Ablehnung ihres Vorschlags zu reagieren, als dieser mit einem, durch ein schelmisches verlegenes Lächeln unterstütztes: *„Nein…“* auf ihren Vorschlag reagiert.

Der Sohn lächelt über den Vorschlag der Mutter: *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“* und wirkt dabei verlegen. Als der Sohn bemerkt, dass die Mutter seine Zeichnung weg geschoben hat, zieht der Sohn die Augenbrauen zusammen, nimmt sich wieder seine vorigen Zeichenblätter, gibt geräuschvollen Ausruf: *„he“* von sich und äußert mit: *„das brauch ich“*, dass er das Weggelegte benötigt. Er vermittelt durch Mimik, Gestik, Tonfall und Aussagen den Eindruck, verärgert zu sein.

Auch in dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die Mutter stellt ihrem Sohn eine Frage und macht damit einen Vorschlag: *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“*, bevor sie zum Überlegen anregt. Sie bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis und spricht schon über das Zeichnen. Die **Mutter verwendet** dabei mit: *„zornig“* **eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand**.

Sequenz 5

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schiebt mit beiden Händen die Zeichenblätter vor sich Richtung Sohn,** wodurch sie **den Eindruck vermittelt, ihn einbeziehen zu wollen**. Danach **weist** die **Mutter erneut** mit: *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“* **auf die Aufgabe**

hin und betont gleichzeitig **das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Die Mutter verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht. Die Mutter wiederholt damit die Aufgabenstellung nahezu unverändert und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Daraufhin **schnupft** die **Mutter hörbar durch die Nase auf, schleckt über die Lippen und schaut auf die Stifte**. **Dabei wirkt** es**, als überlege sie**. Die Mutter vermittelt durch ihre Handlungen aber trotzdem einen eher planlosen Eindruck.

Der Sohn spricht über die Farben der Stifte: *„…die Braun…“* und hantiert damit, schlägt der Mutter eine Farbe vor: *„du kannst daweil schwarz nehmen“* und deutet mit dem Kopf bei „du“ Richtung Mutter. Damit geht er nicht auf die Aufforderung der Mutter: *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“* ein.

Auch in dieser Sequenz entsteht zwischen Mutter und Sohn kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter wiederholt sich, indem sie: *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“* anmerkt.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter** antwortet auf den Vorschlag des Sohnes, indem sie **erneut auf die Aufgabe hinweist**: *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*. Dabei **betont** sie **das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem *„wir“* sagt. Hierbei **verwendet** die **Mutter** auch wieder einen **Kosenamen für** ihren **Sohn und schaut ihn dabei an**. Die Mutter wiederholt mit: *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“* die Aufgabenstellung nahezu unverändert und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Die Mutter scheint mit ihrer Äußerung nicht direkt auf die Aussage des Sohnes: *„du kannst daweil schwarz nehmen“* einzugehen. Die **Mutter schaut** ihren **Sohn an, lehnt sich in seine Richtung und streckt das Kinn nach vorne**. **Sie wirkt dadurch, als würde sie überlegen und auf eine Antwort des Sohnes warten**.

Der Sohn macht seiner Mutter einen Vorschlag: *„dann nimm was“* und wirkt dabei durch seine Tonlage nörgelnd. Er stellt der Mutter anschließend eine Frage: *„was willstn zeichnen?“*, streckt das Kinn nach vorne und wirkt dabei, auch durch seine Tonlage, genervt und provokant. Der Sohn schaut auf den Stift in seiner Hand, hantiert damit und wirkt dadurch von der eigentlichen Aufgabe abgelenkt.
Auch in dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Die Mutter wiederholt sich lediglich indem sie erneut sagt: *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*. Der **Sohn reagiert** auf die Aussage seiner Mutter **mit** einer **Gegenfrage**: *„was willstn zeichnen?“*.

Sequenz 7
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter, antwortet** ihrem Sohn auf seine Frage: *„was willstn zeichnen?“* **konkret** mit: *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“,* **schaut ihn an und wiederholt** damit **ihr Vorhaben**. Die Mutter bringt somit ihre vorige Idee noch einmal ein und berücksichtigt dabei nicht, dass ihr Sohn die Idee vorher abgelehnt hat. Sie **schaut** ihren **Sohn** erneut **an, schiebt den Unterkiefer vor und zieht die Mundwinkel nach oben**. **Dabei wirkt** die **Mutter, als überlege sie**. Sie schaut auf das Zeichenblatt vor sich, wechselt den Stift zwischen den Händen und verfolgt ihre Handbewegungen mit ihrem Blick. Sie wirkt dabei unbeholfen und ratlos.
Der Sohn lächelt kurz, als die Mutter den Vorschlag wiederholt: *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“* und wirkt dabei verschmitzt. Er schaut die ganze Zeit auf sein Zeichenblatt und wirkt dabei darauf konzentriert.
In dieser Sequenz entsteht wieder kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter wiederholt ihre vorige Idee noch einmal unverändert, indem sie: *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“* sagt. Die Mutter beharrt demnach auch nach der Ablehnung des Sohnes auf ihrer Idee.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Scaffolding identifiziert werden können.

Auf die provokant wirkende Aufforderung des Sohnes: *„na tu“* reagiert die Mutter, indem sie den Stift, den sie in der Hand hält, wieder ein Stück weit in die Packung schiebt und mit: *„I konn ned zeichna“* erneut über das Problem mit der Umsetzung spricht. Sie scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen. Die Mutter lächelt und stößt dabei einen Laut durch die Nase aus: *„hm-hm“* und wirkt dabei verlegen. Zusätzlich dazu hält sie einen Stift in der Hand und vermittelt dadurch, dass sie damit aber nicht zeichnet, einen unbeholfenen Eindruck.

Der Sohn fordert seine Mutter auf zu handeln: *„na tu“* und wirkt durch seine Tonlage genervt und provokant.

Auch hier entsteht kein direkter Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 9

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter hört auf zu lächeln** als ihr Sohn spricht: *„dann zeich’ wos, zeichne a Haus oda irgendwas“*. Sie **vermittelt** damit **den Eindruck, dass sie** ihm **zuhört**. Die **Mutter wiederholt die Aufgabenstellung und weist** damit ihren Sohn **auf** ein **Missverständnis hin**: *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie *„wir“* sagt. Die **Mutter erklärt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet und damit die Aufgabenstellung umformuliert**: *„wo wir böse warn…“*. Die **Mutter bezieht sich dabei** erneut **mit ein**, indem sie *„wir“* sagt. Sie äußert, dass sie keine Idee dazu hat: *„mir foit zwoa nix ein…“* und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Die Mutter gibt den Stift in die Packung zurück und vermittelt damit den Eindruck, selbst nicht zeichnen zu wollen. Sie schaut die ganze Zeit auf den Tisch, atmet scharf durch die Nase ein und stößt einen kehligen hörbaren Ton durch die Nase aus. Damit wirkt sie ratlos und unbeholfen.

Der Sohn macht einen Zeichenvorschlag: *„dann zeich' wos, zeichne a Haus oda irgendwas“* und vermittelt damit den Eindruck, die Aufgabe nicht verstanden zu haben. Dabei legt er den Kopf schief und zieht eine Hälfte der Oberlippe hoch. Er drückt damit, zusätzlich zu seiner immer noch nörgelnden Tonlage, mimisch aus, dass er genervt ist. Der Sohn schaut dann geradeaus und setzt den Stift vom Blatt ab als seine Mutter spricht: *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn, wo wir böse warn…mir foit zwoa nix ein…“* und vermittelt damit den Eindruck, dass er der Mutter zuhört.
Hier entsteht wieder kein direkter Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Der **Sohn bringt** mit: *„dann zeich' wos, zeichne a Haus oda irgendwas“* einen **Vorschlag ein**. Er bezieht sich dabei aber auf kein konkretes Ereignis. Die **Mutter weist** mit: *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“* **auf** ein **Missverständnis hin**. Sie **wiederholt** damit **die Aufgabenstellung**. Die **Mutter verwendet** mit: *„wo wir böse warn“* **eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand**. Die Mutter hat selbst keine Idee und regt damit nicht zum Überlegen an.

Sequenz 10
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter schaut** ihren **Sohn an und wirkt, als warte sie auf** eine **Reaktion des Sohnes**. Sie stützt ihr Kinn auf ihre Hand, bewegt einen Finger über ihre Lippen und vermittelt damit den Eindruck, unbeteiligt zu sein. Die Mutter erwidert das Lächeln des Sohnes nicht, als dieser sie breit anlächelt und sie anschaut. Dabei entsteht **kurzer Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**.
Der Sohn lächelt seine Mutter an, womit er die Stille zu überspielen scheint. Der Sohn fordert mit: *„Schau“* seine Mutter auf, auf seine Zeichnung zu schauen, wirkt, als reagiere er aber nicht auf die vorhergehende Aussage der Mutter: *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn…wo wir böse warn“* und scheint damit von der Stille ablenken zu wollen.
In dieser Sequenz herrscht sechs Sekunden Stille, in der Mutter und Sohn ratlos wirken.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Mutter und Sohn einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen.

6.6.3 Analyse ID 22, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut U mehrmals an, vermittelt dabei den Eindruck, zuzuhören
-M schaut S an, lächelt, atmet dabei hörbar durch die Nase aus, wirkt amüsiert über die Aufgabenstellung
-M und S lächeln einander an und scheinen sich über die Aufgabe zu amüsieren

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M schaut auf und hantiert mit den Zeichenblättern und wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor

- **selbst überlegen**

-M schnupft hörbar durch die Nase auf, schleckt über die Lippen und schaut auf die Stifte, wirkt dabei, als überlege sie
-M schaut S an, lehnt sich in seine Richtung und streckt das Kinn nach vorne, sie wirkt dadurch, als würde sie überlegen und auf eine Antwort des S warten
-M schaut S an, schiebt den Unterkiefer vor und zieht die Mundwinkel nach oben, dabei wirkt M, als überlege sie

- **auf das Kind reagieren**

-M schaut S an, scheint damit auf Handlung des S zu reagieren
-M antwortet konkret, schaut S an und wiederholt ihr Vorhaben *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*
-M wiederholt die Aufgabenstellung und weist auf Missverständnis hin *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*

- **Blickkontakt**

-Blickkontakt zwischen M und S
-kurzer Blickkontakt zwischen M und S

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M schaut S an, lächelt, atmet dabei hörbar durch die Nase aus, wirkt amüsiert über die Aufgabenstellung
-M schaut S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet
-M schaut S an, scheint damit auf Handlung des S zu reagieren
-M verwendet Kosenamen für S und schaut ihn dabei an *„Mausä“*
-M schaut S an, lehnt sich in seine Richtung und streckt das Kinn nach vorne, sie wirkt dadurch, als würde sie überlegen und auf eine Antwort des S warten
-M antwortet konkret, schaut S an und wiederholt ihr Vorhaben *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*
-M schaut S an, schiebt den Unterkiefer vor und zieht die Mundwinkel nach oben, dabei wirkt M, als überlege sie
-M hört auf zu lächeln, vermittelt den Eindruck, dass sie S zuhört
-M schaut S an und wirkt, als warte sie auf Reaktion des S

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M schaut S an, lächelt, atmet dabei hörbar durch die Nase aus, wirkt amüsiert über die Aufgabenstellung
-M und S lächeln einander an und scheinen sich über die Aufgabe zu amüsieren
-M verwendet Kosenamen für S *„Mausä“*
-M verwendet Kosenamen für S und schaut ihn dabei an *„Mausä“*

- **Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren**

-M fordert S auf, die Aufgabe zu befolgen *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen
-M ergänzt ihre vorige Aussage und betont das Detail der Aufgabestellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„gemeinsam“*
-M weist erneut auf die Aufgabe hin und betont das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“*
-M weist erneut auf die Aufgabe hin und betont das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*
-M wiederholt die Aufgabenstellung und weist auf Missverständnis hin *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*
-M erklärt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet und damit die Aufgabenstellung umformuliert *„wo wir böse warn…“*

- **sich selbst einbeziehen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„wo wir böse warn…“*

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M schaut S an, lehnt sich in seine Richtung und streckt das Kinn nach vorne, sie wirkt dadurch, als würde sie überlegen und auf eine Antwort des S warten
-M schaut S an, schiebt den Unterkiefer vor und zieht die Mundwinkel nach oben, dabei wirkt M, als überlege sie
-M hört auf zu lächeln, vermittelt den Eindruck, dass sie S zuhört
-M schaut S an und wirkt, als warte sie auf Reaktion des S

- **Vorschlag einbringen**

-M stellt eine Frage, macht damit einen Vorschlag *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“*, nennt den Namen des S, vermittelt dadurch den Eindruck, sich beteiligen zu wollen
-M antwortet konkret, schaut S an und wiederholt ihr Vorhaben *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*

- **das Kind einbeziehen**

-M fordert S auf, die Aufgabe zu befolgen *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen
-M schiebt die Zeichenblätter zur Seite, wirkt, als wolle sie, dass S mit seiner bisherigen Zeichnung aufhört
-M schiebt mit beiden Händen die Zeichenblätter vor sich Richtung S, vermittelt den Eindruck, S einbeziehen zu wollen

- **versuchen, Ablenkungen zu vermeiden**

-M schiebt die Zeichenblätter zur Seite, wirkt, als wolle sie, dass S mit seiner bisherigen Zeichnung aufhört

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*
-M ergänzt ihre vorige Aussage und betont das Detail der Aufgabestellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„gemeinsam“*
-M weist erneut auf die Aufgabe hin und betont das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“*
-M weist erneut auf die Aufgabe hin und betont das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„wo wir böse warn…“*

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung und weist auf Missverständnis hin *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung und weist auf Missverständnis hin *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*
-M erklärt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet und damit die Aufgabenstellung umformuliert *„wo wir böse warn…“*

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M stellt eine Frage, macht damit einen Vorschlag *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“*, nennt den Namen des S, vermittelt dadurch den Eindruck, sich beteiligen zu wollen

NONSCAFFOLDING

- **Desinteresse zeigen**

-M stützt Kinn auf Hand und wirkt dabei gelangweilt

-M gibt den Stift in die Packung zurück und vermittelt damit den Eindruck, selbst nicht zeichnen zu wollen

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M schaut auf die Bewegungen des S und scheint, nicht auf die Ablehnung ihres Vorschlags zu reagieren

-M scheint nicht direkt auf die Aussage des S einzugehen S: *„du kannst daweil schwarz nehmen“*, M: *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*

-M erwidert das Lächeln des S nicht

- **gedanklich nicht bei der Aufgabe sein**

-M stützt Kinn auf Hand, bewegt Finger über Lippen, vermittelt damit den Eindruck, unbeteiligt zu sein

- **Schwierigkeiten mit der Aufgabe ausdrücken**

-M kommentiert die Aufgabenstellung *„Pfau“* und scheint damit verbal auszudrücken, dass die Aufgabe schwierig ist

-M schließt Augen, wischt mit der Hand über das Gesicht und lehnt Kopf und Körper seitlich, wirkt, als betone sie damit die Schwierigkeit der Aufgabe

-M spricht über Problem mit der Umsetzung *„I konn ned zeichna“* und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen

-M spricht erneut über Problem mit der Umsetzung *„I konn ned zeichna“* und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen

-M äußert, dass sie keine Idee dazu hat *„mir foit zwoa nix ein…“* und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen

- **Pflicht der Aufgabe erwähnen**

-M verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*

-M verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“*

- **Aufgabe auf sich beziehen**

-M spricht über Problem mit der Umsetzung *„I konn ned zeichna“* und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen

-M legt die Zeichenblätter vor sich selbst und vermittelt dabei den Eindruck, die Aufgabe auf sich zu beziehen

-M spricht erneut über Problem mit der Umsetzung *„I konn ned zeichna“* und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen

- **unkommentiert handeln**

-M bewegt den Stöpsel zu dem Stift des S und wirkt dabei, als wolle sie S den Stift zustöpseln, kommentiert dabei ihre Handlung nicht

- **nicht auf ablehnendes Verhalten des Kindes eingehen**

-M schaut auf die Bewegungen des S und scheint, nicht auf die Ablehnung ihres Vorschlags zu reagieren

-M bringt ihre vorige Idee noch einmal ein und berücksichtigt dabei nicht, dass S die Idee vorher abgelehnt hat *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*

- **sich desorganisiert verhalten**

-M vermittelt durch ihre Handlungen aber planlosen Eindruck

-M schaut auf das Zeichenblatt vor sich, wechselt Stift zwischen den Händen und verfolgt ihre Handbewegungen mit ihrem Blick, sie wirkt dabei unbeholfen und ratlos

-M lächelt und stößt dabei einen Laut durch die Nase aus *„hm-hm“* und wirkt dabei verlegen

-M hält einen Stift in der Hand, vermittelt dadurch, dass sie damit aber nicht zeichnet einen unbeholfenen Eindruck

-M gibt den Stift in die Packung zurück und vermittelt damit den Eindruck, selbst nicht zeichnen zu wollen

-M schaut die ganze Zeit auf den Tisch, atmet scharf durch die Nase ein und stößt einen kehligen hörbaren Ton durch die Nase aus, wirkt damit ratlos und unbeholfen

-M stützt Kinn auf Hand, bewegt Finger über Lippen, vermittelt damit den Eindruck, unbeteiligt zu sein

-es herrscht 6 Sek. Stille, in der M und S ratlos wirken

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M wiederholt Aufgabenstellung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“*

-M wiederholt Aufgabenstellung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä“*

-M äußert, dass sie keine Idee dazu hat *„mir foit zwoa nix ein…“* und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht lassen**

-M lässt außer Acht, dass Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

Die Interaktion zwischen Mutter und Sohn zeichnet sich dadurch aus, dass die Mutter zu Beginn prinzipiell gedanklich bei der Aufgabenerklärung ist, also der Untersuchungsleiterin zuhört und die Utensilien zum Zeichnen vorbereitet. Dabei überlegt sie selbst und ist gedanklich bei der Aufgabenerklärung. Auch wenn die Mutter am Anfang Desinteresse für die Aufgabe zeigt und auch immer wieder Schwierigkeiten mit der Aufgabe ausdrückt, versucht sie ihren Sohn einzubeziehen und etwaige Ablenkungen zu vermeiden. Hierbei handelt sie einmal unkommentiert und reagiert danach nicht konkret auf ihren Sohn.

Schon am Anfang der Interaktion wendet sich die Mutter ihrem Sohn freundlich zu und es entsteht auch Blickkontakt. Auch wenn während der gesamten Aushandlungsphase mehrmals Blickkontakt entsteht, gibt es auch mehrere Momente, in denen dieser nicht zustande kommt. Die Mutter ist ihrem Sohn gegenüber aufmerksam und bezieht sich auch immer wieder selbst ein, wenn sie die Aufgabenstellung wiederholt bzw. umformuliert. Dabei betont sie immer wieder das Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung. Trotzdem scheint sie die Aufgabe sehr auf sich zu beziehen, indem sie immer wieder betont, nicht zeichnen zu können und auch öfter die Pflicht der Aufgabe erwähnt. Sie reagiert auf ihren Sohn, indem sie einen Vorschlag einbringt und scheint hier schon gedanklich bei der Umsetzung zu sein. Dabei wartet sie auch auf die Reaktion ihres Kindes. Außerdem spricht sie immer wieder über Gefühle bezüglich ihres vorgeschlagenen Ereignisses. Nachdem der Sohn einen Zeichenvorschlag einbringt, macht die Mutter ihren Sohn auch auf ein Missverständnis aufmerksam.

Als der Sohn den Vorschlag der Mutter ablehnt, reagiert sie nicht auf diese Ablehnung, indem sie zuerst keinerlei Reaktion zeigt und später, indem sie den von ihrem Sohn vorhin abgelehnten Vorschlag erneut wiederholt. Ab diesem Zeitpunkt verhält sich die Mut-

ter nahezu nur noch desorganisiert und regt ihren Sohn auch nicht mehr weiter zum Überlegen an. Sie wirkt gedanklich nicht mehr bei der Aufgabe und lässt bei weiteren Äußerungen das Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht. Die Interaktion endet mit längerer Stille, die der Sohn mit dem Hinweis auf seine Zeichnung unterbricht, die er seit Beginn der Videoaufzeichnung angefertigt hat, die allerdings nichts mit der Aufgabenstellung zu tun hat.

REMINISCING

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-S bringt Vorschlag ein *„dann zeich' wos, zeichne a Haus oda irgendwas"*

- **Kind stellt Frage**

-S reagiert mit Gegenfrage *„was willstn zeichnen?"*

- **Aufgabenstellung wiederholen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn"*

- **andere Bezeichnung für Gefühlszustand verwenden**

-M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand *„zornig"*

-M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand *„wo wir böse warn"*

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M weist auf Missverständnis hin *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn"*

NONREMINISCING

- **keine Idee haben**

-M hat keine Idee, regt damit nicht zum Überlegen an *„mir foit zwoa nix ein…"*

- **sich wiederholen**

-M wiederholt sich *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen"*

-M wiederholt sich *„wir suin gemeinsam wos zeichnen Mausä"*

-M wiederholt ihre vorige Idee unverändert *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist"*

- **nicht auf Ablehnung eingehen**

-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*

- **vor Thema über das Zeichnen sprechen**

-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*

-M spricht über das Zeichnen *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“*

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“*, bevor sie zum Überlegen anregt

-M hat keine Idee, regt damit nicht zum Überlegen an *„mir foit zwoa nix ein…“*

- **nicht über konkretes Ereignis sprechen**

-M bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„Zeichnest an zornigen Marcel?!“*

-S bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„dann zeich’ wos, zeichne a Haus oda irgendwas“*

- **Idee bzw. Vorschlag durchsetzen**

-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*

- **sich nicht auf ein Ereignis einigen**

-M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

In der Interaktion gelingt es der Mutter nicht, ihren Sohn zum Überlegen anzuregen. Obwohl sie die Aufgabenstellung wiederholt und ihn auch auf ein Missverständnis hinweist, wiederholt sie sich dabei permanent in ihren Formulierungen. Die Mutter verwendet zwar andere Bezeichnungen für Gefühlszustände, macht auch einen Vorschlag, geht dann aber nicht auf die Ablehnung des Sohnes ein. Als ihr der Sohn dann eine Frage stellt, antwortet sie damit, dass sie keine Idee hat und versucht weiter, ihren vorhin vom Sohn abgelehnten Vorschlag durchzusetzen. Mutter und Sohn unterhalten sich dabei nie über ein konkretes Ereignis, sondern sprechen vor der Themenfindung schon über das Zeichnen. Sie einigen sich bis zuletzt nicht auf ein Ereignis.

6.7 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 70

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Sohn-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 1 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 1 Minute und 37 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Sohn auf kein Ereignis. Das Ende der Aushandlungsphase wurde deshalb an dieser Stelle festgelegt, da der Sohn einen Luftballon zeichnet und die Gesamtsituation danach sehr chaotisch wird, es sich kein produktives Gespräch über ein mögliches Thema ergibt und die Interaktion schlussendlich von Mutter und Untersuchungsleiterin abgebrochen wird. Da die Mutter den Namen des Sohnes nennt, wurde dieser aus Datenschutzgründen auf „Kevin“ geändert.

6.7.1 Tabellarische Darstellung ID 70

Scaffolding-Rating: 1
Geschlecht des Kindes: männlich
Dauer der Aushandlungsphase: 1:37 Min.
Name des S geändert: Kevin

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 70 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	M und S sitzen auf einer Bank an der Längsseite eines Tisches. U sitzt gegenüber. S sitzt an der rechten Seite von M. S hat einen nackten Oberkörper. S sitzt auf seinen Fersen und wackelt dabei mit dem Oberkörper nach links und rechts. S hält in der linken Hand einen Stift, hat beide Unterarme auf die Tischkante gestützt, wobei sein linker Arm den der M berührt. S schaut U an. M schaut zwischen Kamera, Tisch und U hin und her. U beginnt mit der Erklärung der Aufgabenstellung: **„Und zwar will ich zwei Bilder von euch…“**. S nimmt den Stift nun in beide	❤✋ -berührt mit seinem Arm den der M -lächelt und schaut U immer wieder an -verändert häufig seine Sitzposition und Haltung -wackelt mit Oberkörper hin und her -dreht den Stift in den Händen hin und her	❤✋ -schaut abwechselnd in die Kamera, auf den Tisch, zu U, auf ihren Oberkörper -hantiert mit ihrer Weste -schaut S zweimal kurz an	-M schaut abwechselnd in die Kamera, auf den Tisch, zu U, auf ihren Oberkörper und wirkt unruhig und unkonzentriert, so, als würde sie sich durch die Kamera beobachtet fühlen -M hantiert mit ihrer Weste und wirkt dadurch mit sich selbst beschäftigt -M schaut S zweimal kurz an --- -S berührt mit seinem Arm den der M -S lächelt und schaut U immer wieder an, wirkt daher freundlich -S verändert häufig seine Sitzposition	

	Hände und dreht ihn hin und her, er lächelt U mit leicht geöffnetem Mund an. U fährt fort: **„…Und zwar gibt's ja in jeder Familie gibt's Zeiten…"**. S schaut noch immer lächelnd auf den Tisch. U spricht weiter: **„…die ganz schön sind…"**. S schaut nun U an, M schaut zwischen Kamera, Weste und U hin und her und dabei kurz S an. U redet weiter: **„…wo mans gut miteinander hat…"**. S schaut auf den Tisch und hebt den Oberkörper nach vorne um die Fersenposition zu verändern, weiter zu M zu rücken und sich danach wieder draufzusetzen. S verzieht den Mund, beißt sich kurz auf die Unterlippe, spannt die Lippen und lächelt dabei. U erklärt dabei weiter: **„und es gibt Zeiten da is es ganz schwierig, da streitet man…"**. M richtet sich ihre Weste, schaut kurz in die Kamera, dann zu U, dann auf ihren Oberkörper. M beginnt dann ihre Weste zuzuknöpfen. U ergänzt: **„und is bös aufeinander..."**. S presst die Lippen aufeinander und bläst die Wangen leicht auf und lächelt dabei. M schaut kurz in die Kamera, dann zu S und wieder auf ihre Knöpfe.	-verändert Sitzposition und rückt dabei näher zu M -verzieht den Mund, beißt sich auf die Unterlippe, spannt die Lippen und lächelt dabei -presst danach die Lippen aufeinander, bläst die Wangen leicht auf und lächelt dabei		und Haltung, wirkt dadurch unruhig -S rückt näher zu M, wirkt, als wolle er Körperkontakt herstellen -S verzieht den Mund, beißt sich auf die Unterlippe, spannt die Lippen und lächelt dabei, wirkt amüsiert über die Aufgabestellung -S presst danach die Lippen aufeinander, bläst die Wangen leicht auf und lächelt, scheint damit auszudrücken, dass Aufgabe schwierig ist --- -kein Blickkontakt	
2	U fährt fort: **„Da is manchmal…"**. M dreht währenddessen den Kopf zu S und schaut ihn an. S dreht den Kopf lächelnd zu M. S und M schauen einander an, wobei M die Mundwinkel und Augenbrauen hochzieht und S lacht: **„hm-hmm"** und schaut wieder zu U. U weiter: **„…da bist manchmal du traurig, oder da Mam…oder die Mama, oder da Papa…"**. M stützt danach ihren linken Ellbogen auf die Tischplatte und fährt sich mit der linken Hand durch die Haare am Hinterkopf und stützt anschließend ihren Kopf darauf. Der rechte Arm liegt während der gesamten Erklärung von U nicht sichtbar auf ihrem O-	👄 -lacht zweimal 😍👋 -schaut M an -lächelt M an -schaut zwischen U und Tisch hin und her -kneift die Augen zusammen	😍👋 -schaut S an, zieht die Mundwinkel und Augenbrauen hoch -M fährt sich mit der Hand durch die Haare, stützt anschließend den Kopf darauf und schaut S dabei immer noch an	-Blickkontakt zwischen M und S -M zieht die Mundwinkel und Augenbrauen hoch, wirkt dabei aber nicht freundlich -M erwidert das Lächeln des S nicht -M fährt sich mit der Hand durch die Haare, stützt anschließend den Kopf darauf und schaut S dabei immer noch an, scheint S zu beobachten --- -S schaut und lacht M an, wirkt, als amüsiere er sich verlegen über die Aufgabenstellung -S schaut zwischen U und Tisch hin und	

	berschenkel. S schaut dazwischen immer wieder auf den Tisch und zu U. S lacht und kneift dabei die Augen zusammen: **„hm-hm-hm“**.			her, vermittelt dadurch verlegenen Eindruck -S lacht und kneift dabei die Augen zusammen, wirkt, als amüsiere er sich verlegen über die Aufgabenstellung	
3	U sagt: **„Und“**, lacht **„es gibt Z…“**. M schaut auf die Tischplatte und fährt sich dann von der Stirn weg mit der linken Hand durch die Haare. M lässt ihre Hand dann am Kopf und schaut S an. S schaut kurz zum Tisch und sagt dann mit Blick zu U: **„Mei…Mein Papa schimpft immer dauernd“** und lacht. U lacht auch. S zieht das Kinn zur Brust und wackelt mit dem Kopf von links nach rechst, richtet dabei den Oberkörper ein Stück auf und setzt sich danach aufrecht hin. M: **„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“**. M fährt mit der linken Hand an ihr Kinn, hat die Augen während sie spricht kurz geschlossen, schaut dann kurz nach oben. Danach blickt M Richtung Kamera, streicht die Haare hinter das linke Ohr, der Mund ist leicht geöffnet und M bewegt die Zunge im Mund zur linken Innenseite der Wange. Dann führt M wieder die Hand zum Kinn um sich darauf zu stützen. Dabei fährt M sich immer wieder mit dem Zeigefinger über den leicht geöffneten Mund und bewegt die Zunge im Mund und blickt Richtung Kamera. U sagt zeitgleich mit M*: „***na dauernd glaub ich auch nicht“**.	-unterbricht U -fügt persönliches Detail hinzu -schaut zwischen U und Tisch hin und her -lacht während er und nachdem er spricht -zieht das Kinn zur Brust und wackelt mit dem Kopf, verändert dann seine Sitzposition	-negiert die Aussage des S -schaut auf den Tisch, dann zu S - M streicht durch die Haare und betastet mit ihren Händen immer wieder das Gesicht -schaut in die Kamera	-M scheint auf die Aussage des S zu reagieren -M negiert die Aussage des S und es wirkt, als spiele sie diese herunter -M streicht durch die Haare, betastet mit ihren Händen immer wieder das Gesicht und schaut in die Kamera, wirkt dabei verlegen, abwesend und mit sich selbst beschäftigt --- -S unterbricht U, fügt persönliches Detail hinzu -S schaut zwischen U und Tisch hin und her, lacht während und nachdem er spricht und wirkt dabei, als amüsiere er sich verlegen über seine eigene Aussage -S zieht das Kinn zur Brust und wackelt mit dem Kopf, verändert dann seine Sitzposition und erweckt dadurch unruhigen Eindruck --- -kein Blickkontakt	-S bringt Idee ein -M negiert die Aussage des S und spielt diese herunter
4	S nimmt nun den Stift zwischen Zeige- und Mittelfinger der rechten Hand und bewegt den Stift hin und her. S klopft dabei mit den Enden des Stiftes auf das Zeichenblatt, schaut zu U, dann auf das Blatt, dann wieder zu U, dabei bewegt er seinen Oberkörper seitlich hin und her. U redet weiter: **„…Und ich würd euch bitten, dass jetzt amal gemeinsam überlegts…“**. M schaut kurz zu U.	-lächelt -klopft mit dem Stift auf das Blatt -schaut zwischen U und Blatt hin und her	-schaut kurz zu U -schaut dann S mit hochgezogenen Mundwinkeln und Augenbrauen an -bewegt die Augen dann schnell hin und her	-M schaut S mit hochgezogenen Mundwinkeln und Augenbrauen an, bewegt die Augen danach schnell hin und her, wirkt S dabei aber nicht zugewandt -M erwidert erneut das Lächeln des S nicht -Blickkontakt zwischen M und S --- -S klopft mit dem Stift auf das Blatt,	

	S zieht mit geschlossenem Mund das Kinn zum Hals nach unten, öffnet die Augen weit und hat dabei den Stift wieder in beiden Händen. M und S schauen einander an und S macht dabei: **„mmm“**. M zieht dabei die Mundwinkel und Augenbrauen hoch, bewegt die Augen schnell hin und her. S lächelt auch, schaut dann aber wieder zu U. M hat den Kopf noch zu S gewendet die Augen aber auf die Tischplatte gerichtet.	-bewegt seinen Oberkörper seitlich hin und her -zieht mit geschlossenem Mund das Kinn zum Hals und öffnet die Augen weit -schaut M an -lächelt M an -schaut dann zu U	-schaut dann auf den Tisch	schaut zwischen U und Blatt hin und her und bewegt seinen Oberkörper seitlich hin und her, vermittelt dadurch unruhigen und verlegenen Eindruck -S zieht mit geschlossenem Mund das Kinn zum Hals und öffnet die Augen weit, scheint damit auszudrücken, dass die Aufgabe schwierig ist -S schaut und lächelt M an	
5	U fährt fort: **„…ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem du…“**. Währenddessen ändert M die Position, schaut kurz hinauf um dann wieder das Kinn auf die linke Hand zu stützen wobei der Mund verdeckt ist, sie schaut hinunter auf die Tischplatte. S verzieht den Mund leicht geöffnet nach links unten und öffnet dabei wieder weit die Augen. U sagt währenddessen*:* **„…oda die Mama oder da Papa…“**. S bewegt die Augen mehrmals nach rechts und lässt sich langsam nach rechst kippen. Mit einem stöhnenden: **„ähhhh!“**, lässt sich S auf die Bank fallen und lässt dabei das linke Bein abgewinkelt in die Luft stehen. M lässt den Blick von links nach rechts und von oben nach unten schweifen, M stößt mit einem Lächeln ein **„thhh“** aus. U: **„traurig, wütend warts...“**. S lässt nun den linken Arm und das abgewinkelte Bein fallen. S ist kurz nicht zu sehen. U redet weiter: **„…und das zeichnets“**. S zieht sich mit dem linken Arm an der Banklehne auf, wobei man kurz auch das linke Bein sieht. Durch das Aufziehen kommt S mit dem linken Arm und Knie, sowie dem Kopf kurz ins Bild um sich dann wieder hinfallen zu lassen. Man sieht jetzt nur das abgewinkelte Bein.	👄 -stößt einen lauten Stöhnlaut aus ❤🖐 -verzieht den Mund nach links unten und öffnet dabei weit die Augen -lässt sich auf die Bank fallen -zieht sich ein Stück hoch, lässt sich aber wieder fallen	👄 -stößt ein Lächeln durch die Zähne aus ❤🖐 -schaut auf den Tisch -schaut hin und her, aber in keine bestimmte Richtung	-M schaut auf den Tisch, wirkt abwesend -M schaut hin und her, aber in keine bestimmte Richtung, scheint nicht auf das Verhalten des S zu reagieren -M stößt ein Lächeln durch die Zähne aus, vermittelt den Eindruck, als amüsiere sie sich über die Aufgabe --- -S verzieht den Mund nach links unten und öffnet dabei weit die Augen, scheint die Aufgabe damit mimisch zu kommentieren -S stößt einen lauten Stöhnlaut aus, erweckt den Eindruck, dass er von der Aufgabe genervt ist -S lässt sich auf die Bank fallen, wirkt überfordert -S zieht sich ein Stück hoch, lässt sich aber wieder fallen, wirkt unruhig, überfordert und als wolle er ablenken bzw. Aufmerksamkeit erregen --- -kein Blickkontakt	

6	M lehnt sich langsam mit Körper und Kopf Richtung S und legt ihren linken Unterarm auf den Tisch während sie: **„also mh…“** sagt. S macht währenddessen lachend: „**mm mm muuäähh huäau huäauuu au“**. M sagt: **„…na komm…“**. M bewegt den rechten Arm schwungvoll Richtung Fuß von S, lässt die Hand dabei nach unten Kippen (*wie eine Art Klaps*) ohne den Fuß zu berühren, weil S dabei das abgewinkelte Bein aus dem Bild bewegt. Man sieht kurz seinen Arm. M lässt ihren Arm Richtung Tisch schwingen, lacht dabei, verdreht die Augen von links nach rechts während sie nach oben schaut und sagt **„…sehr amüsant…ja“**. M lässt ihre Handfläche auf den Arm von S fallen, räuspert sich, nimmt S bei seinem linken Handgelenk, zieht ihn ein Stück hoch und sagt **„komm her…“**. M zieht zweimal leicht ruckartig am Handgelenk von S, wodurch man kurz seinen Kopf sieht. S verzieht sein Gesicht, macht: **„Uähh“** und lässt sich mit: **„uhh“** wieder nach hinten fallen. M wiederholt: **„na komm…“**, um danach den Arm von S auszulassen. Dadurch fällt der Arm von S hörbar auf die Bank.	👄 -lacht mit geräuschvollen Lauten -stößt einen Laut aus, als M S hochziehen will -gibt stöhnenden Laut von sich ❤️🤚 -liegt auf der Bank und ist daher nur teilweise zu sehen -bewegt seinen Arm und sein Bein -wird von M ein Stück hochgezogen, lässt sich dann wieder fallen	👄 -spricht S mehrmals auffordernd an -kommentiert lächelnd sein Verhalten -räuspert sich ❤️🤚 -wendet sich langsam S zu -bewegt ihre Hand schwungvoll Richtung Bein des S, berührt es aber nicht -lächelt, verdreht die Augen und schaut dann nach oben -zieht S zweimal ruckartig am Arm hoch -lässt den Arm des S los	-M spricht S mehrmals auffordernd an, wirkt, als wolle sie S wieder zur Teilnahme bewegen -M wiederholt ihre Aufforderung mehrmals unverändert -M wendet sich langsam S zu, vermittelt den Eindruck, nur langsam auf S zu reagieren -M kommentiert lächelnd das Verhalten des S, räuspert sich und verdreht die Augen, wirkt damit, als wäre ihr das Verhalten des S unangenehm -M bewegt ihre Hand schwungvoll Richtung Bein des S, berührt es aber nicht, wirkt wie ein Klaps, kommentiert dabei ihre Handlung nicht -M zieht S zweimal ruckartig am Arm hoch, wirkt dabei eher schroff -M lässt den Arm des S los, wirkt unbeholfen --- -S lacht mit geräuschvollen Lauten, wirkt, als wolle er damit seine Überforderung und Verlegenheit überspielen -S bewegt seinen Arm und sein Bein, wirkt unruhig -S stößt einen Laut aus, als M ihn hochziehen will -S wird von M ein Stück hochgezogen, lässt sich mit einem stöhnenden Laut dann wieder fallen, wirkt, als wolle er damit Aufmerksamkeit erregen	
7	M wendet sich zum Tisch. M legt ihre beiden Unterarme, die rechte Hand hinter den linken Ellbogen, auf den Tisch und schaut auf das Zeichenblatt und fordert S auf: **„…du musst was zeichnen“** M dreht währenddessen den Stift, der auf dem Blatt liegt, mit ihrer linken Hand. S presst ein lautes: **„Jauäh äh äh“**	👄 -presst einen lang gezogenen, geräuschvollen, krächzenden Laut heraus -stöhnt mit ge-	👄 -fordert S auf, die Aufgabe zu befolgen und verwendet das Wort „müssen“ -weist auf die Tatsache hin, dass	-M wendet Körper und Blick dem Tisch zu, versucht somit nicht weiter, S körperlich zur Teilnahme aufzufordern -M fordert S auf, die Aufgabe zu befolgen, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen -M verwendet das Wort „müssen“, lässt	-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf

	hervor, greift währenddessen mit ausgestrecktem Arm mit der linken Hand auf die Banklehne, zieht dabei das abgewinkelte linke Bein zur Brust und zieht sich langsam auf. M schaut danach in die Kamera. U spricht auch währenddessen*:* **„ich muss…ich kann daweil etwas anderes machen“**. M zeigt mit dem linken Zeigefinger auf die Kamera und erklärt*:* **„schau wir werden da…dann gefilmt“**. S sitzt nun wieder gerade und schaut in die Kamera, hat seinen linken Arm aber nach wie vor hinter sich ausgestreckt auf der Lehne. S macht stöhnend mit viel Luft: **„uähh“***,* wobei er die Zunge leicht rausstreckt, lässt den Arm hinter sich los, setzt sich aufrecht auf seine Fersen.	räuschvollem Laut ❤✋ -greift mit ausgestrecktem Arm auf die Banklehne, zieht das abgewinkelte Bein zur Brust und sich langsam auf -schaut in die Kamera -gibt den Arm von der Banklehne hinter sich nach vorne, setzt sich auf seine Fersen und streckt die Zunge heraus	gefilmt wird ❤✋ -wendet Körper und Blick dem Tisch zu -dreht den Stift, der auf dem Blatt liegt, mit ihrer Hand -schaut in die Kamera -zeigt auf die Kamera	dabei aber außer Acht, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll und betont damit die Pflicht -M dreht den Stift, der auf dem Blatt liegt, mit ihrer Hand, wirkt dabei verlegen und unbeholfen -M schaut in die Kamera, zeigt danach darauf und weist auf die Tatsache hin, dass gefilmt wird, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen -M benutzt Kamera für die Maßregelung des S -M scheint damit nicht direkt auf das Verhalten des S einzugehen -S presst einen lang gezogenen, geräuschvollen, krächzenden Laut heraus, greift mit ausgestrecktem Arm auf die Banklehne, zieht das abgewinkelte Bein zur Brust und sich langsam auf, Äußerungen und Bewegungen wirken sehr übertrieben -S schaut in die Kamera, reagiert damit auf den Hinweis der M -S stöhnt mit geräuschvollem Laut, streckt die Zunge heraus, gibt den Arm von der Banklehne hinter sich nach vorne, setzt sich auf seine Fersen und erweckt den Eindruck, übertrieben auf die Aufforderung der M zu reagieren -kein Blickkontakt	
8	M nimmt wieder den Stift in die linke Hand, schaut auf den Tisch und dann zu S. S schaut auf den Stift in Ms Hand. M zeigt mit dem Stift zur Kamera, schaut auch in die Kamera und ergänzt: „**Du musst ganz brav sein das kummt ins Fernsehen…“**. M dreht noch während der letzten Worte den Kopf	👄 -presst durch die aufgeblasenen Backen ein Geräusch hervor -spricht über den Stift	👄 -fordert S auf, brav zu sein und sagt, dass das Gefilmte ins Fernsehen kommt -spricht S mit Na-	-M schaut S kurz an, deutet mit dem Stift zur Kamera, schaut direkt hinein und fordert S auf, brav zu sein und sagt, dass das Gefilmte ins Fernsehen kommt, vermittelt den Eindruck, als benutze M dies für die Maßregelung des S, wirkt unbeholfen	

	Richtung S und wieder zurück Richtung Kamera. Während der letzten Worte von M hebt sich S von den Fersen hoch, greift zuerst mit der rechten, dann auch mit der linken Hand nach dem Stift in Ms Hand und nimmt ihr diesen ab. M schaut danach auf die Tischplatte und fährt fort: **„Kevin, wennst ned brav bist dann…“**. M schaut erneut in die Kamera, schiebt mit der linken Hand die Stiftpackung zur Seite und klopft mit ihrer Handfläche geräuschvoll darauf. S presst währenddessen ein: **„mmh“** durch die aufgeblasenen Backen, zieht die Augenbrauen dabei hoch und zieht schwungvoll mit der linken Hand den Stöpsel vom Stift, wodurch er mit der linken Faust auf den rechten Oberarm von M stößt. M legt ihren Arm wieder zurück auf den Tisch und schaut S an und sagt*:* **„dann musst…“**. S setzt sich wieder auf seine Fersen und betrachtet die Spitze des Stiftes, den er in seiner rechten Hand hält. S sagt*:* **„na nicht den…des is…“** und steckt dabei den Stöpsel wieder auf den Stift.	❤✋ -schaut auf den Stift in Ms Hand und nimmt ihr diesen aus der Hand -bläst die Backen auf und zieht dabei die Augenbrauen hoch -stößt beim Öffnen des Stiftes mit der Faust am Arm der M an -setzt sich wieder auf die Fersen -schaut auf die Spitze des Stiftes und schließt daraufhin den Stift	men an -beginnt S zu drohen -setzt noch einmal zu sprechen an ❤✋ -nimmt den Stift, schaut auf den Tisch, dann S kurz an -deutet mit dem Stift zur Kamera und schaut direkt hinein -schiebt die Stiftepackung zur Seite und klopft mit der flachen Hand darauf -dreht den Kopf zu S -schaut abwechselnd zu S, auf den Tisch und in die Kamera	-M spricht S mit Namen an, beginnt S zu drohen, schiebt die Stiftepackung zur Seite und klopft mit der flachen Hand darauf, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage unterstreichen zu wollen -M dreht den Kopf zu S und setzt noch einmal zu sprechen an, vollendet aber den Satz nicht -M schaut abwechselnd zu S, auf den Tisch und in die Kamera, wirkt dabei unbeholfen --- -S schaut auf den Stift in der Hand der M und nimmt ihr diesen aus der Hand, wirkt, als wolle er zeichnen -S presst durch die aufgeblasenen Backen ein Geräusch hervor und zieht dabei die Augenbrauen hoch, vermittelt den Eindruck, überfordert zu sein und wirkt erstaunt -S stößt beim Öffnen des Stiftes am Arm der M an -S setzt sich wieder auf die Fersen, schaut auf die Spitze des Stiftes, spricht darüber und schließt ihn daraufhin, vermittelt den Eindruck, die andere Stiftstärke verwenden zu wollen --- -kein Blickkontakt	
9	M dreht sich zum Tisch, streicht mit der rechten Hand die Haare hinter das rechte Ohr, greift mit der linken Hand auf die Stiftpackung und fragt*:* **„was nehm ma dn für eine Farbe“**. S dreht den Stift in seiner rechten Hand um (*Stift hat 2 Spitzen mit unterschiedlichen Stärken*), kratzt sich dabei mit seiner linken Hand unter seinem linken Auge, schaut zu der Stiftepackung und dann auf den Tisch. M	👄 -antwortet konkret mit einer Idee ❤✋ -dreht den Stift um und kratzt sich im Gesicht, schaut auf die Stiftepackung,	👄 -fragt S nach farblicher Umsetzung -fragt nach Zeichenmotiv ❤✋ -dreht sich zum Tisch und streicht	-M dreht sich zum Tisch, streicht die Haare hinter ihr Ohr und greift mit der Hand zur Stiftepackung, wirkt unbeholfen -M fragt S nach farblicher Umsetzung, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein	-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis -M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an

	dreht den Kopf abrupt wieder zu S, lehnt sich mit dem Oberkörper zu S, verschränkt dabei die Unterarme auf dem Tisch und fragt weiter: **„was zeichne ma dn schönes?“**. S schaut M an, öffnet den Stift, schaut wieder auf den Tisch, kratzt sich mit seinem linken Zeigefinger neben der Nase, wobei er den Stöpsel in dieser Hand hält. S sagt dabei: **„ein Maxerl“** und schaut M an. Dann schaut er auf den Tisch, hebt sich von den Fersen hoch, lehnt sich nach vorne und stützt sich mit beiden Unterarmen auf den Tisch.	dann auf den Tisch -schaut M kurz an -öffnet den Stift, schaut auf den Tisch und kratzt sich wieder im Gesicht -schaut M kurz an -schaut wieder auf den Tisch und hebt sich von den Fersen hoch und lehnt sich nach vorne	die Haare hinter ihr Ohr, greift mit der Hand zur Stiftepackung -dreht sich abrupt zu S, lehnt sich mit Oberkörper zu S und verschränkt die Arme auf dem Tisch -schaut S an	-M bezieht sich dabei mit ein -M dreht sich abrupt zu S, lehnt sich mit Oberkörper zu S, verschränkt die Arme auf dem Tisch und fragt nach Zeichenmotiv, vermittelt den Eindruck, S zum Nachdenken anregen zu wollen -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M wirkt, als hätte sie Aufgabe nicht verstanden und lenkt damit S bezüglich Aufgabenstellung in die falsche Richtung -M schaut S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, scheint S zu beobachten -zweimal kurzer Blickkontakt zwischen M und S --- -S dreht den Stift um und kratzt sich im Gesicht, schaut auf die Stiftepackung, dann auf den Tisch, vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein -S schaut M kurz an -S öffnet den Stift, schaut auf den Tisch und kratzt sich wieder im Gesicht, wirkt dadurch unruhig -S antwortet konkret mit einer Idee und schaut danach M kurz an, wirkt, als wäre er gedanklich beim Zeichnen -S schaut wieder auf den Tisch, hebt sich von den Fersen hoch und lehnt sich nach vorne, vermittelt den Eindruck, als wäre er für die Umsetzung bereit	-S bringt Idee ein -S bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis
10	M richtet sich ein Stück auf, dreht den Kopf zu dem Stift in S’ Hand und sagt: **„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“** S setzt den Stift in seiner rechten Hand auf das Blatt und lässt sich wieder nach hinten auf die Fersen fallen. Dabei saugt S scharf Luft durch die zusam-	👄 -saugt scharf Luft durch die zusammengepressten Zähne ein -stößt einen Laut	👄 -kommentiert die Aussage des S -schlägt ein Zeichenthema vor -fordert S zur Um-	-M dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des S und kommentiert die Aussage des S, wobei sie durch ihren Tonfall den Eindruck vermittelt, die Idee abzuwerten -M kratzt sich am Arm, schaut kurz ge-	-M weist auf Missverständnis hin -M fordert S auf, ihre eigene Idee umzusetzen

	mengepressten Zähne ein, presst die Lippen aneinander, schaut M kurz an, dann zu U und stößt ein: **„Bah!“** aus, während er seinen Kopf nach links auf den rechten Oberarm der M fallen lässt. M kratzt sich mit der linken Hand am rechten Oberarm, schaut S an und fährt fort*: „*__mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne! Komm!“__. M lässt ihre linke Hand nun wieder am rechten Oberarm liegen. S weitet die Augen, schaut in Richtung U, streckt seine Zunge leicht aus dem rechten Mundwinkel, entfernt den Kopf von Ms Oberarm, macht*:* **„Buäääähhh-hä-hä!“** und lässt dabei seinen linken Arm unter den Tisch fallen. M wendet den Blick wieder auf das Zeichenblatt und sagt: **„Nicht da herum dumm sein“**.	aus -gibt geräuschvolle, lärmende Laute von sich ❤✋ -setzt den Stift auf das Blatt an und sich wieder zurück auf die Fersen -presst Lippen aufeinander, schaut kurz M an, dann zu U -lässt seinen Kopf auf den Arm der M fallen -streckt die Zunge leicht aus dem Mundwinkel, weitet die Augen und setzt sich wieder auf	setzung eines Zeichenmotivs auf -weist auf Missverständnis hin -spricht S auffordernd an -ermahnt S -verwendet das Wort „dumm“ ❤✋ -dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des S -kratzt sich am Arm, schaut kurz geradeaus und dann S an -wendet Blick wieder auf das Zeichenblatt	radeaus und dann S an, wirkt, als überlege sie -kurzer Blickkontakt zwischen M und S -M scheint nicht auf das Verhalten des S zu reagieren -M schlägt ein Zeichenthema vor, weist auf Missverständnis hin -M lenkt damit S bezüglich Aufgabenstellung wieder in die falsche Richtung -M fordert S zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf -M spricht S auffordernd an, wirkt ungeduldig -M wendet Blick wieder auf das Zeichenblatt, ermahnt S und verwendet dabei das Wort „dumm“ --- -S setzt den Stift auf das Blatt an, saugt scharf Luft durch die zusammengepressten Zähne ein und setzt sich wieder zurück auf die Fersen, wirkt, als wolle er schon zu zeichnen beginnen -S presst Lippen aufeinander, schaut kurz M an, dann zu U und stößt einen Laut aus, während er seinen Kopf auf den Arm der M fallen lässt, vermittelt den Eindruck, überfordert zu sein -S streckt die Zunge leicht aus dem Mundwinkel, weitet die Augen und setzt sich wieder auf, womit er den Körperkontakt abbricht -S gibt währenddessen geräuschvolle, lärmende Laute von sich, wirkt, als wäre er überfordert und lehne den Vorschlag der M ab	-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf
11	S richtet sich wieder auf, lehnt sich nach vorne, stützt sich mit den Unterarmen geräuschvoll auf den Tisch und schaut auch darauf. M spricht weiter: **„Die Mami zeichne! Kannst**	👄 -kommentiert seine Zeichnung	👄 -fordert S erneut auf, ihren Vorschlag zu zeichnen	-M fordert S erneut auf, ihren Vorschlag zu zeichnen, geht damit nicht auf die geräuschvolle Ablehnung des S ein -M fragt nach, ob S dies umsetzen kann	-M wiederholt ihre vorige Idee unverändert -M beharrt nach

	die Mama zeichnen?“. S beginnt zu zeichnen, wobei er mit seiner linken Hand das Blatt hält. *(3 Sek. Stille)* M sagt: **„Na sch…“**. M lächelt, richtet sich auf, fährt sich mit der linken Hand über die Schläfe um sich dann auf die Faust zu stützen: **„…na sehr hübsch…was isn das, die Mama?“**. M schaut kurz zu S, dann gleich wieder auf das Zeichenblatt. S verändert seine Position nicht und antwortet: **„das wird ein Luftballon“**.	❤✋ -lehnt sich nach vorne, stützt sich mit den Unterarmen auf den Tisch -beginnt zu zeichnen	-fragt S, ob er diesen umsetzen kann -kommentiert die Zeichnung des S -fragt nach, was die Zeichnung darstellen soll ❤✋ -schaut noch auf das Zeichenblatt, lächelt, fährt über die Schläfe und stützt sich auf die Faust -schaut S kurz an, dann wieder auf das Zeichenblatt	-M schaut noch auf das Zeichenblatt, lächelt, fährt über die Schläfe und stützt sich auf die Faust, vermittelt den Eindruck, als würde sie die Zeichnung des S belächeln -M kommentiert die Zeichnung des S und wirkt durch ihren abfälligen Tonfall gering schätzend -M fragt nach, was die Zeichnung darstellen soll, schaut S kurz an, dann wieder auf das Zeichenblatt, vermittelt durch ihren Tonfall einen abwertenden Eindruck --- -S lehnt sich nach vorne, stützt sich mit den Unterarmen auf den Tisch und vermittelt den Eindruck, bereit zum Zeichnen zu sein -S beginnt zu zeichnen -S antwortet auf die Frage der M, indem er seine Zeichnung kommentiert --- -kein Blickkontakt	Ablehnung auf ihrer Idee -M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Tabelle 8: Tabellarische Darstellung ID 70

6.7.2 Analyse ID 70, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter schaut abwechselnd in die Kamera, auf den Tisch, zu der Untersuchungsleiterin und auf ihren Oberkörper, während die Untersuchungsleiterin mit der Erklärung der Aufgabenstellung beginnt. Dabei wirkt die Mutter unruhig und unkonzentriert, so, als würde sie sich durch die Kamera beobachtet fühlen. Die Mutter hantiert mit ihrer Weste, indem sie sich die Weste richtet und beginnt sie zuzuknöpfen. Sie wirkt dadurch mit sich selbst beschäftigt. Die **Mutter schaut** ihren **Sohn zweimal kurz an**, während sie zwischen Kamera, Tisch, Weste und Untersuchungsleiterin hin und her schaut.

Zu Beginn der Videoaufzeichnung berührt der Sohn mit seinem Arm den der Mutter, bevor die Mutter beginnt sich zu bewegen und damit der Körperkontakt unterbrochen wird. Der Sohn lächelt und schaut die Untersuchungsleiterin immer wieder an, während sie beginnt, die Aufgabe zu erklären und wirkt daher freundlich. Der Sohn verändert während der gesamten Erklärung häufig seine Sitzposition und Haltung, indem er sich immer wieder von den Fersen hochhebt und umsetzt. Er wirkt dadurch sehr unruhig. Aufgrund seiner vielen Bewegungen rückt der Sohn näher zu seiner Mutter und es wirkt, als wolle er Körperkontakt herstellen. Während die Untersuchungsleiterin erklärt: *„und es gibt Zeiten, da ist es ganz schwierig, da streitet man“* verzieht der Sohn den Mund, beißt sich auf die Unterlippe, spannt die Lippen und lächelt dabei. Er wirkt amüsiert über die Aufgabestellung. Als die Untersuchungsleiterin fortfährt: *„…und is bös aufeinander…“* presst der Sohn die Lippen aufeinander, bläst die Wangen leicht auf und lächelt. Er scheint damit auszudrücken, dass die Aufgabe schwierig ist.

Obwohl die Mutter ihren Sohn zweimal kurz anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter dreht während die Untersuchungsleiterin: *„…da is manchmal…“* sagt ihren Kopf zu ihrem Sohn und schaut ihn an. Er dreht daraufhin den Kopf auch zu seiner Mutter, wodurch direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn** entsteht. Die Mutter zieht, während sie einander anschauen, die Mundwinkel und Augenbrauen hoch. Dabei wirkt sie aber nicht freundlich. Die Mutter erwidert damit das Lächeln des Sohnes nicht. Danach **fährt sich** die **Mutter mit der Hand durch die Haare, stützt anschließend den Kopf darauf und schaut** ihren **Sohn dabei immer noch an**. Sie **scheint** ihren **Sohn zu beobachten**.

Als die Untersuchungsleiterin: *„…da is manchmal…“* sagt und die Mutter ihren Kopf zu ihm dreht und ihn anschaut, schaut auch der Sohn die Mutter an und lacht sie mit einem: *„hm-hmm“* an. Es wirkt, als amüsiere er sich verlegen über die Aufgabenstellung. Nach dem Blickkontakt schaut der Sohn zwischen der Untersuchungsleiterin und dem Tisch hin und her. Er vermittelt dadurch einen verlegenen Eindruck. Danach lacht der Sohn und kneift dabei die Augen zusammen. Es wirkt, als amüsiere er sich wieder verlegen über die Aufgabenstellung.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Als der Sohn: *„Mei…Mein Papa schimpft immer dauernd“* sagt, **scheint** die **Mutter** mit: *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“* **auf die Aussage des Sohnes zu reagieren**. Sie negiert damit außerdem die Aussage des Sohnes. Es wirkt, als spiele sie diese herunter. Währendessen streicht die Mutter durch die Haare, betastet danach mit ihren Händen immer wieder das Gesicht und schaut in die Kamera. Dabei wirkt sie verlegen, abwesend und mit sich selbst beschäftigt.

Der Sohn unterbricht die Untersuchungsleiterin bei: *„und es gibt Z…“* und fügt mit: *„Mei…Mein Papa schimpft immer dauernd“* ein persönliches Detail hinzu. Der Sohn schaut zwischen der Untersuchungsleiterin und dem Tisch hin und her, lacht während und nachdem er spricht und wirkt dabei, als amüsiere er sich verlegen über seine eigene

Aussage. Danach zieht der Sohn das Kinn zur Brust und wackelt mit dem Kopf, verändert dann seine Sitzposition und erweckt dadurch einen unruhigen Eindruck.
In dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Der **Sohn bringt** mit: *„Mei…Mein Papa schimpft immer dauernd“* eine **Idee ein**. Die Mutter negiert daraufhin mit: *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“* die Aussage des Sohnes und spielt diese herunter.

Sequenz 4
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die Mutter schaut, als die Untersuchungsleiterin mit: *„…Und ich würd euch bitten, dass jetzt amal gemeinsam überlegts…“* weiter spricht, ihren Sohn mit hochgezogenen Mundwinkeln und Augenbrauen an und bewegt die Augen danach schnell hin und her. Sie wirkt ihrem Sohn dabei aber nicht zugewandt. Die Mutter erwidert dabei erneut das Lächeln des Sohnes nicht. Während dieses Moments entsteht direkter **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**.
Der Sohn klopft mit dem Stift auf das Blatt, schaut zwischen der Untersuchungsleiterin und dem Blatt hin und her und bewegt seinen Oberkörper seitlich hin und her. Der Sohn vermittelt dadurch einen unruhigen und verlegenen Eindruck. Der Sohn zieht mit geschlossenem Mund das Kinn zum Hals und öffnet die Augen weit, während er die Untersuchungsleiterin anschaut. Er scheint damit auszudrücken, dass die Aufgabe schwierig ist. Danach schaut und lächelt er seine Mutter an.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 5
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Scaffolding identifiziert werden können.
Als die Untersuchungsleiterin weiter spricht: *„…ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem du oda die Mama oder da Papa…“*, schaut die Mutter auf den Tisch und

wirkt dadurch abwesend. Nachdem der Sohn mit: *„ähhhh!“* einen lauten Stöhnlaut ausstößt und sich danach auf die Bank fallen lässt, schaut die Mutter hin und her, aber in keine bestimmte Richtung. Damit scheint sie nicht auf das auffällige Verhalten des Sohnes zu reagieren. Danach stößt die Mutter mit: *„thhh“* ein Lächeln durch die Zähne aus. Dabei vermittelt sie den Eindruck, als amüsiere sie sich über die Aufgabe.
Nachdem die Untersuchungsleiterin weiter erklärt: *„…ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem du oda die Mama oder da Papa…“*, verzieht der Sohn den Mund nach links unten und öffnet dabei weit die Augen. Er scheint damit die Aufgabe mimisch zu kommentieren. Dann stößt der Sohn mit: *„ähhhh!“* einen lauten Stöhnlaut aus und erweckt damit den Eindruck, dass er von der Aufgabe genervt ist. Anschließend lässt er sich auf die Bank fallen und wirkt überfordert.
Nachdem die Untersuchungsleiterin die Erklärung der Aufgabenstellung mit: *„und das zeichnets“* abschließt, zieht sich der Sohn ein Stück hoch, lässt sich aber wieder fallen. Dadurch wirkt er unruhig, überfordert und als wolle er ablenken bzw. Aufmerksamkeit erregen.
Auch in dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter spricht** ihren **Sohn** mit: *„…na komm…“*, *„komm her…“*, *„na komm…“* **mehrmals auffordernd an** und **wirkt** dabei**, als wolle sie** ihren **Sohn wieder zur Teilnahme bewegen**. Die Mutter wiederholt dabei ihre Aufforderung mehrmals unverändert. Die Mutter wendet sich langsam ihrem Sohn zu und vermittelt den Eindruck, nur langsam auf ihren Sohn zu reagieren, der noch immer auf der Bank liegt. Die Mutter kommentiert dann mit*: „….sehr amüsant…ja“* lächelnd das Verhalten des Sohnes, räuspert sich und verdreht die Augen. Damit wirkt sie, als wäre ihr das Verhalten des Sohnes unangenehm. Die Mutter bewegt danach ihre Hand schwungvoll in Richtung des abgewinkelten Beines des Sohnes, berührt es aber nicht. Ihre Handbewegung wirkt wie ein versuchter Klaps, da sie ihn nicht berührt, weil er sein Bein wegbewegt. Zusätzlich dazu kommentiert die Mutter dabei ihre Handlung nicht. Die Mutter zieht ihren Sohn zweimal ruckartig am Arm hoch, während sie dies mit: *„komm her“* kommentiert. Dabei wirkt sie eher

schroff. Die Mutter lässt daraufhin den Arm des Sohnes los, als er sich mit einem: *„uhh“* wieder fallen lässt. Sie wirkt in dieser Situation eher unbeholfen.

Der Sohn lacht *„mm mm muuäähh huäau huäauuu au“* mit geräuschvollen Lauten und wirkt, als wolle er damit seine Überforderung und Verlegenheit überspielen. Der Sohn bewegt seinen Arm und sein Bein, wodurch die Mutter bei ihrem Klaps das Bein nicht berührt. Durch seine Bewegungen wirkt er unruhig. Er stößt einen Laut aus: *„Uähh“*, als die Mutter ihn hochziehen will. Nachdem er von seiner Mutter ein Stück hochgezogen wurde, lässt er sich mit einem stöhnenden Laut *„uhh“* dann wieder fallen. Er wirkt, als wolle er damit Aufmerksamkeit erregen.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 7

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter wendet** ihren **Körper und Blick dem Tisch zu, versucht somit nicht weiter,** ihren **Sohn körperlich**, durch Hochziehen, **zur Teilnahme aufzufordern**. Mit: *„du musst was zeichnen“* **fordert** die **Mutter** ihren **Sohn auf, die Aufgabe zu befolgen,** es **wirkt, als wolle sie** den **Sohn zur Teilnahme bewegen**. Die Mutter verwendet das Wort „müssen“, lässt dabei aber außer Acht, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll und betont damit die Pflicht. Die Mutter dreht den Stift, der auf dem Blatt liegt, mit ihrer Hand und wirkt dabei durch ihre Handlungen verlegen und unbeholfen. Sie **schaut in die Kamera, zeigt danach** mit dem Zeigefinger **darauf und weist** mit: *„schau wir werden da…dann gefilmt“* **auf die Tatsache hin, dass gefilmt wird,** es **wirkt, als wolle sie** den **Sohn zur Teilnahme bewegen**. Die Mutter benutzt die Kamera für die Maßregelung des Sohnes. Die Mutter scheint damit nicht direkt auf das auffällige Verhalten des Sohnes einzugehen.

Der Sohn presst einen lang gezogenen, geräuschvollen, krächzenden Laut heraus: *„Jauäh äh äh“*, greift mit ausgestrecktem Arm auf die Banklehne, zieht das abgewinkelte Bein zur Brust und sich langsam auf. Seine Äußerungen und Bewegungen wirken sehr übertrieben. Der Sohn schaut dann in die Kamera und reagiert damit auf den Hinweis: *„schau wir werden da…dann gefilmt“* der Mutter. Er stöhnt mit geräuschvollem Laut: *„uähh“*, streckt die Zunge heraus, gibt den Arm von der Banklehne hinter sich nach vorne,

setzt sich auf seine Fersen und erweckt den Eindruck, übertrieben auf die Aufforderung der Mutter zu reagieren.
Es entsteht hier wieder kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter spricht mit ihrem Sohn nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert den Sohn schon zum Zeichnen auf: *„du musst was zeichnen“*.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Scaffolding identifiziert werden können.
Die Mutter schaut ihren Sohn kurz an. Danach deutet die Mutter mit dem Stift zur Kamera, schaut direkt hinein und fordert ihren Sohn auf, brav zu sein und sagt, dass das Gefilmte ins Fernsehen kommt: *„Du musst ganz brav sein das kummt ins Fernsehen…“*. Sie vermittelt damit den Eindruck, als benutze sie dies für die Maßregelung des Sohnes. Außerdem wirkt sie unbeholfen. Die Mutter spricht ihren Sohn mit Namen an, beginnt ihrem Sohn zu drohen: *„Kevin, wennst ned brav bist dann…“*, schiebt die Stiftepackung zur Seite und klopft mit der flachen Hand darauf, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage unterstreichen zu wollen. Dann dreht sie den Kopf zu ihrem Sohn und setzt noch einmal zu sprechen an: *„dann musst…“*, vollendet aber den Satz nicht. Die Mutter schaut in dieser Sequenz abwechselnd zu ihrem Sohn, auf den Tisch und in die Kamera. Sie wirkt dabei unbeholfen.
Während die Mutter mit dem Stift auf die Kamera zeigt, schaut ihr Sohn auf den Stift in der Hand der Mutter und nimmt ihr diesen aus der Hand. Dabei wirkt es, als wolle er zeichnen. Als die Mutter: *„Du musst ganz brav sein das kummt ins Fernsehen…“* sagt, presst der Sohn ein Geräusch *„mmh“* durch die aufgeblasenen Backen hervor und zieht dabei die Augenbrauen hoch. Er vermittelt den Eindruck, überfordert zu sein und wirkt erstaunt. Dann stößt er beim Öffnen des Stiftes am Arm der Mutter an. Der Sohn setzt sich wieder auf die Fersen, schaut auf die Spitze des Stiftes, spricht darüber: *„na nicht den…des is…“* und schließt ihn daraufhin. Er vermittelt den Eindruck, die andere Stiftstärke verwenden zu wollen.
Auch in dieser Sequenz entsteht wieder kein Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 9

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter dreht sich zum Tisch, streicht die Haare hinter ihr Ohr und greift mit der Hand zur Stiftepackung. Sie wirkt dabei unbeholfen. Mit: *„was nehm ma dn für eine Farbe“* fragt die Mutter ihren Sohn nach der farblichen Umsetzung, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde. Die **Mutter bringt sich damit** erneut **in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Die **Mutter dreht sich** dann **abrupt zu** ihrem **Sohn, lehnt sich mit** ihrem **Oberkörper zu** ihm**, verschränkt die Arme auf dem Tisch und fragt nach** einem möglichen **Zeichenmotiv**: *„was zeichne ma dn schönes?“*. Sie **vermittelt den Eindruck,** ihren **Sohn** damit **zum Nachdenken anregen zu wollen**. Die **Mutter bringt sich damit** erneut **in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Die **Mutter bezieht sich dabei** wieder **mit ein**, indem sie von *„ma“* im Sinne von „wir“ spricht. Sie wirkt dabei, als hätte sie die Aufgabe nicht verstanden und lenkt damit ihren Sohn bezüglich der Aufgabenstellung in die falsche Richtung, denn die Aufgabenstellung lautete in diesem Fall, ein Ereignis zu zeichnen, bei dem sie traurig oder wütend waren. Danach **schaut** die **Mutter** ihren **Sohn an,** womit **die Aufmerksamkeit der Mutter auf** den **Sohn gerichtet ist**. Sie **scheint** ihren **Sohn zu beobachten**. In diesem Moment entsteht **zweimal kurzer Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**.

Der Sohn dreht den Stift um und kratzt sich im Gesicht, schaut auf die Stiftepackung, dann auf den Tisch und vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein. Der Sohn schaut seine Mutter kurz an, wodurch Blickkontakt entsteht. Er öffnet den Stift, schaut auf den Tisch und kratzt sich wieder im Gesicht. Er wirkt dadurch unruhig. Auf die Frage der Mutter: *„was zeichne ma dn schönes?“* antwortet der Sohn konkret mit einer Idee: *„ein Maxerl“* und schaut danach seine Mutter kurz an, wodurch wieder Blickkontakt entsteht. Er wirkt, als wäre er gedanklich beim Zeichnen. Danach schaut der Sohn wieder auf den Tisch, hebt sich von den Fersen hoch und lehnt sich nach vorne. Er vermittelt dabei den Eindruck, als wäre er für die Umsetzung bereit.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Mit: *„was zeichne ma dn schönes?“* spricht die Mutter bereits über das Zeichnen und nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis. Aber sie **fragt** den Sohn auch **nach** einer **Idee** und **regt** dadurch **zum Überlegen an**. Der **Sohn bringt** daraufhin mit: *„ein Maxerl“* eine **Idee ein**, bezieht sich dabei aber auf kein konkretes Ereignis.

Sequenz 10

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des Sohnes und kommentiert dessen vorige Aussage: *„ein Maxerl“* mit: *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*, wobei sie durch ihren Tonfall den Eindruck vermittelt, die Idee abzuwerten. Die **Mutter kratzt sich** danach **am Arm, schaut kurz geradeaus und dann** ihren **Sohn an**. Sie **wirkt** dabei**, als überlege sie**. In diesem Moment entsteht **kurzer Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Die Mutter scheint nicht auf das Verhalten des Sohnes zu reagieren, als dieser mit einem: *„Bah!“* seinen Kopf auf ihren Oberarm fallen lässt.

Die **Mutter schlägt** daraufhin **ein Zeichenthema vor**: *„mmmwas besonders liebes“* und **weist** damit **auf** ein **Missverständnis hin**. Die Mutter lenkt damit ihren Sohn bezüglich der Aufgabenstellung wieder in die falsche Richtung. Dann fordert sie ihren Sohn zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf: *„die Mama zeichne!“*. Die Mutter spricht ihren Sohn wieder auffordernd an: *„Komm!“*, womit sie ungeduldig wirkt. Nachdem der Sohn laute Geräusche von sich gibt und die Zunge herausstreckt, wendet sie ihren Blick wieder auf das Zeichenblatt und ermahnt ihren Sohn, indem sie: *„Nicht da herum dumm sein“* sagt und dabei das Wort „dumm“ verwendet.

Der Sohn setzt den Stift auf das Blatt an, saugt scharf Luft durch die zusammengepressten Zähne ein und setzt sich wieder zurück auf die Fersen. Der Sohn wirkt, als wolle er schon zu zeichnen beginnen. Als die Mutter seinen Vorschlag mit: *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“* kommentiert, presst der Sohn die Lippen aufeinander, schaut kurz seine Mutter an, dann zu der Untersuchungsleiterin. Dabei stößt er einen Laut aus: *„Bah!“*, während er seinen Kopf auf den Arm der Mutter fallen lässt. Er vermittelt dabei den Eindruck, überfordert zu sein. Als die Mutter: *„mmmwas besonders liebes**,** die Mama zeichne! Komm!“* vorschlägt, streckt ihr Sohn die Zunge leicht aus dem Mundwinkel, weitet die Augen und setzt sich wieder auf, womit er den Körperkontakt abbricht. Währenddessen gibt er geräuschvolle, lärmende Laute von sich: *„Buääähhh-hä-hä!“* und wirkt, als wäre er überfordert und lehne den Vorschlag der Mutter ab.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter weist** mit: *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“* **auf Missverständnis hin**. Die Mutter fordert ihren Sohn mit: *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne! Komm!“* auf, ihre eigene Idee umzusetzen. Die Mutter spricht allerdings wieder mit ihrem Sohn nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert ihn schon zum Zeichnen auf.

Sequenz 11

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter fordert ihren Sohn erneut auf, ihren Vorschlag zu zeichnen: *„Die Mami zeichne!“*, geht damit nicht auf die vorherige geräuschvolle Ablehnung des Sohnes ein. Sie **fragt** gleich darauf **nach, ob** ihr **Sohn dies umsetzen kann**: *„Kannst die Mama zeichnen?“*. Nach drei Sekunden Stille schaut die Mutter noch immer auf das Zeichenblatt, lächelt, fährt über die Schläfe und stützt sich auf die Faust. Damit vermittelt sie den Eindruck, als würde sie die Zeichnung des Sohnes belächeln. Dann kommentiert die Mutter die Zeichnung des Sohnes mit: *„Na sch…na sehr hübsch…“* und wirkt durch ihren abfälligen Tonfall gering schätzend. Danach fragt die Mutter nach, was die Zeichnung darstellen soll: *„was isn das, die Mama?“*, schaut ihren Sohn kurz an, dann wieder auf das Zeichenblatt. Sie vermittelt durch ihren Tonfall einen abwertenden Eindruck.

Der Sohn lehnt sich nach vorne, stützt sich mit den Unterarmen auf den Tisch und vermittelt den Eindruck bereit zum Zeichnen zu sein. Danach beginnt er zu zeichnen. Der Sohn antwortet auf die Frage der Mutter, indem er seine Zeichnung kommentiert: *„das wird ein Luftballon“*.

In dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter wiederholt ihre vorige Idee mit: *„Die Mami zeichne!“* unverändert und beharrt somit nach der vorigen geräuschvollen Ablehnung des Sohnes auf ihrer Idee. Insgesamt einigen sich Mutter und Sohn nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen.

6.7.3 Analyse ID 70, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **selbst überlegen**

-M kratzt sich am Arm, schaut kurz geradeaus und dann S an, wirkt, als überlege sie

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M dreht sich abrupt zu S, lehnt sich mit Oberkörper zu S, verschränkt die Arme auf dem Tisch und fragt nach Zeichenmotiv *„was zeichne ma dn schönes?“*, vermittelt den Eindruck, S zum Nachdenken anregen zu wollen

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M dreht sich abrupt zu S, lehnt sich mit Oberkörper zu S, verschränkt die Arme auf dem Tisch und fragt nach Zeichenmotiv *„was zeichne ma dn schönes?“*, vermittelt den Eindruck, S zum Nachdenken anregen zu wollen

- **auf das Kind reagieren**

-M fährt sich mit der Hand durch die Haare, stützt anschließend den Kopf darauf und schaut S dabei immer noch an, scheint S zu beobachten
-M scheint auf die Aussage des S zu reagieren *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“*
-M spricht S mehrmals auffordernd an *„…na komm…“*, *„komm her…“*, *„na komm…“*, wirkt, als wolle sie S wieder zur Teilnahme bewegen
-M wendet Körper und Blick dem Tisch zu, versucht somit nicht weiter, S körperlich zur Teilnahme aufzufordern
-M schlägt ein Zeichenthema vor, weist auf Missverständnis hin *„mmmwas besonders liebes, die Mami zeichne! Komm!“*

- **Blickkontakt**

-mehrmals Blickkontakt zwischen M und S
-mehrmals kurzer Blickkontakt zwischen M und S

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M schaut S zweimal kurz an

-M fährt sich mit der Hand durch die Haare, stützt anschließend den Kopf darauf und schaut S dabei immer noch an, scheint S zu beobachten
-M schaut S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, scheint S zu beobachten
-M kratzt sich am Arm, schaut kurz geradeaus und dann S an, wirkt, als überlege sie

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M dreht sich abrupt zu S, lehnt sich mit Oberkörper zu S, verschränkt die Arme auf dem Tisch und fragt nach Zeichenmotiv *„was zeichne ma dn schönes?“*, vermittelt den Eindruck, S zum Nachdenken anregen zu wollen

- **sich selbst einbeziehen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„was nehm ma dn für eine Farbe“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„was nehm ma dn für eine Farbe“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„was zeichne ma dn schönes?“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„was zeichne ma dn schönes?“*

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M schaut S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, scheint S zu beobachten

- **Vorschlag einbringen**

-M schlägt ein Zeichenthema vor, weist auf Missverständnis hin *„mmmwas besonders liebes, die Mami zeichne! Komm!“*

- **nachfragen**

-M fragt nach, ob S dies umsetzen kann *„Kannst die Mama zeichnen?“*

- **das Kind einbeziehen**

-M spricht S mehrmals auffordernd an *„…na komm…“*, *„komm her…“*, *„na komm…“*, wirkt, als wolle sie S wieder zur Teilnahme bewegen
-M fordert S auf, die Aufgabe zu befolgen, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen *„du musst was zeichnen“*
-M schaut in die Kamera, zeigt danach darauf und weist auf die Tatsache hin, dass gefilmt wird *„schau wir werden da…dann gefilmt“*, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„was nehm ma dn für eine Farbe“*

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„was zeichne ma dn schönes?“*

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M schlägt ein Zeichenthema vor, weist auf Missverständnis hin *„mmmwas besonders liebes, die Mami zeichne! Komm!“*

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M fragt nach, ob S dies umsetzen kann *„Kannst die Mama zeichnen?“*

NONSCAFFOLDING

- **Desinteresse zeigen**

-M hantiert mit ihrer Weste und wirkt dadurch mit sich selbst beschäftigt

-M schaut auf den Tisch, wirkt abwesend

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M erwidert das Lächeln des S nicht

-M erwidert erneut das Lächeln des S nicht

-M schaut hin und her, aber in keine bestimmte Richtung, scheint nicht auf das Verhalten des S zu reagieren

-M wendet sich langsam S zu, vermittelt den Eindruck, nur langsam auf S zu reagieren

-M scheint damit nicht direkt auf das Verhalten des S einzugehen S: *„Jauäh äh äh“*, M: *„schau wir werden da…dann gefilmt“*

-M scheint nicht auf das Verhalten des S zu reagieren S: *„Bah!“*, M: *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne! Komm!“*

-M fordert S erneut auf, ihren Vorschlag zu zeichnen, geht damit nicht auf die geräuschvolle Ablehnung des S ein *„Die Mami zeichne!“*

- **gedanklich nicht bei der Aufgabe sein**

-M schaut abwechselnd in die Kamera, auf den Tisch, zu U, auf ihren Oberkörper und wirkt unruhig und unkonzentriert, so, als würde sie sich durch die Kamera beobachtet fühlen

-M hantiert mit ihrer Weste und wirkt dadurch mit sich selbst beschäftigt

-M streicht durch die Haare, betastet mit ihren Händen immer wieder das Gesicht und schaut in die Kamera, wirkt dabei verlegen, abwesend und mit sich selbst beschäftigt

-M schaut auf den Tisch, wirkt abwesend

- **Pflicht der Aufgabe erwähnen**

-M verwendet das Wort „müssen“, lässt dabei aber außer Acht, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll und betont damit die Pflicht *„du musst was zeichnen“*

- **unkommentiert handeln**

-M bewegt ihre Hand schwungvoll Richtung Bein des S, berührt es aber nicht, wirkt wie ein Klaps, kommentiert dabei ihre Handlung nicht

- **nicht auf ablehnendes Verhalten des Kindes eingehen**

-M fordert S erneut auf, ihren Vorschlag zu zeichnen, geht damit nicht auf die geräuschvolle Ablehnung des S ein *„Die Mami zeichne!“*

- **sich desorganisiert verhalten**

-M schaut abwechselnd in die Kamera, auf den Tisch, zu U, auf ihren Oberkörper und wirkt unruhig und unkonzentriert, so, als würde sie sich durch die Kamera beobachtet fühlen

-M zieht die Mundwinkel und Augenbrauen hoch, wirkt dabei aber nicht freundlich

-M streicht durch die Haare, betastet mit ihren Händen immer wieder das Gesicht und schaut in die Kamera, wirkt dabei verlegen, abwesend und mit sich selbst beschäftigt

-M schaut S mit hochgezogenen Mundwinkeln und Augenbrauen an, bewegt die Augen danach schnell hin und her, wirkt S dabei aber nicht zugewandt

-M schaut hin und her, aber in keine bestimmte Richtung, scheint nicht auf das Verhalten des S zu reagieren

-M stößt ein Lächeln durch die Zähne aus *„thhh“*, vermittelt den Eindruck, als amüsiere sie sich über die Aufgabe

-M lässt den Arm des S los, wirkt unbeholfen

-M dreht den Stift, der auf dem Blatt liegt, mit ihrer Hand, wirkt dabei verlegen und unbeholfen
-M schaut S kurz an, deutet mit dem Stift zur Kamera, schaut direkt hinein und fordert S auf, brav zu sein und sagt, dass das Gefilmte ins Fernsehen kommt *„Du musst ganz brav sein das kummt ins Fernsehen…“*., vermittelt den Eindruck, als benutze M dies für die Maßregelung des S, wirkt unbeholfen
-M dreht den Kopf zu S und setzt noch einmal zu sprechen an, vollendet aber den Satz nicht *„dann musst…“*
-M schaut abwechselnd zu S, auf den Tisch und in die Kamera, wirkt dabei unbeholfen
-M dreht sich zum Tisch, streicht die Haare hinter ihr Ohr und greift mit der Hand zur Stiftepackung, wirkt unbeholfen

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M wiederholt ihre Aufforderung mehrmals unverändert *„…na komm…“*, *„komm her…“*, *„na komm…“*
-M fordert S zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne!“*
-M spricht S auffordernd an *„Komm!“*, wirkt ungeduldig

- **Vorschlag ablehnen**

-M negiert die Aussage des S und es wirkt, als spiele sie diese herunter *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“*
-M dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des S und kommentiert die Aussage des S, wobei sie durch ihren Tonfall den Eindruck vermittelt, die Idee abzuwerten *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*

- **das Kind nicht bestätigen bzw. bestärken**

-M negiert die Aussage des S und es wirkt, als spiele sie diese herunter *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“*
-M kommentiert lächelnd das Verhalten des S *„….sehr amüsant…ja“*, räuspert sich und verdreht die Augen, wirkt damit, als wäre ihr das Verhalten des S unangenehm
-M dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des S und kommentiert die Aussage des S, wobei sie durch ihren Tonfall den Eindruck vermittelt, die Idee abzuwerten *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*
-M schaut noch auf das Zeichenblatt, lächelt, fährt über die Schläfe und stützt sich auf die Faust, vermittelt den Eindruck, als würde sie die Zeichnung des S belächeln

-M kommentiert die Zeichnung des S und wirkt durch ihren abfälligen Tonfall gering schätzend *„Na sch…na sehr hübsch…“*
-M fragt nach, was die Zeichnung darstellen soll *„was isn das, die Mama?“*, schaut S kurz an, dann wieder auf das Zeichenblatt, vermittelt durch ihren Tonfall einen abwertenden Eindruck

- **sich nicht freundlich dem Kind zuwenden**

-M zieht die Mundwinkel und Augenbrauen hoch, wirkt dabei aber nicht freundlich
-M schaut S mit hochgezogenen Mundwinkeln und Augenbrauen an, bewegt die Augen danach schnell hin und her, wirkt S dabei aber nicht zugewandt
-M kommentiert lächelnd das Verhalten des S *„….sehr amüsant…ja“*, räuspert sich und verdreht die Augen, wirkt damit, als wäre ihr das Verhalten des S unangenehm
-M bewegt ihre Hand schwungvoll Richtung Bein des S, berührt es aber nicht, wirkt wie ein Klaps
-M zieht S zweimal ruckartig am Arm hoch, wirkt dabei eher schroff *„komm her“*
-M spricht S mit Namen an, beginnt S zu drohen *„Kevin, wennst ned brav bist dann…“*, schiebt die Stiftepackung zur Seite und klopft mit der flachen Hand darauf, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage unterstreichen zu wollen
-M dreht den Kopf zu S und setzt noch einmal zu sprechen an, vollendet aber den Satz nicht *„dann musst…“*
-M dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des S und kommentiert die Aussage des S, wobei sie durch ihren Tonfall den Eindruck vermittelt, die Idee abzuwerten *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*
-M fragt nach, was die Zeichnung darstellen soll *„was isn das, die Mama?“*, schaut S kurz an, dann wieder auf das Zeichenblatt, vermittelt durch ihren Tonfall einen abwertenden Eindruck

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht lassen**

-M verwendet das Wort „müssen“, lässt dabei aber außer Acht, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll und betont damit die Pflicht *„du musst was zeichnen“*
-M dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des S und kommentiert die Aussage des S, wobei sie durch ihren Tonfall den Eindruck vermittelt, die Idee abzuwerten *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*

- **das Kind ermahnen**

-M benutzt Kamera für die Maßregelung des S *„schau wir werden da…dann gefilmt“*

-M schaut S kurz an, deutet mit dem Stift zur Kamera, schaut direkt hinein und fordert S auf, brav zu sein und sagt, dass das Gefilmte ins Fernsehen kommt *„Du musst ganz brav sein das kummt ins Fernsehen…“*., vermittelt den Eindruck, als benutze M dies für die Maßregelung des S, wirkt unbeholfen
-M spricht S mit Namen an, beginnt S zu drohen *„Kevin, wennst ned brav bist dann…“*, schiebt die Stiftepackung zur Seite und klopft mit der flachen Hand darauf, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage unterstreichen zu wollen
-M dreht den Kopf zu S und setzt noch einmal zu sprechen an, vollendet aber den Satz nicht *„dann musst…“*
-M wendet Blick wieder auf das Zeichenblatt, ermahnt S *„Nicht da herum dumm sein“* und verwendet dabei das Wort „dumm“

- **sich vor der Einigung mit dem Thema Zeichnen beschäftigen**

-M fragt S nach farblicher Umsetzung *„was nehm ma dn für eine Farbe“*, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde

- **das Kind bezüglich Aufgabenstellung in falsche Richtung lenken**

-M wirkt, als hätte sie Aufgabe nicht verstanden und lenkt damit S bezüglich Aufgabenstellung in die falsche Richtung *„was zeichne ma dn schönes?“*
-M lenkt damit S bezüglich Aufgabenstellung wieder in die falsche Richtung *„mmmwas besonders liebes“*

- **Reaktion des Kindes nicht abwarten**

-M fordert S zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne!“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien
In dieser Interaktion zeigt sich die Mutter schon zu Beginn desinteressiert und ist gedanklich nicht bei der Aufgabe. Als der Sohn bei der Erklärung der Aufgabenstellung beginnt, in einer verbal geäußerten Assoziation indirekt ein Ereignis zu schildern, bestätigt bzw. bestärkt die Mutter ihren Sohn dabei nicht, sondern verharmlost die von dem Sohn eingebrachte Äußerung und wirkt demnach ihrem Kind auch nicht freundlich zugewandt. Dies zeigt sich auch im weitern Verlauf der Interaktion immer wieder. Als der Sohn beginnt, sich auffällig zu verhalten, versucht die Mutter, ihn wieder mit einzubeziehen, wobei sie allerdings unkommentiert handelt und versucht, sein Bein zu ergreifen, was wie ein Klaps wirkt. Sie erwähnt die Pflicht der Aufgabe und ermahnt ihren Sohn dabei zu-

sätzlich. Doch sie versucht danach, das Kind wieder zum Überlegen anzuregen, indem sie ihren Sohn nach Ideen fragt und auch selbst zu überlegen scheint. Sie reagiert auf ihren Sohn, als dieser sich abermals auffällig verhält, wobei mehrmals Blickkontakt entsteht, dabei ist sie ihrem Sohn gegenüber aufmerksam. Sie lenkt ihn allerdings bezüglich der Aufgabenstellung in die falsche Richtung und lässt das Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht. Als der Sohn einen Zeichenvorschlag einbringt, weist sie ihn auf ein Missverständnis hin und lehnt den Vorschlag dabei ab. Sie regt ihren Sohn jedoch nicht weiter zum Überlegen an. Dann bringt sie selbst einen Vorschlag ein, betont davor noch einmal das Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung, bezieht sich dabei selbst ein, fragt nach und wartet auch auf die Reaktion des Sohnes. Auf dessen lautstarke Ablehnung geht sie jedoch nicht weiter ein, wiederholt ihren Vorschlag, reagiert damit offensichtlich nicht auf ihn und scheint dabei gedanklich bereits bei der Umsetzung zu sein. Es entsteht mehrmals kein Blickkontakt, weil die Mutter auch die Reaktionen des Sohnes nicht abwartet. Die Mutter verhält sich gegen Ende der Aushandlungsphase eher desorganisiert und beschäftigt sich auch vor der Einigung mit dem Thema Zeichnen. Insgesamt scheint es so, als ob durch die chaotische Situation während der gesamten Interaktion die eigentliche Aufgabenstellung immer wieder in Vergessenheit gerät.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„was zeichne ma dn schönes?“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„was zeichne ma dn schönes?“*

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-S bringt Idee ein *„Mei…Mein Papa schimpft immer dauernd“*

-S bringt Idee ein *„ein Maxerl“*

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M weist auf Missverständnis hin *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*

NONREMINISCING

- **sich wiederholen**

-M wiederholt ihre vorige Idee unverändert *„Die Mami zeichne!“*

- **nicht auf Ablehnung eingehen**

-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Die Mami zeichne!“*

- **vor Thema über das Zeichnen sprechen**

-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„du musst was zeichnen“*

-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„was nehm ma dn für eine Farbe?“*

-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne! Komm!“*

-M wiederholt ihre vorige Idee unverändert *„Die Mami zeichne!“*

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„du musst was zeichnen“*

-M fordert S auf, ihre eigene Idee umzusetzen *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne! Komm!“*

-M wiederholt ihre vorige Idee unverändert *„Die Mami zeichne!“*

- **nicht über konkretes Ereignis sprechen**

S bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„ein Maxerl“*

-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne! Komm!“*

-M wiederholt ihre vorige Idee unverändert *„Die Mami zeichne!“*

- **das Kind nicht bestätigen bzw. bestärken**

-M negiert die Aussage des S und spielt diese herunter *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“*

- **Idee bzw. Vorschlag durchsetzen**

-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Die Mami zeichne!“*

- **sich nicht auf ein Ereignis einigen**

-M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Die Mutter bestätigt bzw. bestärkt ihren Sohn schon zu Beginn der Interaktion nicht, indem sie die indirekt eingebrachte Idee des Sohnes runterspielt. Sie fragt ihr Kind zwar im Anschluss nach dessen Ideen und regt ihren Sohn somit zum Überlegen an, spricht dabei aber auch vor einem Thema über das Zeichnen. Dadurch ermutigt sie ihren Sohn wiederum nicht zum Überlegen. Die Mutter weist auf ein Missverständnis hin und bringt danach einen Vorschlag ein, geht dabei allerdings nicht auf die Ablehnung des Sohnes ein sondern versucht ihre Idee bzw. ihren Vorschlag durchzusetzen, indem sie diesen noch einmal wiederholt. Mutter und Sohn sprechen während der gesamten Aushandlungsphase nicht über eine konkretes Ereignis und einigen sich auch nicht auf ein solches.

6.8 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 104

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Sohn-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 1 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 3 Minute und 51 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Sohn auf kein Ereignis. Das Ende der Aushandlungsphase wurde deshalb an dieser Stelle festgelegt, da die Mutter zu zeichnen beginnt und der Sohn nach einer gewissen Zeit der Stille auch mitzeichnet. Da die Mutter den Namen des Sohnes und auch den Namen des Bruders nennt, wurden diese aus Datenschutzgründen auf „Thomas“ und „Peter“ geändert.

6.8.1 Tabellarische Darstellung ID 104 (negative Geschichte)

Scaffolding-Rating: 1
Geschlecht des Kindes: männlich
Dauer der Aushandlungsphase: 3:51 Min.
Name des S geändert: Thomas; Name des Bruders des S geändert: Peter

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 104 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	M und S sitzen an der Längsseite eines Tisches auf einer Bank. S sitzt an der rechten Seite von M. U sitzt gegenüber von M und der Bruder von S sitzt nicht sichtbar an der kurzen Seite des Tisches links neben U. M sitzt mit leicht nach vorne gebeugtem Oberkörper, die Unterarme flach auf den Tisch und leicht übereinander gelegt, wobei ihre linke Hand auf dem rechten Unterarm liegt. M schaut U an. S kniet auf der Bank und sitzt auf seinen Fersen. Den Oberkörper hat S nach vorne gelehnt. S stützt sich mit den Unterarmen auf den Tisch, wobei er die Finger ineinander verschränkt hat. S schaut U an, hat die Lippen aneinandergepresst und zieht dabei die Mundwinkel nach unten. U beginnt mit der Erklärung der Aufgaben-	❤ 🤚 -schaut U an -presst Lippen aneinander und zieht Mundwinkel nach unten -dreht Kopf zu M und schaut sie an -schaut U an -schaut M mit aneinander gepressten Lippen an -schaut wieder	❤ 🤚 -hat Oberkörper leicht nach vorne gebeugt -schaut U an -nickt ein paar mal leicht -legt Hand an Hals -dreht Kopf zu S -schaut und lächelt S an -kratzt sich am Hals -schaut zu U, immer noch lächelnd	-M hat Oberkörper leicht nach vorne gebeugt und schaut U an, wirkt aufmerksam -M nickt ein paar mal leicht, wirkt, als bestätige sie U -M dreht Kopf zu S, schaut und lächelt S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, wirkt freundlich -Blickkontakt zwischen M und S -M schaut zu U, immer noch lächelnd, wirkt aufmerksam --- -S schaut U an, presst Lippen aneinander und zieht Mundwinkel nach unten, wirkt aufmerksam -S dreht Kopf zu M und schaut sie an,	

	stellung: **„Also es gibt in jeder Familie Zeiten, die schön miteinander sind“**. M nickt ein paar mal leicht, während U fort fährt: **„wo mas fein hat, wos lustig is“**. S dreht den Kopf nach links, öffnet leicht den Mund und schaut M an. Dann schaut S wieder U an, während diese fortfährt: **„und Zeiten, da is es schwierig und da hat mas nicht so schön miteinander. Und ich möchte jetzt dass ihr zwei gemeinsam…“**. M richtet sich ein Stück auf und legt ihre linke Hand auf die linke Seite des Halses, wobei M sich mit dem Ellbogen am Tisch aufstützt. U erklärt weiter: **„die Mama und du…“**. M dreht den Kopf zu S, schaut ihn an und lächelt. M beginnt sich nun langsam mit ihrer linken Hand am Nackenhaaransatz zu kratzen und streichen. S schaut dann auch M an, presst wieder die Lippen aneinander und schaut dann wieder U an. U redet weiter: **„eine Zeichnung zeichnets, circa fünf bis zehn Minuten“**. M schaut nun, noch immer lächelnd, zu U, wobei M ihren Kopf nur wenig Richtung U bewegt. S dreht den Kopf erneut zu M, schaut diese kurz an und dreht sich wieder zu U. S spitzt dabei die Lippen zu einem Kussmund und verharrt so.	U an -schaut M an, dann zu U -spitzt die Lippen zu Kussmund		scheint, auf Blick der M zu reagieren -S schaut danach noch zweimal zwischen M und U hin und her, wirkt aufmerksam	
2	U ergänzt: **„ah…gemeinsam eine Situation zeichnet, wos nicht so schön war, wo ihr gestritten habt, wo ihr traurig war, wo du oder die Mama sehr traurig oder sehr wütend war, wos euch schlecht gegangen is“**. S schaut kurz auf den Tisch, zieht die Unterlippe zusammen und schaut dann wieder zu U. S schaut nun M kurz an, dann wieder zu U, während diese fortfährt: **„Ja? Überlegt amal gemeinsam, ob euch so ein Ereignis einfällt und dann zeichnets es bitte auf“**. Im Laufe der Erklärung hört M zu lächeln auf und lässt den Mund leicht geöffnet. Nun schaut M mehrmals zwischen Tischplatte und U hin und her. U fährt fort: **„Hier habts ein Blatt“**.	❤✋ -schaut auf Tisch und zieht Unterlippe zusammen -schaut zu U, dann kurz M an, dann wieder zu U -schaut auf das Blatt	❤✋ -hört zu lächeln auf -schaut zwischen Tisch und U hin und her -greift nach Blatt, zieht es zu sich und schaut darauf	-M schaut zwischen Tisch und U hin und her, greift nach Blatt, zieht es zu sich und schaut darauf, vermittelt den Eindruck, auf U zu reagieren --- -S schaut auf Tisch und zieht Unterlippe zusammen, wirkt, als reagiere er mimisch auf die Worte der U -S schaut zu U, dann kurz M an, dann wieder zu U, vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten -S schaut auf das Blatt, wirkt, als reagiere er damit auf die Handlungen der M und der U	

	Us Hand ist kurz zu sehen, weil sie ein Zeichenblatt auf den Tisch legt. S schaut dabei auf das Blatt und hat nun wieder eine normale Mundstellung. M löst ihre Position und greift mit der linken Hand nach dem Blatt um es dann mit beiden Händen zu sich zu ziehen. M schaut dabei auf das Blatt.			-kein Blickkontakt	
3	U legt M und S eine Stiftepackung hin und sagt: **„und dann hab ich euch noch Stifte mitgebracht“**. S schaut nun auf die Stifte, löst die Finger leicht aus der Verschränkung, wobei er die Hände aneinandergelegt lässt. M schaut auf die Packung, greift mit der rechten Hand danach, die linke hebt M ein Stück vom Tisch hoch. S verfolgt die Stiftepackung mit seinem Blick. M nimmt die Packung zu sich her und fragt: **„Des hast i sui mitzeichna?“**. Am Ende der Frage schaut M U an und nimmt die Packung in beide Hände. U antwortet: **„Ja genau!“**. M bewegt nun ihre rechte Hand nach rechts, zu S zeigend und sagt: **„Er sei Gschicht…“**. S wendet nun den Blick von der Packung weg, schaut auf den Tisch, leckt sich mit der Zunge über die Oberlippe, presst dann die eingesaugten Lippen aneinander und schaut wieder kurz auf die Stifte. M dreht die Hand nun nach links, auf sich selbst zeigend und ergänzt: **„und i mei Gschicht“**.	-schaut auf die Stifte -löst die Verschränkung der Finger, lässt sie aneinandergelegt -verfolgt Stiftepackung mit Blick -schaut auf den Tisch, fährt mit der Zunge über die Oberlippe -presst eingesaugte Lippen aneinander, schaut wieder auf die Stifte	-stellt eine Frage bezüglich der Umsetzung -fügt Details zu ihrer Frage hinzu -schaut auf die Packung und greift danach -schaut U an und nimmt Packung in beide Hände -zeigt zu S, dann zu sich selbst	-M schaut auf die Packung und greift danach, vermittelt den Eindruck, auf U zu reagieren -M stellt eine Frage bezüglich der Umsetzung, schaut U an und nimmt Packung in beide Hände, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie die Aufgabe verstanden hat -M fügt Details zu ihrer Frage hinzu, zeigt zu S, dann zu sich selbst, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage unterstreichen zu wollen -S schaut auf die Stifte, löst die Verschränkung der Finger, lässt sie aneinandergelegt, vermittelt den Eindruck, auf U zu reagieren -S verfolgt Stiftepackung mit Blick, vermittelt den Eindruck, die Handlungen der M zu beobachten -S schaut auf den Tisch, fährt mit der Zunge über die Oberlippe, presst eingesaugte Lippen aneinander, schaut wieder auf die Stifte, wirkt verlegen und schüchtern -kein Blickkontakt	
4	S schaut nun während der folgenden Sätze von M und U zwischen U und dem Tisch immer wieder hin und her. Danach greift M mit der rechten Hand zum Verschluss der Stiftepackung und U erklärt: **„Naja gemeinsam ein Bild…“**. M schaut	-schaut mehrmals zwischen M, U und Tisch hin und her	-wiederholt Detail der Aussage der U	-M greift zum Verschluss der Packung in ihren Händen, wiederholt Detail der Aussage der U und öffnet die Packung, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein	

	nun auf die Packung in ihren Händen, bewegt die rechte Hand am Verschluss und wiederholt: **„Ah gemeinsam“**. U ergänzt: **„…wos euch schlecht gegangen is“**. M dreht die Packung in den Händen um 90°, öffnet sie, dreht den Kopf zu S und schaut ihn an. S dreht gleichzeitig mit M den Kopf zu M und schaut zwischen der Stiftepackung und M immer wieder hin und her.	-dreht Kopf zu M, schaut zwischen M und Packung hin und her	-greift zum Verschluss der Packung in ihren Händen -öffnet die Packung -dreht Kopf zu S und schaut ihn an	-M dreht Kopf zu S und schaut ihn an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet -Blickkontakt zwischen M und S --- -S schaut mehrmals zwischen M, U und Tisch hin und her, vermittelt den Eindruck, zu beobachten -S dreht Kopf zu M, schaut zwischen M und Packung hin und her, wirkt, als beobachte er Handlungen der M und reagiere auf Blick der M	
5	M greift mit der rechten Hand mehrere Stifte an und fragt S: **„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“**. S schaut nun auf die Stifte in Ms Hand, schürzt die Unterlippe und bewegt die Daumen kurz auseinander. U unterbricht M und erklärt weiter: **„Wo ihr traurig ward oder wütend ward oder gestritten habts“**. M dreht den Kopf leicht nach links und schaut auf die Stifte in der Packung. S zieht die Lippen nach innen und öffnet dabei den Mund. Während M den linken Arm mit der Packung rechts über den Tisch Richtung S streckt, presst S die eingesaugten Lippen aneinander und verfolgt die Packung mit seinem Blick. M sagt: **„Du suachst die Forb aus!“**. M zieht nun die Packung wieder zurück zu sich, klappt mit der rechten Hand die Plastikfolie auf die Rückseite der Packung und legt sie mit beiden Händen auf das Zeichenblatt. Die geöffnete Seite der Packung zeigt zu S. M verfolgt dabei die Stiftepackung die ganze Zeit mit ihrem Blick. M legt nun den linken Unterarm wieder flach auf den Tisch, die rechte Hand auf die linke. S greift mit der rechten Hand nach den Stiften.	-schaut auf die Stifte in der Hand der M -schürzt die Unterlippe und bewegt die Daumen kurz auseinander -zieht die Lippen nach innen und öffnet dabei den Mund -presst die eingesaugten Lippen aneinander und verfolgt Packung mit Blick -greift nach Stiften	-fragt nach Idee, indem sie Aufgabenstellung wiederholt -fragt nach -spricht über die Auswahl der Farbe -schaut S immer noch an -schaut auf die Stifte -streckt Stifte Richtung S -legt die nun geöffnete Packung vor S -verfolgt Stifte mit Blick	-M schaut S immer noch an, fragt nach Idee, indem sie Aufgabenstellung wiederholt, fragt nach und scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen -M schaut auf die Stifte, streckt Stifte Richtung S und spricht über die Auswahl der Farbe, wodurch sie den Eindruck vermittelt, S einbeziehen zu wollen -M spricht mit S über farbliche Umsetzung, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde -M scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des S einzugehen -M legt die nun geöffnete Packung vor S, verfolgt Stifte mit Blick, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein --- -S schaut auf die Stifte in der Hand der M, vermittelt den Eindruck, die Handlungen der M zu beobachten -S schürzt die Unterlippe und bewegt die Daumen kurz auseinander, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S zieht die Lippen nach innen und öffnet dabei den Mund, presst die eingesaugten Lippen aneinander und verfolgt Packung mit Blick, vermittelt den Eindruck, die	-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie S nach möglichem vergangenen Ereignis fragt, regt zum Überlegen an -M wiederholt die Aufgabenstellung und formuliert sie um, indem sie ein Detail hinzufügt -M fragt nach -S hat keine Idee -M wechselt das Thema

				Handlungen der M zu beobachten -S greift nach Stiften, vermittelt den Eindruck, auf M zu reagieren --- -kein Blickkontakt	
6	U wieder: **„Da versuchts euch jetzt mal zu einigen“**. M schaut dabei kurz in Richtung des Bruders, dann auf die Stifte. M dreht nun den Kopf nach rechts, schaut S an und fragt: **„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host“**. Während M spricht, beginnt S einen Stift herauszuziehen, schürzt wieder kurz die Unterlippe und zieht dabei die rechte Schulter und den Kopf zueinander. M fragt weiter: **„oder i mit dir gstrittn hob?“**. S schürzt erneut die Unterlippe und zieht nun die linke Schulter und den Kopf zueinander. S schaut dabei die ganze Zeit auf die Stifte. S hat nun den Stift herausgezogen und hält ihn am Stöpsel, wobei S die andere Seite des Stiftes hörbar auf das Blatt fallen lässt. S hat dabei die rechte Hand noch auf dem Stift, diese auf die linke gelegt und den Mund wieder in Normalstellung. M sagt nun: **„Faungst amoi an und sogst ma wos, dann kann i da höfn zeichnen“**.	❤✋ -zieht einen Stift heraus, schaut darauf -schürzt die Unterlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander -schürzt wieder die Unterlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander	👄 -fragt erneut unverändert nach Idee -ergänzt die Frage nahezu unverändert -fordert S zur Umsetzung auf -fordert S auf, sich mitzuteilen -bietet Hilfe bei Umsetzung an ❤✋ -dreht Kopf zu S und schaut ihn an	-M dreht Kopf zu S und schaut ihn an, fragt erneut nach Idee, scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen -M wiederholt dabei unverändert ihre vorige Frage -M ergänzt die Frage um einen anderen Aspekt -M wiederholt dabei nahezu unverändert ihre vorige Frage -M fordert S zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde -M scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des S einzugehen -M fordert S auf, sich mitzuteilen, bietet Hilfe bei Umsetzung an, wirkt hilfsbereit --- -S zieht einen Stift heraus und schaut darauf, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein -S schürzt die Unterlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S schürzt wieder die Unterlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M --- -kein Blickkontakt	-M spricht über das Zeichnen -M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an -M wiederholt unverändert die Aufgabenstellung und ihre vorige Frage -S hat keine Idee -M fügt Detail hinzu -M wiederholt dabei nahezu unverändert die Aufgabenstellung und ihre vorige Frage -S hat keine Idee -M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf
7	Während Peters Hand, als er nach einem Stift greift, kurz zu sehen ist, schaut S kurz U an. S zieht die Lippen nach innen, öffnet dabei den Mund, lächelt leicht und lehnt sich nach vorne. Dann schaut S auf den Stift in seiner Hand und legt diesen auf das Blatt. Dann dreht sich S zu M	❤✋ -schaut U kurz an -zieht die Lippen nach innen, lächelt	👄 -fragt nach -fragt erneut nach Idee -spricht S mit Namen an	-M schaut zu Peter, dann wieder zu S und fragt nach, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten -Blickkontakt zwischen M und S -M verfolgt mit Blick U und Peter, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein	-M fragt nach -M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an -M wiederholt ihre vorige Frage

	und schaut sie an, presst die Lippen aneinander und setzt sich dabei wieder zurück auf seine Fersen. M schaut kurz zu Peter, dann wieder zu S. Peter zieht nun den Stift aus der Packung. M fragt: **„Hm?“**. S schaut nun wieder zu U, die Lippen noch immer aneinandergepresst. M richtet sich auf, schaut zu Peter, hebt die Hände vom Tisch und kratzt sich mit der linken Hand links vom geöffneten Mund. S schaut nun auch zu Peter, lehnt sich kurz nach links, wieder zurück und öffnet dabei leicht den Mund, während U flüstert: **„Wart ein anderes Blatt!“**. M verfolgt mit ihrem Blick die ganze Zeit das Geschehen zwischen U und Peter. Dann legt M wieder den rechten Unterarm auf den Tisch, die linke Hand auf den rechten Arm. S schaut nun die ganze Zeit zwischen Peter und U hin und her. M schaut kurz auf das Blatt vor sich, dann zu Peter, dreht dann den Kopf zu S, schaut ihn an und fragt: **„Was willst'n zeichnen, Thomas?“**. S stülpt die Unterlippe über die Oberlippe, zieht beide Schultern hoch, neigt den Kopf nach links und hebt den linken Daumen kurz hoch. S schaut dabei kurz nach oben und dann wieder zu Peter. U wieder leise zu Peter: **„Schau mal, mach mas so“**. Dann sieht man kurz ein Blatt Papier in der linken unteren Ecke des Bildes. M schaut wieder zu Peter, greift mit der rechten Hand nach diesem Blatt und sagt: **„Des brauch ma Thomas, Peter“**. M legt das Blatt vor U, es ist jetzt nicht mehr sichtbar. S und M verfolgen das Blatt mit ihrem Blick.	leicht, lehnt sich nach vorne, schaut auf Stift, legt ihn auf das Blatt -dreht sich zu M und schaut sie an -presst Lippen aneinander und setzt sich auf Fersen zurück -schaut U an -schaut mehrmals zwischen U und Bruder hin und her -stülpt Unterlippe über Oberlippe, zieht beide Schultern hoch und neigt den Kopf -schaut kurz nach oben, dann zu Bruder -verfolgt mit Blick das Blatt	-spricht mit Peter -schaut zu Peter, dann wieder zu S -schaut zu Peter, kratzt sich beim Mund -verfolgt mit Blick U und Peter -schaut auf Blatt, zu Peter und dann S an -schaut zu Peter, greift nach dem Blatt vor ihm, legt es weg -verfolgt mit Blick das Blatt	-M schaut S an und fragt erneut nach Idee, spricht S mit Namen an -M agiert und spricht mit Peter, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein -S schaut U kurz an, zieht die Lippen nach innen, lächelt leicht, lehnt sich nach vorne, schaut auf Stift, legt ihn auf das Blatt, wirkt verlegen und schüchtern -S dreht sich zu M, schaut sie an, presst Lippen aneinander und setzt sich auf Fersen zurück, schaut wieder U an, wirkt ratlos -S verfolgt mit Blick U und Bruder, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein -S stülpt Unterlippe über Oberlippe, zieht beide Schultern hoch und neigt den Kopf, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S schaut zu Bruder und verfolgt dann mit Blick das Blatt, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein -M und S vermitteln den Eindruck, durch Peter abgelenkt zu sein	nahezu unverändert -M spricht über das Zeichnen -S hat keine Idee
8	M schaut danach auf das Zeichenblatt vor sich und sagt: **„So“**. M legt die Hände wie zuvor wieder auf den Tisch, wendet nun Kopf und Blick wieder S zu und fragt ihn: **„was willst'n zeichnen mit mir?“**. S dreht den Kopf leicht nach links, schaut auf das Blatt vor sich, öffnet dabei leicht den Mund und antwortet flüsternd: **„An Mond”**.	-antwortet M flüsternd konkret mit einer Idee	-äußert sich kurz -fragt erneut nach Idee -wiederholt Antwort des S in Form einer Frage	-M schaut auf das Blatt und äußert sich kurz, vermittelt den Eindruck, die Aufmerksamkeit wieder auf S zu richten -M dreht Kopf zu S, schaut ihn an und fragt erneut nach Idee -M wiederholt ihre vorige Frage nahezu unverändert	-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an -M spricht über das Zeichnen -M wiederholt ihre vorige Frage

	Dabei neigt er den Kopf nach rechts unten und schaut auf den Stift in seiner Hand. M nickt einmal leicht und wiederholt: **„Einen Mond?"**. S nickt und schaut danach zu U. S lässt sich nun nach hinten sinken, berührt dabei mit seinem Arm den der M und schaut links an M vorbei. M sagt: **„Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben, was hama'dn gstrittn, mir zwei"**. S stülpt wieder die Unterlippe über die Oberlippe, zieht die rechte Schulter und den Kopf kurz zueinander, schaut in Richtung U. M fährt fort: **„oder mitn Papa oder mit mir?"**. S öffnet leicht den Mund, zieht beide Schultern hoch und neigt wieder den Kopf leicht nach rechts.	-schaut auf das Blatt -neigt den Kopf seitlich, schaut dann auf den Stift in seiner Hand -nickt -schaut dann zu U, lässt sich nach hinten sinken, berührt dabei mit seinem Arm den der M, schaut bei M vorbei -stülpt Unterlippe über Oberlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander, schaut Richtung U -zieht beide Schultern hoch und neigt Kopf	-weist auf Missverständnis hin -fragt nach möglichem vergangenen Ereignis -ergänzt die Frage ❤✋ -schaut auf das Blatt -dreht Kopf zu S, schaut ihn an -nickt leicht	-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M nickt leicht und wiederholt Antwort des S in Form einer Frage, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie S richtig verstanden hat -M weist auf Missverständnis hin, vermittelt den Eindruck, S bezüglich der Aufgabenstellung in die richtige Richtung lenken zu wollen -M fragt nach möglichem vergangenen Ereignis und ergänzt die Frage -M wiederholt dabei unverändert ihre vorigen Fragen, berücksichtigt dabei nicht, dass S keine Idee dazu hat -M bezieht sich dabei mit ein --- -S schaut auf das Blatt, antwortet M flüsternd konkret mit einer Idee, neigt den Kopf seitlich und schaut auf den Stift in seiner Hand, wirkt verlegen und schüchtern -S nickt, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S schaut dann zu U, lässt sich nach hinten sinken, berührt dabei mit seinem Arm den der M und schaut bei M vorbei, wirkt verunsichert -S stülpt Unterlippe über Oberlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander, schaut Richtung U und wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S zieht beide Schultern hoch und neigt den Kopf, wirkt, als reagiere und antworte er damit erneut der M --- -kein Blickkontakt	nahezu unverändert -S bringt Idee ein -S bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis -M weist auf Missverständnis hin -M fragt erneut nach Idee, regt zum Überlegen an -M wiederholt ihre Frage nahezu unverändert -S hat keine Idee -M fügt Detail hinzu -S hat keine Idee

9	M spricht weiter: **„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“**. Währenddessen lehnt sich S wieder ein Stück vor, schaut geradeaus und verharrt so. Peter streckt nun seine rechte Hand mit einem Stift zu M, diese schaut kurz hin, dann wieder zu S und fragt: **„Hm?“** und nimmt dabei mit der rechten Hand den Stift entgegen. S zuckt dabei leicht mit den Schultern, die Unterlippe leicht geschürzt. M schaut kurz auf den Stift, dann zu Peter und sagt: **„Peter, des san keine Stifte für di“**. Währenddessen steckt sie den Stift zurück in die Packung während sie diese mit der linken Hand festhält. S schaut nun auf die Stifte und lehnt sich leicht nach links. Dann dreht M den Kopf nach links, dreht dann auch den Oberkörper in diese Richtung und streck den linken Arm nach links hinten. Kurze Zeit ist nur Ms Oberkörper und ihr rechter Arm zu sehen. S schaut nach links zu M, dann U an und dann in Richtung Peter, wobei er seinen Kopf in die jeweilige Richtung dreht. M hat nun eine andere Stiftepackung in ihrer linken Hand, die sie dann in die rechte Hand nimmt um sie mit gestrecktem Arm vor Peter auf den Tisch zu legen. Dabei verfolgt M ihre Handlung mit dem Blick und wendet sich dann wieder S zu. S verfolgt mit den Augen die letzten Bewegungen von M und schaut dann zu U, als diese erneut erklärt: **„Wenn du traurig warst“**. M lehnt sich leicht nach links, lehnt ihren rechten Unterarm auf die Tischkante und streicht sich mit der linken Hand die Haare hinters linke Ohr. M schaut dabei Richtung S. U fährt fort: **„oder ganz böse warst auf die Mama“**. Währenddessen setzt sich M wieder gerade hin, schaut kurz auf die Stiftepackung und greift mit beiden Händen danach. M dreht die Packung ein kleines Stück nach rechts, zuerst mit der rechten, danach mit der linken Hand und schaut dabei wieder zu S. S stülpt die Unterlippe über die Oberlippe, schaut	-lehnt sich ein Stück vor, schaut geradeaus -zuckt leicht mit Schultern, Unterlippe leicht geschürzt -schaut auf Stifte -schaut Richtung M, dann U an, dann zu Bruder, dreht dabei Kopf in jeweilige Richtung -verfolgt mit Blick Handlungen der M -schaut U an -stülpt Unterlippe über Oberlippe, schaut auf den Tisch, zieht Schulter und Kopf zueinander -schaut U an -schürzt die Unterlippe, schüttelt den Kopf, schaut auf den Tisch	-wiederholt die Aufgabenstellung in eigenen Worten -verwendet das Wort „müssen“ -fragt nach -spricht mit Peter -schaut S immer noch an -schaut kurz auf Peters Hand, dann zu S -nimmt Stift von Peter -schaut auf Stift, dann zu Peter -steckt Stift zurück in die Packung -nimmt von der Seite andere Stifte und gibt sie Peter, verfolgt dabei ihre Handlung mit ihrem Blick -wendet sich S zu -streicht Haare hinter ihr Ohr -schaut Richtung S -schaut auf Stifte und greift danach -schaut S an, Kopf ist zu S gedreht	-M schaut S immer noch an und wiederholt die Aufgabenstellung in eigenen Worten und ihre Aufmerksamkeit ist auf S gerichtet -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht -M schaut kurz zu Peter, dann wieder S an und fragt nach, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten -M agiert und spricht erneut mit Peter, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein -M wendet sich S zu, streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut Richtung S, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten -M schaut auf Stifte und greift danach, schaut S an, Kopf ist zu S gedreht, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet --- -S lehnt sich ein Stück vor, schaut geradeaus, vermittelt den Eindruck, zu überlegen -S zuckt leicht mit Schultern, Unterlippe leicht geschürzt, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S schaut auf Stifte, schaut Richtung M, dann U an, dann zu Bruder, dreht dabei Kopf in jeweilige Richtung und verfolgt mit Blick Handlungen der M, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein -S schaut U an, stülpt Unterlippe über Oberlippe, schaut auf den Tisch, zieht Schulter und Kopf zueinander, wirkt, als reagiere und antworte er damit der U -S schaut U an, schürzt die Unterlippe, schüttelt den Kopf, schaut auf den Tisch, wirkt, als reagiere und antworte er damit	-M wiederholt Aufgabenstellung in eigenen Worten -M spricht über das Zeichnen -M fragt nach -S hat keine Idee

	auf den Tisch und zieht kurz die rechte Schulter und den Kopf zueinander. U erklärt weiter: **„oder geweint hast“**. S schaut nun U wieder an. U fragt: **„Fällt dir da nichts ein?“**. M legt wieder ihre Unterarme flach auf den Tisch, die rechte Hand auf die linke, der Kopf ist zu S gedreht. S schürzt die Unterlippe, schüttelt den Kopf und schaut dabei auf den Tisch.			der U --- -M und S vermitteln den Eindruck, durch Peter abgelenkt zu sein -kein Blickkontakt	
10	Dann schaut S U wieder an und lässt die Unterlippe leicht geschürzt. M *flüstert etwas Unverständliches* und wird von U unterbrochen: **„Na überleg einmal“**. M dreht den Kopf geradeaus, schaut U an und lächelt. S schaut kurz nach links, dann wieder U an und hat den Mund wieder in Normalstellung. U fährt fort: **„Fällt da sicher was ein“**. M dreht den Kopf wieder zu S, schaut ihn an, der Mund bleibt nach dem Lächeln geöffnet. S dreht den Kopf zu M, schaut und lächelt sie an. Dann sagt M, wobei sie einmal die rechte Schulter hochzieht: **„Sog ma wos, wo, wo, wo bist’n bös auf die Mama?“**. S hat den Mund leicht geöffnet, schaut links vor der Mutter vorbei und dann in Richtung U. M spricht weiter: **„Oder aufn Papa oder aufn Peter? Wo bist’n böse?“**. S presst die Lippen aufeinander, zieht die Mundwinkel dabei nach unten, schüttelt leicht den Kopf und schaut auf den Stift in seiner Hand.	❤ ✋ -schaut U an, Unterlippe leicht geschürzt -dreht Kopf zu M, schaut und lächelt sie an -schaut bei M vorbei, dann Richtung U -presst Lippen aufeinander, zieht Mundwinkel nach unten, schüttelt den Kopf, schaut auf Stift in seiner Hand	👄 -äußert sich unverständlich -fordert S auf, sich mitzuteilen -fragt erneut nach möglichem Ereignis -fügt Details hinzu -wiederholt ihre Frage unverändert ❤ ✋ -schaut und lächelt U an -dreht Kopf zu S, schaut ihn an -zieht Schulter hoch	-M schaut und lächelt U an, wirkt, als reagiere M auf U -M dreht Kopf zu S, schaut ihn an, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten -Blickkontakt zwischen M und S -M erwidert das Lächeln des S nicht -M fordert S auf sich mitzuteilen, fragt erneut nach möglichem Ereignis und zieht Schulter hoch, wirkt unbeholfen -M wiederholt ein Detail der vorigen Aussagen der U und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M fügt Details hinzu, scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen -M wiederholt ihre Frage unverändert, vermittelt den Eindruck, unbeholfen zu sein --- -S schaut U an, Unterlippe leicht geschürzt, wirkt ratlos -S dreht Kopf zu M, schaut und lächelt sie an, wirkt, als reagiere er auf M -S schaut bei M vorbei, dann Richtung U, presst Lippen aufeinander, zieht Mundwinkel nach unten, schüttelt den Kopf, schaut auf Stift in seiner Hand, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M und vermittelt den Eindruck, keine Idee zu haben	-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an -M wiederholt die Aussage der U unverändert -M fügt Details hinzu -M wiederholt sich erneut -S hat keine Idee
11	M deutet mit dem rechten, ausgestreckten Arm und flacher Hand auf das Blatt, blickt darauf und	❤ ✋ -bewegt Stift in	👄 -fordert S zur Um-	-M deutet mit Hand auf das Blatt, schaut darauf und fordert S zur Umsetzung auf,	-M spricht mit S nicht über ein

	sagt: **„Na zeichne mal“**. Dann schaut M kurz S an, legt die rechte Hand, zur Faust geformt, auf die Tischkante und streicht sich von der Stirn weg mit der linken Hand die Haare hinter ihr linkes Ohr. Dabei schaut M wieder auf das Blatt und fährt fort: **„zeichne mal und zeig mir was, was…“.** Peters Hände sind kurz mit seiner Stiftepackung zu sehen, die er auf den Tisch legt. M legt nun wieder die Unterarme auf den Tisch, den rechten über den linken, schaut zu S und spricht weiter: **„das is, ha?“**. (*9 Sek. Stille*) S hebt nun die Hände, die bis dahin unverändert waren leicht hoch, den Stift noch immer in der rechten Hand. S schüttelt den Kopf, spitzt kurz die Lippen schaut U an und bringt den Mund wieder in eine normale Stellung. M fährt sich mit der Zunge über die Oberlippe, schließt den Mund, dreht dann den Kopf leicht nach links und schaut mehrmals hinauf, hinunter, nach links und nach rechts. Währenddessen spielt S die ganze Zeit mit dem Stift, der zwischen den Fingern beider Hände steckt. S dreht den Kopf zu M, schaut sie kurz an. Danach dreht S den Kopf zurück, schaut zu U und saugt den rechten Mundwinkel ein. Dann zeigt M mit dem kleinen Finger der rechten Hand auf den Stift in Ss Hand und fragt: **„Grün wüst da aussuachn?“**. S schaut nun auf den Stift und nickt, den Mund hat er leicht geöffnet. M schaut S an und legt die rechte Hand wieder über die linke. M weiter: **„Ja?“**. M lehnt sich jetzt leicht zurück und während sie mit der rechten Hand Peters Stifte wegschiebt, zieht M mit geschlossenem Mund die Mundwinkel nach unten und die Augenbrauen hoch. Dabei sagt M: **„Grün nehma“**. S zieht die linke Hand unter der rechten ein Stück zurück, lässt den Stift darüber nach vorne rollen und bewegt die Unterlippe. Der Stift liegt nun auf dem Blatt, die rechte Hand von S ist am Stöpsel. M legt die rechte Hand zurück auf die linke, zieht die	den Händen, schüttelt den Kopf, spitzt die Lippen, schaut U an -dreht Kopf zu M, schaut sie kurz an -schaut zu U und saugt Mundwinkel ein -schaut auf Stift und nickt -bewegt den Stift und schaut darauf	setzung auf -wiederholt sich -fordert S auf, etwaige Idee darzustellen -fragt nach -stellt eine Frage bezüglich der Auswahl der Farbe -fragt nach -spricht über die Farbe -kommentiert Reaktion des S ❤✋ -deutet mit Hand auf das Blatt, schaut darauf -schaut S kurz an -streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut auf das Blatt -schaut S an -fährt mit der Zunge über die Oberlippe, lässt Blick schweifen -zeigt auf den Stift in der Hand des S -schaut S an -schiebt Peters Stifte weg -zieht Mundwinkel nach unten, Augen brauen hoch -streicht Haare hinter ihr Ohr -schaut auf Stifte,	bevor ein Zeichenthema besprochen wurde -M scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des S einzugehen -M schaut S kurz an, streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut dann auf das Blatt, wirkt unbeholfen -M wiederholt sich, fordert S auf, etwaige Idee darzustellen, und fragt nach, wirkt planlos -M schaut S an -M fährt mit der Zunge über die Oberlippe, lässt Blick schweifen, wirkt ratlos und unbeholfen -M zeigt auf den Stift in der Hand des S und stellt eine Frage bezüglich der Auswahl der Farbe, wirkt, als wechsle sie das Thema -M scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des S einzugehen -M schaut S an und fragt nach, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten -M zieht Mundwinkel nach unten, Augenbrauen hoch und spricht über die Farbe, wirkt erstaunt -M kommentiert Reaktion des S, streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut auf die Stifte und greift danach, wirkt ratlos und unbeholfen --- -S bewegt Stift in den Händen, schüttelt den Kopf, spitzt die Lippen, schaut U an, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S dreht Kopf zu M, schaut sie kurz an, schaut zu U und saugt Mundwinkel ein, wirkt verunsichert -S schaut auf Stift und nickt, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M	mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf -M wiederholt sich -M fragt nach -S hat keine Idee -M wechselt das Thema

	linke danach darunter hervor um sich damit die Haare hinter ihr linkes Ohr zu streichen. M ergänzt: **„a net schlecht“**. M schaut dabei die ganze Zeit auf die Stifte. M legt ihren linken Arm kurz auf den rechten um danach mit der rechten Hand auf einen Stift in der Packung zu greifen, wobei sie die Packung mit der linken festhält. S schaut nun auch auf die Stifte.		greift danach	-S bewegt den Stift und schaut darauf, wirkt verlegen --- -es herrscht 9 Sek. Stille, in der M und S ratlos wirken -kein Blickkontakt	
12	M fragt: **„Hm?“** und wendet Kopf und Blick S zu, dabei holt M den Stift heraus. S schleckt über die Lippen und schaut auf das Blatt. M dreht den Stift in beiden Händen und fragt dabei weiter: **„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?“**. S stülpt die Unterlippe über die Oberlippe und zieht die rechte Schulter und den Kopf zueinander. M hält den Stift nun ruhig in beiden Händen und schaut S an. S presst die Lippen aufeinander, schaut M auch kurz an und greift währenddessen mit der linken Hand am Stift entlang ans andere Ende. Dann schaut S links vor M vorbei. Peter hustet. S dreht den Kopf nun gerade, schaut kurz zu Peter, dann zu U und dann auf den Stift in seinen Händen. M wendet sich mit Kopf und Blick U zu und sagt: **„Des is schwierig, weil des genau a Situation sei muass, gö?“**. Währenddessen nimmt M die linke Hand vom Stift weg und streicht sich erneut die Haare hinters linke Ohr. M atmet lachend aus und nimmt den Stift wieder in beide Hände. S hebt nun mit beiden Händen den Stift vom Blatt auf und hält ihn vor sich. Dabei schaut S zwischen Stift und U auf und ab. U antwortet: **„Ja“**. Peter hält kurz ein Blatt ins Bild. M lacht noch, zieht dabei mit **„hhhha“** Luft ein.	❤✋ -schleckt über die Lippen, schaut auf das Blatt -stülpt Unterlippe über Oberlippe und zieht Schulter und Kopf zueinander -presst die Lippen aneinander, schaut M kurz an, hantiert mit dem Stift -schaut bei M vorbei -schaut zu Bruder, zu U, dann auf Stift -schaut zwischen Stift und U hin und her	👄 -fragt nach -fragt erneut nach Idee und Umsetzung -spricht mit U über Problem bei der Aufgabe -lacht, zieht dabei hörbar Luft ein ❤✋ -wendet Kopf und Blick S zu -nimmt Stift aus Packung, schaut darauf, dreht ihn in ihren Händen -schaut S an -wendet Kopf und Blick U zu -streicht sich Haare hinter ihr Ohr	-M fragt nach, wendet Kopf und Blick S zu, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten -M nimmt Stift aus der Packung, schaut darauf, dreht ihn in ihren Händen und fragt erneut nach Idee und Umsetzung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M schaut S an, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten und auf Reaktion zu warten -Blickkontakt zwischen M und S -M wendet Kopf und Blick U zu, spricht mit U über Problem bei der Aufgabe, lacht, zieht dabei hörbar Luft ein, streicht Haare hinter ihr Ohr und wirkt unbeholfen und verlegen -M scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des S einzugehen --- -S schleckt über die Lippen, schaut auf das Blatt, wirkt abwesend -S stülpt Unterlippe über Oberlippe und zieht Schulter und Kopf zueinander, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S presst die Lippen aneinander, schaut M kurz an, hantiert mit dem Stift, wirkt verlegen	-M fragt nach -M fragt erneut nach Idee, regt zum Überlegen an -M wiederholt sich -M spricht über das Zeichnen -S hat keine Idee

				-S schaut bei M vorbei, schaut zu Bruder, zu U, dann auf Stift, vermittelt den Eindruck, abwesend zu sein -S schaut zwischen Stift und U hin und her, vermittelt den Eindruck, zu beobachten	
13	(*10 Sek. Stille*) M dreht sich dann Richtung S, schaut aber zu Peter. M schaut auf den Tisch, S schaut M kurz an und dann wieder auf den Stift. M lässt dann den Blick über den Tisch zu U und Peter schweifen. S schaut nun mehrmals zwischen U, Peter, Stift und Blatt hin und her. M richtet ihren Blick zu S und sagt: **„Na fang amal an und sog ma, wos ma zeichnen“**. Dabei tippt M mit dem Stift in der rechten Hand zweimal in die Luft über dem Blatt und hält mit der linken, flach aufgelegten Hand das Zeichenpapier fest. M legt dann die Hand mit dem Stift auf die andere und redet weiter: **„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo’st böse bist auf irgendjemanden von uns“**. Währenddessen wackelt sie mit dem Stift mehrmals über dem Blatt und schaut S dabei die ganze Zeit an. S schaut dabei die ganze Zeit auf den Stift, den er in seinen Händen bewegt. M schaut kurz auf das Blatt, dann wieder zu S und spricht weiter: **„Nur so, nur zeichnen, wos da einfällt“**. S schaut geradeaus und dann wieder auf den Tisch.	❤✋ -schaut M kurz an, dann auf den Stift -schaut mehrmals zwischen U, Peter, Stift und Blatt hin und her -schaut auf den Stift -bewegt Stift in der Hand -schaut geradeaus, dann auf den Tisch	👄 -fordert S zur Umsetzung auf -fordert S auf, sich mitzuteilen -spricht über Idee und Umsetzung -spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses -wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen -spricht über Umsetzung ❤✋ -dreht sich Richtung S, schaut Peter an, dann auf Tisch -lässt Blick über Tisch zu U, dann zu Peter schweifen -schaut S an, tippt mit Stift über Blatt -wackelt mit Stift über Blatt -schaut kurz auf das Blatt, dann wieder S an	-M dreht sich Richtung S, schaut Peter an, dann auf Tisch, lässt dann Blick über Tisch zu U, dann zu Peter schweifen, wirkt ratlos und unbeholfen -M schaut S an, fordert S zur Umsetzung auf, fordert S auf, sich mitzuteilen und tippt mit Stift über Blatt, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M spricht dabei über Idee und Umsetzung, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen -M spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses, wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen, wackelt mit Stift über Blatt, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -M schaut kurz auf das Blatt, dann wieder S an und spricht über Umsetzung, wirkt, als wolle sie S zum Zeichnen bewegen -M scheint S ermutigen zu wollen --- -S schaut M kurz an, dann auf den Stift, schaut dann mehrmals zwischen U, Peter, Stift und Blatt hin und her, wirkt abwesend -S schaut auf den Stift, bewegt Stift in der Hand, schaut geradeaus, dann auf den	-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf -M wiederholt sich -M spricht über mögliche Idee des S

				Tisch, wirkt lustlos und verlegen --- -M und S vermitteln den Eindruck, durch Peter kurz abgelenkt zu sein -es herrscht 10 Sek. Stille, in der M und S ratlos wirken -kein Blickkontakt	
14	M macht über dem Blatt eine lockere Drehbewegung mit ihrer rechten Hand, in der sie den Stift hält, schaut dabei kurz auf das Blatt und fährt fort: **„Fang amal an“**. Danach schaut M wieder S an und legt die rechte wieder auf die linke Hand. Diese liegt noch immer flach auf dem Tisch, die Finger auf dem Zeichenblatt. S schaut nun wieder geradeaus, dreht dann den Kopf zu M, schaut sie an, legt den Kopf leicht in den Nacken und presst die Lippen aufeinander. M wiederholt, mit gleicher Handbewegung wie zuvor, flüsternd: **„Fang amal an“**. S dreht den Kopf nun wieder gerade und schaut in Richtung U. M nickt zu S und schaut mehrmals zwischen Zeichenblatt und S hin und her während sie weiter spricht: **„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“**.	❤ 🖐 -schaut geradeaus -dreht Kopf zu M, schaut sie an, legt Kopf leicht in den Nacken, presst Lippen aufeinander -schaut U an	👄 -fordert S zur Umsetzung auf -wiederholt flüsternd unverändert Aufforderung -spricht über ihr Verhalten -bietet Hilfe bei Umsetzung an -fragt nach -spricht S mit Namen an ❤ 🖐 -macht lockere Drehbewegung mit Hand, schaut dabei kurz auf das Blatt -schaut S an -wiederholt Handbewegung -nickt, schaut zwischen Blatt und S hin und her	-M macht lockere Drehbewegung mit Hand, schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder S an und fordert S zur Umsetzung auf, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -Blickkontakt zwischen M und S -M schaut S an, wiederholt Handbewegung, wiederholt flüsternd unverändert Aufforderung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M nickt, schaut zwischen Blatt und S hin und her, spricht über ihr Verhalten, bietet Hilfe bei Umsetzung an, fragt nach und spricht S mit Namen an -M spricht mit S dabei über Umsetzung, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde --- -S schaut geradeaus, dreht Kopf zu M, schaut sie an, legt Kopf leicht in den Nacken, presst Lippen aufeinander, wirkt unbeholfen -S schaut U an, wirkt verlegen und ratlos	-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf -M wiederholt sich
15	M schleckt sich erneut mit der Zunge über die Oberlippe und ergänzt: **„Schatzile“**. M neigt dabei den Kopf näher zu S und fährt fort: **„redst mit mir?“**. S hält den Stift noch immer in der rechten Hand und bewegt die Augen mehrmals zwischen U und Tisch hin und her. S hat dabei den Mund leicht geöffnet. Peter lallt vor sich hin und hält	❤ 🖐 -hält Stift immer noch in der Hand, schaut zwischen Tisch und U hin und her	👄 -verwendet Kosenamen für S -fordert S in Form einer Frage auf, sich mitzuteilen -spricht über U,	-M schaut S immer noch an, die Aufmerksamkeit ist auf S gerichtet -M schleckt mit Zunge über Oberlippe, wirkt angespannt und ratlos -M verwendet Kosenamen für S -M neigt Kopf zu S und fordert S in Form einer Frage auf, sich mitzuteilen, wirkt	-M wechselt das Thema -M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereig-

	erneut sein Zeichenblatt ins Bild. M zeigt mit ihrer rechten Hand Richtung U und erklärt: **„Die Dame will nur wissen, was für Farben…“**. M tippt mit dem Stift kurz auf das Zeichenblatt und schaut auch darauf, dann legt sie die rechte Hand mit dem Stift wieder auf die unveränderte linke. M schaut nun, wie zuvor, S an und redet weiter: **„du nimmst beim Zeichnen“**. S richtet sich auf, hebt die rechte Hand mit dem Stift hoch und legt den Unterarm auf den linken Unterarm vor sich. S schaut den Stift immer noch an, hat dabei dein Mund geöffnet und die Lippen nach innen gezogen. M schaut kurz auf den Stift in S' Hand, danach wieder S an, neigt den Kopf einmal kurz nach links und sagt: **„Grün, ok!“**.	-richtet sich auf, hebt Stift hoch, schaut auf Stift, hat Lippen nach innen gezogen	Farbe und Umsetzung -nennt die Farbe -stimmt zu ❤✋ -schaut S immer noch an -schleckt mit Zunge über Oberlippe -neigt Kopf zu S -zeigt Richtung U -tippt mit Stift auf Blatt, schaut kurz darauf, dann zu S -schaut auf den Stift in der Hand des S, dann S an, neigt Kopf	unbeholfen -M scheint damit darauf zu reagieren, dass S keine Reaktion zeigt -M zeigt Richtung U, tippt mit Stift auf Blatt, schaut kurz darauf, dann zu S, spricht über U, Farben und Umsetzung, wirkt, als wechsle sie das Thema -M nennt die Farbe, schaut auf den Stift in der Hand des S, dann S an, neigt Kopf, stimmt zu, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet --- -S hält Stift immer noch in der Hand, schaut zwischen Tisch und U hin und her, scheint, nicht auf M zu reagieren -S richtet sich auf, hebt Stift hoch, schaut darauf, hat Lippen nach innen gezogen, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M --- -kein Blickkontakt	nis
16	S schaut nach links und M an. M schaut kurz auf das Blatt, dann wieder S an, hebt kurz die Finger der linken Hand vom Blatt hoch, legt sie wieder hin und fährt fort: **„Und, und was zeichn' ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma“**. S schaut kurz nach oben, schleckt dabei über die Lippen und nimmt nun den Stift in beide Hände vor sich. M schaut kurz auf das Blatt und nickt in diese Richtung, dann schaut sie S wieder an und fragt weiter: **„zeigst ma du irgendwas Böses?“**. S schaut nun geradeaus und hat noch immer die Zunge an den Lippen. M zuckt kurz mit den Schultern während sie weiter spricht: **„Was böse is für dich, was is böse für dich?“**. S dreht nun auch den Kopf gerade, zieht die Zunge wieder in den Mund und wendet sich danach zur Mutter. S schaut M an und flüstert leise: **„Dedu“**. Danach dreht sich S wieder zurück und schaut auf den	👄 -äußert sich flüsternd mit einem Wort ❤✋ -schaut M an -schaut kurz nach oben, schleckt über Lippen, nimmt Stift in beide Hände -schaut geradeaus, Zunge an Lippen -wendet sich zu M, schaut sie	👄 -fragt erneut nach Idee -spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses -wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen -wiederholt Aussage in Form einer Frage -spricht über Detail -wiederholt sich in Form einer Frage -fordert S flüsternd zur Umsetzung auf	-M schaut kurz auf das Blatt, dann wieder S an, fragt erneut nach Idee und spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses, wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen -M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein -M bezieht sich dabei mit ein -Blickkontakt zwischen M und S -M schaut auf das Blatt, nickt in diese Richtung, schaut S an, wiederholt Aussage in Form einer Frage, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen -M zuckt mit Schultern, spricht über Detail, wiederholt sich in Form einer Frage, vermittelt den Eindruck, nach Idee zu	-M fragt erneut unverändert nach Idee -M wiederholt sich -M formuliert Frage auf verschiedene Arten -S bringt Idee ein -M spricht mit S nicht über die Idee, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf

	Stift in seinen Händen. M schaut auf das Zeichenblatt, zeigt mit dem Stift in der rechten Hand darauf, nickt in diese Richtung und flüstert: **„Na geht scho, dann zeichnes“**. S schaut wieder M an, bewegt dabei den Stift in den Händen.	an -schaut auf Stift -schaut M an, bewegt Stift	❤✋ -schaut kurz auf das Blatt, S an -schaut auf das Blatt, nickt in diese Richtung, schaut S an -zuckt mit Schultern -schaut auf das Blatt, zeigt mit Stift darauf, nickt in diese Richtung	fragen und auf Reaktion des S zu warten -Blickkontakt zwischen M und S -M schaut auf das Blatt, zeigt mit Stift darauf, nickt in diese Richtung und fordert S flüsternd zur Umsetzung auf, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein -Blickkontakt zwischen M und S --- -S schaut M an, schaut kurz nach oben, schleckt über Lippen, nimmt Stift in beide Hände, wirkt verlegen und schüchtern -S schaut geradeaus, Zunge an Lippen, wendet sich zu M, schaut sie an und äußert sich flüsternd mit einem Wort, wirkt, als reagiere und antworte er damit der M -S schaut auf Stift, schaut M an, bewegt Stift, wirkt unbeholfen	
17	M bringt sich nun wieder in die Position von vorher. M hebt beide Hände vom Tisch hoch, nimmt ihre Nase zwischen Daumen und Zeigefinger der linken Hand, fährt daran herunter und wischt danach ein paar Mal mit der Hand unter der Nase von links nach rechts. Dann legt M die linke Hand auf den rechten Unterarm und die rechte Hand mit dem Stift flach auf den Tisch. Währenddessen sagt M: **„Zeig ma, zeig ma wie des geht, i hüf da“**. Danach schaut sie S wieder an. S dreht den Kopf währenddessen langsam wieder zum Stift und flüstert leise: **„aber i weiß'n wie“**. M wiederholt: **„I hüf da“**, schaut auf Peter, dann auf das Blatt und streicht sich mit der linken Hand die Haare hinters linke Ohr. S hält mit der rechten Hand den Stift und öffnet ihn mit der linken. Dabei spannt S die Lippen an, er hält nun den Stöpsel in der linken Hand, die mit dem Unterarm am Tisch liegt. Den Stift hält S in der rechten Hand senkrecht vor sich über dem Tisch. Dann nimmt M den Stift in beide Hände vor sich und dreht den Stift	👄 -spricht über Problem mit Umsetzung ❤✋ -schaut immer noch M an -schaut zu Stift -öffnet Stift, spannt Lippen -schaut auf Stift in der Hand der M -schaut auf seinen Stift, bewegt ihn -verfolgt mit Blick Bewegungen der Hand der M	👄 -fordert S auf, etwaige Idee darzustellen -bietet Hilfe bei Umsetzung an -bietet erneut Hilfe bei Umsetzung an ❤✋ -greift zur Nase, wischt darüber -legt Hand mit Stift auf Tisch, schaut S immer wieder an -schaut zu Peter, dann auf das Blatt, streicht Haare hinter ihr Ohr -hantiert mit Stift, öffnet und schließt	-M greift zur Nase, wischt darüber und fordert S auf, etwaige Idee darzustellen, bietet Hilfe bei Umsetzung an, schaut S immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, wirkt hilfsbereit -mehrmals Blickkontakt zwischen M und S -M bietet erneut Hilfe bei Umsetzung an, vermittelt den Eindruck, hilfsbereit zu sein und auf S zu reagieren -M schaut zu Peter, dann auf das Blatt, streicht Haare hinter ihr Ohr, hantiert mit Stift, öffnet und schließt Stift, schaut auf Stifte, steckt Stift hinein, nimmt dann anderen Stift, wendet sich S zu, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein --- -S schaut immer noch M an, die Aufmerksamkeit ist auf M gerichtet -S schaut zu Stift und spricht über Prob-	

	um. S dreht den Kopf nach links und schaut auf den Stift in Ms Hand. M öffnet ihren Stift und schließt ihn danach wieder. M schaut nun auf die Stiftepackung und steckt ihren Stift mit der rechten Hand wieder hinein. Dabei hält M mit der linken Hand die Packung. S bewegt den Stöpsel in seiner linken Hand zum Tisch, schaut auf seinen Stift und hebt danach die linke Hand mit dem Stöpsel wieder hoch. Dann verfolgt S die Bewegungen von Ms Hand. M nimmt einen anderen Stift heraus, wendet sich zu S. S schaut nun seinen Stift entlang.	-schaut seinen Stift entlang	Stift -schaut auf Stifte, steckt Stift hinein -nimmt dann anderen Stift, wendet sich S zu	lem mit Umsetzung, vermittelt den Eindruck, Hilfe dabei zu brauchen -S öffnet Stift, spannt Lippen, schaut auf Stift in der Hand der M, schaut auf seinen Stift, bewegt ihn, verfolgt mit Blick Bewegungen der Hand der M, schaut seinen Stift entlang, wirkt, als beobachte er	
18	M sagt: **„Geht scho, zeichne!“**. Dabei schiebt M mit der linken Hand das Blatt zu S und klopft mit dem Stift in der rechten Hand zweimal darauf. S presst die Oberlippe über die Unterlippe, schaut nach rechts und legt den Stöpsel rechts vor sich neben das Blatt. S schleckt sich über die Lippen, wechselt den Stift von der rechten in die linke Hand und schaut wieder auf Ms Stift. Danach öffnet M den Stift, setzt den Stift an, hebt ihn wieder hoch, schaut ihn an. S stützt sich mit den Unterarmen auf den Tisch, hebt den Oberkörper von den Fersen und lehnt sich dabei nach vorne. S hat dabei den Mund leicht geöffnet. Dann schließt M den Stift wieder, verzieht dabei den Mund dreht ihn um und öffnet die andere Seite (*Stift hat 2 Spitzen mit unterschiedlichen Stärken*). Jetzt beginnt M zu zeichnen und S schaut dabei auf den Stift in Ms Hand und auf das Zeichenblatt.	❤🤚 -presst Oberlippe über Unterlippe, legt Stöpsel weg -schleckt über Lippen, wechselt Stift von einer in die andere Hand, schaut dann auf Stift in der Hand der M -lehnt sich nach vorne -schaut auf Blatt	👄 -fordert S zur Umsetzung auf ❤🤚 -schiebt Blatt zu S, klopft mit Stift darauf -öffnet Stift, setzt an, hebt ihn wieder hoch, schaut darauf, schließt den Stift, dreht ihn um, öffnet die andere Seite -beginnt zu zeichnen	-M fordert S zur Umsetzung auf, schiebt Blatt zu S, klopft mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor -M öffnet Stift, setzt an, hebt ihn wieder hoch, schaut darauf, schließt den Stift, dreht ihn um, öffnet die andere Seite, vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein -M beginnt zu zeichnen --- -S presst Oberlippe über Unterlippe, legt Stöpsel weg, schleckt über Lippen, wechselt Stift von einer in die andere Hand, schaut dann auf Stift in der Hand der M, lehnt sich nach vorne, schaut auf Blatt, wirkt, als beobachte er Handlungen der M --- -kein Blickkontakt	-M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen (aus dem weiteren Verlauf der Interaktion geht hervor, dass M nicht weiß was „dedu“ bedeutet, es somit kein Ereignis darstellt)

Tabelle 9: Tabellarische Darstellung ID 104

6.8.2 Analyse ID 104, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Zu Beginn der Erklärung der Aufgabenstellung: *„Also es gibt in jeder Familie Zeiten, die schön miteinander sind“,* **hat** die **Mutter** ihren **Oberkörper leicht nach vorne gebeugt und schaut** die **Untersuchungsleiterin an**. Sie **wirkt aufmerksam**. Die **Mutter nickt ein paar mal leicht** und es **wirkt, als bestätige sie** die **Untersuchungsleiterin**, auch als diese mit: *„und Zeiten, da is es schwierig und da hat mas nicht so schön miteinander“* fortfährt. Als die Untersuchungsleiterin weitererklärt: *„Und ich möchte jetzt dass ihr zwei gemeinsam, die Mama und du…“* **dreht** die **Mutter** den **Kopf zu** ihrem **Sohn, schaut und lächelt** ihn **an,** womit **die Aufmerksamkeit der Mutter auf** ihren **Sohn gerichtet ist** und sie **freundlich wirkt**. Nachdem nun auch der Sohn seine Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Dann **schaut** die **Mutter** wieder **zu** der **Untersuchungsleiterin, immer noch lächelnd und wirkt** dadurch **aufmerksam.**

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Der Sohn schaut die Untersuchungsleiterin an, presst die Lippen aneinander und zieht die Mundwinkel nach unten. Dabei wirkt er aufmerksam. Nachdem die Untersuchungsleiterin: *„Und ich möchte jetzt dass ihr zwei gemeinsam, die Mama und du…“* erklärt und die Mutter daraufhin den Sohn anschaut und anlächelt, dreht auch der Sohn seinen Kopf zu seiner Mutter und schaut sie an. Damit scheint er, auf den Blick der Mutter zu reagieren. Danach, als die Untersuchungsleiterin mit: *„eine Zeichnung zeichnets, circa fünf bis zehn Minuten“* weitererklärt, schaut der Sohn noch zweimal zwischen seiner Mutter und der Untersuchungsleiterin hin und her. Er wirkt damit aufmerksam.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Als die Untersuchungsleiterin mit*: „ah…gemeinsam eine Situation zeichnet, wos nicht so schön war, wo ihr gestritten habt, wo ihr traurig war, wo du oder die Mama sehr traurig*

oder sehr wütend war, wos euch schlecht gegangen is, ja? Überlegt amal gemeinsam, ob euch so ein Ereignis einfällt und dann zeichnets es bitte auf“ die Aufgabe weitererklärt, **schaut** die **Mutter zwischen** dem **Tisch und** der **Untersuchungsleiterin hin und her** und **greift nach** dem **Blatt,** als die Untersuchungsleiterin mit: *„Hier habts ein Blatt“* ein Blatt auf den Tisch legt. Die Mutter **zieht es zu sich und schaut darauf**. Sie **vermittelt den Eindruck, auf** die **Untersuchungsleiterin zu reagieren**.

Bei den letzten Worten der Untersuchungsleiterin, als sie: *„ah…gemeinsam eine Situation zeichnet, wos nicht so schön war, wo ihr gestritten habt, wo ihr traurig war, wo du oder die Mama sehr traurig oder sehr wütend war, wos euch schlecht gegangen is“,* schaut der Sohn auf den Tisch und zieht Unterlippe zusammen. Es wirkt, als reagiere er damit mimisch auf die Worte der Untersuchungsleiterin. Der Sohn schaut nun wieder zu der Untersuchungsleiterin, dann schaut er kurz seine Mutter an und als die Untersuchungsleiterin weiterspricht: *„Ja? Überlegt amal gemeinsam, ob euch so ein Ereignis einfällt und dann zeichnets es bitte auf“*, schaut er wieder zu der Untersuchungsleiterin. Er vermittelt den Eindruck, aufmerksam zu beobachten. Als die Untersuchungsleiterin ein Blatt auf den Tisch legt und die Mutter danach greift und es zu sich zieht, schaut der Sohn auf das Blatt und wirkt, als reagiere er damit auf die Handlungen der Mutter und der Untersuchungsleiterin.

Obwohl der Sohn seine Mutter kurz anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Als die Untersuchungsleiterin eine Stiftepackung auf den Tisch legt und: *„und dann hab ich euch noch Stifte mitgebracht“* sagt, **schaut** die **Mutter auf die Packung und greift danach**. Damit **vermittelt** sie **den Eindruck, auf** die **Untersuchungsleiterin zu reagieren**. Danach **stellt** die **Mutter** mit: *„Des hast i sui mitzeichna?“* **eine Frage bezüglich der Umsetzung, schaut** die **Untersuchungsleiterin** dabei **an und nimmt** die **Packung in beide Hände**. Die Mutter **vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie die Aufgabe verstanden hat**. Die **Mutter fügt Details zu ihrer Frage hinzu,** indem sie zuerst: *„Er sei Gschicht…“* sagt und **zu** ihrem **Sohn zeigt** und **dann**: *„und i mei*

Gschicht“ ergänzt und dabei **zu sich selbst** zeigt**, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage** gestisch **unterstreichen zu wollen**.
Der Sohn schaut auf die Stifte, die die Untersuchungsleiterin auf den Tisch legt, löst die Verschränkung der Finger, lässt sie aber aneinandergelegt. Er vermittelt den Eindruck, auf die Untersuchungsleiterin zu reagieren. Als die Mutter die Packung nimmt und damit hantiert, verfolgt der Sohn die Stiftepackung mit seinem Blick und vermittelt den Eindruck, die Handlungen der Mutter zu beobachten. Während die Mutter mit der Untersuchungsleiterin spricht: *„Des hast i sui mitzeichna? Er sei Gschicht und i mei Gschicht“*, schaut der Sohn auf den Tisch, fährt mit der Zunge über die Oberlippe, presst die eingesaugten Lippen aneinander, schaut nun wieder auf die Stifte und wirkt dadurch verlegen und schüchtern.
Es ent- bzw. besteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Nachdem die Untersuchungsleiterin mit: : *„Naja gemeinsam ein Bild…“* auf die vorige Frage der Mutter antwortet, **greift** die **Mutter zum Verschluss der Packung in ihren Händen, wiederholt** ein **Detail der Aussage der Untersuchungsleiterin**, indem sie: *„Ah gemeinsam“* sagt **und öffnet** dabei **die Packung**. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein**. Dann fährt die Untersuchungsleiterin fort: *„…wos euch schlecht gegangen is“*, wobei die **Mutter** ihren **Kopf zu** ihrem **Sohn dreht** und **ihn anschaut**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** den **Sohn gerichtet**. Da nun auch der Sohn seine Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Während die Mutter und die Untersuchungsleiterin miteinander sprechen, schaut der Sohn mehrmals zwischen Mutter, Untersuchungsleiterin und Tisch hin und her, er vermittelt den Eindruck, das Geschehen zu beobachten. Als die Mutter mit der Packung hantiert, dreht der Sohn den Kopf zu seiner Mutter, schaut zwischen Mutter und Packung hin und her und wirkt, als beobachte er die Handlungen der Mutter und als reagiere er damit gleichzeitig auf den Blick der Mutter.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 5

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihren **Sohn immer noch an, fragt nach** einer **Idee, indem sie** mit: *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob“* die **Aufgabenstellung wiederholt** und mit: *„ha?“* **nachfragt**. Sie **scheint,** ihren **Sohn** damit **zum Nachdenken anregen zu wollen**. Nachdem die Untersuchungsleiterin die Mutter mit: *„Wo ihr traurig ward oder wütend ward oder gestritten habts“* unterbricht, und der Sohn mimisch und gestisch ausdrückt, keine Idee zu haben, **schaut** die **Mutter auf die Stifte, streckt** die **Stifte** in **Richtung** ihres **Sohnes und spricht** mit: *„Du suachst die Forb aus!“* **über die Auswahl der Farbe, wodurch sie den Eindruck vermittelt,** ihren **Sohn einbeziehen zu wollen**. Allerdings spricht die Mutter mit ihrem Sohn damit über die farbliche Umsetzung, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde. Die Mutter scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des Sohnes einzugehen, der zu verstehen gibt, dass er keine Idee dazu hat. Danach legt die Mutter die nun geöffnete Packung vor ihren Sohn und verfolgt dabei die Stifte mit ihrem Blick. Sie vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein.

Während die Mutter mit der Stiftepackung in ihrer Hand hantiert, schaut der Sohn auf die Stifte in der Hand der Mutter und vermittelt dadurch den Eindruck, die Handlungen der Mutter zu beobachten. Als die Mutter ihm mit: *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“* eine Frage stellt, schürzt der Sohn die Unterlippe und bewegt die Daumen kurz auseinander. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Als die Mutter nun wieder mit der Packung in ihren Händen hantiert, zieht der Sohn die Lippen nach innen und öffnet dabei den Mund, presst dann die eingesaugten Lippen aneinander und verfolgt die Packung mit seinem Blick. Er vermittelt den Eindruck, die Handlungen der Mutter zu beobachten. Nachdem die Mutter die geöffnete Stiftepackung vor ihm hinlegt und zu ihm: *„Du suachst die Forb aus!“* sagt, greift der Sohn nach den Stiften und vermittelt den Eindruck, damit auf die Mutter zu reagieren.

Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Mit: *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“*, **stellt** die **Mutter eine Einstiegsfrage, indem sie** den **Sohn nach** einem **möglichen vergangenen Ereignis** fragt. Dadurch **regt** sie **zum Überlegen** an. Die **Mutter wiederholt** damit auch die **Aufgabenstellung und formuliert sie um, indem sie ein Detail hinzufügt**. Mit: *„ha?“* **fragt** die **Mutter nach**. Daraufhin gibt der Sohn zu verstehen, dass er keine Idee hat. Danach wechselt die Mutter mit: *„Du suachst die Forb aus!“* das Thema.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Nachdem die Untersuchungleiterin noch einmal mit: *„Da versuchts euch jetzt mal zu einigen“* auffordert, **dreht** die **Mutter** den **Kopf zu** ihrem **Sohn und schaut ihn an**. Sie **fragt** ihn mit: *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host?“* **erneut nach** einer **Idee** und **scheint,** ihren **Sohn** damit **zum Nachdenken anregen zu wollen**. Die Mutter wiederholt dabei unverändert ihre vorige Frage. Als der Sohn den Eindruck vermittelt, dass ihm dazu nichts einfällt, **ergänzt** die **Mutter die Frage** mit: *„oder i mit dir gstrittn hob?“* **um einen anderen Aspekt**. Die Mutter wiederholt dabei nahezu unverändert ihre vorige Frage. Als der Sohn erneut zu verstehen gibt, keine Idee zu haben, fordert die Mutter ihren Sohn mit: *„Faungst amoi an“* zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde. Die Mutter scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des Sohnes einzugehen, der zu verstehen gibt, dass ihm nichts einfällt. Indem sie mit: *„und sogst ma wos, dann kann i da höfn zeichnen“* fortfährt, **fordert** die **Mutter** ihren **Sohn auf, sich mitzuteilen** und **bietet Hilfe bei** der **Umsetzung an**. Dadurch **wirkt** sie **hilfsbereit**.

Der Sohn zieht nun einen Stift heraus und schaut darauf. Er vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein. Auf die Frage der Mutter: *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host?“* schürzt der Sohn die Unterlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander und wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Auf die ergänzende Frage der Mutter: *„oder i mit dir gstrittn hob?“* schürzt der Sohn wieder die Unterlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander und wirkt abermals, als reagiere und antworte er damit der Mutter.

Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die Mutter spricht mit: *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host“* über das Zeichnen. Sie **fragt** damit aber auch den Sohn **nach** einer **Idee** und **regt zum Überlegen an**. Dabei wiederholt die Mutter unverändert die Aufgabenstellung und ihre vorige Frage. Der Sohn hat daraufhin keine Idee. Dann **fügt** die **Mutter** ein **Detail hinzu**, indem sie: *„oder i mit dir gstrittn hob?“* fragt. Dabei wiederholt die Mutter erneut nahezu unverändert die Aufgabenstellung und ihre vorige Frage. Der Sohn hat daraufhin wieder keine Idee. Danach spricht die Mutter mit: *„Faungst amoi an und sogst ma wos, dann kann i da höfn zeichnen“* nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert den Sohn schon zum Zeichnen auf.

Sequenz 7

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut zu Peter, dann wieder zu** ihrem **Sohn und fragt** mit: *„Hm?“* bezüglich ihrer vorigen Frage **nach**. Sie **vermittelt den Eindruck, auf** die **Reaktion des Sohnes zu warten**. Da nun auch der Sohn seine Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Dann verfolgt die Mutter mit ihrem Blick das Geschehen zwischen der Untersuchungsleiterin und Peter. Damit vermittelt sie den Eindruck, abgelenkt zu sein. Danach **schaut** die **Mutter** wieder ihren **Sohn an und fragt** mit: *„Was willst'n zeichnen, Thomas?“* **erneut nach** einer **Idee**. Dabei **spricht** sie den **Sohn mit** seinem **Namen an**. Nachdem der Sohn wieder verdeutlicht, dass ihm nichts einfällt, agiert und spricht die Mutter mit Peter und vermittelt dabei wieder den Eindruck, abgelenkt zu sein.

Der Sohn schaut die Untersuchungsleiterin kurz an, zieht die Lippen nach innen, lächelt leicht, lehnt sich nach vorne, schaut auf den Stift in seiner Hand und legt ihn auf das Blatt. Durch sein Verhalten wirkt er verlegen und schüchtern. Dann dreht sich der Sohn zu seiner Mutter, schaut sie an, presst seine Lippen aneinander und setzt sich auf seine Fersen zurück. Er schaut dann wieder die Untersuchungsleiterin an und wirkt insgesamt ratlos. Als die Untersuchungsleiterin mit Peter spricht, verfolgt der Sohn mit seinem Blick das Geschehen zwischen der Untersuchungsleiterin und seinem Bruder. Damit vermittelt er den Eindruck, abgelenkt zu sein. Auf die Frage der Mutter: *„Was willst'n zeichnen, Thomas?“* stülpt der Sohn die Unterlippe über die Oberlippe, zieht beide Schultern hoch und neigt den Kopf. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Dann schaut der Sohn wieder zu seinem Bruder und verfolgt dann mit seinem Blick das Blatt, mit dem die Mutter hantiert. Er vermittelt wieder den Eindruck, abgelenkt zu sein.

In dieser Sequenz vermitteln Mutter und Sohn den Eindruck, durch Peter abgelenkt zu sein.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter fragt** mit: *„Hm?“* **nach**. Danach **fragt** die **Mutter** den Sohn mit: *„Was willst'n zeichnen, Thomas?“* **nach** einer **Idee** und **regt** so **zum Überlegen an**. Allerdings wiederholt die Mutter ihre vorige Frage dadurch nahezu unverändert. Und sie spricht dabei über das Zeichnen. Der Sohn hat auch hier keine Idee.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Nun **schaut** die **Mutter auf das Blatt** vor sich **und äußert sich kurz** mit einem: *„So“*. Damit **vermittelt** sie **den Eindruck, die Aufmerksamkeit wieder auf** den **Sohn zu richten**. Danach **dreht** die **Mutter** ihren **Kopf zu** ihrem **Sohn, schaut ihn an und fragt** mit: *„was willst'n zeichnen mit mir?“* **erneut nach** einer **Idee**. Sie wiederholt dabei ihre vorige Frage nahezu unverändert. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Sie **bezieht sich dabei** selbst **mit ein**, indem sie: *„mit mir“* sagt. Nachdem ihr der Sohn flüsternd mit einer konkreten Idee: *„An Mond”* antwortet, **nickt** die **Mutter leicht und wiederholt** die **Antwort des Sohnes in Form einer Frage**, indem sie: *„Einen Mond?”* nachfragt. Sie **vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie** ihren **Sohn richtig verstanden hat**. Als der Sohn daraufhin bestätigend nickt, **weist** die **Mutter** mit: *„Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben“* **auf** ein **Missverständnis hin** und **vermittelt** so **den Eindruck,** ihren **Sohn bezüglich der Aufgabenstellung in die richtige Richtung lenken zu wollen**. Die **Mutter fragt** dann mit: *„was hama'dn gstrittn, mir zwei, oder mitn Papa oder mit mir?“* **nach** einem **möglichen vergangenen Ereignis und ergänzt** damit gleichzeitig **die Frage**. Die Mutter wiederholt dabei unverändert ihre vorigen Fragen und berücksichtigt dabei nicht, dass der Sohn keine Idee dazu hat. Die **Mutter bezieht sich dabei mit ein**, indem sie mehrmals *„ma“* und *„mir“* im Sinne von „wir“ verwendet.

Der Sohn schaut noch immer auf das Blatt, antwortet seiner Mutter flüsternd mit: *„An Mond”* konkret mit einer Idee, neigt den Kopf seitlich und schaut auf den Stift in seiner Hand. Er wirkt dabei verlegen und schüchtern. Auf die Nachfrage der Mutter: *„Einen Mond?”* nickt der Sohn und wirkt daher, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Der Sohn schaut dann gleich zu der Untersuchungsleiterin, lässt sich nach hinten sinken, berührt dabei mit seinem Arm den der Mutter und schaut dann bei seiner Mutter vorbei.

Er wirkt verunsichert. Nachdem die Mutter auf ein Missverständnis hinweist und ihn erneut nach einer Idee fragt: „*Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben, was hama'dn gstrittn, mir zwei*“ stülpt der Sohn die Unterlippe über die Oberlippe, zieht Schulter und Kopf zueinander, schaut in Richtung der Untersuchungsleiterin und wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Auf die Ergänzung der Frage der Mutter: „*oder mitn Papa oder mit mir?*“ zieht der Sohn beide Schultern hoch und neigt den Kopf. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit erneut der Mutter.
Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Mit: „*was willst'n zeichnen mit mir?*“ **fragt** die **Mutter** erneut **nach** einer **Idee** und **regt zum Überlegen an**. Sie spricht dabei wieder über das Zeichnen. Zusätzlich dazu wiederholt die Mutter ihre vorige Frage nahezu unverändert. Nachdem der **Sohn** eine **Idee einbringt**, indem er: „*An Mond*” sagt und sich dabei aber auf kein konkretes Ereignis bezieht, **weist** die **Mutter** mit: „*Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben*“ **auf** ein **Missverständnis hin**. Dann **fragt** die **Mutter** mit: „*was hama'dn gstrittn, mir zwei*“ **erneut nach** einer **Idee** und **regt** somit wieder **zum Überlegen an.** Dabei wiederholt die Mutter ihre Frage wieder nahezu unverändert Daraufhin hat der Sohn keine Idee. Auch als die **Mutter** mit: „*oder mitn Papa oder mit mir?*“ ein **Detail hinzufügt**, hat der Sohn keine Idee.

Sequenz 9
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter schaut** ihren **Sohn immer noch an und wiederholt** mit: „*Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen*“ **die Aufgabenstellung in eigenen Worten**. **Ihre Aufmerksamkeit ist auf** den **Sohn gerichtet**. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Sie **bezieht sich dabei** selbst **mit ein**, indem sie: „*ma*“ im Sinne von „wir“ sagt. Die Mutter verwendet dabei das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht. Als der Sohn daraufhin den Eindruck vermittelt, zu überlegen, **schaut** die **Mutter kurz zu Peter, dann wieder** ihren **Sohn an und fragt** mit: „*Hm?*“ **nach**. Sie **vermittelt den Eindruck, auf** die **Reaktion des Sohnes zu warten**. Nachdem der Sohn hier wieder zu verstehen gibt, keine Idee zu haben, agiert und spricht die Mutter erneut mit Peter und vermittelt so den Eindruck, abgelenkt zu sein. Nun **wendet sich** die **Mutter** wieder ihrem **Sohn zu, streicht** die **Haare hinter ihr Ohr, schaut** in **Richtung** des **Sohnes** und **vermittelt den Eindruck,** ihn **zu beobachten**, als die Untersuchungsleite-

rin mit ihm spricht: "Wenn du traurig warst, oder ganz böse warst auf die Mama" und dieser ihr antwortet, indem er ausdrückt, keinen Einfall zu haben. Dann **schaut** die **Mutter auf** die **Stifte und greift danach, schaut** dabei wieder ihren **Sohn an**. Ihr **Kopf ist zu** ihm **gedreht**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist** somit **auf** den **Sohn gerichtet**, der der Untersuchungsleiterin, die ihn mit: *„oder geweint hast. Fällt dir da nichts ein?"* weiter anspricht, zu verstehen gibt, keinen Einfall zu haben.

Als die Mutter: *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“* sagt, lehnt sich der Sohn ein Stück vor, schaut geradeaus und vermittelt den Eindruck, zu überlegen. Als die Mutter mit: *„Hm?“* nachfragt, zuckt der Sohn leicht mit seinen Schultern und hat die Unterlippe leicht geschürzt. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Als die Mutter mit Peter agiert und spricht, schaut der Sohn auf die Stifte, schaut dann in Richtung der Mutter, dann die Untersuchungsleiterin an, dann zu seinem Bruder. Dabei dreht er den Kopf in die jeweilige Richtung und verfolgt mit seinem Blick die Handlungen der Mutter. Er vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein. Als die Untersuchungsleiterin den Sohn mit: *„Wenn du traurig warst, oder ganz böse warst auf die Mama…“* anspricht, schaut der Sohn die Untersuchungsleiterin an, stülpt die Unterlippe über die Oberlippe, schaut auf den Tisch, zieht Schulter und Kopf zueinander und wirkt, als reagiere und antworte er damit der Untersuchungsleiterin. Nachdem die Untersuchungsleiterin fortfährt: *„…oder geweint hast. Fällt dir da nichts ein?“* schaut der Sohn wieder die Untersuchungsleiterin an, schürzt die Unterlippe, schüttelt den Kopf und schaut auf den Tisch. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit wieder der Untersuchungsleiterin.

In dieser Sequenz vermitteln Mutter und Sohn wieder den Eindruck, durch Peter abgelenkt zu sein.

Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter wiederholt** die **Aufgabenstellung in eigenen Worten**: *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“* und spricht dabei aber wieder über das Zeichnen. Danach **fragt** die **Mutter** mit: *„Hm?“* **nach**. Der Sohn hat daraufhin keine Idee.

Sequenz 10

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut und lächelt** die **Untersuchungsleiterin an**. Es **wirkt, als reagiere** die **Mutter auf** die **Untersuchungsleiterin**, die zum Sohn: *„Na überleg einmal“* sagt. Danach **dreht** die **Mutter** ihren **Kopf zu** ihrem **Sohn, schaut ihn an** und **vermittelt den**

Eindruck, ihn **zu beobachten**, als dieser ratlos wirkt. Da nun auch der Sohn die Mutter anschaut, entsteht hier **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Dabei erwidert die Mutter das Lächeln des Sohnes nicht. Mit: *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist'n bös auf die Mama?“* fordert die Mutter ihren Sohn auf sich mitzuteilen, fragt damit gleichzeitig erneut nach einem möglichen Ereignis und zieht dabei die Schulter hoch. Sie wirkt unbeholfen. Zusätzlich dazu wiederholt die Mutter ein Detail der vorigen Aussagen der Untersuchungsleiterin und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Indem die Mutter: *„Oder aufn Papa oder aufn Peter?“* sagt, **fügt** die **Mutter Details hinzu** und **scheint,** ihren **Sohn damit zum Nachdenken anregen zu wollen**. Mit: *„Wo bist'n böse?“* wiederholt die Mutter ihre Frage unverändert. Damit vermittelt sie den Eindruck, unbeholfen zu sein.

Der Sohn schaut nun wieder die Untersuchungsleiterin an und hat die Unterlippe leicht geschürzt, als diese mit: *„Na überleg einmal“* fortfährt. Er wirkt ratlos. Der Sohn dreht dann seinen Kopf zu seiner Mutter, schaut und lächelt sie an. Es wirkt, als reagiere er damit auf die Mutter, die ihn anschaut. Als die Mutter ihn dann: *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist'n bös auf die Mama? Oder aufn Papa oder aufn Peter? Wo bist'n böse?“* fragt, schaut der Sohn bei der Mutter vorbei, dann in Richtung der Untersuchungsleiterin, presst seine Lippen aufeinander, zieht die Mundwinkel nach unten, schüttelt den Kopf und schaut auf den Stift in seiner Hand. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter und er vermittelt den Eindruck, keine Idee zu haben.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Mit: *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist'n bös auf die Mama?“* **fragt** die **Mutter nach** einer **Idee** und **regt** so **zum Überlegen an**. Dabei wiederholt die Mutter allerdings die Aussage der Untersuchungsleiterin unverändert. Indem die **Mutter**: *„Oder aufn Papa oder aufn Peter?“* sagt, **fügt** sie **Details hinzu**. Die Mutter wiederholt sich dann erneut, indem sie: *„Wo bist'n böse?“* sagt. Daraufhin hat der Sohn keine Idee.

Sequenz 11

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Nachdem der Sohn als Reaktion auf die vorige Frage der Mutter zu verstehen gibt, keine Idee zu haben, deutet die Mutter mit der Hand auf das Blatt, schaut darauf und fordert ihren Sohn mit: *„Na zeichne mal“* zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde. Die Mutter scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des Sohnes einzugehen, der zuvor mit Kopfschütteln ausdrückt, keine Idee zu haben. Dann schaut die Mutter

ihren Sohn kurz an, streicht die Haare hinter ihr Ohr und schaut dann auf das Blatt, womit sie unbeholfen wirkt. Mit: *„zeichne mal und zeig mir was, was das is“* wiederholt sich die Mutter und fordert ihren Sohn auf, eine etwaige Idee darzustellen. Dann fragt sie mit: *„ha?“* nach und wirkt durch ihr Verhalten planlos. Dabei **schaut** sie ihren **Sohn an**. In den neun Sekunden Stille fährt die Mutter mit der Zunge über die Oberlippe, lässt ihren Blick schweifen und wirkt dabei ratlos und unbeholfen. Dann unterbricht die Mutter die Stille, indem sie auf den Stift in der Hand des Sohnes zeigt und mit: *„Grün wüst da aussuachn?“* eine Frage bezüglich der Auswahl der Farbe stellt. Es wirkt, als wechsle sie das Thema. Die Mutter scheint damit erneut nicht direkt auf die Reaktion des Sohnes einzugehen, als dieser zu Beginn der Stille kopfschüttelnd verdeutlicht, keinen Einfall zu haben. Nun **schaut** die **Mutter** den **Sohn an und fragt nach**: *„Ja?“*. Sie **vermittelt den Eindruck,** ihren **Sohn zu beobachten**, der ihr nickend antwortet. Daraufhin **zieht** die **Mutter** die **Mundwinkel nach unten,** die **Augenbrauen hoch und spricht über die Farbe**: *„Grün nehma“.* Sie **wirkt** dabei **erstaunt**. Die Mutter kommentiert die Reaktion des Sohnes mit: *„a net schlecht“*, streicht ihre Haare hinter ihr Ohr, schaut auf die Stifte und greift danach. Sie wirkt ratlos und unbeholfen.

Nach der Aufforderung der Mutter: *„Na zeichne mal, zeichne mal und zeig mir was, was das is, ha?“* bewegt der Sohn den Stift in den Händen, schüttelt den Kopf, spitzt die Lippen, schaut die Untersuchungsleiterin an und wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Während der Stille dreht der Sohn den Kopf zu seiner Mutter, schaut sie kurz an, schaut dann zu der Untersuchungsleiterin und saugt die Mundwinkel ein, er wirkt dabei verunsichert. Auf die Frage der Mutter: *„Grün wüst da aussuachn? Ja?“* schaut der Sohn auf den Stift in seiner Hand und nickt. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Als die Mutter diese Reaktion mit *„Grün nehma, a net schlecht“* kommentiert, bewegt der Sohn den Stift und schaut darauf. Er wirkt verlegen.

In dieser Sequenz herrscht neun Sekunden Stille, in der Mutter und Sohn ratlos wirken. Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Mit: *„Na zeichne mal, zeichne mal und zeig mir was, was das is“* spricht die Mutter mit ihrem Sohn nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert ihn schon zum Zeichnen auf. Darüber hinaus wiederholt sie sich. Nachdem die **Mutter** mit: *„ha?“* **nachfragt**, hat der Sohn wieder keine Idee. Daraufhin wechselt die Mutter mit: *„Grün wüst da aussuachn?“* das Thema.

Sequenz 12

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Mit: *„Hm?“* **fragt** die **Mutter nach, wendet Kopf und Blick** ihrem **Sohn zu** und **vermittelt** so **den Eindruck,** ihn **zu beobachten**, der auf das Blatt schaut und abwesend wirkt. Dabei nimmt die Mutter einen Stift aus der Packung, schaut dann darauf, dreht ihn in ihren Händen und fragt mit: *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?“* erneut nach einer Idee und der Umsetzung. Sie bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Außerdem **bezieht sich** die **Mutter dabei mit ein**, indem sie *„ma“* im Sinne von „wir“ verwendet. Dann **schaut** die **Mutter** ihren **Sohn an, vermittelt den Eindruck,** ihn **zu beobachten und auf** seine **Reaktion zu warten**, der daraufhin zu verstehen gibt, keinen Einfall zu haben. Als der Sohn nun auch seine Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Danach wendet die Mutter Kopf und Blick der Untersuchungsleiterin zu und spricht mit ihr über ein Problem bei der Aufgabe, indem sie: *„Des is schwierig, weil des genau a Situation sei muass, gö?“* sagt. Sie lacht, zieht dabei hörbar Luft ein, streicht ihre Haare hinter ihr Ohr und wirkt unbeholfen und verlegen. Die Mutter scheint damit nicht direkt auf die Reaktion des Sohnes einzugehen, der auf ihre Frage erneut zu verstehen gibt, dass er keine Idee hat.

Als die Mutter: *„Hm?“* nachfragt, schleckt der Sohn über die Lippen, schaut auf das Blatt und wirkt abwesend. Als die Mutter: *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?“* fragt, stülpt der Sohn wieder die Unterlippe über die Oberlippe und zieht Schulter und Kopf zueinander. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Danach presst der Sohn die Lippen aneinander, schaut seine Mutter kurz an und hantiert mit dem Stift. Dabei wirkt er verlegen. Dann schaut der Sohn bei seiner Mutter vorbei, schaut danach zu seinem Bruder, zu der Untersuchungsleiterin, dann auf den Stift in seiner Hand und vermittelt den Eindruck, abwesend zu sein. Als die Mutter und die Untersuchungsleiterin miteinander sprechen, schaut der Sohn zwischen dem Stift und der Untersuchungsleiterin hin und her. Dabei vermittelt er den Eindruck, zu beobachten.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter fragt** mit: *„Hm?“* **nach**. Danach **fragt** die **Mutter** mit: *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?“* **erneut nach** einer **Idee** und **regt** so **zum Überlegen an**. Damit wiederholt sich die Mutter. Sie spricht außerdem über das Zeichnen. Der Sohn hat keine Idee.

Sequenz 13

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

In den zehn Sekunden Stille, die nach dem kurzen Gespräch zwischen der Mutter und der Untersuchungsleiterin folgen, dreht sich die Mutter in Richtung des Sohnes, schaut Peter an, dann auf den Tisch, lässt dann den Blick über den Tisch zu der Untersuchungsleiterin, dann zu Peter schweifen. Sie wirkt ratlos und unbeholfen. Danach schaut die Mutter ihren Sohn an und fordert ihn mit: *„Na fang amal an“* zur Umsetzung auf. Sie fordert ihren Sohn weiters auf, sich mitzuteilen: *„und sog ma, wos ma zeichnen“* und tippt mit dem Stift über das Blatt. Damit bietet sie keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Sie **bezieht sich dabei** selbst **mit ein**, indem sie: *„ma“* im Sinne von „wir“ sagt. Außerdem spricht die Mutter dabei über eine etwaige Idee und die Umsetzung. Sie vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen und wirkt unbeholfen. Der Sohn zeigt daraufhn keine explizite Reaktion. Mit: *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo’st böse bist auf irgendjemanden von uns“* spricht die Mutter über die Umsetzung eines möglichen Ereignisses, wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen, wackelt mit dem Stift über dem Blatt und vermittelt erneut den Eindruck, sich permanent zu wiederholen. Sie wirkt dabei unbeholfen. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Sie **bezieht sich dabei** selbst **mit ein**, indem sie: *„ma“* im Sinne von „wir“ sagt. Nachdem der Sohn darauf wieder nicht reagiert, schaut die Mutter kurz auf das Blatt, dann wieder ihren Sohn an und spricht mit: *„Nur so, nur zeichnen, wos da einfällt“* über die Umsetzung. Es wirkt, als wolle sie ihren Sohn zum Zeichnen bewegen. Die **Mutter scheint** ihren **Sohn** damit **ermutigen zu wollen**.

Während der Stille schaut der Sohn seine Mutter kurz an, dann auf den Stift in seiner Hand, schaut dann mehrmals zwischen der Untersuchungsleiterin, Peter, dem Stift und dem Blatt hin und her. Er wirkt abwesend. Der Sohn schaut wieder auf den Stift in seiner Hand, bewegt diesen in der Hand, schaut geradeaus, dann auf den Tisch. Er wirkt lustlos und verlegen.

In dieser Sequenz vermitteln Mutter und Sohn wieder den Eindruck, durch Peter kurz abgelenkt zu sein.

In dieser Sequenz herrscht zehn Sekunden Stille, in der Mutter und Sohn ratlos wirken.

Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut und auch der Sohn kurz seine Mutter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die Mutter spricht mit ihrem Sohn nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert ihn schon zum Zeichnen auf: *„Na fang amal an und sog ma, wos ma zeich-*

nen“. Die Mutter wiederholt sich, indem sie: *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo’st böse bist auf irgendjemanden von uns“* sagt. Mit: *„Nur so, nur zeichnen, wos da einfällt“* **spricht** die **Mutter über** eine **mögliche Idee des Sohnes**.

Sequenz 14

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter macht eine lockere Drehbewegung mit ihrer Hand, schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder ihren Sohn an und fordert ihn mit: *„Fang amal an“* zur Umsetzung auf. Sie bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Der Sohn schaut zu diesem Zeitpunkt auch seine Mutter an, weshalb **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn** entsteht. Die Mutter schaut noch immer ihren Sohn an, wiederholt die vorige Handbewegung, wiederholt flüsternd mit: *„Fang amal an“* unverändert ihre Aufforderung und bietet damit wieder keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Als der Sohn auf die beiden Aufforderungen der Mutter keine Reaktion zeigt, **nickt** die **Mutter, schaut zwischen** dem **Blatt und** ihrem **Sohn hin und her, spricht** mit: *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut?…Thomas“* **über ihr Verhalten, bietet** ihm **Hilfe bei** der **Umsetzung an, fragt nach und spricht** den **Sohn mit** seinem **Namen an**. Allerdings spricht die Mutter mit ihrem Sohn dabei über die Umsetzung, noch bevor ein Zeichenthema besprochen wurde.

Nach der ersten Aufforderung der Mutter: *„Fang amal an“* in dieser Sequenz, schaut der Sohn geradeaus, dreht den Kopf zu seiner Mutter, schaut sie an, legt den Kopf leicht in den Nacken, presst die Lippen aufeinander und wirkt unbeholfen. Nach der wiederholten geflüsterten Aufforderung der Mutter: *„Fang amal an“* schaut der Sohn die Untersuchungsleiterin an und wirkt dabei verlegen und ratlos.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Mit: *„Fang amal an, fang amal an, ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“* spricht die Mutter mit ihrem Sohn nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert ihn schon zum Zeichnen auf. Darüber hinaus wiederholt sich die Mutter.

Sequenz 15

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Als der Sohn geradeaus vor sich schaut und nicht auf die vorigen Äußerungen der **Mutter** reagiert, **schaut** sie ihren **Sohn immer noch an**, **die Aufmerksamkeit ist auf** ihren **Sohn gerichtet**. Sie schleckt mit ihrer Zunge über die Oberlippe und wirkt angespannt und ratlos. Sie **verwendet** mit: *„Schatzile“* einen **Kosenamen für** ihren **Sohn**. Danach neigt die Mutter ihren Kopf zu ihrem Sohn und fordert ihn in Form einer Frage auf, sich mitzuteilen: *„redst mit mir?“.* Sie wirkt dadurch unbeholfen. Die **Mutter scheint damit darauf zu reagieren, dass** der **Sohn** davor **keine Reaktion zeigt**. Als der Sohn auch darauf nicht zu reagieren scheint, zeigt die Mutter in Richtung der Untersuchungsleiterin, tippt mit ihrem Stift auf das Blatt, schaut kurz darauf, schaut dann zu ihrem Sohn und spricht mit: *„Die Dame will nur wissen, was für Farben du nimmst beim Zeichnen“* über die Untersuchungsleiterin, Farben und die Umsetzung. Es wirkt, als wechsle sie das Thema. Als der Sohn daraufhin den Stift in seiner Hand hoch hält und darauf schaut, **nennt** die **Mutter** mit: *„Grün“* **die Farbe, schaut auf den Stift in der Hand des Sohnes,** schaut **dann** den **Sohn an, neigt** den **Kopf** und **stimmt** mit: *„ok!“* **zu**. **Die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** den **Sohn gerichtet**.

Der Sohn hält den Stift immer noch in der Hand, schaut zwischen Tisch und der Untersuchungsleiterin hin und her und scheint, nicht auf die Äußerungen der Mutter: *„Schatzile, redst mit mir?“* zu reagieren. Nachdem die Mutter: *„Die Dame will nur wissen, was für Farben du nimmst beim Zeichnen“* sagt, richtet sich der Sohn auf, hebt den Stift in seiner Hand hoch, schaut darauf und hat die Lippen nach innen gezogen. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter.

Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter wechselt mit: *„Die Dame will nur wissen, was für Farben du nimmst beim Zeichnen“* das Thema. Außerdem spricht sie über das Zeichnen und nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis.

Sequenz 16

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter schaut kurz auf das Blatt, dann wieder ihren Sohn an, fragt mit: *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma“* erneut nach einer Idee und

spricht über die Umsetzung eines möglichen Ereignisses. Sie wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen. Die **Mutter bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein**. Sie **bezieht sich dabei** selbst **mit ein**, indem sie: *„ma“* im Sinne von „wir“ sagt. Als der Sohn nun auch die Mutter anschaut, entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Nachdem der Sohn daraufhin über die Lippen schleckt und verlegen nach oben blickt, schaut die Mutter auf das Blatt, nickt in diese Richtung, schaut dann wieder ihren Sohn an und wiederholt ihre Aussage in Form einer Frage, indem sie: *„zeigst ma du irgendwas Böses?“* sagt. Sie vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen und wirkt unbeholfen. Die **Mutter zuckt mit** ihren **Schultern, spricht** mit: *„Was böse is für dich“* **über** ein **Detail, wiederholt sich in Form einer Frage**: *„was is böse für dich?“* und **vermittelt den Eindruck,** den Sohn **nach** einer **Idee zu fragen und auf** die **Reaktion des Sohnes zu warten**. Hier entsteht erneut **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Nach der Antwort des Sohnes: *„Dedu“*, **schaut** die **Mutter auf das Blatt, zeigt mit** ihrem **Stift darauf, nickt in diese Richtung und fordert** mit: *„Na geht scho, dann zeichnes“* den **Sohn flüsternd zur Umsetzung auf**. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein**. In dieser Situation entsteht wieder **Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**.

Während die Mutter: *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma*“ sagt, schaut der Sohn seine Mutter an, schaut dann kurz nach oben, schleckt über seine Lippen, nimmt den Stift in beide Hände und wirkt dabei verlegen und schüchtern. Nachdem die Mutter: *„zeigst ma du irgendwas Böses? Was böse is für dich, was is böse für dich?“* fragt, schaut der Sohn geradeaus, hat die Zunge immer noch an den Lippen, wendet sich zu seiner Mutter, schaut sie an und äußert sich flüsternd mit einem Wort: *„Dedu“*. Es wirkt, als reagiere und antworte er damit der Mutter. Als die Mutter ihn dann mit: *„Na geht scho, dann zeichnes“* auffordert, schaut der Sohn auf seinen Stift, schaut dann seine Mutter an und bewegt den Stift. Er wirkt dabei unbeholfen.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Mit ihren Aussagen und Fragen: *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma. Zeigst ma du irgendwas Böses? Was böse is für dich, was is böse für dich?“,* fragt die Mutter erneut unverändert nach einer Idee und wiederholt sich dabei. Die **Mutter formuliert** die **Frage** dabei **auf verschiedene Arten**. Der **Sohn bringt** dann eine **Idee ein**: *„Dedu“*. Daraufhin spricht die Mutter mit ihrem Sohn aber nicht über die Idee, sondern fordert ihn mit: *„Na geht scho, dann zeichnes“* schon zum Zeichnen auf.

Sequenz 17

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Nachdem der Sohn auf die vorige Aufforderung der **Mutter** hin nicht zeichnet, **greift** sie **zur Nase, wischt darüber und fordert** mit: *„Zeig ma, zeig ma wie des geht, i hüf da“* ihren **Sohn auf,** eine **etwaige Idee darzustellen** und **bietet** ihm gleichzeitig **Hilfe bei** der **Umsetzung an**. Sie **schaut** ihren **Sohn immer wieder an,** womit **die Aufmerksamkeit der Mutter auf** ihren **Sohn gerichtet ist**. Außerdem **wirkt** sie **hilfsbereit**. In dieser Situation entsteht **mehrmals Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn**. Nachdem sich der Sohn mit: *„aber i weiß'n wie“* äußert, **bietet** die **Mutter** mit: *„I hüf da“* **erneut Hilfe bei** der **Umsetzung an** und **vermittelt den Eindruck, hilfsbereit zu sein und auf** den **Sohn zu reagieren**. Danach **schaut** die **Mutter zu Peter, dann auf das Blatt, streicht** ihre **Haare hinter ihr Ohr, hantiert mit** dem **Stift, öffnet und schließt** den **Stift, schaut auf** die anderen **Stifte, steckt** ihren **Stift hinein, nimmt dann** einen **anderen Stift, wendet sich** dem **Sohn zu** und **vermittelt** so **den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein**.

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.

Der Sohn schaut immer noch seine Mutter an, während sie ihn mit: *„Zeig ma, zeig ma wie des geht, i hüf da“* auffordert. Die Aufmerksamkeit ist somit auf die Mutter gerichtet. Daraufhin schaut der Sohn zu dem Stift in seiner Hand und spricht mit: *„aber i weiß'n wie“* über ein Problem mit der Umsetzung. Er vermittelt damit den Eindruck, Hilfe dabei zu brauchen. Nachdem die Mutter nochmal: *„I hüf da“* sagt, öffnet der Sohn den Stift, spannt seine Lippen, schaut auf den Stift in der Hand der Mutter, schaut dann auf seinen Stift, bewegt ihn und verfolgt mit seinem Blick die Bewegungen der Hand der Mutter. Dann schaut er seinen Stift entlang und es wirkt, als beobachte er.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 18

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Nachdem der Sohn noch nicht zeichnet, **fordert** die **Mutter** ihren **Sohn** mit: *„Geht scho, zeichne!“* **zur Umsetzung auf, schiebt** das **Blatt zu** dem **Sohn, klopft mit** ihrem **Stift darauf** und es **wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage**. Es **wirkt, als bereite**

sie die Utensilien zum Zeichnen für den **Sohn vor**. Danach **öffnet** die **Mutter** ihren **Stift, setzt** ihn **an, hebt ihn wieder hoch, schaut darauf, schließt den Stift, dreht ihn um, öffnet die andere Seite** und **vermittelt** damit **den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein**. Dann **beginnt** die **Mutter zu zeichnen**.
Nachdem die Mutter den Sohn mit: *„Geht scho, zeichne!“* auffordert, presst er die Oberlippe über die Unterlippe, legt seinen Stöpsel weg, schleckt über seine Lippen, wechselt den Stift von einer in die andere Hand, schaut dann auf den Stift in der Hand der Mutter, lehnt sich nach vorne, schaut auf das Blatt und wirkt, als beobachte er die Handlungen der Mutter.
In dieser Sequenz entsteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Mutter und Sohn einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen. (Aus dem weiteren Verlauf der Interaktion geht hervor, dass die Mutter nicht weiß was „dedu“ bedeutet, es somit kein Ereignis darstellt).

6.8.3 6.8.3 Analyse ID 104, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M hat Oberkörper leicht nach vorne gebeugt und schaut U an, wirkt aufmerksam
-M nickt ein paar mal leicht, wirkt, als bestätige sie U
-M schaut zu U, immer noch lächelnd, wirkt aufmerksam
-M schaut zwischen Tisch und U hin und her, greift nach Blatt, zieht es zu sich und schaut darauf, vermittelt den Eindruck, auf U zu reagieren
-M schaut auf die Packung und greift danach, vermittelt den Eindruck, auf U zu reagieren
-M stellt eine Frage bezüglich der Umsetzung *„Des hast i sui mitzeichna?“*, schaut U an und nimmt Packung in beide Hände, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie die Aufgabe verstanden hat
-M fügt Details zu ihrer Frage hinzu *„Er sei Gschicht…“*, zeigt zu S, dann zu sich selbst *„und i mei Gschicht“*, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage unterstreichen zu wollen

-M greift zum Verschluss der Packung in ihren Händen, wiederholt Detail der Aussage der U *„Ah gemeinsam“* und öffnet die Packung, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein
-M schaut und lächelt U an, wirkt, als reagiere M auf U

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M schaut auf die Stifte, streckt Stifte Richtung S und spricht über die Auswahl der Farbe *„Du suachst die Forb aus!“*, wodurch sie den Eindruck vermittelt, S einbeziehen zu wollen
-M fordert S zur Umsetzung auf *„Geht scho, zeichne!“*, schiebt Blatt zu S, klopft mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M schaut S immer noch an, fragt nach Idee, indem sie Aufgabenstellung wiederholt *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob“*, fragt nach *„ha?“* und scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M dreht Kopf zu S und schaut ihn an, fragt erneut nach Idee *„Was wüst’n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host?“*, scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M ergänzt die Frage um einen anderen Aspekt *„oder i mit dir gstrittn hob?“*
-M schaut S an und fragt erneut nach Idee *„Was willst’n zeichnen, Thomas?“*, spricht S mit Namen an
-M dreht Kopf zu S, schaut ihn an und fragt erneut nach Idee *„was willst’n zeichnen mit mir?“*
-M fragt nach möglichem vergangenen Ereignis und ergänzt die Frage*„was hama’dn gstrittn, mir zwei, oder mitn Papa oder mit mir?“*
-M fügt Details hinzu *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist’n bös auf die Mama? Oder aufn Papa oder aufn Peter? Wo bist’n böse?“*, scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Wos nehma, wos zeichne’ma …jetzt?“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma“*
-M zuckt mit Schultern, spricht über Detail *„Was böse is für dich“*, wiederholt sich in Form einer Frage *„was is böse für dich?“*, vermittelt den Eindruck, nach Idee zu Fragen und auf Reaktion des S zu warten

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M schaut S immer noch an, fragt nach Idee, indem sie Aufgabenstellung wiederholt *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob“*, fragt nach *„ha?“* und scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M dreht Kopf zu S und schaut ihn an, fragt erneut nach Idee *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host?“*, scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M ergänzt die Frage um einen anderen Aspekt *„oder i mit dir gstrittn hob?“*
-M schaut S an und fragt erneut nach Idee *„Was willst'n zeichnen, Thomas?“*, spricht S mit Namen an
-M weist auf Missverständnis hin *„Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben“*, vermittelt den Eindruck, S bezüglich der Aufgabenstellung in die richtige Richtung lenken zu wollen
-M schaut S immer noch an und wiederholt die Aufgabenstellung in eigenen Worten *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“* und ihre Aufmerksamkeit ist auf S gerichtet
-M fügt Details hinzu *„Oder aufn Papa oder aufn Peter?“*, scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M zuckt mit Schultern, spricht über Detail *„Was böse is für dich“*, wiederholt sich in Form einer Frage *„was is böse für dich?“*, vermittelt den Eindruck, nach Idee zu Fragen und auf Reaktion des S zu warten

- **auf das Kind reagieren**

-M nickt leicht und wiederholt Antwort des S in Form einer Frage *„Einen Mond?”*, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie S richtig verstanden hat
-M zieht Mundwinkel nach unten, Augenbrauen hoch und spricht über die Farbe *„Grün nehma, a net schlecht“*, wirkt erstaunt
-M scheint damit darauf zu reagieren, dass S keine Reaktion zeigt *„redst mit mir?“*
-M nennt die Farbe *„Grün“*, schaut auf den Stift in der Hand des S, dann S an, neigt Kopf, stimmt zu *„ok!“*, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet
-M schaut auf das Blatt, zeigt mit Stift darauf, nickt in diese Richtung und fordert S flüsternd zur Umsetzung auf *„Na geht scho, dann zeichnes“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M bietet erneut Hilfe bei Umsetzung an *„I hüf da“*, vermittelt den Eindruck, hilfsbereit zu sein und auf S zu reagieren

- **Blickkontakt**

-mehrmals Blickkontakt zwischen M und S

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M dreht Kopf zu S, schaut und lächelt S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, wirkt freundlich
-M dreht Kopf zu S und schaut ihn an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet
-M schaut S immer noch an, fragt nach Idee, indem sie Aufgabenstellung wiederholt *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob“*, fragt nach *„ha?“* und scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M dreht Kopf zu S und schaut ihn an, fragt erneut nach Idee *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host?“*, scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M schaut zu Peter, dann wieder zu S und fragt nach *„Hm?“*, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten
-M schaut S an und fragt erneut nach Idee *„Was willst'n zeichnen, Thomas?“*, spricht S mit Namen an
-M schaut auf das Blatt und äußert sich kurz *„So“*, vermittelt den Eindruck, die Aufmerksamkeit wieder auf S zu richten
-M dreht Kopf zu S, schaut ihn an und fragt erneut nach Idee *„was willst'n zeichnen mit mir?“*
-M schaut S immer noch an und wiederholt die Aufgabenstellung in eigenen Worten *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“* und ihre Aufmerksamkeit ist auf S gerichtet
-M schaut kurz zu Peter, dann wieder S an und fragt nach *„Hm?“*, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten
-M wendet sich S zu, streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut Richtung S, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M schaut auf Stifte und greift danach, schaut S an, Kopf ist zu S gedreht, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet
-M dreht Kopf zu S, schaut ihn an, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M schaut S an
-M schaut S an und fragt nach *„Ja?“*, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M fragt nach *„Hm?“*, wendet Kopf und Blick S zu, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M schaut S an, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten und auf Reaktion zu warten
-M nickt, schaut zwischen Blatt und S hin und her, spricht über ihr Verhalten, bietet Hilfe bei Umsetzung an, fragt nach und spricht S mit Namen an *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“*
-M schaut S immer noch an, die Aufmerksamkeit ist auf S gerichtet

-M nennt die Farbe *„Grün“*, schaut auf den Stift in der Hand des S, dann S an, neigt Kopf, stimmt zu *„ok!“*, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet
-M greift zur Nase, wischt darüber und fordert S auf, etwaige Idee darzustellen, bietet Hilfe bei Umsetzung an *„Zeig ma, zeig ma wie des geht, i hüf da“*, schaut S immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, wirkt hilfsbereit

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M dreht Kopf zu S, schaut und lächelt S an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, wirkt freundlich
-M schaut S an und fragt erneut nach Idee *„Was willst’n zeichnen, Thomas?“*, spricht S mit Namen an
-M dreht Kopf zu S, schaut ihn an und fragt erneut nach Idee *„was willst’n zeichnen mit mir?“*
-M nickt, schaut zwischen Blatt und S hin und her, spricht über ihr Verhalten, bietet Hilfe bei Umsetzung an, fragt nach und spricht S mit Namen an *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“*
-M verwendet Kosenamen für S *„Schatzile“*

- **Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren**

-M schaut S immer noch an, fragt nach Idee, indem sie Aufgabenstellung wiederholt *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob“*, fragt nach *„ha?“* und scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M weist auf Missverständnis hin *„Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben“*, vermittelt den Eindruck, S bezüglich der Aufgabenstellung in die richtige Richtung lenken zu wollen
-M schaut S immer noch an und wiederholt die Aufgabenstellung in eigenen Worten *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“* und ihre Aufmerksamkeit ist auf S gerichtet

- **sich selbst einbeziehen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„was willst’n zeichnen mit mir?“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„was willst’n zeichnen mit mir?“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„was hama’dn gstrittn, mir zwei, oder mitn Papa oder mit mir?“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“*

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?"*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?"*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„und sog ma, wos ma zeichnen"*
-M bezieht sich dabei mit ein *„und sog ma, wos ma zeichnen"*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo'st böse bist auf irgendjemanden von uns"*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo'st böse bist auf irgendjemanden von uns"*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Und, und was zeichn' ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma"*
-M bezieht sich dabei mit ein *„Und, und was zeichn' ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma"*

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M schaut zu Peter, dann wieder zu S und fragt nach *„Hm?"*, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten
-M schaut kurz zu Peter, dann wieder S an und fragt nach *„Hm?"*, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten
-M wendet sich S zu, streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut Richtung S, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M dreht Kopf zu S, schaut ihn an, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M schaut S an und fragt nach *„Ja?"*, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M fragt nach *„Hm?"*, wendet Kopf und Blick S zu, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M schaut S an, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten und auf Reaktion zu warten
-M zuckt mit Schultern, spricht über Detail *„Was böse is für dich"*, wiederholt sich in Form einer Frage *„was is böse für dich?"*, vermittelt den Eindruck, nach Idee zu Fragen und auf Reaktion des S zu warten

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M fordert S auf, sich mitzuteilen, bietet Hilfe bei Umsetzung an, wirkt hilfsbereit *„und sogst ma wos, dann kann i da höfn zeichnen"*
-M scheint S ermutigen zu wollen *„Nur so, nur zeichnen, wos da einfällt"*

-M nickt, schaut zwischen Blatt und S hin und her, spricht über ihr Verhalten, bietet Hilfe bei Umsetzung an, fragt nach und spricht S mit Namen an *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“*
-M nennt die Farbe *„Grün“*, schaut auf den Stift in der Hand des S, dann S an, neigt Kopf, stimmt zu *„ok!“*, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet
-M schaut auf das Blatt, zeigt mit Stift darauf, nickt in diese Richtung und fordert S flüsternd zur Umsetzung auf *„Na geht scho, dann zeichnes“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M greift zur Nase, wischt darüber und fordert S auf, etwaige Idee darzustellen, bietet Hilfe bei Umsetzung an *„Zeig ma, zeig ma wie des geht, i hüf da“*, schaut S immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, wirkt hilfsbereit
-M fordert S zur Umsetzung auf *„Geht scho, zeichne!“*, schiebt Blatt zu S, klopft mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor

- **nachfragen**

-M schaut S immer noch an, fragt nach Idee, indem sie Aufgabenstellung wiederholt *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob“*, fragt nach *„ha?“* und scheint, S zum Nachdenken anregen zu wollen
-M schaut zu Peter, dann wieder zu S und fragt nach *„Hm?“*, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten
-M nickt leicht und wiederholt Antwort des S in Form einer Frage *„Einen Mond?”*, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie S richtig verstanden hat
-M schaut kurz zu Peter, dann wieder S an und fragt nach *„Hm?“*, vermittelt den Eindruck, auf Reaktion des S zu warten
-M schaut S an und fragt nach *„Ja?“*, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M fragt nach *„Hm?“*, wendet Kopf und Blick S zu, vermittelt den Eindruck, S zu beobachten
-M nickt, schaut zwischen Blatt und S hin und her, spricht über ihr Verhalten, bietet Hilfe bei Umsetzung an, fragt nach und spricht S mit Namen an *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“*

- **das Kind einbeziehen**

-M schaut auf die Stifte, streckt Stifte Richtung S und spricht über die Auswahl der Farbe *„Du suachst die Forb aus!“*, wodurch sie den Eindruck vermittelt, S einbeziehen zu wollen

-M scheint damit darauf zu reagieren, dass S keine Reaktion zeigt *„redst mit mir?“*
-M zuckt mit Schultern, spricht über Detail *„Was böse is für dich“*, wiederholt sich in Form einer Frage *„was is böse für dich?“*, vermittelt den Eindruck, nach Idee zu Fragen und auf Reaktion des S zu warten

- **Unterstützung anbieten**

-M fordert S auf, sich mitzuteilen, bietet Hilfe bei Umsetzung an, wirkt hilfsbereit *„und sogst ma wos, dann kann i da höfn zeichnen“*
-M nickt, schaut zwischen Blatt und S hin und her, spricht über ihr Verhalten, bietet Hilfe bei Umsetzung an, fragt nach und spricht S mit Namen an *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“*
-M greift zur Nase, wischt darüber und fordert S auf, etwaige Idee darzustellen, bietet Hilfe bei Umsetzung an *„Zeig ma, zeig ma wie des geht, i hüf da“*, schaut S immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf S gerichtet, wirkt hilfsbereit
-M bietet erneut Hilfe bei Umsetzung an *„I hüf da“*, vermittelt den Eindruck, hilfsbereit zu sein und auf S zu reagieren

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„was willst’n zeichnen mit mir?“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Wos nehma, wos zeichne’ma …jetzt?“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„und sog ma, wos ma zeichnen“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo’st böse bist auf irgendjemanden von uns“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma“*

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M weist auf Missverständnis hin *„Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben“*, vermittelt den Eindruck, S bezüglich der Aufgabenstellung in die richtige Richtung lenken zu wollen

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M schaut auf das Blatt, zeigt mit Stift darauf, nickt in diese Richtung und fordert S flüsternd zur Umsetzung auf *„Na geht scho, dann zeichnes“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M schaut zu Peter, dann auf das Blatt, streicht Haare hinter ihr Ohr, hantiert mit Stift, öffnet und schließt Stift, schaut auf Stifte, steckt Stift hinein, nimmt dann anderen Stift, wendet sich S zu, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein
-M fordert S zur Umsetzung auf *„Geht scho, zeichne!“*, schiebt Blatt zu S, klopft mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor
-M öffnet Stift, setzt an, hebt ihn wieder hoch, schaut darauf, schließt den Stift, dreht ihn um, öffnet die andere Seite, vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein
-M beginnt zu zeichnen

NONSCAFFOLDING

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M scheint mehrmals nicht direkt auf die Reaktion des S einzugehen
-M wiederholt dabei unverändert ihre vorigen Fragen *„was hama’dn gstrittn, mir zwei, oder mitn Papa oder mit mir?“*, berücksichtigt dabei nicht, dass S keine Idee dazu hat
-M erwidert das Lächeln des S nicht

- **gedanklich nicht bei der Aufgabe sein**

-M verfolgt mit Blick U und Peter, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein
-M agiert und spricht mit Peter, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein
-M und S vermitteln mehrmals den Eindruck, durch Peter abgelenkt zu sein
-M agiert und spricht erneut mit Peter, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein

- **Schwierigkeiten mit der Aufgabe ausdrücken**

-M wendet Kopf und Blick U zu, spricht mit U über Problem bei der Aufgabe *„Des is schwierig, weil des genau a Situation sei muass, gö?“*, lacht, zieht dabei hörbar Luft ein, streicht Haare hinter ihr Ohr und wirkt unbeholfen und verlegen

- **Pflicht der Aufgabe erwähnen**

-M verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“*

- **sich desorganisiert verhalten**

-M fordert S auf sich mitzuteilen, fragt erneut nach möglichem Ereignis *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist’n bös auf die Mama?“* und zieht Schulter hoch, wirkt unbeholfen

-M wiederholt ihre Frage unverändert *„Wo bist’n böse?“*, vermittelt den Eindruck, unbeholfen zu sein

-M schaut S kurz an, streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut dann auf das Blatt, wirkt unbeholfen

-M wiederholt sich, fordert S auf, etwaige Idee darzustellen *„zeichne mal und zeig mir was, was das is“* und fragt nach *„ha?“*, wirkt planlos

-M fährt mit der Zunge über die Oberlippe, lässt Blick schweifen, wirkt ratlos und unbeholfen

-M kommentiert Reaktion des S *„a net schlecht“*, streicht Haare hinter ihr Ohr, schaut auf die Stifte und greift danach, wirkt ratlos und unbeholfen

-es herrscht 9 Sek. Stille, in der M und S ratlos wirken

-M nimmt Stift aus der Packung, schaut darauf, dreht ihn in ihren Händen und fragt erneut nach Idee und Umsetzung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Wos nehma, wos zeichne’ma …jetzt?“*

-M wendet Kopf und Blick U zu, spricht mit U über Problem bei der Aufgabe *„Des is schwierig, weil des genau a Situation sei muass, gö?“*, lacht, zieht dabei hörbar Luft ein, streicht Haare hinter ihr Ohr und wirkt unbeholfen und verlegen

-M dreht sich Richtung S, schaut Peter an, dann auf Tisch, lässt dann Blick über Tisch zu U, dann zu Peter schweifen, wirkt ratlos und unbeholfen

-M spricht dabei über Idee und Umsetzung *„Na fang amal an und sog ma, wos ma zeichnen“*, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen

-M spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses, wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo’st böse bist auf irgendjemanden von uns“*, wackelt mit Stift über Blatt, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen

-es herrscht 10 Sek. Stille, in der M und S ratlos wirken

-M schleckt mit Zunge über Oberlippe, wirkt angespannt und ratlos

-M neigt Kopf zu S und fordert S in Form einer Frage auf, sich mitzuteilen *„redst mit mir?“*, wirkt unbeholfen

-M schaut auf das Blatt, nickt in diese Richtung, schaut S an, wiederholt Aussage in Form einer Frage *„zeigst ma du irgendwas Böses?“*, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M wiederholt dabei unverändert ihre vorige Frage *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host?“*
-M wiederholt dabei nahezu unverändert ihre vorige Frage *„oder i mit dir gstrittn hob?“*
-M wiederholt ihre vorige Frage nahezu unverändert *„was willst'n zeichnen mit mir?“*
-M wiederholt dabei unverändert ihre vorigen Fragen *„was hama'dn gstrittn, mir zwei, oder mitn Papa oder mit mir?“*, berücksichtigt dabei nicht, dass S keine Idee dazu hat
-M fordert S auf sich mitzuteilen, fragt erneut nach möglichem Ereignis *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist'n bös auf die Mama?“* und zieht Schulter hoch, wirkt unbeholfen
-M wiederholt ein Detail der vorigen Aussagen der U und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Wo bist'n böse?“*
-M wiederholt ihre Frage unverändert *„Wo bist'n böse?“*, vermittelt den Eindruck, unbeholfen zu sein
-M deutet mit Hand auf das Blatt, schaut darauf und fordert S zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde *„Na zeichne mal“*
-M wiederholt sich, fordert S auf, etwaige Idee darzustellen *„zeichne mal und zeig mir was, was das is“* und fragt nach *„ha?“*, wirkt planlos
-M zeigt auf den Stift in der Hand des S und stellt eine Frage bezüglich der Auswahl der Farbe *„Grün wüst da aussuachn?“*, wirkt, als wechsle sie das Thema
-M nimmt Stift aus der Packung, schaut darauf, dreht ihn in ihren Händen und fragt erneut nach Idee und Umsetzung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?“*
-M schaut S an, fordert S zur Umsetzung auf *„Na fang amal an“*, fordert S auf, sich mitzuteilen *„und sog ma, wos ma zeichnen“* und tippt mit Stift über Blatt, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen
-M spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses, wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo'st böse bist auf irgendjemanden von uns“*, wackelt mit Stift über Blatt, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen
-M macht lockere Drehbewegung mit Hand, schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder S an und fordert S zur Umsetzung auf *„Fang amal an“*, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen

-M schaut S an, wiederholt Handbewegung, wiederholt flüsternd unverändert Aufforderung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Fang amal an“*
-M schaut kurz auf das Blatt, dann wieder S an, fragt erneut nach Idee und spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses, wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Und, und was zeichn' ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma“*
-M schaut auf das Blatt, nickt in diese Richtung, schaut S an, wiederholt Aussage in Form einer Frage *„zeigst ma du irgendwas Böses?“*, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht lassen**

-M fordert S zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde *„Faungst amoi an“*

- **sich vor der Einigung mit dem Thema Zeichnen beschäftigen**

-M spricht mit S über farbliche Umsetzung *„Du suachst die Forb aus!“*, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde
-M legt die nun geöffnete Packung vor S, verfolgt Stifte mit Blick, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein
-M fordert S zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde *„Faungst amoi an“*
-M deutet mit Hand auf das Blatt, schaut darauf und fordert S zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde *„Na zeichne mal“*
-M zeigt auf den Stift in der Hand des S und stellt eine Frage bezüglich der Auswahl der Farbe *„Grün wüst da aussuachn?“*, wirkt, als wechsle sie das Thema
-M spricht dabei über Idee und Umsetzung *„Na fang amal an und sog ma, wos ma zeichnen“*, vermittelt den Eindruck, sich permanent zu wiederholen, wirkt unbeholfen
-M schaut kurz auf das Blatt, dann wieder S an und spricht über Umsetzung *„Nur so, nur zeichnen, wos da einfällt“*, wirkt, als wolle sie S zum Zeichnen bewegen
-M macht lockere Drehbewegung mit Hand, schaut dabei kurz auf das Blatt, dann wieder S an und fordert S zur Umsetzung auf *„Fang amal an“*, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen
-M schaut S an, wiederholt Handbewegung, wiederholt flüsternd unverändert Aufforderung, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Fang amal an“*
-M spricht mit S dabei über Umsetzung, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut?…Thomas“*

-M zeigt Richtung U, tippt mit Stift auf Blatt, schaut kurz darauf, dann zu S, spricht über U, Farben und Umsetzung, wirkt, als wechsle sie das Thema *„Die Dame will nur wissen, was für Farben du nimmst beim Zeichnen“*
-M schaut kurz auf das Blatt, dann wieder S an, fragt erneut nach Idee und spricht über Umsetzung eines möglichen Ereignisses, wiederholt dabei ihre vorigen Aussagen, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

In der verhältnismäßig langen Aushandlungsphase dieser Mutter-Kind-Interaktion scheint die Mutter grundsätzlich gedanklich bei der Aufgabenerklärung zu sein. Das zeigt sich vor allem durch ihr Nachfragen bei der Untersuchungsleiterin. Trotzdem scheint die Mutter insgesamt oft nicht in der Lage, sich gedanklich der Aufgabe zu widmen, da sie – so wie auch ihr Sohn – oft von dem jüngeren Bruder des Sohnes abgelenkt scheint. Zwischendurch drückt die Mutter auch aus, Schwierigkeiten mit der Aufgabe zu haben, indem sie dies gegenüber der Untersuchungsleiterin äußert. Die Mutter bezieht sich mehrmals selbst mit in die Aufgabe ein, indem sie oft von „wir“ spricht und betont damit auch gleichzeitig, dass die Aufgabe gemeinsam durchgeführt werden soll. Allerdings lässt die Mutter dies in einer ihrer Aussagen auch außer Acht und fordert ihren Sohn auf, alleine zu zeichnen zu beginnen, ohne ein gemeinsames Thema besprochen zu haben. Zudem weist die Mutter dabei auf die Pflicht hin, die Aufgabe zu erfüllen.
Die auffälligste Verhaltensweise der Mutter in dieser Interaktion besteht darin, dass sie permanent das Kind nach seinen Ideen fragt und dieses zusätzlich damit zum Überlegen anregt. Die Mutter wiederholt die Aufgabenstellung, formuliert diese auch einmal um und stellt häufig Nachfragen, wenn der Sohn nicht antwortet oder zu verstehen gibt, keine Idee zu haben. Immer wieder versucht die Mutter, den Sohn einzubeziehen und ihn zur Teilnahme zu bewegen. Das Problem bei diesem Verhalten der Mutter ist allerdings, dass sie durch ihre ständig wiederholenden Fragen das Kind im Endeffekt nicht wirklich zum Nachdenken anregt. Einerseits versucht sie, das Kind nach einer Idee zu fragen, andererseits spricht sie im nächsten Moment ohne eine Antwort des Sohnes abzuwarten über die Farben der Stifte. Dann fordert sie ihn auf zu zeichnen, ohne ein Thema besprochen zu haben und fragt abermals nach. Insgesamt wirkt sie daher oft ratlos und damit desorganisiert.
Prinzipiell verhält sich die Mutter ihrem Kind gegenüber aber aufmerksam und schaut es auch oft an, wodurch mehrmals Blickkontakt entsteht. Allerdings ergeben sich auch häufig Situationen in denen Mutter und Sohn einander nicht anschauen. Weiters ist die Mut-

ter dem Kind öfter freundlich zugewandt, was vor allem in jener Situation deutlich wird, in der sie ihren Sohn anschaut und anlächelt. Immer wieder erweckt die Mutter den Eindruck, ihr Kind durch Bestätigung, Bestärkung bzw. Ermutigung, zum Überlegen anregen zu wollen. Auch wenn die Mutter zwischendurch den Eindruck vermittelt, auf den Sohn und dessen Verhalten zu reagieren, geht sie sehr häufig auch nicht darauf ein, dass der Sohn äußert, keine Idee zu haben oder sie reagiert nicht direkt oder konkret auf ihn. Die Mutter wirkt zwar durch ihre sehr häufigen Fragen ungeduldig, sie erweckt allerdings manchmal auch den Eindruck, auf die Reaktion des Sohnes zu warten, was sie durch abwartendes Anschauen ausdrückt.

Ein zentrales Kennzeichen dieser Mutter-Kind-Interaktion stellt auch jener Moment dar, in dem der Sohn eine Zeichenidee einbringt und die Mutter diese zurückweist, indem sie ihn auf eine freundliche Art auf ein Missverständnis hinweist. Die Mutter bietet dem Kind auch immer wieder ihre Unterstützung an und scheint ihn so zum Zeichnen ermutigen zu wollen. Außerdem werden die Utensilien zum Zeichnen sowohl am Anfang als auch am Ende der Aushandlungsphase von der Mutter vorbereitet. Allerdings deutet dies aber auch auf eine gedankliche Auseinandersetzung mit dem Zeichnen hin, zu einem Zeitpunkt, zu dem sich die beiden noch nicht auf ein Thema geeinigt haben. Damit scheint ein weiteres charakteristisches Merkmal dieser Mutter-Kind-Interaktion auf, welches durch die Äußerungen und Handlungen der Mutter häufig deutlich wird. Am Ende der definierten Aushandlungsphase scheint die Mutter gedanklich bei der Umsetzung zu sein, indem sie einerseits den Sohn auffordert, seine eingebrachte Idee zu zeichnen, dem dieser allerdings nicht nachkommt, aber andererseits auch dadurch, dass sie selbst zu zeichnen beginnt.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie S nach möglichem vergangenen Ereignis fragt, regt zum Überlegen an *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“*

-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host“*

-M fügt Detail hinzu *„oder i mit dir gstrittn hob?“*

-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Was willst'n zeichnen, Thomas?“*

-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„was willst'n zeichnen mit mir?“*

-M fragt erneut nach Idee, regt zum Überlegen an *„was hama'dn gstrittn, mir zwei“*

-M fügt Detail hinzu *„oder mitn Papa oder mit mir?“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist’n bös auf die Mama?“*
-M fügt Details hinzu *„Oder aufn Papa oder aufn Peter?“*
-M fragt erneut nach Idee, regt zum Überlegen an *„Wos nehma, wos zeichne’ma …jetzt?“*
-M formuliert Frage auf verschiedene Arten *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma. Zeigst ma du irgendwas Böses? Was böse is für dich, was is böse für dich?“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie S nach möglichem vergangenen Ereignis fragt, regt zum Überlegen an *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Was wüst’n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Was willst’n zeichnen, Thomas?“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„was willst’n zeichnen mit mir?“*
-M fragt erneut nach Idee, regt zum Überlegen an *„was hama’dn gstrittn, mir zwei“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist’n bös auf die Mama?“*
-M fragt erneut nach Idee, regt zum Überlegen an *„Wos nehma, wos zeichne’ma …jetzt?“*
-M formuliert Frage auf verschiedene Arten *„Und, und was zeichn’ ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma. Zeigst ma du irgendwas Böses? Was böse is für dich, was is böse für dich?“*

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-S bringt Idee ein *„An Mond”*
-S bringt Idee ein *„Dedu“*

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M spricht über mögliche Idee des S *„Nur so, nur zeichnen, wos da einfällt“*

- **Aufgabenstellung wiederholen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung und formuliert sie um, indem sie ein Detail hinzufügt *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“*

-M wiederholt Aufgabenstellung in eigenen Worten *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“*

- **Aufgabenstellung umformulieren**

-M wiederholt die Aufgabenstellung und formuliert sie um, indem sie ein Detail hinzufügt *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“*
-M wiederholt Aufgabenstellung in eigenen Worten *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“*

- **nach Ereignis fragen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie S nach möglichem vergangenen Ereignis fragt, regt zum Überlegen an *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host“*
-M fragt erneut nach Idee, regt zum Überlegen an *„was hama'dn gstrittn, mir zwei, oder mitn Papa oder mit mir?“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist'n bös auf die Mama?“*

- **nachfragen**

-M fragt nach *„ha?“*
-M fragt nach *„Hm?“*
-M fragt nach *„Hm?“*
-M fragt nach *„ha?“*
-M fragt nach *„Hm?“*

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M weist auf Missverständnis hin *„Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben“*

NONREMINISCING

- **keine Idee haben**

-S hat mehrmals keine Idee

- **sich wiederholen**

-M wiederholt unverändert die Aufgabenstellung und ihre vorige Frage *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host"*

-M wiederholt dabei nahezu unverändert die Aufgabenstellung und ihre vorige Frage *„oder i mit dir gstrittn hob?"*

-M wiederholt ihre vorige Frage nahezu unverändert *„Was willst'n zeichnen, Thomas?"*

-M wiederholt ihre vorige Frage nahezu unverändert *„was willst'n zeichnen mit mir?"*

-M wiederholt ihre Frage nahezu unverändert *„was hama'dn gstrittn, mir zwei"*

-M wiederholt die Aussage der U unverändert *„Sog ma wos, wo, wo, wo bist'n bös auf die Mama?"*

-M wiederholt sich erneut *„Wo bist'n böse?"*

-M wiederholt sich *„Na zeichne mal, zeichne mal und zeig mir was, was das is"*

-M wiederholt sich *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?"*

-M wiederholt sich *„Zeichne ma jetzt irgendwos, wo, wo, wo'st böse bist auf irgendjemanden von uns"*

-M wiederholt sich *„Fang amal an, fang amal an, ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas"*

-M fragt erneut unverändert nach Idee *„Und, und was zeichn' ma jetzt mit dem, irgendwas Böses zeichne ma"*

-M wiederholt sich *„Zeigst ma du irgendwas Böses? Was böse is für dich, was is böse für dich?"*

- **Thema wechseln**

-M wechselt das Thema *„Du suachst die Forb aus!"*

-M wechselt das Thema *„Grün wüst da aussuachn?"*

-M wechselt das Thema *„Die Dame will nur wissen, was für Farben du nimmst beim Zeichnen"*

- **vor Thema über das Zeichnen sprechen**

-M spricht über das Zeichnen *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host"*

-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„Faungst amoi an und sogst ma wos, dann kann i da höfn zeichnen"*

-M spricht über das Zeichnen *„Was willst'n zeichnen, Thomas?"*

-M spricht über das Zeichnen *„was willst'n zeichnen mit mir?"*

-M spricht über das Zeichnen *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen"*

-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„Na zeichne mal, zeichne mal und zeig mir was, was das is“*
-M spricht über das Zeichnen *„Wos nehma, wos zeichne'ma …jetzt?“*
-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„Na fang amal an und sog ma, wos ma zeichnen“*
-M spricht mit S nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„Fang amal an, fang amal an, ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut? …Thomas“*
-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Die Dame will nur wissen, was für Farben du nimmst beim Zeichnen“*

- **nicht über konkretes Ereignis sprechen**

-S bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„An Mond”*
-M spricht mit S nicht über die Idee, sondern fordert S schon zum Zeichnen auf *„Na geht scho, dann zeichnes“*

- **sich nicht auf ein Ereignis einigen**

-M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen (aus dem weiteren Verlauf der Interaktion geht hervor, dass M nicht weiß was „dedu“ bedeutet, es somit kein Ereignis darstellt)

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien
Das charakteristischste Merkmal dieser Mutter-Kind-Interaktion im Hinblick auf Reminiscing ist das redundante Verhalten dieser Mutter. Auch wenn die Mutter durch ihre sehr häufigen Fragen, das Kind nach einer Idee zu einem konkreten Ereignis fragt, es dadurch anfänglich noch zum Überlegen anzuregen scheint, sie auch immer wieder nachfragt und die Aufgabenstellung wiederholt und umformuliert, gelingt es dieser Mutter nicht, dem Kind eine Idee zu entlocken bzw. es dazu zu bringen, Erinnerungen abzurufen. Am Auffälligsten ist dabei die permanente Wiederholung der gleichen Fragen, womit sie das Kind augenscheinlich nicht dazu anregt, sich an ein konkretes Ereignis zu erinnern. Als Reaktion auf dieses Verhalten des Sohnes, wechselt die Mutter mehrmals das Thema, indem sie über die zu verwendenden Farben spricht. Zwischendurch scheint die Mutter allerdings Wege zu suchen, ihr Kind zu ermutigen bzw. es beim Überlegen zu bestärken. Als das Kind eine Zeichenidee einbringt, es sich dabei allerdings um kein konkretes Ereignis handelt, weist die Mutter auf ein vorliegendes Missverständnis hin.

Insgesamt spricht die Mutter sehr häufig über das Zeichnen, bevor sie sich mit ihrem Sohn über ein konkretes Ereignis unterhält und vor allem, bevor sie sich auf ein solches geeinigt haben. Als der Sohn letztendlich doch einen kaum verständlichen Zeichenvorschlag bringt, spricht die Mutter allerdings nicht darüber, sondern fordert ihn zur Umsetzung auf. Im weiteren Verlauf der aufgezeichneten Interaktion stellt sich heraus, dass die Mutter allerdings auch nicht weiß, was die eingebrachte Idee des Sohnes bedeuten soll, womit deutlich wird, dass sich Mutter und Sohn nicht auf ein Ereignis einigen, bevor sie zu zeichnen beginnen.

6.9 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 116

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Tochter-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 1 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 40 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Tochter auf kein Ereignis. Das Ende der Aushandlungsphase wurde deshalb an dieser Stelle festgelegt, da die Tochter der Aufforderung der Mutter nachkommt und deren Vorschlag zu zeichnen beginnt. Da die Mutter den Namen ihrer Tochter nennt, wurde dieser aus Datenschutzgründen auf „Jaqueline“ geändert.

6.9.1 Tabellarische Darstellung ID 116 (negative Geschichte)

Scaffolding-Rating: 1
Geschlecht des Kindes: weiblich
Dauer der Aushandlungsphase: 40 Sek.
Name der T geändert: Jaqueline

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 116 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	M sitzt auf einem Sessel an der Längsseite eines Tisches, seitlich zur Kamera. T sitzt an der Stirnseite des Tisches auf einer Bank, links von M, gegenüber der Kamera. M und T schauen zu U, die sich bei der Kamera befindet. M hat beide Ellbogen auf den Tisch gestützt, die Arme dabei verschränkt. Der Kopf ist nach rechts gedreht, M schaut U an, den Mund leicht zu einem Lächeln geöffnet. T hat einen geöffneten Stift in der rechten Hand. Die linke Hand hat T flach auf einem Zeichenblatt vor sich aufgelegt. T biegt mit dem kleinen Finger der rechten Hand abwechselnd die Finger der linken nach oben. U beginnt mit der Erklärung der Aufgabenstellung: **„Also es gibt in jeder Familie Zeiten die schön sind, wo mans gemeinsam fein hat und dann gibt’s Zeiten da is es ganz**	❤✋ -schaut U an -hat einen geöffneten Stift in der Hand -biegt Finger nach oben -schaut auf ihre Hände -schaut U an -lässt Blick durch den Raum schweifen, schaut dann kurz M an	❤✋ -schaut U an -hat Arme auf Tisch verschränkt -lächelt leicht	-M schaut U an, lächelt leicht und wirkt aufmerksam --- -T schaut U an, wirkt aufmerksam -T hat einen geöffneten Stift in der Hand, biegt Finger nach oben und schaut auf ihre Hände, vermittelt den Eindruck, verlegen und schüchtern zu sein -T schaut U wieder an, wirkt aufmerksam -T lässt Blick durch den Raum schweifen, schaut dann kurz M an --- -kein Blickkontakt	

	schwierig“. T schaut nun auf ihre Hände. U fährt fort: **„da streitet man, oder da is die Jaqueline oder die Mama…“**. T schaut nun wieder zu U, während sie noch immer die Finger umbiegt. U redet weiter: **„ganz wütend oder ganz traurig“**. T lässt, ohne den Kopf dabei zu bewegen, ab jetzt den Blick durch den Raum schweifen – von U zum Tisch, zu M.				
2	U spricht weiter: **„Und jetzt überlegt amal gemeinsam, ob euch so ein Ereignis einfällt, wo die Jaqueline oder die Mama ganz wütend oder ganz traurig war. Wos nicht so schön war in der Familie“**. M lächelt noch immer und sagt leise: **„nja“**. U fährt fort: **„und zeichnets das gemeinsam auf. Dafür habts ihr circa fünf bis zehn Minuten Zeit. Gut?“**. T schaut währenddessen wieder auf ihre Hände, dreht dabei den Stift um und biegt nun mit der Rückseite des Stiftes die Finger der linken Hand um. M dreht den Kopf nun zu T, schaut T an und lacht dabei: **„hn, hn, hn“**. T schaut kurz M an, dann zu U als diese weiter spricht: **„Und dann die zweite Zeichnung“**. M dreht den Kopf wieder zu U, schaut sie an und antwortet lachend: **„ok!“**. U ergänzt gleichzeitig: **„Ich geh dann auch mal raus“**.	-schaut auf ihre Hände, dreht den Stift um -biegt mit Stift die Finger um -schaut kurz M an -schaut U an	-stimmt U zu -lacht -bestätigt U -lächelt immer noch -dreht Kopf zu T, schaut und lacht sie an -dreht den Kopf wieder zu U, schaut sie an	-M lächelt immer noch, stimmt U zu, wirkt aufmerksam -M dreht Kopf zu T, schaut und lacht sie an und wirkt dadurch amüsiert über die Aufgabenstellung -Blickkontakt zwischen M und T -M dreht Kopf wieder zu U, schaut sie an und bestätigt sie, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein --- -T schaut auf ihre Hände, dreht den Stift um und biegt mit Stift die Finger um, vermittelt den Eindruck, verlegen und schüchtern zu sein -T schaut kurz M an, schaut dann U an, vermittelt den Eindruck, zu beobachten	
3	T schaut nun auf das Zeichenblatt, dreht den Stift um (*Stift hat 2 Spitzen mit unterschiedlichen Stärken*), bewegt ihn mit der geöffneten Seite über das Zeichenblatt und hält es mit der linken Hand fest. Währenddessen wendet sich M wieder T zu, löst die Arme aus der Verschränkung legt sie voreinander parallel vor sich und lehnt sich mit der Brust darüber. M ist nun ganz nah zu T gelehnt und fragt: **„Wann is die Mama immer bös auf dich?“**. T schaut dabei links an der Kamera vorbei.	-schaut auf das Blatt, dreht Stift um, hält geöffnete Seite des Stiftes über Blatt -schaut links an der Kamera vorbei	-fragt nach möglichem Ereignis -wendet sich T zu, schaut sie an, löst die Verschränkung -lehnt sich ganz nah zu T	-M wendet sich T zu, schaut sie an, löst die Verschränkung und lehnt sich ganz nah zu ihr, wirkt, als wolle sie sich nähern -M fragt nach möglichem Ereignis und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen --- -T schaut auf das Blatt, dreht Stift um, hält geöffnete Seite des Stiftes über Blatt, vermittelt den Eindruck, für das Zeichnen bereit zu sein -T schaut links an der Kamera vorbei, wirkt, als überlege sie --- -kein Blickkontakt	-M formuliert die Aufgabenstellung um, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet -M fragt nach möglichem Ereignis, regt zum Überlegen an

4	M fragt weiter: **„Wennst zornig bist?“**. T lächelt, schaut dabei immer noch nach links und schüttelt den Kopf. M ergänzt: **„Böse?...Ja?”** und richtet sich dabei auf, schaut nun auf das Blatt. T schaut nun auch auf das Blatt. M schiebt das Blatt zuerst mit beiden Händen, dann mit der rechten näher zu T. T lehnt sich nun ganz auf die Unterarme und neigt den Kopf Richtung Blatt. Den linken Unterarm legt M flach nah bei sich auf die Tischkante. M legt nun auch den rechten Arm nah vor sich und sagt: **„Zeichne amal die Jaqueline hin. Kannst die Jaqueline zeichnen?“**. T beginnt zu zeichnen.	-lächelt, schaut immer noch nach links -schüttelt den Kopf -schaut auf das Blatt -lehnt sich mit Kopf und Körper näher zum Blatt -beginnt zu zeichnen	-ergänzt ihre Frage mit einer Idee -fragt weiter -fragt nach, -fordert T zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf -fragt T, ob sie dies umsetzen kann -nennt den Namen der T -schaut T immer noch an -richtet sich auf, schaut auf das Blatt -schiebt Blatt näher zu T	-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet -M ergänzt ihre vorige Frage mit einer Idee -M macht T damit einen konkreten Vorschlag und wartet dabei nicht auf Reaktion der T auf vorige Frage -M fragt weiter, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet -M fragt nach -M richtet sich auf und schaut auf das Blatt, vermittelt den Eindruck, gedanklich schon beim Zeichnen zu sein -M schiebt das Blatt näher zu T, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein und T zum Zeichnen anregen zu wollen -M fordert T zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf -M fragt nach, ob T dies umsetzen kann, nennt den Namen der T -M berücksichtigt dabei nicht, dass T keine Reaktion zeigt --- -T lächelt, schaut immer noch nach links, wirkt dabei verlegen -T schüttelt den Kopf, wirkt, als reagiere und antworte sie damit auf die Frage der M -T schaut auf das Blatt, lehnt sich mit Kopf und Körper näher zum Blatt, vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein -T beginnt zu zeichnen, reagiert damit auf die Aufforderung der M --- -kein Blickkontakt	-M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand -M stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag -M bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis -M fragt weiter, indem sie die vorher verwendete Bezeichnung wiederholt -M fragt nach -M wartet nicht auf Reaktion der T -M spricht mit T nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert T schon zum Zeichnen auf -M fordert T auf, ihre eigene Idee umzusetzen -M und T einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Tabelle 10: Tabellarische Darstellung ID 116

6.9.2 Analyse ID 116, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Während des Beginns der Erklärung der Aufgabenstellung der Untersuchungsleiterin: *„Also es gibt in jeder Familie Zeiten die schön sind, wo mans gemeinsam fein hat und dann gibt's Zeiten da is es ganz schwierig, da streitet man, oder da is die Jaqueline oder die Mama ganz wütend oder ganz traurig“* **schaut** die **Mutter** die **Untersuchungsleiterin an, lächelt leicht und wirkt aufmerksam**.

Die Tochter schaut die Untersuchungsleiterin an und wirkt aufmerksam. Sie hat einen geöffneten Stift in der Hand, biegt ihre Finger nach oben und schaut auf ihre Hände. Die Tochter vermittelt den Eindruck, verlegen und schüchtern zu sein. Als die Untersuchungsleiterin mit: *„da streitet man, oder da is die Jaqueline oder die Mama ganz wütend oder ganz traurig“* den Namen der Tochter nennt, schaut sie die Untersuchungsleiterin wieder an und wirkt aufmerksam. Danach lässt die Tochter ihren Blick durch den Raum schweifen und schaut dann kurz ihre Mutter an.

Obwohl die Tochter ihre Mutter kurz anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Während die Untersuchungsleiterin mit: *„Und jetzt überlegt amal gemeinsam, ob euch so ein Ereignis einfällt, wo die Jaqueline oder die Mama ganz wütend oder ganz traurig war. Wos nicht so schön war in der Familie“* fortfährt, **lächelt** die **Mutter immer noch** und **stimmt** der **Untersuchungsleiterin** dann mit einem: *„nja“* **zu**. Sie **wirkt** dabei **aufmerksam**. Als die Untersuchungsleiterin dann: *„und zeichnets das gemeinsam auf. Dafür habts ihr circa fünf bis zehn Minuten Zeit. Gut?“* sagt, **dreht** die **Mutter** ihren **Kopf zu** ihrer **Tochter, schaut und lacht sie** mit: *„hn, hn, hn“* **an und wirkt dadurch amüsiert über die Aufgabenstellung**. Da die Tochter nun auch kurz ihre Mutter anschaut entsteht **Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter**. Danach **dreht** die **Mutter** den **Kopf wieder zu** der **Untersuchungsleiterin, schaut sie an und bestätigt sie,** nachdem die-

se mit: *„Und dann die zweite Zeichnung“* weiter spricht, indem sie lachend mit: *„ok!“* antwortet. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein**.
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonscaffolding identifiziert werden können.
Die Tochter schaut auf ihre eigenen Hände, dreht den Stift um und biegt nun mit dem Stift die Finger um. Sie vermittelt den Eindruck, verlegen und schüchtern zu sein. Als die Mutter ihre Tochter anschaut und anlacht, schaut die Tochter ihre Mutter kurz an, dann schaut sie wieder die Untersuchungsleiterin an. Insgesamt vermittelt sie mit ihrem Verhalten den Eindruck, zu beobachten.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Nachdem die Untersuchungsleiterin die Erklärung der Aufgabenstellung abgeschlossen hat, **wendet sich** die **Mutter** ihrer **Tochter zu, schaut sie an löst die Verschränkung und lehnt sich ganz nah zu ihr**. Es **wirkt, als wolle sie sich** ihrer Tochter **nähern**. Dabei **fragt** die **Mutter** mit: *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“* **nach** einem **möglichen Ereignis und scheint,** ihre **Tochter zum Nachdenken anregen zu wollen**.
Die Tochter schaut auf das Blatt, dreht den Stift in ihrer Hand um, hält die geöffnete Seite des Stiftes über das Blatt und vermittelt dadurch den Eindruck, für das Zeichnen bereit zu sein. Als die Mutter mit: *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“* nach einem möglichen Ereignis fragt, schaut die Tochter links an der Kamera vorbei und wirkt, als überlege sie.
Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
Die **Mutter formuliert die Aufgabenstellung um, indem sie** mit: *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“* **eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet**. Gleichzeitig **fragt** die **Mutter** damit **nach** einem **möglichen Ereignis** und **regt** dadurch ihre Tochter **zum Überlegen an**. In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut** ihre **Tochter immer noch an, die Aufmerksamkeit der Mutter ist auf** die **Tochter gerichtet**. Dabei **ergänzt** die **Mutter ihre vorige Frage** mit: *„Wennst zornig bist?“* **mit einer Idee**. Sie macht ihrer Tochter damit allerdings einen konkreten Vorschlag und wartet dabei nicht auf die Reaktion der Tochter auf ihre vorige Frage: *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*. Als Reaktion auf diese Frage schüttelt die Tochter den Kopf. Mit der Ergänzung: *„Böse?“* **fragt** die **Mutter weiter, indem sie** wieder **eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet**. Mit: *„Ja?”* **fragt** die **Mutter nach**. Sie richtet sich auf und schaut auf das Blatt und vermittelt dadurch den Eindruck, gedanklich schon beim Zeichnen zu sein. Danach schiebt die Mutter das Blatt näher zu ihrer Tochter und vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein und sie zum Zeichnen anregen zu wollen. Indem die Mutter: *„Zeichne amal die Jaqueline hin“* sagt, fordert sie ihre Tochter zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf. Mit: *„Kannst die Jaqueline zeichnen?“* **fragt** die **Mutter nach, ob** ihre **Tochter dies umsetzen kann**. Die Mutter **nennt** dabei zweimal **den Namen der Tochter**. Sie berücksichtigt dabei aber nicht, dass die Tochter nach ihrem Kopfschütteln keine Reaktion auf die Äußerungen der Mutter zeigt.

Die Tochter lächelt, nachdem die Mutter: *„Wennst zornig bist?“* fragt, schaut immer noch nach links und wirkt dabei verlegen. Danach schüttelt die Tochter den Kopf und es wirkt, als reagiere und antworte sie damit auf die Frage der Mutter. Danach schaut sie auf das Blatt, lehnt sich mit Kopf und Körper näher zum Blatt und vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein. Danach beginnt die Tochter zu zeichnen und reagiert damit auf die Aufforderung der Mutter: *„Zeichne amal die Jaqueline hin“*.

Obwohl die Mutter ihre Tochter anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

Die **Mutter verwendet** mit ihrer Frage: *„Wennst zornig bist?“* **eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand**. Die **Mutter stellt** damit **eine Frage und macht damit einen Vorschlag**. Die Mutter bezieht sich dabei allerdings auf kein konkretes Ereignis. Darauf reagiert die Tochter mit einem Kopfschütteln. Dadurch, dass die Mutter: *„Böse?“* ergänzt, fragt sie weiter, indem sie die vorher verwendete Bezeichnung wiederholt. Mit: *„Ja?”* **fragt** die **Mutter nach**. Die Tochter reagiert nun nicht mehr. Mit ihrem Verhalten wartet die Mutter nicht auf eine Reaktion der Tochter. Danach spricht die Mutter mit: *„Zeichne amal die Jaqueline hin. Kannst die Jaqueline zeichnen?“* mit ihrer Tochter nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert ihre Tochter schon zum Zeichnen auf.

Gleichzeitig fordert die Mutter ihre Tochter damit auf, ihre eigene Idee umzusetzen. Mutter und Tochter einigen sich damit nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen.

6.9.3 Analyse ID 116, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut U an, lächelt leicht und wirkt aufmerksam
-M lächelt immer noch, stimmt U zu *„nja“*, wirkt aufmerksam
-M dreht Kopf zu T, schaut und lacht sie an *„hn, hn, hn“* und wirkt dadurch amüsiert über die Aufgabenstellung
-M dreht Kopf wieder zu U, schaut sie an und bestätigt sie *„ok!“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M fragt nach möglichem Ereignis *„Wann is die Mama immer bös auf dich? “*und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fragt nach möglichem Ereignis *„Wann is die Mama immer bös auf dich? “*und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen
-M ergänzt ihre vorige Frage mit einer Idee *„Wennst zornig bist?“*
-M fragt weiter, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Böse?“*

- **Blickkontakt**

-Blickkontakt zwischen M und T

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M dreht Kopf zu T, schaut und lacht sie an *„hn, hn, hn“* und wirkt dadurch amüsiert über die Aufgabenstellung
-M schaut T immer noch an, die Aufmerksamkeit der M ist auf T gerichtet

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M dreht Kopf zu T, schaut und lacht sie an *„hn, hn, hn“* und wirkt dadurch amüsiert über die Aufgabenstellung

-M wendet sich T zu, schaut sie an, löst die Verschränkung und lehnt sich ganz nah zu ihr, wirkt, als wolle sie sich nähern

- **Vorschlag einbringen**

-M ergänzt ihre vorige Frage mit einer Idee *„Wennst zornig bist?“*

- **nachfragen**

-M fragt nach *„Ja?”*

-M fragt nach, ob T dies umsetzen kann *„Kannst die Jaqueline zeichnen?“*, nennt den Namen der T

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M fragt nach möglichem Ereignis *„Wann is die Mama immer bös auf dich? “*und scheint, T zum Nachdenken anregen zu wollen

-M ergänzt ihre vorige Frage mit einer Idee *„Wennst zornig bist?“*

-M fragt weiter, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Böse?“*

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M fragt nach, ob T dies umsetzen kann *„Kannst die Jaqueline zeichnen?“*, nennt den Namen der T

NONSCAFFOLDING

- **kein Blickkontakt**

-mehrmals kein Blickkontakt

- **sich vor der Einigung mit dem Thema Zeichnen beschäftigen**

-M richtet sich auf und schaut auf das Blatt, vermittelt den Eindruck, gedanklich schon beim Zeichnen zu sein

-M schiebt das Blatt näher zu T, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein und T zum Zeichnen anregen zu wollen

-M fordert T zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf *„Zeichne amal die Jaqueline hin“*

- **Reaktion des Kindes nicht abwarten**

-M macht T damit einen konkreten Vorschlag *„Wennst zornig bist?“* und wartet dabei nicht auf Reaktion der T auf vorige Frage
-M schiebt das Blatt näher zu T, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Umsetzung zu sein und T zum Zeichnen anregen zu wollen
-M berücksichtigt dabei nicht, dass T keine Reaktion zeigt *„Zeichne amal die Jaqueline hin. Kannst die Jaqueline zeichnen?“*

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

In dieser sehr kurzen Aushandlungsphase scheint die Mutter zu Beginn der Interaktion gedanklich bei der Aufgabenerklärung zu sein, fragt dann zuerst nach einer Idee des Kindes und regt ihre Tochter so zum Überlegen an. Sie ist dem Kind gegenüber aufmerksam und dabei entsteht auch Blickkontakt zwischen ihnen, jedoch ent- bzw. besteht dieser nur ein einziges Mal während der gesamten Aushandlungsphase, obwohl sie dem Kind freundlich zugewandt ist. Die Mutter bringt einen Vorschlag ein und erwähnt dabei auch Gefühle bezüglich eines Ereignisses. Obwohl die Tochter mit einem Kopfschütteln reagiert, fragt die Mutter nach und scheint damit gedanklich schon bei der Umsetzung zu sein. Sie wartet jedoch die Reaktion ihrer Tochter auf ihren Vorschlag nicht ab und fordert sie zum Zeichnen auf. Damit beschäftigen sie sich vor der Einigung bereits mit dem Thema Zeichnen.

REMINISCING

- **das Kind nach Idee fragen**

-M fragt nach möglichem Ereignis, regt zum Überlegen an *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*
-M stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag *„Wennst zornig bist?“*

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fragt nach möglichem Ereignis, regt zum Überlegen an *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*
-M stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag *„Wennst zornig bist?“*

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-M stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag *„Wennst zornig bist?“*

- **Aufgabenstellung umformulieren**

-M formuliert die Aufgabenstellung um, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*

- **andere Bezeichnung für Gefühlszustand verwenden**

-M formuliert die Aufgabenstellung um, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*
-M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand *„zornig“*

- **nach Ereignis fragen**

-M fragt nach möglichem Ereignis, regt zum Überlegen an *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*

- **nachfragen**

-M fragt nach *„Ja?”*

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M fragt nach möglichem Ereignis, regt zum Überlegen an *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*
-M stellt eine Frage und macht damit einen Vorschlag *„Wennst zornig bist?“*

NONREMINISCING

- **sich wiederholen**

-M fragt weiter, indem sie die vorher verwendete Bezeichnung wiederholt *„Böse?“*

- **vor Thema über das Zeichnen sprechen**

-M spricht mit T nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert T schon zum Zeichnen auf *„Zeichne amal die Jaqueline hin“*

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M wartet nicht auf Reaktion der T *„Zeichne amal die Jaqueline hin“*

- **nicht über konkretes Ereignis sprechen**

-M bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„Wennst zornig bist?“*

-M spricht mit T nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert T schon zum Zeichnen auf *„Zeichne amal die Jaqueline hin“*

- **Idee bzw. Vorschlag durchsetzen**

-M fordert T auf, ihre eigene Idee umzusetzen *„Zeichne amal die Jaqueline hin“*

- **sich nicht auf ein Ereignis einigen**

-M und T einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Die Mutter fragt eingangs das Kind nach seiner Idee und regt es so zum Überlegen an. Sie formuliert die Aufgabenstellung um, indem sie dabei eine andere Bezeichnung für einen Gefühlzustand verwendet und bringt gleich daraufhin selbst einen Vorschlag für ein Zeichenthema ein. Dabei wiederholt sie sich und regt das Kind so nicht zum Überlegen an. Damit fragt die Mutter gleichzeitig auch nach einem Ereignis, spricht über ein Gefühl bezüglich des Ereignisses und fragt nach. Sie spricht dabei allerdings nicht über ein konkretes Ereignis. Darüber hinaus versucht sie, ihre Idee durchzusetzen und spricht über das Zeichnen, bevor sie sich mit ihrer Tochter wirklich über ein Thema unterhält. Mutter und Tochter sprechen schlussendlich nicht über ein konkretes Ereignis und einigen sich auch nicht auf ein solches.

6.10 Tabellarische Darstellung und Analyse des Interaktionsverlaufes ID 117

Diese Interaktion besteht aus einem Mutter-Sohn-Paar, wobei die Scaffolding-Rate der Mutter den Wert 1 hat. Die Aushandlungsphase wurde mit einer Dauer von 1 Minute und 26 Sekunden definiert. Dabei einigen sich Mutter und Sohn auf kein Ereignis. Das Ende der Aushandlungsphase wurde deshalb an dieser Stelle festgelegt, da die Mutter, wie auch der Sohn jeweils auf einem eigenen Blatt zu zeichnen beginnt. Außerdem ergibt sich danach auch kein produktives Gespräch über ein Thema.

6.10.1 Tabellarische Darstellung ID 117 (negative Geschichte)

Scaffolding-Rating: 1
Geschlecht des Kindes: männlich
Dauer der Aushandlungsphase: 1:26 Min.

S.	Transkription und Situationsbeschreibung ID 117 (negative Geschichte)	Fokus auf das Kind	Fokus auf die Mutter	Scaffolding/ Nonscaffolding	Reminiscing/ Nonreminiscing
1	M und S sitzen auf Sesseln an der Längsseite eines Tisches. M sitzt schräg am Sessel, den Oberkörper nach links gedreht, sodass sie gegenüber der Kamera sitzt. M hat den rechten Unterarm auf den Tisch gelegt, der Kopf ist leicht nach links geneigt. S sitzt gerade beim Tisch, hält in seiner rechten Hand einen geöffneten Stift, hält diesen über ein Zeichenblatt vor sich, wobei er den Unterarm auf den Tisch auflegt. S schaut dabei auf das Blatt vor sich. U befindet sich rechts neben der Kamera. M schaut zwischen Tisch und U hin und her. U beginnt mit der Erklärung der Aufgabenstellung: **„Es gibt Zeiten, aaahh…“**. S setzt den Stift an und beginnt zu zeichnen, wobei er nun U dabei anschaut. U fährt fort: **„wo ma, wos schwierig is, wo ma miteinander streitet“**. S zieht die Hand mit dem Stift zu seinem Körper, dreht den	❤ ✋ -hält geöffneten Stift über Blatt, schaut auf das Blatt -beginnt zu zeichnen, schaut dabei U an -zieht Stift zu sich, schaut auf Stifte vor M -schaut U kurz an -wechselt Stift von einer in die andere Hand, nimmt Stöpsel vom Tisch	❤ ✋ -schaut zwischen Tisch und U hin und her -nickt mehrmals leicht	-M schaut zwischen Tisch und U hin und her, nickt mehrmals leicht, wirkt aufmerksam --- -S hält geöffneten Stift über Blatt, schaut auf das Blatt, beginnt zu zeichnen, schaut dabei U an, wirkt aufmerksam -S zieht Stift zu sich, schaut auf Stifte vor M, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein -S schaut U kurz an, vermittelt den Eindruck, zuzuhören -S wechselt Stift von einer in die andere Hand, nimmt Stöpsel vom Tisch, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein --- -kein Blickkontakt	

	Kopf nach rechts und schaut auf die Stifte, die vor M liegen. U redet weiter: **„oder bös aufeinander is“**. M nickt währenddessen mehrmals leicht. S schaut U kurz an, wechselt dabei den Stift von der rechten in die linke Hand und nimmt nun ohne hinzusehen mit der rechten Hand einen Stöpsel vom Tisch.				
2	S schaut dann auf den Stift in seiner linken Hand und steckt mit der rechten den Stöpsel darauf. Währenddessen fährt U fort: **„Uuuuund jetzt würd ich euch bitten beim ersten Bild…“**. S schaut dabei wieder zu U und hält den geschlossenen Stift mit beiden Händen vor sich. M schaut zweimal kurz auf den Tisch, nimmt dann etwas vom Tisch und legt es zu den Stiften vor sich. M und S verfolgen dabei die Hand von M mit ihren Blicken. S schaut dann gleich wieder zu U. Dann schaut auch M U an, während diese weiterredet: **„überlegt gemeinsam, ob euch ein Ereignis einfällt, äh…“**. S dreht den Kopf wieder nach rechts und streckt den rechten Arm mit dem Stift über den Tisch nach rechts. Dabei löst sich der Stöpsel vom Stift und fällt hinunter. S schaut dabei ruckartig hinunter und stößt dabei hörbar mit einem Körperteil gegen den Tisch. M schaut kurz hinunter und sagt leise: **„Hoppla“**. S schaut nun auf den Stift und steckt mit der linken Hand wieder den Stöpsel auf den Stift.	-schaut auf Stift, schließt ihn -verfolgt die Handbewegung der M mit seinem Blick -schaut U an -streckt Arm mit Stift über Tisch -schaut ruckartig hinunter, stößt an den Tisch -schaut auf den Stift, schließt ihn erneut	-kommentiert Handlung des S -schaut auf den Tisch, nimmt etwas vom Tisch und legt es zu Stiften vor sich -verfolgt ihre Handlung mit Blick -schaut U an -schaut kurz hinunter	-M schaut auf den Tisch, nimmt etwas vom Tisch und legt es zu Stiften vor sich, verfolgt ihre Handlung mit Blick, schaut U an, wirkt aufmerksam -M schaut kurz hinunter und kommentiert Handlung des S, wirkt, als reagiere sie auf die Handlungen des S --- -S schaut auf Stift, schließt ihn, verfolgt die Handbewegung der M mit seinem Blick, wirkt, als beobachte er die Handlungen der M -S schaut U an, wirkt aufmerksam -S streckt Arm mit Stift über Tisch, schaut ruckartig hinunter, stößt an den Tisch, schaut auf den Stift, schließt ihn erneut wirkt, als wäre er mit Stift und Stöpsel beschäftigt und damit abgelenkt --- -kein Blickkontakt	
3	U spricht dabei weiter: **„bei dem einer von euch beiden oder wer in der Familie…“**. S schaut nun, den Stift in beiden Händen, U an. U spricht weiter: **„traurig oder wütend oder bös aufeinander i…war“**. S dreht den Kopf wieder nach rechts und streckt den rechten Arm erneut mit dem Stift in diese Richtung. M verfolgt kurz die Bewegungen von S und schaut dann wieder zu U. Währenddessen löst sich der Stöpsel erneut von S’ Stift und fällt auf seinen Sessel. S	-schaut U an -dreht Kopf nach rechts, streckt Arm erneut über Tisch -lehnt sich mit Körper an Tisch, schaut zu Stöpsel, hebt ihn auf	-verfolgt kurz die Handlungen des S mit ihrem Blick -schaut U an -nickt mehrmals leicht	-M verfolgt kurz die Handlungen des S mit ihrem Blick, wirkt, als reagiere sie auf die Handlungen des S -M scheint nicht auf die Handlungen des S zu reagieren -M schaut U an, nickt mehrmals leicht, wirkt, als reagiere und antworte sie damit der U --- -S schaut U an, wirkt aufmerksam -S dreht Kopf nach rechts, streckt Arm er-	

	lehnt sich kurz mit dem Oberkörper an den Tisch, schaut dem Stöpsel nach, hebt ihn mit seiner linken Hand vom Sessel auf und schaut dann wieder zu U, die währenddessen weiterredet: **„Und zeichnet das Ereignis auf. So in…so circa fünf bis zehn Minuten“**. M nickt mehrmals leicht. S schaut dabei kurz auf den Stift, schließt ihn und lässt dabei seine Hände sinken, sodass sie aus dem Bild sind.	-schaut wieder U an -schaut auf den Stift, schließt ihn		neut über Tisch, lehnt sich mit Körper an Tisch, schaut zu Stöpsel, hebt ihn auf, wirkt, als wäre er mit Stift und Stöpsel beschäftigt und damit abgelenkt -S schaut wieder U an, schaut auf den Stift, schließt ihn, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein --- -kein Blickkontakt	
4	Dann schaut S zwischen Kamera und U hin und her, während diese weitererklärt: **„und i werd mi daweil da rüber setzen, damit ihr zwei ganz ungestört seids. Ok?“**. S schaut U mit leicht geöffnetem Mund an und nickt mehrmals leicht und lehnt sich nach vorne. M schaut bei den letzten Worten auf den Tisch, lächelt kurz und dreht dann den Kopf zu S. M schaut S an und sagt: **„Na gut“**. M greift mit der rechten Hand nach dem Blatt vor S und schiebt es näher zu ihm. U sagt: **„Los geht’s!“** während sie den Raum durch das Bild verlässt. S verfolgt U kurz mit seinem Blick und schaut danach auf das Zeichenblatt. Dabei lehnt S den rechten Ellbogen an die Tischkante.	❤✋ -schaut zwischen Kamera und U hin und her -schaut U an, nickt mehrmals leicht, lehnt sich nach vorne -verfolgt U mit Blick -schaut auf das Blatt	👄 -äußert sich kurz ❤✋ -schaut auf den Tisch, lächelt kurz -schaut S an -greift nach Blatt, schiebt es näher zu S	-M schaut auf den Tisch, lächelt kurz, wirkt amüsiert über die Aufgabenstellung -M schaut S an und äußert sich kurz, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein -M greift nach Blatt, schiebt es näher zu S, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor --- -S schaut zwischen Kamera und U hin und her, schaut U an, nickt mehrmals leicht, lehnt sich nach vorne, wirkt, als reagiere und antworte er der U, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein -S verfolgt U mit Blick, wirkt, als beobachte er -S schaut auf das Blatt, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein --- -kein Blickkontakt	
5	M schaut auf den Zeichenpapierstapel, der weiter hinten am Tisch vor S liegt. S dreht den Kopf nach rechts, schaut auf die Stifte vor M und streckt den rechten Arm nach rechts, sodass er dabei über den rechten Arm von M greift. S sagt, während er seinen Stift hinlegt: **„Ich mag…“**, nimmt einen anderen Stift und zieht ihn zum Körper, wo er ihn mit beiden Händen hält. S sitzt nun wieder gerade bei Tisch und schaut auf den Stift. M greift nun mit	👄 -äußert sich -stößt Laut aus -kommentiert seine Handlung leise und unverständlich ❤✋ -schaut auf Stifte	❤✋ -schaut auf Zeichenpapierstapel, greift nach Blatt -schaut auf Stifte	-M schaut auf Zeichenpapierstapel, greift nach Blatt, schaut auf Stifte, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein -M scheint nicht auf die Handlungen und Aussagen des S zu reagieren --- -S schaut auf Stifte, streckt Arm hin, legt Stift weg, nimmt einen anderen und äußert sich, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein	

	der rechten Hand über den Tisch zu einem neuen Zeichenblatt. Währenddessen öffnet S den Stift mit einem: **„Uuhh“**, schaut dabei auf den Stift in seiner Hand und legt mit der rechten den Stöpsel auf den Tisch. M schaut auf die Stifte vor sich, während sie noch immer nach dem anderen Zeichenblatt greift. S nimmt den Stift nun in die rechte Hand und sagt ganz leise: **„Das ist doch nicht so....“** *(dann unverständlich)*. Dabei lehnt sich S nach vorne, dreht den Kopf nach rechts und schaut nun auf die Stifte.	vor M, streckt Arm hin -legt Stift weg, nimmt einen anderen -schaut auf Stift -öffnet Stift, legt Stöpsel weg -lehnt sich nach vorne, schaut auf Stifte		-S schaut auf Stift, öffnet ihn, stößt Laut aus und legt Stöpsel weg, vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein -S lehnt sich nach vorne, schaut auf Blatt und kommentiert seine Handlung leise und unverständlich, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein --- -kein Blickkontakt	
6	M nimmt nun das Blatt in die linke Hand, schiebt mit der rechten die Stifte vor sich weg und legt das Blatt vor sich hin. S verfolgt die Handbewegungen von M und fragt währenddessen: **„Was machst du? Musst du machen?“**. M schiebt mit der rechten Hand noch immer die Stifte vor sich weg und schaut darauf. S schaut kurz auf sein Zeichenblatt, lehnt sich zurück, zieht dabei die rechte Hand mit dem Stift ein Stück näher zum Körper und schaut dann wieder auf das Blatt von M. S sagt: **„Du musst doch das auch machen“**. M lehnt sich über den Tisch, den Kopf nah zu den Stiften und antwortet: **„Ich kann aber nicht zeichnen“**. Dann lacht M: **„hn, hn, hn“**, richtet sich auf, schiebt rollende Stifte von sich weg, wendet dann den Oberkörper leicht nach links.	👄 -fragt M nach ihrer Handlung -ergänzt seine Frage um Detail -verwendet das Wort „müssen“ -spricht M darauf an, die Aufgabe zu befolgen -verwendet erneut das Wort „müssen“ ❤👋 -verfolgt die Handbewegungen der M mit Blick -schaut auf das Blatt, lehnt sich zurück, zieht Stift zu sich, schaut auf das Blatt der M	👄 -spricht über Problem mit der Umsetzung -lacht ❤👋 -nimmt Blatt, schiebt Stifte weg, legt Blatt vor sich, schaut darauf -lehnt sich über Tisch, neigt Kopf zu Stiften -richtet sich auf, schiebt rollende Stifte zur Seite	-M nimmt Blatt, schiebt Stifte weg, legt Blatt vor sich, schaut darauf, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für sich vor -M scheint nicht auf die Fragen des S zu reagieren -M lehnt sich über Tisch, neigt Kopf zu Stiften, spricht über Problem mit der Umsetzung, scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen -M lacht, richtet sich auf, schiebt rollende Stifte zur Seite, wirkt verlegen, wirkt amüsiert über ihr Nicht-Können --- -S verfolgt die Handbewegungen der M, fragt M nach ihrer Handlung, ergänzt seine Frage um Detail, wirkt, als beobachte und reagiere er auf M -S verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht -S schaut auf das Blatt, lehnt sich zurück, zieht Stift zu sich, schaut auf das Blatt der M, spricht M darauf an, die Aufgabe zu befolgen, wirkt durch M abgelenkt und irritiert, die Aufmerksamkeit ist auf M gerichtet -S verwendet erneut das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht --- -kein Blickkontakt	

7	S streckt nun die rechte Hand mit dem Stift wieder weiter nach vor über das Zeichenblatt und fragt: **„Warum habst du ein Blatt?“**. S schaut kurz zwischen seinem Zeichenblatt und dem von M hin und her. M fährt kurz mit der rechten Hand flach über das Zeichenblatt, lehnt sich etwas zu S hinunter und stützt sich nun mit dem rechten Ellbogen auf den Tisch. Die linke Hand von M ist mit dem Handgelenk auf die Tischkante aufgelehnt. M schaut dabei vor sich auf den Tisch und sagt: **„Tu ich mit dir was zeichnen“**. S dreht den Kopf nun ganz weit nach rechts über seine Schulter, macht den Oberkörper dabei ganz lang und schaut somit in den Raum, in dem sich U befindet. Dann nimmt M mit der rechten Hand einen Stift, der vor ihr liegt, schaut darauf und dann auf den Stift in S' Hand.	👄 -fragt M über Zeichenutensilien ❤🤚 -hält Stift über Blatt -schaut kurz zwischen seinem Blatt und Blatt der M hin und her -dreht Kopf weit über Schulter, schaut Richtung U in den anderen Raum	👄 -spricht über das Zeichnen ❤🤚 -fährt mit Hand über das Blatt, lehnt sich zu S -schaut auf Tisch -nimmt Stift, schaut darauf, dann auf Stift in Hand des S	-M fährt mit Hand über das Blatt, lehnt sich zu S, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein -M schaut auf Tisch und spricht über das Zeichnen, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde --- -S hält Stift über Blatt und fragt M über Zeichenutensilien, schaut kurz zwischen seinem Blatt und Blatt der M hin und her, wirkt an den Handlungen der M interessiert, neugierig und irritiert -S dreht Kopf weit über Schulter, schaut Richtung U in den anderen Raum, wirkt abgelenkt --- -kein Blickkontakt	-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis
8	S dreht sich nun wieder zurück, schaut auf den Stift in Ms Hand und fragt dabei: **„Warum musst du das?“**. M schaut nun wieder auf den Stift in ihrer Hand, öffnet ihn, hält den geöffneten Stift in der rechten Hand über das Blatt und mit der linken den Stöpsel und das Zeichenblatt. S zieht die rechte Hand mit dem Stift zum Köper und hat nun nur mehr die Hand auf der Tischkante aufgelehnt. Er schaut noch immer auf den Stift in Ms Hand. Dann flüstert M: **„Komm her“**. Dann bewegt M das Blatt mit der rechten Hand, in der sie den Stift hält, beugt den Kopf tiefer Richtung Blatt und fragt mit normaler Stimme: **„Tust das anmalen dann?“**.	👄 -fragt M nach Grund für Handlung -verwendet erneut das Wort „müssen“ ❤🤚 -dreht sich zurück, schaut auf Stift in der Hand der M -zieht Hand mit Stift zurück, schaut auf Stift der M	👄 -spricht S flüsternd auffordernd an -stellt S eine Frage ❤🤚 -schaut auf Stift, öffnet Stift, hält Stift über Blatt -bewegt Blatt, beugt Kopf zu Blatt	-M scheint S nicht konkret auf seine Frage zu antworten -M schaut auf Stift, öffnet Stift, hält Stift über Blatt und spricht S flüsternd auffordernd an, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen -M bewegt Blatt, beugt Kopf zu Blatt und stellt S eine Frage, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde --- -S dreht sich zurück, schaut auf Stift in der Hand der M und fragt M nach Grund für Handlung, verwendet erneut das Wort „müssen“, wirkt an den Handlungen der M interessiert und neugierig -S zieht Hand mit Stift zurück, schaut auf Stift der M, wirkt, als beobachte er die Handlungen der M --- -kein Blickkontakt	-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis

9	M setzt den Stift an und beginnt zu zeichnen und verfolgt ihre Zeichenbewegungen mit dem Blick. S verfolgt mit leicht nach vorne gestrecktem Kopf die Handbewegungen von M und fragt: **„Was machst du da?“**. S lässt danach den Mund leicht geöffnet und fragt dann nach einiger Zeit weiter: **„Was is das?“**. S hat nun wieder den Mund leicht geöffnet, während er noch immer Ms Hand mit dem Blick verfolgt. M zeichnet und schaut dabei weiterhin auf das Blatt, während sie antwortet: **„An Baum mach ma da“**. S dreht nun Kopf und Oberkörper wieder gerade und schaut auf das Blatt vor sich. Dann streckt er den rechten Arm wieder aus, setzt ihn auf seinem Zeichenblatt an und fragt wieder: **„Was ist das?“**. S beginnt nun auf seinem Zeichenblatt zu zeichnen, M schaut kurz auf das Zeichenblatt von S und seine Handbewegungen. Dann zeichnet M wieder auf ihrem Blatt und schaut auch wieder darauf.	👄 -fragt M nach ihrer Handlung -fragt nach, was die Zeichnung darstellen soll -fragt erneut nach, was die Zeichnung darstellen soll ❤️🤚 -verfolgt Handbewegungen der M mit Blick -hat Mund leicht geöffnet -schaut auf Blatt vor sich, setzt Stift an -beginnt zu zeichnen	👄 -kommentiert ihre Zeichnung ❤️🤚 -setzt Stift an und beginnt zu zeichnen -verfolgt ihre Bewegung mit Blick -zeichnet und schaut auf das Blatt -schaut kurz auf Blatt vor S -zeichnet weiter	-M setzt Stift an und beginnt zu zeichnen, verfolgt ihre Bewegung mit Blick, beginnt die Umsetzung bevor ein Zeichenthema besprochen wurde -M scheint nicht auf die Frage des S zu reagieren -M zeichnet, schaut auf das Blatt und kommentiert ihre Zeichnung, wirkt, als reagiere und antworte sie S -M spricht mit S nicht über Thema, vermittelt den Eindruck, Entscheidung darüber allein getroffen zu haben -M schaut kurz auf das Blatt vor S, wirkt, als beobachte sie S -M scheint nicht auf die Frage des S zu antworten -M zeichnet weiter, wirkt auf die Umsetzung konzentriert -S verfolgt Handbewegungen der M mit Blick und fragt M nach ihrer Handlung, wirkt an den Handlungen der M interessiert und neugierig -S hat Mund leicht geöffnet und fragt nach, was die Zeichnung darstellen soll, wirkt, als beobachte er die Handlungen der M und wirkt interessiert und neugierig -S schaut auf Blatt vor sich, setzt Stift an und fragt erneut nach, was die Zeichnung darstellen soll -S beginnt zu zeichnen -kein Blickkontakt	-M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Tabelle 11: Tabellarische Darstellung ID 117

6.10.2 Analyse ID 117, Schritt 2: Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

Sequenz 1

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut zwischen Tisch und** der **Untersuchungsleiterin hin und her, nickt mehrmals leicht**, als die Untersuchungsleiterin mit der Erklärung der Aufgabenstellung beginnt: *„Es gibt Zeiten, aaahh…wo ma, wos schwierig is, wo ma miteinander streitet oder bös aufeinander is“* und **wirkt** dadurch **aufmerksam**.

Der Sohn hält einen geöffneten Stift über das Blatt, schaut auch auf das Blatt und beginnt zu zeichnen. Er schaut dabei die Untersuchungsleiterin an und wirkt aufmerksam. Der Sohn zieht den Stift in seiner Hand zu sich, schaut auf Stifte vor seiner Mutter und vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein. Er schaut die Untersuchungsleiterin kurz an, als diese die Aufgabenstellung erklärt: *„Es gibt Zeiten, aaahh…“* und vermittelt den Eindruck, zuzuhören. Der Sohn wechselt dabei den Stift von einer in die andere Hand, nimmt den Stöpsel vom Tisch und vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein.

Es entsteht kein direkter Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 2

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut auf den Tisch, nimmt etwas vom Tisch und legt es zu** den **Stiften vor sich**. Sie **verfolgt ihre Handlung mit** ihrem **Blick, schaut** dann die **Untersuchungsleiterin an** und **wirkt aufmerksam**. Die **Mutter schaut kurz hinunter und kommentiert** mit: *„Hoppla“* die **Handlung des Sohnes**, als diesem der Stöpsel seines Stiftes hinunterfällt und er sich hörbar beim Aufheben am Tisch stößt. Es **wirkt, als reagiere sie** damit **auf die Handlungen des Sohnes**.

Der Sohn schaut auf seinen Stift, schließt ihn und verfolgt die Handbewegung der Mutter mit seinem Blick. Es wirkt, als beobachte er die Handlungen der Mutter. Der Sohn schaut danach die Untersuchungsleiterin an und wirkt aufmerksam. Er streckt seinen Arm mit dem Stift über den Tisch, schaut ruckartig hinunter, als sich der Stöpsel seines Stiftes

löst und dabei hinunterfällt. Er stößt an den Tisch, als er den Stöpsel aufheben will, schaut auf den Stift, schließt ihn erneut und es wirkt, als wäre er mit Stift und Stöpsel beschäftigt und damit abgelenkt.
Auch in dieser Sequenz entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 3
Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:
Die **Mutter verfolgt kurz die Handlungen des Sohnes mit ihrem** Blick, der den Stift in der Hand nach rechts streckt. Es **wirkt, als reagiere sie auf die Handlungen des Sohnes**, dem der Stöpsel hinunterfällt. Die Mutter scheint danach allerdings nicht auf die Handlungen des Sohnes zu reagieren, als diesem der Stöpsel erneut hinunterfällt und er diesen wieder aufhebt. Die **Mutter schaut** dann die **Untersuchungsleiterin an, nickt mehrmals leicht** und es **wirkt, als reagiere und antworte sie damit der Untersuchungsleiterin**, die mit ihrer Erklärung fort fährt: *„und zeichnet das Ereignis auf. So in…circa fünf bis zehn Minuten“*.
Der Sohn schaut auch die Untersuchungsleiterin an und wirkt aufmerksam. Er dreht dann seinen Kopf nach rechts, streckt seinen Arm erneut über den Tisch und lehnt sich mit seinem Körper an den Tisch. Dabei fällt der Stöpsel erneut hinunter, woraufhin er zu dem Stöpsel schaut, ihn auf hebt und es erneut so wirkt, als wäre er mit Stift und Stöpsel beschäftigt und damit abgelenkt. Der Sohn schaut danach wieder die Untersuchungsleiterin an, schaut dann auf den Stift, schließt ihn und vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein.
In dieser Sequenz entsteht wieder kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:
In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 4

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut auf den Tisch, lächelt kurz** und **wirkt amüsiert über die Aufgabenstellung**. Die **Mutter schaut** ihren **Sohn an und äußert sich kurz** mit: *„Na gut“* und **vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein**. Sie **greift nach** einem **Blatt, schiebt es näher zu** ihrem **Sohn** und es **wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für** ihren **Sohn vor**.

Der Sohn schaut zwischen Kamera und der Untersuchungsleiterin hin und her, schaut dann die Untersuchungsleiterin an, nickt mehrmals leicht und lehnt sich nach vorne. Es wirkt, als reagiere und antworte er der Untersuchungsleiterin auf ihre nun abgeschlossene Erklärung: *„und i wird mi daweil rüber setzen, damit ihr zwei ganz ungestört seids. Ok?“*. Der Sohn vermittelt damit den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein. Der Sohn verfolgt die Untersuchungsleiterin mit seinem Blick und es wirkt, als beobachte er die Situation. Er schaut dann auf das Blatt und vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein.

Obwohl die Mutter ihren Sohn anschaut, entsteht kein direkter Blickkontakt.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 5

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die **Mutter schaut auf** den **Zeichenpapierstapel, greift nach** dem **Blatt** und **schaut** dann **auf** die **Stifte**. Sie **vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein**. Die Mutter scheint nicht auf die Handlungen und Aussagen des Sohnes zu reagieren, als dieser: *„Ich mag…“* und *„Das ist doch nicht so...“* sagt und mit den Stiften hantiert.

Der Sohn schaut auf die Stifte, streckt seinen Arm hin, legt seinen Stift weg und nimmt einen anderen. Er äußert sich mit: *„Ich mag…“* und vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein. Der Sohn schaut auf seinen Stift, öffnet ihn und stößt dabei einen Laut aus: *„Uuhh“*. Er legt den Stöpsel weg und vermittelt den Eindruck, zum Zeichnen bereit zu sein. Der Sohn lehnt sich danach nach vorne, schaut auf das Blatt und kommentiert seine Handlung mit: *„Das ist doch nicht so...“* leise und unverständlich. Er vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein.

Auch in dieser Sequenz entsteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 6

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Scaffolding identifiziert werden können.

Die Mutter nimmt ein Blatt, schiebt die Stifte, die vor ihr liegen weg, legt das Blatt vor sich und schaut darauf. Es wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für sich vor. Die Mutter scheint nicht auf die Fragen des Sohnes zu reagieren, der sie mit: *„Was machst du? Musst du machen?“* nach ihren Handlungen fragt. Die Mutter lehnt sich über den Tisch, neigt ihren Kopf zu den Stiften und spricht mit: *„Ich kann aber nicht zeichnen“* über ein Problem mit der Umsetzung. Sie scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen. Dann lacht sie: *„hn, hn, hn“*, richtet sich auf, schiebt rollende Stifte zur Seite und wirkt verlegen. Durch das Lachen wirkt sie über ihr Nicht-Können amüsiert. Der Sohn verfolgt die Handbewegungen der Mutter, fragt seine Mutter mit: *„Was machst du?“* nach ihrer Handlung und ergänzt seine Frage mit: *„Musst du machen?“* um ein Detail. Er wirkt, als beobachte und reagiere er auf seine Mutter. Der Sohn verwendet dabei das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht. Er schaut auf das Blatt, lehnt sich zurück, zieht seinen Stift zu sich und schaut auf das Blatt der Mutter. Dabei spricht er seine Mutter mit: *„Du musst doch das auch machen“* darauf an, die Aufgabe zu befolgen. Er wirkt durch seine Mutter abgelenkt und irritiert. Seine Aufmerksamkeit ist auf die Mutter gerichtet. Er verwendet erneut das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht.

In dieser Sequenz entsteht wieder kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing bzw. Nonreminiscing identifiziert werden können.

Sequenz 7

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Scaffolding identifiziert werden können.

Die Mutter fährt mit ihrer Hand über das Blatt, lehnt sich zu ihrem Sohn und vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein. Die Mutter schaut auf den Tisch und spricht mit: *„Tu ich mit dir was zeichnen“* über das Zeichnen, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde.

Der Sohn hält seinen Stift über das Blatt und fragt seine Mutter mit: *„Warum habst du ein Blatt?“* über ihre Zeichenutensilien. Er schaut kurz zwischen seinem Blatt und dem Blatt der Mutter hin und her und wirkt dadurch an den Handlungen der Mutter interessiert, neugierig aber trotzdem davon irritiert. Der Sohn dreht seinen Kopf weit über seine Schulter, schaut Richtung Untersuchungsleiterin in den anderen Raum und wirkt abgelenkt.

Auch in dieser Sequenz entsteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter spricht mit: *„Tu ich mit dir was zeichnen“* bereits über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis.

Sequenz 8

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter scheint dem Sohn nicht konkret auf seine Frage zu antworten, der sie mit: *„Warum musst du das?“* nach dem Grund für ihre Handlungen fragt. Die **Mutter schaut auf** den **Stift, öffnet** ihn**, hält** den **Stift über** das **Blatt und spricht** ihren **Sohn** mit: *„Komm her“* **flüsternd auffordernd an**. Sie **wirkt, als wolle sie** ihren **Sohn zur Teilnahme bewegen**. Die Mutter bewegt das Blatt, beugt ihren Kopf zu dem Blatt und stellt ihrem Sohn mit: *„Tust das anmalen dann?“* eine Frage. Sie vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein allerdings bevor ein Zeichenthema besprochen wurde.

Der Sohn dreht sich zurück, schaut auf den Stift in der Hand der Mutter und fragt seine Mutter mit: *„Warum musst du das?“* nach dem Grund für ihre Handlung. Er verwendet erneut das Wort „müssen“ und wirkt an den Handlungen der Mutter interessiert und neugierig. Der Sohn zieht seine Hand mit dem Stift zurück, schaut auf den Stift der Mutter und wirkt, als beobachte er die Handlungen der Mutter.

Auch in dieser Sequenz entsteht wieder kein Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Die Mutter spricht mit: *„Tust das anmalen dann?“* über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis.

Sequenz 9

Scaffolding- bzw. Nonscaffolding-Momente:

Die Mutter setzt ihren Stift an und beginnt zu zeichnen. Sie verfolgt ihre Bewegung mit ihrem Blick und beginnt die Umsetzung bevor ein Zeichenthema besprochen wurde. Als der Sohn die Mutter mit: *„Was machst du da?“* erneut nach ihrer Handlung fragt, scheint die Mutter nicht auf die Frage des Sohnes zu reagieren. Die **Mutter zeichnet, schaut auf das Blatt und kommentiert ihre Zeichnung** mit: *„An Baum mach ma da“*. Sie **wirkt, als reagiere und antworte sie** damit ihrem **Sohn**, der ihr eine Frage gestellt hat. Die Mutter spricht mit ihrem Sohn nicht über ein mögliches Thema, sondern vermittelt, indem sie: *„An Baum mach ma da“* sagt den Eindruck, die Entscheidung darüber bereits allein getroffen zu haben. Die **Mutter schaut kurz auf das Blatt vor** ihrem **Sohn** und **wirkt, als beobachte sie** ihn. Als der Sohn die Mutter erneut mit: *„Was ist das?“* fragt, scheint die Mutter nicht auf die Frage des Sohnes zu antworten. Sie zeichnet weiter und wirkt dabei auf die Umsetzung konzentriert.

Der Sohn verfolgt die Handbewegungen der Mutter mit seinem Blick und fragt seine Mutter mit: *„Was machst du da?“* nach ihrer Handlung. Er wirkt an den Handlungen der Mutter interessiert und neugierig. Der Sohn hat dabei seinen Mund leicht geöffnet und fragt mit: *„Was is das?“* nach, was die Zeichnung darstellen soll. Er wirkt, als beobachte er die Handlungen der Mutter und wirkt daran interessiert und immer noch neugierig. Er schaut auf das Blatt vor sich, setzt seinen Stift an und fragt mit: *„Was ist das?“* erneut nach, was die Zeichnung darstellen soll. Dann beginnt auch er zu zeichnen.

Auch in dieser Sequenz entsteht wieder kein direkter Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Momente:

In dieser Sequenz lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können. Mutter und Sohn einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen.

6.10.3 Analyse ID 117, Schritt 3: Kategorienbildung zu den Beobachtungen zu Scaffolding bzw. Reminiscing

SCAFFOLDING

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut zwischen Tisch und U hin und her, nickt mehrmals leicht, wirkt aufmerksam
-M schaut auf den Tisch, nimmt etwas vom Tisch und legt es zu Stiften vor sich, verfolgt ihre Handlung mit Blick, schaut U an, wirkt aufmerksam
-M schaut U an, nickt mehrmals leicht, wirkt, als reagiere und antworte sie damit der U
-M schaut auf den Tisch, lächelt kurz, wirkt amüsiert über die Aufgabenstellung
-M schaut S an und äußert sich kurz *„Na gut“*, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M greift nach Blatt, schiebt es näher zu S, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für S vor
-M schaut auf Zeichenpapierstapel, greift nach Blatt, schaut auf Stifte, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein

- **auf das Kind reagieren**

-M schaut kurz hinunter und kommentiert Handlung des S *„Hoppla“*, wirkt, als reagiere sie auf die Handlungen des S
-M verfolgt kurz die Handlungen des S mit ihrem Blick, wirkt, als reagiere sie auf die Handlungen des S
-M zeichnet, schaut auf das Blatt und kommentiert ihre Zeichnung *„An Baum mach ma da“*, wirkt, als reagiere und antworte sie S

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M schaut S an und äußert sich kurz *„Na gut“*, vermittelt den Eindruck, für die Aufgabe bereit zu sein
-M schaut kurz auf das Blatt vor S, wirkt, als beobachte sie S

- **das Kind einbeziehen**

-M schaut auf Stift, öffnet Stift, hält Stift über Blatt und spricht S flüsternd auffordernd an *„Komm her“*, wirkt, als wolle sie S zur Teilnahme bewegen

NONSCAFFOLDING

- **kein Blickkontakt**

-gar kein Blickkontakt

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M scheint nicht auf die Handlungen des S zu reagieren

-M scheint nicht auf die Handlungen und Aussagen des S zu reagieren S: *„Ich mag…“, „Uuhh“, „Das ist doch nicht so....“*

-M scheint nicht auf die Fragen des S zu reagieren S: *„Was machst du?“*, *„Musst du machen?“*

-M scheint nicht konkret auf die Fragen des S zu antworten S: *„Warum musst du das?“*, M: *„Komm her! Tust das anmalen dann?“*

-M scheint nicht auf die Frage des S zu reagieren S: *„Was machst du da?“*

-M scheint nicht auf die Frage des S zu antworten S: *„Was ist das?“*

- **Schwierigkeiten mit der Aufgabe ausdrücken**

-M lehnt sich über Tisch, neigt Kopf zu Stiften, spricht über Problem mit der Umsetzung *„Ich kann aber nicht zeichnen“* scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen

- **Aufgabe auf sich beziehen**

-M nimmt Blatt, schiebt Stifte weg, legt Blatt vor sich, schaut darauf, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für sich vor

-M lehnt sich über Tisch, neigt Kopf zu Stiften, spricht über Problem mit der Umsetzung *„Ich kann aber nicht zeichnen“* scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen

-M spricht mit S nicht über Thema, vermittelt den Eindruck, Entscheidung darüber allein getroffen zu haben

- **sich desorganisiert verhalten**

-M lacht *„hn, hn, hn“*, richtet sich auf, schiebt rollende Stifte zur Seite, wirkt verlegen, wirkt amüsiert über ihr Nicht-Können

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M spricht mit S nicht über Thema, vermittelt den Eindruck, Entscheidung darüber allein getroffen zu haben

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht lassen**

-M setzt Stift an und beginnt zu zeichnen, verfolgt ihre Bewegung mit Blick, beginnt die Umsetzung bevor ein Zeichenthema besprochen wurde

-M spricht mit S nicht über Thema, vermittelt den Eindruck, Entscheidung darüber allein getroffen zu haben

- **sich vor der Einigung mit dem Thema Zeichnen beschäftigen**

-M fährt mit Hand über das Blatt, lehnt sich zu S, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein

-M schaut auf Tisch und spricht über das Zeichnen *„Tu ich mit dir was zeichnen“*, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde

-M bewegt Blatt, beugt Kopf zu Blatt und stellt S eine Frage *„Tust das anmalen dann?“*, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde

-M setzt Stift an und beginnt zu zeichnen, verfolgt ihre Bewegung mit Blick, beginnt die Umsetzung bevor ein Zeichenthema besprochen wurde

-M spricht mit S nicht über Thema, vermittelt den Eindruck, Entscheidung darüber allein getroffen zu haben

-M zeichnet weiter, wirkt auf die Umsetzung konzentriert

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Scaffolding-Kategorien

In dieser insgesamt recht kühl wirkenden Interaktion ist die Mutter zu Beginn gedanklich bei der Aufgabenerklärung und bereitet dann gleich die Utensilien zum Zeichnen vor. Sie reagiert auch auf ihr Kind, als ihm der Stöpsel des Stiftes hinunterfällt. Grundsätzlich ist sie dem Kind gegenüber anfangs recht aufmerksam und bezieht es auch in die Aufgabe ein. Als das Kind beginnt, der Mutter Fragen zu stellen, reagiert diese nicht konkret bzw. antwortet nicht darauf, sondern drückt Schwierigkeiten mit der Aufgabe aus. Sie bezieht damit die Aufgabe sehr auf sich und lässt auch das Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht. Sie verhält sich desorganisiert und es entsteht während der gesamten Aushandlungsphase kein einziges Mal Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn. Außerdem beschäftigt sich die Mutter vor der Einigung schon mit dem Thema Zeichnen

und beginnt schlussendlich selbst zu zeichnen, bevor sie sich in irgendeiner Form mit ihrem Sohn über ein etwaiges Thema unterhalten hätte.

REMINISCING

In dieser Interaktion lassen sich keine Momente finden, die als Reminiscing identifiziert werden können.

NONREMINISCING

- **vor Thema über das Zeichnen sprechen**

-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Tu ich mit dir was zeichnen“*

-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Tust das anmalen dann?“*

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Tu ich mit dir was zeichnen“*

-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Tust das anmalen dann?“*

- **sich nicht auf ein Ereignis einigen**

-M und S einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Erläuterung der Interaktion im Hinblick auf die gebildeten Reminiscing-Kategorien

Diese Interaktion ist im Hinblick auf Reminiscing dadurch gekennzeichnet, dass die Mutter nicht einmal den Versuch unternimmt, das Kind in irgendeiner Weise zum Nachdenken anzuregen. Bevor über ein Thema gesprochen wird, gibt die Mutter zwei knappe Äußerungen bezüglich des Zeichnens von sich. Auch wenn der Sohn seiner Mutter sehr viele Fragen stellt und die Mutter darauf nicht antwortet, haben diese Fragen keinen Reminiscing-Charakter sondern sie beziehen sich lediglich auf die Tätigkeiten der Mutter, weshalb dies auch für das Reminiscing- bzw. Nonreminiscing-Verhalten nicht von Bedeutung ist. Insgesamt entsteht jedoch zwischen Mutter und Sohn keine gehaltvolle

Unterhaltung, wodurch sie sich letztendlich auch auf kein Ereignis einigen, bevor die Mutter allein zu zeichnen beginnt.

Nachdem nun in diesem Kapitel die qualitative Analyse von zehn videofixierten Mutter-Kind-Interaktionen erfolgte, wurde durch diese Art der Bearbeitung die Voraussetzung dafür geschaffen, in weiterer Folge die beiden, dieser Arbeit zugrunde liegenden, Forschungsfragen zu beantworten. Daher wird im nächsten Kapitel die Beantwortung der Fragestellungen anhand des analysierten und vorbereiteten Materials durchgeführt.

7 Beantwortung der Forschungsfragen

In der vorliegenden Arbeit bestand das Ziel darin, die beiden im Vorfeld entwickelten Fragestellungen systematisch zu beantworten. Dazu erfolgten Ausführungen, die als theoretische Grundlage dienen, die Auseinandersetzung mit methodischen Ansätzen und Vorgehensweisen, um dann in weiterer Folge das Datenmaterial zu analysieren. Diese Vorgehensweise bezweckt, im Endeffekt auf die Beantwortung der Forschungsfragen hinzuzielen. Um diese durchzuführen, wurde versucht, eine praktikable verallgemeinerndere Analysemethode zu entwickeln. Aufbauend auf diese vorab ausführlich beschriebene Art des Vorgehens, wurde die Beantwortung der beiden Forschungsfragen „Welche Handlungen und Ausdrucksformen zeigen sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion, die als Scaffolding und Reminiscing verstanden werden können?“ und „Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Mutter-Kind-Interaktionen von Müttern feststellen, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend klassifiziert wurden?“ wie folgt gestaltet. Die Kategorien wurden dazu aus ihrem Zusammenhang mit jeder einzelnen ID herausgelöst und nachfolgend alle Kategorien aller IDs zusammengeführt, um allgemeinere Aussagen über die unterschiedlichen Verhaltensweisen treffen zu können.

Zunächst erfolgt die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die sich darauf bezieht, Verhaltensweisen zu identifizieren, die dem jeweiligen benannten Typ, Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing und Nonreminiscing, zugeordnet werden können. Dabei wird die genaue Vorgehensweise in jenem Abschnitt näher erläutert. Danach findet die Auseinandersetzung mit der zweiten Fragestellung statt, die in zwei Teilen beantwortet wird, da sie sich auf zwei unterschiedliche Aspekte bezieht. Im ersten Teil wird etwaigen Gemeinsamkeiten von hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern im Hinblick auf alle vier Verhaltenstypen, Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing und Nonreminiscing, nachgegangen. Im zweiten Teil der Beantwortung der zweiten Frage werden hingegen mögliche Unterschiede von hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern im Hinblick auf alle vier Verhaltenstypen hervorgehoben. Im Anschluss daran und als abschließender Teil erfolgt die Diskussion der Ergebnisse, in der die wesentlichen Erkenntnisse aus diesen zusammengefasst und zueinander in Bezug gesetzt werden.

7.1 Erste Forschungsfrage

In diesem Abschnitt wird der Frage „Welche Handlungen und Ausdrucksformen zeigen sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion, die als Scaffolding und Reminiscing verstanden werden können?“ nachgegangen. Das bedeutet, es wird versucht, allgemeine Verhaltensweisen aus den Mutter-Kind-Interaktionen aufzuzeigen, die als Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing und Nonreminiscing gesehen werden können. Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel angedeutet, wurden dazu die Kategorien aller zehn IDs aus den einzelnen Interaktionen herausgelöst und zusammengeführt. Im Detail wurden dabei alle Analysesegmente aller IDs einer Kategorie unter diese zusammengefügt, wodurch eine Sammlung verschiedener möglicher Verhaltensweisen, die unter eine bestimmte Kategorie fallen, erstellt wurde. Diese Zusammenführung bezieht sich auf alle IDs, gleich ob sie als hoch- oder niedrig-scaffoldend geratet wurden. Dieses Vorgehen wurde für alle Kategorien aller Verhaltenstypen übernommen. Als Ergebnis entstand für jede Kategorie die Summe aller zugewiesenen Verhaltensweisen der zehn Interaktionen.
Zur hinreichenden Beantwortung ist es erforderlich zu erklären, inwiefern die einzelnen Kategorien dem jeweiligen Verhaltenstyp entsprechen. Zu diesem Zweck wird jede für sich angeführt und erläutert sowie durch repräsentative Beispiele veranschaulicht. Dazu wurden die Kategorien innerhalb der Verhaltenstypen aufgezählt, mit Beispielen versehen und beschrieben. Die Beispiele wurden in folge dessen abstrahiert, indem die geschlechtspezifischen Bezeichnungen „T“ für Tochter bzw. „S“ für Sohn durch die neutrale Abkürzung „K“ für Kind ersetzt wurden. Dies erfolgte, da die Beispiele nur als abstrakte Illustration der jeweiligen Kategorie dienen sollen und nicht mehr vor dem Hintergrund der konkreten Mutter-Kind-Interaktion gesehen werden. Die beispielhaften Analysesegmente wurden so gewählt, dass sich anhand dieser nachvollziehbar erklären lässt, wie und warum die jeweilige Kategorie bzw. Verhaltensweise als Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing oder Nonreminiscing verstanden werden kann. Daraus sollen Erkenntnisse gewonnen werden, welche Handlungen und Ausdrucksformen einen Scaffolding- bzw. Reminiscing-Prozess ausmachen.

In einem ersten Abschnitt erfolgt nun, nach der bisher beibehaltenen Reihenfolge, die Darstellung der Scaffolding-Kategorien, wobei vorab noch einmal die wesentlichen Bestandteile dieses Verhaltenstyps zusammenfassend beschrieben werden, um die weiteren detaillierten Kategorieerläuterungen in einen allgemeineren Theoriehintergrund einordnen zu können. Darauf folgen die drei weiteren Verhaltenstypen in genannter Reihen-

folge, Nonscaffolding, Reminiscing und Nonreminiscing, für die das eben beschriebene Vorgehen übernommen wird.

7.1.1 Scaffolding

In den Theorieausführungen zu dem Konzept Scaffolding wurde eingehend beschrieben, welche Verhaltensweisen einen gelungenen Scaffolding-Prozess ausmachen bzw. auszeichnen. Zusammenfassend zählt es in einem Scaffolding-Prozess zu den Aufgaben der erfahreneren Person, hier der Mutter, die jeweilige Situation für die weniger erfahrene Person, das Kind, so stressfrei wie möglich zu gestalten und insgesamt für eine angenehme Atmosphäre zu sorgen. Es geht dabei darum, beim Kind ein grundsätzliches Interesse für die Aufgabe zu wecken, damit Mutter und Kind in weiterer Folge konzentriert und aufmerksam an möglichen Lösungen arbeiten können. Dies bildet die Voraussetzung dafür, dass auch im weiteren Verlauf der Interaktion, die Konzentration und Motivation auf und für die Aufgabe aufrechterhalten werden kann.
Beide Interaktionsteilnehmer gehen dabei mit unterschiedlichen Perspektiven und Ansätzen an die Bearbeitung heran, die es vom jeweils anderen zu berücksichtigen gilt, um sich auf eine gemeinsame Sicht- und Herangehensweise einigen zu können. Die Mutter vereinfacht die Aufgabe in der Weise, dass sie für das Kind verständlich und somit bearbeitbar wird, wobei sie wesentliche Inhalte hervorhebt und auf mögliche Missverständnisse hinweist. Ein zentrales Verhaltenselement ist dabei das auf das Kind abgestimmte Maß an Unterstützung. Dieses besteht darin, dem Kind Hilfe anzubieten, wenn es diese benötigt, zum Beispiel durch die Veranschaulichung möglicher Lösungsschritte, und sie wiederum zu reduzieren, wenn das Kind selbstständig weiterarbeiten kann.
Sämtliche Handlungen und Ausdrucksformen des verwendeten Materials, die zu einem gelungenen Scaffolding-Prozess beitragen und damit zu den eben überblicksartig beschrieben Verhaltensweisen gezählt werden können oder diese konstituieren, sollen im Folgenden angeführt werden.

- **gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein**

-M schaut U an, beißt auf Unterlippe und bestätigt U *„M-hm“*, wirkt aufmerksam
-M schaut prompt zu U, öffnet Mund und Augen weit, zieht die Augenbrauen hoch, wirkt freudig erstaunt
-M stellt eine Frage bezüglich der Umsetzung *„Des hast i sui mitzeichna?“*, schaut U an und nimmt Packung in beide Hände, vermittelt den Eindruck, sich versichern zu wollen, ob sie die Aufgabe verstanden hat

Dass die Mutter gedanklich bei der Aufgabenerklärung ist, bildet die Grundvoraussetzung für die weitere Aufgabenbearbeitung, denn hier wird der Grundstein des Verständnisses der Aufgabe gelegt, womit die Mutter das Kind durch die Aufgabe begleiten kann. Durch dieses Verhalten zeigt die Mutter dem Kind außerdem, dass die Aufgabe es wert ist, sich aufmerksam damit zu beschäftigen. Dies kann sich beispielsweise durch kommentierende bzw. zustimmende Laute ausdrücken, durch Mimik und Gestik oder, indem die Mutter nachfragt, um sich zu versichern, ob die Aufgabe richtig verstanden wurde.

- **Utensilien zum Zeichnen vorbereiten**

-M legt K ein Zeichenblatt hin und macht so den ersten Schritt zur Umsetzung
-M schaut auf die Stifte, streckt Stifte Richtung K und spricht über die Auswahl der Farbe *„Du suachst die Forb aus!“*, wodurch sie den Eindruck vermittelt, K einbeziehen zu wollen

Die Mutter hat die Möglichkeit, zum Beispiel durch Handlungen, wie dem Kind ein Zeichenblatt hinzulegen, aber auch durch verbale Aufforderungen zu zeigen, dass sie in die Aufgabe involviert ist und damit dem Kind zu signalisieren, dass sie bereit ist, mit ihm gemeinsam die Aufgabe zu lösen. Außerdem ist dadurch die notwendige Voraussetzung der Aufmerksamkeit der Mutter an der Aufgabe gewährleistet.

- **selbst überlegen**

-M reibt sich die Nase und stützt ihr Kinn auf die Hand und äußert auch verbal, dass sie überlegt *„Hmmm…“*
-M zieht Augenbrauen zusammen und verengt die Augen, wirkt konzentriert und vermittelt den Eindruck, zu überlegen
-M schaut danach auf das Blatt, vermittelt den Eindruck, zu überlegen *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*

Auch indem die Mutter signalisiert, zu überlegen, kann sie ihre eigene Involviertheit zeigen. Weiters ist es Teil der Aufgabenstellung, gemeinsam nachzudenken und mit dieser Verhaltensweise trägt die Mutter dazu bei, die Aufgabe zu erfüllen. Der Mutter bieten sich auch hier wieder unterschiedliche Möglichkeiten, zum Beispiel auf nonverbaler Ebene aber auch, indem sie im weiteren Verlauf des Gesprächs nachfragt oder Lautäußerungen von sich gibt, die ausdrücken, dass sie überlegt.

- **nach Idee des Kindes fragen**

-M fragt K nach Idee *„Fallt da da was ein?“*, scheint, als wolle sie K zum Nachdenken anregen
-M fragt K nach Zeichenidee *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*, scheint, als wolle sie K zum Nachdenken anregen

-M löst Verschränkung auf, lehnt Kinn auf Faust und fragt nach möglichem vergangenen Ereignis *„Wann warstn ganz traurig?“*, wirkt interessiert und anregend

Indem die Mutter das Kind nach dessen möglichen Ideen fragt, regt sie dieses zur Teilnahme an der Aufgabenlösung an. Somit wird eine gemeinsame Bearbeitung möglich. Sie bezieht das Kind mit ein und drängt keine eigenen Einfälle auf. Durch Einstiegsfragen kann die Mutter das Kind gedanklich zur Aufgabe hinführen. Dabei kann sie sich auf die Aufgabenstellung beziehen, auf eine mögliche Zeichnung hinweisen oder allgemein nach der Idee des Kindes fragen.

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fordert K zum gemeinsamen Überlegen auf *„Na überleg ma mal***“**, scheint damit auf die vorige Frage des K zu reagieren
-M schaut K mit weit geöffneten Augen und hochgezogenen Augenbrauen an und nickt, vermittelt den Eindruck, K zur Aufgabenumsetzung anregen zu wollen, wirkt dabei freundlich und die Reaktion des K abwartend
-M verschränkt die Arme vor der Brust, ihr Oberkörper ist zum K gedreht, sie schaut K permanent an und beschreibt dabei erneut mögliches Zeichenthema *„irgendwas wo...wo's schön is“*, wirkt aufmerksam und zugewandt

Viele dieser beschriebenen Fragen nach den Ideen des Kindes regen das Kind zum Nachdenken an. Darüber hinaus zeigen sich der Mutter auch andere Möglichkeiten, das Kind dazu zu bringen, zu überlegen. Sie kann beispielsweise Teile der Fragestellung wiederholen, durch freundliches Annicken ermuntern oder verbal direkt zum gemeinsamen Überlegen auffordern. Damit ist die beiderseitige Aufmerksamkeit und gedankliche Eingebundenheit in die Aufgabenlösung gewährleistet.

- **auf das Kind reagieren**

-M schaut in die Richtung, in die K zeigt, wiederholt Idee des K in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam und vermittelt den Eindruck, selbst darüber nachzudenken
-M beginnt zu zeichnen und reagiert auf die Aufforderung des K, stellt K erneut eine Frage bezüglich Zeichenidee *„Aha! Sogst mas gor ned wos des wird?“*
-M schaut kurz hinunter und kommentiert Handlung des K *„Hoppla“*, wirkt, als reagiere sie auf die Handlungen des K

Indem die Mutter dem Kind vermittelt, auf dessen Äußerungen und Handlungen zu reagieren, zeigt sie dem Kind gegenüber eine gewisse Form der Aufmerksamkeit. Ihr Verhalten stellt eine Resonanz auf das Kind dar, womit dem Kind signalisiert wird, dass seine Aussagen und Aktionen grundsätzlich nicht unwichtig und für die gemeinsame Aufgabenbearbeitung relevant sind. Die Mutter kann hierbei zum Beispiel Aussagen des Kin-

des in Form einer Frage wiederholen, auf eine konkrete Aufforderung reagieren oder aber das Verhalten kommentieren und wahrnehmen.

- **Blickkontakt**

Blickkontakt zwischen Mutter und Kind stellt die Voraussetzung dafür dar, dass Gemeinsamkeit entstehen kann. Durch Blickkontakt ist es möglich, dem Interaktionspartner etwas über sich selbst zu vermitteln und gleichzeitig etwas von ihm wahrzunehmen. Es ist ein wechselseitiger Prozess des Sendens und Empfangens und ein Moment, in dem man sich bezüglich seiner Handlungen und Aussagen rückversichern kann. Gleichgültig in welchem Zusammenhang Blickkontakt entsteht, ihm kommt jedenfalls in Mutter-Kind-Interaktionen große Bedeutung zu. Aufgrund dessen wurde dieser immer separat ausgewiesen, wodurch auch keine Beispiele angeführt werden können. Man kann jedoch festhalten, dass Blickkontakt in unterschiedlichen emotionalen Momenten entstehen kann – in Situationen beidseitiger Begeisterung über die gefundene Idee, in Momenten, in denen das Kind ratsuchend die Mutter anschaut, wenn das Kind von der Mutter einen mahnenden Blick erntet oder einfach aus keinem bestimmten ersichtlichen Grund.

- **dem Kind gegenüber aufmerksam sein**

-M schaut K immer wieder an, die Aufmerksamkeit der M ist auf K gerichtet
-M neigt den Kopf weiter zum K hinunter, wirkt, als wolle sie sich nähern und sich somit auf gleiche Höhe begeben
-M hebt Kopf, legt ihn leicht schief, hebt die Augenbrauen, schaut K wieder an und stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam

Die Mutter kann dem Kind gegenüber aufmerksam sein, indem sie dieses beispielsweise einfach anschaut, sich auf gleiche Höhe begibt oder interessiert nachfragt. Durch die prinzipielle konstante Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind wird ihm das Gefühl vermittelt, wichtiger Bestandteil der Interaktion zu sein. Ähnlich wie schon erwähnt, stellt die grundsätzliche Aufmerksamkeit gegenüber der Aufgabe aber auch jene aufeinander die Basis dar, gemeinsam eine Aufgabenbearbeitung bzw. -lösung zu erzielen.

- **sich freundlich dem Kind zuwenden**

-M lächelt K an, wirkt freundlich
-M verwendet Kosenamen für K *„Schatzile“*
-M beugt sich ganz nah zu K, sodass sich die Köpfe berühren, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich nähern, wirkt vertraut

Wenn die Mutter das Kind freundlich anlächelt, einen Kosenamen verwendet oder sich dem Kind in vertrauter Weise nähert, sodass Körperkontakt entsteht, können diese Ver-

haltensweisen unter der Kategorie „sich freundlich dem Kind zuzuwenden“ zusammengefasst werden. Die Mutter kann dadurch eine angenehme Atmosphäre schaffen und somit die Situation, eine Aufgabe zu lösen, behaglicher gestalten. Eine liebevolle Zuwendung bildet die Basis für das Kind, aufreibende Situationen besser bewältigen zu können. Es traut sich dadurch, neue Lösungswege auszuprobieren und somit neue Erfahrungen zu sammeln.

- **Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren**

-M wiederholt die Aufgabenstellung in ihren Worten *„Was lustiges oder was schönes“*
-M greift zu der Kette des K, fragt nach möglichem Ereignis *„wann bin ich denn so grantig?“* und scheint, K zum Nachdenken anregen zu wollen
-M schaut K immer noch an und wiederholt die Aufgabenstellung in eigenen Worten *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“* und ihre Aufmerksamkeit ist auf K gerichtet

Die Mutter erleichtert dem Kind den gedanklichen Einstieg in die Aufgabenbearbeitung, wenn sie die von der Untersuchungsleiterin erklärte Aufgabenstellung noch einmal für das Kind wiederholt oder diese durch ihre eigenen Worte umformuliert. Außerdem kann durch diese Vorgehensweise das Gespräch am Laufen gehalten und das Kind bei Ideenlosigkeit unterstützt werden. Die Mutter hat dadurch die Möglichkeit, die Aufgabenstellung für das Kind verständlich zu erklären und somit dem Kind die Lösung der Aufgabe zu erleichtern.

- **sich selbst einbeziehen**

-M bezieht sich dabei mit ein *„Weil wirs eilig ghabt habn“*
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„Was zeichne ma jetzt da hin, hmm?“*
-M ergänzt ein Detail zur Umsetzung *„do mach ma den Tisch in der Mitte“*, schaut auf das Blatt und deutet mit Stift darauf, wirkt, als unterstreiche sie damit ihre Aussage und als wäre sie gedanklich bei der Idee des K

Ähnlich wie selbst zu überlegen, wirkt auch das Verhalten der Mutter, wenn sie sich selbst einbezieht, in die Aufgabe involviert. Die Mutter signalisiert damit dem Kind, dass die Aufgabe es Wert ist, sich gedanklich damit auseinanderzusetzen, wodurch wiederum auch dessen Beteiligung daran gesteigert werden kann. Zusätzlich dazu stellt es eine Erfüllung der Aufgabenanforderung dar, diese gemeinsam zu bearbeiten. Hierbei stehen der Mutter wieder unterschiedliche Wege zur Verfügung, beispielsweise die Verwendung der Wörter „wir“ bzw. „uns“, oder Ergänzungen zu den Aussagen oder Ideen des Kindes. Dies kann sich sowohl auf das erinnerte Ereignis beziehen als auch auf die konkrete Beschäftigung mit der Umsetzung.

- **Reaktion des Kindes abwarten**

-M zieht die Augenbrauen hoch, schaut K permanent an und wirkt damit neugierig und aufmerksam auf die Idee des K
-M unterbricht K nicht
-M schiebt die Stifte zur Seite, streicht mit der Hand über das Blatt und fragt nach *„o-kay?“*, vermittelt den Eindruck, auf die Reaktion des K zu warten

Indem die Mutter die Reaktionen des Kindes abwartet, lässt sie dem Kind Zeit, selbst Überlegungen anzustellen und Ideen zu formulieren. Diese Verhaltensweisen entsprechen einer gewissen Zurücknahme und Geduld seitens der Mutter, durch die das Kind in seinem eigenen Tempo selbst Lösungsschritte setzen kann. Somit wird dem Kind Zeit und Möglichkeit gegeben, eigene Lösungsansätze wieder zu verwerfen und so einen Lernprozess durch Versuch und Irrtum zu durchlaufen. Die Mutter respektiert damit das Kind und dessen Aussagen und Handlungen, wodurch das Kind wiederum seine eigenen Interaktionsbeiträge als wertvoll empfindet. Der mimische Ausdruck von Interesse und gespanntem Warten wie auch das Kind in seinen Äußerungen nicht zu unterbrechen, aber auch Nachfragen und darauf folgendes Abwarten können als Beispiele hierfür genannt werden.

- **Vorlieben des Kindes berücksichtigen**

-M bringt Vorschlag ein *„Oder a Buch vorlesen oder...“*, wirkt, als reagiere sie damit darauf, dass K seine eigene Idee nicht gefällt
-M fragt K nach seinen Vorlieben für die Umsetzung *„Wen zeichnest du?“* und scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an K zu übergeben
-M schaut auf das Blatt und spricht über Möglichkeiten der Umsetzung *„Du kannst alles malen wie du glaubst“*, vermittelt den Eindruck, auf die Vorlieben des K zur Umsetzung einzugehen

Die Vorlieben des Kindes zu berücksichtigen zeigt, dass die Mutter dazu bereit ist, die Sicht des Kindes zu beachten und sich gedanklich auf das Kind einzustellen. Durch diese Verhaltensweisen kann das Kind wiederum eine Aufwertung seiner Beiträge und Bedürfnisse erleben. Wie auch andere Verhaltensweisen, die bereits in anderen Kategorieerklärungen beschrieben wurden und auch weiterhin werden, kann die Mutter dadurch dem Kind Respekt entgegenbringen. Dies gelingt zum Beispiel dadurch, Vorschläge einzubringen, die der kindlichen Perspektive entsprechen, das Kind direkt nach seinen Vorlieben bezüglich der Umsetzung zu fragen oder auf geäußerte Wünsche des Kindes einzugehen.

- **Vorschlag einbringen**

-M fügt Detail hinzu *„im großen Bett, ha?!“*
-M schlägt ein Zeichenthema vor, weist auf Missverständnis hin *„mmmwas besonders liebes, die Mami zeichne! Komm!“*
-M antwortet konkret, schaut K an und wiederholt ihr Vorhaben *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*

Vorschläge einzubringen, kann zur gemeinsamen Lösung der Aufgabe beitragen. Wenn das Kind unschlüssig ist, keine Idee hat oder die Idee noch nicht vollständig formuliert ist, hat die Mutter die Möglichkeit, durch das Einbringen eines Vorschlags das Gespräch am Laufen zu halten. Dazu ist es allerdings vonnöten, dabei prinzipiell die Vorlieben des Kindes zu berücksichtigen und auch die Art, wie und zu welchem Zeitpunkt der Vorschlag eingebracht wird, feinfühlig zu gestalten.

- **Ablehnung akzeptieren**

-M macht weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?“*, wirkt, als reagiere sie damit auf Ablehnung des K

Zu dem feinfühligen Verhalten der Mutter in einer gemeinsamen Problemlösungs-Interaktion mit ihrem Kind zählt es auch, Ablehnungen seitens des Kindes zu akzeptieren. Dadurch wird dem Kind das Gefühl vermittelt, dass ihm keine Ideen aufgezwungen werden und seine Sichtweise berücksichtigt wird. Das Kind wird somit als gleichwertiger Interaktionspartner angesehen, der Entscheidungen treffen darf. Die Mutter kann dabei beispielsweise nach einer Ablehnung weitere Vorschläge einbringen.

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M lächelt K an, spricht über Kompetenz des K, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, K ermutigen zu wollen
-M lehnt sich nach vor und hat den Oberkörper K zugewandt, sagt, dass K bestimmt Idee hat *„Do follt da sicha wos ein!“*, vermittelt den Eindruck, K ermutigen zu wollen
-M nickt, bestätigt und antwortet K *„Ja natürlich!“*, wirkt freundlich

Es gibt verschiedene Arten, das Kind zu bestätigen bzw. zu bestärken. Unter anderem kann das Kind hinsichtlich seiner Kompetenz ermutigt werden, konkrete Ideen zu entwickeln, die Mutter kann es schlicht und einfach in seinen Annahmen bestätigen oder ihm durch Nicken zustimmen. Dieses Verhalten erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind Interaktionsbeiträge liefert.

- **nachfragen**

-M fragt nach *„ha?!“*
-M fragt nach *„hm?“*, erweckt den Eindruck, K nicht verstanden zu haben
-M schaut K an und fragt nach *„Ja?“*, vermittelt den Eindruck, K zu beobachten
-M hebt Kopf, legt ihn leicht schief, hebt die Augenbrauen, schaut K wieder an und stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*, wirkt interessiert und aufmerksam

Unter der Scaffolding-Verhaltensweise des Nachfragens können unterschiedliche Formen verstanden werden. Es kann dazu dienen, eine Antwort einzufordern, wenn zuvor eine Frage gestellt wurde, um Wiederholung des bereits Gesagten zu bitten, wenn dieses nicht verstanden wurde, oder Bestätigung hinsichtlich vorab getroffener Aussagen einzuholen. Man kann aber auch mittels einer Nachfrage sein Interesse bezüglich weiterer Inhalte des Erzählten kundtun. Nachfragen stellen Grundformen sozialer Kommunikationsinhalte dar, durch die man dem Gesprächspartner seine Aufmerksamkeit und sein Interesse zeigt.

- **Leitung übergeben**

-M lächelt K an, spricht über Kompetenz des K, Ereignis zu bestimmen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*, vermittelt den Eindruck, K ermutigen zu wollen
-M scheint, damit die Führung für die Aufgabenbearbeitung an K zu übergeben *„Wie zeichnen wir da?“*

Ein zentrales Kennzeichen eines Scaffolding-Prozesses besteht darin, im richtigen Moment Verantwortung und damit die Leitung der Aufgabe an das Kind abzugeben. Dies ist Resultat aus dem Prozess, Unterstützung anzubieten, um sich danach wieder zurückzunehmen, um dem Kind optimale Lernerfahrungen zu ermöglichen. In diesen Interaktionen kann dies dadurch gelingen, dass die Mutter beispielsweise das Kind schon zu Beginn ermutigt, als kompetenter Interaktionsteilnehmer eigene Ideen einzubringen. Sie kann außerdem auch nach der gemeinsamen Einigungsphase die Führung für die Umsetzung an das Kind abgeben.

- **das Kind einbeziehen**

-M fordert K auf, die Aufgabe zu befolgen *„Kum her Mausä jetzt mias ma wos zeichna…“*, wirkt, als wolle sie K zur Teilnahme bewegen
-M schiebt mit beiden Händen die Zeichenblätter vor sich Richtung K, vermittelt den Eindruck, K einbeziehen zu wollen

Die Aufgabe der Mutter besteht darin, das Kind zuerst für die Aufgabe zu interessieren und dann das Gespräch am Laufen zu halten, sodass eine gemeinsame Bearbeitung

möglich wird. Je nach Verhalten des Kindes erscheint dies seltener oder häufiger nötig. Der Mutter stehen dabei wieder mehrere Wege offen: Sie kann das Kind zum Beispiel in Form einer verbalen Äußerung dazu auffordern, die Aufgabe gemeinsam zu erfüllen, oder auch durch Gesten, wie zum Beispiel das Hinschieben des Zeichenblattes, nonverbal zu verstehen geben, dass eine Teilnahme des Kindes erwünscht ist.

- **versuchen, Ablenkungen zu vermeiden**

-M hebt Kette über den Kopf des K, kommentiert ihre Handlung *„jetzt tu ma das amal runter“*, richtet sich auf, schaut auf den Tisch, wirkt freundlich, vermittelt damit den Eindruck, Ablenkungen des K durch das Hantieren mit der Kette vermeiden zu wollen
-M schiebt die Zeichenblätter zur Seite, wirkt, als wolle sie, dass K mit seiner bisherigen Zeichnung aufhört

Indem die Mutter versucht, mögliche Ablenkungen zu vermeiden, schafft sie die Voraussetzung, die Aufmerksamkeit des Kindes bei der Aufgabe zu halten, was wiederum die Basis für die gemeinsame Bearbeitung bildet. Dies impliziert allerdings ein vorausschauendes und aufmerksames Verhalten seitens der Mutter, denn sie muss dazu im Vorhinein erkennen, wodurch das Kind abgelenkt sein könnte.

- **Unterstützung anbieten**

-M bietet Hilfe an *„Na ich helf da schon“*, vermittelt dadurch einen unterstützenden Eindruck
-M fordert K auf, sich mitzuteilen, bietet Hilfe bei Umsetzung an, wirkt hilfsbereit *„und sogst ma wos, dann kann i da höfn zeichnen“*

In dieser Kategorie finden sich Verhaltensweisen, mithilfe derer die Mütter direkt Unterstützung anbieten. Da es grundsätzlich darum geht, den Problemlösungsprozess für das Kind so angenehm und stressfrei wie möglich zu gestalten, kann die Mutter an entscheidender Stelle aktiv ihre Hilfe anbieten. Dies kann als Reaktion auf die direkte Bitte um Unterstützung seitens des Kindes erfolgen oder wenn die Mutter durch andere Signale des Kindes wahrnimmt, dass es allein nicht vorankommt.

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen**

-M ergänzt ihre vorige Aussage und betont das Detail der Aufgabestellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„gemeinsam“*
-M betont damit das Detail der Aufgabenstellung, dass gemeinsam gezeichnet werden soll *„Wir gemeinsam machen jetzt ein Bild“*

Mit der Verhaltensweise, das Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung zu betonen, bezieht die Mutter gleichermaßen sich selbst und das Kind in die Aufgabe ein. Einerseits

dient es dazu, die Anforderungen der Aufgabe zu erfüllen, andererseits auch dazu, das Kind zu unterstützen, indem sie ihm signalisiert, dass es die Aufgabe nicht allein bewältigen muss. Gleichzeitig kann diese Verhaltensweise aber auch bewirken, das Kind davon abzuhalten, allein die Aufgabe zu bearbeiten bzw. zu lösen, da die Aufgabenstellung klar den Einbezug beider Interaktionspartner fordert. Dies fördert in jedem Fall die Gemeinschaftlichkeit im Problemlösungsprozess.

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung und weist auf Missverständnis hin *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*
-M weist auf Missverständnis hin „*Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben“*, vermittelt den Eindruck, K bezüglich der Aufgabenstellung in die richtige Richtung lenken zu wollen

Diese Verhaltenskategorie tritt nur dann auf, wenn ein Missverständnis entsteht. Dann ist es die Aufgabe der Mutter, auf dieses hinzuweisen und es auszuräumen. Damit kann die Mutter das Kind wieder in die richtige Bahn bezüglich der Aufgabenstellung lenken, um diese weiter bearbeiten und lösen zu können. Dazu kann sie zum Beispiel die Aufgabenstellung wiederholen oder einfach direkt auf das Missverständnis hinweisen.

- **Detail hinzufügen**

-M fragt nach, indem sie ein mögliches Detail hinzufügt *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung des K, vermittelt den Eindruck, als wolle sie sich versichern, ob die Ideen kompatibel sind
-M fügt ein weiteres Detail zur Umsetzung hinzu *„und donn kemma do rund herum die Kinder mochn, ha?“*, fragt nach, schaut dann K an, vermittelt den Eindruck, gedanklich bei der Aufgabe zu sein und die Aufmerksamkeit der M ist auf K gerichtet

Indem die Mutter Details hinzufügt, signalisiert sie dem Kind, dass seine Ideen einen wertvollen Beitrag zum Interaktionsgeschehen bzw. zur Aufgabenlösung darstellen. Das beidseitige Nachdenken und Gespräch darüber wird somit aufrechterhalten. Wenn sich die Mutter gedanklich an der Aufgabenlösung beteiligt, indem sie Details hinzufügt, lässt sie sich auf die Idee des Kindes ein und berücksichtigt seine Sichtweise. Ob dieses Verhalten stattfindet, während sich Mutter und Kind noch im Überlegungs- bzw. Erinnerungsprozess befinden, oder ob es dabei schon um die Umsetzung geht, spielt dabei keine Rolle.

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M dreht Kopf nickend nach rechts, greift nach etwas auf dem Tisch, zieht Augenbrauen hoch, wiederholt Idee des K *„Wenn du die Karoline haust, da bin ich grantig“* und bestätigt es *„Da hast du recht, ja“*., vermittelt den Eindruck, K zuzustimmen

-M fügt Detail hinzu *„Weil wirs eilig ghabt habn“* und scheint damit ihre vorher genannte Emotion zu begründen, wirkt am Gespräch beteiligt und gedanklich bei der Erzählung des K
-M fügt Aspekt der Wechselbeziehung im Hinblick auf Emotionen des K hinzu *„und ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab wie du so traurig warst“*

Mithilfe dieses Verhaltens kann die Mutter emotionale Aspekte von Ereignissen aufgreifen, kommentieren und dadurch für das Kind nachvollziehbarer und verständlicher machen. Durch die Bestätigung einer Annahme bezüglich eines Emotionszustandes kann das Kind dabei unterstützt werden, Gefühle anderer einzuordnen und abzuschätzen. Indem die Mutter einen Gefühlszustand begründet, kann das Kind Zusammenhänge zwischen Vorkommnissen und Emotionen herstellen. Wenn die Mutter Aussagen darüber trifft, dass der Gefühlszustand des Kindes auch Einfluss auf ihr Befinden hat, kann das Kind lernen, dass die Emotionen einer Person immer auch auf andere wirken.

- **gedanklich bei der Umsetzung sein**

-M hebt Stiftepackung hoch und öffnet sie, vermittelt den Eindruck, gedanklich beim Zeichnen zu sein
-M bringt sich damit in die Bearbeitung der Aufgabe ein *„dann zeichne ma das“*
-M fragt nach, ob K dies umsetzen kann *„Kannst die Mama zeichnen?“*

Diese Kategorie bezieht sich eher auf die Endphase des Einigungsprozesses und stellte den Übergang der Interaktion in eine neue Phase dar, nämlich die gedankliche Einstellung auf die Umsetzung, bevor tatsächlich gezeichnet wird. Die Verhaltensweisen der Mutter sind durch Involviertheit und der Orientierung an der Lösung der Aufgabe gekennzeichnet. Die Mutter kann dies andeuten, indem sie mit den Utensilien hantiert, noch einmal die Absicht zur Umsetzung des gewählten Themas bestätigt oder nachfragt, ob das Kind das Thema umsetzen kann.

- **Zufriedenheit mit der Idee ausdrücken**

-M schaut noch immer nach rechts und stimmt K zu *„Genau“*, vermittelt den Eindruck, die Idee des K noch einmal zu bestätigen
-M drückt verbal Zufriedenheit mit dem Thema aus *„Ich glaub das is eine gute Idee“*
-M bestätigt K *„Ah ja, genau“* und erweckt den Eindruck, sich erinnern zu können

Die Mutter kann das Kind in seinen Äußerungen bestätigen oder den gemeinsamen Erinnerungsprozess abrunden, indem sie Zufriedenheit mit der Idee ausdrückt. Dies kann noch einmal den Wert der Aussagen des Kindes heben, aber auch einfach den Prozess des Aushandelns abschließen.

Wie in den einzelnen analysierten videofixierten Mutter-Kind-Interaktionen bereits erkennbar wurde, besteht ein Scaffolding-Prozess nicht nur aus Scaffolding-Verhalten, sondern immer auch aus Verhaltensweisen, die als Nonscaffolding definiert werden können. Nonscaffolding-Verhalten existiert daher in jedem Scaffolding-Prozess und muss demnach sowohl für hoch- als auch für niedrig-scaffoldende Mütter in den jeweiligen Interaktionen berücksichtigt werden. Da es in der vorliegenden Fragestellung unter anderem darum geht, alle Handlungen und Ausdrucksformen, die als Scaffolding verstanden werden können, sichtbar zu machen, war die Erweiterung um den Themenbereich Nonscaffolding erforderlich.

7.1.2 Nonscaffolding

In den bisherigen Ausführungen wurden jene Verhaltensweisen allgemein beschrieben, punktuell angeführt und erläutert, die zu einem gelungenen Scaffolding-Prozess beitragen. Da es aber auch vorkommen kann, dass ein Scaffolding-Prozess weniger gut bzw. gar nicht gelingt, soll in weiterer Folge aufgezeigt werden, wodurch genau dies zustande kommen kann. Es stellt sich daher die Frage, was in einer Mutter-Kind-Interaktion passiert, das heißt wie sich die Mutter dem Kind gegenüber verhält, sodass die Interaktion als niedrig-scaffoldend geratet wird. Das führt zu einem weiteren Interessenschwerpunkt, nämlich welche Verhaltensweisen Mütter, gleichgültig ob diese als hoch- oder niedrig-scaffoldend geratet wurden, nicht zeigen bzw. unterlassen, die aber für einen gelungenen Scaffolding-Prozess notwendig wären.
Dieses Verhalten kann in weiterer Folge als Nonscaffolding definiert werden und soll durch die Auflistung und Erklärung der nachstehenden Kategorien beschrieben werden. Wie auch schon bei der Erläuterung der Scaffolding-Kategorien werden hier alle Kategorien, die aus sämtlichen IDs zusammengeführt wurden, aufgelistet und beschrieben.

- **Desinteresse zeigen**

-M schiebt Stifte zusammen, wendet ihren Blick ab und vermittelt damit eine abwesende Haltung
-M stützt Kinn auf Hand und wirkt dabei gelangweilt

Indem die Mutter Desinteresse an der Aufgabe zeigt, vermittelt sie nicht den Eindruck, dass es Freude und Sinn macht, sich gedanklich damit auseinanderzusetzen, was in weiterer Folge wiederum bewirken kann, dass auch das Kind nicht an der Aufgabe interessiert ist. Die Mutter erfüllt damit nicht jene Voraussetzung, dass alle Interaktionsteilnehmer der Aufgabe gegenüber eine prinzipielle Aufmerksamkeit entgegenbringen. Die-

ses Verhalten kann sich darin zeigen, dass die Mutter scheinbar abwesend ist oder durch ihre Körperhaltung einen gelangweilten Eindruck vermittelt.

- **kein Blickkontakt**

Wenn Mutter und Kind einander nicht anschauen, kann das unterschiedliche Ursachen haben. Das muss nicht notwendigerweise bedeuten, dass keiner den anderen anschaut, sondern nur, dass sich die Blicke eben nicht treffen. Da Blickkontakt als Voraussetzung dafür definiert wurde, dass Gemeinsamkeit entstehen kann, sinkt die Wahrscheinlichkeit dafür, wenn dieser nicht häufig hergestellt wird.

- **auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten**

-M erwidert das Lächeln des K nicht
-M scheint nicht konkret auf die Fragen des K zu antworten K: *„Warum musst du das?“*, M: *„Komm her! Tust das anmalen dann?“*
-M scheint nicht auf die Frage des K zu antworten K: *„Was ist das?“*

Wenn die Mutter auf das Kind nicht konkret reagiert bzw. antwortet, kann beim Kind der Eindruck entstehen, dass seine Äußerungen und Handlungen als nicht wertvoll empfunden werden. Weiters signalisiert die Mutter damit, dass sie ihrem Kind gegenüber nicht aufmerksam ist, wodurch wiederum das gemeinsame Problemlösen erschwert wird. Es kann dabei vorkommen, dass die Mutter das Lächeln des Kindes nicht erwidert, auf Fragen des Kindes nicht direkt reagiert oder gar keine Reaktion zeigt.

- **gedanklich nicht bei der Aufgabe sein**

-M hantiert mit ihrer Weste und wirkt dadurch mit sich selbst beschäftigt
-M verfolgt mit Blick U und Bruder, vermittelt den Eindruck, abgelenkt zu sein

Ähnlich wie das Zeigen von Desinteresse hat auch jene Verhaltensweise der Mutter, gedanklich nicht bei der Aufgabe zu sein, Folgen für die Interaktion mit dem Kind. Die Problemlösung gerät durch das Abgelenktsein der Mutter ins Stocken bzw. wird von Anfang an beeinflusst. Durch die Beschäftigung mit sich selbst zeigt die Mutter dem Kind nicht, dass für die Aufgabe Aufmerksamkeit erforderlich ist.

- **Schwierigkeiten mit der Aufgabe ausdrücken**

-M lehnt sich über Tisch, neigt Kopf zu Stiften, spricht über Problem mit der Umsetzung *„Ich kann aber nicht zeichnen“* scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen

-M wendet Kopf und Blick U zu, spricht mit U über Problem bei der Aufgabe *„Des is schwierig, weil des genau a Situation sei muass, gö?“*, lacht, zieht dabei hörbar Luft ein, streicht Haare hinter ihr Ohr und wirkt unbeholfen und verlegen
-M schließt Augen, wischt mit der Hand über das Gesicht und lehnt Kopf und Körper seitlich, wirkt, als betone sie damit die Schwierigkeit der Aufgabe

Eine weitere Kategorie, die als Nonscaffolding angesehen werden kann, ist, wenn die Mutter ausdrückt, Schwierigkeiten mit der Aufgabe zu haben. Dieses Verhalten kann zur Verunsicherung des Kindes führen, da die Mutter für das Kind jene Person darstellen sollte, die man nach Unterstützung fragen kann. Die Mutter signalisiert dem Kind damit, dass die Aufgabe eine große Herausforderung darstellt, der sie selbst nicht gewachsen ist, wodurch wiederum beim Kind das gleiche bewirkt werden kann. Dies kann sich insofern ausdrücken, dass die Mutter direkt äußert, nicht zeichnen zu können, gestisch und mimisch ihre Überforderung zeigt, oder indem sie verlegen nachfragt.

- **Pflicht der Aufgabe erwähnen**

-M verwendet das Wort „müssen“ und betont damit die Pflicht *„Jetzt müss ma gemeinsam auch was zeichnen“*
-M verwendet das Wort „müssen“, lässt dabei aber außer Acht, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll und betont damit die Pflicht *„du musst was zeichnen“*

Die Pflicht der Aufgabenerfüllung zu erwähnen, stellt eine Belastung bzw. Druck für das Kind dar, wodurch die Aufgabe und deren Erfüllung von der Mutter nicht angenehm und stressfrei gestaltet wird. Durch die Betonung der Pflicht wird die Aufgabe für das Kind in eine nicht produktive Richtung gelenkt und zusätzlich von den Müttern meistens ausschließlich auf das Zeichnen bezogen und nicht auf das Überlegen.

- **Aufgabe auf sich beziehen**

-M spricht über Problem mit der Umsetzung *„I konn ned zeichna“* und scheint damit die Aufgabe auf ihr Nicht-Können zu beziehen
-M nimmt Blatt, schiebt Stifte weg, legt Blatt vor sich, schaut darauf, wirkt, als bereite sie die Utensilien zum Zeichnen für sich vor

Indem die Mutter die Aufgabe auf sich bezieht, findet eine Verlagerung der Aufgabenlösung vom Kind weg hin zur Mutter statt, die aber dem gemeinsamen Bearbeiten widerspricht. Dies bewirkt zum einen, dass die Mutter dann nicht dazu in der Lage ist, sich um die Teilnahme des Kindes an der Aufgaben zu bemühen, zum anderen aber auch, dass sich das Kind durch dieses Verhalten der Mutter von sich aus nicht an der Aufgabe beteiligen will. Die Mutter kann die Aufgabe auf sich beziehen, wenn sie sich beispielsweise

die Utensilien für sich selbst herrichtet oder konkret äußert, dass es um ihr Können oder Nicht-Können geht.

- **unkommentiert handeln**

-M bewegt den Stöpsel zu dem Stift des K und wirkt dabei, als wolle sie K den Stift zustöpseln, kommentiert dabei ihre Handlung nicht
-M bewegt ihre Hand schwungvoll Richtung Bein des K, berührt es aber nicht, wirkt wie ein Klaps, kommentiert dabei ihre Handlung nicht

Unkommentiertes Handeln sorgt beim Kind für Verwirrung und Irritation. Es fördert nicht die angenehme und stressfreie Bearbeitung und unterbricht das Kind in seinem Handlungsfluss. Die Aufgabe der Mutter wäre es jedoch, in einer Problemlösungssituation zu einer gegenteiligen Stimmung beizutragen.

- **nicht auf ablehnendes Verhalten des Kindes eingehen**

-M bringt ihre vorige Idee noch einmal ein und berücksichtigt dabei nicht, dass K die Idee vorher abgelehnt hat *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*
-M fordert K erneut auf, ihren Vorschlag zu zeichnen, geht damit nicht auf die geräuschvolle Ablehnung des K ein *„Die Mami zeichne!“*

Wenn die Mutter nicht auf ablehnendes Verhalten seitens des Kindes eingeht, bedeutet das in weiterer Folge für die Interaktion, dass an das Kind keine Verantwortung abgegeben wird, Entscheidungen zu treffen. Es widerspricht außerdem dem Paradigma der Aufgabe, diese gemeinsam zu lösen, denn die Mutter setzt sich über eine Entscheidung des Kindes hinweg, nämlich einen Vorschlag abzulehnen. Dies kann sich bei der Mutter darin äußern, dass sie einen vorher eingebrachten Vorschlag nach einer Ablehnung des Kindes erneut wiederholt.

- **sich desorganisiert verhalten**

-M schaut die ganze Zeit auf den Tisch, atmet scharf durch die Nase ein und stößt einen kehligen hörbaren Ton durch die Nase aus, wirkt damit ratlos und unbeholfen
-M schaut abwechselnd in die Kamera, auf den Tisch, zu U, auf ihren Oberkörper und wirkt unruhig und unkonzentriert, so, als würde sie sich durch die Kamera beobachtet fühlen
-M streicht durch die Haare, betastet mit ihren Händen immer wieder das Gesicht und schaut in die Kamera, wirkt dabei verlegen, abwesend und mit sich selbst beschäftigt
-es herrscht 9 Sek. Stille, in der M und K ratlos wirken

Unter desorganisiertem Verhalten können mehrere verschiedene Handlungen und Äußerungen der Mutter verstanden werden. Die Mutter kann zum Beispiel durch ihre Körpersprache unbeholfen, planlos, unsicher oder unruhig wirken, sie kann durch Verlegen-

heitsgesten einen abwesenden Eindruck vermitteln oder es kann einfach ratlose Stille entstehen. Somit kann die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes nicht bei der Aufgabe halten, es nicht zum Überlegen anregen und die prinzipielle Struktur der Bearbeitung nicht aufrechterhalten.

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M äußert, dass sie keine Idee dazu hat *„mir foit zwoa nix ein…“* und bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen
-M wiederholt sich, fordert K auf, etwaige Idee darzustellen *„zeichne mal und zeig mir was, was das is“* und fragt nach *„ha?“*, wirkt planlos
-M schaut K an, fordert K zur Umsetzung auf *„Na fang amal an“*, fordert K auf, sich mitzuteilen *„und sog ma, wos ma zeichnen“* und tippt mit Stift über Blatt, bietet damit keine Anhaltspunkte für Überlegungen

Auch wenn die Mutter dem Kind Fragen stellt, muss das nicht notwendigerweise bedeuten, dass sie dieses dadurch auch zum Überlegen anregt. Mit Äußerungen, die eine Ideenlosigkeit der Mutter beinhalten, die das Kind einfach nur zum Zeichnen auffordern oder durch permanente unveränderte Wiederholungen bietet sie dem Kind keine Anhaltspunkte für neue Überlegungen. Es zählt aber zu den Aufgaben der Mutter, das Kind dabei zu unterstützen, selbst zur Aufgabenlösung beizutragen.

- **Vorschlag ablehnen**

-M negiert die Aussage des K und es wirkt, als spiele sie diese herunter *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“*
-M dreht den Kopf zu dem Stift in der Hand des K und kommentiert die Aussage des K, wobei sie durch ihren Tonfall den Eindruck vermittelt, die Idee abzuwerten *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*

Den Vorschlag des Kindes abzulehnen, kann vom Kind als Abwertung seiner Beiträge empfunden werden und so dazu führen, dass es keine weiteren liefert. Auch wenn der vom Kind eingebrachte Vorschlag nicht der Aufgabenstellung entspricht, kann die Mutter andere Wege finden, das Kind darauf hinzuweisen, als diesen durch einen abwertenden Tonfall abzulehnen. Das Kind wird dadurch wiederum nicht zum Überlegen angeregt und es fördert auch nicht den Wunsch, sich an der Interaktion zu beteiligen.

- **das Kind nicht bestätigen bzw. bestärken**

-M negiert die Aussage des K und es wirkt, als spiele sie diese herunter *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“*
-M kommentiert die Zeichnung des K und wirkt durch ihren abfälligen Tonfall gering schätzend *„Na sch…na sehr hübsch…“*

-M fragt nach, was die Zeichnung darstellen soll *„was isn das, die Mama?“*, schaut K kurz an, dann wieder auf das Zeichenblatt, vermittelt durch ihren Tonfall einen abwertenden Eindruck

Das Kind nicht zu bestätigen bzw. zu bestärken, fördert grundsätzlich keine angenehme Atmosphäre in der Interaktion zwischen Mutter und Kind. Wie auch die Ablehnung von Ideen vermittelt die Mutter durch dieses Verhalten dem Kind das Gefühl, keine wertvollen Beiträge zu liefern. Gemeint ist, dass die Mutter eben einen Vorschlag des Kindes herunterspielt oder dass sie eine Tätigkeit des Kindes, wie zum Beispiel eine angefertigte Zeichnung, gering schätzt.

- **sich nicht freundlich dem Kind zuwenden**

-M bewegt ihre Hand schwungvoll Richtung Bein des K, berührt es aber nicht, wirkt wie ein Klaps
-M zieht K zweimal ruckartig am Arm hoch, wirkt dabei eher schroff *„komm her“*
-M dreht den Kopf zu K und setzt noch einmal zu sprechen an, vollendet aber den Satz nicht *„dann musst…“*

In dieser Kategorie sind ausschließlich jene Verhaltensweisen enthalten, mittels derer die Mutter sich dem Kind ausdrücklich auf eine nicht freundliche Art zuwendet. Darunter fallen keine Situationen, in denen die Mutter nicht auf das Kind reagiert. Beispiele dafür wären schroffes körperliches Verhalten, wie ein versuchter Klaps oder ein Ziehen am Arm, aber auch leere verbale Drohungen.

- **Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht lassen**

-M setzt Stift an und beginnt zu zeichnen, verfolgt ihre Bewegung mit Blick, beginnt die Umsetzung bevor ein Zeichenthema besprochen wurde
-M fordert K zur Umsetzung auf, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde *„Faungst amoi an“*
-M verwendet das Wort „müssen“, lässt dabei aber außer Acht, dass die Aufgabe gemeinsam bewältigt werden soll und betont damit die Pflicht *„du musst was zeichnen“*

Wie schon in anderen Kategorien deutlich wird, lassen die Mütter immer wieder das Detail der Aufgabenstellung außer Acht, dass diese gemeinsam bearbeitet werden soll. Dies kann sich entweder verbal ausdrücken, indem die Mutter das Kind zum alleinigen Zeichnen auffordert oder nonverbal, indem sich die Mutter selbst die Utensilien nimmt und mit der Umsetzung beginnt, ohne ein Thema mit dem Kind besprochen zu haben.

- **das Kind ermahnen**

-M wendet Blick wieder auf das Zeichenblatt, ermahnt K *„Nicht da herum dumm sein“* und verwendet dabei das Wort „dumm“

-M spricht K mit Namen an, beginnt K zu drohen *„Wennst ned brav bist dann…“*, schiebt die Stiftepackung zur Seite und klopft mit der flachen Hand darauf, wodurch sie den Eindruck vermittelt, ihre Aussage unterstreichen zu wollen

Es trägt grundsätzlich nicht zu einer angenehmen Grundstimmung der Mutter-Kind-Interaktion bei, wenn die Mutter das Kind ermahnt. Die Mutter setzt das Kind damit unter Druck, womit eine stressfreie Herangehensweise an die Aufgabenlösung erschwert wird. Die Mutter kann das Kind aufgrund seines Verhaltens ermahnen, indem sie entweder das Verhalten direkt anspricht oder eine Drohung ausspricht.

- **sich vor der Einigung mit dem Thema Zeichnen beschäftigen**

-M setzt Stift an und beginnt zu zeichnen, verfolgt ihre Bewegung mit Blick, beginnt die Umsetzung bevor ein Zeichenthema besprochen wurde
-M fragt K nach farblicher Umsetzung *„was nehm ma dn für eine Farbe“*, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde
-M spricht mit K dabei über Umsetzung, bevor ein Zeichenthema besprochen wurde *„ich schau da zu und wenn ich weiß, was du zeichnen willst, dann hilf ich da, gut?“*

Durch die Beschäftigung mit dem Thema Zeichnen bevor eine Einigung stattgefunden hat, gerät die logische Abfolge der Problemlösung durcheinander und es besteht aufgrund dessen die Möglichkeit, dass das Kind die Orientierung hierbei verliert und unklar ist, worin die eigentliche Aufgabe besteht. Das Kind könnte beispielsweise dadurch glauben, dass es lediglich darum geht, irgendetwas zu zeichnen, wenn schon über die konkrete Farbauswahl gesprochen wird, bevor ein Ereignis thematisiert wird. Auch das frühzeitige Vorbereiten der Zeichenutensilien kann beim Kind den Eindruck entstehen lassen, dass es bereits zeichnen soll. Wenn die Mutter selbst zu zeichnen beginnt, ohne mit dem Kind ein Thema besprochen zu haben, nimmt sie dem Kind damit die Möglichkeit, die logische Struktur der Aufgabe zu verfolgen.

- **das Kind bezüglich Aufgabenstellung in falsche Richtung lenken**

-M wirkt, als hätte sie Aufgabe nicht verstanden und lenkt damit K bezüglich Aufgabenstellung in die falsche Richtung *„was zeichne ma dn schönes?“*
-M lenkt damit K bezüglich Aufgabenstellung wieder in die falsche Richtung *„mmmwas besonders liebes“*

Durch unterschiedliche Faktoren kann es dazu kommen, dass Mütter ihre Kinder bezüglich der Aufgabenstellung in eine falsche Richtung lenken. Es ist Teil der Aufgabe der Mutter, das Kind durch die Aufgabenbearbeitung hindurch zu begleiten. Jedoch durch fehlende Aufmerksamkeit, durch desorganisiertes Verhalten oder durch Ablenkungen

kann die Mutter die Aufgabe missverstehen oder nicht verstehen, was in weiterer Folge dazu führt, dass sie auch das Kind irreleitet.

- **Reaktion des Kindes nicht abwarten**

-M macht K damit einen konkreten Vorschlag *„Wennst zornig bist?“* und wartet dabei nicht auf Reaktion des K auf vorige Frage
-M fordert K zur Umsetzung eines Zeichenmotivs auf *„mmmwas besonders liebes, die Mama zeichne!“*

Beim Kind kann der Eindruck entstehen, dass seine Gedanken, Äußerungen und Handlungen nicht relevant sind, wenn die Mutter seine Reaktionen nicht abwartet. Es kommt vor, dass Mütter einen Vorschlag einbringen, eine verbale Äußerung tätigen oder eine Handlung vollziehen, die in irgendeiner Form das Kind betrifft und danach allerdings nicht abwarten, wie das Kind darauf reagiert. Das bedeutet, dass das Kind nicht in die Bearbeitung der Aufgabe miteinbezogen wird und somit seine Wertigkeit als Interaktionspartner sinkt. Es entsteht der Eindruck, dass die Mutter das durchsetzten will, was in ihrem Interesse liegt.

Da die Fragestellung beide konzeptuellen Säulen beinhaltet und Scaffolding bereits ausführlich behandelt wurde, folgt jetzt die Auseinandersetzung mit sämtlichen Kategorien des Verhaltens, die zum Reminiscing-Prozess gezählt werden. Dabei müssen, wie auch bei dem Konzept Scaffolding, sowohl Reminiscing- als auch Nonreminiscing-Verhaltensweisen berücksichtigt werden.

7.1.3 Reminiscing

Bei einem gelungenen Reminiscing-Prozess entsteht zwischen den Interaktionspartnern ein angeregtes Gespräch über ein gemeinsam erinnertes Ereignis. Wie im Theoriekapitel zu diesem Thema bereits ausführlich behandelt, besteht dieser aus verschiedenen Faktoren. In dieser Unterhaltung werden im Idealfall offene Fragen nach Einfällen oder Erinnerungen gestellt, woraufhin Ideen eingebracht werden und darüber gesprochen wird. Durch die Aufmerksamkeit beider Gesprächsteilnehmer wird die Voraussetzung geschaffen, Informationen bereitzustellen, die das Gespräch aufrechterhalten und dadurch den jeweils anderen einbeziehen. Indem wichtige Informationen hervorgehoben und Details zu den Äußerungen des Gesprächspartners hinzugefügt werden, wird das Gespräch gehaltvoll gestaltet. Dabei können die Aussagen des Kindes von der Mutter bestätigt oder auch bewertet werden, um unter anderem auch emotionale Unterstützung zu ge-

währleisten. Wenn die Mutter sich dabei auf die Sichtweise des Kindes einlässt, kann sie unter Umständen etwaige Missverständnisse aufklären, das Kind am Gespräch beteiligen und schlussendlich gemeinsam mit ihm über ein Ereignis sprechen.
Mittels desselben Vorgehens wie bei den Verhaltenstypen Scaffolding und Nonscaffolding, folgt nun die Aufzählung und Erklärung sämtlicher Reminiscing-Kategorien aus allen IDs, in welchen Reminiscing-Verhalten auftritt.

- **das Kind nach Idee fragen**

-M fragt nach möglichem Ereignis und regt zum Überlegen an *„Was macht da am meisten Spaß?“*
-M beginnt nach Idee zu fragen *„wann bin ich denn so grantig?“*
-M fragt nach Idee, regt zum Überlegen an *„was willst'n zeichnen mit mir?“*
-M fragt K nach seiner Idee, regt damit zum Überlegen an *„Und sogst ma donn wosd zeichnest?“*

Das Kind nach seinen Ideen zu fragen, stellt eine grundsätzliche Vorgehensweise im Reminiscing dar. Damit können Gespräche in Gang gesetzt werden, weil das Kind dadurch angeleitet werden kann, nachzudenken. Der Mutter bieten sich dabei mehrere Möglichkeiten: Sie kann das Kind direkt nach seinen Vorlieben fragen, die Aufgabenstellung in Form einer Frage wiederholen, oder nach allgemeinen Ideen fragen.

- **das Kind zum Überlegen anregen**

-M fordert zum gemeinsamen Überlegen auf *„Na überleg ma mal“*, regt zum Nachdenken an
-M fragt nach *„Bin ich ganz grantig?“*, vermittelt den Eindruck, K zum noch einmal darüber Nachdenken anregen zu wollen
-M regt zum Überlegen an *„irgendwas wo...wo's schön is, hm?“*

Indem die Mutter Fragen stellt, kann sie das Kind, wie schon erwähnt, zum Überlegen anregen. Sie hat aber auch die Möglichkeit, dieses durch eine direkte Aufforderung anzuleiten. Ein gemeinsamer Erinnerungsprozess setzt ein gemeinsames Nachdenken voraus, weshalb dieses Verhalten ein entscheidender Schritt dabei ist, dass das Kind auch darum bemüht ist, Erinnerungsinformationen abzurufen.

- **Idee oder Vorschlag einbringen**

-K bringt Idee ein *„Wenn ich von dir die Vase runter schmeiß“*
-K erzählt konkretes Ereignis *„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben“*
-K bringt Idee ein *„Mei…Mein Papa schimpft immer dauernd“*
-K bringt Idee ein *„Oja an Geburtstag feiern“*

-M bringt ihre Idee ein *„Oder a Buch vorlesen oder..."* und reagiert darauf, dass K eigene Idee nicht gefällt

Im Reminiscing-Prozess werden sowohl von der Mutter als auch vom Kind immer wieder Ideen oder Vorschläge eingebracht, die die Basis dafür darstellen, dass ein Gespräch darüber stattfinden kann. Diese können in Form von allgemeinen Annahmen geäußert werden, sich auf ein konkretes vergangenes Ereignis beziehen oder alltägliche, nicht unbedingt vergangene Ereignisse darstellen.

- **Ablehnung akzeptieren**

-M macht nach Ablehnung weitere Vorschläge *„Blödeln, kuscheln…?"* und beharrt nicht auf ihrer Idee
-K bringt neue Idee ein *„Oder wenn ich die Karoline hau"*

Sollte ein Vorschlag des einen Interaktionspartners beim anderen keinen Gefallen finden, sollte, um ein weiteres produktives Gespräch zu ermöglichen, die Ablehnung akzeptiert werden. Dieses Verhalten kann sich wiederum sowohl auf das Kind als auch auf die Mutter beziehen, die nach einer Ablehnung neue Ideen oder Vorschläge einbringen können.

- **Idee aufgreifen**

-K greift die Idee der M auf *„Blödeln!!"*
-M wiederholt Idee des K *„Wenn du deine Schwester haust"*
-M fragt nach *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?"*
Eine Idee aufzugreifen, kann als eine Art Bestätigung angesehen werden, die zu einer näheren Beschäftigung mit dem eingebrachten Ereignis führt und somit zu einem gemeinsamen Nachdenken und Gespräch darüber. Dies kann wieder beiderseitig ablaufen, indem die Mutter die Idee des Kindes aufgreift oder/und weiterspinnt, oder indem das Kind den Vorschlag der Mutter annimmt.

- **Detail hinzufügen**

-K fügt Details hinzu *„Wo wir alle drei, wo wir alle vier k..."*
-M fügt Detail hinzu *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?"*
-K fügt Detail hinzu *„an lustigen Geburtstag feiern"*
-M fügt Details hinzu *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?"*

Das weitere Gespräch über ein eingebrachtes Ereignis kann dabei so ablaufen, dass die Interaktionsteilnehmer dieses wiedergeben, indem sie Details hinzufügen. Dieses Gesprächsmerkmal kann sich sowohl auf beschreibende Details beziehen, als auch auf zusätzliche, neue Informationen, die der Unterhaltung hinzugefügt werden. Wie viele

Kategorien, kann sich auch diese auf das Gesprächsverhalten von Mutter und Kind beziehen. Mit der Ergänzung um Details wird in Summe eine Geschichte oder ein Ereignis (wieder)erzählt.

- **das Kind bestätigen bzw. bestärken**

-M stimmt zu *„Ich glaub das is eine gute Idee“*
-M bestärkt K beim Überlegen *„Du weißt das wahrscheinlich besser, wann ich grantig bin“*
-M bestätigt K *„…da bin ich grantig. Da hast du recht, ja“*
-M spricht über mögliche Idee des K *„Nur so, nur zeichnen, wos da einfällt“*

Das Kind zu bestätigen und zu bestärken, kann sich auf das gemeinsame Erinnern und Erzählen eines Ereignisses insofern auswirken, dass das Kind dadurch dazu ermutigt wird, Gesprächsbeiträge zu liefern und sich am Gespräch zu beteiligen. Es kann ihm das Gefühl vermittelt werden, dass diese als wertvoll empfunden werden, indem die Mutter zum Beispiel schon vorab die Kompetenz des Kindes anspricht, passende Erinnerungen abzurufen, oder indem die Mutter dem konkreten Einfall zustimmt und äußert, die Idee grundsätzlich gut zu finden.

- **Ideen abgleichen**

-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen *„ha?!“*
-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*
-M versichert sich bezüglich der Kompatibilität der Ideen *„Heute wiesd da drinnen traurig warst?“*

Die Ideen miteinander abzugleichen, ist die Voraussetzung dafür, sich gemeinsam an das gleiche zu erinnern, darüber zu sprechen und sich möglicherweise in weiterer Folge auf ein bestimmtes Ereignis zu einigen. Dies kann sich dadurch äußern, indem die Mutter beispielsweise durch eine simple Nachfrage in Form einer Lautäußerung dem Kind die Möglichkeit bietet, den eingebrachten Vorschlag oder das Detail zu bestätigen oder zu verneinen. Die Mutter kann dies dem Kind auch dadurch ermöglichen, dass sie ein Detail in Form einer Frage hinzufügt und sich somit versichert, ob sie und das Kind von dem gleichen Ereignis sprechen.

- **auf das Kind bei Unschlüssigkeit und Ideenlosigkeit reagieren**

-M formuliert die Frage um, regt erneut zum Überlegen an *„Na, follt da wos ein?“*
-M bringt ihre Idee ein *„Oder a Buch vorlesen oder...“* und reagiert somit darauf, dass K eigene Idee nicht gefällt

Im Verlauf des Gesprächs ist die Mutter besonders dann gefragt, wenn das Kind Unschlüssigkeit und Ideenlosigkeit zeigt. Die Mutter kann dann das Kind in das Gespräch einbeziehen und dieses aufrecht halten. Es ist dann an der Mutter, einen Weg zu finden, dem Kind Anhaltspunkte für weitere Überlegungen zu bieten, sowohl durch direkte Vorschläge als auch durch nochmaliges Fragen nach einer Idee.

- **Kind stellt Frage**

-K stellt Gegenfrage *„dir?“*
-K reagiert mit Gegenfrage *„was willstn zeichnen?“*

Wenn das Kind beim gemeinsamen Erinnern Fragen stellt, ist das Sinnbild für das Wechselspiel in diesem Prozess und somit Gesprächsbestandteil. Zum Beispiel können sich diese auf Fragen nach konkreten Einfällen der Mutter beziehen.

- **Aufgabenstellung wiederholen**

-M wiederholt die Aufgabenstellung in Form einer Frage *„Wann geht’s uns besonders gut?“*
-M wiederholt die Aufgabenstellung *„ganz traurig“*

Durch das Wiederholen der Aufgabenstellung kann die Mutter gedanklich für das weitere Abrufen von Erinnerungen vorbereiten und somit noch einmal für das Kind zusammenfassen, worüber nachgedacht werden soll. Dies kann sowohl in Form einer Frage stattfinden als auch in der Wiederholung eines relevanten Bestandteils der Erklärung.

- **Sicht des Kindes berücksichtigen**

-M fragt nach möglichem Ereignis und regt zum Überlegen an *„Was macht da am meisten Spaß?“*
-M berücksichtigt dabei mögliche Vorlieben des K *„Blödeln, kuscheln…?“*
-M fragt nach Detail des Ereignisses *„Wieso hats eigentlich gsagt, dass du dass du ahm…spuckst?“*

Auch wenn der Prozess des Reminiscings gemeinschaftlich abläuft, steht trotzdem das Kind mit dem Sich-Erinnern, dem Abrufen von detaillierten Informationen und seiner individuellen Perspektive im Mittelpunkt. Wenn die Mutter die Sicht des Kindes berücksichtig, kann sie so das Kind in diesem Prozess unterstützen. Es kann ihm dadurch das Gefühl vermittelt werden, dass seine Beiträge als wertvoll angesehen werden. Die Mutter kann dabei die Vorlieben des Kindes in Form von Vorschlägen einbringen, danach fragen oder auch Interesse an den Erzählungen des Kindes äußern, indem sie sich beispielsweise in das Kind hineinversetzt.

- **über konkretes Ereignis sprechen**

-M bestätigt die Aussage des K *„Alle vier blödeln“*
-M wiederholt Idee des K in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*
-K erzählt konkretes Ereignis *„Heut, also heute in der Früh, wo wir heute in der Früh getrödelt haben“*
-K bringt Idee ein *„…Freundin zu mir gsagt hat, ich spuck“*

Das Zentrum des Reminiscing-Prozesses ist, gemeinsam über ein konkretes Ereignis zu sprechen. Im Idealfall unterhalten sich Mutter und Kind im Laufe der Interaktion angeregt über das gleiche (vergangene) Ereignis, indem sie Details davon erzählen oder sich durch Rückfragen versichern.

- **Aufgabenstellung umformulieren**

-M wiederholt Aufgabenstellung in eigenen Worten *„Etwas, was dir nicht gfallen tut, das müss ma zeichnen“*
-M wiederholt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*

Die Aufgabenstellung umzuformulieren, gibt der Mutter die Möglichkeit, dem Kind diese, in verständlicher Form erneut anzubieten. Dies kann auch dann hilfreich sein, wenn das Kind keine Ideen hat, denn die etwaige Einfallslosigkeit des Kindes kann auch daraus resultieren, dass es nicht genau weiß, welche Informationen es abrufen soll. Dabei kann die Mutter die Erklärung in einfachen und eigenen Worten anders formulieren, oder aber sie erzielt dies, indem sie den Unterschied zu gegenteiligen Emotionen hervorhebt.

- **andere Bezeichnung für Gefühlszustand verwenden**

-M wiederholt die Aufgabenstellung, indem sie eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand verwendet *„Was lustiges oder was schönes, ned so wo jemand schimpft oder wer trau…, wo wer traurig is oda böse is…“*
-M verwendet eine andere Bezeichnung für einen Gefühlszustand *„zornig“*

Da es in Gesprächen über gemeinsam erinnerte Ereignisse oft auch um damit zusammenhängende Gefühle geht, verwendet die Mutter auch andere Bezeichnungen für einen Gefühlszustand. Damit kann sie einerseits die Aufgabenstellung in Bezug zu gegenteiligen Gefühlen darstellen oder einfach eine andere Bezeichnung verwenden, die dem Kind eventuell bekannt und damit vertraut ist. Dies kann in beiden Fällen zur Folge haben, dass das Gespräch angeregt verläuft.

- **nach Ereignis fragen**

-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie K nach möglichem vergangenen Ereignis fragt, regt zum Überlegen an *„Wo is da dn schlecht gangen wo i mit dir gstrittn hob, ha?“*
-M stellt eine Einstiegsfrage, indem sie K nach möglichem vergangenen Ereignis fragt *„Wann warstn ganz traurig?“*, regt zum Überlegen an
-M fragt nach möglichem Ereignis, regt zum Überlegen an *„Wann is die Mama immer bös auf dich?“*

Eine andere Art, Gespräche in Gang zu setzen oder am Laufen zu halten, ist direkt nach Ereignissen zu fragen. Wenn die Frage weniger allgemein gestellt ist, sondern schon in eine bestimmte Richtung zielt, kann das Kind unter Umständen leichter ein Ereignis aus dem Gedächtnis abrufen, da es die Möglichkeiten eingrenzt. Die Mutter kann sich dabei zum Beispiel auf die Aufgabenstellung beziehen und auf die darin enthaltenen Gefühlszustände verweisen.

- **nachfragen**

-M wiederholt Idee des K in Form einer Frage *„Wenn du meine Vase runter schmeißt?“*
-M fragt nach *„Hm?“*
-M stellt ergänzende Frage *„Hast du sie gefragt?“*

Nachfragen als Element sozialer Unterhaltungen ist eine Form des Aufrechterhaltens eines bereits laufenden Gesprächs. Eine Nachfrage von der Mutter kann sich beispielsweise als Wiederholung eines Vorschlags ausprägen, als einfache Lautäußerung nach einer Aussage oder als Frage nach einem neuen Aspekt.

- **Idee haben**

-K drückt aus, eine Idee zu haben *„Ja“*
-K vermittelt den Eindruck, eine Idee zu haben *„Mama, machst du da an Tis hin?“*

Eine Idee zu haben kann eine Vorstufe davon darstellen, diese dann auch zu erzählen. Es wird ausgedrückt, dass grundsätzlich ein Einfall vorhanden ist, aber es werden noch keine konkreten Details dazu ausgesprochen und besprochen.

- **über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen**

-M fügt Detail hinzu *„Und wo ich dann so zornig geworden bin?“*
-M setzt dieses in Bezug zu Gefühlszustand des K *„ich zeichne dazu wie ich mich gefühlt hab wie du so traurig warst“*

Über Gefühle bezüglich eines Ereignisses zu sprechen, bezieht sich auf den zentralen emotionalen Aspekt des Reminiscings. Wenn man sich an ein Ereignis erinnert, ist dies

auch immer mit Gefühlen verbunden, die dabei aufgetreten sind oder entstehen, wenn man daran denkt. Insofern stellt das Unterhalten darüber einen wesentlichen Teil dar. Oder aber Mutter und Kind erinnern sich durch das Sprechen über Gefühle an ein bestimmtes Ereignis.

- **auf Missverständnis hinweisen**

-M weist auf Missverständnis hin *„nnna wir solln zeichnen wo wir zornig warn“*
-M weist auf Missverständnis hin *„na, ein Maxerl… du muss… was äh...“*
-M weist auf Missverständnis hin *„Ja das is aber nix, wo ma gstrittn haben“*

Wenn eine bestimmte Vorgabe existiert, woran sich erinnert werden soll, kann es vorkommen, dass es erforderlich ist, das Kind auf ein Missverständnis hinzuweisen. Die Mutter kann das Kind damit wieder in die richtige Richtung lenken, wenn es sich bei seiner Idee beispielsweise um kein konkretes Ereignis handelt.

- **sich auf ein Ereignis einigen**

-M stimmt voriger Idee des K zu *„So. Genau, also dann zeichnest amal…“*
-wechselseitige Übereinstimmung

Nach einem Gespräch über ein mögliches Ereignis entsteht im Idealfall wechselseitige Übereinstimmung zwischen Mutter und Kind, indem sich die beiden auf ein Ereignis einigen. Dies bildet für die Aufgabenstellung dieser Interaktionen den Abschluss des Reminiscing-Prozesses.

So wie Scaffolding-Prozesse sowohl aus Scaffolding- als auch Nonscaffolding-Verhaltensweisen bestehen, kann sich auch der Reminiscing-Prozess aus Reminiscing- und Nonreminiscing-Verhalten konstituieren. Daher werden auch die vorher genannten Reminiscing-Kategorien um die des Nonreminiscings erweitert.

7.1.4 Nonreminiscing

Die vorangegangenen Erläuterungen charakterisieren einen gelungenen Reminiscing-Prozess. Zu der Fülle an Verhaltensweisen, die prinzipiell zu Reminiscing beitragen, zählen aber auch jene, die sich weniger konstruktiv auswirken und daher als Nonreminiscing bezeichnet werden können. Genau wie bei Nonscaffolding stellt sich auch hier die Frage, welche Verhaltensweisen von Mutter und Kind dazu führen, dass es in weiterer Folge nicht zu einem gehaltvollen Gespräch über ein gemeinsam erinnertes Ereignis kommt.

Von Interesse ist damit aber auch, welche Verhaltensweisen unterlassen oder nicht gesetzt werden, die aber für einen gelungenen Reminiscing-Prozess relevant wären.
Anders als bei Scaffolding, konnten in den theoretischen Ausführungen zu dem Konzept Reminiscing literaturfundierte Verhaltensweisen dargestellt werden, die als weniger förderlich angesehen werden können. Hierzu zählt, dass beispielsweise geschlossene, wiederholende Fragen gestellt werden, oder nur spärliche Informationen angeboten werden. Weiters kann das Entlocken bestimmter Antworten, die Tendenz, bei Schwierigkeiten das Thema zu wechseln, oder wenn nicht die Perspektive des Kindes berücksichtigt wird, dazu führen, dass es zu keinem gehaltvollen Gespräch über ein gemeinsam erinnertes Ereignis zwischen Mutter und Kind kommt.
Durch die folgende Darstellung der Kategorien, die als Nonreminiscing angesehen werden können, erfolgt die endgültige Vervollständigung sämtlicher Verhaltensweisen, die Scaffolding- und Reminiscing-Prozesse konstituieren.

- **keine Idee haben**

-K hat keine Idee *„fallt man ni…“*
-K hat keine Idee *„Mama, was soll ich zeichnen?“*
-K hat keine Idee *„mh - mh“*
-M hat keine Idee, regt damit nicht zum Überlegen an *„mir foit zwoa nix ein…“*

Während eines Reminiscing-Prozesses kann es vorkommen, dass das Kind zunächst keine Idee hat, was eine Herausforderung für die Mutter darstellt, das Kind dazu zu bringen, Informationen abzurufen. Es kann allerdings auch sein, dass die Mutter selbst keinen Einfall hat, was wiederum das Kind nicht zum Überlegen anregt und auch für ein Gespräch nicht förderlich ist.

- **sich wiederholen**

-M wiederholt unverändert die Aufgabenstellung und ihre vorige Frage *„Was wüst'n zeichnen, wosd mit da Mama gstrittn host“*
-M wiederholt sich erneut *„Wo bist'n böse?“*
-M fragt weiter, indem sie die vorher verwendete Bezeichnung wiederholt *„Böse?“*

Durch ständige Wiederholungen der Fragen und Aussagen werden dem Kind kaum Anhaltspunkte für neue Überlegungen geboten. Es setzt keine neuen Denkprozesse in Gang, wodurch das Kind auf eine Idee kommen könnte und auch das Gespräch in Richtung eines konkreten Ereignisses gelenkt werden würde.

- **Thema wechseln**

-K wechselt das Thema *„Alle Blätter muss ich noch verbrauchen?“*
-M wechselt das Thema *„Grün wüst da aussuachn?“*
-M wechselt das Thema *„Die Dame will nur wissen, was für Farben du nimmst beim Zeichnen“*

Falls das Kind keine Erinnerungen abrufen kann, ist es eine mögliche Strategie der Mutter, an diesem Punkt des Gesprächs das Thema zu wechseln, statt mit einem anderen Ansatz das Kind zum nochmaligen Überlegen anzuregen. Das Ziel der Mutter dahinter ist, das Kind dazu zu bringen, irgendeine Äußerung zu tätigen und sich damit am Gespräch zu beteiligen. Auch das Kind kann bei Ratlosigkeit den Themenwechsel dazu einsetzen, abzulenken. Dabei wäre es dann die Aufgabe der Mutter, das Kind wieder zum eigentlichen Thema zurückzuführen.

- **nicht auf Ablehnung eingehen**

-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*
-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Die Mami zeichne!“*

Indem die Mutter nicht auf eine etwaige Ablehnung des Kindes eingeht, wird das Gespräch einseitig in dem Sinn, dass das Kind ausgedrückt hat, darüber nicht sprechen zu wollen, die Unterhaltung darüber jedoch trotzdem weitergeführt wird. Die Mutter könnte neue Vorschläge einbringen, anstatt die Ablehnung zu ignorieren, um das Kind weiterhin einzubeziehen. Indem die Mutter nicht auf die Ablehnung reagiert, fördert sie nicht die Entstehung eines konstruktiven Gesprächs.

- **vor Thema über das Zeichnen sprechen**

-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„was nehm ma dn für eine Farbe?“*
-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Tu ich mit dir was zeichnen“*
-M spricht mit K nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis, sondern fordert K schon zum Zeichnen auf *„Na zeichne mal, zeichne mal und zeig mir was, was das is“*

Diese Kategorie bezieht sich vor allem auf diese spezielle Aufgabenstellung, da es nicht möglich ist, gemeinsam ein Ereignis zu zeichnen, ohne vorher nachgedacht und darüber miteinander gesprochen zu haben. Diese Verhaltensweise kann dazu führen, dass das Kind nicht über ein mögliches Ereignis nachdenkt, daher auch keine Idee hat und in Folge kein gemeinsames Gespräch darüber entsteht. Es kann daher dazu kommen, dass

das Kind oder die Mutter zu zeichnen beginnen, ohne überhaupt über ein Ereignis gesprochen oder sich darauf geeinigt zu haben.

- **das Kind nicht zum Überlegen anregen**

-M hat keine Idee, regt damit nicht zum Überlegen an *„mir foit zwoa nix ein…“*
-M wartet nicht auf Reaktion des K *„Zeichne amal dich hin“*
-M spricht über das Zeichnen, nicht über ein mögliches vergangenes Ereignis *„Tust das anmalen dann?“*

Unterschiedliche Aussagen oder Handlungen der Mutter können dazu führen, dass das Kind nicht zum Überlegen angeregt wird. Wenn die Mutter beispielsweise äußert, selbst keine Idee zu haben, das Kind ungefragt auffordert, ihre Idee umzusetzen oder überhaupt zu zeichnen beginnt und dann ausschließlich die Umsetzung thematisiert, wirkt das für das Kind nicht anregend, selbst Überlegungen anzustellen. Dass sich das Kind selbst Gedanken macht oder von der Mutter dazu angeleitet wird, stellt allerdings die Voraussetzung für das gemeinsame Reminiscen dar.

- **nicht über konkretes Ereignis sprechen**

-K bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„dann zeich' wos, zeichne a Haus oda irgendwas“*
-K bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„ein Maxerl“*
-K bezieht sich dabei auf kein konkretes Ereignis *„An Mond”*
-M spricht mit K nicht über die Idee, sondern fordert K schon zum Zeichnen auf *„Na geht scho, dann zeichnes“*

Zu dieser Kategorie zählen sämtliche Gesprächsinhalte, die zwar ein Zeichenthema darstellen können, sich dabei aber nicht auf ein konkretes Ereignis beziehen. Auch wenn man über diese Thematiken selbstverständlich Gespräche führen könnte, geht es im Reminiscing darum, sich gemeinsam an ein Ereignis zu erinnern und miteinander darüber zu sprechen. Aber auch wenn das Kind beispielsweise einen Vorschlag einbringt, der möglicherweise kein konkretes Ereignis darstellt und die Mutter nicht mit ihm darüber spricht oder nachfragt, sondern nur zum Zeichnen auffordert, dann besteht auch nicht die Möglichkeit, ein etwaiges vorliegendes Missverständnis aufzuklären.

- **das Kind nicht bestätigen bzw. bestärken**

-M negiert die Aussage des K und spielt diese herunter *„geh, geh, geh, das is ein Schmäh“*

Indem das Kind von der Mutter bestätigt und bestärkt wird, entsteht ein angenehmes Gesprächsklima, das wiederum die Voraussetzung für konstruktive Erinnerungsgesprä-

che darstellt. Vor allem wenn das Kind einen Vorschlag zu einem Ereignis einbringt und die Mutter diesen abwertet und das Kind damit nicht bestätigt und bestärkt, kann sich dies nicht förderlich für ein Gespräch auswirken.

- **Idee bzw. Vorschlag durchsetzen**

-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Wenn du zornig bist. Ich zeichne dich wie du, wenn du zornig bist“*
-M beharrt nach Ablehnung auf ihrer Idee *„Die Mami zeichne!“*
-M fordert K auf, ihre eigene Idee umzusetzen *„Zeichne amal dich hin“*

Die Möglichkeit, die eigene Idee durchzusetzen, besteht entweder darin, dass die Mutter zwar mit dem Kind über diesen Vorschlag zuerst redet und ihn nach Ablehnung trotzdem erneut einbringt und durchzusetzen versucht, oder indem sie gar nicht mit dem Kind darüber spricht und es einfach auffordert, ihre Idee umzusetzen. Somit kann kein gemeinsames Nachdenken und Gespräch über ein Ereignis stattfinden.

- **sich nicht auf ein Ereignis einigen**

-M und K einigen sich nicht auf ein Ereignis, bevor sie zu zeichnen beginnen

Wenn die Gespräche nicht ein bestimmtes Ereignis zum Thema haben und auch keiner der Interaktionspartner eine Idee dafür einbringt, kann es vorkommen, dass sich Mutter und Kind im Endeffekt nicht auf ein Ereignis einigen. Auch wenn die Möglichkeit besteht, dass sich Mutter und Kind auf ein Thema einigen und dies auch zeichnen, geht es beim Reminiscing darum, gemeinsam über ein Ereignis zu sprechen und sich darauf zu einigen. Dies bildet für die Aufgabenstellung dieser Interaktionen den Abschluss des Prozesses, der sich auf Reminiscing bezieht.

Mit den vorangegangenen Ausführungen wurde versucht, einen umfassenden Eindruck zu vermitteln, welche Verhaltensweisen insgesamt zu den vier Verhaltenstypen, Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing, Nonreminiscing, gezählt werden können. Die Beantwortung dieser ersten Forschungsfrage zielte darauf hin, konkrete Handlungen und Ausdrucksformen aufzuzeigen, die als den Konzepten Scaffolding und Reminiscing zugehörig verstanden werden können.
Nachdem nun die erste Fragestellung ausführlich bearbeitet und beantwortet wurde, bezieht sich das folgende Unterkapitel auf die zweite Forschungsfrage, die nachstehend eingehend behandelt wird.

7.2 Zweite Forschungsfrage

Die umfassende Darstellung der Beantwortung der ersten Fragestellung bildet die Basis für die Behandlung der zweiten Fragestellung „Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Mutter-Kind-Interaktionen von Müttern feststellen, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend klassifiziert wurden?“, da nur von dem Wissen über alle möglichen Verhaltensweisen auf Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede geschlossen werden kann. Das heißt, es geht darum, die Verhaltensweisen von hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern einander gegenüberzustellen, um Vergleiche hinsichtlich des Scaffolding- bzw. Reminiscing-Verhaltens ziehen zu können.
Im Unterschied zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage bezieht sich die der zweiten Forschungsfrage nur mehr auf die einzelnen Kategorien, ohne dabei Analysesegmente als Beispiele anzuführen. Da in den vorangegangenen Ausführungen detailliert beschrieben wurde, unter welchen Kategorien welche Verhaltensweisen verstanden werden können, ist die genaue Darstellung dieser nicht mehr erforderlich.
Daher erfolgt anschließend die Beantwortung der zweiten Fragestellung in zwei Teilen, wobei im ersten auf die Gemeinsamkeiten der beiden zu vergleichenden Rating-Gruppen, hoch- vs. niedrig-scaffoldend, eingegangen wird und im zweiten Teil die Unterschiede diesbezüglich hervorgehoben werden.

7.2.1 Gemeinsamkeiten der beiden Rating-Gruppen

Durch die Auseinandersetzung mit der ersten Fragestellung zeigte sich bereits, dass sowohl hoch- als auch niedrig-scaffoldende Mütter Handlungen und Ausdrucksformen aller vier Verhaltenstypen aufzeigen können. Da es grundsätzlich um das Transparent-Machen dieser Verhaltensweisen geht, gilt es nun herauszufinden, welche konkreten Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Auch wenn beispielsweise niedrig-scaffoldende Mütter als eher wenig unterstützend gelten, zeigen auch sie Verhaltensweisen, die als Scaffolding und auch Reminiscing verstanden werden können. Umgekehrt weisen auch hoch-scaffoldende Mütter weniger unterstützende Verhaltenselemente, also Nonscaffolding oder Nonreminiscing, auf. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, nicht nur aufzuzeigen, dass es Gemeinsamkeiten gibt, sondern inwiefern sich diese ausdrücken.
Dazu werden die Gemeinsamkeiten in den Verhaltensweisen der hoch- und niedrig-scaffoldenden Mütter separat für jeden Verhaltenstyp behandelt. Dabei werden nur jene Kategorien genannt, die sich bei beiden Gruppen überschneiden. Zuerst werden die Kategorien aufgelistet, wie bereits erwähnt ohne zugehörige Beispiel-Analysesegmente, um

danach jeweils ein kurzes Fazit dieser Ergebnisse anzuführen. Die Reihenfolge bleibt, wie auch schon für die Beantwortung der ersten Fragestellung, wie folgt bestehen. Zuerst erfolgt die Aufzählung der Gemeinsamkeiten in Bezug auf Scaffolding, danach die Auflistungen zu Nonscaffolding, Reminiscing und schließlich noch jene zu Nonreminiscing. Zum Abschluss werden die Ergebnisse dann zusammenfassend erläutert.

Gemeinsamkeiten hoch- und niedrig-scaffoldender Mütter in Bezug auf Scaffolding

- gedanklich bei der Aufgabenerklärung sein
- Utensilien zum Zeichnen vorbereiten
- selbst überlegen
- nach Idee des Kindes fragen
- das Kind zum Überlegen anregen
- auf das Kind reagieren
- Blickkontakt
- dem Kind gegenüber aufmerksam sein
- sich freundlich dem Kind zuwenden
- Aufgabenstellung wiederholen bzw. umformulieren
- sich selbst einbeziehen
- Reaktion des Kindes abwarten
- Vorschlag einbringen
- das Kind bestätigen bzw. bestärken
- nachfragen
- das Kind einbeziehen
- versuchen, Ablenkungen zu vermeiden
- Unterstützung anbieten
- Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung betonen
- über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen
- gedanklich bei der Umsetzung sein

Durch den Vergleich aller Scaffolding-Kategorien aller IDs stellt sich heraus, dass Mütter beider Rating-Gruppen 21 von 27 Kategorien gemeinsam aufweisen. Betrachtet man nun dieses Ergebnis, zeigt dies, dass nahezu alle unterstützenden Verhaltensweisen von Müttern beider Gruppen gesetzt werden.

Gemeinsamkeiten hoch- und niedrig-scaffoldender Mütter in Bezug auf Nonscaffolding

- Desinteresse zeigen
- kein Blickkontakt
- auf das Kind nicht konkret reagieren bzw. nicht antworten
- gedanklich nicht bei der Aufgabe sein

Im Unterschied zu den Scaffolding-Kategorien sind es lediglich 4 von 19 Nonscaffolding-Kategorien, die zu Verhaltensweisen von Müttern beider Gruppen zusortiert werden können. Das bedeutet, dass nur einige Nonscaffolding-Verhaltensweisen in beiden Gruppen vorkommen.

Gemeinsamkeiten hoch- und niedrig-scaffoldender Mütter in Bezug auf Reminiscing

- das Kind nach Idee fragen
- das Kind zum Überlegen anregen
- Idee oder Vorschlag einbringen
- das Kind bestätigen bzw. bestärken
- Kind stellt Frage
- Aufgabenstellung wiederholen
- Aufgabenstellung umformulieren
- andere Bezeichnung für Gefühlszustand verwenden
- nach Ereignis fragen
- nachfragen
- über Gefühle bezüglich Ereignis sprechen

In Bezug auf Reminiscing zeigen Mütter beider Rating-Gruppen 11 von 21 Kategorien. Das bedeutet, dass circa die Hälfte aller Reminiscing-Kategorien bei Müttern, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend geratet wurden, vorhanden sind.

Gemeinsamkeiten hoch- und niedrig-scaffoldender Mütter in Bezug auf Nonreminiscing

- keine Idee haben
- sich wiederholen
- Thema wechseln
- vor Thema über das Zeichnen sprechen

Mütter beider Gruppen weisen Verhaltenselemente auf, die 4 von insgesamt 10 Nonreminiscing-Kategorien zugeordnet werden. In diesem Fall bedeutet dies, dass nahezu die Hälfte der Nonreminiscing-Verhaltensweisen bei Müttern beider Gruppen vorkommt.

Zusammenfassend lässt sich über die Gemeinsamkeiten in den Verhaltensweisen der Mütter sagen, dass natürlich nicht jeder Mutter jede Kategorie zugeordnet werden kann, sondern durch den Vergleich beider Gruppen ein Sammelergebnis zustande kommt, das nicht mehr für die einzelnen Interaktionen spricht. Das bedeutet, dass nicht alle aufgelisteten gemeinsamen Verhaltenskategorien von allen zehn Müttern aufgezeigt werden, sondern dass diese bei mindestens einer Mutter aus jeder Rating-Gruppe vorkommen. Die Tatsache, dass bei niedrig-scaffoldenden Müttern auch Scaffolding- bzw. Reminiscing-Kategorien auftreten, bedeutet jedoch nicht, dass deshalb der jeweilige Prozess gelingt bzw. die Aufgabe gelöst und damit erfüllt wird. Umgekehrt gilt dies auch für die hoch-scaffoldenden Mütter, insofern auch diese Nonscaffolding- bzw. Nonreminiscing-Kategorien aufweisen, jedoch der jeweilige Prozess trotzdem gelingt und sie die Aufgabe damit erfolgreich abschließen.
In beiden Gruppen gab es zahlreiche Überschneidungen bei Scaffolding- bzw. Reminiscing-Verhaltensweisen, hingegen traten eher weniger Gemeinsamkeiten bei Nonscaffolding- und Nonreminiscing-Kategorien auf. Das heißt, dass niedrig-scaffoldende Mütter auch vermehrt unterstützende Verhaltensweisen zeigen, jedoch hoch-scaffoldende Mütter sich eher weniger nicht-unterstützend verhalten.
Der Unterschied in der Qualität des Scaffolding- bzw. Reminiscing-Prozesses wird demnach, wenn man hoch- und niedrig-scaffoldende Mütter miteinander vergleicht, eher durch das geringe Auftreten bzw. Fehlen von weniger unterstützenden Kategorien deutlich, als durch die Menge der auftretenden unterstützenden Verhaltensweisen. Da dadurch deutlich wird, dass sich trotz vieler Gemeinsamkeiten die Interaktionen verschieden gestalten, soll auf diese Unterschiede nachstehend eingegangen werden.

7.2.2 Unterschiede der beiden Rating-Gruppen

Auch wenn bei den untersuchten Mutter-Kind-Interaktionen hinsichtlich der beiden unterschiedlichen Rating-Gruppen erstaunlich viele Gemeinsamkeiten aufgetreten sind, bilden die beiden aufgrund des Rating-Wertes die Gegenpole des Rating-Spektrums. Hochscaffoldend steht dabei für Mütter, die sehr unterstützend vorgehen und niedrigscaffoldend für Mütter, die weniger bis gar nicht unterstützend agieren. Aufgrund dieser

Tatsache ist zu vermuten, dass wesentliche Unterschiede existieren, die in diesem Teil der Beantwortung behandelt werden sollen.
Die Unterschiede zwischen den beiden Rating-Gruppen hoch- und niedrig-scaffoldend sollen wie folgt dargestellt werden. Zuerst werden jene Scaffolding-Kategorien einander gegenübergestellt, die einerseits bei der Gruppe der hoch- andererseits bei jener der niedrig-scaffoldenden Mütter nicht vorkommen. Danach wird ein kurzes Fazit hinsichtlich der Darstellungen folgen. Dieses Vorgehen wird im Anschluss daran für alle anderen drei Verhaltenstypen übernommen. Abschließend werden noch allgemeine Überlegungen zu den angeführten Unterschieden angestellt.

Scaffolding-Kategorien, die bei hoch-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

- auf Missverständnis hinweisen

Scaffolding-Kategorien, die bei niedrig-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

- Vorlieben des Kindes berücksichtigen
- Ablehnung akzeptieren
- Leitung übergeben
- Detail hinzufügen
- Zufriedenheit mit der Idee ausdrücken

In den Interaktionen der hoch-scaffoldenden Mütter ist die Kategorie, auf Missverständnis hinweisen, überhaupt nicht vorgekommen. Der Grund dafür liegt darin, dass die Mütter des dieser Arbeit zugrunde liegenden Datenmaterials dem Phänomen des Missverständnisses nicht ausgesetzt waren.
Betrachtet man die Scaffolding-Kategorien, die bei den niedrig-scaffoldenden Müttern nicht auftreten, lässt sich erkennen, dass keine dieser Mütter Handlungen und Ausdrucksformen zeigt, mittels derer sie beispielsweise die Vorlieben des Kindes berücksichtigt.

Nonscaffolding-Kategorien, die bei hoch-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

- Schwierigkeiten mit der Aufgabe ausdrücken
- Pflicht der Aufgabe erwähnen
- Aufgabe auf sich beziehen
- unkommentiert handeln
- nicht auf ablehnendes Verhalten des Kindes eingehen

- sich desorganisiert verhalten
- das Kind nicht zum Überlegen anregen
- Vorschlag ablehnen
- das Kind nicht bestätigen bzw. bestärken
- sich nicht freundlich dem Kind zuwenden
- Detail der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung außer Acht lassen
- das Kind ermahnen
- sich vor der Einigung mit dem Thema Zeichnen beschäftigen
- das Kind bezüglich der Aufgabenstellung in falsche Richtung lenken
- Reaktion des Kindes nicht abwarten

Nonscaffolding-Kategorien, die bei niedrig-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

In Bezug auf Nonscaffolding treten bei der Rating-Gruppe der niedrig-scaffoldenden Mütter alle Kategorien auf.

Wie schon bei den Erläuterungen zu den Gemeinsamkeiten von hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern erkennbar wurde, zeigen hoch-scaffoldende Mütter kaum Verhaltensweisen, die als Nonscafffolding eingestuft werden. Daraus folgt, dass diese Mütter viele der genannten Nonscaffolding-Kategorien gar nicht aufweisen. Zum Beispiel bestätigt oder bestärkt keine der hoch-scaffoldenden Mütter ihr Kind im Laufe der Interaktion nicht.

Die Gruppe der niedrig-scaffoldenden Mütter hingegen weist alle Verhaltensweisen auf, die als Nonscaffolding angesehen werden. Auch wenn jede Mutter die Interaktion auf ihre eigene Weise gestaltet, ergeben sich in Summe bei der gesamten Gruppe alle Nonscaffolding-Kategorien.

Reminiscing-Kategorien, die bei hoch-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

- auf Missverständnis hinweisen

Reminiscing-Kategorien, die bei niedrig-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

- Ablehnung akzeptieren
- Idee aufgreifen
- Detail hinzufügen
- Ideen abgleichen
- auf das Kind bei Unschlüssigkeit und Ideenlosigkeit reagieren

- Sicht des Kindes berücksichtigen
- über konkretes Ereignis sprechen
- Idee haben
- sich auf ein Ereignis einigen

Genau wie auch beim Verhaltenstyp Scaffolding weisen die hoch-scaffoldenden Mütter die Kategorie, auf Missverständnis hinweisen, nicht auf, da sie, wie schon oben beschrieben, nicht in eine solche Situation gekommen sind.
In den Interaktionen der niedrig-scaffoldenden Mütter treten einige Reminiscing-Kategorien überhaupt nicht auf. Zum Beispiel gelingt es keiner Mutter aus dieser Rating-Gruppe, sich mit ihrem Kind gemeinsam auf ein Ereignis zu einigen.

Nonreminiscing-Kategorien, die bei hoch-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

- nicht auf Ablehnung eingehen
- das Kind nicht zum Überlegen anregen
- nicht über konkretes Ereignis sprechen
- das Kind nicht bestätigen bzw. bestärken
- Idee bzw. Vorschlag durchsetzen
- sich nicht auf ein Ereignis einigen

Nonreminiscing-Kategorien, die bei niedrig-scaffoldenden Müttern nicht auftreten

In Bezug auf Nonreminiscing treten bei der Rating-Gruppe der niedrig-scaffoldenden Mütter alle Kategorien auf.

Auch hier weisen die hoch-scaffoldenden Mütter viele der wenig förderlichen Nonreminiscing-Kategorien nicht auf. Keine dieser Mütter regt beispielsweise ihr Kind im Laufe der Interaktion nicht zum Überlegen an.
Die niedrig-scaffoldenden Mütter hingegen zeigen wieder alle Nonreminiscing-Kategorien auf. Wie auch schon beim Verhaltenstyp Nonscaffolding angemerkt, gestaltet jede Mutter die Interaktion anders, jedoch in der Gruppe gesehen treten alle definierten Kategorien in Bezug auf Nonreminiscing auf.

Durch die Überlegungen zu den Unterschieden in den Mutter-Kind-Interaktionen der hoch- bzw. niedrig-scaffoldenden Mütter kann deutlich gemacht werden, welche Verhaltensweisen in den Interaktionen unterlassen werden, die einerseits als unterstützend,

wie Scaffolding und Reminiscing, und andererseits als weniger unterstützend, wie Nonscaffolding und Nonreminiscing, angesehen werden. Die Aussagen dazu stellen eines der Elemente dar, die insgesamt zu einem prägnanten Eindruck eines Scaffolding- bzw. Reminiscing-Prozesses führen.
Die aufgelisteten Kategorien sind in diesem Fall jene, zu denen keine der Mütter der betreffenden Rating-Gruppe im Laufe der Interaktion Handlungen und Ausdrucksformen zeigt.

Nachdem nun die beiden Fragestellungen eingehend bearbeitet und beantwortet wurden, sollen im Folgenden die daraus resultierenden Erkenntnisse und Ergebnisse diskutiert werden, um einen resümierenden Eindruck davon wiederzugeben.

7.3 Diskussion der Ergebnisse

Durch die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde ausführlich aufgezeigt, welche Verhaltensweisen in den analysierten Mutter-Kind-Interaktionen vorkommen, die zu den vier Verhaltenstypen, Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing und Nonreminiscing, gezählt werden. Da sich jede Mutter und jedes Kind anders verhält, gestalten sich auch die Interaktionen auf unterschiedliche Art und Weise, wodurch eine Vielfalt an möglichen unterstützenden bzw. weniger unterstützenden Verhaltensweisen entsteht. Jede Interaktion ist folglich individuell ausgeprägt, auch wenn die gezeigten Handlungen und Ausdrucksformen eine ähnliche Wirkung erzielen und daher unter Verhaltenskategorien zusammengefasst werden können.

Insgesamt sollte das unterstützende Scaffolding-Verhalten der Mutter durch Offenheit, Vielfältigkeit und Individualität gekennzeichnet sein, wodurch dieses in weiterer Folge optimal an das Kind mit seinen persönlichen Besonderheiten und Bedürfnissen angepasst ist. Die Aufgabe der Mutter besteht unter anderem darin, das Interesse des Kindes am Lösungsprozess und die Aufmerksamkeit für die Aufgabe zu gewinnen und aufrechtzuerhalten. Die unterstützende Haltung der Mutter sollte das Kind auf emotionaler und kognitiver Ebene durch die Aufgabe und den damit verbundenen Problemlösungsprozess begleiten. Diese Verhaltensweisen bieten den Rahmen für das Kind, um sich innerhalb dessen selbst der Lösung zu nähern. Diese Skizzierung entspricht einem gelungenen Scaffolding-Prozess, der sich zumeist allerdings nicht ausschließlich aus unterstützenden Verhaltensweisen konstituiert.

Ist die Mutter selbst mit weniger Aufmerksamkeit und Engagement bei der Aufgabe, kann dies in weiterer Folge dazu führen, dass sie ihrem Kind nicht die nötige Unterstützung bietet, die es zur gemeinsamen Aufgabenlösung brauchen würde. Jene Verhaltensweisen, die für das Kind als wenig oder nicht-unterstützend im Hinblick auf den Problemlösungsprozess gelten, werden als Nonscaffolding bezeichnet. Dieses impliziert sowohl direkt gesetzte als auch unterlassene Verhaltensweisen. Auf der einen Seite jene, die die Mutter setzt, die sich allerdings nicht unterstützend auswirken, auf der anderen Seite jene Verhaltensweisen, die von der Mutter unterlassen werden, sich aber unterstützend auswirken würden.

Jeder der in dieser Arbeit untersuchten Scaffolding-Prozesse stellt eine gewisse Form der Kombination beider Verhaltenstypen, nämlich Scaffolding und Nonscaffolding, dar. Das heißt, dass in jeder Mutter-Kind-Interaktion Verhaltens-Kategorien beider Typen vorkommen und sich die Interaktionen lediglich durch die Intensität und Menge an unterstützendem bzw. weniger unterstützendem Verhalten unterscheiden. Genau jene Thematik bildete die Grundlage der zweiten Forschungsfrage. Dabei wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede unter anderem im Scaffolding-Prozess untersucht.

Sowohl die hoch- als auch die niedrig-scaffoldend eingestuften Mütter weisen eine erstaunlich große Bandbreite an Scaffolding-Verhaltensweisen auf, die sich zum Großteil überschneiden. Hingegen weisen die in dem bearbeiteten Datenmaterial hoch-scaffoldenden Mütter mehr und individuell gestaltetes Scaffolding-Verhalten auf, das im Endeffekt zu einer gelingenden Einigung führt. Darüber hinaus existieren in den Interaktionen der hoch-scaffoldenden Mütter Verhaltensweisen, die unter Kategorien zusammengefasst werden können, die in den Interaktionen der niedrig-scaffoldenden Mütter gar nicht vorkommen. Bei den niedrig-scaffoldenden Müttern hingegen kann für die Interaktionen eine Verhaltenskategorie identifiziert werden, die wiederum bei den hoch-scaffoldeten nicht aufscheint. Die Mütter der Rating-Gruppe niedrig-scaffoldend kommen immer wieder in die Lage, ein Missverständnis ausräumen zu müssen, wohingegen diese Situation in keiner der Interaktionen der hoch-scaffoldenden Mütter entsteht, weshalb diese Verhaltenskategorie hier auch nicht auftritt.

Anders verhält es sich mit jenen Verhaltensweisen, die als Nonscaffolding definiert wurden. Auch wenn die niedrig-scaffoldenden Mütter eine große Bandbreite an verschiedenen Nonscaffolding-Verhaltensweisen aufzeigen, überschneiden sich diese nur geringfügig mit jenen der hoch-scaffoldenden. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die hoch-scaffoldenden Mütter prinzipiell wenig nicht-unterstützendes Verhalten zeigen. Wie schon erwähnt, drückt sich der Scaffolding-Prozess immer durch eine Vielfalt an individuellen Verhaltensweisen aus, weshalb eine große Bandbreite verschiedener Verhal-

tensweisen entsteht, die allerdings den gleichen oder ähnlichen Effekt erzielen. So gestalten sich auch weniger bzw. nicht-unterstützende Handlungen und Ausdrucksformen immer individuell, weshalb in diesem Datenmaterial auch unterschiedliche Nonscaffolding-Verhaltensweisen aufscheinen. Die niedrig-scaffoldenden Mütter weisen daher viele individuelle Arten des Verhaltens auf, die sich nicht unterstützend auswirken, wohingegen sich hoch-scaffoldende Mütter nur einiger weniger Verhaltensweisen bedienen.
Insgesamt lässt sich daher erkennen, dass der Unterschied in der Qualität des Scaffolding-Prozesses, vergleicht man hoch- und niedrig-scaffoldende Mütter, darin besteht, dass bei hoch-scaffoldenden Müttern weniger wenig unterstützende Kategorien auftreten oder ganz fehlen, als durch die Menge oder Intensität der auftretenden unterstützenden Verhaltensweisen. Ein weiterer Unterschied zwischen hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern besteht darin, dass hoch-scaffoldende, gleich ob sie Nonscaffodling-Verhalten aufzeigen oder nicht, mit ihrem Kind zu einer Einigung und damit zur Lösung der Aufgabe gelangen. Im Gegensatz dazu gelingt es den niedrig-scaffoldenden Müttern nicht, auch wenn sie etliche unterschiedliche Scaffolding-Verhaltensweisen aufzeigen, sich gemeinsam mit dem Kind zu einigen und damit die Aufgabe zu erfüllen.

In einem für dieses Datenmaterial gelungenen Reminiscing-Prozess einigen sich Mutter und Kind nach einem angeregten Gespräch auf ein mögliches vergangenes Ereignis. Diese Unterhaltung ist durch wechselseitiges Fragen und Antworten gekennzeichnet, wobei die Mutter versucht, sich auf die Sicht des Kindes einzustellen und das Gespräch aufrechtzuerhalten. Durch diese unterstützenden Verhaltensweisen soll der Erinnerungsprozess des Kindes so begleitet werden, dass es ein vergangenes Ereignis abrufen und sich mit der Mutter gemeinsam einigen kann. So wie die analysierten Scaffolding-Prozesse nicht nur aus unterstützendem Verhalten, sondern auch aus weniger unterstützendem bestehen, kann sich auch ein Reminiscing-Prozess aus Verhaltensweisen konstituieren, die sich nicht förderlich auf ein Erinnerungsgespräch auswirken.
Jene Verhaltensweisen werden in dieser Arbeit als Nonreminiscing bezeichnet. Der Mutter gelingt es dabei nicht, ein angeregtes Gespräch zu initiieren, da die beiden durch die Art des Fragenstellens und Antwortens nicht zum gemeinsamen Nachdenken und infolge dessen nicht zum darüber Sprechen kommen. Wie auch der Verhaltenstyp Nonscaffolding besteht Nonreminiscing ebenso aus direkt gesetzten, als auch aus unterlassenen Verhaltensweisen. Das bedeutet, dass sowohl Verhaltensweisen gesetzt werden, die sich für das gemeinsame Gespräch nicht förderlich auswirken, als auch jene unterlassen werden, die zu einem angeregten Gespräch führen könnten.

Im Rahmen der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von hoch- und niedrig-scaffoldenden Müttern hinsichtlich der Reminiscing-Prozesse untersucht. Wie auch schon zuvor bei Scaffolding erwähnt, existiert auch bei Reminiscing eine große Bandbreite an Verhaltensweisen, die aufgrund der Individualität der Interaktionen entsteht. Als eine Gemeinsamkeit lässt sich jedoch beispielsweise finden, dass Mütter aus beiden Rating-Gruppen erreichen, dass das Kind in irgendeiner Form überlegt, indem sie Fragen stellen. Mütter, die als hoch-scaffoldend geratet wurden zeigen vermehrt Reminiscing-Verhaltensweisen auf, wohingegen sich Mütter aus der anderen Gruppe vorwiegend Nonreminiscing-Verhaltensweisen bedienen. Damit ist bereits ein Unterschied dieser beiden Gruppen hinsichtlich der Reminiscing-Prozesse genannt, die im zweiten Teil der zweiten Fragestellung behandelt wurden. Durch die Form der Bearbeitung entstehen auch Informationen darüber, ob und inwiefern Kategorien aus beiden Verhaltenstypen auftreten. Im Zuge dessen wurde herausgefunden, dass, anders als bei den untersuchten Scaffolding-Prozessen, der Reminiscing-Prozess aus einer Kombination der beiden Verhaltenstypen Reminiscing und Nonreminiscing bestehen kann, aber auch nur aus Kategorien eines Verhaltenstyps.

Hinsichtlich der Reminiscing-Verhaltensweisen lässt sich feststellen, dass es auch vorkommen kann, dass in einer Mutter-Kind-Interaktion gar keine Elemente dieses Typs aufscheinen. Wie bei Scaffolding kommen auch bei Reminiscing in den Interaktionen der hoch-scaffoldenden Mütter Verhaltensweisen vor, die unter Kategorien zusammengefasst werden können, die in der anderen Gruppe gar nicht auftreten. Eine weitere Parallele zu Scaffolding besteht hinsichtlich der Verhaltenskategorie, ein Missverständnis auszuräumen. Denn auch bei Reminiscing tritt bei hoch-scaffoldenden Müttern dieses Phänomen nicht auf. Auch in Bezug auf Nonreminiscing gibt es Interaktionen, die keine Verhaltensweisen enthalten, die zu diesem Typ gezählt werden. Hoch-scaffoldende Mütter zeigen zwar auch einige wenige Nonreminiscing-Verhaltensweisen auf, jedoch überwiegen diese bei den niedrig-scaffoldenden Müttern.

Zusammenfassend gelingt es der Gruppe der hoch-scaffoldenden Mütter, die Vielzahl an möglichen Verhaltensweisen so einzusetzen, dass ein konstruktives Erinnerungsgespräch entsteht. Auch wenn Nonreminiscing-Verhaltensweisen in diesen Interaktionen auftreten, können Mutter und Kind trotzdem ein angeregtes Gespräch über ein vergangenes Ereignis führen. Die niedrig-scaffoldenden Mütter weisen zum Teil auch einige Reminiscing-Verhaltensweisen auf, jedoch gelingt es ihnen trotzdem nicht, mit ihren Kindern ein angeregtes Gespräch über ein Ereignis zu führen und sich im Endeffekt auf ein gemeinsames Thema zu einigen. Das bedeutet, der größte Unterschied zwischen diesen

beiden Gruppen hinsichtlich Reminiscing besteht darin, dass eine Gruppe zu einer Lösung bzw. zu einer Einigung kommt, die andere hingegen nicht.

Mit diesen Ausführungen wird die Beantwortung der beiden Fragestellungen abgeschlossen und das Gesamtbild von unterschiedlichen Handlungen und Ausdrucksformen vollendet, die einen Scaffolding- bzw. Reminiscing-Prozess ausmachen. Zudem wurden mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der diesen beiden Prozessen zugehörigen Verhaltenstypen aufgezeigt, die sich auf die beiden Rating-Gruppen beziehen.
Diese generierten Ergebnisse dienen prinzipiell dazu, die beiden dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen zu beantworten. Darüber hinaus ist während der Auseinandersetzung mit der theoretischen Basis der vorliegenden Arbeit und im Zuge der Beantwortung der Fragestellungen ein weiterer interessanter Aspekt in den Vordergrund getreten: Durch die Beschäftigung mit den Zusammenhängen der beiden Konzepte Scaffolding und Reminiscing, die im dritten Kapitel diskutiert wurden, erscheint es weiterführend interessant, diese Verzahnung auch in Bezug auf die Analyse der IDs zu untersuchen. Obwohl die theoretischen Grundlagen hierfür geschaffen wurden, hätte eine praktische, analytische Auseinandersetzung und Bearbeitung den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Auf diese Überlegungen aufbauend wäre es bereichernd, sich einem prinzipiellen Zusammenwirken dieser beiden Konzepte in theoretischem und interaktionalem Kontext detaillierter zu widmen.

Abschließend folgt nun ein zusammenfassendes Kapitel, in dem über die vorliegende Diplomarbeit Resümee gezogen wird, wobei wesentliche theoretische Elemente und zentrale Erkenntnisse hervorgehoben werden. Im Anschluss daran erfolgen Ausführungen darüber, wodurch sich die Relevanz dieser Forschungsarbeit ergibt und ein abschließender Ausblick über mögliche künftige Forschungsansätze und weiterführende Forschungsideen.

8 Resümee

Diese Arbeit wurde, um die Forschungsfragen „Welche Handlungen und Ausdrucksformen zeigen sich während der Aushandlungsphase in der Mutter-Kind-Interaktion, die als Scaffolding und Reminiscing verstanden werden können?“ und „Inwieweit lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Mutter-Kind-Interaktionen von Müttern feststellen, die als hoch- bzw. niedrig-scaffoldend klassifiziert wurden?“ zu beantworten, so aufgebaut, dass nach einleitenden Gedanken in einem ersten Schritt theoretische Ausführungen zu dem Konzept *Scaffolding* erfolgten.
Dabei wurde aufgezeigt, welche Charakteristika eine Interaktion aufweist, die das Kind in seinem Lernprozess optimal unterstützt. Das Wechselspiel aus Aktionen und Reaktionen beider Interaktionspartner bildet für das Kind den unterstützenden Rahmen, den es dazu benötigt, um sich innerhalb dessen selbstständig zu entwickeln und Problemlösungen zu erarbeiten. Die erfahrenere Person versucht dabei, bewusst oder unbewusst, auf die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsanforderungen des Kindes einzugehen und ihr Unterstützungsverhalten daran anzupassen. Das bedeutet in weiterer Folge, dass der unterstützende Rahmen an die sich verändernden Anforderungen laufend angepasst werden muss. Indem die Mutter eine angenehme Atmosphäre für einen gemeinsamen Problemlösungsprozess schafft und das Kind durch diesen hindurch begleitet, werden dem Kind optimale Lernerfahrungen ermöglicht. Abschließend sollen die Erläuterungen mit den Worten von Berk und Winsler (1995, 30ff) abgerundet werden: “In sum, scaffolding connotes a warm pleasant collaboration between a teacher and a learner while the two are engaged in joint problem-solving activity“.

In einem zweiten Schritt wurde das andere dieser Arbeit zugrunde liegende Konzept, *Reminiscing*, vorgestellt und ausführlich behandelt. An den Beginn dieses Abschnittes wurden Ausführungen über Voraussetzungen für die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit, Sprache und damit Reminiscing gestellt, wobei im Speziellen auf die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses Bezug genommen wurde, das Erinnerungen an Ereignisse enthält.
Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Prozess des Reminiscings wurde aufgezeigt, welche Verhaltensweisen für einen gemeinsamen Erinnerungsprozess und ein darauf folgendes Gespräch darüber, mehr oder weniger förderlich sind. Durch gemeinsame Überlegungen, die durch Fragen der Mutter angeregt werden, entsteht eine Unterhaltung, in der das Kind wenn möglich Erinnerungen abruft. Indem beide Interaktionspartner De-

tails hinzufügen, wird das Gespräch am Laufen gehalten. Die Mutter berücksichtigt dabei die Sicht des Kindes und bestärkt das Kind, damit dieses zur Gesprächsteilnahme angeregt wird und Beiträge liefert.

In den Erläuterungen zu dem Konzept Reminiscing wurden auch Verhaltensweisen angeführt, die sich auf einen Reminiscing-Prozess nicht derart förderlich auswirken. Indem die Mutter das Kind dazu bringen möchte, bestimmte Informationen abzurufen, immer wieder die gleichen Fragen stellt und die eigene Sichtweise verfolgt, entsteht meist kein angeregtes Gespräch über ein Ereignis. Im Anschluss an die Charakterisierung dieser beiden Reminiscing-Stile wurde der emotionale Aspekt des Reminiscings bearbeitet, da alle vergangenen Ereignisse mit bestimmten Gefühlen verknüpft sind. Zusammenfassend wirkt sich gelungenes Reminiscing auf das Kind so aus, wie es Fivush et al. (2003, 181) ausdrücken:

> "When reminiscing with their young children, parents are simultaneously influencing the development of their child's coherent sense of self in the past and the present (self-defining), creating a shared social history which bonds them together (self-in-relation), and helping their child to interpret and evaluate their own personal experiences (coping), all of which contribute to children's developing emotional self-concept".

Im dritten Kapitel wurde auf die *Zusammenhänge der Konzepte Scaffolding und Reminiscing* eingegangen. Da sich die Unterstützungshaltung Scaffolding auf sehr unterschiedliche Problemlösungsprozesse beziehen kann, umfasst sie ein breites Spektrum an verschiedenen Aufgabenbereichen und damit Einsatzmöglichkeiten. So finden beispielsweise in gemeinsamen Erinnerungsprozessen, also Reminiscing, unterstützende Maßnahmen statt, die als Scaffolding bezeichnet werden können. Aufgrund dieses Zusammenhangs wurden die wesentlichen Erkenntnisse und Merkmale aus den beiden Konzepten herangezogen und zusammengeführt. Dies erfolgte anhand literaturfundierter Verhaltensweisen, die sich auf die Unterstützung einer weniger erfahrenen seitens einer erfahreneren Person bei gemeinsamen Erinnerungsgesprächen beziehen. Wenn der Scaffolding- bzw. Reminiscing-Prozess gelingt, wirkt sich dies positiv auf die Interaktion und somit auf das Kind aus.

> "It is as we share our experiences together, and as mothers help their young children to structure, remember and evaluate the experiences of their lives that children come to develop a sense of their past and of themselves" (Fivush 2007, 44).

Diese theoretischen Ausführungen bilden die Grundlage für die qualitative Videoanalyse von Mutter-Kind-Interaktionen, in denen sich die beiden unter anderem an ein vergangenes Ereignis erinnern und darüber sprechen sollen. Die Grundlagen der *Methodologie qualitativer Sozialforschung* bilden die Basis für das Forschungsvorgehen, mittels dessen diese videofixierten Interaktionen analysiert wurden. Dazu wurden neben allgemeinen Elementen konkrete methodische Ansätze und Analyseverfahren vorgestellt, die mit der für diese Arbeit entwickelten Herangehensweise in Zusammenhang stehen.

Darauf aufbauend folgte die detaillierte Beschreibung der *forschungsmethodischen Vorgehensweise* dieser Arbeit. Hierin wurden die einzelnen Analyseschritte erläutert, die aus der tabellarischen Darstellung des Datenmaterials, der Beschreibung der Beobachtungen zu Scaffolding und Reminiscing sowie der Kategorienbildung zu diesen bestehen. Die Tabellenform dient dem übersichtlichen Einstieg und der Möglichkeit, mehrere Informationen parallel anzuführen und die Beschreibung ermöglicht, bereits herausgefiltertes Scaffolding- und Reminiscing-Verhalten nachvollziehbar darzustellen. Mittels der Kategorienbildung wird das verwendete Datenmaterial komprimiert und folgend miteinander vergleichbar.

Das nächste Kapitel beinhaltet die zehn ausgewählten *Videoanalysen,* welche die Basis bilden, um darauf folgend die beiden dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen zu beantworten. In diesem Teil wurden fünf Mutter-Kind-Interaktionen analysiert, in denen die Mütter vorab als hoch-scaffoldend geratet wurden und fünf, in denen die Mütter als niedrig-scaffoldend eingestuft wurden. Dabei wurde jede Mutter-Kind-Interaktion anhand der zuvor beschriebenen Vorgehensweise in drei Analyseschritten bearbeitet.

Für die *Beantwortung der Forschungsfragen* wurden die Erkenntnisse aus allen zuvor angeführten Kapiteln herangezogen. Durch das angewandte Analyseverfahren war es möglich, Handlungen und Ausdrucksformen zu identifizieren, die als Scaffolding bzw. Reminiscing verstanden werden können. Auf dieser Basis konnten in weiterer Folge Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Prozesse dieser Konzepte getroffen werden. Auch wenn die beiden untersuchten Rating-Gruppen die Gegenpole des Rating-Spektrums bilden, konnten dennoch Gemeinsamkeiten in den Verhaltensweisen gefunden werden. Trotzdem werden die Qualitätsunterschiede der Scaffolding- und Reminiscing-Prozesse deutlich sichtbar, wenn diese beiden Rating-Gruppen miteinander verglichen werden. Diese Unterschiede werden daran ersichtlich,

ob es Mutter und Kind am Ende der Aushandlungsphase gelingt, sich auf ein Thema zu einigen und damit die Aufgabe zu lösen.

Durch die qualitative Beschreibung von Scaffolding- und Reminiscing-Prozessen kann dargestellt werden, was Scaffolding und Reminiscing ausmacht, wie solche Prozesse genau ablaufen und welche Unterschiede es gibt. Die familiäre Interaktion gestaltet sich sowohl bei Scaffolding als auch bei Reminsicing größtenteils intuitiv. Durch die Beobachtung und Darstellung dieser intuitiven Handlungen von Müttern in der Interaktion mit ihren Kindern entsteht ein Bewusstsein über ihre unterschiedlichen Unterstützungsformen und deren Auswirkungen. Das Konzept Scaffolding bezieht sich nicht nur auf die Interaktion zwischen Mutter und Kind, sondern gilt für jegliche Bereiche, in denen sich erfahrene Personen und weniger erfahrene Personen wechselseitig in ihrem Verhalten beeinflussen. Scaffolding wird als Unterstützungshaltung verstanden und ist daher in jedem pädagogischen Nachdenken über die mögliche Hilfestellung und Begleitung von Lernenden von Bedeutung. Reminiscing ist für die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses und zum Knüpfen sozialer Bande wichtig. Da sich diese Entwicklungen nicht nur auf den familiären Bereich beziehen, können die Erkenntnisse über die möglichen Unterstützungsformen im Erinnerungsprozess auch für die Grundlagenforschung der Pädagogik und für Pädagogen in sämtlichen praktischen Arbeitsfeldern von Bedeutung sein.
Generell stellen Mutter-Kind-Konstellationen exemplarische pädagogische Situationen dar, die sich somit auch auf sämtliche anderen Beziehungen, wie zum Beispiel Lehrer und Schüler, umlegen lassen. In der Erziehungswissenschaft ist es von grundsätzlichem Interesse, wie Lern- und Entwicklungsprozesse vor sich gehen und gelingen können. Für das Entstehen solcher Prozesse stellt allerdings eine existierende Beziehung zwischen den Personen der jeweiligen Konstellation eine notwendige Voraussetzung dar. Über das Verständnis von Beziehungsprozessen, gleich ob professionell-pädagogische Beziehungen oder Mutter-Kind-Konstellationen, wird es daher auch möglich, Lern- und Entwicklungsprozesse besser zu verstehen. Durch das genaue Betrachten solcher Prozesse lassen sich folglich auch Hinweise darauf finden, wie Lernen und Entwicklung unterstützt und optimiert werden können. Somit kann diese Arbeit einen Beitrag zur grundlagentheoretischen Auseinandersetzung in Bezug auf Lern- und Entwicklungsprozesse leisten.
Für die Praxis der Pädagogik können Pädagogen sich diese generierten Informationen zum Beispiel in den unterschiedlichsten Betreuungseinrichtungen für Kinder zunutze machen, indem sie dadurch die Entwicklung der Erinnerungs- und Erzählfähigkeit in Bezug auf vergangene Erlebnisse unterstützen. Aber auch im Bereich der Geriatrie können

Erkenntnisse bezüglich unterstützenden Verhaltens bei Erinnerungsprozessen Verwendung finden. Da es mit zunehmendem Alter aufgrund von Erkrankungen wie Demenz und Alzheimer möglich sein kann, dass die Gedächtnisleistung abnimmt, könnte diese mithilfe von Informationen über förderliche Reminiscing-Verhaltensweisen unterstützt und dadurch gesteigert werden.
Das generierte Wissen aus den Beobachtungen und Darstellungen gibt Hinweise darüber, inwiefern Scaffolding und Reminiscing für pädagogische Prozesse bedeutsam sein können. Somit kann das gewonnene Wissen dafür eingesetzt werden, Unterstützungs- und Erinnerungsprozesse zu optimieren bzw. Scaffolding und Reminiscing als pädagogische Kompetenz und als Teil einer professionellen pädagogischen Haltung zu verstehen. Pädagogen können diese Erkenntnisse nutzen, um die Inhalte der Konzepte anderen zu vermitteln, damit diese Scaffolding und Reminiscing bewusst einsetzen können.
Die Darstellung der Ergebnisse, die die Verhaltensweisen im Scaffolding- und Reminiscing-Prozess hervorheben, kann als Parameter für Professionisten in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Umgang mit Lernenden dienen.

Bisher wurde ausführlich beschrieben, dass das Unterstützungsverhalten bei Erinnerungsprozessen Auswirkungen auf die Entwicklung des Gedächtnisses aufweist. Daher könnten sich Forscher künftig damit beschäftigen, wie sich beispielsweise das unterstützende Verhalten des elterlichen Reminiscings auf das Langzeitgedächtnis und die Bewältigungsstrategien der Kinder auswirkt – sowohl für einzelne traumatische Erlebnisse, wie Krankenhausaufenthalte, als auch für wiederkehrende traumatische Ereignisse, wie chronische Krankheit, Missbrauch oder Misshandlung (Sales et al. 2003, 206).
In Bezug auf die vorliegende Arbeit wäre es weiterführend interessant, zum Beispiel die gesamte Interaktion, also nicht nur die Aushandlungsphase, auf Reminiscing-Verhaltensweisen hin zu untersuchen. Denn Gespräche über ein Ereignis könnten auch noch während des Zeichnens aufkommen oder weitergeführt werden. Ein anderer Ansatzpunkt im Hinblick auf Reminiscing wäre, aufbauend auf den sichtbar gemachten mütterlichen Reminiscing-Verhaltensweisen, eine quantitative Klassifikation in hoch- oder niedrig- elaborierten Reminiscing-Stil vorzunehmen. Die Arbeit kann außerdem den Ansatz bieten, die erhobenen qualitativen Daten zu quantifizieren. Die Verhaltensweisen aller vier Typen, Scaffolding, Nonscaffolding, Reminiscing und Nonreminiscing, könnten dazu verwendet werden, quantitative Erkenntnisse zum Beispiel hinsichtlich Häufigkeit oder Verteilung zu gewinnen.

9 Literaturverzeichnis

Almeder, Natascha (2005): Affekte, Verhaltensweisen und kognitive Kompetenz in der Mutter-Kind-Interaktion. Eine Untersuchung der Affekte und Verhaltensweisen des Vorschulkindes und der Einschätzung durch Bezugspersonen. Diplomarbeit an der Universität Wien

Auckenthaler, Anna (1995): Klinische Einzelfallforschung. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 260-263

Aunola, Kaisa; Nurmi, Jari-Erik (2005): The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. In: Child Development, 76 (6), 1144-1159

Bardone, Johanna (2005): Mütterliche Konfliktlösungsstrategien und deren Auswirkung auf die Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit an der Universität Wien

Bergmann, Jörg R. (1995): "Studies of Work" – Ethnomethodologie. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 269-272

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

Bergmann, Jörg R. (2003): Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 51-62

Bergmann, Jörg R. (2003): Konversationsanalyse. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 524-537

Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium, 3., aktualisierte Auflage

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

Bierhoff, Hans-Werner; Herner, Michael J. (2002): Begriffswörterbuch Sozialpsychologie. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 1. Auflage

Bird, Amy; Reese, Elaine (2006): Emotional Reminiscing and the Development of an Autobiographical Self. In: Developmental Psychology, 42 (4), 613–626

Birkenbihl, Vera F. (2001): Signale des Körpers. Körpersprache verstehen. München: Mvg Verlag, 15.Auflage

Brüsemeister, Thomas (2000): Qualtitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1. Auflage

Burch, Melissa M.; Austin, Jolaine; Bauer, Patricia J. (2004): Understanding the emotional past: Relations between parent and child contributions in emotionally negative and nonnegative events. In: Journal of Experimental Child Psychology, 89, 276-297

Chang, Chien-ju (2003): Talking about the past: How do Chinese mothers elicit narratives from their young children across time. In: Narrative Inquiry, 13 (1), 99-126

Clarke-Stewart, K. Alison; Beck, Robert J. (1999): Maternal Scaffolding and Children's Narrative Retelling of a Movie Story. In: Early Childhood Research Quarterly, 14 (3), 409-434

Cleveland, Emily Sutcliffe; Reese, Elaine (2005): Maternal Structure and Autonomy Support in Conversations about the Past: Contributions to Children's Autobiographical Memory. In: Developmental Psychology, 41(2), 376-388

Cleveland, Emily Sutcliffe; Reese, Elaine, Grolnick, Wendy S. (2007): Children's engagement and competence in personal recollection: Effects of parents' reminiscing goals. In: Journal of Experimental Child Psychology, 96, 131-149

Conroy, Rowena; Salmon, Karen (2006): Talking about parts of a past experience: The impact of discussion style and event structure on memory for discussed and nondiscussed information. In: Journal of Experimental Child Psychology, 95, 278-297

Denzin, Norman K. (2003): Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 416-428

Denzin, Norman K. (2003): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 136-150

Duden (2005): Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Brockhaus AG, 8. neu bearbeitete und erweiterte Auflage

Dunn, Judy; Bretherton, Inge; Munn, Penny (1987): Conversations About Feeling States Between Mothers and Their Young Children. In: Developmental Psychology, 23 (1), 132-139

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

Faßnacht, Gerhard (1995): Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: E. Reinhardt Verlag, 2., völlig neu bearbeitete Auflage

Fatke, Reinhard (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag, 56-68

Feger, Hubert (1983): Planung und Bewertung von wissenschaftlichen Beobachtungen. In: Feger, Hubert; Bredenkamp, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie. Dr. C. J. Hogrefe, 1-75

Feger, Hubert; Graumann, Carl F. (1983): Beobachtung und Beschreibung von Erleben und Verhalten. In: Feger, Hubert; Bredenkamp, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Verlag für Psychologie. Dr. C. J. Hogrefe, 76-134

Fivush, Robyn (2007): Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. In: Clinical Social Work Journal, 35, 37-46

Fivush, Robyn (2008): Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. In: Memory Studies 1 (49), 49-58

Fivush, Robyn; Berlin, Lisa; Sales, Jessica McDermott; Mennuti-Washburn, Jean; Cassidy, Jude (2003): Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. In: Memory, 11 (2), 179-192

Fivush, Robyn; Haden, Catherine A.; Reese, Elaine (2006): Elaborating on elaborations: The role of maternal reminiscing style in cognitive and Socioemotional development. In: Child Development, 77 (6), 1568-1588

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

Flick, Uwe (1995): Triangulation. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 432-434

Flick, Uwe (2003): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 252-265

Flick, Uwe (2003): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 309-318

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (1995): Vorwort. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, IX-X

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2003): Methodologie qualitativer Forschung. Einleitung. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 251

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2003): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 13-29

Fruhwirth, Agnes (2008): Die Bedeutung der „ergänzenden Haltung" für Problemlösungen. Qualitative Videoanalysen des Zusammenspieles zwischen Mutter und Kind beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe. Diplomarbeit an der Universität Wien

Fuhs, Burkhard (2003): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske und Budrich Verlag, 37-54

Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 1-33

Gauvain, Mary (2005): Scaffolding in socialization. In: New ideas in Psychology, 23, 129-139

Geert, P. van, Steenbeek, H. (2005): The dynamics of scaffolding. In: New Ideas in Psychology, 23, 115-128

Haden, Catherine A.; Haine, Rachel A.; Fivush, Robyn (1997): Developing Narrative Structure in Parent-Child Reminiscing Across the Preschool Years. In: Developmental Psychology, 33 (2), 295-307

Harley, Keryn; Reese, Elaine (1999): Origins of Autobiographical Memory. In: Developmental Psychology, 35 (5), 1338-1348

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

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

Kardorff, Ernst von (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen,

Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 3-8

Kleining, Gerhard (1995): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 11-22

Knoblauch, Hubert (2003): Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 623-632

Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. 123-138, http://www2.tu-berlin.de/~soziologie/AllgSoz/doc/downloads/Knoblauch_2004_ Videointeraktionsanalyse.pdf, (Download: 25.08.2009)

Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2003): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 437-447

Kraimer, Klaus (2002): Einzelfallstudien. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2. Auflage, 213-232

Lagattuta, Kirstin Hansen; Wellman, Henry M. (2002): Differences in Early Parent-Child Conversations About Negative Versus Positive Emotions: Implications for the Development of Psychological Understanding. In: Developmental Psychology, 38 (4), 564-580

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4. vollständig überarbeitete Auflage

Langenscheidt (1996): Langenscheidts Großes Schulwörterbuch. Englisch – Deutsch. Berlin und München: Langenscheidt-Verlag

Legewie, Heiner (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 189-193

Lewis, Kristina D. (1999): Maternal Style in Reminiscing: Relations to Child Individual Differences. In: Cognitive Development, 14, 381-399

Lüders, Christian (2003): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 632-642

MacDonald, Shelley; Hayne, Harlene (1996): Child-Initiated Conversations About the Past and Memory Performance by Preschoolers. In: Cognitive Development, 11, 421-442

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

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 468-475

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 9. Auflage

Merkens, Hans (2003): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 286-299

Mey, Günter (2003): Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber, 3., korr., überarb. und erweiterte Auflage, 709-750

Minami, Masahiko (2001): Maternal Styles of Narrative Elicitation and the Development of Children's Narrative Skill: A Study on Parental Scaffolding. In: Narrative Inquiry, 11 (1), 55-80

Muzik, Maria; Klier, Claudia M.; Rosenblum, Katherine L.; Steinhardt, Kornelia (2001): Kinder postpartum depressiver Mütter. Eine 4-Jahres-follow-up-Studie. Unveröffentlichter Projektantrag, 1-30

Neitzel, Carin, Stright, Anne Dopkins (2003): Mothers' Scaffolding of Children's Problem Solving: Establishing a Foundation of Academic Self-Regulatory Competence. In: Journal of Family Psychology, 17 (1), 147-159

Nelson, Katherine; Fivush, Robyn (2004): The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. In: Psychological Review, 111 (2), 486-511

Ohlbrecht, Heike (2003): Serviceteil. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 653-671

Papoušek, Mechthild; Papoušek, Hanuš (1997): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: Keller, Heidi (Hrsg.) 1997: Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber Verlag, 2., vollst. überarb. Auflage, 535-586

Patry, Jean-Luc; Dick, Andreas (2002): Qualitative Feldforschung. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2. Auflage, 71-97

Petermann, Werner (1995): Fotografie- und Filmanalyse. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 228-232

Reese, Elaine; Fivush, Robyn (1993): Parental Styles of Talking About the Past. In: Developmental Psychology, 29 (3), 596-606

Reese, Elaine; Haden, Catherine A.; Fivush, Robyn (1993): Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. In: Cognitive Development, 8, 403-430

Reichertz, Jo (1995): Objektive Hermeneutik. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 223-228

Reichertz, Jo (2003): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 514-524

Rosenblum, Katherine L.; Muzik, Maria (2002): Vienna Longitudinal Study: Vorschulkinder und ihre Familien – eine 4-Jahres-follow-up-Studie. Codierhandbuch für die Interaktion von Mutter und Vorschulkind, 1-13

Sabbagh, Mark A.; Callanan, Maureen A. (1998): Metarepresentation in Action: 3-, 4-, and 5-Year-Olds' Developing Theories of Mind in Parent-Child Conversations. In: Developmental Psychology, 34 (3), 491-502

Sales, Jessica McDermott; Fivush, Robyn; Peterson, Carole (2003): Parental Reminiscing About Positive and Negative Events. In: Journal of Cognition and Development, 4 (2), 185-209

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

Schneewind, Klaus A. (2002): Familienentwicklung. In: Oerter; Rolf, Montada, Leo (Hrsg): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 5. Auflage, 105-127

Schneider, Wolfgang; Büttner, Gerhard (2002): Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin 5. Auflage, 495-516

Schnotz, Wolfgang (2006): Visuelles Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 3. Auflage, 853-859

Schölmerich, Axel; Mackowiak, Katja; Lengning, Anke (2003): Methoden der Verhaltensbeobachtung. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber, 3., korr., überarb. und erweiterte Auflage, 611-648

Schründer-Lenzen, Agi (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorie. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa Verlag, 107-117

Schumann, Karl F. (1995): Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 2. Auflage, 371-375

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

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

Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 319-331

The Benevolent Society (2005): Reminiscing Manual version 1. 1-14, http://www.bensoc.org.au/uploads/documents/reminiscing-handbook-jan2006.pdf, (Download: 5.12.2008)

Thiel, Thomas (2003): Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget, Anwendungsbeispiele aus der Kleinkindforschung und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Verlag Hans Huber, 3., korr., überarb. und erweiterte Auflage, 649-708

Vogler, Andrea (2008): Narration und Mentalisierung in Mutter-Kind-Interaktionen. Qualitative Videoanalysen von Mutter-Kind-Interaktionen im Hinblick auf den gemeinsamen Einigungsprozess. Diplomarbeit an der Universität Wien

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

Wareham, Penny (2007): The Influence of High-elaborative, Emotion-rich Reminiscing on Children's Development of Autobiographical Memory and Emotion Knowledge. Submitted in fulfillment of the requirements of the degree of PhD at the School of Psychology, University of New South Wales

Wenner, Jennifer A.; Burch, Melissa M.; Lynch, Julie S.; Bauer, Patricia J. (2008): Becoming a teller of tales: Associations between children's fictional narratives and parent-child reminiscence narratives. In: Journal of Experimental Child Psychology, 101, 1-19

Willems, Herbert (2003): Erving Goffmans Forschungsstil. In: Flick et al. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2. Auflage, 42-51

Winsler, Adam; Diaz, Rafael M.; Montero, Ignacio (1997): The Role of Private Speech in the Transition from Collaborative to Independent Task Performance in Young Children. In: Early Childhood Quarterly, 12, 59-79

Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Child Psychol. Psychiat., 17, 89-100

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zur tabellarischen Darstellung 129

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Development of children’s ability to participate in reminiscing“ 34
Tabelle 2: Tabellarische Darstellung ID 8 147
Tabelle 3: Tabellarische Darstellung ID 11 169
Tabelle 4: Tabellarische Darstellung ID 65 193
Tabelle 5: Tabellarische Darstellung ID 79 214
Tabelle 6: Tabellarische Darstellung ID 107 241
Tabelle 7: Tabellarische Darstellung ID 22 267
Tabelle 8: Tabellarische Darstellung ID 70 293
Tabelle 9: Tabellarische Darstellung ID 104 328
Tabelle 10: Tabellarische Darstellung ID 116 367
Tabelle 11: Tabellarische Darstellung ID 117 381

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name:	Katharina Wehrl
Geburtsdatum:	27. Mai 1982
Geburtsort:	Wiener Neustadt

Bildungsweg

1985 – 1988	Kindergarten Bad Sauerbrunn
1988 – 1992	Volksschule Bad Sauerbrunn
1992 – 1996	Bundesrealgymnasium Babenbergerring Wiener Neustadt
1996 – 2000	Bundesoberstufenrealgymnasium Wiener Neustadt (Instrumentalzweig)
14. Juni 2000	Matura Bundesoberstufenrealgymnasium Wiener Neustadt
2001 – 2002	Studium Humanmedizin Wien
2003 – 2009	Studium Pädagogik mit Schwerpunkt: Sonder- und Heilpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik
6. Oktober 2005	1. Diplomprüfung
2005 – 2007	Gebärdensprachkurse Volkshochschule Wr. Neustadt
2006	Fernstudium zum diplomierten Legasthenietrainer, Kärntner Landesverband Legasthenie
7. Mai 2008	Abschluss 2. Studienabschnitt

Wissenschaftliche Erfahrungen

2006 – 2008	Mitarbeit bei der Durchführung einer Forschungsstudie der Universität Wien in Kooperation mit der Universität Köln zum Thema „Entwicklung der Beziehung von Mutter und Baby“ von SS 2006 bis SS 2008
2008 – 2009	Weiterentwicklung eines qualitativen Analyseverfahrens zur Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen im Rahmen der Forschungen zur Diplomarbeit

Berufliche Erfahrungen

ab Dezember 2000	Ordinationshilfe, Arzt für Allgemeinmedizin, Wiener Neustadt
2006	40 Stunden Praktikum im Tagesheim für Menschen mit Behinderungen, Wiener Neustadt
2006	40 Stunden Praktikum im Ambulatorium für Entwicklungsdiagnostik, Wiener Neustadt
2006	3 Monate Praktikum bei Kids World GMBH Kindernest, Wiener Neustadt im Bereich Kinderbetreuung und Kinderanimation

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name:	Teresa Zach
Geburtsdatum:	27. Dezember 1984
Geburtsort:	Wiener Neustadt

Bildungsweg

1988 – 1991	Pestalozzi-Kindergarten Wiener Neustadt
1991 – 1995	Pestalozzi–Volksschule Wiener Neustadt
1995 – 2003	Bundesrealgymnasium Zehnergasse Wiener Neustadt (wirtschaftskundlicher Zweig)
11. Juni 2003	Matura Realgymnasium Wiener Neustadt
2003 – 2009	Studium der Pädagogik mit den Schwerpunkten Heil- und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik
18. April 2005	1. Diplomprüfung
24. März 2009	Abschluss 2. Studienabschnitt

Wissenschaftliche Erfahrungen

2006 – 2008	Mitarbeit bei der Durchführung einer Forschungsstudie der Universität Wien in Kooperation mit der Universität Köln zum Thema „Entwicklung der Beziehung von Mutter und Baby“ von SS 2006 bis SS 2008
2008 – 2009	Weiterentwicklung eines qualitativen Analyseverfahrens zur Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen im Rahmen der Forschungen zur Diplomarbeit

Berufliche Erfahrungen

2000 – 2009	Betreuung von Kindern im Alter von 0 – 13 Jahren in Familien
2000 – 2007	Betreuung von Kindern im Alter von 8 – 14 Jahren bei Jungscharstunden und -lagern der Dompfarre Wiener Neustadt
2002 – 2007	Tanzkurse für Kinder im Alter von 4 – 14 Jahren in Kindergärten und Schulen bei der NÖ-Volkshilfe
2003 – 2006	Nachhilfeunterricht für SchülerInnen im Alter von 10 – 18 Jahren bei der NÖ-Volkshilfe
2004 – 2007	Betreuung von Kindern im Alter von 6 – 16 Jahren bei 4 mal 2 Wochen integrativen Kinderferien bei der NÖ-Volkshilfe