

## Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten

Nohl, Arnd-Michael; Dehnavi, Morvarid; Amling, Steffen

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nohl, A.-M., Dehnavi, M., & Amling, S. (2021). Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 77-101). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78304>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

## Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen In- terpretation von Interaktionen in Kindertages- stätten

*Zusammenfassung:* In diesem Beitrag wird eine Strategie zur Analyse von Videographien der pädagogischen Interaktionen in Kindertagesstätten vorgestellt, die auf der Dokumentarischen Methode basiert, diese aber zugleich weiterentwickelt. Dazu werden zunächst der internationale Stand der videographiebasierten Forschung zu Kindertagesstätten rekapituliert und die unterschiedlichen Möglichkeiten einer dokumentarischen Videographieforschung diskutiert. Anknüpfend an einen in dem JDM erschienenen Beitrag (Asbrand et al. 2020) schlagen wir dann vor, mit der Dokumentarischen Methode *sowohl* die Orientierungen der relevanten Akteurinnen und Akteure in Kitas *als auch* die Dynamik der Interaktion zwischen diesen Akteurinnen und Akteuren zu untersuchen. Anhand empirischer Beispiele, die aus umfangreichen Videoaufzeichnungen des Alltags in zwei Kindertagesstätten stammen, wird gezeigt, wie sich die rekonstruierten Orientierungen einerseits und die Interaktionsdynamik des Turn-Taking andererseits zu verschiedenen Interaktionsmodi kombinieren, die sich in einem ersten Schritt sinngenetisch typisieren lassen. Wie zudem eine weitergehende, prozessanalytische Typenbildung zeigt, sind bestimmte sequenzielle Muster von Interaktionsmodi für spezifische pädagogische Prozesse bedeutsam.

Wenn Forscher\*innen pädagogische Interaktionen<sup>1</sup> auf Video aufzeichnen, werden sie durch eine doppelte Komplexität herausgefordert: Erstens sind pädagogische Interaktionen mehrdeutig und involvieren Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Rollen und Habitus. Zweitens liefern Videographien multimodale Daten, die die Sequenzialität und Simultaneität dieser Interaktionen widerspiegeln. Gerade diese Komplexität zwingt die Forscher\*innen dazu, ihre methodischen und theoretischen Entscheidungen so zu treffen, dass sie ihr gerecht werden und sie zugleich handhabbar machen.

In diesem Beitrag stellen wir eine Forschungsstrategie zur Diskussion, die auf der Methodologie und grundlegenden theoretischen Konzepten der Dokumentarischen Methode basiert. Unsere Forschungsstrategie erlaubt es, der doppelten Komplexität Rechnung zu tragen, indem sie sich auf zwei Elemente der pädagogischen Interaktion konzentriert: die Orientierungen der Interaktionspartner\*innen und die Art und Weise der Interaktionsdynamik, d. h. die Modi, in denen sich die Interaktionen entfalten. In dem der Dokumentarischen Methode eigenen dreistufigen Interpretationsprozess werden die Orientierungen und die Modi der Interaktion auf einer fallbezogenen Ebene rekonstruiert und anschließend fallübergreifende Muster identifiziert, die dann zur Typenbildung herangezogen werden. Der Beitrag diskutiert diese Interpretationsschritte sowie die daraus gewonnenen Einsichten in die pädagogische Interaktion vor dem Hintergrund einer Untersuchung in Kindertagesstätten.

Nach einem knappen Überblick über die videographiebasierte qualitative Forschung zu Kindertagesstätten (Abschnitt 1) werden wesentliche Revisionen diskutiert, die vorgenommen wurden, um die Dokumentarische Methode für die Interpretation von Videographien anzupassen (Abschnitt 2). Um die Dynamik der Interaktion zu berücksichtigen, schlagen wir dann vor, Elemente der Konversationsanalyse in die Dokumentarische Methode zu integrieren (Abschnitt 3). Die praktischen Schritte der Interpretation von Videographien werden anhand von Daten, die in zwei Kindertagesstätten aufgenommen wurden, erarbeitet (Abschnitt 4). Als Ergebnis unserer Forschung haben wir zunächst Typen konstruiert, die Interaktionsmodi identifizieren, und dann untersucht, wie diese Interaktionsmodi aufeinander folgen (Abschnitt 5). Wie sich zeigen wird, strukturieren spezifische sequenzielle Muster dieser Interaktionsmodi verschiedene pädagogische Prozesse (Abschnitt 6).<sup>2</sup>

---

1 Wir gebrauchen hier den Begriff „pädagogisch“ als einen Oberbegriff, der unterschiedliche pädagogische Grundprozesse, wie etwa Erziehen und Lehren, umfasst.

2 Für wertvolle Hinweise zu früheren Fassungen dieses Beitrags möchten wir uns bei Bettina Fritzsche, Wivian Weller, Juliane Engel, Monika Wagner-Willi, Frauke Gerstenberg und Nazlı Somel bedanken.

# 1 Videographiebasierte Forschung zu Kindertagesstätten

In den vergangenen Jahren hat die Forschung über Kindertagesstätten, sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Bereich, zunehmend von der Videographie Gebrauch gemacht. Tatsächlich sind pädagogische Interaktionen im Allgemeinen so komplex, dass sie in der Regel nur auf der Grundlage von Videographien, oder zumindest gestützt auf diese, erforscht werden können. Allerdings gibt es viele verschiedene und teilweise diskrepante Ansätze, Videographien über pädagogische Interaktionen im Kindergarten zu erstellen und zu interpretieren. Die folgenden Ausführungen zum Stand der Forschung erheben nicht den Anspruch, einen erschöpfenden Überblick zu geben. Stattdessen möchten wir einige Ausgangspunkte nennen, vor deren Hintergrund sich unser eigener Forschungsansatz pointiert verdeutlichen lässt.

Zunächst einmal gibt es einen Strang der Forschung, der die *individuelle „Äußerung“* („*utterance*“) als Analyseeinheit zur Grundlage hat (Kovalainen & Kumpulainen 2005; Papandreou & Yiallourou 2020). Eine solche Fokussierung auf einzelne Akteurinnen und Akteure und ihre Interaktionsbeiträge (wie sie im Sprechakt-Ansatz am deutlichsten wird) wurde bereits von Mehan (1979, S. 64) kritisiert, der in seiner Untersuchung zur Interaktion im Klassenzimmer argumentierte, dass die Interaktion selbst der Ausgangspunkt der Analyse sein müsse, weil jede einzelne Äußerung ihre soziale Bedeutung durch ihren sequenziellen Kontext, d. h. durch vorherige und nachfolgende Äußerungen, erhalte.

Die Verwendung des Begriffs „Äußerung“ verweist auf ein weiteres Problem der videobasierten Forschung in Kindertagesstätten: Interaktion wird oft auf das *Verbale* reduziert (zum Beispiel bei Askeland & Maager 2010, Bae 2009 und Bautista et al. 2018). Im Gegensatz dazu hat die Ethnographie, ebenso wie die Konversationsanalyse seit den Arbeiten von Charles Goodwin (vgl. Mondada 2016; Jewitt et al. 2016, S. 88-90), schon immer das Nonverbale und Visuelle einbezogen. Konversationsanalytisch inspirierte Studien zur pädagogischen Interaktion in Kindertagesstätten fokussieren jedoch nach wie vor das sprachliche Handeln – wie z. B. das Problemlösen im Zuge des gemeinsamen Lesens eines Buches (vgl. Gosen et al. 2015) oder des Sprachenlernens (vgl. King & Dockrell 2016) –, so dass nonverbale Interaktionskomponenten hier nur insoweit berücksichtigt werden, als sie die verbale Kommunikation ergänzen.

Während Konversationsanalysen in der Regel an bestimmten, vorher festgelegten Themen interessiert sind, auf die sie ihre videographische Datenerhebung fokussieren können, tendieren Ethnographien der Kindertagesstätte zu einer eher umfassenden Analyse der pädagogischen Interaktion (vgl. Ritchie 2020). Dabei ist die pädagogische Ethnographie grundsätzlich in der „teilnehmenden Beobachtung lokaler Praktiken“ (Bollig et al. 2015, S. 9) verwurzelt,

die dazu dient, die „situative performative Logik zu erklären, die die Akteure ebenso produzieren wie sie ihr unterworfen sind“ (ebd., S. 13). Allerdings ist die Videographie für ethnografische Studien eher ein *unterstützendes Mittel* in einem multimethodischen Datenerhebungsansatz (vgl. Ritchie 2020). Zum Beispiel schlug Flewitt (2006) aufgrund ihrer Forschungserfahrung vor, eine Reihe von Methoden zu verwenden (ausführliche Beobachtungen, Feldnotizen, Interviews, ein Feldtagebuch und Dokumente). Unter diesen stellt die Videographie, die „die multimodale Dynamik der Interaktion im Klassenzimmer offenbart“ (ebd., S. 29), nur ein Mittel für Ethnographien dar, wenn auch ein wichtiges.

Die Dokumentarische Methode weist wichtige Gemeinsamkeiten mit der Ethnographie auf (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2013): Sie verwendet ebenfalls unterschiedliche Methoden der Datenerhebung, ist an der Herausarbeitung der „performativen Struktur“ (Bohnsack 2018, S. 200) von Praktiken interessiert und versteht Forschung als empirisches und theoretisches Unterfangen. Die Dokumentarische Methode hat jedoch ein spezifisches Theorieverständnis in dem Sinne, dass die empirische Untersuchung dazu dient, eine *gegenstandsbezogene* Theorie zu entwickeln, während eine *Grundlagentheorie* die empirische Forschung vorstrukturiert, ohne deren empirische Ergebnisse vorwegzunehmen. Zudem basiert die Dokumentarische Methode auf klar ausgearbeiteten Interpretationsschritten, die dann an die jeweiligen Daten angepasst werden müssen. Pädagogische Interaktionen stellen für die Dokumentarische Methode jedoch einen recht neuen Gegenstand dar, der, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird, die Methodik und Grundlagentheorie dieses Ansatzes nicht nur herausfordert, sondern auch zu Innovationen anregt.

## 2 Die Dokumentarische Methode und Videographie

Basierend auf den Arbeiten von Karl Mannheim (1964, 1980) und weiterentwickelt von Ralf Bohnsack (2014), konzentriert sich die Dokumentarische Methode prinzipiell auf die Analyse des habituierten Modus Operandi von Praktiken, also der Orientierungsrahmen, innerhalb derer Menschen Themen angehen und Probleme lösen. Solche handlungsleitenden Orientierungen werden als (Aspekt des) „Habitus“ (Bourdieu 1993) der Handelnden verstanden. In diesem Sinne sind die Orientierungen überwiegend kollektiver Natur und wurden daher zunächst mittels der Analyse von Gruppendiskussionen rekonstruiert (vgl. Bohnsack 1989). Gemeinsame Orientierungen basieren auf dem, was Mannheim (1980, S. 296) als „konjunktives Wissen“ bezeichnet, also ein „stillschweigendes“ Wissen (Polanyi 1966), das Menschen innerhalb eines homologen Erfahrungshintergrundes, sei dieser etwa alters-, generations- oder geschlechtsspezifisch, teilen.

Die ersten Untersuchungen zur pädagogischen Interaktion, die auf der dokumentarischen Interpretation videographischer Daten beruhten, konzentrierten sich auf die Adressat\*innen der Kindertagesstätte und Schule, also auf die Kinder, deren Peergroups Nentwig-Gesemann (2002) und Wagner-Willi (2004, S. 54) als „konjunktive Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 220) betrachten. Diese Kinder, die einen Erfahrungshintergrund und die damit verbundenen Orientierungen teilen, verstehen sich untereinander – etwa beim Spielen (vgl. auch Nentwig-Gesemann & Klar 2002) – im Modus des Selbstverständlichen. Sobald Menschen jedoch mit Personen interagieren, deren Erfahrungshintergrund sie nicht teilen (z. B. in der Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen), kommt – Wagner-Willi zufolge – eine eher abstrakte Art von Wissen ins Spiel, die Mannheim (1980, S. 296) „kommunikativ“ nennt. Das kommunikative Wissen ist von den Erfahrungen, die mit den verwendeten Begriffen verbunden sind, abstrahiert und spiegelt die Dinge, auf die sie sich beziehen, nur in ihrer allgemeinen Funktion wider. Im Gegensatz zu den Peergroups von Schüler\*innen versteht Wagner-Willi (2004, S. 54) daher den Schulunterricht als eine Angelegenheit von „kommunikativen Beziehungen“.

Nach diesen ersten Untersuchungen haben sich in den letzten Jahren (mindestens) drei Ansätze etabliert, in denen die Dokumentarische Methode für die Videointerpretation von pädagogischen Interaktionen in Schule und Kindertagesstätte methodisch und grundlagentheoretisch überarbeitet worden ist.

In einem ersten Ansatz ist es wiederum Wagner-Willi, die zusammen mit Sturm die Dichotomisierung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen aufweicht, aufgrund derer zuvor davon ausgegangen worden war, dass die Interaktion zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft im Wesentlichen eine Angelegenheit des kommunikativen Wissens sei. Auf der Grundlage ihrer empirischen Analysen konzidieren Wagner-Willi und Sturm (2012), dass sich trotz der unterschiedlichen Hintergründe von Schüler\*innen und Lehrer\*innen ein „Unterrichtsmilieu“ (d. h. ein spezifischer konjunktiver Erfahrungsraum in der Schule) in den Unterrichtsinteraktionen entwickeln kann, das die Unterschiede des Erfahrungshintergrunds (insbesondere zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen) transzendiert.

Ein zweiter Ansatz hinterfragt jedoch, ob sich aus der Interaktion im Klassenzimmer ein „Unterrichtsmilieu“ und damit eine selbstverständliche Verständigung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen ergeben könne. Wie Martens und Asbrand (2017, S. 83) anhand ihrer empirischen Untersuchungen argumentieren, ist es gerade die „Differenz zwischen Lehrer- und Schülerhabitus“ (Hervorhebung im Original), die für den Unterricht im Klassenzimmer charakteristisch ist. Diese Differenz solle als Grundlage für eine komplementäre Beziehung begriffen werden. Eine solche „Rahmenkomplementarität“ (ebd., S. 75) ermöglicht es den Akteurinnen und Akteuren, die Beiträge des

Anderen zur Interaktion zu „rekontextualisieren“ (ebd., S. 85). Rekontextualisieren bedeutet, die Interaktionsbeiträge der anderen Person (zum Beispiel die Erklärungen des\*der Lehrer\*in zu curricularen Inhalten) in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus zu übersetzen (siehe auch Asbrand & Martens 2018).<sup>3</sup>

Die „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 210), die auf der Ebene des kommunikativen Verstehens angesiedelt sind, sind allerdings von der „Reziprozität der Akte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138) zu unterscheiden, die – in einem dritten Ansatz – in Kindertageseinrichtungen untersucht wurde. Obwohl sie von der Differenz der Habitus von Erzieher\*innen und Kindern ausgehen, haben Nentwig-Gesemann und ihre Forschungsgruppe Situationen rekonstruiert, in denen es zu einer vorreflexiven, unmittelbaren Verständigung (ohne gegenseitige Rekontextualisierung) kommt. Hier machen Erzieher\*innen und Kinder nach und nach Erfahrungen im praktischen Umgang mit dem Orientierungsrahmen des Gegenübers, „so dass die Orientierungen dann (zumindest zeitweilig) komplementär sind und die Akteure wie selbstverständlich und einvernehmlich aneinander anschließen, sich verstehen und verständigen können“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 66). Diese Form des gegenseitigen Verstehens zeigt sich insbesondere in Situationen, die „funktional, d. h. von (organisationalem) Skriptwissen, gesteuert“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138) sind, wie es bei wiederkehrenden Situationen in pädagogischen Settings (Morgenkreis, Wickeln, Mittagessen) der Fall ist. Die Forscherinnen gehen davon aus, dass die „Reziprozität der Akte“ hier mit einer spezifischen „miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“ (ebd.) verbunden ist. Hier entsteht ein „Vertrauen in die Struktur von Interaktionen“, das auf deren „Regelmäßigkeit“ und „Reproduzierbarkeit“ beruht (ebd., S. 147).

Pädagogische Interaktionen sind demnach, so lässt sich eine grundlegende Einsicht aus den letzten beiden Ansätzen zusammenfassen, in der Regel nicht von „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack 2014, S. 63) geprägt, sondern von der *Differenz* der Orientierungen der beteiligten Interaktionspartner\*innen. Einerseits wird dann auf die *Komplementarität* dieser Orientierungen hingewiesen, die die Grundlage für „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 210) ist, die eine vertiefte Perspektivenreziprozität ermöglichen; wo es gleichwohl zu intuitivem, präreflexivem Verstehen kommt, entfaltet sich andererseits eine „Reziprozität der Akte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138). Die beiden Konzepte ermöglichen es also, pädagogische Interaktionen in der Verschränkung von kommunikativ-abstrakter und intuitiv-vorreflexiver Verständigung zu untersuchen.

---

3 Wie schon bei dem Ansatz zuvor ist auch dieser nicht auf diesen einen Aspekt, den wir hier hervorheben, begrenzt.

### 3 Zur Integration von Elementen der Konversationsanalyse in die Dokumentarische Methode

Um dieser Verschränkung von kommunikativ-abstrakter und intuitiv-vorreflexiver Verständigung gerecht zu werden und die Orientierungen der Interaktionsbeteiligten zu rekonstruieren sowie die Dynamik der Interaktion zu analysieren, folgen wir methodisch dem Ansatz, den Asbrand und Martens (2018) auf der Basis breiter Erfahrung in der Interpretation dokumentarischer Videographie entwickelt haben. Insbesondere haben sie das methodische Instrumentarium der Dokumentarischen Methode so erweitert, dass sowohl die unterschiedlichen als auch die gemeinsamen Orientierungen der Interaktionsteilnehmer\*innen sichtbar werden (siehe unten). Um jedoch die Dynamik der Interaktion selbst genauer herauszuarbeiten, haben wir dann – gemeinsam mit Asbrand und Martens – die Perspektive der Konversationsanalyse einbezogen, die nach „Turn Taking“-Prozessen fragt und es uns erlaubt zu untersuchen, wie einzelne Turns im Interaktionskontext zueinander in Beziehung stehen (vgl. Sacks et al. 1974). Basierend auf unseren empirischen Analysen haben wir mehrere Begriffe entwickelt, um diese Turns in ihrem sequenziellen Kontext zu charakterisieren (siehe dazu Abschnitt 4.2; ausführlich hierzu: Asbrand et al. 2020).

Mit der differenzierten Charakterisierung einzelner Turns können wir zudem an den Ansatz anknüpfen, den Nentwig-Gesemann und ihre Kolleg\*innen zur Untersuchung von verbalen und korporativen Akten entwickelt haben, die in der Interaktion aufeinander bezogen sind. Die verschiedenen Turns, die wir herausgearbeitet haben, bezeichnen letztlich ‚Akte‘ in ihrer interaktiven Involviertheit, d. h. in ihrer Beziehung zu vorangehenden und nachfolgenden ‚Akten‘. Aus diesem Grund bleibt unsere Analyse nicht bei den einzelnen Turns stehen, sondern fragt, wie diese Turns zu ausgeprägten Interaktionsmodi kombiniert werden und wie unterschiedliche Modi aufeinander folgen. Während der Begriff „Interaktionsmodus“ zunächst verwendet wurde, um die Qualität der Interaktion zu charakterisieren und die Professionalität von Erzieher\*innen normativ zu bestimmen (wie in Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014) oder um zu klären, ob es sich um eine konjunktive oder kommunikative Beziehung handelt (wie in Asbrand & Martens 2018), schlagen wir vor, die Interaktionsmodi recht detailliert zu rekonstruieren und zu typisieren (indem wir sowohl Orientierungen als auch Turns berücksichtigen).<sup>4</sup> Dies zielt letztlich darauf zu identifizieren, welche pädagogischen oder pädagogisch relevanten Prozesse (z. B.

---

4 Eine Typisierung von Interaktionsmodi nehmen auch Nentwig-Gesemann & Gerstenberg (2018) vor, womit sie sich tendenziell von einer normativ gerahmten, letztlich evaluativen Betrachtung der Interaktionen in Kindertagesstätten, wie sie noch bei Nentwig-Gesemann & Nicolai (2014) zu sehen ist, lösen.



Lehren, Erziehen oder Führen) mit ihnen verbunden sind (siehe die Abschnitte 5 und 6).

#### **4 Praktische Schritte der Dokumentarischen Interpretation von Videographien**

Bevor wir darlegen, wie wir die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode (formulierende und reflektierende Interpretation sowie Typenbildung; siehe Bohnsack 2014) auf unsere Analyse von Videographien anwenden und modifizieren, möchten wir einen kurzen Einblick in unser Datenmaterial geben. Anstatt bestimmte Ereignisse zu filmen (siehe z. B. Gosen et al. 2015; King & Dockrell 2016), haben wir, ähnlich wie Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014), den Kindergartenalltag von 3- bis 5-jährigen Kindern ausführlich videographiert, d. h. fast nonstop über ganze Vormittage. Im Vergleich zu den Nachmittagen, an denen oft freies Spiel stattfindet, sind die Vormittage und der Mittag besonders interessant, weil dann neben ‚halbstrukturierten‘ und ‚unstrukturierten‘ bzw. ‚offenen‘ Interaktionssituationen auch die täglichen, ritualisierten Interaktionen zu finden sind. Um deren wechselnde Abfolge im Wochenverlauf betrachten zu können, haben wir an verschiedenen Wochentagen aufgezeichnet. Im Sinne eines maximalen Kontrastes videographierten wir zwei Vormittage in einer dörflichen Kindertagesstätte in Sachsen und fünf aufeinander folgende Vormittage in einer Kindertagesstätte in Hamburg.<sup>5</sup>

In schulischen Klassenräumen ist es möglich, mit zwei einander gegenüberstehenden Stativkameras zu arbeiten, da die Schüler\*innen während des Unterrichts in der Regel an ihrem Platz sitzen bleiben (vgl. Asbrand & Martens 2018, S. 172). In den Kindertagesstätten waren wir jedoch mit Kindern konfrontiert, die häufig ihren Standort wechseln, und mit Räumen, die Kuschelecken, Spielbereiche und zweite Ebenen haben. Aus diesem Grund haben wir die Richtung unserer Stativkameras angepasst, sobald sich das Geschehen räumlich deutlich verschob. Gleichzeitig verwendeten wir eine Handkamera, die uns half, kurzfristig entstandene Szenen einzufangen. Erst nach der Aufnahme und anhand eines thematischen Verlaufs entschieden wir, welche Passagen des Videos eingehend analysiert werden sollten. Drei Aspekte leiteten uns bei unserer Entscheidung für zu interpretierende Passagen: Vergleichbarkeit (ähnliche Ereignisse in beiden Kitas), fokussierter Charakter der Szene (die Kinder und ihre Erzieher\*innen waren sehr engagiert in ihrer Interaktion) und

---

5 Vor Beginn des Videographierens wurde von allen Eltern und Erzieher\*innen eine Einverständniserklärung im Sinne des „informed consent“ eingeholt. Die Aufnahmen wurde von Morvarid Dehnavi, Susann Schmidt und Conrad Baumgart gemacht.

das theoretische Anliegen der Forscher\*innen (z. B. unser Interesse an pädagogischer Interaktion).<sup>6</sup>

Im ersten Schritt der Analyse der videographischen Daten, der formulierenden Interpretation, folgen wir Asbrand und Martens (2018) und Bohnsack (2014), indem wir nicht nur die Themen identifizieren, die in der transkribierten verbalen Interaktion angesprochen wurden, sondern auch eine ausführliche Darstellung der visuellen Daten vornehmen. Dies beinhaltet auf Basis des Videos eine detaillierte Beschreibung des Raumes, in dem die Interaktionen stattfinden, des Mobiliars und aller Utensilien, die von Personal und Kindern benutzt werden. Der Fokus liegt jedoch auf den Handlungen und Interaktionen der Erzieher\*innen und Kinder, soweit sie videographiert wurden. Dabei versuchen wir, unterhalb der Ebene der institutionalisierten Handlungen die Gesten und operativen Handlungen in ihrer Sequenzialität und Simultaneität zu beschreiben (vgl. Bohnsack 2014, S. 181). Zum Beispiel fassten wir eine Szene im Video nicht als „Tim gießt sich Tee ein“ zusammen, sondern schilderten dies als: „Tim beugt sich vor, nimmt mit der rechten Hand eine Tasse vom Tisch, nimmt sie in die linke Hand und greift dann nach der Teekanne, die er anhebt und anwinkelt, so dass der Tee in seine Tasse fließt.“ Eine solcherart detaillierte Darstellung hilft uns zu interpretieren, wie die Handlungen ausgeführt werden, wie die Handlungen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure miteinander verwoben sind, wie sie aufeinander folgen oder wie sie sich gleichzeitig entfalten. Wir haben Zeitcodes verwendet, um zu zeigen, wie die verbalen und nonverbalen Komponenten der Interaktion miteinander verbunden sind. All diese Elemente der formulierenden Interpretation sind eine wichtige Grundlage für die „multimodale Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 109).

Der zweite Schritt der Videographieanalyse, die reflektierende Interpretation, konzentrierte sich auf zwei Punkte: die *Rekonstruktion der Orientierungen* der Interaktionspartner\*innen (Erzieher\*innen und Kinder) sowie des *Modus Operandi der Interaktion* selbst. Erstere Aufgabe wurde mithilfe einer modifizierten Version der Interpretation von Gruppendiskussionen (vgl. Asbrand & Martens 2018) ausgeführt. Für die zweite Aufgabe haben wir, inspiriert von der Konversationsanalyse (vgl. Sacks et al. 1974), zwischen verschiedenen Arten von Turns unterschieden.

---

6 Obwohl wir nicht behaupten, dass dieses Vorgehen einer Ethnographie gleichzusetzen ist, erlaubt uns diese Videographie mit ihrer umfangreichen Feldforschung und die Tatsache, dass wir die zu analysierenden Passagen anschließend auf der Grundlage unserer fortschreitenden Interpretationsergebnisse ausgewählt haben (vgl. Glaser & Strauss 1969), eine schrittweise Fokussierung unserer Analyse. Anders als bei der teilnehmenden Beobachtung ist diese Fokussierung der Analyse jedoch reversibel (Dinkelaker 2018).

#### 4.1 Zur Rekonstruktion der Orientierungen der Interaktionspartner\*innen

Asbrand und Martens haben die Interpretation von Gruppendiskussionen (vgl. Przyborski 2004; Bohnsack 2014) an die Besonderheiten der pädagogischen Interaktion angepasst. Sowohl in Gruppendiskussionen als auch in der pädagogischen Interaktion wird eine neue Sequenz in der Regel mit einer expliziten oder stillschweigenden *Proposition* begonnen. Asbrand und Martens schreiben hierzu:

„Als Proposition wird eine sprachliche Äußerung oder eine nonverbale Aktion interpretiert, wenn darin ein propositionaler Orientierungsgehalt (...) zum Ausdruck kommt, der in der folgenden Interaktionseinheit ausgearbeitet, d. h. elaboriert (...) oder enacted (...) wird. Propositionen können in der Unterrichtsinteraktion ebenso wie in Gesprächen sprachliche Äußerungen sein, sie können aber auch nonverbal erfolgen oder von Artefakten ausgehen, an die propositionale Gehalte delegiert sind“ (2018, S. 345).

Das folgende Beispiel #1 wurde einer Interaktion entnommen, die mit einem überwiegend verbalen Austausch beginnt. Fröhlichmorgens stehen eine Erzieherin und 13 Kinder im Kreis (siehe Fotogramm 1).



Fotogramm 1: Morgenkreislied, 0:02 min.

Dann erhebt die Erzieherin (E1) ihre Stimme. Ihrer expliziten Frage unterliegen mehrere implizite Bedeutungen: Die Erzieherin legt zwar fest, dass ein

Morgenlied gesungen werden soll, überlässt aber die Entscheidung für ein bestimmtes Lied den Kindern. Die Erzieherin geht davon aus, dass die Kinder mehrere Morgenlieder kennen und ihre Einladung aufgreifen werden. Und schließlich werden alle eingeladen (oder verpflichtet) mitzusingen („wir“):<sup>7</sup>

E1	welches Morgenlied wollen wir singen,	#00:02-5#
K?	( )	
K8	└ wir können den Liedtext von halli hallo machen	
K9		└ja #00:05-4#
	halli hallo	
E1	<u>Du</u> das könn wir machen	#00:05-7#

*Beispiel #1: Passage “Morgenlied”, 00:00-00:05*

Diese kurze Sequenz wird von zahlreichen nonverbalen Gesten begleitet, von denen die folgende für unser Beispiel am wichtigsten ist: Ab 0:02 streckt K9 seinen linken Arm und K7 seinen rechten Arm weit nach oben, gefolgt von K6 und K8, die ebenfalls ihren linken bzw. rechten Arm weit nach oben strecken.

Hinsichtlich der (implizit bleibenden) Haltung von E1 zur Gestaltung der Beziehung zu den Kindern dokumentiert sich, dass sie sich an einer Asymmetrie orientiert (sie gibt die Stichworte/Impulse für die nächsten Aktivitäten, sie koordiniert die Beteiligung der Kinder), zugleich aber eher den Rahmen absteckt und nicht konkrete Inhalte vorgibt. Das Heben der Arme kann als „komplementäre Proposition“ (Asbrand & Martens 2018, S. 345) interpretiert werden, in der sich die stillschweigende Orientierung der Kinder (K9, K7, K6 und K8) dokumentiert. Sie erkennen die asymmetrische Rollenbeziehung an. Die Erzieherin ist diejenige, die das Lied und den Auswahlprozess anstoßen darf, und sie kennen erwartungsgemäß mindestens ein Morgenlied, das sie zu benennen bereit sind. Diese Aussage ist insofern komplementär, als diese Kinder die Orientierungen der Erzieherin (s. o.) nicht teilen, sondern sich ihnen anpassen, indem sie innerhalb ihrer eigenen Orientierungen handeln.

Wenn K8 dann vorschlägt, den Text von „Halli Hallo“ zu singen, elaboriert er diese komplementäre Proposition. Wie Asbrand und Martens (2018, S. 338, H. d. V.) schreiben, „formulieren und differenzieren in einer *Elaboration*“ jene „Akteure und Akteurinnen, die den zuvor proponierten Orientierungsrahmen teilen“, den „semantischen und dokumentarischen Gehalt der Proposition aus“.

Schließlich beendet die Erzieherin diese kurze Sequenz. Während in homogenen Gruppen Abschlüsse in der Regel auf eine gemeinsame Orientierung

---

7 Die Regeln der Transkription entsprechen den in der Dokumentarischen Methode üblichen (siehe Bohnsack 2014, S. 253f.).

hinweisen (vgl. Przyborski 2004, S. 74), basiert der vorliegende Abschluss nicht auf Gemeinsamkeiten der Orientierung. Asbrand und Martens (2018, S. 344) sprechen daher von einer „kommunikativen Konklusion“, die „die unterschiedlichen, komplementären Orientierungsrahmen (...) nicht integriert“, sondern die Interaktionssequenz zu einem „einvernehmlichen“ Ende bringt, das auf der „Akzeptanz institutionell gerahmter kommunikativer Normen und Regeln durch alle Beteiligten“ beruht. So fühlt sich die Erzieherin denn auch in der Lage und zuständig dafür, die Entscheidung über das Morgenlied abschließend zu treffen – eine Entscheidung, die die Kinder bereitwillig akzeptieren.

Wie schon in diesem Beispiel deutlich wird, zielt die Rekonstruktion der Orientierungen von Interaktionsbeteiligten weniger darauf, ihre Orientierungsrahmen bzw. Habitus als solche zu interpretieren – hierzu müsste man die Handlungen spezifischer Personen(gruppen) über verschiedene Situationen hinweg untersuchen. Vielmehr geht es darum, die in der jeweils im Fokus stehenden Interaktionssequenz virulenten Orientierungen der Interaktionsbeteiligten zu rekonstruieren.

#### *4.2 Zur Analyse der Interaktionsdynamiken in einzelnen Sequenzen*

Interaktionsdynamiken waren schon immer ein Untersuchungsgegenstand der Dokumentarischen Methode, insbesondere bei der Analyse von Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2014). Bei der Interpretation von Gruppendiskussionen geht es den Forscher\*innen jedoch in erster Linie (wenn auch nicht ausschließlich) um die Frage, ob der Diskussionsmodus inklusiv (statt exklusiv) ist, und damit darum, ob die Gruppe einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilt (vgl. Przyborski 2004). Die Dynamik von Interaktionen in institutionellen Settings im Allgemeinen und in asymmetrischen Rollenbeziehungen (wie der zwischen Erzieher\*innen und Kindern) im Besonderen geht jedoch weit über die Bestimmung ihres inklusiven oder exklusiven Charakters hinaus. Daher benötigen wir spezielle Analysewerkzeuge, die wir der Konversationsanalyse entlehnen.

Interaktionen weisen eine „Regelmäßigkeit“ („orderliness“) auf, die – mehr stillschweigend als explizit – von den Teilnehmer\*innen „geschätzt und genutzt“ (Schegloff & Sacks 1973, S. 290) wird und von den Forscher\*innen rekonstruiert werden kann. Allerdings unterscheidet sich das „turn taking“ (Sacks et al. 1974) in selbstläufigen Interaktionen von dem der Klassenrauminteraktion, wie sie etwa von Mehan (1979) analysiert wurde. In der Unterrichtsinteraktion scheint eine Struktur, in der zwei „Parsesequenzen“ („adjacency pairs“; Sacks et al. 1974, S. 716) „gekoppelt“ (Mehan 1979, S. 54) sind, besonders dominant zu sein: Die Lehrkraft initiiert durch eine Frage eine Antwort

der Schüler\*innen, die Schüler\*innen antworten und ihre Antwort wird von der Lehrkraft auf ihre Angemessenheit hin bewertet.

Die Interaktion in Kindertagesstätten (siehe auch Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014 und Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018) ist komplexer als diese „Initiation-Antwort-Bewertung“-Struktur (Mehan 1979, S. 64), die in den frühen 1970er-Jahren für bestimmte Unterrichtsformen im Klassenzimmer spezifisch war. Aus diesem Grund haben wir mehrere Arten von Turns, die wir in unserem empirischen Material entdeckt haben, unterschieden und näher definiert. Diese verschiedenen Turns beschränken sich nicht auf die verbale Interaktion, sondern schließen auch deren nonverbale Komponenten ein. Anhand von Beispiel #1 beschreiben wir einige dieser Turns:

- 1) Die Frage der Erzieherin („welches Morgenlied wollen wir singen,“) ist ein *selbstinitiiertes Turn*, insofern dieser Interaktionsbeitrag durch keine vorangegangenen Turns motiviert wurde.
- 2) Diese Frage ist zugleich ein *initiiender Turn*, der nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit für (bestimmte oder unbestimmte) Andere schafft, den Turn zu übernehmen (siehe auch den Begriff „Initiationsakt“ bei Mehan 1979, S. 52). Ein initiiender Turn ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Nichtübernahme des Turns durch den\*die so Angesprochene\*n problematisiert und als Abweichung vom erwarteten Verhalten sanktioniert werden kann.
- 3) Wenn ein\*e Interaktionspartner\*in durch einen vorangegangenen Interaktionsbeitrag – also durch einen initiiierenden Turn – verpflichtet wurde, den Turn zu übernehmen, und dem nachkommt, liegt ein *fremdinitiiertes Turn* vor. Dies ist bei dem Handheben der Kinder und der anschließenden Anregung von K8 der Fall.
- 4) Der Vorschlag von K8 („wir können den Liedtext von halli hallo machen“) ist zugleich ein geeignetes Beispiel für einen *konditionell relevanzierenden Turn*. Solche Turns treten auf, wenn in einem Interaktionsbeitrag die Möglichkeit gegeben wird, dass eine andere Person den Turn übernimmt, ohne dies tun zu müssen (vgl. Turner 1976, S. 237).
- 5) Sowohl der Beitrag von K9 als auch die Reaktion der Erzieherin sind also *konditionell relevanzierende Turns*. Solche Turns können nur auf konditionell relevanzierende Turns folgen.
- 6) Gleichzeitig sind der Beitrag von K9 und die Reaktion der Erzieherin *validierende Turns*, da sie den vorherigen Turn (von K8) positiv bestätigen. Solche validierenden Turns finden sich z. B. in Interaktionen im Klassenzimmer, wenn „die vom Schüler ausgeführte Handlung vom Lehrer bewertet wird“ (Mehan 1979, S. 64).
- 7) Während die validierenden Turns eine Bedeutung bestätigen, die bereits in den vorangegangenen Turns erzeugt wurde (E1 reagierte auf einen

Vorschlag, den sie selbst initiiert hatte), schreibt ein *retrograd relevanzierender Turn* einem vorangegangenen Turn eine neue Qualität zu, die von diesem noch nicht erzeugt, vorgeschlagen oder gar initiiert worden war. Diese Qualität und Bedeutung können positiv oder negativ sein. In Abschnitt 5 diskutieren wir ein Beispiel für solche retrograd relevanzierende Turns, welche für die pädagogische Interaktion sehr bedeutsam sind.

Wie aus Beispiel #1 ersichtlich ist, sind diese Charakterisierungen von Turns nicht diskret; das heißt, jeder Turn kann mehr als eine Qualität haben. Zum Beispiel ist die Frage der Erzieherin sowohl ein selbstinitiiertes als auch ein initiiertes Turn, ihre kommunikative Konklusion ist sowohl ein konditionell relevanzierter als auch ein validierender Turn. All diese Charakterisierungen von Turns beruhen auf einer „sequenziellen Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens 2018, S. 200; siehe auch Asbrand et al. 2020). Dies impliziert, dass kein Turn für sich alleine eine Qualität erhält. Erst durch den vorangegangenen und nachfolgenden Interaktionsbeitrag erhält der Turn seine Bedeutung (vgl. Sacks et al. 1974; Mehan 1979, S. 64).

## **5 Typenbildung zu den Interaktionsmodi als sequenzübergreifende Muster**

Während die Interaktionsdynamiken und die Orientierungen der Interaktionspartner\*innen im Rahmen der reflektierenden Interpretation anhand spezifischer Fälle (also einzelner Interaktionssequenzen) rekonstruiert werden, haben wir im nächsten Schritt diese Interaktionssequenzen miteinander *verglichen*, sequenzübergreifende Muster im Datenmaterial identifiziert und daraus Typen konstruiert. Dabei entdeckten wir, dass sich die Orientierungen der Interaktionspartner\*innen und die Interaktionsdynamiken der Turns zu *typischen Interaktionsmodi* verbinden. Mit typisch meinen wir, dass jede Kombination von Turns und Orientierungen in mehreren Interaktionssequenzen zu finden ist. Darüber hinaus haben wir entdeckt, dass diese Interaktionsmodi aufeinander folgen, d. h. eine Sequenz wird in der Regel nicht nur durch einen einzigen Interaktionsmodus strukturiert, sondern durch zwei oder mehr aufeinander folgende Modi. Die Identifizierung dieser Interaktionsmodi und ihrer Abfolge ist u. E. ein wichtiges Mittel, um verschiedene Arten pädagogischer Interaktion zu durchleuchten.

Anhand des Beispiels #2 werden wir solche Interaktionsmodi und ihre Abfolgen veranschaulichen. Darüber hinaus gibt uns dieses Beispiel die Möglichkeit, den retrograd relevanzierenden Turn (siehe Abschnitt 4) empirisch aufzuzeigen. In diesem Teil des Videos stehen die Kinder in einer Schlange für ein

Getränk, bevor das Mittagessen beginnt.<sup>8</sup> Als zweites Kind ist K2 an der Reihe, seinen Becher mit Wasser oder Tee zu füllen, die in Krügen auf einem kleinen Tisch stehen. Die Erzieherin (E) unterstützt ihn dabei. K2 nimmt die Tasse und stellt sie auf seinen Kopf, während er sich nach links dreht, um die Reihe zu verlassen. Die Tasse kippt zur Seite und ihr Inhalt wird verschüttet (00:30). Die Flüssigkeit trifft die Beine der Erzieherin, die rechts vom Tisch sitzt und sich gerade mit K4 beschäftigt (siehe Fotogramm 2).



Fotogramm 2: Sequenz Teeschlange, 0:30 min.

In diesem Moment beginnt das folgende Gespräch:

E	(Halt jetzt darin) (1) K4 stell dich bitte an Hee, (1) Puh.	#00:28-00:32#
K2	Ich wollt den Becher bloß auf den Kopf setzen damit ( )	#00:33-00:34#
E	Macht man das?	#00:35-00:36#
Gruppe	<u>Nein</u>	#00:37-00:40#

8 Den Vorlauf der hier von uns untersuchten Interaktionssequenz haben wir in Asbrand et al. 2020 rekonstruiert.



E	Was ist denn da passiert, weil du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?	
K3	<u>Runtergefallen</u>	#00:41-00:45#
E	<u>Genau</u> (1) und ich hab <u>gar keine</u> Wechselhose mit (2) <u>Oh ohhh</u>	
K3	Oh oh,	#00:46-00:48#
K4	Oh Oh,	
E	Deswegen machen wir sowas auch nicht;	#00:49-00:51#
K?	( )	
K?	└ Oh Oh	#00:51-00:52#
K?	└ Oh Oh	

*Beispiel #2: Passage ‚Teeschlange‘, 00:28-00:56*

Dieser verbale Aspekt der Interaktion wird durch die folgenden nonverbalen Handlungen, die bei 00:31 starten, komplettiert:

K2 stellt die Tasse ab, führt seine rechte Hand zu seinen Haaren und zieht sein linkes Bein hoch, das er mit der linken Hand ergreift. Als E zu sprechen beginnt, senkt K2 den Kopf und steckt die Hände in die Hosentaschen. Die Erzieherin hat (ab 0:34) Wischtücher ausgerollt, schaut K2 dabei an (diesen Blick hält sie) und wischt dann die verschüttete Flüssigkeit auf. Noch bevor sie mit dem Aufwischen beginnt, zeigt K3 nach unten auf die verschüttete Flüssigkeit (0:41). K2 nimmt nun den gefüllten Becher in die Hand und macht sich auf den Weg zu seinem Platz, wobei er den Becher zum Mund führt. E streckt ihre rechte Hand in seine Richtung und schaut ihm nach.

Das Abstellen der Tasse auf dem Kopf, wie es K2 tut, kann als stillschweigende und nonverbale Proposition interpretiert werden, die einen spielerischen und spontanen Umgang mit der Aufgabe (sich vor dem Mittagessen mit Getränken zu bedienen) indiziert. Auf diesen selbstinitiierten Turn folgt dann die erste Reaktion der Erzieherin („Hee, (1) Puh.“), die dem Handeln von K2 eine neue Bedeutung gibt (retrograd relevanzierender Turn): Es wird deutlich, dass K2 die Erwartungen von E gebrochen hat (welche bislang allerdings noch nicht klar sind). Was bisher eine auf das Spielen ausgerichtete Handlung war, wird nun als Bruch mit den Erwartungen neu relevanziiert. Außerdem wird der Turn von E von K2 als konditionell relevanzierender Turn wahrgenommen: Er reagiert sofort auf den Ausruf der Erzieherin in einem konditionell relevanziierten Turn und gibt eine Erklärung für sein Handeln („Ich wollte den Becher bloß ...“). Dann setzt die Erzieherin ihren retrograd relevanziierten Turn fort und expliziert die Fragwürdigkeit von K2s Handeln. Ihre Frage, die sowohl an K2

als auch an die Kindergruppe gerichtet ist (initiierender Turn), wird von Letzterer mit einem lauten „Nein“ beantwortet (fremdinitiiertes Turn).

In dem Interaktionsbeitrag der Erzieherin (selbst eine komplementäre Proposition zu K2s Proposition) deuten sich mindestens zwei Orientierungen an: Erstens beschwert sich E über das Verhalten von K2 in einer Art und Weise, die deutlich macht, dass sie dafür zuständig ist, die Regeln für alle zu setzen und deren Einhaltung einzufordern („Macht man das?“ – das „man“ bezieht sich auf alle), und die Kinder zu diesem Zweck einbinden kann (indem sie deren Missbilligung von K2s Verhalten hervorruft). Zweitens ist das Handeln von K2 nach Ansicht von E in einem noch unbestimmten Sinne ein Verstoß gegen die Regeln des richtigen Handelns beim Tragen von Getränken. Die Kinder, die kollektiv antworten, orientieren sich daran, erwartungsgemäß zu handeln – sowohl im Sinne der unmittelbaren Aufforderung durch die Erzieherin als auch in Bezug auf das Tragen einer Tasse Tee.<sup>9</sup>

Hinsichtlich der Typisierung der Interaktion ist diese Sequenz durch einen Interaktionsmodus strukturiert, den wir als *komplementär-konfrontativ* charakterisieren. Komplementär in dem Sinne, dass K2 seine Rolle als Kita-Kind wahrnimmt, welches, wenn auch auf seine eigentümliche Art, das tut, was von ihm erwartet wird (Tee zum Mittagstisch bringen), während E, nach ihrem unmittelbaren Ausruf, ihre Rolle als Erzieherin wahrnimmt, die nicht nur auf K2s Handlungen reagiert, sondern dies als Chance nutzt, alle an die Regeln zu erinnern. Die Interaktion ist konfrontativ, da K2s Orientierung, die Tasse auf spielerische und spontane Weise an den Tisch zu bringen, mit der Orientierung von E (dass dies gegen die Regeln verstößt) kontrastiert und dieser Kontrast von E in einem retrograd relevanzierendem Turn expliziert wird. Dieser *konfrontative* Aspekt der Interaktion beruht nicht auf den jeweiligen Motiven der Akteurinnen und Akteure (über die die Forscher\*innen nur spekulieren können), sondern ist eine Sache der Interaktion selbst. Während aber eine rein konfrontative Interaktion implizieren würde, dass zwei Personen auf gleicher Augenhöhe miteinander streiten oder kämpfen, ist ein *komplementär-konfrontativer* Interaktionsmodus – wie wir in zahlreichen Sequenzen unseres Videomaterials feststellen konnten – in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass der Kontrast nur von der Erzieherin expliziert wird, die innerhalb der asymmetrischen Beziehung vom Kind verlangt, ihren Erwartungen zu entsprechen.

Die Sequenz geht dann in einen *komplementär-konformen* Interaktionsmodus über. Als K2 aufgrund des Ausrufs der Erzieherin seine Motive expliziert,

---

9 Um die Orientierungen der Erzieherin wie auch der Kinder präzise herauszuarbeiten, reicht allerdings die Analyse einer einzelnen Interaktionssequenz nicht aus. Vielmehr bedarf es der Zusammenschau unterschiedlicher Interaktionssequenzen, an denen sie beteiligt sind, um zu rekonstruieren, ob und wie sich die in dieser Sequenz andeutenden Orientierungen auch dort reproduzieren.

ebnet er nach der Konfrontation den Weg zur Konformität (die ohnehin von E vorangetrieben wird). Dies wird noch dadurch verstärkt, dass K2 seine Tasse abstellt und sie dann in Bauchhöhe trägt. E ist dann auch mehr damit beschäftigt, die Flüssigkeit wegzuwischen und ihre Position zu rechtfertigen, als die Konfrontation fortzusetzen. Auf der anderen Seite verlassen aber weder K2 noch E ihr asymmetrisches Rollenverhältnis. Indem er seine Beweggründe erklärt und die Tasse abstellt, gehorcht K2 den Erwartungen der Erzieherin. Diese spielt weiterhin ihre Rolle, indem sie allen Kindern erklärt, warum man sich nicht wie K2 verhalten sollte.

## 6 Pädagogische Prozesse als (sequenzielle) Muster von Interaktionsmodi

Die Identifizierung von Interaktionsmodi ist eine Form der „sinngenetischen Typenbildung“, bei der das „generative Muster“ (Bohnsack 2013, S. 248) von Orientierungen und Interaktionen identifiziert und als Interaktionsmodus formuliert wird. Wenn wir sequenzielle Muster von Interaktionsmodi rekonstruieren und typisieren (z. B. ein auf einen komplementär-konfrontativen Modus folgenden komplementär-konformen Modus), geht dies aber über die sinngenetische Typenbildung hinaus, weil es auf dieser Ebene nicht um die allgemeine Existenz von Interaktionsmodi geht, sondern um ihre spezifische zeitliche Relation, also um ihre Prozesshaftigkeit (vgl. Rosenberg 2012). Jedes sequenzielle Muster von Interaktionsmodi wird dann als ein relationaler Prozess-typ (vgl. Nohl 2020a) formuliert.

In der Untersuchung der pädagogischen Interaktion dient die Identifizierung sequenzieller Muster von Interaktionsmodi als relationale Prozesstypen dazu, eine empirisch fundierte Theorie über verschiedene pädagogische Prozesse zu entwickeln. Das Muster „komplementär-konfrontativer wird zu komplementär-konformem Interaktionsmodus“ ist charakteristisch für das, was wir als *reaktive Erziehung* bezeichnen wollen, ein Muster, das wir in unserem Material sehr häufig gefunden haben. Im Verlauf der reaktiven Erziehung erhält ein selbstinitiiertes Turn des Kindes in einem retrograd relevantierenden Turn durch die Erzieherin eine neue, kontrastierende Bedeutung, gefolgt von einem initiierenden Turn der Erzieherin und einem anschließenden fremdinitiierten Turn des Kindes. Diese Abfolge von Interaktionsmodi wäre als relationaler Prozesstyp nicht identifizierbar, würden die Orientierungen der Interaktionspartner\*innen nicht in die Analyse einbezogen. Diese Sequenz dient dazu, den Kindern eine Orientierung (in diesem Fall: keine Tasse Tee auf dem Kopf zu tragen) nachhaltig zuzumuten.

Andere Muster lassen sich erkennen, wenn man die zweite Hälfte von Beispiel #2 interpretiert. Hier entfaltet sich im Anschluss an die reaktive Erziehung ein kurzer Lehrprozess, auf den dann proaktive Erziehung folgt. Die

Lehre beginnt mit einer Pseudofrage der Erzieherin („Was ist denn da passiert,“), die als initiiender Turn die Antwort von K3 provoziert („Runtergefallen“, fremdinitiiertes Turn), die anschließend von der Erzieherin bewertet wird („Genau“; validierender Turn).<sup>10</sup> Diese Interaktion ist wiederum durch die Komplementarität der Orientierungen strukturiert, die sich offensichtlich nicht nur auf die Beziehung zwischen der Erzieherin und K2, sondern auch auf andere Kinder (wie K3) bezieht. Sie ist weiterhin gekennzeichnet durch die komplementäre Formulierung einer Sachaussage („wenn du deine Tasse Tee auf den Kopf stellst, kann sie herunterfallen“), gekleidet in eine Pseudo-Frage-Antwort-Kombination. Diese erste „Paarsequenz“ (Sacks et al. 1974) wird durch einen *komplementär-pseudo-erkundenden Interaktionsmodus* strukturiert, der mit der zweiten Paarsequenz (den fremdinitiierten und validierenden Turns) in einen *komplementär-evaluativen Interaktionsmodus* übergeht. Dieses sequenzielle Muster des komplementär-pseudo-erkundenden Interaktionsmodus, der in einen komplementär-evaluativen Interaktionsmodus übergeht, charakterisiert diese spezifische Form des Lehrens als einen relationalen Prozessstyp. Es ist wichtig zu beachten, dass dieser relationale Prozessstyp nicht nur dazu dient, zu überprüfen, ob K2 und die anderen Kinder das Problem verstanden haben. Wenn K3, initiiert durch die Erzieherin, ihren Teil der Pseudofrage formuliert, sorgt dies zudem dafür, dass alle Kinder die gleichen Informationen zu diesem Thema erhalten können. Das heißt, dieses sequenzielle Muster von Interaktionsmodi kontrolliert nicht nur, sondern vermittelt auch das jeweilige Wissen.

Mit dem Lehrprozess werden Informationen etabliert, die die Erzieherin dann nutzt, um auf weitere Konsequenzen von K2s Verhalten hinzuweisen: Mangels Ersatzhose kann sie den entstandenen Schaden nicht beheben, was von ihr und dann von den Kindern mit einem Ausruf des Bedauerns („oh ohhh“) kommentiert wird. (Das „oh ohhh“ der Erzieherin ist ein konditionell relevanzierender Turn, der den Ausruf der Kinder auslöst.) Während die anfängliche komplementäre Proposition von E (siehe Abschnitt 5) nicht eindeutig war und nur andeutete, dass sie sich durch das Verhalten von K2 beeinträchtigt fühlt, gibt uns diese Elaboration der komplementären Proposition einen weiteren Einblick in die Handlungsorientierung der Erzieherin: Man sollte nicht so handeln, dass man anderen einen nicht wieder gutzumachenden Schaden zufügt. Man sollte solche Folgen zudem antizipieren. Mit ihrer Zwischenkonklusion („Deswegen machen wir sowas auch nicht“) wird diese Orientierung so-

---

10 Dieser Lehrprozess folgt dem von Mehan (1979) entdeckten Initiations-Antwort-Bewertungs-Muster. Durch die Rekonstruktion der Orientierungen, die dieses Muster strukturieren (d. h. durch die Identifizierung des zugrunde liegenden Interaktionsmodus), wollen wir über die formalen Muster des Unterrichts hinausgehen.

wohl K2 als auch den anderen Kindern zugemutet, welche dann mit ihrem Ausruf den Anspruch erheben, der Erzieherin zuzustimmen. Hinsichtlich der Interaktionsmodi ist dieser Teil der Sequenz zunächst durch einen *komplementär-appellativen Interaktionsmodus* gekennzeichnet, in dem die Erzieherin, wenn auch stillschweigend, von den Kindern verlangt, die möglichen negativen Folgen ihres Handelns für andere zu antizipieren. Dann, mit dem Ausruf der Kinder, der den Appell der Erzieherin kommentiert, wird in einen *komplementär-konformen Interaktionsmodus* gewechselt. Dieses sequenzielle Muster eines komplementär-appellativen und dann eines komplementär-konformen Interaktionsmodus ist typisch für *proaktive Erziehung*.

Obwohl die Konzepte der proaktiven und reaktiven Erziehung hier als empirisch gegründete Kategorien (im Sinne von Glaser & Strauss 1969) entwickelt wurden, wäre dies nicht möglich gewesen ohne einen grundlagentheoretischen Begriff von Erziehung im Allgemeinen, die wir als nachhaltige Zumutung von Orientierungen (d. h. von Handlungsweisen, die habituiert werden sollen) durch die Erzieher\*innen bei den zu Erziehenden definieren (vgl. Nohl 2020b). Dieses Konzept ist klar abgegrenzt vom Lehren, das wir theoretisch als Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten an andere definieren. Wir gehen davon aus, dass das sequenzielle Muster, das wir (oben) als Lehren identifiziert haben, nur eine von verschiedenen empirisch begründeten Kategorien des Lehrens ist, die wir in Zukunft zu entwickeln hoffen (siehe dazu auch Dehnavi & Nohl 2022).

Wenn wir uns schließlich wieder dem Beispiel #1 zuwenden, so entdecken wir noch ein weiteres sequenzielles Muster von Interaktionsmodi, das auf das hinweist, was wir als *prozedurale Führung* bezeichnen wollen. Führung entfaltet sich – per definitionem – in jenen „kritischen Momenten“, die durch „kontingente Handlungsoptionen“ gekennzeichnet sind und auf diese Weise die Akteurinnen und Akteure irritieren (Muster et al. 2020, S. 295). Die Situation, in der alle Kinder und ihre Erzieherin im Morgenkreis stehen, ist ein solcher Moment, in dem die Erzieherin dann einen „Führungsanspruch“ erhebt, für den „Einflussmittel“ – vor allem ihr asymmetrisches Verhältnis zu den Kindern – „mobilisiert werden“ (ebd., S. 294). Indem die Kinder anschließend auf die Frage der Erzieherin antworten und ein Lied vorschlagen, das gesungen werden soll, „folgen“ sie „diesem Führungsanspruch“ (ebd.). Ein genauere Blick auf das sequenzielle Muster der Interaktionsmodi ermöglicht es jedoch, die spezifische Form der prozeduralen Führung zu identifizieren.

Die Interaktionsdynamik dieses Teils von Beispiel #1 scheint – auf den ersten Blick – eine ähnliche Struktur wie das Lehren zu haben: Auf einen selbstinitiierten und initiiierenden Turn folgen ein fremdinitiiertes Turn und dann validierende Turns. Allerdings sind die Orientierungen, die diesen Turns zugrunde liegen, ganz andere. Zunächst einmal bestehen die Turns aus einer Kombination von echter (und nicht Pseudo-) Frage und Antwort. Die Art und Weise, wie die Frage von E1 gestellt wird, zeigt, dass es für sie und die Kinder

selbstverständlich ist, ein „Morgenlied“ zu singen und mehr als ein solches Lied zu kennen. Der letztgenannte Punkt verursacht die Unsicherheit, die die Möglichkeit und das Bedürfnis nach Führung schafft. Die Erzieherin übernimmt jedoch nicht die Führung, indem sie diese explizit für sich beansprucht und sich für ein Lied entscheidet. Vielmehr inszeniert sie ihren Führungsanspruch performativ, indem sie einfach nach Vorschlägen fragt. Dies und die darauf folgenden Vorschläge der Kinder stellen einen *komplementär-erkundenden Interaktionsmodus* dar. Der Führungsprozess wird jedoch erst durch den nachfolgenden Interaktionsmodus vervollständigt: Der Vorschlag von K8 („Halli Hallo“) wird von K9 und der Erzieherin bewertet und von Letzterer in eine Entscheidung umgesetzt. Dieser *komplementär-entscheidende Interaktionsmodus*, der auf einen komplementär-erkundenden Interaktionsmodus folgt, konstituiert die spezifische Form der *prozeduralen* Führung (siehe hierzu auch Amling et al. 2022).

## 7 Ausblick

Der doppelten Komplexität, die bei der Videographie pädagogischer Interaktionen zutage tritt, lässt sich in zwei Foci Rechnung getragen:<sup>11</sup> Die Dynamiken der Interaktion *und* die Orientierungen der Beteiligten werden in einem dreistufigen Interpretationsprozess, wie er für die Dokumentarische Methode charakteristisch ist (formulierende und reflektierende Interpretation sowie Typisierung), rekonstruiert. Die vorliegende Arbeit hat ein wichtiges Ergebnis dieser Vorgehensweise aufgezeigt: Unter Berücksichtigung der Orientierungen der Interaktionsbeteiligten und ihres Turn-Taking können bestimmte Interaktionsmodi im Detail identifiziert und auf der Basis einer vergleichenden Analyse zur Typenbildung genutzt werden. Darüber hinaus lassen sich bestimmte sequenzielle Muster von Interaktionsmodi entdecken, die sich auf pädagogische Prozesse wie Lehren, reaktives und proaktives Erziehen und pädagogisch relevante Prozesse wie die prozedurale Führung beziehen (Tabelle 1).

---

11 Dass damit andere Aspekte der Komplexität pädagogischer Interaktionen unberücksichtigt bleiben mögen und dass es auch andere Möglichkeiten gibt, der doppelten Komplexität Rechnung zu tragen, möchten wir hier nicht in Abrede stellen.

	<b>Reaktive Erziehung</b>	<b>Lehre</b>	<b>Proaktive Erziehung</b>	<b>Prozedurale Führung</b>
Erster Interaktionsmodus	Komplementär-konfrontativ	Komplementär-pseudo-erkundend	Komplementär-appellativ	Komplementär-erkundend
Zweiter Interaktionsmodus	Komplementär-konform	Komplementär-evaluativ	Komplementär-konform	Komplementär-entscheidend

*Tab. 1: Pädagogisch (relevante) Prozessstrukturen und Interaktionsmodi*

Weitere Untersuchungen werden es uns nicht nur ermöglichen, andere sequenzielle Muster und die spezifischen Prozesse (z. B. andere Formen der Führung, des Lehrens und der Erziehung) zu identifizieren, mit denen sie verbunden sind. Auf der Grundlage der in diesem Beitrag skizzierten Forschungsstrategie können mindestens drei weitere wichtige Aspekte der pädagogischen Interaktion erkundet werden:

- 1) Ausgehend von der Interpretation der Orientierungen von Kindern sowie Erzieher\*innen ermöglichen videographiebasierte Untersuchungen, die „konjunktiven Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 220) zu identifizieren, in die diese Orientierungen eingebettet sind. Durch den Vergleich von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft (Geschlecht, Migration, soziale Schicht) und unterschiedlichen Alters sowie durch den Vergleich von Erzieher\*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft (z. B. Geschlecht und Generation) und differenter beruflicher Qualifikation kann die „Soziogenese“ (Bohnsack 2013, S. 270) dieser Orientierungen ermittelt werden.
- 2) Die Interaktionsmodi und ihre sequenziellen Muster können spontan oder routinemäßig sein. Ein Vergleich zwischen Interaktionen unter Fremden (z. B. die Interaktion einer Erzieherin mit einem Kind in der Eingewöhnungsphase) und solchen Menschen, die sich gut kennen (in einer langjährigen Kita-Gruppe), wird spezifische Merkmale spontaner versus habituierter Interaktionsmodi und deren sequenzielle Muster zeigen. Habituierter Interaktionsmodi und sequenziellen Mustern unterliegt dabei eine „Reziprozität der Akte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 138), die ein gegenseitiges präreflexives Verstehen trotz unterschiedlicher Orientierung ermöglicht.

- 3) Der Vergleich verschiedener (nicht-)organisatorischer Settings pädagogischer Interaktion (z. B. Kita-Gruppen mit Kleinkindern vs. Vorschulkindern; Kindertagesstätten mit unterschiedlichen Curricula und Bildungsprogrammen; professionelle Erzieher\*innen vs. Eltern) wird empirische Einblicke in die Soziogenese solcher Räume habituiertes Interaktion ermöglichen.

Schon diese drei Punkte weisen darauf hin, dass die doppelte Komplexität der videographierten pädagogischen Interaktion viele Möglichkeiten bietet, nicht nur die Dokumentarische Methode, sondern qualitative Methoden im Allgemeinen weiterzuentwickeln.

## Literatur

- Amling, S., Dehnavi, M., & Nohl, A.-M. (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. Erscheint in: *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (2).
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 299-328). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). doi: 10.21241/ssoar.70913
- Askeland, N., & Maager, E. (2010). Tasting words and letting them hang in the air. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(1), 75-91.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3), 391-406.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S.-C., & Bull, R. (2018). Preschool Educators' Interactions with Children About Sustainable Development. *International Journal of Early Childhood* 50, 15-32.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241-270). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich/utb.
- Bohnsack, R. (2018). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In D. Kettler, & V. Meja (Hrsg.), *The Anthem Companion to Karl Mannheim* (S. 199-220). London: Anthem.



- Bollig, S., Honig, M.-S., Neumann, S., & Seele, C. (2015). Approaching the Complexities of Educational Realities. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann, & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans in Educational Ethnography* (S. 9-34). Bielefeld: transcript.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dehnavi, M., & Nohl, A.-M. (2022). Zur Differenz von Erziehen und Lehren in der pädagogischen Interaktion. Erscheint in: F. Dobmeier, M. Emmerich (Hrsg.), *Operativität – Erziehung – Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dinkelaker J. (2018). Reversible Selektivität. Zur videobasierten Rekonstruktion pädagogischer Interaktionen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 141-158). Wiesbaden: VS.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction. *Visual Communication* 5(1), 25-50.
- Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2013). Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 268-283). Opladen: Budrich.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1969). *Grounded Theory*. New Brunswick: Aldine.
- Gosen, M.N., Berenst, J., & Glopper, K. de (2015). Problem-solving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse* 6(3), 175-197.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. London: Routledge.
- King, S. E., & Dockrell, J. E. (2016). Investigating affordance of opportunity for young children's language interactions in a nursery setting. *Journal of Early Childhood Research* 14(4), 351-369.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The Discursive Practice of Participation in an Elementary Classroom Community. *Instructional Science* 33, 213-250.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders., *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(1), 72-90.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality. *Journal of Sociolinguistics* 20(2), 2-32.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T., & Koepp, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In C. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 3 (1), 41-63.
- Nentwig-Gesemann, I., & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131-150). Opladen: Budrich.

- Nentwig-Gesemann, I., & Klar, I. (2002). Aktionismus, Regelmäßigkeiten und Regeln. Kinderspielkultur am Beispiel Pokémon. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 26 (2), 127-158.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filmminterpretation* (S. 45-72). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2020a). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Earius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 49-64). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2020b). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 239-261). Wiesbaden: Springer VS.
- Papandreou, M., & Yiallourous, S. (2020). Highlighting the features of whole-class interactions in a participatory early childhood environment. *Early Child Development and Care* 190(4), 461-477.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Ritchie, J. (2020). Ethnography in Early Childhood Education. In G.W. Noblit (Hrsg.), *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education* (S. 1-19). Oxford: Oxford University Press.
- Rosenberg, F. von (2012). Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse. Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung. In I. Miethe, & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 193-208). Opladen: Budrich.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica* 8, 289-327.
- Turner, R. (1976). Utterance Positioning as an Interactional Resource. *Semiotica* 17(3), 233-254.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5(1), 49-66.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 6(4).